Νέος Παιδαγωγός
online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



Διαδικτυακή έκδοση

http://neospaidagogos.online

41ο Τεύχος, Μάρτιος 2024

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

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 41ο - Μάρτιος 2024

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 41ο - Μάρτιος 2024

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αγγελάκη Ρόζη-Τριανταφυλλιά, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ Α.Π.Θ.

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, ΜΑ 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 41ο - Μάρτιος 2024

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

1 Μαρτίου 2024

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-3-2024 ως και 30-04-2024, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 42ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 42ου τεύχους:

- *Ως 30-04-2024, παραλαβή άρθρων*
- *Ως 31-5-2024, ανάρτηση του 42ου 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*

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 41ο - Μάρτιος 2024

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

Σελ. 14	01.Θ.Ε. Εφαρμογή τεχνικών συμβουλευτικής παρέμβασης στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση
Σελ. 22	01.Θ.Ε. Η αναγκαιότητα της συμβουλευτικής στους χαρισματικούς μαθητές
Σελ. 30	01.Θ.Ε. Η μέθοδος clil στο μάθημα της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού: Παρατηρήσεις και συμπεράσματα
Σελ. 43	01.Θ.Ε. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Οφέλη και προκλήσεις
Σελ. 51	02.Θ.Ε. Learning, from the teacher's perspective. An attempt to explore.
Σελ. 61	02.Θ.Ε. Αναλυτικά Προγράμματα, Πολυπολιτισμική Κοινωνία και Εκπαιδευτική Πολιτική
Σελ. 69	02.Θ.Ε. Αξιολόγηση επίδοσης εκπαιδευομένων στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα
Σελ. 79	02.Θ.Ε. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Φυσική Αγωγή
Σελ. 88	02.Θ.Ε. Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη μέσω της τέχνης: Μια διαθεματική διδακτική πρόταση για τη διερεύνηση της κοινωνικής ταυτότητας
Σελ. 100	02.Θ.Ε. Εκπαίδευση και φιλαναγνωσία
Σελ. 107	02.Θ.Ε. Η Ειδική Θεωρία της Σχετικότητας στην Εκπαίδευση
Σελ. 115	02.Θ.Ε. Η συμβολή του παιδαγωγικού παιχνιδιού στην επίτευξη των στόχων της Φυσικής Αγωγής στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου
Σελ. 131	02.Θ.Ε. Χρόνοι και Όψη του Ρήματος: Εγχειρίδια και διδακτική αξιοποίηση
Σελ. 140	02.Θ.Ε. Μια διδακτική παρέμβαση με παιχνίδι ρόλων: Παιδαγωγικός σχεδιασμός και εφαρμογή στη σχολική τάξη
Σελ. 149	03.Θ.Ε. Κινητή Μάθηση: Μια καινοτόμος προσέγγιση στην εκπαίδευση
Σελ. 158	04.Θ.Ε. Μια εκπαιδευτική πρόταση για την αξιοποίηση των υγροτόπων στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία
Σελ. 167	08.Θ.Ε. Γιατί οι μαθητές επιλέγουν να μην αναφέρουν τα περιστατικά βίας στους εκπαιδευτικούς;
Σελ. 178	08.Θ.Ε. Η εκπαίδευση των ατόμων με νοητική αναπηρία σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων

Σελ. 188	08.Θ.Ε. Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο κανονικό σχολείο
Σελ. 199	08.Θ.Ε. Πρώιμη παρέμβαση σε νήπια με αναπηρία και ο ρόλος των γονέων
Σελ. 207	08.Θ.Ε. Συμμετοχική παρατήρηση μαθητή με αυτισμό
Σελ. 212	08.Θ.Ε. Συμμετοχική παρατήρηση μαθητή με μέτρια νοητική υστέρηση.
Σελ. 217	10.Θ.Ε. Εισαγωγή της επιχειρηματικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
Σελ. 228	10.Θ.Ε. Εργαστήρια για «Δεξιότητες στις Παρουσιάσεις» στο Γυμνάσιο
Σελ. 233	10.Θ.Ε. Η συμβολή του παιχνιδιού στην μάθηση και στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων: Μια συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση
Σελ. 242	10.Θ.Ε. Πολιτισμός και περιβαλλοντική συνείδηση στην εκπαίδευση - Το παράδειγμα του Δ. Σχ. Αγχιάλου Θεσ/νίκης
Σελ. 252	11.Θ.Ε. Ευρωπαϊκή Ένωση και Δημοκρατία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα: Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Teacher’s for Europe» (T4E) Project και η «φωνή» των μαθητών/τριών στο Σ.Δ.Ε. Λαμίας
Σελ. 267	12.Θ.Ε. Αξίες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εργαστήρια δεξιοτήτων
Σελ. 277	13.Θ.Ε. Η ρύθμιση συναισθημάτων και η αυτοαποτελεσματικότητα ως παράγοντες πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών
Σελ. 287	14.Θ.Ε. Λογοτεχνική θεωρία και φιλαναγνωσία
Σελ. 298	14.Θ.Ε. Παράγοντες συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα ξένων γλωσσών
Σελ. 313	15.Θ.Ε. Ο ρόλος του Διευθυντή Σχολείου στη διοίκηση του σχολείου και η επιλογή του κατάλληλου ατόμου
Σελ. 325	15.Θ.Ε. Διοικητικά Καθήκοντα Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 334	15.Θ.Ε. Η μελέτη περίπτωσης ως βασική μονάδα ανάλυσης ζητημάτων Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης: Ένα εκπαιδευτικό παράδειγμα
Σελ. 344	15.Θ.Ε. Καθηγητές Πληροφορικής σε θέσεις Διευθυντών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις κρίσεις στελεχών του 2023
Σελ. 353	15.Θ.Ε. Μοντέλα ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 364	15.Θ.Ε. Ο ψηφιακός μετασχηματισμός και η διοίκηση των σχολικών οργανισμών.

Σελ. 374	15.Θ.Ε. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ηγεσία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 396	16.Θ.Ε. Historically compared approach: An attempt to explain the Modern Greek school
Σελ. 409	16.Θ.Ε. Εκπαίδευση για τη δημοκρατία: Ιαπωνία 1945-1947
Σελ. 419	17.Θ.Ε. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στα Μαθηματικά
Σελ. 429	17.Θ.Ε. Κατηγοριοποιήσεις των λαθών στη Διαγλώσσα των μαθητών ξένης γλώσσας: Μία βιβλιογραφική αποτίμηση
Σελ. 440	17.Θ.Ε. Κοινωνικός στιγματισμός της παιδικής και εφηβικής παχυσαρκίας
Σελ. 448	17.Θ.Ε. Παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα
Σελ. 461	17.Θ.Ε. Πρόσληψη και γλωσσική πραγμάτωση ευγένειας/αγένειας στα Ελληνικά

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 472	06.Θ.Ε. «Δεν θα σε βάλω εγώ ποτέ να μαγειρέψεις…» - Στερεότυπα και φύλο: διδακτικό σενάριο βασισμένο στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη νεοελληνική γλώσσα Γυμνασίου
Σελ. 486	06.Θ.Ε. Διδακτική προσέγγιση της πρόκλησης ενός σεισμού με αναφορά στις έννοιες του επικέντρου, της εστίας και του ρήγματος
Σελ. 497	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο: Αξιοποίηση της ταινίας «Ειρήνη» στα πλαίσια των εργαστηρίων δεξιοτήτων, για την προαγωγή διαπολιτισμικών αξιών σε διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο
Σελ. 504	06.Θ.Ε. Η διδασκαλία της έννοιας της συνάρτησης στο γυμνάσιο με την αξιοποίηση της θεωρίας διδακτικών καταστάσεων του Guy Brousseau και την θεωρία πολλαπλών αναπαραστάσεων.
Σελ. 514	06.Θ.Ε. Η θέση της Ελλάδας στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο - Ο εθνικός διχασμός. Διδακτικό σενάριο για μαθητές με ΔΕΠ-Υ
Σελ. 521	06.Θ.Ε. Πρόταση εκπαιδευτικού σεναρίου διερευνητικής μάθησης «Η πίεση στα στερεά» για τον Επιστημονικό Γραμματισμό σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
Σελ. 531	06.Θ.Ε. Σχεδιάζοντας ένα διδακτικό σενάριο στο πλαίσιο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών Γεωγραφίας
Σελ. 544	06.Θ.Ε. Σχέδιο μαθήματος μίας διδακτικής ώρας για την πρώτη ενότητα του μαθήματος της Γλώσσας στη Γ΄ Γυμνασίου.

Εφαρμογή τεχνικών συμβουλευτικής παρέμβασης στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση

Χριστοδούλου Αθηνά, Φιλόλογος, Μ.Δ.Ε. στη Σχολική Παιδαγωγική (Α.Π.Θ.)

Περίληψη

Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, ο ρόλος της Συμβουλευτικής έχει πλέον αναγνωριστεί ως βασική ανάγκη, αλλά ταυτόχρονα και ως βασικό έλλειμμα για ένα σχολείο που θέλει να είναι ολιστικά ωφέλιμο προς τους μαθητές του, να αφουγκράζεται τις ανάγκες τους, να κατανοεί τους προβληματισμούς τους και να τους βοηθά να εξελιχθούν ως προσωπικότητες, αξιοποιώντας τις γνώσεις, αλλά και τα ενδιαφέροντά τους. Στο πλαίσιο αυτό, η γνώση βασικών τεχνικών της Συμβουλευτικής διαδικασίας αποτελεί κομβικό εργαλείο, που θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να προσεγγίσει τους μαθητές και μέσα από τη συμπόρευση και τη συν-ομιλία Συμβούλου και Συμβουλευόμενου να καταστεί ουσιαστικά χρήσιμος προς αυτούς. Άλλωστε, στην ιστορική πορεία της Παιδαγωγικής, η Συμβουλευτική –χωρίς πάντα να ονοματίζεται ρητά- αποτελούσε βασική παράμετρο στη σχέση παιδαγωγού-παιδαγωγούμενου και υπέβοσκε σε κάθε πτυχή αυτής.

Λέξεις-Κλειδιά: δεξιότητες, επικοινωνία, ενεργητική ακρόαση, αντανάκλαση

Application of counseling intervention techniques in interpersonal interaction

Christodoulou Athina, Philologist, M.Ed. in School Pedagogy

Abstract

In the modern Greek school, the role of Counseling has now been recognized as a basic need, but at the same time as a basic deficit for a school that wants to be holistically beneficial to its students, to listen to their needs, to understand their concerns and to help them develop as personalities, making use of their knowledge and interests. In this context, the knowledge of basic techniques of the Counseling process is a key tool, which will help the teacher to approach the students and, through the consultation and conversation between the Counselor and the Counselee, become essentially useful to them. After all, in the historical course of Pedagogy, Counseling - without always being explicitly named - was a key parameter in the relationship between educator and pedagogue and influenced every aspect of it.

Key-words: skills, communication, active listening, reflection

Εισαγωγή

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση των συμβουλευτικών δεξιοτήτων που καλείται ο σύμβουλος να διαχειριστεί στην προσπάθειά του να βοηθήσει τον συμβου-

λευόμενο να ξεπεράσει την όποια προβληματική συναισθηματική κατάσταση υφίσταται. Ο σύμβουλος πρέπει να είναι ικανός να αναγνωρίσει και να χρησιμοποιήσει την προσφορότερη τεχνική, η οποία θα οδηγήσει ανακαλυπτικά και για τα δύο μέρη –συμβουλευόμενο και σύμβουλο-στον εντοπισμό και τη διαχείριση της συναισθηματικής έντασης του συμβουλευόμενου. Στην προσπάθειά του αυτή, ο σύμβουλος έχει στη διάθεσή του συγκεκριμένα εργαλεία, τα οποία και θα παρουσιάσουμε συνοπτικά, που έχουν αποδειχτεί εξαιρετικά αποδοτικά στη συμβουλευτική πρακτική.

Ενεργητική ακρόαση

Πρόκειται, ίσως, για την πιο γνωστή τεχνική στον χώρο των επαγγελμάτων της ψυχικής υγείας. Αποτελεί βασική δεξιότητα επικοινωνίας που αφορά την προσεκτική ακρόαση του δέκτη και προϋποθέτει μία στάση διαθεσιμότητας, αποδοχής και σεβασμού από την πλευρά του. Ο σύμβουλος ακούει με προσοχή και παρατηρεί τόσο τα λεκτικά όσο και τα μη λεκτικά (στάση και κινήσεις του σώματος) μηνύματα που εκπέμπει ο συμβουλευόμενος, αντλώντας πληροφορίες, καθώς προσπαθεί να κατανοήσει τη συναισθηματική κατάστασή του. Η ενεργητική ακρόαση μπορεί να χαρακτηριστεί ως κατεξοχήν μορφή γνήσιας επικοινωνίας, που συνοψίζεται στην εξής αποστροφή (Μπρούζος, 2004): «Είμαι εδώ για σένα, σε ακούω, σε αισθάνομαι με όλες μου τις δυνάμεις, είμαι στη διάθεσή σου. Όλα όσα λες είναι σεβαστά και αποδεκτά. Δεν είμαι εδώ για να σε κρίνω».

Στην προσπάθεια αυτή, οι ανοιχτές ερωτήσεις: Πώς; Πού; Πότε; Ποιος; Τι; Γιατί; ενθαρρύνουν τον συνομιλητή να ξεδιπλώσει τη σκέψη του και να εκφράσει τα συναισθήματά του (Μαλικιώση-Λοϊζου,2012). Για παράδειγμα, «Ποια είναι τα συναισθήματά σου απέναντι…», «Τι εννοείς όταν λες ότι…». Αυτή η κατάθεση διευκολύνεται ιδιαίτερα από τη στάση μηδενικής κριτικής που οφείλει ο σύμβουλος να υιοθετεί, καθώς οι άνθρωποι που στέκονται δίπλα μας ακούγοντάς μας με προσοχή και κατανόηση και όχι απέναντί μας με επικριτική διάθεση, πάντα κερδίζουν την εμπιστοσύνη μας ώστε να μοιραστούμε μαζί τους τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες μας.

Επιπλέον, ο σύμβουλος πρέπει με κάθε τρόπο να καθιστά τον συμβουλευόμενο το απόλυτο επίκεντρο της προσοχής του, επικοινωνώντας αυτήν του την προτεραιότητα μέσα από τη βλεμματική επαφή και τους «ελάχιστους δείκτες ενθάρρυνσης» κατά τον Allen Ivey, δηλ. ήχους ή σύντομες δηλώσεις, όπως τα επιβεβαιωτικά «μμμ» ή «ναι». Βέβαια, το ζήτημα των πολιτισμικών διαφορών θα πρέπει να μας κάνει ιδιαίτερα προσεχτικούς στη διαχείριση αυτής της ψυχικής επαφής με τον συμβουλευόμενο, επειδή το αποδεκτό όριο αυτών των μηνυμάτων –για παράδειγμα των βλεμματικών- διαφέρει ανάλογα με την κουλτούρα κάθε λαού.

Η ενεργητική ακρόαση προϋποθέτει κάποιες βασικές παραμέτρους (Nelson-Jones, 2009):

1. Συναισθηματική διαθεσιμότητα εκ μέρους του συμβούλου, που μπορεί να εκλαμβάνεται ως αυτονόητη, αλλά πρέπει να είναι και ευκρινής, ορατή από τον συμβουλευόμενο. Η αποδοχή των λεγόμενων του συμβουλευόμενου και η φυσικότητα στη στάση και την απάντηση του συμβούλου αποτελούν κομβικά σημεία σ΄αυτήν την παράμετρο.
2. Οπτική επαφή, η οποία αποτελεί και την ισχυρότερη, ίσως, ένδειξη της προσεκτικής παρακολούθησης. Ενθαρρυντική έκφραση προσώπου - ειδικά το στόμα και τα φρύδια αποτελούν μέσα μετάδοσης αρκετών πληροφοριών- και ήρεμο φωνητικό ύφος, με ανάλογο ρυθμό στην ομιλία και την τονική έκφραση.
3. Κατάλληλη σωματική στάση, ώστε να εξασφαλίζεται μια άνετη σωματική απόσταση μεταξύ των δύο, βρισκόμενοι στο ίδιο υψομετρικά επίπεδο, καθώς το αντίθετο –αν δηλ. ο σύμβουλος κάθεται σε θέση σε υψηλότερο επίπεδο- αυτό μπορεί να παρερμηνευθεί ως στάση ισχύος.

Ο σύμβουλος με τις ακόλουθες δεξιότητες και τεχνικές μπορεί να δείξει ότι πραγματικά ακούει προσεκτικά τον συμβουλευόμενο (Τριάρχης-Herrmann, 2004):

– Οπτική επαφή, γνέψιμο, επιβεβαιωτικές εκφράσεις, στροφή του συμβούλου στον συμβουλευόμενο
– Επανάληψη, ανακεφαλαίωση, παράφραση των λεγόμενων
– Εύστοχες και διευκρινιστικές, κυρίως ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (όχι όμως εξαντλητικές)
– Χρήση παύσεων, αλλά και σιωπής στα κατάλληλα σημεία, αυτά που απαιτούν περίσκεψη και περισυλλογή από τη μεριά του συμβούλου, προκειμένου να αφουγκραστεί τον συνομιλητή του και να επιλέξει την ενδεδειγμένη προσέγγιση.

Συμπερασματικά, η ενεργητική ακρόαση είναι από τις βασικότερες –και ίσως η βασικότερη- από τις τεχνικές που καλείται ο σύμβουλος να αξιοποιήσει στη διαδικασία της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης με τον συμβουλευόμενο. Κι αυτό γιατί είναι περισσότερο συνυφασμένη με την έννοια της ενσυναίσθησης, που αποτελεί κομβικό σημείο κατάκτησης στη συμβουλευτική παρέμβαση. Ωστόσο, είναι και μια ιδιαίτερα απαιτητική επικοινωνιακή δεξιότητα, επειδή, όπως πολύ εύστοχα έχει παρατηρήσει ο Carl Rogers «οι περισσότεροι άνθρωποι δεν ακούν με την πρόθεση να καταλάβουν. Ακούν με την πρόθεση να απαντήσουν».

Παράφραση

Η τεχνική της παράφρασης απαιτεί την ικανότητα του συμβούλου να αποτυπώνει με ακρίβεια αυτό που μόλις έχει λεχθεί από τον συμβουλευόμενο. Η διαδικασία αυτή βοηθά, αρχικά, τον συμβουλευόμενο να καταλάβει ότι ο σύμβουλος τον ακούει προσεκτικά, αλλά δίνει, επίσης, τη δυνατότητα στον συμβουλευόμενο να ακούσει ξανά τα λεγόμενά του, καθώς ο σύμβουλος λειτουργεί ως καθρέφτης και έτσι μπορεί να δει πιο καθαρά ο συμβουλευόμενος το είδωλό του, χωρίς παραμορφωτικά φίλτρα.

Οι παραφράσεις για να είναι αποδοτικές πρέπει να είναι διατυπωμένες προσωπικά, με χρήση του ονόματος του συμβουλευόμενου ή της προσωπικής αντωνυμίας «εσύ». Επίσης, προϋποθέτουν την επανάληψη κάποιων λέξεων-κλειδιών, που έχει χρησιμοποιήσει ο συμβουλευόμενος, αλλά και τον εμπλουτισμό τους με νέες-ουσιώδεις λέξεις, που εύστοχα επιλέγει ο σύμβουλος να χρησιμοποιήσει, στην προσπάθειά του να δείξει ότι έχει αποκωδικοποιήσει σωστά τα μηνύματα που λαμβάνει από τον συμβουλευόμενο και ότι οδηγεί τη συζήτηση στον σωστό δρόμο (Μαλικιώση- Λοϊζου, 2012). Χαρακτηριστικές μορφές που μπορεί να πάρει η παράφραση: «Έχω την εντύπωση ότι αυτό που νιώθεις είναι…», «Θα ήθελα να μου πεις αν καταλαβαίνω καλά τι αισθάνεσαι…», «…είναι όντως αυτό που σου συμβαίνει;», «Βλέπω στον τρόπο που μιλάς ότι…».

Αναπλαισίωση

Βασική δεξιότητα της Συμβουλευτικής είναι ο διαχωρισμός της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων από τον τρόπο κατανόησης και ερμηνείας αυτών από τον συμβουλευόμενο. Πολύ βοηθητική προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η τεχνική της αναπλαισίωσης, όπου σε πρώτο επίπεδο ο σύμβουλος επιχειρεί να ανακαλύψει πώς ο συμβουλευόμενος κατανοεί την όποια προβληματική κατάσταση, ενώ σε δεύτερο επίπεδο «αναπλαισιώνει» αυτά τα δεδομένα, παρέχοντας έναν εναλλακτικό τρόπο κατανόησής τους, ένα εναλλακτικό σενάριο. Το σημαντικό είναι ότι ο σύμβουλος δεν απορρίπτει την ερμηνεία του συμβουλευόμενου, αλλά προσφέρει μία εναλλακτική οπτική, την οποία ακόμη και αν δεν αποδέχεται αυτόματα ο συμβουλευόμενος, ωστόσο λειτουργεί ως αφετηρία για περαιτέρω προβληματισμό πάνω στην αυτογνωσία και την αυτοαντίληψη του συμβουλευόμενου (McLeod, J.& McLeod,J., 2020).

Στο πλαίσιο αυτό, συμπεριφορές αρνητικά φορτισμένες-τουλάχιστον εκ πρώτης όψης-μπορούν να λάβουν και μία διαφορετική ανάγνωση εκ μέρους του συμβούλου. Για παράδειγμα, αν ο συμβουλευομένος δυσανασχετεί με την ατολμία του, αυτή η στάση μπορεί να ερμηνευθεί εναλλακτικά από τον σύμβουλο ως ορθολογική προσέγγιση λελογισμένων κινδύνων· αν ο συμβουλευόμενος παραπονιέται για τις χρηματικές σπατάλες του, ο σύμβουλος μπορεί να αντιτάξει το πόσο γαλαντόμος είναι ή το ότι έχει αντιληφθεί τον δευτερεύοντα ρόλο του χρήματος απέναντι στις ουσιαστικές πνευματικές και ψυχικές ανάγκες του ανθρώπου.

Αντανάκλαση συναισθήματος

Πρόκειται για μία τεχνική εξαιρετικά αποτελεσματική στον χώρο της Συμβουλευτικής, καθώς, όπως μαρτυρά και ο όρος «αντανάκλαση», ο σύμβουλος λειτουργεί ως καθρέφτης, στον οποίο ο συμβουλευόμενος αποτυπώνει το είδωλό του, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Ο ρόλος του συμβούλου είναι να αναγνωρίσει αυτά τα συναισθήματα και να τα ονοματίσει, επαναδιατυπώνοντας τις σκέψεις του συμβουλευόμενου με νέες, όμως, εκφράσεις, αφού δεν νοείται αντανάκλαση με την επανάληψη των ίδιων λέξεων που έχουν χρησιμοποιηθεί από το άτομο (Δημητρόπουλος, 2005).

Έτσι, ο σύμβουλος απευθυνόμενος στον συμβουλευόμενο με το β΄ενικό: «εσύ» ή «εσείς» και χρησιμοποιώντας εκφράσεις, όπως «Φαίνεστε να αισθάνεστε…» ή «Μοιάζει σα να νιώθετε…» προσπαθεί να ξεκλειδώσει το άτομο, να το βοηθήσει να εντοπίσει και να αναγνωρίσει το «πρόβλημα», οδηγώντας το σε μια μορφή «κάθαρσης» (Hill & O' Brien, 1999). Διαδικασία απαραίτητη προκειμένου να περάσουν μαζί στη συνέχεια στο επόμενο στάδιο, να προχωρήσουν δηλαδή στην αναζήτηση τρόπων διαφυγής από την εστία των συναισθηματικών προβληματισμών του ατόμου.

Μάλιστα, ο σύμβουλος έχει τη δυνατότητα να κινηθεί σε δύο επίπεδα: το περιεχόμενο και το συναίσθημα. Στην πρώτη περίπτωση, ο σύμβουλος εστιάζει σε σημαντικές πληροφορίες που του έχει δώσει ο συμβουλευόμενος και τις «αντανακλά» σε αυτόν, ενώ στη δεύτερη αλιεύει τα συναισθήματα που υποβόσκουν στα λεγόμενα του και προχωρά στην αντανάκλαση αυτών των συναισθηματικών αποχρώσεων (Μαλικιώση- Λοϊζου, 2011). Σε κάθε περίπτωση πρόκειται για μία διαδικασία που οδηγεί τον συμβουλευόμενο στην αυτογνωσία και την κατανόηση του εσωτερικού του κόσμου.

Η τεχνική της αντανάκλασης μπορεί να είναι άμεση, ανακεφαλαιωτική ή τερματική, ανάλογα με το σημείο που επιλέγει ο σύμβουλος να την εφαρμόσει (Δημητρόπουλος, 2005). Η άμεση γίνεται αμέσως μετά τα λεγόμενα του συμβουλευόμενου σε μια προσπάθεια αποκωδικοποίησής τους, η ανακεφαλαιωτική γίνεται μετά από μία σειρά προηγούμενων αντανακλάσεων και λειτουργεί συμπεριληπτικά προς ό,τι έχει ειπωθεί προγενέστερα και η τερματική γίνεται στο τέλος της συνεδρίας εντοπίζοντας τα κυριότερα σημεία των όσων έχουν ειπωθεί.

Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για μία τεχνική που αποδεικνύεται αποτελεσματική τόσο για τον συμβουλευόμενο, αλλά ακόμη και για τον σύμβουλο, γιατί τον βοηθά να διατηρεί την εστίασή του στα λεγόμενα του άλλου προσώπου, δημιουργώντας σκαλοπάτια σκέψης που στοχεύουν να οδηγήσουν στην αποκάλυψη, τη συνειδητοποίηση και εν τέλει την έξοδο από την προβληματική κατάσταση που βιώνει ο συμβουλευόμενος.

Εναλλαγή και παιχνίδια ρόλων

Η συμβουλευτική αυτή τεχνική αποσκοπεί στην κατανόηση των άλλων και έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική στη διαχείριση των συγκρούσεων, αλλά και στην αλλαγή ή τροποποίηση στάσεων και συμπεριφορών. Στο πλαίσιο αυτής της τεχνικής, ο σύμβουλος παρουσιάζει μία υποθετική κατάσταση στην ομάδα και καλεί τα μέλη της να αναλάβουν, να υποδυθούν συγκεκριμένους ρόλους. Αυτό συμβάλλει στην εξοικείωση των ατόμων με φαινομενικά «ξένες» προς αυτά στάσεις και συμπεριφορές και οδηγεί στην κατανόηση του «άλλου», των συναισθημάτων και των αντιδράσεών του. Πρόκειται για μία τεχνική που μπορεί να βρει εφαρμογή στα περισσότερα πεδία της Συμβουλευτικής, πχ. οικογενειακή, διαπολιτισμική κλπ. και πραγματικά να γεφυρώσει χάσματα που αναπόφευκτα δημιουργούνται συχνά στην ανθρώπινη επικοινωνία. Υιοθετώντας τους ρόλους των «άλλων», τα μέλη της ομάδας μπαίνουν κυριολεκτικά στη

θέση αυτών, μαθαίνουν να ακούν διαφορετικές απόψεις και εξασκούνται στην έκφραση των συναισθημάτων τους.

Ανάδυση επιθυμιών

Έχοντας ως στόχο την προσωπική ανάπτυξη δεν μπορούμε παρά να αποδεχτούμε το γεγονός ότι η ανακάλυψη των προσωπικών μας επιθυμιών είναι κομβικής σημασίας προς την κατεύθυνση αυτή. Μάλιστα, συχνά αντιλαμβανόμαστε ότι αναλώνουμε πολύτιμη προσωπική ενέργεια ακολουθώντας δρόμους και επιθυμίες που δεν αποτελούν συνειδητές προσωπικές μας επιλογές, αλλά τις έχουμε εντάξει στην καθημερινότητά μας από κεκτημένη ταχύτητα σύμπλευσης με τα κοινωνικά αποδεκτά μοντέλα και σχήματα. Ωστόσο, μόνο αν «πετάξουμε» από πάνω μας τα ξένα αυτά σώματα, θα μπορέσουμε να φτάσουμε πιο κοντά στον πραγματικό μας εαυτό, να ανακαλύψουμε τις πραγματικές μας επιθυμίες και τελικά να προσεγγίσουμε και τον στόχο της προσωπικής μας ανάπτυξης.

Εργαζόμενοι σε ομάδες, ίσως, τελικά είναι πιο εύκολο να βρούμε όσα κατά μόνας αδυνατούμε κάτω από τον παραμορφωτικό καθρέφτη του εγωισμού μας και αυτό γιατί συνειδητοποιούμε ότι και οι άλλοι διακατέχονται από τους ίδιους ακριβώς προβληματισμούς με εμάς, έχουν τις ίδιες αγκυλώσεις, αλλά και τις ίδιες ανάγκες με εμάς. Και το πιο σημαντικό: είναι έτοιμοι να μας βοηθήσουν να βρούμε τον εαυτό μας και τις επιθυμίες του, ακριβώς όπως και εμείς αυτούς. Τεχνικές, όπως η κλασική του καταιγισμού ιδεών, μπορεί να αποδειχθούν πολύ βοηθητικές, καθώς καταγράφοντας για παράδειγμα ανώνυμα στο χαρτί τις αυτόματες σκέψεις-επιθυμίες μας στα δοθέντα από τον εμψυχωτή-σύμβουλο ερεθίσματα, ερχόμαστε πιο κοντά στον αληθινό μας, γνήσιο εαυτό, μένοντας και οι ίδιοι κάποιες φορές κατάπληκτοι από τα μονοπάτια που μπορεί να πάρει η σκέψη μας και το «επιθυμητικόν» μέρος της ψυχής μας κατά τον Πλάτωνα.

Στην προσπάθεια μας αυτή να βοηθήσουμε την ανάδυση των επιθυμιών μας, πρέπει να λάβουμε υπόψη και τις εξής παραμέτρους και να ασκηθούμε στην αναγνώρισή τους:

Ίσως, η πιο ισχυρή ένδειξη ότι δεν είμαστε σίγουροι για τον δρόμο που ακολουθούμε είναι ακριβώς αυτή η αναρώτηση αν οι επιλογές μας μέχρι τώρα αντικατοπτρίζουν τις πραγματικές μας επιθυμίες. «Οι φωνές των άλλων» μπορεί να ακούγονται εν τέλει πίσω από τις «δικές» μας σκέψεις και επιθυμίες. Η αναγνώριση αυτή είναι δύσκολη μεν, αλλά απαραίτητη για την κατάκτηση της αυτογνωσίας και την αυθεντικότητα των επιθυμιών μας.

Η εργασία ή η οικογένεια ή ακόμη και η «πρωτιά», που έχουμε μάθει –ή καλύτερα μάς έχουν μάθει- ότι νοηματοδοτούν την ύπαρξη και τη ζωή μας, ίσως δεν είναι ο δικός μας επιθυμητός προορισμός. Δεν πρέπει να συμβιβαζόμαστε ούτε να «κουκουλώνουμε» τον εαυτό και την προσωπικότητά μας προκειμένου οι επιθυμίες μας να ταιριάξουν με το «πολιτικά ορθό» περιβάλλον. Αντίθετα, χρειάζεται να αποδεχτούμε την αυθεντικότητα και τη μοναδικότητα των επιθυμιών μας.

Αυτοί οι περίφημοι «άλλοι», όμως, μπορεί να αποτελέσουν και πηγή έμπνευσης. Ειδικά στο πλαίσιο της ομάδας, ακούγοντας τις ιστορίες και τις προσωπικές τους διαδρομές μπορεί να μας βοηθήσουν να ιχνηλατήσουμε και τις δικές μας προσωπικές επιθυμίες, με τον ίδιο τρόπο που λειτουργούν και τα βιβλία με τα μηνύματα που εκπέμπουν.

Πρέπει να είμαστε «ανοιχτοί» σε κάθε ενδεχόμενο. «Αν δεν είμαι σίγουρος, δοκιμάζω». Μάλιστα, αυτές οι δοκιμές, όσο πιο εξτρεμιστικές είναι, τόσο απλώνουν, διευρύνουν την γκάμα των επιλογών μας, ώστε να καταλήξουμε στον πυρήνα των αληθινών, γνήσιων επιθυμιών μας.

Δεν ωφελεί να αυτολογοκρινόμαστε. Δεν ψάχνουμε για τη μία, «σωστή» επιθυμία, καθώς δεν πρόκειται για μία πάγια κατάσταση, αλλά για διαμορφούμενη, εξελισσόμενη υπό το πρίσμα των κάθε φορά νέων συνθηκών. Χρειάζεται να εμπιστευθούμε τα συναισθήματά μας και να αφεθούμε στον δρόμο που μας υποδεικνύουν, καθώς, ίσως, στο τέλος αυτού του δρόμου να βρίσκονται οι πραγματικές επιθυμίες μας.

Είναι χρήσιμο να ασκήσουμε τον εαυτό μας να χρησιμοποιεί ως σημείο αναφοράς το παρόν και όχι το μέλλον. Κι αυτό γιατί οι «απομακρυσμένοι» στόχοι μπορεί να δρουν αποπροσανατολιστικά ως προς τις τωρινές και ουσιαστικότερες, ίσως, επιθυμίες μας. Ακόμη και αποκλείοντας αυτά που σίγουρα δεν θέλω, έχουμε αρχίσει να φτάνουμε πιο κοντά στο τι πραγματικά θέλουμε περισσότερο.

Χρειάζεται, τέλος, να έχουμε στο μυαλό μας την κλασική ιεράρχηση αναγκών του Abraham Maslow, όπου η αυτοπραγμάτωση – που τοποθετείται στην κορυφή της πυραμίδας- μπορεί να συνδεθεί άμεσα με την ανίχνευση των πραγματικών επιθυμιών μας. Γι΄ αυτόν τον λόγο δεν πρέπει τυχόν αποτυχίες να ακυρώνουν την προσπάθειά μας να κατακτήσουμε τον στόχο μας: να ανακαλύψουμε τις πραγματικές, δικές μας επιθυμίες.

Συμπεράσματα

Όπως έγινε αντιληπτό, η επιτυχής άσκηση του συμβουλευτικού ρόλου απαιτεί την επάρκεια και την ευστοχία του συμβούλου, όσον αφορά την επιλογή της καταλληλότερης τεχνικής ή τεχνικών από μία ευρεία γκάμα επιλογών. Ο σύμβουλος καλείται να επιλέξει την προσφορότερη τεχνική συμβουλευτικής και παρέμβασης, στην προσπάθειά του να εστιάσει στο «πρόβλημα» του συμβουλευόμενου και να τον βοηθήσει να το ξεπεράσει, έχοντας πρώτα ενορατικά σχηματίσει στο μυαλό του το σημείο στο οποίο πρέπει να φτάσει στο τέλος αυτής της παρέμβασης. Η διαπροσωπική αλληλεπίδραση είναι σίγουρα μία πρόκληση και απαιτεί επιδέξιους χειρισμούς. Για τον λόγο αυτό απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συνεχής ενημέρωση και επανεκπαίδευση του συμβούλου, ώστε να ενισχύσει την επαγγελματική του ταυτότητα και να αισθάνεται επάρκεια και αυτοπεποίθηση κατά την άσκηση του συμβουλευτικού έργου του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Dimitropoulos E. (2005).Symvouleftiki-Prosanatolismos, t. A΄, Athina: Grigori.

Hill, C. E., & O'Brien, K. M. (1999). *Helping skills: Facilitating exploration, insight, and action.* American Psychological Association.

McLeod, J.& McLeod, J. (2020). Dexiotites symvouleftikis. Enas praktikos odigos gia symvoulous kai osous askoun epangelmata ypostirixis tou anthropou. Athina: Gutenberg.

Malikiosi-Loizou M. (2011). I symvouleftiki psychologia stin ekpaidefsi : apo ti theoria stin praxi. Anatheorimeni Ekdosi. Athina: Pedio.

Malikiosi-Loizou M. (2012). Symvouleftiki Psychologia. Anatheorimeni Ekdosi. Athina: Pedio.

Brouzos, A. (2004). Prosopokentriki Symvouleftiki. Theoria, Erevnes kai Efarmoges. Athina: Typothito.

Nelson-Jones, R. (2009). Vasikes dexiotites symvouleftikis: ena encheiridio gia voithous. Athina: Pedio.

Rogers, C., R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Journal of Consulting Psychology, 21(2), 95-103.

Triarchi-Herrmann, B.(2004). Eisagogi sti scholiki symvouleftiki. Epimorfosi kai Metekpaidefsi Ellinon Ekpaideftikon tis Akadimias Dillingen. Thessaloniki: Ekdotikos Oikos Aderfon Kyriakidi.

Η αναγκαιότητα της συμβουλευτικής στους χαρισματικούς μαθητές

Αποστόλου Σοφία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M. Ed.

Περίληψη

Οι χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν ένα υψηλό δυναμικό που ενδέχεται να εξελιχτεί σε υπεροχή. Καταλυτικό ρόλο εκτός από την υψηλή νοημοσύνη διαδραματίζει η επιμονή και η αφοσίωση του ατόμου αλλά και οι περιβαλλοντολογικοί παράγοντες όπως η οικογένεια και το σχολείο. Ο συγκεκριμένος πληθυσμός εμφανίζει ανομοιογένεια, ως προς τις σχολικές επιδόσεις και χρειάζεται διαφοροποιημένα προγράμματα μέσα στην σχολική τάξη. Συχνά οι χαρισματικοί αντιμετωπίζουν και συναισθηματικές δυσκολίες εξαιτίας της ασύγχρονης ανάπτυξης που παρατηρείται μεταξύ των γνωστικών και των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων, αλλά και των ιδιαιτεροτήτων που τους χαρακτηρίζουν. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί ο ρόλος της συμβουλευτικής στην επίτευξη μίας ισόρροπης γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των χαρισματικών. Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτουν τρεις προσεγγίσεις και επιχειρείται μια κριτική αποτίμηση των προγραμμάτων που λαμβάνουν χώρα στο φυσικό περιβάλλον του μαθητή.

Λέξεις-Κλειδιά: χαρισματικοί μαθητές, συμβουλευτική, ασύγχρονη ανάπτυξη,

Apostolou Sofia, Primary Teacher, M. Ed

Abstract

Gifted students possess a high potential that may develop into excellence. Apart from high intelligence, the perseverance and dedication of the individual play a crucial role, as well as environmental factors such as family and school. This population is heterogeneous in terms of school performance and needs differentiated programs in the classroom Often gifted people also face emotional difficulties due to the asynchronous development observed between their cognitive and emotional skills, but also the particularities that characterize them. The purpose of this study is to investigate the role of counseling in achieving a balanced cognitive and emotional development of the charismatic. The study of the relevant literature results in three approaches and attempts a critical evaluation of the programs that take place in the natural environment of the student.

Key-words: gifted students, counseling, asynchronous development

Εισαγωγή

Η χαρισματικότητα ορίζεται ως ασύγχρονη (ανομοιογενή) ανάπτυξη με βασικά χαρακτηριστικά τις ανώτερες γνωστικές ικανότητες και την επίγνωση ότι η δημιουργία επιτευγμάτων είναι πάνω από το μέσο όρο (Silverman, 1997). Συχνά, οι χαρισματικοί

χρειάζονται διαφοροποιημένο πρόγραμμα και υπηρεσίες πέραν του σχολικού προγράμματος, προκειμένου να συνεισφέρουν θετικά στον εαυτό τους και στην κοινωνία (Warne, 2016). Η χαρισματικότητα σύμφωνα με τον Renzulli είναι η αλληλεπίδραση τριών χαρακτηριστικών, ήτοι οι γενικές ικανότητες άνω του μέσου όρου, η αφοσίωση στην εργασία και η δημιουργικότητα, η οποία ορίζεται ως το σύμπλεγμα χαρακτηριστικών που περιλαμβάνουν πρωτοτυπία εφευρετικότητα και προθυμία αμφισβήτησης του κατεστημένου. Το συγκεκριμένο μοντέλο θεωρείται ένα από τα λίγα μοντέλα που παρέχει οδηγίες, τόσο για την εφαρμογή κατάλληλων διαδικασιών εντοπισμού, όσο και για την επιλογή κατάλληλων μεθόδων για την εκπαίδευση των χαρισματικών (Heller, 2013. Renzulli, 2012. Sternberg, 2018).

Τα ευρήματα των μελετών δείχνουν ότι οι χαρισματικοί δεν έχουν περισσότερα προβλήματα από τους συνομηλίκους τους (Guènolè, et al., 2013. Jen, Gentry, & Moon, 2017. Morawska & Sanders, 2008). Ωστόσο, η κοινωνικο- συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών συχνά είναι πιο δύσκολη εξαιτίας της ασύγχρονης ανάπτυξης τους (Guènolè et al., 2013. Morawska & Sanders, 2009. Peterson & Morris, 2010. Pfeiffer & Stocking, 2008) αλλά και των ιδιαιτεροτήτων τους όπως η τελειομανία, η εσωστρέφεια, η έντονη αυτοκριτική και η υπερευαισθησία (overexcitability) (Bailey, 2013. Morawska & Sanders, 2009). Έρευνες δείχνουν ότι οι γονείς των χαρισματικών έχουν ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών τους. Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε με 211 γονείς με χαρισματικά παιδιά, διερευνήθηκαν οι παράγοντες που σχετίζονται με τις δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών, το στυλ γονικής μέριμνας και το επίπεδο αυτοπεποίθησης των γονέων στη διαχείριση θεμάτων γονικής μέριμνας. Οι γονείς συνήθως νιώθουν λιγότερη αυτοπεποίθηση να χειριστούν θέματα ανυπακοής επειδή διαπραγματεύονται αντί να ορίζουν με σαφήνεια τους κανόνες. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τα κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα των χαρισματικών μπορούν να προβλεφθούν από το επίπεδο αυτοπεποίθησης των γονέων τους (Morawska & Sanders, 2008. Morawska & Sanders, 2009).

Ορισμός της Συμβουλευτικής

Ο όρος συμβουλευτική, περιλαμβάνει την εργασία με άτομα και με σχέσεις και μπορεί να είναι ψυχοθεραπευτική, καθοδηγητική, ή να στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων. (McLeod, 2005). Η Συμβουλευτική είναι μια ενεργητική διαδικασία, όπου και τα δύο μέλη είναι υπεύθυνα να εργαστούν για να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους. (Subasinghe, 2016). Τα βασικά συστατικά στοιχεία της Συμβουλευτικής είναι ότι λαμβάνει χώρα σ’ ένα πλαίσιο, είναι καλοσχεδιασμένη, με επιστημονική μεθοδολογία και βασίζεται στις θεωρίες της προσωπικότητας (McLeod, 2005.Sommers- Flanangan & Sommers-Flanangan, 2018. Subasinghe, 2016).Υπάρχουν πολλές θεωρίες της Συμβουλευτικής. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια διακρίνεται μια τάση εκλεκτισμού δηλαδή επιλογής από τον σύμβουλο προσεγγίσεων από πολλές θεωρίες ή σύνθεση στοιχείων από διαφορετικές θεωρίες δημιουργώντας ένα νέο μοντέλο (McLeod, 2005). Ανεξάρτητα από το θεωρητικό πλαίσιο που θα ακολουθήσει ο Σύμβουλος σημαντική είναι η

συνεισφορά και άλλων παραγόντων όπως η προσωπικότητα του Συμβούλου και του συμβουλευόμενου, η θεραπευτική σχέση και η ευκαιρία να εκφράσει τα συναισθήματα του ο συμβουλευόμενος (Baudson , 2016. Subasinghe, 2016).

Συμβουλευτική και χαρισματικότητα

Ο ρόλος της Συμβουλευτικής για τους χαρισματικούς τα τελευταία χρόνια πέραν του θεραπευτή με την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων είναι και αναπτυξιακός και κατ' επέκταση προληπτικός, με τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενισχύει τις δυνατότητές και προάγει την ανάπτυξη των χαρισματικών (Jen, Gentry, & Moon, 2017. Peterson & Jen, 2018).Πάραυτα, το μεγαλύτερο βάρος της Συμβουλευτικής δίνεται στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των χαρισματικών και λιγότερο στην ικανοποίηση και την ευημερία τους (Peterson & Moon, 2008). Ωστόσο, οι συμβουλευτικές ανάγκες των χαρισματικών μαθητών αφορούν το γνωστικό-ακαδημαϊκό, το προσωπικό-κοινωνικό και το βιωματικό τομέα (Kerr, 1991). Σύμφωνα με τη Milgram (1991) οι χαρισματικοί χρειάζεται να γνωρίζουν ποιες είναι οι ακαδημαϊκές και επαγγελματικές τους ευκαιρίες, ώστε να μπορούν να οραματιστούν το μέλλον τους, να συνειδητοποιήσουν την επίδραση που έχουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους στα συναισθήματα τους και στην αλληλεπίδραση τους με τους σημαντικούς «άλλους» και τέλος να ικανοποιηθούν οι ανάγκες τους για εξερεύνηση με την παροχή κοινωνικο- πολιτισμικών ευκαιριών για μάθηση. (Colangelo & Wood, 2015. Milgram, 1991). Είναι σημαντικό οι χαρισματικοί να περιγράφουν τις ανησυχίες τους και ο σύμβουλος να μην παραβλέπει τα συναισθήματα που βιώνουν για τη χαρισματικότητα τους, τις νοητικές τους ικανότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Βασικές τεχνικές- στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για τη Συμβουλευτική των χαρισματικών είναι η ενεργητική ακρόαση, η δημιουργία κινήτρων με γρήγορες αλλαγές, η τεχνική της άδειας καρέκλας (Kerr, 1991) και η βιβλιοθεραπεία (. McCullis & Champerlain, 2013. Sullivan & Strang, 2002). Οι συμβουλευτικές προσεγγίσεις αφορούν τόσο το παιδί (ατομικές και ομαδικές) όσο και την οικογένειά του (Peterson & Moon, 2008). Στην κάθε προσέγγιση, ανεξαρτήτου θεωρητικού υπόβαθρου, χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη η έννοια της πολυδυναμικότητας (υψηλά ενδιαφέροντα, ικανότητες και κίνητρα) (Yung, 2018) και η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους οι χαρισματικοί μαθητές (Lister & Roberts, 2011).

Προσεγγίσεις της Συμβουλευτικής για τους χαρισματικούς

Οι τρεις βασικές προσεγγίσεις της Συμβουλευτικής είναι οι ατομικές, οι ομαδικές και οι οικογενειακές. Στις ατομικές προσεγγίσεις περιλαμβάνονται τα μοντέλα του Mahoney του Mendaglio και της Peterson. Το σχηματοποιημένο μοντέλο της ταυτότητας των χαρισματικών του Mahoney είναι ένα διαφοροποιημένο μοντέλο συμβουλευτικής που βοηθάει το άτομο να εξερευνήσει τη χαρισματικότητα από διαφορετικές πλευρές- συστήματα και να δημιουργήσει μία πιο υγιή διάκριση του εαυτού (Mahoney, 1998. Peterson & Morris, 2010). Η προσέγγιση του Mendaglio είναι επηρεασμένη από τη θεωρία του Dabrowski. Σύμφωνα με τον Mendaglio η χαρισματικότητα δεν είναι ένα πρόβλημα που πρέπει να επιλυθεί, αλλά αντιθέτως μια δυνατότητα που πρέπει να

αναπτυχθεί δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στα συναισθηματικά χαρακτηριστικά του χαρισματικού μαθητή. Εστιάζει στη ρύθμιση της αυτό- ιδέας των χαρισματικών μέσω της συμβουλευτικής (Mendaglio, 2003).Τέλος το αναπτυξιακό - προληπτικό μοντέλο της Peterson χωρίς να απορρίπτει τη σημασία της ακαδημαϊκής ανάπτυξης των χαρισματικών εστιάζει στην αντιμετώπιση των κοινωνικο-συναισθηματικών αναγκών τους με την χρήση της συνεκπαίδευσης μικρών ομάδων. Μπορεί να εφαρμοστεί ατομικά, σε μικρές ομάδες ή και σε όλη την τάξη. Επιπλέον είναι ένα μοντέλο υποστήριξης, όταν οι χαρισματικοί μαθητές δείχνουν σημάδια άγχους, κατάθλιψης ή υποεπίδοση (Jen, Gentry, & Moon, 2017. Moon S. M., 2004. Peterson & Jen, 2018. Peterson & Moon, 2008).

Οι ομαδικές προσεγγίσεις είναι ιδανικές για χαρισματικούς εφήβους, επειδή μέσα από τις ομάδες βλέπουν ότι μπορούν να γίνουν αποδεκτοί από τους συνομήλικους τους ή νιώθουν καλύτερα όταν βλέπουν πως και οι συνομήλικοί τους αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα. Μέσα από τις μικρές ομάδες που συνήθως σχηματίζονται στο χώρο του σχολείου οι χαρισματικοί γνωρίζουν τον εαυτό τους, αποκτούν ενσυναίσθηση, ενώ οι κοινωνικο-συναισθηματικές τους ανάγκες αντιμετωπίζονται πιο αποτελεσματικά (Broedel, Jen, Gentry, & Moon, 2017. Ohlsen, Proff, & Southard, 1960. Peterson & Jen, 2018). Σε μια έρευνα που διεξήχθη σ’ ένα ιδιωτικό σχολείο για χαρισματικούς και εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα σπουδών που εστίαζε στις συναισθηματικές δεξιότητες, διάρκειας πέντε χρόνων, βρέθηκε ότι σημαντικό ρόλο για την εφαρμογή του είχε ο εκπαιδευτικός. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος εξαρτήθηκε από την αποσαφήνιση του σκοπού, τους ίδιους τους συμμετέχοντες, την προσεκτική επιλογή των θεμάτων συζήτησης και την παροχή επαρκούς χρόνου για τις συναντήσεις των ομάδων. Τέλος, η ύπαρξη παρόμοιων προγραμμάτων κρίνεται απαραίτητη εφόσον η συναισθηματική ανάπτυξη των χαρισματικών είναι εξίσου σημαντική με την ακαδημαϊκή (Peterson & Lorimer,2012).

Οι οικογενειακές προσεγγίσεις αφορούν στην οικογενειακή θεραπεία και την καθοδήγηση γονέων. Σε μια μελέτη περίπτωσης ενός χαρισματικού παιδιού ηλικίας 12 ετών με υποεπίδοση και προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο χρησιμοποιήθηκε η αφηγηματική προσέγγιση. Σ’ αυτήν τη θεραπεία εμπλέκονταν όλα τα μέλη της οικογένειας. Ένα από τα βασικά στοιχεία της αφηγηματικής θεραπείας είναι η διαδικασία εξωτερίκευσης του προβλήματος που αφορά την αποσύνδεση του εαυτού από το πρόβλημα, ώστε να ακολουθήσει μια λιγότερη αυτοκριτική και αυστηρή προσέγγιση απέναντι σ’ ένα πρόβλημα που για τον ορισμό του αξιοποιήθηκαν χαρακτηριστικά στοιχεία της συγκεκριμένης οικογένειας, όπως το χιούμορ και η φαντασία. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι με την αλλαγή των μη λειτουργικών ιστοριών σε νέες δημιουργικές αφηγηματικές ιστορίες επήλθε η εξωτερίκευση του προβλήματος, με αποτέλεσμα τη βελτίωση στον ακαδημαϊκό τομέα και κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα του παιδιού (Thomas, 1999).

Η ψυχοεκπαίδευση είναι ένας άλλος αποτελεσματικός τρόπος υποστήριξης των οικογενειών των χαρισματικών. Οι γονείς βιώνουν έντονο άγχος και πίεση που προέρχεται

από ζητήματα που αφορούν την ανατροφή ενός χαρισματικού με όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά καθώς και το αίσθημα ανεπάρκειας των γονέων. Οι Σύμβουλοι μπορούν να καθοδηγούν μικρές ομάδες συζήτησης. Συστήνεται μια οικοσυστημική προσέγγιση εφόσον παράγοντες όπως το σχολείο, η γειτονιά και οι ομάδες ομηλίκων επηρεάζουν το σύστημα της οικογένειας (Moon & Hall, 1988). Τα συνήθη μοντέλα που χρησιμοποιούνται είναι ο κύκλος της οικογενειακής ζωής (family life cycle), το ιεραρχικό μοντέλο (FIRO) που βοηθάει τους γονείς να ιεραρχήσουν τις ανησυχίες τους και να βάλουν προτεραιότητες και τέλος το μοντέλο εστίασης στην λύση προβλήματος που φαίνεται να είναι αποτελεσματικό για τις οικογένειες με χαρισματικά παιδιά που παρουσιάζουν υποεπίδοση (Moon & Hall, 1988 Peterson & Moon, 2008).

Κλείνοντας το κεφάλαιο με τις γονικές προσεγγίσεις, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούν οι παρεμβάσεις που αφορούν θέματα γονικής μέριμνας οικογενειών με χαρισματικά παιδιά. Πρόκειται για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα G.T.T.P (Gifted and talented Triple P) που είναι μέρος του αυστραλιανού προγράμματος T.P.P.P. (Tripple Positive Parenting Program), το οποίο στοχεύει στην πρόληψη και τη μείωση σοβαρών διαταραχών συμπεριφοράς καθώς και συναισθηματικών και αναπτυξιακών προβλημάτων σε παιδιά με όλα τα είδη αναπηρίας και περιλαμβάνει εννέα συνεδρίες. Το πρόγραμμα περιέχει ένα πρώτο στάδιο εφαρμογής εκπαίδευσης γονέων σε δεξιότητες σχετικές με τη γονική μέριμνα. Μαθαίνουν μέσω της παρατήρησης, συζήτησης, εξάσκησής και αξιολόγησης που λειτουργεί ως ανατροφοδότηση. Γίνεται χρήση βίντεο με παρακολούθηση γονικών δεξιοτήτων στις οποίες έπειτα θα εξασκηθούν δουλεύοντας σε μικρές ομάδες. Μεταξύ των συνεδρίων συμπληρώνουν εργασίες, που αφορούν όσα έμαθαν από τις συνεδρίες. Μετά τις ομαδικές συνεδρίες ακολουθούν τρεις ανατροφοδοτικές συνεδρίες μέσω τηλεφώνου. Μια τελική συνεδρία στοχεύει στο να διατηρήσουν οι γονείς όσα κατέκτησαν. Θεωρείται ότι είναι εφαρμόσιμο στις ιδιαίτερες ανάγκες των χαρισματικών. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έρχεται να καλύψει ένα κενό στην έλλειψη εμπειρικής έρευνας σε παρεμβάσεις που αφορούν θέματα γονικής μέριμνας οικογενειών με χαρισματικά παιδιά (Morawska & Sanders, 2008). Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές καταδεικνύουν κάποιους περιορισμούς του προγράμματος όπως το μικρό μέγεθος του δείγματος που έχει χρησιμοποιηθεί στις παραπάνω μελέτες και τη μη ύπαρξη ομάδας σύγκρισης (πχ με μια άλλη παρέμβαση ή με μια συνηθισμένη θεραπεία). (Kleefman, Jansen, Stewart, & Reijneveld, 2014).

Συμπεράσματα

Τα χαρισματικά παιδιά δεν εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, χρειάζονται υποστήριξη λόγω της ασύγχρονης ανάπτυξής τους και των ιδιαιτεροτήτων που παρουσιάζουν (Guènolè et al.,2013. Jen, Gentry, & Moon, 2017). Οι ιδιαιτερότητες των χαρισματικών χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό υποστηρικτικών προγραμμάτων. Οι τρεις βασικές προσεγγίσεις που προκύπτουν από τη μελέτη είναι οι ατομικές και οι ομαδικές που εστιάζουν στον μαθητή και οι οικογενειακές που αφορούν στην οικογενειακή θεραπεία και τη καθοδήγηση των γονέων. Η κάθε μία από τις

παραπάνω προσεγγίσεις δεν αποκλείει την άλλη, πράγμα που σημαίνει ότι μπορεί συνυπάρχουν. Σημαντικός περιορισμός είναι ότι η πλειοψηφία των μοντέλων Συμβουλευτικής για τους χαρισματικούς στερούνται εμπειρικής αξιολόγησης και στηρίζονται στη θεωρία ή την κλινική πρακτική, αλλά όχι σε εμπειρικές μελέτες-έρευνες, με εξαίρεση το εκπαιδευτικό πρόγραμμα G.T.T.P (Gifted and talented Triple P), το οποίο ωστόσο προέρχεται από υπάρχον τροποποιημένο πρόγραμμα και επιπλέον φαίνεται να υπάρχουν περιορισμοί στον μεθοδολογικό σχεδιασμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bailey, C. L. (2013). Overexcitabilities and sensitives: Implications of Dabrowski's theory of positive disintegration for counseling the gifted.Cevrimici:htpp://counselingoutfitters.com/vistas10/Article_10.pdf]. *Erisim tarihi*, 13, 1-10.

Baudson , T. G. (2016). The mad genious stereotype: still alive and well. *Fronters in Psychology,* 1-48.

Broedel, J., Ohlsen, M., Proff, F., & Southard, C. (1960). The Effects of Group counseling on gifted underachieving Adolescents. *Journal of Counseling psychology,* 7(3), 165-170.

Colangelo, N., & Wood, S. M. (2015). Counseling the Gifted:Past,present, and Future Directions. *Journal of Couseling & Development,* 93(2), 133-142.

Guènolè, F., Creveuil, C., Baleyte, J. M., Montlahuk, C., Fourneret, P., & Revol, O. (2013). Behavioral profiles of clinically referred children with intelllectual giftedness. *Biomed Research International*, 1-38.

Heinfield, S. M., Woo, H., & Bang, M. N. (2016). Gifted Ethnic Minority Students and Academic Achievement: A Meta- Analysis. *Gifted child Quarterly*, 3-19.

Heller, K. A. (2013). Findings from the Munich Longitudinal study of Giftedness and their impact on Identification , *Gifted Education and counseling. Talent Development & Excellence*, 51-64.

Jen, E., Gentry, M., & Moon, S. M. (2017). High- ability students' perspectives on an affective curriculum in a diverse ,university-based summer residential enrichment program. *Gifted Child Quarterly*, 328-342.

Kerr, B. (1991). A Handbook for Counseling the Gifted and Talented. American Association for Counseling and Development.

Kleefman, M., Jansen, D. E., Stewart, R. E., & Reijneveld, S. A. (2014). The effectivness of Stepping Stones Tripple Stones Triple P parenting support in

parents of children with borderline to mild intellectual disability and psychosocial problems: a randomized controlled trial. *BMC medicine,* 1-10.

Lister , K., & Roberts, J. (2011). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students :A meta-analysis. *Journal of Research in special Eucational Needs,* 11(2), 130-140.

Mahoney, A. S. (1998). In search of the gifted identity: From abstract concept to workable counseling constructs. *Roeper Review*, 20(3), 222-226.

McCullis, D., & Champerlain, D. (2013). Bibliotherapy for youth and adolescents-School - based application and research. Journal of Poetry therapy The Interdisiplinary *Journal of practice , Theory, Research and Education,* 26(1), 13-40.

McLeod, J. (2005). Eisagogi sti Symvouleftiki . Athina : Metaichmio.

Mendaglio, S. (2003). Heightened Multifaced Sensitivity of Gifted Students:Implications for Counseling. *The Journal of Secondary Gifted Education,* XIV(2), 72-82.

Milgram, R. M. (1991). Counseling gifted and talented children and youth:who, where, what and How? Στο R. M. Milgram, Counseling gifted and talented children :Aguide for teachers, Counselors, and Parents (σσ. 7-21). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Moon, S. M., & Hall, A. (1988). Family therapy with intellectually and creatively gifted children. *Journal of marital and family therapy*, 59-80.

Morawska , A., & Sanders, M. R. (2008). Parenting gifted and talented children: what are the Key child behavior and parenting issuess. *Australian and New Zealand Journal of Paychiatry,* 819- 827.

Morawska, A., & Sanders, M. R. (2009). Parenting Gifted and Talented Children : Conceptual and empirical Foundations. *Gifted Child Quarterly*, 163-173.

Peterson , J. S., & Morris, C. W. (2010). Preparing school counselors to adress concerns related to giftedness : A study of accredited counselor preparation programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 311-336.

Peterson, J. S., & Jen, E. (2018). The Peterson Proactive Developmental Attention Model:A Framework for Nurturing the Rest of the Whole Gifted Child. *Journal of the Education of the Gifted,* 1-25.

Peterson, J. S., & Lorimer , M. R. (2012). Small - group affective curriculum for gifted students:Alongitudinal study of teacher facilitators. *Roeper Review*, 34(3), 158-169.

Peterson, J. S., & Moon, S. M. (2008). Counseling the Gifted. Στο S. I. Pfeiffer, Handbook of Giftedness in Children (σσ. 223-246). Florida: Springer.

Pfeiffer , S. I., & Stocking, V. B. (2008). Vulnerabiilities of Academically Gifted Students. *Special services in the Schools*, 83-93.

Renzulli, J. S. (2012). Reexaming the role of gifted education and talent development for the 21st century: Afour part theoretical approach . *Gifted Child Quarterly*, 150-159.

Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. Peabody *Journal of Education*, 36-58.

Sommers- Flanangan, J., & Sommers-Flanangan, R. (2018). Counseling and Psyhotherapy Theories in Context and Practice Skills,Strategies, and Techniques. John Willey & Sons,Inc.

Sternberg, R. J. (2018). Direct measurment of Scientific Giftedness. *Roeper Review,* 78-85.

Subasinghe, W. (2016). An Introduction of Educational Guidance and school Counseling. International *Journal of Scientific Research and Innovative Technology,* 3(10), 11-18.

Sullivan, A. K., & Strang, H. (2002). Bibliotherapy in the Classroom Using Literature to promote the Development of Emotional Intelligence. *Childhood Education*, 79(2), 74-80.

Thomas, V. (1999). David and the Famile Bane. *Journal of Family Psychotherapy*, 10(1), 15-24.

Warne, R. T. (2016). Five reasons to put the g back into giftedness :An argument for applying the Catttell - Horn -Carrol Theory of Intelligence to gifted education research and practice. *Gifted child Quarterly*, 3-15.

Yung, J. Y. (2018). Occupational/careeramotivation and indecision for gifted and talented adolescents :A cognitive decision - making proceww perspective. *Journal ou Psychologists and Counsellors in Schools*, 28(2), 143-165.

Η μέθοδος «clil» στο μάθημα της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού: Παρατηρήσεις και συμπεράσματα

Δρ Παπαδημητρίου Παναγιώτα

Εισαγωγή

Η μέθοδος CLIL (Content & Language Integrated Learning) ή, στα ελληνικά, Ενσωματωμένη (το βρίσκουμε και Συνδυασμένη) Εκμάθηση Αντικειμένου Γλώσσας αφορά τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου μέσω μιας γλώσσας διαφορετικής από τη μητρική των μαθητών. Το CLIL, δηλαδή, ενσωματώνει τόσο τη Διδασκαλία του Περιεχομένου όσο και την Εκμάθηση Γλωσσών. Χρησιμοποιώντας την μέθοδο CLIL, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν ένα ή περισσότερα από τα σχολικά τους μαθήματα μέσα από μια στοχευμένη γλώσσα, συχνά την Αγγλική, αλλά μερικές φορές μέσα από μια άλλη δεύτερη γλώσσα (Γαλλική, Γερμανική).

Ο όρος Ενσωματωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (CLIL) χρησιμοποιήθηκε αρχικά το 1994, σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Βασική αρχή της μεθόδου είναι ότι οι μαθητές/τριες αποκτούν γνώσεις για το γνωστικό αντικείμενο, χρησιμοποιώντας και, επομένως, μαθαίνοντας και την αντίστοιχη γλώσσα (συνήθως την Αγγλική).(Eurydice, 2006)

Κατά τους Ιωάννου Γεωργίου Σ, και Παύλου, Π (2011) η μέθοδος CLIL έχει τρία κύρια χαρακτηριστικά:

α. Η εκμάθηση μιας επιπλέον γλώσσας είναι ενσωματωμένη σε θέματα περιεχομένου.
β. Η μέθοδος CLIL ανταποκρίνεται στην πρόταση του προγράμματος της Διά Βίου Μάθησης της ΕΕ για όλους τους πολίτες, όπου η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα θεωρείται ότι προάγει την ενσωμάτωση, την κατανόηση και την κινητικότητα μεταξύ των Ευρωπαίων (Massler et al, 2011).
γ. Η μέθοδος CLIL είναι μια προσέγγιση που περιλαμβάνει την ανάπτυξη των κοινωνικών, ολιστικών, γνωστικών, γλωσσικών δεξιοτήτων μάθησης, οι οποίες με τη σειρά τους διευκολύνουν τα επιτεύγματα τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη γλώσσα. (πρβλ Mehisto et al 2008: 11-12).

Στην εφαρμογή της μεθόδου προκύπτουν, όμως, κάποια ζητήματα. Όταν, για παράδειγμα, εφαρμόζεται σε Γ' Δημοτικού, στο μάθημα της Ιστορίας-μυθολογίας δίνεται η δυνατότητα αφήγησης στους μαθητές, οι οποίοι έχουν ελάχιστη γνώση της αγγλικής; Μπορεί να επιτευχθεί το πέρασμα στην ιστορία, όταν δεν έχουν αναπτυχθεί δεξιότητες αφήγησης στο πλαίσιο του μαθήματος της Μυθολογίας; Απολαμβάνουν οι μαθητές τη μυθολογία, πλούσια πολιτισμική πηγή που διδάσκεται σε πολλές χώρες, με τον ίδιο τρόπο που τη διδάσκονται οι μαθητές στη μητρική τους; Ποια είναι η στάση των μαθητών στη χρήση αυτής της μεθόδου; Στα ερωτήματα αυτά προσπαθήσαμε να δώσουμε κάποιες απαντήσεις μετά από ετήσια εφαρμογή της μεθόδου σε μια Γ΄ τάξη Δημοτικού στο μάθημα της Ιστορίας/Μυθολογίας.

Μεθοδολογία

Η έρευνα διεξήχθη σε Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο της Θεσσαλονίκης, όπου εφαρμόζεται η μέθοδος clil τα τελευταία χρόνια σε πολλές τάξεις. Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά στην εφαρμογή της μεθόδου σε Γ' Δημοτικού, μια τάξη χωρίς αλλοδαπούς μαθητές-τριες και συνολικό αριθμό 22 παιδιών χωρίς διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές/τριες στο συγκεκριμένο σχολείο διδάσκονται την αγγλική γλώσσα 8 ώρες εβδομαδιαίως από την Α' Δημοτικού. Βασικό μεθοδολογικό εργαλείο αποτέλεσε η καταγραφή ημερολογίου και η παρατήρηση από την ερευνήτρια, η οποία παρακολουθούσε το μάθημα σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, ως υπεύθυνη τμήματος προκειμένου να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα για τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της μεθόδου.

Οι κύριοι άξονες παρατήρησης και καταγραφής αφορούσαν στα εξής:

1. Αξιολόγηση: εντοπίζεται από την ερευνήτρια τι αξιολογείται και με ποια μέσα
2. Γνώμες και στάσεις μαθητών: οι μαθητές και μαθήτριες κατέγραφαν σε ημερολόγια ανά διαστήματα συναισθήματα και στάσεις για τη διαδικασία και όλες οι απόψεις τους συγκεντρώθηκαν από την ερευνήτρια.
3. Ύλη και συσχετισμός με τα αναλυτικά προγράμματα: γίνεται αντιπαραβολή με βάση τα αναλυτικά προγράμματα
4. Σκοποί και στόχοι/σύγκριση με τους αντίστοιχους του αναλυτικού προγράμματος: γίνεται αντιπαραβολή με βάση τα αναλυτικά προγράμματα
5. Ζητήματα κατανόησης από τους μαθητές: ελέγχεται η κατανόηση μέσα από την παρακολούθηση και την καταγραφή
6. Ζητήματα χρήσης μητρικής γλώσσας

Με βάση τους άξονες αυτούς, ακολουθούν τα αποτελέσματα της παρατήρησης και καταγραφής με παραδείγματα χωρισμένα σε 4 μεγάλες κατηγορίες:

α. Στοιχεία από τα ημερολόγια καταγραφής της ερευνήτριας

β. Ύλη και συσχετισμός με τα αναλυτικά προγράμματα /σκοποί και στόχοι/σύγκριση με τους αντίστοιχους του αναλυτικού προγράμματος

γ. Στόχοι, Θεματικές ενότητες, Ενδεικτικές δραστηριότητες, Διαθεματικά σχέδια εργασίας

δ. Γνώμες και στάσεις μαθητών: οι μαθητές και μαθήτριες κατέγραφαν ανά διαστήματα συναισθήματα και στάσεις για τη διαδικασία σε ημερολόγια

Αποτελέσματα-Συζήτηση

α. Στοιχεία από τα ημερολόγια καταγραφής της ερευνήτριας

Όπως αναφέρθηκε, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους η ερευνήτρια κρατούσε ημερολόγιο καταγραφής της διδασκαλίας μέσω της μεθόδου clil, προκειμένου να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα για τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της μεθόδου.

Μέσα από την καθημερινή παρατήρηση και καταγραφή ημερολογίου εξάχθηκαν τα εξής συγκεντρωτικά αποτελέσματα ως προς τη διαδικασία διδασκαλίας με μέθοδο clil:

1. Κυρίαρχη η χρήση εικόνων-βίντεο: καταγράφηκε σε όλες τις ημέρες εφαρμογής της μεθόδου η χρήση εικόνων και βίντεο, καθώς δεν υπήρχε διαφορετικά δυνατότητα κατανόησης των μύθων από τους/τις μαθητές/τριες.
2. Μεγάλη δυσκολία στην έκφραση των παιδιών: χρήση κυρίως λέξεων και όχι ολοκληρωμένων προτάσεων. Απουσία αφήγησης: Βασικό στοιχείο της καταγραφής η παντελής απουσία αφήγησης, κυρίαρχου στόχου του μαθήματος. Οι μαθητές/τριες, με την ελάχιστη γνώση των αγγλικών, αδυνατούσαν να αφηγούνται τους μύθους. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιούνταν από την καθηγήτρια και πάλι με την υποστήριξη οπτικού υλικού. Μόνο στο τέλος της χρονιάς οι μαθητές/τριες έκαναν το πέρασμα από τις μονολεκτικές απαντήσεις στη χρήση μικρών φράσεων, συνήθως χωρίς ρήμα. Ακόμη και όταν υπήρχε η χρήση ρήματος, δεν ήταν σε ιστορικούς χρόνους, στοιχείο της αφήγησης, αλλά σε μορφή απαρεμφάτου. Στις περιπτώσεις αυτές δεν γίνονταν διορθωτικές παρεμβάσεις. Το λάθος ήταν αποδεκτό.
3. Αναγκαία η χρήση προϋπάρχουσας γνώσης για την κατανόηση: στην καθημερινή διδασκαλία ελέγχουμε την προϋπάρχουσα γνώση, καθώς είναι υποστηρικτική για την επίτευξη των στόχων. Στην παρούσα μέθοδο, η γνώση αυτή θεωρούνταν αναγκαία για την κατανόηση, καθώς σε κάθε μάθημα εισάγονταν πολλές άγνωστες λέξεις που δεν συνηθίζονται στην καθημερινή χρήση.
4. Η αξιολόγηση γίνεται με ταίριασμα εικόνας-λέξεων ή τοποθέτηση εικόνων σε σειρά.

Γενικότερα, η αξιολόγηση προκύπτει από τη συμμετοχή τους στο μάθημα και μέσω σχετικών δραστηριοτήτων οι οποίες δεν είναι απαιτητικές ως προς τη συμπλήρωσή τους και εκπονούνται στην τάξη.

1. Απαραίτητη η χρήση της γλώσσας του σώματος για την κατανόηση. Η καθηγήτρια χρησιμοποιεί σε κάθε φάση της διδασκαλίας τη γλώσσα του σώματος, προκειμένου να επιτευχθεί η κατανόηση από μέρους των μαθητών-τριών. Η χρήση της γλώσσας του σώματος είναι σημαντική υποστήριξη στη διδακτική πράξη. Αυτό που τη διαφοροποιεί στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η αναγκαιότητα
2. Σε κάθε νέο μάθημα εισάγεται αρκετό νέο λεξιλόγιο με άγνωστες και τις αντίστοιχες ελληνικές λέξεις.
3. Σημαντική χρήση παιχνιδιών μνήμης με κάρτες και κρυπτόλεξων. Αυτά τα είδη δραστηριοτήτων είναι κυρίαρχα, καθώς δραστηριότητες με συγγραφή κειμένου δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν. Μόνο σε μια περίπτωση οι μαθητές έγραψαν μικρά κειμενάκια που να συνοδεύουν τις εικόνες με τη συνδρομή όμως των σημειώσεων

και στο πλαίσιο ομαδικής δραστηριότητας. Και στην περίπτωση αυτή, μεγάλο ποσοστό παρέμεινε τελείως αμέτοχο στη διαδικασία.

4. Η συζήτηση στηρίζεται στην αφήγηση της καθηγήτριας. Οι ερωταποκρίσεις έχουν τη μορφή μεγάλων προτάσεων ή αφηγήσεων στην ερώτηση και μονολεκτικών απαντήσεων, γεγονός που δεν συνάδει με το είδος του μαθήματος.
5. Μεγάλο ποσοστό παιδιών παραμένει αμέτοχο εκτός αν ερωτηθεί. Στην περίπτωση αυτή υπάρχει φόβος. Παρατηρήθηκε δηλαδή ότι ένα μάθημα πολύ αγαπητό στους/στις μαθητές/τριες, καθώς η μυθολογία ταυτίζεται με το αντίστοιχο στάδιο ανάπτυξης των παιδιών, μετατρέπεται σε πηγή φόβου και άγχους. Αυτό έγινε αντιληπτό από την ερευνήτρια και από τις αυθόρμητες αντιδράσεις των μαθητών-τριών σε σχέση με το μάθημα, εκτός διδακτικής πράξης, σε διαλόγους κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

β. Ύλη και συσχετισμός με τα αναλυτικά προγράμματα /σκοποί και στόχοι/σύγκριση με τους αντίστοιχους του αναλυτικού προγράμματος

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος, όπως είναι καταγεγραμμένοι στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας ανά θεματική ενότητα. Υπογραμμισμένοι σημειώνονται οι στόχοι που τέθηκαν προς επίτευξη για το συνολικό σχολικό έτος διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού, καθώς και οι ενδεικτικές δραστηριότητες που υπήρχε στόχος να χρησιμοποιηθούν. Κύριο στοιχείο η απουσία προϊστορίας και πρωτοϊστορίας, αλλά και επαναληπτικών μαθημάτων. Χωρίς να θέλουμε να φανούμε προσκολλημένοι σε ζητήματα ύλης, αυτό που διαφοροποιεί την παρούσα έλλειψη από άλλου είδους επιλογές ύλης είναι ότι το κεφάλαιο της προϊστορίας είναι βασικό για την μετάβαση στην ιστορία της Δ' δημοτικού, αναγκαία προϋπάρχουσα γνώση, το πρώτο στάδιο εισαγωγής στην ιστορία και διάκρισής της από την μυθολογία και πραγματεύεται σημαντικά ζητήματα του ελληνικού πολιτισμού. Για το ζήτημα των ελλείψεων της ύλης και της στοχοθεσίας δεν έχει δοθεί κάποια ικανοποιητική λύση.

γ. Στόχοι, Θεματικές ενότητες, Ενδεικτικές δραστηριότητες, Διαθεματικά σχέδια εργασίας

ΤΑΞΗ Γ΄ Στόχοι	**Θεματικές ενότητες** **(διατιθέμενος χρόνος)**	**Ενδεικτικές** **Δραστηριότητες**[1]
Α΄ Μέρος: Μυθολογία		
Οι μαθητές επιδιώκεται: <u>Να γνωρίσουν το μύθο της Τιτανομαχίας, με τον οποίο οι άνθρωποι</u>	Η Θρησκεία των Ελλήνων <u>Η δημιουργία του κόσμου και η Τιτανομαχία</u>	Οι μαθητές: <u>Διηγούνται τους μύθους με δικά τους λόγια, συζητούν με βάση το περιεχόμενό τους</u> και συμπληρώνουν κείμενο με το

προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τη δημιουργία του κόσμου. Να γνωρίσουν τους θεούς του Ολύμπου και τις ιδιότητες που τους απέδιδαν οι άνθρωποι. Να γνωρίσουν το μύθο του Προμηθέα και να εκτιμήσουν την «προσφορά» του στον άνθρωπο. Να γνωρίσουν το μύθο της Πύρρας και του Δευκαλίωνα. Να κατανοήσουν σχετικές με τη μυθολογία έννοιες, όπως: Τιτανομαχία, μύθος, κ.ά.	Οι δώδεκα θεοί του Ολύμπου Ο Προμηθέας και η φωτιά Ο μύθος του Επιμηθέα και της Πανδώρας Η Πύρρα και ο Δευκαλίωνας (4 ώρες)	σχετικό με την ενότητα λεξιλόγιο. Συζητούν για τους τρόπους με τους οποίους οι αρχαίοι Έλληνες εξέφραζαν την πίστη τους σο θείο. Συζητούν για τα πρόσωπα της ενότητας και αξιολογούν τις πράξεις τους. Διαβάζουν κείμενα σχετικά με την προσφορά του Προμηθέα.
Να γνωρίσουν τους μύθους που αναφέρονται στη ζωή και τα σημαντικότερα κατορθώματά του Ηρακλή. Να κατανοήσουν σχετικές με την ενότητα έννοιες, όπως: άθλος, ήρωας κ. ά. Να θαυμάσουν την παλικαριά την καλοσύνη, το ήθος και την ανωτερότητα του Ηρακλή. Να εκτιμήσουν το γεγονός ότι, ενώ έχουν περάσει τόσοι αιώνες από τότε που δημιουργήθηκε ο μύθος του Ηρακλή, όλοι οι άνθρωποι εξακολουθούν να	Οι Άθλοι του Ηρακλή: Ο Ηρακλής και το λιοντάρι της Νεμέας Η Λερναία Ύδρα, ένα τέρας με εννιά κεφάλια Το ελάφι της Άρτεμης και ο κάπρος του Ερύμανθου Ο Ηρακλής καθαρίζει τους στάβλους του Αυγεία Οι Στυμφαλίδες όρνιθες Η ζώνη της Ιππολύτης Τα βόδια του Γηρυόνη Ο Ηρακλής και ο Κέρβερος του Άδη	Διηγούνται τους μύθους. Εντοπίζουν στο χάρτη την περιοχή στην οποία αναφέρεται κάθε μύθος. Συζητούν με βάση το περιεχόμενο και τη βοήθεια σχετικού υλικού (π. χ. για τα ζώα που ζούσαν τα παλιά χρόνια στην Ελλάδα: λιοντάρια, ελέφαντες κ.ά.). Παρατηρούν αναπαραστάσεις μύθων σε εικόνες από την αρχαία ελληνική τέχνη: αγγεία, αγάλματα, τις περιγράφουν και κάνουν τις δικές τους

αναφέρουν το όνομά του και τις πράξεις του. Να χαρούν την ομορφιά των μύθων και να αντιληφθούν σ' ένα βαθμό το συμβολισμό τους.	Τα χρυσά μήλα των Εσπερίδων Ο Άδμητος και η Άλκηστη Ο Ηρακλής στον Όλυμπο (7 ώρες)	εικαστικές αναπαραστάσεις (Εικαστικά). Συσχετίζουν έννοιες, γεγονότα, καταστάσεις, δημιουργήματα κτλ. με παρεμφερείς έννοιες και γεγονότα άλλων διδακτικών αντικειμένων, άλλων εποχών και άλλων λαών με τη σημερινή πραγματικότητα. Συνθέτουν μικρά κείμενα με δοσμένο λεξιλόγιο, σχετικό με τους μύθους που διδάσκονται (Γλώσσα). Συζητούν για στερεότυπες εκφράσεις που συνδέονται με τους μύθους, όπως: φυλάει σαν Κέρβερος, καθάρισε την κόπρο την Αυγεία, πέρασε τις Συμπληγάδες, η κλίνη του Προκρούστη, Αμαζόνες, Λαβύρινθος, ο μίτος της Αριάδνης κ. ά. (Γλώσσα)
Παρόμοιοι στόχοι με αυτούς που αναπτύχθηκαν για τους άθλους του Ηρακλή επιδιώκονται και στις ενότητες που αναφέρονται στη ζωή και τα κατορθώματα του Θησέα.	Ο Θησέας Τα παιδικά χρόνια και τα πρώτα κατορθώματα του Θησέα Ο Θησέας σκοτώνει το Μινώταυρο Το τέλος του Θησέα (3 ώρες)	Παρόμοιες δραστηριότητες με αυτές που έχουν αναφερθεί στην ενότητα για τον Ηρακλή μπορεί να γίνουν και στην ενότητα για το Θησέα.
	Ο μεγάλες εκστρατείες	Παρόμοιες δραστηριότητες με αυτές που αναφέρονται πιο πάνω για τα

Να γνωρίσουν το μύθο της αργοναυτικής εκστρατείας και τα κυριότερα πρόσωπα που έχουν σχέση με αυτόν. Να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι Αργοναύτες. Να κατανοήσουν έννοιες σχετικές με την ενότητα, π.χ. εκστρατεία κ.ά. Να κάνουν συσχετισμούς και να εκτιμήσουν τις πράξεις των ηρώων.	Η αργοναυτική εκστρατεία Ο Φρίξος και η Έλλη Ο Ιάσονας Η αργοναυτική εκστρατεία Οι Συμπληγάδες πέτρες Ο Ιάσονας παίρνει το χρυσόμαλλο δέρας Η επιστροφή των Αργοναυτών και ο θάνατος του Ιάσονα (4 ώρες)	κατορθώματα του Ηρακλή και του Θησέα μπορεί να γίνουν και στις ενότητες για την Αργοναυτική εκστρατεία.
Να γνωρίσουν το μύθο του Τρωικού πολέμου, όπως αυτός διασώθηκε από την επική ποίηση και την υπόλοιπη λογοτεχνική παράδοση. Να θαυμάσουν την πλοκή του μύθου και να προβληματιστούν από τις ενέργειες των πρωταγωνιστών. Να γνωρίσουν, μέσα από τα γεγονότα του Τρωικού πολέμου, ήθη και έθιμα της εποχής και να κάνουν συσχετισμούς με τα έθιμα της σημερινής εποχής. Να νιώσουν την ανάγκη να καταφύγουν και σε άλλες πηγές για	Ο Τρωικός πόλεμος Το μήλο της Έριδας Ο Πάρης αρπάζει την Ωραία Ελένη Η θυσία της Ιφιγένειας στην Αυλίδα Το ταξίδι των Αχαιών στην Τροία Η Χρυσηίδα και η Βρισηίδα Ο θυμός του Αχιλλέα Ο θάνατος του Πάτροκλου Η μονομαχία του Αχιλλέα και	Διηγούνται τα γεγονότα. Χαρακτηρίζουν και αξιολογούν πρόσωπα μέσα από τις πράξεις τους. Συζητούν για τη ζωή και τα έθιμα των ανθρώπων της εποχής, όπως τα περιγράφει ο Όμηρος. Παρατηρούν αναπαραστάσεις των γεγονότων σε εικόνες από την αρχαία ελληνική και τη σύγχρονη τέχνη, τις περιγράφουν και συζητούν για το περιεχόμενό τους. Συζητούν για στερεότυπες εκφράσεις που συνδέονται με τα γεγονότα, όπως: Δούρειος Ίππος,

περισσότερες λεπτομέρειες σχετικές με το μύθο. Να αντιληφθούν σ' ένα βαθμό ότι πίσω από το μύθο του Τρωικού πολέμου κρύβεται η ιστορική αλήθεια. Να εκτιμήσουν τους ήρωες μέσα από τις πράξεις τους και να μάθουν για το τέλος τους. Να κατανοήσουν τι ήταν ο Δούρειος Ίππος και τι ρόλο διαδραμάτισε.	του Έκτορα Ο θάνατος του Αχιλλέα Ο Δούρειος Ίππος και η καταστροφή της Τροίας (8 ώρες)	Αχίλλειος πτέρνα, μήλο της Έριδας, Ασκοί του Αιόλου κτλ. (Γλώσσα). Διαβάζουν και σχολιάζουν σχετικά με τα γεγονότα κείμενα. Συζητούν για την ιστορική αλήθεια του Τρωικού πολέμου.
Να γνωρίσουν σημαντικά επεισόδια από τις περιπέτειες του Οδυσσέα. Να θαυμάσουν την εξυπνάδα, την επινοητικότητα, την καρτερία, την τόλμη και το θάρρος του Οδυσσέα. Να οικειοποιηθούν το σχετικό λεξιλόγιο. Να εκτιμήσουν την αγάπη του Οδυσσέα προς την πατρίδα του, την Ιθάκη, και την επιμονή του να επιστρέψει κάποτε σ΄ αυτήν.	Οι περιπέτειες του Οδυσσέα Ο Οδυσσέας στη χώρα των Κικόνων και των Λωτοφάγων Ο Κύκλωπας Πολύφημος Το νησί του Αίολου και οι Λαιστρυγόνες Η μάγισσα Κίρκη Ο Οδυσσέας πηγαίνει στον Άδη Οι Σειρήνες Η Σκύλλα και η Χάρυβδη Οι αγελάδες του Ήλιου Ο Οδυσσέας και η Καλυψώ	Αποτυπώνουν σε χάρτη την πορεία του Οδυσσέα και σημειώνουν τους κυριότερους σταθμούς (Γεωγραφία). Αξιολογούν και χαρακτηρίζουν τον Οδυσσέα μέσα από τις πράξεις του. Διαβάζουν σχετικά με τις περιπέτειες του Οδυσσέα λογοτεχνικά κείμενα. Συζητούν για την ελληνική φιλοξενία.

	<u>Στο νησί των Φαιάκων</u> <u>Επιστροφή στην Ιθάκη</u> <u>Ο Οδυσσέας τιμωρεί τους μνηστήρες</u> (5 ώρες)	
Β΄ Μέρος: Προϊστορία και πρωτοϊστορία		
Να γνωρίσουν αδρομερώς την εξελικτική πορεία του ανθρώπου κατά τους προϊστορικούς χρόνους. Να κατανοήσουν την ανάγκη του ανθρώπου να καταφύγει σε σπηλιές και τις συνέπειες αυτής της επαναστατικής αλλαγής για τη ζωή του. Να ερμηνεύσουν την ύπαρξη εργαλείων και οστών ανθρώπων στα σπήλαια. Να κατανοήσουν τη σημασία ανακάλυψης της φωτιάς για την πρόοδο του ανθρώπου. Να συσχετίσουν τον τρόπο ζωής του πρωτόγονου ανθρώπου με το σημερινό.	Ο άνθρωπος στα προϊστορικά χρόνια Οι πρώτοι κυνηγοί Οι σπηλιές γίνονται τα πρώτα σπίτια Ο άνθρωπος ανακαλύπτει τη φωτιά και φτιάχνει τα πρώτα εργαλεία Οι άνθρωποι γίνονται γεωργοί και ζουν σε χωριά (3 ώρες)	Παρατηρούν εικόνες, φαντάζονται και περιγράφουν τη ζωή των ανθρώπων μέσα στις σπηλιές, ή σε προϊστορικούς οικισμούς. Αναπαριστούν εικαστικά τα πρώτα εργαλεία και σκηνές από την καθημερινή ζωή των πρωτόγονων ανθρώπων (κυνήγι, άναμμα φωτιάς κτλ.) (Εικαστικά). Συζητούν: α) για τα πρώτα επαγγέλματα και τα συγκρίνουν με τα σημερινά. β) για το ρόλο που έπαιξε η ανακάλυψη της φωτιάς στη ζωή των ανθρώπων.
Να γνωρίσουν τον τρόπο καθημερινής ζωής των ανθρώπων που ζούσαν στις Κυκλάδες. Να κατανοήσουν τη σημασία της ναυτιλίας και του	Η εποχή του Χαλκού στην Ελλάδα Ο Κυκλαδικός Πολιτισμός Η ζωή στις Κυκλάδες Θαλασσινά ταξίδια και εμπόριο	Εντοπίζουν στο χάρτη της Ελλάδας τις περιοχές όπου αναπτύχθηκαν οι πρώτοι πολιτισμοί. Παρατηρούν και περιγράφουν εικόνες, τοιχογραφίες και αρχιτεκτονικά

εμπορίου για τα νησιά των Κυκλάδων. Να κατανοήσουν τη σημασία του γεωγραφικού παράγοντα στην ανάπτυξη του κυκλαδικού πολιτισμού. Να αναγνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά της κυκλαδικής τέχνης και να θαυμάσουν αντιπροσωπευτικά της έργα	Η τέχνη των Κυκλαδιτών Ο πολιτισμός των Κυκλάδων καταστρέφεται (2 ώρες)	δημιουργήματα της εποχής του χαλκού (Εικαστικά). Διαβάζουν σχετικά κείμενα για την κυκλαδική τέχνη και τους πιθανούς λόγους καταστροφής του κυκλαδικού πολιτισμού. Συζητούν για τη ζωή και τα έθιμα των ανθρώπων της εποχής με τη βοήθεια κειμένων και εικονιστικού υλικού.
Να εκτιμήσουν το Μινωικό πολιτισμό σε	Ο ΜινωικόςΠολιτισμός	Εντοπίζουν στο χάρτη πόλεις αυτής της
σχέση με το γεωγραφικό παράγοντα και να αιτιολογήσουν την ονομασία του. Να γνωρίσουν το μύθο του Δαίδαλου και του Ίκαρου. Να θαυμάσουν την αρχιτεκτονική, τη διακόσμηση των ανακτόρων της Κνωσού και την τεχνική των τοιχογραφιών. Να γνωρίσουν χαρακτηριστικά στοιχεία της ζωής των κατοίκων της Μινωικής Κρήτης. Να γνωρίσουν τα αίτια που οδήγησαν στην καταστροφή του Μινωικού πολιτισμού.	Η Μινωική Κρήτη και οι μύθοι της: Ο Μίνωας, ο Δαίδαλος και ο Ίκαρος Η Κνωσός και τα περίφημα ανάκτορά της Η καθημερινή ζωή των Μινωιτών Οι Μινωίτες κυριαρχούν στις θάλασσες και γίνονται σπουδαίοι έμποροι Η τέχνη και η γραφή στη Μινωική Κρήτη Η καταστροφή του Μινωικού πολιτισμού (5 ώρες)	περιόδου, και ιδιαίτερα αυτές στις οποίες χτίστηκαν μεγάλα ανάκτορα (Κνωσός, Φαιστός) και διαβάζουν μύθους που συνδέονται με τη Μινωική Κρήτη (π.χ. Ευρώπη, Τάλωςκτλ.) (Γεωγραφία, Γλώσσα). Παρατηρούν και περιγράφουν αναπαραστάσεις της καθημερινής ζωής (ενδυμασία, γιορτές, εκδηλώσεις κτλ.). Συζητούν για τη σημασία διάσωσης και διατήρησης των μνημείων. Συμπληρώνουν λεξιλογικές ασκήσεις, ακροστιχίδες, αντιστοιχίσεις κτλ. (Γλώσσα).

Να γνωρίσουν τις Μυκήνες και την έκταση του Μυκηναϊκού κόσμου. Να θαυμάσουν την αρχιτεκτονική των Μυκηναίων, και ειδικότερα την κατασκευή των κυκλώπειων τειχών. Να γνωρίσουν χαρακτηριστικά στοιχεία από τη ζωή των Μυκηναίων. Να γνωρίσουν τη θέση της γυναίκας στη μυκηναϊκή εποχή. Να γνωρίσουν τη θρησκεία των Αχαιών, τα λατρευτικά τους έθιμα και τους τόπους λατρείας. Να γνωρίσουν ότι οι Αχαιοί από την πρωτοϊστορική ακόμα εποχή εγκαταστάθηκαν στην Κύπρο, κι έτσι η νήσος αποτέλεσε αναπόσπαστο τμήμα του ελληνικού πολιτιστικού χώρου και γνώρισε ένα λαμπρό πολιτισμό.	Ο Μυκηναϊκός πολιτισμός Οι μυκηναϊκές πόλεις και τα κυκλώπεια τείχη τους Οι «πολύχρυσες» Μυκήνες Η καθημερινή ζωή των Μυκηναίων Η μυκηναϊκή τέχνη (αρχιτεκτονική, ζωγραφική, κεραμική, μεταλλοτεχνία) Η γραφή και η θρησκεία των Μυκηναίων Η Κύπρος στα μυκηναϊκά χρόνια (5 ώρες)	Παρατηρούν και περιγράφουν εικόνες ενδεικτικές των τριών πολιτισμών. Συσχετίζουν τους τρόπους λατρείας των Μυκηναίων με τους αντίστοιχους των Μινωιτών. Συγκρίνουν δημιουργήματα των τριών πολιτισμών. Συμπληρώνουν σε χάρτη τα κυριότερα κέντρα της Κύπρου κατά τη Μυκηναϊκή εποχή (Γεωγραφία). Παρατηρούν δείγματα μινωικής και μυκηναϊκής γραφής και τα περιγράφουν. Συζητούν για τη θέση της γυναίκας στη μυκηναϊκή εποχή και τη συγκρίνουν με τη σημερινή και με άλλες εποχές. Συσχετίζουν τον πολιτισμό της Κύπρου με εκείνον της Μινωικής Κρήτης και των Μυκηνών, διαπιστώσουν ομοιότητες και προβαίνουν σε σχετικές γενικεύσεις.
Επαναληπτικά μαθήματα		
Να συστηματοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν στις επιμέρους ενότητες.	Τα επαναληπτικά μαθήματα, που αναπτύσσονται με μορφή ασκήσεων και δραστηριοτήτων στα Τετράδια Εργασιών,	Διηγούνται με λίγα λόγια τα σπουδαιότερα γεγονότα. Συμπληρώνουν χάρτες, ακροστιχίδες, σταυρόλεξα, αντιστοιχίσεις, σωστό-

Να συμπληρώσουν τυχόν ελλείψεις και κενά που υπάρχουν. Να ανασυνθέσουν δημιουργικά τα στοιχεία των επιμέρους μαθημάτων. Να αξιοποιήσουν το ιστορικό λεξιλόγιο που απέκτησαν. Να κρίνουν, να αξιολογήσουν και να συνδέσουν ενέργειες και πρόσωπα. Να ανατρέχουν στα αντίστοιχα μαθήματα, για να αιτιολογούν τις απόψεις τους.	ανακεφαλαιώνουν ευρύτερες διδακτικές ενότητες. (5 ώρες)	λάθος, ανακεφαλαιωτικά κείμενα, λεξιλογικές ασκήσεις, πίνακες διπλής εισόδου κτλ. (Γεωγραφία, Γλώσσα).

δ. Γνώμες και στάσεις μαθητών: οι μαθητές και μαθήτριες κατέγραφαν ανά διαστήματα συναισθήματα και στάσεις για τη διαδικασία σε ημερολόγια

Ακολουθούν ενδεικτικά αποσπάσματα από τα ημερολόγια των μαθητών. Υπενθυμίζουμε ότι δόθηκε οδηγία να γράψουν τι τους άρεσε περισσότερο και όχι τι τους δυσκόλεψε. Στις εντυπώσεις, επομένως, τα παιδιά γράφουν διαρκώς επαναλαμβανόμενες εκφράσεις του τύπου: «ήταν πολύ ωραίο το μάθημα», «μάθαμε πολλά πράγματα» κ.λ.π., κατόπιν προτροπής της καθηγήτριας να γράφουν όσα τους αρέσουν και όχι να εκφράζονται γενικότερα. Για το λόγο αυτό οι μαθητές-τριες δεν εκφράστηκαν ελεύθερα για τους φόβους και τις δυσκολίες τους, κάτι που, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, έκαναν στο διάλειμμα συνομιλώντας με τη δασκάλα της τάξης, την ερευνήτρια. Παρόλα αυτά κάποια παιδιά αναφέρθηκαν και στις δυσκολίες που είχαν. Κατά τα άλλα, τα σχόλια είναι γενικά και επαναλαμβανόμενα. Παραθέτουμε κάποια από τα σχόλια που αφορούν σε δυσκολίες:

- Μερικές φορές μπερδεύομαι, δεν τα καταλαβαίνω και κάπου κάπου κάνω λάθη.
- Η ιστορία δεν είναι τόσο εύκολη. Γιατί είναι και αυτή στα Αγγλικά.
- Μου αρέσει απλά τώρα στην αρχή είναι λίγο δύσκολα αλλά άλλα άμα συγκεντρώνεσαι μπορείς να κάνεις όλα.
- Το μάθημα με άρεσε και λίγο με δυσκόλεψε γιατί δεν κατάλαβα το μάθημα.
- Είναι λίγο δύσκολο αλλά θα προσπαθήσω να γίνω καλή σε αυτό το μάθημα. Μαρία Αν.

- Το μάθημα της ιστορίας σήμερα ήταν λίγο δύσκολο αλλά πολύ ωραίο και με έκανε να αισθανθώ λίγο άγχος.
- Είναι λίγο δύσκολα αλλά τα καταφέρνω.

Συμπεράσματα

Από τις καταγραφές και τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας γίνεται φανερό ότι η μέθοδος clil, συμβάλλει μεν στην εκμάθηση της στοχευμένης γλώσσας, της αγγλικής στην παρούσα περίπτωση, όμως μπορεί να προκύπτουν κάποια ζητήματα που πρέπει να ελέγχονται, ανάλογα με το μαθησιακό αντικείμενο, την ηλικία των παιδιών, τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύσσονται σε συγκεκριμένα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης, αλλά και την προϋπάρχουσα γνώση της γλώσσας που χρησιμοποιεί η μέθοδος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Eurydice. (2006) *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*. European Commission.

http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching_material/clil/guidelinesforclilimplementation1.pdf

Ioannou Georgiou, S. and Pavlou, P.*Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education,* 2011.

Massler et al, 2011, “Effective CLIL Teaching Techniques” in Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education, eds S Ioannou-Georgiou & P Pavlou.

Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. (2008) *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education.* Macmillan: Oxford.

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Οφέλη και προκλήσεις

Ελένη Πετρούλια, Εκπαιδευτικός Π.Ε 60

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο γίνεται μια συζήτηση για τη συνεργατική μάθηση μέσα στον πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Αν και η αξία της συνεργατικής και ομαδοκεντρικής μάθησης έχει αποδειχθεί ως ουσιώδη για την περαιτέρω ανάπτυξη των παιδιών και έχει συνδεθεί με καλύτερες επιδόσεις σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, εντούτοις στα ελληνικά νηπιαγωγεία παρατηρείται πως η εφαρμογή της δεν είναι τόσο διαδεδομένη. Στο παρόν άρθρο, αναδεικνύονται τα οφέλη της ομαδοκεντρικής ή συνεργατικής μάθησης υπό το πρίσμα της προσχολικής εκπαίδευση με απώτερο στόχο να αρθούν οι τυχόν δυσκολίες που λειτουργούν ως εμπόδια για την εφαρμογή της στα ελληνικά νηπιαγωγεία.

Λέξεις-κλειδιά: συνεργατική μάθηση, ομαδοκεντρική μάθηση, νηπιαγωγεία, οφέλη, προσχολική αγωγή

Cooperative learning in preschool education in Greece. Benefits and challenges.

Eleni Petroulia, Kindergarten teacher

Abstract

In this article there is a discussion about cooperative learning within the context of preschool education. Although the value of cooperative learning and team-centered learning has been proved to be essential for the development of children and has been linked to better performance in all developing regions, its implementation in Greek Kindergartens is not so widespread. In this article, the benefits of team-centered and cooperative learning in the context of preschool education are highlighted with the ultimate goal of removing any obstacles for its implementation in Greek Kindergartens.

Key-words: cooperative learning, team centered learning, kindergartens, benefits, preschool education

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εποχή δίνει μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη και διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των πολιτών έτσι ώστε να δραστηριοποιηθούν για διάφορα κοινωνικά, πολιτικά, επιστημονικά και προσωπικά θέματα. Κυρίαρχο στοιχείο για την ανάπτυξη και διατήρηση αυτών των σχέσεων είναι η συνεργασία. Η δεξιότητα μάλιστα της συνεργασία περιλαμβάνεται στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, γνωστές ως 4c' s. Η δεξιότητα της συνεργασίας αφορά τη δεξιότητα της αποτελεσματικής και αποδοτικής

συνεργασίας που σέβεται τη διαφορετικότητα και διακρίνεται για την ευχέρεια στη λήψη αποφάσεων για την επίτευξη κοινών στόχων (Supena et al., 2021:874). Υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για τη συνεργατική μάθηση καθώς μέσω αυτής οι μαθητές/τριες μπορούν να επιτευχθούν υψηλοί ατομικοί και ομαδικοί στόχοι με κινητοποίηση όλων των μαθητών/τριών.

Μια πολύ ενδιαφέρουσα ανακάλυψη έκανε ο Tomasello (2009: 7). αναφορικά με την φυσική τάση των ανθρώπων να προσφέρουν βοήθεια. Συγκεκριμένα, σε πειράματα που πραγματοποίησε με βρέφη δεκατεσσάρων έως δεκαοκτώ μηνών, διαπίστωσε πως τα βρέφη πρόσφεραν από μόνα τους βοήθεια σε έναν άγνωστο ενήλικα που έχρηζε βοήθειας. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό καθώς αποδεικνύει αφενός πως τα νήπια έχουν ήδη αντιληφθεί τους στόχους που έχουν θέσει άλλα άτομα και αφετέρου προσφέρουν τη βοήθειά τους χωρίς ανταλλάγματα.

Η αξία της συνεργατικής μάθησης έχει αποδειχθεί τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά. Παρόλα αυτά όμως, υπάρχει ένας προβληματισμός αναφορικά με τη δυνατότητα εφαρμογής της στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης με τον προβληματισμό να εντοπίζεται κατά κύριο λόγο στο νεαρό της ηλικίας των παιδιών (Αυγητίδου, 2008:9).

Συνεργατική μάθηση: εννοιολογική αποσαφήνιση

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ως κίνημα του cooperative learning και είναι ένα κίνημα που συνεχώς ανανεώνεται να εξελίσσεται ενσωματώνοντας κοινωνικές, διδακτικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές αρχές από πολλούς χώρους μέσα σε ένα ενιαίο σύστημα. Οι βασικές θεωρίες που στηρίζεται το κίνημα αυτό είναι η γνωστική-αναπτυξιακή θεωρία έτσι όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τους θεωρητικούς του Piaget, η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία που εκφράζεται μέσα από τον Vygotky και η θεωρία των κινήτρων των Lewin, Deutch και Atkinson, Skinner (Ματσαγγούρας, 2006:25- 27). Σύμφωνα με τον Vygotsky, η μάθηση επιτελείται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς οι μαθητές/τριες εκτίθενται σε ένα υψηλότερο επίπεδο δυσκολίας από αυτό που ήδη βρίσκονται (Brandon & Hollingshead, 1999:117). Σύμφωνα με τη Smith (1993:49), τα παιδιά μαθαίνουν πιο εύκολα όταν συνεργάζονται με άλλους συγκριτικά με το να εργάζονται μόνα τους. Ωστόσο, σε αυτή τη διαδικασία χρειάζονται καθοδήγηση και στήριξη. Επομένως, ο ρόλος των ικανών ενηλίκων που, στην προκειμένη περίπτωση είναι οι νηπιαγωγοί, και η συνεργασία με τους συνομηλίκους αποτελούν κρίσιμο στοιχείο για τη διευκόλυνση της μάθησης (Chak, 2001:385). Παράλληλα, υποστηρίζεται πως οι υψηλές νοητικές διεργασίες μπορούν να συμβούν μόνο κατά τη διάρκεια κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτό μάλιστα είναι το σημείο εκείνο στο οποίο το ανθρώπινο μυαλό διαφέρει: η κοινωνική του φύση (Aidman & Leontiev, 1991:142-143). Οι υποστηρικτές της συνεργατικής μάθησης πιστεύουν πως τα παιδιά πρέπει να αφήνονται να βρίσκουν μόνα τους το νόημα συμφωνώντας με αυτό που ο Vygotsky αναφέρει ως ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Lyle, 1999: 287).

Η βασική ιδέα της συνεργατικής μάθησης είναι ότι οι μαθητές/τριες εργάζονται μαζί. Με την εργασία αυτή επιτυγχάνουν να αποκτήσουν γνώσεις οι ίδιοι αλλά παράλληλα είναι υπεύθυνοι και για τις γνώσεις των ίδιων όσο και των άλλων μελών της ομάδας (Artut & Tarim, 2007:129). Οι Τερζίδου και Τσιάτσος (2011:529) ορίζουν τη συνεργατική μάθηση ως οποιαδήποτε διαδικασία μάθησης κατά την οποία συμβαίνουν οριζόντιες αλληλεπιδράσεις. Ο Slavin (2015: 5) επισημαίνει πως η συνεργατική μάθηση αφορά εκπαιδευτικές μεθόδους στις οποίες οι μαθητές/τριες εργάζονται σε μικρές ομάδες με στόχο να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον να μάθει. Οι Johnson et al. (2013:5-6) υποστηρίζουν πως κατά τη συνεργατική μάθηση κυριαρχούν πέντε στοιχεία: θετική αλληλεξάρτηση, διαπροσωπικές δεξιότητες και μικροομαδικές δεξιότητες, ομαδική επεξεργασία, κατά πρόσωπο προωθητική διάδραση και ατομική ευθύνη. Η θετική αλληλεξάρτηση αφορά την κατανόηση της σημασία του κάθε μέλους και τη στήριξη σε κάποιον άλλο για την επίτευξη ενός στόχου και για το λόγο αυτό εν μέρει σχετίζεται με τη θεωρία των κινήτρων (Brandon & Hollingshead, 1999:113). Οι διαπροσωπικές δεξιότητες και μικροομαδικές δεξιότητες αναφέρονται σε δεξιότητες όπως λήψη αποφάσεων διαχείριση συγκρούσεων. Η ομαδική επεξεργασία αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία μέσα στα πλαίσια της ομάδας τίθενται ομαδικοί στόχοι, αξιολογούνται οι ομαδικές δραστηριότητες και λαμβάνονται από κοινού αποφάσεις για την εύρυθμη λειτουργία και απόδοση της ομάδας. Η κατά πρόσωπο προωθητική διάδραση γίνεται προώθηση της παραγωγικότητας και των επιτευγμάτων της ομάδας με πρόσωπο με πρόσωπο διάδραση. Τέλος η ατομική ευθύνη νοείται ως η ευθύνη κάθε μέλους της ομάδας να επιτελέσει το δικό του μερίδιο. Η συνεργατική μάθηση ξεκινά όταν τα παιδιά αναλογίζονται τις πράξεις τους και τις μοιράζονται με τους άλλους, οδηγώντας στην ανάπτυξη κατανόησης του κόσμου (Vodopivec, 2011:89).

Ομαδοσυνεργατική στο νηπιαγωγείο

Τα ελληνικά νηπιαγωγεία αποτελούν μέρος της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και υπάγονται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας. Σε αυτά φοιτούν παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών. Κάθε τάξη έχει συνήθως έως 22 παιδιά και προβλέπεται η ύπαρξη ενός/μιας νηπιαγωγού.

Το ημερήσιο πρόγραμμα Σπουδών για την πρώιμη παιδική ηλικίας περιλαμβάνει εναλλαγή μεταξύ δομημένων/καθοδηγούμενων δραστηριοτήτων και δραστηριοτήτων ελεύθερου παιχνιδιού μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται δύο διαλείμματα. Οι καθοδηγούμενες δραστηριότητες σχετίζονται με μια συγκεκριμένη περιοχή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών όπως γλώσσα, μαθηματικά κ.λπ. Οι καθοδηγούμενες δραστηριότητες οργανώνονται από τον/τη νηπιαγωγό και λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της ομάδας- ολομέλειας της τάξης ενώ κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ελευθέρου παιχνιδιού τα παιδιά παίζου είτε σε μικρές ομάδες είτε μόνα τους στις διάφορες «γωνιές» του νηπιαγωγείου (Gkloumpou & Germanos, 2022:62)

Όπως επισημαίνει η Αυγητίδου, (2008:15), πολλοί νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται τη συνεργατική μάθηση με τη χωρική έννοια και κατά συνέπεια θεωρούν πως όταν τα παιδιά

κάθονται μαζί σε ένα τραπέζι αποτελούν μια ομάδα και εργάζονται ομαδικά προάγοντας τη συνεργασία. Ωστόσο, στην πραγματικότητα αυτό που συμβαίνει είναι τα παιδιά να εργάζονται πολύ κοντά το ένα στο άλλο αλλά παράλληλα ακόμα κι αν έχουν κοινό και συγκεκριμένο στόχο. Η συνεργατική μάθηση ωστόσο δεν σημαίνει πως τυχαία οι μαθητές/τριες κάθονται μαζί και τους δίνεται η οδηγία να εργαστούν ομαδικά (Κοδράκη, 2017:70).

Την έννοια της αναδιοργάνωσης του εκπαιδευτικού χώρου έτσι ώστε να προωθηθούν οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες θίγουν οι Gkloumpou & Germanos (2022:71). Συγκεκριμένα, στην έρευνά τους διαπίστωσαν πως η ολιστική προσέγγιση για την οργάνωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου συνέβαλε καθοριστικά για την επίτευξη καλύτερων ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων ειδικότερα στις μαθηματικές δεξιότητες καθώς προσέφερε ευελιξία και παρείχε στηρίζοντας την ομαδική εργασία.

Ωστόσο, η δημιουργία της ομάδας και η ομαδική εργασία δεν σχετίζεται μόνο με τη χωροθέτηση. Πριν την έναρξη δραστηριοτήτων που να προάγουν τη συνεργατική μάθηση, ο/η νηπιαγωγός είναι απαραίτητα να προβεί στη δημιουργία των ομάδων εργασίας, η οποία δε γίνεται τυχαία. Μια από τις πιο αξιόπιστες μεθόδους για τη δημιουργία ομάδων είναι η κοινωνιομετρική μέθοδος καθώς παρέχει στο μαθητή/τρια τη δυνατότητα να επιλέξει σε ποια ομάδα θα ανήκει αλλά παράλληλα επιτρέπει στη/στον νηπιαγωγό να αποκωδικοποιήσει το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων που υπάρχουν στην τάξη ή και να παρέμβει όπου χρειάζεται (Τριάντου & Πασχάλης, 2014: 534) Η κοινωνιομετρική μέθοδος έχει ως βασικό πλεονέκτημα ότι εμφανίζει και αναδεικνύει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών όπως οι ίδιοι τις βιώνουν και συχνά δε γίνονται αντιληπτοί από τον/την νηπιαγωγό. Πέρα από αυτό, το κοινωνιομετρικό τεστ παρουσιάζει ευκολία στην εφαρμογή τους, ενώ επίσης είναι εύκολο να το προετοιμάσει ο/η νηπιαγωγός. Το κοινωνιόγραμμα αποτελεί το εργαλείο της κοινωνιομετρίας, η οποία είναι μια μέθοδος που εμπεριέχει ένα σύνολο τεχνικών με βασικό στόχο την ανάδειξη και τη μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων, τις έλξεις και τις απωθήσεις που δημιουργούνται μεταξύ των μελών μιας κοινωνικής ομάδας σε κάποια δεδομένη στιγμή και κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες (Τριάντου & Πασχάλης, 2014:534).

Τέλος, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επικρατεί το ανταγωνιστικό κλίμα ενώ σημαντικές ελλείψεις διαπιστώνονται αναφορικά με την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων. Αυτά λειτουργούν ανασταλτικά για την εκτενέστερη εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στα ελληνικά νηπιαγωγεία (Μπότσογλου κ.ά., 2007:88).

Οφέλη συνεργατικής μάθησης στο νηπιαγωγείο: εμπειρικά δεδομένα

Σύμφωνα με όσα αναφέρουν οι Moskowitz et al. (1985:104), έρευνες έχουν αποδείξει πως η ομαδοκεντρική μάθηση και διδασκαλία συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία βελτιώνουν τις στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στον εαυτό τους, τους

συμμαθητές και το σχολείο ενώ συμβάλλουν καθοριστικά στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων.

Πιο συγκεκριμένα, ο Artut (2009:377) και ο Tarim (2009:336) διαπίστωσαν μέσω της έρευνάς τους βελτίωση των μαθηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά νηπιαγωγείου στις ομάδες όπου εφαρμόστηκε η συνεργατική μάθηση. Στην έρευνα του Tarim (2009) τα παιδιά των δύο νηπιαγωγείων που συμμετείχαν επέδειξαν καλύτερες και υψηλότερες επιδόσεις στην επίλυση προβλημάτων ενώ στην έρευνα του Artut (2009) υπήρξε ορατή βελτίωση των μαθητικών δεξιοτήτων κατά τρία επίπεδα με βάση το TEMA. Μάλιστα, σε πολύ πρόσφατη έρευνα των Oseda et al. (2023:467) διαπιστώθηκε πως η συνεργατική μάθηση συσχετίζεται άμεσα με τη γεωμετρική αντίληψη που έχουν τα νήπια και μάλιστα συμβάλλει στη βελτιστοποίησή της και στη μείωση των δυσκολιών που μπορεί να έχουν τα νήπια κατά το πέρασμα από το ένα στάδιο στο άλλο. Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως η ομαδοσυνεργατική μάθηση μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη των μαθηματικών δεξιοτήτων στην πρώιμη παιδική ηλικία (Veryawan et al., 2022:31).

Σημαντικά είναι τα οφέλη αναφορικά με το γραμματισμό των νηπίων. Οι Albuquerque και Martins (2021:108) στην έρευνά τους διερεύνησαν την επίδραση των συνεργατικών δραστηριοτήτων στις ορθογραφικές δεξιότητες των νηπίων και κατέληξαν πως υπήρξε βελτίωση των ορθογραφικών δεξιοτήτων στην πειραματική ομάδα συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Παράλληλα, η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μέσα στις ομάδες συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών καθώς αυτά μαθαίνουν να προσαρμόζονται στους κανόνες της ομάδας και επικοινωνούν ώστε να συγχωνευτούν σε μια ενιαία οντότητα (Karta et al., 2021:636).

Συμπεράσματα

Μέσω του παρόντος άρθρου έγινε μια προσπάθεια να αναδειχθούν τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου. Διαπιστώθηκε μέσω της παράθεσης των εμπειρικών δεδομένων πως η συνεργατική μάθηση συμβάλλει έτσι ώστε τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσοντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες αλλά και βελτιώνοντας τις μαθηματικές δεξιότητες και τις δεξιότητες γραμματισμού. Για το λόγο αυτό, υποστηρίζεται πως η συνεργατική μάθηση έχει θέση μέσα στα ελληνικά νηπιαγωγεία και οι νηπιαγωγοί έχουν ενεργό ρόλο για τη εφαρμογή της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Albuquerque, A., & Martins, M. A. (2021). Invented spelling activities in kindergarten: The role of instructional scaffolding and collaborative learning. *International Journal of Early Years Education*, *29*(1), 96-113. https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1760085

Aidman, E. V., & Leontiev, D. A. (1991). From being motivated to motivating oneself: A Vygotskian perspective. *Studies in Soviet Thought, 42*(2), 137-151. https://doi.org/10.1007/BF00818841

Artut, P. D., & Tarim, K. (2007). The effectiveness of jigsaw II on prospective elementary school teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 35*(2), 129-141. https://doi.org/10.1080/13598660701268551

Artut, P. D. (2009). Experimental evaluation of the effects of cooperative learning on kindergarten children's mathematics ability. *International journal of educational research*, *48*(6), 370-380. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2010.04.001

Avgitidou, S. (2008). *Synergatiki mathisi stin proscholiki Ekpaidefsi: erevna kai efarmoges*. Gutenberg

Brandon, D. P., & Hollingshead, A. B. (1999). Collaborative learning and computer-supported groups. *Communication education, 48*(2), 109-126. https://doi.org/10.1080/03634529909379159

Botsoglou K., Kakana D., & Chatzopoulou K. (2007). Synchrones morfes didaskalias kai mathisis. Apopseis ton paidagogon tis proscholikis ilikias gia tin omadosynergatiki. *Erevnontas ton kosmo tou paidiou, 7*, 87–100. https://doi.org/10.12681/icw.18225

Chak, A. (2001). Adult sensitivity to children's learning in the zone of proximal development. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 31*(4), 383-395. https://doi.org/10.1111/1468-5914.00166

Gkloumpou, A., & Germanos, D. (2022). The importance of classroom cooperative learning space as an immediate environment for educational success. An action research study in Greek Kindergartens. *Educational Action Research*, *30*(1), 61-75. https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1771744

Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (2013). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practise on validate theory. Ανακτήθηκε από: http://personal.cege.umn.edu/~smith/docs/Johnson-Johnson-Smith-Cooperative_Learning-JECTSmall_Group_Learning-draft.pdf

Huang, Y. M., Liao, Y. W., Huang, S. H., & Chen, H. C. (2014). Jigsaw-based cooperative learning approach to improve learning outcomes for mobile situated learning. *Journal of Educational Technology & Society, 17(*1), 128-140. http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.17.1.128

Karta, I. W., Rachmayani, I., & Rasmini, N. W. (2021). The Influence of Cooperative Learning Through Authentic Assessment-Based Jigsaw on Social Development

of Early Childhood. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, *10*(4), 633-642. https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v10i4.34353

Kordaki, M. (2017). Methodologies synergatikis kataskefis psifiakon ergon apo tous mathites. *Synedria tis Ellinikis Epistimonikis Enosis Technologion Pliroforias & Epikoinonion stin Ekpaidefsi*, 69-79. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4068/3993

Lyle, S. (1999). An investigation of pupil perceptions of mixed-ability grouping to enhance literacy in children aged 9-10. *Educational Studies, 25*(3), 283-296. https://doi.org/10.1080/03055699997800

Matsangouras, I., (2006). *Stratigikes didaskalias: I kritiki skepsi sti didaktiki praxi* (5i ekdosi), Ekdoseis: Gutenberg

Oseda, D., Gerónimo, R. K. M., Huánuco, J. M. A., & Castro, A. S. (2023). Cooperative learning for geometric notions in kids of 5-years-old in kindergarten. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, *42*(2). http://dx.doi.org/10.21831/cp.v42i2.47055

Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13, 43*(1), 5-14. https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370

Smith, A. (1993) 'Early Childhood Educare: Seeking a theoretical framework in Vygotsky's work', *International Journal of Early Years Education, 1:*1, 47 - 62 http://dx.doi.org/10.1080/0966976930010105

Supena, I., Darmuki, A., & Hariyadi, A. (2021). The influence of 4C

(Constructive, critical, creativity, collaborative) learning model on students learning outcomes. *International Journal of Instruction, 14*(3), 873-892. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14351a

Tarim, K. (2009). The effects of cooperative learning on preschoolers' mathematics problem-solving ability. *Educational studies in mathematics, 72*, 325-340. https://doi.org/10.1007/s10649-009-9197-x

Terzidou, Th., & Tsiatsos, Th. (2011). Anaparastasi Christon gia tin Ypostirixi Synergatikis Mathisis se Trisdiastata Eikonika Perivallonta. *Diethnes Synedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi, 6*(1A). https://doi.org/10.12681/icodl.760

Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate.* MIT press.

Triantou, I., & Paschalis, V. (2014). I Paragogi tainion animation san synektiki yli tis dimiourgias omadon sto nipiagogeio. *Erevnontas ton kosmo tou paidiou, 13*, 532-542. https://doi.org/10.12681/icw.18004

Veryawan, V., Yus, A., & Wau, Y. (2022). The effect of using make-a-match cooperative learning model on children's early numeracy skills. *Atfaluna: Journal of Islamic Early Childhood Education*, *5*(1), 25-36. https://doi.org/10.32505/atfaluna.v5i1.3666

Vodopivec, J. L. (2011). Cooperative learning and support strategies in the kindergarten. *Metodički obzori*, *6*(2), 81-91.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/79754043/a9ea168efcbe65d9a1a8d5b38d75898f3122-libre.pdf?1643386570=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCooperative_Learning_and_Support_Strateg.pdf&Expires=1705773733&Signature=PKEvOJIg1-LEgzpiWaMMMrJr~D~E73U4dexTXr3DKSJjlzdGPuimqe1pEVAod0TU4jtVMHPhWCoizg3I~Z4j5x5auFihfb1g9T82dP5Fuo57H8PMftHnL2C0O41l60BIEgBJ0egOgyPpeFFfW74Eacl67X1x4mKPy~21ykddOeyUWHUzEyCRU6jFCySsWI9k9yI3f9TXSDf0M2JA~1293DVVNXIdtipC3hMaTbv8L2yC86iAZaLgzqVL3xcUDVGngLguYW7YjL~qSISl6aNfBXcgWhIUfvppqKNo7xewC3Zc9Q3UVgVQP4pRdSOJYsc1rrT5zbFguCuXFmmixPPg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Learning, from the teacher's perspective. An attempt to explore

Rigas Konstantinos PhD, M.Ed., Teacher of Primary school

Abstract

Regarding learning, the fact that it is a phenomenon of the human through a network of his relations with the environment and his brain process was established. It is an inherent and acquired ability of the man and it is enhanced by the fact that he is born upon nine months of gestation, so that in this way first of all he needs the nurturer and the education and second he develops more the reason or the brain process and less his instincts. Yet, the fact that the environment or the internal functions of the organism have a leading role results in the appearance of relating instructional, educational, social and philosophical theories.

Key-Word: biological entity, social constitution, social activation, learning

Learning in humans

As regards to his organic composition humans are defined as a biological entity, therefore he is surrounded by impulse and the compulsion of the needs dictated by is survival. To sum it up "… it is a whole which consists in the basis of a muscle system confined in one flesh surface and it is limited by one huge mucous membrane" (Tomatis, 2000, p. 147). Our result by studying the literature, as every organism has its needs and as a social dynamic those are manifested, expressed and covered (Alachiotis & Karatzia – Stavlioti, 2009; Depover, 2007; Dimou, 2003β; Dimou, 1991; Kandel, Schwartz & Jessell, 2005; Magkouti et. al.., 2012; Pyrgiotakis, 2000). An obvious reference to his needs is learning, which covers immediacies regarding the social constitution, but mostly immediacies as regards to the possible and the impossible range of expressions and aspect of the individual and collective activities.

Learning is a fundamental and dominant social activation of the man, which is carried out by elements and fields of establishment of the anatomy of the organism. Its main purpose is the biological maintenance of the human being and it is defined and determined expressively by elements that are mentioned through time and space in systems with value standards. Thus, the general and main purpose of every human learning has to do with the survival of the biological being, for which it serves the needs that emerge and appear through it in particular specific and general environmental and internal conditions (Dimou, 2003b; Pyrgiotakis, 2000).

Yet in order to decipher the necessities and the prerequisites of learning we must first face sustainabilities and attributes of the human presence. One attribute of the man is that he moves. This is an advantage, yet it also creates uncertainty requirements by promoting needs and conditions for learning, therefore contrasts with the environment, in other words learning requirements. In this interactive relation the man finds and sets limits to knowledge both for his safety and his satisfaction. This also designates and

shapes the potentiality of the range of learning, meaning what humans can learn. The answer to that is not far from the absolute positive, everything, which comes to contrast. Of course this has its own rules as regards to the way of structuring knowledge, the cognitive means or the mediated between the man and knowledge and the subject that he will set as his cognitive subject (Depover, 2007; Komis et. al. 2012; Mikropoulos & Mpelou, 2010). In every activity he sets a few, general or specific goals, he uses supervisory or mediating means which are highlighted through a dominant background, he sets rules and he prioritizes knowledge.

In more details, by studying the literature, the human comes in contrast, meaning that he learns with the environment, from the environment, about the environment. In other words, regarding everything that exists outside the skin. Even with whatever exists within it, our self, which is the subject studied by Biology. Lastly, the contrast also has to do with the listed experience, that can be an image, a sound, a symbol, an emotion and other and which through the process of precognition and organization it contributes to learning and knowledge. This means that many of the human activities, actions and aspects are predetermined in the first place, as human attribute, which also means that they are predictable. This is the result of the musculo-skeletal constitution and its synaptic neurosis and secondly due to the social dynamic and the social components as regards to the social roles and the social hierarchy. So, it preforms according to every circumstance and condition a value system that guides the needs, the actions and lastly the social roles. It is essentially the social presence of the human. (Blackledge & Hunt, 1985; Dimou, 1991; Dimou, 2003b; Flavell, 1979; Flavell, 1976; Flavell, 1971; Graham & Harris, 2000; Zenakou, 2011; Zimmerman & Riesemberg, 1997, as cited in Graham & Harris, 2000; Kandel, Schwartz & Jessell, 2005; Karpathios, 1998; Paraskevopoulos, 1992).

Still, what the man learns eventually is rules in a broader sense and the thing that he creates are synapses. This means that he subsumes the subjects that he learns in concepts that are generally recognized. As regards to culture, things and conditions have a common conceptual code and content. This is the part where the language emerges. As a result of all this a regulative definition of things, of communications and understanding is revealed. Rules are always specific in order to comprehend them and they belong to examples that we have in our mind so that the Central Nervous System (CNS) by using the covered procedure, meaning the cognitive process of information, would accomplish learning. This way, with those rules in the communicative procedure we can all see the same thing and its operation eventually confirms their use (Flavell, 1979; Flavell, 1976; Flavell, 1971). Surely, the term covered refers to the mental procedures that take place during the intake, process and expression of the concepts with the spiritual operations (Matsggouras, 2011; Dimou, 1991; Dimou, 2003β; Kandel, Schwartz & Jessell, 2005; Karpathios, 1998; Paraskevopoulos, 1992).

Apart from all these, learning is the producer and the product, in other words its subject is to organize everyone's self as well as to "emerge" as the new one or a further

development. In every acquisition of learning some infrastructure is created which is a requirement for any further learning (Petroulakis, 1981). Therefore, the expression “we teach him to learn” is mistaken when used fragmentarily, but on the contrary, in contrast with the environment it is integrated into a consistent expression of the rule. It appears that everything can be taught by the rules therefore the entity rises from optical, symbolical and sound stimuli.

To conclude the network of knowledge and learning of the human is the result of his interaction with the environment, the process of information and the expression of will. This composite of learning and knowledge dictates and shapes rules, meaning concepts that are structured and restructured constantly within the range of his experiences, beliefs that are the result of the process of his observations, desires from the fault of his impulse and purposes that are the consequences of oldest knowledge, expectations and representations.

Yet, the main factor for the accomplishment of learning is the motives or the reinforcing elements. The man becomes active in the environment, meaning that when he moves or thinks or stands or does something else, he has one or a few goals. For each goal there are tractive elements. Those might derive from the goal or humans might invest in its achievement as it is set by society. Those are the motives. Some of them reward him and they are called reinforcing elements, and we do not know which comes first (Dimou, 1991; Dimou, 2003a; Dimou, 2003b).

The contrast of humans with the environment, as the first is formed by motives and reinforcement elements, accomplishes learning by covering their needs. Those needs are the same to everyone, and they are only different as regards to the way they are covered. Therefore, here the term “specific” is dismissed. What is necessary is that there are equal opportunities for everyone that will satisfy the different needs and abilities so that everyone can cultivate what they want. Not fulfilling the above principle creates learning difficulties. Every individual operates with what he sees or has in mind. In contrast with the environment he learns, unlearns, forgets or dismisses these or those that he does not use or want, highlighting this way the fact that knowledge updates to the necessary. Surely, as regards to how much and to what point this is acceptable by the social environment is a different reason and it refers to social attitudes and assessment procedures (Dimou, 1991; Kandel, Schwartz & Jessell, 2005; Karpathios, 1998).

This whole issue highlights another role of school, as the main area where assessment exists. This is the reason why at its procedures the phenomenon and the reason that learning difficulties appears, which are also verified. They appear where there is inability by the individual to come in contrast with the requirements of the environment or the social framework he is inserted in. However, in an “incomplete” personality, such as the student, the possibility of mistake is integrated. What is contradictory is that we demand something from him that he has not been taught, projecting learning difficulties. Hence at the body of school, the biological and psycho-spiritual entity, the student and the knowledge, the fact that the student with learning difficulties does not know the

code, the symbolic element is introduced, while the contradictory is that he knows something else such as notes and music, for example. The conclusion is that here the symbolic world, the concepts, the rules of how to say and classify everything, was not very clear. In other worlds learning was not accomplished. It is up to the teacher to accomplish communicative dynamics with the student and to match his intentions with his aspirations (Dimou, 1991; Dimou, 2003a; Dimou, 2003b).

Learning theories

In order to comprehend the phenomenon of learning various theories have been developed that in general classifications are divided into behavioral, intuitive and imitation, yet of course none of them explains and interprets it completely. A linear intertemporal division of their appearance is as it appears below. At first, we have the Traditional Psychology, which prevailed up until the end of the 19th century and the interest of the specialists was turned towards the analysis of the subjective elements of experience, learning, memory, attention, supposition and voluntarily action. Since the end of the 19th century and after with studies mainly by Ivan Pavlov and J.B. Watson the behavioral model and way of thinking prevailed, where the attention was focused on the observable aspects of behavior. Lastly, since 1960's the cognitive psychology is made prominent that shows interest on the actions that take place between the time from the stimuli and the behavior (Dimou, 1993; Dimou, 2003a; Dimou, 2003b; Dimou, 1991; Matsaggouras, 2011; Petroulakis, 1981; Porpodas, 1992; Pyrgiotakis, 2000; Trilianos, 1992).

The debate regarding the last two directions of science, the two representative schools regarding the consideration of knowledge and the explication of the human behavior, action and activity has come and will come a long way. It highlights issues and amongst them problems, as well as individual weaknesses. So, the behavioral school on the one hand does not take into consideration the internal actions and the way the facts, mental or not, are represented to the human brain. On the other hand the cognitive school shows a weakness to study objectively the internal representations since something like this presents many and obvious weaknesses no matter how much science has been developed (Dimou, 2003a; Dimou, 2003b; Dimou, 1991).

The behavioral school or in other words the school of empiricists has as historical origin the philosophical – sociological supposition of Auguste Compte, who early in the 19th century included the empirical methods of natural sciences in the field of studying the human behavior. Of course he was influenced by British empiricists, for whom the foundation of knowledge was in experience and the most representative of them was John Locke, who supported that the human mind during birth is blank slate, tabula rasa (Cohen & Manion, 1994).

Though at the classic philosophical question: does a tree that falls in the wood create sound, if there is no one close enough to hear it? What can we answer? Certainly the fall of the true creates only pressure waves in the air therefore it does not create sound.

Sound is created only when the pressure wave is in the air and they become perceptible by a living organism. We reached that conclusion from the actions that took place upon the outbreak of neurobiology, the comprehension that came from the merging of the psycho-natural and aesthetic physiology, which are fields that emerged from the succession of acknowledgements by the empiricists regarding the sensory reception (Venieri, 2001; Kandel, Schwartz & Jessell, 2005; Christodoulidis, 1974).

Despite all of the above, comprehending the phenomenon of learning is not a done deal. This makes sense as we are talking about a field of social sciences (Dimou, 1991). Meaning that there are no absolute truths in explaining and interpreting human behavior. After all, as regards to learning and knowledge the estimations and the approximations are made by the environment and in the environment, since what it happening per se during the procedure is not directly visible or directly appreciable (Venieri, 2001; Kandel et. al., 2005; Christodoulidis, 1974). This means that the level of the scientific knowledge in the current time period does not allow the processes that happen inside the human brain and more generally inside the human organism during learning and creating knowledge to be directly observable (Alahiotis, & Karatzia – Stavlioti, 2009).

The social character of the theories of learning is the causal principle for the creation of each one of them (Dimou, 1991). The heart of the matter here is that every theoretical basis, and therefore every social action, has a historical background and it takes place within a social background (Blackledge & Hunt, 1985). This means that behind every theoretical model there is a series of events and a social comprehension (Depover et. al., 2007; Komis et. al., 2012; Cohen & Manion, 1994). Surely, the creators of every school are experts as regards to this matter, and they themselves of course have the related historical influences.

In the development of the discussion, the view of the learning models according to a general intuitive field can be done in two ordinal axes. The first one includes the theoretical models as a whole in a vertical time sequence. They are placed consecutively one after the other, using as a criterion the time of their appearance and therefore the educational developments (Venieri, 2001; Dimou, 2003a; Dimou, 2003b; Dimou, 1991). Firstly, by disregarding the traditional that has no scientific background, the behavioral, then the constructional and it concludes with the model of social interaction. This exposition of the models of learning follows the scientific developments and ends up to the modern dictates of science, exploiting them cumulatively and individually according to their productive points. In every case the review or the view that can be made for each and every model required to take under consideration the historical reality that contributed to its creation, the evolution of science during the given time and the current social conditions and notions.

The second axis is the one with the horizontal exposition – comparison of the models. Here, every model is compared with the other with arguments. In order to respond to the review that it receives, each one of them evolves and this is why it shows different variations or differentiations at the same time or during time and why it is expressed

according to the scientists that represent it. This is the reason why every model in every aspect is self-defined or hetero-defined with a different name or adverbial definition.

So, for the behavioral school apart from that naming we find others such as associative theories, objectivism or isomorphism with the environment, behaviorism, Determinism and biological learning. For the constructivist model names such as cognitive learning, cognitive structure, structuralism, intuitive learning and constructivism arise. Lastly for the socio-cognitive model we have imitation learning, interactive, interaction, socio-cultural and ecological model.

A detailed study of all the theoretical models shows tendencies. Yet, their starting point points to ancient Greek literature. They include all the fields of social sciences and philosophy as well as some fields of natural sciences such as neuroscience. So in a general review they are divided into behaviorists on the one hand and rationalists on the other (Table I). The theoretical background of the theories of learning is verified by philosophy. The first of them are directly influenced by Aristotle's view, which upon Renaissance was followed in the Anglo-Saxon area and in America. The leading figure of the second was Plato and they are expressed in continental Europe. Things are similar as regards to the philosophical view, and they were mentioned at chapter 1 (Venieri, 2001; Cohen & Manion, 1994; Depover et. al., 2007; Dimou, 2003a; Dimou, 2003b; Dimou, 1991; Kandel et. al., 2005; Komis et. al., 2012; Christodoulidis, 1974).

This dualism exists at a social and theoretical level at the present and it is evidenced in some cases. It is noticed that administration methods are adopted such as case study in the Anglo-Saxon area, while for rationalists an establishment of specialized laws. Still, this does not mean that it is applied- observed in all aspects of the society and science in unbridled forms, since the law of communicating vessels is applied here too. It could not have been different after all, especially for learning theories and their enthusiasts since, now, inter-disciplinarity and subsequently cross-thematic is a common area and a recognized need. "In the inter-disciplinary approach composed knowledge is structured again, yet within the framework of a scientific field (for example within Neurophysiology), by transferring knowledge, technical knowledge, concepts, tools, models, methods, skills from another scientific field (from Cellular Biology, Genetics, Physics or Chemistry in Neurophysiology)" (Alachiotis, and Karatzia-Stavlioti, 2009, p. 152).

In an inclusive explanatory model principles from all three tendencies could be combined and subsequently from the dualism, empiricists and rationalists. The environmental interventions will be considered as requirements, as they are the area that the individual as well as knowledge exists. This knowledge is the one that will be produced by the activities of the individuals in the communities. Meaning in his natural, social, cultural and historical environment (Dimou, 1991).

As a social and biological being, the individual, within the frameworks of the social group, with biological and social foregone frameworks of abilities and actions, is called to become active within a variety of affairs. His activity, productivity and reproduction

will be accomplished within this particular historical framework and this particular social background. This provides society with a double participation. First of all, it sets the time and space and qualitative frameworks for the activity of its people and secondly it co-activates the members for the construction of knowledge. Therefore, every individual has the qualities to produce knowledge and the starting line is the point of the established knowledge, by walking the distance to the zone of proximal development [Vygotcky] (Depover et. al., 2007; Komis et al, 2012; Cohen & Manion, 1994).

The structure of knowledge in the brain is similar with the learning activities, from the view of an explanatory representation, whose purpose is the comprehension and the mental process. The behavioral comprehension of the linear hierarchy, with distinct steps towards the structure of knowledge in the brain, dictated the multi-thematic – cumulative distinct learning, with starting point the lowest level. On the contrary, the constructivist model, which promotes the structure of knowledge in networks around the main concepts, allows anyone to enter learning from any point, with the required activities and the social support frameworks that already exist (Cohen & Manion, 1994, p. 96-97).

Now, this shapes an alternative concept regarding the matter of producing learning and creating knowledge. It places it into a wider canvas of practical shades that includes all the requirements that take place, not only during the time-and-space requirements of the activities, but also before and after them. To make it more clear, in a graphical creation of the condition of the whole didactic design and the learning production, one can detect presuppositions regarding the choice of cognitive goods and means, the process of the concepts that are taken in and the division of the produced knowledge.

Moreover, we must take into consideration the fact that the handling and purpose of the produced knowledge exists only when it is important for the community. In other words when it will spread and when its production will allow further activities within the frameworks of these particular social frameworks (Depover et. al., 2007; Blackledge & Hunt, 1985).

As a result, from the above reasoning we conclude, regarding learning and the practical application of its theories or its models, that there is a need for handling and management from every educator of the abovementioned inclusive explanatory model. In other words, there is a need for an educational and didactic action that will combine these two tendencies or the three theoretical models with their off-shoots. This action will use from each one whatever fits every learning and communicative occasion, but will also provide each model with a further dynamic by borrowing from the other two creational forces for its constant evolution (Dimou, 1991; Dimou, 2003a; Dimou, 2003b).

Finally, the update of this creational and productive instructional action is achieved with the educative exploitation of the Information and Communication Technologies. Computers, as the modern dynamic technological and social means, find their place in education, yet they are not considered panacea as regards to the learning success

(Carter, Greenberg & Walker, 2016). There are some points of discussion for the way of exploitation as regards to the computer interface and the user and the software properties for the interaction and the graphic during the production of knowledge (Depover et. al., 2007; Komis et al 2012; Cohen & Manion, 1994).

Bibliography

Alahiotis, N. St. and Karatzia - Stavlioti, E. (2009). *Interdisciplinary and Viopaidagogiki Endorsement of learning and assessment.* Athens: A. A. Livani.

Blackledge, D. & Hunt, B. (1985*). Educational sociology*. Deligianni, M. (Trans). Version 2004. Athens: Metexmio.

Cohen, L. & Manion, L. (1994*). Educational Research Methodology*. Mitsopoulou, Chr. Filopoulou & M. (Trans). Athens: Metexmio - Sciences.

Cohen L., Manion L., & Morrison K. (2008). *Methodology of educational research*. Athens: Metexmio.

Christodoulides, P. (1974). *The Investigations as then to Tractatus*, Deucalion, Center for Philosophical Research, Volume III, Athens 1974.

Depover, C., Karsenti, T. & Earl, B. (2007). *Teaching the use of technology. Promote learning, skills developmen*t. Athens: Klitharythmos.

Dimou, H. G. (2003a). *Divergence and Stigma, assimilative Theoretical Approach Imbalances in School*. Athens: Gutenberg.

Dimou, H. G. (2003b). *Educational Psychology, Learning Theories*. Athens: Gutenberg.

Dimou, H. G. (1991). *Learning Difficulties in School. One Theoretical Approach*. In the anthology: Scientific Annals of Department.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 - 911.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14, 272-278.

Graham, St., & Harris, K. R. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. Educational Psychologist, 00461520, Winter 2000, Vol. 35, Issue 1.2007.

Kandel, RE, Schwartz, H. J, & Jessell M. (2005). *Neuroscience and Behavior. Performance in Greek*: Harris Kazlari, Azarias Caramanlithi, Georgios Ch. Papadopoulos. Scientific Editor: Azariah Caramanli. Heraklion: Crete University Press.

Karpathios, E. Chr. (2000). *Nefroglossologiki Speech. Volume 5, Dyslexeia, Symptoms, Diagnosis.* Athens: Greek.

Karpathios, E. Chr. (1999). *Nefroglossologiki Speech. Volume 2* Treatment. Athens: Greek.

Karpathios, E. Chr. (1998). *Nefroglossologiki Speech. Volume 1, Physiology, Pathology, Diagnosis*. Athens: Greek.

Karpathios, E. Chr. (1995). *The evolution of brain and alphabet*. Athens: Greek.

Komis, V. et all. (2012). *Teacher Training for use and application of ICT in Teaching Practice. Training material for training of trainers in University Training Centers. Issue 2A: Sector Specific Part PE60 / 70.* A version. Patras: CTI, YPDVMTH.

Komis, V. (2004). *Introduction to educational applications of Information Technologies and Communications*. Athens: New Technologies Publications.

Magkouti, Z., Balkizas, N., Belegrati, Chr., Papastathi, Chr., Woven, E. & Papapetros, S. (2012). Teaching technical support with learning difficulties in reading. Pedagogical Ideodromio. *Periodical edition of the Greek Educators*, Issue 3, April 2012, pp. 148 -175.

Matsagouras, H. G., Gialouris, P. & Kouloumparitsi, A. (2014). *Training Material for Evaluation and Executive Education Protovvathmias and Secondary Education* (Presidential Decree 152/2013). Athens: IEP.

Matsagouras, H. G. (2011). *Theory and Practice of Teaching: I. Theory of Teaching II. Teaching Strategies.* Athens: Gutenberg.

Matsagouras, H. G. (2007). *Review of Critical Pedagogy: Trends, convergences and deviations persons.* Issue November 26, 2012. Presentation Conference 10-11-2007. In: http://issue.com/schelmis/docs/criticaleducation (3/10/2016).

Matsagouras, H. C. (2005). *Teaching Strategies. Reviewed Thinking in Teaching Practice. Fifth Edition*. Athens: Gutenberg.

Matsagouras, H. G. (2001). From self-regulated learning in continuing education. In K. P. Harris etc. (ed.), *Further Education and Lifelong Learning*. Athens: Atrapos.

Mikropoulos, A. T. & Bell, I. (2010). Teaching Scenarios PC. Athens: Kleidarithmos.

Paraskevopoulos, N. I. (1992). *Psychology Individual differences*. Athens: Himself.

Petroulakis, B. N. (1981). Programs Teachers methodology targets. Athens: Feleki.

Pyrgiotakis, E. I. (2000). *Introduction to Educational Science*. Athens: Hellinika Grammata.

Tomatis, A. (2000). *The ear and the voice.* Pagoulatou, M. (Trans). Athens: Hellinika Grammata.

Venieri, M. (2001). *Arguments against the Private Language and Qualia, Symposium of Philosophy, University of Ioannina* (28 Maioy 2001), Ludwig Wittgenstein, fifty years after his death, Ioannina 2002.

Vosniadou, F. (2001). *How students learn*. Athens: International Academy of Education and the UNESCO International Bureau of Education.

Vougioukas K. & Matsangouras H. (2007) The personal teaching theory of Greek primary school teachers: a research approach in the light of alternative models of professional development. In: *Primary Education and the challenges of our time Proceedings of the conference*. University of Ioannina 2007. Retrieved on March 5, 2010 from the following e-mail address: http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf.

Vrasidas, Ch. Z. & Peter, A. (2005). Modern pedagogical models and the role of educational technology. In S.. Retalis (ed.), *The advanced internet technologies in the service of learning*, 33- 58, Athens: Kastaniotis.

Zenakou, E. (2011). *Ways to learn and personality*. Doctoral thesis Department of Home Economics and Ecology Harokopio University of Athens.

Αναλυτικά Προγράμματα, Πολυπολιτισμική Κοινωνία και Εκπαιδευτική Πολιτική

Λιόκας Ηλίας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική», M.Sc. «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση»

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό αναλύεται η κατεύθυνση που πρέπει να έχουν τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα και γενικότερα η λειτουργική δομή της Εκπαίδευσης μετά την ανατροπή των κοινωνικών συνθηκών και των μαζικών μεταναστεύσεων των τελευταίων δεκαετιών, λόγω της παγκοσμιοποίησης. Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από μεγάλη πολιτισμική ποικιλομορφία και κοινωνικές ανισότητες. Τα αναλυτικά προγράμματα δεν μπορούν να παραμείνουν εθνοκεντρικά, όπως παλιότερα, διότι το ζητούμενο στις μέρες μας δεν είναι η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής ανάμεσα σε ανθρώπους της ίδιας πολιτισμικής καταγωγής αλλά σε ανθρώπους που κατάγονται από διαφορετικές εθνότητες και διακρίνονται από διαφορετική κουλτούρα και τρόπο ζωής. Ασφαλώς, δεν πρέπει να παραμεληθούν από τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα και οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Ρομά, ΑΜΕΑ, πρόσφυγες), οι οποίες στα παλαιότερα αναλυτικά προγράμματα αντιμετωπίζονταν με ανοχή χωρίς να τους παρέχεται ισότιμο δικαίωμα στη γνώση. Ο τρόπος για να αντιμετωπιστούν όλες αυτές οι αδικίες όσον αφορά στο δικαίωμα όλων των ανθρώπων στη μάθηση είναι η υιοθέτηση από τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα των αρχών της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, η οποία ενώνει όλους τους ανθρώπους υπό το πρίσμα της ισότιμης παροχής των ανθρώπινων δικαιωμάτων σε αυτόν τον πλανήτη και της αντιμετώπισης από κοινού όλων των προβλημάτων διαβίωσης ανεξάρτητα από κουλτούρες και κοινωνικά στρώματα.

Λέξεις-Κλειδιά: αναλυτικά προγράμματα, παγκοσμιοποίηση, πολυπολιτισμικότητα, ρατσισμός, ξενοφοβία, δημοκρατία

Analytical Programs, Multicultural Society and Educational Policy

Liokas Ilias, Primary Teacher, M.Sc.

Abstract

This article analyzes the direction that modern Analytical Programs and in general the functional structure of Education should have after the upheaval of social conditions and the mass migrations of the last decades, due to globalization. Modern societies are characterized by great cultural diversity and social inequalities. Syllabus cannot remain ethnocentric, as in the past, because the issue nowadays is not the maintenance of social cohesion between people of the same cultural origin but people who come from different ethnicities and are distinguished by different culture and way of life. Of course, modern curricula should not neglect vulnerable social groups (Roma, disabled people, refugees), which in earlier curricula were treated with tolerance without being granted

an equal right to knowledge. The way to address all these injustices regarding the right of all people to learn is the adoption by modern curricula of the principles of Anti-Racist Education, which unites all people in the light of the equal provision of human rights in this planet and dealing together with all living problems regardless of cultures and social strata.

Key-words: analytical programs, globalization, multiculturalism, racism, xenophobia, democracy

1. Εκπαίδευση για όλους

1.1. Καθολικός Σχεδιασμός

Τα τελευταία χρόνια η παγκοσμιοποίηση έχει επιφέρει ραγδαίες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της ζωής των ανθρώπων. Οι απότομες πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές εξαρτημένες σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ όλων των κρατών του κόσμου, οι μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών και η αύξηση των μεταναστευτικών ρευμάτων είχαν ως αποτέλεσμα την εντατικοποίηση της διαφορετικότητας στους πληθυσμούς όλων των κρατών (Αρβανίτη, 2011). Έτσι, με την ομοιογενοποίηση της κουλτούρας και του τρόπου επικοινωνίας όλων των λαών από την παγκοσμιοποίηση οδηγηθήκαμε από τις παραδοσιακές κοινωνίες στις πλουραλιστικές – πολυπολιτισμικές κοινωνίες και οι πολίτες απέκτησαν νέα συλλογική παγκόσμια πολιτική ταυτότητα (κοσμοπολίτικη ταυτότητα).

Υπό αυτές τις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες στις ΗΠΑ εκφράστηκε στη δεκαετία του 70΄ το αίτημα της διαφοροποίησης του εθνικού και μονοπολιτισμικού χαρακτήρα των Αναλυτικών Προγραμμάτων και να προσαρμοστούν στην πολιτισμική ποικιλία που διακρίνει τη δομή των σύγχρονων κοινωνιών (Ζεμπύλας, 2011). Η ύπαρξη κοινωνιών με σταθερή συνοχή και η διαμόρφωση ενός οικουμενικού πολίτη διαπνεόμενο από το κοσμοπολιτικό ιδεώδες κατέστησαν αναγκαία την υιοθέτηση από τα κράτη μιας διαπολιτισμικής και ολικής εκπαίδευσης.

Στη δεκαετία του 80΄ παρόμοιο αίτημα μάθησης με διαλεκτικό τρόπο από Αναλυτικά Προγράμματα διαμορφωμένα χωρίς διακρίσεις και για όλους εκφράστηκε με τον «καθολικό σχεδιασμό» του Ron Mace (Τζιβινίκου, 2015). Ο «καθολικός σχεδιασμός» καθόριζε έναν σχεδιασμό προϊόντων και δομών που να εξυπηρετούν όλους τους ανθρώπους και προωθήθηκαν ιδιαίτερες κατασκευές για άτομα με αναπηρίες. Στη συνέχεια τη δεκαετία του 90΄ μετά το παγκόσμιο συνέδριο της Ταϊλάνδης «Εκπαίδευση για όλους» ο καθολικός σχεδιασμός επεκτάθηκε και στον εκπαιδευτικό χώρο διακηρύσσοντας ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης εξασφαλίζεται μόνο όταν στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής δράσης συμπεριλαμβάνονται οι ανάγκες και οι δυσκολίες όλων των μαθητών και των μαθητών με αναπηρίες (συμπεριληπτική εκπαίδευση) (Σπυρόπουλος, 2014). Έτσι, θα αναδημιουργηθεί και θα ανανοηματοδοτηθεί η κοινωνική δομή θα αποδέχεται τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές.

Δεν πρέπει ωστόσο να αγνοήσουμε την άποψη που εξέφρασαν οι εκπρόσωποι της αντιρατσιστικής διδασκαλίας σχετικά με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι Michel Cole και Bairy Troyna υποστήριξαν, ότι ο τρόπος με τον οποίο δομήθηκε η πολυπολιτισμική εκπαίδευση τη δεκαετία του 1980 δεν θα εμποδίσει τις πολιτισμικές και κοινωνικές διακρίσεις, διότι οι εκπρόσωποι της πολυπολιτισμικότητας προέρχονται από την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα και μετέδιδαν τον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων στη διαμόρφωση της πολυπολιτισμικής διδασκαλίας. Με αυτή την τακτική καθίσταται αμφίβολη η δυνατότητα εξάλειψης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων στην πολυπολιτισμική διδασκαλία (Πανταζής, 2015).

1.2. Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση

Οι οικονομικοί κανόνες του άκρατου φιλελευθερισμού και της παγκοσμιοποίησης έχουν επηρεάσει αρνητικά τις συνθήκες διαβίωσης των ανθρώπων και οι κοινωνικές ανισότητες έχουν αυξηθεί σημαντικά. Για το λόγο αυτό η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των μειονοτικών ομάδων πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό εκπαιδευτικό στόχο, διδάσκοντας τους μαθητές ότι σαν αυριανοί πολίτες της παγκόσμιας κοσμόπολης οφείλουν να αποκτήσουν τη συναίσθηση της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων την ανθρωποδικαιική πληρότητα (Πανταζής, 2009) τις πολιτισμικές διαφορές και την οποιαδήποτε ετερότητα γενικά. Τότε μπορούμε να μιλάμε για μια σύγχρονη μετασχηματιστική εκπαίδευση.

Το σύγχρονο σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν χρησιμοποιεί σαν διδακτικό αντικείμενο όλες τις μορφές της διαφορετικότητας όχι επειδή αποτελεί υποχρέωσή του να διαμορφωθούν οι αυριανοί πολίτες βάσει της νέας κοινωνικής πραγματικότητας αλλά γιατί η κάθε μορφή διαφορετικότητας προσφέρει νέες γνώσεις και δεξιότητες στους μαθητές. Σε αυτήν την περίπτωση οι συνθήκες επικοινωνίας και συνεργασίας βελτιώνονται σημαντικά και καλλιεργείται η ενσυναίσθηση επειδή δίνεται η ευκαιρία της γνωριμίας με τον «κόσμο» του άλλου του διαφορετικού. Ο μελλοντικός παγκόσμιος πολίτης δεν μπορεί να είναι ολοκληρωμένη προσωπικότητα χωρίς τη γνώση της οποιασδήποτε διαφορετικότητας πολιτισμικής ή κοινωνικής.

Όπως γίνεται αντιληπτό, για να καθιερωθεί επιτυχώς μια πολυπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει η λειτουργία της να είναι πλουραλιστική και όχι αφομοιωτική όπως αρμόζει σε δημοκρατικές κοινωνίες. Σύμφωνα με τον Banks (1991 όπ. αναφ. Ζεμπύλας, 2011), θα πρέπει στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση οι κουλτούρες όλων των λαών μιας χώρας να αντιπροσωπεύονται ισότιμα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, να προωθείται η καλλιέργεια θετικής στάσης σε άλλες εθνοτικές ομάδες, να τροποποιείται η διδασκαλία ανάλογα με την πολιτισμική ποικιλία του μαθητικού πληθυσμού και να δομηθεί σχολική κουλτούρα που να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές.

1.3. Διαπολιτισμικότητα

Η καλλιέργεια διαπολιτισμικής ικανότητας στους μαθητές από τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα θεωρείται ένας σημαντικός παράγοντας κατά την επιχειρούμενη διεθνοποίηση της εκπαίδευσης στα πλαίσια του σύγχρονου κοσμοπολιτισμού. Καθοριστικής σημασίας παράγοντας για την επικοινωνία των πολιτισμών (Διαπολιτισμικότητα) είναι η πραγματοποίηση της μάθησης μέσα από ομαδοσυνεργατικά σχήματα, διότι για την υλοποίησή της είναι απαραίτητη η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και έτσι είναι δυνατή η διαπολιτισμική συνάντηση και αλληλεπίδραση ανάμεσα σε έναν μαθητικό πληθυσμό που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ετερογένεια.

Συνεπώς, στην κατάρτιση των πολυπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων θεωρούνται αναγκαίες συγκεκριμένες διαπολιτισμικές δεξιότητες. Οι μαθητές θα πρέπει να κατακτήσουν επικοινωνιακές δεξιότητες (επίλυση προβλημάτων στις διαπολιτισμικές συναντήσεις μέσω της εναλλαγής ρόλων), διαπροσωπικές δεξιότητες (δυνατότητες επικοινωνίας σε ένα πληθυσμό πολιτισμικής ετερογένειας) και μεταγνωστικές δεξιότητες (ανάπτυξη κριτικής σκέψης που βοηθά τη συνειδητοποίηση των περιεχομένων των ιδεών που προέρχονται από προκαταλήψεις (Αρβανίτη, 2011).

1.4. Αναλυτικά Προγράμματα και ΑΜΕΑ

Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, όμως, πρέπει να διακρίνονται από ισότητα όχι μόνο σε πολιτισμικό επίπεδο αλλά και σε κοινωνικό. Είναι, λοιπόν, απαραίτητη η εμφανής πρόθεση στα νέα αναλυτικά προγράμματα στήριξης των ΑΜΕΑ (Ατόμων με Αναπηρία) στο πλαίσιο της ισοτιμίας των δικαιωμάτων. Για να διασφαλιστεί η ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών και των ΑΜΕΑ θα πρέπει να προσαρμοστεί αναλόγως η διδακτική πράξη και η στοχοθεσία της μάθησης σε όλα τα επίπεδα και οι χώροι των σχολικών μονάδων να είναι σύμφωνοι με τις αρχές της προσβασιμότητας για τα παιδιά ΑΜΕΑ (Σπυρόπουλος, 2014).

Οι κατευθύνσεις των αναλυτικών προγραμμάτων για τους μαθητές ΑΜΕΑ οφείλουν να είναι συγκεκριμένες και ξεκάθαρες. Αναλυτικότερα, η μάθηση θα πρέπει να υλοποιείται σε φυσικό χώρο και όχι μόνο μέσα στην τάξη. Επιπροσθέτως, ο τρόπος διδασκαλίας θα πρέπει να διέπεται από τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μουσειοπαιδαγωγική, η χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού και η βιωματική διδασκαλία, ώστε να αναλύονται τα διδακτικά αντικείμενα με αμεσότερο τρόπο, εφόσον στα παιδιά ΑΜΕΑ πολύ συχνά υπολειτουργεί η αφηρημένη σκέψη. Παράλληλα, το εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να καταστεί περισσότερο προσβάσιμο και ευέλικτο, για να είναι αποτελεσματικότερη η μαθησιακή διαδικασία. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν οι σχολικές μονάδες εξοπλιστούν με όλα τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα, όπως οι διαδραστικοί πίνακες και όλα τα απαραίτητα λογισμικά που καθιστούν τη μάθηση πιο άμεση.

2. Αντιρατσιστική Εκπαίδευση

2.1. Χαρακτηριστικά Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης

Ο όρος Αντιρατσιστική Εκπαίδευση είναι ένας άλλος τρόπος ορισμού της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που πρέπει να προωθηθεί από τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η πολυπολιτισμική εκπαίδευση καθίσταται ανούσια αν δεν εξασφαλιστεί η εξάλειψη του ρατσισμού από τα αναλυτικά προγράμματα και να αφεθούν οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες να εκφράσουν την κουλτούρα τους και τρόπο ζωής τους.

Τα μονοπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα ή τα πολυπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα που δεν δίνουν την ευκαιρία στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες να μας παρουσιάσουν την κουλτούρα τους αλλά ορίζουν να μεταδίδεται ο τρόπος ζωής της διαφορετικότητας από την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα προωθούν τον εθνοκεντρισμό και τον παραγκωνισμού του Άλλου (Ζεμπύλας, 2011). Η αντιρατσιστική εκπαίδευση σε βάθος χρόνου ενισχύει τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών δημιουργώντας τους αποστροφή για τον μονόπλευρο επηρεασμό των «διαφορετικών» (Πανταζής, 2015). Αν στα σχολεία η κουλτούρα και η εθνική ταυτότητα των μαθητών προσεγγίζεται μονόπλευρα χωρίς να εξετάζεται η θέση της στην παγκόσμια κοσμόπολη τότε οι μαθητές δεν μπορούν να προσεγγίσουν τους πολίτες του υπόλοιπου κόσμου (Ζεμπύλας, 2011).

Το κύριο χαρακτηριστικό που καλλιεργεί η αντιρατσιστική εκπαίδευση είναι η υιοθέτηση από τα παιδιά προ – κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών, οι οποίες μαθαίνουν τα άτομα να βοηθούν τους συνανθρώπους τους. Οι προ – κοινωνικές δεξιότητες καλλιεργούν κυρίως τις ικανότητες της *ενσυναίσθησης* και του *αλτρουισμού* (Πανταζής, 2015). Η *ενσυναίσθηση* είναι η ικανότητα να τοποθετεί το άτομο τον εαυτό του στη θέση του άλλου και να τον καταλαβαίνει. Η ικανότητα αυτή λειτουργεί εύκολα ανάμεσα σε άτομα της ίδιας πολιτισμικής ομάδας. Με την αντιρατσιστική εκπαίδευση, όμως, είναι δυνατή η ανάπτυξη της ικανότητας αυτής και σε άτομα διαφορετικών πολιτισμών και κοινωνικών ομάδων. Ο *αλτρουισμός* εκφράζει τη διάθεση κάποιου να βοηθήσει τον συνάνθρωπό του ακόμα και εις βάρος του εαυτού του (Πανταζής, 2015).

Ο βασικός στόχος της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι να καταστήσει τα παιδιά έτοιμα να αντιμετωπίζουν πιθανά ρατσιστικά φαινόμενα στην καθημερινότητά τους εντός ή εκτός του σχολείου σεβόμενα τον συνάνθρωπό τους. Η αντιμετώπιση του Άλλου ως ίσο επιτυγχάνεται με την ανάδειξη των κοινών προβλημάτων που έχουν όλοι οι πολίτες (μετανάστες, Ρομά, ΑΜΕΑ, πρόσφυγες) ως άνθρωποι. Δεν παραγκωνίζει η αντιρατσιστική εκπαίδευση την πολιτισμική ποικιλία αλλά δεν την τοποθετεί στην εξέχουσα θέση, διότι θεωρεί ότι τους ανθρώπους τους ενώνουν τα κοινά ανθρωπιστικά προβλήματα.

Η κατανόηση των κοινών προβλημάτων επιτυγχάνεται στα πλαίσια της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης μέσω της εξέτασης φαινομένων που διασαφηνίζουν τις κοινωνικές δομές (Πανταζής, 2015). Οι αιτίες της μετανάστευσης, τα προσφυγόπουλα, ο σεξισμός, τα δικαιώματα προσφύγων – μεταναστών, οι στερεοτυπικές εικόνες για τους ξένους

που υπάρχουν ακόμα στα μέσα ενημέρωσης ή στις συμπεριφορές της κυρίαρχης ομάδας είναι μερικά από τα φαινόμενα που θίγει η αντιρατσιστική εκπαίδευση με σκοπό να προβληματίσει τους μαθητές.

Για την επιτυχή ανάδειξη των κοινών προβλημάτων των ανθρώπων η αντιρατσιστική εκπαίδευση χρησιμοποιεί αμεσότερες μεθόδους διδασκαλίας. Δεν μπορούν να αναλυθούν τα ανθρωπιστικά προβλήματα με τον παραδοσιακό τρόπο της διάλεξης, αλλά με την χρήση των εμπειριών των μαθητών. Ασφαλώς, όλες αυτές οι μαθησιακές διαδικασίες έχουν ως κύρια επιδίωξη οι μαθητές να μάθουν να εκφράζουν ελεύθερα και άφοβα την άποψή τους. Αλλιώς δεν μπορούμε να μιλάμε για αντιρατσιστική εκπαίδευση αν στη μαθησιακή διαδικασία υπάρχει φόβος στην έκφραση της άποψης.

2.2. Εκπαιδευτικοί και Αντιρατσιστική Εκπαίδευση

Για την εφαρμογή της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης δεν αρκεί μόνο η αναθεώρηση και η ανανέωση της στοχοθεσίας και του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και η σωστή στάση και διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να προετοιμάσουν τους μελλοντικούς πολίτες να προλαμβάνουν και να αντιμετωπίζουν τα ρατσιστικά φαινόμενα σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους και να μάχονται, παράλληλα, για την εξάλειψή τους.

Για την αντιμετώπιση των ρατσιστικών φαινομένων οι μαθητές θα πρέπει να συνεργάζονται μέσα από ομαδικές κοινωνικές δράσεις. Για να μάθουν, όμως, να συνεργάζονται θα πρέπει να κατανοήσουν και να εγκολπωθούν τον δημοκρατικό τρόπο ζωής. Η υιοθέτηση του δημοκρατικού τρόπου ζωής πρέπει να διέπει όλες τις δραστηριότητες της σχολικής τάξης (κανόνες παιχνιδιών, συμπεριφορά μαθητών, μορφή επικοινωνίας και εργασίας) και να αποτελεί το θεμέλιο της κουλτούρας της.

Ένας ακόμη δείκτης ύπαρξης δημοκρατικής κουλτούρας μέσα στην τάξη είναι ο τρόπος με τον οποίο επιλύονται οι συγκρουσιακές καταστάσεις. Αν ο τρόπος που λύνονται οι συγκρούσεις είναι διαλογικός και ειλικρινής είναι σίγουρο ότι η τάξη αυτή έχει θέσει στα θεμέλιά της τη βάση για την απάντηση της πολιτικής και κοινωνικής μάθησης που αποτρέπει τα ρατσιστικά φαινόμενα και την ύπαρξη στερεοτύπων. Η ικανότητα συμμετοχής σε αποφάσεις και ανάληψης ευθυνών αποτελούν βασικά συστατικά της δημοκρατικής κουλτούρας σε μια σύγχρονη σχολική τάξη (Πανταζής, 2015).

Επίσης, για να αντιληφθούν τα παιδιά την ύπαρξη ρατσιστικών και αντιδημοκρατικών φαινομένων σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής ζωής θα πρέπει το μάθημα να υλοποιείται μέσα από τις εμπειρίες και τις ανάγκες τους. Με αυτόν τον τρόπο αντιμετωπίζονται οι μαθητές ως αυτόνομα άτομα (Πανταζής, 2015) μέσα στον κόσμο, τα οποία με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού θα μπορέσουν να αναπτύξουν τη δική τους εξέλιξη στη ζωή σεβόμενοι τις αρχές της δημοκρατικής πολιτείας. Έτσι, θα μπορέσουμε να υποστηρίξουμε ότι εξαλείφεται και ο ρατσιστικός χαρακτήρας μετάδοσης της γνώσης που συχνά εμφανίζεται στη μαθησιακή διαδικασία.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Είναι γενικά παραδεκτό ότι η παγκοσμιοποίηση της τελευταίες δεκαετίες έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τις ζωές των ανθρώπων σε όλο τον κόσμο και ιδιαίτερα τους οικονομικά αδύνατους ανθρώπους που τους κατέστησε ακόμα φτωχότερους. Η περαιτέρω φτωχοποίηση των οικονομικά αδύνατων ανθρώπων είχε σαν συνέπεια την αύξηση των μεταναστευτικών ρευμάτων με αποτέλεσμα οι σύγχρονες κοινωνίες να χαρακτηρίζονται από μεγάλη πολιτισμική ποικιλομορφία κοινωνικές ανισότητες. Η Εκπαίδευση δεν μπορεί να αδιαφορήσει στη νέα αυτή κοινωνική πραγματικότητα και να συνεχίσει να έχει μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική κατεύθυνση ούτε να διδάσκει τους πολιτισμούς και τις ιδιαιτερότητες των μειονοτικών ομάδων με τρόπο που να καταδεικνύει ανοχή και όχι αποδοχή. Έχοντας ως κύρια πυξίδα της τις αρχές της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης που ενώνει τους ανθρώπους όλου του κόσμου μέσα από την προβολή και την επίλυση των κοινών τους προβλημάτων και όχι μέσα από έναν πολιτισμικό συγκρητισμό και είναι σίγουρο ότι η Εκπαίδευση για ακόμα μια φορά θα ενώσει τους ανθρώπους παραμερίζοντας τις στερεοτυπικές και ξενοφοβικές αντιλήψεις.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Arvaniti, E. (2011). Analytika Programmata kai anastochastiki neoterikotita: Mia diapolitismiki prosengisi.

Banks, J. A. (1993). The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational researcher, 22*(5), 4-14.

Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural education, 17*(3), 245-257.

Damanakis, M. (2005). European and intercultural dimension in Greek education. E*uropean Educational Research Journal, 4*(1), 79-88.

Hajisoteriou, C., Neophytou, L., & Angelides, P. (2012). Intercultural dimensions in the (new) curriculum of Cyprus: The way forward. *Curriculum Journal, 23*(3), 387-405.

Magklara, G., & Argyropoulos, V. (2016). I Prosengisi tis klasmatikis ennoias apo Atoma me Anapiria Orasis: Mia pilotiki erevna. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 2014(1), 135-145.

Pantazis, V., & Mavrouli, D. (2011). Ta paidia ton Roma sto Dimotiko Scholeio. Politismikos emploutismos i anastaltikos paragon; Oi antilipseis goneon mathi-ton dimotikon scholeion nomou Ileias.

Pantazis, V. (2012). Anthropina dikaiomata, idiotita tou politi kai ekpaidefsi stin epochi tis pagkosmiopoiisis.

Pantazis, V., & Pantazis, V. (2015). Paidagogiki ton allodapon-Diapolitismiki ekpaidefsi-Paidefsi-Antiratsistiki ekpaidefsi.

PROGRAMMA, E. (2011). Dioikisi Scholeion me Polypolitismiki Synthesi.

Spyropoulos, T. (2016). Provlimatismoi kai opseis ton stereotypon kai ton pare-chomenon ypiresion gia ta atoma me AmEEA. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 2014*(1), 22-31.

Tzivinikou, S., & Tzivinikou, S. (2015). Prosarmoges analytikou programmatos kai didaskalias gia mathites me mathisiakes dyskolies.

Tzouriadou, M. (2011). Prosarmoges analytikon programmaton gia mathites me mathisiakes dyskolies: Theoritiko plaisio.

Zempylas, M. (2010). Critical discourse analysis of multiculturalism and intercultural education policies in the Republic of Cyprus. *The Cyprus Review, 22*(1), 39.

Zempylas, M. (2011). Tomos V: T*heoritikes Diastaseis kai Logoi peri Ekpaideftikis Politikis*. Kypros: Anoikto Panepistimio Kyprou.

Αξιολόγηση επίδοσης εκπαιδευομένων στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Χάσπαρη Σοφία-Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Sc.

Περίληψη

Η αξιολόγηση επίδοσης των εκπαιδευομένων αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που αποσκοπεί στον προσδιορισμό της καταλληλότητας, της αποτελεσματικότητας και του αποτελέσματος του αντικειμένου αξιολόγησης, έμψυχου ή άψυχου, σε σχέση με τους προκαθορισμένους στόχους. Τα βασικότερα είδη αξιολόγησης είναι η αρχική ή διαγνωστική, η διαμορφωτική και η τελική ή αθροιστική, ενώ η αξία της έγκειται πρώτιστα στην εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητά της. Τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από την αξιολόγηση είναι πολλά, μολονότι υπάρχουν οι αμφισβητίες της που επικεντρώνονται κυρίως στην ταύτισή της με την εξέταση και τη βαθμολόγηση. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σηματοδοτούν τον επαναπροσδιορισμό των σκοπών και στόχων της αξιολόγησης, η οποία αναλαμβάνει πλέον αναβαθμισμένο παιδαγωγικό ρόλο. Τις τελευταίες δεκαετίες, οι ψηφιακές τεχνολογίες έχουν μετασχηματίσει τις τρέχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές, προσφέροντας καινοτόμες και αποτελεσματικές μεθόδους στο πεδίο της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων, ενώ οι ανομοιογενείς τάξεις του σύγχρονου σχολείου έχουν ανάγκη από διαφοροποιημένο τρόπο αξιολόγησης με σεβασμό στη διαφορετικότητα τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση, διαγνωστική, διαμορφωτική, αθροιστική, πλεονεκτήματα, σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Assessment of learner performance in modern educational environments

Chaspari Sophia-Maria, Primary School English Teacher, M.Sc.

Abstract

Learner performance assessment is an integral part of the educational process, which aims to determine the suitability, effectiveness and outcome of the object of assessment, whether animate or inanimate, in relation to the predetermined objectives. The main types of evaluation are initial or diagnostic, formative and final or summative, and its value lies primarily in its validity, reliability and objectivity. The advantages of evaluation are many, although there are doubters who focus mainly on its identification with examination and grading. Modern educational contexts mark a redefinition of the aims and objectives of evaluation, which is now assuming an enhanced pedagogical role. In recent decades, digital technologies have transformed current educational practices, offering innovative and effective methods in the field of learner assessment, while the heterogeneous classrooms of the modern school are in need of a differentiated mode of assessment that respects their diversity.

Key-words - phrases: Assessment, diagnostic, formative, summative, advantages, modern educational environments

Εισαγωγή

Κάθε συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια του ανθρώπου διέρχεται συνήθως από τα στάδια του προγραμματισμού, της εφαρμογής του και της αξιολόγησης του αποτελέσματος που επιτεύχθηκε. Τα στάδια αυτά χαρακτηρίζουν όλες τις σημαντικές ανθρώπινες ενέργειες στις οποίες πρόκειται να δαπανηθεί σημαντικό χρηματικό ποσό, να απασχοληθεί σεβαστό ανθρώπινο δυναμικό, και στις οποίες το αποτέλεσμα επηρεάζει τη ζωή πολλών ανθρώπων. Πρόκειται συνήθως για συλλογικές προσπάθειες που αναλαμβάνουν κρατικοί φορείς ή άλλοι μεγάλοι εθνικοί και διεθνείς οργανισμοί. Οι ίδιες φάσεις επίσης παρατηρούνται και στις σπουδαίες ενέργειες του μεμονωμένου ατόμου, από την έκβαση των οποίων πρόκειται να επέλθει σημαντική αλλαγή στη ζωή του, αλλά και στις πιο απλές καθημερινές του δραστηριότητες όπου εφαρμόζεται η παραπάνω διαδικασία συνοπτικά και ασυνείδητα, διότι ο άνθρωπος έστω και με τρόπο ασυνείδητο προγραμματίζει, ενεργεί και κυρίως αξιολογεί όλες τις δραστηριότητές του. Θεωρείται, συνεπώς, φυσιολογικό ο προγραμματισμός, η εφαρμογή του και η αξιολόγηση του αποτελέσματος να διέπει και τον τομέα της εκπαίδευσης στον οποίο δραστηριοποιούνται οι οργανωμένες κοινωνίες (Κασσωτάκης, 2023: 11-12). Η ίδια η ζωή εξάλλου είναι μία διαρκής αξιολογική δοκιμασία. Καθημερινά όλοι μας υφιστάμεθα παντός είδους έλεγχο και κρινόμαστε από τους προϊσταμένους μας, τους συνεργάτες μας, τους φίλους και τους οικείους μας και την κοινωνία ολόκληρη. Συνεπώς, το σχολείο πρέπει να προετοιμάζει το άτομο για τη ζωή, άρα και για τον διαρκή έλεγχο που βιώνει στη διάρκειά της (Κασσωτάκης, 2023: 89).

Ορισμός της αξιολόγησης

Με τον όρο «αξιολόγηση» ορίζεται ως η εκτίμηση του βαθμού ανταπόκρισης που παρουσιάζει ένα πρόσωπο, ένα αντικείμενο ή μία κατάσταση σε σχέση προς μία αξία. Προϋποθέτει την ύπαρξη μέτρησης, δηλαδή τον προσδιορισμό του ποσοτικού μεγέθους του αντικειμένου με βάση μία σταθερή μονάδα μέτρησης ή της συχνότητας που αυτό εμφανίζεται μέσα σε ορισμένες συνθήκες. Το αποτέλεσμα δίνεται με τη διατύπωση κρίσης που εκτιμά την αξία του αντικειμένου (Δασκαλάκης, 2008: 138).

Ο όρος αξιολόγηση προέρχεται από το λατινικό ρήμα «assideo» που σημαίνει κάθομαι δίπλα σε κάποιον. Ωστόσο, η εικόνα του εκπαιδευτικού που κάθεται δίπλα στον μαθητή για να κατανοήσει τι ακριβώς συμβαίνει κατά τη διάρκεια της μάθησης φαίνεται πως απέχει από την κυρίαρχη. Η εικόνα που έχουμε διαμορφώσει για την αξιολόγηση συνήθως συνδέεται με μια διαδικασία που είναι σαφώς διαχωρισμένη από τη διδασκαλία και αφορά κυρίως τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών και μαθητριών στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας ή μιας χρονικής περιόδου. Η αξιολόγηση εξυπηρετεί πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς, όπως είναι η λογοδοσία, ο έλεγχος της προόδου και της λήψης απόφασης για την προαγωγή ή την απονομή τίτλων σπουδών στους μαθητές, η

ενημέρωση των ενδιαφερόμενων, η ανατροφοδότηση και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και η προαγωγή της μάθησης (Σοφού, 2023: 19). Ο Κασσωτάκης (2023:15) μίλησε για την αξιολόγηση ως την απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε πρόσωπα, αντικείμενα, πράγματα, καταστάσεις ή γεγονότα, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και κατάλληλη μέθοδο αποτίμησης.

Συναφείς έννοιες με την αξιολόγηση είναι αυτές της μέτρησης, της εκτίμησης, της διόρθωσης, της εξέτασης και της βαθμολογίας. Σύμφωνα με τους Πετροπούλου, Κασιμάτη και Ρετάλη (2015: 19-20), η μέτρηση αποτελεί μία διαδικασία διαπίστωσης ενός ποιοτικού ή ποσοτικού εκπαιδευτικού χαρακτηριστικού ενός ατόμου ή μίας ομάδας ατόμων που πραγματοποιείται με βάση μία συγκεκριμένη μονάδα μέτρησης, ενώ η εκτίμηση είναι έννοια ευρύτερη της μέτρησης που συνδυάζει τα αποτελέσματα των μετρήσεων με πρόσθετες πληροφορίες προκειμένου να διαπιστωθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Σύμφωνα με τους ίδιους, η διόρθωση αποτελεί διαδικασία εντοπισμού λανθασμένων και ανάδειξης σωστών στοιχείων στις αξιολογικές διαδικασίες όπου έλαβαν μέρος οι εκπαιδευόμενοι, η εξέταση είναι αξιολογική δοκιμασία που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός για να διαπιστώσει και να ελέγξει την ύπαρξη ή το μέγεθος ενός προσδιορισμένου χαρακτηριστικού του εκπαιδευομένου, ενώ τέλος η βαθμολογία αποτελεί συνέχεια της διαδικασίας της μέτρησης και αφορά στην έκφραση του αποτελέσματος της μέτρησης με τη βοήθεια μιας κλίμακας (αριθμητικής ή περιγραφικής).

Χαρακτηριστικά και είδη της αξιολόγησης

Βασικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης είναι ότι σχεδιάζεται για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών και ακολουθεί συγκεκριμένη μεθοδολογική διαδικασία, της οποίας τα κριτήρια χρησιμοποιούνται για να αποτυπώσουν την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας αυτής. Η αξιολόγηση είναι συνεχής, διάχυτη κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδακτικής εργασίας και ενταγμένη στη ροή του εκπαιδευτικού έργου. Θεωρείται πολύμορφη ως προς τους τρόπους και τις τεχνικές που την τεκμηριώνουν και ως όρος ευρύτερος της βαθμολογίας, καθώς περιλαμβάνει πέρα από ποσοτικές και ποιοτικές μεταβλητές (Δασκαλάκης, 2017: 245).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, υπάρχουν διάφορα είδη αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για να μετρήσουν την πρόοδο, την απόδοση και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει η διαγνωστική ή αρχική αξιολόγηση που αποτελεί τη συγκέντρωση και την ερμηνεία πληροφοριών για τους μαθητές. Πραγματοποιείται κατά την έναρξη ορισμένης εκπαιδευτικής περιόδου ή διδακτικής δραστηριότητας και αφορά στους μαθητές για τους οποίους ο διδάσκων δεν διαθέτει επαρκείς πληροφορίες. Η διαγνωστική ή αρχική αξιολόγηση αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών σε ορισμένο τομέα, προκειμένου να προσαρμοστεί ανάλογα το πρόγραμμα ή η οργάνωση της διδασκαλίας, ή να τους παρασχεθεί πρόσθετη διδακτική στήριξη ή προκειμένου να ενταχθούν σε εκπαιδευτικά επίπεδα, όπου αυτό είναι επιτρεπτό (Κασσωτάκης, 2023: 35).

Επιπρόσθετα, υπάρχει η διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση κατά την οποία γίνεται έλεγχος της πορείας του μαθητή για την κατάκτηση συγκεκριμένου εκπαιδευτικού στόχου, ενώ παρέχονται απαραίτητες πληροφορίες και στοιχεία που απαιτούνται για την τροποποίηση του προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας, προκειμένου να επιτευχθεί η κατάκτηση του επιδιωκόμενου στόχου. Η ανατροφοδότηση αυτή αποτελεί την κύρια λειτουργία της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία θεωρείται από παιδαγωγική άποψη ως η πιο σημαντική πτυχή της αξιολόγησης των μαθητών (Κασσωτάκης, 2023: 39).

Η συνολική επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με το τι ακριβώς είχε καθοριστεί ως τελικός στόχος, επιτυγχάνεται μέσω της τελικής ή αθροιστικής αξιολόγησης. Πρόκειται για την συνολική εκτίμηση του αποτελέσματος που επιτεύχθηκε, σε σύγκριση με ό,τι είχε αρχικά καθοριστεί ως τελική επιδίωξη κατά τη διάρκεια ορισμένης περιόδου. Η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση έχει διαπιστωτικό χαρακτήρα και πληροφορεί τους ενδιαφερομένους για το επιδιωκόμενο συνολικό επίτευγμα (Κασσωτάκης, 2023: 45)

Υπάρχουν, επίσης, η τυπική ή επίσημη αξιολόγηση, μία καλά οργανωμένη και σχεδιασμένη μορφή αξιολόγησης που περιλαμβάνει αξιολογικές δοκιμασίες (τεστ, διαγωνίσματα) και η άτυπη ή ανεπίσημη αξιολόγηση, μία αυθόρμητη (μη συστηματική) αξιολόγηση που αξιοποιεί αξιολογικές δοκιμασίες, όπως η παρατήρηση και οι προφορικές ερωτήσεις.

Σκοπός, στόχοι και αξία της αξιολόγησης

Τι επιδιώκει όμως να ελέγξει η αξιολόγηση; Τις τελευταίες δεκαετίες οι επιστήμονες της Παιδαγωγικής έχουν αρθρώσει ένα εκτενές ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από την αποσαφήνιση των γενικών σκοπών και ειδικών στόχων της εκπαίδευσης. Η τεράστια σημασία που αποδόθηκε στον προσδιορισμό τους, οδήγησαν πολλούς παιδαγωγούς να μελετήσουν το θέμα, με αποτέλεσμα να προκύψουν διάφορα συστήματα ταξινόμησης των διδακτικών στόχων, από τα οποία το πιο γνωστό είναι η ταξινομία του Bloom και των συνεργατών του. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο ταξινομικό σύστημα, υπάρχουν τρεις μεγάλες κατηγορίες διδακτικών στόχων που αξιολογούνται :οι γνωστικοί, οι συναισθηματικοί και οι ψυχοκινητικοί. Οι γνωστικοί στόχοι αναφέρονται στις γνωσιακές διαδικασίες, στις συμπεριφορές, δηλαδή, του μαθητή που έχουν άμεση σχέση με την κατάκτηση και την αξιοποίηση της γνώσης. Οι συναισθηματικοί στόχοι αφορούν στις στάσεις και στις αξίες του ατόμου, ενώ οι ψυχοκινητικοί στόχοι στις αισθησιο-κινητικές δεξιότητες (Κασσωτάκης, 2023: 191-192).

Εκτός όμως από τους συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο αξιολογούνται και στόχοι επίδοσης, που είναι α) η δηλωτική γνώση, η οποία αναφέρεται σε πληροφορίες που μπορούν να εκφραστούν λεκτικά είτε προφορικά είτε γραπτά β) η διαδικαστική γνώση, δηλαδή τη γνώση της διαδικασίας για την πραγματοποίηση μιας ενέργειας και γ) η επίλυση προβλημάτων που περιλαμβάνει μία

σειρά βημάτων που ξεκινούν με την αναπαράσταση του προβλήματος. Ακολουθεί η επιλογή μίας κατάλληλης στρατηγικής για την επίλυση του προβλήματος που έχει τεθεί και ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης στρατηγικής (Πετροπούλου, Κασιμάτη, Ρετάλης, 2015: 46).

Θα πρέπει να τονισθεί ότι για να λειτουργήσει σωστά η αξιολόγηση με βάση το σύστημα των αντικειμενικών στόχων, είναι απαραίτητο τα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια να έχουν συνταχθεί με βάση τα συστήματα αυτά και η ίδια η διδασκαλία να λαμβάνει χώρα κατά παρόμοιο τρόπο. Δεν είναι λογικό να ζητούνται από τον μαθητή κατά τις εξετάσεις στοιχεία ή μορφές συμπεριφοράς που δε διδάχτηκαν ή δεν επιδιώχθηκαν κατά τη διδασκαλία. Πρόγραμμα, διδασκαλία και αξιολόγηση είναι τρία πράγματα αλληλένδετα (Κασσωτάκης, 2023: 192).

Όποιο όμως κι αν είναι το είδος της αξιολόγησης, αυτή αποκτά αξία όταν πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Η αξιολόγηση πρέπει να είναι έγκυρη ως προς το περιεχόμενο, τη διάρθρωση και τα κριτήριά της, και λέγοντας έγκυρη προσδιορίζουμε το πόσο καλά μετράει αυτό που στοχεύει να αποτιμήσει. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση πρέπει να είναι αξιόπιστη, δηλαδή να διασφαλίζει ότι στο ίδιο δείγμα εκπαιδευομένων τα αποτελέσματα πολλαπλών δοκιμασιών είναι ίδια, και συνεπής, δηλαδή κατά πόσο ως διαδικασία ελέγχει αν οι παρατηρούμενες επιδόσεις των εκπαιδευομένων μπορούν να γενικευθούν και σε άλλα περιβάλλοντα. Η αντικειμενικότητα, η διακριτικότητα και η πρακτικότητά της αναφέρονται στο κατά πόσο μένει ανεπηρέαστη από παράγοντες μη σχετικούς με τη διαδικασία της αξιολόγησης, κατά πόσο μπορεί να κατατάξει σε διακριτές κατηγορίες τους εκπαιδευόμενους με βάση την πραγματική τους αξία και τέλος κατά πόσο αξιοποιήσιμη είναι από όλους τους συμμετέχοντες στην αξιολογική διαδικασία (Πετροπούλου, Κασιμάτη, Ρετάλης, 2015: 40-54).

Τα πλεονεκτήματα της αξιολόγησης και η αμφισβήτησή της

Τα πλεονεκτήματα της αξιολόγησης είναι πολλά. Ο μαθητής αποκτά αυτογνωσία και αυτοαντίληψη και, κυρίως, ως θετική ανατροφοδότηση η αξιολόγηση ενισχύει την εσωτερική κινητοποίηση του μαθητή συμβάλλοντας στη μάθηση και προσφέρει αίσθημα ηθικής ικανοποίησης (Δασκαλάκης, 2017: 231-253). Το πιο σημαντικό είναι ότι οι μαθητές γνωρίζοντας τις δυνατότητές τους προσανατολίζονται σωστά επαγγελματικά, ενώ επίσης ο εκπαιδευτικός τροφοδοτείται σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του και το εκπαιδευτικό σύστημα τροφοδοτείται με δεδομένα που βοηθούν στη λήψη αποφάσεων.

Παρόλες τις ωφέλειές της όμως, υπάρχουν και οι επικριτές της. Οι λόγοι της αμφισβήτησής της επικεντρώνονται κυρίως στην ταύτισή της με την εξέταση και τη βαθμολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, αμφισβητείται γιατί ναι μεν εντοπίζει τις αδυναμίες, παραμένει όμως ατελής πληροφόρηση, διότι δεν παρέχει τρόπους με τους οποίους αυτές θα ξεπεραστούν (Δασκαλάκης, 2008: 142-143). Η επίδοση κακών βαθμών χωρίς περαιτέρω ανατροφοδότηση ερμηνεύονται ως αποτυχία από τον μαθητή, του οποίου η

ψυχολογία επιβαρύνεται σημαντικά, οδηγώντας πολλές φορές στη σχολική εγκατάληψη (Δασκαλάκης, 2008: 143).

Ως μέσο πειθαρχίας, ο βαθμός αντιστρατεύεται την παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου (Καψάλης, 1998: 24), προκαλεί άγχος ή φόβο στους μαθητές (Δασκαλάκης, 20217: 245), ενώ ταυτόχρονα τους ταξινομεί εφόρου ζωής, διαιωνίζοντας τις κοινωνικές ανισότητες και τις ταξικές διακρίσεις (Δασκαλάκης, 2017: 233).

Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι κυριαρχούν παραδοσιακές αντιλήψεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, η οποία αντιμετωπίζεται ως μία διαδικασία τυπική-αναπαραγωγής τυποποιημένης γνώσης, που δε δίνει έμφαση στη διαφορετικότητα των μαθητών, αλλά εστιάζει στην εικόνα του «ιδεατού» μαθητή. Αποσκοπεί στη συνεχή τελειοποίηση που απομακρύνει από τον σεβασμό της διαφορετικότητας και παραπέμπει στον αποκλεισμό όσων μαθητών δεν φτάνουν στην επιδιωκόμενη τελειότητα.

Η εκπαίδευση μετασχηματίζεται

Παρόλα αυτά, στο κατώφλι του 21ου αιώνα η εκπαίδευση βρίσκεται σε επιταχυνόμενη πορεία μετασχηματισμού προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις ραγδαίες μεταβολές που συντελούνται στο πλαίσιο του παγκοσμιοποιημένου οικονομικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος. Ζούμε στην εποχή όπου η εκπαίδευση θεωρείται πόρος προστιθέμενης αξίας και συνδέεται όχι μόνο με τη διδασκαλία γνώσεων, αλλά και με την καλλιέργεια γνωστικών, μεταγνωστικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, δηλαδή των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σηματοδοτούν τον επαναπροσδιορισμό των σκοπών και στόχων της αξιολόγησης και οδηγούν σε νέες τάσεις. Τα περιβάλλοντα αυτά προωθούν τη συν οικοδόμηση της γνώσης, την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, την καλλιέργεια της μεταγνώσης, τη διαθεματική-διεπιστημονική και βιωματική προσέγγιση της γνώσης και τέλος την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών ως εργαλείο εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας. Επομένως, η αξιολόγηση αναλαμβάνει αναβαθμισμένο παιδαγωγικό ρόλο. Γίνεται συνευθύνη εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, εργαλείο βελτιστοποίησης αποσκοπώντας στην αποτίμηση με ολιστικό και δομημένο τρόπο (Πετροπούλου, Κασιμάτη, Ρετάλης, 2015: 20-26).

Βασίζεται σε σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως αυτή του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Social constructivism), σύμφωνα με τον οποίο η γνώση δεν «μεταβιβάζεται» στο εκπαιδευόμενο, αλλά δημιουργείται από τον ίδιο, ο οποίος δρα και επικοινωνεί μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Ακολουθεί η θεωρία της εγκαθιδρυμένης μάθησης (Situated learning), κατά την οποία η μάθηση είναι εγκαθιδρυμένη στο περιβάλλον και προκύπτει ως αποτέλεσμα του συγκερασμού της δραστηριότητας, του περιβάλλοντος και του κοινωνικο-πολιτιστικού πλαισίου που το διέπει, καθώς και της γενικότερης κουλτούρας, μέσα στην οποία συντελείται. Επιπλέον η αξιολόγηση βασίζεται στη θεωρία της κατανεμημένης μάθησης (Distributed cognition), με βάση

την οποία η γνώση χαρακτηρίζεται από υλική και κοινωνική κατανομή, καθώς και στη θεωρία της Δραστηριότητας (Activity theory) στην οποία η ανθρώπινη δράση διαμεσολαβείται από πολιτισμικά σύμβολα, λέξεις και εργαλεία που επηρεάζουν τη ίδια τη δραστηριότητα και τις νοητικές διεργασίες του ατόμου (Πετροπούλου, Κασιμάτη, Ρετάλης, 2015: 27-28). Οι αναφερόμενες συνεκτικές θεωρητικές βάσεις των σύγχρονων κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης έχουν επηρεάσει σημαντικά τόσο τον προσανατολισμό όσο και το σχεδιασμό και την εφαρμογή των μαθησιακών περιβαλλόντων, τα οποία δομούνται και οργανώνονται με την υποστήριξη των ψηφιακών τεχνολογιών.

Η παιδαγωγική αξία και δυναμική της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων απορρέει από τους πολλαπλούς ρόλους που επιτελεί στη σύγχρονη διδακτική. Πιο αναλυτικά, η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων συμβάλλει στον προσδιορισμό του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων και στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων μάθησης από τον εκπαιδευτικό και τον σχεδιαστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (instructional designer), στη συνεχή ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης με απώτερο στόχο την ποιοτική της βελτίωση και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς της, στη διερεύνηση και αποτίμηση, τόσο της ατομικής και ομαδικής δράσης του εκπαιδευομένου όσο και των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που αναπτύσσει κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση συμβάλλει στην ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη διαδικασία της αξιολόγησης, καλλιεργώντας ταυτόχρονα δεξιότητες αυτοαξιολόγησης, ετεροαξιολόγησης και αναστοχασμού, και στην ανίχνευση των μαθησιακών αδυναμιών και των ελλείψεων των εκπαιδευομένων με απώτερο στόχο την ανατροφοδότηση των εκπαιδευομένων και το σχεδιασμό κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων μέσα από τον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησής τους (αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση) και στην ποιοτική αναβάθμιση συνολικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία στοχεύει στην ενίσχυση και ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων και στη δημιουργία κινήτρων μάθησης (Πετροπούλου, Κασιμάτη, Ρετάλης, 2015: 76-77).

Όπως είναι ήδη καταγεγραμμένο στη βιβλιογραφία από τις αρχές της δεκαετίας του ’90, απεικονίζεται σε παγκόσμιο επίπεδο μια αυξανόμενη τάση ανάπτυξης και αξιοποίησης σύγχρονων περιβαλλόντων μάθησης και των αντίστοιχων ψηφιακών εργαλείων, που ενδυναμώνουν τη ζωντανή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων σε όλο το χώρο της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευόμενοι τοποθετούνται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και έχουν στη διάθεσή τους πολλαπλά εκπαιδευτικά μέσα και εργαλεία-λογισμικά για απόκτηση γνώσης, κατανόησης εννοιών, πρακτικής εξάσκησης και συνεργασίας με τους συνεκπαιδευομένους τους (Πετροπούλου, Κασιμάτη, Ρετάλης, 2015: 29).

Η αξιολόγηση στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι ψηφιακές τεχνολογίες που έχουμε στη διάθεσή μας έχουν μετασχηματίσει τις τρέχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές, προσφέροντας καινοτόμες και αποτελεσματικές απαντήσεις-λύσεις στο πεδίο της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων. Συνέπεια αυτού του μετασχηματισμού αποτελεί η ολοένα και μεγαλύτερη αξιοποίηση της Ηλεκτρονικής Αξιολόγησης (e-Assessment) στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Η Ηλεκτρονική Αξιολόγηση γνωρίζει ολοένα και αυξανόμενη αποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς απλοποιεί τις χρονοβόρες και κοπιαστικές διαδικασίες που σχετίζονται με το σχεδιασμό, τη δημιουργία, τη διάθεση (προς τους εκπαιδευομένους) ποικίλων αξιολογικών δοκιμασιών, αυτοματοποιώντας τόσο τη διαδικασία της βαθμολόγησης όσο και της ανατροφοδότησης. Η ηλεκτρονική αξιολόγηση παρέχει πλήθος λειτουργιών, όπως την επίτευξη πλήρους, λεπτομερούς και αυτόματης βαθμολόγησης μεγάλου πλήθους εκπαιδευομένων, τη δημιουργία ερωτήσεων με συνοδεία πολυμεσικού υλικού προσφέροντας ενδιαφέρουσες διαδραστικές εμπειρίες για τους εκπαιδευόμενους, την αυτόματη δημιουργία τεστ αντλώντας ερωτήσεις από «δεξαμενές» ερωτήσεων, τον σχεδιασμό «προσαρμοστικών» τεστ για τους εκπαιδευόμενους με παροχή οδηγιών και εξατομικευμένης ανατροφοδότησης προς αυτούς, και επίσης την προγραμματισμένη διάθεση αξιολογικών δοκιμασιών σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο με αυτόματη παραγωγή αναφορών με στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων (Πετροπούλου, Κασιμάτη, Ρετάλης, 2015: 81).

Μερικές από τις πιο διαδεδομένες και δημοφιλείς τεχνικές αξιολόγησης των εκπαιδευομένων που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης είναι:

- οι ρουμπρίκες αξιολόγησης (rubrics)
- ο φάκελος εργασιών εκπαιδευομένου (portfolio),
- η ετεροαξιολόγηση (peer-assessment),
- οι σύνθετες ερευνητικές εργασίες (project),
- η παρατήρηση (observation),

Οι ρουμπρίκες αξιολόγησης αποτελούν έναν περιγραφικό οδηγό βαθμολογίας, ο οποίος αποτελείται από ειδικά εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια απόδοσης.

Ο Φάκελος Εργασιών του εκπαιδευομένου (Portfolio Assessment) αποτελεί μια συστηματική, σκόπιμη και εξειδικευμένη συλλογή των έργων του εκπαιδευομένου, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και με προκαθορισμένα κριτήρια. Τα έργα αυτά στην ουσία αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοσή του εκπαιδευομένου σε δεδομένες μαθησιακές δραστηριότητες που καλείται να επιτελέσει.

Η Ετεροαξιολόγηση ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία ένας ή περισσότεροι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν την επίδοση του συνεκπαιδευομένου τους, επισημαίνουν τα

λάθη του και συστήνουν τρόπους βελτίωσής του. Η ενασχόληση των εκπαιδευομένων με τη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης των συνεκπαιδευομένων τους συντελεί στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, συμβάλλει στη βελτίωση της ικανότητας αυτό-παρακολούθησης, της αυτογνωσίας και κατά συνέπεια και της αυτορρύθμισης του εκπαιδευομένου, ενισχύοντας ταυτόχρονα την κριτική σκέψη, την άσκηση εποικοδομητικής κριτικής και τη λήψη αποφάσεων.

Στη σύγχρονη διδακτική, η Σύνθετη Ερευνητική Εργασία (Project) θεωρείται ένα ιδιαίτερα δυναμικό εργαλείο προσέγγισης της μάθησης και αξιολόγησης των εκπαιδευομένων στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Με τον όρο Σύνθετη Ερευνητική Εργασία προσδιορίζουμε κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων (οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκομένους εκπαιδευομένους ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων). Τέλος, η συστηματική παρατήρηση των εκπαιδευομένων αποτελεί μια από τις πλέον γνωστές τεχνικές συλλογής, ανάλυσης και αποτίμησης δεδομένων που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να παρακολουθήσουν την πορεία εξέλιξης της μαθησιακής διαδικασίας και να εξαγάγουν χρήσιμα συμπεράσματα για την πρόοδο και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοί τους (Πετροπούλου, Κασιμάτη, Ρετάλης, 2015: 83-91).

Επίλογος

Στη χαραυγή του 21ου αιώνα η εκπαίδευση χρειάζεται να αναδιαμορφωθεί και να ξεφύγει από τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας. Οι ανομοιογενείς τάξεις έχουν ανάγκη από διαφοροποιημένο τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης. Η διαφορετικότητα θεωρεί την ποικιλία όχι μόνο αυτονόητη, αλλά και προστιθέμενη αξία. Η αναγνώριση της διαφορετικότητας και η εποικοδομητική αντιμετώπισή της συμβάλλουν σε ένα κλίμα χωρίς διακρίσεις, κυρίως όμως στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διαφορετικότητα εντοπίζεται σε πολλά επίπεδα, όπως η κοινωνική προέλευση, η ηλικία, το φύλο, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η φυσική και πνευματική ικανότητα, η εθνική και γεωγραφική προέλευση, το οικονομικό- πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς και το οικογενειακό πλαίσιο (Σοφός, Κώστας, Παράσχου, Σπανός, Γιασιράνης, Τζόρτζογλου, Βρατσάλη 2023: 23).

Απαραίτητη προϋπόθεση της σχολικής ένταξης όλων των εκπαιδευομένων είναι ο σχεδιασμός νέων αναλυτικών προγραμμάτων, που θα στηρίζονται στη διαφορετική υπόσταση του κάθε εκπαιδευόμενου και όχι στην υποτιθέμενη ομοιογένεια των μαθητικών ομάδων. Πρέπει να δοθεί έμφαση στην ολιστική αντιμετώπιση του «άλλου» και στη θεασή του ως μία διαφορετική οντότητα. Μόνο με αυτό τον τρόπο θα μπορέσει η εκπαίδευση να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας και να διαμορφώσει αυριανούς πολίτες με ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη και με ικανότητα αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, αυτόνομης δράσης και επίλυσης προβλημάτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Daskalakis, D. (2017). *Koinoniologia tis Ekpaidefsis.* Athina: Papazisi

Daskalakis, I. (2008). Panteio Panepistimio Politikon kai Koinonikon epistimon. P*sychokoinonikes diastaseis tis mathitikis adiaforias: I periptosi tis Kerkyras.*[Didaktoriki diatrivi]

Kassotakis, M. (2023). *I axiologisi tis epidosis ton mathiton. Theoritikes prosengiseis & praktikes efarmoges.* Athina: Grigori

Kapsalis, A. (1998). *Axiologisi kai vathmologia sto dimotiko scholeio*. Athina: Gu-tenberg

Petropoulou, O., Kasimati, A., & Retalis, S. (2015). *Synchrones morfes ekpaidefti-kis axiologisis me axiopoiisi ekpaideftikon technologion* [Proptychiako encheiridio]. Kallipos, Anoiktes Akadimaikes Ekdoseis. https://hdl.handle.net/11419/232

Sofos, A., Kostas, A., Paraschou, V., Spanos, D., Giasiranis, S., Tzortzoglou, F., & Vratsali, N. (2023). *Schediasmoi Ekpaideftikou Ylikou kai Technologies gia tin Psifiaki Ekpaidefsi* [Proptychiako encheiridio]. Kallipos, Anoiktes Akadimaikes Ekdoseis. http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-170

Sofou, E. (2023). *I diamorfotiki axiologisi kai tekmiriosi stin proscholiki ekpaidefsi* [Proptychiako encheiridio]. Kallipos, Anoiktes Akadimaikes Ekdoseis. https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-345

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Φυσική Αγωγή

Χρύσα Τσαμοπούλου
M.Sc. «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής», M.Sc. «Βιοηθική», Π.Ε.11, Π.Ε.70

Περίληψη

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αποτελεί μια φιλοσοφία ολιστικής προσέγγισης της μάθησης, που έρχεται να καλύψει τις ανάγκες που προκύπτουν από την ετερογένεια και την ποικιλομορφία της σχολικής τάξης. Αφορά στον εκ των προτέρων διδακτικό σχεδιασμό με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών, προκειμένου να καλυφθούν εποικοδομητικά οι διαφορετικές μαθησιακές τους ανάγκες. Η καλλιέργεια της αυτονομίας των μαθητών/τριών και η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων σε συνδυασμό με την προώθηση της διαμαθητικής αλληλεπίδρασης, αποτελούν, σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, βασικά στοιχεία του γενικού σκοπού της Φυσικής Αγωγής. Οι διαδικασίες που εμπεριέχονται στο πλαίσιο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας υποστηρίζουν, εκτός των άλλων, τους εν λόγω μαθησιακούς στόχους, γεγονός που υπογραμμίζει τη σημασία της εφαρμογής της στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Λέξεις-Κλειδιά: *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Φυσική Αγωγή*

Differentiated Teaching and Physical Education

Chrysa Tsamopoulou
Physical Education Teacher, M.Sc. "Physical Activity and Quality of Life", M.Sc. "Bioethics"

Abstract

Differentiated teaching is a philosophy of a holistic approach of learning, which comes to meet the needs arising from the heterogeneity and diversity of the school class. It refers to prior lesson planning based on the students' learning readiness, interests and learning profile in order to constructively meet their different learning needs. The cultivation of students' autonomy and the development of intrinsic motivation, combined with the promotion of inter-academic interaction, are fundamental elements of the general goal of Physical Education, according to the New Curricula. The processes involved in the framework of Differentiated Teaching support, these learning objectives, among other things, which underlines the importance of its implementation in Physical Education.

Key-Words: *Differentiated Teaching, Physical Education*

Εισαγωγή

Η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Οι μαθητές/τριες προσέρχονται στη διδακτική διαδικασία έχοντας τις δικές τους προσωπικές αντιλήψεις, εμπειρίες, γνώσεις και ικανότητες. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία αφορά στον εκ των προτέρων σχεδιασμό της διδασκαλίας προκειμένου να καλύψει τις ανομοιογενείς μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών μιας τυπικής τάξης και διαφέρει από το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο της, σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Παντελιάδου, 2021). Ο σχεδιασμός βασίζεται στους ίδιους μαθησιακούς στόχους για όλους/όλες τους/τις μαθητές/τριες, δίνοντας τους τη δυνατότητα να ανταποκριθούν εποικοδομητικά τόσο στο εκπαιδευτικό υλικό, όσο και στις μαθησιακές διαδικασίες, ενώ όπου χρειάζεται παρέχεται υποστηριζόμενη μάθηση (scaffolding learning), με απώτερο στόχο τη βαθμιαία αυτονόμηση τους. Σημαντική παράμετρος για μια επιτυχημένη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η βαθύτερη γνώση των αναγκών των μαθητών/τριών από τη μεριά του/της εκπαιδευτικού, προκειμένου να διαμορφώσει αποτελεσματικά τη διδασκαλία του/της, δίνοντας ευκαιρίες επιτυχίας σε όλους/όλες, σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους. Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές τριες μαθαίνουν καλύτερα όταν οι δραστηριότητες ταιριάζουν με τις δεξιότητες και το επίπεδο αντίληψής τους αναφορικά με το θέμα (ετοιμότητα), όταν οι εργασίες ενεργοποιούν την περιέργεια ή το πάθος τους (ενδιαφέρον) και όταν οι εργασίες τους/τις ενθαρρύνουν να εργαστούν σε κάποια προτιμώμενη από αυτούς/αυτές διαδικασία (μαθησιακό προφίλ) (Tomlinson,2000). Ο γενικός σκοπός του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών αφορά στη διαμόρφωση των μαθητών και των μαθητριών ως «άτομα αυτόνομα, αλλά και με συνεργατική κουλτούρα, που διαχειρίζονται τις ανάγκες τους σε όλα τα επίπεδα» (Δέρρη και συν.,2022), στοιχεία που χαρακτηρίζουν και τη φυσιογνωμία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας. Μια από τις βασικότερες στρατηγικές οργάνωσης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας το “Backward Planning”, συνάδει με τη νέα φιλοσοφία των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών της Φυσικής Αγωγής του Δημοτικού Σχολείου, όπου ο διδακτικός σχεδιασμός και η αξιολόγηση εστιάζουν στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της εκάστοτε ενότητας (Δέρρη & Χασάνδρα, 2022)

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές συνθήκες, όπου το στοιχείο της διαφοροποίησης του μαθητικού δυναμικού να είναι έντονο, προκαλούν τον/την εκπαιδευτικό να αναπτύξει διδακτικές πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριων. Μέσα από τη χρήση τεκμηριωμένων στρατηγικών αξιολόγησης (αρχική/διαγνωστική) ο/η εκπαιδευτικός συλλέγει πληροφορίες σχετικά με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών, χαρακτηριστικά που αποτελούν τη βάση για την εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Η έννοια της μαθησιακής ετοιμότητας σύμφωνα με την Παντελιάδου (2021) διαφέρει τόσο από τη γνωστική ικανότητα του/της μαθητή/τριας να κατακτήσει μία συγκεκριμένη δεξιότητα,

όσο από τη γενικότερη νοητική ικανότητα του/της. Υποδηλώνει μια προσωρινή κατάσταση που θα πρέπει να μεταβάλλεται, ως αποτέλεσμα της εφαρμογής υψηλής ποιότητας διδασκαλίας από τη μεριά του/της εκπαιδευτικού (Tomlinson & Imbeau, 2023). Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να εξελιχθούν σε γνωστικό, κινητικό, συμπεριφορικό και κοινωνικό/συναισθηματικό επίπεδο, μέσα από δραστηριότητες που περιλαμβάνουν γνώσεις και δεξιότητες λίγο δυσκολότερες από υφιστάμενο επίπεδό ετοιμότητας τους. Στο σημείο αυτό και στο πλαίσιο της διαδικασίας της διαφοροποίησης, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί η λειτουργία ενός συστήματος διαμαθητικής υποστήριξης, ή και καθοδήγησης από τον/την εκπαιδευτικό, γεγονός που θα βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να ξεπεράσουν τη δυσκολία και να μπορέσουν να διαχειριστούν τις συγκεκριμένες δραστηριότητες, ενώ μέσα από αυτή τη διαδικασία θα περάσουν σε ένα νέο, πιο προχωρημένο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας (Tomlinson & Imbeau, 2023). Η διαδικασία αυτή μπορεί πραγματοποιηθεί μέσα από την εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών, τεχνικών και μέσων διδασκαλίας, βασισμένες στον κοινωνικό εποικοδομισμό όπως για παράδειγμα το jigsaw,την ιστοεξερεύνηση, τα σχέδια εργασίας κλπ. Στο Δημοτικό Σχολείο και στο Γυμνάσιο η διαφοροποίηση του περιεχομένου σε επίπεδο ετοιμότητας, έχει σαν αποτέλεσμα στη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των μαθητών /τριών (Αντωνίου, 2021).

