

Νέος Παιδαγωγός

online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

15ο Τεύχος, Νοέμβριος 2019

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

Αξιότιμοι, αξιότιμες, αναγνώστες, αναγνώστριες του περιοδικού:

Απολογισμός του 2019 - Έτος εντατικής λειτουργίας του Περιοδικού!

Τη φετινή χρονιά, το 2019, βγάλαμε 6 τεύχη του Περιοδικού!

Αναλυτικά, στο 10^ο τεύχος (τεύχος Φεβρουαρίου 2019) δημοσιεύτηκαν μετά από κρίση 33 άρθρα, στο 11^ο τεύχος δημοσιεύτηκαν μετά από κρίση 103 άρθρα, στο 12^ο τεύχος δημοσιεύτηκαν (μετά από κρίση) 34 άρθρα, στο 13^ο τεύχος δημοσιεύτηκαν (μετά από κρίση) 75 άρθρα, στο 14^ο τεύχος δημοσιεύτηκαν (μετά από κρίση) 80 άρθρα και στο παρόν-15^ο τεύχος (τεύχος Νοεμβρίου 2019 και τελευταίο της χρονιάς αυτής) δημοσιεύονται (μετά από κρίση) 83 άρθρα. Όταν στην προηγούμενη 4ετία λειτουργίας του περιοδικού, ο Μ.Ο. δημοσίευσης άρθρων (ανά τεύχος) δεν ξεπερνούσε τα 30-32 άρθρα!

Παρατηρώντας τους αριθμούς, είναι αδύνατο να μην είμαστε ικανοποιημένοι για την αποδοχή του περιοδικού του Νέου Παιδαγωγού online από την εκπαιδευτική κοινότητα – και τη δημιουργία αισιοδοξίας για το μέλλον του περιοδικού.

Το επόμενο τεύχος του Ν.Π. αναμένεται να αναρτηθεί στο web, στο τέλος Γενάρη του 2020. Περιμένουμε και το δικό σας κείμενο! Οι εκπαιδευτικοί, πλέον γράφουν και προτείνουν!

Ο εκδότης

<http://neospaidagogos.online>

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:

Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

ΣΤΟΧΟΙ:

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

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.

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

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

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

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

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

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

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

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

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Φ. Γούσιας (M.Ed ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ)

Επικοινωνία

e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.online>

Εξώφυλλο:

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

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

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

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

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

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

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

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

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

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

Βεντικός Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

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

Γκούσκος Δημήτρης, Επίκ. Καθηγητής Ψηφιακής Επικοινωνίας

Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Δεληγιάννης Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Τεχνών, Ήχου & Εικόνας του Ιόνιου Πανεπιστημίου

Δελημάρης Ιωάννης, Μ.Δ.Ε. Κλινικής Χημείας ΕΚΠΑ, Διδάκτορας Ιατρικής ΕΚΠΑ, Μεταδιδάκτορας ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας (2008-2012). Γνωστικό αντικείμενο: Βιολογία ανθρώπου και διατροφική εκπαίδευση Εξωτερικός Μεταδιδακτορικός Συνεργάτης ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας: Πρόγραμμα «Θαλής» mBio-RF project

Ζάχος Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.

Ζέρβα Μαρία, Καθ. Εφαρμογών Τ.Ε.Ι.-Α (Προσχολική Αγωγή)

Θεολόγου Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Ιστορίας και Φιλοσοφίας του Πολιτισμού, στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου της Δυτικής Μακεδονίας

Καλογιαννάκης Μιχαήλ, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσαδώρος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

Μπίνος Παρασκευάς, Επιστημονικός Συνεργάτης, Τμήμα Λογοθεραπείας, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Επιστημονικός Συνεργάτης, Τμήμα Λογοθεραπείας, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

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

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

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

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

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

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

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

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

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

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

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

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

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

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

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

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

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

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

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

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

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

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

1 Νοεμβρίου 2019

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-11-2019 ως και 31-12-2019, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 16ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 16ου τεύχους:

- Ως 31-12-2019, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 15-11-2020, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-προώθησή της στους αρθρογράφους.
- Ως 30-1-2020, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 31-1-2020, ανάρτηση του 16ου 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* - Πίνακας Περιεχομένων

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:

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

Σελ. 17	Συνέντευξη του καθηγητή Παιδικής Λογοτεχνίας, John Stephens στην Ευαγγελία Μουλά
Σελ. 57	01.Θ.Ε. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια
Σελ. 67	01.Θ.Ε. Η αξία της Συμβουλευτικής στις οικογένειες παιδιών με αναπηρία
Σελ. 73	01.Θ.Ε. Η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 85	01.Θ.Ε. Η ενσωμάτωση της Επιστήμης, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής και των Μαθηματικών στα μαθήματα του Τομέα Γεωπονίας Περιβάλλοντος και Τροφίμων του Επαγγελματικού Λυκείου.
Σελ. 102	01.Θ.Ε. Η Λαογραφία στα Προγράμματα Σπουδών Πανεπιστημίων: Μια πρώτη προσέγγιση
Σελ. 115	01.Θ.Ε. Η συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση
Σελ. 121	01.Θ.Ε. Ο ρόλος και η αξία της συμβουλευτικής στους χαρισματικούς μαθητές
Σελ. 129	02.Θ.Ε. Διερεύνηση στοιχείων ετερότητας στα κείμενα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' - Στ' Δημοτικού «Με λογισμό και μ' όνειρο»
Σελ. 138	02.Θ.Ε. Η αξιολόγηση των επιχειρημάτων στα μαθητικά κείμενα: μια δοκιμή «γείωσης» του μοντέλου του Toulmin στην ελληνική πραγματικότητα
Σελ. 147	02.Θ.Ε. Η βαθμολόγηση ενός κειμένου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: Μήπως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βαθμολογούν ακόμη ολιστικά;
Σελ. 157	02.Θ.Ε. Η ερευνητική εργασία ως καλή πρακτική προσέγγισης
Σελ. 165	02.Θ.Ε. Οι έννοιες του κειμένου (μονοτροπικού και πολυτροπικού), του λόγου (discourse) και η μεταξύ τους σχέση στην εκπαίδευση
Σελ. 173	02.Θ.Ε. Παράμετροι συγγραφής διδακτικών βιβλίων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης σύμφωνα με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και με συνεκτίμηση των Νέων Τεχνολογιών

Σελ. 189	03.Θ.Ε. Η παιδαγωγική αξία των Lego Mindstorms στη μαθησιακή διαδικασία
Σελ. 201	03.Θ.Ε. Διερεύνηση των επιπέδων δημιουργικής σκέψης μαθητών γυμνασίου στο μάθημα της γεωμετρίας μέσω της διατύπωσης και επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων σε τεχνικά υποστηριζόμενο περιβάλλον.
Σελ. 211	03.Θ.Ε. Η χρήση του ιστολογίου (blog) στις ερευνητικές εργασίες του Λυκείου
Σελ. 221	03.Θ.Ε. Μέσα κοινωνικής δικτύωσης κι επικοινωνία σχολείου-οικογένειας
Σελ. 228	07.Θ.Ε. Η συμβολή των ψηφιακών ιστοριών στην ενίσχυση της αναγνωστικής δεξιότητας
Σελ. 238	08.Θ.Ε. Αντιλήψεις λογοθεραπευτών & ειδικών παιδαγωγών για τις γνώσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους σε μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος
Σελ. 250	08.Θ.Ε. Διαγνωστικά κριτήρια και δυσκολίες στη διάγνωση παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή
Σελ. 259	08.Θ.Ε. Εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο περιβάλλον του σχολείου
Σελ. 263	08.Θ.Ε. Εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη και η θεωρία τον αυτοπροσδιορισμού
Σελ. 272	08.Θ.Ε. Ελαφρά / ήπια νοητική υστέρηση. Μελέτη περίπτωσης
Σελ. 278	08.Θ.Ε. Η αναγκαιότητα και η δυνατότητα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών στο ελληνικό γενικό σχολείο
Σελ. 286	08.Θ.Ε. Θεραπευτικές παρεμβάσεις στο σύνδρομο Rett
Σελ. 293	08.Θ.Ε. Λεκτική μνήμη: Σύγκριση ατόμων με προβλήματα όρασης και με τυπική όραση
Σελ. 304	08.Θ.Ε. Οι δεξιότητες του αυτοπροσδιορισμού για τα άτομα με αναπηρία
Σελ. 315	08.Θ.Ε. Προβλήματα συμπεριφοράς και θεσμικό πλαίσιο στην Α/θμια εκπαίδευση
Σελ. 325	08.Θ.Ε. Πρόγραμμα διδασκαλίας ποίησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Σελ. 338	08.Θ.Ε. Συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων & επαγγελματιών Ε.Α.Ε.
Σελ. 347	08.Θ.Ε. Χρήση τον διαδραστικού πίνακα και των προσομοιώσεων στις Θετικές Επιστήμες: Μια άλλη οπτική
Σελ. 355	10.Θ.Ε. Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και καινοτόμες-καλές πρακτικές στην εκπαίδευση
Σελ. 363	11.Θ.Ε. Scientix: Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Επιστημονική Εκπαίδευση
Σελ. 371	12.Θ.Ε. Γλωσσική διδασκαλία και διαπολιτισμική επικοινωνία. Ο διαπολιτισμικά επαρκής ομιλητής-εκπαιδευτικός
Σελ. 379	12.Θ.Ε. Ένα παράδειγμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών.
Σελ. 389	12.Θ.Ε. Η παγκοσμιότητα και η διαπολιτισμικότητα ως αναγκαίοι όροι της θεολογίας και της παιδείας.
Σελ. 397	12.Θ.Ε. Παιδική ατομική διγλωσσία και γλωσσικές βιογραφίες: Μια ποιοτική προσέγγιση
Σελ. 405	13.Θ.Ε. Δέσμευση των νηπίων στη μεγαλόφωνη ανάγνωση: Η μεταβλητή της τοποθέτησης των μαθητών στον χώρο
Σελ. 417	13.Θ.Ε. Διερεύνηση του πλαισίου, των κινήτρων και των εμποδίων αναφορικά με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα
Σελ. 425	13.Θ.Ε. Ο ρόλος και τα προσόντα του εκπαιδευτή ενηλίκων
Σελ. 433	14.Θ.Ε. Διαχείριση εξ αποστάσεως μάθηση
Σελ. 440	14.Θ.Ε. Διερεύνηση πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης των σχολικών συμβούλων φυσικής αγωγής στην Ελλάδα
Σελ. 459	14.Θ.Ε. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών
Σελ. 465	14.Θ.Ε. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στις μαθησιακές διαδικασίες ευάλωτων κοινωνικά ομάδων
Σελ. 478	14.Θ.Ε. Στοχασμός της εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων για την ατομική ανάπτυξη ή την κοινωνική αλλαγή: Ο «κύκλος της μάθησης» του Kolb και μία σύγκριση της «κοινωνικής αλλαγής» του Freire με τις θεωρίες μάθησης των Jarvis και Mezirow

Σελ. 486	15.Θ.Ε. Η υποαντιπροσώπηση των γυναικών στην ιεραρχία της Εκπαίδευσης: Στερεοτυπικές αντιλήψεις-Αίτια
Σελ. 499	15.Θ.Ε. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις τεχνικές διαχείρισης των διαπροσωπικών τους συγκρούσεων από τους διευθυντές
Σελ. 508	15.Θ.Ε. Απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης για τη συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης
Σελ. 516	15.Θ.Ε. Διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής στο πλαίσιο εφαρμογής του Ν.4547/2018: Η απολογιστική έκθεση του άρθρου 47
Σελ. 524	15.Θ.Ε. Η επίδραση της θετικής ενίσχυσης του/της διευθυντή/ριας σχολικής μονάδας στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.
Σελ. 533	15.Θ.Ε. Η επίδραση της παιδαγωγικής ηγεσίας στο σχολικά κλίμα και στη σχολική κουλτούρα
Σελ. 543	15.Θ.Ε. Ηθική παρενόχληση στους χώρους εργασίας
Σελ. 561	15.Θ.Ε. Μοντέλα ηγεσίας και αποτελεσματική διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων
Σελ. 570	15.Θ.Ε. Οι επιδράσεις του «λόγου» και των «πολιτικών» της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην οργάνωση και τη λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
Σελ. 582	15.Θ.Ε. Πρόταση αξιολόγησης εκπαιδευτικού προσωπικού σχολικής μονάδας.
Σελ. 591	15.Θ.Ε. Σχολικές συγκρούσεις: Μορφές αίτια και στρατηγικές διαχείρισης. Μελέτη περίπτωσης
Σελ. 601	15.Θ.Ε. Σχολική κουλτούρα γνήσιας συνεργασίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
Σελ. 610	16.Θ.Ε. Critical pedagogy as a transformative attempt of personal experience
Σελ. 620	16.Θ.Ε. Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Στόχοι και προοπτικές
Σελ. 628	16.Θ.Ε. Η διαλογική σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομία της αγοράς. Προβληματισμοί σχετικά με τη φύση της εκπαίδευσης

Σελ. 636	16.Θ.Ε. Η εκπαίδευση στην μετεμφυλιακή Ελλάδα. Ανάλυση των εκπαιδευτικών διεργασιών και πολιτικών μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '50.
Σελ. 642	16.Θ.Ε. Ο πρώτος Βυζαντινός Ουμανισμός
Σελ. 654	16.Θ.Ε. Ο ρόλος της Ηγεσίας στη διαχείριση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (burnout), στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον.
Σελ. 661	16.Θ.Ε. Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία Κεντρικής Μακεδονίας - Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Έρευνα, συμπεράσματα, προτάσεις
Σελ. 670	16.Θ.Ε. Το συντηρητικό σχολείο και οι ανισότητες στην εκπαίδευση
Σελ. 680	17.Θ.Ε. Εργαστήριο στο Μάθημα Αρχές Οικονομικής Θεωρίας Γ' Λυκείου: Οικονομίες Κλίμακας σε Επιλεγμένους Βιομηχανικούς Κλάδους.
Σελ. 687	17.Θ.Ε. Η διδασκαλία είναι τέχνη ή επάγγελμα;
Σελ. 692	17.Θ.Ε. Η Ορθόδοξη Εκκλησία στη σημερινή πραγματικότητα
Σελ. 703	17.Θ.Ε. Ο ρόλος της ψηφιακής διδασκαλίας στην αρχική και συνεχιζόμενη νοσηλευτική επαγγελματική εκπαίδευση

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 715	04.Θ.Ε. Μαθαίνω τα μέσα μεταφοράς και κινούμαι με ασφάλεια. Διδακτικό σενάριο στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος Γ Δημοτικού
Σελ. 725	06.Θ.Ε. Ανακυκλώνοντας... με μαθησιακά αντικείμενα από το Φωτόδεντρο
Σελ. 731	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο Α' Γυμνασίου, για τις αφηγηματικές τεχνικές και τα κειμενικά είδη με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα
Σελ. 741	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε., για την Α' Γυμνασίου: Παιδική εργασία - Ο Βάνκας του Τσέχωφ - Oliver Twist του Ντίκενς
Σελ. 747	06.Θ.Ε. Η εξέλιξη των πολιτευμάτων στην αρχαϊκή εποχή. Διδακτικό σενάριο
Σελ. 757	06.Θ.Ε. Μια ιστοεξερεύνηση για την ευτυχία...

Σελ. 764	08.Θ.Ε. Λογοτεχνία και Ειδική Αγωγή: Γουτού Γουπατού
Σελ. 772	09.Θ.Ε. Διδακτική πρόταση στο μάθημα των εικαστικών: Ο Ιμπρεσιονισμός μέσα από τα έργα του Κλωντ Μονέ και άλλων καλλιτεχνών
Σελ. 785	09.Θ.Ε. Η χρήση έργων τέχνης στη διδασκαλία. Ένα διδακτικό σενάριο σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
Σελ. 791	10.Θ.Ε. Εφαρμογή του Μιντιακού Γραμματισμού στην Εκπαίδευση μέσα από την υλοποίηση Τοπικού Πολιτιστικού Δικτύου σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας
Σελ. 801	12.Θ.Ε. παίΖΩ και μαθαίνω μαζί! Μια διδακτική προσέγγιση και διαπολιτισμική πρακτική στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.
Σελ. 806	13.Θ.Ε. Εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας» στο θέμα του ρατσισμού

Συνέντευξη του καθηγητή Παιδικής Λογοτεχνίας, John Stephens στην Ευαγγελία Μουλά

Ο μισογυνισμός του ελληνικού μύθου είναι ανυπέβλητος και απαιτείται σοβαρή αποδόμησή του.



Ο John Stephens είναι ομότιμος καθηγητής στα Αγγλικά στο πανεπιστήμιο Macquarie της Αυστραλίας. Είναι συγγραφέας βιβλίων που άλλαξαν τον τρόπο που βλέπουμε την παιδική λογοτεχνία, όπως το *Language and Ideology in Children's Fiction*, το *Retelling Stories, Framing Cultures*, (με τον Robyn McCallum) όπου συζητείται η λανθάνουσα ιδεολογία των διασκευών

γνωστών μύθων για παιδιά, το *New World*

Orders in Contemporary Children's Literature, όπου μελετάται ο αντίκτυπος της «νέας παγκόσμιας τάξης» στη παιδική λογοτεχνία από το τέλος του Ψυχρού Πολέμου, με συν-συγγραφείς τους Clare Bradford, Kerry Mallan και Robyn McCallum. Είναι συντάκτης των επίσης πρωτοπόρων, *Ways of being male, Representing Masculinities in Children's Literature and Film* και *Subjectivity in Asian Children's Literature and Film* (βιβλίο Honor ChLA), καθώς και του βιβλίου-σταθμού για τους μελετητές της παιδικής λογοτεχνίας *The Routledge Companion to International Children's Literature*. Έχει συγγράψει πάνω από εκατό άρθρα και δύο βιβλία σχετικά με την ανάλυση λόγου. Υπήρξε Πρόεδρος της Διεθνούς Ερευνητικής Εταιρείας για τη Παιδική Λογοτεχνία (Research Society for Children's Literature,) και συντάκτης της Διεθνούς Έρευνας για τη Παιδική Λογοτεχνία (International Research in Children's Literature 2008-2016). Το 2007 έλαβε το 11ο Διεθνές Βραβείο Brothers Grimm, σε αναγνώριση της συμβολής του στην έρευνα της παιδικής λογοτεχνίας. Το 2013 έλαβε το βραβείο Anne Deveraux Jordan Award, το οποίο απονέμεται από την Ένωση Παιδικής Λογοτεχνίας, ως η υψηλότερη τιμή για την αναγνώριση της κεφαλαιώδους σημασίας συμβολής κάποιου στον τομέα.

Συνέντευξη

1. Αξιότιμε κύριε καθηγητά, είστε για τα τελευταία 30 χρόνια – θα τολμούσα να πω – ο πιο διάσημος μελετητής της παιδικής λογοτεχνίας. Υπήρξατε ιδρυτικό μέλος της Διεθνούς Έρευνας για τη Παιδική Λογοτεχνία και συνεχίσατε ως εκδότης της μέχρι το 2016. Ήσασταν επίσης Πρόεδρος του IRSL (International Research Society for Children's Literature) (1997-98) και σας απονεμήθηκαν δύο σημαντικές διακρίσεις, το Διεθνές Βραβείο Brothers Grimm για δια βίου συμβολή σας στην παιδική βιβλιογραφική έρευνα (2007) και το βραβείο Anne Deveraux Jordan (2014). Κατά τη γνώμη μου, ενισχύσατε την κριτική της παιδικής λογοτεχνίας αποσπώντας την από την περιγραφική ανάλυση περιεχομένου και τον ιστορικισμό και την οδηγήσατε σε ένα αναβαθμισμένο θεωρητικό επίπεδο, ενισχυμένο από έννοιες και μεθοδολογίες που αποτελούσαν ταμπού στο πεδίο (π.χ. υποκειμενικότητα, θέση αναγνώστη, διακειμενικότητα καρνιβαλικό στοιχείο) και θεωρούνταν κατάλληλα μόνο για την ανάλυση της λογοτεχνίας των ενηλίκων. Θα θέλατε να σχολιάσετε μερικές από αυτές τις έννοιες που εισήγαγε στο θεωρητικό οπλοστάσιο της παιδικής λογοτεχνίας;

Το ενδιαφέρον μου για τη παιδική λογοτεχνία αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, οπότε και δίδαξα μερικές τάξεις και παρακολούθησα ορισμένα συνέδρια για λίγα χρόνια, πριν προσπαθήσω να γράψω γι' αυτό το πεδίο. Εκείνη την εποχή θεωρούταν ευρέως ότι ένας ερευνητής δεν θα έπρεπε να προβαίνει βιαστικά σε δημοσιεύσεις σε ένα πεδίο που είναι νέο γι' αυτόν. Το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας μου αφορούσε μέχρι εκείνη τη στιγμή τη (λογοτεχνική) ανάλυση λόγου και τη λογοτεχνική θεωρία, οπότε είχα μια σταθερή γνώση των εννοιών, τις οποίες οι μελετητές της παιδικής λογοτεχνίας γνώριζαν ελάχιστα. Σε ένα άρθρο μου, που δημοσιεύθηκε το 2000¹, υποστήριζα ότι κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 οι κριτικές προσεγγίσεις στη παιδική λογοτεχνία βασιζόνταν κυρίως στον εμπειρισμό και στην αναγνωστική ανταπόκριση (στη βρετανική πρακτική) ή σε φορμαλιστική ανάλυση, περιγραφή και ιστορικισμό (στην Βόρειο Αμερική). Κατά την άποψή μου, οι νεότερες κριτικές έννοιες είχαν αναπτυχθεί διακοσμητικά και όχι συστηματικά. Οι έννοιες που αναφέρετε – ειδικά η υποκειμενικότητα, η τοποθέτηση του αναγνώστη, η διακειμενικότητα και η αφηγηματική εστίαση – εμφανίστηκαν στον κριτικό λόγο βαθμιαία. Στην αρχή υπήρχε αντίσταση επειδή θεωρούνταν πολύ τεχνικοί όροι και το βιβλίο που τις εισήγαγε (Γλώσσα και Ιδεολογία στη Παιδική Λογοτεχνία) κατηγορήθηκε συχνά ότι ήταν «πολύ σκληρό». Είναι όμως σημαντικές έννοιες. Όπως έγραψε ο Robyn McCallum λίγα χρόνια αργότερα, «οι αντιλήψεις της υποκειμενικότητας είναι εγγενείς στις αφηγήσεις της προσωπικής ανάπτυξης ή της ωρίμανσης, στις ιστορίες για τις σχέσεις μεταξύ εαυτού και των άλλων και στις εξερευνησεις των σχέσεων μεταξύ ατόμων και κόσμου, κοινωνίας ή παρελθόντος είναι», - αυτό σημαίνει ότι η υποκειμενικότητα είναι εγγενής στις σημαντικότερες

¹ "Children's Literature, Text and Theory: What are we interested in now?" *Papers: Explorations into Children's Literature*, 10.2 (2000): 12-21.

ανησυχίες της εφηβικής λογοτεχνίας². Για να κατανοήσει κανείς πώς αντιπροσωπεύεται η υποκειμενικότητα στη μυθοπλασία, ένας κριτικός πρέπει να εργαστεί με εργαλείο την καλή κατανόηση της αφηγηματικής εστίασης. Αυτός είναι μόνο ένας τρόπος ανάλυσης της λειτουργία της μυθοπλασίας – στην αγγλική γλώσσα, η Jane Austen το κατάφερε εξαιρετικά μεταξύ 1811 και 1817. Ο όρος «εστίαση» είναι ένα επίσης καλό παράδειγμα, διότι οι άνθρωποι συχνά αντιτίθενται στην εφαρμογή μιας κριτικής πρακτικής που έπεται χρονολογικά της λογοτεχνίας, ενώ είναι μάλλον μόνο ένας τρόπος για να ορίσουμε τι κάνει η δημιουργική γραφή για εδώ και πάνω από διακόσια χρόνια. Σήμερα όλοι αυτοί οι όροι είναι κριτικός κοινός τόπος.

2. Υπήρξαν κάποιες ξεχωριστές στιγμές στην καριέρα σας; Έχουν υπάρξει σταυροδρόμια, διλήμματα, επιρροές, σημεία σημαντικών αποφάσεων που έπρεπε να ληφθούν;

Πιθανώς η καμπή της καριέρας μου ήταν το 1989 όταν ο Christopher Candlin, ένας καθηγητής γλωσσολογίας, με σταμάτησε μετά από μια συνάντηση και μου ζήτησε να γράψω ένα βιβλίο για μια σειρά που επεξεργαζόταν. Το βιβλίο αυτό υπήρξε το «Γλώσσα και Ιδεολογία στη Παιδική Λογοτεχνία».

Η κύρια απόφαση ήταν να μετακινήσω το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας και της έρευνας μου στην παιδική λογοτεχνία. Ήταν ένα ρίσκο σταδιοδρομίας. Είμαι από ένα Αγγλικό Τμήμα και τα περισσότερα Αγγλικά Τμήματα αντιπαθούν τη συμπερίληψη της παιδικής λογοτεχνίας (δεν θεωρείται επαρκώς σοβαρή ή εξελιγμένη- μπορεί κανείς να το γνωρίζει αυτό και χωρίς να διαβάσει βιβλία). Συνεπώς, αγωνίστηκα σταθερά στο τμήμα για περίπου τριάντα χρόνια. Μια δήλωση που είναι πιθανώς χαραγμένη στην ψυχή μου το συνοψίζει. Ενώ βρισκόμουν μακριά με άδεια έρευνας, ο επικεφαλής του τμήματος διέγραψε την αυστραλιανή παιδική λογοτεχνία από το πρόγραμμα σπουδών. Κατά τη διάρκεια μιας συνεδρίασης του τμήματος, στην οποία αγωνίστηκα για να το επαναφέρω, δήλωσε: «Ακριβώς επειδή ένα πεδίο έχει διεθνώς αναγνωρισμένη φήμη και ένα μεγάλο αριθμό φοιτητών που επιθυμούν να το μελετήσουν, δεν είναι αυτός λόγος για να το προσφέρουμε». Είχαμε ένα παγκοσμίου φήμης πρόγραμμα, αλλά αν και ακούγεται παρανοϊκό, θα προσθέσω ότι δεν υπάρχει πλέον. Το προσωπικό, τα μαθήματα, οι σπουδαστές της έρευνας έχουν σφαγιαστεί μετά τη συνταξιοδότησή μου.

3. Αν και η κύρια εστίασή σας στην έρευνα είναι η παιδική λογοτεχνία, το ερευνητικό σας έργο φτάνει πολύ πέρα από αυτό το πεδίο, διερευνώντας άγνωστα εδάφη του υποθετικά, μεγαλύτερου ομόκεντρου κύκλου, της παιδικής και νεανικής κουλτούρας εν γένει. Έχοντας διαπεράσει τη στεγανότητα του χώρου, εξετάσατε ταινίες, κινούμενα σχέδια και γραφικά μυθιστορήματα, δημιουργώντας έτσι γέφυρες ανάμεσα στη παιδική λογοτεχνία και σε άλλους τομείς έρευνας. Γιατί επιλέξατε αυτό το μονοπάτι; Και έχετε άραγε βρει ομοιότητες ή διαφορές όσον αφορά - τουλάχιστον - τις ιδεολογίες που

² *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction*, 1999, page 3.

διαπνέουν τα διάφορα είδη "κειμένων"; Εννοώ, το μέσο επηρεάζει το είδος των αφηγήσεων που λέγονται στα παιδιά;

Ούτε συζήτηση. Ζούμε σε έναν κόσμο όπου οι δημιουργικές τέχνες είναι πολυτροπικές. Φυσικά η παιδική λογοτεχνία πάντα περιείχε μια βασική πολυτροπική μορφή, τα εικονογραφημένα βιβλία. Ο γνωστικός αντίκτυπος ενός τέτοιου βιβλίου προκύπτει από την αλληλεπίδραση ποικίλων σημειωτικών τρόπων - οπτικού / λεκτικού, στατικού / κινητικού και ούτω καθεξής - και από εκεί δεν είναι μεγάλο άλμα να σκεφτόμαστε άλλους σημειωτικούς τρόπους. Σε γενικές γραμμές, δεν έχω διαπιστώσει ότι διαφορετικές μορφές παραγωγής παράγουν διαφορετικές ιδεολογίες, αλλά οι διαφορετικοί σημειωτικοί πόροι αφηγούνται με πολύ διαφορετικό τρόπο τις ιστορίες. Αν εξερευνήσετε ένα έργο όπως το Stardust του Neil Gaiman, το οποίο υπάρχει ως μυθιστόρημα, ως γραφικό μυθιστόρημα και ως ταινία, πρέπει να κάνετε ερωτήσεις σχετικά με τη διαφορά μεταξύ εστίασης σε μυθοπλασία και αφηγηματική προοπτική σε γραφικό μυθιστόρημα ή ταινία. Ποιο είναι το αποτέλεσμα της αλλαγής του τέλους; Ή ποια είναι η επίδραση διαφορετικών ειδών χιούμορ στα τρία κείμενα; Πρέπει επίσης να τα αξιολογήσετε με κριτήρια του δικού τους τρόπου, αντί να καταδικάζετε την ταινία, για παράδειγμα, επειδή δεν είναι όπως το μυθιστόρημα. Θυμάμαι κάποτε σκανδαλίζοντας τους παραδοσιολάτρες, δήλωσα ότι η ταινία της Agnieszka Holland The Secret Garden (1993) είναι καλύτερη ως ταινία από το μυθιστόρημα της Burnett ως μυθιστόρημα. Αυτό δεν είναι ένας ισχυρισμός ότι η ταινία είναι, κατά κάποιον τρόπο, καλύτερη από το μυθιστόρημα, αλλά αποκλείει έναν απλό ισχυρισμό ότι το μυθιστόρημα είναι καλύτερο από την ταινία.

4. Φαίνεται ότι η συμπεριληπτική ομπρέλα που αγκαλιάζει το μεγαλύτερο μέρος της δουλειάς σας είναι το θέμα της ιδεολογίας σε κείμενα και πολιτιστικά προϊόντα που απευθύνονται σε παιδιά και νέους. Το αποτύπωμά σας σε αυτό το πεδίο είναι ξεχωριστό. Η πρώτη και σπουδαιότερη συνεισφορά σας σε αυτόν τον τομέα ήταν η Γλώσσα και η Ιδεολογία στη Παιδική Λογοτεχνία (1992) και μετά ακολούθησε ένα σημαντικός αριθμός άρθρων σχετικά με την ιδεολογία. Ήταν αυτό το ενδιαφέρον σας ξεκάθαρο από την αρχή ή διαμορφώθηκε με το πέρασμα του χρόνου;

Αυτό που σκεφτόμουν για την ιδεολογία ήταν ξεκάθαρο για μένα από την εργασία μου στην ανάλυση λόγου. Το Γλώσσα και Ιδεολογία μου ανατέθηκε ως μέρος μιας σειράς που ονομαζόταν Γλώσσα και Κοινωνική Ζωή και το πρώτο βιβλίο της σειράς ήταν το «Γλώσσα και Εξουσία» του Norman Fairclough, ο οποίος κρατά μια μαρξιστική στάση. Η παιδική λογοτεχνία θα μπορούσε να διαβαστεί με αυτόν τον τρόπο, αλλά είναι επίσης και διαφορετική, γι αυτό ενδιαφερόμουν να εκφράσω αυτή τη διαφορά. Μερικά από τα άρθρα / κεφάλαια που έγραψα στη συνέχεια μετά το 1992 ήταν κατόπιν πρόσκλησης και όχι μέρος κάποιου μακροπρόθεσμου σχεδίου. Ελπίζω ότι κατάφερα να βελτιώσω τις ιδέες μου στην πορεία, κάνοντας νέες συνδέσεις.

5. Έχετε επεκτείνει την έννοια της ιδεολογίας στη παιδική λογοτεχνία πέρα από τον κοινώς αποδεκτό ορισμό της - ειδικά στο πλαίσιο του μαρξιστικού επιστημολογικού πεδίου - ως τη σιωπηρή υποταγή στα κυρίαρχα κλισέ και συμφέροντα της άρχουσας

τάξης-, προς μια ευρύτερη και πιο περιεκτική έννοια, που καλείτε: Θετική ιδεολογία. Θα μπορούσατε ενδεχομένως να μας διευκρινίσετε τον όρο; Σε τι συνίσταται η θετική ιδεολογία; Πώς διαφοροποιείται η παιδική λογοτεχνία από τη λογοτεχνία που απευθύνεται στους ενήλικες;

Αυτή είναι μια ερώτηση που καλούμαι να απαντήσω συχνά σε κάποιο βαθμό, η προσέγγισή μου είναι περισσότερο συμβατή με τον Foucault παρά με τον Μαρξ, αλλά η βάση της είναι η αναγνώριση ότι η ιδεολογία είναι παντού και κυρίως αόρατη στους ανθρώπους που (ασυνείδητα) υπηρετούν μια συγκεκριμένη ιδεολογία. Το πρώτο πράγμα που πρέπει να αφήσουμε στην άκρη είναι η ιδέα ότι οι άλλοι διαμορφώνονται από την ιδεολογία, αλλά εμείς διάγουμε μόνο μια φυσική ζωή. Όλες οι πτυχές του κειμενικού λόγου, από την ιστορία μέχρι τις εκφραστικές μορφές της γλώσσας, εξαρτώνται και διαμορφώνονται από την ιδεολογία. Η ιδεολογία μπορεί να γίνει κατανοητή με ουδέτερο νόημα ως ένα σύστημα πεποιθήσεων που μια κοινωνία μοιράζεται και χρησιμοποιεί για να κατανοήσει τον κόσμο. Μια κοινωνία δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς ιδεολογία. Επομένως, τα κείμενα που παράγει η κοινωνία αυτή αναπόφευκτα εμπνέονται από ιδεολογία. Τα κείμενα που παράγονται για τα παιδιά αντικατοπτρίζουν δύο λειτουργίες της ιδεολογίας: Πρώτον, την κοινωνική λειτουργία που καθορίζει και διατηρεί τις θετικές αξίες της ομάδας. Δεύτερον, τη γνωστική λειτουργία της παροχής μιας ουσιαστικής οργάνωσης των κοινωνικών στάσεων και σχέσεων που συνιστούν αφηγηματικά σενάρια. Έχω επηρεαστεί εδώ από το έργο στις Μελέτες Κριτικής Λόγου του Teun Van Dijk, που ισορροπεί την άποψη του Μαρξ με την παρατήρηση ότι οι ιδεολογίες μπορούν να κριθούν επιθυμητές ή ανεπιθυμητές ανάλογα με τις συνέπειες των κοινωνικών πρακτικών που βασίζονται σε αυτές.

Η «θετική» ιδεολογία είναι εμφανής όταν η παιδική λογοτεχνία επιδιώκει να παρεμβαίνει στην κοινωνική πρακτική, όπως συνέβη για παράδειγμα στις δεσμεύσεις της στα ζητήματα φύλου ή στην πολυπολιτισμικότητα. Δημιουργεί αφηγηματικά μοντέλα θετικής συμπεριφοράς, τα οποία είναι ιδεολογικά. Μια κοινή πορεία που χαρτογραφείται στη παιδική λογοτεχνία είναι η εξέλιξη από τον σολιμισμό της πρώιμης παιδικής ηλικίας σε συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση, αλτρουισμό και ανησυχία για την ευημερία των άλλων. Δεν νομίζω ότι η λογοτεχνία των ενηλίκων το κάνει αυτό.

6. Επικρίνετε τα ευρωκεντρικά φίλτρα ερμηνείας που χρησιμοποιεί η κοινωνία μας για τα προϊόντα που απευθύνονται σε παιδιά και εισάγετε την έννοια των «δυτικών μετα-αφηγήσεων» που διαποτίζουν τα κείμενα με το σύστημα αξιών του δυτικού κόσμου και το παρουσιάζουν ως οικουμενικό και δι-ιστορικό. Επεξηγήστε μας τον όρο σας παρακαλώ και δώστε μας ορισμένα παραδείγματα.

Κάθε πολιτισμός αντιμετωπίζει τις δικές του αξίες ως κανονιστικές. Όταν με τον Robyn McCallum γράψαμε το Retelling Stories, καταστήσαμε σαφές ότι ασχοληθήκαμε με τις δυτικές ιστορίες και ότι η προσέγγισή μας θα χρειαζόταν να αναθεωρηθεί, αν κάποιος ήθελε να δημιουργήσει μια έκδοση σχετική με άλλους πολιτισμούς. Ενώ η «μετα-αφήγηση» έχει ένα εύρος σημασιών σε διάφορους κλάδους, το χρησιμοποιούμε για να

αναφερθούμε σε μια αφήγηση που αποτελεί σκελετικό πλαίσιο για συγκεκριμένες εκδοχές μιας κοινής ιστορίας. Το πιο γνωστό στην παιδική λογοτεχνία είναι ίσως η ιστορία της αθάνας διωκόμενης ηρωίδας (η ιστορία της Σταχτοπούτας στη Δύση). Επειδή οι παλιότερες εκδοχές βρίσκονται στην Ανατολική Ασία - από όπου προφανώς εξαπλώθηκε προς τα δυτικά - είναι δύσκολο να κατανοηθεί. Το θέμα, όμως, είναι ότι καθορίζει τις προσδοκίες για την καλή και την κακή γυναικεία συμπεριφορά, για αυτό που ανταμείβεται και για αυτό που τιμωρείται. Είναι λοιπόν ένα σενάριο (το οποίο ρωτάς αργότερα) που πλαισιώνει συγκεκριμένες παραλλαγές, παρέχοντας τόσο αφηγηματική ακολουθία όσο και εξήγηση της σημασίας της εμπειρίας (να είσαι καλό κορίτσι, να υπομείνεις όλα τα βάσανα που σου υποβάλλονται και θα γίνεις πριγκίπισσα). Για τα αγόρια, η αντίστοιχη μετα-αφήγηση είναι να βγουν στον κόσμο και να γίνουν ένα *success story* - πολλά παραμύθια είναι πραγματώσεις αυτών των μετα-αφηγήσεων. Η δήλωση "Οποιοσδήποτε πολίτης μπορεί να γίνει Πρόεδρος των Η.Π.Α." είναι μια μεταναστευτική μετα-αφήγηση (και αποτελεί επιπλέον παράδειγμα της ιδεολογικής βάσης των μεταναστών). Η μετα-αφήγηση εξηγεί έτσι ότι οι «ιδιαιτέρως ιστορίες» ανήκουν σε ένα ευρύτερο εννοιολογικό πλαίσιο.

7. Οι κλασσικοί αρχαιοελληνικοί μύθοι - όπως γράψατε στο *Retelling Stories Framing Culture*, - αναπαράγονται για παιδιά με την πεποίθηση ότι ενσωματώνουν «διαχρονικές και καθολικές» αξίες και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της δυτικής πολιτιστικής κληρονομιάς. Πρόσφατα υπήρξε μια μετατόπιση στην προσέγγιση του ελληνικού μύθου. Όλο και περισσότερες υβριδικές αφηγήσεις, που συνδυάζουν ποικίλα στοιχεία σε ένα είδος *mishmash*, δημοσιεύονται, όπως το *Yggyssey* ή το *Dissus* (John Stephens & Sylvie Geerts "Mishmash, Conceptual Blending and Adaptation in contemporary children's literature, γραμμένο στα ολλανδικά και τα αγγλικά) που ενσωματώνουν έμμεσες αναφορές στην Οδύσσεια. Πού αποδίδετε αυτή την τάση και τι δείχνουν τέτοιες πρακτικές; είναι μήπως αυτές οι αναμειγμένες ή συγχωνευμένες αφηγήσεις ανατρεπτικές; αποσκοπούν στην αποδόμηση του αρχικού προ-κειμένου;

Ένα μείζον θέμα στη θεωρία των διασκευών ήταν η πιστότητα στο κείμενο προέλευσης, αλλά τα παιδιά είναι πιο πιθανό να συναντήσουν μία ή περισσότερες διασκευές πριν συναντήσουν το κείμενο-πηγή (το οποίο ίσως να μην συναντήσουν ποτέ). Παρατηρήσαμε ότι ο μύθος της Μέδουσας, όπως είναι σήμερα γνωστό, είναι μια παραλλαγή ενός μύθου που είχε προηγουμένως κυκλοφορήσει επί οκτώ αιώνες - δηλαδή, η έννοια του πρωτοτύπου είναι πολύ προβληματική. Μια αισιόδοξη άποψη είναι ότι αυτές οι μικτές αφηγήσεις θα ωθήσουν τους νέους αναγνώστες να διερευνήσουν το διαδίκτυο και να ανακαλύψουν τον πλούτο και την ποικιλία των δυνατοτήτων. Νομίζω ότι υπάρχουν δύο βασικοί λόγοι για τη διασκευή ενός μύθου. Ο πρώτος είναι ότι οι αναγνώστες / ακροατές θα έχουν κάποια εξοικείωση με τον μύθο επειδή οι επαναλήψεις είναι τόσο παλιές όσο και η παιδική λογοτεχνία, οπότε ο διασκευαστής μπορεί να υποθέσει ότι το κοινό μπορεί να εμπλακεί στο παιχνίδι ομοιότητας και διαφοράς. Αυτό μετατοπίζεται στον δεύτερο λόγο που οι μύθοι διασκευάζονται, επειδή ενσωματώνουν "διαχρονικές και καθολικές" έννοιες και αποτελούν «αναπόσπαστο κομμάτι της δυτικής πολιτιστικής κληρονομιάς», όπως το συνοψίζετε. Εάν θέλετε να τροποποιήσετε τόσο τις

έννοιες όσο και την κληρονομιά, μπορείτε να ξεκινήσετε τροποποιώντας τους γνωστούς μύθους. Η αποδόμηση είναι σημαντική - επιστρέψτε στη Μέδουσα και ανακαλύψτε ότι δεν είναι ένα τέρας αλλά μια άλλη αθώα διωγμένη ηρωίδα που της έχουν φερθεί αποτρόπαια, κάτι που δεν είναι γνωστό, γιατί απορροφήθηκε στην αρσενική ιστορία του Περσέα. Όπως υποστηρίζαμε στο *Retelling Stories*, ο μισογνισμός του ελληνικού μύθου είναι σχεδόν ανυπέρβλητος και απαιτείται σοβαρή αποδόμηση.

8. Υποστηρίζετε ότι "όλα τα κείμενα κατοικούν σε ένα διακειμενικό χώρο" (στο Ιδεολογία στη παιδική λογοτεχνία) και ότι η διακειμενικότητα μπορεί να λειτουργήσει ως κριτική των σημερινών κοινωνικών αξιών, με την αποδόμηση, την παρωδιοποίηση ή τη μεταμφίεση ενός προ-κειμένου. Μπορείτε να μας δώσετε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα;

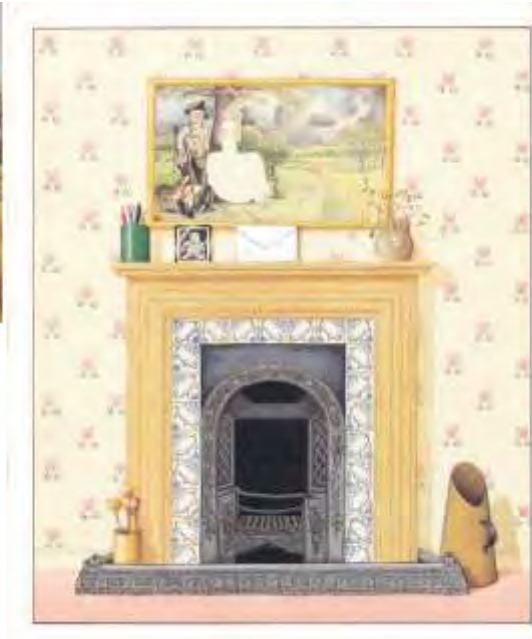
Ένα από τα πιο δημοφιλή αγγλικά έργα τέχνης είναι ο κ. Andrews του Thomas Gainsborough, αλλά έχει δεχθεί επιθέσεις και ως η αποθέωση της πατριαρχικής, καπιταλιστικής κοινωνίας της Αγγλίας του 18ου αιώνα. Στο *Piggybook* του Anthony Browne αξιοποιείται η ασάφεια της ζωγραφικής (στα σύγχρονα μάτια) για να σχολιαστεί θεματικά το γιατί μια γυναίκα και μητέρα θα άφηγε τον εγωκεντρικό, πατριαρχικό σύζυγό και τους γιους της. Ο Browne έχει ανακατασκευάσει τον πίνακα έτσι ώστε ο κ. Andrews να έχει το κεφάλι ενός χοίρου και η κ. Andrews να έχει αποκοπεί και αντικατασταθεί από μια λευκή σιλουέτα. Η διακειμενική σχέση σχολιάζει τόσο την παλαιότερη ζωγραφική όσο και τη σύγχρονη οικογένεια και υποδηλώνει ότι η υποδεέστερη κατάσταση των γυναικών έχει συνεχιστεί με την πάροδο του χρόνου. Υπάρχουν πολλά περισσότερα που μπορούμε να πούμε για το πώς ο Browne χειρίζεται το προ-κείμενό του εδώ.³

³ Για μια εκτενέστερη συζήτηση πάνω στη διακειμενικότητα στο εικονογραφημένο βιβλίο, βλέπε: John Stephens. 'Modality and Space in Picture Book Art: Allen Say's *Emma's Rug*', *CREATA*, 1 (2000): 44-59 (διαθέσιμο σε: https://www.researchgate.net/publication/290649571_Modality_and_Space_in_Picture_Book_Art_Allen_Say's_Emma's_Rug) and "They are Always Surprised at What People Throw Away": *Glocal Postmodernism in Australian Picturebooks*, pages 89-102 in *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality*, ed Lawrence R. Sipe and Sylvia Pantaleo. Routledge, 2008.



Above: Thomas Gainsborough's
Mr and Mrs Andrews

Right: Anthony Browne, *Piggybook*



9. Έχω την εντύπωση ότι οι νέοι δεν έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν τις διακειμενικές αναφορές σε ένα κείμενο, να τις αποκωδικοποιήσουν, δεδομένου ότι το πολιτισμικό τους κεφάλαιο είναι περιορισμένο. Φαίνεται ολοένα και περισσότερο ότι τα κείμενα των παιδιών προσανατολίζονται προς ένα διαγενεακό ακροατήριο και καταλαμβάνουν ένα πεδίο με δυσδιάκριτα όρια. Πιστεύετε ότι η συγκριτική μελέτη των κειμένων για να επισημανθούν οι διακειμενικές σχέσεις και ο ιδεολογικός τους αντίκτυπος θα πρέπει να είναι διδακτικό αντικείμενο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; Θα βοηθούσε τους μαθητές να διευρύνουν τις προοπτικές τους και να συνειδητοποιήσουν την αλληλεξάρτηση όλων των πτυχών του πολιτισμού αλλά και της ιστορικής εξάρτησης κάθε πολιτισμού;

Όντως κάνετε μερικές δύσκολες ερωτήσεις. Μου αρέσει να διαβάζω τα μυθιστορήματα του Terry Pratchett, τα οποία χαρακτηρίζονται από τη διακειμενικότητά τους, αλλά παρόλο που γνωρίζω πολλά πράγματα, οι παραλλαγές του Pratchett συχνά με υπερβαίνουν. Δίνει συμβουλές στα μυθιστορήματα μέσω των χαρακτήρων που αναζητούν πράγματα στα λεξικά και τις εγκυκλοπαίδειες - δηλαδή, καλεί τους αναγνώστες να εισέλθουν σε ένα ευρύ διακειμενικό πεδίο και να διαβάσουν κριτικά. Δεν νομίζω ότι μπορείτε να διδάξετε τη διακειμενικότητα, αλλά μπορείτε να ενθαρρύνετε την περιέργεια. Τα παιδιά δαπανούν πάρα πολύ από τη ζωή τους στο διαδίκτυο, αλλά κάποια από αυτά τα χρόνια μπορούν να δαπανηθούν για την αναζήτηση πολιτιστικών διασυνδέσεων. Όπως προτείνουμε στο άρθρο "Mishmash", ορισμένοι συγγραφείς καλούν τους αναγνώστες να εξερευνήσουν έξω από το κείμενο. Σύντομα, αφού άρχισα να διαβάζω το Yggysy του Pinkwater, μετακόμισα για να καθίσω στον υπολογιστή και να ελέγξω όλα όσα φαινόταν σαν μια υπόθεση που δεν ήξερα. Ελπίζω οι μαθητές να απολαμβάνουν να παίζουν αυτά τα παιχνίδια και με αυτόν τον τρόπο να διευρύνουν τις γνώσεις τους.

10. Παρατηρούμε ότι η λογοτεχνία και η κουλτούρα των παιδιών γενικά έχει απομακρυνθεί από την κύριο αποστολή που τους είχε αποδοθεί κάποτε να διδάσκουν,

να διαμορφώνουν υποκειμενικότητες σύμφωνα με τους κανόνες και να υπηρετούν το κοινώς αποδεκτό κοινωνικό ήθος. Όλο και περισσότερα κείμενα αμφισβήτησης εμφανίζονται, που στοχεύουν στη διαπραγμάτευση ή ακόμα και στην υπονόμηση των κοινωνικών κανόνων. Μπορείτε να μας εξηγήσετε τα χαρακτηριστικά των εν λόγω κειμένων, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς τους;

Οι πολιτισμοί αλλάζουν εξαιτίας των ενστάσεων και των παραβιάσεων. Από το τέλος του 2ου Παγκοσμίου Πολέμου, η παιδική λογοτεχνία προσπάθησε να διαμορφώσει υποκειμενικότητες όχι "σύμφωνα με τους κανόνες" αλλά αμφισβητώντας τους, (ό, τι κι αν είναι) με την παραδοχή ότι είχαν ενστερνιστεί αξίες που οδήγησαν στον πόλεμο. Στη λογοτεχνία της αγγλικής γλώσσας, η εμφάνιση, γύρω στα μέσα του εικοστού αιώνα, της αφήγησης του πρώτου προσώπου και της εσωτερικής εστίασης αποτελούσε μια «ερωτηματική» προσέγγιση των κοινωνικών κανόνων μειώνοντας την εξουσία των ανώνυμων αφηγητών και νομίζω ότι αυτό ήταν το κύριο χαρακτηριστικό τέτοιων κειμένων. Η μυθοπλασία ανέπτυξε έντονο προβληματισμό, αλλά ο περιορισμός είναι ότι έκανε την ηθική και τις αξίες υποκειμενικές και ατομικιστικές. Ο αντι-ανθρωπισμός του μεταστρουκτουραλισμού και του μεταμοντερνισμού φαίνεται να είναι υπεύθυνος για μια γενική απουσία συζήτησης περί ηθικής ή αξιών και η κριτική της παιδικής λογοτεχνίας ακολούθησε το παράδειγμά τους⁴. Από όσο μπορώ να πω, η πρόσφατη μυθοπλασία έχει αποκαταστήσει περισσότερη εξουσία στους αφηγητές. Μια θετική κατεύθυνση στη μελέτη της αξίας είναι η πρόσφατη εμφάνιση «μελετών ευημερίας» στην κοινωνιολογία και, στη συνέχεια, στην κριτική της παιδικής λογοτεχνίας⁵.

11. Η θεωρία του σχήματος και του σεναρίου π.χ. στο άρθρο σας: Schemas and Scripts: Cognitive Instruments and the Representation of Cultural Diversity in Children's Literature -Σχήματα και σεναρία: γνωστικά όργανα και η εκπροσώπηση της πολιτισμικής πολυμορφίας στη παιδική λογοτεχνία) είναι μια επανερχόμενη μεθοδολογία στην οποία καταφεύγετε, για να διερευνήσετε φαινόμενα στη παιδική λογοτεχνία. Μπορείτε να μας διευκρινίσετε τους όρους;

Τα σεναρία και τα σχήματα αντιπροσωπεύουν στερεότυπες και αναμενόμενες πληροφορίες. Ένα σενάριο είναι ένα πλαίσιο αφηγηματικού σκελετού το οποίο, τόσο στη ζωή όσο και στη μυθοπλασία, έχει ενσωματωθεί στη μνήμη. Γνωρίζουμε τι πρέπει να κάνουμε σε ένα σούπερ μάρκετ, επειδή έχουμε ένα σενάριο για αυτό: εντοπίστε ένα καρότσι ή καλάθι, αναζητήστε τις σειρές αγαθών που οργανώνονται με τρόπους που μπορούμε να προβλέψουμε και κάνετε την κατάλληλη επιλογή για πληρωμή και έξοδο.

⁴ Βλέπε: John Stephens. 'Impartiality and Attachment: Ethics and Ecopoeisis in Children's Narrative Texts' *International Research in Children's Literature* 3.2 (2010): 205–216, and references there.

⁵ Π.χ.: Tobia Fattore, Jan Mason, and Elizabeth Watson. *Children's Understandings of Well-being*. Springer, 2016; Adrielle Britten. 'The Family and Adolescent Wellbeing: Alternative Models of Adolescent Growth in the Novels of Judith Clarke'. *International Research in Children's Literature* 7.2 (2014): 165–79.

Αυτό το σενάριο θα λειτουργήσει στις περισσότερες περιοχές του παγκοσμιοποιημένου κόσμου. Μια συγκρίσιμη δομή ισχύει για αφηγηματικές μυθοπλασίες, επομένως αυτό που μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα είναι οι λεπτομέρειες, οι παραλλαγές και οι αποκλίσεις ή, όπως παρατηρεί ο David Herman, η συνειδητοποίηση ότι τα σενάρια επιτρέπουν στους αναγνώστες να κατανοήσουν πώς οι αφηγήσεις «εστιάζουν στο ασυνήθιστο και στο αξιοσημείωτο» (2002 90).⁶ Τα σχήματα αφορούν περισσότερο τα αντικείμενα. Έχουμε ένα σχήμα για έναν κύκνο, π.χ., έτσι ώστε η λέξη θα προκαλέσει μια εικόνα ενός πουλιού με μακρύ λαιμό. Αλλά είναι πιο ενδιαφέρον όταν λειτουργεί με τον αντίθετο τρόπο: ένα κείμενο να προσφέρει μερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός σχηματισμού πουλιών με μακρύ λαιμό, από τα οποία συνάγουμε ένα κύκνο. Η διαδικασία απαιτεί να αναπτύξουμε ένα σχήμα από μερικές – και όχι όλες τις- πληροφορίες και αυτό έχει δύο σημαντικά αποτελέσματα: αφενός, γινόμαστε ενεργοί, διαδραστικοί αναγνώστες, και αφετέρου καταδεικνύει πώς ένα κείμενο είναι πλουσιότερο από τα λεπτομερή του στοιχεία, εξαιτίας του τι οι αναγνώστες προσθέτουν από τις προηγούμενες γνώσεις τους και τη μνήμη των σχημάτων.

12. Μια ακόμα δική σας καινοτομία - πιστεύω- ότι είναι η εστίασή σας στην έρευνα για την παιδική κουλτούρα εκτός της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής, που έχουν μέχρι στιγμής το μερίδιο του λέοντος στον τομέα. Ένα σημαντικό σώμα των γραπτών σας ασχολείται με την ασιατική κουλτούρα (*Subjectivity in Asian Children's Literature and Film* (New York and London, Routledge, 2013) [συντάκτης και συνεισφέρων του Κεφαλαίου 1], ρίχνοντας φως σε έναν σχεδόν άγνωστο πολιτισμικό χώρο. Επιπλέον είστε ο συντάκτης του έργου: *The Routledge Companion to International Children's Literature* (London: Routledge, 2017), το οποίο ευαισθητοποιεί και φέρνει στο φως τις υπο- εξετασμένες και μέχρι στιγμής περιθωριοποιημένες λογοτεχνίες. Αυτή είναι μια απτή απόδειξη της ξεκάθαρης πρόθεσης σας να ασχοληθείτε με τον πολιτισμό χωρίς τον παραμορφωτικό ευρωκεντρικό φακό και να εμπλουτίσετε το πεδίο της παιδικής λογοτεχνίας με μια συγκριτική διάσταση. Παρατηρείτε σημαντικές διαφορές στις τάσεις ανάμεσα στη δυτική και την ασιατική ή άλλες παιδικές λογοτεχνίες ή μήπως η παγκοσμιοποίηση εξαλείφει τις πολιτισμικές διαφορές και επιβάλλει έναν ενιαίο τρόπο σκέψης;

Πρέπει να κάνουμε διάκριση εδώ ανάμεσα στα δημιουργικά και τα κριτικά έργα. Υπάρχει σίγουρα μια ροή επιρροής από τη Δύση προς την Ανατολή στα δημιουργικά έργα, αν και όχι μόνο με έναν τρόπο. Αλλά πόσα έργα των κινέζων συγγραφέων, για παράδειγμα, μπορείτε να αναφέρετε; Η θεωρία είναι ένα άλλο θέμα, καθώς υπάρχει ελάχιστος αποτελεσματικός διάλογος σχετικά με τη λογοτεχνική θεωρία ή την κριτική σε όλα τα πολιτιστικά σύνορα (η εξαίρεση είναι η Ιαπωνία, η οποία επηρεάστηκε υπερβολικά από ένα περιορισμένο φάσμα πρακτικών της Δύσης). Η παγκοσμιοποίηση δεν είχε σχεδόν

⁶ Herman, David. *Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2002.

καμία επίδραση. Ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον φαινόμενο που βρήκα όταν επιμελούμουν το *The Routledge Companion to International Children's Literature* είναι το πόσο λίγο η λατινοαμερικανική κριτική έχει επηρεαστεί από την Ευρώπη (και σχεδόν καθόλου από την αγγλόφωνη κριτική). Στην Εισαγωγή παρουσιάσαμε μια θεωρία της «εθνοποιητικής», η οποία υποστηρίζει ότι εκτός της αγγλοευρωπαϊκής ηγεμονίας, υπάρχουν μοναδικές τοπικές συνδέσεις δημιουργικής λογοτεχνίας και λογοτεχνικής κριτικής. Νομίζω ότι μπορεί να γίνει πολλή δουλειά για να διερευνηθεί αυτή η ιδέα.

13. Στο άρθρο σας *Film Adaptation, Global Film Techniques and Cross-Cultural Viewing* υποστηρίζετε ότι η διασκευή από το χαρτί στην οθόνη έχει ήδη παγκοσμιοποιηθεί και διευκολύνει μια διαπολιτισμική θέαση. Θα μπορούσατε να μας αναφέρετε τις σημαντικές συμβάσεις και τεχνικές που το καθιστούν εφικτό;

Λοιπόν, μπορώ να μιλήσω για μερικά από αυτά, αλλά το άρθρο που αναφέρεστε είναι γεμάτο με λεπτομέρειες και παραδείγματα. Ξεκινάμε με την προϋπόθεση ότι μια ταινία είναι πολύσημη και ότι το κοινό κατασκευάζει το νόημα μέσα από ένα διάλογο ανάμεσα στους τρόπους που σκέφτεται η εκάστοτε κοινωνική ομάδα και τη δομή του κινηματογραφικού κειμένου. Επομένως, μια ταινία δεν είναι ακριβώς η ίδια ταινία για οποιουδήποτε δύο θεατές, και η ποικιλία γίνεται μεγαλύτερη διασχίζοντας τις διάφορες κουλτούρες. Τούτου λεχθέντος, υποστηρίζουμε ότι ένας πυρήνας νοήματος μεταδίδεται από τον έναν πολιτισμό στον άλλον μέσω παγκόσμιων αφηγηματικών συμβάσεων και τυποποιημένων τεχνικών ταινιών. Ρωτήσατε νωρίτερα για το «σενάριο» και επιστρέφω στην ιδέα εδώ. Μια ταινία για παιδιά χαρακτηρίζεται από τέσσερα ή πέντε στοιχεία που περιλαμβάνουν ένα σενάριο που εμφανίζεται παγκοσμίως.

Ενώ οι κοινωνικές οικολογίες της παιδικής ηλικίας διαφέρουν μεταξύ των πολιτισμών, το σενάριο πρέπει να διευκολύνει τη διέλευση των συνόρων:

- 1) ο αφηγηματικός άξονας της ταινίας είναι γραμμικός και χρονολογικός. Περιλαμβάνει μικρή αναδρομική ύλη και μπορεί να ανακατασκευαστεί ως διακριτά επεισόδια
- 2) το παιδί και η οπτική του παιδιού είναι κεντρικά στην εστίαση της ταινίας και οι ενήλικες χαρακτήρες τείνουν να είναι καρικατούρες ή μελοδραματικές μορφές.
- 3) (αυτό το στοιχείο είναι προαιρετικό), ένας σημαντικός ρόλος αποδίδεται σε ένα μη ανθρώπινο ζώο
- 4) ένας κύριος χαρακτήρας μαθαίνει να αναλαμβάνει την ευθύνη για τις πράξεις του και να δείχνει την εκτίμησή του για τους άλλους
- 5) ένας χαρακτήρας μαθαίνει ότι η φιλία είναι σημαντική και ξεπερνά τα κοινωνικά όρια.

Τα διάφορα συστατικά αυτού του σεναρίου θα βοηθήσουν την ταινία να γίνει γνωστή, ακόμη και όταν οι ρυθμίσεις και οι πολιτιστικές πρακτικές είναι εξωτικές.

Μια δεύτερη αφηγηματική σύμβαση είναι ότι οι ταινίες κάνουν εκτεταμένη χρήση των εννοιολογικών μεταφορών και των μετωνυμιών. Οι εννοιολογικές μεταφορές περιλαμβάνουν τη χρήση των φυσικών εμπειριών ως μεταφορών με αφηρημένη σημασία. Μια οπτική αναπαράσταση της φυσικής απόστασης μεταξύ των χαρακτήρων μπορεί έτσι να λειτουργήσει ως μια μεταφορά για κοινωνική ή συναισθηματική απόσταση. Οι εννοιολογικές μεταφορές είναι πτυχές της ανθρώπινης γνώσης και δεν είναι εξαρτώνται από συγκεκριμένο πολιτισμό, αλλά περνούν από το φιλμ στον θεατή χωρίς να χρειάζονται συνειδητή αναγνώριση. Οι φιλμικές μετωνυμίες είναι εικόνες που έχουν τόσο μια γραμματική αφηγηματική λειτουργία όσο και μια εικονιστική λειτουργία, όπως όταν ένα σαραβαλιασμένο αυτοκίνητο σημαίνει επίσης μια καταρρακωμένη ζωή. Η μετωνυμία διατηρεί μια βαθύτερη σημασία, ενώ απαιτεί μικρή ή καθόλου δραστηριότητα αποκωδικοποίησης από τους θεατές, και ως εκ τούτου προάγει την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των πολιτισμών.

Ανέφερα τη χρήση τυποποιημένων τεχνικών ταινιών, αλλά δεν νομίζω ότι απαιτούν πολλές εξηγήσεις. Αυτό που έχω στο μυαλό μου είναι οι τεχνικές όπως η παρακολούθηση πυροβολισμών, τα ζουμ, οι κοντινές λήψεις, ο πυροβολισμός με σπλισμό, το ύψος της κάμερας και η γωνία της κάμερας, η διάλυση, οι μακρές λήψεις και οι σύντομες λήψεις, η φωνή, κ.ο.κ. Δεν νομίζω ότι το νεανικό κοινό γνωρίζει ιδιαίτερα αυτές τις τεχνικές, αλλά αποτελούν μια κινηματογραφική γλώσσα κοινή για τον κινηματογράφο σε οποιοδήποτε μέρος του κόσμου και κάνουν μια ταινία δυναμικά καθολικά προσβάσιμη.

14. Επίσης τολμήσατε να αγγίξετε και να διερευνήσετε ένα άλλο σχεδόν αχαρτογράφητο πεδίο, τουλάχιστον όσον αφορά την παιδική κουλτούρα, αυτό που αφορά στις αναπαραστάσεις της αρρενωπότητας, αμφισβητώντας τον τρόπο με τον οποίο κυριαρχούν τα εννοιολογικά σχήματα και οι συμβάσεις (Συντάκτης και συγγραφέας τριών κεφαλαίων στο *Ways of Being Male: Representing Masculinities in Children's Literature and Film* (Routledge, 2002)/ 'The Female Gaze and the Construction of Masculinity in Teen Magazines and Adolescent Fiction' in Robin Pope (ed.) *Children's Literature Matters* ACLAR 2001). Αγκαλιάζει η παιδική κουλτούρα νέα μοντέλα ανδροπρέπειας; Έχει αναπτύξει μια λιγότερο αυστηρή και πολιτικά ορθή αλλά πιο ρεαλιστική και πολυδιάστατη έννοια της αρρενωπότητας;

Υπήρξε λίγο περισσότερη προσοχή στο θέμα της αρρενωπότητας, αφού το *Ways of Being Male* δημοσιεύθηκε, αλλά όχι αρκετή. Τότε (2002), οι μελέτες για το φύλο σήμαιναν την κατανόηση του κοινωνικού τρόπου κατασκευής του γυναικείου φύλου, ενώ τα αγόρια απλά υπήρχαν, αν και το έργο της Connell στην κοινωνιολογία είχε ήδη εισαγάγει την έννοια της ηγεμονικής αρρενωπότητας. Στη παιδική λογοτεχνία η αρρενωπότητα έγινε ζήτημα κατά τη δεκαετία του 1990, αλλά η κριτική δεν προσπάθησε να αντιμετωπίσει τις μεταβαλλόμενες παραστάσεις. Δεν υπήρχε πραγματικά ένα εννοιολογικό πλαίσιο για να γίνει αυτό και υπήρχαν λίγοι δυναμικοί συνεισφέροντες στο *Ways of Being Male*. Το έργο είχε έναν ασυνήθιστα μεγάλο αριθμό προσκεκλημένων συγγραφέων που δεν ανταποκρίθηκαν- 25%, στην πραγματικότητα-. Είχα προγραμματίσει να γράψω μόνο ένα κεφάλαιο, αλλά τελικά έπρεπε να γράψω περισσότερα και να βρω νέους συνεργάτες,

καθώς εμφανίστηκαν κενά και το σχέδιο άλλαξε σχήμα. Ήταν μια ενδιαφέρουσα διαδικασία και νομίζω ότι ο τόμος επωφελήθηκε από τους μετασχηματισμούς του.

Στο κεφάλαιο που συνυπογράψαμε με τον Rolf Romören παρουσιάσαμε την ιδέα αυτού που ονομάσαμε "μετωνυμική διαμόρφωση", μια στρατηγική που παρατηρήσαμε, η οποία αντιπαραθέτει διαφορετικά σχήματα ανδρισμού μέσα σε ένα λογοτεχνικό έργο: αντιπαραθέση μεταξύ διαφόρων αναπαραστάσεων της ηγεμονικής αρρενωπότητας και μίας πιο μαλακής τρόπου τινά αρρενωπότητας. Η ιδέα δεν έχει επικριθεί, αλλά νομίζω ότι είναι πολύ εμφανής στη μυθιστοριογραφία για νέους. Πρόσφατα έγραψα για το *Five Flavors of Dumb* (2010) του Antony John, στο οποίο ένα κορίτσι μανατζάρει μια ροκ μπάντα γυμνασίου. Η μουσική είναι μια χρήσιμη εστίαση για την εκπροσώπηση της αρρενωπότητας επειδή, όπως και σε αυτό το μυθιστόρημα, επιτρέπει μια αντίθεση ανάμεσα στην αρρενωπότητα που είναι υψηλή στον ναρκισσισμό και χαμηλή σε σχέση με τους άλλους και την αρρενωπότητα που είναι δημιουργική και καλλιεργεί τις ικανότητες των άλλων. Σε αυτό το μυθιστόρημα ο ναρκισσιστής θεωρεί επίσης τα κορίτσια ως αντικείμενα εκμετάλλευσης, ενώ οι υπόλοιποι προσφέρουν στα συνομήλικά τους κορίτσια συντροφιά και συμπάθεια. Το μυθιστόρημα δεν θεματοποιεί ιδιαίτερα τον ανδρισμό, αλλά υποδεικνύει πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαφορετικές εκδοχές της αρρενωπότητας ως μέρος της διαμόρφωσης της υπόθεσης. Εντούτοις, δεδομένου ότι δίνει προνομιακή θέση στον ανδρισμό που είναι ευαίσθητος, ενσυναισθητικός και δημιουργικός, αποτελεί ένδειξη του πώς η μυθοπλασία για νέους αναγνώστες τώρα δείχνει πλέον προτίμηση για αυτό το είδος αρρενωπότητας.

15. Ο φεμινισμός προσπάθησε να αναδείξει τις διαφορές των γυναικών και των κοριτσιών ως δικαίωμα υπεράσπισης και όχι ως ελάττωμα ή μειονέκτημα σε σχέση με το ανδρικό ιδεώδες. Στο άρθρο σας «Transcultural Adaptation of Feature Films: South Korea's *My Sassy Girl* and its Remakes» *Adaptation* 11.1 (2018): 75–95 [με τη Sung-Ae Lee] αναφέρεστε στις μεταφεμινιστικές τάσεις. Ο μεταφεμινισμός είναι μια λανθάνουσα επιστροφή στη συντηρητική κανονικότητα; Είναι η ανασταλτική συμπεριφορά για τα κορίτσια στα πρόσφατα κείμενα για παιδιά μόνο μια παρένθεση; Μήπως τα κορίτσια «ανέρχονται» μόνο για να «κατακρημνιστούν» ξανά;

Δεν νομίζω ότι μπορεί να είναι τόσο απλό. Το πλαίσιο είναι μισός αιώνας πολιτισμικής αμφισβήτησης (αν και επεκτείνεται πολύ πιο πίσω), και αυτή η αμφισβήτηση δεν τελειώνει ποτέ, επειδή εμπλέκεται σε ανταγωνιστικές ιδεολογίες και τομείς ίδιων συμφερόντων. Όπως όλα τα «μετά», το «μετά» στον μετα-φεμινισμό μπορεί να σημαίνει ότι ο φεμινισμός τελείωσε ή ακόμα ότι ο φεμινισμός επέτρεψε τις τρέχουσες πρακτικές. Οι δύο θέσεις αντιπαρατίθενται στον δημόσιο πολιτιστικό διάλογο.

Αυτό που είχαμε κατά νου στο άρθρο ήταν κάτι σαν το επιχείρημα της Angela McRobbie (2007) ότι «τα στοιχεία του σύγχρονου λαϊκού πολιτισμού υπονομεύουν τον φεμινισμό που επιτεύχθηκε στη δεκαετία του 1970 και του '80, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζουν μια καλά ενημερωμένη και με καλές προθέσεις ανταπόκριση στον φεμινισμό». Όπως και η McRobbie, η Rosalind Gill (2008) υποστηρίζει επίσης ότι ο μετα-φεμινισμός υποθέτει

ότι η γυναικεία ισότητα έχει επιτευχθεί και υπονομεύει την πολιτική σημασία του φεμινισμού, εφαρμόζοντας μια ρητορική με βάση τις επιλογές των αναγκών και των επιθυμιών των γυναικών. Η Gill (2008) υποστηρίζει, και νομίζω ότι έχει δίκιο, ότι "το πολιτιστικό φυσικό περιβάλλον των εικόνων μπορεί να χειραγωγήσει, να ρυθμίσει και να διαμορφώσει υποκειμενικότητα" αλλά ότι είναι επίσης δυνατή η αντίσταση. Αμφισβητεί την εγκυρότητα της απεικόνισης των νέων γυναικών ως άνευ περιορισμών και με ελεύθερη επιλογή, διότι "απλώς αυτή η απεικόνιση παρακάμπτει όλα τα δύσκολα και περίπλοκα ερωτήματα αναφορικά με τη σχέση μεταξύ πολιτισμών και υποκειμενικότητας- το πώς για παράδειγμα εσωτερικοποιούνται τα κοινωνικά κατασκευασμένα ιδεώδη ομορφιάς ή σεξουαλικότητας και μετατρέπονται σε δικά μας, δηλαδή, πραγματικά, αληθινά, αυθεντικά, βαθιά δικά μας, απαλείφοντας τα ίχνη της εξωτερικής επιβολής τους" (436). Το επιχείρημα είναι παρόμοιο με τη θεωρία της συμπεριφοράς των φύλων που αναπτύχθηκε από την Judith Butler. Το άρθρο «Culture and Subjectivity» της Gill⁷ είναι ένα καταπληκτικό κείμενο, το οποίο συνιστώ ανεπιφύλακτα σε όσους ενδιαφέρονται για τη σχέση μεταξύ πολιτισμού και φύλου και που θα ήθελαν να διερευνήσουν την ενσωμάτωση του μετα-φεμινισμού στη συζήτηση. Η Gill ασχολείται με τη λειτουργία της διαφήμισης στην αναδιαμόρφωση της υποκειμενικότητας, αλλά μια προσεκτική ανάγνωση μπορεί να ενθαρρύνει την ανάλυση του πώς η μυθοπλασία προσφέρει νέα μοντέλα υποκειμενικότητας. Δεν νομίζω ότι το θέμα του μετα-φεμινισμού στα παιδικά κείμενα έχει εξεταστεί πολύ, αν και υπάρχει μια εξαιρετική μελέτη της *Disney Princess* από την Caroline Ferris Leader⁸. Έτσι, επανέρχομαι στο ερώτημά σας: «τα κορίτσια «ανέρχονται» μόνο για να «κατακρημνιστούν» ζανά;» Ναι, αλλά πια όχι τόσο βαθιά, αλλά τόσο, όσο να μπορούν να ζανασηκωθούν.

16. Οι μύθοι, τα παραμύθια, οι φανταστικές αφηγήσεις, με την πρώτη ματιά, φαίνεται να μην έχουν καμία αναφορά σε ή πρακτική αντιστοιχία με τον πραγματικό κόσμο. Πιστεύετε ότι μπορούν να είναι χρήσιμο πεδίο για να συζητήσουν σοβαρά θέματα / προβλήματα του πραγματικού κόσμου;

*Ναι φυσικά. Οι αφηγήσεις απηγούν πιθανά μοντέλα συμπεριφοράς και δεν χρειάζεται να είναι ρεαλιστικές για να το κάνουν αυτό. Τα παραμύθια αποτελούν πεδίο διαμάχης από τη δεκαετία του '70 λόγω των αναπαραστάσεων των γυναικών και των κοριτσιών σε αυτά, με την υπόθεση ότι τα παιδιά- καταναλωτές ενστερνίζονται ορισμένες απόψεις της θηλυκότητας από αυτά. Τα μοτίβα των φύλων στα παραμύθια έγιναν έτσι ένας ιδιαίτερος στόχος στις διασκευές, με ανατροπές ρόλων και άλλες αλλαγές στις ιστορίες. Από την άλλη πλευρά, η βιομηχανία *Disney Princess* - μία από τις πιο κερδοφόρες εταιρείες*

⁷ Rosalind Gill. "Culture and Subjectivity in Neoliberal and Postfeminist times." *Subjectivity* 25 (2008): 432–445; Rosalind Gill. "Post-Feminist Media Culture: Elements of a Sensibility." *European Journal of Cultural Studies* 10.2 (2007): 146–166; Angela McRobbie. "Post-feminism and Popular Culture" *Feminist Media Studies* 4.3 (2004): 255-264

⁸ Caroline Ferris Leader (2018) "Magical Manes and Untamable Tresses: (En)coding Computer-animated Hair for the Post-feminist *Disney Princess*", *Feminist Media Studies*, 18.6 (2018): 1086-1101.

παγκοσμίως - προσφέρει εκδόσεις των παλιών μοντέλων των παραμυθιών με αποχρώσεις μετα-φεμινισμού. Η δομή πολλών λαϊκών παραμυθιών συμπίπτει με ένα παραδειγματικό *makeover* (ριζική αλλαγή) που, σύμφωνα με την Gill (2008), αντανακλά τη μετα-φεμινιστική κουλτούρα των μέσων ενημέρωσης: «Αυτό απαιτεί από τους ανθρώπους (κυρίως τις γυναίκες) να πιστέψουν αρχικά ότι αυτές ή η ζωή τους είναι ελλιπής ή εσφαλμένη κατά κάποιον τρόπο, ότι είναι επιδεκτική αλλαγής ή μετασχηματισμού" (441). Μια χαρακτηριστική δομή ενός παραμυθιού είναι να ξεκινήσει με τον πρωταγωνιστή του σε μια κατάσταση έλλειψης και στη συνέχεια να εξελιχθεί η πρόοδος του σε μια κατάσταση αφθονίας - το ισχύον σενάριο προβλέπει το σενάριο του *makeover*. Υποστηρίζω αυτές τις τάσεις σε ένα άρθρο μου, που δημοσιεύθηκε ήδη από το 1999: "Το παραδειγματικό υπόδειγμα για *makeovers* είναι η Σταχτοπούτα και ακριβώς όπως η Σταχτοπούτα του Perrault μεταμορφώνεται από το κορίτσι της κουζίνας σε κυρία του Παλατιού από την παρέμβαση της νεραϊδογονάς της, έτσι και μια σύγχρονη Σταχτοπούτα μπορεί να υποβληθεί σε μετασχηματισμό υπό την καθοδήγηση ή επίβλεψη των συνομηλίκων της ή μέσω μιας διαδικασίας αυτοαναδιαμόρφωσης" (5)⁹.

Εκείνη την εποχή υποστήριζα ότι τα κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας προσέγγισαν τα *makeovers* με αμφισβήτηση, αλλά δεν είμαι βέβαιος ότι αυτό εξακολουθεί να συμβαίνει. Η λογοτεχνία αποτελεί από καιρό πηγή απεικόνισης ισχυρών, δραστήριων ηρωίδων - δεν δημιουργούνται για να γίνουν πρότυπα για μίμηση, αλλά για να εκφράσουν θετικές εκδοχές της γυναικείας υποκειμενικότητας. Υπήρξε μια ιαπωνική σειρά *anime* που ονομαζόταν *Spice και Wolf* που παρήχθη πριν από λίγα χρόνια. Μια κάπως εκκεντρική ιστορία για τις περιπέτειες ενός νεαρού έμπορου και του μη ανθρώπινου συντρόφου του (ενός εκτοπισμένου προστατευτικού πνεύματος) που αφορούσε ουσιαστικά την άνοδο του καπιταλισμού στην Ύστερη Μεσαιωνική / Πρώιμη Νεότερη εποχή, την αργυρώνητη χριστιανική εκκλησία, που υπέκυψε στον καπιταλισμό, την Ιερά Εξέταση και την εξάλειψη της εγχώριας πνευματικότητας. Πολύ περίεργο μίγμα για φαντασία *anime*...

17. Πιστεύετε ότι η επιστροφή σε πιο συντηρητικές ιδεολογίες που εντοπίζονται στα κείμενα των παιδιών είναι μια αντίδραση σε παγκόσμια πολιτικά ζητήματα και αν ναι, μπορείτε να μας δώσετε κάποια παραδείγματα; Είναι αυτό μια πτυχή της επιρροής της Νέας Τάξης Πραγμάτων στη παιδική λογοτεχνία; Καταλαβαίνω ότι αυτό είναι πολύ μεγάλο θέμα για να συζητηθεί στο πλαίσιο μιας συνέντευξης και δύσκολα θα μπορούσε να περιοριστεί σε μια σύντομη απάντηση, αλλά θα μπορούσατε να προσπαθήσετε να μας δώσετε ένα περίγραμμα;

Η βάση του *New World Orders in Contemporary Children's Literature* είναι η παρατήρηση ότι οι βασικές πτυχές του κόσμου είχαν αλλάξει στα τέλη της δεκαετίας του 1980: η κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης και το τέλος του Ψυχρού Πολέμου, το τέλος της ισορροπίας δυνάμεων μεταξύ της Σοβιετικής Ένωσης και της Δύσης, η αντικατάσταση του πυρηνικού πολέμου ως η πιο πειστική απειλή για τον κόσμο από την

⁹ "Constructions of Female Selves in Adolescent Fiction: Makeovers as Metonym", *Papers: Explorations into Children's Literature*, 9.1 (1999): 5-13.

υπερθέρμανση του πλανήτη και την περιβαλλοντική καταστροφή, το τέλος του απαρτχάιντ κ.ο.κ. Η συνέπεια ήταν ότι το είδος «αποκαλυπτικής» (μετακαταστροφικής) μυθιστοριογραφίας, που είχε εισαχθεί στην παιδική λογοτεχνία στα τέλη της δεκαετίας του '60, πήρε διαφορετικές κατευθύνσεις για να υποδείξει ότι τα σημερινά ιδεολογικά συστήματα έχασαν την ερμηνευτική τους δύναμη, με όρους κοινωνικών (συμπεριλαμβανομένων των φύλων), εθνικών, πολιτικών και θρησκευτικών θεσμών και πρακτικών.

Αυτή η λογοτεχνία ανταποκρινόταν στην παγκόσμια πολιτική εγρήγορση απέναντι στην πιθανότητα να χρειαστεί να αναπτυχθεί μια Νέα Παγκόσμια Τάξη για να αποτρέψει τον κόσμο από το να διολισθήσει σε χάος. Όταν ξεκινήσαμε να διερευνάμε τον αντίκτυπο της έννοιας της νέας παγκόσμιας τάξης στη παιδική λογοτεχνία, διαπιστώσαμε ότι με εκπληκτική ταχύτητα διαπέρασε σχεδόν κάθε είδος, την υποθετική φανταστική μυθοπλασία, τον σύγχρονο ρεαλισμό, την ιστορική μυθοπλασία, τα εικονογραφημένα βιβλία και τις ταινίες. Τα θεματικά πεδία περιλαμβάνουν την παγκοσμιοποίηση, την μετα-αποικιοκρατική εποχή, τον περιβαλλοντισμό, τις καταπιεστικές και απελευθερωτικές κοινότητες, μια αναθεωρημένη αντίληψη της οικογένειας αλλά και μετα-ανθρώπινες καταστάσεις (cyborgs, εικονική πραγματικότητα, κλωνοποίηση και γενετική μηχανική). Οι μεθοδολογίες προέρχονται από τις ουτοπικές μελέτες, τη λογοτεχνική θεωρία, την πολιτισμική γεωγραφία και τις περιβαλλοντικές μελέτες, μεταξύ άλλων.

Για να αναφερθώ στην ερώτησή σας εάν η επιστροφή σε πιο συντηρητικές ιδεολογίες που εντοπίζονται στα κείμενα των παιδιών είναι μια αντίδραση σε παγκόσμια πολιτικά ζητήματα, θα έλεγα ότι είναι. Στο *New World Orders in Contemporary Children's Literature* καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι οι συγγραφείς της ουτοπικής φαντασίας για τα παιδιά έχουν την τάση να μην φαντάζονται ριζικά διαφορετικές εκδοχές του μέλλοντος. Αυτός ο συντηρητισμός οφείλεται εν μέρει στην τάση των συγγραφέων να λειτουργούν εντός αποδεκτών ιδεολογικών πλαισίων ως κανονικών στις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες (σελ. 184), οπότε όταν το «φυσιολογικό» στρέφεται προς τον συντηρητισμό, το έδαφος της κοινωνικής κριτικής μετατοπίζεται ανάλογα. Οι απαντήσεις στις κοινωνικές αντιλήψεις που αντιτίθενται στην ατομικότητα, οι προοδευτικές σχέσεις μεταξύ των φύλων και οι ισότιμες κοινωνικές πρακτικές, για παράδειγμα, καταλήγουν να βασίζονται σε παραδοσιακές και όχι ριζοσπαστικές εναλλακτικές λύσεις.