Τα ενδιαφέροντα του/της μαθητή τριας αποτελούν επίσης ένα από τα δομικά στοιχεία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Ο διδακτικός σχεδιασμός και η επιλογή των δραστηριοτήτων είναι σημαντικό να βασίζονται πάνω στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, δηλαδή στις κλίσεις, τις επιθυμίες του/της, προκειμένου να διασφαλιστεί η ενεργητική εμπλοκή του/της στη μαθησιακή διαδικασία, δεδομένου ότι με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται κίνητρα για μάθηση. Στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην προκειμένη περίπτωση είναι τα Κέντρα Ενδιαφέροντος, οι Ομάδες Ειδικών κλπ. Επιπλέον είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να εστιάζει όχι μόνο στα ενδιαφέροντα που έχουν ήδη εκφράσει οι μαθητές/τριες , αλλά και σε εκείνα που δυνητικά μπορούν να αποκτήσουν, προσφέροντάς τους τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης.

Ο όρος μαθησιακό προφίλ αναφέρεται στον προτιμώμενο, στον πιο αποτελεσματικό τρόπο μάθησης του/της μαθητή/τριας και μπορεί να επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως το μαθησιακό στυλ, η νοημοσύνη, το φύλο και η κουλτούρα (Tomlinson και συν. 2003). Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσφέρει διαφορετικές επιλογές στη διαχείριση του διδακτικού υλικού/αντικειμένου, προκειμένου ο/η μαθητής/τρια να μπορέσει να φτάσει στα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα, επιλέγοντας εκείνη που του /της ταιριάζει.

Σύμφωνα με την Tomlinson (2000) ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του ως προς: α) το περιεχόμενο, δηλαδή το *τι* θα πρέπει να μάθει ο/η μαθητής/τρια (γνώσεις, δεξιότητες) και το πως θα έχει πρόσβαση στη συγκεκριμένη γνώση, β)τη διαδικασία/επεξεργασία, δηλαδή τις δραστηριότητες μέσα από τις οποίες θα μπορέσει να κατανοήσει το περιεχόμενο, γ) το τελικό προϊόν, δηλαδή το παραγόμενο έργο,

μέσα από το οποίο θα εξασκηθεί, θα εφαρμόσει και θα εμπεδώσει αυτό που έμαθε, το οποίο αποτελεί και απόδειξη όσων έχει μάθει και είναι σε θέση να εφαρμόσει και δ) το μαθησιακό περιβάλλον, δηλαδή στον τρόπο που λειτουργεί η ίδια η τάξη,ο χώρος, οι σχέσεις κλπ .

Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία γενικότερα είναι κάτι πολύ περισσότερο από την προσφορά για παράδειγμα τριών διαφορετικών τρόπων προσέγγισης ενός ασαφούς αποτελέσματος ή την παροχή τεσσάρων επιλογών έκφρασης μη σημαντικών πραγμάτων (Tomlinson 2000). Στις δραστηριότητες που διαφοροποιούν τη διδασκαλία ως προς τη διαδικασία οι Tomlinson & Imbeau (2023) πρόσθεσαν τον όρο "sense-making" activities, δίνοντας έμφαση στο ότι οι δραστηριότητες που καλούνται οι μαθητές/τριες που να διαχειριστούν θα πρέπει να τους βοηθούν να κατακτήσουν το περιεχόμενο, να βγάζουν νόημα και να αντιλαμβάνονται πώς αυτό που μαθαίνουν είναι χρήσιμο στον κόσμο έξω από την τάξη. Η ποιότητα του *τι* διαφοροποιείται αποτελεί για την Tomlinson (2000) μια σημαντική παράμετρο για την επιτυχία της εφαρμογής της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και ταυτόχρονα μια μεγάλη πρόκληση για τον/την εκπαιδευτικό.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στη Φυσική Αγωγή

Στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, η καλλιέργεια της αυτονομίας των μαθητών/τριών και η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων σε συνδυασμό προώθηση της διαμαθητικής αλληλεπίδρασης, αποτελούν σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών βασικά στοιχεία του γενικού σκοπού του μαθήματος (Δέρρη και συν,2022). Τα στοιχεία αυτά αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, γεγονός που υπογραμμίζει τη σημασία της εφαρμογής της στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Αρκετοί εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής ενώ έχουν τη πρόθεση να εφαρμόσουν τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο μάθημά τους, ωστόσο δεν το πράττουν γιατί δεν γνωρίζουν τις στρατηγικές και τρόπο εφαρμογής της (Ezechil, 2011; Jarvis κ.α, 2017).

Σύμφωνα με την Tomlinson (2014) η αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας εξαρτάται από την αλληλεξάρτηση των εξής παραγόντων: α)το θετικό μαθησιακό περιβάλλον, β)το πρόγραμμα σπουδών υψηλού επιπέδου, γ)την αξιολόγηση και δ)την ευελιξία στη διαχείριση της τάξης. Η διαφοροποίηση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι αποτελεσματική, όταν ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί την εξελισσόμενη ετοιμότητα των μαθητών/τριών σε σχέση με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες για περαιτέρω ανάπτυξη (Jarvis, 2017). Η Ezechil (2011) αναφέρει τρεις λόγους που ενισχύουν την εφαρμογή στρατηγικών διαφοροποίησης στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής: α) βιολογικοί παράγοντες διαφοροποιούν τα άτομα ως προς την ανάπτυξη του φυσικού/σωματικού δυναμικού, β) ψυχολογικοί παράγοντες διαφοροποιούν τα άτομα ως προς τον τρόπο εκδήλωσης συναισθημάτων, την αντίδραση σε ερεθίσματα κλπ και γ)η δεκτικότητα στην εκ-

παιδευτική επιρροή διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο. Βιολογικοί παράγοντες επηρεάζουν το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, το οποίο μπορεί αρχικά να προσδιοριστεί μέσα από διαγνωστική αξιολόγηση και στην πορεία της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από διαμορφωτική και τελική. Η επίδραση αυτή ενισχύει την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής θα πρέπει να επιλέγουν δραστηριότητες και κινητικές εμπειρίες με βάση την ατομική φάση ανάπτυξης των μαθητών /τριών και το επίπεδο εκμάθησης των κινητικών τους δεξιοτήτων και όχι με τη χρήση κατά προσέγγιση ηλικιακών φάσεων κινητικής ανάπτυξης (Gallahue & Donnelly, 2003). Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Sitovskyi και συν. (2019) μελετώντας και τεκμηριώνοντας πειραματικά την επίδραση της εφαρμογής των στρατηγικών διαφοροποίησης στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων σε έφηβους μαθητές ανάλογα με τους ρυθμούς της βιολογικής τους ανάπτυξης, διαπίστωσαν ότι η εφαρμογή της εν λόγω μεθοδολογίας λειτούργησε ευεργετικά στη αύξηση του επιπέδου της φυσικής τους κατάστασης. Οι παράμετροι της φυσικής κατάστασης των μαθητών/τριών θα πρέπει να αξιολογούνται μέσα από τη χρήση στρατηγικών διαφοροποίησης λαμβάνοντας υπόψη τους ρυθμούς της βιολογικής τους ανάπτυξης σε συνδυασμό με το αρχικό επίπεδο φυσικής κατάστασης. (Sitovskyi κ.α., 2019). Οι Arefiev και συν. (2019) στο πλαίσιο της έρευνάς τους διαπίστωσαν ότι το κύριο πρόβλημα της εφαρμογής διαφοροποιημένων στρατηγικών στη Φυσική Αγωγή σε έφηβους/ες μαθητές/τριες είναι ο μεγάλος αριθμός των προτεινόμενων παραμέτρων από την επιστημονική βιβλιογραφία, σχετικά με τον καταμερισμό τους σε ομοιογενείς ομάδες. Οι ερευνητές δημιούργησαν μια μέθοδο διαχωρισμού των μαθητών/τριών βασισμένη στο συνδυασμό του επίπεδου της σωματικής ανάπτυξης, του δείκτη ετεροχρονισμού της ανάπτυξης του οργανισμού και του βαθμού εκδήλωσης των δευτερογενών σεξουαλικών χαρακτηριστικών (Arefiev κ. α.,2019). Οι Whipp, Taggart & Jackson (2014) μελετώντας τις αντιλήψεις και την πρόθεση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής σχετικά με την ανάγκη εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα προγράμματα κολύμβησης, σε συνδυασμό με την πραγματική χρήση των αντίστοιχων στρατηγικών διδασκαλίας από τη μεριά τους, κατέληξαν ότι ενώ εφάρμοζαν επιτυχώς διαφοροποιημένες πρακτικές σε επίπεδο περιεχομένου και διαδικασίας, υπήρχαν δυσκολίες στον άξονα του τελικού προϊόντος. Επιπλέον διαπιστώθηκε ότι το διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας καθώς και ο περιορισμένος χώρος και χρόνος του μαθήματος της κολύμβησης στο πλαίσιο της Φυσικής Αγωγής, αποτέλεσαν πεδία πρόκλησης ακόμη και για τους/τις έμπειρους εκπαιδευτικούς, αναφορικά με την εφαρμογή της διαφοροποίησης. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές/τριες με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπογράμμισαν τη σημασία της εφαρμογής διαδικασιών διαφοροποίησης στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής σε τυπικά και σε ειδικά σχολεία (Marinescu, 2014; Savliuk, 2020).

Οι μαθησιακές προτιμήσεις των ατόμων ποικίλλουν ανάλογα με το έργο που καλούνται να διαχειριστούν. Το μαθησιακό στυλ αφορά ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο προσεγγίζει τη μάθηση μέσω των αισθήσεων και περιλαμβάνει τον οπτικό, ακουστικό και κιναισθητικό τύπο. Ο Gardner (1995) διαφοροποίησε τη νοημοσύνη από

το στυλ μάθησης, θεωρώντας ότι η έννοια του στυλ υποδηλώνει μια γενικότερη προσέγγιση την οποία το άτομο μπορεί να εφαρμόσει εξίσου σε κάθε νοητό περιεχόμενο, σε αντίθεση με τη νοημοσύνη η οποία αποτελεί μια ικανότητα με τις δικές της διαδικασίες περιεχομένων και στοχεύει σε συγκεκριμένα περιεχόμενα του κόσμου . Χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αναδείξουν διαφορετικές ικανότητες αλλά και να προσαρμόσουν την κατάκτηση της γνώσης ανάλογα με τα είδη της νοημοσύνης που έχουν ήδη αναπτύξει . Η Φυσική Αγωγή, λόγω του βιωματικού της χαρακτήρα αλλά και των ποικίλων θεωρητικών πεδίων που περιλαμβάνει (Υγιεινή Διατροφή, Ιστορία Ολυμπιακών Αγώνων κ.λπ.), αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο το οποίο μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από διαφορετικές μορφές νοημοσύνης. Επιπλέον η εφαρμογή της πολλαπλής νοημοσύνης μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για τη βελτιστοποίηση της διδασκαλίας αθλητικών δεξιοτήτων, της αποτελεσματικότητας της αυθεντικής αξιολόγησης και την προώθηση της ποιότητα της υγείας των μαθητών/τριών (Colquitt και συν., 2017).

Το μαθησιακό προφίλ επηρεάζεται επίσης από την κουλτούρα και το φύλο. Μέσα από μελέτες έχει διαπιστωθεί ότι η παρακίνηση στη Φυσική Αγωγή μπορεί να δεχθεί επιδράσεις από το αθλητικό περιβάλλον καθώς και από την κουλτούρα της εκάστοτε χώρας (Xiang, Lee & Solmon, 1997, Nishida & Isogai 2007). Ένας σημαντικός όγκος ερευνών αναφορικά με το φύλο, καταδεικνύει σύμφωνα με τους Colquitt κ.α. (2017) ότι το γεγονός το να είσαι γυναίκα καθώς και ο βαθμός της εξωτερικά επιδεικνυόμενης "θηλυκότητας" μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στη συμμετοχή στη Φυσική Αγωγή και γενικότερα στη σωματική δραστηριότητα. Το φύλο επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο μαθαίνει, ενώ όπως και στην κουλτούρα, υπάρχουν μαθησιακά πρότυπα και διαφορές ανάμεσα σε κάθε φύλο (Tomlinson,2001). Οι Tomlinson & Imbeau (2023) επιβεβαιώνουν την ύπαρξη έμφυλων μαθησιακών μοντέλων, προσθέτοντας ότι μπορεί να είναι επωφελές να αξιοποιούνται επιλογές διδασκαλίας και μάθησης που αντικατοπτρίζουν ένα εύρος επιλογών με βάση έμφυλες προτιμήσεις.

Τέλος σύμφωνα με τους Colquitt κ.α. (2017) το περιεχόμενο και το τελικό προϊόν, στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν και να αξιολογούν τη μάθηση που πραγματοποιείται στο πλαίσιο του ψυχοκινητικού, γνωστικού και συναισθηματικού τομέα.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τις Tomlinson & Imbeau (2023) η ανάπτυξη υψηλών προσδοκιών για όλους τους/τις μαθητές/τριες είναι θέμα ζωτικής σημασίας για τον/την εκπαιδευτικό, όπως επίσης και η εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών και η διάθεση των απαραίτητων πόρων, προκειμένου να μεγιστοποιηθούν οι ατομικές δυνατότητες τους και να ανταποκριθούν εποικοδομητικά στις προσδοκίες αυτές. Είναι σημαντικό να αποσαφηνιστεί η διαφορά μεταξύ Διαφοροποιημένης και Εξατομικευμένης Διδασκαλίας. Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών/τριών μιας τάξης και βασίζεται στη φιλοσοφία ότι όλοι μπορούν να μάθουν στο βαθμό των δυνατοτήτων

τους. Μέσα από την εφαρμογή της οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν την προθυμία της συμμετοχής των μαθητών/τριών στο μάθημα, βελτιώνοντας γενικότερα την εσωτερική τους παρακίνηση (Colquitt και συν. 2017). Ο/Η εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής θα πρέπει να αναγνωρίζει εγκαίρως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις προτιμήσεις, τις ανάγκες των μαθητών/τριών και να διαφοροποιεί το μάθημα του/της ως προς το ενδιαφέρον, την ετοιμότητα, το τελικό προϊόν, διασφαλίζοντας με το τρόπο αυτό την εποικοδομητική προσέγγιση από τη μεριά των μαθητών/τριών του βασικού – σημαντικού περιεχόμενου του μαθήματος. Πρωτεύουσας σημασίας αποτελεί το γεγονός ότι οι πληροφορίες αυτές λαμβάνονται υπόψη από τον/την εκπαιδευτικό στα αρχικά στάδια της διαδικασίας σχεδιασμού του μαθήματος και όχι μόνο όταν απαιτείται να το κάνει, επειδή ένας/μια μαθητής/τρια έχει διαγνωσμένες ειδικές - εκπαιδευτικές ανάγκες (Jarvis, 2017). Η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία γενικότερα δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί ολοκληρωμένα από την πρώτη στιγμή που θα αποφασίσει ο /η εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής να την εφαρμόσει στη διδακτική του πρακτική. Δεν αρκεί μια παρουσίαση ή μια δειγματική από τον μέντορα, προκειμένου να μπορέσει να την εφαρμόσει αποτελεσματικά στην τάξη. Αποτελεί μια ολόκληρη φιλοσοφία, ένα σύνολο βασικών αρχών για τη διδακτική πράξη, μια βαθιά γνώση των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών του/της.

Η διαμόρφωση Φυσικά/Σωματικά Εγγράμματων ατόμων, εφοδιασμένων με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, για έναν δια βίου φυσικά δραστήριο τρόπο ζωής, εντός και εκτός σχολείου, αποτελεί τον απώτερο στόχο για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας μπορεί οδηγήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου, μέσα από τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης, όπου όλοι οι μαθητές/τριες βρίσκουν νόημα μέσα στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

Antoniou, F., (2021). Paragogi archikou epimorfotikou – ypostiriktikou ylikou «Epimorfosi se praktikes ypostirixis ton mathiton kai ton mathitrion sto plaisio tis Diaforopoiimenis Didaskalias (DD)» Institouto Ekpaideftikis Politikis

Arefiev, V., Tymoshenko, O., Domina, Z., Malechko, T., Arefieva, L., Pliushchakova, O., ... & Prontenko, K. (2019). Differentiated approach to physical education of adolescent students. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Año: VII, Número: Edición Especial, Artículo*, (15).

Colquitt, G., Pritchard, T., Johnson, C., & McCollum, S. (2017). Differentiating instruction in physical education: Personalization of learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *88*(7), 44-50.

Derri, V., Chasandra, M., Vasileiadou, O., Dimitriou, E., Kosmidou, E., Kyrgyridis, P., Leventakis, Ch. & Papamichou, A. (2022). Odigos ekpaideftikou Fysiki Agogi Dimotikou. 2i Ekdosi. Institouto Ekpaideftikis Politikis

Ezechil, L. (2011). Coordinates of a differentiated approach of physical education classes in compulsory school. *Journal of Physical Education and Sport*, *11*(4), 443.

Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2003). Developmental physical education for all children (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics

Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. Phi Delta Kappan, 77(3), 200 -209.

Jarvis, J. M., Pill, S. A., & Noble, A. G. (2017). Differentiated pedagogy to address learner diversity in secondary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *88*(8), 46-54.

Marinescu, G., Tudor, V., Mujea, A. M., & Băisan, C. (2014). The improvement of strength in mentally disabled pupils through the use of differentiated instruction in the physical education lesson. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *117*, 529-533.

Nishida, T., & Isogai, H. (2007). Cross-cultural comparison of motivation to learn in physical education: Japanese vs. Swedish schoolchildren. *Psychological Reports, 101*, 597–613.

Panteliadou, S., (2021) “Encheiridio gia ti Diaforopoiimeni Didaskalia”, Epimorfosi sti Diaforopoiimeni Didaskalia, IEP 2021

Sitovskyi, A., Maksymchuk, B., Kuzmenko, V., Nosko, Y., Korytko, Z., Bahinska, O., ... & Maksymchuk, I. (2019). Differentiated approach to physical education of adolescents with different paces of biological development.

Savliuk, S., Kashuba, V., Vypasniak, I., Yavorskyy, A., Kindrat, P., Grygus, I., ... & Hagnerderengowska, M. (2020). Differentiated approach for improving the physical condition of children with visual impairment during physical education. *Journal of Physical Education and Sport*, *20*, 958-965.

Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. ERIC Digest.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Ascd.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, *27*(2-3), 119-145.

Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Ascd.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2023). *Leading and managing a differentiated classroom*. Ascd.

Whipp, P., Taggart, A., & Jackson, B. (2014). Differentiation in outcome-focused physical education: Pedagogical rhetoric and reality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *19*(4), 370-382.

Xiang, P., Lee, A. M., & Solmon, M. A. (1997). Achievement goals and their correlates among American and Chinese students in physical education: A cross-cultural analysis. *Journal of Cross-cultural psychology*, *28*(6), 645-660.

Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη μέσω της τέχνης: Μια διαθεματική διδακτική πρόταση για τη διερεύνηση της κοινωνικής ταυτότητας

Ρόζα Πλαστήρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.08, Υποψήφια Διδάκτωρ

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο επιδίωξε την εξοικείωση των μαθητών/τριών με θεμελιώδεις έννοιες της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, σύμφωνα με τις αρχές της Εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη. Αξιοποιώντας ως εργαλεία την τέχνη και τις γνωστικές θεωρίες μάθησης, και με απόλυτη συμβατότητα με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, το σχέδιο δράσης απευθύνθηκε σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στοχεύοντας στη κατανόηση -από πλευράς τους-, των τριών βασικών εκφάνσεων της ταυτότητας ενός πολίτη του 21ο αιώνα - της εθνικής, της ευρωπαϊκής και της παγκόσμιας. Από την εφαρμογή του σεναρίου, αναδείχθηκε η συμβολή των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στη συνάντηση των μαθητών/τριών με τις κοινωνικές επιστήμες, εμπλουτίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία, ενοποιώντας τη παρεχόμενη γνώση, συμβάλλοντας στην ολιστική κατανόηση και δίνοντας στη μαθησιακή διαδικασία τη μορφή «εμπειρίας». Τέλος, αναδείχθηκε η συνθετότητα του διαμεσολαβητικού ρόλου του/της εκπαιδευτικού.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, εθνική/ευρωπαϊκή/ παγκόσμια ταυτότητα, καλλιτεχνική εκπαίδευση, διαθεματικότητα, διδακτικό σενάριο

Education for Citizenship through Art: An interdisciplinary didactic proposal for the investigation of Social Identity

Roza Plastira - Art Educator, PhD Candidate

Abstract

The present teaching scenario sought to acquaint students with fundamental concepts of civics education, in accordance with the principles of Citizenship Education. Fully compatible with social and political education’s syllabus and school textbooks, this action plan utilizes art and cognitive learning theories as tools, in order to make primary school students comprehend the three basic aspects of the 21st century citizen’s identity: national, European and global. The teaching scenario’s application underlines the contribution of artistic activities to students' encounter with social sciences, by unifying the provided knowledge, and by enriching the learning process which takes the form of an "experience". Finally, the complexity of teacher’s mediating role in this process is highlighted.

Key-Words: Education for citizenship, national/European/global identity, Art education, interdisciplinarity, teaching scenario

Εισαγωγή

Στην Ελλάδα, -σε αντίθεση με πολλές άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης-, η Κοινωνική και Πολιτική αγωγή (Κ.Π.Α.) πέρα από αυτοτελές σχολικό αντικείμενο, διαπερνά το σύνολο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών μέσω διαθεματικών δραστηριοτήτων. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές, η διδασκαλία του εν λόγω μαθήματος περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσεων περί πολιτικών θεσμών, και δεν εστιάζει στην ανάπτυξη ικανοτήτων που θα επέτρεπαν στο/η μαθητή/τρια να λάβει -μελλοντικά- έναν πιο ενεργό και ουσιαστικό ρόλο στην κοινωνία. Μια πιθανή λύση σε αυτό το πρόβλημα θα μπορούσε να είναι η μετατόπιση – μέσω των νέων προγραμμάτων σπουδών- από την «Αγωγή του Πολίτη» προς την «Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του πολίτη», με την επιστημονική κοινότητα να υποστηρίζει ότι η πρώτη προσφέρει το ελάχιστο στην πολιτική εκπαίδευση των νέων, ενώ η δεύτερη το μέγιστο (Kerr, 1999). Έτσι, ζητούμενο πια δεν μόνο η απόκτηση γνώσεων σχετικά με την κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα, αλλά και η καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, προκειμένου οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να λειτουργούν αποτελεσματικά εντός της εθνικής και παγκόσμιας πολιτισμικής κοινότητας (Banks, 2008). Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, οι Hoskins & Crick (2010), απαρίθμησαν το σύνολο των γνώσεων, ικανοτήτων, αξιών και στάσεων που θα επέτρεπαν την καλλιέργεια ενεργών πολιτών, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο που διαδραματίζει η αίσθηση της ταυτότητας.

Στόχος του παρόντος διδακτικού σεναρίου ήταν η κατανόηση – από πλευράς των μαθητών/τριών- των πολλαπλών κοινωνικών ταυτοτήτων κάθε ανθρώπου, του μηχανισμού κατασκευής τους και της σημασίας συνύπαρξής τους. Αξιοποιώντας ως εργαλεία την τέχνη και τις γνωστικές θεωρίες μάθησης και λαμβάνοντας υπόψη τη συμβολή των βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας στην πρόσληψη και διαχείριση της γνώσης, οι μαθητές της Ε’ και Στ΄ τάξης του τριθέσιου δημοτικού σχολείου Καμαρούλας, ασχολήθηκαν επί έξι διδακτικές ώρες με τη διερεύνηση της έννοιας της «ταυτότητας» μέσω εικαστικών δραστηριοτήτων. Με απόλυτη συμβατότητα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, επιλέχθηκαν τρεις διδακτικές ενότητες από τα σχολικά εγχειρίδια της Κ.Π.Α. της Ε’ και Στ’ Δημοτικού, προκειμένου να μελετηθούν οι ποικίλες εκφάνσεις της κοινωνικής ταυτότητας (εθνική, ευρωπαϊκή, παγκόσμια).

Θεωρητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο

Κοινωνική ταυτότητα

Η κοινωνική ταυτότητα συνίσταται από όλες τις πτυχές της αυτοεικόνας ενός ατόμου όπως αυτές προκύπτουν από τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες αισθάνεται ότι ανήκει (Tajfel & Turner, 1979). Αν και οι κοινωνικές ταυτότητες που κατασκευάζει ένα άτομο μέσω της κατηγοριοποίησης, της κοινωνικής ταύτισης και της κοινωνικής σύγκρισης, μπορούν να είναι πολυάριθμες (ανάλογα τον αριθμό των κοινωνικών ομάδων στις οποίες εντάσσεται), ιδιαίτερα σημαντική -στα πλαίσια της σύγχρονης πολυπολιτισμικής

κοινωνίας- είναι η εθνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια διάσταση της ταυτότητας. Η εθνική ταυτότητα έχει τη μορφή ενός ισχυρού δεσμού μεταξύ των μελών μιας συγκεκριμένης επικράτειας, τα οποία ενώνουν κοινοί μύθοι, μνήμες, κουλτούρα, δικαιώματα και υποχρεώσεις (Smith, 1992). Αν και επιβάλλεται η διατήρησή της στο χρόνο λόγω της ιστορικής και πολιτισμικής της ιδιαιτερότητας, δεν επιτρέπεται να λειτουργεί ως εργαλείο διαχωρισμού των εθνών. Η ευρωπαϊκή ταυτότητα, νοείται ως μια «μετα-εθνική» ταυτότητα που αναπτύσσεται στα πλαίσια της συνύπαρξης διαφορετικών κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα οποία -παρά τις επιμέρους κοινωνικοπολιτισμικές τους διαφορές-, μοιράζονται μια κοινή ιστορία, έναν κοινό πολιτισμό και έναν κοινό αξιακό κώδικα (Keating, 2009). Τέλος, η παγκόσμια ταυτότητα, περιγράφει έναν πολίτη που αφενός «σκέφτεται παγκόσμια» και όχι μόνο τοπικά, και αφετέρου διακατέχεται από αναπτυγμένη ενσυναίσθηση έχοντας την ικανότητα να μπαίνει στη θέση του άλλου και να βλέπει τον κόσμο μέσα από τα δικά του μάτια (Nussbaum, 2002).

Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη μέσω της τέχνης

Η καλλιτεχνική εκπαίδευση συμβάλλει ολόπλευρα στην ανάπτυξη των μαθητών/τριών ωθώντας τους να βρουν σημεία σύνδεσης του προσωπικού τους κόσμου με το κοινωνικό τους περιβάλλον (Efland, 2002), στοχεύοντας στην απελευθέρωση της φαντασίας τους (Greene, 1995), εκπαιδεύοντάς τους να βλέπουν τον κόσμο μέσα από τα μάτια του «άλλου» (Vygotsky, 1971), καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψη (Eisner, 2000) και ωθώντας τους στην εξωτερίκευση των απόψεων και των συναισθημάτων τους (Vaos, 2008). Ωστόσο, η καλλιτεχνική αγωγή αποτελεί γνωστικό αντικείμενο του οποίου η φύση και οι προσεγγίσεις είναι σταθερά διαφοροποιημένες από αυτές των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων (Chapman, 1993). Ως εκ τούτου, διαρθρώθηκαν πολυάριθμα μοντέλα διδακτικής της τέχνης, το κάθε ένα με διαφορετική φιλοσοφία και στρατηγική. Ένα εξ αυτών ήταν και το μοντέλο διαθεματικής προσέγγισης της τέχνης (arts-integrated curriculum), σύμφωνα με το οποίο το εικαστικό εγχείρημα αποτελεί εκπαιδευτικό εργαλείο που δύναται να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο όλων των γνωστικών αντικειμένων, εμπλουτίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία και προσφέροντας στους μαθητές/τριες μια πιο ολιστική εμπειρία (Kouvou, 2010).

Ειδικότερα, όσον αφορά τη διαθεματική σύνδεση της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής με τα εικαστικά, φαίνεται πως επιτυγχάνεται λόγω ορισμένων βασικών κοινών τους χαρακτηριστικών (Enslin & Ramirez, 2013). Αρχικά, η τέχνη λειτουργεί ενισχυτικά σε μια προσπάθεια διαμόρφωσης των μαθητών/τριών ως πολιτών, λόγω του επικοινωνιακού της χαρακτήρα. Πράγματι, αποτελώντας ένα είδος κοινωνικά εμπλεκόμενης καλλιτεχνικής πρακτικής, εκπαιδεύει τους μαθητές/τριες να λειτουργούν ως ενεργοί, συμμετοχικοί πολίτες (Schlemmer, 2017). Εκτός αυτού, η έμφαση που δίνει στην ατομική έκφραση ως απόρροια προσδιορισμού του «εαυτού» σε σχέση με το περιβάλλον του οποίου αποτελούν μέρος οι μαθητές/τριες, θέτει στο επίκεντρο θέματα εθνικής ταυτότητας και πολυπολιτισμικότητας που βρίσκονται στον πυρήνα εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη (Kemperl, 2013). Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση μέσω της τέχνης αποτελεί πια ένα είδος πολιτικού γραμματισμού (Kuttner, 2015), η επίτευξη του οποίου

προϋποθέτει και τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις.

Διδακτικές προσεγγίσεις του γνωστικού αντικειμένου

Το παρόν διδακτικό σενάριο, διαρθρώθηκε σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες αφενός υπογραμμίζουν τη σημασία των εσωτερικών νοητικών διεργασιών στη διαδικασία κατασκευής της γνώσης, και αφετέρου υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/τριες κατέχουν ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που δύναται να συνδεθεί ποικιλοτρόπως με το αντικείμενο διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, η παρέμβαση στηρίχτηκε στο μοντέλο ευρετικής-ανακαλυπτικής μάθησης του Bruner, το οποίο αντιμετωπίζει τη μαθησιακή διαδικασία ως μέσο επίλυσης προβλημάτων που προκύπτει από την πρόσκτηση, επεξεργασία και κωδικοποίηση των πληροφοριών (Koulaidis, 2007). Επιδιώχθηκε λοιπόν: α) οι οδηγίες προς τους/τις μαθητές/τριες να συνδέονται με τα βιώματά τους ώστε να εξασφαλιστεί η προθυμία τους να μάθουν και β) η οργάνωση της διδασκαλίας να επιτρέπει την κατανόηση του αντικειμένου από τους/τις μαθητές/τριες που θα κληθούν να συμπληρώσουν κενά ή να μετασχηματίσουν τις γνώσεις τους μέσω των νέων πληροφοριών (Bruner, 1961).

Η υιοθέτηση μιας διδασκαλίας υπό μορφή «εμπειρίας» αντί εισήγησης, και η προθυμία συνδιαλλαγής με μαθητές/τριες ικανούς/ές να επεξεργαστούν και να ερμηνεύσουν με το δικό τους τρόπο οτιδήποτε ειπωθεί στη σχολική αίθουσα, είναι στοιχεία που μαρτυρούν ότι η δομή της παρούσας παρέμβασης έχει στοιχεία και από τη θεωρία του Κονστρουκτιβισμού. Γι' αυτό και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που προάγουν το διάλογο, αλλά και σε τεχνικές όπως ο καταιγισμός ιδεών, οι ερωτοαπαντήσεις και οι εννοιολογικοί χάρτες που καλούν τους/τις μαθητές/τριες να είναι παρόντες/ούσες και να αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός -κατά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου-, είχε ρόλο διαμεσολαβητικό, επηρεασμένη από τη κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της μάθησης, σύμφωνα με την οποία η κοινωνική αλληλεπικοινωνία οδηγεί στη γνωστική εξέλιξη (Vygotsky, 1978). Επίσης, πρακτικές όπως η χρήση φύλλων εργασίας, και η προσφορά όσο το δυνατόν περισσότερων εμπειριών στους μαθητές/τριες, επέτρεψαν την παρατήρηση της εξέλιξής τους και την αναπροσαρμογή των δραστηριοτήτων -όπου ήταν απαραίτητο- με σκοπό τη συνεχή τους ανάπτυξη.

Πρόγραμμα παρέμβασης

1η διδακτική ώρα: «Προσωπική vs Κοινωνική Ταυτότητα»

Οι μαθητές/τριες της Ε-Στ' τάξης του Δ.Σ. Καμαρούλας, στο οποίο εφαρμόστηκε το παρόν σενάριο διδασκαλίας, γνώριζαν ήδη την εκπαιδευτικό, γεγονός που επέτρεψε την απευθείας εισαγωγή στο θέμα. Αρχικά λοιπόν, τέθηκε η ερώτηση: «*Τι είναι κοινωνική ταυτότητα;*». Ακολούθησε καταιγισμός ιδεών με την εκπαιδευτικό να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να εκφράσουν οτιδήποτε τους έρχεται στο μυαλό στο άκουσμα

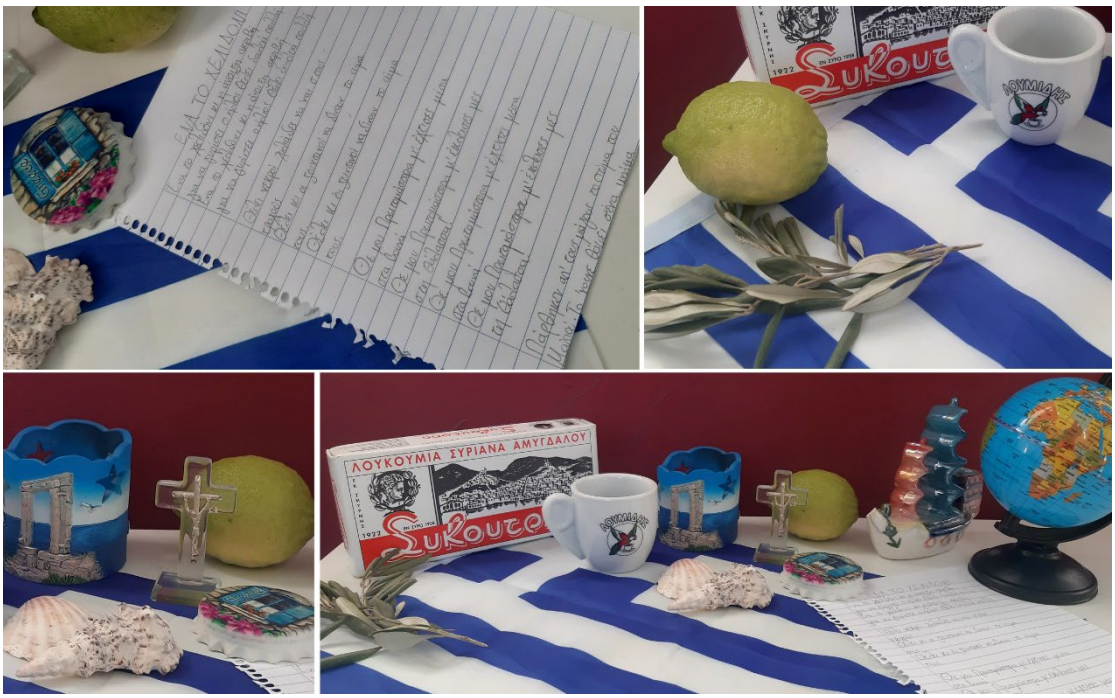
αυτής της έννοιας, και την ίδια να καταγράφει στον πίνακα κάθε απάντηση που λαμβάνει. Με το πέρας αυτής της δραστηριότητας, ορίστηκε η κοινωνική ταυτότητα και οι τρόποι κατασκευής της με βάση τις απαντήσεις δόθηκαν. Η κατηγοριοποίηση, η κοινωνική ταύτιση και η κοινωνική σύγκριση έγιναν κατανοητά μέσω απλών παραδειγμάτων κοντινών στα βιώματα των παιδιών. Στη συνέχεια, με βάση τον ορισμό που δόθηκε, ακολούθησαν ερωτοαπαντήσεις με σκοπό την ανάδειξη των διαφορών μεταξύ κοινωνικής και προσωπικής ταυτότητας. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής: «*Εάν η κοινωνική μας ταυτότητα είναι το ποιοι είμαστε ανάλογα τις ομάδες στις οποίες εντασσόμαστε, τότε τι είναι η προσωπική μας ταυτότητα; Μήπως σχετίζεται με το όνομά μας; Μήπως με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που μας διακρίνουν από τους άλλους;*» κλπ. Το υπόλοιπο μάθημα αφιερώθηκε στην εικαστική δραστηριότητα "A backpack about me". Πρόκειται για ένα σακίδιο αποτελούμενο από σχήματα, μέσα στα οποία οι μαθητές σχεδίασαν ορισμένες πληροφορίες για τον εαυτό τους. Η δραστηριότητα αυτή επέτρεψε, αφενός μια πρώτη απόπειρα προσωπικής αναζήτησης της ταυτότητας κάθε μαθητή, και αφετέρου τη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των παιδιών, αφού αναπόφευκτα μοιράστηκαν προσωπικές πληροφορίες και ανακάλυψαν ομοιότητες/ διαφορές με τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Τέλος, λίγο πριν τη λήξη της διδακτικής ώρας, η εκπαιδευτικός ενημέρωσε τους/τις μαθητές/τριες ότι στο επόμενο μάθημα, θα ξεκινήσει η μελέτη της κοινωνικής ταυτότητας και η προσπάθεια ορισμού του εαυτού τους μέσω των ομάδων στις οποίες ανήκουν. Επίσης, από τους μαθητές ζητήθηκε να φέρουν στο επόμενο μάθημα, ένα αντικείμενο που να τους θυμίζει τη χώρα τους.



Εικόνα 1: Απεικόνιση προσωπικής ταυτότητας των μαθητών/τριών

2η διδακτική ώρα: «Εθνική Ταυτότητα»

Έπειτα από μια σύντομη σύνδεση με την προηγούμενη ενότητα μέσω ερωτοαπαντήσεων, έγινε η εισαγωγή στην έννοια της εθνικής ταυτότητας. Μέσω του καταιγισμού ιδεών, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να μοιραστούν ότι τους ερχόταν στο μυαλό γύρω από την εν λόγω έννοια, ενώ η εκπαιδευτικός κατέγραφε τις απαντήσεις τους. Στη συνέχεια, κάθε μαθητής/τρια παρουσίασε στην τάξη το αντικείμενο – σύμβολο της εθνικής του ταυτότητας, εξηγώντας τους λόγους που το επέλεξε. Η πιο σαφής οριοθέτηση της εθνικής ταυτότητας, έγινε με τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου της Κ.Π.Α. της Ε' Τάξης. Πιο συγκεκριμένα, μέσω του 1ου κεφαλαίου με τίτλο «Που ανήκω;» (σ.8-11), δόθηκε έμφαση στις ομάδες που εντάσσεται κάποιος (οικογένεια, σχολείο, θρησκεία, παρέες κλπ), ενώ από το 3ο κεφάλαιο με τίτλο «Ζούμε όλοι μαζί στην Ελλάδα» (σ.16), παρουσιάστηκε το έθνος, ως ευρύτερη ομάδα στην οποία ανήκει κάθε άνθρωπος. Αντίστοιχα, μέσω του 5ου κεφαλαίου με τίτλο «Το κράτος και το έθνος» (σ.27), αναδείχθηκαν οι διαφορές μεταξύ των δύο αυτών εννοιών. Αξίζει να σημειωθεί ότι το υλικό δεν προοριζόταν για μια απλή ανάγνωση στην τάξη. Αντίθετα, η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε τις επιλεγμένες σελίδες ως αφόρμηση, προκειμένου να ανοίξει μια μικρή συζήτηση που θα επέτρεπε τη διασαφήνιση όλων των παραπάνω όρων με απλά παραδείγματα. Τέλος, με μια τροποποίηση της δραστηριότητας που προτείνεται στην σελ. 25 του διδακτικού βιβλίου, οι μαθητές/τριες – με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού – δημιούργησαν στη σχολική αίθουσα ένα «μουσείο εθνικής ταυτότητας» με τη χρήση των αντικειμένων που έφεραν.



Εικόνα 2: Δημιουργία ενός μουσείου «εθνικής ταυτότητας» στην τάξη

3η και 4η διδακτική ώρα: «Ευρωπαϊκή Ταυτότητα»

Την Τρίτη διδακτική ώρα, -μέσω ερωτοαπαντήσεων- επιχειρήθηκε η εκμαίευση όσων γνώριζαν οι μαθητές/τριες για τον όρο «Ευρωπαϊκή Ένωση». Έπειτα δόθηκε ένας πιο σαφής ορισμός μέσω της σύνδεσης των δηλώσεων των παιδιών με τις σ. 65-66, του 1ου κεφαλαίου της 3ης θεματικής ενότητας του σχολικού εγχειριδίου Κ.Π.Α. της Στ' Δημοτικού, με τίτλο «Το άτομο και η Ευρωπαϊκή Ένωση». Παρά το γεγονός ότι στο κεφάλαιο αυτό γίνεται εκτεταμένη αναφορά στα όργανα και τις λειτουργίες της Ε.Ε. , η εκπαιδευτικός δεν εστίασε σε αυτά, καθώς ζητούμενο ήταν να νιώσουν οι μαθητές ότι έχουν στοιχεία μιας Ευρωπαϊκής ταυτότητας. Γι' αυτό το λόγο, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο κεφάλαιο με τίτλο «Λαοί και Πολιτισμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (σ. 74-75), μέσω του οποίου διαφάνηκαν οι ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των κρατών-μελών. Συμπληρωματικά αυτής της ανάλυσης, λειτούργησε μια παρουσίαση ορισμένων έργων τέχνης, που ανέδειξε κοινά –και μη- στοιχεία μεγάλων ζωγράφων διαφορετικής προέλευσης ως προς τη θεματολογία, τη τεχνοτροπία ή την ευρύτερη αντίληψη περί ωραίου. Συγκεκριμένα επιλέχτηκαν οι: Van Gogh & Vermeer από την Ολλανδία, Da Vinci, Botticelli & Modigliani από την Ιταλία, Picasso & Velasketh από την Ισπανία, Matisse & Gauguin από τη Γαλλία, Magritte από το Βέλγιο, Klimt από την Αυστρία, και Νικηφόρος Λύτρας από την Ελλάδα. Σκοπός αυτής της παρουσίασης δεν ήταν η εκμάθηση ιστορικών βιογραφικών στοιχείων των καλλιτεχνών, αλλά η αναζήτηση –από τους μαθητές/τριες- τρόπων επικοινωνίας των δημιουργημάτων τους.

Στην επόμενη διδακτική ώρα έγινε μια απόπειρα καταγραφής των σκέψεων των μαθητών/τριών για όλα τα παραπάνω σε ένα πρόχειρο κόμικ. Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και έλαβαν από ένα χαρτί με τα ζωγραφικά έργα που αναλύθηκαν στο προηγούμενο μάθημα εκτυπωμένα. Ζητούμενο ήταν να βάλουν τους πρωταγωνιστές των πινάκων να συνομιλήσουν. Ήταν απαραίτητο οι ζωγράφοι των έργων να είναι από διαφορετική χώρα. Καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας η εκπαιδευτικός λειτουργούσε καθοδηγητικά, υπενθυμίζοντας και υπογραμμίζοντας πληροφορίες που θα βοηθούσαν τους μαθητές, πυροδοτώντας τη φαντασία τους. Πρόκειται για μια άσκηση εμπνευσμένη από την προτεινόμενη δραστηριότητα της σ.75 του σχολικού βιβλίου, η οποία καλούσε τους μαθητές να δημιουργήσουν μια ιστορία με ήρωες κινουμένων σχεδίων από ποικίλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ωστόσο, ήταν αναγκαία η παρούσα προσαρμογή της δραστηριότητας λόγω της πρόθεσης της εκπαιδευτικού να προβεί σε μια διαθεματική σύνδεση Κ.Π.Α. και Εικαστικών.



Εικόνα 3: Δημιουργία κόμικ με έργα τέχνης ποικίλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης

5η και 6η διδακτική ώρα: «Παγκόσμια Ταυτότητα»

Την πέμπτη ώρα οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα «*Ποια προβλήματα πιστεύετε ότι μοιραζόμαστε όλοι οι άνθρωποι του κόσμου;*». Κάθε απάντηση καταγραφόταν στον πίνακα, ενώ με το πέρας αυτής της διαδικασίας έγινε εισαγωγή στο κεφάλαιο «Παγκόσμια προβλήματα» (σ.81-82) της 4ης θεματικής ενότητας με τίτλο «Το άτομο και η Διεθνής Κοινότητα», του σχολικού εγχειριδίου Κ.Π.Α. της Στ' Δημοτικού. Αφού έγινε αντιληπτό ότι υπάρχουν διεθνή προβλήματα που αφορούν όλους του ανθρώπους, αναδείχθηκε ο ρόλος των διεθνών οργανισμών (σ.83-86), στην επίλυσή τους. Πιο συγκεκριμένα, έγινε συζήτηση γύρω από τους οργανισμούς και τις οργανώσεις που αναλύονται στο σχολικό βιβλίο: τον Ο.Η.Ε. ,την UNESCO, τη UNICEF, την ActionAid, τους Γιατρούς χωρίς σύνορα, τη WWF και τον Ερυθρό Σταυρό. Τέλος, ακολούθησε μια εικαστική δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζευγάρια και δημιούργησαν μια αφίσα για κάθε έναν από τους 7 οργανισμούς. Διευκρινίστηκε από την εκπαιδευτικό το τι πρέπει να εμπεριέχει μια αφίσα (τίτλο, εικόνα, μήνυμα) και δόθηκε στους μαθητές καρέ χαρτί και ένας οδηγός γραφής σε μορφή pixel προκειμένου να φιλοτεχνήσουν τις αφίσες τους με αυτή την αισθητική.

Τέλος, μέρος της έκτης διδακτικής ώρας αφιερώθηκε στην ολοκλήρωση των αφισών και στη συμπλήρωση ενός σύντομου ερωτηματολόγιου αξιολόγησης. Στη συνέχεια ακολούθησε ελεύθερη συζήτηση, με την εκπαιδευτικό να παροτρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τι τους άρεσε, τι δε τους άρεσε, τι τους έκανε εντύπωση και τι αποκόμισαν από την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου.



Εικόνα 4: Αφίσες προώθησης του έργου των διεθνών οργανισμών και οργανώσεων

Συμπεράσματα

Σε μία συνεχώς μεταβαλλόμενη και πολυπολιτισμική κοινωνία, στα πλαίσια της οποίας το άτομο καλείται ολοένα να επαναπροσδιορίζει την ταυτότητά του, είναι αναγκαίο η εκπαίδευση να παρέχει στους μαθητές/τριες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου να αναπτυχθούν σύμφωνα με το πρότυπο ενός πολίτη ικανού να σκέφτεται εθνικά, ευρωπαϊκά και παγκόσμια (European Commission, 2019). Το παρόν σενάριο διδασκαλίας, συνέδεσε διαθεματικά την Κ.Π.Α. με τα Εικαστικά, επιδιώκοντας την τριβή των μαθητών/τριών με βασικές «πολιτικές» έννοιες μέσω δημιουργικών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Πράγματι, είναι αποδεδειγμένο ότι η εκπαίδευση σε θέματα πολιτειότητας μέσω των τεχνών συνδράμει στην κατανόηση –από πλευράς των μαθητών/τριών- των πολλαπλών οπτικών του κόσμου (Morgan, 2018), στο να σκέφτονται και να πράττουν με γνώμονα την ευημερία της κοινότητας στην οποία ζουν (Silverman & Elliott, 2016) αλλά και στη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού τρόπου σκέψης ως απόρροια της καλλιτεχνικής ελευθερίας που βιώνουν κατά την εικαστική πράξη (Freedman, 2000). Όλα αυτά τα ιδιότυπα χαρακτηριστικά, συντέλεσαν και στην επίτευξη των ποικίλων γνωστικών στόχων που τέθηκαν στο πλαίσιο διεξαγωγής του παρόντος σχεδίου δράσης. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες κατανόησαν τη διαλεκτική σχέση του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον, καθώς και τη φύση και το ρόλο των διαφόρων ομάδων στις οποίες αυτό εντάσσεται. Έπειτα, αντιλαμβανόμενοι/ες τις διαφορές μεταξύ προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας, συνειδητοποίησαν ότι η κατασκευή της τελευταίας συνιστά μια συνεχή, εφόρου ζωής διαδικασία. Εν συνεχεία, διαχώρισαν τις έννοιες «κράτος» και «έθνος», απέκτησαν βασικές γνώσεις για τους λαούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ενημερώθηκαν για διάφορα παγκόσμια κοινωνικά προβλήματα. Μάλιστα, η βιωματική προσέγγιση όλων των παραπάνω οδήγησε και στη διαμόρφωση

μιας σειράς στάσεων όπως η κατανόηση -από πλευράς των μαθητών/τριών- της σημασίας της διαφύλαξης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των λαών, στο πλαίσιο μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, προκειμένου να είναι δυνατή η ειρηνική, δημοκρατική και ισότιμη συνύπαρξή τους. Τέλος, καλλιεργήθηκε ο σεβασμός στις παραδόσεις, τις πεποιθήσεις, και τις ιδέες των άλλων λαών, ο οποίος αποτελεί το σημείο εκκίνησης για τη συνεργασία και την αλληλεγγύη μεταξύ των εθνών και συνεπώς τη διεκδίκηση της οικουμενικής ευημερίας.

Ωστόσο, για την επίτευξη όλων των παραπάνω σύνθετων στόχων καθοριστικός ήταν ο ρόλος της εκπαιδευτικού και των διδακτικών στρατηγικών που υιοθετήθηκαν. Το γεγονός ότι το σχέδιο δράσης τέθηκε σε εφαρμογή σε ένα τμήμα στο οποίο υπήρχε οικειότητα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών, ήταν υψίστης σημασίας και συνέβαλε στη διεξαγωγή μιας διδασκαλίας που στόχευε στην καλλιέργεια των μαθητών/τριών ως πολιτών, σύμφωνα με την οποία μαθητής και δάσκαλος ήταν συνδημιουργοί της μαθησιακής διαδικασίας (Schlemmer, 2017). Μάλιστα, προκειμένου να διασφαλιστεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών οι προσεγγίσεις του διδακτικού αντικειμένου επιδιώχθηκε να έχουν χαρακτήρα α) επαγωγικό, υπό τη μορφή επίλυσης ενός προβλήματος, β) πρακτικό, γ) σχετικό με το κοινωνικοπολιτικό, δ) ομαδοσυνεργατικό, ε) διαδραστικό, στ) κριτικό, και ζ) συμμετοχικό, παροτρύνοντας τους εκπαιδευόμενους/ες να κατασκευάσουν τη μάθηση (Salema, 2005). Γι’ αυτό το λόγο τεχνικές όπως ο καταιγισμός ιδεών και οι ερωτοαπαντήσεις σε συνδυασμό με την ποικιλία των δραστηριοτήτων και τη συχνή εναλλαγή του τρόπου με τον οποίο εργάζονταν οι μαθητές/τριες λειτούργησαν ενισχυτικά. Από τις τέσσερις συνολικά δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες εργάστηκαν στη πρώτη ατομικά, στη δεύτερη ως ενιαίο τμήμα, στη τρίτη ως ομάδες, και στη τέταρτη ανά δυάδες. Αυτές οι εναλλαγές σε συνδυασμό με την ποικιλία εικαστικών προσεγγίσεων (κολλάζ, pixel art κλπ), φάνηκε να ανανεώνει τους μαθητές/τριες, οι οποίοι έμοιαζαν κάθε φορά να περιμένουν κάτι καινούργιο.

Ίσως λοιπόν, γνωστικά αντικείμενα όπως η αισθητική αγωγή (εικαστικά, μουσική, θέατρο), η φυσική αγωγή και οι Τ.Π.Ε., τα οποία είναι ιδιαίτερα αγαπητά στην πλειοψηφία των μαθητών λόγω του ελεύθερου και δημιουργικού τους περιεχομένου, να αποτελούν πρόσφορο έδαφος για μια συνάντηση με τις κοινωνικές και πολιτικές επιστήμες. Μένει ο/η εκπαιδευτικός, αρχικά να βρει τις γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ των επιστημονικών πεδίων, και στη συνέχεια να υιοθετήσει τις στρατηγικές που θα του/της επιτρέψουν να διαμορφώσει μια διδασκαλία σύμφωνα με τις αρχές της Εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη. Με αυτόν τον τρόπο θα λειτουργήσει αποτελεσματικά, συνδράμοντας στην κατανόηση -από πλευράς των μαθητών/τριών- της πολυπλοκότητας του σύγχρονου κόσμου, και παρέχοντάς τους τα απαραίτητα εφόδια προκειμένου να είναι σε θέση να εμπλακούν ενεργά σε αυτόν (Garber, 2010). Άλλωστε, αυτός είναι ένας εκ των βασικών προσανατολισμών του σχολείου τον 21ου αιώνα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher, 37*(3), 129–139.

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review, 31*, 21-32.

Chapman, L.E. (1993). *Διδακτική της τέχνης: Προσεγγίσεις στην Καλλιτεχνική Αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.

Efland, A.D. (2002). *Art and Cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.

Enslin, P., & Ramírez-Hurtado, C. (2013). Artistic Education and the Possibilities for Citizenship Education. *Citizenship, Social and Economics Education, 12*(2), 62–70.

European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Sigalas, E., De Coster, I. (2019). Ekpaidefsi gia tin Idiotita tou Politi sto Scholeio stin Evropi: 2017. Publications Office.Freedman, K. (2000). Social perspectives on art education in the U.S.: Teaching visual culture. *Studies in Art Education, 41*(4), 314–330

Garber, E. (2010). Global and Local: Rethinking citizenship in art and visual culture education. *Encounters in Theory and History of Education, 11*, 117–133.

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Hoskins, B., & Crick, R. D. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education, 45*(1), 121–137.

Keating, A. (2009). Educating Europe's citizens: moving from national to post-national models of educating for European citizenship. *Citizenship Studies, 13*(2), 135–151.

Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: An international review. *The School Field, 10*(3-4), 5-32.

Kemperl, M. (2013). Contemporary Art and Citizenship Education: The Possibilities of Cross-Curricular Links on the Level of Content. *Center for Educational Policy Studies Journal, 3*(1), 97-138.

Koulaidis, V. (epim.). (2007). *Synchrones didaktikes prosengiseis gia tin anaptyxi kritikis – dimiourgikis skepsis: Gia ti Defterovathmia Ekpaidefsi*. Athina: OEPEK.

Kouvou, O. (2010). Kai omos Didasketai: okto montela didaskalias tis technis. Sto Kanellopoulos P. A. & Tsaftaridis N. (Epim.), *Techni stin Ekpaidefsi | Ekpaidefsi stin techni: exerevniseis tou dimiourgikou rolou tis technis stin ekpaidefsi*. Athina: Nisos.

Kuttner, P.J. (2015). Educating for cultural citizenship: Reframing the goals of arts education. *Curriculum Inquiry, 45*(1), 69-92.

Morgan, I. (2018). Arts Education and Citizenship. *Journal of Dance Education, 18*(3), 95-102.

Nussbaum, M. (2002). Education for Citizenship in an Era of Global Connection. *Studies in Philosophy and Education, 21*, 289–303 (2002).

Salema, M.-H. (2005). Teacher and trainer training in education for democratic citizenship. Competencies, methods and processes. *Journal of Social Science Education, 4*(3), 39-49.

Schlemmer, R. H. (2017). Socially Engaged Art Education: Defining and Defending the Practice. In L. Hersey & B. Bobick (Eds.) *Handbook of Research on the Facilitation of Civic Engagement through Community Art* (pp. 1-20). IGI Global.

Silverman, M. & Elliott, D.J. (2016). Arts Education as/forArtistic Citizenship. In Elliot, D.J., Silverman, M. & Bowman, W. (Eds.) *Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis* (pp. 81-103). New York: Oxford University Press.

Smith, A. D. (1992). National Identity and the Idea of European Unity. *International Affairs (Royal Institute of International Affairs 1944-) , 68*(1), 55–76.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-37). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Vaos, A. (2008). *Zitimata didaktikis ton eikastikon technon. To kallitechniko encheirima os paidagogiki praxi*. Athina: Topos.

Vygotsky, L. S. (1971). *Psychology of art*. New York: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between Learning and Development. In Gauvain &Cole (Eds.) *Readings on the Development of children*. New York: Scientific American Books.

Εκπαίδευση και Φιλαναγνωσία

Δρ Μαρία Γνησίου, Νεοελληνικής Φιλολογίας

Περίληψη

Ένας από τους κύριους σκοπούς της εκπαίδευσης είναι να κάνει την ανάγνωση μία απαραίτητη και ευχάριστη δραστηριότητα για τον καθένα. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές οφείλουν να μάθουν να διαβάζουν βιβλία συστηματικά από νωρίς. Το νέο πρόγραμμα σπουδών για τη Λογοτεχνία του Γενικού Λυκείου εισάγει τη μελέτη του αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου, ενός μυθιστορήματος, ενός θεατρικού έργου κ.λπ. προκειμένου να κάνει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας πιο ευχάριστη και αποτελεσματική. Προτείνει πολλές μεθόδους για τη διδασκαλία και αξιολόγηση της λογοτεχνίας προκειμένου οι μαθητές να αγαπήσουν το διάβασμα και να θέλουν να διαβάζουν όλο και περισσότερα βιβλία. Προτείνει, επίσης, τη χρήση των ψηφιακών μέσων για να γίνει το μάθημα περισσότερο ενδιαφέρον και ελκυστικό. Οπωσδήποτε, τα παιδιά πρέπει να μάθουν να μελετούν εκτός από τη λογοτεχνία και άλλα βιβλία. Γι΄ αυτόν τον λόγο, η εκπαίδευση χρειάζεται να δημιουργεί αποτελεσματικούς αναγνώστες.

Λέξεις-Κλειδιά: Νέο Πρόγραμμα Σπουδών – Λογοτεχνία – Φιλαναγνωσία

Education and Reading

Dr Maria Gnisiou Modern Greek Literature

Abstract

One of the main purposes of education is to make reading a necessary and enjoyable activity for everyone. That means that pupils have to learn to study books systematically from an early age. The new curriculum for General High School Literature introduces the study of the complete literary text, a novel, a theatrical play etc. in order to make the teaching of literature more pleasant and effective. It suggests many methods for teaching and evaluating literature so that pupils love reading and want to read more and more books. It also suggests the use of computers and other digital media to make the course more interesting and engaging. Certainly, children should learn to study in addition to literature and other books. For this reason, education needs to create effective readers.

Key-words: New Curriculum – Literature – Reading

Εισαγωγή

Η Φιλαναγνωσία, δηλαδή, η αγάπη για το βιβλίο, η απόλαυση της ανάγνωσης, είναι το ζητούμενο στην εποχή μας, στην εποχή της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης και της τεχνητής νοημοσύνης. Ζητούμενο, πρώτα από όλα για την εκπαίδευση, η οποία

κινδυνεύει να δημιουργεί ανθρώπους μονομερείς και μονοδιάστατους, προσανατολισμένους στην επαγγελματική αποκατάσταση και στη μετέπειτα επαγγελματική καταξίωση. Θα βρει τον χώρο του το βιβλίο σε αυτήν την ταχύτατη εποχή, στην οποία οι συσκευές μετάδοσης μηνυμάτων έχουν κυριαρχήσει έναντι της ανάγνωσης και ο κίνδυνος της ανεργίας, αν το επάγγελμά μας δεν σχετίζεται με κάποιο τρόπο με τη σύγχρονη τεχνολογία, είναι εμφανής;

Πολλά τέτοια κρίσιμα ζητήματα έρχεται να αντιμετωπίσει το εκπαιδευτικό σύστημα σε μια εποχή που η τεχνητή νοημοσύνη ετοιμάζει απαντήσεις διαγωνισμάτων σε ταχύτατο χρόνο, απαλλάσσοντας τον άνθρωπο ακόμη και από την ελάχιστη διανοητική προσπάθεια. Πώς μπορεί, λοιπόν, το σχολείο να καλλιεργήσει τη φιλαναγνωσία; Πώς μπορεί να μετατρέψει τους αυριανούς πολίτες σε πιστούς και σταθερούς αναγνώστες; Πώς μπορεί να μετακινήσει το ενδιαφέρον -και την όραση- των μαθητών, από το κινητό και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, στο βιβλίο; Ας πάρουμε, όμως τα πράγματα από την αρχή.

Προσπάθειες για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας

Μια πολλή σοβαρή προσπάθεια για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας είχε πραγματοποιηθεί από το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, στο πλαίσιο της οποίας πολλές λέσχες ανάγνωσης είχαν δημιουργηθεί, πολλά βιβλία προτείνονταν από συγγραφείς, πανεπιστημιακούς και μελετητές της λογοτεχνίας για τις διάφορες ηλικίες των παιδιών στην ιστοσελίδα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου, συγγραφείς και εικονογράφοι επισκέπτονταν τα σχολεία για τη διάδοση του βιβλίου, μητρώο επιμορφωτών είχε δημιουργηθεί από ανθρώπους που θα συνέβαλαν στη διάδοση της αγάπης για το βιβλίο. Δυστυχώς, αυτή η προσπάθεια σταμάτησε.

Ωστόσο, εκπαιδευτικά προγράμματα από διάφορους φορείς, βιβλιοθήκες, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (το 2017 είχε πραγματοποιήσει δράση συνεργασίας σχολείων και βιβλιοθηκών για την εκπόνηση δημιουργικών εργασιών), μουσεία, τα γενικά αρχεία του Κράτους κ.λπ. συμβάλλουν στην ανάπτυξη της φιλαναγνωστικής διάθεσης των μαθητών.

Η έρευνα του ΟΣΔΕΛ

Ο ΟΣΔΕΛ (Οργανισμός Συλλογικής Διαχείρισης Έργων του Λόγου) πραγματοποίησε έρευνα από τον Ιανουάριο 2021 έως τον Φεβρουάριο του 2022 με τίτλο: «Αναγνώσεις, αναγνώστες και αναγνώστριες. Το βιβλίο και το κοινό του στην Ελλάδα» με στόχο να καταγραφούν και να ερμηνευτούν οι παράγοντες που καθορίζουν την αναγνωστική συμπεριφορά.

Τα αποτελέσματα: οι Έλληνες χωρίζονται σε αυτούς που δεν διαβάζουν καθόλου γιατί δεν θεωρούν το διάβασμα ελκυστικό, σε εκείνους που διαβάζουν έναν αριθμό βιβλίων – περίπου δύο ανά έτος, μη διαθέτοντας χρόνο για περισσότερο διάβασμα – και σε

εκείνους που είναι συστηματικοί αναγνώστες. Λογοτεχνικά βιβλία προτιμούν να διαβάζουν οι περισσότεροι αναγνώστες βιβλίων, έπειτα ιστορικά, αστυνομικής λογοτεχνίας και έπονται άλλες προτιμήσεις. Με την ανάγνωση βιβλίων επιδιώκεται η πληροφόρηση αλλά και η απόλαυση της τέχνης του λόγου και η φυγή από την καθημερινότητα. Όσο υψηλότερο το πνευματικό επίπεδο και όσο περισσότερα μορφωτικά ερεθίσματα είχε από την παιδική του ηλικία κάποιος, τόσο περισσότερα βιβλία διαβάζει στη μετέπειτα ζωή του.

Το νέο πρόγραμμα σπουδών για τη Λογοτεχνία Γενικού Λυκείου

Συνεπώς, μετά από την οικογένεια που θα προσφέρει ποικίλα μορφωτικά ερεθίσματα και θα γεμίσει τη βιβλιοθήκη με βιβλία, είναι το σχολείο εκείνο που επωμίζεται το καθήκον της διαμόρφωσης αναγνωστικής συμπεριφοράς. Προς τον σκοπό αυτό, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας Γενικού Λυκείου εισάγει τη διδασκαλία του εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου – μυθιστορήματος στην Α΄ Λυκείου και θεατρικού έργου στη Β΄ Λυκείου-. Η διδασκαλία του εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού κειμένου αναμένουμε να έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές μας καθώς θα έρχονται σε επαφή με τη συνολική σύνθεση του λογοτέχνη, σε επίπεδο μορφής και περιεχομένου, θα σχηματίζουν τη συνολική εικόνα και δε θα διδάσκονται αποσπάσματα εστιαζόμενοι κάθε φορά σε κάποια θεματικά ή μορφικά στοιχεία. Θα μπορούν να απολαμβάνουν το συνολικό λογοτεχνικό κείμενο, να γνωρίζουν καλύτερα τον λογοτέχνη και τα μυστικά της τέχνης του, την κοσμοθεωρία του που εγκιβωτίζεται στο κείμενο, να αναλαμβάνουν ατομικές ή ομαδικές εργασίες στη Λογοτεχνία συνεργαζόμενοι με τους συμμαθητές τους, η γνώση τους θα είναι συνολική και όχι αποσπασματική. ‘Ετσι, αναμένεται ότι σταδιακά θα οδηγηθούν στο να επιλέγουν μόνοι τους να διαβάσουν άλλα λογοτεχνικά έργα του ίδιου λογοτέχνη ή άλλα ολόκληρα λογοτεχνικά έργα άλλων λογοτεχνών.

Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τα νέο πρόγραμμα σπουδών Λογοτεχνίας Γενικού Λυκείου μπορεί να επιστρατεύσει πλήθος μεθόδων διδασκαλίας – διαφοροποιημένη, διερευνητική-ανακαλυπτική, βιωματική, και δραστηριοτήτων – δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, δημιουργική γραφή, αγώνες επιχειρηματολογίας, συγγραφή κριτικής, συνανάγνωση έργων που συνδέονται διακειμενικά, σύγκριση λογοτεχνικών κειμένων με την κινηματογραφική μεταφορά τους, εντοπισμός μελετών ή άλλων άρθρων με θέμα τα ζητήματα που θίγει το λογοτεχνικό έργο, διάλογος, παιγνιώδεις δραστηριότητες, χρήση των σταδίων της ανεστραμμένης τάξης κ.λπ.- αλλά και να αξιοποιήσει τόσο τις άλλες τέχνες: θέατρο, κινηματογράφος, μουσική, ζωγραφική κ.λπ. όσο και τις άλλες επιστήμες: ιστορία, γλωσσολογία κ.λπ. προκειμένου να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Τα ψηφιακά μέσα μπορούν να συνεπικουρήσουν τη διδασκαλία ζωντανεύοντας το μάθημα καθώς το επενδύουν με εικόνα και ήχο, προβάλλουν αναπαραστάσεις των θεατρικών έργων, ξεναγούν στα διάφορα μουσεία, παιχνιδοποιούν την αξιολόγηση με τα ηλεκτρονικά κουίζ, γίνονται εικονικοί χώροι αναζήτησης της γνώσης. Η δυνατότητα να δοθούν ποικίλα γνωστικά ερεθίσματα στους μαθητές μέσω της τεχνολογίας – ακουστικά, οπτικά κ.λπ.- αποτελεί εχέγγυο για το ότι η γνώση θα φτάσει σε πολλά άτομα,

καθώς δίνονται πολλά ερεθίσματα σε όλες τις αισθήσεις. Η τεχνολογία υπηρετεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία, με τη σειρά της, στοχεύει στην πνευματική ανάπτυξη όλων των μαθητών. Τα νέα προγράμματα σπουδών της Λογοτεχνίας προϋποθέτουν την αξιοποίηση ποικίλων παιδαγωγικών μεθόδων για να ενεργοποιήσουν τους μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων για να βοηθήσουν όλους τους μαθητές να επιτύχουν τους διδακτικούς στόχους.

Η αξιολόγηση, πάλι, στα νέα προγράμματα σπουδών Λογοτεχνίας Λυκείου, παρουσιάζει ποικιλία και διαφοροποίηση: είναι διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική, αξιοποιεί τον ατομικό φάκελο του μαθητή, τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης: αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, το συγγραφικό σημειωματάριο, τις ατομικές και ομαδικές εργασίες, τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, τις παρουσιάσεις, τις διαθεματικές-διακαλλιτεχνικές δραστηριότητες, τις συνθετικές-δημιουργικές εργασίες.

Ο μαθητής, από την πλευρά του, μεταφέρεται στο εργαστήρι του καλλιτέχνη με τη δημιουργική γραφή, μυείται στα μυστικά της τέχνης του, αποπειράται να συγγράψει και ο ίδιος μικρής έκτασης λογοτεχνικά έργα. Υποδύεται ρόλους είτε στην τάξη είτε σε θεατρική παράσταση του σχολείου, μαθαίνει να επιχειρηματολογεί σε αγώνες επιχειρηματολογίας, αποκτά αισθητική καλλιέργεια με την επαφή του με τις τέχνες, εμπλουτίζει τις γνώσεις με την επαφή του, μέσω της λογοτεχνίας, με τις άλλες επιστήμες. Παράλληλα, αποκτά ψηφιακές γνώσεις με τον χειρισμό των ψηφιακών μέσων στο σχολείο και στο σπίτι και δέχεται ποικίλα γνωστικά ερεθίσματα που τον καλλιεργούν πνευματικά, συναισθηματικά, ψυχοκινητικά.

Πολλές ελπίδες έχουν εναποτεθεί στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας μέσω της εκπαίδευσης και, κυρίως, μέσα από το μάθημα της Λογοτεχνίας. Η αλήθεια, ωστόσο, είναι ότι η φιλαναγνωσία είναι μια τάση που καλλιεργείται σταδιακά από την παιδική ηλικία και συνεχίζεται καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Γι΄αυτό και οφείλει να καλλιεργείται από όλα τα μαθήματα μια και υπάρχουν άνθρωποι που δεν έλκονται από τα λογοτεχνικά βιβλία, μπορούν όμως να είναι αναγνώστες κάποιας άλλης κατηγορίας βιβλίων πχ. επιστημονικών.

Τρόποι ανάπτυξης της φιλαναγνωσίας στο σχολείο

Παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στο σχολείο είναι: α. η ύπαρξη θετικού και ευχάριστου παιδαγωγικού κλίματος στη σχολική τάξη, μέσα στο οποίο οι μαθητές βιώνουν την αποδοχή, τον σεβασμό, την εμπιστοσύνη, την ασφάλεια β. η δημιουργία αναγνωστικών ομίλων, η λειτουργία τους προβλέπεται μετά το πέρας του ωραρίου και σε αυτούς οι μαθητές μπορούν να επιλέγουν τα έργα που θα διαβάσουν, να αναλαμβάνουν ρόλους κατά την ανάγνωση του έργου τους οποίους εναλλάσσουν με τα υπόλοιπα μέλη του ομίλου, να αποκομίζουν οφέλη από τη συνανάγνωση και τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Η δημιουργία ενός ομίλου ανάγνωσης μπορεί να συνδυαστεί και με τη δημιουργία ενός εργαστηρίου δημιουργικής γραφής στο σχολείο γ.

τα ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξή της – όπως πχ. τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Γενικών Αρχείων του Κράτους - , τα οποία μυούν τους μαθητές στην έρευνα των αρχειακών πηγών δ. το ανέβασμα σχολικών θεατρικών παραστάσεων, δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές όχι μόνο μυούνται στην υποκριτική τέχνη, τη σκηνοθεσία κ.λπ., αλλά διαβάζουν θεατρικά έργα, τα σχολιάζουν μεταξύ τους, μαθαίνουν για τους θεατρικούς συγγραφείς κ.λπ. ε. η παρακολούθηση της κινηματογραφικής μεταφοράς του έργου στ. η ύπαρξη σχολικής δανειστικής βιβλιοθήκης, η οποία λειτουργεί ως πόλος έλξης για τους μαθητές μια και εκεί έρχονται σε επαφή με πολλά βιβλία και έτσι αυξάνονται οι επιλογές τους αλλά και γιατί εκεί μπορούν να διαβάσουν, να διεξάγουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, να δουν μια ταινία, να παίξουν ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι ε. οι ερευνητικές, διαθεματικές εργασίες των μαθητών, οι οποίες τους εισάγουν στον κόσμο της έρευνας και τους βοηθούν να αποκτήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες ζ. η πρόσκληση ενός λογοτέχνη στο σχολείο για να μιλήσει για το έργο του. Από την προσωπική μου πείρα στην εκπαίδευση, η γνωριμία με τον συγγραφέα του λογοτεχνικού έργου που διαβάζουν οι μαθητές, αποτελεί μοναδική εμπειρία για τους μαθητές μας που θα μείνει ανεξίτηλη στη μνήμη τους. Συνομιλώντας σε πραγματικό χρόνο με τους λογοτέχνες, οι μαθητές αποκτούν γνώσεις για τη ζωή και το έργο τους, λύνουν απορίες που τυχόν έχουν για το έργο, μαθαίνουν για τις συγκυρίες μέσα στις οποίες γράφτηκε το έργο, παρακινούνται να διαβάσουν και άλλα έργα του λογοτέχνη η. αφιέρωμα κάθε σχολική χρονιά σε έναν διαφορετικό λογοτέχνη μέσα από τη μελέτη του έργου του, τη διεξαγωγή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος κ.λπ. Το αφιέρωμα θα αφορά τον λογοτέχνη του αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με το οποίο θα ασχοληθεί η τάξη τη συγκεκριμένη χρονιά. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί και κάποια εκδήλωση στο σχολείο σχετικά με αυτόν τον λογοτέχνη θ. δημιουργία λογοτεχνικών «γωνιών» μέσα στην τάξη με την ανάρτηση στον τοίχο, αφισών, εξωφύλλων του έργου, πορτραίτων, φωτογραφιών, αποσπασμάτων μελετών, κολλάζ από όλα τα προηγούμενα κ.λπ., σχετικά με διάφορους λογοτέχνες ι. δημιουργία podcast, video, ψηφιακών poster, ψηφιακών αφηγήσεων κ.λπ. σχετικά με κάποιο λογοτέχνη ή λογοτεχνικό έργο.

Εκείνο που είναι σημαντικό, είναι κάθε άνθρωπος να θεωρήσει το βιβλίο κομμάτι της ζωής του, της σχολικής, πηγή των γνώσεών του, της έρευνάς του, της ψυχαγωγίας του, της φοιτητικής του ζωής, της επαγγελματικής αργότερα. Να συνειδητοποιήσει ότι από το βιβλίο πληροφορείται, καλλιεργείται, ψυχαγωγείται, προοδεύει, εξελίσσεται προσωπικά και επαγγελματικά. Γι΄αυτό και, όπως επισημαίνεται από την έρευνα του ΟΣΔΕΛ, επειδή οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση αλλά και διαφορετικές αντιλήψεις για το βιβλίο, οι οποίες προέρχονται από την κουλτούρα τους, είναι απαραίτητη η ανάγνωση βιβλίων οποιουδήποτε επιπέδου γνώσεων – από την πιο απλή γνώση μέχρι την πιο σύνθετη επιστημονική γνώση – και είναι απαραίτητο από την εκπαίδευση να διαδοθεί η κουλτούρα ανάγνωσης σε όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από το επάγγελμα που θα επιλέξουν και τη συνέχιση ή μη των σπουδών τους.

Προς την κατεύθυνση αυτή, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία στοχεύει στην κάλυψη των «κενών» των μαθητών με τα οποία έρχονται σε μια συγκεκριμένη τάξη αλλά και στην αξιοποίηση των όποιων γνωστικών δυνατοτήτων έχει κάθε μαθητής, μπορεί να επιτύχει την προσέλκυση των μαθητών προς την ανάγνωση βιβλίων. Το να διδάσκουμε το ετερογενές μαθητικό υλικό με τον καλύτερο, κατά το δυνατόν, τρόπο που ανταποκρίνεται στις δυνατότητές του είναι, σίγουρα, ένα βήμα προς τη δημιουργία των επόμενων αναγνωστών.

Από εκεί και πέρα, η χρήση των ψηφιακών μέσων μπορεί να συμβάλλει στην παροχή των κατάλληλων γνωστικών ερεθισμάτων σε μαθητές με διαφορετικές γνωστικές προτιμήσεις (οπτικοί, κιναισθητικοί τύποι κ.λπ.) αλλά η ποικιλία των ερεθισμάτων μπορεί να κινητοποιήσει μαθητές με διαφορετικές κλίσεις ανάλογα με το είδος της νοημοσύνης τους (γλωσσική, μαθηματική, καλλιτεχνική κ.λπ.). Και ναι μεν, η επαφή με τις τέχνες και τον πολιτισμό είναι αυτή η οποία θα δημιουργήσει ισορροπημένους και με ανθρωπιστικά αισθήματα ανθρώπους, από την άλλη δε, ο άνθρωπος που διαβάζει βιβλία επιστημονικά, εξειδικευμένα για τις σπουδές του, για το επάγγελμά του κ.λπ., είναι πιο πιθανό κάποια στιγμή να διαβάσει και λογοτεχνικά ή ιστορικά βιβλία.

Υπό αυτήν την έννοια, η φιλαναγνωσία οφείλει να είναι στόχος κάθε μαθήματος στο σχολείο, να συνδέεται με μεθόδους αποτελεσματικής ανάγνωσης κάθε γνωστικού αντικειμένου και να υποβοηθείται με κάθε τρόπο και μέσο – εποπτικό, τεχνολογικό ή άλλο. Η καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, επίσης, συμβάλλει στη δημιουργία ανθρώπων που αναζητούν μόνοι τους τη γνώση, ερευνούν, κρατούν σημειώσεις, αναλύουν, συνθέτουν, μαθαίνουν να σκέπτονται.

Προϋποθέσεις ανάπτυξης της φιλαναγνωσίας στο σχολείο

Για όλα αυτά, βέβαια, είναι απαραίτητος ο εφοδιασμός των δασκάλων και των καθηγητών μας με γνώσεις διδακτικής των μαθημάτων και με συνεχείς επιμορφώσεις στην εξέλιξή της ώστε διαρκώς να ανανεώνουν τον τρόπο διδασκαλίας τους για να ανταποκρίνονται στα δεδομένα της σύγχρονης εποχής που βρίσκονται υπό διαρκή ανανέωση. Από την άλλη πλευρά, είναι αναγκαία και η διδασκαλία της ορθολογικής χρήσης των ψηφιακών μέσων έτσι ώστε και να αποκωδικοποιούνται σωστά τα διάφορα μηνύματα που εκπέμπουν πχ. στις ηλεκτρονικές εφημερίδες και περιοδικά, στα κοινωνικά δίκτυα κ.λπ. αλλά και να μην αναλώνεται κανείς πολλές ώρες στη χρήση τους για να χρησιμοποιούνται μέχρι του σημείου που κάνουν το μάθημα αποτελεσματικότερο ή τη ζωή ευκολότερη και δεν γίνεται κατάχρησή τους ή δεν δημιουργούν προβλήματα εθισμού, εξάρτησης, απομόνωσης κ.ό.κ.

Ας πάμε σε πιο γενικές και μακροπρόθεσμες προϋποθέσεις: η παιδεία και η πνευματική καλλιέργεια οφείλουν να είναι τα πρότυπα με τα οποία θα γαλουχείται η νέα γενιά των ανθρώπων ως αντίδοτο στον εύκολο πλουτισμό και την έκπτωση των ηθικών αξιών που χαρακτηρίζει την εποχή μας. Οι αξίες πρέπει να επενδύσουν την ανθρώπινη ζωή

και να εμποτίσουν το ανθρώπινο πνεύμα για να βρει και η φιλαναγνωσία τόπο για να ριζώσει στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου.

Τα βιβλία είναι ένας ολόκληρος κόσμος, η ανάγνωσή τους το απαραίτητο βήμα της αλλαγής του ανθρώπου και της ανθρώπινης ζωής. Το να οδηγήσουμε τον μαθητή μας να ανοίξει ένα παράθυρο στη γνώση διαβάζοντας ένα βιβλίο, είναι ένα βήμα αλλαγής της ζωής του, διεύρυνσης της σκέψης του, καλυτέρευσης της καθημερινότητάς του. Είναι σημαντικό καθήκον, λοιπόν, της εκπαίδευσης, να οδηγήσει τους μαθητές στην αναζήτηση της γνώσης μέσα από την ανάγνωση βιβλίων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Akrivousi, E. (2009). *Lesches anagnosis sto scholeio: To mathima tis logotechnias kai paragogi didaktikou ylikou*. Diplomatiki ergasia. Panepistimio Thessalias.

OSDEL (2021-2022). *Erevna anagnostikis symperiforas*. Anaktithike apo: https://www.osdel.gr

Programma Spoudon tou mathimatos tis Logotechnias ton A΄, V΄ kai G΄ taxeon Genikou Lykeiou Y.A. 48536/D2/28.04.2023 [FEK 2953, t. V΄, 04/05/2023]

Leitourgia ekpaideftikon omilon – Ypefthynoi ekpaideftikon omilon Y.A. 102939/GD4 [FEK 4509, t. V΄, 25.08.2022]

Panteliadou, S. *Archiko epimorfotiko-ypostiriktiko yliko IEP gia ti Diaforopoiimeni didaskalia.* IEP

Η Ειδική Θεωρία της Σχετικότητας στην Εκπαίδευση

Δρ. Δημήτριος Γουσόπουλος, Εκπαιδευτικός

Περίληψη

Η Ειδική Θεωρία της Σχετικότητας αποτελεί μια από τις θεωρίες που επηρέασαν την επιστήμη τον 20ο αιώνα και περιγράφει αφηρημένα φαινόμενα με αποτέλεσμα τόσο οι σπουδαστές της τριτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση των βασικών αρχών και συνεπειών της. Στην εργασία αυτή, παρουσιάζουμε μια βιβλιογραφική έρευνα με σκοπό της να προσδιορίσουμε και να κατηγοριοποιήσουμε τις δυσκολίες των φοιτητών στην κατανόηση των βασικών αρχών της Ειδικής Θεωρίας της Σχετικότητας και συνεπειών τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας, μας ωθούν στη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης που να αντιμετωπίζει αυτές τις δυσκολίες.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες, Ειδική Θεωρία της Σχετικότητας, διερεύνηση δυσκολιών στις φυσικές επιστήμες

Special Theory of Relativity in Education

Dr. Dimitrios Gousopoulos, Science Tteacher

Abstract

Special Relativity is one of the most influential theories of the 20th century. As it describes abstract phenomena, pupils encounter several difficulties understanding its basic principles and consequences. In this paper, we conduct a literature review in order to determine and categorize the difficulties students face when they study the principles of the Theory of Relativity and its consequences. The results of our research dictate us to create an educational approach that tackle the difficulties found.

Key-Words: science education, Special Theory of Relativity, investigating students' difficulties in science

Εισαγωγή

Το 2023 εκδόθηκε το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Λυκείου για τη Φυσική, στο οποίο προβλέπεται η διδασκαλία της Ειδικής θεωρίας της Σχετικότητας στη Γ Λυκείου. Συγκεκριμένα οι θεματικές με τις οποίες θα έρθουν σε επαφή οι μαθητές/τριες του Λυκείου θα είναι α. τα αδρανειακά συστήματα, τα αξιώματα της Ειδικής Θεωρίας της Σχετικότητας, η συστολή του μήκους και η διαστολή του χρόνου και την σχετικότητα του ταυτοχρονισμού. Δημιουργείται, λοιπόν, η ανάγκη για μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι σπουδαστές της τριτοβάθμιας όσο

και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην κατανόηση των βασικών αξιωμάτων της Ειδικής Θεωρίας της Σχετικότητας και των συνεπειών τους.

Δυσκολίες στην κατανόηση των Αδρανειακών Συστημάτων Αναφοράς και Παρατηρητών και διαφόρων μεγεθών/ φαινομένων της Κινηματικής

Τόσο η κατανόηση των Αδρανειακών Συστημάτων Αναφοράς και Παρατηρητών όσο και η κατανόηση διαφόρων μεγεθών/φαινομένων της Κινηματικής είναι προαπαιτούμενα προκειμένου κάποιος να προσεγγίσει την Ειδική Θεωρία της Σχετικότητας (βασικές αρχές και συνέπειες). Όμως, σύμφωνα με τους Scherr et al (2001), Guisasola et al (2009) υπάρχει μεγάλη δυσκολία εκ μέρους των φοιτητών να κατανοήσουν/ να ορίσουν το σύστημα αναφοράς. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές συγχέουν τα συστήματα αναφοράς με συμπαγή σώματα, για παράδειγμα τόσο το πλοίο όσο και το σύστημα αναφοράς του παρουσιάζουν τριβές με το νερό. Επιπλέον, ένα σώμα μπορεί να βγει έξω από το σύστημα αναφοράς, όπως επίσης σώματα τα οποία βρίσκονται μέσα σε μεγαλύτερα σώματα αντιμετωπίζονται ως σώματα τα οποία αποτελούν ένα μέρος του συστήματος αναφοράς του μεγαλύτερου σώματος, για παράδειγμα για έναν άνθρωπο που περπατά πάνω στο κατάστρωμα ενός πλοίου, το πλοίο είναι ακίνητο. (Panse et al,1994). Επιπρόσθετα, μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποδίδουν στα Αδρανειακά Συστήματα Αναφοράς έναν απόλυτο χαρακτήρα (Dimitriadi & Halkia, 2012). Σύμφωνα με τους Guisasola et al (2009) φοιτητές πολυτεχνικού τμήματος δεν μπορούν να διαχωρίσουν το Αδρανειακό Σύστημα Αναφοράς και ένα κινούμενο σώμα που βρίσκεται σε αυτό. Τέλος, μια ενδιαφέρουσα άποψη φοιτητών, επίσης Τμήματος Φυσικής, φέρνει στο φως έρευνα των Ramadas et al (1996) σύμφωνα με την οποία ένα σύστημα αναφοράς είναι αδρανειακό όταν βρίσκεσαι σε αυτό και μη αδρανειακό σύστημα αν βρίσκεσαι εκτός αυτού και αυτό επιταχύνεται ή περιστρέφεται, για παράδειγμα η γη όσο βρίσκεσαι σε αυτήν και δεν βλέπεις την κίνησή της είναι αδρανειακό σύστημα. Αν θέλεις να κρίνεις αν είναι αδρανειακό ή όχι σύστημα θα πρέπει να βγεις εκτός της γης και να δεις την κίνησή της.

Όσον αφορά, τους Αδρανειακούς Παρατηρητές, οι φοιτητές/ μαθητές τους συγχέουν με άτομα τα οποία απλά βλέπουν ή κοιτάζουν και όχι κάποιων που παρατηρούν (Arriasecq & Greca,2012). Τέλος, μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν πως υπάρχουν προνομιούχοι παρατηρητές (Dimitriadi & Halkia, 2012). Το ίδιο πράττουν και φοιτητές Φυσικού Τμήματος οι οποίοι έχουν την τάση να χρησιμοποιούν ένα προνομιούχο σύστημα αναφοράς για να περιγράψουν ένα φαινόμενο. Για παράδειγμα, μεταξύ ενός κινούμενου τρένου και μιας πλατφόρμας, το σύστημα αναφοράς της πλατφόρμας προτιμάται.

Ενδιαφέρουσες απόψεις εκφράζουν τόσο οι μαθητές όσο και φοιτητές Φυσικών Τμημάτων αναφορικά με μεγέθη και φαινόμενα της Κινηματικής, ειδικά όταν τα τελευταία μελετιούνται από διαφορετικούς Αδρανειακούς Παρατηρητές. Συγκεκριμένα, μεταπτυχιακοί φοιτητές Φυσικού Τμήματος εκφράζουν την άποψη πως η ταχύτητα, η τροχιά και η μετατόπιση ενός κινητού είναι ανεξάρτητες του συστήματος αναφοράς

(απολυτότητα) και μάλιστα υπάρχει μόνο μία αληθινή ταχύτητα και μόνο μία αληθινή διανυόμενη μετατόπιση (διάστημα). Οποιαδήποτε διαφοροποίηση στις μετρήσεις μεταξύ διαφόρων αδρανειακών παρατηρητών έχει προέλθει από οπτική απάτη (Villani & Pacca, 1990).

Δυσκολίες στην κατανόηση των βασικών αρχών της Ειδικής Θεωρίας της Σχετικότητας

Ένα βασικό λάθος που κάνουν τόσο οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και φοιτητές είναι να επιχειρούν να ερμηνεύσουν τις βασικές αρχές της Ε.Θ.Σ. εντός του πλαισίου της κλασικής φυσικής κάτι που τους οδηγεί σε εσφαλμένα αποτελέσματα.

Όσον αφορά την Αρχή της Σχετικότητας (1ο Αξίωμα της Ε.Θ.Σ.) μια ενδιαφέρουσα έρευνα είναι αυτή των (Pietrocola & Zylbersztajn, 1999) οι οποίοι μελέτησαν κατά πόσο φοιτητές Φυσικού Τμήματος χρησιμοποιούν την αρχή της σχετικότητας προκειμένου να ερμηνεύσουν διάφορα φαινόμενα (Μηχανική, Θερμότητα, Ηλεκτρισμός, Μαγνητισμός, οπτική, ακουστική, βιολογικές λειτουργίες ανθρώπινου οργανισμού). Συγκεκριμένα, θέλανε να ποια επεξηγηματικά σχήματα χρησιμοποιούν οι φοιτητές για να στηρίξουν τις απαντήσεις τους. Οι περισσότεροι φοιτητές παρά το γεγονός ότι έδωσαν σωστές απαντήσεις, χρησιμοποιούσαν λανθασμένες εξηγήσεις. Τα επεξηγηματικά σχήματα που παρατηρήθηκαν ήταν α) η μη κατάλληλη χρήση της αδράνειας, β) όλα τα αντικείμενα του φαινομένου έχουν την ίδια ταχύτητα, άρα είναι ακίνητα το ένα σε σχέση με το άλλο, γ) η μη ύπαρξη σχέσης μεταξύ της ταχύτητας και των φαινομένων και δ) η χρήση αναλογιών. Βλέπουμε πως η προαναφερθείσα έρευνα συμφωνεί με τους Ramadas et al (1996) στο γεγονός ότι η αρχή της σχετικότητας δεν χρησιμοποιείται εκ μέρους των εκπαιδευόμενων φοιτητών παρά το γεγονός ότι προσφέρει μια απλότητα στις εξηγήσεις των φαινομένων. Τέλος, σύμφωνα με τους τελευταίους ερευνητές το αναλλοίωτο των φυσικών νόμων συγχέεται με το αναλλοίωτο των χρονικών διαστημάτων σε ένα συγκεκριμένο σύστημα αναφοράς.

Όσον αφορά το αναλλοίωτο της ταχύτητας του φωτός, αρκετοί φοιτητές δεν μπορούν να το κατανοήσουν (Scherr et al, 2001) . Ειδικότερα, η σύγκριση μεταξύ μετρήσεων της ίδιας φωτεινής πορείας (γραμμής) από διαφορετικούς παρατηρητές φαίνεται ότι δυσκολεύει τους φοιτητές σε σχέση με τη σύγκριση μετρήσεων διαφορετικών φωτεινών γραμμών από τον ίδιο παρατηρητή (Villani & Pacca, 1990). Επίσης, κυριαρχεί η άποψη πως το ότι δεν μπορούμε να ξεπεράσουμε την ταχύτητα του φωτός οφείλεται στο ότι δεν έχουμε ακόμη αναπτύξει την κατάλληλη τεχνολογία (Guisasola et al, 2009, Dimitriadi & Halkia, 2012).

Δυσκολίες στην κατανόηση των συνεπειών των βασικών αρχών της Ειδικής Θεωρίας της Σχετικότητας

Αρχικά να σημειώσουμε πως οι μαθητές ύστερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν πως το μέγεθος - χρόνος - που χρησιμοποιεί η επιστήμη είναι το ίδιο που χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή. Επίσης, θεωρούν ότι δύο γεγονότα είναι

ταυτόχρονα όταν συμβαίνουν στο ίδιο χώρο και τον ίδιο χρόνο (Arriasecq & Greca, 2010). Παρόμοια θεώρηση έχουν και φοιτητές Φυσικών Τμημάτων, οι οποίοι συναντούν δυσκολίες στον ορισμό του χρόνου ενός γεγονότος. Ειδικότερα, αδυνατούν να κατανοήσουν την έννοια του ταυτοχρονισμού. Θεωρούν πως η έννοια του ταυτοχρονισμού έχει να κάνει με το ότι τα φωτεινά σήματα φτάνουν στους εκάστοτε παρατηρητές σε διαφορετικούς χρόνους (Scherr et al, 2001). Επίσης, υπάρχει η άποψη πως Η σειρά των γεγονότων εξαρτάται από τη θέση του παρατηρητή. (O'Brien –Pride, 1997). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Ramadas et al (1996), η διαισθητική προσέγγιση του χώρου ως απόλυτου, οδηγεί τους φοιτητές στο αναλλοίωτο των αποστάσεων μεταξύ δύο γεγονότων, ανεξαρτήτως αν γεγονότα αυτά είναι ταυτόχρονα ή όχι. Τέλος, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, συχνά παρατηρείται ότι το αναλλοίωτο των φυσικών νόμων συγχέεται με το αναλλοίωτο των χρονικών διαστημάτων σε ένα συγκεκριμένο σύστημα αναφοράς.

Όσον αφορά το χρόνο και τη διαστολή του, τόσο μαθητές ύστερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και φοιτητές Φυσικών Τμημάτων, όσο και γνώστες της Φυσικής αδυνατούν να αποβάλλουν από τη συλλογιστική τους πορεία το απόλυτο του χρόνου (Dimitriadi & Halkia, 2012, Guisasola et al, 2009) Τέλος, όσον αφορά το χώρο και τη διαστολή του μήκους ενός αντικειμένου όταν αυτό κινείται ως προς τον παρατηρητή που το μετράει, υπάρχει δυσκολία αποβολής της απολυτότητας του χώρου από τη συλλογιστική πορεία των εκπαιδευόμενων στην Ειδική Θεωρία της Σχετικότητας (Dimitriadi & Halkia, 2012, Guisasola et al, 2009). Εξάλλου, σύμφωνα με τους Arriasecq & Greca (2010) , οι μαθητές της ύστερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν πως χώρος είναι ο όγκος που καταλαμβάνει ένα αντικείμενο και ότι ο χώρος μεταξύ δύο αντικειμένων είναι άδειος.

Μια γενική τοποθέτηση την οποία λαμβάνουν πολλοί από τους προαναφερθέντες ερευνητές είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι στην Ειδική Θεωρία της Σχετικότητας θεωρούν τα μεγέθη του χρόνου και του χώρου απόλυτα και ότι τα σχετικιστικά φαινόμενα της σχετικότητας του ταυτοχρονισμού, της διαστολής του χρόνου και της συστολής του μήκους αποτελούν παραποιήσεις της πραγματικότητας. Σε αυτή τους τη θέση συνηγορεί και το γεγονός ότι θεωρούν πως ο Παρατηρητής που μετράει κάθε φορά τα μεγέθη του χρόνου και του μήκους είναι απλά κάποιος που βλέπει και όχι κάποιος που παρατηρεί με αποτέλεσμα οποιαδήποτε διαφοροποίηση μεταξύ των αναμενόμενων «μετρήσεων» στα πλαίσια της Κλασικής Φυσικής και των μετρήσεων που λαμβάνονται να αποδίδεται σε λάθος μέτρηση, λόγω για παράδειγμα της μεγάλης σχετικής ταχύτητας των αδρανειακών συστημάτων.

Μέσα από ενδελεχή μελέτη και ανάλυση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μαθητές / φοιτητές στην κατανόηση των βασικών αρχών και συνεπειών της Ειδικής Θεωρίας της Σχετικότητα δημιουργήσαμε το ακόλουθο διάγραμμα (Εικόνα 1), όπου παρουσιάζονται οι πρωταρχικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τις βασικές αρχές και συνέπειες

της Ειδικής Θεωρίας της Σχετικότητας. Οι πρωταρχικές αυτές δυσκολίες είναι οι ακόλουθες



Εικόνα 1

α) Η αντίληψη των εκπαιδευόμενων ότι ο χώρος είναι απόλυτος

β) Η αντίληψη των εκπαιδευόμενων ότι ο χρόνος είναι απόλυτος

γ) Η λανθασμένη αντίληψη των εκπαιδευόμενων για το πως ορίζουμε τους αδρανειακούς παρατηρητές και πως αυτοί παρατηρούν / "μετράνε" τα μεγέθη που περιγράφουν τα υπό μελέτη κάθε φορά φαινόμενα.

δ) Η λανθασμένη αντίληψη των εκπαιδευόμενων για το πως ορίζουμε ένα Αδρανειακό Σύστημα Αναφοράς.

Όλες οι μέχρι στιγμής δυσκολίες που εμφανίζονται τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως είναι παράγωγες των τεσσάρων προαναφερθέντων πρωταρχικών δυσκολιών.Στη συνέχεια ακολουθούν σχετικά παραδείγματα

Στη βιβλιογραφία που αφορά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν εκπαιδευόμενοι στην κατανόηση των βασικών αρχών και συνεπειών της Ειδικής Θεωρίας της Σχετικότητας εμφανίζονται οι πιο κάτω δυσκολίες τις οποίες θα αναφέρουμε με συνοπτικό τρόπο.

Μεταπτυχιακοί φοιτητές Φυσικού Τμήματος εκφράζουν την άποψη πως η ταχύτητα, η τροχιά και η μετατόπιση ενός κινητού είναι ανεξάρτητες του συστήματος αναφοράς (απολυτότητα) και μάλιστα υπάρχει μόνο μία αληθινή ταχύτητα και μόνο μία αληθινή διανυόμενη μετατόπιση (διάστημα)

Η πιο πάνω δυσκολία εκφράζεται λόγω της αντίληψης των φοιτητών τόσο ο χρόνος όσο και ο χώρος είναι απόλυτες οντότητες, αντίληψη που επεκτείνεται και στον χαρακτηρισμό των αδρανειακών συστημάτων αναφοράς ως απόλυτα. Εξάλλου, όλα τα μεγέθη της Κινηματικής, όπως η μετατόπιση, η τροχιά, η ταχύτητα είναι μεγέθη τα οποία σχετίζονται άμεσα με το χώρο και τον χρόνο.

Οποιαδήποτε διαφοροποίηση στις μετρήσεις μεταξύ διαφόρων αδρανειακών παρατηρητών έχει προέλθει από οπτική απάτη

Η παρανόηση αυτή έχει προέλθει από τον μη σωστό τρόπο ορισμού του Αδρανειακού Παρατηρητή και του τρόπου που αυτός μετράει τις διάφορες φυσικές ποσότητες που περιγράφουν τα φαινόμενα που μελετά.

Το αναλλοίωτο των φυσικών νόμων συγχέεται με το αναλλοίωτο των χρονικών διαστημάτων σε ένα συγκεκριμένο σύστημα αναφοράς.

Η εν λόγω δυσκολία προέρχεται από την αντίληψη των εκπαιδευόμενων ότι ο χρόνος είναι απόλυτος.

Ειδικότερα, η σύγκριση μεταξύ μετρήσεων της ίδιας φωτεινής πορείας (γραμμής) από διαφορετικούς παρατηρητές φαίνεται ότι δυσκολεύει τους φοιτητές σε σχέση με τη σύγκριση μετρήσεων διαφορετικών φωτεινών γραμμών από τον ίδιο παρατηρητή

Η δυσκολία αυτή προκύπτει από τη δυσκολία κατανόηση των αδρανειακών παρατηρητών και πως αυτοί μετρούν τα διάφορα φυσικά μεγέθη που περιγράφουν τα υπό εξέταση φαινόμενα.

Οι μαθητές ύστερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν πως το μέγεθος - χρόνος - που χρησιμοποιεί η επιστήμη είναι το ίδιο που χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή

Στο χρόνο και το χώρο στην καθημερινή ζωή των μαθητών / φοιτητών αποδίδεται ένας απόλυτος χαρακτήρας με αποτέλεσμα να υπάρχουν δυσκολίες κατανόησης όλων των βασικών συνεπειών των αρχών της Ειδικής Θεωρίας της Σχετικότητας (Σχετικότητα του Ταυτοχρονισμού, διαστολή του χρόνου και συστολή του μήκους)

Δύο γεγονότα είναι ταυτόχρονα όταν συμβαίνουν στο ίδιο χώρο και τον ίδιο χρόνο

Η αντίληψη αυτή πηγάζει από την απολυτότητα που αποδίδουν στο χώρο και στο χρόνο οι εκπαιδευόμενοι

Επίλογος

Παρατηρούμε ότι ένας μεγάλος αριθμός φοιτητών χρησιμοποιεί την Κλασική Φυσική προκειμένου να ερμηνεύσει σχετικιστικά φαινόμενα και μάλιστα πολλές φορές λανθασμένα. Το απόλυτο του χώρου και του χρόνου είναι βαθιά ριζωμένο στον τρόπο ερμηνείας του φυσικού κόσμου και μάλιστα τα σχετικιστικά φαινόμενα προσπαθούν να τα προσεγγίσουν βάζοντας τον παρατηρητή που μετράει ακίνητο και όλα τα υπόλοιπα αντικείμενα να κινούνται ως προς αυτόν. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι αδυνατούν να εφαρμόσουν κάποιες βασικές αρχές της Ειδικής Θεωρίας της Σχετικότητας σε ένα πλαίσιο ελαφρώς διαφοροποιημένο σε σχέση με το πλαίσιο μέσα στο οποίο έλαβε μέρος η παραδοσιακή διδασκαλία, επιβεβαιώνοντας τη προσέγγιση πολλών επιστημόνων για το τι σημαίνει δυσκολία κατανόησης (Brousseau, 1983).

Οι προαναφερθείσες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές κάνουν επιτακτική την ανάγκη για μια εκπαιδευτική προσέγγιση που να άρει αυτές τις δυσκολίες. Αλλαγές θα πρέπει να γίνουν και στον τρόπο που διδάσκονται οι μαθητές τα χρονικά και τα χωρικά μεγέθη ώστε να είναι σε μεγαλύτερη ετοιμότητα να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν σε μια επόμενη φάση τις βασικές αρχές και συνέπειες της Ειδικής Θεωρίας της Σχετικότητας.

Βιβλιογραφία

Arriassecq, I., & Greca, I. M. (2012). A teaching–learning sequence for the special relativity theory at high school level historically and epistemologically contextualized. *Science & Education,* 21(6), 827-851.

Brousseau, G. (1983). Les obstacles epistémologiques et les problémes en mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques,* 4 (2), 164-198.

Dimitriadi, K., & Halkia, K. (2012). Secondary students' understanding of basic ideas of special relativity. *International Journal of Science Education*, 34(16), 2565-2582.

Pietrocola, M., & Zylbersztajn, A. (1999). The use of the Principle of Relativity in the interpretation of phenomena by undergraduate physics students.International *Journal of Science Education*, 21(3), 261-276.

Guisasola, J., Solbes, J., Barragues, J. I., Morentin, M., & Moreno, A. (2009). Students' understanding of the special theory of relativity and design for a guided visit to a science museum. *International Journal of Science Education*, *31*(15), 2085-2104.

Panse, S., Ramadas, J., & Kumar, A. (1994). Alternative conceptions in Galilean relativity: frames of reference. *International Journal of Science Education,* 16(1), 63-82.

Pride, T. E. O. B. (1997). *An investigation of student difficulties with two dimensions, two-body systems, and relativity in introductory mechanics* (Doctoral dissertation, University of Washington).

Ramadas, J., Barve, S., & Kumar, A. (1996). Alternative conceptions in Galilean relativity: inertial and non-inertial observers. *International journal of science education*, 18(5), 615-629.

Scherr, R. E., Shaffer, P. S., & Vokos, S. (2001). Student understanding of time in special relativity: Simultaneity and reference frames. *American Journal of Physics*, 69(S24- S1), S35.

Villani, A., & Pacca, J. L. D. A. (1990). Spontaneous reasoning of graduate students. *International Journal of Science Education*, *12*(5), 589-600.

Η συμβολή του παιδαγωγικού παιχνιδιού στην επίτευξη των στόχων της Φυσικής Αγωγής στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου

Κούσης Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής Π.Ε.11, M.Sc., Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Η συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.), στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου είναι καταλυτικής σημασίας για τη δια βίου συμμετοχή τους στη φυσική δραστηριότητα. Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής (Ε.Φ.Α.), καλούνται να ανταπεξέλθουν στον ρόλο τους και να εκπαιδεύσουν τα παιδιά σε αυτή την κρίσιμη ηλικία. Το παιδαγωγικό παιχνίδι είναι ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια τους που μπορεί να χρησιμοποιηθεί καταλυτικά στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Η παρούσα μελέτη διερευνά, βιβλιογραφικά πρώτα, την αξία του παιχνιδιού στην διάπλαση των παιδιών στην αρχή της σχολικής τους ζωής στα πλαίσια του μαθήματος της Φ.Α. και στην συνέχεια μέσω ενός ερωτηματολογίου διερευνά τις απόψεις των Ε.Φ.Α. για τη χρησιμότητα του παιδαγωγικού παιχνιδιού στο μάθημα τους, αλλά και την θέση τους κατά πόσο επιτυγχάνονται οι στόχοι του μαθήματος στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Τέλος εξετάζεται η επάρκεια τους στην χρήση του παιδαγωγικού παιχνιδιού και η επιμόρφωσή τους σε αυτό.

Λέξεις-Κλειδιά: φυσική αγωγή, εκπαιδευτικοί, σχολείο, στόχοι, παιχνίδι.

The contribution of pedagogical play in achieving the objectives of physical education in the first grades of primary school

Kousis Athanasios, Physical Education Teacher PE11, M.Sc., Special Education

Abstract

The participation of students in Physical Education (PE) in the early grades of primary school is crucial for their lifelong participation in physical activity. Physical education (PE) teachers are called upon to fulfil their role and educate children at this critical age. Pedagogical play is an important tool in their hands that can be used as a catalyst in achieving the objectives of the lesson. The present study explores, firstly, through literature, the value of play in the development of children at the beginning of their school life in the context of the PE lesson and then through a questionnaire explores the views of the PE teachers on the usefulness of pedagogical play in their lesson and their position on whether the objectives of the lesson are achieved in the first two grades of primary school. Finally, their competence in the use of pedagogical play and their training in it are examined.

Key-Words: physical education, teachers, school, goals, game.

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τις απόψεις των Ε.Φ.Α. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τη συμβολή του παιδαγωγικού παιχνιδιού στη μάθηση και στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος της Φ.Α. στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Το παιδαγωγικό παιχνίδι στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την ανάπτυξη του παιδιού, την κοινωνικοποίησή του αλλά και τη διαδικασία της μάθησης σε σχέση με το μάθημα της Φ.Α. Με το παιχνίδι επιτυγχάνεται η επικοινωνία, και μέσω αυτής, η έκφραση του εσωτερικού κόσμου του παιδιού (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007). Επίσης, με το παιχνίδι τα παιδιά μπορούν να μοιραστούν και να ανταλλάξουν πληροφορίες, να ανακαλύψουν καινούρια πράγματα, να αυτενεργήσουν, καθώς επίσης και να γνωρίσουν καλύτερα τις δυνατότητές τους.

Το παιδαγωγικό παιχνίδι έχει άλλωστε συνδεθεί από παλιά με τη μάθηση και αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των Ε.Φ.Α. όσον αφορά τη μάθηση και την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Γι' αυτό και αποτελεί ξεχωριστό και βασικό αντικείμενο στο αναλυτικό πρόγραμμα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Το παιχνίδι λοιπόν αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης και δρα καθοριστικά στη διαδικασία της μάθησης. Με το παιχνίδι μπορούμε να θέσουμε τις βάσεις για τη σωστή ανάπτυξη του παιδιού και καλύπτουμε τις νοητικές, κοινωνικές, αισθητικές και κινητικές δεξιότητες. Έτσι οι Ε.Φ.Α. συμβάλλουν με τον καλύτερο τρόπο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών.

Η έρευνα θα επιχειρήσει, μέσα από την ανίχνευση των αντιλήψεων των Ε.Φ.Α. να διαπιστώσει την αποτελεσματικότητα του παιδαγωγικού παιχνιδιού στη διδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων του μαθήματος της Φ.Α. για τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι: α) να εξετάσουμε τη συχνότητα χρήσης του παιδαγωγικού παιχνιδιού από τους Ε.Φ.Α. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Α και Β τάξη. β) να εξετάσουμε τις αντιλήψεις των Ε.Φ.Α. ως προς την χρήση του παιδαγωγικού παιχνιδιού σ' αυτές τις τάξεις και γ) να εξετάσουμε τον βαθμό της επιμόρφωσης των Ε.Φ.Α. όσον αφορά το παιχνίδι αλλά και την προσπάθειά τους για αυτοβελτίωσή τους πάνω στο αντικείμενο. Η έρευνα θα διεξαχθεί με τη μέθοδο της ποσοτικής έρευνας με χρήση απαντητικού ερωτηματολογίου.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στόχοι Φυσικής Αγωγής

Ο νόμος 1566/85 ορίζει ότι : «σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007 σ.33). Με άξονα λοιπόν τον ευρύτερο σκοπό του δημοτικού σχολείου, ο γενικός σκοπός της Φ.Α. ορίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα ως εξής: «ο σκοπός της Φυσικής Αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι να συμβάλει κατά προτεραιότητα στη

σωματική ανάπτυξη των μαθητών και παράλληλα να βοηθήσει στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια καθώς και στην αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007 σ.34) .

Η συχνή σωματική δραστηριότητα βελτιώνει την υγεία των οστών και των μυών, αυξάνει τη μυϊκή δύναμη και αντοχή, μειώνει τον κίνδυνο χρόνιων ασθενειών, αυξάνει την αυτοεκτίμηση, μειώνει το άγχος και το στρες, ενισχύει τη γνωστική λειτουργία και βοηθά στην κοινωνικοποίηση (Malambo, et al., 2022). Επιπλέον, η Φ.Α. παρέχει μια μοναδική ευκαιρία στα παιδιά να βελτιώσουν και να διατηρήσουν την υγεία τους (σωματική, ψυχική και συναισθηματική) και να βελτιώσουν την τρέχουσα και μελλοντική ποιότητα ζωής τους. Η Φ.Α. αποτελεί ιδανικό πλαίσιο για τον εντοπισμό των αναγκών των παιδιών με χαμηλή φυσική δραστηριότητα, ενώ ταυτόχρονα παρέχει ευκαιρίες για να τα παρακινήσει να είναι πιο σωματικά δραστήρια εντός και εκτός σχολείου (Ι.Ε.Π., 2022). Η Φ.Α. απευθύνεται στους τρεις βασικούς τομείς που ολοκληρώνουν την προσωπικότητα του παιδιού στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου: το σωματικό, τον ψυχικό και τον πνευματικό. Παράλληλα, μπορούν να αναπτυχθούν και άλλα χαρακτηριστικά, όπως είναι η κοινωνικοποίηση, το θάρρος, έννοιες όπως το «ευ αγωνίζεσθαι», η δικαιοσύνη, η αυτοπειθαρχία, το πνεύμα ομαδικότητας κτλ. Επιπλέον, η Φ.Α. αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην παιδαγωγική διαδικασία, γιατί συμβάλει αποτελεσματικά στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Μπορεί δηλαδή να προάγει την υγεία, την επαφή και το σεβασμό προς το φυσικό περιβάλλον. Έτσι η Φ.Α. συμβάλει στο να αναπτυχθεί μια δημιουργική, χαρούμενη και ευτυχισμένη παραγωγική και κοινωνική οντότητα. Η Φ.Α. λοιπόν και γενικότερα ο αθλητισμός είναι μια κοινωνική διαδικασία που έχει σημαντική και διαρκή επίδραση στην ταυτότητα του παιδιού, αλλά και στη στάση που τηρεί προς τη φυσική δραστηριότητα, τον εαυτό του και τους άλλους (Gallahue, 2002). Η κατάλληλη σωματική και γενική ανάπτυξη κάθε μαθητή, και συνεπώς η επιτυχία του ως ατόμου, είναι ο στόχος του μαθήματος της Φ.Α. Σε κάθε περίπτωση, είναι σημαντικό οι δραστηριότητες να πραγματοποιούνται τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, προκειμένου να επιτευχθούν οι κινητικοί και κοινωνικοί στόχοι του μαθήματος (Aljadeff-Abergel & Ayvazo, 2020).

Η σημασία του παιδαγωγικού παιχνιδιού .

Η άσκηση θεωρείται ο ακρογωνιαίος λίθος της βέλτιστης ζωής και της ποιότητας ζωής για όλους τους ανθρώπους από την πρώιμη παιδική ηλικία και μετά και έχει θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στη δομική ανάπτυξη του εγκεφάλου (DeGiorgio et al., 2018). Το σχολικό περιβάλλον αναγνωρίζεται ως ιδανικό, καθώς εκπαιδεύει τα παιδιά σε βασικές κινητικές δεξιότητες, τους μαθαίνει πώς να σχετίζονται με άλλα παιδιά και διαμορφώνει τον χαρακτήρα τους υπό την καθοδήγηση των δασκάλων (Λάμψα, κ.ά., 2023). Όσον αφορά τη Φ.Α. στο δημοτικό σχολείο, τα αναλυτικά προγράμματα αναφέρονται στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών, την καλλιέργεια των φυσικών τους ικανοτήτων και την προαγωγή της υγείας τους (ΥΠΕΠΘ, 2007). Για την επίτευξη αυτών των στόχων δίνεται έμφαση στο παιδαγωγικό παιχνίδι.

Όταν μιλάμε για παιδαγωγικό παιχνίδι εννοούμε όλα τα είδη παιχνιδιών τα οποία συμβάλλουν στη σωματική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Μπουρνέλλη, 2002). Το παιχνίδι , ως διαδικασία μπορούμε να πούμε ότι ενεργοποιεί γενικά την προσωπικότητα του παιδιού , την οργανώνει και την πλαισιώνει σε όλη την πορεία του προς την ωριμότητά του. Η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού αναδεικνύεται και μέσα από την εκπαιδευτική του επεξεργασία όσο και σε συνάρτηση με διαδικασίες αγωγής. Έτσι μπορεί να μετατραπεί σε εργαλείο αγωγής και να αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής έτσι αποκτάει νέο πιο ενδιαφέροντα ρόλο, αφού συνεισφέρει και ως εμψυχωτής και ως συμμέτοχος στο παιχνίδι των παιδιών. Επίσης, το παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό και ως εργαλείο κατανόησης των παιδιών, αλλά και να τον βοηθάει στη διάγνωση προβληματικών συμπεριφορών (Γερμανός, 2002).

Το παιδαγωγικό παιχνίδι είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένο τόσο με τη ζωή όσο και με τη μάθηση των παιδιών και αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παιδικής ηλικίας. Μέσω αυτού το παιδί αναπτύσσεται σωματικά, ψυχικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Επίσης, το παιχνίδι είναι ένα σημαντικό μέσο που συμβάλλει στην ηθική και βουλητική ανεξαρτησία των παιδιών, γιατί τα βοηθάει στη διαμόρφωση του αυτοελέγχου και αυτοσυναισθήματος (Κάππας, 2005).

Το παιχνίδι, λοιπόν, δεν προσφέρει στο παιδί μόνο διασκέδαση και χαλάρωση, αλλά το βοηθά να υπερβεί όλα εκείνα που το καταπιέζουν και το φοβίζουν και από την άλλη του δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξει τις κοινωνικές του ικανότητες και να ξεδιπλώσει με φυσικό τρόπο τις δυνάμεις του (Κωνσταντινόπουλος, 2007). Ο Ματσαγγούρας (2007), υποστηρίζει ότι μέσα από το παιχνίδι το παιδί μπορεί να διαπιστώσει τις αντιδράσεις των άλλων στα συναισθήματα του και ταυτόχρονα να εκτονώσει το συναισθηματικό του βάρος. Έτσι το παιδαγωγικό παιχνίδι οδηγεί το παιδί να αποκτήσει αυτογνωσία και να γνωρίσει καλύτερα τον διπλανό του. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια, με την καλλιέργεια της ομαδικότητας μέσω αυτών και την δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων (Διαμαντόπουλος, 2009).

Ο Winnicot (2000) υποστηρίζει ότι με το παιχνίδι τα παιδιά αναπτύσσουν την πραγματικότητά τους και αποκτούν νέες εμπειρίες, εμπλουτίζοντας τον εαυτό τους, καθώς διευρύνουν σταδιακά την ικανότητά τους να βλέπουν τον πλούτο του εξωτερικού κόσμου. Επίσης, το παιδί μέσω του παιχνιδιού μαθαίνει να αναλαμβάνει ρόλους μέσα από τις φανταστικές καταστάσεις που βιώνει στο παιχνίδι. Έτσι σε συνεργασία με τα άλλα παιδιά θα μάθει να υπακούει σε κανόνες που διέπουν το ρόλο, με απώτερη συνέπεια την απόκτηση του αυτοελέγχου, για να μείνει πιστό σε αυτούς τους κανόνες , έτσι ώστε να παραμείνει στο παιχνίδι ακόμα και αν αυτό έρχεται σε σύγκρουση με τις παρορμήσεις του (Παπαδοπούλου, 2009).

Με το παιδαγωγικό παιχνίδι, τα παιδιά μαθαίνουν να εργάζονται ομαδικά και να μην ανταγωνίζονται για να μπορέσουν να πετύχουν το σκοπό τους. Έτσι, μπορούν να μάθουν να μοιράζονται ιδέες για να πετύχουν τον κοινό στόχο. Γι’ αυτό το λόγο πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών για

συνεργασία και μπορούν να επιτευχθούν εκπαιδευτικοί στόχοι του μαθήματος της Φ.Α. που βοηθούν στην ανάπτυξη των ψυχοκινητικών, γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των παιδιών (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007).

Παιχνίδι και Φυσική Αγωγή.

Ο σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος της Φ.Α. δεν καθορίζουν μόνο το τι πρέπει να διδαχθεί, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να διδαχθεί το κάθε αντικείμενο. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι το πώς οργανώνεται και διδάσκεται το μάθημα, παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των κινητικών, γνωστικών και κοινωνικών ικανοτήτων του παιδιού(Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, 1999).

Ο γενικός στόχος των μαθημάτων φυσικής αγωγής είναι η ανάπτυξη των μαθητών ως αυτόνομων ατόμων και συνεργαζόμενων μαθητών, επιτρέποντάς τους να διαχειρίζονται τους ανάγκες τους σε όλα τα επίπεδα (κινητικό, γνωστικό, ηθικό, συναισθηματικό και κοινωνικό) (Ι.Ε.Π., 2022). Το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό περιβάλλον και το παιδί αλληλεπιδρά με τα άλλα παιδιά εντός ενός οργανωμένου θεσμού. Έτσι μέσα σ' αυτό το πλαίσιο τα παιδιά θα έρθουν σε επαφή, θα ανταλλάξουν ιδέες, θα χαρούν, θα συνεργαστούν και θα συγκρουστούν (Μουμουλίδου & Ρεκαλίδου, 2010).

Η μεγάλη αλλαγή που συντελείται με την είσοδο των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, είναι ότι πλέον ένα μεγάλο μέρος της ημέρας αφιερώνεται στη μάθηση και στις διάφορες άλλες υποχρεώσεις που έχουν ως μαθητές. Για πρώτη φορά όμως, και αυτό είναι σημαντικό, τα παιδιά συμμετέχουν σε ένα οργανωμένο μάθημα Φ.Α. Όπως αναφέρει ο Τσορμπατζούδης (2003), βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών σε αυτή την ηλικία είναι η κίνηση. Η διάθεση για μάθηση και για συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες είναι μεγάλη. Όμως η μονομερής ενασχόληση με μια μόνο δραστηριότητα για πολλή ώρα έχει ως αποτέλεσμα να χάνουν την αυτοσυγκέντρωση τους και να βαριούνται εύκολα. Έτσι λοιπόν, η ποικιλία των ασκήσεων και των παιχνιδιών και η εναλλαγή μεταξύ της επιβάρυνσης και της ξεκούρασης με παιχνίδια είναι απαραίτητη.

Για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα, διάφορα παιχνίδια τα οποία χρησιμοποιούνται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, ενώ κάποια είναι κοινά. Έτσι προτείνονται παιχνίδια με μπάλες, δρομικά, όπως σκυταλοδρομίες, καθώς και παραδοσιακά και παιχνίδια άλλων χωρών. Για την Α΄ και Β΄ τάξη προτείνονται παιχνίδια κυνηγητού, κινητικού και οπτικοακουστικού συντονισμού και συγχρονισμού, διάφορες παιγνιώδεις δραστηριότητες , παιχνίδια κατευθύνσεων και τέλος επιτρέπεται να δημιουργήσουν τα ίδια τα παιδιά παιχνίδια με την φαντασία τους.

Το παιχνίδι αυξάνει τη κυκλοφορία του αίματος και μαζί τον μεταβολισμό. Ταυτόχρονα ενδυναμώνεται το νευρικό σύστημα και τελειοποιούνται τα μέλη του σώματος. Επίσης, αυξάνεται η μυϊκή δύναμη και η ευκαμψία των αρθρώσεων, η ευλυγισία, η επιδεξιότητα, η ταχύτητα ,η αντοχή και άλλες ικανότητες και δεξιότητες που ολοκληρώνουν τις φυσικές ικανότητες του οργανισμού. Επιπλέον, η βελτίωση των κινητικών

δεξιοτήτων θεωρείται ότι έχει θετικό αντίκτυπο στην κινητική ανάπτυξη και τη σωματική υγεία μακροπρόθεσμα, ενθαρρύνοντας τη μακροπρόθεσμη και δια βίου συμμετοχή στη Φ.Α. και παρέχοντας κίνητρα για τον αθλητισμό (Gashaj et al., 2021).

Ο Gallahue (2002), από την άλλη, σημειώνει ότι η φυσική δραστηριότητα μέσω του παιχνιδιού, επιφέρει ψυχολογικά οφέλη στα παιδιά πάνω των 5-6 ετών και υποστηρίζει ότι το παιχνίδι δεν ωφελεί μόνο σε θέματα φυσικής κατάστασης, αλλά μπορεί να συμβάλλει και στην βελτίωση και άλλων αναπτυξιακών λειτουργιών, όπως η ανάπτυξη του ρυθμού και της γνωστικής λειτουργίας. Επίσης, τα παιχνίδια στο πλαίσιο του μαθήματος της Φ.Α. φαίνεται να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη της συναισθηματικής ικανότητας των μαθητών. (Caballero et al., 2016).

Επιπλέον, το παιδί με το παιχνίδι θα αναπτύξει την ικανότητα της καλύτερης αντίληψης και αίσθησης του σώματος του, καθώς η σχηματοποίηση του σώματος εξελίσσεται ομαλά, αφού το παιδί συμμετέχει σε κινητικές δραστηριότητες. Έτσι όσο μεγαλύτερη επίγνωση έχει το παιδί του σώματός του, τόσο καλύτερα μπορεί να το ελέγχει και να ενεργοποιεί τις δυνατότητές του. Αυτή η γνώση του σώματος είναι που θα βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει τις δεξιότητες που θα το κάνουν ικανό να κινείται να μπορεί, να προσαρμόζει κάθε φορά το σώμα του στις διαφορετικές ανάγκες της κίνησης, καθώς επίσης και στα αντικείμενα και στα πρόσωπα που το περιβάλουν (Κουμπουρέλος, 2004).

Για τις Α΄ και Β΄ τάξεις βασικό κριτήριο επιλογής των παιχνιδιών είναι τα παιχνίδια να ταιριάζουν στα γνωστικά , ψυχοκινητικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά των παιδιών των συγκεκριμένων τάξεων. Να μπορούν δηλαδή να αναπτύσσουν τις αντιληπτικές , φυσικές και κινητικές ικανότητες τους και τέλος να αναπτύσσουν τη συνεργασία και επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους (ΥΠΕΠΘ, 2007). Πάνω σε αυτό, πολλές φορές διαπιστώνεται ότι η χρήση του παιχνιδιού στο μάθημα της Φ.Α. γίνεται με γνώμονα την ευχαρίστηση των παιδιών και όχι την επίτευξη των εκάστοτε στόχων του μαθήματος. Επίσης, σε πολλά ημερήσια μαθήματα οι Ε.Φ.Α. χρησιμοποιούν πιο πολύ δασκαλοκεντρικούς τρόπους διδασκαλίας, με χρήση πολλές φορές τυπικών ασκησιολογίων, που σκοπό έχουν την βελτίωση των γνωστικών και κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι να μην δίνεται η πρέπουσα σημασία στην ανάπτυξη του συναισθηματικού τομέα, που είναι πολύ σημαντικός στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση του παιδαγωγικού παιχνιδιού.

Η συμβολή της Φ.Α. στα παιδιά του δημοτικού σχολείου και οι παιγνιώδεις μορφές δραστηριότητας παίζουν καταλυτικό ρόλο, όχι μόνο στην ενδυνάμωση μεμονωμένων μυϊκών ομάδων, αλλά και στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών γενικότερα μέσω της φυσικής δραστηριότητας. Παράλληλα, η σωματική δραστηριότητα συνδέεται και με γνωστικά αποτελέσματα (Gashaj et al., 2021). Από την άλλη, η συμβολή του εκπαιδευτικού Φ.Α. είναι απαραίτητη για τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών, ώστε να βελτιστοποιηθούν αυτές οι καταστάσεις που δημιουργούνται στο μάθημα της Φ.Α. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να δημιουργούν, να υλοποιούν και να καθοδηγούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες με μια πιο αυθεντική και

ουσιαστική προσέγγιση. Επιπλέον, είναι σημαντικό να σχεδιάζουν δραστηριότητες, είτε ατομικές είτε ομαδικές, λαμβάνοντας υπόψη τους διαφορετικούς τύπους παιχνιδιού και τις ιδιαιτερότητες κάθε ολοκληρωμένου προγράμματος σπουδών φυσικής αγωγής. Ενώ το ατομικό παιχνίδι επικεντρώνεται στην ενίσχυση των ατομικών δεξιοτήτων, το ομαδικό παιχνίδι επικεντρώνεται στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Λάμψα κ.ά., 2023). Όπως δηλαδή σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και εδώ ο ρόλος του Ε.Φ.Α. είναι καταλυτικός, για να επιτευχθούν οι παιδαγωγικοί στόχοι με επίκεντρο το παιδί. Έτσι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θα πρέπει να αφήνει πίσω τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και να υιοθετεί έναν πιο μαθητοκεντρικό τρόπο προσέγγισης του αντικειμένου του, στο οποίον θα κυριαρχούν το παιχνίδι, η πρωτοβουλία και η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών (Τρίμη & Μαναβόπουλος, 2001). Η διδασκαλία της Φ.Α. θα πρέπει επομένως να βασίζεται σε αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας που παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και όχι να απορροφούν παθητικά στείρες πληροφορίες. Οι Ε.Φ.Α. ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν παιδαγωγικές στρατηγικές που προάγουν τις επιδόσεις των μαθητών και την ανάπτυξη θετικών και δεκτικών στάσεων απέναντι στη φυσική αγωγή και τη μάθηση γενικότερα (Λάμψα κ.ά., 2023).

Η έρευνα

Ως προς το ερευνητικό σκέλος της εργασίας επιλέχτηκε η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας. Η επιλογή αυτού του είδους της έρευνας μας διευκολύνει, αφού έχει σαν στόχο την διερεύνηση των αντιλήψεων των Ε.Φ.Α. για την συμβολή του παιδαγωγικού παιχνιδιού στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος της Φ.Α. στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε, αφού έγινε μια λεπτομερής διερεύνηση των στόχων της Φ.Α. για τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και συνυπολογίστηκαν οι προβληματισμοί του ερευνητή καθώς και οι προφορικές συζητήσεις με συναδέλφους Ε.Φ.Α. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert με πέντε διαβαθμίσεις (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ , πάρα πολύ). Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε Ε.Φ.Α. που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της περιοχής του Αγρινίου. Η επιλογή της συγκεκριμένης περιοχής έγινε εξαιτίας της δυνατότητας πρόσβασης του ερευνητή, αφού και ο ίδιος υπηρετεί ως μόνιμος Ε.Φ.Α. στην εν λόγω περιοχή. Εξαιτίας του ότι ήταν καλοκαίρι και τα σχολεία δεν λειτουργούσαν, καταβλήθηκε κάθε προσπάθεια ώστε να απαντηθεί ο ελάχιστος απαιτούμενος αριθμός ερωτηματολογίων από τους συναδέλφους Ε.Φ.Α.

Στα πλαίσια της εργασίας δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο 7 σελίδων το οποίο περιλαμβάνει τέσσερα μέρη:

1. Τα στοιχεία των Ε.Φ.Α. που παίρνουν μέρος στην έρευνα. Αποτελείται από ερωτήσεις που αναφέρονται στο φύλο, στα χρόνια υπηρεσίας , στη βαθμίδα εκπαίδευσης , στη διδακτική εμπειρία στις σπουδές – μετεκπαίδευση, κτλ.

2. Ερωτήσεις που αναφέρονται στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα , όσον αφορά δηλαδή την συχνότητα χρήσης του παιχνιδιού στο μάθημα της Φ.Α. στην Α΄ και Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, (πόσο, πότε, αν φτάνει, κτλ.)
3. Ερωτήσεις αξιολόγησης, δηλαδή τις απόψεις των Ε.Φ.Α. σχετικά με το κατά πόσο επιτυγχάνονται οι στόχοι του μαθήματος με τη χρήση του παιδαγωγικού παιχνιδιού.
4. Ερωτήσεις που διερευνούν τις απόψεις των Ε.Φ.Α. για το αν χρειάζεται περαιτέρω επιμόρφωση πάνω στο αντικείμενο του παιδαγωγικού παιχνιδιού, αλλά και κατά πόσο προσπαθούν και πώς να αυτοβελτιωθούν σχετικά με αυτό.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 24 Ε.Φ.Α. που υπηρετούν ή υπηρέτησαν τα τελευταία χρόνια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην ευρύτερη περιοχή του Αγρινίου. Δόθηκαν 27 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν 24. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν ύστερα από προσωπική επαφή και παρελήφθησαν συμπληρωμένα μετά από δεύτερη επίσκεψη του ερευνητή.

Αποτελέσματα

Σε αυτή την ενότητα θα γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας από την ανάλυση των δεδομένων. Στο πρώτο μέρος γίνεται η παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος, όπως το φύλο , η ηλικία, οι σπουδές, τα χρόνια υπηρεσίας , της υπηρεσιακής κατάστασης κ.ά. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

1ο Μέρος

Από τους 24 Ε.Φ.Α. που πήραν μέρος στην έρευνα το 62,5% (15) ήταν άνδρες και το 37,5% (9) ήταν γυναίκες. Όσον αφορά την ηλικία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 50% (12) ανήκει στην 3η στατιστική κλίμακα (41-50) από τις τέσσερις που κατασκευάσαμε. Το 33,3% (8) ανήκει στη 2η (31-40) και το 16,6% (4) στη 4η (51-60). Το 79% (19) δηλώνουν παντρεμένοι και το 21% (5) άγαμοι. Σχετικά με τις σπουδές ένα πολύ μικρό ποσοστό δηλώνει ότι έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών 8,3% (2) ενώ ένα εξίσου μικρό ποσοστό δηλώνει ότι έχει δεύτερο πτυχίο 12,5% (3), ενώ οι υπόλοιποι 79.2% (19) κατέχουν μόνο τον βασικό τίτλο σπουδών. Κανένας εκπαιδευτικός δεν κατείχε διδακτορικό τίτλο σπουδών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα αποφοίτησαν από τα Τ.Ε.Φ.Α.Α. τη δεκαετία 1986-1995 σε ποσοστό 75% (18). Όσον αφορά τη διδακτική εμπειρία οι περισσότεροι 37.5% (9) ανήκουν στην τρίτη κλίμακα (11-15 χρόνια), το 29,1% (7) στην τέταρτη (16-20) και τέλος στη δεύτερη (6-10) και στη πέμπτη (21-25) ανήκουν από 16.7% (4). Όσον αφορά την υπηρεσιακή κατάσταση , η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι 91.7% (22), ενώ αναπληρωτές ήταν μόνο το 8.3% (2). Τέλος, το 75% (18) των Ε.Φ.Α. ανήκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ το 25% (6) ανήκουν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, και έχουν διατεθεί κάποιες φορές εξ ολοκλήρου και κάποιες φορές για συμπλήρωση ωραρίου στην Πρωτοβάθμια.

2ο Μέρος

Ως προς την συχνότητα χρήσης του παιδαγωγικού παιχνιδιού στο μάθημα της Φ.Α. στην ερώτηση 9, χρησιμοποιήθηκε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert. Ο αριθμός 1 αντιπροσωπεύει το «καθόλου» ο αριθμός 5 το «πάρα πολύ». Διαπιστώνουμε ότι η μεγαλύτερη συγκέντρωση των απαντήσεων βρίσκεται στην κλίμακα 4, που αντιπροσωπεύει το «πολύ», σε ποσοστό 62.5% (15 εκπαιδευτικοί). Αμέσως μετά μεγαλύτερη συγκέντρωση έχουμε στη κλίμακα 5 «πάρα πολύ» σε ποσοστό 20.8% (5 εκπαιδευτικοί) και τέλος στην κλίμακα 3 «αρκετά» σε ποσοστό 16.7% (4 εκπαιδευτικοί). Έτσι λοιπόν διαπιστώνουμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. είναι πολύ θετικοί στη χρήση των παιχνιδιών στο μάθημα της Φ.Α. στις τάξεις Α΄ και Β΄ δημοτικού.

Στην ερώτηση 10 που αφορά σε πιο μέρος της διδακτικής ώρας χρησιμοποιούν τα παιχνίδια, το 66.7% (16) δήλωσε ότι τα χρησιμοποιεί σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. 4 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 16.7%) τα χρησιμοποιούν στην αρχή και στο τέλος, ενώ 2 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 8.3%)δήλωσαν ότι τα χρησιμοποιούν στην αρχή και τέλος άλλοι 2 (ποσοστό 8.3%) στο τέλος. Από τις απαντήσεις διαπιστώνουμε ότι τα παιχνίδια αποτελούν σημαντικό κομμάτι της διδακτικής ώρας στο μάθημα της Φ.Α.

Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 11,12,13, που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο σημαντικό θεωρούν τα παιχνίδια για το μάθημα της Φ.Α. οργανώθηκαν στον πίνακα 1.

Ερωτήσεις	Μέσος όρος	Τ. Α.
11. Θεωρείτε ότι είναι σημαντικό να χρησιμοποιείτε παιχνίδια στο μάθημα;	3,95	0.55
12. Πιστεύετε ότι η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού είναι σημαντική, ώστε να αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος;	4,04	0.55
13. Θεωρείτε ότι ο χρόνος που αφιερώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα για το παιχνίδι είναι αρκετός;	3,83	0.70

Πίνακας 1. Απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη σημαντικότητα των παιχνιδιών στο μάθημα της Φ.Α.

Βλέπουμε λοιπόν ότι οι μέσοι όροι των απαντήσεων, πάντα με την πενταβάθμια κλίμακα Likert συγκλίνουν προς τη κλίμακα 4 που αντιστοιχεί στο «πολύ». Αναλυτικά το 70.8% των εκπαιδευτικών (17) πιστεύει ότι είναι πολύ σημαντικό να χρησιμοποιεί παιχνίδια στο μάθημα, ενώ το ίδιο ακριβώς ποσοστό πιστεύει ότι η εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού είναι πολύ σημαντική, ώστε να αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος. Τέλος, 12 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 50% πιστεύουν ότι ο χρόνος που αφιερώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα για το παιχνίδι είναι αρκετός.

Στην ερώτηση 14 που διερευνά το πώς επιλέγουν τα παιχνίδια οι εκπαιδευτικοί, το 58.3% (14) απάντησε πως διαλέγουν αυτοί ποια θεωρούν κατάλληλα. Το 29.2% (7) απάντησε ότι τα επιλέγουν ανάλογα με τους στόχους του μαθήματος, ενώ το 12.5% (3)

απάντησε ότι επιλέγουν αυτά που προτιμούν τα παιδιά και αυτά που θεωρούν οι ίδιοι κατάλληλα.

Προχωρώντας, στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου θα αναλύσουμε τα δεδομένα , σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις αντιλήψεις των Ε.Φ.Α. ως προς τη χρήση του παιδαγωγικού παιχνιδιού στο μάθημα της Φ.Α. πάντα στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Οι απαντήσεις των ερωτήσεων 15, 17, 18, οργανώθηκαν και παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

Ερωτήσεις	Μέσος Όρος	Τ. Α.
15.Με το παιχνίδι στο μάθημα της Φ.Α. οι μαθητές αποκτούν:		
1.γνώσεις για τη Φ.Α. και τον αθλητισμό	3,85	0.85
2. γνώσεις σχετικά με τους κανονισμούς των αθλημάτων.	3,54	0.93
3.σύνθετες κινητικές δεξιότητες	3,91	0.65
4. καλή φυσική κατάσταση.	3,75	0.94
17.Μέσα από τον συναγωνισμό που προκύπτει στο παιχνίδι ο μαθητής μπορεί να:		
1. να μάθει να προσπαθεί για το καλύτερο.	3,29	0.85
2. να μην καταφέρει να μάθει να συνεργάζεται	2,08	0.88
3. να απογοητευτεί λόγω κακής απόδοσης.	2,5	0.83
4. να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.	3,04	0.75
5. να μάθει να αυτενεργεί.	2,83	0.86
18.Ο Ε.Φ.Α. με το να χρησιμοποιεί το παιχνίδι κατά την διάρκεια του μαθήματος οδηγεί τους μαθητές :		
1. να γνωρίσουν την ομαδικότητα και την ατομικότητα.	3,20	0.72
2. να εφαρμόζουν τους κανονισμούς .	3,54	0.93
3.να γνωρίσουν την έννοια του «ευ αγωνίζεσθαι».	3,45	0.93
4.να κατανοούν τις έννοιες αθλητισμός-πρωταθλητισμός.	3,12	0.74

Πίνακας 2. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη των μαθητών από τη διδασκαλία με παιχνίδια στο μάθημα της Φ.Α.

Από τους μέσους όρους των απαντήσεων, βλέπουμε ότι οι απόψεις των Ε.Φ.Α. σχετικά με τα οφέλη των μαθητών από τη χρήση των παιχνιδιών στο μάθημα της Φ.Α. είναι ικανοποιητικά, αφού οι μέσοι όροι συγκλίνουν προς τη κλίμακα 3 και 4 που

αντιστοιχούν στο «αρκετά» και «πολύ». Ενώ αντίθετα στο αν πιστεύουν ότι μπορεί να υπάρξει κάποια αρνητική συνέπεια σε σχέση με τη συνεργασία με τα άλλα παιδιά, ή τυχόν απογοήτευση από κάποια αποτυχία, οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν προς το «λίγο».

Στην ερώτηση 16, που διερευνά τις αντιδράσεις και τη γενικότερη συμπεριφορά των παιδιών, όταν συμμετέχουν στα παιχνίδια, εντύπωση προκαλεί ότι σε μεγάλο ποσοστό (58.3%) οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα παιδιά προσπαθούν να νικήσουν με κάθε μέσο. Αντίθετα, αναφορικά με το αν σέβονται τους αντιπάλους και το αν αποκτούν ομαδικό πνεύμα, η συντριπτική πλειοψηφία υποστηρίζει αυτή την άποψη σε ποσοστό 79.1% και 75% αντίστοιχα. Επίσης, το 100% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται «αρκετά» έως «πάρα πολύ».

Το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου διερευνά τον βαθμό της επιμόρφωσης των Ε.Φ.Α. όσον αφορά το παιχνίδι αλλά και την προσπάθειά τους για αυτοβελτίωσή τους πάνω στο αντικείμενο, που είναι και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας. Στην 19 ερώτηση «παρακολουθείτε επιμορφωτικά προγράμματα φυσικής αγωγής» το 91.7% απάντησε «ναι» και μόνο 2 εκπαιδευτικοί απάντησαν «όχι».

Στο πίνακα 3 βλέπουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα διοργάνωσης και τη χρησιμότητα , σεμιναρίων και ημερίδων σχετικά με το παιδαγωγικό παιχνίδι.

Ερωτήσεις	Μέσος Όρος	Τ. Α.
20. Θεωρείτε αναγκαία την επιμόρφωση των Ε.Φ.Α. στη διδασκαλία του παιχνιδιού στο μάθημα της Φ.Α.;	3,75	0.84
21. Διοργανώνονται σεμινάρια / ημερίδες στην περιοχή σας με θέμα το παιχνίδι;	1,29	0.46
23. Τα σεμινάρια / ημερίδες σας βοηθούν να βελτιωθείτε στη διδασκαλία του παιχνιδιού στο μάθημα σας;	3,54	0.77
27. Εσείς προσωπικά πιστεύετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση όσον αφορά την χρήση του παιχνιδιού στο μάθημα;	2,79	0.65

Πίνακας 3. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση στο παιχνίδι.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, βλέπουμε ότι θεωρούν πολύ αναγκαία την επιμόρφωσή τους πάνω στο αντικείμενο του παιδαγωγικού παιχνιδιού, καθώς το 91.7% απάντησε από «αρκετά» έως «πάρα πολύ», και μόνο 2 απάντησαν «λίγο». Το 100% των συμμετεχόντων στην έρευνα εξέφρασε την άποψη ότι τα σεμινάρια/ ημερίδες τους βοηθούν να βελτιωθούν από «αρκετά» έως «πάρα πολύ». Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι στην ερώτηση 21 για το αν διοργανώνονται σεμινάρια/ ημερίδες στην περιοχή τους με θέμα το παιχνίδι, το 70.8% απάντησε «ποτέ» και το υπόλοιπο 29.2% απάντησε

«σπάνια». Στο αν πιστεύουν ότι χρειάζονται επιμόρφωση πάνω στο αντικείμενο που εξετάζουμε, το 54.2% απάντησε «αρκετά», το 12.5% «πολύ», ενώ το 33.3% απάντησε «λίγο».

Ως προς το περιεχόμενο τώρα των σεμιναρίων / ημερίδων το 12.5% (3 εκπαιδευτικοί) υποστήριξε πως θα ήταν καλό να είναι θεωρητικό, 6 προτίμησε το βιωματικό (ποσοστό 25%) και τέλος το 62.5% (15 εκπαιδευτικοί) και τα δύο. Ως προς τη συχνότητα που θα ήθελαν να γίνονται σεμινάρια/ημερίδες με θέμα το παιχνίδι , το 66.7% απάντησε 1 φορά το εξάμηνο, και το υπόλοιπο 33.3% 1 φορά το χρόνο. Στην 25η ερώτηση που διερευνά τα οφέλη της επιμόρφωσης στο παιδαγωγικό παιχνίδι, το 62.5% (15) υποστήριξε ότι βοηθάει τους ίδιους. Το 16.7% (4) δήλωσε ότι βοηθάει τους μαθητές , ενώ το υπόλοιπο 20.8% (5) δήλωσε ότι βοηθάει το μάθημα.

Στην συνέχεια και στην ερώτηση 26, ζητείται η γνώμη των εκπαιδευτικών για το ποιος πιστεύουν πρέπει να είναι υπεύθυνος για την επιμόρφωση τους σε σχέση με το αντικείμενο της έρευνας. Το 66.7% πιστεύει ότι η επιμόρφωση πρέπει να είναι υπόθεση του Σχολικού Συμβούλου, το 20.8% του Υπουργείου και το ίδιο ακριβώς ποσοστό 20.8% ότι είναι υπόθεση των ίδιων των Ε.Φ.Α.

Στην τελευταία ερώτηση (28) σε σχέση με τους τρόπους που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για να επιμορφωθούν πάνω στο παιδαγωγικό παιχνίδι, το 70.9% (17) δήλωσαν ότι επιλέγουν το διαδίκτυο , ένα μικρό ποσοστό, 20.8% (5) επέλεξαν τα βιβλία και τέλος 2 εκπαιδευτικοί 8.3% δήλωσαν ότι επιμορφώνονται από άλλους Ε.Φ.Α.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η αξία του παιδαγωγικού παιχνιδιού στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος της Φ.Α. στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, καθώς και οι αντιλήψεις των Ε.Φ.Α. σχετικά με την χρήση του παιχνιδιού σε αυτές τις δύο τάξεις. Κατόπιν διερευνήσαμε τον βαθμό επιμόρφωσης των Ε.Φ.Α. πάνω στο θέμα και την προσπάθεια τους να βελτιωθούν στο συγκεκριμένο αντικείμενο.

Ο σημαντικός ρόλος του παιχνιδιού διαπιστώθηκε και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, καθώς αναφέρεται ότι πολλοί ειδικοί πάνω στο θέμα υποστηρίζουν την αξία του παιχνιδιού στην μάθηση και στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών σε αυτές τις ηλικίες (Διαμαντόπουλος, 2009 ; Gallahue, 2002 ; Κουμπουρέλος, 2004 ; Μπουρνέλλη, 2002). Στα αποτελέσματα της έρευνας βρέθηκε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα παιχνίδια στο μάθημα από «αρκετά» έως «πάρα πολύ», πράγμα που φανερώνει ότι και οι ίδιοι έχουν αναγνωρίσει την αξία του παιχνιδιού στη μάθηση και στην σωστή ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Έτσι βρέθηκε ότι ο μέσος όρος της χρήση των παιχνιδιών ήταν 3.95, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το παιχνίδι πολύ (το εύρος των απαντήσεων από αρκετά έως πάρα πολύ). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, με μέσο όρο απαντήσεων 4.04, ότι το παιχνίδι είναι σημαντικό στην εκπαίδευση των παιδιών ,ώστε να αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος.

Όσον αφορά την αξιολόγηση της χρήσης του παιχνιδιού στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος, βλέπουμε στον πίνακα 2, ότι οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών συγκλίνουν προς τη κλίμακα 3 και 4 που αντιστοιχούν στο «αρκετά» και «πολύ» αντίστοιχα. Έτσι χαρακτηριστικά βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μαθητές αποκτούν σύνθετες κινητικές δεξιότητες με μέσο όρο απαντήσεων στο 3.91, ενώ πιστεύουν ότι τα παιδιά αποκτούν καλή φυσική κατάσταση με μέσο όρο απαντήσεων στο 3.75. Επίσης, πιστεύουν ότι αποκτούν γνώσεις για τη Φ.Α. και τον αθλητισμό με μέσο όρο απαντήσεων στο 3.85. Επίσης με μέσο όρο απαντήσεων 3.54, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν τους κανονισμούς, όταν παίζουν. Στον αντίποδα οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα πιστεύουν ότι τα παιδιά μπορεί να μη μάθουν να συνεργάζονται με μέσο όρο απαντήσεων 2.08. Ο Gallahue (2002), πάνω σε αυτό αναφέρει ,όπως είδαμε, ότι η φυσική δραστηριότητα μέσω του παιχνιδιού, επιφέρει ψυχολογικά οφέλη στα παιδιά πάνω των 5-6 ετών και υποστηρίζει ότι το παιχνίδι δεν ωφελεί μόνο σε θέματα φυσικής κατάστασης αλλά μπορεί να συμβάλλει και στην βελτίωση και άλλων αναπτυξιακών λειτουργιών όπως η ανάπτυξη του ρυθμού και της γνωστικής λειτουργίας. Επίσης ο Κουμπουρέλος (2004), υποστηρίζει ότι το παιχνίδι αυξάνει τη κυκλοφορία του αίματος και μαζί τον μεταβολισμό. Ταυτόχρονα ενδυναμώνεται το νευρικό σύστημα και τελειοποιούνται τα μέλη του σώματος. Επιπλέον αυξάνεται η μυϊκή δύναμη και η ευκαμψία των αρθρώσεων, η ευλυγισία, η επιδεξιότητα, η ταχύτητα, η αντοχή και άλλες ικανότητες και δεξιότητες που ολοκληρώνουν τις φυσικές ικανότητες του οργανισμού.

Όσον αφορά τώρα την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία του παιδαγωγικού παιχνιδιού και στην προσπάθεια τους να βελτιωθούν στο αντικείμενο βρέθηκαν πολλά ενδιαφέροντα στοιχεία. Αν και η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα σε ποσοστό 91.7%, παρόλα αυτά τα προγράμματα αυτά κατά γενική ομολογία των εκπαιδευτικών δεν είχαν ως θέμα το παιδαγωγικό παιχνίδι. Οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό πάντως θεωρούν ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωσή τους στη διδασκαλία του παιδαγωγικού παιχνιδιού, με μέσο όρο απαντήσεων 3.75. Επίσης οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα σεμινάρια/ημερίδες με θέμα το παιχνίδι θα τους βοηθούσαν να βελτιωθούν στη διδασκαλία του με μέσο όρο απαντήσεων 2.79.

Στη συνέχεια διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί σε βιωματικού περιεχομένου επιμόρφωση σε ποσοστό 87.5%. Το ανησυχητικό είναι ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι σχετικά σεμινάρια/ημερίδες δεν υπάρχουν ή διοργανώνονται σπάνια στην περιοχή της έρευνας. Από την άλλη οι περισσότεροι (66.7%) δήλωσαν ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι υπόθεση του Σχολικού Συμβούλου. Επίσης, οι περισσότεροι έχουν τη γνώμη ότι η επιμόρφωση στο παιδαγωγικό παιχνίδι θα είχε περισσότερο όφελος για τους ίδιους, παρά για τους μαθητές ή το μάθημα. Βέβαια είναι απορίας άξιο πώς δε συνδέουν τη δική τους βελτίωση με εκείνη του μαθήματος. Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για το παιδαγωγικό παιχνίδι από το διαδίκτυο και λίγοι από βιβλία. Κανένας δεν επιμορφώνεται από περιοδικά ή συνέδρια/σεμινάρια. Θα μπορούσε πάντως να διαπιστώσει κανείς ότι από τις ελλείψεις που καταδεικνύονται,

διαπιστώνεται ότι η επίσημη πολιτεία δε φροντίζει συστηματικά για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο αντικείμενο ούτε μοιάζει να τους ενθαρρύνει να υλοποιήσουν με ουσιαστικό τρόπο όσα προβλέπονται στα προγράμματα σπουδών.

Επίλογος

Με τη παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να καταγραφούν οι αντιλήψεις των Ε.Φ.Α. για τη συμβολή του παιδαγωγικού παιχνιδιού στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος της Φ.Α. στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Επιχειρήθηκε επίσης να διερευνηθεί ο βαθμός επιμόρφωσής τους σχετικά με το αντικείμενο του παιχνιδιού καθώς και η προσπάθεια τους για περαιτέρω επιμόρφωση. Βέβαια λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων στην έρευνα, τα συμπεράσματα δε μπορούν να γενικευθούν. Θα άξιζε ωστόσο να γίνει μια αντίστοιχη έρευνα σε μια πιο μεγάλη κλίμακα, σε επίπεδο νομού ή περιφέρειας. Με αυτό τον τρόπο τα πορίσματα θα ήταν περισσότερο ασφαλή.

Παρόλα αυτά, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας διαπιστώνουμε ότι οι Ε.Φ.Α. της περιοχής του Αγρινίου που πήραν μέρος σε αυτή θεωρούν ότι το παιχνίδι έχει πολύ μεγάλη αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Επίσης διαπιστώνεται ότι συμφωνούν με το χρόνο που αφιερώνεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα στο παιδαγωγικό παιχνίδι σε αυτές τις ηλικίες. Οι περισσότερες απαντήσεις δείχνουν ότι πιστεύουν πως το παιχνίδι είναι το κατάλληλο εργαλείο, με το οποίο μπορούν να πετύχουν τους στόχους που θέτει το μάθημα της Φ.Α. για αυτές τις ηλικίες.

Σε μεγάλο βαθμό διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την σημασία του παιχνιδιού στην επίτευξη και του γνωστικού και του συναισθηματικού αλλά και του κοινωνικού τομέα της ανάπτυξης του παιδιού σε αυτές τις ηλικίες. Η επιλογή των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν παιχνίδια που αυτοί κρίνουν ότι εξυπηρετούν καλύτερα τους στόχους του εκάστοτε μαθήματος και όχι σύμφωνα με τις προτιμήσεις των παιδιών, δείχνει και την υπευθυνότητα πολλών εκπαιδευτικών στη χρήση των παιχνιδιών.

Μεγάλο προβληματισμό προκάλεσε από την άλλη, η έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης από την πλευρά της πολιτείας, σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία του παιδαγωγικού παιχνιδιού. Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ κάποιο σεμινάριο στην περιοχή τους, ενώ λίγοι δήλωσαν ότι αυτό συνέβη σπάνια. Οι απαντήσεις τους δείχνουν την ανησυχία , αλλά και την επιθυμία τους για περαιτέρω επιμόρφωση και πιστεύουμε ότι παρουσιάζουν ένα πρόσωπο υπεύθυνο και επιστημονικό, που ταιριάζει περισσότερο με τον σημαντικό ρόλο που έχουν να παίξουν στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και την ανάλυση τους, θεωρούμε ότι το παιδαγωγικό παιχνίδι συμβάλει αποτελεσματικά στην μάθηση και στην επίτευξη των στόχων της Φ.Α. στο δημοτικό σχολείο. Η ενασχόληση με τη διδασκαλία του παιδαγωγικού παιχνιδιού μπορεί να αποδειχτεί μια ευχάριστη όσο και χρήσιμη διαδικασία που μπορεί να ωφελήσει τόσο τα παιδιά όσο και τους ίδιους τους

εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, πιστεύουμε ότι είναι καλό να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι προβληματισμοί αλλά και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί είναι που καλούνται να εφαρμόσουν κάθε φορά την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική.

Βιβλιογραφία.

Aljadeff-Abergel, E., & Ayvazo, S. (2020). *Teaching Social Skills in Physical Education: A Self-Management Package Intervention.* Education and Treatment of Children, 43, 153–170. https://doi.org/10.1007/s43494-020-00012-4

Bournelli, N. (2002). *Kinitiki Dimiourgikotita. Eidiko Programma Anaptyxis tis Kinitikis Dimiourgikotitas gia paidia*. Athina: Alfa Status.

Caballero, G., Munoz, V., Roque, J., & Lucas, J. (2020). *Emotional Education for the Development of Primary and Secondary School Students Through Physical Education*: Literature Review. Education Sciences,10(8), 192. https://doi.org/10.3390/educsci10080192

De Giorgio, A., Kuvačić, G., Milić, M., & Padulo, J. (2018). *The brain and movement: How physical activity affects the brain.* Montenegrin Journal of Sports Science and Medicine, 7(2), 63-68. doi: 10.26773/mjssm.180910

Diamantopoulos, D. (2009). *To paichnidi: Istoriki exelixi. Ermineftikes Theories. Psychopaidagogikes epidraseis*. Thessaloniki: P. Pournara.

Gallahue, D. (2002). *Anaptyxiaki fysiki agogi gia ta simerina paidia*. (Met. – ep.: Evangelinou, Ch., Pappa, A.). Thessaloniki: University Studio Press.

Gashaj, V., Dapp, L. C., Trninic, D., & Roebers, C. M. (2021). *The effect of video games, exergames and board games on executive functions in kindergarten and 2nd grade: An explorative longitudinal study.* Trends in neuroscience and education, 25, 100162. https://doi.org/10.1016/j.tine.2021.100162

Germanos, D. (2002). *Oi toichoi tis gnosis: Scholikos choros kai ekpaidefsi*. Athina: Gutenberg.

Institouto Ekpaideftikis Politikis, (2022). *Odigos Ekpaideftikou. Programmata Spoudon gia to mathima tis Fysikis Agogis sto Dimotiko Scholeio*. Athina, I.E.P.

Kappas, Ch. (2005). *O Rolos tou Paichnidiou stin Paidiki Ilikia*. Athina: Atrapos.

Koumpourelos, N. (2004). *Paichnidi kai Paidi*. Synchroni Ekpaidefsi. Tefchos 135, sel.107.

Konstantinopoulos, S. (2007). *Paidagogiki tou Paichnidiou. Eisagogi*. Thessaloniki: Kyriakidi.

Lampsa, S., Derri, V., Kouli, O., Almpanidis, E. (2023). *I Epidrasi Programmaton Fysikis Agogis stin Anaptyxi Kinitikon, Synaisthimatikon kai Koinonikon Dexiotiton se Paidia kai Efivous:* Meleti anaskopisis. Sto Athlisi kai koinonia Periodiki Athlitikis Epistimis. Tefchos 73, 01-21. Anaktithike stis 02 Fevrouariou 2024 apo: http://ojs.staff.duth.gr/ojs/index.php/ExSoc

Malambo, C., Nová, A., Clark, C., & Musálek, M. (2022). *Associations between Fundamental Movement Skills, Physical Fitness, Motor Competency, Physical Activity, and Executive Functions in Pre-School Age Children: A Systematic Review.* Children (Basel, Switzerland), 9(7), 1059. https://doi.org/10.3390/children9071059

Matsangouras, I. (2007). *I Scholiki Taxi, Choros – Omada – Peitharcheia – Methodos*. Athina: Grigori.

Moumoulidou, M. & Rekalidou, G. (epim.) (2010). *Mikres omades stin ekpaidefsi*: Paidagogikes, Mathisiakes, Empsychotikes Prosengiseis. Athina: Typothito.

Papadopoulou, K. (2009). *I zoni engyteris anaptyxis sti theoria tou L.S. Vygotsky*. Athina: Gutenberg.

Papaioannou, A., Theodorakis, G., Goudas, M. (1999). *Gia mia kalyteri didaskalia tis fysikis agogis*. Thessaloniki: Salto.

Trimi, E. & Manavopoulos, E. (2007) *«Proothontas tis dimiourgikes ikanotites ton paidion mesa apo ena eikastiko programma me fainomenika achristo yliko. »* Sto Kourti, E. (Ep. Ekd.). I erevna stin proscholiki ekpaidefsi. Tom. A΄: Didaktiki Methodologia (sel. 229-245). Athina: Typothito

Tsormpatzoudis, Ch. (2003). *Exeliktiki kai didaktiki prosengisi tis fysikis agogis sto scholeio.* Thessaloniki: Christodoulidi

Winnicott, D. (2000) *To paidi, to paichnidi kai i pragmatikotita*. (Met. -epim. Kostopoulos, G.). Athina: Kastaniotis.

YPEPTh, (2007). *Fysiki Agogi, vivlio ekpaideftikou*. Athina: OEDV.

Χρόνοι και Όψη του Ρήματος: Εγχειρίδια και διδακτική αξιοποίηση

Κεκρίδου Ιωάννα, Π.Ε.02 M.Ed., Γλωσσολογία

Περίληψη

Η μορφολογική συνθετότητα του ρηματικού συστήματος και -ειδικά- τα ζητήματα «χρόνου» και «όψης», απασχόλησαν και απασχολούν ακόμα τους μελετητές της γλώσσας, γεγονός που αντικατοπτρίζεται στη διαφορετική προσέγγισή τους σε επίπεδο μορφολογικό και σημασιολογικό. Στην παρούσα εργασία εξετάζεται αρχικά ο τρόπος παρουσίασης των παραπάνω εννοιών σε αντιπροσωπευτικά εγχειρίδια γραμματικής, ενώ στη συνέχεια επιχειρείται σύγκριση με τις σύγχρονες γλωσσολογικές μελέτες, προκειμένου να εντοπιστούν σημεία σύγκλισης και απόκλισης. Ακολουθεί παρουσίαση διδακτικής αξιοποίησης των σχολικών εγχειριδίων και των σύγχρονων γλωσσολογικών μελετών σε μαθητές Δημοτικού. Η εργασία ολοκληρώνεται με την εξαγωγή συμπερασμάτων, αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας του χρόνου και της όψης του ρήματος στη σχολική τάξη.

Λέξεις - Κλειδιά: Χρόνοι, τρόπος/ποιόν ενέργειας, ρηματική όψη.

Tenses and Aspect of the Verb: Textbooks and teaching utilization

Kekridou Ioanna, Philologist, M.Ed,. Linguistics

Abstract

The morphological complexity of the verbal system and -especially- the issues of **'**tense**"** and **"**aspect**"**, have been and still are of concern to language scholars, which is reflected in their different approach at the morphological and semantic levels. In this paper, we first examine the way the above concepts are presented in representative grammar textbooks, and then attempt a comparison with contemporary linguistic studies in order to identify points of convergence and divergence. Following is a presentation of didactic use of school textbooks and modern linguistic studies for primary school students. The paper concludes by drawing conclusions, regarding the way of teaching the tense and aspect of the verb in the school classroom.

Key-words: Tenses, mode/way of action, verbal aspect**.**

Οι έννοια του «χρόνου» και της «ρηματικής όψης» στις διαθέσιμες γραμματικές

Η έννοια του «χρόνου», ως δεικτική κατηγορία, σχετίζεται με τις χρονικές σχέσεις που δηλώνονται μέσω των συστηματικών γραμματικών αντιθέσεων «παρελθόντος», «παρόντος» και «μέλλοντος», συνδέοντας τον χρόνο επιτέλεσης μιας ενέργειας με τον χρόνο εκφώνησή της, το παρόν. Η «ρηματική όψη», μολονότι εκφράζει χρονικότητα, λειτουργεί ανεξάρτητα από τον χρόνο επιτέλεσης του εκφωνήματος (Lyons, 2001: 377,

389). Η επιλογή των εγχειριδίων, τα οποία θα αναλυθούν, δεν είναι τυχαία, καθώς τα παλαιότερα είχαν κυρίαρχο ρόλο όχι μόνο στη διδακτική πράξη αλλά και στη γλωσσολογική μελέτη, ενώ τα αμέσως επόμενα, έχοντας αξιοποιήσει μέρος των θέσεων που εκφράζουν οι σύγχρονοι γλωσσολόγοι, αποτελούν το εκπαιδευτικό υλικό των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης.

Παλαιότερα εγχειρίδια

Ξεκινώντας την περιγραφή του ρήματος ο Τζάρτζανος (1989), στο εγχειρίδιο «Νεοελληνική Σύνταξις», αναφέρει ότι οι χρόνοι είναι οκτώ, σχηματίζονται μονολεκτικά και περιφραστικά και έχουν σημασιολογικές διαφοροποιήσεις ανά έγκλιση, οι οποίες καθορίζονται από τις προθέσεις των ομιλητών και τις περιστάσεις επικοινωνίας[1]. Οι χρόνοι δηλώνουν αρχικά τη «βαθμίδα» (παρελθόν, παρόν, μέλλον) και, κατόπιν, τον «τρόπο» με τον οποίο παρουσιάζεται η ενέργεια του ρήματος από τον ομιλητή (*εξέλιξι-διάρκεια, σύμπτυξι-σύνοψι και τετελεσμένον*[2]). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μέλλοντες -ως προς την ονομασία τους- αποτελούνται από τον «απλό μέλλοντα α΄» (*θα παίξω*), «απλό μέλλοντα β΄» (*θα παίζω*) και «τετελεσμένο μέλλοντα» (*θα έχω παίξει*). (Τζάρτζανος, 1989:256). Σημασιολογικά, οι χρόνοι στην οριστική διακρίνονται με βάση τη χρονική τους βαθμίδα, ενώ σε όλες τις εγκλίσεις συνολικά μέσω της δήλωσης του τρόπου (Τζάρτζανος, 1989:257-258). Σύμφωνα με τον συγγραφέα (Τζάρτζανος, 1989:257-258), το «ενεστωτικό θέμα»[3] σχηματίζει τον ενεστώτα, τον παρατατικό και τον απλό μέλλοντα, δηλώνοντας «εξέλιξη», και το «αοριστικό» τους υπόλοιπους χρόνους, οι οποίοι δηλώνουν «σύμπτυξη». Σημαντική είναι η αντίθεσή του στη δήλωση του στιγμιαίου μέσω του «αοριστικού θέματος», υποστηρίζοντας ότι αυτό είναι κάτι που καθορίζεται από τη σημασία του ρήματος και τα συμφραζόμενα. Τέλος, ο ενεστώτας και ο αόριστος ονομάζονται «αρκτικοί χρόνοι», καθώς από το «θέμα» τους σχηματίζονται όλοι οι υπόλοιποι, οι οποίοι καλούνται «παραγόμενοι», ενώ οι παρελθοντικοί δηλώνονται και ως «ιστορικοί».

Όπως στο έργο του Τζάρτζανου (1989), έτσι και στη «Νεοελληνική Γραμματική» του Τριανταφυλλίδη (1988), οι χρόνοι είναι οκτώ, ενώ δίνεται από τον συγγραφέα και το σημασιολογικό τους περιεχόμενο. Σχηματίζονται μονολεκτικά ή περιφραστικά και στην οριστική έγκλιση διακρίνονται σε: α) «παροντικούς» (ενεστώτας, παρακείμενος), β) «παρελθοντικούς» (παρατατικός, αόριστος, υπερσυντέλικος) και γ) «μελλοντικούς» (εξακολουθητικός, στιγμιαίος και συντελεσμένος μέλλοντας). Αντίστοιχα, ως προς τον «τρόπο» χωρίζονται σε: α) «εξακολουθητικούς» (ενεστώτας, παρατατικός, εξακολουθητικός μέλλοντας), β) «στιγμιαίους» (αόριστος, στιγμιαίος μέλλοντας) και γ) «συντελεσμένους» (παρακείμενος, υπερσυντέλικος, συντελεσμένος μέλλοντας) (Τριανταφυλλίδης, 1988:146-147). Πέρα από την οριστική, χρόνους σχηματίζουν και οι υπόλοιπες εγκλίσεις: η υποτακτική διαθέτει ενεστώτα, αόριστο και παρακείμενο με τη συνοδεία

[1] Έτσι, έχουμε τύπους όπως: ιστορικός ενεστώτας, γνωμικός αόριστος κ.λπ. (για περισσότερα παραδείγματα βλ. Τζάρτζανος, 1989: § 171-186).
[2] Διατηρήθηκε η ορθογραφία του συγγραφέα.
[3] Γίνεται αναφορά και στον «χαρακτήρα» του ρήματος.

συνδέσμων (*όταν, αν, για να, μη*) και μορίων (*να, ας*) και η προστακτική ενεστώτα, αόριστο και σπανιότατα παρακείμενο (Τριανταφυλλίδης, 1988:149). Όπως και στον Τζάρτζανο (1989), γίνεται και εδώ αναφορά στο «ενεστωτικό-αοριστικό θέμα», τον ρόλο τους στον σχηματισμό των υπόλοιπων χρόνων (παροντικών-παρελθοντικών αντίστοιχα), αλλά και στην αύξηση που σχηματίζουν ο παρατατικός και ο αόριστος οριστικής (Τριανταφυλλλίδης, 1988:151-155).

Σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια

Ακολουθώντας την ορολογία του Τριανταφυλλίδη, η σχολική γραμματική Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού αναφέρεται στην ύπαρξη των οκτώ παραδοσιακών χρόνων και στις τρεις χρονικές βαθμίδες (παρελθόν, παρόν, μέλλον), στον τρόπο σχηματισμού τους και στην παρουσία αύξησης στον παρατατικό και αόριστο οριστικής (Φιλιππάκη-Warburton, Γεωργιαφέντης, Κοντζόγλου & Λουκά, 2017:133-137). Ωστόσο, η έννοια του «τρόπου» αντικαθίσταται εδώ από αυτή του «ποιού ενέργειας», για να δηλωθεί το εξακολουθητικό/επαναλαμβανόμενο, το συνοπτικό/στιγμιαίο και το συντελεσμένο. Παράλληλα, συμπληρώνεται, ως «εξαρτημένος», ο παροντικός-στιγμιαίος τύπος «γράψω», (Γεωργιαφέντης, Κοντζόγλου & Φιλιππάκη-Warburton 2011:82), για τον οποίο δηλώνεται ότι με το μόριο «θα» σχηματίζει τον συνοπτικό μέλλοντα και με το μόριο «να» την υποτακτική, ενώ ο συνδυασμός χρονικής βαθμίδας και ποιού ενέργειας οδηγεί στον σχηματισμό των χρόνων του ρήματος (Φιλιππάκη-Warburton κ.ά., 2011:133, 142). Τέλος, στην υποτακτική και την προστακτική ο ενεστώτας, ως ορολογία, αντικαθίσταται από την «εξακολουθητική», ο αόριστος από τη «συνοπτική» και ο παρακείμενος υποτακτικής από τη «συντελεσμένη» (Φιλιππάκη-Warburton κ.ά., 2011:144-152).

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των κατηγοριών του χρόνου και της όψης του ρήματος στα σχολικά εγχειρίδια, η γραμματική της Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου των Χατζησαββίδη & Χατζησαββίδου (2011:125-126), εντάσσοντας το ρήμα στα κεφάλαια της Μορφολογίας και της Σύνταξης, υιοθετεί (και αυτή) τον αριθμό και την ονομασία των χρόνων της Γραμματικής του Τριανταφυλλίδη, τη σημασιολογική τους ποικιλότητα στα διάφορα περιβάλλοντα επικοινωνίας και την κατάταξή τους -στην οριστική κυρίως- σε «παρελθοντικούς» (παρατατικός, αόριστος, υπερσυντέλικος), «παροντικούς» (ενεστώτας, παρακείμενος) και «μελλοντικούς» (συνοπτικός, εξακολουθητικός και τετελεσμένος μέλλοντας). Παράλληλα, γίνεται και εδώ αναφορά στην αύξηση, στο θέμα (ενεστωτικό και αοριστικό) και τον χαρακτήρα του ρήματος (Χατζησαββίδη & Χατζησαββίδου, 2011:76-77). Υιοθετώντας, από την άλλη μεριά, τη σχολική γραμματική των Φιλιππάκη-Warburton κ.ά. (2011), η ρηματική όψη, μέσω της έννοιας του «ποιού ενέργειας» («συνοπτικό, μη συνοπτικό, συντελεσμένο»), εντάσσεται στα «παρεπόμενα του ρήματος» και παρουσιάζει τον τρόπο, δηλαδή την «οπτική γωνία» του ομιλητή για αυτό που δηλώνει το ρήμα σε όλες τις εγκλίσεις. Έτσι, γίνεται αναφορά και στην «υποτακτική ενεστώτα» (ή «εξακολουθητική»), την «υποτακτική αορίστου» (ή «συνοπτική»), την «υποτακτική παρακειμένου» (ή «συντελεσμένη»), την «προστακτική

ενεστώτα» (ή «εξακολουθητική») και την «προστακτική αορίστου» (ή «συνοπτική») (Χατζησαββίδη & Χατζησαββίδου, 2011:74-75, 129)[4].

Χρόνοι και ρηματική όψη στη σύγχρονη γλωσσολογία

Από την περιγραφή των εγχειριδίων γραμματικής που προηγήθηκε, γίνεται αντιληπτό ότι οι μεταξύ τους διαφοροποιήσεις, αναφορικά με τον χρόνο και την όψη του ρήματος, αφορούν κατά κύριο λόγο ζητήματα ορολογίας και λιγότερο σημασιολογικά. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συγκριτική μελέτη με αντίστοιχες τοποθετήσεις των σύγχρονων γλωσσολόγων για τα θέματα αυτά.

Ο χρόνος

Η σύγχρονη γλωσσολογία διακρίνει τον χρόνο σε «απόλυτο» και «σχετικό», έχοντας ως κριτήριο διάκρισης είτε τον χρόνο πραγμάτωσης του γεγονότος τη στιγμή της ομιλίας, είτε κάποιο άλλο γεγονός (Ψάλτου-Joecy, 2012:10). Ο Τσαγγαλίδης (2002:655 · 2014:431) αποδέχεται τη διάκριση των ρημάτων όσον αφορά τα χαρακτηριστικά [±παρελθόν] και την ονοματοδοσία των χρόνων στις διαθέσιμες γραμματικές, σημειώνοντας, ωστόσο, ότι η χρονική αξία του ρήματος εξαρτάται κυρίως από το επικοινωνιακό πλαίσιο και τις περιστάσεις επικοινωνίας («την οπτική γωνία») και δεν συνιστά διαφορά χρόνου ή διάρκειας. Γενικότερα, η σύγχρονη γλωσσολογία, ενώ αναγνωρίζει τη χρονική διάσταση των γεγονότων που εκφράζει το ρήμα, διαφοροποιείται ως προς την 1 προς 1 αντιστοίχιση των παραδοσιακών τύπων με τις χρονικές βαθμίδες, καθώς ένας παροντικός χρόνος μπορεί να αναφέρεται στο παρελθόν, π.χ *Φτάνουμε στο σπίτι και χτυπάμε το κουδούνι* (ιστορικός ενεστώτας) ή ένας παρελθοντικός στο μέλλον, π.χ. *Αν με μαρτυρήσεις, την έβαψες!,* αλλά και: *Ψάξε τη ζακέτα σου!* (προστακτική αορίστου με αναφορά στο παρόν-μέλλον) (Τσαγγαλίδης, 2013:4-5).

Ταύτιση με τις παραδοσιακές γραμματικές παρατηρείται στην αποδοχή των «γραμματικών χρόνων» στους «οριστικούς» αλλά όχι και στους «τροπικούς τύπους» (Κλαιρής-Μπαμπινιώτης, 2015:167), στους οποίους εκφράζεται μόνο όψη ή τροπικότητα, ενώ αποδεκτή είναι και η διάκριση των πρώτων σε μονολεκτικούς και περιφραστικούς (Ψάλτου-Joecy, 2012:16, 20). Ωστόσο, οι χρόνοι δεν αποτελούν ξεχωριστή κατηγορία του ρήματος, αλλά συνδυάζονται με την όψη, την έγκλιση και την τροπικότητα, στοιχεία που καθορίζουν και τον αριθμό τους. Συνεπώς, το μορφολογικό χαρακτηριστικό «θα» σχηματίζει τρεις επιπλέον χρόνους (*θα έγραφα, θα έγραψα*, *θα είχα γράψει*), υπερβαίνοντας τους παραδοσιακούς οκτώ (Τσαγγαλίδης, 2002:653).

Σε επίπεδο μορφολογίας, μολονότι γίνεται αποδεκτή η παραδοσιακή διάκριση που αφορά τη χρήση ενεστωτικού/αοριστικού θέματος για τον σχηματισμό των αντίστοιχων χρόνων, σημειώνεται η συμβολή των δύο θεμάτων στον σχηματισμό όλων των χρόνων σε όλες τις βαθμίδες και εγκλίσεις και, μάλιστα, με διαφορετικό σημασιολογικό

[4] Δίνεται και η έννοια της «όψης» και του «τρόπου» ως εναλλακτική ονομασία του «ποιού ενέργειας».

περιεχόμενο (Τσαγγαλίδης, 2013:14-16). Επιπλέον, η σύγχρονη γλωσσολογική μελέτη, επεκτείνοντας αυτή τη θέση, σημειώνει ότι το ενεστωτικό-αοριστικό θέμα δηλώνει διαφορά ρηματικής όψης μέσω της διάκρισης συνοπτικού («τέλειο») ή μη («ατελές») και όχι μέσω χρόνου ή διάρκειας (σε στιγμιαίο/εξακολουθητικό)[5], καθώς η διαφοροποίηση ως προς το θέμα συνδέεται με την αλλαγή οπτικής γωνίας, πχ. *Περπάτησα δύο ώρες και κουράστηκα* (παρελθόν-αοριστικό θέμα-συνοπτικό) vs *Περπατούσα δύο ώρες και κουράστηκα* (παρελθόν-ενεστωτικό θέμα-μη συνοπτικό), αλλά και: *Την επόμενη εβδομάδα <u>ταξιδεύω</u> στην Ευρώπη*/*Την προηγούμενη εβδομάδα <u>θα ταξιδεύω</u> στην Ευρώπη* (Κλαίρη-Μπαμπινιώτη, 2015:172-173 · Τσαγγαλίδης, 2013:17, 22-23 · 2014:437-438). Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι δεν υιοθετούνται ξεχωριστές ονομασίες για το ρήμα, προκειμένου να δηλωθούν οι διαφορετικές αυτές σημασίες (ιστορικός ενεστώτας κ.λπ.).

Η όψη

Βασική είναι η διάκριση της όψης στη σύγχρονη γλωσσολογία σε «λεξική», αναφορικά με τις εσωτερικές ιδιότητες των ρημάτων, και σε «γραμματική», η οποία σχετίζεται με τη μορφολογία και τη σύνταξη μέσω των οποίων δηλώνεται η οπτική γωνία του ομιλητή (Δόση, 2016:29, 35). Η όψη διακρίνεται στην «ασυντέλεστη» (από το ενεστωτικό θέμα), τη «συντελεσμένη» (από το αοριστικό θέμα) και τη «συντελική» (περιφραστικά με το ρήμα «έχω») (Ψάλτου-Joecy, 2012:13, 15-16). Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι, μολονότι υιοθετείται διαφορετική ονομασία, μορφολογικά τα είδη της όψης σχηματίζονται από το ενεστωτικό και το αοριστικό θέμα, ακολουθώντας το παράδειγμα του τρόπου/ποιού ενέργειας των εγχειριδίων γραμματικής.

Ο «τρόπος» ή «ποιόν ενέργειας», που συναντάμε ως όρους στις διαθέσιμες γραμματικές, αναφέρονται συνήθως ως «όψη/άποψη» στις σύγχρονες γλωσσολογικές μελέτες. Μάλιστα, εκφράζονται συχνά ενστάσεις ως προς την ταύτιση του περιεχομένου της «όψης» με αυτό του «ποιού», που ακολουθείται από κάποιες γραμματικές, καθώς υποστηρίζεται ότι οι ποιοτικές διαφορές καλύπτουν σημασιολογικά έννοιες που δεν καθορίζονται αποκλειστικά από την επιλογή του ρηματικού θέματος (Τσαγγαλίδης, 2014:441), η οποία οδηγεί στις κατηγορίες του συνοπτικού και μη συνοπτικού της γραμματικής όψης (Τσαγγαλίδης & Κουτούπη-Κητή, 2004:4). Όπως ισχυρίζεται, μάλιστα, η Μόζερ (2007:287), η όψη του ρήματος δεν περιορίζεται από την αντικειμενικότητα στη χρονική σύσταση μιας πράξης. Αυτή εκφράζεται μέσω του ποιού ενέργειας, το οποίο στη σύγχρονη γλωσσολογία διακρίνεται στις «καταστάσεις», τις «δραστηριότητες», τα «συμβάντα» και τις «επιτεύξεις», με βάση τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της «στατικότητας» (αφορά την εξέλιξη μιας ενέργειας), της «διάρκειας» και της «τελικότητας» (αφορά την ολοκλήρωση μιας ενέργειας) (Τσαγγαλίδης, 2013:25-27). Οι

[5]Η Ράλλη (2005, όπ. αναφ. στο Δόση, 2016:36), χαρακτηρίζει «αμαρκάριστο» τον μη συνοπτικό τύπο -καθώς δεν διαφοροποιείται ως προς τη ρίζα του ρήματος- και «μαρκαρισμένο» τον συνοπτικό, με κριτήριο τη μορφολογική αλλαγή που αυτός υφίσταται ομαλά ή ανώμαλα, π.χ. *διαβάζω* < *διάβα-**σ**-α*: ομαλός τύπος -s- vs *πλένω* < *έ-**πλυ**-να*: ανώμαλος τύπος («αλλόμορφο θέμα»).

παραπάνω όροι χαρακτηρίζονται ως «τυπολογία των περιστάσεων», διακρίνοντας τις ενέργειες με βάση τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά, π.χ.:

1. *Μου αρέσει η θάλασσα* < κατάσταση: [+στατικότητα], [+διάρκεια], [* τελικότητα].
2. *Ο Γιάννης έγραφε ένα γράμμα* < δραστηριότητα: [-στατικότητα], [+διάρκεια], [-τελικότητα].
3. *Η μητέρα του έπλεξε μια ζακέτα* < [-στατικότητα], [+διάρκεια], [+τελικότητα].
4. *Ο αγώνας τελείωσε αργά το απόγευμα* < [-στατικότητα], [-διάρκεια], [+τελικότητα].

Τέλος, η όψη, σε αντίθεση με τις διαθέσιμες γραμματικές, εκτός του ότι δεν δηλώνει μόνο διάρκεια, δεν διαπλέκεται σύμφωνα με τον Τσαγγαλίδη (2013:10-11, 14) με το θέμα του ρήματος και με τους χρόνους (οι οποίοι έχουν σταθερή μορφολογική διάκριση), αλλά συνδέεται με την ποικιλότητα στον τρόπο παρουσίασης της έννοιας που εκφράζεται μέσω του ρήματος, όπου γίνεται λόγος όχι για χρονική διάκριση αλλά για διαφορά όψης, π.χ. *Διάβαζα χθες από τις 7 έως τις 10* vs *Διάβασα χθες από τις 7 έως τις 10*, αλλά και: *Κοίτα* (προστακτική ενεστώτα) vs *Κοίταξε* (προστακτική αορίστου). Αυτό δεν σημαίνει, ωστόσο, ότι υπάρχει απόλυτη ελευθερία στην επιλογή της ρηματικής όψης, η οποία καθορίζεται από χρονικούς προσδιορισμούς που συνοδεύουν το ρήμα, συμπληρώματα ή πραγματολογικά στοιχεία (Ψάλτου-Joecy, 2012:11). Έτσι, έχουμε:

1. *Συχνά πήγαινα βόλτα στην πλατεία* vs **Συχνά πήγα βόλτα στην πλατεία.*
2. *Πέρυσι πήγε Μάλτα* vs **Πέρυσι πήγαινε Μάλτα.*
3. *Λαχταρούσε να περάσει στο Πανεπιστήμιο* vs *Λαχταρούσε να *περνούσε στο Πανεπιστήμιο.*

Το ρηματικό σύστημα στην εκπαιδευτική πράξη

Μετά την παρουσίαση των ζητημάτων του χρόνου και της όψης του ρήματος από τα διαθέσιμα εγχειρίδια και τις σύγχρονες γλωσσολογικές μελέτες, είναι χρήσιμο να διατυπωθούν αντίστοιχες προτάσεις αναφορικά με τη διδασκαλία των εννοιών αυτών σε μαθητές Δημοτικού, φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας. Η στόχευση διδασκαλίας επιδιώκει τον περιορισμό της τυποποίησης και την υιοθέτηση μιας πιο περιγραφικής προσέγγισης της γλώσσας.

Πρόταση διδασκαλίας του χρόνου του ρήματος

Αρχικά, είναι απαραίτητο να γίνει κατανοητή από τους μαθητές η διάκριση των γεγονότων στον άξονα του χρόνου (παρελθόν, παρόν και μέλλον), προκειμένου να γίνει σαφές ότι η χρονική τοποθέτηση των γεγονότων γίνεται με αναφορά στο «τώρα» του ομιλητή, το παρόν. Σε επίπεδο μορφολογίας, όπως παρατηρεί και ο Τσαγγαλίδης (2002:655), είναι προτιμότερο, για λόγους ευκολίας, να διατηρηθεί για τους χρόνους η ονομασία, ο σχηματισμός και το κλιτικό παράδειγμα των διαθέσιμων εγχειριδίων που αφορούν την οριστική, ενώ οι υπόλοιπες εγκλίσεις προκρίνεται να χαρακτηρίζονται «άχρονες», καθώς αναφέρονται αποκλειστικά στο παρόν και το μέλλον

(Γεωργιαφέντης κ.ά., 2011:83), π.χ. *Γράφε που σου λέω!/Γράψε που σου λέω!*: και οι δύο τύποι προστακτικής αναφέρονται στο παρόν.

Η διδασκαλία της ορολογίας του «ενεστωτικού» και «αοριστικού θέματος», κρίνεται ακατάλληλη για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα μαθητών, καθώς μπορεί πολύ εύκολα να οδηγήσει σε παρανοήσεις λόγω της ταύτισής τους με τους αντίστοιχους χρόνους. Προκρίνεται, λοιπόν, η υιοθέτηση των όρων του «συνοπτικού/μη συνοπτικού/συντελικού» της σύγχρονης γλωσσολογίας, που συνδέονται με τη μορφολογία της ρηματικής όψης, για τη διάκριση της ολοκλήρωσης ή μη της ενέργειας του ρήματος, ερμηνεία που συμπληρώνει και ενισχύει αυτή των παραδοσιακών χρόνων. Εξάλλου, η διάκριση των θεμάτων, ενεστωτικό και αοριστικό, δεν δηλώνει χρονική βαθμίδα, αλλά ποιόν ενέργειας (εξακολουθητικό/επαναλαμβανόμενο και συνοπτικό/στιγμιαίο αντίστοιχα) (Γεωργιαφέντης κ.ά., 2011:82), π.χ. *Θα γράψω αύριο διαγώνισμα στα αρχαία* < το θέμα είναι αοριστικό (*γραψ-*), αλλά ο χρόνος που σχηματίζεται αναφέρεται στο μέλλον. Για τους παραπάνω λόγους και οι δύο μέλλοντες, οι οποίοι ορίζονται ως «στιγμιαίοι/εξακολουθητικοί» στις διαθέσιμες γραμματικές, θα ήταν προτιμότερο να δηλώνονται ως «συνοπτικός-μη συνοπτικός» αντίστοιχα.

Πρόταση διδασκαλίας της όψης του ρήματος

Έχοντας ολοκληρώσει την παρουσίαση της μορφολογίας του ρήματος, οι μαθητές μπορούν ευκολότερα να αντιληφθούν το εννοιολογικό του περιεχόμενο. Οι όροι «τρόπος» και «ποιόν ενέργειας» είναι προτιμότερο να αντικατασταθούν με την έννοια της «όψης», που συνδέεται με την οπτική γωνία, ή της «άποψης», προκειμένου να γίνει ακόμα πιο σαφής η επίδραση της υποκειμενικότητας του ομιλητή απέναντι σε αυτό που δηλώνει το ρήμα (Τσαγγαλίδης, 2014:437), π.χ. ***Διάβαζα*** *χθες από τις 7 έως τις 10* (άγνοια για όσα μπορεί να συνέβησαν αυτό το χρονικό διάστημα ή αδιάκοπο της πράξης) vs ***Διάβασα*** *χθες από τις 7 έως τις 10* (εστίαση στη συγκεκριμένη ενέργεια που πραγματοποιήθηκε στο παρελθόν συνοπτικά).

Ιδιαίτερα χρήσιμο κρίνεται, τέλος, η όψη/άποψη να διδάσκεται ξεχωριστά από τον χρόνο, καθώς το εννοιολογικό της περιεχόμενο υπερβαίνει την ένταξη των γεγονότων στον άξονα του χρόνου (παρελθόν, παρόν, μέλλον). Ωστόσο, προτείνεται να μελετάται σε συνδυασμό με την τροπικότητα, η οποία αφορά την πρόθεση του ομιλητή μέσα από τη χρήση των εγκλίσεων, τον τρόπο που επιθυμεί να παρουσιάσει το περιεχόμενο του ρήματος (Χατζησαββίδη & Χατζησαββίδου, 2011:126). Με αυτόν τον τρόπο θα γίνει πιο σαφής ο λειτουργικός του ρόλος στη δήλωση νοημάτων που αφορούν όλες τις επικοινωνιακές περιστάσεις μέσω της αλληλεπίδρασης όψης-τροπικότητας[6], π.χ. *Θα μπορούσαμε να* ***πάμε*** *μαζί στο πάρτι/Θα μπορούσαμε να* ***πηγαίναμε*** *μαζί στο πάρτι* < «επιστημική» τροπικότητα που δηλώνει δυνατότητα μέσω της χρήσης διαφορετικών όψεων: συνοπτικής και μη συνοπτικής.

[6] Χωρίς να διδαχθούν στους μαθητές η ορολογία και τα είδη τροπικότητας.

Συμπερασματικά

Η έννοια του «χρόνου» και της «όψης» του ρήματος είναι ζητήματα μεγάλης σπουδαιότητας, καθώς επηρεάζουν τη μορφολογία και τη σημασιολογία του. Η ορολογία των διαθέσιμων γραμματικών εμφανίζει προβλήματα, καθώς δεν αποτυπώνει περιγραφικά, αλλά μόνο κωδικοποιημένα τη σημασία τους και με βασικό πυρήνα την έννοια του «χρόνου». Σύμφωνα με τη σύγχρονη γλωσσολογία, η όψη είναι σημαντικότερη από τον χρόνο, καθώς η γλώσσα μας πρώτα αντιλαμβάνεται το γεγονός και κατόπιν το εντάσσει σε χρονικά πλαίσια (Ψάλτου-Joecy, 2012:18). Για τους παραπάνω λόγους προκρίνεται η σαφής διάκριση της έννοιας του «χρόνου» από αυτή της «όψης» μέσα σε ένα πλαίσιο διδασκαλίας με περισσότερο περιγραφικό-λειτουργικό και λιγότερο δομικό-φορμαλιστικό προσανατολισμό.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Chatzisavvidis, S. & A. Chatzisavvidou. (2011). Grammatiki Neas Ellinikis Glossas A', V', G' Gymnasiou. Ypourgeio Paideias, Erevnas kai Thriskevmaton, Institouto Ekpaideftikis Politikis. Anadochos Syngrafis: Ellinika Grammata.

Dosi, I. (2016). I Rimatiki Opsi se Diglossa Paidia: I Epidrasi Glossikon, Gnostikon kai Perivallontikon Paragonton (ss. 29-49). Didaktoriki Diatrivi, Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38009

Filippaki-Warburton, Ei., M. Georgiafentis, G. Kotzoglou & M. Louka. (2017). Grammatiki E' & ST' Dimotikou. Ypourgeio Paideias, Erevnas kai Thriskevmaton, Institouto Ekpaideftikis Politikis. Anadochos Syngrafis: Ekdoseis Pataki.

Georgiafentis, M. , Kotzoglou, G. & Filippaki – Warburton, Ei. (2011). I Symvoli tis Glossologikis Erevnas sti Scholiki Grammatiki: Zitimata Analysis tis Glossas sti Grammatiki E΄ kai ST΄ Dimotikou. Sto Meletes gia tin Elliniki Glossa 31, ss.: 76 – 88.

Klairis, Ch. & Bampiniotis, G. (2015). Synoptiki Grammatiki tis Neas Ellinikis Domoleitourgiki-Epikoinoniaki (Se synergasia me tous Mozer, A., Bakakou – Orfanou, Aik. & Skopetea, St.). Athina: Ellinika Grammata.

Lyons, J. (2001). Eisagogi sti Theoritiki Glossologia (Mtfr. A. Anastasiadi-Symeonidi, Z. Gavriilidou & A. Efthymiou). Athina: Metaichmio.

Mozer, A. (2007). Apopsi, chronos kai istoria. Meletes gia tin Elliniki Glossa 27, ss. 286-299.

Psaltou-Joecy, A. (2012). Oi syntelikoi chronoi tis Neas Ellinikis. Sto M. Tzevelekou, A. Tsangalidis kai A. Psaltou-Joecy, To Chroniko Systima tis Neas Ellinikis: Meletes apo ti Skopia tis Ellinikis os Xenis Glossas. Athina: Patakis.

Ralli, A. (2005). Morfologia. Athina: Patakis.

Tsangalidis A. (2002). Gia tous «Chronous» tou Neoellinikou Rimatos, Meletes gia tin Elliniki Glossa 22, ss.: 647 – 658.

Tsangalidis, A. & E. Koutoupi-Kiti (2004). Rimatiki opsi kai epitelestikotita. Ston ilektroniko tomo ton praktikon tou 6ou Diethnous Synedriou Ellinikis Glossologias.

Tsangalidis, A. (2013). To rimatiko systima tis neas ellinikis: zitimata orologias. Diadromes sti didaskalia tis neas ellinikis glossas se alloglossous stin Ellada. Kentro Ellinikis Glossas. http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=271

Tsangalidis, A. (2014). Poio(tita) tis Energeias kai Rimatiki Opsi stis Scholikes Grammatikes tis Ellinikis Glossas, Meletes gia tin Elliniki Glossa 34, ss.: 431 – 443.

Triantafyllidis, M. (1988). Neoelliniki Grammatiki. Anaprosarmogi tis Mikris Neoellinikis Grammatikis tou Manoli Triantafyllidi. Athina: Organismos Ekdoseos Didaktikon Vivlion.

Tzartzanos, A. (1989). Neoelliniki Syntaxis (tis Koinis Dimotikis), Tomos V'. Anatyposi v' ekdosis (Tomos A': 1953, Tomos V': 1963). Thessaloniki: Adelfoi Kyriakidi.

Παράρτημα

Η διδακτική πρόταση που παρουσιάστηκε στην εργασία συνοψίζεται στους παρακάτω πίνακες:

Χρόνοι στην οριστική

Παρελθόν	Παρόν	Μέλλον
Αόριστος	Ενεστώτας	Συνοπτικός μέλλοντας
Παρατατικός	Παρακείμενος	Μη συνοπτικός μέλλοντας
Υπερσυντέλικος		Συντελεσμένος μέλλοντας

Όψη

Συνοπτική	Μη συνοπτική	Συντελική
Αόριστος	Παρατατικός	Παρακείμενος
Συνοπτικός μέλλοντας	Ενεστώτας	Υπερσυντέλικος
	Μη συνοπτικός μέλλοντας	Συντελεσμένος μέλλοντας

Μια διδακτική παρέμβαση με παιχνίδι ρόλων: Παιδαγωγικός σχεδιασμός και εφαρμογή στη σχολική τάξη

Βαζούρας Σπύρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Ed.
Γκουντρουμάνη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Το παιχνίδι ρόλων είναι μια ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική που διεξάγεται ως θεατρική παράσταση και μπορεί μέσα από το βίωμα της συμμετοχής και του ρόλου να ενισχύσει αποτελεσματικά τη διδασκαλία και τη μάθηση. Το άρθρο παρουσιάζει τον παιδαγωγικό σχεδιασμό μιας διδακτικής παρέμβασης για το γνωστικό θέμα του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Βασίζεται στο παιχνίδι ρόλων και είναι εφικτό να εφαρμοστεί σε πραγματικές συνθήκες οργάνωσης και λειτουργίας μιας σχολικής τάξης, χωρίς χρήση υπολογιστή ή άλλων ψηφιακών μέσων. Ο σκοπός και οι διδακτικοί στόχοι είναι συμβατοί με το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών, τη διάρκεια και τη φύση της διδακτικής παρέμβασης. Η γενική έννοια της αλληλογραφίας, όπως την έχουν ήδη γνωρίσει οι μαθητές από την καθημερινή τους εμπειρία, συμβάλλει σημαντικά στην εννοιολογική σύνδεση, τον διδακτικό μετασχηματισμό και την ομαλή γνωστική προσαρμογή. Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε στο 6ο Δημοτικό Σχολείο Λιβαδειάς, κατά τη διάρκεια του τρέχοντος σχολικού έτους με θετική ανταπόκριση από τους μαθητές, σε μια τυπική σχολική τάξη και σε μια τάξη υποδοχής της ζώνης εκπαιδευτικής προτεραιότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: παιχνίδι ρόλων, διδασκαλία, μάθηση, δημοτικό σχολείο.

A teaching intervention by role play: Pedagogical planning and implementation in school class

Vazouras Spyros, ICT Teacher, M.Ed.
Gkountroumani Aikaterini, Primary School Teacher

Abstract

Role play is an active educational technique conducted as a theatrical performance and can through the experience of participation and role it can effectively enhance teaching and learning. The paper presents the pedagogical planning of a teaching intervention for the cognitive theme of e-mail. It is based on role playing and it is feasible to be applied in real conditions of organization and operation of a school class, without the use of computer or other digital media. The purpose and didactic targets are compatible with the level of cognitive development of the pupils, the duration and the nature of the teaching intervention. The general concept of correspondence, as already familiar to pupils from their daily experience, contributes significantly to conceptual connection, didactic transformation and smooth cognitive adaptation. The teaching intervention was implemented at the 6th Primary School of Levadia, during the current school year with

positive response from the pupils, in a typical school class and a reception class of the educational priority zone.

Key-words: role play, teaching, learning, primary school.

Εισαγωγή

Η παιχνιδοκεντρική μάθηση περιγράφει διδακτικές δραστηριότητες και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που βασίζονται στο παιχνίδι και προσπαθούν να συνδυάσουν αρμονικά τη μάθηση και την ψυχαγωγία, με κύρια χαρακτηριστικά την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, με τον εκπαιδευτικό και με το ίδιο το παιχνίδι. Βασικός μοχλός για την εφαρμογή της παιχνιδοκεντρικής μάθησης είναι το εκπαιδευτικό παιχνίδι (Dimitriadis, 2015).

Το εκπαιδευτικό παιχνίδι αποτελεί μια οργανωμένη δραστηριότητα εκπαίδευσης με τη μορφή παιχνιδιού η οποία περιέχει την προσδοκία της επίτευξης συγκεκριμένων διδακτικών στόχων. Μέσα από το παιχνίδι παρέχεται ένα πλαίσιο μάθησης που συνυπάρχει με την ψυχαγωγία. Το εκπαιδευτικό παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό και αποτελεσματικό γνωστικό εργαλείο. Η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού παιχνιδιού σε ομαδοσυνεργατικές διδακτικές δραστηριότητες παράγει προστιθέμενη εκπαιδευτική αξία και φαίνεται πως βελτιώνει αρκετά τα μαθησιακά αποτελέσματα (Dimitriadis, 2015).

Στο πλαίσιο της παιχνιδοκεντρικής μάθησης, το παιχνίδι ρόλων ως μια βιωματική και ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική αποκτά έναν ιδιαίτερο ρόλο, καθώς μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τη διδασκαλία σε διάφορα γνωστικά πεδία. Αυξημένο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η χρήση του παιχνιδιού ρόλων σε csunplugged διδακτικές δραστηριότητες για θέματα πληροφορικής. Σε αυτές απουσιάζει η χρήση υπολογιστή ή άλλων ψηφιακών μέσων, ενώ η έμφαση δίνεται στις ίδιες τις δραστηριότητες, τη συμμετοχή, τη δράση, τις ενέργειες και τον αναστοχασμό των μαθητών (Vazouras, 2022).

Το παιχνίδι ρόλων ως εκπαιδευτική τεχνική

Το παιχνίδι ρόλων είναι μια ενεργητική και βιωματική εκπαιδευτική τεχνική που διεξάγεται ως θεατρική παράσταση, κατά την οποία οι μαθητές υποδύονται ρόλους που συνδέονται με μια εξεταζόμενη κατάσταση, διαδικασία, λειτουργία ή σύστημα. Μέσα από το βίωμα της συμμετοχής και του ρόλου επιδιώκεται η βέλτιστη κατανόηση και η μάθηση (Howell, 1992; Bagiati, 2014).

Η εκπαιδευτική τεχνική του παιχνιδιού ρόλων τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο της διδασκαλίας, ενώ παράλληλα επανακαθορίζει τη θέση του εκπαιδευτικού μέσα στη σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως σχεδιαστής, ρυθμιστής και διαχειριστής του διδακτικού περιβάλλοντος και της μαθησιακής διαδικασίας. Ο ρόλος του

εκπαιδευτικού στη διδακτική πράξη γίνεται πολυδιάστατος, π.χ. καθοδηγητικός, συντονιστικός, εμψυχωτικός, διευκολυντικός (Van Ments, 1983).

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές, με απλά λόγια κάθε φορά, τους στόχους του παιχνιδιού, ενώ δημιουργεί κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης το οποίο είναι απαραίτητο για να «βγουν οι μαθητές στη σκηνή», ειδικότερα αν αυτή η εκπαιδευτική τεχνική δεν έχει χρησιμοποιηθεί ξανά. Παρουσιάζει τους κανόνες του παιχνιδιού, δηλαδή, πόσοι είναι οι παίκτες - ρόλοι, τι θα κάνουν, πόσος χρόνος θα χρειαστεί κ.ά. Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν, μεταξύ τους και εθελοντικά, τους ρόλους τους στο παιχνίδι (Van Ments, 1983; McSharry & Jones, 2000; Bagiati, 2014).

Κατά την εφαρμογή, το παιχνίδι ρόλων διεξάγεται ως θεατρική παράσταση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι προετοιμασμένος να σταματήσει τη διεξαγωγή του παιχνιδιού σε περίπτωση που αυτή δεν ανταποκρίνεται στους διδακτικούς στόχους που τέθηκαν ή οι μαθητές δεν λειτουργούν σοβαρά. Είναι, επίσης, θεμιτό να αναπτυχθούν θετικά κίνητρα και ευγενής άμιλλα μεταξύ των μαθητικών ομάδων για τη θεατρική παράσταση που θα παρουσιάσουν (Howell, 1992).

Το παιχνίδι ρόλων συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση των διδακτικών θεμάτων, ενισχύει την ανάπτυξη των συνεργατικών και των επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών, βελτιώνει την ικανότητα της κριτικής σκέψης τους και αυξάνει τα κίνητρά τους. Η συνεργασία με τους συμμαθητές προάγει το ομαδικό πνεύμα και τη βιωματική μάθηση, ενώ οι νέες γνώσεις οικοδομούνται με δημιουργικό και ευχάριστο τρόπο (Cakici & Bayir, 2012).

Έχουν αναπτυχθεί διάφοροι τρόποι χρήσης και ενσωμάτωσης του παιχνιδιού ρόλων στη διδακτική πράξη. Οι πιο συνηθισμένες κατηγορίες παιχνιδιών ρόλων είναι: τα παιχνίδια πειράματος και διερεύνησης, οι παρουσιάσεις ρόλων, τα μεταφορικά παιχνίδια ρόλων ως εκφράσεις μίμησης, τα παιχνίδια αναλογιών, οι προσομοιώσεις και το θέατρο στην εκπαίδευση (Van Ments, 1983; McSharry & Jones, 2000).

Στο παιχνίδι ρόλων οι ίδιοι οι μαθητές αναλαμβάνουν την οικοδόμηση της νέας γνώσης τους, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του παιχνιδιού (Duveen & Solomon, 1994).

Η ομαδοσυνεργατική λειτουργία και η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, η κοινωνική φύση του παιχνιδιού ρόλων, η προώθηση της δημιουργικότητας, της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της ομαδικότητας συνιστούν ενδιαφέρουσες διαστάσεις κονστρουκτιβιστικής και κοινωνιογνωστικής εκπαίδευσης (Cakici & Bayir, 2012; Bagiati, 2014).

Τα χαρακτηριστικά των ομάδων, οι βασικές αρχές συμμετοχής σε ομάδες, η ψυχοδυναμική προοπτική και η δυναμική των ομάδων αποκτούν ιδιαίτερη αξία στην

εκπαιδευτική λειτουργία, καθώς το παιχνίδι ρόλων λειτουργεί με ομάδες μαθητών (Douglas, 1997).

Η αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαιδευτικής τεχνικής του παιχνιδιού ρόλων προϋποθέτει: την πλήρη ενημέρωση και καθοδήγηση των μαθητών, τον σαφή και αυστηρό καθορισμό των κανόνων λειτουργίας του, την επαρκή γνωστική προετοιμασία των μαθητών, την λειτουργική προετοιμασία των μαθητών και τη συνεχή υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό (Van Ments, 1983; Howell, 1992; McSharry & Jones, 2000).

Το παιχνίδι ρόλων απαιτεί καλή προετοιμασία και ισορροπημένη διαχείριση από τον εκπαιδευτικό, απλούς και ακριβείς κανόνες συμπεριφοράς για τους μαθητές, χρονοδιάγραμμα, σαφείς οδηγίες, ομαδοσυνεργατική λειτουργία και θετικό σχολικό κλίμα (McSharry & Jones, 2000).

Στα πλεονεκτήματα του παιχνιδιού ρόλων καταγράφονται: η ενεργητική συμμετοχή και η συνεργασία των μαθητών, το ασφαλές εκπαιδευτικό περιβάλλον που αναπαριστά πραγματικές καταστάσεις, η άμεση ανατροφοδότηση στις γνωστικές παρανοήσεις των μαθητών, ο παιγνιώδης τρόπος μάθησης, η αποδέσμευση από τη χρήση ψηφιακού εξοπλισμού (Van Ments, 1983).

Στα μειονεκτήματα του παιχνιδιού ρόλων καταγράφονται: η απαιτητική προετοιμασία που χρειάζεται, μια ενδεχόμενη υπερβολική απλούστευση σύνθετων καταστάσεων, ο κίνδυνος της υποβάθμισης σε απλό παιχνίδι, πιθανά προβλήματα αποσυντονισμού της σχολικής τάξης και διδακτικού θορύβου (Van Ments, 1983).

Παιδαγωγικός σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση αποτελεί τμήμα ενός διδακτικού σεναρίου για τη διδασκαλία του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Η υλοποίησή της στη σχολική τάξη δύναται να πραγματοποιηθεί, είτε στο αρχικό στάδιο του διδακτικού σεναρίου με στόχο την εννοιολογική εισαγωγή στο γνωστικό αντικείμενο, είτε στο τελικό στάδιο του διδακτικού σεναρίου, μετά τη διδασκαλία στο σχολικό εργαστήριο πληροφορικής, με στόχο την εννοιολογική ολοκλήρωση και τη γνωστική εμπέδωση του διδακτικού θέματος. Στην πρώτη περίπτωση, αφόρμηση για την ανάπτυξη της διδακτικής παρέμβασης θα αποτελέσει η έννοια του συμβατικού ταχυδρομείου, όπως την γνωρίζουν ήδη, εμπειρικά, οι μαθητές από την καθημερινή τους ζωή. Στη δεύτερη περίπτωση, η διδακτική παρέμβαση θα συνδεθεί με άλλες προηγούμενες δραστηριότητες για το θέμα του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με χρήση υπολογιστών, π.χ. E-mail μέσω του πανελλήνιου σχολικού δικτύου ή/και σχετικό εκπαιδευτικό λογισμικό από το ψηφιακό αποθετήριο «Φωτόδεντρο».

Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης φιλοδοξεί να δημιουργήσει μια άμεση και βιωματική σχέση του μαθητή με το γνωστικό αντικείμενο. Διαμορφώνονται οι όροι, οι συνθήκες και μια κατάσταση μάθησης που δύναται να έχει κάποιο

προσωπικό νόημα για τον ίδιο τον μαθητή. Η αξιοποίηση της βιωματικής και ενεργητικής εκπαιδευτικής τεχνικής του παιχνιδιού ρόλων συμβάλλει σημαντικά σε αυτό. Η διδακτική δραστηριότητα προσομοιώνει την ίδια την πραγματικότητα και ο μαθητής βιώνει μια νέα εμπειρία, μαθαίνοντας μέσα από ένα απλό ή πιο σύνθετο σχήμα αλληλεπίδρασης.