18. Αναφέρετε ότι οι ιδεολογίες της πολυπολιτισμικότητας υποστηρίχτηκαν με μεγάλη προβολή και αισιοδοξία στη δυτική παιδική λογοτεχνία κατά το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα. Υποστηρίζετε επίσης ότι η πολυπολιτισμικότητα σήμερα ως χαρακτηριστικό της παιδικής λογοτεχνίας έχει υποχωρήσει και έχει αντικατασταθεί από μια θεωρία της ενσωμάτωσης και εναρμόνισης. Στο άρθρο σας "«Positioning Otherness»" παρατηρείτε ότι, ενώ η αυστραλιανή κοινωνία εξακολουθεί να διαφοροποιείται πολιτιστικά, ζει σε μία μετα- πολυπολιτισμική εποχή. Γιατί νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό και ποιος πιστεύετε ότι είναι ο κοινωνικός αντίκτυπος αυτής της αλλαγής;

Πιθανώς οι κύριοι παράγοντες στη μείωση της απήχησης της ιδέας της πολυπολιτισμικότητας είναι η "παράνομη" μετανάστευση και η οικονομική αβεβαιότητα. Οι περισσότερες χώρες ελέγχουν τη μετανάστευση - ποιοι άνθρωποι και πόσοι εισρέουν. Καταρχήν, ένας αυξανόμενος πληθυσμός προωθεί μια αναπτυσσόμενη οικονομία και όταν το ποσοστό γεννήσεων μιας κοινωνίας πέσει κάτω από το επιτρεπτό όριο, όπως συμβαίνει σε ολόκληρη την Ευρώπη και την Ανατολική Ασία, η ενδεχόμενη οικονομική ύφεση είναι αναπόφευκτη, αλλά αυτό μπορεί να αποτραπεί με τη μετανάστευση. Δεν είναι δύσκολο, ωστόσο, να υποστηρίξουμε ότι οι μετανάστες απειλούν τη δουλειά των εγκατεστημένων ομάδων ή ότι τα διαφορετικά τους έθιμα απειλούν να υπονομεύσουν τον παραδοσιακό τρόπο ζωής και τον πολιτισμό μιας χώρας, όπως κάνουν οι ακροδεξιές ομάδες. Ένα πολιτικό κόμμα στην άκρα δεξιά που προσελκύει σημαντικό αριθμό ψήφων επιτρέπει στα μεγάλα συντηρητικά κόμματα να μεταφέρουν τις πολιτικές τους προς τα δεξιά χωρίς να φαίνονται ακραίες.

Αυτό συνέβη στην Αυστραλία τη δεκαετία του 1990 και τα συμπτώματα ήταν η κατάργηση του Γραφείου Πολυπολιτισμικών Υποθέσεων και η διακοπή του Βραβείου Πολυπολιτισμικής Παιδικής Λογοτεχνίας. Διεξήχθησαν εκλογές για το θέμα της παράνομης μετανάστευσης και οι συντηρητικές κυβερνήσεις εφηύραν κρίσεις για την πυροδότηση της ξενοφοβίας. Η χώρα δεν ήταν λιγότερο πολυπολιτισμική, αλλά εξαφανίστηκε αθόρυβα η έννοια ως πολιτική και ως δημόσιος λόγος. Ως εκ τούτου, τα σχολεία υιοθέτησαν την «Ημέρα της Αρμονίας» αντί της «Πολυπολιτισμικής Ημέρας» - και υπέστησαν μεγάλη επίθεση από τη δεξιά διότι προωθούσαν την πολυπολιτισμικότητα και εξ ου απειλούσαν τις αυστραλιανές αξίες. Οι συγγραφείς των παιδικών βιβλίων έστρεψαν την προσοχή σε συζητήσεις σχετικά με τη μεταχείριση των προσφύγων.

Είναι δύσκολο να προβλεφθεί ποιος θα είναι ο μακροπρόθεσμος κοινωνικός αντίκτυπος. Όπως είπα, η Αυστραλία δεν είναι λιγότερο πολυπολιτισμική επειδή δεν μιλάει γι 'αυτό το θέμα και απέχει μόνο μερικά χρόνια από το σημείο όπου η αγγλο-κελτική πλειοψηφία θα γίνει μειοψηφία (αλλά εξακολουθεί να είναι η μεγαλύτερη ομάδα). Υπάρχουν περίπου 150 διαφορετικές εθνικότητες στην Αυστραλία (οι Ελληνοαυστραλοί π.χ. είναι η έβδομη μεγαλύτερη εθνοτική ομάδα και αφορά σε όσους γεννιούνται στην Ελλάδα ή έχουν τουλάχιστον έναν γονέα ή παππού που έζησε εκεί. Είναι επίσης η μεγαλύτερη ελληνική κοινότητα στον κόσμο εκτός Ελλάδας και περίπου οι μισοί ζουν στη Μελβούρνη.) Ορισμένες εθνοτικές ομάδες είναι οι ίδιες πολιτικά συντηρητικές, φυσικά. Στην εκλογική περιφέρεια που ζω, το συντηρητικό κόμμα κατέχει την εξουσία εξαιτίας ενός μεγάλου αριθμού κινέζων ψηφοφόρων, που ενδιαφέρονται για την οικονομία και όχι για τον πολυπολιτισμό, και συνδέουν τα κόμματα που ρέπουν προς τα αριστερά με τον κομμουνισμό. Η μετανάστευση είναι και πάλι ένα ζήτημα στις ομοσπονδιακές εκλογές που πρόκειται να συμβούν στην Αυστραλία αυτόν το μήνα (η συνέντευξη έγινε τον Μάιο του 2019), αλλά το επίκεντρο είναι ο πληθυσμός των μεγάλων πόλεων που αναπτύσσεται πολύ γρήγορα και οι υποδομές που δεν συμβαδίζουν με τον ρυθμό ανάπτυξής του - και το βιώνουμε καθημερινά ως κυκλοφοριακή συμφόρηση-. Δεν είμαι βέβαιος ότι η μετανάστευση είναι η κύρια αιτία - η αποτυχία των κυβερνήσεων να αποκεντρώσουν τις θέσεις εργασίας και τις υπηρεσίες (όπως τα νοσοκομεία) ενθαρρύνει τους ανθρώπους να

ζουν στις μεγάλες πόλεις. Το Σύνδεσμο έχει περίπου δύο εκατομμύρια περισσότερους ανθρώπους από την Αθήνα.

Η παιδική /νεανική λογοτεχνία για την πολυπολιτισμικότητα και στη συνέχεια για τους πρόσφυγες έδωσε ένα σημαντικό σώμα έργων, αν και δεν ήταν μεγάλο σε ποσότητα. Είναι πιθανό να εξαφανιστεί εντελώς εάν οι περιστάσεις, όπως η αλλαγή της κυβέρνησης και συνεπώς η πολιτική θεωρήσει ότι δεν υπάρχει πλέον ακροατήριο.

19. Είναι γνωστό ότι ανεξάρτητα από το πόσο υπερφορτωμένο μπορεί να είναι το πρόγραμμά σας ή σε πόσα πρότζεκτ μπορεί να πρέπει να ανταποκριθείτε και ακόμα περισσότερο, παρά την υψηλή θέση σας στην ακαδημαϊκή ιεραρχία και την παγκόσμια αναγνώρισή σας, είστε εξαιρετικά γενναιόδωρος και πάντα αφιερώνετε χρόνο και ενέργεια για να καθοδηγήσετε νέους ερευνητές, να συνεργαστείτε με άλλους, να δώσετε τις πολύτιμες συμβουλές σας σε οποιονδήποτε έχει ανάγκη και - από καιρό σε καιρό - να δώσετε και συνεντεύξεις, όπως στην περίπτωση μου. Πιστεύω ότι η προσωπικότητά σας τόσο διορατική, ανοιχτή και ανεπιτήδευτη ήταν το βασικό συστατικό των επιτυχημένων συνταγών κάθε συνεργασίας που κάνατε. Αντιμετωπίσατε δυσκολίες κατά τη διάρκεια τέτοιων συνεργασιών; Πιστεύετε ότι ο τομέας της έρευνας σας επωφελήθηκε;

Σπάνια είχα κάποια προβλήματα με συνεργασίες. Κάποτε στο παρελθόν μια συν-συγγραφέας απέτυχε να κάνει το μερίδιό της δουλειάς της, γι 'αυτό και δεν συνεργαστήκαμε ξανά μαζί. Διαφορετικά είναι πρόκληση να συνεργάζεσαι με κάποιον διαφορετικού φύλου, διαφορετικής εθνικότητας, διαφορετικής ηλικιακής ομάδας. Κάθε άνθρωπος φέρνει μια σειρά προοπτικών σε μια δουλειά. Ένας κριτικός του New World Orders έγραψε: «Αρχίζει να φαίνεται ότι δεν υπάρχει τίποτα που, συνεργαζόμενοι μαζί, αυτοί οι τέσσερις συγγραφείς δεν έχουν διαβάσει» και αυτό είναι ένα μεγάλο πλεονέκτημα κάθε συν-συγγραφής: υπάρχουν δουλειές που είναι πολύ μεγάλες για έναν μόνο ερευνητή. Η συνεργασία επιτρέπει επίσης τη συγκριτική ματιά στη λογοτεχνία άλλων γλωσσών (και πολιτισμών) που δεν γνωρίζω. Και μπορεί ακόμα να σταματήσει κάποιον από το να λείπει ανοησίες (θυμάμαι ευτυχώς μια γυναίκα συν-συγγραφέα, που κοιτάζοντας μια πρόταση που μόλις είχα πληκτρολογήσει είπε: "Μόνο ένας άνθρωπος θα μπορούσε να έχει γράψει κάτι τέτοιο!" Διαγραφή, διαγραφή, διαγραφή»). Επομένως, δεν έχω καμία αμφιβολία ότι ο τομέας της έρευνας μου έχει ωφεληθεί πολύ από αυτήν τη διαδικασία.

20. Αισθάνομαι υποχρεωμένη να σας εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου για την ευγένεια, τη σεμνότητα και την ευπρέπεια σας και να σας πω ότι δεν είναι μόνο η μεγάλη συμβολή σας στη παιδική λογοτεχνία που θαυμάζω, αλλά και η "haecceitas" σας (δανείστηκα τη λέξη από το βιβλίο σας New World Orders) δηλαδή τον πραγματικό βαθύτερο εαυτό σας, ο οποίος είναι αναμφίβολα συναρπαστικός, ένα πρότυπο προς μίμηση. Είναι τιμή μου που είχα την ευκαιρία να συνομιλήσω μαζί σας.

Εγώ σας ευχαριστώ. Ήταν ευχαρίστηση μου!

Επιλεγμένες εκδόσεις από το 1990

Βιβλία

The Routledge Companion to International Children's Literature (New York and London, Routledge, 2018)

Subjectivity in Asian Children's Literature and Film (New York and London, Routledge, 2013) [editor and contributor of Chapter 1]

New World Orders in Contemporary Children's Literature (Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan, 2008) [with Clare Bradford, Kerry Mallan, and Robyn McCallum]

Ways of Being Male: Representing Masculinities in Children's Literature and Film. (New York: Routledge, 2002) [editor and contributor of/to three chapters]

Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature (New York: Garland Publishing, 1998 [with Robyn McCallum]

From Picture Book to Literary Theory, edited with Ken Watson (Sydney: St Clair Press, 1994)

Language and Ideology in Children's Fiction (London and New York: Longman, 1992)

Κεφάλαια σε βιβλία

«Representations of Place in Australian Children's Picture Books», pages 97-118 in Maria Nikolajeva (ed), *Voices from Far Away. Current Trends in International Children's Literature Research* (Stockholm: Center for the Study of Childhood Culture, 1994)

«Children's Literature, Interdisciplinarity and Cultural Studies», pages 161-79 in Clare Bradford (ed.) *Writing the Australian Child*. Perth: University of Western Australia Press, 1996

«'Is This the Promised End...?': Fin de Siècle Mentality and Children's Literature» in Sandra Beckett (ed) *Reflections of Change* (Westport, Connecticut: Greenwood Press, 1997)

«Unbronzing the Aussie: Heroes and SNAGs in Fiction and Television for Australian Adolescents», in *A Necessary Fantasy: The Heroic Figure in Children's Popular Culture*, ed. Dudley Jones and Tony Watkins (New York: Garland Publishing, 1999) [with Robyn McCallum]

«Discourses of Femininity and the Intertextual Construction of Feminist Reading Positions» in *Girls, Boys, Books, Toys: Gender in Children's Literature and Culture*, ed. Beverly Clark and Margaret Higonnet (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1999), pages 130-141 [with Robyn McCallum]

«Continuity, Fissure, or Dysfunction? From Settler Society to Multicultural Society in Australian Fiction», in Roderick McGillis (ed.) *Voices of the Other: Colonial and Postcolonial Children's Literature*. New York and London: Garland Publishing, 1999, pages 55-70

«Maintaining Distinctions: Realism, Voice, and Subject Position in Australian Young Adult Fiction», in Sandra Beckett (ed.) *Transcending Boundaries: Writing for a Dual Audience of Children and Adults*. New York and London: Garland Publishing, 1999, pages 183-198.

«Questions of «What» and «Where,» and Contexts of «Meaning» for The Mouse and his Child in the Late Twentieth Century», in Alida Allison (ed.) *Russell Hoban/Forty Years: Essays on his Writing for Children* (New York and London: Garland Publishing, 2000)

«Writing by Children, Writing for Children: Schema Theory, Narrative Discourse and Ideology» in Geoff Bull and Michele Anstey (eds.) *Crossing the Boundaries*. Frenchs Forest: Prentice Hall, 2000, pages 237-248

«‘There are Worse Things than Ghosts’: Reworking Horror Chronotopes in Australian Children's Fiction» in A.E. Gavin and C. Routledge (eds.), *Mystery in Children's Literature: From the Rational to the Supernatural*. London: Macmillan, 2001, pages 165-183. [With Robyn McCallum]

«‘A Page Just Waiting to be Written on’: Masculinity Schemata and the Dynamics of Subjective Agency in Junior Fiction» in *Ways of Being Male: Representing Masculinity in Children's Literature and Film*, pages 38-54

«Instantiating Heterotopic Childhood Spaces: Shyam Selvadurai's *Funny Boy* and Peter Wells' *Boy Overboard*» in *Ways of Being Male: Representing Masculinity in Children's Literature and Film*, pages 164-184 (with Beverley Pennell)

«Representing Masculinity in Young Adult Fiction: a Comparative Study of Examples from Norway and Australia» in *Ways of Being Male: Representing Masculinity in Children's Literature and Film*, pages 164-184 (with Rolf Romøren)

«‘I'll never be the same after that summer’: From Abjection to Subjective Agency in Teen Films», pages 123-138 in Kerry Mallan and Sharyn Pearce (eds.) *Youth Cultures: Texts, Images and Identities*. Westport, Connecticut: Greenwood Press, 2002.

«Anthropocentrism and the Haecceitas of Nature in Multimodal Ecological Discourses for Children» in Len Unsworth (ed.) *New Literacies and the English Curriculum: Multimodal Perspectives*. London: Continuum, 2008, pages 69-88.

«'They are Always Surprised at What People Throw Away': Glocal Postmodernism in Australian Picturebooks» in Lawrence R. Sipe and Sylvia Pantaleo (eds.) *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality*. New York: Routledge, 2008, pages 89-102.

«Positioning Otherness: Language and Narrative Strategies in Australian Young Adult 'Multicultural' Fiction» in Ulrike Garde and Anne-Rose Meyer (eds.) *Belonging and exclusion. Case studies in recent Australian and German literature, film and theatre*. Cambridge Scholars Press, 2009: 133-46 [with Robyn McCallum]

«Retelling Stories Across Time and Cultures» in M. O. Grenby and Andrea Immel (eds) *The Cambridge Companion to Children's Literature*. Cambridge: CUP, 2009: 91-107.

«Ideology and Children's Books,» in Karen Coates, Shelby Wolf, Patricia Enciso, and Christine Jenkins (eds) *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*. London and New York: Routledge, 2010: 359-71. [with Robyn McCallum]

«Narratology» in David Rudd (ed.) *The Routledge Companion to Children's Literature*. London and New York: Routledge, 2010, pages 51-62.

«Schemas and Scripts: Cognitive Instruments and the representation of Cultural Diversity in Children's Literature» in Kerry Mallan and Clare Bradford (eds.) *Contemporary Children's Literature and Film*. London: PalgraveMacmillan, 2011: 12-35.

«'The Ghost Remembers Only What It Wants To': Traumas of Girlhood as a Metonym for the Nation in the South Korean *Whispering Corridors (Yeogo goedam)* Series» Chapter 7 in *The Nation in Children's Literature: Nations of Childhood*. Ed. Kit Kelen and Bjorn Sundmark. New York and London: Routledge, 2013 (November, 2012): 97-110 [with Sung-Ae Lee]

«Dystopian Worlds and Ethical Subjectivities in *Bloodtide* and *Bloodsong*» in *Melvin Burgess: A Casebook*. Ed. Alison Waller. London: Palgrave Macmillan, 2013: 98-115 [with Robyn McCallum]

«Introduction: The Politics of Identity: A Transcultural Perspective on Subjectivity in Writing for Children» in *Subjectivity in Asian Children's Literature and Film*. New York and London: Routledge, 2013: 1-18.

»Mishmash, Conceptual Blending and Adaptation in Contemporary Children's Literature Written in Dutch and English» In *Never-ending Stories*, edited by Sara Van

den Bossche and Sylvie Geerts. Ghent: Academia Press, 2014: 193-214 [with Sylvie Geerts]

«Gynoids and Male Fantasy in East Asian Film and Anime.» In *Artificial Humans in Children's Literature*, ed. Sabine Planka. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH, 2016. [with Sung-Ae Lee]

«Mapping the Minority Child in Some Films from Asia», in Xosé A. Neira Cruz and Gro-Tove Sandmark (eds.) *Cultural Minorities in Children's Literature and Verbal Culture*. Santiago de Compostela: campUSculturae, 2016.

‘«What Defines Me?’ – Performativity, Gender and Ethnicity in Korean American YA Fiction», *Gender(ed) Identities: Critical Rereadings of Gender in Children's and Young Adult Literature*. Ed. Tricia Clasen and Holly Hassel. Routledge, 2017. 75–86. [With Sung-Ae Lee]

Άρθρα

«Advocating Multiculturalism: Migrants in Australian Children's Literature after 1972», *Children's Literature Association Quarterly* 15,4(1990): 180-85

«Writing By Children, Writing For Children: Schema Theory, Narrative Discourse and Ideology», *Revue Belge de Philologie et d'Histoire* 73,3(1995): 853-863

«Gender, Genre and Children's Literature», *Signal* 79(1996): 17-30

«Ideological Reshapings - Pruning The Secret Garden in 1990s Film», *Paradoxa* 2,3(1996): 471-482 [with Robyn McCallum]

«Not Unadjacent to a Play about a Scottish King: Terry Pratchett Retells Macbeth», *Papers: Explorations into Children's Literature*, 7,2(1997): 29-37.

«Modality and Space in Picture Book Art: Allen Say's Emma's Rug», *CREArTA*, 1(1999): 44-59.

«Constructions of Female Selves in Adolescent Fiction: Makeovers as Metonym», *Papers: Explorations into Children's Literature*, 9.1 (1999): 5-13.

«Children's Literature, Text and Theory: What are we interested in now?», *Papers: Explorations into Children's Literature*, 10,2(2000): 12-21.

«Utopia, Dystopia, and Cultural Controversy in Ever After and The Grimm Brothers' Snow White», *Marvels & Tales: Journal of Fairy-Tale Studies* 16,2(2002): 201-213 (with Robyn McCallum)

«Reading Development Across Linked Stories: Anna Fienberg's Tashi Series and The Magnificent Nose and other Marvels», *The Lion and the Unicorn* 27,2 (2003): 185-198 [with Izumi Tsukioka]

«Japanese popular culture and character fashioning: the quest for subjective agency in the animated films, Nausicaä of the Valley of Wind and Perfect Blue» *International Journal of the Humanities* , 1 (2003): 311-321 [with Mio Bryce]

«Picture Books, Mimesis and the Competing Aesthetics of Kinesis and Stasis» *Papers: Explorations into Children's Literature* 14.1 (2004): 24-33

«‘Nothing Dirty about turning on a machine’: Loving your Mechanoid in Contemporary Manga», *Papers: Explorations into Children's Literature* 14.2 (2004): 44-54 [with Mio Bryce]

«New Social Orders: Reconceptualising Family and Community in Utopian Fiction», *Papers: Explorations into Children's Literature* 15.2 (2005): 6-21 [with Kerry Mallan and Clare Bradford]

«Diasporan Subjectivity and Cultural Space in Korean American Picture Books», *Journal of Asian American Studies* 9.1(2006): 1-25 [with Sung-Ae Lee]

«Performativity and the Child Who May Not Be a Child» *Papers: Explorations into Children's Literature* 16.1 (2006): 5-13

«Theory and Critical Practice,» *CCL/LCJ: Canadian Children's Literature / Littérature canadienne pour la jeunesse* 32.1 (2006) 132-144

«From Eden to Suburbia: Perspectives on the Natural World in Children's Literature,» *Papers: Explorations into Children's Literature* 16.2 (2006): 40-45.

«New World Orders and the Dystopian Turn: Transforming Visions of Territoriality and Belonging in Recent Australian Children's Fiction» *Journal of Australian Studies* 32.3 (2008): 349-359 [with Kerry Mallan and Clare Bradford]

»Impartiality and Attachment: Ethics and Ecopoeisis in Children's Narrative Texts» *International Research in Children's Literature* 3.2 (2010): 205-216.

«Staging the Self: Performance/performativity as Affirmation of Subjectivity in Teen Gay Film» *Groniek* 190 (2011): 521-31 [with Kate Norbury].

«Affective Strategies, Emotion Schemas, and Empathic Endings: Selkie Girls and a Critical Odyssey.» *Papers: Explorations Into Children's Literature* 23.1 (2015): 17-33.

«Cognitive Maps and Social Ecology in Young Adult Fiction» *International Research in Children's Literature* 8.2 (2015): 142–155.

«Film Adaptation, Global Film Techniques and Cross-Cultural Viewing» *International Research in Children's Literature* 10.1 (2017): 1–19 [with Sung-Ae Lee and Fengxia Tan].

«Transcultural Adaptation of Feature Films: South Korea's *My Sassy Girl* and its Remakes» *Adaptation* 11.1 (2018): 75–95 [with Sung-Ae Lee]

Interview of Professor John Stephens to Evangelia Moula

The misogyny of Greek myth is almost unassailable – serious deconstruction is necessary



John Stephens is Emeritus Professor in English at Macquarie University, Australia. He is author of various books that changed the way we conceive Children's literature, like *Language and Ideology in Children's Fiction*, *Retelling Stories*, *Framing Culture* (with Robyn McCallum), *New World Orders in Contemporary Children's Literature*, a study of the impact of the concept of "new world order" on children's literature since the end of the Cold

War, co-authored with Clare Bradford, Kerry

Mallan and Robyn McCallum and published by Palgrave in 2008. He is editor of *Ways of Being Male: Representing Masculinities in Children's Fiction and Film*, *Subjectivity in Asian Children's Literature and Film* (a ChLA Honor Book) and *The Routledge Companion to International Children's Literature*. He has authored over a hundred articles and two books on discourse analysis. He is a former President of the International Research Society for Children's Literature, and foundation Editor of *International Research in Children's Literature* (2008-2016). In 2007 he received the 11th International Brothers Grimm Award, in recognition of his contribution to research in children's literature. In 2013 he received the Anne Deveraux Jordan Award, bestowed by the Children's Literature Association, ChLA's highest honour, given to recognize significant contributions to the field of children's literature in scholarship and service.

The interview

1. Esteemed professor, you are for the last 30 years- I would dare say -the most prestigious scholar in Children's literature. You were founding Editor of *International Research in Children's Literature* [EUP] and continued as Editor until 2016, you were President of IRISCL (1997–98) and recipient of two major distinctions, the International Brothers Grimm Award for lifetime achievement in children's literature research (2007) and the Anne Deveraux Jordan Award (2014). To my opinion you invigorated

children's literature criticism by detaching it from descriptive content analysis and historicism and guiding it to an upgraded theoretical level, enhanced by concepts and methodologies that used to be taboos in the field (e.g. subjectivity, reader positioning, intertextuality, narrative focalization, the carnivalesque) and were thought to be appropriate only for adult literature discourse analysis. Would you like to comment on some of these concepts you introduced in the theoretical arsenal of children's literature?

*I developed an interest in children's literature during the 1980s, and taught some classes and attended some conferences for a few years before I attempted to write about it. At that time it was widely thought that a scholar should not be over hasty in publishing in a field new to them. Most of my teaching then involved (literary) discourse analysis and literary theory, so I had a solid knowledge of concepts which scholars in children's literature knew little about. In an article published in 2000,¹ I argued that throughout the 1990s critical approaches to children's literature were mainly based in empiricism and reader response (in British practice) or in formalist analysis/description and historicism (in North American practice). In my view, newer critical concepts were being deployed ornamentally rather than systemically. The concepts you mention – especially subjectivity, reader positioning, intertextuality, and narrative focalization – seeped into critical discourse very gradually. At first there was resistance because they were deemed too technical and the book that introduced them (*Language and Ideology in Children's Fiction*) was often accused of being “too hard”. They are important ideas, however. As Robyn McCallum wrote a few years later, “Conceptions of subjectivity are intrinsic to narratives of personal growth or maturation, to stories about relationships between the self and others, and to explorations of relationships between individuals and the world, society or the past – that is, subjectivity is intrinsic to the major concerns of adolescent fiction”.² To comprehend how subjectivity is represented in fiction, a critic has to work with a good understanding of narrative focalization. This is only a way of analysing how fiction functions – in English, Jane Austen had brilliantly worked it all out between 1811 and 1817. “Focalization” is a good example, because people often object to the application of a critical practice that post-dates the literature, whereas it is rather a way of defining what creative writing has been doing for over two hundred years. Today all of these terms are critical commonplaces.*

2. Have there been some major moments in your career? Have there been crossroads, dilemmas, influences, points of important decisions to be made?

Probably the turning point in my career was the moment in 1989 when Christopher Candlin, a professor in linguistics, stopped me after a meeting and asked me to write a

¹ “Children's Literature, Text and Theory: What are we interested in now?” *Papers: Explorations into Children's Literature*, 10.2 (2000): 12-21.

² *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction*, 1999, page 3.

book for a series he was editing. That book became Language and Ideology in Children's Fiction.

The major decision was to move most of my teaching and research into children's literature. It was a career risk. I'm from an English Department, and most English Departments dislike the inclusion of children's literature (it is not suitably serious or sophisticated – anyone can know that without actually reading any books). So I steadfastly fought the department for around thirty years. A statement that is probably etched on my soul sums it up. While I was away on study leave, the department head deleted Australian Children's Literature from the schedule of courses. During a department meeting at which I fought to have it reinstated, he declared, "Just because a field has an internationally recognized reputation and a large body of students wishing to study it, are not reasons to offer it". We had a world-renowned program but, lest I seem paranoid, I'll add that it no longer exists. Staff, courses, research students have all been swept away since I retired.

3. Although your main focus of research is children's literature your scope reaches far beyond this field, exploring uncharted territories of the hypothetical, bigger concentric circle of children's and YA culture in general. Having pierced through the watertight of the discipline, you have examined movies, animation and graphic novels, constructing this way bridges between children's literature and other research areas. Why did you choose this path? And have you found similarities or differences as far as it concerns – at least- the ideologies imbued in the different kinds of "texts"? I mean does the medium influence the kind of narratives told to children?

Not an easy question. We live in a world where the creative arts are multimodal. Of course children's literature has always contained a key multimodal form, picture books. The cognitive impact of a picture book arises from the interaction of diverse semiotic modes – visual/verbal, static/kinetic, and so on – and from there it isn't a great leap to thinking about other semiotic modes. In general, I haven't found that different modes produce different ideologies, but ways of telling stories differ greatly. If you explore a work such as Neil Gaiman's Stardust, which exists as a novel, a graphic novel and a film, you have to ask questions about the difference between focalization in fiction and narrative perspective in graphic novel or film. What is the effect of changing the ending? Or what is the effect of different kinds of humour in the three texts? You also have to evaluate them within their own mode rather than condemning the film, say, for not being the novel. I recall once scandalizing traditionalists by suggesting that Agnieszka Holland's film of The Secret Garden (1993) is better as a film than Burnett's novel is as a novel. This isn't an assertion that the film is, in some sense, better than the novel, but it does preclude a simple assertion that the novel is better than the film.

4. It seems that the over-arching umbrella which embraces the majority of your work is the issue of ideology in texts and cultural products addressed to children and young adults. Your "trace" in this field is distinct. Your first and most influential

publication in this area has been *Language and Ideology in Children's Fiction* (1992) and after this a considerable number of articles concerning ideology followed. Has this interest of yours been clear to you from the beginning or was it shaped through time?

What I was thinking about ideology was clear to me from my work in discourse analysis. Language and Ideology was commissioned to appear in a series called Language and Social Life, and the first book in the series was Norman Fairclough's Language and Power, which takes a Marxian stance. Children's literature could be read that way, but it is also different and I was concerned to express that difference. Some of the articles/chapters I subsequently wrote after 1992 were by invitation rather than part of a long-term plan. I hope I succeeded in refining my thinking along the way by making new connections.

5. You have expanded the concept of the ideology in children's literature beyond its commonly accepted definition – especially within the Marxist epistemological field – as the implicit submission to the dominant clichés and interests of the ruling class, towards a wider and inclusive concept, that you call: Positive ideology. Could you possibly clarify the term for us? What does positive ideology consist of? How does this differentiate children's literature from the literature addressed to adults?

This is a question I have often been asked. To some extent, the approach is more attuned to Foucault than Marx, but its basis is a recognition that ideology is everywhere and mostly invisible to people who (unconsciously) adhere to a particular ideology. The first thing to set aside is any notion that they are shaped by ideology but we just lead a natural life. All aspects of textual discourse, from story outcomes to the expressive forms of language, are informed and shaped by ideology. Ideology can be understood in a neutral meaning as a system of beliefs which a society shares and uses to make sense of the world. A society cannot function without ideology. The texts produced by that society are therefore inevitably imbued with ideology. Texts produced for children reflect two functions of ideology: first, a social function to define and sustain positive group values; second, the cognitive function of supplying a meaningful organization of the social attitudes and relationships which constitute narrative plots. I've been influenced here by the work in Critical Discourse Studies of Teun Van Dijk, who balances a Marxian view with the observation that ideologies can be adjudged desirable or undesirable depending on the consequences of the social practices based on them.

"Positive" ideology seems apparent when children's literature seeks to intervene in social practice, as it has done, for example, in its engagements with gender issues or multiculturalism. It creates narrative models of positive behaviour, which are ideological. A common trajectory mapped in children's literature is a development from the solipsism of early childhood to behaviours marked by empathy, altruism and concern for the well-being of others. I don't think much adult literature does this.

6. You criticize the Eurocentric interpretive filters our society uses to apply to products addressed to children and you introduce the concept of “Western metanarratives” which imbue the texts with the value system of the western world and present it as ecumenical and transhistorical. Please define the term and give us some examples.

Every culture treats its own values as normative. When Robyn McCallum and I wrote Retelling Stories we made it clear that we were dealing with Western stories and the approach would need to be rethought if someone wanted to produce a version pertinent to other cultures. While “metanarrative” has a range of meanings in different disciplines we use it to refer to a narrative which constitutes a skeletal frame for specific versions of a common story. The best known in children’s literature is probably the story of the innocent persecuted heroine (the Cinderella story in the West). Because the earliest versions are found in East Asia – from whence it apparently spread to the west – it’s a tricky one. The point about the metanarrative, though, is that it lays down expectations about good and bad female behaviour, about what is rewarded and what is punished. It is thus a script (which you ask about later) which frames specific instantiations by furnishing both a narrative sequence and an explanation of the significance of the experience (be a good girl, endure all suffering you are subjected to, and you will become a princess). For boys, the metanarrative is about going out into the world and fulfilling a rags to riches story – numerous folktales are instantiations of this metanarrative. The declaration “Any citizen can become President of the USA” is a metanarrative (and further exemplifies the ideological basis of metanarratives). The metanarrative thus explains that the “particular stories” belong to a larger conceptual frame.

7. Greek classical myths - as you have written in *Retelling stories, Framing Culture* - have been reproduced for children under the belief that they embody ‘timeless and universal’ significances and are an indispensable part of Western cultural heritage. Recently there has been a twist in approaching Greek myth. More and more hybrid narratives, which combine various elements in a kind of a mishmash are published, like Yggyssey or Dissus (John Stephens & Sylvie Geerts “Mishmash, Conceptual Blending and Adaptation in Contemporary Children’s Literature Written in Dutch and English”) which incorporate oblique references to *The Odyssey*. Where do you attribute this tendency and what do such practices indicate? are these blended or fused narratives subversive? Do they aim at deconstructing the original pre-text?

A major issue in adaptation theory has been fidelity to the source text, but children are more likely to encounter one or more adaptations before the source text (which they may never encounter). We noted that the Medusa myth which is best known today is a version of a myth that had previously circulated for eight centuries – that is, the notion of an original is very problematic. An optimistic view is that these blended narratives will prompt young readers to explore online and discover the richness and variety of possibility. I think there are two major reasons for the adaptation of myth. The first is that readers/audiences will have some familiarity with the myth because retellings are as old as children’s literature, so the adapter can assume the audience can engage with

*the play of similarity and difference. This folds into the second reason myths are adapted, because “they embody ‘timeless and universal’ significances and are an indispensable part of Western cultural heritage”, as you summarise it. If you want to modify both the significances and the heritage you can start by modifying the familiar myths. Deconstruction is important – go back to Medusa and discover that she is not a monster but another innocent persecuted heroine who has been treated appallingly, which is not well-known because she has been absorbed into the masculinist story of Perseus. As we argued in *Retelling Stories*, the misogyny of Greek myth is almost unassailable – serious deconstruction is necessary.*

8. You contend that “all texts inhabit an intertextual space” (*Ideology in children’s literature*) and that intertextuality can act as a critique of current social values, by deconstructing, parodying or travestyng a pre-text. Could you give us a characteristic example?

*One of the most loved English artworks is Thomas Gainsborough’s *Mr and Mrs Andrews*, but it has also been attacked as a celebration of the patriarchal, capitalist society of 18th-century England. In Anthony Browne’s *Piggybook* the ambiguity of the painting (in modern eyes) is exploited to comment thematically on why a wife and mother would leave her selfish, patriarchal husband and sons. Browne has reconstructed the painting so that Mr Andrews has the head of a pig and Mrs Andrews is neatly excised and replaced by a white silhouette. The intertextual relationship comments on both the older painting and the modern family to suggest that women’s secondary status has persisted over time. There is much more that could be said about Browne’s treatment of his pre-text here.³*

³ For a more extended discussion of intertextuality in picture books, see: John Stephens. ‘Modality and Space in Picture Book Art: Allen Say’s *Emma’s Rug*’, *CREATA*, 1 (2000): 44-59 (available at https://www.researchgate.net/publication/290649571_Modality_and_Space_in_Picture_Book_Art_Allen_Say's_Emma's_Rug) and “‘They are Always Surprised at What People Throw Away’: Glocal Postmodernism in Australian Picturebooks’ pages 89-102 in *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality*, ed Lawrence R. Sipe and Sylvia Pantaleo. Routledge, 2008.



Above: Thomas Gainsborough's
Mr and Mrs Andrews

Right: Anthony Browne, Piggybook



9. I have the impression that young people lack the potential to recognize intertextual references in texts, to decode them, since their cultural capital is restricted. It seems more and more that children's texts are oriented towards an intergenerational, crossover audience, that they occupy a field with blurred boundaries. Do you believe that the comparative study of texts in order to highlight their intertextual connections and ideological implications should be a teaching subject in secondary education? Would that help students broaden their perspectives and realize the interdependence of all aspects of culture and its time specific character?

*You do ask some hard questions. I enjoy reading Terry Pratchett's novels, which are characterized by their intertextuality, but even though I know all kinds of things, Pratchett's allusions often elude me. He builds advice into the novels by way of characters who look things up in dictionaries and encyclopedias – that is, he invites readers to enter a wide intertextual field and to read critically. I don't think you can teach intertextuality, but you can encourage curiosity. Children spend too much of their lives online, but some of that time can be spent on seeking cultural connections. As we suggested in the "Mishmash" article, some authors invite readers to explore outside the text. Soon after I started to read Pinkwater's *The Yggysy* I moved to sit at the computer and to check everything that seemed like an allusion I didn't know. I hope students would enjoy playing these games and along the way broadening their knowledge.*

10. We notice that children's literature and culture in general has shifted away from its once upon a time main purpose to instruct, shape subjectivities according to the norms and inculcate the commonly accepted social ethos. More and more interrogative texts appear which aim at negotiating or even subverting social norms. Could you explain to us the characteristics of such texts, its potential and limitations?

Cultures change because of opposition and transgression. Since the end of World War 2 children's literature has striven to shape subjectivities not "according to the norms" but by challenging the norms (whatever they may be) on the assumption they had embraced values that led to war. In English language literature, the emergence around the middle of the twentieth century of first person narration and heavy character focalization has represented an interrogative approach to social norms by diminishing the

authority of anonymous narrators, and I think this has been the major characteristic of such texts. Fiction developed strong interrogative potential, but a limitation is that it also made values and ethics subjective and individualistic. The anti-humanism of post-structuralism and postmodernism seems responsible for a general absence of discussion of ethics or values, and children's literature criticism has followed suit.⁴ As far as I can tell, recent fiction has been restoring more authority to narrators. A positive direction in the study of value is the recent emergence of "well-being studies" in sociology and subsequently in children's literature criticism.⁵

11. Schema and script theory (e.g. in your article: Schemas and Scripts: Cognitive Instruments and the Representation of Cultural Diversity in Children's Literature) is a recurrent methodology you resort to, to explore phenomena in children's literature. Could you clarify the terms?

Scripts and schemas represent stereotypical and expected information. A script is a skeleton narrative frame which, both in life and fiction, we have incorporated in memory. We know what to do in a supermarket because we have a script for it: locate a trolley or basket, search the rows of goods which are organized in ways we can predict, and negotiate an appropriate checkout option to pay and exit. This script will function in most regions of the globalized world. A comparable structure applies to narrative fictions, so what will particularly interest us are details, variations and deviations, or, as David Herman observes, awareness of scripts enables readers to understand how narratives "focus attention on the unusual and the remarkable" (2002 90).⁶ Schemas are more about objects. We have a schema for a swan, e.g., so the word will evoke an image of a long-necked water bird. But it's more interesting when it works the other way: a text offers some attributes of a long-necked water bird schema, from which we deduce a swan. The process demands that we develop an image from partial information, and this has two important effects: on the one hand, we become engaged, interactive readers, and on the other it demonstrates how a text is richer than its surface details because of what readers add from their knowledge and memory of schemas.

⁴ See further, John Stephens. 'Impartiality and Attachment: Ethics and Ecopoiesis in Children's Narrative Texts' *International Research in Children's Literature* 3.2 (2010): 205–216, and references there.

⁵ See, for example: Tobia Fattore, Jan Mason, and Elizabeth Watson. *Children's Understandings of Well-being*. Springer, 2016; Adrielle Britten. 'The Family and Adolescent Wellbeing: Alternative Models of Adolescent Growth in the Novels of Judith Clarke'. *International Research in Children's Literature* 7.2 (2014): 165–79.

⁶ Herman, David. *Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2002.

12. Another innovation of yours -I believe- is your research focus in children's culture outside Europe and North America, which enjoy so far the lion's share in the field. A significant body of writings of yours deal with Asian culture (Subjectivity in Asian Children's Literature and Film (New York and London, Routledge, 2013) [editor and contributor of Chapter 1], shedding light upon an almost unknown cultural space. Even more, you edited *The Routledge Companion to International Children's Literature* (London: Routledge, 2017) which raises awareness for under examined and until now marginalized literatures. This is a palpable proof of your unequivocal intention to deal with culture without the deforming Eurocentric lens and enrich the children's literature field with a comparative dimension. Do you notice major differences in the trends between western and Asian or other children's literatures? Or is globalization eliminating the cultural differences and imposing a unified way of thinking?

*We need to distinguish here between creative and critical works. There has definitely been a flow of influence from West to East in creative works, although it has not been simply one way. But how many works by Chinese authors, for example, can you name? Scholarship is another matter, as there is little effective dialogue about literary theory or criticism across cultural borders (the exception is Japan, which has been over-influenced by a narrow range of Western critical practices). Globalization has had almost no impact. An extremely interesting phenomenon I found when editing *The Routledge Companion to International Children's Literature* is how little Latin American scholarship has been influenced by Europe (and almost not at all by Anglophone criticism). In the Introduction, we set out a theory of "ethnopoetics", which argues that outside the Anglo-European hegemony there are uniquely local conjunctions of creative literature and literary criticism. I think a lot of work can be done to explore this idea.*

13. In your article *Film Adaptation, Global Film Techniques and Cross-Cultural Viewing*, you contend that print to film adaptations are already globalized and facilitate a cross-cultural viewing. Would you mind referring to the major conventions and techniques that make it possible?

Well, I can talk about some of this, but the article you refer to is packed with details and examples. We start with the premise that a film is polysemous and that audiences construct meaning through a dialogue between ways their social group thinks and the structure of the filmic text. A film is thus not quite the same film for any two viewers, and variation will be greater across cultures. That being said, we argue that a core of meaning is transmitted from one culture to another by global narrative conventions and standard film techniques.

You asked earlier about script and I return to that concept here. A film for children is characterised by four or five components which comprise a script which appears globally. While social ecologies of childhood differ between cultures, the script should facilitate boundary crossing:

- 1) *the narrative axis of the film is linear and chronological; it includes little back matter, and may be constructed as discrete episodes*
- 2) *the child and the child's perspective are central to a film's point of view, and adult characters tend to be caricatures or melodramatic figures.*
- 3) *(this component is optional) an important role is assigned to a non-human animal*
- 4) *a principal character learns to take responsibility for her or his actions and to show consideration for others*
- 5) *a character learns that friendship is important and transcends social boundaries.*

The various components of this script will help make a film seem familiar even when settings and cultural practices are exotic.

A second narrative convention is that films make extensive use of conceptual metaphors and metonymies. Conceptual metaphors involve the use of physical experiences as metaphors for abstract significance. A visual representation of physical distance between characters may thus function as a metaphor for social or emotional distance. Conceptual metaphors are aspects of human cognition and are not culture-specific, and pass from film text to viewer without any need for conscious recognition. Filmic metonymies are images which have both a literal narrative function and a figurative function, as when a battered car also signifies a depleted life. Metonymy sustains a deeper significance while requiring little or no decoding activity on the part of viewers, and hence promotes mutual understanding between cultures.

I mentioned the use of standard film techniques, but I don't think these require much explanation. What I have in mind are techniques like tracking shots, zooms, close-ups, shot-reverse shot, camera height and camera angle, dissolves, long takes and short takes, voice-over, and so on. I don't think young audiences are particularly aware of these techniques but they constitute a film language common to cinema anywhere in the world and make a film potentially universally accessible.

14. You dared touch and research another almost uncharted field, at least concerning children's culture, the one about the representations of Masculinity, questioning the way the dominant conceptual schemata and conventions (Editor and contributor of three chapters in *Ways of Being Male: Representing Masculinities in Children's Literature and Film* (Routledge, 2002)/ *The Female Gaze and the Construction of Masculinity in Teen Magazines and Adolescent Fiction* in Robin Pope (ed.) *Children's Literature Matters* ACLAR 2001). Is children's culture embracing new models of masculinity? Has it developed a less strict and politically correct and a more realistic, multidimensional concept of masculinity?

*There has been a little more attention to masculinity since *Ways of Being Male* was published, but still not a lot. Back then (2002), gender studies meant attention to how*

girls were gendered, while boys somehow just were, although Connell's work in sociology had already introduced the concept of hegemonic masculinity. In children's literature masculinity became an issue in the 1990s, but criticism didn't attempt to come to terms with changing representations. There wasn't really a conceptual framework for doing this, and there were few potential contributors to *Ways of Being Male*. The project had an unusual number of invited contributors who dropped out – 25%, in fact. I had only planned to contribute one (co-authored) chapter, but had to write more and find new contributors as gaps appeared and the project changed shape. It was an interesting process, and I think the volume benefitted from its transformations. In the chapter co-authored with Rolf Romören we introduced the idea of what we termed “metonymic configuration”, a strategy we observed which juxtaposes different schemas of masculinity within a fictive work: opposition between various representations of hegemonic masculinity and a softer, more other-regarding masculinity, for example. The concept hasn't been taken up in criticism, but I think it is very evident in *Young Adult* fiction. I was recently writing about Antony John's *Five Flavors of Dumb* (2010), in which a girl finds herself managing a high school rock band. Music is a useful focus for representing masculinity because, as in this novel, it enables a contrast between masculinity which is high in narcissism and low in consideration of others and masculinity which is creative and nurtures the abilities of others. In this novel the narcissist also sees girls as objects to be exploited, whereas the nurturers offer their female peers companionship and empathy. The novel isn't particularly thematizing masculinity but exemplifies how different versions of masculinity can now be employed as part of plot configuration. However, in that it privileges masculinity which is considerate, empathetic and creative it is symptomatic of how fiction for young readers now assumes a preference for that kind of masculinity.

15. Feminism strove to foreground women's and girls' differences as a right to be defended and not as a defect or disadvantage compared to the masculine ideal. In your article “Transcultural Adaptation of Feature Films: South Korea's *My Sassy Girl* and its Remakes” *Adaptation* 11.1 (2018): 75–95 [with Sung-Ae Lee] you mention post-feminist trends. Is Postfeminism a latent return to conservative normativity? Is girls' inhibitory [do you mean ‘uninhibited’?] behavior in latest children's texts only a parenthesis? Do girls come up only to come down again?

I don't think it can ever be that simple. The context is half a century of cultural contestation (although it extends much further back), and such contestation never ends because it is enmeshed in competing ideologies and domains of self-interest. Like all of the “posts”, the “post” in post-feminism can signify after (feminism is over) or because of (feminism has enabled current practices). The two meanings play against each other in cultural discourses. What we had in mind in the Adaptation article was something like Angela McRobbie's (2007) argument that elements of contemporary popular culture simultaneously undermine what feminism achieved in the 1970s and 80s “while simultaneously appearing to be engaging in a well-informed and even well-intended response to feminism”. Like McRobbie, Rosalind Gill (2007) also argues that post-

feminism assumes female equality has been achieved and undercuts feminism's political meaningfulness by applying "choice-based" rhetoric to women's needs and desires. Gill (2008) contends, and I think she is quite right, that "a cultural habitat of images may discipline, regulate and shape subjectivities" and that resistance is also possible. She questions the validity of depicting young women as unconstrained and freely choosing because "it simply sidesteps all the difficult and complex questions about the relationship between culture and subjectivity – how it is, for example, that socially constructed ideals of beauty or sexiness are internalized and made our own, that is, really, truly, deeply our own, felt not as external impositions but as authentically ours" (436). The argument is similar to the theory of gender performativity developed by Judith Butler. Gill's "Culture and Subjectivity" article is a terrific piece which I strongly recommend to anyone interested in the relationship between culture and gender and who would like to explore the embeddedness of post-feminism in discourse.⁷ Gill is concerned with the function of advertising in the remaking of subjectivity, but a thoughtful reading might prompt analysis of how fiction offers new models of subjectivity. I'm not aware that the topic of post-feminism in children's texts has been much looked into, although there is an excellent study of the Disney Princess by Caroline Ferris Leader.⁸ So, "Do girls come up only to come down again?" Yes, but not nearly as far down, and to a point where they will come up again.

16. Myths, fairy tales, fantasy narratives, at first sight, seem to have no reference or practical correspondence to the real world. Do you believe they can be of any use in order to discuss serious subjects/problems of the real world?

Yes, of course. Narrative scripts model possible forms of behavior, and they don't have to be realist fictions to do this. Fairy tales have been a battleground since the 1970s because of their representations of women and girls, on the assumption that child consumers internalize certain notions of femininity from them. Gender patterns in fairy tales thus became a particular target in adaptations, with role reversals and other story transformations. On the other hand, The Disney Princess industry – one of the world's biggest money-spinners – is offering versions of those old models nuanced through post-feminism. The structure of many folktales coincides with a makeover paradigm that, according to Gill (2008), constitutes postfeminist media culture: "This requires people (predominantly women) to believe first that they or their life is lacking or flawed in some way, and second that it is amenable to reinvention or transformation" (441). A characteristic structure of a folktale is to begin with its protagonist in a state of lack

⁷ Rosalind Gill. "Culture and Subjectivity in Neoliberal and Postfeminist times." *Subjectivity* 25 (2008): 432–445; Rosalind Gill. "Post-Feminist Media Culture: Elements of a Sensibility." *European Journal of Cultural Studies* 10.2 (2007): 146–166; Angela McRobbie. "Post-feminism and Popular Culture" *Feminist Media Studies* 4.3 (2004): 255-264.

⁸ Caroline Ferris Leader (2018) "Magical Manes and Untamable Tresses: (En)coding Computer-animated Hair for the Post-feminist Disney Princess", *Feminist Media Studies*, 18.6 (2018): 1086-1101.

and then narrate the progress to a state of abundance – the informing script anticipates the makeover script. I argued along these lines in an article published as early as 1999: “The paradigmatic exemplar for makeovers is Cinderella, and just as Perrault’s Cinderella is transformed from kitchen girl to courtly lady by the intervention of a fairy godmother, so too a modern Cinderella can undergo transformation under the guidance or supervision of her peers, or by a process of self-refashioning” (5).⁹ At that time I argued that texts in children’s literature approached makeovers interrogatively, but I’m not sure that is still the case. Fantasy fiction has long been a source for depictions of strong, agentic female heroes – they aren’t created to be imitated but to express positive versions of female subjectivity. There was a Japanese anime series named *Spice and Wolf* produced a few years ago. Somewhat eccentric, its story about the adventures of a young trader and his non-human companion (a displaced tutelary spirit) was substantially about the rise of capitalism in the Late Medieval/Early Modern era, the venality of the Christian church as it succumbed to capitalism, the Inquisition, and the erasure of indigenous spirituality. Quite a heady mix for anime fantasy.

17. Do you believe that the return to more conservative ideologies detected in children’s texts is a reaction to global political issues and if yes, could you give us some examples? Is this an aspect of the influence of New World Orders on children’s literature? I understand this is too big a subject to discuss and it could hardly be limited to a short answer, but could you try to give us an outline?

The basis of New World Orders in Contemporary Children's Literature is the observation that key aspects of the world had changed at the end of the 1980s: the collapse of the Soviet Union and the end of the Cold War, the end of the balance of power between Soviet and the West, a replacement of nuclear war as the most pressing threat to the world by global warming and environmental catastrophe, the end of apartheid, and so on. A consequence was that the post-disaster genre in fiction, which had entered children’s literature in the late 1960s, took different directions to suggest that current ideological systems had lost their explanatory force in terms of their social (including gender), political, ethical, and religious institutions and practices. This literature became responsive to global political attention to the possibility that a New World Order might need to be developed to prevent the world from sliding into chaos. When we started investigating the impact of the concept of a new world order in children’s literature we found it had with surprising speed permeated almost every genre, so the book discusses speculative fantasy fiction, contemporary realism, historical fiction, picture books and films. Themes addressed include globalization, postcolonialism, environmentalism, repressive and liberating communities, reconceptualized families, and the posthuman (cyborgs, virtual reality, cloning, and genetic engineering). Methodologies

⁹ “Constructions of Female Selves in Adolescent Fiction: Makeovers as Metonym”, *Papers: Explorations into Children’s Literature*, 9.1 (1999): 5-13.

are drawn from utopian studies, literary theory, cultural geography, and environmental studies, amongst others.

To turn to your question whether “the return to more conservative ideologies detected in children’s texts is a reaction to global political issues”, I would say that it is. In New World Orders we concluded that writers of utopian fiction for children tend not to imagine radically different futures. Such conservatism is in part attributable to the tendency of authors to operate within ideological frameworks accepted as normal in dominant social groups (p. 184), so when the “normal” shifts toward conservatism the ground of social critique will also tend to shift. Responses to social attitudes antithetical to individual agency, progressive gender relations and egalitarian social practices, for example, may be grounded on traditional rather than radical alternatives.

18. You mention that the Ideologies of multiculturalism were prominently and optimistically advocated in Western children's Literature through the second half of the twentieth century. You also claim that multiculturalism as a characteristic of children’s literature has retreated and has been replaced by a theory of integration and harmony. The “Positioning Otherness” article thus observes that while Australian society continues to diversify culturally, it inhabits a post-multicultural era. Why do you think this is happening and what is in your opinion the social impact of this change?

Probably the major factors in the diminishing of the idea of multiculturalism have been “illegal” migration and economic uncertainty. Most countries control immigration – what kind of people and how many are admitted. In principle, an increasing population promotes an expanding economy, and when a society’s birth rate falls below replacement, as is happening across Europe and East Asia, eventual economic downturn is inevitable, but can be prevented by migration. It isn’t difficult, however, to argue that migrants threaten the jobs of established groups or that their different customs threaten to undermine a country’s traditional way of life and culture, as extreme right-wing groups are in the habit of doing. A political party on the extreme right which attracts a substantial number of votes enables major conservative parties to shift their policies toward the right without appearing to be extreme. This is what happened in Australia in the 1990s, and symptoms were the disbanding of the Office of Multicultural Affairs and the discontinuance of the Multicultural Children’s Literature Award. Elections were fought on the issue of illegal immigration, and conservative governments invented crises to fuel xenophobia. The country wasn’t any less multicultural, but it quietly disappeared as policy and as public discourse. Hence schools got “Harmony Day” instead of “Multicultural Day” – schools were under a lot of attack from the right because they had been promoting multiculturalism and thus threatening Australian values. Children’s writers shifted attention to debates about and treatment of refugees.

It is hard to predict what the long-term social impact will be. As I said, Australia is no less multicultural for not talking about it, and is only a couple of years away from the point at which the Anglo-Celtic majority becomes a minority (but still the largest

group). There are around 150 different ethnicities in Australia (Greek Australians – *Ελληνοαυστραλοί* – are the seventh largest, by the way. These are people born in Greece or who have at least one parent or grandparent who was. At half a million people, they are the largest Greek community in the world outside Greece. About half live in Melbourne.) Some ethnic groups are themselves politically conservative, of course. In the electorate where I live, the conservative party holds power because of a large number of Chinese voters, who are interested in economics, not multiculturalism, and associate left-leaning parties with communism. Migration is an issue again in the federal election about to happen in Australia this month, but the focus is on the population of the major cities growing too fast and infrastructure not keeping up – and we experience that every day as traffic congestion. I'm not sure that migration is the major cause – the failure of governments to decentralize jobs and services (such as hospitals) encourages people to live in the big cities. Sydney has around two million more people than Athens. Children's/YA literature about multiculturalism and then about refugees has been an important body of work, although it has not been large in quantity. It is possible that it may entirely disappear if circumstances, such as a change of government and hence of policy, suggest there is no longer an audience.

19. It's well-known that no matter how overloaded your program might be, or to how many projects you may have to respond, and even more, in spite of your high standing position in the academic hierarchy and your global recognition, you are an extremely generous man, who has always dedicated time and energy to guide young researchers, to collaborate with others, to give his valuable advice to anyone in need and - from time to time - to give interviews, like in my case. I believe that your being so perceptive, insightful, open-minded and unpretentious was the basic ingredient of the successful recipes of each collaboration you made. Did you face any difficulties during such collaborations? Do you think that your research field was benefited by them?

*I've had few problems with collaboration. An early co-author failed to do her fair share of work, so I didn't work with her again. Otherwise it has been stimulating to work with someone of a different sex, different ethnicity, different age group. People bring a range of perspectives to a project. A reviewer of *New World Orders* wrote "It begins to seem as if there is nothing that, working together collaboratively, these four authors haven't read", and that is a big advantage of co-authorship: there are projects that are too big for a single researcher. It also enables comparative work with literature in languages (and cultures) I don't know. And it can stop you from saying silly things (I happily recall a female co-author looking at a sentence I had just typed and saying, "Only a man could have written that!" Delete, delete, delete). So I have no doubt my research field has benefited greatly from this process.*

20. I feel obliged to express you my gratefulness for your kindness, modesty and affability and to tell you that it's not only your major contribution in children's literature I admire, but your "haecceitas" (I borrowed the word from your book *New World*

Orders in Contemporary Children's Literature (Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan, 2008) [with Clare Bradford, Kerry Mallan and Robyn McCallum], your real deeper self, which is unquestionably something awesome, a model for anyone to look up to. I'm honored for having the chance to talk to you.

I thank you. It has been a pleasure.

Απόψεις δασκάλων και καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το ζήτημα της μετάβασης των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Χατζηκυριάκου Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed, Ph.D, chatzikyr@gmail.com

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί το θέμα της μετάβασης των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, παρατηρήθηκε ότι η αυτο-αντίληψη του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφέρει σε σημαντικό βαθμό. Επιπλέον, από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται ως βασικότερη αιτία των δυσκολιών της μετάβασης τη διαφορετικά εφαρμοζόμενη διδακτική μεθοδολογία, ενώ οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι περισσότερο ευθύνονται τα μαθησιακά «κενά» των μαθητών που μεταβαίνουν στο γυμνάσιο. Τέλος, όσον αφορά στο κεντρικό ζήτημα της «ασυνέχειας» μεταξύ των δύο υποχρεωτικών βαθμίδων εκπαίδευσης και των επιπτώσεων της στην πρόκληση των δυσκολιών της μετάβασης, διαπιστώθηκε ότι η στάση αυτή υιοθετήθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σύγκριση με αυτό που δηλώνεται από τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα.

Λέξεις-Κλειδιά: Μετάβαση στη δευτεροβάθμια, αυτοαντίληψη επαγγελματικού ρόλου εκπαιδευτικών, «ασυνέχεια» μεταξύ δύο βαθμίδων

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο της παιδαγωγικής συζήτησης βρίσκεται το θέμα της μετακίνησης των μαθητών από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη (μετάβαση) και ειδικότερα στο πλαίσιο της υποχρεωτικής φοίτησης (από το δημοτικό στο γυμνάσιο), καθώς τα πορίσματα των σχετικών ερευνών, ελληνικών και διεθνών, αποκαλύπτουν την ύπαρξη τόσο θετικών προκλήσεων αλλά και σημαντικών «δυσχερειών» στη μετέπειτα ακαδημαϊκή τους πορεία.

Η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (educational transition) έχει αναγνωριστεί ως ένα κρίσιμο στάδιο στη διάρκεια του «εκπαιδευτικού ταξιδιού» του εφήβου μαθητή, το οποίο σηματοδοτεί μια διακοπή στη συνέχεια της εκπαίδευσης και μπορεί να εξελιχθεί σε μια εποχή ευκαιριών προόδου και ανάπτυξης για τους νέους ανθρώπους. Ωστόσο, μπορεί να αποτελέσει παράλληλα και μια εποχή «ευπάθειας» (vulnerability) για τον ψυχισμό των εφήβων. Οι μαθητές καλούνται να εγκαταλείψουν τις οικείες κοινωνικές τους σχέσεις και τις καθορισμένες προσδοκίες του δημοτικού σχολείου και να εισέλθουν σε ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον με διαφορετικές κοινωνικές, πολιτισμικές και διαδικαστικές ρυθμίσεις. Αυτές οι αλλαγές

καθιστούν τη μετακίνηση των μαθητών από την πρώτη στη δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης ένα ιδιαίτερος σημαντικό γεγονός της ζωής τους (Carr, 2009).

Σύμφωνα με τους Βρυνιώτη & Ματσαγγούρα (2005), η μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη εμπεριέχει σύνθετες και αλληπάλληλες διαδικασίες αλλαγών που επηρεάζουν σημαντικά πολλές όψεις της ατομικής και κοινωνικής ζωής. Οι ίδιοι επισημαίνουν πως σε ατομικό επίπεδο απαιτείται από πλευράς μαθητών η διαχείριση ποικίλων συναισθημάτων, όπως η προσμονή, η χαρά, η έκπληξη, ο φόβος, η αγωνία, η ευχαρίστηση, η υπερηφάνεια και η ικανοποίηση. Από την άλλη, οι κοινωνικές συνδιαλλαγές του παιδιού στο νέο σχολικό περιβάλλον διευρύνονται για να συμπεριλάβουν το πλέγμα των νέων σχέσεων του με τους καθηγητές, τους νέους συμμαθητές και με την οικογένεια, καθώς μεταβάλλονται οι απαιτήσεις του νέου τους ρόλου ως μαθητών ενός «δυσκολότερου» σχολείου. Συνακόλουθα, θεωρείται ομαλή η μετάβαση στην περίπτωση που ο μαθητής αισθάνεται ασφαλής, χαλαρός και άνετος στην κατεύθυνση της αποτελεσματικής διαπραγμάτευσης των προκλήσεων της νέας καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, τόσο στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων όσο και σε εκείνον της ακαδημαϊκής του επίδοσης (Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005).

Ως εκ τούτου, η χρονική περίοδος της μετάβασης από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει αποτελέσει ένα θέμα ενδεδειγμένης επισκόπησης στην εκπαιδευτική έρευνα κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριάντα ετών. Οι πολυάριθμες ερευνητικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί με επίκεντρο την επιρροή της μετάβασης στην ακαδημαϊκή επίδοση (academic achievement) των μαθητών, έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η φάση της μετάβασης μπορεί να έχει ιδιαίτερα αρνητικές και αντίστοιχα θετικές επιδράσεις στην πρόοδο των μαθητών, καθώς αυτοί αλλάζουν σχολική βαθμίδα (Alspaugh, 1998, Cox & Kennedy, 2008, Hanewald, 2013).

Για ορισμένα παιδιά αυτή η νέα προοπτική περιλαμβάνει μια συναρπαστική στιγμή στη ζωή τους, η οποία τους παρέχει τις ευκαιρίες για καινούριες εμπειρίες με ταυτόχρονη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζώντων. Όμως για κάποιους άλλους μαθητές η μετάβαση αυτή εξελίσσεται σε μια περίοδο ανασφάλειας, άγχους και απώλειας της εμπιστοσύνης τους. Αυτοί οι αρνητικοί παράγοντες είναι δυνατό να οδηγήσουν στη διάμορφωση μιας αντίστοιχης στάσης έναντι της σχολικής μάθησης, καθώς και να επηρεάσουν δυσμενώς τη γενικότερη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του νέου ατόμου (Sutherland et al., 2010).

Σύμφωνα με τους Hargreaves, Earl & Ryan (1996), η μετάβαση αφορά μια χρονική φάση κατά την οποία συντελούνται τρεις παράλληλες διαδικασίες. Πρώτον, η μετάβαση περιλαμβάνει την εποχή στην οποία πραγματοποιείται για τους μαθητές το πέρασμα από την παιδική ηλικία στην εφηβεία, κατά δεύτερον την περίοδο προσαρμογής τους από ένα θεσμικό πλαίσιο σε ένα άλλο με διαφορετικούς κανόνες και υψηλότερες απαιτήσεις και προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς. Και ως τρίτη διαδικασία περιλαμβάνει το μετασηματισμό παγιωμένων κοινωνικών ομάδων των παιδιών σε νέες διαφοροποιημένες κοινωνικές σχέσεις (Hargreaves et al., 1996).

Τα τελευταία χρόνια, το ζήτημα της μετάβασης των παιδιών από το δημοτικό στο γυμνάσιο έχει αποκτήσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς, ως αποτέλεσμα των ερευνητικών δεδομένων που καταδεικνύουν ότι πολλοί μαθητές, ειδικά κατά το πρώτο έτος της φοίτησής τους στο γυμνάσιο, εμφανίζουν σημαντική «πτώση» σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσής τους. Ο Galton και οι συνεργάτες του (2000) ανέφεραν στην έρευνά τους ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών, της τάξεως περίπου του 40%, βιώνουν μια «πτώση» στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων μηνών της μετάβασής τους στο δευτεροβάθμιο σχολείο (Galton et al., 2000).

Μια σειρά από αιτίες γι' αυτό το αρνητικό αποτέλεσμα της «υποχώρησης» της σχολικής προόδου των παιδιών έχει εντοπιστεί από τους εκπαιδευτικούς ερευνητές. Μεταξύ άλλων αναφέρονται λόγοι που αφορούν στο χαμηλό οικονομικό-κοινωνικό περιβάλλον, στην έναρξη του σταδίου της εφηβείας, στο φαινόμενο του εκφοβισμού από τους μεγαλύτερους μαθητές (bullying), στον αποχωρισμό από παλιούς φίλους, στη μακρινή διαδρομή για το νέο σχολείο, στην έλλειψη εξοικείωσης με τη μετακίνηση από τάξη σε τάξη, στην αδυναμία προσαρμογής σε πολλούς εναλλασσόμενους εκπαιδευτικούς και σε μια ποικιλία από διαφορετικά εφαρμοζόμενα στυλ διδασκαλίας, και τέλος στην απουσία «συνέχειας» στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών μεταξύ των δύο βαθμίδων (Galton et al., 2000).

Η θεωρία του Urie Bronfenbrenner (η οικοσυστημική προσέγγιση της ανθρώπινης ανάπτυξης) για τη σχολική μετάβαση

Η οικοσυστημική προσέγγιση για την ανθρώπινη ανάπτυξη έχει αναγνωρισθεί ως μία από τις σημαντικότερες νέες θεωρίες στην αναπτυξιακή ψυχολογία. Σύμφωνα μ' αυτήν μεγάλη σημασία αποδίδεται στην πολυμέρεια που χαρακτηρίζει την έννοια του «περιβάλλοντος» και στην πολυπλοκότητα που υπάρχει στις σχέσεις ανάμεσα σε ατομικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Η εικόνα που διαθέτει το άτομο για τον εαυτό του, με τις εμπειρίες και τα βιώματά του, είναι το αποτέλεσμα της επίδρασης όλων των παραγόντων του «συστήματος» μέσα στο οποίο εντάσσεται και διαμορφώνεται το τελευταίο. Η θεωρία του Bronfenbrenner (1979) παρέχει ένα οικολογικό μοντέλο της ανθρώπινης ανάπτυξης, το οποίο υπογραμμίζει ότι το άτομο είναι στοιχείο ενός ευρύτερου, σύνθετου συστήματος και κάθε μεταβολή σε ένα στοιχείο προκαλεί μεταβολή στα υπόλοιπα στοιχεία του. Ο εισηγητής αυτού του οικολογικού-συστημικού μοντέλου για την ανθρώπινη ανάπτυξη θεωρείται ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Cornell Urie Bronfenbrenner, ο οποίος το παρουσίασε για πρώτη φορά στις αρχές της δεκαετίας του 1970 (Πετρογιάννης, 2003:25-26).

Ειδικότερα, η οικοσυστημική θεωρία του Bronfenbrenner υποστηρίζει ότι και κατά τη διάρκεια της σχολικής μετάβασης των μαθητών αλληλεπιδρούν παράγοντες, που σχετίζονται με τις σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Πάγια θέση της θεωρητικής αυτής προσέγγισης αποτελεί η διαπίστωση πως για την κατανόηση της ανθρώπινης ανάπτυξης του ατόμου-μαθητή δεν επαρκεί η άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς

του αλλά απαιτείται η κατανόηση όλου του ευρύτερου κοινωνικού «πλαίσιου» μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και συμμετέχει ο ίδιος «σε μια πρόσωπο με πρόσωπο σχέση αλληλεπίδρασης» (Bronfenbrenner, 1979).

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον δεν συνιστά μία στατική δύναμη που επηρεάζει όλα τα άτομα κατά έναν ενιαίο τρόπο αλλά αντίθετα αποτελεί ένα δυναμικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο. Συνακόλουθα, το αναπτυσσόμενο άτομο και συγκεκριμένα ο μαθητής σε κάθε αλλαγή πλαισίου (όπως η μετάβαση) οφείλει να αναλάβει νέους ρόλους ή και να απαλλαγεί από κάποιους άλλους, να συμμετέχει σε νέες δραστηριότητες, να συνάψει νέες κοινωνικές σχέσεις και ενδεχομένως να αποσυρθεί από προγενέστερα πλαίσια δράσης του με αποτέλεσμα την αζομείωση του εύρους των «μικροσυστημάτων» του. Αυτές οι αλλαγές στους ρόλους και στα πλαίσια δράσης του αναπτυσσόμενου ατόμου είναι γνωστές ως «οικολογικές μεταβάσεις» (ecological transitions), οι οποίες εμφανίζονται περιοδικά στη ζωή του και αποτελούν ορόσημα στην ανάπτυξή του. Παραδείγματα τέτοιων μεταβάσεων είναι η γέννηση ενός παιδιού, η εγγραφή του στο σχολείο, η αλλαγή σχολικής βαθμίδας, η εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, κ.ά. (Bronfenbrenner, 1979).

Τέλος, σύμφωνα με τους ειδικούς της κλινικής ψυχολογίας στην οικοσυστημική προσέγγιση εντάσσεται και η πολύ γνωστή «τεχνική της αναπλασιώσεως» (re-contextualization). Αυτή αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο προώθησης μιας αλλαγής σε «προβληματικές μορφές συμπεριφοράς» και αυτό επιτυγχάνεται με τη διαμόρφωση μιας θετικά εναλλακτικής ερμηνείας της «προβληματικής μορφής συμπεριφοράς» και της παρέμβασης με τρόπο σύμφωνο μ' αυτήν. Ειδικότερα για το χώρο της εκπαίδευσης «αναπλασιώση» σημαίνει να βρει ο εκπαιδευτικός ένα νέο αντιληπτικό «πλαίσιο» για την ερμηνεία της «προβληματικής» συμπεριφοράς του μαθητή, στην περίπτωση μας των δυσκολιών μετάβασης στη νέα εκπαιδευτική βαθμίδα, το οποίο θα είναι θετικό, θα είναι συμβατό με την πραγματικότητα και θα είναι εύλογο για τα άτομα που απευθύνεται. Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα να ενεργήσει με διαφορετικό τρόπο έναντι της προβληματικής κατάστασης και να υποβοηθηθεί για την πιθανή επίλυσή της. Εν κατακλείδι, η τεχνική της αναπλασιώσεως στον κοινωνικό περίγυρο (context) της προβληματικής συμπεριφοράς, η οποία θεωρείται ως μέρος ενός αυτό-ενισχυόμενου οικοσυστημικού συνόλου, προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιδράσει πλέον αποτελεσματικά και να επιλύσει ή και να βελτιώσει τις συνθήκες της εκδήλωσής της (Molnar & Lindquist, 1993:72).

Μεθοδολογία της έρευνας

Το βασικό ερευνητικό εργαλείο της ερευνητικής εργασίας που χρησιμοποιήθηκε είναι το δομημένο ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικής μορφής, το οποίο αποτελείται κυρίως από ερωτήσεις κλειστού τύπου. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί πως διαμορφώθηκαν δύο ερωτηματολόγια από τον ίδιο τον ερευνητή, ένα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και ένα για τους αντίστοιχους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο πληθυσμός της έρευνας περιλάμβανε τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε διάφορους νομούς της χώρας. Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος της έρευνας έγινε με την απλή τυχαία δειγματοληψία (simple random sampling), η οποία αποτελεί τη δημοφιλέστερη και ακριβέστερη μορφή δειγματοληψίας (Creswell, J. W. 2011:180).

Έτσι, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2015-2016 και συγκεκριμένα από το χρονικό διάστημα 1/3/2016 έως 21/06/2016, αποφασίστηκε από τον ερευνητή η αποστολή των δύο ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων (ένα για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης), τα οποία είχαν λάβει πλέον την οριστική τους μορφή. Μέχρι το τέλος της συγκεκριμένης σχολικής χρονιάς ο αριθμός των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ήταν 409 για την πρωτοβάθμια και 395 αντίστοιχα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Συμπεράσματα της έρευνας

Τα γενικότερα συμπεράσματα, ταυτόχρονα δε και οι χαρακτηριστικότερες ομοιότητες /διαφορές των αντιλήψεων των δυο κατηγοριών εκπαιδευτικών (δασκάλων-καθηγητών) αναφορικά με το θέμα της μετάβασης, μπορούν να συνοψιστούν στα εξής πέντε σημεία:

- 1) Αυτοαντίληψη του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων,
- 2) Δυνητική συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων και πρωτοβουλίες αναφορικά με τη διευκόλυνση της μετάβασης σε θεσμικό και ατομικό επίπεδο,
- 3) Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το θέμα της μετάβασης,
- 4) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις αιτίες των δυσκολιών ή και των προβλημάτων της μετάβασης,
- 5) Θεσμική «ασυνέχεια» μεταξύ των δύο υποχρεωτικών βαθμίδων, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Με βάση τα σημεία αυτά τα κυριότερα πορίσματα της έρευνας μπορούν να συνοψιστούν ως ακολούθως:

1. Η αυτοαντίληψη του επαγγελματικού ρόλου των δασκάλων από την μία πλευρά και των καθηγητών από την άλλη διαφοροποιείται ως προς συγκεκριμένες παραμέτρους και σχετίζεται με τις δυσχέρειες ή και τα προβλήματα της μετάβασης των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Συγκεκριμένα:

1α) Οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι ο πλέον σημαντικός σκοπός που οφείλει να υπηρετεί το σύγχρονο σχολείο είναι η κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών, ενώ οι καθηγητές την καλλιέργεια της κριτικής-δημιουργικής τους σκέψης.

1β) Οι δάσκαλοι δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως το χαρακτηριστικό που έχει τη μεγαλύτερη βαρύτητα για το εκπαιδευτικό τους έργο είναι αυτό του «καλού παιδαγωγού» σε σχέση με τους καθηγητές που δηλώνουν και το χαρακτηριστικό της επιστημονικής γνώσης του ειδικού αντικειμένου διδασκαλίας.

1γ) Οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι οφείλουν να διατηρούν μια εγγύτερη διαπροσωπική έως και φιλική σχέση με τους/τις μαθητές/τριές τους σε αντιδιαστολή με ό,τι δηλώνεται αντίστοιχα από τους καθηγητές και ειδικά εκείνους της θετικής κατεύθυνσης, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τη στάση τους έναντι των μαθητών/τριών τους πιο απόμακρη και πιο ευδιάκριτη ορίων στους ρόλους «εκπαιδευτικού» και «μαθητή».

1δ) Αναφορικά με τους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται κυρίως η σχολική επίδοση των μαθητών/τριών, οι δάσκαλοι δηλώνουν ως σπουδαιότερο την ουσιαστική συνεργασία οικογένειας και σχολείου, ενώ οι καθηγητές αναφέρουν αντίστοιχα το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο των συναναστροφών τους.

1ε) Οι δάσκαλοι δηλώνουν ικανοποιημένοι σε μεγαλύτερο βαθμό από την επαγγελματική πρωτοβουλία και αυτενέργεια στην επιτέλεση του έργου τους σε σχέση με ό,τι δηλώνεται αντίστοιχα από τους καθηγητές.

1στ) Οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι αισθάνονται σε μικρότερο βαθμό το επαγγελματικό/επιστημονικό κύρος στο κοινωνικό περιβάλλον όπου υπηρετούν, σε σχέση με ό,τι αντίστοιχα δηλώνεται από τους καθηγητές.

1ζ) Αναφορικά με τις προϋποθέσεις που καθορίζουν τη διδακτική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη, οι δάσκαλοι δηλώνουν ως πιο σημαντική την προϋπόθεση της ατομικής επίδοσης του κάθε μαθητή, ενώ οι καθηγητές λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τους τις εκπαιδευτικές τους προτεραιότητες (δηλαδή την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού τους έργου).

2) Όσον αφορά στο θέμα της δυναμικής συνεργασίας μεταξύ των δύο βαθμίδων υποχρεωτικής εκπαίδευσης και των πρωτοβουλιών που πρέπει να αναληφθούν σε θεσμικό και ατομικό επίπεδο για το ζήτημα της διευκόλυνσης της μετάβασης διαπιστώνεται από την έρευνα ότι:

2α) Φαίνεται ότι καταβάλλονται στοιχειώδεις έως ελάχιστες προσπάθειες συνεργασίας εκ μέρους των διευθύνσεων των ιδρυμάτων των δύο βαθμίδων, και σε επίπεδο ατομικών πρωτοβουλιών αλλά και σε επίπεδο οργανωμένων θεσμικών παρεμβάσεων.

2β) Ωστόσο, διαπιστώνεται μια μεγαλύτερη προθυμία των δασκάλων έναντι των καθηγητών για μια στοιχειώδη επικοινωνία με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών σε θέματα εκπαίδευσης των μαθητών και μαθητριών που μεταβαίνουν στο γυμνάσιο.

2γ) Οι δάσκαλοι δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αιτιολογία της ύπαρξης προκαταλήψεων (απαξιοτική συμπεριφορά) μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων

για τη δικαιολόγηση της απουσίας της επικοινωνίας μεταξύ τους καθώς και της συζήτησης για εκπαιδευτικά θέματα σε σχέση με τους καθηγητές. Το ίδιο διαπιστώνεται και για τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας σε σύγκριση με αυτούς που έχουν λιγότερα χρόνια υπηρεσίας.

2δ) Οι δάσκαλοι και οι καθηγητές δηλώνουν στον ίδιο βαθμό ως σπουδαιότερη αιτία την απουσία ευκαιριών για επαφές με συναδέλφους του δημοτικού ή του γυμνασίου αντίστοιχα.

2ε) Αναφορικά με το πού θα όφειλαν να στοχεύουν οι δυνητικές πρωτοβουλίες για ομαλή μετάβαση, οι καθηγητές δηλώνουν ότι η στόχευση πρέπει να είναι στην επίτευξη συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και γυμνασίου, ενώ οι δάσκαλοι στη συνεργασία δημοτικού και γυμνασίου.

2στ) Οι δάσκαλοι δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι είναι απαραίτητο να ορισθεί ένας δάσκαλος και ένας καθηγητής αντίστοιχα σε κάθε σχολική μονάδα ως υπεύθυνος για τη μετάβαση σε σχέση με τους καθηγητές και ειδικότερα αυτούς της θεωρητικής κατεύθυνσης.

2ζ) Οι δάσκαλοι και οι καθηγητές δηλώνουν στον ίδιο βαθμό ότι συμφωνούν αφενός πως το Υπουργείο Παιδείας οφείλει να καθιερώσει την εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών για την προετοιμασία της μετάβασης και αφετέρου ότι οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου οφείλουν να οργανώνουν επιμορφωτικές συναντήσεις σχετικές με την παρουσίαση προγραμμάτων μετάβασης.

3) Αναφορικά με το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων για το ζήτημα της μετάβασης και τους πιθανούς λόγους της μη συμμετοχής τους σ' αυτήν από την έρευνα διαπιστώνονται τα εξής:

3α) Η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων (70,2%) και των καθηγητών της δευτεροβάθμιας (86,8%) δεν έχει παρακολουθήσει τα τελευταία πέντε χρόνια κάποια σχετική επιμορφωτική δράση.

3β) Η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων και των καθηγητών δηλώνει πως συμφωνεί και μάλιστα σε πολύ υψηλό βαθμό πως η κατάλληλη επιμόρφωση σχετικά με τη διαδικασία της μετάβασης θα μπορούσε να τους καταστήσει ικανούς να βοηθήσουν μαθητές με προβλήματα μετάβασης.

3γ) Οι δάσκαλοι και οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας δηλώνουν ως σπουδαιότερη αιτιολογία ότι δεν έχει υποπέσει στην αντίληψή τους κάποια επιμορφωτική δράση με τη συγκεκριμένη θεματολογία.

3δ) Οι δάσκαλοι δηλώνουν σε υποδεέστερο βαθμό την αιτιολογία ότι η μετάβαση δεν είναι ένα σημαντικό ζήτημα σε σχέση με τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας και ειδικότερα αυτούς της θετικής κατεύθυνσης.

3ε) Οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας και κυρίως αυτοί της γενικής κατεύθυνσης δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αιτιολογία της απουσίας ενδιαφέροντος για το ζήτημα της μετάβασης σε σχέση με τους δασκάλους.

3στ) Οι δάσκαλοι δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό την αιτιολογία του θεωρητικού χαρακτήρα των επιμορφωτικών σεμιναρίων με ελάχιστη βοήθεια στη σχολική πράξη σε σύγκριση με τους καθηγητές και ειδικότερα αυτούς της θεωρητικής κατεύθυνσης.

4) Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων τόσο αναφορικά με την ύπαρξη προβλημάτων μετάβασης όσο και με τον προσδιορισμό των αιτιών δημιουργίας τους διαπιστώνεται από την έρευνα να διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό. Συγκεκριμένα:

4α) Οι δάσκαλοι δηλώνουν ως σπουδαιότερη αιτία των δυσκολιών μετάβασης το διαφορετικό επικοινωνιακό/διδασκτικό στυλ των εκπαιδευτικών του δημοτικού από αυτό των εκπαιδευτικών του γυμνασίου, ενώ οι καθηγητές δηλώνουν ως σημαντικότερη αιτία τα μαθησιακά «κενά» των μαθητών/τριών που μεταβαίνουν στο γυμνάσιο.

4β) Οι δάσκαλοι δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό πως οι μαθητές/τριες επηρεάζονται αρνητικά από τη μη κατάλληλη προετοιμασία για τη μετάβασή τους σε σχέση με τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας και κυρίως αυτούς της θετικής κατεύθυνσης.

4γ) Αναφορικά με το θέμα της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων και της συσχέτισής του με τις δυσκολίες μετάβασης των μαθητών/τριών, οι δάσκαλοι φαίνεται να το ενστερνίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους καθηγητές.

4δ) Οι δάσκαλοι δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι διαφορετικές διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στις δύο βαθμίδες δυσχεραίνουν το ζήτημα της μετάβασης σε σχέση με τους καθηγητές και ειδικότερα αυτούς της θετικής κατεύθυνσης.

4ε) Οι δάσκαλοι αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό το λόγο της διαφορετικής φιλοσοφίας των δύο βαθμίδων για τις δυσκολίες της μετάβασης σε σχέση με τους καθηγητές και ειδικότερα αυτούς της θετικής κατεύθυνσης.

4στ) Οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας δείχνουν να αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό τα προβλήματα που συνδέονται με τη μετάβαση, σε σύγκριση με ό,τι αναφέρεται αντίστοιχα από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας.

4ζ) Οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας δηλώνουν πως συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό για το θέμα της συσχέτισης της εφαρμοζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας με τις «δυσχέρειες» της μετάβασης, ενώ εκείνοι με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας δείχνουν να συμμαρίζονται αυτή τη συσχέτιση σε μεγαλύτερο βαθμό.

5) Τέλος, αναφορικά με το θέμα της θεσμικής «ασυνέχειας» μεταξύ των δύο βαθμίδων και τη διασύνδεσή της με το ζήτημα των δυσκολιών της μετάβασης διαπιστώνονται τα εξής:

5α) Οι δάσκαλοι συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τη βασική θέση της διατριβής ότι η θεσμική «ασυνέχεια» μεταξύ των δύο υποχρεωτικών βαθμίδων αποτελεί κύριο παράγοντα πρόκλησης δυσκολιών ή και προβλημάτων μετάβασης σε σχέση με τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

5β) Οι καθηγητές δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της Α΄ γυμνασίου δε συνάδει με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών του δημοτικού σε σχέση με τους δασκάλους.

5γ) Οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η εφαρμογή κοινών μεθόδων αξιολόγησης μπορεί να συμβάλει στη «συνέχεια» των δύο βαθμίδων σε σχέση με αυτούς που έχουν λιγότερα έτη υπηρεσίας.

5δ) Οι δάσκαλοι δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η διαφορά του σχολικού κλίματος μεταξύ των δύο βαθμίδων παίζει καθοριστικό ρόλο στο ζήτημα της μετάβασης σε σχέση με τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας και κυρίως αυτούς της θεωρητικής και γενικής κατεύθυνσης.

5ε) Οι δάσκαλοι δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι το πρόβλημα της μετάβασης ενισχύεται από τη ριζική αλλαγή του οργανωτικού περιβάλλοντος του γυμνασίου σε σχέση με τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας και ειδικότερα αυτούς της θεωρητικής κατεύθυνσης.

Βιβλιογραφία

Alsbaugh, J. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 20-25.

Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, (μετάφραση: Ι-οσήφ Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In: W. Damon, & R. M. Lerner (Orgs.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical Models of Human Development*, 993-1028. New York: John Wiley.

Βρυνιώτη, Κ. & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων

των αρχαρίων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 40/2005, 78-102.

Carr, J. (2009). *Transitions in the Primary School*, INTO Consultative Conference on Education, όπως ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2016 από: <https://www.into.ie/ROI/Publications/TransitionsPrimarySchool.pdf>.

Cox, S. & Kennedy, S. (2008). *Students' achievement as they transition from primary to secondary schooling*. Wellington, NZ: Ministry of Education, Research Division.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας*, (επιμέλεια: Τσορμπατζούδης, Χ., μετάφραση: Κουβαράκου, Ν.), Αθήνα: Ίων.

Εμβαλωτής, Α., Κατσης, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Α΄ έκδοση, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων.

Galton, M., Gray, J. & Ruddock, J. (2000). *Transfer and Transitions in the Middle years of schooling (7-14): Continuities and Discontinuities in Learning*. Norwich: DfES publications.

Hanewald, R. (2013). Transition between primary and secondary school: Why it is important and how it can be supported. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 62-74.

Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan J. (1996). *Schooling for Change: Revisiting Education for Early Adolescents*. London: Falmer Press.