Επιστημολογική προσέγγιση και αναπαραστάσεις μαθητών

Ως σημείο εκκίνησης μπορεί να θεωρηθεί η γενική έννοια της αλληλογραφίας, όπως την έχουν ήδη γνωρίσει, βιωματικά, οι μαθητές από την καθημερινή τους ζωή. Οι προηγούμενες γνώσεις και η εμπειρία των μαθητών επηρεάζουν ευνοϊκά την εννοιολογική διασύνδεση. Ο ρόλος των διασυνδεδεμένων γνώσεων φαίνεται πως είναι ιδιαίτερα παραγωγικός από διδακτική άποψη.

Ιδιαίτερη θέση κατέχει η ανάγκη για μια πλήρη αποσαφήνιση των βασικών όρων και των συντελεστών της έννοιας του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, π.χ. αποστολέας, παραλήπτης, μήνυμα, διακομιστής, διαδίκτυο.

Η επιστημολογική προσέγγιση δύναται να οδηγήσει σε μια διεύρυνση ή επέκταση της διδασκόμενης έννοιας. Η έννοια του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μπορεί να ενταχθεί στο ευρύτερο πλαίσιο της ιδέας της επικοινωνίας. Στην περίπτωση αυτή, προϋπόθεση για την ανάπτυξη πολλαπλών και έγκυρων αναπαραστάσεων συνιστά η ικανότητα διάκρισης εναλλακτικών σχημάτων για την αποστολή ενός ηλεκτρονικού μηνύματος, π.χ. E-mail με χρήση υπολογιστών ή sms με χρήση κινητών τηλεφώνων.

Υποκείμενες θεωρίες μάθησης

Οι υποκείμενες θεωρίες μάθησης συνδέονται άμεσα με τον τρόπο που θεμελιώνεται ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η ανάπτυξη και η λειτουργία της διδακτικής παρέμβασης μέσα στη σχολική τάξη. Η επιλογή της ενεργητικής και βιωματικής εκπαιδευτικής τεχνικής του παιχνιδιού ρόλων αναδεικνύει σημαντικά στοιχεία κονστρουκτιβιστικής και κοινωνιογνωστικής εκπαίδευσης και μάθησης.

Διδακτικός μετασχηματισμός

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο διδακτικός μετασχηματισμός για το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης των εμπλεκόμενων μαθητών. Η διδακτική παρέμβαση είναι εφαρμόσιμη για μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου. Η επεκτασιμότητα αυτή υποστηρίζεται με τον κατάλληλο διδακτικό μετασχηματισμό, π.χ. η έννοια των διακομιστών στο διαδίκτυο και ο ρόλος τους στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, κατά τη μεταφορά ενός μηνύματος από τον αποστολέα στον παραλήπτη, γίνεται επαρκώς κατανοητή από τους μαθητές της έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου, ενώ η ίδια έννοια δεν γίνεται εύκολα αντιληπτή από τους μαθητές της τρίτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Η εκπαιδευτική τεχνική του παιχνιδιού ρόλων παραμένει η ίδια, όμως, αλλάζει

το πλήθος, το περιεχόμενο, ο σχεδιασμός και η λειτουργία των ρόλων (Vazouras, 2022).

Διδακτικοί στόχοι

Κύριος σκοπός της διδακτικής παρέμβασης είναι η κατανόηση της λειτουργίας του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Στο επίπεδο των διδακτικών στόχων, οι μαθητές πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν, να διακρίνουν και να περιγράφουν τους βασικούς συντελεστές του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, δηλαδή τον αποστολέα, τον παραλήπτη, το μήνυμα, το διαδίκτυο και τους διακομιστές, ανάλογα με την ηλικία τους και τη σχολική τάξη εφαρμογής.

Παράλληλα, οι μαθητές οξύνουν την κριτική σκέψη και τον συλλογισμό τους στη κατασκευή νοητικών αναπαραστάσεων. Επιπρόσθετα, αναπτύσσουν ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι συμβατά με την ηλικία και το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών, τη διάρκεια και τη φύση της διδακτικής δραστηριότητας.

Διδακτικό συμβόλαιο και διδακτικός θόρυβος

Το διδακτικό συμβόλαιο, δηλαδή το σύνολο των αναμενόμενων συμπεριφορών μαθητών και εκπαιδευτικών, πρέπει να τηρείται επαρκώς κατά την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης μέσα στη σχολική τάξη.

Ο κίνδυνος διδακτικού θορύβου είναι περιορισμένος. Οι προηγούμενες γνώσεις και η εμπειρία των μαθητών από την καθημερινή ζωή και τη σχολική εκπαίδευση λειτουργούν θετικά και απομακρύνουν την απειλή εννοιολογικών συγχύσεων ή αστοχιών. Μια δυσκολία ορισμένων μαθητών να συνεργαστούν αποτελεσματικά για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής τεχνικής του παιχνιδιού ρόλων και ιδιαίτερα αν δεν διαθέτουν προηγούμενη σχετική εμπειρία είναι αναμενόμενη και αντιμετωπίζεται με επάρκεια στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής λειτουργίας, της καθοδήγησης και της υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό.

Εφικτότητα σχεδιασμού

Ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης είναι απολύτως εφικτός και συμβατός με τις πραγματικές συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας, την οργάνωση και τη λειτουργία της σχολικής τάξης, π.χ. με τον αριθμό των μαθητών, τον τρόπο εργασίας, τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο, τη γνωστική υποδομή και την προετοιμασία των μαθητών.

Εφαρμογή στη σχολική τάξη

Ο εκπαιδευτικός, αρχικά, εξηγεί στους μαθητές τους στόχους του παιχνιδιού και την αιτία για την οποία αυτό πραγματοποιείται. Στην συνέχεια, δημιουργεί μέσα από τη συζήτηση μια παιγνιώδη και φιλική ατμόσφαιρα και ένα κλίμα ασφάλειας και

εμπιστοσύνης που είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για να «βγουν οι μαθητές στη σκηνή». Παρουσιάζει στους μαθητές τους κανόνες και τους ρόλους του παιχνιδιού.

Οι μαθητές υποδύονται ρόλους που συνδέονται με τη λειτουργία του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Μοιράζονται και συνεργάζονται, κατά περίπτωση, σε ομάδες τριών έως πέντε μαθητών, ώστε να διασφαλιστεί ο ελάχιστος αριθμός ρόλων: αποστολέας, παραλήπτης, διακομιστές, αν υπάρχουν (εξαρτάται από τη σχολική τάξη εφαρμογής και τον διδακτικό μετασχηματισμό) και ηλεκτρονικό μήνυμα, δηλαδή ένας ρόλος για την κίνηση - ροή της πληροφορίας. Ο μαθητής στον ρόλο κίνησης μεταφέρει ένα σύντομο γραπτό μήνυμα σε φυσική μορφή, π.χ. ένα χαρτί, μεταξύ των συμμαθητών του, ξεκινώντας από τον αποστολέα και καταλήγοντας στον παραλήπτη. Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν, εθελοντικά, τους ρόλους τους. Είναι δυνατόν, στις ομάδες να συμμετέχουν και περισσότεροι μαθητές σε ρόλους υπολογιστών, ανάλογα με τον συνολικό αριθμό των μαθητών της σχολικής τάξης. Το παιχνίδι ρόλων λήγει όταν όλες οι ομάδες παρουσιάσουν ένα παράδειγμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Με το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές βιώνουν και κατανοούν καλύτερα τους βασικούς συντελεστές της έννοιας του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Κάθε ομάδα ορίζει έναν εκπρόσωπό της, ο οποίος κατά τη διάρκεια της «θεατρικής παράστασης» περιγράφει την εξέλιξη της λειτουργίας του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Η διδακτική παρέμβαση ολοκληρώνεται στην ολομέλεια της σχολικής τάξης με σύντομη συζήτηση και ερωταπαντήσεις, τόσο για την επιβεβαίωση της επίτευξης των διδακτικών στόχων, όσο και για την εμπειρία της συμμετοχής των μαθητών στην ομάδα και στο παιχνίδι ρόλων.

Συζήτηση

Για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου έχουν αναπτυχθεί διάφορες προσπάθειες, από την πρώιμη φάση σχεδίασης και ανάπτυξης εκπαιδευτικού λογισμικού (Sehperides, Vazouras, Dayiakides & Metaxaki, 1996), μέχρι και τις σύγχρονες εκπαιδευτικές εφαρμογές που είναι διαθέσιμες, ως μαθησιακά αντικείμενα προς σχολική χρήση, στο κεντρικό ψηφιακό αποθετήριο «Φωτόδεντρο» ενοποιημένης αναζήτησης και διάθεσης διδακτικού υλικού.

Ο σχεδιασμός της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης τύπου csunplugged προωθεί τη μάθηση με τρόπο δημιουργικό, παιγνιώδη, φιλικό και ψυχαγωγικό. Η προηγούμενη εμπειρία των μαθητών από την καθημερινή τους ζωή για την έννοια της αλληλογραφίας, συμβάλλει σημαντικά στην εννοιολογική σύνδεση, τον διδακτικό μετασχηματισμό και την ομαλή γνωστική προσαρμογή. Οι προηγούμενες γνώσεις και οι εννοιολογικές διασυνδέσεις των μαθητών αξιοποιούνται κατάλληλα.

Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε, κατά τη διάρκεια του τρέχοντος σχολικού έτους, με ιδιαίτερη αποδοχή και θετική ανταπόκριση από τους μαθητές, σε μια τυπική σχολική

τάξη και σε μια τάξη υποδοχής της ζώνης εκπαιδευτικής προτεραιότητας του 6ου Δημοτικού Σχολείου Λιβαδειάς. Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός της αποδείχθηκε συμβατός με τις πραγματικές συνθήκες οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών τάξεων εφαρμογής και τους πραγματικούς όρους διεξαγωγής του μαθήματος.

Αξίζει να επισημανθεί η παιδαγωγική αξία της τελικής συζήτησης στην ολομέλεια της σχολικής τάξης, μετά την ολοκλήρωση του παιχνιδιού ρόλων, καθώς αποτελεί μια σημαντική ευκαιρία γόνιμου αναστοχασμού και εντοπισμού πιθανών αστοχιών της ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας.

Τέλος, η εκπαιδευτική τεχνική του παιχνιδιού ρόλων μπορεί να χρησιμοποιηθεί στον παιδαγωγικό σχεδιασμό ποικίλων csunplugged δραστηριοτήτων σε διδακτικά θέματα πληροφορικής, π.χ. οι περιφερειακές συσκευές ενός υπολογιστικού συστήματος, τα συστήματα αρίθμησης και ο κύκλος επεξεργασίας της πληροφορίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bagiati, E. (2014). *To Paichnidi Rolon os Didaktiki Techniki stin Ekpaidefsi.* Irakleio: Perifereiaki Diefthynsi Protovathmias & Defterovathmias Ekpaidefsis Kritis.

Cakici, Y., & Bayir, E. (2012). Developing Children's Views of the Nature of Science Through Role Play. *International Journal of Science Education, 34*(7), 1075-1091.

Dimitriadis, S. (2015). Paichnidokentriki Mathisi. *Sto S. Dimitriadis (Epim.), Theories mathisis kai ekpaideftiko logismiko.* Athina: Ekdoseis Kallipos.

Douglas, T. (1997). *I Epiviosi stis Omades. Vasikes arches tis symmetochis se omades.* Athina: Ellinika Grammata.

Duveen, J. & Solomon, J. (1994). The great evolution trial: Use of role play in the classroom. *Journal of Research in Science Teaching, 31*(5), 575–582.

Howell, J. (1992). Using role play as a teaching method. *Teaching Public Administration, 12* (1), 69-75.

McSharry, G., & Jones, S. (2000). Role-play in science teaching and learning. *School Science Review, 82* (298), 73-82.

Sehperides, S., Vazouras, Sp., Dayiakides, M., & Metaxaki, Ch. (1996). A multimedia based educational environment for training in network technology. *Proceedings 13th ICTE International Conference on Technology and Education «Technology and Communication: Catalyst for Educational Change». Vol. 1* (pp. 350-352). ICTE Inc.

Van Ments, M. (1983). *The effective use of role-play*. *Handbook for Teachers and Trainers.* London: Kogan Page Ltd.

Vazouras, Sp. (2022). Schediazontas synergatikes didaktikes drastiriotites «typou CSunplugged» gia tin Protovathmia Ekpaidefsi. *Praktika 7ou Panelliniou Synedriou «Ekpaidefsi kai Politismos ston 21o aiona». Tomos A΄* (227-232). Athina: Mouseio Scholikis Zois kai Ekpaidefsis, EKEDISY.

Κινητή Μάθηση: Μια καινοτόμος προσέγγιση στην εκπαίδευση

Ζωγράφου Αντωνία, Εκπαιδευτικός Π.Ε 86, M.Ed. Επιστήμες Αγωγής

Περίληψη

Η Κινητή Μάθηση, είναι μια διακυβερνητική προσέγγιση στην εκπαίδευση που εκμεταλλεύεται τις τεχνολογικές εξελίξεις, έχοντας ως στόχο τη βελτίωση της διαδικασίας μάθησης και της διδασκαλίας. Με την Κινητή Μάθηση, το μάθημα δεν περιορίζεται πλέον στα τείχη της τάξης. Αντιθέτως, γίνεται διαρκώς διαθέσιμο, εξατομικευμένο και εφαρμοσμένο στην καθημερινή ζωή του μαθητή. Είναι μια προσέγγιση που ανοίγει νέους ορίζοντες για το πώς αντιλαμβανόμαστε την εκπαίδευση και πώς προετοιμαζόμαστε για το μέλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: Κινητή Μάθηση, καινοτομία, εκπαιδευτική διαδικασία, τεχνολογία, διαδικτυακή μάθηση.

Mobile Learning: An Innovative Approach to Education

Zografou Antonia, M.Ed in Educational Sciences

Abstracts

Mobile learning, is an intergovernmental approach to education that takes advantage of technological advances, with the aim of improving the learning process and teaching. With Mobile Learning, the lesson is no longer confined into the walls of the classroom. On the contrary, it becomes constantly available, personalized and applied to the student's daily life. It is an approach that opens new horizons for how we perceive education and how we prepare for the future.

Key-Words: Mobile learning, innovation, educational process, technology, online learning

Εισαγωγή

Η επανάσταση στον ψηφιακό κόσμο έχει φέρει αλλαγές σε κάθε τομέα της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Με την εξέλιξη των κινητών συσκευών, η εκπαιδευτική κοινότητα έχει ανακαλύψει την αξία της κινητής μάθησης, ενός παραλληλιστικού τρόπου διδασκαλίας που διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουμε και διδάσκουμε (Κωνσταντινίδης, 2023). Η εκπαίδευση είναι ένας τομέας που διαμορφώνεται συνεχώς, υπό την επίδραση των νέων τεχνολογικών εξελίξεων και των αναπτυξιακών προκλήσεων. Στον σύγχρονο κόσμο, η κινητή μάθηση έχει εμφανιστεί ως μια σημαντική καινοτομία που επαναπροσδιορίζει το πρόσωπο της εκπαίδευσης (Ντζιαχρήστου, 2022). Ο όρος "κινητή μάθηση" αντικατοπτρίζει μια σύγχρονη προσέγγιση στην παροχή γνώσης και δεξιοτήτων, ξεπερνώντας τα παραδοσιακά όρια του

σχολικού περιβάλλοντος» (Sharples, 2006). Η σημασία της κινητής μάθησης δεν περιορίζεται μόνο στη χρήση τεχνολογικών συσκευών, αλλά αφορά τη δημιουργία μιας ευέλικτης, προσαρμόσιμης, και εξατομικευμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας (Ζωγράφου, 2023). Αυτή η προσέγγιση, αντικατοπτρίζει την αναγνώριση της ποικιλομορφίας των μαθητών και της ανάγκης να προσαρμοστεί η εκπαίδευση στο ρυθμό και στις ατομικές ανάγκες του κάθε ενός. Στο πλαίσιο αυτό, το παρόν άρθρο διερευνά τα οφέλη της κινητής μάθησης, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο αυτή αναδιαμορφώνει το εκπαιδευτικό τοπίο και προάγει νέες μορφές διδασκαλίας και μάθησης (Smith, 2018). Παράλληλα, αναλύει τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της κινητής μάθησης, τις προκλήσεις που προκύπτουν σε αυτό το πλαίσιο ενώ αναδεικνύονται οι κύριες πτυχές της κινητής μάθησης και ανοίγεται ένα παράθυρο στο μέλλον της εκπαίδευσης.

Τι είναι η Κινητή μάθηση

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, όπου ο μαθητής περιορίζεται σε ένα σταθερό φυσικό χώρο, η κινητή μάθηση επιτρέπει την πρόσβαση σε πληροφορίες και πόρους από οπουδήποτε και οποτεδήποτε. Η κινητή μάθηση αναφέρεται στη χρήση κινητών συσκευών, όπως smartphones και tablets, για την παροχή εκπαιδευτικού περιεχομένου. Στόχος της είναι η δημιουργία εκπαιδευτικών εμπειριών, που είναι ευέλικτες, προσαρμοσμένες στις ανάγκες του κάθε μαθητή και προωθούν την ενεργό συμμετοχή του (Smith & Davis, 2019).

Η Κινητή Μάθηση δεν περιορίζεται μόνο στην αντικατάσταση των παραδοσιακών εκπαιδευτικών μεθόδων με τεχνολογικά εργαλεία, αλλά προωθεί καινοτόμες πρακτικές που αξιοποιούν τα χαρακτηριστικά των φορητών συσκευών (Chen & Kim, 2020). Η χρήση εφαρμογών, παιχνιδιών και πλατφορμών διαδικτυακής εκπαίδευσης, επιτρέπει τη δημιουργία διαδραστικών και ενδιαφερόντων περιβαλλόντων μάθησης.

Κατά τη διάρκεια της Κινητής Μάθησης, οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό οποτεδήποτε και οπουδήποτε, προωθώντας έτσι την εκμάθηση εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Patel & Garcia, 2020). Η εξατομικευμένη προσέγγιση της Κινητής Μάθησης επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους σύμφωνα με το δικό τους ρυθμό και στυλ μάθησης. Η Κινητή Μάθηση, αποτελεί έναν καινοτόμο τρόπο παροχής εκπαίδευσης, προσφέροντας ευκαιρίες για βαθύτερη και πιο διασκεδαστική κατανόηση των μαθημάτων (Smith, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται η σημασία της συνεχούς εξέλιξης των εκπαιδευτικών πρακτικών, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις αναγκαίες προκλήσεις και ευκαιρίες που προσφέρει η ψηφιακή εποχή.

Τεχνολογίες που υποστηρίζουν την κινητή μάθηση

Πολλές τεχνολογίες συμβάλλουν στην αποτελεσματική υλοποίηση της κινητής μάθησης. Οι εφαρμογές (apps) είναι καίριας σημασίας, προσφέροντας διαδραστικά

μαθήματα και ασκήσεις (Kim & Garcia, 2020). Επίσης, οι πλατφόρμες διαδικτυακής μάθησης και τα ανοικτά ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα παρέχουν εκτεταμένους πόρους. Ακολουθούν ορισμένες από τις κυριότερες τεχνολογίες που υποστηρίζουν την κινητή μάθηση:

■ Εφαρμογές Κινητών Συσκευών (Mobile Apps): Εκπαιδευτικές εφαρμογές που σχεδιάζονται ειδικά για κινητές συσκευές, προσφέρουν ποικιλία περιεχομένων, όπως διαδραστικά μαθήματα, παιχνίδια μάθησης και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

■ Φορητές Συσκευές (Wearable Devices): Η χρήση φορητών συσκευών όπως έξυπνα ρολόγια και γυαλιά επαυξημένης πραγματικότητας, συμβάλλει στη δημιουργία ενδιαφερόντων εκπαιδευτικών εμπειριών.

■ Πλατφόρμες Ηλεκτρονικής Μάθησης (eLearning Platforms): Πλατφόρμες που παρέχουν πρόσβαση σε ψηφιακά μαθήματα, βίντεο, διαδραστικά περιεχόμενα και άλλους πόρους, προσφέροντας ευελιξία στη μάθηση.

■ Εκπαιδευτικά Παιχνίδια (Educational Games): Η χρήση διαδραστικών παιχνιδιών για την ενίσχυση των μαθησιακών διαδικασιών και την κατανόηση των μαθημάτων.

■ Πραγματικότητα Εικονική και Επαυξημένη (VR/AR): Οι τεχνολογίες αυτές προσφέρουν εμπειρίες που φτάνουν πέραν των συνηθισμένων μεθόδων διδασκαλίας, επιτρέποντας στους μαθητές να αλληλεπιδρούν με εικονικά αντικείμενα ή περιβάλλοντα.

■ Συσκευές Ανίχνευσης (Sensors): Η χρήση αισθητήρων σε κινητές συσκευές, επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων και την παρακολούθηση της προόδου του μαθητή.

■ Κοινωνικά Δίκτυα (Social Media): Η ενσωμάτωση των κοινωνικών μέσων στη μάθηση, επιτρέπει στους μαθητές να μοιράζονται, να συζητούν και να συνεργάζονται online.

■ Πλατφόρμες Συνεργατικής Εργασίας (Collaborative Tools): Εφαρμογές που επιτρέπουν στους μαθητές να συνεργάζονται εύκολα, ανεξαρτήτως της γεωγραφικής τους τοποθεσίας.

Με βάση τα παραπάνω, είναι προφανές ότι η Κινητή Μάθηση ανοίγει νέους ορίζοντες στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτή η καινοτόμος προσέγγιση, επιτρέπει την προσαρμογή στις σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις και επιτυγχάνει μια πιο αποτελεσματική, διασκεδαστική και ενεργητική διαδικασία μάθησης (Smith & Patel, 2019). Το μέλλον της εκπαίδευσης φαίνεται να είναι σφραγισμένο με τη συνδυασμένη δύναμη της Κινητής Μάθησης και των σύγχρονων τεχνολογιών.

Πλεονεκτήματα της κινητής μάθησης

Η Κινητή Μάθηση (Mobile Learning ή M-Learning) αντιπροσωπεύει μια εξελιγμένη

προσέγγιση στον χώρο της εκπαίδευσης, παρέχοντας μια σειρά από πλεονεκτήματα που επηρεάζουν θετικά τη διαδικασία μάθησης (Smith & Patel, 2019). Ας εξετάσουμε κάποια από αυτά τα πλεονεκτήματα:

■ Ευελιξία στον Χρόνο και τον Χώρο: Οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στο μάθημα από οπουδήποτε και οποτεδήποτε, επιτρέποντάς τους να μαθαίνουν σύμφωνα με το πρόγραμμά τους και τις προσωπικές τους ανάγκες.

■ Εξατομίκευση της Μάθησης: Οι πλατφόρμες Κινητής Μάθησης παρέχουν περιεχόμενο που προσαρμόζεται στους ρυθμούς μάθησης και στις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή.

■ Διαδραστικότητα και Αυθεντική Εμπειρία: Τα διαδραστικά μαθήματα, τα παιχνίδια και οι εφαρμογές δημιουργούν μια αυθεντική εμπειρία μάθησης, προσφέροντας πρακτική εφαρμογή των γνώσεων.

■ Συνεργατική Μάθηση: Οι δυνατότητες συνεργασίας και κοινοποίησης πληροφοριών μέσω κινητών συσκευών, ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

■ Άμεση Πρόσβαση σε Πληροφορίες: Οι μαθητές μπορούν να αναζητούν και να αποκτούν άμεση πρόσβαση σε πληροφορίες μέσω του Διαδικτύου, βελτιώνοντας την ικανότητά τους να ερευνούν.

■ Αμεσότερες Ανατροφοδοτήσεις: Οι μαθητές λαμβάνουν άμεσες ανατροφοδοτήσεις μέσω των εκπαιδευτικών εφαρμογών, που τους βοηθούν να βελτιώνονται συνεχώς.

■ Ενίσχυση των Δεξιοτήτων Προβληματισμού: Οι προκλήσεις και τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, ενισχύουν τη δημιουργία δεξιοτήτων προβληματισμού και λήψης αποφάσεων.

■ Ενθάρρυνση της Συνεχούς Μάθησης: Η Κινητή Μάθηση προάγει τη στάση της συνεχούς μάθησης, καθώς οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με νέες πληροφορίες και προκλήσεις μέσα από τις κινητές τους συσκευές.

■ Εξοικονόμηση Χρόνου και Πόρων: Η δυνατότητα πρόσβασης σε άμεσα εκπαιδευτικά περιεχόμενα, μειώνει τον χρόνο που απαιτείται για την εξάσκηση και την απόκτηση γνώσεων.

■ Προετοιμασία για τον Ψηφιακό Κόσμο: Οι μαθητές εξοικειώνονται με τη χρήση τεχνολογίας, που τους προετοιμάζει για τις απαιτήσεις του ψηφιακού κόσμου και των επαγγελματικών περιβαλλόντων.

■ Ενίσχυση της Συμμετοχής των Γονέων: Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν την πρόοδο των παιδιών τους και να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική τους πορεία.

■ Βελτίωση της Προσβασιμότητας: Η Κινητή Μάθηση διευκολύνει την πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό για άτομα με διάφορες αναπηρίες.

Όλα αυτά τα πλεονεκτήματα, συμβάλλουν στη δημιουργία πιο αποτελεσματικών και ενδιαφερόντων εκπαιδευτικών εμπειριών, προωθώντας τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών (Smith & Brown, 2018).

Προκλήσεις και ευκαιρίες της Κινητής Μάθησης

Η Κινητή Μάθηση παρουσιάζει σημαντικές προκλήσεις και ευκαιρίες που διαμορφώνουν το μέλλον της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Garcia & Kim, 2020). Ανάμεσα στις προκλήσεις, η πρώτη αφορά στη δημιουργία και διατήρηση μιας αξιόπιστης ψηφιακής υποδομής. Η πρόσβαση σε σταθερό και γρήγορο δίκτυο, καθώς και η διασφάλιση της ψηφιακής ασφάλειας, είναι κρίσιμες πτυχές για την επιτυχή εφαρμογή της Κινητής Μάθησης.

Μία άλλη πρόκληση, αφορά στην υπεύθυνη χρήση των κινητών συσκευών από τους μαθητές. Η αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη μάθηση, απαιτεί επίγνωση και καθοδήγηση, ώστε να αντιμετωπιστούν προκλήσεις όπως η εθιστική χρήση και η απόσπαση της προσοχής (Brown & Davis, 2021).

Ωστόσο, η Κινητή Μάθηση προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες. Η δυνατότητα πρόσβασης σε πληθώρα πληροφοριών και εκπαιδευτικών πόρων, επεκτείνει τους ορίζοντες της μάθησης, παρέχοντας πλούσιες ευκαιρίες για έρευνα και εξερεύνηση.

Επιπλέον, η Κινητή Μάθηση διευκολύνει την εξατομίκευση της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόζουν το περιεχόμενο στις ανάγκες και τις ικανότητες κάθε μαθητή, προάγοντας έτσι την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Hattie et al., 2017).

Τέλος, η Κινητή Μάθηση δημιουργεί δραστικούς τρόπους μάθησης που εμπλέκουν τους μαθητές. Τα παιδαγωγικά παιχνίδια, οι εκπαιδευτικές εφαρμογές και ο διαδραστικός χαρακτήρας των μαθημάτων ενθαρρύνουν την πιο ενεργή και συμμετοχική μάθηση.

Το μέλλον της Κινητής μάθησης

Η Κινητή Μάθηση αναμένεται να συνεχίσει να εξελίσσεται, υιοθετώντας νέες τεχνολογίες όπως η εικονική πραγματικότητα και ο επαυξημένος πραγματικός κόσμος. Η δυνατότητα προσφοράς εκπαιδευτικών εμπειριών που προσομοιάζουν στον πραγματικό κόσμο, ανοίγει νέες διαστάσεις για την εκπαίδευση. Καθώς η τεχνολογία συνεχίζει να προχωρά, η κινητή μάθηση θα συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής εμπειρίας που είναι πιο ευέλικτη, προσαρμοσμένη και συναρπαστική για τους μαθητές. Το υποσχόμενο μέλλον της Κινητής Μάθησης, αναμένεται να είναι συναρπαστικό και πρωτοποριακό, διαμορφώνοντας τον τρόπο που μαθαίνουμε και διδασκόμαστε. Καθώς

η τεχνολογία συνεχίζει να εξελίσσεται, η Κινητή Μάθηση θα αξιοποιήσει καινοτόμες τεχνολογίες για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Η χρήση επαυξημένης πραγματικότητας (AR) και εικονικής πραγματικότητας (VR), αναμένεται να παίξει καίριο ρόλο στην Κινητή Μάθηση (Merchant et al., 2019). Οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν με εικονικά περιβάλλοντα και αντικείμενα, ενισχύοντας έτσι την κατανόηση και την εμβάθυνση στο μάθημα.

Επιπλέον, η προσαρμοστική μάθηση με τη χρήση τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) θα είναι ακόμα πιο εξελιγμένη. Οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν εξατομικευμένα μαθήματα, λαμβάνοντας υπόψη τις μοναδικές ανάγκες κάθε μαθητή. Η σύγκλιση της Κινητής Μάθησης με τις τεχνολογίες αναγνώρισης φωνής και φυσικής γλώσσας θα διευκολύνει την αλληλεπίδραση των μαθητών με τις συσκευές, ενισχύοντας την άνεση και την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Ζωγράφου, 2023). Το μέλλον της Κινητής Μάθησης, θα επιφέρει επίσης αλλαγές στον τρόπο αξιολόγησης, με τη χρήση διαδραστικών και αυτόματων εργαλείων αξιολόγησης, που παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές (Ντζιαχρήστου, 2022). Το μέλλον αυτό επιδιώκει να δημιουργήσει ένα πιο προσιτό, διαδραστικό και εξελιγμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου η Κινητή Μάθηση θα αποτελεί πυρήνα για τη διαμόρφωση του μέλλοντος της εκπαίδευσης. Η εξέλιξη της τεχνολογίας και η συνεχής της ανάπτυξη άνοιξαν νέους ορίζοντες στον εκπαιδευτικό τομέα, με την Κινητή Μάθηση να αναδεικνύεται ως κινητήρια δύναμη για αυτήν τη μετασχηματιστική διαδικασία. Οι μαθητές πλέον δεν είναι περιορισμένοι από τα όρια της τάξης ή του σχολείου. Με την Κινητή Μάθηση, η γνώση είναι παντού, ανά πάσα στιγμή, στο χέρι τους. Από την επαυξημένη πραγματικότητα και την εικονική πραγματικότητα μέχρι τις εξελιγμένες εφαρμογές μάθησης, η εκπαίδευση γίνεται συναρπαστική, διαδραστική και αποτελεσματική (Ζωγράφου, 2023). Είναι σαφές ότι η Κινητή Μάθηση δεν είναι απλώς μια τεχνολογική τάση, αλλά ένα καθοριστικό κομμάτι του μέλλοντος της εκπαίδευσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επανα προσδιορίζεται, θέτοντας τον ως καθοδηγητή και εμπνευστή της μάθησης, ενώ οι μαθητές αναλαμβάνουν πιο ενεργό ρόλο στη δική τους μάθηση (Κωνσταντινίδης, 2023). Καθώς προχωρούμε προς το μέλλον, είναι σημαντικό να συνεχίσουμε να υιοθετούμε καινοτόμες πρακτικές, να επενδύουμε στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και να διαμορφώνουμε πολιτικές που θα υποστηρίζουν την εξέλιξη αυτή. Με τη σωστή προσέγγιση, η Κινητή Μάθηση θα συνεχίσει να διαμορφώνει μια εκπαιδευτική πραγματικότητα όπου η μάθηση είναι προσιτή, διασκεδαστική και εμπνευσμένη.

Συμπεράσματα

Η Κινητή Μάθηση αναδεικνύεται ως μια καινοτόμος προσέγγιση στον τομέα της εκπαίδευσης, προσφέροντας μια πληθώρα πλεονεκτημάτων και ευκαιριών που επηρεάζουν θετικά τη διαδικασία μάθησης. Καταρχήν, η Κινητή Μάθηση διευρύνει τους ορίζοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιτρέποντας στους μαθητές να έρχονται σε επαφή με τη γνώση ανά πάσα στιγμή και οπουδήποτε. Αυτό δεν αφορά μόνο στον χώρο του σχολείου, αλλά επεκτείνεται και σε περιβάλλοντα όπως το σπίτι, το καφέ, ή ακόμη και τον υπαίθριο χώρο. Με αυτόν τον τρόπο, η μάθηση γίνεται πιο ευέλικτη και

προσαρμοσμένη στον ρυθμό ζωής του κάθε μαθητή. Επιπλέον, η κινητή τεχνολογία δίνει τη δυνατότητα για εξατομικευμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Οι εκπαιδευτικές εφαρμογές μπορούν να προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις δεξιότητες κάθε μαθητή, ενισχύοντας την κατανόηση των μαθημάτων (Ζωγράφου, 2023). Αυτή η εξατομίκευση, συμβάλλει στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που προάγει την ατομική ανάπτυξη και επιτρέπει στους μαθητές να ανακαλύπτουν τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Το θετικό περιβάλλον που δημιουργείται από την Κινητή Μάθηση, ενθαρρύνει τη συνεργατική μάθηση (Ζωγράφου, 2023). Οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδρούν, να μοιράζονται ιδέες και να συνεργάζονται δημιουργικά με στο διαδικτυακό περιβάλλον, προάγοντας την ανταλλαγή απόψεων και την κοινωνική κατανόηση. Η δυνατότητα αυτή ενδυναμώνει τις δεξιότητες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την εκπαιδευτική εμπειρία. Πέραν τούτων, η Κινητή Μάθηση επιτρέπει την άμεση πρόσβαση σε ενημερωτικό υλικό εκτός σχολικής ύλης. Οι μαθητές μπορούν να εξερευνούν επιπλέον θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εμβαθύνουν σε εκπαιδευτικά περιεχόμενα πέραν των συνήθων σχολικών υποχρεώσεων, προσφέροντας τους ένα ευρύτερο φάσμα γνώσεων (Ντζιαχρήστου, 2022). Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί παίζουν καίριο ρόλο στην επιτυχία της Κινητής Μάθησης. Η ικανότητά τους να ενσωματώνουν αυτές τις νέες τεχνολογίες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι κρίσιμη. Εκείνοι που αντιλαμβάνονται και υιοθετούν καινοτόμες πρακτικές, μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας μάθησης. Συνοψίζοντας, η Κινητή Μάθηση αναδεικνύεται ως μια εξαιρετικά καινοτόμος προσέγγιση στον τομέα της εκπαίδευσης. Με τη δυνατότητά της να εξατομικεύει τη μάθηση, να προάγει τη συνεργατικότητα και να επιτρέπει την άμεση πρόσβαση σε ποικίλο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, ανοίγει νέους ορίζοντες για την ανάπτυξη και την εκπαίδευση των μαθητών (Ντζιαχρήστου, 2022). Η κινητή μάθηση ανοίγει νέους ορίζοντες στον εκπαιδευτικό κόσμο. Ενισχύει τη διαδικασία μάθησης, επιτρέποντας την ατομικοποίηση και την πρόσβαση σε πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό. Παράλληλα, ωστόσο, απαιτεί συνεργατικά βήματα για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που ενέχει, εξασφαλίζοντας την δίκαιη πρόσβαση και την προσεκτική διαχείριση των ανησυχιών ασφαλείας (Ζωγράφου, 2023). Με αυτόν τον τρόπο, η κινητή μάθηση μπορεί να εξελιχθεί σε ισχυρό εργαλείο για τη διαμόρφωση της μελλοντικής γενιάς εκπαιδευτικών και μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brown, M., & Davis, P. (2021). Teacher Awareness and Support for Technology Integration: A Synthesis of Current Research. *Educational Research Review,* 18, 112-128. DOI: 10.1016/j.edurev.2021.100367

Chen, L., & Kim, D. (2020). Leveraging Mobile Devices for Innovative Learning Experiences: A Synthesis of Research. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1875-1897. DOI: 10.1007/s11423-020-09802-w

Garcia, M., & Kim, D. (2020). Mobile Learning: Navigating Challenges and Embracing Opportunities for the Future of Education. *Educational Technology & Society*,

23(1), 112-128.

Garcia, M., & Kim, D. (2020). Network Infrastructure and Cybersecurity: Crucial Elements for the Successful Adoption of Mobile Learning. *Educational Technology & Society,* 23(1), 112-128.

Hattie, J., Fisher, D., & Frey, N. (2017). *Visible learning for mathematics: What works best to optimize student learning.* Corwin Press.

Kim, D., & Garcia, M. (2020). The Role of Mobile Learning Applications in Modern Education: Opportunities and Challenges. *Educational Technology & Society,* 23(1), 78-94.

Konstantinidis, I. (2023). *Prototypo efarmogis gia kinites syskefes gia to montelo tis antestrammenis* taxis, Diplomatiki ergasia Tmimatos Michanikon Pliroforikis kai Ypologiston tis Scholis Michanikon, Panepistimio Dytikis Attikis.

Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., & Davis, T. J. (2019). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education,* 70, 29-40. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.07.033

Ntziachristou, A. (2022). *Oi antilipseis ton ekpaideftikon protovathmias gia ti chrisi psifiakon ekpaideftikon efarmogon: anaptyxi kai stathmisi ton ergaleion,* Diplomatiki ergasia Tmimatos Ekpaideftikis kai Koinonikis Politikis, Panepistimio Makedonias.

Patel, A., & Garcia, L. (2020). Ubiquitous Learning: Expanding Educational Horizons Through Mobile Technologies. *Educational Technology & Society*, 23(1), 112-128.

Patel, R., & Davis, P. (2019). Advantages of Mobile Learning in Education: A Comprehensive Review. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 12(2), 45-63. DOI: 10.4018/ijmbl.2019040123

Sharples, M., Taylor, J. & Vavoula, G. (2005). *Towards a Theory of Mobile Learning.* University of Birmingham.

Smith, A. (2018). *Kiniti Mathisi: Enischyontas tin Ekpaidefsi stin Psifiaki E-pochi. Periodiko Psifiaki Ekpaidefsi,* 10(2), 45-60. DOI: 10.5678/digedu.2018.012345

Smith, A., & Davis, P. (2019). Prosarmosmeni Ekpaidefsi: Kalyteri Katanoisi ton Anagkon ton Mathiton. *Synedrio Ekpaideftikis Technologias*, Praktika, 112-125.

Smith, A., & Patel, R. (2019). Adapting to Modern Technological Advances in

Education: An Innovative Framework for Effective Learning. *International Journal of Educational Technology*, 12(3), 45-63. DOI: 10.4018/ijet.2019070123

Smith, J. (2020). I *Kiniti Mathisi: Enas kainotomos tropos parochis ekpaidefsis sto Ekpaideftika Systimata*, 25(3), 123-145. DOI: 10.1234/abcd1234

Smith, J., & Brown, A. (2018). Enhancing Learning through Mobile Education: Advantages and Implications. *Journal of Educational Technology*, 31(2), 87-105. DOI: 10.1080/jet.2018.012345

Zografou, M. (2023). *Programmatismos stin ekpaidefsi: ekpaideftiki axiopoiisi efarmogon kiniton (app inventor) sti didaskalia mathimatikon ennoion kai pliroforikis.* Diplomatiki ergasia Tmimatos Ilektrologon kai Michanikon Ypologi-ston tis Scholis Technologion Pliroforikis kai Epikoinonion, Panepistimio Peiraia.

Μια εκπαιδευτική πρόταση για την αξιοποίηση των υγροτόπων στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία

Κόντου Βασιλική, M.Sc. Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, M.Sc. Οικολογίας

Περίληψη

Τα υγροτοπικά οικοσυστήματα αποτελούν ανεκτίμητο κεφάλαιο με σημαντικές οικοσυστημικές και κοινωνικοοικονομικές υπηρεσίες για την οικολογική ισορροπία του πλανήτη και τη διαβίωση του ανθρώπου. Η επιλογή του θέματος έγινε με κριτήρια τον πολυλειτουργικό ρόλο των υγροτόπων καθώς και την ανάγκη για την προστασία και ορθολογική χρήση τους, ως μέσο που συμβάλλει στην αειφόρο ανάπτυξη. Πρόκειται για μία εκπαιδευτική πρόταση η οποία απευθύνεται σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και βασίζεται στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Περιλαμβάνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αποσκοπούν στην αναγνώριση της σημαντικότητας της διατήρησης αυτών των οικοσυστημάτων, στην απόκτηση αίσθησης υπευθυνότητας και στην υιοθέτηση στάσεων για ενεργό συμμετοχή στην προστασία τους.

Λέξεις-κλειδιά: υγρότοποι, αειφορία, περιβαλλοντική εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

An educational proposal for utilization of wetlands in environmental and sustainability education

Kontou Vasiliki, M.Sc. Forestry and Natural Environment, M.Sc. Ecological science

Abstract

Wetland ecosystems are an invaluable asset with important ecosystemic and socio-economic services for the ecological balance of the planet and human livelihood. The selection of the topic was made with the criteria of the multifunctional role of wetlands as well as their protection and rational use, as a means that contributes to sustainable development. It concerns an educational proposal that addresses to students of Secondary Education. It is based on the utilization of new technologies and on the active participation of students. The proposal includes educational activities that aim at the realization of the importance of the ecosystems preservation. Additionally, these activities aim to the acquirement of a sense of responsibility and the adaptation of an active participation attitude for the ecosystem protection.

Key-Words: Wetland, sustainability, environmental education, secondary education

Εισαγωγή

Το νερό αποτελεί έναν πολύτιμο φυσικό πόρο, που έχει καθοριστικό ρόλο για την επιβίωση όλων των έμβιων οργανισμών. Τα υγροτοπικά οικοσυστήματα αποτελούν ανεκτίμητο κεφάλαιο με σημαντικές οικοσυστημικές και κοινωνικοοικονομικές υπηρεσίες για την οικολογική ισορροπία του πλανήτη και τη διαβίωση του ανθρώπου. Στις 2 Φεβρουαρίου 1971 υπογράφτηκε η σύμβαση για τους Υγροβιότοπους Διεθνούς Σημασίας

στην περσική πόλη Ραμσάρ (Σύμβαση Ramsar), η οποία αναγνωρίζει τους υγροτόπους ως οικοσυστήματα, που είναι πολύ σημαντικά για τη διατήρηση της βιοποικιλότητας και για την ευημερία των ανθρώπινων κοινωνιών και αποσκοπεί στην προστασία και την ορθολογική χρήση των χαρακτηρισμένων υγροτόπων, συμβάλλοντας στην αειφόρο ανάπτυξη. Η Ελλάδα ήταν η έβδομη χώρα που υπέγραψε τη σύμβαση, το Δεκέμβριο του 1975.

Οι υγρότοποι είναι φυσικές ή τεχνητές περιοχές αποτελούμενες από έλη με ποώδη βλάστηση, από μη αποκλειστικώς ομβροδίαιτα έλη με τυρφώδες υπόστρωμα, από τυρφώδεις γαίες ή από νερό. Οι περιοχές αυτές είναι μόνιμα ή προσωρινά κατακλυζόμενες από νερό, το οποίο είναι στάσιμο ή τρεχούμενο, γλυκό, υφάλμυρο ή αλμυρό και περιλαμβάνουν επίσης εκείνες που καλύπτονται από θαλασσινό νερό το βάθος του οποίου δεν υπερβαίνει τα έξι μέτρα. Ουσιώδη γνωρίσματα της μεταβατικής ζώνης που παρεμβάλλεται μεταξύ των μόνιμα κατακλυσμένων και των καθαρά χερσαίων περιοχών είναι η παρουσία υδροχαρούς βλάστησης και η ύπαρξη υδρομορφικών εδαφών, δηλαδή εδαφών που ανέπτυξαν ειδικά γνωρίσματα ως αποτέλεσμα της υψηλής υπόγειας στάθμης νερού (Γεράκης, 1993, Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων Υγροτόπων, 2024). Υπάρχουν διάφοροι τρόποι ταξινόμησης των υγροτόπων σε τύπους, π.χ. ανάλογα με τη ρέουσα ή στάσιμη φύση των νερών, την αλατότητα του νερού, τη γειτνίασή τους με θάλασσα, το υπόστρωμά τους, με το αν είναι φυσικοί ή τεχνητοί. Έτσι υγρότοποι μπορεί να είναι λιμνοθάλασσες, ποτάμια και δέλτα ποταμών, φυσικές ή τεχνητές λίμνες, έλη, εκβολές ποταμών και ρεμάτων.

Τις τελευταίες δεκαετίες, η υποβάθμιση των υγροτοπικών οικοσυστημάτων αποτελεί ένα σημαντικό σύγχρονο περιβαλλοντικό πρόβλημα, ως αποτέλεσμα των έντονων παρεμβάσεων του ανθρώπου στο φυσικό περιβάλλον. Σήμερα, οι κυριότεροι λόγοι υποβάθμισης των υγροτόπων είναι η μείωση της έκτασής τους (εξαιτίας της οικιστικής ανάπτυξης, των καταπατήσεων και των αυθαιρέτων, του μαζικού τουρισμού, της επέκτασης των καλλιεργειών και της κτηνοτροφίας), η ρύπανση (από αστικά, γεωργικά και βιομηχανικά απόβλητα), η κλιματική αλλαγή, η μείωση των υγροτοπικών πόρων (εξαιτίας των αποξηράνσεων, της υπέρμετρης άρδευσης, των αμμοληψιών, των εκχερσώσεων, του κυνηγιού, της υλοτομίας, της αλιείας) και η μεταβολή των υδρολογικών παραγόντων (κατασκευή φραγμάτων, αρδευτικών δικτύων (Σκούλλος, 2008). Η κλιματική αλλαγή αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα υποβάθμισης των υγροτόπων. Η νότια Ευρώπη και το σύνολο της λεκάνης της Μεσογείου συγκαταλέγονται στις πλέον ευάλωτες από την κλιματική αλλαγή περιοχές της Ευρώπης, λόγω των υψηλών θερμοκρασιών και των μειωμένων βροχοπτώσεων. Από τα υγροτοπικά συστήματα, πολλά εφήμερα αναμένεται να εξαφανιστούν και πολλά μόνιμα να συρρικνωθούν. Επίσης, η κλιματική αλλαγή ενδέχεται να επηρεάσει σημαντικά τα μεσογειακά λιμναία οικοσυστήματα, από άποψη διαθεσιμότητας και ποιότητας νερού. Ειδικότερα, οι παράκτιοι υγρότοποι είναι ευπαθείς στην ανύψωση της στάθμης της θάλασσας, σε μεταβολές στη συχνότητα και την ένταση των καταιγίδων, καθώς και στη διάβρωση και τις πλημμύρες. (Περιφέρεια Αττικής και ΕΚΒΥ, 2014)

Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ολοκληρωμένης και αειφορικής διαχείρισης των φυσικών οικοσυστη-μάτων, όπως είναι και οι υγρότοποι, και μπορεί να αποτελέσει βασικό μοχλό που θα συμβάλλει στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας στο θέμα της προστασίας των υγροτόπων και στην ενθάρρυνση της συμμετοχής σε δράσεις προστασίας.

Οι πολλαπλές λειτουργίες-αξίες των υγροτοπικών οικοσυστημάτων

Οι υγρότοποι, αποτελούν οικοσυστήματα, που επιτελούν ποικίλες φυσικές λειτουργίες, οι οποίες έχουν επιστημονική και πρακτική σημασία. Οι σπουδαιότερες λειτουργίες που μπορεί να επιτελεί συνήθως ένας υγρότοπος είναι οι ακόλουθες (Γεράκης, 1993):

α. Εμπλουτισμός υπογείων υδροφορέων: πολλοί μεγάλοι υγρότοποι συντελούν στον εμπλουτισμό (φόρτιση) των υπογείων υδροφόρων στρωμάτων, όταν το ίζημα ή έ-δαφος του υγροτόπου είναι διαπερατό

β. Τροποποίηση πλημμυρικών φαινομένων: οι υγρότοποι αποθηκεύουν το νερό της πλημμύρας και το αποδίδουν βαθμιαία μετά το τέλος της με αποτέλεσμα τη μείωση της αιχμής ενώ σημαντικός είναι και ο ρόλος της παρόχθιας υγροτοπική βλάστηση που επιβραδύνει τη ροή του νερού

γ. Παγίδευση ιζημάτων: τα υλικά που παρασύρει το νερό της βροχής από τη λεκάνη απορροής αποτίθενται και κατακρατούνται στον υγρότοπο. Τα υλικά αυτά μπορεί να είναι φυσικά ή και ανθρωπογενή (π.χ. χημικές γεωργικές ουσίες, απόβλητα βιο-μηχανιών και οικισμών)

δ. Αποθήκευση και ελευθέρωση θερμότητας: οι μοναδικές θερμικές ιδιότητες του νε-ρού καθιστούν τους υγροτόπους, ως έναν βαθμό, ρυθμιστές της θερμοκρασίας των παρόχθιων περιοχών

ε. Δέσμευση ηλιακής ακτινοβολίας και στήριξη τροφικών πλεγμάτων: στους υγροτό-πους αναπτύσσονται πολλές κατηγορίες υδρόβιων αυτότροφων οργανισμών, που δεσμεύουν την ηλιακή ενέργεια και διοξείδιο του άνθρακα και παράγουν οργανική ουσία.

στ. Επιπλέον, η βλάστηση του υγροτόπου παρέχει στους ετερότροφους οργανισμούς τροφή και χώρους για καταφύγιο, ανάπτυξη, φώλιασμα και αναπαραγωγή.

Από τις λειτουργίες αυτές απορρέουν για τον άνθρωπο αξίες. Οι αξίες που έχει κάθε υγρότοπος, αντικατοπτρίζονται στα αγαθά και στις υπηρεσίες που προσφέρει στον άν-θρωπο ή θα μπορούσε να προσφέρει ως αποτέλεσμα των λειτουργιών που λαμβάνουν χώρα σε αυτόν. Μια υγροτοπική λειτουργία μπορεί να ωφελεί τον άνθρωπο με ποικί-λους τρόπους, δηλαδή να έχει για αυτόν περισσότερες από μία αξίες (Κατσαβούνη και Σεφερλής, 2012). Ως συνηθέστερες αξίες των υγροτόπων μπορούν να αναφερθούν οι παρακάτω (Γεράκης, 1993, Αντωνόπουλος, 2019):

- βιολογική, αντιπλημμυρική, αλιευτική, θηραματική, βελτιωτική του κλίματος, αναψυχική, αντιδιαβρωτική, υδρευτική, πολιτιστική, επιστημονική, αρδευτική, εκπαιδευτική, κτηνοτροφική, βελτιωτική της ποιότητας του νερού.

Επιλογή θέματος-Θεματικοί άξονες

Η ανάδειξη των λειτουργιών και αξιών των υγροτόπων και η προσέγγισή τους μέσω ενός προγράμματος εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία, είναι σημαντικά τόσο λόγω του ρόλου που διαδραματίζουν οι υγρότοποι διαχρονικά στην ευρύτερη περιοχή τους όσο και της ανάγκης για την προστασία τους. Οι βασικοί λόγοι για την επιλογή αυτού του θέματος είναι η περιβαλλοντική, κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική αξία, η στενή σχέση του ανθρώπου με αυτά τα οικοσυστήματα και σε αρκετές περιπτώσεις η υποβάθμιση τους λόγω των έντονων ανθρωπογενών πιέσεων. Οι θεματικοί άξονες του προγράμματος είναι : α) το οικοσύστημα του υγροτόπου-βιοποικιλότητα β) οι αξίες και οι λειτουργίες του γ) η ιστορία της περιοχής, δ) οι κίνδυνοι και οι απειλές και ε) το νομοθετικό πλαίσιο προστασίας-προτάσεις.

Σκοπός και στόχοι των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Ο γενικός σκοπός των προτεινόμενων δραστηριοτήτων είναι να ανακαλύψουν οι μαθητές τις αξίες και τις πολλαπλές λειτουργίες ενός υγροτόπου, να αντιληφθούν την ανάγκη ανάδειξης και προστασίας του καθώς και να εμπλακούν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που συμβάλλουν στα παραπάνω.
Οι επιμέρους στόχοι αυτών των δραστηριοτήτων είναι: Α) Γνωστικοί: Οι μαθητές να κατανοήσουν τη δομή και τη λειτουργία ενός υδάτινου οικοσυστήματος. Να αντιληφθούν την αξία και τον πολλαπλό ρόλο του υγρότοπου. Να κατανοήσουν την ιστορία της περιοχής και να τη συνδέσουν με την εξέλιξη του υγρότοπου. Να αναγνωρίσουν οργανισμούς που ζουν στον υγρότοπο και να γνωρίσουν τις πιέσεις που δέχεται το οικοσύστημα. Β) Συναισθηματικοί: Να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και να συμμετέχουν ενεργά σε ομαδικές εργασίες. Να εμπλακούν σε βιωματικές δραστηριότητες στο πεδίο. Να αγαπήσουν το υδάτινο οικοσύστημα μέσω της παρατήρησης και της αναγνώρισης οργανισμών. Να αποκτήσουν θετικές στάσεις και επιθυμία για συμμετοχή και δράση στην αειφορική διαχείριση του περιβάλλοντος. Γ) Ψυχοκινητικοί: Να ενεργοποιήσουν τις αισθήσεις τους μέσω των συμμετοχικών δραστηριοτήτων στο πεδίο. Να αναπτύξουν δεξιότητες παρατήρησης, καταγραφής και ανάλυσης στοιχείων. Να εξοικειωθούν με τη χρήση διαφόρων οργάνων με τα οποία παρατηρούν και ερμηνεύουν το περιβάλλον. Να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες, στάσεις και αξίες, απαραίτητες για τη δημιουργία ενεργών πολιτών.

Μεθοδολογία-Διδακτικές τεχνικές

Οι βασικές αρχές που αξιοποιούνται σε αυτή τη διδακτική προσέγγιση, και οι οποίες γενικότερα διέπουν τα προγράμματα εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία, είναι η ομαδοσυνεργατικότητα, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη ικανοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας, η βιωματική μάθηση, η οποία συμβάλλει στην κατάκτηση της γνώσης με τις εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές από τις δραστηριότητες αυτές και η διαθεματικότητα, η οποία εξασφαλίζει την πολύπλευρη και ολιστική προσέγγιση του θέματος (Κόντου, 2015). Ταυτόχρονα αξιοποιούνται νέες τεχνολογίες, οι οποίες αποτελούν ένα γνωστικό εργαλείο, που παρέχει στην εκπαίδευση νέους τρόπους

αναπαράστασης της γνώσης, νέες μεθοδολογίες επίλυσης προβλημάτων και ευκαιρίες για ενεργητική μάθηση (Τζιμογιάννης, 2008).

Το περιβαλλοντικό πρόγραμμα θα υλοποιηθεί με τη μέθοδο Project. Μία από τις διδακτικές τεχνικές που αξιοποιείται είναι η χρήση οπτικοακουστικών μέσων, όπως η φωτογραφία και το video, τα οποία χρησιμοποιούνται ως αφετηρία για ενημέρωση και προβληματισμό των μαθητών στο θέμα των υγροτόπων.

Οι μαθητές αξιοποιούν το διαδίκτυο, ένα σημαντικό μέσο ενημέρωσης, αναζήτησης και συλλογής πληροφοριών, τα λογισμικά γενικής χρήσης, όπως είναι το πρόγραμμα παρουσίασης (Power Point) καθώς και διαδικτυακές εφαρμογές, που παρέχουν τη δυνατότητα δορυφορικής απεικόνισης, περιήγησης και εξερεύνησης της περιοχής τους. Η αξιοποίηση των ιστορικών χαρτών σε συνδυασμό με τους δορυφορικούς χάρτες του Google Earth, επιτρέπει τη σύγκριση και τον εντοπισμό των αλλαγών της χρήσης γης, που έχει προκαλέσει η ανθρώπινη παρέμβαση στο περιβάλλον με την πάροδο του χρόνου και την εξαγωγή περιβαλλοντικών συμπερασμάτων (Κόντου και Κοκμοτού, 2020). Ακολουθεί εντοπισμός και γνωριμία με τον υγρότοπο της περιοχής μελέτης με την αξιοποίηση της διαδικτυακής εφαρμογής GoogleStreetView.

Τέλος, η εργασία στο πεδίο αποτελεί μια βιωματική και ερευνητική διαδικασία, που δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα παρατήρησης, ανακάλυψης, δράσης, συμβάλλοντας στην απόκτηση γνώσεων και εμπειριών για την περιοχή μελέτης.

Περιγραφή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

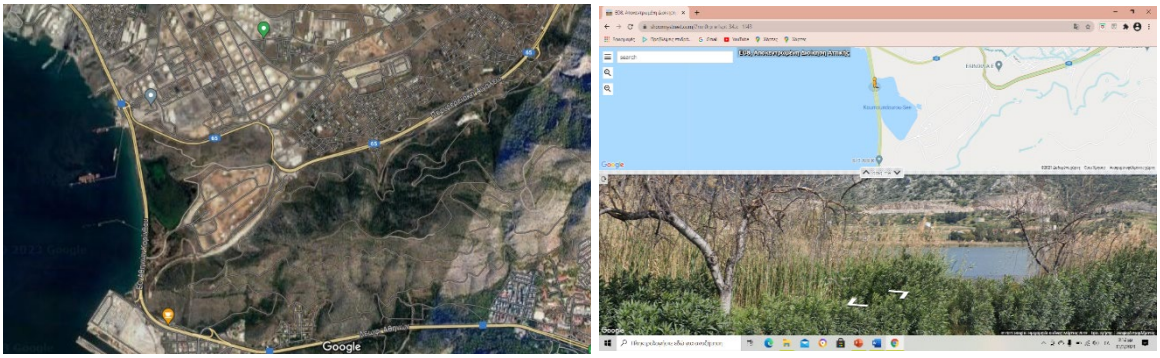
Το άρθρο αυτό περιλαμβάνει εκπαιδευτικές προτάσεις και δραστηριότητες που απευθύνονται σε μαθητές της Β/θμιας Εκπ/σης, στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για το περιβάλλον και την αειφορία, με θέμα τις λειτουργίες, τις αξίες και τη διαχείριση των υγροτόπων, οι οποίες περιγράφονται παρακάτω:

Α) Διερεύνηση των προϋπαρχουσών γνώσεων για τους υγρότοπους: η δραστηριότητα αυτή έχει στόχο να γίνει διερεύνηση των προϋπαρχουσών γνώσεων και αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με τους υγροτόπους. Με τον καταιγισμό ιδεών δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα, ανακαλώντας προϋπάρχουσες εμπειρίες και ιδέες, χωρίς να χρειάζεται να έχουν ειδικές γνώσεις για το θέμα.

Β) Πρώτη γνωριμία με το οικοσύστημα μιας λίμνης: μία πρώτη προσέγγιση και επαφή με το παραπάνω θέμα γίνεται με την παρατήρηση φωτογραφιών και την προβολή video. Οι φωτογραφίες και το video αξιοποιούνται από τους μαθητές ως μέσο έμμεσης προσέγγισης του υπό εξέταση θέματος, αποτελούν την αφετηρία για εισαγωγή, πρώτη γνωριμία και παρατήρηση του οικοσυστήματος μιας λίμνης ενώ ταυτόχρονα δίνουν αφορμή για ομαδική συζήτηση.

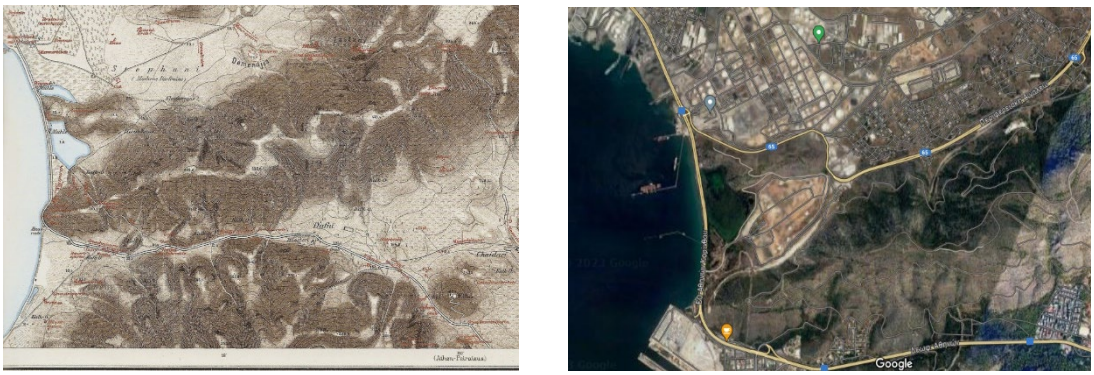
Γ) Εντοπισμός και γνωριμία με τον υγρότοπο της περιοχής μελέτης με διαδικτυακές εφαρμογές: συγκεκριμένα οι μαθητές μέσω της εφαρμογής GoogleEarth (http://earth.google.com/download-earth.html) εντοπίζουν τον υγρότοπο και παρατηρούν τη δορυφορική απεικόνιση της περιοχής, που τους επιτρέπει να βλέπουν με λεπτομέρειες διάφορα σημεία της περιοχής. Στη συνέχεια οι μαθητές αξιοποιούν την

εφαρμογή GoogleStreetView (https://showmystreet.com/) η οποία προσφέρει πανορα-μική θέα, με περιήγηση στον υγρότοπο.



Εικόνα 1. Εντοπισμός ενός υγροτόπου (π.χ. λίμνη Κουμουνδούρου) μέσω του Google Earth (αριστερά) και περιήγηση μέσω του GoogleStreetView (δεξιά)

Δ) Ανίχνευση των αλλαγών στην περιοχή μελέτης: μία άλλη προσέγγιση των μαθητών για την περιοχή που θα μελετήσουν, και ιδιαίτερα για τις αλλαγές που οφείλονται στις ανθρώπινες δραστηριότητες, γίνεται με τη χρήση ενός ιστορικού χάρτη και την πλοή-γηση στο Google Earth. Για παράδειγμα για παρατήρηση των υγροτόπων της Αττικής μπορούν να αξιοποιηθούν οι χάρτες του Kaupert που απεικονίζουν με ακρίβεια τους οικισμούς και το φυσικό περιβάλλον της Αττικής. Κάθε ομάδα εντοπίζει και παρατηρεί τον υγρότοπο και την ευρύτερη περιοχή στον ιστορικό χάρτη και στη συνέχεια αναζητά την αντίστοιχη τοποθεσία στους δορυφορικούς χάρτες του Google Earth. Έπειτα συ-γκρίνει και εντοπίζει τις αλλαγές της χρήσης γης που παρατηρήθηκαν στον υγρότοπο και την ευρύτερη περιοχή με την πάροδο του χρόνου, εντοπίζοντας πιθανή αλλαγή στην έκταση του υγρότοπου, γεωφυσικά στοιχεία που σήμερα δεν υπάρχουν, όπως εκτετα-μένες αγροτικές εκτάσεις, ποτάμια κ.ά. και καταγράφουν σε φύλλο εργασίας τις αλλα-γές που έχουν παρατηρήσει (π.χ. πυκνή δόμηση, καλλιέργειες, δρόμοι) καθώς και τις συνέπειες που έχουν αυτές οι αλλαγές στο οικοσύστημα του υγρότοπου.



Εικόνα 2. Χάρτης του Kaupert για την περιοχή της λίμνης Κουμουνδούρου (1883) και δορυφορική εικόνα της ίδιας περιοχής (Google Earth)

Ε) Αναζήτηση πληροφοριών, άρθρων και φωτογραφιών από το διαδίκτυο: κάθε ομάδα αναλαμβάνει να αναζητήσει πληροφορίες, άρθρα και φωτογραφίες για μια διαφορετική υποενότητα που αφορά τον υγρότοπο (π.χ. γενική περιγραφή οικοσυστήματος-βιοποι-κιλότητα, χλωρίδα-πανίδα, ιστορία-πολιτισμός-μυθολογία, απειλές-κίνδυνοι-

περιβαλλοντικά προβλήματα, νομοθετικό πλαίσιο προστασίας-προτάσεις) και στη συνέχεια κάνει παρουσίαση στην ολομέλεια.

Στ) Ανακαλύπτουμε τις αξίες ενός λιμναίου οικοσυστήματος με τη χρήση καρτών: μοιράζουμε στους μαθητές 8-12 κάρτες, στις οποίες απεικονίζονται διαφορετικές λειτουργίες του υγροτόπου, και ο κάθε μαθητής θα πρέπει να παρουσιάσει την εικόνα και τον τίτλο της στην ολομέλεια. Με αφορμή αυτή την παρουσίαση ακολουθεί συζήτηση για την κάθε λειτουργία που επιτελεί ένας υγρότοπος. Στη συνέχεια κάθε ομάδα αναλαμβάνει το σχεδιασμό μιας παρουσίασης σε Power point, που θα παρουσιάζει πληροφορίες σχετικά με αξίες και τις πολλαπλές λειτουργίες, τους κινδύνους και τις συνέπειες υποβάθμισης του υγροτόπου, εμπλουτισμένη με εικόνες και ακολουθεί παρουσίαση στην ολομέλεια.

Δραστηριότητες στο πεδίο

Στο πεδίο, οι ομάδες μαθητών, αφού παραλάβουν το υλικό που θα χρειαστούν, όπως φύλλα εργασίας, όργανα μέτρησης, χάρτες περιοχής, φωτογραφίες φυτών, αρχίζουν να παρατηρούν, ανακαλύπτουν, αναγνωρίζουν, συγκρίνουν, προτείνουν και φωτογραφίζουν την περιοχή επίσκεψης.

α) Διαβάζουμε το χάρτη της περιοχής. Σε κάθε ομάδα μαθητών δίνεται ο χάρτης της περιοχής, τον οποίο παρατηρούν, εντοπίζουν τον υγρότοπο και την ευρύτερη περιοχή μελέτης.

β) Μελέτη των στοιχείων του υγροτόπου. Κάθε ομάδα καταγράφει σε ένα φύλλο εργασίας τους παράγοντες που συνθέτουν το υγροτοπικό οικοσύστημα (βιοτικοί και αβιοτικοί) καθώς και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ τους.

γ) Γνωριμία με τα φυτά της περιοχής. Στο πεδίο, οι ομάδες μαθητών, αφού παραλάβουν φωτογραφίες φυτών ή φυτικό κατάλογο, αρχίζουν να αναγνωρίζουν και να καταγράφουν τα υγροτοπικά φυτά και παράλληλα τα φωτογραφίζουν με ψηφιακή μηχανή.

δ) Γνωριμία με την ορνιθοπανίδα της περιοχής. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να γίνει σε συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες και με οδηγούς πεδίου που περιέχουν κείμενα και φωτογραφίες ή σκίτσα για κάθε είδος πουλιού, διευκολύνοντας έτσι την αναγνώρισή τους καθώς και κατάλληλο εξοπλισμό όπως κυάλια ή τηλεσκόπιο, που είναι απαραίτητο για παρατήρηση σε μεγαλύτερες αποστάσεις.

ε) Απειλές του οικοσυστήματος - Μέτρα προστασίας. Σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές αφού παρατηρήσουν γύρω τους θα καταγράψουν τις χρήσεις γης που υπάρχουν στην ευρύτερη περιοχή, τις απειλές που δέχεται ο υγρότοπος και ποια μέτρα πρόληψης θα μπορούσαν να ληφθούν. Επίσης θα φωτογραφίσουν θετικές και αρνητικές δραστηριότητες και παρεμβάσεις που εντόπισαν στην περιοχή. Οι φωτογραφίες αυτές θα παρουσιαστούν στην τάξη και θα ακολουθήσει ερμηνεία και συζήτηση.

Αναμενόμενα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής προσέγγισης

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και το υλικό που συγκεντρώθηκε κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος, επεξεργάζονται, γίνεται σύνθεση και ακολουθεί

παρουσίαση σε εκδήλωση που θα οργανωθεί στο σχολείο, έτσι ώστε να ενημερωθεί και να ευαισθητοποιηθεί η εκπαιδευτική κοινότητα. Η παρουσίαση μπορεί να περιλαμβάνει: μία έκθεση φωτογραφικού υλικού για τον υγρότοπο, παρουσίαση από κάθε ομάδα των πληροφοριών που έχουν βρεί για κάθε υποενότητα (παρουσίαση σε power point ή δημιουργία ενός πόστερ), των δεδομένων και των φωτογραφιών από τις δράσεις τους και παραγωγή εντύπου με πληροφορίες και φωτογραφίες για τον υγρότοπο.

Η εκπαιδευτική προσέγγιση που περιγράφηκε, με τις παραπάνω δραστηριότητες, αποσκοπεί στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τους υγροτόπους, έτσι ώστε να γνωρίσουν και να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τη σημασία και την αξία αυτών των οικοσυστημάτων και να ενισχυθεί η συμμετοχή τους σε δράσεις που συμβάλλουν στην προστασία τους. Η συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές και ερευνητικές εργασίες, σε συνδυασμό με τη χρήση διαδικτυακών εφαρμογών, οδηγεί στην απόκτηση ποικίλων εμπειριών, γνώσεων και στάσεων σχετικά με τα υγροτοπικά οικοσυστήματα, καλλιεργώντας ταυτόχρονα ικανότητες συνεργασίας και επικοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Antonopoulos V., (2019). Perivallontiki Ydrologia Limnon kai Ygrotopon. El-linika Akadimaika Ilektronika Syngrammata kai Voithimata. Thessaloniki.

Gerakis P., (1993). Ygrotopoi, Mouseio Goulandri Fysikis Istorias. Elliniko Kentro Viotopon - Ygrotopon (EKVY), Thessaloniki

Elliniko Kentro Viotopon - Ygrotopon (EKVY), Ygrotopoi, Thessaloniki Ana-ktithike stis 10/1/2024 apo http://greekwetlands.biodiversity-info.gr/

Katsavouni S. kai Seferlis M, (2012) Leitourgikes aksies tou ygrotopikou symplegmatos tou Oikologikou Parkou Parnona kai Ygrotopou Moustou kai tis evriteris periochis tou. Anaktithike stis 15/12/2023 apo http://repository.biodiversity-info.gr/bitstream/11340/1906/1/927.pdf

Kontou, V. (2015). Anakalypto tis axies tou dasous se ena perivallontiko dasiko monopati. Ekdoseis Saita, ISBN 978-618-5147-46-4

Kontou V. kai Kokmotou A., (2020). O rolos tou astikou prasinou stin prosarmo-gi ton poleon stin klimatiki allagi : mia didaktiki protasi sta plaisia enos ekpaideftikou programmatos gia to perivallon kai tin aeiforia. 8ο Panellinio Synedrio P.E.EK.P.E. Patra 11 -13 Septemvriou 2020 - Diadiktyako.

Perifereia Attikis kai EKVY, (2014). Ektimisi trotititas ygrotopon tis Atti-kis stin klimatiki allagi & Schedio drasis. Anaktithike stis 10/12/2023 apo http://repository.biodiversity-info.gr/bitstream/11340/1945/1/1635.pdf

Skoullos, M., Kouroutos, V. & Mantzara, M. (2008). Syntomi parousiasi syg-chronon perivallontikon provlimaton. Sto Perivallontiki ekpaidefsi kai ekpai-defsi gia tin

aeiforo anaptyxi se prostatefomenes perioches. Epimorfotiko yliko EPEAEK II, Athina

Tzimogiannis, A. (2008). Oi Technologies tis Pliroforias kai ton Epikoinonion os ergaleio anaptyxis tis epistimonikis skepsis: prokliseis kai dynatotites gia ti didaskalia ton Fysikon Epistimon. Sto V. Koulaidis, A. Apostolou & K.Kampourakis (Epim.), I Fysi ton Epistimon-Didaktikes Prosengiseis, 233-247, Ekpaideftiria Geitona

Γιατί οι μαθητές επιλέγουν να μην αναφέρουν τα περιστατικά βίας στους εκπαιδευτικούς;

Κανέλλα Ατσόγλου, Ψυχολόγος Π.Ε.23, M.Sc.
Μαρία Ασπρούδη, Κοινωνική Λειτουργός Π.Ε.30, M.Ed.

Περίληψη

Πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού έχουν υιοθετηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο, ωστόσο τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι την τελευταία δεκαετία τα ποσοστά βίας παραμένουν σταθερά. Όσον αφορά στα προγράμματα που εφαρμόζονται στα σχολεία και απευθύνονται στους μαθητές, ιδιαίτερη βαρύτητα όσον αφορά στους τρόπους αντιμετώπισης δίνεται στο να ενημερώνουν τα θύματα κάποιο μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ωστόσο, σημαντικός αριθμός των μαθητών αποφασίζουν να παραμείνουν στην σιωπή, εμφανίζονται απρόθυμοι να αποκαλύψουν την θυματοποίησή τους και προσπαθούν να διαχειριστούν καταστάσεις μόνοι τους. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην βιβλιογραφική ανασκόπηση των παραγόντων που επηρεάζουν την απόφαση των μαθητών να αναφέρουν περιστατικά βίας στους εκπαιδευτικούς. Σκοπός είναι η χαρτογράφηση των πιθανών εμποδίων, ώστε να φανεί χρήσιμη στην δημιουργία και εφαρμογή πιο αποτελεσματικών προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση, εκπαιδευτικοί, φόβος, εμπόδια

Why do students choose not to report incidents of violence to teachers?

Kanella Atsoglou, Psychologist M.Sc.
Maria Asproudi , Social Worker, M.Ed. Special Education

Abstract

Policies to prevent and deal with school bullying have been adopted worldwide, however research data shows that in the last decade the rates of violence remain stable. As far as schools are concerned, most intervention programs suggest informing an adult at school as the main solution. Despite prompts and advice, a significant number of students appear reluctant to disclose their victimization, try to solve situations on their own and end up suffering in silence. The present study aims at the bibliographic research of the factors that influence students' decision to report incidents of bulling at school. Our purpose is mapping each obstacle, so that it can be used in the creation and implementation of more effective programs to prevent and deal with school bullying.

Key-Words: School Bullying, Victimization, Teachers, Fear, Obstacles

Εισαγωγή

Ο εκφοβισμός αποτελεί μια επιθετική, στοχευμένη και συστηματική συμπεριφορά που πραγματοποιείται μέσα από ανισορροπία ισχύος μεταξύ θύτη και θύματος (Olweus, 1993). Εμφανίζεται με άμεσες μορφές (σωματικές, λεκτικές) και έμμεσες (διασπορά φημών, κουτσομπολιό, αποκλεισμός, ή διαδικτυακός εκφοβισμός) (Ahmad, Fayaz & Jayendrakumar, 2023). Το κόστος του σχολικού εκφοβισμού είναι υψηλό και οι επιπτώσεις του εκτεταμένες καθώς σχετίζεται με σοβαρά ψυχολογικά, συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα, όπως άγχος, κατάθλιψη, τάσεις αυτοκτονίας, κοινωνική απόσυρση, συναισθηματική απορρύθμιση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, μοναξιά, σχολική διαρροή, χαμηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα και έλλειψη φίλων (DeLara, 2016; Wójcik & Flak, 2019; Wójcik & Rzeńca, 2021). Οι συνέπειες ενδέχεται να έχουν αντίκτυπο σε όλη τη διάρκεια ζωής, ως και μετά την ενηλικίωση των ατόμων, ειδικά στην περίπτωση επαναλαμβανόμενων επεισοδίων εκφοβισμού για μεγάλο χρονικό διάστημα (Salmivalli, 2010; Wójcik & Kozak, 2015; Thornberg et al., 2013; Wójcik & Rzeńca, 2021).

Σύμφωνα με έκθεση της UNESCO (2018), ο εκφοβισμός έχει αναδειχθεί ως πρόβλημα σε καθεμία από τις 144 χώρες στις οποίες έχει διεξαχθεί σχετική έρευνα και έχει υπολογιστεί ότι σε όλο τον κόσμο, περίπου ένα στα τρία παιδιά έχει βιώσει σχολικό εκφοβισμό. Την τελευταία δεκαετία, πολιτικές πρόληψης έχουν υιοθετηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο, ωστόσο ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα ποσοστά βίας παραμένουν σταθερά (Lessne and Yanez 2016; Horton, 2020). Όσον αφορά στα σχολεία, τα περισσότερα προγράμματα παρέμβασης προτείνουν στους μαθητές που υφίστανται εκφοβισμό να αναζητούν βοήθεια από έναν ενήλικα, ειδικά στο σχολείο (Mendez, Bauman, Sulkowski, Davis, & Nixon, 2016; Strohmeier, Hoffmann, Schiller, Stefanek, & Spiel, 2012). Εξ ορισμού, όταν ένα παιδί υφίσταται εκφοβισμό, αδυνατεί να τον σταματήσει ή να λύσει το πρόβλημα μόνο του, επομένως είναι λογική η προτροπή αναζήτησης βοήθειας από κάποιον ενήλικα. Ωστόσο, παρά τις προτροπές και συμβουλές, οι μαθητές σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, εμφανίζονται απρόθυμοι να αποκαλύψουν τη θυματοποίηση τους. Παρά το γεγονός ότι ο εκφοβισμός συζητείται ανοικτά πλέον στα σχολεία, πολλοί μαθητές αρνούνται να αποκαλύψουν τις τραυματικές εμπειρίες τους ακόμη και κάτω από αντίξοες συνθήκες (Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014; Cowie, 2000; Hunter, Boyle, & Warden, 2004; Oliver & Candappa, 2007; Unnever & Cornell, 2004; Smith & Shu, 2000). Για παράδειγμα, σε Φινλανδικό δείγμα μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το 44,6% δεν μίλησε σε κανέναν για τον εκφοβισμό που υπέστη και μόνο το 20,6% αναφέρθηκε σε έναν εκπαιδευτικό (Blomqvist, Saarento, & Salmivalli, 2018). Στην Αυστραλία, οι Harris και Petrie (2002) διαπίστωσαν ότι σχεδόν οι μισοί μαθητές σε δύο γυμνάσια δεν ανέφεραν σε κανέναν ότι δέχονταν εκφοβισμό. Φαίνεται λοιπόν, ότι υπάρχει ένα χάσμα μεταξύ αυτού που συνιστάται στα παιδιά και στο τι πιστεύουν τα ίδια τα παιδιά ότι πρέπει να κάνουν σε περιπτώσεις εκφοβισμού. Έτσι, πολλά θύματα παραμένουν φοβισμένα, μπερδεμένα και πολλά επιλέγουν να κρατήσουν τα περιστατικά βίας για τον εαυτό τους, με στόχο την διαχείριση της κατάστασης από

τους ίδιους, καταλήγουν όμως να «υποφέρουν στη σιωπή» (Boulton, 2005; Cowie, 2000; Hunter, Boyle & Warden, 2004; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor & Chauhan, 2004· Smith & Shu, 2000). Μία πιθανή εξήγηση είναι πως οι μαθητές υπολογίζοντας τις αρνητικές και θετικές συνέπειες της κατάστασης, αποφασίζουν να μην αποκαλύψουν τον εκφοβισμό, ακόμα και αν εκθέτουν τους εαυτούς τους στις αρνητικές συνέπειές του, επειδή πιστεύουν ότι όσα διακυβεύονται με το να μιλήσουν στους ενήλικες υπερτερούν των οφελών τους. Πάντως, η βασική γραμμή αναφοράς σε ενήλικες που προτείνεται από τα προγράμματα παρέμβασης φαίνεται πως δεν πετυχαίνει τον στόχο της. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να εντοπιστούν αυτοί οι αντιληπτοί ή πραγματικοί κίνδυνοι, ώστε τα προγράμματα παρέμβασης να καταστούν πιο αποτελεσματικά και επιτυχή.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση των μελετών που έχουν διερευνήσει τα πιθανά εμπόδια που αποτρέπουν τους μαθητές να αναφέρουν περιστατικά βίας στους εκπαιδευτικούς στο σχολείο. Με αυτό το τρόπο ελπίζουμε να συνεισφέρουμε στην χαρτογράφηση παραγόντων για την δημιουργία υψηλής ποιότητας προγραμμάτων παρέμβασης για την εξάλειψη του σχολικού εκφοβισμού.

Ερευνητικά Δεδομένα για τα πιθανά εμπόδια

Σκέφτονται ότι είναι ανώφελο και τίποτα δεν θα αλλάξει. Σύμφωνα με διεθνή έρευνα σε μαθητές που φοιτούν σε σχολεία στην Αγγλία, Η.Π.Α. Κάτω Χώρες, Γερμανία και Αυστραλία, βρέθηκε ότι οι μαθητές είχαν την άποψη πως οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών για την μείωση και εξάλειψη του σχολικού εκφοβισμού ήταν συχνά ανεπιτυχείς (Rigby, 2020; Shu & Smith, 2000; Fekkes et al, 2005). Μελέτη των Rigby και Bagshaw (2003) διαπίστωσε ότι η άποψη των μαθητών για την αίσθηση δικαίου των εκπαιδευτικών, την διάθεση να βοηθήσουν και το μέγεθος της αποτελεσματικότητας να ασχοληθούν και να φέρουν εις πέρας επιτυχώς ένα περιστατικό, επηρέαζαν την απόφαση τους σχετικά με το αν θα ζητούσαν ή όχι βοήθεια από αυτούς. Οι ερευνητές βρήκαν ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εφήβων κοριτσιών (43,0%) και των αγοριών (51,4%) δεν ήταν σίγουροι για την ικανότητα των δασκάλων να ανταποκριθούν αποτελεσματικά. Επιπλέον, οι μαθητές δήλωσαν ότι οι δάσκαλοι δεν είναι σε θέση ή δεν θέλουν να τους βοηθήσουν (Rigby & Bagshaw, 2003). Έτσι όταν αποφασίσουν να μιλήσουν σε κάποιον, οι μαθητές είναι πιο πιθανό να εμπιστευτούν συνομηλίκους παρά ενήλικες (Hunter et al., 2004; Leach & Rickwood, 2009) και αν τελικά απευθυνθούν σε ενήλικες είναι πιο πιθανό να αναφερθούν σε γονέα παρά σε εκπαιδευτικό (Fekkes, Pijpers, & VerlooveVanhorick , 2005· Smith & Shu, 2000). Επίσης, εάν οι μαθητές αντιληφθούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρόκειται να παρέμβουν ή ότι το σχολικό κλίμα είναι ανεκτικό στον εκφοβισμό, είναι λιγότερο πιθανό να αποκαλύψουν περιστατικά βίας (Eliot, Cornell, Gregory, & Fan, 2010; Unnever & Cornell, 2004). Σε έρευνα της deLara (2000), οι μαθητές ρωτήθηκαν αν οι ενήλικες στο σχολείο ενδιαφέρονται πραγματικά για αυτούς. Αρκετοί μαθητές ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές δεν γνώριζαν τι συνέβαινε στο σχολείο, προσέφεραν ανεπαρκή επίβλεψη των εγκαταστάσεων του σχολικού κτιρίου και ήταν απρόθυμοι να παρέμβουν σε διαμάχες που προέκυπταν. Ένα από τα πιο απροσδόκητα ευρήματα της

έρευνας ήταν η ανάγκη των μαθητών για την έμπρακτη υποστήριξη των ενηλίκων εκπαιδευτικών, καθώς οι μαθητές αισθάνονται ασφάλεια στο σχολικό πλαίσιο με την παρουσία και την παρέμβασή τους (deLara, 2000). Μελέτες έχουν διερευνήσει αν όντως υπάρχει βάση στην έλλειψη εμπιστοσύνης από μέρους των μαθητών στις ικανότητες ή στην θέληση των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν περιστατικά ενδοσχολικής βίας. Σε μια σχετική μελέτη σε δείγμα 400 εκπαιδευτικών, μόνο το 10% εξέφρασε εμπιστοσύνη στην ικανότητα ανταπόκρισης του σε περιστατικά εκφοβισμού (Barnes et al., 2012). Μια άλλη έρευνα σε καθηγητές που είχαν ολοκληρώσει την επίσημη εκπαίδευση και διένυαν περίοδο εποπτευόμενης διδασκαλίας υπό την καθοδήγηση ενός έμπειρου καθηγητή, διαπίστωσε ότι θεωρούσαν τον σχολικό εκφοβισμό ως κάτι όχι τόσο σοβαρό, είχαν λιγότερη ενσυναίσθηση για τα θύματα και οι ποινές τους ήταν λιγότερο αυστηρές για τους θύτες (Bauman & Del Rio, 2006).

Από όσα αναφέρθηκαν προκαλεί ανησυχία η απροθυμία εκ μέρους των μαθητών να ενημερώσουν το εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς τα μέλη του σχολείου βρίσκονται στη αποκλειστική θέση να παρέμβουν και να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά βίας. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος ((Barnes et al., 2012; Farmer, Lines, & Hamm, 2011), και έχουν τόσο την δυνατότητα όσο και την υποχρέωση να εφαρμόζουν παρεμβάσεις, οι οποίες προστατεύουν τους μαθητές από επικείμενη σωματική, ηθική, κοινωνική και συναισθηματική ζημιά (Troop-Gordon & Ladd, 2015).

Ανησυχία κλιμάκωσης του προβλήματος. Οι μαθητές αισθάνονται ανίσχυροι και ανησυχούν ότι αν μιλήσουν ο θύτης θα κάνει τη ζωή τους χειρότερη. Πολλά παιδιά προτιμούν να ξεπεράσουν την "καταιγίδα" μόνα τους παρά να διακινδυνεύσουν να κλιμακώσουν το πρόβλημα. Μπορεί ακόμη και να πιστεύουν ότι αν σιωπήσουν, ο εκφοβισμός θα πάψει. Εάν όντως απευθυνθούν σε έναν ενήλικα, συχνά είναι με την υπόσχεση ότι δεν θα αναφέρει το περιστατικό ή δεν θα προβεί σε άλλη ενέργεια. Δυστυχώς, σχετικές έρευνες επιβεβαιώνουν τους φόβους των μαθητών ότι η αναφορά σε εκπαιδευτικό μπορεί να μην έχει πάντα θετικό αποτέλεσμα για το θύμα (Bauman, Meter, Nixon, & Davis, 2016). Οι Smith και Shu (2000) διαπίστωσαν ότι το 56,3% των μαθητών (ηλικίας 10-14 ετών) ανέφεραν θετική έκβαση μετά την ενημέρωση σε έναν εκπαιδευτικό και ο εκφοβισμός μειώθηκε ή σταμάτησε. Ωστόσο, για περισσότερο από το ένα τέταρτο των μαθητών (28,3%) δεν υπήρξε καμία αλλαγή και για το 16,4% ο εκφοβισμός αυξήθηκε (Smith & Shu, 2000). Σε ανάλογη έρευνα, οι Bradshaw et al. (2007) βρήκαν ότι το 33,6% των μαθητών γυμνασίου και 25,6% των μαθητών λυκείου που ανέφεραν εκφοβισμό σε ενήλικα στο σχολείο διαπίστωσαν ότι ο εκπαιδευτικός δεν έκανε καμία ενέργεια για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα, περίπου οι μισοί (51,7%) όλων των μαθητών ανέφεραν ότι είχαν δει ότι το σχολικό προσωπικό ήταν μάρτυρας περιστατικών εκφοβισμού και δεν έκανε τίποτα για αυτά, ενώ περίπου το 60% θεώρησε ότι το σχολικό προσωπικό φαινόταν να χειροτέρεψε τα πράγματα όταν παρενέβη. Στην ίδια κατεύθυνση ήταν και τα δεδομένα έρευνας σε δείγμα ηλικίας 10 εως 17 ετών, όπου αναφέρθηκαν παρόμοια μη θετικά αποτελέσματα: το 64% ανέφερε ότι, αφού μίλησε σε έναν εκπαιδευτικό για την ρατσιστικά εστιασμένη θυματοποίηση συνομηλίκων

τους, τα πράγματα έγιναν χειρότερα, και μόνο το 24% ανέφερε θετική έκβαση (Mendez et al., 2016).

Ντροπή και αμηχανία. Ο εκφοβισμός είναι συνυφασμένος με την εξουσία και τον έλεγχο. Όταν στοχοποιούνται οι μαθητές καταλαμβάνονται από αισθήματα ντροπής και αμηχανίας, γιατί αισθάνονται αδύναμοι (Kochenderfer & Ladd, 1997). Παρά την πρόοδο στις γνώσεις για τον εκφοβισμό, το μήνυμα ότι τα παιδιά πρέπει να είναι σκληρά σε δύσκολες καταστάσεις εξακολουθεί να επικρατεί. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η αναζήτηση και λήψη βοήθειας εκ μέρους των μαθητών μπορεί να τους κάνει να φανούν αδύναμοι στους συνομηλίκους τους, στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς, επειδή δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν μόνοι τους και παράλληλα να υπονομεύσει την αίσθηση της προσωπικής τους ικανότητας, δράσης και ελέγχου. (Graham & Juvonen, 2001; Perry, Williard, & Perry, 1990) Αθροιστικά, κανείς πρέπει να αναλογιστεί ότι τα παιδιά συχνά υφίστανται εκφοβισμό για κάτι για το οποίο είναι ήδη ευαίσθητα, όπως μια φυσική τους ιδιότητα. Δύο μεγάλης κλίμακας διεθνείς έρευνες από τον Π.Ο.Υ., η μελέτη Global School-based Student Health Survey (GSHS) και η μελέτη Health Behavior in School-aged Children (HBSC), σε 144 χώρες από όλο το κόσμο έχουν εξάγει δεδομένα που προσδιορίζουν συγκεκριμένους παράγοντες που επηρεάζουν τον τύπο, τη συχνότητα και τη σοβαρότητα του σχολικού εκφοβισμού. Αυτοί οι παράγοντες, υποδηλώνουν ότι τα παιδιά που γίνονται αντιληπτά ως «διαφορετικά» με οποιονδήποτε τρόπο διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης. Σε άλλη έρευνα διαπιστώθηκε ότι το 44% των μαθητών ένιωσαν ότι υφίστανται εκφοβισμό λόγω της εμφάνισής τους, το 16% θεώρησε ότι ήταν στόχος λόγω της φυλής τους, το 14% των μαθητών ένιωσαν ότι υφίστανται εκφοβισμό λόγω του σεξουαλικού τους προσανατολισμού, το 12% θεώρησαν ότι τους ξεχώρισαν επειδή ήταν φτωχοί και το 7% ένιωσαν ότι δεχόταν εκφοβισμό λόγω αναπηρίας (Armitage, 2021).

Σε άλλες περιπτώσεις, η κακομεταχείριση μπορεί να λάβει τη μορφή κατηγορίας για κάτι που έχουν διαπράξει. Σε κάθε περίπτωση, συχνά ντρέπονται να συζητήσουν με τον οποιοδήποτε, διότι μιλώντας για τον εκφοβισμό θα απαιτούσε από αυτούς να εκθέσουν το «ελάττωμά» τους ή την πράξη τους. Για μερικά παιδιά, η σκέψη να μιλήσουν για το θέμα σε έναν ενήλικα είναι χειρότερη και από τον ίδιο τον εκφοβισμό. (Armitage, 2021).

Επιθυμία Αποδοχής. Κάποιοι μαθητές αισθάνονται ότι πρέπει να αποδεχτούν τον εκφοβισμό ως τίμημα για να συνεχίσουν να ανήκουν σε μία ομάδα. Τα παιδιά που πέφτουν θύματα συχνά λαχταρούν την αποδοχή από τους ίδιους τους ανθρώπους που τα εκφοβίζουν (Wójcik & Flak, 2019). Προκειμένου να παραμείνουν μέρος της ομάδας, μπορεί να ανέχονται προσβολές και κακή συμπεριφορά, ειδικά αν το άτομο που τους εκφοβίζει έχει υψηλότερη θέση στην ομάδα από εκείνους. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, το 50% των μαθητών, μεταξύ 12 και 18 ετών, που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού αναφέρουν ότι ο θύτης ασκούσε μεγαλύτερη κοινωνική επιρροή και επιπλέον, το 31% ότι κατείχε περισσότερα χρήματα. (Baumeister et al, 2001; Wójcik & Flak, 2019)

Η κουλτούρα που επικρατεί σε αυτές τις ομάδες προσομοιάζει τις πρακτικές που είναι εγγενείς σε εγκληματικές οργανώσεις, απαγορεύοντας την «εξαγωγή» αρνητικών πληροφοριών εκτός της ομάδας. Αυτή η παραδοσιακά καθιερωμένη κουλτούρα ασκεί πίεση στους μαθητές να υποστούν τον εκφοβισμό και να ακολουθήσουν ένα είδος «ομερτά» ή αλλιώς «νόμο της σιωπής». (Vveinhardt, Fominienė & Andriukaitienė, 2019)

Επιπλέον, έρευνα διερεύνησε τις απόψεις 74 Σουηδών μαθητών 12 και 13 ετών σχετικά με το γιατί οι μαθητές μπορεί να αποφασίσουν να απέχουν από παρεμβάσεις για τον εκφοβισμό, παρά το γεγονός ότι κατανοούν ότι ο εκφοβισμός είναι λάθος και επιζήμιος. Τα ευρήματα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας μεθόδους από την κονστρουκτιβιστική θεμελιωμένη θεωρία και μέσα από το θεωρητικό πρίσμα του Goffman για την έννοια το κοινωνικού στίγματος. Οι ερωτηθέντες, στις εξηγήσεις τους έδωσαν έμφαση στις συνέπειες της αποσύνδεσης από την ομάδα, του κοινωνικού στιγματισμού, της απομόνωσης, της απαξίωσης και του περαιτέρω εκφοβισμού και επισήμαναν ότι ο φόβος του «ξεχωριστού» και του «απ' έξω» αποτελούν τους κύριους λόγους που μπορεί να απείχαν από την παρέμβαση (Strindberg, Horton & Thornberg, 2020).

Δεν θέλουν να γίνουν "Καρφιά". Τα περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού συμβαίνουν όταν οι ενήλικες απουσιάζουν ή δεν είναι αρκετά κοντά ώστε να είναι μάρτυρες της συμπεριφοράς. Σύμφωνα με το National Center for Educational Statistics (2019), οι μαθητές που υφίστανται εκφοβισμό ανέφεραν ότι τα περιστατικά συνήθως συμβαίνουν στο διάδρομο του σχολείου (43%), μέσα στην τάξη (42%), στο κυλικείο (27%), στους προαύλιους χώρους (22%) και στις τουαλέτες (12%). Για να λάβει βοήθεια, το άτομο που δέχεται εκφοβισμό είτε πρέπει να το πει σε κάποιον, είτε να ελπίζει ότι κάποιος περαστικός θα αναφέρει το περιστατικό. Επειδή όμως κανείς δεν θέλει να χαρακτηρίζεται ως καρφί, ο εκφοβισμός συχνά δεν αναφέρεται. Υπάρχει συχνά ένας ανείπωτος κώδικας μυστικότητας σχετικά με τον εκφοβισμό μεταξύ των ομάδων συνομηλίκων. Όσο υπάρχει αυτός ο κώδικας, ο εκφοβισμός θα συνεχίζεται. Τα θύματα εκφοβισμού συχνά φοβούνται περισσότερο μήπως τους αποκαλέσουν καρφί, μωρό, κ.α. και παρά τη συνεχιζόμενη κακοποίηση, σιωπούν. Η συντριπτική πλειονότητα της έρευνας σχετικά με τη συμπεριφορά των θυμάτων και των παρευρισκομένων στον εκφοβισμό έχει εντοπίσει πιθανούς δεσμούς μεταξύ της μη παρέμβασης των μαθητών σε καταστάσεις εκφοβισμού και των φόβων τους είτε να γίνουν το επόμενο «θύμα» ή να συσχετιστούν στο μυαλό των συνομήλικων τους με κάποιον που ήδη είναι «θύμα» (Forsberg, Thornberg και Samuelsson 2014, Forsberg et al. 2018· Thornberg 2010, 2015· Thornberg, Landgren και Wiman 2018).

Συμπεράσματα

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα περίπλοκο ζήτημα που απαιτεί καλύτερη κατανόηση, ώστε να αναπτυχθούν αποτελεσματικοί τρόποι αντιμετώπισης του. Ο Walton υποστηρίζει ότι τα θεωρητικά μοντέλα στα οποία βασίζεται μεγάλο μέρος της έρευνας είναι «θεμελιωδώς ελαττωματικά» (Walton, 2011, p. 134). Ουσιαστικά, προτείνει πως ενώ δεν έχουμε αρκετή κατανόηση του προβλήματος, την ίδια στιγμή προωθούμε νομοθεσίες, προτείνουμε προγράμματα και κάνουμε συστάσεις στα σχολεία σχετικά με

τον καλύτερο τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος. Ωστόσο, τα υπάρχοντα προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης που υποτίθεται ότι στοχεύουν στη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τους μαθητές και στην παροχή υποστήριξης σε όσους τον έχουν βιώσει, όπως προηγουμένως αναφέρθηκε, δεν καταφέρνουν να μειώσουν τα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού. Είναι λοιπόν αναγκαία περαιτέρω έρευνα για τον εντοπισμό παραγόντων που σχετίζονται με την προθυμία των μαθητών να μιλήσουν σε έναν ενήλικα στο σχολείο καθώς και να διερευνηθεί εάν και υπό ποιες προϋποθέσεις αυτή η ενέργεια βοηθά πραγματικά στη βελτίωση των συνθηκών για τον μαθητή.

Η παρούσα μελέτη είχε στόχο να κατανοήσει τα εμπόδια που αποτρέπουν τους μαθητές από το να μιλήσουν σε έναν ενήλικα στο σχολείο για τη θυματοποίηση που βίωσαν. Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδείχθηκε το εύρος και η πολυπλοκότητα του ζητήματος της ετοιμότητας των μαθητών να αναφέρουν περιστατικά ενδοσχολικής βίας σε εκπαιδευτικούς. Επίσης, από την παρούσα μελέτη προκύπτει ότι η μελλοντική έρευνα πρέπει να έχει δύο κατευθύνσεις: α) την διερεύνηση της επάρκειας των ήδη υπαρχόντων προσεγγίσεων για την υποστήριξη των μαθητών και β) τον εντοπισμό των προγνωστικών παραγόντων της απόφασης των μαθητών να αναφέρουν τα περιστατικά, κάτι που θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο ώστε να εντοπίζονται οι μαθητές που χρειάζονται βοήθεια, αλλά που δεν επιλέγουν να απευθυνθούν σε έναν ενήλικα.

Καταλήγοντας, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που περιλαμβάνει διάφορους παράγοντες όπως ατομικούς, οικογενειακούς, σχολικούς και παράγοντες σε επίπεδο κοινότητας. Επομένως, είναι σημαντικό να ακολουθηθεί μια ολιστική προσέγγιση για την αντιμετώπιση του ζητήματος. Επίσης, προτείνουμε τα προγράμματα αντιμετώπισης σχολικής βίας να μην σταματούν στην παρότρυνση των μαθητών να μιλούν όταν θυματοποιούνται, αλλά να πάνε ένα βήμα πιο μπροστά και να εκπαιδεύσουν τους αποδέκτες των μαρτυριών, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ακολουθούν προκαθορισμένα βήματα και πρωτόκολλα αντιμετώπισης και με αυτό το τρόπο να δίνουν αξιόπιστες, ελεγμένες και δοκιμασμένες λύσεις στον μαθητή. Προκειμένου να αλλάξει η κουλτούρα της μυστικότητας γύρω από τον εκφοβισμό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δημιουργούν ένα περιβάλλον όπου η αναφορά του εκφοβισμού δεν είναι μόνο αποδεκτή, αλλά και αναμενόμενη. Μόνο όταν το σύνολο των εκπαιδευτικών είναι ενημερωμένο και σωστά προετοιμασμένο να δώσει λύσεις που θα προστατέψουν την σωματική, συναισθηματική και κοινωνική ασφάλεια των μαθητών, θα αυξηθεί η εμπιστοσύνη τους και εντέλει τα ποσοστά όσων επιλέγουν να επικοινωνήσουν το πρόβλημά τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aceves, M. J., Hinshaw, S. P., Mendoza-Denton, R., & Page-Gould, E. (2010). Seek help from teachers or fight back? Student perceptions of teachers' actions during conflicts and responses to peer victimization. Journal of Youth and Adolescence, 39(6), 658-669.

Ahmad, F., Fayaz, A. B., Fayaz & Jayendrakumar. A. (2023). Impact of Bullying on andolescents'mental health: A review of literature. International Journal of Recent Scientific Research Vol. 13, Issue, 12 (A), pp. 2770-2774. DOI: 10.24327/IJRSR

Armitage R.(2021).Bullying in children: impact on child health. BMJ Paediatr Open. 11;5(1):e000939. doi: 10.1136/bmjpo-2020-000939. PMID: 33782656; PMCID: PMC7957129.

Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. Review of General Psychology, 5, 323–370.

Beckman, L., & Svensson, M. (2015). The cost-effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program: Results from a modelling study. Journal of Adolescence, 45, 127- 137.

Boulton, M. J. (2005). School peer counselling for bullying services as a source of social support: An interview study with secondary school students. British Journal of Guidance and Counselling, 33(4), 485-494

Boulton, M. J. (2013). The effects of victim of bullying reputation on adolescents' choice of friends: Mediation by fear of becoming a victim, moderation by victim status, and implications for befriending interventions. Journal of Experimental Child Psychology, 114(1), 146-60.

Boulton MJ, Boulton L, Down J, Sanders J, Craddock H., (2017) Perceived barriers that prevent high school students seeking help from teachers for bullying and their effects on disclosure intentions. *J Adolesc*.;56:40-51. doi:10.1016/j.adolescence.2016.11.009

Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. Aggressive Behaviour, 26(1), 85-97.

DeLara, E. W. (2019). Consequences of childhood bullying on mental health and relationships for young adults. Journal of Child and Family Studies., 28, 2379–2389. https://doi.org/10.1007/ s10826-018-1197

DeLara, E. W. (2012). Why adolescents don't disclose incidents of bullying and harassment. Journal of School Violence, 11(4), 288– 305. https://doi.org/10.1080/15388220.2012.705931

DeLara, E. (2000). Adolescents' Perceptions of Safety at School and Their Solutions for Enhancing Safety and Reducing School Violence: A Rural Case Study.

DeLara, E. W. (2016). Bullying scars: The impact on adult life and relationships. Oxford University Press.

Dowling, M. J., & Carey, T. A. (2013). Victims of bullying: Whom they seek help from and why: An Australian sample. Psychology in Schools, 50(8), 798-809.

Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., Verloove-Vanhorick, S.P. (2005) Bullying: Who does what, when, and where? Involvement of children, teachers, and parents in bullying behaviour. Health Educ. Res. ,20, 81–91. [CrossRef] [PubMed

Fox, C. L., Elder, T., Gater, J., & Johnson, E. (2010).The association between adolescents' beliefs in a just world and their attitudes to victims of bullying. British Journal of Educational Psychology, 80(2), 183–198.

Graham, S., & Juvonen, J. (2001). An attributional approach to peer victimization. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized (pp. 49–72). New York: Guilford

Horton, P. (2020). Reframing school bullying: The question of power and its analytical implications. *Power and Education*, *12*(2), 213-220. https://doi.org/10.1177/1757743819884955

Hunter, S. C., Boyle, J. M., & Warden, D. (2004). Help-seeking amongst child and adolescent victims of peer aggression and bullying. British Journal of Educational Psychology, 74(3), 375-390.

Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. Development and Psychopathology, 9(1), 59–73.

Mohan, Tharishini & Abu Bakar, Abu Yazid. (2021). A systematic literature review on the effects of bullying at school. SCHOULID: Indonesian Journal of School Counseling. 6. 35. 10.23916/08747011.

National Center for Educational Statistics. (2019), "Student reports of bullying: Results from the 2017 School Crime Supplement to the National Victimization Survey" US Department of Education. Retrieved from http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2015056

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Perry, D. G., Williard, J. C., & Perry, L. C. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. Child Development, 61(5), 1310–1325.

Rigby K. (2020) How Teachers Deal with Cases of Bullying at School: What Victims Say. Int J Environ Res Public Health. Mar 30;17(7):2338. doi: 10.3390/ijerph17072338. PMID: 32235651; PMCID: PMC7177411.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. Aggression and Violent Behavior, 15, 112–120. https://doi.org/10.1016/j. avb.2009.08.00

Shu, S. & Smith, P.K. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. Childhood, 7, 193–212.

Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of nonvictims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. British Journal of Educational Psychology, 74(4), 565-581.

Strindberg, J. & Horton, P. & Thornberg, R. (2020). The fear of being singled out: pupils' perspectives on victimisation and bystanding in bullying situations. British Journal of Sociology of Education. 41. 10.1080/01425692.2020.1789846.

Troop-Gordon W, Ladd GW. Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *J Abnorm Child Psychol*. 2015;43(1):45-60. doi:10.1007/s10802-013-9840-y

UNESCO (2018), School Bullying and Violence: Global Status, Trends, Drivers and Consequences; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO Publication: Paris, France.

Vveinhardt, Jolita & Fominienė, Vilija & Andriukaitienė, Regina. (2019). "Omerta" in Organized Sport: Bullying and Harassment as Determinants of Threats of Social Sustainability at the Individual Level. Sustainability. 11. 2474. 10.3390/su11092474.

Walton, G. (2011). Spinning our wheels: Reconceptualizing bullying beyond behaviour-focused approaches. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, *32*(1), 131–144. doi:10.1080/01596306.2011.537079

World Health Organization. Global school-based student health survey (GSHS). Available: https://www.who.int/ncds/surveillance/gshs/en/

World Health Organization Regional Office for Europe. Health behaviour in school-aged children (HBSC). Available: https://www.euro.who.int/en/health-topics/Life-stages/child-and-adolescent-health/health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc

Wójcik, M., & Flak, W. (2019). Frenemy: A new addition to the bullying circle. Journal of Interpersonal Violence. https://doi.org/10. 1177/0886260519880168

Wójcik, M., Rzeńca, K. (2021). Disclosing or Hiding Bullying Victimization: A Grounded Theory Study From Former Victims' Point of View. *School Mental Health* 13, 808–818. https://doi.org/10.1007/s12310-021-09447-5

Wolke D, Lereya ST. (2015) Long-term effects of bullying. *Arch Dis Child*. 100(9):879-85. doi:10.1136/archdischild-2014-306667

Η εκπαίδευση των ατόμων με νοητική αναπηρία σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων

Κυριακού Μαρία-Ανθή, Δασκάλα-Νηπιαγωγός, M.Ed.

Περίληψη

Η νοητική υστέρηση είναι συνδεδεμένη με μία νοητική λειτουργία, αποκλίνουσα από το μέσο όρο και χαρακτηρίζεται από δυσχέρεια στην προσαρμοστική ικανότητα. Τα παραπάνω προβλήματα εμφανίζονται κατά την αναπτυξιακή περίοδο των ατόμων. Τα άτομα με νοητική αναπηρία αποτελούν μία ομάδα με ανομοιογενή στοιχεία, η οποία έχει μειωμένη ικανότητα για μάθηση. Τα ελλείμματά τους στον προφορικό λόγο, την κατανόηση και, γενικά, στη γλωσσική χρήση, επιβραδύνουν τη γνωστική και κοινωνική τους εξέλιξη. Ως εκ τούτου έχουν περιορισμένες επικοινωνιακές ικανότητες, οι οποίες προκύπτουν από την αδυναμία τους να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν σωστά τις κοινωνικές καταστάσεις και τους ωθούν σε ακατάλληλες συμπεριφορές. Στην παρούσα εργασία δίνεται, αρχικά, έμφαση στην ποιότητα ζωής των νοητικά υστερούντων ατόμων. Στη συνέχεια, καταδεικνύεται η ανάγκη για κοινωνική ένταξη αυτών των ανθρώπων και τέλος, αναλύεται η εκπαίδευσή τους σε κοινωνικές δεξιότητες.

Λέξεις-Κλειδιά: νοητική υστέρηση, κοινωνικές δεξιότητες, προσαρμοστική ικανότητα

The Education of Individuals with Intellectual Disabilities in Social Skills

Kyriakou Maria-Anthi, Primary Teacher & Kindergarten Teacher, M.Ed.

Abstract

Intellectual disability is linked to cognitive function deviating from the average and is characterized by difficulties in adaptive ability. These challenges typically manifest during individuals' developmental periods. Individuals with intellectual disabilities represent a group with heterogeneous elements, exhibiting reduced learning capacity. Their deficits in verbal expression, comprehension, and overall, in linguistic skills impede their cognitive and social development. Consequently, they possess limited communicative abilities resulting from their inability to properly grasp and interpret social situations, often leading to inappropriate behaviors. This study initially emphasizes the quality of life of intellectually disabled individuals. Subsequently, it underscores the necessity for their social inclusion, and finally, it examines their education in social skills.

Key-Words: intellectual disability, social skills, adaptive ability

Εισαγωγή

Ο ρόλος της εκπαίδευσης των νοητικά υστερούντων είναι να τους προετοιμάσει για τη μετέπειτα ζωή στη κοινωνία και να τους εφοδιάσει με τις απαραίτητες δεξιότητες για

να έχουν ανεξάρτητες ή μερικώς ανεξάρτητες ζωές. Είναι πολύ σημαντικό να έχουν κατακτήσει κάποιες κοινωνικές δεξιότητες για να δύνανται αργότερα να προσφέρουν κοινωνικό έργο. Άλλωστε η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας και αυτάρκειας μέσα στο κοινωνικό σύνολο μπορεί να οδηγήσει αφενός σε καλύτερη αντιμετώπιση από τους πνευματικά υγιείς αφετέρου σε εύρεση εργασίας. Οι κοινωνικές δεξιότητες έγκεινται σε πολλά επίπεδα, όπως στην προφορική επικοινωνία, στην έκφραση συναισθημάτων, στις ευχές, σε αρεστά και μη αρεστά πράγματα-καταστάσεις, στην ικανότητα να τρώει κανείς σε εστιατόρια, να χρησιμοποιεί μέσα μαζικής μεταφοράς και άλλα. Όταν υπάρχουν κοινωνικές δεξιότητες για να χτιστούν και να διατηρηθούν θετικές σχέσεις, τότε αποκτάται θετικό ιστορικό για κοινωνικές συμπεριφορές. Η έλλειψη σωστής κοινωνικής συμπεριφοράς σε αρκετές πτυχές της καθημερινότητας είναι ένα χαρακτηριστικό συνδεδεμένο με τη νοητική αναπηρία.

Η ποιότητα ζωής των νοητικά υστερούντων ατόμων

Τα άτομα με νοητική απόκλιση είναι ανάγκη να καθιερωθούν ως ενεργά μέλη στην κοινωνία. Έτσι, με γνώμονα την αλληλεξάρτηση ατόμου και περιβάλλοντος, δημιουργήθηκαν εξατομικευμένα προγράμματα με στόχο να συνεισφέρουν στην κατεύθυνση ώστε τα άτομα να ενεργούν πιο λειτουργικά, να ενταχθούν στο σύνολο και, κυρίως, να ζουν πιο ποιοτικά (Buntix & Schalock, 2010). Πλέον, είναι σε θέση να διεκδικούν την ίση μεταχείριση στην κοινωνία, αξιοποιώντας την εκπαίδευσή τους σε δεξιότητες που τους βοηθούν να έχουν τον ίδιο βαθμό ποιότητας ζωής με τους μη ανάπηρους πολίτες. Όμως, η ποιότητα ζωής των ανθρώπων με νοητική υστέρηση φαίνεται ότι διαφέρει, εν τέλει, από τα άλλα μέλη της κοινωνίας.

Συναντά κανείς πληθώρα προσεγγίσεων αναφορικά με το περιεχόμενο της ποιότητας ζωής. Οι κλίμακες που δείχνουν την ποιότητα ζωής αναλύουν τους παρακάτω τομείς διαβίωσης: την υλική και σωματική ποιότητα ζωής, τις κοινωνικές επαφές και τη συμμετοχή στην κοινότητα, την εργασία ως ευκαιρία κοινωνικής επαφής, τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου και τη διαχείριση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Soulis & Floridis, 2006). Η αξιολόγηση της ποιότητας ζωής του ατόμου με νοητική αναπηρία συμπεριλαμβάνει την άποψη του ίδιου, την άποψη των φροντιστών του, την άποψη του οικογενειακού περιβάλλοντος και την καταγραφή πληροφοριών από την καθημερινότητά του (Nota, L., Soresi, S., & Perry, J., 2006; Vandergriff & Chubon, 1994).

Σύμφωνα με τον Schalock και τους συνεργάτες του (2007), η ποιότητα ζωής των ατόμων με νοητική αναπηρία είναι συνδεδεμένη με τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά τους, το μέρος της κατοικίας τους, τη μόρφωση του πατέρα τους αλλά και με την ενδεχόμενη συννοσηρότητα με άλλα προβλήματα. Επίσης, η εργασία, η αυτονομία και η συμμετοχή στα κοινωνικά δίκτυα, βρέθηκαν να ενισχύουν την ποιότητα της ζωής τους. Βέβαια, η μορφή της νοητικής ανεπάρκειας καθώς και η εκπαίδευση των ατόμων αποτελούν καθοριστικής σημασίας παράγοντα. Όσο πιο βαριά είναι η νοητική τους υστέρηση, τόσο πιο δύσκολα αυτο-προσδιορίζονται, έχουν κοινωνικές δεξιότητες και, κατ' επέκταση καλή ποιότητα ζωής (Wehmeyer & Garner, N., 2003). Φαίνεται, λοιπόν,

ότι η ποιότητα της ζωής σχετίζεται, άρρηκτα, με τον αυτό-προσδιορισμό και επηρεάζεται από τις κοινωνικές δεξιότητες.

Από την έρευνα των Σούλη και Φλωρίδη (2007), διαφάνηκε ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία δεν έχουν πλήρεις κοινωνικές σχέσεις, αν και αποζητούν έντονα τη συναναστροφή με ανθρώπους δίχως αναπηρία. Επιπλέον, εξαρτώνται πολύ από τις ευκαιρίες που τους παρέχουν η οικογένεια και ο κοινωνικός περίγυρος. Συμπερασματικά, η ποιότητα ζωής επηρεάζεται πέρα από την ικανότητα αυτο-προσδιορισμού και τις ανθρώπινες σχέσεις, από την επιλογή, τον έλεγχο και την υποστήριξη (Campo, Sharpton, W.R., Thompson, B., & Sexton, D., 1997).

Η κοινωνική ενσωμάτωση των νοητικά ανάπηρων ατόμων

Τα ανήλικα άτομα με ελαφρά νοητική αναπηρία βιώνουν, σε μεγάλο βαθμό κοινωνική, παρά συναισθηματική μοναξιά. Κοινωνική μοναξιά είναι εκείνη που νιώθει κανείς λόγω ελλιπούς κοινωνικού δικτύου, ενώ συναισθηματική μοναξιά αποτελεί η μοναξιά που αισθάνεται λόγω της έλλειψης ή της διακοπής μίας σχέσης ή της έλλειψης ευχαρίστησης από την ήδη υπάρχουσα (Papoutsaki, 2011). Η μοναξιά εκδηλώνεται με τους παρακάτω τρόπους: απομόνωση, επιθετικότητα, αδυναμία συνεργασίας και συμμετοχής σε ευχάριστες ασχολίες, αρνητικά συναισθήματα και αναζήτηση συναισθηματικής στήριξης. Σημείο αναφοράς, λοιπόν, της σημερινής κοινωνίας θα έπρεπε να αποτελεί η κοινωνική ενσωμάτωση των νοητικά ανάπηρων ατόμων, μέσα από την κατάρτιση προγραμμάτων για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την απόκτηση γενικών γνώσεων και στρατηγικών για την αντιμετώπιση των καθημερινών δοκιμασιών και την υπερπήδηση των εμποδίων της επικοινωνίας με τον κοινωνικό τους περίγυρο.

Η κοινωνική ένταξη έχει βαρύνουσα σημασία στην ενηλικίωση, οπότε και η δυνατότητα του ανθρώπου να αυτο-συντηρείται και να αλληλεπιδρά με άλλους στα πλαίσια της κοινωνίας, επηρεάζεται από τη νοητική του ικανότητα. Η προσαρμοστική συμπεριφορά έχει δύο διαστάσεις: τη συμπεριφοριστική επάρκεια και τον έλεγχο της συμπεριφοράς (Taylor, 1985). Η συμπεριφοριστική επάρκεια σχετίζεται με πρακτικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, απαραίτητες για την αυτόνομη διαβίωση, ενώ ο έλεγχος συμπεριφοράς επαφίεται σε κοινωνικές και συναισθηματικές συμπεριφορές. Οι δεξιότητες κοινωνικής συναναστροφής αποτελούν σημαντικό κριτήριο ως προς την ολοκληρωμένη ενσωμάτωση των ατόμων με νοητική υστέρηση στην κοινότητα. Ωστόσο, για να επέλθει η κοινωνική επάρκεια χρειάζεται η συμπτωματική μάθηση και η ωρίμανση. Αυτό δεν υφίσταται στην περίπτωση των νοητικά υστερούντων, τα οποία δέχονται, επιπρόσθετα, την κοινωνική απόρριψη, ιδιαίτερα στην περίοδο της ενηλικίωσης (Polychronopoulou, 2004).

Το μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού του Wehmeyer (2004), αρχικά, φτιάχτηκε για τα άτομα με νοητική αναπηρία. Για την ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού, συστάθηκαν οι εξής σημαντικοί παράγοντες: η ατομική ικανότητα, οι ευκαιρίες που δίνονται στο άτομο από το περιβάλλον του και τα συστήματα υποστήριξης με τις προσαρμογές τους.

Επιπλέον, καίριας σημασίας δεξιότητες ήταν η αυτονομία, η αυτορρύθμιση, η ψυχική ενδυνάμωση και η συνειδητοποίηση του εαυτού (Wehmeyer M. , 2004).

Η εξάσκηση των νοητικά αναπήρων σε δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού συντελεί στην αυτονομία και στη συμμετοχή σε δραστηριότητες. Ακόμη, συμβάλλει στη δυνατότητα ένταξης σε προγράμματα μετάβασης στην αυτόνομη διαβίωση. Οι μαθητές, άλλωστε, με νοητικές αδυναμίες, οι οποίοι λογίζονταν ως «καλώς αυτοπροσδιοριζόμενοι», είχαν μεγαλύτερη εξέλιξη στο βίο τους μετά το σχολείο. Έτσι, ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί αξιόπιστο παράγοντα πρόβλεψης της ποιότητας ζωής. Οδηγεί, λοιπόν, στην ομαλή μετάβαση στην ενήλικη ζωή, στην καλύτερη ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρίες, στην ικανότητα ελέγχου της καθημερινής τους ρουτίνας αλλά και στη διευκόλυνσή τους στην κοινωνική ένταξη (Kartasidou, 2007).

Για να επέλθει η κοινωνική τους ενσωμάτωση και η οικονομική τους αυτονομία, θα πρέπει να αποκτήσουν επαγγελματικές δεξιότητες. Ήδη από τη σχολική περίοδο εξασκούνται σε διδακτικούς στόχους, σχετικούς με τη συναισθηματική ισορροπία, την ατομική αυτάρκεια, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη θετική στάση απέναντι στην εργασία. Η σημασία των παραπάνω στόχων είναι τόσο μεγάλη, που πολλές φορές η μη απόκτηση τους συνεπάγεται ένα δυσοίωνο, επαγγελματικά, μέλλον (pi-schools.gr, 2019).

Μία θετική ενέργεια για την κοινωνική αφομοίωση των αναπήρων στην κοινωνία αποτελεί η θεσμοθέτηση της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (Polychronopoulou, 2004). Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2004), στο άρθρο 32 του Νόμου 1566/85, η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με εκπαιδευτικές και άλλες ανάγκες, λαμβάνει χώρα σε ειδικές επαγγελματικές σχολές και σε διαμορφωμένα επαγγελματικά εργαστήρια. Λειτουργούν, λοιπόν, επαγγελματικά εργαστήρια, που έχουν στόχο τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων και παρέχουν προοπτικές επαγγελματικής απασχόλησης. Όμως, έχει διαπιστωθεί ότι τα προγράμματα ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης δίνουν έμφαση κυρίως στις τεχνικές επαγγελματικές δεξιότητες, ενώ δε δίνουν την πρέπουσα σημασία στην εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες βοηθούν καθοριστικά στην κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία (Dellasoudas, 1991· Polychronopoulou, 1991). Επομένως, φαίνεται ότι αποτελεί ανάγκη η παροχή ευκαιριών και βοήθειας για απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, ώστε να μπορούν οι πολίτες με νοητικές ιδιαιτερότητες να έχουν κοινωνική επάρκεια και κατ' επέκταση πρόσφορο έδαφος για επαγγελματική αποκατάσταση.

Η εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση

Στην προσέγγιση της νοητικής ανεπάρκειας, εξέχοντα ρόλο έχει η ικανότητα προσαρμογής του ατόμου ως προς τις κοινωνικές του δεξιότητες (Τζουριάδου, 2008). Για το μαθητικό πληθυσμό με νοητικές ιδιαιτερότητες αποτελεί τροχοπέδη η σύναψη φιλιών και σχέσεων με τους συνομηλίκους και η συμμετοχή σε δραστηριότητες ανάλογες της ηλικίας του. Η μη συμμετοχή τους σε μη δομημένες δραστηριότητες, όπως είναι το

ομαδικό παιχνίδι, εντείνει τη δυσκολία τους. Ως εκ τούτου, οι μαθητές εκείνοι αναπτύσσουν ατομικό ή παράλληλο παιχνίδι και, γενικά, έχουν αδυναμία κατανόησης των κανόνων του παιχνιδιού, καθώς και χρήσης των απαιτούμενων δεξιοτήτων (Barmpas & Gkirgkinoudi, 2014). Επίσης, παρουσιάζουν ελλείμματα στον τομέα της αμοιβαιότητας, της πρωτοβουλίας και στη διαχείριση των συγκρούσεων (Lunsky, 2006).

Ορίζοντας το θεωρητικό πλαίσιο εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων, οι δεξιότητες κοινωνικής επάρκειας στους τομείς της ατομικής φροντίδας, των διαπροσωπικών σχέσεων και της συμμετοχής στα κοινωνικά δρώμενα είναι εξαιρετικής σημασίας για την ομαλή μετάβαση των νοητικά αναπήρων στην ενηλικίωση και στην παραγωγική διαδικασία (Polychronopoulou, 2004). Προϋποθέσεις για την εκπαίδευσή τους στην κοινωνική επάρκεια είναι οι ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, ακουστικής αντίληψης, επικοινωνίας και καλής συναισθηματικής κατάστασης και συμπεριφοράς. Αναφορικά με τον τομέα της ατομικής φροντίδας, γίνεται λόγος για δεξιότητες περιποίησης της εξωτερικής εμφάνισης, της καθαριότητας του σώματος και για την προστασία της ζωής.

Στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων, εκτός από τη συμπεριφορά που μετράται και μπορεί να εκτιμηθεί αντικειμενικά, περιλαμβάνεται και η συναισθηματική συμπεριφορά. Έτσι, παρέχεται υποστήριξη ώστε να ελέγχει ο νοητικά ανάπηρος την οργή του, να ακούει τα σχόλια των άλλων, να αναπτύσσει ενσυναίσθηση και να εκφράζει με αποδεκτό τρόπο ό,τι νιώθει (Polychronopoulou, 2004). Εν κατακλείδι, ως προς τη συμμετοχή στην κοινότητα διδάσκονται θέματα οδικής κυκλοφορίας, χρήσης υπηρεσιών, δραστηριοτήτων, καθώς και κανόνων ασφαλείας.

Εμβαθύνοντας στο παιχνίδι, αυτό είναι ένα χρήσιμο μέσο στη διάθεση των δασκάλων και θεωρείται βασικός παράγοντας ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ιδιαίτερα στη προσχολική ηλικία αποτελεί τρόπο έκφρασης και αλληλεπίδρασης του παιδιού καθώς επίσης το βοηθά να διαμορφώσει την ταυτότητά του και να ενταχθεί στην κουλτούρα των συνομηλίκων (Barbas, Birbili, M., Stagiopoulos, P., & Tzivinikou, S., 2006). Υπάρχει, λοιπόν, μία σύνδεση ανάμεσα στις κοινωνικές δεξιότητες και τις δεξιότητες παιχνιδιού (Kotroni, 2008). Η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, λοιπόν, θα ήταν ωφέλιμο να ξεκινά από τη νηπιακή ηλικία με στόχο να αρχίσει νωρίς η διαδικασία προετοιμασίας της μετάβασης από το σχολείο στην κοινότητα και στην εργασία (pi-schools.gr, 2019).

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές με νοητική καθυστέρηση (pi-schools.gr, 2019), οι κοινωνικές δεξιότητες περιέχουν τους εξής τομείς: τις διαπροσωπικές σχέσεις, την αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση, την υπευθυνότητα και την επικοινωνιακή ικανότητα. Αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις, τα παιδιά μαθαίνουν δεξιότητες ακρόασης και ανταπόκρισης. Επίσης, αναπτύσσουν την ενσυναίσθησή τους και μαθαίνουν να εκφράζονται με λειτουργικό τρόπο. Απώτερος στόχος των παραπάνω είναι η ανάπτυξη και η σταθεροποίηση στενών φιλικών σχέσεων, με γνώμονα την εφαρμογή κανόνων συνεργασίας και κατάλληλων, ανά περίσταση, συμπεριφορών.

Στον τομέα της επικοινωνίας, οι μαθητές εξασκούνται ώστε να αναγνωρίζουν επικίνδυνες καταστάσεις και να ανταποκρίνονται σε αυτές, όπως επίσης και να επιλύουν διαφωνίες. Ακόμη, σημαντικός στόχος αποτελεί η αναζήτηση και η μετάδοση πληροφοριών. Μαθαίνουν να μπορούν να ζητούν κάτι που θέλουν ή βοήθεια από κάποιον, αλλά και να γνωστοποιούν στους άλλους τα συναισθήματά τους. Επιπρόσθετα, εκπαιδεύονται ώστε να μιλούν για τις προτιμήσεις τους και να κατανοούν ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες απαντώντας κατάλληλα.

Σχετικά με τον τομέα της υπευθυνότητας, υπάρχει μέριμνα ώστε τα παιδιά με νοητική αναπηρία να μάθουν να αποφεύγουν κινδύνους, όπως είναι τα ατυχήματα, να υπακούουν τους κανόνες σε ομαδικές δραστηριότητες και να χρησιμοποιούν παιχνίδια με κατάλληλο τρόπο. Η υπευθυνότητα γενικεύεται και στο ζήτημα των χρημάτων, καθώς συνειδητοποιούν την αξία των συναλλαγών, για να τις πραγματοποιούν με γόνιμο τρόπο. Επίσης, το πρόγραμμα στοχεύει στο να ανταποκρίνονται με υπευθυνότητα σε λεκτικές υποδείξεις του άμεσου περιβάλλοντος, να απολογούνται για ακατάλληλες συμπεριφορές και να μάθουν να δίνουν ή να δέχονται βοήθεια.

Στην ενότητα της αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης, τα άτομα μαθαίνουν να παρουσιάζουν καλή εικόνα του εαυτού, να εκφράζουν συναισθήματα με αποδεκτούς τρόπους και να αποδέχονται την αποτυχία. Επίσης, είναι σημαντικό να αντλούν χαρά με την επιτυχία τους, μέσα από συνειδητοποίηση της μοναδικότητάς τους. Άλλωστε, η ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας αποτελεί προϋπόθεση για τη μελλοντική εξέλιξη και πορεία των νοητικά υστερούντων μαθητών.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητική αναπηρία

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2004), το πρόγραμμα διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων για τους μαθητές με νοητικές αδυναμίες περιλαμβάνει τα εξής στάδια: Την εστίαση στη φύση του προβλήματος και των τεχνικών που χρειάζονται για τη διδασκαλία μίας δεξιότητας, τον ορισμό σαφών και λειτουργικών στόχων, την ανάλυση στόχων σε υποστόχους και τη χρήση προγραμματισμένης ενίσχυσης. Κάθε τομέας του προγράμματος έχει διαφορετικούς στόχους, διαιρεμένους σε μικρότερους, ανάλογα με τις ικανότητες του κάθε μαθητή. Έτσι, επιλέγονται κατάλληλες δραστηριότητες για το παιχνίδι ρόλων και μίμησης, ασκήσεις για εμπέδωση και γενίκευση γνώσεων και στο τέλος αξιολογείται η πρόοδος των μαθητών.

Σε αρχικό στάδιο, λοιπόν, αναγνωρίζεται το πρόβλημα και επεξηγείται η ανάγκη εκμάθησης μίας συγκεκριμένης δεξιότητας. Κατόπιν, πραγματοποιείται στοχοθεσία και εφαρμόζεται η τεχνική της ανάλυσης έργου. Η κάθε δεξιότητα αναλύεται σε επιμέρους βήματα, τα οποία όταν κατακτηθούν συνεπάγεται επιτυχία του ορισθέντος στόχου. Η διδασκαλία απαρτίζεται από πληθώρα παραδειγμάτων και από, κλιμακούμενης δυσκολίας, βήματα. Τα βήματα αυτά διδάσκονται περνώντας από τη φάση της συνειδητότητας, στο επίπεδο της εσωτερικοποίησης (Polychronopoulou, 2004). Πρώτα, τα άτομα εκτελούν τα βήματα που μπορούν να κάνουν καλά ή με λίγα λάθη. Με το πέρας της

διδασκαλίας και του χρόνου που έχει ορισθεί, θα πρέπει να ανταποκριθούν σε όλα τα βήματα, διαβαθμιζόμενης δυσκολίας, που έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτικό. Ορίζονται κατ' αυτόν τον τρόπο η συμπεριφορά-στόχος, τα κριτήρια επιτυχίας και οι συνθήκες υπό τις οποίες θα επιτευχθεί το έργο.

Ως προς τη διδασκαλία αυτήν καθ' αυτή, θα ήταν ωφέλιμο για τους μαθητές με νοητική υστέρηση, πέρα από το να συλλέγουν θετικές δεξιότητες μέσω της συναναστροφής τους, κάθε μέρα, με ενήλικες ή συνομηλίκους, να ενισχύονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους κηδεμόνες για την εκμάθηση σωστών τρόπων κοινωνικοποίησης με άμεση και έμμεση καθοδήγηση (Seevers & Jones-Blank, M., 2008). Επίσης, με γνώμονα την αύξηση του αυτοσυναισθήματός τους, η προγραμματισμένη ενίσχυση συμβάλλει στον αποκλεισμό μίας παθητικής στάσης και στην υιοθέτηση θετικής στάσης καταβάλλοντας μεγαλύτερη προσπάθεια. Επιλέγονται κοινωνικοί ή υλικοί ενισχυτές, ανάλογα με τα δυνατά σημεία και τις κλίσεις των παιδιών. Κάθε φορά που υπάρχει αμοιβή με προγραμματισμένο τρόπο για κάτι που έκαναν, αυξάνεται η αποτελεσματικότητα του προγράμματος που εφαρμόζεται. Στην αρχή δίνονται πολλές αμοιβές, οι οποίες στην πορεία δίνονται πιο αραιά. Η σταδιακή μείωση της ενίσχυσης πραγματοποιείται εφόσον έχει κατακτηθεί η συμπεριφορά-στόχος που διδάχθηκε. Άλλωστε, όταν ο εκπαιδευτικός μειώνει με σταδιακό τρόπο τη συχνότητα ενίσχυσης της κοινωνικής συμπεριφοράς, η συμπεριφορά διαρκεί περισσότερο (Asher, Oden, S.L., & Gottman, J.M., 1992).

Ένας τρόπος προσέγγισης της διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων από τον εκπαιδευτικό μπορεί να θεωρηθεί και το παιχνίδι. Ο μαθητής με προσαρμοστικές δυσκολίες φαίνεται ότι μπορεί να μάθει να παίζει, να τηρεί κανόνες και εν τέλει, να αποκτήσει δεξιότητες σύναψης σχέσεων με τους συνομηλίκους (Barmpas & Gkirgkinoudi, 2014). Ωστόσο, για να γίνει αυτό χρειάζεται υποστήριξη στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συμμετοχής σε συλλογικά παιχνίδια και οργανωμένη και ασφαλή έκθεση στο σύνολο της ομάδας. Επιπλέον, τα παιχνίδια ρόλου συμβάλλουν στην συνειδητοποίηση των σκέψεων και του συναισθηματικού κόσμου των άλλων, στην ερμηνεία της στάσης τους και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Φαίνεται, επομένως, ότι βοηθούν σημαντικά τον μαθητή με νοητική αναπηρία (Polychronopoulou, 2004). Η άσκηση σε παιχνίδια ρόλων δίνει ευκαιρίες για εξάσκηση και επανάληψη των διδαγμένων συμπεριφορών ή γνώσεων. Ο εκπαιδευτικός έχει επικουρικό ρόλο στην όλη διαδικασία χρησιμοποιώντας τεχνικές καθοδήγησης και μίμησης. Για τους μαθητές που δυσκολεύονται μπορεί να χρησιμοποιηθεί η τεχνική της βιντεοσκόπησης, κατά την οποία μία δραστηριότητα καταγράφεται με κάμερα και προβάλλεται αργότερα στην ολομέλεια.

Λαμβάνοντας, εν τέλει, υπόψη το γεγονός ότι η γενίκευση είναι περιορισμένη στους ανθρώπους με νοητική υστέρηση προωθείται, συμπληρωματικά, η εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών με σκοπό την συχνότερη μεταφορά της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας, ανάλογα με την κάθε περίσταση, όπως την αυτοκαταγραφή και τη διδασκαλία ενός θέματος σε διαφορετικούς χώρους ή σε πραγματικές καταστάσεις (Polychronopoulou, 2004). Μία πραγματική

κατάσταση της καθημερινής ζωής μπορεί να αναπαρασταθεί σε ένα περίπτερο ή σε έναν εργασιακό χώρο. Διαφορετικά, εάν δεν υπάρχει αυτή η ευκαιρία, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η στρατηγική της προσποίησης, στην οποία τα παιδιά προσποιούνται ότι ζουν μία πραγματική κατάσταση. Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός μέσω της καταγραφής της προόδου των μαθητών του, είναι σε θέση να αναθεωρήσει τους στόχους του προγράμματός του ή τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί, ανάλογα με το αν πληρούνται τα κριτήρια επιτυχίας που είχε θέσει στην αρχή.

Συμπεράσματα

Το είδος της ζωής των νοητικά υστερούντων ατόμων ορίζεται, σε μεγάλη έκταση, από το κατά πόσον έχουν ενταχθεί στην κοινωνία. Στα πλαίσια της κοινωνίας, καλούνται να συμμετέχουν ως ενήλικα ενεργά της μέλη, τόσο στις δραστηριότητες όσο και στις εργασιακές ευκαιρίες που η κοινωνία παρέχει. Εάν τα άτομα δεν αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επικουρούν ώστε να εισέλθουν στην αγορά εργασίας και να ομογενοποιηθούν στην κοινότητα, τότε δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος όπου, εν τέλει, ζημιώνονται ηθικά οι ίδιοι. Αναδύεται, λοιπόν, η ανάγκη για εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες, η οποία πρέπει να ξεκινά από τον ερχομό του παιδιού στο σχολείο, να συνεχίζεται στην εφηβεία και να υφίσταται και στη μετέπειτα επαγγελματική του τοποθέτηση σε υποστηριζόμενο ή προστατευμένο χώρο εργασίας (Polychronopoulou, 2004).

Δίνεται, επομένως, έμφαση στη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εκμεταλλευόμενοι τόσο τα τεχνολογικά μέσα όσο και τεχνικές καθοδήγησης και επίλυσης προβλημάτων, καλούνται να εμφυσήσουν στα παιδιά με νοητικές αδυναμίες, τρόπους ασφαλούς και σωστής κοινωνικής επαφής με τους άλλους. Για την επιτυχή υλοποίηση του προγράμματος κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μη στέκεται στη δυσκολία του παιδιού και στο τι δε δύναται να κάνει, αλλά να εκμεταλλεύεται τη δυνατότητά του να διαμορφώνει νοήματα για εκείνο και τους άλλους, δημιουργώντας κίνητρα για κοινωνική δράση (Barmpas & Gkirgkinoudi, 2014). Συνεπώς, το σχολείο προτείνεται να δίνει ευκαιρίες για μία υγιή κοινωνικοποίηση και να μην επαναπαύεται αποκλειστικά στις οικογένειες, οι οποίες καλούνται να διδάξουν στα παιδιά σημαντικές διαπροσωπικές δεξιότητες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Asher, S., Oden, S.L., & Gottman, J.M. (1992). *Koinonikes dexiotites kai filia. Sto S. Vosniadou, Keimena Exeliktikis Psychologias* (ss. 136-156). Athina: Gutenberg.

Barmpas, G., & Gkirgkinoudi, E. (2014). ANAPTYXI KOINONIKON DEXIOTITON SE PAIDIA ME NOITIKI ANEPARKEIA MESA APO TO PAICHNIDI ME TOUS SYNOMILIKOUS: ENA PILOTIKO PROGRAMMA PAREMVASIS. *Erevnontas ton kosmo tou paidiou,13*, ss. 338-348.

Barbas, G., Birbili, M., Stagiopoulos, P., & Tzivinikou, S. (2006). A pilot study of factors affecting the process of integration in Greek nursery schools. *European Journal of Special Needs Education Vol. 21, No. 2*, ss. 217-226.

Buntix, W. H. (2010). Models of Disability, Quality of life, and individualized supports: implications for professional practice in intellectual disabiliy. *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, ss. 283-294.

Campo, S., Sharpton, W.R., Thompson, B., & Sexton, D. (1997). Correlates of the quality of life of adults with severe or profound mental retardation. *Mental Retardation, 35(5)*, ss. 329-337.

Dellasoudas, L. (1991). *Koinotiki koinoniki politiki kai eidiki epangelmatiki katartisi*. Athina: Didaktoriki Diatrivi.

Kartasidou, L. (2007). I symvoli tou aftoprosdiorismou stin ekpaidefsi kai synekpaidefsi atomon me eidikes anagkes. *Praktika synedriou tis Scholis Epistimon Agogis me thema: " I protovathmia ekpaidefsi kai oi prokliseis tis epochis mas"* (ss. 1243-1252). Panepistimio Ioanninon.

Kotroni, Ch. (2008). *EPINOISI: Exeidikefsi Ekpaideftikon-Eidikou Ekpaideftikou Prosopikou kai Paragogi Ekpaideftikou Ylikou gia Ipia Noitiki Kathysterisi*. Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon.

Lunsky, Y. (2006). Individual Differences in Interpersonal Relationships for Person with Mental Retardation. *International Review of Research in Mental Retardation, 31*, ss. 117-161.

Nota, L., Soresi, S., & Perry, J. (2006). Quality of life in adults with an intellectual disability: the evaluation of quality of life instrument. *Journal of Intellectual Disability Research, 5*, ss. 371-385.

Papoutsaki, K. (2011). *NOITIKI YSTERISI KAI MONAXIA*. Athina: GRIGORI.

pi-schools.gr (2019). *ANALYTIKO PROGRAMMA SPOUDON KOINONIKON DEXIOTITON GIA MATHITES ME METRIA KAI ELAFRIA NOITIKI KATHYSTERISI*. Anaktisi apo http://www.pi-schools.gr/special_education/elafria_kathisterisi/metria-elafria-kathisterisi-02b.pdf.

Polychronopoulou Stavroula. (2004). *PAIDIA KAI EFIVOI ME EIDIKES ANAGKES KAI DYNATOTITES.NOITIKI YSTERISI. PSYCHOLOGIKI KOINONIOLOGIKI KAI PAIDAGOGIKI PROSENGISI* (TOMOS V'). Athina: ATRAPOS.

Polychronopoulou, S. (1991). Protypo programma epangelmatikis ekpaidefsis efivon me noitiki kathysterisi. *Logos kai Praxi, 44*, ss. 18-28.

Schalock, R., Gardner, J.F., & Bradley, V.J. (2007). *Quality of life for people with intellectual and other developmental disabilities*. AAIDD.

Seevers, R., & Jones-Blank, M. (2008). Exploring the Effects of Social Skills Training on Social Skill Development on Student Behavior. *NATIONAL FORUM OF SPECIAL EDUCATION JOURNAL, 19 (1)*, ss. 1-8.

Soulis, & Floridis. (2006). *Poiotita Zois kai Neoi me Noitiki Kathysterisi. Anazitontas tis epiloges tous me vasi to Dikaioma tis Aftodiathesis. Psychologia*, ss. 1-13.

Taylor, R. (1985). Measuring adaptive behavior: Issues and instruments. *Focus on Exceptional Children, 18, 2*, ss. 1-8.

Tzouriadou, M. (2008). *EPINOISI: Exeidikefsi Ekpaideftikon-Eidikou Ekpaideftikou Prosopikou kai Paragogi Ekpaideftikou Ylikou gia Ipia Noitiki Kathysterisi*. Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon.

Wehmeyer, M. (2004). Self-determination and individuals with severe disabilities: Reexamining meanings and misinterpretations. *Research and Practice in Severe Disabilities, 30*, ss. 113-120.

Wehmeyer, M., & Garner, N. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, ss. 255-265.

Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο κανονικό σχολείο

Κούσης Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής Π.Ε.11, M.Sc., Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) που φοιτούν στα γενικά σχολεία έχει αυξηθεί κατά πολύ, γεγονός που σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Η πρόκληση για τους Εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής (Ε.Φ.Α.) είναι μεγάλη καθώς πρέπει να προετοιμαστούν κατάλληλα για να αντιμετωπίσουν την νέα πρόκληση. Στα πλαίσια ενός συμπεριληπτικού σχολείου υπάρχει ανάγκη της υιοθέτησης μιας συνεργατικής κουλτούρας που θα περιλαμβάνει και τα παιδιά με ε.ε.α. και τους γονείς αλλά και όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Στην παρούσα εργασία επιχειρούμε, με βιβλιογραφική επισκόπηση, να διερευνήσουμε τα προβλήματα που υπάρχουν στην ενσωμάτωση αυτών των παιδιών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.), τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών με ε.ε.α. και των «φυσιολογικών», τις σχέσεις των γονιών αυτών των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς Φ.Α. και τον σημαντικό ρόλο που παίζουν στην επίτευξη του στόχου. Τέλος εξετάζεται και η επάρκεια των Ε.Φ.Α. σαν ένας σημαντικός παράγοντας καθώς η ανασφάλεια που νιώθουν πολλοί από αυτούς αποτελεί τροχοπέδη στην συμπερίληψη αυτών των παιδιών στο μάθημα της Φ.Α.

Λέξεις-Κλειδιά: Ειδικές ανάγκες, κανονικό σχολείο, συμπερίληψη, φυσική αγωγή.

Children with Special Needs in Physical Education in mainstream school

Kousis Athanasios, Physical Education Teacher, M.Sc., Special Education

Abstracts

In recent years, the number of children with special educational needs (SEN) attending mainstream schools has increased dramatically, which means that the education system has to adapt to the new situation. The challenge for Physical Education Teachers (PE teachers) is great as they have to prepare themselves appropriately to face the new challenge. In the context of an inclusive school there is a need to adopt a collaborative culture that includes children with SEN. and parents and all teachers in the school. In this paper we attempt, through a literature review, to investigate the problems that exist in the integration of these children in Physical Education (PE) lessons, the relationships between children with SEN. and "normal" ones, the relationships between the parents of these children and PE teachers and the important role they play in achieving this goal. Finally, the competence of PE teachers is also examined as an important factor as the insecurity felt by many of them is a barrier to the inclusion of these children in PE lessons.

Key-Words: Special needs, regular school, inclusion, physical education.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των παιδιών με ειδικές ανάγκες έχει αυξηθεί και αυτό κυρίως συμβαίνει λόγω της ευαισθητοποίησης της κοινωνίας και των δυνατοτήτων που παρέχονται για την διάγνωση και την αντιμετώπιση αυτών των περιπτώσεων. Η εξασφάλιση ίσης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία για όλα τα παιδιά- φυσιολογικά και παιδιά με ειδικές ανάγκες- είναι η μεγάλη πρόκληση για όλες τις χώρες που θέλουν να ονομάζονται αναπτυγμένες. Κι αυτό, γιατί τώρα πια το Γενικό Σχολείο είναι δεδομένο ότι οφείλει να ανταπεξέλθει στο ανομοιογενές μαθητικό δυναμικό, με την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο πρόγραμμά του (Αμπατζίδου κ.ά. 2012). Το πώς φροντίζουμε αυτά τα παιδιά δείχνει πόσο ώριμη και ευαίσθητη είναι η κοινωνία μας. Απαιτείται βαθιά γνώση του προβλήματος και πολύπλευρη αντιμετώπιση του, για να βελτιωθεί η ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχονται στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Άλλωστε, το παιδί με ειδικές ανάγκες έχει τις ίδιες ανάγκες με τα φυσιολογικά παιδιά. Έτσι, έχει ανάγκη τη μόρφωση, τη διασκέδαση, την άσκηση, τους φίλους, την οικογένεια. Χαρακτηριστικά η Αγγελοπούλου – Σακαντάμη (2002, σ.21) αναφέρει: «τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν χρειάζονται τον οίκτο μας . Χρειάζονται την Αγάπη μας, τον σεβασμό στην αναπηρία τους και την αποδοχή από την κοινωνία».

Είναι θεμιτό, λοιπόν, αυτά τα παιδιά να εκπαιδεύονται σε κανονικό σχολείο και στη Φ.Α. ανάμεσα σε άλλα μαθήματα. Ο Διεθνής Καταστατικός Χάρτης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού της UNESCO (1978) στο άρθρο 1 διακηρύσσει: «Η ενασχόληση με τη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό αποτελεί βασικό δικαίωμα για όλους». Ειδικότερα στη παράγραφο 3 αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι «ειδικές ευκαιρίες πρέπει να παρέχονται στους νέους, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών προσχολικής ηλικίας , καθώς επίσης και στους ηλικιωμένους και στα άτομα με ειδικές ανάγκες». Η προσδοκία είναι σιγά- σιγά να αποκτήσουν την αυτοπεποίθηση που χρειάζεται για να ανεξαρτητοποιηθούν και να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία, με πολλαπλά οφέλη γι’ αυτά και το γενικότερο σύνολο. (Αγγελοπούλου – Σακαντάμη, 2002)

Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτού του θέματος, η παρούσα μελέτη συνδέει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες με το μάθημα της φυσικής αγωγής και σχολιάζει σύντομα τη διαδικασία της ένταξης αυτών των παιδιών στο κανονικό σχολείο. Στη συνέχεια, επιχειρεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: (α) Πώς η παρουσία παιδιών με ειδικές ανάγκες επηρεάζει τις σχέσεις που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας [παιδιά - γονείς - εκπαιδευτικοί], και (β) Πώς μπορεί να αντεπεξέλθει στο ρόλο του ο Ε.Φ.Α. για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση αυτών των παιδιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Φυσική Αγωγή και παιδιά με ειδικές ανάγκες

Σύμφωνα με την UNESCO 1.2 (2015), η ανάπτυξη της σωματικής, ψυχολογικής και κοινωνικής ευεξίας και των επακόλουθων δεξιοτήτων μέσω της φυσικής δραστηριότητας στα μαθήματα Φ.Α. συνιστάται να υποστηρίζεται από όλες τις δημόσιες εκπαιδευτικές δομές. Η διαμόρφωση των μαθητών ως αυτόνομων ατόμων, η ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας και η διαχείριση των αναγκών τους σε όλα τα επίπεδα (κινητικό, γνωστικό, ηθικό, συναισθηματικό και κοινωνικό) είναι ο γενικός στόχος της διδασκαλίας της Φ.Α. Ειδικότερα, μέσω της σχολικής εκπαίδευσης, της Φ.Α. και της ένταξης, κάθε παιδί εκπαιδεύεται να αναγνωρίζει τις δικές του ανάγκες, να σχεδιάζει ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που του ταιριάζει, να αξιολογεί την απόδοσή του και να προσαρμόζει τους στόχους του όποτε το θεωρεί απαραίτητο. Η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων και της δημιουργικότητας, η υποστήριξη για την παραγωγή νέων και αποτελεσματικών γνώσεων, η ενίσχυση των συναισθηματικών δεξιοτήτων μέσω της αυτοέκφρασης και η θεμελίωση κοινωνικών δεξιοτήτων που βασίζονται στην προσωπική και κοινωνική ευθύνη αποτελούν τη ραχοκοκαλιά των μαθημάτων Φ.Α. στο δημοτικό σχολείο (Ι.Ε.Π. 2022).

Ο γενικός σκοπός της Φ.Α. ορίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ως εξής : «Ο σκοπός της Φυσικής Αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι να συμβάλει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών και παράλληλα να βοηθήσει στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια καθώς και στην αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία» (ΥΠΕΠΘ, 2007). Ο Gallahue (2002, σ.5) αναφέρει σαν στόχο της Φ.Α. την επιλογή κινητικών δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν και αναπτύσσουν τις έννοιες «μαθαίνω να κινούμαι» (απόκτηση των βασικών και ειδικευμένων δεξιοτήτων και βελτίωση της φυσικής κατάστασης) και «μαθαίνω μέσω της κίνησης».

Αναφορικά με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι συχνά, δυστυχώς, η μοναδική ευκαιρία που έχουν να γυμναστούν και να βελτιώσουν τις κινητικές ικανότητες και τη φυσική τους κατάσταση. Και αυτό, γιατί συνήθως δεν έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε άλλες δραστηριότητες π.χ. αθλητικούς συλλόγους, ομάδες. Γι’ αυτό και είναι επιτακτική ανάγκη το σχολείο να δίνει την ευκαιρία για άσκηση σε όλα τα παιδιά και περισσότερο σε αυτά που το έχουν πιο πολύ ανάγκη (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999).

Η Ελληνική Πολιτεία, για να μπορέσει να ακολουθήσει τα άλλα κράτη στο θέμα της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, ψήφισε δύο νόμους. Αρχικά, με τον νόμο 2817/2000, όρισε την έννοια της Συνεκπαίδευσης στα Γενικά Σχολεία. Αργότερα, με τον νόμο 3699/2008, εισήγαγε τον όρο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση». Αυτό, όμως, δεν σημαίνει αυτονόητα ότι λύθηκαν τα προβλήματα της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία (Αμπατζίδου κ.ά. 2012)

Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες σε κανονική τάξη Φυσικής Αγωγής

Σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2013), με τον όρο ένταξη εννοούμε την μέθοδο φοίτησης παιδιών με ειδικές ανάγκες σε μια κανονική τάξη. Όταν έχουμε πλήρη ένταξη, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες παρακολουθούν όλο το σχολικό πρόγραμμα μαζί με τα φυσιολογικά παιδιά. Στη μερική ένταξη, φοιτούν κανονικά στη γενική τάξη, αλλά κάποιες ώρες διδάσκονται στο τμήμα ένταξης, με δάσκαλο ειδικής αγωγής. Σε άλλες περιπτώσεις παρέχεται και παράλληλη στήριξη, δηλαδή υπάρχει εκπαιδευτικός - όχι πάντα ειδικής αγωγής- ο οποίος βοηθάει το παιδί με ειδικές ανάγκες μέσα στο κανονικό τμήμα. Η έννοια της συμπερίληψης υιοθετείται όλο και περισσότερο από τα εκπαιδευτικά συστήματα για την ισότιμη μεταχείριση όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμπερίληψη δίνει έμφαση στη ριζική αναδιοργάνωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, προωθώντας τη συνεργατική μάθηση και εξαλείφοντας την έννοια του αποκλεισμού (Στασινός, 2020).

Η ενσωμάτωση αξιοποιεί πλήρως τις δυνατότητές της όταν μετασχηματίζει τα εκπαιδευτικά συστήματα, τις γνώσεις και τις σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών προκειμένου να παρέχει σε κάθε μαθητή πρόσβαση στους μαθησιακούς στόχους (Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022). Από την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο προκύπτουν δυο βασικά πλεονεκτήματα. Το πρώτο είναι ότι το παιδί αντιμετωπίζει από την αρχή τις δυσκολίες του μέσα σε ένα κανονικό περιβάλλον, που θα έχει συνέχεια. Το δεύτερο, ότι τα άλλα παιδιά γνωρίζουν από την αρχή τις δυσκολίες του παιδιού αυτού και είτε σταδιακά είτε άμεσα οδηγούνται στην αποδοχή του (Χρηστάκης, 2011). Αν μη τι άλλο, η ένταξη αυτή καθαυτή σηματοδοτεί μια αλλαγή, που συντελείται στο εκπαιδευτικό μας σύστημα τα τελευταία χρόνια.

Ο Ε.Φ.Α. ως εκπαιδευτικός τόσο της Πρωτοβάθμιας, όσο και της Δευτεροβάθμιας βαθμίδας, μπορεί να αποτελέσει έναν από τους βασικούς μοχλούς αυτής της εκπαιδευτικής αλλαγής, καθώς μπορεί να μετουσιώσει, στο δικό του διδακτικό αντικείμενο, τη θεωρία σε πράξη. Από την άλλη, μπορεί να αποδειχθεί σημαντικός παράγοντας και για την αναστολή της (Κολοβελώνης, 2006). Παλιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι πολλοί Ε.Φ.Α. παρεμποδίζουν με την επιφυλακτικότητά τους τη διαδικασία ένταξης. Μία αιτία είναι η άγνοια για το χειρισμό τέτοιων μαθητών, λόγω και της ελλιπούς προετοιμασίας τους στο πανεπιστήμιο πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής (Αμπατζίδου κ.ά. 2012). Ο Κοκαρίδας (2010) υποστηρίζει ότι αυτό που δημιουργεί πρόσθετη ανησυχία στους Ε.Φ.Α. με μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι ο συνδυασμός από τη μια του μεγάλου αριθμού μαθητών ανά τμήμα και από την άλλη η διαφορετικότητα των αναγκών αυτών των παιδιών. Βέβαια, τέτοιοι προβληματισμοί αποτελούν κοινό τόπο για όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών.

Προκύπτουν, λοιπόν, πρακτικά ζητήματα σχετικά με τη διαδικασία ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο. Επιβεβαιώνεται έτσι η άποψη ότι μια τέτοιας φύσης διαδικασία ένταξης δεν εξαρτάται πάντα από το παιδί, αλλά και από το ίδιο το σχολείο (Χρηστάκης, 2011).

Σχέσεις που διαμορφώνονται στη σχολική κοινότητα

Οι νόμοι που θεσπίζονται σε όλες τις χώρες αποσκοπούν στην αντιστάθμιση του αποκλεισμού ορισμένων μαθητών από την εκπαίδευση λόγω εθνικότητας, θρησκείας, κοινωνικής θέσης, φύλου, δεξιοτήτων και, ιδίως, μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δηλαδή μαθητών με μαθησιακά προβλήματα ή αναπηρίες, οι οποίοι δυσκολεύονται περισσότερο να μάθουν από ό,τι οι μαθητές χωρίς μαθησιακά προβλήματα ή αναπηρίες (Desombre, Lamotte & Jury, 2019). Καθοριστικής σημασίας για το αν θα τελεσφορήσει ή όχι μια τέτοια προσπάθεια, είναι η ποιότητα των σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας· εκπαιδευτικών – μαθητών- γονέων. Σχέσεων που επηρεάζονται, συχνά καταλυτικά, από την παρουσία έστω και ενός μόνο παιδιού με ειδικές ανάγκες στο χώρο του σχολείου.

Είναι βέβαια, αυτονόητα απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και της οικογένειας του παιδιού. Και σε αρκετές περιπτώσεις αυτό συμβαίνει, με αξιόλογα αποτελέσματα. Ο Φλουρής (2000, σ.133) αναφέρει ότι : «Η συνεχής επικοινωνία και εμπλοκή των γονέων στα σχολικά και εκπαιδευτικά έργα μπορεί να αποβεί χρήσιμη, ιδιαίτερα αν καταφέρουν να γίνουν «σύμμαχοι» και συνεργάτες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση όλων των επερχόμενων προκλήσεων και αλλαγών του 21ου αιώνα, στα θέματα της αγωγής των παιδιών με ειδικές ανάγκες».

Η διεθνής, όμως, έρευνα δείχνει ότι δεν συμβαίνει πάντα αυτό. Πολλές φορές γονείς και εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται σαν να βρίσκονται σε αντίπαλα στρατόπεδα, με αρνητικό αποδέκτη αυτής της διαμάχης το παιδί. Από τη μια πλευρά ,οι εκπαιδευτικοί συχνά βλέπουν τους γονείς ως τον αδύναμο κρίκο της σχέσης παιδί – γονείς – σχολείο. Δυσανασχετούν λόγω της υπερβάλλουσας ευαισθησίας που δείχνουν πολλοί γονείς και των ενοχών που κάποιοι από αυτούς νιώθουν. Συχνά θεωρούν ότι οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες γίνονται φορτικοί, δίνοντάς τους ακόμα και συμβουλές. Διατυπώνουν παράπονα για αδυναμία σωστής συνεργασίας μαζί τους. Βέβαια, είναι αλήθεια ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν κάποιες φορές τους γονείς ως αντίπαλους, επειδή έχει συμβεί στο παρελθόν να βρεθούν αντιμέτωποι με πραγματικά «δύσκολους» γονείς (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Και οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες, όμως, από την πλευρά τους, αντιμετωπίζουν ορισμένες φορές τον εκπαιδευτικό ως αντίπαλο και όχι ως συνεργάτη (Πολυχρονοπούλου, 2004). Δεμένοι με ένα ιδιαίτερο συναισθηματικό τρόπο με τα παιδιά τους, δεν είναι εύκολο να συνεργαστούν με ανθρώπους - εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής ή δασκάλους - που δεν έχουν ειδικές γνώσεις για το θέμα. Συχνά ανησυχούν και αγωνιούν για το αν το παιδί τους θα τα καταφέρει να ενσωματωθεί. Φοβούνται μήπως καταλήξει να είναι ο τελευταίος μαθητής της τάξης ή μήπως το κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά. Αυτό έχει ως συνέπεια πολλές φορές να απογοητεύονται και να μετανιώνουν για την ένταξη του παιδιού στο σχολείο (Χρηστάκης, 2011). Μάλιστα η επίσκεψη στο σχολείο τους δημιουργεί άγχος και ο τρόπος διατύπωσης των παρατηρήσεων από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να αποτρέψει ανάλογες επισκέψεις στο μέλλον (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Κι αν τα παραπάνω είναι ως ένα βαθμό ευνόητα, προκύπτουν και πιο λεπτά ζητήματα. Έρευνες δείχνουν πως πολλοί γονείς επηρεάζονται από τα βιώματα που είχαν αυτοί ως μαθητές, ενώ κάποιοι βλέπουν τους εκπαιδευτικούς ως ανταγωνιστές, λόγω του αρκετού χρόνου που περνάνε με τα παιδιά τους στο σχολείο. Επιπλέον, δεν ξέρουν πάντα εάν ένα θέμα που αφορά το παιδί τους είναι στην αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού ή κάποιου άλλου ειδικού. Παρόλα αυτά δεν είναι λίγες οι φορές που αποφασίζουν οι ίδιοι οι γονείς τι πρέπει να γίνει όσον αφορά το παιδί τους, επειδή υποστηρίζουν ότι γνωρίζουν καλύτερα το θέμα (Δαραής, 2011). Η συνεργασία έτσι δυσχεραίνεται. Οι δυσκολίες, πάντως, που επηρεάζουν αρνητικά τις σχέσεις και τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γενικότερα του σχολείου με τους γονείς παιδιών αυτών θα πρέπει να αναλυθούν σε συνδυασμό με το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αλληλεπιδρούν, ενώ ρόλο παίζει και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Δαραής, 2011).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί και ο ρόλος των αντιδράσεων των γονέων των άλλων , των φυσιολογικών, παιδιών. Είναι κι αυτός κρίσιμος παράγοντας για την ένταξη ενός παιδιού με ε.ε.α. στο κανονικό σχολείο. Ένα μέρος των γονέων πολλές φορές εκδηλώνει ανησυχίες, δυσανασχετεί ακόμα, όταν υπάρχει παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη του παιδιού τους. Αυτό συμβαίνει, γιατί – λανθασμένα - πιστεύουν ότι τα παιδιά τους μπορούν να επηρεαστούν από το παιδί που εντάσσεται και ότι οι εκπαιδευτικοί θα διαθέτουν περισσότερο χρόνο σε αυτό το παιδί, παραμελώντας τα δικά τους (Χρηστάκης, 2011). Έτσι, όμως προκύπτουν αμήχανες καταστάσεις για τους εκπαιδευτικούς και δε δημιουργείται ευνοϊκό μαθησιακό κλίμα για τους μαθητές.

Η ένταξη, τέλος, ενός παιδιού με ε.ε.α. σε ένα κανονικό σχολείο μπορεί να παρουσιάσει προβλήματα, αν το παιδί δεν τύχει καλής υποδοχής και αποδοχής από τους συμμαθητές του. Μπορεί, δηλαδή, να συναντήσει περίεργα βλέμματα, αποδοκιμασία, και να οδηγηθεί τελικά στην περιθωριοποίηση (Χρηστάκης, 2011). Τα παιδιά με ε.ε.α. εκτός από μαθητές, είναι και μέλη μιας κοινωνικής ομάδας. Έτσι η ομάδα των συμμαθητών του παιδιού είναι μια φυσική ομάδα που πρέπει να αποτελεί αντικείμενο έρευνας, για να διαπιστώνεται ποια είναι η θέση του παιδιού με ε.ε.α. στην ομάδα. Είναι ανάγκη να μελετηθούν οι αντιδράσεις των άλλων παιδιών προς αυτό, καθώς και οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα φυσιολογικά παιδιά και στα παιδιά με ε.ε.α. Τέτοιες μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με ε.ε.α. έχουν λίγες έως και αδύναμες σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Χρηστάκης, 2011).

Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν μια δυσαρμονία που μπορεί να αναπτυχθεί στις σχέσεις των εμπλεκόμενων μερών κατά τη διαδικασία ένταξης παιδιών με ε.ε.α. σε κανονικό σχολείο. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η επιμόρφωση των Ε.Φ.Α. σε θέματα ειδικής αγωγής σε θεωρητική και πρακτική βάση, καθώς και η αναγνώριση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είναι πολύ σημαντική για την αποτελεσματική ένταξη αυτών των παιδιών μέσα στην κανονική τάξη, χωρίς να προκαλούνται αντιδράσεις τόσο **από** τους μαθητές όσο και από τους γονείς τους (Αμπατζίδου κ.ά. 2012). Και βέβαια προϋποθέτει προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες τους.

Με στόχο την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση στην τάξη Φ.Α .

Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερα παιδιά με ε.ε.α. συμμετέχουν στο πρόγραμμα του κανονικού σχολείου. Οι αναπηρίες τους ποικίλουν σε βαθμό (από ελαφριές έως σοβαρές) και σε διάρκεια (μόνιμες ή παροδικές). Όμως, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει, όποτε μπορούν, να συμμετέχουν ισότιμα στο μάθημα της Φ.Α. με τα άλλα παιδιά της τάξης. Μόνο, όταν η αναπηρία είναι πολύ σοβαρή και εμποδίζει πραγματικά τη συμμετοχή τους στο μάθημα, θα πρέπει να απέχουν (Gallahue, 2002).

Η ταξινόμηση των ατόμων με αναπηρία ως προς την Φ.Α., όπως την δίνουν οι Κοκαρίδας και Μαγγουρίτσα (2010, σ.8) είναι:

1. *άτομα με κινητικές διαταραχές (ορθοπεδικές, νευρολογικές, μυϊκές βλάβες)*
2. *άτομα με γνωστικές διαταραχές (νοητική υστέρηση, μαθησιακές δυσκολίες)*
3. *άτομα με αισθητηριακές διαταραχές (τύφλωση, κώφωση)*
4. *άτομα με οργανικά νοσήματα και άλλες χρόνιες καταστάσεις υγείας που περιορίζουν την απόδοση του ατόμου.*

Για τους περισσότερους Ε.Φ.Α. η διαχείριση της τάξης που ενσωματώνει παιδιά με ε.ε.α. είναι μεγάλη πρόκληση. Παρόλα αυτά, δεν θα πρέπει να ξεχνούν ότι όλα τα παιδιά (ανεξάρτητα από τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν) έχουν τα ίδια δικαιώματα στην απόκτηση γνώσεων. Επιπλέον, ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν, αρκεί οι μαθησιακές δυσκολίες τους να εντοπιστούν έγκαιρα, να διαγνωσθούν σωστά και να αντιμετωπιστούν υπεύθυνα, συστηματικά και εξατομικευμένα (Πόρποδας, 2003). Γι' αυτό είναι ανάγκη να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών και των άλλων παραγόντων της εκπαίδευσης για τα παιδιά με ε.ε.α. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να τα αποδέχονται ευκολότερα και να προσπαθούν να τα ενσωματώσουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας νέες μεθόδους και μέσα διδασκαλίας (Χρηστάκης, 2001). Εξάλλου, η αλλαγή και η ανανέωση δεν είναι μια στατική διαδικασία, η οποία έχει ένα συγκεκριμένο τέλος. Είναι, αντίθετα, μια συνεχής και δυναμική διαδικασία που οδηγεί σε επαγγελματική ολοκλήρωση του Ε.Φ.Α., στην ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών, αλλά και στην αναβάθμιση του μαθήματος της Φ.Α. (Κολοβελώνης, 2006).

Η επάρκεια των εκπαιδευτικών είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και συμβάλλει έτσι στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, η επάρκεια των εκπαιδευτικών αναφέρεται στις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά που απαιτούνται για την κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών κάτω από μία στέγη (Xue et al., 2023). Οι βασικότερες παράμετροι που δείχνουν πόσο αποτελεσματική είναι η διδασκαλία της Φ.Α. είναι ο καθορισμός των στόχων, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας για την επίτευξη των στόχων, η παρουσίαση των δραστηριοτήτων στους μαθητές, η οργάνωση και διαχείριση του περιβάλλοντος μάθησης, η ανάπτυξη

του περιεχομένου του μαθήματος και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και του προγράμματος (Βασιλειάδου & Δέρρη, 2006). Όλα αυτά πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψη.

Ένας σημαντικός λόγος, ωστόσο, που πολλοί εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη σχολική τάξη, είναι η έλλειψη πλουραλισμού στην διδασκαλία (Σαλβαράς, 2013). Αυτό που μοιάζει να ξεχνούν είναι ότι κάθε παιδί είναι διαφορετικό από το άλλο και από μόνο του είναι μια συνολική και ακέραιη προσωπικότητα. Η αναγνώριση και ο σεβασμός της μοναδικότητας του κάθε παιδιού γίνεται ακόμα πιο σημαντική, όταν μιλάμε για παιδιά με ε.ε.α. Έτσι ο Ε.Φ.Α. για να πετύχει τους στόχους του θα πρέπει να γνωρίζει ότι το κάθε άτομο μαθαίνει με το δικό του τρόπο, στο δικό του χρόνο, και έχει τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά σωματικής ανάπτυξης και εξέλιξης (Gallahue, 2002).

Καθεμία από τις κατηγορίες των παιδιών με ε.ε.α. λοιπόν, χρειάζεται εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.). Ο Ε.Φ.Α. πρέπει να μπορεί να δομεί εξατομικευμένα προγράμματα, που επιτρέπουν τις διαφορές στο επίπεδο της δεξιότητας, στο σωματότυπο, στη φυσική κατάσταση, την αντίληψη, την συναισθηματική ανάπτυξη. Έτσι π.χ. για παιδιά που έχουν σύνθετα προβλήματα κινητικότητας και συντονισμού και που, συνήθως, έχουν βλάβη στο κεντρικό σύστημα, θα πρέπει το Ε.Ε.Π να περιλαμβάνει στόχους για να βελτιωθεί η κινητικότητα και ο νευρομυϊκός συντονισμός αυτών των παιδιών (Χρηστάκης, 2011). Ανάλογες προσαρμογές πρέπει να γίνονται και σε άλλες περιπτώσεις δυσλειτουργιών και διαταραχών. Ο καθηγητής Ε.Φ.Α. μπορεί να συμβουλεύεται τα βιβλιοτετράδια της ειδικής αγωγής του Υπουργείου Παιδείας και να ζητά τη συνδρομή του εξειδικευμένου προσωπικού των ΚΕΔΑΣΥ (ΥΠΕΠΘ, 2007).

Παράλληλα, ο Ε.Φ.Α. μπορεί να εστιάσει στο πώς τα παιδιά μπορούν να γίνουν πιο αποτελεσματικά και ενεργητικά. Ο Gallahue (2002, σ.5), αναφέρει σχετικά ότι «η κίνηση γίνεται μέσο για αισθητικοκινητική, γνωστική και αντιληπτική μάθηση». Έτσι οι Ε.Φ.Α. που υιοθετούν αυτούς τους στόχους κατορθώνουν να βελτιώσουν τον αυτοσεβασμό, την καλύτερη κοινωνικοποίηση και την σφυρηλάτηση καλύτερων χαρακτήρων.

Επίλογος

Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο είναι αναμφισβήτητα μια μεγάλη αλλαγή και μια πρόκληση τόσο για το εκπαιδευτικό μας σύστημα όσο και το σύστημα διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική κοινότητα. Ο Ε.Φ.Α. μπορεί - και πρέπει - να βάλει την προσωπική του σφραγίδα στη διαδικασία αυτή και να προτείνει ο ίδιος αλλαγές και καινοτόμες μεθόδους στο μάθημα του (Κολοβελώνης, 2006).

Είδαμε ότι πολλοί Ε.Φ.Α. αισθάνονται μεγάλη ανασφάλεια, όταν πρέπει να εντάξουν αυτά τα παιδιά στο μάθημα τους . «Αυτό το συναίσθημα μπορεί να μετριασθεί , εάν αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά πρώτα ως παιδιά και κατόπιν ως παιδιά με αναπηρίες»

(Gallahue, 2002, σ.88). Άλλωστε, «ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι διαποτισμένος από την αγάπη για το παιδί· η αγάπη πρέπει να αποτελεί το βασικό κίνητρο της παιδαγωγικής δραστηριότητας του γεννημένου παιδαγωγού» (Ξωχέλλης, 2002, σ.121).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η βελτίωση των παιδιών με ε.ε.α. που φοιτούν σε κανονικό σχολείο σε σύγκριση με παιδιά που πηγαίνουν σε ειδικό σχολείο είναι μεγαλύτερη (Σαλβαράς, 2013). Κι αυτό είναι το ζητούμενο. Το κάθε παιδί θα βρει και θα προσδιορίσει την ταυτότητα του, όταν θα αποδεχτεί την διαφορετικότητα του μέσα στην ομάδα. «Η μοναδικότητα του ατόμου πρέπει να είναι σεβαστή, να ενθαρρύνεται και να επαινείται» (Gallahue, 2002, σ.76). Έτσι, τα φυσιολογικά παιδιά μαθαίνουν να αποδέχονται τα παιδιά με ε.ε.α. ενώ από την άλλη αυτά τα παιδιά ζουν και κατανοούν τη διαφορετικότητα τους και την αποδέχονται πιο εύκολα από ό,τι σε ένα υπερπροστατευτικό και ξένο προς την πραγματικότητα περιβάλλον (Χρηστάκης, 2011).

Αυτό που πρέπει να είναι προτεραιότητα για τον εκπαιδευτικό είναι η γνώση του προβλήματος. Αυτή θα του επιτρέψει να οργανώσει σωστά το μάθημά του και να σχεδιάσει εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης για τους μαθητές του. Για τούτο χρειάζεται συνεχής επιμόρφωση πάνω στο θέμα της ειδικής αγωγής. Απαιτείται, δηλαδή, ουσιαστική και προσεκτική προετοιμασία και όχι επιδερμική αντιμετώπιση (Gallahue, 2002).

Βιβλιογραφία

Ampatzidou, A., Kokkaridas, D., Giannia, N., Paslamouska, M., Patsiaouras, A., & Latini, E. (2012). Axiologisi ton antilipseon ton ekpaideftikon os pros tin eparkeia ekpaidefsis stin eidiki fysiki agogi: mia pilotiki meleti. *Diepistimoniki Frontida Ygeias*, Tomos 4, Tefchos 1, 25-33.

Angelopoulou – Sakantami, N. (2002). *Eidiki agogi: vasikes arches kai methodoi*. Thessaloniki: Ekdoseis Christodoulidi.

Christakis, K. (2011*). I ekpaidefsi ton paidion me dyskolies. Eisagogi stin eidiki agogi*. Athina: Diadrasi.

Darais, K. (2000). Scheseis scholeiou kai oikogeneias, o daskalos se rolo symvoulou goneon paidion me idiaiterotites. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon,* 14, 163-179.

Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: the indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39 (1), 38-50.

Flouris, G. (2000). Anazitontas tin «ekpaideftiki oikologia» ton paidion me eidikes anagkes. Sto Vlachou, A., Kaila, M., Strongylos, V. (Ep. Ekd.) *Paidia me eidikes anagkes. Oikogeneia kai scholeio*. (ss.117-142) Athina: Atrapos.

Gallahue, D. (2002). *Anaptyxiaki fysiki agogi gia ta simerina paidia*. (Met. – ep.: Evangelinou, Ch., Pappa, A.). Thessaloniki: University Studio Press.

Institouto Ekpaideftikis Politikis, (2022). *Odigos Ekpaideftikou. Programmata Spoudon gia to mathima tis Fysikis Agogis sto Dimotiko Scholeio*. Athina, I.E.P.

Karatzas, A., & Vamvouka, I. (2022). Didaktiki symperilipsi [Kefalaio]. Sto Karatzas, A., & Vamvouka, I. 2022. *Oriothetontas ti mathisi, tis dyskolies kai tis diataraches tis anagnosis, tis orthografias kai tis grafis* [Proptychiako encheiridio]. Kallipos, Anoiktes Akadimaikes Ekdoseis. https://hdl.handle.net/11419/8267

Kokaridas, D. (2004). *Fysiki agogi gia mathites me edikes anagkes se kanonika scholeia*. Thessaloniki: Ekdoseis Christodoulidi.

Kokaridas, D. (2010). *Askisi kai anapiria: exatomikefsi, prosarmoges, kai prooptikes entaxis.* Thessaloniki: Ekdoseis Christodoulidi.

Kokaridas, D., & Mangouritsa, G. (2010) Vasi pliroforion eidikis fysikis agogis. Anaklisi 12 Fevrouariou 2024 apo http://old.pe.uth.gr/efa/assets/files/infobase.pdf

Kolovelonis, A. (2006). O kathigitis fysikis agogis os paragontas allagis kai kainotomias. Apo tin theoria stin praxi. *Ekpaidefsi & Epistimi*, 3, 313-323.

Papaioannou, A., Theodorakis, G., Goudas, M. (1999). *Gia mia kalyteri didaskalia tis fysikis agogis*. Thessaloniki: Salto.

Polychronopoulou, S. (2004). Synergasia metaxy scholeiou kai oikogeneias paidion me diataraches orasis: provlimata kai methodoi antimetopisis tous. *Ekpaidefsi kai Epistimi*, 1, 35-49.

Porpodas, K. (2003). I mathisi kai oi dyskolies tis (gnostiki prosengisi). Patra.

Salvaras, G. (2013). *Didaskalia paidion me eidikes anagkes sto synithismeno scholeio*. Athina: Ekdoseis Grigori.

Stasinos, P. D. (2020). *I Eidiki Symperiliptiki Ekpaidefsi*, 2027. 3i ekd. anatheor. Athina, Papazisi.

UNESCO (1978). O *diethnis katastatikos chartis fysikis agogis kai athlitismou*. UNESCO.

UNESCO (2015). *International charter of physical education, physical activity and sport*. UNESCO.

Vasiliadou, O., & Derri, V. Apotelesmatikotita sti Fysiki Agogi. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 4(2), 341-350. https://www.fa3.gr/arthra/olga-vas/apoteles-matikotita-sti-FA.pdf

Xochellis, P. (2007). *Scholiki paidagogiki*. (3i ekdosi). Thessaloniki: Adelfoi Kyriakidi.

Xue, R., Chai, H., Zhu, D., Yao, L., Yan, W. & Fu, W. (2023). Analysis of the Factors Influencing Inclusive Education Competency of Primary and Secondary Physical Education Teachers in China. *Sustainability,* 15, 308. https://doi.org/10.3390/su15010308

YPEPTh, (2007). *Fysiki Agogi, vivlio ekpaideftikou*. Athina: OEDV.

Πρώιμη παρέμβαση σε νήπια με αναπηρία και ο ρόλος των γονέων

Αποστόλου Σοφία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M. Ed.

Περίληψη

Τα ποσοστά επιπολασμού στην νοητική αναπηρία ανέρχονται περίπου στο 1% - 4% του γενικού πληθυσμού. Η νοητική αναπηρία αναγνωρίζεται ως η βασική αιτία αποκλεισμού στην εκπαίδευση. Τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης βελτιώνουν την ανεξαρτησία και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών με αναπηρία και συμβάλλουν στην καλύτερη ανταπόκριση των γονέων στις ανάγκες των παιδιών τους. Η παρούσα ανασκόπηση συνοψίζει δεδομένα μελετών, των τελευταίων περίπου δέκα χρόνων, σε προγράμματα πρώιμης παρέμβασης για νήπια (3-6 ετών) με αναπτυξιακή αναπηρία που είναι δημοσιευμένα σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά. Ως περιορισμοί αναφέρονται ο μεγάλος βαθμός ετερογένειας μεταξύ των μελετών, η απουσία στοιχείων παρακολούθησης (follow-up) για μεγαλύτερο των τριών (3) μηνών και η αποχώρηση των γονέων πριν την ολοκλήρωση του προγράμματος που πλησιάζει το 50% των συνολικών περιπτώσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: πρώιμη παρέμβαση, αναπτυξιακή αναπηρία, νήπια, εμπλοκή γονέων

Early intervention in toddlers with disabilities and the role of parents

Apostolou Sofia, Primary School Teacher, M.Ed.

Abstract

Prevalence rates in intellectual disability are about 1% - 4% of the general population. Intellectual disability is identified as the main cause of exclusion in education. Early intervention services contribute to better parents' response to their children's needs and improve the independence and academic achievement of children with disabilities. This review summarizes data from studies, of the last ten years or so, in early intervention programs for toddlers (3-6 years) with developmental disabilities published in prestigious scientific journals. Limitations include the high degree of heterogeneity between studies, the absence of follow-up data for more than three (3) months and the departure of parents before the completion of the program approaching 50% of the total cases.

Key-Words: early intervention, developmental disability, toddlers, parental involvement

Εισαγωγή

Ο επιπολασμός της νοητικής αναπηρίας ιδιαίτερα σε χώρες χαμηλού εισοδήματος κυμαίνεται μεταξύ 0,09 και 18,3%. (Maulic, Darmstadt, 2009). Η λήψη υπηρεσιών πρώιμης παρέμβασης βελτιώνει την ανεξαρτησία και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των ατόμων με αναπηρία. Η πρώιμη παρέμβαση παρέχεται συνήθως σε ένα φυσικό περιβάλλον

(σπίτι, κέντρο ημέρας και κοινοτικό πρόγραμμα) και τα βασικά χαρακτηριστικά της είναι: η παροχή υπηρεσιών από μια διεπιστημονική ομάδα, η υποστήριξη της οικογένειας και η ανάπτυξη ενός σχεδίου που περιγράφει τους στόχους και την επίτευξή τους (Ziviani, Darlington, Feeney, & Head, 2011).

Μέθοδος- Στρατηγικές Αναζήτησης

Πραγματοποιήθηκαν έρευνες σε τέσσερις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων συμπεριλαμβανομένων των PubMed, Eric, Scopus και το Scholar.com. Οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν για την αναζήτηση ήταν: early intervention programs, disabilities, disabled, intellectual disability, developmental disability, intellectual delay, retardation, efficacy, preschool children at risk children, prevention. Η έρευνα περιοριζόταν στην ηλικιακή ομάδα 3-6 ετών, η χρονική περίοδο ήταν από το 2004 μέχρι το 2018 και εξαιρέθηκαν μελέτες που εξέταζαν μόνο τον αυτισμό. Δεν συμπεριλήφθηκαν μελέτες με ειδικούς πληθυσμούς, όπως το σύνδρομο Down η εγκεφαλική παράλυση και οποιοδήποτε γενετικό σύνδρομο. Συμπεριλήφθηκαν ανασκοπήσεις (κριτικές) και συστηματικές ανασκοπήσεις. Δεν συμπεριλήφθηκαν μελέτες που αφορούσαν μόνο την ηλικιακή ομάδα (0-3 ετών).

Αποτελέσματα αναζήτησης

Αριθμός άρθρων που εντοπίστηκαν από ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων: PubMed (73), Scopus (50), Eric (4), Scholar(35).Αριθμός άρθρων τα οποία εντοπίστηκαν με περιλήψεις: PubMed (48), Scopus (30), Eric (0), Scholar(25).Αριθμός άρθρων που δε συμπεριλήφθηκαν, γιατί η πρόσβαση δεν επιτρεπόταν:(19).Αριθμός άρθρων που προσδιορίστηκαν για τελική επανεξέταση μετά την εξέταση του πλήρες κειμένου: PubMed (17), Scopus (15), Eric (2), Scholar(6). Αριθμός άρθρων που επιλέχτηκαν για την παρούσα ανασκόπηση: PubMed (3), Scopus (2), Eric (1), Scholar(1).

Προγράμματα Παρέμβασης που εστιάζουν στους γονείς

Οι Mooren et al., (2018) διερεύνησαν τη σκοπιμότητα εφαρμογής ενός κοινοτικού προγράμματος αποκατάστασης που εφαρμόστηκε στην Παλαιστίνη. Το δείγμα αποτελούνταν από γονείς που συμμετείχαν σε εθελοντική βάση. Οι γονείς που πήραν μέρος στο πρόγραμμα FMA (multi family approach) μάθαιναν από άλλους γονείς με το να μοιράζονται τις εμπειρίες τους. Με αυτό τον τρόπο αυξανόταν η ανθεκτικότητά τους σε ικανότητες κοινωνικής υποστήριξης και μειωνόταν το στρες. Οι ποιοτικές αναλύσεις στις εφαρμογές έδειξαν ότι η FMA είναι κατάλληλη για οικογένειες που έχουν παιδιά με αναπηρία (Mooren et al., 2018).

Σε άλλη μελέτη οι Nair & Radjakrishan, 2004 αναφέρθηκαν στους υποβαθμισμένους αστικούς οικισμούς που παρατηρείται επιδείνωση κατά 2% της αναπτυξιακής αναπηρίας σε παιδιά κάτω των 2 ετών και πρότειναν μια σειρά μοντέλων για τη σωστή ανάπτυξη των μικρών παιδιών (0-6 ετών) με αναπτυξιακή αναπηρία ή με κίνδυνο να παρουσιάσουν στο μέλλον. Τέτοια μοντέλα είναι η βρεφική διέγερση, το κοινωνικό

μοντέλο για έγκαιρη αναγνώριση της αναπτυξιακής αναπηρίας και παρέμβαση, η αξιολόγηση των νηπίων, το πρόγραμμα σχολικής ετοιμότητας και το προγραμμα ενίσχυσης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δίνεται μεγάλη βαρύτητα σε έναν ενιαίο σχεδιασμό, με σωστή καταγραφή του αριθμού των παιδιών με αναπηρία, με έμφαση στην υγεία, τη διατροφή, την ψυχοκοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με και χωρίς αναπηρία και την υποστήριξη των γονέων (Nair & Radjakrishan, 2004). Τα αποτελέσματα της έρευνας των Nair et., al.2014 έδειξαν ότι η κλινική αξιολόγηση από εξειδικευμένο προσωπικό συμβάλλει στην παροχή πρώιμης παρέμβασης που εφαρμόζεται στο σπίτι. Η έρευνα διήρκησε πέντε χρόνια και το δείγμα αποτελούνταν από 3.146 παιδιά (εκ των οποίων τα 2.751 ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 2-6 ετών) ηλικίας 2-10 ετών με υποψία αναπτυξιακής αναπηρίας. Το 64% ήταν αγόρια και το 36% ήταν κορίτσια. Χρησιμοποιήθηκαν τα εργαλεία: Denver Developmental Screening,(εξέταση ανάπτυξης),Vineland Social Maturity Scale (κλίμακα κοινωνικής ωρίμανσης),IQ της Vineland (νοητική ανάπτυξη), CARS Childhood Autism Rating Scale (για παιδιά με συμπτώματα που υποδηλώνουν αυτισμό), Receptive Expresive Emergent Language (προβλήματα λόγου) (Nair et al, 2014).

Σε έρευνα που διεξήχθη στο Βιετνάμ από τους Shin et al.,(2009) διερευνήθηκε η επίδραση της παρέμβασης Portage διάρκειας ενός έτους σε μικρά παιδιά (3-6 ετών). Στην συγκεκριμένη μελέτη 11 δάσκαλοι εκπαιδεύτηκαν από ξένους εμπειρογνώμονες για να βοηθήσουν τους γονείς. Το δείγμα αποτελούνταν από 31 γονείς με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στην ομάδα παρέμβασης κατανεμήθηκαν, 16 οικογένειες (n=16) ενώ στην ομάδα ελέγχου 14 (n=14). Οι δύο ομάδες συγκρίθηκαν πριν κατά τη διάρκεια και μετά την παρέμβαση. Οι γονείς εκπαιδεύτηκαν να συνεργαστούν μέσω της καθοδήγησης και της μίμησης από δασκάλους που είχαν 4 χρόνια εμπειρία με παιδιά με αναπηρίες.Χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο: Vineland Adaptive Behavior scale (η κλίμακα μέτρησης της προσαρμοστικής συμπεριφοράς και αναπτυξιακής ικανότητας) προσαρμοσμένο στο κοινωνικό πολιτισμικό περιβάλλον Βιετνάμ. Διαπιστώθηκε η θετική επίδραση της συγκεκριμένης παρέμβασης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε τομείς όπως: προσαρμοστική συμπεριφορά, κινητικές δεξιότητες και προσωπική φροντίδα. Και οι δύο ομάδες βελτίωσαν τις επικοινωνιακές τους και κοινωνικές τους δεξιότητες. (Shin et al., 2009).

Συμπερασματικά, η έγκαιρη και έγκυρη αξιολόγηση συμβάλει στην παροχή πρώιμης παρέμβασης που ξεκινά από το σπίτι του παιδιού και τους γονείς του και επεκτείνεται στην κοινότητα συνδέοντας τους γονείς των παιδιών με αναπηρία σε ένα δίκτυο αλληλοϋποστήριξης.

Πρόληψη και πρώιμη παρέμβαση για προβλήματα συμπεριφοράς

Οι γονείς εμφανίζουν περισσότερο στρες και κατάθλιψη και επιβαρύνονται με περισσότερα έξοδα έναντι των γονέων που έχουν παιδί μόνο με αναπτυξιακή αναπηρία. (Phaneuf & Mclntyre, 2011.Woodman, Mawdsley, & Hauser- Cram, 2015) Πάραυτα ένα μικρό ποσοστό λαμβάνει παρέμβαση για προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτό το πρόβλημα έρχονται να αντιμετωπίσουν τα προγράμματα κατάρτισης των γονέων που έχουν προσαρμοστεί σε παιδιά με αναπτυξιακή αναπηρία. Η βασική ιδέα είναι να βοηθήσουν

οι γονείς την υγιή ανάπτυξη των παιδιών τους μέσω της δικής τους κατάρτισης. Οι γονείς συμμετέχουν και σε ομαδικές συνεδρίες όπου περιγράφονται οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουν για να προσεγγίσουν τα παιδιά τους και σε ατομικές συνεδρίες στο σπίτι που παρέχεται ανατροφοδότηση με βίντεο σχετικά με τις ανησυχίες των γονέων για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών τους (Einfeld, Tonge, & Clarke, 2013).

Οι Griffin, Guerin, Sharry, & Drumm, (2010) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης PPEY (ψυχολόγος, λογοθεραπευτής, παιδοψυχίατρος, κοινωνικός λειτουργός) σε γονείς μικρών παιδιών με αναπτυξιακές δυσκολίες και παιδιών με συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες σε σύγκριση με γονείς που έλαβαν μια συνηθισμένη θεραπεία (πχ υποστήριξη από έναν ειδικό). Το δείγμα αποτελούνταν αρχικά από γονείς 117 μικρών παιδιών (3-6 ετών).Η διάρκεια του προγράμματος ήταν πάνω από 12 εβδομάδες. Υπήρχε η ομάδα παρέμβασης που παρακολούθησε το πρόγραμμα PPEY (n=65) και η ομάδα ελέγχου που έλαβε μια συνηθισμένη θεραπεία (n=52). Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε πριν και αμέσως μετά την παρέμβαση και για την ομάδα παρέμβασης πραγματοποιήθηκε και τρίτη αξιολόγηση 5 μήνες μετά το τέλος της παρέμβασης. Το πρόγραμμα ολοκλήρωσαν από τους 65 συμμετέχοντες οι 46 στην ομάδα παρέμβασης εκ των οποίων οι 28 είχαν αναπτυξιακές δυσκολίες (αναπτυξιακή αναπηρία, αυτισμό υπό ομάδα αναπτυξιακών δυσκολιών) και από τους 52 οι 35 στην ομάδα ελέγχου εκ των οποίων οι 24 είχαν αναπτυξιακές δυσκολίες. Το PPEY χρησιμοποίησε έναν συνδυασμό από 7 ομαδικές συνεδρίες (8-12 γονείς σε 2ωρες συνεδρίες) και 5 ατομικές. Κάθε εβδομάδα οι γονείς διδάσκονταν πώς να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους και πώς να τα βοηθήσουν να πειθαρχούν χρησιμοποιώντας ξεκάθαρες εντολές. Χορηγήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία: Για την κατηγοριοποίηση των παιδιών σε δυο υπό -ομάδες χρησιμοποιήθηκαν το BAS-II και το WPPSI για τον υπολογισμό του δείκτη νοημοσύνης, τυπικά εργαλεία για τον λόγο και τη γλώσσα, αναπτυξιακές λίστες, παρατήρηση και ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Στη συνέχεια χορηγήθηκαν: το ερωτηματολόγιο Parent Form Preschool Version που περιγράφονται από τους γονείς τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες του παιδιού. Το parental Stress Scale ένα μέτρο αυτοαναφοράς που εκτιμά τις δυσκολίες και τις απογοητεύσεις του γονέα, το Parent Defined Problem and Goal Form μια λίστα στην οποία ζητήθηκε από τους γονείς να εντοπίσουν προβλήματα που τους ανησυχούσαν καθώς και στόχους που είχαν πετύχει. Τέλος, καταγραφήκαν παρατηρήσεις μέσω Video κατά τη διάρκεια αλληλεπίδρασης του παιδιού με τον γονέα. Χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά μέτρα και διαπιστώθηκε ότι η γονική κατάρτιση είναι πιο αποτελεσματική από μια συνήθης θεραπεία και το συγκεκριμένο πρόγραμμα μπορεί να βοηθήσει και τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες και τα παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα οι γονείς ενθαρρύνθηκαν να υποστηρίξουν θετικά τα παιδιά τους με τον τρόπο που ταίριαζε καλύτερα στα δικά τους χαρακτηριστικά (για παράδειγμα τα δυνατά σημεία των γονέων που ήταν διαφορετικά σε κάθε οικογένεια). Ωστόσο, ένας σημαντικός περιορισμός ήταν ο μεγάλος αριθμός των συμμετεχόντων που δεν ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα (Griffin, Guerin, Sharry, & Drumm, 2010.

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποίησαν οι Plant & Sanders, (2007) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα δύο παραλλαγών (εντατική εκπαίδευση δέκα συνεδριών και 6 περισσότερων στη δεύτερη) ενός εκπαιδευτικού προγράμματος SSTP (κλινικός ψυχολόγος και ψυχολόγοι με μεταπτυχιακή εκπαίδευση) γονέων με παιδιά προσχολικής ηλικίας με αναπτυξιακές αναπηρίες (αυτισμός, αναπτυξιακή αναπηρία). Το πρόγραμμα εστίαζε κυρίως στην παρουσίαση 25 στρατηγικών διαχείρισης, στην παρατήρηση της εφαρμογής γονεϊκών δεξιοτήτων με το παιδί τους και στην ανατροφοδότηση από τον θεραπευτή σχετικά με τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους. Στη δεύτερη παραλλαγή υπήρχε και η εκπαίδευση των γονέων σε δεξιότητες αντιμετώπισης δυσκολιών προσωπικής προσαρμογής. Το δείγμα αποτελούνταν από 74 γονείς και η κατανομή στην πειραματική και την ομάδα ελέγχου έγινε με τυχαίο τρόπο. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν αφορούσαν τη παιδική συμπεριφορά, τις γονεϊκές δεξιότητες, τη γονεϊκή προσαρμογή και την αποδοτικότητα της παρέμβασης. Αναλυτικότερα, ήταν το μέτρο προσαρμοστικής συμπεριφοράς Vineland Adaptive Behavior Scale (VABS) που ολοκληρώθηκε με μια ημι-δομημένη συνέντευξη και η παρατήρηση που αφορούσε την αλληλεπίδραση μεταξύ των γονέων, του γονέα με το παιδί και τον γονέα σε ένα καθήκον ανεξάρτητα από το παιδί. Οι δυσκολίες στη συμπεριφορά αξιολογήθηκαν μέσω του Eyberg Child behavior Inventory. Επιπλέον αξιολογήθηκε η παρουσία ή απουσία συγκεκριμένων συμπεριφορών για την επίτευξη μέτρων (Developmental Behavior Checklist), η συχνότητα παρουσίας της δύσκολης συμπεριφοράς και η απουσία ή παρουσία προβλημάτων συμπεριφοράς όταν οι γονείς φρόντιζαν το παιδί (CPS difficult child behavior \ CPS Problematic care giving Tasks). Δόθηκαν ερωτηματολόγια για τη δυσλειτουργία της οικογένειας και την αυτοεκτίμηση των γονέων (Parenting Scale\Parenting Sense of Competence Scale). Αξιολογήθηκαν με ερωτηματολόγιο το στρες, η κατάθλιψη και το άγχος των γονέων. (Depression, Anxiety, Stress Scale). Τέλος, κατά την αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης υπηρεσίας, διαπιστώθηκε ότι και οι δύο παραλλαγές του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν αποτελεσματικές και τα οφέλη διατηρήθηκαν ένα χρόνο μετά την παρέμβαση (Plant & Sanders, 2007). Ωστόσο, απαιτούνται περισσότερες έρευνες λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος που έχουν χρησιμοποιήσει οι παραπάνω μελέτες και της μη ύπαρξης ομάδας σύγκρισης (πχ με μια άλλη παρέμβαση ή με μια συνηθισμένη θεραπεία). Επιπλέον, οι μελέτες εκτελούνταν από τους προγραμματιστές της SSTP παρέμβασης στην Αυστραλία αυξάνοντας τον κίνδυνο μεροληψίας. (Kleefman, Jansen, Stewart, & Reijneveld, 2014). Άλλοι ερευνητές όπως οι Kleefman, M., Jansen, Stewart, & Reijneveld (2014) διαπιστώσαν ότι τα πλεονεκτήματα που είχε η οικογενειακή παρέμβαση SSTP έναντι της συνηθισμένης θεραπείας (πχ τηλεφωνική υποστήριξη, επίσκεψη ειδικού στο σπίτι) είχε βραχύβια διάρκεια.

Οι Phaneuf & Mclntyre (2011) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα ενός κλιμακωτού μοντέλου παρέμβασης, σε γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας (μέση ηλικία 4ετών 11μ) με αναπτυξιακές αναπηρίες στη μείωση: α) των αρνητικών στρατηγικών γονικής φροντίδας και β) των προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού στους γονείς. Η καινοτομία του προγράμματος είναι η ευελιξία, καθώς παρέχεται ανάλογα με τον βαθμό ανταπόκρισης του κάθε γονέα στο πρόγραμμα. Έτσι ενώ όλοι οι γονείς έλαβαν το πρώτο

επίπεδο την ίδια χρονική στιγμή, κάποιοι προχώρησαν γρηγορότερα στο επόμενο επίπεδο, ενώ κάποιοι άλλοι παρέμειναν στο πρώτο. Τα τρία επίπεδα αφορούσαν ανάγνωση παρεχόμενων υλικών από τον οδηγό Incredible Years, (3 εβδομάδων), ομαδική κατάρτιση (11εβδομάδων) και τέλος ατομική κατάρτιση μέσω ανατροφοδότησης από θεραπευτή (γιατρό). Το δείγμα αποτελούνταν από 8 οικογένειες (γονέας-παιδί) το οποίο επιλέχθηκε τυχαία από μια μεγαλύτερη ομάδα γονέων που παρακολουθούσαν τοπικά προγράμματα παρέμβασης. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η παρατήρηση της γονικής και της παιδικής συμπεριφοράς, μία λίστα συμπεριφοράς του παιδιού Child Behavior Checklist for 1 ½ -5 και τέλος ένα σύστημα αποκωδικοποίησης της παρατηρούμενης συμπεριφοράς. The Incredible Years Webster –Stratton , στο οποίο υπήρχαν 7 κατηγορίες συμπεριφοράς αναφορικά με τις αρνητικές συμπεριφορές των γονέων και 2 κατηγορίες αναφορικά με τις θετικές στρατηγικές γονικής φροντίδας. Στην αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε τρεις μήνες μετά την παρέμβαση συμμετείχαν 6 οικογένειες (γονέας παιδί). Διαπιστώθηκε η αποτελεσματικότητα του κλιμακωτού μοντέλου παρέμβασης στη μείωση των αρνητικών στρατηγικών των γονέων στην αλληλεπίδραση με το παιδί τους και στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού. Επιπλέον, η ολοκλήρωση του κλιμακωτού μοντέλου θεωρήθηκε λιγότερο χρονοβόρα σε σύγκριση με άλλες παρεμβάσεις. Ωστόσο το μικρό μέγεθος του δείγματος και η έλλειψη παρατήρησης της γονεϊκής συμπεριφοράς σε διαφορετικά περιβάλλοντα δεν επιτρέπει γενικεύσεις των αποτελεσμάτων (Phaneuf & Mclntyre, 2011).

Οι May et al., (2013) διερεύνησαν την επίδραση που είχε η συμμετοχή του πατέρα στο Signposts, ένα οικογενειακό πρόγραμμα παρέμβασης, στην κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη της μητέρας. Το προαναφερόμενο σύστημα παρέμβασης είναι προληπτικό και αφορά γονείς παιδιών (3-16 ετών) με αναπτυξιακή αναπηρία και προβλήματα συμπεριφοράς, η αποτελεσματικότητα του οποίου έχει διαπιστωθεί ερευνητικά. (Hudson, Cameron, & Matthews, 2009. Hudson et al., 2003) Τα υλικά του προγράμματος περιλάμβαναν βιβλίο εργασίας και βιντεοκασέτα για τους γονείς, καθώς και εγχειρίδια διδασκαλίας για τους θεραπευτές. Το υλικό μπορούσαν οι γονείς να το χρησιμοποιήσουν ατομικά χωρίς καμία υποστήριξη ή μπορούσαν να δεχτούν υποστήριξη μέσω ομάδας ή μέσω θεραπευτή με τη χρήση τηλεφώνου και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Hudson, et al., 2003). Το δείγμα αποτελούνταν από 1.045 γονείς παιδιών με αναπτυξιακή αναπηρία εκ των οποίων οι 201 ήταν μητέρες που συμμετείχαν με τους πατέρες, ενώ οι 845 ήταν μόνο μητέρες. Υπήρχε η ομάδα παρέμβασης (μητέρες και πατέρες) και η ομάδα ελέγχου(μητέρες) Το 94% συμμετείχε στην αξιολόγηση πριν την έναρξη του προγράμματος, το 60% περίπου μέχρι την ολοκλήρωση του προγράμματος και το 29% στην αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε 3 μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικά μέσα συλλογής πληροφοριών. Κλίμακες που αφορούσαν την εικόνα που είχαν οι γονείς για τον βαθμό ανταπόκρισής τους στο γονεϊκό ρόλο τους (PSOC), το άγχος και το στρες (DASS), τις καθημερινές πιέσεις που αντιμετωπίζουν (PHS), μία λίστα ελέγχου που αξιολογούσε τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού (DBS) και τέλος μία φόρμα αξιολόγησης της δυσκολίας συμπεριφοράς (DBAF). Διαπιστώθηκε ότι από τη γονική κατάρτιση ωφελήθηκαν και οι δύο ομάδες, πάραυτα η παρουσία του πατέρα παρείχε σημαντική κοινωνική υποστήριξη

στις μητέρες και μείωσε το άγχος τους Οι May et al., (2013) ανοίγουν δρόμο για περαιτέρω διερεύνηση της συμμετοχής και των δύο γονέων με παιδί με αναπτυξιακή αναπηρία σε προγράμματα που αφορούν γονεϊκή κατάρτιση.

Συμπεράσματα

Πρόσφατες ανασκοπήσεις και μεμονωμένες μελέτες αναφέρουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης για νήπια με αναπτυξιακή καθυστέρηση. Φαίνεται ότι χρειάζεται να ενθαρρύνονται οι γονείς να χρησιμοποιούν τις δυνατότητές τους για να υποστηρίξουν θετικά τα παιδιά τους. Ωστόσο, τα αποτελέσματα πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή. Η ετερογένεια στα προγράμματα παρέμβασης, στο μέγεθος του δείγματος, στις μεθόδους σχεδιασμού και στα εργαλεία αξιολόγησης καθιστά δύσκολη την ερμηνεία και τη γενίκευση αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα, το μεγάλο ποσοστό αποχώρησης των γονέων υπογραμμίζει την αναγκαιότητα μιας ολιστικής αντιμετώπισης. Τέλος, χρειάζεται να ερευνηθεί περισσότερο ο ρόλος του πατέρα στα προγράμματα κατάρτισης των γονέων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Einfeld, S. L., Tonge, B., & Clarke, K. (2013). Prevention and early intervention for Behavior problems in children with developmental disabilities. *Current Opinion in Psychiatry* 26 (3), 263- 269.

Griffin, C., Guerin, S., Sharry, J., & Drumm, M. (2010). A multicenter controlled study of an early intervention parenting programme for young children with behavioural and developmental difficulties. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 10 (2), 279-294.

Hudson, A., Cameron, C., & Matthews, J. (2009). The wide- scale implementation of a support program for parents of children with an intellectual disability and difficult behavior. *Journal of Intellectual &Developmental Disability* 33 (2), 117-126.

Hudson, A., Mattews, J., Gavidia-Payne, S., Cameron, C., Mildon, R., Radler, G., και συν. (2003). Evaluation of an Intervention system for parents of children with intellectual disability and challenging behavior. *Journal of Intellectual Disability Research* 47 (4-5) , 238-249.

Kleefman, M., EMC Jansen, D., Stewart, R. E., & Reijneveld, S. A. (2014). The effectiveness of Stepping Stones Tripple Stones Triple P parenting support in parents of children with borderline to mild intellectual disability and psychosocial problems: a randomized controlled trial. *BMC Medicine*, 1-10.

Maulic , P K; Darmstadt, G L; (2009). Community -based interventions to optimize early childhood development in low resource settings. *Journal of Perinatology 29* 531-542.

May, F., Mclean, L., Anderson, A., Hudson, A., Cameron, C., & Matthews, J. (2013). Father participation with mothers in the Signposts program: an initial investigation. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 38 (1) , 39-47.

Mooren, T., Rabaia, Y., Mitwalli, S., Reiffes, R., Koenen, R., & de Man, M. (2018). The Multi-Family Approach to facilitate a family support network for Palestinian parents of children with a disability: a descriptive study. *Lancet* 391 (2), S49.

Nair, M. K., & Radjakrishan, R. (2004). Early childhood Dvelopment in Deprived Urbαn Settlements. *Indian Pediatrics* 41, 227-237.

Nair, M. K., Lakshmi, M. A., Latha, S., Lakshmi, G., Nair, H., Bhaskaran, D., και συν. (2014). CDC Kerala 15:Developental Evaluation clinic (2-10y) Developmental Diagnosis and use of Home Intervention Package. *The Indian Journal of Pediatrics* 81, 142-150.

*Phaneuf, L., & Mclntyre, L. L. (2011). The application of a three- tier model of intervention to parent training. *Journal of Positive Behavior Interventions* 13 (4), 198-207.

Plant, K., & Sanders, M. (2007). Reducing Problem behavior during care - giving in families of preschool -aged children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities* 28 (4), 362-385.

Shin, J. Y., Nhan, N. V., Lee, S. B., Crittenden, K. S., Flory, M., & Hong, H. T. (2009). The effects of a home-based intervention with intellectual disabilities in Vietnam. *Journal of Disability Research* 53 (4), 339-352.

Woodman, A., Mawdsley, H., & Hauser- Cram, P. (2015). Parenting stress and child behavior problems within families of children with developmental disabilities: Transactional relations across 15 years . *Research in Developmental Disabilities* 36, 264-276.

Ziviani, J., Darlington, Y., Feeney, R., & Head, B. (2011). From policy to practice: Aprogram logic approach to describing the implementation of early intervention services for children with physical disability. *Evaluation and Program planning*, 60-68.

Συμμετοχική παρατήρηση μαθητή με αυτισμό.

Θεοδώρου Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Ed

Περίληψη

Το θέμα του παρόντος άρθρου είναι η συμμετοχική παρατήρηση ενός παιδιού με αυτισμό, το οποίο παρακολουθεί την τετάρτη τάξη γενικού δημοτικού σχολείου. Για την πιο σωστή, πιο καλή και σαφέστερη παρουσίασή της, το άρθρο χωρίστηκε σε τρία μέρη – ενότητες. Πρωτίστως, παραθέτεται ο ορισμός του αυτισμού (αυτιστικής διαταραχής) και τα τρία κύρια ελλείμματα που τον χαρακτηρίζουν. Έπειτα, παρουσιάζεται εν συντομία το οικείο περιστατικό, η διάρκεια και το μέρος που πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση. Μετέπειτα, παραθέτεται το κλινικό προφίλ του παιδιού. Το κλινικό προφίλ, διαμορφώθηκε σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του αρθρογράφου αλλά και με αναφορές από τους γονείς του μαθητή και τον δάσκαλο της σχολικής τάξης. Τονίστηκε αρκετά η συμπεριφορά του παιδιού, το γνωστικό του προφίλ και η κοινωνική του αλληλεπίδραση. Εν κατακλείδι, προτάθηκαν και αιτιολογήθηκαν συγκεκριμένες παρεμβάσεις, εστιασμένες στις δυσκολίες του μαθητή που παρατηρήθηκαν, για τη βελτίωσή του. Με τις προτεινόμενες τεχνικές και στρατηγικές εκπαιδευτικής παρέμβασης, γίνεται προσπάθεια για τη βελτίωση του μαθησιακού επίπεδου του παιδιού, της κοινωνικοποίησης και της συμπεριφοράς του.

Λέξεις-Κλειδιά: Αυτισμός, συμμετοχική παρατήρηση, παρέμβαση

Participant observation student with autism.

Theodorou Ioannis, Mathematician, M.Ed

Abstract

This article deals with the participant observation of a child with autism, who attends the fourth grade of primary school. For a better and more convenient presentation, the article was divided into three parts – sections. First of all, the definition of autism (autistic disorder) is listed. Also, the three main deficits that characterize this disorder are listed below. Then, the relevant incident, the duration and the place where the observation took place are briefly presented. After that, the child's clinical profile is listed. The clinical profile was formed according to author's observations as well as the reports from the student's parents and the child's teacher. The child's behavior, cognitive profile and the social interaction were emphasized. In conclusion, specific interventions were proposed and justified, focused on the student's difficulties observed, for his improvement. With those proposed educational intervention techniques and strategies, an effort ia made to improve the child's learning level, socialization and behavior.

Key-Words: autism, participant observation, interventions

Εισαγωγή

Αυτισμός

Ο αυτισμός είναι μια ισόβια διαταραχή διάχυτου αναπτυξιακού χαρακτήρα. Συνήθως χρησιμοποιείται ο όρος: «Διάχυτη ή καθολική αναπτυξιακή διαταραχή». Αυτό συμβαίνει διότι επηρεάζονται περισσότερες από μία πλευρές της ζωής του ατόμου (Στασινός, 2013). Ο αυτισμός κάνει την εμφάνισή του αρκετά νωρίς στη ζωή του ατόμου, συνήθως πριν συμπληρωθούν τα τρία πρώτα έτη της ζωής του παιδιού. Ψυχοτεχνικά όμως, επιβεβαιώνεται η παρουσία του όταν το παιδί είναι τριών χρόνων. Τα ελλείμματα με τα οποία εκδηλώνεται ο αυτισμός αφορούν τρεις σημαντικούς τομείς: α) τις περιορισμένες και στερεότυπες δραστηριότητες και συμπεριφορές – έλλειψη δημιουργικής φαντασίας, β) την επικοινωνιακή συμπεριφορά (λεκτική και μη) και γ) την αποτυχημένη προσπάθεια κατανόησης του κόσμου, δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και συναισθηματικών συναλλαγών (Χριστιανόπουλος, 2012; Στασινός, 2013). Το ποσοστό εμφάνισής του είναι 4 – 6 ανά 1.000 άτομα και 4 φορές συχνότερος σε άτομα του αρσενικού φύλου από ότι σε άτομα του θηλυκού (Ζώης, Δημητρακόπουλος, 2004).

Οικείο περιστατικό

Το θέμα του παρακάτω άρθρου είναι να παρουσιάσει την επαφή του συγγραφέα, με μαθητή της τετάρτης δημοτικού (σχολείο γενικής εκπαίδευσης) με αυτισμό, διαμέσου της τεχνικής της συμμετοχικής παρατήρησης. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στο σχολείο του μαθητή και για διάστημα μιας σχολικής εβδομάδας. Υπήρξε κοινή έγκριση των γονιών, του διευθυντή του σχολείου και του δάσκαλου της τάξης. Αν και έχει ζητηθεί από τη διεύθυνση του σχολείου, δεν υπάρχει εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στην τάξη.

Κλινικό προφίλ

Ο Μ είναι μαθητής της τέταρτης τάξης γενικού δημοτικού σχολείου και είναι 10 ετών. Φοιτά στο ίδιο δημοτικό σχολείο από την πρώτη δημοτικού. Ο Μ έχει διαγνωστεί από το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (IQ: μεγαλύτερο από 70) (Wilmshurst, 2011). Όπως αναφέρει ο δάσκαλος της τάξης, ο Μ φαίνεται να έχει ιδιαίτερα ανεπτυγμένη την ικανότητα της ανάγνωσης, αλλά το επίπεδό του είναι φτωχό στη γραφή και ακόμη φτωχότερο στα μαθηματικά. Παρατηρήθηκε ότι δυσκολεύεται αρκετά στην απόδοση του νοήματος ενός κειμένου. Επίσης, παρουσιάζει δυσκολίες στις μαθηματικές έννοιες καθώς και στις αφηρημένες έννοιες (Στασινός, 2013). Κάθεται μόνος του στο θρανίο και δεν επιθυμεί να καθίσει κάποιος δίπλα του. Σε αντίθετη περίπτωση, αναφέρει ο δάσκαλός του, γίνεται επιθετικός. Επιπλέον, αποφεύγει να κοιτάξει κάποιον και όταν γίνεται αυτό, γίνεται μόνο στιγμιαία (Ζώης, Δημητρακόπουλος, 2004). Οι γονείς του αναφέρουν ότι έχει πολύ καλή μνήμη και θυμάται οποιαδήποτε πινακίδα κυκλοφορίας αυτοκινήτου ή μηχανής δει (Χριστιανόπουλος, 2012).

Στη διάρκεια του μαθήματος των μαθηματικών, ολόκληρη η ώρα περιέχει απλές πράξεις και διάβασμα της θεωρίας. Παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν δυσκολίες ακόμη και στην πρόσθεση δύο μονοψήφιων αριθμών. Ο δάσκαλος ανέφερε ότι προσπαθεί να τον βοηθήσει στις πράξεις με τον άβακα. Επίσης, χρησιμοποιούνται τα δάχτυλα ή μολύβια. Παρατηρήθηκε, επιπλέον, ότι το πρόβλημα αυξάνεται αν οι πράξεις αφορούν αφαίρεση ή πολλαπλασιασμό. Καθ' όλη τη διάρκεια της ώρας, ο Μ κουνούσε το πόδι του ρυθμικά και αρκετές φορές έμοιαζε σαν αφηρημένος (Χριστιανόπουλος, 2012). Στις ερωτήσεις του δασκάλου του δε σήκωνε χέρι. Στο τέλος ξέχασε να σημειώσει τις ασκήσεις για την επόμενη φορά (Στασινός, 2013).

Στη διάρκεια του μαθήματος της γλώσσας, παρατηρήθηκε ότι το επίπεδο της ανάγνωσής του είναι ανώτερο από τα παιδιά της ηλικίας του. Μέχρι ο δάσκαλος να του δώσει την έγκριση για ανάγνωση ο Μ φώναζε: «Πότε μπορώ να διαβάσω το βιβλίο;». Ακόμη και όταν ο δάσκαλος του απάντησε, επαναλάμβανε την ερώτηση (Χριστιανόπουλος, 2012). Όταν ο δάσκαλος έβαζε άσκηση ορθογραφίας, ο Μ σχεδόν όλες τις φορές αρνήθηκε να την κάνει και όταν τελικά έπιασε το μολύβι έδειχνε αρκετά αναστατωμένος. Στις συζητήσεις της τάξης «πηδούσε» από το ένα θέμα στο άλλο, αδιαφορώντας για τη ροή της συζήτησης (Στασινός, 2013). Η επαναληπτική κίνηση των ποδιών του συνεχίστηκε και στην ώρα της γλώσσας. Επίσης, ξέχασε πάλι να σημειώσεις τις εργασίες για το σπίτι (Χριστιανόπουλος, 2012; Στασινός, 2013).

Εκτός από μεμονωμένα περιστατικά που έχουν να κάνουν με τη διατάραξη της ρουτίνας του μαθητή, δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερα προβλήματα συμπεριφοράς (Χριστιανόπουλος, 2012). Παρατηρήθηκε επίσης, ότι υπάρχει μία εμμονή στη διατήρηση της ομοιότητας (π.χ. βγαίνουμε από το δεξιό μέρος της πόρτας και μόνο από μία πόρτα, γράφουμε μόνο με το ίδιο μολύβι κ.λπ.). Στο διάλειμμα δεν παίζει με τα υπόλοιπα παιδιά αφού δεν μπορεί να παίξει ομαλά, μιας και είναι αδύνατη η προσαρμογή του στο ομαδικό παιχνίδι, με αποτέλεσμα να «χαλάει» το παιχνίδι των συμμαθητών του (Wilmshurst, 2011). Επίσης, δεν μπορεί να προσαρμοστεί με την άτακτη κίνηση των συμμαθητών του (π.χ. στο κρυφτό), δε γελάει με τα αστεία τους και μερικές φορές είναι απότομος και αγενής (Στασινός, 2013; Βούλγαρη, 2015).

Παρέμβαση

Αρχικά, πρέπει να τονιστεί ότι από τη στιγμή που ο αυτισμός δεν είναι κάποια ασθένεια, τα άτομα με αυτισμό δεν είναι άρρωστα και δεν αντιμετωπίζονται έτσι. Οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται σε ένα άτομο με αυτισμό έχουν στόχο την βελτιστοποίηση της ζωής του και το να μην εκθέτει σε κίνδυνο τον εαυτό του και το περιβάλλον του (Δροσινού, 2000; Βούλγαρη, 2015). Αρκετά σημαντικό είναι επίσης ότι, σχεδόν το σύνολο των παιδιών με αυτισμό, εκπαιδεύεται σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης με στήριξη από ειδικό επιστημονικό προσωπικό (Στασινός, 2015).

Προτείνεται επομένως, η διδασκαλία να εξατομικευτεί σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει ο μαθητής από ειδικό παιδαγωγό μέσω της παράλληλης στήριξης (Χριστιανόπουλος, 2012). Το εξατομικευμένο πρόγραμμα, μπορεί να περιλαμβάνει

ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης όπως για παράδειγμα το TEACCH (χωρίς να θεωρείται πανάκεια), το οποίο είναι ένα δομημένο σύστημα διδασκαλίας.

Σύμφωνα, επομένως, με το κλινικό προφίλ του Μ που παρουσιάζεται παραπάνω, για να αντιμετωπιστεί η αδυναμία του παιδιού να μην σημειώνει τις ασκήσεις – εργασίες που έχει να κάνει στο σπίτι, μπορεί να δημιουργηθεί ένα ατομικό δομημένο ημερήσιο πρόγραμμα (πέραν του σχολικού) με απλά και εικονογραφημένα βήματα. Επομένως, ο Μ θα ξέρει ότι η τελευταία εικόνα του προγράμματος, δείχνει να σημειώνουμε τις ασκήσεις για την κατ' οίκον εργασία (Strogilos, Tragoulia, etc, 2017). Επιπλέον, για την αποφυγή των εκδηλώσεων θυμού, μπορεί ο συγκεκριμένος μαθητής να έχει το δικό του ατομικό θρανίο, το οποίο μπορεί να τοποθετηθεί μπροστά, έτσι ώστε να υπάρχει καλύτερος έλεγχος αλλά και να έχει καλύτερη οπτική επαφή με τον πίνακα (Βούλγαρη, 2015). Βοηθητικά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί η τεχνολογία μέσω της χρήσης κατάλληλων οπτικοακουστικών βοηθημάτων, ειδικά για το μάθημα των μαθηματικών και τις μαθηματικές πράξεις (Wilmshurst, 2011). Οι οπτικές αυτές δραστηριότητες θα τον βοηθήσουν στις μαθηματικές πράξεις αφού ο Μ θα τις βλέπει να πραγματοποιούνται μπροστά του (στην οθόνη). Οι αστικοποιημένες δραστηριότητες σε συνδυασμό με κοινωνικές ιστορίες, θα τον βοηθήσουν στην αποσαφήνιση των εννοιών που τον μπερδεύουν, τόσο στη γλώσσα όσο και στα μαθηματικά (Wilmshurst, 2011). Για να μπορέσει ο Μ να απαντάει στις ερωτήσεις, πρέπει οι ερωτήσεις που του απευθύνονται να είναι στο πρώτο ενικό πρόσωπο, για να μην παρερμηνευτούν από τον Μ και να είναι στο μαθησιακό επίπεδό του (Στασινός, 2015).

Για τη συμμετοχή του στις ομαδικές συζητήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν κοινωνικές ιστορίες που να περιέχουν διάλογο και, στο βαθμό του δυνατού, να αποφεύγονται οι προφορικές ερωτήσεις (Βούλγαρη, 2015). Ο δάσκαλος, επίσης, μπορεί να προετοιμάζει εγκαίρως τον Μ για τις οποιεσδήποτε αλλαγές μπορεί να τον ταράξουν (π.χ. αλλαγή αίθουσας, σχολική εκδρομή κ.λπ.). Όσον αφορά την κοινωνικοποίηση και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του, εντός της τάξης αλλά και στο διάλειμμα, πρέπει να του έχουν ξεκαθαριστεί με σαφήνεια οι κανόνες αλλά και οι συνέπειες σε μία διαταραγμένη συμπεριφορά (Στασινός, 2013). Επιπλέον, αυτοί οι κανόνες, οι συνέπειες καθώς και όλες οι συμπεριφορές προς τον Μ πρέπει να είναι σταθερές (Δροσινού, 2000). Επικουρικά, μπορεί να δημιουργηθεί και ένα συμβόλαιο τιμής – συναντίληψης, μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή για την ενίσχυση της συμπεριφοράς του (Χριστιανόπουλος, 2012). Τέλος, για την επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος κρίνεται αναγκαία η επιτυχημένη συνεργασία μεταξύ του δασκάλου και των γονέων του Μ (Στασινός, 2013).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, δεν υπάρχει κάποιος αποκλειστικός τρόπος εκπαιδευτικής παρέμβασης σε παιδιά με αυτισμό. Ανάλογα με τον μαθητή, δοκιμάζονται από τον εκπαιδευτικό διαφορετικές προσεγγίσεις (Δροσινού, 2000). Επίσης, αφού με την πάροδο των χρόνων τα παιδιά αλλάζουν, είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να αλλάζει τις υπάρχουσες προσεγγίσεις. Επομένως, πρέπει ο εκπαιδευτικός να λάβει υπ' όψιν τα

ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού και να αξιοποιήσει τις ικανότητές του. Βασικός στόχος είναι η βελτιστοποίησης της ζωής του παιδιού (Βούλγαρη, 2015).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Christianopoulos, K. (2012). Kliniko Encheiridio Psychiatrikis Paidion kai Efivon. Thessaloniki: Promithefs

Drosinou, M. (2000). Meleti pano ston Aftismo. Praktika 6ou Pagkosmiou Synedriou gia ton Aftismo. Glaskovi

Stasinos, D. (2013). I eidiki ekpaidefsi 2020. Gia mia symperiliptiki i oliki ekpaidefsi sto neo – psifiako scholeio me psifiakous protathlites. Athina: Papazisi

Strogilos, V., & Tragoulia, E. Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. Disability & Society, 32(8), 1216-1238, DOI: https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1352488

Voulgari, A. (2015). Diachytes Anaptyxiakes Diataraches (DAD) i Diachytes Diataraches tis Anaptyxis (Pervasive Developmental Disorders – PDD) i Diataraches tou aftistikou fasmatos (Autism Spectrum Disorders – ASD). Praktika tou Etisiou Programmatos Katartisis stin Eidiki Agogi kai tin Psychologia. Volos: Panepistimio Thessalias

Wilmshurst, L. (2011). Exeliktiki psychopathologia: Mia anaptyxiaki prosengisi. (M. Koulentianou, metafrasi). Athina: Gutenberg

Zois, G., Dimitrakopoulos, S. (2004). Encheiridio symvouleftikis stirixis goneon me aftistika paidia. Patra: Zois – Dimitrakopoulos

Συμμετοχική παρατήρηση μαθητή με μέτρια νοητική υστέρηση.

Θεοδώρου Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Ed

Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει ως θέμα τη συμμετοχική παρατήρηση ενός μαθητή με μέτρια νοητική υστέρηση, ο οποίος φοιτά στην πέμπτη τάξη μονοθέσιου δημοτικού σχολείου. Το άρθρο όπως παρουσιάζεται είναι χωρισμένο σε τρεις ενότητες. Ο χωρισμός αυτός έγινε για την καλύτερη και αρτιότερη παρουσίασή του. Αρχικά, αναφέρεται ο ορισμός της νοητικής υστέρησης και πως αυτός μετεξελίχθηκε από την πρώτη του διατύπωση. Έπειτα, αναφέρεται συνοπτικά το οικείο περιστατικό, ο τόπος που πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση καθώς και η διάρκειά της. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το κλινικό προφίλ του μαθητή με βάση τις παρατηρήσεις του συγγραφέα της άρθρου αλλά και με αναφορές από τη δασκάλα του παιδιού και τους γονείς. Κύρια έμφαση δόθηκε στο γνωστικό προφίλ του μαθητή και στη συμπεριφορά του. Τέλος, αναπτύχθηκαν και προτάθηκαν συγκεκριμένες παρεμβάσεις για τη βελτίωση του μαθητή. Μέσω των κατάλληλων τεχνικών και των στρατηγικών παρέμβασης, γίνεται προσπάθεια να βελτιωθεί η συμπεριφορά και το μαθησιακό αποτέλεσμα του μαθητή.

Λέξεις – Κλειδιά: Νοητική υστέρηση, συμμετοχική παρατήρηση, παρέμβαση

Participant observation student with moderate mental retardation.

Theodorou Ioannis, Mathematician, M.Ed

Abstract

The subject of this article is the participant observation of a student with moderate mental retardation, who attends the fifth grade of a single primary school. This article is divided into three parts – sections. This separation was done for the most convenient presentation.

Firstly, the concept of mental retardation is defined, from the first wording until now. Then, the relevant incident, the place where the observation took place and its duration are briefly mentioned. Secondly, the clinical profile of the student is presented based on the observation of the author of this article but also by the references from the child's teacher and parents. The main emphasis was placed on the student's cognitive profile and behavior. Last but not least specific interventions for the improvement of the student were developed and proposed. Through the appropriate techniques and intervention strategies, an attempt is made to improve the student's behavior and learning outcome.

Key-Words: mental retardation, participant observation, interventions

Εισαγωγή

Νοητική υστέρηση

Η νοητική υστέρηση είναι μία πολύπλοκη παθολογική κατάσταση για την οποία έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί ανά τις δεκαετίες. Από τα 1800 κιόλας, η προαναφερθείσα κατάσταση, αναφέρθηκε ως πρόβλημα στο οποίο υπάρχει περιορισμένη ή ανεπαρκής νοητική λειτουργικότητα του ατόμου. Αυτή έχει ως συνέπεια τον περιορισμό στην προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη. Οι δύο κύριοι περιορισμοί στη διάρκεια της ανάπτυξη του παιδιού είναι: οι περιορισμοί στη νόηση και οι περιορισμοί στην προσαρμοστική του συμπεριφορά (Στασινός, 2013).

Από το 1959 που διατυπώθηκε για πρώτη φορά ο ορισμός, μέχρι τις μέρες μας, έχει αναθεωρηθεί αρκετές φορές. Η τελευταία βελτίωση, που έγινε το 1992, αναφέρει ότι είναι μια δυσκολία με σημαντικούς περιορισμούς στη νοητική λειτουργικότητα και στις αντιληπτικές, κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες του ατόμου (προσαρμοστική συμπεριφορά), που εμφανίζεται πριν τα 18 χρόνια. Οι βαθμίδες σοβαρότητας της νοητικής υστέρησης είναι: ελαφρά/ήπια (IQ: 50 – 70), μέτρια (IQ: 35 – 50), βαριά (IQ: 20 – 35), βαθιά (IQ: κάτω από 20) (Χριστιανόπουλος, 2012; Στασινός, 2013).

Οικείο περιστατικό

Το άρθρο έχει ως θέμα να παρουσιάσει την επαφή του συγγραφέα και μαθητή, πέμπτης δημοτικού, με μέτρια νοητική υστέρηση, μέσω της τεχνικής της συμμετοχικής παρατήρησης. Για λόγους προστασίας προσωπικών δεδομένων ο μαθητής θα αποκαλείται τυχαία ως Δ. Η παρατήρηση έλαβε χώρα στο μονοθέσιο σχολείο του μαθητή για διάστημα εφτά ημερών (ο μαθητής απουσίασε από το σχολείο δύο μέρες συνεχόμενα με τη δασκάλα (αναπληρώτρια εκπαιδευτικός Π.Ε.70) να αναφέρει ότι συμβαίνει συχνά), ύστερα από κοινή έγκριση των γονιών και της δασκάλας του μαθητή. Αξίζει να αναφερθεί ότι στο σχολείο δε λειτουργεί τμήμα ένταξης και έτσι ο μαθητής παρακολουθεί τη γενική τάξη χωρίς όμως να υπάρχει εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης.

Κλινικό προφίλ

Ο Δ είναι 11 χρονών και φοιτά στην πέμπτη τάξη μονοθέσιου δημοτικού σχολείου, από την πρώτη δημοτικού. Έχει διαγνωστεί από ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. με μέτρια νοητική υστέρηση. Όπως αναφέρει η δασκάλα (αναπληρώτρια εκπαιδευτικός), το παιδί δεν παρουσιάζει την ωριμότητα να μάθει (Χριστιανόπουλος, 2012). Σε επικοινωνία που είχε με τους προηγούμενους δασκάλους του μαθητή, μόλις στα μέσα της τρίτης δημοτικού άρχισε να μπορεί να πιάνει το μολύβι (Πολυμεροπούλου, 2003). Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι ξεχνάει πολύ εύκολα, γεγονός που δυσκολεύει τη μάθηση. Χρησιμοποιεί λίγες λέξεις και δεν έχει καθαρή άρθρωση (ειδικά στα ρ, λ, γ, δ), παρόλο που η σωματική του ανάπτυξη συμβαδίζει με την ηλικία του (Wilmshurst, 2011).

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της γλώσσας παρατηρήθηκε ότι δε διαβάζει αυτό που είναι γραμμένο αλλά κάτι παρόμοιο (π.χ. αντί για γράψτε, διάβαζε γράφει). Επίσης,

όταν σηκώθηκε στον πίνακα και ρωτήθηκε με ποιόν μαρκαδόρο θέλει να γράψει, ενώ πήρε τον λευκό είπε «κόκκινο». Σε άλλη ερώτηση όπως: «τι μέρα έχουμε;», ο Δ απάντησε: «Χειμώνας» και όταν ξαναρωτήθηκε: «Σεπτέμβρης». Γενικά, οι απαντήσεις του είμαι τηλεγραφικές και πολλές φορές μονολεκτικές (Πολυχρονοπούλου, 1995).

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος των μαθηματικών, ολόκληρη η διδακτική ώρα περιέχει απλές αριθμητικές πράξεις με μονάδες. Γίνονται διάφορες ασκήσεις της πρόσθεσης και της αφαίρεσης αντλούμενες συνήθως από την καθημερινή ζωή. Οι πιο συνηθισμένες είναι όταν χρησιμοποιούνται μολύβια ή καραμέλες. Ενώ μετράει μηχανικά μέχρι και το 10, όταν οι ερωτήσεις αλλάζουν αντικείμενα τότε ο Δ δυσκολεύεται πολύ (π.χ. στην ερώτηση: «5 δαχτυλάκια και 5 δαχτυλάκια. Πόσα δαχτυλάκια έχω;», απάντησε: «2 χέρια»). Επίσης, παρατηρήθηκε ότι το πρόβλημα γίνεται μεγαλύτερο στην πράξη της αφαίρεσης, αφού χρησιμοποιεί τα δάχτυλά του και πολλές φορές μάλιστα ανεπιτυχώς (Χριστιανόπουλος, 2012). Έχει τη δυνατότητα να ταξινομήσει αντικείμενα ανάλογα με το μέγεθός τους (μικρό, μεγάλο) και αντιλαμβάνεται τις έννοιες του χώρου, ενώ δε δυσκολεύεται να προσανατολιστεί (Στασινός, 2013).

Δεν παρατηρήθηκαν προβλήματα συμπεριφοράς, εκτός από ελάχιστα, περιστασιακά περιστατικά που έχουν σχέση με τη διατάραξη της ρουτίνας του (π.χ. όταν ένας συμμαθητής του κάθισε στη διπλανή καρέκλα) (Χριστιανόπουλος, 2012). Παρατηρήθηκε επίσης, ότι υπάρχουν δυσκολίες στη βασική κοινωνικοποίησή του αφού, στο διάλειμμα περπατάει τρώγοντας, ενώ αρκετά συχνά στέκεται στη μέση του χώρου που παίζουν ποδόσφαιρο οι συμμαθητές του, χωρίς όμως να θέλει να συμμετέχει (Στασινός, 2013). Τα υπόλοιπα παιδιά περνούν από δίπλα του χωρίς να του δίνουν σημασία. Οι γονείς του αναφέρουν ότι δεν επιθυμούν να φοιτήσει ο μαθητής σε ειδικό σχολείο, διότι θα συνυπάρχει με βαρύτερες περιπτώσεις μαθητών που θα εμποδίσουν τη μαθησιακή του εξέλιξη.

Παρέμβαση

Η κατάλληλη προετοιμασία του παιδιού με νοητική υστέρηση, ώστε να είναι επιτυχημένη η μετάβαση στη μετέπειτα ενήλικη και επαγγελματική ζωή του, είναι ένας από τους κύριους στόχους των προγραμμάτων εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να συμβεί με την κατάλληλη απόκτηση και ενίσχυση της λειτουργικότητας του παιδιού (Σταυρούση, 2015). Προς αυτή την κατεύθυνση βοηθούν ο κατάλληλος σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος και η οργάνωση της υποστήριξης του μαθητή. Κάτι τέτοιο όμως, φαντάζει ουτοπικό με μία δασκάλα στην τάξη και μάλιστα χωρίς να έχει τις απαιτούμενες γνώσεις.

Προτείνεται επομένως, η διδασκαλία ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος με βάση τις ιδιαιτερότητες του μαθητή από ειδικό παιδαγωγό μέσω της παράλληλης στήριξης (ιδιαίτερα εφόσον δε λειτουργεί τμήμα ένταξης στο σχολείο) (Wilmshurst, 2011). Με βάση λοιπόν το εξατομικευμένο πρόγραμμα, η διδασκαλία πρέπει να γίνεται πάνω στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού. Για να έχει επιτυχία όμως, η διδασκαλία πρέπει να συνοδεύεται από συνεχή αξιολόγηση και

ανατροφοδότηση του παιδιού, έτσι ώστε να τροποποιηθεί εγκαίρως αν χρειαστεί. Με βάση λοιπόν, το κλινικό προφίλ του παιδιού που παρουσιάζεται παραπάνω, η χρήση οπτικοποιημένων συμβόλων είναι μια στρατηγική παρέμβασης, η οποία μπορεί να βελτιώσει και να αναπτύξει τη μνήμη του παιδιού και να αυξήσει τη συγκέντρωση του μαθητή στις εργασίες του (Στασινός, 2013). Επικουρικά, μπορεί να γίνει και χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση με χρήση οπτικοακουστικών μέσων (π.χ. κατάλληλα εκπαιδευτικά βίντεο για τα γράμματα και τις λέξεις και χρήση εικόνων και λογισμικών για τα μαθηματικά (π.χ. βάζω σε τσουβάλι για την πρόσθεση και βγάζω από τσουβάλι για την αφαίρεση)). Δομώντας, επίσης, τις ενότητες της διδασκαλίας και επαναλαμβάνοντας τους στόχους του μαθήματος, θα βοηθηθεί ο μαθητής στην απόκτηση των βασικών γνώσεων των μαθημάτων. Κάτι τέτοιο πρέπει να συνοδεύεται και από την κατάλληλη παροχή κινήτρων (π.χ. να κερδίσει αυτοκόλλητο, χειροκρότημα από την τάξη σε κάθε σωστή απάντηση κ.ά.), έτσι ώστε η διδασκαλία να αποκτήσει νόημα για τον μαθητή.

Για την κοινωνικοποίηση και την ενίσχυση των σχέσεων του μαθητή με τους συμμαθητές του, εντός της τάξης αλλά και στο διάλειμμα, η συνεργατική μάθηση μέσω της διδασκαλίας ομηλίκων μπορεί να είναι αρκετά βοηθητική (Σταυρούση, 2015). Υποστηρικτικά, μπορεί να χρησιμοποιηθούν παραδείγματα κοινωνικών ιστοριών για την κοινωνική πληροφόρηση του παιδιού και ενίσχυση ή διόρθωση της συμπεριφοράς του. Επιπλέον, για την επίτευξη του καλύτερου μαθησιακού αποτελέσματος κρίνεται αναγκαία η επιτυχημένη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών μεταξύ τους (στην περίπτωση που θα υπάρξει εκπαιδευτικός Ε.Α.Ε.) αλλά και με την οικογένειά του. Οι γονείς του άλλωστε, με τη μεταφορά όσων έχει μάθει από το σχολείο στο σπίτι, συμβάλουν στη βελτίωση του παιδιού (Σταυρούση, 2015; Wilmshurst, 2011).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η παρέμβαση σε παιδιά με νοητική υστέρηση είναι ανάλογη με το βαθμό σοβαρότητάς τους. Η εφαρμογή των προγραμμάτων ποικίλει από παιδί σε παιδί. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο, δίνεται η δυνατότητα της τροποποίησης της διδακτικής διαδικασίας και του χειρισμού των κατάλληλων στρατηγικών παρέμβασης ανάλογα με την περίπτωση του μαθητή (νοητικό έλλειμμα και προσαρμοστική συμπεριφορά). Στόχος είναι η επίτευξη της αυτοεξυπηρέτησης και αυτονόμησης του παιδιού στη μετέπειτα ενήλικη ζωή του (Στασινός, 2013).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Christianopoulos, K. (2012). Kliniko Encheiridio Psychiatrikis Paidion kai Efivon. Thessaloniki: Promithefs

Polychronopoulou, S. (1995). Paidia kai efivoi me eidikes anagkes kai dynatotites. Athina: Idiotiki

Polymeropoulou, V. (2003). Noitiki Ysterisi. Praktika tou seminariou epimorfosis gia tin scholiki ensomatosi, tin apotelesmatiki ekpaidefsi kai tin koinoniki apodochi noitika ysterounton atomon. Volos

Stasinos, D. (2013). I eidiki ekpaidefsi 2020. Gia mia symperiliptiki i oliki ekpaidefsi sto neo – psifiako scholeio me psifiakous protathlites. Athina: Papazisi

Stavrousi, P. (2015). Noitiki kathysterisi: Theoritikes prosengiseis. Prooptikes stin ekpaidefsi – ypostirixi. Praktika tou Etisiou Programmatos Katartisis stin Eidiki Agogi kai tin Psychologia. Volos: Panepistimio Thessalias

Wilmshurst, L. (2011). Exeliktiki psychopathologia: Mia anaptyxiaki prosengisi. (M. Koulentianou, metafrasi). Athina: Gutenberg

Εισαγωγή της επιχειρηματικότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Θωμάς Λώλης, M.Ed., Σ.Ε. Π.Ε.70

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα σημαντικότερα ευρήματά ποσοτικής έρευνας με στόχο την ανίχνευση του βαθμού ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εισαγωγή της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο. Έμφαση δίνεται σε αυτά που αφορούν στη διερεύνηση της ανάπτυξης ικανοτήτων του επιχειρείν σε επίπεδο τάξης (διδασκαλία/μάθηση), με βάση το εργαλείο "*Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για την Ικανότητα του Επιχειρείν* – EntreComp". Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, στην οποία συμμετείχαν 128 εκπαιδευτικοί ΠΕ του Ν. Ιωαννίνων, προέκυψε ότι αυτοί,-ές καλλιεργούν σε μέτριο προς χαμηλό βαθμό τις επιχειρηματικές δεξιότητες στην τάξη. Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα είναι ότι οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό ετοιμότητας για την εισαγωγή της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στο σχολείο συγκριτικά με τους δασκάλους και τις άλλες ειδικότητες.

Λέξεις-Κλειδιά : Επιχειρηματικότητα, επιχειρηματική εκπαίδευση, επιχειρηματική ικανότητα, EntreComp.

Introducing entrepreneurship in Greek Kindergarten and primary education schools

Thomas Lolis, M.Ed

Abstract

This research aims to detect the degree of Greek primary school and Kindergarten teachers' readiness in introducing entrepreneurship education in their teaching methods. The sample of the research was 128 teachers of the Ioannina Department of Primary Education (DPE). The following text presents the most important findings of our research effort with an emphasis on those related to the detection of the level of development of entrepreneurship competence in classroom (teaching/learning), based on the "*European Reference Framework for the Entrepreneurship Competence*" (EntreComp). From the analysis of the results it emerged that the teachers of DPE of Ioannina acquire entrepreneurship competence in their teaching methods from a moderate up to a low degree. One of the most important findings of the research is that kindergarten teachers show a greater degree of readiness for the introduction of entrepreneurship education in their teaching methods, compared to primary school teachers.

Key-Words: Entrepreneurship, entrepreneurship education, entrepreneurship competence, EntreComp.

Εισαγωγή – Θεωρητικό πλαίσιο

Αφορμή για την εκπόνηση της έρευνας που θα παρουσιαστεί η συνέχεια αποτέλεσε η εισαγωγή του θεσμού των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (ΕΔ) στο υποχρεωτικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα των ελληνικών Δημοτικών Σχολείων και Γυμνασίων από το σχολικό έτος 2021 – 2022. Το πρόγραμμα των ΕΔ και το σχετικό εκπαιδευτικό υλικό ομαδοποιείται σε τέσσερις θεματικές ενότητες (ΘΕ) που προκύπτουν από τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης : περιβάλλον, ευ ζην, ασφάλεια, κοινωνία των πολιτών, σύγχρονη τεχνολογία και επιχειρηματικότητα (ΦΕΚ 3567Β΄/2021). Το πρόγραμμα των ΕΔ και το σχετικό εκπαιδευτικό υλικό ομαδοποιείται σε τέσσερις Θεματικές Ενότητες (ΘΕ). Η επιχειρηματικότητα, ενταγμένη στην τέταρτη ΘΕ, κατέχει σημαντική θέση στον νέο θεσμό, καθώς ένας από τους επιμέρους στόχους των ΕΔ τίθεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων επιχειρηματικότητας, όπως η πρωτοβουλία, η οργανωτική ικανότητα, ο προγραμματισμός, η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα.

Το 2018 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επικαιροποιώντας τις βασικές ικανότητες της Διά Βίου Μάθησης εντάσσει εκ νέου την *ικανότητα του επιχειρείν* στο σχετικό πλαίσιο αναφοράς (European Council, 2018, σελ. 7, 11). Την ορίζει, δε, "*ως ικανότητα επενέργειας σε ευκαιρίες και ιδέες και μετασχηματισμού τους σε αξίες για τους άλλους που βασίζεται στη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την επιμονή, καθώς και στην ικανότητα συνεργασίας με σκοπό τον σχεδιασμό και τη διαχείριση έργων πολιτιστικής, κοινωνικής ή οικονομικής αξίας*". Ουσιαστικά η πολιτική της ΕΕ για την επιχειρηματική εκπαίδευση μετατοπίζεται πλέον από το ενδιαφέρον για την ικανότητα του επιχειρείν στην ικανότητα της δημιουργίας αξίας για το κοινωνικό σύνολο. Από τους ορισμούς για την επιχειρηματικότητα και την επιχειρηματική εκπαίδευση μπορεί να αντιληφθεί κανείς ότι θεμελιώδες στοιχείο και βασική έννοια – κλειδί αποτελεί, πλέον, η δημιουργία αξίας για τους άλλους.

Ο Lackéus (2016, σελ. 14) ορίζει τη βασισμένη στη δημιουργία αξίας, επιχειρηματική εκπαίδευση (value creation – based entrepreneurial education) ως αυτή "*που επιτρέπει στους μαθητές να μάθουν από την εφαρμογή των υπαρχουσών ή/και μελλοντικών ικανοτήτων τους, δημιουργώντας κάτι, κατά προτίμηση, πρωτότυπο, που να έχει αξία για τουλάχιστον έναν εξωτερικό ενδιαφερόμενο, πέραν της ομάδας, της τάξης ή του σχολείου τους*". Η διάδραση των μαθητών με τους "εξωσχολικούς", δηλαδή το άνοιγμα στην κοινότητα και την κοινωνία γενικότερα, θεωρείται κλειδί για τη βασισμένη στη δημιουργία αξίας επιχειρηματική εκπαίδευση. Επισημαίνει, δε, ότι καθώς - σύμφωνα με τον Rae (2010) - η λογική της σύνδεσης της επιχειρηματικής εκπαίδευσης με τη δημιουργία μιας νέας επιχείρησης γεννά προβληματισμούς στους εκπαιδευτικούς, επειδή τη διασυνδέουν με τον καπιταλισμό, η παραπάνω συλλογιστική, σε σχέση με την προσανατολισμένη στη δημιουργία αξίας επιχειρηματική εκπαίδευση, μπορεί να άρει τους προβληματισμούς αυτούς.

Με βάση τα παραπάνω αποφασίστηκε η εκπόνηση μιας επιστημονικής έρευνας προκειμένου να ανιχνευθεί ο βαθμός συχνότητας υιοθέτησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών πρακτικών, μεθόδων και τεχνικών που άμεσα ή έμμεσα καλλιεργούν στα παιδιά

δεξιότητες που ενισχύουν την ικανότητα αυτή. Στην έρευνα συμμετείχαν 128 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της ΔΠΕ Ιωαννίνων κατά το σχολικό έτος 2022 – 2023.

Ερευνητικό ερώτημα και ερευνητική υπόθεση

Η παρούσα ποσοτική έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε κατά τους μήνες Δεκέμβριο 2022 και Ιανουάριο 2023, μετά το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους, όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν την πρώτη διά ζώσης ουσιαστική επαφή με τα ΕΔ στην τάξη τους.

Ερευνητικό ερώτημα : Σε ποιον βαθμό αναπτύσσεται το πνεύμα πρωτοβουλίας και η ικανότητα του επιχειρείν των παιδιών σε επίπεδο τάξης – τμήματος, μέσα από τη μεθοδολογία και τις τεχνικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο συνολικά, όσο και στις επιμέρους περιοχές ικανοτήτων (ιδέες και ανάπτυξη ευκαιριών, πόροι, υλοποίηση);

Ερευνητική υπόθεση : Ο βαθμός καλλιέργειας του πνεύματος πρωτοβουλίας και της ικανότητας του επιχειρείν σε επίπεδο τάξης – τμήματος δεν συναρτάται με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτή.

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων - ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελεί προσαρμογή του Ευρωπαϊκού Πλαισίου αναφοράς για την Ικανότητα του Επιχειρείν EntreComp (Bacigalupo et al., 2017). Το πλαίσιο EntreComp αναπτύχθηκε μέσω μικτής ερευνητικής μεθόδου, από το Κοινό Κέντρο Ερευνών (Joint Research Centre, JRC) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Αποτελείται από 3 αλληλένδετες και αλληλοεξαρτώμενες περιοχές ικανοτήτων : «Ιδέες και ευκαιρίες», «Πόροι» και «Υλοποίηση». Κάθε μία από τις περιοχές αποτελείται από 5 ικανότητες, οι οποίες, από κοινού, συνιστούν τα δομικά στοιχεία του επιχειρείν. Σχηματικά απεικονίζεται ως εξής :

Ιδέες και ευκαιρίες	**Πόροι**	**Υλοποίηση**
Εντοπισμός ευκαιριών	Αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση	Ανάληψη πρωτοβουλιών
Δημιουργικότητα	Κίνητρα και επιμονή	Σχεδιασμός και διαχείριση
Όραμα	Κινητοποίηση πόρων	Συνεργασία
Αξιολόγηση ιδεών	Χρηματοπιστωτικός και οικονομικός γραμματισμός	Διαχειριση αβεβαιότητας, ασάφειας και κινδύνου
Βιώσιμη και ηθική συλλογιστική	Κινητοποίηση άλλων	Μάθηση μέσω εμπειρίας

Πίνακας 1. Το εννοιολογικό μοντέλο EntreComp

Οι ερωτήσεις μας έχουν προσαρμοστεί έτσι, ώστε κάθε μία από αυτές να αποτελεί έναν περιγραφικό δείκτη που αντιστοιχεί στις δεκαπέντε ικανότητες που συγκροτούν ανά πέντε, τρεις βασικές περιοχές, οι οποίες με τη σειρά τους συνθέτουν μια συνολική αντίληψη για την ικανότητα του επιχειρείν. Στόχο έχουν να ανιχνεύσουν την ικανότητα

του επιχειρείν εντός της τάξης και αφορούν τη συχνότητα με την οποία στα παιδιά καλλιεργούνται γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές που τη συνθέτουν. Η συχνότητα κατηγοριοποιείται σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1= σπάνια, 5= πολύ συχνά). Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε πιλοτικά σε 15 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Οι διαπιστώσεις που ακολούθησαν την πιλοτική έρευνα, σχετικά με τον βαθμό λειτουργικότητας του ερευνητικού εργαλείου, βοήθησαν ώστε, στη συνέχεια, να τροποποιηθούν ποιοτικά και ποσοτικά οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή.

Το ερωτηματολόγιο σε μορφή GoogleForms διακινήθηκε τον Δεκέμβριο του 2022 μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις σχολικές μονάδες της ΔΠΕ Ιωαννίνων με συνοδευτικό ενημερωτικό σημείωμα απευθυνόμενο στους/στις εκπαιδευτικούς σχετικά με τον σκοπό της έρευνας, τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους και την τήρηση ανωνυμίας στην αποθήκευση και επεξεργασία των δεδομένων, όπως ορίζουν οι κανόνες της ακαδημαϊκής ερευνητικής δεοντολογίας. Τελικά το δείγμα αποτέλεσαν 128 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της ΔΠΕ Ιωαννίνων κατά το τρέχον χρονικό διάστημα, αριθμός που αντιστοιχούσε περίπου στο 10% του πλήθους των εκπαιδευτικών της. Σε ό,τι αφορά στην ειδικότητά τους, το μεγαλύτερο ποσοστό (60,2%) είναι ΠΕ70 (Δασκάλων). Περίπου το 1/5 του δείγματος είναι ΠΕ60 (Νηπιαγωγοί), ενώ οι υπόλοιποι/-ες (ποσοστό 20,1%) προέρχονται από διάφορες ειδικότητες (Φυσικής Αγωγής, Ξένων Γλωσσών, Μουσικών, Εικαστικών, Θεατρικής Αγωγής). Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε με το δείκτη Cronbach a (.911).

Στατιστική επεξεργασία και αξιοπιστία της έρευνας

Για την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έγινε χρήση στατιστικού πακέτου για τις κοινωνικές επιστήμες και χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Εργαλεία περιγραφικής στατιστικής χρησιμοποιήθηκαν για την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από το ερευνητικό ερώτημα, ενώ εργαλεία επαγωγικής στατιστικής για την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από την ερευνητική υπόθεση (αποδοχή ή όχι της μηδενικής υπόθεσης).

Για να ελέγξουμε σε κάθε περίπτωση, εάν η ποσοτική μεταβλητή κατανέμεται κανονικά σε κάθε κατηγορία της ποιοτικής εφαρμόσαμε το τεστ Kolmogorov Smirnov. Όπου διαπιστώθηκε ότι Sig. (p-value) για κάθε μία κατηγορία είναι > 0.05 (δεν απορρίπτουμε την H0), οπότε η ποσοτική μεταβλητή κατανέμεται κανονικά σε κάθε κατηγορία της ποιοτικής, εφαρμόστηκε είτε το t test για δύο κατηγορίες της ποιοτικής μεταβλητής είτε η Ανάλυση διασποράς μιας κατεύθυνσης (Oneway ANOVA) για περισσότερες από δύο κατηγορίες. Όπου διαπιστώθηκε ότι Sig. (p-value) για κάθε μία κατηγορία είναι < 0.05 (απορρίπτουμε την H0), οπότε η ποσοτική μεταβλητή δεν κατανέμεται κανονικά σε κάθε κατηγορία της ποιοτικής, εφαρμόστηκε το Kruskal Wallis test. Σε μερικές περιπτώσεις, ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων έγινε μέσω του συντελεστή συσχέτισης Pearson Correlation Coefficient (Pearson's r), προκειμένου να ελεγχθεί ο βαθμός εξάρτησης ή η ένταση συμμεταβολής μεταξύ δύο μεταβλητών. Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων εξετάστηκε με τον συντελεστή a του Cronbach. Από την

ανάλυση αξιοπιστίας (reliability analysis) προέκυψε ότι για τις ερωτήσεις (χωρίς να συνυπολογίζονται τα δημογραφικά στοιχεία) ο συντελεστής a του Cronbach υπολογίζεται σε .911. Τέλος, να σημειωθεί ότι το επίπεδο σημαντικότητας για τη διενέργεια ελέγχων υποθέσεων προκαθορίζεται να είναι το α = 0,05.

Αποτελέσματα της έρευνας

Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής

Στην ενότητα αυτή ανιχνεύεται μέσα από 15 ερωτήματα ο βαθμός καλλιέργειας του πνεύματος πρωτοβουλίας και της ικανότητας του επιχειρείν στην τάξη μέσα από μεθόδους, τακτικές και πρακτικές.

Ιδέες και ευκαιρίες : Όλες οι ικανότητες που συνθέτουν το πεδίο των ιδεών και των ευκαιριών καλλιεργούνται με μέτρια προς χαμηλή συχνότητα. Στην καλύτερη περίπτωση τα παιδιά έχουν πιο συχνά τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τη φαντασία και τις ικανότητές τους με τα ποσοστά σχεδόν να μοιράζονται στις κατηγορίες σπάνια έως μέτρια (53,1%) με συχνά ως πολύ συχνά (46,9%). Οι τομείς του οράματος και της βιώσιμης/ηθικής συλλογιστικής παρουσιάζουν μικρότερη συχνότητα, όπου οι κατηγορίες σπάνια ως μέτρια κυμαίνονται περίπου από 60-65%, ενώ ακόμη μικρότερη συχνότητα παρουσιάζουν οι τομείς της δημιουργικότητας και της αξιολόγησης ιδεών, όπου οι κατηγορίες σπάνια ως μέτρια κυμαίνονται κοντά στο 70%.

ΙΔΕΕΣ ΚΑΙ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ		ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΕΥΚΑΡΙΩΝ	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	ΟΡΑΜΑ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΙΔΕΩΝ	ΒΙΩΣΙΜΗ & ΗΘΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΙΣΤΙΚΗ
		Πόσο συχνά τα παιδιά της τάξης σας καλούνται, μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, να αξιοποίησουν τη φαντασία και τις ικανότητές τους;	Πόσο συχνά τα παιδιά της τάξης σας καλούνται να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες; (π.χ. δημιουργική ανάγνωση, σύνθετες κατασκευές κ.ά.)	Πόσο συχνά τα παιδιά της τάξης σας εκφράζουν τις επιθυμίες τους, μοιράζονται τις ιδέες, τις σκέψεις και τα οράματά τους για θέματα που απασχολούν το σχολείο ή την ευρύτερη κοινότητα;	Πόσο συχνά τα παιδιά της τάξης σας καλούνται μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες να ακούσουν τις ιδέες των μελών της ομάδας, να τις συζητήσουν, να τις αξιολογήσουν, και να τις εφαρμόσουν τροποποιώντας τες κατά περίπτωση;	Πόσο συχνά καλούνται τα παιδιά της τάξης σας να μπουν στη διαδικασία ενός ηθικού διλήμματος ή να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση;
N	Valid	128	128	128	128	128
	missing	0	0	0	0	0
Mean		3,35	2,85	3,04	2,65	2,95
Median		3	3	3	3	3
St. Deviation		1,098	1,123	1,239	1,252	1,263
Minimum		1	1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5

Πίνακας 2. Βαθμός συχνότητας καλλιέργειας δεξιοτήτων του επιχειρείν στην τάξη – Τομέας : Ιδέες και ευκαιρίες

Πόροι : Οι ικανότητες που συνθέτουν το πεδίο της αξιοποίησης πόρων παρουσιάζουν στο σύνολό τους αρκετά χαμηλή συχνότητα. Σε καλύτερα επίπεδα κυμαίνονται τα

ποσοστά των επιμέρους ικανοτήτων αυτογνωσία/αυτοπεποίθηση και κινητοποίηση πόρων. Φαίνεται πως τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα μέσα από δραστηριότητες όπως π,χ, η συμμετοχή σε ανομοιογενείς ομάδες και πρακτικές όπως π.χ η ορθή αξιοποίηση διαθέσιμων πόρων (υλικοτεχνική υποδομή) να αναπτύσσουν, έστω και σε μέτρια συχνότητα (1-2 φορές τον μήνα περίπου), κατά μέσο όρο, τις συγκεκριμένες επιμέρους ικανότητες του πεδίου πόροι.

Λιγότερο συχνά φαίνεται να έχουν τα παιδιά τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις επιμέρους ικανότητες κίνητρα/επιμονή και χρηματοπιστωτικός/οικονομικός γραμματισμός, όπου, κατά μέσο όρο, με μικρή συχνότητα (4-5 φορές τον χρόνο) έχουν τη δυνατότητα μέσα από σχετικές δραστηριότητες να επιδείξουν επιμονή και προσήλωση σε έναν στόχο ή να έρθουν σε επαφή με το πνεύμα μιας επιχείρησης.

Η επιμέρους ικανότητα που εμφανίζει τη μικρότερη συχνότητα είναι εκείνη της κινητοποίησης άλλων, όπου εδώ φαίνεται πως τα παιδιά σπάνια καλούνται (1-2 φορές τον χρόνο κατά μέσο όρο) να κινητοποιήσουν κάποιον εξωτερικό παράγοντα (γονείς, τοπική επιχείρηση) ώστε να συνδράμει σε μια δράση του σχολείου.

ΠΟΡΟΙ		ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΠΕΠΟΙΘΗΣΗ	ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΝΗ	ΚΙΝΗΡΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΡΩΝ	ΧΡΗΜΑΤΟ ΠΙΣΤΩΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΑΛΛΩΝ
		Πόσο συχνά καλούνται τα παιδιά της τάξης σας να δημιουργούν μικτές ομάδες ώστε οι αδυναμίες να εξισορροπούνται και να αναδεικνύονται τα δυνατά σημεία της ομάδας;	Πόσο συχνά καλούνται τα παιδιά της τάξης σας να μετατρέψουν τις ιδέες τους σε πράξη επιδεικνύοντας υπομονή και προσήλωση στον στόχο τους (π.χ. μία απαιτητική κατασκευή, ένα εργαστήριο ρομποτικής ή STEM);	Πόσο συχνά τα παιδιά της τάξης σας καλούνται να αξιοποιήσουν τους διαθέσιμους πόρους με όσο το δυνατόν καλύτερο τρόπο (κατασκευές με ανακυκλώσιμα υλικά, χρήση βιβλιοθήκης, εργαστηρίου πληροφορικής εκτός πλαισίου του συγκεκριμένου μαθήματος κ.ά.);	Πόσο συχνά τα παιδιά της τάξης σας καλούνται μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες (π.χ. διαχείριση χρημάτων, στήσιμο εικονικής επιχείρησης, επισκέψεις επαγγελματιών στον χώρο του σχολείου) να αναπτύξουν οικονομικό γραμματισμό;	Πόσο συχνά καλούνται τα παιδιά της τάξης σας να αναλάβουν μια πρωτοβουλία ώστε να πείσουν τους γονείς τους ή μια τοπική επιχείρηση να συνδράμει σε μια δράση του σχολείου;
N	valid	128	128	128	128	128
	missing	0	0	0	0	0
Mean		3,05	1,88	2,92	1,41	1,16
Median		3	3	3	3	3
St. Deviation		1,142	1,040	1,259	0,818	0,509
Minimum		1	1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5

Πίνακας 3. Βαθμός συχνότητας καλλιέργειας δεξιοτήτων του επιχειρείν στην τάξη – Τομέας : Πόροι

Υλοποίηση : Οι ικανότητες που συνθέτουν το πεδίο της υλοποίησης - δράσης παρουσιάζουν στο σύνολό τους αρκετά χαμηλή συχνότητα. Συγκριτικά, σε καλύτερα επίπεδα κυμαίνονται τα ποσοστά της επιμέρους ικανότητας σχεδιασμός και διαχείριση.

Φαίνεται πως τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα μέσα από π.χ. ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, έστω και σε μέτρια συχνότητα (1-2 φορές τον μήνα περίπου), κατά μέσο όρο, να καλλιεργήσουν τη συγκεκριμένης ικανότητα του πεδίου υλοποίηση.

Λιγότερο συχνά φαίνεται να έχουν τα παιδιά τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις επιμέρους ικανότητες της ανάληψης πρωτοβουλιών και διαχείρισης αβεβαιότητας κινδύνου, όπου, κατά μέσο όρο, με μικρή συχνότητα (4-5 φορές τον χρόνο) έχουν τη δυνατότητα μέσα από σχετικές δραστηριότητες να αναλάβουν πρωτοβουλίες και δράση - είτε για ένα ζήτημα της τάξης/σχολείου είτε για ένα ρίσκο – ή/και να είναι έτοιμα να αλλάξουν τη ρουτίνα τους, ένα πλάνο κ.ά.

Η επιμέρους ικανότητα που εμφανίζει τη μικρότερη συχνότητα είναι εκείνη της μάθησης μέσω εμπειρίας, όπου εδώ φαίνεται πως τα παιδιά σπάνια καλούνται (1-2 φορές τον χρόνο κατά μέσο όρο) να αξιοποιήσουν στην πράξη κάποιες προτάσεις με τις οποίες ήρθαν σε επαφή κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής επίσκεψης.

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ		ΑΝΑΛΗΨΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ	ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ	ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΒΕΒΑΙΟΤΗΤΑΣ, ΑΣΑΦΕΙΑΣ ΚΑΙ ΚΙΝΔΥΝΟΥ	ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΩ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ
		Πόσο συχνά καλούνται τα παιδιά της τάξης σας να αναλάβουν πρωτοβουλίες και δράση για την επίλυση ενός προβλήματος που προέκυψε στο σχολείο;	Πόσο συχνά καλούνται τα παιδιά της τάξης σας να εκπονήσουν ομαδοσυνεργατικές εργασίες, σχέδια project κ.ά.	Πόσο συχνά καλούνται τα παιδιά της τάξης σας να ανταποκριθούν στην αλλαγή της ρουτίνας του καθημερινού προγράμματος ή να αναλάβουν ένα ρίσκο μέσα από τις επιλογές τους;	Πόσο συχνά καλούνται τα παιδιά της τάξης σας να συνεργαστούν με άλλες τάξεις ή σχολεία ή να επισκεφθούν μια τοπική επιχείρηση;	Πόσο συχνά αξιοποιούνται στην τάξη δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης (π.χ. σε ένα Κέντρο Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία);
N	valid	128	128	128	128	128
	missing	0	0	0	0	0
Mean		2,59	2,95	2,40	1,70	1,94
Median		3	3	3	3	3
St. Deviation		1,227	1,121	1,111	0,854	0,911
Minimum		1	1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5

Πίνακας 4. Βαθμός συχνότητας καλλιέργειας δεξιοτήτων του επιχειρείν στην τάξη – Τομέας : Υλοποίηση

Ανακεφαλαιώνοντας, ο συνολικός βαθμός συχνότητας της καλλιέργειας του πνεύματος πρωτοβουλίας και της ικανότητας του επιχειρείν στην τάξη, μέσα από συγκεκριμένες μεθόδους και πρακτικές, κυμαίνεται σε χαμηλότερα του μετρίου επίπεδα (Μ.Ο.=2,46) ως συνάρτηση των τριών επιμέρους πεδίων που και αυτά κινούνται σε ανάλογα μεγέθη. Τα αποτελέσματα της έρευνας στην ενότητα μπορούν να συγκριθούν με εκείνα της Χρυσικού (2021) η οποία, αν και με διαφορετικό ερωτηματολόγιο, χρησιμοποίησε το ίδιο ερευνητικό εργαλείο (Πλαίσιο αναφοράς EntreComp), αλλά μόνο για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία.

Σταχυολογώντας τα πιο σημαντικά ευρήματα και οι δύο έρευνες συμφωνούν ως προς το ότι υπάρχει μια διαφοροποίηση μεταξύ θεωρίας και πράξης, καθώς τα παιδιά

καλούνται πιο συχνά να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους προκειμένου να παράξουν συχνότερα σε θεωρητικό επίπεδο ιδέες και λιγότερο συχνά να τις μετουσιώσουν σε πράξη. Ακόμη σπανιότερα καλούνται να αξιοποιήσουν διαθέσιμους πόρους.

Στον πίνακα 7 παραθέτονται συγκριτικά στοιχεία των ερευνών της Χρυσικού (2021) και της παρούσας. Οι αριθμοί που προκύπτουν είναι οι ΜΟ των τριών πεδίων που συνθέτουν την ικανότητα του επιχειρείν. Η κλίμακα είναι πεντάβαθμη με το 1 να δηλώνει συχνότητα 1-2 φορές τον χρόνο (σπάνια) και το 5 συχνότητα 3-5 φορές την εβδομάδα (σχεδόν καθημερινά).

Έρευνα Χρυσικού (2021)				Έρευνα Λώλης (2023)			
Ιδέες	Πόροι	Υλοποίηση	Σύνολο	Ιδέες	Πόροι	Υλοποίηση	Σύνολο
3.1	2.9	2.4	2.8	2.97	2.08	2.2	2,46

Πίνακας 7. Συγκριτικά αποτελέσματα ερευνών

Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής

Για τον έλεγχο της ερευνητικής υπόθεσης χρησιμοποιήθηκε ο συνολικός ΜΟ των αποτελεσμάτων των 15 ερωτήσεων, οι οποίες συγκροτούν τον συνολικό βαθμό της καλλιέργειας επιχειρηματικότης (ΚΕ) στην τάξη. Ο βαθμός υπολογίζεται από τις δεξιότητες που αναπτύσσονται στην κατεύθυνση του πνεύματος του επιχειρείν, μέσα από τη συχνότητα που αξιοποιούνται κατάλληλες πρακτικές, μέθοδοι και τεχνικές. Στον Πίνακα 6 η μεταβλητή ΚΕ εμφανίζεται ως EntreComp.

Συσχέτιση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών με τον βαθμό της καλλιέργειας επιχειρηματικότητας σε επίπεδο τάξης – τμήματος

Η ερευνητική υπόθεση αφορά στη συσχέτιση της ειδικότητας των εκπαιδευτικών με τον βαθμό της ΚΕ σε επίπεδο τάξης – τμήματος.

Από την ανάλυση διασποράς μιας κατεύθυνσης ANOVA προέκυψε ότι το p-value μεταξύ των ομάδων είναι (“Sig”) p<.001, οπότε τουλάχιστον μία ομάδα έχει διαφορετική μέση τιμή από τις υπόλοιπες (p<.05). Ο παρακάτω πίνακας Post Hoc Tests δείχνει τις επιμέρους συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων: Η σύγκριση/διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών των ομάδων 2, 1 και 2, 3 είναι σημαντική, p<.001 (Sig.), και το 95% CI της διαφοράς είναι (.43, 1.17), (.45, 1.32), αντίστοιχα, το οποίο δεν περιέχει το μηδέν.

Multiple Comparisons

Depended Variable	EntreComp					
Sidak						
					95% Confidence Interval	
(I) Ειδικότητα	(J) Ειδικότητα	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
ΠΕ70 – Δασκάλων	ΠΕ60–Νηπιαγωγών	-,800*	,152	<,001	-1,17	-,43

	Άλλη ειδικότητα	,080	,146	,928	-,27	,43
ΠΕ60 - Νηπιαγωγών	**ΠΕ70 – Δασκά-λων**	**,800***	**,152**	**<,001**	**,43**	**1,17**
	Άλλη ειδικότητα	**,880***	**,183**	**<,001**	**,44**	**1,32**
Άλλη Ειδικότητα	ΠΕ70 – Δασκά-λων	-,080	,146	,928	-,43	,27
	ΠΕ60–Νηπιαγω-γών	-,880*	,183	<,001	-1,32	-,44

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακας 6. Έλεγχος Post Hoc test για τη διερεύνηση του βαθμού συσχέτισης ειδικότητας – ΚΕ στην τάξη/τμήμα

Από τον παρακάτω πίνακα διαπιστώνουμε ότι, ενώ μεταξύ των δασκάλων και των διαφόρων ειδικοτήτων στο δημοτικό σχολείο δεν υπάρχει διαφοροποίηση στη σχέση της ειδικότητας με την Κ.Ε. στην τάξη – τμήμα, τόσο μεταξύ των νηπιαγωγών - δασκάλων, όσο και μεταξύ των νηπιαγωγών - ειδικοτήτων παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση υπέρ των νηπιαγωγών. Συνεπώς απορρίπτεται η αρνητική υπόθεση, καθώς για το ζεύγος ΠΕ60 – ΠΕ70 παρατηρούμε f = .800 και p value<.001, ενώ για το ζεύγος ΠΕ60 – άλλες ειδικότητες f = .880 και p value<.001.

Συμπεράσματα και συζήτηση

Όλες οι ικανότητες που συνθέτουν το πεδίο των ιδεών και των ευκαιριών καλλιεργούνται με μέτρια προς χαμηλή συχνότητα (ΜΟ = 2,97). Στην καλύτερη περίπτωση τα παιδιά έχουν πιο συχνά τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τη φαντασία και τις ικανότητές τους, ενώ οι τομείς του οράματος και της βιώσιμης/ηθικής συλλογιστικής παρουσιάζουν μικρότερη συχνότητα. Ακόμη μικρότερη συχνότητα παρουσιάζουν οι τομείς της δημιουργικότητας και της αξιολόγησης ιδεών.

Οι ικανότητες που συνθέτουν το πεδίο της αξιοποίησης πόρων παρουσιάζουν στο σύνολό τους αρκετά χαμηλή συχνότητα (ΜΟ = 2,08). Σε καλύτερα επίπεδα κυμαίνονται τα ποσοστά των επιμέρους ικανοτήτων αυτογνωσία/αυτοπεποίθηση και κινητοποίηση πόρων. Λιγότερο συχνά φαίνεται να έχουν τα παιδιά τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις επιμέρους ικανότητες κίνητρα/επιμονή και χρηματοπιστωτικός/οικονομικός γραμματισμός. Η επιμέρους ικανότητα που εμφανίζει τη μικρότερη συχνότητα είναι εκείνη της κινητοποίησης άλλων.

Οι ικανότητες που συνθέτουν το πεδίο της υλοποίησης - δράσης παρουσιάζουν στο σύνολό τους αρκετά χαμηλή συχνότητα (ΜΟ = 2,32). Συγκριτικά, σε καλύτερα επίπεδα κυμαίνονται τα ποσοστά της επιμέρους ικανότητας σχεδιασμός και διαχείριση. Λιγότερο συχνά φαίνεται να έχουν τα παιδιά τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις επιμέρους ικανότητες της ανάληψης πρωτοβουλιών και διαχείρισης αβεβαιότητας κινδύνου. Η επιμέρους ικανότητα που εμφανίζει τη μικρότερη συχνότητα είναι εκείνη της μάθησης μέσω εμπειρίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας στην ενότητα μπορούν να συγκριθούν με εκείνα της Χρυσικού (2021) η οποία, αν και με διαφορετικό ερωτηματολόγιο, χρησιμοποίησε το

ίδιο ερευνητικό εργαλείο (Πλαίσιο αναφοράς EntreComp), αλλά μόνο για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία.

Κατά την επαγωγική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη ενότητα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ60 (Νηπιαγωγών) σε σχέση με τους ΠΕ70 (Δασκάλων) και τις άλλες ειδικότητες εμφανίζονται να εφαρμόζουν πιο συχνά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας πρακτικές, μεθόδους και τεχνικές που ενισχύουν την ΚΕ στην τάξη. Το εύρημα μπορεί να ερμηνευτεί στο πεδίο του τρόπου με το οποίο είναι δομημένο το πρόγραμμα, το περιβάλλον μάθησης και οι ρουτίνες, όπου ευννούν τη λειτουργία του νηπιαγωγείου ως περιβάλλον μάθησης, τέτοιο που να παρακινεί τα παιδιά για δράση, ανάπτυξη πρωτοβουλιών και αυτονομία, να δημιουργεί καταστάσεις προβληματισμού, να ενισχύει την αλληλεπίδραση με τους άλλους, να προωθεί τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες, να τα κάνει πιο υπεύθυνα στη χρήση των υλικών κ.ο.κ. (Γουργιώτου, χ.η., σελ. 10-13).

Ίσως οι πρακτικές που υιοθετούν οι νηπιαγωγοί σε επίπεδο τάξης – τμήματος δείχνουν τον δρόμο για την αναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζονται τα διδακτικά αντικείμενα, ώστε να αναπροσαρμοστούν οι μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιούν και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί. Δεν αρκεί απλά το πέρασμα από τη δασκαλοκεντρική μάθηση στην παιδοκεντρική, αν και είναι το πρώτο βήμα - αυτό που η Κοσσυβάκη (2006) χαρακτηρίζει πέρασμα από τη *διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Πολύ περισσότερο απαιτείται η καλλιέργεια του πνεύματος συνεργασίας των παιδιών, ώστε να επενεργούν σε ευκαιρίες και ιδέες και να τις μετασχηματίζουν σε αξίες για τους άλλους - αυτό που ο Lackéus (2016, σελ. 14) ονομάζει "*βασισμένη στη δημιουργία αξίας, επιχειρηματική εκπαίδευση*".

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bacigalupo, M., Kampylis P., Punie Y., Van den Brande G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxemburg: Publication Office of the European Union. Retrieved (20.01.24) from : «Insert link».

Chrysikou, M. (2021). *Kalliergontas to epicheirimatiko pnevma sto Dimotiko Scholeio*. Metaptychiaki Ergasia. Panepistimio Peiraios. Retrieved (18.01.24) from : «Insert link».

European Council (2018). *Key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union. Retrieved (15.01.24) from: «insert link».

Gourgiotou, E. (n.d.). *Schediasmos kai organosi tou mathisiakou perivallontos sto nipiagogeio*. Panepistimio Kritis. Retrieved (25.01.24) from : «insert link».

Kossyvaki, F. (2006). *Enallaktiki Didaktiki. Protaseis gia metavasi apo ti didaktiki tou antikeimenou sti didaktiki tou energou ypokeimenou*. Gutenberg: Athina.

Lackéus, M. (2016). “What is Value?” – A Framework for Analyzing and Facilitating Entrepreneurial Value Creation, *UNIPED*, *41* (1), 10-28. Retrieved (15.01.24) from: «insert link»

Εργαστήρια για «Δεξιότητες στις Παρουσιάσεις» στο Γυμνάσιο

Πέτρος Δημητρακόπουλος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Α. & Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Τα τελευταία έτη έχουν εισαχθεί στην Ελλάδα τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» σε διακριτές ώρες του ωρολογίου προγράμματος του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού και του Γυμνασίου ως προσπάθεια να καλλιεργηθούν Δεξιότητες Ζωής. Στην εισήγηση παρουσιάζεται πρόταση για ενσωμάτωση σε μαθήματα στο Γυμνάσιο σειράς 6 Εργαστηρίων σχετικών με τις «Δεξιότητες στις Παρουσιάσεις». Τα εργαστήρια καλύπτουν τα ακόλουθα θέματα: Ο Ομιλητής και το Κοινό, Παρουσίαση ως Ιστορία με Ήρωες (και εμάς ως Ήρωες), Παρουσίαση με Επιχειρήματα, Παρουσίαση με Υψηλό Γνωστικό Φορτίο, Βασικές Εικόνες για την Οπτικοποίηση Ιδεών, «Καφέ του Κόσμου».

Λέξεις-Κλειδιά: Δεξιότητες Ζωής, Δεξιότητες στις Παρουσιάσεις, εργαστήρια

Workshops on “Presentation Skills” at Lower Secondary School

Petros Dimitrakopoulos, Philologist, MA & Master

Abstract

During the recent years, in Greece, “Skills Workshops” have been introduced as distinct part of Nursery, Primary and Lower Secondary Schools curriculum, in an effort to the development of Life Skills. In this paper, a proposal about the incorporation of 6 workshops on “Presentation Skills” into subjects at Lower Secondary Schools is presented. The workshops cover the following topics: The Speaker and the Audience, Presentation as Story with Heroes (and us as Heroes), Presentation with Arguments, Presentation with High Cognitive Load, Basic Images for Visualization of Ideas, World Café.

Key Words: Life Skills, Presentation Skills, workshops

Εισαγωγή

Δεξιότητες Ζωής είναι το φάσμα των δεξιοτήτων του χαρακτήρα οι οποίες μας βοηθούν να διαχειριζόμαστε τις υποθέσεις της ζωής μας. Έχουν προταθεί πολλές ταξινομήσεις, από τις οποίες εδώ παρουσιάζεται η ακόλουθη (UNICEF-Azerbaijan, 2020).

Αυτεπίγνωση
Διαχείριση Άγχους Συναισθηματική ρύθμιση Θετική σκέψη Αυτοεκτίμηση

Διαπροσωπικές Δεξιότητες
Ενσυναίσθηση Ικανότητες για ακρόαση Διαχείριση διαμάχης Διαχείριση σχέσεων Επικοινωνία με στιβαρότητα

Δεξιότητες Σκέψης
Στοχοθεσία Λήψη αποφάσεων Επίλυση προβλημάτων Κριτική και Δημιουργική σκέψη Ικανότητες για εκτελεστική δράση Ανθεκτικότητα (επανάκαμψη στις δυσκολίες / αντιξοότητες)

Τα εργαστήρια για «Δεξιότητες στις Παρουσιάσεις» που παρουσιάζονται σε αυτή την εισήγηση οργανώθηκαν τα έτη 2019-2022 σε τμήματα τάξεων του Γυμνασίου.

Εργαστήρια για τις «Δεξιότητες στις Παρουσιάσεις»

1ο Εργαστήριο: Ο Ομιλητής και το Κοινό

Κατά την προετοιμασία της παρουσίασης, από τον ομιλητή/ομιλήτρια λαμβάνονται υπ' όψιν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του κοινού (ηλικία, φύλο, ιδιότητα, εκπαίδευση) και εκτιμώνται

α. αν το ακροατήριο διαθέτει προηγούμενη γνώση για το θέμα της παρουσίασης,

β. ποιες ανάγκες και προσδοκίες καλείται να ικανοποιήσει η παρουσίαση.

1.Ο ομιλητής/η ομιλήτρια τηρεί ισορροπημένη στάση σώματος μεταξύ του υλικού παρουσίασης και κοινού, κοιτάζοντας και το περιεχόμενο της παρουσίασης και το κοινό του/της. Δεν καλύπτει με το σώμα του την οθόνη στην οποία προβάλλεται μια παρουσίαση και δεν καλύπτεται πίσω από χαρτί κειμένου.
2.Ο ομιλητής/η ομιλήτρια διατηρεί βλεμματική επαφή με όλο το κοινό του/της, κοιτάζοντας σε όλο το μήκος και όλο το βάθος της αίθουσας.
3.Ο ομιλητής/η ομιλήτρια προσεγγίζει το κοινό και εκτείνει φιλικά τα χέρια.

Δραστηριότητα:

Οι μαθητές/μαθήτριες προετοιμάζουν τρίλεπτη παρουσίαση και εξασκούνται στη σκηνική παρουσία ενώπιον της ολομέλειας της τάξης.

2ο Εργαστήριο: Παρουσίαση ως Ιστορία με «Ήρωες» (και εμάς ως Ήρωες)

Ελκυστική μορφή παρουσίασης είναι η παρουσίαση των ιδεών μας με τη μορφή Ιστορίας και προτρέπονται οι μαθητές/μαθήτριες να ακολουθήσουν την πρόταση του Morton (2014, σ. 42 & 93) διδακτικά προσαρμοσμένη εδώ.

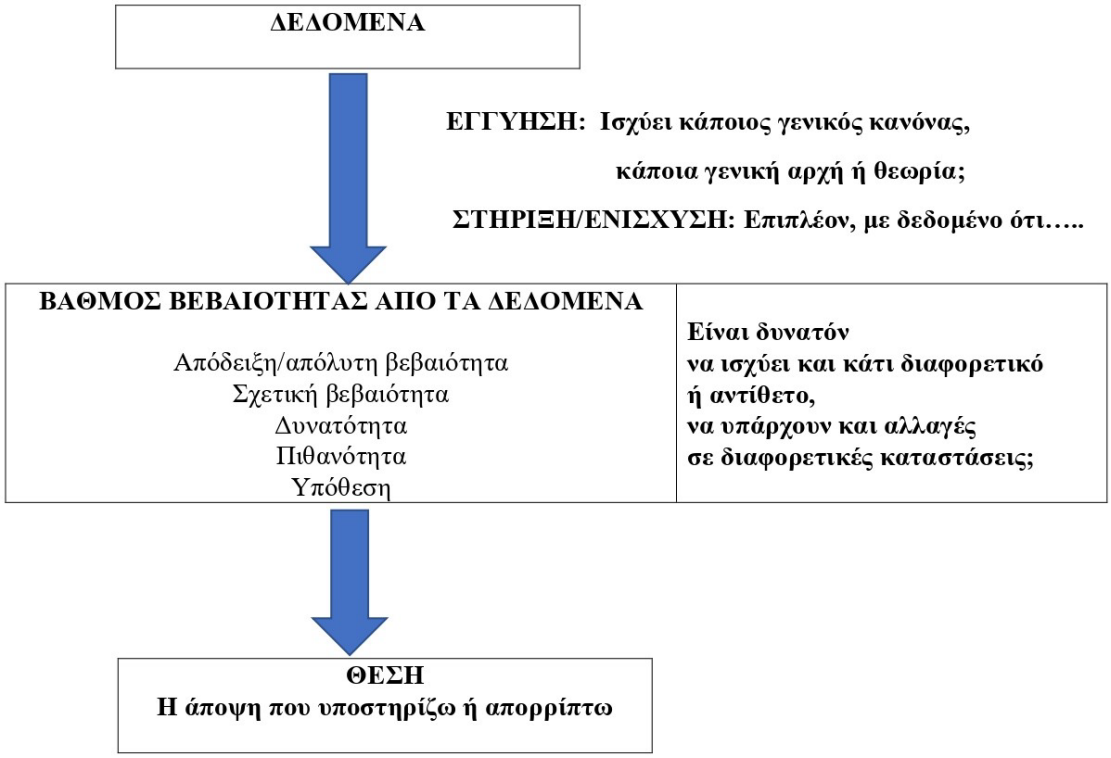
1. Η αρχική κατάσταση πραγμάτων - Η αρχική θέση του ήρωα.
2. Το Ζήτημα που δημιουργείται.
3. Ποιες προσπάθειες κάνει ο ήρωας/κάνουμε εμείς;
4. Υπάρχει θετικό ή αρνητικό αποτέλεσμα;
5. Πώς διαμορφώνεται η καινούρια πραγματικότητα;
6. Καλούμε το κοινό σε δράση/συμμετοχή / να μοιραστεί το «νόημα ζωής» της ιστορίας.

Προτεινόμενη Δομή Παρουσίασης ως Ιστορίας με Ήρωες

Δραστηριότητες:
1.Οι μαθητές/μαθήτριες προετοιμάζουν παρουσίαση με ιστορία που έχει ήρωα/ήρωες.
2.Παρακολούθηση ομιλίας-αυτοπαρουσίασης της στιχουργού Λίνας Νικολακοπούλου με τίτλο «*Δημιούργησε ουρανούς, αν θέλεις να δεις αστέρια (Create skies, if you want to see stars)*» στο https://www.youtube.com/watch?v=l--fqBWdlDE .

3ο Εργαστήριο: Παρουσίαση με Επιχειρήματα

Σε μία παρουσίαση κατά την οποία προβάλλουμε επιχειρήματα, μπορούμε να τα παρουσιάσουμε με βάση το σχήμα δομής που προτείνει ο S. Toulmin (2003).



Προσαρμοσμένη Εκδοχή της Δομής Επιχειρήματος κατά τον S. Toulmin

4ο Εργαστήριο: Παρουσίαση με Υψηλό Γνωστικό Φορτίο

Όταν μια παρουσίαση περιέχει πολλές πληροφορίες, μπορούμε να την οργανώσουμε με βάση το ακόλουθο σχήμα (Gallo, 2014/2020, σ.258)

Κεντρική Ιδέα		
Θέμα 1	**Θέμα 2**	**Θέμα 3**
• 1ο στοιχείο	• 1ο στοιχείο	• 1ο στοιχείο

• 2ο στοιχείο • 3ο στοιχείο	• 2ο στοιχείο • 3ο στοιχείο	• 2ο στοιχείο • 3ο στοιχείο

5ο Εργαστήριο: Βασικές Εικόνες για την Οπτικοποίηση Ιδεών

Το μήνυμα της παρουσίασης γίνεται πιο εύληπτο, όταν υπάρχει απόδοση/συνοδεία με εικόνες (Eppler, 2004).

Βουνό Μεγάλο πρόβλημα που απαιτεί επίμονες προσπάθειες	**Σκάλα, Οδός** Πορεία προς κάποιο σκοπό
Παγόβουνο Ορατές και μη ορατές διαστάσεις φαινομένου	**Ποταμός** Πορεία προς μια κατεύθυνση με ορισμένο εύρος ενεργειών
Ηφαίστειο Αφανές φαινόμενο το οποίο μπορεί να εκδηλωθεί ξαφνικά και απότομα	**Αλυσίδα** Αλληλο-εξαρτώμενα στοιχεία ενός συνόλου
Χωνί Φιλτράρισμα στοιχείων για υψηλότερη αξία τελικού αποτελέσματος	**Γέφυρα** Σύνδεση, υπέρβαση εμποδίων
Νόμισμα Δύο όψεις ενός θέματος	**Κλεψύδρα** Αργή πορεία/μετάβαση
Λουλούδι Κάτι θετικό που «ανθοφορεί» με κόπο και φροντίδα	**Σπίτι** Σταθερή δομή
Δέντρο Ανάπτυξη με στέρεες ρίζες, θεμέλια.	**Πύργος** Ιεραρχική δομή
Δάσος Πυκνά δεδομένα, με πιθανή την απώλεια της γενικής εποπτείας	**Λαβύρινθος** Πολύπλοκη διαδικασία/πορεία με πιθανή την απώλεια προσανατολισμού
Διαμάντι Σύνολο με αξία, που αποτελείται από ένα βασικό και μικρότερα στοιχεία	**Ομπρέλα** Προστασία, υπό την οποία εντάσσονται διαφορετικά στοιχεία

Τροχός Δυναμικό σύνολο με ένα κεντρικό και περιφερειακά στοιχεία	**Εκκρεμές** Αναζήτηση ισορροπίας σε αντιθέσεις
Ορχήστρα Συνεργασία διαφορετικών ρόλων υπό μία ηγεσία	**Ζυγαριά** Σύγκριση, στάθμιση πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων

6ο Εργαστήριο: «Καφέ του Κόσμου»

1.Οι μαθητές και οι μαθήτριες μοιράζονται σε ομάδες σε χωριστά τραπέζια συζήτησης. Σε κάθε ομάδα, ένα μέλος ορίζεται «οικοδεσπότης».

2.Ανά 5λεπτο, τα μέλη των ομάδων εκτός από τον «οικοδεσπότη» μετακινούνται κυκλικά σε άλλα τραπέζια και συζητούν με τους άλλους «οικοδεσπότες» για την κατάσταση καταγράφοντας σκέψεις και προτάσεις.

3.Στο τελευταίο 5λεπτο παρουσιάζονται από τον «οικοδεσπότη» κάθε τραπεζιού οι καταγραφές των συζητήσεων.

Παραπομπές

Eppler, M.J. (2004). Visuelle Kommunikation - Der Einsatz von graphischen Metaphern zur Optimierung des Wissenstransfers. Στο R. Reinhardt, & M.J. Eppler, (επιμ.), *Wissenskommunikation in Organisationen-Methoden, Instrumente, Theorien* (σ.13-31). Βερολίνο & Χαϊδελβέργη: Springer-Verlag.

Gallo, C. (2014/2020). *Talk Like TED- Τα 9 μυστικά για να μιλάτε μπροστά σε κοινό από τα κορυφαία μυαλά του κόσμου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ψυχογιός.

Morton, S. (2014). *The Presentation Lab - Learn the Formula Behind Powerful Presentations.* Hoboken, Νιου Τζέρσεϊ: Wiley.

Toulmin, S. (2003). *The Uses of Argument*. Νέα Υόρκη:Cambridge University Press.

UNICEF-Azerbaijan (2020). *Knowledge Brief - Basic Life Skills Curriculum.* Ανακτήθηκε 27/2/2023 από

https://www.unicef.org/azerbaijan/media/1541/file/basic%20life%20skills.pdf

Η συμβολή του παιχνιδιού στην μάθηση και στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων: Μια συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση

Μαρία Σταμάτογλου, Ακαδημαϊκή Υπότροφος, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία
Ζαμπέλου Χριστίνα, Παιδαγωγός Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας

Περίληψη

Σε μια εποχή που συνεχώς αλλάζει ο τομέας της εκπαίδευσης πρέπει να προσαρμόζεται στις νέες ανάγκες που δημιουργούνται. Στην παρούσα συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση γίνεται φανερό ότι η σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι και στην μάθηση έχει τονιστεί αρκετά ερευνηθεί από πλήθος ερευνητές με τα τελευταία χρόνια να αναγνωρίζεται το παιχνίδι ως ένα σημαντικό εργαλείο στην εκπαίδευση και στην ανάπτυξη των παιδιών. Οι ήπιες δεξιότητες που προάγονται παράλληλα με το παιχνίδι είναι εξίσου σημαντικές, καθώς αποτελούν ένα σημαντικό πεδίο για την μετέπειτα ακαδημαϊκή τους εξέλιξη και την διαμόρφωση της προσωπικότητας τους. Στην Ελλάδα οι πρακτικές για την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων έχουν αρχίσει να διαδίδονται καθώς γίνονται σημαντικές προσπάθειες για την ένταξη τους μέσω διαφόρων προγραμμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: προσχολική ηλικία, παιχνίδι, ήπιες δεξιότητες

The contribution of play to learning and the development of soft skills: a systematic literature review

Stamatoglou, Maria, Adjunct Lecturer, International Hellenic University
Zampelou Crhistina, Early Chilhdood Educator

Abstract

In an era of constant change, the education sector must adapt to new needs as they arise. In this systematic literature review, it is evident that the relationship between play and learning has been emphasized by numerous researchers and in recent years play has been recognized as an important tool in education and children's development. The soft skills promoted alongside play are equally important as they are an important area for their later academic development and personality formation. In Greece, practices for the development of soft skills are beginning to spread as significant efforts are being made to integrate them through various programmes.

Key-Words: early childhood education, play, soft skills

Εισαγωγή

Το παιχνίδι διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στη ζωή ενός παιδιού και γι’ αυτόν τον λόγο πολλοί εκπαιδευτικοί αλλά και ερευνητές έχουν διεξάγει έρευνες για να παρουσίασουν την σχέση παιχνιδιού και μάθησης καθώς επίσης και τη συμβολη του παιχνιδιού στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Όμως, ο

προσδιορισμός του παιχνιδιού αποτελεί μέχρι και σήμερα μία περίπλοκη διαδικασία καθώς, είναι μία σύνθετη δραστηριότητα και αποτελείται από πολλές υποκατηγορίες με αποτέλεσμα να μην μπορεί να δοθεί ένας ξεκάθαρος ορισμός (Lillard, 2015).

Ο παιδαγωγός πρέπει να αλληλοεπιδρά με τους μαθητές του, να εμπλέκεται στο παιχνίδι και να τροφοδοτεί την σκέψη τους ώστε να εμπλουτίζει τις γνώσεις των παιδιών. Όταν η διαδικασία του παιχνιδιού συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, σημαίνει ότι τα ίδια τα παιδιά έχουν αναπτύξει την κριτική τους σκέψη και μπορούν να αλληλοεπιδρούν και να συμμετέχουν στα γεγονότα που διαδραματίζονται τριγύρω τους. Καθώς οι μαθητές συζητούν για τις δραστηριότητές τους ανακαλύπτουν διάφορα συναισθήματα, κατασταλάζουν σε απόψεις και στα ενδιαφέροντά τους και θέτουν τα δικά τους όρια (Birbili, 2016).

Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψη, η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να εξετάσει την συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων στην προσχολική ηλικία στη βιβλιογραφία μέσω μίας συστηματικής βιβλιογραφικής επισκόπησης, αγφού πρώτα παρουσίασει τις θεωρίες γύρω από αυτό, καθώς και τα είδη, τα χαρακτηριστικά αλλά και στις κοινωνικές του διαστάσεις.

Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία

Με βάση τον Οδηγό εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών στο νηπιαγωγείο και το Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση (ΙΕΠ, 2014; Πρεντέρη κ.α., 2021) το παιχνίδι συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και στη μάθηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επίσης, το παιχνίδι βοηθάει τα παιδιά να αλληλοεπιδρούν τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς και βοηθά τα παιδιά να εξωτερικεύουν τα αισθήματά τους και να εκφράζουν τις εμπειρίες τους μέσω των κατασκευών ή της προσωποποίησης. Επιπρόσθετα, μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά γίνονται υπεύθυνα, αναπτύσσουν την αντίληψή τους, τεκμηριώνουν τις απαντήσεις τους, δημιουργούν διάφορες ερωτήσεις και προσπαθούν να επιλύουν τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν. Τέλος, το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να ανακαλούν στη μνήμη τους παλιές εμπειρίες, ώστε να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους σε νέες περιστάσεις.

Η Fleer (2011) αναφέρει πως, ενώ το παιχνίδι προσδιορίζεται με πολλούς τρόπους από τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές, υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά του παιχνιδιού τα οποία ορίζονται με τον ίδιο τρόπο από αυτούς. Ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι ότι το παιχνίδι κατευθύνεται κυρίως από τα παιδιά. Άλλο ένα χαρακτηριστικό είναι τα στάδια της ανάπτυξης του παιχνιδιού κατά τα οποία φαίνεται πως αρχικά τα παιδιά να παίζουνε με τα δάχτυλα τους, έπειτα αναπτύσσεται το μοναχικό παιχνίδι και ,τέλος, εμφανίζεται το παράλληλο παιχνίδι. Από την άλλη η Μπότσογλου (2010) διαχώρισε το παιχνίδι σε μία λέξη με διττή υπόσταση, όπου κατά την πρώτη διάσταση το παιχνίδι δηλώνει την διαδικασία (play) και κατά την δεύτερη το παιχνίδι δηλώνει το αντικείμενο (toy).

Παιχνίδι, μάθηση και ήπιες δεξιότητες

Ανάλογα με τον τρόπο που ορίζεται το παιχνίδι σε κάθε χώρα, η σχέση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης τροποποιείται. Έτσι, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το παιχνίδι επηρεάζει και τον τρόπο που ενεργεί κατά την διάρκεια ενός παιχνιδιού. Για παράδειγμα, αν ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει πως το παιχνίδι οδηγεί αυτόματα στην μάθηση, τότε θα έχει ουδέτερη στάση σαν παρατηρητής κατά την διάρκεια ενός παιχνιδιού. Αν όμως ο εκπαιδευτικός ισχυρίζεται πως το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη των συναισθημάτων και των κοινωνικών αξιών τότε η συμβολή του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται (Van Oers, 2013).

Οι Fesseha και Pyle (2016) θεωρούν πως διάφοροι ερευνητές είχαν προσπαθήσει να προσδιορίσουν τη μάθηση μέσω της εμπλοκής του παιχνιδιού, αλλά και το πώς οι εκπαιδευτικοί εκμεταλλεύονται τις εμπειρίες τους κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Το παιχνίδι έχει την ίδια σημασία με το σύνολο των πράξεων του παιδιού από την στιγμή της γέννησης τους και καθ' όλη την πορεία της ανάπτυξής τους, καθώς συμβάλλει καθοριστικά τόσο στις σωματικές όσο και στις νοητικές λειτουργίες των παιδιών. Όπως προαναφέρθηκε ο ορισμός του παιχνιδιού καθίσταται αρκετά δύσκολος, με τον Freud να τονίζει πως το παιχνίδι παρέχει την ευκαιρία στα παιδιά να εκφραστούν, ακόμη και αν κατακλύζονται από αρνητικά ή θετικά συναισθήματα (Κουκουνάρας & Λιάγκης, 2016). Το παιχνίδι, λειτουργεί βοηθητικά στην νοητική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν, να επιβλέπουν, να επεξεργαστούν πληροφορίες, να θέσουν στόχους και να επιλύσουν τυχόν προβλήματα (Burriss & Burriss, 2011).

Μέσω του παιχνιδιού τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να γνωρίσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως είναι ο σεβασμός προς τα αλλά άτομα, η ισότητα, η αξιοπρέπεια και η συνεργασία. Με τη δημιουργία ενός ιδανικού περιβάλλοντος και με την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών εργαλείων, προσφέρονται στα παιδιά εμπειρίες που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών με σκοπό να αποκτήσουν μία θετική στάση απέναντι στη μάθηση (Κουτσουβάνου, 2012). Κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει να αναγνωρίζει τι μπορεί να κάνει το παιχνίδι πιο απλό ή πιο περίπλοκο, πώς το παιχνίδι μετατρέπεται σε ατομικό ή ομαδικό και πώς μπορεί να εμπλουτίσει το παιχνίδι του με διάφορα αντικείμενα (Τσαπακίδου, 2014). Το ελεύθερο παιχνίδι εμφανίζεται πιο συχνά κατά τη προσχολική ηλικία, καθώς μέσα από αυτό παρέχεται η ευκαιρία στα παιδιά να συμμετέχουν, να αναπτύσσονται συναισθηματικά και να επεξεργάζονται τον κόσμο γύρω τους. Η μάθηση έρχεται μέσα από τις δραστηριότητες του ελεύθερου παιχνιδιού, καθώς αυτό στηρίζεται στις ικανότητες και στις εμπειρίες του ίδιου του παιδιού (Αυγητίδου κ.α., 2014).

Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών στην κοινωνία, την οποία ζουν (Fung & Cheng, 2012). Οι κοινωνικές δεξιότητες, τις οποίες καλλιεργούν τα παιδιά στην προσχολική ηλικία, είναι δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχή συνεργασία τους με άλλα παιδιά, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αυτοπεποίθησης με σκοπό την αρμονική επίλυση προβλημάτων (Brekke-Stangeland, 2017). Μέσω των

κοινωνικών δεξιοτήτων τα παιδιά μαθαίνουν να ενεργούν στο περιβάλλον του σχολείου και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, υπακούοντας σε κανόνες που διαμορφώνουν την ορθή κοινωνική συμπεριφορά (Rusmayadi & Herman, 2019). Οι Rentzou et al. (2018), τέλος, θεωρούν ότι το παιχνίδι, ανάλογα με τον πολιτισμό παρούσιάζει τόσο κοινά όσο και διάφορες, συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα εξής χαρακτηριστικά: το παιχνίδι συμβάλλει στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, εξελίσσει τη μάθηση και προσφέρει ευχαρίστηση. Τέλος, αναφορικά με την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων στην πρώιμη παιδική ηλικία, στις Ηνωμένες Πολιτείες υπάρχουν προγράμματα που τις προωθούν, όπως το Tools of the Mind Model. Ένα πρόγραμμα που εφαρμόζεται στην προσχολική ηλικία και στοχεύει στην εκπαίδευση των δασκάλων και στην αναπτύξη των γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, μέσω μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης που περιλαμβάνει προγραμματισμένο παιχνίδι, προβληματισμό και θεμελιώδη ακαδημαϊκές δεξιότητες (Solorzano et al., 2018).

Μέθοδος έρευνας και συλλογή δεδομένων

Στην συγκεκριμένη βιβλιογραφική επισκόπηση αναζητείται η αποτελεσματικότητα των ήπιων δεξιοτήτων σε παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας αλλά και κατά ποσό οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στην χρησιμότητα των ήπιων δεξιοτήτων στην μάθηση. Για τον λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση καθώς αυτή αποτελεί μια οργανωμένη διαδικασία με σκοπό την καταγραφή των μεθόδων που χρησιμοποιούνται, οι στόχοι, τα ζητήματα και τα εμπόδια που εμφανίζονται αλλά και τα συμπεράσματα που προκύπτουν. Πρωταρχικός στόχος της βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι η διαχώριση των κρίσιμων ζητημάτων και έπειτα την ομαδοποίηση διαφόρων δημοσιευμένων ερευνών. Με την ολοκλήρωση της ομαδοποίησης σειρά έχει η εξαγωγή κοινών χαρακτηριστικών από όλες τις βιβλιογραφίες που χρησιμοποιήθηκαν. Στην βιβλιογραφική επισκόπηση υπάρχει αυστηρός τρόπος με τον οποίο καταγράφονται οι αναφορές των ερευνών και μπορούν να χρησιμοποιηθούν όσες έρευνες πιστεύεται πως ταιριάζουν στην επισκόπηση. Κατηγοριοποίηση βασικών εννοιών και της σχετικής εργασίας κατανόηση περιεχομένου σχολιασμός σύντομος ή εκτεταμένος ανάλογα με τις αναφορές (Cohen & Manion, 1994; Creswell, 2016).

Ανάλυση δεδομένων

Στο παρακάτω πίνακα αναλύονται 7 διαφορετικές έρευνες (2 έρευνες αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών και 5 στις εμπειρίες των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας) που έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό την διερεύνηση της συμβολής των ήπιων δεξιοτήτων στην μάθηση στην προσχολική ηλικία μέσω του παιχνιδιού. Η συλλογή των ερευνών έγινε με μεθοδικότητα και με την χρήση της αφαιρετικής διαδικασίας, καθώς σε κάποιες έρευνες απουσίαζαν σημαντικά χαρακτηριστικά κυρίως στα δείγματα και στα αποτελέσματα. Για αυτό και ο αριθμός των ερευνών είναι σχετικά μικρός. Και στις επτά έρευνες διαπιστώνεται πως η ήπιες δεξιότητες συμβάλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω του παιχνιδιού κατά την προσχολική ηλικία (πίνακας 1).

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικός πίνακας ερευνών

Συγγραφείς/ Χρονολογία	Σκοπός	Δείγμα	Μεθοδολογία	Αποτελέσματα
Yuniarti & Riszky Ramadhan (2020)	Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να βελτιωθούν οι προφορικές επιδόσεις των παιδιών μέσω των ήπιων δεξιοτήτων.	21 μαθητές προσχολικής ηλικίας της τάξης του Universitas Muhammadiyah Pontianak.	Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων ήταν φύλλο παρατήρησης για την ομιλία και τις ήπιες δεξιότητες, ερωτηματολόγια και βίντεο.	Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπάρχει σημαντική βελτίωση στην απόδοση των μαθητών με την ομιλία να αυξάνεται από 58% στον πρώτο κύκλο σε 71% και τις ήπιες δεξιότητες από 62% στον πρώτο κύκλο σε 81%. Οι ήπιες δεξιότητες που ξεχώρισαν ήταν η ομαδική εργασία, η ευθύνη και η αυτοπεποίθηση.
Avriani et al. (2022)	Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα των ήπιων και αδρών δεξιοτήτων στην πρώιμη παιδική ηλικία με την χρήση ενός εκπαιδευτικού εργαλείου (σωλήνας νερού).	Παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας χωρίστηκαν σε 3 ηλικιακές ομάδες. Η πρώτη ομάδα από βρέφη έως 2 ετών, η δεύτερη από 3 έως 5 ετών και παιδιά ηλικίας 6 έως 8 ετών.	Η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε τάξη Α1 στο ΤΚ Bina Prestasi Surabaya.	Τα αποτελέσματα δείχνουν πως μέσω του σωλήνα νερού υπάρχει βελτίωση των λεπτών και αδρών δεξιοτήτων σε παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας.
Goldstein & Lerner, (2018)	Το 2017, διεξάχθηκε έρευνα με σκοπό την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.	97 παιδιά προσχολικής ηλικίας.	Για διάρκεια 8 εβδομάδων τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρία τμήματα. Στο πρώτο τμήμα, τα παιδιά διδάσκονταν και συμμετείχαν σε θεατρικά παιχνίδια, στο δεύτερο τμήμα τα παιδιά συμμετείχαν σε πρόγραμμα ανάγνωσης παραμυθιών και ακολουθούσε συζήτηση και στο τρίτο τμήμα, τα παιδιά έπαιζαν με τουβλάκια.	Τα συμπεράσματα της έρευνας, κατέστησαν φανερό πως τα παιδιά του πρώτου τμήματος στο τέλος της έρευνας είχαν αυξημένα ποσοστά ενσυναίσθησης. Ακολουθούσαν τα παιδιά, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα με την ανάγνωση ιστοριών. Τα παιδιά, τα οποία ήταν στο τρίτο τμήμα και έπαιζαν με τουβλάκια, δεν φανέρωσαν αύξηση στα ποσοστά της ενσυναίσθησης τους.
Sihotang et al. (2021)	Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να μετρηθεί η επίδραση των ήπιων δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς πρώιμης παιδικής ηλικίας.	Δείγμα από 300 εκπαιδευτικούς.	Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας και απευθυνόντουσαν σε όλους τους εκπαιδευτικούς πρώιμης παιδικής ηλικίας μέσω ποσοτικής μεθόδου έρευνας.	Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι ήπιες δεξιότητες είχαν σημαντική επιρροή στου εκπαιδευτικούς μέσω της καινοτομίας της μάθησης.
Olan et al. (2013)	Αυτή η έρευνα μελέτησε την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών	Δείγμα αποτελούν οι εκπαιδευτικοί της Μαλαισιανής από 44 σχολεία εκ των	Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε ποσοτική μελέτη για να εξεταστεί το	Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλό επίπεδο κατανόησης της σημαντικότητας των ήπιων

	για την ένταξη των ήπιων δεξιοτήτων για την μάθηση της Μαλαισιανής γλώσσας.	οποίον τα 23 ήταν τυχαίας επιλογής Συνολικά απάντησαν 200 εκπαιδευτικοί.	επίπεδο γνώσης των ήπιων δεξιοτήτων. Τα ερευνητικά εργαλεία ήταν ερωτηματολόγια με θέματα που περιλάμβαναν απλές ερωτήσεις με βάση την κατανόηση των ήπιων δεξιοτήτων.	δεξιοτήτων καθώς ο μέσος όρος των ερωτήσεων ήταν στο 4,1.
Sutapa et al. (2021)	Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι να προσδιορίσει ότι η στοχευμένη δραστηριότητα παιχνιδιού στην πρώιμη παιδική ηλικία βελτιώνει τις κινητικές δεξιότητες.	Σαράντα παιδιά ηλικίας 4,5–6 ετών επιστρατεύτηκαν και έλαβαν μέρος σε ένα σύνολο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων χωρισμένες σε Θέσεις 1–5. Για να περάσει κάθε στύλο, ένα παιδί έπρεπε να τρέξει, να περπατήσει σε μια δοκό ισορροπίας, να μετακινήσει μπαστούνια, να πετάξει και να πιάσει την μπάλα και να τακτοποιήσει τα μπλοκ.	Η εκπαίδευση γινόταν τρεις φορές την εβδομάδα για 12 εβδομάδες. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν περιελάμβαναν τρέξιμο 25 μέτρων, περπάτημα στη δοκό ισορροπίας, ρίψη της μπάλας όσο το δυνατόν πιο μακριά, κινητική κίνηση, τακτοποίηση κονσερβών και αναπήδηση της μπάλας. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν δοκιμές paired t tests και Wilcoxon signed-rank tests.	Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές στις κινητικές δεξιότητες που αξιολογήθηκαν πριν και μετά την προπόνηση με $p<0,05$.
Foulkes et al. (2017)	Αυτή η μελέτη είχε σκοπό να εξετάσει την αποτελεσματικό τητα μιας παρέμβασης ενεργού παιχνιδιού στις θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες παιδιών ηλικίας 3 έως 5 ετών από υποβαθμισμένες κοινότητες.	Έξι συγκριτικά νηπιαγωγεία έλαβαν μόνο ένα πακέτο πόρων. Εκατόν εξήντα δύο παιδιά (Μέση ηλικία = 4,64 ± 0,58 έτη· 53,1% αγόρια) συμπεριλήφθηκαν στις τελικές αναλύσεις.	Σε ένα σχέδιο τυχαιοποιημένης ελεγχόμενης δοκιμής σε ομάδες, έξι νηπιαγωγεία έλαβαν ένα πακέτο πόρων και ένα πρόγραμμα τοπικής αρχής 6 εβδομάδων που περιελάμβανε εκπαίδευση προσωπικού με βοήθεια στην υλοποίηση εβδομαδιαίων συνεδριών 60 λεπτών και υποστήριξη μετά το πρόγραμμα. Δώδεκα δεξιότητες αξιολογήθηκαν κατά την έναρξη, μετά την παρέμβαση και σε 6μηνη παρακολούθηση χρησιμοποιώντας το Πρωτόκολλο Παιδικής Δραστηριότητας και Κίνησης στην Προσχολική	Δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων για τη συνολική θεμελιώδη ικανότητα κίνησης, την ικανότητα ελέγχου αντικειμένων ή τις βαθμολογίες κινητικής ικανότητας, υποδεικνύοντας την ανάγκη τροποποίησης του προγράμματος για τη διευκόλυνση μεγαλύτερης βελτίωσης των δεξιοτήτων.

			Μελέτη Κινητικές Δεξιότητες.	

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να μελετηθεί η συμβολή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αποτελεσματικότητα των ήπιων δεξιοτήτων στην ανάπτυξη των παιδιών. Όπως διαπιστώθηκε, το παιχνίδι παρουσίαζεται ως απαραίτητο εκπαιδευτικό εργαλείο για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

Από την παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει ότι δύσκολα κανείς θα μπορούσε να αμφισβητήσει την σημαντικότητα και την δύναμη που έχει το παιχνίδι, το οποίο προσαρμόζεται συνεχώς στις ανάγκες των παιδιών και συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη και στις γνώσεις τους (Goldstein & Lerner, 2018). Το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες με την συνεργασία (Yuniarti & Riszky Ramadhan, 2020) και τα ομαδικά παιχνίδια, στον γνωστικό τομέα, καθώς η μάθηση προάγεται μέσω του παιχνιδιού, στον κινητικό τομέα με διαφορά παιχνίδια λεπτής και αδρής κινητικότητας και στον συναισθηματικό τομέα με δράσεις που έχουν ως σκοπό την αυτορρύθμιση και την βελτίωση της συμπεριφοράς (Avriani et al., 2022; Foulkes et al., 2017; Sutapa et al., 2021). Επομένως, συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας οφείλουν να εντάσσουν το παιχνίδι καθημερινά στο πρόγραμμα με σκοπό να συμβάλουν στην ανάπτυξη τους. Ακόμη, θα πρέπει να βρίσκουν τρόπους για ανατροφοδότηση, όταν αυτό είναι απαραίτητο, έτσι ώστε το παιχνίδι να γίνεται διασκεδαστικό και παράλληλα να δίνουν κίνητρα για εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Βιβλιογραφία

Avgitidou, S., Karagiorgou, Alexiou, I. V., & Kalantaridou, D. (2014). I paida-gogiki tou paichnidiou: pepoithiseis kai praktikes sto plaisio mias synergati-kis erevnasdrasis. «Elliniki Paidagogiki kai Ekpaideftiki Erevna», Paidagogiki Scholi Panepistimiou Dytikis Makedonias, 28-30 Noemvriou 2014. 9ο Panellinio Synedrio, 1227-1238

Avriani, I., Hasibuan, R. & Trihariastuti, R. (2022). The development of water tube media nature theme to improve soft skills and early childhood language. International Journal of Educational and Vocational Studies, 4(1), 30-34. https://doi.org/10.29103/ijevs.v4i1.4949

Birbili, M. (2016). Το paidiko paichnidi se enan kosmo pou allazei: Eisagogiko simeioma. Dialo-goi! Theoria kai praxi stis epistimes agogis kai ekpaidefsis, 2, 4–8. https://doi.org/10.12681/dial.10889

Botsoglou, K. (2010). Ypaithrioi choroi paichnidiou kai paidi : poiotita, asfaleia, paidagogikes efarmoges. Gutenberg.

Brekke-Stangeland, E. (2017). The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers. European Early Childhood Education Research Journal, 25(1), 106-121. https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266224

Burriss, K., & Burriss, L. (2011). Outdoor Play and Learning: Policy and Practice. International Journal of Education Policy and Leadership, 6(8), 1-12.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). Methodologia Ekpaideftikis Erevnas (mtf.: Ch. Mitsopoulou & M. Filopou-lou). Athina: Metaichmio

Creswell, J. (2016). I Erevna stin Ekpaidefsi: Axiologisi Posotikis kai Poiotikis Erevnas (2i ekd.) (mtf. N. Kouvarakou). Athina: Ekd. Omilos Ion

Fesseha, E. & Pyle, A. (2016). Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives. International Journal of Early Years Education, 24(3), 361-377. https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1174105

Fleer, M. (2011). 'Conceptual Play': foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. Contemporary Issues in Early Childhood, 12 (3), 224-240. http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2011.12.3.224

Foulkes, J. D., Knowles, Z., Fairclough, S. J., Stratton, G., O'Dwyer, M., Ridgers, N. D., & Foweather, L. (2017). Effect of a 6-Week Active Play Intervention on Fundamental Movement Skill Competence of Preschool Children: A Cluster Randomized Controlled Trial. *Perceptual and Motor Skills*, *124*(2), 393-412. https://doi.org/10.1177/0031512516685200

Fung, C. K. H., & Cheng, P. W. D. (2012). Consensus or dissensus? Stakeholders' views on the role of play in learning. Early Years: An International Journal of Research and Development, 32,17–33. https://doi.org/10.1080/09575146.2011.599794

Institouto Ekpaideftikis Politikis (2014). Odigos Ekpaideftikou gia to Program-ma Spoudon tou Nipiagogeiou. Athina

Koukounaras- Liagkis, M., Kolasi, D., Alexandri, A., Nazar, N. - P., Diamanto-poulos, G., & Vasilaki, G. (2016). I ekpaideftiki axia ton epitrapezion paichnidion sti didaskalia sto Gymnasio. Meleti periptosis sto plaisio tis Thriskeftikis Ekpaidefsis. In S. Kioulanis, Paschalidou, A., & Charapanti-dou, Z. (Eds.), Praktika Ergasion 1ou Diethnous Viomatikou Synedriou E-farmosmenis Didaktikis "Kainotomes Efarmoges sti Didaktiki Praxi, (446-454). Drama, 27-29 Noemvriou 2015.

Koutsouvanou, E. (2012). I methodos Montessori kai i proscholiki ekpaidefsi. Pa-pazisis.

Lillard, A. S. (2015). The Development of Play. Handbook of Child Psychology and Developmental Science (pp. 1-44). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy211

Penteri, E., Chlapana, E., Melliou, K., Filippidi, A., & Marinatou, Th. (2021). Programma Spoudon Proscholikis EkpaidefsisNipiagogeiou. Sto plaisio tis Praxis «Anavathmisi ton Programmaton Spoudon kai Dimiourgia Ek-paideftikou Ylikou Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis» " tou IEP me MIS 5035542.

Rentzou, K., Slutsky, R., Tuul, M., Gol Guven, M., Kragh-Müller, G., Foerch, D. F., & Paz-Albo, J. (2018). Preschool Teachers' Conceptualizations and Uses of Play Across Eight Countries. Early Childhood Education Journal, 47, 1–14. https://doi.org/10.1007/s10643-018-0910-1

Rusmayadi, R. & Herman, H. (2019). Effects of Social Skills on Early Childhood Independence. Journal of Educational Science and Technology, 5(2). http://dx.doi.org/10.26858/est.v5i2.9274

Sihotang, L., Setiawan, D. & Saragi, D. (2017). The Effect of Learning Strategy and Self -Confidence Toward Student's Learning Outcomes in Elementary School. IOSR Journal of Research & Method in Education, 7(4), 65-72. https://dx.doi.org/10.9790/7388-0704016572

Solorzano, J., Rojas, Y., Vargas, C., Rueda, O., & Palma, H. H. (2018). Soft Skills and Advantages for Learning Mathematics at an Early Age. *Indian Journal of Science and Technology*, *11*(45), 1–7. https://doi.org/10.17485/ijst/2018/v11i45/137683

Sutapa, Panggung, Kukuh Wahyudin Pratama, Maziah Mat Rosly, Syed Kamaruzaman Syed Ali, and Manil Karakauki. (2021). "Improving Motor Skills in Early Childhood through Goal-Oriented Play Activity", Children 8, no. 11: 994. https://doi.org/10.3390/children8110994

Tsapakidou, A. (2014). Apo to paradosiako sto dimiourgiko paichnidi. Stamoulis Ant

Van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. European Early Childhood Education Research Journal, 21, 185-198. https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789199

Yuniarti & Ramadhan, R. (2020). West Kalimantan Folktale as a Model of Speaking Performance in Enhancing Students' Speaking and Soft Skills. Professional Journal of English Education. 3, (6), 657-663.

.

Πολιτισμός και περιβαλλοντική συνείδηση στην εκπαίδευση - Το παράδειγμα του Δ. Σχ. Αγχιάλου Θεσ/νίκης

Ιωάννου Νικολέτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed. Ε.Α.Π, M.Sc. Δι.Πα.Ε.

Περίληψη

Η σχέση με τον πολιτισμό είναι μία αέναη διαδικασία και ξεκινά από τα πρώτα βήματα της ζωής του ανθρώπου με τον εκπαιδευτικό να παίζει καθοριστικό ρόλο, καθώς μετά την πρώτη ομάδα την "οικογενειακή" στην οποία υποχρεωτικά ανήκει με τη γέννηση του κάθε άνθρωπος, ακολουθεί η επόμενη σημαντική ομάδα, η "σχολική". Συχνά η εκπαιδευτική διαδικασία καλείται να καλύψει κενά βασικών κανόνων που διέπουν την ομαλή καθημερινή ζωή των ανθρώπων τόσο μεταξύ τους όσο και με το περιβάλλον, καθώς η σύγχρονη κοινωνία και οι απαιτήσεις της δεν ευνοούν την οικογένεια να έχει ποιοτικό χρόνο που θα βοηθούσε στην πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών θέτοντας τις βασικές αρχές στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο όπου αναπτύσσεται και διαμορφώνεται κάθε παιδί. Στην παρούσα εργασία, η περιβαλλοντική συνείδηση παρουσιάζεται ως ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές/τριες του συγκεκριμένου σχολείου βίωσαν και ενέταξαν καθημερινές απλές συνήθειες στην προάσπιση του περιβάλλοντος μέσω της φιλοζωίας, της ανακύκλωσης και της εικαστικής δημιουργίας.

Λέξεις-Κλειδιά: πολιτισμός, περιβαλλοντική συνείδηση, εκπαίδευση

Culture and environmental awareness in education - the example of Anchialos Thessaloniki Primary School

Ioannou Nikoleta, Primary Education Teacher, M.Ed. (H.O.U.), M.Sc. (I.H.U.)

Abstract

A human being's relationship with culture is a perpetual process, which starts from the early stages of his/hers childhood. At this matter, a schoolteacher plays an important role. The first group that educates a person at his/her first footsteps in culture, is his/ her own family followed by the second group, which is school. Nowadays, quality time between children and parents can be found very rarely. Consequently, children might face difficulties in their intellectual and emotional up growth due to parenting lack of time and attention as a result of overwork. Usually gaps in norms that rule an ordinary daily life between people and environment are filled in by education. This survey intend to feature how the children of the elementary school of Agchialos - Thessaloniki coped with all the innovation programs held in their school and adopted them in their quotidian life by recycling, protecting animal rights, and creating art projects by using recyclable materials.

Key-Words: culture, environmental consciousness, education

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Musgrove (1982) ο πολιτισμός αποτελεί μια από τις πιο ευρέως χρησιμοποιημένες έννοιες των κοινωνικών επιστημών τον 20ο αιώνα. Ως έννοια έχει πολλές σημασίες όχι μόνο στον καθημερινό αλλά και στον επιστημονικό λόγο, ακόμα και ανάμεσα στις επιμέρους επιστημονικές προσεγγίσεις (Μπακαλάκη, 1997. Giroux and McLaren, 1994, όπ. αναφ. στο Πλεξουσάκη, 2007, σελ.16). Πρόκειται για μία έννοια σύνθετη η οποία συνδέεται άρρηκτα με τον άνθρωπο σε κάθε εποχή ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της, και διαρκώς εξελισσόμενη για το λόγο αυτό. Σε απόλυτη αρμονία με τα παραπάνω βρίσκεται και η έννοια της περιβαλλοντικής συνείδησης ή αειφορίας, όπως επικράτησε τις τελευταίες δεκαετίες στη ρητορική των σύγχρονων κρατών στην προσπάθεια να δοθεί απάντηση στις δυσοίωνες προβλέψεις για το μέλλον του πλανήτη και την αποξένωση του ανθρώπου από το περιβάλλον του (Παπαπαναγιώτου, 2018). Προς την κατεύθυνση αυτή τα τελευταία χρόνια πολλές ευρωπαϊκές χώρες εφάρμοσαν καινοτόμα προγράμματα/δράσεις αναζητώντας νέους τρόπους εκμάθησης (Βότση, 2016) ώστε να απομακρυνθούν από το παραδοσιακό πρότυπο της απομνημόνευσης και να στραφούν σε αυτό της διερευνητικής μάθησης που εμπλέκει ενεργά τους/τις μαθητές/τριες διαμορφώνοντας στάσεις ζωής μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της βιωματικής προσέγγισης.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύοντας στην αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στρέφεται προς την κατεύθυνση εισαγωγής καινοτομιών στη διδακτική διαδικασία, καθώς από τις σημαντικότερες επιδιώξεις της εκπαίδευσης σήμερα είναι να διαμορφώσει πολίτες κριτικά σκεπτόμενους και κοινωνικά ολοκληρωμένους (Ιορδανίδης, 2006) που θα προσφέρουν στο κοινωνικό σύνολο και θα προβάλλουν το σεβασμό προς το περιβάλλον υπερασπίζοντας την έννοια της αειφορίας στην καθημερινή τους ζωή. Σύμφωνα με τον Ball (1994, όπ. αναφ.στο Υφαντή & Βοζαϊτη, 2005) είναι απαραίτητο η εκπαιδευτική πολιτική να συγχρονίζεται με τις απαιτήσεις της εποχής, γεγονός που ενισχύεται από την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν ανοιχτά εκπαιδευτικά συστήματα που αλληλεπιδρούν με το εξωτερικό περιβάλλον (Σαΐτης, 2005).

Τα Καινοτόμα Προγράμματα, Περιβαλλοντικά, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικά, ως φορείς πολιτιστικών αγαθών και πομποί πολιτιστικών μηνυμάτων, διαμορφώνουν ένα πλαίσιο πολιτιστικής επικοινωνίας εντός της σχολικής μονάδας, με δέκτες όχι μόνο τους μαθητές αλλά, άμεσα ή έμμεσα, όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Για να εγκατασταθεί όμως ένα ουσιαστικό πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ του μαθητικού κοινού και των πολιτιστικών αγαθών, είναι απαραίτητο αυτό να βασίζεται σε τρεις αλληλένδετες θεμελιακές αρχές (Αθανασοπούλου, 2003, σ.131): α) Την ευαισθητοποίηση, την ενεργοποίηση δηλαδή του ενδιαφέροντος να έρθει σε επαφή κάποιος με τα προσφερόμενα αγαθά. β) Τη συμμετοχή, την αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων που ενσωματώνουν, ύστερα από τη γνωριμία του με αυτά. γ) Τη συνειδητοποίηση, την άσκηση κριτικής ματιάς και τη διεύρυνση της αισθητικής παιδείας, στοιχεία που προκύπτουν από την αποκωδικοποίηση των παραπάνω

μηνυμάτων. Σύμφωνα με τις παραπάνω αρχές, προκύπτει ότι η πολιτιστική επικοινωνία στο περιβάλλον ενός δημιουργικού σχολείου, περνά μέσα από τρεις διαδοχικές φάσεις, τον συντονισμό των οποίων αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί (Παπαπαναγιώτου, 2018). Η εφαρμογή τέτοιων Καινοτόμων Προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο Αγχιάλου Θεσσαλονίκης αποτελεί "αγαπημένη συνήθεια", καθώς κάθε χρόνο συμμετέχουν όλες οι τάξεις είτε ανεξάρτητα είτε σε συνεργασία σε Προγράμματα Περιβαλλοντικά, Πολιτιστικά και Αγωγής Υγείας ανάλογα με τα ερεθίσματα και τα θέματα που απασχολούν το πληθυσμό της σχολικής κοινότητας το εκάστοτε διδακτικό έτος.

Το σχολείο ως φορέας διαμόρφωσης πολιτισμού και περιβαλλοντικής συνείδησης

Η δυσκολία να οριστεί με ακρίβεια η έννοια του πολιτισμού επισημαίνεται από τον κοινωνιολόγο και ιστορικό Norbert Elias (1992, σελ.25) ο οποίος αναφέρει πως "η έννοια του πολιτισμού σχετίζεται με το επίπεδο της τεχνικής, με τους τρόπους συμπεριφοράς, με την εξέλιξη της επιστημονικής γνώσης, με θρησκευτικές ιδέες και συνήθειες....για την ακρίβεια δεν υπάρχει τίποτα που να μην μπορεί να γίνει κατά έναν "πολιτισμένο" ή έναν "απολίτιστο" τρόπο". Διακρίνουμε λοιπόν, δύο διαστάσεις της έννοιας του πολιτισμού που χαρακτηρίζουν και τις χρήσεις του όρου τόσο στο επιστημονικό όσο και στο καθημερινό πεδίο. Πράγματι ο πολιτισμός αναφέρεται άλλοτε στην καθημερινή ζωή, άλλοτε σε κοινωνικά σύνολα και άλλοτε σε συστήματα συμβόλων και σημασιών. Η τελευταία εκδοχή είναι αυτή που υιοθετούν συχνότερα οι ερευνητές όπου σύμφωνα με αυτή, ο πολιτισμός παρέχει στα άτομα πρότυπα οργάνωσης και ταξινόμησης της πραγματικότητας. "Ο πολιτισμός αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι άνθρωποι προσλαμβάνουν τον κόσμο, νοηματοδοτούν την πραγματικότητα και οργανώνουν τη δράση τους" (Geertz, 1993, όπ. αναφ. στο Πλεξουσάκη, 2007, σελ.18).

Στην περίπτωση που εξετάζουμε, μας ενδιαφέρει η καθημερινή ζωή, οι κανόνες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που τη διέπουν αλλά και η οργάνωση της πραγματικότητας. Σε αυτό το επίπεδο μπορεί η εκπαίδευση να παρέμβει και να επηρεάσει τη διαμόρφωση τρόπων ζωής των ανθρώπων μιας μικρής κοινωνίας μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των καινοτόμων προγραμμάτων (Περιβαλλοντικά, Πολιτιστικά). "Στη χώρα μας η Περιβαλλοντική Αγωγή και Εκπαίδευση έχει ερμηνευθεί ως ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για τα μείζονα περιβαλλοντικά οικολογικά προβλήματα του κόσμου μας και σαν ενεργοποίηση για την προστασία και τη βελτίωση των φυσικών συνθηκών της ζωής. Έτσι, τις περισσότερες φορές η ενημερωτική διάσταση πλαισιώνεται από δραστηριότητες στο ύπαιθρο που έχουν ταυτόχρονα φυσιογνωστικό και φυσιολατρικό χαρακτήρα" (Σχίζα, 2005, σελ.11). Τα παραπάνω δεν είναι αρκετά, καθώς αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία είναι η γνώση των περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων να συνοδεύεται από δράση για τη βελτίωση του περιβαλλοντικού προβλήματος που διαπιστώνεται. Σκοπός λοιπόν της σχολικής μονάδας στην οποία αναφερόμαστε είναι πέρα από τη γνώση να "παράγει" πολιτισμό και να ευαισθητοποιείται γύρω από τη διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης μέσω

συμπεριφορών και καλών πρακτικών που υιοθετούν οι μαθητές/τριες κατά την καθημερινή φοίτησή τους στο σχολείο.

Μέθοδος

Στα πλαίσια λοιπόν γενικών στόχων περί οικονομικής ανάπτυξης των κρατών σε αρμονία με το περιβάλλον και την κοινωνία εμφανίζεται η έννοια της βιώσιμης ή αειφόρου ανάπτυξης που μέσα σε άλλα αφορά και την ευθύνη για την προστασία και βελτίωση του ανθρώπινου και φυσικού περιβάλλοντος (Παπαπαναγιώτου, 2018). Ευκαιρίες για καλές πρακτικές δίνονται διαρκώς αρκεί να είμαστε ανοιχτόμυαλοι και πρόθυμοι να τις "αρπάξουμε". Έτσι, το σχολείο που αποτελεί το φυτώριο ανάπτυξης καλών συμπεριφορών, περιβαλλοντικής συνείδησης και πολιτιστικής δημιουργικότητας δράττεται των γεγονότων και προσεγγίζει με πρωτοτυπία κι ευαισθησία θέματα της καθημερινότητας. Πιο συγκεκριμένα με εφαλτήριο τα προγράμματα "Σχολικά γεύματα" και "Διανομή φρούτων, λαχανικών και γάλακτος" τα οποία εφαρμόστηκαν στην περιοχή του εν λόγω Δημοτικού Σχολείου κατά το σχολικό έτος 2018-19 και είχαν ως σκοπό την ανάπτυξη σωστών διατροφικών συνηθειών στα παιδιά, δόθηκε η αφορμή για περαιτέρω δράση. Μέσα από την εβδομαδιαία και καθημερινή επαφή όλων των εμπλεκομένων (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονιών) έγινε γρήγορα αντιληπτό πόσο επιβαρύνεται το περιβάλλον από απλές καθημερινές "κακές" συνήθειες των ανθρώπων που περνούν απαρατήρητες όμως αποβαίνουν τόσο επισφαλείς. Τα παιδιά μέσα από συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς διαπίστωσαν πρώτα απ' όλα ότι τόνοι πλαστικού ξοδεύονται καθημερινά για τη σίτισή τους και κάνοντας απλούς υπολογισμούς για τη γύρω περιοχή τρόμαξαν αντιλαμβανόμενα το μέγεθος της περιβαλλοντικής καταστροφής. Προεκτείνοντας το συλλογισμό μας γύρω από το θέμα της περιβαλλοντικής μόλυνσης προέκυψαν εύλογα ερωτήματα σχετικά με το τι γίνονται μετά την κατανάλωση των γευμάτων τόσες συσκευασίες πλαστικού και αν η πλειοψηφία του αριθμού των σιτιζομένων μπαίνει στη διαδικασία να τις ανακυκλώνει. Άραγε ανακυκλώνονται όλα τα πλαστικά που χρησιμοποιούνται στο πρόγραμμα σίτισης; Τα ερωτήματα κι οι ανησυχίες ξεπηδούσαν αβίαστα από το σύνολο των μαθητών/τριών, οι απαντήσεις όμως δεν ήταν εύκολες ούτε δεδομένες. Μπήκαμε έτσι σε ένα κυκεώνα συζητήσεων αναλαμβάνοντας να διερευνήσουμε το θέμα με τις προεκτάσεις και τις συνέπειές του σε διάφορα επίπεδα, μια και εμπλεκόμαστε ήδη σε Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα που μπορούσε να συνδυαστεί.

"Σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO (1977, όπ. αναφ. στο Στεφανόπουλος & Δημοπούλου, 2006, σελ.648), η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι εκπαιδευτική διαδικασία και αγωγή που στοχεύει στη διαμόρφωση πολιτών με κατάλληλες στάσεις απέναντι στο περιβάλλον, με κατάλληλη συμπεριφορά, που να είναι εφοδιασμένοι με τις απαραίτητες γνώσεις για το περιβάλλον και τα συναφή προβλήματα, να ενδιαφέρονται για την προστασία του, να έχουν τη διάθεση για ενεργό συμμετοχή, να έχουν δεξιότητες για την αναγνώριση και την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και τη βελτίωση του περιβάλλοντος". Λαμβάνοντας υπόψη ότι το

περιβάλλον και η προστασία του μας αφορά όλους αποφασίστηκε η εμβάθυνση στο συγκεκριμένο θέμα και η διερεύνηση των πτυχών του. Για τον παραπάνω λόγο έγινε δημιουργήθηκαν ομάδες με συγκεκριμένη θεματολογία η καθεμία με σκοπό να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των ερευνών στην ολομέλεια του σχολείου και κατόπιν να συναποφασιστεί ο τρόπος δράσης. Έτσι, προέκυψαν στοιχεία σχετικά με τους τόνους πλαστικού που παράγονται ετησίως, την ανακύκλωση πλαστικού στον τόπο μας, τη ρύπανση του περιβάλλοντος και του υδάτινου κόσμου λόγω απορριμμάτων κυρίως από πλαστικό, τα χρόνια αποσύνθεσης διαφόρων υλικών και ποια υλικά επιτρέπεται να ανακυκλώνονται, πού και πώς. Στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι η συγκεκριμένη διαχείριση ομάδων, παρουσίασης αποτελεσμάτων και λήψης κοινών αποφάσεων δράσης ήταν εφικτή λόγω του μικρού αριθμού μαθητικού δυναμικού που έχει το συγκεκριμένο σχολείο καθότι τριθέσιο, γεγονός που διευκόλυνε τη συνεργασία. Μετά τη συλλογή των αποτελεσμάτων της έρευνας της εκάστοτε ομάδας, προέκυψαν τα συμπεράσματα που συνοψίζονταν στην ανάγκη ανακύκλωσης πλαστικού, στη μείωση παραγωγής μη ανακυκλώσιμων πλαστικών ειδών, στη δημιουργική χρήση όσων περισσεύουν ή δεν είναι εφικτό να ανακυκλωθούν, στην ευαισθητοποίησή μας γύρω από άλλα ζητήματα του περιβάλλοντος, όπως τη φιλοζωία και τη σίτιση αδέσποτων της περιοχής.

Έπειτα από ενδελεχή έρευνα γύρω από την έννοια της αειφορίας που είναι δύσκολο να γίνει κατανοητή από τα παιδιά, πολύ συχνά και από τον ευρύτερο κύκλο των ενηλίκων ή ακόμα και τον εκπαιδευτικό κόσμο, καταλήξαμε πως αυτή τη φορά δε θα κινηθούμε σε απλή καταγραφή των δομικών στοιχείων του περιβάλλοντος όπως συχνά συμβαίνει στα Περιβαλλοντικά Προγράμματα με αποτέλεσμα να λείπει η δυναμική σχέση (οικονομική, κοινωνική, πολιτική) των στοιχείων αυτών (Στεφανόπουλος & Δημοπούλου, 2006). “Οι τρεις διαστάσεις (γύρω από – μέσα και για το περιβάλλον) που λειτούργησαν συνδυαστικά και μορφοποίησαν τη σύγχρονη έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έχει παρατηρηθεί ότι δε συμμετείχαν ισοδύναμα στο γίγνεσθαι της Π.Ε.” (Στεφανόπουλος & Δημοπούλου, 2006, σελ. 649). Για το λόγο αυτό σκεφτήκαμε να υποστηρίξουμε και να εστιάσουμε ιδιαίτερα στην τρίτη διάσταση (για το περιβάλλον) που προσδίδει πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό βάθος, βαρύτητα στην έννοια του πολίτη αλλά και της ευθύνης που ο ίδιος φέρει για την ποιότητα του περιβάλλοντος και της ζωής γύρω του. (Φλογαΐτη, 2006).

Με γνώμονα λοιπόν τα παραπάνω και κατόπιν μακρών συζητήσεων, καταιγισμού ιδεών και πολλών προβληματισμών καταλήξαμε σε ένα “σχέδιο” που θα “εκμεταλλευόταν” το πρόγραμμα των “Σχολικών Γευμάτων” όχι μόνο για τη διαμόρφωση σωστών διατροφικών συνηθειών αλλά τόσο περιβαλλοντικών όσο και εικαστικών. Καθημερινά μετά τη σίτιση λειτουργούσε ένας σφιχτός προγραμματισμός με μία ακολουθία κινήσεων που τηρούταν ευλαβικά ως ιεροτελεστία με σκοπό την επιτέλεση τριπλού στόχου, ΣΩΣΤΗ ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ -ΣΙΤΙΣΗ ΑΔΕΣΠΟΤΩΝ-ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ.

Συμπεράσματα

Ως "καινοτομία" ορίζεται κάτι νέο, πρωτοποριακό (Zaltman & Ducan, 1977, όπ. Αναφ. Στο Μαυροσκούφης, 2002. Υφαντή, 2000), παρόλα αυτά μπορεί να θεωρηθεί κάτι υπάρχον που παρουσιάζεται με πρωτοποριακό τρόπο. Η καινοτομία ως όρος συνδέεται με τη δημιουργικότητα, όπου καθετί νέο που υλοποιείται, προωθεί την πρωτοβουλία, την αυτενέργεια, με στόχο την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματθαίου, 2011). Επιδιώκοντας σαφή προσδιορισμό της εκπαιδευτικής καινοτομίας έχουν τεθεί κάποια κριτήρια, με βασικότερο τη σύλληψη των νέων ιδεών από τα ίδια τα στελέχη της εκπαίδευσης ή την εφαρμογή τους για πρώτη φορά από αυτά παρόλο που δεν αποτέλεσαν έμπνευσή τους (Μπελαδάκης, 2007). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με τη στάση τους διαμορφώνουν και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες την εμπλοκή τους σε καινοτόμα προγράμματα (Bullock, 2004, όπ. αναφ. στο Ιωάννου, 2017).

Στην παρούσα περίπτωση λοιπόν "καινοτομία" δεν είναι η συμμετοχή σε ένα Περιβαλλοντικό ή/ και Πολιτιστικό Πρόγραμμα αλλά η ουσιαστική δράση και διαμόρφωση της "αλλαγής" καθημερινών συμπεριφορών. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα από μόνα τους δεν αποτελούν καινοτομία ούτε θα μπορούσε κανείς πλέον να τα χαρακτηρίσει πρωτοποριακά, η διάσταση όμως που δόθηκε βασίστηκε σε καθημερινές συνήθειες που τηρούνταν από το σύνολο της σχολικής κοινότητας με ευλάβεια καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η διαφοροποίηση λοιπόν και η καινοτομία έγκειται στο γεγονός ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα δεν είχαν μόνο γνωστικό χαρακτήρα αλλά ουσιαστικό, διότι μέσα από την εφαρμογή τους παγιώθηκαν στάσεις ζωής, σωστές καθημερινές συνήθειες ευαισθητοποίησης και έμπρακτης προστασίας του περιβάλλοντος με μεγάλη διάρκεια.

Αναλυτικότερα το πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο οποίο κινηθήκαμε βασιζόταν περισσότερο στη δράση και στην προσφορά των εμπλεκομένων (μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθύντριας). Οι στόχοι των προγραμμάτων διατυπώθηκαν έτσι ώστε να είναι εφαρμόσιμοι κι άμεσα υλοποιήσιμοι από εμάς τους ίδιους γιατί θεωρήσαμε ότι φτάνουν τα λόγια. Αυτό που χρειάζεται η γη, ο πλανήτης, είναι πράξεις στο εγγύς περιβάλλον του καθενός και διάχυση των καλών πρακτικών. Συνθέσαμε λοιπόν τους προβληματισμούς μας μετά από τα πρώτα στάδια της έρευνάς μας σε ένα πλαίσιο τριών πυλώνων που αφορούσαν:

- Τη μείωση του πλαστικού μέσω καθημερινής ανακύκλωσης συσκευασιών από τα σχολικά γεύματα
- Την επαναχρησιμοποίηση μη ανακυκλώσιμων υλικών για εικαστικές παρεμβάσεις
- Τη σίτιση αδέσποτων της περιοχής με το περίσσευμα των σχολικών γευμάτων (έμπρακτη φιλοζωία)

Τα παραπάνω συνδέθηκαν αργότερα με περαιτέρω δράσεις που προέκυψαν στην πορεία και διάνθισαν περισσότερο την προσπάθειά μας δίνοντάς της προβολή και

βαθύτερη σημασία. Συγκεκριμένα αναφέρουμε πως σχετικά με τη μείωση των πλαστικών οργανώθηκε εκπαιδευτική επίσκεψη στο Περιβαλλοντικό Πάρκο Ανταποδοτικής Ανακύκλωσης στο Λαγκαδά, όπου ανακυκλώσαμε εκατοντάδες, ίσως και χιλιάδες μπουκάλια πλαστικού, αλουμινίου και γυαλιού που συλλέγαμε όλη τη χρονιά μέχρι τον Ιούνιο, οπότε κι είχε κανονιστεί η επίσκεψή μας. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει πως δεν ήμασταν μόνοι σε όλη αυτή την προσπάθεια αλλά αρωγοί μας στάθηκαν οι γονείς, οι συγγενείς και οι φίλοι μας με τους οποίους μοιραστήκαμε την επιθυμία μας να ανακυκλώσουμε κι όλοι μαζί ενωμένοι καταφέραμε το αποτέλεσμα αυτό. Μια μικρή αλλά όχι ασήμαντη διάχυση και διασπορά της έμπρακτης ανακύκλωσης με αυτό τον τρόπο κατορθώθηκε σχεδόν σε όλο το χωριό, καθώς πρόκειται για μια κοινωνία μικρή με στενούς οικογενειακούς δεσμούς.

Παράλληλα, προέκυψε το 5ο Φεστιβάλ Ανακύκλωσης στον πολυχώρο της ΔΕΘ, όπου όλο ενθουσιασμό δηλώσαμε συμμετοχή. Επί εβδομάδες συλλέγαμε υλικά και κατασκευάζαμε πρωτότυπα έργα τέχνης με την καθοδήγηση και την ευρηματικότητα των εκπαιδευτικών μας, ιδίως του δασκάλου των Εικαστικών. Τα "άχρηστα", μη ανακυκλώσιμα δηλαδή υλικά, όπως τα μαχαιροπίρουνα μίας χρήσεως, τα οποία βρίσκονταν σε αφθονία στα ντουλάπια του σχολείου μετατράπηκαν σε πολύ όμορφα διακοσμητικά στοιχεία. Η θεωρία που είχαμε υιοθετήσει απέτρεπε τους μαθητές/τριες από τη χρήση σκληρών πλαστικών μιας χρήσης, καθώς δεν ανακυκλώνονται. Επομένως, η οδηγία που είχε δοθεί ήταν να έχουν μαζί τους τα δικά τους προσωπικά μαχαιροπίρουνα μέσα στο τσαντάκι φαγητού τους, ώστε να τα χρησιμοποιούν καθημερινά κατά τη διάρκεια σίτισης των σχολικών γευμάτων. Την άποψή μας αυτή τη συνδιαμορφώσαμε μαζί με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας γύρω από τα υλικά που ανακυκλώνονται και καταλήξαμε ότι μπορούμε να αποφύγουμε την επιπλέον παραγωγή πλαστικού με αυτό τον τρόπο. Το παράδοξο ωστόσο ήταν ότι, ενώ βρήκαμε τον τρόπο αυτό ώστε να μη χρησιμοποιούμε άσκοπα παραπάνω πλαστικό, πρακτικά δεν καταφέραμε τη μείωση της παραγωγής του. Η διευθύντρια μετά από συζήτηση τόσο με την ολομέλεια όσο και με το Σύλλογο Διδασκόντων απέστειλε επιστολή τόσο στην εταιρεία που ανέλαβε τη σίτιση όσο και στις ανώτερες αρχές που ζητούσε τη μη αποστολή μαχαιροπίρουνων μίας χρήσης, γεγονός που δε συνέβη ποτέ και γραπτώς δεν υπήρξε καμία απάντηση στο αίτημά μας. Έτσι, αναλογιστήκαμε πώς μπορούμε να γίνουμε δημιουργικοί μέσα από "άχρηστο" πλαστικό και καταλήξαμε να κατασκευάζουμε υπέροχα χρήσιμα έργα τέχνης, όπως φωτιστικά οροφής. Με αυτά και πολλά άλλα έργα, όχι μόνο από πλαστικό, διακοσμήσαμε και στήσαμε το περίπτερό μας στη ΔΕΘ κατά τη διάρκεια του 5ου Φεστιβάλ Ανακύκλωσης (Απρίλιος 2019), όπου χιλιάδες επισκέπτες θαύμασαν τις πρωτότυπες και χρηστικές ιδέες όλων των μαθητών/τριων.

Από την πρώτη στιγμή του προβληματισμού μας μάς απασχόλησε ιδιαίτερα το εύλογο ερώτημα "τι θα γίνουν όλα αυτά τα φαγητά που περισσεύουν;" γιατί σχεδόν σπάνια οι μαθητές/τριες κατανάλωναν όλο τους το γεύμα. Το σχολείο μας, όπως και όλα τα σχολεία της χώρας, συχνά επισκέπτονται τετράποδοι φίλοι οι οποίοι χωρούν από τις περιφράξεις κι αναζητούν λίγο φαγητό που πολλές φορές μπορεί να έχει πέσει από τους

μαθητές/τριες εν ώρα διαλείμματος κι ακόμα συχνότερα ψάχνουν τους κάδους και στη γύρω περιοχή. Το ζήτημα των αδέσποτων και της φροντίδας τους δε μας ήταν άγνωστο καθότι τα προηγούμενα έτη είχαμε αναλάβει Περιβαλλοντικά προγράμματα σχετικά με αυτά, επομένως ο συνειρμός ήταν εύκολος για μας. Η ιδέα έπεσε γρήγορα στο τραπέζι κι η απόφαση ήταν ομόφωνη. Το περίσσευμα του φαγητού θα δίνεται στα αδέσποτα της περιοχής καθημερινά σε σημείο έξω από το σχολείο με σκοπό να μην πεινούν και να μην έχουν την ανάγκη να ψάχνουν στους κάδους ή να εισέρχονται εντός του προαυλίου προς ανεύρεση τροφής. Τα παιδιά είχαν ήδη εμπλακεί όπως προαναφέρθηκε σε πρόγραμμα σχετικά με τα ζώα και γνώριζαν ότι η σίτιση επιτρέπεται βάσει νόμου αλλά και συνείδησης, καθώς είναι δείγμα πολιτισμού και εθελοντισμού. Με αυτή τους την πράξη πετύχαιναν ταυτόχρονα επιπλέον στόχους, τα ζώα όταν δεν πεινούν δεν ψάχνουν στα σκουπίδια και δεν δημιουργούν εστίες μόλυνσης, δεν αναπτύσσουν επιθετικές τάσεις επιβίωσης και δεν έχουν την ανάγκη να ακολουθούν παιδιά που κρατούν φαγητά, γεγονός που τα τρομάζει και συχνά οδηγεί σε φοβίες. Έτσι, το καθημερινό πρόγραμμα σίτισης είχε πολλαπλά οφέλη και αποτελέσματα καταλήγοντας να είναι μία καθημερινή ευχάριστη συνήθεια με υψηλούς στόχους σε πολλά πεδία ταυτόχρονα. Η ακολουθία των κινήσεων που εφαρμόστηκε καθημερινά είχε ως εξής, οι μαθητές/τριες έπαιρναν το γεύμα τους, κατόπιν μάζευαν όσα μαχαιροπίρουνα μίας χρήσης περίσσευαν σε ένα σημείο που είχαμε συμφωνήσει, στη συνέχεια άδειαζαν το υπόλοιπο του φαγητού τους σε σκεύος/σακούλα για τα αδέσποτα ζώα, ξέπλεναν τη συσκευασία και την πετούσαν σε ειδικό κάδο για ανακύκλωση. Τα τρία αυτά βήματα τηρούνταν καθημερινά με ευλάβεια υπό την καθοδήγηση κι αρωγή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ολοκλήρωναν τη διαδικασία φροντίζοντας να πεταχτούν οι συσκευασίες σωστά σε κάδους ανακύκλωσης και αναλάμβαναν τη σίτιση των αδέσποτων μετά το πέρας του Ολοημέρου εκτός σχολείου.

Τα αποτελέσματα υπήρξαν θεαματικά, η συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα ξεπέρασε τις προσδοκίες μας. Οι μαθητές/τριες συνεργάζονταν άψογα σε κάθε βήμα, ανακύκλωσαν τόσο πλαστικό που δε χωρούσαμε στο λεωφορείο για να πάμε στο Πάρκο Ανταποδοτικής Ανακύκλωσης. Κατασκεύαζαν κατενθουσιασμένοι έργα τέχνης από ανακυκλώσιμα υλικά αδημονώντας για την ώρα του Φεστιβάλ Ανακύκλωσης. Παράλληλα ευαισθητοποιήθηκαν σχετικά με τα προβλήματα του τόπου τους, όπως τα αδέσποτα κι η διαχείρισή τους, προβαίνοντας σε πράξεις καθημερινού εθελοντισμού, ενώ ταυτόχρονα εμβαθύνοντας μερίμνησαν και για την ιατρική περίθαλψη ορισμένων από αυτά σε συνεργασία με το Δήμο. Τέλος, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι έκαναν το πρώτο βήμα, όμως η σίτιση των αδέσποτων δεν επαρκεί. Αυτό που κρίνεται απαραίτητο είναι η υγεία και η μείωση του πληθυσμού τους ώστε να επιτευχθεί κάποτε η εξάλειψη του φαινομένου, ευθύνη του οποίου έχουμε όλοι μας και αμαυρώνει την εικόνα της χώρας μας αναφορικά με τη συμπεριφορά μας απέναντι στα ζώα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Athanasopoulou, A. (2003). Politistiki Epikoinonia. Mesa Epikoinonias. EAP. Patra.

Beladakis, M. (2007). Provlimata leitourgias kai apotelesmatikotitas ekpaideftikon organismon kai tropoi antimetopisis tous. Meleti periptosis: Ta oligothesia dimotika scholeia. Paidagogiko vima Aigaiou, (65), 24-31.

Elias, N. (1992). I diadikasia tou politismou. Mia istoria tis koinonikis symperiforas sti Dysi. Koinoniogenetikes kai psychogenetikes erevnes I, Alexandreia, Athina.

Flogaiti, E. (2006). Ekpaidefsi gia to Perivallon kai tin Aeiforia, Ekdoseis Ellinika Grammata, Athina.

Ioannou, N. (2017). I symvoli tou/tis diefthynti/ntrias stin eisagogi kainotomion: Apopseis ekpaideftikon Dimotikon Scholeion tis Dytikis Thessalonikis, EAP. Retrieved from: https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35980

Iordanidis, G. (2006). Diefthynsi Scholeiou kai diacheirisi allagis, Sto G. Bagakis (epim.), Ekpaideftikes allages, i paremvasi tou ekpaideftikou kai tou scholeiou (sel.90-97). Athina: Metaichmio.

Mavroskoufis, D. (2002). I eisagogi kai i ypodochi ton kainotomion sta scholeia: Theoritiko plaisio kai praktika provlimata. Nea Paideia, 103, s. 16-23.

Matthaiou, M. (2011, Maios). I kainotomia stin ekpaidefsi: Apo ti dimiourgikotita stin kainotomia kai ti syndesi tis ekpaidefsis me tin oikonomia. Retrieved from: https://blogs.sch.gr/istiea/2011/12/07

Musgrove, F. (1982). *Other cultures and the teacher*, John Wiley & sons, London.

Papapanagiotou, L. (2018). Dimiourgiko scholeio sta protypa tis Dimiourgikis Polis: politistiki epikoinonia, dimiourgikotita kai synergeies sto plaisio tou dimotikou scholeiou. To paradeigma tou dimotikou scholeiou PE Anatolikis Attikis, EAP. Retrieved from: https://apothesis.eap.gr/handle/repo/38106

Plexousaki, E. (2007). Politismos kai scholeio, YPEPTh, Panepistimio Athinon, Athina.

Saitis, Ch. (2005). Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis. Athina: idios.

Schiza, K. (2005). Perivallontiki Ekpaidefsi: mia Ekpaidefsi gia tin Pragmatikotita, gia ton kosmo pou moirazomaste me tous allous. Perivallontiki Agogi, themata & provlimatismoi, (6), s.11

Votsi, E. (2016). I ekpaideftiki kainotomia stin scholiki pragmatikotita kai i aftonomia tis scholikis monadas. Ekpaidefsi, Dia Viou Mathisi, Erevna kai Technologiki Anaptyxi, Kainotomia kai Oikonomia, 1, 517-523.

Yfanti, A. (2000). Ekpaideftikes allages kai veltiosi tou scholeiou. Mia polyploki schesi. Synchroni Ekpaidefsi, (113), 57-63.

Yfanti, A., & Vozaitis, G. (2005). Apopeires apokentrosis tou Ekpaideftikou Elenchou kai Endynamosis tou Scholeiou stin Ellada. Dioikitiki Enimerosi, Triminiaia Epitheorisi Dioikitikis Epistimis, 34, s.28-44.

Ευρωπαϊκή Ένωση και Δημοκρατία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα: το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Teachers for Europe» και η «φωνή» των μαθητών/τριών στο ΣΔΕ Λαμίας

Κουτσιμπέλη Όλγα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Γλωσσολόγος, Μ.Α. Α.Π.Θ., Μ.Ed. Διοίκησης της Εκπαίδευσης Π.Θ.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η εισαγωγή αλλαγής που σχετίζεται με τη δημιουργία και εφαρμογή του ευρωπαϊκού προγράμματος «Teachers for Europe» (T4E). Το πρόγραμμα ασφαλώς ως δομή προϋπήρχε, ωστόσο οι μαθητές/τριες είναι τα άτομα που επέλεξαν το συγκεκριμένο θέμα «Η δημοκρατία στο σχολείο, το σχολείο στη δημοκρατία». Η αλλαγή προτάθηκε από τους ίδιους τους μαθητές/τριες («φωνή των μαθητών/τριών») και πραγματοποιήθηκε στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Λαμίας στην Κεντρική Ελλάδα. Το γεγονός ότι η ιδέα γεννήθηκε μέσα από τα «σπλάχνα» της μαθητικής κοινότητας δημιούργησε ισχυρές προσδοκίες για το μέγεθος της μαθητικής συμμετοχής, γεγονός που επαληθεύτηκε ικανοποιητικά στην πορεία. Μέσω αυτού του «αιτήματος» για διατύπωση σκέψεων και απόψεων σε θεματικούς άξονες με συγκεκριμένες κατευθύνσεις, αλλά με θεματολογία ελεύθερης επιλογής, αποκαλύφθηκε η ανάγκη των μαθητών/τριών για μια δημιουργική έκφραση όχι μόνο εντός της σχολικής κοινότητας, αλλά και για μια γόνιμη επικοινωνία με την τοπική κοινωνία. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι πρόκειται για μια αλλαγή πετυχημένη, όχι μόνο γιατί σε επικοινωνιακό επίπεδο βρήκε πρόσφορο έδαφος ανάπτυξης, αλλά γιατί η συνεισφορά της σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο ήταν εξαιρετικά ποιοτική. Στην παρούσα εργασία αναδεικνύονται οι βασικοί άξονες και το περιεχόμενο της καινοτομίας, καθώς και οι αντιδράσεις που δέχθηκε η αλλαγή από μικρή μερίδα εκπαιδευτικών. Στο ΣΔΕ Λαμίας όπου εφαρμόστηκε η αλλαγή δεν υπήρξαν αντιδράσεις από μαθητές/τριες[i]. Επίσης, αναφερόμαστε σε σχολείο ενηλίκων και σχολείο επιλογής ουσιαστικά (από προσωπική τους επιλογή είναι μαθητές/τριες στο ΣΔΕ) και επομένως σε τέτοιου τύπου σχολείο δεν υπάρχει η έννοια του γονέα/κηδεμόνα. Παράλληλα, αναδεικνύεται ουποστηρικτικός ρόλος των εκπαιδευτών/τριών σε όλα τα στάδια του εγχειρήματος, ενώ έμφαση δίνεται στους χειρισμούς που ανέπτυξαν εκπαιδευτές/τριες και μαθητές/τριες για την εξεύρεση λύσεων στις αναδυόμενες δυνάμεις πίεσης κατά την εισαγωγή και εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα, Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Λαμίας, πολιτειακή ικανότητα, θεωρία «των φωνών των μαθητών/τριών», καινοτομία

Abstract

This paper discusses the «Teachers for Europe» (T4E) project as an innovation at the Second Chance Schools in Greece. Specifically, the program was called «EU and Democracy at the Second Chance Schools in Greece» and took form during the covid

period at the Lamia Second Chance School. The aims of this program were: a) to empower learners, b) to facilitate learners' citizenship competence, c) to facilitate learners' linguistic competence both in greek and english languages and d) to facilitate learners' digital competences. The outcomes were: with regard to the knowledge system a) the citizenship literacy, b) the literacy in greek language, c) the multilingual literacy and the digital literacy. With regard to the attitude, the outcomes were referring to: a) the cultural awareness and expression, b) the personal learning and c) the social learning. Finally, with regard to the competences, the outcomes were referring to a) the communication within the class, b) the sharing knowledge and emotions and c) the use of networking through writing. Here are presented the outcomes according to the «students' voice» theory.

Key-words: Second Chance Schools in Greece, Lamia Second Chance School, citizenship competence, «students' voice» theory, innovation

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία (Σπυροπούλου et al., 2007) η ανάπτυξη και διαχείριση καινοτομιών (King & Anderson, 2002) στο σχολικό περιβάλλον αποκτά όλο και μεγαλύτερο έδαφος και έτσι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ραγδαία εισαγωγή καινοτόμων δράσεων σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα είναι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η αγωγή υγείας, η αγωγή σταδιοδρομίας, τα πολιτιστικά προγράμματα, οι όμιλοι μαθητών/τριών στα πρότυπα και πειραματικά σχολεία και οι πανελλήνιοι μαθητικοί διαγωνισμοί, που λειτουργούν προαιρετικά και εκτός του ωρολογίου προγράμματος. Στη συνέχεια εισήχθησαν τα καινοτόμα ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών (Erasmus+) για τη συνεργασία των ευρωπαϊκών χωρών και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και άλλα προγράμματα όπως Σωκράτης, Comenius κτλ.

Χαρακτηριστικό όλων των καινοτομιών που αναπτύχθηκαν στον εκπαιδευτικό χώρο είναι η προσέγγιση της γνώσης μέσω ομαδοσυνεργατικών και βιωματικών διαδικασιών, μέσω της χρήσης εναλλακτικών και μαθησιακά διαφοροποιημένων διεργασιών, όπου μαθητής/τρια και εκπαιδευτικός αντιμετωπίζονται ως συνεργάτες και συνοδοιπόροι, παρά ως δέκτης και αναμεταδότης γνώσεων. Επίσης, επιχειρήθηκε μέσω των καινοτόμων προγραμμάτων η ολιστική προσέγγιση της γνώσης, η καλλιέργεια δεξιοτήτων και η ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών/τριών (Σπυροπούλου et al., 2007). Αλλά τι συνιστά καινοτομία στον χώρο του σχολείου;

Ως εκπαιδευτική καινοτομία νοείται η εστίαση σε ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε τρεις διαστάσεις: στη χρήση νέων διδακτικών μέσων, στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων (Fullan, 1991). Ας σημειωθεί ότι δεν είχαν όλα τα καινοτόμα προγράμματα την ίδια αποτελεσματικότητα στον σχολικό χώρο και εδώ εντάσσεται και η

κριτική διάσταση της αποτίμησης της εφαρμογής.

Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Teachers for Europe» (T4E)

Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ ΚΑ3 «Teachers4Europe: setting a agora for democratic culture» (2018-2021) αποβλέπει στην αντιμετώπιση μιας σειράς προκλήσεων, χρησιμοποιώντας την εκπαίδευση ως όχημα για την προώθηση αρχών και αξιών, συμπεριλαμβανομένης της δημοκρατικής κουλτούρας της ΕΕ ως μια οντότητα που λειτουργεί σε πολλά διαφορετικά επίπεδα, υπέρ όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως ταυτότητας. Οι εκπαιδευτικοί Teachers4Europe (T4E) θα λειτουργήσουν ως κοινωνικοί και πολιτιστικοί φορείς, διαδίδοντας τις πολιτιστικές αξίες στη σχολική κοινότητα, σε συναδέλφους, σε νέους και την κοινωνία.

Επιπλέον, θα προωθήσουν ένα διάλογο μεταξύ των ενδιαφερομένων σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο και θα συμβάλλουν στην πραγματοποίηση συνεργειών και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσω της γνώσης για την Ευρώπη και τις αξίες της, με έμφαση στον τομέα του δημοκρατικού πολιτισμού. Ειδικότερα το πρόγραμμα T4E στοχεύει στη δημιουργία ενός διασυνοριακού, βιώσιμου και μακροχρόνιου δικτύου εκπαιδευτικών, το οποίο θα προάγει τις κοινωνικές και πολιτικές ικανότητες των μαθητών/τριών και θα υποστηρίζει τις δημοκρατικές αξίες, τα θεμελιώδη δικαιώματα, τη διαπολιτισμική κατανόηση και την απόκτηση των βασικών γνώσεων.

Περιγραφή αλλαγής και πλαισίου εφαρμογής

Η δημιουργία της ομάδας μαθητών/τριών T4E πραγματοποιήθηκε στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Λαμίας της Κεντρικής Ελλάδας με σχετικά μικρό αριθμό μαθητών/τριών (περίπου 50). Η ένταξη των μαθητών/τριών στο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε εθελοντικά από τους ίδιους τους μαθητές/τριες και αφού είχε προηγηθεί σχετική ενημέρωση για τις αξίες, τους στόχους, τη θεματική κλπ του προγράμματος από την υπεύθυνη φιλόλογο εκπαιδευτικό T4E και γράφουσα το παρόν άρθρο. Οι μαθητές/τριες που σχημάτισαν μόνοι τους την παιδαγωγική ομάδα T4E, επέλεξαν το θέμα τους με τίτλο «Η δημοκρατία στο σχολείο, το σχολείο στη δημοκρατία» και εξέφρασαν τη δική τους μαθητική φωνή («students' voice», Καλδή 2021) ως άποψη, ικανότητα, συμμετοχή, ενεργητικό άκουσμα και ανταπόκριση (Robinson & Taylor, 2007), διακηρύττοντας κατά κάποιο τρόπο ότι έχουν το δικαίωμα να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους κατά βούληση. Με αυτό τον τρόπο τα σχολεία και μάλιστα τα σχολεία ενηλίκων όπως είναι τα ΣΔΕ αναδεικνύονται ως οι καλύτεροι χώροι μάθησης (Fielding, 2004).

Η συγκεκριμένη αλλαγή χαρακτηρίζεται (Γιαννακάκη, 2021) ως αυξητική αλλαγή (incremental), δηλαδή ως αλλαγή που σχετίζεται με τη βελτίωση καθιερωμένων πρακτικών παρά ως επαναστατική αλλαγή (radical), δηλαδή ως αλλαγή με μεγάλη απόκλιση από τα καθιερωμένα. Επίσης αποτελεί δεύτερης σειράς αλλαγή (second-order), τμηματική (piece-meal) και μικρής κλίμακας αλλαγή. Κατά όμοιο τρόπο (ό.π.)

αποτελεί σκόπιμη (intentional), επιτυχημένη και αυτο-οργανούμενη αλλαγή (spontaneous, self-organized) με την έννοια ότι οι ίδιοι οι μαθητές/τριες δημιούργησαν και υλοποίησαν την αλλαγή αυτή με μικρή συμβολή από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό του προγράμματος και τους λοιπούς εκπαιδευτικούς/συμμετέχοντες, για παράδειγμα η υπεύθυνη υλοποίησης των προγραμμάτων Τ4Ε στην περιφέρεια όπου ανήκει το σχολείο, οι υπεύθυνοι του προγράμματος στη χώρα κτλ.

Επιπλέον η συγκεκριμένη αλλαγή μπορεί να χαρακτηριστεί ως αλλαγή (ό.π.) από τη βάση (bottom-up) εφόσον ξεκινά από τους μαθητές/τριες, εθελοντική (voluntary), απλή, πραγματική και με νόημα (real, meaningful), εφικτή (feasible) και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών/τριών (relevant) (ό.π.).

Αυτό που κυρίως άλλαξε με την εφαρμογή του Προγράμματος Τ4Ε ασφαλώς δεν είναι η αλλαγή στο πρόγραμμα ή κάποια άλλη δομική αλλαγή, αλλά η αλλαγή κουλτούρας (re-culturing), δηλαδή παρατηρούμε ότι με την εφαρμογή του προγράμματος την εμφάνιση νέων μορφών αξιών, παραδοχών, νορμών και συμπεριφορών όπως η συνεργατικότητα, η εμφάνιση δημοκρατικών στοιχείων (τύπου μαθητικού συμβουλίου), η αυτοέκφραση των μαθητών/τριών κλπ (Fullan, 2007).

Η αλλαγή αυτή λοιπόν με ευρύτερο τίτλο «Ευρωπαϊκή Ένωση και Δημοκρατία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα» και τίτλο του συγκεκριμένου προγράμματος «Η δημοκρατία στο σχολείο, το σχολείο στη δημοκρατία» αφορούσε την εισαγωγή των δημοκρατικών αξιών της ΕΕ όχι μόνο στο μάθημα και στον ευρύτερο χώρο του σχολείου, αλλά κυρίως στις διαδικασίες που συμβαίνουν εντός του σχολικού χωροχρόνου και επομένως αυτό έχει αντίκτυπο και στην εφαρμογή των δημοκρατικών αξιών της ΕΕ και στην εκάστοτε χώρα-μέλος, εδώ της Ελλάδας. Η αλλαγή αυτή εφαρμόστηκε με αφορμή την πρόσκληση που απηύθυνε η σχετική εκπαιδευτική υπηρεσία της ΕΕ Τ4Ε μέσω του ΥΠΠΕΘ και των διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ωστόσο η πρωτοβουλία εμπλοκής και ανάληψης του όλου εγχειρήματος ανήκει αποκλειστικά στους μαθητές/τριες του συγκεκριμένου ΣΔΕ.

Η παραπάνω αλλαγή έλαβε χώρα σε επίπεδο σχολείου, δημιουργώντας ένα εθελοντικό τμήμα εργασίας κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του μαθήματος Project του ΣΔΕ, δηλαδή για ένα 3ωρο εβδομαδιαίως με υπεύθυνη του προγράμματος τη φιλόλογο της τάξης και γράφουσα το παρόν άρθρο. Ιδιαιτερότητα αποτελεί το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των μαθητών/τριών του σχολείου το οποίο κυμαίνεται από μέτριο έως και χαμηλό, εάν μάλιστα λάβουμε υπόψη και το γεγονός της ιδιαίτερης σύστασης των κοινωνικών ομάδων των μαθητών/τριών του σχολείου, μαθητές/τριες που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, όπως μετανάστες/τριες, ρομά, άτομα οικονομικά κάτω από το όριο της φτώχειας κλπ.

Τρόπος και στάδια εισαγωγής και εφαρμογής της αλλαγής

Αναμφισβήτητα, η επιτυχημένη καινοτομία και αλλαγή στο χώρο του σχολείου απαιτεί

καλό σχεδιασμό, πρακτική αξιοποίηση και ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, ενώ πολλές φορές από την πλευρά των εκπαιδευτικών δεν απαιτούνται ιδιαίτερες γνώσεις (Cohen & Ball, 2006). Στη βάση αυτής της θεώρησης επιλέχτηκε το πρόγραμμα Τ4Ε, επειδή αφενός προσφέρεται για τη μελέτη των δημοκρατικών ζητημάτων στην ΕΕ μέσα στον χώρο του σχολείου με τρόπο συνεργατικό και αφετέρου επειδή προσφέρεται για ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά των μαθητών/τριών τόσο σε οργανωσιακό όσο και σε συγγραφικό επίπεδο. Εξάλλου το πρόγραμμα Τ4Ε προσφέρεται δωρεάν και παρέχει τη δυνατότητα μεταφοράς και (επι)κοινωνίας του τελικού παραγόμενου προϊόντος σε όλα τα μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, στοιχείο βέβαια που περιορίστηκε κατά το σχολικό έτος 2019-2020 όπου εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στο συγκεκριμένο ΣΔΕ, λόγω πανδημίας.

Η επιλογή των ομάδων έγινε από τους ίδιους τους μαθητές/τριες του ΣΔΕ στη βάση της αυτοοργάνωσης και αυτορρύθμισης των ομάδων, γεγονός που ενισχύει τις δημοκρατικές θέσεις των μαθητικών ομάδων. Το όλο εγχείρημα ακολούθησε τις παρακάτω φάσεις/στάδια εφαρμογής:

- *Καθορισμός δομής και κανόνων που θα διέπουν το πρόγραμμα Τ4Ε*

Σε αυτή τη φάση ορίστηκαν η δομή και οι κανόνες του συγκεκριμένου project Τ4Ε και συγκεκριμένα αποφασίστηκε από τους ίδιους τους μαθητές/τριες το μέγεθος του τελικού παραγόμενου προϊόντος/εργασίας, η δομή της εργασίας και οι τίτλοι της, η επισύναψη σχετικών φωτογραφιών, το θεωρητικό τμήμα της εργασίας και πως θα παραχθεί, η επισύναψη στο τέλος των επιμέρους εργασιών των 3 ομάδων του project.

- *Καθορισμός ομάδων*

Σε αυτή τη φάση ορίστηκαν οι ομάδες από τους ίδιους τους μαθητές/τριες του ΣΔΕ, καθορίστηκε ο τρόπος επικοινωνίας των μελών των ομάδων (κυρίως προφορικά και διά ζώσης αλλά και με ανταλλαγή e-mail και τηλεφωνικά) και ο επιμέρους καταμερισμός των εργασιών στις ομάδες. Η επιλογή των ομάδων έγινε από τους ίδιους τους μαθητές/τριες του ΣΔΕ στη βάση της αυτοοργάνωσης και αυτορρύθμισης των ομάδων, γεγονός που ενισχύει τις δημοκρατικές θέσεις των μαθητικών ομάδων και αποτελεί στόχο αλλά και θέμα της παρούσας καινοτομίας.

- *Συγκέντρωση και αξιολόγηση υλικού*

Σε αυτή τη φάση ορίστηκε ο τρόπος συγκέντρωσης του σχετικού υλικού (κυρίως βάσει ηλεκτρονικής αναζήτησης των σχετικών εννοιών-κλειδιών πχ δημοκρατία, σχολείο, οφέλη της δημοκρατίας για την κοινωνία και το σχολείο κλπ). Επίσης ορίστηκε και ο τρόπος αξιολόγησης του σχετικού υλικού στα πλαίσια λειτουργίας της ομάδας ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του (πχ ποιος γράφει και με ποια πολιτική τοποθέτηση, ποια είναι τα προβαλλόμενα επιχειρήματα, αξιολόγηση των επιχειρημάτων στη βάση των λογικών μεθόδων πειθούς κλπ).

- *Δημοσίευση και αποστολή του τελικού μαθησιακού υλικού/προϊόντος*

Σε αυτή τη φάση ορίστηκε ο τρόπος δημοσίευσης και αποστολής του τελικού μαθησιακού υλικού/προϊόντος στους υπεύθυνους του Τ4Ε αλλά και ο τρόπος διάχυσης του τελικού προϊόντος στην τοπική κοινωνία.

Αντίσταση στην αλλαγή

Σχετικά με τις επιβραδυντικές διαδικασίες και τα άτομα/ομάδες αντίστασης στην εφαρμογή της σχετικής καινοτομίας/αλλαγής, μπορούν να σημειωθούν τα εξής: ένα τμήμα του συλλόγου διδασκόντων του συγκεκριμένου ΣΔΕ εξέφρασε διαφωνίες για την έγκριση του προγράμματος και τη σχετική υπογραφή του στα πρακτικά του σχολείου, υποστηρίζοντας την άποψη ότι στην ουσία αυτή η φιλοευρωπαϊκή πολιτική που ακολουθείται στο Τ4Ε είναι πολιτική θέση υπέρ της ΕΕ, η οποία σύμφωνα με τα διαφωνούντα άτομα είναι θέση που δεν έχει θέση στο σχολείο. Η θέση τους ότι το σχολείο δεν πρέπει να υποστηρίζει πολιτικές θέσεις και μάλιστα «ξοφλημένες» ακούστηκε αρκετά κατά τη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων με θέμα την έγκριση του προγράμματος και τη σχετική εφαρμογή του στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου (Clement, 2014). Το γεγονός αυτό θα μπορούσε ενδεχομένως να εξηγηθεί στη βάση της αντίστασης των εκπαιδευτικών του σχολείου στην καινοτομία και στην αλλαγή (Giannakaki et al., 2018), στο γεγονός ότι δεν κατανοούν οι ίδιοι την ανάγκη που γεννά αυτή την αλλαγή και στις πιθανές θετικές επιπτώσεις του προγράμματος για τους μαθητές/τριες αλλά και για το σύνολο του σχολείου (Zimmerman, 2006). Επιπλέον, η επανάπαυσή τους στα καθιερωμένα, τα συνηθισμένα και τα κεκτημένα πιθανόν λειτουργεί ανασταλτικά στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών/αλλαγών στο σχολείο (Zimmerman 2006), γεγονός που ενισχύεται και από την απουσία του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στην περίπτωση αυτή, δεδομένου ότι πρόκειται για ΣΔΕ, δηλαδή για σχολείο ενηλίκων.

Στην προσπάθεια κάμψης των παραπάνω αρνητικών επιχειρημάτων τμήματος του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου τα οποία σε μεγάλο βαθμό σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές και άλλες ιδεολογίες τους (Giannakaki & Batziakas, 2016), προβλήθηκαν επιχειρήματα αρωγής της όλης προσπάθειας, τόσο από την πλευρά της υπεύθυνης εκπαιδευτικού του προγράμματος, όσο και από τον διευθυντή του σχολείου και τονίστηκε η σημασία της μαθητικής αυτοέκφρασης, της συνεργασίας και της συνεργατικότητας στα πλαίσια του προγράμματος, η σημασία της ανάπτυξης της πολιτικής ταυτότητας και υπευθυνότητας του ατόμου, η ανάγκη για καλλιέργεια δημοκρατικών αρχών και δεξιοτήτων, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης και των λοιπών δεξιοτήτων που συνοδεύουν το πρόγραμμα.

Αφού καταδείχτηκαν οι θετικές αξίες και η δημοκρατική και κοινωνική στόχευση του προγράμματος, συζητήθηκε επίσης η προοπτική ανάδειξης του προγράμματος στα πλαίσια θετικής προβολής του σχολείου, ως υγιούς τοπικής εκπαιδευτικής μονάδας άμεσα συνδεδεμένης με την ευρύτερη αλλά και την τοπική κοινωνία. Τα οφέλη μιας

τέτοιας προοπτικής στην εξέλιξη ενός μικρού, αναπτυσσόμενου σχολείου ενηλίκων, όπως το συγκεκριμένο ΣΔΕ είναι προφανή και έχουν αντίκτυπο στην επιβίωση του ίδιου του σχολείου, το οποίο είναι έργο συγχρηματοδοτούμενο στο μεγαλύτερο ποσοστό του από την ίδια την ΕΕ.

Στην παραπάνω προσπάθεια συνέβαλε τελικά η συντριπτική πλειοψηφία των μελών του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου σε συνεργασία με τους ενήλικες μαθητές/τριες, το δήμο και την τοπική κοινωνία. Ωστόσο, λόγω πανδημίας το τελικό παραγόμενο προϊόν δεν παρουσιάστηκε στο δημοτικό θέατρο της πόλης το καλοκαίρι του 2020, όπως ήταν ο αρχικός σχεδιασμός, αλλά απεστάλη τόσο στους υπεύθυνους ambassadors T4E, όσο και στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, όπου υπάγονται τα ΣΔΕ.

Μαθητική συμμετοχή στην αλλαγή

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος ήταν εντυπωσιακή, συναρπαστική και βέβαια διαρκής. Σύμφωνα με τον Fletcher (2005), η ουσιαστική μαθητική συμμετοχή μέσω της συνεργασίας όλων, ενισχύει την ενεργητικότητα των μαθητών/τριών, προσφέροντάς τους ένα πεδίο διατύπωσης ιδεών, γνώσεων, εμπειριών και έκφρασης. Όπωςπροαναφέρθηκε, στην περίπτωση του προγράμματος για την ενίσχυση της δημοκρατίας στο σχολείο αλλά και στην κοινωνία T4E, η αρχική σκέψη προήλθε από τους μαθητές/τριες οι οποίοι δεν απέδειξαν μόνο ότι έχουν ενδιαφέρουσες ιδέες, αλλά και ότι είναι διαθέσιμοι να υπερασπιστούν και να υλοποιήσουν τις προτάσεις τους. Πράγματι, οι μαθητές/τριες διαδραμάτισαν τον πιο καθοριστικό ρόλο στην προσπάθεια αυτή.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες συμμετείχαν στο πρόγραμμα T4E με την έννοια ότι οι ίδιοι/ες αποφάσισαν για ζητήματα που τους ενδιαφέρουν, εφαρμόζοντας κατά κάποιο τρόπο τις καινοτόμες ιδέες των σύγχρονων παιδαγωγών (Treseder, 1997) για το τι συνιστά μαθητική συμμετοχή. Ωστόσο, εκτός της μαθητικής συμμετοχής μας ενδιέφερε η ένταξη στο καινοτόμο πρόγραμμα/αλλαγή της έννοιας της μαθητικής φωνής (student voice) (Καλδή, 2021), με την έννοια ότι οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να εκφράσουν την εκ μέρους τους κατανόηση των μαθησιακών διεργασιών και μάλι-

στα μπορούν να περιγράψουν και τον σκοπό των δραστηριοτήτων του μαθήματος (Fielding, 2004). Η ιδέα για το συγκεκριμένο πρόγραμμα ξεκίνησε από τους μαθητές/τριες -θα εργάζονταν σε ομάδες για τον ρόλο της δημοκρατίας στο σχολείο και στην κοινωνία ευρύτερα.

Οι εκπαιδευτικοίλειτούργησαν υποστηρικτικά τόσο σε τεχνικό, όσο και πρακτικό/επικοινωνιακό επίπεδο, ενώ κατά την εξέλιξη του εγχειρήματος και καθώς αυξάνονταν η σχέση εμπιστοσύνης, μεταβίβαζαν σταδιακά περισσότερες αρμοδιότητες στους μαθητές/τριες. Ασφαλώς, αυτή η αυτενέργεια και κυρίως η υγιής αυτονόμηση τωνμαθητών/τριών δεν προέκυψε τυχαία. Ένας σημαντικός παράγοντας που διευκόλυνε τη μαθητική σύμπραξη ήταν το γεγονός ότι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών είχε

νοηματοδοτήσει την έννοια της «συμμετοχής» των μαθητών/τριών μέσα από τη μεταξύ τους συνεργασία και όχι μέσα από συμβατικές συμπεριφορές σε περιβάλλοντα παθητικής ακρόασης. Ένας άλλος παράγοντας ήταν η αλληλοεκτίμηση και ο αλληλοσεβασμός μεταξύ μαθητών/τριών. Πράγματι, τα ιδιαίτερα γνωρίσματα και οι έμφυτες κλίσεις των μαθητών/τριών εκτιμήθηκαν και «αξιολογήθηκαν» κατά κάποιο τρόπο στη μεταξύ τους επικοινωνία, διευκολύνοντας τη διανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων.

Από την άλλη μεριά, δεν εμφανίστηκαν ιδιαίτερα εμπόδια στη μαθητική συμμετοχή, ωστόσο, υπήρχαν κάποιες μορφές αντίστασης από μικρό αριθμό εκπαιδευτών/τριών του σχολείου, όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο για την αντίσταση στην αλλαγή.

Ορισμένες διαφωνίες μεταξύ των 3 ομάδων που σχημάτισαν οι μαθητές/τριες εμφανίστηκαν αργότερα, κατά την εξέλιξη του προγράμματος. Προέκυψε δηλαδή ζήτημα μετά τον χωρισμό των ομάδων ως προς το τι ακριβώς θα συμπεριλάβουν στις ομαδικές τους εργασίες και στα τελικά μαθησιακά προϊόντα των εργασιών τους. Συγκεκριμένα, υπήρξε έντονος προβληματισμός για το εάν θα έπρεπε να δοθεί έμφαση στο ζήτημα του σχολείου και της παρουσίας των δημοκρατικών στοιχείων σε αυτό ή εάν θα έπρεπε να δοθεί έμφαση στο ζήτημα της δημοκρατίας ως πολιτεύματος και της επακόλουθης διάχυσής της στο σχολείο ως κοινωνικού οργανισμού. Τελικά συναποφασίστηκε από το σύνολο των μαθητών/τριών να ακολουθηθεί η μέση οδός, δηλαδή η ένταξη και των δύο παραπάνω στοιχείων στο project, όπως άλλωστε είναι και ο σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος T4E.

Συζήτηση

Η εμπλοκή σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα προώθησης της δημοκρατίας στο σχολείο και στην κοινωνία αποτελεί δραστηριότητα που στοχεύει στη βαθύτερη αλλαγή της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, στις αξίες και στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Η συγκεκριμένη δεύτερης σειράς αλλαγή, απαιτεί από τους εμπλεκόμενους/ες να εξασκηθούν σε νέες δεξιότητες, όπως η συγγραφή άρθρων, η αρμονική συνεργασία, η λήψη αποφάσεων, ώστε τελικά να δημιουργήσουν μία ομάδα με συνοχή και κοινό όραμα που θα αντιμετωπίζει αποτελεσματικά όλα τα πιθανά προβλήματα που προκύπτουν. Η εθελοντική, σύνθετη, συστηματική, προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών/τριών καιμε νόημα αλλαγή μπορεί να εδραιώσει μια νέα κουλτούρα στον οργανισμό (re-culturing) (Fullan, 2007). Ως αυτο-οργανούμενη αλλαγή αναμένεται να εμφανίσει κανονικότητες οι οποίες μέσω ανατροφοδοτικών λειτουργιών, μπορούν να ανταπεξέλθουνσε οποιαδήποτε εξωτερική παρεμβολή.

Πολλαπλά υπήρξαν τα οφέλη για τους μαθητές/τριες του σχολείου, με κυριότερα αυτά που σχετίζονται με τις δεξιότητες συγγραφής, οργάνωσης διαδικασιών, διαχείρισης πληροφοριών, επικοινωνίας, συνεργασίας κ.ά. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες του σχολείου έγιναν παρατηρητές/τριες αλλά ταυτόχρονα δρώντα πρόσωπα της σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας ενισχύοντας τόσο την ιδιότητα του μαθητή/τριας όσο και αυτή του/της ενεργού πολίτη (Βαλσαμίδου, 2010). Το πρόγραμμα T4E, μέσα από

διαδικασίες εποικοδομητικής μάθησης, ενθαρρύνει την ατομική προσπάθεια και λογοδοσία των μαθητών/τριών εντός ενός συνεργατικού και ομαδικού πλαισίου, εναρμονισμένου πλήρως με τα αναλυτικά προγράμματα και τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Du & Wagner, 2007).

Εκτός από τον θετικό αντίκτυπο, παρατηρήθηκαν ορισμένες αντιδράσεις που ανέδειξαν κυρίως την αμηχανία μερίδας εκπαιδευτών/τριών και μαθητών/τριών ως προς τη διαχείριση της νέας κατάστασης που επέφερε η αλλαγή, αμηχανία η οποία κάλλιστα μπορεί να ερμηνευτεί στο πλαίσιο μιας φυσικής ανθρώπινης αντίδρασης (Evans,1996). Παράλληλα, εκδηλώθηκε και μια συγκεκαλυμμένη αντίσταση που εκφράστηκε με τη μορφή αδράνειας, ενώ χαρακτηριστική ήταν η εμφάνιση κάποιων διακριτών, πλην όμως υποτονικών τάσεων υπονόμευσης του εγχειρήματος. Οι αντιστάσεις αντιμετωπίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς και τους εμπλεκόμενους μαθητές/τριες μέσω της επικοινωνίας και του γόνιμου διαλόγου, δίνοντας την ευκαιρία στους «αντιδρώντες» να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες του προγράμματος.

Η βιωσιμότητα του όλου εγχειρήματος κρίνεται ικανοποιητική, αν λάβουμε υπόψη τη μαζικότητα της συμμετοχής των ενηλίκων μαθητών/τριών. Η σταδιακή αυτονόμηση των μαθητών/τριών, ως προς τη διαχείριση και λειτουργία του προγράμματος T4E φάνηκε να ενισχύει τη βιωσιμότητά του, συμβάλλοντας στην εγκαθίδρυσημιας νέας κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Με τον τρόπο αυτό, η λειτουργία του προγράμματος T4E αποτέλεσε μέρος της καθημερινότητας των μαθητών/τριών, θεμελιώνοντας ένα πρόσφορο έδαφος και δημιουργώντας όλες εκείνες τις υγιείς προϋποθέσεις για τη συνέχειά του από νεότερους μαθητές/τριες.

Βιβλιογραφία

Clement, J. (2014). Managing mandated educational change. In B. Schneider & S. Mc Donald, *School Leadership & Management. Volume 34, No 1, 39-51.*

Cohen, D., & Ball, D. (2006). Educational innovation and the problem of scale. In B. Schneider & S. Mc Donald, *Scale up in education. Volume 1: Ideas in principle.* New York: Rowman & Littlefield Publishers

Du, H. S. & Wagner, C. (2007). Learning with weblogs: enhancing cognitive andsocial knowledge construction. *IEEE Transactions on Professional Communication,* 50(1), 1-16. doi:10.1109/TPC.2006.890848

Evans, R. (1996). *The human side of school change: reform, resistance, and the real-life problems of innovation.* San Francisco: Jossey-Bass.

Fielding, M. (2004). «New wave» student voice and the Renewal of civic society. *London Review of Education*, Vol. 2, No 3, 197-217.

Fletcher, A. (2005). *Meaningful Student Involvement: Guide to Students as Partners in*

School Change (2nd ed.). Available at: http://www.soundout.org/MSIGuide.pdf

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York: Teachers' College Press and Routledge.

Giannakaki, M. S. & Batziakas, G. (2016). «This is a beautiful school», «This school is useless!!». Explaining disengagement in a greek vocational school through the examination of teacher ideologies. *Research in Post-Compulsory Education,* V. 21, No 4, 409-433.

Giannakaki, M. (2021). *Anaptyxi kai diacheirisi allagon se ekpaideftikous organismous*. Simeioseis mathimatos. Volos: Panepistimio Thessalias

Giannakaki, M. S., Flynn, P., Hayes, N. & Fitzsimons, S. (2018). Teachers' beliefs about education and children's voice practices in the Island of Ireland (Research Report). Armagh, Northern Ireland: *Centre for Cross Border Studies.* Link to full text: http://scotens.org/teachers-beliefs-about-education- and-childrens-voice-practices-in-the-island-of-ireland/

Kaldi, S. (2021). *Symmetochi mathiton se ekpaideftikes allages kai kainotomies*. Simeioseis mathimatos. Volos: Panepistimio Thessalias.

King, N. & Anderson, N. (2002). *Managing innovation and change: a critical guide for organisations* (2nd ed.). London: Thomson.

Robinson, C. & Taylor, C. (2012). Student voice as a contested practice: power and participation in two student voice projects. *Improving Schools,* 16 (1): 32-46.

Spyropoulou, D., Vavouraki, A., Koutra, Ch., Louka, E. & Bouras, S. (2007). Kainotoma programmata stin ekpaidefsi. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, 13*, 69-83. Anaktithike stis 18-08-2018 apo ton diktyako topo http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/069-083.pdf

Thornberg, R. (2010). School democratic meetings: Pupil discourse control in disguise. *Teaching and Teacher Education,* 26, 924-932.

Treseder, P. (1997). *Empowering Children and Young People: Promoting Involvement Decision-making.* London: Children's rights office and save the children.

Valsamidou, L. (2010). «Mathaino pos na mathaino» kai scholikes efimerides ellinikon dimotikon scholeion: dimosievmata gia tin istoria, ton politismo, tin koinonia kai tin politiki. P*raktika tou 5ou Panelliniou Synedriou, tou Ellinikou Institoutou Efarmosmenis Paidagogikis kai Ekpaidefsis, me thema «Mathaino pos na*

mathaino», 1-11. Anaktisi apo http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Valsamidou.pdf.

Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *NASSP Bulletin, 90* (3), 238-249. doi:10.1177/0192636506291521

Παράρτημα

Erasmus+ KA3 2018 – 2021 –policy making- entitled "**Teachers4Europe: Setting an Agora for Democratic Culture**"

Teacher's name: KO **T4E Ambassador's name: MD** **School name: Second Chance School of L** **Country: Greece**
EU challenge: The adults' education and integration at the Second Chance **Secondary Education via a EU Program and the results**
Issue(s) addressed: The aims of Second Chance Secondary Education in Greece, the program of this type of school, the participation, integration, evaluation of this program and the results
Themes addressed: Education, Participation, Integration, Evaluation

Target group: Students of the Second Chance School of L in Greece	**No of participants:** 20
Duration: 13/02/2020-29/05/2020	
School subjects involved: Modern Greek Language, English Language, Social Education, Aesthetics	

Project title:	"EU and Democracy at the Second Chance Schools in Greece"
Key words (max 5):	EU, Democracy, Second Chance Schools, Education, Citizenship, Adults
Aims:	Empowering Learners Facilitating Learners' Citizenship Competence Facilitating Learners' Linguistic Competence in Greek Language Facilitating Learners' Linguistic Competence in English Language Facilitating Learners' Digital Competence
Learning outcomes:	1.Knowledge Citizenship Literacy Literacy in Greek Language Multilingual Literacy Digital Literacy 2. Attitude Cultural Awareness and Expression Personal Learning Social Learning 3. Competences Communication within the class Sharing knowledge and emotions

	Networking through writing
Components of competences developed:	Competences Ability (to learn and express oneself) Behavior (ore sympathetic and collaborative) Experience (to transform the previous one into a new one)
Materials:	Digital Resources Resources of Aesthetics Interviews
Preparation:	Introduction into the general idea of EU Discussion about Democracy and its role Discussion about the Schools in general Discussion about the Second Chance Schools in particular Keeping notes about the previous themes Writing down their ideas Rewriting their ideas and their research in the PC
Resources:	Digital Resources Resources of Aesthetics
Tips for expected difficulties:	Good ideas Good teams Good synergies

Instructions (step by step):	Step 1. Make groups of making ideas Step 2 Writing down my own ideas, based on inspiration from a web research Step 3 Create my own text, based on inspiration from my own team of work etc.
Debriefing:	Through Discussion and Presentation of their work
Evaluation:	Educated Responsible Competent Experienced
Dissemination of results:	Discussion inside the school (students and teachers) Presentation of their work in a public conference Publication of their work in the school newspaper

Social media:	Any Social Network

[i] Για την ένταξη της οπτικής του φύλου στο παρόν άρθρο επιλέγεται ενδεικτικά και για λόγους διευκόλυνσης της ανάγνωσης η διπλή αναφορά στα εξής ουσιαστικά: μαθητές/τριες, εκπαιδευτές/τριες, μετανάστες/τριες και όχι η συνολικά γλωσσική έμφυλη αναφορά.

Θεμελιώδεις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που προάγουν τα εργαστήρια δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο

Νούσιας Περικλής, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.
Τραγουδάρα Σοφία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Sc.

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό αρχικά γίνεται διατύπωση των θεμελιωδών αρχών και στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με κυριότερη αρχή την αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή το οποίο αποτελεί ένα θεμελιώδες αξίωμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού σχολείου έχει θεσπίσει το μάθημα των εργαστηρίου δεξιοτήτων ως μέσο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών που θα συμβάλλουν όχι μόνο στις μελλοντικές εργασιακές απαιτήσεις αλλά και στην επίλυση προβλημάτων και προκλήσεων της καθημερινής ζωής. Οι δεξιότητες που καλλιεργούν τα εργαστήρια δεξιοτήτων – όπως η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, κ.λπ. - συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην προαγωγή των θεμελιωδών αξιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι οποίες οδηγούν στην αρμονική συνύπαρξη των ανθρώπων και τον σεβασμό της διαφορετικότητας του άλλου.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξίες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εργαστήρια δεξιοτήτων, δεξιότητες ζωής.

Core values of intercultural education promoted by the skills workshops course in elementary school

Nousias Periklis, Primary education teacher, M.Ed.
Tragoudara Sofia, English language teacher, M.Sc.

Abstracts

In this article, the fundamental principles and goals of intercultural education are formulated, with the main principle being the acceptance of the cultural capital of each student, which is a fundamental principle of intercultural education. The primary school comprehensive curriculum has established the skills workshop course as a means of cultivating students' skills that will contribute not only to future work demands but also to solving problems and challenges of everyday life. The skills cultivated by the skills workshops greatly contribute to the promotion of the fundamental values of intercultural education which lead to the harmonious coexistence of people and respect for each other's diversity.

Key-Words: Values of intercultural education, skills workshops, life skills

Εισαγωγή

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναγνωρίζει απόλυτα το δικαίωμα του ατόμου για απρόσκοπτη ανάπτυξη όλων των ικανοτήτων του. Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να διέπουν όλη τη διδακτική πράξη, διότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να καταρρίψει την άγνοια και το φόβο απέναντι στη διαφορετικότητα, να υπερνικήσει τον εθνοκεντρισμό και να οδηγήσει στο αμοιβαίο σεβασμό και την αλληλεγγύη (Δαμανάκης, 2002; Μάρκου & Παρθένης, 2011; Νικολάου, 2000). Τα τελευταία επιτυγχάνονται και μέσω των εργαστήριων δεξιοτήτων που διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο καθώς αυτά διατρέχονται σε όλους τους θεματικούς κύκλους από θεμελιώδεις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για αυτό το λόγο, στην παρούσα εργασία επιδιώκεται να διερευνηθούν οι θεμελιώδεις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που προάγουν τα εργαστήρια δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο.

Οι Αρχές και οι στόχοι της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και εκπαίδευσης

Η σημαντικότερη αρχή της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής είναι η σημασία του πολιτισμού για την ανάπτυξη ενός διπολιτισμικά κοινωνικοποιούμενου ατόμου. Κάθε άτομο που έρχεται στο σχολείο εμφορείται με βιώματα, εμπειρίες και παραστάσεις από δύο ή και περισσότερα πολιτισμικά συστήματα ενώ το κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να του δώσει την ευκαιρία να τα αναπτύξει απρόσκοπτα. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή παιδαγωγική θεωρία, σύμφωνα με την οποία οι δυο βασικοί άξονες στην πολιτισμική κοινωνικοποίηση του αλλοδαπού μαθητή είναι ο πολιτισμός της χώρας προέλευσης και ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής, η διαπολιτισμική θεωρία προβλέπει και την ύπαρξη ενός ενδιάμεσου πολιτισμού, του λεγόμενου «πολιτισμού των μεταναστών» (Δαμανάκης, 2002: 100). Ο πολιτισμός αυτός είναι προϊόν της διαφοροποίησης και της μετεξέλιξης του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, λόγω κυρίως των επιδράσεων που δέχεται από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Σύμφωνα με τη λογική αυτή της διαπολιτισμικής θεωρίας, ο ενδιάμεσος πολιτισμός πρέπει να αντιμετωπίζεται ισότιμα με τους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης και υποδοχής (Δαμανάκης, 2002: 100), καθώς αυτός είναι που χαρακτηρίζει τον αλλοδαπό μαθητή και πρέπει να γίνεται σεβαστός.

Από τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε ότι η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών και, ειδικότερα, της αποδοχής του πολιτισμικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή αποτελεί ένα θεμελιώδες αξίωμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, σε μικροεπίπεδο, η αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου του μαθητή αποτελεί προϋπόθεση για την αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του, ανεξάρτητα από τη φυλετική, εθνική και κοινωνική προέλευσή του (Δαμανάκης, 2002: 103), η οποία συνιστά τη δεύτερη θεμελιώδη αρχή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και συνδέεται άμεσα με την πρώτη ουσιαστική αρχή, την αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών. Η τρίτη βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρεσβεύει την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, αρχή που εξισώνει ουσιαστικά τους γηγενείς μαθητές με τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές (Δαμανάκης, 2002: 104) με βάση το

κοινωνικό κριτήριο, καθώς και τους μαθητές με διαφορετική κοινωνικο-οικονομική προέλευση. Η αποδοχή του πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (οι δυο πρώτες βασικές αρχές της θεωρίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης) φαίνεται έμπρακτα στην παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές αυτούς, ίσες με αυτές που παρέχονται στους γηγενείς μαθητές. Επομένως, και τα τρία αξιώματα συνδέονται άμεσα μεταξύ τους, καθώς η παροχή ίσων ευκαιριών προϋποθέτει την ισότιμη αντιμετώπιση των ιδιαίτερων πολιτισμικών και μορφωτικών χαρακτηριστικών είτε του ατόμου είτε της εθνοτικής ομάδας.

Ο Essinger (1990, όπ, αναφ. στο Νικολάου, 2000) αναφέρει ότι τέσσερις είναι οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: α) Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, δηλαδή το άτομο πρέπει να μάθει να κατανοεί τους άλλους, να βλέπει τα προβλήματα από τη δική τους οπτική και να καλλιεργεί τη συμπάθειά του για αυτούς, β) Εκπαίδευση για αλληλεγγύη, δηλαδή το άτομο καλείται να συνοικοδομήσει τη συλλογική συνείδηση, γ) Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, δηλαδή το άτομο να καλλιεργήσει σεβασμό απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και δ) Εκπαίδευση για υπέρβαση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, το άτομο πρέπει δηλαδή να απαλλαγεί από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όμως, δεν πρεσβεύει μόνο τη λήψη θεσμικών και εκπαιδευτικών μέτρων, αλλά και τη «διαπολιτισμοποίηση» των προγραμμάτων σπουδών, των διδακτικών εγχειριδίων και της σχολικής ζωής γενικότερα. Πιο συγκεκριμένα, οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να διέπουν όλη τη διδακτική πράξη, διότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να καταρρίψει την άγνοια και το φόβο απέναντι στη διαφορετικότητα και να υπερνικήσει τον εθνοκεντρισμό, για να καταλήξει στην αποδοχή, στην αλληλεγγύη και στον αμοιβαίο πολιτισμικό εμπλουτισμό (Nieke, 1995: 55).

Τα εργαστήρια δεξιοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

Οι Δεξιότητες του 21ου αιώνα

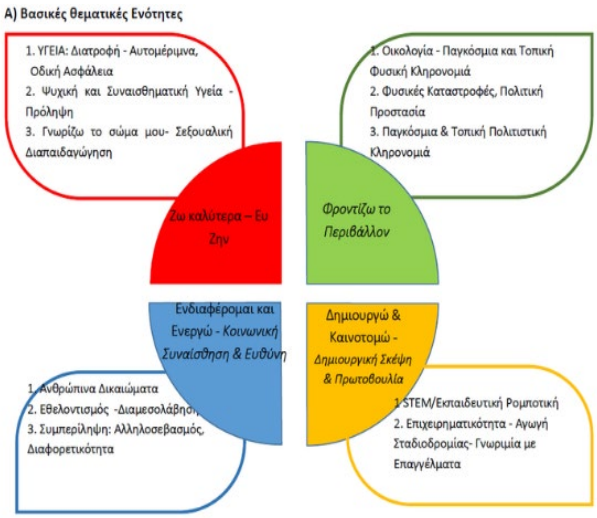
Η έννοια των δεξιοτήτων μάθησης του 21ου αιώνα ξεκίνησε να αναπτύσσεται από το 2002 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (ΗΠΑ), ως μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου των σχολείων της χώρας στους μαθητές/τριες, με κύριο στόχο να προετοιμαστούν κατάλληλα οι μελλοντικοί πολίτες των ΗΠΑ για να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις μελλοντικές τους εργασιακές απαιτήσεις. Έκτοτε, η εισαγωγή της διδασκαλίας των δεξιοτήτων αυτών στα εκπαιδευτικά συστήματα και άλλων χωρών έχει επιφέρει παγκοσμίως μία θεμελιώδη αλλαγή στους στόχους της εκπαίδευσης. Το 2016, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για θέματα Επιστήμης και Εκπαίδευσης ενέκρινε μία νέα, επικαιροποιημένη λίστα δεξιοτήτων, αναφερόμενη και ως «Ατζέντα Δεξιοτήτων», για τη διδασκαλία των Ευρωπαίων μαθητών, με στόχο να διασφαλιστεί ότι θα έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν ένα ευρύ φάσμα χρήσιμων δεξιοτήτων, από την αρχή της ζωής τους έως την ενηλικίωση Η κριτική σκέψη, η επιχειρηματικότητα, η επίλυση προβλημάτων και οι ψηφιακές ικανότητες είναι μόνο μερικές από τις πολλές δεξιότητες που περιλαμβάνονται στην Ευρωπαϊκή «Ατζέντα

Δεξιοτήτων» και η καλλιέργεια τους στα παιδιά σχολικής ηλικίας θεωρείται ως ένα ουσιώδες στοιχείο, που θα επιτρέψει μελλοντικά την ανάπτυξη θέσεων εργασίας καλής ποιότητας και θα δώσει, έτσι, σε περισσότερους ανθρώπους ευκαιρίες να εκπληρώσουν τις δυνατότητές τους με αυτοπεποίθηση, ως ενεργοί πολίτες (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021).

Για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των δεξιοτήτων στα ΠΣ της σχολικής εκπαίδευσης απαιτούνται αλλαγές, τόσο ως προς το περιεχόμενό τους, όσο και ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας και τις στρατηγικές αξιολόγησης που εφαρμόζονται από τους διδάσκοντες. Η θέση αυτή έχει τονιστεί και στο πλαίσιο της «μάθησης του 21ου αιώνα», όπου τα ΠΣ, η διδασκαλία, η επαγγελματική ανάπτυξη και τα μαθησιακά περιβάλλοντα του 21ου αιώνα πρέπει να ευθυγραμμιστούν έτσι ώστε να παράγουν αποτελέσματα αντίστοιχα του αιώνα αυτού για το σημερινό μαθητή (Saleh, 2019). Αυτό συνεπάγεται και την ενθάρρυνση του μαθητή να γίνει αυτόνομος και δημιουργικός, προκειμένου στο μέλλον να εξασφαλίσει ευκαιρίες, διαβιώνοντας ομαλά σε ένα παγκόσμιο ανταγωνιστικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια των δεξιοτήτων μάθησης του 21ου αιώνα, που προτάσσει το Συμβούλιο της Ευρώπης και οι δεξιότητες που αναφέρονται από τις συστάσεις του ΟΟΣΑ συγκροτούν ένα σώμα δεξιοτήτων της προσωπικότητας του ατόμου και συγκεκριμένα: η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συνεργασία, η επικοινωνία, ο ψηφιακός γραμματισμός, ο γραμματισμός των Μέσων Επικοινωνίας, ο τεχνολογικός γραμματισμός, η ευελιξία, η ηγεσία, η πρωτοβουλία, η παραγωγικότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες καθώς και οι δεξιότητες που απαιτούνται για τη δημοκρατική συνύπαρξη και τα ανθρώπινα δικαιώματα οργανώνονται σε 4 φάσματα δεξιοτήτων στην Πλατφόρμα 21+(Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021).

Στο πλαίσιο αυτό το Υπουργείο Παιδείας ενσωματώνει, κατά το διδακτικό έτος 2021-2022, στα Ωρολόγια Προγράμματα των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, τα οποία αντικατέστησαν την Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στα Δημοτικά Σχολεία, στα 6/θ και άνω δημοτικά σχολεία προβλέπονται 3 ώρες κάθε εβδομάδα για τις τάξεις Α΄ και Β΄, 2 ώρες στις τάξεις Γ΄ και Δ΄ και 1 ώρα στις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄. Στα ολιγοθέσια σχολεία προβλέπονται 3 ώρες την εβδομάδα στις τάξεις Α΄ και Β΄, 2 ώρες συνδιδασκαλίας στις τάξεις Γ΄ και Δ΄ και 1 ώρα την εβδομάδα στις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις (Βεργιώτη & Ξεφτέρη, 2023).

Το πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» ομαδοποιείται σε τέσσερεις (4) Θεματικές Ενότητες. Οι Θεματικές Ενότητες προκύπτουν από τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης (περιβάλλον, ευ ζην, ασφάλεια, κοινωνία των πολιτών, σύγχρονη τεχνολογία και επιχειρηματικότητα) και αφορούν τη θεματολογία που ακολουθεί, η οποία διαμορφώθηκε στην τελική της μορφή από την πιλοτική εφαρμογή των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» κατά το σχολικό έτος 2020–2021, όπως φαίνεται στο σχήμα 1



Σχήμα 1.Θεματικοί κύκλοι του εργαστηρίου δεξιοτήτων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021)

Στις παρακάτω τέσσερις υποενότητες - οι Δεξιότητες 21ου αιώνα (4cs), οι δεξιότητες της ζωής, οι Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης, οι δεξιότητες του νου - κωδικοποιούνται οι δεξιότητες που έχουν ενσωματωθεί στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021).

Οι Δεξιότητες 21ου αιώνα (4cs)

Οι δεξιότητες αυτές συνιστούν ορολογία που στη σημερινή εποχή χρησιμοποιείται ευρέως, περιλαμβάνουν τρεις βασικές κατηγορίες δεξιοτήτων: τις δεξιότητες της μάθησης που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της δημιουργικότητας. Τις δεξιότητες της ψηφιακής μάθησης του 21ου αιώνα (4cs σε ψηφιακό περιβάλλον) που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ψηφιακής επικοινωνίας, της ψηφιακής συνεργασίας, της ψηφιακής δημιουργικότητας και της ψηφιακής κριτικής σκέψης. Παράλληλα καλλιεργούνται συνδυαστικά οι δεξιότητες ψηφιακής τεχνολογίας, επικοινωνίας και συνεργασίας. Η τρίτη κατηγορία δεξιοτήτων είναι η παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021).

Οι δεξιότητες της ζωής

Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν τέσσερις κατηγορίες δεξιοτήτων οι οποίες είναι: οι δεξιότητες της κοινωνικής ζωής οι οποίες συμβάλλουν στην καλλιέργεια της αυτομέριμνας, τις κοινωνικές δεξιότητες, την ενσυναίσθηση και την ευαισθησία, την πολιτειότητα, την προσαρμοστικότητα, την ανθεκτικότητα και την υπευθυνότητα. Η δεύτερη κατηγορία είναι οι δεξιότητες της ψηφιακής ιθαγένειας που περιλαμβάνουν την καλλιέργεια της ευχέρειας στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση, την ψηφιακή πολιτειότητα, την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο, την προστασία από εξαρτητικές συμπεριφορές

στις τεχνολογίες, και την ανθεκτικότητα. Η τρίτη κατηγορία είναι οι δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης που καλλιεργούν την ενσυναίσθηση και ευαισθησία, την διαμεσολάβηση, την επίλυση συγκρούσεων, και την Πολιτειότητα. Τέλος, η τέταρτη κατηγορία είναι οι δεξιότητες της επιχειρηματικότητας και καλλιεργούν την Πρωτοβουλία, την οργανωτική ικανότητα, τον προγραμματισμό, την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα. (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021).

Οι Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης

Αυτές χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: Τις δεξιότητες της τεχνολογίας οι οποίες συμβάλλουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων δημιουργίας και διαμοιρασμού των ψηφιακών δημιουργημάτων, δεξιότητες ανάλυσης και παραγωγής περιεχομένου σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα, τις δεξιότητες διεπιστημονικής και διαθεματικής χρήσης των νέων τεχνολογιών. Η δεύτερη κατηγορία είναι οι Δεξιότητες διαχείρισης των Μέσων που συμβάλλουν στην καλλιέργεια του πληροφορικού γραμματισμού, του ψηφιακού γραμματισμού, του τεχνολογικού γραμματισμού, του γραμματισμού στα μέσα, και της ασφάλειας στο διαδίκτυο. Τέλος, η τρίτη κατηγορία είναι η Ρομποτική που συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων μοντελισμού και προσομοίωσης, και επιστημονικής/υπολογιστικής σκέψης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021).

Οι δεξιότητες του νου

Οι δεξιότητες αυτές χωρίζονται σε πέντε κατηγορίες: Η πρώτη κατηγορία είναι η στρατηγική σκέψη που συμβάλλει στην καλλιέργεια της οργανωσιακής σκέψης, της μελέτης περιπτώσεων και της επίλυσης των προβλημάτων. Η δεύτερη κατηγορία είναι η πλάγια σκέψη που καλλιεργεί τη δημιουργική, παραγωγική, και ολιστική σκέψη με κατασκευές, παιχνίδια, και εφαρμογές. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τις ρουτίνες σκέψης και αναστοχασμό, η τέταρτη τις κατασκευές, τα παιχνίδια και τις εφαρμογές και η πέμπτη κατηγορία τις δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης, που καλλιεργούν την επιστημονική/ υπολογιστική σκέψη και τη διαμεσολάβηση. (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021).

Με βάση την παραπάνω κατηγοριοποίηση, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα, αφενός να σχεδιάσουν αποτελεσματικότερα τη διδασκαλία τους, αφετέρου να δημιουργήσουν τις κατάλληλες ρουμπρίκες ή/και άλλα εργαλεία αξιολόγησης (ερωτηματολόγια, δοκιμασίες αυτοαξιολόγησης κ.ά.) της επίτευξης των μαθησιακών στόχων που θα θέσουν στο πλαίσιό της.

Διαπολιτισμικές αξίες που προάγουν τα εργαστήρια δεξιοτήτων στο πολυπολιτισμικό δημοτικό σχολείο

Οι θεμελιώδεις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η πλουραλιστική δημοκρατία (Neuner, 2012) και οι θεμελιώδεις αρχές της, ο διαπολιτισμικός σεβασμός, η αλληλεγγύη, η ενσυναίσθηση, η

ειρηνική συνύπαρξη και η ειρηνική επίλυση συγκρούσεων (Κεσίδου, 2007) αποτελούν αναπόσπαστες συνιστώσες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και διατρέχουν όλους τους θεματικούς κύκλους**.** Οι μαθητές μέσα από αυτά μαθαίνουν να έχουν ενσυναίσθηση και σεβασμό προς τους άλλους λαούς να συνεργάζονται ευκολότερα με άλλες εθνότητες. Το πρόγραμμα σπουδών αντανακλά την πολιτισμική ποικιλότητα (Banks, 2004)**.** Οι μαθητές μαθαίνουν να νοιάζονται και να ενεργούν με τρόπους που θα αναπτύσσουν και θα προάγουν μια δημοκρατική και δίκαιη κοινωνία στην οποία όλες οι ομάδες θα βιώνουν πολιτισμική δημοκρατία και πολιτισμική ενθάρρυνση.

Από την παραπάνω ανάλυση του φάσματος δεξιοτήτων (σε επιμέρους τέσσερις υποενότητες), διαπιστώνεται ότι προάγονται διαπολιτισμικές αξίες κυρίως διαμέσω του 3ου θεματικού κύκλου «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και ευθύνη» (σχ. 1), η οποία έχει άμεση σχέση με την καλλιέργεια των δεξιοτήτων ζωής. Παρατηρούμε, ότι ιδιαίτερα οι δεξιότητες ζωής, αποτελούν συστατικό μέρος των ικανοτήτων ενός ατόμου για τη ζωή και την εργασία σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτιστικό και περιβαλλοντικό πλαίσιο. Έχουν ορισθεί από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας ως ικανότητες προσαρμοστικής και θετικής συμπεριφοράς που επιτρέπουν στα άτομα να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής. Κατά συνέπεια, κάθε σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να στοχεύει στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων ζωής κατά τη διάρκεια φοίτησης των παιδιών στη σχολική εκπαίδευση, έτσι ώστε να δημιουργηθούν τα απαραίτητα εφόδια που θα τα βοηθήσουν να λειτουργήσουν μελλοντικά στην κοινωνία, ως ψυχικά και σωματικά υγιείς, ενεργοί πολίτες (Javrh & Mozina, 2018; WHO, 2020).

Στα πολυπολιτισμικά σχολεία φοιτούν άτομα ανεξαρτήτως φυλής, χρώματος, καταγωγής, γλώσσας ή ακόμη και φύλου έχουν πρόσβαση, ίσες ευκαιρίες για μάθηση και δικαίωμα στην πολιτισμική ενδυνάμωση. Μέσω των σχολείων αυτών οι μαθητές αποκτούν δημοκρατικές αξίες και πεποιθήσεις για να καλλιεργήσουν τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις στάσεις που είναι απαραίτητες για να λειτουργήσουν διαπολιτισμικά (Banks, 2004). Τα βασικά χαρακτηριστικά ενός πολυπολιτισμικού σχολείου είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τις ίδιες προσδοκίες από όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και οι τρόποι διδασκαλίας ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα κίνητρα όλων των μαθητών. Το επίσημο πρόγραμμα εκφράζει κάθε πολιτισμική ομάδα και παρουσιάζονται ποικίλες οπτικές γωνίες που εκφράζουν κάθε λαό. Εξίσου σημαντικό είναι ότι κυριαρχεί ο σεβασμός προς τη μητρική γλώσσα και στη διάλεκτο των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι των μαθημάτων δημιουργούν συνθήκες μέσα στο σχολικό περιβάλλον που θα επιτρέψουν σε κάθε μαθητή να αναπτύξει μια δυναμική προσωπικότητα με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα, καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια. Είναι απαραίτητη η διαμόρφωση μιας ελεύθερης, δημοκρατικής προσωπικότητας με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, απαλλαγμένη από θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις (Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ., 2011). Υπό αυτές τις συνθήκες αναζητείται το κατάλληλο σχολικό και παιδαγωγικό περιβάλλον για να συμβάλλει στην ένταξη του μαθητή που

προέρχεται από άλλη χώρα στο κοινωνικό γίγνεσθαι αλλά και να εξασφαλίσει την ισότητα των ευκαιριών ατόμων με ποικίλα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, διαφορετικού φύλου ή με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες (Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ., 2011). Με βάση τα παραπάνω, η υπόθεση της εργασίας εστιάζεται στη διαπίστωση του διαπολιτισμικού περιεχομένου των εργαστηρίων δεξιοτήτων η οποία αφορά κυρίως στη χρήση συγκεκριμένων εννοιών και αξιών, όπως είναι η αλληλεγγύη, η αγάπη, ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση, η συνεργασία και η αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου. Οι παραπάνω δεξιότητες καλλιεργούνται κυρίως όπως φαίνεται από τις δεξιότητες ζωής του εργαστηρίου δεξιοτήτων.

Σε μία δυναμικά εξελισσόμενη κοινωνία, όπου ο ρυθμός ανάπτυξης σε όλους τους τομείς είναι ιλιγγιώδης, οι μαθητές για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις που προκύπτουν, οφείλουν να είναι εφοδιασμένοι με δεξιότητες και ικανότητες που θα τους επιτρέπουν να εξελίσσονται και οι ίδιοι σε ατομικό, κοινωνικό**,** δια βίου εκπαιδευτικό και επαγγελματικό επίπεδο. Δεν θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας, όμως, ότι θα πρέπει να καλλιεργήσουν δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συμβιώσουν ομαλά με άλλους ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι κυριότερες από τις δεξιότητες που προωθούνται μέσω των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων είναι: η κριτική σκέψη, η επικοινωνία, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, η ενεργός πολιτειότητα, η προσαρμοστικότητα, η ανθεκτικότητα, η διαμεσολάβηση, το δημοκρατικό φρόνημα, ο σεβασμός και η αποδοχή στη διαφορετικότητα. Πρόκειται για θεμελιώδεις διαπολιτισμικές ανθρωπιστικές αξίες που, μεταξύ άλλων, προάγουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και συμβάλλουν στην κατανόηση και αποδοχή της εθνοπολιτισμικής πολυμορφίας των σύγχρονων κοινωνιών (Κεσίδου, 2007).

Η προαγωγή διαπολιτισμικών ικανοτήτων με έμφαση στις ανθρωπιστικές και δημοκρατικές αξίες της ενεργούς πολιτειότητας, τίθεται ως στόχος που θα διαπνέει ολιστικά την εκπαιδευτική διαδικασία και θα διατρέχει όλα τα διδακτικά αντικείμενα, οριζόντια και εγκάρσια, ώστε το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού να διαμορφώσει θετικά ενεργό στάση απέναντι στις προκλήσεις του μέλλοντος**.** Σε αυτό το πλαίσιο σημαντική είναι η συμβολή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων καθώς προσεγγίζουν ολιστικά και διαθεματικά ποικίλες θεματικές ενότητες των γνωστικών αντικειμένων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής**,** 2021).