Molnar, A. & Lindquist, B. (1993). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πετρογιάννης, Κ.Γ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: οικοσυστημική προσέγγιση, παρουσίαση της θεωρίας του UrieBronfenbrenner με βάση ευρήματα από τη διεθνή έρευνα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Sutherland, R., Ching Yee, W., McNess, E. & Harris, R. (2010). *Supporting learning in the transition from primary to secondary schools*, University of Bristol, Graduate School of Education 2010.

Tietze, W., (1973). *Chancengleichheit bei Schulbeginn*, Düsseldorf.

Η αξία της Συμβουλευτικής στις οικογένειες παιδιών με αναπηρία

Γεωργιάδου Σουλτάνα

Ψυχολόγος Π.Ε.23, M.Sc, M.Sc, M.Ed, soultanageorgiadou92@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση εξετάζει την αξία και την σημαντικότητα της συμβουλευτικής γονέων παιδιών με αναπηρία. Βασικός στόχος της εργασίας είναι να αναδείξει τις κύριες κατευθύνσεις και μεθόδους της συμβουλευτικής διαδικασίας. Επίσης, συζητιούνται οι δεξιότητες του συμβούλου και οι αρχές συμβουλευτικής που πρέπει να ακολουθηθούν. Η συμβουλευτική μπορεί να ασκηθεί από διάφορα άτομα όπως ψυχολόγο, ψυχοθεραπευτή, εκπαιδευτικό κλπ., ωστόσο ο κάθε σύμβουλος οφείλει να είναι πλήρως ενημερωμένος και εξειδικευμένος στον τομέα της συμβουλευτικής. Η αξία της συμβουλευτικής διαδικασίας σε γονείς παιδιών με αναπηρία είναι σημαντική, και δεν πρέπει να παραγκωνίζεται, διότι βοηθά στην ομαλή αποδοχή και προσαρμογή του νέου μέλους με αναπηρία στην οικογένεια.

Εισαγωγή

Συμβουλευτική - Συμβουλευτική οικογενειών

Με τον όρο συμβουλευτική εννοούμε την αλλαγή που μπορεί να σημειωθεί στην γενικότερη συμπεριφορά ενός ατόμου (συμβουλευόμεν) όπως στην αυτογνωσία και στην τροποποίηση των στάσεων απέναντι στην ζωή του μετά από μια σειρά συνεδριάσεων με τον θεραπευτή που ασκεί την συμβουλευτική διαδικασία. Το άτομο μέσα από την διαδικασία της συμβουλευτικής είναι έτοιμο να ανταπεξέλθει και να χειριστεί με πιο λειτουργικό και αποτελεσματικό τρόπο τα θέματα που προκύπτουν στην καθημερινότητα του. Στόχος της συμβουλευτικής δεν είναι η παροχή φιλικών συμβουλών στον συμβουλευόμενο αλλά η εκούσια αλλαγή της συμπεριφοράς. Η σχέση του συμβούλου - συμβουλευόμενου είναι ίση ενώ στο επίκεντρο της βρίσκεται ο συμβουλευόμενος (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012• Nurpponen, 1998).

Η θεματολογία της Συμβουλευτικής είναι αρκετά πλούσια και ασχολείται με ποικίλα θέματα όπως η εκπαίδευση, η εργασία, η επαγγελματικότητα, η κοινωνική λειτουργικότητα, κ.α. (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012). Καθήκοντα συμβούλου μπορούν να ασκήσουν οι ψυχολόγοι, οι ψυχοθεραπευτές, οι κοινωνικοί λειτουργοί, άτομα ιατρικού και νοσηλευτικού προσωπικού, οι σχολικοί σύμβουλοι και άτομα εκπαιδευτικού προσωπικού (Herbert, 1997).

Όσον αφορά την οικογενειακή συμβουλευτική έχει ιδιαίτερη αξία στους γονείς παιδιών με αναπηρία, όπου η ενημέρωση των γονέων για το πρόβλημα του παιδιού τους και η προετοιμασία για την αποδοχή του είναι κύριος στόχος της συμβουλευτικής. Στον κέντρο της συμβουλευτικής βρίσκεται τόσο το παιδί όσο και τα μέλη της οικογένειας (Taylor, 1982). Η συμβουλευτική μπορεί να γίνει είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό

επίπεδο. Η ομαδική συμβουλευτική φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματική αφού οι γονείς μοιράζονται τις ίδιες ανησυχίες τους με άλλους γονείς οι οποίοι βιώνουν ένα παρόμοιο πρόβλημα (Herbert, 1997).

Αρχές συμβουλευτικής

Κάθε σύμβουλος μέσα στην συμβουλευτική σχέση πρέπει να πληροί κάποια βασικά χαρακτηριστικά:

- Ως *ενσυναίσθηση (empathy)* χαρακτηρίζεται η ικανότητα του συμβούλου να κατανοεί τον συμβουλευόμενο ωστόσο χωρίς να εμπλέκει τα δικά του συναισθήματα.
- Ο σύμβουλος οφείλει να σέβεται (*σεβασμός*) και να αναγνωρίζει τον συμβουλευόμενο ως ένα ξεχωριστό άτομο, δημιουργώντας κλίμα αποδοχής και κατανόησης (*unconditional positive regard*).
- Ο σύμβουλος πρέπει να είναι ένα άτομο με ολοκληρωμένη προσωπικότητα και *γνησιότητα (geniouness)* και να μην προβάλλει τον εαυτό του ως ανώτερο.
- Μέσω της διαδικασίας της *αυτοαποκάλυψης* ο σύμβουλος εκδηλώνει ορισμένα στοιχεία της προσωπικότητας του.
- Τέλος μέσω της ευκρίνειας επαναθεωρούνται οι σκέψεις και οι συμπεριφορές του συμβουλευομένου με αποτέλεσμα να κατανοεί καλύτερα τον ίδιο του τον εαυτό (Berven & Bezyak, 2015• Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012).

Δεξιότητες συμβούλου

Ο σύμβουλος πρέπει να είναι επιστημονικά καταρτισμένος με τις απαραίτητες γνώσεις και σπουδές ώστε να ασκεί την συμβουλευτική. Οι πρακτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (προσεκτική παρακολούθηση και η ενεργητική ακρόαση), η ενσυναίσθηση με λεκτικούς και μη τρόπους αποτελούν βασικές δεξιότητες του συμβούλου. Η χρήση κατάλληλων ερωτήσεων (ανοικτών και κλειστών), οι τεχνικές της αναδιατύπωσης, της επανάληψης και της παράφρασης έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές τεχνικές για την συμβουλευτική διαδικασία (Berven & Bezyak, 2015• Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012).

Συμβουλευτική διαδικασία

Η πρώτη συνάντηση, η συνάντηση γνωριμίας, μεταξύ συμβούλου και γονέα είναι αρκετά σημαντική καθώς μέσω αυτής θα εδραιωθεί στην συνέχεια μια στενή σχέση εμπιστοσύνης. Ο σύμβουλος οφείλει να εξασφαλίσει την άνεση του γονέα ως προς αυτόν, λόγου χάρη πραγματοποιώντας συναντήσεις σε ένα ήσυχο και προσφιλές προς την οικογένεια μέρος. Στην αρχή, εξετάζονται οι προσδοκίες των γονέων μέσα από την διαδικασία της συμβουλευτικής και στην συνέχεια ταξινομούνται με σειρά προτεραιότητας ως προς την επίλυση τους. Τέλος, η διαπραγμάτευση αποτελεί το βασικό στάδιο της συνάντησης γνωριμίας μέσω της οποίας επιτυγχάνεται αμοιβαία αποδοχή ή μη της υπηρεσίας που προτείνεται (Dale, 2000• Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012).

Ο ρόλος της οικογένειας

Οι πνευματικές και ηθικές αρχές κάθε ατόμου δομούνται και συγκροτούνται μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας προάγοντας και δημιουργώντας την προσωπικότητα του κάθε ατόμου (Τσιμπιδάκη, 2007). Κάθε άτομο είτε άνδρας είτε γυναίκα που αποφασίζει να γίνει γονιός επιθυμεί να αποκτήσει το 'ιδανικό' παιδί. Επιθυμεί το δικό του παιδί να είναι γεμάτο υγεία και να είναι προικισμένο με εξυπνάδα, σοφία, ομορφιά και με άλλες αρετές. Ωστόσο υπάρχουν όμως και περιπτώσεις όπου το ιδανικό παιδί δεν 'έρχεται' με αποτέλεσμα οι γονείς να νιώθουν ματαίωση και απογοήτευση (Buscaglia, 1993• Taub, 2006).

Ο τρόπος με τον οποίο θα αντιδράσει και θα δεχτεί η οικογένεια το νέο μέλος με αναπηρία ποικίλει. Τα στάδια προσαρμογής και αποδοχής που θα περάσουν οι γονείς σε όλη αυτή την διαδικασία είναι ίδια για όλες τις οικογένειες, ωστόσο φαίνεται να διαφέρουν ως προς την διάρκεια τους. Αρχικά οι γονείς βιώνουν μία περίοδο έντονης άρνησης προς την αναπηρία. Ακολουθεί μία περίοδος εναλλασσόμενων συναισθημάτων θυμού, ενοχής, κατάθλιψης, ντροπής, απόρριψης του παιδιού και υπερπροστασίας. Στο τελευταίο στάδιο τελικά οι γονείς αποδέχονται το παιδί τους (Cavkaytar, Adiguzel, Ceyhan, Uysal, & Garan, 2012).

Η έλευση ενός παιδιού με αναπηρία συνήθως δημιουργεί προβλήματα και μπορεί να διαταράξει την ομαλή οικογενειακή γαλήνη. Το σπουδαιότερο και πιο βαρύγδουπο ρόλο σε όλη αυτήν την διαδικασία αναλαμβάνει συνήθως η μητέρα, η οποία καλείται να καλύψει τις ανάγκες όλων των μελών της οικογένειας. Ωστόσο εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος του πατέρα στην ανατροφή και στην διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Στην διαδικασία της ομαλής προσαρμογής και αποδοχής του παιδιού με αναπηρία σπουδαίο ρόλο διαδραματίζουν και τα άλλα παιδιά της οικογένειας εφόσον υπάρχουν. Η αποδοχή ή μη του αδελφού/αδελφής με αναπηρία εξαρτάται από την ενημέρωση και ψυχοεκπαίδευση που θα παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους (McCloskey, 2010• Τσιμπιδάκη, 2007).

Σχέση σχολείου- οικογένειας

Βασικός ρόλος των εκπαιδευτικών πέραν από το διδακτικό και εκπαιδευτικό τους καθήκον αποτελεί και η συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών και των γονέων. Η συνεργασία εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων κατά την διαδικασία της συμβουλευτικής θα επιφέρει σημαντικές αλλαγές. Όσον αφορά την στάση που πρέπει να κρατάει ο εκπαιδευτικός προς τους γονείς, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι συνεργάσιμος και πρόθυμος ενώ οι γονείς από την πλευρά τους οφείλουν σέβονται και να κατανοούν τις ανάγκες του εκπαιδευτικού χωρίς να 'υποτιμούν' τις ανάγκες του παιδιού τους (Τσιμπιδάκη, 2007).

Η διαδικασία της συμβουλευτικής γονέων μπορεί να περιγραφεί με δυο βασικούς όρους: την γονεϊκή συμμετοχή και την γονεϊκή εμπλοκή. Πιο συγκεκριμένα, η γονεϊκή

συμμετοχή (parental participation) αφορά τις σχέσεις και τις δραστηριότητες που εξελίσσονται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Κάθε μέλος αναλαμβάνει μια ξεχωριστή δραστηριότητα και ένα μοναδικό ρόλο στην συνεργασία αυτή (Hartas, 2008). Ο όρος γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement) αφορά διαδικασίες (υλοποίηση σχολικών καθηκόντων, παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων) οι οποίες σχετίζονται κυρίως με την καθοδηγούμενη ανάμειξη των γονιών στις προαναφερόμενες διαδικασίες (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong, & Jones, 2001).

Έχουν κατηγοριοποιηθεί έξι διαφορετικοί τύποι οικογενειακής εμπλοκής. Πιο συγκεκριμένα:

1. Υποχρέωση των γονέων για διασφάλιση κατάλληλων συνθηκών μελέτης στο σπίτι
2. Τακτική επικοινωνία και ενημέρωση του γονέα για την πορεία του μαθητή - παιδί
3. Γονεϊκή συνεισφορά στο σχολικό πλαίσιο
4. Καθοδήγηση και εκμάθηση αποτελεσματικών τρόπων διδασκαλίας στους γονείς από τους εκπαιδευτικούς
5. Δυνατότητα συμμετοχής στην λήψη αποφάσεων και στην διοικητική διαδικασία
6. Ενημέρωση των γονέων για θέματα υγιεινής και φροντίδας (Heward, 2011• Digman & Soan, 2008).

Προγράμματα Παρέμβασης

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης στην συμβουλευτική διαδικασία φαίνεται να είναι ουσιαστική και ελπιδοφόρα. Τα προγράμματα παρέμβασης περιλαμβάνουν έναν κοινό στόχο. Ένα πρόγραμμα παρέμβασης αποτελεί ένα δίπολο, όπου προάγεται η συνεργασία μεταξύ γονέων και ενός ειδικού/συμβούλου ο οποίος εκπαιδεύει τον γονέα με βασικές δεξιότητες. Κύριος στόχος της παρέμβασης είναι η ενεργή συμμετοχή του γονέα στο πρόγραμμα. Οι γονείς μέσα από αυτή την διαδικασία πρέπει να είναι έτοιμοι να εφαρμόσουν στα παιδιά τους τη γνώση που απέκτησαν. Επιπλέον, τα προγράμματα παρέμβασης στοχεύουν στην βελτίωση των σχέσεων (γονέα-παιδί). Ενδεικτικά θα αναφερθούν οι κύριες δεξιότητες που διδάσκονται στους γονείς: η αυτοεξυπηρέτηση, η ανεξαρτησία, η αυτονομία, διάφορες γνωστικές δεξιότητες, επικοινωνιακές δεξιότητες, κλπ. (Τσιμπιδάκη, 2007).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στις περιπτώσεις όπου εμφανίζονται ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, η ένταξη του μαθητή σε ένα Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα αποτελεί ουσιαστική λύση. Το ΕΕΠ ορίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο ο μαθητής μπορεί να αποδώσει καλύτερα, το οποίο είναι προσαρμοσμένο για τις δικές του εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, στο ΕΕΠ η συμμετοχή των γονέων είναι ουσιαστική (Σπαντιδάκης, 2009• Πολυχρονοπούλου, 2010).

Συμπεράσματα

Εύκολα μπορεί να συνειδητοποιήσει κανείς την σημαντικότητα και την αξία της συμβουλευτικής γονέων παιδιών με αναπηρία. Οι περισσότεροι άνθρωποι σε δεδομένες περιόδους της ζωής του χρειάζονται συμβουλευτική υποστήριξη, ωστόσο η ανάγκη αυτή είναι πιο επιτακτική στις οικογένειες που κάποιο μέλος τους έχει αναπηρία, και δεν είναι εύκολα διαχειρίσιμη η αναπηρία από την πλευρά της οικογενείας. Στόχος της συμβουλευτικής είναι να προάγει την ασφάλεια, την ομαλή λειτουργικότητα και προσαρμογή του νέου μέλους μέσα στην οικογένεια και να τους προετοιμάσει για τις πρωτοφανείς ανάγκες που θα προκύψουν.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Berven, N. L., & Bezyak, J. L. (2015). Basic counseling skills. *Counseling Theories and Techniques for Rehabilitation and Mental Health Professionals*, 226.

Buscaglia, L. (1993). *Ατομα με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους*. Γ. Αθήνα: Γλάρος.

Cavkaytar, A., Ceyhan, E., Adiguzel, O., Uysal, H. & Garan, O. (2012) Investigating Education and Support Needs of Families Who Have Children with Intellectual Disabilities. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(4), 79-99.

Dale, N. (2000). *Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Έλλην.

Digman, C., & Soan, S. (2008). *Working with parents: A guide for education professionals*. Sage.

Hartas, D. (2008). Practices of parental participation: A case study. *Educational psychology in practice*, 24(2), 139-153.

Herbert, M. (1997). *Ψυχολογική φροντίδα του παιδιού και της οικογενείας του: οδηγός ψυχολογικής βοήθειας για επαγγελματίες ψυχικής βοήθειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Αθήνα.

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational psychologist*, 36(3), 195-209.

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

McCloskey, E. (2010). What do I know? Parental positioning in special education. *International Journal of Special Education*, 25(1), 162-170.

Nurpponen, R. (1998). What is counseling all about—: Basics in the counseling of health-related physical activity. *Patient education and counseling*, 33, S61-S67.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Νοητική υστέρηση, ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση. Αθήνα: Ατραπός.

Σπαντιδάκης, Ι. (2009). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Taub, D. J. (2006). Understanding the concerns of parents of students with disabilities: Challenges and roles for school counselors. *Professional School Counseling*, 10(1_suppl), 2156759X0601001S07.

Taylor, D. C. (1982). Counselling the parents of handicapped children. *Br Med J (Clin Res Ed)*, 284(6321), 1027-1028.

Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο: μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.

Η Διδασκαλία της Επιχειρηματικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Στάγιας Ε. Ιωάννης

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, jstagias@unipi.gr

Περίληψη

Η επιχειρηματικότητα είναι ένας σημαντικός στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση (Eurydice, 2016). Σε αυτή τη μελέτη αναφέρονται τα αποτελέσματα ενός ερευνητικού έργου σχετικά με την καλλιέργεια επιχειρηματικών ικανοτήτων στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση. Παρουσιάζονται τα τρία επίπεδα επιχειρηματικών ικανοτήτων. Αναφέρεται ο τρόπος με τον οποίο οι καινοτομίες στην Επαγγελματική Εκπαίδευση αναπτύσσουν ικανότητες για την επιχειρηματικότητα, την επιχειρηματική συμπεριφορά και την απασχόληση. Παρουσιάζονται οι απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών στην προσανατολισμένη στην επιχειρηματικότητα εκπαίδευση. Το άρθρο τελειώνει με συστάσεις για την προώθηση των δεξιοτήτων επιχειρηματικότητας στον τομέα της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Επιχειρηματικότητα, επιχειρηματική εκπαίδευση, επιχειρηματική συμπεριφορά

Εισαγωγή

Η επιχειρηματικότητα και η επιχειρηματική συμπεριφορά αποτελούν σημαντικούς στόχους της εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης παγκόσμια (Gustafsson & Khan, 2017). Θεωρούνται ως πηγή ευελιξίας και καινοτομίας, βοηθούν στη δημιουργία θέσεων εργασίας και, ταυτόχρονα, αποτελούν μια ενδιαφέρουσα δυνατότητα για την ανάπτυξη του ατόμου, την αυτοπραγμάτωσή του, και την αγωγή των πολιτών. Αυτό το άρθρο αναφέρει τα αποτελέσματα ενός ερευνητικού έργου που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος στην Επαγγελματική Εκπαίδευση. Τρία κύρια θέματα συζητούνται μετά από μια σύντομη εισαγωγή στο ερευνητικό πρόγραμμα. Παρουσιάζονται τα τρία επίπεδα επιχειρηματικών ικανοτήτων. Ακολουθεί η επισκόπηση της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και οι απόψεις των μαθητών και των καθηγητών γι' αυτά τα προγράμματα. Τέλος, παρουσιάζονται ορισμένα συμπεράσματα για τη βελτίωση της ανάπτυξης του επιχειρηματικού πνεύματος και των επιχειρηματικών ικανοτήτων μέσω της εκπαιδευτικής καινοτομίας.

Τα τελευταία χρόνια οι υπεύθυνοι για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας, εμπνευσμένοι από άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναφέρουν την ανάγκη δημιουργίας προγραμμάτων εκπαίδευσης με σκοπό να καθοδηγήσουν, να τονώσουν και να υποστηρίξουν την προώθηση της επιχειρηματικότητας. Στο πλαίσιο αυτό υλοποιήσαμε μια εννοιολογική, περιγραφική και αναλυτική έρευνα για να συγκεντρώσουμε ιδέες, απόψεις και πρακτικές όσον αφορά στην εκπαίδευση για την

επιχειρηματικότητα. Το ερευνητικό σχέδιο περιλάμβανε την εννοιολογική ανάλυση, την αναζήτηση καλών πρακτικών και την αξιολόγηση της «υφιστάμενης κατάστασης» όσον αφορά στην επιχειρηματικότητα στα προγράμματα σπουδών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Επίσης, ερευνήθηκαν οι απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιχειρηματικότητα. Τέλος, αναπτύχθηκε μια σειρά από συστάσεις που αφορούν στους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για την προώθηση της ανάπτυξης επιχειρηματικών ικανοτήτων στην Επαγγελματική Εκπαίδευση. Το βασικό ερώτημα της έρευνας ήταν: «Τι θα πρέπει να συμβεί ώστε η Επαγγελματική Εκπαίδευση να προσφέρει καλή προετοιμασία για ανεξαρτησία, αυτό-απασχόληση και επιχειρηματικότητα;». Η επιχειρηματικότητα είναι ένα «καυτό θέμα» στις πολιτικές της οικονομίας και της αγοράς εργασίας, εμπνευσμένο όχι μόνο από τις ευρωπαϊκές προτεραιότητες αλλά και από τις μακροχρόνιες ανησυχίες σχετικά με την ανταγωνιστικότητα της ελληνικής οικονομίας. Η έλλειψη επιχειρηματικού πνεύματος αποτελεί παγκοσμίως ανασταλτικό παράγοντα για τον σχετικά μικρό αριθμό ατόμων που ξεκινούν τη δική τους επιχείρηση (Hall et al, 2016) καθώς και βασικό παράγοντα για την έλλειψη κινητικότητας και ευελιξίας στην αγορά εργασίας. Η Επαγγελματική Εκπαίδευση μπορεί και πρέπει να προωθήσει περισσότερο την επιχειρηματικότητα (Audretsch et al, 2018). Οι πιθανότητες κάποιος να ξεκινήσει και να λειτουργήσει μια επιτυχημένη επιχείρηση εξαρτώνται σημαντικά από την αυτο-αξιολόγηση των διαθέσιμων ή αναπτυσσόμενων ικανοτήτων από τον ίδιο τον εκκολαπτόμενο επιχειρηματία, κάτι που δεν γίνεται πάντα με ακρίβεια (Morselli, 2017). Συχνά παρατηρείται ότι οι εκκολαπτόμενοι επιχειρηματίες δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι, αν και το κύριο πρόβλημα που αντιμετωπίζει η εκκίνηση μιας επιχείρησης δεν είναι η έλλειψη δεξιοτήτων αλλά η έλλειψη κεφαλαίου εκκίνησης, που προκαλείται από διστακτικούς και όχι πολύ φιλικούς προς την επιχειρηματικότητα επενδυτές ή τράπεζες (Marullo et al, 2018). Όποια και αν είναι η αιτία, τίθεται μια πρόκληση για την αρχική εκπαίδευση καθώς και για την δια βίου μάθηση. Οι επιχειρηματικές ικανότητες θα πρέπει να ενσωματωθούν στην Επαγγελματική Εκπαίδευση ως κίνητρο για να υπάρξει επιχειρηματική συμπεριφορά και στην αγορά εργασίας (υπάλληλος-επιχειρηματίας), καθώς μάλιστα θεωρείται η επιχειρηματικότητα ως μια φυσική δυνατότητα σταδιοδρομίας.

Επιχειρηματικές ικανότητες

Σύμφωνα με τον Onstenk (2003) τα χαρακτηριστικά και οι ικανότητες του επιχειρηματία μπορούν να διακριθούν σε τρεις κύριους άξονες:

- *Βασικές επιχειρηματικές δεξιότητες.*
- *Ο επιχειρηματίας ως διευθυντής.*
- *Ο επιχειρηματίας ως επιχειρηματίας.*

Βασικές επιχειρηματικές δεξιότητες

Η επιχειρηματικότητα θεωρείται συχνά τρόπος ζωής (García-Sánchez et al, 2018). Αρκετές μελέτες για την επιχειρηματικότητα επικεντρώνονται στο άτομο-επιχειρηματία, τα χαρακτηριστικά του αλλά και τις ικανότητές του. Η ανάπτυξη «επιχειρηματικού

πνεύματος» συχνά θεωρείται ως κύριο και σημαντικό κριτήριο για να αποφασιστεί ποιος επιλέγει την επιχειρηματικότητα και ποιος γίνεται επιτυχημένος στον τομέα αυτόν (Bandura & Lyons, 2015). Στη βιβλιογραφία ως επιχειρηματικές ικανότητες αναφέρονται, κυρίως, τα κίνητρα, η ανάγκη αυτονομίας και ανεξαρτησίας, η δημιουργικότητα και η πρωτοτυπία, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ανάληψη κινδύνων, η αναζήτηση δυνατοτήτων μέσα από προκλητικούς στόχους, η αυτοπεποίθηση, ο αυτο-έλεγχος και η αντοχή (Kusmintarti et al, 2016). Γενικότερα στην εκπαίδευση οι συγκεκριμένες ικανότητες θα μπορούσαν να αναφέρονται ως βασικές επιχειρηματικές δεξιότητες (Andryukhina et al, 2016). Οι συγκεκριμένες βασικές δεξιότητες ισχύουν σε ένα ευρύ φάσμα επιχειρηματικών δραστηριοτήτων, αλλά πρέπει να γίνουν πιο συγκεκριμένες. Μερικές μελέτες που εστιάζουν στην προσωπικότητα του επιχειρηματία, δεν είναι πολύ ευνοϊκές, αλλά αποτελούν ένα αντίδοτο στη ροζ εικόνα της επιχειρηματικότητας (Mittelstaedt et al, 2015). Αρκετοί, επίσης, τονίζουν ότι οι επιχειρηματίες έχουν μια εμμονή με την εξουσία και μια ισχυρή ανάγκη να διατηρήσουν τον έλεγχο της ανεξαρτησίας και της επιτυχίας. Κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η περιορισμένη προθυμία να αναλαμβάνουν κινδύνους, καθώς θεωρούνται άτομα που βασίζονται στους υπολογισμούς και όχι σε τυχαίες επιλογές (Xie et al, 2018). Κατά την εκκίνηση μιας επιχείρησης - σε περιόδους που απαιτούνται αλλαγές ή όταν η επιχείρηση δεν μπορεί να αναπτυχθεί - υπάρχει χώρος και ανάγκη για τον οραματιστή και ισχυρό ηγέτη, πιο απλά, για τον επιχειρηματία (Baumgartner & Rauter, 2017). Μια αξιοσημείωτη ομοιότητα μπορεί να παρατηρηθεί μεταξύ της εικόνας του επιχειρηματία που διαθέτει τις βασικές δεξιότητες που προαναφέρθηκαν, και του μεταμοντέρνου, που στηρίζεται στους υπολογισμούς. Αυτό γίνεται αντιληπτό σε πολλά επιχειρήματα που αναφέρονται στο γιατί η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα είναι σημαντική: ακόμη και αν δεν μετατρέψει τους μαθητές σε επιχειρηματίες, αυτό θα τους προετοιμάσει καλύτερα για την απασχολησιμότητα και την ενεργή συμμετοχή τους ως πολιτών. Μια τέτοιου είδους ανάλυση συχνά συνδέει στενά την επιχειρηματικότητα με την απασχολησιμότητα. Και οι δύο χαρακτηρίζονται από έμφαση στην ευελιξία, τη δημιουργικότητα, την επίλυση προβλημάτων κ.λπ., και θεωρούνται συχνά ως περαιτέρω ανάπτυξη προς την ίδια κατεύθυνση, όπως για παράδειγμα στην αυτοαπασχόληση. Ωστόσο, πρέπει να γίνει διάκριση μεταξύ της "πραγματικής" επιχειρηματικότητας (της έναρξης μιας επιχείρησης) και της επιχειρηματικής δραστηριότητας ή απασχολησιμότητας, με, ίσως, τους αυτοαπασχολούμενους ενδιάμεσα. Αυτό αφορά στους ρόλους του διαχειριστή και του επιχειρηματία, όπου οι διαφορές γίνονται ορατές.

Αν και οι βασικές δεξιότητες μερικές φορές θεωρούνται χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας («είναι γεννημένος επιχειρηματίας»), πολλές από αυτές τις δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν ή να βελτιωθούν μέσω της εκπαίδευσης. Αυτές οι βασικές δεξιότητες, που θεωρούνται απαραίτητες κατά την υλοποίηση ενός project, προωθούν την ενεργητική και αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση για τη μελέτη νέων εννοιών στην Επαγγελματική Εκπαίδευση (Cörvers et al, 2016).

Ο Επιχειρηματίας ως Διευθυντής

Ένα δεύτερο κύριο θέμα αφορά στις αρμοδιότητες του επιχειρηματία στον ρόλο του ως διευθυντή: τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την οικονομική διαχείριση, την ηγεσία και τον έλεγχο. Σε πολλές περιπτώσεις η ανάλυση δεξιοτήτων επικεντρώνεται στη διοίκηση μιας επιχείρησης, και όχι στη διοίκηση της δικής μας επιχείρησης. Το να δίνεται έμφαση στη διοίκηση σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης στην επιχειρηματικότητα, είναι ένα φαινόμενο που εμφανίστηκε σχετικά πρόσφατα (Fayolle & Gailly, 2015). Η πιο συνήθης εκπαιδευτική προσέγγιση για την καλλιέργεια δεξιοτήτων επιχειρηματικότητας στη χώρα μας περιλαμβάνει τη διοίκηση της επιχείρησης, το προσωπικό και την οργάνωση, την οικονομική διαχείριση, το μάρκετινγκ, τη χρηματοοικονομική διαχείριση και την κατάρτιση επιχειρηματικού σχεδίου.

Μια ευρύτερη ανάλυση των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διοίκηση μιας σύγχρονης μικρής επιχείρησης, έδειξε ότι παράλληλα με τις παραδοσιακές της λειτουργίες, όπως ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η διαχείριση και ο έλεγχος, αυτή θα πρέπει να συνδέεται με τις πιο κατάλληλες επιχειρηματικές ικανότητες θέτοντας νέες προκλήσεις (Robinson et al, 2016). Αυτό ενσωματώνεται περισσότερο σε εθνικά και διεθνή δίκτυα επιχειρήσεων, ως προμηθευτής, υπεργολάβος ή επιχείρηση franchise μεγάλων εταιριών.

Σε συνδυασμό με την αυξανόμενη και εντατικοποιημένη γνώση για την παραγωγή και τη διαχείριση του επιχειρηματικού περιβάλλοντος, οι διευθυντικές αρμοδιότητες επεκτείνονται στους ρόλους του υποκινητή, του διευκολυντή - συντονιστή, του υπευθύνου επικοινωνίας - διαπραγματευτή, του διαχειριστή αλλαγών - εσωτερικού σύμβουλου. Για να μπορέσει κάποιος να λειτουργήσει με επιτυχία στις νέες επιχειρηματικές δομές και στα νέα δίκτυα σχέσεων, ο επιχειρηματίας-διευθυντής μιας σύγχρονης επιχείρησης πρέπει και αυτός να αναπτύξει νέες ικανότητες, όπως η διεθνής προοπτική, να διαμορφώσει άποψη για τις επιπτώσεις, τις ευκαιρίες και τις απειλές μέσα σε ένα παγκόσμιο επιχειρηματικό περιβάλλον, και, παράλληλα, να κατανοήσει την αλυσίδα παραγωγής και το δίκτυο των επιχειρήσεων, ή την ανάγκη για εγρήγορση στην αλλαγή της αγοράς και τις νέες τεχνολογικές τάσεις. Αυτές οι αρμοδιότητες δεν καλύπτονται επαρκώς μέχρι τώρα από τους εκπαιδευτικούς στόχους των μαθημάτων Επιχειρηματικότητας και Διοίκησης Επιχειρήσεων (Suryaman & Karyono, 2017).

Ο επιχειρηματίας ως επιχειρηματίας

Το τελευταίο και πιο ενδιαφέρον θέμα επικεντρώνεται με περισσότερη λεπτομέρεια στον ρόλο του επιχειρηματία ως επιχειρηματία. Οι «κατάλληλες» επιχειρηματικές ικανότητες αποτελούν αναγκαία εφόδια του επιχειρηματία για να ξεκινήσει μια επιχείρηση, να την λειτουργήσει και να τη χειριστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιβιώσει και να μεγαλώσει. Οι περιοχές με προβλήματα και οι ικανότητες μπορούν να διακριθούν: στην αναγνώριση επιχειρηματικών ευκαιριών, στην ερμηνεία πληροφοριών σχετικά με την αγορά και την ανάπτυξη του προσανατολισμού των πελατών, στην ανάπτυξη και την αποτελεσματική λειτουργία των δικτύων σχέσεων, και στην οικοδόμηση μιας

καινοτόμου επιχείρησης (RezaeiZadeh et al, 2017, Gibb, 1998). Η έμφαση πλέον θα πρέπει να δίνεται στη σχέση μεταξύ της επιχείρησης και του περιβάλλοντος όπου θα δραστηριοποιηθεί. Αυτή η κατηγορία στόχων έχει απασχολήσει λιγότερο την εκπαίδευση μέχρι τώρα, αλλά τη βρίσκουμε σε πολλά καινοτόμα έργα σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες (Pérez-López et al, 2016).

Η εξειδικευμένη επιχειρηματική γνώση είναι η δομημένη και ολοκληρωμένη ικανότητα να εκτελεί κάποιος επαρκώς επιχειρηματικές δραστηριότητες και να βρίσκει λύσεις άμεσα σε επιχειρηματικά προβλήματα. Η ικανότητα σχετίζεται με την ατομική απόδοση των επαγγελματιών και των επιχειρηματιών. Δηλώνει το πλήρες φάσμα των επαγγελματικών ή επιχειρηματικών προβλημάτων που οι επαγγελματίες ή οι επιχειρηματίες είναι «οπλισμένοι» για να χειρίζονται. Ένας ικανός επιχειρηματίας πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά καθήκοντα, προβλήματα, διλήμματα και αντιφάσεις που προκύπτουν στο αντικείμενο εργασίας του, όπως για παράδειγμα τον έντονο ανταγωνισμό ή τις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις των πελατών. Βασισμένοι στα πορίσματα του Ashmore (2001) μπορούμε να διακρίνουμε τις παρακάτω ικανότητες:

Η πρώτη και σημαντικότερη ικανότητα είναι αυτή που σχετίζεται με την ανάλυση – αξιολόγηση επιχειρηματικών ιδεών και την αναγνώριση επιχειρηματικών ευκαιριών στην αγορά. Αποτελείται από ένα συγκεκριμένο συνδυασμό διαχείρισης κινδύνου, περιεχομένου και αγοράς. Οι επιχειρηματίες πρέπει να επαναπροσδιορίσουν τον «κίνδυνο» ως μια ευκαιρία για να χρησιμοποιήσουν την τεχνογνωσία τους, και όχι ως πιθανό λόγο αποτυχίας. Μπορούν να «βρουν» ευκαιρίες:

- *αναζητώντας καλύτερους τρόπους υλοποίησης μιας εργασίας μέσω μιας νέας εφεύρεσης, υπηρεσίας ή προσέγγισης,*
- *μέσω της διερεύνησης της άποψης ενός τμήματος του πληθυσμού για ένα νέο προϊόν ή μια νέα έκδοση ενός υφιστάμενου που έχει στόχο τη βελτίωση του τρόπου ζωής ή την κάλυψη μιας ανάγκης,*
- *παρέχοντας ένα φτηνότερο προϊόν ή υπηρεσία από αυτό το οποίο είναι επί του παρόντος διαθέσιμο,*
- *εφαρμόζοντας μια νέα τεχνολογία για την επίλυση με διαφορετικό τρόπο προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο πελάτης και, τέλος,*
- *βρίσκοντας για την επιχείρηση μια θέση που είναι περισσότερο βολική για τους πελάτες.*

Μια δεύτερη ικανότητα είναι η ικανότητα να επικοινωνήσουν, να συζητήσουν και να πείσουν πελάτες, προμηθευτές, ανταγωνιστές, παρόχους υπηρεσιών και άλλους ενδιαφερόμενους στο επιχειρηματικό περιβάλλον, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τις

ανάγκες, τις προσδοκίες, τις ανησυχίες και τις απαιτήσεις τους.

Τα ενδιαφερόμενα μέρη δεν αποτελούν το μόνο πλαίσιο άμεσων σχέσεων με την αγορά, αλλά υπάρχει ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Gibb, 1998). Ένας επιχειρηματίας πρέπει να ενεργήσει υπεύθυνα σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον και την κοινότητα. Η υπεύθυνη επιχειρηματική συμπεριφορά αποτελεί προϋπόθεση και βάση για μια κοινωνία στην οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί η αυτορρύθμιση των επιχειρηματικών δραστηριοτήτων.

Μια τρίτη ικανότητα είναι η δικτύωση και η δυνατότητα δημιουργίας δεσμών με άλλα άτομα από τον επιχειρηματικό κόσμο για αμοιβαία ανταλλαγή γνώσεων, συνεργασίες και άλλες κοινές δραστηριότητες με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων. Οι επιχειρηματίες έχουν τη δική τους κοινότητα πρακτικής (Guiso et al, 2015). Ένα βασικό σημείο είναι η ανάπτυξη ενός παγκόσμιου προσανατολισμού και η καλλιέργεια μιας αίσθησης ότι ο πλανήτης αποτελεί δυνητικό πεδίο εργασίας και επίδρασης για τις επιχειρήσεις (Huda et al, 2019; Gibb, 1998). Οι επιχειρηματίες στο επίπεδο της κοινωνίας θα πρέπει να έρθουν αντιμέτωποι με εξελίξεις όπως η παγκοσμιοποίηση της αγοράς, ο αυξανόμενος ανταγωνισμός, η εξέλιξη των τεχνολογιών της επικοινωνίας, η διεθνοποίηση των προτύπων ποιότητας, το ευρύτερο και πολύ πιο σύνθετο φάσμα των τεχνολογιών παραγωγής, η ανάγκη του καταναλωτή για περισσότερη διαφοροποίηση, καινοτομία, υπηρεσίες και προστιθέμενη αξία, και η ισχυρή επιρροή στο διεθνές εμπόριο από έναν πολύ περιορισμένο αριθμό εταιρειών.

Μια άλλη ικανότητα είναι αυτή που ενσωματώνει τις βασικές επιχειρηματικές δεξιότητες στην ουσιαστικότερη ικανότητα: να ασχοληθεί κάποιος με τον θεμελιώδη κόσμο της επιχειρηματικότητας. Οι επιχειρηματίες πρέπει να μπορούν να αντέχουν την καθημερινή ανασφάλεια και να απολαμβάνουν αυτή την κατάσταση. Πρέπει να αναπτύσσουν προσωπική επιχειρηματική συμπεριφορά και χαρακτηριστικά, να μαθαίνουν αποτελεσματικά μέσα από τις επιχειρηματικές αλληλεπιδράσεις και αποτυχίες, και να εξατομικεύουν τις πληροφορίες από όποια γωνιά του πλανήτη και αν προέρχονται.

Σημαντικές είναι, επίσης, και οι δεξιότητες εκείνες που συνδέονται με την ανάπτυξη επιχειρηματικών και μαθησιακών οργανισμών αλλά και τη διαχείριση επιχειρηματικών αναπτυξιακών διαδικασιών, δικτύων με ενδιαφερόμενους και ενός ευέλικτου στρατηγικού προσανατολισμού. Στο επίπεδο της οργάνωσης οι επιχειρηματίες αναλαμβάνουν συχνά περισσότερες ευθύνες και ρίσκα ως αποτέλεσμα της αναδιάρθρωσης, της μείωσης και της αποκέντρωσης των οργανισμών. Η μεγαλύτερη πρόκληση είναι η διαχείριση των ενδιαφερόμενων φορέων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, σε συνδυασμό με το μεγάλο εύρος της ανασφάλειας και του απρόβλεπτου. Πάνω από όλα αυτά θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ο αυξανόμενος αριθμός των μικρού και μεσαίου μεγέθους επιχειρήσεων και η απαίτηση για νέες εξειδικευμένες δεξιότητες και ικανότητες, ώστε οι επιχειρήσεις να γίνουν πιο ανταγωνιστικές και να ανοίξουν νέες ευκαιρίες.

Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο αρκετοί υποστηρίζουν ότι η δημιουργία ομάδας είναι το πιο σημαντικό εφόδιο για έναν αρχάριο επιχειρηματία. Η ανάθεση ευθυνών σε

μια ομάδα συνεργατών, υπαλλήλων ή εξωτερικών συμβούλων δίνει τη δυνατότητα στον επιχειρηματία να επικεντρωθεί στις δικές του βασικές ικανότητες, αλλά επίσης παρέχει τη δυνατότητα εύρεσης τρόπων για την αύξηση της αποτελεσματικότητας και την επινόηση δημιουργικών ιδεών στη διαχείριση. Ένας «έξυπνος» επιχειρηματίας οργανώνει μια ποικίλη, αντισταθμιστική και συνεργιστική βάση ικανοτήτων.

Επιχειρηματικότητα στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Στην Επαγγελματική Εκπαίδευση της χώρας μας το πρόγραμμα σπουδών στην επιχειρηματικότητα επικεντρώνεται βασικά σε διαχειριστικές γνώσεις και σε μικρότερο βαθμό σε άλλα θέματα. Τα μαθήματα που διδάσκονται με καθορισμένο στόχο την επιχειρηματικότητα, αφορούν στην κατάρτιση σχετικά με την οργάνωση και τη λειτουργία των επιχειρήσεων και το εμπόριο. Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια καλλιέργειας των βασικών επιχειρηματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων που πρέπει να κατέχει κάθε επιχειρηματίας. Η καινοτομία και η ενίσχυση της επιχειρηματικότητας αποτελεί ένα καλό παράδειγμα. Μια σημαντική τάση είναι η έμφαση σε τροχιές μάθησης πραγματικής και ενεργής εισαγωγής των μαθητών σε προσωπικές επιχειρηματικές και διαχειριστικές πτυχές της επιχειρηματικότητας μέσα από τη συμμετοχή τους σε προσομοιώσεις, μαθητικούς διαγωνισμούς επιχειρηματικότητας ή μίνι επιχειρήσεις, όπως και μέσα από την επαφή τους με πραγματικούς επιχειρηματίες - είτε κατά τη διάρκεια επισκέψεων σε επιχειρήσεις είτε σε διαλέξεις προσκεκλημένων επιχειρηματιών ως ομιλητών. Αρκετοί εκπαιδευτικοί προσφέρουν περαιτέρω ευκαιρίες για την απόκτηση και ανάπτυξη επιχειρηματικών ικανοτήτων στους τομείς της ανάλυσης της αγοράς, της δημιουργίας και διαχείρισης σχέσεων με τους προμηθευτές και τους πελάτες, και, τέλος, της αντιμετώπισης του κινδύνου και της αβεβαιότητας. Αρκετοί οργανισμοί, όπως το Σωματείο Επιχειρηματικότητας Νέων (ΣΕΝ), δημιουργήθηκαν για να συμβάλουν στην κατανόηση του κόσμου της εργασίας και του πνεύματος της επιχειρηματικότητας μέσω της αρχής «μάθηση με πράξη». Ενθαρρύνουν, επίσης, τους νέους να σκέφτονται σε διεθνές επίπεδο αναπτύσσοντας επαφές με νεανικές επιχειρήσεις από άλλες χώρες ή μέσω επισκέψεων ή μέσω της συμμετοχής τους σε διεθνείς διαγωνισμούς. Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό είναι ότι οι εθελοντές ενώνουν τις δυνάμεις τους με τους καθηγητές, για να καθοδηγήσουν και να υποστηρίξουν τις νεανικές επιχειρήσεις. Στο πλαίσιο των συγκεκριμένων εργασιών οι μαθητές ομαδικά εντοπίζουν μια ανάγκη ή επιθυμία, βρίσκουν τρόπους να την εκπληρώσουν επινοώντας ένα νέο προϊόν ή μια υπηρεσία, σχεδιάζουν το προϊόν, διεξάγουν έρευνα αγοράς, το παράγουν και το εμπορεύονται - όπως μια πραγματική επιχείρηση. Τα ευρήματα από μια πρόσφατη αξιολόγηση σε χώρες της Ευρώπης δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες σε τέτοιου είδους προγράμματα αναπτύσσουν ένα φάσμα δεξιοτήτων, και συγκεκριμένα: εργάζονται ως ομάδα, γίνονται πρόθυμοι να αναλάβουν πρωτοβουλία, μαθαίνουν να επικοινωνούν και να λαμβάνουν αποφάσεις, να δημιουργούν επιχειρηματικό πλάνο. Έτσι, γίνονται εμπορικά ευαίσθητοποιημένοι και αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση (Wolniak, & Grebski, 2018). Γίνεται προφανές, λοιπόν, ότι θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην αναγνώριση επιχειρηματικών ευκαιριών, στην έρευνα αγοράς και στη μελέτη της οικονομικής βιωσιμότητας μιας μελλοντικής επιχείρησης.

Μαθητές

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από μαθητές δυο Επαγγελματικών Λυκείων. Το δείγμα ($n = 65$) ήταν μαθητές που παρακολουθούσαν κάποιο μάθημα που συνδέεται άμεσα με το επιχειρηματικό πνεύμα ή που έπαιρναν μέρος σε πρόγραμμα που αφορούσε στη συμμετοχή σε διαγωνισμό επιχειρηματικότητας. Οι ερωτηθέντες απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τις δεξιότητες και τις ικανότητες με βάση τις κατηγορίες που διαπιστώσαμε από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Τα αποτελέσματα έδωσαν μια πλήρη εικόνα των αντιλήψεων των μαθητών. Χρησιμοποιώντας τη διακύμανση και την ανάλυση παραγόντων οι σχέσεις που διερευνήσαμε μεταξύ των διαφορετικών ειδικοτήτων (γεωπόνους – λογιστές – υπάλληλοι τουριστικών επιχειρήσεων), ήταν ο επιχειρηματικός προσανατολισμός του μαθήματος, οι εμπειρίες μάθησης και οι απόψεις σχετικά με τις ικανότητες επιχειρηματικότητας (Hasanefendic et al, 2016). Ένας περιορισμός των εμπειρικών δεδομένων προκύπτει από το γεγονός ότι οι ερωτηθέντες επιλέχθηκαν από σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με την προώθηση της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση. Έτσι υπήρξε μια θετική στάση και για τις δραστηριότητες που προσανατολίζονται στην επιχειρηματικότητα. Παρ' όλ' αυτά, οι απαντήσεις τους παρουσιάζουν αρκετές παραλλαγές, όπως και η κριτική αξιολόγηση των μαθημάτων και των επιχειρηματικών προοπτικών.

Πολλοί από τους ερωτηθέντες ενδιαφέρονται για την επιχειρηματικότητα, επειδή αναγνωρίζουν ότι έχει πολλές δυνατότητες και προκλήσεις. Είναι, επίσης, ελκυστική, επειδή παρέχει ανεξαρτησία και μέσα από αυτήν είναι δυνατόν να δούμε άμεσα τα πραγματικά αποτελέσματα της προσπάθειάς μας. Από την άλλη πλευρά, η επιχειρηματικότητα θεωρείται δύσκολη, κυρίως λόγω των κινδύνων που εγκυμονεί. Πολλοί από τους ερωτηθέντες έκαναν την παρατήρηση ότι η επιχειρηματικότητα απαιτεί πολλά και ότι υπάρχουν πολλά πράγματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Ο ανταγωνισμός είναι σκληρός, η απόκτηση ενός μεριδίου στην αγορά είναι δύσκολη και, έτσι, απαιτείται αρκετά μεγάλη χρηματοδότηση. Σύμφωνα με ορισμένους, η επιχειρηματικότητα προσφέρει αρκετές ευκαιρίες, αν κάποιος έχει αρκετές γνώσεις και είναι δημιουργικός. Παρέχει ελευθερία και ανεξαρτησία, και, έτσι, μπορεί κάποιος να πράττει κατά βούληση χωρίς να ενοχλείται από άλλους. Η αξιοποίηση των ευκαιριών οδηγεί στην επιτυχία. Οι ερωτηθέντες οι οποίοι, σύμφωνα με την δική τους εκτίμηση, είναι καλοί στην επιχειρηματικότητα, έχουν ανακαλύψει ότι είναι δημιουργικοί και έχουν μεγάλη εμπιστοσύνη στις δικές τους ιδέες. Πολλοί από τους ερωτηθέντες δηλώσαν ότι έχουν μεγάλη επιμονή. Μια άλλη μερίδα δήλωσε ότι η επιχειρηματικότητα είναι αρκετά δύσκολη, ότι αισθάνονται πως οι κίνδυνοι είναι πολύ μεγάλοι, ότι δεν είναι πρόθυμοι να αναλάβουν την ευθύνη, και ότι τους αρέσει να εργάζονται υπό επίβλεψη.

Εκπαιδευτικοί και Επιχειρηματικότητα

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων και εργασίας σε ομάδες με εκπαιδευτικούς ($n = 25$). Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονταν για την επιχειρηματικότητα και δήλωσαν ότι έκαναν και συνεχίζουν να κάνουν προσπάθεια για να την προωθήσουν στην εκπαίδευση. Στις τρεις δίωρες συναντήσεις με κάθε ομάδα

αποτελούμενη από πέντε εκπαιδευτικούς γεννήθηκαν πολλές ιδέες και μετά από εκτενή συζήτηση σημειώθηκαν τα αποτελέσματα σχετικά με τη σημασία τους ως εκπαιδευτικών στόχων. Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν, επίσης, την πραγματική τους δυνατότητα να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες και επιχειρηματικές ικανότητες στην εκπαίδευση, και αποδείχτηκαν αρκετά υπεύθυνοι σχετικά με αυτό. Οι βασικές δεξιότητες που θεωρούνται σημαντικές από όλους τους εκπαιδευτικούς είναι η επιμονή, η πρωτοβουλία, οι καλές επικοινωνιακές δεξιότητες, η ευελιξία, η δημιουργική σκέψη και η ικανότητα λήψης αποφάσεων. Τέσσερις ικανότητες θεωρούνται σημαντικές από όλους τους εκπαιδευτικούς: «η δημιουργία ενός ευπροσάρμοστου στις αλλαγές επιχειρηματικού οργανισμού», «η ικανότητα αντιμετώπισης της αβεβαιότητας της επιχειρηματικότητας», «η συνεχής εγρήγορση απέναντι στις αλλαγές της αγοράς και τις τεχνολογικές τάσεις» και «η ανάπτυξη της πολιτικής της επιχείρησης».

Πιστεύουν ότι η πιο σημαντική δεξιότητα είναι η ικανότητα κάποιου να αναγνωρίζει τις ευκαιρίες και να ενεργεί πάνω σε αυτές. Επίσης, ανέφεραν ότι τα κίνητρα, η αισιόδοξη σκέψη και η ικανότητα σχεδιασμού είναι πολύ σημαντικές δεξιότητες. Οι ικανότητες στην Επαγγελματική Εκπαίδευση είναι έντονα προσανατολισμένες στους πελάτες και στη διατήρηση των σχέσεων, αλλά και στην ικανότητα να συντάσσουν ένα επιχειρηματικό σχέδιο.

Οι εκπαιδευτικοί είναι αισιόδοξοι για τις δυνατότητες προώθησης αυτών των βασικών δεξιοτήτων και των επιχειρηματικών ικανοτήτων στην εκπαίδευση. Οι δεξιότητες που έχουν σχέση με την επικοινωνία και τη δημιουργία επιχειρηματικού πλάνου, αφορούν σε όλους τους τομείς του ΕΠΑ.Λ. Τα επιχειρηματικά χαρακτηριστικά και οι συμπεριφορές θεωρούνται ότι είναι δυσκολότερο να επηρεαστούν μέσω της εκπαίδευσης. Η ικανότητα των μαθητών να κάνουν ένα επιχειρηματικό σχέδιο, μια έρευνα μάρκετινγκ και να αναλύσουν τις αλλαγές της αγοράς, θεωρούνται σημαντικές ικανότητες που μπορούν να αναπτυχθούν μέσω της εκπαίδευσης. Στην Επαγγελματική Εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη για ανάπτυξη σκέψης προσανατολισμένης στον πελάτη και στην αντιμετώπιση οργανωτικών προβλημάτων στις επιχειρήσεις με επίκεντρο το προϊόν. Επίσης, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην πολιτική της οργάνωσης και στη διαχείριση των ανθρώπων. Μικρότερη έμφαση δίνεται στην οργάνωση και διαχείριση δικτύων υπηρεσιών και στην ανάπτυξη της γνώσης.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν στο ότι στο σχολείο θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν δραστηριότητες εμπλουτισμού του επιχειρηματικού σχεδίου και ανάπτυξης καλύτερων και πιο αλληλεπιδραστικών διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων, κάτι που θα καταστήσει την εκπαίδευση πιο πρακτική και θα συμβάλει να αναπτυχθούν πιο συγκεκριμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Πολλοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι οι δραστηριότητες εκτός σχολείου βοηθούν στην ενεργή επαφή με εταιρείες και επιχειρήσεις και βοηθούν στην εξάσκηση για την αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων.

Συζήτησαν, επίσης, τα εμπόδια που έχουν εντοπίσει στην προσπάθειά τους να κάνουν την προσανατολισμένη στην επιχειρηματικότητα εκπαίδευση πιο αποτελεσματική. Ο

εκπαιδευτικός είναι το κλειδί. Ακόμα και κάποιοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα και θα ήθελαν να διαδραματίσουν έναν υποδειγματικό ρόλο-πρότυπο για την καλλιέργεια της επιχειρηματικής συμπεριφοράς, εντοπίζουν προβλήματα στις δικές τους επιχειρηματικές στάσεις, γνώσεις και εμπειρίες και, επίσης, στην έλλειψη απαραίτητων προϋποθέσεων στο σχολείο. Πολλά σχολεία διστάζουν να επικεντρωθούν περισσότερο στη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας ή αντιτίθενται στην άσκηση σε αυτήν. Το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι από μόνο του πολύ επιχειρηματικό. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να λύσει όλα τα κοινωνικά προβλήματα, όπως είναι η έλλειψη επιχειρηματικού πνεύματος και επιχειρηματικών δυνατοτήτων.

Συμπεράσματα

Η έρευνα, παρόλο που επικεντρώθηκε στην κατάσταση στη χώρα μας, περιλαμβάνει στοιχεία και πορίσματα από την κατάσταση που επικρατεί διεθνώς και σχετίζεται με την προώθηση της επιχειρηματικότητας με βάση την επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Από πολλές απόψεις η κατάσταση στη χώρα μας είναι συγκρίσιμη με αυτή σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Εντοπίστηκαν πρωτοβουλίες και καλές πρακτικές, μια διαφοροποιημένη αλλά συνεκτική και σχεδόν ενιαία προσέγγιση σε όλους τους τομείς του ΕΠΑ.Λ. Το μοντέλο που υιοθετείται από τους εκπαιδευτικούς των ΕΠΑ.Λ., ξεκινά με γενικότερες γνώσεις επιχειρηματικότητας αρχικά, ενώ σε μεταγενέστερο χρόνο προωθεί την ανάπτυξη επιχειρηματικών ικανοτήτων.

Η προσανατολισμένη στις επιχειρηματικές ικανότητες εκπαίδευση είναι μια καλή προετοιμασία για την επιχειρηματική συμπεριφορά και την επιχειρηματικότητα. Είναι σαφές ότι στην πορεία της μάθησης πρέπει να δοθεί έμφαση στην προώθηση της πραγματικής και ενεργής εισαγωγής των μαθητών σε πτυχές επιχειρηματικού και διοικητικού ενδιαφέροντος. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συμμετοχής σε προσομοιώσεις, σε διαγωνισμούς επιχειρηματικότητας ή στην ίδρυση μικρών εικονικών επιχειρήσεων, καθώς και μέσα από επαφές με πραγματικούς επιχειρηματίες ή μέσω επισκέψεων σε επιχειρήσεις ή με πρόσκληση επιχειρηματιών για διαλέξεις. Ιδιαίτερη προθυμία και διάθεση συμμετοχής δείχνουν οι μαθητές για τα παιχνίδια και τις gamified ανταγωνιστικές δραστηριότητες, που συμβάλλουν ουσιαστικά στη δέσμευσή τους και αποτελούν κίνητρο.

Ένας σημαντικός παράγοντας προώθησης της επιχειρηματικότητας είναι η ανανέωση του προγράμματος σπουδών και του περιεχόμενου των μαθημάτων με επιχειρηματικό προσανατολισμό (Εμπόριο, Οικονομία, Διαχείριση). Τα μαθήματα ειδικότητας είναι ενδιαφέρουσες περιοχές από αυτή την άποψη. Κατά την ανάπτυξη των στόχων μάθησης, του προφίλ των μαθημάτων, των επαγγελματικών προσόντων και των προτύπων επαγγελματικής ικανότητας, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο επιχειρηματικό πνεύμα ως μια ρεαλιστική δυνατότητα σταδιοδρομίας, που πρέπει να προωθηθεί. Η επιχειρηματικότητα πρέπει, επίσης, να προωθείται στο πλαίσιο κατάρτισης των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ.

Θα πρέπει, επίσης, να τονίσουμε ότι τόσο τα ευρήματα από την επισκόπηση της

βιβλιογραφίας όσο και από τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι η μάθηση μέσω πρακτικής άσκησης είναι απαραίτητη. Η πρακτική άσκηση αποτελεί ταυτόχρονα τόσο κίνητρο όσο και διδακτική εμπειρία. Το παιχνίδι και οι gamified δραστηριότητες, που περιέχουν και τα δυο το στοιχείο του ανταγωνισμού, έχουν αποδειχθεί πηγή έμπνευσης για τους μαθητές. Καινοτόμες πρωτοβουλίες - όπως μαθητικοί διαγωνισμοί επιχειρηματικότητας, ίδρυση εικονικών επιχειρήσεων - θα πρέπει να αποτελούν βασικό στοιχείο που θα περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα σπουδών. Οι μαθητές πρέπει να έχουν την επιλογή να συμμετέχουν σε αυτές ευκαιρίες. Καθώς μέχρι αυτή τη στιγμή μεγάλο μέρος τέτοιων δραστηριοτήτων πραγματοποιείται εκτός σχολικού προγράμματος, θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα ώστε τέτοιες δράσεις να ενσωματωθούν υποχρεωτικά στο πρόγραμμα σπουδών. Τέλος, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η υποχρεωτική συμμετοχή των μαθητών που δεν ενδιαφέρονται, θα δημιουργούσε σοβαρό πρόβλημα στις ομάδες εργασίας και πιθανόν να παρακώλυε τη βέλτιστη απόδοση των μαθητών που συμμετέχουν και έχουν έκδηλο ενδιαφέρον.

Βιβλιογραφία

Andryukhina, L. M., Dneprov, S., Sumina, T. G., Zimina, E. Y., Utkina, S. N., & Mantulenko, V. V. (2016). The Model of Monitoring of Vocational Pedagogical Competences of Professors in Secondary Vocational Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 7016-7034.

Ashmore, C. "International Consortium for Entrepreneurship Education." Five stages of learning, *Entrepreneurship everywhere* (2001): 1.

Baumgartner, R. J., & Rauter, R. (2017). Strategic perspectives of corporate sustainability management to develop a sustainable organization. *Journal of Cleaner Production*, 140, 81-92.

Cörvers, R., Wiek, A., de Kraker, J., Lang, D. J., & Martens, P. (2016). Problem-based and project-based learning for sustainable development. In *Sustainability science* (pp. 349-358). Springer, Dordrecht.

Development in the 21st Century. Durham: DUBS.

Eurydice. (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe: Eurydice Report*. Publications office of the European Union.

Fayolle, A., & Gailly, B. (2015). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial attitudes and intention: Hysteresis and persistence. *Journal of small business management*, 53(1), 75-93.

Gibb A. (1998) *Entrepreneurial Core Capacities, Competitiveness and Management*

Hasanefendic, S., Heitor, M., & Horta, H. (2016). Training students for new jobs: The role of technical and vocational higher education and implications for science policy in

Portugal. *Technological Forecasting and Social Change*, 113, 328-340.

Mittelstaedt, J. D., Kilbourne, W. E., & Shultz II, C. J. (2015). Macromarketing approaches to thought development in positive marketing: Two perspectives on a research agenda for positive marketing scholars. *Journal of Business Research*, 68(12), 2513-2516.

Pérez-López, M. C., González-López, M. J., & Rodríguez-Ariza, L. (2016). Competencies for entrepreneurship as a career option in a challenging employment environment. *Career Development International*, 21(3), 214-229.

RezaeiZadeh, M., Hogan, M., O'Reilly, J., Cunningham, J., & Murphy, E. (2017). Core entrepreneurial competencies and their interdependencies: insights from a study of Irish and Iranian entrepreneurs, university students and academics. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 13(1), 35-73.

Robinson, S., Neergaard, H., Tanggaard, L., & Krueger, N. F. (2016). New horizons in entrepreneurship education: from teacher-led to student-centered learning. *Education+ Training*, 58(7/8), 661-683.

Suryaman, S., & Karyono, H. (2017, September). Leading Entrepreneurship Education-Based Primary Schools. In *3rd International Conference on Education and Training (ICET 2017)*. Atlantis Press.

Wolniak, R., & Grebski, M. E. (2018). Analysis of the impact of the Business Incubator Center on the economic development in Hazleton, Pennsylvania (USA). *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie/Politechnika Śląska*.

Xie, X., Lv, J., & Xu, Y. (2018). The Role of the Entrepreneurial Personality in New Ventures. In *Inside the Mind of the Entrepreneur* (pp. 91-108). Springer, Cham.

Η ενσωμάτωση της Επιστήμης, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής και των Μαθηματικών στα μαθήματα του Τομέα Γεωπονίας Περιβάλλοντος και Τροφίμων του Επαγγελματικού Λυκείου.

Στάγιας Ε. Ιωάννης

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, jstagias@unipi.gr

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη ερευνούμε την ενσωμάτωση της επιστήμης, της τεχνολογίας, της μηχανικής και των μαθηματικών (S.T.E.M.) σε μαθήματα του τομέα γεωπονίας περιβάλλοντος και τροφίμων (ΤΓΠΤ) του επαγγελματικού λυκείου (ΕΠΑΛ). Οι παρατηρήσεις, οι συνεντεύξεις, το έντυπο και το αρχειακό υλικό αποτέλεσαν τα ποιοτικά δεδομένα που έδειξαν τους τύπους των γνώσεων S.T.E.M. που διδάσκονται σε έξι μαθήματα ειδικότητας του ΤΓΠΤ. Η επιστήμη και η τεχνολογία ενσωματώνονται σε ικανοποιητικό βαθμό σε όλα τα μαθήματα, αλλά οι έννοιες της μηχανικής και των μαθηματικών σε κάποια από αυτά. Πέντε προτάσεις για περαιτέρω μελέτη σχετικά με την ενσωμάτωση του S.T.E.M. και των άλλων μεταβλητών ενδιαφέροντος έγιναν αποδεκτές υποδεικνύοντας ως περιοχές για περαιτέρω έρευνα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για θέματα S.T.E.M. σχετικών με την γεωπονία, μεθόδων διδασκαλίας και πόρων για εφαρμογή του προγράμματος σπουδών.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενσωμάτωση S.T.E.M., Εκπαίδευση στον ΤΓΠΤ, ΕΠΑΛ

Εισαγωγή

Οι μαθητές και ιδιαίτερα εκείνοι που επιλέγουν να φοιτήσουν στον τομέα γεωπονίας των ΕΠΑΛ θα πρέπει να εκπαιδεύονται κατάλληλα ώστε να κατανοήσουν ότι η ευημερία των πολιτών εξαρτάται από την ποιότητα του πλανήτη (Mulder et. al., 2018). Μερικά από τα βασικότερα θέματα που θα πρέπει να περιλαμβάνει η εκπαίδευση τους είναι η προσαρμογή στην κλιματική αλλαγή, η διατήρηση της εναπομένουσας βιοποικιλότητας, η προστασία των υδάτων και πρόσβαση σε πηγές καθαρού πόσιμου νερού. Έτσι θα είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν προκλήσεις που έχουν περιβαλλοντικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές επιδράσεις (Cannon et. al., 2016).

Στις σύγχρονες κοινωνίες η σταδιοδρομία στον πρωτογενή τομέα παραγωγής απαιτεί περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες σε σχέση με την επιστήμη, την τεχνολογία, τη μηχανική και τα μαθηματικά (S.T.E.M.) (Swafford, 2018) που έχουν καθοριστική σημασία για την εξασφάλιση επαρκούς εφοδιασμού σε τρόφιμα, οικονομικής ευημερίας, δημόσιας και περιβαλλοντικής υγείας, ασφάλειας και βελτιωμένου βιοτικού επιπέδου. Η γεωργική εκπαίδευση στο ΕΠΑΛ είναι σύμφυτη με την χρήση διεπιστημονικών πλαισίων, σχετίζετε με τους τομείς S.T.E.M. και μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση της στασιμότητας της προόδου των μαθητών σε γνώσεις S.T.E.M. (Swafford, 2018).

Η εκπαίδευση S.T.E.M. αποτελεί πλέον οικονομική επιταγή για κάθε χώρα της Ευρώπης διότι σχεδόν όλα τα αναπτυσσόμενα επαγγέλματα μέσα στα επόμενα χρόνια θα απαιτήσουν τουλάχιστον κάποιο υπόβαθρο σε γνώσεις τεχνολογίας, μηχανικής, και μαθηματικών (Crabtree et. al., 2019). Από την άλλη ο πρωτογενής τομέας παραγωγής αντιμετωπίζει σήμερα το επίσης δύσκολο πρόβλημα της αύξησης του πληθυσμού σε συνδυασμό με τους περιβαλλοντικούς περιορισμούς. Με πληθυσμιακές προβλέψεις άνω των 10,2 δισεκατομμυρίων για το 2050, η παραγωγή τροφίμων πρέπει να αυξηθεί σημαντικά, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να συρρικνωθεί το περιβαλλοντικό της αποτύπωμα (De Witt, 2018; DESA, 2017). Επιπλέον, οι σοβαρές προκλήσεις της σημερινής κοινωνίας, που περιλαμβάνουν την ενεργειακή και εθνική ασφάλεια, την ανθρώπινη υγεία και την κλιματική αλλαγή, συνδέονται στενά παγκόσμια με τον πρωτογενή τομέα παραγωγής και ιδιαίτερα με τις επιχειρήσεις εκμετάλλευσης της γης για την παραγωγή τροφίμων (Rotimi, 2019).

Η γεωργική εκπαίδευση πρέπει να συμβάλει στη δημιουργία ενός ικανού εργατικού δυναμικού να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές, οικονομικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις του 21ου αιώνα μέσω του S.T.E.M. και κάποιοι προχώρησαν προτείνοντας την αλλαγή του S.T.E.M. σε επιστήμη, τεχνολογία, μηχανική, γεωργία και μαθηματικά (STEAM) (Pham & Stack, 2018; NRC, 2009; Dailey et. al., 2018).

Παρά τις συνεχείς εκκλήσεις από τους εκπαιδευτικούς για ενσωμάτωση της εκπαίδευσης S.T.E.M. στα προγράμματα σπουδών, υπάρχει έλλειψη ερευνητικών δεδομένων για το αν αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί είτε μέσω των αποφάσεων των υπευθύνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής ή της κατάλληλης προετοιμασίας των εκπαιδευτικών. Ο Chai (2019) τονίζει ότι «απαιτούνται μελέτες για να εντοπιστούν οι καλύτερες μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών για να προετοιμάσουν τους εκπαιδευτικούς για αυτόν τον τόσο απαιτητικό ρόλο». Και συνεχίζει επισημαίνοντας ότι οι μελέτες θα πρέπει να στοχεύουν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των επιδόσεων των μαθητών στο S.T.E.M. για την καλύτερη προετοιμασία τους για μια αγορά εργασίας που απαιτεί εξελιγμένες γνώσεις και δεξιότητες.

Οι μέχρι τώρα έρευνες για την εκπαίδευση S.T.E.M., περιλάμβαναν «τις ανάγκες S.T.E.M. εκπαίδευσης μεταξύ διαφορετικών δημογραφικών ομάδων, τις επιδόσεις των μαθητών στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες και την εκπαίδευση S.T.E.M. παγκόσμια» (Korkmaz, 2018). Μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας για την εκπαίδευση S.T.E.M. από τον Moallem et al. (2016) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται περισσότερη έρευνα σε ότι αφορά «την εκπαίδευση των καθηγητών για την εφαρμογή της εκπαίδευσης S.T.E.M. στην τάξη».

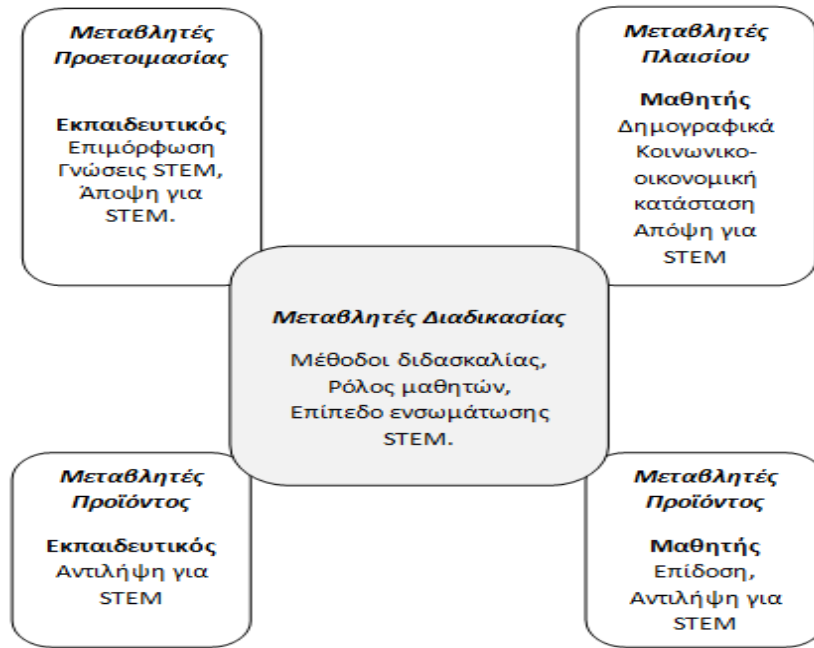
Ένα βασικό μέρος της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης S.T.E.M. που ταιριάζει στη γεωργική εκπαίδευση, σχετίζεται με την έμφαση που θα έπρεπε να δίνεται στη σύνδεση των γνώσεων του περιεχομένου των μαθημάτων γεωπονίας με τις γνώσεις S.T.E.M., με πραγματικά προβλήματα που απασχολούν την κοινωνία και τέλος με την καλλιέργεια

των ικανοτήτων επίλυσης των προβλημάτων αυτών (Kelley, 2016). Είναι ενδιαφέρον ότι στη γεωργική εκπαίδευση σήμερα χρησιμοποιούνται ακούσια πολλές από τις ίδιες μεθόδους διδασκαλίας που προτείνουν οι ερευνητές για την S.T.E.M. εκπαίδευση. Αρκετοί ερευνητές επεσήμαναν την ιδιαίτερη σημασία για τη διδασκαλία του S.T.E.M. της συμπερίληψης στο αναλυτικό πρόγραμμα «δραστηριοτήτων κινητροδότησης που θα ενθαρρύνουν τους μαθητές να εμπλακούν στην διερεύνηση προβλημάτων και στον εντοπισμό πιθανών λύσεων που σχετίζονται με το περιβάλλον τους έχοντας ενεργό ρόλο» (Chunyan et al., 2018; Kelley, 2016). Ως εκ τούτου, η γεωργική και η S.T.E.M. εκπαίδευση αποτελούν φυσικό συνδυασμό. Πράγματι, η φιλοσοφία της γεωργικής εκπαίδευσης στο ΕΠΑΛ στον Τομέα Γεωπονίας Περιβάλλοντος και Τροφίμων δίνει έμφαση στη διαδικασία μάθησης μέσω πρακτικής εφαρμογής των γνώσεων που αποκτήθηκαν σε θεωρητικό επίπεδο (Μάλλιος, 2015).

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε ότι στην Ελλάδα δεν έχουν γίνει μελέτες που να αφορούν την ενσωμάτωση της S.T.E.M. εκπαίδευσης στον πρόγραμμα σπουδών του Τομέα Γεωπονίας Περιβάλλοντος και Τροφίμων του ΕΠΑΛ. Η μελέτη αυτή επιδιώκει να συλλέξει και να αξιολογήσει ποιοτικά στοιχεία σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας του ΤΓΠΤ στο ΕΠΑΛ διδάσκουν γνώσεις και δεξιότητες S.T.E.M., καθώς και τις απόψεις τους αλλά και των μαθητών για την εκπαίδευση S.T.E.M. εξετάζοντας αρκετά από τα προαναφερθέντα ζητήματα και τα κενά γνώσης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το πλαίσιο που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των μεταβλητών σε αυτή τη μελέτη στηρίζεται στον καταμερισμό της διδασκαλίας και της μάθησης σε τέσσερις κατηγορίες μεταβλητών (προετοιμασία, πλαίσιο, διαδικασία και προϊόν) αποτελώντας έναν αποτελεσματικό τρόπο για την οργάνωση των ποιοτικών δεδομένων (Norton, 2018). Οι μεταβλητές προετοιμασίας αφορούν τους εκπαιδευτικούς και ειδικότερα τις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους για το S.T.E.M., το γνωστικό τους υπόβαθρο και την επαγγελματική τους εμπειρία (βλ. Σχήμα 1). Οι μεταβλητές περιβάλλοντος σχετίζονται με τους μαθητές και πιο συγκεκριμένα με τις αντιλήψεις τους για το S.T.E.M., την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, τα δημογραφικά τους στοιχεία καθώς και την υποστήριξη που τους παρέχεται σε θέματα S.T.E.M. από το σχολείο. Οι μεταβλητές της διαδικασίας σχετίζονταν με τις χρησιμοποιούμενες μεθόδους διδασκαλίας, το επίπεδο ενσωμάτωσης του S.T.E.M. και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μεταβλητές προϊόντος ήταν οι επιδόσεις των μαθητών και οι αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών από το S.T.E.M.. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω παρατηρήσεων, συνεντεύξεων και τεχνουργημάτων.



Σχήμα 1. Κατηγορίες μεταβλητών καταμερισμού της διδασκαλίας.

Η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα στηρίζεται επίσης σε μια εποικοδομηστική επιστημολογία. Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι κατασκευάζουν τις γνώσεις τους μέσα από την εμπειρία. Σε αυτή την έρευνα, καταβλήθηκε προσπάθεια να κατανοήσουμε πώς οι συμμετέχοντες καταλήγουν στις δικές τους αντιλήψεις. Ο στόχος ήταν «να έρθουμε όσο το δυνατόν πιο κοντά στις πραγματικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων που αποτελούν προϊόν της εμπειρίας τους» (Roulston, 2018).

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να προσδιορίσει τις αντιλήψεις, το περιεχόμενο και τις μεθόδους που σχετίζονται με τη διδασκαλία S.T.E.M. στο αναλυτικό πρόγραμμα του τομέα γεωπονίας ΕΠΑΛ και στη συνέχεια να προσδιορίσει τις επιπτώσεις ανάλογα με το πώς διδάσκεται το S.T.E.M. μέσω μιας πολλαπλής ανάλυσης περιπτώσεων. Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι της μελέτης ήταν:

1. Προσδιορισμός των γνώσεων και των δεξιοτήτων S.T.E.M. που διδάσκονται στο πρόγραμμα σπουδών του τομέα φυτικής παραγωγής ΕΠΑΛ.
2. Προσδιορισμός των διαδικασιών και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για να διδάξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες S.T.E.M..
3. Καταγραφή των αντιλήψεων σχετικά με την εκπαίδευση στη γεωργία και το S.T.E.M. των καθηγητών και των μαθητών.
4. Συγκέντρωση και επεξεργασία των δεδομένων με τη χρήση πολλαπλών αναλύσεων για την δημιουργία συμπερασμάτων σχετικά με την ενσωμάτωση του S.T.E.M. στην

εκπαιδευτική διαδικασία στα μαθήματα του τομέα γεωπονίας ΕΠΑΛ.

Μεθοδολογία

Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης ήταν περιγραφική και χρησιμοποίησε μια πολλαπλή περίπτωση ενσωματωμένης σχεδίασης (Gustafsson, 2017). Οι ενσωματωμένες μονάδες ανάλυσης στην περίπτωση του σχολικού προγράμματος του τομέα γεωπονίας ΕΠΑΛ ήταν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και τα προγράμματα σπουδών. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν αφορούσαν την κάθε μονάδα ξεχωριστά, αλλά επίσης και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Η προσέγγιση της πολλαπλής περιπτώσιολογικής μελέτης επέτρεψε στους ερευνητές να χρησιμοποιούν cross-case αναλύσεις για να αποδεχθούν ή να απορρίψουν θεωρητικές προτάσεις σχετικά με το φαινόμενο (Gustafsson, 2017; Colclasure & Thoron, 2018). Οι αρχικές προτάσεις σχετικά με τις μεταβλητές στο εννοιολογικό μοντέλο δημιουργήθηκαν με βάση την επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Οι προτάσεις αυτές καθοδήγησαν τη συλλογή των δεδομένων και ενημερώθηκαν καθώς συγκεντρώνονταν και επεξεργάζονταν τα δεδομένα. Οι οριστικοποιημένες προτάσεις συζητούνται στα συμπεράσματα.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τέσσερις πηγές: άμεσες παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, έντυπο υλικό, αρχειακό υλικό. Αυτές παριστάνουν όλες τις πιθανές πηγές δεδομένων μιας μελέτης περίπτωσης, εκτός από την παρατήρηση των συμμετεχόντων (Brannen, 2017; Bryman, 2006). Σε όλη τη διάρκεια της μελέτης, η συλλογή δεδομένων ακολούθησε τις τρεις αρχές που προτείνει ο συγκεκριμένος ερευνητής: χρήση πολλαπλών πηγών δεδομένων, συγκέντρωση όλων των δεδομένων σε μια βάση δεδομένων της μελέτης περίπτωσης και δημιουργία αρχείου με όλες τις απαραίτητες αποδείξεις.

Σε όλη τη διάρκεια των παρατηρήσεων κρατήθηκαν λεπτομερείς σημειώσεις που αφορούσαν τις μεταβλητές που αφορούν το S.T.E.M. και περιλαμβάνονται στη μελέτη. Οι συζητήσεις με τους μαθητές έγιναν μετά από έγκριση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των σχολείων. Εξετάστηκαν οι αντιλήψεις τους για τη μάθηση S.T.E.M. στα μαθήματα ειδικότητας και το κατά πόσο σύμφωνα πάντα με τη γνώμη τους σχετίζεται ή ενισχύεται από τα άλλα μαθήματα που σχετίζονται με το S.T.E.M.. Σε κάθε περίπτωση έγιναν συνολικά οκτώ παρατηρήσεις μία φορά την εβδομάδα για περίπου τρεις ώρες. Αυτό οδήγησε σε συνολικά περίπου 75 ώρες παρατήρησης για ολόκληρη τη μελέτη.

Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, εξετάστηκε το έντυπο και αρχειακό υλικό, που περιλάμβανε τα σχέδια μαθήματος, τις εργασίες των μαθητών, τα διαγωνίσματα και τα τεστ, τα σχολικά εγχειρίδια, τους χώρους διδασκαλίας και ιδιαίτερα τα εργαστήρια αλλά και τους διαδικτυακούς ισότοπους που επισκέπτονται για να αναζητήσουν περιεχόμενο που σχετίζεται με το S.T.E.M.. Επίσης ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να μας παρασχεθεί η δυνατότητα πρόσβασης σε οποιοδήποτε άλλο υλικό θεωρούσαν ότι σχετίζεται με τη διδασκαλία του S.T.E.M. στον τομέα φυτικής παραγωγής ΕΠΑΛ.

Στους εκπαιδευτικούς έγιναν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η τεχνική των συνεντεύξεων βασίστηκε στην δομή που περιγράφεται από τον Roulston (2018) και επικεντρώνεται σε ιστορικά στοιχεία, στις εμπειρίες ως εκπαιδευτικοί και τέλος στις σκέψεις για τη σημασία της S.T.E.M. εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα η συνέντευξη περιλάμβανε τα παρακάτω ερωτήματα:

- *Ποιες είναι οι βασικές σπουδές σας και τι άλλα προγράμματα έχετε παρακολουθήσει πριν γίνετε εκπαιδευτικός ή κατά την διάρκεια που διδάσκετε σε ΕΠΑΛ;*
- *Έχει αλλάξει η διδασκαλία των μαθημάτων ειδικότητας του τομέα φυτικής παραγωγής στο ΕΠΑΛ από τότε που ξεκινήσατε να διδάσκετε;*
- *Πώς ενσωματώνετε στον τρόπο διδασκαλίας σας τις γνώσεις που αφορούν το S.T.E.M.;*
- *Πώς οι μαθητές ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο S.T.E.M. στα μαθήματα του τομέα φυτικής παραγωγής στο ΕΠΑΛ;*
- *Πώς επιλέγετε ποιο περιεχόμενο που σχετίζεται με το S.T.E.M. να ενσωματώσετε στα μαθήματά σας;*

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Νοέμβριο του 2018 μέχρι το Μάρτιο του 2019 συμμετείχαν τρεις εκπαιδευτικοί ειδικότητας από τρία ΕΠΑΛ της περιφέρειας Πελοποννήσου στα οποία λειτουργεί ΤΓΠΤ.

Ανάλυση δεδομένων

Τα βασικά πλεονεκτήματα της προσέγγισης μελέτη περίπτωσης ήταν η χρήση πολλαπλών πηγών δεδομένων και η μεθοδολογική τριγωνοποίηση (methodological triangulation). Η χρήση διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων όπως η άντληση δεδομένων με έρευνα αρχείου, η παρατήρηση των μαθητών στην τάξη και οι συνεντεύξεις με επιλεγμένο δείγμα καθηγητών ή μαθητών επέτρεψε στους ερευνητές να αναπτύξουν συγκλίνουσες γραμμές έρευνας που επικυρώνονται από πολλαπλές πληροφορίες. (Denzin 2017).

Πρώτη περίπτωση.

Ο εκπαιδευτικός Α που διδάσκει τα μαθήματα «Περιβάλλον και Γεωργία» και «Γεωργικά Μηχανήματα και Αρδεύσεις» είχε διαφορετικές αντιλήψεις για το S.T.E.M.. Για παράδειγμα, ενώ αμφισβήτησε την αξία πολλών εκπαιδευτικών τεχνολογιών, παραδέχτηκε ότι η τεχνολογία αποτελεί την κινητήρια δύναμη του πρωτογενή τομέα παραγωγής. Πιο συγκεκριμένα δήλωσε:

«Οι καθηγητές των μαθημάτων ειδικότητας του τομέα φυτικής παραγωγής ασχολούμαστε με αυτό που σήμερα αποκαλούν S.T.E.M. πολλά χρόνια. Αυτό μπορεί κάποιος να το διαπιστώσει αν κοιτάξει τα σχέδια μαθήματος που χρησιμοποιούμε. Θα παρατηρήσει ότι ενώ δεν άλλαξαν εξαιτίας του S.T.E.M. περιλαμβάνουν γνώσεις σχετικές με αυτό. Όλα τα

χρόνια που διδάσκω στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση έκανα S.T.E.M.. Πάντα αποτελούσε μέρος του προγράμματος σπουδών αλλά και όλων αυτών που έκανα καθημερινά ιδιαίτερα στα εργαστήρια απλά δεν το έλεγα S.T.E.M.. Δεν άρχισα ξαφνικά κάποια στιγμή να εμπλουτίζω τα μαθήματα που διδάσκω με περισσότερες μαθηματικές ή επιστημονικές έννοιες. Όλα αυτά θα ήταν εύκολο να τα διαπιστώσει κάποιος αν παρακολουθούσε αυτό που κάνουμε καθημερινά μέσα στη σχολική αίθουσα, στα εργαστήρια και στην ύπαιθρο. Επίσης τα μαθήματα του τομέα γεωπονίας αφορούν την ειδικότητα και οι μαθητές έχουν διαφορετικές προσδοκίες από ότι στα μαθήματα γενικής παιδείας...»

Στο δίλλημα αν βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού πρέπει να αποτελεί η εξασφάλιση σημαντικής μάθησης S.T.E.M. ή το να γίνονται τα μαθήματα ευχάριστα για τους μαθητές υπήρξε έντονος προβληματισμός. Ενώ θεωρούσε ότι και τα δυο είναι εξίσου σημαντικά για αυτόν, η οικοδόμηση σχέσης με τους μαθητές και η καλλιέργεια του ενδιαφέροντός τους για την επιστήμη της γεωπονίας ήταν η πρώτη του προτεραιότητα.

«Το S.T.E.M. υπάρχει πάντα τόσο στο θεωρητικό μέρος των μαθημάτων (διαλέξεις) όσο και στο εφαρμοσμένο (εργαστηριακές ασκήσεις). Στα εργαστήρια οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και νιώθουν ευχάριστα εφαρμόζοντας πρακτικά τις γνώσεις που έμαθαν στη θεωρία. Οι ασκήσεις σε αυτά περιλαμβάνουν εκτός από τα πειράματα, τη συλλογή και την επεξεργασία δεδομένων και διαδικασίες σχεδιασμού μιας πρακτικής δραστηριότητας και την ανακλαστική σκέψη μετά από αυτήν. Για παράδειγμα, μετά από μια διάλεξη σχετικά με τις μεθόδους άρδευσης και το αυτόματο πότισμα, οι μαθητές ολοκλήρωσαν μια δραστηριότητα πρακτικής άσκησης στην οποία κατασκεύασαν ένα αυτόματο σύστημα ποτίσματος για τα φυτά και τις γλάστρες που υπάρχουν στο προαύλιο του σχολείου, έκαναν μετρήσεις της ποσότητας του νερού που καταναλωνόταν πριν και μετά το αυτόματο πότισμα με σταγόνες και συζήτησαν τα πλεονεκτήματα της μεθόδου στάγδην άρδευσης. Η διάλεξη ήταν σαφώς βασισμένη σε επιστημονικά δεδομένα αλλά ενσωμάτωσε τα μαθηματικά και τις γεωεπιστήμες αναφέροντας την σχέση μεταξύ της τιμής της πίεσης και της διατομής του αγωγού και επίσης την αυξανόμενη χρήση του πλαστικού και τις οικονομικές και περιβαλλοντικές της επιπτώσεις της. Παρά το γεγονός ότι ήταν μια άτυπη δραστηριότητα, η πρακτική άσκηση προσέφερε την ευκαιρία να εξασκήσουν κιναισθητικές δεξιότητες...»

«Στο πρόγραμμα εκπαίδευσης του τομέα γεωπονίας στο ΕΠΑΛ υπάρχει στενή σχέση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας. Τα projects που εκπονούνται απαιτούν συνεργασίες με εταιρους εκτός σχολείου. Για παράδειγμα η δημιουργία στο μάθημα «Περιβάλλον και Γεωργία» ενός κομποστοποιητή με δυνατότητες συλλογής βιοαερίου που σχετίζεται με τις επιστήμες των μηχανικών (engineering) απαιτήσε την συνεργασία με επαγγελματίες και κτηνοτρόφους της περιοχής για την σχεδίαση και την δημιουργία του συστήματος κομποστοποίησης και για την συγκέντρωση των απαραίτητων πρώτων υλών. Οι δύο βασικές ιδέες που πρέπει να διδάσκονται σε τέτοιου είδους project είναι η διαδικασία μηχανικού σχεδιασμού και οι συσχετίσεις μεταξύ του S.T.E.M. και κοινωνίας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι απαιτήσεις αυτές εκπληρώνονται. Σχεδόν όλες οι εργαστηριακές ασκήσεις στα μαθήματα «Περιβάλλον και Γεωργία» και «Γεωργικά Μηχανήματα και Αρδεύσεις»

είναι S.T.E.M. που απλά δεν γίνεται άμεσα αντιληπτό. Οτιδήποτε από αυτά που σχεδιάζουμε και υλοποιούμε περιλαμβάνει γνώσεις μαθηματικών, επιστήμης και γεωμετρίας...»

Δεύτερη περίπτωση.

Ο εκπαιδευτικός Β διδάσκει «Αρχιτεκτονική Τοπίου» «Τεχνολογία Τροφίμων». Το σχολείο διαθέτει θερμοκήπιο και λαχανόκηπο όπου καλλιεργούνται διάφορα φυτά. Μια χορηγία χρηματοδότησε πρόσφατα την ανακαίνιση μιας αίθουσας σε εργαστήριο Τεχνολογίας Τροφίμων και Βιοτεχνολογίας.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποίησε ο Β κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ήταν η διάλεξη, η συζήτηση, ομαδικές εργαστηριακές ασκήσεις, πρακτικές δραστηριότητες, ατομικές εργασίες, ερωτήσεις και απαντήσεις. Το S.T.E.M. ήταν ενσωματωμένο στο μάθημα και γινόταν εύκολα αντιληπτό παρατηρώντας τα ερωτήματα που ήταν γραμμένα στον πίνακα. Το πρώτο ερώτημα στο μάθημα της Τεχνολογίας Τροφίμων περιελάμβανε μια συζήτηση σχετικά με τη σχέση της γεωργίας με την πληθυσμιακή ανάπτυξη και τις κατανομές ηλικιών ανά χώρα. Στο ίδιο μάθημα υπήρξαν παρόμοιες συζητήσεις και γραπτές εργασίες σχετικά με τον τρόπο που οι βιοτεχνολογικές καινοτομίες επηρέασαν και θα επηρεάσουν τον πολιτισμό. Αν και υπήρξε μικρότερη σχέση με τα μαθηματικά οι συζητήσεις αυτές έδειξαν σαφώς στους μαθητές τις οικονομικές, δεοντολογικές, περιβαλλοντικές και γεωργικές επιπτώσεις του S.T.E.M..

Σχετικά με τα μαθηματικά, ο Β δήλωσε:

«Μου αρέσει να πιστεύω ότι καταφέρνω να ενισχύσω τη μαθηματική σκέψη γιατί τις περισσότερες φορές οι μαθητές πιστεύουν ότι μαθηματικά είναι ακριβώς αυτά που πρέπει να γνωρίζουν για το μάθημα στο σχολείο. Έτσι, προσπαθούμε να τους δείξουμε τρόπους με τους οποίους μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν εκτός από το να λύνουν ασκήσεις, όπως ποσοστά λιπασμάτων, μέρη ανά εκατομμύριο κλπ. Αντιμετώπισα σοβαρά εμπόδια με τη γεωμετρία, αλλά είχα την πεποίθηση ότι μπορούν να μάθουν να μετράνε ένα οικόπεδο με πρακτικό τρόπο. Αφού έμαθαν τον τύπο υπολογισμού του εμβαδού ενός ορθογωνίου και ενός ορθογωνίου τριγώνου έκανα πρακτική άσκηση στην χάραξη του κήπου του σχολείου χρησιμοποιώντας το Πυθαγόρειο Θεώρημα...»

«Γενικότερα οι εργαστηριακές δραστηριότητες που γίνονται από τους μαθητές στο μάθημα της Τεχνολογίας Τροφίμων αφορούν το S.T.E.M. πέρα ως πέρα. Η δραστηριότητα κατασκευής γλυκών περιλαμβάνει την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων S.T.E.M. σχετικά με τις μετρήσεις, τα διαλύματα, το σημείο τήξης και άλλες ιδιότητες της ύλης. Η μετουσίωση των πρωτεϊνών και πολλές άλλες δραστηριότητες που περιλαμβάνουν γνώσεις που διδάσκονται οι μαθητές στην βιολογία και την χημεία περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα εργαστηριακών ασκήσεων και στην πρακτική εφαρμογή των γνώσεων που έχουν αποκτήσει...»

Όπως ισχυρίστηκε όλα τα παραπάνω βοηθούν αρκετά στη διαχείριση της τάξης, στην

ενεργό συμμετοχή των μαθητών αλλά και στην βελτίωση των ικανοτήτων τους. Επίσης αρκετοί μαθητές τόνισαν ότι τα μαθήματα ειδικότητας υποστήριξαν τη μάθηση S.T.E.M. σε άλλα μαθήματα όταν τους ζητήθηκε.

Τρίτη περίπτωση.

Ο εκπαιδευτικός Γ που διδάσκει «Λαχανοκομία» και «Θερμοκηπιακές καλλιέργειες» δήλωσε ότι θεωρεί το S.T.E.M. μια σημαντική αλλά δύσκολη πτυχή της διδασκαλίας των μαθημάτων ειδικότητας του τομέα φυτικής παραγωγής στο ΕΠΑΛ. Η κύρια ανησυχία του σχετικά με τη διδασκαλία του S.T.E.M. ήταν το διαφορετικό επίπεδο ικανοτήτων των μαθητών, το οποίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό όταν οι μαθητές φοιτούν στην Β΄ Λυκείου που είναι η πρώτη χρονιά που έρχονται σε επαφή με τα μαθήματα ειδικότητας. Στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα που οι μαθητές αποκτούν τις βασικές επιστημονικές γνώσεις απαιτείται η διαφοροποίηση από την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας που είναι αναποτελεσματική για τα μαθήματα ειδικότητας και δεν κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Είχε την άποψη ότι η εκπαίδευση S.T.E.M. είναι ένας νέος όρος που περιγράφει ένα παλιό φαινόμενο με τον οποίο οι καθηγητές των ΕΠΑΛ εργάζονται εδώ και αρκετό καιρό. Τόνισε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί σπαταλούν αρκετό χρόνο σε εξωδιδασκτικές χρονοβόρες εργασίες και η ενασχόληση με το S.T.E.M. μπορεί να προκαλέσει ένα επιπλέον άγχος και σπατάλη χρόνου που τελικά δεν θα έχει κανένα από οφέλος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη αποτελεί σοβαρό πρόβλημα που δύσκολα μπορεί να αντιμετωπιστεί και ιδιαίτερα στα εργαστήρια όπως για παράδειγμα κατά την υλοποίηση ασκήσεων στο μικρό σε μέγεθος θερμοκήπιο λαχανοκομίας και ανθοκομίας του σχολείου εμβαδού 8 τετραγωνικών μέτρων.

Σχετικά με το μάθημα στο θερμοκήπιο ο Γ δήλωσε:

«Όταν βρίσκομαι με τους μαθητές στο θερμοκήπιο πρέπει υποχρεωτικά να επιβλέπω προσεκτικά αυτούς που εργάζονται μέσα σε αυτό αλλά και αυτούς που βρίσκονται έξω από αυτό και συνήθως ασχολούνται με άσχετα με το εργαστήριο πράγματα. Πρέπει λοιπόν να βρίσκομαι στην πόρτα του θερμοκηπίου να επιβλέπω αυτούς που εργάζονται, να απαντάω στα ερωτήματα και τις απορίες τους και να θέτω ερωτήματα και προβληματισμούς σε αυτούς που δεν ασχολούνται για να μπορέσω να τους κινητοποιήσω το ενδιαφέρον και να συμμετέχουν στο μάθημα...»

Από τη συγκεκριμένη συνέντευξη μάθαμε ότι οι θερμοκηπιακές καλλιέργειες αφορούν ένα σημαντικό μέρος της τεχνολογικής εκπαίδευσης. Το θερμοκήπιο του σχολείου διαθέτετε μετεωρολογικό σταθμό για την παρακολούθηση και καταγραφή όλων των πληροφοριών σχετικά με τον καιρό όπως την θερμοκρασία, τον άνεμο, την υγρασία και τη βροχόπτωση. Ο εκπαιδευτικός μας επισήμανε ότι θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ένας σαρωτής για να τραβήξει τα δεδομένα σε έναν υπολογιστή. Αυτό θα ήταν ιδιαίτερα σημαντικό, με δεδομένο τη συζήτηση με τους μαθητές του θέματος της παρακολούθησης των καιρικών φαινομένων και της πρόληψης ατυχημάτων από ακραία καιρικά

φαινόμενα.

Επιπλέον, η καλλιέργεια φυλλωδών λαχανικών στο θερμοκήπιο εκτός εδάφους παρείχε ένα πλαίσιο μέσω του οποίου οι μαθητές έμαθαν σχετικά με τις τεχνολογίες υδροπονικών καλλιεργειών και πραγματοποίησαν μαθηματικούς υπολογισμούς των δοσολογιών αλλά και των αποδόσεων σε προϊόν. Τα μαθηματικά ενσωματώθηκαν στο συγκεκριμένο πείραμα μέσω της συλλογής δεδομένων (ύψος φυτών και αριθμός φύλλων ανά εβδομάδα) και η ανάλυση ολοκληρώθηκε με τον υπολογισμό ποσοστών. Υπολογίστηκε το κόστος παραγωγής αλλά και το καθαρό κέρδος από την πιθανή διάθεση των προϊόντων προς πώληση.

Η εκπαίδευση στην επιστήμη της μηχανικής σε αυτό το πρόγραμμα αφορούσε κυρίως τη γενετική μηχανική και ειδικότερα την χρήση γενετικά τροποποιημένων σπόρων που παρουσίαζαν ανθεκτικότητα σε εχθρούς και ασθένειες σε σχέση με το μάρτυρα. Επίσης παρατηρήσαμε ότι ο εκπαιδευτικός Γ έβαλε τους μαθητές να επισκευάσουν το σύστημα παροχής θρεπτικού διαλύματος στην καλλιέργεια καθώς και να κάνουν τις απαραίτητες ρυθμίσεις στο πρόγραμμα στον υπολογιστή. Αν και δεν ήταν ξεκάθαρο, οι μαθητές ήταν υπεύθυνοι για το σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας λύσης, η οποία βοήθησε στην εξάσκηση των τεχνικών δεξιοτήτων τους.

Cross case ανάλυση - Συμπεράσματα

Στην cross case ανάλυση τα δεδομένα από τις τρεις περιπτώσεις συγκρίθηκαν και συνδυάστηκαν. Η κωδικοποίηση που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια της cross case ανάλυσης περιελάμβανε την αντιμετώπιση προβλημάτων μέσα από την προσέγγιση εκπαίδευσης S.T.E.M.. Ενώ κάθε μια από τις ατομικές συνεντεύξεις περιγράφει τη γενική φύση των τριών ομάδων μαθημάτων και τη διδασκαλία μέσω της προσέγγισης S.T.E.M., σε αυτή την ενότητα περιγράφονται άμεσα οι τρεις πρώτοι στόχοι.

Και οι τρεις ομάδες μαθημάτων παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες. Και οι τρεις εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη είχαν πτυχίο γεωπονικού πανεπιστημίου, είχαν παρακολουθήσει ετήσιο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης, είχαν συμμετάσχει σε τουλάχιστον δυο σεμινάρια στην ειδικότητα τους και περισσότερα από 10 χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας στην εκπαίδευση. Υποστήριξαν ότι στόχος της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι η μετάδοση μείγματος γνώσεων και δεξιοτήτων που να αφορούν τεχνικά και πρακτικά ζητήματα για τη γεωργία, τις επιστήμες, τα μαθηματικά και τις εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στη γεωργία και αναφέρθηκαν επίσης στη σημασία της διδασκαλίας του τρόπου εφαρμογής των επιστημονικών γνώσεων στη γεωργία (agriscience). Τόνισαν επίσης ότι πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή ώστε να νιώθουν άνετοι να θέτουν ερωτήσεις και να συμμετέχουν στις συζητήσεις.

Μια δραστηριότητα που σχετίζεται με το S.T.E.M. και στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές ήταν η αντιμετώπιση προβλημάτων και η επιδιόρθωση βλαβών. Σε κάθε

περίπτωση, οι βλάβες στον εξοπλισμό αποτέλεσαν μια πρόκληση που οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν ζητώντας από τους μαθητές να επιλύσουν το πρόβλημα χρησιμοποιώντας τη διαδικασία σχεδιασμού. Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη σημασία της ευελιξίας στην αντιμετώπιση προβλημάτων ως ευκαιρία επίλυσης προβλημάτων με S.T.E.M..

Στόχος 1: Προσδιορισμός των γνώσεων και των δεξιοτήτων S.T.E.M. που διδάσκονται στο πρόγραμμα σπουδών του τομέα φυτικής παραγωγής ΕΠΑΛ.

Οι γνώσεις και οι δεξιότητες S.T.E.M. που καλλιεργήθηκαν στους μαθητές κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων ή αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις παρουσιάζονται στους Πίνακες 1 και 2.

Πίνακας 1. Η ενσωμάτωση της Επιστήμης και της Τεχνολογίας σε κάθε περίπτωση.

Περίπτωση	Επιστήμη	Τεχνολογία
Σε όλα	Περιβάλλον και Γεωργία, Φυτική Παραγωγή, Τεχνολογία Τροφίμων, Αρχιτεκτονική Τοπίου, Γεωργικές Εγκαταστάσεις και Μηχανήματα, Βιολογική Γεωργία, Αρδεύσεις, Κηπευτικές Καλλιέργειες, Γενετική, Επίλυση προβλημάτων, Αντιμετώπιση προβλημάτων, Μετρήσεις.	Βιοτεχνολογία, Χρήση υπολογιστών, Χειρισμός εργαλείων κατασκευών, Χειρισμός εργαλείων μέτρησης.
1	Φυσική	Κατασκευή θερμοκηπίων και δικτύων άρδευσης
2	Χημική Σύσταση Τροφίμων	Ηλεκτρονικό Μικροσκόπιο
3	Χημεία Διαλύματα	Υδροπονικές Καλλιέργειες

Πίνακας 2. Η ενσωμάτωση της Μηχανικής και των Μαθηματικών σε κάθε περίπτωση.

Περίπτωση	Επιστήμη	Τεχνολογία
Σε όλα	Περιβάλλον και Γεωργία, Φυτική Παραγωγή, Τεχνολογία Τροφίμων, Αρχιτεκτονική Τοπίου, Γεωργικές Εγκαταστάσεις και Μηχανήματα, Βιολογική Γεωργία, Αρδεύσεις, Κηπευτικές Καλλιέργειες, Γενετική, Επίλυση προβλημάτων, Αντιμετώπιση προβλημάτων, Μετρήσεις.	Βιοτεχνολογία, Χρήση υπολογιστών, Χειρισμός εργαλείων κατασκευών, Χειρισμός εργαλείων μέτρησης.
1	Φυσική	Κατασκευή θερμοκηπίων και δικτύων άρδευσης

2	Χημική Σύσταση Τροφίμων	Ηλεκτρονικό Μικροσκόπιο
3	Χημεία Διαλύματα	Υδροπονικές Καλλιέργειες

Είναι προφανές ότι σε όλες τις περιπτώσεις περιλαμβάνεται διεπιστημονικό S.T.E.M. περιεχόμενο. Τα μαθηματικά, η μηχανική, η τεχνολογία και η επιστήμη ήταν ενσωματωμένα και στις τρεις περιπτώσεις. Επίσης η επιστήμη, η τεχνολογία και η σύνδεσή τους με την κοινωνία ενσωματώθηκαν σχεδόν απρόσκοπτα. Οι παρατηρήσεις έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας ΤΓΠΤ των ΕΠΑΛ απαιτείται να έχουν υψηλό γνωστικό υπόβαθρο για το S.T.E.M. για να υποστηρίξουν την εφαρμογή του στο σχολικό πρόγραμμα. Οι πρακτικές δεξιότητες που σχετίζονται με τις επιστημονικές, τεχνολογικές και μετρικές διαδικασίες παρουσιάζονται από τους εκπαιδευτικούς και εφαρμόζονται στην πράξη από τους μαθητές.

Στόχος 2: Προσδιορισμός των διαδικασιών και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για να διδάξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες S.T.E.M..

Βασικό στοιχείο για την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων S.T.E.M. αποτελούν το σχέδιο μαθήματος και η συζήτηση – προβληματισμός σε θέματα S.T.E.M. κατά την διάρκεια του μαθήματος. Ο προγραμματισμός μαθημάτων εδώ αναφέρεται όχι μόνο στην επιλογή του κατάλληλου περιεχομένου αλλά και στην εξασφάλιση των απαραίτητων υλικών για την πρακτική εξάσκηση των μαθητών. Σε συζήτηση και τον προβληματισμό σε θέματα S.T.E.M. ο εκπαιδευτικός Β τόνισε ότι *«κατά την μελέτη ενός θέματος ένας χαρισματικός δάσκαλος πρέπει να έχει την ικανότητα να εντοπίζει την κατάλληλη στιγμή, να την αξιοποιεί και να προσπαθεί να επεκταθεί σε αυτό το θέμα»*.

Κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης στο θερμοκήπιο, η εκπαιδευτικός Γ απαντούσε στα σχόλια και τις ερωτήσεις των μαθητών με διάλογο που βασιζόταν στο S.T.E.M.. Σε ότι αφορά τη διαδικασία σχεδιασμού του μαθήματος S.T.E.M., δήλωσε ότι ο προγραμματισμός απαιτεί πολύ χρόνο και αρκετή προσπάθεια.

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν συχνά το Διαδίκτυο για να βρουν σχετικό με το S.T.E.M. εκπαιδευτικό υλικό. Επίσης και οι τρεις χρησιμοποιούν ως βασικό πόρο τα σχολικά βιβλία. Οι κυριότερες διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούν για να διδάξουν γνώσεις S.T.E.M. είναι η διάλεξη, η συζήτηση, η πρακτική άσκηση, η ομαδική εργασία, οι προτεινόμενες από το σχολικό βιβλίο εργαστηριακές εργασίες αλλά και εργαστηριακές εργασίες εκτός βιβλίου που αφορούν κυρίως κατασκευές και διορθώσεις βλαβών.

Στόχος 3: Καταγραφή των αντιλήψεων σχετικά με την εκπαίδευση στη γεωργία και το S.T.E.M. των καθηγητών και των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η τεχνολογία έχει μεγάλη επιρροή στη γεωργία και ότι

πρέπει να εκπαιδεύουν τους μαθητές γι αυτό. Όπως τόνισαν παρά το γεγονός ότι το S.T.E.M. θα έχει σημαντικά οφέλη στη σταδιοδρομία των μαθητών, όλοι οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται αν το S.T.E.M. είναι απλά μια νέα φράση που μπορεί να μην αποκτήσει μακροπρόθεσμη σημασία. Μια υποκείμενη αντίληψη που εντοπίστηκε και στις τρεις περιπτώσεις ήταν η ανησυχία ότι η υπερβολικά μεγάλη ενσωμάτωση του S.T.E.M. θα μείωνε την καλή σχέση με τους μαθητές και την επιθυμία των νέων μαθητών να επιλέξουν να φοιτήσουν στον ΤΓΠΤ. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι η ενσωμάτωση των μαθηματικών καθημερινά θα αποθάρρυνε τους μαθητές από να επιλέξουν να ακολουθήσουν τον τομέα γεωπονίας.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τη μηχανική (engineering) δεν ήταν ξεκάθαρες σε σύγκριση με τις αντιλήψεις τους για την επιστήμη, την τεχνολογία και τα μαθηματικά. Μόνο ο εκπαιδευτικός Α αναφέρθηκε στην μηχανική κατά τη διάρκεια συνεντεύξεων για τα μαθήματα «Γεωργικών Μηχανημάτων, Εγκαταστάσεων και Αρδεύσεων» που διδάσκει μέσω των δραστηριοτήτων της οριοθέτησης ενός μηχανικού προβλήματος, της ανάπτυξης λύσεων και της επιδιόρθωσης».

Τα εμπόδια που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς σχετίζονταν με το χρόνο προετοιμασίας και διδασκαλίας, τη χρηματοδότηση και τους πόρους διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν επίσης για τη ανομοιογένεια του επιπέδου ικανότητας των μαθητών. Και οι τρεις εκπαιδευτικοί τόνισαν την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα S.T.E.M..

Οι αντιλήψεις των μαθητών για το S.T.E.M. ήταν ανάμικτες. Αρκετοί μαθητές με χαμηλές επιδόσεις δυσκολεύονται στην κατανόηση και απομνημόνευση θεωρητικών επιστημονικών γνώσεων, έχουν σοβαρές ελλείψεις στα μαθηματικά όμως είναι πολύ ικανοί στις εργαστηριακές ασκήσεις και στις κατασκευές.

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις αντιδράσεις των μαθητών σε σχέση με την εκπαίδευση S.T.E.M. και κάνουν μεγάλη προσπάθεια να βελτιώσουν τις αντιλήψεις τους εξηγώντας τους την αξία της μάθησης S.T.E.M. στη γεωργική παραγωγή. Το σημαντικότερο είναι ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για το S.T.E.M. μπορούν να γίνουν θετικές αν κατανοήσουν την στενή σχέση με την επιτυχία τους στις δραστηριότητες (Yang et al., 2018).

Οι συνεντεύξεις και η cross-case ανάλυση έδειξαν σημαντικά στοιχεία σχετικά με τη διδασκαλία του S.T.E.M. στον τομέα γεωπονίας ΕΠΑΛ και τις πολύπλευρους ευθύνες των εκπαιδευτικών ειδικότητας. Οι εκπαιδευτικοί έχουν πολλαπλές ευθύνες και απαιτείτε να κάνουν πολλές εκτός των υποχρεωτικών εργαστηριακές δραστηριότητες που απαιτούν πολλούς υλικούς πόρους, χρόνο αλλά και οργάνωση.

Στόχος 4: Συγκέντρωση και επεξεργασία των δεδομένων με τη χρήση πολλαπλών αναλύσεων για την δημιουργία συμπερασμάτων σχετικά με την ενσωμάτωση του S.T.E.M. στην εκπαιδευτική διαδικασία στα μαθήματα του τομέα γεωπονίας

ΕΠΑΛ.

Οι θεωρητικές προτάσεις με τις οποίες άρχισε αυτή η πολλαπλή μελέτη περιπτώσεων εξελίχθηκαν μέσω της διαδικασίας συλλογής δεδομένων. Τρεις έγιναν δεκτές και υποστηρίχθηκαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Δύο άλλες έγιναν αποδεκτές και πέντε απορρίφθηκαν. Οι ακόλουθες τρεις προτάσεις βασίστηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση και υποστηρίζονται από πολλές πηγές δεδομένων των περιπτώσεων που μελετήθηκαν:

1. Η ενασχόληση με θέματα που αφορούν την επίλυση προβλήματος, την ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση, ενώ απαιτείται η δημιουργική εμπλοκή των μαθητών στην ανακάλυψη της λύσης έχει θετικές επιπτώσεις στην απόκτηση γνώσεων από τα επιστημονικά πεδία του S.T.E.M., χωρίς να μειώνεται αφομοίωση γνώσεων των μαθημάτων ειδικότητας.
2. Οι θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την S.T.E.M. εκπαίδευση και η αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσής της συνδέονται και μπορούν να επηρεάσουν θετικά τις αντιλήψεις των μαθητών για αυτήν.
3. Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη κατάρτιση σε θέματα S.T.E.M. και η περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη θα συμβάλει θετικά στην ενσωμάτωση της S.T.E.M. εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο βαθμό.

Είτε συγκεντρώθηκαν μέσω παρατήρησης, είτε με ερωτήσεις στους μαθητές, είτε με συνεντεύξεις στους εκπαιδευτικούς, τα δεδομένα δείχνουν ότι η εξάσκηση βελτιώνει τις ικανότητες των μαθητών σε θέματα S.T.E.M.. Σε ερώτηση στους μαθητές για τη σχέση μεταξύ των μαθημάτων ειδικότητας και των άλλων μαθημάτων, σχεδόν όλοι ανέφεραν ότι αρκετές γνώσεις που απαιτούνται σε δραστηριότητες των μαθημάτων ειδικότητας σχετίζονται με τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει σε άλλα μαθήματα. Η ισχύς της βιωματικής μάθησης σε ότι αφορά την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των μαθητών και την παροχή κινήτρων ήταν εμφανής (Smith, 2016).

Και οι τρεις εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η προετοιμασία σε θέματα S.T.E.M. και η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζονται και επηρεάζουν το βαθμό ενσωμάτωσης θεμάτων S.T.E.M. στα μαθήματά τους. Όλοι ανέφεραν ότι στα μαθήματα τους είχαν ενσωματώσει θέματα σχετικά με την επιστήμη και την τεχνολογία τονίζοντας ότι όταν αυτοί ήταν μαθητές δεν ασχολούνταν με τέτοιου είδους θέματα.

Οι άλλες προτάσεις που έγιναν δεκτές με βάση την ανάλυση των περιπτώσεων ήταν οι εξής:

4. Ο βαθμός ενσωμάτωσης θεμάτων S.T.E.M. ποικίλλει μεταξύ των μαθημάτων.
5. Οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας του ΤΓΠΤ πρέπει να διαθέτουν υψηλό επίπεδο S.T.E.M. γνώσεων και δεξιοτήτων για να προσφέρουν ουσιαστική εκπαίδευση

S.T.E.M. στους μαθητές τους.

Το επίπεδο και το είδος της ενσωμάτωσης θεμάτων S.T.E.M. επηρεάστηκε συχνά από τα περιεχόμενα του σχολικού βιβλίου και τις εποχιακές δραστηριότητες. Επίσης όλοι οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι κάθε χρόνο ανανεώνουν τρόπους ενσωμάτωσης θεμάτων S.T.E.M. εφευρίσκοντας νέους και πιο επίκαιρους. Η τελική πρόταση προέκυψε κατά τη διάρκεια της μελέτης, όταν τα δεδομένα έδειξαν επανειλημμένα ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας δεν μπορούσαν να εκτελέσουν με επιτυχία πρόγραμμα εκπαίδευσης S.T.E.M. χωρίς τις απαραίτητες γνώσεις και τις σχετικές δεξιότητες.

Η μελέτη αυτή προσπάθησε να φωτίσει το πεδίο ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης S.T.E.M. στο ΤΓΠΤ του ΕΠΑΛ καταγράφοντας τις τεκμηριωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και αποκάλυψε τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες ολοκλήρωσης στις τρεις περιπτώσεις που μελετήθηκαν. Οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών, οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων των μαθημάτων ειδικότητας του ΤΓΠΤ και οι υπεύθυνοι δημιουργίας του προγράμματος σπουδών διαδραματίζουν έναν αυξανόμενο ρόλο στην ενσωμάτωση του S.T.E.M. στην εκπαίδευση των μαθητών του ΤΓΠΤ. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξασκούνται στην ανάπτυξη και στην παράδοση ιδιαίτερα ολοκληρωμένων μαθημάτων S.T.E.M. χρησιμοποιώντας μια ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας. Τα σχέδια μαθήματος S.T.E.M., το αναλυτικό πρόγραμμα και διάφορα μεμονωμένα εμπόδια συνδέονται άμεσα με το σχεδιασμό και την παροχή εκπαίδευσης S.T.E.M. για τους εκπαιδευτικούς που μετείχαν σε αυτή την πολλαπλή περιπτωσιολογική μελέτη και συνεπώς θα πρέπει να γίνουν προσπάθειες βελτίωσής τους. Κάθε μία από τις προτάσεις της μελέτης περίπτωσης αποτελεί μια αφορμή για περαιτέρω έρευνα. Ο συσχετισμός μεταξύ αύξησης του ενδιαφέροντος των μαθητών, ενσωμάτωσης του S.T.E.M. και ποικίλων επιπέδων ικανοτήτων που αποτελούν ανησυχίες των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να διερευνηθούν περαιτέρω.

Βιβλιογραφία

- Brannen, J. (2017). *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. Routledge.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?. *Qualitative research*, 6(1), 97-113.
- Cannon, K. J., Specht, A. R., & Buck, E. B. (2016). Agricultural communications: A national portrait of undergraduate courses. *Journal of Applied Communications*, 100(1), 2.
- Chunyan, Cao., & Lv, S. (2018). The Evolution of Mathematics Curriculum and Teaching Materials in Secondary Schools in the Twenty-First Century. *In The 21st Century Mathematics Education in China (pp. 147-169)*. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Chai, C. S. (2019). Teacher professional development for science, technology, engineering and mathematics (S.T.E.M.) education: A review from the perspectives of

technological pedagogical content (TPACK). *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(1), 5-13.

Colclasure, B. & Thoron, A. (2018) Experimental Studies in School-based Agricultural Education from 2006-2016: A Synthesis of the Literature in the Journal of Agricultural Education. *Journal of Agricultural Education*, 59(4), 36-51

Crabtree, L. M., Richardson, S. C., & Lewis, C. W. (2019). The Gifted Gap, S.T.E.M. Education, and Economic Immobility. *Journal of Advanced Academics*, 1932202X19829749.

Dailey, D., Cotabish, A., & Jackson, N. (2018). Increasing early opportunities in engineering for advanced learners in elementary classrooms: A review of recent literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(1), 93-105.

De Witt, A. (2018). Transformative Solutions for Sustainable Well-Being: Designing Effective Strategies for Addressing Our Planetary Challenges. *Handbook of Engaged Sustainability*, 1-30.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *The landscape of qualitative research (Vol. 1)*. Sage.

Gustafsson, J. (2017). Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study.

Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated S.T.E.M. education. *International Journal of S.T.E.M. Education*, 3(1), 11.

Korkmaz, F. (2018). The S.T.E.M. Education and its reflection on the secondary school science lesson draft curriculum. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(3), 439-468.

Moallem, M., Morge, S. P., Narayan, S., & Tagliarini, G. A. (2018). The power of computational modeling and simulation for learning S.T.E.M. content in middle and high schools. In *K-12 S.T.E.M. Education: Breakthroughs in Research and Practice* (pp. 916-950). IGI Global.

Mulder, M., & Biemans, H. J. (2018). Agricultural education in the Netherlands: from crystallizing to dissolving?.

National Research Council. (2009). *Transforming agricultural education for a changing world*. National Academies Press.

Norton, L. (2018). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge.

Pham, X., & Stack, M. (2018). How data analytics is transforming agriculture. *Business Horizons*, *61*(1), 125-133.

Rotimi, A. E. (2019). The impact of soil erosion on agricultural land and productivity in Efon Alaaye, Ekiti State.

Roulston, K. (2018). Qualitative interviewing and epiS.T.E.M.ics. *Qualitative Research*, *18*(3), 322-341.

Swafford, M. (2018). S.T.E.M. Education at the Nexus of the 3-Circle Model. *Journal of Agricultural education*, *59*(1).

DESA, U. (2017). World population prospects, the 2017 Revision, Volume I: comprehensive tables. *New York United Nations Department of Economic & Social Affairs*.

Yang, C., Bear, G. G., & May, H. (2018). Multilevel Associations Between School-Wide Social-Emotional Learning Approach and Student Engagement Across Elementary, Middle, and High Schools. *School Psychology Review*, *47*(1), 45-61.

Μάλλιος, Π. (2015). Τεχνολογική εκπαίδευση Ελλάδας, Βουλγαρίας και Ρουμανίας μετά το 1989: συγκριτική προσέγγιση.

Η Λαογραφία στα Προγράμματα Σπουδών Πανεπιστημίων: Μια πρώτη προσέγγιση

Καραγιώργου Αικατερίνη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας, kaitikaragiorgou@yahoo.gr

Περίληψη

Η παιδαγωγική αξιοποίηση της Λαογραφίας με σκοπό την περαιτέρω εμβάθυνση στο λαϊκό πολιτισμό και τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών/τριών με τις αξίες και τις αρχές του αποτελεί γενική παραδοχή τόσο της διεθνούς, όσο και της ελληνικής επιστημονικής κοινότητας. Οι δύο επιστήμες τελούν σε σχέση δυναμικής αλληλεπίδρασης ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και κατά συνέπεια αναδείχθηκε ο όρος «παιδαγωγική λαογραφία». Αν και οι σπουδές στο αντικείμενο της Λαογραφίας κρίνονται απαραίτητο εφόδιο στη φαρέτρα των λειτουργών της εκπαίδευσης, η πραγματικότητα των προσφερόμενων σπουδών διαφέρει από χώρα σε χώρα αλλά και από το ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα στο άλλο.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση, λαϊκός πολιτισμός, Λαογραφία, Εθνογραφία, Κοινωνική Ανθρωπολογία

Summary

The pedagogical utilization of Folklore with the purpose of further delving into popular culture and imbuing the pupils with its values and principles constitutes a consensus of the international as well as the Greek scientific community. The two sciences have been dynamically interacting since the late 19th century and consequently the term "pedagogical folklore" came to be. Although studies in the subject of Folklore are considered to be a necessary weapon in the arsenal of educators, the reality of the available study opportunities varies from country to country, but also from one educational institution to another.

Key-words: education, folk culture, Folklore, Ethnography, Social Anthropology

Εισαγωγή

Το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για τις «πολλαπλές χρήσεις και εφαρμογές του Λαϊκού Πολιτισμού»¹ (Αυδίκος, χ.χ.) αυξάνεται διαρκώς. Στη θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου βρίσκουν κοινό τόπο θεωρητικής και μεθοδολογικής ζύμωσης οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες της Λαογραφίας, της Εθνογραφίας, της Ανθρωπολογίας και της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας. Η ιδεολογική, κοινωνική και πολιτισμική διάσταση της τάσης αυτής συνδέεται με τις παρεχόμενες

¹ <http://evangelosavdikos.blogspot.gr/>, προσπελάστηκε στις 14/03/2015.

σπουδές στην οικεία γνωστική περιοχή και καθορίζουν το πεδίο εφαρμογής και το επίπεδο αξιοποίησης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει θεωρητικά το περιεχόμενο των προπτυχιακών αλλά και μεταπτυχιακών σπουδών των εκπαιδευτικών ΠΕ70 – Δασκάλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα ως προς το γνωστικό αντικείμενο της Λαογραφίας καθώς και να επιχειρηματολογήσει υπέρ της ένταξης του μαθήματος της Λαογραφίας στις προπτυχιακές τους σπουδές.

Πηγή μελέτης αποτελούν οι Οδηγοί Σπουδών σε όλα τα συναφή εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας και σε ενδεικτικό μέρος των ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη και τη Β. Αμερική, όπου αποτυπώνονται οι σπουδές των λειτουργών της (δημοτικής) εκπαίδευσης στη Λαογραφία αλλά και την Εθνογραφία και την Ανθρωπολογία.

Σπουδές στο Λαϊκό Πολιτισμό (Λ.Π.) και τη Λαογραφία

Ο Πολίτης αναφέρει (στο Herzfeld, 2002:197) ότι «..εις πολλές ευρωπαϊκές γλώσσας γίνεται χρήση του όρου *«folklore»*, σημαίνοντος την *λαογραφίαν...*», όπου με τον όρο Λαογραφία νοείται η επιστήμη η οποία ασχολείται με το παραδοσιακό ή λαϊκό πολιτισμό, εντοπίζει, καταγράφει, μελετά, ερευνά και ερμηνεύει τις εκδηλώσεις του. Ωστόσο, η λαογραφική ύλη υπερβαίνει τα τοπικά και εθνικά όρια και ασχολείται με σύγχρονες κοινωνικές και πολιτισμικές ομαδοποιήσεις που περιλαμβάνουν τις τάξεις, τις μειονότητες, τους πρόσφυγες, τους ξενιτεμένους, τους ετεροδημότες, και τις ομάδες του περιθωρίου, εκφράζοντας έτσι τη στροφή του ενδιαφέροντος της Λαογραφίας στη συστηματική μελέτη της διαφορετικότητας ως στοιχείου των πολιτισμικών ταυτοτήτων. Η Κοινωνική Λαογραφία, όρος που εισήγαγε ο Μιχάλης Μερακλής, σηματοδοτεί τους σύγχρονους επιστημολογικούς προσανατολισμούς της επιστήμης του Λ.Π. στην Ελλάδα και τη θεματολογική και μεθοδολογική της ανανέωση (Μερακλής, 1999. Αλεξιάδης, 2006. Νιτσιάκος, 2008. Αυδίκος, 2009). Η Λαογραφία, συμπεριλαμβάνοντας και την Κοινωνική Λαογραφία, μελετά τις αξίες και τις πρακτικές των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων που συναποτελούν τον λαό στο σύγχρονο, παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας, ενώ αναγνωρίζει και την ποικιλία και διαφοροποίηση του ελληνικού λαϊκού πολιτισμού και της ελληνικής κοινωνίας στο παρελθόν.

Από την άλλη πλευρά η Παιδαγωγική επιστήμη όλο και πιο πολύ εστιάζει στις σύγχρονες εκφάνσεις της διαφορετικότητας που προέρχονται από τις πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες στις οποίες ζουν και δραστηριοποιούνται τα άτομα με στόχο την αξιοποίηση της άτυπης, αυθεντικής και βιωματικής μάθησης που είναι πανταχού παρούσα για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και ευκαιρίες μάθησης (Kalantzis & Cope, 2012). Οι σπουδές στο Λ.Π. είναι αναγκαίες, τονίζει ο καθηγητής Μ.

Μερακλής (2001) διότι «...η πλουσιοπάτη αυτή εκπροσώπηση του παραδοσιακού λαϊκού πολιτισμού, σχεδόν, δώρον άδωρον ή αλλιώς δεν εκπληρώνει το σκοπό για τον οποίον υπάρχει, γιατί ο φιλολογικά – γλωσσικά καταρτισμένος δάσκαλος δεν έχει αποκτήσει και την επάρκεια λαογραφικού σχολιασμού και διδασκαλίας των κειμένων αυτών ...».

Για την υλοποίηση των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παράλληλα τη διατήρηση των στοιχείων Λ.Π. με λειτουργικό τρόπο στην καθημερινή ζωή, αποτελεί προϋπόθεση ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να έχει διδαχθεί - είτε σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό επίπεδο α΄ ή και β΄ βαθμού, είτε μέσω ειδικευσης, επιμόρφωσης- και ενστερνιστεί την αναγκαιότητα της αξιοποίησης του υλικού του Λ.Π. στη διαπαιδαγώγηση των ατόμων και των ομάδων. Επίσης, είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τον τρόπο επιλογής, παρουσίασης και επεξεργασίας υλικού από τη λαϊκή παράδοση, με μια διαχείριση που θα διέπεται από σεβασμό για το Λ.Π. και συνολική θεώρηση. Τα λαϊκά δημιουργήματα τότε δεν θα αντιμετωπίζονται αποσπασματικά αλλά πάντα στο πλαίσιο αναφοράς τους, δηλαδή τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες κάτω από τις οποίες δημιουργήθηκαν, με τους δημιουργούς τους, την αισθητική τους κ.λπ. για μια σωστότερη προσέγγιση (Μερακλής, 2001).

Το παράδειγμα της Ελλάδας²

Στο παρελθόν η επιστήμη της Λαογραφίας εντάσσονταν είτε ως υποχρεωτικό μάθημα είτε ως μάθημα επιλογής στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης της χώρας. Σήμερα η «προσέγγιση» του Λ.Π. από τα αρμόδια Παιδαγωγικά τμήματα στα Πανεπιστήμια της Ελλάδας σύμφωνα με όσα αναφέρονται στους Οδηγούς Σπουδών του ακαδημαϊκού έτους 2015-2016 όλων των αντίστοιχων Ιδρυμάτων και οι οποίοι αφορούν στους αποφοιτούντες/ούσες φοιτητές/τριες κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018-19, περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

Η Λαογραφία διδάσκεται στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, Θεσσαλονίκης και Ιωαννίνων. Επίσης, περιλαμβάνεται ως μάθημα στο Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας-Κοινωνικής Ανθρωπολογίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος), στο τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας Πανεπιστημίου Θράκης (Κομοτηνή), στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (Καλαμάτα) Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών Πανεπιστημίου Θράκης και στο Τμήμα Διαχείρισης Πολιτισμικού Περιβάλλοντος και Νέων Τεχνολογιών Ιωαννίνων (Αγρίνιο).

Όσον αφορά τα Παιδαγωγικά τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης η επιστήμη της Λαογραφίας διδάσκεται στα Πανεπιστήμια Αθηνών, Ιωαννίνων, Αιγαίου (Ρόδος)

² Περισσότερες πληροφορίες για τις σπουδές στα Πανεπιστήμια της Ελλάδας και του εξωτερικού στις επίσημες ιστοσελίδες τους, οι οποίες παρατίθενται στο τέλος των βιβλιογραφικών αναφορών.

Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα). Επίσης, το μάθημα της Λαογραφίας απαντάται στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Ηλικίας Θράκης (Αλεξανδρούπολη), στο Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και στο Τμήμα Κοινωνιολογίας Πάντειου Πανεπιστημίου.

Πιο αναλυτικά, τα μαθήματα «*Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*», το οποίο ανήκει στα Κυμαινόμενα μαθήματα Α΄ Εξαμήνου Σπουδών, «*Το παραμύθι και ο μύθος στην Εκπαίδευση*» Επιλεγόμενα μαθήματα Α΄, Β΄ Εξαμήνου, «*Αφηγήσεις ζωής, Λαογραφία και Εκπαίδευση*» Επιλεγόμενα μαθήματα Α΄ Εξαμήνου, «*Παιδαγωγική Λαογραφία*». Επιλεγόμενα μαθήματα Β΄ & Δ΄ Εξαμήνου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, περιλαμβάνονται στα Κυμαινόμενα και Επιλεγόμενα μαθήματα για τους φοιτητές/τριες της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων περιλαμβάνεται «συναφές» μάθημα Επιλογής Δ΄ Εξαμήνου, «*Σχολική Ιστορία, Μουσείο, Υλικός Πολιτισμός: Διδακτικές Προσεγγίσεις*». Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης διδάσκεται το μάθημα: «*Διδασκαλία των Μαθημάτων μέσω των Εικαστικών Τεχνών και Μουσειακή Εκπαίδευση. Ασκήσεις σε Σχολεία, Μουσεία, Πινακοθήκες*», το οποίο ανήκει στα Υποχρεωτικά κατ' επιλογήν μαθήματα Ζ΄ Εξαμήνου. Αντίστοιχα, στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Σχολής Παιδαγωγικών Επιστημών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου διδάσκεται το μάθημα: «*Λαογραφία – Εισαγωγή στην Επιστήμη του Λαϊκού Πολιτισμού*» ως υποχρεωτικό μάθημα Δ΄ Εξαμήνου ενώ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών το κατ' επιλογήν μάθημα «*Επεξεργασία Λαϊκών Μοτίβων*» στο Ε΄ εξάμηνο, το οποίο τελεί σε συνάφεια με το ΛΠ. στόχο έχει την αφύπνιση της λαϊκής αισθητικής κατά τη διαδικασία αποτύπωσης και επεξεργασίας λαϊκών μοτίβων σε διάφορα υλικά.

Υπάρχουν, βέβαια, και Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, τα οποία δεν εντάσσουν κανένα μάθημα που αφορά στη Λαϊκή Παράδοση και στο Λαϊκό Πολιτισμό και την αξιοποίησή τους όπως πρόσφατα το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το αντίστοιχο τμήμα του Πανεπιστημίου Κρήτης και άλλα πανεπιστήμια. Συνεπώς, και στο μέλλον, οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της δημοτικής εκπαίδευσης, κατά περίπτωση, δεν θα έχουν λάβει βασικές σπουδές / γνώσεις που αφορούν στο Λ.Π. με ότι αυτό συνεπάγεται.

Το παράδειγμα άλλων χωρών

Αυτή η κατεύθυνση των ευρημάτων έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Συγκεκριμένα, διερευνώντας ανάλογα και το περιεχόμενο των σπουδών άλλων χωρών τόσο της Ευρώπης όσο και

διεθνώς διαπιστώθηκε ότι στις παιδαγωγικές σπουδές περιλαμβάνονται τα μαθήματα για τη Λαϊκή παράδοση και το Λαϊκό Πολιτισμό ως ακολούθως:

Στα Ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια σκιαγραφείται η ίδια περίπου εικόνα. Σε πολλά πανεπιστήμια της Ευρώπης υπάρχει Τομέας της Λαογραφίας και περιλαμβάνονται σπουδές στο Λ.Π., τη Λαογραφία και την Εθνολογία. Στη Φινλανδία το Πανεπιστήμιο Άμπο με τομέα σπουδών: Συγκριτική Θρησκεία-ολογία και Λαογραφία παρέχει σπουδές με έμφαση στις παραδοσιακές και σύγχρονες πολιτιστικές εκφράσεις εντός της σκανδιναβικής περιοχής της Ευρώπης. Οι μελέτες αφορούν, επίσης, στο σύγχρονο Λ.Π. και προσφέρονται και σε διδακτορικό επίπεδο.

Στη Σουηδία στο Πανεπιστήμιο της Ουψάλα παρέχονται σπουδές στην Εθνολογία, τη Λαογραφία και την Κοινωνική Ανθρωπολογία. Το Πανεπιστήμιο του Ελσίνκι, παρέχει σπουδές μεταπτυχιακού β' επιπέδου σε διεθνείς μελέτες, όπου πολλοί ερευνητές μελετούν θρύλους κ.τ.λ., άλλοι ασχολούνται παράλληλα με τη λαϊκή κουλτούρα³, πολιτισμικά μέσα και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον καθημερινό πολιτισμό των παιδιών και των εφήβων. Το Πανεπιστήμιο του Ελσίνκι, προσφέρει σπουδές Λαογραφίας στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Ιστορίας Πολιτισμού και Τεχνών, το Πανεπιστήμιο του Joensuu, έχει αντικείμενο σπουδών τη Λαογραφία και το Πανεπιστήμιο Jyväskylä έχει ξεχωριστό τομέα σπουδών Ιστορίας και Εθνολογίας. Το Πανεπιστήμιο του Turku με σπουδές στη Λαογραφία, στο Τμήμα Πολιτιστικών Σπουδών, φιλοξενεί επίσης Ινστιτούτο, με αντικείμενο εργασιών «Καλεβάλα⁴ και Συγκριτική Έρευνα για έπη», στη διευθύνουσα ομάδα του οποίου ανήκουν μέλη και των τεσσάρων πανεπιστημίων που προαναφέρθηκαν.

Στη Γερμανία, πανεπιστήμια Λαογραφικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών με σπουδές στη Λαογραφία και το Λ.Π. είναι το Πανεπιστήμιο Φράμπουργκ, το Πανεπιστήμιο Ρόστοκ, και στη Βαυαρική Ακαδημία Σπουδών στο Μόναχο, στα οποία λειτουργεί Ινστιτούτο Λαογραφίας. Τμήμα Εθνολογίας έχουν τα Πανεπιστήμια: στο Βερολίνο, το Πανεπιστήμιο του Βερολίνου και στην Κολωνία το ομώνυμο Πανεπιστήμιο. Στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου της Γερμανίας, στο Ινστιτούτο Ανθρωπολογίας και Ευρωπαϊκής Εθνολογίας απαντάται ο Λ.Π. στο μάθημα «Ανθρωπολογία της πόλης, αστικοί πολιτισμοί», που διδάσκεται με κατεύθυνση στη σύγχρονη αλλά και στην παλιά λαϊκή κουλτούρα ενώ ο 2ος άξονας σπουδών του Ινστιτούτου αφορά στην κοινωνική και πολιτισμική διαφορά και τα σύμβολα των κοινωνιών. Το Γκαίτε Πανεπιστήμιο της Φρανκφούρτης παρέχει στο Ινστιτούτο Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας και Ευρωπαϊκής Εθνολογίας σπουδές στην Ανθρωπολογία Πολιτισμού και στην Ευρωπαϊκή Εθνολογία, όπως και τα: Πανεπιστήμιο Augsburg και το Πανεπιστήμιο του Münster. Το Πανεπιστήμιο Bamberg παρέχει αντίστοιχες σπουδές στο Τμήμα Ευρωπαϊκής Εθνολογίας ενώ το Πανεπιστήμιο Regensburg διαθέτει τμήμα σπουδών στις Μελέτες για Συγκριτικές Πολιτισμικές Σπουδές. Το Πανεπιστήμιο του

³ "pop culture"

⁴ Η Καλεβάλα (ή Κάλεβαλα) (Φινλανδικά: Kalevala) είναι ένα επικό ποίημα από Φινλανδικές λαϊκές πηγές, το οποίο ο Έλιας Λένροτ το 19ο αιώνα συνέλεξε σε τόμο.

Αμβούργου, το Πανεπιστήμιο της Βόννης και το Johannes Gutenberg-Universität Deutsches Institut Mainz προσφέρουν σπουδές στην Πολιτιστική Ανθρωπολογία / Λαογραφία. Τέλος, συναφείς πολιτισμικές σπουδές παρέχονται από τα αντίστοιχα τμήματά τους στα Πανεπιστήμια: Πανεπιστήμιο Tübingen και το Philipps University - Marburg, και το Πανεπιστήμιο Friedrich-Schiller-Universität Jena στη Γερμανία.

Στην Αγγλία υπάρχουν Τμήματα στο Πανεπιστήμιο Aberdeen στο Elphinstone Ινστιτούτο, Εθνολογίας, Λαογραφίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας. Το Πανεπιστήμιο του Aberdeen στο Ηνωμένο Βασίλειο προσφέρει προπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Εθνολογία και τη Λαογραφία με μάθημα στις προφορικές παραδόσεις και έμφαση στη μουσική.

Στην Εσθονία το Πανεπιστήμιο του Tartu διαθέτει το Τμήμα Εσθονικής και Συγκριτικής Λαογραφίας. Η αναφορά στο πανεπιστήμιο του Ταρτού στην Εσθονία κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς διαπιστώνεται ότι και σε προπτυχιακό επίπεδο σπουδών διδάσκεται το μάθημα: «Συμβολισμός λαϊκών παραμυθιών» κ.ά., αλλά παρέχονται και σπουδές επιπέδου Master στην «Εθνολογία» και στην «Λαογραφία» καθώς και ανώτερου επιπέδου PhD στη Λογοτεχνία και την Πολιτισμική έρευνα οι άξονες του οποίου αφορούν στο Λ.Π. και τις προεκτάσεις του ως φορείς κοινωνικής παράδοσης και αλλαγής.

Στην Ισπανία το Πανεπιστήμιο της Alcala στο τμήμα σπουδών «Λαογραφικές Μελέτες» προσφέρει σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο της Λαογραφίας. Στην Πολωνία, στο Τμήμα του Πανεπιστημίου Silesian (University) Katowice, με σπουδές στην Εθνολογία και τη Λαογραφία, στη Ρουμανία στο Τμήμα Εθνολογίας και Λαογραφίας του Πανεπιστημίου του Βουκουρεστίου και στην Ουκρανία στην Εθνική Ακαδημία Επιστημών της Ουκρανίας, στο Κίεβο, στο Ινστιτούτο Τέχνης, Λαογραφίας και Εθνολογίας παρέχονται σπουδές στην Εθνολογία και τη Λαογραφία.

Στο Πανεπιστήμιο του Δουβλίνου στην Ιρλανδία παρέχονται σπουδές στον Κέλτικο πολιτισμό, στη Λαογραφία της Ιρλανδίας και τη Γλωσσολογία, ενώ στην Αυστρία στο Πανεπιστήμιο του Γκράτς, και στο Ινστιτούτο Λαογραφίας και Πολιτιστικής Ανθρωπολογίας υπάρχει τομέας σπουδών στη Λαογραφία και την πολιτισμική Ανθρωπολογία.

Σε δύο Πανεπιστήμια στην Ελβετία: της Ζυρίχης και της Βασιλείας στους τομείς σπουδών "Πανεπιστήμιο της Ζυρίχης, Ινστιτούτο Λαϊκών Πολιτισμών" και "Πανεπιστήμιο της Βασιλείας, Τμήμα Πολιτιστικών Σπουδών και Ευρωπαϊκής Εθνολογίας" παρέχονται ένας ολοκληρωμένος κύκλος σπουδών και σεμινάρια στο Λαϊκό Πολιτισμό και την Ευρωπαϊκή Εθνολογία αντίστοιχα.

Αλλά και στο Πανεπιστήμιο της Αγία Πετρούπολης παρέχεται η δυνατότητα για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών επιπέδου Master στη Λαογραφία με μαθήματα όπως «Λαογραφία και Λογοτεχνία», «Λαογραφία και Μύθος», «Σύγχρονη

Λαογραφία», «*Ανθρωπολογία των Εθνοτήτων*», «*Αστική Ανθρωπολογία*», «*Κοινωνιογλωσσολογία (Sociolinguistics)*».

Στην Τουρκία πανεπιστήμια που παρέχουν σπουδές στη Λαογραφία είναι το Πανεπιστήμιο Gazi, το Πανεπιστήμιο Hacettepe, το Πανεπιστήμιο της Άγκυρας ενώ το Πανεπιστήμιο Ατατούρκ, το Πανεπιστήμιο Firat, το Πανεπιστήμιο Selçuk, το Πανεπιστήμιο Cumhuriyet και το Πανεπιστήμιο Balıkesir προσφέρουν σπουδές στη Λαογραφία, με ιδιαίτερο τμήμα για την τουρκική γλώσσα και λογοτεχνία.

Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι σε πολλά Πανεπιστήμια σε διεθνές επίπεδο όπως το Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης, της Μαδρίτης, της Χαϊδελβέργη, του Πρίνστον, του Μ.Ι.Τ., κ.ά. τα οποία έχουν θετική/τεχνολογική κατεύθυνση ο Λαϊκός Πολιτισμός και η Λαογραφία δεν περιλαμβάνονται στα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και σε άλλα Πανεπιστήμια (βλ. παρακάτω) θεωρητικής κατεύθυνσης ο Λ.Π. ως γνωστικό αντικείμενο απουσιάζει. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι ότι σε πολλές χώρες δεν υπάρχουν αυτοτελείς και εξειδικευμένες σπουδές για τους εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης (δάσκαλοι γενικής αγωγής/εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων). Πάρα ταύτα σε κάποια πανεπιστήμια απαντάται ο Λ.Π. όπως για παράδειγμα στο Πανεπιστήμιο Braun στις Η.Π.Α., το οποίο προσφέρει προπτυχιακές σπουδές στις παιδαγωγικές επιστήμες με ειδικεύσεις στις αφρικανικές και στις αμερικανικές σπουδές. Στο Πανεπιστήμιο αυτό διδάσκονται μαθήματα που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το Λ.Π. όπως: «*Λαϊκός Πολιτισμός στην περιοχή του Ειρηνικού*», «*Φυλή και Έθνος στις ΗΠΑ: Ανήκειν, Αναζήτηση και Αντίσταση*», «*Αναμειγνύοντας φυλετικούς κώδικες, Διαπολιτισμικότητα στη Λογοτεχνία και τον κινηματογράφο μετά το 1945*» κ.λπ.. Στις αφρικανικές σπουδές διδάσκονται «*Χιπ χοπ*» και «*Κουλτούρα*» ενώ στις παιδαγωγικές σπουδές «*Η ασιατοαμερικανική εμπειρία στην Ανώτατη Εκπαίδευση*».

Μια άλλη περίπτωση αφορά στο Davidson University Liberal Arts College, ένα πανεπιστήμιο με κατεύθυνση στις «*θεωρητικές επιστήμες και τις Τέχνες*», το οποίο προσφέρει προπτυχιακό στις σπουδές στην Εκπαίδευση όπου και συμπεριλαμβάνεται το μάθημα: «*Προφορική ιστορία με έμφαση στη λαϊκή μνήμη*». Το Πανεπιστήμιο Berkeley επίσης παρέχει πτυχίο Παιδαγωγικών Σπουδών με σχετικό μάθημα: «*Κατανοώντας τη γλώσσα στην κοινωνία, φυλή, ταυτότητα και πολιτισμός σε αστικά σχολεία*». Επίσης, παρέχει μεταπτυχιακές σπουδές Α΄ επιπέδου (Master), τις οποίες μπορείς να συνδυάσεις με μεταπτυχιακές σπουδές Β΄ επιπέδου (PhD) και μία από τις κατευθύνσεις του είναι και η αφήγηση/ανάλυση κειμένων. Στο Πανεπιστήμιο Haverford διδάσκεται στις Αφρικανικές σπουδές το μάθημα «*Τραύμα (trauma), Αναδόμηση και Λογοτεχνία*» καθώς και στην Ανθρωπολογία τα μαθήματα: «*Ανθρωπολογία και Λογοτεχνία: εθνογραφία και λογοτεχνία μαύρων νοτίων 1888-2008*», «*Μνήμη, Ιστορία, Ανθρωπολογία*». Το Πανεπιστήμιο Memorial του Καναδά παρέχει πτυχίο «*Λαογραφίας (Folklore)*» και ο φοιτητής εξειδικεύεται σε αυτό, με μαθήματα όπως «*Προφορική Λογοτεχνία (Oral Literature)*», «*Λαϊκή δραματολογία*», «*Γλώσσα και Παιχνίδι*», «*Υλικός Πολιτισμός*», «*Λαογραφία και Εκπαίδευση*», «*Λαογραφία και Λογοτεχνία*». Ωστόσο σε άλλα Πανεπιστήμια όπως στο Κολέγιο της Βόρειας

Καρολίνα για τις Επιστήμες και τις Τέχνες, το οποίο έχει αυτοτελές Τμήμα Αμερικανικών σπουδών, δεν υφίσταται καμιά θεματική / μάθημα που να άπτεται του θέματος του ΛΠ.

Στα πανεπιστήμια των Η.Π.Α.: Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια στο Μπέρκλεϋ, Πανεπιστήμιο της Πολιτείας Οχάιο, Πανεπιστήμιο της Γιούτα, Πανεπιστήμιο του Όρεγκον, Πανεπιστήμιο της Βόρειας Καρολίνα και Πανεπιστήμιο Μπούουλινγκ Γκριν παρέχονται, επίσης, σπουδές στη Λαογραφία σε τμήματα σπουδών που αναφέρονται ως «Πρόγραμμα Λαογραφίας», «Κέντρο για τη Λαογραφία», «Λαογραφικές σπουδές», «Πρόγραμμα Λαογραφίας», «Πρόγραμμα σπουδών στη Λαογραφία» και «Τμήμα Λαϊκού Πολιτισμού» αντίστοιχα. Επίσης, το Πανεπιστήμιο της Ιντιάνα έχει Τμήμα Λαογραφίας και Εθνομουσικολογίας, το Πανεπιστήμιο Χάρβαρντ διαθέτει τμήμα Λαογραφίας και Μυθολογίας, και στο Μισούρι το ομώνυμο Πανεπιστήμιο στο τμήμα «Λαογραφία, Προφορική Παράδοση και Πολιτιστικές Σπουδές» παρέχονται σπουδές στη Λαογραφία, Προφορική Παράδοση καθώς και Σπουδές στον Πολιτισμό. Σπουδές στη Λαογραφία διαθέτουν και τα πανεπιστήμια του Καναδά και συγκεκριμένα στο Πανεπιστήμιο Memorial στο «Τμήμα της Λαογραφίας» και στο Πανεπιστήμιο of Alberta στο «Κέντρο Λαογραφίας Κουλ» ενώ στο «Κέντρο για το Cape Breton» παρέχονται σπουδές στη Λαογραφία και την Εθνομουσικολογία.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα στελέχη/εκπαιδευτικοί με το προσωπικό γνωστικό τους υπόβαθρο (σπουδές, επιμόρφωση, εμπειρικές δράσεις) «καλούνται» να κατανοήσουν τη χρησιμότητα του Λ.Π. ως εκπαιδευτικό «εργαλείο» για το σχεδιασμό και την εφαρμογή στοχευμένων δράσεων, προκειμένου να επιτύχουν τους διδακτικούς στόχους και σκοπούς των Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. (γνωστικούς και δεξιότητες) και να προάγουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Ωστόσο, από την διερεύνηση και αξιολόγηση των δεδομένων που αφορούν στη διδασκαλία της Λαογραφίας και του Λαϊκού Πολιτισμού στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό (Δυτική Ευρώπη και Βόρεια Αμερική) συνάγεται ότι η διδασκαλία μαθημάτων, που αφορούν στο Λ.Π., όπως αυτή αποτυπώνονται με βάση τα στοιχεία μιας πρώτης έρευνας σε βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες στο πλαίσιο των παρεχόμενων παιδαγωγικών σπουδών δεν παρουσιάζει την ίδια εικόνα, δηλαδή η κάθε Πανεπιστημιακή κοινότητα διαφοροποιείται σημαντικά.

Βιβλιογραφία

Herzfeld, M., (2002). *Πάλι δικά μας – Λαογραφία, Ιδεολογία και η διαμόρφωση της Σύγχρονης Ελλάδας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Kalantzis, M. & Cope, W. (2012). *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge University Press: UK. (2nd edition).

Αλεξιάδης, Μ. (2006). «Νεωτερική Ελληνική Λαογραφία. Συναγωγή μελετών». Αθήνα: εκδόσεις Καρδαμίτσα.

Αυδίκος, Ε. (2009). *Εισαγωγή στις σπουδές του λαϊκού πολιτισμού*. Αθήνα: Κριτική.

Μερακλής, Μ. (1984). *Ελληνική Λαογραφία. Κοινωνική Συγκρότηση*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μερακλής, Μ. (1999). *Θέματα Λαογραφίας*, Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.

Μερακλής, Μ. Γ. (2001). *Παιδαγωγικά της Λαογραφίας*. Αθήνα: Ιωλκός.

Νιτσιάκος, Β. (2008). *Προσανατολισμοί. Μια κριτική εισαγωγή στη λαογραφία*. Αθήνα: Κριτική.

Ιστοσελίδες

Διαθέσιμο on line: <https://www.cbu.ca/academic-programs/program/school-of-arts-social-sciences/bachelor-of-arts/music-and-ethnomusicology/centre-for-cape-breton-studies/> , προσπελάστηκε στις 13/02/2019

Πανεπιστήμιο Abo. Διαθέσιμο on line: <http://www.abo.fi/?lang=en> , προσπελάστηκε στις 12/04/2019

Πανεπιστήμιο Alberta. Διαθέσιμο on line: <https://www.ualberta.ca/> , προσπελάστηκε στις 04/04/2019

Πανεπιστήμιο Atatürk. Διαθέσιμο on line: <https://www.atauni.edu.tr/> , προσπελάστηκε στις 27/04/2019

Πανεπιστήμιο Balıkesir. Διαθέσιμο on line: <http://www.balikesir.edu.tr/> , προσπελάστηκε στις 26/01/2019

Πανεπιστήμιο Bowling Green State. Διαθέσιμο on line: www.bgsu.edu , προσπελάστηκε στις 24/02/2019

Πανεπιστήμιο Cumhuriyet. Διαθέσιμο on line: <http://www.cumhuriyet.edu.tr/> , προσπελάστηκε στις 24/02/2019

Πανεπιστήμιο Firat. Διαθέσιμο on line: <http://www.firat.edu.tr/> , προσπελάστηκε στις 14/03/2019

Πανεπιστήμιο Gazi. Διαθέσιμο on line: <http://gazi.edu.tr/> , προσπελάστηκε στις 11/04/2019

Πανεπιστήμιο Hacettepe. Διαθέσιμο on line: <https://www.hacettepe.edu.tr/> , προσπελάστηκε στις 19/04/2019

Πανεπιστήμιο Harvard. Διαθέσιμο on line: <http://www..edu/> , προσπελάστηκε στις 03/04/2019

Πανεπιστήμιο Jena. Διαθέσιμο on line: <https://www.uni-jena.de/> , προσπελάστηκε στις 26/02/2019

Πανεπιστήμιο Joensuu. Διαθέσιμο on line: <http://www.uef.fi/en/etusivu> , προσπελάστηκε στις 29/01/2019

Πανεπιστήμιο Jyväskylä. Διαθέσιμο on line: <https://www.jyu.fi/en> , προσπελάστηκε στις 25/01/2019

Πανεπιστήμιο Koeln. Διαθέσιμο on line: <https://www.uni-koeln.de/> , προσπελάστηκε στις 05/04/2019

Πανεπιστήμιο Mainz. Διαθέσιμο on line: <https://www.germanistik.uni-mainz.de/> , προσπελάστηκε στις 16/03/2019

Πανεπιστήμιο Newfoundland. Διαθέσιμο on line: <http://www.mun.ca/folklore/about/> , προσπελάστηκε στις 13/05/2019

Πανεπιστήμιο Rostock. Διαθέσιμο on line: <https://www.uni-rostock.de/en/> , προσπελάστηκε στις 18/04/2019

Πανεπιστήμιο Selçuk. Διαθέσιμο on line: <http://www.selcuk.edu.tr/> , προσπελάστηκε στις 13/04/2019

Πανεπιστήμιο Turku. Διαθέσιμο on line: <http://www.utu.fi/en/Pages/home.aspx> , προσπελάστηκε στις 19/03/2019

Πανεπιστήμιο Utah State. Διαθέσιμο on line: <https://www.usu.edu/> , προσπελάστηκε στις 09/03/2019

Πανεπιστήμιο Αγίας Πετρούπολης. Διαθέσιμο on line: <http://english.spbu.ru/our-university> , προσπελάστηκε στις 14/04/2019

Πανεπιστήμιο Άγκυρας. Διαθέσιμο on line: <http://www.ankara.edu.tr/>, προσπελάστηκε στις 23/05/2019

Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Διαθέσιμο on line: <http://www.pre.aegean.gr/wp-content/uploads/2015/09/PTDE-odigos-sroudou-2015-16.pdf> , προσπελάστηκε στις 24/04/2019

Πανεπιστήμιο Φρανκφούρτης. Διαθέσιμο on line: <http://www.goethe-university-frankfurt.de/en?locale=en> , προσπελάστηκε στις 09/05/2019

Πανεπιστήμιο Αλκάλια. Διαθέσιμο on line: <https://www.uah.es/es/> , προσπελάστηκε στις 18/04/2019

Πανεπιστήμιο Αμβούργου. Διαθέσιμο on line: <https://www.uni-hamburg.de/> , προσπελάστηκε στις 11/02/2019

Πανεπιστήμιο Άμπερντιν. Διαθέσιμο on line: <http://www.abdn.ac.uk/> , προσπελάστηκε στις 04/04/2019

Πανεπιστήμιο Άουγκσμπουργκ. Διαθέσιμο on line: <https://www.uni-augsburg.de/en/> , προσπελάστηκε στις 06/05/2019

Πανεπιστήμιο Αριστοτέλειο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο on line: http://www.eled.auth.gr/documents/odhgos_sroudwn_el_15_16.pdf , προσπελάστηκε στις 28/01/2019

Πανεπιστήμιο Β. Καρολίνας. Διαθέσιμο on line: <http://www.unc.edu/> , προσπελάστηκε στις 19/02/2019

Πανεπιστήμιο Βασιλείας. Διαθέσιμο on line: <https://kulturwissenschaft.unibas.ch/home/> , προσπελάστηκε στις 22/03/2019

Πανεπιστήμιο Βερολίνου. Διαθέσιμο on line: <http://www.fu-berlin.de/en/> , προσπελάστηκε στις 14/04/2019

Πανεπιστήμιο Βόννης. Διαθέσιμο on line: <https://www.uni-bonn.de/> , προσπελάστηκε στις 27/04/2019

Πανεπιστήμιο Βουκουρεστίου. Διαθέσιμο on line: <http://www.unibuc.ro/e/> , προσπελάστηκε στις 18/04/2019

Πανεπιστήμιο Γκρατς. Διαθέσιμο on line: <https://www.uni-graz.at/en/> , προσπελάστηκε στις 08/01/2019

Πανεπιστήμιο Δουβλίνου. Διαθέσιμο on line: <http://www.ucd.ie/icsf/en/> , προσπελάστηκε στις 19/01/2019

Πανεπιστήμιο Εθνικό και Καποδιστριακό Αθηνών. Διαθέσιμο on line: <http://www.primedu.uoa.gr/proptychiakes-sproydes/programma-mathmatwn.html> , προσπελάστηκε στις 22/03/2019

Πανεπιστήμιο Ελσίνκι. Διαθέσιμο on line: <https://www.helsinki.fi/en> , προσπελάστηκε στις 28/02-27/03/2019

Πανεπιστήμιο Ζυρίχης. Διαθέσιμο on line: <http://www.uzh.ch/de.html> , προσπελάστηκε στις 18/03/2019

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο on line: <http://www.pre.uth.gr/new/el/curriculum-el> , προσπελάστηκε στις 21/01/2019

Πανεπιστήμιο Θουριγγίας. Διαθέσιμο on line: <https://www.uni-tuebingen.de/en/university.html> , προσπελάστηκε στις 29/01/2019

Πανεπιστήμιο Ιντιάνα. Διαθέσιμο on line: <https://www.iu.edu/> , προσπελάστηκε στις 22/05/2019

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο on line: http://ptde.uoi.gr/ptde_files/ODIGOS_PTDE_2015-16.pdf , προσπελάστηκε στις 30/03/2019

Πανεπιστήμιο Κατοβίτσε. Διαθέσιμο on line: <http://english.us.edu.pl/> , προσπελάστηκε στις 23/03/2019

Πανεπιστήμιο Κιέβου. Διαθέσιμο on line: <http://www1.nas.gov.ua/en/Structure/dllac/etno/Pages/default.aspx> , προσπελάστηκε στις 29/01/2019

Πανεπιστήμιο Κρήτης. Διαθέσιμο on line: <http://ptde.edc.uoc.gr/sites/default/files/> , προσπελάστηκε στις 16/04/2019

Πανεπιστήμιο Μάρμπουργκ. Διαθέσιμο on line: http://www.uni-marburg.de/index_html-en?language_sync=1 , προσπελάστηκε στις 12/02/2019

Πανεπιστήμιο Μισούρι. Διαθέσιμο on line: <http://missouri.edu/> , προσπελάστηκε στις 23/03/2019

Πανεπιστήμιο Μοναστηρίου. Διαθέσιμο on line: <https://www.uni-muenster.de/de/> , προσπελάστηκε στις 25/04/2019

Πανεπιστήμιο Μονάχου. Διαθέσιμο on line: <https://www.badw.de/die-akademie.html> , προσπελάστηκε στις 09/05/2019

Πανεπιστήμιο Μπάμπεργκ. Διαθέσιμο on line: <https://www.uni-bamberg.de/> , προσπελάστηκε στις 02/04/2019

Πανεπιστήμιο Μπέρκλεϋ. Διαθέσιμο on line: <http://www.berkeley.edu/> , προσπελάστηκε στις 07/02/2019

Πανεπιστήμιο Όρεγκον. Διαθέσιμο on line: <http://uoregon.edu/> , προσπελάστηκε στις 16/02/2019

Πανεπιστήμιο Ουψάλα. Διαθέσιμο on line: <https://www.uu.se/en> , προσπελάστηκε στις 13/05/2019

Πανεπιστήμιο Οχάιο. Διαθέσιμο on line: <https://www.osu.edu/> , προσπελάστηκε στις 25/04/2019

Πανεπιστήμιο Ρένγκενσμπουργκ. Διαθέσιμο on line: <https://www.uni-regensburg.de/index.html.en> , προσπελάστηκε στις 30/01/2019

Πανεπιστήμιο Ταρτού. Διαθέσιμο on line: <https://www.ut.ee/en> , προσπελάστηκε στις 05/02/2019

Πανεπιστήμιο Φράιμπουργκ. Διαθέσιμο on line: <https://www.uni-freiburg.de/> , προσπελάστηκε στις 20/01/2019

Η συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση

Λαδά Σταυρούλα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ. Σχολική Ψυχολογία, Ειδική Αγωγή, pde4424@msn.com

Περίληψη

Κάθε άτομο αποτελεί μία δυναμική οργάνωση όπου τα διάφορα μέρη βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Τα συναισθήματα του ατόμου είναι εκείνες οι ιδιαίτερες ψυχοφυσικές δομές που χαρακτηρίζονται από γνωστική αποκωδικοποίηση ενός ερεθίσματος και από μία ώθηση για δράση ως απάντηση στο ίδιο το ερέθισμα. Τα παιδιά χρειάζεται να μάθουν να προσδιορίζουν, να διαχειρίζονται και να προσαρμόζουν τον εσωτερικό τους συναισθηματικό κόσμο τους ούτως ώστε να αναπτύσσουν επαρκή επίπεδα αυτονομίας και αυτοεκτίμησης. Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών αποτελεί βασική παράμετρο για την αποτελεσματική μάθηση και την ψυχο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός είναι ο βασικός παράγων, ο οποίος γίνεται αρωγός σε αυτή τη διαδικασία. Αξιοποιώντας την ενσυναίσθηση, μπορεί να διαχειρίζεται τις διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη, μεταξύ αυτού και των μαθητών, καθώς και των τελευταίων μεταξύ τους.

Λέξεις-Κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, ενσυναίσθηση, συναισθήματα, σχέσεις

Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαίδευση

Με τη θεωρία για τις Πολλαπλές Νοημοσύνες (Gardner, 1983), ξεκίνησε η μελέτη για την αξιοποίηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση. Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης εξυπηρετεί τη μάθηση και τους στόχους της. Σύμφωνα με τον Goleman (1996), αυτού του είδους η διδασκαλία ονομάζεται «εκπαίδευση των συναισθημάτων». Πρόκειται για έναν ιδιαίτερα αποτελεσματικό τρόπο για να αντιμετωπίσουμε τον εαυτό μας και τους άλλους. Με αυτόν τον τρόπο βιώνουμε συναισθήματα σύμφωνα με τα οποία γνωρίζουμε ποιοι είμαστε. Αν το μυαλό συντονίζεται με τα συναισθήματα, δημιουργείται ένας εσωτερικός χώρος στο παιδί, στον οποίο μεταβολίζονται και οι πιο επώδυνες και αντικρουόμενες εμπειρίες. Αυτές μετατρέπονται σε δεξαμενές για την ανάπτυξη τους.

Μέσα στην τάξη, ο συναισθηματικός αλφαριθμητισμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά για επεξεργασία δυσεπίλυτων, για τη μείωση των εντάσεων, την συγκράτηση επιθετικών και προκλητικών συμπεριφορών, την βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών, και την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας, εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης.

Οι δεξιότητες διαχωρίζονται σε προσωπικές και κοινωνικές σύμφωνα με τον Goleman. Η προσωπική συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει επίγνωση του εαυτού μας, η οποία μας οδηγεί να νοηματοδοτήσουμε τα συναισθήματά μας, κυρίως τα αρνητικά,

και να κατανοήσουμε τις συνθήκες και τις αιτίες που τα υποκινούν. Η γνώση των συναισθημάτων μας είναι η βασική προϋπόθεση για να προσεγγίσουμε τα συναισθήματα του άλλου. Η ικανότητα να ερμηνεύουμε την ψυχική κατάσταση των άλλων εξαρτάται από την δική μας ικανότητα να διαχειριζόμαστε τις δικές μας συναισθηματικές καταστάσεις.



Η κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη που αναπτύσσει το παιδί αποτελείται από εκείνα τα χαρακτηριστικά που μας επιτρέπουν να σχετιζόμαστε θετικά με τους άλλους, κατά τη διάρκεια μίας δημιουργικής αλληλεπίδρασης.

Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει την ικανότητα να:

- Κινητοποιούμε τους εαυτούς μας και να συνεχίζουμε να επιδιώκουμε ένα στόχο παρά τις απογοητεύσεις.
- Να ελέγχουμε τους συναισθηματικούς παλιούς χωρίς να τους καταστέλλουμε και χωρίς να παρασυρόμαστε, μαθαίνοντας να αναβάλουμε την ικανοποίηση.
- Να διαμορφώνουμε τις προσωπικές μας διαθέσεις αποφεύγοντας να μας εμποδίζουν οι δυσκολίες να σκεφτούμε. Είναι, επομένως, η ικανότητα να αναπτύσσουμε την νοητική απόδοση και την κατανόηση της πραγματικότητας.
- Να είμαστε ικανοί να κινητοποιούμε σφαιρικά, με τη λογική και το συναίσθημά, για να πετύχουμε στόχους ανάπτυξης και εκπαίδευσης.

«Το να εκπαιδευόμαστε ως προς τα συναισθήματα» σημαίνει να προσφέρουμε σε ένα παιδί τις απαραίτητες ευκαιρίες για να μάθει να προσδιορίζει, να διαχειρίζεται και να διαμορφώνει τον εσωτερικό του κόσμο, αποτελούμενο από αισθήσεις και συναισθήματα. (Goleman, 1997).

Εξαιτίας της νευροπλαστικότητας του ανθρώπινου εγκεφάλου, οι εκπαιδευτικές αλληλεπιδράσεις αναπτύσσουν μία διαμορφωτική δράση του εγκεφάλου κατά την

αναπτυξιακή ηλικία. Για τον λόγο αυτό, ο τρόπος με τον οποίο κάποιος έρχεται σε επαφή με ένα παιδί κατά τα πρώτα έτη της ζωής του αποκτά μεγάλη σπουδαιότητα.

Ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούμε με τα παιδιά είναι ιδιαίτερα σημαντικός, και μάλιστα, περισσότερο από το ίδιο το περιεχόμενο. Πιο ισχυρή είναι η ίδια η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών σε αυτό που κάνουν και σε αυτό που είναι, παρά αυτό που σκέφτονται ή που λένε.

Το ενδιαφέρον ή η άρνηση των μαθητών για σχολική πειθαρχία σχετίζονται με την εκτίμηση ή την απόρριψη των μεθόδων και της στάσης του διδάσκοντος.

Η ενσυναίσθηση

Ένα βασικό γνώρισμα της πλευράς της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων, να θέσουμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να κατανοήσουμε τις απόψεις τους, τα ενδιαφέροντα και τις εσωτερικές τους δυσκολίες, διατηρώντας ωστόσο την επίγνωση της δικής του ετερότητας σε σχέση με τις δικές μας απόψεις.



Σύμφωνα με τον Goleman (2009) η ενσυναίσθηση αποτελεί το κοινωνικό μας ραντάρ, που διαβαθμίζεται σε τρία επίπεδα:

1. στο πρώτο, το άτομο μπορεί και 'διαβάζει' τα συναισθήματα των άλλων,
2. στο δεύτερο επίπεδο το άτομο μπορεί και αισθάνεται και αντιδρά στα συναισθήματα ή σε μη ρητούς προβληματισμούς των άλλων,
3. ενώ στο υψηλότερο επίπεδο η ενσυναίσθηση συνδέεται με την έννοια της κατανόησης των προβληματισμών και των ανησυχιών που υπάρχουν πίσω από τα συναισθήματα κάποιου.

Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού είναι η ενεργή ακρόαση. Μία επιτυχημένη επικοινωνία δεν μπορεί να είναι μονομερής. Όποιος ακούει, πρέπει να είναι διαθέσιμος και να ενδιαφέρεται για το άλλο άτομο. Μόνο τότε, η ακρόαση γίνεται ενεργή και συμμετοχική, καθώς περιλαμβάνει μία συναισθηματική και γνωστική εμπλοκή.

Με την ενεργή ακρόαση, δημιουργείται ο χώρος για παρακολούθηση σε βάθος, ώστε να υπάρχει ένας αποτελεσματικός τρόπος συναισθηματικής υποστήριξης. Είναι η ικανότητα

- να μην περιορίζεται κάποιος να συλλάβει εκείνο που είναι αμέσως ορατό και προφανές
- να τολμάει να το υπερβεί, για να συλλάβει τα μη λεκτικά σήματα
- να μάθει να διαβάξει ανάμεσα στις γραμμές για να υποθέσει την παρουσία των πιο κρυμμένων συναισθηματικών ενδείξεων.

Με τον τρόπο αυτό, δημιουργείται μία κατάσταση διαθεσιμότητας και ενσυναίσθησης, καθώς ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να μην διαβάξει τον κόσμο με τρόπο εγωκεντρικό, αλλά να παρέχει ένα συναισθηματικό άνοιγμα και διαθεσιμότητα επικοινωνίας. Δημιουργεί μία σχέση ενσυναίσθησης έτσι ώστε να έρθει σε επαφή με τις πιο αυθεντικές και δημιουργικές πλευρές του μαθητή, δηλαδή με τον αληθινό εαυτό του.



Το ζητούμενο είναι ο εκπαιδευτικός να αξιοποιεί τον “γονικό ρόλο” έτσι ώστε να επιδείξει κυρίως μία λειτουργία καθρέφτη και συναισθηματικής κατανόησης, με άλλα λόγια να είναι παρών και να εμπλέκεται κατά διαστήματα με την ικανότητά του να καταλαβαίνει και να ακούει, ζώντας πάντα τις καταστάσεις ως ασυνήθιστες, διαφορετικές και χωρίς να τις έχει ακούσει ποτέ πριν.

Η δημιουργία σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή αποτελεί πρωταρχικής σημασίας εκπαιδευτικό στόχο, γιατί μέσα στις σχέσεις το παιδί μαθαίνει να σκέφτεται, καθώς «τα συναισθήματα είναι οι αρχιτέκτονες, οι καθοδηγητές και οι εσωτερικοί οργανωτές του νου μας» (Brazelton B., Greenspan S., 2000).