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε μια σύνδεση των αρχών και αξιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τις δεξιότητες που καλλιεργούν τα εργαστήρια δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο. Από την ανάλυση αυτή έγινε κατανοητό ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων καλλιεργούν αξίες που προάγουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία, την κριτική σκέψη, τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση, την ενεργό πολιτειότητα, την προσαρμοστικότητα, την ανθεκτικότητα, τη διαμεσολάβηση, το δημοκρατικό φρόνημα, το σεβασμό και την αποδοχή στη διαφορετικότητα. Με άλλα λόγια**,** οι παραπάνω δεξιότητες αποτελούν αναπόσπαστες συνιστώσες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και διατρέχουν όλους

τους θεματικούς κύκλους με περισσότερο έμφαση στον τρίτο θεματικό κύκλο: «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και ευθύνη» και διαμέσω των δεξιοτήτων κοινωνικής ζωής, διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης**.**

Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων καλούνται να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν προγράμματα Εργαστηρίων Δεξιοτήτων τα οποία θα λαμβάνουν υπόψη τους τον πολιτισμικό, κοινωνικό, γλωσσικό και θρησκευτικό πλουραλισμό για να εμπλέξουν ενεργά, κριτικά, συμμετοχικά και δημιουργικά όλους τους μαθητές τους**.** Μέσα από αυτή την προσέγγιση οι μαθητές μαθαίνουν να έχουν ενσυναίσθηση και σεβασμό προς τους άλλους λαούς, να συνεργάζονται ευκολότερα με άλλες εθνότητες και κατ' επέκταση να προετοιμάζονται ώστε να είναι σε θέση να τα εφαρμόζουν ως αυριανοί πολίτες αυτού του κόσμου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Damanakis, M. (2002). I ekpaidefsi ton Palinostounton kai Allodapon Mathiton stin Ellada. Athina: Gutenberg.

Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. Die Bruecke, 52, 22 – 31

European Union (2020). Blended learning in school education – guidelines for the start of academic year 2020/21. Διαθέσιμο στο:https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/publications/blended-learning-guidelines.htm.

Institouto Ekpaideftikis Politikis, 2021. Epimorfotiko-ypostiriktiko yliko «Epimor-fosi ton ekpaideftikon stis dexiotites meso ergastirion». Diathesimo sto https://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs

Javrh, P. & Mozina, E. (2018). The life skills approach in Europe. An Erasmus+ partners' project for the life Skills in Europe. Διαθέσιμοστο https://eaea.org/wp content/uploads/2018/03/Life-Skills-Approach-in-Europe summaryEN_FINAL_13042018-1.pdf

Kesidou, Anastasia. «Didaktikes prosengiseis sto polypolitismiko scholeio: arches tis diapolitismikis didaktikis». Sto Didaskalia kai Mathisi sto Polypolitismiko Scholeio: Didaktikes Prosengiseis kai Ekpaideftiko Yliko. Praktika Imeridas. E-pim. Zoi Papanaoum. Thessaloniki: YPPETh, 2007.

Markou, G. & Parthenis, Ch., (2011), Diapolitismiki ekpaidefsi: Theoria kai Praxi, Athina: Ergastirio Peiramatikis Paidagogikis, s. 162

Neuner, G. (2012). Gia ti dimiourgia enos plaisiou diapolitismikis ekpaidefsis, Oi diastaseis tis diapolitismikis ekpaidefsis. Sto: J. Huber (Epim.), Diapolitismikes

dexiotites gia olous, Proetoimasia gia ti zoi mesa s' enan eterogeni kosmo (sel. 6-60). Strasvourgo: Ekdoseis tou Symvouliou tis Evropis.

Nieke, W. (1995) Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag, Opladen, 2. Aufl. 2000

Nikolaou, Georgios. Entaxi kai Ekpaidefsi ton Allodapon Mathiton sto Dimotiko Scholeio. Athina: Ellinika Grammata, 2000.

Prvl. A.J. Banks, (2004), Eisagogi stin politismiki ekpaidefsi, Athina: Papazisi, mtfr. Stamatakis N.,

Saleh, E. S. (2019). 4Cs in the EFL Classroom. University Bulletin, 4. 57-80.

Vergioti, E. & Xefteri, E. (2023). Apo tin Efelikti Zoni sta Ergastiria Dexiotiton. Sto Grollios, G., Katsiampoura, G., Nomikou, Ch. (2023). *Praktika tou 3ou Panelliniou Synedriou Kritikis Ekpaidefsis «I Kritiki Ekpaidefsi gia tin Elpida kai tin Koinoniki Cheirafetisi»* (ss. 6 – 23), Anaktithike stis 21/12/2023 apo http://www.eled.auth.gr/

World Health Organization (WHO) (2020). Life skills education school handbook- Prevention of Noncommunicable Diseases: Approaches for Schools. Διαθέσιμο στο https://www.who.int/publications/i/item/9789240005020

World Health Organization (WHO) (2020). Life skills education school handbook- Prevention of Noncommunicable Diseases: Approaches for Schools. Διαθέσιμο στο https://www.who.int/publications/i/item/9789240005020

Η ρύθμιση συναισθημάτων και η αυτοαποτελεσματικότητα ως παράγοντες πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Μαρία-Αμαλία Νομικού, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.70, Μ.Α.
&
Μαρία Πλατσίδου, Καθηγήτρια στην Ψυχολογία της Δια Βίου Ανάπτυξης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστεί αν η ικανότητα ρύθμισης συναισθημάτων και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορούν να προβλέψουν την ικανοποίησή τους σε διάφορες διαστάσεις της εργασίας τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους οποίους χορηγήθηκαν τα εργαλεία Emotion Regulation Questionnaire, Teachers' Sense of Efficacy Scale και Employee Satisfaction Inventory. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο η εκφραστική καταστολή (αλλά όχι και η γνωστική αναπλαισίωση) είχε σημαντική προβλεπτική ισχύ. Συγκεκριμένα, προέβλεπε αρνητικά τις τρεις από τις έξι διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης: την ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας, από τη φύση της εργασίας και από τον άμεσο προϊστάμενο. Τέλος, καμία διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας δεν προέβλεπε την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτοαποτελεσματικότητα, επαγγελματική ικανοποίηση, ρύθμιση συναισθημάτων, εκπαιδευτικοί.

Emotion regulation and self-efficacy as predictors of teachers' job satisfaction

Maria-Amalia Nomikou, Primary Teacher, M.A.
&
Maria Platsidou, Professor of Life Span Developmental Psychology, University of Macedonia

Abstract

The purpose of the present research was to examine whether teachers' emotion regulation and self-efficacy can predict their job satisfaction in various dimensions of their work. The study involved 120 primary and secondary school teachers who were administered the Emotion Regulation Questionnaire, the Teachers' Sense of Efficacy Scale and the Employee Satisfaction Inventory. Results showed that only expressive suppression (but not cognitive reappraisal) had significant predictive power. Specifically, it negatively predicted three of the six dimensions of job satisfaction: satisfaction with working conditions, with the nature of the job, and with the school principal. Finally, none of the dimensions of self-efficacy predicted teachers' job satisfaction.

Key-Words: self-efficacy, job satisfaction, emotion regulation, teachers.

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς επηρεάζει, σε σημαντικό βαθμό, την επιτυχή επίτευξη των στόχων του σχολείου. Συνεπώς, δημιουργείται η ανάγκη για διερεύνηση των παραγόντων που την προάγουν. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση του εάν η ικανότητα ρύθμισης συναισθημάτων και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορούν να προβλέψουν την ικανοποίησή τους από διάφορες διαστάσεις της εργασίας τους. Τα ευρήματα της έρευνας για το ρόλο των ανωτέρω εννοιών αναμένεται να συμβάλλουν στην βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και, πιθανόν, να συμβάλλουν στην εύρεση τρόπων που θα την ενισχύσουν.

Η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών

Η συναισθηματική ρύθμιση αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία το άτομο επηρεάζει τα συναισθήματα που βιώνει, το χρόνο που τα βιώνει, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο τα αντιλαμβάνεται και τα εκφράζει (Gross, 1998). Η ρύθμιση του συναισθήματος αφορά στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων και, παράλληλα, την αύξηση των θετικών. Η συναισθηματική ρύθμιση είναι δυνατό να είναι συνειδητή-ελεγχόμενη ή ασυνείδητη-αυτόματη (Mauss, Bunge & Gross, 2007).

Το επικρατέστερο μοντέλο για τη ρύθμιση του συναισθήματος είναι αυτό του James Gross (1999, 2002), το οποίο περιγράφει δύο στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης: τη γνωστική αναπλαισίωση και την εκφραστική καταστολή. Η γνωστική αναπλαισίωση είναι ένας τύπος γνωστικής αλλαγής που επικεντρώνεται στα προηγούμενα στάδια της συναισθηματικής απόκρισης και ορίζεται ως η δόμηση μιας πιθανής κατάστασης πρόκλησης συναισθήματος με μη συναισθηματικούς όρους ή με τρόπο που αλλάζει τη συναισθηματική επίδρασή της. Η εκφραστική καταστολή επικεντρώνεται στην ίδια την απόκριση και ορίζεται ως ο περιορισμός μιας τρέχουσας συμπεριφοράς έκφρασης συναισθήματος.

Το μοντέλο του Gross είναι πολύ δημοφιλές και στην έρευνα για τη ρύθμιση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών. Σε έρευνα που έκαναν με συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, οι Gong et al. (2013) βρήκαν ότι αυτοί χρησιμοποιούν ως στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων τους την επιλογή της κατάστασης (π.χ., να πάνε σε μια άλλη ομάδα μαθητών), την τροποποίηση της κατάστασης (όπως το να πούνε ένα αστείο), την απόσπαση της προσοχής (π.χ., να αγνοήσουν μια κατάσταση), τη γνωστική αλλαγή (δηλαδή, να σκεφτούν τη θετική πλευρά ενός πράγματος) και, τέλος, τον συντονισμό της απόκρισης (δηλαδή, να κρατήσουν στο μυαλό τους αυτό που σκέπτονται).

Ορισμένοι ερευνητές επιχείρησαν την ταξινόμηση των στρατηγικών ρύθμισης των συναισθημάτων που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία με βάση το παρα-

πάνω μοντέλο,. Για παράδειγμα, ο Sutton (2004) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες προληπτικές στρατηγικές για να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους, όπως το να κάνουν την τάξη να δουλεύει ήσυχα, να σκέπτονται τις θετικές διαστάσεις κάθε κατάστασης, να αποσπούν την προσοχή τους με κάτι και να «μιλούν με τον εαυτό τους», δηλαδή, στρατηγικές που απαιτούν γνωστική αναπλαισίωση. Χρησιμοποιούν, επίσης, και στρατηγικές απόκρισης, οι οποίες επικεντρώνονται στην αντίδραση και απαιτούν εκφραστική καταστολή, όπως το να παίρνουν μια βαθιά ανάσα και να ελέγχουν τις εκφράσεις του προσώπου τους.

Σε ό,τι αφορά στη σχέση της ρύθμισης συναισθημάτων με την επαγγελματική ικανοποίηση, η σχετική έρευνα έδειξε ότι η εκφραστική καταστολή μειώνει την επαγγελματική ικανοποίηση ενώ η γνωστική αναπλαισίωση την αυξάνει (Cote & Morgan, 2002). Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τη γνωστική αναπλαισίωση για να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους αισθάνονται μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς μπορούν να δημιουργούν στενές σχέσεις με τους μαθητές τους, να τους βοηθούν στα προβλήματά τους και να δημιουργούν μια ήρεμη ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη, η οποία ενισχύει την ικανοποίηση από το επάγγελμά τους (Brackett et al., 2010).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως *«ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός έχει την πεποίθηση ότι διαθέτει την ικανότητα να επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών του»* ή ως *«η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να επηρεάζει το πόσο καλά μαθαίνουν οι μαθητές, ακόμη και αυτοί που πιθανότατα είναι ΄΄δύσκολοι΄΄ ή στερούνται κινήτρων» (*Guskey & Passaro, 1994, σ. 628). Επιπλέον, η αυτοαποτελεσματικότητα κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να εμμένουν στις ποικίλες δύσκολες καταστάσεις που προκύπτουν κατά το εκπαιδευτικό τους έργο (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Αρκετές έρευνες ανέδειξαν τη θετική επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και γενικότερα στην επιτυχία του εκπαιδευτικού τους έργου. Πιο συγκεκριμένα, οι Gibbs και Powel (2012) βρήκαν πως οι προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, τη συμπεριφορά και τα κίνητρα των μαθητών μέσα στην τάξη. Παρομοίως και η έρευνα του Bong (2008) έδειξε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς και με τις απόψεις των μαθητών για την δική τους αυτοαποτελεσματικότητα, τη μαθησιακή εμπλοκή, τα κίνητρα και τα επιτεύγματά τους. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα ως προσωπικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών μέσω των προτύπων συμπεριφοράς που διαμορφώνονται μέσα στην τάξη και μέσω πρακτικών που καθορίζουν την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος (Zee & Koomen, 2016).

Σύμφωνα με τους Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001), οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι λιγότερο επικριτικοί όταν οι μαθητές τους

κάνουν λάθη. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι πιο ενθουσιώδεις στη διδασκαλία τους (Hall et al., 1992), καλλιεργούν ισχυρά κίνητρα μάθησης στους μαθητές τους, με αποτέλεσμα εκείνοι να παρουσιάζουν βελτίωση στις επιδόσεις τους. Επίσης, επιδεικνύουν αφοσίωση στην εργασία τους και θέλουν να παραμείνουν για όσο το δυνατόν περισσότερο στο συγκεκριμένο επάγγελμα (Coladarci, 1992. Glickman & Tamashiro, 1982. Shin & Reyes, 1995). Τέλος, η υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνάδει με τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό στον έλεγχο των μαθητών και την υποστήριξη της αυτονομίας τους κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων που μπορεί να δημιουργηθούν στην τάξη (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990).

Η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Caprara et al., 2006. Gibbs, 2003. Klassen, et al., 2009). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν αναφέρουν υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση (Canrinus et al., 2011). Επίσης, έχουν την ικανότητα να χειρίζονται πιο αποτελεσματικά διάφορες καταστάσεις, υποχρεώσεις και προκλήσεις που σχετίζονται με τον επαγγελματικό τους ρόλο (Akomolafe & Ogunmakin, 2014). Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να συμπεριφέρονται με πιο θετικό τρόπο, να σκέφτονται πιο δημιουργικά και, τελικά, να είναι πιο ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους.

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικές υποθέσεις

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να εξετάσει αν η ικανότητα ρύθμισης συναισθημάτων και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορούν να προβλέψουν την ικανοποίησή τους σε διάφορες διαστάσεις της εργασίας τους. Τα ευρήματα της έρευνας για το ρόλο των ανωτέρω εννοιών αναμένεται να συμβάλλουν στην βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και, συνεπώς, στην εύρεση τρόπων που θα την ενισχύσουν.

Με βάση την βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε, διατυπώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις: (1) Η γνωστική αναπλαισίωση των εκπαιδευτικών θα προβλέπει θετικά (ΕΥ1α) ενώ η εκφραστική καταστολή θα προβλέπει αρνητικά την επαγγελματική τους ικανοποίηση (ΕΥ1β). (2) Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών θα προβλέπει θετικά την επαγγελματική τους ικανοποίηση (ΕΥ2).

Μέθοδος

Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 120 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτούς, οι 50 ήταν άντρες (41,7%) και οι 70 γυναίκες (58,3%). Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων, κυμάνθηκε από 22 έως 62 έτη, με μέσο όρο τα 45,47 έτη. Το 24,2% του δείγματος (29 εκπαιδευτικοί) ανήκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 75,8% (91 εκπαιδευτικοί), στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναφορικά με τη μόρφωση που είχαν, οι 48 εκ των συμμετεχόντων (40%) είχαν πρόσθετες

σπουδές, όπως μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα, δεύτερο πτυχίο ή διδασκαλείο, ενώ οι 72 (60%) δεν είχαν πρόσθετες σπουδές. Τέλος, ο μέσος όρος προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ήταν τα 17,17 χρόνια, με εύρος από 1 ως 35 έτη υπηρεσίας.

Ερευνητικά εργαλεία

Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τρία εργαλεία μέτρησης, τα οποία αξιολογούν την επαγγελματική ικανοποίηση, την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

1. Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε το Employee Satisfaction Inventory (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Αποτελείται από 24 θέματα που μετρούν έξι διαστάσεις της ικανοποίησης από την εργασία: Τις συνθήκες εργασίας (5 θέματα, π.χ., *Οι συνθήκες εργασίας είναι επιβλαβείς για την υγεία μου*), τον μισθό (4 θέματα, π.χ., *Πληρώνομαι λιγότερο από όσο αξίζω*), την προαγωγή (3 θέματα, π.χ., *Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή*), τη φύση της ίδιας της εργασίας (4 θέματα, π.χ., *Η δουλειά μου είναι αξιόλογη*), τον άμεσο προϊστάμενο (5 θέματα, π.χ., *Ο διευθυντής μου είναι τυπολάτρης*) και τον οργανισμό ως ολότητα (3 θέματα, π.χ., *Το σχολείο κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζομένους του*). Οι απαντήσεις κυμαίνονται σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 5 (συμφωνώ απόλυτα).

Για τον έλεγχο αξιοπιστίας του εργαλείου, υπολογίστηκε ο συντελεστής Cronbach's α και βρέθηκε αποδεκτός για όλες τις υποκλίμακες. Συγκεκριμένα, η ικανοποίηση από τον άμεσο προϊστάμενο είχε α=0.68, η ικανοποίηση από τον μισθό α=0.78, η ικανοποίηση από τον οργανισμό ως ολότητα α=0.64, η ικανοποίηση από την προαγωγή α=0.66, η ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας α=0.72 και η ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας α=0.78.

2. Το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Ρύθμισης κατασκευάστηκε από τους Gross και John (2003). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο με 10 θέματα, το οποίο μετρά την τάση των ερωτηθέντων να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους με δύο τρόπους: τη γνωστική αναπλαισίωση (5 θέματα, π.χ., *Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος/η με μια στρεσογόνο κατάσταση, κάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται γι' αυτήν με έναν τρόπο που με βοηθάει να παραμένω ήρεμος/η*) και την εκφραστική καταστολή (5 θέματα, π.χ., *Κρατάω τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου*). Οι απαντήσεις δίνονται σε μια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Ο συντελεστής αξιοπιστίας για τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου κρίθηκε ικανοποιητικός: α=0,87 για τη γνωστική αναπλαισίωση και α=0,77 για την εκφραστική καταστολή.

3. Η αυτοαποτελεσματικότητα μετρήθηκε με το ερωτηματολόγιο Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) που δημιουργήθηκε από τους Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001). Περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις που διακρίνονται σε τρεις υποκλίμακες (με 8 ερωτήσεις η καθεμιά): αυτοαποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές (π.χ., *Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;*), αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (π.χ., *Σε ποιο βαθμό μπορείς να*

ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;) και αυτοαποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών (π.χ., *Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους μαθητές σου να σκέφτονται κριτικά;*). Απαντάται σε μια κλίμακα τύπου Likert, από το 1 (καθόλου) μέχρι το 9 (σε πολύ μεγάλο βαθμό). Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α για τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου ήταν πολύ ικανοποιητικός: α=0,88 για τις διδακτικές στρατηγικές, α=0,94 για τη διαχείριση της τάξης και α=0,91 για την εμπλοκή των μαθητών.

Αποτελέσματα

Για να εξεταστεί η ικανότητα της συναισθηματικής ρύθμισης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να προβλέπουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση, εφαρμόστηκε μια σειρά αναλύσεων πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα. Εφαρμόστηκαν έξι μοντέλα, σε καθένα από τα οποία εξαρτημένη μεταβλητή ήταν μία από τις έξι διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης και ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι διαστάσεις της ικανότητας ρύθμισης των συναισθημάτων (γνωστική αναπλαισίωση, εκφραστική καταστολή) και οι τρεις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας (αυτο-αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές, αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης και αυτο-αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών).

Διαπιστώθηκε ότι, από τις έξι διαστάσεις, μόνο οι τρεις προβλέπονται στατιστικά σημαντικά και, μάλιστα, μόνο από μία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές, την εκφραστική καταστολή. Συγκεκριμένα, η ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας, η ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας και η ικανοποίηση από τον άμεσο προϊστάμενο προβλέπονται αρνητικά από την εκφραστική καταστολή, επιβεβαιώνοντας την ΕΥ1β (βλ. Πίνακα 1). Αντίθετα, η γνωστική αναπλαισίωση, η αυτοαποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές, στην εμπλοκή των μαθητών και στη διαχείριση της τάξης δεν έχουν στατιστικά σημαντική προβλεπτική ισχύ σε καμιά από τις διστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, διαψεύδοντας τις ΕΥ1α και ΕΥ2.

Πίνακας 1. Αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης που προβλέπονται από την εκφραστική καταστολή

Εξαρτημένη μεταβλητή	R	R^2	Beta	t	p
Ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας	.25	.22	-.47	-5.61	.000
Ικανοποίηση από τη φύση εργασίας	.30	.27	-.43	-5.23	.000
Ικανοποίηση από τον άμεσο προϊστάμενο	.12	.08	-.31	-3.43	.001

Συζήτηση και συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει αν η ρύθμιση των συναισθημάτων και η αυτοαποτελεσματικότητα μπορούν να προβλέψουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Διαπιστώθηκε ότι μόνο η εκφραστική καταστολή (όχι, όμως, και η γνωστική αναπλαισίωση) προβλέπει αρνητικά τρεις από τις έξι διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης (ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας, ικανοποίηση από τη φύση εργασίας και ικανοποίηση από τον άμεσο προϊστάμενο). Αυτό σημαίνει πως όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να συγκαλύψουν ή/και να καταπιέσουν τα συναισθήματά τους στο σχολικό πλαίσιο τόσο λιγότερο ικανοποιημένοι αισθάνονται από τις συνθήκες και τη φύση της εργασίας τους και από τον άμεσο προϊστάμενό τους. Με άλλα λόγια, το κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από ορισμένες διαστάσεις του επαγγέλματός τους εξαρτάται, μεταξύ άλλων, και από την ικανότητά τους να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, αφού το να τα καταστέλλουν έχει αρνητικό αντίκτυπο στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι η εκφραστική καταστολή μειώνει την επαγγελματική ικανοποίηση (Cote & Morgan, 2002). Ωστόσο, δεν επιβεβαιώθηκε η ερευνητική υπόθεση ότι η γνωστική αναπλαισίωση αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση, όπως υποστηρίζουν άλλα ευρήματα (Brackett et al., 2010).

Επίσης, βρέθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δεν επηρεάζεται από την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Klassen et al., 2009). Συγκεκριμένα, οι Canrinus et al. (2010) βρήκαν πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης και στις εκπαιδευτικές στρατηγικές εμφανίζουν υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση. Από την άλλη, τα ευρήματά μας συμφωνούν με αυτά του Demirdag (2015) που, όπως και εμείς, δεν βρήκε σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς.

Τα αντιφατικά αυτά ευρήματα μπορούν να ερμηνευθούν με αναφορά σε μεθοδολογικούς-στατιστικούς χειρισμούς. Δηλαδή, όταν εξετάζεται η πρόβλεψη της επαγγελματικής ικανοποίησης από την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στο μοντέλο της πολλαπλής παλινδρόμησης συνυπάρχει η ρύθμιση των συναισθημάτων, φαίνεται πως αυτή, και ειδικότερα η χρήση της εκφραστικής καταστολής, απορροφά την όποια προβλεπτική ισχύ θα μπορούσε να έχει η αυτοαποτελεσματικότητα στην επαγγελματική ικανοποίηση, αν εξεταζόταν μόνη. Αυτό φαίνεται να ερμηνεύει και τα ευρήματα των Türkoğlu, Cansoy και Parlar (2017), οι οποίοι βρήκαν, όπως και εμείς, ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τον μισθό, τις ευκαιρίες προαγωγής και την ικανοποίηση από τον οργανισμό ως ολότητα δεν επηρεάζονται από τη ρύθμιση συναισθημάτων ούτε από την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα συμβάλλει στον εμπλουτισμό της σχετικής βιβλιογραφίας και γνώσης. Τα ευρήματά μας αυξάνουν την πεποίθησή μας ότι η καλή

ρύθμιση των συναισθημάτων μπορεί να προκαλέσει θετικές αλλαγές στην εργασιακή εμπειρία ενός εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση στην επαγγελματική του ικανοποίηση. Παρόλο που δεν διαπιστώθηκε πως η ρύθμιση των συναισθημάτων μέσω της γνωστικής αναπλαισίωσης αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση, φάνηκε πως η καλή αναγνώριση και η έκφραση των συναισθημάτων (δηλαδή, η μη εκφραστική καταστολή τους) μπορεί να οδηγήσει σε ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς.

Επομένως, είναι σημαντικό να υπάρχει συστηματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών ρύθμισης των συναισθημάτων (οι οποίες θα αποφεύγουν την εκφραστική καταστολή), ώστε να επηρεαστεί θετικά και η επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Βιβλιογραφία

Akomolafe, M. J., & Ogunmakin, A.O. (2014). Job Satisfaction among Secondary School Teachers: Emotional Intelligence, Occupational Stress and Self-Efficacy as Predictors. *Journal of Educational and Social Research, 4*(3), 487-498. https://doi.org/ 10.5901/jesr.2014.v4n3p487

Bong, M. (2008). Effects on parent-child relationships in classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance and cheating. Journal of Experimental Education, 76, 191-217. https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.191-217

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovy, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools, 47*(4), 406–417.

Canrinus, E. T., Helmes-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education, 27*(1), 115-132. https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2006). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95,* 821-832. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education, 60,* 323-337. https://doi.org/ 10.1080/00220973.1992.9943869

Côté, S., & Morgan. L. M. (2002) A longitudinal analysis of the association between emotion regulation, job satisfaction and intentions to quit. *Journal of Organizational Behavior, 23*, 947-962. https://doi.org/10.1002/job.174

Demirdag, S. (2015). Assessing Teacher Self-Efficacy and Job Satisfaction: Middle School Teachers. *Journal of Educational and Instructional Studies In The World, 5*(3), 35-43. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2359.5364

Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry, 4*(2), 1-14.

Gibbs, S., & Powell, B. (2012). Teacher efficacy and pupil behavior: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology, 82*(4), 564-584. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02046.x.

Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in the Schools, 19*(4), 558–562. https://doi.org/10.1002/1520-6807(198210)19:4<558::AID-PITS2310190426>3.0.CO;2-F

Gong, S., Chai, X., Duan, T., Zhong, L., & Jiao, Y. (2013). Chinese teachers' emotion regulation goals and strategies. *Psychology, 4*(11), 870-877. https://doi.org/10.4236/psych.2013.411125

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J. (1999). Emotion Regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion, 13*(5), 551-573. https://doi.org/10.1080/026999399379186

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*(3), 281-291. https://doi.org/10.1017/s0048577201393198

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348-362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal, 31*(3), 63-69. https://doi.org/10.12691

Hall, B., Burley, W., Villeme, M., & Brockmeier, L. (1992). An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.

Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology, 34*(1), 67-76. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001

Koustelios, A., & Kousteliou, I. (2001). Epangelmatiki ikanopoiisi kai epangel-matiki exouthenosi stin ekpaidefsi. *Psychologia, 8*(1), 30-39

Shin, H. S., & Reyes, P. (1995). Teacher Commitment and Job Satisfaction: A Causal Analysis. *Journal of School Leadership, 5*(1), 22-39. https://doi.org/10.1177/105268469500500102

Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education, 7*(4), 379-398. https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805. https://doi.org/ 10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Türkoğlu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining Relationship between Teachers' Self-efficacy and Job Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research, 5*(5), 765-772. https://doi.org/ 10.13189/ujer.2017.050509

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education, 6*(2), 137-148. https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90031-Y

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. *Review of Educational Research, 86*(4), 981-1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

Λογοτεχνική Θεωρία και αναγνωστικές ομάδες σε βιβλιοθήκες: Θεωρητικές αρχές για την ανάπτυξη φιλαναγνωσίας

Τάσος Μιχαηλίδης, Δρ Νεοελληνικής Φιλολογίας

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται τον ρόλο της λογοτεχνικής θεωρίας στη σχεδίαση στόχων και μεθόδων προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου σε αναγνωστικές κοινότητες βιβλιοθηκών. Επικεντρώνεται σε θεωρητικά εργαλεία που συμβάλλουν στην ανάπτυξη φιλαναγνωσίας σε προεφήβους και έφηβους αναγνώστες. Γι' αυτό και εστιάζει στην αξιοποίηση των Σχολικών ή των Παιδικών Βιβλιοθηκών, οι οποίες εξορισμού απευθύνονται σε κοινό αυτών των ηλικιών. Το άρθρο επισημαίνει τους κινδύνους που ελλοχεύουν από την άκριτη εφαρμογή θεωρητικών αρχών που δεν συνάδουν με την αναγνωστική ετοιμότητα του πληθυσμού-στόχου ή με τον αισθητικό χαρακτήρα της ανάγνωσης. Επιπλέον, αναδεικνύει θεωρητικά εργαλεία που συνδυάζονται αποτελεσματικά σε περιβάλλοντα βιβλιοθήκης, προκειμένου να καλλιεργηθεί μια θετική στάση των νεαρών αναγνωστών για το λογοτεχνικό βιβλίο στο πλαίσιο διαλεκτικής ανάγνωσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Φιλαναγνωσία, Λέσχες ανάγνωσης, Θεωρία Λογοτεχνίας, Αναγνώστες

Literary Theory and Reading groups in libraries: Theoretical principles to develop a love for reading

Tasos Michaelidis, PhD in Modern Greek Philology

Abstract

This article discusses the role of literary theory in designing goals and methods of approaching literary text in library reading communities. It focuses on theoretical tools that contribute to the development of a love for reading in pre-adolescent and adolescent readers. That is why the article focuses on the utilization of School or Children's Libraries, because they focuse to these age groups. The article points out the dangers of the uncritical application of theoretical principles that are inconsistent with the reading readiness of the target population or the aesthetic nature of reading. In addition, it highlights theoretical tools that are effectively combined in library settings in order to cultivate a positive attitude of young readers towards the literary book in the context of interactive reading.

Key-Words: Love for reading, Reading clubs, Literary theory, Readers

Εισαγωγικά: Εννοιολογικό πλαίσιο, σκοπός και ερευνητικοί στόχοι

Η ιστορία της γραμματολογίας, των βιβλιοθηκών και των κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών που επηρεάζουν την εκδοτική παραγωγή αποτελούν μια ενιαία αλυσίδα έχοντας άμεση σχέση με τις αναγνωστικές στάσεις κάθε εποχής (Τζιόβας, 2014: 22) Εστιάζοντας στην ανάγνωση του λογοτεχνικού έργου το ερώτημα που προκύπτει είναι γιατί παράγουμε και διαβάζουμε λογοτεχνία και γιατί είναι τόσο σημαντική η αναγνωστική προσέγγισή της σε ένα περιβάλλον βιβλιοθήκης που απευθύνεται σε προεφήβους και έφηβους αναγνώστες.

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός του άρθρου είναι να αναδειχθούν ποιες αρχές και εργαλεία λογοτεχνικών θεωριών αξιοποιούνται σε επίπεδο σχεδιασμού αναγνωστικών δράσεων που υλοποιούνται σε περιβάλλον Σχολικών ή Παιδικών βιβλιοθηκών, οι οποίες κατεξοχήν έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα και εστιάζουν σε αυτές τις ηλιακές ομάδες. Για να κατανοήσουμε αυτά τα ζητήματα χρειάζεται να απαντηθούν μια σειρά από ερωτήματα, τα οποία προσδιορίζουν και τους ερευνητικούς στόχους της εν λόγω εργασίας. Συγκεκριμένα: α. τι συνιστά «αναγνωστική κοινότητα» στη σύγχρονη εποχή και ποια χαρακτηριστικά προσδίδονται σε αυτές τις κοινότητες, όταν οργανώνονται εντός του περιβάλλοντος της βιβλιοθήκης, β. Ποιες θεωρητικές σχολές διαμόρφωσαν τον σύγχρονο τρόπο αντίληψής μας για τη σχέση αναγνώστη και κειμένου, γ. ποια προβλήματα δημιουργεί η μη κατάλληλη προσαρμογή θεωρητικών εργαλείων στις αναγνωστικές ομάδες και δ. πώς η επιλογή συγκεκριμένων λογοτεχνικών θεωριών διασφαλίζει την κατάλληλη θεωρητική υποστήριξη του σχεδιασμού, ώστε να επιτευχθεί το απαραίτητο μαθησιακό κλίμα στον χώρο της βιβλιοθήκης σε προέφηβους και έφηβους αναγνώστες.

Αρχικά, να αναφέρουμε ότι όρος «αναγνωστική κοινότητα» βασίζεται στον όρο ερμηνευτική κοινότητα του S. Fish (1980) και εντάσσεται στο πλαίσιο των αναγνωστικοκεντρικών θεωριών. Αναγνωρίζει τη δυνατότητα της κοινότητας να διαμορφώνει αισθητικά κριτήρια και κοινωνική δυναμική που επιδρά στη συνδιαλλαγή του αναγνώστη με το κείμενο. Την ίδια στιγμή, διατηρεί το δικαίωμα του δημιουργικού υποκειμένου να παραμένει αυτόνομο ως προς την ικανότητά του να συνομιλεί με τα έργα και τη λογοτεχνική παράδοση στην οποία ανήκουν. (Daniels, 2002) Στη συγκεκριμένη εργασία αξιοποιούνται τόσο ο όρος «αναγνωστικές δράσεις» όσο και ως όρος «αναγνωστικές εμψυχώσεις». Ο πρώτος προσδίδει αυτόν τον ενεργητικό χαρακτήρα της συμμετοχής και της αυτεπίγνωσης που απαιτούν αυτές οι διαδικασίες τόσο από τους/τις συντονιστές όσο και από τα μέλη της ομάδας. Επιπλέον, φανερώνει την ανάγκη αναπροσαρμογής των χώρων που υλοποιούνται αυτές οι αναγνωστικές προσεγγίσεις. Η έννοια της «εμψύχωσης» τονίζει το μαθησιακό κλίμα και τη στάση των συντονιστών απέναντι στη διαδικασία, η οποία αποσκοπεί στην ενθάρρυνση των συμμετεχόντων να αυτενεργήσουν. (Rosenblatt, 1970: 223-225; Debono, 2002: 80)

Όσον αφορά στη «φιλαναγνωσία», σημασιολογικά ο ελληνικός όρος περιγράφει δεξιότητες και διαδικασίες που συνδέονται περισσότερο με τον γαλλικό όρο aimer lire

(αγάπη για ανάγνωση). (Καρακίτσιος, 2012) Συνιστά, δηλαδή, περισσότερο μια ενεργητική στάση προς τη διαδικασία της ανάγνωσης και παραπέμπει στη θετικά προσδιορισμένη σχέση του αναγνώστη με το λογοτεχνικό βιβλίο ως το κατεξοχήν αισθητικό μέσο έκφρασης στον γραπτό λόγο. (Κωτόπουλος, 2013) Επομένως, ο όρος περιγράφει όλες τις ενέργειες, ατομικές ή ομαδικές, που προάγουν συζητήσεις, ενδοσκοπήσεις, αναθεωρήσεις και ερμηνευτικές προσπάθειες κοινωνικών στάσεων και αναγνωστικών εμπειριών που συνδέονται με τις πολυεπίπεδες σχέσεις αναγνώστη και βιβλίου (Galda, 1998; Καλογήρου, 2019)

Κάθε αναγνωστική κοινότητα που διεκδικεί να φανερώσει τον ζωτικό ρόλο που έχει η λογοτεχνία στην αυτοέκφραση ατόμων και κοινωνικών ομάδων, χρειάζεται να οργανώνει τις δράσεις της με βάση την προσήλωσή της στην αυταξία των έργων και σεβόμενη την πολυσημία του λογοτεχνικού λόγου. Υπό αυτή την έννοια, χρήσιμα θεωρητικά εργαλεία και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προβάλλονται στα νέα Προγράμματα Σπουδών της Λογοτεχνίας για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο: ΦΕΚ 5769/Β΄/10-02-2023; Λύκειο: ΦΕΚ Β 2953/4-5-2023) και τα οποία αντανακλούν διδακτικά τις αναγνωστικο-κεντρικές θεωρήσεις της λογοτεχνίας, μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά και στον σχεδιασμό αναγνωστικών δράσεων για μαθητές-αναγνώστες που πραγματοποιούνται σε σύγχρονες βιβλιοθήκες.

Αναφορικά με τη σύνδεση Σχολικών Βιβλιοθηκών και φιλαναγνωσίας, ο χώρος της βιβλιοθήκης της σχολικής μονάδας κρίνεται ιδιαίτερα κρίσιμος στην προαγωγή της ανάγνωσης του λογοτεχνικού βιβλίου. Αναλυτικότερα, η λειτουργία τους αποσκοπεί: α. στην ενίσχυση των αναγνωστικών συνηθειών των νεαρών αναγνωστών, (Καλογήρου, 2019) β. την παροχή ευκαιριών για δημιουργική έκφραση και κοινωνική αλληλεπίδραση, γ. την ανάπτυξη αισθητικής παιδείας και την προώθηση της διαπολιτισμικότητας, (Παπαδάτος, 2009: 142-143) δ. την πρόσβαση των νεαρών χρηστών της βιβλιοθήκης σε ποικίλα αναγνωστικά (και γενικότερα πολιτιστικά ερεθίσματα), ε. την καλλιέργεια της πληροφοριακής παιδείας παράλληλα με την αναγνωστική ανταπόκριση. (Αρβανίτη, 2008: 37-38; Τάφα, 2001)

Η υποστελέχωση και η υπολειτουργία των Σχολικών Βιβλιοθηκών δεν τους επιτρέπει να ανταποκριθούν στον εκπαιδευτικό τους ρόλο. (Κλημεντιώτη & Γιαννούλης, 2016) Παρά τα αιτήματα των σχολικών μονάδων, όσες Σχολικές Βιβλιοθήκες λειτουργούν έχουν κυρίως δανειστικό χαρακτήρα. (Αρβανίτη, 2008: 110-113) Λόγω των συνθηκών, οι Παιδικές Βιβλιοθήκες θα αποτελούσαν σημαντική λύση στο πρόβλημα, εφόσον έχουν σχεδιαστεί ειδικά για να προσφέρουν υπηρεσίες σε νεαρούς αναγνώστες. (Παπαδάτος, 2009) Γενικά, έχουν σχεδιαστεί για να προωθούν την ανάγνωση σε ένα ευχάριστο περιβάλλον και να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ηλικιών από βρέφη έως και εφήβους. (Athukorala, 2020: 247) Αν και διαδραματίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη νοητική και ψυχική ανάπτυξη των ανηλίκων αναγνωστών χρειάζεται να υποστηριχθούν περαιτέρω. Τόσο οι Σχολικές όσο και οι Παιδικές Βιβλιοθήκες χρειάζεται να αποτελούν εκπαιδευτικό άξονα των ηλικιακών ομάδων που απευθύνονται. Χρειαζόμαστε δράσεις και πρακτικές που θα ενισχύσουν το κοινωνικό τους αποτύπωμα και θα

καλλιεργούν θετικά βιώματα για το βιβλίο και τον πολιτισμό στο πλαίσιο διαλεκτικής ανάγνωσης. (Todd, 2005: 78-96)

Λογοτεχνική θεωρία και φιλαναγνωσία: κείμενο και αναγνώστης

Η διερεύνηση των ιδιαίτερων ιδιοτήτων που οργανώνουν τη μορφή και το περιεχόμενο του κειμένου, αποτέλεσε τον βασικό προβληματισμό κάθε Σχολής σκέψης που προσέγγισε την έννοια της «λογοτεχνικότητας». (Frye, 1966: 13-14) Με τον συγκεκριμένο όρο αναφερόμαστε στα κατά καιρούς χαρακτηριστικά της λογοτεχνίας, τα οποία διαχωρίζουν τα λογοτεχνικά κείμενα από άλλες μορφές λόγου. (Culler, 2010) Η λογοτεχνικότητα ως έννοια χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στις αρχές της δεκαετίας του 1920 από τον R. Jakobson και διαδόθηκε στη Δυτική Ευρώπη, όταν άρχισαν να δημοσιεύονται μελέτες για τους Ρώσους Φορμαλιστές. Οι προσεγγίσεις τους ανέδειξαν βασικές ιδιότητες της λογοτεχνίας που μεταγενέστεροι διανοητές θα εξελίξουν και θα περιγράψουν μεθοδικά, όπως: α. την αυταξία του κειμένου ως αισθητικού παράγωγου, β. τη συσχέτιση δημιουργικών δυνατοτήτων της γλώσσας και του λογοτεχνικού λόγου, γ. τη μελέτη της δομής των έργων ως αισθητικού όλου που οργανώνει τις σημασιακές σχέσεις και δ. την αντιμετώπιση του λογοτεχνικού φαινομένου υπό το πρίσμα μιας αυτόνομης παράδοσης. Αν και οι ρίζες της λογοτεχνικής ανάλυσης εντοπίζονται στην αρχαιότητα (βλ. Πλάτωνας κ.ά.), βαθμιαία ο διάλογός της με άλλα διανοητικά ρεύματα (π.χ. Μαρξισμός, Ψυχανάλυση κ.ά.), ενίσχυσε με νέες οπτικές την προσέγγιση του λογοτεχνικού φαινομένου. (Barry, 2013) Οι νέες κατευθύνσεις ώθησαν τους μελετητές στην οριστική απομάκρυνση από την αυθεντία του συγγραφέα, οδηγώντας εν τέλει στη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τις κειμενοκεντρικές θεωρήσεις στις αναγνωστικές προσεγγίσεις.

Ήδη με την έννοια της ανοικείωσης (Shklovski) που χαρακτηρίζει τη λογοτεχνική γλώσσα και τη διαχωρίζει από τον καθημερινό λόγο, ο φορμαλισμός επιτρέπει μια έμμεση σύνδεση ανάμεσα στη γλώσσα, τη λογοτεχνική γραφή και την κοινωνική πραγματικότητα. Η ιστορική βάση της λογοτεχνικότητας αναγνωρίζεται πιο εμφατικά με την έννοια της «δεσπόζουσας» (Todorov, 1995: 120-137), εφόσον περιγράφονται σαφείς τρόποι αλληλεπίδρασης κειμένου και κοινωνικής δομής. Οι διαπιστώσεις αυτές είναι πολύτιμες κατά την αναγνωστική προσέγγιση σε αναγνωστικές ομάδες, γιατί εμπλέκουν τα βιώματα του αναγνώστη στην ερμηνεία. (Culler, 2013) Η δυτική απάντηση σε αυτά τα ζητήματα έρχεται από τη Νέα Κριτική (ΗΠΑ: 1930-1940), η οποία ανέδειξε τη σύνδεση μορφής και περιεχομένου. Αυτή η διαπίστωση αποτελεί θεμελιώδη άξονα της ερμηνείας της λογοτεχνίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και στις αναγνωστικές κοινότητες βιβλιοθηκών. (Barry, 2013: 244-245)

Στη συνέχεια, οι εξελίξεις στη γλωσσολογία θα αποτελέσουν άξονα αναφοράς σε επίπεδο μεθοδολογίας για τις λογοτεχνικές σπουδές. Ο Γαλλικός Δομισμός στη δεκαετία του 1950 διαμόρφωσε εν πολλοίς τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τη λογοτεχνία είτε στο πλαίσιο της ατομικής ανάγνωσης είτε σε αναγνωστικές κοινότητες. (Σηφάκη, 2015: 3-4) Παράγει μια μεταγλώσσα που ανοίγει τον διάλογο της λογοτεχνίας με άλλα

πολιτισμικά συστήματα. Στη δομιστική προσέγγιση ο πολιτισμός συνιστά ένα σύστημα που εμπεριέχει πολλά δομικά δίκτυα τα οποία αποτελούν φορείς σημασίας και λειτουργούν μ' ένα οργανωμένο τρόπο. (Barry, 2013: 70-74) Στο πλαίσιο αυτό, οι αφηγηματολογικές προσεγγίσεις στρέφουν την προσοχή από το περιεχόμενο στον αφηγητή και στην πράξη της αφήγησης. Ωστόσο, η συχνά άκαμπτη εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη δυσχέραινε το αναγνωστικό βίωμα και την ανάπτυξη της σχέσης με το κείμενο. (Abrams, 2005: 78)

Σημαντική υπήρξε η επίδραση και της σκέψης του M. Bakhtin, ο οποίος ανακαλύφτηκε καθυστερημένα στη Δύση. (Μπαχτίν, 1995: 27) Η προσέγγισή του εκλαμβάνει την ανάγνωση ως ένα δυναμικό πεδίο διαλογικής συσχέτισης δημιουργικών υποκειμένων και κοινωνικών εγγραφών. (Φρυδάκη & Παπαγεωργάκης, 2022) Ταυτότητα και ετερότητα βρίσκονται κατά την ατομική και συλλογική ανάγνωση σε μια διαρκή επικοινωνία, κατά τρόπο που προβάλλει την ερμηνεία της λογοτεχνίας ως μέσο ανασύνθεσης και αναθεώρησης του εαυτού. Με αυτή την έννοια, η θεωρία του συνδέεται με τη μετασχηματιστική διαδικασία που περιγράφουν νεότερες θεωρίες μάθησης, ενώ η αναγνωστική πράξη αποτελεί αφετηρία υπέρβασης όσων βιωμάτων εμποδίζουν την αυτοεξέλιξη. (Μπαχτίν, 1980) Η θεωρία περί διακείμενων της Kristeva θα προεκτείνει συγκεκριμένες διαστάσεις της διαλογικότητας και θα περιγράψει το λογοτεχνικό έργο ως μωσαϊκό παραθεμάτων. Η διακειμενικότητα προσδιορίζεται ως μια διαδικασία απορρόφησης και μετασχηματισμού άλλων κειμένων σε ένα κείμενο. (Delcroix & Hallyn, 2000) Σε αυτή την κατεύθυνση, οι μεταδομιστικές θεωρήσεις ανέδειξαν εκ νέου παραδοσιακά εργαλεία ανάλυσης του λογοτεχνικού κειμένου, όπως η μαρξιστική κριτική, η φεμινιστική κριτική και η ψυχαναλυτική προσέγγιση επιχειρώντας αναπλαισιώσεις και τροποποιήσεις. Οι μεταδομιστικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στη θέση του υποκειμένου και στη ρευστότητα της συνειδησιακής του κατάστασης. (Barry, 2013: 91, 93)

Ο δρόμος, όμως, για τις αναγνωστικο-κεντρικές θεωρήσεις της λογοτεχνίας ανοίγει με τη σκέψη θεωρητικών της Σχολής της Κωνσταντίας και των Αμερικανών εκπροσώπων των αναγνωστικών θεωριών. Ειδικότερα, ο δημιουργικός ρόλος του αναγνώστη θα εκπροσωπηθεί στη λογοτεχνική θεωρία μέσα από τρία θεωρητικά σχήματα: α. τη Θεωρία ή Αισθητική της πρόσληψης με σημαντικότερο εκπρόσωπο τον H.R. Jauss, β. τη Θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης, με σημαντικότερο εκπρόσωπο τον W. Iser και γ. την Κριτική της αναγνωστικής ανταπόκρισης (η αμερικανική προσέγγιση αναφορικά με τον ρόλο του αναγνώστη).

Τόσο ο H. R. Jauss, όσο και ο W. Iser διαμορφώνουν τις θεωρητικές τους προσεγγίσεις με βάση τη φιλοσοφικές προσεγγίσεις της Ερμηνευτικής και της Φαινομενολογίας. Ο Jauss θα επηρεαστεί από τις απόψεις του H. G. Gadamer που εντάσσεται στην Ερμηνευτική. Με τον όρο «συγχώνευση οριζόντων» ο Gadamer επισημαίνει ότι η ερμηνεία ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν είναι μια παθητική διαδικασία, αλλά αποτέλεσμα γόνιμης αλληλεπίδρασης του κειμένου με τις πεποιθήσεις που έχει διαμορφώσει στο δικό του πολιτισμικό περιβάλλον. Η ερμηνευτική φιλοσοφία του Gadamer ενθαρρύνει τους αναγνώστες να «συνομιλήσουν» με τα κείμενα. Η σημασία δεν προϋπάρχει, αλλά

παράγεται μέσα από το φίλτρο της υποκειμενικής θέασης. (Gadamer, 2001, 94-95) Αναφορικά με τη Θεωρία της πρόσληψης**,** ο Jauss (1995) αξιοποιεί τη «συγχώνευση οριζόντων». Ο ιστορικός αναγνώστης έχει διαμορφωθεί με βάση τις αναγνωστικές του παραστάσεις, οι οποίες δημιουργούν συγκεκριμένες προσδοκίες κατά την επαφή του με το κείμενο, οι οποίες θα δικαιωθούν ή θα διαψευστούν από την ανάγνωση. Ο βαθμός που ένα έργο αποκλίνει από τον ορίζοντα προσδοκιών του αναγνώστη φανερώνει και τον βαθμό της πρωτοτυπίας του, όπου με βάση το πολιτισμικό πλαίσιο το οποίο διαμορφώνει τον δέκτη μπορεί να αποτιμηθεί ως θετική ή μη μετατόπιση. (Jauss, 1995: 63-66, 93)

Σημαντική, επίσης, στη διαμόρφωση των αναγνωστικών θεωριών υπήρξε η επίδραση του R. Ingarden (1973), καθώς η φαινομενολογική προσέγγισή του στο λογοτεχνικό κείμενο πρόβαλε τον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη. Περιγράφει τη διαδικασία ερμηνείας του λογοτεχνικού κειμένου ως μια ενεργητική ανταπόκριση στο λογοτεχνικό κείμενο μέσα από την υποκειμενική του οπτική. Ο συγγραφέας διαμορφώνει τη δομή, αλλά ο αναγνώστης συμπληρώνει ό,τι χρειάζεται το έργο για να αποκτήσει ζωή. Οι επισημάνσεις του συνδέονται οργανικά με μεθοδολογικά εργαλεία των σύγχρονων αναγνωστικών κοινοτήτων, όπως με την εμπλοκή της δημιουργικής έκφρασης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή η μετατόπιση από το κείμενο στον αναγνώστη αποτέλεσε τη βάση της θεωρίας του W. Iser. Ο αναγνώστης γίνεται ένας δημιουργός του έργου, καθώς το ανασυνθέτει στη συνείδησή του, για να αποκαταστήσει μέσω της ερμηνείας την αισθητική του ενότητα. (Iser, 1991: 3-9) Ο Iser αναφέρει ότι η διαδικασία επιτυγχάνεται μέσω της αξιοποίησης ενός ρεπερτορίου (παρακαταθήκης) και επιμέρους στρατηγικών που γνωρίζει ότι χρησιμοποιεί το λογοτεχνικό έργο. Η εύπλαστη σημασιολογικά αξιοποίησή τους ωθεί τον αναγνώστη να συμπληρώσει αυτά τα κενά απροσδιοριστίας, έχοντας ως οδηγό τις «στρατηγικές», τεχνικές δηλαδή οργάνωσης και προσδιορισμού της επικοινωνιακής λειτουργίας των δομικών μονάδων. Περιγράφει την αναγνωστική πράξη ως μια διαδικασία περιπλάνησης του αναγνώστη στο κείμενο, όπου δοκιμάζει την αντοχή ή τη διάψευση των αρχικών προσδοκιών του (βλ. «περιπλανώμενη σκοπιά»). Εφόσον ο αναγνώστης και το κείμενο συμπλέκονται σε μια κοινή κατάσταση, η ερμηνεία του κειμένου συνιστά μια βιωματική διαδικασία και προϋποθέτει νοητική και συναισθηματική επένδυση εκ μέρους του αναγνώστη. (Iser, 1991: 22)

Επίσης, ενδιαφέρουσες είναι και οι θέσεις του Holland (1968), ο οποίος υποστηρίζει ότι κατά την ανάγνωση το υποκείμενο επηρεάζεται από απωθήσεις και μη συνειδητοποιημένες εμπειρίες οι οποίες έχουν αντίκτυπο στη σημασιοδότηση του κειμένου, αναδεικνύοντας την ψυχοθεραπευτική δύναμη της γραφής και της ανάγνωσης. Επιπλέον, στον Bleich (1978) η έννοια της δομής ως σταθερού άξονα του έργου υποχωρεί περισσότερο και αναγνωρίζεται μια χωρίς όρια ελευθερία στον αναγνώστη. Ωστόσο, η αναγνωστική κοινότητα που εντάσσεται καλείται να αξιολογήσει, άρα να δεχτεί με τροποποιήσεις ή όχι τη δική του προσέγγιση. Προέκταση αυτή της συλλογιστικής είναι και η θέση του S. Fish (1980) για την ερμηνευτική κοινότητα. Η συλλογική ανάγνωση ως διαδικασία διαλεκτικής προσέγγισης του λογοτεχνικού λόγου και ανταλλαγής

απόψεων ανάμεσα σε αναγνώστες είναι ο μόνος εγγυητής και φορέας της σημασίας. Το κείμενο αποκτά νόημα στην κοινότητα, καθώς οι συζητήσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας οδηγούν στην ανάδειξη της σημασίας.

Ως βασικό ρυθμιστή της αισθητικής ενότητας του έργου, περιγράφει τον αναγνώστη και η L. Rosenblatt. Η Συναλλακτική θεωρία (1994) αποτελεί ένα από τα πλέον εύχρηστα και ευέλικτα σχήματα αναγνωστικής προσέγγισης της λογοτεχνίας. Η έννοια της συναλλαγής περιγράφει την ισότιμη διάδραση μεταξύ κειμένου και αναγνώστη, σύμφωνα με την οποία ο αναγνώστης ενεργοποιεί το ψυχικό και κοινωνικό του φορτίο, όπως και το γνωστικό του υπόβαθρο, προκειμένου να διαχειριστεί ερμηνευτικά τις λεκτικές δομές του κειμένου. (Rosenblatt, 1970: 225) Κάθε αναγνωστική εμπειρία είναι μοναδική, γιατί οι άνθρωποι δεν έχουμε ίδιες ανταποκρίσεις όταν διαβάζουμε ένα κείμενο σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Η συναλλακτική θεωρία προβάλλει, επίσης, την κοινωνική εμπειρία-διάσταση της ανάγνωσης, καθώς οι απόπειρες των υποκειμένων να αρθρώσουν ερμηνευτικές προτάσεις θα δοκιμαστούν ως προς τη λειτουργικότητα της συναλλαγής τους με το κείμενο. (Rosenblatt 1983)

Συζήτηση: η λογοτεχνική θεωρία και η φιλαναγνωσία σε βιβλιοθήκες

Όπως αναφέρθηκε, το ζήτημα της λογοτεχνικής θεωρίας και η θέση της στις πρακτικές φιλαναγνωσίας (συμπεριλαμβανομένου και αυτής στη σχολική κοινότητα) έχει κατά καιρούς παρερμηνευθεί, καθώς προσδιορίζεται ή συνδέεται με απόλυτα σχήματα. (Φρυδάκη, 2003) Η εξέταση ή η αξιοποίηση απόψεων της λογοτεχνικής θεωρίας σε αναγνωστικές κοινότητες που οργανώνονται σε βιβλιοθήκες είναι αδύνατο να εξοβελιστεί, γιατί εν πολλοίς παρέχει τις κατάλληλες αρχές οργάνωσης και πρόσληψης της λογοτεχνίας ως αισθητικού αγαθού. Το ζητούμενο, άρα, είναι πώς τις εντάσσουμε στον διάλογο για τη λογοτεχνία. Γενικά, το θεωρητικό υπόβαθρο στον σχεδιασμό μιας αναγνωστικής δράσης αποτελεί μια πολύτιμη παρακαταθήκη των συντονιστών για την πολυμορφική φύση της λογοτεχνίας, η οποία διαμεσολαβείται στους αναγνώστες ως αναγνωστικό βίωμα του διευκολυντή. Άρα, η χρήση της λογοτεχνικής θεωρίας, όπως και κάθε άλλης μεθόδου, δεν είναι εργαλειακή σε μια αναγνωστική ομάδα, αλλά ενθαρρυντική, στη βάση ότι υπάρχουν πολλές διαδρομές συνάντησης με το κείμενο.

Το επιχείρημα ότι η έμφαση στη θεωρία ή η θεωρητική κατάρτιση των συντονιστών αποκλείει άλλες ειδικότητες και προβάλλει δικαιωματικά ως μόνους κατάλληλους τους μελετητές της λογοτεχνίας, δεν έχει βάση στην ίδια τη φύση του λογοτεχνικού κειμένου. Η λογοτεχνική θεωρία εμπεριέχει απόψεις ανθρώπων από διαφορετικά επιστημονικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, αποτελώντας έναν κατεξοχήν διεπιστημονικό χώρο των Ανθρωπιστικών Επιστημών. (Κωτόπουλος, 2012: 7) Το ζήτημα, επομένως, είναι σε τι βαθμό ο εκπαιδευτικός, ο συγγραφέας, ο βιβλιοθηκονόμος κ.ά. θέλει να επενδύσει σε μια εργαλειοθήκη που μπορεί να διαμορφώσει ευκαιρίες σύνδεσης της λογοτεχνίας με άλλα πεδία της ζωής. Ο προβληματισμός δεν έγκειται μόνο στο τι ούτε στο πόσο, αλλά σε ποιο πλαίσιο βιβλιοθήκης, με τι κοινό, ποιες προσδοκίες και σε τι βαθμό η

θεωρητική γνώση μετατρέπεται σε ενεργό υλικό που φωτίζει ποικίλες διαδρομές ενίσχυσης της συμμετοχής και διευκολύνει τον διάλογο με το κείμενο. (Αρβανίτη, 2008)

Οι βιβλιοθήκες ως κέντρα πληροφόρησης και προαγωγής της ανάγνωσης μπορούν να αποτελέσουν βασικό αρωγό στην προσπάθεια της τυπικής εκπαίδευσης να αναπτύξει τη φιλαναγνωσία. Οι πόροι και οι συλλογές τους επιτρέπουν μια πιο ουσιαστική υποστήριξη και εφαρμογή των θεωρητικών αρχών που ενισχύουν τον ψυχαγωγικό χαρακτήρα της ανάγνωσης. Ο παρακάτω πίνακας συγκεφαλαιώνει τη σχέση φιλαναγνωσίας και βιβλιοθηκών σε κοινό προ-εφήβων και έφηβων αναγνωστών, με βάση τις αρχές της θεωρίας που επισημάναμε.

Φιλαναγνωσία και η συμβολή των βιβλιοθηκών
Επιτρέπουν την πρόσβαση σε ποικίλα κειμενικά γένη και είδη
Διευκολύνουν τη συνέργεια ανθρώπων του βιβλίου: ενίσχυση κινήτρων για επανάγνωση και δημιουργική έκφραση
Προωθούν τις διαθεματικές προσεγγίσεις: η ανάγνωση μέσο καλλιέργειας γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων
Προβάλλουν τον τοπικό πολιτισμό και τη διαπολιτισμικότητα: σύνδεση ταυτότητας και ανάγνωσης
Ασκούν τους χρήστες σε ψηφιακές δεξιότητες και στην αναγνώριση της έγκυρης πληροφορίας (κριτική σκέψη)
Διευκολύνουν τη συμπερίληψη μέσω της ερμηνευτικής ετερογένειας
Δυνατότητα οργάνωσης, διαχείρισης και προώθησης των παραγόμενων έργων της κοινότητας (ψηφιακές αφηγήσεις, ηλεκτρονική δημοσίευση κ.ά.)
Κατάλληλος φωτισμός, επίπλωση και αρχιτεκτονική οργάνωση για διαλεκτική ανάγνωση
Πρόσβαση σε πληροφοριακό υλικό που ενισχύει την αισθητική εμπειρία (π.χ. διακαλλιτεχνικός διάλογος)
Διασύνδεση με άλλους πολιτισμικούς φορείς και Οργανισμούς Πληροφόρησης
Επιτρέπουν τη διαφυγή από το άγχος της εργασιακής και σχολικής ζωής μέσω της ανάγνωσης λογοτεχνίας

Συνοψίζοντας, αν εννοήσουμε την αξιοποίηση της θεωρίας ως εξωκειμενικές πληροφορίες που επιβάλλονται ανεξάρτητα από την ερμηνεία των έργων, η μορφή χρήσης της είναι αποπροσανατολιστική για τον συμμετέχοντα. (Φρυδάκη, 2003: 92-94) Μια τέτοια θεώρηση είναι καταδικασμένη να αποτελεί ξένο σώμα στις αναγνωστικές κοινότητες, καθώς η ολομέλεια δεν μπορεί να τις απορροφήσει και να τις ανασυνθέσει στο πλαίσιο της ερμηνείας των λογοτεχνικών έργων ή της δικής τους δημιουργικής έκφρασης. Μια τέτοια εργαλειοποίηση της λογοτεχνικής θεωρίας θα έχει ως αποτέλεσμα να απομακρύνει τους χρήστες από τη βιβλιοθήκη και όχι να λειτουργήσει ως αφετηρία διαμόρφωσης αναγνωστικών συνηθειών. (Κωτόπουλος, 2013: 35-36) Κάθε τεχνική, εργαλείο, στοιχείο θεωρίας που κρίνεται σημαντικό για την πιο ουσιαστική και ολιστική προσέγγιση του λογοτεχνικού λόγου έχει λόγο ένταξης στον σχεδιασμό και στον ερμηνευτικό διάλογο των αναγνωστικών ομάδων. Χρειάζεται, όμως, να προκύπτει από

την ίδια την ελεύθερη και ψυχαγωγική επεξεργασία των έργων, καθώς δεν μας ενδιαφέρει η θεωρία για τη θεωρία, αλλά ο εμπλουτισμός της δυναμικής εμπειρίας. (Φρυδάκη, 2003; Καλογήρου, 2019)

Σε αυτό το πλαίσιο, η οργάνωση αναγνωστικών δράσεων σε βιβλιοθήκες που απευθύνονται σε προεφήβους και εφήβους, χρειάζεται βαθιά γνώση του λογοτεχνικού φαινομένου και ψυχική επένδυση από τους/τις συντονιστές/στριες, ώστε να διασφαλιστεί το αναγκαίο μαθησιακό κλίμα. Η ισότιμη συνδιαλλαγή με τα κείμενα δηλαδή και η ανάδειξη της ερμηνευτικής ετερογένειας προϋποθέτει κατανόηση των θεωρητικών αρχών που προσδιορίζουν τη φύση του λογοτεχνικού έργου και τη δημιουργική σχέση του με τον αναγνώστη.

Βιβλιογραφία

Abrams, M.H. (2005). *Lexiko logotechnikon oron. Theoria, Istoria, Kritiki Logotechnias*. Trans. G. Delivoria & S. Chatziioannidou, Athina: Patakis.

Athukorala, A. W. V. (2020). The Impact of the Public Library as a Children's Reading Resource, *Journal of Advanced Research in Social Sciences and Humanities*, 5 (6), 242-255.

Barry, P. (2013). *Gnorimia me ti Theoria. Mia eisagogi sti logotexniki kai politismiki theoria*. Trans. A. Natsina, Athina: Vivliorama.

Bleich, D. (1978). *Subjective Criticism.* Baltimore: The John Hopkins University.

Culler, J. (2010). I logotexnikotita. In M. Angenot, J. Bessière, D. Fokkema & E. Kushner (ed.), *Theoria tis logotexnias. Provlimata kai prooptikes*, Trans. Titika Dimitroulia. Athina: Gutenberg, 61-82.

Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in the student-centered Classroom*, York, Maine: Stenhouse Publishers.

Debono, B. (2002) Assessing the Social Impact of PublicLibraries: What the Literature is Saying, *Aplis*, 15 (2), 80-95.

Delcroix, M. & Hallyn, F. (2000). *Eisagogi stis spoudes tis logotechnias. Methodoi tou keimenou*, epimeleia-mtfr. I. N. Vasilarakis, Athina: Gutenberg.

Fish, S. (1980*). Is there a Text in this Class? The Authority of Interpretative Communities*, Massachusetts: Harvard University Press.

Frye, N. (2005). *Anatomia tis Kritikis. Tessera dokimia*. Trans. M. Georgoulea, Athina: Gutenberg.

Gadamer, H. G. (2001). *Poios eimai Ego kai poios eisai Esy; Enas scholiasmos tou kyklou poiimaton tou Paul Celan 'Krystallo Anapnois'*. Trans. E. Nousia. Athina: Ypsilon.

Galda, L. (1998). Mirrors and windows: Reading as transformation, in T. E. Raphael & K. H. Au, Kathryn H., (eds.) *Literature-based instruction. Reshaping the Curriculum*, Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1-11.

Holland, N. (1968). *The Dynamics of Literary Response*, New York: Oxford University Press.

Ingarden, R. (1973). *The Literary Work of Art.* Trans. G. G. Grabowicz, Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Iser, W. (1991). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*, Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.

Jauss, H. R. (1995). *H Theoria tis Proslipsis, tria meletimata*. Trans. M. Pechlivanos, Athina: Estia.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem.* Southern Illinois: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L.M. (1970). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association of America.

Todd, R. (2009). School Librarianship and Evidence-Based Practice: Perspectives, Progress, and Problems*. Evidence Based Library and Information Practice*, 4 (2-3), 78–96.

Arvaniti, I. (2008). *I Vivliothiki sto Elliniko Scholeio: O thesmos, i pragmatikotita, kai i idaniki morfi tis symfona me tous ekpaideftikous*. Athina: Ant. Stamoulis.

Kalogirou, T. (2019). *Logotechnika vivlia gia paidia. Theoritikes kai kritikes prosengiseis*. Athina: Eptalofos.

Karakitsios, A. (2012). Dimiourgiki Grafi: mia alli prosengisi tis logotechnias i i epistrofi tis ritorikis; *Keimena,* 15, Diathesimo sto http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/02-karakitsios.pdf (Retrieved 10-08-2023)

Klimentioti, Ch. & Giannoulis, G. (2016). *"...en Fantasia kai Logo": Dimiourgikes praktikes filanagnosias sto Dimotiko scholeio*. Athina: Grigoris.

Kotopoulos, T. (2013). Filanagnosia kai Dimiourgiki Grafi. In A. Katsiki-Gkivalou & D. Politis (epim.) *Kalliergontas ti filanagnosia. Pragmatikotites kai prooptikes*, Athina: diadrasi, 113-125.

Bachtin, M. (1980). *Provlimata logotechnias kai aisthitikis*. Trans. G. Spanos, Athina: Plethron.

Bachtin, M. (1995). *Epos kai Mythistorima*, prologos-metafrasi G. Kiourtsakis, Athina: Polis.

Papadatos G. (2009). *Paidiko vivlio kai filanagnosia: Theoritikes anafores kai prosengiseis – Drastiriotites*. Athina, Patakis.

Programma Spoudon gia ti Logotechnia Gymnasio: FEK 5769/V΄/10-02-2023

Programma Spoudon gia ti Logotechnia Lykeio: FEK V 2953/4-5-2023

Tafa, E. (2001). *I vivliothiki sti taxi tis proscholikis ekpaidefsis: I organosi kai i leitourgeia tis sto plaisio tou programmatos gia tin anadysi tou graptou logou*, Athina: Kastaniotis.

Tziovas, D. (2014). *Koultoura kai logotechnia, Politismikes diathlaseis kai chronotopoi ideon*, Athina: Polis.

Todorov, T. (ed.). (1995). *Theoria logotechnias. Keimena ton Roson Formaliston*. Trans. I. P. Nikoloudis, Athina: Odysseas.

Frydaki, E. & Papageorgakis, D. (2022). *Dialogikotita kai logotechniki ekpaidefsi, Dialogikotita kai logotechniki ekpaidefsi*, Athina: Kritiki.

Frydaki, E. (2003). *I theoria tis Logotechnias stin praxi tis didaskalias*, Athina: Kritiki.

Παράγοντες συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα ξένων γλωσσών

Παπαδημητρίου Αχιλλέας, Διδάκτορας Α.Π.Θ.

Περίληψη

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα ξένων γλωσσών προσελκύουν το ενδιαφέρον των ενηλίκων και φαίνεται ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφασή τους για συμμετοχή ποικίλλουν. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται οι παράγοντες συμμετοχής των ενηλίκων σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα ξένων γλωσσών τα οποία υλοποιούνται σε κέντρα ξένων γλωσσών της περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας, τα οποία είναι πιστοποιημένα από τον ΕΟΠΠΕΠ και ως Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ). Στην έρευνα, η οποία διεξήχθη το 2023, έλαβαν μέρος ενήλικα άτομα τα οποία συμμετείχαν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για τη συλλογή του ερευνώμενου υλικού πραγματοποιήθηκαν συνολικά δεκαέξι συνεντεύξεις και για την υλοποίησή τους χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης. Η ανάλυση του υλικού έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Αρχικά συγκροτήθηκε ένα σύστημα κατηγοριών και στη συνέχεια έγιναν οι αναλύσεις από τις οποίες προέκυψαν οι σημαντικότεροι παράγοντες συμμετοχής σε αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Παράγοντες συμμετοχής, Προγράμματα ξένων γλωσσών, Ποιοτική έρευνα

Factors of adult participation in foreign language education programs

Papadimitriou Achilleas, PhD, A.U.TH.

Abstract

Foreign language education programs attract the interest of adults and it appears that the factors that influence their decision to participate vary. This article presents the factors for the participation of adults in organized foreign language educational programs which are implemented in foreign language centers in the region of Central Macedonia, which are certified by EOPPEP as Lifelong Learning Centers (LLLCs). The survey, which was conducted in 2023, involved adults who were actively involved in the educational process. A total of sixteen interviews were conducted to collect the researched material and the semi-structured interview technique was used for their implementation. The material was analyzed using the qualitative content analysis method. Initially, a system of categories was structured and then the analyzes were carried out from which the most important factors of participation in these educational programs emerged.

Key-Words: Adult Education, Participation factors, Foreign Language learning programs, Qualitative research

Εισαγωγή

Οι ξένες γλώσσες περιλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και είναι συνήθως η πρώτη εμπειρία στη μάθηση ξένων γλωσσών. Το ενδιαφέρον για να μάθουμε ξένες γλώσσες μπορεί να ξεκινά από την ανήλικη ζωή αλλά φαίνεται ότι συνεχίζεται και μετά την ενηλικίωση μας. Τα ενήλικα άτομα επιθυμούν για διάφορους λόγους να μάθουν ξένες γλώσσες ή να βελτιώσουν το επίπεδο όσων γνωρίζουν. Τα κέντρα ξένων γλωσσών τα οποία είναι πιστοποιημένα από τον ΕΟΠΠΕΠ προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα ξένων γλωσσών που απευθύνονται σε ενήλικα άτομα και δίνουν τη δυνατότητα για διά ζώσης ή εξ αποστάσεως παρακολούθηση. Ταυτόχρονα προσφέρουν και προγράμματα τα οποία απευθύνονται σε ενήλικα και ανήλικα άτομα (μικτά τμήματα). Έχει ενδιαφέρον να δούμε τους λόγους συμμετοχής των ενηλίκων, κάτι το οποίο δεν είχε ερευνηθεί τα προηγούμενα χρόνια.

Η έρευνα που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο επικεντρώνεται στη διερεύνηση των παραγόντων συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα ξένων γλωσσών τα οποία δεν είναι επιδοτούμενα. Διεξήχθη το 2023 και έλαβαν μέρος ενήλικα άτομα τα οποία έκαναν εγγραφή και συμμετείχαν ενεργά στη μάθηση ξένων γλωσσών σε πιστοποιημένα Κέντρα Ξένων Γλωσσών και Διά Βίου Μάθησης της περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας. Η έρευνα έγινε με ημιδομημένες συνεντεύξεις και η ανάλυσή τους έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Όπως θα δούμε στη συνέχεια, από την ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψε ότι ένα σύνολο παραγόντων επηρεάζει την απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή σε προγράμματα ξένων γλωσσών. Η θετική αυτοαξιολόγη, η ετοιμότητα για συμμετοχή, η αυτοπεποίθηση, η θετική στάση για την εκπαίδευση, ο στόχος της απόκτησης πιστοποίησης ξένης γλώσσας, ο στόχος της ανάπτυξης επαγγελματικών δεξιοτήτων, η εκπαιδευτική προοπτική (σπουδές ή περαιτέρω σπουδές), η προσδοκία να βελτιώσουν τον προφορικό τους λόγο στη γλώσσα που παρακολουθούν, η ύπαρξη σημαντικών ευκαιριών, η διαθεσιμότητα να αξιοποιήσουν την ευκαιρία για συμμετοχή, η απουσία σημαντικών εμποδίων και η επαρκής πληροφόρηση από αξιόπιστες πηγές είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες συμμετοχής των ενηλίκων σε αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Το θεωρητικό πλαίσιο

Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνουμε ότι τα προηγούμενα χρόνια αναπτύχθηκαν θεωρίες και συνθετικές προσεγγίσεις (μοντέλα) οι οποίες συνέβαλαν στη διαμόρφωση ενός πλαισίου για τα κίνητρα μάθησης και συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση (McGivney, 1993). Το φαινόμενο της συμμετοχής φαίνεται ότι συνδέεται με ένα πλήθος παραγόντων που επηρεάζουν την απόφαση των ενηλίκων.

Το κίνητρο των ενηλίκων να επιλύσουν ένα «ζήτημα» που προέρχεται από τις εκάστοτε συνθήκες ζωής τους (π.χ. ανάγκη επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης), τους οδηγεί στην απόφαση να εγγραφούν και να συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό

πρόγραμμα το οποίο θεωρούν ότι θα καλύψει τις συγκεκριμένες ανάγκες τους. Ωστόσο, όπως αναφέρεται στο Johnston (2011), αυτή η επιδίωξη των ενηλίκων για συμμετοχή συνδέεται και με την πεποίθησή τους ότι η κριτική σκέψη, η αξιολόγηση της (συγκεκριμένης) κατάστασης και η αναζήτηση απαντήσεων μέσα από τη συμμετοχή στην εκπαίδευση είναι μία διαδικασία που μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνική αλλαγή.

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας γίνεται διακριτό ότι τα κίνητρα παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή, αφού κινητοποιούν και καθοδηγούν το άτομο ώστε να πάρει την απόφαση με ποιο τρόπο θα ικανοποιήσει την μαθησιακή του ανάγκη και στη συνέχεια ενισχύουν το μέσο που το άτομο έχει επιλέξει (Houtkoop & Van Der Kamp, 1992). Το κίνητρο, όπως αναφέρει ο Kidd (1978: 102), είναι μία στάση του ατόμου η οποία το οδηγεί στην εκδήλωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς και στην αναζήτηση στόχων, αφού πρώτα το άτομο δεχθεί το κατάλληλο ερέθισμα από το περιβάλλον. Το κίνητρο για μάθηση είναι εκείνη η διαδικασία που οδηγεί ένα ενήλικο άτομο στο να κατανοήσει και στη συνέχεια να ικανοποιήσει συνειδητά, σχεδιασμένα και οργανωμένα μια συγκεκριμένη μαθησιακή του ανάγκη (Lovell, 1987). Τα κίνητρα είναι ένας συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης (Kostaridou-Efkleidi, 1999). Όταν ενεργοποιούνται βέβαια δεν παραμένουν σταθερά αλλά επηρεάζονται και μεταβάλλονται από τις εκάστοτε συνθήκες (εσωτερικές και εξωτερικές).

Η Cross (1981) δημιούργησε ένα μοντέλο για να βοηθήσει στην καλύτερη ερμηνεία των κινήτρων συμμετοχής. Η «Αλυσίδα Αντιδράσεων», όπως ονόμασε την συνθετική της προσέγγιση, είναι το αποτέλεσμα της αξιοποίησης διαφόρων θεωριών που είχαν αναπτυχθεί εκείνη την περίοδο. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, η συμμετοχή είναι το αποτέλεσμα που προκύπτει από αλυσιδωτές αντιδράσεις στο περιβάλλον του ατόμου. Η αυτοαξιολόγηση, η στάση των ενηλίκων απέναντι στην εκπαίδευση, οι στόχοι και οι προσδοκίες, οι μεταβάσεις στη ζωή τους, η επαρκής πληροφόρηση για τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που ενδιαφέρουν ένα ενήλικο άτομο αλλά και τα εμπόδια που έχει να αντιμετωπίσει, είναι παράγοντες οι οποίοι αλληλεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν παίζοντας σημαντικό ρόλο στην απόφαση για συμμετοχή. Αξιοποιώντας το μοντέλο της Cross ο Papadimitriou (2019· 2023a) διερεύνησε τους παράγοντες συμμετοχής των ενηλίκων στην τυπική σχολική εκπαίδευση. Το αποτέλεσμα αυτών των ερευνών ήταν η αναθεώρηση της «Αλυσίδας Αντιδράσεων» και η δημιουργία μιας νέας στην οποία οι κατηγορίες της αρχικής αλυσίδας περιγράφονται πιο αναλυτικά, ενώ υπάρχει και προσθήκη νέων στοιχείων. Στην «Αναθεωρημένη Αλυσίδα Αντιδράσεων» δίνεται έμφαση στη διερεύνηση της ετοιμότητας των ενηλίκων για συμμετοχή, στην αυτοπεποίθηση, στην αυτοεκτίμηση, σε στόχους που σχετίζονται με την εκπαιδευτική προοπτική, την επαγγελματική προοπτική (π.χ. επιλεξιμότητα από τους εργοδότες), σε προσδοκίες όπως είναι η βελτίωση των οικονομικών τους, στη διάθεση για συμμετοχή (να αξιοποιήσουν δηλαδή την ευκαιρία για συμμετοχή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα) αλλά και στην ποιότητα και στην επάρκεια της πληροφόρησης, καθώς και στην καταγραφή των σημαντικότερων πηγών πληροφόρησης που συνδέουν το ενδιαφερόμενο άτομο με τις

νέες ευκαιρίες για μάθηση (βλ. Papadimitriou, 2023b). Η «Αναθεωρημένη Αλυσίδα Αντιδράσεων» αποτέλεσε τη βάση για την οργάνωση της παρούσας έρευνας.

Σχετικές έρευνες

Από την παιδική ηλικία φαίνεται ότι υπάρχει ενδιαφέρον για τη μάθηση ξένων γλωσσών. Σε έρευνα που διεξήχθη με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Ιούλιος 2010 - Ιούνιος 2011) καταγράφηκε η διάθεση που έχουν οι νέοι, πριν την ενηλικίωσή τους, για να μάθουν ξένες γλώσσες. Η έρευνα αφορούσε στις γλωσσικές ικανότητες και συμμετείχαν 53.000 μαθητές από 14 Ευρωπαϊκές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι οι Έλληνες μαθητές έχουν θετική στάση για την εκμάθηση ξένων γλωσσών και μάλιστα πιστεύουν ότι «η πιστοποίηση της γλωσσομάθειας» είναι σημαντική και χρήσιμη. Θετική στάση για τα μαθήματα ξένων γλωσσών έχουν βέβαια και όλοι οι Ευρωπαίοι μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα και οι οποίοι στο σύνολό τους ξεχωρίζουν την Αγγλική γλώσσα ως πιο χρήσιμη αλλά και πιο εύκολη συγκριτικά με άλλες (Dendrinou, Zouganeli & Karava, 2013).

Στην Ελλάδα εντοπίζονται κυρίως αδημοσίευτες μεταπτυχιακές διατριβές που διερευνούν τα κίνητρα και τις ανάγκες σε εκπαιδευτικά προγράμματα ξένων γλωσσών. Η Malliri (2020) ασχολήθηκε με τα κίνητρα των ενηλίκων στην επιλογή της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Διεξήγαγε ποσοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 102 άτομα και ένας από τους άξονες της έρευνάς της ήταν η αξιοποίηση των ξένων γλωσσών στον επαγγελματικό τομέα. Το 64,3% των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρεί ότι η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας είναι πολύ σημαντική για τον επαγγελματικό τομέα, το 33,3% θεωρεί πολύ σημαντική την εκμάθηση της Γερμανικής και το 12,5% της Γαλλικής.

Η Paloukidou (2016) διερεύνησε τα κίνητρα των ενηλίκων στην εκμάθηση ξένων, μη δυτικών γλωσσών (βαλκανικών, σλαβικών και ανατολικών) στο Πανεπιστήμιο και σε φορείς τυπικής εκπαίδευσης. Στην ποσοτική της έρευνα συμμετείχαν 135 φοιτητές και φοιτήτριες που παρακολουθούσαν μία ή/και δεύτερη βαλκανική, σλαβική, ανατολική γλώσσα στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (στο τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών σπουδών ή στο τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών σπουδών) και στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων χωρών). Η «*απόκτηση προσόντων/κατάρτιση*» και η «*επαγγελματική αποκατάσταση*» (εύρεση εργασίας) είναι τα σημαντικότερα κίνητρα που καταγράφηκαν στην ερώτηση «ποιο ήταν το σημαντικότερο κίνητρο στην επιλογή της ξένης γλώσσας» που επέλεξαν (απάντησαν ελεύθερα).

Η Esirpeoglou (2010) στην έρευνά της ασχολήθηκε με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων που συμμετείχαν σε προγράμματα εκμάθησης ξένων γλωσσών σε Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο νομό Καβάλας. Στην ποσοτική της έρευνα έλαβαν μέρος 66 άτομα. Τα άτομα που συμμετείχαν θα ήθελαν ένα πτυχίο αναγνωρισμένο από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ) για να μπορούν να το

αξιοποιήσουν στην εύρεση εργασίας αλλά και γενικότερα στην επαγγελματική τους ανέλιξη. Όπως προέκυψε από τις αναλύσεις, ο φορέας υλοποίησης των προγραμμάτων και οι εκπαιδευτές ενηλίκων αλληλεπιδρούν και αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τη διαδικασία της μάθησης. Στα ευρήματα της έρευνας είναι, επίσης, ότι τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα ξένων γλωσσών ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες και τις ανάγκες των ενηλίκων.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή και η ανάλυση των παραγόντων συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα ξένων γλωσσών. Στην έρευνα έλαβαν μέρος ενήλικα άτομα τα οποία συμμετείχαν σε προγράμματα ξένων γλωσσών τα οποία υλοποιούνταν σε πιστοποιημένα Κέντρα Ξένων Γλωσσών και Διά Βίου Μάθησης της περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας (Θεσσαλονίκη, Κατερίνη, Βέροια, Σέρρες, Μουδανιά) και η παρακολούθηση ήταν διά ζώσης.

Για τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων αξιοποιήθηκε η σχετική βιβλιογραφία, σχετικές έρευνες καθώς και η «αναθεωρημένη αλυσίδα αντιδράσεων» (Papadimitriou, 2023b) που αποτέλεσε τη βάση αυτής της έρευνας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Πώς αξιολογούν οι ενήλικοι τον εαυτό τους σε σχέση με τη συμμετοχή;
- Ποια είναι η στάση τους για την εκπαίδευση;
- Η προηγούμενη εμπειρία τους στην εκπαίδευση επηρέασε την απόφασή τους για συμμετοχή ;
- Ποιοι είναι οι στόχοι τους από τη συμμετοχή;
- Η εκπαιδευτική προοπτική είναι ένας στόχος που επηρέασε την απόφασή τους για συμμετοχή;
- Η εύρεση εργασίας ή η επαγγελματική εξέλιξη είναι στόχοι που επηρέασαν την απόφασή τους για συμμετοχή;
- Ποιες είναι οι προσδοκίες τους από τη συμμετοχή;
- Προσδοκούν σε βελτίωση των οικονομικών τους;
- Η συμμετοχή τους συνδέεται με μεταβάσεις στη ζωή τους;
- Τι ενθάρρυνε τη συμμετοχή τους;
- Η διαθεσιμότητά τους ήταν μία ευκαιρία συμμετοχής;
- Τι εμπόδισε τη συμμετοχή τους;
- Η πληροφόρηση που είχαν για τα εκπαιδευτικά προγράμματα ξένων γλωσσών ήταν επαρκής;
- Ποιες πηγές πληροφόρησης επέλεξαν για να ενημερωθούν για τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα;

Τεχνική συλλογής του υπό έρευνα υλικού

Για τη συλλογή του υλικού της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη. Ο οδηγός συνέντευξης είχε ημιδομημένες ερωτήσεις οι οποίες επιλέχτηκαν επειδή προσφέρουν ευελιξία και δίνουν τη δυνατότητα για εμβάθυνση στο θέμα (Cohen & Manion 1994).

Οι συμμετέχοντες και το υλικό της έρευνας

Το υλικό της έρευνας αποτέλεσαν δεκαέξι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις ενηλίκων που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα ξένων γλωσσών (Αγγλικών, Γερμανικών, Γαλλικών και Ιταλικών). Από τα δεκαέξι άτομα, οι δέκα είναι γυναίκες και οι έξι άντρες, η ηλικία τους είναι από 19 έως 62 ετών και η μητρική τους γλώσσα είναι η ελληνική. Έξι άτομα είναι έγγαμα και τέσσερα από αυτά έχουν παιδιά. Πέντε άτομα είναι άνεργα, έξι άτομα σπουδάζουν στην ανώτατη εκπαίδευση και τα υπόλοιπα εργάζονται στον ιδιωτικό (3) και δημόσιο τομέα (2) αντίστοιχα. Τα άτομα που εργάζονται θεωρούν ότι τα εισοδήματά τους δεν είναι ικανοποιητικά. Επτά άτομα διαμένουν μόνιμα στη Θεσσαλονίκη, τρία στην Κατερίνη, δύο στις Σέρρες, δύο στη Βέροια και δύο στα Μουδανιά.

Περιορισμοί και ζητήματα αξιοπιστίας

Στην έρευνα έλαβαν μέρος μόνο ενήλικα άτομα τα οποία συμμετείχαν ενεργά σε εκπαιδευτικά προγράμματα ξένων γλωσσών τα οποία υλοποιούνταν σε Κέντρα Ξένων Γλωσσών και Διά Βίου Μάθησης της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας. Δόθηκε μεγάλη βαρύτητα σε θέματα αξιοπιστίας και σε όλη τη διάρκεια τηρήθηκαν όλοι οι κώδικες δεοντολογίας. Αρχικά, έγινε η επικοινωνία με τα ενήλικα άτομα και στη συνέχεια ορίστηκαν οι συναντήσεις μόνο με όσα άτομα επιθυμούσαν να λάβουν μέρος στην έρευνα. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τον Σεπτέμβριο έως τον Νοέμβριο του 2023 και η καταγραφή τους έγινε με πρόγραμμα μαγνητοφώνησης κινητού τηλεφώνου. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 35 λεπτά. Ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η ανάλυση του υλικού τους.

Οι θεματικοί άξονες του οδηγού συνέντευξης

Στον πίνακα 1 βλέπουμε τους άξονες της έρευνας στους οποίους εντάσσονται οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης, οι οποίες δημιουργήθηκαν σύμφωνα με τον σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνας αλλά και τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας.

Θεματικοί άξονες	
Άξονας 1	Αυτοαξιολόγηση Ετοιμότητα για συμμετοχή Αυτοπεποίθηση

Άξονας 2	Η στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση Προηγούμενη εμπειρία
Άξονας 3	Στόχοι • Εκπαιδευτική προοπτική • Επαγγελματική προοπτική Προσδοκίες • Βελτίωση οικονομικών
Άξονας 4	Μεταβάσεις ζωής που επηρέασαν την απόφαση για συμμετοχή
Άξονας 5	Ευκαιρίες συμμετοχής • Διάθεση Εμπόδια
Άξονας 6	Πληροφόρηση για προγράμματα εκμάθησης ξένων γλωσσών • Επάρκεια πληροφόρησης • Πηγές πληροφόρησης

Πίνακας 1: Θεματικοί άξονες του ερευνητικού εργαλείου

Η συγκρότηση του συστήματος κατηγοριών και η μέθοδος ανάλυσης του υλικού

Για τη συγκρότηση του συστήματος κατηγοριών ξεκίνησα από ένα σύστημα το οποίο περιελάμβανε θεματικές κατηγορίες οι οποίες είχαν ως βάση τους την «Αναθεωρημένη Αλυσίδα Αντιδράσεων» (Papadimitriou, 2023b). Από το υλικό των συνεντεύξεων προέκυψαν και νέες κατηγορίες και έτσι το τελικό σύστημα κατηγοριών που προέκυψε περιέχει παραγωγικές και επαγωγικές κατηγορίες (Bonidis, 2004).

Η ανάλυση του υλικού που προήλθε από τις συνεντεύξεις έγινε με ένα «φαινομενολογικό-περιγραφικό μοντέλο» ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου κατά κατηγορία και υποκατηγορία (Bonidis, 2016). Όπου θεωρήθηκε απαραίτητο χρησιμοποιήθηκε η ερμηνευτική μέθοδος.

Οι αναλύσεις του ερευνώμενου υλικού

Από την ποιοτική ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων, προέκυψαν οι παράγοντες συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα ξένων γλωσσών. Στη

συνέχεια παρουσιάζονται οι αναλύσεις ανά θεματικό άξονα με βάση το σύστημα κατηγοριών που προέκυψε.

Άξονας 1: Αυτοαξιολόγηση

Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες απάντησαν ότι αξιολογούσαν θετικά τον εαυτό τους πριν τη συμμετοχή τους.

«*Σε αυτήν την ερώτηση μόνο θετικά μπορώ να απαντήσω. Το εννοώ (γέλια) […]. Αν δεν πιστεύεις ότι μπορείς, αν ξεκινήσεις με αμφιβολίες, νομίζω θα δυσκολευτείς να φτάσεις στο τέλος*» (Γυναίκα, 30 ετών, έγγαμη)

Ετοιμότητα για συμμετοχή

Η ετοιμότητά τους να συμμετέχουν ενεργά στο συγκεκριμένο πρόγραμμα και να μάθουν κάποια ξένη γλώσσα ή να την βελτιώσουν έπαιξε σημαντικό ρόλο στην απόφασή τους για συμμετοχή.

«*[…] Ήμουν έτοιμη από την αρχή, το είχα δεδομένο ότι κάτι θα κερδίσω. Αυτό που έψαχνα ίσως, ήταν ο χρόνος και τώρα ήταν η κατάλληλη στιγμή. […]Νομίζω ότι αν είχα δεύτερες σκέψεις δε θα το ξεκινούσα»* (Γυναίκα, 19 ετών, φοιτήτρια)

Αυτοπεποίθηση

Τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν ότι πιστεύουν στον εαυτό τους και ότι η συμμετοχή επηρέασε θετικά την αυτοπεποίθησή τους. Κάποια άτομα θεωρούν ότι θα τονωθεί ακόμη περισσότερο όταν ολοκληρώσουν επιτυχώς το πρόγραμμα. Τα μικρότερα σε ηλικία άτομα (έως 26 ετών) θεωρούν ότι θα τους δώσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση αλλά και γνώσεις για να προχωρήσουν τις σπουδές τους.

«*[…] Όταν έκανα εγγραφή ήμουν σίγουρη ότι θα τα καταφέρω. Θεωρώ όμως ότι κάθε μέρα που περνάει αποκτάω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, όχι για το αν θα τα καταφέρω αλλά στο κομμάτι των γνώσεων[…]»* (Γυναίκα, 20 ετών, φοιτήτρια)

Ορισμένα άτομα ανέφεραν ότι πριν την απόφαση για συμμετοχή αισθάνονταν μειονεκτικά όταν έπρεπε να επικοινωνήσουν με άλλους ανθρώπους σε άλλη γλώσσα, γι' αυτό και προσπαθούσαν να αποφεύγουν συζητήσεις. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση της αυτοπεποίθησής τους, την οποία θεωρούσαν ότι θα βελτιώσουν με τη συμμετοχή τους σε ένα τέτοιο πρόγραμμα.

«*Με θυμάμαι να κάνω ότι μιλάω στο κινητό για να αποφύγω συζητήσεις στα Αγγλικά […]*» (Γυναίκα, 62 ετών, έγγαμη με παιδιά)

«*Δεν είναι πολύ όμορφο να μην καταλαβαίνεις όταν σου μιλάνε. Ένιωθα περίεργα […]*» (Άντρας, 54 ετών, ιδιωτικός υπάλληλος)

Η αυτοπεποίθηση ορισμένων ατόμων ενισχύθηκε με την καλή επικοινωνία που αναπτύχθηκε με τον εκπαιδευτή ή την εκπαιδεύτριά τους.

«Η καθηγήτριά μου με βοήθησε να ξεπεράσω το άγχος που είχα όταν έπρεπε να μιλήσω στα Αγγλικά […]. Είναι και λίγο το ψυχολογικό στην αρχή. Χρειάζεσαι στήριξη […]» (Άντρας, 26 ετών, άνεργος)

Όλα τα άτομα αυτής της έρευνας δήλωσαν ότι πιστεύουν στις δυνατότητές τους και αισιοδοξούν για την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος.

Άξονας 2: Η στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση

Σε αυτόν τον άξονα απάντησαν ποια είναι η στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση. Όπως προέκυψε από τις αναλύσεις των απαντήσεών τους, η στάση τους για την εκπαίδευση είναι θετική και φαίνεται ότι επηρέασε στην απόφασή τους για συμμετοχή.

Προηγούμενες εμπειρίες στην εκπαίδευση

Οι προηγούμενες εμπειρίες τους στην εκπαίδευση ήταν θετικές. Ορισμένα άτομα εξέφρασαν κάποια δυσαρέσκεια για την εμπειρία τους στο σχολείο, αλλά αυτό δεν επηρέασε τη θετική τους στάση για την εκπαίδευση (ίσως τη μετρίασε σε ένα βαθμό) και σε αυτό έπαιξε σημαντικό ρόλο ότι ταυτόχρονα συμμετείχαν και σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία είχαν μία όμορφη εμπειρία. Σε αυτές τις εμπειρίες φαίνεται ότι ο/η εκπαιδευτής/εκπαιδεύτρια συνέβαλε σημαντικά ώστε να είναι ευχάριστες.

«*[…]Έχω πολύ θετικές εμπειρίες από την εκπαίδευση. Δεν ξέρω αν έτυχε σε εμένα (έκφραση απορίας), αλλά αυτό μου έρχεται στο μυαλό […]*» (Γυναίκα, 49 ετών, μαθαίνει Γαλλικά)

«*Στο σχολείο δεν μπορώ να πω ότι είχα εξαιρετικές εμπειρίες, με ενδιέφερε μόνο να πετύχω στις εξετάσεις. Τουλάχιστον έχω να θυμάμαι άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, εξωσχολικές […]. Σε αυτές είχα υποστηρικτικούς καθηγητές (μειδίαμα)*» (Άντρας, 43 ετών, μαθαίνει Γερμανικά για επαγγελματικούς λόγους)

Άξονας 3: Στόχοι και προσδοκίες

Στον άξονα αυτό απάντησαν ποιοι είναι οι στόχοι και οι προσδοκίες τους από τη συμμετοχή τους.

Στόχοι της συμμετοχής

Οι σημαντικότεροι στόχοι τους, όπως ανέφεραν, ήταν η απόκτηση ενός πιστοποιητικού ξένων γλωσσών, η ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων και η εκπαιδευτική προοπτική. Ανέφεραν επίσης την προσωπική ανάπτυξη, την απόκτηση γνώσεων και τις νέες γνωριμίες χωρίς να θεωρούν όμως ότι ήταν καθοριστικοί παράγοντες συμμετοχής.

Απόκτηση πιστοποίησης

Η απόκτηση της πιστοποίησης φαίνεται ότι αποτελεί έναν σημαντικό στόχο για τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες (σχεδόν όλες και όλοι το ανέφεραν ως πτυχίο, εννοώντας την πιστοποίηση).

«[…] Το πτυχίο ήταν πρώτη μου σκέψη. […]Όλοι πλέον έχουν ένα πτυχίο ξένων γλωσσών. Δεν το λέω αρνητικά, εννοώ ότι με ενδιαφέρει να μάθω μια γλώσσα αλλά σίγουρα το πτυχίο παίζει σημαντικό ρόλο» (Άντρας, 38 ετών, έγγαμος)

Ορισμένα άτομα επιθυμούν να αποκτήσουν ένα 'πιστοποιητικό άριστης γνώσης' της ξένης γλώσσας που παρακολουθούν.

«[…] Όσο ήμουν μαθήτρια είχα πάρει το Lower […] και είχα στόχο κάποια στιγμή να πάρω και το Proficiency […]» (Γυναίκα, 21 ετών, φοιτήτρια)

Ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων

Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες στοχεύουν στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων. Τα νεότερα σε ηλικία άτομα αλλά και όσα δήλωσαν άνεργα, θεωρούν πολύ σημαντικό εφόδιο την γνώση μίας τουλάχιστον ξένης γλώσσας για την εύρεση εργασίας και πιστεύουν ότι στη συνέχεια θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας. Τα άτομα άνω των 30 ετών και όσα είχαν εργασία τονίζουν ότι η μάθηση ξένων γλωσσών θα τους βοηθήσει για να εξελιχθούν στην εργασία τους.

«[…] Σκέφτηκα την επαγγελματική μου αποκατάσταση, […] το πτυχίο των αγγλικών χρειάζεται πλέον για να βρεις δουλεία» (Γυναίκα, 24 ετών, άνεργη)

«[…] Η επαγγελματική σου εξέλιξη καλώς ή κακώς συνδέεται με τη γνώση ξένων γλωσσών» (Άντρας, 33 ετών, ιδιωτικός υπάλληλος)

Εκπαιδευτική προοπτική

Η εκπαιδευτική προοπτική (σπουδές ή περαιτέρω σπουδές) καταγράφεται ως ένας πολύ σημαντικός παράγοντας στην απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα ξένων γλωσσών (κυρίως για τα άτομα που είχαν πρόσφατα ενηλικιωθεί ή που μόλις είχαν πάρει το πτυχίο τους από το Πανεπιστήμιο και ήθελαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους).

«[…]Ο πιο σημαντικός λόγος είναι ότι θέλω να κάνω μεταπτυχιακό και μία ξένη γλώσσα είναι απαραίτητη» (Άντρας, 22 ετών, φοιτητής)

«Σπουδάζω σε μία σχολή που δεν ήταν η πρώτη μου επιλογή. Θέλω να βελτιώσω τα αγγλικά μου για να σπουδάσω Ιατρική στο εξωτερικό. Δεν είναι μόνο το πτυχίο αλλά και η καλή χρήση της γλώσσας» (Γυναίκα, 19 ετών, φοιτήτρια)

Προσδοκίες

Οι ερωτώμενοι και οι ερωτώμενες δήλωσαν ότι από τη συμμετοχή τους προσδοκούν να μπορούν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να επικοινωνούν με άλλους ανθρώπους. Η βελτίωση των οικονομικών είναι μία προσδοκία αλλά δεν ήταν ο βασικός λόγος της συμμετοχής τους σε αυτό το πρόγραμμα.

Βελτίωση προφορικού λόγου

Η βελτίωση του προφορικού λόγου στις ξένες γλώσσες ήταν μία σημαντική προσδοκία για τα ενήλικα άτομα που συμμετείχαν.

«Δεν με ενδιαφέρει απλώς να έχω το πτυχίο, αλλά να μπορώ να μιλάω με άνεση» (Γυναίκα, 51 ετών)

Βελτίωση οικονομικών

Η βελτίωση των οικονομικών αναφέρθηκε αλλά όχι ως καθοριστικός παράγοντας συμμετοχής.

«Σίγουρα θα ήθελα να βελτιώσω στο μέλλον τα οικονομικά μου αλλά δεν ξεκίνησα έχοντας αυτό στο μυαλό μου» (Γυναίκα, 32 ετών)

Άξονας 4: Μεταβάσεις στη ζωή τους

Στον τέταρτο άξονα απάντησαν ότι δεν καταγράφηκαν μεταβάσεις στη ζωή τους οι οποίες να επηρέασαν την απόφαση για συμμετοχή.

Άξονας 5: Ευκαιρίες και εμπόδια

Στον πέμπτο άξονα ανέφεραν ποιες ήταν οι σημαντικότερες ευκαιρίες που επηρέασαν την απόφασή τους για συμμετοχή αλλά και τα εμπόδια που ξεπέρασαν για να λάβουν μέρος στο πρόγραμμα.

Ευκαιρίες συμμετοχής

Οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδεύτριες, Ο ελεύθερος χρόνος, η μοριοδότηση για τον Α-ΣΕΠ και η διαθεσιμότητά να αξιοποιήσουν αυτήν την ευκαιρία συμμετοχής φαίνεται ότι ήταν οι σημαντικότερες ευκαιρίες που ενθάρρυναν τα άτομα που επιθυμούσαν τη συμμετοχή. Επίσης, αναφέρθηκαν ο τόπος διεξαγωγής (εύκολη και γρήγορη πρόσβαση) και το ωράριο των μαθημάτων αλλά όχι ως καθοριστικοί παράγοντες συμμετοχής.

Οι εκπαιδευτές/εκπαιδεύτριες

Οι εκπαιδεύτριες και οι εκπαιδευτές αναφέρθηκαν ως σημαντικοί παράγοντες συμμετοχής.

«*[…]* Είχα ακούσει πολύ καλά λόγια για την καθηγήτρια του προγράμματος και ευτυχώς επιβεβαιώθηκαν *[…]*. Έχουμε άψογη συνεργασία. *[…]*. Είναι αυστηρή όσο πρέπει και με ενθαρρύνει συνεχώς *[…]*» (Άντρας, 26 ετών, άνεργος)

Ελεύθερος χρόνος

Ο ελεύθερος χρόνος αναφέρθηκε ως πολύ σημαντική ευκαιρία για τη συμμετοχή τους.

«*Ακούγεται κάπως […] αλλά τελείωσα το σχολείο και επιτέλους είχα ελεύθερο χρόνο για να πάρω αυτό το πτυχίο*» (Γυναίκα, 19 ετών, φοιτήτρια)

«*[…]Κοίτα, στην ηλικία μου θέλω να αξιοποιώ ευχάριστα τον ελεύθερό μου χρόνο (γέλια)*» (Γυναίκα, 62 ετών, έγγαμη με παιδιά)

Μόρια για τον ΑΣΕΠ

Η μοριοδότηση της πιστοποίησης ήταν επίσης μία πολύ σημαντική ευκαιρία συμμετοχής.

«*Η ευκαιρία ήταν ότι δίνει μόρια στον ΑΣΕΠ […]. Το συνδέω και με το μεταπτυχιακό που θέλω να κάνω, επίσης για τον ίδιο λόγο*» (Άντρας, 22 ετών, φοιτητής)

Διάθεση

Η διαθεσιμότητα τους να αξιοποιήσουν την ευκαιρία για συμμετοχή στο πρόγραμμα, τώρα που είχαν τη δυνατότητα, φαίνεται ότι επηρέασε θετικά την απόφασή τους για συμμετοχή.

Εμπόδια συμμετοχής

Τα εμπόδια που ανέφεραν σχετίζονταν κυρίως με την έλλειψη χρόνου και το κόστος συμμετοχής. Αλλά στο τέλος ξεπεράστηκαν γι’ αυτό και συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Άξονας 6: Πληροφόρηση

Σε αυτόν τον άξονα αναφέρθηκαν στην πληροφόρηση που είχαν για τα προγράμματα ξένων γλωσσών και από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι επηρέασε σημαντικά την απόφασή τους για συμμετοχή.

Επάρκεια πληροφόρησης

Η πληροφόρηση που είχαν ήταν επαρκής και έπαιξε ρόλο στην απόφασή τους για συμμετοχή.

«*Είχα πολύ καλή πληροφόρηση[…]. Είναι το Α και το Ω για μένα[…]. Δεν ήθελα να ρισκάρω*» (Γυναίκα, 23 ετών)

Πηγές πληροφόρησης

Η πληροφόρηση από φίλους, γνωστούς ή συγγενείς που είχαν την εμπειρία στο πρόγραμμα φαίνεται ότι ήταν σημαντική και αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης, όπως επίσης η πληροφόρηση μέσω γνωστών καθηγητών που εργαζόταν στο πρόγραμμα αλλά και από το διαδίκτυο.

«*Είχα πληροφόρηση από τον ξάδερφό μου που συμμετείχε στο πρόσφατο παρελθόν […]. Ήθελα να ξέρω τα υπέρ και τα κατά […]*» (Γυναίκα, 32 ετών)

Τα συμπεράσματα της έρευνας

Από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων των ενηλίκων που συμμετείχαν στην έρευνα, προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα για τους παράγοντες συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα ξένων γλωσσών:

Η θετική αυτοαξιολόγηση, η ετοιμότητα για συμμετοχή, η υψηλή αυτοπεποίθηση, η θετική στάση για την εκπαίδευση, οι σημαντικοί στόχοι τους (εκπαιδευτική προοπτική, ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, απόκτηση πιστοποίησης ξένης γλώσσας), η προσδοκία για βελτίωση του προφορικού τους λόγου στις ξένες γλώσσες, οι σημαντικές ευκαιρίες συμμετοχής (ο ελεύθερος χρόνος, οι εκπαιδευτές/εκπαιδεύτριες, η μοριοδότηση στον ΑΣΕΠ), η διαθεσιμότητά τους να αξιοποιήσουν την ευκαιρία για συμμετοχή, η επαρκής πληροφόρηση (η οποία προερχόταν από άλλους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες, από εκπαιδευτές και εκπαιδεύτριες που εργάζονται σε αυτά τα προγράμματα αλλά και από το διαδίκτυο) είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες συμμετοχής που αναφέρθηκαν από τα άτομα που έλαβαν μέρος στην έρευνα και επηρέασαν καθοριστικά την απόφασή τους.

Τα ενήλικα άτομα (έως 30 ετών) της έρευνας φαίνεται ότι στοχεύουν να μάθουν μία ξένη γλώσσα για να την αξιοποιήσουν σε σπουδές καθώς και για να ενισχύσουν το βιογραφικό τους και να βρουν μελλοντικά μία καλή εργασία (Paloukidou, 2016) . Τα άτομα άνω των 30 ετών στοχεύουν περισσότερο σε επαγγελματική εξέλιξη, ενώ τα άτομα άνω των 50 ετών σε αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους και στη βελτίωση του προφορικού τους λόγου στην ξένη γλώσσα που επέλεξαν.

Ένα επιπλέον εύρημα αυτής της έρευνας είναι ο πολύ σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτών και των εκπαιδευτριών (Esirpeoglou, 2010) σε αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Όπως καταγράφεται από τις συνεντεύξεις, δεν είναι μόνο η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, παράλληλα στηρίζουν ψυχολογικά τους εκπαιδευόμενους

και τις εκπαιδευόμενες, τους/τις ενθαρρύνουν (Kokkos, 2005), όταν χρειάζεται ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και αποτελούν σημαντικό παράγοντα όχι μόνο για τη συμμετοχή αλλά και για την παραμονή των ενηλίκων σε αυτά τα προγράμματα.

Η προσωπική εξέλιξη και η απόκτηση γνώσεων, η προσδοκία για βελτίωση των οικονομικών τους αλλά και το ωράριο και ο τόπος διεξαγωγής των μαθημάτων αναφέρθηκαν από ορισμένους/-ες συμμετέχοντες/ουσες, αλλά όπως δήλωσαν δεν ήταν παράγοντες που καθόρισαν την απόφασή τους. Τέλος, δεν αναφέρθηκαν μεταβάσεις στη ζωή των ενηλίκων οι οποίες να επηρέασαν τη συμμετοχή τους, ενώ τα σημαντικότερα εμπόδια που ξεπέρασαν για να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα ήταν η έλλειψη χρόνου και το κόστος συμμετοχής.

Η συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα ξένων γλωσσών φαίνεται ότι είναι μία διαδικασία πολυπαραγοντική στην οποία επιδρούν τόσο εσωτερικοί όσο και εξωτερικοί παράγοντες. Η παρούσα έρευνα θέλει να συμβάλλει στην ανάδειξη των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή σε αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ερευνώντας τη συμμετοχή μέσα από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, μπορούμε κατανοήσουμε καλύτερα όλες τις παραμέτρους για να σχεδιάσουμε εκπαιδευτικά προγράμματα υψηλής ποιότητας που να ικανοποιούν τις ανάγκες των ενηλίκων και να δίνουν κίνητρα συμμετοχής ώστε να συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bonidis, K. (2016). Analysi Periechomenou: diadikasia kai montela analysis. Sto G. Pyrgiotakis & Chr. Theofilidis (epim.). *Erevnitiki Methodologia stis Koinonikes Epistimes kai stin Ekpaidefsi. Symvoli stin epistimologiki theoria kai tin erevnitiki praxi*. Athina: Pedio, ss. 395-415.

Bonidis, K. (2004). *To periechomeno tou scholikou vivliou os antikeimeno erevnas. Diachroniki exetasi tis schetikis erevnas kai methodologikes prosengiseis*. Athina: Metaichmio.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Methodologia Ekpaideftikis Erevnas*. Athina: Metaichmio.

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Fransisco: Jossey – Bass.

Dendrinou, V., Zouganeli Aik. & Karava, E. (2013). *I ekmathisi xenon glosson sto scholeio stin Ellada: Evropaiki Erevna Glossikon Ikanotiton*. Athina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon. Diathesimo sto:

http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL13/Instructional%20Package/03.%20FL%20Teaching-Learning_GR/ESLC_GR.pdf

Esirpeoglou, A. (2010). *Dierevnisi ekpaideftikon anagkon sta programmata ekmathisis xenon glosson ton Kentron Ekpaidefsis Enilikon* (adimosiefti metaptychiaki diatrivi). Alexandroupoli.

Houtkoop, W. & Van Der Kamp, M. (1992). "Factors influencing participation in Continuing Education". *International Journal of Educational Research*, 17 (6), 537-548.

Johnston, S. (2011). A golden age for adult education: The collective disorienting dilemma. *College Quarterly*, 14 (4), 7.

Kidd, J. R. (1978). *How adults learn*. Cambridge: Prentice Hall.

Kokkos, A. (2005). *Ekpaidefsi Enilikon, Anichnevontas to pedio*. Athina: Metaichmio.

Kostaridou-Efkleidi, A. (1999). *Psychologia kinitron*. Athina: Ellinika Grammata.

Lovell, R. B. (1987). *Adult learning*. London: Croom Helm.

Malliri, V. (2020). *Analysi zitisis ekmathisis xenon glosson* (adimosiefti metaptychiaki diatrivi). Peiraias.

McGivney, V. (1993). «Participation and non-participation: A review of the literature», sto R. Edwards, S. Sieminski, D. Zeldin (eds.) *Adult learners, education and training*. London: Routledge/OUP. 11-30.

Paloukidou, S. (2016). *Ta kinitra ton enilikon gia tin ekmathisi valkanikon, slavikon kai anatolikon glosson* (adimosiefti metaptychiaki diatrivi). Thessaloniki.

Papadimitriou, A. (2019). *I symmetochi ton enilikon stin ekpaidefsi: I periptosi ton Esperinon Genikon Lykeion stin Ellada*. Thessaloniki: Grafima.

Papadimitriou, A. (2023a). Paragontiki analysi tis symmetochis enilikon stin ekpaidefsi: i periptosi ton Esperinon Genikon Lykeion tis nisiotikis Elladas. *Ekpaidefsi Enilikon: Kritika Themata.*

Papadimitriou, A. (2023b). Synthetiki prosengisi tis symmetochis ton enilikon stin ekpaidefsi: Anatheorimeni alysida antidraseon. *International Journal of Educational Innovation*.

Ο ρόλος του Διευθυντή Σχολείου στη διοίκηση του σχολείου και η επιλογή του κατάλληλου ατόμου

Παπαθεοδώρου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή, το περιβάλλον του σχολείου, δέχεται πολλές προκλήσεις τόσο λόγω ελλιπούς τεχνογνωσίας όσο και λόγω λοιπών κοινωνικών ή διοικητικών θεμάτων που ανακύπτουν, καθιστώντας ιδιαίτερα σημαντικό το ρόλο του Διευθυντή Σχολείου και την αποτελεσματική σχολική ηγεσία. Η θέση του Διευθυντή Σχολείου, έχει βαρύνουσα σημασία και αυξημένες απαιτήσεις, καθώς ο σχολικός διευθυντής αποτελεί το πρόσωπο στο οποίο συγκεντρώνονται οι ευθύνες για τη διαχείριση των προβλημάτων του σχολείου και τη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού και υγιούς κλίματος. Για αυτό το λόγο, οι ικανότητες του Διευθυντή Σχολείου για την άμβλυνση των εσωτερικών κρίσεων που προκύπτουν στο περιβάλλον του σχολείου, το στυλ ηγεσίας του, η προσεκτική διερεύνηση των ρόλων στους οποίους καλείται να ανταποκριθεί, αποτελούν πρόσφορα αντικείμενα μελέτης με στόχο την ευημερία του σύγχρονου σχολείου. Δεδομένων των ραγδαίων αλλαγών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η επιλογή Διευθυντή Σχολείου, αποτελεί φλέγον θέμα, ώστε να καθοριστούν με ασφάλεια τα κριτήρια επιλογής τους.

Λέξεις-Κλειδιά: ρόλος του Διευθυντή Σχολείου, σχολική ηγεσία, ευθύνες για τη διαχείριση των προβλημάτων, επιλογή Διευθυντή Σχολείου, κριτήρια.

The role of the school director in the management of the school and the selection of the right person

Papatheodorou Eleni, Primary Teacher

Abstract

In the modern era, the school environment receives many challenges both due to insufficient know-how and due to other social or administrative issues that arise, making the role of the school director and effective school leadership particularly important. The position of the school director has a weighty importance and increased requirements, as the school director is the person who is responsible for managing the school's problems and creating a favorable and healthy climate. For this reason, the abilities of the school principal to mitigate the internal crises that arise in the school environment, his leadership style, the careful investigation of the roles to which he is called to respond, are suitable objects of study with the aim of the well-being of the modern school. Given the rapid changes in the educational environment, the selection of a school principal is

a hot topic, so that their selection criteria can be safely determined.

Key-Words: role of the school principal, school leadership, responsibilities for problem management, selection of a school principal, criteria

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, σημαντική βαρύτητα δίνεται στην επιλογή του κατάλληλου διευθυντή, ο οποίος θα στελεχώσει με τον καλύτερο τρόπο το σύγχρονο σχολικό πλαίσιο και θα ανυψώσει την παιδευτική και διδακτική αξία του σύγχρονου σχολείου. Είναι γεγονός, ότι ο διευθυντής, ενσαρκώνει τη σύνδεση μεταξύ των ανώτερων εκπαιδευτικών αξιωματούχων και της υφιστάμενης εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου του. Παρά το γεγονός ότι η βαθμίδα διοίκησης που εκπροσωπεί είναι η κατώτερη, οι ρόλοι που απαιτούνται από το διευθυντή είναι πολλαπλοί καθώς οφείλει να διαχειριστεί μια ποικιλία ηγετικών καθηκόντων, όπως οι κατευθυντήριες οδηγίες στην εκπαιδευτική και μαθητική ομάδα, όπως και η βέλτιστη ανάπτυξη τόσο του εκπαιδευτικού οργανισμού όσο και του ανθρώπινου δυναμικού. Παράλληλα, στις καθημερινές του ευθύνες, συμπεριλαμβάνονται τόσο οι παιδαγωγικές, διοικητικές και γραφειοκρατικές λειτουργίες, όσο και η διαχείριση του εκπαιδευτικού και μαθητικού ανθρωπίνου δυναμικού (Σαϊτης, 2014).

Η κατάλληλη επιλογή προσώπων για την ανάληψη των καθηκόντων του σχολικού διευθυντή, υποστηρίζεται και ρυθμίζεται στο ελληνικό κράτος με τα ανάλογα νομοθετήματα. Πιο συγκεκριμένα, τα νομοθετικά πλαίσια του ΠΔ 25/2002, καθώς και οι νόμοι του 2006 και 2010, δίνουν βαρύτητα στα επιστημονικά και παιδαγωγικά εφόδια του διευθυντή, βάζοντας σε δεύτερη θέση την εμπειρία του στα διοικητικά καθήκοντα. Παράλληλα, με βάση τα νομοθετικά πλαίσια του 2015 & 2017, η βαρύτητα του κριτηρίου της συνέντευξης βαίνει μειούμενη. Ωστόσο, τα νομοοθετήματα των τελευταίων ετών στο σύνολό τους υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα επιλογής διευθυντή με βάση την ικανότητα του προσώπου, καθώς είναι επιβεβλημένος ο εκσυγχρονισμός της δημόσιας διοίκησης, ως πρωταρχική βάση της ευνομούμενης πολιτειακής λειτουργίας (Μπάκουλης 2016).

Είναι γεγονός ότι σήμερα, επικρατεί μία νέα τάση στη δημόσια διοίκηση, η οποία συνάδει με τις αρχές της ελεύθερης αγοράς και του ιδιωτικού τομέα, η οποία άρχισε να κερδίζει έδαφος από τη δεκαετία του 1980, γνωστή ως «Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ», ή ως «Νέος Διευθυντισμός», αλλά και με τους όρους «μετανεωτερική διοίκηση» και «Διοικητισμός (Σταύρου, 2018). Έτσι, σύμφωνα με τα νέα νομοθετικά πλαίσια, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, νοείται περισσότερο ως μάνατζερ, ο οποίος επιβάλλεται να διαθέτει οικονομικές δεξιότητες, καθώς και γνώσεις οικονομικού προϋπολογισμού και διαχείρισης βέλτιστης αποδοτικότητας, ώστε να εξασφαλίζει τη βέλτιστη διαχείριση του σχολικού πλαισίου (Verger & Curran, 2014).

Σκοπός της παρούσας εργασίας, αποτελεί αρχικά η διερεύνηση της έννοιας της δημόσιας ηγεσίας καθώς και η μελέτη της ηγεσίας στο σχολικό πλαίσιο. Ακολούθως, εξετάζονται οι ποικίλοι ρόλοι που αναλαμβάνει ο σχολικός διευθυντής. Τέλος, η εργασία φιλοδοξεί να προτείνει το ιδανικό προφίλ του σχολικού διευθυντή, που θα συμβάλλει στην βέλτιστη λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος και θα λειτουργήσει ως θεματοφύλακας των δημοκρατικών, παιδαγωγικών και διοικητικών λειτουργιών του σύγχρονου σχολείου.

Μορφές ηγεσίας

Καθώς ο κόσμος εξελίσσεται και οι οργανισμοί ψάχνουν διαρκώς νέους τρόπους για να είναι ανταγωνιστικοί, η χρήση του κατάλληλου στυλ ηγεσίας παραμένει ένα διαρκώς φλέγον θέμα. Η ιδέα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αρχικά παρουσιάστηκε από τον James McGregor Burns το 1978 (Almaududi Ausat et al., 2022). Πρωταρχικός στόχος των μετασχηματιστικών ηγετών είναι να βοηθούν τους υφισταμένους τους να αναπτύξουν νέες προοπτικές για την ηγεσία παρέχοντάς τους πνευματική διέγερση (Steinmann et al., 2018). Σύμφωνα με τις αρχές του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας, οι ηγέτες οφείλουν να δημιουργήσουν την εντύπωση ότι μπορούν να υποστηρίξουν και να φροντίσουν τους υφισταμένους με ιδιαίτερες σκέψεις, παρακινώντας τους άλλους και αποτελώντας οι ίδιοι πρότυπα για τα χαρίσματά τους. Έτσι, καθώς οι χαρισματικοί ηγέτες ξεπερνούν τα εμπόδια, οι υφιστάμενοι τους παρακινούνται να ανεβούν στην κορυφή, ενώ παράλληλα ενισχύεται η αυτοπεποίθηση τους. Ταυτόχρονα, το εμπνευσμένο κίνητρο ενθαρρύνει τους εργαζόμενους να αγκαλιάσουν δύσκολους στόχους και αναθέσεις με ζήλο (Li et al., 2019).

Μία άλλη μορφή ηγεσίας, η εκπαιδευτική ηγεσία, αποτελεί ειδικότερα, ένα σύστημα ηγεσίας που συνδυάζει πολλά διαφορετικά ηγετικά μοντέλα, ώστε να δίνει στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ένα ξεχωριστό όραμα στους διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους. Καταλαμβάνει πρωτεύοντα ρόλο, καθώς συνδέεται άμεσα με το συντονισμό των προγραμμάτων σπουδών, την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και τη διαχείριση χρόνου. Το πλαίσιο εκπαιδευτικής ηγεσίας βελτιώνει τις επαγγελματικές ικανότητες των εκπαιδευτών, κάτι που τελικά ωφελεί τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών. Η αποτελεσματική επικοινωνία του οράματος του ιδρύματός τους στο προσωπικό τους και η δημιουργία μιας ξεκάθαρης πορείας προς τα εμπρός είναι χαρακτηριστικά των ηγετών που διαθέτουν εκπαιδευτικές ηγετικές δεξιότητες, οι οποίες με τη σειρά τους βελτιώνουν την επίδοση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, παρέχοντας καθοδήγηση, συμβουλευτική και ευκαιρίες τόσο για επίσημη όσο και για άτυπη επαγγελματική ανάπτυξη, βοηθούν ακόμη περισσότερο τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους, κάτι που έχει άμεσα θετικό αντίκτυπο στις εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών. (Awan & Shahzadi, 2023).

Τέλος, μία άλλη μορφή ηγεσίας, είναι η κατανεμημένη ηγεσία, η οποία πηγάζει από την αλληλεπίδραση του ηγέτη, της συγκεκριμένης κοινωνικής κατάστασης, καθώς και των ατόμων που καθοδηγεί. Η κατανεμημένη ηγεσία, είναι μια μορφή ηγεσίας που θα

μπορούσε να εφαρμοστεί στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με στόχο τη βελτίωση του σχολείου. Συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη των ατόμων, όπως είναι η κοινότητα των εκπαιδευτικών. Η κατανεμημένη ηγεσία, έχει ως βάση της την ιδέα ότι στην επιτυχημένη πορεία του σχολείου είναι μια συνιστώσα κοινής προσπάθειας όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Έτσι, τονίζεται τόσο ο συνεργατικός της χαρακτήρας όσο και η ηγεσία ως αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας. Με αυτό τον τρόπο, η ηγεσία λειτουργεί σε συμπεριληπτικό πλαίσιο, αποδίδοντας το αίσθημα της κοινής υπευθυνότητας, που ενθαρρύνει και ενδυναμώνει τα μέλη της ομάδας. Η συμμετοχική της διάσταση και η βαρύτητα στην κοινή νοημοσύνη που απορρέει από την ομαδική προσπάθεια, προάγει την καινοτομία στην επίλυση των προβλημάτων, αλλά και τη δια βίου μάθηση και την προσαρμοστικότητα στις προκλήσεις των νέων κοινωνικών δεδομένων (Galdames-Calderón, 2023).

Η έννοια της δημόσιας ηγεσίας

Δεδομένου ότι τα τελευταία χρόνια η παγκόσμια κοινότητα είναι μάρτυρας σοβαρών κρίσεων και προβλημάτων, οι κυβερνήσεις όλων των χωρών στην προσπάθειά τους να χαράξουν ένα καλύτερο μέλλον και να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους, διερευνούν τον τομέα της δημόσιας διοίκησης, με στόχο τη βελτιστοποίηση της κοινωνίας. Για το σκοπό αυτό, οι οργανισμοί του δημόσιου τομέα οφείλουν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα καθώς και στην αντιμετώπιση των νέων προκλήσεων (Vivona, 2023).

Αρχικά, προκειμένου να διερευνηθούν οι αναγκαίες μεταβολές της δημόσιας ηγεσίας, οφείλουμε να εξετάσουμε τον ορισμό της έννοιας. Ειδικότερα, με τον όρο «δημόσια ηγεσία», αποδίδεται το στυλ ηγεσίας με επιρροή και αποτελεσματικότητα στον δημόσιο τομέα (Khan et al., 2023). Προς την επίτευξη του σκοπού αυτού, η έρευνα ολοένα και περισσότερο εστιάζει στα οφέλη της επιχειρηματικής ηγεσίας, μέσω της οποίας αναμένεται να προκύψει η αλλαγή των κοινωνικών θεσμών αλλά και να ωθήσει την καινοτομία και τη βελτίωση των στόχων σε καθιερωμένους οργανισμούς. Ο δημόσιος τομέας, παρουσιάζει μοναδικά οργανωτικά χαρακτηριστικά και για αυτό το λόγο, αποτελεί πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη της εφαρμογής της επιχειρηματικής ηγεσίας. Με τον όρο αυτό, αποδίδεται το στυλ της ηγεσίας που στοχεύει τόσο στην επίτευξη των οργανωτικών στόχων όσο και στην εκμετάλλευση νέων ευκαιριών, συνδυάζοντας την επιχειρηματική και την ηγετική διάσταση και παρακινώντας τους υφισταμένους για καλύτερη επίτευξη των στόχων. Κατά συνέπεια, οι επιχειρηματικοί ηγέτες οφείλουν να συγκεντρώνουν χαρακτηριστικά, όπως η επιμονή και το ξεκάθαρο όραμα του μέλλοντος των οργανισμών τους καθώς και κοινωνικές ικανότητες ώστε να επηρεάζουν την συμπεριφορά των υφισταμένων τους, για ανάπτυξη της δημιουργικότητας και ανάληψη πρωτοβουλιών (Vivona, 2023).

Ακολούθως, η επιτυχία ενός δημόσιου διευθυντή εξαρτάται από την ικανότητά του/της να συγκεντρώσει μια παραγωγική ομάδα, ώστε να προωθεί ένα περιβάλλον όπου οι εργαζόμενοι συνεργάζονται αποτελεσματικά για την επίτευξη κοινών στόχων. Με αυτό

τον τρόπο, ενισχύεται η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα του καθορισμού και της επίτευξης στόχων της ομάδας, η αποσαφήνιση ατομικών και κοινών ρόλων, ευθυνών και οργανωτικών κανόνων, η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων και η αναγνώριση θεμάτων και πιθανών λύσεων. Ο αντίκτυπος της εποπτικής ηγεσίας και της ανάπτυξης ομάδας έργου εξηγείται από τη χρήση θεωριών κοινωνικής ψυχολογίας, οι οποίες τονίζουν τα ευεργετικά αποτελέσματα της μετασχηματιστικής ηγεσίας στα αποτελέσματα της ομάδας, προσφέροντας ένα ολιστικό στυλ ηγεσίας. Κατά συνέπεια, «η δημόσια ηγεσία είναι ένα μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας που προορίζεται αποκλειστικά για τον δημόσιο τομέα» (Khan et al., 2023).

Πιο συγκεκριμένα, ανάμεσα στα καθήκοντα του δημόσιου ηγέτη, συγκαταλέγονται τόσο ο καθορισμός στόχων όσο και η δημιουργία σχεδίων δράσης για την επίτευξη των στόχων του δημόσιου οργανισμού, δίνοντας οδηγίες σε άλλα μέλη της ομάδας, επιβλέποντας την εφαρμογή της οργανωτικής στρατηγικής. Παράλληλα, οφείλει να δημιουργεί πρότυπα για να ωθήσει την έμπνευση των μελών της ομάδας, αναζητώντας πληροφορίες και την αξιολόγηση της εργασίας τους. Προς αυτή την κατεύθυνση λοιπόν ο δημόσιος ηγέτης οφείλει να παρέχει αμέριστη υποστήριξη, ενισχύοντας την προσωπική αξία των υφισταμένων του, να διευκολύνει τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, τις μεταξύ τους σχέσεις καθώς και τη ροή πληροφοριών ανάμεσα στα μέλη (Gutterman, 2023).

Προκειμένου να εξυπηρετήσει καλύτερα τα καθήκοντά του, ο ηγέτης του δημοσίου οργανισμού, οφείλει να συγκεντρώνει μία πληθώρα ικανοτήτων. Ειδικότερα, οι οργανωτικοί ηγέτες είναι επιτακτική ανάγκη να διαθέτουν «ενδελεχή γνώση της εργασίας τους, που περιλαμβάνει τόσο τις επιμέρους λεπτομέρειες, αλλά και την κατανόηση της συνολικής κατάστασης όπως είναι και όπως μπορεί να εξελιχθεί. Η πλήρης κατανόηση και επίγνωση του εργασιακού τομέα συμβάλει ώστε να είναι ικανός να εκπαιδεύει αποτελεσματικά τους υφισταμένους του, να ανταποκρίνεται σε τεχνικές ερωτήσεις, να βελτιώνει τις εσωτερικές μεθόδους και διαδικασίες και να εγγυάται ότι τα αποτελέσματα του οργανισμού πληρούν ή ξεπερνούν τα απαιτούμενα πρότυπα ποιότητας. Επιπλέον, ο ιδανικός ηγέτης οφείλει να ενεργεί με συνέπεια, σύμφωνα με τους στόχους του, να είναι αρωγός στην προσπάθεια των υφισταμένων του, να ενθαρρύνει τον γόνιμο και εποικοδομητικό διάλογο και να προάγει τη διαδικασία της ενεργούς ακρόασης (Gutterman, 2023).

Για την επιτυχή χάραξη της δημόσιας ηγεσίας, οι εθνικές κυβερνήσεις παγκοσμίως οργανώνουν και πραγματοποιούν πολυάριθμες κοινωνικοοικονομικές μελέτες, οι οποίες σχεδιάζονται κυρίως από κεντρικούς και τοπικούς φορείς σχεδιασμού, με την πολιτική ηγεσία να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Η επιτυχής υλοποίηση αυτών των έργων είναι προς το συμφέρον της κυβέρνησης, της πολιτικής ηγεσίας, των φορέων σχεδιασμού, των φορέων εκτέλεσης, των δημοσίων διαχειριστών, των ομάδων έργων και του ευρύτερου κοινού (Khan et al., 2023).

Η έννοια και η σημασία της ηγεσίας του δημόσιου σχολείου

Η ανύψωση του επιπέδου της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης, συνεπάγεται ηγεσία ικανή να συμβάλλει αποτελεσματικά και γόνιμα στη βέλτιστη σχολική διοίκηση. Στο ίδιο πνεύμα, η εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου, απαιτεί ικανούς ηγέτες ώστε να καθοδηγούνται από άτομα χαρισματικά, αρωγούς στις ολοένα και αυξανόμενες απαιτήσεις των διδακτικών τους καθηκόντων. Για όλους αυτούς τους λόγους, η ηγεσία του σχολείου απαιτεί μια πολυδιάστατη στρατηγική που ενσωματώνει στοιχεία διαφορετικών τύπων ηγεσίας (Awan & Shahzadi, 2023).

Αναφορικά με τα μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση, είναι φανερό ότι υπάρχει μία ποικιλία, γεγονός που εξηγεί άλλωστε και τους διαφορετικούς τρόπους αναφοράς στα εκπαιδευτικά ηγετικά μοντέλα. Ειδικότερα, η έρευνα υποδεικνύει ως κυρίαρχη τη μετασχηματιστική και εκπαιδευτική ηγεσία, καθώς συγκεντρώνει 40 χρόνια εφαρμογής. Οι απόψεις των ερευνητών αναφορικά με τα σημαντικά μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση διίστανται, με άλλους να θέτουν σε πρώτη μοίρα τη διδακτική, τη μετασχηματιστική, την ηθική, τη συμμετοχική και τη διευθυντική ηγεσία. Στα τέλη της δεκαετίας του 90, άρχισε να ανέρχεται ένας νέος τύπος ηγεσίας, η κατανεμημένη ηγεσία. Δεδομένου ότι η εκπαιδευτική ηγεσία συγκεντρώνει αυξημένη πολυπλοκότητα, η οποία ολοένα και διευρύνεται, τα καθήκοντα των διευθυντών των σχολικών μονάδων πολλαπλασιάζονται (Gurr, 2023).

Παράλληλα, η ικανότητα των διευθυντών να αναπτύσσουν ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα σπουδών και η ικανότητα των δασκάλων να το υλοποιούν έχει αναγνωριστεί ότι συμβάλλει στην μαθησιακή πορεία των μαθητών. Έτσι, οι διευθυντές – ηγέτες των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δρουν ως γέφυρα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτές, τους μαθητές, τους γονείς και την σχολική κοινότητα γενικότερα. Με αυτό τον τρόπο, όχι μόνο καλλιεργούν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία αλλά και ανυψώνουν τη λειτουργική και διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της σχολικής επιτυχίας και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών (Awan & Shahzadi, 2023).

Καθώς η αυξημένη ακαδημαϊκή επιτυχία και η αποτελεσματικότερη μάθηση αποτελούν το ζητούμενο στις ημέρες μας από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, η ηγεσία είναι βασικός παράγοντας σε αυτές τις εξελίξεις. Δεδομένης μάλιστα της βαρύνουσας σημασίας του σχολείου, ως την κοιτίδα των μελλοντικών ηγετών και των σπουδαίων ανθρώπων κάθε χώρας, αποτελεί αναγκαιότητα κάθε κυβέρνησης να αποδώσει την πρέπουσα σημασία στην αποτελεσματική ηγεσία του δημόσιου σχολείου. Για αυτό το λόγο άλλωστε, ο θεσμός της σχολικής ηγεσίας, βρίσκεται πλέον στο επίκεντρο των ημερήσιων διατάξεων για τις εκπαιδευτικές πολιτικές παγκοσμίως. Άλλωστε, η αποτελεσματική σχολική ηγεσία είναι απαραίτητη για την ενθάρρυνση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και την εγκαθίδρυση των δημοκρατικών ιδεωδών καθώς και την προάσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολικό πλαίσιο. Η εκπαιδευτική ηγεσία και το σύνολο του διδακτικού προσωπικού, αποτελούν τα αναγκαία πρότυπα ώστε τα σχολεία

να προετοιμαστούν καλύτερα και να αναπτύξουν την επόμενη γενιά ηγετών (Phil, 2023).

Επιπλέον, η μαθητική ηγεσία, αποτελεί και έναν ισχυρό παράγοντα που εξηγεί τις διακυμάνσεις στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών από το επίπεδο της παρεχόμενης διδασκαλίας στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, η αποτελεσματική και ισχυρή ηγεσία, που διευκολύνει τη συνεχή βελτίωση και παρέχει εκπαιδευτική υποστήριξη είναι απαραίτητη για να είναι επιτυχής μια εκτεταμένη, μακροχρόνια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι ολοκληρωμένα όταν οι ηγέτες καλλιεργούν ένα περιβάλλον ενεργής μάθησης από δασκάλους και προσφέρουν τα απαιτούμενα κίνητρα. Έχει ήδη αποδειχθεί ότι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες είναι εκείνοι που επενδύουν χρόνο στην εκπαιδευτική ηγεσία, έχουν επαρκή διακριτική εξουσία και υποστήριξη και καλλιεργούν μια κουλτούρα κοινής λογοδοσίας και συνεργασίας. (Authaire & Turyagyanda, 2023).

Ο διευθυντής του σύγχρονου σχολείου

Οι ρόλοι του διευθυντή

Ο διευθυντής του σύγχρονου σχολείου, αποτελεί τον εκπαιδευτικό ηγέτη, ο οποίος επηρεάζει άμεσα τη σχολική μονάδα, καθώς και τη διαδικασία μάθησης, την επιτυχία του σχολικού πλαισίου, ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο ασκεί τα καθήκοντά του. Αποτελεί τον καταλύτη της σχολικής μονάδας, καθώς όχι μόνο κινητοποιεί το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και προάγει τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Βασιλόπουλος, 2017).

Ο σχολικός διευθυντής, επιτελεί διάφορους ρόλους στα πλαίσια του σχολείου. Ο διοικητικός ρόλος που επιτελεί, σχετίζεται με τον προγραμματισμό, αλλά και την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας. (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2013). Πιο συγκεκριμένα, ανάμεσα στα ποικίλα καθήκοντα του σχολικού διευθυντή, ανήκει ο χειρισμός των διοικητικών θεμάτων της υπηρεσίας του, καθώς και καθήκοντα που σχετίζονται με την οργάνωση αλλά και τη βελτιστοποίησή της. Είναι γεγονός ότι παρά τον αυξημένο όγκο των υποχρεώσεων, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να ενθαρρύνει την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου του, αλλά και τους ίδιους τους μαθητές, των οποίων η επιτυχημένη σχολική πορεία εξαρτάται από την ορθή επιτέλεση των καθηκόντων του (Βασιλόπουλος, 2017).

Ακολούθως, το συλλογικό όραμα, αποτελεί μία από τις ιδέες που ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας οφείλει να εμφυσήσει στην εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να επιτευχθεί μία νέα εποχή στην εκπαίδευση, μέσα από επιβεβλημένες μεταρρυθμίσεις (Ταρατόρη- Τσαλκατίδου, 2013). Η επιτυχημένη διεύθυνση, κρίνεται από τη συλλογική συμμετοχή των μελών της σχολικής κοινότητας στους στόχους προς την υλοποίηση του κοινού οράματος (Βασιλόπουλος, 2017). Ακόμα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, επιτελεί το ρόλο του αξιολογητή τόσο της σχολικής μονάδας όσο και του συνόλου

των διδασκόντων. Πιο συγκεκριμένα, στις υποχρεώσεις του έγκειται η καταγραφή των χώρων αλλά και των περιουσιακών στοιχείων του σχολείου, με σκοπό την κοινοποίηση στα πολιτειακά όργανα για την κατάσταση της σχολικής μονάδας, ώστε να καταδειχθούν οι τυχόν ελλείψεις, ενώ ταυτόχρονα είναι εγγυητής της συνολικής ποιότητας του διδακτικού έργου (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2013).

Επιπλέον, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, αποτελεί τη γέφυρα συνεργασίας του σχολείου με άλλους φορείς ή διευθυντές, εκπαιδευτικούς, με το σύλλογο γονέων ή τους ίδιους τους γονείς των μαθητών. Ακόμα, οφείλει να έρχεται σε συνεννόηση με τους Σχολικούς Συμβούλους, ή τους ανώτερους αξιωματούχους της εκπαίδευσης στα πλαίσια μίας γόνιμης συνεργατικής σχέσης. Επιπλέον, ο διευθυντής οφείλει να σταθεί ως αρωγός σε οποιοδήποτε πρόβλημα ή πρόκληση αντιμετωπίζει το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, προάγοντας το διάλογο και τη διαβούλευση στα πλαίσια μιας εποικοδομητικής συνεργατικής σχέσης. Η εξεύρεση λύσεων από κοινού ώστε να υπερκεραστούν τα όποια εμπόδια προκύπτουν, μέσα στο κλίμα των διαρκώς αυξανόμενων προκλήσεων της εποχής μας, αποτελεί σημαντικό στοιχείο της σωστής διεύθυνσης. Επιπροσθέτως, ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να δρα ως στυλοβάτης και θεματοφύλακας της ελευθερίας του λόγου και των δημοκρατικών ιδεωδών στα πλαίσια των συνελεύσεων των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών, ώστε κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας να έχει τη δική του φωνή. Στο ίδιο πλαίσιο, καθήκον του διευθυντή, αποτελεί η γνώση και η εφαρμογή των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων και διαφόρων εγκυκλίων της εκπαίδευσης που ρυθμίζουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την επιτυχημένη εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τέλος, δε θα πρέπει να μειώνουμε και τον καθοδηγητικό ρόλο του διευθυντή, ο οποίος χρησιμοποιείται κάθε φορά που απαιτείται να δώσει συστάσεις ή κατευθύνσεις στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Στο ίδιο πλαίσιο, οφείλει να προάγει τη συνεργασία με την εκπαιδευτική κοινότητα για τη βελτίωση των αιθουσών και του γενικότερου κλίματος του σχολείου, όπως και για την εγγύηση της υγείας και της ασφαλούς φιλοξενίας όλων των μαθητών (Βασιλόπουλος, 2017).

Συμπεραίνουμε λοιπόν, από τα προαναφερθέντα ότι ο ρόλος του διευθυντή, πέρα από την επιτέλεση των διοικητικών αρμοδιοτήτων του σχολείου, ενσαρκώνει και την ηγεσία της εκπαίδευσης, το πρόσωπο που είναι ανώτερο στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Κύριος στόχος του αποτελεί η μεταλαμπάδευση του κοινού οράματος και η θέσπιση των εκπαιδευτικών εκείνων στόχων που θα συμβάλουν στην ευνομία του σχολικού πλαισίου και στην ανάπτυξή της. Στο πλαίσιο αυτό, απαραίτητη θεωρείται η ανάληψη από μέρους του των καθηκόντων του αξιολογητή, ώστε να βελτιστοποιήσει το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών και να λειτουργήσει ως εγγυητής της επιτυχημένης σχολικής πορείας των μαθητών. Η δημιουργία σχέσεων συνεργασίας, η προάσπιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και των δημοκρατικών ιδανικών, μέσω της ελεύθερης διαβούλευσης και του γόνιμου διαλόγου, αποτελεί επίσης πρωταρχικό καθήκον του επιτυχημένου διευθυντή του σύγχρονου σχολείου. Έτσι, αναβαθμίζεται το σύνολο των υπηρεσιών της παρεχόμενης εκπαίδευσης, προάγεται η επικοινωνία των φορέων της εκπαίδευσης,

επιλύονται οικονομικά και άλλα ζητήματα και εξασφαλίζεται το ιδανικό σχολικό περιβάλλον για τους μαθητές και εργασιακό για τους εκπαιδευτικούς (Βασιλόπουλος, 2017).

Επιλογή Διευθυντή Σχολείου

Είναι προφανές ότι πρωταρχικό μέλημα των σύγχρονων αναπτυγμένων κρατών αποτελεί η σωστή επιλογή της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Καθώς οι διευθυντές της σχολικής μονάδας συμβάλουν στη βελτίωση της σχολικής απόδοσης των μαθητών σε όλα τα επίπεδα, καθιερώνουν και διατηρούν τα περιβάλλοντα που προωθούν την άριστη διδασκαλία και συμμετέχουν σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο στη δημιουργία ενός σύγχρονου και δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος που αρμόζει με τον 21ο αιώνα, η απόφαση για την ανάληψη καθηκόντων από το άτομο που συγκεντρώνει τα περισσότερα ηθικά και επιστημονικά εφόδια είναι βαρύνουσας σημασίας. Οι υποψήφιοι για τη διευθυντική θέση οφείλουν να διαθέτουν προϋπηρεσία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου καθώς και συνεχή εκπαίδευση ηγεσίας προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους. Χωρίς την κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη για τους διευθυντές, καμία πολιτική, εθνική ή περιφερειακή πρωτοβουλία, δεν μπορεί να οδηγήσει αποτελεσματικά την εκπαίδευση στον σωστό δρόμο.

Επιπλέον, στα άμεσα καθήκοντα των διευθυντών μιας σχολικής μονάδας, ανήκει η δημιουργία και γεφύρωση σχέσεων συνεργασίας τόσο με την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου όσο και με τους γονείς των μαθητών αλλά και με φορείς της εκπαίδευσης, τοπικούς φορείς καθώς και με εξειδικευμένο προσωπικό όπως ψυχολόγους ή κοινωνικούς λειτουργούς που παρακολουθούν τη σχολική πορεία των μαθητών.

Για όλους αυτούς τους λόγους, το κατάλληλο άτομο που θα πρέπει να αποτελέσει τη σχολική ηγεσία, οφείλει να είναι αυτό που θα ισορροπήσει ανάμεσα στους πολλαπλούς ρόλους που καλείται να επιτελέσει, ως διοικητικός λειτουργός, ως εγγυητής ενός συλλογικού οράματος για το μέλλον της σχολικής κοινότητας, ως αξιολογητής στο έργο των εκπαιδευτικών ώστε να διαφυλάττει την άριστη ποιότητα παρεχόμενης παιδείας, ως συνεργάτης, ώστε κάθε εκπαιδευτικός και μέλος του σχολικού προσωπικού να έχει τη δική του φωνή και να μπορεί με συνθήκες ισότητας και ελευθερίας λόγου να εκφράσει τις απόψεις και τις ανησυχίες του (Βασιλόπουλος, 2017).

Συμπεράσματα

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, κατέχει εξέχουσα θέση στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και αποτελεί την ηγεσία της Εκπαίδευσης. Στο σχολικό πλαίσιο, καλείται να ισορροπήσει ανάμεσα σε μια πληθώρα ρόλων και καθηκόντων, ώστε να συμβάλει στην ανάπτυξη και βελτιστοποίηση της σχολικής μονάδας. Καθώς αποτελεί την ανώτερη βαθμίδα του σχολείου, η σωστή επιτέλεση των καθηκόντων του, συμβάλει στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου. Για αυτό το λόγο, και με βάση τα νομοθετικά πλαίσια

των τελευταίων ετών, τη διευθυντική θέση οφείλει να εκπροσωπεί ένα άτομο χαρισματικό, με επάρκεια επιστημονικών και παιδαγωγικών προσόντων καθώς και διευρυμένη διδακτική εμπειρία.

Πρωταρχικό καθήκον του επιτυχημένου διευθυντή αποτελεί η δημιουργία ενός δημοκρατικού και αξιοκρατικού σχολικού πλαισίου, ικανό να προετοιμάσεις τους μαθητές ως αυριανούς ενεργούς πολίτες. Παράλληλα, οφείλει να δρα ως προασπιστής της κοινωνικής δικαιοσύνης, του πνεύματος ευγενούς άμιλλας, της συνεργασίας και της αλληλεγγύης μεταξύ των μελών του σχολείου. Άλλωστε, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ενσαρκώνει την παιδαγωγική επιστήμη, που θα συμβάλει στην εγκαθίδρυση ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος, όπου όλοι οι μαθητές και οι δάσκαλοι ανήκουν εκεί, έχουν τη δική τους φωνή και αγκαλιάζονται από το σχολικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Almaududi Ausat, A. M., Suherlan, S., Peirisal, T., & Hirawan, Z. (2022). The Effect of Transformational Leadership on Organizational Commitment and Work Performance. *Journal of Leadership in Organizations*, *4*(1), 61–82. https://doi.org/10.22146/jlo.71846

ATUHAİRE, S., & TURYAGYENDA, K. (2023). The Repositioned Role of School Leadership on Learning to Thrive in the Post-COVID-19 Pandemic Era: A Narrative Review of Uganda's Context. *International Journal of Educational Research Review*, *8*(4), 716–725. https://doi.org/10.24331/ijere.1315957

Authaire, S., & Turyagyanda, K. (2023). The Repositioned Role of School Leadership on Learning to thrive in the post COVID-19 Pandemic era: a narrative review of Uganda's context. *International Journal of Educational Research Review*.

Awan, R., & Shahzadi, U. (2023). *2023 Effect of School Heads ' Instructional Leadership Practices Effect of School Heads ' Instructional Leadership Practices on Teachers '. 2023*(October). https://doi.org/10.47205/plhr.2023(7-IV)11

Bakoulis, P. (2016). «*Sygkritiki theorisi ton staseon kai ton a-ntilipseon ton ekpaideftikon anaforika me tous tropous epilogis diefthynton scholikon monadon gia ta eti 2011 kai 2015. I periptosi tou Nomou Korinthias*», diplomatiki ergasia, EAP.

Galdames-Calderón, M. (2023). Distributed Leadership: School Principals' Practices to Promote Teachers' Professional Development for School Improvement. *Education Sciences*, *13*(7). https://doi.org/10.3390/educsci13070715

Gurr, D. (2023). *Paper commissioned for the 2024/5 Global Education Monitoring Report, Leadership and education*. 1–44. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384529/PDF/384529eng.pdf.multi

Gutterman, A. (2023). Leadership Roles and Activities. *SSRN Electronic Journal*, *June*. https://doi.org/10.2139/ssrn.4473799

Khan, N. U., Zhongyi, P., Han, H., & Ariza-Montes, A. (2023). Linking public leadership and public project success: the mediating role of team building. *Humanities and Social Sciences Communications*, *10*(1), 1–10. https://doi.org/10.1057/s41599-023-01791-y

Li, H., Sajjad, N., Wang, Q., Ali, A. M., Khaqan, Z., & Amina, S. (2019). Influence of transformational leadership on employees' innovative work behavior in sustainable organizations: Test of mediation and moderation processes. *Sustainability (Switzerland)*, *11*(6), 1–21. https://doi.org/10.3390/su11061594

Phil, B. (2023). School leadership. *Vocational Education*.

Steinmann, B., Klug, H. J. P., & Maier, G. W. (2018). The path is the goal: How transformational leaders enhance followers' job attitudes and proactive behavior. *Frontiers in Psychology*, *9*(NOV), 1–15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02338

Saitis, Ch.,(2014), *Myisi ton ekpaideftikon sta mystika tis scholikis igesias*, Athina, Aftoekdosi

Stavrou, D.(2018). «S*cholikі Igesia kai Neo Dimosio Manatzment stin Ekpaidefsi: Apopseis Diefthynton P.E. tou Nomou Attikis*», Di-plomatiki ergasia FPPs, EPDE EKPA

Taratori-Tsalkatidou, E. (2013) *Scholiki Axiologisi. Axiologisi tis Scholikis Monadas, tou Ekpaideftikou kai tis Epidosis tou Mathiti*. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.

Vasilopoulos, Ch. (2017). O rolos tou diefthynti stis scholikes mona-des tis Elladas kai tis Kyprou – Mia sygkritiki prosengisi. *Epistimes Agogis, 3.*

Verger, A. & Curran, M. (2014). New public managment as a global education policy: its adoption and re- contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55:3, 253- 271.

Vivona, R. (2023). The new era leadership for the public sector? Entrepreneurship, effectiveness, and democracy. *Public Management Review*, *January*. https://doi.org/10.1080/14719037.2022.2162957

Νόμοι – Υπουργικές αποφάσεις

Π. Δ. 25/07.02.2002. «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τροποποίηση της

διαδικασίας επιλογής αυτών». ΦΕΚ 20/Α΄/7-2-2002. Ανακτήθηκε από https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/403003/p.d.-25-2002

Νόμος 3467/2006. «Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ128/Α΄/21-6- 2006. Ανακτήθηκε από https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3467-2006.html

Νόμος 3848/2010. «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». ΦΕΚ 71/Α΄/19-5- 2010. Ανακτήθηκε από https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3848-2010.html

Νόμος 4327/2015. «Επιλογή Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». ΦΕΚ Α/50/14-5-2015. Ανακτήθηκε από https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-4327-2015.html

Νόμος 4473/2017. «Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης». ΦΕΚ 78/Α/30-5-2017 Ανακτήθηκε από https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4473-2017-fek-78a-30-5-2017.html

Διοικητικά Καθήκοντα Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Λαζαρίδης Παναγιώτης, Εκπαιδευτικός, M.Ed.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εστιάζει στα διοικητικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και αυτά είναι ένα τμήμα του συνόλου των καθηκόντων τους. Το άλλο και βασικότερο τμήμα των καθηκόντων τους είναι το διδακτικό έργο τους. Το καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών εν πολλοίς έχει συνοψιστεί στον νόμο 105657/2002, ο οποίος φέρει τον τίτλο «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σχολών Επαγγελματικής Κατάρτισης και των συλλόγων των διδασκόντων». Ο νόμος αυτός συμπληρώνεται από τον νεότερο εν ισχύι νόμο 4823/2021, ο οποίος τιτλοφορείται ως «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικός, Σύλλογος Διδασκόντων, Διευθυντής/-ντρια, καθήκον, έργο

Administrative Duties of Secondary Education Teachers

Lazaridis Panagiotis, Educational, M.Ed.

Abstracts

This article focuses on the administrative duties of teachers, who serve in secondary school units, and these are a part of their total duties. The other and most basic part of their duties is their teaching work. The obligations of teachers are largely summarized in Law 105657/2002, which bears the title "Definition of the more specific duties and responsibilities of the heads of the regional primary and secondary education services, the principals and vice-principals of the school units and Vocational Training Schools and the teachers' associations". This law is supplemented by the newest law in force 4823/2021, which is titled "School Upgrading, Teacher Empowerment and Other Provisions".

Key-Words: teacher, Teachers Association, Director, task, work

Τί ορίζεται ως Σύλλογος Διδασκόντων

Ο Σύλλογος των Διδασκόντων (Σ.Δ.) είναι το συλλογικό όργανο κάθε σχολικής μονάδας και αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων που διδάσκουν σ' αυτό με οποιαδήποτε σχέση εργασίας (Μόνιμοι, Αναπληρωτές Πλήρους Ωραρίου, Αναπληρωτές Μειωμένου Ωραρίου, Ωρομίσθιοι) και έχει ως πρόεδρό του τον/την διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου (βλ. α) Υ.Α. υπ. αριθμ. Φ. 351.1/324/105657/Δ1/2002,

άρ. 37, β) άρθρο 1, Κεφάλαιο Α΄, της υπ. αρ. 6492/11-01-1983 Απόφασης του ΥΠ.Ε.Π.Θ., η οποία τροποποιούσε την υπ. αρ. 18726/22.2.78 απόφαση του ΥΠ.Ε.Π.Θ., γ) Ν. 1566/1985, άρθρο 11, Περ. ΣΤ`, Παρ. 1). Στην περίπτωση που απουσιάζει ο διευθυντής, τότε του συλλόγου προεδρεύει ο νόμιμος αναπληρωτής του. Ελλείψει και αυτού, τότε προεδρεύει στο Σύλλογο Διδασκόντων ο ανώτερος στο βαθμό εκπαιδευτικός και επί ισόβαθμων εκείνος που έχει τον περισσότερο χρόνο υπηρεσίας στο βαθμό. Επίσης, επικουρεί τα διευθυντικά στελέχη στην εφαρμογή του νόμου στην σχολική μονάδα (βλ. Ε1/573/20-03-1984 Εγκύκλιος του ΥΠ.Ε.Π.Θ.), και χαράσσει τις κατευθυντήριες γραμμές, ώστε να εφαρμοστεί κατά το δυνατόν καλύτερα η εκπαιδευτική πολιτική του καθ' ύλην υπουργείου και εν τέλει να λειτουργεί εύρυθμα το σχολείο (βλ. α) Ν. 1566/1985, αρ. 11, Περ. ΣΤ`, Παρ. 3, β) Δ2/4534/14-03-1990 ΥΠ.Ε.Π.Θ., §15).

Διοικητικά Καθήκοντα & Αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών

Τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών θεσπίστηκαν από την Πολιτεία για την εκπαίδευση, καθώς αναγνωρίζεται από την ίδια ότι «οι εκπαιδευτικοί επιτελούν έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης», διότι από το έργο των εκπαιδευτικών προάγεται «η οικονομική ανάπτυξη, ο πολιτισμός και η συνοχή της κοινωνίας» (Υ.Α. υπ. αριθμ. Φ. 351.1/324/105657/Δ1/2002, άρθρο 36). Υπό το γενικότερο και το πλέον αναγνωρίσιμο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν, εκπαιδεύουν και διαπαιδαγωγούν τους μαθητές/-τριες. Εκτός αυτών, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν μία πλειάδα διοικητικών καθηκόντων, τα οποία διέπουν την σχολική καθημερινότητα.

Ο Σ.Δ. συνέρχεται σε τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις εκτός διδακτικού ωραρίου με πρόσκληση του διευθυντή/-τριας της σχολικής μονάδας και προεδρεύει ο ίδιος/ίδια (βλ. Υ.Α. υπ. αριθμ. 6492/11-01-1983 ΥΠ.Ε.Π.Θ., Κεφ. Α. α.§4 & 5). Οι συνεδριάσεις διεξάγονται εντός του εργασιακού ωραρίου, τα θέματα των τακτικών συνεδριάσεων γνωστοποιούνται μία ημέρα πριν την καθορισμένη συνεδρίαση και δίδεται η δυνατότητα εγγραφής καινούργιου θέματος προς συζήτηση, αν ζητηθεί πλειοψηφικά από τον Σύλλογο (Για την εγκυρότητα των πράξεων του Σ.Δ. βλ. Υ.Α. υπ. αριθμ. 6492/1983, §7-12). Ακόμη, για την λήψη απόφασης απαιτείται απαρτία του Σ.Δ. Επιπλέον, στις συνεδριάσεις του Σ.Δ. μπορούν να παρίστανται και εκπρόσωποι των μαθητών/-τριων (όταν εξετάζονται ειδικά μαθητικά θέματα), του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης (βλ. α) Υ.Α. υπ. αριθμ. 6492/1983, §13, 14 β) Ν. 1566/1985, άρ. 11. §1, 4). Ο Σ.Δ. δεν δύναται να συγκληθεί και να συζητήσει θέμα που άπτεται της αρμοδιότητας του διευθυντή/-τριας ή να λάβει απόφαση αντίθετη με την ισχύουσα νομοθεσία (βλ. α) Υ.Α. υπ. αριθμ. 6492/11-01-1983, § 6., β) Εγκύκλιος Ε1/573/20-03-1984 ΥΠ.Ε.Π.Θ., γ) Ν. 1566/1985, άρ. 11, Περ. ΣΤ΄,§2).

Τα θέματα που τίθενται υπό συζήτηση και τελικά λαμβάνεται απόφαση κατά την πρώτη τακτική συνεδρίαση του Σ.Δ. είναι: α) η ανάθεση της διδασκαλίας των μαθημάτων, β) ο ορισμός των καθηγητών συμβούλων ανά τάξη ή τμήμα, γ) η κατανομή των εργασιών του σχολείου μεταξύ των μελών του, δ) οι εφημερίες των καθηγητών, ε) ο αρχικός προγραμματισμός ύλης και δράσεων. Στην ιδιαίτερη περίπτωση κατά την οποία ο Σ.Δ

δεν είναι σε θέση να προβεί στην ανάθεση διδασκαλίας μαθημάτων ή στην κατανομή τάξεων/τμημάτων τότε η απόφαση λαμβάνεται από τον Διευθυντή σε συνεργασία με τον Σ.Ε.Ε. (βλ. α) Δ2/4534/14-03-1990 ΥΠ.Ε.Π.Θ. §16., β) Υ.Α. υπ. αριθμ. Φ. 351.1/324/105657/Δ1/2002, άρ. 39.§4-6, 14, 15. γ) ν.4823/2021, άρ.30, §1 – 5).

Αναφορικά με το θέμα της κατανομής του διδακτικού προσωπικού στα τμήματα/τάξεις, αυτή γίνεται με κριτήριο την κάλυψη των διδακτικών ωρών του ωρολόγιου προγράμματος συνδυαστικά με τις ανάγκες ανά ειδικότητα και μάθημα. Ως προς την ανάθεση καθηκόντων, αυτή γίνεται, αφού ληφθούν υπόψη η ειδικότητα και τα ιδιαίτερα προσόντα του κάθε εκπαιδευτικού με την λογική να παράγονται και τα προσδοκώμενα για το σχολείο αποτελέσματα. Ακόμη, ο Σ.Δ. έχει την δυνατότητα να αναθέσει «υπερωριακή διδασκαλία για την κάλυψη των ωρών του ωρολογίου προγράμματος σε εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου» (βλ. α) Γ1/160/16-03-1984 Εγκύκλιος ΥΠ.Ε.Π.Θ., β) Γ1/11/33/09-10-1997 Εγκύκλιος ΥΠ.Ε.Π.Θ. §1., γ) Υ.Α. υπ. αριθμ. Φ. 351.1/324/105657/Δ1/2002, άρ. 39. §13).

Στις αρμοδιότητες των διδασκόντων συγκαταλέγονται η ευθύνη εφαρμογής του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, η ευθύνη «για την υγεία και προστασία των μαθητών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής», η ιεράρχηση των σχολικών αναγκών και η αντιμετώπισή τους, η επιβολή ποινών, ο χαρακτηρισμός της διαγωγής, η δικαιολόγηση των απουσιών, η προαγωγή, η απόλυση, η παραπομπή σε επανεξέταση, η απόρριψη στην ίδια τάξη των μαθητών/-τριών, η πραγματοποίηση πολυήμερων εκδρομών, σχολικών περιπάτων, διδακτικών επισκέψεων, ο ορισμός εκπροσώπου του για την επίβλεψη των συνθηκών υγιεινής των σχολικών κυλικείων, η τακτική ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων σχετικά με τις απουσίες, την επίδοση και την διαγωγή των μαθητών/-τριών (βλ. α) Υ.Α. υπ. αριθμ. Φ. 351.1/324/105657/Δ1/2002, άρ. 39. §2-4, 8, 11-12, 17-22. β) ν. 1566/1985, άρ 11.§3, γ) . Υ.Α. υπ. αριθμ. 79942/ΓΔ4/21-5-2019, άρ. 29. §2, 3).

Επίσης, τα μέλη του Σ.Δ. έχουν χρέος να μεριμνούν για την καλή κατάσταση των κτηριακών εγκαταστάσεων και να τηρούν εχεμύθεια σχετικά με θέματα του σχολείου, την καθηγητική και εν γένει διδακτική τους ιδιότητα, εκτός αν υπάρχει η σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή/-ντριας (βλ. α) ΠΔ 16/17-01-1930, Αρ. 3., β) Υ. Α. υπ. αριθμ. 18726/22-02-1978 ΥΠ.Ε.Π.Θ. Κεφ. Γ΄ § 10, 11., γ) Υ.Α. υπ. αριθμ. Φ. 351.1/324/105657/Δ1/2002, άρ. 36. §7, 14., άρ.39. §9).

Ακόμη, όσοι ανήκουν στον Σ.Δ. έχουν την υποχρέωση να προσέρχονται εγκαίρως στο σχολείο και να παραβρίσκονται χωρίς χρονοτριβή στην αίθουσα διδασκαλίας, αφού έχουν την ευθύνη της εισόδου των μαθητών/-τριών, και να εξέρχονται της αίθουσας, αφού εξέλθουν τα παιδιά από την τάξη, τηρώντας τον προβλεπόμενο χρόνο έναρξης και λήξης των μαθημάτων. Επίσης, το εργασιακό ωράριο των εκπαιδευτικών ανάγεται στις τριάντα ώρες εβδομαδιαίως, ανεξαρτήτως του διδακτικού τους ωραρίου, καθώς μπορεί να διεξάγονται ποικίλες σχολικές εκδηλώσεις ή να παρίστανται σε τακτό χρόνο για την ενημέρωση των κηδεμόνων των μαθητών/-τριών ή να τούς έχει ανατεθεί μη προβλεφθέν κατά τον αρχικό προγραμματισμό διοικητικό έργο από την διεύθυνση του

σχολείου. Νομικά κατοχυρωμένη είναι η απαγόρευση ιδιωτικών παραδόσεων μαθημάτων επ' αμοιβή (βλ. α) Υ.Α. υπ. αριθμ. 18726/22-02-1978 ΥΠ.Ε.Π.Θ. Κεφ. Γ΄§1, 2., β) Ν. 1566/1985, άρ.14, §20., & άρ. 55, §1. ζ., γ) Δ5/3454/13-06-1989 ΥΠ.Ε.Π.Θ., δ) Δ2/12744/24-06-1996 ΥΠ.Ε.Π.Θ., ε) Δ2/14114/05-12-2000 ΥΠ.Ε.Π.Θ. στ) Υ.Α. υπ. αριθμ. Φ. 351.1/324/105657/Δ1/2002, άρ. 36, §11, 12, 17, 19).

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν το καθήκον του υπεύθυνου τάξης/τμήματος έχουν την ευθύνη της συλλογής των αποκομμάτων από τα δελτία των απουσιολογίων και να τα καταχωρούν στην ηλεκτρονική καρτέλα της σχολικής πλατφόρμας myschool.gr. Σε καθημερινή βάση οφείλουν να γνωρίζουν ποιοι εκ των μαθητών/-τριών απουσίασαν την προηγούμενη ημέρα είτε συνολικά είτε για κάποια ώρα. Στην περίπτωση που απουσιάσει αδικαιολογήτως κάποιος μαθητής/-τρια από διδακτική ώρα, ενώ είχε προσέλθει από την 1η ώρα στο σχολείο, τότε ο υπεύθυνος του τμήματος/τάξης πρέπει να ενημερώσει με οποιοδήποτε πρόσφορο μέσο τους γονείς/κηδεμόνες. Ακόμη, επιβλέπουν την διαγωγή και την φοίτηση των μαθητών/-τριών και οργανώνουν την τάξη/τμήμα με κάθε πρόσφορο τρόπο (σε συνεννόηση με τον διευθυντή/-ντρια του σχολείου), υποστηρίζουν εξακολουθητικά τους μαθητές/-τριες, φροντίζουν να δημιουργούν θετικό κλίμα στην τάξη/τμήμα και εντοπίζουν άμεσα τις δυσκολίες των παιδιών – μαθησιακές, οικογενειακές, οικονομικές, συναισθηματικές – με σκοπό την αποτελεσματική και έγκαιρη αντιμετώπισή τους (βλ. α) Υ.Α. υπ. αριθμ. 79942/ΓΔ4/21-5-2019, άρ. 29. 1, 2., άρ. 30. 3., β) Π.Δ. 16/17-01-1930, άρ. 4. §1, 2, γ) Υ.Α. υπ. αριθμ. 18726/22-02-1978 ΥΠ.Ε.Π.Θ. Κεφ. Γ΄§9., δ) ν. 4823/2021, άρ. 102.).

Ως προς τις εφημερίες, καθημερινά αναρτάται πίνακας με τους διδάσκοντες, οι οποίοι επιτηρούν τα παιδιά στα διαλείμματα (και μετά το πέρας του διαλείμματος να εισέλθουν οι μαθητές/-τριες στις αίθουσες διδασκαλίας) ή σε οποιαδήποτε εκδήλωση ή σε σχολικό περίπατο. Ειδικότερα στην περίπτωση του σχολικού περιπάτου, όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας οφείλουν να συνοδεύσουν, εξαιρουμένων όσων η απουσία τους είναι απολύτως δικαιολογημένη. Σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της Φυσικής Αγωγής οι διδάσκοντες επιβλέπουν την ευταξία των παιδιών στην πρωινή συγκέντρωση του σχολείου. Επίσης, απασχολούν τους μαθητές/-τριες σε περίπτωση απουσίας καθηγητή/-τριας, αρκεί εκείνη την διδακτική ώρα να μην έχουν παράδοση. Ένα επιπρόσθετο καθήκον αποτελεί η θερινή εφημερία, δηλαδή κατά την περίοδο από την 1η Ιουλίου έως και 31η Αυγούστου κάθε σχολικού έτους, περίοδο κατά την οποία τα σχολεία είναι κλειστά, μία ημέρα ανά εβδομάδα τα σχολεία είναι ανοιχτά για την διεκπεραίωση κάποιου υπηρεσιακού ζητήματος. Στο σχολείο πρέπει να παραβρίσκεται τουλάχιστον ένα μέλος του Σ.Δ. Υπάρχει αναφορά πάντως για διευκόλυνση εκπαιδευτικών, οι οποίοι είτε οι ίδιοι αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας είτε έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον άτομα με αναπηρία (βλ. α) Π.Δ. 16/17-01-1930, άρ. 4.§5, β) Υ.Α. υπ. αριθμ. 18726/22-02-1978 ΥΠ.Ε.Π.Θ. Κεφ. Γ΄§6. γ) Π.Δ. 104/1979, άρ. 2.§1,2, δ) Φ272/Δ2/8761/24-06-1982 ΥΠ.Ε.Π.Θ. §1, 2, ε) Γ4/745/18-12-1984 ΥΠ.Ε.Π.Θ, §5, στ) Γ2/4893/11-12-1989 ΥΠ.Ε.Π.Θ, ζ) Γ4/2556/18-12-1991 ΥΠ.Ε.Π.Θ, η) Γ2/44512/26-04-2002 Εγκύκλιος ΥΠ.Ε.Π.Θ., άρ. 2. §2., θ) Υ.Α. υπ. αριθμ. Φ. 351.1/324/105657/Δ1/2002, άρ. 36, §18, ι) Υ.Α. υπ. αριθμ. Γ2/80033/04-08-2006,

άρ.2, §1, 2, ια) Υ.Α. υπ. αριθμ. Γ2/148096/24-12-2007 ΥΠ.Ε.Π.Θ. άρ.2,§1,2, ιβ) Δ2/32287/12-03-2008 ΥΠ.Ε.Π.Θ. ιγ) Υ.Α. Αριθμ. 79942/ΓΔ4/2019, άρ.2 §2).

Εξίσου σημαντική υποχρέωση των εκπαιδευτικών είναι η απαγόρευση του καπνίσματος σε κοινούς κλειστούς χώρους (εντός αίθουσας διδασκαλίας, εντός της αίθουσας διδασκόντων) ιδίως για παιδαγωγικούς λόγους, ώστε να μην αποτελέσουν αρνητικό πρότυπο μίμησης στους μαθητές/-τριες. Ακόμη, αυτονόητη είναι η απενεργοποίηση της λειτουργίας των κινητών τηλεφώνων ή οποιασδήποτε άλλης συσκευής με σύστημα επεξεργασίας δεδομένων εικόνας και ήχου των εκπαιδευτικών εν ώρα διδασκαλίας (βλ. α) Γ/9895/23-12-1980 Εγκύκλιος ΥΠ.Ε.Π.Θ., β) Γ1/100553/04-09-2012 απόφαση ΥΠ. Παιδείας, §2).

Ένα ακόμη καθήκον των εκπαιδευτικών είναι η συμμετοχή τους στο Συμβούλιο της Τάξης (Σ.τ.Τ.). Ο ρόλος του Σ.τ.Τ. είναι εισηγητικός προς τον Σ.Δ. και συγκαλείται από τον Διευθυντή/-ντρια ή τον υποδιευθυντή ή την έγγραφη αίτηση τριών τουλάχιστον καθηγητών, οι οποίοι διδάσκουν σε κάποιο τμήμα/τάξη, όταν προκύψει ζήτημα που σχετίζεται με την εύρυθμη λειτουργία, όπως η φοίτηση, η συμπεριφορά, η υγεία και η πρόοδος των μαθητών/-τριών του τμήματος/τάξης (βλ. α) Υ.Α. υπ. αριθμ. 6492/11-01-1983 ΥΠ.Ε.Π.Θ., Κεφ. Α, β) §1 – 4, β) Φ.Ε.Κ. 1340/2002, άρ. 39, § 1 – 6, γ) 79942/ΓΔ4/21-5-2019 ΥΑ (Β΄2005), άρ. 30. 6).

Επιπροσθέτως, επιβεβλημένη θεωρείται η συμμετοχή των διδασκόντων/-ουσών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Πανελλαδικές εξετάσεις και στις ενδοσχολικές εξετάσεις (προαγωγικές και απολυτήριες) ακόμη και των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων, σε ομάδες εργασίας για την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ή σε οποιαδήποτε επιτροπή συγκροτείται από θεσμικό φορέα εκπαίδευσης, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η υποχρέωση να ασκούν καθήκοντα διευθυντών μεταλυκειακών προπαρασκευαστικών κέντρων, αλλά και να συμπληρώνουν το υποχρεωτικό διδακτικό τους ωράριο ελλείψει ωρών στο σχολείο της οργανικής τους θέσης ή τοποθέτησης σε όμορο σχολείο. Τέλος, απαραίτητη κρίνεται και η συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις, όταν αυτές πραγματώνονται από τους Συμβούλους Ειδικότητας και σε προγράμματα υποβοήθησης ή ένταξης των μαθητών/-τριών αλλά και η συνεργασία τόσο με τον Σ.Ε.Ε. όσο και με τον Παιδαγωγικά υπεύθυνο/-η του σχολείου για την βέλτιστη δυνατή απόδοση του διδακτικού έργου (βλ. α) Ν. 1566/1985**,** άρ. 55, §1.α–στ, β) Φ.Ε.Κ. 1340/2002, άρ. 36, §20, 27., άρ. 39, §13, γ) Φ251/51180/Β6/17-05-2007 ΥΠ.Ε.Π.Θ., δ) Φ252/73836/Β6/24-06-2009 Εγκύκλιος ΥΠ. Παιδείας. § 1, 3., ε) Φ252/76144/Β6/30-6-2010 Εγκύκλιος ΥΠ. Παιδείας § 1, 2, 4., στ) Φ251/4719/Β6/14-01-2013 Εγκύκλιος ΥΠ. Παιδείας).

Στις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών ανήκει και αυτή της έγκαιρης ενημέρωσης του Διευθυντή στην περίπτωση απουσίας με σκοπό την αναπλαισίωση του ωρολογίου προγράμματος. Κατά την δικαιολογημένη απουσία εκπαιδευτικού τότε άλλος εκπαιδευτικός οφείλει να καλύψει το κενό ή να απασχολήσει τα παιδιά κατόπιν υπόδειξης του Διευθυντή (Φ.Ε.Κ. 1340/2002, άρ. 36, §24, 25.).

Με την Υ.Α. 4183/2020 εγκαθιδρύεται ένας νέος θεσμός στην σχολική πραγματικότητα, ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής, ο οποίος, σύμφωνα με το άρθρο 1, έρχεται να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς του Σ.Δ. και τα στελέχη διοίκησης κάθε σχολείου αλλά και τους μαθητές/-τριες, τους γονείς & κηδεμόνες σε θέματα της σχολικής καθημερινότητας. Με τον νόμο 4823/03-08-2021 εισάγεται ο θεσμός του Ενδοσχολικού Συντονιστή (Συντονιστές Τάξεων ή Συντονιστές Γνωστικών Πεδίων). Σύμφωνα με το άρθρο 92.§1,2, οι Ενδοσχολικοί Συντονιστές καθίστανται συντονιστικά όργανα του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, επικουρικά προς το έργο του Διευθυντή/-ντριας και του Υποδιευθυντή/-ντριας – γι' αυτό και ορίζονται με απόφαση του Διευθυντή/-ντριας – εστιάζοντας στην «υποστήριξη και τον συντονισμό των εκπαιδευτικών ανά ομάδες ειδικοτήτων ή ανά ομάδες τάξεων διδασκαλίας», στον «προγραμματισμό της διδακτέας ύλης», στην «οργάνωση δειγματικών διδασκαλιών και την ανταλλαγή καλών επαγγελματικών πρακτικών», στην «εισαγωγή καινοτόμων εκπαιδευτικών εργαλείων διδασκαλίας και την αξιολόγησή τους» και στον «προγραμματισμό των διαδικασιών αξιολόγησης των μαθητών». Στον ίδιο νόμο (4823/03-08-2021) υπάρχει ρήτρα (άρθρο 93, §1 & 2) και για έναν τρίτο νέο θεσμό, αυτόν του παιδαγωγικού συμβούλου – μέντορα, ο οποίος αναλαμβάνει το έργο να καθοδηγήσει και να υποστηρίξει την ένταξη κάθε εκπαιδευτικού – μόνιμου ή αναπληρωτή με προϋπηρεσία μικρότερη των πέντε ετών.

Επίλογος – κριτική προσέγγιση

Είναι εμπεδωμένο βαθύτατα στην ελληνική κοινωνία το αίσθημα ότι οι εκπαιδευτικοί επιτελούν ένα καίριας σημασίας λειτούργημα. Αυτό σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καθήκοντα, υποχρεώσεις και αρμοδιότητες ή ότι λειτουργούν χωρίς νομοκανονιστικό πλαίσιο και αυτό το πλαίσιο καλούνται να εφαρμόσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί.

Το κύριο και κατεξοχήν έργο των εκπαιδευτικών είναι η διδασκαλία των διάφορων γνωστικών αντικειμένων και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών/-τριών. Μια κοινωνία προοδεύει οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και ηθικά χάρις στην ποιότητα του παρεχόμενου μορφωτικού αγαθού αλλά στην προσπάθεια που καταβάλλουν οι διδάσκοντες εντός και εκτός σχολικής αίθουσας. Η ευνομούμενη πολιτεία εκδίδει νόμους, εγκυκλίους, ερμηνευτικές διατάξεις, οι οποίες καθορίζουν με σαφήνεια τα διδακτικά και διοικητικά καθήκοντα των καθηγητών που αποσκοπούν στην προαγωγή της προσωπικότητας της μαθητιώσας νεολαίας τόσο σε επίπεδο γνωστικό όσο και ηθικοπλαστικό. Η πολλαπλότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού είναι συνάρτηση των αλλαγών που συντελούνται στην κοινωνία.

Τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, είτε αυτά είναι διδακτικά – παιδαγωγικά είτε διοικητικά – εξωδιδακτικά, μπορούν να θεωρηθούν πολλά και ευθυνοφόρα και απαιτούν ευστροφία και ετοιμότητα πνεύματος, ευσυνειδησία, διάθεση συνεργατικότητας και ομαδικότητας, άριστη γνώση τόσο του γνωστικού τους αντικειμένου όσο και του διοικητικού πλαισίου εντός του οποίου καλούνται να κινηθούν, καθώς η νομοθεσία που διέπει την εκπαίδευση διαρκώς ανανεώνεται, αποσαφηνίζεται, ερμηνεύεται,

συμπληρώνεται και εμπλουτίζεται. Ακριβώς, δηλαδή, ό,τι συμβαίνει με την ίδια την επιστήμη, με την ίδια την ζωή.

Αναφορές

18726/22-02-1978 Apofasi YP.E.P.Th. «kathikonta didaskonton se scholeia Mesis Genikis Ekpaidefsis»

Egkyklios YP.E.P.Th. yp. arithm., G/9895/23-12-1980, Apagorefsi kapnismatos stous chorous didaskalias

Egkyklios YP.E.P.Th. yp. arithm., F272/D2/8761/24-06-1982, Leitourgia ton scholeion M.E. kata to chrono ton therinon-diakopon

Egkyklios YP.E.P.Th. yp. arithm., G1/160/16-03-1984, Katanomi prosopikou

Egkyklios YP.E.P.Th. yp. arithm., E1/573/20-03-1984 tou YP.E.P.Th, Kathikonta kai Armodiotites tou Syllogou ton. Kathigiton, ton Diefthynton kai ton Ypodiefthynton kai tou Didaktikou prosopikou ton scholeion M.E.

Egkyklios YP.E.P.Th, yp. arithm., G4/745/18-12-1984, Eidikotera kathikonta kathigiton Fysikis Agogis

Nomos 1566/1985, Domi kai leitourgia tis protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis kai alles diataxeis, Efimerida tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias, (F.E.K. A΄, 167/30.09.1985), Ethniko typografeio, Athina

Egkyklios YP.E.P.Th, yp. arithm., D2/1876/11-02-1986, Synedriaseis Syllogou kathigiton

Egkyklios YP.E.P.Th, yp. arithm., D5/3454/13-06-1989, Paramoni sto scholeio

Egkyklios YP.E.P.Th, yp. arithm., G2/4893/11-12-1989, Efimeries

Egkyklios YP.E.P.Th, yp. arithm., D2/4534/14-03-1990, Kathikonta Syllogou Didaskonton

Egkyklios YP.E.P.Th, yp. arithm., G4/2556/18-12-1991, Kathikonta Kathigiton Fysikis Agogis

Egkyklios YP.E.P.Th, yp. arithm., D2/12744/24-06-1996, Ypochreoseis ekpaideftikon

Egkyklios YP.E.P.Th, yp. arithm., G1/11/33/09-10-1997, Symmetochi ton ekpaideftikon stis scholikes ekdiloseis

Egkyklios YP.E.P.Th, yp. arithm. D2/14114/05-12-2000, Paramoni ekpaideftikon stis

scholikes monades

Egkyklios YP.E.P.Th, yp. arithm. G2/44512/26-04-2002, Diakopes - Argies mathiton - Scholikes eortes

Yp. Apofasi Arithm. F.353.1/324/105657/D1, Kathorismos ton eidikoteron kathikonton kai armodiotiton ton proistamenon ton perifereiakon ypiresion protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis, ton diefthynton kai ypodiefthynton ton scholikon monadon kai SEK kai ton syllogon ton didaskonton, (F.E.K. V΄, 1340/16.10.2002), Ethniko Typografeio, Athina

Yp. Apofasi G2 (1)/80033, Scholiko kai didaktiko etos, diakopes kai argies, ypiresiaka vivlia kai entypa, engrafes − metengrafes − foitisi mathiton, diagogi kai timitikes diakriseis mathiton, pou aforoun sta Epangelmatika Lykeia, (F.E.K. V΄, 1286/12.09.2006), Ethniko Typografeio, Athina

Egkyklios YP.E.P.Th, yp. arithm. F251/51180/V6/17-05-2007, Symmetochi ekpaideftikon stis panelladikes exetaseis

Yp. Apofasi G2/148096, Scholiko kai didaktiko etos, diakopes kai argies, ypiresiaka vivlia kai entypa, engrafes − metengrafes, diagogi kai timitikes diakriseis mathiton, pou aforoun stis Epangelmatikes Scholes Defterovathmias Ekpaidefsis, (F.E.K. V΄, 2511/31.12.2007), Ethniko Typografeio, Athina

Egkyklios YP.E.P.Th. yp. arithm. D2/32287/12-03-2008, Efimeries kathigiton

Egkyklios YP. Paideias, yp. arithm. F252/73836/V6/24-06-2009, Paramoni ekpaideftikou prosopikou sta Lykeia meta tis. 30-6-09.

Egkyklios YP. Paideias, yp. arithm. F252/76144/V6/30-6-2010, Paramoni ekpaideftikou prosopikou sta Lykeia meta tis 30-6-. 2010

Egkyklios YP. Paideias, yp' arithm. G1/100553/04-09-2012, chrisi ilektronikon syskefon

Egkyklios YP. Paideias, yp' arithm. F251/4719/V6/14-01-2013, Symmetochi ton ekpaideftikon D.E. sti diadikasia. vathmologisis ton panelladikon exetaseon.

Yp. Apofasi 79942/GD4, Engrafes, metengrafes, foitisi kai themata organosis tis scholikis zois sta scholeia tis defterovathmias ekpaidefsis, Efimerida tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias, (F.E.K. V΄, 2005/21.05.2019), Ethniko Typografeio, Athina

Yp. Apofasi 129431/GD4, Symvoulos Scholikis Zois, Efimerida tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias, (F.E.K. V΄, 4183/28.09.2020), Ethniko Typografeio, Athina

Nomos 4823/2021, Anavathmisi tou scholeiou, endynamosi ton ekpaideftikon kai alles diataxeis, Efimerida tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias, (F.E.K. A΄, 136/03-08-2021), Ethniko typografeio, Athina

Η μελέτη περίπτωσης ως βασική μονάδα ανάλυσης ζητημάτων Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης: ένα εκπαιδευτικό παράδειγμα

Κουτσιμπέλη Όλγα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Γλωσσολόγος, Μ.Α. Α.Π.Θ., M.Ed. Διοίκησης της Εκπαίδευσης Π.Θ,

Περίληψη

Στην ανάλυση της παρούσας μελέτης περίπτωσης θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε τη μελέτη περίπτωσης ως τη βασική μονάδα ανάλυσης συγκεκριμένων προβλημάτων στον εκπαιδευτικό εργασιακό χώρο (εκπαιδευτικοί οργανισμοί, σχολεία κτλ) (Σαΐτης, 2015), ακολουθώντας το πρότυπο (μοντέλο) της Λαζαρίδου (2019). Η μελέτη περίπτωσης που ακολουθεί αφορά ένα πρόβλημα ηγεσίας σε σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της διοικητικής περιφέρειας Θεσσαλίας και συμπεριλαμβάνει τόσο τους θεωρητικούς τρόπους σύλληψης και αντιμετώπισης του προβλήματος από την πλευρά της ηγεσίας, όσο και τους πρακτικούς τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος (Σχέδιο Δράσης).

Λέξεις-κλειδιά: μελέτη περίπτωσης, πλαίσιο ανάλυσης περίπτωσης, μονάδα ανάλυσης οργανωσιακών και εκπαιδευτικών ζητημάτων, οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης

Abstract

This paper discusses the analysis of the case study as a basic unit of organisational and educational issues'analysis, according to the Λαζαρίδου model (2019). Therefore, one case study is presented as a paradigm concerning the leadership problem in primary education of Thessaly municipality and refers both to theoretical issues of the problem and also the practical ways to deal the problem (plan of action).

Key-words: case study, framework of the 'case study' analysis, unit of organisational and educational issues analysis, educational management and leadership

Θεωρητικό πλαίσιο

Ως ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο χρησιμοποιούμε την θεωρία περί μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση (Φάσουρα & Αντωνίου, 2016), σύμφωνα με την οποία η εστίαση αφορά κυρίως στη διαδικασία παρά σε συγκεκριμένα αποτελέσματα, η «ηγεσία» υπερτερεί της διοίκησης και με αυτό τον τρόπο ενισχύονται οι συνεργασίες και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών (Leithwood & Jantzi, 2005: 181-2). Σύμφωνα με τον Σταύρου (2019: 56) «αποτελεί τον ιδανικό τύπο ηγεσίας σήμερα διότι είναι ηγεσία αλλαγής, αφού χρησιμοποιεί αλλαγές στρατηγικής, ενθαρρύνοντας τη συνεχή μάθηση στους υφιστάμενους, διαχέοντας τη μάθηση μέσα και έξω από τον οργανισμό, με στόχο να πετύχει ευρύτερους οργανωτικούς στόχους».

Μας απασχολεί ιδιαίτερα η θεωρία της ηθικής ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης (Starratt 2004· Argyropoulou, 2011), σύμφωνα με την οποία «η επιτυχημένη ηγεσία δεν μπορεί να προσδιοριστεί και να καθοδηγηθεί από γραφειοκρατικά και διοικητικά ενδιαφέροντα, αλλά από ατομικά και ομαδικά αξιακά συστήματα» (Σταύρου, 2019: 58). Κατά τον Starratt (2004: 107) οι θεμελιώδεις αξίες για την ηθική ηγεσία περιλαμβάνουν την αξία της υπευθυνότητας (πρόληψη και αποφυγή της βλάβης, υπευθυνότητα ως άνθρωπος, ως εκπαιδευτικός, ως ηγέτης, ως πολίτης), την αξία της παρουσίας (επιβεβαίωση, κριτική, ενεργοποίηση) και την αξία της αυθεντικότητας (ειλικρινής διάλογος και σχέσεις, ηθική επιλογή, αυθεντικότητα ως άνθρωπος, ως εκπαιδευτικός, ως ηγέτης, ως πολίτης).

Επίσης, στην ανάλυση της παρούσας μελέτης περίπτωσης χρησιμοποιήσαμε ως ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο την θεωρία της κατανεμημένης ηγεσίας (distributed leadership), σύμφωνα με την οποία ως ηγεσία «ορίζεται ένα σύστημα πρακτικής που αποτελείται από ένα σύνολο αλληλοεπιδρώντων συστατικών: τους ηγέτες, τους ακόλουθους και το υφιστάμενο πλαίσιο. Αυτά τα αλληλοεπιδρώντα συστατικά πρέπει να συλλαμβάνονται από κοινού, διότι το σύστημα είναι κάτι περισσότερο από τα άθροισμα των συστατικών μερών ή των πρακτικών» (Σταύρου 2019: 62). Επιπλέον, ο Woods (2004: 23), συγκρίνει την κατανεμημένη ηγεσία με τη δημοκρατική ηγεσία, αναφέροντας τη δεύτερη ως ευρύτερη της πρώτης και για τον λόγο αυτό συμπεριλαμβάνουμε στο πλαίσιο αυτό και το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας.

Τέλος, οι δεσμεύσεις για το όραμα και την αποτελεσματική ηγεσία στην εκπαίδευση (Hargreaves & Fullan, 2013:4) αποτελούν το σημείο-κλειδί για τη λύση σχετικών προβλημάτων. Επομένως, στην πραγματοποίηση του οράματος βοηθούν: α) η συνεχής υπενθύμισή του, β) η αναγραφή των στόχων και άλλων ορατών δεδομένων σε κεντρικό σημείο, γ) η ανάρτηση πινάκων βασικών δεξιοτήτων σε κάθε αίθουσα, δ) τα πρωτόκολλα αυτοαξιολόγησης και ε) η εναλλαγή ρόλων (Σταύρου, 2019: 45).

Ανάλυση μελέτης περίπτωσης: πλαίσιο ανάλυσης περίπτωσης

Ανάληψη ρόλου

Την ανάληψη ρόλου θα την αναλάβει ο διευθυντής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του συγκεκριμένου νομού, διότι πρώτον κατέχει διοικητικά την υψηλότερη θέση σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες (διευθύντρια και υποδιευθύντρια σχολείου, εκπαιδευτικοί γενικής -δάσκαλοι- και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, μόνιμοι ή αναπληρωτές). Δεύτερον και κυριότερο θεωρείται σε αυτή την περίπτωση ως ο καταλληλότερος να επηρεάσει θετικά την κατάσταση κρίσης που έχει δημιουργηθεί, κινώντας τα νήματα τόσο από την πλευρά της διοίκησης του σχολείου (σχέση διεύθυνσης σχολείου με μαθητές/τριες[i], γονείς και εκπαιδευτικούς), όσο και από την πλευρά την επικοινωνιακή με τους γονείς ως φορέων της κοινωνίας και της τοπικότητας. Επιπλέον ο συγκεκριμένος άνθρωπος έχει και την μεγαλύτερη διοικητική ευθύνη των όσων έγιναν, επομένως θα αναλάβει ρόλο επίλυσης και διαμεσολάβησης στα γεγονότα.

Πρώτη αποτίμηση του οργανισμού

Πρόκειται για ένα δημόσιο σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μικρής επαρχιακής πόλης της Θεσσαλίας με δυναμικό 153 μαθητών/τριών. Βρίσκεται σε ημιαστική/ημιαγροτική περιοχή, οι γονείς των μαθητών/τριών ασχολούνται οι περισσότεροι με αγροτικά επαγγέλματα αλλά και με επαγγέλματα πόλης. Επίσης οι περισσότεροι γονείς είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λιγότεροι είναι απόφοιτοι δημοτικής εκπαίδευσης. Ελάχιστοι είναι απόφοιτοι πανεπιστημιακών τμημάτων. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έχουν την εξής εργασιακή ιδιαιτερότητα: όλοι οι δάσκαλοι (γενικών μαθημάτων) είναι μόνιμοι, ενώ όλοι οι δάσκαλοι ειδικοτήτων (αγγλικών, γαλλικών/γερμανικών, καλλιτεχνικών, μουσικής και γυμναστές) είναι αναπληρωτές.

Οι δάσκαλοι γενικής είναι κατά κανόνα μεγαλύτερης ηλικίας και λιγότερο μορφωμένοι (οι περισσότεροι κατέχουν μόνο το πτυχίο τους), ελάχιστοι γνωρίζουν ξένες γλώσσες και χρήση των υπολογιστών. Αντίθετα οι δάσκαλοι ειδικοτήτων είναι κατά κανόνα νεότεροι, περισσότερο μορφωμένοι (όλοι έχουν ένα μεταπτυχιακό, μερικοί έχουν και δεύτερο, όλοι έχουν ικανοποιητικό έως άριστο επίπεδο γνώσης 1-2 γλωσσών και των ΤΠΕ). Όλοι σχεδόν διακρίνονται για την ισχυρή τους προσωπικότητα και τις ακλόνητες πεποιθήσεις τους. Επιπλέον, η διεύθυνση του σχολείου φαίνεται να έχει αναπτύξει ισχυρούς δεσμούς με το κυβερνών κόμμα της χώρας σε αντίθεση με τους αναπληρωτές δασκάλους των ειδικοτήτων που δείχνουν να ενστερνίζονται αριστερές και αριστερίζουσες ιδέες περί δικαιοσύνης και ηθικής στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι υπόλοιποι δάσκαλοι γενικής δείχνουν να ακολουθούν τις συντηρητικές απόψεις της διεύθυνσης του σχολείου.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Με την επίλυση της συγκεκριμένης κρίσης στο συγκεκριμένο σχολείο επιδιώκεται η εξομάλυνση και η αποκατάσταση των σχέσεων α) της διεύθυνσης του σχολείου τόσο με τους γονείς, όσο και με τους δασκάλους ειδικοτήτων και β) των δασκάλων ειδικοτήτων με τους γονείς και τους μαθητές/τριές τους. Τα αποτελέσματα αυτά (μικροεπίπεδο) αναμένεται να δράσουν μακροπρόθεσμα και σε μακροεπίπεδο με την αποκατάσταση του ονόματος και της φήμης τόσο του σχολείου όσο και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού στην τοπική αλλά και την ευρύτερη κοινωνία.

	Άμεση επέμβαση	Μακροχρόνια επέμβαση
Κύριο πρόβλημα	Σύγκρουση μεταξύ διεύθυνσης του σχολείου και γονέων	Προβληματική σχέση μεταξύ της διεύθυνσης του σχολείου και των γονέων
Δευτερεύον πρόβλημα	Σύγκρουση μεταξύ δασκάλων ειδικοτήτων και γονέων	Προβληματική σχέση μεταξύ της διεύθυνσης του σχολείου και των δασκάλων ειδικοτήτων

Σχήμα 1: Προσδιορισμός του προβλήματος

Όπως φαίνεται και από το παραπάνω σχήμα, άμεση επέμβαση χρειάζεται τόσο για την επίλυση της σύγκρουσης μεταξύ της διεύθυνσης του σχολείου και των γονέων (κύριο πρόβλημα δηλαδή είναι «θέμα του σχολείου η φασαρία στο μάθημα και όχι των μαθητών/τριών ή των γονέων»), όσο και για την επίλυση της σύγκρουσης μεταξύ των δασκάλων ειδικοτήτων και των γονέων (δευτερεύον πρόβλημα δηλαδή «φταίνε τα παιδιά σας και για αυτό θα τα βγάζουμε έξω κάθε φορά που θα κάνουν φασαρία»). Μακροχρόνια επέμβαση χρειάζεται τόσο για την αποκατάσταση της σχέσης μεταξύ της διεύθυνσης του σχολείου και των γονέων (κύριο πρόβλημα δηλαδή «λύστε εσείς το θέμα με τη φασαρία στις τάξεις»), όσο και για την αποκατάσταση της σχέσης μεταξύ της διεύθυνσης του σχολείου και των δασκάλων ειδικοτήτων (δευτερεύον πρόβλημα δηλαδή «το πρόβλημα θα το λύσουν οι γονείς/μαθητές/τριες ερήμην των δασκάλων ειδικοτήτων»).

Κατά τη διαδικασία επίλυσης ή αποκατάστασης των παραπάνω προβλημάτων ενδεχομένως να ανακύψουν εμπόδια, για παράδειγμα η διεύθυνση του σχολείου ίσως να μην αναλάβει επαρκή δράση για την επίλυση της σύγκρουσής της με τους γονείς ή μεταξύ των δασκάλων ειδικοτήτων και των γονέων. Για παράδειγμα ενδεχομένως να μην υπάρξει η κατάλληλη παρακίνηση των δασκάλων ειδικοτήτων να «διορθώσουν» το «όποιος ξανακάνει φασαρία στο μάθημα θα βγαίνει έξω και θα τηλεφωνούμε στους γονείς να έρθουν να τον/την πάρουν στο σπίτι».

Κατά όμοιο τρόπο, ενδεχομένως να μη δοθεί ούτε ο επαρκής χρόνος, ούτε οι επαρκείς εξηγήσεις, ούτε καν να υπάρξει πρόθεση «διόρθωσης» ή αλλαγής της σχέσης μεταξύ της διεύθυνσης του σχολείου και των γονέων, διότι το σχολείο ή ακόμη και οι γονείς δε θα έχουν αναπτύξει αυτή την πρόθεση, για παράδειγμα οι γονείς ίσως να είναι ανυποχώρητοι μπροστά στη στάση τους ««Εμείς δε μπορούμε να φιμώσουμε τα παιδιά μας ούτε στο σπίτι, ούτε στο σχολείο. Αυτό είναι αντιπαιδαγωγικό. Ας βρουν αυτοί που είναι δάσκαλοι παιδαγωγικές μεθόδους αντιμετώπισης του θέματος».

Ερμηνεία

Προσδιορισμός των δυνάμεων που εμφανίζονται στη μελέτη περίπτωσης

Στην περίπτωσή μας εμφανίζονται τόσο α) οι επαγγελματικές δυνάμεις του σχολείου (διευθύντρια, υποδιευθύντρια, μόνιμοι δάσκαλοι γενικής παιδείας, αναπληρωτές δάσκαλοι ειδικοτήτων, όσο και β) οι γονείς (τοπικοί εκπρόσωποι κοινωνίας) και ως αφανείς ήρωες οι μαθητές/τριες. Φαίνεται μία συνεχής προσπάθεια μετακύλισης του βάρους της ευθύνης από το ένα συλλογικό πρόσωπο στο άλλο. Για παράδειγμα, το γεγονός ότι τόσο η διεύθυνση του σχολείου όσο και δάσκαλοι γενικής θεωρούν ως υπεύθυνους για τη φασαρία την ώρα των μαθημάτων ειδικοτήτων τους μαθητές/τριες και μέσω αυτών τους γονείς τους, διότι σε αυτούς μετακυλύουν την ευθύνη («Πείτε στα παιδιά σας να κάνουν λιγότερη φασαρία την ώρα των δασκάλων ειδικοτήτων») και μάλιστα ερήμην των δασκάλων ειδικοτήτων.

Στη συνέχεια βλέπουμε ότι αυτή η αλυσίδα της μετακύλισης του προβλήματος συνεχίζεται και μέσα στις τάξεις, διότι οι δάσκαλοι ειδικοτήτων θεωρούν και αυτοί με τη σειρά τους υπεύθυνους τους μαθητές/τριες και φτάνουν στο σημείο να τους απειλούν/εκβιάζουν με αποβολή από το σχολείο («όποιος ξανακάνει φασαρία στο μάθημα θα βγαίνει έξω και θα τηλεφωνούμε στους γονείς να έρθουν να τον/την πάρουν στο σπίτι»). Στη συνέχεια αντιδρούν ανάλογα οι αποδέκτες των μηνυμάτων αυτών, δηλαδή οι γονείς μεταθέτοντας την ευθύνη σε αυτούς από τους οποίους την πήραν, δηλαδή τη διεύθυνση του σχολείου και σε όλους τους δασκάλους γενικότερα («Ας βρουν αυτοί που είναι δάσκαλοι παιδαγωγικές μεθόδους αντιμετώπισης του θέματος»). Το πρόβλημα επιστρέφει ως boomerang, διότι κανείς δεν αναλαμβάνει την ανάληψη των ευθυνών που του αναλογούν, αλλά τις επιστρέφει χωρίς σκέψη και επεξεργασία.

	Άμεση επέμβαση	Μακροχρόνια επέμβαση
Κύριο πρόβλημα	Επίλυση της σύγκρουσης μεταξύ διεύθυνσης του σχολείου και γονέων	Αποκατάσταση της σχέσης μεταξύ της διεύθυνσης του σχολείου και των γονέων
Δευτερεύον πρόβλημα	Επίλυση της σύγκρουσης μεταξύ δασκάλων ειδικοτήτων και γονέων	Αποκατάσταση της σχέσης μεταξύ της διεύθυνσης του σχολείου και των δασκάλων ειδικοτήτων

Σχήμα 2: Προσδιορισμός εναλλακτικών λύσεων

Αξιολόγηση των προτεινόμενων εναλλακτικών

Από τη συζήτηση των παραπάνω προτεινόμενων λύσεων και λαμβάνοντας υπόψη ότι οι σχέσεις και η επικοινωνία μεταξύ της διεύθυνσης του σχολείου και των δασκάλων γενικής είναι καλύτερες (σε σχέση με αυτές των ειδικοτήτων), ότι τελικά η ηγεσία του σχολείου αποφασίζει στα συγκεκριμένα συμφραζόμενα και ότι η κουλτούρα του σχολείου είναι μάλλον αρκετά συγκεντρωτική παρά δημοκρατική, προκύπτει ότι σε πρώτη φάση είναι προτιμότερο να επιλυθεί η σύγκρουση μεταξύ της διεύθυνσης του σχολείου και των γονέων και σε δεύτερη φάση να επιχειρηθεί η επίλυση της σύγκρουσης μεταξύ των δασκάλων ειδικοτήτων και των γονέων. Είναι σαφές ότι οι όποιες δράσεις αναληφθούν οφείλουν να λάβουν υπόψη τους το σχολείο ως σύνολο, επομένως να συμπεριλάβουν στις λύσεις και τα υγιή κομμάτια του σχολείου, εδώ τους δασκάλους γενικής παιδείας. Είναι σαφές επίσης ότι τόσο η αποκατάσταση της σχέσης μεταξύ της διεύθυνσης του σχολείου και των γονέων, όσο και η αποκατάσταση της σχέσης μεταξύ της διεύθυνσης του σχολείου και των δασκάλων ειδικοτήτων έπεται και προτείνεται να υλοποιηθεί σε δεύτερο χρόνο, μακροπρόθεσμα μέσω της ανάληψης στρατηγικών δράσης που θα αναλυθούν στη συνέχεια.

Στρατηγικές δράσης

Προτεραιότητες σχεδίου δράσης

Οι προτεραιότητες του σχεδίου δράσης αφορούν:

α) το θιγόμενο μέρος το οποίο σε πρώτη φάση είναι οι μαθητές/τριες και οι γονείς τους και σε δεύτερη φάση οι αναπληρωτές δάσκαλοι ειδικοτήτων.

β) το κοινωνικό πρόσωπο του σχολείου προς την κοινωνία το οποίο είναι και πάλι οι μαθητές/τριες και οι γονείς τους σε πρώτη φάση και σε δεύτερη φάση η προσπάθεια εξομάλυνσης της ένταξης των αναπληρωτών δασκάλων στο σύλλογο του σχολείου, γεγονός που σε μεγάλο βαθμό οφείλεται και στις ελαστικές εργασιακές σχέσεις απασχόλησής τους στο δημόσιο σχολείο.

Χρονικός ορίζοντας του σχεδίου δράσης

Ασφαλώς οφείλουμε να λάβουμε υπόψη τις παραπάνω προτεραιότητες σε σχέση με έναν συναφή προσδιορισμό του χρονικού ορίζοντα, για παράδειγμα σε ό,τι αφορά το σκέλος με τους γονείς και τους μαθητές/τριες, η δράση οφείλει να είναι άμεση χρονικά, δηλαδή 3-5 ημερών, ενώ σε ό,τι αφορά το σκέλος με τους αναπληρωτές δασκάλους ειδικοτήτων μπορεί να γίνει σε μεταγενέστερο χρόνο, δηλαδή μέσα σε διάστημα 1-2 μηνών.

Αναλυτική περιγραφή του σχεδίου δράσης

Ο Διευθυντής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού εκτιμώντας την κρισιμότητα της κατάστασης και της σημασίας της για τη σχολική και μαθητική κοινότητα θα προβεί σε προσπάθεια αποκατάστασης της εμπιστοσύνης μεταξύ δασκάλων και μαθητών/τριών και γονέων και σε αποκατάσταση του μαθησιακού κλίματος γενικότερα. Συγκεκριμένα σε πρώτη φάση:

α) Πρώτα θα προσκαλέσει σε προσωπική συνάντηση την διευθύντρια του σχολείου κ. Παπαγεωργίου Αθηνά, ώστε να λάβει άμεση γνώση από τον υπεύθυνο άνθρωπο του σχολείου (για παράδειγμα τη Δευτέρα 11/3/24 και ώρα 10:00 στο γραφείο του).

β) Μία ώρα μετά (11:00) θα προσκαλέσει στο γραφείο του τους δασκάλους του σχολείου, ώστε να ολοκληρωθεί η θέαση του προβλήματος εκ των έσω.

γ) Μία ώρα αργότερα θα προσκαλέσει ομάδα εκπροσώπων των σχολείου σε συνάντηση, ώστε να λάβει γνώση των γεγονότων και από την άλλη πλευρά.

Έχοντας στο μυαλό του ο διευθυντής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΔΠΕ) τις δεσμεύσεις για το όραμα και την αποτελεσματική ηγεσία στην εκπαίδευση (Hargreaves

& Fullan 2013:4), σημείο-κλειδί για την επιτυχία του σχεδίου δράσης αποτελούν: α) η συνεχής προφορική υπενθύμιση του οράματος για την εκπαίδευση στις 3 παραπάνω συνιστώσες του σχολικού περιβάλλοντος αλλά και του προβλήματος, β) η προσπάθεια καταγραφής του προβλήματος σε φύλλα αυτοαξιολόγησης της κάθε πλευράς και συζήτησης επί του θέματος και γ) η εναλλαγή ρόλων των εμπλεκομένων ώστε να προκύψει αμοιβαία κατανόηση και ενσυναίσθηση.

Τα παραπάνω ενδιαφέρεται να τα αντιμετωπίσει έχοντας ένα δημοκρατικό στυλ ηγεσίας (Woods, 2004) και ταυτόχρονα ένα ηθικό στυλ ηγεσίας (Starrett, 2017· Αντωνίου, 2008), όπου οι άμεσα εμπλεκόμενοι θα απολαμβάνουν των δικαιωμάτων τους περί δημοκρατικής και δίκαιης (ηθικής) αντιμετώπισης. Αυτό προφανώς σημαίνει ότι αφήνει κατά μέρος προσωπικές συμπάθειες/αντιπάθειες, ιδεολογίες κτλ.

Σε δεύτερη φάση θα προσκαλέσει τους αναπληρωτές δασκάλους ειδικοτήτων (Τρίτη 12/3/24 και ώρα 10:00) για συζήτηση στο γραφείο του. Εκεί σκοπεύει να προβεί στην παραπάνω διαδικασία υπενθύμισης, αυτοαξιολόγησης και εναλλαγής ρόλων (με γονείς και μαθητές/τριες, αλλά και μόνιμους δασκάλους). Ασφαλώς η όλη συζήτηση θα αφορά και την προσπάθεια εξεύρεσης λύσης στα εργασιακά τους, ως δείγμα ενσυναίσθησης και εντιμότητας και από τη δική του πλευρά (Πασιαρδής, 2014· Starratt, 2004· Strike, 2007· Argyropoulou, 2011).

Ο ΔΠΕ σκοπεύει ασφαλώς να δράσει μετασχηματιστικά, διότι αφενός γίνεται πηγή έμπνευσης για τους υφισταμένους του (Θεοφιλίδης, 2012) και προβάλλει την εξατομικευμένη στήριξη, τους κοινούς στόχους, το όραμα, την παρώθηση, την οικοδόμηση κουλτούρας και το παράδειγμα προς μίμηση (ό.π.). Σκοπός όλων των παραπάνω είναι να παραχθεί ένα κατανεμημένο, ολιστικό και επικοινωνιακό σχέδιο δράσης, το οποίο θα ενεργοποιεί όλες τις πλευρές προς την επίτευξη του κοινού στόχου (Spillane, 2005: 27).

Αντί επιλόγου

Με την ανάλυση της παραπάνω μελέτης περίπτωσης, αλλά και άλλων συναφών περιπτώσεων καθίσταται σαφές ότι οφείλουμε να αντιμετωπίζουμε τα ζητήματα της εκπαίδευσης ολιστικά (Ζαβλανός, 2003) και εποικοδομητικά, έτσι που να μπορούμε να χτίζουμε τις λύσεις πάνω στα προβλήματα, επαναδιαπραγματευόμενοι τις διαδικασίες δημιουργίας τους μέσω της δημιουργίας σχεδίων δράσης μελετών περίπτωσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Antoniou, A.-S. (2008). Prooptikes kai dynatotites askisis ithikis igesias. Sto Antoniou A.-S., (epim.), *Ithiki ton Epicheiriseon*, 1-18. Athina: Sakkoulas.