Λόγω του ότι υπάρχει ασυμμετρία ρόλων ανάμεσα σε έναν ενήλικα και στο εκπαιδευόμενο άτομο, η διαχείριση των συναισθηματικών δυναμικών και των εμπειριών χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και έχει βαρύνουσα σημασία. Μια σωστή διαχείριση αυτών των πτυχών ευνοεί το καλωσόρισμα, νοούμενο ως: να αφήνουμε χώρο στην ελευθερία του άλλου, να δημιουργούμε ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα

ένωσης, δηλαδή έναν αμοιβαίο δεσμό, ως σχεδιασμό για την εύνοια της πρωτότυπης δημιουργίας της υποκειμενικής και προσωπικής ταυτότητας του ατόμου που εκπαιδεύεται. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί, με τη σειρά τους, να νιώθουν «αποδεκτοί», για να είναι «ευπρόσδεκτοι».

Ο Bruner υπογραμμίζει τον ρόλο των πολιτισμικών γνώσεων, και αναπόφευκτα των διαπροσωπικών αξιών, στην διανοητική ανάπτυξη. Δημιουργούνται έτσι συμβολικές ανταλλαγές σε πολλά επίπεδα, που περιλαμβάνουν ένα πλήθος πρωτοβουλιών στις οποίες εμπλέκονται οι συνομήλικοι, οι γονείς και οι καθηγητές. Δημιουργείται ένα εξελιγμένο σύστημα αλληλεπίδρασης, διαμέσου του οποίου το παιδί, στην πορεία της ανάπτυξης του, μπορεί να υποκύψει «στις πηγές, στα συμβολικά συστήματα και επίσης στην τεχνολογία του πολιτισμού» (Bruner J., 1999).

Σκοπός της εκπαιδευτικής σχέσης

Σκοπός της εκπαιδευτικής σχέσης θα πρέπει να είναι η έκφραση του πραγματικού εαυτού, η ευκαιρία να βιώσει το παιδί μια θετική συνάφεια. Για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέτει ερωτήσεις στον εαυτό του για το ποιος είναι, τι επιδιώκει από την εργασία του, εάν είναι ικανοποιημένος κ.ά. Με αυτήν τη μορφή ενδοσκόπησης, διευκολύνει την παρατήρηση του εσωτερικού του κόσμου και την σύγκριση με τον μαθητή, αναπτύσσοντας διορατικές, καλοπροαίρετες και όχι διωκτικές μεθόδους.

Εκείνο που μετράει είναι μια στάση συναισθηματικού μοιράσματος της ανάγκης των μαθητών να αισθανθούν ορατοί, ότι υποστηρίζονται, ότι γίνονται κατανοητοί, στην ανάγκη και στη δυσκολία τους να εκφράζουν συναισθήματα. Κατά την προβληματική των αδιεξόδων, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να γίνεται κατανοητός και ταυτόχρονα να επαληθεύει την συναισθηματική απήχηση, με το να δημιουργεί εκείνες τις ευνοϊκές συνθήκες, ώστε ο μαθητής να μπορεί να «γίνεται κατανοητός» και να μαθαίνει με τη σειρά του να εκφράζει συναισθήματα.

Συμπέρασμα

Η υγιής σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και μαθητών μεταξύ τους, καθώς και η αντιμετώπιση των συγκρούσεων, επιτυγχάνονται χωρίς κρίσεις και προσβολές, με αμοιβαία αποδοχή των προβλημάτων, με διάθεση υποστήριξης και ειλικρινούς ενδιαφέροντος για τη συναισθηματική υγεία του μαθητή και την αποδοχή της ταυτότητάς του. Οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στην επικοινωνία ομάδας-τάξης μπορούν να ξεπερνιούνται όταν ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διατηρήσει μια στάση ανοίγματος, ευελιξίας και κατανόησης ως προς τα λεκτικά και τα μη λεκτικά

μηνύματα των μαθητών, με σκοπό τη δημιουργία μιας αυθεντικής σχέσης επικοινωνίας, πλούσια σε συναισθηματικές εντάσεις.

Η βελτίωση του κλίματος της τάξης επιτυγχάνεται με τη θετική παρέμβαση στο εσωτερικό του συστήματος της τάξης. Η σωστή διαχείριση των σχέσεων είναι ένα

βασικό εργαλείο που ευνοεί τη μάθηση, καθώς λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές και ομαδικές εμπειρίες, οι οποίες συνδέονται με αυτή.

Βιβλιογραφία

Brazelton, T., & Greenspan, S. (2000). *The irreducible needs of children*. Cambridge, MA: Perseus Publishing

Bruner J. (1999). *The Culture of Education*, Harvard University Press

Gardner H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books

Goleman, (1996). *Emotional Intelligence. Why It Can Matter More than IQ*, Bantam Books

Goleman, (1997). *Emotional Intelligence* New York : Bantam Books

Goleman, (2009). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στον χώρο εργασίας*, Ελληνικά Γράμματα

Ο ρόλος και η αξία της συμβουλευτικής στους χαρισματικούς μαθητές

Παπανικολάου Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, papanikolaoyk@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται, μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης σχετικών συγγραμμάτων και άρθρων, η αξία και ο ρόλος που έχει η συμβουλευτική υποστήριξη στους χαρισματικούς μαθητές. Αρχικά, γίνεται αναφορά στον ορισμό των χαρισματικών παιδιών και των στοιχείων που τα χαρακτηρίζουν. Στη συνέχεια, σημειώνονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά σε διάφορα επίπεδα της ζωής τους. Ακολούθως, αναφέρονται οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους σε ποικίλους τομείς (προσωπικό, κοινωνικό, επαγγελματικό κ.ά.). Τέλος, αναφέρονται τα συμπεράσματα της εργασίας τα οποία σχετίζονται με την αναγκαιότητα της ενημέρωσης και της επιμόρφωσης των ανθρώπων οι οποίοι θα παρέχουν συμβουλευτικές υποστηρικτικές υπηρεσίες στα χαρισματικά παιδιά, ώστε να μπορούν αυτοί να ανταποκρίνονται στις ποικίλες ανάγκες των παιδιών αυτών, καθώς και με το ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν το δικαίωμα να μπορούν να λαμβάνουν συμβουλευτική καθοδήγηση και υποστήριξη, προκειμένου να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στον μέγιστο βαθμό.

Λέξεις-Κλειδιά: Χαρισματικοί μαθητές, συμβουλευτική υποστήριξη, αντιμετώπιση προβλημάτων

Εισαγωγή

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδειχθεί ο ρόλος και η αξία της συμβουλευτικής υποστήριξης στην αντιμετώπιση των προβλημάτων των χαρισματικών μαθητών. Η συγγραφή της παρούσας εργασίας έγινε με τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης συγγραμμάτων και άρθρων, που αφορούν στα παιδιά αυτά, καθώς και την αξία της συμβουλευτικής για τα παιδιά αυτά (O'Reilly, 2014; Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011; Μανωλάκος, 2010; Ματσαγγούρας, 2008). Έτσι, στην πρώτη ενότητα του κυρίως θέματος παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, σχετικά με τα χαρισματικά παιδιά και τα χαρακτηριστικά τους (Μανωλάκος, 2010; Ματσαγγούρας, 2008). Μετέπειτα, στη δεύτερη ενότητα του κυρίως θέματος επισημαίνονται τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί (O'Reilly, 2014; Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011), ενώ στην τρίτη ενότητα του κυρίως θέματος γίνεται αναφορά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων των χαρισματικών μαθητών, μέσω της συμβουλευτικής υποστήριξής τους (O'Reilly, 2014; Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011). Κλείνοντας, στην τελευταία ενότητα της εργασίας υπογραμμίζονται τα συμπεράσματα, που προέκυψαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση και αφορούν στον ρόλο και την αξία της συμβουλευτικής στους χαρισματικούς μαθητές.

Τα χαρισματικά παιδιά και τα χαρακτηριστικά τους

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008), ως χαρισματικά παιδιά ορίζονται αυτά που έχουν αναπτυγμένες ικανότητες σε γνωστικό, γνωσιακό και δημιουργικό επίπεδο, διευρυμένα ενδιαφέροντα και κίνητρα, καθώς, επίσης, και δυνατότητες γρηγορότερης «κάλυψης» της ύλης, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Επίσης, στα παιδιά αυτά εντοπίζονται διαφορές σε χαρακτηριστικά τόσο κοινωνικά όσο και προσωπικά, σε σχέση με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011; Μαλικιώση-Λοϊζου, 2008). Συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτά, από μικρή ηλικία, έχουν έφεση στην ομιλία και την ανάγνωση, διαθέτουν ενισχυμένη μνήμη, παρατηρητικότητα, πνεύμα περιέργειας και λεξιλόγιο και έχουν αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό την αίσθηση του χιούμορ. Επιπλέον, έχουν ανάγκη να αυτοσυγκεντρώνονται και θεωρούν αναγκαία την παραγωγή, από τα ίδια, πολύπλοκων ερωτημάτων και έπειτα την υποβολή αυτών (Παππά, Νάνου & Σάλμοντ, 2017). Ακόμη, έχουν την ικανότητα πρόσληψης υπερβολικής ποσότητας πληροφοριών και γρήγορης επεξεργασίας τους. Μπορούν να σκέφτονται τόσο κριτικά ή/και με φαντασία όσο και αφαιρετικά. Μπορούν να γενικεύουν και μπορούν με ευχέρεια να λύνουν προβλήματα. Μάλιστα, τα παιδιά αυτά δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για λύσεις σε σπουδαία προβλήματα της κοινωνίας. Επιπλέον, διαθέτουν ψυχοκινητικές και ηγετικές ικανότητες, διορατικότητα και μπορούν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Τέλος, ενδιαφέρονται για τα συναισθήματα των άλλων (Μανωλάκος, 2010; Ματσαγγούρας, 2008; Van Tassel-Baska, 2003; Rogers 2002; Marland, 1972).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα χαρισματικά παιδιά

Πολλοί επιστήμονες, που έχουν εξειδικευθεί στην εκπαίδευση με τα χαρισματικά παιδιά, διατείνονται ότι τόσο η καθοδήγηση όσο και η συμβουλευτική χαρακτηρίζονται υψίστης σημασίας, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η πλήρης ανάπτυξη των παιδιών αυτών και ότι είναι απαραίτητο να αποτελούν αναφαιρέτο κομμάτι κάθε προγράμματος υποστήριξης (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011). Ωστόσο, επειδή τα χαρισματικά παιδιά έχουν αυτές τις μεγάλες ικανότητες, υφίσταται, σύμφωνα με την Peterson (2003), η κοινή λανθασμένη άποψη ανάμεσα σε σχολικούς ψυχολόγους, υπεύθυνους συμβουλευτικής και εκπαιδευτικούς ότι δεν έχουν ανάγκη για επιπρόσθετη ειδική βοήθεια ή καθοδήγηση. Όμως, το πόσο αναγκαία είναι η συμβουλευτική υποστήριξη στα χαρισματικά παιδιά φαίνεται από το γεγονός ότι αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες με το πρόβλημα της αίσθησης του διαφορετικού που βιώνουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να αισθάνονται κοινωνικό στρες, αλλά και αρκετές φορές να πιστεύουν ότι είναι πληκτικά για τους άλλους (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011). Πράγματι, τα παιδιά αυτά ισχυρίζονται ότι τα άλλα παιδιά τα περιγελούν και, έτσι, αναγκάζονται να επιθυμούν να είχαν γεννηθεί με λιγότερη ευφυΐα (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011; Kunkel et al, 1995). Ακόμη, τα παιδιά αυτά έχουν περιορισμένη αρμονία στις σχέσεις τους τόσο με τα μέλη της οικογένειάς τους όσο και με τους φίλους τους (Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2015). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα προβλήματα, που αντιμετωπίζουν με τα οικεία τους πρόσωπα, να χαρακτηρίζονται από πολλές συγκρούσεις (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011;

Peterson, 2008).

Επιπλέον, το γεγονός ότι οι μαθητές ταξινομούνται στις τάξεις με βάση την χρονολογική τους ηλικία και χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η νοητική τους ηλικία, θέτει τα χαρισματικά παιδιά αντιμέτωπα με συνθήκες, οι οποίες αδυνατούν να καλύψουν τόσο τις νοητικές όσο και τις κοινωνικές τους ανάγκες (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011; Barkett, 2002; Sands & Howard-Hamilton, 1995). Επιπλέον, εντείνονται οι ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητές τους, επειδή δεν μπορούν να εντοπίσουν εύκολα άλλους χαρισματικούς συμμαθητές τους, που να έχουν αντίστοιχες ανάγκες, ικανότητες, ενδιαφέροντα και προβλήματα (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, μεγάλος αριθμός των παιδιών αυτών να νιώθει κατάθλιψη, κοινωνική ματαίωση καθώς και απομόνωση. Επίσης, κύρια προβλήματα για τα χαρισματικά παιδιά είναι, ενίοτε, ο αλκοολισμός και η αυτοκτονία (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011; Blakeley, 2001,). Ακόμη, σύμφωνα με την Rimm (2008), μεγάλος αριθμός των χαρισματικών παιδιών νιώθουν να πλήττουν με τα σχολικά μαθήματα, πράγμα το οποίο αρκετές φορές συντελεί στο να παρουσιάζουν μειωμένη επίδοση στο σχολείο, καθώς και παντελή έλλειψη ενδιαφέροντος για τη σχολική μάθηση. Μάλιστα, τα προβλήματα αυτά ενισχύονται από το γεγονός της ελλιπούς συμβουλευτικής υποστήριξης στο σχολείο από πλευράς των εκπαιδευτικών όσο και της μειωμένης επικοινωνίας με τους γονείς των παιδιών αυτών (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011; Sadowski, 1987).

Ακόμη, ένα άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα χαρισματικά παιδιά είναι η τελειομανία (O'Reilly, 2014; Kennedy & Farley, 2018). Πράγματι, ο συνδυασμός των υψηλών προσδοκιών για τον εαυτό τους, της ικανότητας σύλληψης στον νου τους κάτι εξιδανικευμένου, καθώς και της επιθυμίας να επιτύχουν αυτό το εξιδανικευμένο (O'Reilly, 2014; Webb, 1993), μπορεί να τους κάνει να βιώσουν το αίσθημα ότι είναι αποτυχημένοι, αν δεν τα καταφέρουν να πετύχουν αυτό που έβαλαν στον νου τους (O'Reilly, 2014; Schmitz & Galbraith, 1985). Επίσης, τα χαρισματικά παιδιά αποφεύγουν να παίρνουν ρίσκο στις επιλογές τους. Πράγματι, μιας και τα παιδιά αυτά τα καταφέρνουν καλά στο σχολείο μπορούν να αντιλαμβάνονται πιθανά επερχόμενα προβλήματα. Αυτό μπορεί να τα οδηγήσει να προτιμούν επιλογές με χαμηλό ρίσκο, ιδιαίτερα αν υπάρχει πιθανός κίνδυνος αποτυχίας ή αν υπάρχει κίνδυνος να επηρεαστεί αρνητικά η αυτοαντίληψή τους (O'Reilly, 2014). Έτσι, είναι πιθανό οι επιτυχίες τους να περιορίζονται, ενώ θα μπορούσαν να είναι περισσότερες με βάση τις δυνατότητές τους. Συν τοις άλλοις, επιτείνεται κι η αναποφασιστικότητά τους (O'Reilly, 2014; Webb, 1993; Delisle, 1992). Μάλιστα, αυτό συμβαίνει κυρίως στην έναρξη της εφηβικής ηλικίας, επειδή τα παιδιά αυτά έχουν μεγαλύτερη επίγνωση των συνεπειών της ανάληψης ριψοκίνδυνης απόφασης και επειδή τείνουν να επιλέγουν μόνο ό,τι πρόκειται να επιτύχει (O'Reilly 2014; Frey, 1991). Τέλος, ένα ακόμη πρόβλημα είναι η υπερβολική αυτοκριτική που κάνουν τα χαρισματικά παιδιά. Η αυτοκριτική γίνεται όταν κάποιος αποτυγχάνει να επιτύχει αυτό που έθεσε ως το ιδανικό. Έτσι, ο χαρισματικός μαθητής μπορεί να οδηγηθεί στην κατάθλιψη, ως αποτέλεσμα του θυμού και της απογοήτευσης που έχει από τον εαυτό του (O'Reilly, 2014; Genshaft, Greenbaum, & Borovsky, 1995; Webb, 1993). Αυτό, κάποιες φορές, συνοδεύεται και με την δυσκολία της αποδοχής

της κριτικής από τους άλλους (O'Reilly, 2014; Silverman, 1993; Delisle, 1992). Μάλιστα, μιας και ο πήχης είναι αρκετά ψηλά για τα παιδιά αυτά, είναι πιθανό ότι αυτές οι απογοητεύσεις θα είναι συχνές.

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει η αξία και η συμβολή της συμβουλευτικής στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα χαρισματικά παιδιά. Γι' αυτό το λόγο, θα γίνει μια προσπάθεια στην αμέσως παρακάτω ενότητα, η οποία θα αποσκοπεί να προτείνει τρόπους με τους οποίους η συμβουλευτική μπορεί να συντελέσει στο να αντιμετωπιστούν όσο γίνεται καλύτερα τα προβλήματα που απασχολούν τους χαρισματικούς μαθητές.

Η αντιμετώπιση των προβλημάτων των χαρισματικών μαθητών μέσω της συμβουλευτικής

Οι συμβουλευτικοί καθοδηγητές μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά αυτά με την θέσπιση ρεαλιστικών στόχων και με την ενθάρρυνση προς αυτά ότι μπορούν, δηλαδή, να επιτύχουν αυτούς τους στόχους (O'Reilly, 2014; Ignat, 2011). Έτσι, οι επιλογές τους θα είναι ισορροπημένες, σε σχέση με αυτό που επιδιώκουν να πετύχουν (O'Reilly, 2014). Ακόμη, τα προληπτικά συμβουλευτικά προγράμματα για τα χαρισματικά παιδιά είναι ωφέλιμα, διότι παρέχουν όχι μόνο υποστήριξη αλλά και καθοδήγηση προς τους μαθητές αυτούς, προκειμένου να βρουν τον δρόμο τους στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα (όπως το ελληνικό), το οποίο δεν είναι πάντα σχεδιασμένο για να τα βοηθήσει να φτάσουν στην επιτυχία (Elijah, 2011; Cross 2004). Ακόμη, τα προγράμματα αυτά συμβάλλουν θετικά στην κοινωνική και ψυχολογική τους εξέλιξη.

Επιπροσθέτως, επειδή τα χαρισματικά παιδιά διαφέρουν από τα άλλα παιδιά στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, εξαιτίας της χαρισματικότητάς τους, χρειάζονται συμβουλευτική υποστήριξη σχετικά με το πώς να αντιμετωπίσουν μια κοινωνία, η οποία δεν αναγνωρίζει και δεν κατανοεί πάντα την χαρισματικότητα (Elijah, 2011; Moon, 2002). Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι ότι, σύμφωνα με την Wood (2010), η συμβουλευτική υποστήριξη, η οποία θα λαμβάνεται από τους χαρισματικούς μαθητές, θα ήταν υψίστης σημασίας αν διαφοροποιούνταν από τον ένα μαθητή στον άλλο, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες του καθενός (Ishak & Abu Bakar, 2010). Έτσι, εφόσον οι χαρισματικοί μαθητές λάβουν την κατάλληλη καθοδήγηση, θα μπορέσουν από μόνοι τους να δραστηριοποιηθούν και να επιδιώξουν να γίνουν καλύτεροι στους τομείς που υστερούν.

Επιπλέον, η συμβουλευτική υποστήριξη που απευθύνεται στα χαρισματικά παιδιά οφείλει να επικεντρώνεται όχι μόνο στις προσωπικές και κοινωνικές τους ανάγκες, αλλά και σε αυτές που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους ανάγκες (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011; Laundrum, 1987).

Συγκεκριμένα, σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο η υποστήριξη που θα παρέχεται στους χαρισματικούς μαθητές μπορεί να σχετίζεται με το να κατανοήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους τόσο μεταξύ τους όσο και με τους άλλους. Ακόμη, η

υποστήριξη θα μπορεί να συνδέεται με την καλλιέργεια δεξιοτήτων προσαρμογής στην κοινωνία, καθώς και συνεργασίας με τους άλλους. Επίσης, η υποστήριξη θα συντελέσει όχι μόνο στην αναγνώριση, αλλά και στην αποδοχή τόσο των ικανοτήτων τους όσο και των μειονεκτημάτων τους. Ομοίως, οι μαθητές μέσω της συμβουλευτικής υποστήριξης θα έχουν τη δυνατότητα της απόκτησης θετικών στάσεων αναφορικά με τη μάθηση, το σχολείο και την κοινωνία. Ακόμη, η συμβουλευτική υποστήριξη θα παρέχει τη δυνατότητα στους χαρισματικούς μαθητές του προσδιορισμού των αξιών τους καθώς και της αντιμετώπισης των ηθικών τους συγκρούσεων. Επίσης, τα παιδιά αυτά θα έχουν την ευκαιρία της αντίληψης και κατόπιν της αποδοχής των νοητικών, κοινωνικών-συναισθηματικών και σωματικών τους αλλαγών στην περίοδο της εφηβείας, καθώς και της εξερεύνησης των ενδιαφερόντων τους. Τέλος, η συμβουλευτική θα βοηθήσει τα παιδιά στην επίγνωση της κατάλληλης στιγμής για εκδήλωση της ανωτερότητάς τους στις μετερχόμενες, κάθε φορά, δραστηριότητες (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011; Laundrum, 1987).

Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό επίπεδο, οι χαρισματικοί μαθητές θα έχουν την ευκαιρία, μέσω της συμβουλευτικής, να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα που θα τους βοηθήσουν στη νοητική τους διέγερση, καθώς και στην ενασχόλησή τους με εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες θα συμβάλουν, πιθανόν, στην ψυχική τους ηρεμία. Επίσης, τα παιδιά αυτά θα έχουν την ευκαιρία της απόκτησης κατάλληλων δεξιοτήτων, για να λύνουν όχι μόνο προβλήματα, αλλά και ό,τι αποτελεί τροχοπέδη στη μάθηση. Επιπλέον, θα μπορούν να διαβάζουν και να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε εξετάσεις. Ακόμη, τα παιδιά αυτά θα αποκτήσουν την ικανότητα να σκέφτονται ρεαλιστικά και να θέτουν ανάλογους στόχους προς επίτευξη (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011; Laundrum, 1987).

Τέλος, αναφορικά με το επαγγελματικό επίπεδο, οι χαρισματικοί μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να αντιληφθούν τις εκάστοτε επαγγελματικές ευκαιρίες, βάσει των ικανοτήτων και των αδυναμιών τους και να ενδιαφέρονται για πανεπιστημιακές σχολές ανάλογες των ενδιαφερόντων τους και των εκπαιδευτικών και των επαγγελματικών τους αναγκών (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011; Laundrum, 1987).

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι είναι σημαντικό να προσφέρουν την συμβουλευτική άτομα που είναι ευαισθητοποιημένα σχετικά με τα ιδιαίτερα γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών. Ακόμη, σπουδαίος θεωρείται και ο ρόλος των συμβούλων, των εκπαιδευτικών και των σχολικών ψυχολόγων, οι οποίοι δουλεύουν με χαρισματικούς μαθητές. Όταν αυτοί αλλά και οι γονείς κατανοούν τις δυσκολίες των χαρισματικών παιδιών, τότε αυτά αντιλαμβάνονται ότι δεν είναι «παράξενα» και μόνα (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011).

Συμπεράσματα

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο τα χαρισματικά παιδιά, π.χ. με τη σύναψη σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, την τελειομανία και την υπερβολική

ευαισθησία τους, καταρρίπτουν την συνήθη άποψη ότι τα παιδιά αυτά έχουν την ικανότητα να λύνουν μόνα τους τα προβλήματά τους χωρίς καμία καθοδήγηση. Γι' αυτό, είναι πολύ σπουδαίο για τους χαρισματικούς μαθητές να κατανοήσουν οι ίδιοι πως υπάρχει θέση για αυτούς στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα και ότι είναι μία ομάδα με δικά της δικαιώματα που μπορεί να λαμβάνει συμβουλευτική καθοδήγηση και υποστήριξη, προκειμένου να αναπτύξει τις ικανότητές της στον μέγιστο βαθμό (O'Reilly, 2014). Συνεπώς, προκύπτει ότι είναι αναγκαίο να επικεντρωθεί το ενδιαφέρον για παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στα χαρισματικά παιδιά, ώστε να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες και τα προβλήματά τους σε διάφορους τομείς (π.χ. συναισθηματικό). Οπότε, είναι απαραίτητη η συστηματική επιμόρφωση και ενημέρωση των ανθρώπων που θα παρέχουν συμβουλευτικές υποστηρικτικές υπηρεσίες για τις ιδιαιτερότητές των χαρισματικών παιδιών στην ανάπτυξή τους και όχι μόνο, προκειμένου να έχουν την δυνατότητα να ανταπεξέλθουν στις διάφορες ανάγκες των παιδιών αυτών (Αντωνίου και Σωτηράκη, 2011).

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Α. & Σωτηράκη, Κ. (2011). Επιτακτική η ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης και στους χαρισματικούς μαθητές. *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος: Η Ειδική Αγωγή αφετηρία εξέλιξεων στην επιστήμη και στην πράξη* (Δ' Τόμος, σσ. 264-276). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Barkett, C . (2002). *Depression . Gifted Education Communicator*, 33 (1), pp. 32-36.
- Blakeley, S. (2001). *The emotional journey of the gifted and talented adolescent female*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Cross, T. L. (2004). *On the social and emotional lives of gifted children: Issues and factors in their psychological development* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press, Inc.
- Delisle, J. R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth: A practical guide for educators and counselors*. New York: Longman.
- Elijah, K. (2011). Meeting the Guidance and Counseling Needs of Gifted Students in School Settings. *Journal of School Counseling*, 9(14), pp. 1-19.
- Genshaft, J. L., Greenbaum, S., & Borovsky, S. (1995). Stress and the gifted. In J. L. Genshaft, M. Bireley, & C. L. Hollinger (Eds.), *Serving gifted and talented students: a resource for school personnel* (pp. 257–268). Austin, TX: Pro-Ed.
- Ignat, A. (2011). The School Counselor and the Gifted Children Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, pp. 591-595.
- Ishak, N. M., & Abu Bakar, A. Y. (2010). Counseling for Gifted Students:

Implication for a Differentiated Approach. *The International Journal of Learning* 17(6), pp. 377-391.

Kennedy, K. & Farley, J. (2018). Counseling Gifted Students: School-Based Considerations and Strategies. *International Electronical Journal of Elementary Education*, 10(3), pp. 361-367.

Kunkel, M. A., Chapa, B., Patterson, G., & Walling, D. D. (1995) . The experience of gifted-ness: A concept map. *Gifted Child Quarterly*, 39, 126-134.

Landrum, M. S. (1987). Guidelines for implementing a guidance/counselling program for gifted and talented students. *Roeper Review*, 10, pp. 103-107.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2008) . Συμβουλευτική προσέγγιση των χαρισματικών παιδιών και των οικογενειών τους. Στο Η. Ματσαγγούρας, *Εκπαιδύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση (σελ.435-467)*. Αθήνα: Gutenberg.

Μανωλάκος, Π. (2010). Χαρισματικοί - ταλαντούχοι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες σε έναν ή και περισσότερους τομείς. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14, σσ. 229-248.

Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.) (2008). *Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented*. Washington, D.C: U. S. Government Printing Office.

Moon, S. M. (2002). Counseling needs and strategies. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (3rd ed., pp. 213-222). Waco, TX: Prufrock Press, Inc.

O'Reilly C. (2014). *Understanding Gifted Children*. Published by the National Centre for Guidance in Education (NCGE) as an article for the School Guidance Handbook.

Παππά, Κ. Νάνου, Γ. & Σάλμοντ, Ε. (2017). Συμβουλευτική γονέων στη διαχείριση της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των χαρισματικών παιδιών. Στο Ι. Παπαδάτος, Α. Μπαστέα & Ι. Νικολόπουλος (επιμ.), *Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα, Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνέδριου Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ.1045-1062). Αθήνα: ΕΚΠΑ, 15-18 Ιουνίου 2017.

Peterson, J. S. (2008). *The essential guide to talking with teens: Ready-to-use discussions about the identity, stress, relationships, and more*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, Inc.

Peterson, J. S. (2003). An argument for proactive attention to affective concerns of

gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 14(2), pp. 62-71.

Rimm, S. B. (2008). *Why bright kids get poor grades: And what you can do about it*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Rogers, K. B. (2002). *Re-Forming Gifted Education Scottsdale, AZ: Great Potential Press*.

Sadowski, A. J. (1987). A case study of the experiences of and influences upon gifted high school dropouts . *Dissertation Abstracts International*, 48 (04), 893.

Sands, T., & Howard-Hamilton, M. (1995) . Understanding depression among gifted adoles-cent females: Feminist therapy strategies. *Roeper Review*, 17, pp.192-195.

Schmitz, C.C. & Galbraith, J. (1985). *Managing the social and emotional needs of the gifted: A teacher's survival guide*. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love Publishing Company.

Van Tassel-Baska, J. (2003). *Curriculum and Instructional Planning and Design for Gifted Learners*. Denver, Col: Love Publishing Company.

Webb, J. T. (1993). Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children. In K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 525-538). Oxford: Pergamon Press.

Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in school: What's really happening. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), pp. 42-58.

Wood, S. (2009). Counseling Concerns of Gifted and Talented Adolescents: Implications for School Counselors. *Journal of School Counseling*, 7(1), pp. 1-47.

Χατζηγεωργίου, Σ. & Αντωνίου, Α. (2015). Οι αντιλήψεις των γονέων για τα χαρακτηριστικά παιδιά τους. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*, Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης (σσ. 1536-1542). Αθήνα: ΕΚΠΑ, 19-21 Ιουνίου 2015.

Διερεύνηση στοιχείων ετερότητας στα κείμενα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄-Στ΄ Δημοτικού «Με λογισμό και μ΄ όνειρο»

Μιχαήλ Αλέξανδρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed. alexandrosfm@gmail.com

Περίληψη

Είναι γεγονός πως η Λογοτεχνία ασχολείται διαρκώς με ζητήματα ταυτότητας και προσπαθεί να δώσει απαντήσεις σε σχετικά ερωτήματα. Μέσα από τα αφηγηματικά της κείμενα, περιγράφει τις μάχες του ατόμου με τον ίδιο του τον εαυτό και με τις επικρατούσες συμπεριφορές και προσδοκίες της κοινωνίας, προκειμένου να κατακτήσει την ταυτότητά του, η οποία εμπεριέχει πάντοτε την ετερότητα ως αναγκαία συνιστώσα της. Λόγω της σημερινής πολυπολιτισμικής μορφής των κοινωνιών, είναι φανερή η ανάγκη αναδιαμόρφωσης των προγραμμάτων διδασκαλίας. Οι αλλαγές αυτές βρίσκουν πρόσφορο έδαφος εφαρμογής στα ανθρωπιστικά μαθήματα και ιδιαίτερα στη λογοτεχνία. Με δεδομένο τον καίριο ρόλο που αυτή δύναται να διαδραματίσει σε πρακτικές εξάλειψης στερεοτύπων σχετικά με την ετερότητα, στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μία διερεύνηση της ύπαρξης στοιχείων ετερότητας στα κείμενα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄-Στ΄ Δημοτικού «Με λογισμό και μ΄ όνειρο». Τα κύρια είδη ετερότητας που απασχόλησαν την έρευνα ήταν η διαφορετική καταγωγή, η θρησκευτική ετερότητα και η αναπηρία.

Λέξεις-Κλειδιά: Λογοτεχνία, Ανθολόγιο, ετερότητα, διαφορετικότητα, έρευνα

Εισαγωγή – Θεωρητικό Πλαίσιο

Μέσα στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, οι μετακινήσεις πληθυσμών και η αλληλεπίδραση ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αποτελούν καθημερινά γεγονότα. Το παραδοσιακό μοντέλο ζωής και διαβίωσης διαταράσσεται και οι ανθρώπινες σχέσεις μοιάζουν πολλές φορές να διασαλεύονται. Η μετανάστευση, η παλιννόστηση, η οικονομική κρίση, οι πολεμικές συγκρούσεις συνδέονται άμεσα με ευρέως διαδεδομένα φαινόμενα όπως η ξеноφοβία, ο ρατσισμός, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η έλλειψη κοινωνικής συνοχής (Σάββα, 2005). Το άτομο συχνά βιώνει μία αντίφαση και προσπαθεί να αγκιστρωθεί σε ομάδες που του προσφέρουν ασφάλεια και σιγουριά, ακόμη και αν αυτές συνδέονται με φαινόμενα εθνοκεντρισμού και άρνησης απέναντι σε οτιδήποτε ξένο (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

Πέρα, όμως, από την εθνοφυλετική ετερότητα, υφίσταται και η θρησκευτική ετερότητα. Ανεξάρτητα με το αν κάποιος πιστεύει ή όχι στο Θεό, οφείλει να παραδεχτεί ότι η θρησκεία έχει διαδραματίσει, διαχρονικά, ενεργό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου. Από την ερμηνεία των χρησμών στην αρχαιότητα και τη συμβολή των μοναστηριών στη διάδοση της Παιδείας στη δυτική Ευρώπη μέχρι την εκδήλωση θρησκευτικών ολοκληρωτισμών στα καθεστώτα της Μέσης Ανατολής στην εποχή μας, το πεδίο δράσης των θρησκειών μοιάζει με ένα μωσαϊκό ετερότητας, μα και κοινών στοιχείων (Καμπασελέ, 2001). Αυτή η ετερότητα που συνοδεύει τα πιστεύω, τις αξίες και τις πεποιθήσεις που

σχετίζονται με την ταυτότητα ενός ανθρώπου και βασίζονται σε θρησκευτικές καταβολές, καθώς και το ευαίσθητο ζήτημα της ελευθερίας συνείδησης και άσκησης του θρησκευτικού συναισθήματος, αφορούν όλες τις κοινωνίες που επιθυμούν να ονομάζονται δημοκρατικές και που ενδιαφέρονται να έχουν στους κόλπους τους πολίτες ικανούς να εκφράζουν άφοβα τη γνώμη τους και να μετέχουν στη δημοκρατία (Milot, 2007).

Επιπλέον, ένα τρίτο είδος ετερότητας που συναντάται στις κοινωνίες, διαχρονικά, είναι η αναπηρία. Συνδυάζοντας τους διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί στη συγκεκριμένη έννοια, θα λέγαμε πως η αναπηρία ουσιαστικά υφίσταται, όταν ένα πρόσωπο αδυνατεί να ενταχθεί επαρκώς στο πολυσύνθετο πεδίο του κοινωνικού συστήματος λόγω ενός μειονεκτήματος ή μιας μειωμένης απόδοσης. Οι αξίες που πρεσβεύουν οι εκάστοτε κοινωνίες είναι αυτές που θέτουν τα όρια για να χαρακτηριστεί κάποιος ανάπηρος, αλλά και για να προσδοθεί σε αυτή την αναπηρία ο χαρακτηρισμός «βαριά» ή «ελαφριά» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Είναι γεγονός πως η Λογοτεχνία ασχολείται διαρκώς με τα παραπάνω ζητήματα. Μέσα από τα αφηγηματικά της κείμενα, περιγράφει τις μάχες του ατόμου με τον ίδιο του τον εαυτό και με τις επικρατούσες συμπεριφορές και προσδοκίες της κοινωνίας, προκειμένου να κατακτήσει την ταυτότητά του (Culler, 2000), η οποία εμπεριέχει πάντοτε την ετερότητα ως αναγκαία συνιστώσα της (Παπαρούση, 2005). Με τους συγγραφείς παιδικής Λογοτεχνίας ανά τον κόσμο να δείχνουν ένα αυξημένο ενδιαφέρον για θέματα «συνομιλίας» και αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και την τάση των σύγχρονων ανθρώπων να υπερπηδούν τα στενά σύνορα της χώρας τους, επικοινωνώντας σε επίπεδο εξω-εθνικό, το περιεχόμενο του τομέα της Λογοτεχνίας έχει αποκτήσει σε πολλές περιπτώσεις διαπολιτισμική κατεύθυνση (Κανατσούλη, 2005).

Σημαντικό ρόλο στην επίτευξη διαπολιτισμικής διαχείρισης της ετερότητας διαδραματίζει η δημιουργία, μέσα στην τάξη, ενός νοηματοδοτικού περιβάλλοντος (meaningful situations), που τροφοδοτεί το μαθητικό δυναμικό με ερωτήματα και προβληματισμούς, των οποίων οι απαντήσεις βρίσκονται στην ανάγνωση. Έτσι, τα παιδιά, μέσα από την ανάγκη για ανάγνωση, την πολυφωνία και την ποικιλία των απαντήσεων-προσεγγίσεων αντιλαμβάνονται τη σημασία της λογοτεχνίας και την αξία της διαφορετικότητας (Αποστολίδου, 2002). Συγκεκριμένα, με την ενασχόληση με κείμενα που προάγουν τη διαπολιτισμικότητα οι μαθητές-τριες έρχονται σε επαφή με διαφορετικές κουλτούρες, κατανοώντας καλύτερα τη δική τους και τον εαυτό τους μέσα σε αυτήν. Προβληματίζονται, αναζητούν, αντιλαμβάνονται σφαιρικότερα τις αξίες του δικού τους πολιτισμού και εκτιμούν τις ιδιαιτερότητες κάθε λαού. Μαθαίνουν να δέχονται το διαφορετικό και στοχάζονται πάνω στη μέχρι πρότινος δική τους στάση και συμπεριφορά, αναδιοργανώνοντάς την σε πλαίσια αυτό- και ετεροσεβασμού. Επιπλέον, ασχολούνται με την έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας και ερευνούν τους τρόπους με τους οποίους αυτή διαμορφώνεται σε περιπτώσεις συνύπαρξης λαών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Κανατσούλη, 2005).

Το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε'-Στ' Δημοτικού

Το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄ - Στ΄ Δημοτικού με τον τίτλο «Με λογισμό και μ΄ όνειρο» εισήχθη το 2000 στο Δημοτικό Σχολείο, ενώ τα υπόλοιπα δύο Ανθολόγια των τάξεων Α΄-Β΄ και Γ΄-Δ΄ το 2006 (Πλιόγκου, 2011). Αποτελεί, λοιπόν, την πρώτη προσπάθεια αλλαγής του τρόπου χρήσης της Λογοτεχνίας και της θέσης της μέσα στο σχολείο. Από τους στόχους των προηγούμενων Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.) που προωθούσαν τον εθνικό εγωκεντρισμό, παραγνωρίζοντας την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, τα νέα διδακτικά εγχειρίδια υιοθέτησαν μία διαφορετική φιλοσοφία, η οποία είναι συνδεδεμένη με τις πολιτισμικές και κοινωνικές εξελίξεις. Το Ανθολόγιο όφειλε να μην αποτελεί πλέον ένα βιβλίο-συμπλήρωμα του γλωσσικού μαθήματος, αλλά ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο που θα έδινε αφορμές για γόνιμο διάλογο, προβληματισμό και ευαισθητοποίηση σε θέματα πολιτισμικής και κοινωνικής συνείδησης του-της μαθητή-τριας (Μαράκη, 2010). Μέσα από τα παιδικά πρόσωπα που εμφανίζονται στα λογοτεχνικά κείμενα των Ανθολογίων, ο-η μαθητής-τρια υποβοηθείται στη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του. Μιμούμενος ή συναισθανόμενος τη συμπεριφορά ενός λογοτεχνικού ήρωα, συνειδητά ή ασυνείδητα, επηρεάζεται ψυχοδιανοητικά και εντάσσει αξίες και στερεότυπα του κειμένου στην κοινωνική του συμπεριφορά (Παπαρούση, 2005). Επομένως, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η ενσωμάτωση στο Ανθολόγιο τρόπων συμπεριφοράς και στάσεων που να ανταποκρίνονται στην καθημερινότητα των μαθητών-τριών και στις κοινωνικές εξελίξεις. Σχετικά με την παραπάνω ανάγκη και σε συνδυασμό με την ευαισθητοποίηση σε ζητήματα ετερότητας, το βιβλίο δασκάλου του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄-Στ΄ Δημοτικού αναφέρει χαρακτηριστικά: «...προσπάθεια αναλώθηκε για να βιώσει το παιδί το σήμερα. ...με ενάργεια, με σεβασμό στη διαφορετικότητα και ειλικρινή διάθεση για αντικειμενικότητα» (σελ. 3).

Όσον αφορά το περιεχόμενο του βιβλίου, το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄-Στ΄ Δημοτικού περιέχει 93 κείμενα, πεζά και ποιήματα, εκ των οποίων τα 80 ανήκουν σε Έλληνες συγγραφείς ή προέρχονται από τη λαϊκή παράδοση και τα υπόλοιπα 13 έχουν γραφτεί από ξένους συγγραφείς. Ο Τζήκας (2005) εντοπίζει την έλλειψη λογοτεχνικών κειμένων από συγγραφείς με καταγωγή από τις χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών-τριών. Αναφέρει, για παράδειγμα, πως ειδικά για τους Αλβανούς στην καταγωγή θα μπορούσε να υπάρχει κάποιο κείμενο-απόσπασμα από βιβλίο του Ισμαήλ Κανταρέ. Επίσης, ο Πασχαλίδης (2006) προτείνει γενικότερα τη διεύρυνση της εθνικής προέλευσης των κειμένων που επιλέγονται για το μάθημα της Λογοτεχνίας, ώστε να συμπεριληφθούν έργα που συνήθως αποκλείονται, όπως η Λογοτεχνία των Ελλήνων της διασποράς, οι λογοτεχνίες των μειονοτήτων και η μη-Δυτική Λογοτεχνία.

Η έρευνα - Στόχοι

Το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄-Στ΄ Δημοτικού αποτελεί εκείνο το διδακτικό εγχειρίδιο που περιέχει, περισσότερο συγκεντρωμένα και σε μεγαλύτερη έκταση από τα υπόλοιπα εγχειρίδια των συγκεκριμένων τάξεων, λογοτεχνικά κείμενα. Δεδομένου του καίριου ρόλου που η λογοτεχνία δύναται να διαδραματίσει σε πρακτικές εξάλειψης στερεοτύπων σχετικά με την ετερότητα, επιχειρήθηκε μια προσπάθεια

αποτύπωσης της ύπαρξης αντίστοιχων κειμένων στο εν λόγω εγχειρίδιο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο μεταπτυχιακής εργασίας στο Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κ. Δημάση Μαρία και συνεπιβλέποντες καθηγητές τους κ. Παπαδόπουλο Σίμο και κ. Παπαδοπούλου Σμαράγδα. Στόχοι αυτής της έρευνας είναι:

- *Να εντοπιστούν όλες οι αναφορές περί ετερότητας που υπάρχουν στα κείμενα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων Ε'-Στ' Δημοτικού*
- *Να ταξινομηθούν οι παραπάνω αναφορές, ανάλογα με το είδος, σε τρεις κατηγορίες: 1. διαφορετική καταγωγή, 2. θρησκευτική ετερότητα, 3. αναπηρία*
- *Να καταγραφεί η συχνότητα εμφάνισης των αναφορών στην ετερότητα και να γίνουν συγκρίσεις ανάμεσά τους, αναφορικά με το είδος τους, σε κάθε ενότητα του Ανθολογίου.*
- *Να αξιολογηθεί η παρουσία των εν λόγω αναφορών και να αποτελέσει αφορμή για μελλοντικές διαπολιτισμικές προσεγγίσεις του μαθήματος της Λογοτεχνίας και των σχολικών δραστηριοτήτων γενικότερα.*

Αξίζει να σημειωθεί πως πέρα από τα παραπάνω τρία είδη ετερότητας, συγκαταλέχθηκαν και άλλα είδη, τα οποία σχετίζονται με τη διαφορετική εμφάνιση ή συμπεριφορά και αναφέρονται ως «άλλου είδους ετερότητα».

Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα ασχολήθηκε με την οριζόντια ανάλυση του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων Ε'-Στ' Δημοτικού (2000) και δεν προσανατολίστηκε σε μια κάθετη ανάλυση των αλλαγών που υπάρχουν στα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια διαφορετικών χρονικών περιόδων (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997). Αντικείμενο ανάλυσης της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν τα λογοτεχνικά κείμενα του Ανθολογίου, στα οποία γίνεται αναφορά σε κάποιο είδος ετερότητας (καταγωγή, θρησκεία, αναπηρία, εμφάνιση, συμπεριφορά).

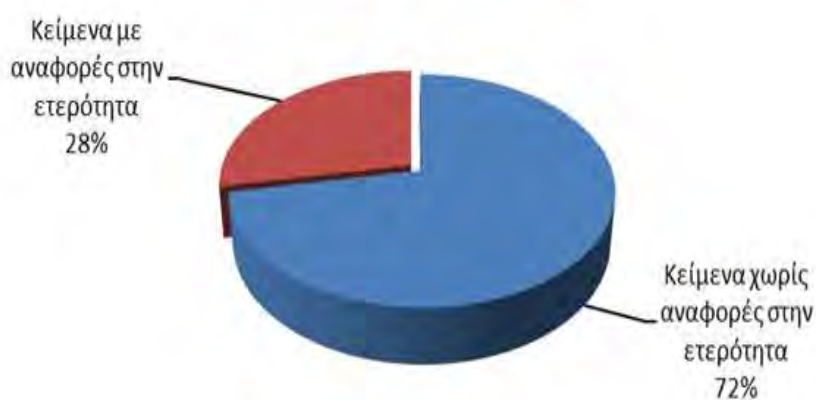
Για την έρευνα των κειμένων υιοθετήθηκε η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, η οποία έχει ως βασικά χαρακτηριστικά την αντικειμενικότητα, τη συστηματικότητα, τη γενίκευση, την έρευνα του δηλωμένου περιεχομένου μόνο και την ποσοτικοποίηση (Ευαγγέλου, 2004). Η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου στοχεύει στην αναζήτηση των θεμάτων, των μηνυμάτων και των φανερών ή κρυφών νοημάτων που εμπεριέχονται στις διάφορες μορφές επικοινωνίας γραπτού και προφορικού λόγου (Βάμβουκας, 1993· Φίλιας, 1998). Σύμφωνα με τους ερευνητές η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου συντελεί την αποσύνθεση και την ανασύνθεση της νοηματικής δομής του περιεχομένου των κειμένων (Διακογεωργίου, 1998). Εκείνο στο οποίο η συγκεκριμένη έρευνα στόχευε ήταν η αποτύπωση του πλήθους των αναφορών στην ετερότητα και όχι η συσχέτιση αυτών των αναφορών με το ιστορικό πλαίσιο, για αυτό και δεν επιλέχθηκε η μέθοδος

της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, αν και οι δύο μέθοδοι συχνά δεν διαχωρίζονται αυστηρά (Γκίνη, 1996).

Αφού διαβάστηκαν όλα τα κείμενα που εμπεριέχονται στις ενότητες του εγχειριδίου, επιλέχθηκαν εκείνα στα οποία εντοπίστηκαν αναφορές σε κάποια μορφή ετερότητας. Στη συνέχεια, τα κείμενα κατηγοριοποιήθηκαν βάσει του είδους της ετερότητας που περιλαμβάνουν και αποτυπώθηκαν σε πίνακες και γραφήματα.

Αποτελέσματα

Στο σύνολο των 93 κειμένων του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄-Στ΄ Δημοτικού, τα 26 έχουν αναφορές σε κάποιου είδους ετερότητα (Γράφημα 1).



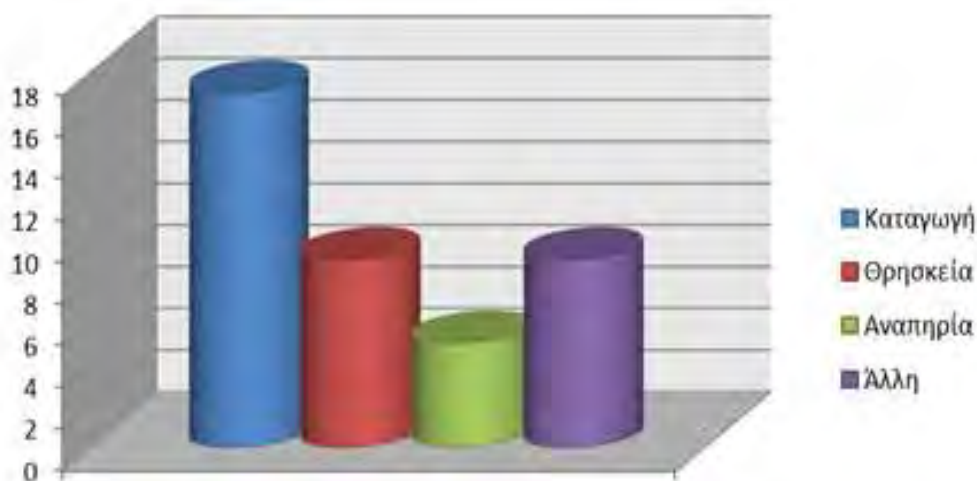
Γράφημα 1: Κειμενικές αναφορές στην ετερότητα

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τις θεματικές ενότητες του εγχειριδίου, τα περισσότερα τέτοιου είδους κείμενα βρίσκονται στην ενότητα «Ι΄. Ειρήνη και Φιλία» (5 κείμενα σε σύνολο 7 κειμένων). Στο εσωτερικό της ενότητας «Δ΄. Σχολείο και παιδιά», τα σχετικά κείμενα καταλαμβάνουν μεγαλύτερο ποσοστό (4 κείμενα σε σύνολο 5 κειμένων). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στην ενότητα «Θ΄. Λαϊκή Παράδοση και πολιτισμός» δεν υπάρχει αναφορά σε θέματα ετερότητας, ενώ στην ενότητα «Η΄. Γεγονότα από την ελληνική ιστορία», η οποία είναι η μεγαλύτερη σε πλήθος κειμένων ενότητα (16 κείμενα), υπάρχουν 2 κείμενα με αναφορές στην ετερότητα, εκ των οποίων το ένα αναφέρεται στην αναπηρία (ανάπηροι πολέμου) και το άλλο σχετίζεται με την προσφυγιά, θέμα το οποίο αφορά τους Έλληνες της Σμύρνης μεν, αλλά μπορεί να αποτελέσει αφορμή για συζήτηση σχετικά με το παγκόσμιο θέμα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς.

Θεματικές ενότητες Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄-Στ΄ Δημοτικού	Πλήθος κειμένων με αναφορές στην ετερότητα σε κάθε ενότητα	Συνολικός αριθμός κειμένων της κάθε ενότητας
Α. ΄ Εμείς και η φύση	2	12
Β. ΄ Κοινωνική ζωή	3	10
Γ. ΄ Η οικογένειά μας	2	9
Δ. ΄ Σχολείο και παιδί	4	5
Ε. ΄ Τα παιδικά χρόνια	1	5
Στ΄. Ανθρώπινοι χαρακτήρες	3	8
Ζ. ΄ Θρησκευτική ζωή	3	8
Η. ΄ Γεγονότα από την ελληνική ιστορία	2	16
Θ. ΄ Λαϊκή παράδοση και πολιτισμός	0	6
Ι. ΄ Ειρήνη και φιλία	5	7
ΙΑ. ΄ Φαντασία και περιπέτεια	1	7
Σύνολο	26	93

Πίνακας 1: Πλήθος κειμένων με αναφορές στην ετερότητα ανά ενότητα

Από τα 26 κείμενα που έχουν αναφορές στην ετερότητα, η καταγωγή συναντάται σε 17 από αυτά, η θρησκεία σε 9, η αναπηρία σε 5 και ετερότητα άλλου είδους συναντάται σε 9 (Γράφημα 2). Στον πίνακα 2 αναγράφονται οι τίτλοι των εν λόγω 26 κειμένων του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄-Στ΄ Δημοτικού και αποτυπώνονται ταξινομημένα τα διάφορα είδη ετερότητας που εμπεριέχουν.



Γράφημα 2: Ποσοτικές αναφορές σε διαφορετικά είδη ετερότητας

Κείμενα Ανθολογίου	Διαφορετική καταγωγή	Θρησκευτική ετερότητα	Η αναπηρία ως ετερότητα	Άλλου είδους ετερότητα
Ο σκαντζόχοιρος				X
Η Ασπρούδα				X
Στο νησί των Φαιάκων	X			
Της ξενιτιάς	X			
Ο Θωμάς	X	X	X	
Η καρδιά ενός ποντικού				X
Η μαμά μας η θάλασσα	X			
Η Βαγγελίτσα			X	
Οι έλεγχοι				X
Ένα σακί μαλλιά				X
Η Ασπιδενή στο νέο σχολείο της	X			
Η καρδούλα	X			
Η Σακοράφα				X
Το παιχνίδι της μεταμφίεσης	X	X		
Η καλόγρια η τσιγγάνα	X			
Η αγάπη	X	X	X	X
Τα Χριστούγεννα του Τα Κι Κο	X	X		
Τα κόκκινα αυγά	X	X		
Οι πρόσφυγες	X			
Η παρέλαση			X	
Όνειρα με χαρταετούς και περιστέρια	X	X		
Η Ευρώπη	X	X	X	X
Η Βροχούλα, ο Μουντζούρης κι ένα χριστουγεννιάτικο όνειρο	X	X		
Το χαμογελαστό συννεφάκι	X	X		
Οι φίλοι μας οι τσιγγάνοι	X			
Ο παράξενος πραματευτής				X

Πίνακας 2: Κατάταξη κειμένων με βάση το είδος της ετερότητας που περιέχουν

Συμπεράσματα

Μέσα από την απόπειρα καταγραφής της συχνότητας εμφάνισης ζητημάτων ετερότητας στα κείμενα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄-Στ΄ Δημοτικού, παρατηρείται πως περίπου 3 στα 10 κείμενα έχουν κάποια αναφορά στην ετερότητα. Όσον αφορά τις θεματικές ενότητες του Ανθολογίου, κείμενα σχετικά με την ετερότητα συναντώνται σε όλες, εκτός από μία. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, αναφορικά με τα είδη της ετερότητας, η εθnicoπολιτισμική καταγωγή απασχολεί το μεγαλύτερο ποσοστό των κειμένων, η θρησκεία ακολουθεί και η αναπηρία έρχεται τελευταία. Γίνεται φανερό, λοιπόν, η ανάγκη εμπλουτισμού του εν λόγω εγχειριδίου με κείμενα που

προάγουν τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και δίνουν αφορμές για σχετικές συζητήσεις και δράσεις.

Βιβλιογραφία

- Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική θεωρία - Μια συνοπτική εισαγωγή*, (Κ. Διαμαντάκου, μετάφρ.), Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης
- Milot, M. (2007). Η θρησκευτική διάσταση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Βαλιανάτος, Α. (επιμ. ελληνικής έκδοσης), *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία, Συμβούλιο της Ευρώπης*, 19-31.
- Αποστολίδου, Β. (2002). Η λογοτεχνία στο Δημοτικό Σχολείο: θεμελίωση της σχέσης του παιδιού με την ανάγνωση και το βιβλίο. Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Ελ. Χοντολίδου (επιμ.), *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο...μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 69-110.
- Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκίνη, Κ. (1996). *Η πολιτική αγωγή ως μάθημα στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1964-1996)*, Μ.Ε., Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική σχολή Α.Π.Θ.
- Διακογεωργίου, Α. (1998). Η εικόνα της οικογένειας στα σχολικά βιβλία της Μελέτης Περιβάλλοντος «Εμείς και ο κόσμος», *Το σχολείο και το σπίτι*, 3, 133-138.
- Ευαγγέλου, Μ. Ε. (2004). *Η εικόνα των Ελλήνων στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου της Τουρκίας*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους - μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση της Ένταξης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καμπασελέ, Φ. (2001). Η θρησκευτική διάσταση και ο εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα - θέματα Παιδείας στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Ουζούνης, Κ. & Καραφύλλης, Α. (επιμ.), *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, Ξάνθη: Σπινίδη, 432-439.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανατσούλη, Μ. (2005). Διδάσκοντας πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία. Στο Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο σχολείο, θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, 79-90.

Μαράκη, Ε. (2010). Η Λογοτεχνία στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η περίπτωση του νέου Ανθολογίου των τάξεων Α'-Β' και Γ'-Δ' του Δημοτικού Σχολείου, *Εκπαιδευτικό Βήμα*, 13, 111-120.

Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης – το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο Βάμβουκας, Μ. & Χουρδάκης, Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη – Τάσεις και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 188-224

Παπαρούση, Μ. (2005). Στοιχεία λογοτεχνικής θεωρίας και εκπαιδευτική πράξη: ζητήματα ετερότητας στα Ανθολόγια της πρωτοβάθμια εκπαίδευσης. Στο Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ. (επιμέλεια), *Η Λογοτεχνία στο σχολείο, θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 283-297.

Πασχαλίδης, Γ. (2006). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδάνος, 319-333.

Πλιόγκου, Β. (2011). Προσεγγίζοντας τη διαφορετικότητα μέσα από την εικόνα των οικογενειακών σχημάτων στα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού Σχολείου, *Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*, 14, 1-18.

Σάββα, Ε. (2005). Η πρόκληση της διαπολιτισμικής αγωγής στα σχολεία, *Τα εκπαιδευτικά*, 75-76, 35-46.

Τζήκας, Γ. (2005). Ξενοφοβία, Ρατσισμός και Σχολείο - Ένα «διαφορετικό» παιδί στην τάξη μας (εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Ιωνίας Μαγνησίας τα σχολικά έτη 2001-03), *Τα εκπαιδευτικά*, 75-76, 124-134.

Φίλιας, Β. (1998). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Αθήνα: Gutenberg.

Η αξιολόγηση των επιχειρημάτων στα μαθητικά κείμενα: Μια δοκιμή «γείωσης» του μοντέλου του Toulmin στην ελληνική πραγματικότητα

Αδαμόπουλος Βασίλειος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας, *mymail_gr@hotmail.com*

Περίληψη

Στο κείμενο μελετάται, με την αξιοποίηση του θεωρητικού μοντέλου του Toulmin, ο βαθμός στον οποίο η παράμετρος της επιχειρηματολογίας απασχολεί τους εκπαιδευτικούς κατά τη βαθμολόγηση μαθητικών κειμένων στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο. Τα δεδομένα που προκύπτουν συσχετίζονται με τις επισημάνσεις τις οποίες κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί την ώρα που βαθμολογούσαν, προκειμένου να μελετηθεί ο βαθμός εμπάθυσής τους σε αυτό το πεδίο.

Λέξεις-Κλειδιά: βαθμολόγηση κειμένου, Νεοελληνική γλώσσα, επιχειρηματολογία

Στην επιχειρηματολογία δίνεται διαχρονικά μεγάλη βαρύτητα στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας στο Λύκειο. Η έμφαση κορυφώνεται στην τελευταία τάξη, κατά την οποία προσεγγίζονται διεξοδικότερα τα μέρη ενός συλλογισμού και, κυρίως, η αξιολόγηση ενός επιχειρήματος σύμφωνα με τις αρχές της αριστοτελικής τυπικής λογικής. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης της επιχειρηματολογίας απέχει σημαντικά από το θεωρητικό μοντέλο του Toulmin, το οποίο αξιοποιήθηκε όσο κανένα τόσο σε ερευνητικό πεδίο για τον έλεγχο της αξιολόγησης των επιχειρημάτων σε μαθητικά κείμενα, όσο και στη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας (Fulkerson, 1996: 46).

Τα συστατικά ενός επιχειρήματος σύμφωνα με το μοντέλο του Toulmin είναι τα εξής. Πρωταρχικό στοιχείο είναι η θέση που υποστηρίζεται (claim). Το κάθε επιχείρημα τεκμηριώνεται με δεδομένα-στοιχεία που δίνονται (data-evidence), η σχέση των οποίων με το ίδιο επιχείρημα/ συμπέρασμα εξασφαλίζεται με τις επικυρωτικές αρχές/ εγγυητές (warrants), δηλαδή τις αιτιολογήσεις, τις λογικές αρχές, τις γενικεύσεις, τις αιτιοκρατικές σχέσεις που λειτουργώντας συμπληρωματικά στα τεκμήρια πιστοποιούν για την καταλληλότητα των δεδομένων αυτών και αποτελούν το συνδετικό ιστό μέσω του οποίου θα προκύψει το συμπέρασμα και θα συντελεστεί η πειθώ. Στην ουσία πρόκειται για εκείνες τις γέφυρες που εκπροσωπούν παγιωμένες αντιλήψεις με ισχύ αξιώματος, ώστε να είναι αποδεκτές. Οι επικυρωτικές αρχές ενδέχεται να έχουν τα δικά τους αντίστοιχα δεδομένα που τις ισχυροποιούν και στηρίζουν το συμπέρασμα, τις βάσεις (backing), με τη μορφή θεωρητικών σχημάτων ή εμπειρικών στοιχείων. Συμπληρωματικά συστατικά του επιχειρήματος είναι ο υπολογισμός των αντεπιχειρημάτων που αντίστοιχα παραπέμπει στην άσκηση ενστάσεων στους εγγυητές (rebuttal), οι περιορισμοί (qualifiers) που τίθενται στο σκεπτικό και προέρχονται από τον υπολογισμό των αντεπιχειρημάτων, προκειμένου να ενισχυθεί η αντικειμενικότητα και κατ' επέκταση η πειστικότητα, όπως και για να αξιοποιηθούν οι αναμενόμενες ενστάσεις και με αυτόν τον τρόπο να εξουδετερωθούν. Μάλιστα, ο υπολογισμός της άλλης άποψης και η διαλλακτικότητα δεν αποτυπώνονται μόνο σε επίπεδο ιδεών (αναίρεση των

αντεπιχειρημάτων) αλλά και σε επίπεδο ύφους. Οι περιορισμοί που προκύπτουν από τις ενστάσεις συνήθως αποτυπώνονται με δείκτες τροπικότητας, όπως με τις λέξεις «ενδεχομένως, οπωσδήποτε» κλπ. (Toulmin et al., 2002: 51-51, 85).

Σημαντική μεταγενέστερη προσθήκη στο μοντέλο του Toulmin από τους Johnson & Blair αποτελεί η παράμετρος της αποδεκτότητας (acceptability). Με τη διεύρυνση αυτή ενισχύεται η ποιοτική προσέγγιση των επιχειρημάτων ως αντίβαρο στον έντονα δομικό προσανατολισμό του μοντέλου, όπως αρχικά διαμορφώθηκε από τον Toulmin. Αυτή η παράμετρος σχετίζεται με την ευκολία που γίνεται αποδεκτή μία τοποθέτηση ως αληθής. Συνεπώς, αναφορικά με την αξιολόγηση ενός επιχειρήματος θα λέγαμε ότι αφορά επί της ουσίας τον βαθμό που μια ιδέα είναι αποδεκτή από κάποιον/α ασχέτως του τρόπου που τεκμηριώθηκε (Sampson & Clark, 2008: 453).

Το μοντέλο του Toulmin αξιοποιήθηκε ως εργαλείο κωδικοποίησης και ανάλυσης των πορισμάτων σε έρευνα που διεξήχθη τα έτη 2017 και 2018 στην οποία μελετήθηκε μεταξύ άλλων ο βαθμός εμπάθυνσης των εκπαιδευτικών στο πεδίο της επιχειρηματολογίας κατά την αξιολόγηση ενός μαθητικού κειμένου στο Λύκειο. Σε αυτήν συμμετείχαν 18 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων, επιλέχθηκε η προφορική εξωτερικευση ή «φωναχτή» βαθμολόγηση (think-aloud protocols) τεσσάρων πλαστών κειμένων που διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να προσομοιάζουν σε παραγωγές λόγου μαθητών της Γ' Λυκείου σε ένα συγκεκριμένο ερώτημα. Οι αναφορές των συμμετεχόντων/ουσών αναλύθηκαν ποιοτικά.

Τα «μαθητικά» κείμενα ήταν άρθρα που πραγματεύονταν τα αίτια της ενδοσχολικής βίας. Έτσι, η ιδιαιτερότητα στην περίπτωση του θέματος που αξιοποιήθηκε στην έρευνα έγκειται στον ίδιο τον κειμενικό τύπο της εξήγησης (βλ. Martin, 1996: 13-14). Το θέμα προς ανάπτυξη δεν οδηγεί σε παραγωγή κειμένου καθαρής επιχειρηματολογίας, αφού το ζητούμενο δεν ήταν να στηριχτεί μία θέση. Ακόμη και στην περίπτωση αυτή, ωστόσο, η παράμετρος της επιχειρηματολογίας είναι παρούσα, καθώς κάθε αίτιο που παρατίθεται πρέπει να αποδειχτεί. Μέσω της επιλογής αυτού του κειμενικού τύπου, λοιπόν, επιδιώχθηκε να ελεγχθεί ο βαθμός στον οποίο θα εμβαθύνει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός στην επιχειρηματολογία, ακόμη και αν αυτή δεν τίθεται σε πρώτο πλάνο.

Η συσχέτιση των συστατικών ενός επιχειρήματος (βάσει της τυπολογία του Toulmin) με τον κειμενικό τύπο της εξήγησης μπορεί να διαφανεί με το εξής –κωδικοποιημένο εν είδει παραδείγματος– επιχείρημα που αφορά ένα από τα αίτια της ενδοσχολικής βίας: «Η ενδοσχολική βία οφείλεται στο εκπαιδευτικό σύστημα (θέση- συμπεράσμα). Πιο συγκεκριμένα, στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο κυριαρχεί ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας και απουσιάζει η ομαδοσυνεργατική μάθηση (δεδομένο) λόγω του δασκαλοκεντρικού μοντέλου (περιορισμός- βάση- ενίσχυση δεδομένου που προήλθε από τον υπολογισμό της ένστασης σε σχέση με το προβληματικό εκπαιδευτικό σύστημα). Σε αυτό το πλαίσιο, δίχως την ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών δεν προωθούνται οι αξίες του σεβασμού και της αλληλεγγύης παρά ο ατομικισμός (επικυρωτική

αρχή/εγγυητής). Έτσι είναι πιθανό κάποιοι μαθητές ευκολότερα να τραπούν σε βίαιη συμπεριφορά (περιορισμός- αποφυγή δογματισμού με τον δείκτη 'είναι πιθανό')».

Τα πορίσματα της έρευνας

Η εστίαση στα δεδομένα και τις βάσεις (στα συγκεκριμένα στοιχεία)

Γενικά, από σημαντικό αριθμό (8 εκπαιδευτικοί) κρίνεται σημαντική η παράθεση συγκεκριμένων στοιχείων εν είδει δεδομένων στα οποία θεμελιώνονται ο συλλογισμοί και αντίστοιχα επισημαίνεται συχνά ως πρόβλημα η αοριστία και η γενικολογία στα κείμενα. Η παράμετρος των εξειδικευμένων στοιχείων που τίθενται ως δεδομένα, σχετίζεται με την εξοικείωση του/της μαθητή/τριας με το θέμα και τους γνωστικούς ορίζοντες του/της γράφοντα/ουσας και θεωρείται θεμελιώδης, δεδομένου ότι η γνώση επάνω σε ένα πεδίο οδηγεί στη συγγραφή καλύτερων κειμένων (Αθανασίου & Γκότοβος, 1991: 58; Shaw & Weir, 2007: 127-8). Οι βαθμολογητές/τριες στην έρευνα αυτή, αν και δεν διατυπώνουν ξεκάθαρα τη σημασία που έχει για αυτούς η παράθεση συγκεκριμένων στοιχείων φαίνεται να επιβραβεύουν βαθμολογικά κείμενα που έχουν συγκεκριμένες αναφορές. Από την άλλη, παρά το γεγονός ότι δεν σκιαγραφείται με σαφήνεια η βαρύτητα που δίνεται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην παράθεση συγκεκριμένων στοιχείων, υπάρχουν ενδείξεις, βάσει των επισημάνσεών τους ότι η γνώση για τον κόσμο και η ακρίβεια των δεδομένων διαχωρίζονται από την αρτιότητα της επιχειρηματολογίας και την ικανότητα δόμησης συλλογισμών. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί, αν και δεν το συνειδητοποιούν –όντας μη εξοικειωμένοι με το μοντέλο του Toulmin–, φαίνεται να έχουν διαχωρισμένες στο μυαλό τους την παράμετρο των εγγυητών από αυτή των δεδομένων. Δίνεται ενδεικτικά μία τέτοια επισήμανση:

Εκπαιδευτικός Α: Πρόκειται για ένα παιδάκι το οποίο νομίζω έχει έξυπνες σκέψεις, εισπράττει ερεθίσματα από τριγύρω αλλά είναι άπειρο στο να τα διατυπώσει όχι μόνο όσον αφορά στην έκφραση.

Η εστίαση στους εγγυητές

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (12 εκπαιδευτικοί) προσεγγίζει το πεδίο του ελέγχου των εγγυητών. Η προσέγγιση αυτή λαμβάνει χώρα σε δύο επίπεδα: α) στο επίπεδο της σύνδεσης αιτίου- αποτελέσματος, με εστίαση στην αρτιότητα και την αποτελεσματικότητα των εγγυητών και β) στο επίπεδο της εμβάθυνσης με εστίαση στο πλήθος, την πολυπλοκότητα και τη σφαιρικότητα των εγγυητών.

Από τη μία πλευρά, διαπιστώνεται η εστίαση στην ομαλή μετάβαση από τα δεδομένα στο συμπέρασμα και, συγκεκριμένα, στην επιτυχημένη σύνδεση του αιτίου με το αποτέλεσμα. Με άλλα λόγια, ελέγχεται η ισχύς των εγγυητών (πρβ. Beardsley, 1975: 90-91; Weston, 2005: 40-43). Στη περίπτωση που το πρόβλημα εντείνεται, τότε γίνεται λόγος για λογικό χάσμα στο επιχείρημα. Οι βαθμολογητές/τριες που ακολουθούν αυτήν την τάση κατά κανόνα ανάγονται στον τρόπο που οργανώνεται το επιχείρημα, τη δομή

του συλλογισμού και συγκεκριμένα, στο σχήμα του αιτίου-αποτελέσματος και του κειμενικού τύπου της εξήγησης. Γι' αυτό και διατυπώνουν την ανάγκη καλύτερης σύνδεσης των δύο πόλων με την προσθήκη διευκρινίσεων. Ωστόσο, η αξιοποίηση του σχήματος αιτίου-αποτελέσματος σε ένα κείμενο στο οποίο παρατίθενται αίτια ενός φαινομένου δεν προκρίνεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, βρίσκει κάποιους/ες εκ διαμέτρου αντίθετους, οι οποίοι/ες θεωρούν άστοχη αυτήν την αναγωγή. Αυτή η αξιοσημείωτη αντίφαση στις επισημάνσεις διαφορετικών εκπαιδευτικών, η οποία συνιστά σαφέστατα και μία πηγή βαθμολογικών αποκλίσεων, αποτυπώνεται στις δύο ενδεικτικές περιπτώσεις που ακολουθούν:

Εκπαιδευτικός Β: Σε μία έκθεση που ζητάει αίτια θα περίμενα για να τεκμηριώσει το αίτιο, να δώσει το αποτέλεσμα. Τη στιγμή που ελάχιστα δίνει το αποτέλεσμα θεωρώ ότι δεν είναι επαρκές το περιεχόμενο.

Εκπαιδευτικός Γ: Εδώ μου δίνει συνέπειες, άρα οι συνέπειες εφόσον υπάρχει περιορισμένος αριθμός λέξεων, δεν υπάρχει λόγος να ενταχθούν στο περιεχόμενο του κειμένου, στα αίτια που ήταν το ερώτημα.

Από την άλλη πλευρά, διακρίνεται η επικέντρωση στην επέκταση των εγγυητών με στόχο τη διαμόρφωση ενός πολυεπίπεδου και σπονδυλωτού συλλογισμού. Η παράμετρος αυτή έχει μία υπόγεια σχέση με τη σφαιρικότητα της επιχειρηματολογίας, καθώς η διεύρυνση των εγγυητών εξασφαλίζει την κάλυψη περισσότερων παραμέτρων και υποπαραμέτρων του ζητούμενου. Ο έλεγχος της ποιότητας της επιχειρηματολογίας γειώνεται κατά την πρακτική της βαθμολόγησης, όπως διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα, στην ανάγκη περαιτέρω διευκρινίσεων και κατά βάση αιτιολογήσεων. Η τεχνική αυτή έχει διατυπωθεί και στη σχετική βιβλιογραφία (Sandoval & Millwood 2005: 28-29). Η τάση αυτή των εκπαιδευτικών να επιζητούν περαιτέρω αιτιολογήσεις τούς οδηγεί εν τέλει στην αναζήτηση βαθύτερων αιτιών με στόχο όχι μόνο τη διεύρυνση των συλλογισμών αλλά και την αποφυγή του κινδύνου να παρεκτραπεί το παραγόμενο κείμενο από τον κειμενικό τύπο της εξήγησης σε αυτόν της απλής περιγραφικής αποτύπωσης ενός φαινομένου. Με άλλα λόγια, οι επισημάνσεις μιας ομάδας εκπαιδευτικών συγκλίνουν στη θέση πως ζητούμενο σε ένα άρτιο επιχείρημα είναι η αλληλουχία των επιμέρους τοποθετήσεων, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα ολοκληρωμένο συλλογιστικό σχήμα χωρίς κενά. Η έλλειψη ενός τέτοιου σχήματος κατά κανόνα οδηγεί σε μονοδιάστατα επιχειρήματα, τα οποία συνιστούν περισσότερο περιγραφική απεικόνιση μίας κατάστασης παρά έκθεση ενός συλλογισμού.

Τα προαναφερθέντα ζητήματα σχετίζονται με το ευρύτερο αίτημα της οργάνωσης των ιδεών βάσει ενός πλέγματος, στο οποίο γενικότερες γενεσιουργές αιτίες τίθενται στην κεφαλή και πλαισιώνονται από δευτερεύοντα αίτια, που συνάμα λειτουργούν και ως μεταβατικά στάδια κατά τη συγκρότηση ενός σπονδυλωτού συλλογισμού (Grabe & Kaplan, 1996: 61; Weston, 2005: 55; Osborne & Walker, 2014: 37). Ωστόσο, αυτή η οπτική δεν εμφανίζεται σε όλους τους βαθμολογητές (από το σύνολο όσων εμβαθύνουν στην τεκμηρίωση). Δίνονται ενδεικτικές περιπτώσεις- επισημάνσεις από δύο

εκπαιδευτικούς, στις οποίες διαφαίνονται οι διαφορετικές φιλοσοφίες στον τρόπο ελέγχου της επιχειρηματολογίας:

Εκπαιδευτικός Δ: [διαβάζει:] «Πολύ απλά δεν φοβούνται την τιμωρία και πολλές φορές πιστεύουν ότι έτσι θα γίνουν δημοφιλείς και θα τραβήξουν τα βλέμματα όλων». Είναι μια καλή προσέγγιση του πρώτου αιτίου, θεωρώ πιάνει αρκετά τη φύση του εφήβου, θα του έλεγα να γράψει κάτι για τον προσδιορισμό της ταυτότητας για να δικαιολογηθεί ακόμη περισσότερο το αίτιο. Γιατί όμως όλα αυτά; Αυτό έχει να κάνει με τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά της ηλικίας τους.

Εκπαιδευτικός Ε: Σαν αιτίες μου τις αναφέρει μπερδεμένες. Λέει το κάνουν γιατί δεν έχουν μάθει να κοντρολάρουν τα συναισθήματα ένα, δεν σκέφτονται τις συνέπειες δύο, (...), δεν φοβούνται την τιμωρία και πολλές φορές πιστεύουν ότι έτσι θα γίνουν δημοφιλείς. (...) Ξεκινά με την παράγραφο λέγοντας ότι ψάχνει να βρει την ταυτότητά του μέσα από τέτοιου είδους συμπεριφορές, ενώ στο τέλος μιλά για ψυχικό κενό το οποίο δεν έχει αναφερθεί πριν. Δίνει ουσιαστικά δύο διαφορετικές αιτίες. Ξεκινά από μία και καταλήγει σε μία άλλη.

Από τα παραπάνω αποσπάσματα διακρίνεται η διαφορετική οπτική των δύο εκπαιδευτικών. Η πρώτη ανάγεται μέσω της αναζήτησης βαθύτερων γενεσιουργών αιτιών σε έναν σπονδυλωτό συλλογισμό, ενώ η δεύτερη επιζητά το αντίθετο και τείνει να διαχωρίζει τις επιμέρους συλλογιστικές σε ξεχωριστά αίτια επιζητώντας μία πιο γραμμική-σχεδιαγραμματική παράθεση των στοιχείων. Η τεχνική αυτή, ωστόσο, συσχετίζεται με την απειρία στη συγγραφή κειμένων (βλ. Σπαντιδάκης, 2004: 31; Weir, 2004: 109-110).

Συμπερασματικά, το πρόβλημα σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις αφορά την προβληματική χρήση ή την απουσία εγγυητών. Σχετίζεται με την αδύναμη επιχειρηματολογία όχι όμως εξαιτίας της απουσίας δεδομένων αλλά λογικών διεργασιών (Weston, 2005: 9). Σε γενικές γραμμές, όσον αφορά τον έλεγχο των εγγυητών, ασχέτως οπτικής, δηλώνεται από τους εκπαιδευτικούς ως πάγιο ζήτημα η γενικόλογη παράθεση κοινωνικών φαινομένων τα οποία δεν εξειδικεύονται, δεν συμπληρώνονται από τις κατάλληλες νοηματικές γέφυρες και διευκρινίσεις, οπότε και η σύνδεσή τους με το ζητούμενο δεν είναι επιτυχής. Η τάση αυτή των μαθητών/τριών που οφείλεται στην έλλειψη γνώσεων αλλά και στην απειρία ως προς την πρόβλεψη των απαραίτητων για τον αποδέκτη πληροφοριών επισημαίνεται και βιβλιογραφικά (Rottenberg, 1997: 224-225; Weston, 2005: 15). Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα αυτή θεωρούν ως βασική αιτία για το φαινόμενο αυτό την τυποποίηση που έχει επέλθει στον τρόπο γραφής των εφήβων εξαιτίας της επιφανειακής και εντατικής προετοιμασίας των μαθητών/τριών λίγο πριν τις απολυτήριες εξετάσεις.

Η εστίαση στους περιορισμούς

Αναφορικά με τους περιορισμούς σε ένα επιχείρημα, αυτοί γειώνονται εντός ενός κειμένου με δύο τρόπους. Αφενός, μέσω του υπολογισμού και της αξιοποίησης της αντεπιχειρηματολογίας ως μέσου ενίσχυσης των συλλογισμών και εύρεσης των κατάλληλων επιπλέον υποστηρικτικών στοιχείων και, αφετέρου, με την αποφυγή του απόλυτου τόνου, όπως αυτός εκδηλώνεται είτε μέσω των δεικτών τροπικότητας είτε γενικά μέσω υφολογικών επιλογών.

Ως προς την παράμετρο της αντεπιχειρηματολογίας, ο αντίλογος, όπως έχει επισημανθεί βιβλιογραφικά, αποτελεί και ένα μέσο αξιολόγησης ενός επιχειρήματος. Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι βαθμολογητές/τριες στην προσπάθειά τους να ελέγξουν την ισχύ και την αποτελεσματικότητα των επιχειρημάτων υιοθετούν τον ρόλο του απαιτητικού ακροατή ο οποίος διατυπώνει ενστάσεις εν είδει αντίλογου στα γραφόμενα (πρβ. Perelman, 1982: 140; Van Eemeren et al. 1987: 261; Toulmin et al., 2002: 252-253). Ενδεικτικά, δίνεται η επισήμανση ενός εκπαιδευτικού ο οποίος αμφισβητεί τις κακοδαιμονίες του εκπαιδευτικού συστήματος ως γενεσιουργό αίτιο της ενδοσχολικής βίας:

Εκπαιδευτικός Στ: Όχι. Δεν οδηγούν αναπόφευκτα στη βίαιη εκτόνωση του νέου. Μπορεί να οδηγήσουν στην απομάκρυνση του νέου από την εκπαιδευτική διαδικασία. Ναι, δεν οδηγούν κατ' ανάγκη στη βίαιη εκτόνωση. Η πιο κλασική, μια πολύ κλασική συμπεριφορά είναι η απάθεια για το σχολείο η απαξίωση του σχολείου. Όχι η βίαιη εκτόνωση του νέου κατ' ανάγκη. Είναι νομίζω υπερβολικό εδώ.

Βέβαια, ο σημαντικότερος τρόπος με τον οποίο αυτό το συστατικό της επιχειρηματολογίας –βάσει του μοντέλου του Toulmin– αντανακλάται στην αξιολόγηση του περιεχομένου είναι ο σχολιασμός του απόλυτου τόνου στα μαθητικά κείμενα. Στην παρούσα έρευνα ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών (10 από τους 18) επικεντρώθηκε σε δείκτες επιστημικής τροπικότητας. Από τους 10 εκπαιδευτικούς οι μισοί/ές έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα στην παράμετρο αυτή. Οι εκπαιδευτικοί που επεκτάθηκαν στο πεδίο αυτό απέρριπταν δείκτες υψηλής επιστημικής τροπικότητας θεωρώντας ότι παραπέμπουν σε δογματισμό (Toulmin et al., 2002: 85).

Εκπαιδευτικός Ζ: Βέβαια αυτό το «είναι φυσικό» δεν έχει αποδειχθεί. Υπάρχει μια ολόκληρη συζήτηση ότι όλα αυτά επηρεάζουν και οδηγούν ενδεχομένως σε συμπεριφορά επίσης βίαιη, αλλά δεν είναι και φυσικό. Είναι λίγο απόλυτο έτσι όπως το διατυπώνει.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν τον λογοτεχνισμό και τον στόμφο με την υπερβολή και τον δογματισμό.

Εκπαιδευτικός Δ: «Διασαλευμένη ψυχική του ισορροπία». Ίσως αυτό να είναι αρκετά βαρύ.

Βιβλιογραφικά, η συναισθηματική γλώσσα, παρόλο που πιστοποιείται ως αρνητικό στοιχείο στην επιχειρηματολογία, συσχετίζεται περισσότερο με την αντικειμενικότητα, την υπεραπλούστευση και την απόσπαση της προσοχής του/της αναγνώστη/τριας και όχι με την τάση για υπερβολή (Beardsley, 1975: 183-184; Weston, 2005: 16).

Η εστίαση στην αποδεκτότητα

Η παράμετρος της αποδεκτότητας εντοπίστηκε στις επισημάνσεις πολλών εκπαιδευτικών (10 στους 18) με διάφορους τρόπους. Ένας από αυτούς είναι η αποδοχή μιας ιδέας ασχέτως του τρόπου παρουσίασης και τεκμηρίωσής της. Το γεγονός ότι ένας/μία βαθμολογητής/τρια επικροτεί μία τοποθέτηση, παρόλο που αυτή τίθεται αναπόδεικτα, σηματοδοτεί την παρεμβολή της προσωπικής στάσης απέναντι στη θέση αυτή.

Εκπαιδευτικός Η: Θίγει πτυχές με τις οποίες συμφωνώ.

Επιπλέον, σε κάποιες περιπτώσεις διαπιστώθηκε η διάκριση στο μυαλό του/της βαθμολογητή/τριας ανάμεσα στο βαθμό αποδοχής μιας ιδέας βάσει των προσωπικών του/της πεποιθήσεων και της αποτελεσματικότητας της τεκμηρίωσής της.

Εκπαιδευτικός Θ: Παρουσιάζει τον μμητισμό, σωστό σαν αίτιο αλλά θέλει τεκμηρίωση.

Τέλος, ακόμη και η επιβράβευση κάποιων συγκεκριμένων τοποθετήσεων ασχέτως του τρόπου τεκμηρίωσης τους, η αναμονή κάποιων στοιχείων που θεωρούνται από τον/την εκπαιδευτικό προαπαιτούμενα για την επαρκή ανάπτυξη ή, αντίστροφα, η υποτίμηση άλλων στοιχείων για προσωπικούς λόγους συνιστούν αξιοσημείωτες ενδείξεις της παραμέτρου της αποδεκτότητας.

Εκπαιδευτικός Η: Αναφέρεται πολύ λίγο στο ρόλο της οικογένειας. Η κρίση ναι μεν επηρεάζει τους μαθητές αλλά δεν αναφέρεται στην ουσία στην κρίση, την οικονομική κρίση.

Εκπαιδευτικός Στ: Ρίχνουμε το τετριμμένο περί άγχους οικονομικής κρίσης.

Επί της ουσίας, πρόκειται για την περίπτωση κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός υιοθετεί τον ρόλο του/της αναγνώστη/τριας που επηρεάζεται από τις προσωπικές του τοποθετήσεις (Stapleton & Wu, 2015: 21-22). Γενικά, η τάση του/της βαθμολογητή/τριας να τοποθετείται με προσωπικό και υποκειμενικό τρόπο στις παρατιθέμενες ιδέες χαρακτηρίζοντάς τις είτε συναρπαστικές και πρωτότυπες είτε τετριμμένες ή και ελλιπείς, απλώς και μόνο λόγω της διαφωνίας του/της με αυτές, έχει διατυπωθεί πολλαπλώς στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. ενδεικτικά Osborne & Walker, 2014: 37; Αθανασίου & Γκότοβος, 1991: 54-55), έχει ενταχθεί σε σχάρες βαθμολόγησης κειμένων, και επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα.

Ανακεφαλαίωση

Στο πεδίο της αξιολόγησης της επιχειρηματολογίας, εντοπίστηκαν σε γενικές γραμμές, δύο τάσεις στο σώμα των εκπαιδευτικών. Από τη μία πλευρά, υπάρχουν εκείνοι και έτσι ανάγονται στους πυλώνες του επιχειρήματος, όπως αυτοί σκιαγραφήθηκαν από τον Τουλμίν και τους συνεχιστές του. Οι εκπαιδευτικοί που εμβαθύνουν στην τεκμηρίωση επικεντρώνονται στους εγγυητές αναμένοντας τη σύνδεση αιτίου-αποτελέσματος και σπονδυλωτούς συλλογισμούς, επιζητούν συγκεκριμένες αναφορές (δεδομένα) αλλά και στέκονται σε οποιαδήποτε αστοχία ακόμη και σε επίπεδο επιστημικής τροπικότητας, εξετάζοντας εν τέλει τον συλλογισμό εξονυχιστικά (λέξη- λέξη). Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που κινούνται στην περιφέρεια του πεδίου της τεκμηρίωσης, γι' αυτό και κάνουν λόγο για «ανάπτυξη, εξήγηση, τεκμηρίωση» χωρίς να γίνονται πιο συγκεκριμένοι/ες. Έτσι, εστιάζουν όσον αφορά την τεκμηρίωση είτε στην έκταση των διευκρινιστικών στοιχείων είτε στο λεξιλόγιο ή αρκούνται απλώς στην παράθεση της θεματικής. Με αυτή τη φιλοσοφία προκρίνουν απλούστερους, γραμμικούς συλλογισμούς ώστε να είναι ευκολότερα διαχειρίσιμοι. Μάλιστα, κατά κανόνα σε αυτούς/ές τους/τις εκπαιδευτικούς η υποχώρηση της ποιότητας της τεκμηρίωσης σηματοδοτεί την ενίσχυση της παραμέτρου της αποδεκτότητας.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ. & Γκότοβος Α. (1991). «Ο ρόλος της έκθεσης στις εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση: Προβλήματα νομιμότητας και αξιοπιστίας στη μέτρηση της επίδοσης», Σύγχρονη Εκπαίδευση, 60, 52-60 και 61, 39-48.

Σπαντιδάκης, Ι. (2004). Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Beardsley, M. (1975). *Thinking Straight* (4th ed.). New Jersey: Prentice Hall

Fulkerson, R. (1996). "The Toulmin Model of Argument and the Teaching of Composition", Emmel, Barbara, Paula Resch & D. Tenney eds, *Argument Revisited, Argument Redefined*. London: Sage, 45-72.

Grabe, W. & Kaplan R. (1996). *Theory and Practice of Writing*. New York: Addison Wesley Longman Limited.

Martin, J. (1996). *Factual Writing: exploring and Challenging Social Reality* (2nd ed.). Victoria: Deakin University.

Osborne, J. & Walker P. (2014). "Just Ask Teachers: Building expertise, trusting subjectivity and valuing difference in writing assessment", *Assessing Writing*, 22, 33-47.

Perelman, C. (1982). *The Realm of Rhetoric*. London: Univ. of Notre Dame Press

- Rottenberg, A. (1997). *Elements of Argument*. Boston: Bedford Books
- Sampson, V. & Clark D. (2008). "Assessment of the Ways Students Generate Arguments in Science Education: Current Perspectives and Recommendations for Future Directions", *Science Education*, 92, 3, 447-472.
- Sandoval, W. & Millwood K. (2005). The Quality of Students' Use of Evidence in Written Scientific Explanations, *Cognition and Instruction*, 23, 1, 23-55,
- Shaw, S. & Weir C. (2007). *Examining Writing: Research and Practise in Assessing Second Language Writing*, *Studies in Language Testing*, No 26. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stapleton, P. & Wu Y., (2015). "Assessing the quality of arguments in students' persuasive writing: A case study analyzing the relationship between surface structure and substance", *Journal of English for Academic Purposes*, 17, 12-23.
- Toulmin, S., Rieke R. & Janik A. (2002). *An Introduction to Reasoning* (2nd ed.). New York: Macmillan Pub. Company.
- Van Eemeren, F., Grootendorst R, & Kruiger T. (1987). *Handbook of Argumentation Theory*. Dordrecht: Foris Pub.
- Weir, C. (2004). *Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach*. New York: Palgrave Macmillan
- Weston, A. (2005). Ένα βιβλίο κανόνων για τα επιχειρήματα (3rd ed.). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Η βαθμολόγηση ενός κειμένου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: Μήπως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βαθμολογούν ακόμη ολιστικά;

Αδαμόπουλος Βασίλειος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας, mymail_gr@hotmail.com

Περίληψη

Εδώ και τέσσερις περίπου δεκαετίες έχει θεσπιστεί η αναλυτική βαθμολόγηση στα μαθητικά κείμενα στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας τόσο κατά την αξιολόγηση στην καθημερινή σχολική πρακτική όσο και σε επίπεδο Πανελληνίων εξετάσεων. Ωστόσο, όπως διαπιστώνεται σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε τα έτη 2017 και 2018, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σε σημαντικό βαθμό είτε βαθμολογούν ολιστικά είτε –συνηθέστερα– στο πλαίσιο της αναλυτικής τους βαθμολόγησης επιμένουν να συνεξετάζουν τις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης ενός κειμένου, με αποτέλεσμα να πλήττονται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία.

Λέξεις-Κλειδιά: Νεοελληνική γλώσσα, ολιστική βαθμολόγηση κειμένου

Σε γενικές γραμμές, δύο είναι οι βασικές μέθοδοι όσον αφορά τον τρόπο απόδοσης βαθμολογίας σε ένα κείμενο, η ολιστική και η αναλυτική. Η ολιστική (ή αλλιώς βαθμολόγηση «εντύπωσης») αφορά την απόδοση ενός βαθμού, για την οποία λαμβάνονται ταυτόχρονα υπ' όψιν διάφορα κριτήρια αξιολόγησης ενός κειμένου, που αντιμετωπίζονται όμως ενιαία και εξ αρχής επιλέγεται μία βαθμολογία. Από την άλλη, στο πλαίσιο της αναλυτικής προσέγγισης αποδίδονται διαφορετικοί βαθμοί ανά παράμετρο και αθροίζονται. Το αίτημα για αναλυτική βαθμολόγηση με σαφή και γνωστά κριτήρια έχει διατυπωθεί πρωτίστως και στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης διδασκαλίας της γλώσσας (Hyland, 2004: 163-168). Στην Ελλάδα όσον αφορά την τεχνική βαθμολόγησης θεσμικά δεν γίνεται εκτενής λόγος. Προτείνεται η αναλυτική βαθμολόγηση με προσθήκη ενός σταδίου ολιστικής εκτίμησης στο τέλος.

Σε έρευνα που διεξήχθη τα έτη 2017 και 2018, στην οποία συμμετείχαν 18 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με εμπειρία στη βαθμολόγηση μαθητικών κειμένων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Γ' Λυκείου, μεταξύ άλλων ελέγχθηκε σε ποιο βαθμό αυτοί/ές βαθμολογούν αναλυτικά ή ολιστικά. Από αυτούς οι 10 της δημόσιας (Εκπαιδευτικοί Α1 έως Α10) είχαν και εμπειρία στη βαθμολόγηση σε βαθμολογικά κέντρα (στην Ελλάδα αποτελεί το μοναδικό «τεκμήριο» επιμόρφωσης σε θεσμικό επίπεδο), ενώ οι 5 δεν είχαν (Εκπαιδευτικοί Β1 έως Β5). Στην ομάδα προστέθηκαν και τρεις εκπαιδευτικοί (Εκπαιδευτικοί Γ1 έως Γ3) της ιδιωτικής. Οι εκπαιδευτικοί κάθε ομάδας κατατάχθηκαν με κριτήριο τα έτη εμπειρίας στη βαθμολόγηση. Λόγου χάρη, στην ομάδα Α ο Α1 έχει τα περισσότερα (25 έτη) ενώ ο Α10 τα λιγότερα (10 έτη). Ως μέθοδος συλλογής των δεδομένων, επιλέχθηκε η προφορική εξωτερική ή «φωναχτή» βαθμολόγηση (think-aloud protocols) τεσσάρων πλαστών κειμένων που διαμορφώθηκαν έτσι, ώστε να προσομοιάζουν σε παραγωγές λόγου μαθητών της Γ' Λυκείου σε ένα συγκεκριμένο ερώτημα. Από την ανάλυση των

σχολιασμών των εκπαιδευτικών προέκυψε η ακόλουθη κατηγοριοποίηση, όσον αφορά τον βαθμό που ο εκάστοτε εκπαιδευτικός τείνει προς την ολιστική ή την αναλυτική βαθμολόγηση.

Αποκλειστικά ολιστική βαθμολόγηση (2 εκπαιδευτικοί)

Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι η μέθοδος της ολιστικής βαθμολόγησης φαίνεται να υποχωρεί σημαντικά και στην Ελλάδα σε σχέση με το παρελθόν (πρβ. Αθανασίου, 1985: 105). Η τάση για ολιστική βαθμολόγηση μειώνεται περαιτέρω, καθώς μόλις 2 στους 18, εκείνοι με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας, την επέλεξαν ως αποκλειστική μέθοδο. Το δεδομένο αυτό, παρόλο που δεν μπορεί να γενικευτεί λόγω του μικρού εύρους των συμμετεχόντων/ουσών, συνιστά σαφή ένδειξη ότι η ολιστική βαθμολόγηση αποτελεί τεχνική εμπειρότερων εκπαιδευτικών (πρβ. Freeman & Lewis, 2004: 16-17; Shaw & Weir, 2007: 172-173).

Δεδομένου ότι θεσμικά στην Ελλάδα προτείνεται η αναλυτική μέθοδος, το γεγονός ότι ένας, έστω μικρός, αριθμός εκπαιδευτικών διαφοροποιείται είναι άξιο επισήμανσης. Μέσα από τη μελέτη της συμπεριφοράς των δύο εκπαιδευτικών που επέλεξαν αποκλειστικά την ολιστική μέθοδο βαθμολόγησης προκύπτουν ενδιαφέροντα πορίσματα.

Στην ολιστική βαθμολόγηση διαφάνηκε να έχουν σημαντικό ρόλο πιο περιορισμένα κριτήρια. Και στις δύο περιπτώσεις άλλες παράμετροι που υπολογίστηκαν από εκείνους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς που επέλεξαν την αναλυτική βαθμολόγηση δεν αξιοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της ολιστικής σχολής. Η ολιστική βαθμολόγηση έχει και βιβλιογραφικά συσχετιστεί με την τάση για περιορισμό του εύρους των κριτηρίων βάσει των οποίων συντελείται η αξιολόγηση, ιδιαίτερα εκείνων που προκαλούν σύγχυση στον/τη βαθμολογητή/τρια (Knoch, 2009: 295-297). Βέβαια, σε έναν από τους δύο αξιολογητές, τον Β1, διαπιστώθηκε η ύπαρξη κριτηρίων γενικότερης εστίασης, η οποία παραπέμπει σε μία –αναμενόμενη βάσει σχετικής βιβλιογραφίας– προσέγγιση τυπικού αναγνώστη εκτός σχολικού πλαισίου (Cohen, 2002: 112-114; Αδαλόγλου & Τσολάκης, 1995: 38).

Και στις δύο περιπτώσεις προκρίνεται ως κομβική για τη βαθμολόγηση η παράμετρος του εύρους των ιδεών. Βαθμολογικά επιβραβεύτηκε το κείμενο με τον μεγαλύτερο αριθμό αιτιών, ασχέτως της ποιότητας τεκμηρίωσης, ενώ σε γενικές γραμμές εντοπίζεται μία τάση ενίσχυσης βαθμολογικής όλων των κειμένων και απόδοσης τουλάχιστον σε μία περίπτωση βαθμολογιών που αγγίζουν την άριστη επίδοση.

Εκπαιδευτικός Β1: Λοιπόν στο πρώτο 28/40. Δεν αναφέρεται η οικογένεια, η τάση των παιδιών, πρωτόγονα ένστικτα δεν θα τα πούμε, σεβασμός. Ναι. Αναφέρεται μόνο στο σχολικό περιβάλλον στο τι μπορούν να επικρατήσουν, και ο επηρεασμός από τηλεόραση και ΜΜΕ λείπουν. Και πολύ έβαλα, λείπουν κάποιοι βασικοί παράγοντες.

Ιδιαίτερη σημασία έχει όμως το γεγονός ότι, παρόλο που το εύρος των παραμέτρων-κριτηρίων του εκάστοτε βαθμολογητή δεν είναι ευρύ, δεν σημειώνεται σημαντική ταύτιση ανάμεσα στις παραμέτρους που λαμβάνονται υπόψη από τον καθένα εκ των δύο εκπαιδευτικών.

Ο βαθμολογητής A1 αποδίδει τη βαθμολογία λαμβάνοντας υπόψη, πέρα από το εύρος των ιδεών, τη γενική εικόνα του κειμένου όσον αφορά την ορθότητα στην έκφραση αλλά και την έκταση όπως και των χωρισμό των παραγράφων. Έτσι, παραγκωνίστηκαν άλλες παράμετροι, όπως η συνοχή, η συνεκτικότητα ή η ποιότητα της επιχειρηματολογίας, οπότε διαπιστώθηκε το φαινόμενο της «άλω» (halo effect), δηλαδή η κυρίαρχη θέση δύο συγκεκριμένων παραμέτρων εις βάρος των άλλων (Cohen, 2002: 315, Mc Namara, 1996: 229, 231). Η στάση αυτή εγείρει ζητήματα εγκυρότητας της διαδικασίας (Wiggins, 1998: 172). Ακόμη και οι τελικές βαθμολογίες του εκπαιδευτικού A1 όπως και η μεγάλη απόκλιση που εμφανίζουν σε σύγκριση με τις βαθμολογίες των υπολοίπων συνηγορούν προς αυτό. Χαρακτηριστικότερη ένδειξη ως προς αυτό είναι οι βαθμολογίες δύο εκ των τεσσάρων κειμένων, τα οποία, ενώ από την πλειοψηφία των βαθμολογητών/τριών έλαβαν τον χαμηλότερο και υψηλότερο βαθμό αντίστοιχα, από τον βαθμολογητή A1 αντιμετωπίστηκαν με ακριβώς αντίστροφο τρόπο. Συνεπώς, ο τρόπος που αξιοποιείται η ολιστική προσέγγιση από τον εκπαιδευτικό A1 παραπέμπει ως ένα βαθμό στη βαθμολόγηση βάσει ενός ή πολλαπλών κριτηρίων, σύμφωνα με την οποία ακόμη και αν λαμβάνονται υπόψιν περισσότερα κριτήρια δεν επιδιώκεται να είναι σφαιρικά.

Από την άλλη πλευρά, ο βαθμολογητής B1, παρόλο που ομοίως περιορίζεται σε λίγες παραμέτρους, αυτές έχουν ένα περισσότερο ολιστικό προσανατολισμό. Ο εκπαιδευτικός εξετάζει το εύρος των παρατιθέμενων αιτιών, όπως και ο προηγούμενος, όμως συνυπολογίζει και την ποιότητα της επιχειρηματολογίας, την οποία όμως φαίνεται να ελέγχει μέσω του συνολικού εκφραστικού επιπέδου. Συνεπώς, τείνει προς μία περισσότερο γενικευτική θεώρηση της συγγραφικής ικανότητας (πρβ. McNamara, 1996: 183-184; Weigle, 2002: 125-127). Ο βαθμολογητής B1 εμφανίζει μία σαφέστατα πιο προβλέψιμη συμπεριφορά κατά την ολιστική του βαθμολόγηση, αξιοποιώντας γενικά μοντέλα- σχήματα κειμένων, με κάποιο από τα οποία ταυτίζει το κάθε κείμενο. Επιπλέον, η συγκεντρωτική απόδοση της βαθμολογίας στο τέλος μαρτυρά τη κυκλική διαδικασία που επιλέχθηκε (πρβ. Sakyi, 2000:130-133, Weigle, 2002: 70, Eckes, 2008: 179; 2012: 271). Ο ίδιος αποδίδει σημαντικό ρόλο στη γενική εικόνα και εντύπωση που αφήνει το κείμενο, αντιμετωπίζοντάς το ως αφορμή για να αξιολογήσει την προσωπικότητα και την εν γένει γλωσσική ικανότητα του δημιουργού. Αυτή η εικόνα προκύπτει σε πρώτη φάση από το συνολικό εκφραστικό επίπεδο μέσω του οποίου αντικατοπτρίζεται και ο βαθμός ωριμότητας του/της γράφοντα/ουσας. Αυτή η τάση για άντληση γενικότερων συμπερασμάτων επισημαίνεται και βιβλιογραφικά, ιδιαίτερα κατά την περίπτωση βαθμολόγησης με μη συστηματικό τρόπο (Erdosy, 2004: 54).

Παραπέρα, όπως ήταν αναμενόμενο, βάσει της συναφούς βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι η ολιστική προσέγγιση στη βαθμολόγηση συμβαδίζει με τη βαθμολόγηση βάσει

νόρμας, δηλαδή τη συγκριτική εξέταση των κειμένων (Sakyi, 2000: 130-133; Lumley, 2005:40-41, 45). Και οι δύο συμμετέχοντες, συχνά ανέτρεχαν στα υπόλοιπα κείμενα, προκειμένου να καταλήξουν σε μία βαθμολογία ή για να ορίσουν την οροφή των απαιτήσεών τους, ιδιαίτερος όσον αφορά το εύρος των ιδεών.

Η ευκαιριακή ολιστική βαθμολόγηση (3 εκπαιδευτικοί)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι 3 στους/τις 18 εκπαιδευτικούς (οι Α2, Α4 και Β2), παρόλο που ως μέθοδο βαθμολόγησης αξιοποίησαν κατά βάση την αναλυτική, εντούτοις σε συγκεκριμένες περιπτώσεις κειμένων επέλεξαν να βαθμολογήσουν ολιστικά στην περίπτωση κειμένων που λειτουργούν ως σημεία αναφοράς, δηλαδή εκπρόσωποι συχνά εμφανιζόμενων τύπων απάντησης (πρβ. Bratcher & Ryan, 2004: 67). Η μεγάλη συχνότητα εμφάνισης μίας συγκεκριμένης μορφής κειμένου με παγιωμένα χαρακτηριστικά θεωρείται πιθανό να συσχετιστεί με μία βαθμολογία που αποδίδεται αυτόματα και συνολικά, υπό τη μορφή μιας εσωτερικευμένης σχάρας ολιστικής αξιολόγησης στο μυαλό του/της βαθμολογητή/τριας. Βάσει των χαρακτηριστικών των κειμένων τα οποία επιλέχθηκαν για να βαθμολογηθούν ολιστικά αποκαλύπτονται τρεις κλάσεις (εκ των ενδεχομένως περισσότερων) με τις ακόλουθες περιγραφές: α. ένα άριστο κείμενο με ελάχιστα προβλήματα, β. ένα τυποποιημένο ανέμπνευστο κείμενο στο οποίο υπάρχει η προσπάθεια να γίνουν συνδέσεις με το ερώτημα γ. ένα κείμενο το οποίο δεν επικεντρώνεται στο ερώτημα. Η σκιαγράφηση αυτών των κλάσεων μίας υποτιθέμενης σχάρας –και ιδιαιτέρως της δεύτερης κλάσης– παραπέμπει έντονα στην ύπαρξη γενικών μοντέλων- σχημάτων (βλ. την προηγούμενη περίπτωση).

Εκπαιδευτικός Α4: Είναι πρόλογος, επίλογος, κύριο μέρος, είναι για όλες τις εκθέσεις. Ένα 15 θα τον έβαζα, ένα 30αρι. Πάνω από 15 δεν θα του έβαζα. Και πρέπει αυτό το παιδί να χει κάνει πολύ μεγάλη προσπάθεια, να χει μάθει πολλά πράγματα απ' έξω. Είναι σίγουρα καθοδηγούμενο, (...) είναι πακέτο για όλες τις εκθέσεις. Παπαγάλισε, αποστήθισε, γιατί προσπάθησε να τα δέσει. Ένα 15. Παραπάνω τίποτα και παρακάτω νομίζω θα τον αδικούσα.

Και σε αυτήν την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν περισσότερα χρόνια εμπειρίας σε σχέση με τους άλλους. Άλλωστε, οι μόνοι παλαιότεροί τους εκπαιδευτικοί (Α1 και Β1), με εξαίρεση τον Α3, επέλεξαν εξ ολοκλήρου την ολιστική μέθοδο.

Η συμπληρωματική ολιστική ματιά (4 εκπαιδευτικοί)

Στην ομάδα αυτή εντάχθηκαν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι/ες, παρόλο που εμφανίζονται σε μεγάλο βαθμό συνεπείς στην αναλυτική βαθμολόγηση, εμφανίζουν –σε κάποιες περιπτώσεις ή ως ένα βαθμό– επιδράσεις από μία υπόγεια ολιστική προσέγγιση. Σε γενικές γραμμές, εμφανίζεται η τάση να μεταβαίνουν σε μία προσέγγιση των κειμένων στο μακροεπίπεδο αναγόμενοι/ες σε μία ανακεφαλαιωτική, ολιστική ματιά γενικής εντύπωσης:

Εκπαιδευτικός Α7: Το 31 συνολικά βλέποντάς το, ναι το 31 είναι 15,5. Όχι είναι μια έκθεση η οποία έχει επαρκή στοιχεία, λείπουν αρκετά, αλλά νομίζω ότι είναι καλά.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, μάλιστα, έχει η μετατροπή του άθροισματος στην οικεία κλίμακα του 20. Η συχνή αναγωγή στην κλίμακα του 20 προδίδει μια εσωτερικευμένη ολιστική κλίμακα διαμορφωμένη από την εμπειρία του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/α με την πάροδο των χρόνων έχει αδρομερώς διαμορφώσει μία ολιστική σχάρα αντιστοιχίζοντας βαθμολογίες κειμένων με αναμενόμενα κυρίαρχα χαρακτηριστικά. Πρέπει, όμως, να τονιστεί ότι η ολιστική επίδραση δρα συμπληρωματικά και περιορισμένα και αυτό αποδεικνύεται από τις ήπιες διαφοροποιήσεις στο τελικό άθροισμα κατά την ολοκλήρωση αυτού του σταδίου.

Όσον αφορά τα πεδία στα οποία δίνεται βαρύτητα κατά την ανακεφαλαιωτική ματιά δεν εντοπίστηκαν σημαντικές ομοιότητες. Η εστίαση των εκπαιδευτικών βρίσκεται είτε στο περιεχόμενο είτε στο εκφραστικό επίπεδο και το ύφος είτε στην παράμετρο της αποτελεσματικότητας του κειμένου στο πλαίσιο της επικοινωνιακής περιστάσης (μία εκπαιδευτικός). Κατά το στάδιο αυτό οι εκπαιδευτικοί προχωρούν, κατά κανόνα σε σύγκριση και κατάταξη των κειμένων. Η τάση αυτή για βαθμολόγηση βάσει νόρμας συσχετίζεται με μία ολιστική προσέγγιση, καθώς τα κριτήρια βάσει των οποίων επιτελείται η σύγκριση δεν είναι ειδικά, οπότε η αντιπαραβολή δεν συντελείται ανά κατηγορία ξεχωριστά (πχ. σύγκριση ως προς το περιεχόμενο).

Τέλος, κοινό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών αυτής της ομάδας που παραπέμπει, έστω περιορισμένα, σε μία ολιστική προσέγγιση είναι η τάση τους να συνεξετάζουν ως ένα βαθμό διαφορετικές παραμέτρους στην αξιολόγηση (πρβ. Σετάτος, 1997: 153; Hunter & Docherty, 2011:120). Έτσι αναμειγνύουν κριτήρια που αφορούν τη δομή, το περιεχόμενο και τη γλώσσα κατά το στάδιο απόδοσης της βαθμολογίας τους.

Εκπαιδευτικός Α10: Και άριστα εκφραστικά να ήταν ένα άψογο γραπτό δεν θα μπορούσε να πάρει το 12 στην έκφραση. Αναλογικά κόβουμε και από την έκφραση και από τη δομή αν λείπει τόσο πολύ στο περιεχόμενο.

Η μικτή αναλυτικο-ολιστική βαθμολόγηση (4 εκπαιδευτικοί)

Στην ομάδα αυτή εντάχθηκαν οι 3 εκπαιδευτικοί οι οποίοι ακολούθησαν ευκαιριακά την ολιστική βαθμολόγηση με την προσθήκη μιας ακόμη εκπαιδευτικού (Α8) η οποία, αν και σε καμία περίπτωση δεν βαθμολόγησε αποκλειστικά ολιστικά, ωστόσο, εμφανίζει παραπλήσια συμπεριφορά με τους υπόλοιπους τρεις. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί/ές εμφάνισαν ποικίλες ενδείξεις ότι ακολουθούν εν τέλει ένα μεικτό μοντέλο βαθμολόγησης, στο οποίο συνυπάρχουν τεχνικές αναλυτικής και ολιστικής βαθμολόγησης. Η βασικότερη ίσως είναι η έμφαση που αποδίδουν στον τελικό βαθμό, δηλαδή το άθροισμα, βάσει του οποίου λαμβάνονται οι τελικές αποφάσεις σχετικά με τις επιμέρους βαθμολογίες. Οι επιμέρους βαθμολογίες ρυθμίζονται με ευελιξία, έως ότου προκύψει ένα

αποδεκτό τελικό άθροισμα. Ο τελικός βαθμός, μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις προηγείται της αναλυτικής βαθμολόγησης και τίθεται ως εικασία που αναμένεται ή επιζητείται να επιβεβαιωθεί. Στο ίδιο πλαίσιο, παράμετροι από διαφορετικά πεδία βαθμολόγησης (περιεχόμενο, δομή, έκφραση) συστηματικά συνεξετάζονται όχι μόνο αναμεταξύ τους αλλά και σε σχέση με τον τελικό βαθμό. Πρόκειται, δηλαδή, για μία βαθμολόγηση που ακολουθεί μία σπειροειδή πορεία με συχνή επανεξέταση του τελικού βαθμού:

Εκπαιδευτικός Γ1: Νομίζω ότι δεν έχει τόσα προβλήματα όσο το [ενν. κείμενο] 2, αλλά δεν είναι στο 16+ που είναι το [κείμενο] 2 αλλά στο 16-. Να δω τι θα βγει. Στη δομή θα κόψω κάτι. Ενώ είναι καλά δομημένη η 3η παράγραφος του κυρίως θέματος, δεν έχει τη συνάφεια που θα 'πρεπε. Ίσως κόβω λίγο, βάζω ένα 7 [στα 8] και βλέπουμε. Στην έκφραση σίγουρα θα πάρει ένα 9 [στα 12]. Είναι στρωτή πάλι βάζω, είναι αρκετά ψηλοί οι βαθμοί. Κι εδώ στο περιεχόμενο θα 'βαζα ένα 16, αλλά όλα με μείον. 16 [32 στα 40] βγαίνει. Νομίζω είναι μεγάλος ο βαθμός. Επειδή είναι όλα μείον, θα βάλω 30 [στα 40]. 15 [στα 20]. Θεωρώντας το πάλι ανώτερο, ότι έκανε την καλύτερη προσπάθεια που μπορούσε.

Στο απόσπασμα αυτό διαφαίνεται ότι η αναλυτική βαθμολόγηση συντελείται με επιφύλαξη («Να δω τι θα βγει»). Ο τελικός βαθμός λειτουργεί ως ρυθμιστής («Νομίζω είναι μεγάλος ο βαθμός»). Μάλιστα, η διαφοροποίηση στην τελική βαθμολογία είναι στην περίπτωση αυτή αξιοσημείωτη και δεν μπορεί να θεωρηθεί απλώς μία ελαφρά διαφοροποίηση στο πλαίσιο της γενικής εντύπωσης, όπως συνέβη με άλλους/ες εκπαιδευτικούς οι οποίοι/ες διαφοροποίησαν τη συνολική βαθμολογία. Ο συγκεκριμένος διαφοροποίησε τον τελικό βαθμό κατά 2 μόρια.

Η τάση των εκπαιδευτικών της ομάδας αυτής προς την ολιστική βαθμολόγηση αποτυπώνεται και βαθμολογικά σε όλες τις περιπτώσεις. Σε σύνολο 12 βαθμολογιών (από τους τέσσερις εκπαιδευτικούς οι δυο βαθμολόγησαν και τα τέσσερα κείμενα αναλυτικά, η Α4 ένα κείμενο και ο Γ1 τρία) προέκυψε ότι στις μισές περιπτώσεις ο βαθμός του περιεχομένου ταυτίζεται απόλυτα με τον τελικό αθροιστικό βαθμό (με αναγωγή στην κλίμακα του 20), στις τρεις περιπτώσεις εμφανίζει απόκλιση μισή μονάδα και σε τρεις μία μονάδα. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ταυτίζουν τη βαθμολογία του περιεχομένου με την απόδοση ενός συνολικού ολιστικού βαθμού. Φαίνεται η δομή και η έκφραση επί της ουσίας να έχουν ενσωματωθεί στον βαθμό του περιεχομένου και να μην έχουν λόγω ύπαρξης στη βαθμολόγηση, αφού λειτουργούν ως απλοί ρυθμιστές μικρής βαρύτητας στον τελικό βαθμό. Η ταύτιση αυτή, άλλωστε, δεν δικαιολογείται βάσει των γνωρισμάτων των πλαστών κειμένων, αφού αυτά εσκεμμένα διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να εμφανίζουν διακυμάνσεις ανά παράμετρο επίδοσης. Έτσι, αίρεται ένας από τους βασικούς λόγους ύπαρξης της αναλυτικής προσέγγισης που είναι η δίκαιη αντιμετώπιση σε περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν σημειώνεται η ίδια επίδοση σε όλες τις παραμέτρους (Lambert & Lines, 2000: 52).

Χαρακτηριστική αναφορικά με την αμέσως προηγούμενη διαπίστωση είναι η ακόλουθη, κατά την οποία αξιολογείται το πιο προβληματικό κείμενο εκ των τεσσάρων από πλευράς δομής:

Εκπαιδευτικός Α8: Στη δομή υπάρχουν αρκετά προβλήματα, τα κυριότερα τα εσωτερικά. Δεν υπάρχει εσωτερική λογική αλληλουχία που είναι το κύριο, δηλαδή να ρέει το κείμενο και να φαίνεται ότι συνδέονται οι σκέψεις. Οι παράγραφοι είναι αρκετά αδύναμες. Βλέπουμε και παραγράφους των δύο τριών σειρών. Ο επίλογος είναι σχεδόν ανύπαρκτος. Αθροίζω 4 με 5 στοιχεία, λογική αλληλουχία, ειρμός ανάμεσα στα αίτια σύνδεση των προτάσεων και των παραγράφων μεταξύ τους, σύνταξη μέσα στις προτάσεις, αυτά είναι ήδη 3 και ένα τέταρτο μπορούμε να πούμε μορφή της παραγράφου, αν η κάθε παράγραφος έχει θεματική περίοδο, λεπτομέρειες σχόλια κατακλείδα και το ύφος το επικοινωνιακό, αν ταιριάζει για το είδος του κειμένου. Αυτά σαν συνεκτίμηση παραγόντων. Κάποιο δεν τα έχει καθόλου, κάποιο περισσότερο. Ένα 4 με 5 θα του βάζα.

Η εκπαιδευτικός Α8 δηλώνει ότι υπολογίζει πέντε παραμέτρους στην αξιολόγηση της δομής («αθροίζω 4 με 5 στοιχεία»), τη συνεκτικότητα, τη συνοχή, τη συντακτική πολυπλοκότητα, τη δομή της παραγράφου και την καταλληλότητα του ύφους. Κατά τον έλεγχο του κειμένου αυτού η ίδια διαπιστώνει σοβαρά ζητήματα στη συνοχή και τη συνεκτικότητα, τη δομή των παραγράφων («Οι παράγραφοι είναι αρκετά αδύναμες. Βλέπουμε και παραγράφους των δύο τριών σειρών»), τη σύνταξη αλλά και το ύφος, θεωρώντας ότι υπάρχει απλώς ένας στοιχειώδης ειρμός που συγκροτεί το κείμενο. Βρίσκει λοιπόν σημαντικά προβλήματα σε όλες τις παραμέτρους που εξετάζει. Παρόλο που θεωρεί ότι το κείμενο δομικά υστερεί σε όλα τα επίπεδα, τελικά το βαθμολογεί με υψηλότερο του αναμενόμενου βαθμού, δεδομένου ότι εν τέλει καταλήγει να δώσει 5 μονάδες (στις 8) στη δομή. Περιπτώσεις όπως αυτή αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο η κάθε επιμέρους βαθμολογία να δέχεται την επίδραση των υπολοίπων δύο.

Τέλος, στο σύνολό τους οι επισημάνσεις τους παραπέμπουν περισσότερο σε περιγραφές κλάσεων μιας ολιστικής σχάρας βαθμολόγησης, καθώς οι εκπαιδευτικοί αυτοί/ές τείνουν να αναμειγνύουν σε μεγαλύτερο βαθμό στα σχόλια τους παραμέτρους από όλες τις κατηγορίες, ακόμη και κατά το στάδιο της βαθμολόγησης μίας κατηγορίας στο πλαίσιο της αναλυτικής βαθμολόγησης. Η μετατροπή του αθροίσματος στην κλίμακα του 20, με την οποία είναι περισσότερο εξοικειωμένοι/ες από την εμπειρία τους ενισχύει αυτή τη θέση. Και σε αυτήν την περίπτωση οι τρεις από τους/τις τέσσερις εκπαιδευτικούς της ομάδας αυτής έχουν εμπειρία στη διδασκαλία και βαθμολόγηση του μαθήματος περίπου 20 με 25 έτη ενώ η εκπαιδευτικός Α8 15.

Η απόλυτα αναλυτική προσέγγιση (8 εκπαιδευτικοί)

Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας αυτής εμφανίζονται συνεπείς απέναντι στις αρχές της αναλυτικής μεθόδου βαθμολόγησης. Οι επιμέρους βαθμολογίες τους ανά πεδίο δεν εμφανίζουν κάποια σημαντική συνάφεια, επομένως οι βαθμολογητές δεν τείνουν να

επηρεάζονται από τη βαθμολογία σε μία υποκατηγορία κατά τη βαθμολόγηση μίας άλλης. Επιπλέον, δεν προβαίνουν σε καμία διαφοροποίηση στο τελικό βαθμό, όπως προκύπτει αθροιστικά.

Εκπαιδευτικός Γ3: Βγαίνει λίγο. Δυστυχώς 28 στα 40, γιατί έτσι είναι το περιεχόμενο. Τι να κάνουμε αφού παίρνει τα περισσότερα.

Σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεν προχώρησαν ούτε σε άθροιση των επιμέρους βαθμών. Σε αυτή την ομάδα, μάλιστα, εντάχθηκαν και εκπαιδευτικοί που προχώρησαν σε περαιτέρω διάσπαση ακόμη και στις επιμέρους κατηγορίες αποδίδοντας χωριστές βαθμολογίες (πχ. διάσπαση της βαθμολογίας της έκφρασης σε τρεις επιμέρους βαθμολογίες που αθροίζονται).

Ανακεφαλαίωση

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι παρόλο που η ολιστική βαθμολόγηση έχει προ εικοσαετίας εγκαταλειφθεί ως πρακτική τουλάχιστο σε επίπεδο διατυπώσεων και θεσμικών οδηγιών, τελικά συνεχίζει να υφίσταται σε σημαντικό βαθμό. Στην έρευνα αυτή εντοπίστηκε μία επίδρασή της στους μισούς/ές εκπαιδευτικούς. Σε αυτό το πλαίσιο, διακρίνεται και η τάση να εντοπίζεται η μεγαλύτερη εστίαση στο πεδίο του περιεχομένου, όταν επιλέγεται κατ' εξαίρεση η ολιστική προσέγγιση. Γύρω από το περιεχόμενο συνδυάζονται και οι παρατηρήσεις που αφορούν τη δομή και την έκφραση. Με άλλα λόγια, η βαθμολόγηση των ιδεών και επιχειρημάτων ενός κειμένου παρέχει προσφορότερο έδαφος, ώστε να εντάξει κανείς και την εξέταση άλλων παραμέτρων σε αυτήν.

Περιπτώσεις όπως οι παραπάνω θίγουν, αφενός, το βασικό ζήτημα της επικάλυψης των κατηγοριών από τη μία και, αφετέρου, της ύπαρξης παραμέτρων που δεν έχουν επαρκώς αποσαφηνιστεί στο μυαλό των εκπαιδευτικών. Βάσει των παραπάνω, προκύπτει ο προβληματισμός όσον αφορά τον βαθμό που τελικά η αναλυτική βαθμολόγηση με τη μορφή που έχει εισαχθεί εξυπηρετεί τον εκπαιδευτικό. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφερθούμε στην αναπόφευκτη συνεξέταση δομής και περιεχομένου στο πλαίσιο της αξιολόγησης των επιχειρημάτων ενός κειμένου ή στην σχέση που διέπει το εκφραστικό επίπεδο ενός κειμένου με το περιεχόμενό του (τουλάχιστον από ποιοτικής άποψης). Σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσαμε να προτείνουμε την επιστροφή σε μια ολιστική μέθοδο βαθμολόγησης, καθώς αυτό θα σήμαινε επάνοδο του εμπειρισμού. Αυτό που είναι αναγκαίο να επανασχεδιαστεί είναι ο τρόπος διάσπασης του γενικού βαθμού, ιδιαίτερα κατά την παρούσα χρονική συγκυρία της μετάβασης σε νέους τύπους ασκήσεων (στο πλαίσιο του νέου τρόπου εξέτασης της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Λύκειο). Ίσως, λόγω χάρη, ήρθε η στιγμή η ποιοτική παράμετρος στο περιεχόμενο να διαχωριστεί από την ποσοτική, το εκφραστικό επίπεδο να διαχωριστεί από την εκφραστική ορθότητα (τα λάθη) και να συνεξετάζεται με την ποιότητα στο περιεχόμενο κ.ο.κ. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στο πεδίο αυτό, καθώς τέτοιες αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις στην τεχνική βαθμολόγησης συνιστούν αναμφίβολα σημαντική πηγή βαθμολογικών αποκλίσεων.

Βιβλιογραφία

- Αδαλόγλου, Κ. & Τσολάκης Χ. (1995). «Εστιάζοντας την προσοχή στο γράψιμο της έκθεσης: η έκθεση ως “δυναμική διαδικασία”», *Νέα Παιδεία*, 75, 30-42.
- Αθανασίου, Α. (1985). *Η αξιολόγηση της Έκθεσης στο Λύκειο*, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Σετάτος, Μ. (1997). «Γλωσσική διατύπωση και γλωσσικό αίσθημα», *Φιλολόγος*, 88, 151-162.
- Bratcher, S. & Ryan L. (2004). *Evaluating Children's Writing*, Lawrence Erlbaum Associates Inc., New Jersey..
- Cohen, A. (1994). *Assessing Language Ability in the Classroom*, Heinle & Heinle Pub., Boston.
- Eckes, T. (2008). “Rater types in writing performance assessments: A classification approach to rater variability”, *Language Testing*, 25/ 2, 155–185.
- Eckes, T. (2012). “Operational Rater Types in Writing Assessment: Linking Rater Cognition to Rater Behavior”, *Language Assessment Quarterly*, 9/3, 270-292.
- Erdosy, U. (2004). “Exploring Variability in Judging Writing Ability in a Second Language: A Study of Four Experienced Raters of ESL Compositions”, in *TOEFL, Research Reports, Report 70*. Educational Testing Service is an Equal Opportunity/Affirmative Action Employer, Ontario.
- Freeman, R. & Roger L. (2004). *Planning and Implementing Assessment*, Kogan Page Limited, London.
- Hunter, K. & Docherty P. (2011). “Reducing variation in the assessment of student writing”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36, 109-124.
- Hyland, K. (2004). *Genre and Second Language Writing*, University of Michigan Press, Michigan.
- Knoch, U., (2009). “Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales”, *Language Testing*, 26, 275–304.
- Lambert, D. & Lines D. (2000). *Understanding Assessment: Purposes, Perceptions, Practice*, Routledge Falmer, London.
- Lumley, T. (2005). *Assessing Second Language Writing: The rater's Perspective*, Peter Lang, Frankfurt an Main.

Mc Namara, T. (1996). *Measuring Second Language Performance*, Addison Wesley Longman, New York.

Sakyi, A. (2000). "Validation of Holistic Scoring for ESL Writing Assessment: How Raters Evaluate Compositions", in Kunnan, A. (επιμ.), *Fairness and Validation in Language Assessment, Studies in Language Testing, 9*, Cambridge University Press, Cambridge, 129-152.

Shaw, Stuart & Cyril Weir (2007). *Examining Writing: Research and Practice in Assessing Second Language Writing, Studies in Language Testing, No 26*, Cambridge University Press, Cambridge.

Weigle, S. (2002). *Assessing Writing*, Cambridge University Press, Cambridge.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance*, Jossey-Bass, San Francisco.

Η ερευνητική εργασία ως καλή πρακτική προσέγγισης της Τοπικής Ιστορίας

Καβαλλάρη Ισμήνη

ΜΑ Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και Διδακτική της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας, ΜΑ Σπουδές στην Εκπαίδευση, ikaval@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση έχει στόχο να παρουσιάσει τις δραστηριότητες και τα οφέλη μιας ερευνητικής εργασίας, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί μελλοντικά, κατά το σχολικό έτος 2015-2016, στη Γ' Γυμνασίου στο διδακτικό αντικείμενο «Τοπική Ιστορία», το οποίο θα ενταχθεί στις βιωματικές δράσεις ως ένα πεδίο μελέτης και έρευνας. Η ερευνητική εργασία έχει τίτλο «Η ιστορία της πόλης μου» και χρησιμοποιεί εκπαιδευτικές τεχνικές που χαρακτηρίζονται για τη διαθεματικότητά τους, την ομαδική συνεργασία και τη βιωματική δράση. Η ερευνητική εργασία ολοκληρώνεται σε τρεις φάσεις, κάθε μία από τις οποίες μελετά το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της πόλης. Σε κάθε φάση υλοποίησής της παρουσιάζεται ο σκοπός και οι καλές πρακτικές που κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να υλοποιήσει στα πλαίσια της παρούσης ερευνητικής εργασίας. Απώτερος στόχος της ανακοίνωσης είναι να αναδείξει το θεσμό των ερευνητικών εργασιών ως έναν διασκεδαστικό και αποτελεσματικό τρόπο προσέγγισης της μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαθεματικότητα, καλές πρακτικές, ιστορία της πόλης, μέθοδος project

Εισαγωγή

Η ερευνητική εργασία «Η ιστορία της πόλης μου» επιθυμεί τη συνεργασία μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων με την ευρύτερη τοπική κοινότητα. Οι μαθητές θα εμβαθύνουν στην ιστορία της πόλης τους, θα έρθουν σε επαφή με τα θεσμικά της όργανα, με τις υπηρεσίες, τις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς που δραστηριοποιούνται σε αυτήν, θα ευαισθητοποιηθούν και θα γίνουν ενεργοί πολίτες και κοινωνοί των τοπικών προβλημάτων. Το παραπάνω θα τους οδηγήσει στη συναισθηματική σύνδεση με την πόλη τους με αποτέλεσμα να επιθυμούν να συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμισή της. Η παρούσα ερευνητική εργασία μπορεί να είναι ετήσια, καθώς παρέχει πλούσιο υλικό για μελέτη (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2003).

Η προσέγγιση που θα επιχειρηθεί στην παρούσα ανακοίνωση θα είναι με βάση τον χρόνο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές θα εξετάσουν α) το παρελθόν της πόλης, β) το παρόν της πόλης, και γ) το μέλλον της πόλης.

Αναφορικά με το παρελθόν της πόλης οι μαθητές καλούνται να ερευνήσουν ιστορικά στοιχεία όπως το έτος ίδρυσής της, ποιοι συνέβαλαν στη δημιουργία της πόλης, ποια γεγονότα στάθηκαν αφορμή για την συγκέντρωση των κατοίκων στη συγκεκριμένη περιοχή, ποιες ήταν οι πρώτες ασχολίες και επαγγελματικές δραστηριότητες των

κατοίκων, ποια έθιμα είχαν, ποια αρχιτεκτονική δομή ακολούθησαν, ποιοι άνθρωποι διακρίθηκαν στο παρελθόν στα γράμματα, στις τέχνες, στον πολιτισμό ή στον αθλητισμό, και πολλά άλλα.

Αναφορικά με το παρόν της πόλης οι μαθητές καλούνται να ερευνήσουν πόσοι κάτοικοι σήμερα είναι εγγεγραμμένοι στα δημοτολόγια, πόσοι φοιτούν στα σχολεία ή τα πανεπιστήμια, ποια είναι η αναλογία μεταξύ αλλοδαπών και ημεδαπών, ποιες είναι οι κύριες επαγγελματικές ενασχολήσεις των κατοίκων, ποια η συμβολή και ο ρόλος της πόλης στη διαμόρφωση του «χάρτη» της σύγχρονης Ελλάδας, ποια είναι τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σήμερα οι κάτοικοί της, ποια είναι τα σημεία αναφοράς της πόλης (τα μνημεία, οι πλατείες, η αγορά της, οι χώροι πολιτισμού και άθλησης) κ.α.

Τέλος, αναφορικά με το μέλλον της πόλης οι μαθητές καλούνται να ερευνήσουν πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζει η πόλη τους και να εξεύρουν τρόπους επίλυσής τους. Στο σημείο αυτό έγκειται και η αξία της ερευνητικής εργασίας. Οι μαθητές έχοντας κατανοήσει την ιστορική διαδρομή της πόλης τους και στη συνέχεια γνωρίζοντας περισσότερες λεπτομέρειες για τις δομές και τον τρόπο διοικητικής λειτουργίας της, μπορούν αποτελεσματικότερα αφενός να προσεγγίσουν τον πυρήνα των προβλημάτων της και αφετέρου να προτείνουν ορθολογικές λύσεις. Μάλιστα οι λύσεις που θα προταθούν μετά από αυτή την επιστημονικότερη και δομικά άρτια προσέγγιση του ζητήματος της πόλης, θα είναι περισσότερο εφικτές γιατί θα σέβονται την ιστορία, το περιβάλλον, τις δημοκρατικές δομές και διαδικασίες.

Σκοπός και στόχοι ερευνητικής εργασίας

Σκοπός της ερευνητικής εργασίας είναι να μάθουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν, μέσα από την ενεργητική συμμετοχή, η οποία αποτελεί «το κλειδί» στην εκπαίδευση (Χρυσοφίδης, 1996). Οι ομάδες των μαθητών καλούνται να καταγράψουν το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της πόλης τους και να περιγράψουν τυχόν προβλήματα και λύσεις, χρησιμοποιώντας ως βασικό εργαλείο τους την αναζήτηση στο διαδίκτυο και την έρευνα πεδίου - δράσης. Μέσα από τις τεχνικές αυτές οι μαθητές θα γνωρίσουν: α) την ιστορία της πόλης τους, β) τη σημασία του τόπου τους στη διαμόρφωση του «χάρτη» της σύγχρονης Ελλάδας, και γ) τα πιθανά προβλήματα του τόπου τους.

Επιπλέον, σκοπός της ερευνητικής εργασίας είναι να γνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές τη νέα τεχνολογία, μέσα από τη χρήση προηγμένων υπολογιστικών συστημάτων (χρήση πολυμέσων, Διαδικτύου) καθώς θα ολοκληρώσουν την παρουσίαση της εργασίας τους σε έντυπη και ψηφιακή μορφή. Η ψηφιακή έκθεση φωτογραφίας, που θα είναι και το αποτέλεσμα της ερευνητικής εργασίας, θα περιέχει μουσική και φωτογραφίες, αποτυπώνοντας με τον τρόπο αυτό οι μαθητές τις σκέψεις, τους συνειρμούς, τους προβληματισμούς και τα συναισθήματά τους.

Επιμέρους στόχοι (γνωστικοί, συναισθηματικοί, ψυχοκινητικοί)

Οι επιμέρους στόχοι της ερευνητικής εργασίας βασίστηκαν στην ταξινόμηση του Bloom και είναι οι εξής (Καψάλης, 2006):

Γνωστικοί

Οι μαθητές α) να γνωρίσουν μέσα από την αναζήτηση στο διαδίκτυο και μέσα από το φωτογραφικό φακό την ιστορία της πόλης τους, β) να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη για το παρόν της πόλης τους, γ) να βελτιώσουν και στη συνέχεια να αξιολογήσουν τις γνώσεις τους για το μέλλον της πόλης τους και δ) να εξασκηθούν στην αναζήτηση και οργάνωση των πληροφοριών μέσα από το διαδίκτυο, διεργασίες που απαιτούν δημιουργικότητα, έρευνα και κριτική σκέψη

Συναισθηματικοί

Οι μαθητές α) να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα της πόλης τους και να προτείνουν τρόπους επίλυσης των προβλημάτων, και β) να καλλιεργήσουν την ευθύνη απέναντι στην κληρονομιά του τόπου τους.

Ψυχοκινητικοί

Οι μαθητές α) να αναπτύξουν τρόπους επικοινωνίας και μετάδοσης των γνώσεών τους στις διάφορες μορφές τεχνολογικού πολιτισμού, β) να αναπτύξουν τις ιδιαίτερες κλίσεις και δεξιότητές τους, με εργασίες, μέσα από τη χρήση υπολογιστών και φωτογραφίας, γ) να μάθουν να συλλέγουν πληροφορίες και να τις επεξεργάζονται, δ) να μάθουν να συνεργάζονται μέσα από τις ομαδικές εργασίες, και ε) να βοηθήσουν να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος της πόλης τους μέσα από νέες μεθόδους μαζικής προσέγγισης, πιο εύχρηστες, ψυχαγωγικές και φιλικές, μέσω σύγχρονων οπτικοακουστικών τεχνολογικών επιτευγμάτων.

Αναλυτική παρουσίαση των φάσεων υλοποίησης

Το παρελθόν της πόλης

Έναυσμα για τους μαθητές θα αποτελέσει το ακόλουθο κείμενο του Παπανούτσου, από το βιβλίο του «Παιδεία το μεγάλο μας πρόβλημα».

Η ελληνική λέξη Ιστορία που έγινε διεθνής αρχικά εσήμαινε την καθολική γνώση. Και στους χρόνους μας όμως πού το περιεχόμενο της ειδικεύτηκε και ή λέξη σημαίνει μιαν ορισμένη μάθηση, εκείνην πού αντικείμενο της έχει το παρελθόν του ανθρώπου ως όντος κοινωνικού και τη μακρά πορεία του από την πρωτόγονη κατάσταση έως σήμερα — η Ιστορία είναι μια επιστήμη με πολύ μεγάλη έκταση και βαθιά σημασία για τη μόρφωση του νέου.

Το παραπάνω απόσπασμα επιλέχθηκε προκειμένου να τονιστεί η αξία της εμβάθυνσης στην ιστορία του τόπου, αλλά και της κατανόησης της εξελικτικής πορείας αυτού. Για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ιδιαίτερα απαιτητικός στο υλικό που οι μαθητές θα συγκεντρώσουν και θα παρουσιάσουν, προκειμένου η εικόνα του παρελθόντος να προσεγγισθεί μεθοδολογικά, να χαρακτηρίζεται από τη μέγιστη δυνατή πληρότητα και αντικειμενικότητα, να οδηγεί σε διαδραστικότητα και να γεννά συναισθήματα.

Καλές πρακτικές που μπορούν να ακολουθηθούν είναι:

- Η εύρεση ιστορικού οπτικοακουστικού υλικού - βίντεο (π.χ. από παλιές κινηματογραφικές ταινίες), φωτογραφίες, συνεντεύξεις, έγγραφα ή λογοτεχνικά κείμενα που γίνονται αναφορές, γραμματόσημα, κειμήλια κ.α. - και η καταγραφή τους με χρονολογική σειρά, ώστε να επιτευχθεί μια συνέχεια και κατανόηση της εξελικτικής πορείας της πόλης, από την ίδρυσή της έως σήμερα.
- Καταγραφή των τοπικών εθίμων και η προσέγγισή τους ιστορικά. Σε περίπτωση που κάποια έθιμα έχουν χαθεί στο πέρασμα του χρόνου, είναι μια πολύ καλή ευκαιρία να πραγματοποιηθεί μια εκδήλωση αναβίωσής τους, με καλεσμένους ιστορικούς ή άλλους τοπικούς παράγοντες που μπορούν να μιλήσουν για αυτά.
- Καταγραφή των μνημείων, μουσείων, πλατειών, σταδίων, ιστορικών κτιρίων.
- Μελέτη του φυσικού περιβάλλοντος της πόλης. Δηλαδή ποιες είναι οι πρώτες ύλες που χαρακτηρίζαν ή χαρακτηρίζουν ακόμα την πόλη, ποιοι είναι οι φυσικοί της πόροι, πως ήταν το γεωγραφικό της ανάγλυφο (προσπάθεια ευρέσεως χαρτών της εποχής). Ποιες ήταν οι ενεργειακές πηγές του παρελθόντος;
- Οικονομική ανάλυση του παρελθόντος. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να βρουν στοιχεία που θα αφορούν την επαγγελματική ενασχόληση των πρώτων κατοίκων, τη διαμόρφωση της αγοράς, τις χρονικές περιόδους οικονομικής άνθησης αλλά και ύφεσης της πόλεως.

Το παρόν της πόλης

Η διερεύνηση του παρόντος της πόλης επιτυγχάνει τη σύνδεση του σχολείου γενικότερα με την τοπική κοινωνία, και των μαθητών ειδικότερα. Η εργασία γίνεται περισσότερο διαδραστική, το σχολείο ανοίγει τις πόρτες του και ξεκινά η άμεση επαφή και γνωριμία των μαθητών με τους κατοίκους (είτε αυτοί είναι τοπικοί «παράγοντες» είτε απλοί δημότες). Τα αποτελέσματα της εργασίας μπορούν να γίνουν μετρήσιμα και τα ευρήματα να αξιολογηθούν ποσοτικά, είτε να είναι ποιοτικά και να αξιολογηθούν βάσει της κριτικής σκέψης των μαθητών.

Καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοσθούν είναι οι εξής:

- Πραγματοποίηση έρευνας αγοράς με τους κατοίκους της πόλης. Δηλαδή μπορεί να δημιουργηθεί ένα ερωτηματολόγιο με θεματολογία που μπορεί να ερευνά ζητήματα όπως είναι το συγκοινωνιακό, το περιβαλλοντικό, το πολιτικό, το οικονομικό

περιβάλλον. Οι απαντήσεις σε κάθε ερώτηση, μπορεί να είναι «κλειστού τύπου» (π.χ. της μορφής ναι ή όχι) ή ακόμα και πολλαπλής επιλογής, κλιμακωτών απαντήσεων (π.χ. η πρώτη απάντηση να είναι «δεν συμφωνώ καθόλου», και να καταλήγει στην πρόταση «συμφωνώ απόλυτα»).

- Συνεντεύξεις με σημερινούς επαγγελματίες ή επιχειρηματίες της περιοχής, που είτε παραδοσιακά αποτελούν τμήμα της ζωντανής ιστορίας της πόλης, είτε λόγω της καινοτόμου δράσης τους (π.χ. νέοι αγρότες που ασχολούνται με βιολογικές καλλιέργειες ή την τυποποίηση προϊόντων ή επιχειρηματίες με εξαγωγική δραστηριότητα) πετυχαίνουν εντυπωσιακά αποτελέσματα στον κλάδο τους.
- Ψυχαγωγία των κατοίκων. Τι ύφους και είδους επιλογές ψυχαγωγίας προσφέρονται στους κατοίκους όλων των ηλικιών; Με ποιους τρόπους και σε ποια σημεία της πόλης διασκεδάζουν σήμερα οι νέοι; Έχουν αλλάξει οι συνήθειες των κατοίκων στο πέρασμα του χρόνου και γιατί; Το κομμάτι που αφορά την ψυχαγωγία μπορεί να προσεγγισθεί κοινωνιολογικά και να τεκμηριωθούν με αυτό τον τρόπο οι οποιεσδήποτε αλλαγές.
- Φωτογραφίζοντας την πόλη μου από το ποδήλατο. Οι μαθητές μπορούν να διοργανώσουν μια ποδηλατική εκδήλωση όπου δεν είναι αναγκαίο να συμμετάσχουν μόνο μαθητές. Σκοπός του ποδηλατικού περιπάτου στην πόλη θα είναι να εντοπιστούν εκείνα τα μέρη του οδικού δικτύου που δεν προσφέρουν πρόσβαση στους ποδηλάτες, να ευαισθητοποιηθούν οι νέοι αλλά και οι κάτοικοι γενικότερα σε θέματα περιβαλλοντικά, να προωθηθούν εναλλακτικοί τρόποι διασκέδασης αλλά και μεταφοράς, να φωτογραφηθεί ή να βιντεοσκοπηθεί η πόλη από τους ποδηλάτες, να εντοπιστούν εκείνα τα graffiti που έχουν εικαστικό ενδιαφέρον. Άλλωστε η κουλτούρα των graffiti writers και του ποδηλάτου λειτουργούν συχνά συμπληρωματικά. Το φωτογραφικό υλικό μπορεί να συγκεντρωθεί και να παρουσιασθεί σε σχετικές εκδηλώσεις που θα πραγματοποιηθούν και να αξιοποιηθεί ηλεκτρονικά. Επιπλέον, η δράση αυτή θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από την τοπική κοινωνία και για την προώθηση εναλλακτικών μορφών τουρισμού, που τόσο η χώρα μας έχει ανάγκη.

Το μέλλον της πόλης

Η συσσώρευση της γνώσης που σχετίζεται με την ιστορία της πόλης, η επιστημονική προσέγγιση των επιμέρους θεμάτων με τα οποία οι μαθητές καταπιάστηκαν, αναμφισβήτητα οδηγούν στη βαθύτερη κατανόηση του σημερινού τρόπου λειτουργίας της πόλης, των συγκριτικών πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων που διαθέτει, της ιστορικής κληρονομιάς και ευθύνης που επιφορτίζει τους κατοίκους της. Λαμβάνοντας τα ανωτέρω υπόψη τους, οι μαθητές πλέον μπορούν να ασκήσουν εποικοδομητική κριτική, να καταγράψουν τα «κακώς κείμενα» και να απαιτήσουν τη διόρθωσή τους, όχι με ρητορείες και «κατηγορώ» αλλά με συγκεκριμένες προτάσεις. Οι προτάσεις αυτές είναι βέβαιο πως θα έχουν εκείνα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που θα εγγυώνται την καινοτομία, το σεβασμό της ιστορίας, του περιβάλλοντος και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, τον εκσυγχρονισμό και εκδημοκρατισμό της πόλης και των δομών λειτουργίας

της.

Καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοσθούν είναι οι εξής:

- Επίσκεψη στο Δημαρχείο. Οι μαθητές να επιδιώξουν μια συνάντηση με το Δήμαρχο ή τα μέλη του δημοτικού συμβουλίου, όπου θα παρουσιάσουν τα ευρήματα της εργασίας τους. Τα παιδιά θα εκθέσουν τα προβλήματα που έχουν εντοπίσει, θα παρουσιάσουν τα στατιστικά στοιχεία που διαθέτουν, θα συγκρίνουν τα στοιχεία αυτά με αντίστοιχα στοιχεία άλλων πόλεων που διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά με την δική τους πόλη, θα προτείνουν εναλλακτικές λύσεις και θα καταθέσουν εγγράφως τις τεκμηριωμένες προτάσεις τους.
- Δημοσίευση συνέντευξης. Οι μαθητές θα ζητήσουν να πάρουν συνέντευξη από το Δήμαρχο ή κάποιους άλλους θεσμικούς παράγοντες, με σκοπό την προβολή της στο περιοδικό ή το site ή το blog του σχολείου, όπου θα παρουσιάζονται τα μελλοντικά σχέδια και οι δεσμεύσεις του δήμου σε θέματα χωροταξικά, οικονομικά - αναπτυξιακά, περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, κοινωνικά. Με αυτόν τον τρόπο το δημοτικό συμβούλιο δείχνει τον απαιτούμενο σεβασμό στους μελλοντικούς ψηφοφόρους αλλά και συγχρόνως δεσμεύεται ηθικά απέναντι στην τοπική εκπαιδευτική κοινότητα. Συνεπώς, οι μαθητές αποτελούν μια αποτελεσματική ομάδα πίεσης για όσους διαχειρίζονται το δημόσιο πλούτο και λαμβάνουν αποφάσεις που επιδρούν στην καθημερινότητα των κατοίκων.
- Συγγραφή άρθρου προβληματισμού και κατάθεσης προτάσεων για το μέλλον της πόλης και τον τρόπο επίλυσης των προβλημάτων της, το οποίο να συνυπογράφεται από την ολομέλεια. Τα άρθρα αυτά μπορούν να δημοσιευτούν είτε στην σχολική εφημερίδα είτε να αναρτηθούν στο blog του project είτε σε κάποια τοπική εφημερίδα ή ηλεκτρονικό ιστότοπο ως παρέμβαση των μαθητών.
- Δημιουργία λευκώματος που θα αποτελείται από μέρη των τριών φάσεων του project. Το λεύκωμα μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, όπως έντυπη ή ηλεκτρονική, καθώς και να μεταφραστεί στα Αγγλικά ώστε τα οφέλη να διαχυθούν σε διεθνές επίπεδο. Οι μαθητές με την κίνηση αυτή θα έχουν επιτελέσει την κοινωνική τους ευθύνη στο ακέραιο, καθώς θα έχουν μελετήσει και προβάλει αποτελεσματικά την πόλη τους στο ευρύ κοινό.

Συμπεράσματα

Τα οφέλη που επιτυγχάνονται από τη βαθύτερη ενασχόληση των μαθητών με την ερευνητική εργασία «Η ιστορία της πόλης μου» είναι ότι γνωρίζουν την πολιτισμική, πολιτική, κοινωνική, οικονομική ιστορία του τόπου τους καθώς και τον περιβάλλοντα χώρο. Εντάσσουν την ιστορία της πόλης τους στην ευρύτερη Ελληνική αλλά και Ευρωπαϊκή ιστορία, αποκτούν κοινωνική συνείδηση, πολιτική ανησυχία, διάθεση παρέμβασης, πνεύμα συλλογικής δράσης και εθελοντισμού, αναπτύσσουν κριτική και δημιουργική σχέση με το χώρο και το χρόνο. Επίσης, αποκτούν καλλιτεχνική ευαισθησία και επιδιώκουν παρεμβάσεις που αισθητικά θα σέβονται και θα βελτιώνουν τον περιβάλλοντα χώρο, κατανοούν τον οικονομικό μηχανισμό ανάπτυξης της τοπικής αλλά

και της ευρύτερης αγοράς. Τέλος, προτείνουν εφικτούς τρόπους βελτίωσης της καθημερινής ζωής των κατοίκων (π.χ. στάθμευση, συγκοινωνίες, σχολεία και παιδικοί σταθμοί, χώροι πολιτισμού και άθλησης, πλατείες, προστασία του περιβάλλοντος, κ.α.).

Η αξιολόγηση της ερευνητικής εργασίας υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του προγράμματος από τους ίδιους τους μαθητές (αυτοαξιολόγηση) και τους εκπαιδευτικούς, μέσα από συζητήσεις για τυχόν απορίες ή δυσκολίες κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων τους. Η αξιολόγηση στο τέλος της εργασίας συμπεριέλαβε απόψεις και κρίσεις των μαθητών για τα έργα που παρουσιάστηκαν αλλά και για τη συνεργασία που αναδείχθηκε τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Τέλος, στην τελική αξιολόγηση συμπεριλήφθηκε και συμπλήρωση ερωτηματολογίου από πλευράς των εκπαιδευτικών για τις τελικές αποτιμήσεις - κρίσεις τους για την ερευνητική εργασία.

Συνοψίζοντας, η ερευνητική εργασία έχει εκείνα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που μπορούν να δημιουργήσουν εν δυνάμει πολίτες και τοπικούς «διοικητικούς παράγοντες» με ευαισθησία, γνώσεις, κουλτούρα και ικανότητες προκειμένου να αναστρέψουν προς μια θετικότερη τροχιά την πορεία της τοπικής κοινωνίας και να την θέσουν προς μια δυναμική τροχιά ανάπτυξης και προόδου (Δημητριάδου, 2004).

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι η καινοτόμος ερευνητική εργασία που παρουσιάστηκε, μπορεί να αποτελέσει μια καλή εκπαιδευτική πρακτική καθώς στόχος της είναι να ανοίξει το σχολείο προς την ευρύτερη κοινωνία και να συνδεθεί αποτελεσματικά μαζί της (Frey, 2002). Τέλος, η παρούσα ερευνητική εργασία θεωρείται ιδανική, καθώς ενδείκνυται για συνεργασία πολλών εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων και συγχρόνως κινείται στους κύκλους «ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες, τέχνη και πολιτισμός, περιβάλλον και αειφόρος ανάπτυξη», στους οποίους οφείλουν να εμπίπτουν όλα τα θέματα οποιασδήποτε ερευνητικής εργασίας (Ματσαγγούρας, 2006).

Βιβλιογραφία

Frey K., (2002), Η Μέθοδος Project» Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο θεωρία και πράξη, *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση* 14, Αθήνα: Ένωση Εκδοτών Βιβλίου Θεσσαλονίκης (2002)

Δημητριάδου, Α. (2004), Διαθεματικές προσεγγίσεις και κουλτούρα της διδασκαλίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: η περίπτωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, *Μακεδόν*, 12, 93-103.

Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2013). Τοπική Ιστορία Γ Γυμνασίου. Ανακτημένο από: <http://goo.gl/SqtyU2>

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2003). *Η μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χρυσafίδης, Κ. (1996). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Γ.Η. (2006). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Οι έννοιες του κειμένου (μονοτροπικού και πολυτροπικού), του λόγου (discourse) και η μεταξύ τους σχέση στην εκπαίδευση

Ποιμενίδου Σοφία

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Φ.Κ.Σ, Παν/μιο Κρήτης, sofia_poim@hotmail.com

Ποιμενίδης Δημήτριος

Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ, Παν/μιο Αιγαίου, poimenidis@aegean.gr

Περίληψη

Η έννοια του λόγου και του κειμένου έχει αξία για οποιοδήποτε διδακτικό εγχείρημα το οποίο στοχεύει στην ενδυνάμωση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μία θεωρητική προσέγγιση της γλωσσο-διδακτικής θεωρίας του λόγου/κειμένου ως ενδεικτικό πλαίσιο διδασκαλίας. Διατυπώνεται το θεωρητικό πλαίσιο της εφαρμογής, επεξηγούνται οι βασικοί όροι και αναλύεται η προσέγγιση του λόγου και του κειμένου ως έννοιες οι οποίες είναι βαθιά κοινωνικο-πολιτισμικά προϊόντα των εκάστοτε συνθηκών, υποκειμένων, φορέων και σχέσεων και, ως τέτοια, χρήζουν διαρκή κριτική στάση και επαναπροσδιορισμό από τους χρήστες τους. Έχουν ευρύ πεδίο εφαρμογών μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες διδακτικές παρεμβάσεις οι οποίες δημιουργούν συγκρουσιακό υπόβαθρο με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής επίγνωσης περί ιδεολογίας/ών, σχέσεων εξουσίας και πρακτικών που διαμορφώνουν αυτό το πεδίο

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια του λόγου ως “discourse” στην παρούσα γλωσσο-διδακτική θεώρηση που αναπτύσσεται, υποδεικνύει μια προσέγγιση που έχει ως βάση τη σχέση του λόγου και του κειμένου. Η γλώσσα μελετάται μέσα από ένα κοινωνιο-σημειωτικό πρίσμα και μια θεωρητική αφετηρία η οποία εντοπίζεται στις Νέες Σπουδές Γραμματισμού (“New Literacy Studies”).

Η παρούσα προσέγγιση επιχειρεί μια στροφή στην αντίληψη σχετικά με τη γλώσσα, αντιμετωπίζοντας την ανάγνωση και την γραφή ως μέρη κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών σε αντίθεση με την ατομιστική προσέγγιση ως προς τη συμπεριφορά (Συμπεριφορισμός) και το νου (Γνωστικισμός), η οποία κυριαρχούσε στον 20^ο αι. Βασίζεται, δηλαδή, στην ιδέα ότι η ανάγνωση και η γραφή αποκτούν νόημα μόνο όταν μελετηθούν στο πλαίσιο των κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών των οποίων αποτελούν μέρη (Gee, 2000). Αυτή η νέα παράδοση επέφερε την αναγνώριση πολλών ειδών γραμματισμού, οι οποίοι διαφέρουν ανάλογα με τον τόπο και τον χρόνο ενώ διεκδικούν σχέση με την εκάστοτε εξουσία. Έτσι το ενδιαφέρον στρέφεται περισσότερο στο ερώτημα ποιοι γραμματισμοί εμφανίζονται ως κυρίαρχοι και ποιοι περιθωριοποιούνται κάθε φορά (Street, 2013).

Η διάσταση της γλώσσας ορίζεται ως κοινωνικο-πολιτισμική και υποστηρίζεται και από τον όρο «κοινωνικές γλώσσες» (“social languages”), των τρόπων δηλαδή της χρήσης της γλώσσας από τα κοινωνικά υποκείμενα ανάλογα με τις συνθήκες στις οποίες καλούνται να δηλώσουν την ταυτότητα και τις πράξεις τους μέσα από την ομιλία και τη γραφή τους (Gee, 2015). Η θέση αυτή και η γενικότερη αντίληψη της γλώσσας ως κοινωνικο-πολιτισμικής, έχει τεκμηριωθεί και από τον κλάδο της Κοινωνικής Ψυχολογίας και αναφέρεται στη θεωρία των «γλωσσικών πράξεων» (“speech acts”), σύμφωνα με την οποία όλες οι διατυπώσεις (προφορικές και γραπτές) και δηλώνουν αλλά και κάνουν πράγματα (Cohen, 2009: 622· Potter & Wetherell, 2007· Gee, 2015: 1).

Η έννοια του λόγου ως “discourse”

Εκκινώντας από την βασική έννοια του λόγου ως “discourse”, κρίνεται αρχικά σημαντικό να ειπωθεί ότι αποτελεί έναν όρο του οποίου ο ακριβής ορισμός δεν είναι συχνά δυνατός, καθώς νοηματοδοτείται ανάλογα με την θεωρητική προσέγγιση και τον ιδεολογικό χρωματισμό που της προσδίδεται κάθε φορά. Δεδομένου ότι η προσέγγιση που μελετάται εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο των Νέων Σπουδών Γραμματισμού, οι έννοιες που την απαρτίζουν, ο λόγος και το κείμενο, χρωματίζονται εξίσου από την «κοινωνική στροφή» η οποία συντελείται.

Ο όρος αυτός συναντάται και χρησιμοποιείται πιο συχνά στον ευρύ τομέα της Ανάλυσης Λόγου (“Discourse Analysis”). Σύμφωνα με αυτόν, ο λόγος α) αποτελεί γενική κατηγορία που περιλαμβάνει σημειωτικά χαρακτηριστικά της κοινωνικής ζωής (π.χ. ομιλία, γλώσσα του σώματος κ.ά.) και β) αποτελεί κατηγορία που περιλαμβάνει τρόπους αναπαράστασης συγκεκριμένων πτυχών της κοινωνικής ζωής (π.χ. διαφορετικοί πολιτικοί λόγοι) (Fairclough, 2013). Με βάση το κοινωνιο-σημειωτικό και επομένως κριτικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται, ο λόγος περιγράφεται ως κοινωνική πρακτική, ως είδος γλωσσικής χρήσης σε συγκεκριμένο πλαίσιο (πολιτικός λόγος κ.ά.) (Ζαράλη, 2009: 14-15) καθώς και ως τρόπος ομιλίας (γυναικείος λόγος, λόγος του καταναλωτή) (Ρογδάκη, 2012: 14).

Η έννοια του λόγου θεωρείται καθοριστικής σημασίας, γιατί δείχνει ότι η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως κοινωνική πρακτική και αποτελεί μέρος της κοινωνίας και της κοινωνικής διαδικασίας. Η σχέση του λόγου με την κοινωνική πραγματικότητα είναι ενεργητική και αμφίδρομη, καθώς αφενός ο λόγος μορφοποιείται και συγκροτείται στα πλαίσια που θέτει η κοινωνία και αφετέρου ο ίδιος διαμορφώνει τις ποικίλες διαστάσεις της. Η φύση του λόγου ως “discourse” διαφαίνεται και από τον ισχυρισμό ότι ο λόγος παράγει, διαμορφώνει και αναδιαμορφώνει πραγματικότητες, γιατί οι απεικονίσεις του κόσμου στις συνειδήσεις των υποκειμένων είναι ουσιαστικά γλωσσικές (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005).

Ένας τέτοιος ισχυρισμός συνάδει με την άποψη ότι ο γραμματισμός λειτουργεί σύμφωνα με εξωτερικούς παράγοντες, όπως το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο του ατόμου, καθώς επίσης και με τις προσδοκίες και τις νόρμες της εκάστοτε εποχής. Η

παραπάνω θέση οδηγεί στην επικράτηση του όρου “literacy discourse”, η οποία δείχνει την άρρηκτη σχέση ανάμεσα στον λόγο και τον γραμματισμό (Tan, 2013). Σε συνάρτηση με τον παραπάνω όρο και το γενικότερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο μελετάται εδώ ο λόγος, έχει προταθεί η σχέση ανάμεσα στον λόγο και το συγκείμενο, η οποία αποτελεί τον σύνδεσμο ανάμεσα στον λόγο, τις επικοινωνιακές καταστάσεις και την κοινωνία (Dijk, 2008).

Η έννοια του κειμένου (μονοτροπικού και πολυτροπικού)

Η παραπάνω διεύρυνση της έννοιας του λόγου συνεπάγεται και διεύρυνση της έννοιας του κειμένου. Μέσα από την αντίληψη του λόγου ως “discourse”, το κείμενο εκλαμβάνεται ως ένα σύνολο φράσεων που σχηματίζουν ένα ολοκληρωμένο νόημα και συνιστούν ένα κοινωνικά οριοθετημένο μήνυμα. Μιλάμε πλέον για κειμενικά είδη (“genre”) με την έννοια ότι κάθε κείμενο, πέρα από την γραμματικο-συντακτική του δομή, εντάσσεται σε ένα περικείμενο, δηλαδή συγκροτείται μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο (επικοινωνιακό, πολιτισμικό, κοινωνικό, ιδεολογικό κ.λπ.) και έτσι υπόκειται σε ορισμένες συμβάσεις. Η αντίληψη του κειμενικού είδους, με αυτήν την έννοια, αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της συστημικής λειτουργικής γλωσσολογίας και ορίστηκε ως μια κοινωνική διαδικασία με δομή πολιτισμικά και ιδεολογικά προσδιορισμένη, η οποία χρησιμοποιείται για διάφορους σκοπούς σε διάφορα συγκεκριμένα πλαίσια (Μητσοκοπούλου, 2000).

Η εκπαίδευση, με βάση τα κειμενικά είδη (genre-based education), στρεφόμενη στην έννοια του συγκείμενου και της γλώσσας ως “discourse”, δεν αποσκοπεί απλώς στην επίτευξη της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας του ατόμου στην κοινότητά του (επικοινωνιακή-λειτουργική προσέγγιση), αλλά προχωρά ένα βήμα παρά πέρα: θεωρείται ως μέσο για την ενδυνάμωση των μαθητών. Έχει διαπιστωθεί ότι ορισμένα κειμενικά είδη παρέχουν στους χρήστες τους τη δυνατότητα πρόσβασης σε συγκεκριμένους χώρους κοινωνικής επιρροής και εξουσίας. Συνεπώς στόχος της εκπαίδευσης είναι η εξοικείωση του μαθητικού πληθυσμού με τις κοινωνικές χρήσεις της γλώσσας, ώστε να προάγεται η κοινωνική δικαιοσύνη (Μητσοκοπούλου, 2000).

Η αναγνώριση ποικίλων ειδών γραμματισμού στο πλαίσιο των Νέων Σπουδών Γραμματισμού και η ανάπτυξη της τεχνολογίας επέτρεψε την εισαγωγή της έννοιας της πολυτροπικότητας και των πολυγραμματισμών. Έτσι μιλάμε και για πολυτροπικά κείμενα, με συνέπεια να γίνεται αντιληπτός ο συνδυασμός πολλών σημειωτικών τρόπων σε ένα κείμενο, όπως είναι ο γραπτός και ο προφορικός λόγος, η εικόνα, το σχέδιο, το χρώμα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός, οι χειρονομίες και το κείμενο δεν αντιμετωπίζεται μονοτροπικά, ως διαδοχή, δηλαδή, γλωσσικών μηνυμάτων η οποία πραγματοποιείται στα πλαίσια μιας επικοινωνίας (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005· Kalantzis & Cope, χχ).

Η σχέση λόγου και κειμένου

Προχωρώντας τώρα σε μια σύνθεση των παραπάνω εννοιών που επιχειρήθηκαν να διασαφηνιστούν, η μεταξύ τους σχέση εκλαμβάνεται ως μετατόπιση από το κείμενο ως προϊόν (“text”) προς το κείμενο-διαδικασία το οποίο χαρακτηρίζεται, συνήθως, ως λόγος (“discourse”). Σε αυτό το πλαίσιο, θεωρείται ότι κάθε κείμενο διαμορφώνεται από τον λόγο στον οποίο εντάσσεται, εγγράφοντας κοινωνικές περιστάσεις επικοινωνίας και τις έννοιες που αναπτύσσονται από τους μετέχοντες στις περιστάσεις αυτές. Κατά συνέπεια, το κείμενο συνιστά υλική πραγμάτωση του λόγου. Γι’ αυτό και τα νοήματα των κειμένων είναι, εν μέρει, τα νοήματα των λόγων από τους οποίους προέρχονται και έχουν διαμορφωθεί (Μητσικοπούλου, 2000).

Προκειμένου να καταστεί σαφέστερη η άρρηκτη αυτή σχέση, διατυπώνονται ορισμένα «επίπεδα» μελέτης του κειμένου/λόγου που έχουν προταθεί. Ένα πρώτο εντοπίζεται στον προσδιορισμό του υλικού μέσου/καναλιού με το οποίο μεταφέρεται ένα μήνυμα και στις συμβάσεις/περιορισμούς που υπόκειται η παραγωγή και η ερμηνεία του κειμένου. Ένα δεύτερο έγκειται στην εξέταση των κοινωνικών/επαγγελματικών ταυτοτήτων καθώς και των ρόλων που αποδίδονται στον πομπό και τον δέκτη ενός μηνύματος. Ένα τρίτο και καταλυτικό, σε σχέση με το πλαίσιο μελέτης των δύο εννοιών, επίπεδο είναι αυτό της μελέτης της καταστασιακής και πολιτισμικής συνθήκης που χαρακτηρίζει έναν κείμενο/λόγο. Σε αυτήν περιλαμβάνεται τόσο το χωρο-χρονικό, θεσμικό και κοινωνικό συγκείμενο, όσο και τα γνωστικά, συναισθηματικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων που αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την σύνταξη και την ερμηνεία του κειμένου/λόγου (Πολίτης, 2000).

Τέλος, μια σημαντική πτυχή της σχέσης αυτής αποτελεί ο τρόπος πρόσληψης και αναπαράστασης της φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας που αντανακλούν οι γλωσσικές επιλογές των υποκειμένων. Με άλλα λόγια, η σχέση του μονοτροπικού/πολυτροπικού κειμένου και του λόγου ως discourse γίνεται κατανοητή μέσα από τις ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις που επιφέρει στα υποκείμενα, τα οποία επιλέγουν τους εκάστοτε σημειωτικούς τρόπους και προϋποθέτει νοηματοδότηση και αναπαράσταση σημασιών, ενώ διαμορφώνει αναπόφευκτα διαφορετικές αντιλήψεις, ιδεολογίες και υποκειμενικότητες (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005· Πολίτης, 2000).

Ο λόγος/κείμενο ως ιδεολογικό στοιχείο του Γραμματισμού

Όπως καταδείχθηκε και παραπάνω, η έννοια του “discourse” περιλαμβάνει τους τρόπους πρόσληψης και αναπαράστασης της πραγματικότητας, ενώ διαμορφώνει και διαμορφώνεται από ποικίλες ιδεολογίες και υποκειμενικότητες, στοιχεία τα οποία εκφράζονται και αποτυπώνονται στα κείμενα (μονοτροπικά και πολυτροπικά). Η παραπάνω θέση καθιστά αναγκαία τη μελέτη του όρου μέσα από βασικές ιδεολογικές και κριτικές προσεγγίσεις, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια της διδασκαλίας.

Μία πρώτη προσέγγιση για τη γλώσσα είναι ότι αυτή αποτελείται από δύο διαστάσεις, οι οποίες εκφράζονται με τους όρους “Discourse” και “discourse”. Ο πρώτος όρος περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα ενσαρκώνουν και αναγνωρίζουν σημαντικές ταυτότητες ή είδη ανθρώπων ή κοινωνικές ομάδες μέσα από τον συνδυασμό της γλώσσας, των πράξεων, των αντικειμένων, των αξιών και των πιστεύω. Κατά συνέπεια, μέσα από την λεγόμενη γλώσσα σε χρήση (“discourse”) πραγματοποιείται ταυτόχρονα και ένας «διάλογος» ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και «είδη» ανθρώπων (Gee, 2015).

Μία δεύτερη θεώρηση αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως κοινωνική πράξη και αναδεικνύει το ιδεολογικό μοντέλο του Γραμματισμού σε αντίθεση προς το αυτόνομο. Σύμφωνα με αυτό, η ανάγνωση και η γραφή πηγάζουν μέσα από την αντίληψη του ατόμου αναφορικά με τη γνώση του κόσμου, την ταυτότητα και την ύπαρξή του ίδιου, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν τρόπους αναπαράστασης του κόσμου και του εαυτού του. Υπό αυτήν την έννοια δημιουργούν κοινωνικές σχέσεις και πρακτικές (Street, 2003).

Τέλος, διατυπώνονται οι μετα-λειτουργίες της γλώσσας, σύμφωνα με τον Halliday (2013· 1981), που αφορούν α) την αναπαραστατική λειτουργία, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα κατασκευάζει τον κόσμο και την ανθρώπινη εμπειρία, β) την δια-προσωπική, η οποία τοποθετεί τα κοινωνικά υποκείμενα μέσα σε μια σχέση και γ) την κειμενική, όπου η δομή (συνοχή, συνεκτικότητα, ακολουθία λόγου κ.λπ.) του κειμένου διαμορφώνει το νόημα. Αξιοσημείωτη, εδώ, είναι η έννοια του συγκεκριμένου, το οποίο θέτει περιορισμούς πάνω στον λόγο. Αυτοί εξαρτώνται από τις κοινωνικές σχέσεις που αποκτώνται και αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων σε ένα συμβάν, από το είδος της δράσης που εξελίσσεται και από τον ρόλο του κειμένου στην περίπτωση (Halliday, 1981). Συμπερασματικά, ο λόγος και τα κείμενα είναι πάντοτε κοινωνικά και πολιτικά προσδιορισμένα εκφράζοντας ιδεολογικές απόψεις.