Argyropoulou, E. (2011). Ethical Leadership: a prerequisite for School Leadership today or just another leadership construct? *Comenius Network Conference-Leading Ahead,* León, Spain-Oct, 19-22.

Fasoura, A. & Antoniou, A.-S. (2016). «I efarmogi tou metaschimatistikou montelou igesias sto synchrono scholiko perivallon». Sto G. Papadatos, S.Polychronopoulou, & A. Bastea, (epim.). Praktika 5ou Panelliniou Synedriou Epistimon Ekpaidefsis, EKPA, tomeas eidikis paidagogikis kai psychologias se synergasia me to kentro meletis psychofysiologias kai ekpaidefsis me titlo: «Leitourgies noisis kai logou sti symperifora, stin ekpaidefsi kai stin eidiki agogi», 1-5. Athina: EKPA http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/issue/archive

Hargreaves, A. & M. Fullan (2013). *The Power of Professional Capital,* JSD, 34: 3.

Lazaridou, A. (2019). *I Meleti Periptosis stin Ekpaideftiki Dioikisi.* Athina: Ion.

Pasiardis, P. (2014). *Ekpaideftiki Igesia: Apo tin periodo tis Evmenous A-diaforias sti Synchroni Epochi.* Athina: Metaichmio.

Saitis, Ch. (2005). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis. Theoria kai Praxi*. Athina: Aftoekdosi.

Stavrou, D. (2019). *Scholiki Igesia kai Neo Dimosio Manatzment.* Athina: Papazisis.

Starratt, R. (2004). *Ethical Leadership.* S. Francisco: Jossey Bass.

Starratt, R. (2017). *Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση.* Αργυροπούλου Ε. (μτφ.). Θεσσαλονίκη: Δισίγμα.

Strike, K. (2007). *Ethical Leadership in Schools.* Corwin Press, CA.

Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Functional Forum,* 69: 2: 143-145.

Theofilidis, Ch. (2012). *Scholiki Igesia kai Ekpaidefsi. Apo ti Grafeiokratia sti Metaschimatistiki Igesia*. Athina: Grigoris.

Woods, P. (2004). «Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership», *International Journal of Leadership in Education,* 7 (1): 3-26.

Zavlanos, M. (2003). *I Oliki Poiotita stin Ekpaidefsi*. Athina: Stamoulis.

Παράρτημα[ii]

Μελέτη περίπτωσης

Η κ. Παπαγεωργίου Αθηνά, 53 ετών είναι δασκάλα ΠΕ070 και διευθύντρια δημοτικού σχολείου σε επαρχιακό δημοτικό σχολείο της Θεσσαλίας, όπου υπηρετεί τα τελευταία 25 χρόνια. Το σχολείο της βρίσκεται σε μικρή πόλη της Θεσσαλίας και απαριθμεί 153 μαθητές/τριες. Συνδιοικείται με την επικουρία μίας υποδιευθύντριας της κ. Παπαστεργίου Μαρίας, 46 ετών, δασκάλας ΠΕ070. Καμιά τους δε διαθέτει περαιτέρω σπουδές ή εξειδίκευση στα παιδαγωγικά ή στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά έχουν επιδείξει και οι δύο προσόντα, συμπεριφορές και τακτικές καλής και χρηστής διοίκησης του σχολείου όπου υπηρετούν. Στα πλαίσια των καθηκόντων τους και της γενικότερης χρηστής διοίκησης του σχολείου αποφασίζουν να καλέσουν σε ορισμένη ημερομηνία τους γονείς των μαθητών/τριών τους προς ενημέρωσή τους και πάντοτε στην κατεύθυνση της αγαστής συνεργασίας μαζί τους. Στην ενημέρωση ωστόσο αυτή προσκαλούνται και παρευρίσκονται μόνο οι δάσκαλοι των γενικών μαθημάτων του σχολείου και όχι οι δάσκαλοι ειδικοτήτων, δηλαδή οι δάσκαλοι των ξενόγλωσσων μαθημάτων (αγγλικά, γαλλικά/γερμανικά), οι μουσικοί, οι δάσκαλοι των εικαστικών και θεατρικών μαθημάτων και οι γυμναστές.

Την ορισμένη ημέρα λοιπόν της ενημέρωσης των γονέων μεταξύ άλλων η κ. Παπαγεωργίου ανακοινώνει στους γονείς το εξής αίτημα και απόφασή της: «Σας παρακαλώ να πείτε στα παιδιά σας την ώρα των ειδικοτήτων να κάνουν λιγότερη φασαρία». Επικρατεί παγωμάρα, εκνευρισμός και αμέσως μετά ταραχή μεταξύ των γονέων οι οποίοι κοιτιούνται άναυδοι μεταξύ τους μη γνωρίζοντας πώς να αντιδράσουν. Τότε ένας γονέας πετάγεται και λέει: «Εγώ δε θα πω στο παιδί μου να κάνει λιγότερη φασαρία στα μαθήματα των ειδικοτήτων. Να πείτε εσείς σε αυτούς [τους δασκάλους ειδικοτήτων] να κάνουν καλύτερα τη δουλειά τους». Επικρατεί δεύτερη παγωμάρα, εκνευρισμός και αμέσως μετά ταραχή μεταξύ των γονέων, αυτή τη φορά και μεταξύ της διευθύντριας, της υποδιευθύντριας και των δασκάλων του σχολείου, όλων δηλαδή πλην των δασκάλων ειδικοτήτων που απουσίαζαν. Στη συνέχεια οι γονείς αποχωρούν όλοι μαζί «εις ένδειξη διαμαρτυρίας» όπως χαρακτηριστικά είπαν.

Την επόμενη μέρα η διευθύντρια καλεί τους δασκάλους ειδικοτήτων στο γραφείο της για να τους ενημερώσει για το περιστατικό. Τότε οι δάσκαλοι ειδικοτήτων διαμαρτυρήθηκαν έντονα για το γεγονός της μη πρόσκλησής τους στην ενημέρωση και μάλιστα σε ένα τέτοιο θέμα που τους αφορούσε άμεσα. Μεταξύ άλλων οι διαμαρτυρίες τους είχαν ως εξής: «Θεωρούμε αδικαιολόγητο το ότι δε μας ενημερώσατε εγκαίρως για τη συνάντηση γονέων», είπαν οι μουσικοί. «Έπρεπε να το ξέραμε. Μας αφορά άμεσα», είπε ο δάσκαλος των καλλιτεχνικών. «Δεν είναι σωστό να μιλάτε για εμάς, χωρίς εμάς» είπε ο γυμναστής, «Από πού συμπεραίνετε ότι γίνεται φασαρία στο μάθημά μας; Φυσικά και δεν γίνεται φασαρία» είπε η δασκάλα των αγγλικών, «Για το γεγονός ότι γίνεται φασαρία μέσα στην τάξη σας είχα ενημερώσει» είπε ο δάσκαλος των γερμανικών. «Όμως εσείς τι κάνατε για αυτό;» ρώτησε στη συνέχεια «Μας προσβάλλατε».

Εκνευρισμένοι οι δάσκαλοι των ειδικοτήτων ανακοίνωσαν την ίδια μέρα στους μαθητές/τριές τους ότι «όποιος ξανακάνει φασαρία στο μάθημα θα βγαίνει έξω και θα τηλεφωνούμε στους γονείς να έρθουν να τον/την πάρουν στο σπίτι». Την ίδια μέρα ωστόσο ανακοίνωσαν και οι μαθητές/τριες του σχολείου την απόφαση αυτή στους γονείς τους. Οι γονείς τους άρχισαν τα τηλέφωνα διαμαρτυρίας στη διευθύντρια του σχολείου. «Αν είναι δυνατόν! Δηλαδή θα διώχνουν τα παιδιά μας από το σχολείο, επειδή δεν ξέρουν να κάνουν αυτοί [οι δάσκαλοι] τη δουλειά τους;» διαμαρτυρήθηκε τηλεφωνικά ένας γονιός. «Αυτό θα αναφερθεί στην αρμόδια Διεύθυνση [πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης]!» είπε ένας άλλος γονιός.

Όπως και έγινε τελικά. Οι γονείς ενημέρωσαν την αρμόδια διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού αναφέροντας ότι η διευθύντρια του σχολείου τους απειλεί με διωγμό των παιδιών τους από το σχολείο, εάν συνεχίσουν να έχουν αυτοί [οι δάσκαλοι] προβλήματα στις τάξεις τους. «Δεν είναι δική μας ευθύνη αυτό. Να κάνουν καλύτερα τη δουλειά τους, ώστε να μην έχουν φασαρίες και προβλήματα μέσα στις τάξεις τους», είπαν οι γονείς. «Εμείς δε μπορούμε να φιμώσουμε τα παιδιά μας ούτε στο σπίτι, ούτε στο σχολείο. Αυτό είναι αντιπαιδαγωγικό. Ας βρουν αυτοί που είναι δάσκαλοι παιδαγωγικές μεθόδους αντιμετώπισης του θέματος». Ο διευθυντής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού κάλεσε για περαιτέρω εξηγήσεις την διευθύντρια του σχολείου.

[i] Για την ένταξη της οπτικής του φύλου στο παρόν άρθρο επιλέγεται ενδεικτικά η αναφορά στο ουσιαστικό: μαθητές/τριες και μαθητών/τριών και όχι η συνολικά γλωσσική έμφυλη αναφορά για λόγους διευκόλυνσης της ανάγνωσης.

[ii] Η υπόθεση του παραρτήματος είναι φαντασιακή και δεν αποτελεί πραγματική ιστορία. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η δυνατότητά της να αποτελεί -δυνάμει- πραγματική ιστορία στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον.

Καθηγητές Πληροφορικής σε Θέσεις Διευθυντών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Κρίσεις Στελεχών του 2023

Κοντόση Κωνσταντίνα, Πληροφορικής, M.Sc., M.Ed.
Τσαμουρά Αντιγόνη, Πληροφορικής, M.Sc.
Τσαμουράς Αντώνιος, Φυσικής Αγωγής, Μεταπτυχιακός Φοιτητής

Περίληψη

Στόχο της εργασίας αποτελεί η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν μετά από έρευνα σε όλες τις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανά την Ελλάδα, αναφορικά με τις κρίσεις Διευθυντών Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του 2023. Τα συγκεκριμένα στοιχεία αποτυπώνουν τόσο την αρχική συμμετοχή όσο και την τελική επιλογή Καθηγητών Πληροφορικής στις Διευθυντικές Θέσεις Ημερήσιων και Εσπερινών – Γυμνασίων (Γενικών, Μουσικών, Καλλιτεχνικών, Ειδικών), Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων, Εργαστηριακών Κέντρων, Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων και Λυκείων - όλων των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Επιπλέον παρουσιάζονται συγκριτικά στοιχεία μεταξύ των καθηγητών Πληροφορικής (ΠΕ86) και των υπολοίπων ειδικοτήτων καθώς και στοιχεία με την κατά φύλο κατανομή τους στις διαδικασίες αυτές. Η αποτύπωση αυτής της διευθυντικής ανθρωπογεωγραφίας, μπορεί να αποτελέσει μελλοντικά, χρήσιμο εργαλείο συγκριτικών μελετών αναφορικά με την εξέλιξη της συμμετοχής των καθηγητών Πληροφορικής, σε βάθος χρόνου, στις Διευθυντικές θέσεις των σχολείων.

Λέξεις-Κλειδιά: Καθηγητές Πληροφορικής, Διευθυντές, 2023, Δευτεροβάθμια.

Computer Science Teachers in Secondary School Principal Positions in the 2023 Executive Crises

Konstantina Kontosi, Informatics, M.Sc., M.Ed.
Antigoni Tsamoura, Informatics, M.Sc.
Antonios Tsamouras, Physical Education, Master's Student

Abstract

The aim of the work is the processing of the data obtained after a survey in all Directorates of Secondary Education throughout Greece, regarding the judgments of Principals of Secondary Education Schools in 2023. The specific data reflect both the initial participation and the final selection of IT Teachers in Managerial Positions of Day and Evening High Schools (General, Music, Artistic, Special), General and Vocational High Schools, Laboratory Centers, Special Vocational High Schools and High Schools - of all the Directorates of Secondary Education in the country. In addition, comparative data are presented between IT professors (PE86) and the other specialties as well as data with their gender distribution in these procedures. The recording of this managerial anthropogeography can be a useful tool for comparative studies in the future regarding

the evolution of the participation of IT teachers, over time, in the managerial positions of schools.

Key-Words: IT Teachers, Principals, 2023, Secondary.

Εισαγωγή

Στην Ελληνική βιβλιογραφία δεν έχουν ανευρεθεί προηγούμενες μελέτες σχετικές με την αποτύπωση στατιστικών δεδομένων συμμετοχής και επιλογής καθηγητών Πληροφορικής στις Διευθυντικές θέσεις των σχολείων της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης.

Αντιθέτως υπάρχουν αρκετές δημοσιευμένες μελέτες που αναφέρονται στην ανά φύλο κατανομή όλων των ειδικοτήτων στις θέσεις αυτές, με στόχο κυρίως την καταγραφή και μελέτη της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης (Athanassoula-Reppa, 1999; Liakopoulou, 2002; Kontosi, 2006; Georgiadou, 2007; Vogiatzi-Bogiatzi, 2010; Nousia, 2011).

Η έλλειψη ανάλογων μελετών αποτέλεσε το έναυσμα για την ερευνητική αυτή προσπάθεια που στοχεύει στην καταγραφή και στατιστική επεξεργασία των στοιχείων που προέκυψαν στις τελευταίες κρίσεις Διευθυντικών στελεχών του 2023 σε όλη την Ελληνική Επικράτεια και αφορούν στη συμμετοχή των καθηγητών Πληροφορικής στις εν λόγω διαδικασίες. Αποτέλεσμα αυτού θα είναι ο εμπλουτισμός της Ελληνικής Βιβλιογραφίας, ώστε ο μελλοντικός ερευνητής να μπορεί να αξιοποιήσει πληροφορίες σχετικές με την εκπροσώπηση καθηγητών Πληροφορικής στη Διοίκηση της Β/θμιας Εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία

Δείγμα-Ανάκτηση Δεδομένων - Ανάλυση

Το δείγμα στην εν λόγω έρευνα αποτέλεσαν τα δεδομένα που ανακτήθηκαν απ’ όλες τις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας και αφορούσαν αφενός στους κυρωμένους τελικούς αξιολογικούς πίνακες όλων των υποψήφιων Διευθυντών και αφετέρου στις αποφάσεις τοποθέτησης των τελικώς επιλεγέντων, βάσει των αξιολογικών τους μορίων και των δηλώσεών τους για τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη χρήση του λογισμικού Microsoft Excel και τα αποτελέσματα αποτυπώθηκαν σε πίνακες και γραφικές παραστάσεις.

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας

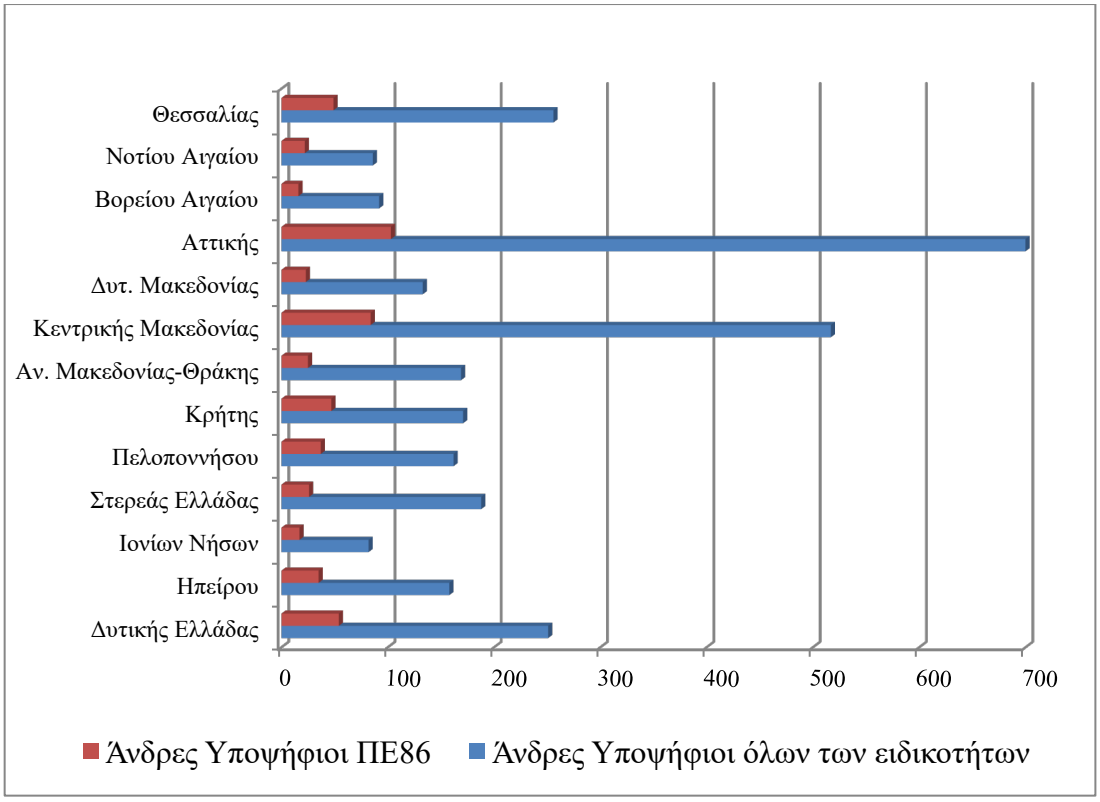
Παρακάτω εμφανίζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά από τη μελέτη και στατιστική επεξεργασία των αρχικών δεδομένων.

Στον Πίνακα 1 βλέπουμε συγκριτικά στατιστικά στοιχεία υποψήφιων καθηγητών Πληροφορικής (ΠΕ86) σε σχέση με τις υποψηφιότητες όλων των ειδικοτήτων στις περιφερειακές διευθύνσεις της Ελλάδας.

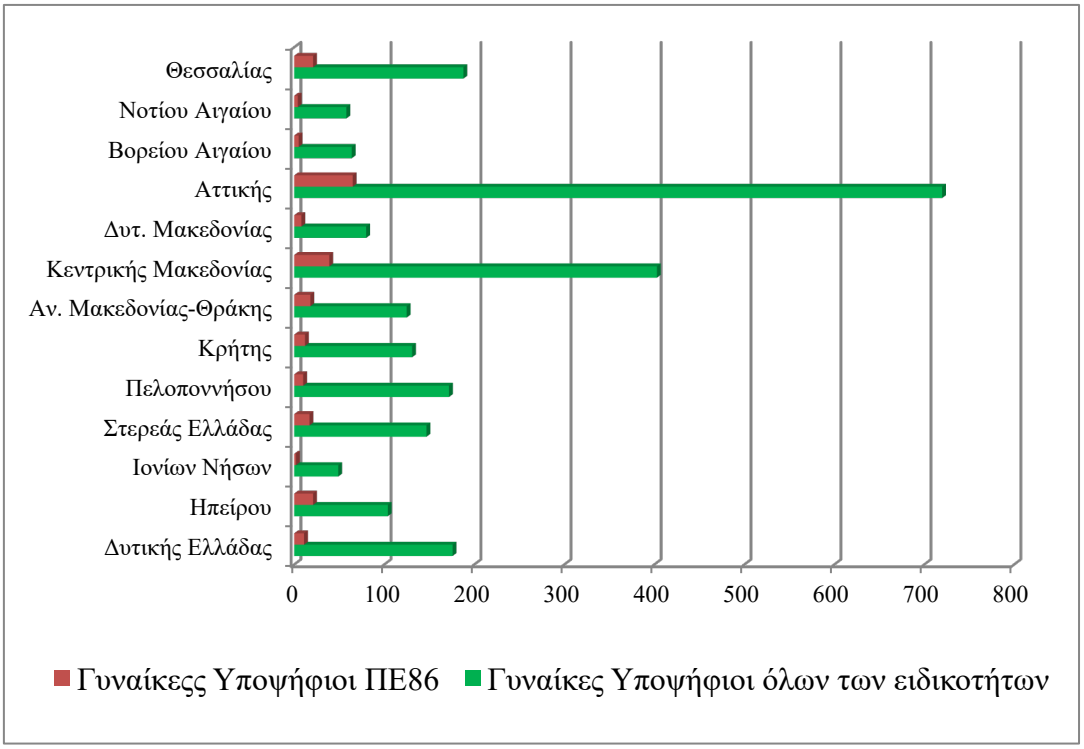
Πίνακας 1. Συγκριτικά Στοιχεία Υποψηφίων όλων των Περιφερειών

Περιφέρεια	**Υποψήφιοι όλων των Ειδικοτήτων**			**Υποψήφιοι Πληροφορικής ΠΕ86**			**Ποσοστά Υποψηφίων ΠΕ86 σε σχέση με όλες τις ειδικότητες**		
	Α	**Γ**	**Σ**	**Α**	**Γ**	**Σ**	**Α**	**Γ**	**Σ**
Δυτικής Ελλάδας	251	176	427	54	11	65	21,5	6,3	15,2
Ηπείρου	158	104	262	35	21	56	22,2	20,2	21,4
Ιονίων Νήσων	82	49	131	17	2	19	20,7	4,1	14,5
Στερεάς Ελλάδας	188	147	335	26	17	43	13,8	11,6	12,8
Πελοποννήσου	162	172	334	37	10	47	22,8	5,8	14,1
Κρήτης	171	131	302	47	12	59	27,5	9,2	19,5
Αν. Μακεδονίας-Θράκης	169	125	294	25	18	43	14,8	14,4	14,6
Κεντρικής Μακεδονίας	517	403	920	84	39	123	16,2	9,7	13,4
Δυτ. Μακεδονίας	133	80	213	23	8	31	17,3	10,0	14,6
Αττικής	700	720	1420	103	65	168	14,7	9,0	11,8
Βορείου Αιγαίου	92	64	156	16	5	21	17,4	7,8	13,5
Νοτίου Αιγαίου	86	58	144	22	4	26	25,6	6,9	18,1
Θεσσαλίας	256	188	444	49	21	70	19,1	11,2	15,8
Γενικό Σύνολο	2965	2417	5382	538	233	771	18,1	9,6	14,3

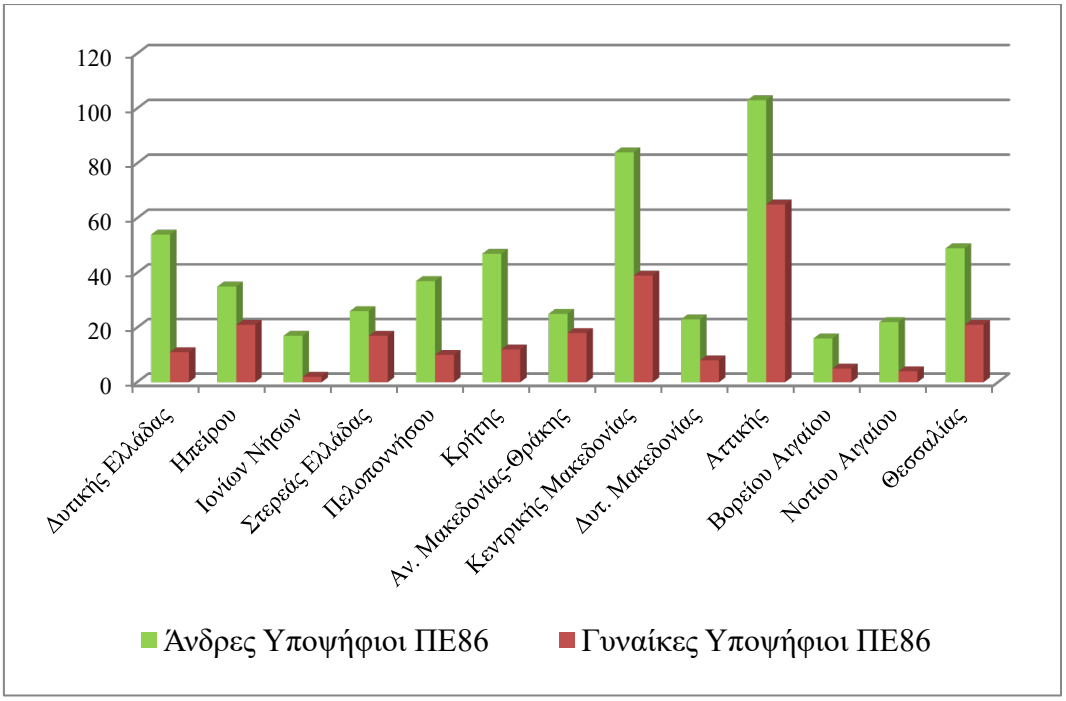
Μέσω των επόμενων γραφικών παραστάσεων γίνεται μια οπτικοποίηση των δεδομένων ώστε να παρουσιαστεί συγκριτικά η κατά φύλο συμμετοχή τους τόσο μεταξύ των καθηγητών πληροφορικής και των υπολοίπων ειδικοτήτων (Σχήμα 1 και Σχήμα 2), όσο και μεταξύ των ιδίων καθηγητών ΠΕ86 (Σχήμα 3).



Σχήμα 1. Συγκριτικά στοιχεία ανδρών υποψηφίων διευθυντών ανά περιφέρεια



Σχήμα 2. Συγκριτικά στοιχεία γυναικών υποψηφίων διευθυντριών ανά περιφέρεια

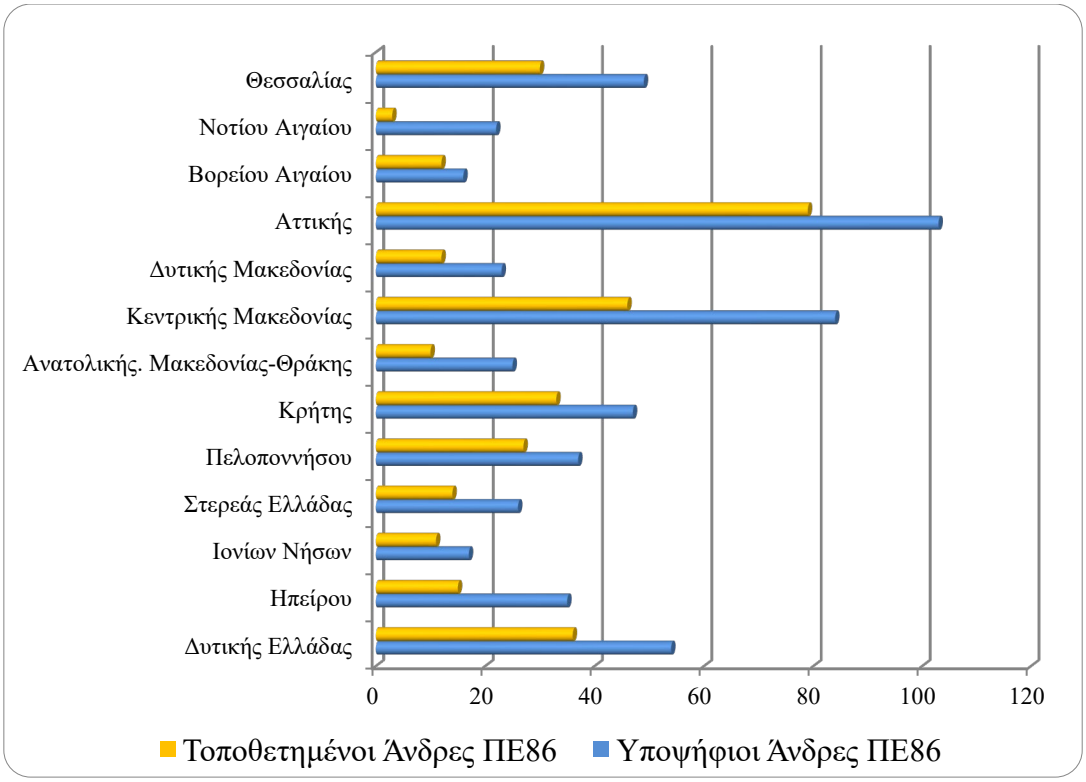


Σχήμα 3. Συγκριτικά στοιχεία ανδρών-γυναικών υποψηφίων διευθυντών ΠΕ86

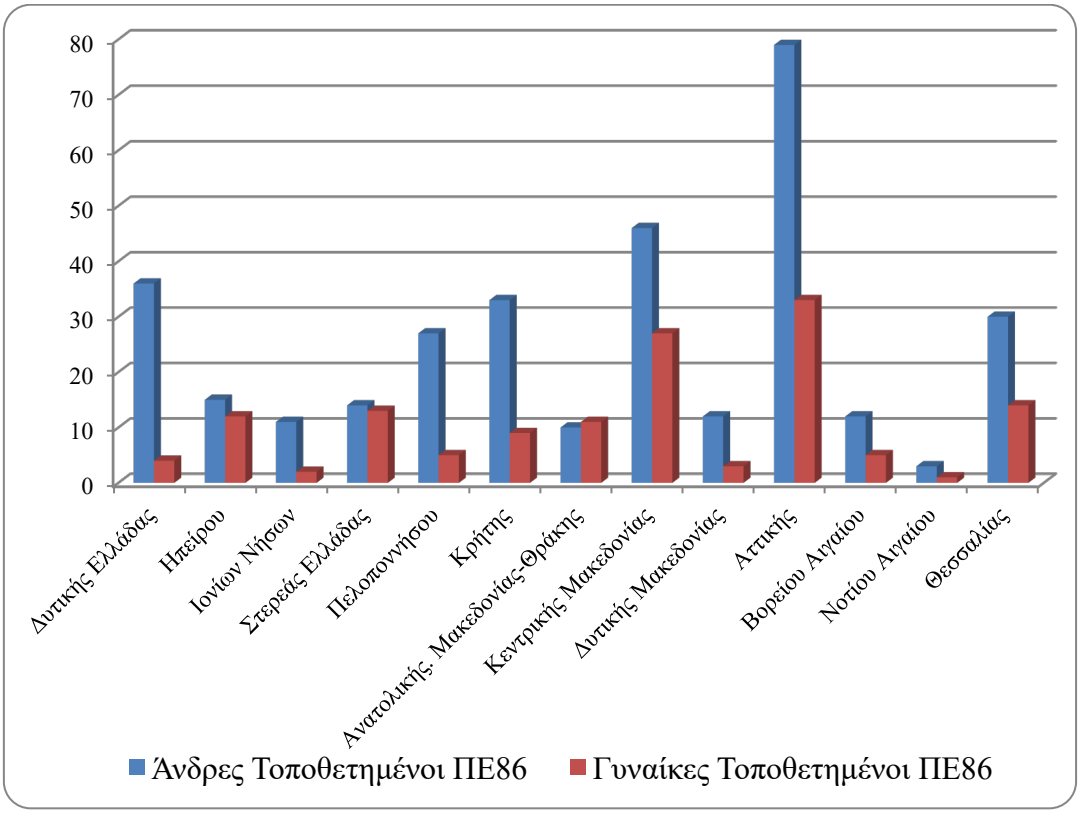
Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζονται τα αριθμητικά στοιχεία τόσο των υποψήφιων καθηγητών πληροφορικής όσο και των τελικώς τοποθετημένων στις Διευθυντικές θέσεις των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Πίνακας 2. Συγκριτικά στοιχεία υποψήφιων και τοποθετημένων Διευθυντών ΠΕ86 όλων των περιφερειών

Περιφέρεια	**Υποψήφιοι ΠΕ86**			**Τοποθετημένοι ΠΕ86**			**Ποσοστά Τοποθετημένων επί των Υποψηφίων ΠΕ86**		
	Α	**Γ**	**Σ**	**Α**	**Γ**	**Σ**	**Α**	**Γ**	**Σ**
Δυτικής Ελλάδας	54	11	65	36	4	40	66,7	36,4	61,5
Ηπείρου	35	21	56	15	12	27	42,9	57,1	48,2
Ιονίων Νήσων	17	2	19	11	2	13	64,7	100,0	68,4
Στερεάς Ελλάδας	26	17	43	14	13	27	53,8	76,5	62,8
Πελοποννήσου	37	10	47	27	5	32	73,0	50,0	68,1
Κρήτης	47	12	59	33	9	42	70,2	75,0	71,2
Ανατολικής. Μακεδονίας-Θράκης	25	18	43	10	11	21	40,0	61,1	48,8
Κεντρικής Μακεδονίας	84	39	123	46	27	73	54,8	69,2	59,3
Δυτικής Μακεδονίας	23	8	31	12	3	15	52,2	37,5	48,4
Αττικής	103	65	168	79	33	112	76,7	50,8	66,7
Βορείου Αιγαίου	16	5	21	12	5	17	75,0	100,0	81,0
Νοτίου Αιγαίου	22	4	26	3	1	4	13,6	25,0	15,4
Θεσσαλίας	49	21	70	30	14	44	61,2	66,7	62,9
Γενικό Σύνολο	538	233	771	328	139	467	61,0	59,7	60,6



Σχήμα 4. Συγκριτικά στοιχεία ανδρών υποψηφίων και τοποθετημένων διευθυντών ΠΕ86, ανά περιφέρεια



Σχήμα 5. Συγκριτικά στοιχεία ανδρών-γυναικών τοποθετημένων διευθυντών ΠΕ86

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Στον Πίνακα 1, εμφανίζονται συγκριτικά στοιχεία μεταξύ των υποψήφιων καθηγητών Πληροφορικής και των υποψήφιων όλων των υπολοίπων ειδικοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλες τις περιφερειακές διευθύνσεις της Ελλάδας. Παρατηρούμε ότι τα συνολικά ποσοστά συμμετοχής ανδρών και γυναικών υποψηφίων ΠΕ86 σε σχέση με τους συμμετέχοντες όλων των ειδικοτήτων κυμαίνονται μεταξύ 11,8% και 21,4%. Αξιοσημείωτο είναι ότι το μικρότερο ποσοστό παρατηρείται στο Νομό Αττικής όπου είναι και οι περισσότερες υποψηφιότητες διευθυντών (1420 υποψήφιοι) εκ των οποίων μόνο 168 καθηγητές Πληροφορικής, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής εμφανίζεται στην Ήπειρο όπου από τους 262 εκπαιδευτικούς οι 56 που εκδήλωσαν ενδιαφέρον ήταν καθηγητές Πληροφορικής. Ακολουθούν οι περιφερειακές διευθύνσεις της Κρήτης με 19,5% και του Νοτίου Αιγαίου με 18,1%.

Επιπλέον στην Ήπειρο παρατηρούμε ότι μεταξύ ανδρών και γυναικών υποψηφίων καθηγητών Πληροφορικής σε σχέση με τις υποψηφιότητες των υπόλοιπων ειδικοτήτων υπάρχει μια σχετική ισοτιμία με ποσοστά 22,2% και 20,2% αντίστοιχα. Με ισότιμα ποσοστά συμμετοχής εμφανίζονται και οι υποψηφιότητες στην περιφέρεια της Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης (14,8% άνδρες και 14,4% γυναίκες), καθώς και στην περιφέρεια της Στερεάς Ελλάδας με διψήφια ποσοστά 13,8% και 11,6% αντίστοιχα.

Στον Πίνακα 2, τα συγκριτικά στοιχεία αναφέρονται στους αρχικούς υποψήφιους ΠΕ86 (Πληροφορικής) σε σχέση με τους τελικά τοποθετημένους και τα αντίστοιχα ποσοστά τους, τόσο με βάση το φύλο όσο και τα συνολικά στοιχεία.

Οι περισσότεροι υποψήφιοι παρατηρούνται στην Αττική 168, στην Κεντρική Μακεδονία 123, στη Θεσσαλία 70 και στη Δυτική Ελλάδα 65. Οι περισσότερες γυναικείες υποψηφιότητες σε σχέση με το γενικό σύνολο υποψηφιοτήτων παρουσιάζονται στην Ανατολική Μακεδονία - Θράκη (42%), Στερεά Ελλάδα (40%), Αττική (39%) και Ήπειρο (38%), ενώ τα μικρότερα ποσοστά παρουσιάζονται στα νησιά του Νοτίου Αιγαίου (15%) και στα Ιόνια (11%).

Το μεγαλύτερο ποσοστό τοποθετημένων καθηγητών Πληροφορικής σε σχέση με τους αρχικούς υποψήφιους, εμφανίζεται στο Βόρειο Αιγαίο (81%) όπου όλες οι υποψήφιες γυναίκες τοποθετήθηκαν σε διευθυντικές θέσεις (100%) και σε ποσοστό 75% οι άνδρες συνυποψήφιοί τους.

Ακολουθεί η Κρήτη με ποσοστό 71,2% εκ των οποίων 75% γυναίκες και 70,2% άνδρες, τα Ιόνια Νησιά με ποσοστό 68,4% (64,7% άνδρες και 100% γυναίκες) και η Πελοπόννησος με 68,1% (73% άνδρες και 50% γυναίκες). Επίσης άλλες πέντε περιφέρειες έχουν ποσοστά μεγαλύτερα του 50% τοποθετημένων διευθυντών σε σχέση με τους αρχικά υποψηφίους. Είναι η Αττική (66,7%), η Θεσσαλία (62,9%), η Στερεά Ελλάδα (62,8%), η Δυτική Ελλάδα (61,5%) και η Κεντρική Μακεδονία (59,3%). Ενώ το μικρότερο ποσοστό παρουσιάζεται στο Νότιο Αιγαίο 15,4% (13,6% άνδρες και 25% γυναίκες).

Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των δεδομένων γίνεται εμφανές ότι πραγματοποιήθηκε ο αρχικός στόχος που αφορούσε στην αποτύπωση των στοιχείων της αρχικής συμμετοχής, αλλά και της τελικής επιλογής καθηγητών Πληροφορικής ΠΕ86 σε διευθυντικές θέσεις σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλη τη χώρα.

Από τη μελέτη των πινάκων έγινε εμφανές ότι οι καθηγητές Πληροφορικής που εξεδήλωσαν ενδιαφέρον συμμετοχής στις διευθυντικές κρίσεις του 2023 αποτελούν μόνο το 14,3% του συνόλου των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων (771 άτομα στους 5382 υποψηφίους), εκ των οποίων 18,1% είναι άνδρες και 9,6% γυναίκες (538 άνδρες, 233 γυναίκες).

Ενώ οι τελικώς τοποθετηθέντες ως Διευθυντές σχολείων σε σχέση με τους αρχικούς συμμετέχοντες ΠΕ86 είναι 467 άτομα (ποσοστό 60,6%), εκ των οποίων 328 άνδρες (61%) και 139 γυναίκες (59,7%).

Το γεγονός αυτό φανερώνει μια σχετική ισορροπία ως προς τις τοποθετήσεις με βάση το φύλο σε αντίθεση με τις αρχικές αιτήσεις συμμετοχής όπου το ποσοστό των ανδρών υποψηφίων ήταν διπλάσιο σε σχέση με αυτό των γυναικών (18,1% έναντι 9,6%). Προφανώς αυτό οφείλεται στα ακαδημαϊκά προσόντα των γυναικών υποψηφίων, οι οποίες φαίνεται να υπερτερούν έναντι των ανδρών συνυποψηφίων τους δίνοντάς τους περισσότερα μόρια και κατατάσσοντάς τες ψηλότερα στις αντίστοιχες λίστες.

Η αποτύπωση αυτής της διευθυντικής ανθρωπογεωγραφίας καθηγητών Πληροφορικής θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί μελλοντικά ως βοηθητικό εργαλείο από ερευνητές που θα ήθελαν να ασχοληθούν με την εξέλιξη της συμμετοχής και της επιλογής των ΠΕ86 σε Διευθυντικές θέσεις σχολείων της χώρας, σε συνδυασμό και με ποιοτικές έρευνες που θα αναζητούν απαντήσεις και σε άλλου είδους ερωτήματα σε σχέση με το φύλο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Athanassoula-Reppa, A. (1999). Under -representation of women in decision-making centers of school education. A view of unequal distribution of power in school mechanisms. *Proceedings of the 7th Saki Karagiorga Scientific Conference, April 21-24, 1999*, Panteion University. (Available: http://pandemos.panteion.gr/index.php?lang=el&op=record&type=&q=&page=0&pid=iid:9627, accessed 6/25/2023).

Georgiadou, E. (2007). *The representation of female teachers in the management of secondary school units*. Bachelor's thesis. Greek Open University. Faculty of Humanities, Department of Educational Sciences. (Available: https://apothesis.eap.gr/archive/item/144962, accessed 6/30/2023)

Vogiatzi-Bogiatzi, M. (2010). *The representation of female teachers in the Administration of Secondary Education School Units. The case of the schools of Rhodes.*

Bachelor's thesis. Greek Open University. Faculty of Humanities, Department of Educational Sciences. (Available: https://apothesis.eap.gr/archive/item/143455, accessed 7/3/2023).

Kontosi, K. (2006). The under-representation of women in the managerial positions of secondary schools in the regional administration of Central Greece. A research approach. In P. Georgoyiannis (ed.), *Proceedings of the 1st International Conference on Education Management A/thmias, B/thmias, G/thmias* (pp. 164-172), Arta.

Liakopoulou, E. (2005). Women and Management of School Units. In P. Georgoyiannis (ed.), *Proceedings of the 2nd Panhellenic Education Management Conference*, University of Patras - Pedagogical Department of Elementary Education, Arta.

Nousia, E. (2011). *Educational administration and gender: The case of women's promotion and advancement to leadership positions in Secondary Education*. Bachelor's thesis. University of Thessaly. Pedagogical Department of Primary Education - Master's Program Organization and Administration of Education. (Available: https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/14387, accessed 7/7/2023).

Μοντέλα ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Τσιμπούκας Σωτήριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Ed.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο, υπό τον τίτλο: «Μοντέλα ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση», φιλοδοξεί να διερευνήσει το αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σύγχρονου δημοτικού σχολείου. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οδηγεί στο συμπέρασμα πως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αναδεικνύεται σε πρωταγωνιστικό παράγοντα για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων. Είναι εκείνο το στέλεχος της εκπαίδευσης που, ανάλογα με το μοντέλο ηγεσίας που εφαρμόζει, διαμορφώνει το γενικότερο κλίμα και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας, καθορίζει τις σχέσεις του με όλους όσους εμπλέκονται στην καθημερινή λειτουργία των σχολείων και τελικά έχει τη δυνατότητα να οικοδομήσει το όραμά του για το σχολείο που υπηρετεί. Είναι, επομένως, σημαντικό να γνωρίζουμε τα διάφορα μοντέλα ηγεσίας που ακολουθούν οι διευθυντές σχολείων στην προσπάθειά τους να υπηρετήσουν τον ρόλο τους ως αποτελεσματικοί ηγέτες.

Λεξεις-Κλειδιά Ηγεσία, διοίκηση, μοντέλα-στυλ ηγεσίας, αποτελεσματικοί διευθυντές

Leadership models in the primary education

Tsimpoukas Sotirios, Teacher, M. Ed.

Abstract

The present article, entitled “Leadership models in the primary education”, intends to explore the effective leading style of the headteacher in the contemporary primary school. The relevant literature leads to the conclusion that the headteacher of the school unit plays a primary role in a well-functioning and effective school. He is that member of education that, depending on the style and model of leadership he applies, develops the general climate and culture of the school unit, determines the relationship to everyone that is involved to the school’s everyday functioning and finally he is able to build up his vision for the school unit he serves. It is, therefore, important to be aware of the various leadership models that school principals follow in their efforts to serve their role as effective leaders.

Key-Words: Leadership, management, model-leadership styles, effective managers

Εισαγωγή

Η εξέλιξη της κοινωνίας, οι νέες, σύνθετες απαιτήσεις που όλοι καλούνται να αντιμετωπίσουν, η ανάπτυξη και επιρροή της τεχνολογίας και ο πλούτος της αυξανόμενης

γνώσης και πληροφορίας υπαγορεύουν στο σχολείο, τον αποδέκτη όλων των παραπάνω, να σταθεί στο ύψος των περιστάσεων και να ανταποκριθεί, προετοιμάζοντας κατάλληλα τους μαθητές. Η εκπαίδευση, ως βασικό στοιχείο της κοινωνίας, επηρεάζεται από τις εξελίξεις αυτές και έτσι τα στελέχη της καλούνται να ανταποκριθούν στη διαμόρφωση των νέων συνθηκών, ώστε να συμβάλλουν στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών τους (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

Το σχολείο, ως κοινωνικός οργανισμός, αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες ενός κράτους δικαίου και προορίζεται να λειτουργεί ως δεξαμενή άντλησης συγκροτημένων, ολοκληρωμένων και άρτια εκπαιδευμένων νέων, που θα αποτελέσουν τη νέα γενιά ανθρώπων στα γρανάζια λειτουργίας του κράτους. Ο σκοπός αυτός ύπαρξης των σχολικών οργανισμών απαιτεί τη στελέχωσή τους με ανθρώπους που θα έχουν όλα τα εχέγγυα και τις ικανότητες να τους διοικήσουν με αποτελεσματικό τρόπο, προς επίρρωση του σκοπού αυτού. Γίνεται, λοιπόν αντιληπτό πως «ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί βασικό συντελεστή αποτελεσματικότητας» (Σαΐτης, 2008^{α}, σ. 9).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση οδηγεί στο συμπέρασμα πως ο διευθυντής ενός σχολείου και ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο για ένα σχολείο με προοπτικές, ανοιχτό στην κοινωνία, φιλικό προς τους εκπαιδευτικούς και χρήσιμο για τους μαθητές. Ο σύγχρονος διευθυντής σχολείου έχει πολλές και ποικίλες αρμοδιότητες, διοικητικές, διαχειριστικές, οικονομικές, εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διδακτικές. Καλείται να ανταποκριθεί σ’ όλες τις λειτουργίες της διοίκησης με αποτελεσματικότητα και πειστικότητα. Παράλληλα, αποτελεί τον βασικό μοχλό της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας, της συνεχούς ανόδου της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της ομαλής και γόνιμης λειτουργίας του σχολείου.

Όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις, λαμβάνοντας υπόψη και το γενικότερο πλαίσιο, θεσμικό και κοινωνικό, που θέλει τον διευθυντή του σχολείου σε θέση οδηγού και ηγέτη, αιτιολογούν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Κρίνεται σημαντική η εξέταση και ανάλυση εκείνων των χαρακτηριστικών που διέπουν τον σύγχρονο διευθυντή και τον αναδεικνύουν σε ηγέτη του σχολείου.

Το παρόν άρθρο πραγματοποιεί μια παρουσίαση και περιγραφή των κυριότερων μοντέλων ηγεσίας που υπάρχουν στον χώρο της εκπαίδευσης. Παρουσιάζονται, κατά σειρά, η διοικητική, η εκπαιδευτική, η διαμοιραζόμενη, η μετασχηματιστική, η ηθική και η ενδεχομενική ηγεσία, περιγράφονται οι βασικές αρχές τους, σκιαγραφούνται τα πλεονεκτήματά τους και επισημαίνονται οι αδυναμίες τους, πάντα με βάση την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία.

Μοντέλα Ηγεσίας

Εισαγωγικό Σημείωμα

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, προκύπτει η διαπίστωση πως κατά καιρούς έχουν εντοπιστεί και αναλυθεί διάφορα μοντέλα ηγεσίας. Η προσπάθεια των ερευνητών εστίαζε στην αναζήτηση μοντέλων ηγεσίας, ώστε να εξηγηθούν και οριοθετηθούν πληρέστερα οι συμπεριφορές των διευθυντών – ηγετών. Το μεγάλο αυτό ενδιαφέρον των ερευνητών για το φαινόμενο της ηγεσίας «οδήγησε στην ανάπτυξη πολλών εναλλακτικών, αλλά και συμπληρωματικών προσεγγίσεων» (Κατσαρός, 2008:99). Προκύπτει, δηλαδή, το συμπέρασμα πως ένα μόνο μοντέλο δεν μπορεί να εκφράσει πλήρως τις στάσεις, δράσεις και συμπεριφορές του εκάστοτε ηγέτη, οπότε απαιτείται να αντληθούν στοιχεία και από ένα επόμενο μοντέλο.

Ως προς τις σύγχρονες προσεγγίσεις της ηγεσίας στον χώρο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης, η πιο γνωστή ταξινόμηση είναι εκείνη των Leithwood & Duke (1999). Η ταξινόμηση αυτή προέκυψε μετά από συλλογή ενός δείγματος 121 επιστημονικών άρθρων γύρω από την ηγεσία της εκπαίδευσης, άρθρα που αναλύθηκαν και μελετήθηκαν εμπεριστατωμένα. Όλα αυτά τα άρθρα δημοσιεύθηκαν σε, περιοδικά που αναφέρονταν στη διοίκηση της εκπαίδευσης, κατά τη δεκαετία από το 1988 μέχρι και το 1998. Προέκυψαν, λοιπόν, έξι τύποι ηγεσίας, που κάποιες φορές επικαλύπτει ο ένας τον άλλο.

Πιο συγκεκριμένα, οι τύποι ηγεσίας, κατά τους Leithwood & Duke, (1999) είναι: η «εκπαιδευτική» (*instructional*), η «διοικητική ή διαχειριστική» (*managerial*), η «μετασχηματιστική» (*transformational*), η «ηθική» (*moral*), η «συμμετοχική» (*participative*) και η «ενδεχομενική» (*contingent*) ηγεσία. Τον ίδιο χρόνο, η ταξινόμηση αυτή, με την ίδια μορφή, παρουσιάστηκε από τους Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999). Μετά από λίγο, οι Bush & Glover (2002) ανέβασαν σε οκτώ τους τύπους ηγεσίας, προσθέτοντας τη «διαπροσωπική» (*interpersonal*) και τη «συναλλακτική» (*transactional*). Τέλος, ο Bush (*2005*) συμπλήρωσε τη συγκεκριμένη τυπολογία με τη «μεταμοντέρνα» (*post – modern*) ηγεσία (Κατσαρός, 2008).

Τα τελευταία χρόνια εμφανίστηκε ένας νέος τύπος σχολικής ηγεσίας, η διαμοιραζόμενη ή κατανεμημένη ηγεσία (*distributed leadership*).

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε συνοπτικά κάποιους από τους επικρατέστερους τύπους ηγεσίας, με βάση τον συνολικό προσανατολισμό της συμπεριφοράς του ηγέτη (προς το έργο και προς τα πρόσωπα), να γνωρίσουμε τα βασικά τους χαρακτηριστικά και να εντοπίσουμε πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.

Διοικητική Ηγεσία

Η διοικητική ηγεσία βρίσκεται πιο κοντά στην έννοια και τα χαρακτηριστικά της κλασικής, παραδοσιακής διοίκησης. Αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει στις λειτουργίες, στους σκοπούς ή στις συμπεριφορές του ηγέτη, ταυτίζοντας την ηγεσία με τη διοίκηση (Κατσαρός, 2008). Ο Sergiovanni (2001) αναφέρει πως η μορφή αυτή εξισώνει την ηγεσία κυρίως με τη διαχείριση των συστημάτων και των διαδικασιών παρά με τη διαχείριση των ανθρώπων. Η δύναμη και η επιρροή του ηγέτη εξαρτώνται αναλογικά από

τη διοικητική θέση που κατέχει στην ιεραρχία. Η προσοχή της διοικητικής ηγεσίας επικεντρώνεται στις λειτουργίες, τους σκοπούς και τις συμπεριφορές του ηγέτη (Leithwood & Duke, 1999). Η διοικητική ηγεσία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στις εξής πρακτικές: α) Εποπτεία, β) Έλεγχο εισροών, γ) Έλεγχο Συμπεριφορών, δ) Έλεγχο εκροών, ε) Επιλογή – κοινωνικοποίηση, στ) Έλεγχος περιβάλλοντος (*Myers, E., Murphy, J., 1995*). Οι παραπάνω λειτουργίες φανερώνουν τον προσανατολισμό της διοικητικής ηγεσίας στην εποπτεία και τον έλεγχο. Πρόκειται για μια τυπική διοίκηση που κυρίως αναλώνεται στην τήρηση κανόνων και προσπάθεια για έλεγχο των δομών και ανθρώπων του οργανισμού, όπου ηγούνται.

Ο Κατσαρός (2008) τονίζει πως η παραπάνω περιγραφή του διοικητικού μοντέλου ηγεσίας, αντικατοπτρίζει την εικόνα που παρατηρείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και χαρακτηρίζει τον προσανατολισμό των Διευθυντών σχολείων και των προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα στελέχη εκπαίδευσης της χώρας μας ενδιαφέρονται κυρίως για την αναβάθμιση και ενδυνάμωση – ισχυροποίηση της θέσης και του ρόλου τους ως προς τη δυνατότητα να ελέγχουν τους υφισταμένους τους, τόσο ως προς το διδακτικό όσο και ως προς το διοικητικό τους έργο (Ιορδανίδης, 2002).

Προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα πως το πρότυπο του κλασικού γραφειοκράτη έχει βαθιές ρίζες στη νοοτροπία και μέθοδο των ελλήνων στελεχών της εκπαίδευσης. Ένα πρότυπο που έρχεται σε αντιδιαστολή με τις νέες και αυξανόμενες απαιτήσεις για έναν διευθυντή – ηγέτη που οραματίζεται το μέλλον, αναζητά καινοτομίες και αλλαγές και τολμά να πάρει ρίσκα και να επωμιστεί επιπλέον ευθύνες. Από την άλλη πλευρά, το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας αποτελεί το σημαντικό εκείνο προαπαιτούμενο για την ομαλή και απρόσκοπτη λειτουργία του σχολικού οργανισμού και αποδεικνύει πως η επίτευξη μιας ικανοποιητικής διεκπεραίωσης των καθηκόντων, λειτουργιών και συμπεριφορών συμβάλλει στην επίτευξη του έργου όλων των μελών του (Leithwood & Duke, 1999).

Εκπαιδευτική Ηγεσία

Με τον όρο «εκπαιδευτική ηγεσία» αναφερόμαστε στις δράσεις εκείνες του διευθυντή – ηγέτη που έχουν να κάνουν με τη διδασκαλία και τη μάθηση και με ποιο τρόπο αυτές θα αναπτυχθούν και βελτιωθούν προς όφελος των μαθητών. Το μοντέλο αυτό ηγεσίας επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στην προσοχή που δείχνουν οι διευθυντές στις συμπεριφορές και δράσεις των εκπαιδευτικών και πως αυτές επηρεάζουν την ανάπτυξη των μαθητών (Leithwood & Duke, 1999).

Το μοντέλο των Hallinger και Murphy, ως ένα από τα επικρατέστερα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, εντοπίζει τρεις διαστάσεις σε σχέση με τον ρόλο των ηγετών: τον καθορισμό της αποστολής του σχολείου, τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και την προώθηση θετικού κλίματος μάθησης (Hallinger, 2010).

Ως προς την πρώτη διάσταση, τον καθορισμό της αποστολής του σχολείου, περιλαμβάνονται η ξεκάθαρη, απλή και κατανοητή διατύπωση στόχων και σκοπών, που ο σχολικός οργανισμός θέτει και η ενημέρωση και αποδοχή, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, των στόχων αυτών.

Κατά τη δεύτερη διάσταση, ο διευθυντής συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς στους τομείς της επιμόρφωσης, της διδασκαλίας και του γενικότερου προγραμματισμού και κατόπιν ελέγχει, εποπτεύει και αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη μεριά, φροντίζει να παρακολουθεί τις επιδόσεις των μαθητών, ώστε να διαθέτει τα ερεθίσματα εκείνα για τις επόμενες δράσεις του, στο πλαίσιο της εξέλιξης της διδασκαλίας και της βελτίωσης της μάθησης.

Τέλος, η προώθηση θετικού κλίματος μάθησης ή αλλιώς η βελτίωση του σχολικού κλίματος, συνεπάγεται την ανάπτυξη μεγάλων προσδοκιών, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές, την παροχή κινήτρων και προτύπων για μάθηση και όλα τούτα κάτω από την διαρκή εποπτεία του ηγέτη, σε κάθε φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας, σύμφωνα με τον Leithwood, όπως αναφέρεται στον Κατσαρό (2008), περιορίζει την εστίαση των διευθυντών στην αίθουσα διδασκαλίας, παραβλέποντας άλλες οργανωτικές πτυχές του σχολείου. Επικεντρώνεται, δηλαδή, το ενδιαφέρον στον παιδαγωγικό τομέα και υποβιβάζεται το διοικητικό και οργανωτικό κομμάτι.

Διαμοιραζόμενη Ηγεσία

Τα τελευταία χρόνια, που οι γνώσεις, οι πληροφορίες και η τεχνολογία παρουσιάζουν τεράστια, γεωμετρική πρόοδο, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων βρίσκονται μπροστά σε ολοένα και περισσότερες ευθύνες και αρμοδιότητες, η αποκλειστική ανάληψη των οποίων, αποτελεί μεγάλο φορτίο και ρίσκο για τη βελτίωση των δομών του σχολείου. Επομένως, η αποτελεσματική ηγεσία δεν μπορεί να στηρίζεται στις πολλαπλές αρμοδιότητες και διάφορους ρόλους που αναλαμβάνει ένα μόνο πρόσωπο, ο διευθυντής του σχολείου, εφόσον αυτές είναι πολλές και δύσκολο έως αδύνατο να ολοκληρωθούν με επιτυχία (*Lashway, 2003*).

Μπροστά σ’ αυτή την πρόκληση έρχεται να δώσει απαντήσεις ένα νέο σχετικά μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας, αυτό της διαμοιραζόμενης ηγεσίας (*distributed leadership*). Στη βιβλιογραφία το συναντάμε και ως διανεμημένη, συμμετοχική ή κατανεμημένη ηγεσία (Μπινιάρη, 2012).

Αυτό το μοντέλο ηγεσίας αφορά τον συνυφασμένο ελιγμό των ηγετικών πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον, δημιουργώντας αλληλοδράσεις ανάμεσα στους ηγέτες και εκείνους που τους ακολουθούν, καθώς και την κατάσταση στην οποία βρίσκονται (Spillane, 2005). Πιο συγκεκριμένα, η διαμοιραζόμενη μορφή ηγεσίας βασίζεται όχι

στις πράξεις μιας και μοναδικής φυσιογνωμίας, αλλά είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης όλων των συντελεστών ανάλογα με τις συνθήκες που καλούνται να αντιμετωπίσουν (Spillane, 2011).

Αν λάβουμε υπόψη και την ανάγκη για αναδιοργάνωση και επαναπρογραμματισμό των σχολικών μονάδων, ώστε να καταστούν έτοιμες και λειτουργικές, ενόψει των νέων, σύνθετων και πολλαπλών απαιτήσεων της σύγχρονης κοινωνίας, τότε οδηγούμαστε στην κατανεμημένη ηγεσία, που κρίνεται πιο κατάλληλη (Harris & Spillane, 2008).

Με απλά λόγια, η συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας θα μπορούσε να περιγραφεί ως η ευρεία κατανομή της ηγεσίας η οποία στοχεύει στην απελευθέρωση, ενίσχυση και αξιοποίηση του ανθρώπινου και μη δυναμικού το οποίο βρίσκεται στη σχολική μονάδα αλλά και στον περίγυρό του. Ο διευθυντής επιχειρεί να μοιράσει ρόλους στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας, με σκοπό την καλύτερη λειτουργία του οργανισμού και την ανάπτυξή του, αφού η συμμετοχή θα συμβάλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Φυσικά, τον έλεγχο, την επιλογή της ανάθεσης και τον γενικότερο συντονισμό διατηρεί ο διευθυντής, ως ο επίσημος ηγέτης της σχολικής μονάδας. Εκείνος θα πρέπει να επιλέξει τα άτομα εκείνα που θα μπορούν να ανταποκριθούν στον ρόλο τους, ως ηγέτες ενός τομέα, με ωριμότητα και αποτελεσματικότητα και ταυτόχρονα να διασφαλίσει την ενότητα και ομοψυχία όλων, με καταληκτικό σκοπό την αξιοποίησή τους για την πρόοδο του σχολείου. Έτσι, προωθείται η συνεργατική, ομαδική λήψη αποφάσεων και επιτυγχάνεται «το δέσιμο του προσωπικού και η μείωση της πίεσης στους προϊσταμένους», όπως σημειώνει ο Sergiovanni (Κατσαρός, 2008), και η ευαισθητοποίηση – δραστηριοποίηση περισσότερων στη διοίκηση του σχολικού οργανισμού.

Μετασχηματιστική Ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί ακόμα μία προσέγγιση της ηγεσίας στον χώρο της εκπαίδευσης, προερχόμενη από τις απόψεις του Burns (1978), ως προς την παρακίνηση που προσφέρουν αυτοί οι ηγέτες στους ανθρώπους τους. Ο Sergiovanni (2001) ορίζει την μετασχηματιστική ηγεσία ως το μοντέλο εκείνο που δίνει μεγάλη έμφαση στη βαθιά αλλαγή τόσο των ηγετών όσο και των ίδιων των οργανισμών που αυτοί ηγούνται, μέσω της επιρροής. Δίνεται μεγαλύτερη προσοχή και ενδιαφέρον στον άνθρωπο και λιγότερο στις δομές και επιδιώκεται η αλλαγή της κουλτούρας του οργανισμού και όχι η ίδια του η δομή.

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, κινούμενοι έξω από τα στενά πλαίσια των αναλυτικών προγραμμάτων και της σχολικής τυπικής νομοθεσίας, επιχειρούν να εμπνεύσουν, να δημιουργήσουν όραμα στους υφισταμένους τους και να τους κάνουν συμμάχους και οπαδούς στην προσπάθειά τους για την εκπλήρωση των προσδοκιών και οραμάτων αυτών. Μέσα από αυτή τη διαδικασία επιτυγχάνουν να αποκτήσουν δύναμη, μέσω της επιρροής τους στους γύρω τους, είναι σε θέση να τους στρατεύσουν «στην επιδίωξη των κοινών προκλήσεων, διαθέτοντας τις προσωπικές και συλλογικές ικανότητές τους» (Κατσαρός, 2008, σ. 108).

Ο Θεοφιλίδης (2012) παρατηρεί πως το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι πως δεν στηρίζεται σε ένα μόνο άτομο αλλά σε περισσότερα που δραστηριοποιούνται στον οργανισμό και έτσι έχουν λόγο για όσα συμβαίνουν εκεί. Η ηγεσία, λοιπόν, μπορεί να χαρακτηριστεί ως ευθύνη όλου του σχολικού οργανισμού και όχι υπευθυνότητα και καθήκον αποκλειστικά και μόνο ενός ατόμου.

Ο Leithwood, (Κατσαρός, 2008), διακρίνει οκτώ διαστάσεις στην εκπαιδευτική μετασχηματιστική ηγεσία:

- Οικοδόμηση οράματος του σχολείου
- Παροχή πνευματικής διέγερσης
- Προσδιορισμός των στόχων
- Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης
- Προσφορά προτύπων για τις βέλτιστες πρακτικές και τις αξίες του οργανισμού
- Καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης
- Ανάπτυξη δομών που διευκολύνουν τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων
- Δημιουργία παραγωγικής σχολικής κουλτούρας

Για να έχει, όμως, λόγο ύπαρξης και εφαρμογή τούτο το μοντέλο ηγεσίας, βασική προϋπόθεση αποτελεί ο βαθμός αυτονομίας του εκάστοτε οργανισμού. Ο Κατσαρός (2008) υπερθεματίζει υπέρ της άποψης αυτής, αφού επισημαίνει πως μόνο σχολικοί οργανισμοί που έχουν ως στόχο την αλλαγή και το καινούριο, με τον απαιτούμενο βαθμό αυτονομίας και αυτενέργειας, μπορούν να προωθήσουν το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο τούτη η έννοια της αυτονομίας είναι περιορισμένη, αφού προέχει η πιστή εφαρμογή των εντολών και νόμων που λαμβάνονται στα υψηλά κλιμάκια. Έτσι, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές συναντούν εμπόδια και ελάχιστοι είναι εκείνοι που οραματίζονται αλλαγές. «Κυριαρχεί η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός είναι απλός διεκπεραιωτής των εγκυκλίων και των νόμων που επιβάλλονται εκ των άνω» (Χατζηπαναγιώτου, 2003, σ. 148). Έτσι, η προϋπόθεση για οργανισμούς με διοικητική αυτονομία, αποτελεί και την αδυναμία αυτού του μοντέλου ηγεσίας.

Ηθική Ηγεσία

Η ίδια η ονομασία του συγκεκριμένου τύπου ηγεσίας οδηγεί τον αναγνώστη στο συμπέρασμα πως η ηγεσία αυτή επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στον ηθικό κώδικα του ηγέτη. Ο στόχος του ηγέτη σ' ένα σχολείο χαρακτηρίζεται από μια έντονη ηθική διάσταση, αφού αποβλέπει όχι μόνο στην ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων αλλά και αρχών. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο έχει ως απώτερο στόχο την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, αλλά και της εμφύσησης σ' αυτούς των αρχών της δημοκρατίας, όπερ σημαίνει πως οφείλει και το ίδιο να ακολουθεί στρατηγικές και μεθόδους λήψης αποφάσεων, που θα εμφορούνται από τις ίδιες αρχές (Wong, 1998).

Ο Κατσαρός (2008) σημειώνει πως, ως προς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που μας αφορά, η εκπαιδευτική νομοθεσία (*ν.1566/85*) υιοθετεί τις αρχές της ηθικής ηγεσίας, όπως η δημοκρατία, η συνεργασία και η συμμετοχή. Στο ίδιο πνεύμα με τις προαναφερθείσες, άλλες βασικές αρχές του μοντέλου της ηθικής ηγεσίας αποτελούν η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, η ισοτιμία, η αλληλεγγύη, η αυτονομία κ.ά. (Κατσαρός, 2008).

Εδώ, θα μπορούσε κανείς να επισημάνει πως όταν αναφερόμαστε στον όρο «ηγεσία», δεν γίνεται παρά να εννοούμε μια ηγεσία με ηθικές αξίες και αρχές, σε διαφορετική περίπτωση δεν θα μιλάμε για ηγεσία αλλά για κάποια μορφή άσκησης εξουσίας. Άρα, όταν κάποιος θεωρείται ηγέτης, αναπόφευκτα θα εμφορείται από ήθος. Μιλάμε για μια ηγεσία, που ως έννοια παραπέμπει σε μια μορφή ηθικής συμπεριφοράς και δραστηριότητας, η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει πρότυπο και υπόδειγμα για να πείσει, να επηρεάσει, να ενθαρρύνει, να προτρέψει, να δώσει όραμα και προοπτική, οπότε, θεωρούμε πως δεν υπάρχει λόγος να αποτελεί η ηθική ηγεσία ξεχωριστό μοντέλο.

Ενδεχομενική Ηγεσία

Το τελευταίο μοντέλο ηγεσίας, στο οποίο γίνεται αναφορά στην παρούσα εργασία, είναι εκείνο της ενδεχομενικής ηγεσίας. Πρόκειται για ένα μοντέλο που ουσιαστικά βασίζεται στη μονομέρεια που χαρακτηρίζει τα προηγούμενα μοντέλα. Αποδεχόμενοι πως κανένα στιλ ηγεσίας δεν μπορεί να θεωρείται απολύτως αποτελεσματικό για κάθε περίσταση, η ενδεχομενική ηγεσία δίνει τη δυνατότητα, τη διακριτική ευχέρεια στους διευθυντές να μπορούν να επιλέγουν από τη μεγάλη γκάμα μοντέλων ηγεσίας, κάθε φορά εκείνο που δύναται να τους προσφέρει λύσεις, ανάλογα με το πρόβλημα – ζήτημα που καλούνται να αντιμετωπίσουν, προσαρμόζοντάς το στις ιδιαίτερες καταστάσεις (Κατσαρός, 2008).

Ο Ζαβλανός (1998) επισημαίνει πως δεν υπάρχει ένας καλύτερος τρόπος άσκησης της ηγεσίας για κάθε περίσταση, για κάθε πρόβλημα που ανακύπτει, αλλά αντίθετα, ο εκάστοτε ηγέτης οφείλει να εκτιμήσει τις συνθήκες που επικρατούν και να αναζητήσει αποτελεσματικούς τρόπους για την προώθηση των σκοπών του οργανισμού, προτού οδηγηθεί στην επιλογή του πιο κατάλληλου τρόπου συμπεριφοράς και δράσης.

Ο Σαΐτης (2008) σημειώνει πως δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες διοίκησης, που να είναι σε θέση να βρουν επιτυχή εφαρμογή σε κάθε περίπτωση άσκησης της διοίκησης. Στην πράξη τα ηγετικά στελέχη υιοθετούν έναν τύπο ηγετικής συμπεριφοράς που αποτελεί κράμα – συνδυασμό άλλων μοντέλων ηγεσίας (Σαΐτης, 1992).

Η ενδεχομενική, λοιπόν, ηγεσία, εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ικανότητα προσαρμογής του ηγέτη στις εκάστοτε οργανωτικές συνθήκες και προβλήματα. Τούτη η προσαρμογή συνεπάγεται τη δυναμική εναλλαγή μεταξύ των τύπων ηγεσίας, στην προσπάθεια κάθε ηγέτη να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά κάθε περίπλοκη κατάσταση, κάθε απρόβλεπτο γεγονός που χαρακτηρίζει τη διοίκηση.

Επίλογος

Ο σύγχρονος διευθυντής, προσπαθεί να τοποθετηθεί και να λειτουργήσει ανάμεσα σε μοντέλα και στυλ ηγεσίας και τελικά μετεξελίσσεται σε άνθρωπο κλειδί, στο στέλεχος εκείνο της εκπαίδευσης που θα προωθήσει και θα εφαρμόσει νέες νόρμες και κανόνες, σύγχρονες μεθόδους αλλά και απαιτήσεις, πάντα όμως έχοντας ως συμμάχους τους συναδέλφους του, τους γονείς και τους μαθητές. Η επιλογή μοντέλου και στυλ ηγεσίας θεωρείται κρίσιμη γιατί θα δρομολογήσει και τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής ηγέτης θα χειριστεί ζητήματα, θα λάβει αποφάσεις, θα διαχειριστεί το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής του μονάδας και θα διαμορφώσει το κλίμα, την κουλτούρα, το όραμά του για το μέλλον. Παράλληλα, πέρα από τις γενικές κατευθύνσεις και συμπεριφορές που μπορεί ένα συγκεκριμένο μοντέλο να μας δώσει, οι ειδικές συνθήκες που κυριαρχούν σε κάθε σχολική μονάδα ξεχωριστά, είναι εκείνες που, σε τελική ανάλυση, καθορίζουν και τον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργήσει, θα διοικήσει, θα ασκήσει αποτελεσματική ηγεσία ο εκάστοτε διευθυντής και αντίστοιχα θα ανταποκριθεί ο κάθε εκπαιδευτικός. Και φυσικά, ο τρόπος με τον οποίο θα προσαρμοστεί σ' αυτές τις συνθήκες και τελικά θα ανταποκριθεί με επιτυχία, θα κρίνει και το βαθμό της αποτελεσματικότητάς του, πάντα μέσα στα γενικότερα πλαίσια του μοντέλου και στυλ ηγεσίας που ο κάθε διευθυντής-ηγέτης έχει επιλέξει να υπηρετεί, να ακολουθεί, να εφαρμόζει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Biniari, L. (2012) Anaptyxi ergaleion aftoaxiologisis scholikis monadas me stocho tin igesia gia ti mathisi. Portraito kai Profil (Didaktoriki Diatrivi). Panepistimio Patron.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper &Row Publishers.

Chatzipanagiotou, P. (2003) *I dioikisi tou scholeiou kai i symmetochi ton ekpaidef-tikon sti diadikasia lipsis ton apofaseon*. Thessaloniki: Kyriakidi Afoi AE

Hallinger, P. (2010). *Developing Instructional Leadership. Studies in Educational Leadership*, 11, 61 – 76.

Harris, A., & Spillane, J. (2008). *Distributed leadership through the looking glass. British Educational Leadership, Management & Administration Society. 22*(1), 31-34. Retrieved from http://www.mie.sagepub.com [accessed on 23 November 2014]

Iordanidis, G. (2002). *O rolos tou Proistamenou Diefthynsis kai Grafeiou Ekpaidefsis*, Thessaloniki: Ekdotikos Oikos Adelfon Kyriakidi

Katsaros, I. (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*, YPEPTh- Paidagogiko Institouto, Athina

Lashway, L. (2003). *Distributed Leadership*. Retrieved from https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/3487/roundups_Summer_2003.pdf?sequence=1 [accessed on 21 November 2014].

Leithwood, K., & Duke, D.L. (1999). *A century's quest to understand school leadership*, Στο: J. Murphy & K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a projext of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey – Bass.

Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.

Myers, E., & Murphy, J. (1995). *Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control in schools*. Journal of Educational Administration, 33, 14 – 37.

Paraskefa, F., & Papagianni, A. (2008). *Epistimonikes & Paidagogikes Dexiotites gia ta Stelechi tis Ekpaidefsis*. YPEPTh- Paidagogiko Institouto, Athina

Saitis, Ch. (1992). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis, Theoria kai Praxi*, Athina

Saitis, Ch. (2008a). *O Diefthyntis sto Dimosio Scholeio*, YPEPTh- Paidagogiko Institouto, Athina

Spillane, J. P. ,(2011) *"Distributed Leadership: What's All the HOOPLA?".* Retrieved from http://puertorico.mspnet.org/media/data/Spillane_DistribLead.pdf?media_000000005705.pdf [accessed on 21 November 2014]

Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.

Spillane, J.P. (2005) "*Distributed Leadership."* The Educational Forum, vol. 69, no 2, pp. 143-150 Retrieved from http://www.leadrighttoday.com/uploads/9/4/1/6/9416169/ql-myt9pbiw.pdf.pdf [accessed on 23 November 2014]

Theofilidis, Ch. (2012). *Scholiki igesia kai dioikisi, Apo ti Grafeiokratia sti Me-taschimatistiki Igesia.* Athina: Grigoris

Wong, K. (1998). *Culture and moral leadership in education*. P J E, Peabody Journal of Education, 1998, v. 73 n. 2, p. 106-125. Retrieved from http://hdl.handle.net/10722/42663 [accessed on 28 November 2014]

Zavlanos, M. (1998). *Manatzment*. Athina: Ellin

N.1566/85 - FEK 167/1985, D*omi kai Leitourgia Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis*

Ο Ψηφιακός Μετασχηματισμός και η Διοίκηση των Σχολικών Οργανισμών

Παπαστεργίου Σοφία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός αναδεικνύεται ως ύψιστη κοινωνική ανάγκη, προκειμένου οι οργανισμοί να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις ψηφιακές απαιτήσεις της εποχής. Επιζητείται από το σύνολο των ιθυνόντων στους διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριοποίησης. Σε αυτούς τους τομείς εντάσσεται και ο χώρος της εκπαίδευσης, όπου τα εκπαιδευτικά ιδρύματα καλούνται να μετασχηματίσουν το σύνολο των δομικών και οργανωσιακών πτυχών τους. Ο ψηφιακός μετασχηματισμός δεν αναφέρεται σε μια απλή και άκριτη υιοθέτηση διάφορων ψηφιακών εργαλείων στη λειτουργία του σχολείου, αλλά αναδεικνύεται ως δεξιότητα, την οποία οι διοικούντες τα σχολεία οφείλουν να κατακτήσουν, προκειμένου οι σχολικές μονάδες να ενσωματωθούν αποτελεσματικά στον κοινωνικό ιστό των μελλοντικών ψηφιακών κοινωνιών και να λειτουργούν ως ψηφιακά εγγράμματοι οργανισμοί.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψηφιακός μετασχηματισμός, εκπαιδευτικοί οργανισμοί, ψηφιακή ηγεσία, μοντέλα ψηφιακής ωριμότητας.

The Digital Transformation and the Management of School Organizations

Papastergiou Sofia, Teacher, M.Sc

Abstracts

Digital transformation is emerging as a supreme societal need, for organizations to be able to cope with the digital needs of the age. It is sought after by all decision-makers in the various fields of human activity. These sectors also include the field of education, where educational institutions are called upon to transform all their structural and organizational aspects. The digital transformation does not refer to a simple and uncritical adoption of various digital tools in the operation of the school but emerges as a skill that school administrators must master for school units to be effectively integrated into the social web of future digital societies and to function as digitally literate organisations.

Key-Words: Digital transformation, educational organizations, digital leadership, digital maturity models.

Εισαγωγή

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός επιζητείται από το σύνολο των ηγετών, καθώς είναι ο πρωταγωνιστής και η αναγκαία στρατηγική της σύγχρονης ψηφιακής εποχής (Warner & Wäger, 2018:328). Ο ψηφιακός μετασχηματισμός αναφέρεται στην ευρεία χρήση των κοινωνικών μέσων, των κινητών συσκευών, των πλατφορμών ψηφιακής

τεχνολογίας και όλων των ψηφιακών εργαλείων που στοχεύουν στη βελτίωση της λειτουργικότητας των επιχειρήσεων και των οργανισμών. Κάθε μία υιοθέτηση εκ των άνω προσανατολίζεται είτε στην ικανοποίηση του πελατειακού κοινού είτε στην προσπάθεια εξορθολογισμού της λειτουργίας μίας επιχείρησης και ταυτόχρονα, στην υιοθέτηση καινοτόμων επιχειρηματικών πρακτικών. Επίσης, εκλαμβάνεται ως διαδικασία μετασχηματισμού του οργανωτικού τομέα της επιχείρησης και ως διαδικασία ενσωμάτωσης ψηφιακών πρακτικών, εργαλείων και λειτουργιών, καθώς καλείται να διαχειριστεί την πρόκληση μιας ψηφιακής οικονομίας (Fitzgerald et al., 2013: 2; Liu et al., 2011:1730).

Ψηφιακός μετασχηματισμός

Κατά την τελευταία δεκαετία, η εννοιολογική διάσταση του όρου έχει λάβει δυναμικές διαστάσεις. Έχει λάβει διαφορετική ερμηνεία, καθώς δεν συνίσταται στην απλή διάγνωση του βαθμού στον οποίο ωφελείται ένας οργανισμός από τις ψηφιακές δυνατότητες, αλλά πρόκειται για μια εξελισσόμενη διαδικασία, όπου η τεχνολογία είναι ο πρωταγωνιστής του λειτουργικού μέρους του οργανισμού με τη συνδρομή και του ανθρώπινου δυναμικού της (Rodríguez-Abitia & Bribiesca-Correa, 2021:3). Ο Heilig και οι συνεργάτες του (2017:1342), όρισαν τον ψηφιακό μετασχηματισμό ως απλή εφαρμογή των εργαλείων της τεχνολογίας στην υπηρεσία των επιχειρήσεων, ενώ οι Skog et al. (2018:431), ως μια διαδικασία που διαταράσσει τον επιχειρηματικό κόσμο. Οι προσεγγίσεις αυτές αποδίδουν μια αρνητική χροιά στο εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου, καθώς υποδηλώνουν ότι αποτελεί αναγκαία συνθήκη της ψηφιακής εποχής, παρουσιάζοντας ένα συσσωρευμένο πλαίσιο ψηφιακών καινοτομιών (Rodríguez-Abitia & Bribiesca-Correa, 2021:3).

Ο Morakanyane και οι συνεργάτες του (2017), αποδίδουν στον όρο μεγαλύτερη ισορροπία, καθώς τον χαρακτηρίζουν ως επακόλουθο της ψηφιακής εποχής, ο οποίος επιχειρεί να ενεργοποιήσει τις λειτουργικές διαδικασίες των οργανισμών και των επιχειρήσεων. Η υιοθέτησή του οδηγεί στη μεταμόρφωση του λειτουργικού τομέα των επιχειρηματικών οργανισμών, φέρνοντας μαζί του νέα ήθη και αξίες στον κόσμο των επιχειρήσεων (Morakanyane et al., 2017). Ο Hess και οι συνεργάτες του (2016), οριοθετούν ένα Πλαίσιο Ψηφιακού Μετασχηματισμού-*Digital Transformation Framework,* με τέσσερις βασικές διαστάσεις που καθορίζουν και την έννοιά του. Η πρώτη αφορά την προσέγγιση των νέων τεχνολογιών και του βαθμού αξιοποίησής τους. Η δεύτερη αντικατοπτρίζει πως η τεχνολογία αποδίδει αξία στην επιχείρηση, η τρίτη αναφέρεται στην τροποποίηση όλων των διαδικαστικών λειτουργιών, στις οποίες προβαίνει η επιχείρηση για να εκμεταλλευτεί τις νέες τεχνολογίες και η τέταρτη, έχει οικονομική χροιά και δείχνει την πρόθεση του οργανισμού να επενδύσει στην τεχνολογία, προκειμένου να είναι αποτελεσματική η προσπάθεια ψηφιακού μετασχηματισμού της (Hess et al., 2016:106). Οι Fischer et al. (2020), ομαδοποίησαν τις απαιτούμενες αλλαγές που οφείλει να ακολουθήσει ένας οργανισμός προκειμένου να επιτύχει τον ψηφιακό μετασχηματισμό του: *Ψηφιακή Στρατηγική-Digital Strategy*, *Ευελιξία-Agility*,. *Ψηφιακή εξειδίκευση-Digital Expertise*, *Τεχνολογική Καινοτομία-IT Innovation*, *Συνεργασία-*

Collaboration και *Ανοιχτότητα-Openness* (Fischer et al., 2020:9).

Ψηφιακός μετασχηματισμός ενός εκπαιδευτικού οργανισμού

Ο χώρος της εκπαίδευσης βιώνει τις τεχνολογικές αλλαγές, οι οποίες αναδύονται ως σημαίνουσες κοινωνικές ανάγκες καθώς καλείται να ενσωματώσει τις ψηφιακές δεξιότητες στην καθημερινή διδασκαλία και μάθηση. Όλοι όσοι εμπλέκονται στον εκπαιδευτικό χώρο οφείλουν να επιδείξουν ψηφιακή προσαρμοστικότητα και να διαχειριστούν αποτελεσματικά την τεχνολογία σε όλες τις διαστάσεις της (Ifenthaler et al., 2021:41). Η γνώση στην ψηφιακή εποχή μεταβάλλει το εκπαιδευτικό σκηνικό και επαναπροσδιορίζει διαδικασίες και προσεγγίσεις. Αψηφώντας τα χωροχρονικά σύνορα και μεταλλάσσοντας μορφή και παρουσίαση, η μάθηση γίνεται ακόμα περισσότερο παιδοκεντρική και εμφανίζονται καινοτόμες μορφές διδασκαλίας, όπως η διαδικτυακή μάθηση-e-learning, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα εικονικά περιβάλλοντα μάθησης και οι κοινότητες μάθησης (Balyer & Öz, 2018:811).

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί παρακολουθώντας τον ψηφιακό μετασχηματισμό της κοινωνίας οφείλουν να συμβαδίσουν με το αντίστοιχο πνεύμα και να υιοθετήσουν τις αναξιοποίητες τεχνολογικές εφαρμογές, στην προσπάθειά τους να αναβαθμίσουν ποιοτικά το περιεχόμενό τους και να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα τους. Η εκπαίδευση οφείλει να ενσωματώσει στον λειτουργικό της τομέα τις τεχνολογικές εξελίξεις και να δημιουργήσει συνεργατικά δίκτυα μειώνοντας το κόστος και τα διαχειριστικά σφάλματα, είτε πρόκειται σε τοπικό επίπεδο είτε σε εθνικό. Η σύγχρονη επιχειρηματική τεχνολογία επισημαίνει την ανάδυση και τη χρήση ενός ευφυούς ψηφιακού πλέγματος, το οποίο διαμορφώνεται ανάμεσα σε ανθρώπους, συσκευές, υπηρεσίες και περιεχόμενα. Το ψηφιακό αυτό πλέγμα χαρακτηρίζεται ως το σημείο εκκίνησης των μελλοντικών ψηφιακών επιχειρηματικών μοντέλων και οικοσυστημάτων (Demartini et al., 2021: 186233).

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός ενός εκπαιδευτικού οργανισμού επικεντρώνεται στην ποιοτική αναβάθμιση του περιεχομένου της διδασκαλίας, καθώς η ψηφιακή μάθηση και η χρήση των ψηφιακών εργαλείων εστιάζει στην ανάδειξη της παιδαγωγικής διάστασης της μαθησιακής διαδικασίας, επιτρέποντας την άμεση ανατροφοδότηση και τη διασφάλιση της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών/τριών (Bilyalova et al., 2019:268-269). Οι μαθητές/τριες μετέχουν με ενεργητικό τρόπο αναλαμβάνοντας δυναμικούς ρόλους και οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα επιλογής μέσα από μια ευρεία γκάμα μοντέλων οργάνωσης της διδασκαλίας. Η διδασκαλία και η μάθηση λαμβάνουν θετικό και καινοτόμο πρόσημο, καθώς εμπλουτίζονται από ψηφιακές εφαρμογές, υλικά και πόρους. Η ποικιλία του ψηφιακού εποπτικού υλικού αιχμαλωτίζει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών σε όλη την πορεία της διδασκαλίας και οι μαθησιακές δραστηριότητες εμπλουτίζονται από την ύπαρξη πολλών διαφορετικών ψηφιακών πόρων, ενώ η γνώση προσφέρεται πολυαισθητηριακά. Τα σύγχρονα αυτοματοποιημένα συστήματα μάθησης καθιστούν αποτελεσματικότερη την παραγωγική οργάνωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων και τη ρεαλιστική αξιολόγηση των ικανοτήτων και των επιτευγμάτων κάθε μαθητή/τριας. Παράλληλα, η αυτοματοποίηση και η απλοποίηση αναφέρεται και

στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, καθώς διευκολύνονται διαδικασίες, όπως η καταχώρηση των απουσιών των μαθητών/τριών, η μαθησιακή απόδοση και πορεία τους. Τα όρια της επικοινωνίας αποκτούν νέα διάσταση, οι κοινότητες μάθησης αναδύονται σαν εναλλακτικές μορφές, αναπτύσσονται συνεργατικά δίκτυα και οι μαθητές/τριες δημιουργούν σχέσεις αλληλεπίδρασης με ομάδες εκτός των ορίων της σχολικής τάξης. Όλες οι παραπάνω συνιστώσες συνεπικουρούν στη δημιουργία ενός πλαισίου καλλιέργειας της ψηφιακής ικανότητας των μαθητών/τριών κατακτώντας τον ψηφιακό γραμματισμό, μιας από τις κύριες δεξιότητες του 21ου αιώνα (Bilyalova et al., 2019:268-270).

Συγκεκριμένα, την τελευταία δεκαετία, τα ψηφιακά εργαλεία υιοθετούνται από τα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα σημειώνοντας μια παράλληλη αύξηση των εκπαιδευτικών πόρων, μεταμορφώνοντας το προφίλ της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική διαδικασία δέχεται τις προκλήσεις των ψηφιακών εφαρμογών και πόρων με έντονο το στοιχείο της καινοτομίας. Παρατηρείται η μετάβαση από τα παραδοσιακά έντυπα σχολικά εγχειρίδια σε καινοτόμους ψηφιακούς εκπαιδευτικούς πόρους δημιουργώντας ένα πρόσφορο έδαφος βελτίωσης των προσωπικών διαδικασιών πρόσκτησης της γνώσης (Navaridas-Nalda et al., 2020) και ανάπτυξης συνεργατικών δικτύων ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ του μαθητικού δυναμικού (Moreno & Mayer, 2007:313). Παράλληλα, σημειώνεται αύξηση του βαθμού ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών προς τα γνωστικά αντικείμενα (Navaridas-Nalda et al., 2020:1).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών έχουν προβεί στην ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων είτε με τη μορφή απλών διαχειριστικών εργαλείων είτε με τη μορφή εργαλείων που διαπερνούν όλο τον κορμό της διοικητικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας. Καθώς ο βαθμός πολυπλοκότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αυξάνεται καθίσταται αναγκαία η κατάκτηση των ψηφιακών δεξιοτήτων από το σύνολο των εμπλεκομένων, τόσο σε μαθησιακό επίπεδο όσο και σε διοικητικό. Ο εκσυγχρονισμός των υιοθετούμενων εργαλείων επιβάλλεται, καθώς θα καταστήσει δυνατή την ενίσχυση της εκπαιδευτικής, ηγετικής και διοικητικής αποτελεσματικότητας (Oluoch, 2016:376). Αν και η ανάγκη ενσωμάτωσης των ψηφιακών τεχνολογιών, ως εργαλείο ενίσχυσης των ανθρώπινων ικανοτήτων, παρατηρήθηκε αρχικά στον επιχειρηματικό τομέα και τον στρατό, γρήγορα διαπιστώθηκε η ανάγκη υιοθέτησης αυτών και στον εκπαιδευτικό τομέα. Συν το χρόνο, έγινε αντιληπτό ότι η ψηφιακή αλλαγή απαιτείται να υιοθετηθεί σε όλες τις στρατηγικές εκφάνσεις ενός οργανισμού (Oluoch, 2016:376; Kagoya, 2020:235).

Διαφαίνεται η σημαντικότητα να ενσωματωθεί η ψηφιακή τεχνολογία στις καθημερινές πρακτικές των εκπαιδευτικών οργανισμών. Το διοικητικό έργο των διευθυντών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μπορεί να ενισχυθεί, καθώς διαπιστώνεται η βελτίωση στους τομείς του προγράμματος σπουδών, του περιεχομένου της διδασκαλίας και των σχέσεων της σχολικής κοινότητας διαμορφώνοντας ένα ισχυρό επιχειρηματικό προφίλ. Μεταλλάσσονται οι πρακτικές που συμβαίνουν σε καθημερινή βάση, όπως το ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα, η σχολική ρουτίνα, η επίλυση θεμάτων που αφορούν τα άτομα

ή τις ομάδες, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ο ηγέτης του εκπαιδευτικού οργανισμού απομακρύνεται από ατομοκεντρικές πρακτικές και καλλιεργείται ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Μεταρρυθμίζονται οι διαδικασίες, ενισχύεται η ικανότητα απέναντι στις ψηφιακές τεχνολογίες, το όραμα του σχολείου διευρύνεται και εξασφαλίζεται η βιωσιμότητα του οργανισμού στους τομείς της μάθησης και της διοίκησης. Οι μέθοδοι διδασκαλίας επαναπροσδιορίζονται και αναπτύσσονται αποτελεσματικά δίκτυα επικοινωνίας και συνεργασίας, τα οποία εμπλέκουν όλο το ανθρώπινο δυναμικό στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργώντας παράλληλα, τις προϋποθέσεις εκείνες που θα διασφαλίσουν ανώτερη μάθηση και αποδοτική διαχείριση (Oluoch, 2016:377).

Μοντέλα ψηφιακής ωριμότητας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού

Η ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας συνιστά μια πρόκληση για κάθε οργανισμό, ο οποίος οφείλει να επιδείξει αυξημένο βαθμό προσαρμοστικότητας. Ο ψηφιακός μετασχηματισμός αφορά τόσο τη διοίκηση και τη διαχείριση όσο και την επικοινωνία, τη μάθηση και τη διδασκαλία. Αυτό που συνήθως διερευνάται είναι ο βαθμός ενσωμάτωσης και υιοθέτησης της ψηφιακής τεχνολογίας στη συλλογική δομή ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, καθώς η επικέντρωση του ενδιαφέροντος συνήθως εστιάζει στο περιβάλλον του και σε μεμονωμένους παράγοντες, αλλά μέσα από μια διαδικασία αφομοίωσης. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε μεγαλύτερο βαθμό στην ψηφιακή παιδεία και λιγότερο στην ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας, ως διαδικασία ατομικής και οργανωτικής προοπτικής, η οποία μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και την οργανωτική αλλαγή (Ifenthaler & Egloffstein, 2020:302).

Η διάγνωση του βαθμού ψηφιακής ετοιμότητας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού μπορεί να επιτευχθεί με το *μοντέλο ωριμότητας υιοθέτησης της τεχνολογίας σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς-maturity model of technology adoption in educational organizations (MMEO)* (Ifenthaler & Egloffstein 2020:302). Μια ομάδα μοντέλων έχουν αναπτυχθεί, τα οποία λειτουργούν ως εργαλεία και υιοθετούνται για τον εντοπισμό των δυνατών και αδύνατων σημείων ενός οργανισμού (Lahrmann & Marx, 2010:522), για την οριοθέτηση πραγματικών και επιδιωκόμενων στόχων και για την οργάνωση αναπτυξιακών δραστηριοτήτων, προκειμένου να προαχθεί ο ψηφιακός προσανατολισμός του (Egloffstein & Ifenthaler, 2021:44). Ως μειονέκτημα αυτών των εργαλείων αναδεικνύεται το γεγονός ότι η «ψηφιακή ωριμότητα» προσεγγίζεται με μονοδιάστατο τρόπο και μόνο από την πλευρά ανίχνευσης του βαθμού επιτυχίας της ψηφιακής ενσωμάτωσης εντάσσοντας αυτήν στις προσπάθειες μετασχηματισμού του οργανισμού (Chanias & Hess 2016).

Σύμφωνα με τον Mettler (2011), τα κοινωνικά συστήματα αξιολογούνται σε τρία επίπεδα ωριμότητας: α) *διαδικασίες/δομές-process maturity,* όπου μετράται ο βαθμός διαχείρισης, ελέγχου και αποτελεσματικότητας μιας διαδικασίας β) *αντικείμενα /τεχνολογία- object maturity,* όπου αναλύεται ο βαθμός του επιπέδου πολυπλοκότητας ενός αντικειμένου και γ) *άνθρωποι/κουλτούρα- people capability,* όπου μετράται ο βαθμός

δημιουργίας της γνώσης και της ανάπτυξης των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού (Mettler, 2011:83). Βιβλιογραφικά διαπιστώνεται ένα πρώιμο στάδιο ανάπτυξης σχετικά με τη διάγνωση του ψηφιακού μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων, η οποία εστιάζει στην εξέταση της διαχείρισης των πληροφοριακών εφαρμογών εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών (Ifenthaler & Egloffstein 2020:303).

Τα κριτήρια που διέπουν τα μοντέλα ωριμότητας είναι: (α) στάδια ωριμότητας, από τρία έως έξι (β) δείκτης σταδίου (γ) γενική περιγραφή κάθε σταδίου (δ) διαστάσεις (ε) διακριτά στοιχεία των διαστάσεων και (στ) περιγραφή στοιχείου σε συνάρτηση με το στάδιο ωριμότητας. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τα *περιγραφικά-descriptive, τα προδιαγραφικά-prescriptive ή τα συγκριτικά μοντέλα ωριμότητας-comparative maturity models*. Το περιγραφικό μοντέλο ωριμότητας αναφέρεται στη διαδικασία εξαγωγής έκθεσης αξιολόγησης, αναφορικά με μια συγκεκριμένη κατάσταση του οργανισμού. Το προδιαγραφικό μοντέλο ωριμότητας εμπερικλείει όλες τις διαδικασίες κατάρτισης, ορισμού και εφαρμογής ενός αναπτυξιακού σχεδίου και το συγκριτικό μοντέλο ωριμότητας χαρακτηρίζεται για τις διαδικασίες σύγκρισης των οργανισμών, προκειμένου να διευκολυνθεί η συγκριτική αξιολόγηση (Ifenthaler & Egloffstein 2020:303). Τα μοντέλα ωριμότητας αναδεικνύονται ως χρήσιμα εργαλεία για την οργανωτική αξιολόγηση και ανάπτυξη των οργανισμών και στοιχειοθετούν την κατάσταση ολοκλήρωσης, τελειότητας ή ετοιμότητας ενός οργανισμού. Ως θετικά χαρακτηριστικά αυτής αναφέρεται η δυνατότητα που παρέχεται για μια αντικειμενική αξιολόγηση της απόδοσης ενός οργανισμού, καθώς και οι δυνατότητες υπέρβασης των πιθανών αποκλίσεων, προκειμένου να επιτευχθεί η αναμενόμενη απόδοση (Lahrmann & Marx, 2010:522). Θεωρούνται δόκιμα εργαλεία, καθώς συνδράμουν στον προσδιορισμό της τρέχουσας κατάστασης του οργανισμού και σκιαγραφούν το επίπεδο επίτευξης των δραστηριοτήτων του. Ως μειονέκτημα αναφέρεται η αοριστία των ενδεικτικών προτάσεων σχετικά με τη βελτιωτική πορεία ενός οργανισμού προς την ωριμότητα (Ifenthaler & Egloffstein 2020:303), καθώς επίσης, και η αγνόηση της συνεισφοράς των ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού (Poeppelbuss et al. 2011:507).

Η ψηφιακή ηγεσία στην εκπαίδευση

Η εφαρμογή της ψηφιακής ηγεσίας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό διέρχεται, σύμφωνα με τον Levin (1998), τεσσάρων διαρθρωτικών αλλαγών, που αφορούν τον μετασχηματισμό του οργανωτικού παραδείγματος, τους στόχους του οργανισμού, της οργανωσιακής κουλτούρας και των διαδικασιών (Levin, 1998:409). Μια αποτελεσματική μετάβαση προϋποθέτει την παρουσία των αλλαγών και στους τέσσερις παραπάνω τομείς. Οι αλλαγές οφείλουν να είναι τόσο θεματικές όσο και ουσιαστικές. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν προσφέρει επαρκή στοιχεία για την πορεία των αλλαγών, καθώς η ψηφιακή ηγεσία δεν έχει αναπτυχθεί ούτε έχει διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό. Εντούτοις, γίνεται αναφορά στα πεδία τα οποία επηρεάζει. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λειτουργήσουν ως ηγέτες, οι οποίοι θα καθοδηγήσουν το ανθρώπινο δυναμικό προς την απόκτηση της ιδιότητας των ψηφιακών μελετητών. Τα μαθήματα οφείλουν να μετασχηματιστούν ψηφιακά, με την έννοια της ενσωμάτωσης ψηφιακού περιεχομένου.

Επιπλέον, οι υιοθετούμενες στρατηγικές των εκπαιδευτικών οργανισμών πρέπει να αποκτήσουν ψηφιακό προσανατολισμό μεταβάλλοντας τον χαρακτήρα τους σε ψηφιακό και τέλος, οι διοικητικές διαδικασίες οφείλουν να αξιοποιήσουν τα πληροφοριακά εργαλεία, προκειμένου να γίνεται αναφορά σε e-leadership (Ehlers, 2020:8).

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν καταβάλλει προσπάθειες ενσωμάτωσης των ψηφιακών εφαρμογών στη διαχειριστική τους λειτουργία, προκειμένου να γεφυρώσουν αφενός, το ψηφιακό χάσμα που προκύπτει από τη γενικότερη κοινωνική ψηφιοποίηση της σύγχρονης εποχής και αφετέρου, να επιτύχουν μεγαλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ένας ψηφιακός ηγέτης είναι συνειδητοποιημένος έναντι της διαθεσιμότητας και της συνάφειας των νέων τεχνολογιών σε όλους τους τομείς δραστηριοποίησής τους τόσο σε επίπεδο προσωπικό όσο και επαγγελματικό. Όταν γίνεται λόγος για διαθεσιμότητα των νέων τεχνολογιών εννοείται η διάθεση ψηφιακού περιεχομένου που σχετίζεται με τη διαχείριση και την πρόσβαση σε εργαλεία επικοινωνίας, όπως δημιουργία λογαριασμών χρηστών, e-mail και φόρουμ συζήτησης, αποθήκευση προσωπικών αρχείων, κοινόχρηστους φακέλους εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού (Chepkonga, 2015:62, 64).

Η εκπαιδευτική ψηφιακή ηγεσία σηματοδοτεί και μετατοπίζει εμφαντικά την ηγεσία αναδεικνύοντας την εκπαιδευτική τεχνολογική της διάσταση. Αναδεικνύει ηγέτες που διαθέτουν τις κατάλληλες ικανότητες και δεξιότητες, ώστε να καλλιεργήσουν τις ψηφιακές δεξιότητες και να ηγούνται ενός περιβάλλοντος με ψηφιακή κουλτούρα. Κατευθύνει την ψηφιακή εκπαίδευση και ενδυναμώνει την πρόσβαση σε αυτήν, ενισχύει την ψηφιακή ικανότητα των συνομηλίκων, λαμβάνει τεκμηριωμένες αποφάσεις για την υιοθέτηση της καινοτομίας και την επίτευξη μαθησιακών στόχων, συνθέτοντας έτσι το πλαίσιο του ψηφιακού γραμματισμού (Brown et al., 2016:10).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Balyer, A., & Öz, Ö. (2018). Academicians' views on digital transformation in education. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, *5*(4), 809-830. http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/441/295

Bilyalova, A. A., Salimova, D. A., & Zelenina, T. I. (2019). Digital Transformation in Education. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 265–276. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-22493-6_24

Brown, C., Czerniewicz, L., Mayisela, T., & Huang, C-W. (2016). *A practice based approach to theorising digital education leadership.* Ανακτήθηκε στις 5/2/2024 από https://www.researchgate.net/profile/Cheng-Wen-Huang-3/publication/367009206_A_Practice_Based_Approach_to_Theorising_Digital_Education_Leadership/links/63bdcd0ac3c99660ebe45dd0/A-Practice-Based-Approach-to-Theorising-Digital-Education-Leadership.pdf

Chanias, S., & Hess, T. (2016). How digital are we? Maturity models for the assessment of a company's status in the digital transformation. *Management Report, 2*, 1–14.

Chepkonga, S. (2015). An Investigation of the Relationship of ICT Access of Principals and ICT integration in Management Public Secondary Schools in Kenya. *International Journal for Innovation Education and Research*, *Vol. 3*, No. 6. https://doi.org/10.31686/ijier.vol3.iss6.380

Demartini, G. C., Benussi, L., Gatteschi, V. & Renga, F. (2020). Education and Digital Transformation: The "Riconnessioni" Project," in *IEEE Access*, vol. 8, pp. 186233-186256. doi: 10.1109/ACCESS.2020.3018189

Ehlers, U. D. (2020). Digital leadership in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies,* 1(3), 6 -14. https://dx.doi.org/10.29252/johepal.1.3.6

Egloffstein, M. & Ifenthaler, D. (2021). Tracing Digital Transformation in Educational Organizations. From Individual to Organizational Perspectives in Ifenthaler, D., Hofhues, S., Egloffstein, M. & Helbig, C. (2021). *Digital Transformation of Learning Organizations.* Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55878-9

Fischer, F., Kollar, I., Stegmann, K. & Wecker, C. (2013). Toward a Script Theory of Guidance in Computer-Supported Collaborative Learning, *Educational Psychologist*, *48*:1, 56-66. https://doi.org/10.1080%2F00461520.2012.748005

Fitzgerald, M., Kruschwitz, N., Bonnet, D. & Welch, M. (2013). *Embracing Digital Technology. A New Strategic Imperative*. Findings from the 2013 digital transformation global executive study and research project. Massachusetts Institute of Technology. Ανακτήθηκε στις 5/2/2024 από https://www.academia.edu/28433565/Embracing_Digital_Technology_A_New_Strategic_Imperative

Heilig, L., Schwarze, S. & Voß, S. (2017). An Analysis of Digital Transformation in the History and Future of Modern Ports. In Proceedings of the 50th Hawaii *International Conference on System Sciences*, Hilton Waikoloa Village, HI, USA, 4–7. http://dx.doi.org/10.24251/HICSS.2017.160

Hess, T., Matt, C., Benlian, A. & Wiesböck, F. (2016). Options for Formulating a Digital Transformation Strategy. *MIS Quarterly Executive*, *Vol. 15*, No. 2, pp. 103-119. Ανακτήθηκε στις 5/2/2024 από https://www.researchgate.net/publication/291349362_Options_for_Formulating_a_Digital_Transformation_Strategy

Ifenthaler, D., Hofhues, S., Egloffstein, M. & Helbig, C. (2021). *Digital Transformation of Learning Organizations.* Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55878-9

Ifenthaler, D. & Egloffstein, M. (2020). Development and Implementation of a Maturity Model of Digital Transformation. *TechTrends* 64, 302–309. https://doi.org/10.1007/s11528-019-00457-4

Kagoya, S. (2020). The Use of Digital Transformation to Address Education Challenges Caused by COVID-19 in Developing Countries. *Social Sciences*. *Vol. 9*, No. 6, pp. 233-240. https://doi.org/10.11648/j.ss.20200906.14

Lahrmann, G., Marx, F. (2010). Systematization of Maturity Model Extensions. In: Winter, R., Zhao, J.L., Aier, S. (eds) Global Perspectives on Design Science Research. DESRIST 2010. *Lecture Notes in Computer Science, vol 6105*. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-13335-0_36

Levin, J. S. (1998). Presidential influence, leadership succession, and multiple interpretations of organizational change. *The Review of Higher Education*, *21*(4), 405 - 425. https://doi.org/10.1353/rhe.1998.0011

Liu, D., Chen, S., & Chou, T. (2011). Resource fit in digital transformation : Lessons learned from the CBC Bank global e-banking project. *Management Decision, 49*(10), 1728–1742. https://doi.org/10.1108/00251741111183852

Mettler, T. (2011). Maturity assessment models: A design science research approach. *International Journal of Society Systems Science*, *3*(1/2), 81–98. http://dx.doi.org/10.1504/IJSSS.2011.038934

Morakanyane, R., Grace, A., & O'Reilly, P. (2017). Conceptualizing Digital Transformation in Business Organizations: A Systematic Review of Literature. *30th Bled eConference Digital Transformation – From Connecting Things to Transforming Our Lives*. http://dx.doi.org/10.18690/978-961-286-043-1.30

Moreno, R., & Mayer, R. (2007). Interactive multimodal learning environments: Special issue on interactive learning environments: Contemporary issues and trends. *Educational Psychology Review, 19*(3), 309–326. https://doi.org/10.1007/s10648-007-9047-2

Navaridas-Nalda, F., Clavel-San Emeterio, M., Fernández-Ortiz, R., & Arias-Oliva, M. (2020). The strategic influence of school principal leadership in the digital transformation of schools. *Computers in Human Behavior, Volume 112,* 106481. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106481

Oluoch, D. (2016). Strategies of Enhancing ICT Use in the Delivery of Management Services in Public Secondary Schools in Siaya County in Kenya. *European Scientific Journal*, vol.12, No.28. https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n28p375

Poeppelbuss, J., Niehaves, B., Simons, A., & Becker, J. (2011). Maturity models in information systems research: Literature search and analysis. *Communications of the Association for Information Systems*, *29*(27). http://dx.doi.org/10.17705/1CAIS.02927

Rodríguez-Abitia, G., & Bribiesca-Correa, G. (2021). Assessing Digital Transformation in Universities. *Future Internet*, *13*(2), 52. MDPI AG. http://dx.doi.org/10.3390/fi13020052

Warner, K. S. & Wäger, M. (2018). Building dynamic capabilities for digital transformation: An ongoing process of strategic renewal. Long Range Planning. *Volume 52*, Issue 3, p. 326-349. doi:10.1016/j.lrp.2018.12.001

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ηγεσία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Μαραγκού Μαρίνα , Εκπαιδευτικός, M.Sc. «Βασική και Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Επιστήμη», στο Μ.Ι.Θ.Ε., M.Sc. «Διαχείριση και Ανάπτυξη της Σχολικής Μονάδας: Παιδαγωγικές και Διοικητικές Πρακτικές», στο Π.Τ.Δ.Ε.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στον σημαντικό ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών και διευθυντριών στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η μελέτη αυτή έχει ως βασικό στόχο να εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτουν ή δε διαθέτουν οι διευθυντές/διευθύντριες των σχολείων τους. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, η μελέτη διεξήχθη χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια, και συγκέντρωσε δεδομένα από 406 εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε δημόσια γυμνάσια και λύκεια σε όλη την Ελλάδα. Τα κύρια ευρήματα της μελέτης είναι θετικά και ενθαρρυντικά. Οι διευθυντές και διευθύντριες σημείωσαν υψηλά ποσοστά στις ερωτήσεις που αναδεικνύουν τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτό σημαίνει ότι είναι ικανοί στην αυτοδιαχείριση, διαθέτουν ψυχραιμία σε δύσκολες καταστάσεις, είναι ενσυναισθητικοί, διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις σχέσεις, και έχουν ικανότητες επικοινωνίας. Επιπλέον, παρατηρείται μια τάση από τη μεριά των διευθυντών και διευθυντριών να εντάξουν όσο το δυνατόν περισσότερο το διδακτικό προσωπικό στη διαδικασία της ηγεσίας. Αυτό δείχνει μια προσπάθεια για την ενίσχυση του συνεργατικού πνεύματος και της συμμετοχής του εκπαιδευτικού προσωπικού στη λήψη αποφάσεων, παρά το συγκεντρωτικό σύστημα οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Συναισθηματική Νοημοσύνη, Διευθυντής/Ηγέτης, Ρόλος Εκπαιδευτικών, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Abstract

The present study focuses on the significant role of emotional intelligence of principals in managing human resources in secondary education in Greece. The main objective of this study is to examine the perceptions of educators regarding the emotional intelligence skills possessed or lacking in their principals. To achieve this goal, the study used questionnaires and collected data from 406 educators teaching in public secondary schools across Greece. The main findings of the study are positive and encouraging. Principals scored high on questions assessing their emotional intelligence skills. This indicates their ability to self-manage, maintain composure in challenging situations, demonstrate empathy, effectively manage relationships, and possess communication skills. Furthermore, there is a trend among principals to involve teaching staff as much as possible in the leadership process. This reflects an effort to enhance a collaborative

spirit and involve educators in decision-making, despite the centralized organizational system of the education system.

Key-Words: Emotional Intelligence, School Headmaster /Leader, Teachers' role in leadership, Secondary Education.

Εισαγωγή

Η ηγεσία και η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελούν δύο σημαντικά στοιχεία στον τομέα της εκπαίδευσης που συνδέονται στενά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η ηγεσία αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις πράξεις άλλων ατόμων με σκοπό την επίτευξη επιθυμητών στόχων (Κουτούζης, 1999). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, οι διευθυντές σχολείων ασκούν ηγετικό ρόλο προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της σχολικής μονάδας και της επίτευξης εκπαιδευτικών στόχων.

Από την άλλη, η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και αυτά των άλλων, προκειμένου να λαμβάνει αποφάσεις και να δρα επιτυχώς (Coleman, 2008). Παράλληλα, η έρευνα έχει δείξει ότι η ηγεσία και η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέονται στενά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Οι διευθυντές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να δημιουργήσουν ένα ασφαλές και φιλόξενο κλίμα στο σχολείο, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία και βελτιώνοντας την επίδοση των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Barkman, 2015). Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον συμβάλλει στη δημιουργία ενός κλίματος συνεργατικότητας και αυξάνει την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Μπρίνια, 2008). Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την καλλιέργεια της αυτογνωσίας, της επικοινωνίας, της διαχείρισης σχέσεων και της αποτελεσματικής ηγεσίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Kannaiah & Shanthi, 2015).

Η έρευνα στοχεύει στο να διερευνήσει εάν οι διευθυντές και διευθύντριες των ελληνικών σχολείων Β' Βάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν και εφαρμόζουν τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επιπλέον, επιδιώκει να εντοπίσει ενδεχόμενες σχέσεις μεταξύ της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην ηγεσία και των επιπέδων συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών.

Οι ερευνητικές υποθέσεις έχουν ως στόχο να διαπιστώσουν τη συνάρτηση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών και διάφορων πτυχών της ηγεσίας στα ελληνικά σχολεία Β' Βάθμιας εκπαίδευσης. Κάθε υπόθεση εστιάζει σε διαφορετική πτυχή της συναισθηματικής νοημοσύνης και τον τρόπο που αυτή σχετίζεται με την ηγεσία των διευθυντών στα σχολεία. Η παραμετροποίηση αυτών των υποθέσεων παρέχει ένα πλαίσιο για την ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά

με την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων.

Θεωρητική προσέγγιση

Η ηγεσία και η αυτονομία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Προκλήσεις και προοπτικές

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει περιγραφεί ως συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό, με ιεραρχικές δομές και νομοθεσία που χρήζει ανανέωσης (Κατσαρός, 2008; Κουτούζης, 2012). Παρόλο που θεωρητικά η αυτονομία των σχολικών μονάδων είναι δυνατή, ο κεντρικός έλεγχος και ο κρατικός σχεδιασμός περιορίζουν την αυτονομία των διευθυντών/διευθυντριών και τους περιορίζουν στον ρόλο της διαχείρισης και εφαρμογής της νομοθεσίας (Λαΐνας, 2000; Σαΐτης, 2008). Αυτά τα χαρακτηριστικά περιορίζουν την αυτονομία των σχολικών μονάδων και τους επιβάλλουν ρόλο διαχείρισης και εφαρμογής της νομοθεσίας. Η εκπαιδευτική γραφειοκρατία με τις γραπτές κανονιστικές διατάξεις και τις διοικητικές διαδικασίες δυσκολεύει την ευελιξία και την αποτελεσματικότητα. Αυτή η συγκεντρωτική και γραφειοκρατική δομή έχει αναγνωριστεί ως ένα από τα βασικά προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα.

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης βοηθούν τους ηγέτες των σχολικών μονάδων να είναι πιο αποτελεσματικοί και να συνεργάζονται καλύτερα με τους εκπαιδευτικούς (Iordanoglou, 2007; Saiti, 2007; Kafetsios & Zampetakis, 2008; Kafetsios κ.ά., 2011). Αυτές οι έρευνες επικεντρώνονται κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως και η πλειοψηφία των ερευνών σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Από την βιβλιογραφία προκύπτει ότι η ηγεσία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διοίκηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Πασιαρδής, 2004:135-136). Επίσης, η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό συμβάλλει στη δημιουργία ενός συνεργατικού κλίματος που οδηγεί στην αύξηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Μπρίνια, 2008).

Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ηγετική συμπεριφορά στον εκπαιδευτικό τομέα

Οι σχολικές μονάδες έχουν ως κύριο στόχο την πνευματική, επαγγελματική και παραγωγική ανάπτυξη των μαθητών, προετοιμάζοντάς τους για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα αναδεικνύεται ως ένα υποσύστημα της κοινωνίας και διατηρεί στενή σχέση με την οικονομία. Στο πλαίσιο του σχολείου, όπως και σε άλλους κοινωνικούς οργανισμούς, υπάρχει ένας ηγέτης, ο οποίος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και έχει ξεχωριστή θέση στην ιεραρχία και τη δομή του οργανισμού. Ο

ηγέτης αυτός έχει τη δυνατότητα να θέτει στόχους, να επηρεάζει, να καθορίζει ή να επαναπροσδιορίζει το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου (Bush, 2007).

Οι στόχοι μιας σχολικής μονάδας περιλαμβάνουν την προώθηση της σωστής εκπαίδευσης των μαθητών και τη δημιουργία ενός εργασιακού δυναμικού τόσο ισχυρού, ώστε να διατηρεί τη χώρα σε υψηλό ανταγωνιστικό επίπεδο στην αγορά εργασίας (Bush, 2007).

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους, κυρίως ως προς τους στόχους τους, οφείλουν να είναι αποτελεσματικοί και να αξιοποιούν κατάλληλα τους διαθέσιμους πόρους τους με σκοπό τη διαρκή πρόοδό τους (Κωτσίκης, 2007; Σαΐτη και Σαΐτης, 2020; Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Επομένως, η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών χρησιμοποιεί μεθοδολογία που αφορά τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την αξιοποίηση πόρων, τη λήψη αποφάσεων, τη διεύθυνση και τον έλεγχο. Οι κοινές διοικητικές λειτουργίες περιλαμβάνουν την στρατηγική προγραμματισμό, την ανάλυση της οργάνωσης, τη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων, τη λήψη αποφάσεων, την καθοδήγηση του προσωπικού και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Βασίζονται σε επιστημονικές προσεγγίσεις της διοίκησης, συμπεριλαμβανομένων των μοντέλων ανάπτυξης των ανθρωπίνων σχέσεων, της ιεραρχίας και της ρύθμισης (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Η συστημική προσέγγιση της διοίκησης αναδεικνύει τη σημασία της μελέτης των στοιχείων του οργανισμού ως ενιαίου συστήματος και των αλληλεπιδράσεών τους. Αυτή η προσέγγιση βασίζεται σε βασικές αρχές της συστημικής θεωρίας και επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση των σχέσεων των μελών μεταξύ τους και με το εξωτερικό περιβάλλον. Επιπλέον, βοηθά στην εξήγηση της συμβολής των υποσυστημάτων στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Robbins & Judge, 2011). Για να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί, είναι απαραίτητο να στελεχώνονται οι σχολικές μονάδες με καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Η αποτελεσματική ηγεσία διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην καθοδήγηση, την έμπνευση και τη διαχείριση των πόρων με σκοπό την επιτυχία και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Judge & Piccolo, 2004). Οι ηγέτες που διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι σε θέση να δημιουργήσουν υψηλές προσδοκίες και αυτοπεποίθηση στα μέλη της ομάδας τους, ενισχύοντας τη συνεργασία, την επικοινωνία και τη διαχείριση των συγκρούσεων (Maamari & Majdalan, 2017). Η ισχυρή ηγεσία μπορεί να επηρεάσει θετικά τη συνολική εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Scott, 2018). Τέλος, η συστημική προσέγγιση παρέχει τη δυνατότητα για την εξέταση της αλληλεπίδρασης όλων των συστατικών μέρων του οργανισμού και την αντιληπτή απόδοση της συνεισφοράς τους στην επίτευξη των κοινών στόχων (Robbins & Judge, 2011).

Στο ερευνητικό κομμάτι, έχουν διεξαχθεί πολλές μελέτες που ερευνούν τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ηγεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτές οι έρευνες έχουν αποκαλύψει θετικά αποτελέσματα σχετικά με την επίδραση της

συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική ηγεσία και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα της Iordanoglou (2007) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει θετικά την εκπαιδευτική ηγεσία και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα της Saiti (2007) εστίασε στους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου εξαρτάται από τον/την διευθυντή/-ντρια και την υποστηρικτική τους συμπεριφορά προς τους συναδέλφους τους.

Η έρευνα των Kafetsios & Zampetakis (2008) έδειξε τη θετική σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ηγετικής συμπεριφοράς στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης επέδειξαν καλύτερες ηγετικές ικανότητες και αλληλεπίδραση με τους συνεργάτες τους.

Μια μελέτη που διεξήχθη το 2016 στην Τουρκία εστίασε στη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών με την άσκηση ηγεσίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών δημιουργούν ένα εύφορο έδαφος επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (Helvaci & Takmak, 2016).

Έρευνα από το 2017 μελέτησε τα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών με την άσκηση ηγεσίας. Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν ότι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών σχετίζεται θετικά με την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους και τη δημιουργία ενός ευνοϊκού εργασιακού κλίματος που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς (Argyropoulou & Symeonidi, 2017).

Τέλος, έρευνα που διεξήχθη στο Τέξας ανέδειξε τη θετική ενέργεια που μπορούν να μεταδώσουν οι συναισθηματικά έξυπνοι διευθυντές στους εκπαιδευτικούς τους, ενθαρρύνοντας τη δημιουργία σχέσεων και την ανάπτυξη επιτυχημένων στόχων (Bower et al., 2018).

Συνολικά, αυτές οι έρευνες υποστηρίζουν την άποψη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Η ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στην ηγετική συμπεριφορά και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα σημαντικό υποσύστημα της κοινωνίας και έχει στόχο την πνευματική, επαγγελματική και παραγωγική ανάπτυξη των μαθητών προετοιμάζοντάς τους για την αγορά εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό, ο ηγέτης σε μια σχολική μονάδα διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο και κατέχει μια ξεχωριστή θέση στην ιεραρχία και

τη δομή του οργανισμού. Ο ηγέτης αυτός έχει την εξουσία να θέτει στόχους, να επηρεάζει, να καθορίζει ή να επαναπροσδιορίζει το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου (Bush, 2007).

Οι στόχοι μιας σχολικής μονάδας περιλαμβάνουν την προώθηση της σωστής εκπαίδευσης των μαθητών και τη δημιουργία ενός ισχυρού εργασιακού δυναμικού που να διατηρεί τη χώρα σε υψηλό ανταγωνιστικό επίπεδο στην αγορά εργασίας (Bush, 2007). Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους, κυρίως ως προς τους στόχους τους, πρέπει να είναι αποτελεσματικοί και να αξιοποιούν κατάλληλα τους διαθέσιμους πόρους για τη διαρκή πρόοδό τους (Κωτσίκης, 2007; Σαΐτη & Σαΐτης, 2020; Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Για να επιτευχθεί αυτό, η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών υιοθετεί διοικητικά μοντέλα ανάπτυξης που περιλαμβάνουν στρατηγικό προγραμματισμό, κατάλληλη οργάνωση πόρων, συντονισμό δραστηριοτήτων, ηγεσία και δημιουργία συνεργατικού κλίματος (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Οι κοινές διοικητικές λειτουργίες αφορούν τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την αξιοποίηση πόρων, τη λήψη αποφάσεων, τη διεύθυνση και τον έλεγχο (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Επηρεαζόμενοι από την επιστημονική προσέγγιση της διοίκησης, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί υιοθετούν μοντέλα ανάπτυξης των ανθρωπίνων σχέσεων, ιεραρχίας, κανονιστικού πλαισίου (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Οι βασικές λειτουργίες της αποτελεσματικής διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού περιλαμβάνουν τον στρατηγικό προγραμματισμό και καθορισμό των αντικειμενικών στόχων, την κατάλληλη οργάνωση ανθρώπινων και υλικοτεχνικών πόρων (Ζαβλανός, 2002), τον συντονισμό των δραστηριοτήτων, την ικανή ηγεσία, τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012) και τον έλεγχο των δράσεων προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και η ανάπτυξη του οργανισμού (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Η ισχυρή ηγεσία αποτελεί θεμέλιο πυλώνα για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων και τη δημιουργία μιας θετικής εκπαιδευτικής κουλτούρας (Scott, 2018).

Μεθοδολογία της έρευνας

Η τρέχουσα έρευνα μελετά τις επιπτώσεις των δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριλαμβανομένων των προσπαθειών για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού εργασιακού περιβάλλοντος, την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης, την προγραμματισμένη εργασία των εκπαιδευτικών και την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Επιπλέον, εξετάζεται ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτης και πώς οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης επηρεάζουν τη συνεργασία και την αποτελεσματικότητα της ομάδας εκπαιδευτικών.

Σκοπός της έρευνας είναι να αποσαφηνιστεί εάν οι διευθυντές/διευθύντριες των ελληνικών σχολείων Β' Βάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν και αξιοποιούν τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επιπλέον, σκοπός είναι να ανιχνευτεί οποιαδήποτε εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ηγεσία, συσχετιζόμενη με τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης των ηγετών.

Η παρούσα έρευνα μελετά τη συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών και της υποστηρικτικής/παρεμβατικής συμπεριφοράς τους απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Αυτός ο στόχος επιδιώκει να κατανοήσει εάν η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν και υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς.

Δεύτερον, εξετάζει εάν υπάρχει εκχώρηση ή μη κάποιων αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, δηλαδή αν οι διευθυντές μοιράζονται την ηγεσία με τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η υπόθεση εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές αντιλαμβάνονται τον διαμερισμό των ευθυνών και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση του σχολείου. Τρίτον, ερευνά τον τρόπο με τον οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών επηρεάζει ευνοϊκά την αποτελεσματικότητα της διοίκησης τους. Αυτή η υπόθεση εξετάζει τον ρόλο των συναισθημάτων στην ηγεσία και πώς αυτό επηρεάζει την απόδοση των διευθυντών στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, ερευνά τη συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών και του ρόλου των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της ηγεσίας. Αυτή η υπόθεση επιδιώκει να διαπιστώσει εάν η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαδικασία της ηγεσίας στο σχολείο.

Μέσω αυτών των ερευνητικών υποθέσεων, η έρευνα προσπαθεί να αναδείξει την σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στον τομέα της εκπαίδευσης και της σχολικής διοίκησης.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο, με βάση ερωτηματολόγια από ανάλογες έρευνες που είχαν πραγματοποιηθεί (Ζαβλανός, 2002· Hoy et al., 1991· Μπουραντάς, 2005· Robbins & Judge, 2011· Χυτήρης, 2013). Οι ερωτήσεις αφορούν τη διερεύνηση των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών σχολικών μονάδων. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν την αυτοδιαχείριση, τη ψυχραιμία, την ενσυναίσθηση και τη διαχείριση σχέσεων που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων ή συγκρούσεων. Επιπλέον, εξετάζονται δεξιότητες όπως η κινητοποίηση, η εμπιστοσύνη, η ενθάρρυνση και η εμπλοκή του προσωπικού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, εξετάζεται κατά πόσον ο διευθυντής είναι παρεμβατικός στην εργασία των εκπαιδευτικών και εάν εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς και τον εαυτό του όσον αφορά την ανάθεση αρμοδιοτήτων και ευθυνών στη διαδικασία της ηγεσίας.

Το δείγμα αποτελείται από 406 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων που εργάζονται σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της Ελλάδας. Η χρονική περίοδος κατά την οποία έλαβε χώρα η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν Μάρτιος- Απρίλιος 2022. Για την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 26.

Αποτελέσματα

Από τα δεδομένα του δείγματος φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι κυρίως γυναίκες με υψηλή προϋπηρεσία στον εκπαιδευτικό τομέα. Η πλειονότητα από αυτούς είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και συνεργάζονται με τους τρέχοντες διευθυντές τους για λίγα χρόνια. Οι ειδικότητες τους αντανακλούν τις ανάγκες των σχολείων και των μαθητών τους.

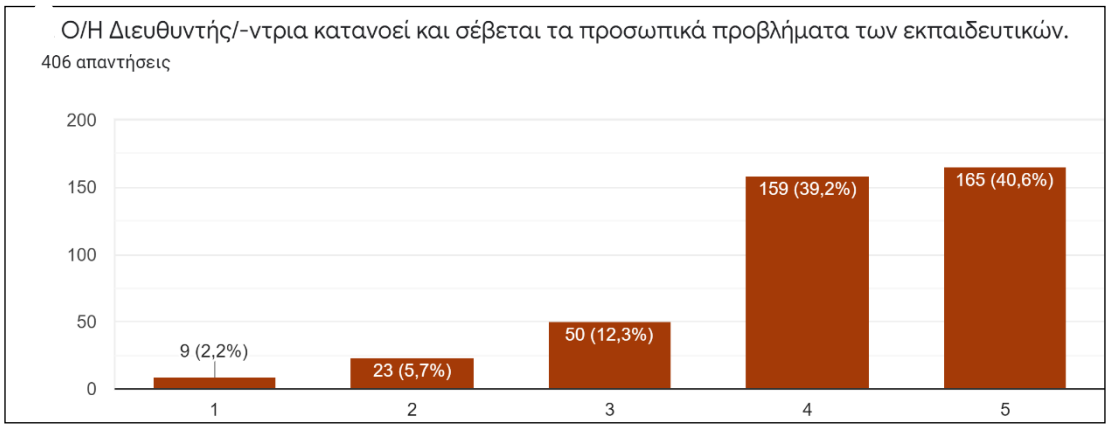
Οι εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν συμπληρώσει ένα σημαντικό μέρος της επαγγελματικής τους πορείας σε αστικές περιοχές, όπου ο αριθμός των μαθητών είναι σχετικά υψηλός. Τέλος, περίπου το μισό του δείγματος έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές. Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος περιγράφονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Χαρακτηριστικό	**Ποσοστό**
Φύλο (Γυναίκες)	70.4%
Φύλο (Άντρες)	29.6%
Ηλικία 51+ ετών	49.5%
Ηλικία 41-50 ετών	32.3%
Ηλικία 31-40 ετών	16.0%
Ηλικία 21-30 ετών	2.2%
Ειδικότητα Φιλόλογοι	30.3%
Ειδικότητα Μαθηματικοί	14.8%
Ειδικότητα Φυσικοί	8.1%
Ειδικότητα Πληροφορική	7.4%
Ειδικότητα Αγγλική Γλώσσα	7.4%
Άλλες Ειδικότητες	<5%
Εργασιακή Σχέση (Μόνιμοι)	79.5%
Εργασιακή Σχέση (Αναπληρωτές)	20.0%
Εργασιακή Σχέση (Ωρομίσθιοι)	0.5%
Προϋπηρεσία (30+ έτη)	9.9%
Προϋπηρεσία (21-30 έτη)	28.3%

Χαρακτηριστικό	**Ποσοστό**
Προϋπηρεσία (11-20 έτη)	38.2%
Προϋπηρεσία (0-10 έτη)	23.6%
Συνεργασία με Διευθυντή 0-5 ετών	78.1%
Συνεργασία με Διευθυντή 6-10 ετών	14.8%
Συνεργασία με Διευθυντή 11-20 ετών	5.9%
Συνεργασία με Διευθυντή 21+ ετών	1.2%
Περιοχή (Αστική)	64.8%
Περιοχή (Ημιαστική)	22.7%
Περιοχή (Αγροτική)	12.6%
Μέσος αριθμός μαθητών (100-250)	46.6%
Μέσος αριθμός μαθητών (Άνω των 250)	39.9%
Μέσος αριθμός μαθητών (Κάτω των 100)	13.5%
Μεταπτυχιακές Σπουδές	52.7%
Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ	10.3%
Άλλες Σπουδές	5.4%

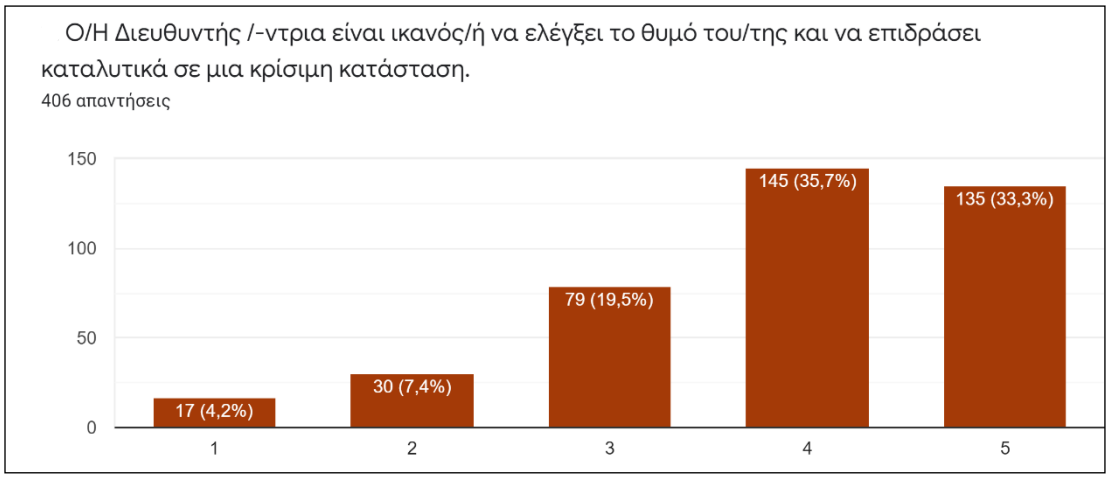
Πίνακας 1: Σεβασμός διευθυντή/-ντριας προς τους εκπαιδευτικούς

Το 79,8% του δείγματος συμφωνεί ότι ο/η Διευθυντής/-ντρια κατανοεί και σέβεται τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών πολύ συχνά ή πάντα (βλ. πίνακα 1).



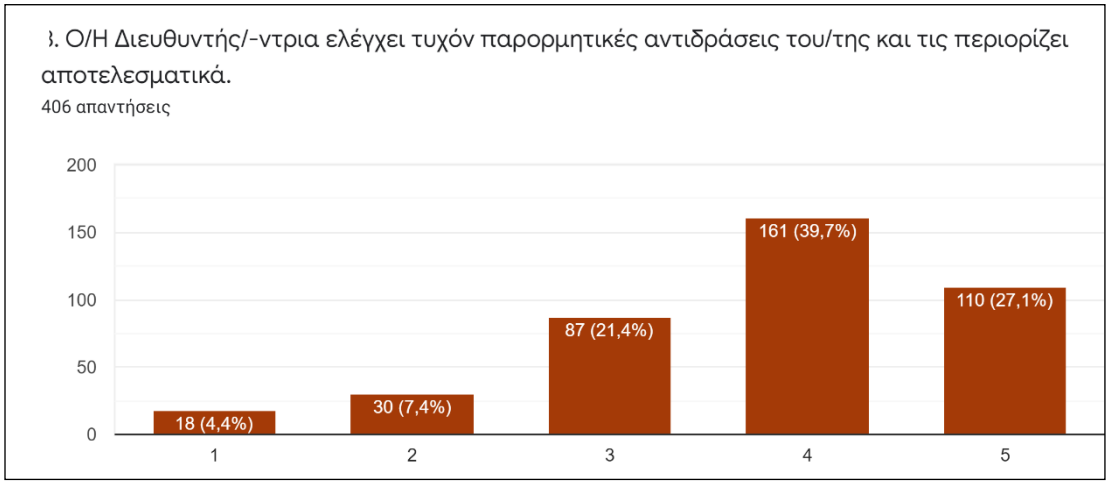
Το 19,5% του δείγματος απάντησε ότι ο/η Διευθυντής /-ντρια είναι ικανός/ή να ελέγξει το θυμό του/της και να επιδράσει καταλυτικά σε μια κρίσιμη κατάσταση μερικές φορές, το 35,7% πολύ συχνά και το 33,3% πάντα (βλ. πίνακα 2).

Πίνακας 2: Αυτοδιαχείριση θυμού διευθυντή/-ντριας



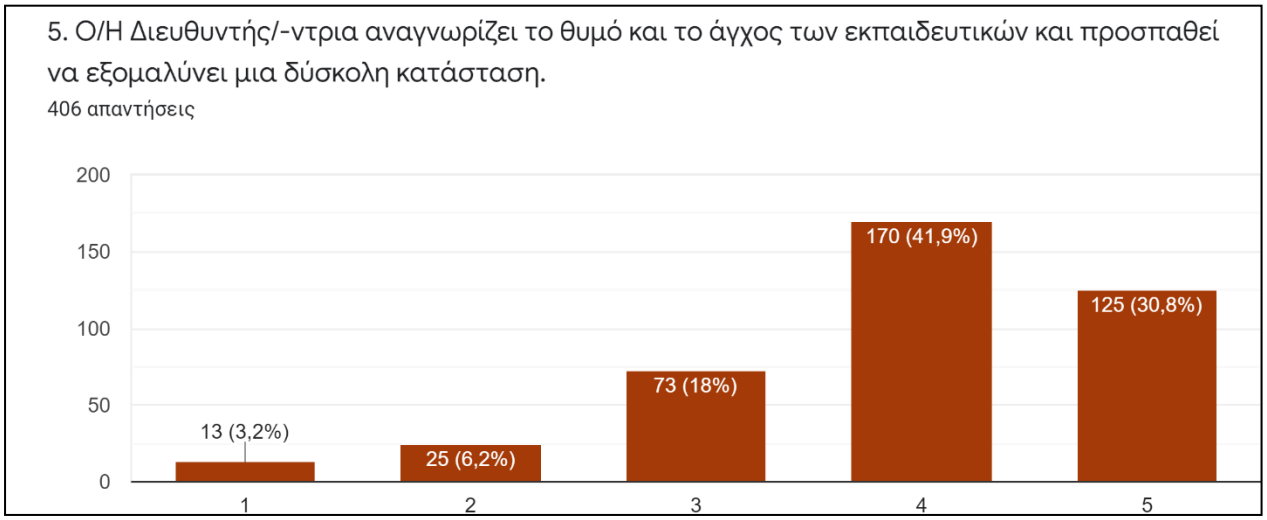
Σε ποσοστό 39,7% ο/η Διευθυντής/-ντρια ελέγχει τυχόν παρορμητικές αντιδράσεις του/της και τις περιορίζει αποτελεσματικά πολύ συχνά, πάντα σε ποστοστό 27,1% και μερικές φορές σε ποσοστό 21,4% (βλ. πίνακα 3).

Πίνακας 3: Αυτοδιαχείριση και περιορισμός παρορμητικών αντιδράσεων διευθυντή/-ντριας



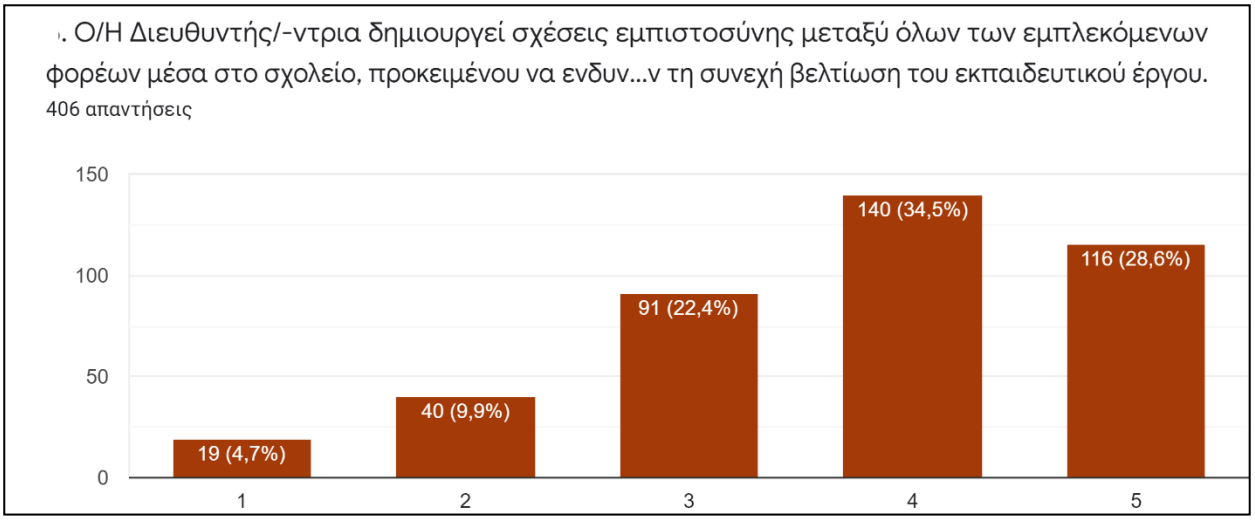
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια αναγνωρίζει το θυμό και το άγχος των εκπαιδευτικών και προσπαθεί να εξομαλύνει μια δύσκολη κατάσταση πολύ συχνά σε ποσοστό 41,9%, πάντα σε ποσοστό 30,8% και μερικές φορές σε ποσοστό 18% (βλ. πίνακα 4).

Πίνακας 4: Αναγνώριση συναισθημάτων και προσπάθεια εξομάλυνσης δύσκολων καταστάσεων



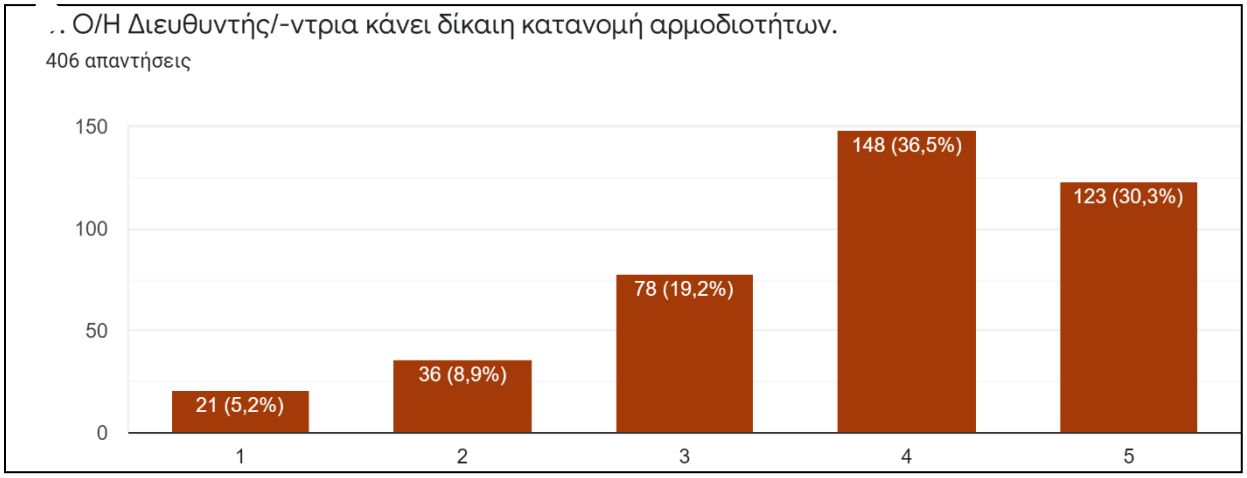
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων μέσα στο σχολείο, προκειμένου να ενδυναμώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις και να επιλύσει άμεσα προβλήματα που εμποδίζουν τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου πάντα σε ποσοστό 28,6%, πολύ συχνά σε ποσοστό 34,5% και μερικές φορές σε ποσοστό 22,4% (βλ. πίνακα 5).

Πίνακας 5: Δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης



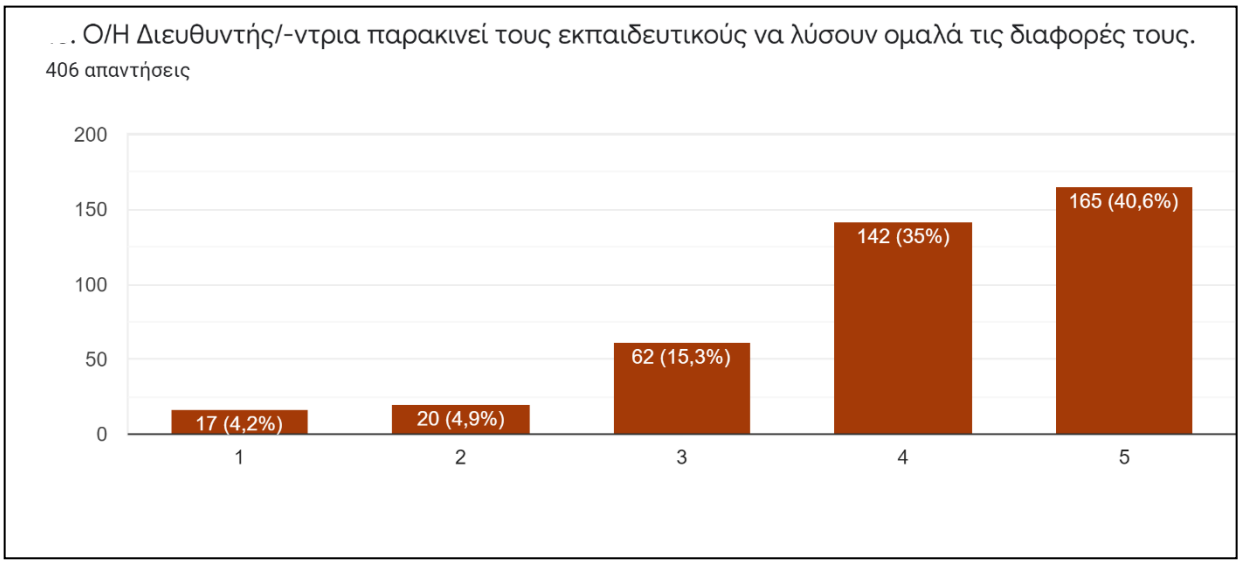
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια κάνει δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων πάντα σε ποσοστό 30,3%, πολύ συχνά σε ποσοστό 36,5% και μερικές φορές σε ποσοστό 19,2% (βλ. πίνακα 6).

Πίνακας 6: Δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων



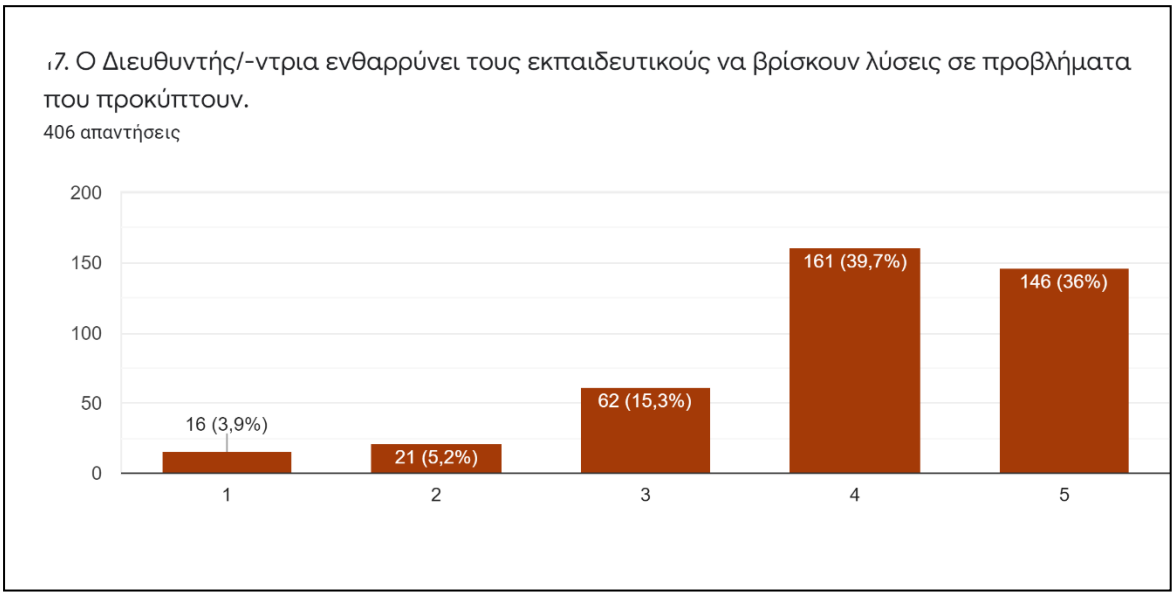
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να λύσουν ομαλά τις διαφορές τους πάντα σε ποσοστό 40,6%, πολύ συχνά σε ποσοστό 35% και μερικές φορές σε ποσοστό 15,3% (βλ. πίνακα 7).

`Πίνακας 7: Παρακίνηση για ομαλή λύση διαφωνιών



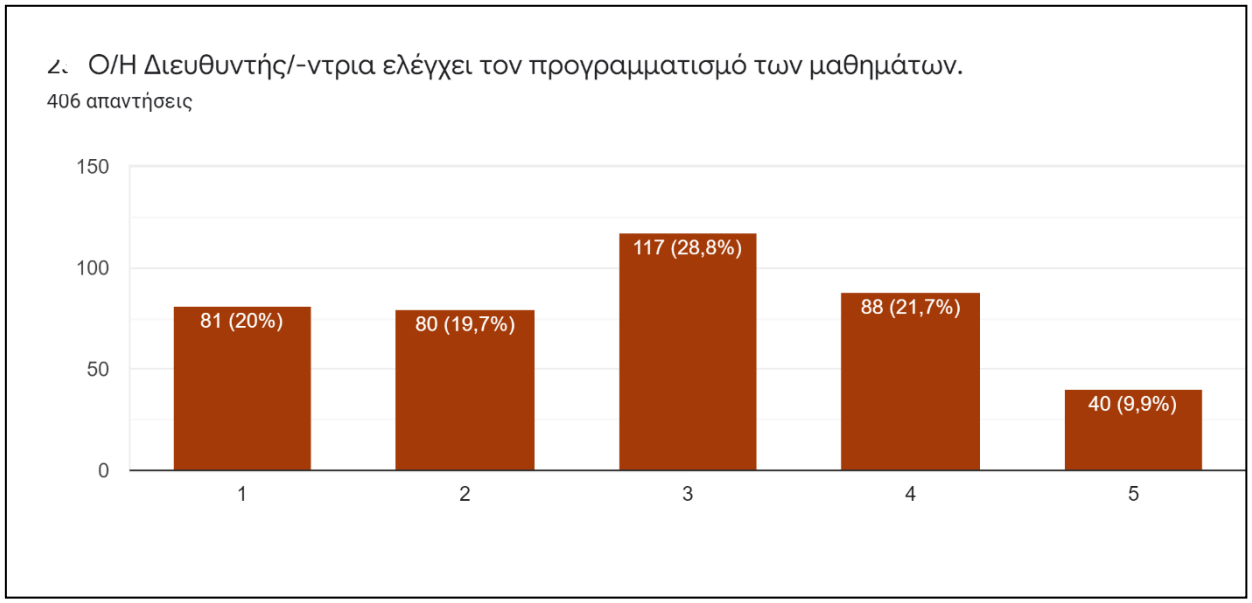
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν πάντα σε ποσοστό 36%, πολύ συχνά σε ποσοστό 39,7% και μερικές φορές σε ποσοστό 15,3% (βλ. πίνακα 8).

Πίνακας 8: Ενθάρρυνση για εύρεση λύσεων σε ανακύπτοντα προβλήματα



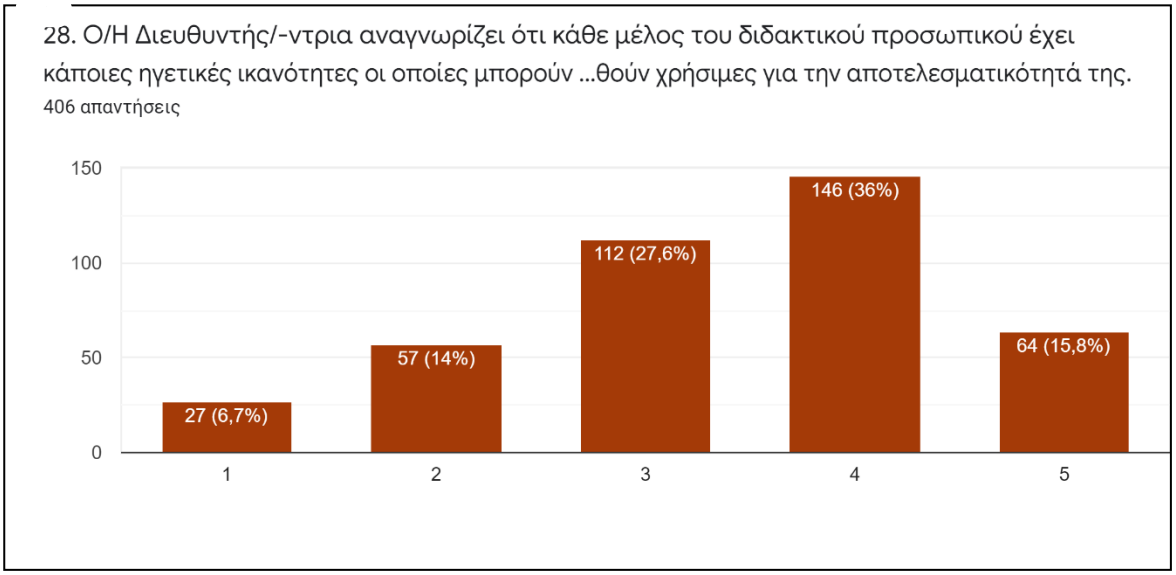
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια ελέγχει τον προγραμματισμό των μαθημάτων μερικές φορές σε ποσοστό 28,8%, πολύ συχνά σε ποσοστό 21,7%, ποτέ σε ποσοστό 20%, σπάνια σε ποσοστό 19,7% και πάντα σε ποσοστό 9,9% (βλ. πίνακα 9).

Πίνακας 9: Έλεγχος προγραμματισμού μαθημάτων



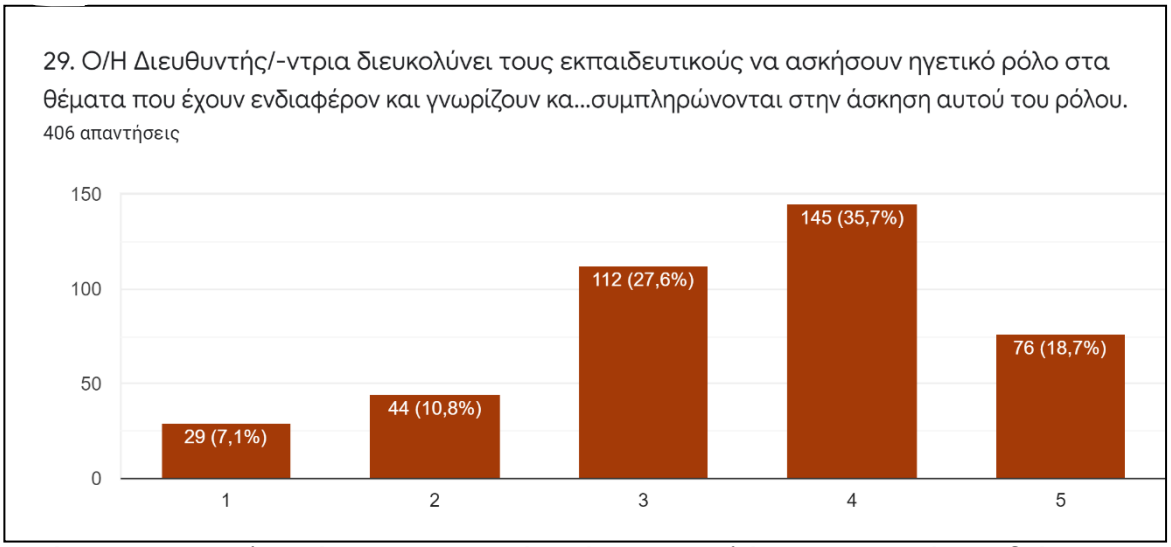
Ο/Η Διευθυντής/-ντρια αναγνωρίζει ότι κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού έχει κάποιες ηγετικές ικανότητες οι οποίες μπορούν να αποδειχθούν χρήσιμες για την αποτελεσματικότητά της πολύ συχνά σε ποσοστό 36%, μερικές φορές σε ποσοστό 27,6%, πάντα σε ποσοστό 15,8% και σπάνια σε ποσοστό 14% (βλ. πίνακα 10).

Πίνακας 10: Αναγνώριση ηγετικών ικανοτήτων του διδακτικού προσωπικού



Ο/Η Διευθυντής/-ντρια διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν ηγετικό ρόλο στα θέματα που έχουν ενδιαφέρον και γνωρίζουν καλά και να αλληλοσυμπληρώνονται στην άσκηση αυτού του ρόλου πολύ συχνά σε ποσοστό 35,7%, μερικές φορές σε ποσοστό 27,6% και πάντα σε ποσοστό 18,7% (βλ. πίνακα 11).

Πίνακας 11: Διευκόλυνση άσκησης ηγετικού ρόλου



Βάσει των αποτελεσμάτων, παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (79,8%) συμφωνεί πως ο Διευθυντής/Διευθύντρια κατανοεί και σέβεται τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών, το οποίο υποδεικνύει υψηλό επίπεδο επαγγελματικής αντιμετώπισης και σεβασμού απέναντι στο προσωπικό του σχολείου. Επίσης, παρατηρείται ότι ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι ο Διευθυντής/Διευθύντρια είναι ικανός/ή να ελέγξει τον θυμό του/της και να ανταποκριθεί σε κρίσιμες

καταστάσεις, πράγμα που δείχνει την ικανότητά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά προβληματικές καταστάσεις. Σε ποσοστό που φτάνει σχεδόν το 40%, ο Διευθυντής/Διευθύντρια αναγνωρίζει το θυμό και το άγχος των εκπαιδευτικών και επιδιώκει να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες, επιδεικνύοντας ευαισθησία και συμπόνια. Επιπλέον, περίπου το 30% του δείγματος αναφέρει ότι ο Διευθυντής/Διευθύντρια δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης προκειμένου να ενδυναμώσει τις σχέσεις και να αντιμετωπίσει προβλήματα εποικοδομητικά. Αυτά τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τη σημασία της ηγεσίας στη διαχείριση των σχολικών μονάδων και τη στήριξη του προσωπικού τους, καθώς και την ευαισθησία του Διευθυντή/Διευθύντρια προς τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι ο Διευθυντής/Διευθύντρια εκτιμά τη δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων, καθώς το 86% του δείγματος αναφέρει ότι αυτός/αυτή προβαίνει σε δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων πάντα ή πολύ συχνά. Επίσης, παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (75,9%) αναφέρει ότι ο Διευθυντής/Διευθύντρια παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να λύσουν ομαλά τις διαφορές τους, επιδεικνύοντας έτσι τη διορατικότητά τους στην αντιμετώπιση προβλημάτων μεταξύ του προσωπικού του σχολείου.

Επιπλέον, το 75% του δείγματος αναφέρει ότι ο Διευθυντής/Διευθύντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα, εμπνέοντας έτσι τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία. Ωστόσο, παρατηρείται ότι ο/η Διευθυντής/-ντρια ελέγχει τον προγραμματισμό των μαθημάτων με ποικίλες συχνότητες, κάτι που μπορεί να δείχνει ανάγκη για περαιτέρω βελτίωση στη διαχείριση των διοικητικών καθηκόντων. Συνολικά, τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν την σημασία του ρόλου του Διευθυντή/Διευθύντρια στην ενθάρρυνση της συνεργασίας και της καλής διαχείρισης του προσωπικού του σχολείου.

Από τα ποσοστά που παρουσιάζονται στον πίνακα 10, φαίνεται ότι ο/η Διευθυντής/-ντρια αναγνωρίζει την ηγετική ικανότητα των μελών του διδακτικού προσωπικού και επιδιώκει να την αξιοποιήσει για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος του/της Διευθυντή/Διευθύντριας στην ενθάρρυνση και την ανάδειξη των ηγετικών ικανοτήτων του προσωπικού φαίνεται να είναι σημαντικός, καθώς το ποσοστό των απαντήσεων που δείχνουν ότι αυτός/αυτή ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να ασκούν ηγετικό ρόλο είναι σημαντικό (82%).

Όσον αφορά τα ποσοστά που παρουσιάζονται στον πίνακα 11, παρατηρείται ότι ο/η Διευθυντής/-ντρια διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να ασκούν ηγετικό ρόλο σε θέματα που γνωρίζουν και έχουν ενδιαφέρον. Αυτό επισημαίνει τη σημασία της στήριξης της Διευθύντριας/του Διευθυντή στην ανάπτυξη των ηγετικών ικανοτήτων του προσωπικού του σχολείου. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι το 81,4% του δείγματος αναφέρει ότι ο/η Διευθυντής/-ντρια ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αλληλοσυμπληρώνονται στην άσκηση του ηγετικού ρόλου, πράγμα που υπογραμμίζει τη σημασία της συνεργασίας και της ομαδικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι υπάρχει υψηλή συμφωνία των εκπαιδευτικών ότι ο Διευθυντής/Διευθύντρια κατανοεί και σέβεται τα προσωπικά προβλήματα τους υποδεικνύει μια θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή και της υποστηρικτικής του συμπεριφοράς. Ακόμη, η ευαισθησία του Διευθυντή/Διευθύντριας προς το θυμό και το άγχος των εκπαιδευτικών και η προσπάθειά τους να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες υποδεικνύει μια συνάρτηση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή και της παρεμβατικής του στάσης. Η ενίσχυση των σχέσεων εμπιστοσύνης από τον Διευθυντή/Διευθύντρια και η προσπάθειά τους να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να λύνουν ομαλά τις διαφορές τους δείχνει μια θετική επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματικότητα της διοίκησης. Ακόμη, η αναγνώριση από τον Διευθυντή/Διευθύντρια της ανάγκης για δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων, καθώς και η προσπάθειά του να διευκολύνει τη λύση διαφορών και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ενθάρρυνσης, υποδεικνύει μια θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης του διευθυντή και του ρόλου του στη διαδικασία της ηγεσίας. Οι παραπάνω συσχετίσεις υποστηρίζουν τις ερευνητικές υποθέσεις που εξετάζουν τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών και διάφορων πτυχών της ηγεσίας στα ελληνικά σχολεία Β' Βάθμιας εκπαίδευσης.

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως αρχικό στόχο τον προσδιορισμό ενδεχόμενης συσχέτισης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών και της υποστηρικτικής/παρεμβατικής συμπεριφοράς τους προς τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, διερευνήθηκε εάν οι διευθυντές εκχωρούν αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς, όπως αναφέρεται και στον Γεωργανάκη (2019), ως μέρος της ηγεσίας του σχολείου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη θέση του Barkman (2015) σχετικά με τη δημιουργία ενός ασφαλούς και φιλόξενου περιβάλλοντος από τη μεριά ενός συναισθηματικά ευφυούς ηγέτη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι διευθυντές ακούν προσεκτικά τα προβλήματα των εκπαιδευτικών, δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης και παρέχουν εποικοδομητική κριτική, όπως επισημαίνεται και στην έρευνα του Γεωργανάκη (2019).

Επιπλέον, δεν είναι αυταρχικοί ή παρεμβατικοί στη δουλειά των εκπαιδευτικών, αλλά τους ενθαρρύνουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες και αρμοδιότητες, όπως αναφέρεται και στην έρευνα του Grobler (2017) για τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού.

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τις προτάσεις των Argyropoulou & Symeonidi και των Helvaci & Takmak όσον αφορά την ενθάρρυνση της εκπαιδευτικής αυτονομίας και την εκτίμηση των ατομικών προσπαθειών των

εκπαιδευτικών. Επιπλέον, συμφωνούν με την άποψη των Maamari & Majdalan για τη δημιουργία αυτοπεποίθησης και υψηλών προσδοκιών στους εκπαιδευτικούς.

Συνολικά, οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι οι διευθυντές δημιουργούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας και υποστήριξης, όπως αναφέρεται και στην έρευνα του Ζορμπά (2021) και του Τσίγγιλη (2021). Αυτό το κλίμα συντελεί στην ενίσχυση της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, όπως υποστηρίζεται από τα ευρήματα των Berkovich & Eyal (2017).

Εντούτοις, οι αποτελέσματα σχετικά με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ηγεσία παραμένουν ασαφή, καθώς η βιβλιογραφία δεν έχει εξετάσει εκτενώς αυτό το θέμα. Παρ' όλα αυτά, η έρευνα αποκαλύπτει προκλήσεις που αντιμετωπίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, περιλαμβάνοντας την έλλειψη εκπαίδευσης και υποστήριξης για τους διευθυντές, την ανάγκη ενίσχυσης της συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των επιπέδων διοίκησης, καθώς και την ανάγκη για περαιτέρω προώθηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η/η Διευθυντής/ντρια και η διοίκηση του σχολείου λαμβάνουν θετική αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς στον γενικό αξιολογικό πίνακα. Υπάρχουν ωστόσο τομείς όπου υπάρχει αρνητική αξιολόγηση, όπως η επικοινωνία, η εκμετάλλευση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και η προώθηση της συμμετοχής σε καινοτόμα προγράμματα. Αυτοί οι τομείς χρειάζονται βελτίωση και περισσότερη προσοχή από τη διοίκηση. Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αξιολογούνται θετικά από τους εκπαιδευτικούς, προτείνοντας ότι οι προσπάθειες σε αυτούς τους τομείς είναι επιτυχημένες. Οι πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς πρέπει να ληφθούν υπόψη για τη βελτίωση των σχέσεων με τη διοίκηση και την αποτελεσματική διαχείριση του σχολείου.

Για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αναδύονται από την έρευνα, προτείνονται ορισμένες συγκεκριμένες δράσεις που μπορούν να υλοποιηθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρώτον, προτείνεται η ενσωμάτωση της συναισθηματικής νοημοσύνης στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των διευθυντών και διευθυντριών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω συνεργασιών με ειδικούς στον τομέα, της ανάπτυξης εκπαιδευτικών υλικών και της ενσωμάτωσης συναισθηματικών πτυχών στα προγράμματα μάθησης. Δεύτερον, προτείνεται η δημιουργία ειδικών ομάδων υποστήριξης για τους διευθυντές και διευθύντριες. Αυτές οι ομάδες θα παρέχουν έναν χώρο για την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών, την αμοιβαία υποστήριξη και την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας. Τρίτον, προτείνεται η ενίσχυση της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ των διαφόρων επιπέδων διοίκησης. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω της οργάνωσης συσκέψεων, εργαστηρίων και σεμιναρίων. Τέλος, προτείνεται η αξιοποίηση νέων τεχνολογιών για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών, εφαρμογών και διαδικτυακών εργαλείων που προωθούν την ανάπτυξη συναισθηματικών

δεξιοτήτων, καθώς και τη διοργάνωση διαδικτυακών πλατφορμών για την ανταλλαγή ιδεών και υλικού.

Συμπεράσματα

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη διοίκηση και ηγεσία στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι ηγέτες στον εκπαιδευτικό χώρο που διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικοί στη διαχείριση των σχολικών ομάδων και των εκπαιδευτικών. Η συναισθηματική νοημοσύνη των ηγετών αντανακλά την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα, τόσο των ίδιων όσο και των άλλων μελών της σχολικής κοινότητας.

Στον εκπαιδευτικό χώρο, η συναισθηματική νοημοσύνη παίζει κρίσιμο ρόλο κατά τη διαχείριση των σχολικών ομάδων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι διευθυντές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο διαθέσιμοι να αντιμετωπίσουν προβλήματα και να επιλύσουν συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Αυτό δημιουργεί ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον όπου η αμοιβαία εμπιστοσύνη και η συνεργασία είναι βασικά στοιχεία για την επιτυχία της σχολικής διοίκησης.

Επιπλέον, οι διευθυντές που διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο διατεθειμένοι να μοιράζονται τις ευθύνες και να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της ηγεσίας. Αυτό δημιουργεί ένα κλίμα όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Τέλος, η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών μπορεί να συνδέεται θετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές. Ένα κλίμα σχολικής κοινότητας που βασίζεται στην εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και τη θετική επικοινωνία μεταξύ των μελών της μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδικασία και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Argyropoulou, E., & Symeonidis, A. (2017). I anadeixi ton prosonton tou apotelesmatikou Diefthynti Scholikis Monadas mesa apo tis diadikasies epilogis. Mia empeiriki meleti periptosis. Erevna stin Ekpaidefsi, 6(1), 53–72. House, R. J., & Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo Vadis?. *Journal of Management,* 23, 409–473.

Athanasoula-Reppa, A. (2008). *Ekpaideftiki Dioikisi kai Organosiaki Symperifora*. Athina: Ellin.

Athanasoula-Reppa, A. (2008v). Lipsi Apofaseon sto Choro tis Ekpaidefsis. Sto A. Athanasoula-Reppa, A. Dakopoulou, M. Koutouzis, G. Mavrogiorgos, & D. Chalkiotis, *Dioikisi Ekpaideftikon Monadon.* t. A΄, 71-118. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.

Barkman, C. (2015). The Characteristics of an Effective School Leader. *BU Journal of Graduate Studies in Education, 7*(1), 14-18.

Berkovich, I. & Eyal, O. (2017). The mediating role of principals' transformational leadership behaviors in promoting teachers' emotional wellness at work: a study in Israeli primary schools. *Educational Management Administration & Leadership, 45*(2), 316 – 335.

Bourantas, D. (2005). *Igesia – o dromos tis diarkous epitychias.* Athina: Kritiki.

Bower, G., O' Connor, J., Harris, S. & Frick, E. (2018). The Influence of Emotional Intelligence on the Overall Success of Campus Leaders as Perceived by Veteran Teachers in a Rural mid-sized East Texas Public School District. *Education Leadership Review, 19*(1), 111–131.

Brinia, V. (2008). Management & Synaisthimatiki Noimosyni. Athina: Stamoulis.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education, Vol 27*(3), 391–406.

Chatzipanagiotou, P. (2003). *I dioikisi tou scholeiou kai i symmetochi ton ekpaideftikon sti diadikasia lipsis apofaseon*. Thessaloniki: Kyriakidi.

Chytiris, L. (2013). *Organosiaki Symperifora: i anthropistiki symperifora se organismous kai epicheiriseis*. Athina: Faidimos.

Coleman, Andrew. (2008). *A Dictionary of Psychology* (3rd ed.). Oxford: University Press.

Georganakis, G. (2019). *I synaisthimatiki noimosyni tou diefthynti/igeti scholikis monadas Defterovathmias Ekpaidefsis os paragontas dimiourgikou scholikou klimatos kai epangelmatikis ikanopoiisis ton ekpaideftikon*. Diplomatiki Ergasia. Anoichto Panepistimio Kyprou.

Grobler, B., Moloi, C. & Thakhordas, S. (2017). Teachers' perceptions of the utilization of Emotional Intelligence by their school principals to manage mandated curriculum change processes. *Educational Management Administration & Leadership, 45*(2), 336– 355.

Helvaci, M. A., & Takmak, H. (2016). An Investigation on the Competences of School Managers in Managing the Emotions of Teachers. *Universal Journal of Educational Research, 4*(12A), 46-54.

Hoy, W., Tarter, J.C., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open School/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Beverly Hills, CA: Sage.

Humphrey, R. H. (2002). The many faces of leadership. *The leadership Quarterly, 13,* 493-504.

Iordanoglou, D. (2007). The teacher as leader: The relationship between emotional intelligence, leadership effectiveness, commitment and satisfaction. *Journal of Leadership Studies, 1*(3), 57-66.

Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity. *Journal of applied psychology, 89*(5), 755.

Kafetsios, K. Nezlek, J. B. & Vassiou, A. (2011). A multilevel analysis of relationships between leaders' and subordinates' emotional intelligence and emotional outcomes. *Journal of applied social psychology, 41*(5), 1121-1144.

Kafetsios, K. & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences, 44* (3), 712-722.

Kannaiah, D. & Shanthi, R. (2015). A Study on Emotional Intelligence at Work Place. *European Journal of Business and Management, 7*(4), 147-154.

Katsaros, I. (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis.* Athina: YP.E.P.Th Paidagogiko Institouto.

Kotsikis, V. (2007). *Ekpaideftiki Dioikisi kai Politi*ki. Athina: Ellin.

Koutouzis, M. (1999). *Genikes Arches Manatzment*. Tomos A'. Patra : EAP.

Koutouzis, M. (2012). Dioikisi-igesia-apotelesmatikotita: *Anazitontas pedio efarmogis sto elliniko ekpaideftiko systima.* Sto *Synchrona themata ekpaideftikis politikis. Anazitontas to Neo Scholeio*. Thessaloniki: Epikentro.

Koutouzis, M. (2008). O Schediasmos – Programmatismos stis Ekpaideftikes Monades. Sto Athanasoula–Reppa, A., Dakopoulou, A., Koutouzis, M., Mavrogiorgos, G., Chalkiotis, D. *Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki*. Tomos A'. Patra: EAP.

Lainas, A. (2000). Dioikisi kai Programmatismos Scholikon Monadon: Epistimonikes Prosengiseis kai Elliniki Pragmatikotita. Sto: Z. Papanaoum,(Epim.), *O Programmatismos tou Ekpaideftikou Ergou sti Scholiki Monada: Apo ti Theoria stin Praxi,* s. 23-39. Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio & Paidagogiko Institouto.

Maamari, B. & Majdalani, J. (2017). Emotional intelligence, leadership style & organizational climate. *International Journal of Organizational Analysis, 25(*2), 1-28.

Mills, L. & Rouse, W. (2009). Does Reaserch support New approaches for the evaluation of school leaders: using emotional intelligence in formative evolution. *Educational Leadeship Review, 10*(2), 1-7.

Papakonstantinou, G., & Anastasiou, S. (2013). *Arches Diacheirisis Anthropinou Dynamikou. I dioikisi tou anthropinou dynamikou tis ekpaidefsis.* Athina: Gutenberg.

Pasiardis, P. (2004). *Ekpaideftiki igesia: Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti synchroni epochi*. Athina: Metaichmio.

Robbins, P. S., & Judge, A. T. (2011). *Organosiaki Symperifora: Vasikes Ennoies kai Synchrones Prosengiseis.* Athina: Kritiki.

Savvaki, E. (2017). *O rolos tis Synaisthimatikis kai Koinonikis Noimosynis tou Diefthynti/Igeti sti Diacheirisi Anthropinou Dynamikou stin Protovathmia Ekpaidefsi*. Diplomatiki Ergasia, AEI Peiraia.

Saiti, A., & Saitis, Ch. (2012). Eisagogi sti Dioikisi tis Ekpaidefsis. Athina: Aftoekdosi.

Saiti, A., & Saitis, Ch. (2020). Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis: Theoria, erevna kai meleti periptoseon (2i ekd.) Athina: Aftoekdosi.

Saitis, Ch. (2008). *O Diefthyntis sto Dimosio Scholeio.* Athina: YP.E.P.Th-Paidagogiko Institouto.

Tsingilis, N., Karamane, E. & Katsa, M. (2021). Dierevnisi tis schesis metaxy tis synaisthimatikis noimosynis ton diefthynton me ti syllogiki apotelesmatikotita ton ekpaideftikon kai tin epangelmatiki tous ikanopoiisi. *Proscholiki & Scholiki Ekpaidefsi, 9(2),* 1-20.

Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education, 21*(2), 28-32.

Scott, D. (2018). *School Leadership: A primer for policymakers.* Special Report of Education Commission of the States.

Zavlanos, M. (2002). *Organotiki Symperifora.* Athina: Stamoulis.

Zormpas, I.(2021). Dioikisi kai Igesia- Diafores kai Omoiotites. *6o Panellinio Synedrio Ekpaidefsi kai Politismos ston 21o aiona.* 23-25 Apriliou.

Historically compared approach: An attempt to explain the Modern Greek school

Rigas Konstantinos PhD, M.Ed., Teacher of Primary school

Abstract

The new Greek state for social and political reasons could not adjust to European conditions neither could it follow the developments by creating an upper middle class and by industrializing the country, things that were and still are considered as necessary for the development of a society by using ways used in the west. The Enlightenment, the industrial revolution, the role of the church, benefactors and the agricultural class contributed crucially to the above. Thus, it was inevitable that the Greek people would have been disoriented regarding their aspirations and confused regarding their identity. As a result, in every function of the state as well as in the behavior of its citizens there were certain particularities, irrational consuming behaviors and a creation of customer relationships between the state and the citizen. Of course, this endless connection has impacts on the Greek educational system as a whole.

Key-Words: Financial activities, self-discipline, creation of School

Introduction

At the discussion regarding the overall development of the society two aspects are noticed. The first one refers to the area of the ideas or the spirit, or in other words what Marx calls superstructure, meaning the spiritual structure. The second one refers to the material structure, meaning the financial activities. A theoretical development over this matter highlights the concern regarding the role of these two aspects: how through the overall developmental course of the society the historical events are unfolding and how the historical action is revealed and structured.

Our present attempt aims to follow the events that influenced the contemporary reality of the Greek educational system, the conditions under which it was formed and to approach the foundation of the matters regarding the definition of its needs and its goals. To structure a conceivable organizational chart for the comprehension of the social phenomena and to present the related historical course, and this of course in order to reveal the timeless and contemporary historical forms regarding the things that were done at the Greek school. In other words to achieve insight at the wider theoretical and practical framework from which the modern Greek reality was influenced, to penetrate the prerequisites and everything that is at stake and how these were expressed at the image of the school and its effectiveness.

Basically, at present the interest of the developments is mostly focused on three fields. These are:

- Firstly, the structure of theories at the field of science, mostly social sciences, and philosophy.

- Secondly, the evolution, advancement, development of the whole forms of the society and as it is expressed through the interpretation and comprehension of the social events and the social and historical actions.
- Thirdly, our field of interest is the shaping of the educational activities and especially the presence, evolution and expression of the School as an institution, action and social need.

All of the above will be examined with the following related views.

Sociological View

The century of the industrial revolution constitutes the on-set of contemporary science, which combined with the field of philosophy contributes to the comprehension of social events, the human action and the physical world. More specifically, philosophy and sociology interpret the social phenomena and the physical sciences explain the physical phenomena. According to Cohen & Manion (1994), the appearance of science is positioned at the 17th century. The era is characterized by the subsidence of the view of the world and perception using a theocratic spirit, and the pioneer in this "dramatic change" was Francis Bacon, who "suggested instead the method of the inductive reasoning, through which the examination of a series of cases would lead to a hypothesis and eventually to a generalization" (Cohen & Manion, 1994, p. 14).

Sociology tries to interpret the structures of the society. Its pioneer is Auguste Comte (1798-1857, as cited in Blackledge & Hunt, 1985; Cohen & Manion, 1994), who by attempting to interpret the laws that govern and explain the social events and phenomena developed his Three Stages theory (Cohen & Manion, 1994). These are firstly the theological stage, where behavior is explained in relation to spiritual or supernatural entities, secondly the metaphysical stage which is a modified version of the first one and thirdly the last stage, the positive, where a turn to the observation and the correct reason is made as means of comprehension of behavior. Thus the positivity dogma highlighted the sensory experience as the foundation of the original knowledge.

Opposite of positivism stood the antipositivists, who reject the belief that "human behavior is governed by general law and it is characterized by fundamental normalities" (Cohen & Manion, 1994, p. 47). For those, the "comprehension of the interpretations that people do for the world around them must come from the inside and not the outside" (Cohen & Manion, 1994, p. 47).

Philosophical view of knowledge

The philosophical view moves at a similar pattern. At this field the related allotment is experienced by the empiricists, who accept that the highest truth is located outside the mind of the people and it is discovered by the experiment and the observations and the rationalists who believe that the highest truth is located in our mind and it is discovered via speech. Surely, the abovementioned approaches are characterized by the general

component of the views by various philosophers, since each of them and despite their school develop their own special line and theoretical expression. We include Locke, Hume, Thomas Aquinas in the first school while Kant, Leibniz, Spinoza are included in the second and respectively from the ancient years Aristotle, Epicurus, Stoics are included in the first school while Plato (Pournari, 1999-2000) is in the second. Aristotle and Plato are considered to be two starting theoretical points to philosophy as well as to the contemporary science, the contemporary scientific world and they are the two references of the two prevailing scientific schools, as it is highlighted by the abovementioned description.

All things considered, the philosophical issue lies with the area that constituted the source of knowledge for man and as it was earlier noted the two sides are located by the first school in experience and by the second in speech. The way that knowledge is achieved still remains, yet it is a matter of the philosophy that responds to the social needs of the times that features knowledge as the "power at the hands of man". Of course, by referring to the physical world, Kant stated that knowledge is not what we comprehend but the way we comprehend it. Yet, Locke's view is opposite of that, as referring to the physical sciences and even diminishing them, he states that the maximum that can be achieved in science is a collection of generalizations regarding the connection and sequence of the "phenomena". But by enhancing the positions of rationalists while rejecting at the same time the empiricists, Kant mentions that the ideas of the senses provide the raw material of the empirical knowledge and the subject that acquires knowledge is responsible for the handling of the structure and the relations of that raw material. Here we notice that at first we see an empirical acceptance, by all appearances, but essentially at the end the elevation lies with the rational view. After all, for Kant the general requirement is the extent of the speech, and by which he means the order of all entities that the speech itself makes true. Plato's suggestion, by which he encourages the distinction of those we have in our mind from those comprehended by our senses, enhances Kant's view. Plato viewed sensory knowledge as deficient due to the fluidity of the world and that our senses evoke the existence of another world to which our world is an "eidolon" and along with it that there is a true knowledge at the reality of that world. At the same time, along with the above expressions, other expressions from the ancient times are mentioned that assist the enrichment of the philosophical knowledge and also the development of the philosophical thought. More particularly, Pythagoras mentions that "what seems (true) to me, it is (true) to me, and what seems (true) to you, it is (true) to you". So, for there to be an objective knowledge every individual should be the final judge of their truth ("Aristotle", 1995; "Aristotle", 1976; Despotopoulou, 1981; Kelesidou – Galanou, Alatzoglou – Themeli & Roussos, 1981; Kordatos, 1972; Pattakos, 2004)

The Creation of School

The main differentiation to the evolution of the societies is that three stages can be attributed to it. These will be recognized according to the organization of the family, the part of its members, the way goods are produced and consumed and the connectivity of the wider society. Taking into consideration these features we divide them into traditional or agricultural, post-agricultural or the ones during the industrial revolution and post-industrial or the ones during the digital revolution (Cohen & Manion, 1994; Pyrgiotakis, 2000).

Traditional societies

The first societies, the traditional or agricultural, in the developed countries of the west lasted up until the invention and use of the first engine and its distribution to mass production. These societies are mentioned to be static regarding the developments, which over a longer period show fixed features with non-existent or insignificant changes. This characterized the social classes and the structure of the society, as well as the family and the part of its members. The social classes had their own undeniable part and the same way its members played their part according to the way the social structure ordered. The upper class had the bigger holdings. It had at its disposal a great number of people, who offered their services as serfs to their masters up to the point where the lifestyle of the first will be very different from the latter's. Lastly, the members of the families were intended for the practice of administrative and military tasks. The rest of their time was spent at everyday amusement with hunting, theatre, music and other.

On the contrary the life of the plain people, who were the vast majority, was ordinary and disciplined to indigence or better yet to austerity, covering most of their needs inside the space-time framework of the family. In traditional societies the family consisted of many generations, at the top were the primogenitor – grandfather with the ultimate power and then the rest generations followed. The values, the composition, the form, the ethics, the customs and the features of the family such as the way of producing and consuming were absolutely stable and recurring from generation to generation, accomplishing this way the connectivity of the family, the society and the system. We can classify the composite of all these constants into three categories, which are the following:

a. The way of producing – consuming products: Every member of the family, and the children, had the role of the producer and the consumer. They all participated in production, meaning that the grandfather would take care of the animals, the father would dig the field, the mother would bring the wood in the house, the grandmother would prepare the meal, the older sister would take care of the younger children and the older brother would follow his father at his work. Thus this closed economic system produced only for its needs and it consumed whatever came from its own production. It was also very important that the production area was the same with the consuming area.

b. The parts of the members of the family: Their parts were strictly set, ruling out any room for deviation or creative intervention or initiative from the individual. The life of every individual opened and closed inside the patriarchic family. Each one had a set part and profession. The son followed the father, the grandfather, the older brother and accordingly he embraced the parts that he would play at the various phases of his life. The girl accordingly from the grandmother with the distaff and the fairytales in front of the fireplace, the mother as a wife, mother, as a weaver at the broadloom, as the lady of the house, undertaking herself the respective parts.

c. The ethics in the traditional family: The way and the area of producing and consuming the products shaped the part of the members of the family and through this network the ethical rules, the ethics and customs emerged as constants and stabilizers of the social conditions and forms. Ethical rules that emerged as the value system from the structural points of the families and the societies, and at the same time they functioned as guarantors of the stability, of the consolidation of the social life and the continuity of this specific family function. Thus, the way of producing and consuming defined particular parts of the members of the family in the control of the particular value system. Therefore, the son that followed the father at work would also participate himself. Moreover apart from everything else, he would learn not only the parts but also the technique for the work which he would be obligated to do later in his life. But the father under the weight of the needs for the family and as he had the best muscle power he was obligated to work as much as he could without any interruption and the son participated in his own way, by undertaking similar tasks that wouldn't spend the father's time. One of the son's tasks was to bring him water in order to quench his thirst without wasting any time.

This highlights the value system of the actions where the young one respects the older one, yet at a particular historical framework of structure and managing societies.

The distribution of the parts and the promotion of value systems in agricultural tasks outside of the house that was definitive for the family's autonomy – adequacy was done in a similar way and it required bigger participation. Those were the collection of woods to be burnt at the winter to come, copping, gathering olives, harvesting and other. So here the family took over by distributing accordingly parts, values, abilities and skills that are necessary for the management of their practical needs.

The result of all this is the form of education of the members of the family to be enough in order to cover its needs and therefore the need to found schools not being necessary. After all education was considered an exclusive right of the ruling class who used it only for military, administrative and church parts and reasons. Any knowledge of the letters at the class of the ordinary people was used to fulfill religious tasks so that they could read the Bible.

Societies after the industrial revolution

The relationship between production and consumption and the area of production as well as the way it was carried out changed drastically by the discovery of the steam and the use of steam engine.

Production: The industrial revolution contributed to a series of changes in the family and the wider social area. Surely the first great change was the revolutionary introduction of engine, with the use of steam, at the service of the man to produce goods that would cover his needs and in general it would make the quality of his life better. The engine meant that there was mass production and that meant that there was a need for working hands for a variety of work in an area that was divided according to how hard the work was. Thus, some of them could be covered by women and the harder of them by men. Now, those factories would be created in places reachable and accessible by the means of transport. This meant near ports or even lowland areas, which would soon become city centers. Understanding the need for more and more relaxed goods that they could access with their work apart from the traditional attribute of indigenous, people moved into areas that the engine flourished, so that it would become easier for them to work at the factories as regards to time and distance. Still their moving did not mean that it would be easier for them in their new home as regards to the consumer and necessary goods that they had at their previous life. So the mother would inevitably work at the factory too, new needs would be presented for the children, the establishment and organization of the society would undergo an essential and fundamental change and there would be a wider change in the way people think. This proves that there is a need to refer to those changes in a fractious accumulation and they are by order:

1) The first great change is the relation between production and consumption. The production is now mass and unvarying. The consumption is at a distance from the area of production and also consumers have the same tendencies as they can consume the same products.

2) The movement of populations creates big city centers, where the needs for survival, for the management of these areas and for their organization according to the place and area appear.

3) The need from the increasing factories for more and more working hands increased the size of the city centers, while at the countryside abandonment and devastation prevailed. Along with it the old lifestyle was abandoned leaving room, now, for a new lifestyle, new social phenomena and new social aspects.

4) The movement of population caused the phenomenon of mixing cultures and races and as a result the changes in principles and ethical values of the societies were radical and vivid.

5) The main core of the composition and retention of the previous societies was family. For family, the change to the way of producing and consuming contributed to fundamental changes. Now, the fact that both parents worked and there is no occupation at

home turns children from producers-consumers into simple consumers. As regards to the working adults, they turn into producers and consumers. Moreover, the old patriarchic family of many generations now enters the phase of the nuclear family of parents or parent and the children or one child.

6) A shift of the way of thinking of people from the "beyond" to the "here". In other words, instead of everybody using the metaphysical to explain things, they now use the rational way of thinking and explaining, physics and the discovery of the laws that govern the physical phenomena.

7) A social passage from the feudalistic system to the capitalistic due to the creation of factories, the new order of people who own the economic production of goods, which is done in mass scale and the overcoming of obsessions from the previous order of things. The last people are resisting by creating legends and myths of "blue bloods", by which they tried to preserve or to protect themselves from the political-military administration of the states, their "divine" origin and representation and the highest offices.

8) The creation of a national state, where the change of the state from the feudalistic system to the capitalistic imposed for reasons regarding the administration, the management and organization of the new condition, the transfer of mass goods as well as the demands that the new way of production had regarding the working human resources.

9) Ideology – History: The creation of a national state demanded, now, fundamental reorganization from the past of myths and stories regarding the origins of the people, the common origin and descent and their history over which the state would base and structure its principles.

10) Industrial production system and social structure: From the transformation of production and consequentially the social features emerged a differentiated social system with various changes, which was followed by the industrialized societies in a continuous, gradual and we could even say assimilating manner. Mostly during the post-war period according to this model, which was formed by Ford and Taylor, at the center of the production and the relations with the human action was the complex engine. All human knowledge and experience is incorporated here. The potentials of development of the material goods are made with unique speed for the then circumstances. But now due to all this, a new phenomenon appears the one of unemployment. The engine is now the center of production and the man serves it. The man moves, works, is trained and shapes the social attitude with the engine, which means that he serves it and he does it with accuracy and consistency since the engine works and produces uninterrupted and it demands from the man specific handling. It demands, in other words, a precise, correct and specific use since it does not forgive and does not leave any room for any mistake that could be fatal. Lastly it requires from the man not physical power now but knowledge, handling and expertise.

All of the above influencing one another as well as being mentioned in fractious accumulation highlighted the need for the creation of the school. In more details this arose from the following reasons:

a) Each new individual – member of the society is born nine months, thus making it the most unready mammal for self-preservation, hence the most dependant. This is a disadvantage and an advantage at the same time as it dismisses the world of instincts and enters the world of senses and rational thought, which differentiates and rationalizes man from the other mammals.

b) The handling of machines requires people specialized with knowledge and special training. At the previous system, as regards to its demands, the family environment was enough. But now the engine and every engine requires specialized knowledge and divided training, thus the equivalent education, substantiated and established by fields and people who have the knowledge and the abilities with a special program and especially inside a specific space and time. Hence the school is introduced in order to cover these needs of the engine and the way of producing.

c) The space of the school is the most ideal for the reproduction of new ideologies for the composition and course of the state-nation in time. The ideological reproduction to the new members and the future members of the society is a stabilizing factor for the new changes and an establishing factor of the new ideology and the new ethics and customs that it dictates.

d) Space for childcare: The new nuclear family without the primogenitor grandparents, of the few generations and the working mother seems to have a problem regarding the supervision and the care of the underage children. The school is the ideal place for this part and it participates in the production process in this way and role. Here too, as it is the general feature of the society, massiveness and gathering would characterize now its organization and its methods, providing a clear solution to the new state, organization and structure of the society. After all for the mass gathering and education of the members of the society there was the example of the military that was applied in the same way for the needs of this particular newly created institution, and it should be mentioned that it appears as compulsory by an order from Frederick William III of Prussia (Spranger, 1938 & Anstotz, 1994, as cited in Zoniou-Sideri, 1994).

The post-industrial period

The post-industrial period is also defined as the era of the digital revolution and it begins during the 1980’s and with the use of the Personal Computer (PC) with the Windows, before DOS and Intel microprocessor. Here too the changes continue as they were during the previous period, which means that there is room for research to future scientists. The main change lies in the relationship between man and engine, which is a continuation from the previous period in the base of changes from the new discoveries.

The great change here is in the digital technology and the software that is now installed in the relation between man and engine. The man now does not serve the engine any more, but on the contrary this is characterized by an interactive relation since he creates the appropriate and smart software and with it he gives orders to the machine for the production that he wants and the way he wants it. Therefore, a person with wide and specialized knowledge is called for here, and he should also have the ability to change and modify the knowledge and work during his lifetime. This means flux which switches accordingly to the social life, to ideology or from sociology (Marx) to superstructure. Ergo, to culture and lifestyle. In the same way, one can notice a mass production in the production units which is accomplished by smaller, flexible units that construct a variety of products in the remaking process.

Through all this historical reference it arises that developments are presented that undermine the background. The social demands are every time at an evolutionary course of a progressive and gradual change and the citizens that participate in these societies are called to shape accordingly tendencies, sentiments, knowledge and socialization. The same thing happens with ethics, customs and ideologies.

Of course, this cannot be done in any circumstances transiently, violently and abruptly in a participating society. On the contrary, it follows a progressive, slow and within normal frameworks evolutionary course of changes to which the societies are adjusting with the respective course and this goes unnoticed when under a static reviewing glance, yet it is visible under deep perceptive studies. This simply means that the individuals have every opportunity to integrate and to adjust to the rational course of things, meaning to the ones that are given higher priority, are forced and chosen by the social constants.

The problem in these cases occurs when a society for various reasons has not followed these processes and at some point it gets involved in a straight, violent and interminable manner. Then the problems will be plenty. Even though it might have adjusted somehow in some fields, meaning for example in the production and consuming system, in other fields the differentiation of the regulation will be transparent. There will be confusions in ideologies, abrupt and disorienting appropriations of tendencies, attitudes, sentiments, ethics and customs, there will be problems in the family structures, national rearrangements and others that will result in underdevelopment, excesses, conflicts at national-state level or demonstration of unusual forms of behavior by the members of the society (Bouzakis, 1994; Bouzakis, 1991; Bouzakis & Tzikas, 1996).

There are plenty examples like this in the global history. The western countries and particularly the wealthy and developed ones in the North followed the natural course of things and thus as regards to the contemporary forms they have accomplished institutions in the professional and state and family field. On the contrary the countries in the South present string forms of maladjustment, even though some of them, such as Italy, have followed the industrial production, behindhand in relation with the northern, Greece due to the enslavement under the Turks, Spain due to regime and other historic

points, they present clear and distinct points of differentiation of the north, for example in the everyday life of the citizens, the organizational structure of the states, the social expressions.

As a result of all the above, we would view that as regards to the categories of the societies that enter the contemporary form without the experience of the evolutionary stages, we can distinguish three main components features for their differentiation (Antoniou, 2002; Lampropoulos, 2008; Lampropoulos, 2000; Nikolakopoulos, 1997; Oikonomou, 2006; Souliotis, 2007):

1) The first one has two parts. The first part is the power of the authority and every form of authority. The second part is the economic aspect, as the opinion that the power and the authority is everything and it can be acquired with the accumulation of wealth or, in other words, money as money and acquiring it in any way possible is everything tends to spread. Therefore, even in an infringing way even with the use of violence at times or unlawfulness, since special forms of infringing life or even more general of the everyday infringing life are met only in these countries: the European countries of the south.

2) The second refers to the relations between people with the common things and their everyday organization and self-discipline in their social participation. Speech is mentioned here in simple matters of their everyday life, such as the management of garbage, driving behavior, respect in areas and objects that belong to the state and refer to the public. Moreover, we refer to the way they work and their concept regarding its existence: not to offer, create and service towards the common and other people but for their personal socio-financial security. Finally, we refer to the way and the procedures that take place and project with dominance in any attempt of approach by the individual in areas and fields where the decisions are made by state or public factors or officials or employees.

The manifestation of these types of attitudes or notions is enhanced by the non proper organization of public services, and as a consequence by the school and the state itself, according to the demands of the times and the proper cover of the needs of the citizens. Furthermore, the place, the source and the operative mechanism of this type of phenomena is any kind of weaknesses of the government officials – individuals, and as a consequence as regards to our subject the educators, as they are too members of the same society of these structures. The result, as regards to the negative occasion, is that we are talking about non accurate and correct organization of the state, with uninstructed officials in immature societies.

3) The third one has to do with the education of the people and the successful educational system. An education that is structured and accomplished during its course and at the extension of the organization, administration, expression and aspect of the people, its structure and its priorities. In other words, an education that is accomplished not only in the system of education but in every policy, political and state action: From the

encouragement of the citizen for creative initiatives, from the respect towards diversity, from the recognition of the effort and the abilities, from the avoidance of partisan and other interferences, from the rejection of cronyism, from the facilitation to every individual to express his talent and from every action that the state contributes and ensures so that the citizens would feel and be safe, justified and encouraged. This is something that happens in developed countries, and it is contrary to many things here.

Our educational system by accomplishing its goals with its organization system and its curriculum must apply the abovementioned. Every student must be able to study according to his abilities, his talent and his preferences. The system should not be rejecting as regards to particular students with learning disabilities due to various reasons, with the most important of them and in relation to our subject the social rejection which finally enters the social image of the individual and his final behavior as it will be shaped by the influences he will receive later in life. He should know that there will not be any closed doors and that the requirements will be common and the same for everyone, something that in order to be accomplished in our country we have a long way in front of us.

Also, one thing that should be understood is that the Greek school has yet to go a long way: regarding the contemporary demands, its heritage and strengthening ways to cover points that it never encountered, never faced, never tasted. Above all, it must become a true educational system with a serious content of studies abandoning its mechanical character simply due to the process and the waste of time.

Bibliography

"Aristotle". "*On the Soul*", vol. A, ed. (1976). Athens: Library of Classical Studies.

"Aristotle". "Little Natural", *Everything*, Vol. 33, ed. (1995). Athens: Cactus.

Bouzakis & Tzikas, 1996; Nikolakopoulos, 1998; Oikonomou, 2006; Souliotis, 2007).

Adoniou, D. (2002). *Godfathers of the night are wiped*. Published online at: http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles (1/5/08).

Bouzakis, S. (1994). *Educational Reforms in Greece*, Volume A. Athens: Gutenberg.

Bouzakis, S. (1991). *Modern education 1821-1985*. Athens: Gutenberg.

Bouzakis, S. & Tzikas Ch. (1996). *Training of Teachers - Kindergarten and primary school teacher in Greece*. Vol. Athens: Gutenberg.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Educational Research Methodology*. Mitsopoulou, Chr. Filopoulou & M. (Trans). Athens: Routledge - Sciences.

Dertilis, B. C. 2000. *The civilized Europe, Regional Europe and the world of the wild? The modernist origins of European identity. In Europeans. Neoteriki and Modern Age. Ahrweiler, E. & Aumard, M (editor)*: Volume II, pp. 344-352. Athens: Savalas.

Diamantis, K. 2016. *Evaluation of students and school knowledge.* In antitetradia education, pp. 40-49.

Dimaras, A. (1984). *The reform that has not be never. Items history, Volumes A and B.* Athens: New Greek Library.

Dizikiridis, C. 1984. *The Greek Enlightenment and the European spirit 1750 - 1821. Aesthetics and ideology of the Ottoman scholars*. Athens: Filippoti.

Despotopoulou, K. I. (1981). *Philosophy studies*. Athens: Papazisis.

Economic Chamber of Greece. (2015). *The crisis in the Greek economy and to treat*. In: http://www.oe-e.gr/publ/ecocr/ecocr.pdf (15-5-15).

Georgiadou, B. (2007). *Religions and Politics in Neioterikotita in K. Zorbas, Politics and Religions*. Athens: Papazisis.

Karamouzis (2009). *Religion and dominant ideology in modern society. Science and Society: Political and Moral Theory Review*, 21, pp. 83-102.

Karyfyllis, Gr. (1990). *Modern Political and Social Philosophy. Aspects of European ideas late 19th - early 20th century*. Thessaloniki: Vanias.

Kontakos, A. (2011). *Chronology of History of Education*. Athens (Zefyri): Diadrasi.

Kordatos, I. (1972). *History of Ancient Greek Philosophy*. Athens: Boukoumani.

Kotios, A. & Galanos, C. 2010. Crisis in Economics? Myths and Realities of a doctrinal dialogue. *Series Operations Research* (11), pp. 253-272.

Kelesidou - Galanou, A., Alatzoglou - Themelis G. & Roussos, E. (1981). *Philosophy Elements. Introduction to Philosophy*. Athens: OEDB.

Labropoulos, G. V. (2008). *Who participates in (lethal) war of godfathers*. In: http://tovima.dolnet.gr/print_article.php?e=B&f=15328&m=A42&aa=1 (1/5/08).

Labropoulos, G. V. (2000). *Why Mafiosi kill each other. The first bands of '70s and exemplary organization of their successors*. In: http://tovima.dolnet.gr/print_article.php?e=B&f=15328&m=A42&aa=1 (1/5/08).

Matsaganis, M. & Phlebotomist, M. (2010), "*Distributional Implications of Tax Evasion in Greece"*, LSE Hellenic Observatory Working Paper.

Milios, C. (1988). *The Greek social formation. From the expansionism of capitalist development*, Athens: Exantas.

Nikolakopoulos, D. (1997). *This is the Greek mafia.* In: http://to-vima.dolnet.gr/print_article.php?e=B&f=12448&m=A42&aa=1. (01/05/08).

Oiconomou, T. (2006). *An abbreviation for the Mafia*. In: http://portal.kathi-merini.gr/4dcgi/_w_articles_kathfiles_100014_19/04/2006_151186. (01/05/08).

Pattakos, S. (2004). *The Secret Teaching of Plato*. Athens: New Acropolis.

Pournari, M. (1999-2000). Introduction to Epistemology, everything. traditions Primary Education Univ. Ioannina (authors' texts) - University Teaching (Publications).

Pyrgiotakis, E. I. (2000). *Introduction to Educational Science*. Athens: Hellinika Grammata.

Reinhart, C. & Rogoff. (2008). *This Time is Different: A Panoramic View of Eight Centuries of Financial Crises*. NBER Working Paper No. 13882. March 2008. JEL No. E6, F3, N0.

Souliotis, G. (2007). *Confidential report on national mafias.* In: http://www.ekathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_ell_2 (1/5/08).

Tsaousis, D. (1983). *Hellenism and Greek character*. The problem of Greek identity in KM Tsaousi, Hellenism-Hellenism, Athens: Estia.

Tsoukalas, K. (1983). *Tradition and Modernization*: Some general questions in KM Tsaousi, Hellenism-Hellenism, Athens: Estia.

Veremis, Th. (1983). *State and Nation in Greece: 1821-1912*, in KM Tsaousi, Hellenism-Hellenism, Athens: Estia.

Zoniou-Sideri, A. (1994). The integration of disabled children in preschool and school education. In M. Kyle, N. Martial, & C. Philip (ed.). *People with Special Needs, ed. Greek Letters*, vol. B, pp. 768-777.

Εκπαίδευση για τη δημοκρατία: Ιαπωνία 1945-1947

Γεώργιος Μητρόπουλος Μ.Α., Ph.D., Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70

Περίληψη

Το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου έφερε στην ιαπωνική εκπαίδευση ριζικές αλλαγές, καθώς καταργήθηκαν τα διδασκόμενα δόγματα του μιλιταρισμού και εθνικισμού, κάτω από τις οδηγίες της κατοχικής δύναμης των Ηνωμένων Πολιτειών, υπό την ηγεσία του Στρατηγού Douglas MacArthur. Οι Ιάπωνες πέτυχαν την οικοδόμηση μιας χώρας βασισμένης στον δημοκρατικό πολιτισμό διαμέσου μιας επαναστατικής μεταρρύθμισης της κοινωνίας, της οικονομίας και του εκπαιδευτικού τους συστήματος. Ο βασικός νόμος για την εκπαίδευση του 1947 σχεδιάστηκε για να οικοδομήσει μια μορφή εκπαίδευσης, η οποία θα σέβονταν τα δικαιώματα του ατόμου. Η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας έγινε ο νέος στόχος και η παιδεία θεωρήθηκε ως απαραίτητο εργαλείο για τη δημιουργία ενός πολίτη θεματοφύλακα της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας. Η πράξη έδειξε ότι η κατάλληλη εκπαίδευση αποτελεί το θεμέλιο για την ανατροφή των πολιτών ενός ειρηνικού κράτους και ενός πολιτισμού που αποτελούν σήμερα πρότυπο για τους υπόλοιπους.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιαπωνία, Ηνωμένες Πολιτείες, εκπαίδευση, μεταρρύθμιση.

Ιαπωνία 1945

Στις 15 Αυγούστου 1945, ο Αυτοκράτορας Hirohito (1926-1989) ανακοίνωσε ότι αποδέχονταν τη Διακήρυξη του Πότσνταμ, τη συνθήκη δηλαδή που καθόριζε τους όρους παράδοσης της χώρας του (Totman, 2000:439). Την ίδια ημέρα, το Υπουργικό Συμβούλιο παραιτήθηκε μαζικά, ενώ ο απερχόμενος Υπουργός Παιδείας, Ota Kozo, εξέδωσε την τελική οδηγία του για τα σχολεία (Hasegawa, 2005:249). Στο μήνυμά του ανέφερε ότι η ήττα της Ιαπωνίας είχε επέλθει λόγω της ανεπαρκούς αφοσίωσης του λαού στον Αυτοκράτορα, σε συνδυασμό με την αποτυχία των πολιτών να υλοποιήσουν το πνεύμα που γαλουχήθηκε από την αυτοκρατορική τους εκπαίδευση. Εφεξής, τόνιζε ότι μαθητές και εκπαιδευτικοί έπρεπε να αφοσιωθούν πλήρως στα καθήκοντά τους ως αυτοκρατορικοί υπήκοοι για τη διατήρηση της εθνικής δομής / *kokutai* (Nozaki, 2008:1).

Αδιαμφισβήτητα, η αποδοχή από τον Αυτοκράτορα της Διακήρυξης του Πότσνταμ, με τα αιτήματά της για τερματισμό του ιαπωνικού μιλιταρισμού και την οικοδόμηση ενός δημοκρατικού πολιτικού συστήματος, σήμαινε και την κατάρρευση του Αυτοκρατορικού εκπαιδευτικού μηχανισμού (Metzler, 2007:269). Ο τελευταίος είχε χρησιμεύσει ως ο πρωταρχικός φορέας για την κοινωνική του αναπαραγωγή και νομιμοποίηση του πολεμικού κράτους (Ienaga, 1993-1994:115). Το τέλος του πολέμου κατέστησε αναγκαία μια ριζική μεταρρύθμιση των αξιών που υποστήριζαν το εκπαιδευτικό σύστημα και

έναν δομικό μετασχηματισμό που θα έφερνε την εκπαίδευση σε αρμονία με τα ιδανικά που προτείνονταν για τη νέα συνταγματική τάξη (Horio, 1988:106).

Το πρώτο Υπουργικό Συμβούλιο, μετά την παράδοση, υπό την ηγεσία του πρίγκιπα Higashikuni έφερε ορισμένες ταχύτατες μεταρρυθμίσεις στο Υπουργείο Παιδείας. Ο Maeda Tamon διορίστηκε νέος Υπουργός και αντικατέστησε αμέσως κάποια υψηλόβαθμα στελέχη με φιλελεύθερους ακαδημαϊκούς (Beauchamp & Rubinger, 1989:89). Η νέα ηγεσία, πριν ακόμη αφιχθούν οι Αμερικάνοι, στα τέλη Αυγούστου του 1945 επιδίωξε να καταργήσει τα κραυγαλέα δείγματα της μιλιταριστικής εργαλειοποίησης της εκπαίδευσης. Η διαγραφή της στρατοκρατικής και εθνικιστικής προπαγάνδας από τα σχολικά βιβλία αναγνωρίστηκε ως προτεραιότητα και διατάχθηκε στις 26 Αυγούστου 1945. Η εγκύκλιος οδήγησε στα λεγόμενα «*μαυρισμένα σχολικά βιβλία / suminuru*» (Dierkes, 2010:113).

Μέχρι λοιπόν να γραφούν τα νέα σχολικά εγχειρίδια, οι μαθητές με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών έπρεπε να μαυρίσουν με μελάνι στα σχολικά τους βιβλία όλα τα αποσπάσματα που θεωρούνταν μιλιταριστικά, εθνικιστικά ή αντιδημοκρατικά (Wineburg, 2020:290). Αυτή η πρακτική του μαυρίσματος, ξεκίνησε από τα βιβλία της ηθικής / *shushin*, της ιαπωνικής ιστορίας / *kokushi* και της γεωγραφίας, ενώ κατόπιν επεκτάθηκε και σε άλλα. Όπως αναπολεί η μαθήτρια Kurita Wataru, για τους μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό αυτό λειτουργούσε ως μια τελετουργία εξορκισμού των διδασκαλιών που μόλις μέχρι πρότινος θεωρούνταν ιερές για την ληφθείσα γνώση. «*Κρατούσαμε τις σκιασμένες σελίδες στο φως του ήλιου και αν οι λέξεις μπορούσαν ακόμα να διαβαστούν, εφαρμόζαμε μια νέα στρώση μελανιού. Από εκείνη την ημέρα ένιωσα να πολιορκούμαι από ένα συνονθύλευμα αντιμαχόμενων αξιών, ένα συναίσθημα που επιμένει έκτοτε*» (Dower, 1999:247).

Οι Αμερικανικές Οδηγίες

Ο Στρατηγός Douglas MacArthur, έφτασε στην Ιαπωνία στις 30 Αυγούστου 1945 και με τον τίτλο του *Ανώτατου Διοικητή για τις Συμμαχικές Δυνάμεις / Supreme Commander for the Allied Powers /* SCAP, ανέλαβε τη διακυβέρνηση της χώρας (Bix, 2000:541). Ο ίδιος είχε συχνά θεατρική συμπεριφορά, αλλά αναμφίβολα ήταν αποτελεσματικός και ικανός ηγέτης, ενώ η μεσσιανική του πόζα έδινε έμπνευση στους Ιάπωνες σε μια εποχή που τη χρειαζόταν (Reischauer, 1970:221).