Ο λόγος/κείμενο ως στοιχείο του Κριτικού Γραμματισμού

Η διερεύνηση περί της ιδεολογικής όψης του λόγου/κειμένου οδηγεί αναπόφευκτα στη συζήτηση σχετικά με τον λόγο/κείμενο ως στοιχείο του Κριτικού Γραμματισμού. Ένα πρώτο βασικό κίνημα μέσα από το οποίο αναδεικνύονται αυτές οι δύο έννοιες αποτελεί αυτό της Κριτικής Παιδαγωγικής. Σύμφωνα με αυτό, ο γραμματισμός εκλαμβάνεται ως μέσο για να εξαλειφθεί η περιθωριοποίηση των μειονοτικών ομάδων και καθιστά το άτομο οργανικό μέλος της κοινωνίας. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, κρίνεται αναγκαίο το εκπαιδευτικό σύστημα να προάγει την κριτική σκέψη και την κοινωνική δράση, η οποία θα έχει ως στόχο οι μαθητές/τριες να διερευνούν, να αμφισβητούν και να διακρίνουν τις ιδεολογίες και τις σχέσεις εξουσίας που ενυπάρχουν στα κείμενα (Freire, 2000).

Στο ίδιο πλαίσιο, υποστηρίζεται ότι προκειμένου να κατανοήσει κανείς ολοκληρωμένα τι λέγεται ή γράφεται, θα πρέπει να γνωρίζει σε ένα πρώτο επίπεδο τι επιχειρούν να κάνουν οι ομιλητές και οι συγγραφείς κάθε φορά και σε ένα δεύτερο ποιο επιχειρούν

να είναι αυτοί και ποια κοινωνική ταυτότητα ή ρόλο επιθυμούν να αποποιηθούν. Με άλλα λόγια, θα πρέπει κανείς να γνωρίζει τις κοινωνικές πρακτικές και δραστηριότητες στον κόσμο και τις κοινωνικές ταυτότητες, τους ρόλους και τις ομάδες που απαρτίζουν μια κοινωνία αντίστοιχα (Gee, 2015).

Ένα δεύτερο βασικό κίνημα, είναι αυτό της Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης/Συνειδητότητας (“Critical Language Awareness”). Κεντρικός στόχος του αποτελεί να μάθουν οι μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν τον λόγο της χειραφέτησης που αντιμετωπίζει τους συμμετέχοντες στην επικοινωνία ισότιμα και δημοκρατικά και συμβάλλει στην απελευθέρωσή τους από την εξουσία των κυρίαρχων λόγων. Οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με την κριτική προσέγγιση των μηνυμάτων που προσλαμβάνουν ή παράγουν και εξασκούνται έτσι ώστε να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο ως πολίτες.

Σε επίπεδο διδασκαλίας, εφόσον ως μια τέτοια προσέγγιση, η γνώση που πρέπει να προσφέρει η σχολική εκπαίδευση δεν αφορά στη μορφή των λέξεων και στη σύνταξη των προτάσεων, σύμφωνα με τους κανόνες παραδοσιακών γραμματικών, αλλά στη δόμηση της γλώσσας ως κοινωνιο-σημειωτικού συστήματος. Κρίνεται απαραίτητο οι μαθητές/τριες να έρχονται σε επαφή με επίκαιρα και αυθεντικά κείμενα. Έχουν τη δυνατότητα να συλλέξουν οι ίδιοι γλωσσικό υλικό και να το επεξεργαστούν σε ομάδες με τη βοήθεια του δασκάλου. Προτείνεται, για παράδειγμα, η ανάλυση άρθρων από εφημερίδες και περιοδικά ή εκπομπές της τηλεόρασης. Στόχος, μεταξύ άλλων, είναι να αντιληφθούν πώς «κατασκευάζεται» η πραγματικότητα από τα ΜΜΕ, π.χ. εξακριβώνοντας τους τρόπους κατασκευής του φύλου (Halliday, 2000· Μπουτουλούση, 2000).

Συμπεράσματα

Σημαντικά σημεία που συνοψίζουν την προσέγγιση που επιχειρήθηκε είναι η άρρηκτη σχέση και νοηματοδότηση των δύο εννοιών μεταξύ τους, όπως επίσης και οι πολυσύνθετες ιδεολογικές και κριτικές διαστάσεις τους και οι αλληλεπιδράσεις τους, τόσο σε επίπεδο θεωρίας όσο και σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής.

Το κείμενο αποτελεί υλική πραγμάτωση του λόγου και αυτό συνεπάγεται ότι οι δύο έννοιες (λόγος και κείμενο) μπορούν να ερμηνευτούν και να αποκτήσουν νόημα στις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες που διαμορφώνουν και από τις οποίες επίσης παράγονται, εκφράζοντας τις ιδεολογίες, τις νόρμες και τις σχέσεις που υποδεικνύει το εκάστοτε πλαίσιο.

Η κοινωνικο-πολιτισμική τους διάσταση οδηγεί αναπόφευκτα στην αντίληψη περί ιδεολογικής και κριτικής πλαισίωσης του Γραμματισμού και στην διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο ο λόγος και τα κείμενα αποτελούν φορείς αντιλήψεων και αναπαραστάσεων για την δόμηση του κόσμου, των θέσεων και των σχέσεων των ατόμων αλλά και των ευρύτερων κοινωνικών δομών, ενώ την ίδια στιγμή καλούνται οι αναγνώστες και εν γένει τους χρήστες της γλώσσας (τα υποκείμενα του γραμματισμού) να σταθούν κριτικά απέναντι σε «αυτά| ώστε (και) να μπορέσουν να τα αμφισβητήσουν, (και) να

τα διερευνήσουν και να «αποτινάξουν» ενίοτε τους λόγους που είναι «κυρίαρχοι» κάθε φορά.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Cohen, D. A. (2009). Γλωσσικές Πράξεις. Στο L. S. McKay & H. N. Hornberger (Eds.), *Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. 621-682.

Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Context: A sociocognitive approach*. Cambridge: University Press.

Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Routledge.

Gee, J. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Routledge.

Gee, J. (2000) 'The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social'. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies*. London: Routledge. 180-196.

Halliday, M. A. K. (2000). Ανοιχτή Επιστολή: Η Γραμματική στη Σχολική Εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής-Άρθρα*, Vol 2, σσ. 1-2. Διεθνής Συμβουλευτική Επιτροπή. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2017 από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/halliday>

Kalantzis, M. & Cope, B. (χ.χ.). Πολυγραμματισμοί. Διαθέσιμο στο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html

Potter, J. & Wetherell, M. (2007). *Λόγος και Κοινωνική Ψυχολογία: Πέρα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, Vol.5 (2), 77-91.

Tan, K. W. P. (2013). Literacy Discourse. Στο J. P. Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Routledge.

Urban, G. (1981). Linguistics: Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning. (MAK Halliday). *American Anthropologist*, 83(3), 659-661.

Ελληνόγλωσσες

Ζαράλη, Κ. (2009). *Εξουσία και Υποκείμενο στις Θεωρίες του Λόγου του Michel Foucault και του Ernesto Laclau*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο <http://ikee.lib.auth.gr/record/114038/files/%CE%9Czarali.pdf>

Μητσκοπούλου, Β. (2000). Λόγος-Κείμενο: Κείμενο και Κειμενικό Είδος. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός*. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου, 2017 από: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/1_2/thema_1_2.htm

Μπουτουλούση, Ε. (2000). Γλωσσική Επίγνωση. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός*. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2017 από: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e4/e_3_thema.htm

Πολίτης, Π. (2000). «Γένη και είδη του λόγου». Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο www.komvos.edu.gr.

Ρογδάκη, Α. (2012). *Κριτικός Γλωσσικός Γραμματισμός και Διδασκαλία της Γλώσσας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μια μελέτη Περίπτωσης*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο <http://ikee.lib.auth.gr/record/131548/files/GRI-2013-10262.pdf>

Παράμετροι συγγραφής διδακτικών βιβλίων για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης σύμφωνα με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και με συνεκτίμηση των Νέων Τεχνολογιών

Σταφίδας Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., stafidas@arcor.de
Αλποχωρίτης Χρήστος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01 & Τ.Ε.16, alpo355@gmail.com

Περίληψη

Παρά την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και στη διδασκαλία των Ελληνικών ως ξένη ή/και δεύτερη γλώσσα, το διδακτικό εγχειρίδιο αποτελεί ακόμη σημείο αναφοράς. Το ερώτημα, πώς μπορεί να αξιολογηθεί η ποιότητα ενός διδακτικού υλικού, δεν είναι εύκολο να απαντηθεί. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι παράμετροι συγγραφής ενός σύγχρονου διδακτικού υλικού που προορίζεται για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης σύμφωνα με τις αρχές που διέπουν τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και συνεκτιμώντας τον ρόλο των Νέων Τεχνολογιών. Οι παράμετροι αυτές δεν είναι χρήσιμες μόνο ως οδηγός συγγραφής υλικού εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, αλλά μπορούν να αποτελέσουν και κριτήριο αξιολόγησης και επιλογής διδακτικού υλικού.

Λέξεις-Κλειδιά: Συγγραφή διδακτικών βιβλίων, παράμετροι συγγραφής διδακτικών βιβλίων, Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή/και ξένη, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Νέες Τεχνολογίες.

Εισαγωγή

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 η Ελλάδα από χώρα αποστολής μεταναστών αρχίζει να δέχεται σημαντικό αριθμό παλιννοστώντων αλλά και αλλοδαπών εργαζομένων με αποτέλεσμα να βρεθεί αντιμέτωπη με την πρόκληση να παράγει υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Τα τελευταία χρόνια πληθώρα προγραμμάτων ασχολείται ή έχει ασχοληθεί με τη συγγραφή και την έκδοση διδακτικού υλικού για ομογενείς, παλιννοστούντες και αλλόγλωσσους πληθυσμούς, δηλαδή για μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό κεφάλαιο εντός και εκτός Ελλάδας. Ιδιαίτερα σημαντική είναι παράλληλα και η ανάγκη διάδοσης της ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό μέσω των ξένων Πανεπιστημίων που συμπεριλαμβάνουν στο πρόγραμμα σπουδών τους τα Νέα Ελληνικά και έχουν ανάγκη από κατάλληλο υλικό.

Παρά την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και στη διδασκαλία των Ελληνικών ως ξένη ή/και δεύτερη γλώσσα, το διδακτικό εγχειρίδιο αποτελεί ακόμη σημείο

αναφοράς στη διδασκαλία. Είναι γεγονός ότι το διδακτικό υλικό μπορεί να επηρεάσει με ποικίλους τρόπους τη μάθηση. Όταν είναι κατάλληλο, κινητοποιεί τους μαθητές, ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους, συμβάλλει στην κατανόηση των προσφερόμενων γνώσεων και παρέχει ποικίλες εμπειρίες μάθησης.

Η αξιολόγηση των εγχειριδίων και των συνοδευτικών τους υλικών είναι μια δύσκολη διαδικασία, η οποία δυσχεραίνεται ακόμη περισσότερο εξαιτίας των αντικρουόμενων ερευνητικών αποτελεσμάτων των τελευταίων δεκαετιών σχετικά με την εκμάθηση των ξένων γλωσσών.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι παράμετροι συγγραφής ενός σύγχρονου διδακτικού υλικού που προορίζεται για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης σύμφωνα με τις αρχές που διέπουν τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Οι παράμετροι αυτές δεν είναι χρήσιμες μόνο ως οδηγός συγγραφής υλικού εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, αλλά μπορούν να αποτελέσουν και κριτήριο αξιολόγησης και επιλογής διδακτικού υλικού.

Παράμετροι συγγραφής διδακτικού υλικού

Βάση για την καταγραφή και τον εμπλουτισμό των παραμέτρων συγγραφής διδακτικών βιβλίων αποτέλεσαν κριτήρια κυρίως των Engel (1977), Funk (2004) και Krumm (1985). Μετά από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και εμπλουτισμό των κριτηρίων με βάση τις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της Διδακτικής Ξένων Γλωσσών καταλήξαμε στις ακόλουθες βασικές παραμέτρους συγγραφής διδακτικού υλικού.

Αρχές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Αυτή η προσέγγιση εμφανίζεται στην Ευρώπη τη δεκαετία του 1980 και έχει ως βασική της αρχή την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Τα σημαντικότερα αξιώματά της είναι: η ισοτιμία των πολιτισμών, η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και η παροχή ίσων ευκαιριών (Νικολάου, 2000: 131). Θα λέγαμε, επομένως, ότι ένα διαπολιτισμικό υλικό πρέπει να «περιλαμβάνει στοιχεία του πολιτισμού που εκφράζει η γλώσσα αλλά και να ανακαλύπτει τα κοινά σημεία με άλλους πολιτισμούς, να καταργεί τις διαχωριστικές γραμμές, να αποκλείει στερεότυπα ξενοφοβίας, ρατσισμού, προκαταλήψεις και εθνικές εξάρσεις» (Γεωργιάννης, 2000: 19), δίνοντας παράλληλα πλουραλιστικό χαρακτήρα στο υλικό και τα συνοδευτικά του. Επιπλέον, δεν πρέπει να προβάλλει αποκλειστικά ελληνικά πολιτιστικά

δεδομένα, δηλαδή να είναι ελληνοκεντρικό με τάσεις απόρριψης άλλων πολιτισμών. Οφείλει να είναι ανοιχτό στο κοινωνικό περιβάλλον, στην ποικιλία πολιτιστικών εκφράσεων της κοινωνίας μας και της πολιτισμικής παράδοσης του λαού μας αλλά ανοιχτό και στον παγκόσμιο πολιτισμό αναπτύσσοντας τη συνείδηση της παγκοσμιότητας.

Εφόσον η ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, καταλληλότερη θεωρείται η επικοινωνιακή μέθοδος. Οι βασικές αρχές της συνοψίζονται στην επικοινωνιακή δεξιότητα και το μαθητοκεντρισμό (Παπάς 1995: 58). Σε ένα δασκαλοκεντρικό σχολείο, ο δάσκαλος είναι αυτός που πληροφορεί, μεταδίδει τη γνώση και συντονίζει συγκεντρωτικά. Αντίθετα, σε ένα μαθητοκεντρικό σχολείο ο ρόλος του δασκάλου είναι συμβουλευτικός, βοηθητικός, καθοδηγητικός και επικοινωνιακός. Επομένως και το εγχειρίδιο που θα χρησιμοποιεί θα πρέπει να είναι γραμμένο με τέτοιο τρόπο που να του παρέχει ευκαιρίες να το αξιοποιεί επικοινωνιακά. Με άλλα λόγια, το υλικό οφείλει να ενισχύει τη συνεργατική μάθηση και το διάλογο, ώστε να καθιστά το μαθητή ικανό να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα σε περιστάσεις αυθεντικής επικοινωνίας. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η χρησιμοποίηση αυθεντικών κειμένων στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Με τη χρήση αυθεντικών κειμένων, τα οποία χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία, και καλύπτουν ικανοποιητικό εύρος και μορφές επικοινωνιακών καταστάσεων, μπορεί να γίνει κατανοητή η ύψη της κειμενικής επικοινωνίας και να επιτευχθεί βελτίωση και μεγαλύτερη ευστοχία στη χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου. Η χρησιμότητα των αυθεντικών κειμένων είναι σημαντική, καθώς προσφέρουν γλωσσική, σημειολογική και λειτουργική ποικιλία, προσεγγίζεται η τρέχουσα επικαιρότητα και επιτυγχάνεται επίδραση των παραμέτρων γλωσσικής επικοινωνίας στη μορφή και το περιεχόμενο των κειμένων (Παπαδοπούλου, 1996). Για να κατακτήσει, επομένως, ο μαθητής την ικανότητα να επικοινωνεί λεκτικά στον κοινωνικό χώρο, θα πρέπει να εξοικειωθεί με τις μορφές που παίρνει η επικοινωνία στο χώρο. Είναι λοιπόν απαραίτητα τα αυθεντικά κείμενα με τη μορφή που τους έχει δώσει ο συντάκτης τους: σχήμα γραμμάτων, θέση, ιεράρχηση πληροφοριών κλπ. Στα περισσότερα βιβλία διδασκαλίας ξένων γλωσσών εντοπίζεται έλλειψη σε αυθεντικά κείμενα ή ακόμα και αν αυτά υπάρχουν, δεν αντιμετωπίζονται ως κεντρική μεθοδολογική επιλογή για την προσέγγιση του γραπτού λόγου και την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Τα αυθεντικά κείμενα καθιστούν ικανούς τους μαθητές να αποκτήσουν γρηγορότερα τη λειτουργική χρήση της γλώσσας στο κοινωνικό χώρο από ότι τα ημιαυθεντικά ή τα μη αυθεντικά και παρέχουν μια πιο πραγματική εικόνα για το χώρο στον οποίο χρησιμοποιείται η προς εκμάθηση ξένη γλώσσα. Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι απορρίπτονται εντελώς τα μη αυθεντικά κείμενα. Είναι και αυτά ιδιαίτερα σημαντικά για την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων στα επίπεδα αρχαρίων. Ωστόσο, σύμφωνα με τις τελευταίες έρευνες για τη Διδακτική Ξένων

Γλωσσών, διδακτικά βιβλία χωρίς αυθεντικά κείμενα δεν είναι πλέον αποδεκτά (Cools & Sercu, 2006).

Βασική επιδίωξη της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι να καταφέρουν οι μαθητές να κατανοούν και να παράγουν γραπτό και προφορικό λόγο κατάλληλο για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση και όχι απλώς να κατανοούν και να παράγουν γραμματικά σωστές προτάσεις (Δενδρινού, 2001: 147). Η γραμματική θα πρέπει επίσης να διδάσκεται μέσα από περιστάσεις επικοινωνίας και καλό είναι να αποφεύγεται η παραδοσιακή σειρά παρουσίασης των γραμματικών φαινομένων.

Στην επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας βοηθά και η ύπαρξη γλωσσαρίων στις μητρικές γλώσσες των μαθητών. Με την παροχή γλωσσαρίων καθίσταται λειτουργική η μαθησιακή διαδικασία και διευκολύνεται η επικοινωνία μαθητών από διαφορετικές χώρες απευθείας στην ελληνική γλώσσα, χωρίς να υπάρχει ανάγκη επικουρικής γλώσσας (Γεωργιάννης κ.α. 1997: 86).

Ψυχολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών

Το υλικό πρέπει απαραίτητα να διέπεται από επιστημονική εγκυρότητα, δηλαδή να υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα σε αυτό και το ηλικιακό-γνωστικό επίπεδο των μαθητών στους οποίους απευθύνεται καθώς και στις ψυχολογικές ανάγκες τους (Παμουκτσόγλου, 2003: 129) και να συνάπτει τη διδασκαλία με τη νοητική τους ανάπτυξη, αλλά και τη συναισθηματική και ηθική τους ολοκλήρωση. Επιπλέον, το υλικό πρέπει να συμβαδίζει με τις εξελίξεις στην κοινωνική ζωή και να συνδέει τον μαθητή με το σύγχρονο περιβάλλον, την κοινωνία και την καθημερινή ζωή γενικότερα (Παμουκτσόγλου, 2003: 130).

Διδακτική εγκυρότητα

Ένα διδακτικό υλικό για να θεωρείται αξιόπιστο και έγκυρο οφείλει να παρέχει στους μαθητές τον ευκαιρίες για συνεργασία, επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Παράλληλα οφείλει να είναι σε θέση να αναπτύσσει εξίσου τις βασικές δεξιότητες της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Μήτση (1998), θεωρείται ότι ένα άτομο γνωρίζει επαρκώς μια γλώσσα όταν είναι σε θέση να ακούει και να καταλαβαίνει, να μιλά και να γίνεται αντιληπτό από τους άλλους, να διαβάζει και να συντάσσει γραπτά κείμενα. Επομένως, θα πρέπει το διδακτικό υλικό να περιέχει ασκήσεις

που να χαρακτηρίζονται από ποικιλία για να συντελείται πιο ευχάριστα η μάθηση, και παράλληλα να καλύπτει και τις τέσσερις δεξιότητες κατάκτησης της γλώσσας.

Άλλη παράμετρος που πρέπει να προσεχθεί κατά τη συγγραφή ενός εγχειριδίου είναι το παιχνίδι, καθότι αποτελεί πολύ καλό μηχανισμό εξάσκησης διατήρησης της προσοχής, της αυτοσυγκέντρωσης, της μνήμης και των δεξιοτήτων της ανάγνωσης. Επιπλέον, ψυχαγωγεί και φέρνει πιο κοντά τους μαθητές μεταξύ τους αλλά και με το δάσκαλο (Lewis & Bedson, 1999). Οι μαθητές πειραματίζονται με την ξένη γλώσσα με ένα χαλαρό και διασκεδαστικό τρόπο και εμπλέκονται στο παιχνίδι δράσης αντίδρασης με το περιβάλλον. Επιπρόσθετα εμπλέκονται και σε μια άτυπη γλωσσική ανάλυση και παρατήρηση γλωσσικών κανόνων μέσα από την επίλυση προβλημάτων που αφορούν σε συγκεκριμένα παιχνίδια, ενώ ταυτόχρονα εξασκούν την προφορά τους μέσω της απομνημόνευσης φράσεων.

Τέλος, το τραγούδι προσφέρεται για τη διδασκαλία της γραμματικής (μέσα από την απομνημόνευση δομών και την επανάληψή τους), του λεξιλογίου και κυρίως βοηθά στην κατάκτηση της προφοράς και στη βελτίωσή της. Παράλληλα, οι μαθητές τραγουδώντας, μαθαίνουν τον ρυθμό και τον επιτονισμό της γλώσσας.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της γλωσσικής διαδικασίας, είτε σε επίπεδο πρώτης είτε δεύτερης ή ξένης γλώσσας, καθώς δίνει πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας και της μεθόδου, για την επίτευξη ή όχι των στόχων και για τις ελλείψεις που πιθανόν υπάρχουν (Μήτσης, 1998: 261-263). Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει άτυπα, αλλά και με τη χρήση τεστ (Μήτσης, 1998: 309-331), όπως τα τεστ προόδου, επάρκειας και συνολικής προόδου, που οφείλει να έχει κάθε έγκυρο εγχειρίδιο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης. Το περιεχόμενό της πρέπει να βρίσκεται σε άμεση αντιστοίχιση με τους σκοπούς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, για να εξασφαλίζεται η εγκυρότητά της. Επιπλέον, τα όργανα και οι διαδικασίες αξιολόγησης πρέπει να διακρίνονται από αντικειμενικότητα, αξιοπιστία και πρακτικότητα (Ματσαγγούρας, 1994: 213).

Γενική μορφή και εμφάνιση του διδακτικού υλικού

Η γενική παρουσίαση του διδακτικού υλικού παίζει σημαντικό ρόλο στην αποδοχή του από το μαθητικό κοινό. Μερικές από τις παραμέτρους που συνδέονται με την παρουσίασή του είναι οι ακόλουθες (Παμουκτσόγλου, 2003: 131):

- Η γενική μορφολογία τον εγχειριδίου, όπως η εμφάνιση, η ευχρηστία, η ανθεκτικότητα, ακόμα και η ποιότητα χαρτιού και εκτύπωσης.
- Η βιβλιοδεσία, η οποία πρέπει να έχει προσεχτεί αρκετά, ώστε να μην αποκολλούνται τα φύλλα με κίνδυνο να χαθούν. Το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο πρέπει να είναι πιο χοντρά, ώστε να αποφεύγεται η άθελη κακομεταχείριση ή το τσάκισμα των γωνιών τους.
- Η τυπογραφική παρουσίαση, δηλαδή η κατάλληλη διευθέτηση των γραμμάτων και των κειμένων πάνω στο χαρτί, η γραμματοσειρά, η μορφή και το μέγεθος των γραμμάτων, το μήκος των σειρών, το μελάνι που χρησιμοποιείται για το τύπωμα των γραμμάτων και διάφορες διευκολύνσεις, όπως πίνακες, ευρετήρια και περιλήψεις. Το χαρτί δεν πρέπει να είναι στιλπνό ή διαφανές, ώστε να μην αντανακλά το φως και να μην προκαλεί σύγχυση στην ανάγνωση.

Πολύ σημαντικό ρόλο παίζει ακόμα η εικονογράφηση, η οποία πρέπει να είναι οικεία στο μαθητή, να συνδέεται με το κείμενο προς διδασκαλία, να κατέχει σημαντικό ποσοστό, να έχει αποδεκτό αισθητικό αποτέλεσμα, άρτια εκτυπωτική εμφάνιση και να είναι έγχρωμη. Οι εικόνες πρέπει να είναι το ίδιο φωτεινές και ρεαλιστικές σε μέγεθος και να συνοδεύουν τα κείμενα. Για κάθε δε κείμενο, μπορούν να υπάρχουν αρκετές φωτογραφίες, που δε θα έχουν διακοσμητικό χαρακτήρα, αλλά θα αποδίδουν το κείμενο. Η εικονογράφηση αποτελεί, επομένως, εποπτική στήριξη του κειμένου και επικουρεί τη νοηματική επεξεργασία και κατανόηση. Ακόμα, η εικονογράφηση οφείλει να αποτυπώνει τη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα, προβάλλοντας στοιχεία που εκφράζει η γλώσσα προς διδασκαλία αλλά και στοιχεία από άλλους πολιτισμούς.

Συνοδευτικό υλικό

Ένα άρτιο διδακτικό εγχειρίδιο οφείλει να συνοδεύεται από βιβλίο του δασκάλου, βιβλίο ασκήσεων, παράρτημα γραμματικής, γλωσσάρια, φάκελο εποπτικών μέσων, CD-ROM, βιντεοκασέτα και κασέτα ήχου ή CD (Γεωργογιάννης 2000: 38-39). Πρέπει, δηλαδή, να αποτελεί ένα πολυλειτουργικό πακέτο, το οποίο θα χαρακτηρίζεται από σωστή επιμέλεια στην ανάπτυξη του διδακτικού υλικού και ευρηματικότητα στη σύλληψή του, ώστε να προσφέρει ποικιλοτρόπως ευκαιρίες μάθησης. Ως προς τα CD είναι σημαντικό τα κείμενα, οι διάλογοι κτλ. να εκφωνούνται από φυσικούς ομιλητές διάφορων ηλικιακών ομάδων και οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα σε αυθεντικές περιστάσεις.

Τα οπτικοακουστικά μέσα επιτυγχάνουν στην εμπέδωση της κάθε ενότητας και στην εμπάθυνση σε αυτές. Δίνουν ερεθίσματα για εξάσκηση του προφορικού λόγου και συμβάλλουν στην

επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας. Προάγουν τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και δίνουν την ευκαιρία στους διδασκόμενους να εμβαθύνουν σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Επιπλέον, βοηθούν τους διδασκόμενους στη σωστή προφορά της ελληνικής γλώσσας, αφού έχουν την ευκαιρία να ακούσουν τα Ελληνικά στο φυσικό τους χώρο (Γεωργογιάννης 2000: 75-76).

Ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών κατά τη συγγραφή διδακτικού υλικού

Οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης διδασκαλίας. Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητα των πολυμέσων στη μάθηση. Τα πλεονεκτήματα της χρήσης εφαρμογών πολυμέσων είναι ποικίλα, όπως: η παρουσίαση της ίδιας πληροφορίας με πολλαπλούς τρόπους, το ισχυρό κίνητρο χρήσης, η μη γραμμική-σειριακή παρουσίαση πληροφοριών και η μεταφορά στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή καταστάσεων από το φυσικό περιβάλλον (προσομοιώσεις) κ.ά. (Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας & Πιντέλας, 2003). Το διδακτικό υλικό μπορεί να υποστηριχθεί από κατάλληλους ήχους, εικόνες ή βίντεο, προσδίδοντας έτσι μια ιδιαίτερη δυναμική στον τρόπο παρουσίασής του, ξεφεύγοντας από τη γραμμική προσέγγιση της συμβατικής διδασκαλίας (Χαραλαμποπούλου κ.α., 2003: 284). Επιπλέον, δημιουργούνται στους μαθητές ενιαίες και σαφείς παραστατικές εικόνες, ενισχύεται η μνημονική καταγραφή των παραστάσεων μέσω της πρόκλησης κεντρίσματος του προσωπικού ενδιαφέροντος και εκσυγχρονίζεται η παιδαγωγική διαδικασία, ενώ παράλληλα προσαρμόζεται στις σύγχρονες επιστημονικές και κοινωνικές απαιτήσεις (Κουτρούμπα, 2000). Η ελκυστικότητα της οπτικής και ακουστικής εικόνας που προσφέρεται από τον υπολογιστή, η τεχνικά κατασκευασμένη αναπαράσταση (προσομοίωση), η ταχύτατη κίνηση και η δημιουργία πολυάριθμων τρισδιάστατων οπτικών γωνιών, επιτρέπουν στο σύγχρονο μαθητή την αισθητοποίηση και οπτικοποίηση οποιασδήποτε σχεδόν θεωρητικής σκέψης ή σύλληψης (Κουτρούμπα, 2000: 76).

Σημαντική πηγή εύρεσης οργανωμένων πληροφοριών για τη γλώσσα αποτελεί φυσικά και ο παγκόσμιος ιστός, που βοηθά στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Ένα σύγχρονο διδακτικό υλικό πρέπει επομένως να διαθέτει τη δική του ιστοσελίδα, από την οποία θα μπορεί ο μαθητής να αντλήσει περαιτέρω υλικό για την εκμάθηση της γλώσσας. Η χρήση του διαδικτύου διευκολύνει όμως και την επικοινωνία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Τέλος, μέσα από τη χρήση κινητών τηλεφώνων, συμπληρωματικά ως προς την εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία, ο μαθητής μπορεί να έχει συνεχώς ανά χείρας σημαντικές πηγές

πληροφοριών ή μέσα εξάσκησης των όσων έχει προηγουμένως διδαχθεί (Hartnell-Young & Heym, 2008).

Γενικά θα λέγαμε ότι με τη χρήση εποπτικών μέσων και Νέων Τεχνολογιών επιστρατεύονται οι αισθήσεις, επιτυγχάνεται ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και ενισχύεται η βιωματική διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας.

Επίλογος

Κατά τη συγγραφή ενός εγχειριδίου για τη διδασκαλία οποιασδήποτε γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία επιστημόνων διαφόρων ειδικοτήτων και γνωστικών αντικειμένων. Η διεπιστημονική αυτή ομάδα θα μπορούσε να αποτελείται από γλωσσολόγους, φιλολόγους, παιδαγωγούς, ιστορικούς, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους (Γεωργογιάννης 2000: 32), προγραμματιστές ή εξειδικευμένους συγγραφείς με επιμορφώση σε έναν ή περισσότερους τομείς από τους παραπάνω.

Παρακάτω παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα σημαντικότερα κριτήρια συγγραφής διδακτικού υλικού για τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα σύμφωνα με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Ωστόσο, πρέπει να γίνει κατανοητό, ότι η υπέρτατη επιτυχία ή αποτυχία ενός βιβλίου ή ενός εκπαιδευτικού υλικού δεν μπορεί να αξιολογηθεί παρά μόνο αφού έχει χρησιμοποιηθεί στην τάξη από το δάσκαλο και τους μαθητές (Sheldon, 1988) και πως ο κατάλογος με τα κριτήρια που ακολουθεί αποτελεί ένα ανοιχτό και εξελισσόμενο εργαλείο και όχι κάποια νόρμα (Funk, 2004). Ο κατάλογος αυτός δεν είναι πάντως χρήσιμος μόνο ως προεργασία για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αλλά και για κάθε εκπαιδευτικό που θέλει να αξιολογήσει ένα υλικό πριν το χρησιμοποιήσει στην τάξη. Περιλαμβάνει, επομένως, μια σειρά από κεντρικά ερωτήματα, τα οποία πρέπει να απασχολούν κάθε συγγραφέα, αξιολογητή ή εκπαιδευτικό.

Διαπολιτισμικά Κριτήρια

Το υλικό δεν περιέχει:

- προκαταλήψεις (θρησκευτικές, φυλετικές κ.ά.)
- κοινωνικά στερεότυπα (που περιλαμβάνουν τη φυλή, την τάξη, το γένος κλπ.)
- εθνικές εξάρσεις
- ρατσιστικές απόψεις
- στοιχεία ξενοφοβίας ή κοινωνικού αποκλεισμού

- διαχωριστικές γραμμές

Το υλικό προβάλλει:

- τη διαφορετικότητα και αποδέχεται την ετερότητα
- την ισοτιμία των πολιτισμών και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση
- την ισοτιμία των μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης
- κοινά στοιχεία των γλωσσών

Το υλικό εκφράζει ισότιμα τις μειονότητες και τα δύο φύλα
Το υλικό συντελεί στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας

Πολιτισμικά Κριτήρια

Υπάρχουν στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού, όπως:

- κείμενα/εικόνες για την ελληνική μουσική
- κείμενα/εικόνες για τα ελληνικά ήθη και έθιμα
- κείμενα/εικόνες για το ολυμπιακό ιδεώδες
- κείμενα/εικόνες για τον τρόπο ζωής των Νεοελλήνων

- κείμενα/εικόνες για οικονομικά και γεωγραφικά στοιχεία της Ελλάδας

Υπάρχουν ιστορικά στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού σχετικά με τη(ν):

- ελληνική μυθολογία
- κλασική περίοδο
- ελληνοιστική περίοδο
- βυζαντινή περίοδο
- νεότερη περίοδο
- σύγχρονη περίοδο

Υπάρχουν αναφορές σε άλλους πολιτισμούς, όπως:

- κείμενα/εικόνες με κοινά ήθη και έθιμα με άλλους πολιτισμούς
- κείμενα/εικόνες με κοινούς τρόπους ζωής
- κείμενα/εικόνες με διαφορετικά ήθη και έθιμα
- κείμενα/εικόνες με διαφορές στον τρόπο ζωής

Παιδαγωγική-Ψυχολογική διάσταση

Το υλικό είναι κατάλληλο για την ομάδα στόχο και για την ηλικιακή ομάδα και λαμβάνει υπόψη:

- το γνωστικό επίπεδο του μαθητή
- τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του
- τις ψυχολογικές του ανάγκες
- τις προϋπάρχουσες γνώσεις του

Ενισχύει τη συνεργατική μάθηση μέσω:

- διαλόγων
- θεατρικού παιχνιδιού και δραματοποίησης
- συνεργατικών ασκήσεων

Προωθεί:

- τη δημιουργική εργασία
- την ελεύθερη παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου

Παρέχει:

- ελευθερία στο μαθητή και το δάσκαλο
- κίνητρα στο μαθητή και τον παρακινεί για αυτόνομη μάθηση
- την ευκαιρία στο μαθητή να μεταφέρει τις δικές του εμπειρίες και γνώσεις
- τη δυνατότητα να αναπτύξει ο μαθητής την κριτική του σκέψη

Οργάνωση και διδακτική διασταση

Το υλικό είναι:

- ευέλικτο στη χρήση του
- χωρισμένο σε επίπεδα γλωσσομάθειας
- συμβατό με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες
- επίκαιρο, σύγχρονο και ακριβές
- αρθρωτό
- Ανταποκρίνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα
- Έχει συγκεκριμένη και ξεκάθαρη δομή (ευρετήρια, σύμβολα, χρώματα ή αριθμούς για διάφορα μέρη κάθε κεφαλαίου, κτλ.)
- Τα περιεχόμενα είναι καλά οργανωμένα θεματικά
- Η διάκριση των κεφαλαίων και των επιμέρους εννοιών είναι εμφανής
- Χρησιμοποιεί μια «σπειροειδή προσέγγιση», δίνοντας ευκαιρίες ώστε το υλικό μιας ενότητας να αξιοποιείται και στις επόμενες

- Περιέχει δεξιότητες, που οργανώνονται στα κεφάλαια του βιβλίου από τις πιο απλές προς τις πιο πολύπλοκες δομές
- Δίνει δυνατότητα ενσωμάτωσης νέων μαθητών που δεν έχουν ολοκληρώσει τα αρχικά επίπεδα αλλά βρίσκονται σε ανώτερο ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο
- Προσφέρει συστηματική και καλά οργανωμένη παρουσίαση της γλώσσας
- Πραγματούεται προοδευτικά από επίπεδο σε επίπεδο τα γραμματικά φαινόμενα με χρήση γνωστού λεξιλογίου και τα νέα λεξιλογικά φαινόμενα με χρήση ήδη γνωστών γραμματικών και συντακτικών δομών

Το υλικό περιέχει:

- ευρετήριο λέξεων
- παράρτημα γραμματικής
- δοκιμασία κατάταξης ως προς το βαθμό γνώσης της ελληνικής γλώσσας
- μέσο για την αξιολόγηση της επιμέρους προόδου
- μέσο αυτοαξιολόγησης
- ομαδικές ασκήσεις
- εκπαιδευτικά παιχνίδια (επιτραπέζια, παιχνίδια ρόλων, κ.ά.)
- διάφορα είδη ασκήσεων (ατομικές, σε ζεύγη, ομαδικές, κ.ά.)
- επικοινωνιακές δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα και σε άλλα περιβάλλοντα
- προτάσεις για συγκεκριμένα σχέδια εργασίας (projects)
- συμβουλές για στρατηγικές αυτόνομης μάθησης
- κατανοητές και ακριβείς βοήθειες και επεξηγήσεις
- εικόνες για αφόρμηση και παραγωγή προφορικού λόγου
- δραστηριότητες εξάσκησης της προφοράς (διδασκαλία φωνολογίας)
- ιδιωματικούς εναλλακτικούς τύπους της γλώσσας
- σημαντικό αριθμό μηχανιστικών δραστηριοτήτων αυτοματοποίησης και γλωσσικής ευχέρειας
- ασκήσεις μηχανιστικές, καθοδηγούμενες και ανοικτού τύπου (ποικιλία ασκήσεων)
- στρατηγικές εξάσκησης και απομνημόνευσης του λεξιλογίου (π.χ. mind maps)
- επαρκές λεξιλόγιο
- τραγούδια, παραμύθια, λογοτεχνικά κείμενα, ποιήματα (αυθεντικά κείμενα)

Το υλικό δίνει έμφαση:

- στις φωνολογικές, γραμματικές και συντακτικές ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας
- σε λειτουργικά σύνολα

- και στις τέσσερις βασικές δεξιότητες κατάκτησης της γλώσσας εξίσου με εναλλαγή μεθόδων
- στην επανάληψη και εμπάθυνση των γνώσεων που προσφέρονται
- στην παρουσίαση της γραμματικής με λειτουργικό-επικοινωνιακό τρόπο
- στη χρήση λεξικού και περιέχει ασκήσεις που απαιτούν τη χρήση αυτού
- στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου

Η εικονογράφηση είναι εύστοχη

Κείμενα

Τα κείμενα:

- ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών
- καλύπτουν τα ενδιαφέροντά τους
- είναι κατάλληλα για την ομάδα-στόχο
- είναι ποικίλων ειδών (γράμματα, προσκλήσεις αφίσες, διάλογοι, περιγραφές, οδηγίες χρήσης, κ.ά.)
- πραγματεύονται διάφορα θέματα
- συμπεριλαμβάνουν κι άλλες γλώσσες
- προβάλλουν πανανθρώπινες διαχρονικές αξίες (αγάπη, φιλαλληλία, ειρήνη, δικαιοσύνη, δημοκρατία κ.ά.)
- είναι ρεαλιστικά, επίκαιρα, ακριβή και αυθεντικά
- είναι σωστού περιεχομένου
- χαρακτηρίζονται από γραμματική ορθότητα και σαφήνεια στη διατύπωση
- συνοδεύονται από ασκήσεις ανάπτυξης, εμπέδωσης και παιχνίδια ρόλων

Τεχνική αρτιότητα και εικονογράφηση

Το υλικό χαρακτηρίζεται από άρτια εκτυπωτική εμφάνιση και είναι ανθεκτικό
 Έχει ακολουθηθεί σύγχρονη τεχνική στην εκτύπωση και τη γενικότερη επιμέλεια
 Το χαρτί είναι καλής ποιότητας
 Το μέγεθος των γραμμάτων είναι προσαρμοσμένο στην ηλικία των μαθητών
 Τα γράμματα είναι επαρκώς αναγνώσιμα
 Το μέγεθος των κειμένων είναι ευσύνοπτο
 Ο χώρος για τις απαντήσεις των ασκήσεων είναι επαρκής
 Υπάρχει υψηλή πιστότητα ήχου στις κασέτες/CD, στο CD-ROM και στη βιντεοκασέτα/DVD

Το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο δεν περιχαρακώνουν και είναι ελκυστικά και κατάλληλα για τη μαθησιακή ομάδα στην οποία απευθύνονται

Τα οπτικά στοιχεία του διδακτικού υλικού είναι αισθητικά αποδεκτά

Χρησιμοποιούνται έγχρωμες εικόνες, οι οποίες δεν αποσπούν την προσοχή

Η εικονογράφηση δεν περιέχει:

- προκαταλήψεις
- κοινωνικά στερεότυπα
- εθνικές εξάρσεις
- ρατσιστικά στοιχεία
- στοιχεία ξενοφοβίας και κοινωνικού αποκλεισμού

Η εικονογράφηση προβάλλει:

- τη διαφορετικότητα
- την ισοτιμία των πολιτισμών
- κοινά στοιχεία των πολιτισμών

Η εικονογράφηση συνδέεται:

- γενικά με το κείμενο προς διδασκαλία
- ειδικά με τις λέξεις και προτάσεις προς διδασκαλία
- με το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών

Υπάρχουν επεξηγηματικά κείμενα (λεζάντες) στο εικονικό υλικό

Τα γραφήματα και οι πίνακες είναι ευκρινώς σχεδιασμένα

Συνοδευτικά υλικά

Το υλικό περιλαμβάνει:

- λυσάρι
- βιβλίο δασκάλου με επιπλέον ασκήσεις, που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος και βοηθά σε οργανωτικό, γνωστικό και μεθοδολογικό επίπεδο
- βιβλίο ασκήσεων μαθητή
- εγχειρίδιο γραμματικής
- γλωσσάρι
- εγχειρίδιο σε ηλεκτρονική μορφή εκτός από έντυπη

- προτάσεις για περιήγηση στο διαδίκτυο σε σελίδες σχετικές με την εκάστοτε ενότητα που διδάσκεται
- ασκήσεις εξάσκησης σε εξεταστικά θέματα και χρήσιμες τεχνικές (εφόσον ακολουθεί εξέταση)
- αφίσες
- ευρετήριο συμβόλων
- κασέτα ήχου ή CD με ποικίλες ασκήσεις προφορικής κατανόησης και αυθεντικό προφορικό λόγο από φυσικούς ομιλητές (ενήλικες και παιδιά)
- βιντεοκασέτα ή DVD με αντίστοιχο τετράδιο δραστηριοτήτων και οδηγό χρήσης για το δάσκαλο
- CD-ROM
- απομαγνητοφωνήσεις
- Περιλαμβάνει διαδικτυακό λεξικό και κάρτες λεξιλογίου για εξάσκηση, ηλεκτρονική γραμματική, πρόσθετο διδακτικό υλικό (δραστηριότητες, συμβουλές, παιχνίδια, κ.ά.) μέσω ψηφιακού περιβάλλοντος εργασίας, εφαρμογή (app) για κινητό τηλέφωνο, διαδικτυακά παιχνίδια που συνοδεύουν το υλικό, ιστολόγιο (weblog), ηλεκτρονικό φάκελο υλικού (e-portfolio), υποστήριξη μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας μάθησης (e-learning platform)

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γεωργογιάννης, Π., Βασιλοπούλου, Π. & Γουρουτίδη, Σ. (1997). Δραστηριότητες και διδακτικό υλικό της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας με γλωσσάρια και οδηγίες για το δάσκαλο. Στο Γεωργογιάννης, Π., *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2000). *Θεωρία και πρακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Πάτρα: Εκτυπωτική Αττικής.

Cools, D. & Sercu, L. (2006). Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11(3).

Δενδρινού, Β. (2001). Διγλωσσία. Στο Χριστίδης, Α.-Φ. & Θεοδοροπούλου, Μ. (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Engel, U. u.a. (1977). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Deutsch als Fremdsprache*. Erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland von der Kommission für Lehrwerke DaF: Engel, U. u.a. Heidelberg: Groos.

Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, 3, 41-43.

Hartnell-Young, E. & Heym, N. (2008). *How mobile phones help learning in secondary schools*. Learning Sciences Research Institute, University of Nottingham.

Κουτρούμπα, Κ. (2000). *Ειδική διδακτική στο γνωστικό αντικείμενο της Οικιακής Οικονομίας (πανεπιστημιακές παραδόσεις-μέρος β')*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Krumm, H-J. et al. (1985). *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch Fremdsprache in den nordischen Ländern*. Uppsala/Stockholm.

Lewis, G & Bedson, G. (1999). *Games for children*. Oxford: Oxford University Press.

Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην «πολυπολιτισμικότητα»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παμουκτσόγλου, Α. (2003). Αξιολόγηση και πιστοποίηση διδακτικού υλικού: Η περίπτωση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στα *Πρακτικά 6^ο Διεθνούς συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Tyrocenter.

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ., & Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαδοπούλου, Μ. (1996). Τα αυθεντικά κείμενα στη σχολική τάξη: μεθοδολογικές παρατηρήσεις. Στο Α. Τσοπάνογλου & Ν. Τρύφωνα-Αντωνοπούλου (επιμ.). *Η κοινωνιογλωσσολογική διάσταση στη διδασκαλία και εκμάθηση των ζωντανών γλωσσών*. Πρακτικά του 11^{ου} Διεθνούς

Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Παπάς, Α. (1995). *Διδακτική γλώσσας και κειμένων*. Αθήνα: Συγγραφέας.

Sheldon, L.E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *English Language Teaching Journal*, 42(4), 237-246.

Χαραλαμποπούλου, Φ. & Καραγιάννης, Γ. (2002). Οι Νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας: Δυνατότητες και αξιοποίησή τους. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, τόμος IV*, σελ. 283-297, Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (28 Ιουνίου-1 Ιουλίου 2002). Πάτρα: TYPOCENTER.

Η Παιδαγωγική Αξία των Lego Mindstorms στη Μαθησιακή Διαδικασία

Αλεξίου Λαμπρινή

Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, Μ.Εδ «Εκπαιδευτική Τεχνολογία», labrinale@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η ραγδαία εξέλιξη της μικροηλεκτρονικής είχε ως αποτέλεσμα την εξέλιξη των ρομποτικών συστημάτων και τη μείωση του κόστους τους. Λόγω αυτής της μείωσης και της ευκολίας που διακρίνει το χειρισμό τους, τα ρομποτικά συστήματα έχουν κάνει την εμφάνισή τους και στο χώρο της εκπαίδευσης. Ένα διαδεδομένο ρομποτικό πακέτο στον ελλαδικό χώρο αποτελεί το Lego Mindstorms. Το πακέτο των Lego Mindstorms περιλαμβάνει τα γνωστά τουβλάκια Lego, που έχουν λατρέψει πολλά παιδιά. Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να ερευνήσουμε την παιδαγωγική αξία των εκπαιδευτικών ρομπότ Lego Mindstorms στη μαθησιακή διαδικασία, εστιάζοντας στη συμβολή τους στις επιστήμες, στην αυθεντική και συνεργατική μάθηση, στην κινητοποίηση των μαθητών για μάθηση. Θα φωτίσουμε επίσης σημαντικούς παράγοντες, που θα πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν για την επιτυχή ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Lego Mindstorms, Εκπαιδευτική ρομποτική

Εισαγωγή

Οι αλλαγές που έχουν συμβεί τα τελευταία χρόνια στον τομέα της μηχανικής, ηλεκτρονικής και πληροφορικής έχουν προκαλέσει αλλαγές στο χώρο εργασίας, στις καθημερινές μας ασχολίες, αλλά και στο χώρο της εκπαίδευσης. Παρόλο όμως που οι νέοι της σύγχρονης εποχής δέχονται περισσότερα ερεθίσματα λόγω της ραγδαίας εξέλιξης, η μετάβαση από τη μαθητική και φοιτητική ζωή στην επαγγελματική, όπως υποστηρίζουν οι Beer, Chiel & Drushel (1999), είναι προβληματική. Ο νέος δεν εμπλέκονται στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων, σε συνεργατικές δραστηριότητες, σε δράσεις που απαιτούνται να συνδυαστούν γνώσεις από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και επιστήμες. Ταυτόχρονα τα κίνητρα για μάθηση δεν είναι εσωτερικά με αποτέλεσμα όχι μόνο να μην εμβαθύνουν στις έννοιες, αλλά και να μην προετοιμάζονται κατάλληλα για τον απαιτητικό επαγγελματικό χώρο. Το πρόβλημα το οποίο περιγράφεται από τους Beer et al. (1999), χαρακτηρίζει έντονα και την Ελληνική πραγματικότητα. Στα ελληνικά σχολεία, η σύνδεση των θετικών επιστημών με την πραγματικότητα απουσιάζει, όπως απουσιάζουν δραστηριότητες που ενισχύουν την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση και την εις βάθος κατανόηση όρων και εννοιών (Νικολόπουλος, 2016). Η σχέση του μαθητή με τη γνώση μπορεί να χαρακτηριστεί ως «εξωτερική και μηχανική» (Δεδούλη, 2002, σ.2).

Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών στην αναζήτηση νέων μέσων, με στόχο την ενίσχυση των εφοδίων των μαθητών για την μετέπειτα ζωή τους και τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας ιδιαίτερα σε μαθήματα που σχετίζονται με

την τεχνολογία και τις επιστήμες (Μιχαηλίδης, 2007). Σύμφωνα με τους Petre & Price (2004) για να αυξήσουμε τα ποσοστά των μαθητών που ασχολούνται με τις επιστήμες θα πρέπει να τους προκαλέσουμε το ενδιαφέρον. Υποστηρίζουν ότι οι μαθητές θα πρέπει να δρουν σε περιβάλλοντα, τα οποία τους προσφέρουν πλούσια ερεθίσματα και προτείνουν το περιβάλλον της εκπαιδευτικής ρομποτικής ως πλούσιο σε ερεθίσματα αλληλεπιδραστικό μέσο. Δεν είναι τυχαίο που οι νέοι, ακόμη και οι ενήλικες προσελκύονται από ταινίες όπως ο «Πόλεμος των άστρων», από κόμικς και παιχνίδια με ρομπότ είτε αυτά έχουν φυσική υπόσταση είτε εικονική στη οθόνη του υπολογιστή τους. Στη παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε σε ένα τεχνολογικό εργαλείο το οποίο ανήκει στην κατηγορία της εκπαιδευτικής ρομποτικής. Θα περιγράψουμε την τεχνολογία των Lego Mindstorms και θα ερευνήσουμε τη συμβολή τους στην εκπαίδευση.

Εκπαιδευτική ρομποτική-Lego Mindstorms

Τα ρομποτικά συστήματα είναι μηχανικές συσκευές, των οποίων οι ενέργειες εξαρτώνται από τα εξωτερικά ερεθίσματα που λαμβάνουν από το φυσικό περιβάλλον (Demetriou, 2011). Το χαρακτηριστικό αυτό αποτελεί και σημείο διαφοροποίησης σε σχέση με τα συστήματα αυτοματισμού τα οποία ακολουθούν γραμμική σειρά εντολών. Ο λόγος που εξελίχθηκαν αισθητά τα τελευταία χρόνια είναι ότι υπήρχε ραγδαία εξέλιξη στην μικροηλεκτρονική, βασική προϋπόθεση για την κατασκευή ηλεκτρονικών αισθητήρων βάση των οποίων γίνεται η συλλογή στοιχείων από το περιβάλλον (Μιχαηλίδης, 2007). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μειωθεί και το κόστος των υλικών που χρειάζονται για τη δημιουργία τους. Λόγω της μείωσης του κόστους και της ευκολίας που διακρίνει τον χειρισμό τους (Φράγκου & Γρηγοριάδου, 2009), τα ρομπότ έχουν κάνει την εμφάνισή τους και στο χώρο της εκπαίδευσης. Σε αυτή την περίπτωση μιλάμε για την εκπαιδευτική ρομποτική, η οποία μπορεί να συμβάλει στη μεταφορά της γνώσης από το ρομποτικό περιβάλλον σε ποικιλία πλαισίων και γνωστικών μαθημάτων, όπως στα μαθηματικά, στις φυσικές επιστήμες και στη πληροφορική (Πολυμεράκη, Δεληγιαννάκου, Ατματζίδου & Δημητριάδης, 2014).

Ένα από τα πιο γνωστά ρομποτικά πακέτα που χρησιμοποιούνται στον εκπαιδευτικό χώρο είναι τα Lego Mindstorms (Ξουρής, Πανταζόπουλος, Καρατράντου & Παναγιωτακόπουλος, 2016). Η χρήση των Lego Mindstorms στον Ελλαδικό χώρο λειτουργεί ως μέσο για την υλοποίηση διαθεματικών συνθετικών δραστηριοτήτων στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Καρατράντου, Παναγιωτακόπουλος & Πιερρή 2006; Κυνηγός & Φράγκου, 2000). Μπορεί επίσης να αποτελέσει συμπληρωματική δραστηριότητα της διδασκαλίας του προγραμματισμού στα σχολεία της χώρας (Καγκάνη, Δαγδιλέλης, Σατρατζέμη & Ευαγγελίδης, 2006; Στούμπου, Δέτσικας & Αλιμήσης, 2013), καθώς και προπτυχιακό μάθημα στη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Αναγνωστάκης & Μιχαηλίδης, 2007).

Για να δημιουργηθεί ένα ρομπότ Lego Mindstorm χρειάζεται μια εργαλειοθήκη (Kit). Η εργαλειοθήκη περιλαμβάνει όλα τα απαραίτητα υλικά που απαιτούνται για τη δημιουργία ενός ρομπότ. Όπως αναφέρει ο Κυριακού (χ.χ.), μια εργαλειοθήκη περιέχει

τα γνωστά τουβλάκια της Lego, με τα οποία οι περισσότεροι μαθητές είναι εξοικειωμένοι από πολύ μικρή ηλικία. Περιέχει επίσης δοκούς και άξονες πάνω στους οποίους θα στηριχθούν οι ρόδες και τα γρανάζια. Τα γρανάζια είναι αυτά που τροποποιούν την κίνηση του ρομπότ, συμβάλλοντας στην αλλαγή της ταχύτητας και της ισχύος του. Βασικά στοιχεία επίσης της εργαλειοθήκης είναι οι κινητήρες και οι διαφορετικού τύπου αισθητήρες. Το βασικότερο τουβλάκι των Lego Mindstorms είναι η μονάδα που περιέχει τον μικροεπεξεργαστή και αποτελεί τον εγκέφαλο του ρομπότ (Κυριακού, χ.χ.). Η προγραμματιζόμενη μονάδα περιέχει θύρες εισόδου και εξόδου με τις οποίες συνδέονται οι αισθητήρες, οι κινητήρες και οι λαμπτήρες. Με τη βοήθεια των αισθητήρων, ο μικροεπεξεργαστής αντιλαμβάνεται το εξωτερικό περιβάλλον και αντιδρά στα ερεθίσματα που εκλαμβάνει ανάλογα με τον τρόπο που έχει προγραμματιστεί, ελέγχοντας τη λειτουργία των κινητήρων και των λαμπτήρων.

Τα προγραμματιστικά περιβάλλοντα των Lego Mindstorms υποστηρίζουν τη τεχνική του συρσίματος (drag and drop). Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να σύρουν και να ενώσουν εντολές, οι οποίες είναι σε μορφή πλακιδίων δημιουργώντας μια ακολουθία ενεργειών. Ο μαθητής δεν χρειάζεται να γνωρίζει την αυστηρή σύνταξη των εντολών, καθιστώντας τη διαδικασία του προγραμματισμού πιο ελκυστική και προσιτή (Ορφανάκης & Παπαδάκης, 2014). Τα περιβάλλοντα αυτά χαρακτηρίζονται ως περιβάλλοντα οπτικού προγραμματισμού. Πως όμως συμβάλλει η κατασκευή και ο προγραμματισμός ενός Lego Mindstorm στη μαθησιακή διαδικασία;

Παιδαγωγική αξία των Lego Mindstorms

Η τεχνολογία Lego στηρίζεται στην παιδαγωγική προσέγγιση του κατασκευαστικού εποικοδομισμού (Hussain, Lindh & Shukur, 2006). Η συγκεκριμένη θεωρία μάθησης υποστηρίζει την ιδέα της οικοδόμησης της γνώσης μέσω της κατασκευής. Η γνώση κατακτάται όταν ο μαθητής εμπλέκεται συνειδητά στην κατασκευή μιας οντότητας (Papert & Harel, 1991), όταν βιώνει εμπειρίες κάνοντας χρήση εργαλείων στη πράξη φτιάχνοντας ένα δημιούργημα, το οποίο έχει νόημα για αυτόν (Μπάμπη, 2015). Κατασκευάζοντας ένα ρομπότ και στη συνέχεια προγραμματίζοντάς το εμπλέκεται σε μια διαδικασία δημιουργίας και αναστοχασμού (Mubin, Stevens, Shahid, Al Mahmud & Dong, 2013). Συμμετέχει σε μια κοστρακτιονιστική δραστηριότητα, η οποία συντελεί στο να γίνει η μαθησιακή διαδικασία πιο αποδοτική, προσφέροντάς του σημαντικά οφέλη (Papert & Harel, 1991). Στη συνέχεια θα διερευνήσουμε τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές όλων των βαθμίδων από την ενασχόληση τους με τα Lego Mindstorms, εστιάζοντας στη συμβολή τους στις επιστήμες, στην αυθεντική και στη συνεργατική μάθηση, στην κινητοποίηση των μαθητών για μάθηση.

Lego Mindstorms και επιστήμες

Κατά την διαδικασία της συναρμολόγησης ενός ρομπότ Lego Mindstorm, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με διαφορετικούς τρόπους συνδεσμολογίας των δομικών στοιχείων. Αρκετές μελέτες (e.g., Barak & Zadok 2009; Goh & Aris, 2007; Goldman, Eguchi &

Sklar, 2004), έχουν καταδείξει ότι στη συνδεσμολογία χρειάζεται να γίνει χρήση όρων και εννοιών από τις φυσικές επιστήμες, που αφορούν στις σχέσεις των δυνάμεων, στις ενεργειακές καταστάσεις, στην κινηματική. Το μέγεθος για παράδειγμα της ρόδας του οχήματος, καθώς και οι διαφορετικοί τρόποι συναρμολόγησης επηρεάζουν το μέτρο και την κατεύθυνση της ταχύτητας της μηχανικής συσκευής (Goldman et al., 2004).

Με την ενασχόληση του με τη ρομποτική ο μαθητής δεν κάνει χρήση μόνο εννοιών από τις φυσικές επιστήμες, αλλά χρειάζεται να συνθέσει γνώσεις από διαφορετικά επιστημονικά πεδία όπως την ηλεκτρονική, τη μηχανολογία, την πληροφορική, τα μαθηματικά. Αρκετοί μελετητές έχουν οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με τη ρομποτική έρχονται σε επαφή με έννοιες από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, διαγράφοντας τα στενά όρια των επιστημών (Beer et al., 1999; Goh & Aris, 2007; Mosley & Kline, 2006). Θα χρειαστεί να συσχετίσουν διαφορετικές έννοιες, αλλά και να επαναφέρουν στη μνήμη τους γνώσεις που έχουν ήδη αποκτήσει και μάλιστα προκειμένου να επιτύχουν ένα συγκεκριμένο στόχο θα συνειδητοποιήσουν την ανάγκη για απόκτηση νέων γνώσεων (Doswell & Mosley, 2006). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ότι η εκπαιδευτική ρομποτική καταφέρνει να ενώσει διαφορετικές επιστήμες, αποτελεί το γεγονός ότι στο Πανεπιστήμιο Case Western των ΗΠΑ προσφέρεται ως μάθημα για τους φοιτητές των φυσικών επιστημών, των μηχανολόγων μηχανικών, των μηχανικών ηλεκτρονικών υπολογιστών (Beer et al., 1999). Κάθε εξάμηνο, 30 φοιτητές από τις διαφορετικές αυτές σχολές συνυπάρχουν στο μάθημα για να κατασκευάσουν και να προγραμματίσουν ρομπότ Lego Mindstorms τα οποία αντιδρούν με συγκεκριμένο τρόπο σε διαφορετικές πηγές φωτός. Χρειάζεται να συνθέτουν τις ηλεκτρονικές, μηχανικές και προγραμματιστικές γνώσεις τους για να δημιουργούν και να ελέγχουν την κίνηση των κατασκευών τους.

Ο έλεγχος της κίνησης των μηχανικών συσκευών γίνεται μέσω του προγραμματισμού, με αποτέλεσμα να βελτιώνονται οι προγραμματιστικές δεξιότητες. Η έρευνα που διεξήγαγε ο Kumar (2004) για τρία χειμερινά εξάμηνα σε προπτυχιακούς φοιτητές της σχολής των υπολογιστών είχε ως στόχο να μελετήσει εάν ο προγραμματισμός με την βοήθεια των Lego Mindstorms βοηθά στην εκμάθηση αλγοριθμικών διαδικασιών. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν θετικά. Οι φοιτητές εξοικειώθηκαν με τις αλγοριθμικές διαδικασίες, τις κατανόησαν και τις εφάρμοσαν στην επίλυση προβλημάτων.

Βέβαια δεν ωφελούνται μόνο οι φοιτητές από τον προγραμματισμό των Lego Mindstorm, αλλά και οι μαθητές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Φράγκου και Κυνηγός (2000), οι μαθητές εναλλάσσονται μεταξύ ενός εικονικού και ενός πραγματικού κόσμου ενισχύοντας την καλλιέργεια της αφαιρετικής σκέψης. Οι Lee et al. (2011) υποστηρίζουν ότι οι αντιδράσεις της μηχανικής συσκευής στα διάφορα ερεθίσματα του πραγματικού κόσμου έχουν τη μορφή των αφηρημένων λογικο-αριθμητικών τιμών στο προγραμματιστικό περιβάλλον. Οι εντολές θα πρέπει να εκτελεστούν (αυτοματοποιηθούν) και οι μαθητές να αναλύσουν αν η συμπεριφορά της ρομποτικής κατασκευής τους ήταν η αναμενόμενη. Η αφαίρεση, η αυτοματοποίηση και η ανάλυση αποτελούν βασικά στοιχεία που συγκροτούν την υπολογιστική σκέψη στην επίλυση προβλημάτων

(Lee et al., 2011). Μέσα από τη μελέτη της Πολυμεράκη κ.ά. (2014) διαφαίνεται ότι η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες της εκπαιδευτικής ρομποτικής οδηγεί στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων της υπολογιστικής σκέψης.

Επιπρόσθετα οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω του προγραμματισμού ενός Lego Mindstorm αντιλαμβάνονται καλύτερα βασικές προγραμματιστικές έννοιες, όπως τη δομή της επανάληψης και της επιλογής, συγκριτικά με τη διδασκαλία τους σε κάποιο άλλο τεχνολογικό προγραμματιστικό περιβάλλον, λόγω του ότι βλέπουν άμεσα τις συνέπειες της εκτέλεσης του αλγορίθμου (Στούμπου κ.ά, 2013). Οι μαθητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εξοικειώνονται επίσης με την έννοια της μεταβλητής, με τον μηχανισμό των υπο-ρουτινών, οι οποίες καλούνται ενδιάμεσα σε κατάλληλα σημεία μιας ακολουθίας εντολών, μειώνοντας την έκταση του κώδικα και διευκολύνοντας την αναγνωσιμότητά του (Petre & Price, 2004; Τσοβόλας & Κόμης, 2006). Μνούνται εύκολα στις προγραμματιστικές αρχές, χωρίς να αποθαρρύνονται ακόμη και αν είναι αρχάριοι, λόγω του ότι τα Lego Mindstorms μπορούν να προγραμματιστούν κάνοντας χρήση γραφικών γλωσσών προγραμματισμού (Στούμπου κ.ά, 2013; Καγκάνη κ.ά, 2006; Ορφανάκης & Παπαδάκης, 2014). Οι Καγκάνη κ.ά. (2006) βέβαια υποστηρίζουν ότι για να ορίσουν οι μαθητές με σαφήνεια και ορθότητα τις εντολές που καθορίζουν τον τρόπο λειτουργίας των συσκευών εισόδου και εξόδου, θα πρέπει να μετέχουν στη διαδικασία της συνδεσμολογίας του φυσικού μοντέλου.

Ωστόσο, παρόλο που υπάρχουν μελέτες, οι οποίες έχουν καταδείξει τη θετική συμβολή της ρομποτικής στη μάθηση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, όπως των φυσικών επιστημών, της μηχανικής, της πληροφορικής, των μαθηματικών (e.g., Barker & Ansoerge, 2007; Petre & Price, 2004), στη βιβλιογραφία υπάρχει η έρευνα των Hussain & Shukur (2006), η οποία δεν επιβεβαίωσε την αρχική υπόθεση ότι τα Lego Mindstorms συμβάλλουν στην γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Η έρευνα αυτή διεξήχθη στη Σουηδία σε 24 τάξεις διαφορετικών σχολείων. Βέβαια οι Hussain & Shukur (2006) κρίνουν απαραίτητη τη διεξαγωγή και άλλων ερευνών για να διασταυρωθούν τα αποτελέσματα.

Lego Mindstorms και αυθεντική μάθηση

Εργαζόμενοι με τα Lego Mindstorms οι προϋπάρχουσες και οι νέες γνώσεις εφαρμόζονται στην πράξη σε πραγματικό χρόνο και χώρο σε μη ιδανικές συνθήκες (Beer, Chiel & Drushel, 1999). Δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές και στους σπουδαστές να εμπλακούν σε αυθεντικές δραστηριότητες. Οι αυθεντικές δραστηριότητες είναι βασική πτυχή της αυθεντικής μάθησης, η οποία αποτελεί σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση, που επιτρέπει στους μαθητές να συσχετίσουν τη θεωρία με τη πράξη, να εφαρμόσουν τη γνώση σε σύνθετα προβλήματα που απαιτούν τη σύνδεση διαφορετικών γνωστικών περιοχών για την επίλυση τους (Cardet, 2012).

Οι φοιτητές στη μελέτη των Beer et al. (1999) ήρθαν αντιμέτωποι με προβληματικές καταστάσεις, τις οποίες δεν τις είχαν υπολογίσει λόγω τις πολυπλοκότητας του

πραγματικού περιβάλλοντος. Για τον έλεγχο των ιδεών τους είχαν άμεση ανατροφοδότηση δοκιμάζοντας και παρατηρώντας πώς λειτουργεί η μηχανική συσκευή στο φυσικό χώρο. Τους δόθηκε η ευκαιρία να αναστοχαστούν τις ενέργειες τους. Χρειάστηκε να λάβουν υπ' όψιν όχι μόνον τις ιδιότητες των επιμέρους δομών του μηχανικού συστήματος, αλλά τον τρόπο που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Οι Beer et al. (1999) υποστηρίζουν ότι παρόλο που τα επιμέρους στοιχεία μιας μηχανικής συσκευής λειτουργούν όπως αναμένεται, η μηχανική συσκευή δεν ανταποκρίνεται αρκετές φορές με τον αναμενόμενο τρόπο στον πραγματικό χώρο. Η συμπεριφορά των φυσικών μοντέλων δεν είναι πάντα προβλέψιμη. Το πραγματικό περιβάλλον περιέχει φυσικούς περιορισμούς, όπως η ασύμμετρη επιφάνεια στην οποία κινείται η μηχανική συσκευή επηρεάζοντας τη συμπεριφορά της (Κυνηγός & Φράγκου, 2000). Η δύναμη της τριβής περιορίζει την κίνηση ενός φυσικού μοντέλου (Καγκάνη κ.ά, 2006).

Παρόμοια με τους φοιτητές εξοικειώνονται με τεχνικές επίλυσης προβλήματος πραγματικού πλαισίου και οι μαθητές, όπως καταδεικνύουν αρκετές μελέτες (e.g., Barak & Zadok, 2009; Goh & Aris, 2007; Mauch, 2001; Petre & Price, 2004). Χρησιμοποιώντας διαφορετικούς αισθητήρες, αλλάζοντας τον σχεδιασμό του ρομπότ, τροποποιώντας τις προγραμματιστικές εντολές οι μαθητές εμπλέκονται σε μια διαδικασία συνεχούς πειραματισμού, παρατήρησης και διερεύνησης. Οι εμπειρίες που αποκομίζουν στην πράξη και ο διαρκής πειραματισμός αποτελούν παράγοντες για την καλλιέργεια του προβληματισμού (Καγκάνη κ.ά, 2006) και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που αφορούν στην επίλυση προβλημάτων (Νίκα, Ατματζίδου & Δημητριάδης, 2013). Στη μελέτη των Barak & Zadok (2009), οι μαθητές δοκίμασαν πολλές διαφορετικές ιδέες στη πράξη και έμαθαν μέσα από τα λάθη τους. Χρησιμοποίησαν ευρετικές μεθόδους που δεν τις είχαν διδαχθεί και προέκυψαν στη πράξη εμπειρικά. Πολλές φορές με τη βοήθεια των διαισθήσεων τους οδηγήθηκαν σε λύσεις. Στην προσπάθεια τους να καταφέρουν το ρομπότ να ρίξει τη μπάλα στη καλάθι, ανέπτυξαν τεχνικές επίλυσης προβλήματος σε πραγματικό περιβάλλον. Αποφάσισαν για παράδειγμα να προσθέτουν σταδιακά λειτουργίες σε ένα στοιχείο του ρομπότ, ώστε να ελέγχουν και να μελετούν την συμπεριφορά του σε σχέση με το περιβάλλον. Απέκτησαν εμπειρίες σε τεχνικές επίλυσης προβλημάτων που χρησιμοποιούνται στην πραγματική ζωή στον τομέα των επιστημών και στη μηχανική.

Lego Mindstorms και συνεργατική μάθηση

Οι μαθητές στην προσπάθειά τους να επιλύσουν τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται αναπτύσσουν επικοινωνιακούς δεσμούς με τους συμμαθητές τους. Το γεγονός ότι η ρομποτική ενισχύει την επικοινωνία και τη συνεργασία διαφαίνεται μέσα από πολλές έρευνες (Αμανατίδης, 2015; Barak & Zadok, 2009; Beer et al., 1999; Goh & Aris, 2007; Mauch, 2001; Μπάμπη, 2016). Οι μαθητές στην προσπάθειά τους να επιτύχουν ένα κοινό στόχο παρουσιάζουν και μοιράζονται τις ιδέες με τους συμμαθητές τους. Αξιολογούν τις προτάσεις των μελών της ομάδας. Αναζητούν ομαδικά τις αιτίες των μη επιθυμητών αποτελεσμάτων, στοχαζόμενοι τις προηγούμενες ενέργειές τους. Αναπτύσσουν επιχειρήματα και αποφασίζουν από κοινού τα επόμενα βήματα. Είναι

χαρακτηριστικό ότι άτομα εσωστρεφή με χαμηλή αυτοεκτίμηση σταδιακά μπόρεσαν να βελτιώσουν την αυτοαντίληψη τους με την βοήθεια των διαπροσωπικών σχέσεων που ανέπτυξαν στα προγράμματα ρομποτικής (Goldman et al., 2004). Στη μελέτη των Νίκα κ.ά. (2013) παρατηρήθηκε ότι η ανάληψη διαφορετικών ρόλων αύξησε την αυτοεκτίμηση των διστακτικών μαθητών, διότι αισθάνθηκαν μέλη μιας ομάδας στην οποία ο ρόλος που είχαν αναλάβει συνέβαλε στην συνολική προσπάθεια της ομάδας.

Χαρακτηριστικά είναι τα συμπεράσματα τα οποία πρόέκυψαν από την μελέτη των Petre & Price (2004). Οι Petre & Price (2004) συγκέντρωσαν στοιχεία παρακολουθώντας αγώνες ρομποτικής δύο συνεχόμενα χρόνια. Στους αγώνες συμμετείχαν ομάδες από διαφορετικές χώρες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το συνεργατικό πνεύμα τόσο μεταξύ των μελών μιας ομάδας όσο και μεταξύ των διαφορετικών ομάδων είναι καταγεγραμμένο στα συμπεράσματα της μελέτης τους. Οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι η επιτυχία είναι απόρροια συλλογικής κοπιαστικής εργασίας και όχι αποτέλεσμα που αποδίδεται στην τύχη. Αρκετές φορές οι ομάδες αντάλλασαν απόψεις για τις κατασκευές τους αντιλαμβανόμενοι ότι η αξία της διαμοίρασης της γνώσης υπερτερεί σε σχέση με την ατομική συσσώρευσή της. Μάλιστα αντιλήφθηκαν ότι το πολιτιστικό περιβάλλον μιας χώρας επηρεάζει τον σχεδιασμό των μηχανικών κατασκευών. Δόθηκε λοιπόν η ευκαιρία να αναγνωρίσουν τις πολυπολιτισμικές ιδιαιτερότητες των άλλων ομάδων και να καλλιεργήσουν το αίσθημα του σεβασμού προς αυτές.

Lego Mindstorms – Κινητοποίηση για μάθηση

Η δυνατότητα διαφορετικών τρόπων σχεδιασμού των μηχανικών συσκευών ωθεί τους μαθητές να κατασκευάσουν πρωτότυπες δημιουργίες διεγείροντας τη φαντασία τους και καλλιεργώντας την ευρηματικότητά τους (Αμανατίδης, 2015). Τα Lego Mindstorms διεγείρουν και διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών (Goh & Aris, 2007; Mauch, 2001). Δεν είναι τυχαίο ότι το 100% των μαθητών που μετείχαν στην έρευνα των Panadero, Romá & Kloos (2010) προτείνουν και σε άλλους να δραστηριοποιηθούν με τα Lego Mindstorms. Οι μαθητές εργάζονται με ένα αντικείμενο του οποίου έχουν οι ίδιοι τον απόλυτο έλεγχο μεταβάλλοντάς το δυναμικά (Mauch, 2001). Τα αποτελέσματα των ενεργειών τους τα βλέπουν άμεσα και αποτελούν ανατροφοδότηση για τα επόμενα βήματα που θα ακολουθήσουν (Mauch, 2001; Petre & Price, 2004). Παραμένουν συνεχώς σε εγρήγορση προσπαθώντας να βρουν τη σωστή κατασκευή και τις κατάλληλες εντολές προγραμματισμού για να κατευθύνουν το ρομπότ με συγκεκριμένο τρόπο. Οδηγούνται στη μάθηση με ευχάριστο τρόπο χωρίς μάλιστα οι ίδιοι να αντιλαμβάνονται τα πνευματικά βήματα ανέλιξης (Petre & Price, 2004).

Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός ότι υπάρχουν στη βιβλιογραφία μελετητές, που προσομοιάζουν τα αισθήματα των μαθητών κατά την ενασχόληση τους με την εκπαιδευτική ρομποτική με αυτά που βιώνουν οι μαθητές όταν παίζουν παιχνίδια ή και video games (Liu, 2010; Mauch, 2001; Petre & Price, 2004). Ο τηλεχειρισμός των Lego Mindstorms ιδιαίτερα με το Bluetooth συναρπάζει τους μαθητές (Μπάμπη, 2015). Η

ρομποτική προσελκύει οπτικούς και κιναισθητικούς μαθητές που η συμβατική τάξη αδυνατεί να τους κινητοποιήσει (Kumar, 2004). Στη μελέτη μάλιστα των Goh & Aris (2007) έχει καταγραφεί η θετική στάση που καλλιέργησαν οι μαθητές απέναντι σε ζητήματα που προηγουμένως τους φόβιζαν και αφορούν στη μηχανική και στο προγραμματισμό, σε σημείο που να θέλουν κάποιοι από αυτούς στο μέλλον να ασχοληθούν επαγγελματικά με τους κλάδους αυτούς.

Οι μαθητές κινητοποιούνται ακόμη περισσότερο επειδή τις κατασκευές τους θα τις παρουσιάσουν στους γονείς τους (Goldman et al, 2004). Οι γονείς τυγχάνει μάλιστα να τους βοηθούν στο εγχείρημα τους (Petre & Price, 2004). Ιδιαίτερα αυξημένο είναι το ενδιαφέρον τους, όταν συμμετέχουν σε διαγωνισμό ρομποτικής και παρουσιάζουν τα δημιουργήματα τους αποκομίζοντας ποικίλες εμπειρίες (Barak & Zadok, 2009; Beer et al, 1999; Goh & Aris, 2007).

Επιλογικά

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση συμπεραίνουμε ότι η συναρμολόγηση των Lego Mindstorms, αλλά και ο προγραμματισμός τους αποτελούν μια ευχάριστη, δημιουργική δραστηριότητα για τους μαθητές και τους σπουδαστές. Οι μαθητές κατανοούν, εμπλουτίζουν και ενισχύουν έννοιες και όρους διεπιστημονικούς. Εφαρμόζουν τη γνώση στη πράξη, αναπτύσσοντας στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων πραγματικού πλαισίου. Οξύνουν την κριτική σκέψη τους και μαθαίνουν τη θετική επίδραση της συνεργασίας στη διεκπεραίωση ενός έργου. Καλλιεργούν τη δεξιότητα της επιμονής, και της υπομονής και αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα της ομαδικής εργασίας.

Λαμβάνοντας υπόψη την προσθετική αξία της εκπαιδευτικής ρομποτικής πιστεύω ότι θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η ενσωμάτωση της στη μαθησιακή διαδικασία σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Θεωρώ ότι η εκπαιδευτική ρομποτική μπορεί να δημιουργήσει ένα κατάλληλο περιβάλλον το οποίο είναι ικανό να προσφέρει πλούσια ερεθίσματα και κίνητρα για μάθηση. Η σκέψη μάλιστα ότι με την εκπαιδευτική ρομποτική δεν ακολουθούμε την «banking approach» (Papert, 1993, p.10), δηλαδή η γνώση δεν αποταμιεύεται με την προοπτική και μόνο μήπως χρειαστεί στο μέλλον αλλά εφαρμόζεται άμεσα σε πραγματικό περιβάλλον, αποτελεί ισχυρό κίνητρο για συστηματική προσπάθεια ένταξη της στη μαθησιακή διαδικασία.

Για να μπορέσει εντούτοις να ενσωματωθεί με επιτυχία θα πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν σημαντικοί παράγοντες. Επιβάλλεται η αναδιάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, ώστε η εκπαιδευτική ρομποτική να αποτελέσει αντικείμενο του επίσημου προγράμματος διαθέτοντάς της τον απαραίτητο χρόνο. Σε αρκετές μελέτες λόγω των πολλών εξαρτημάτων και των πολλών δοκιμών που απαιτούνται με τα Lego Mindstorms, αναφέρεται η επαρκής διαθεσιμότητα του χρόνου ως βασική προϋπόθεση για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων (Barker & Ansorge, 2007; Mauch, 2001; Mosley & Kline, 2006; Petre & Price, 2004).

Επιπλέον χρειάζονται ευρύχωρες αίθουσες και είναι αναγκαία η αγορά αρκετών εργαλειοθηκών (Kit), ώστε κάθε ομάδα να έχει τη δική της (Mosley & Kline, 2006). Βέβαια εκτός από τις εργαλειοθήκες και το λογισμικό κρίνεται απαραίτητος ο σχεδιασμός κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που θα στηρίξει το έργο του εκπαιδευτικού (Mubin et al., 2013). Η ίδια θα ήθελα τέλος να συμπληρώσω ότι θα πρέπει το κράτος να μεριμνήσει για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, εάν θέλουμε να προσφέρουμε στους νέους καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και νεωτεριστικά περιβάλλοντα μάθησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αμανατίδης, Ν., (2015). Ο Όμιλος Ρομποτικής στο πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων: Σχεδιασμός και κατασκευή ενός ρομποτικού συστήματος με τη χρήση της πλατφόρμας εκπαιδευτικής ρομποτικής Lego WeDo και του προγραμματιστικού περιβάλλοντος Scratch. *Νέος Παιδαγωγός*, 6, 253-263.

Αναγνωστάκης, Σ., & Μιχαηλίδης, Π.(2007). Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ρομποτικής: Ένα προπτυχιακό μάθημα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. *5ο Συνέδριο, (Τεύχος Γ')*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Barak, M., & Zadok, Y. (2009). Robotics projects and learning concepts in science, technology and problem solving. *International Journal of Technology and Design Education*, 19(3), 289-307.

Barker, B. S., & Ansorge, J. (2007). Robotics as means to increase achievement scores in an informal learning environment. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(3), 229-243.

Beer, R. D., Chiel, H. J., & Drushel, R. F. (1999). Using autonomous robotics to teach science and engineering. *Communications of the ACM*, 42(6), 85-92.

Cardet. (2012). *Ανάπτυξη Αυθεντικών Περιβαλλόντων Μάθησης μέσω της Συνεργασίας Σχολείων και Επιχειρήσεων*. Λευκωσία.

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Νο, 6, 145-159.

Demetriou, G. A. (2011). Mobile robotics in education and research. *INTECH Open Access Publisher*.

Doswell, J. T., & Mosley, P. H. (2006). An innovative approach to teaching robotics. In *null* (pp. 1121-1122). IEEE.

Goh, H., & Aris, B. (2007). Using robotics in education: lessons learned and learning experiences. *Smart Teaching & Learning: Re-engineering ID, Utilization and Innovation of Technology*, 2.

Goldman, R., Eguchi, A., & Sklar, E. (2004, June). Using educational robotics to engage inner-city students with technology. *In Proceedings of the 6th international conference on Learning sciences* (pp. 214-221). International Society of the Learning Sciences.

Hussain, S., Lindh, J., & Shukur, G. (2006). The effect of LEGO training on pupils' school performance in mathematics, problem solving ability and attitude: Swedish data. *Journal of Educational Technology & Society*, 9(3), 187-194.

Καγκάνη, Κ., Δαγδιλέλης, Β., Σατρατζέμη, Μ., & Ευαγγελίδης, Γ. (2006). Μια Μελέτη Περίπτωσης της Διδασκαλίας του Προγραμματισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τα LEGO Mindstorms. *3ο Συνέδριο Διδακτική της Πληροφορικής*, Κόρινθος.

Καρατράντου, Α., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Πιερρή, Ε. (2006). Οι Ρομποτικές Κατασκευές Lego Mindstorms στην κατανόηση Εννοιών Φυσικής στο Δημοτικό Σχολείο: Μια Μελέτη Περίπτωσης. *5ο Συνέδριο ΕΤΠΕ*, Θεσσαλονίκη.

Klassner, F. (2002, February). A case study of LEGO Mindstorms™ suitability for artificial intelligence and robotics courses at the college level. *In ACM SIGCSE Bulletin* (Vol. 34, No. 1, pp. 8-12). ACM.

Kumar, A. N. (2004). Three years of using robots in an artificial intelligence course: lessons learned. *Journal on Educational Resources in Computing (JERIC)*, 4(3), 2.

Κυνηγός, Χ., & Φράγκου, Σ. (2000). Πτυχές της παιδαγωγικής αξιοποίησης της Τεχνολογίας Ελέγχου στην Σχολική Τάξη. *2ο Συνέδριο ΕΤΠΕ*, Πάτρα.

Κυριακού, Γ., (χ.χ.). Πακέτο Lego Mindstorms NXT. Ανακτήθηκε 30 Ιουλίου 2017, από http://edurobotics.weebly.com/uploads/6/8/5/3/6853018/parts_nxt_gr.pdf

Κυριακού, Γ., (χ.χ.). Η λειτουργία του προγραμματιζόμενου τούβλου NXT (programmable NXT) . Ανακτήθηκε 30 Ιουλίου 2017, από http://edurobotics.weebly.com/uploads/6/8/5/3/6853018/nxt_brick.pdf

Liu, E. Z. F. (2010). Early adolescents' perceptions of educational robots and learning of robotics. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), E44-E47.

Lee, I., Martin, F., Denner, J., Coulter, B., Allan, W., Erickson, J., Malyn-Smith, J., & Werner, L. (2011). Computational thinking for youth in practice. *Acm Inroads*, 2(1), 32-37.

Mauch, E. (2001). Using technological innovation to improve the problem-solving skills of middle school students: Educators' experiences with the LEGO mindstorms robotic invention system. *The Clearing House*, 74(4), 211-213.

Μιχαηλίδης, Π.Γ., (2007). Νέες Τεχνολογίες και Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. *5ο Πανελλήνιο συνέδριο 'Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση'*, Ιωάννινα.

Μπάμπη, Κ., (2015). Εκπαιδευτική ρομποτική. Έρευνα στο project της Α' ΕΠΑΛ. *iteacher*, 11, 99-106.

Mosley, P., & Kline, R. (2006). Engaging students: A framework using LEGO® robotics to teach problem solving. *Information Technology Learning and Performance Journal*, 24(1), 39.