Οι Αμερικανοί φτάνοντας βρήκαν ένα λαό εξαιρετικά πειθαρχημένο και συνεργάσιμο, με ανθρώπους που ήταν πρόθυμοι να ακολουθήσουν τις οδηγίες τους. Η Ιαπωνία είχε καταστραφεί και χρειαζόταν τη βοήθεια των Ηνωμένων Πολιτειών για να επιβιώσει (Saburo, 1978:241). Σε απάντηση, οι Ηνωμένες Πολιτείες θα τους παρείχαν υλική βοήθεια, μια εμπνευσμένη ηγεσία, πολλή τεχνογνωσία και ένα στρατό κατοχής που απαρτίζονταν από τους ποιοτικότερους επιστήμονες που έδειχναν καλή θέληση απέναντι στον πρώην εχθρό (Stephens, 1991:83).

Ένας από τους δεκατέσσερις τομείς που δημιουργήθηκε από τον SCAP με σκοπό τον εκδημοκρατισμό και την αποστρατικοποίηση της χώρας ήταν και της παιδείας (Harvey, 2007:337). Από την αποκατάσταση του Αυτοκρατορικού οίκου των Meiji το 1868 (Cullen, 2003:208), η εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε συνειδητά από τους κυβερνώντες ως μέσο για την προώθηση των σκοπών του κράτους (Li, 2012:37), συμπεριλαμβανομένης της μιλιταριστικής νοοτροπίας και των κατακτήσεων (Nelson, 1944:60). Η διδασκαλία υπήρξε κατά κύριο λόγο το εργαλείο για να εκπαιδευτούν υπάκουοι και αξιόπιστοι πολίτες που χρειάζονταν για τη στρατιωτική επέκταση της χώρας (Thakur, 1995:262).

Οι Αμερικανοί γνωρίζοντας τα παραπάνω έκριναν ότι ήταν απαραίτητη η αναμόρφωση των μιλιταριστικών νοοτροπιών των Ιαπώνων διαμέσου της μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού τους συστήματος (Pyle, 1978:154). Αυτό θα τους οδηγούσε σε μια νέα πορεία προκειμένου να εξασφαλίσουν τη μόνιμη μεταστροφή τους στην ειρήνη και τη δημοκρατία, εντός ενός μεταπολεμικού συστήματος ασφάλειας και ευημερίας (Mayo, 2001:270).

Η σθεναρή πεποίθηση του SCAP για την κατάργηση της μιλιταριστικής και υπερεθνικιστικής εκπαίδευσης εκφράστηκε άμεσα με τη δημοσίευση τεσσάρων οδηγιών που εκδόθηκαν κατά τους τελευταίους τρεις μήνες του 1945 (Borton, 1966:206). Σύμφωνα με αυτές απαγορεύτηκε η διδασκαλία της μιλιταριστικής και της υπερεθνικιστικής ιδεολογίας, καθώς και κάθε στρατιωτική εκπαίδευση και άσκηση εντός των σχολικών χώρων (Porter & Ying Porter, 2017:197). Προτάθηκε επίσης οι μαθητές να ενθαρρυνθούν στην εμπέδωση εννοιών που σχετίζονται με τη δημοκρατία, την αντιπροσωπευτική κυβέρνηση, τη διεθνή ειρήνη, την αξιοπρέπεια του ατόμου και τον σεβασμό των θεμελιωδών ανθρώπινων δικαιωμάτων (Directives concerning Supervisory Policies and Educational Administration, 1945).

Για το εκπαιδευτικό προσωπικό επισημάνθηκε από τον SCAP η ανάγκη να εξεταστεί και να απομακρυνθούν άμεσα όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπήρξαν ενεργοί εκφραστές και υποστηρικτές του μιλιταρισμού, καθώς και όσοι αντιστέκονταν στη διάδοση των νέων ιδεών (Finn, 1992:60). Επιπλέον όσοι εκπαιδευτικοί είχαν απολυθεί για τις φιλελεύθερες απόψεις τους ή δραστηριότητες προσλήφθηκαν άμεσα. Τονίστηκε ακόμη ότι οι διακρίσεις σε βάρος οποιουδήποτε μαθητή ή εκπαιδευτικού για λόγους φυλής, εθνικότητας, πίστης, πολιτικών πεποιθήσεων ή κοινωνικής θέσης απαγορεύονταν και θα λαμβάνονταν μέτρα για τη διόρθωση των ανισοτήτων που προέκυπταν από τέτοιες διακρίσεις (Duke, 1973:31).

Επιπροσθέτως, αναστάλθηκε η διδασκαλία των μαθημάτων της ηθικής, της ιαπωνικής ιστορίας και της γεωγραφίας, ενώ ανακλήθηκαν όλα τα σχολικά βιβλία και το διδακτικό υλικό που σχετίζονται με αυτά (Stoddard, 1946:41). Σε σχέση με τα υπόλοιπα προγράμματα σπουδών, τα διδακτικά εγχειρίδια και το εκπαιδευτικό υλικό, η χρήση

των οποίων επιτρέπονταν προσωρινά, θα εξετάζονταν σε επείγουσα βάση όσα από τα περιεχόμενά τους είχαν σχεδιαστεί για την προώθηση της μιλιταριστικής και της υπερεθνικιστικής ιδεολογίας και θα εξαλείφονταν. Ταυτόχρονα θα σχεδιάζονταν το ταχύτερο δυνατόν νέα προγράμματα σπουδών, διδακτικά εγχειρίδια και εκπαιδευτικό υλικό με σκοπό τη δημιουργία ειρηνικών και υπεύθυνων πολιτών (Stephens, 1991:85).

Καταργήθηκε επίσης οποιαδήποτε κρατική χορηγία, υποστήριξη και διάδοση της θρησκείας του Σιντοϊσμού, ενώ απαγορεύτηκε πάσης φύσεως ανάμιξη της θρησκείας στα σχολεία, όπως η εκτέλεση τελετών ή τελετουργιών που σχετίζονταν με τον Σιντοϊσμό (Beauchamp & Rubinger, 1989:89). Το κίνητρο για το μέτρο αυτό ήταν η πεποίθηση ότι οι ιδέες του εθνικού και ιερού Σιντοϊσμού είχαν χρησιμοποιηθεί για να νομιμοποιήσουν τις κατακτήσεις και τον πόλεμο. Παράλληλα αποκηρύχτηκε και η πρακτική της λατρείας του Αυτοκράτορα ως θεού (Horio, 1988:106).

Όλα τα παραπάνω μέτρα αποτέλεσαν μια αρχική και ενδελεχή προσπάθεια να απαλλαγεί το εκπαιδευτικό σύστημα από κάθε κατάλοιπο μιλιταριστικής ή υπερεθνικιστικής σκέψης και ιδεολογίας, έως ότου γραφούν και τυπωθούν τα νέα προγράμματα σπουδών και σχολικά εγχειρίδια με σκοπό την οικοδόμηση της νέας Ιαπωνίας (Dierkes, 2010:113).

Συνεργασία Αμερικανών και Ιαπώνων παιδαγωγών

Η άφιξη της Εκπαιδευτικής Αποστολής των Ηνωμένων Πολιτειών / United States Education Mission / USEM, τον Μάρτιο του 1946 στην Ιαπωνία σηματοδότησε την κατεύθυνση προς την οποία οι Αμερικανοί σχεδίαζαν να κινηθούν για τον εκδημοκρατισμό της ιαπωνικής εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα (Anderson, 1962:46). Η USEM σε συνεργασία με την αντίστοιχη ιαπωνική εκπαιδευτική επιτροπή / Japan Education Reconstruction Committee / JERC έθεσαν τις βάσεις για τον εκδημοκρατισμό και την αναγέννηση της εκπαίδευσης (The Education Reform Committee, 1946).

Στην εναρκτήρια συνεδρίαση των εργασιών, η Υπουργός Επικρατείας Shidehara Kijuro απηύθυνε τον ακόλουθο χαιρετισμό: «*Αν αναλύσουμε τα αίτια του πολέμου που οδήγησε στην πρόσφατη ήττα της Ιαπωνίας, πρέπει να επιστήσουμε την προσοχή στο παρωχημένο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Ο ιμπεριαλιστικός, υπερπατριωτικός φορμαλισμός που χαρακτήριζε μέχρι τώρα την εκπαίδευσή μας δεν μπορεί να προσφέρει τη βάση για την καλλιέργεια της νεολαίας που θα είναι υπεύθυνη για το μέλλον της Ιαπωνίας. Ας εγκαταλείψουμε τα λανθασμένα ιδανικά μας και ας εγκαταστήσουμε στη θέση τους μια εκπαίδευση που σέβεται την αλήθεια, τον ανθρώπινο χαρακτήρα και την ειρήνη»*. Τις σκέψεις αυτές ακολούθησαν εκείνες του Υπουργού Παιδείας Tanaka Kotaro, ο οποίος ζήτησε από την επιτροπή να καθορίσει τους στόχους της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης για «*την εγκαθίδρυση ενός δημοκρατικού συστήματος εκπαίδευσης που θα βρίσκει τις αξίες του στα ιδανικά της αλήθειας και της ειρήνης*» (Horio, 1988:107).

Το καθήκον των δύο επιτροπών ήταν: α) Να σχεδιάσουν πώς η δημοκρατική εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα και να κάνουν προτάσεις σχετικά με το περιεχόμενο των μαθημάτων και το νέο πρόγραμμα σπουδών. β) Να ετοιμάσουν προτάσεις σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία, τη γλωσσική κατάρτιση και τις γενικότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Horio, 1988:107). γ) Να μελετήσουν τη διοικητική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένης και αυτής του Υπουργείου Παιδείας. δ) Να παρέχουν συμβουλές σχετικά με τη μεταρρύθμιση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (The Education Reform Committee, 1946).

«*Η εργασία μας ήταν καλά οργανωμένη»,* αναπολεί η μοναδική γυναικεία παρουσία στην αμερικανική αποστολή Virginia Gildersleeve (Gildersleeve*,* 1954:373) και πραγματικά, η πρώιμη συνεργασία των δύο επιτροπών αποτυπώθηκε στο *Νέο Εκπαιδευτικό Οδηγό / New Educational Guidance / Shin Kyoiku Shishin*, που απέστειλε το Υπουργείο Παιδείας στα σχολεία, τον Μάιο του 1946. Ο στόχος του *Νέου Οδηγού* ήταν να συμβάλει στην οικοδόμηση «*ενός δημοκρατικού και ειρηνικού έθνους και πολιτισμού*». Σύμφωνα με τον *Νέο Οδηγό*, η αποτυχία ανάπτυξης του κριτικού πνεύματος είχε επιτρέψει να αναδυθεί η στρατοκρατία και ο υπερεθνικισμός (Dower, 1999:248). Υπό αυτή την έννοια, η ευθύνη για τον πόλεμο έπρεπε να βαρύνει το σύνολο της κοινωνίας και ο λαός όφειλε να ζητήσει συγγνώμη από τον κόσμο. Μια τέτοια κίνηση θα μπορούσε να γίνει μόνο με την τήρηση των όρων της Διακήρυξης του Πότσνταμ και των οδηγιών των συμμαχικών αρχών, οικοδομώντας τη νέα Ιαπωνία (Takeshi, 1998:127).

Στο έργο αυτό, οι εκπαιδευτικοί είχαν κεντρικό ρόλο να διαδραματίσουν, καθώς όφειλαν να αναστοχαστούν σχετικά με την παρούσα κατάσταση της χώρας και να βοηθήσουν στην εξάλειψη της στρατοκρατίας και του υπερεθνικισμού. Αυτά όφειλαν να συμβαδίζουν με τον σεβασμό της ατομικότητας, της ανθρώπινης φύσης, της αύξησης των επιστημονικών προτύπων, καθώς και της φιλοσοφικής και θρησκευτικής τελειοποίησης των μαθητών τους. Σε συνδυασμό με τα παραπάνω προτείνονταν η οικοδόμηση της δημοκρατίας μέσω της δημοκρατικής αγωγής των πολιτών συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης των γυναικών στοχεύοντας στη θεμελίωση ενός ειρηνικού έθνους και πολιτισμού (Dower, 1999:248).

Ένα ακόμη κείμενο για την προώθηση της φιλελευθεροποίησης υπήρξε και ο *Οδηγός Δημοκρατίας για αγόρια και κορίτσια* / *Democracy Reader for Boys and Girls* / *Shonen Shojo no tame no Minshu Tokuhon*, που φοιτούσαν στο Δημοτικό Σχολείο. Ο *Οδηγός* επισήμαινε ότι στον σύγχρονο κόσμο, τα δημοκρατικά ιδεώδη είναι απαραίτητο να κατευθύνονται πέρα από την πολιτική αυτή καθεαυτή και στην καθημερινή ζωή. Η ατομική ελευθερία θα έπρεπε να εκτιμάται, αλλά και να διακρίνεται από τον εγωισμό. Ένα από τα καθήκοντα των μαθητών ήταν η υπευθυνότητα, η οποία συνδέονταν με την ισότητα, κεντρική έννοια της δημοκρατίας, της παροχής δηλαδή ίσων ευκαιριών σε όλους. Στον *Οδηγό* τονίζονταν ότι η προώθηση της δημοκρατίας στη χώρα δεν γίνονταν με εντολή των συμμαχικών δυνάμεων, αλλά οικοδομούνταν για το συμφέρον του τόπου και των πολιτών, έτσι ώστε να μπορέσει γρήγορα η χώρα να ενταχθεί ξανά στον κόσμο. Το κείμενο εισήγαγε ακόμη τον ειρηνισμό ως μέσο με το οποίο η Ιαπωνία θα

μπορούσε να προωθήσει καλύτερα τον πολιτισμό της έτσι ώστε να γίνει ένα καλλιεργημένο έθνος «*μάθησης, τεχνών και ηθικής*» (Tsuyoshi, 2005:77).

Ο νόμος για τη σχολική εκπαίδευση

Αποτέλεσμα της συνεργασίας του τομέα Παιδείας του SCAP και του ιαπωνικού Υπουργείου Παιδείας υπήρξε ο νόμος για τη σχολική εκπαίδευση που εκδόθηκε στις 31 Μαρτίου 1947 (Nanakida, 2015:30). Ο νόμος εγκαινίασε επισήμως μια νέα εποχή στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς προωθούσε την ισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους, με διατάξεις για ίσες ευκαιρίες στη συνεκπαίδευση και τον σεβασμό για την πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητας. Περιείχε ταυτόχρονα ρητές αναφορές για την εξασφάλιση της ακαδημαϊκής ελευθερίας (Passin, 1966:108).

Το αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό του νέου συστήματος ήταν η έμφαση που δόθηκε στη γενική εκπαίδευση με την καθιέρωση της εννιάχρονης καθολικής υποχρεωτικής φοίτησης, καθώς και την υιοθέτηση της συνεκπαίδευσης αγοριών και κοριτσιών. Με αυτό τον τρόπο, η κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχεδιάστηκε για την αναβάθμιση του γενικού μορφωτικού επιπέδου όλων των πολιτών και ιδιαίτερα των κοριτσιών, γιατί μέχρι τότε το πλείστον του γυναικείου πληθυσμού φοιτούσε μόνο στην υποχρεωτική, εξάχρονη, πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Beauchamp, 1987:304).

Από εδώ και στο εξής, όλα τα σχολεία που παρείχαν γενική εκπαίδευση οργανώνονταν σε: α) έξι χρόνια Δημοτικού Σχολείου / *shogakko*, β) τρία χρόνια Γυμνασίου / *chugakko* και γ) τρία χρόνια ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης / *kotogakko* (Kimura, 2017:100). Κάθε απόφοιτος της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχε το δικαίωμα να υποβάλει αίτηση για εισαγωγή σε πανεπιστήμιο. Σύμφωνα με τον νόμο, οι διάφοροι τύποι των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ενοποιούνταν σε μια ενιαία τετραετή πανεπιστημιακή φοίτηση / *daigaku*. Το όλο σύστημα έμεινε γνωστό ως 6-3-3-4, κάτι που υφίσταται έως τις μέρες μας (Passin, 1966:108).

Σύμφωνα με το νέο νόμο, οι θύρες των πανεπιστημίων διαπλατύνθηκαν για να προωθηθεί η διάδοση της φιλελεύθερης εκπαίδευσης, διαμέσου και των υποτροφιών. Στην κορυφή του νέου τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού συστήματος τοποθετήθηκαν και οι μεταπτυχιακές σπουδές. Λήφθηκαν επιπλέον μέτρα για την εξασφάλιση ίσης εκπαίδευσης για όλους τους πολίτες, ενώ καταργήθηκαν οι όποιες έμφυλες διακρίσεις (Koikari, 2008:48).

Υποτροφίες και άλλες μορφές οικονομικής βοήθειας διατέθηκαν σε πολίτες με χαμηλά εισοδηματικά κριτήρια που διαφορετικά θα είχαν δυσκολίες να παρακολουθήσουν το σχολείο και ειδικότερα τις πανεπιστημιακές σπουδές (Passin, 1966:108). Διατέθηκαν επίσης μαθήματα μερικής παρακολούθησης, αλλά και διά αλληλογραφίας σε σχολεία ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και σε πανεπιστήμια με σκοπό την εύκολη πρόσβαση, αλλά και την ευρύτερη πνευματική καλλιέργεια του πληθυσμού (Gordon, 2003:231). Ιδρύθηκαν ακόμη και ειδικά σχολεία για άτομα με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες. Στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης, εισήχθησαν τα αμερικανικού τύπου τοπικά συμβούλια εκπαίδευσης και συστάθηκαν μορφωτικές επιτροπές σε δημοτικό και νομαρχιακό επίπεδο. Όλα τα παραπάνω παράλληλα με την ολοκλήρωση συγγραφής των νέων προγραμμάτων σπουδών και των νέων σχολικών εγχειριδίων ολοκλήρωσαν την εκπαίδευση για τη δημοκρατία (General Headquarters, 1952:2).

Εν κατακλείδι

Στην Ιαπωνία, η παιδεία απολάμβανε ιστορικά υψηλό κοινωνικό κύρος βασιζόμενη σε μια ιδιαίτερα μακρά παράδοση με σκοπό τη συνειδητή διάδοση της κυρίαρχης ιδεολογίας (Dore, 1965:68-9). Η εκπαίδευση έπαιξε έναν τέτοιο ρόλο και την περίοδο του Σογκουνάτο Τοκουγκάβα / *Tokugawa Shogunate* (1603-1868), καθώς και μετά την ανάληψη της εξουσίας από τους Αυτοκράτορες (Wachutka, 2013:1). Έτσι λοιπόν, οι συμμαχικές δυνάμεις που κατέλαβαν τη χώρα το 1945 ήταν εμποτισμένες με την ιδέα ότι οι Ιάπωνες αποτελούσαν ένα έθνος υπερεθνικιστών και στρατοκρατών (Iriye, 1994:321).

Οι Αμερικανοί, αναπολεί ο Πρωθυπουργός των χρόνων της κατοχής (1945-1952), Yoshida Shigeru: «*πρέπει να εντυπωσιάστηκαν βαθιά από το σθένος που επιδείκνυαν οι μαχητές μας κατά τη διάρκεια των εκστρατειών στον Ειρηνικό, που τους είχε δώσει τη δυνατότητα να κάνουν έναν τόσο γενναίο αγώνα ενάντια στη συντριπτική οπλική υπεροχή των Ηνωμένων Πολιτειών»*. Επομένως καταλήγει: «*επιδίωξαν από την αρχή να απελευθερώσουν τον ιαπωνικό λαό εισάγοντας και διαδίδοντας τον φιλελευθερισμό και τη δημοκρατία σε όλη τη χώρα διαμέσου της δημιουργίας ενός πλουραλιστικού εκπαιδευτικού συστήματος, για την μεταρρύθμιση των Ιαπώνων ως ανθρώπων και πολιτών*» (Shigeru, 1962: 167).

Πράγματι, οι «*ιεροί*» όροι της μεταπολεμικής εποχής ήταν «*ειρήνη*», «*δημοκρατία*» και «*πολιτισμός*». Η Ιαπωνία είχε *ορκιστεί* να επαναπροσδιοριστεί ως «*έθνος πολιτισμού*» και σε αυτό το καθήκον η παιδεία έπαιξε τον κεντρικό ρόλο (Borton, 1966:210). Διαμέσου αυτής, οι συνειδητοποιημένοι διάδοχοι των σαμουράι μεταλλάχτηκαν σε πρότυπα για την προώθηση της δημοκρατικής κουλτούρας και την διατήρηση ενός ειρηνικού καθεστώτος στην πατρίδα τους (Jansen, 2002:705).

Βιβλιογραφία

Anderson, R. (1962). *Japan. Three Epochs of Modern Education*. Washington: Office of Education.

Beauchamp, E. (1987). The Development of Japanese Educational Policy, 1945-85, pp. 299-324. *History of Education Quarterly*, Vol. 27, N. 3.

Beauchamp, E. & Rubinger, R. (1989). *Education in Japan, a Source Book*. New York: Garland publishing.

Bix, H. (2000). *Hirohito and the making of modern Japan*. New York: Harper Collins Publishers.

Borton, H. (1966). Preparation for the Occupation of Japan, pp. 203-212. *The Journal of Asian Studies*, Vol. 25, N. 2.

Cullen, L. (2003). *A History of Japan, 1582–1941*. Cambridge: Cambridge University Press.

Directives concerning Supervisory Policies and Educational Administration (1945). *Ministry of Education, Culture, Sports and Technology Japan*. Ανακτήθηκε στις https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317417.htm

Dierkes, J. (2010). *Postwar History Education in Japan and the Germanys*. New York: Routledge.

Dore, R. (1965). *Education in Tokugawa Japan*. Los Angeles: University of California press.

Dower, J. (1999). *Embracing Defeat*. New York: Norton.

Duke, B. (1973). *Japan's militant teachers; a history of the left-wing*. Honolulu: University Press of Hawaii.

Finn, R. (1992). *Winners in Peace. MacArthur, Yoshida, and Postwar Japan*. Berkeley: University of California Press.

General Headquarters. (1952). *Post-war developments in Japanese education, Volume II*. Supreme Commander for the Allied Powers Civil Information and Education Section Education Division. Tokyo.

Gildersleeve, V. (1954). *Many a Good Crusade.* New York: Macmillan Company.

Gordon, A. (2003). *A modern history of Japan: from Tokugawa times to the present*. New York: Oxford University Press.

Gross, M. & Terra, L. (2020). *Teaching and Learning the Difficult Past: Comparative Perspectives*. New York: Routledge.

Hasegawa, T. (2005). *Racing the enemy: Stalin, Truman, and the surrender of Japan*. Massachusetts: Harvard university press.

Harvey, R. (2007). *American Shogun. General Macarthur Emperor Hirohito and the drama of modern Japan*. New York: Overlook Press.

Horio, T. (1988). *Educational Thought and Ideology in Modern Japan*. Tokyo: Tokyo University Press.

Ienaga, S. (1993-1994). The Glorification of War in Japanese Education, pp. 113-133. *International Security*, Vol. 18, N. 3.

Iriye, A. (1994). Japan Returns to the World: Yoshida Shigeru and His Legacy, pp. 321-336. Craig, G. & Loewenheim, F. (Edit.). *The Diplomats 1939-1979*. Princeton: Princeton university press.

Jansen, M. (2002). *The making of modern Japan*. Massachusetts: Harvard University Press.

Kimura, H. (2017). Launch of the schooling society 1930s to 1950s, pp. 86-116.

Tsujimoto, M. & Yamasaki, Y. (Edit.). *The History of Education in Japan (1600–2000)*. New York: Routledge.

Koikari, M. (2008). *Pedagogy of democracy: feminism and the Cold War in the U.S. occupation of Japan*. United States of America: Temple University press.

Li, J. (2012). *Cultural Foundations of Learning East and West*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mayo, M. (2001). To Be or Not To Be: Kabuki and Cultural Politics in Occupied Japan, pp. 269-309. Mayo, M. & Rimer, T. & Kerkham, E. (Edit.). *War, occupation, and creativity: Japan and East Asia, 1920-1960.* United States of America: University of Hawaii Press.

Metzler M. (2007). The Occupation, pp. 165-280. Tsutsui, W. (Edit.). *A companion to Japanese history*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Nanakida, A. (2015). Early Childhood Education and Care Curriculum in Japan, pp. 25-38. Huo, L. & Neuman, S. & Nanakida, A. (Edit.). *Early Childhood Education in Three Cultures, China, Japan and the United States*. Berlin: Springer.

Nelson, C. (1944). *Indoctrination and Re-Education of Japan's Youth*, pp. 56-70. Pacific Affairs, Vol. 17, N. 1.

Nozaki, Y. (2008). *War Memory, Nationalism and Education in Post-War Japan, 1945–2007*. New York: Routledge.

Passin, H. (1966). *Society and Education in Japan*. USA: Teachers College / Columbia University.

Porter, E. & Ying Porter, R. (2017). *Japanese Reflections on World War II and the American Occupation*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Pyle, K. (1978). *The making of modern Japan*. Massachusetts: D. C. Heath and Company.

Reischauer, E. (1970). *Japan: the story of a nation*. New York: Alfred A. Knopf.

Saburo, I. (1978). *The Pacific War, World War II and the Japanese, 1931-1945*. New York: Pantheon Books.

Stephens, M. (1991). *Japan and Education*. London: Macmillan.

Stoddard, G. (1946). Reflections on Japanese Education, pp. 40-43.*The Phi Delta Kappan*, Vol. 28, N. 2.

Shigeru, Y. (1962). *The Yoshida Memoirs. The Story of Japan in Crisis*. Boston: Houghton Mifflin.

Takeshi, K. (1998). *American Educational Influences on Japanese Music Education from the End of World War II (1945) to the First Tentative Course of Study (1947),* pp. 115-137. The Bulletin of Historical Research in Music Education, Vol. 19, N. 2.

Thakur, Y. (1995). History Textbook Reform in Allied Occupied Japan, 1945-52, pp. 261-278. *History of Education Quarterly*, Vol. 35, N. 3.

The Education Reform Committee, (1946). *Ministry of Education, Culture, Sports and Technology Japan*. Ανακτήθηκε στις. Ανακτήθηκε στις 18/01/2024 από https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317417.htm

Totman, C. (2000). *A history of Japan*. Massachusetts: Blackwell Publishers.

Tsuyoshi, I. (2005). *Mark Twain in Japan: the cultural reception of an American icon*. Columbia: University of Missouri Press.

Wachutka, M. (2013). *Kokugaku in Meiji-Period Japan*. Boston: Global Oriental.

Wineburg, S. (2020). Afterword: What difficult from difficult history, pp. 290-292.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στα Μαθηματικά

Θεοδώρου Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 03, M.Ed

Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει ως θέμα τη διδασκαλία των μαθηματικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ερευνάται, η ύπαρξη ή όχι, σχέσης που να συνδέει τα μαθηματικά, με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αρχικά, αναλύεται η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αναφέρονται ενδεικτικά, μερικές προτάσεις εφαρμογής της στο σχολικό περιβάλλον (δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Στη συνέχεια, αναλύονται τα μαθηματικά από τη διαπολιτισμική σκοπιά τους, καθώς και τα κύρια προβλήματα που συναντώνται στη διδασκαλία τους και αναφέρονται μερικοί προτεινόμενοι τρόποι εφαρμογής τους, μέσα στη σχολική αίθουσα διδασκαλίας. Τέλος, παρουσιάζεται σε ξεχωριστή ενότητα, η προσωπική άποψη του αρθρογράφου επί του θέματος και τα συμπεράσματα τα οποία εξάγονται από τη μελέτη.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, διδασκαλία των μαθηματικών

Intercultural Mathematics Education

Theodorou Ioannis, Mathematician, M.Ed

Abstract

The following article is about the teaching of mathematics in intercultural education. The existence or not of a relationship linking mathematics with intercultural education is investigated. First, the concept of intercultural education is analyzed and some suggestions for its application in the school environment (secondary and primary education) are indicated. Then, mathematics are analyzed from their cross-cultural point of view, as well as the main problems encountered in its teaching and some suggested ways of applying it in the school classroom are mentioned. Finally, the author's personal opinion on the subject and the conclusions drawn from the study are presented in a separate section.

Key-Words: Intercultural education, teaching mathematics

Εισαγωγή

Οι μεταναστεύσεις ομάδων ατόμων, σε παγκόσμιο επίπεδο, έχουν ως συνέπεια τη μεταμόρφωση των κοινωνιών από μονοπολιτισμικές σε πολυπολιτισμικές. Στις περισσότερες δυτικές χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης, η μετανάστευση ως φαινόμενο, είναι κάτι σχετικά πρόσφατο (Favilli, Oliveras&César, 2003). Η Ελλάδα, περιλαμβάνεται στις παραπάνω χώρες, ως το ανατολικό σύνορο της ευρωπαϊκής ένωσης. Οι τάξεις των σχολικών μονάδων, δεν αποτελούνται πλέον μόνο από έλληνες μαθητές, αλλά και από

μαθητές διαφορετικών κρατών, που φτάνουν σε ποσοστό 10% στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (Μαλαπέτσα, 2002).

Το παρόν άρθρο έχει ως σκοπό να αναφέρει τη σχέση που υπάρχει στη διδασκαλία του μαθήματος των μαθηματικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική φιλοσοφία. Αρχικά, παρατίθεται ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναφέροντας πρώτα την ιστορική διαδρομή της στην Ελλάδα και κατόπιν τα χαρακτηριστικά της, το σκοπό της και τους τρόπους εφαρμογής της. Εν συνεχεία, αναφέρεται στη διδασκαλία των μαθηματικών και πιο συγκεκριμένα στα προβλήματα που υπάρχουν στη διδασκαλία των διαπολιτισμικών μαθηματικών, σε προτεινόμενες εφαρμογές της στο σχολικό περιβάλλον και στους σκοπούς της. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η έρευνα καθώς και η προσωπική άποψη μαζί με τις προτάσεις του συγγραφέα.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Οι περισσότερες μελέτες που έχουν γίνει μέχρι τώρα και διερευνούν τη σχέση μεταξύ διαπολιτισμικότητας και σχολικών μαθημάτων, επικεντρώνονται συνήθως στα θεωρητικά μαθήματα όπως, η γλώσσα, η ιστορία ή τα θρησκευτικά. Η ύπαρξη μίας ευρείας κλίμακας παραδοχής, ότι τα μαθηματικά ή γενικότερα τα μαθήματα των θετικών επιστημών, είναι δογματικά και καθολικά, χωρίς διαφοροποιήσεις, καλλιεργεί την εντύπωση ότι αυτά τα μαθήματα, έρχονται σε αντίθεση με τη φιλοσοφία της διαπολιτισμικότητας (Μανιάτης & Πανταζής, 2008).

Η παραπάνω θεώρηση αντιτίθεται με την άποψη ότι η γνώση των μαθηματικών σχετίζεται με την παράδοση, τον πολιτισμό και την κουλτούρα της κάθε κοινωνίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο D’ Ambrosio (αναφορά Σταθοπούλου, 2005), αναλόγως με την περιοχή που ζουν οι κοινωνίες (π.χ. Τροπικά δάση, Ισημερινός…) αναπτύσσουν διαφορετικούς τρόπους μέτρησης της γης ή διαφορετική οργάνωση της εργασίας τους, σύμφωνα με την εναλλαγή μέρας και νύχτας. Επομένως, τα μαθηματικά δεν έχουν μία μόνο προσέγγιση αλλά πολλές και επηρεάζονται από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω απόψεις και έρευνες, παρατηρείται ότι υπάρχουν περιορισμένα στοιχεία σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία των μαθηματικών, γενικά ή ειδικά στη σχολική εκπαίδευση (δευτεροβάθμια και πρωτοβάθμια). Επομένως, κρίνεται αναγκαίο να εκπονηθούν περισσότερες έρευνες και μελέτες, για τη συσχέτιση των δύο αυτών εκπαιδευτικών κλάδων και φιλοσοφιών, έχοντας πάντα ως σκοπό το καλύτερο αποτέλεσμα στη γνώση, στη διαμόρφωση των μαθητών και στην εξέλιξή τους κατά τη διάρκεια της μαθητικής τους πορείας.

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ιστορική αναδρομή

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 και πιο συγκεκριμένα από το 1983, το ελληνικό κράτος προέβη στην ίδρυση και συγκρότηση φροντιστηριακών τάξεων και τάξεων υποδοχής. Αρχικά, στις τάξεις υποδοχής οι οποίες λειτουργούσαν μέσα στη σχολική τάξη, πραγματοποιούνταν εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και ελληνικής ιστορίας σε μαθητές, με διαφορετική μητρική γλώσσα από την ελληνική (Χριστοδούλου, 2009). Εν συνεχεία, στις φροντιστηριακές τάξεις λειτούργησαν ολιγομελή τμήματα (2–7 ατόμων), μόνο στα μαθήματα που εντοπιζόταν κάποια δυσκολία μαθησιακού περιεχομένου.

Οι παραπάνω προσπάθειες όμως, δεν πέτυχαν κατά την προσπάθεια υλοποίησής τους (Ανδρούτσου κ.ά., 2001). Το 1994 εκδόθηκε υπουργική απόφαση, η οποία έδινε τη δυνατότητα, να προσληφθούν ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσής τους.

Το 1996 ψηφίστηκε νόμος με τον οποίο δημιουργούνται διαπολιτισμικά σχολεία, όλων των βαθμίδων, με σκοπό την εκπαίδευση μαθητών με γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Φοβούμενοι, όμως, οι έλληνες γονείς αρνητικές επιπτώσεις στην επίδοση των παιδιών τους, δημιουργήθηκε μία φυγή των ελλήνων μαθητών από τα διαπολιτισμικά σχολεία, μετατρέποντάς τα έτσι, σε σχολεία μόνο αλλοδαπών μαθητών (Χριστοδούλου, 2009).

Παρά την οικονομική κρίση των τελευταίων ετών και τις περικοπές στην παιδεία, την προσπάθεια των διαπολιτισμικών σχολείων, ενισχύουν τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα και οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.). Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα επικεντρώνονται κυρίως στη διδασκαλία αλλοδαπών ή παλιννοστούντων, καθώς και παιδιών Ρομά (τσιγγανοπαίδων). Επίσης, μεγάλη είναι και η συμβολή διακρατικών προγραμμάτων μεταξύ σχολείων ή πανεπιστημιακών σχολών. Μερικά από αυτά είναι το Comenius, στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης ή το Erasmus. Αυτά τα προγράμματα έχουν ως σκοπό την αλληλεπίδραση και τον αμοιβαίο σεβασμό των διαφόρων πολιτισμών μέσα από τη γνωριμία και τη συνεργασία τους, για τη διεκπεραίωση διάφορων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας αποτελούνται από σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που βρίσκονται σε τόπους με συγκεκριμένα κοινωνικοοικονομικά κριτήρια. Τέτοια, για παράδειγμα, είναι τα χαμηλά επίπεδα ανάπτυξης ή η ανεπαρκής επίδοση των μαθητών στις εισαγωγικές εξετάσεις για την πρόσβασή τους σε Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι.. Όπως αναφέρει το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας (2010), σκοπός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας είναι η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, μέσω λειτουργίας θερινών βοηθητικών τμημάτων ή τμημάτων πρόσθετης διδασκαλίας και στήριξης, για την καλύτερη εισδοχή τους στο ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα. Εν τούτοις, ακόμα επικρατεί η συνύπαρξη και υπάρχουν επιφανειακές και όχι ουσιαστικές σχέσεις με τα διαφορετικού πολιτισμού και κουλτούρας άτομα.

Ορισμός και χαρακτηριστικά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Κατά καιρούς έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με επικρατέστερο εκείνον που, δόθηκε στο πλαίσιο μελέτης της ευρωπαϊκής επιτροπής από τους Rolandi - Ricci (1996). Η διαπολιτισμική, ως λέξη, αποτελείται από δύο συνθετικά. Όπως γνωστοποιείται λοιπόν, το πρώτο συνθετικό της λέξης, το πρόθεμα 'διά-' έχει τη σημασία της αλληλεπίδρασης και της ανταλλαγής διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων και διαφορετικής κουλτούρας. Στο δεύτερο συνθετικό της λέξης, που είναι ο 'πολιτισμός', αναγνωρίζονται οι διαφορετικοί τρόποι ζωής και οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως εκπαίδευση, γίνεται ευκολότερα αντιληπτή όταν υπάρχει μία πολυπολιτισμική κοινωνία, διότι γίνονται εμφανή, με πολυποίκιλο τρόπο, τα προβλήματα που δημιουργούνται στην εκπαίδευση των εκάστοτε μεταναστών ή των εκάστοτε μειονοτήτων που υπάρχουν. Όμως, η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης δεν επικεντρώνεται μόνο στη διδασκαλία των μεταναστών ή των μειονοτήτων, αλλά και στις πλειονότητες και στους γηγενείς πληθυσμούς ή όπως αλλιώς συνηθίζεται να ονομάζεται, στην κυρίαρχη ομάδα.

Σκοπός και προτάσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να επιδιώξει τη γνωριμία των διαφορετικών πολιτισμών, στα πλαίσια της κοινής και αμοιβαίας αποδοχής και του σεβασμού της διαφορετικότητας (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Εστιάζοντας στον άνθρωπο, δεν προσπαθεί να αφομοιώσει τα διαφορετικά χαρακτηριστικά αλλά, καλλιεργεί το σεβασμό της διαφορετικής κουλτούρας μέσα, αρχικά από την αναγνώριση και μετέπειτα την κατανόηση της ετερότητας, σε οποιαδήποτε μορφή και αν αυτή εμφανίζεται.

Από τις διαφορετικές ικανότητες και εμπειρίες που έχουν οι μαθητές, μπορεί να προέλθει μία ανταλλαγή πληροφοριών, με στόχο την ανύψωση του γνωστικού επιπέδου τους (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει με τη συγκρότηση μικτών ομάδων μαθητών (αλλοδαπών και γηγενών) για συμμετοχή στα μαθήματα ή τις εργασίες της σχολικής τάξης καθώς και στις υπόλοιπες σχολικές δραστηριότητες.

Φυσικά, στην προσπάθεια προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εκτός από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αρωγός πρέπει να είναι και το ίδιο το κράτος. Το κράτος μπορεί να τροποποιήσει τη σημερινή λειτουργία και το περιβάλλον του σχολείου. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί, καταρτίζοντας και επιμορφώνοντας κατάλληλα τους εν ενεργεία και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, αλλάζοντας τις τωρινές μεθόδους διδασκαλίας και όχι κάνοντας μόνο μια αλλαγή στα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013). Έτσι, θα αναπτυχθεί ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα από το τωρινό, στηρίζοντας τη διαφορετικότητα του μαθητή, χωρίς να επιδιώκει την αφομοίωσή του.

Διδακτική των Μαθηματικών

Διερευνώντας μία απάντηση στο ερώτημα «τι είναι τα μαθηματικά», οι Davis και Hersh (1981), δίνουν μία ικανοποιητική απάντηση επισημαίνοντας ότι: «τα μαθηματικά είναι η επιστήμη της ποσότητας και του χώρου». Τα μαθηματικά έχουν πολυπληθή χρήση σε όλους τους πολιτισμούς, μιας και είναι συνυφασμένα με την καθημερινή ζωή όλων των ανθρώπων. Κάτι τέτοιο γίνεται εύκολα αντιληπτό μέσα από τις καθημερινές εμπορικές και οικονομικές συναλλαγές ή από την όψη των κτιρίων στα οποία υπάρχει πληθώρα γεωμετρικών σχημάτων, όπως για παράδειγμα παρατηρείται στη μορφή πορτών και παραθύρων. Παρατηρώντας λοιπόν, τα μαθηματικά ως παράγωγο των ανθρωπίνων πολιτισμών καθ' όλη τη διάρκεια της ανθρώπινης ιστορίας, τεκμηριώνεται η ύπαρξη της σχέσης των μαθηματικών, με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Fyfe & Figueroa, 1993).

Προβλήματα στη διδασκαλία των διαπολιτισμικών μαθηματικών

Κάνοντας μία ανασκόπηση στο παρελθόν κάθε λαού, όπως για παράδειγμα των Ελλήνων, των Αιγυπτίων, των Φοινίκων ή των Ινδών, παρατηρείται ότι τα μαθηματικά και οι μαθηματικές έννοιες υπήρξαν σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων. Αυτό είναι κάτι που προσπαθεί να φέρει στο προσκήνιο, η διαπολιτισμική μαθηματική εκπαίδευση (Σάββα, 2004). Όμως, παρά το γεγονός ότι τα μαθηματικά αποτελούνται συνήθως από σχέσεις, αριθμούς, αριθμητικές ή αλγεβρικές παραστάσεις, γεωμετρικά σχήματα και άλλα, η κατανόηση όλων των παραπάνω χαρακτηριστικών, βασίζεται, εν μέρει, στη γνώση και τη χρήση της γλώσσας (Durkin, 1991).

Επομένως, καταλαβαίνουμε εύκολα, ότι όταν τα μαθηματικά διδάσκονται σε κάποια άλλη γλώσσα, πέραν της μητρικής, η οποία δεν κατέχεται ικανοποιητικά, οι μαθητές έχουν αυξημένες δυσκολίες (Setati & Barwell, 2008). Η χρησιμοποίηση, επίσης, των ίδιων λέξεων για να περιγραφούν διαφορετικές έννοιες ή αντικείμενα, όπως για παράδειγμα ο πίνακας της αίθουσας, με τον πίνακα διπλής εισόδου, είναι ένα επιπλέον εμπόδιο στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών (Elbers & de Haan, 2005). Όμως, η εσκεμμένη, συνειδητή και προγραμματισμένη αντικατάσταση λέξεων, μεταξύ δύο γλωσσών, από τον εκπαιδευτικό μπορεί σύμφωνα με έρευνες να βελτιώσει την απόδοση των μαθητών στο μάθημα των μαθηματικών (Sparrow, Kissane & Hurst, 2010).

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα στη διδασκαλία των μαθηματικών σε ένα ευρύ διαπολιτισμικό πλαίσιο, είναι η κουλτούρα. Με τη λέξη κουλτούρα, εννοούνται τα χαρακτηριστικά που υπάρχουν στα άτομα μίας ομάδας, τα οποία τα κάνουν να ξεχωρίζουν από τα άτομα των υπόλοιπων ομάδων (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Παρατηρείται λοιπόν, ότι σε χώρες όπου είναι ίδια η επίσημη με την κυρίαρχη γλώσσα, όπως στις χώρες: Εκουαδόρ, Μεξικό, Χιλή και Ισπανία, υπάρχουν περισσότερα διαφορετικά παρά κοινά γνωρίσματα στις μαθηματικές διαδικασίες. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της διαδικασίας, με την οποία διαιρούνται κάθετα δύο αριθμοί (κάθετη διαίρεση) (Gorgorio, 2006).

Σκοπός και προτάσεις εφαρμογής των διαπολιτισμικών μαθηματικών

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως σκοπό τη δημιουργία αμοιβαίας αποδοχής των «διαφορετικών» μαθητών, σκοπός που επιδιώκεται να επιτευχθεί, από τη διαπολιτισμικότητα των μαθηματικών στη σχολική τάξη (Σάββα, 2004). Οι κύριοι στόχοι της διαπολιτισμικότητας στα μαθηματικά, όπως διατυπώθηκαν από τον Alcoze (1993) είναι οι εξής:

1. Η συσχέτιση των μαθηματικών με καταστάσεις και βιώματα της καθημερινής ζωής.
2. Η παρότρυνση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, για τη μελέτη των μαθηματικών μέσω κατάλληλων προτύπων.
3. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ως προς την προώθηση της ευρύτερης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
4. Η δημιουργία αμοιβαίου σεβασμού και αποδοχής στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής διάστασης, μέσω της προσφοράς όλων των πολιτισμών στην επιστήμη των μαθηματικών.

Η διδασκαλία των μαθηματικών, μέσα από καθημερινές καταστάσεις και εμπειρίες, δημιουργεί αυτοαντίληψη στους μαθητές, που έχει ως συνέπεια τον σεβασμό προς τον εαυτό τους και την αίσθηση συλλογικής προσφοράς στα πλαίσια της τάξης αλλά και του σχολείου. Επίσης, οι μαθητές, διεγείρονται κοινωνικά μέσω της αμεσότητας των μαθηματικών και καταλαβαίνουν ότι είναι περισσότερα τα κοινά χαρακτηριστικά από ότι τα διαφορετικά, μεταξύ των ανθρώπων (Μανιάτης & Πανταζής, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ωθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν, ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά των μαθηματικών ή μαθηματικές έννοιες, που είναι σε παγκόσμια κλίμακα ίδια, αλλά η απόδειξή τους ή η επιστημονική τους τεκμηρίωση, παρουσιάζουν διαφορές ανάλογα με την κουλτούρα του κάθε λαού. Τέτοιο παράδειγμα είναι το σύνολο των φυσικών αριθμών ή το πυθαγόρειο θεώρημα. Επιπλέον, η παρουσίαση και η ανάλυση μερικών αποτελεσμάτων ή ερευνών, μπορεί να δημιουργήσει θετική συμπεριφορά ή άποψη και να μειώσει τις προκαταλήψεις των μαθητών ως προς μερικούς πολιτισμούς (Strutchens, 1995).

Ελάχιστες προσπάθειες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, είτε είναι μόνιμοι είτε αναπληρωτές, φαίνεται να έχουν γίνει. Εξαίρεση στον κανόνα αποτελεί το πρόγραμμα: Innovationin Mathematical Didactics in Multicultural contexts with pupils from Minorities and Immigrants (IDMAMIM) που ερεύνησε τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούνται στις ευρωπαϊκές χώρες της Μεσογείου, εκτός, όμως, της Ελλάδας (Favilly, Oliveras&César, 2003). Ενισχυτικά στην προσπάθεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να λειτουργήσει η εισαγωγή του μαθήματος της διαπολιτισμικότητας στις πανεπιστημιακές σχολές μαθηματικών, στα πλαίσια της κατεύθυνσης της διδακτικής των μαθηματικών ή της παιδαγωγικής.

Η αντίληψη που επικρατεί λανθασμένα, είναι ότι τα μαθηματικά προήλθαν από μία ευρωπαϊκή κουλτούρα, επομένως κάθε άλλη κουλτούρα, διαφορετική της ευρωπαϊκής, δεν μπορεί να συνεισφέρει στη μαθηματική επιστήμη. Η καταπολέμηση αυτής της αντίληψης, μπορεί να επηρεάσει θετικά τους μαθητές και να τους κάνει να κρατήσουν μία πιο θετική στάση προς το μάθημα των μαθηματικών (Strutchens, 1995). Κάτι τέτοιο μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την ιστορία των μαθηματικών. Για παράδειγμα, το τρίγωνο του Pascal ήταν ήδη γνωστό στην Κίνα 500 χρόνια πριν "ανακαλυφθεί" από τον ίδιο τον Pascal (Σάββα, 2004).

Συμπεράσματα

Αναλύοντας τα παραπάνω, παρατηρείται ότι υπάρχει μία αδιάρρηκτη σχέση μεταξύ των μαθηματικών και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρόλο που τις πρώτες δεκαετίες από τον ορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι ερευνητές δεν ασχολήθηκαν με το μάθημα των μαθηματικών, θεωρώντας ότι έχει αρκετά καθολικό χαρακτήρα, τα τελευταία χρόνια έχει υπάρξει μία μικρή προσπάθεια προσέγγισης των δύο αυτών κλάδων. Υπάρχει όμως ακόμα, αρκετός δρόμος, για διερεύνηση και ανάλυση της σχέσης μαθηματικών – διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ώστε να εξαχθούν συγκεκριμένες θεωρίες, αλλά και να εφαρμοστούν πρακτικά για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα μάθησης, που να αφορά όλους τους μαθητές.

Θα μπορούσαν επομένως, σε μελλοντικό χρόνο, να πραγματοποιηθούν επιπρόσθετες εργασίες, έτσι ώστε να βελτιωθεί η διαπολιτισμική διάσταση της διδασκαλίας των μαθηματικών. Επίσης, στη γεωγραφική θέση που βρίσκεται η Ελλάδα αλλά και η Κύπρος, ως σταυροδρόμι της Ευρώπης, Ασίας και Αφρικής, αποτελώντας και οι δύο τα ανατολικά σύνορα της ευρωπαϊκής κοινότητας, είναι εφικτή η συλλογή κατάλληλου δείγματος για την εκπόνηση τέτοιου είδους ερευνών.

Στο παραπάνω άρθρο, παραθέτοντας διαδοχικά τους ορισμούς της διαπολιτισμικότητας και της διδασκαλίας των μαθηματικών, επιβεβαιώνεται σταδιακά η συσχέτιση που υφίσταται μεταξύ της διαπολιτισμικότητας και των μαθηματικών. Η συσχέτιση αυτή, επιτρέπει την εφαρμογή των χαρακτηριστικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία των μαθηματικών, παραθέτοντας προτάσεις για την πραγματοποίηση της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής διάστασης μέσω του μαθήματος των μαθηματικών.

Επίσης, παρουσιάζονται και αναλύονται, τα δύο σημαντικότερα προβλήματα που εμφανίζονται κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών, όταν η τάξη αποτελείται από μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι εκπαιδευτικοί επομένως, πρέπει να γνωρίζουν, ότι όταν τα μαθηματικά διδάσκονται σε μια γλώσσα πέραν της μητρικής, είναι πολύ πιθανόν οι μαθητές να μην αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Ξενοφώντος, 2013). Επιπλέον, δεν πρέπει να λησμονείται ότι υπάρχει η πιθανότητα, η ίδια μαθηματική έννοια ή η επίλυση μιας άσκησης ή ενός προβλήματος, να έχει διδαχθεί ακολουθώντας διαφορετική διαδικασία στη χώρα καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών, από αυτή που ακολουθούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Αρκετή προσοχή πρέπει να δοθεί και στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, είτε είναι αναπληρωτές, είτε μόνιμοι, πρέπει να ενημερωθούν σχετικά με τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση, γενικά ή ειδικά για το μάθημα των μαθηματικών. Επίσης, όπως προαναφέρεται, μπορεί να εισαχθεί το μάθημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις πανεπιστημιακές σχολές για την καλύτερη και πιο άρτια κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Προωθείται έτσι, η ουσιαστική μάθηση των μαθηματικών σε όλους τους μαθητές, χωρίς κανέναν διαχωρισμό, αλλά με αμοιβαίο σεβασμό και αλληλοεκτίμηση.

Συμπερασματικά, η εισαγωγή διαπολιτισμικών χαρακτηριστικών στο μάθημα των μαθηματικών πρέπει να έχει ως στόχο, να γίνει η διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα και ευνόητη για το σύνολο των μαθητών, ανεξαρτήτως πολιτισμικών διαφορών (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Ακόμη, μπορεί να υπάρχουν επιφυλακτικές στάσεις ή ρατσιστικές διαθέσεις από μερικά μέλη της κυρίαρχης ομάδας, απέναντι σε άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Όμως, όπως αναφέρουν άλλωστε οι Atweh και Clarkson (2001), η μαθηματική διδασκαλία, στα πρότυπα της οικουμενικής παραδοχής των διαφορετικών χαρακτηριστικών και της διαφορετικής κουλτούρας, μπορεί να ελαττώσει τις στάσεις αυτές που πιθανόν να κρατούνται και τις ρατσιστικές διαθέσεις που πιθανόν να υπάρχουν (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alcoze, T. (1993).*Multiculturalism in Mathematics Science and Technology Readings and Activities.* California: Addison – Wesley

Androutsou, An., Askouni, N., Magos, K., Christidou – Lionaraki, S. (2001).Ekpaidefsi: Politismikes Diafores kai Koinonikes Anisotites, Ethnopolitismikes Diafores kai Ekpaidefsi (Tom. V).Patra: E.A.P.

Angelidis, P., Chatzisotiriou, Ch. (2013). Diapolitismikos Dialogos Stin Ekpaidefsi: Theoritikes Prosengiseis, Politikes Pepoithiseis kai Paidagogikes Praktikes. Athina: Diadrasi

Chatzisotiriou, Ch., Xenofontos, K. (Epim. ekd.). (2014). Diapolitismiki Ekpaidefsi Prokliseis, paidagogikes theoriseis kai eisigiseis. Kavala: Saita

Christodoulou,Th. (2009). Metanastes kai Diapolitismiki Ekpaidefsi stin Ellada, Praktika tou 12ou Diethnes Synedriou Diapolitismiki Ekpaidefsi – Metanastefsi – Diacheirisi Sygkrouseon kai Paidagogiki tis Dimokratias. Patra

Davis, P., Hersh, R. (1981). *Η Μαθηματική εμπειρία.* Αθήνα: Τροχαλία

Durkin, K. (1991). *Language in mathematical education: Research and practice.* Milton Keynes: Open University Press

Elbers, E., de Haan, M. (2005).The construction of word meaning in a multicultural classroom. Mediational tools in peer collaboration during mathematics lessons. *EuropeanJournal of Psychology of Education, 20(1)*

Favilli, F., Oliveras, M. L., & César, M. (2003). Math's teachers in multicultural classes: findings from a southern European project, *Proceedings of the 3rd Congress of the European Research in Mathematics Education*. Bellaria, Italy

Fyfe, A., Figueroa, P. (Eds.). (1993). *Education for Cultural Diversity: The challenge for a new era*. London: Routledge

Gorgorio, N. (2006). Multicultural mathematics classrooms: When the difference challenges well established ideas. *Proceedings of CIEAEM 58 – SRNI*.Czech Republic

Malapetsa, M. (2002). Polypolitismikotita kai evaisthitopoiisi: Mia archiki anametrisi, Metaptychiaki ergasia tou Paidagogikou tmimatos.Athina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon

Maniatis, P., Pantazis, V. (2008).Diapolitismiki mathisi kai Mathimatika. To zitoumeno tis schesis tous kai to aitima tis synyparxis tous, Praktika tou 8ou Panelliniou Synedriou me Diethni symmetochi me thema Mathimatika kai Anthropistikes Epistimes. Athina

Savva, G. (2004). Polypolitismika Mathimatika : I schesi ton mathimatikon me to fainomeno tis polypolitismikotitas kai o rolos tous stin katargisi ton anisotiton mesa se mia polypolitismiki scholiki taxi, Ptychiaki ergasia tou Paidagogikou tmimatos. Ioannina: Panepistimio Ioanninon

Setati, M.,Barwell, R. (2008). Teaching and Learning Mathematics in Multilingual Classrooms.*Pythagoras, 67*

Sparrow, L., Kissane, B., Hurst, C. (2010). *Shaping the future of mathematics education: Proceedings of the 33rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia.* Fremantle: M.E.R.G.A. Inc.

Stathopoulou, Ch. (2005). Ethnomathimatika. Athina: Atrapos

Strutchens, M. (1995).*Multicultural mathematics: A more inclusive mathematics*. ERIC Digest. Ανάκλησηαπόβάσηδεδομένων ERIC Digest. (ED380295)

Xenofontos, K. (2013). Polypolitismikes koinonies kai ekpaidefsi. O rolos tou scholeiou sti diacheirisi tis eterotitas. Praktika synedriou scholis epistimon tis agogis. Lefkosia: Panepistimio Frederick

Ypourgeio Paideias. (2010). NOMOS YP' ARITh. 3879. Anaptyxi tis Dia Viou Mathisis kai loipes diataxeis(F.E.K. ‘A 163 – 2010). Athina: Ethniko Typografeio

Κατηγοριοποιήσεις των λαθών στη Διαγλώσσα των μαθητών ξένης γλώσσας: μία βιβλιογραφική αποτίμηση

Σταματία Σιαμήτρα, ΠΕ06, Μ.Α. «Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία» (ΑΠΘ), Μ.Α. «Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία» (ΑΠΘ)

Περίληψη

Το λάθος είναι εγγενές χαρακτηριστικό του ανθρώπου αλλά και κάθε διαδικασίας μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της γλωσσικής εκμάθησης. Ως όρος ήταν και συχνά παραμένει συνυφασμένο με αρνητικές συνδηλώσεις και με αυτόν τον τρόπο γινόταν αντιληπτό από την παραδοσιακή παιδαγωγική και τη συμπεριφοριστική αντίληψη για τη μάθηση. Βασιζόμενη σε αυτή την αντίληψη, η Αντιπαραθετική Ανάλυση αντιμετώπιζε το λάθος ως παράγοντα παρακώλυσης της μάθησης, ως ένδειξη ελλιπούς γνώσης ή δυσλειτουργία που έπρεπε να εξοστρακιστεί από τη μαθησιακή πορεία. Η μετατόπιση της εστίασης της γλωσσοδιδακτικής από τη διδασκαλία στη μαθησιακή διαδικασία καθεαυτή, οδήγησε στη μεταστροφή του τρόπου θεώρησης των λαθών. Η γλωσσική εκμάθηση δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως μεταφορά συνηθειών από τη μητρική γλώσσα, αλλά ως πολυπαραγοντική διαδικασία στην οποία ο μαθητής έχει ενεργό ρόλο. Η παραδοχή ότι ο μαθητής επεξεργάζεται τη νέα γνώση σχηματίζοντας υποθέσεις σε σχέση με το σύστημα της γλώσσας-στόχου, δημιουργώντας κανόνες και οικοδομώντας το δικό του σύστημα διαγλώσσας αποτέλεσε το εφαλτήριο για την αλλαγή στον τρόπο αντιμετώπισης του λάθους. Στο παρόν άρθρο γίνεται μία απόπειρα αδρομερούς ανασκόπησης και κριτικής αποτίμησης της κατηγοριοποίησης των συστηματικών λαθών που εντοπίζονται στην διαγλώσσα του μαθητή κατά τη διαδικασία εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας/γλώσσας-στόχου, από την οπτική των παραπάνω θεωριών.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσικό λάθος, διαγλώσσα, Ανάλυση λαθών, εκμάθηση ξένης γλώσσας

Categorization of learners' interlanguage errors: A bibliographical review

Stamatia Siamitra, Teacher of English as a Foreign Language, M.A in Applied Linguistics (AUTH), M.A.in European Literature (AUTH)

Abstract

Error is an inherent characteristic of humans and of any learning process, including language learning. As a term it was, and often still is, associated with negative connotations and thus was perceived by traditional pedagogy and a behaviourist view of learning. Based on this understanding, Contrastive Analysis treated error as an obstacle to learning, as a sign of incomplete knowledge or dysfunction that had to be ostracized from the learning process. The shift in the focus of language teaching from teaching to the learning process itself has led to a change in the way errors are viewed. Language learning is no longer seen as a transfer of habits from the mother tongue, but as a multifactorial process in which the learner has an active role. The assumption that the learner processes new knowledge by making assumptions about the target language system, creating rules and building his own

interlanguage system was the springboard for the change in the way we deal with error. In this article, an attempt is made to review and critically assess the categorization of the systematic errors found in the student's interlanguage during the process of learning a foreign language/target language, from the perspective of the aforementioned theories.

Key-Words: language error, interlanguage, Error Analysis, foreign language learning

Εισαγωγή

Η γλώσσα γενικότερα, δηλαδή ο έναρθρος και ενδιάθετος λόγος, αποτελούν χαρακτηριστικό γνώρισμα του ανθρώπου. Στη γλωσσική επικοινωνία, που αποτελεί μία αμιγώς ανθρώπινη ιδιότητα, η γλώσσα ενσαρκώνει τη σκέψη και η σκέψη, με τη σειρά της, μετουσιώνεται με τη γλώσσα. Εκτός από το λόγο και τη σκέψη, είναι επίσης ευρέως αποδεκτό ότι το λάθος είναι ανθρώπινο γνώρισμα, επομένως ο άνθρωπος εκτός από homo sapiens και homo loquens είναι και homo errans, όπως επισημαίνει ο James (2013). Ο ίδιος επίσης παρατηρεί ότι εφόσον ο λόγος και το λάθος ανήκουν στις ανθρώπινες ιδιότητες που διαφοροποιούν τον άνθρωπο από άλλα έμβια όντα, το γλωσσικό λάθος ίσως θα μπορούσε να θεωρηθεί επιστέγασμα της ανθρώπινης μοναδικότητας και ως εκ τούτου, δικαίως έχει αποτελέσει διαχρονικά αντικείμενο έρευνας.

Το λάθος από μόνο του αποτελεί ενδιαφέρον εφαλτήριο για μελέτη όντας εγγενές χαρακτηριστικό του ανθρώπου αλλά και κάθε διαδικασίας μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της γλωσσικής εκμάθησης. Γενικά ως όρος το «λάθος» ήταν, και συχνά παραμένει, συνυφασμένο με αρνητικές συνδηλώσεις. Ωστόσο ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει διαχρονικά η μεταστροφή στη θεώρηση του λάθους από την εποχή της παραδοσιακής παιδαγωγικής και της Αντιπαραθετικής Ανάλυσης έως την Ανάλυση Λαθών και τη θεωρία της Διαγλώσσας. Υπό το πρίσμα της Αντιπαραθετικής Ανάλυσης, η άμεση εξάλειψη των γλωσσικών λαθών ή, με όρους συναφείς με τη Μπιχεβιοριστική οπτική περί μάθησης, η αντικατάσταση των συνηθειών που απορρέουν από τη μητρική γλώσσα από τις «νέες» συνήθειες της εκάστοτε γλώσσας-στόχου, αποτέλεσε για πολλά χρόνια κεντρικό διδακτικό στόχο στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.

Σε αντιδιαστολή με αυτή τη θεώρηση, η Ανάλυση Λαθών αντιμετώπισε το λάθος όχι ως εμπόδιο στη μάθηση που προκαλεί η παρεμβολή της μητρικής, αλλά ως στοιχείο ενδεικτικό της προόδου που σταδιακά επιτυγχάνει ο μαθητής κατά την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου. Έτσι λοιπόν, η μάθηση δεν αποτελεί συσσώρευση γνώσεων και το λάθος δεν είναι ενδεικτικό κάποιας ανεπάρκειας ή γνωστικού κενού. Αντιθέτως, ο μαθητής οικοδομεί το σύστημα γνώσεων, είναι υπεύθυνος για τη μαθησιακή πορεία και το λάθος λειτουργεί ως ένδειξη του τρόπου σκέψης και της προόδου που σημειώνει ο μαθητής κατά τη διάρκεια αυτής της πορείας.

Για την εξαγωγή πληροφοριών αναφορικά με τον τρόπο που συντελείται η μαθησιακή πορεία κρίθηκε αναγκαίο να μελετηθεί η γλωσσική επίδοση του μαθητή όχι μόνο αποσπασματικά, μέσω της Ανάλυσης Λαθών, αλλά συνολικά, μέσω της ανάλυσης της γλωσσικής επίδοσης (Performance Analysis). Ουσιαστικά η έρευνα γενικότερα της

γλωσσικής επίδοσης «γεφυρώνει» την Ανάλυση Λαθών και τη Θεωρία της Διαγλώσσας, σύμφωνα με την οποία τα συστηματικά λάθη των μαθητών αποτελούν φυσιολογικό, αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας/γλώσσας-στόχου. Η μελέτη του λάθους και των αιτιών που το προκαλούν στο πλαίσιο της Θεωρίας της Διαγλώσσας αποκαλύπτει γλωσσικές και επικοινωνιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά τη διαμόρφωση του συστήματος διαγλώσσας και ως εκ τούτου μπορούν να αποτελέσουν εργαλείο διερεύνησης του τρόπου που δομείται το γλωσσικό σύστημα και του τρόπου που συντελείται η γλωσσική εκμάθηση.

Όσον αφορά το γλωσσικό λάθος, στη σχετική βιβλιογραφία δίνονται διάφοροι ορισμοί μεταξύ των οποίων υπάρχουν επικαλύψεις. Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ο ορισμός των Θεοδωροπούλου και Παπαναστασίου (2001) που αναφέρουν ότι ως «γλωσσικό λάθος θα μπορούσε να οριστεί κάθε απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα, την οποία μια κοινότητα θέτει ως πρότυπο και την περιβάλλει με το κύρος του κανόνα». Ωστόσο πρέπει να επισημανθεί ότι ο ίδιος ο ορισμός της γλωσσικής νόρμας δεν είναι απόλυτος δεδομένου ότι η μορφή της γλώσσας που θα θεωρηθεί ως νόρμα εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες όπως το μέσον εκφοράς της γλώσσας (γραπτός ή προφορικός λόγος), τη σχέση μεταξύ ομιλητή και ακροατή (συμμετρική ή ασυμμετρική) και το βαθμό επισημότητας του κοινωνικού περικείμενου στο οποίο εντάσσεται η επικοινωνία (Van Els et al, 1984).

Το λάθος κατά τη γλωσσική εκμάθηση

Ως προς τη μεθοδολογία της μελέτης της γλώσσας των μαθητών και των λαθών που εντοπίζονται σε αυτή, η Ανάλυση Λαθών αποτέλεσε ένα ιδιαιτέρως σημαντικό βήμα σε θεωρητικό, αλλά πρωτίστως σε πρακτικό επίπεδο και για αυτόν το λόγο άλλωστε ενδιαφέρει και έχει απασχολήσει διαχρονικά όσους ασχολούνται με τη διδασκαλία ή την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και εγχειριδίων για τη γλωσσική εκμάθηση. Συγκεκριμένα η Ανάλυση Λαθών παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον γιατί, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο James (2013) «δεν είναι μια θεωρία απόκτησης δεύτερης γλώσσας αλλά μια μεθοδολογία χειρισμού πραγματικών δεδομένων» (σελ.22). Υπό αυτήν την έννοια, η Ανάλυση Λαθών δεν περιορίζεται στο επίπεδο των θεωρητικών συζητήσεων αλλά δίνει την ευκαιρία μελέτης πραγματικών δεδομένων, γεγονός που θα μπορούσε ουσιαστικά να συμβάλει άμεσα στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο συντελείται η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Σε άρθρο του, στο οποίο παρουσιάζονται οι βασικές παραδοχές της Αντιπαραθετικής Ανάλυσης, της Ανάλυσης Λαθών και της Θεωρίας της Διαγλώσσας, ο Sridhar (1980) εκτιμά ότι πρόκειται ουσιαστικά για «τρεις φάσεις ενός κοινού σκοπού μεταξύ των οποίων ενίοτε παρατηρείται μία αναπόφευκτη αλληλοεπικάλυψη, δεδομένου ότι οι τρεις τομείς άλλοτε εξελίχθηκαν ως αντίπαλοι και άλλοτε ως συμπληρωματικοί ο ένας του άλλου» (σελ.1-2). Σύμφωνα με τον James (2013), για την μελέτη της γλωσσικής εκμάθησης που λαμβάνει χώρα σε ένα τυπικό μαθησιακό περιβάλλον, δηλαδή σε μία τάξη, είναι απαραίτητο να λαμβάνουμε υπόψη τα γλωσσικά συστήματα που εμπλέκονται σε αυτό το πλαίσιο. Ο James υποστηρίζει ότι τα συστήματα αυτά, τουλάχιστον από τη

σκοπιά της Ανάλυσης Λαθών, είναι η γλώσσα-στόχος καθώς επίσης και εκδοχή της γλώσσας-στόχου που κατέχουν οι μαθητές και για την οποία έχουν υιοθετηθεί διάφοροι όροι. Ο Corder (1967) ήταν από τους πρώτους υποστηρικτές της συστηματικής μελέτης των λαθών στα γραπτά μαθητών, θεωρώντας ότι τα λάθη αποτελούν έναν «μηχανισμό» (device) που ο μαθητής χρησιμοποιεί προκειμένου να μάθει (20-22). Έτσι λοιπόν, τα λάθη που εντοπίζονται στη γλώσσα των μαθητών είναι πλέον άμεσα συνυφασμένα με τη διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης, η αντίληψη περί λάθους διαφοροποιήθηκε με την πάροδο του χρόνου και αποτέλεσμα αυτής της μεταστροφής υπήρξε η διαφορετική κατηγοριοποίηση ως προς τα συστηματικά λάθη που εντοπίζει κανείς στη μαθητική διαγλώσσα.

Μιλώντας για τη συστηματικότητα των λαθών, αξίζει να διασαφηνιστεί ότι η Ανάλυση Λαθών δεν μελετά τα μη συστηματικά λάθη, δηλαδή τις αποκλίσεις ή τα ολισθήματα που οφείλονται σε τυχαίους παράγοντες, όπως για παράδειγμα η κόπωση του ομιλητή. Ο μαθητής είναι σε θέση να διορθώσει μόνος του τέτοιου είδους παραδρομές, που παρατηρούνται άλλωστε συχνά και στο λόγο φυσικών ομιλητών. Η Ανάλυση Λαθών, όπως και η θεωρία της Διαγλώσσας, ενδιαφέρονται για τα συστηματικά λάθη, εκείνα δηλαδή που υποδηλώνουν κάποια ανεπάρκεια στη γλωσσική γνώση του μαθητή και θεωρούνται ενδεικτικά της γλωσσικής του ικανότητας ή της διαγλώσσας του σε μία δεδομένη χρονική στιγμή.

Κατηγοριοποίηση των συστηματικών γλωσσικών λαθών

Για να προχωρήσει κανείς στην ταξινόμηση των λαθών, πρέπει πρώτα να τα αναγνωρίσει στις προφορικές ή γραπτές εκφορές των μαθητών. Για τον προσδιορισμό των λαθών ο Ellis (1994) παραθέτει δύο διαδικασίες. Στην πρώτη, τα λάθη εντοπίζονται μέσω της σύγκρισης της αρχικής πρότασης του μαθητή με την διορθωμένη ή, κατά τον Corder (1967) αναδομημένη πρόταση. Στη δεύτερη διαδικασία γίνεται η ανάλυση των λαθών με βάση την «στρατηγική» που ακολουθήθηκε για να προκληθούν αυτά τα λάθη (πχ. υπεργενίκευση, παράλειψη κ.α.). Ο ίδιος παρατηρεί ωστόσο ότι είναι δύσκολο να γίνει η ανάλυση των λαθών στο λόγο που παράγουν οι μαθητές γιατί πρώτον, δεν έχουμε άμεση πρόσβαση στον τρόπο σκέψης που οδήγησε τον μαθητή στην λανθασμένη γλωσσική επιλογή και, δεύτερον, υπάρχει το φαινόμενο της «αποφυγής λαθών» σύμφωνα με τους Lightbown και Spada, 2006:82). Οι μαθητές αποφεύγουν να κάνουν λάθη είτε μη χρησιμοποιώντας γλωσσικές δομές που τους φαίνονται δύσκολες ή για τις οποίες δεν νιώθουν σίγουροι, είτε καταφεύγουν στην επανάληψη σωστών προτάσεων που συχνά έχουν αποστηθίσει. Σύμφωνα με τον Corder (1967) μόνο εάν ο μαθητής παράγει νέες προτάσεις θα δώσει στον ερευνητή μία εικόνα για το τρέχον σύστημα που έχει αναπτύξει και χρησιμοποιεί για τη γλώσσα-στόχο.

Στη βιβλιογραφία περιγράφονται διάφορα πρότυπα κατάταξης των λαθών σε κατηγορίες με βάση διαφορετικά κάθε φορά κριτήρια. Εξαιτίας της μεγάλης ποικιλίας διαφορετικών ταξινομήσεων που έχουν γίνει από διάφορους ερευνητές είναι εύκολο να διαπιστώσει κανείς αλληλοεπικαλύψεις ως προς τις κατηγοριοποιήσεις λαθών.

Διάκριση σε ρητά και υπόρρητα λάθη

Εκτός από τη διάκριση των λαθών με βάση το κριτήριο της συστηματικότητας, ο Corder, όπως αναφέρεται στον Richards (1984), τονίζει ότι δεν είναι όλα τα συστηματικά λάθη ρητά και ευθέως παρατηρήσιμα, δηλαδή υπάρχουν στην παραγωγική χρήση της γλώσσας-στόχου αποκλίσεις του μαθητή που δεν είναι άμεσα εμφανείς. Πρόκειται για υπόρρητα λανθασμένες εκφορές λόγου οι οποίες, αν και εκ πρώτης όψεως κρίνονται ορθές γραμματικά, απορρέουν από κανόνες διαφορετικούς από αυτούς της γλώσσας-στόχου που τις καθιστά μη δόκιμες ή σημασιολογικά ασύνδετες με το επικοινωνιακό περικείμενο στο οποίο χρησιμοποιούνται. Στα ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τον Corder, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται και οι δύο κατηγορίες λαθών διότι παρουσιάζουν ενδιαφέρον ως ενδείξεις του γλωσσικού συστήματος, ή με άλλα λόγια της διαγλώσσας, που έχει δομήσει ο μαθητής. Ωστόσο βασική προϋπόθεση για την περιγραφή του γλωσσικού συστήματος των μαθητών βάσει των εκφορών τους είναι η ακριβής ερμηνεία αυτών των εκφορών.

Διάκριση σε διαγλωσσικά και ενδογλωσσικά λάθη

Κριτήριο για το συγκεκριμένο διαχωρισμό, αποτελεί η γλώσσα από την οποία απορρέουν τα λάθη. Σε αυτή τη βάση, τα λάθη διακρίνονται σε διαγλωσσικά (interlingual) και ενδογλωσσικά (intralingual). Τα διαγλωσσικά οφείλονται στη μητρική γλώσσα ή σε άλλες γλώσσες που απαρτίζουν το γλωσσικό υπόβαθρο του μαθητή (Cenoz, 1997), τα δε ενδογλωσσικά απορρέουν από το ίδιο το γλωσσικό σύστημα της γλώσσας-στόχου. Αυτή η διάκριση στηρίζεται στη θέση του Corder (1967) αναφορικά με τις πηγές των λαθών, σύμφωνα με την οποία οι λανθασμένες εκφορές λόγου του μαθητή οφείλονται σχετίζονται με κάποιον τρόπο με τη μητρική γλώσσα ή οφείλονται σε άστοχες υποθέσεις που κάνει ο μαθητής για τη γλώσσα-στόχο κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Ο μαθητής καλείται να επανεξετάσει τις αρχικές υποθέσεις για το σύστημα τις γλώσσας-στόχου μέσω της επεξεργασίας περισσότερων γλωσσικών δεδομένων. Τα δεδομένα αυτά είναι διαθέσιμα στο μαθητή είτε εμμέσως μέσω της απλής παρατήρησης, είτε άμεσα μέσω των παρατηρήσεων και των παραδειγμάτων που του παρέχει ο εκπαιδευτικός/διδάσκων. Με βάση αυτή την άποψη, τα λάθη θεωρούνται αναπόφευκτα και απαραίτητα «συστατικά» της μαθησιακής διαδικασίας.

Ωστόσο ορισμένες ιδιοσυγκρασιακές προτάσεις των μαθητών σχετίζονται άμεσα με την επίδραση της μητρικής γλώσσας. Η αιτιολόγηση αυτού του φαινομένου χρήζει περαιτέρω έρευνας. Μία επεξήγηση που κυριάρχησε για αρκετό χρονικό διάστημα, και μελετήθηκε από την Αντιπαραθετική Ανάλυση, είναι η παρεμβολή της μητρικής γλώσσας, σύμφωνα με την οποία η μάθηση συντελείται μέσω της απόκτησης των κατάλληλων συνηθειών και ο μαθητής μεταφέρει στη γλώσσα- στόχο γλωσσικές συνήθειες που ήδη έχει στη μητρική του γλώσσα. Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης ενδιαφέρθηκαν πρωτίστως για την εξάλειψη των λαθών και την πρόληψη σχηματισμού λανθασμένων συνηθειών μέσω της «τελειοποίησης» της διδασκαλίας. Το λάθος αυτό καθεαυτό δεν παρείχε χρήσιμες πληροφορίες για τον τρόπο που συντελείται η γλωσσική μάθηση και αναμφίβολα, είναι αρκετά ρευστό το κατά πόσο είναι εφικτή η «τέλεια»

διδασκαλία που θα είναι σε θέση να αποτρέψει οποιοδήποτε συστηματικό λάθος στον λόγο των μαθητών.

Διάκριση των λαθών με βάση τα γλωσσικά επίπεδα ανάλυσης

Η κατηγοριοποίηση των λαθών μπορεί να γίνει με γνώμονα το επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας στο οποίο παρατηρούνται. Η Lee (1990:59) για παράδειγμα, διακρίνει τις εξής κατηγορίες λαθών:

- Γραμματικά (μορφοσυντακτικά) λάθη, τα οποία τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο είναι ικανά να εμποδίσουν την επικοινωνία.

- Λάθη συνεχούς λόγου, τα οποία αντικατοπτρίζουν την πολιτισμική και πραγματολογική επίγνωση των κανόνων χρήσης της γλώσσας από την πλευρά του ομιλητή ή γράφοντα.

- Φωνολογικά λάθη, που μπορεί να εκδηλώνονται με λανθασμένη προφορά ή αποκλίνοντα επιτονισμό στη γλώσσα-στόχο.

- Λεξιλογικά λάθη, που σε συνδυασμό με τα λάθη των άλλων επιπέδων, δυσχεραίνουν την κατανόηση και γενικότερα, παρακωλύουν την επικοινωνία.

- Το πρότυπο της διάκρισης των λαθών ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο στο οποίο εμφανίζονται ακολουθούν και οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Βλέτση, Μητσιάκη κ.ά (2010). Την κατηγοριοποίηση ακολουθεί η περαιτέρω διάκριση των λαθών σε διακριτές τυπολογίες ανά γλωσσικό επίπεδο. Συγκεκριμένα:
- Φωνολογία/ τρόπος καταγραφής: φωνήματα, τονισμός, ορθογραφία, στίξη

- Μορφολογία: γραμματικό κλιτικό μόρφημα, μορφολογία άρθρου, γένος, όψη, χρόνος, φωνή

- Μορφοσύνταξη: συμφωνία γένους, προσώπου και αριθμού, πτώση, έγκλιση

- Σύνταξη: παράλειψη, προσθήκη, λάθος χρήση (συνδέσμου, πρόθεσης, άρθρου, ορίσματος, αντωνυμίας/ κλιτικού, άρνησης), παράλειψη ρήματος, λανθασμένη σειρά όρων, ανύπαρκτη συντακτική δομή

- Σημασιολογία/ Λεξιλόγιο: ανύπαρκτη λέξη, λαθεμένη χρήση λέξης

- Δείκτες οργάνωσης λόγου: παράλειψη, λανθασμένη χρήση

Διάκριση των λαθών με βάση την περιγραφή της αλλαγής στην προτασιακή δομή

Αυτή η τυπολογία βασίζεται ουσιαστικά στην περιγραφή της διαδικασίας που οδήγησε στην εμφάνισή του λάθους, χωρίς όμως να γίνεται ερμηνεία του λάθους. Βάσει αυτού, ο Corder (1973) περιγράφοντας τον τρόπο που η ιδιοσυγκρασιακή πρόταση που

παράγει ο μαθητής διαφέρει από την αναδομημένη (δηλαδή «σωστή») πρόταση στη γλώσσα-στόχο, κατατάσσει τα λάθη σε τέσσερις κατηγορίες που προκύπτουν από:

- Παράλειψη (Omission) ή απουσία απαιτούμενου στοιχείου,
- Προσθήκη (Addition) περιττού ή λανθασμένου στοιχείου,
- Αντικατάσταση (Substitution) ή Λανθασμένη επιλογή στοιχείου ή
- Μεταλλαγή (Permutation) ή Λανθασμένη σειρά στοιχείων.

Το μοντέλο ταξινόμησης που προτείνει ο Corder είναι από τα πιο εύχρηστα από πρακτικής άποψης διότι η κατηγοριοποίηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της παρατήρησης χωρίς να προϋποθέτει την ερμηνεία του λάθους. Επιπλέον, ενδείκνυται ιδιαίτερα για ταξινόμηση λαθών που ανήκουν στην ίδια γραμματική κατηγορία.

Διάκριση λαθών ως προς την βαθμό επιρροής του προτασιακού νοήματος

Οι Burt και Kiparsky (1974) διακρίνουν τα λάθη σε γενικά (global) και ειδικά (local). Τα γενικά λάθη προσβάλλουν όλη τη δομή της πρότασης ενώ τα ειδικά συνήθως περιορίζονται σε ένα μεμονωμένο γλωσσικό στοιχείο. Υποθέτοντας ότι υπάρχει μία ιεραρχία λαθών ως προς τη σοβαρότητά τους, παρατηρούν ότι τα γενικά λάθη είναι εκείνα κατά τα οποία υπάρχει παραβίαση γλωσσικών κανόνων που αφορούν ολόκληρη τη δομή της πρότασης ή τη σχέση μεταξύ των συστατικών μερών της ή τη σχέση μεταξύ προτάσεων που συναποτελούν μία περίοδο. Τα ειδικά λάθη αφορούν είτε ένα στοιχείο είτε ένα μόνο μέρος μίας πρότασης (Harashima, 2006). Για παράδειγμα, ο λανθασμένος χρόνος που επιδρά «τοπικά» στο σχηματισμό του ρήματος αποτελεί ειδικό λάθος, σύμφωνα με τους ερευνητές. Τα ειδικά λάθη αν και είναι πολύ συνηθισμένα στη διαγλώσσα των μαθητών θεωρούνται λιγότερο σοβαρά, υπό την έννοια ότι δεν εμποδίζουν σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία. Αντιθέτως, όπως υποστηρίζουν οι Burt και Kiparsky (1974), τα γενικά λάθη θεωρούνται σοβαρότερα επειδή είναι πολύ πιθανότερο να δυσχεράνουν την επικοινωνία.

Ερμηνευτική-Αιτιολογική διάκριση των λαθών

Η ταξινόμηση των λαθών με βάση την αιτία τους είναι ιδιαίτερα επισφαλής διότι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων δεν μπορεί ένα λάθος να αποδοθεί με ακρίβεια και βεβαιότητα σε έναν μόνο παράγοντα. Συνήθως η εμφάνιση λαθών είναι πολυπαραγοντική. Ακολούθως θα περιγραφούν κάποιες από τις σημαντικότερες ταξινομήσεις λαθών με βάση την αιτία τους, όπως εντοπίστηκαν στη σχετική βιβλιογραφία. Είναι χαρακτηριστική η διάκριση των λαθών από τον Richards (1971) που αποδίδει τα λάθη στους παρακάτω λόγους:

- Υπεργενίκευση, δηλαδή μεταφορά πρότερης γνώσης και χρήση της ως πρότυπο για την απόκτηση νέας γνώσης. Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές κάνουν λάθη σε δομές που φέρουν ομοιότητες με άλλες ήδη γνωστές τους δομές (λάθη κατ'αναλογία).
- Παραβίαση των περιορισμών των κανόνων, με άλλα λόγια οι μαθητές «υπερ- εκτείνουν» την εφαρμογή των κανόνων, μη τηρώντας τις εξαιρέσεις τους. Θα

μπορούσαμε να πούμε ότι «υπεργενικεύουν» τον κανόνα, οπότε αυτή η κατηγορία μοιάζει αρκετά με την πρώτη.

- Ατελής εφαρμογή των κανόνων, δηλαδή οι μαθητές εφαρμόζουν εν μέρει τους γλωσσικούς κανόνες, γεγονός που υποδηλώνει ότι ενδεχομένως βρίσκεται σε εξέλιξη η πλήρης κατάκτηση των γραμματικών κανόνων της γλώσσας-στόχου.
- Λανθασμένες υποθέσεις, τις οποίες κάνει ο μαθητής κατά την διαδικασία εσωτερίκευσης των κανόνων της γλώσσας-στόχου και μέσω της δοκιμής τελικά τις επαληθεύει ή τις απορρίπτει.

Είναι προφανές ότι η γλωσσική μάθηση περιλαμβάνει εσωτερίκευση κανόνων. Τα λάθη που προκύπτουν σε αυτή τη διαδικασία, σύμφωνα με το πρότυπο του Richards, ουσιαστικά οφείλονται στο ότι ο μαθητής διανύει μία δυναμική πορεία γλωσσικής μάθησης που διαρκώς εξελίσσεται. Η περίπτωση της υπεργενίκευσης μπορεί να περικλείει τόσο τα ενδογλωσσικά όσο και τα διαγλωσσικά λάθη, ανάλογα με το αν ο υπεργενικευμένος κανόνας ή δομή προέρχεται από την ίδια τη γλώσσα-στόχο ή τη μητρική ή άλλες γλώσσες που γνωρίζει ο μαθητής. Η γνωστική διαδικασία της δοκιμής και τελικής εξακρίβωσης ή απόρριψης υποθέσεων σχετικά με τη γλώσσα-στόχο σχετίζεται με την άποψη του Corder για τις πιθανές αιτίες των ιδιοσυγκρασιακών προτάσεων των μαθητών. Επιπλέον, συνάδει με την θέση του Selinker (1972, αναφ. Richards, 1984) σύμφωνα με την οποία ένας αριθμός μαθητών στην πραγματικότητα κάνει λάθη επειδή δοκιμάζει υποθέσεις σχετικά με τη γλώσσα-στόχο. Αντιθέτως, τα λάθη που επαναλαμβάνονται αντιπροσωπεύουν «απολιθωμένα» στοιχεία, υποσυστήματα και κανόνες της γλώσσας στόχου.

Λίγα χρόνια αργότερα. οι Richards και Sampson (1974 αναφ. Richards, 1984) συμπληρώνουν την αρχική πρόταση του Richards (1971) για τις πιθανές αιτίες των λαθών, ανάγοντας τα λάθη σε γλωσσικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες που συνοδεύουν τη μαθησιακή διαδικασία. Κατά τους δύο ερευνητές οι παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική εκμάθηση είναι οι ακόλουθοι:

- η γλωσσική μεταφορά και κυρίως η παρεμβολή της μητρικής στις εκφορές των μαθητών στη γλώσσα-στόχο,
- η ενδογλωσσική παρεμβολή και κυρίως η υπεργενίκευση κανόνων που δημιουργεί ο μαθητής βασιζόμενος σε ανεπαρκή έκθεση στη γλώσσα-στόχο,
- η κοινωνική κατάσταση και ο χώρος στον οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση. Είναι σημαντικό ότι το τελευταίο κριτήριο επηρεάζει ουσιωδώς τις επικοινωνιακές ανάγκες του μαθητή. Δεδομένου του χώρου της τάξης για παράδειγμα, ο μαθητής έχει καθορισμένες επικοινωνιακές ανάγκες και προσαρμόζει τις εκφορές στη γλώσσα- στόχο σε αυτές. Έτσι, ίσως καταφεύγει στην απλοποίηση των εκφορών στη γλώσσα- στόχο, γεγονός που επισημαίνουν και άλλοι ερευνητές (Lightbown και Spada, 2006).
- η ενδεχόμενη επίδραση της ηλικίας στη διαδοχική κατάκτηση γλωσσών, παράγοντας που τονίστηκε και από άλλους ερευνητές αναφορικά με τη χρονική αλληλουχία εκμάθησης περισσότερων γλωσσών (π.χ. Cenoz, 1997).

- η αστάθεια και η μεταβλητότητα της διαγλώσσας των μαθητών που αποτελεί άλλωστε θεμελιώδες χαρακτηριστικό της, δεδομένου ότι είναι ένα γλωσσικό σύστημα που διαρκώς διαμορφώνεται και εξελίσσεται.
- η εγγενής δυσκολία κατανόησης, παραγωγής και μάθησης γενικότερα ορισμένων γλωσσικών στοιχείων και δομών (φωνολογικών, συντακτικών, σημασιολογικών) που απουσιάζουν από τη μητρική γλώσσα των μαθητών.

Διάκριση των λαθών βάσει επικοινωνιακών στρατηγικών των μαθητών

Οι Lightbown και Spada (2006:81), αναφερόμενες σε επικοινωνιακές στρατηγικές των μαθητών, τονίζουν τη σημασία της υπεργενίκευσης αλλά πρωτίστως της απλοποίησης στην οποία καταφεύγουν οι μαθητές εάν εξυπηρετούνται οι επικοινωνιακές τους ανάγκες, με την παράλειψη κυρίως λειτουργικών μορφημάτων (όπως προθέσεις, επιθήματα ρημάτων που δηλώνουν χρόνο, όψη κα.). Τον παράγοντα των επικοινωνιακών και μαθησιακών στρατηγικών που υιοθετούν οι μαθητές τονίζει και ο Keshavarz (2006, αναφ. Hariri, 2012) ο οποίος αποδίδει λάθη υπεργενίκευσης, απλοποίησης ή μεταφοράς γνωστών κανόνων σε αυτούς τους παράγοντες, δίνοντας παράλληλα ιδιαίτερη βαρύτητα στην μεταφορά στοιχείων όχι μόνο μορφολογικών, γραμματικών ή λεξιλογικών αλλά και υφολογικών ή πολιτισμικών. Τέλος, οι επικοινωνιακές στρατηγικές των μαθητών καθώς και παράγοντες όπως το περικείμενο της μάθησης, η γλωσσική παρεμβολή της μητρικής αλλά και η ενδογλωσσική μεταφορά στοιχείων κατά την προσπάθεια των μαθητών να αναπτύξουν το νέο γλωσσικό σύστημα της γλώσσας-στόχου, αποτελούν τις κυριότερες πηγές λαθών και για τον Brown (1980).

Συμπεράσματα

Εμπειρικά γνωρίζουμε ότι κατά την προσπάθεια κατάκτησης της μητρικής γλώσσας ή κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας/γλώσσας-στόχου, τα γλωσσικά λάθη είναι αδύνατο να εκμηδενιστούν. Την εμφάνιση των λαθών κατά τη γλωσσική εκμάθησης προσέγγισαν συστηματικά η Αντιπαραθετική Ανάλυση, η Ανάλυση Λαθών και η Θεωρία της Διαγλώσσας των μαθητών, προσπαθώντας, η κάθε μία από τη δική της οπτική, να εξετάσει διάφορα σχετικά θέματα, όπως για παράδειγμα την γενεσιουργό αιτία, την ποικιλότητα ή την προβλεψιμότητα των λαθών. Ένας κύριος, αν και όχι ο μοναδικός, στόχος και των τριών προσεγγίσεων στην μελέτη των λαθών είναι παιδαγωγικός και αφορά την προσπάθεια διευκόλυνσης της γλωσσικής εκμάθησης, κυρίως μέσω της βελτίωσης της γλωσσικής διδασκαλίας. Η διερεύνηση του φαινομένου του «λάθους» σε κάθε περίπτωση πλαισιώθηκε επιστημονικά από αντίστοιχες γλωσσολογικές θεωρίες και παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, έχουν διαχρονικά προταθεί διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις των συστηματικών λαθών που εντοπίζονται στη διαγλώσσα μαθητών κατά την διαδικασία εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας/γλώσσας-στόχου, που όπως παρουσιάστηκαν αδρομερώς στο παρόν άρθρο, περιλαμβάνουν τη διάκριση των λαθών σε ρητά, υπόρρητα, ενδογλωσσικά και διαγλωσσικά. Επίσης, έγινε αναφορά στην ταξινόμηση των λαθών βάσει των επικοινωνιακών στρατηγικών που υιοθετούν οι μαθητές, της επίδρασης τους στο προτασιακό νόημα, των αλλαγών στην

προτασιακή δομή, της επίδρασης στο αντίστοιχο γλωσσικό επίπεδο ανάλυσης και τέλος, στο αιτιολογικό τους υπόστρωμα. Τέλος, στις ανωτέρω περιπτώσεις κατηγοριοποιήσεων, έγινε απόπειρα κριτικής αποτίμησης της εκάστοτε κατηγοριοποίησης.

Βιβλιογραφία

Anastasiadi-Symeonidi A., Vletsi E., Mitsiaki M., Bozonelos V. & Chouma V. (2010). Ta glossika lathi mathiton tis ellinikis os defteris glossas kai o rolos tis G1 stis polypolitismikes taxeis tou Gymnasiou. *Praktika Diethnous Synedriou «2008 Evropaiko Etos Diapolitismikou Dialogou: Synomilontas me tis Glosses-Politismous*», 12-14/12/ 2008, Thessaloniki. sel.597-612. Anaktithike stis 4/1/24 apo http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/anastassiadis-symeonidis.pdf

Brown, H. D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.

Burt, K.M. & Kiparsky, S. (1974). Global and Local Mistakes in *New Frontiers in Second Language Learning*. Eds. J.H. Schumann and N. Stenson. Rowley, MA: Newbury House

Cenoz, J. (1997). The Influence of Bilingualism on Multilingual Acquisition: Some Data from the Basque Country in *I Simposio Internacional Sobre Lo Bilingüismo: Comunidades e Individuos Bilingües*, Universidade de Vigo, pp. 278-287. Retrieved on 20/1/23 from: http://ssl.webs.uvigo.es/actas1997/03/Cenoz.pdf

Corder, S.P.(1967). The Significance of Learner's Errors in *IRAL.*Vol.5, Heidelberg: Julius Groos Verlag, reprinted in Richards, J.C., 1984, pp. 19-27.

Corder, S.P.(1973). *Introducing Applied Linguistics*. Middlesex:Penguin.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

Harashima, H. (2006). An Error Analysis of the Speech of an Experienced Japanese Learner of English, pp.37-57. Retrieved on 8/12/23 from http://www.kyoai.ac.jp/college/ronshuu/no-06/harashima.pdf

Hariri, M. (2012). Taxonomy of Morpho-Syntactic Errors and Error Analysis in *Research Journal of Applied Sciences*, Engineering and Technology, Vol.4, no.*22*, pp.4856-4860. Retrieved on 29/1/24 from: http://maxwellsci.com/print/rjaset/v4-4856-4860.pdf

James, C. (2013). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis.* New York: Rutledge.

Keshavarz, M.H. (2006). *Error Analysis: A Practical Course for English Students and Teachers*. Tehran: SAMT.

Lee, N. (1990). Notions of "Error" and Appropriate Corrective Treatment in *HongKong Papers in Linguistics and Language Teaching*, Vol 13. pp. 55-69. Retrieved on 13//2/2024 from http://www.finchpark.com/courses/tkt/Unit_31/error.pdf

Lightbown, P.M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned.* Oxford: OUP.

Richards, J.C. (ed.) (1984). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition, Applied Linguistics and Language Study*. London, New York: Longman.

Selinker R. (1972). Interlanguage in Richards, J.C., 1984, pp. 31-54.

Sridhar, S.N. (1980). Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage: Three Phases of One Goal. Retrieved on 10/02/24 from https://www.academia.edu/3760179/Contrastive_Analysis_Error_Analysis_an d_Interlanguage_Three_Phases_of_One_Goal

Theodoropoulou, M.& Papanastasiou, G., 2001. To glossiko lathos: orismos kai provlimata. Anaktithike stis 20/12/23 apo to http://www.greek- language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d11/index.html.

Van Els, T. et al (1984). *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold Publishers Ltd.

Κοινωνικός στιγματισμός της παιδικής και εφηβικής παχυσαρκίας

Κακούρης Βασίλειος, Ψυχολόγος, M.Sc., Υποψήφιος Διδάκτορας

Περίληψη

Ο αριθμός των ατόμων με υπερβολικό βάρος ή παχυσαρκία έχει αυξηθεί ραγδαία κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Από τη διαθέσιμη βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στη μελέτη του κοινωνικού στιγματισμού του υπερβολικού βάρους ή της παχυσαρκίας των ενηλίκων. Ωστόσο, παιδιά και έφηβοι με υπερβολικό βάρος ή παχυσαρκία αντιμετωπίζουν επίσης το πρόβλημα του κοινωνικού στιγματισμού. Η καλύτερη κατανόηση της σύνθετης αιτιολογίας της παχυσαρκίας και της αρνητικής επίδρασης στερεοτύπων, προκαταλήψεων και διακρίσεων σχετικά με το σωματικό βάρος, μεταξύ ειδικών και μη, ενδέχεται με την εφαρμογή κατάλληλων παρεμβάσεων να συμβάλει στην άμβλυνση του στίγματος της παχυσαρκίας. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να παρουσιάσει, με βάση πρόσφατα κυρίως βιβλιογραφικά δεδομένα, το φαινόμενο του κοινωνικού στιγματισμού της παιδικής και εφηβικής παχυσαρκίας. Αρχικά, γίνεται αναφορά στον όρο *επιδημία παχυσαρκίας* και στην επιδημιολογική του τεκμηρίωση και στη συνέχεια ακολουθούν τα αίτια, οι επιπτώσεις και η αντιμετώπιση του εν λόγω φαινομένου. Τέλος, παρατίθενται κάποια συμπεράσματα, που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Λέξεις-Κλειδιά*:* στιγματισμός, παχυσαρκία, αίτια, επιπτώσεις, αντιμετώπιση

Social stigmatization of child and adolescent obesity

Kakouris Vasileios, Psychologist, M.Sc., Ph.D. Candidate

Abstract

The number of people with overweight or obesity has increased rapidly over the past three decades. From the available literature, it appears that most research focuses on the study of the social stigmatization of overweight or obesity in adults. However, children and adolescents with overweight or obesity also face the problem of social stigmatization. A better understanding of the complex etiology of obesity and the negative impact of stereotypes, prejudices and discrimination about body weight, among experts and non-experts, may contribute to the reduction of obesity stigma, with the application of appropriate interventions. This paper aims to present, based mainly on recent literature data, the phenomenon of social stigmatization of child and adolescent obesity. Initially, reference is made to the term *obesity epidemic* and its epidemiological documentation, followed by the causes, effects and treatment of this phenomenon. Finally, some conclusions are listed, resulting from the literature review.

Key-Words: stigmatization, obesity, causes, effects, treatment

Εννοιολογικό πλαίσιο – Επιδημιολογικά δεδομένα

Η ραγδαία αύξηση του αριθμού των ατόμων με υπερβολικό βάρος ή παχυσαρκία κατά την τελευταία 30ετία αποδίδεται συχνά με τον όρο *επιδημία παχυσαρκίας* (Berry, 2020˙ Meldrum et al., 2017˙ Roth et al., 2004˙ Swinburn et al., 2011), ο οποίος αφενός μεν τονίζει τον παγκόσμιο χαρακτήρα του φαινομένου (Fox et al., 2019), αφετέρου δε εστιάζει στους δυνητικούς κινδύνους που διατρέχει η σωματική και ψυχική υγεία των πασχόντων (Di Cesare et al., 2019). Η διαφοροποίηση του φυσιολογικού βάρους από το παθολογικό προκύπτει βάσει του υπολογισμού του Δείκτη Μάζας Σώματος (ΔΜΣ), δηλαδή του πηλίκου του βάρους προς το τετράγωνο του ύψους του ατόμου και γενικά ισχύει ότι το υπερβολικό βάρος συνδέεται με ΔΜΣ ≥ 25, ενώ η παχυσαρκία με ΔΜΣ ≥ 30 (World Health Organization/WHO, 2021). Μέσω αυτών των κριτηρίων, υπολογίστηκε ότι, το 2016, το 39% των ενηλίκων πληρούσε τα κριτήρια του υπερβολικού βάρους και το 13% της παχυσαρκίας, ενώ περισσότερα από 340 εκατομμύρια παιδιών και εφήβων 5-19 ετών αντιμετώπιζαν πρόβλημα υπερβολικού βάρους ή παχυσαρκίας (WHO, 2021). Το εν λόγω πρόβλημα επηρεάζει και παιδιά μικρότερα των 5 ετών, τα οποία ανέρχονταν σε 39 εκατομμύρια το 2020 (WHO, 2021), ενώ τα υψηλότερα ποσοστά εμφανίζονται στις χώρες του Δυτικού κόσμου (Di Cesare et al., 2019). Η παιδική παχυσαρκία έχει συνδεθεί με πληθώρα προβλημάτων υγείας στην ενήλικη ζωή, όπως διαβήτη τύπου 2, άσθμα, αρθρίτιδα, κατάθλιψη και καρδιαγγειακά νοσήματα (Keramat et al., 2021), γεγονός που οδηγεί σε υψηλότερα ποσοστά πρόωρης θνησιμότητας (Adair & Lopez, 2020).

Αίτια και επιπτώσεις του κοινωνικού στιγματισμού της παιδικής και εφηβικής παχυσαρκίας

Εκτός από τις αρνητικές επιπτώσεις στην σωματική υγεία, η παχυσαρκία επιδρά δυσμενώς λόγω του κοινωνικού στιγματισμού και στην ψυχική υγεία σε επίπεδο αυτοεκτίμησης, αυτοεικόνας και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Sagar & Gupta, 2018). Σημαντικό ρόλο στην χαμηλή ποιότητα διαπροσωπικών σχέσεων διαδραματίζει η ύπαρξη της προκατάληψης σχετικά με το βάρος (weight bias), δηλαδή των αρνητικών αξιολογήσεων, στάσεων και αντιλήψεων, που συστηματικά αντιμετωπίζουν τα εν λόγω παιδιά και οι έφηβοι (Fields et al., 2021˙ Jacobs et al., 2020). Η αρνητική αυτή αντιμετώπιση βασίζεται σε έλλειψη γνώσεων και σε στερεότυπα σχετικά με το πρόβλημα της παχυσαρκίας, τα οποία συνοψίζονται στην θεμελιώδη πεποίθηση ότι η παχυσαρκία οφείλεται αποκλειστικά στις ανθυγιεινές επιλογές του ίδιου του ατόμου, με αποτέλεσμα να μην λαμβάνονται υπόψιν οι γενετικοί, κληρονομικοί παράγοντες, που επίσης επηρεάζουν το βάρος (Haqq et al., 2021). Η προκατάληψη σχετικά με το βάρος συχνά καταλήγει στον στιγματισμό, στην υιοθέτηση πρακτικών αποκλεισμού και περιθωριοποίησης από κοινωνικές δραστηριότητες αλλά και από τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας (Pont et al., 2017). Μάλιστα έχει διαπιστωθεί ότι η προκατάληψη σχετικά με το βάρος εντοπίζεται ήδη από την ηλικία των 3 ετών, καθώς τα παιδιά προσχολικής και σχολικής

ηλικίας τείνουν να προτιμούν να παίζουν με παιδιά φυσιολογικού βάρους, ενώ αποδίδουν αρνητικότερους χαρακτηρισμούς στους συνομηλίκους με υπερβολικό βάρος (Jenull et al., 2021).

Ο στιγματισμός των παιδιών και των εφήβων με παχυσαρκία στο σχολικό περιβάλλον συνδέεται συχνά με ένα σύνολο απαξιωτικών και χλευαστικών συμπεριφορών με απώτερο στόχο την γελοιοποίηση λόγω της εξωτερικής εμφάνισης (Duncan et al., 2019), γεγονός που οδηγεί σε αίσθημα ντροπής για το σώμα (body shaming) (Gam et al., 2020). Εξάλλου οι μαθητές με υπερβολικό βάρος υφίστανται συχνότερα θυματοποίηση και εκφοβισμό (bullying) (van Geel et al., 2014) στα σχολικά πλαίσια και διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο λεκτικής κακοποίησης - είτε άμεσα είτε μέσω της διάδοσης φημών - και αποκλεισμού από σχολικές και κοινωνικές δραστηριότητες (Kaltiala – Heino et al., 2016). Αυτές οι συμπεριφορές πλήττουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοεικόνα των παιδιών και των εφήβων με υπερβολικό βάρος (Griffiths et al., 2010), οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης (Brewis & Bruening, 2018˙ Sanders et al., 2015˙ Stevens et al., 2017) και επηρεάζουν δυσμενώς τη γνωστική λειτουργία και τη σχολική επίδοση (Branigan, 2017), με αποτέλεσμα τον περιορισμό των επαγγελματικών και οικονομικών δυνατοτήτων τους μακροπρόθεσμα (Nutter et al., 2019). Τέλος, ως συνέπεια των προαναφερομένων, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με παχυσαρκία συχνά αντιμετωπίζουν αδυναμία ελέγχου της ποσότητας της τροφής που καταναλώνουν, αν και σπάνια πληρούν τα κριτήρια της διαταραχής της νευρωσικής βουλιμίας πριν την ηλικία των 13 ετών (Dikshit et al., 2020).

Αντιμετώπιση του κοινωνικού στιγματισμού της παιδικής και εφηβικής παχυσαρκίας

Παρά τις ελάχιστες σχετικές παρεμβάσεις (Ramos Salas et al., 2017), είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια καταβάλλονται προσπάθειες άμβλυνσης του στίγματος και των προκαταλήψεων σχετικά με το σωματικό βάρος τόσο ανάμεσα στους ειδικούς και τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας (MacInnis et al., 2020˙ Pearl, 2018˙ Sjunnestrand et al., 2019) όσο και μεταξύ των γονέων και των παιδιών (Himmelstein & Puhl, 2019˙ Zenlea et al., 2017). Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα (Haqq et al., 2021), εντοπίστηκαν τέσσερις πρακτικές αποφυγής του στιγματισμού της παχυσαρκίας, που συνοψίζονται στις εξής: αποφυγή υπεραπλουστευμένων ερμηνειών της παχυσαρκίας, επιλογή θεραπευτικών μεθόδων με αποδεδειγμένη αποτελεσματικότητα, εξέταση όλων των πιθανών αιτίων της παχυσαρκίας (γενετικών και περιβαλλοντικών) και αντιμετώπιση των ασθενών με σεβασμό, αξιοπρέπεια και ενσυναίσθηση, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ανήλικους. Όσον αφορά τους γονείς, σε έρευνα που διεξήχθη από τον WHO (2021, αναφ. στο Ramos Salas et al., 2021) σε 22 ευρωπαϊκές χώρες, διαπιστώθηκε ότι γενικά οι γονείς είναι υποστηρικτικοί και αξιολογούν ορθά το βάρος του παιδιού τους, χωρίς να επηρεάζονται από το δικό τους, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις τείνουν να υποτιμούν το πρόβλημα της παιδικής παχυσαρκίας (Rodrigues et al., 2020˙ Ruiter et al., 2020), λόγω του κοινωνικού στιγματισμού (Alshahrani et al., 2021).

Εν κατακλείδι, αξίζει να σημειωθεί ότι η πρόσφατη πανδημία του κορωνοϊού επιδείνωσε τα ποσοστά παχυσαρκίας λόγω του παρατεταμένου εγκλεισμού και προκάλεσε σοβαρή ψυχική επιβάρυνση σε άτομα με υπερβολικό βάρος, φέρνοντας στο προσκήνιο την ανάγκη ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης και ανάληψης δράσης των αρμόδιων φορέων και γενικά της κοινωνίας, όσον αφορά τον έλεγχο και την διαχείριση αυτών των δυο σύγχρονων πανδημιών (Browne et al., 2021).

Συμπεράσματα

Ο στιγματισμός της παιδικής και της εφηβικής παχυσαρκίας επιβαρύνει τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα των εν λόγω παιδιών και εφήβων, των οποίων ο αριθμός αυξάνει συνεχώς. Επηρεάζει την υγεία, τη συναισθηματική και κοινωνική ζωή και διαιωνίζει την αδυναμία ελέγχου του βάρους. Η καλύτερη κατανόηση της σύνθετης αιτιολογίας της παχυσαρκίας και της αρνητικής επίδρασης στερεοτύπων, προκαταλήψεων και διακρίσεων σχετικά με το σωματικό βάρος, μεταξύ ειδικών και μη, ενδέχεται μέσω κατάλληλων παρεμβάσεων να συμβάλει στην άμβλυνση του στίγματος της παχυσαρκίας. Τέλος, το θέμα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, καθώς οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στην περίπτωση των ενηλίκων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adair, T., & Lopez, A. D. (2020). The role of overweight and obesity in adverse cardiovascular disease mortality trends: An analysis of multiple cause of death data from Australia and the USA. *BMC Medicine*, *18*(1), Article e199. https://doi.org/10.1186/s12916-020-01666-y

Alshahrani, A., Shuweihdi, F., Swift, J., & Avery, A. (2021). Underestimation of overweight weight status in children and adolescents aged 0-19 years: A systematic review and meta-analysis. *Obesity Science & Practice*, *7*(6), 760–796. https://doi.org/10.1002/osp4.531

Berry E. M. (2020). The obesity pandemic-whose responsibility? No blame, no shame, not more of the same. *Frontiers in Nutrition*, *7*, Article e2. https://doi.org/10.3389/fnut.2020.00002

Branigan A. R. (2017). (How) Does obesity harm academic performance? Stratification at the intersection of race, sex, and body size in elementary and high school. *Sociology of Education*, *90*(1), 25–46. https://doi.org/10.1177/0038040716680271

Brewis, A. A., & Bruening, M. (2018). Weight shame, social connection, and depressive symptoms in late adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(5), 891. https://doi.org/10.3390/ijerph15050891

Browne, N. T., Snethen, J. A., Greenberg, C. S., Frenn, M., Kilanowski, J. F., Gance-Cleveland, B., Burke, P. J., & Lewandowski, L. (2021). When pandemics collide: The impact of COVID-19 on childhood obesity. *Journal of Pediatric Nursing*, *56*, 90–98. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.11.004

Di Cesare, M., Sorić, M., Bovet, P., Miranda, J. J., Bhutta, Z., Stevens, G. A., Laxmaiah, A., Kengne, A. P., & Bentham, J. (2019). The epidemiological burden of obesity in childhood: A worldwide epidemic requiring urgent action. *BMC Medicine*, *17*, Article e212. https://doi.org/10.1186/s12916-019-1449-8

Dikshit, R., Karia, S., Shah, N., Sonavane, S., & DeSousa, A. (2020). A study on binge eating behavior in urban adolescents. *Asian Journal of Psychiatry*, *50*, Article e101998. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.101998

Duncan, N., Zimmer-Gembeck, M. J., & Furman, W. (2019). Sexual harassment and appearance-based peer victimization: Unique associations with emotional adjustment by gender and age. *Journal of Adolescence*, *75*, 12–21. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.06.016

Fields, L. C., Brown, C., Skelton, J. A., Cain, K. S., & Cohen, G. M. (2021). Internalized weight bias, teasing, and self-esteem in children with overweight or obesity. *Childhood Obesity*, *17*(1), 43–50. https://doi.org/10.1089/chi.2020.0150

Fox, A., Feng, W., & Asal, V. (2019). What is driving global obesity trends? Globalization or "modernization"?. *Globalization and Health*, *15*, Article e32. https://doi.org/10.1186/s12992-019-0457-y

Gam, R.T., Singh, S.K., Manar, M.K., Kar, S.K., & Gupta, A. (2020). Body shaming among school-going adolescents: Prevalence and predictors. *International Journal of Community Medicine and Public Health, 7*(4), 1324-1328. http://dx.doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20201075

Griffiths, L. J., Parsons, T. J., & Hill, A. J. (2010). Self-esteem and quality of life in obese children and adolescents: A systematic review. *International Journal of Pediatric Obesity*, *5*(4), 282–304. https://doi.org/10.3109/17477160903473697

Haqq, A. M., Kebbe, M., Tan, Q., Manco, M., & Salas, X. R. (2021). Complexity and stigma of pediatric obesity. *Childhood Obesity*, *17*(4), 229–240. https://doi.org/10.1089/chi.2021.0003

Himmelstein, M. S., & Puhl, R. M. (2019). Weight-based victimization from friends and family: Implications for how adolescents cope with weight stigma. *Pediatric Obesity*, *14*(1), Article e12453. https://doi.org/10.1111/ijpo.12453

Jacobs, W., Merianos, A. L., Smith, M. L., Nabors, L., Fajayan, A., & Valente, T. W. (2020). Examining the role of weight status and individual attributes on adolescent social relations. *Journal of Adolescent Health*, *67*(1), 108-114. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.01.014

Jenull, B., Mayer, C., Knobel, P., & Birnbacher, R. (2021). Weight-stigma and body satisfaction among preschool children. *Journal of Pediatrics, Perinatology and Child Health*, *5*(2), 112-125. https://doi.org/10.26502/jppch.74050069

Kaltiala-Heino, R., Lankinen, V., Marttunen, M., Lindberg, N., & Fröjd, S. (2016). Overweight, perceived overweight and involvement in bullying in middle adolescence. *Child Abuse & Neglect*, *54*, 33–42. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.02.003

Keramat, S. A., Alam, K., Rana, R. H., Chowdhury, R., Farjana, F., Hashmi, R., Gow, J., & Biddle, S. (2021). Obesity and the risk of developing chronic diseases in middle-aged and older adults: Findings from an Australian longitudinal population survey, 2009-2017. *PLoS ONE, 16*(11), Article e0260158. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260158

MacInnis, C. C., Alberga, A. S., Nutter, S., Ellard, J. H., & Russell-Mayhew, S. (2020). Regarding obesity as a disease is associated with lower weight bias among physicians: A cross-sectional survey study. *Stigma and Health, 5*(1), 114–122. https://doi.org/10.1037/sah0000180

Meldrum, D. R., Morris, M. A., & Gambone, J. C. (2017). Obesity pandemic: Causes, consequences, and solutions-but do we have the will?. *Fertility and Sterility*, *107*(4), 833–839. https://doi.org/10.1016/j.fertnstert.2017.02.104

Nutter, S., Ireland, A., Alberga, A. S., Brun, I., Lefebvre, D., Hayden, K. A., & Russell-Mayhew, S. (2019). Weight bias in educational settings: A systematic review. *Current Obesity Reports*, *8*(2), 15–200. https://doi.org/10.1007/s13679-019-00330-8

Pearl, R. L. (2018). Weight bias and stigma: Public health implications and structural solutions. *Social Issues and Policy Review, 12*(1), 146–182. https://doi.org/10.1111/sipr.12043

Pont, S. J., Puhl, R., Cook, S. R., & Slusser, W. (2017). Stigma experienced by children and adolescents with obesity. *Pediatrics*, *140*(6), Article e20173034. https://doi.org/10.1542/peds.2017-3034

Ramos Salas, X., Alberga, A. S., Cameron, E., Estey, L., Forhan, M., Kirk, S., Russell-Mayhew, S., & Sharma, A. M. (2017). Addressing weight bias and

discrimination: Moving beyond raising awareness to creating change. *Obesity Reviews*, *18*(11), 1323–1335. https://doi.org/10.1111/obr.12592

Ramos Salas, X., Buoncristiano, M., Williams, J., Kebbe, M., Spinelli, A., Nardone, P., Rito, A., Duleva, V., Musić Milanović, S., Kunesova, M., Braunerová, R. T., Hejgaard, T., Rasmussen, M., Shengelia, L., Abdrakhmanova, S., Abildina, A., Usuopva, Z., Hyska, J., Burazeri, G., Petrauskiene, A., ... Breda, J. (2021). Parental perceptions of children's weight status in 22 countries: The WHO european childhood obesity surveillance initiative: COSI 2015/2017. *Obesity Facts*, *14*(6), 658–674. https://doi.org/10.1159/000517586

Rodrigues, D., Machado-Rodrigues, A. M., & Padez, C. (2020). Parental misperception of their child's weight status and how weight underestimation is associated with childhood obesity. *American Journal of Human Biology*, *32*(5), Article e23393. https://doi.org/10.1002/ajhb.23393

Roth, J., Qiang, X., Marbán, S. L., Redelt, H., & Lowell, B. C. (2004). The obesity pandemic: Where have we been and where are we going? [Supplemental material]. *Obesity Research*, *12*(11), 88–101. https://doi.org/10.1038/oby.2004.273

Ruiter, E., Saat, J., Molleman, G., Fransen, G., van der Velden, K., van Jaarsveld, C., Engels, R., & Assendelft, W. (2020). Parents' underestimation of their child's weight status. Moderating factors and change over time: A cross- sectional study. *PLoS ONE*, *15*(1), Article e0227761. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227761

Sagar, R., & Gupta, T. (2018). Psychological aspects of obesity in children and adolescents. *Indian Journal of Pediatrics*, *85*(7), 554–559. https://doi.org/10.1007/s12098-017-2539-2

Sanders, R. H., Han, A., Baker, J. S., & Cobley, S. (2015). Childhood obesity and its physical and psychological co-morbidities: A systematic review of Australian children and adolescents. *European Journal of Pediatrics*, *174*(6), 715–746. https://doi.org/10.1007/s00431-015-2551-3

Sjunnestrand, M., Nordin, K., Eli, K., Nowicka, P., & Ek, A. (2019). Planting a seed - child health care nurses' perceptions of speaking to parents about overweight and obesity: A qualitative study within the STOP project. *BMC Public Health 19*, Article e1494. https://doi.org/10.1186/s12889-019-7852-4

Steinbeck, K. S., Lister, N. B., Gow, M. L., & Baur, L. A. (2018). Treatment of adolescent obesity. *Nature Reviews. Endocrinology*, *14*(6), 331–344. https://doi.org/10.1038/s41574-018-0002-8

Stevens, S. D., Herbozo, S., Morrell, H. E., Schaefer, L. M., & Thompson, J. K. (2017). Adult and childhood weight influence body image and depression through weight stigmatization. *Journal of Health Psychology*, *22*(8), 1084–1093. https://doi.org/10.1177/1359105315624749

Swinburn, B. A., Sacks, G., Hall, K. D., McPherson, K., Finegood, D. T., Moodie, M. L., & Gortmaker, S. L. (2011). The global obesity pandemic: Shaped by global drivers and local environments. *Lancet*, *378*(9793), 804–814. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60813-1

van Geel, M., Vedder, P., & Tanilon, J. (2014). Are overweight and obese youths more often bullied by their peers? A meta-analysis on the correlation between weight status and bullying. *International Journal of Obesity*, *38*(10), 1263–1267. https://doi.org/10.1038/ijo.2014.117

World Health Organization. (2021, June 9). *Obesity and overweight.* Retrieved from https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight

Zenlea, I. S., Thompson, B., Fierheller, D., Green, J., Ulloa, C., Wills, A., & Mansfield, E. (2017). Walking in the shoes of caregivers of children with obesity: Supporting caregivers in paediatric weight management. *Clinical Obesity*, *7*(5), 300–306. https://doi.org/10.1111/cob.12202

Παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα

Κωνσταντινίδης Θεόδωρος, M.Sc. Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής

Περίληψη

Στη σύγχρονη κοινωνία που ζούμε με τις διαρκείς αυξανόμενες κοινωνικοοικονομικές απαιτήσεις, η αποτελεσματικότητα αποτελεί βασικό ζητούμενο σε όλους τις εκφάνσεις της δημόσιας ζωής. Το σχολείο ως ένας βασικός πυλώνας προόδου κάθε κράτους, αλλά όπως και κάθε άλλη δημόσια υπηρεσία και οργανισμός έχει να επιτύχει έναν σκοπό, που ουσιαστικά είναι και ο λόγος ύπαρξης του. Η εκπλήρωση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο του σκοπού και των επιμέρους καθορισμένων στόχων από όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι το στοιχείο που θα προσδώσει στη σχολική μονάδα το χαρακτηρισμό αποτελεσματική και θα έχει θετική επιρροή στην προσφερόμενη εκπαίδευση. Στόχοι, που διαρκώς ξεκαθαρίζεται, συνδέονται στενά με το κλίμα και την υποστήριξη έμφαση στη διδασκαλία ώστε η σχολική επίδοση όλων των παιδιών να βελτιώνεται, τα οποία υπάρχουν και προοδεύουν δια μέσω των αξιών και των θετικών μεθόδων που διασπείρει ένας διευθυντής με τη μορφή ενός σύγχρονου ηγέτη (Hallinger and Murphy, 1986). Είναι αδύνατο να υποστηρίξει κάποιος ότι υπάρχουν καθορισμένα χαρακτηριστικά με συνολική ισχύ τα οποία ορίζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας καθορίζεται από το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο της. Επηρεάζεται από το διευθυντή, τους γονείς, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, την τοπική κοινότητα, τις αξίες και την κουλτούρα του σχολείου. Αν και υπήρξαν διαφορετικοί παράγοντες που συμβάλουν στην αναβάθμιση της ποιοτικής εκπαίδευσης από τους ενίοτε ερευνητές με βάση τους αρχικούς ορισμούς για το θέμα της αποτελεσματικότητας, ωστόσο υπάρχουν ορισμένοι κοινοί παράγοντες που έχουν εντοπισθεί σε διεθνείς έρευνες (Edmonds, 1979· Θεοφιλίδης,2012· MacBeath & Mortimore, 2001· Mortimore, 1995· Πασιαρδή, 2001· Sammons κ.ά., 1995· Teddlie & Reynolds, 2003).

Λέξεις-Κλειδιά: παράγοντες, χαρακτηριστικά, αποτελεσματικότητα, διευθυντής, σχολικό κλίμα.

Factors contributing to school effectiveness

Konstantinidis Theodoros, M.Sc. Physical Education Teacher

Abstract

In the modern society in which we live with ever-increasing socio-economic demands, efficiency is a key issue in all aspects of public life. The school as a key pillar of progress of any state, but like any other public service and organization has to achieve a purpose, which is essentially the reason for its existence. The fulfillment in the best possible way of the purpose and individual defined goals by all participants in the educational process, is the element that will give the school unit the designation effective

and will have a positive influence on the education offered. Objectives, which are constantly clarified, are closely related to the climate and support emphasis on teaching so that the school performance of all children improves, which exist and progress through the values and positive methods that a principal spreads with the school. reputation of a modern leader (Hallinger and Murphy, 1986). It is impossible to argue that there are definite characteristics with overall force that define school effectiveness. The effectiveness of a school unit is determined by its social, cultural and economic context. It is influenced by the principal, parents, students, teachers, local community, school values and culture. Although there have been different factors contributing to the upgrading of quality education by some researchers based on the original definitions of the issue of effectiveness, there are some common factors that have been identified in international research (Edmonds, 1979; Theofilidis, 2012 · MacBeath & Mortimore, 2001; Mortimore, 1995; Passiardi, 2001; Sammons et al., 1995; Teddlie & Reynolds, 2003).

Key-Words: factors, characteristics, effectiveness, principal, school climate.

Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας

Είναι ξεκάθαρο ότι το σχολείο *είναι ένας εκπαιδευτικός θεσμός με συγκεκριμένη παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή και συγκεκριμένα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά και ότι οι προσανατολισμοί του έχουν ως κύριο γνώμονα αφενός τον μαθητή με τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του και αφετέρου την κοινωνία με τις ανάγκες και την ανάπτυξή της, μέσα στην οποία θέλει να τον εντάξει* (Κωνσταντίνου, 2015, σ. 95). Αρκετοί ερευνητές ανά τον κόσμο προσπάθησαν να καταλήξουν σε μια σειρά παραγόντων, γνωρισμάτων και χαρακτηριστικών προκειμένου να ορίσουν ένα σύνολο παραγόντων που οφείλειι να έχει ένα σχολείο για να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικό.

Ο Edmonds (1979) ως πρωτοπόρος σε μια έρευνα που θεωρήθηκε ορόσημο αναφέρει ότι οι παράγοντες που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό είναι οι παρακάτω πέντε:

- Ισχυρή διοίκηση του σχολείου
- το σχολικό κλίμα που εγγυάται τη μορφωτική πρόοδο
- οι υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών
- το σαφές πλαίσιο αξιολόγησης για τις επιδόσεις των μαθητών
- η έμφαση στην απόκτηση των βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν εν συνεχεία για τους παράγοντες αποτελεσματικότητας καταγράφουν διαρκώς καινούριους, όπως:

- Η εκπαιδευτική ηγεσία και ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί μέσα στη σχολική μονάδα είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες. Ακολουθώντας το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, έχοντας καλή επικοινωνία και συνεργασία με το υπόλοιπο

προσωπικό, και με καλό προγραμματισμό ο διευθυντής θα οδηγήσει τη μονάδα προς την βελτίωση της. Με τον τρόπο αυτό θα δημιουργήσει θετικό κλίμα για υποκίνηση των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2012). Η αγαστή συνεργασία διευθυντή, υποδιευθυντή και συλλόγου διδασκόντων συμβάλουν στην ομαλή λειτουργία και στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2005). Ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής πρέπει να λειτουργούν συμπληρωματικά με κοινό όραμα.

- Η έμφαση στη διδασκαλία και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών είναι ένας ακόμα παράγοντας που συνδράμει καθοριστικά στην δημιουργία του αποτελεσματικού σχολείου. Ξεκινώντας από τα αναλυτικά προγράμματα και συμπεριλαμβάνοντας όλες τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα με τη καλή συνεργασία διευθυντή, εκπαιδευτικών, μαθητών θα οδηγηθούμε στην ποιοτική της αναβάθμιση. Τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει να είναι σαφή και καλά δομημένα.
- Η αξιοποίηση του χρόνου παρουσίας των μαθητών στο σχολείο με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ολοκλήρωση του. Αυτό βέβαια υπολογίζοντας τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και δίνοντας τους τις ίδιες ευκαιρίες με όλους θα οδηγήσει σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.
- Το καλό σχολικό κλίμα που διαμορφώνεται από μια σειρά ενεργειών και προϋποθέσεων βοηθάει να δημιουργήσουμε ένα σχολείο ποιο αποτελεσματικό για όλους. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις που θα οδηγήσουν σε μια επιθυμητή μορφή συνεργασίας όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και μια σειρά αρχών όπως η κατανόηση, η εκτίμηση, ο αλληλοσεβασμός, το αμοιβαίο και ειλικρινές ενδιαφέρον κ.α. είναι στοιχεία που συνθέτουν το καλό κλίμα στο χώρο του σχολείου.
- Η αξιολόγηση όλων μέσα στο χώρο του σχολείου με κοινά αποδεκτά κριτήρια και της κάθε δραστηριότητας μπορούν να αποτελέσουν δείκτες αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας. Αρκεί τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης να χρησιμοποιηθούν προς τη σωστή κατεύθυνση που είναι η διόρθωση των προβλημάτων και οι βελτίωση όλων.
- Η συχνή μετακίνηση και αλλαγή του εκπαιδευτικού προσωπικού μειώνει τη συνοχή των σχολικών μονάδων και επιδρά αρνητικά στις επιδόσεις των μαθητών.
- Η καλή συνεργασία και επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς αποτελεί σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικότητας του σχολείου και συμβάλει στην επίτευξη των στόχων της μονάδας. Οι γονείς ενημερώνονται για τα παιδιά τους και βρίσκουν τρόπους να βελτιώσουν τη ποιότητα βοήθειας που τους προσφέρουν (Θεοφιλίδης, 1994, Παπαναούμ, 1995, Πασιαρδής, 2004).

Υπήρξαν μια σειρά ερευνών που πρότειναν διαφορετικούς καταλόγους από παράγοντες αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστική ως προς τον αριθμό των παραγόντων είναι του Austin (1988) με 29 παράγοντες αποτελεσματικότητας. Αυτός όμως που θεωρείται ως ο ποιο ουσιαστικός κατάλογος είναι των Purkey και Smith (1983) με 13 παράγοντες αποτελεσματικότητας χωρισμένους σε α) οργανωτικούς, που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων και β) σε παράγοντες

διαδικασιών, που αναφέρονται στις μορφωτικές και προσωπικές σχέσεις μέσα στις σχολικές μονάδες.

Ο Mortimore και οι συνεργάτες του (1993) καταλήγουν σε 11 παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, οι οποίοι είναι αλληλένδετοι μεταξύ τους και είναι οι παρακάτω:

• Διοίκηση στηριγμένη σε πλήρη επαγγελματισμό: Η ηγεσία αναφέρεται κυρίως στο ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής, το στυλ διοίκησης που θα επιλέξει και τη σχέση που έχει ο διευθυντής με τα οράματα, τις αξίες και τους στόχους του σχολικού οργανισμού που διευθύνει.

• Κοινά οράματα και στόχοι: Όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλουν να συνεργαστούν και μέσω της καλής επικοινωνίας να συν διαμορφώσουν το όραμα, τις αξίες και τους στόχους που θα επιδιώξουν να επιτύχουν.

• Το μαθησιακό περιβάλλον: Μια σχολική μονάδα χρειάζεται ηρεμία για τους μαθητές της, να είναι καλά οργανωμένη για να είναι αποτελεσματική σε σχέση με ένα σχολείο στο οποίο κυριαρχούν χάος και απειθαρχία.

• Ελκυστικό περιβάλλον εργασίας: Ένα καλά διατηρημένο σχολικό κτίριο και εξοπλισμένο κατάλληλα, αποτελεί το ιδανικό εργασιακό περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς και το σωστό μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές.

• Προσήλωση στη διδασκαλία και στη μάθηση: Είναι καθοριστικό τόσο για το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και για τους μαθητές ενός σχολείου η στόχευση τόσο στην ποιότητα όσο και στην ποσότητα των παρεχόμενων γνώσεων. Κάποιοι από τους παράγοντες που παίζουν ρόλο είναι η διαχείριση του χρόνου σε διάφορες δραστηριότητες, η επικέντρωση στα αποτελέσματα των μαθητών, η καθημερινή διόρθωση των εργασιών που έχουν οι μαθητές για το σπίτι και η άμεση ανατροφοδότηση των μαθητών, με τις κατάλληλες διορθώσεις και παρεμβάσεις.

- Σκοποθετική διδασκαλία: Η κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη νέα ύλη που πρόκειται να διδάξει, η ξεκάθαρη αναφορά των διδακτικών στόχων και τη συνέχεια με τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών, τα κατάλληλα δομημένα μαθήματα και την εφαρμογή ποικίλων στρατηγικών μάθησης, θα δώσουν αυτοπεποίθηση στον εκπαιδευτικό και την ώθηση για αποτελεσματική διδασκαλία και επιτυχή μάθηση.
- Υψηλές προσδοκίες: Ο εκπαιδευτικός απαιτείται να ενημερώνει τους μαθητές του για το τι περιμένει από αυτούς. Καθοριστικό ρόλο, επίσης, παίζει να έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς τους.
- Θετική ενίσχυση: Αναφέρεται είτε στην άμεση ανατροφοδότηση των μαθητών ή στην εφαρμογή των κανόνων που έχουν οριστεί για τη σχολική τάξη. Σημαντικό είναι να ξεκαθαρίσουμε ότι η πειθαρχία δεν πρέπει να προέρχεται αποκλειστικά

από τους κανόνες και τους εξωτερικούς παράγοντες, αλλά κατά κύριο λόγο από την έννοια του «ανήκειν» και του «συμμετέχειν» στην ομάδα της τάξης και του σχολείου γενικότερα (Θωμά, 2010).

- Παρακολούθηση της εξέλιξης των μαθητών: Βασικό ρόλο σε αυτή την περίπτωση παίζουν τόσο η αξιολόγηση των επίδοσης των μαθητών όσο και η παρακολούθηση της εξέλιξης τους.
- Δικαιώματα και υποχρεώσεις των μαθητών: Οι μαθητές εκτός από δικαιώματα έχουν και υποχρεώσεις. Μέσα από την ενεργητική συμμετοχή τους στη σχολική καθημερινότητα πρέπει να μοιράζονται το μερίδιο ευθύνης που τους αναλογεί σχετικά με την προσωπική τους μαθησιακή εξέλιξη.
- Συνεργασία σχολείου – οικογένειας: Η ενεργή εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή, τη διοργάνωση εκδρομών και άλλων σχολικών δραστηριοτήτων, διαμορφώνει ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία και τους τοπικούς φορείς, που επιτυγχάνεται με τη συχνή επικοινωνία και τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις.
- Βασική λειτουργία του σχολείου είναι η μάθηση: Σημαντικός παράγοντας ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι η διαρκής επιμόρφωση τόσο των εκπαιδευτικών του όσο και του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Από το National Commission on Education (1993) παρουσιάστηκαν ορισμένα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων που οργανωμένα αναφέρονται στα αποτελέσματα των μαθητών και είναι: 1) δυνατή και θετική διοίκηση, 2) καλό κλίμα που διαμορφώνεται από τους κοινούς στόχους, τις αξίες και από ένα περιβάλλον που είναι ελκυστικό και γεμάτο ερεθίσματα, 3) υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές και τις μαθησιακές τους δυνατότητες, 4) ξεκάθαρη και συνεχιζόμενη επικέντρωση στη διδασκαλία και στη μάθηση, 5) καλά οργανωμένες διαδικασίες για την αξιολόγηση της εξέλιξης των μαθητών, 6) υπευθυνότητα για τη μάθηση που πηγάζει από τους ίδιους τους μαθητές, 7) συμμετοχή των μαθητών στη γενικότερη σχολική ζωή, 8) αμοιβές και κίνητρα για να ενθαρρύνονται οι μαθητές στην επιτυχία, 9) γονεϊκή συμμετοχήστην εκπαίδευση των παιδιών και στη στήριξη των σκοπών του σχολείου και 10) καθαροί στόχοι, συνεργασία, επικοινωνία και διαπροσωπικές σχέσεις του διδακτικού προσωπικού και ανάπτυξη (Υφαντή στο Μπαγάκης, 2000).

Ο MacBeath το 2001 μετά από πολλές έρευνες καταλήγει στα ακόλουθα χαρακτηριστικά, με βάση τα οποία δύναται μια σχολική μονάδα να θεωρηθεί αποτελεσματικό:

- Υψηλές προσδοκίες
- Συνεργασία σχολείου- οικογένειας
- Βαθμός «επαγγελματισμού» της διοίκησης
- Βαθμός οργάνωσης σχολικού περιβάλλοντος

Ο Πασιαρδής (2004) με βάση διεθνείς έρευνες επισημαίνει ότι επτά είναι οι ποιο σημαντικοί παράγοντες αποτελεσματικότητας ενός σχολείου:

Εκπαιδευτική ηγεσία-οργάνωση και διοίκηση του σχολείου

Οι έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία που οργανώθηκε συστηματικά από τη δεκαετία του 1960 παρουσίασε ότι ανάμεσα στα σχολεία των οποίων οι μαθητές είχαν καλές επιδόσεις και σχολείων των οποίων οι μαθητές είχαν χαμηλές επιδόσεις, υπήρχαν σημαντικές διαφορές στην εκπαιδευτική διοίκηση, στη διεύθυνση, στην οργάνωση και στο κλίμα της σχολικής μονάδας (Brookover & Lezotte, 1979). Πρόσωπο κλειδί είναι ο διευθυντής του σχολείου. Ο διευθυντής των αποτελεσματικών σχολείων μπορεί να είναι ένας εκπαιδευτικός ηγέτης, δυναμικός στην διοίκηση, ενισχυτικός σε θέματα πειθαρχίας και υπεύθυνος για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Edmonds, 1979). Ο ρόλος του δεν είναι μόνο να είναι αποτελεσματικός στα διοικητικά και γραφειοκρατικά του καθήκοντα (Στραβάκου, 2013). Με τη συμπεριφορά του μεταδίδει με ένα δυναμικό τρόπο την αποστολή του σχολείου, στην οποία παρουσιάζεται το όραμα για το πώς θα ήθελε το σχολείο να είναι. Η στόχευση σε συγκεκριμένους και προκαθορισμένους στόχους και ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός αποτελούν παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου (Hopkins, 2001, Reynolds κ.ά. 2001). Ουσιαστικά συνδυάζει συμπεριφορές βάση των οποίων επιδιώκει να πείσει και να εμπνεύσει τους άλλους (Πασιαρδής, 2004).Ο διευθυντής προσπαθεί να αξιοποιήσει με τον πιο κατάλληλο τρόπο τις διαθέσιμες πηγές του σχολείου, γνωρίζοντας την προσωπικότητα, την κλίση και τις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτει κάθε μέλος του διδακτικού του προσωπικού. Αναμένεται ότι με τη δική του συμπεριφορά και δράση, με σωστή επικοινωνία και συνεργασία, θα δημιουργήσει τέτοιο εργασιακό κλίμα που από τη μια θα ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και από την άλλη θα παρωθεί τους συναδέλφους του να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους.

Έμφαση στη σχολική διαδικασία

- Δίνεται τέτοια έμφαση στη διδασκαλία ώστε η σχολική επίδοση όλων των παιδιών να βελτιώνεται.
- Η ποιότητα της δικής τους διδασκαλίας θεωρείται από τους σημαντικότερους παράγοντες για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων στο έργο των εκπαιδευτικών. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι της άποψης ότι η σχολική αποτυχία ή η επιτυχία των μαθητών τους είναι συνυφασμένη και με τη δική τους διδασκαλία, γι' αυτό και την επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών τους τη θεωρούν τη δική τους προσωπική υπόθεση.
- Η διδασκαλία είναι περισσότερο μαθητοκεντρική παρέα υλοκεντρική.
- Το πρόγραμμα διδασκαλίας δημιουργείται για να ικανοποίησει τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών και όχι των διδασκόντων.
- Αποφεύγει η απώλεια χρόνου.
- Χρησιμοποιούν μια ποικιλία από υλικά, διδακτικές μεθοδολογίες και βιβλία για να μπορούν να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών.
- Υπάρχει υψηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.
- 3. Οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους.

- •Το προσωπικό πιστεύει ακράδαντα ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν κι έτσι προσπαθεί να βοηθήσει όλους εξίσου.
- •Επικρατεί κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών.
- •Τα μαθήματα που οργανώνονται είναι παιδοκεντρικά αντί υλοκεντρικά και η πρόοδος των μαθητών παρακολουθείται και αξιολογείται συνεχώς.
- •Δίνεται συνεχής έμφαση στην επίτευξη στόχων ανωτέρου επιπέδου (ανάλυση, σύνθεση, καλλιέργεια κριτικής σκέψης και λύση προβλήματος), ανάλογα με τις ικανότητες του κάθε μαθητή.
- •Οι εκπαιδευτικοί έχουν βαθιά ριζωμένη μέσα τους την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές θα αποφοιτήσουν από το σχολείο έχοντας αποκτήσει ορισμένες βασικές γνώσεις.

Σχολικό κλίμα

Το καλό σχολικό κλίμα είναι μια από τις σημαντικές πτυχές ενός αποτελεσματικού σχολείου. Η δημιουργία του εξαρτάται στενά από τον διευθυντή του σχολικού οργανισμού και είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με όλους τους συμμετέχοντες στη σχολική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012) το θετικό κλίμα του σχολείου συνδράμει θετικά την επίδοσή των μαθητών. Επιπλέον οι Freiberg and Stein, (Ζμπάινος και Γιαννακούρα, 2010) τονίζουν ότι το θετικό κλίμα στο σχολεία συνδράμει στην ανάπτυξη συναισθημάτων ασφάλειας και προστασίας, δημιουργώντας ένα υγιές πλαίσιο μάθησης και διδασκαλίας. Καθοριστικοί παράγοντες επίτευξης θετικού κλίματος στο σχολείο είναι η συνεργασία και η κατάλληλη οργάνωση του σχολείου. Η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος σε μια σχολική μονάδα εξαρτάται κυρίως από τον διευθυντή της. Επιδιώκει να αναπτύξει το θετικό κλίμα, όπου ο παράγοντας της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της οργάνωσης του σχολείου είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν. Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα και σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σε αυτήν. Επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από την ανοιχτή επικοινωνία που υπάρχει μεταξύ τους, τη συλλογική προσπάθεια για την πρόοδο των μαθητών τους και την υπακοή στους κοινούς κανόνες συμπεριφοράς. Επικρατεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού και μεταξύ του προσωπικού και του διευθυντή. Οι αποφάσεις λαμβάνονται με δημοκρατικές μεθόδους. Επιπλέον, το κλίμα μάθησης ενός σχολικού οργανισμού βελτιώνεται προσφέροντας δυνατότητες επιμόρφωσης και των γονέων (Goodman, 1997: 6) και ενδυναμώνοντας τη συνεργασία με τους μαθητές, τους γονείς και τη τοπική κοινότητα (Jasman, 2002· Harslett κ.ά., 2000,· Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών

Οι συνεχιζόμενες αλλαγές στη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική παραχωρούν βαρύτητα και προτεραιότητα στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, ως μια καθοριστική παράμετρο για την καλή λειτουργία του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικότερα.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση εμπλέκεται με τον καθορισμό της αξίας των παιδαγωγικών διαδικασιών, αποβλέπει στην καλυτέρευση τους και έχει ως αντικείμενα τόσο τις μεθόδους διδασκαλίας, τους εκπαιδευτικούς στόχους, την αρτιότητα του προγράμματος και την εξέλιξη των μαθητών (Κασσωτάκης, 2018).Η πρόοδος των μαθητών παρακολουθείται και ελέγχεται με διάφορες διαδικασίες αξιολόγησης (διαγωνίσματα, προφορικές εργασίες και παρουσιάσεις, δημιουργικές εργασίες, έντυπα παρατήρησης). Δεν χρησιμοποιούν μόνο μια μέθοδο αξιολόγησης, αλλά συνδυασμό πολλών τέτοιων μεθόδων. Αποτελέσματα των αξιολογήσεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βελτιωθεί η επίδοση των μαθητών και το πρόγραμμα διδασκαλίας, καθώς επίσης και η διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζεται στο σχολείο. Σύμφωνα με την Παπαναούμ - Τζίκα (1985) η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης αφορά σε μια συστηματική διαδικασία σύμφωνα με την οποία καθορίζεται ο βαθμός επιτυχίας των ορισμένων στόχων της διαδικασίας μάθησης, της συνολικής ικανότητας του μαθητή και ακολουθεί μια προκαθορισμένη διαδικασία της οποίας τα κριτήρια θα προάγουν και την αποτελεσματικότητά της και επιπλέον δίνει τη δυνατότητα αποφυγής της τυχαίας και ανεξέλεγκτης έκφρασης κρίσεων (Ζαλβανός, 2003).Συνεργασία και ενεργό συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο σχολικό έργο. Τα αποτελεσματικά σχολεία εξασφαλίζουν αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς ενημερώνοντάς τους για τους στόχους που τέθηκαν, τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους και την πρόοδό τους στους διάφορους τομείς του αναλυτικού προγράμματος. Όταν ατομικά ή συνολικά καταβάλλεται προσπάθεια να ξεχωρίσει, ο μαθητής, από έναν υψηλό βαθμό, η κοινωνική ανισότητα εμπλουτίζεται και η σχολική αξιολόγηση συνδράμει στην κοινωνική διαστρωμάτωση (Δασκαλάκης, 2017). Ένας από τους άξονες της διαδικασίας της αξιολόγησης είναι και η απόδοση βαθμολογίας, της οποίας ο βασικός ρόλος πρέπει να σχετίζεται με τη διαδικασία της ουσιαστικής επανατροφοδότησης, δίνοντας εν συντομία ουσιαστικές πληροφορίες για την επίδοση του μαθητή τόσο προς τους ίδιους όσο και προς τους γονείς (Δημητρόπουλος, 2010).

Παροχή χωριστού προϋπολογισμού για κάθε σχολική μονάδα

Μέσα από το χωριστό προϋπολογισμό που παρέχεται σε κάθε σχολική μονάδα, επιτυγχάνεται η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και δίνεται περισσότερη ευελιξία στη σχολική μονάδα να δώσει έμφαση στις ιδιαίτερες πραγματικές ανάγκες τις οποίες είναι σε θέση να γνωρίζει καλύτερα από οποιονδήποτε άλλον. Σε μία εποχή που το δημόσιο χρήμα έχει αποκτήσει μεγάλη βαρύτητα, λόγω της συνεχιζόμενης οικονομικής κρίσης που βιώνει η χώρα μας, ο παραμικρός πόρος που διατίθεται στα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να αξιοποιείται στο μέγιστο υπέρ της πραγματικής μαθησιακής διαδικασίας.

Συμπεράσματα

Η επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων στη σημερινή εποχή συνδέεται άρυκτα με τη μαθησιακή του διαδικασία, τις γνώσεις και δεξιότητες που διαθέτει. Η καλύτερα

αμειβόμενες εργασίες δίδονται σε εκείνους που έχουν κατά τεκμήριο διαθέτουν περισσότερη μόρφωση.

Τις τελευταίες δεκαετίες το θέμα της σχολικής αποτελεσματικότητας και των παραγόντων που παίζουν καθοριστικό ρόλο, αποτέλεσε πεδίο ερευνών διεθνώς, από τις χώρες που αποφάσισαν να επενδύσουν στον τομέα της εκπαίδευσης για τη βελτίωση της μελλοντικής τους πορείας. Σε αντίθεση με τις χώρες αυτές στην Ελλάδα η μελέτη της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι σχετικά πρόσφατη και ενδεχομένως ελλιπής. Αν και τη μεγαλύτερη επιρροή στους μαθητές όπως είναι λογικό ασκούν οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο φαίνεται ότι η διοίκηση της σχολικής μονάδας επιδρά τόσο στα κίνητρα των εκπαιδευτικών όσο και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Fullan, 2001· Leithwood κ.ά. 2004·Sergiovanni, 2001· Silins κ.ά., 2002· Silins & Mulford 2007).

Γίνεται, αντιληπτό ότι η αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού περιβάλλοντος είναι συνάρτηση των προαναφερθέντων παραγόντων. Τα αποτελέσματα όμως των ερευνών που συνδέονται με το αποτελεσματικό σχολείο έχουν υπόσταση και είναι εφαρμόσιμα μόνον όταν εντάσσονται στο συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, αφού οι παράγοντες της αποτελεσματικότητας δεν είναι επεξηγήσεις αλλά αλληλεπιδράσεις (Mac Beath, 2001, σελ.38). Η αποδοχή μιας ευρύτερης προσπάθειας μεταβολής στάσεων και συμπεριφορών όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες θα αποσυμφορούν το μαθητή από την πίεση της βαθμολογικής του αποτυχίας και η αξιολόγηση του μαθητή θα μετατραπεί σε μια διαδικασία θετικής ανατροφοδότησης. Θα ήταν χρήσιμο να γνωρίζει κάποιος τους παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου, όπως έχουν οριστεί από τους διάφορους ερευνητές. Ωστόσο αυτό δε συνεπάγεται ότι υπάρχει αυτόματα και μια μέθοδος με την οποία μπορεί να πορευτεί ένα σχολείο ώστε να γίνει αποτελεσματικό.

Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα βελτιώσει το σχολικό κλίμα και θα βοηθήσει θετικά και τη μαθησιακή διαδικασία. Καταλήγοντας θα ξεχωρίζαμε ορισμένους σημαντικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση κλίματος μάθησης για τους μαθητές, οι οποίοι είναι (Finnan & Swanson, 2000, McBer, 2000,· Robinson, 2007): το φυσικό σχολικό περιβάλλον, η συνεργασία και η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών- μαθητών και όλων των συμμετεχόντων στη σχολική ζωή, η συμμετοχή και η δέσμευση των μαθητών, ο σταθερός προσανατολισμός στην επιτυχία των καθορισμένων στόχων, η δημιουργία κλίματος ασφάλειας για τους μαθητές, ο ορισμός ξεκάθαρων προσδοκιών από τη μεριά του εκπαιδευτικού, η συνεχής υποστήριξη των μαθητών, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η μείωση των διακοπών, η προστασία από εξωτερικές πιέσεις γονέων ή άλλων φορέων.

Βιβλιογραφία

Austin, G. (1988) Τα ποτίσματα του διεθνούς συνεδρίου για τα αποτελεσματικά σχολεία, (μεταφραση Θεοφιλίδη, Χ.). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Brookover, W., & Lezotte, L. (1979). Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement. Institute for research on teaching. East Lansing, MI.

Edmonds, R. (1979) Effective schools for the Urban poor. Educational Leadership, 37 (1), pp.15-24.

Finnan, C., & Swanson, J. D. (2000). Accelerating the learning of all students: cultivating culture change in schools, classrooms and individuals. Boulder, CO: Westview Press.

Fullan, M. (2001). Leading in a culture of change. Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Goodman, C. L. (1997). Principal of national blue ribbon school says high poverty schools can excel. IDRA Newsletter, 24, 6. Ανακτήθηκε 28/1/2004 από http://www.idra.org/Newsletter/1997/Jun/Zarate.htm.

Hallinger, P., Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. American Journal of Education , 94(3), 328-355.

Hopkins, D. (2001). Meeting the challenge. An improvement guide for school facing challenging circumstance. London: Department for Education and Skills.

Jasman, A. (2002, 3-7 February). Initial teacher education: Changing curriculum, pedagogies and assessment. Paper presented at the Challenging futures: Changing agendas in teacher education, Armidale.

Leithwood, K. κ.ά. (2004). How leadership influences students learning. The Wallance Foundation.

Looney, A., Cumming, J., Kleij, F. Van Der, & Harris, K. (2017). Reconceptualising the role of teachers as assessors : teacher assessment identity. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, (May), 1–26. http://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090

McBeath, J. (2001) Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

MacBeath, J., & Mortimore, P. (2001). Improving school effectiveness. UK: Mc Graw Hill Education.

McBer, H. (2000). Research into Teacher Effectiveness: a model of teacher effectiveness. Research Report 216, DfEE.

Mortimore, P. (1991) School effectiveness research: which way at the cross-roads? Paper presended at the Fourth Internasional Conference for School Effectiveness and Improvement. Cardiff.

Mortimore P. (1993) School Effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching, In: School Effectiveness and School Improvement, 4, (4): pp. 290-310.

Mortimore, P. (1995). Effective schools: current impact and future possibilities, the director's inaugural lecture. London: Institute of Education, University of London.

Purkey, S. and Smith, M (1983) Effectives Schools: A review, The Elementary Schools Journal, Vol. 83, (4) pp. 427-452.

Reynolds, D. κ.ά. (2001). School improvement for schools facing challenging ircumstances: A review of research and practice. London: Department for Education and Skills.

Robinson, V. M. J. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. ACEL Monograph Series, N. 41.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective school: a review of school effectiveness research. London: International School Effectiveness & Improvement Center. Institute of Education University of London.

Sergiovanni, T. (2001). Leadership: what's in it for school?. London: Routledge Falmer.

Silin, H., & Mulford, B. (2007). Leadership and school effectiveness and improvement. Στο T. Tawnsend (επιμ.), International Handbook of School Effectiveness and Improvement (pp. 635-658). Dordrecht: Springer.

Silins, H., Mulford, B., & Zarins, C. (2002). Organizational learning and school change. Educational Administration Quarterly, 38, 5, 611-641.

Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993), Schools make a difference. New York: Teacher College Press.

Daskalakis, Dim. (2017). Koinoniologia tis Ekpaidefsis. Athina: Ekdoseis Papazisi.

Dimitropoulos, Ef. (2010). Ekpaideftiki axiologisi: I Axiologisi tis ekpai-defsis kai tou ekpaideftikou ergou. Tom. A' . Athina: Ekdoseis Grigori.

Zalvanos, M. (2003). Didaktiki kai Axiologisi. Athina: Ekdoseis Stamouli

Zmpainos, D. & Giannakoura, A. (2010). I axiologisi tou scholikou klimatos apo ti skopia ton ekpaideftikon defterovathmias ekpaidefsis : Mia dierevnisi se Gymnasia tis Attikis. Paidagogikos Logos, 3 (16), 43-60.

Theofilidis, Ch. (1994) Orthologistiki Organosi kai Dioikisi Scholeiou. Lefko-sia: Aftoekdosi.

Theofilidis, Ch. (2012), Scholiki igesia kai dioikisi. Apo ti grafeiokratia sti metaschimatistiki igesia. Athina: Grigori.

Λαζάρου, Μ.(2018), *Η σχολική αποτελεσματικότητα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας (*διπλωματική εργασία). Φλώρινα. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Thoma, R., (2010), Paragontes scholikis apotelesmatikotitas. Epistimoniko Bima, t. 14, - Dekemvrios 2010.

Kassotakis. M. (2018) . Axiologisi ton scholikon monadon kai ton ekpaidef-tikon. Athina: Ekdoseis Grigoris.

Konstantinou, Ch. (2015). To kalo scholeio, o ikanos ekpaideftikos kai i katal-lili agogi. Athina: Gutenberg.

Bagakis, G. (2000). Proairetika Ekpaideftika Programmata sti Scholiki Ek-paidefsi, Athina: Metaichmio.

Papanaoum, Z. (1995, 2001). H dieftinsi toy sxoleioy. Theoritiki analysi kai embeiriki diereynisi. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.

Παπαναούμ, Ζ. (1995, 2001) Η διεύθυνση του σχολείου. -Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Pasiardi , G. (2001). To scholiko klima. Athina: Typothito.

Pasiardis, P. (2004) Ekpaideftiki igesia. Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti synchroni epochi. Athina: Metaichmio.

Pasiardis, P. (2009) Apotelesmatikos Diefthyntis: Aftoaxiologisi ton anagkon ton Diefthynton scholeion Dimotikis Ekpaidefsis stin Kypro. https://dspace. lib. uom. gr/bitstream/. . . /chiardis_p. 171-p. 205_1994. pdf (25/6/2009).Pasiardi , G. (2001). To scholiko klima. Athina: Typothito

Pasiardis, P., & Pasiardi, G. (2000). Apotelesmatika scholeia: pragmatikotita i outopia. Athina: Gutenberg.

Saitis, Ch. (2005) Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis. Athina: Aftoekdosi.

Saiti, A. kai Saitis, Ch. (2012a) Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis. Athi-na: Aftoekdosi. Saiti, A. kai Saitis, Ch. (2012v) O diefthyntis sto synchrono scholeio. Athina: Aftoekdosi.

Stravakou, P. (2003). O Diefthyntis tis Scholikis Monadas Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis. Theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi. Thes-saloniki: Adelfoi Kyriakidi, s. 333.

Πρόσληψη και γλωσσική πραγμάτωση της ευγένειας και της αγένειας στην ελληνική γλώσσα

Κεκρίδου Ιωάννα, Φιλόλογος, M.Ed.

Περίληψη

Στην καθημερινή διεπίδραση οι άνθρωποι προσδοκούν να κερδίζουν την αποδοχή και να γίνονται σεβαστές οι επιθυμίες που αφορούν τη δημόσια εικόνα τους. Η «ευγένεια» εκλαμβάνεται ως μέσο αποφυγής και περιορισμού των απειλητικών/προσβλητικών για το πρόσωπο πράξεων, ενώ η «αγένεια» αποτελεί αναμενόμενη, συνειδητή-ορθολογική πράξη, η οποία πραγματώνεται με ποικίλους τρόπους, στοχεύοντας στη σύγκρουση και τη δυσαρμονία στις διαπροσωπικές σχέσεις. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση, προκειμένου να παρουσιαστεί ο τρόπος πρόσληψης και γλωσσικής έκφρασης της ευγένειας και της αγένειας στην ελληνική γλώσσα.

Λέξεις-Κλειδιά: ευγένεια, αγένεια, πρόσωπο, γλωσσικές επιλογές.

Perception and linguistic realization of politeness/impoliteness in the Greek language

Kekridou Ioanna, Philologist, M.Ed.

Abstract

In everyday interaction people expect to gain acceptance and their public image to be respected. “Politeness” is perceived as a means of avoiding/limiting face-threatening-offensive acts during interaction, while “impoliteness” is an expected, conscious-rational act, which is carried out in a variety of ways, aiming at conflict and disharmony in interpersonal relationships. In this paper, a brief bibliographic review is attempted, in order to present the way of reception and linguistic expression of politeness and rudeness in the Greek language.

Key-Words: politeness, rudeness, face, language choices.

Εισαγωγή

Παραδοσιακά, η γλώσσα αντιμετωπιζόταν ως ένα οικουμενικό και ορθολογικό φαινόμενο, το οποίο αντικατόπτριζε τον τρόπο λειτουργίας του ανθρώπινου νου. Προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι έννοιες, τα «σημαινόμενα», απαιτούνταν, πέρα από τη γνώση της ίδιας γλώσσας, και η κοινή αντιληπτική ικανότητα των συνομιλούντων, γεγονός που οδήγησε στην εξέταση μεμονωμένων εκφωνημάτων και, προοδευτικά, στη μελέτη της γλωσσικής ευγένειας, μετατοπίζοντας το αντικείμενο του ενδιαφέροντος από την ατομική-αυτόνομη σύνταξη στην πραγματολογική μελέτη για την ανάλυση της γλώσσας (Sifianou, 2010:19-20). Ειδικότερα, η έννοια της «ευγένειας» βασίζεται στη

μελέτη του Goffman (1967), αναφορικά με τη σημασία του «προσώπου», ως τον τρόπο που παρουσιάζουμε τη δημόσια εικόνα μας, εστιάζοντας στην ανάγκη να προστατεύσουμε κατά τη διεπίδραση τόσο το δικό μας πρόσωπο, όσο και των άλλων, στοχεύοντας στον περιορισμό των απειλητικών πράξεων μέσω των στρατηγικών ευγένειας (Wardhough & Fuller, 2015:256-257).

Οι Brown & Levinson, με το έργο τους, «Politeness: Some universals in language usage», που κυκλοφόρησε το 1978 και επανεκδόθηκε το 1987, συνέβαλαν καθοριστικά στην αυτονόμηση της ευγένειας ως αντικείμενο μελέτης[1]. Η θεωρία τους συνδέει την ευγένεια με την αποφυγή επιθετικότητας στη διάδραση, κάνοντας λόγο για το «πρότυπο-ομιλούν άτομο» (*model person*), το οποίο είναι ορθολογικό και έχει πρόσωπο: α) «θετικό», το οποίο συνίσταται από την ανάγκη για αγάπη, αλληλεγγύη, αποδοχή και β) «αρνητικό», σχετιζόμενο με την επιδίωξη της αυτονομίας (Καραφώτη, 2014:28-30). Παράλληλα, υποστήριξαν ότι η ανάγκη προστασίας του προσώπου είναι καθολική για όλα τα ορθολογικά συνομιλούντα άτομα, με την ευγένεια να λειτουργεί ως μέσο προστασίας των απειλητικών για αυτά γλωσσικών πράξεων. Αντιστρόφως, ο Culpeper[2] προτείνει στη στρατηγική ευγένειας των Brown & Levinson μια αντίστοιχη αγένειας, η οποία, αντί για υποστηρικτική του προσώπου, λειτουργεί ως μέσο επίθεσης σε αυτό.

Η πρόσληψη της ευγένειας και της αγένειας στην ελληνική γλώσσα

Στα ελληνικά, ως «ευγένεια» ορίζεται (σύμφωνα με το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη): «*η [evjénia]: Ι1. καλή συμπεριφορά, σύμφωνα με τους κανόνες που επιβάλλει η κοινωνία, Ι2. ανωτερότητα, ιδίως από ηθική, πνευματική ή αισθητική άποψη και ΙΙ το σύνολο των στοιχείων που χαρακτηρίζουν τον ευγενή, που του δίνουν τη δυνατότητα να ανήκει στην κοινωνική τάξη των ευγενών. ΑΝΤ: αγένεια*. Ως αγένεια, αντίστοιχα, ορίζεται: *η [ajénia]: η έλλειψη καλών τρόπων στη συμπεριφορά, απρέπεια. ΑΝΤ: ευγένεια*».

Στη διδακτορική της διατριβή, η Sifianou (1987:90) αποδίδει τη δυσκολία των Ελλήνων να απαντήσουν με σαφήνεια, αναφορικά με το εννοιολογικό περιεχόμενο της «ευγένειας», στον ακαθόριστο χαρακτήρα της, καθώς εκφράζεται τόσο γλωσσικά, όσο και μη. Μελετώντας το ζήτημα της ευγένειας με βάση το πολιτισμικό υπόβαθρο της χώρας, σημειώνει ότι σε κάθε κοινωνία υπάρχει η ανάγκη ένταξης των ατόμων σε ομάδες, ως μέσο προστασίας από εξωτερικούς κινδύνους, αλλά και ενδυνάμωσης των κοινών τους ενδιαφερόντων (Sifianou, 1987:107, 110). Υπογραμμίζει δε, ότι στην Ελλάδα τόσο οι μακράς διάρκειας ιστορικές περίοδοι ξένης εισβολής, όσο και τα γεωγραφικά της χαρακτηριστικά, που δημιουργούν φραγμούς-αποστάσεις κατά μήκος της χώρας (βουνά, ποτάμια, κ.λπ.), οδήγησαν στη γλωσσική ποικιλότητα και τη διχοτόμηση των ατόμων ανάμεσα σε αυτούς που ανήκουν σε μια κοινή ομάδα (*οικείοι*) και όσους είναι εκτός αυτής (*ξένοι*).

[1] Αναλυτικά βλ. Brown & Levinson, 1999:313-315.
[2] Αναλυτικά βλ. Culpeper, 1996:356-358.

Ειδικότερα, η Ελλάδα είναι μια χώρα με «θετικό προσανατολισμό ευγένειας» στις διαπροσωπικές, οικείες και ισότιμες κοινωνικά σχέσεις (Sifianou & Antonopoulou, 2005:2). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι Έλληνες/-ίδες να συμπεριφέρονται ανεπίσημα, αυθόρμητα και με ενθουσιασμό στα άτομα της κοινής ομάδας, ενώ και οι ονομασίες που αποδίδονται στους οικείους τους να είναι ενδεικτικές της αλληλεγγύης και των στενών σχέσεων μεταξύ τους (Sifianou, 1987:110). Σύμφωνα, μάλιστα, με τη Makri-Tsilipakou (2001), η επιδοκιμασία στα ελληνικά, εκφραζόμενη με τη χρήση, αλλά και την κατάχρηση, των λέξεων «συγχαρητήρια» και «μπράβο», δηλώνει τον προσανατολισμό στη θετική ευγένεια με στόχο τη μεγιστοποίηση του επαίνου.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι οι περισσότεροι/-ες Έλληνες/-ίδες αξιολογούν ως «ευγενικούς» τους συμπατριώτες τους, αποδίδοντάς τους το χαρακτηριστικό «φιλότιμο», το οποίο συνδέεται με την τήρηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς (Sifianou, 1987:93-95). Από την άλλη μεριά, σε άτομα εκτός ομάδας οι Έλληνες/-ίδες συμπεριφέρονται ανταγωνιστικά[3] και με επισημότητα, η οποία εκφράζεται με προσεγμένο λόγο και έμμεσες συντακτικές δομές σε άτομα που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα (στα κατώτερα απουσιάζει η επισημότητα) (Sifianou, 1987:115). Τα όρια αυτά, ωστόσο, μπορούν να αλλάξουν σε περιστάσεις κατά τις οποίες άτομα διαφορετικών ομάδων νιώσουν οικεία μεταξύ τους (π.χ., σε μια ξένη χώρα) ή όταν απειλούνται κοινές αξίες-αγαθά (π.χ., εθνικότητα, θρησκεία) από κάποιον εξωτερικό εχθρό (Triandis & Vassiliou, 1972:304). Για τους/τις Έλληνες/-ίδες, ως έκφραση ευγένειας λογίζονται και τα εξωγλωσσικά-παραγλωσσικά στοιχεία (χαμόγελο, βλέμμα, εκφράσεις προσώπου, ανταλλαγή χαιρετισμών κατά τη δια ζώσης συνάντηση), αλλά και η ένδειξη ενδιαφέροντος για θέματα προσωπικής φύσης (εισόδημα, προσωπική-οικογενειακή κατάσταση, κ.λπ.) (Sifianou, 1987:97-98). Αντίθετα, αγένεια θεωρούνται οι ύβρεις, οι προσβολές, η αύξηση του τόνου/έντασης φωνής και, γενικότερα, η υποτιμητική συμπεριφορά (λεκτική ή μη), η απουσία χαιρετισμού σε μια συνάντηση (καθώς αποτελεί ένδειξη αδιαφορίας-εχθρικότητας), η επικίνδυνη οδήγηση, η μη τήρηση σειράς προτεραιότητας και η απουσία ή κακής ποιότητας εξυπηρέτηση εκ μέρους των κρατικών λειτουργών ή του προσωπικού καταστημάτων (Sifianou, 1987:96-97, 99).

Στη κοινωνιογλωσσολογική της μελέτη, η Marmaridou (1987) εξέτασε φαινόμενα ευγένειας στις τυποποιημένες ανακοινώσεις της Ολυμπιακής Αεροπορίας στα ελληνικά και τα αγγλικά, τα οποία -σε αντίθεση με τα ελληνικά- έχουν «αρνητικό προσανατολισμό ευγένειας». Εντόπισε γλωσσικές διαφοροποιήσεις στην ελληνική γλώσσα, που αφορούν την ανάγκη αιτιολόγησης ενός αιτήματος, η οποία πραγματώνεται με την παράλληλη χρήση α΄ πληθυντικού προσώπου (ένταξη του εκφωνητή στο σύνολο, οικειότητα και αμεσότητα) και ενεργητικής φωνής (προσωπικό και απλό ύφος), προκειμένου να διασφαλιστεί η συνεργατικότητα και η αρμονία στη σχέση ομιλητή/-τριας - ακροατή/-τριας. Αντίστοιχα, οι έρευνες των Bakakou-Orfanou (1988-1989), Pavlidou

[3] Σύμφωνα, μάλιστα, με τους Triandis & Vassiliou (1972:305, όπ. αναφ. στο Sifianou, 1987:117), έχουν στο λεξιλόγιό τους διαφορετικές λέξεις για τα είδη του λήμματος: «ανταγωνισμός = διάθεση για επιβολή μέσω αναμέτρησης και «άμιλλα» = διάθεση για συναγωνισμό, χωρίς αντιπαλότητα.

(1994) και Pavlidou (1997), για τον τρόπο τηλεφωνικής επικοινωνίας των Ελλήνων/-ίδων, έδειξαν ότι: α) αποφεύγεται ο αυτοπροσδιορισμός, όχι μόνο ως υπερβολικά τυποποιημένος και επίσημος, αλλά και ως περιττός, καθώς προσδοκάται ότι ο καλούμενος θα αναγνωρίσει την ταυτότητα του καλούντος ατόμου (ένδειξη αισιοδοξίας), β) προτιμώνται οι ερωτήσεις αντί των χαιρετισμών, όταν απαντάται μια εισερχόμενη κλήση και γ) τα τηλεφωνήματα στοχεύουν -κατά κύριο λόγο- στην επικοινωνία και την ένδειξη ενδιαφέροντος και, συνεπώς, δεν έχουν απολογητικό χαρακτήρα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Έλληνες/-ίδες δεν συνδέουν απαραίτητα την ευγένεια με τη διακριτικότητα και την έκφραση συγνώμης ή ευγνωμοσύνης[4], ενώ απολογούνται μόνο για σοβαρά θέματα. Σύμφωνα με τη Symeon (2000, όπ. αναφ. στο Sifianou & Antonopoulou, 2005:5), η αλληλοβοήθεια (ηθική και οικονομική) είναι αυτονόητη στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, ενώ η ευγένεια σε αυτές τις περιπτώσεις μαρκάρεται, συχνά, αρνητικά, καθώς θεωρείται ως δηλωτική της προσπάθειας αποφυγής παροχής βοήθειας εκ μέρους του ομιλούντος ατόμου. Με τον ίδιο τρόπο, οι Sifianou & Antonopoulou (2005:5) σημειώνουν ότι στις στενές/οικογενειακές σχέσεις οι ευχαριστίες εκλαμβάνονται, αν όχι προσβλητικές, τουλάχιστον περιττές, καθώς οι αποστάσεις μεταξύ των συγγενικών προσώπων είναι μικρές ή ανύπαρκτες.

Η Μπέλλα (2008:266-267), μελετώντας τις στρατηγικές ευγένειας των Ελλήνων/-ίδων στο πλαίσιο άμεσων προσκλήσεων μεταξύ Αθηναίων διαφορετικών ηλικιακά ομάδων, καταλήγει στα εξής συμπεράσματα: α) τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές αρνητικής ευγένειας και επιμένουν λιγότερο για την ικανοποίηση του αιτήματός τους[5], αντιμετωπίζοντας, παράλληλα, τις προσκλήσεις προς τους ίδιους ως απειλή για το αρνητικό τους πρόσωπο, β) οι μικρότεροι σε ηλικία συμμετέχοντες/-ουσες επιλέγουν σχεδόν αποκλειστικά στρατηγικές θετικής ευγένειας, θεωρώντας την επιμονή ως ένδειξη αλληλεγγύης μεταξύ ίσων, γ) η επιμονή των νέων συνδέεται με τις λιγότερες κοινωνικές τους υποχρεώσεις και, συνεπαγωγικά, τη διάθεση περισσότερου ελεύθερου χρόνου και δ) οι παραπάνω συμπεριφορές δεν εντοπίζονται μόνο στα αγροτικά περιβάλλοντα (όπως θεωρούνταν με κριτήριο τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά), αλλά και στα αστικά και, έτσι, αποτελούν καθολικό χαρακτήρα στην ελληνική επικράτεια.

Αναφορικά με τον τρόπο πρόσληψης της ευγένειας από τους Νεοέλληνες/-ίδες, η έρευνα των Sifianou & Tzanne (2010) έδειξε ότι τόσο η ευγένεια, όσο και η αγένεια στα ελληνικά γίνονται περισσότερο αντιληπτές σε μη γλωσσικό επίπεδο. Αντίστοιχα, προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος που προσλαμβάνουν την ευγένεια/αγένεια μεταπτυχιακοί/ές και διδακτορικοί/-ές φοιτητές/-τριες, η Καραφώτη (2014), ανέλυσε συνομιλίες φυσικού προφορικού και αυθόρμητου λόγου από το Corpus Προφορικού Λόγου του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη]. Κατέληξε στη διαπίστωση ότι οι παραπάνω έννοιες αποτελούν για τους/τις συμμετέχοντες/-

[4] Οι οποίες, θεωρούν, ότι, όταν εκφράζονται, πρέπει να συνοδεύονται από χαμόγελο και ευχάριστη διάθεση (Sifianou, 1987:96-97).
[5] Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι υποδηλώνεται συνολικά αρνητική ευγένεια εκ μέρους τους.

ουσες ένα είδος κοινωνικής πρακτικής (ηθικής τάξης), που απορρέει από τη διατήρηση ή μη της (α)συμβατότητας ανάμεσα στη θετική εικόνα που το άτομο επιδιώκει για τον εαυτό του και σε αυτή που η κοινωνία του αναγνωρίζει.

Σε πιο πρόσφατη έρευνα της Σηφιανού (2017), στην οποία συμμετείχαν 100 προπτυχιακές φοιτήτριες του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, χωρίς προηγούμενη ενασχόληση με ζητήματα ευγένειας, ζητήθηκε να οριστεί η έννοια, να δοθούν τα χαρακτηριστικά του ευγενικού ατόμου, αλλά και να παρουσιαστούν δείγματα ευγενικής συμπεριφοράς. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, αποδεικνύεται η σύνδεση της ευγένειας (μεμονωμένα ή συνδυαστικά) με την έννοια του «σεβασμού», των «καλών τρόπων» και της αλληλοβοήθειας. Ειδικότερα, μάλιστα, για τον σεβασμό, παρατηρήθηκε ότι πολλές πληροφορήτριες έκαναν λόγο για την ανάγκη του «αυτοσεβασμού», ως προϋπόθεση σεβασμού απέναντι στους άλλους, επεκτείνοντας τη σημασία του, από τα παραδοσιακά πλαίσια τυπικότητας/αρνητικής ευγένειας σε αυτά της αλληλεγγύης/θετικής ευγένειας. Αξιοσημείωτο είναι ότι για κάποιες συμμετέχουσες οι «καλοί τρόποι» προσλαμβάνονται και ως «υποκριτική ευγένεια», στο πλαίσιο της «αστικής συμπεριφοράς», που σχετίζεται με την προσποιητή-τυποποιημένη γλωσσική ευγένεια, αλλά και το γεγονός ότι συνέδεσαν την ευγένεια με τον σεβασμό απέναντι σε όλους τους ανθρώπους, δίνοντας σε αυτήν ηθικό/ανθρωπιστικό χαρακτήρα (Σηφιανού, 2017:60). Τέλος, για κάποιες πληροφορήτριες, η ευγένεια θεωρήθηκε ως έμφυτη ιδιότητα, η οποία σπάνια εκφράζεται γλωσσικά και, όταν αυτό συμβαίνει (π.χ., πληθυντικός ευγενείας), αφορά την επικοινωνία με άτομα μη οικεία μεταξύ τους ή/και τη διάδραση με πρόσωπα που έχουν κοινωνικό κύρος (Σηφιανού, 2017:56).

Γλωσσικές επιλογές για την έκφραση ευγένειας/αγένειας στα ελληνικά

Όπως προαναφέρθηκε, οι έννοιες της ευγένειας/αγένειας στην ελληνική γλώσσα πραγματώνονται και προσλαμβάνονται τόσο γλωσσικά, όσο και με τη χρήση εξωγλωσσικών-παραγλωσσικών στοιχείων. Στην παρούσα ενότητα θα γίνει αναφορά στη γλωσσική τους αποτύπωση σε επίπεδο γραμματικής, συντακτικού και λεξιλογίου. Ειδικότερα, στα ελληνικά η έκφραση αιτημάτων για πράξη δηλώνεται μέσω: α) της οριστικής, β) της υποτακτικής και γ) της προστακτικής. Πιο συγκεκριμένα, η προστακτική χρησιμοποιείται ευρέως στην καθημερινή διεπίδραση σε ποικίλα συμφραζόμενα, η υποτακτική συναντάται συχνότερα με τη μορφή ερώτησης, η οριστική ενεστώτα αξιοποιείται για τη δήλωση βεβαιότητας και αμεσότητας, ενώ η απουσία περιγραφικού ρήματος (*θέλω*, *μπορώ*, κ.λπ.) δηλώνει τον αυτοματοποιημένο χαρακτήρα των καθημερινών αιτημάτων (Sifianou & Antonopoulou, 2005:3-4). Σε πραγματολογικό επίπεδο, η υποτακτική συνδέεται περισσότερο με την ευγένεια, καθώς η τροπικότητα που εκφράζεται μέσω αυτής δηλώνει -συνήθως- το επιθυμητό-πιθανό ή/και την απορία (*απορηματική υποτακτική*), δίνοντας, έτσι, στον/στη δέκτη/-τρια του εκφωνήματος τη δυνατότητα άρνησης (*Θα ήθελες να πάμε σινεμά; Θα μπορούσα να σε ρωτήσω κάτι; Ας πάμε στην εκδρομή! Αν μου επιτρέπεις, θα ήθελα να φύγω*). Αντίθετα, η προστακτική συνδέεται περισσότερο με αγενή εκφωνήματα, καθώς δηλώνει -κυρίως- υποχρέωση ή προσταγή

(*Έλα εδώ! Σκάσε! Λέγε γρήγορα την αλήθεια!*). Μάλιστα, για αυτόν τον λόγο προκαλεί συχνά την αντίδραση/απείθεια του/της δέκτη/-τριας ή την αντιπάθεια απέναντι στον πομπό του εκφωνήματος[6].

Οι Brown & Gilman (1960, όπ. αναφ. στο Tannen & Kakava, 1992:12) μελετούν την επιλογή των κατάλληλων αντωνυμικών τύπων στο β΄ πρόσωπο, οι οποίοι υποδηλώνουν τη διάκριση μεταξύ «ευγενικής» (επίσημης) και «οικείας» (ανεπίσημης) γλωσσικής συμπεριφοράς. Έτσι, η αντωνυμία «εσείς» (γαλλικά: vous < V) είναι δηλωτική της «εξουσίας/κυριαρχίας», ενώ η αντίστοιχη «εσύ» (γαλλικά: tu < T) της «αλληλεγγύης» μεταξύ των συνομιλούντων, με την προϋπόθεση να εμφανίζουν αμοιβαιότητα στη χρήση τους. Σύμφωνα με τον Πολίτη (2015:8-9), η χρήση του πληθυντικού ευγενείας εξαρτάται από την (α)συμμετρία της σχέσης των συνομιλητών/-τριών, τη συχνότητα στη διεπίδραση και τη συναισθηματική τους σχέση, την ηλικία (οι νέοι τον χρησιμοποιούν λιγότερο), το φύλο, την κοινωνική τάξη, τον τόπο διαμονής (στα αστικά περιβάλλοντα είναι πιο έντονη η χρήση του) και τον πολιτισμό κάθε χώρας. Η ελληνική γλώσσα, ακολουθώντας τον κανόνα T/V, χρησιμοποιεί το β΄ πληθυντικό πρόσωπο (δηλώνεται τόσο με την ίδια την αντωνυμία *εσείς*, όσο και με την κατάληξη των ρημάτων *-τε*), για να εκφραστεί επισημότητα και ευγένεια σε συνθήκες κοινωνικής απόστασης/διαφοροποίησης μεταξύ των συμμετεχόντων στη διεπίδραση, ενώ χρησιμοποιείται μόνο στην άμεση/ευθεία διάδραση με ένα μεμονωμένο άτομο (Sifianou, 1987:131-132, 134).

Αναλυτικότερα, σε συνδυασμό με τον βαθμό οικειότητας ή μη μεταξύ των συμμετεχόντων, το β΄ ενικό πρόσωπο συνοδεύεται από το μικρό όνομα, ενώ το β΄ πληθυντικό από το επώνυμο με την πρόταξη των λημμάτων «κύριε/κυρία/δεσποινίς» ή συνδυαστικά με τον τίτλο του δέκτη του εκφωνήματος, όταν το πρόσωπο ανήκει ιεραρχικά στα ανώτατα κοινωνικά στρώματα (*σεβασμιότατε κύριε*, *κύριε καθηγητά*, κ.λπ.) (Sifianou, 1987:137-138, 141-142). Ωστόσο, η Sifianou (1987:141-143) σημειώνει ότι, μολονότι κάποιοι τίτλοι συνδέονται με τον σεβασμό και δηλώνουν επαγγέλματα κύρους, δεν συνοδεύονται από τα «κύριε/-ία» αλλά μόνο από τον πληθυντικό ευγενείας (π.χ., δεν χρησιμοποιείται ο τύπος **κύριε γιατρέ*). Το ίδιο, μάλιστα, ισχύει και με τα επαγγέλματα χαμηλού κύρους (π.χ., είναι αδόκιμη η προσφώνηση **κύριε περιπτερά*). Ενδιαφέρον, κατά τη γνώμη μου, παρουσιάζει και το γλωσσικό σχήμα: «κυρ'/κυρά + β΄ ενικό», ως ένδειξη σεβασμού, οικειότητας ή συμπάθειας, που χρησιμοποιείται, κυρίως, από νεότερους σε πρόσωπα μεγάλης ηλικίας (*Τι κάνεις κυρ' Θόδωρε;/Γεια σου κυρά Δέσποινα!*). Όχι σπάνια, ωστόσο, τα «κυρά/κυρία», σε κάποια συμφραζόμενα, χρησιμοποιούνται και απαξιωτικά για το γυναικείο φύλο, όταν δεν συνοδεύονται από το όνομα της αποδέκτριας του εκφωνήματος (*Άντε τράβα κυρά μου, μη σου πω καμιά κουβέντα!/Ώστε έτσι σου είπε η …κυρία;*).

Ιδιαίτερα ευρεία είναι η χρήση στον ανεπίσημο, κυρίως, λόγο των υποκοριστικών στην

[6] Εξαίρεση αποτελούν οι κελευστικές γλωσσικές πράξεις, στις οποίες η χρήση της προστακτικής είναι αναμενόμενη και, έτσι, φυσικοποιείται (π.χ., στρατός, πυρκαγιά).

ελληνική γλώσσα (στη μη κυριολεκτική χρήση τους), αλλά και τύπων που αποδίδουν συγγενική σχέση ή τα μέρη του ανθρώπινου σώματος. Αυτά συναντώνται στον λόγο είτε μεμονωμένα, είτε συνοδευόμενα από την κτητική αντωνυμία *μου/μας*), ως δηλωτικά της σχέσης εξάρτησης, ή οικειότητας των αλληλεπιδρώντων προσώπων (*κουκλίτσα [μου], κορούλα [μου], καρδούλα [μου]*) (Sifianou, 1987:145-146), ενώ, συχνά, το ίδιο ισχύει και για τα μεγεθυντικά[7] (*κοριτσάρα, Χρηστάρας, δικηγοράρα, καθηγηταράς*). Ειδικότερα, για την αντωνυμία «μας» (στο α΄ πληθυντικό), παρατηρείται ότι μπορεί να δηλώσει είτε ένταξη σε ομάδα (*Η Μαρία μας, γέννησε*), είτε επισημότητα (*Μας συγχωρείτε*) (Sifianou, 1987:151). Τα υποκοριστικά και τα μεγεθυντικά, χρησιμοποιούνται και ως δείκτες αγένειας, απαξίωσης ή/και ειρωνείας στον προφορικό, κυρίως, λόγο (π.χ., *Άσε μας κουκλίτσα μου!/Βλακωδέστατε!*), ενώ εξαρτώνται άμεσα από τα συμφραζόμενα και τις περιστάσεις επικοινωνίας (Ευθυμίου, 2015:216-217). Επιπρόσθετα, στον προφορικό-καθημερινό λόγο γίνεται χρήση των λεξημάτων[8] «ρε», «βρε», «μωρέ», «μω(α)ρή», για να δηλωθεί οικειότητα (Sifianou, 1987:147 ˙ Χριστοπούλου, 2010:82), αλλά και ως τρόπος προσφώνησης ή/και επίθεσης στις διαπροσωπικές σχέσεις (*Έλα ρε βλάκα, θα περάσουμε ωραία!/Τι κάνεις μωρή ηλίθια, τρελάθηκες;*). Από τους μεγαλύτερους σε ηλικία ανθρώπους προσλαμβάνονται, συνήθως, ως ασέβεια προς το πρόσωπό τους και χαρακτηρίζονται ως «αγενείς» συμπεριφορές (κυρίως, όταν χρησιμοποιούνται από τους νέους).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή του λεξιλογίου στη δήλωση της ευγένειας/αγένειας στα ελληνικά και, πιο συγκεκριμένα, του «περιθωριακού λεξιλογίου» (εφεξής: ΠΛ). Σύμφωνα με τον Ξυδόπουλο (2008:233), ο όρος αφορά το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες σε ορισμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Σχετίζεται με επιδοκιμαστικούς/αποδοκιμαστικούς χαρακτηρισμούς ή πράξεις, αλλά και τα χαρακτηριστικά του ανθρωπίνου σώματος και τις λειτουργίες του. Σε ανεπίσημα συμφραζόμενα δημιουργεί σχέσεις οικειότητας, ενώ στα επίσημα περιβάλλοντα προκαλεί ένταση μεταξύ των συμμετεχόντων, μαρκάροντας τη συμπεριφορά τους ως «αγενή», καθώς συνδέεται με τη λεκτική βία, η οποία υποκαθιστά τη σωματική (Χριστοπούλου, 2016:20-21, 26-27). Ειδικότερα, η Χριστοπούλου (2016:44-45) καταγράφοντας το σημασιολογικό περιεχόμενο και τις περιστάσεις χρήσης του ΠΛ στην ελληνική γλώσσα, σημειώνει ότι, με βάση τη σημασία που αυτό έχει σε συγκεκριμένο περικείμενο, μπορεί να διακριθεί σε λέξεις/φράσεις: α) προσβλητικές του προσώπου (με την κυριολεκτική τους σημασία, με στόχο την εξύβριση), β) με ουδέτερη/οικεία διάθεση (για την ανάπτυξη/ενίσχυση φιλικών δεσμών - συναντώνται λέξεις/φράσεις από την πρώτη κατηγορία, αλλά με τη μεταφορική τους σημασία), γ) δηλωτικές αγανάκτησης για μια κατάσταση/συμβάν (δεν αναφέρονται συγκεκριμένα σε πρόσωπο) και δ) επιδοκιμασίας (σε πρόσωπο/κατάσταση/αντικείμενο) [9].

[7] Η αναφορά στα μεγεθυντικά αποτελεί δική μου προσθήκη.
[8] «Δείκτες προσοχής», κατά τη Χριστοπούλου (2010:82).
[9] Ενδεικτικά βλ. εύρος λ. «μαλάκας» στο Ξυδόπουλος, 2017:257-258.

Μολονότι το ΠΛ στις οικείες σχέσεις έχει σπάνια αρνητικό περιεχόμενο, μεταξύ αγνώστων στοχεύει αποκλειστικά στην προσβολή και την εξύβριση, ενώ σχεδόν απουσιάζει από τον επίσημο γραπτό λόγο, ως ακατάλληλο σε αυτά τα επικοινωνιακά περιβάλλοντα, με εξαίρεση τα διαδικτυακά μέσα, στα οποία η διάδραση χαρακτηρίζεται από ανεπισημότητα, με πολλά στοιχεία προφορικότητας και, συνεπώς, ευρείας χρήσης του ΠΛ (Χριστοπούλου, 2016:72-73). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το ΠΛ περιλαμβάνει λέξεις/φράσεις θεμάτων που θεωρούνται ταμπού σε κάθε κοινωνία και είναι γνωστές στους/στις χρήστες/-τριες της εκάστοτε γλώσσας (Χριστοπούλου, 2010:70), με αποτέλεσμα να συνδέεται με την κουλτούρα κάθε χώρας, ενισχύοντας τη σχέση γλώσσας και πολιτισμού. Η Ελλάδα, ως κράτος που ανήκει στη Δύση, εστιάζει στην αγνότητα και την καθαρότητα (Χριστοπούλου, 2010:76), με αποτέλεσμα το ΠΛ της γλώσσας να περιλαμβάνει λέξεις-φράσεις που προσβάλλουν τις παραπάνω έννοιες (π.χ., τα θεία, ο αγοραίος έρωτας, οι λειτουργίες του σώματος).

Επίλογος

Η ευγένεια και η αγένεια στα ελληνικά εκφράζονται τόσο γλωσσικά όσο και με άλλους σημειωτικούς τρόπους. Δεδομένου ότι η ελληνική γλώσσα έχει θετικό προσανατολισμό ευγένειας, για τους/τις ομιλητές/-τριες είναι πολύ σημαντική η οικοδόμηση και διατήρηση μιας θετικής εικόνας για τον εαυτό τους, αλλά και η αποδοχή αυτής της «αυτοεικόνας» από την κοινωνία. Για τους/τις Έλληνες/-ίδες, η ευγένεια συνδέεται, κυρίως, με την «ηθική», η οποία εκφράζεται μέσω της αλληλοβοήθειας, της αλληλεγγύης για τον συνάνθρωπο και του σεβασμού στις πολιτισμικές αξίες. Αντίθετα, η αγένεια ταυτίζεται με την έλλειψη «καλών τρόπων» συμπεριφοράς και πραγματώνεται τόσο με τη χρήση υποτιμητικών λέξεων-φράσεων, όσο και με την αδιαφορία απέναντι στις κοινωνικές συμβάσεις και την έλλειψη ενσυναίσθησης προς τον συνάνθρωπο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bakakou-Orfanou, E. (1988-1989). Tilefoniki epikoinonia: Ekfonimatiki poikilia tis paraklisis gia syndesi me to kaloumeno prosopo (Telephone interaction: Variation in switchboard requests). Glossologia 7-8, 35-50.

Bella, S. (2008). Diatyposi Proskliseon: Ilikiakes Diafores. Meletes gia tin Elliniki Glossa, 28, 267-278.

Brown, R. & Gilman, A. (1960). The pronouns of power and solidarity. In Style in Language. Thomas A. (Ed.) (pp. 253-276). Cambridge, Massachusetts: Technology Press of M.LT.

Brown, P. & Levinson, S., C. (1999). Politness: Some Universals in Language Usage. Cambridge. Cambridge University Press.

Christopoulou, K. 2010. To asemno Lexilogio tis Neas Ellinikis: mia meleti ton morfologikon, simasiologikon kai pragmatologikon charaktiristikon tou. (Adimosiefti

ergasia). Panepistimio Patron. Diathesimo sto: https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4159/1/%ce%9c%ce%b5%cf%84%ce%b1%cf%80%cf%84%cf%85%cf%87%ce%b9%ce%b1%ce%ba%ce%ae%20%ce%95%cf%81%ce%b3%ce%b1%cf%83%ce%af%ce%b1.pdf

Christopoulou, K. (2016). Mia lexikologiki prosengisi sto perithoriako lexilogio tis Neas Ellinikis. (Didaktoriki diatrivi). Patra. Diathesimo sto: https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/39603?lang=el#page/1/mode/1up

Culpeper, J. (1996). Towards an anatomy of impoliteness. Journal of Pragmatics 25, 349-367. Diathesimo sto: https://www.researchgate.net/publication/222497902_Towards_an_Anatomy_of_Impolitenes

Efthymiou, A. (2015). Ypokorismos kai epitasi sta paragoga epitheta tis neas ellinikis. Meletes gia tin elliniki glossa 35, 216-227.

Goffman, E. (1967). Interaction ritual. Chicago: Aldine Publishing.

Karafoti, E. (2014). Evgeneia, ageneia kai to prosopo tou omilountos atomou. (Didaktoriki diatrivi). APTh. Diathesimo sto: https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/35293#page/1/mode/1up

Lexiko tis Koinis Neoellinikis. Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis. (2006). Institouto Neoellinikon Spoudon [Idryma M. Manoli Triantafyllidi]. Thessaloniki.

Makri-Tsilipakou, M. (2001). Congratulations and bravo! In A. Bayraktaroğlu and M. Sifianou (Eds) (pp. 137-178).

Marmaridou, A.S.A. (1987). Semantic and pragmatic parameters of meaning: On the interface between contrastive text analysis and the production of translated texts. Journal of Pragmatics 11, 721-736.

Pavlidou, Th. (1994). Contrasting German-Greek politeness and the consequences. Journal of Pragmatics 21, 487-511.

Pavlidou, Th. (1997). The last five turns: Preliminary remarks on closings in Greek and German telephone calls. International Journal of the Sociology of Language 126, 145-162.

Politis, P. (2015). Ta keimena sta encheiridia tou Dimotikou gia to glossiko mathima. Zitimata typologias kai didaktikis. Kentro Ellinikis Glossas. Diathesimo sto: http://www.greek-lanquage.gr/digitalResources/el/index.html

Sifianou, M. (1987). Politeness markers in Greek and in English. (Didaktoriki diatrivi). Thessaloniki. Diathesimo sto:

https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/0650?lang=el#page/3/mode/1up

Sifianou, M., & Antonopoulou, E. (2005). Politeness in Greece: The politeness of involvement. In L. Hickey & M. Stewart (Eds.), Politeness in Europe (pp. 263–276). Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters.

Sifianou, M. (2010). Linguistic politeness: Laying the foundations. In: Miriam Locher and Graham Sage (Eds.), Interpersonal Pragmatics, 6 (pp. 17-42). Berlin: Mouton de Gruyter.

Sifianou, M. & Tzanne, A. (2010). Conceptualizations of Politeness and Impoliteness in Greek. Intercultural Pragmatics 7(4), 661–687.

Sifianou, M. (2017). I ennoia tis evgeneias sta ellinika. (The concept of politeness in Greek). (2017). Sto Th. Georgakopoulos, Th.-S. Pavlidou, M. Pechlivanos, A. Alexiadou, I. Androutsopoulos, A. Kalokairinos, S. Skopeteas & K. Stathi (Epim.), Praktika 12ou Diethnous Synedriou Ellinikis Glossologias. Ekdosi Romiosini/CeMoG, Freie Univerität Berlin (ss. 45-74).

Symeon, D. (2000) Apologies in Greek and English. PhD thesis, University of Athens.

Tannen, D. & Kakava C. (1992). Power and solidarity in Modern Greek conversation: Disagreeing to agree. Journal of Modern Greek studies 10:1, 11-34.

Tannen, D. & Kakava C. (1992). Power and solidarity in Modern Greek conversation: Disagreeing to agree. Journal of Modern Greek studies 10:1, 11-34.

Triandis, H.C. & Vassiliou, V. (1972). A comperative analysis of subjective culture. In Triandis (Ed.) (pp. 299-335).

Wardhaugh, R., & Fuller, J. M. (2014). An introduction to sociolinguistics. (7th ed.,). Somerset: John Wiley & Sons, Incorporated.

Xydopoulos, I.,G. (2008). Lexikologia: Eisagogi stin Analysi tis Lexis kai tou Lexikou. Athina: Patakis.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

«Δεν θα σε βάλω εγώ ποτέ να μαγειρέψεις…» - Στερεότυπα και φύλο: διδακτικό σενάριο βασισμένο στα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τη νεοελληνική γλώσσα Γυμνασίου

Παρασκευά Μαρία, Φιλόλογος, Επιμορφώτρια ΙΕΠ, Phd Εκπαιδευτικής Γλωσσολογίας

Περίληψη

Το σενάριο αξιοποιεί θεωρίες κριτικής ανάγνωσης καθώς και λειτουργικής προσέγγισης της γλώσσας με στόχο να ενισχύσει τόσο τις αναγνωστικές όσο και τις συγγραφικές πρακτικές των μαθητών/τριών σε ποικιλία κειμενικών πόρων που έχουν ως κοινή κειμενική θεματική τις ηγεμονικές ιδεολογίες γύρω από τις έμφυλες ταυτότητες. Το σενάριο δημιουργήθηκε στα πλαίσια της επιμόρφωσης επιμορφωτών Β΄ του ΙΕΠ για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών στη νεοελληνική γλώσσα Γυμνασίου, από όπου και αντλεί το θεωρητικό και μεθοδολογικό του πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: διδακτικό σενάριο, Λειτουργική Γραμματική, έμφυλες ταυτότητες, διαφήμιση, κριτική ανάγνωση, νεοελληνική γλώσσα

Abstract

«*I'll never make you cook*» - Stereotypes and gender: a teaching scenario adapted to the New Curricula for the Modern Greek Language for High School

Paraskeva Maria, philologist, IEP teacher trainer, Phd in educational linguistics

This teaching scenario draws on theories of both critical and functional approaches to language and aims to enhance students' reading and writing practices in a variety of textual sources that deal with hegemonic ideologies around gender identities. The scenario was designed in the frame of the IEP's instructors' training on the New Curricula of Modern Greek Language in Secondary Education, from which it derives its theoretical and methodological framework.

Keywords: teaching scenario, Functional Grammar, gender identities, advertise, critical reading, Modern Greek Language

Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος: *«Δεν θα σε βάλω εγώ ποτέ να μαγειρέψεις…»*-Στερεότυπα και φύλο

Τάξη: Γ΄ Γυμνασίου- θεματικά πεδία: φύλο και δικαιώματα, ψηφιακός κόσμος, διαφήμιση, (εναλλακτικά: Ευρωπαϊκή Ένωση)

Προτεινόμενη διάρκεια: 8 διδακτικές ώρες

Χώρος: Αίθουσα διδασκαλίας

Προϋποθέσεις υλοποίησης για εκπαιδευτικό και μαθητή

Κεντρικός βιντεοπροβολέας (ή σταθμοί εργασίας με υπολογιστή ανά ομάδα), πρόσβαση στο διαδίκτυο και στην ηλεκτρονική τάξη, φύλλα εργασίας σε ηλεκτρονική (αναρτημένα στην ηλεκτρονική τάξη) και έντυπη μορφή.

Εισαγωγικές επισημάνσεις: Θεωρητικό- Μεθοδολογικό πλαίσιο

Το σενάριο εντάσσεται θεωρητικά σε ένα πλαίσιο κριτικής προσέγγισης των κειμένων, με βάση το οποίο η γλώσσα δεν αποτελεί μια αμετάβλητη και στατική οντότητα, αλλά διαμορφώνει και κατασκευάζει πραγματικότητες και συμβάλλει ως κοινωνική πρακτική λόγου στη διαμόρφωση ιδεολογιών (Fairclough, 2010). Ειδικότερα εστιάζεται τόσο στην ερμηνευτική ανάγνωση όσο και στην παραγωγή και συνδημιουργία ποικίλων κειμενικών ειδών που έχουν ως κοινή θεματική τις ηγεμονικές ιδεολογίες γύρω από τις έμφυλες ταυτότητες. Μέσα από συγκεκριμένα στάδια (προαναγνωστικό- κυρίως αναγνωστικό- μετα-αναγνωστικό ή προσυγγραφικό- κυρίως συγγραφικό-μετα-συγγραφικό) ανάλυσης και σύνθεσης των κειμένων, τα τελευταία αντιμετωπίζονται ως κοινωνικές διαδικασίες και εντάσσονται σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Ως αφόρμηση αξιοποιείται ένα κείμενο από την επικαιρότητα των τελευταίων ετών σχετικά με την έμφυλη βία καθώς και ένα τραγούδι. Αρχικά, οι μαθητές/τριες μελετούν και προσεγγίζουν κριτικά κειμενικούς πόρους (άρθρο σε ιστότοπο, τραγούδι και επιστημονικά άρθρα,) με κοινή θεματική και με απώτερο σκοπό τη σύνδεση με την προηγούμενη εμπειρία τους αλλά και τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους σχετικά με το θέμα. Στη συνέχεια με βάση τις γνώσεις που αποκόμισαν καλούνται να διερευνήσουν τις ιδεολογικές κατασκευές που προβάλλονται μέσα από κείμενα μαζικής κουλτούρας σχετικά με τη γυναικεία και την αντρική ταυτότητα (Αρχάκηςetal, 2016). Στο σενάριο αξιοποιούνται θεωρίες λειτουργικής χρήσης της γραμματικής (Halliday, 1994) οπότε και οι λεξικογραμματικές επιλογές εξετάζονται σε συνάρτηση με τα κειμενικά είδη που εξυπηρετούν, ενώ αναλύονται σημειωτικοί τρόποι παραγωγής των νοημάτων στα πολυμεσικά κείμενα (Κουτσογιάννης, 2012; Μιχάλης, 2016)

. Μεθοδολογικά, προτείνονται διδακτικές πρακτικές που έχουν τις καταβολές τους στις κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης, όπου η τελευταία επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητικών ταυτοτήτων μεταξύ τους, αλλά και με τον/την εκπαιδευτικό. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες (ο τρόπος εξαρτάται από τη σύνθεση και τις ανάγκες της τάξης καθώς και την ταυτότητα του εκπαιδευτικού) και προχωρούν στην ομαδοσυνεργατική ανάγνωση με τη διαρκή καθοδήγηση και υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού. Εδώ μπορούν να αξιοποιηθούν στρατηγικές ανάγνωσης από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία όπως π.χ. *οι κολλητοί ανάγνωσης ή σκέφτομαι–συνεργάζομαι-μοιράζομαι*, ανάλογα με την τάξη και τα κριτήρια διαφοροποίησης, όπως τα έχει

αξιολογήσει ο/η εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τα παιδιά. Στην ίδια κατεύθυνση, τα παιδιά συνδιαμορφώνουν και το τελικό προϊόν, μέσα από κατανομή ρόλων ως προς το προσυγγραφικό-συγγραφικό-μετασυγγραφικό στάδιο

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

- ✓ Να εξασκηθούν στην ανάγνωση και ερμηνεία εκτεταμένων κειμένων-κειμένων επιχειρηματολογίας σε προσχεδιασμένο προφορικό, αλλά και σε γραπτό λόγο.
- ✓ Να προσεγγίσουν κριτικά τα πολυμεσικά κείμενα και τα μέσα μαζικής κουλτούρας ως φορείς γλωσσικών κατασκευών που μεταφέρουν ιδεολογίες.
- ✓ Να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στις ηγεμονικές αντιλήψεις και ιδεολογίες που προβάλλονται από τα ΜΜΕ
- ✓ Να εξασκήσουν γενικότερα τις αναγνωστικές τους πρακτικές με απώτερο σκοπό να ενδυναμώσουν σταδιακά την αναγνωστική τους ταυτότητα ως ενεργά υποκείμενα που «ξαναγράφουν τα κείμενα» καθώς τα διαβάζουν
- ✓ Να προσεγγίσουν κριτικά τις ηγεμονικές αντιλήψεις και τα στερεότυπα σχετικά με τις έμφυλες ταυτότητες.
- ✓ Να κατανοήσουν πως τα κείμενα εντάσσονται σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια και αποτελούν κοινωνικές κατασκευές
- ✓ Να σκεφτούν πως οι λεξικογραμματικές δομές /μορφές αποτελούν επιλογές που εξυπηρετούν και συνδιαμορφώνουν το νόημα και τους επικοινωνιακούς/κοινωνικούς και υφολογικούς στόχους του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκουν.
- ✓ Να αναπτύξουν προσχεδιασμένο προφορικό λόγο.
- ✓ Να ενδυναμώσουν την ερευνητική τους ταυτότητα μέσα από διερευνητικές πρακτικές μάθησης.

<u>Φύλλο Εργασίας 1 (2ώρες) :</u> Ανάγνωση εκτεταμένου κειμένου

- *Οι μαθητές, αφού χωριστούν σε ομάδες, διαβάζουν το κείμενο από το διαδίκτυο είτε σε κεντρική προβολή είτε κάθε ομάδα χωριστά αν υπάρχουν σταθμοί εργασίας με υπολογιστή, ενώ παράλληλα ο/η εκπαιδευτικός έχει μοιράσει τα φύλλα εργασίας και σε έντυπη μορφή. Το σενάριο έχει αναρτηθεί μερικές μέρες νωρίτερα στην ηλεκτρονική τάξη ώστε να προϊδεάσει τα παιδιά. Ο/η εκπαιδευτικός υποστηρίζει και καθοδηγεί σε όλη τη διάρκεια.*

<u>Κείμενο 1:http://www.katiousa.gr/apopseis/kapetanissa-sofia-eisai-spoudaia/</u>

Καπετάνισσα Σοφία είσαι σπουδαία!

Ο σπουδαιότερος μάρτυρας ενός εγκλήματος είναι το ίδιο το θύμα. Διαβάζοντας το χρονικό του βιασμού της Σοφίας Μπεκατώρου, αποδομένο όπως ακριβώς το έζησε η ίδια, δεν ένιωσα έκπληξη, αλλά θυμό. Εξοργίστηκα που ακόμη μία γυναίκα προστίθεται στη μακρά λίστα των γυναικών που έχουν βιώσει παραβίαση.

Η επαγγελματική μου εμπειρία, αλλά και η ίδια η καθημερινότητά μου, με έχει δυστυχώς διδάξει πως ο βιαστής, ο κακοποιητής, δεν είναι συνήθως ένας άγνωστος, σκοτεινός τύπος, που περιμένει το θύμα του κρυμμένος πίσω από ένα θάμνο. Όσο κι αν η κοινωνία που τον γεννά, αρνείται να το παραδεχτεί, ο βιαστής, ο κακοποιητής, ζει και κινείται στο φως, μπορεί να είναι ένας συνεργάτης, ένα συγγενικό πρόσωπο, ένας φίλος, ο ίδιος ο σύντροφος.

Όταν σπούδαζα στη Νομική, στο μάθημα της Θυματολογίας, μαθαίναμε πως βάσει στατιστικών τα θύματα των βιασμών είναι κυρίως νεαρές γυναίκες, έφηβες, μικρά κορίτσια. Για αυτό και σε κρίσιμες ιστορικές περιόδους, σε περιόδους πολέμων και εισβολών, οι κοπέλες συνήθιζαν να παριστάνουν τις γερόντισσες, να βάζουν αλεύρι στα μαλλιά τους για να φαίνονται λευκά και να κρύβουν τα νεανικά τους χέρια. Κι όμως οι στατιστικές, όπως πάντα, διαψεύδονται από την ίδια την πραγματικότητα, καθώς δεν είναι λίγα τα περιστατικά βιασμού γυναικών ακόμη και στα 80 τους χρόνια.

Η γυναίκα λοιπόν κινδυνεύει όσο ζει; Η απάντηση είναι πως αν τα πράγματα συνεχίσουν ως έχουν, ναι η γυναίκα κινδυνεύει πάντα. Σε εκείνους που αμφισβητούν τις ιστορίες των θυμάτων κακοποίησης, των θυμάτων βιασμού, δεν έχω να απαντήσω κάτι, παρά μόνο πως με την συμπεριφορά τους ενισχύουν τους υπάρχοντες και εν δυνάμει δράστες. Είναι λοιπόν με ένα τρόπο συνένοχοι. Δεν μπορώ να εννοήσω τι τους ωθεί να το κάνουν, ούτε με ενδιαφέρει.

Μία παραβιαστική χειρονομία, ένα χυδαίο σχόλιο, διαρροή φωτογραφιών μιας γυναίκας στο διαδίκτυο από άνθρωπο που κάποτε η ίδια εμπιστεύθηκε, είναι επίσης εγκληματικές πράξεις ικανές να βλάψουν τον ψυχισμό του θύματος για πάντα. Δεν υπάρχει ζυγαριά σπουδαιότητας στην κακοποίηση. Λόγια και γρονθοκοπήματα πονούν το ίδιο. Έτσι και αν κάποιος δεν ολοκληρώσει την πράξη του βιασμού, την προσπαθήσει και το θύμα ξεφύγει, η ζημιά δεν είναι μικρότερη.

Όσες δεν ζήσαμε ανάλογη εμπειρία δεν είναι επειδή κάναμε κάτι διαφορετικό από εκείνες που το βίωσαν, σταθήκαμε απλώς τυχερές γιατί δεν βρέθηκαν στο δρόμο μας βιαστές, αλλά άνθρωποι.

Η Σοφία Μπεκατώρου, είναι μια γενναία γυναίκα. Και θα ήταν το ίδιο γενναία, αν δεν είχε καταγγείλει ανοιχτά αυτό που της συνέβη. Το έκανε όμως, παλεύοντας με τους δαίμονες τόσα χρόνια, δουλεύοντας σκληρά με τον εαυτό της. Έδειξε έτσι στις γυναίκες που δεν έχουν μιλήσει, πως ποτέ δεν είναι αργά, αλλά πως κι αν δεν μιλήσουν δημόσια, πάντα θα υπάρχουν εκείνες που τις νιώθουν και ξέρουν τι σημαίνει αυτό που βίωσαν.

Καπετάνισσα Σοφία είσαι σπουδαία και αυτό κανένα τέρας δεν μπορεί να στο στερήσει! Εγώ αδερφή μου σε πιστεύω!

Δραστηριότητες:

- ✓ Από τον τίτλο και τις συνοδευτικές εικόνες τι νομίζετε ότι θα διαβάσουμε; Έχετε υπόψη σας το θέμα; Τι έχετε ακούσει σχετικά;
- ✓ Ας το διαβάσουμε με την ομάδα μας.
- ✓ Σημειώνουμε πάνω στα φύλλα εργασίας, υπογραμμίζουμε το κείμενο,
- ✓ συγκεντρώνουμε απορίες
- ✓ βρίσκουμε λέξεις-φράσεις που μας αρέσουν ή
- ✓ Βρίσκουμε λέξεις-φράσεις που μας δυσκολεύουν
- ✓ Ποιο είναι το βασικό θέμα του κειμένου και ποιος ο στόχος του; γράψτε σύντομα ώστε να αναπτύξετε προφορικά στην ολομέλεια
- ✓ Ποιες γλωσσικές επιλογές/ύφος/λεξιλόγιο; Ποιες οι γραμματικές του επιλογές; (πρόσωπα, χρόνοι, εγκλίσεις, παραδείγματα κ.λ.π.) . Θα αλλάζατε ή θα συμπληρώνατε κάτι αν ήσαστε στη θέση της αρθρογράφου;
- ✓ Ποια στάσηπροβάλλει η αρθρογράφος απέναντι στο θέμα αυτό που έχει αναδυθεί στην επικαιρότητα; Σημειώστε και μετά αναπτύξτε προφορικά τα επιχειρήματα που αξιοποιεί
- ✓ Εσείς ποια γνώμη έχετε; Συμφωνείτε; Γράψτε ένα σύντομο σχόλιο πάνω στο άρθρο όπου αναπτύσσετε σύντομα την κρίση σας.

Κείμενο 2: Ανάγνωση πολυμεσικού κειμένου

https://www.youtube.com/watch?v=rfzHcb9UaQQ

Διαβάζονται αρχικά οι στίχοι από τα παιδιά και στη συνέχεια το τραγούδι προβάλλεται κεντρικά πάνω από μια φορά, ενώ τα παιδιά συμπληρώνουν και συζητούν τα φύλλα εργασίας, με την εκπαιδευτικό σε συμβουλευτικό/καθοδηγητικό ρόλο. Παρουσιάζουν στην ολομέλεια όπου γίνονται σχόλια.

Δε θα σε βάλω εγώ ποτέ να μαγειρέψεις
θα `μαι κοντά σου μοναχά σαν με γυρέψεις
Μετά θα φεύγω πάλι να μ' επιθυμείς
Δε θα κρατήσω μαύρη τσάντα στο γραφείο
ένα φτερό γυπαετού θα έχω λοφίο
στη λεγεώνα της πιο ένδοξης τιμής

Άρτεμις θεά των κοριτσιών
φόβιζε με μ' ασημένιο τόξο
απ' τις ψευτονίκες των ανδρών
και από τη θλίψη που `χουν να `μαι απ' έξω

Δε σ' έχω δίπλα για να έχω να ζηλεύω
Πέτα τα πέπλα σου στα δάση που χορεύω
να σε λατρέψω όλη νύχτα σαν φρουρός
Με τις δερμάτινες τις βρώμικές μου μπότες

έσπασα μέσα μου και είδωλα και πόρτες
να σ' αγκαλιάσω σαν το χώμα καθαρός

Δραστηριότητες:

- ✓ Ποια θέση παίρνει απέναντι στο γυναικείο φύλο ο δημιουργός**;** Γράψτε έναν σχολιασμό που θα συνοδεύει το τραγούδι για τις ανάγκες ενός ιστότοπου. Γράψτε και ένα δικό σας τίτλο:
- ✓ Συμπληρώστε ό, τι από τα παρακάτω σας αρέσει**:**
- ✓ μια δική σας στροφή στο τέλος του τραγουδιού
- ✓ 4-5 στιχάκια ανάμεσα στου στίχους
- ✓ Μια απάντηση στο πρόσωπο που τραγουδά

<u>Φύλλο εργασίας 2- 2 ώρες:</u>(Ανάγνωση εκτεταμένου κειμένου)

Στη φάση αυτή οι μαθητές /τριες διαβάζουν το κείμενο ανά δυο και μετά ανά τέσσερεις, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης και συμπληρώνουν σταδιακά το φύλλο εργασίας το οποίο και παρουσιάζουν την ολομέλεια κυκλικά

Κείμενο 3 «Τα παιχνίδια των παιδιών: περισσότερο έμφυλα από ποτέ»

Μήπως τα «κοριτσίστικα» παιχνίδια βλάπτουν σοβαρά τα κορίτσια;

Η ανάγκη διαφοροποίησης του ανδρισμού από τη θηλυκότητα αντικατοπτρίζεται σε μια ποικιλία προϊόντων για παιδιά. Η αγορά κατακλύζεται με προϊόντα για παιδιά που έχουν έμφυλα χαρακτηριστικά, μεταξύ αυτών και τα παιχνίδια. Μια βόλτα στα παιχνιδάδικα ή σε πολυκαταστήματα ή μια περιδιάβαση στο διαδίκτυο αρκεί για να διαπιστώσουμε ότι πολύ συχνά τα παιχνίδια παρουσιάζονται ως κατάλληλα για αγόρια ή για κορίτσια, πωλούνται σε διαφορετικά τμήματα ή διαδρόμους, έχουν διαφορετικό περιτύλιγμα και χρώμα, διαφορετικές απεικονίσεις και λεζάντες. Αυτό δημιουργεί την εντύπωση ότι μερικά παιχνίδια είναι κυρίως για αγόρια, μερικά κυρίως για κορίτσια και μερικά τελείως απαγορευμένα για κάποιο φύλο.

Τα παιδιά μαθαίνουν με πολλούς τρόπους ποια παιχνίδια είναι κατάλληλα για το φύλο τους. Ένας από αυτούς είναι η συσκευασία του παιχνιδιού, η τοποθέτησή του στα σημεία πώλησης και η διαφήμιση. Έτσι, δίνεται το μήνυμα στα παιδιά ότι όλες οι δυνατότητες για παιχνίδι δεν είναι ανοικτές και διαθέσιμες, με αποτέλεσμα να μη δίνεται η δυνατότητα να αποκτήσουν ένα μεγαλύτερο εύρος εμπειριών και δεξιοτήτων -χωρίς άγχος για το αν αυτό είναι συμβατό με το φύλο τους. Δυστυχώς πάρα πολύ συχνά το φαινόμενο της διχοτόμησης των παιχνιδιών περνάει απαρατήρητο γιατί συμβαίνει πολύ συχνά και το θεωρούμε αυτονόητο μέσα σε ένα κόσμο βαθιά διχοτομημένο ως προς το φύλο.

Τι επιπτώσεις έχει στην ανάπτυξη των παιδιών σήμερα αυτή η έμφυλη διχοτόμηση των παιχνιδιών; Τι μαθαίνουν για τον κόσμο γύρω τους;

«Τα κορίτσια αγαπούν το ροζ»

Δύσκολα μπορείς να αποφύγεις τη ροζ χιονοστιβάδα. Το ροζ το συναντάμε στα ρούχα, στα παιχνίδια, στα αξεσουάρ και σε άλλα αντικείμενα που συνήθως χρησιμοποιούν τα κορίτσια και έτσι σιγά –σιγά όλο αυτό το ροζ «συννεφάκι» τυλίγει τις ζωές των σύγχρονων κοριτσιών και γίνεται ροζουλί καταιγισμός. Αν το κοριτσάκι από τη γέννησή του περιβάλλεται μόνο με ροζ αντικείμενα και παιχνίδια, το κάνουμε να πιστέψει ότι είναι το αγαπημένο του χρώμα. Ροζ βλέπει και στα καταστήματα εκεί που είναι τα κοριτσίστικα παιχνίδια. Η ροζ χιονοστιβάδα επεκτείνεται και στα επιτραπέζια παιχνίδια καθώς και αυτά κυκλοφορούν σε κοριτσίστικες εκδοχές (π.χ. το PerfectWedding, όπου τα κορίτσια αγοράζουν ότι χρειάζεται για ένα γάμο, η ροζ Monopoly, όπου τα ακίνητα και τα ξενοδοχεία έχουν αντικατασταθεί με μπουτίκ και εμπορικά κέντρα, το Scrabble με λεξιλόγιο στην κατηγορία της μόδας). Αργότερα, στην ενήλικη ζωή το ροζ είναι χρώμα που χαρακτηρίζεται από θηλυκότητα, τρυφερότητα, παιδικότητα, αθωότητα και ρομαντισμό.

Πάντως το ροζ δεν ήταν το «κατάλληλο» χρώμα για κορίτσια μέχρι το 1950. Διεθνή γυναικεία περιοδικά της δεκαετίας του ‘40 προέτρεπαν τους γονείς να ντύνουν τα αγόρια τους στα ροζ επειδή είναι ένα θερμό και εκφραστικό χρώμα και τα κορίτσια με ένα ήρεμο γαλάζιο.

Το ζήτημα αυτό έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις με γονείς και εκπαιδευτικούς στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Στη Μεγάλη Βρετανία μάλιστα ξεκίνησε το 2008 μια καμπάνια, οι Pinkstinks ως αντίδραση στη ροζ χιονοστιβάδα των μηνυμάτων που παίρνουν τα κορίτσια μέσα από όλα τα είδη που απευθύνονται σε παιδιά, όπως τα παιχνίδια, τα ρούχα και τα ΜΜΕ. Μέσα από τη δράση τους προσπαθούν να ανατρέψουν αυτήν την αντίληψη προωθώντας αλλαγές σε προϊόντα που περιορίζουν τα κορίτσια σε αυτούς τους στερεοτυπικούς έμφυλους ρόλους. Όπως αναφέρουν στη διακήρυξή τους: «Το πρόβλημα δεν είναι ο κατακλυσμός με το ροζ χρώμα, αλλά οι συμβολισμοί και οι συνδηλώσεις του καθώς κάτω από την ομπρέλα αυτή εντάσσεται οτιδήποτε προωθεί ένα στερεοτυπικό τρόπο για να είσαι κορίτσι: χαριτωμένη, παθητική, κολλημένη με τη μόδα, τα ψώνια, τον καλλωπισμό.»

«Τι όμορφη που είσαι! Είσαι μια κούκλα.»

Το κοριτσάκι πρέπει να είναι όμορφο, να αγαπά το ροζ - με ή χωρίς κορδέλες, λουλουδάκια. γκλίτερ και καρδούλες-, να φροντίζει τα παιδιά, να λατρεύει τα ψώνια. Αυτές είναι μερικές από τις κοινωνικές παραδοχές για τα κορίτσια που μεταφέρονται μέσω των παιχνιδιών. Η κούκλα πρέπει να είναι σαν αυτήν ή αυτή σαν την κούκλα. Εξάλλου η συνηθέστερη φιλοφρόνηση σε κοριτσάκι είναι: «Τι όμορφη που είσαι! Είσαι μια κούκλα.», χωρίς συχνά να τονίζονται άλλα θετικά χαρακτηριστικά της (ακαδημαϊκά, αθλητικά, καλλιτεχνικά).

Πολύ συχνά, επίσης, ακούγεται το επιχείρημα ότι θα αγοράσω την Barbie ή κούκλα τύπου Barbie γιατί «Τα κορίτσια αγαπούν την Barbie». Δεν υπάρχουν και άλλες γυναίκες που θα μπορούσαν να γίνουν κούκλες αντιπροσωπεύοντας ένα γυναικείο δυναμικό πρότυπο και να τις αγαπήσουν εξίσου τα παιδιά; Μήπως άθελά μας υποσκάπτουμε το μέλλον των κοριτσιών μας; Μήπως να το ξανασκεφτούμε την επόμενη φορά που θα πάμε σε κατάστημα παιχνιδιών;

Ας δούμε στη συνέχεια μερικά από τα χαρακτηριστικά των «κοριτσίστικων» παιχνιδιών.

Καταρχήν το ροζ κυριαρχεί στα παιχνίδια που διατίθενται στο εμπόριο για τα κορίτσια. Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, τα παιχνίδια που απευθύνονται κυρίως στα κορίτσια έχουν σχέση με την ελκυστική εμφάνιση, την ανατροφή και τις δεξιότητες οικιακής φροντίδας. Τα περισσότερα «κοριτσίστικα» παιχνίδια μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε παιχνίδια πολυτελείας (διεγείρουν τη φαντασία των κοριτσιών και τα εθίζουν σε μια ζωή σε συνθήκες ακραίας χλιδής), σε παιχνίδια οικιακής ευθύνης (αναπαράγουν στο παιχνίδι τις δουλειές του σπιτιού) και σε παιχνίδια διαπροσωπικών σχέσεων.

Πολλά από αυτά τα παιχνίδια ενισχύουν στερεότυπες αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων. Κλασικά παραδείγματα τέτοιων παιχνιδιών είναι αυτά που περιλαμβάνονται στα είδη νοικοκυριού, απευθύνονται κυρίως στα κορίτσια και δίνουν το μήνυμα ότι η οικιακή εργασία είναι παραδοσιακά γυναικεία υπόθεση. Τα παιχνίδια για κορίτσια τα ενθαρρύνουν συνήθως να κάθονται και να παίζουν ήσυχα και όχι να συμμετέχουν σε παιχνίδια δράσης δίνοντας το μήνυμα ότι οι γυναίκες είναι καλύτερες σε απλές επαναλαμβανόμενες εργασίες. Επίσης, ορισμένα παιχνίδια διαπαιδαγωγούν τα κορίτσια να επιθυμούν μια ζωή σε συνθήκες πλούτου, ένα στυλ ζωής πολυτελείας, συνθήκη που συχνά απέχει από την πραγματικότητα της ζωής που μπορεί να έχουν και μπορεί να είναι επιζήμιο για τη διαμόρφωση των στόχων της ζωής τους.

Παράλληλα διδάσκουν στα κορίτσια πόσο σημαντική είναι η εμφάνιση για την κοινωνική αποδοχή. Τα παιχνίδια αυτά προωθούν ένα συγκεκριμένο πρότυπο ομορφιάς. Η παγκοσμίου φήμης Barbie, είναι ένα πρότυπο ομορφιάς που δεν είναι αντιπροσωπευτικό των περισσότερων γυναικών, αλλά είναι κοινωνικά αποδεκτό. Παρόμοια πρότυπα προωθούν και άλλες κούκλες, όπως η Bratz και οι καινούριες Monster High (θυμίζουν δημοφιλείς ιστορίες με τέρατα και έχουν σχετικά ονόματα, έχουν απίστευτα μακριά πόδια που προβάλλονται από κοντές φούστες, οι αναλογίες του σώματός τους είναι πιο ρεαλιστικές από αυτές της Barbie ή της Bratz, αλλά εξακολουθούν να είναι απίστευτα λεπτές, με πολύ λεπτή μέση και στήθος που προβάλλεται έντονα).

Τα κορίτσια μαθαίνουν ότι πρέπει να επιδιώξουν αυτό το τέλειο πρότυπο ομορφιάς, ότι η ομορφιά είναι το βασικό συστατικό της γυναικείας ταυτότητας και πρέπει να την κυνηγούν. Δεν υπάρχουν συνήθως κούκλες από άλλες φυλές, με άλλες αναλογίες, με αναπηρίες ή κάποιας άλλης ηλικίας. Η κούκλα Barbie ή τύπου Barbie συνήθως

συνοδεύεται με ποικίλα αξεσουάρ που έχουν σχέση με την εμφάνιση για να τα χρησιμοποιούν τα παιδιά πάνω στην κούκλα και όχι για να τα χρησιμοποιεί η ίδια η κούκλα για κάποιο σκοπό. Είναι ένας συνδυασμός παιδικής αθωότητας και θηλυκότητας, σύμφωνα πάντα με τις κυρίαρχες επιταγές της θηλυκότητας. Οι συσκευασίες των κοριτσίστικων παιχνιδιών έχουν παστέλ χρώματα και δείχνουν κοριτσάκια να παίζουν με τις κούκλες, να τις κρατούν, να τις κοιμίζουν, να τις βλέπουν κ.ά.

Το προβαλλόμενο ανέφικτο πρότυπο ομορφιάς μπορεί να έχει καταστροφικές συνέπειες για τα νεαρά κορίτσια καθώς μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία νευρικής ανορεξίας. Το ανησυχητικό είναι ότι η διάγνωση των διατροφικών διαταραχών γίνεται σε όλο και μικρότερες ηλικίες κοριτσιών. Γενικά, τα «κοριτσίστικα» παιχνίδια επηρεάζουν αρνητικά την αυτοεικόνα των κοριτσιών, την αυτοεκτίμησή τους και τις μελλοντικές προοπτικές τους στην προσωπική και στην επαγγελματική ζωή.

«Είσαι η μικρή μου πριγκίπισσα»

Δείτε τη χαρακτηριστική και εξαιρετικά δημοφιλή αντίδραση ενός κοριτσιού 5 ετών σε ένα κατάστημα παιχνιδιών Αναρωτιέται: «Γιατί όλα τα κορίτσια πρέπει να αγοράζουν πριγκίπισσες; Σε μερικά κορίτσια αρέσουν οι πριγκίπισσες, σε μερικά οι υπερ-ήρωες. Σε μερικά αγόρια αρέσουν οι πριγκίπισσες, σε μερικά κορίτσια οι υπερ-ήρωες» Είναι δύσκολο να αποφύγεις την κοινωνικά κατασκευασμένη εικόνα της ροζ αβοήθητης πριγκίπισσας που περιμένει τον πρίγκιπα για να τη σώσει και να της χαρίσει χαρά και ευτυχία στα «κοριτσίστικα» παιχνίδια και στα υπόλοιπα προϊόντα που διατίθενται στο εμπόριο για τα κορίτσια (ρούχα και παπούτσια με πριγκίπισσες, οδοντόβουρτσα, καλαθάκι για φαγητό, παιδικό σερβίτσιο, δωράκια σχετικά με πριγκίπισσες, ταπετσαρία στο παιδικό δωμάτιο και χιλιάδες μικροαντικείμενα, πληθώρα επιλογών σε παιχνίδια με ροζ πριγκίπισσες).

Η καθημερινότητα πολλών κοριτσιών είναι εμποτισμένη με εμπειρίες μιας ροζ πριγκίπισσας καθώς τροφοδοτούνται συνεχώς από τέτοια σεξιστικά προϊόντα και από πολλές πηγές. Έτσι, δεν είναι δύσκολο για τα κορίτσια να εισέλθουν στους Λόγους του ετεροσεξουαλικού ρομαντισμού («και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλλίτερα») και της παθητικής θηλυκότητας. Η κυρίαρχη μυθολογία των ρομαντικών ετεροσεξουαλικών σχέσεων με το αίσιο τέλος που έχει μεγάλη κοινωνική αποδοχή υποδεικνύει στα κορίτσια να επενδύουν σε αυτήν καθώς είναι ο αποδεκτός τρόπος κατανόησης του κόσμου και της θέσης τους σε αυτόν. Η ενίσχυση της παθητικής θηλυκότητας που τροφοδοτείται ταυτόχρονα μπορεί να παραπέμψει στη σεξουαλική διαθεσιμότητα και στη θυματοποίηση, γεγονός που ενισχύεται και από μηνύματα περί φυσικής αδυναμίας των κοριτσιών και κατά συνέπεια μειωμένης αντίστασης. Πρόκειται για μια ζήτημα που δεν αφορά μόνον τα κορίτσια καθώς τροφοδοτεί και ενισχύει ταυτόχρονα τον ηγεμονικό ανδρισμό των αγοριών.

Ευτυχώς που στην πραγματική ζωή υπάρχουν πολλές «σύγχρονες πριγκίπισσες» που κρίνουν απαραίτητο να μορφωθούν και να αποκτήσουν μια θέση στην αγορά εργασίας

πριν παντρευτούν ή κάνουν το πρώτο τους παιδί, όλο και περισσότερο διαμορφώνουν τη δική τους ζωή έξω από δεσμευτικές παραδόσεις, διακανονισμούς και ιδανικά μοντέλα ζωής, έξω από τα έμφυλα στερεότυπα.

Η έρευνα στους καταλόγους παιχνιδιών από τον 20ο αιώνα μέχρι σήμερα μας δείχνει ότι τα παιδικά παιχνίδια σε σχέση με το φύλο δεν ήταν πάντα όπως είναι σήμερα. Στην στροφή του 20ο αιώνα τα ουδέτερα ως προς το φύλο παιχνίδια ήταν ο κανόνας και ξανά στη δεκαετία του 1970. Παρόμοιες τάσεις έχουν καταγραφεί και στην έρευνα για τα παιδικά ενδύματα. Αλλά και μετά, το 1995, μόνο το 7% των παιχνιδιών που διατίθενται στην αγορά για τα κορίτσια σχετίζονταν με πριγκίπισσες -πολύ μικρό ποσοστό σε σχέση με αυτό που βλέπουμε σήμερα. Τα κορίτσια δεν ονειρεύονταν πάντα να είναι πριγκίπισσες. Αυτός ο καταιγισμός με τις πριγκίπισσες είναι σχετικά πρόσφατο φαινόμενο και αντανακλά -εν μέρει - την σύγχρονη στρατηγική μάρκετινγκ.

Πάντως ακόμα και οι γονείς που προσπαθούν να μεγαλώσουν αντισεξιστικά τα παιδιά τους δύσκολα μπορούν να προστατέψουν τα κοριτσάκια από τη μανία για τις πριγκίπισσες του Disney. Αυτό όμως δεν ακυρώνει την αναγκαιότητα να δείχνουμε όλοι και όλες μεγαλύτερη υπευθυνότητα και ως καταναλωτές/τριες παιχνιδιών. Δεν υπάρχει γονίδιο που δίνει στα αγόρια ειδικά ταλέντα στην κατασκευή, ούτε κανένα γονίδιο πριγκίπισσας

Αντίθετα, υπάρχουν μια σειρά από ευρέως διαδεδομένες πολιτισμικές αντιλήψεις και στερεότυπα για τα αγόρια και τα κορίτσια που διαμορφώνουν και ενισχύουν τις έμφυλες συμπεριφορές. Αυτά τα στερεότυπα έχουν οδηγήσει τη βιομηχανία των παιχνιδιών να λάβει ένα παιχνίδι όπως το Lego, που αρχικά είχε σχεδιαστεί ώστε να είναι ουδέτερο από άποψη φύλου και στα τέλη του 1980 να το προωθεί εμπορικά ως παιχνίδι αποκλειστικά για αγόρια. Μετά από συστηματική αγνόηση των κοριτσιών για πάνω από δύο δεκαετίες, στέλνοντας το μήνυμα ότι τα παιχνίδια κατασκευών είναι μόνον για τα αγόρια, οι κατασκευαστές παιχνιδιών στράφηκαν ξανά τα κορίτσια δημιουργώντας νέες σειρές σε μια προσπάθεια να τα ενθαρρύνουν στις κατασκευές. Η αφθονία από παθητικές πριγκίπισσες στο μεταξύ είχε ανησυχήσει ειδικούς, γονείς και εκπαιδευτικούς.

Οι σειρές LegoFriends και GoldieBlox χρησιμοποιούν τα ίδια στερεοτυπικά γυναικεία ροζ και παστέλ χρώματα και τις ίδιες δραστηριότητες που υπάρχουν και στα άλλα «ροζ» παιχνίδια, αλλά προσφέρουν ένα ευρύτερο φάσμα δραστηριοτήτων και δυνατοτήτων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Υπήρξε αρχικά κάποιος ενθουσιασμός για τις σειρές αυτές παιχνιδιών γιατί έχουν τη δυνατότητα να προσελκύσουν κορίτσια και γονείς που ενδεχόμενα θα απέρριπταν αυτά τα παιχνίδια κατασκευών. Υπάρχει όμως και έντονη κριτική γιατί έρχονται ξανά στο προσκήνιο των κατασκευών τα κορίτσια με ροζ θεματικές που ενισχύουν την αντίληψη ότι τα κορίτσια έχουν διαφορετικές ικανότητες, δεξιότητες και ενδιαφέροντά. Στην πραγματικότητα μεγιστοποιούν το πρόβλημα που υποτίθεται ότι ελπίζουν να λύσουν.

Γιατί είναι σημαντικό να πάψει ο αυστηρός διαχωρισμός ανάμεσα σε αγορίστικα και κοριτσίστικα παιχνίδια;

Πρέπει ως κοινωνία να αποδομήσουμε έμφυλα στερεότυπα, όπως, ότι τα κορίτσια και τα αγόρια έχουν τελείως διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα στο παιχνίδι. Σε μερικά αγόρια αρέσουν οι κατασκευές και άλλα θα ενθουσιάζονταν να παίζουν «σπιτάκια» αν τους δινόταν η ευκαιρία. Σε μερικά κορίτσια αρέσουν οι πριγκίπισσες αλλά και σε άλλα αρέσουν οι υπερ-ήρωες. Υπάρχουν πολύ περισσότερες διαφορές μεταξύ των κοριτσιών και μεταξύ των αγοριών και ελάχιστες μεταξύ των δύο φύλων. Είναι σημαντικό, επιπλέον, να προσέξουμε ότι πέρα από τα διαφορετικά μηνύματα που δίνουν διαφορετικοί τύποι παιχνιδιών για τους έμφυλους ρόλους, έχουν και διαφορετικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, γεγονός που έχει σχέση με την εκπαιδευτική επιτυχία και τις επαγγελματικές επιλογές αργότερα.

Υπάρχει ανάγκη για περισσότερα παιχνίδια σε ένα ευρύ φάσμα των χρωμάτων και με ποικιλομορφία θεμάτων, τόσο για τα αγόρια, όσο και για τα κορίτσια. Επιπλέον, υπάρχει ανάγκη για δημιουργία καινοτόμων παιχνιδιών που θα ανατρέπουν τα έμφυλα στερεότυπα και θα προσφέρουν εναλλακτικές λύσεις, όπως, επίσης, και οργανώσεων που θα προσπαθήσουν να αλλάξουν την υπάρχουσα κατάσταση και να προωθήσουν ουδέτερα ως προς το φύλο παιχνίδια.

[https://tvxs.gr/news/egrapsan-eipan/ta-paixnidia-ton-paidion-perissotero-emfyla-apo-pote της Δήμητρας Κογκίδου, Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ]

Δραστηριότητες:

- ✓ Από τον γενικό τίτλο και τους τίτλους των επιμέρους ενοτήτων του, τι νομίζετε ότι θα διαβάσουμε; Έχετε υπόψη σας το θέμα; Τι έχετε ακούσει σχετικά; Διατυπώστε μια υπόθεση και ας την συζητήσουμε στην ολομέλεια
- ✓ Ας το διαβάσουμε με την ομάδα μας.
- ✓ Σημειώνουμε πάνω στα φύλλα εργασίας, υπογραμμίζουμε το κείμενο,
- ✓ συγκεντρώνουμε απορίες
- ✓ βρίσκουμε λέξεις-φράσεις που μας αρέσουν ή
- ✓ βρίσκουμε λέξεις-φράσεις που μας δυσκολεύουν.
- ✓ ποιο είναι το βασικό θέμα του κειμένου και ποιος ο στόχος του; γράψτε σύντομα ώστε να αναπτύξετε προφορικά στην ολομέλεια.
- ✓ Ποιες γλωσσικές επιλογές/ύφος/λεξιλόγιο; Ποιες οι γραμματικές του επιλογές; (πρόσωπα, χρόνοι, εγκλίσεις, παραδείγματα κ.λ.π.) . Θα αλλάζατε ή θα συμπληρώνατε κάτι αν ήσαστε στη θέση της αρθρογράφου;
- ✓ Ποια στάση προβάλλει η αρθρογράφος απέναντι στο θέμα αυτό που έχει αναδυθεί στην επικαιρότητα; Σε ποιον βαθμό εμπλούτισε τις γνώσεις σας γύρω από το θέμα; Γράψτε 3 ιδέες επιχειρήματα που μάθατε σήμερα, δυο που σας άρεσαν πολύ ή που δεν σας άρεσαν, μια απορία. Εκθέστε τα στην ολομέλεια

- ✓ Εσείς ποια γνώμη έχετε; Συμφωνείτε; Γράψτε ένα σύντομο σχόλιο πάνω στο άρθρο όπου αναπτύσσετε σύντομα την κρίση σας.
- ✓ Αφού αναζητήσετε το βιογραφικό της αρθρογράφου, γράψτε –μετασχηματίστε το κείμενο σε μια υποθετική συνέντευξη μαζί της και παρουσιάστε την δραματοποιημένη μέσα στην τάξη ή βιντεοσκοπήστε την

<u>Φύλλο εργασίας 3-(2ώρες):</u> ερμηνευτική-κριτική προσέγγιση κειμένων μαζικής κουλτούρας

Οι διαφημίσεις προβάλλονται κεντρικά, οι μαθητές /τριες σημειώνουν πάνω στα φύλλα εργασίας, συζητούν και παρουσιάζουν, ενώ ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί. Παρουσιάζουν στην ολομέλεια

- ***Σεξισμός στις διαφημίσεις: «Μεγαλώνοντας τους νέους σεξιστές»*** *(αποσπάσματα)*

Πηγή:**<u>https://www.huffingtonpost.gr/entry/sexismos-stis-diafemiseis-meyalonontas-ta-nea-sexistakia_gr_5c640337e4b03de942977d0c</u>**

Δραστηριότητες:

- ✓ Παρακολουθείστε τη διαφήμιση και σημειώστε στα φύλλα εργασίας ώστε να συζητήσουμε στην ολομέλεια:
- ✓ Κείμενο 4: <u>https://www.youtube.com/watch?v=8eJtiOL27ZY</u>
- ✓ Κείμενο 5: <u>https://www.youtube.com/watch?v=koPmuEyP3a0</u>
- ✓ Κειμενο6**:** <u>https://www.youtube.com/watch?v=6kQhzPziRFs&ab_channel=nikiforosv</u>
- ✓ Κείμενο7 <u>https://www.youtube.com/watch?v=fYVvqYZZc0Q&t=7s&ab_channel=pollenadvertising</u>
- ✓ Τι βλέπετε; Αφηγηθείτε σύντομα την ιστορία
- ✓ Δώστε στη διαφήμιση έναν τίτλο που να περιέχει ρήμα και έναν που να μην έχει ρήμα:
- ✓ Πώς η εικόνα, ο ήχος και ο λόγος διαμορφώνουν το μήνυμα; Να παρατηρήσετε και να καταγράψετε ενδυματολογικές επιλογές, γλωσσικές επιλογές, τρόπο και ύφος ομιλίας, στάση σώματος, π.χ. χρώματα, αισθητική, περιβάλλον-τρόπος ζωής
- ✓ Τι σας αρέσει; Τι σας ενοχλεί; Τι θα αλλάζατε ή τι θα προσθέτατε;
- ✓ Τι είδους ανδρική ταυτότητα προωθεί η διαφήμιση;
- ✓ Τι είδους γυναικεία ταυτότητα προωθεί η διαφήμιση;

<u>Φύλλο εργασίας 4-Τελικό προϊόν (2-3 ώρες)</u>:

Οι μαθητές/τριες συνεργάζονται πάνω στην προετοιμασία της μικρής τους έρευνας, συμφωνούν για τα βήματα, ορίζουν χρονικά όρια και τα καταθέτουν στην ολομέλεια. Στη

συνέχεια, σε μεταγενέστερο χρόνο και αφού υλοποιήσουν την έρευνά τους, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα στην τάξη

Δραστηριότητες:

- ✓ Να προβάλλετε τις παραπάνω διαφημίσεις σε γυναίκες και άντρες (δυο από κάθε ομάδα) από τον περίγυρό σας και να ζητήσετε την γνώμη τους. Τι βλέπουν; Τι τους ενοχλεί; τις τους αρέσει; Τι θα άλλαζαν ή τι θα πρόσθεταν; Ρωτήστε ό, τι άλλο νομίζετε.
- ✓ Συμφωνούμε για τους θεματικούς άξονες των ερωτήσεων που θα αξιοποιήσουμε
- ✓ Τον τύπο των ερωτήσεων: ανοιχτές, κλειστές κ.λ.π.
- ✓ Φέρνουμε τα λόγια μέσα στην τάξη: ερώτηση /απάντηση, γράφουμε την ανάλυση και τα συμπεράσματά μας σε μορφή άρθρου και τα παρουσιάζουμε στην τάξη ή τα αναρτούμε στην ηλεκτρονική τάξη
- ✓ Ορίζουμε όλοι μαζί τα κριτήρια και σχολιάζουμε η μια ομάδα την άλλη γραπτά ή προφορικά

Σχόλια-εναλλακτικές

Το σενάριο θα μπορούσε να συνδυαστεί θεματικά με την ενότητα της Ευρωπαϊκής ένωσης σε ένα πλαίσιο επικαιροποιημένο με θεματική την επίδραση της πανδημίας στις γυναίκες**.** Μέσα από την μελέτη κειμένων της Ε.Ε. και των παγκόσμιων οργανισμών γύρω από ζητήματα ισότητας των φύλων οι μαθητές/τριες οδηγούνται σε έρευνα με συνεντεύξεις από το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Ενδεικτικά κείμενα:

*Παγκόσμια Ημέρα της Γυναίκας 2021: η πανδημία COVID-19 αποτελεί μείζονα πρόκληση για την ισότητα των φύλων*https://ec.europa.eu/greece/news/20210305___5_el

Στρατηγική για την ισότητα των φύλων: Με στόχο μια Ένωση ισότητας https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/IP_20_358

Διαδικτυακή πύλη παρακολούθησης της στρατηγικής για την ισότητα των φύλων.

https://composite-indicators.jrc.ec.europa.eu/ges-monitor

Βιβλιογραφία

Archakis A., Fterniati A. &Tsami, V. (2016a). Tileoptikes diafimiseis kai glossiki poikilotita: Protaseis kritikis glossikis didaskalias. Proscholiki & Scholiki Ekpaidefsi, 4(1), 85-100. Diathesimo ston diktyako topo https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/viewFile/1945/10272.pdf.

Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language* (2nd ed.). London: Routledge.

Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold.

Koutsogiannis, D. & M. Alexiou. 2012. Meletigia tin axiopoiisi ton TPE stididaskalia tis Neoellinikis Glossas sti Defterovathmia Ekpaidefsi: geniko plaisio kai idiaiterotites. Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas.

Michalis, A. (2016). Kalliergeia praktikon psifiakou grammatismou: dimiourgiki proklisi gia to neo scholeio. Preschool and PrimaryEducation, 4(1), 165–181. https://doi.org/10.12681/ppej.242

Διδακτική προσέγγιση της πρόκλησης ενός σεισμού με αναφορά στις έννοιες του επικέντρου, της εστίας και του ρήγματος

Παναγιώτης Αναστασόπουλος, Γεωλόγος M.Sc.

Περίληψη

Ο σεισμός είναι φυσικό φαινόμενο, συχνό στον Ελλαδικό χώρο. Οι μαθήτριες και οι μαθητές της Α΄ τάξης Γυμνασίου συνήθως αγνοούν τις αιτίες δημιουργίας του, καθώς και τους όρους επίκεντρο, εστία (υπόκεντρο), ρήγμα, σεισμικό κύμα. Το παρόν διδακτικό σενάριο βασίζεται στις αρχές της εποικοδομητικής μάθησης (constructive learning theory) και προορίζεται να εφαρμοστεί στο μάθημα της Γεωλογίας – Γεωγραφίας της Α΄ τάξης Γυμνασίου. Απαιτούνται δύο διδακτικές ώρες και χρησιμοποιούνται δύο φύλλα εργασίας, ένα σε κάθε διδακτική ώρα. Επιχειρείται να παρουσιαστεί στους/στις μαθητές/τριες η σχέση των τεκτονικών σεισμών με τις κινήσεις των λιθοσφαιρικών πλακών, η διαδικασία πρόκλησης ενός σεισμού εξαιτίας της ενεργοποίησης ενός ρήγματος, οι έννοιες εστία, επίκεντρο και σεισμικό κύμα. Αξιοποιούνται ολιγόλεπτες ταινίες και εικόνες που αναπαριστούν κινήσεις στο εσωτερικό της Γης (λιθοσφαιρικών πλακών, ρηγμάτων), ιστότοποι Ελληνικών και ξένων Πανεπιστημίων και ερευνητικών κέντρων.

Λέξεις-Κλειδιά: Γεωλογία – Γεωγραφία, σεισμός, επίκεντρο, εστία, ρήγμα, σεισμικό κύμα.

A didactic approach to causing an earthquake with reference to the epicenter, focus and fault terms

Panagiotis Anastasopoulos, Geologist, M.Sc.

Abstract

Earthquakes are natural phenomena very common in Greece. First grade Junior High School students are usually unaware of the causes, whilst they are also unfamiliar with the concepts of epicenter, focus (hypocenter), fault and seismic wave. This teaching scenario for Geology – Georgaphy lesson of the first grade of Junior High School, is based on the principles of constructive learning theory. Two teaching hours are required and two worksheets are used, one for each teaching hour. Making use of short films, images that represent movement in the Earth interior (tectonic plates, faults), as well as University and research center websites, we will attempt to present students with the relationship between the tectonic earthquakes and the tectonic plates, the process of causing an earthquake due to the activation of a fault, the concepts of focus, epicenter and seismic wave.

Key-Words: Geology, earthquake, earthquake epicenter, earthquake focus, fault, seismic wave.

Εισαγωγή

Οι σεισμικές δονήσεις είναι φυσικά φαινόμενα γνώριμα στις μαθήτριες και στους μαθητές του Γυμνασίου, καθώς συμβαίνουν συχνά στον Ελλαδικό χώρο. Όμως, η αιτία πρόκλησής τους είναι συνήθως άγνωστη, καθώς δεν έχει προηγηθεί σχετική μελέτη πριν από τη διδασκαλία της αντίστοιχης ενότητας του βιβλίου της Γεωλογίας – Γεωγραφίας της Α΄ τάξης Γυμνασίου, που αναφέρεται στο εσωτερικό της Γης.

Οι πιθανές προϋπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών/τριών, ως προς τις αιτίες εκδήλωσης των σεισμών, συνοψίζονται στις παρακάτω: καιρικές συνθήκες, δηλαδή ζέστη, ξηρασία, άνεμος, ή άγνωστες υπερφυσικές δυνάμεις στο εσωτερικό της Γης (Francek, 2013). Πηγές ενδεχόμενων γνώσεων αποτελούν κυρίως τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η οικογένειά τους και το Δημοτικό Σχολείο. Οι μαθητές της Α΄ τάξης Γυμνασίου έχουν ήδη μία πρώτη επαφή με τους σεισμούς και τα ηφαίστεια στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και κυρίως στην Ε΄ τάξη, όπου όμως γίνεται σύντομη αναφορά στο σχολικό εγχειρίδιο, όπου όμως δεν εξηγείται η αιτία δημιουργίας των σεισμών και των ηφαιστείων, η κίνηση δηλαδή των λιθοσφαιρικών πλακών, ούτε αναφέρονται οι όροι ρήγμα, εστία σεισμού, επίκεντρο σεισμού και σεισμικά κύματα. Ως αποτέλεσμα αυτού δεν μπορούν να εκφράσουν με επιστημονικούς όρους τι είναι σεισμός και πώς δημιουργείται.

Το διδακτικό σενάριο, που αναπτύσσεται στην παρούσα εργασία, προορίζεται να εφαρμοστεί στο μάθημα της Γεωλογίας – Γεωγραφίας της Α΄ τάξης Γυμνασίου. Είναι συμβατό με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος, του οποίου η εφαρμογή αναμένεται να ξεκινήσει σε λίγα χρόνια, προβλέποντας τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Μεταβολές στο φυσικό περιβάλλον / Σεισμοί – Ηφαίστεια / Πώς δημιουργείται ο σεισμός. Εστία σεισμού, επίκεντρο, σεισμικά κύματα», η οποία ακολουθεί τις ενότητες «Λιθόσφαιρα: Από τη μετατόπιση των ηπείρων στη θεωρία των λιθοσφαιρικών πλακών» και «Διεργασίες στο εσωτερικό της Γης – Είδη κινήσεων λιθοσφαιρικών πλακών» (Υ.ΡΑΙ.Th., 2023).

Παράλληλα, στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Γεωλογίας – Γεωγραφίας Α΄ τάξης Γυμνασίου προβλέπεται η διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Φυσικό Περιβάλλον / Λιθόσφαιρα / Ενδογενείς δυνάμεις (ηφαίστεια, σεισμοί)», η οποία ακολουθεί την ενότητα «Λιθοσφαιρικές πλάκες, σχετική κίνηση, συνέπειες» (Υp.E.P.Th., 2003). Το αντίστοιχο κεφάλαιο στο βιβλίο της Α΄ τάξης Γυμνασίου είναι το «Β4.3 – Δυνάμεις που διαμορφώνουν την επιφάνεια της Γης». Το σενάριο δύναται να εφαρμοστεί και στην Β΄ τάξη Γυμνασίου, στα μαθήματα που αναφέρονται στη σεισμικότητα της Ελλάδας και της Ευρώπης.

Διδακτική προσέγγιση

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο βασίζεται στη θεωρία της εποικοδομητικής μάθησης. Σύμφωνα με τον Κόκκοτα (2004), η εποικοδομητική προσέγγιση της

μάθησης στηρίζεται στην άποψη πως αν μπορούσαμε να γνωρίζουμε τις ιδέες των μαθητών/τριών, τότε θα ήταν εύκολο να βρούμε κατάλληλες δραστηριότητες, τις οποίες να εκτελέσουν οι μαθητές/τριες, και να πεισθούν να αλλάξουν άποψη, ώστε να δεχθούν αυτό που δέχεται η επιστήμη. Ορισμένα από τα πλεονεκτήματα της εποικοδομητικής μάθησης είναι ότι πρόκειται για μία φυσική και λογική διαδικασία, κατά την οποία παρατηρείται σημαντική βελτίωση της συμμετοχής των μαθητών, που οδηγούνται στην απόκτηση των σχετικών δεξιοτήτων σε σύντομο χρονικό διάστημα. Μαθητές/τριες με προβλήματα συμπεριφοράς βελτιώνονται, ενώ ο διάλογος με τον εκπαιδευτικό και το γνήσιο ενδιαφέρον του δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας, που αναπτύσσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών (Κόκκοτας, 2004). Ωστόσο, σύμφωνα με τις Ρέππα & Ιωάννου (2008), καμιά τεχνική δεν εγγυάται την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γι' αυτό, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να μπορεί να επιλέγει κάθε φορά την κατάλληλη τεχνική και να τη συνδυάζει με άλλες, ώστε να επιτυγχάνει την μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή των μαθητών/τριών. Ο διαθέσιμος χρόνος και οι διαθέσιμοι πόροι αποτελούν συχνά ανασταλτικό παράγοντα στην εφαρμογή ορισμένων τεχνικών και υποδεικνύουν τη χρήση άλλων (Κόκκος, 1999).

Βάσει του νέου Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος της Γεωλογίας - Γεωγραφίας της Α΄ τάξης Γυμνασίου (Υ.ΡΑΙ.ΤΗ., 2023), *«ο βασικός άξονας των Θεματικών Ενοτήτων που διατρέχουν την προσέγγιση της ύλης στην Α΄ Γυμνασίου είναι η έννοια της αλλαγής, της δυναμικής μεταβολής»*. Γενικό στόχο αποτελεί η δυνατότητα των μαθητών/τριών *«να αποκτήσουν επάρκεια στη χρήση κατάλληλου λεξιλογίου όταν αναφέρονται σε συγκεκριμένα γεωλογικά και γεωγραφικά φαινόμενα»*. Ταυτόχρονα στόχος είναι *«να χρησιμοποιούν κατάλληλα τις νέες τεχνολογίες στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική, αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης και τα διαθέσιμα ψηφιακά εργαλεία»*.

Στις ενότητες που προηγούνται της θεματικής ενότητας που αναφέρεται στους σεισμούς έχει ήδη συνδεθεί η κίνηση των λιθοσφαιρικών πλακών με την αιτία δημιουργίας των σεισμών. Επομένως, κατά την έναρξη εφαρμογής του παρόντος σεναρίου θα γίνει ανάκληση των εννοιών που έχουν αναπτυχθεί στις προηγηθείσες ενότητες. Στην πορεία του σεναρίου χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό οι ψηφιακές τεχνολογίες. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και το διαδίκτυο αποτελούν πολύπλευρα εργαλεία που ενισχύουν τη βιωματική προσέγγιση, διευκολύνουν την εξατομικευμένη μάθηση και δίνουν τη δυνατότητα οπτικοποίησης των επιστημονικών εννοιών. Οι οπτικές αναπαραστάσεις των διεργασιών που συμβαίνουν στο εσωτερικό της Γης βοηθούν να διερευνηθούν φαινόμενα, όπως οι σεισμοί, τα οποία δεν είναι δυνατό να δούμε εξαιτίας του μεγάλου βάθους που συμβαίνουν. Κατά την εξέλιξη του μαθήματος πραγματοποιούνται μετωπικές παρεμβάσεις από τον εκπαιδευτικό. Ο προβλεπόμενος χρόνος για την εφαρμογή του σεναρίου είναι δύο (2) διδακτικές ώρες.

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/τριες είναι:

α. να μπορούν να απορρίπτουν λανθασμένες απόψεις για την αιτία πρόκλησης των σεισμών, αλλά και να τους συσχετίζουν με την κίνηση των λιθοσφαιρικών πλακών,

β. να κατανοήσουν τον μηχανισμό γένεσης ενός σεισμού εξαιτίας της ενεργοποίησης ενός ρήγματος.

γ. να χρησιμοποιούν την ορολογία περιγραφής του τόπου και του τρόπου γένεσης των σεισμών (ρήγμα, εστία, επίκεντρο, σεισμικά κύματα),

δ. να εντοπίσουν τις σεισμικές ζώνες της Γης,

ε. να γνωρίσουν τους σεισμούς σαν φυσικά φαινόμενα που μπορεί να προκαλούν καταστροφές και ανθρώπινα θύματα κάποιες φορές, αλλά που πρέπει να τους αντιμετωπίζουμε,

στ. να χρησιμοποιούν διαθέσιμα ψηφιακά εργαλεία, όπως μοντέλα προσομοίωσης και ιστοτόπους ερευνητικών κέντρων, για να ερμηνεύουν τα γεωλογικά φαινόμενα.

Οργάνωση της διδασκαλίας

Το διδακτικό σενάριο προβλέπεται να εφαρμοστεί στο σχολικό εργαστήριο Πληροφορικής, το οποίο θα πρέπει να διαθέτει ηλεκτρονικούς υπολογιστές, με πρόσβαση στο διαδίκτυο, σε αριθμό που να αντιστοιχούν ένας ή δύο μαθητές/τριες σε κάθε συσκευή. Επιπλέον, στην αίθουσα χρειάζεται να λειτουργεί προβολικό σύστημα συνδεδεμένο με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή του/της διδάσκοντα/ουσας. Ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών/τριών, εργάζονται ατομικά ή, σε περίπτωση που δεν επαρκούν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, σε ομάδες των δύο ατόμων (ο χωρισμός μπορεί να γίνει με βάση τις επιλογές των μαθητών/τριών). Θα αξιοποιηθούν:

α. ταινίες διάρκειας λιγότερης του ενός λεπτού, που αναπαριστούν διεργασίες του εσωτερικού της Γης (λιθοσφαιρικών πλακών, ρηγμάτων),

β. εικόνες (φωτογραφίες και αναπαραστάσεις) από το διαδίκτυο,

γ. ιστότοποι πανεπιστημίων και ερευνητικών κέντρων.

1η διδακτική ώρα: σεισμοί και λιθοσφαιρικές πλάκες

Στην 1η διδακτική ώρα επιχειρούμε να καταδείξουμε τη σχέση των σεισμών με τις κινήσεις των λιθοσφαιρικών πλακών. Αρχικά, με ερωτήσεις προσπαθούμε να κάνουμε τους/τις μαθητές/τριες να ανακαλέσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, ώστε να αποτελέσουν εισαγωγή στο θέμα. Επιδίωξή μας είναι να τους ενεργοποιήσουμε και να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον τους. Τέτοιες ερωτήσεις μπορούν να είναι:

α. αν θυμούνται να ένιωσαν κάποιο σεισμό που εκδηλώθηκε.

β. αν γνωρίζουν περιοχές της Γης που να υποφέρουν από ισχυρούς σεισμούς.

Στη συνέχεια μπορούμε να δείξουμε, μέσω του προβολικού συστήματος, εικόνες καταστροφών που προκλήθηκαν από ισχυρούς σεισμούς. Ακολούθως, προβάλλουμε μία ταινία διάρκειας περίπου ενός λεπτού (στη διεύθυνση https://video.link/w/vl643a47229ead1#), η οποία παρουσιάζει μία προσομοίωση του εσωτερικού της Γης και των κινήσεων των λιθοσφαιρικών πλακών, όπως θα φαίνονταν σε μία εγκάρσια τομή της Γης. Η ταινία είναι απόσπασμα από το ντοκιμαντέρ του BBC “Earth The Power Of The Planet”. Η αναζήτηση της αιτίας δημιουργίας των σεισμών θα βασιστεί στην παρατήρηση των θέσεων των σεισμικών επικέντρων στην επιφάνεια της Γης, τα οποία δεν είναι τυχαία κατανεμημένα, αλλά σχετίζονται με τα όρια των λιθοσφαιρικών πλακών.

Κατόπιν, μοιράζουμε σε κάθε μαθητή/τρια το φύλλο εργασίας 1 (βλ. παράρτημα). Ακολουθώντας τις οδηγίες του φύλλου εργασίας, θα χρησιμοποιήσουν τον ιστότοπο της Γεωλογικής Υπηρεσίας των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής (https://www.usgs.gov/). Παρέχεται χρόνος 10 λεπτών, προκειμένου οι μαθητές/τριες να απαντήσουν στις ερωτήσεις, ενώ ταυτόχρονα στην οθόνη του προβολικού συστήματος προβάλλουμε τον παραπάνω ιστότοπο δίνοντας οδηγίες.

Όταν παρέλθουν τα 10 λεπτά, γίνεται συζήτηση πάνω στις απαντήσεις του φύλλου εργασίας. Πριν τη λήξη της διδακτικής ώρας, ζητάμε από τις μαθήτριες και τους μαθητές να επισκεφτούν, σε χρόνο που θα βρίσκονται σπίτι τους, τον ιστότοπο της Γεωλογικής Υπηρεσίας των Η.Π.Α., καθώς και τον ιστότοπο του Εργαστηρίου Σεισμολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (http://dggsl.geol.uoa.gr/). Σαν άσκηση για την επόμενη φορά, που θα πραγματοποιηθεί η 2η διδακτική ώρα, ζητάμε να καταγράψουν τα στοιχεία των σεισμικών δονήσεων που θα έχουν σημειωθεί γύρω από τον Νομό του σχολείου μας τις τελευταίες ώρες. Αυτή η καταγραφή θα γίνει χρησιμοποιώντας τον ιστότοπο του Εργαστηρίου Σεισμολογίας του Ε.Κ.Π.Α., τον οποίο προβάλλουμε στην οθόνη.

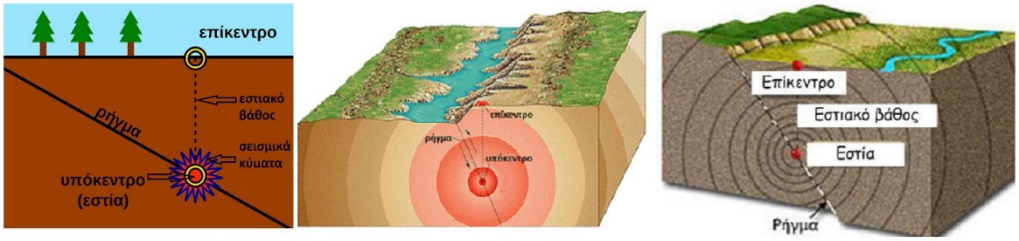
2η διδακτική ώρα: ρήγμα, εστία σεισμού, επίκεντρο σεισμού, σεισμικά κύματα

Θα παρουσιαστούν ο μηχανισμός γένεσης ενός τεκτονικού σεισμού, εξαιτίας της ενεργοποίησης κάποιου ρήγματος, οι έννοιες εστία (υπόκεντρο) και επίκεντρο σεισμού, καθώς επίσης η διάδοση των σεισμικών κυμάτων.

Αρχικά, αναφέρουμε τα βασικά σημεία που παρουσιάστηκαν στην 1η διδακτική ώρα, δηλαδή τη συσχέτιση της κίνησης των λιθοσφαιρικών πλακών με τις σεισμικές δονήσεις. Ζητάμε να παρουσιάσουν την εργασία που αναθέσαμε, δηλαδή το άμεσο ιστορικό των σεισμικών δονήσεων του Νομού που βρίσκεται το σχολείο μας, χρησιμοποιώντας τον ιστότοπο του Εργαστηρίου Σεισμολογίας του Ε.Κ.Π.Α.

Στη συνέχεια, προσπαθούμε να διερευνήσουμε της αντιλήψεις των μαθητών/τριών ως προς τον τρόπο εκδήλωσης ενός σεισμού και τον τρόπο μετάδοσης της δόνησης. Προβάλλουμε στην οθόνη του προβολικού συστήματος τους ορισμούς των εννοιών: επίκεντρο, εστία (υπόκεντρο), εστιακό βάθος και σεισμικό κύμα. Οι ορισμοί συνοδεύονται από εικόνες, στις οποίες είναι σημειωμένοι οι παραπάνω όροι. Στη συνέχεια προβάλλουμε δύο ταινίες μικρού μήκους (διάρκειας ενός και δύο λεπτών αντίστοιχα), παραγωγές του διεθνούς ερευνητικού οργανισμού IRIS (Incorporated Research Institutions for Seismology), που βρίσκονται στις διαδικτυακές διευθύνσεις https://video.link/w/r5fS__4MA44# και https://video.link/w/ZwhYmdbBRL0#.

Μετά, μοιράζεται στις μαθήτριες και στους μαθητές το φύλλο εργασίας 2 (βλ. παράρτημα), το οποίο καλούνται να συμπληρώσουν σε 5 λεπτά. Ακολουθεί συζήτηση πάνω στις απαντήσεις, οι οποίες προβάλλονται στην οθόνη της αίθουσας, μαζί με τις παρακάτω εικόνες (Wikipedia και Go-Lab, 2023, με τροποποιήσεις).



Εικόνα 1: οι εικόνες που προβάλλονται στην αίθουσα διδασκαλίας.

Η αξιολόγηση, στο τέλος της 2ης διδακτικής ώρας, γίνεται με άσκηση στο περιβάλλον της η-τάξης του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (eclass.sch.gr). Δημιουργούμε συνολικά 10 ή παραπάνω ερωτήσεις, με στόχο να μην ανατεθούν οι ίδιες ερωτήσεις στους/στις μαθητές/τριες. Αναθέτουμε σε κάθε μαθητή/τρια άσκηση αξιολόγησης με 5 ερωτήσεις (τυχαία επιλογή από το σύνολο των ερωτήσεων), με χρονικό περιορισμό και δυνατότητα μίας προσπάθειας. Σε περίπτωση που σε ορισμένους υπολογιστές αντιστοιχούν δύο μαθητές/τριες, αν υπάρχει χρονικό περιθώριο απαντούν διαδοχικά, αφού εισέλθει καθένας στην η-τάξη με τους προσωπικούς του κωδικούς. Διαφορετικά, συνεργάζονται και απαντούν μόνο μία φορά. Τα αποτελέσματα καταγράφονται στο περιβάλλον της η-τάξης.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου στους/στις μαθητές/τριες της Α΄ Γυμνασίου, κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους, κατέδειξε ότι το αντικείμενο των λιθοσφαιρικών πλακών της Γης τους είναι άγνωστο, προκαλεί όμως το ενδιαφέρον τους, καθώς είναι η αιτία πρόκλησης των σεισμικών δονήσεων που τους είναι βιωματικά οικείες. Η κίνηση των πλακών, όπως και οι σεισμοί, συμβαίνουν σε απαγορευτικά βάθη για να τα δει το ανθρώπινο μάτι, ενώ η ταχύτητα κίνησης των πλακών είναι πολύ μικρή και δεν γίνεται αντιληπτή. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων, αναπαραστάσεων και προσομοιώσεων, καθώς επίσης η οργάνωση της διδασκαλίας με

φύλλα εργασίας, βοηθούν να διερευνήσουμε το φαινόμενο των σεισμών, κινητοποιούν τους/τις μαθητές/τριες και συμβάλλουν στην κατανόηση δύσκολων εννοιών όπως αυτές που αναφέρονται στους σεισμούς. Τα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιούνται είναι ελεύθερα διαθέσιμα μέσω διαδικτύου, εύχρηστα και λειτουργικά.

Το σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί και σε περιβάλλον σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω τηλεδιάσκεψης, καθώς χρησιμοποιούνται κυρίως ψηφιακά εργαλεία. Τα φύλλα εργασίας μπορούν να αντικατασταθούν από ερωτήσεις που θα απαντώνται την ώρα του μαθήματος, μέσω άμεσων γραπτών μηνυμάτων (chat).

Παράρτημα

Φύλλο Εργασίας 1

Έχετε στη διάθεσή σας 10 λεπτά για να ακολουθήσετε τις παρακάτω οδηγίες:

1. Μεταβείτε στον ιστότοπο της Γεωλογικής Υπηρεσίας των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής https://www.usgs.gov/. Επιλέξτε επάνω δεξιά τον σύνδεσμο με τίτλο Latest Earthquakes (τελευταίοι σεισμοί).

2. Στη νέα οθόνη που θα ανοίξει, χρησιμοποιείστε το κουμπιά της λειτουργίας εστίασης + και - (zoom in και zoom out), προκειμένου να προβάλλετε τον χάρτη όλης της Γης, στον οποίο φαίνονται και τα όρια των κυριότερων λιθοσφαιρικών πλακών (με κόκκινες γραμμές). Με μικρούς κύκλους σημειώνονται τα επίκεντρα των σεισμών. Πατώντας επάνω σε κάποιο επίκεντρο, εμφανίζονται τα χαρακτηριστικά του σεισμού (χρόνος γένεσης, συντεταγμένες επικέντρου, εστιακό βάθος).

3. Επιλέγοντας τα κουμπιά  στο επάνω δεξιά τμήμα της οθόνης, μπορούμε μεταβάλλουμε τα στοιχεία που προβάλλονται. Επιλέξτε να εμφανίζεται στην οθόνη μόνο ο χάρτης.

4. Με το τρίτο κουμπί επάνω δεξιά (settings), που έχει σχήμα ρόδας, επιλέγουμε τους σεισμούς που θέλουμε να εμφανιστούν στον χάρτη. Επιλέξετε τους σεισμούς των τελευταίων 7 ημερών, με μέγεθος πάνω από 2,5 βαθμούς της κλίμακας Ρίχτερ (7days, Magnitude 2.5+). Παρατηρήστε τα όρια των λιθοσφαιρικών πλακών και την κατανομή των σεισμών στην επιφάνεια της Γης. Είναι τυχαία αυτή η κατανομή ή συμπίπτει με το σχήμα των ορίων των λιθοσφαιρικών πλακών;

……
……

5. Επιλέγοντας κατάλληλα τα κουμπιά εστίασης + και - (zoom in και zoom out), να εστιάσετε στον χώρο της Ελλάδας και να περιγράψετε το σημείο που βρίσκεται το όριο των λιθοσφαιρικών πλακών (δηλ. σε ποια μέρη της Ελλάδας είναι κοντά), αναφέροντας τα ονόματα των λιθοσφαιρικών πλακών με βάση τις γνώσεις σας.

……
……
……
……
…….

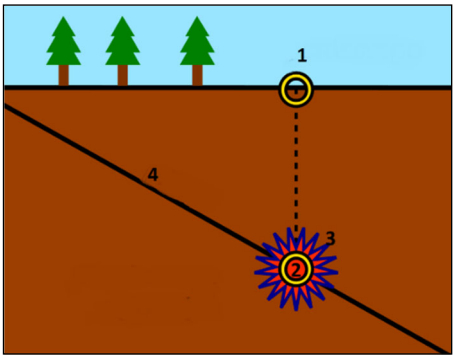
6. Σε περίπτωση που εντοπίσετε κάποιον σεισμό στον ελλαδικό χώρο, να καταγράψετε τα στοιχεία του (χρόνο γένεσης και εστιακό βάθος). Αυτά εμφανίζονται σε πλαίσιο

κάτω αριστερά στην οθόνη, όταν επιλέξουμε τον μικρό κύκλο που συμβολίζει το επίκεντρο του σεισμού.

……
……
……
……

Φύλλο Εργασίας 2

1. Στο παρακάτω σχήμα είναι σημειωμένοι τέσσερις αριθμοί. Έχετε χρονικό περιθώριο 5 λεπτών προκειμένου να σημειώσετε, κάτω από την εικόνα, τους όρους που αντιστοιχούν σε κάθε αριθμό.



……
……
……

2. Να αντιστοιχήσετε τους όρους της στήλης 1 με τις προτάσεις της στήλης 2:

Στήλη 1	Στήλη 2
1. Επίκεντρο	Με αυτό μεταδίδεται η σεισμική δόνηση
2. Εστία (υπόκεντρο)	Βρίσκεται στην επιφάνεια της Γης, ακριβώς επάνω από το σημείο που έγινε ο σεισμός
3. Ρήγμα	Η απόσταση από την επιφάνεια της Γης μέχρι το σημείο της σεισμικής δόνησης
4. Σεισμικό κύμα	Το σπάσιμο των πετρωμάτων που προκάλεσε τον σεισμό
5. Εστιακό βάθος	Το σημείο που έγινε το σπάσιμο των πετρωμάτων και προκλήθηκε ο σεισμός

Βιβλιογραφικές Αναφορές

BBC (2007). *Earth: the Power of the planet – volcano,* documentary clip https://video.link/w/vl643a47229ead1#.

Francek, M. (2013). A compilation and review of over 500 Geoscience Misconceptions. *International Journal of Science Education, Vol. 35 (1),* pp. 31-64. Doi: 10.1080/09500693.2012.736644.

Go-Lab (2023). *Εύρεση επίκεντρου του σεισμού*. Retrieved on 5 April 2023, from https://www.golabz.eu/ils/εύρεση-επίκεντρου-του-σεισμού.

Incorporated Research Institutions for Seismology – IRIS (2023). *Fault Types: 3 Basic responses to stress*. Excerpts from the longer animation "Earthquake Faults, Plate Boundaries & Stress". Retrieved on 5 April 2023, from https://www.iris.edu/hq/inclass/animation/fault_types_3_basic_responses_to_stress_.

Incorporated Research Institutions for Seismology – IRIS (2023). *Epicenter vs. Hypocenter.* 2-minute animations takes on misunderstandings in Earth Science. Retrieved on 5 April 2023, from https://www.iris.edu/hq/inclass/animation/take_2_epicenter_vs_hypocenter__.

Kokkos, A. (1999). *Ekpaidefsi Enilikon, to Pedio, oi arches Mathisis, oi syntelestes*. Elliniko Anoikto Panepistimio, Patra.

Kokkotas, P. (2004). *Didaktiki ton Fysikon Epistimon.* Athens: Ekdoseis Grigori.

Reppa – Athanasoula, A. & Ioannou, N. (2008). Oi energitikes ekpaideftikes techinikes sti didaktiki praxi tis ekpaidefsis enilikon. *10o Sinedrio Paidagogikis Etaireias Kyprou.* Retrieved on 5 December 2023, from http://hdl.handle.net/11728/7462.

Seismology Laboratory of the University of Athens (2023). *Seismikotita se pragmatiko chrono*. Retrieved on 7 October 2023, from http://dggsl.geol.uoa.gr/.

U.S. Geological Survey (2023). *Latest Earthquakes.* Retrieved on 11 April 2023, from https://www.usgs.gov.

Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton (2003). Υ.Α. Φ.20/426/84240/Γ1/26-8-2003. Tropopoiiseis-sympliroseis sta 303 kai 304 / 13-3-2003 FEK t. B gia to Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon kai ta Analytika Programmata Spoudon Dimotikou – Gymnasiou. *Fyllo Efimeridas tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias 1196/B/26-8-2003*. Athens: Ethniko Typografeio.

Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton (2023). Y.A. 33143/Δ2/22-03-2023. Programma Spoudon tou mathimatos tis Geologias – Geografias ton A΄ kai B΄ taxeon Gymnasiou. *Fyllo Efimeridas tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias 1859/B/24-3-2023*. Athens: Ethniko Typografeio.

Wikipedia (2023). *Epicenter*. Retrieved on 5 May 2023, from https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a3/Epicenter_Diagram.svg.

Wikipedia (2023). *Hypocentre*. Retrieved on 5 May 2023, from https://fr.wikipedia.org/wiki/Hypocentre.

Διδακτικό σενάριο: Αξιοποίηση της ταινίας «Ειρήνη» στα πλαίσια των εργαστηρίων δεξιοτήτων, για την προαγωγή διαπολιτισμικών αξιών σε διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο

Νούσιας Περικλής, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.ed.

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο περιλαμβάνει την αξιοποίηση της ταινίας «Ειρήνη» -Η ιστορία ενός παιδιού πρόσφυγα - στα πλαίσια των εργαστηρίων δεξιοτήτων που διδάσκονται στο διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο. Η ταινία κινουμένων σχεδίων προσεγγίζει την έννοια της διαφορετικότητας και του ρατσισμού μέσα από μια σύντομη ιστορία ενός παιδιού πρόσφυγα. Οι μαθητές στη συνέχεια μέσα από συζήτηση αναπαραγάγουν τις σκηνές από την ταινία, με τη συμβολή του θετρικού παιχνιδιού και προσπαθούν να αισθανθούν τα συναισθήματα της πρωταγωνίστριας. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, των στάσεων αποδοχής κάθε μορφής διαφορετικότητας και της κριτικής σκέψης, αρχές που συμπίπτουν με την προαγωγή των διαπολιτισμικών αξιών.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδακτικό Σενάριο, εργαστήριο δεξιοτήτων, διαπολιτισμικές αξίες

Teaching Script: " Utilization of the film "Peace" in the context of skills workshops, to promote intercultural values in an intercultural primary school"

Nousias Periklis, Primary Education Teacher, M.Ed.

Abstract

The present teaching scenario includes the use of the film “Peace” – The story of refugee child- in the context of the skills workshops taught in the intercultural primary school. The animated film approaches the concept of diversity and racism through a short story of a refugee child. The students then, through discussion, reproduce the scenes from the film, with the contribution of the theatrical game, and try to feel the emotions of the protagonist. In this way, the development of empathy, attitudes of acceptance of all forms of diversity and critical thinking is achieved, principles that coincide with the promotion of intercultural values.

Key-words: Teaching Scenario, skills workshop, intercultural values

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παραθέσει ένα διδακτικό σενάριο στα πλαίσια των εργαστηρίων δεξιοτήτων που διδάσκονται σε ένα διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο. Η θεματική ενότητα που αναφέρεται είναι η «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ -Κοινωνική συναίσθηση και ευθύνη» και έχει ως υποθεματική τα ανθρώπινα δικαιώματα και αναφέρεται στη μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας και τον ρόλο της

στην εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα. (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021). Το παρόν διδακτικό σενάριο αποτελεί ένα παράδειγμα εφαρμογής της μεθοδολογίας υλοποίησης: «Ειρήνη: Προσεγγίζοντας την έννοια της διαφορετικότητας και του ρατσισμού μέσα από μια ταινία κινουμένων σχεδίων».

Διδακτικό Σενάριο

«Ειρήνη» - Η ιστορία ενός παιδιού πρόσφυγα: Προσεγγίζοντας την έννοια της διαφορετικότητας και του ρατσισμού μέσα από μια ταινία κινουμένων σχεδίων»

Με βάση τις παραπάνω αναφορές στα διδακτικά σενάρια και σε συνδυασμό με την παρούσα έρευνα, παρατίθεται παρακάτω ένα παραδειγματικό διδακτικό σενάριο με την αξιοποίηση του μαθήματος των εργαστηρίων δεξιοτήτων για μαθητές Δημοτικού με τίτλο: «Ειρήνη» -Η ιστορία ενός παιδιού πρόσφυγα: Προσεγγίζοντας την έννοια της διαφορετικότητας και του ρατσισμού μέσα από μια ταινία κινουμένων σχεδίων».

Ταυτότητα του διδακτικού σεναρίου

- Τίτλος: «Ειρήνη» -Η ιστορία ενός παιδιού πρόσφυγα: Προσεγγίζοντας την έννοια της διαφορετικότητας και του ρατσισμού μέσα από μια ταινία κινουμένων σχεδίων»
- Διδακτικό αντικείμενο: Εργαστήριο δεξιοτήτων
- Προτεινόμενη Τάξη: Δ΄ Δημοτικού
- Διδακτική/Θεματική Ενότητα: Ενδιαφέρομαι και ενεργώ - Κοινωνική Συναίθηση και Ευθύνη
- Υποθεματική: Αλληλοσεβασμός και σεβασμός στη διαφορετικότητα, αντιμετώπιση διακρίσεων
- Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα : Γλώσσα, Θεατρική αγωγή
- Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 3-4 διδακτικές ώρες
- Χώρος: Η τάξη του διαπολιτισμικού δημοτικού σχολείου
- Προϋποθέσεις υλοποίησης για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές: Η χρήση υπολογιστή συνδεδεμένο με βιντεοπροβολέα στην τάξη

Σύντομη περιγραφή του σεναρίου διδασκαλίας

Στο παρόν διδακτικό σενάριο η διδασκαλία του μαθήματος του εργαστηρίου δεξιοτήτων δε γίνεται με παραδοσιακές μεθόδους αλλά αξιοποιείται η μεθοδολογία της κινηματογραφικής παιδείας στην εκπαίδευση. Οι ταινίες του κινηματογράφου και κινουμένων σχεδίων αποτελούν την τελειότερη, με τη μεγαλύτερη ζωντάνια, ελκυστικότητα και δυνατότερη σύσταση από όλα τα εκφραστικά μέσα (λογοτεχνία, μουσική, ζωγραφική) (Ζευκιλής, 1989). Οι μαθητές παρακολουθούν την ταινία κινουμένων σχεδίων «Ειρήνη» (διάρκειας 7 λεπτών). Η ιστορία αναφέρεται σε ένα μικρό κορίτσι που αναγκάζεται να εγκαταλείψει το σπίτι της, να δοκιμάσει την ανασφάλεια και την απόρριψη μέχρι να βρει ζεστασιά, προστασία και στοργή σε ένα νέο σπιτικό. Μετά την προβολή αφήνουμε τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα. Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει μόνο εάν

κάτι δεν γίνεται κατανοητό και για να διευκολύνει τη συζήτηση μεταξύ των παιδιών. Για παράδειγμα ένα θέμα συζήτησης μπορεί να είναι η απουσία των γονιών της Ειρήνης. Καλό είναι να αποφεύγονται οι ακριβείς απαντήσεις στις ερωτήσεις των παιδιών για να χρησιμοποιούν όσο το δυνατόν περισσότερο τη φαντασία τους. Αργότερα προβάλλεται ξανά την ταινία εστιάζοντας την προσοχή των παιδιών στα συναισθήματα της Ειρήνης. (Πώς αισθάνεται; Ποια είναι τα βαθύτερά της αισθήματα;) Στη συνέχεια με τη βοήθεια της ιδεοθύελλας γίνεται καταγραφή των αρχικών σκέψεων και συναισθημάτων από τους μαθητές σε χαρτάκια post-it, τα οποία κολλούν σε ένα μεγάλο χαρτόνι στον πίνακα. Ακολουθεί συζήτηση. Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και με τη βοήθεια του θεατρικού παιχνιδιού παίζουν σκηνές της ταινίας που παρακολούθησαν και στο τέλος συζητούν αν έχουν αισθανθεί απόρριψη, πώς ένιωσαν, ενώ προσπαθούν με συζήτηση να συνειδητοποιήσουν ότι δεν επικρίνουμε ό,τι διαφέρει από εμάς (unhcr, 2018).

Σκεπτικό – στόχοι και δεξιότητες στις οποίες εστιάζει η διδακτική προσέγγιση

Μέσα από την ταινία «Ειρήνη» - Η ιστορία ενός παιδιού πρόσφυγα, τα παιδιά ευαισθητοποιούνται με συμβολικό τρόπο σε θέματα ξενοφοβίας και ρατσισμού και μαθαίνουν ότι το διαφορετικό δεν απειλεί, αλλά εμπλουτίζει τη ζωή μας.

Όσον αφορά τις Δεξιότητες μάθησης 21ου αιώνα (4cs) συμβάλλει στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της δημιουργικότητας. Συμβάλλει, επίσης, στην παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας. Τέλος, συμβάλλει στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του νου και στην καλλιέργεια της πλάγιας σκέψης (δημιουργική, παραγωγική, ολιστική σκέψη, παιχνίδια, εφαρμογές).

Στόχοι του διδακτικού σεναρίου

Αναμένεται οι μαθητές (Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής, 2021):

- Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, μπαίνοντας στη θέση του άλλου μέσα από την κινηματογραφική αφήγηση και θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές.
- Να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από το θέατρο και τη δημιουργική γραφή.
- Να αντιληφθούν ότι η αρμονική συμβίωση στις ανθρώπινες κοινωνίες βασίζεται στην αποδοχή της διαφορετικότητας.
- Να αντιληφθούν ότι σε μια ανοιχτή, δημοκρατική κοινωνία καθένας έχει το δικαίωμα να αναγνωρίζεται ως αυτόνομη προσωπικότητα.
- Να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα ως ένα θετικό στοιχείο για την ανθρωπότητα.
- Να αντιληφθούν ότι οι υπεραπλουστευμένες και αυθαίρετες γενικεύσεις για μια ομάδα, αλλά και ο φόβος απέναντι στο διαφορετικό οδηγούν σε συμπεριφορές που παραβιάζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια.
- Να αναγνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν τις συνέπειες του ρατσισμού στην κοινωνική ζωή και τους τρόπους με τους οποίους οδηγεί στον κοινωνικό

αποκλεισμό και σε εκδηλώσεις βίας που μπορεί να απειλήσουν την ειρήνη και τη δημοκρατία.

- Να αντιληφθούν το ρόλο των τεχνών και ιδιαίτερα του κινηματογράφου ως ενός μέσου έκφρασης της ατομικής και συλλογικής μας ευθύνης για την καταπολέμηση των ανισοτήτων και του ρατσισμού.
- Μέσω της τέχνης, οι μαθητές σκέφτονται με ελευθερία για το σύνολο των μεγάλων ζητημάτων που υπάρχουν στην ζωή και τον πολιτισμό. Μεταφέρουν τα θέματα της καθημερινότητάς τους σε προβληματισμό που έχει σχέση με το κοινωνικό σύνολο καθώς και του ρόλου τους μέσα σε αυτό (Θεοδωρίδης, 2009).
- Οι ταινίες έχουν την ικανότητα να οδηγούν και να παροτρύνουν εναλλακτικές σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές (Heston & Kottman, 1997), συμβάλλουν στην ενεργοποίηση μιας ομάδας (Koch & Dollathide, 2000).

Λεπτομερής παρουσίαση του διδακτικού σεναρίου

Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο

Συνδέεται με το σχολικό βιβλίο και συγκεκριμένα με το μάθημα της Γλώσσας της Δ΄Δημοτικού με τίτλο: «Τα έθιμα του κόσμου» στο οποίο σύμφωνα με το βιβλίο του δασκάλου έχει ως στόχο:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τα έθιμα και τις παραδόσεις διαφορετικών πολιτισμών.
- Να αναπτύξουν την ικανότητα να κατανοούν και να σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές.
- Να καλλιεργήσουν την ανεκτικότητα και τη συνεργασία.

Διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές της εφαρμογής

- Ιδεοθύελλα
- Παρατήρηση
- Βιωματική μάθηση
- Μάθηση μέσω των αισθήσεων
- Συζητήσεις στην ολομέλεια της τάξης
- Εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών

Κείμενα

Διακογιώργη κ.ά.. Γλώσσα, Δ΄ Δημοτικού (Βιβλίο Μαθητή)

Διδακτική πορεία/στάδια/φάσεις

1η φάση: Εισαγωγή- Προσανατολισμός του ενδιαφέροντος των μαθητών

Από το μάθημα της Γλώσσας της Δ΄Δημοτικού με τίτλο: «Τα έθιμα του κόσμου»

γίνεται συζήτηση με τους μαθητές για τα έθιμα και τις παραδόσεις των διαφορετικών πολιτισμών. Στη συζήτηση ζητάμε να εκφράσουν τη γνώμη τους και οι μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες και τους ζητάμε να αναφέρουν και τα δικά τους έθιμα και παραδόσεις.

2η φάση: Παρακολούθηση της ταινίας-Βιωματική μάθηση

Οι κινηματογραφικές ταινίες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να συνδέσουν τον εαυτό τους με το περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων και έτσι η μάθηση να στηρίζεται στις δικές τους εμπειρίες, που με αυτό τον τρόπο τα διδασκόμενα θέματα συνδέονται με τη δική τους ζωή. Αυτός ο τρόπος διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν τις έννοιες με τη βοήθεια των εκπαιδευτών τους (Seyforth & Golde, 2001). Οι μαθητές μέσα από την τέχνη και κυρίως από τις μορφές κινηματογραφικής αφήγησης έξω από το πλαίσιο της βιομηχανικής ψυχαγωγίας, εξοικειώνονται με πρωτότυπους και διαφορετικούς τρόπους σκέψης και επικοινωνίας (Θεοδωρίδης, 2009). Οι μαθητές στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων, από την ταινία "Ειρήνη" ευαισθητοποιούνται με συμβολικό τρόπο σε θέματα ξενοφοβίας και ρατσισμού και μαθαίνουν ότι το διαφορετικό δεν απειλεί, αλλά εμπλουτίζει τη ζωή μας.

3η φάση: Ιδεοθύελλα

Στην τρίτη φάση, γίνεται καταγραφή των αρχικών σκέψεων και συναισθημάτων από τους μαθητές/τις μαθήτριες σε χαρτάκια post-it, τα οποία κολλούν σε ένα μεγάλο χαρτόνι στον πίνακα. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει δυνατά όλο το κείμενο της ιστορίας της Ειρήνης, ζητώντας από τα παιδιά να αναγνωρίσουν τις διάφορες μορφές απόρριψης που υπέφερε το μικρό κορίτσι. Τονίζει τις λεπτές διαφορές μεταξύ των διαφόρων τύπων απόρριψης (αμήχανες συναντήσεις με πρόσωπα, επιφυλακτικότητα, διακρίσεις, αδιαφορία, αποκλεισμός).

4η φάση: θεατροπαιδαγωγική δραστηριότητα

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες για να παίξουν σκηνές της ταινίας δίνοντας μια διαφορετική λύση. Τους προτρέπει να φτιάξουν χάρτινες μάσκες των φανταστικών χαρακτήρων, για παράδειγμα μάσκες από Πετροφάγους, Μεταξωτές Ουρές και Μουτζουρωμένα Κοράκια, και να καλύψουν το σώμα με ένα μονόχρωμο ύφασμα. Για τους πραγματικούς χαρακτήρες, όπως τους χωρικούς, τους αστυνομικούς, τους Αχόρταγους και τους φτωχούς ανθρώπους οι μαθητές φορούν κάποια πιο παλιά ρούχα που έχουν στο σπίτι.

Συζήτηση

1. Ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές για τις δικές τους εμπειρίες απόρριψης: Καλούνται να απαντήσουν ερωτήματα όπως «Αισθανθήκατε ποτέ απόρριψη; Πώς έγινε; Πώς αισθανθήκατε ή τι σκεφτήκατε τότε;». Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να τους κάνει να σκεφτούν πως οι διαφορές αποτελούν συχνά αιτία της απόρριψης.

Στη συνέχεια προσπαθεί να βρει τρόπο να κάνει τους μαθητές να προτείνουν τι κάνει τον καθένα μας να διαφέρει από τον άλλον. Τονίζει ότι υπάρχουν τόσο ορατές όσο και αόρατες διαφορές. Μπορεί να κάνει το ίδιο για τις ομοιότητες μεταξύ των μαθητών (μιλούν την ίδια γλώσσα, ζουν στο ίδιο μέρος). Τους βοηθάει να συνειδητοποιήσουν ότι οι διαφορές και οι ομοιότητες μπορούν να συνυπάρχουν και πως το σημαντικότερο και δυσκολότερο κομμάτι είναι να μην επικρίνουμε ό,τι διαφέρει.

2. Ο εκπαιδευτικός προτείνει σε κάθε μαθητή να ζωγραφίσει μια σκηνή που του άρεσε ή τον εντυπωσίασε ιδιαίτερα. Ελέγχει αν όλα τα μέρη της ιστορίας έχουν καλυφθεί από τους μαθητές. Στη συνέχεια τοποθετεί τις ζωγραφιές στον τοίχο με τη χρονολογική σειρά που διαδραματίζονται στην ιστορία. Σχολιάζει κάθε επεισόδιο ώστε όλοι να μπορούν να δουν και να απομνημονεύσουν την ιστορία. Τέλος, προτρέπει κάποιους μαθητές να εξιστορήσουν την ιστορία κουνώντας τις φιγούρες μεταξύ των ζωγραφιών στον τοίχο. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές ζωντανεύουν την ιστορία.

Αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου

Η αξιολόγηση σεναρίου διδασκαλίας γίνεται κυρίως με την συνειδητοποίηση από μέρους των μαθητών μετά από την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων της διαφορετικότητας του καθενός και της αποδοχής του από τους υπόλοιπους ανθρώπους

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν το παρακάτω φύλλο αυτοαξιολόγησης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021)

ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ	
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΗ
Σου άρεσε η ταινία «Ειρήνη»; Γιατί;	
Τι έμαθες μέσα από την ταινία και τις δραστηριότητες που κάναμε που δεν ήξερες πριν;	
Σου άρεσε το τέλος της ταινίας; Γιατί;	
Αν έπρεπε να γράψεις σε μια φράση 5-10 λέξεων το μήνυμα της ταινίας τί θα έγραφες;	
Τι θα έλεγες στους φίλους σου, τα αδέλφια, τους γονείς σου για να τους πείσεις ότι αξίζει να παρακολουθήσουν αυτή την ταινία;	
Μπορείς να σκεφτείς ένα περιστατικό/ μια κατάσταση από την αληθινή ζωή που μοιάζει με τα όσα διαδραματίζονται στην	

ταινία;	
Έμαθες κάτι που θα ήθελες να μοιραστείς με την οικογένειά σου;	

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Institouto Ekpaideftikis Politikis, 2021. Epimorfotiko-ypostiriktiko yliko «Epimorfosi ton ekpaideftikon stis dexiotites meso ergastirion». Diathesimo sto https://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs

Heston, M. L., & Kottman, T. (1997). Movies as metaphors: A counseling interven tion. Journal of Humanistic Education & Development, 36(2), 92-100.

Koch, G., & Dollarhide, C. T. (2000). Using a popular film in counselor education: Good Will Hunting as a teaching tool. Counselor Education and Supervision, 39(3), 203-210.

Seyforth, S. C., & Golde, C. M. (2001). Beyond the paper chase: Using movies to help students get more out of college. About campus, 6(4), 2-9.

Theodoridis, M. (2009). Kinimatografos kai paidi: mia apopeira chartografisis tou chorou, Periodiko OMEP Erevnontas ton kosmo tou paidiou, Afieroma: Paidiki Ilikia kai Kinimatografos,(ch) 9, 1-18

United Nations High Commissioner for refugees, (2018). "Peace" Notes for teachers.

Διαθέσιμο στο https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/03/eirini_teachers_guide.pdf

Zefkilis, A. (1989). Ta Epoptika Mesa Didaskalias: Synchroni Prosengisi tis Ekpaideftikis Technologias. Theodorou Stouditou Iamvos IZ'eis Ton Nosokomon, PG, 99, 1985D

Η διδασκαλία της έννοιας της συνάρτησης στο γυμνάσιο με την αξιοποίηση της θεωρίας διδακτικών καταστάσεων του Guy Brousseau και την θεωρία πολλαπλών αναπαραστάσεων.

Μόσχος Αλέξανδρος , Εκπαιδευτικός Π.Ε.03

Περίληψη

Η εργασία ασχολείται με διδακτικές προτάσεις που αφορούν την διδασκαλία της έννοιας στης συνάρτησης στο γυμνάσιο. Αφορά συγκεκριμένα δύο συνιστώσες του εννοιολογικού πεδίου της συνάρτησης: Α. τον ορισμό της Β. την μετάφραση από μια μορφή αναπαράστασης σε άλλη (π.χ. από πίνακα τιμών σε γραφική παράσταση , από λεκτική διατύπωση σε τύπο κ.λπ.). Για την διδασκαλία αυτών των επιμέρους τομέων προτείνονται συγκεκριμένα φύλλα εργασίας με αξιοποίηση της θεωρίας διδακτικών καταστάσεων του Guy Brousseau.

Λέξεις κλειδιά: συνάρτηση , θεωρία διδακτικών καταστάσεων ,πολλαπλές αναπαραστάσεις

Η έννοια της συνάρτησης μέσα από τη θεωρία διδακτικών καταστάσεων.

Στην θεωρία διδακτικών καταστάσεων του Guy Brousseau ορίζεται ως διδακτική κατάσταση ένα παιχνίδι αλληλεπίδρασης μαθητή και προβλήματος με την καθοδήγηση – έστω χαλαρή - του διδάσκοντα. Στόχος είναι η ανακάλυψη της γνώσης από τον μαθητή κι όχι η επιβολή της από την αυθεντία του διδάσκοντα. Οι κανόνες αυτού του παιχνιδιού καθορίζονται από το Διδακτικό Συμβόλαιο. Η θεωρία αυτή προτείνει τέσσερις φάσεις που είναι οι καταστάσεις δράσης ,διατύπωσης, επικύρωσης και θεσμοποίησης.

Α. *Δράσεις*: Πρόκειται για δραστηριότητες ή αρχικά προβλήματα που έχουν σκοπό την εισαγωγή μιας έννοιας και την εννοιολογική κατανόηση της.

Β. *Επαναδράσεις*: Για την καλύτερη κατανόηση προτείνεται μια σειρά επαναλήψεων παρόμοιων δραστηριοτήτων με στόχο την βαθύτερη εμπέδωση. Οι επαναδράσεις αυτές ενίοτε λειτουργούν ως ανατροφοδότηση κι αξιολόγηση της διδακτικής πορείας που ακολουθήθηκε μέχρι εκείνη την στιγμή. Οι δραστηριότητες που έχουν αυτόν τον αξιολογικό χαρακτήρα καλό θα ήταν να αφήνονται στους μαθητές χωρίς καμία συμμετοχή ή καθοδήγηση του διδάσκοντα. Με βάση τα πιθανά λάθη που θα παρατηρηθούν επανατροφοδοτούμε την διδασκαλία ώστε να τροποποιηθούν τα εμφανιζόμενα λάθη και να επικρατήσουν οι επιθυμητές κι ορθές πρακτικές.

Γ. *Διατύπωση – επικύρωση*. Ο μαθητής καλείται να διατυπώσει ένα μαθηματικό συμπέρασμα με βάση τις δράσεις και επαναδράσεις που αλληλεπίδρασε. Μέσα από την διατύπωση επιτυγχάνεται η επικύρωση και τελικά η θεσμοποίηση της νέας γνώσης.

Για το πέρασμα από την δράση στην επικύρωση ακολουθούνται δύο διδακτικές πορείες. Η οριζόντια μαθηματικοποίηση που αφορά το πρώτο στάδιο , δηλαδή την μοντελοποίηση μιας συγκεκριμένης πραγματικής κατάστασης. Κατά το δεύτερο στάδιο , αυτό της κατακόρυφης μαθηματικοποίησης , επιχειρείται μια κατακόρυφη επεξεργασία και σύγκριση μεταξύ διαφορετικών δραστηριοτήτων με σκοπό να αναζητηθεί το κοινό αφηρημένο πλαίσιο που τις διέπει και οδηγεί στον ορισμό της νέας μαθηματικής έννοιας ή εξάγει το νέο μαθηματικό συμπέρασμα. Η κατακόρυφη μαθηματικοποίηση επιτυγχάνεται όταν κινηθούμε κατακόρυφα σε ένα φύλλο εργασίας και αναζητήσουμε ομοιότητες μεταξύ των προηγούμενων δραστηριοτήτων (δράσεων – επαναδράσεων). Η σύγκριση αυτή αποβλέπει στην αναζήτηση του κοινού αφηρημένου πλαισίου που ενυπάρχει σε αυτές τις φαινομενικά διαφορετικές δραστηριότητες. Το αφηρημένο αυτό πλαίσιο αποτελεί τον σπερματικό λόγο της νέας μαθηματικής έννοιας. Οδηγεί με τον τρόπο αυτό στην ανακάλυψη και επικύρωση αυτής νέας γνώσης. Τα ερωτήματα που μπορούν να τεθούν σε αυτήν την διαδικασία κατακόρυφης μαθηματικοποίησης θα μπορούσαν να είναι:

Ποιες ομοιότητες διακρίνετε ανάμεσα στις δραστηριότητες 1-3

Τι κοινό και ποιες διαφορές υπάρχουν στις δραστηριότητες 1-3

Να συγκρίνετε τις δραστηριότητες 1-3 κ.ο.κ

Ειδικά τώρα θα δούμε την εφαρμογή των διδακτικών καταστάσεων στην διδασκαλία της έννοιας της συνάρτησης στο γυμνάσιο. Η συνάρτηση εισάγεται για πρώτη φορά στα μαθηματικά της β΄ γυμνασίου. Ορίζεται ως τρόπος αλληλεξάρτησης μεταξύ μεγεθών κι όχι τόσο ξεκάθαρα ως αντιστοίχιση , όπως γίνεται στην άλγεβρα της α΄ λυκείου. Μέσα λοιπόν από παραδείγματα πραγματικών καταστάσεων επιχειρείται η μοντελοποίηση τους και τελικά η ανακάλυψη τύπων y = f(x) , που παριστάνουν τον τρόπο που εξαρτάται ένα μέγεθος y από τις τιμές ενός άλλου x. Η εισαγωγική δραστηριότητα που βρίσκουμε στο σχολικό εγχειρίδιο μαθηματικών β΄ γυμνασίου στην παράγραφο 3.1 της άλγεβρας δικαιολογεί αυτή την διδακτική προσέγγιση.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Κατά καιρούς ακούμε στην τηλεόραση για τις αυξήσεις στους μισθούς των εργαζομένων.

Αυτή τη χρονιά ανακοινώθηκε αύξηση 3%.

α) Δύο εργαζόμενοι έχουν μισθούς 800 € και 1100 € το μήνα. Πόση είναι η αύξηση που θα πάρει ο καθένας;

β) Ένας εργαζόμενος έχει μισθό x €. Ποια είναι η αύξηση y που θα πάρει εφέτος;

Λύση

α) Η αύξηση θα είναι:

για τον πρώτο εργαζόμενο: $\frac{3}{100} \cdot 800 = 3 \cdot 8 = 24$ €,

για τον δεύτερο εργαζόμενο: $\frac{3}{100} \cdot 1100 = 3 \cdot 11 = 33$ €.

β) Η αύξηση θα είναι:

$\frac{3}{100} \cdot x = 0{,}03x$ δηλαδή $y = 0{,}03x$.

Η θεωρία των διδακτικών καταστάσεων όπως την περιγράψαμε πρωτύτερα μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο μέσο για επαναλαμβανόμενες δράσεις μοντελοποίησης πραγματικών καταστάσεων και να επικυρώσει τον ορισμό της έννοιας της συνάρτησης ως αλληλεξάρτησης μεγεθών. Αυτό μέσα από συνθήκες οριζόντιας και κατακόρυφης μαθηματικοποίησης. Είναι ένα πολύ βοηθητικό εργαλείο αν λάβουμε υπόψη μας ότι η διδασκαλία της έννοιας της συνάρτησης είναι από τα δυσκολότερα σημεία κατανόησης για τους μαθητές με καταγεγραμμένες πολλές παρανοήσεις. Ας δούμε τώρα ένα τέτοιο φύλλο εργασίας που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον ορισμό της έννοιας στης συνάρτησης στο πρώτο κιόλας εισαγωγικό μάθημα. Στοχεύει στην εννοιολογική κατανόηση της έννοιας της συνάρτησης από μαθητές της β΄ γυμνασίου..

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΡΤΗΣΗΣ

Δραστηριότητα 1 (Δράση)

Πρόβλημα 1: Ένας ελαιοπαραγωγός έχει υπολογίσει ότι από κάθε κιλό ελιάς το ελαιοτριβείο παράγει 0,2 κιλά λάδι.

Α. Πόσα κιλά λάδι θα παράγει από 10 κιλά ελιάς; …….

Ποια πράξη χρειάστηκε να κάνετε για να απαντήσετε;……

Β Πόσα κιλά λάδι θα πάρετε από 100 κιλά ελιές;……..

Ποια πράξη χρειάστηκε να κάνετε για να απαντήσετε;……

Γ. Πόσα κιλά λαδί θα πάρετε από 500 κιλά ελιές;……..

Ποια πράξη χρειάστηκε να κάνετε για να απαντήσετε;……

Δ. Συμπληρώστε την ισότητα για να δείξετε την σχέση με την οποία εξαρτώνται τα μεγέθη «Βάρος ελιών σε κιλά» και « βάρος παραγόμενου λαδιού σε κιλά:

Βάρος ελιών σε κιλά = …… επί …….

Ε. Αν ονομάσουμε x τα κιλά ελιές με ποια σχέση (ισότητα) θα εκφράσουμε τα y κιλά λάδι που θα παράγουμε σε σχέση με το x ;

…….

ΣΤ. Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα:

Κιλά ελιές x	10	100	500	
Κιλά λάδι y				250

Ζ. Πως συμπληρώσατε την τιμή της τελευταίας στήλης; ……

Δραστηριότητα 2 (Επανάδραση)

Πρόβλημα 2: Ένα φορτηγό έχει απόβαρο 2 τόνους και μεταφέρει ξύλινα κιβώτια με διάφορα εμπορεύματα 100 κιλών το καθένα.

Α. Πόσο ζυγίζει το φορτηγό αν μεταφέρει 8 τέτοια κιβώτια; …….

Ποιες πράξεις χρειάστηκε αν κάνετε; …….

Β. Πόσο ζυγίζει το φορτηγό αν μεταφέρει 10 τέτοια κιβώτια;……..

Ποιες πράξεις χρειάστηκε να κάνετε; …….

Γ. Πόσο ζυγίζει το φορτηγό αν μεταφέρει 24 τέτοια κιβώτια;……..

Ποιες πράξεις χρειάστηκε να κάνετε; …….

Δ. Αν ονομάσουμε με x τον αριθμό των κιβωτίων που μεταφέρει το

Φορτηγό ποια αλγεβρική παράσταση εκφράζει:

Ι. το βάρος σε κιλά που ζυγίζουν τα κιβώτια

……

ΙΙ. το συνολικό βάρος σε κιλά του φορτηγού …… …

Ε. Συμπληρώστε την παρακάτω ισότητα ώστε να δείχνει την εξάρτηση των μεγεθών: « αριθμός κιβωτίων» και «Μικτό βάρος φορτηγού»

Μικτό βάρος φορτηγού = …… + …… επί …….

ΣΤ. Αν συμβολίσουμε με y το βάρος σε κιλά του γεμάτου φορτηγού που μεταφέρει x κιβώτια ποια ισότητα εκφράζει την σχέση του y με το x;

……

Ζ. Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα χρησιμοποιώντας την ισότητα του προηγούμενου ερωτήματος:

Αριθμός κιβωτίωνx	28	39	72	
Βάρος σε κιλά φορτηγού y				2500

Δραστηριότητα 3 (Κατακόρυφη μαθηματικοποίηση)

Α. Τι παριστάνουν τα x , y στις δύο παραπάνω δραστηριότητες;

……..

Β. Να χαρακτηρίσετε ως Σ ή Λ την παρακάτω πρόταση δικαιολογώντας την απάντηση σας.

Η ισότητα μεταξύ των x , y που ζητείται στο τέλος κάθε μίας από τις παραπάνω δραστηριότητες εκφράζει τον τρόπο αλληλεπίδρασης του μεγέθους x με το y.

……

Γ. Τα μεγέθη x = «Χρόνος που αφιερώνει ένας μαθητής καθημερινά για την μελέτη του το σπίτι» και y = « Εξωτερική θερμοκρασία περιβάλλοντος» έχουν κάποια αλληλεπίδραση; Θα μπορούσατε να βρείτε μια αντίστοιχη ισότητα σχέσης του x και του y όπως στις προηγούμενες δραστηριότητες και γιατί ναι ή όχι;

…….....

Δ. Ποιες λοιπόν ομοιότητες και σε ποιο σκοπό αποβλέπουν οι δραστηριότητες 1 και 2;
……

Δραστηριότητα 4 (Αξιολόγηση – Επανατροφοδότηση)

Πρόβλημα 3: Μια τετράγωνη πλατεία πρόκειται να κατασκευαστεί και να πλακοστρωθεί από τον Δήμο. Ο εργολάβος που ανέλαβε το έργο ζήτησε από τον Δήμο να του δώσει τα τετραγωνικά μέτρα της πλατείας.

Α. Αν η τετράγωνη πλατεία έχει πλευρά α = 3m πόσα είναι τα ζητούμενα τετραγωνικά της μέτρα;(εμβαδόν) ……..

Ποια πράξη κάνατε για να το βρείτε;

Β. Αν η πλατεία έχει πλευρά α = 7m πόσο είναι το εμβαδόν της; ……

Ποια πράξη κάνατε για να το βρείτε;……...

Γ. Αν ονομάσουμε x το μήκος της πλευράς της τετράγωνης πλατείας και y

το εμβαδόν της σε τετραγωνικά μέτρα ποια ισότητα εκφράζει τον τρόπο

αλληλεπίδρασης των μεγεθών x , y;……

Ε. Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα:

Πλευρά πλατείας σε m x	3	7	12	
Εμβαδόν πλατείας σε m^2 y				400

Δραστηριότητα 5 (Διατύπωση – Επικύρωση)

Συμπληρώστε τα παρακάτω κενά:

Α. Η μεταβλητή x ονομάζεται ……. μεταβλητή , ενώ η y

…….. μεταβλητή.

Β. Οι δύο μεταβλητές των παραπάνω δραστηριοτήτων …… η μία από την άλλη.

Γ Όταν δύο μεγέθη αλληλοεξαρτώνται η μία από την άλλη υπάρχει ……. που τις συνδέει.

Δ. Όταν δύο μεγέθη (μεταβλητές) αλληλοεξαρτώνται μπορεί να γραφεί η μία ως ……. της άλλης.

Ε. Όταν δύο μεγέθη δεν …….. δεν μπορεί το ένα να γραφεί ως συνάρτηση του άλλου.

ΣΤ. Το μέγεθος y = « Χρηματική αμοιβή εργαζόμενου» δεν μπορεί να εκφραστεί ως συνάρτηση με το μέγεθος : x = « Ώρες απασχόλησης εργαζομένου». Η παραπάνω πρόταση είναι ……..

Ζ. Το μέγεθος y = «Ετήσιος τόκος αρχικού κεφαλαίου από την τράπεζα» δεν μπορεί να εκφραστεί ως συνάρτηση με το μέγεθος x = « Αριθμός ατόμων της οικογένειας». Η παραπάνω πρόταση είναι …….

Η. Συνάρτηση είναι ……

Πολλαπλές αναπαραστάσεις της έννοιας της συνάρτησης

Πολλές μαθηματικές έννοιες δημιουργούν παρανοήσεις από τους μαθητές λόγω των πολλαπλών αναπαραστάσεων με τις οποίες εμφανίζονται. Για παράδειγμα η έννοια της ευθείας εμφανίζεται άλλοτε ως γεωμετρικό σχήμα , άλλοτε ως γραφική παράσταση της

συνάρτησης y = αx + β κι άλλοτε από μια εξίσωση της μορφής y = αx + β ή Ax + By + Γ =0. Η έννοια του ποσοστού α% εμφανίζεται ως δεκαδικό κλάσμα , ως δεκαδικός αριθμός ή ως λόγος μεγεθών (α στα 100). Αυτή η πολλαπλότητα νοήματος βρίσκει το αποκορύφωμα στην έννοια της συνάρτησης και είναι ένας από τους λόγους που δημιουργεί τόσες δυσκολίες στην κατανόηση από τους μαθητές. Αυτές οι πολλαπλές αναπαραστάσεις της έννοιας της συνάρτησης μπορούν να θεωρηθούν:

Α. Η συνάρτηση ως αλληλεξάρτηση μεγεθών.

Β. Λεκτική διατύπωση αλληλεξάρτησης μέσα από πρόβλημα πραγματικής κατάστασης,

Γ. Η συνάρτηση ως αντιστοίχιση τιμών.

Δ. Τύπος συνάρτησης

Ε. Βελοειδές διάγραμμα.

ΣΤ. Πίνακας τιμών.

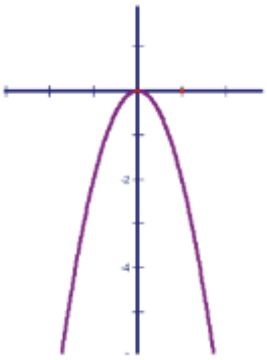
Ζ. Γραφική παράσταση.

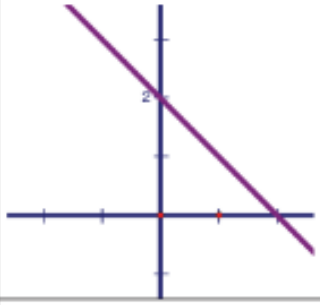
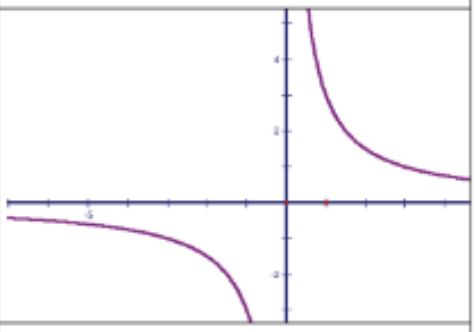
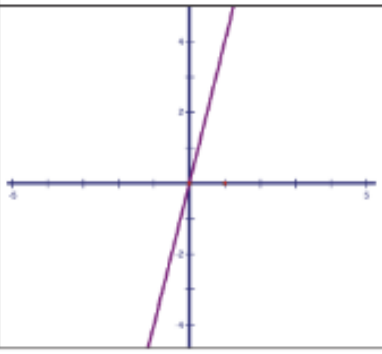
Στην διδακτική των μαθηματικών ορίζουμε ως *μετάφραση* την μετάβαση (μετατροπή) από τη μία μορφή αναπαράστασης στην άλλη. Στην περίπτωση της συνάρτησης τέτοια παραδείγματα μετάφρασης θα ήταν η μετάβαση από πίνακα τιμών σε γραφική παράσταση ή αντίστροφα , η μετάβαση από πίνακα τιμών σε τύπο , από τον τύπο σε γραφική παράσταση , από λεκτική διατύπωση σε τύπο και αντίστροφα κ.ο.κ. Το παρακάτω φύλλο εργασίας προτείνεται να δοθεί προς διαπραγμάτευση στους μαθητές μόλις έχει ολοκληρωθεί η διδασκαλία του κεφαλαίου της συνάρτησης από το 3ο κεφάλαιο άλγεβρας του σχολικού βιβλίου μαθηματικών της β΄ γυμνασίου. Στόχος του ,με αφορμή την επανάληψη του κεφαλαίου, να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με δραστηριότητες μετάφρασης από μία μορφή αναπαράστασης σε άλλες. Ευρύτερος σκοπός εκτός από την επανάληψη είναι η εννοιολογική κατανόηση της πολλαπλότητας της συνάρτησης ως χρήσιμο μαθηματικό εργαλείο με σύνθετη πολυσημία.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Δραστηριότητα

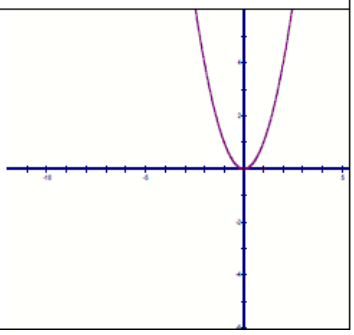
Να συμπληρώσετε τον παρακάτω πίνακα :

<table>
<tr><th>Τύπος</th><th>Πίνακας τιμών</th><th>Γραφική παράσταση</th></tr>
<tr><td>y = 3x</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td><table><tr><td>x</td><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>y</td><td>3</td><td>5</td><td>7</td><td>9</td></tr></table></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>  </td></tr>
<tr><td>y = 2/x</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td><table><tr><td>x</td><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>y</td><td>0</td><td>2</td><td>8</td><td>18</td></tr></table></td><td></td></tr>
</table>

Τύπος	Πίνακας τιμών	Γραφική παράσταση
		
y = -2x		
		
y = 2x -3		
		

Δραστηριότητα 2

Ομοίως :

Λεκτική διατύπωση	**Πίνακας τιμών**	**τύπος**	**Γραφική παράσταση.**
Η εξάρτηση του αριθμού κιβωτίων χ βάρους 100 κιλών το καθένα που φορτώνουμε σε ένα φορτηγό με απόβαρο 1,5 τόνων σε σχέση με το συνολικό του βάρος.			
		y= 0,4x+5	
			

Βιβλιογραφία

Brousseau (1997), Theory of Didactical Situations in Mathematics, Kluwer Academic Publisher.

Kaldrymidou M, Moroglou E (2005), Antilipseis Athina: Ekdoseis gia tin ennoia tis synartisis ki o rolos tou anaparastatikou plaisiou , P. T. N. - Panepistimio Ioanninon

Keisoglou S (2006), Themata didaktikis ton mathimatikon, Ekdoseis Bonia.

Koleza E. (2009), Theoria kai praxi sti didaskalia ton mathimatikon, Ekdoseis Topos.

« Η θέση της Ελλάδας στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο- Ο εθνικός διχασμός.»
Διδακτικό σενάριο για μαθητές με ΔΕΠ-Υ

Μαρία Μάγκλαρη
Π.Ε.02, M.Sc. στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, M.Ed. στις Επιστήμες της Αγωγής,

Τίτλος σεναρίου: « Η θέση της Ελλάδας στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο- Ο εθνικός διχασμός»
Τάξη-Μαθητές: Γ΄ Γυμνασίου- δύο μαθητές
Εκπαιδευτική βαθμίδα/ Επίπεδο: Γυμνάσιο/τμήμα ένταξης
Τυπικό εύρος ηλικίας: δεκατεσσάρων με δεκαπέντε ετών
Χαρακτηριστικά μαθητών: μαθητές με ΔΕΠΥ

Εμπλεκόμενες Γνωστικές Περιοχές: Το διδακτικό σενάριο πραγματοποιείται στα πλαίσια της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Στόχοι του μαθήματος της Ιστορίας σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, καθώς και της ικανότητάς τους να διατυπώνουν προβλέψεις για το μέλλον, η διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων, η κατανόηση της αιτιότητας των φαινομένων, η αποτίμηση των ενεργειών και των κινήτρων των ιστορικών προσώπων και η ανάληψη υπεύθυνης δράσης στα πλαίσια μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή μέσω του μαθήματος με πανανθρώπινες αξίες και ιδανικά, αποκτούν πρότυπα τα οποία διαμορφώνουν τη στάση τους στο παρόν και καθορίζουν τις επιλογές τους στο μέλλον. Μαθαίνουν να σέβονται την εθνική ταυτότητα των άλλων εθνών και να αντιμετωπίζουν ισότιμα τον πολιτισμό τους στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης και της δημιουργίας πολύ-πολιτισμικών κοινωνιών. Το διδακτικό σενάριο συνδέεται επίσης με το μάθημα της Πληροφορικής, καθώς καλούνται οι μαθητές να συμπληρώσουν συνεργατικά έγγραφα με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων.

Περιγραφή μαθητή: Ο μαθητής της Γ΄ Γυμνασίου παρουσιάζει Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα. Ο δείκτης νοημοσύνης του είναι αρκετά υψηλός, ωστόσο κάνει απρόσεκτα λάθη κατά την εκπόνηση σχολικών εργασιών, δεν προσέχει όταν του μιλούν και συχνά δεν ακολουθεί οδηγίες. Ξεχνάει τις καθημερινές του εργασίες και τα αντικείμενα που είναι απαραίτητα για την υλοποίησή τους. Ταυτόχρονα κάνει άσκοπες κινήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κουνάει τα χέρια και τα πόδια του και συχνά εγκαταλείπει τη θέση του. Παράλληλα εμφανίζει συμπτώματα παρορμητικής συμπεριφοράς, διακόπτει του συμμαθητές και το δάσκαλο, δίνει απερίσκεπτα απαντήσεις και παρενοχλεί τους γύρω του (Στασινός, 2016). Για την αντιμετώπιση των παραπάνω προβλημάτων ο εκπαιδευτικός εστιάζεται στην επιβράβευση της επιθυμητής συμπεριφοράς και στην αποστέρηση προνομίων, στη διακοπή των ενισχυτών και στην επιβολή ορίων και σαφών κανόνων. Η σύναψη συμβολαίου ανάμεσα στο μαθητή και στον εκπαιδευτικό, που καθορίζει τις αμοιβαίες υποχρεώσεις και τις ποινές σε περίπτωση παραβίασής του συμβολαίου από το μαθητή και η κάρτα επικοινωνίας, στην οποία ο εκπαιδευτικός σημειώνει καθημερινά συμβάντα επικοινωνώντας με τους

γονείς, αποτελούν παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του μαθητή (Στασινός, 2016).

Προαπαιτούμενες γνώσεις: Η διδασκαλία με τη συμμετοχή μαθητών με ΔΕΠΥ προϋποθέτει την ύπαρξη προγενέστερων γνώσεων των μαθητών σχετικά με τις συμμαχίες που διαμορφώθηκαν κατά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Ειδικότερα, οι μαθητές είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τη στάση της Βουλγαρίας και της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας κατά τη διάρκεια του πολέμου, τα αίτια της σύγκρουσης Βενιζέλου = Κωνσταντίνου κατά τους Βαλκανικούς Πολέμους, αλλά και τα φιλογερμανικά αισθήματα του Κωνσταντίνου που οδήγησαν στη δολοφονία του πατέρα του, Γεωργίου Α΄. Τέλος απαιτείται η ύπαρξη των ψηφιακών γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών για την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία.

Στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου

Με την πραγματοποίηση του διδακτικού σεναρίου επιδιώκεται:

- *Να γνωρίσουν οι μαθητές τις θέσεις του Βενιζέλου σχετικά με τη συμμετοχή της Ελλάδας στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο*
- *Να κατανοήσουν τη στάση ουδετερότητας που υποστήριζε ο Κωνσταντίνος*
- *Να γνωρίσουν τα κίνητρα των προσώπων και να αποτιμήσουν τη στάση τους*
- *Να γνωρίσουν τους λόγους που οδήγησαν τον Βενιζέλο σε δύο διαδοχικές παραιτήσεις*
- *Να προβλέψουν τις συνέπειες που θα είχε για την Ελλάδα η τήρηση ουδέτερης στάσης*
- *Να κατανοήσουν τι ήταν οι Επίστρατοι*
- *Να γνωρίσουν το κίνημα της Εθνικής Άμυνας*
- *Να κατανοήσουν την έννοια του Εθνικού Διχασμού*
- *Να συνειδητοποιήσουν τις συνέπειές του*
- *Να κατανοήσουν τις εξελίξεις που οδήγησαν στην έκπτωση του βασιλιά*
- *Να γνωρίσουν τη Βουλή Των Λαζάρων*
- *Να ανακαλύψουν τη νέα γνώση καταφεύγοντας στις πηγές*
- *Να ελέγξουν, να τροποποιήσουν και να συμπληρώσουν εκδοχές*
- *Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη*
- *Να μάθουν να εργάζονται με αυτοέλεγχο*
- *Να μάθουν πώς να μαθαίνουν καλλιεργώντας μεταγνωστικές δεξιότητες*
- *Να συγκροτήσουν το αντίστροφο ενέργημα σκέψης*
- *Να διατυπώσουν προβλέψεις για το μέλλον*
- *Να κατανοήσουν τη σχέση αιτιότητας των γεγονότων*
- *Να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα*
- *Να συντάξουν γνωστικούς χάρτες*
- *Να εξοικειωθούν με τις Νέες Τεχνολογίες*

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή: Η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγματοποίηση των στόχων του διδακτικού σεναρίου. Αρχικά η αίθουσα διδασκαλίας είναι απαραίτητο να βρίσκεται μακριά από περισπασμούς και θορύβους και να είναι κατάλληλα διαμορφωμένη, ώστε να εξασφαλίζεται η προσοχή των μαθητών. Απαραίτητο είναι επίσης να είναι εξοπλισμένη με ηλεκτρονικούς υπολογιστές συνδεδεμένους στο διαδίκτυο και να διαθέτει πίνακα και μαρκαδόρους.

Εκτιμώμενη διάρκεια: Η πραγματοποίηση του διδακτικού σεναρίου διαρκεί τρεις διδακτικές ώρες.

Οργάνωση του τμήματος: Το διδακτικό σενάριο πραγματοποιείται με τη συμμετοχή δύο μαθητών με ΔΕΠ-Υ εντός του ωρολογίου προγράμματος στο μάθημα της Ιστορίας. Για τη διεξαγωγή του μαθήματος απαραίτητη είναι η τοποθέτηση των μαθητών σε κοντινή απόσταση από τον διδάσκοντα, ώστε να ελέγχεται ο βαθμός συγκέντρωσής τους στο μάθημα, και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Απαραίτητη είναι επίσης η εξασφάλιση πρόσθετου χρόνου για την εκπόνηση των εργασιών, η δυνατότητα επιλογής των δραστηριοτήτων που ανατίθενται κάτ΄ οίκον στους μαθητές και η επικοινωνία με την οικογένεια των μαθητών που συνεργάζεται στενά με τη σχολική μονάδα.

Διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές: Το διδακτικό σενάριο βασίζεται στην ανακαλυπτική μάθηση, η οποία εξασφαλίζει τη συγκέντρωση και ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, που εργάζονται με αυτορρύθμιση. Αποφεύγεται η μετωπική, δασκαλοκεντρική προσέγγιση της νέας ενότητας, ενώ επιδιώκεται η ανακάλυψη της νέας γνώσης από τους μαθητές μέσα από την αναζήτηση των πηγών. Σύμφωνα με τη θεωρία του κριτικού ορθολογισμού οι μαθητές καταφεύγουν σε πηγές και κείμενα και στη συνέχεια αξιοποιώντας τις γνώσεις τους επαληθεύουν, τροποποιούν, ελέγχουν και διαψεύδουν εκδοχές που απαντούν σε ένα ερώτημα. Μέσα από μετασχηματισμούς και αναδομήσεις, μέσα από την αντίστροφη κίνηση της σκέψης, την κίνηση στο μέλλον και τη διατύπωση υποθέσεων και προβλέψεων οι μαθητές εμβαθύνουν στη γνώση προχωρώντας από τις απλούστερες στις πιο σύνθετες μορφές της. Η συγκέντρωση της προσοχής των μαθητών επιτυγχάνεται επίσης με τη χρήση των ΤΠΕ που καθιστούν ελκυστική τη διδασκαλία, με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και με την αυτενέργεια των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, την «αυτοδιδασκαλία, την αυτοπαρακολούθηση και την αυτοαξιολόγηση» (Σαλβαράς, 2019).

Ανάλυση του Περιεχομένου - Περιγραφή Σεναρίου: Κατά την έναρξη της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός με ερωτήσεις προετοιμάζει τους μαθητές για την είσοδό τους στη μαθησιακή διαδικασία. Ανασκοπεί προηγούμενες γνώσεις των μαθητών σχετικά με τα αίτια, την αφορμή και τις συμμαχίες που διαμορφώθηκαν κατά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Οι μαθητές επαναφέρουν στη μνήμη τους προηγούμενες γνώσεις για τα μέτωπα του πολέμου και τις εξελίξεις το 1915 στα βαλκανικό μέτωπο. Με αφορμή την ανασκόπηση που προηγήθηκε ο εκπαιδευτικός «εισάγει πληροφορίες που ζητούν

εξήγηση». Πληροφορεί τους μαθητές ότι η Ελλάδα τάχθηκε στο πλευρό της Αντάντ προς το τέλος του πολέμου ύστερα από τη σύγκρουση βασιλιά-Βενιζέλου, οι οποίοι υποστήριξαν διαφορετικές θέσεις σχετικά με τη στάση της Ελλάδας στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Ο Κωνσταντίνος υποστήριζε πως η Ελλάδα πρέπει να κρατήσει ουδέτερη στάση, ενώ ο Βενιζέλος να ταχθεί στο πλευρό της Αντάντ. Ύστερα από την παροχή πληροφοριών ρωτά τους μαθητές αν υπάρχει κάτι που θέλουν να μάθουν. Οι μαθητές διατυπώνουν το ερευνητικό ερώτημα και ο εκπαιδευτικός γράφει τα ερωτήματά τους στον πίνακα.

Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν ηλεκτρονικά στο φύλλο εργασίας 1, στο οποίο ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές μια σειρά από εκδοχές που απαντούν στο ερευνητικό ερώτημα. Από τις εκδοχές μία είναι λάθος, μία χρειάζεται τροποποίηση, μία συμπλήρωση, ενώ δύο εκδοχές είναι αντιφατικές μεταξύ τους. Οι μαθητές σημειώνουν τις προτάσεις που κατά τη γνώμη τους είναι σωστές και στη συνέχεια διαβάζουν και συγκρίνουν τις απαντήσεις τους στην τάξη διαπιστώνοντας μεταξύ τους διαφορές. Η διαφοροποίηση των απαντήσεων προκαλεί «κατάσταση πνευματικής ανησυχίας στους μαθητές, οι οποίοι καταφεύγουν στις πηγές μάθησης», στο ηλεκτρονικό σχολικό βιβλίο. Οι μαθητές υπογραμμίζουν τα χωρία του κειμένου που «ελέγχουν τις εκδοχές», ύστερα λένε «πού το λέει» και «πώς το λέει», αναδιαμορφώνουν τις απαντήσεις τους τροποποιώντας, διορθώνοντας και συμπληρώνοντας τις προτάσεις του φύλλου εργασίας 1 εργαζόμενοι σε μικρές ομάδες με τη χρήση των ΤΠΕ (Σαλβαράς, 2019). Στη συνέχεια συντάσσουν σε ομάδες τον γνωστικό χάρτη στο φύλο εργασίας 2 εργαζόμενοι συνεργατικά με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού βιβλίου. Τέλος ο διδάσκων εισάγει μετασχηματισμούς ζητώντας από τους μαθητές να προβλέψουν «τι θα ακολουθήσει», ποιες θα είναι οι εξελίξεις στην Ελλάδα ύστερα από την κήρυξη πολέμου προς τις Κεντρικές δυνάμεις. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί όχι μόνο το προβλεπτικό, αλλά και το αντίστροφο ενέργημα ρωτώντας τους μαθητές «τι θα γινόταν αν επικρατούσε η άποψη του Κωνσταντίνου; Ποιες θα ήταν οι συνέπειες για την Ελλάδα;», οι οποίες περιλαμβάνονται στο φύλλο εργασίας 3. Οι μαθητές συμπληρώνουν ομαδικά στον ηλεκτρονικό υπολογιστή το αντίστοιχο φύλλο εργασίας. Τέλος ανατίθεται για το σπίτι στους μαθητές να γράψουν έναν υποθετικό διάλογο στη Βουλή ανάμεσα στον Κωνσταντίνο και στο Βενιζέλο ή να απαντήσουν στην ερώτηση 1 του σχολικού βιβλίου. Οι μαθητές επιλέγουν την εργασία που θα εκπονήσουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα: Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας οι μαθητές θα είναι σε θέση:

- *Να διατυπώνουν ερευνητικά ερωτήματα*
- *Να ελέγχουν την ορθότητα των προτάσεων του προκαταβολικού οργανωτή*
- *Να συμπληρώνουν και να τροποποιούν τις προτάσεις καταφεύγοντας στις πηγές*
- *Να συντάσσουν γνωστικούς χάρτες*
- *Να αναπτύξουν το προβλεπτικό και αντίστροφο ενέργημα σκέψης*
- *Να εργάζονται με αυτοέλεγχο*

- *Να συνεργάζονται αποτελεσματικά μεταξύ τους*
- *Να χρησιμοποιούν ικανοποιητικά τις Νέες Τεχνολογίες*
- *Να αναπτύσσουν τις θέσεις του βασιλιά και του Βενιζέλου σχετικά με την έξοδο της Ελλάδας στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο με τη χρήση του προφορικού λόγου*
- *Να αποδίδουν το περιεχόμενο των όρων «Εθνικός Διχασμός», «Επίστρατοι» «Εθνική Άμυνα»*
- *Να διατυπώνουν κρίσεις σχετικά με τη στάση των προσώπων*
- *Να αναφέρουν τις συνέπειες του εθνικού διχασμού*
- *Να εντοπίζουν αναλογίες με τη σύγχρονη εποχή*

Αξιολόγηση (Αρχική – Διαμορφωτική – Τελική): Η αρχική και διαμορφωτική αξιολόγηση εστιάζεται στις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών κατά την είσοδό τους στη διδασκαλία, αλλά και στα σχόλιά του κατά την εκπόνηση των φύλλων εργασίας από τους μαθητές. Μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση των μαθητών, αλλά και οι συζητήσεις με τους γονείς συμβάλλουν στη συλλογή δεδομένων για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Προς αυτή την κατεύθυνση συντελούν και οι εργασίες που ανατίθενται στους μαθητές για το σπίτι με τις οποίες εκτιμάται η επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Φύλλα Εργασίας

Ιστορία Γ Γυμνασίου, Η Ελλάδα στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο- Ο εθνικός διχασμός

Φύλλο εργασίας 1

Να χαρακτηρίσετε σωστές ή λανθασμένες τις παρακάτω προτάσεις που απαντούν στα ερευνητικό ερώτημα. Να συμπληρώσετε τα κενά και να κάνετε τις απαραίτητες διορθώσεις και τροποποιήσεις

Α. *Γιατί ο Βενιζέλος υποστήριζε τη συμμετοχή της Ελλάδας στον πόλεμο;*

Ο Βενιζέλος υποστήριζε πως η Ελλάδα έπρεπε να ταχθεί στο πλευρό της Αντάντ γιατί:

1. Η Ελλάδα δε θα μπορούσε να ταχθεί με τις κεντρικές δυνάμεις, καθώς λόγω της θέσης της ήταν ευάλωτη στη θάλασσα από τον πανίσχυρο βρετανικό στόλο.

2. Ο Βενιζέλος πίστευε ότι η Αντάντ θα νικούσε στον πόλεμο

3. Η Ελλάδα θα γινόταν μεγάλη και ισχυρή

4. Θα διαφύλαττε τα κέρδη της από ……

5. Θα μπορούσε να διευρύνει τα σύνορά της

6. Θα πραγματοποιούσε τη Μεγάλη Ιδέα

7. Ο Βενιζέλος εξέφραζε τις απόψεις της μεγαλοαστικής και μικροαστικής τάξης

8. Εξέφραζε τις απόψεις των λαϊκών στρωμάτων που δεν επιθυμούσαν τον πόλεμο.

Β. Γιατί ο βασιλιάς υποστήριζε διαρκή ουδετερότητα;

Ο βασιλιάς Κωνσταντίνος υποστήριζε τη διαρκή ουδετερότητα γιατί:

1. Είχε παντρευτεί την αδελφή του Κάιζερ της Γερμανίας Γουλιέλμου του Β΄

2. Είχε φιλογερμανικά αισθήματα

3. Δεν μπορούσε να οδηγήσει την Ελλάδα στο ίδιο στρατόπεδο με την…….. και την …….

4. Εξέφραζε τις απόψεις της μεγαλοαστικής τάξης της διασποράς

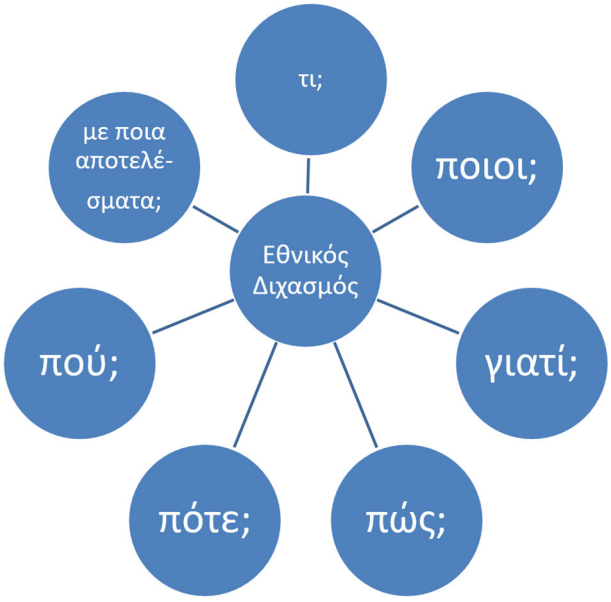
5. Εξέφραζε τις λαϊκές τάξεις που εμπνέονταν από τη Μεγάλη Ιδέα

6. Εξέφραζε τα μικροαστικά στρώματα που φοβούνταν τον ανταγωνισμό με ……..

7. Επιδίωκε την προστασία της χώρας από τον πόλεμο.

Φύλλο εργασίας 2

Να συμπληρώσετε εργαζόμενοι σε ομάδες τον γνωστικό χάρτη που ακολουθεί:



Φύλλο εργασίας 3

Ασκήσεις:

1. Ποιες θα είναι κατά τη γνώμη σας οι εξελίξεις στην Ελλάδα ύστερα από τη κήρυξη του πολέμου στις Κεντρικές Δυνάμεις;
2. Τι θα γινόταν αν επικρατούσε η άποψη του Κωνσταντίνου; Ποιες θα ήταν οι συνέπειες για την Ελλάδα;

Βιβλιογραφία

Salvaras, G.(2019).«*Didaskalia paidion me eidikes anagkes sto synithismeno scholeio»*. Athina: Ekdoseis Grigori.

Stasinos, D. (2016). *I eidiki ekpaidefsi 2020 plus. Anatheorimeni ekdosi.* Athina: ekdoseis Papazisi

Πρόταση εκπαιδευτικού σεναρίου διερευνητικής μάθησης «Η πίεση στα στερεά» για τον Επιστημονικό Γραμματισμό σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Αντωνίου Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.01, M.Ed,

Περίληψη

Στα πλαίσια του Επιστημονικού Γραμματισμού οι εκπαιδευόμενοι έχουν την δυνατότητα να εστιάζουν σε καταστάσεις «καθημερινής» επιστήμης, με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ένας μέσος πολίτης. Το συγκεκριμένο σενάριο έχει σκοπό να εισάγει τους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ στην έννοια της πίεσης μέσα από δραστηριότητες διερεύνησης και παρατηρήσεων του φαινομένου στην καθημερινή ζωή, καθώς και να τους οικειοποιήσει με τη χρήση της ερευνητικής μεθόδου στη ζωή τους. Αυτό επιτυγχάνεται με την επιδίωξη της ενεργητικής συμμετοχή τους σε όλες τις φάσεις της διερευνητικής μεθόδου, μέσα από τεχνικές Εκπαίδευσης Ενηλίκων που προάγουν την συμμετοχικότητα και βοηθούν στην εμβάθυνση της γνώσης. Με αυτόν τον τρόπο διαφοροποιούνται οι παραδοσιακοί ρόλοι και από τη μια οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, καθώς αναλαμβάνουν ευρετικό ρόλο, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτή, από την άλλη, είναι καθοδηγητικός και μετατρέπεται σε διευκολυντή της μάθησης (Knowles, 1980). Τέλος οι διαθεματικές επεκτάσεις του σχεδίου διδασκαλίας σε θέματα που άπτονται της καθημερινότητάς τους, τους βοηθούν να μετέχουν πληρέστερα στο κοινωνικο-πολιτισμικό γίγνεσθαι.

Λέξεις Κλειδιά: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, σενάριο διδασκαλίας, πίεση, Επιστημονικός Γραμματισμός, διερευνητική μέθοδος

Proposal for an Inquiry Learning Educational Scenario "The Pressure on Solids" for Scientific Literacy in Second Chance Schools

Antoniou Eirini, Physics Teacher at Secondary Education, M.Ed,

Abstract

In the context of Scientific Literacy, adult students have the opportunity to focus on "everyday" scientific situations, which an average citizen faces. The specific didactic scenario aims to introduce them to the concept of pressure through investigative activities and observations of the phenomenon in everyday life, as well as to familiarize them with the use of the research method in their lives. This is achieved by their active participation in all phases of the investigative method, through Adult Education techniques that promote participation and help to deepen knowledge. In this way the traditional roles are differentiated and on the one hand the trainees learn how to learn, as they take on a heuristic role, while on the other hand the role of the instructor is guiding and turns into a facilitator of learning (Knowles, 1980). Finally, the interdisciplinary extension of the teaching plan in matters relating to their daily lives helps them to participate more fully in the socio-cultural process.

Key-words: Second Chance Schools, teaching scenario, pressure, Scientific Literacy, inquiry method

Εισαγωγή

Η διδασκαλία του Επιστημονικού Γραμματισμού μέσω της μεθόδου της διερεύνησης, προάγει τον προβληματισμό του εκπαιδευόμενου και τον οδηγεί να ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση, βασισμένος σε παλιότερες εμπειρίες του, στην παρατήρηση και στον πειραματισμό.

Η διερευνητική μέθοδος, μέσα από την αξιοποίηση του πειραματισμού, στοχεύει στην εμβάθυνση των εκπαιδευόμενων στα διδασκόμενα γνωσιακά αντικείμενα στο πλαίσιο μιας ενιαίας Φυσικής Επιστήμης, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, καθώς και στη διαμόρφωση στάσεων για τον φυσικό κόσμο, ως πολίτες της κοινωνίας. Ο βαθμός καθοδήγησης μπορεί να ποικίλει ανάλογα με την εξοικείωση των εκπαιδευόμενων.

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζεται σχέδιο διδακτικού σεναρίου για δύο διδακτικές ώρες με θέμα την πίεση των στερεών, συμπεριλαμβανόμενων των αντίστοιχων φυλλαδίων και έναυσμα για προτεινόμενη τρίτη διδακτική ώρα, με διαθεματικές προεκτάσεις σε περιπτώσεις καθημερινής ζωής και σε άλλα πεδία, όπως τη βιολογία, την τέχνη και τον πολιτισμό, για την πληρέστερη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στο κοινωνικο-πολιτισμικό γίγνεσθαι.

Οι προϋπάρχουσες ιδέες των εκπαιδευόμενων είναι απαραίτητο να διερευνηθούν και να ληφθούν υπόψη κατά τη διδασκαλία, καθώς σύμφωνα με τον εποικοδομητισμό μπορεί να δημιουργήσουν παρανοήσεις. Εξάλλου, στην εκπαίδευση ενηλίκων η ανίχνευση πρωθύστερων ιδεών κρίνεται απαραίτητη για την επιλογή προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών μέσων και τεχνικών, αλλά και για την εξατομίκευση της μάθησης.

Περιγραφή σεναρίου

Ο σκοπός του σχεδιασμού του σεναρίου είναι να εισαγάγει τους εκπαιδευόμενους στην έννοια της πίεσης και να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις μεταβολές της, μέσα από διερευνητικές δραστηριότητες και με την παρατήρηση του φαινομένου στην καθημερινή ζωή.

Ειδικοί Στόχοι

Οι ειδικότεροι στόχοι προς επίτευξη για τους εκπαιδευόμενους σε επίπεδο Γνώσεων-Δεξιοτήτων-Στάσεων συνοψίζονται σε:

- Να αναγνωρίζουν ότι τα αποτελέσματα μίας δύναμης εξαρτώνται από το μέγεθος της δύναμης αυτής
- Να συσχετίζουν τα αποτελέσματα μίας δύναμης με το εμβαδόν της επιφάνειας στην οποία ασκείται
- Να εκτελούν απλές μετρήσεις

- Να είναι σε θέση να συνεργάζονται
- Να ερμηνεύουν καθημερινά φαινόμενα, χρησιμοποιώντας την έννοια της πίεσης
- Να αναπαριστούν με μαθηματικό τύπο τη σχέση μεταξύ πίεσης, δύναμης και εμβαδού επιφάνειας, εξηγώντας το κάθε σύμβολο
- Να προτείνουν λύσεις σε πρακτικά προβλήματα της καθημερινής ζωής, με βάση την επιστημονική έννοια της πίεσης
- Να ενθαρρυνθούν να στηρίζουν τη γνώμη τους σε επιχειρήματα
- Να υιοθετούν τη χρήση της ερευνητικής μεθόδου στη ζωή τους

Προαπαιτούμενες Γνώσεις- Επιθυμητές Δεξιότητες-Εναλλακτικές Ιδέες

Οι προαπαιτούμενες γνώσεις που κρίνονται απαραίτητες πριν τη διδασκαλία περιλαμβάνουν τις έννοιες της δύναμης και του βάρους, καθώς και το μέγεθος της επιφάνειας στερεού και την πράξη της διαίρεσης. Τέλος, επιθυμητές προαπαιτούμενες δεξιότητες αποτελούν η εξοικείωση με την πειραματική διαδικασία και την εργασία σε ομάδες.

Στη συγκεκριμένη ενότητα συνηθέστερα οι μαθητές συγχέουν την έννοια της πίεσης με τη δύναμη. «Στη γλώσσα της καθημερινής ζωής τα σημαινόμενα των εννοιών πίεση και δύναμη είναι σχεδόν ισοδύναμα» (Κασσέτας, 2015).

Απαιτούμενη υλικοτεχνική Υποδομή

Τα υλικά που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία είναι: βίντεο, φωτογραφίες, υλικά απλά από την καθημερινή ζωή, ενώ χρησιμοποιούνται και λάπτοπ και βιντεοπροβολέας. Ειδικότερα για τις πειραματικές διατάξεις χρησιμοποιούνται: όμοια παραλληλεπίπεδα κουτιά, δοχεία με αλεύρι, χάρακες, μπουκαλάκια με νερό.

Διδακτική Προσέγγιση

Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που επιλέγονται για την Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι εκείνες «που προάγουν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών, την ευρετική πορεία προς τη γνώση, τη συλλογικότητα, τη συμμετοχή».

Η ανακαλυπτική μέθοδος μέσω διερεύνησης που προάγει τον προβληματισμό στον εκπαιδευόμενο και τον οδηγεί να ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση συνάδει με τις βασικές αρχές εκπαίδευσης των ενηλίκων.

Συνεπώς, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας συνδυάζει τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων με τα βήματα της ανακαλυπτικής μεθόδου (α) Πρόκληση Ενδιαφέροντος (β) Προβληματισμός, Υποθέσεις (γ) Πειραματισμός (δ) Συμπεράσματα (ε) Εφαρμογές, Γενίκευση.

Πιθανές Επεκτάσεις και Διαθεματικές-Διεπιστημονικές Προεκτάσεις

Γίνεται αναφορά σε περιπτώσεις της καθημερινής ζωής, όπως στην εργονομία των φορτηγών, στα εργαλεία ραπτικής και κοπής, στη μεταφορά φορτίων από εργάτες που σχετίζονται με τις ασχολίες των ενήλικων εκπαιδευόμενων και επεκτάσεις σε άλλα πεδία, όπως στην βιολογία και στον πολιτισμό. Επίσης, η διδακτική προσέγγιση μπορεί να πραγματοποιηθεί και στην περίπτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς τα πειράματα πραγματοποιούνται με απλά καθημερινά υλικά.

Οργάνωση της διδακτικής πορείας

1η διδακτική ώρα: Εισαγωγή στην έννοια της πίεσης με τη χρήση διερευνητικής μεθόδου και εκπαιδευτικών τεχνικών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων από το 1ο φύλλο.

2η διδακτική ώρα: Σύνδεση της πίεσης με την καθημερινότητα, μέσα από το 2ο φυλλάδιο εργασίας, όπου γίνεται εμπέδωση και εμβάθυνση της έννοιας της πίεσης, μέσα από δραστηριότητες και διεπιστημονικές-διαθεματικές εφαρμογές της θεωρίας.

(Προαιρετικά) 3η διδακτική ώρα: Εάν το δυναμικό των εκπαιδευόμενων ενδιαφέρεται μπορεί να ακολουθήσει και τρίτη διδακτική ώρα που θα σχετίζεται με την επίλυση απλών ασκήσεων με την πίεση.

Περιγραφή Διδακτικών Ενεργειών 1ης διδακτικής ώρας

Αρχικά μπορεί να πραγματοποιηθεί διερεύνηση των ιδεών των εκπαιδευόμενων για την έννοια της πίεσης, μέσω της τεχνικής του καταιγισμού ιδεών, όπου ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να αναφέρουν τις πρώτες λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό, όταν ακούν τη λέξη πίεση. Στη συνέχεια ακολουθούνται τα βήματα της ανακαλυπτικής μεθόδου, με την αξιοποίηση τεχνικών της εκπαίδευσης ενηλίκων.

α. Πρόκληση Ενδιαφέροντος: Η εφαρμογή της τεχνικής Ερώτηση-Απάντηση αναφέρεται σε παραδείγματα από τη ζωή στα βουνά της Κρήτης, όπως το παράδειγμα που ο άνθρωπος περπατάει πάνω στο χιόνι στον Ψηλορείτη και μπορεί να προσαρμοστεί στα ενδιαφέροντα των εκάστοτε εκπαιδευόμενων. «Βρίσκεστε στο χιονισμένο Ψηλορείτη και στέκεστε στο χιόνι. Τι παρατηρείτε;». Αν δίπλα σας βρίσκεται ένας πιο παχύς από σας πιστεύετε θα άλλαζε κάτι; Αν ανεβαίνατε πάνω σε μία πεταμένη λαμαρίνα, θεωρείτε ότι θα άλλαζε κάτι;

Β. Προβληματισμός- Υποθέσεις: Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός θέτει το ερώτημα τι πιστεύετε ότι αλλάζει όταν ο άνθρωπος πατάει πάνω στο χιόνι απευθείας με το παπούτσι του ή πατάει πάνω σε μια ξεχασμένη λαμαρίνα και επιπλέον γίνεται σύγκριση της απάντησης με το αν το άτομο ήταν βαρύτερο. Οι εκπαιδευόμενοι προβληματίζονται και διατυπώνουν τις υποθέσεις τους.

Γ. Εξερεύνηση-Πειραματισμός: Η εξερεύνηση για την επαλήθευση ή διάψευση των υποθέσεων γίνεται με δύο τρόπους.

Αρχικά οι εκπαιδευόμενοι, χωρισμένοι σε «ομάδες εργασίας», ακολουθούν την πειραματική διάταξη στο 1ο φυλλάδιο, όπου έχοντας στη διάθεσή τους δυο όμοια παραλληλεπίπεδα κουτιά, ένα δοχείο με αλεύρι, χάρακα και ένα μπουκάλι νερό θα διερευνήσουν κατά πόσο το μέγεθος της δύναμης που ασκείται σε μία επιφάνεια επηρεάζει το παραμορφωτικό αποτέλεσμά, παρατηρώντας τα αποτυπώματα και καταγράφοντας τις μετρήσεις τους. (Αν το παραπάνω πείραμα είναι δύσκολο λόγω χρόνου ή απουσίας πληθώρας υλικών μπορεί να εκτελεστεί από τον εκπαιδευτικό αρχικά, ως πείραμα επίδειξης, και να επαναληφθεί από κάποιον εκπαιδευόμενο). Στη συνέχεια οι εκπαιδευόμενοι συμπληρώνουν στο φυλλάδιο τα συμπεράσματά τους.

Ακολουθεί η παρακολούθηση ενός βίντεο, όπου δείχνει ένα άτομο να περπατά στο χιόνι πάνω σε σανίδες διαφορετικών επιφανειών και οι εκπαιδευόμενοι μέσω της παρατήρησης και με τη βοήθεια της τεχνικής ερώτηση-απάντηση αντιλαμβάνονται τη σύνδεση παραμόρφωσης με το εμβαδόν της επιφάνειας.

Τέλος, παροτρύνονται από τον εκπαιδευτή, σε ομάδες εργασίας, να βρουν οι ίδιοι μία πειραματική διαδικασία με τη χρήση των ήδη υπαρχόντων υλικών για να αποδείξουν τη σύνδεση μεταξύ παραμόρφωσης και εμβαδού επιφάνειας. Με αυτόν τον τρόπο μεταβάλλεται ο βαθμός καθοδήγησης του εκπαιδευτικού προς την αυτενέργεια του ίδιου του εκπαιδευόμενου, λόγω της πρωθύστερης εμπειρίας του.

Δ. Αποτελέσματα-Συμπεράσματα: Οι εκπαιδευόμενοι που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες συζητούν τα συμπεράσματά τους στην ολομέλεια και αντιλαμβάνονται ότι τόσο η μεταβολή της επιφάνειας, όσο και η μεταβολή της δύναμης επηρεάζει το παραμορφωτικό αποτέλεσμα

Ο εκπαιδευτικός, στη συνέχεια, με τη χρήση της εισήγησης, μπορεί να συνοψίσει τα συμπεράσματα και να οδηγήσει στην εισαγωγή ενός νέου μεγέθους που μπορεί να εξηγεί γεγονότα, στα οποία παρατηρείται παραμόρφωση ή διάτρηση σωμάτων. Έτσι, με τη χρήση του πίνακα ή με powerpoint ορίζεται η πίεση ως δύναμη ανά μονάδα επιφάνειας, με την ταυτόχρονη προβολή του αντίστοιχου μαθηματικού τύπου και την εξήγηση του κάθε συμβόλου.

Ε. Εφαρμογές-Γενίκευση: Οι εκπαιδευόμενοι εκτελώντας ατομική εργασία προσπαθούν τώρα με επιστημονικό τρόπο να εξηγήσουν πώς ο άνθρωπος περπατάει στο χιόνι με τα χιονοπέδιλα και δε βουλιάζει, ένα παράδειγμα εφαρμογής που σχετίζεται με το παράδειγμα της εισαγωγικής πρόκλησης ενδιαφέροντος, ενώ στο επόμενο μάθημα θα γίνει επέκταση του μεγέθους της πίεσης σε εφαρμογές της καθημερινής ζωής.

Ο εκπαιδευτικός προσελκύει το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, προβάλλοντας την εικόνα ενός φακίρη που ξαπλώνει πάνω σε καρφιά, κάνοντας σύνδεση με τη δεύτερη διδακτική ώρα.

Περιγραφή Διδακτικών Ενεργειών 2ης διδακτικής ώρας

Αρχικά πραγματοποιείται εισήγηση, όπου ο εκπαιδευτικός συνοψίζει τα συμπεράσματα της προηγούμενης διδακτικής ώρας. Εναλλακτικά, χρησιμοποιείται η τεχνική Ερώτηση-Απάντηση.

Δραστηριότητα 1η : Η εισαγωγική δραστηριότητα αναφέρεται σε μερικά παράδοξα, όπως γιατί δεν τρυπάει το μπαλόνι από τα καρφιά και μπορεί να προσαρμοστεί στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός δείχνει το βίντεο και οι εκπαιδευόμενοι σε ομάδες εργασίας εφαρμόζουν τη γνώση τους στα παραδείγματα.

Δραστηριότητα 2η: Γίνεται επέκταση του μεγέθους της πίεσης σε εφαρμογές της καθημερινής ζωής, όπως στην εργονομία των φορτηγών, στα εργαλεία ραπτικής, στη μεταφορά φορτίων από εργάτες που σχετίζονται με τις ασχολίες των ενήλικων εκπαιδευόμενων, με τη χρήση της τεχνικής Ερώτηση-Απάντηση. Με αφορμή τη μεταφορά φορτίων από τους εργάτες, μπορεί να ξεκινήσει συζήτηση για τη μεταφορά κανατιών νερού από γυναίκες από άλλες χώρες, που γίνεται με παρόμοιο τρόπο, αν για παράδειγμα στο ΣΔΕ υπάρχουν γυναίκες από την Ινδία, ώστε να βοηθήσει στην πολιτισμική ανταλλαγή εμπειριών.

Δραστηριότητα 3η: Προβάλλεται ο γνωστός πίνακας ζωγραφικής του Μουνκ «η Κραυγή» και μέσω της συζήτησης γίνεται σύγκριση της επιστημονικής ορολογίας με την καθημερινή γλώσσα. Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αντιληφθούν ότι η επιστημονική ορολογία παρουσιάζει διαφοροποιήσεις από τον «γλωσσικό ιστό της καθημερινής ζωής», όπου η πίεση συνηθέστερα αποτελεί συνώνυμο με την ψυχολογική αγωνία του ατόμου.

Δραστηριότητα 4η: Μέσω ατομικής εργασίας, πραγματοποιείται διασύνδεση με το πεδίο της βιολογίας, όπου γίνεται συσχετισμός της έννοιας της πίεσης με την προσαρμογή των ζώων, με αναφορά στους ιπποπόταμους που ζούσαν παλιότερα στην Κρήτη.

Δραστηριότητα 5η: Γίνεται διασύνδεση της πίεσης με θέματα που αφορούν τον πολιτισμό και συγκεκριμένα με τον σεβασμό της πολιτιστικής κληρονομιάς, μέσω της ατομικής εργασίας με θέμα «Γιατί στα αρχαία θέατρα απαγορεύονται τα παπούτσια με ψηλό τακούνι;»

Τέλος, αν ακολουθήσει και τρίτη διδακτική ώρα με επίλυση ασκήσεων, ο εκπαιδευτικός, ως έναυσμα στη δυσπιστία των εκπαιδευόμενων για το πόσο καταστροφή μπορεί να κάνει ένα γυναικείο τακούνι στα μνημεία τους ρωτά κατά τη γνώμη τους ποιος ασκεί μεγαλύτερη πίεση….το πέλμα ενός ελέφαντα ή το τακούνι μιας γυναίκας και τους υπόσχεται να μελετήσουν και να επιλύσουν αυτό το πρόβλημα την επόμενη φορά.

Συζήτηση

Μέσω της επαφής των εκπαιδευόμενων με τη μέθοδο της διερευνητικής ανακάλυψης, καλλιεργείται η ανάπτυξη κριτικού τρόπου σκέψης, καθώς οι εκπαιδευόμενοι αρχικά

εκτίθενται σε εμπειρία και εν συνεχεία καλούνται να υπεισέλθουν σε διαδικασία αναστοχασμού, συλλογιζόμενοι πάνω σε αυτήν και αναπτύσσοντας καινούριες γνώσεις και δεξιότητες. Στη συνέχεια, εφαρμόζουν τη νέα γνώση σε θέματα που άπτονται της καθημερινότητάς τους, ενώ οι διαθεματικές επεκτάσεις τους βοηθούν στις κοινωνικές, πολιτιστικές και περιβαλλοντικές προεκτάσεις της γνώσης.

Βιβλιογραφία – Δικτυογραφία

Antoniou, N., Dimitriadis, P., Kampouris, K., Papamichalis, K., Papatsimpa, L.(2012). *Fysiki V' Gymnasiou* (scholiko vivlio). I.T.Y.E. Diofantos

Kassetas, A. (2015). *Enallaktikes idees ton mathiton: To lathos kai i Fysiki* Anaktithike 25 Iouniou 2022, apo: http://users.sch.gr/kassetas/0%20000%200%200%20aaAlterIDEAS.htm

Knowles, M. S. (1980). T*he modern practice of adult education; From andragogy to pedagogy.* Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education.

Kokkotas, P. (1998). *Synchrones prosengiseis sti didaskalia ton fysikon Epistimon*, 2i ekdosi veltiomeni. Athina

Krikkis, S. (2003). *Apokalyptetai to elliniko «Tzourasik Park».* Anaktithike 24 Iouniou 2022, apo: https://www.tanea.gr/2003/02/18/lifearts/culture/apokalyptetai-to-elliniko-tzoyrasik-park

Παράρτημα

1ο φυλλάδιο εργασίας

Ονοματεπώνυμο:

Δραστηριότητα 1η: ***Πατημασιές στον χιονισμένο Ψηλορείτη***

Βρίσκεστε στο χιονισμένο Ψηλορείτη και στέκεστε στο χιόνι. Τι παρατηρείτε;
Αν δίπλα σας βρίσκεται ένας πιο παχύς από σας πιστεύετε θα άλλαζε κάτι;
Αν ανεβαίνατε πάνω σε μία πεταμένη λαμαρίνα, θεωρείτε ότι θα άλλαζε κάτι;

Δραστηριότητα 2η: ***Αλευρωμένο Πείραμα***

Θα χωριστείτε σε ομάδες 3-4 ατόμων. Έχετε στη διάθεσή σας *δύο* όμοια παραλληλεπίπεδα κουτιά, ένα δοχείο με αλεύρι, ένα μπουκάλι νερό και έναν χάρακα.

Σε ένα δοχείο με αλεύρι τοποθετήστε πρώτα ένα ξύλινο κουτί και μετά το δεύτερο ξύλινο κουτί και πάνω του το μπουκάλι με το νερό. Τι παρατηρείτε για τα αποτυπώματα που αφήνουν όταν τα βγάζετε.
Γράψτε τα συμπεράσματά σας και στο τέλος θα τα μοιραστείτε με όλη την ομάδα της τάξης.

		Αποτύπωμα (cm)
1η περίπτωση	Το κουτί ακουμπάει στο αλεύρι	
2η περίπτωση	Το όμοιο κουτί με το μπουκάλι πάνω ακουμπάει στην άμμο	

Συμπέρασμα: Ένας παράγοντας από τον οποίο εξαρτάται η παραμόρφωση των σωμάτων είναι το ……της δύναμης και μάλιστα το αποτύπωμα που αφήνει το κουτί με το μπουκάλι πάνω του είναι…… από το αποτύπωμα που αφήνει το κουτί μόνο του.(μεγαλύτερο/μικρότερο/ μέγεθος/ εμβαδόν).

Δραστηριότητα 3η: ***Περπάτημα στο χιόνι***

Παρακολουθήστε ένα σχετικό παρακάτω βίντεο που κάποιος περπατάει σε διαφορετικές επιφάνειες πάνω στο χιόνι:
https://www.youtube.com/watch?v=gJZk7PqKxmo.
Γιατί διαφέρει το παραμορφωτικό αποτέλεσμα της ίδιας δύναμης σε επιφάνειες διαφορετικού εμβαδού;
Γράψτε τα συμπεράσματά σας και στο τέλος θα τα μοιραστείτε στην ομάδα της τάξης.

Συμπέρασμα: Ένας παράγοντας από τον οποίο εξαρτάται η παραμόρφωση των σωμάτων είναι το …… της επιφάνειας και μάλιστα το αποτύπωμα είναι……., όταν ο άνθρωπος στέκεται πάνω στη σανίδα με τη μικρότερη επιφάνεια. (μεγαλύτερο, μικρότερο, εμβαδόν, είδος)

Δραστηριότητα 4η (Προαιρετική): ***Προτείνετε το δικό σας πείραμα***

Μπορείτε τώρα να προτείνετε και να εκτελέσετε μία πειραματική διαδικασία με τη χρήση των προηγούμενων υλικών για να δείξετε την εξάρτηση των αποτελεσμάτων της δύναμης με το μέγεθος της επιφάνειας;

Δραστηριότητα 5η : ***Ο ορισμός της έννοια της πίεσης***

Από τις δραστηριότητες προέκυψε ότι τα αποτελέσματα της δύναμης (πχ παραμόρφωση, διάτρηση κ.ά.) δεν εξαρτώνται μόνο από τη δύναμη, αλλά και το εμβαδόν της

επιφάνειας που ασκείται. Βάση αυτού οδηγηθήκαμε στην ανάγκη να ορίσουμε ένα νέο μέγεθος που να μας εξυπηρετεί στο να εξηγήσουμε αυτά τα γεγονότα, το οποίο εκφράζει τη δύναμη που ασκείται ανά μονάδα επιφάνειας. Το μέγεθος αυτό ονομάζεται πίεση.

$$\text{πίεση} = \frac{\text{δύναμη που ασκείται κάθετα στην επιφάνεια}}{\text{εμβαδόν επιφάνειας}}$$

Χρησιμοποιώντας μαθηματικά σύμβολα γράφουμε**: ρ = Fκ/A**. όπου Fk είναι το μέτρο της ολικής δύναμης που ασκείται κάθετα σε επιφάνεια εμβαδού Α.

Δραστηριότητα 6 η : *Εφαρμογή «Οι σκιερ»*

Μπορείτε τώρα να απαντήσετε με επιστημονικό τρόπο, γιατί οι χιονοδρόμοι φοράνε χιονοπέδιλα;
……
……
……

2ο φυλλάδιο εργασίας

Ονοματεπώνυμο:

Δραστηριότητα 1η *: «Το μπαλόνι που δε σκάει… με τα καρφιά»*

Θα χωριστείτε σε ομάδες 3-4 ατόμων. Παρακολουθήσετε το βίντεο στη https://www.youtube.com/watch?v=zlDaIsKm6so (από 0:43-2:03 min). Τι παρατηρείτε; Τι αλλάζει στη συγκεκριμένη περίπτωση που ένα άτομο προσπαθεί να τρυπήσει ένα μπαλόνι αρχικά με ένα καρφί και στη συνέχεια με πολλά καρφιά στερεωμένα πάνω σε μια ξύλινη σανίδα; Μπορείτε να δώσετε την προσωπική σας εξήγηση; Γράψτε τις εξηγήσεις και στο τέλος θα τις μοιραστείτε στην ομάδα.
……
……
……

Δραστηριότητα 2η : *Δώστε τα ¨φώτα¨ σας…σε θέματα καθημερινής πίεσης*

Εξηγήσετε με συντομία:
(α) Γιατί τα φορτηγά για τη μεταφορά μεγάλων φορτίων έχουν πολλά και φαρδιά λάστιχα;
(β) Γιατί μία βελόνα ραψίματος με λεπτή μύτη βυθίζεται πιο εύκολα στο ύφασμα από μια βελόνα με πιο χοντρή μύτη.
(γ) Γιατί οι εργάτες στις οικοδομές όταν θέλουν να κουβαλήσουν φορτία φοράνε μαντήλια διπλωμένα πολλές φορές στο κεφάλι;
(δ) Γιατί τα μαχαίρια «κόβουν» από την μικρή τους επιφάνεια ένα μήλο;

Δραστηριότητα 3η : *Η «κραυγή» της πίεσης*

Διαβάστε το παρακάτω απόσπασμα από τον χώρο της τέχνης, όπου αναφέρεται η λέξη «πίεση». Το διασημότερο ίσως έργο του Μουνκ «η Κραυγή» αποτελεί ένα σύμβολο της πνευματικής αγωνίας του ανθρώπου. Οι μυστηριακοί πίνακές του με το έντονο χρώμα και την αφηρημένη φόρμα προέρχονται από τις εμπειρίες του ζωγράφου και αναδεικνύουν την ψυχολογική και συναισθηματική πίεση του σύγχρονου ανθρώπου.



Εικόνα 1: Η κραυγή

(α) Κατά τη γνώμη σας, η «προβολή» της έννοιας της πίεσης στο αγωνιώδες πρόσωπο του πίνακα σχετίζεται με την έννοια της πίεσης, όπως ορίζεται στο πεδίο της φυσικής;
(β) Μπορείτε να βρείτε κάποιες φράσεις από την καθημερινή ζωή που γίνεται διαφοροποιημένη χρήση της πίεσης από τη φυσική;

Δραστηριότητα 4η : *«Τζουράσικ Παρκ» στην Κρήτη*

Οι ιπποπόταμοι που υπήρχαν στην Κρήτη (πριν από 14.000 χρόνια περίπου) ήταν νανόσωμοι και είχαν πόδια που κατέληγαν σε τρία δάκτυλα και όχι σε ένα «ενιαίο» πέλμα και δεν είχαν μάλιστα ούτε το μικρό «μαξιλάρι» στα πόδια τους. Αντίθετα οι ιπποπόταμοι που γνωρίζουμε σήμερα έχουν πολύ μεγάλο πέλμα, όπως και τα άλλα παχύδερμα ζώα (ρινόκεροι, ελέφαντες). Μπορείτε να εξηγήσετε αυτή τη διαφορά συνδυάζοντας την προσαρμογή των ζώων με την έννοια της πίεσης;……
……..
……..

Δραστηριότητα 5η: *Αρχαία Θέατρα, ψηλό τακούνι…και μάρμαρα*

Γιατί στα αρχαία θέατρα απαγορεύονται τα παπούτσια με ψηλό τακούνι; (*Έναυσμα για 3ο φυλλάδιο: Προαιρετική ομαδική εργασία με τίτλο «Ποιος ασκεί μεγαλύτερη πίεση….το πέλμα ενός ελέφαντα ή το τακούνι μιας γυναίκας;»)

Σχεδιάζοντας ένα διδακτικό σενάριο στο πλαίσιο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών Γεωγραφίας

Αγγελόπουλος Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70,
Παπαλαζάρου Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70,
Φελούκα Βασιλική, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.70

Περίληψη

Το παρόν άρθρο τονίζει την αναγκαιότητα σχεδιασμού και συγγραφής νέων Προγραμμάτων Σπουδών στο Δημοτικό, επιχειρώντας μεταξύ άλλων τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα σε αυτά, ως ερμηνευτή και σχεδιαστή της διδακτικής διαδικασίας. Ταυτόχρονα, οριοθετείται η έννοια του εκπαιδευτικού σεναρίου σύμφωνα με τη σύγχρονη διδακτική και παρουσιάζεται ένα ολοκληρωμένο διδακτικό σενάριο διάρκειας δύο διδακτικών ωρών στο θεματικό πεδίο της Γεωγραφίας Ε΄ Δημοτικού σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Γεωγραφίας. Στο προτεινόμενο διδακτικό σενάριο γίνεται σαφής αναφορά στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, στη διδακτική προσέγγιση που ακολουθείται, καθώς και αναλυτική περιγραφή της διδακτικής πορείας ανά ώρα με τα αντίστοιχα φύλλα εργασίας που αξιοποιούνται κάθε φορά.

Λέξεις-Κλειδιά: διδακτικό σενάριο, γεωγραφία, προγράμματα σπουδών

"Designing an educational scenario in the framework of the New Geography Study Programs (Curricula)"

Angelopoulos Georgios, Primary School Teacher
Papalazarou Athanasios, Primary School Teacher
Felouka Vasiliki, Primary Education Counselor

Abstract

The present article highlights the necessity of designing new Study Programs (Curricula) for Primary School. In addition, attempts to redefine the new teacher's role, as an interpreter and designer of the teaching process. At the same time, the concept of the educational scenario is defined in accordance with modern didactics and an integrated teaching scenario of two teaching hours is presented in the thematic field of Geography according to the New Curricula. In the proposed teaching scenario, a clear reference is made to the expected learning outcomes and the teaching approach. As well as, a detailed description of the teaching course per hour is mentioned with the corresponding worksheets that are used each time.

Key-Words: educational scenario, geography, curricula

Εισαγωγικά

Νέα Προγράμματα Σπουδών: Από τον δάσκαλο εφαρμοστή στον δάσκαλο σχεδιαστή

Τα τελευταία χρόνια η ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία έχει μετατοπίσει τη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνολογιών από τη στατική μετάδοση της γνώσης στην κοινωνική μάθηση και στις αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Britain, 2004).

Παράλληλα, η διείσδυση του διαδικτύου, των τεχνολογιών δεύτερης γενιάς (Web 2.0), των ψηφιακών παιχνιδιών και των εικονικών περιβαλλόντων μάθησης στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν φέρει τους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας αντιμέτωπους με νέες προκλήσεις. Στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύεται η ανάγκη ο/η εκπαιδευτικός να αποκτήσει εκείνες τις δεξιότητες που θα του δίνουν τη δυνατότητα να συνδυάζει με δημιουργικό και κριτικό τρόπο τα παραδοσιακά μέσα με τους νέους τεχνολογικούς πόρους. Το γεγονός αυτό προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, μια διαφορετική θεώρηση της μετάδοσης της γνώσης με μεθόδους, οι οποίες χαρακτηρίζονται από τεκμηρίωση και σχεδιασμό.

Το παραπάνω πλαίσιο συνέτεινε εκτός των άλλων παραγόντων στην αναγκαιότητα συγγραφής νέων Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.) για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Τα νέα Π.Σ. ενσωματώνουν τα θετικά των προηγούμενων Π.Σ. αλλά και ανταποκρίνονται πρώτα από όλα στις ανάγκες όλων των μαθητών-τριών, στη νέα κοινωνική πραγματικότητα και στα νέα δεδομένα των επιστημών για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Επιπρόσθετα, στοχεύουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στους πολίτες του 21ου αιώνα.

Διαφέρουν από τα προηγούμενα Π.Σ. στο ότι έχουν ως αφετηρία τα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή όλα όσα χρειάζεται να γνωρίζει ο/η μαθητής-τρια, να κατανοεί και να μπορεί να εφαρμόσει μετά την ολοκλήρωση κάθε μαθησιακής διαδικασίας. Επιδιώκεται στην ουσία μια αντίστροφη πορεία σχεδιασμού, όπου η βάση σχεδιασμού είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα και όλες οι υπόλοιπες παράμετροι εξαρτώνται από τον καθορισμό αυτών. Παράλληλα «*…η πραγμάτωση των σκοπών του μαθήματος γενικά και των στόχων των επιμέρους ενοτήτων ειδικότερα, συντελείται μέσα από ένα σύνολο οργανωμένων ενεργειών και δραστηριοτήτων στον σχολικό χώρο, αλλά και έξω από αυτόν. Ο γενικός σκοπός των δραστηριοτήτων είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και κριτικής σκέψης. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται επομένως, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, να επιλέξει, να οργανώσει και να στηρίξει ένα πλαίσιο δραστηριοτήτων μέσα από τις οποίες θα υλοποιηθούν οι διδακτικοί - μαθησιακοί στόχοι του μαθήματος*» (Π.Σ. Γεωγραφίας ΦΕΚ 2259/2023).

Τα νέα Π.Σ. και ιδιαίτερα το Π.Σ. της Γεωγραφίας επαναπροσδιορίζουν τη σχέση του εκπαιδευτικού με τα Προγράμματα Σπουδών. Στο πλαίσιο της νέας σχέσης ο/η

εκπαιδευτικός δεν αντιμετωπίζεται ως «εφαρμοστής» οδηγιών αλλά ως ερμηνευτής και σχεδιαστής, που προσαρμόζει και ανασκευάζει με βάση συγκεκριμένους μαθητές και μαθησιακές καταστάσεις της τάξης του.

Στην παραπάνω κατεύθυνση ο/η εκπαιδευτικός καθορίζει τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον για συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους, επιδιώκοντας την επίτευξη ενός συγκεκριμένου (διδακτικού ή εκπαιδευτικού γενικότερα) στόχου. Η προαναφερθείσα διαδικασία οριοθετείται εννοιολογικά στη σύγχρονη βιβλιογραφία ως «διδακτικός σχεδιασμός» / instructional design (Reigeluth & Carr-Chellman, 2009: 7-9· Chen, 2011) ή ως «εκπαιδευτικός σχεδιασμός» / educational design (Κοκονός, 2006: 8-12· Σάμψων 2006· Goodyear & Fang, 2009: 169· McKenney & Reeves, 2011: 20).

Προς επίρρωση των ανωτέρω, η Κολέζα (2009) αναφέρει ότι ο δάσκαλος πέρα από «Τι» θα διδάξει (Γνώση Περιεχομένου), πρέπει να γνωρίζει και το «Πώς» (Παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου). Προϋπόθεση για τα παραπάνω είναι ο/η εκπαιδευτικός να μπορεί να σχεδιάσει «διδακτικές καταστάσεις».

Η έννοια του εκπαιδευτικού σεναρίου

Ένα **εκπαιδευτικό σενάριο** είναι η περιγραφή ενός μαθησιακού πλαισίου με εστιασμένο γνωστικό αντικείμενο, συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, παιδαγωγικές αρχές και δραστηριότητες, αξιοποιώντας συγκεκριμένα εκπαιδευτικά εργαλεία, καθώς και τις ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) (ΕΑΙΤΥ, 2007· ΕΑΙΤΥ, 2011). Αποτελώντας ουσιαστικά τη μετεξέλιξη των σχεδίων μαθήματος και των σχεδίων δραστηριότητας, εμφανίστηκαν στη «σκηνή» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος περίπου από το 1998 στις διάφορες επιμορφώσεις κυρίως για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση [Πρόγραμμα «Οδύσσεια» (1999-2001, Επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε, Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β΄ επιπέδου Τ.Π.Ε στα ΠΑΚΕ, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών)] και ήταν η προσπάθεια της περιγραφής μιας πρωτότυπης διδασκαλίας με τη βοήθεια ενός εκπαιδευτικού λογισμικού. Αναπόσπαστο στοιχείο του σεναρίου αποτελούν οι δραστηριότητες, την εκτέλεση των οποίων αναλαμβάνουν άτομα ή ομάδες, με συγκεκριμένες ιδιότητες, που υποδύονται «ρόλους» (λ.χ. του δασκάλου ή του μαθητή), ενώ στην άσκηση των ρόλων βοηθούν τα διδακτικά εργαλεία και οι εκπαιδευτικοί πόροι (Caroll, 2000: 46-48· Pernin & Lejeune, 2004: 251· Lankshear & Knobel, 2011: 96· Dagdilelis & Papadopoulos, 2010: 117· Μακρή et al, 2006· Κουτσογιάννης, 2011α). Συνέχεια των εκπαιδευτικών σεναρίων αποτέλεσαν τα ψηφιακά εκπαιδευτικά σενάρια. Γενικότερα, ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό σενάριο αποτυπώνει τον σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας συνδέοντας ταυτόχρονα το περιεχόμενο, τους στόχους, τη μέθοδο, τα εκπαιδευτικά μέσα και τις επιμέρους δραστηριότητες, καθώς και το πλάνο εφαρμογής σ’ ένα πλαίσιο (Σοφός, 2011).

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: ***Η θέση της Ελλάδας (στον κόσμο, στην Ευρώπη, στη Μεσόγειο, στα Βαλκάνια)***

Βαθμίδα - Τάξη: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση - Ε΄ τάξη

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και συμβατότητα με το Π.Σ.:

- **Γνωστικό αντικείμενο:**

Γεωγραφία Ε΄ τάξη - Θεματικό πεδίο: Β. Φυσικό Περιβάλλον και σχέσεις ανθρώπου - φυσικού περιβάλλοντος στην Ελλάδα - Θεματική υποενότητα: Η θέση της Ελλάδας (στον κόσμο, στην Ευρώπη, στη Μεσόγειο, στα Βαλκάνια)

- **Χρονική διάρκεια:** Δύο (02) διδακτικές ώρες

Προαπαιτούμενος γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες

- Οι μαθητές θα πρέπει να αναγνωρίζουν τους χάρτες ως εργαλεία του χώρου και να είναι ικανοί να παρατηρούν, να περιγράφουν και να αντλούν στοιχεία μέσα από αυτούς. Ειδικότερα, οι προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών είναι: α) να διακρίνουν τα είδη των χαρτών και να γνωρίζουν την έννοια της κλίμακας ενός χάρτη, β) να μπορούν να ορίζουν τη σχετική θέση ενός τόπου στον χάρτη και να προσανατολίζονται με τη χρήση των σημείων του ορίζοντα και της πυξίδας και γ) να έχουν αντιληφθεί ότι η Γη είναι περίπου σφαιρική και χωρίζεται σε (νοητά) ημισφαίρια.
- Επίσης, πρέπει να έχουν αποκτήσει βασικές δεξιότητες στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών: να μπορούν να περιηγούνται στο διαδίκτυο μέσω Google Earth, να πλοηγούνται στα διαδραστικά βιβλία και να επιλύουν ηλεκτρονικές ασκήσεις (κουίζ).Να έχουν αναπτύξει ικανότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και συμμετοχής σε ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων.
- Οι επιθυμητές δεξιότητες είναι: να αναζητούν γεωγραφικά στοιχεία στον χάρτη της Ελλάδας και να αναγνωρίζουν βασικά στοιχεία της ταυτότητας και του σχήματός της. Παράλληλα, να εντοπίζουν τη θέση της Ελλάδας σε διάφορα είδη χαρτών και να επισημαίνουν τα πλεονεκτήματα της γεωγραφικής της θέσης ως το «σταυροδρόμι τριών ηπείρων».

Σκοπός σεναρίου - προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Ο σκοπός του σεναρίου είναι να αντιληφθούν οι μαθητές τη θέση της Ελλάδας στην παγκόσμια γεωγραφική κλίμακα και στη συνέχεια να προσδιορίζουν, μέσω της Ευρώπης, τη θέση της στα Βαλκάνια και τη Μεσόγειο Θάλασσα.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι μαθητές:

Γνώσεις:

- Να εντοπίζουν την Ελλάδα σε χάρτες διαφορετικής κλίμακας.
- Να ορίζουν τη θέση της Ελλάδας σε σχέση με άλλους τόπους.
- Να περιγράφουν τα σύνορα της Ελλάδας στον χάρτη.

Δεξιότητες:

- Να αναζητούν και να οργανώνουν πληροφορίες για τη θέση της Ελλάδας.
- Να επικοινωνούν και να συνεργάζονται αποτελεσματικά στην ομάδα.
- Να επισημαίνουν τα πλεονεκτήματα της γεωγραφικής θέσης της Ελλάδας.

Στάσεις:

- Να αξιολογούν τα πλεονεκτήματα της γεωγραφικής θέσης της Ελλάδας.

Διδακτική προσέγγιση

Ο σχεδιασμός του σεναρίου έγινε με βάση τη διερευνητική μάθηση, τη βιωματική προσέγγιση και την εποικοδομητική μέθοδο (Σολομωνίδου, 2006), όπου οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση μέσω συνεργατικής διερεύνησης (Artigue et al., 2012. Engelnet al., 2013) σε έντυπο και ψηφιακό υλικό και με την ενεργητική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Η εργασία των μαθητών σε ομάδες καλλιεργεί τις δεξιότητες επικοινωνίας, κριτικής σκέψης μέσω του αναπτυσσόμενου διαλόγου και συνεργασίας, αλλά και την αυτοπεποίθησή τους μέσω της εργασίας με ομοτίμους, ενώ προβλέπεται και ατομική εργασία στις δραστηριότητες του αναστοχασμού/ αξιολόγησης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία της μάθησης είναι διευκολυντικός, συντονιστικός και υποστηρικτικός.

Το σενάριο αξιοποιεί τη διαθεματικότητα μέσω του γνωστικού αντικειμένου της Μουσικής με το βίντεο του τραγουδιού για την Ελλάδα στη φάση της εμπλοκής-έναυσμα ενδιαφέροντος και μέσω των ΤΠΕ που ενσωματώνονται στο προτεινόμενο σενάριο.

Το σενάριο υλοποιείται σε δύο διδακτικές ώρες. Η ροή του πραγματοποιείται με την εμπλοκή-έναυσμα ενδιαφέροντος, συνεχίζει με μία σειρά δραστηριοτήτων που προσεγγίζουν τους στόχους του σεναρίου και ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι το μάθημα της Γεωγραφίας είναι μονόωρο, η διδακτική πορεία του σεναρίου έχει σχεδιαστεί ανά διδακτική ώρα ακολουθώντας αυτόνομα την προαναφερόμενη ροή. Σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός επιλέξει να διδάσκει σε συνεχόμενο δίωρο τη Γεωγραφία σε αντιδιαστολή με την Κοινωνική Πολιτική Αγωγή (Κ.Π.Α.) ανά 2η εβδομάδα, τότε στην προτεινόμενη ροή του σεναρίου οι

δραστηριότητες αξιολόγησης ανά διδακτική ώρα θα πραγματοποιηθούν όλες στο τέλος των δραστηριοτήτων με τη σειρά που αναφέρονται στη διδακτική πορεία.

Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

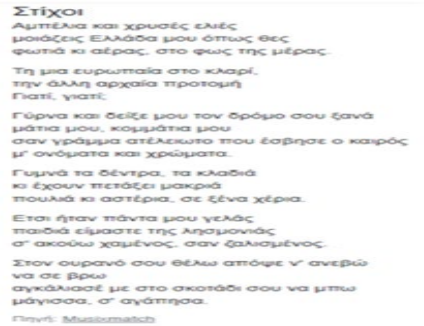
1η Διδακτική ώρα

1. Εμπλοκή/Εναυσμα ενδιαφέροντος (10΄) (Συζήτηση στην ολομέλεια)

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός προβάλλει βίντεο αναφερόμενο στο τραγούδι: *«Για την Ελλάδα»* του Αλκίνοου Ιωαννίδη ερμηνευμένο από τον Σωκράτη Μάλαμα (εικ. 1 & 2).



εικ. 1


Στίχοι
Αμπέλια και χρυσές ελιές
μοιάζεις Ελλάδα μου όπως θες
φωτιά κι αέρας, στο φως της μέρας.

Τη μια ευρωπαία στο κλαρί,
την άλλη αρχαία προτομή
Γιατί, γιατί;

Γύρνα και δείξε μου τον δρόμο σου ξανά
μάτια μου, κομμάτια μου
σαν γράμμα ατέλειωτο που έσβησε ο καιρός
μ' ονόματα και χρώματα.

Γυμνά τα δέντρα, τα κλαδιά
κι έχουν πετάξει μακριά
πουλιά κι αστέρια, σε ξένα χέρια.

Έτσι ήταν πάντα μου γελάς
παιδιά είμαστε της λησμονιάς
σ' ακούω χαμένος, σαν βαλσαμένος.

Στον ουρανό σου θέλω απόψε ν' ανεβώ
να σε βρω
αγκάλιασέ με στο σκοτάδι σου να μπω
μάγισσα, σ' αγάπησα.

Πηγή: Musixmatch

εικ. 2

Αφού ολοκληρωθεί η προβολή, οι μαθητές με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών δίνουν όσες πληροφορίες μπορούν να σκεφτούν για την Ελλάδα, με βάση τα όσα έχουν μάθει ή ακούσει μέχρι τώρα. Οι απόψεις τους καταγράφονται στην πρώτη στήλη του πίνακα που έχει αναρτηθεί σε χαρτί του μέτρου στην τάξη τους (εικ.3). Στη συνέχεια, με αφορμή το ερώτημα *«Τι θα θέλατε να μάθετε σχετικά με τη θέση της Ελλάδας;»* αναπτύσσεται συζήτηση, η οποία αποτελεί την αφορμή να συμπληρωθεί η δεύτερη στήλη του πίνακα. Η τρίτη στήλη του πίνακα (*Τι έμαθα;)* θα συμπληρωθεί μετά το πέρας του διδακτικού σεναρίου. Είναι εμφανές ότι η τεχνική (KWL) λειτουργεί ως διαγνωστικό εργαλείο ανίχνευσης και αποτύπωσης των πρότερων γνώσεων και αντιλήψεων-παρανοήσεων των μαθητών.

Know – Want – Learn (KWL)		
Τι γνωρίζω;	Τι θέλω να μάθω;	Τι έμαθα;

εικ. 3: Πίνακας Know-Want-Learn

2. Διερεύνηση του θέματος - Συζήτηση στην ολομέλεια-Φύλλο Εργασίας-Ομαδική Εργασία- Ανακοινώσεις στην ολομέλεια

Αρχικά, παρουσιάζεται στα παιδιά ένας χάρτης της Ευρώπης. Η παρουσίαση γίνεται είτε μέσω βιντεοπροβολέα με το λογισμικό παρουσίασης Power Point είτε μέσω μαθησιακού αντικειμένου από το Φωτόδεντρο. Εναλλακτικά, θα μπορούσε να αναρτηθεί ένας έντυπος χάρτης. Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να εντοπίσουν την Ελλάδα στον χάρτη της Ευρώπης. Ύστερα, προβάλλεται ή αναρτάται σε εμφανές σημείο της αίθουσας και ο Πολιτικός Χάρτης της Ελλάδας. Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν την Ελλάδα ως προς το σχήμα της, τα χαρακτηριστικά της και τις θάλασσες που την περιβάλλουν (εικ. 4).



εικ. 4: Χάρτης Ελλάδας

Στη συνέχεια, τίθεται από τον/την εκπαιδευτικό το ερώτημα *«Πού βρίσκεται η Ελλάδα;».* Ενδεχόμενες απαντήσεις που μπορεί να προκύψουν είναι οι εξής:

- Βρίσκεται στη Γη.
- Βρίσκεται στη Μεσόγειο Θάλασσα.
- Βρίσκεται κοντά στην ….
- Βρίσκεται στην Ευρώπη.

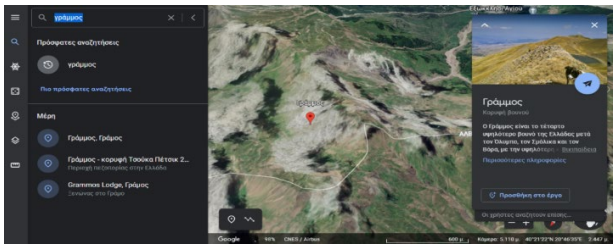
Η/Ο εκπαιδευτικός λαμβάνοντας υπόψιν τις προηγούμενες πιθανές απαντήσεις αναφέρει στα παιδιά ότι η Ελλάδα είναι ένα ευρωπαϊκό κράτος, υποβάλλοντας πιο ειδικά το ερώτημα «Σε ποιο μέρος της Ευρώπης βρίσκεται η Ελλάδα;».

Δημιουργούνται ομάδες εργασίας και τα μέλη τους εργάζονται στο πλαίσιο του Φ.Ε.1: «Η Ελλάδα στην Ευρώπη και στα Βαλκάνια», εντοπίζοντας αρχικά τη θέση της Ελλάδας στην Ευρώπη. Κατόπιν, ανακαλύπτουν ότι η Ελλάδα ανήκει και σε μια από τις χερσονήσους της Ευρώπης, τη Βαλκανική χερσόνησο. Τέλος, τους δίνεται η δυνατότητα να καταγράψουν τις όμορες χώρες της Ελλάδας.

Οι εκπρόσωποι των ομάδων ανακοινώνουν τις απαντήσεις τους στην ολομέλεια της τάξης με τη βοήθεια των κατάλληλων χαρτών που έχουν αναρτηθεί σε εμφανές σημείο.

Δραστηριότητα 2 (10΄) Ομαδική εργασία-Φύλλο Εργασίας-Συζήτηση στην Ολομέλεια

Οι ομάδες των μαθητών που είχαν σχηματιστεί στην προηγούμενη δραστηριότητα εργάζονται στο εργαστήριο της πληροφορικής. Με τη βοήθεια του Φ.Ε. 2: «Τα φυσικά Σύνορα της Ελλάδας» και της εφαρμογής GOOGLE EARTH ΕΛΛΑΔΑ (εικ. 5) καλούνται να ανακαλύψουν τα φυσικά σύνορα της Ελλάδας με τις όμορες χώρες καταγράφοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.



εικ. 5: Στιγμιότυπο οθόνης GoogleEarth

Στην αρχή, οι μαθητές επισκεπτόμενοι τον εκπαιδευτικό ιστότοπο micro-kosmos.uoa.gr του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών εντοπίζουν και καταγράφουν τα φυσικά σύνορα της Ελλάδας. Στη συνέχεια, σε κάθε μια από τις ομάδες ανατίθεται η αποστολή να διερευνήσει ένα φυσικό σύνορο και να ανακαλύψει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του με τη βοήθεια του προγράμματος γραφικής απεικόνισης Google Earth. Στο τέλος, οι εκπρόσωποι των ομάδων παρουσιάζουν τα αποτελέσματά τους στην ολομέλεια της τάξης, με τη βοήθεια του Google Earth και του Γεωφυσικού Χάρτη της Ελλάδας.

Αξιολόγηση (5΄)

Η 1η διδακτική ώρα ολοκληρώνεται με μία σύντομη αξιολόγηση ως ανατροφοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας σε ατομικό επίπεδο. Οι μαθητές καλούνται επιλέγοντας τον σύνδεσμο τα **Σύνορα της Ελλάδας** να πάρουν μέρος σε ένα ηλεκτρονικό διαδικτυακό παιχνίδι γεωγραφίας που αφορά τις χώρες που συνορεύουν με την Ελλάδα.



εικ. 6: Διαδικτυακό παιχνίδι Γεωγραφίας

Εναλλακτικά οι μαθητές θα μπορούσαν να καταγράψουν στο τετράδιό τους όσες

πληροφορίες έμαθαν. Οι πληροφορίες θα μπορούσαν να δοθούν χρησιμοποιώντας το εργαλείο της διαμορφωτικής αξιολόγησης 3-2-1. Ενδεικτικές πληροφορίες που θα μπορούσαν να καταγραφούν είναι οι εξής:

- *3 όμορες χώρες της Ελλάδας*
- *2 φυσικά σύνορα της Ελλάδας*
- *1 χαρακτηριστικό για τον ποταμό Έβρο*

2η Διδακτική ώρα

Δραστηριότητα 1 Φύλλο Εργασίας- Ομαδική Εργασία- Ανακοινώσεις στην Ολομέλεια

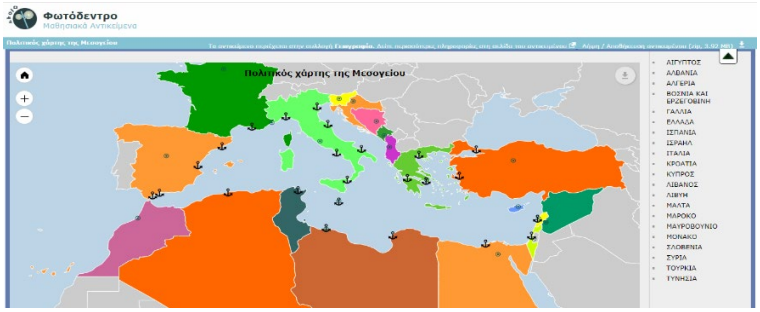
Με αφορμή το γεωγραφικό ερώτημα «Πού βρίσκεται η Ελλάδα στην υδρόγειο σφαίρα;» και στο πλαίσιο του Φ.Ε 4: «Η θέση της Ελλάδας στον κόσμο», οι μαθητές εργαζόμενοι συνεργατικά διακρίνουν και ονομάζουν τα ημισφαίρια της Γης. Στη συνέχεια επιχειρούν να προσδιορίσουν τη θέση της Ελλάδας στην υδρόγειο σφαίρα ως προς τα ημισφαίριά που ονόμασαν προηγουμένως. Τις «ανακαλύψεις» των ομάδων παρουσιάζουν οι εκπρόσωποί τους στην ολομέλεια της τάξης με τη βοήθεια του Παγκόσμιου Πολιτικού Χάρτη (Εικ.8) και της Υδρόγειου Σφαίρας.



εικ. 8: Παγκόσμιος Πολιτικός Χάρτης

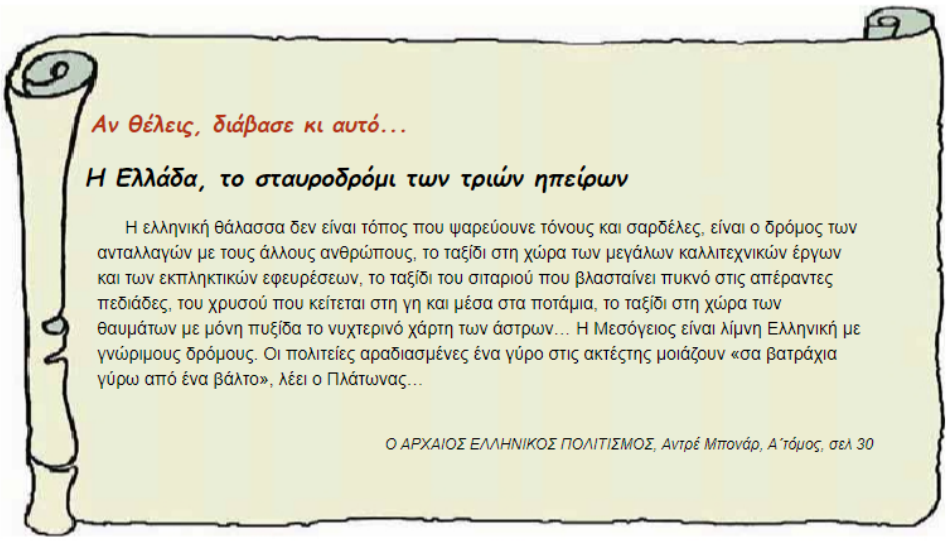
Δραστηριότητα 2 (20΄) Φύλλο Εργασίας- Ομαδική Εργασία-Μαθησιακό Αντικείμενο- Ανακοινώσεις στην Ολομέλεια

Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν την αξία που έχει η γεωγραφική θέση της Ελλάδας τόσο για τους Έλληνες όσο και για τον υπόλοιπο κόσμο στο πλαίσιο του Φ.Ε. 5: «Η Ελλάδα στη Μεσόγειο θάλασσα». Οι μαθητές αρχικά εντοπίζουν τη θέση της Ελλάδας στη Μεσόγειο Θάλασσα, διερευνώντας εν συνεχεία σε ποιες ηπείρους βρίσκονται οι μεσογειακές χώρες. Αρωγός στην προσπάθειά τους αποτελεί το μαθησιακό αντικείμενο από το Φωτόδεντρο «Χώρες της Μεσογείου Θάλασσας» (εικ. 9) και οι έντυποι χάρτες που περιέχονται στο Φ.Ε.



εικ. 9: Διαδραστικός χάρτης Μεσογείου (Φωτόδεντρο)

Τέλος, τα μέλη των ομάδων μελετώντας το παράθεμα του σχολικού εγχειριδίου Γεωγραφίας Ε΄ Δημοτικού «Η Ελλάδα, το σταυροδρόμι των τριών ηπείρων» (εικ. 10), προσπαθούν να απαντήσουν στο αρχικό γεωγραφικό ερώτημα γιατί η γεωγραφική θέση της Ελλάδας είναι σημαντική. Οι μαθητές υπογραμμίζουν φράσεις από το κείμενο, οι οποίες τεκμηριώνουν την άποψη αυτή. Οι εκπρόσωποι των ομάδων ανακοινώνουν τις απαντήσεις τους στην ολομέλεια της τάξης.



εικ. 10: Παράθεμα σχολικού βιβλίου Γεωγραφίας Ε΄ Δημοτικού

Ακολουθεί συζήτηση και συμπληρώνεται ομαδικά στο χαρτί του μέτρου η τελευταία στήλη του πίνακα KWL «Τι έμαθα;», ολοκληρώνοντας τη μαθησιακή διαδικασία.

Ανακεφαλαίωση – Δελτίο Εξόδου-Διαμορφωτική Αξιολόγηση-ατομική εργασία (5΄)

Ανακεφαλαιώνοντας, για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης, τα παιδιά σημειώνουν στο παρακάτω «Δελτίο Εξόδου» όσα έμαθαν για τη θέση της Ελλάδας.

ΔΕΛΤΙΟ ΕΞΟΔΟΥ « Ενός λεπτού χαρτί…για τη σχετική γεωγραφική θέση της Ελλάδας»

- Παρατηρούμε τον χάρτη και εργαζόμαστε σύμφωνα με τις οδηγίες που ακολουθούν:



Περιγράφουμε τη θέση της Ελλάδας σε σχέση με την Ευρώπη, τη Βαλκανική Χερσόνησο και τη Μεσόγειο:

……

Αξιολόγηση (10΄)

Η μαθησιακή διαδικασία ολοκληρώνεται με αξιολογικές διαδικασίες στο πλαίσιο της εφαρμογής και εμπέδωσης της νέας γνώσης και της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης από τους ίδιους τους μαθητές μέσα στο πλαίσιο της ομάδας τους.

Οι μαθητές στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης αναστοχάζονται σε ένα ατομικό φύλλο εργασίας με το διδακτικό μέσο: 3-2-1 (Φ.Ε. 6: Αναστοχασμός).

Στη συνέχεια ως ομάδες στο πλαίσιο της ετεροαξιολόγησης απαντούν σε ηλεκτρονικά κουίζ στο Φωτόδεντρο, αξιολογώντας τις γνώσεις τους και λαμβάνοντας άμεση ανατροφοδότηση. Σε περίπτωση λανθασμένων απαντήσεων υπάρχει η δυνατότητα της επανάληψης του κουίζ, ενώ πάντα δίνεται η κατάλληλη ανατροφοδότηση.

Ενδεικτικά ψηφιακά μέσα για αξιολόγηση από το Φωτόδεντρο:

- *Βρες τη θέση της Ελλάδας*
- *Η θέση της Ελλάδας στην Ευρώπη στον σύνδεσμο*
- *Τα σύνορα της Ελλάδας στον σύνδεσμο*

Σε περίπτωση που το σενάριο υλοποιείται στην αίθουσα διδασκαλίας (εκτός εργαστηρίου πληροφορικής), τα ηλεκτρονικά κουίζ μπορούν να απαντηθούν σε επίπεδο

ολομέλειας τάξης, με κάθε μαθητή να απαντά σε ένα ερώτημα, τους υπόλοιπους μαθητές να συμφωνούν ή να δίνουν διαφορετική απάντηση και στη συνέχεια να εμφανίζεται η σωστή απάντηση ως ανατροφοδότηση από την εφαρμογή.

Εναλλακτικά, αν ο διαθέσιμος χρόνος δεν επαρκεί, τα ηλεκτρονικά κουίζ μπορούν να ανατεθούν στο σπίτι ως ατομική αξιολόγηση. Οι μαθητές λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση από τις ίδιες τις εφαρμογές για την ορθότητα των απαντήσεών τους, ενώ μπορούν να επαναλάβουν τα κουίζ όσες φορές επιθυμούν.

Βιβλιογραφία

Artigue, M., Dillon, J., Harlen, W., & Lena, P., (2012).*Learning through inquiry. The Fibonacci Project.* Retrieved from: http://www.fibonacci-project.eu/.

Bearne, E. (Ed.). (1996). *Differentiation and diversity in the primary school.* London: Routledge.

Engeln, K., Euler, M., & Maass, K. (2013). Inquiry-based learning in mathematics and science: a comparative baseline study of teachers' beliefs and practices across 12 European countries. *ZDM Mathematics Education*, 45(6), 823-836.

Gariou A., Apostolou, Ch., & Bimpoudi M. (2022). PS *"Geografia Dimotikou". Odigos Ekpaideftikou - Ypostiriktiko Yliko.*

Komis, V. (2004). *Eisagogi stis Ekpaideftikes efarmoges ton Technologion tis Plirofo-rias kai ton Epikoinonion*. Athina: ekdoseis Neon Technologion.

Koutselini, M. (2006). *Diaforopoiisi Didaskalias - Mathisis se taxeis miktis ikanoti-tas: Filosofia kai ennoia prosengiseis kai efarmoges.* Tomos A΄. Lefkosia.

Koutselini, M. (2001). *Anaptyxi Programmaton - theoria - Erevna - Praxi*. Lefkosia.

Ozdamli, F. &Asiksoy, G. (2016). Flipped Classroom Approach. *World Journal on Educational Technology:* Current Issues, v8 n2 p98-105.

Schmidt, S. M. P., & Ralph, D. L. (2016). The Flipped Classroom: A Twist On Teaching. *Contemporary Issues in Education Research (CIER),* 9(1), 1-6. Retrieved from: https://doi.org/10.19030/cier.v9i1.9544.

Solomonidou, Ch. (2006). *Nees taseis stin ekpaideftiki technologia: Epoikodomitismos kai synchrona perivallonta mathisis*. Athina: Metaichmio.

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

Tomlinson, C. (1999). Mapping a Route Toward Differentiated Instruction. *Personalized Learning,* Volume 57, Number 1.

Valianti, St. & Koutselini M., (2008). *Efarmogi tis diaforopoiisis tis didaskalias stis taxeis miktis ikanotitas: Proypotheseis kai themata pros syzitisi.* Pagkyprio Synedrio Paidagogikis Etaireias Kyprou.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language,* Boston: MIT Press.

Δικτυογραφία - σύνδεσμοι

Σύνδεσμος τραγουδιού: **ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Κουίζ (Φωτόδεντρο): **ΚΟΥΙΖ**

Εφαρμογή Google Earth: **GOOGLE EARTH ΕΛΛΑΔΑ**

Χάρτης Ευρώπης: **ηλεκτρονικός χάρτης Ευρώπης**

Διαδικτυακό παιχνίδι γεωγραφίας: **ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ**

Σύνδεσμος εκτύπωσης χαρτών: **ΕΚΤΥΠΩΣΗ ΧΑΡΤΩΝ**

Σύνδεσμος για την αξία της γεωγραφικής θέσης: **ΑΞΙΑ ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗΣ ΘΕΣΗΣ**

Πολιτικός χάρτης της Μεσογείου: **http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/3223**

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1: Η ΕΛΛΑΔΑ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΣΤΑ ΒΑΛΚΑΝΙΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2: ΤΑ ΦΥΣΙΚΑ ΣΥΝΟΡΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3: Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4: Η ΕΛΛΑΔΑ ΣΤΗ ΜΕΣΟΓΕΙΟ ΘΑΛΑΣΣΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5: ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Ανάκτηση των Φύλλων Εργασίας 1-5 από το σύνδεσμο:

https://drive.google.com/drive/folders/1Wd4tOlYzdqgO2RKX8D28daaXu6ijgjM?usp=sharing

Σχέδιο μαθήματος μίας διδακτικής ώρας για την πρώτη ενότητα του μαθήματος της Γλώσσας στη Γ΄ Γυμνασίου (χαρακτηριστικά Ελλήνων και σύνδεση προτάσεων)

Γρετσίστας Θεόδωρος, Φιλόλογος, M.Sc.

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η παρουσίαση ενός σχεδίου μαθήματος μίας διδακτικής ώρας για την πρώτη ενότητα του μαθήματος της Γλώσσας στη Γ Γυμνασίου με αντικείμενο τα χαρακτηριστικά των Ελλήνων και τη σύνδεση των προτάσεων. Εισαγωγικά δίνονται ορισμένες πληροφορίες για το μάθημα της Γλώσσας στη Γ Γυμνασίου, ακολουθεί το σχέδιο μαθήματος και η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα καθώς και το σχετικό φύλλο εργασίας.

Λέξεις- Κλειδιά: σχέδιο μαθήματος, σύνδεση των προτάσεων, χαρακτηριστικά των Ελλήνων.

Lesson plan of one teaching hour for the first unit of the Language course in the 3rd Gymnasium (characteristics of Greeks and connection of sentences)

Gretsistas Theodoros, Philologist, M.Sc.

Abstract

The aim of this work is the presentation of a lesson plan of one teaching hour for the first unit of the Language course in the 3rd Gymnasium with the subject of the characteristics of the Greeks and the connection of the sentences. As an introduction, some information is given about the Language course in 3rd High School, followed by the lesson plan and the work is completed with the conclusions as well as the relevant worksheet.

Key-Words: lesson plan, connection of the sentences, characteristics of the Greeks.

Εισαγωγή

Το μάθημα της Γλώσσας στη Γ΄ Γυμνασίου κρίνεται κομβικής σημασίας για τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών καθώς και για τη διεύρυνση της κριτικής τους ικανότητας. Περιλαμβάνει οκτώ ενότητες ενώ στην πρώτη ενότητα από συντακτικής πλευράς επαναλαμβάνονται φαινόμενα που ήδη οι μαθητές έχουν κάποιες βασικές γνώσεις από προηγούμενες τάξεις. Ακολουθεί η παρουσίαση ενός σύγχρονου σχεδίου διδασκαλίας της πρώτης ενότητας του σχολικού βιβλίου με έμφαση στα χαρακτηριστικά των Ελλήνων καθώς και τη σύνδεση των προτάσεων.

Στόχοι διδασκαλίας

Σύμφωνα με τον Bloom(1956) οι εκπαιδευτικοί στόχοι μπορούν να διακριθούν σε τρεις τομείς: α)τον γνωστικό που αφορά τις διεργασίες της γνώσης, β)τον συναισθηματικό που αφορά τις στάσεις, γ)τον ψυχοκινητικό που αφορά τις δεξιότητες. Με βάση αυτό το πρότυπο καθορίζονται οι εξής στόχοι για τους μαθητές:

1. Να αναγνωρίζουν τους βασικούς τρόπους σύνδεσης των προτάσεων παρατακτική σύνδεση, υποτακτική σύνδεση, ασύνδετο σχήμα).
2. Να ενθαρρυνθούν στη συνεργασία κατά ομάδες στη διάρκεια της διδασκαλίας.
3. Να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Μαθησιακό περιβάλλον

Οι μαθητές ανήκουν στο τμήμα της Γ΄ Γυμνασίου και το επίπεδο της τάξης παρουσιάζει διακυμάνσεις έχοντας την εικόνα ενός συνηθισμένου μέσου τμήματος της ελληνικής επικράτειας με μαθητές που ανήκουν σε όλες τις κατηγορίες. Επιλέχθηκε ως κείμενο κατανόησης, το οποίο θα αποτελέσει και τη βάση για τη διδασκαλία της σύνδεσης των προτάσεων, ένα κείμενο του ίδιου του διδάσκοντα. Οι μαθητές άλλωστε είναι εξοικειωμένοι με τη γλώσσα και τον τρόπο γραφής του καθηγητή τους και αυτό εξασφαλίζει μεγαλύτερη δυνατότητα συμμετοχής τους στο μάθημα. Δεν έχουν παρατηρηθεί κρούσματα απειθαρχίας στην τάξη και ως εκ τούτου αναμένεται να δημιουργηθεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για την κατάκτηση της γνώσης.

Προαπαιτούμενες γνώσεις – δεξιότητες

Οι μαθητές κατέχουν ήδη από τις προηγούμενες τάξεις κάποιες βασικές γνώσεις για τον τρόπο σύνδεσης των προτάσεων.. Θα γίνει σχετική υπενθύμιση και ανάκληση της προηγούμενης γνώσης μέσα από το υλικό που θα προβληθεί. Επίσης, η διαδικασία κατανόησης ενός κειμένου με απλές ερωτήσεις είναι και αυτή γνωστή στους μαθητές και ως εκ τούτου μπορούν να προχωρήσουν στην απάντηση των σχετικών ερωτήσεων.

Οργάνωση της διδασκαλίας

Πρώτο στάδιο 10 λεπτά.

Γίνεται σύνδεση με τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών για τον τρόπο σύνδεσης των προτάσεων. Στη συνέχεια οι μαθητές μεταφέρονται στο προσωπικό μου ιστολόγιο https://blogs.sch.gr/thegretsis/2023/10/29/yliko-gia-glossa-g-gymnasioy-me-thema-ta-thetika-kai-ta-arnitika-tis-elladas-kai-ton-ellinon/(κωδικός 1212 για άνοιγμα του κειμένου) για ανάγνωση του σχετικού κειμένου για τα θετικά και αρνητικά των Ελλήνων.

Δεύτερο στάδιο 20 λεπτά

Στο μέρος Β οι μαθητές απαντούν στις ασκήσεις 1 έως 4 του φύλλου εργασίας που αφορούν την κατανόηση του κειμένου. Ειδικότερα, στην άσκηση 4, ζητάμε από τους μαθητές, στο πλαίσιο της εργασίας σε μικρές ομάδες, να συνεργαστούν μεταξύ τους πριν από κάθε απάντηση που θα δίνουν.

Στο μέρος Γ ακολουθεί η θεωρία για τη σύνδεση των προτάσεων που έχει αντληθεί από την ιστοσελίδα https://diavatagirgenis.blogspot.com/2014/10/1.html?m=1. Στη συνέχεια, οι μαθητές απαντούν στην άσκηση 1 του μέρους Γ με τις οποίες ασκούν την κριτική τους ικανότητα στη σύνδεση των προτάσεων.

Σε κάθε άσκηση του δεύτερου σταδίου παρέχεται σχετική ανατροφοδότηση από την εκπαιδευτικό.

Τρίτο στάδιο 15 λεπτά

Οι μαθητές μεταφέρονται στο ψηφιακό διαδικτυακό περιβάλλον του wordwall.

Στο συγκεκριμένο ψηφιακό περιβάλλον ο στόχος είναι να απαντήσουν οι μαθητές σε 3 τουλάχιστον ασκήσεις (από την ποικιλία ασκήσεων που προσφέρεται) για τη σύνδεση των προτάσεων. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 3-4 ατόμων. Το ψηφιακό σύστημα παρέχει απευθείας ανατροφοδότηση στους μαθητές για τις σωστές και λανθασμένες απαντήσεις επιτρέποντας την αυτοαξιολόγηση τους. Στα τελευταία 2 με 3 λεπτά αυτού του σταδίου γίνεται σύντομη ανακεφαλαίωση της διδασκαλίας και οι μαθητές στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης λένε στον εκπαιδευτικό τι έμαθαν.

Χαρακτηριστικά της διδασκαλίας

Η παραπάνω οργάνωση της διδασκαλίας βρίσκεται σε αντιστοιχία με την παιδοκεντρική διάστασή της, εφόσον οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών αποτελούν τον πυρήνα της μαθησιακής διδασκαλίας (Spyropoylos, 2014). Επιπλέον, σε κάποια σημεία του δεύτερου σταδίου της διδασκαλίας και εξ ολοκλήρου στο τρίτο στάδιο της διδασκαλίας εφαρμόζεται η διδασκαλία σε μικρές ομάδες. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές θα εμπλακούν σε συζητήσεις, θα διατυπώσουν ερωτήσεις και απορίες, θα εργαστούν συλλογικά, συνδυάζοντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους (Matsangouras, 2003:238).Ταυτόχρονα στο τρίτο στάδιο της διδασκαλίας οι μαθητές αυτοαξιολογούνται. Μέσα από την αυτοαξιολόγηση αναστοχάζονται και μοιράζονται την πρόοδο τους και αναπτύσσουν ιδέες για τους εαυτούς τους ως αξιολογούμενοι (Papantymoy, 2023:97).

Επιπρόσθετα, η έμφαση στις νέες τεχνολογίες αποτελεί ένα άλλο καινοτόμο στοιχείο της διδασκαλίας. Αυτές αλλάζουν τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας παρέχοντας τη δυνατότητα της άμεσης πρόσβασης στην πληροφορία και επιτυγχάνοντας με αυτό τον τρόπο την κινητοποίηση των μαθητών (Platis, 2022:24).

Εποπτικά μέσα – υλικά

Θα χρησιμοποιηθεί ένα φύλλο εργασίας καθώς και οι υπολογιστές που βρίσκονται στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου.

Αξιολόγηση του μαθητή

Θα χρησιμοποιηθεί ένα φύλλο εργασίας καθώς και διαδικτυακό ψηφιακό υλικό με διαδραστικές ασκήσεις. Οι ασκήσεις στο φύλλο εργασίας είναι ανοιχτού και κλειστού τύπου. Στο διαδικτυακό ψηφιακό υλικό υπάρχουν ασκήσεις για τη σύνδεση των ασκήσεων . Εκτός από αυτά θα αξιολογηθεί η δυνατότητα των μαθητών να ενεργούν στο πλαίσιο μιας ομάδας αλλά και η ικανότητα τους για αυτοαξιολόγηση στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Συμπεράσματα

Ένα φύλλο εργασίας που καλύπτει βασικές παιδαγωγικές παραμέτρους των αναλυτικών προγραμμάτων και είναι συνυφασμένο με τις νέες τεχνολογίες μπορεί να καλύψει με επάρκεια τις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc.

Matsangouras, I. (2003). *I diathematikotita sti scholiki taxi*. Athina: Ekdoseis Grigori.

Papanthymou, A. (2023). *Aftoaxiologisi tou mathiti kai veltiosi tis poiotitas tis ekpaideftikis diadikasias stin protovathmia ekpaidefsi*. Didaktoriki Diatrivi. Rodos, s. 9. Retrieved from: https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/53593

Platis, N. (2022). *Apopseis ekpaideftikon defterovathmias ekpaidefsis gia tin axiopoiisi ton TPE sto didaktiko ergo meta tin empeiria tis epeigousas ex apostaseos didaskalia*s. Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia, s. 24.

Retrieved from: https://apothesis.eap.gr/archive/item/169930?lang=el

Spyropoulos, T. (2014). I paidokentriki diastasi tis paidagogikis tou Célestin Freinet kai ta Dikaiomata tou Paidiou os plaisio ekpaideftikou provlimatismou. Epimorfotiki imerida sto Galliko Institouto Athinon. Retrieved from:

https://skasiarxeio.wordpress.com/texts/tryphon-sotiropoulos/h-παιδαγωγική-freinet-και-τα-δικαιώματα-του-π/

Keimeno katanoisis apo to blog tou ekpaideftikou. Retrieved from: https://blogs.sch.gr/thegretsis/2023/10/29/yliko-gia-glossa-g-gymnasioy-me-thema-ta-thetika-kai-ta-arnitika-tis-elladas-kai-ton-ellinon/

Yliko gia diadrastikes askiseis apo to wordwall. Retrieved from: https://word-wall.net/el-gr/community/σύνδεση-προτάσεων

Yliko theorias gia tin sindesi ton protaseon. Retrieved from: https://diava-tagirgenis.blogspot.com/2014/10/1.html?m=1

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΜΕΡΟΣ Α

Διαβάστε το κείμενο στην ιστοσελίδα https://blogs.sch.gr/thegretsis/2023/10/29/yliko-gia-glossa-g-gymnasioy-me-thema-ta-thetika-kai-ta-arnitika-tis-elladas-kai-ton-ellinon (κωδικός 1212 για άνοιγμα του κειμένου)

ΜΕΡΟΣ Β

Ερωτήσεις για κατανόηση του κειμένου

1. Η Ελλάδα διαθέτει

Α) θετικά σημεία

Β) αρνητικά σημεία

Γ) και θετικά και αρνητικά

2. Ποιο από τα θετικά σημεία της Ελλάδας ξεχωρίζετε και γιατί;

3. Ποιο από τα αρνητικά σημεία της Ελλάδας θεωρείτε χειρότερο και γιατί;

4. Να αναφέρετε εν συντομία ποια είναι η τελική σας γνώμη για τους Έλληνες ;

ΜΕΡΟΣ Γ

Θεωρία για τη σύνδεση των προτάσεων και σχετική άσκηση

Είδη Προτάσεων

Στη Νεοελληνική οι προτάσεις χωρίζονται σε κύριες και δευτερεύουσες. Κύριες ονομάζονται αυτές που μπορούν να σταθούν μόνες τους στο λόγο, ενώ δευτερεύουσες εκείνες που δεν μπορούν να σταθούν, αλλά εξαρτώνται από κύριες προτάσεις ή από άλλες δευτερεύουσες. Γι' αυτό οι δευτερεύουσες ονομάζονται και εξαρτημένες.

Σύνδεση Προτάσεων

Οι προτάσεις συνδέονται μεταξύ τους με τρεις τρόπους:

1) Με ασύνδετο σχήμα: συνδέει προτάσεις όμοιες μεταξύ τους, δηλαδή Κ+Κ ή Δ+Δ. Σήμα κατατεθέν τού ασύνδετου σχήματος είναι το κόμμα (,). Παραδείγματα:

Ήρθα, είδα, νίκησα = Κ+Κ+Κ

Είπε ότι ήρθε, (ότι) είδε, (ότι) νίκησε = Κ / Δ+Δ+Δ

2) Με παρατακτική σύνδεση: συνδέει επίσης όμοιες προτάσεις (Κ+Κ ή Δ+Δ), αλλά αυτή τη φορά χρησιμοποιούνται συνδετικές λέξεις, οι λεγόμενοι παρατακτικοί σύνδεσμοι (συμπλεκτικοί, διαζευκτικοί, αντιθετικοί, συμπερασματικοί). Παραδείγματα:

Ήρθα και είδα και νίκησα = Κ+Κ+Κ

Είπε ότι ήρθε και είδε και νίκησε = Κ / Δ+Δ+Δ

Θα έρθεις ή θα μείνεις;

Είδα, αλλά δεν άκουσα

Σκέφτομαι, άρα υπάρχω

3) Με υποτακτική σύνδεση: στην υποτακτική σύνδεση έχουμε δύο υποπεριπτώσεις: α) μια δευτερεύουσα εξαρτάται από μια κύρια, β) μια δευτερεύουσα εξαρτάται από μια άλλη δευτερεύουσα, η οποία με τη σειρά της εξαρτάται από μια κύρια. Χρησιμοποιούνται οι υποτακτικοί σύνδεσμοι (βλ. Γραμματική της Νέας Ελληνικής Γλώσσας σελ. 104), οι αναφορικές και ερωτηματικές αντωνυμίες και επιρρήματα. Παραδείγματα:

Είπε ότι νίκησε = Κ+Δ

Είπε ότι θέλει να έρθει = Κ+Δ+Δ (εδώ η δευτερεύουσα «να έρθει» είναι αντικείμενο στο ρήμα της δευτερεύουσας «ότι θέλει», η οποία με τη σειρά της είναι αντικείμενο στο ρήμα της κύριας «Είπε»).

Σημείωση: κάθε ρήμα αντιστοιχεί και σε μια πρόταση. Άρα σε μία περίοδο του λόγου έχουμε τόσες προτάσεις όσα και ρήματα. Σε κάθε περίοδο του λόγου υπάρχει ΠΑΝΤΑ τουλάχιστον ΜΙΑ κύρια πρόταση.

Άσκηση

Να βρείτε στο αρχικό κείμενο κατανόησης από μία περίπτωση παρατακτικής σύνδεσης, υποτακτικής σύνδεσης, ασύνδετου σχήματος.