Mubin, O., Stevens, C. J., Shahid, S., Al Mahmud, A., & Dong, J. J. (2013). A review of the applicability of robots in education. *Journal of Technology in Education and Learning*, 1, 209-0015.

Νίκα, Π., Ατματζίδου, Σ., & Δημητριάδης, Σ. (2013) Η εκπαιδευτική ρομποτική ως όχημα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων μεταγνώσης και επίλυσης προβλημάτων μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, Πειραιάς.

Νικολόπουλος, Γ. (2016). Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά, αναγκαία η δημιουργία λεξιλογίου εννοιών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1001-1015.

Ξουρής, Χ., Πανταζόπουλος, Σ., Καρατράντου, Α., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2016). *iteacher*, 12, 62-70.

Ορφανάκης, Β., Παπαδάκης, Σ., (2014). Ένα νέο προγραμματιστικό περιβάλλον για τη δημιουργία του προγραμματισμού. Μια πρώτη γνωριμία με το Enchanting. *iteacher*, 8, 172-183.

Panadero, C. F., Romá, J. V., & Kloos, C. D. (2010.). Impact of learning experiences using LEGO Mindstorms in engineering courses. *In Education Engineering (EDUCON)*, 503-512, IEEE.

Papert, S. (1993). The children's machine. *Technology Review- Manchester Nh-*, 96, 28-28.

Papert, S., & Harel, I. (1991). Situating constructionism. *Constructionism*, 36, 1-11.

Petre, M., & Price, B. (2004). Using robotics to motivate 'back door' learning. *Education and Information Technologies*, 9(2), 147-158.

Πολυμεράκη, Ε., Δεληγιαννάκου, Α., Ατματζίδου, Σ., & Δημητριάδης, Σ. (2014). Η εκπαιδευτική ρομποτική ως εργαλείο ανάπτυξης δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης Εφαρμογή στο Γυμνάσιο & ΕΠΑΛ. *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΠΕ*. Ρέθυμνο.

Στούμπου, Α., Δέτσικας, Ν., & Αλιμήσης, Δ. (2013). Διδασκαλία των δομών επιλογής και επανάληψης με εργαλείο την εκπαιδευτική ρομποτική: μια μελέτη περίπτωσης. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, Πειραιάς.

Τσοβόλας, Σ., & Κόμης, Β. (2006) Διδασκαλία Βασικών Προγραμματιστικών Εννοιών στο Περιβάλλον Οπτικού Προγραμματισμού ROBOLAB. *3ο Συνέδριο Διδακτική της Πληροφορικής*, Κόρινθος.

Φράγκου, Σ., & Γρηγοριάδου, Μ. (2009). Ανάπτυξη διαθεματικών συνθετικών εργασιών με τη χρήση ρομποτικών κατασκευών στα πλαίσια του εποικοδομισμού. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Γνωσιακής Επιστήμης*, Πάρος.

Διερεύνηση των επιπέδων δημιουργικής σκέψης μαθητών γυμνασίου στο μάθημα της γεωμετρίας μέσω της διατύπωσης και επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων σε τεχνικά υποστηριζόμενο περιβάλλον.

Κωστοπούλου Καλλιόπη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, Med Επιστήμες Αγωγής kalkostop@sch.gr

Περίληψη

Το άρθρο αναφέρεται σε μια μελέτη, η οποία επιχειρεί να συνδέσει την δημιουργικότητα, με την πρωτοτυπία, την ευχέρεια και την ευελιξία στην επίλυση καθώς και στην διατύπωση μαθηματικών προβλημάτων με τη χρήση του λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας Geogebra με σκοπό να αναπτύξει το πλαίσιο των επιπέδων δημιουργικής σκέψης (Ε.Δ.Σ) των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα Μαθηματικά. Το κλειδί αυτής της διασύνδεσης αποτελούν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, που παρέχουν το πεδίο ανάπτυξης των προαναφερόμενων δεξιοτήτων, καθώς προσφέρουν εργαλεία, με δυνατότητες προσομοίωσης πραγματικών καταστάσεων. Αρχικά θα επιχειρηθεί μια θεωρητική προσέγγιση των εννοιών και του πλαισίου επιπέδων δημιουργικής σκέψης στα μαθηματικά. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα έως τώρα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την εφαρμογή των εννοιών αυτών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος θα αναδειχθεί ο ρόλος των νέων τεχνολογιών και ειδικότερα του GeoGebra που πρεσβεύουμε ότι μπορεί να υποστηρίξει την ενίσχυση, την αξιολόγηση και την κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα δημιουργικής σκέψης στα μαθηματικά.

Λέξεις-Κλειδιά: επίπεδα δημιουργικής σκέψης (Ε.Δ.Σ), πρωτοτυπία, ευχέρεια, ευελιξία, Geogebra.

Εισαγωγή

Πολλοί ερευνητές υποθέτουν ότι όλοι οι άνθρωποι είναι δημιουργικοί, αλλά ο βαθμός δημιουργικότητάς τους είναι διαφορετικός (Kaufman et. al., 2011; Craft, 2011). Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι κάποιοι είναι σε θέση να δημιουργούν νέες ιδέες, νέα τεχνολογικά επιτεύγματα ή νέα γνώση, ενώ άλλοι απλώς χρησιμοποιούν αυτά που οι άλλοι δημιουργούν ή απλά τα αποδέχονται. Η Μαθηματική δημιουργική σκέψη είναι ένας συνδυασμός συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης που βασίζεται στη διαίσθηση αλλά έχει ένα συνειδητό σκοπό (Pehkonen, 1997). Εφαρμόζοντας τη δημιουργική σκέψη σε μια κατάσταση που αφορά στην επίλυση ενός πρακτικού προβλήματος (problem solving) ή τη διατύπωση ενός προβλήματος (problem posing), η αποκλίνουσα σκέψη παράγει πολλές ιδέες. Ορισμένες από αυτές φαίνεται να είναι χρήσιμες για την εξεύρεση λύσεων. Η αποκλίνουσα σκέψη επικεντρώνεται στην πρωτοτυπία, την ευχέρεια, αλλά και την ευελιξία της επίλυσης και διατύπωσης μαθηματικών προβλημάτων (Assmus, 2018; Balka, 1974). Η εξέταση για την προσδιορισμό των κατάλληλων λύσεων στηρίζεται στη λογική σκέψη. Η λογική σκέψη σχετίζεται με τη συστηματική και ορθολογική διαδικασία για να επαληθεύσει και να κάνει έγκυρο ένα συμπέρασμα. Αυτά αποτελούν τα βασικά σημεία παρατήρησης για τη μελέτη της ύπαρξης διαφορετικών

επιπέδων δημιουργικότητας ή δημιουργικής σκέψης σε διαφορετικούς μαθητές.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η παροχή ενός ιεραρχικού πλαισίου για τη διάκριση των Ε.Δ.Σ. των μαθητών κατά τη διάρκεια της εμπλοκής τους σε μαθηματικές δραστηριότητες, όπως η επίλυση προβλημάτων και η διατύπωση μαθηματικού προβλήματος με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και ειδικότερα του λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας Geogebra.

Δημιουργική Σκέψη – Πλαίσιο Επιπέδων Δημιουργικής Σκέψης (Ε.Δ.Σ.)

Η επιστημονική αφετηρία και η προσέγγιση του κάθε ερευνητή επηρέασε την οριοθέτηση της έννοιας της δημιουργικής σκέψης με αποτέλεσμα την ανάδειξη και διατύπωση ποικίλων ορισμών. Οι Nadjafikhah et al. (2012), προτείνουν τρεις τρόπους για τον ορισμό της δημιουργικής σκέψης: α) ως ένα είδος σκέψης που καταλήγει σε προϊόντα πρωτότυπα, μοναδικά και χρήσιμα για το άτομο και την κοινωνία, β) ως ένα είδος λύσης προβλημάτων, που επιδέχεται πολλές εναλλακτικές λύσεις, οι οποίες είναι μοναδικές και καινοφανείς ανοίγοντας νέους τρόπους θέασης των πραγμάτων, γ) ως μία μετρήσιμη ικανότητα σε ορισμένου τύπου έργα. Οι Arino & Retnawati (2017) ως δημιουργική σκέψη (creative thinking) ορίζουν μια σκέψη η οποία είναι πρωτότυπη (original) και στοχαστική (reflective) και η οποία παράγει ένα σύνθετο προϊόν. Όπως επισημαίνει ο Lubart, η δημιουργική σκέψη απαιτεί ένα συγκεκριμένο, αλληλεπιδραστικό συνδυασμό παραγόντων στο εσωτερικό του ατόμου, όπως οι πνευματικές του δυνατότητες και τα ιδιαίτερα, προσωπικά γνωρίσματα σε σχέση με το περιβαλλοντικό πλαίσιο (Lubart, 2018).

Η ιδέα των Ε.Δ.Σ. των μαθητών έχει κατά καιρούς εξεταστεί από πολλούς ειδικούς. Ο De Bono (2017) ορίζει τέσσερα επίπεδα επίτευξης ανάπτυξης δεξιοτήτων δημιουργικής σκέψης: ευαισθητοποίηση, παρατήρηση, στρατηγική, στοχασμό. Ο Peter (2012) περιέγραψε την ανάπτυξη μαθηματικής σκέψης για την επίλυση προβλημάτων σε τρία στάδια: εμπειρική ή ανεπίσημη, αλγοριθμική ή επίσημη, εποικοδομητική ή δημιουργική. Είναι προφανές ότι ο Peter δεν αναφέρεται στα επίπεδα της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Απλά περιγράφει τα χαρακτηριστικά των μαθητών με τα οποία επιλύουν μαθηματικά προβλήματα.

Έτσι ο Balka (1974) επεσήμανε ότι η δημιουργικότητα, εκτός από τη διατύπωση μαθηματικών προβλημάτων, σχετίζεται και με τη λύση τους υποδεικνύοντας την ανάγκη αναθεώρησης των επιπέδων αυτών, ειδικά όταν χρησιμοποιούνται στην επίλυση προβλημάτων. Σε εργασία του ο Balka έχει αναπτύξει μια σειρά από επίπεδα για τη δημιουργική σκέψη των μαθητών σχετικά με την διατύπωση μαθηματικών προβλημάτων (Ulger, 2016). Δίνοντας έμφαση τόσο στο δημιουργικό προϊόν όσο και στη δημιουργική διαδικασία αξιοποιούσε δύο από τέσσερις κύριες περιοχές, οι οποίες αντιστοιχούν στα «4Ps» της δημιουργικότητας, που είναι: α) το δημιουργικό πρόσωπο (The creative person), β) η δημιουργική διαδικασία (The creative process) γ) το δημιουργικό προϊόν (The creative product) δ) το δημιουργικό περιβάλλον - τύπο (The creative environment - press) (Taylor, 1988). Έτσι το προϊόν της δημιουργικής σκέψης που είτε είναι η λύση

είτε είναι η διατύπωση προβλήματος, επιτρέπει στον ερευνητή να εντοπίσει την παρουσία των τριών πτυχών που είναι η πρωτοτυπία, η ευχέρεια και η ευελιξία (Assmus, 2018; Balka, 1974). Η δημιουργική διαδικασία περιλαμβάνει μηχανισμούς, όπως η σύνθεση ιδεών, η δημιουργία νέων ιδεών, και εφαρμογή ιδεών (Isaksen, 2003). Έτσι το νέο σχέδιο επίπεδων δημιουργικής σκέψης (Ε.Δ.Σ.) αποτελείται από 5 επίπεδα, δηλαδή: Επίπεδο 4: οι μαθητές πληρούν τις τρεις πτυχές (πρωτοτυπία, ευχέρεια, ευελιξία) ή μόνο καινοτομία και ευελιξία. Επίπεδο 3: οι μαθητές είναι σε θέση να επιδείξουν ευελιξία και άνεση, ή πρωτοτυπία και άνεση. Επίπεδο 2: οι μαθητές είναι σε θέση να επιδείξουν πρωτοτυπία ή ευελιξία, αλλά όχι και τα δύο. Επίπεδο 1: οι μαθητές είναι σε θέση να επιδείξουν ευχέρεια. Επίπεδο 0: οι μαθητές δεν είναι σε θέση να επιδείξουν οποιαδήποτε από τις τρεις πλευρές.

Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών

Τα ερευνητικά δεδομένα (Christensen et al., 2008) δείχνουν ότι η δημιουργικότητα δε βρίσκεται στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πρακτικής επί του παρόντος. Για αυτό η έρευνα θα πρέπει να εστιαστεί σε μια αλλαγή στις παιδαγωγικές κατευθύνσεις και σε ένα επαναπροσδιορισμό της μαθησιακής διαδικασίας, προκειμένου να αναπτυχθούν μαθησιακά περιβάλλοντα που να καλλιεργούν τις ιδέες των εκπαιδευομένων, να ενθαρρύνουν την ανάληψη ρίσκου και να τους επιτρέπουν να διαχειρίζονται τις διαδικασίες μάθησης (Zimmerman & Schunk, 2011; Craft, 2011). Η εκπαιδευτική έρευνα αναγνωρίζει τον ρόλο των ΤΠΕ ως καταλύτη της δημιουργικότητας στην μάθηση. Συγχρόνως η δημιουργικότητα και οι ΤΠΕ διαπιστώνουμε ότι χρειάζεται να επαναπροσδιορίσουν ακόμη και το ρόλο των ίδιων των εκπαιδευτικών, ώστε να λειτουργούν πλέον ως μεσολαβητές ή διευκολυντές της μαθησιακής διαδικασίας.

Το Geogebra ένα ελεύθερο λογισμικό για τη διδασκαλία των μαθηματικών που ενώνει την Άλγεβρα, τη Γεωμετρία και τον Λογισμό, εύκολο στη χρήση και διαρκώς εξελισσόμενο και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να παίζουν, να ερευνήσουν και να κατανοήσουν μαθηματικές έννοιες. Είναι ένα δυναμικό λογισμικό, γιατί εκτός από τις δυνατότητες κατασκευής γεωμετρικών σχημάτων, απεικόνισης συναρτήσεων και υπολογισμών, δίνει την δυνατότητα αλληλεπίδρασης με το χρήστη (Hohenwarter & Preine, 2007). Η έκπληξη που μπορούν να δημιουργήσουν στους μαθητές οι παρατηρήσεις τους μέσα στο περιβάλλον του λογισμικού Geogebra αναφορικά με τις σχέσεις ή τη μορφή του σχήματος που παρουσιάζονται κατά το *dragging*, μπορεί να τους οδηγήσει στην λύση ή τις λύσεις και στην διατύπωση ενός νέου προβλήματος με τα ίδια δεδομένα. Άλλωστε το πιο χαρακτηριστικό γνώρισμα των προγραμμάτων δυναμικής γεωμετρίας είναι ο φαινομενικά συνεχής, σε πραγματικό χρόνο μετασχηματισμός που ονομάζεται σύρσιμο (*dragging*): δηλαδή, όταν τα στοιχεία ενός σχήματος κινούνται, αυτό το χαρακτηριστικό επιτρέπει στην κατασκευή να ανταποκρίνεται δυναμικά στις νέες συνθήκες ενώ διατηρεί τις αμετάβλητες ιδιότητες της δεδομένης κατασκευής. Κατά το σύρσιμο, οι δυναμικές εικόνες στην οθόνη είναι ακριβώς τόσο αυστηρές όσο οι βασικές μαθηματικές ιδιότητες που τις προσδιορίζουν (Sinclair και Yurita, 2008 σ. 136).

Στόχοι της έρευνας

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να περιγράψει τα χαρακτηριστικά επίπεδα δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Έτσι υιοθετήθηκε ως δεδομένο ότι, η δημιουργική σκέψη είναι η νοητική διαδικασία την οποία χρησιμοποιεί κάποιος για να καταλήξει σε «νέες», «πρωτότυπες» ιδέες με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ευχέρεια και ευελιξία. Με τον όρο «Ιδέα» εννοείται μια σκέψη τόσο για την επίλυση όσο και για την κατασκευή - διατύπωση ενός προβλήματος. Η ποιότητα της επίλυσης και κατασκευής - διατύπωσης εκπαιδευτικών εργασιών σχετίζεται με τη δημιουργική χρήση των τριών στοιχείων της δημιουργικής σκέψης (Balka, 1974).

Για να αντιμετωπιστούν δυσκολίες λόγω αλληλοεπικάλυψης με άλλους ορισμούς έγιναν κάποιες τροποποιήσεις. Σε ότι αφορά την επίλυση προβλημάτων οι μαθητές *επιδεικνύουν ευχέρεια*, όταν είναι σε θέση να διατυπώσουν διαφορετικές ορθές λύσεις. Επίσης είναι *ευέλικτοι* όταν είναι σε θέση να λύσουν ένα πρόβλημα χρησιμοποιώντας πολλές διαφορετικές μεθόδους. Τέλος *επιδεικνύουν καινοτομία* όταν είναι σε θέση να εξετάσουν ένα πρόβλημα και να απαντήσουν με πολλές λύσεις ή απαντήσεις, δηλαδή έχουν ένα διαφορετικό μοτίβο (pattern). Σε ότι αφορά στην επίλυση, στην κατασκευή και διατύπωση προβλημάτων, όπως έχει εξηγήσει και ο Balka (1974) η *ευχέρεια* σχετίζεται με την ικανότητά τους να δημιουργούν πολλά προβλήματα με σωστές λύσεις. Επίσης και η *ευελιξία* αναφέρεται στην ικανότητα τους να κατασκευάσουν ή να διατυπώνουν προβλήματα με αποκλίνουσες λύσεις. Τέλος η *καινοτομία* αναφέρεται στην ικανότητά τους να διατυπώνουν ή να κατασκευάσουν ένα πρόβλημα διαφορετικό από τα άλλα.

Μεθοδολογία

Η ερευνητική προσέγγιση είναι ποιοτική με στόχο να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά των επιπέδων δημιουργικής σκέψης των μαθητών στα μαθηματικά σε σχέση με το σχέδιο του Ε.Δ.Σ. Στην έρευνα συμμετείχαν, είκοσι έξη (26) μαθητές δεκατέσσερα (14) αγόρια και δώδεκα (12) κορίτσια ηλικίας 13-14 ετών διαφορετικής επίδοσης, από μέτριους ως άριστους, με διαφορετικές μαθηματικές ικανότητες από δυο τμήματα της Β Γυμνασίου. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας (Lichtman, 2009). Στους μαθητές μοιράστηκε φύλλο εργασίας με συγκεκριμένες διαβαθμισμένης δυσκολίας δραστηριότητες, το οποίο παρατίθεται στο τέλος της εργασίας αυτής, και πάρθηκαν δύο συνεντεύξεις. Επιπλέον χωρίστηκαν σε ομάδες δυο ατόμων οι οποίες εργάζονταν σε έναν υπολογιστή η κάθε μία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από φύλλα εργασίας ανοικτού τύπου και δύο συνεντεύξεις.

Η τριγωνοποίηση γίνεται δίνοντας στους μαθητές μια δεύτερη ισοδύναμη εργασία και παίρνοντας και πάλι συνεντεύξεις. Η εργασία των μαθητών αναλύεται με τον προσδιορισμό της ορθότητας των απαντήσεων και στη συνέχεια με τον έλεγχο για τις πτυχές της δημιουργικής σκέψης (ευχέρεια, ευελιξία και καινοτομία) στη διατύπωση και την επίλυση των προβλημάτων. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της σταθερής σύγκρισης (Lichtman, 2009). Ο προσδιορισμός του επιπέδου της δημιουργικής σκέψης

του μαθητή έγινε με την εφαρμογή μιας μεθόδου ποιοτικής ανάλυσης.

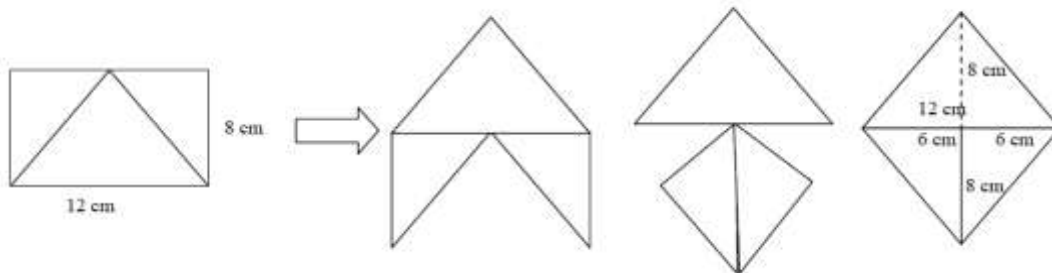
Αποτελέσματα

A/A	Φύλο	Βαθμός Μαθηματικών	Ε.Δ.Σ.	A/A	Φύλο	Βαθμός Μαθηματικών	Ε.Δ.Σ.
1	Αγόρι	19	0	14	Αγόρι	16	0
2	Κορίτσι	18	0	15	Κορίτσι	17	0
3	Αγόρι	16	1	16	Κορίτσι	18	0
4	Αγόρι	17	1	17	Αγόρι	18	1
5	Κορίτσι	18	1	18	Αγόρι	17	2
6	Αγόρι	19	2	19	Κορίτσι	19	2
7	Αγόρι	17	2	20	Κορίτσι	17	3
8	Κορίτσι	19	3	21	Αγόρι	18	3
9	Αγόρι	18	3	22	Κορίτσι	19	3
10	Αγόρι	17	3	23	Αγόρι	17	3
11	Αγόρι	18	4	24	Κορίτσι	18	4
12	Κορίτσι	17	4	25	Αγόρι	16	4
13	Κορίτσι	19	4	26	Αγόρι	17	4

Πίνακας 1: Επίπεδα δημιουργικής σκέψης μαθητών

Μετά την ολοκλήρωση των δυο εργασιών και των δύο συνεντεύξεων οι μαθητές κατατάχθηκαν σε κατηγορίες και όλα τα αποτελέσματα εμφανίζονται στον πίνακα 1. Σχεδόν όλοι μαθητές το επίπεδο 0 έφτιαξαν ένα τρίγωνο με βάση 4cm και ύψος 48cm ή ένα παραλληλόγραμμο με βάση 4cm και ύψος 24cm. Δεν είναι ξεκάθαρο αν εμφανίζουν ευχέρεια γιατί χρησιμοποίησαν τον τύπο του εμβαδού για να βρουν το μέγεθος του σχήματος, μια λύση συνηθισμένη για το επίπεδο της τάξης τους στα μαθηματικά. Διατύπωσαν με ευκολία ένα πρόβλημα συνηθισμένο και η μέθοδος λύσης του ήταν λάθος αφού χρησιμοποίησαν το τύπο εύρεσης του εμβαδού τριγώνου. Δεν διατύπωσαν ένα πρόβλημα με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους αλλά ένα κοινό μαθηματικό πρόβλημα που δεν συνδέεται με πραγματικές καταστάσεις. Όλοι δεν θυμούνταν τους μαθηματικούς τύπους. Επίσης δεν παρουσίασαν ευχέρεια και ευελιξία και δεν παρήγαγαν πρωτότυπες λύσεις και πρωτότυπα προβλήματα. Νόμιζαν ότι η διατύπωση είναι ευκολότερη από την επίλυση προβλήματος και ότι η διαφορετική διατύπωση ενός μαθηματικού τύπου όπως $\Pi=2\alpha+2\beta$ και $\Pi=2(\alpha+\beta)$ αποτελούν διαφορετικές μεθόδους λύσης. Οι μαθητές του επιπέδου 1 έφτιαξαν τρίγωνα με λάθος διαστάσεις π.χ. μήκη πλευρών 15cm, 20cm και ύψος 5cm. Δεν έδειξαν ευελιξία και πρωτοτυπία στην επίλυση και διατύπωση προβλημάτων. Είχαν όμως ευχέρεια να λύνουν και να διατυπώνουν προβλήματα σχετικά με αυτά που είχαν διδαχθεί με διάφορους τρόπους. Οι μαθητές στο επίπεδο 2 έφτιαξαν διάφορα σχήματα όπως τρίγωνο 16cm x 12cm, τραπέζιο με βάσεις 18cm και 30cm και ύψος 4cm και παραλληλόγραμμο 32cm και 3cm αλλά τα προβλήματα που διατύπωσαν ήταν συνηθισμένα π.χ. «ποιο είναι το εμβαδόν / η περίμετρος του...». Η δημιουργία και η λύση ενός προβλήματος από αυτούς απαιτούσε κόπο. Βέβαια ήταν σε θέση να διατυπώσουν ασυνήθιστα προβλήματα. Στη συνέντευξη δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν μεγαλύτερη δυσκολία στη διατύπωση παρά στη λύση προβλημάτων. Οι μαθητές στο επίπεδο 3 έφτιαξαν τρίγωνο με βάση 8cm και ύψος 24cm, ένα ορθογώνιο με μήκος 48cm και πλάτος 2cm, και ένα άλλο ορθογώνιο με μήκος 32cm και

πλάτος 3cm. Οι τροποποιήσεις στα σχήματα έγιναν με τη χρήση του τύπου του εμβαδού. Παρουσίαζαν ευχέρεια στη διατύπωση προβλημάτων και μπορούσαν να φτιάξουν ένα πρόβλημα με πολλές λύσεις. Μέσα από τη συνέντευξη αξιοποιώντας τη μέθοδο της τριγωνοποίησης διαπιστώθηκε ότι θεωρούν την διατύπωση προβλημάτων δυσκολότερη από την λύση τους γιατί δεν γνωρίζουν ποιος είναι ο τρόπος που μπορούν να το λύσουν. Έτσι έγινε κατανοητό ότι οι μαθητές διέθεταν ευχέρεια, μπορούσαν να δείξουν επιπλέον ευελιξία ή πρωτοτυπία αλλά όχι και τα δύο μαζί στην επίλυση και την διατύπωση προβλημάτων. Οι μαθητές στο επίπεδο 4 έφτιαξαν τα σχήματα που εμφανίζονται στην Εικόνα 1. Έλυσαν τα προβλήματα με ευελιξία και εμπνεύστηκαν στη δημιουργία σχημάτων από την καθημερινή ζωή π.χ. πινακίδα κυκλοφορίας, παράθυρο με ανοιχτά φύλλα, βέλος κ.α. Αρχικά όρισαν ποια σχήματα θα δημιουργήσουν και στη συνέχεια καθόρισαν τις διαστάσεις τους σύμφωνα με το εμβαδόν του ορθογώνιου. Διατύπωσαν προβλήματα που είχαν περισσότερες από μια λύσεις και ήταν πρωτότυπα. Επίσης διαπιστώθηκε ότι θεωρούν την διατύπωση προβλημάτων δυσκολότερη από την λύση τους, γιατί δεν γνωρίζουν ποιος είναι ο τρόπος που μπορούν να το λύσουν.



Εικόνα 1. Σχήματα ισεμβαδικά με το ορθογώνιο.

Επίπεδο 4 (πολύ δημιουργικοί): Οι μαθητές ικανοποίησαν με άνεση όλες τις συνιστώσες της δημιουργικής σκέψης ή μόνο την ευελιξία και την πρωτοτυπία στην επίλυση και διατύπωση προβλημάτων. Τείνουν να θεωρούν την διατύπωση προβλημάτων δυσκολότερη από την επίλυση τους, επειδή πρέπει να διαθέτουν ένα σίγουρο τρόπο για να δημιουργήσουν τις λύσεις. Επίσης θεωρούν ότι η αναζήτηση της μεθόδου επίλυσης ενός προβλήματος είναι δυσκολότερη από την αναζήτηση άλλων απαντήσεων ή λύσεων.

Επίπεδο 3 (δημιουργικοί): Οι μαθητές διέθεταν ευχέρεια και επιπλέον μπορούσαν να επιδεικνύουν πρωτοτυπία ή ευελιξία αλλά όχι και τα δύο στην επίλυση και την διατύπωση προβλημάτων. Τείνουν να θεωρούν ότι η διατύπωση προβλημάτων είναι πιο δύσκολη από ό, τι η επίλυση ενός προβλήματος, επειδή πρέπει να γνωρίζουν ένα σίγουρο τρόπο για να το λύσουν. Επίσης θεωρούν ότι η αναζήτηση της μεθόδου επίλυσης ενός προβλήματος είναι δυσκολότερη από την αναζήτηση άλλων απαντήσεων ή λύσεων.

Επίπεδο 2 (αρκετά δημιουργικοί): Οι μαθητές ήταν σε θέση να επιδείξουν ευελιξία και καινοτομία στην επίλυση και διατύπωση προβλημάτων χωρίς να εμφανίζουν ευχέρεια. Τείνουν να θεωρούν ότι η διατύπωση προβλήματος είναι πιο δύσκολη από

ό,τι η επίλυσή του, επειδή είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την συγκεκριμένη εργασία και βρίσκουν δύσκολο να υπολογίσουν αριθμούς, τύπους ή λύσεις. Έχουν καταλάβει ότι οι διαφορετικές μέθοδοι ή στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων μπορεί να αντιπροσωπεύονται από άλλο τύπο με διαφορετικές παραστάσεις, αλλά στην πραγματικότητα δεν διαφέρουν μεταξύ τους.

Επίπεδο 1 (σχεδόν καθόλου δημιουργικοί): Οι μαθητές ήταν σε θέση να επιδείξουν ευχέρεια χωρίς καινοτομία και ευελιξία στην επίλυση και κατασκευή - διατύπωση προβλημάτων. Τείνουν να θεωρούν ότι η διατύπωση ενός προβλήματος είναι πιο δύσκολη από την επίλυσή του, επειδή εξαρτάται από την πολυπλοκότητά του. Διατυπώνουν μαθηματικά προβλήματα χωρίς να υπάρχει σύνδεση με τις πραγματικές συνθήκες της ζωής.

Επίπεδο 0 (καθόλου δημιουργικοί): Οι μαθητές δεν ήταν σε θέση να αποδείξουν καμιά από τις συνιστώσες της δημιουργικότητας. Τείνουν να λένε ότι η διατύπωση προβλημάτων είναι ευκολότερη από την επίλυσή τους, ενώ τα λάθη τους οφείλονται στην αδυναμία κατανόησης των σχετικών εννοιών.

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά Ε.Δ.Σ. μαθητών Γυμνασίου στα Μαθηματικά.

Συμπεράσματα

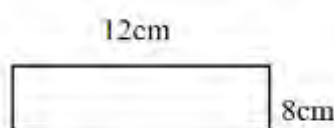
Στο σχολείο οι μαθητές σπάνια υποβάλλονται στην επίλυση δύσκολων μαθηματικών προβλημάτων ή ζητημάτων που απαιτούν να τα χειριστούν με δημιουργικό τρόπο. Συνήθως τα προς επίλυση προβλήματα είναι εφαρμογή των κανόνων και των μεθόδων που διδάχθηκαν. Όμως κατά την διδασκαλία μαθηματικών εννοιών όπως το εμβαδόν επίπεδων σχημάτων, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να προωθήσουν την μαθηματική δημιουργική σκέψη χρησιμοποιώντας δείκτες όπως η καινοτομία, ευχέρεια, και η ευελιξία και να αξιολογήσουν τους μαθητές βάση των στοιχείων του Πίνακα 2. Όταν οι μαθητές αλλάξουν επίπεδο, όπως η μετάβαση από το 1 στο 3, διαπιστώνουν ότι οι ικανότητες δημιουργικής σκέψης των μαθητών έχουν αυξηθεί. Οι μαθητές στο επίπεδο 0 και 1 έχουν την τάση να λένε ότι η κατασκευή - διατύπωση των προβλημάτων είναι πιο εύκολη από ό,τι η επίλυση ενός προβλήματος, επειδή γνωρίζουν ήδη τις λύσεις της. Αυτό δείχνει ότι δεν υπήρχε ενθάρρυνση των μαθητών να είναι πιο δημιουργικοί και έτσι να κατασκευάσουν περίπλοκα προβλήματα.

Η έρευνα αυτή περιγράφει τα αποτελέσματα για τα χαρακτηριστικά των επιπέδων δημιουργικής σκέψης των μαθητών γυμνασίου στις εργασίες των μαθηματικών. Η διάκριση μεταξύ των επιπέδων βασίστηκε στην καινοτομία, την ευελιξία και τη ευχέρεια στη επίλυση και την κατασκευή - διατύπωση μαθηματικών προβλημάτων. Οι μαθητές στο επίπεδο 4 πληρούσαν και τις τρεις συνιστώσες της δημιουργικής σκέψης, στο επίπεδο 3 πληρούσαν δύο συνιστώσες, την ευελιξία και την άνεση, ή καινοτομία και την άνεση. Οι μαθητές στο επίπεδο 2 ικανοποίησαν μόνο μία συνιστώσα που είναι η ευελιξία ή καινοτομία όχι και τις δύο, και στο επίπεδο 1, μόνο την συνιστώσα της ευχέρειας. Οι μαθητές στο επίπεδο 0 δεν ικανοποίησαν καμιά συνιστώσα. Τα επίπεδα αυτά όπως έγινε αντιληπτό είναι εύκολο να εφαρμοστούν στα μαθηματικά εντός της σχολικής τάξης, επειδή οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξετάσουν το παραγόμενο προϊόν, εάν

στόχος τους είναι η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών στα μαθηματικά.

Η έρευνα αυτή δεν ήταν παρά μία από τις προσεγγίσεις για την αξιολόγηση, την εξακρίβωση ή την ταξινόμηση δημιουργικής σκέψης των μαθητών στα μαθηματικά. Η μελέτη της δημιουργικής σκέψης ή δημιουργικότητας έχει πολλούς περιορισμούς λόγω του ότι η δημιουργική σκέψη ή δημιουργικότητα είναι ένα πολύπλευρο φαινόμενο. Προκύπτει από πολλούς ορισμούς, κριτήρια, ή έννοιες. Ωστόσο, είναι πολύ πιθανό να επικεντρωθεί σε ορισμένες πτυχές, γιατί όπως επεσήμανε ο (Isaksen, 2003), «Είναι πολύ πιθανό διάφοροι ερευνητές και συγγραφείς να τονίζουν ορισμένες πτυχές της δημιουργικότητας στους ορισμούς τους, λόγω της εστίασης της εργασίας τους σε ένα συγκεκριμένο τομέα».

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1



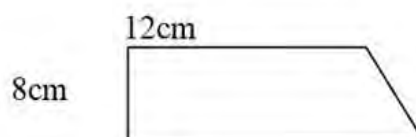
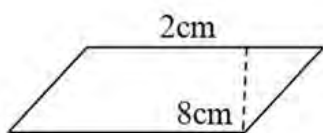
Δίνεται το διπλανό ορθογώνιο

Ερωτήματα

1. Σχεδιάστε όσα περισσότερα σχήματα μπορείτε με εμβαδόν ίσο με το παραπάνω ορθογώνιο.
2. Κατασκευάστε τουλάχιστον δύο άλλα σχήματα με εμβαδόν ίσο με το παραπάνω ορθογώνιο.
3. Εξετάστε ένα σχήμα και εξηγήστε τον τρόπο που βρήκατε τη λύση. Χρησιμοποιήστε ένα άλλο τρόπο για να παρουσιάσετε τη λύση.
4. Δημιουργήστε τουλάχιστον δύο προβλήματα που να σχετίζονται με το ορθογώνιο και να βρείτε τις λύσεις.
5. Εξετάστε τα αρχικά σας προβλήματα. Υπήρχε ένα πρόβλημα με πολλές διαφορετικές λύσεις ή τρόπους επίλυσης; Αν υπήρχε, θα πρέπει να εκφράσετε τις άλλες λύσεις και αν δεν υπήρχε, θα πρέπει να δημιουργήσετε ένα πρόβλημα με διαφορετικές λύσεις ή τρόπους επίλυσης.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Δίνονται τα παρακάτω σχήματα:



Ερωτήματα

1. Σχεδιάστε όσα περισσότερα σχήματα μπορείτε με εμβαδόν ίσο με τα παραπάνω σχήματα.

2. Κατασκευάστε τουλάχιστον δύο άλλα σχήματα με εμβαδόν ίσο με το άθροισμα των παραπάνω σχήματα.
3. Εξετάστε ένα σχήμα και εξηγήστε τον τρόπο που βρήκατε τη λύση. Χρησιμοποιήστε ένα άλλο τρόπο για να παρουσιάσετε τη λύση.
4. Δημιουργήστε τουλάχιστον δύο προβλήματα που να σχετίζονται με τα σχήματα και βρείτε τις λύσεις.
5. Εξετάστε τα αρχικά σας προβλήματα. Υπήρχε ένα πρόβλημα με πολλές διαφορετικές λύσεις ή τρόπους επίλυσης; Αν υπήρχε, θα πρέπει να εκφράσετε τις άλλες λύσεις και αν δεν υπήρχε, θα πρέπει να δημιουργήσετε ένα πρόβλημα με διαφορετικές λύσεις ή τρόπους επίλυσης.

Βιβλιογραφία

Apino, E., & Retnawati, H. (2017, February). Developing instructional design to improve mathematical higher order thinking skills of students. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 812, No. 1, p. 012100). IOP Publishing.

Assmus, D. (2018). Characteristics of mathematical giftedness in early primary school age. In *Mathematical creativity and mathematical giftedness* (pp. 145-167). Springer, Cham.

Balka, D. S. (1974). Creative Ability in Mathematics. *Arithmetic Teacher*, 21(7), 633-636.

Christensen, C., & Johnson, C., & Horn, M. (2008). How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns. New York, Volume 32, pp. 35-46

Craft, A. (2011). Creativity and Education Futures: Learning in a Digital Age. *International Journal of Educational Research*, Volume 61, pp. 126–134.

De Bono, E. (2017). *Six thinking hats*. Penguin UK.

Hohenwarter, M., & Preiner, J. (2007): Βοήθεια GeoGebra, Εγχειρίδιο Χρήσης 3.0. Μετάφραση στα Ελληνικά, Νικόλας Γ. Μουσουλίδης, Ιστοσελίδα GeoGebra: www.geogebra.org.

Kaufman, J., Copley, D., Copley, A. (2011). Measuring Creativity for Innovation Management. *Journal of Technology Management & Innovation* (2011), Volume 6, Issue 3.

Litchman, M. (2009). *Qualitative research in education: A user guide*. Second edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lubart, T., & LUBART. (2018). *Creative Process*. Palgrave Macmillan.

Nadjafikhah, M., Yafthian, N., & Bakhshalizadeh, S. (2012). Mathematical creativity: some definitions and characteristics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 285-291.

Pehkonen, E. (1997). The state-of-art in mathematical creativity. *ZDM*, 29(3), 63-67.

Peter, E. E. (2012). Critical thinking: Essence for teaching mathematics and mathematics problem solving skills. *African Journal of Mathematics and Computer Science Research*, 5(3), 39-43.

Rawlinson, J. G. (2017). *Creative thinking and brainstorming*. Routledge.

Sinclair, N. and V. Yurita. (2008). To be or to become: how dynamic geometry changes discourse. *Research in Mathematics Education*. 10 (2), pp. 135 – 150.

Taylor, C. W. (1988). Various Approaches to and Definitions of Creativity. In R. Sternberg (Ed.), *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives* pp. 99-121. New York: Cambridge University Press.

Ulger, K. (2016). The relationship between creative thinking and critical thinking skills of students.

Zimmerman, Barry J. & Schunk, Dale H. (2011) *Handbook of Self Regulation of Learning and Performance*. NY: Routledge.

Η χρήση του ιστολογίου (blog) στις ερευνητικές εργασίες του Λυκείου

Δρ. Παπαδοπούλου Ελένη

Μέλος ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

elenparadopolou@yahoo.gr

Περίληψη

Η ερευνητική εργασία του Λυκείου αποτελεί ένα πεδίο δράσης, όπου μπορούν οι μαθητές να αναπτύξουν πλήθος δεξιοτήτων. Στηρίζεται στην αρχή της διερευνητικής προσέγγισης της μάθησης και σύμφωνα με έρευνες συμβάλλει στην ανάπτυξη πλήθους δεξιοτήτων στους μαθητές. Την χρονιά 2018-2019 εφαρμόσαμε σε μία τάξη της Α Λυκείου έναν νέο τρόπο παρουσίασης των ερευνητικών εργασιών τους (project), ο οποίος αφορούσε την δημιουργία ιστολογίου (blog), που θα χειρίζονταν οι μαθητές ανά ομάδες. Καθ' όλη την διάρκεια του σχολικού έτους παρατηρήσαμε την διαδικασία εκπόνησης της ερευνητικής εργασίας καθώς και της δημιουργίας του blog, ώστε να συλλέξουμε ερευνητικά δεδομένα για τον τρόπο εργασίας των μαθητών με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων. Στο τέλος της χρονιάς οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο, όπου αποτύπωσαν τις εντυπώσεις τους σχετικά με αυτό το εγχείρημα. Η εργασία αυτή παρουσιάζει τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας με στόχο να συμβάλλει στην διάχυση καλών πρακτικών και στον επιστημονικό διάλογο για την χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: ερευνητική εργασία, project, εκπαιδευτική έρευνα, ιστολόγιο, blog

Ερευνητική εργασία και Τ.Π.Ε.

Η ερευνητική εργασία του Λυκείου στηρίζεται στην αρχή της διερευνητικής προσέγγισης της μάθησης, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές μελετούν διαθέσιμες πηγές, διερευνούν διάφορα θέματα, αναλύουν δεδομένα, προχωρούν σε σύνθεση πληροφοριών, καταφεύγουν σε πειράματα ή δημοσκοπήσεις προκειμένου να συλλέξουν στοιχεία για την έρευνα τους. Στόχος της ερευνητικής εργασίας είναι οι μαθητές να κατανοήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει, να ερμηνεύσουν καταστάσεις ή φαινόμενα, να αποκτήσουν γνώσεις και να εκφράσουν τις απόψεις τους για τον φυσικό και κοινωνικό κόσμο (Ματσαγγούρας, 2011). Σύμφωνα με έρευνες που αναφέρει ο Ματσαγγούρας (*ibid*) οι ερευνητικές εργασίες του Λυκείου συμβάλλουν στην δημιουργικότητα και την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας των μαθητών, αυξάνουν το ενδιαφέρον τους για τα σχολικά μαθήματα, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και την επιστημονικότητα των μαθητών, ενθαρρύνουν την συλλογικότητα και την συνεργασία, συνδέουν το σχολείο με την κοινωνία, καλλιεργούν την πολιτική τους συνείδηση.

Με την ένταξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην διδακτική πράξη οι μαθητές διευκολύνονται στο να εφαρμόσουν την διερευνητική προσέγγιση, καθώς με το Διαδίκτυο αποκτούν άμεση πρόσβαση σε ένα ευρύ πεδίο πληροφοριών. Οι μαθητές είναι πλέον ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με την χρήση των Τ.Π.Ε.

και αποτελούν την γενιά των “digital natives” (Prensky, 2001), των φυσικών χρηστών ψηφιακής τεχνολογίας, καθώς μεγαλώνουν μέσα στην ψηφιακή κουλτούρα. Ως «ψηφιακή κουλτούρα» ορίζεται «το σύνολο των αξιών, των γνώσεων και των πρακτικών που περιλαμβάνουν την χρήση ψηφιακών εργαλείων και που αφορούν πρακτικές μιντιακής και πολιτισμικής κατανάλωσης, επικοινωνίας και προσωπικής έκφρασης» (Fluckiger, 2008).

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια την χρονιά 2018-2019 εφαρμόσαμε σε μία τάξη της Α Λυκείου έναν νέο τρόπο παρουσίασης των εργασιών τους, ο οποίος αφορούσε την δημιουργία ιστολογίου (blog), που θα χειρίζονταν οι μαθητές ανά ομάδες.

Τα ιστολόγια στην εκπαιδευτική διαδικασία

Πλήθος επιστημονικών ερευνών αναδεικνύουν τις παιδαγωγικές δυνατότητες των ιστολογίων (). Σύμφωνα με τον Tomé (2009) αυτά είναι εύκολα στην χρήση, είναι ανοιχτά στον διάλογο χάρη στην δυνατότητα που δίνουν για σχόλια και προωθούν έτσι την αυθεντική επικοινωνία, εντάσσουν τις δραστηριότητες σε ένα πεδίο πραγματικού διαλόγου, ευνοούν την δημιουργία και αυξάνουν το κίνητρο των μαθητών.

Όσον αφορά το κίνητρο των μαθητών οι Vadia, M. N. και Anwar, D. (2018) διαπιστώνουν ότι οι μαθητές σε γενικές γραμμές θεωρούν την συγγραφή κειμένων βαρετή και δύσκολη εργασία. Αναφερόμενες σε μία σειρά ερευνών αναφέρουν ότι το γεγονός ότι το κοινό των blog είναι αυθεντικό και δεν περιορίζεται στην τάξη τους κάνει πιο προσεκτικούς όταν γράφουν. Το θέμα του χρόνου επίσης αυξάνει το κίνητρο τους, καθώς δεν είναι περιορισμένοι από τα χρονικά όρια που θέτει ο σχολικός χρόνος και μπορούν να επεξεργαστούν τα κείμενα τους και από το σπίτι στον χρόνο που αυτοί επιθυμούν.

Ο Mynard (2007) προσθέτει ότι τα ιστολόγια ευνοούν την παραγωγή αυθεντικού γραπτού λόγου, βοηθούν στην δημιουργία ενός συνεργατικού περιβάλλοντος στην τάξη, αναπτύσσουν την αυτονομία των μαθητών.

Οι Shishkovskaya και Sokolova (2015) τα εντάσσουν μαζί με άλλα εργαλεία του Web 2.0. στην κατηγορία webcieties, καθώς επιτρέπουν την αμφίδρομη επικοινωνία, δίνουν την δυνατότητα της επεξεργασίας του κειμένου από πολλούς συγγραφείς, κάτι που προωθεί την διάδραση, την δημιουργικότητα και την κοινωνικότητα κατά την διάρκεια της διαδικασίας της μάθησης.

Σημαντική είναι επίσης η συμβολή τους στην βελτίωση των δεξιοτήτων παραγωγής λόγου σύμφωνα με την έρευνα των Syarofi, Kuswahono, Rizky (2018). Η Haefeli, S. (2013) αναφέρει μάλιστα ότι η συγγραφή κειμένων που θα αναρτηθούν σε blogs από μαθητές δεν βελτιώνει μόνο τον τρόπο γραφής τους, αλλά και τις δεξιότητες τους στην κατανόηση κειμένου, αφού οι μαθητές παραφράζουν τα κείμενα που διαβάζουν αποδίδοντας το νόημα του κειμένου με δικά τους λόγια.

Προβληματική και μεθοδολογία της έρευνας

Στόχος αυτής της εργασίας ήταν η διερεύνηση των πλεονεκτημάτων που θα μπορούσε να έχει η δημιουργία μίας ιστοσελίδας στην μαθησιακή διαδικασία και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων στους μαθητές. Οι υποθέσεις της μελέτης αυτής είναι οι ακόλουθες:

1. Η εργασία με ιστολόγια ευνοεί την ομαδική συνεργασία
2. Η εργασία με ιστολόγια κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών
3. Η εργασία με ιστολόγια ευνοεί την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και έκφρασης

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η παρατήρηση και τα ερωτηματολόγια προς τους μαθητές. Οσον αφορά την παρατήρηση εφαρμόστηκε η δομημένη προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η παρατήρηση εστιάζει σε συγκεκριμένους τομείς (Bell, 2005). Στην έρευνα μας οι τομείς αυτοί αφορούσαν την λειτουργία της ομάδας, τον τρόπο εργασίας ως προς την έρευνα και την επεξεργασία των πηγών, την διαχείριση του ιστολογίου, την στάση των μαθητών και το κίνητρο τους κατά την διάρκεια της εργασίας τους.

Δόθηκε στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κυρίως κλειστού τύπου. Οι μαθητές ωστόσο κλήθηκαν να απαντήσουν και σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου, ώστε να ερμηνευθεί η στάση τους σε κάποια θέματα. Επιχειρήθηκε με αυτόν τον τρόπο να γίνει ένας συνδυασμός μεθόδων, ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να είναι όσο το δυνατόν πιο έγκυρα.

Δείγμα και αντικείμενο της έρευνας

Η έρευνα αφορά μία τάξη 13 μαθητών της Α Λυκείου στο μάθημα της ερευνητικής εργασίας. Η διάρκεια της ήταν 8 μήνες και αφορούσε 2 διδακτικές ώρες/εβδομάδα. Ο τίτλος της ερευνητικής εργασίας ήταν «Δημοσιογραφικές απόπειρες». Στόχος της ερευνητικής εργασίας ήταν οι μαθητές να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες τους στην δημιουργική γραφή, στις τεχνικές της έρευνας και της δημοσιογραφίας επιλέγοντας θέματα που τους ενδιαφέρουν. Για την παρουσίαση της εργασίας τους οι μαθητές καλούνταν να δημιουργήσουν μία ελκυστική ιστοσελίδα, η οποία θα λειτουργούσε ως περιοδικό ποικίλης ύλης. Ως γενικότερους στόχους της εργασίας αυτής θέσαμε την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ομαδοσυνεργατικής ικανότητας, την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, την βελτίωση των δεξιοτήτων στην γραπτή έκφραση, την απόκτηση γνώσεων πάνω σε μία ποικιλία θεμάτων.

Στάδια υλοποίησης της ερευνητικής εργασίας

1^ο στάδιο: Ενημέρωση – Χωρισμός σε ομάδες – επιλογή θέματος από ομάδα

Οι μαθητές ενημερώθηκαν για το θέμα και κλήθηκαν να χωριστούν σε ομάδες ελεύθερα, χωρίς παρέμβαση του διδάσκοντα, ώστε στη συνέχεια να επιλέξουν το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν. Ο σχηματισμός της ομάδας έγινε σύμφωνα με τις επιλογές των μαθητών, γιατί η διδάσκουσα θεώρησε ότι αυτό λειτουργεί ως κίνητρο για την εργασία, όπως όντως αποδείχθηκε. Επίσης ο τρόπος αυτός όπου οι μαθητές επιλέγουν ομάδα βάσει της φιλίας τους δημιουργεί τις προϋποθέσεις για καλύτερη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της ίδιας ομάδας, αφού η φιλική σχέση βοηθά την άμιλλα και την επικοινωνία και εμποδίζει την δημιουργία προβλημάτων. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε κατά την διάρκεια της εκπόνησης της ερευνητικής εργασίας τόσο από την ίδια την διδάσκουσα όσο και από τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν.

2^ο στάδιο: Αναζήτηση πληροφοριών – Διεξαγωγή έρευνας/συνεντεύξεων - Συγγραφή εργασιών

Αρχικά οι μαθητές αναζήτησαν πληροφορίες στο Διαδίκτυο. Καθώς όμως το σχολείο τους διαθέτει μία άρτια οργανωμένη και πλήρης σχολική βιβλιοθήκη, η οποία είχε δημιουργηθεί με το πρόγραμμα του ΕΠΕΑΕΚ, αξιοποιήθηκε και αυτή η υποδομή. Η παρατήρηση του τρόπου που λειτουργήσε η τάξη έδειξε ότι όταν εργάζονταν στον υπολογιστή οι μαθητές κατέφευγαν πολύ ευκολότερα στην αντιγραφή του κειμένου με την χρήση της λειτουργία «Αντιγραφή-Επικόλληση». Αυτό ωστόσο δεν συνέβαινε όταν χρησιμοποιούσαν βιβλία, όπου υπογράμμιζαν τις πληροφορίες που χρειάζονταν και μετά έγραφαν το κείμενο τους με τον δικό τους τρόπο. Η διδάσκουσα παρατήρησε αυτό το φαινόμενο και με προτροπή της οι μαθητές εστίασαν στην αναζήτηση πληροφοριών σε έντυπα. Οι μαθητές κλήθηκαν επίσης να εκτυπώνουν τα κείμενα που έβρισκαν στο διαδίκτυο, να υπογραμμίζουν τις σημαντικές πληροφορίες και μετά να τις αναδιατυπώνουν.

Η διαφορά αυτή στην σύνταξη της εργασίας πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι με την χρήση της λειτουργίας «Αντιγραφή-Επικόλληση» οι μαθητές θεωρούσαν ότι κέρδιζαν χρόνο και δεν χρειάζονταν να καταβάλουν ιδιαίτερο κόπο. Ωστόσο αυτό ήταν κάτι που δεν μπορούσαν να το κάνουν με τα βιβλία, καθώς η αντιγραφή των μακροσκελών κειμένων των βιβλίων είναι μία εργασία που απαιτεί χρόνο σε αντίθεση με την «Αντιγραφή – Επικόλληση», που γίνεται με το πάτημα ενός κουμπιού. Προκειμένου λοιπόν οι μαθητές να αποφύγουν την χρονοβόρα διαδικασία της αντιγραφής από το βιβλίο, έπρεπε να επιλέξουν τί χρειάζονταν.

Τα συμπεράσματα που αντλούμε από αυτόν τον τρόπο εργασίας είναι ότι η αναζήτηση πληροφοριών σε έντυπο υλικό βοηθάει πολύ περισσότερο την κριτική σκέψη και αναπτύσσει σε μεγαλύτερο βαθμό τις ικανότητες κατανόησης και έκφρασης, αφού οι μαθητές δεν αρκούνται σε μία απλή αντιγραφή, αλλά πρέπει να εντοπίσουν την πληροφορία και μετά να συντάξουν με δικά τους λόγια ένα σύντομο κείμενο, όπως είναι αυτό των blogs. Η βελτίωση της δεξιότητας κατανόησης κειμένων διαπιστώνεται επίσης σε έρευνες του Bintz, W. (2000).

3^ο στάδιο: Δημιουργία blog

Αφού προχώρησε η βιβλιογραφική έρευνα, οι συνεντεύξεις και οι έρευνες με ερωτηματολόγια που είχαν σχεδιάσει οι μαθητές, η διδάσκουσα έδειξε στην τάξη πώς μπορούν να δημιουργήσουν ένα blog με την εφαρμογή blogger. Παρατηρήθηκε ένας μεγάλος ενθουσιασμός, όλα τα παιδιά έδειξαν να έχουν πολύ μεγάλο κίνητρο στο να δημιουργήσουν το ιστολόγιο της ομάδας τους και η πρώτη επαφή με αυτό φαίνεται να ήταν περισσότερο παιγνιώδης, αν και αρκετά δημιουργική. Οι μαθητές διέθεσαν αρκετό χρόνο στο να σχεδιάσουν το πώς θα είναι το ιστολόγιο τους και πώς θα κάνουν τις αναρτήσεις τους ευπαρουσίαστες αναζητώντας φωτογραφίες που θα τις συνοδεύουν. Θα έλεγα λοιπόν ότι στην φάση αυτή η δεξιότητα που αναπτύχθηκε κυρίως ήταν η ψηφιακή δεξιότητα και αφορούσε την δημιουργία ενός ιστολογίου, την διαχείριση του και την παρουσίαση των εργασιών με ελκυστικό τρόπο αξιοποιώντας ψηφιακά μέσα.

4^ο στάδιο: Αναρτήσεις στο ιστολόγιο

Πριν ξεκινήσουν οι μαθητές να αναρτούν τις εργασίες τους η διδάσκουσα έθεσε κάποιο πλαίσιο μέσα στο οποίο έπρεπε οι μαθητές να κινηθούν. Αυτό αφορούσε την ανάρτηση φωτογραφιών συμμαθητών τους, η οποία θα γινόταν μόνο με άδεια των γονιών τους ή χωρίς να φαίνονται τα πρόσωπα. Οι αναρτήσεις θα έπρεπε να είναι σύντομες και σε περίπτωση σχολίων αυτά θα έπρεπε να είναι ευπρεπή.

Με το ιστολόγιο οι μαθητές έμαθαν να είναι λιτοί και συνοπτικοί στην παρουσίαση κάποιας πληροφορίας. Τις εργασίες τους τις χώρισαν σε υποθέματα, αφαίρεσαν περιττά και μη ενδιαφέροντα στοιχεία, που είχαν συμπεριλάβει αρχικά, μπήκαν στην θέση του αναγνώστη και ξαναέφτιαζαν ουσιαστικά τα κείμενα τους έτσι ώστε να είναι σύντομα και περιεκτικά. Εβαλαν τίτλους στις αναρτήσεις τους που να τραβάνε το ενδιαφέρον, πήραν πρωτοβουλίες και συμπεριέλαβαν και άλλα θέματα πέραν από αυτά που είχαν συμφωνήσει αρχικά. Μαθητές που δανείζονταν λογοτεχνικά βιβλία από την βιβλιοθήκη αποφάσισαν και έγραψαν κριτική των βιβλίων αυτών. Άλλοι μαθητές έγραψαν κείμενα για δραστηριότητες του σχολείου, στις οποίες συμμετείχαν.

Παρατηρήθηκε μία μετάβαση από το αρχικό στάδιο της αντιγραφής κειμένων που αφορούσαν τα συνήθη τυποποιημένα σχολικά θέματα, π.χ. Διατροφή, Αθλητισμός κτλ, στην ελεύθερη έκφραση και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν το ιστολόγιο ως τον χώρο, όπου δεν θα αναρτούσαν απλά τυποποιημένες εργασίες, αλλά ως τον χώρο που τους επέτρεπε να εκφράζουν τις απόψεις τους. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώθηκε τόσο από την παρατήρηση, όσο και από τις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια.

Ποσοτική έρευνα – Ανάλυση δεδομένων

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας μας και θα αναλύσουμε τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν.

Ερώτηση 1: *«Σας άρεσε η δημιουργία ενός blog για την προβολή της εργασίας σας;»*

Στην ερώτηση για το κατά πόσο τους άρεσε η δημιουργία του blog για την προβολή της εργασίας τους ως ομάδα πέντε μαθητές απάντησαν ότι τους άρεσε «Πολύ», ενώ έξι ακόμη απάντησαν «Αρκετά». Μόνο ένας μαθητής απάντησε «Λίγο» και άλλος ένας «Καθόλου». Παρατηρούμε λοιπόν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών της τάξης έχει πολύ θετικές εντυπώσεις από την αξιοποίηση αυτού του ψηφιακού εργαλείου για μαθησιακούς σκοπούς.

Οι μαθητές κλήθηκαν να αιτολογήσουν τις απαντήσεις τους. Οι μαθητές που έκριναν την εμπειρία αυτή θετικά χαρακτήρισαν την εργασία ως «ενδιαφέρουσα», «πρωτότυπη», «νέα εμπειρία», «πολύ ωραία ιδέα», «διασκεδαστική». Κάποιοι μαθητές ανέφεραν ότι με τον τρόπο αυτό έμαθαν «να λειτουργούν ομαδικά και να εκφράζονται». Ο/Η μαθητής-τρια που δήλωσε ότι το blog του/της άρεσε «Λίγο» ανέφερε πως θα προτιμούσε «ένα blog για όλη την τάξη, όπου θα παρουσιάζονταν τα θέματα όλων των ομάδων και έτσι η θεματολογία θα είχε μεγαλύτερη ποικιλία». Ανέφερε την διαδικασία ως «κουραστική» καθώς, όπως είπε, δούλεψε για αυτό περισσότερο από τα άλλα μέλη της ομάδας. Ο/Η μαθητής-τρια που δήλωσε ότι το blog του/της άρεσε «Καθόλου» χαρακτήρισε την διαδικασία ως «βαρετή», ενώ επισημαίνει ότι δυσκολεύτηκε αρκετά στην δημιουργία του.

Καθώς τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα δεν μπορέσαμε να διασταυρώσουμε αν η αρνητική στάση του/της μαθητή-τριας πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν ήταν τόσο εξοικειωμένος-η με την χρήση των εργαλείων Web 2.0. Η παρατήρηση μας και οι απαντήσεις στην επόμενη ερώτηση έδειξαν ότι όντως κάποιοι μαθητές είχαν δυσκολίες στην χρήση των τεχνολογιών. Από τις απαντήσεις ωστόσο στα ερωτηματολόγια βλέπουμε ότι η πλειοψηφία αυτών τις ξεπέρασε και έκρινε την εμπειρία τους αυτή θετικά.

Ερώτηση 2: *«Δυσκολεύτηκατε στην δημιουργία blog;»*

Σε αυτή την ερώτηση έξι μαθητές απάντησαν ότι δεν δυσκολεύτηκαν «Καθόλου», ενώ άλλοι πέντε ότι δυσκολεύτηκαν «Λίγο». Μόνο δύο μαθητές απάντησαν ότι δυσκολεύτηκαν Αρκετά. Άρα η πλειοψηφία της τάξης βρήκε το εργαλείο αυτό εύκολο στην χρήση του.

Ερώτηση 3: *«Πώς λειτούργησε η ομάδα σας; Εργαστήκατε ομαδικά; Εργαστήκατε πιο πολύ ατομικά; Περιγράψτε την λειτουργία της.»*

Όλοι σχεδόν οι μαθητές απάντησαν πως γενικά λειτούργησαν ομαδικά. Ατομικά δήλωσαν ότι λειτούργησαν κυρίως κατά το στάδιο της επιλογής των θεμάτων και κατά την συγγραφή της εργασίας τους. Ωστόσο όλοι ανέφεραν ότι ακόμη κι αν αρχικά δούλευαν ατομικά με το πέρας των εργασιών τους, η ομάδα συγκέντρωνε τις εργασίες και πριν γίνει ανάρτηση στο blog τις διάβαζε, έκανε τις απαραίτητες διορθώσεις, επέλεγε συνοδευτική φωτογραφία για την ανάρτηση και λειτουργούσε συνεργατικά. Από τις απαντήσεις των μαθητών φαίνονται ικανοποιημένοι με την λειτουργία της ομάδας τους. Πέραν από μία απάντηση που αναφέρει ότι ένας μαθητής από την ομάδα έκανε την περισσότερη δουλειά επισημαίνοντας ωστόσο ότι σε γενικές γραμμές η εργασία ήταν ομαδική, οι υπόλοιπες απαντήσεις τονίζουν την συλλογικότητα της εργασίας. Η συνεργασία αυτή για την συγγραφή και την δημιουργία της ιστοσελίδας αποτελεί και έναν από τους βασικούς λόγους αύξησης του κινήτρου των μαθητών σύμφωνα με τις έρευνες των Vadia και Anwar (2018), Tomé (2009).

Ερώτηση 4 και 5: «*Επισκέπτεστε άλλες ιστοσελίδες ή blogs; Αν ναι, για ποιο λόγο;*»

Στην ερώτηση 5, όπου οι μαθητές καλούνταν να επιλέξουν τον λόγο για τον οποίο επισκέπτονται ιστοσελίδες μπορούσαν να επιλέξουν πάνω από μία απαντήσεις. 12 στους 13 μαθητές απάντησαν πως επισκέπτονται άλλες ιστοσελίδες και blogs κυρίως για να ενημερωθούν για θέματα που τους ενδιαφέρουν, αλλά και για να βρουν πληροφορίες για σχολικές εργασίες. 9 μαθητές απάντησαν ότι αναζητούν πληροφορίες. 10 μαθητές ότι ενημερώνονται για θέματα που τους ενδιαφέρουν. Μόνο ένας μαθητής απάντησε ότι τα επισκέπτεται, για να κάνει σχόλια. Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο και για μαθησιακούς στόχους, πέραν της ψυχαγωγίας ή της ενημέρωσης.

Ερώτηση 6 και 7: «*Έχετε λογαριασμό στα κοινωνικά δίκτυα; Εάν ναι σε ποιο κοινωνικό δίκτυο;*»

Σχεδόν όλη η τάξη έχει λογαριασμό στα κοινωνικά δίκτυα με έναν μόνο μαθητή να απαντά αρνητικά στην ερώτηση. 11 μαθητές έχουν λογαριασμό στο Instagram, 7 στο Facebook, 4 χρησιμοποιούν το Messenger, από 3 χρησιμοποιούν το Snapchat και το Viber και μόλις 1 μαθητής έχει Twitter.

Ερώτηση 8 και 9: «*Κοινοποιήσατε το blog σας στα κοινωνικά δίκτυα; Εάν ναι, είχε απήχηση;*»

Από τους 12 μαθητές που είχαν λογαριασμό στα κοινωνικά δίκτυα οι 8 κοινοποίησαν το blog τους σε αυτά. Παρά το ότι το blog τους κοινοποιήθηκε, οι 5 μαθητές δήλωσαν ότι αυτό δεν έπαιξε κάποιο ρόλο και ότι είχε λίγη απήχηση. Οι 3 ωστόσο δήλωσαν ότι το blog τους είχε αρκετή απήχηση. Πιθανόν η θεματολογία του κάθε ιστολογίου ή η δημοφιλία του κάθε προφίλ στα κοινωνικά δίκτυα να επηρέασε την απήχηση τους.

Ερώτηση 10 και 11: «Θα δημιουργούσατε δικό σας blog; Τί θέματα θα επιλέγατε για το blog σας;»

Μετά από την εμπειρία διαχείρισης ενός blog για τους σκοπούς της ερευνητικής εργασίας η πλειοψηφία της τάξης φαίνεται πρόθυμη να φτιάξει και ατομικό blog. 5 μαθητές ωστόσο απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση αυτή, αν και η πλειοψηφία εξ αυτών είχε κρίνει την εμπειρία αυτή ως θετική και φαινόταν ικανοποιημένη με την όλη διαδικασία. Πιθανόν ο χρόνος που χρειάζεται η ενασχόληση με ένα blog να λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας.

Τα θέματα που θα επέλεγαν οι μαθητές αφορούν κυρίως τον αθλητισμό (4 μαθητές), τα ζώα (3 μαθητές), τα προβλήματα και τα θέματα που αφορούν έφηβους (2 μαθητές), τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (2 μαθητές) και κοινωνικά προβλήματα (2 μαθητές). Αναφέρθηκαν επίσης σε θέματα που είχαν αναπτύξει και στις εργασίες τους στο μάθημα, όπως ταξίδια, συνεντεύξεις, κριτική βιβλίων και ταινιών, τοπικά θέματα. Μία μαθήτρια ανέφερε ότι θα της άρεσε να ανεβάζει ιστορίες μυστηρίου που θα έγραφε η ίδια.

Ερώτηση 12: «Τι αποκομίσατε από την εργασία σας με ένα blog; Περιγράψτε εν συντομία τις εντυπώσεις σας από την εργασία με project και την παρουσίαση του μέσω ενός blog».

Σε αυτή την ανοιχτή ερώτηση οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν ελεύθερα ως προς τις εντυπώσεις τους από την όλη εμπειρία τους με την ερευνητική εργασία και την παρουσίαση της μέσω ενός blog. Οι μαθητές ήταν ιδιαίτερα θετικοί ως προς την ερευνητική εργασία, καθώς έμαθαν κανούρια πράγματα. Απάντησαν πως αποκόμισαν νέες γνώσεις για τα θέματα που επεξεργάστηκαν, έμαθαν να συνεργάζονται και να δουλεύουν ομαδικά, να χειρίζονται καλύτερα τον υπολογιστή και το Διαδίκτυο, να αναζητούν πληροφορίες. Για κάποιους η αρχή είχε κάποιες δυσκολίες, αλλά στην συνέχεια που έμαθαν πώς να δουλεύουν και να χειρίζονται το ιστολόγιο «όλα έγιναν ευκολότερα και εντυπωσιακά».

Συμπεράσματα

Η έρευνα που εκπονήσαμε επιβεβαίωσε τις αρχικές μας υποθέσεις. Τόσο από την παρατήρηση του τρόπου εργασίας των μαθητών και της στάσης τους ως προς την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων, όσο και από τις απαντήσεις που έδωσαν στα ερωτηματολόγια παρατηρήθηκε ότι το ιστολόγιο είχε θετικό αντίκτυπο στην εργασία και το κίνητρο των μαθητών. Παρατηρήθηκε ότι συμμετείχαν όλοι στην εκπόνηση των εργασιών, λειτούργησαν ομαδικά, ανέπτυξαν ψηφιακές δεξιότητες μέσα από την διαχείριση του blog και βελτίωσαν τις δεξιότητες τους στην ανάγνωση και την έκφραση. Τα ιστολόγια φαίνεται να είναι ένας ενδιαφέρον τρόπος να καλλιεργήσουν οι μαθητές τις ικανότητες τους, αρκεί να υπάρχει ένα πλαίσιο στην διαχείριση τους. Υπάρχουν σημεία τα οποία χρήζουν περαιτέρω έρευνας αναφορικά με την χρήση ιστολογίων.

Παραδείγματος χάριν η διάδραση μεταξύ των μαθητών όσον αφορά τα σχόλια τους στις ιστοσελίδες των συμμαθητών τους είναι ένας τομέας που στην παρούσα έρευνα δεν μελετήθηκε. Θα ήταν αρκετά ενδιαφέρον σε μία άλλη έρευνα να μελετηθούν οι αντιδράσεις των μαθητών και ο τρόπος σχολιασμού τους ως προς τα άλλα ιστολόγια της τάξης. Επίσης η έρευνα που αφορά την χρήση των blog στις ερευνητικές εργασίες δεν φαίνεται να έχει μελετηθεί αρκετά στην Ελλάδα. Η έρευνα αυτή ελπίζει ότι θα εμπνεύσει και άλλους εκπαιδευτικούς να εντάξουν τα ιστολόγια στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bell, J. (2005), *Πώς να συντάξετε μία επιστημονική εργασία: Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*, Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Bintz, W. (2000), "Using Freewriting To Assess Reading Comprehension," *Reading Horizons* 40, no. 3, p.p. 210, 218.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011), *Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Αθήνα, ΟΕΔΒ
- Fluckiger, C. (2008), "L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves". *Revue française de Pédagogie*, no 163, avril-mai-juin, 51 – 63.
- Haefeli, S. (2013), "Using Blogs for better Student Writing Outcomes", *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 4, no. 1, 39–70.
- Mynard, J. (2007), A blog as a tool for reflection for English language learners, *The Philippine ESL Journal*, 1, 77-90
- Prensky, P. (2001) "Digital natives, digital immigrants", *On the Horizon: MCB University Press*, Vol. 9, No. 5 (ανακτήθηκε 22/03/2019)
- Shishkovskaya, J.V. & Sokolova, E. Ya. (2015), "Integration of Web 2.0 technologies into the process of students' self-directed English learning" *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (2), 541-545.
- Tomé, M. (2009), Weblogs éducatifs pour l'enseignement d'une langue étrangère, *Synergies*, 2, 261-279
- Syarofi, A., Kuswahono, D., & Rizky, H. (2018). Implementing process writing strategy using weblogs to improve students' ability in writing descriptive text. *Lingua Cultura*, 12(4), p.p. 351-355. <https://doi.org/10.21512/lc.v12i4.4142> (ανακτήθηκε 10/05/2019)

Vadia, M.N. & Anwar D. (2018), Using Classroom Blog to teach writing to senior high school, *JELT*, Vol 7, No 1, 187-193

Μέσα κοινωνικής δικτύωσης κι επικοινωνία σχολείου-οικογένειας

Αθιανάς Παναγιώτης

*Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70 Μ.Σc. «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων»,
panosath89@gmail.com*

Περίληψη

Η δημιουργία εφαρμογών κοινωνικής δικτύωσης, που προορίζονται για χρήση εντός του σχολικού πλαισίου, έχει διευκολύνει σημαντικά τη σχολική καθημερινότητα. Οι εφαρμογές αυτές συνιστούν ένα εργαλείο το οποίο, στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό χάρτη, έχει κερδίσει έδαφος, ενώ δείχνει να αναδεικνύεται ως σύγχρονη τάση και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στόχος του παρόντος άρθρου είναι αρχικά η ανάδειξη της αναγκαιότητας της συστηματικής επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Στη συνέχεια, παρατίθενται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας. Τέλος, επιχειρείται η αποτύπωση των βασικότερων συμπερασμάτων που σχετίζεται με την αναγκαιότητα της χρήσης τους στον τομέα της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας.

Λέξεις-Κλειδιά: μέσα κοινωνικής δικτύωσης, επικοινωνία, σχολείο

Εισαγωγή

Η αυξανόμενη χρήση των Νέων Τεχνολογιών καθιστά επιτακτική τη σύνδεσή τους με τη σχολική πραγματικότητα, είτε ως φορέα διευκόλυνσης της γνωστικής διαδικασίας, είτε ως ρυθμιστή του συμπεριφορικού πεδίου στη σχολική αίθουσα, είτε ως φορέα διασύνδεσης μεταξύ σχολείου κι οικογένειας (Safko, 2010 · Goldin & Katz, 2008). Μέσα από την πολυπλοκότητα των συνιστωσών που υπεισέρχονται στη διασύνδεση των δύο διαφορετικών συστημάτων των οποίων αποτελούν το σχολείο κι η οικογένεια, αναδύεται ως ζήτημα ιδιαίτερης σημασίας η ομαλή κι απρόσκοπτη συνεργασία των φορέων της κάθε επιμέρους ομάδας (Σακελλαρίου, 2006). Έχοντας ως δεδομένο πως στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα το παρόν σύστημα επικοινωνίας χαρακτηρίζεται από την έννοια της «συνεργασίας», γίνεται αντιληπτό πως η αλληλεπίδραση μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών θεωρείται κρίσιμη ως επιτακτική για την επίτευξη των μαθησιακών και των κοινωνικών στόχων των μαθητών (Ντινίδου, 2013 · Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Η επικοινωνία έχει εξελιχθεί τις τελευταίες δεκαετίες εξ αιτίας της τεχνολογικής προόδου. Το σχολείο όντας αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας, δε μένει ανεπηρέαστο από αυτές τις αλλαγές (Drucker, 2011). Πέρα από τη διαρκώς αυξανόμενη εξωστρέφεια προς την κοινωνία από την οποία οφείλουν να χαρακτηρίζονται οι σχολικές μονάδες, γίνεται προσπάθεια εκσυγχρονισμού των μέσων επικοινωνίας, με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες των γονέων και των εκπαιδευτικών (Goldin & Katz,

2008). Έτσι, προκύπτουν νέες μέθοδοι επικοινωνίας εκτός από το παραδοσιακό μοντέλο σύγχρονης ενημέρωσης που κυριάρχησε τις δυο προηγούμενες δεκαετίες (Ντινίδου, 2013). Στο πλαίσιο της ασύγχρονης εξ αποστάσεως επικοινωνίας, που εμφανίστηκε την τελευταία δεκαετία και παρουσιάζει τάσεις αυξανόμενης προτίμησης μεταξύ των χρηστών του διαδικτύου, ανήκει κι η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Burke, 2013). Στο παρόν άρθρο, με τον όρο «μέσα κοινωνικής δικτύωσης» γίνεται αναφορά σε εφαρμογές που έχουν κατασκευαστεί και μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social networks) είναι τα μέσα επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης, σεβασμού και κατανόησης μεταξύ τους εξ αποστάσεως, είτε με σύγχρονο είτε με ασύγχρονο τρόπο. Επιπρόσθετα, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης συνιστούν κομμάτι των κοινωνικών μέσων (social media), τα οποία με τη σειρά τους εντάσσονται στην εργαλειοθήκη Web 2.0. Οι δύο έννοιες συχνά ταυτίζονται καθώς η ύπαρξη των μεν συνεπάγεται την επέκταση των δευτέρων (Safko, 2010).

Η αναγκαιότητα της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας

Η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας, η οποία κατ' επέκταση οδηγεί και σε αποτελεσματική συνεργασία των προαναφερθέντων κοινωνικών ομάδων, συνιστά ακρογωνιαίο λίθο στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων των παιδιών (Erstein et.al., 2002). Σύγχρονες έρευνες έχουν αποδείξει πως όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική πραγματικότητα, τόσο οι μαθητές επιτυγχάνουν καλύτερη επίδοση στους ακαδημαϊκούς τους στόχους (Miedel & Reynolds, 1999 · Erstein et. al., 2002). Επιπλέον, καλλιεργείται ένα πλέγμα ασφαλείας στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται ασφάλεια, παρωθούνται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με ελεύθερο τρόπο και αναπτύσσουν υγιείς σχέσεις με τις ομάδες συνομηλίκων. Αυτό με τη σειρά του έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της παρουσίας του μαθητή εντός του σχολικού πλαισίου και την αποφυγή των μαθητικών διαρροών (Erstein et.al., 2002).

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων συνιστά μια δυναμική διαδικασία που χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία και μεταβολή. Η αποτελεσματική συνεργασία προκύπτει ως αποτέλεσμα των καταβολών των εμπλεκόμενων, την οικειότητα που υπάρχει μεταξύ τους, καθώς και τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες (Λαλούμη-Βιδάλη, 2008). Τις περισσότερες φορές η αποτελεσματικότητα της συνεργασίας εξαρτάται από το επικοινωνιακό μήνυμα που επιχειρεί να μεταβιβαστεί από τον πομπό στον δέκτη. Συνηθέστεροι τρόποι μεταβίβασης του μηνύματος στην ελληνική σχολική πραγματικότητα αποτελούν ο προφορικός λόγος, ο γραπτός λόγος, ή η τηλεφωνική επικοινωνία. Όσο πιο σοβαρό κρίνεται το μήνυμα από τον πομπό τόσο περισσότερο προτιμάται η προφορική επικοινωνία έναντι των υπολοίπων (Λαλούμη-Βιδάλη, 2008). Την τελευταία δεκαετία, στις παραπάνω μορφές έχει προστεθεί κι η χρήση των ψηφιακών μέσων, δημιουργώντας παράλληλα νέα μοντέλα επικοινωνίας (Safko, 2010).

Τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από την ομαλή συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις αποδέκτες: τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές. Έτσι, για τους εκπαιδευτικούς, η αποτελεσματική συνεργασία συνεπάγεται μεγαλύτερη ικανότητα αντίληψης των αναγκών των μαθητών και κατ' επέκταση επίτευξη αποτελεσματικότερων παρεμβάσεων όταν αυτό κριθεί απαραίτητο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν με αποτελεσματικότερο τρόπο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, οδηγώντας τη σχολική κουλτούρα σε έναν περισσότερο ενταξιακό χαρακτήρα. Τέλος, ο υψηλότερος βαθμός επίτευξης των στόχων, οδηγεί σε μεγαλύτερα ποσοστά αυτοπραγμάτωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης (Robson, 1996 · Epstein et. al., 2002). Οι γονείς με τη σειρά τους μέσα από την αποτελεσματική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, είναι σε θέση να κατανοήσουν καλύτερα τις δεξιότητες των παιδιών τους, να αντιληφθούν καλύτερα τον συναισθηματικό και τον γνωστικό κόσμο των παιδιών τους και να αποκτήσουν ποιοτικότερη συναναστροφή μαζί τους, αναγνωρίζοντας καλύτερα τις ανάγκες τους, προβλέποντας συμπεριφορές και διαχειριζόμενοι με ορθό τρόπο τις συγκρουσιακές καταστάσεις (Γκλιάνου-Χριστοδούλου, 2005 · Epstein et.al., 2002). Οι μαθητές, μέσα από την αποδοτική συνεργασία μεταξύ των γονέων τους με τους εκπαιδευτικούς τους, απολαμβάνουν περισσότερα κίνητρα εμπλοκής και μάθησης, αναπτύσσουν πολύπλευρα και ομαλά τις δεξιότητές τους, λειτουργώντας παράλληλα ως σημείο αναφοράς στη διασύνδεση του συστήματος του σχολείου με το σύστημα της οικογένειας (Epstein et. al., 2002).

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας

Η ολοένα αυξανόμενη διείσδυση των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή πραγματικότητα έχει επιφέρει αλλαγές στον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Οι αλλαγές αυτές μεταβάλλουν την ποιότητα της επικοινωνίας άλλοτε με θετικό κι άλλοτε αρνητικό τρόπο.

Από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της χρήσης τους θεωρείται η εξ αποστάσεως επικοινωνία, ανεξαρτήτως χιλιομετρικής απόστασης. Οι χρήστες δύναται να επικοινωνήσουν χωρίς τη διαμεσολάβηση τρίτων και χωρίς επιβάρυνση κόστους με τρόπο σύγχρονο ή ασύγχρονο, με ή χωρίς τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων (Kent, 2013). Αυτό μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά όταν οι οικογενειακές, οι προσωπικές ή οι επαγγελματικές υποχρεώσεις των γονέων, τους εμποδίζουν να παρευρεθούν σε ενημερωτικές συναντήσεις στο προβλεπόμενο ωράριο (Williamson & Johnston, 2012). Αξίζει να σημειωθεί πως κάποιες φορές η χρήση των μέσων κοινωνική δικτύωσης διευκολύνει την επικοινωνιακή διαδικασία, καθώς η χρήση οπτικοακουστικών μέσων μπορεί να δημιουργήσει τις συνθήκες της δια ζώσης συνάντησης, εφόσον οι συμμετέχοντες μπορούν να εκφράζουν τόσο τα λεκτικά όσο και τα μη λεκτικά σχήματα, παρά το γεγονός ότι μεσολαβεί χιλιομετρική απόσταση (Janghorban et.al., 2014). Επιπλέον, καταργείται κι ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας της επικοινωνίας που περιλαμβάνει παραμονή των γονέων στην ουρά, αναμονή για τη διευθέτηση των κατά προτεραιότητα εργασιών των

εκπαιδευτικών ή την ύπαρξη περιορισμένου χώρου και χρόνου. Οι γονείς μπορούν να προσυνηνοηθούν και να επικοινωνήσουν με τον εκπαιδευτικό σε προκαθορισμένη ώρα, χωρίς την ύπαρξη των επικοινωνιακών θορύβων που υπάρχουν στις παραδοσιακές συναντήσεις (Burke, 2013).

Στα πλαίσια δημιουργίας των κοινωνικών ομάδων έχει παρατηρηθεί πως οι άνθρωποι δείχνουν περισσότερο δεκτικοί στην κατανόηση των προβληματισμών των άλλων, όταν είναι μέλη μιας ομάδας που παρουσιάζει κοινούς στόχους. Η ύπαρξη των ψηφιακών ομάδων παρουσιάζει σημαντικές ομοιότητες με τις παραδοσιακές κοινωνικές ομάδες κι ο στόχος που ορίζεται κάθε φορά σχετίζεται με την πρόοδο των μαθητών (Williamson & Johnston, 2012). Επομένως, η ύπαρξη σε μια ψηφιακή κοινωνική ομάδα δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για δημιουργικό διάλογο, επίλυση διαφορών, ενίσχυση των σχέσεων των μελών και έγκαιρης ενημέρωσης για ζητήματα που άπτονται της καθημερινότητας (Burke & Greteman, 2013). Η καινοτομία που προσφέρουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έναντι των υπόλοιπων μέσων, έγκειται στο γεγονός ότι μέσα από σύγχρονες υπηρεσίες μετάφρασης κειμένου, μπορούν γονείς που προέρχονται από διαφορετική εθνότητα να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική πραγματικότητα (Chairatchatakul et.al., 2012). Είναι άξιο λόγου και το γεγονός ότι, σύμφωνα με έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο, η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας προτιμάται τα τελευταία χρόνια από διαζευγμένους γονείς, επιτυγχάνοντας μεγαλύτερο ποσοστό εμπλοκής. Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι δεν προϋποθέτει τη διαζώσης εμπλοκή των διαζευγμένων γονέων σε κοινωνικές καταστάσεις που ενδεχομένως να τους επιφορτίσουν συναισθηματικά (Visser, 2017).

Τέλος, το ηλικιακό χάσμα που δύναται να υπάρχει ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς πολλές φορές δημιουργεί περισσότερα κίνητρα εξοικείωσης αμφοτέρων με τις νέες τεχνολογίες, αν ξεπεραστεί τυχόν αρνητική προδιάθεση που μπορεί να υπάρχει απέναντι σε αυτά. Η επικοινωνία για την πρόοδο των μαθητών, στην οποία παρεμβαίνουν οι νέες τεχνολογίες, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό κίνητρο προόδου σε προσωπικό κι επαγγελματικό επίπεδο για αυτές τις κοινωνικές ομάδες (Williamson & Johnston, 2012).

Παρά την ύπαρξη των πλεονεκτημάτων της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας, είναι χρήσιμο να παρατεθούν και τα μειονεκτήματα που σχετίζονται με αυτά. Το σημαντικότερο μειονέκτημα θεωρείται ότι η χρήση τους προϋποθέτει την ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης απαιτούν σύγχρονες συσκευές εγκατάστασης (laptop, smartphone), κάποιες από τις οποίες μπορεί να θεωρούνται αυξημένου κόστους για τους καταναλωτές (Omar, 2014). Επιπλέον, τίθενται ζητήματα δεοντολογίας και ηθικής που αφορούν την ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων. Η απειλή των υποκλοπών των προσωπικών πληροφοριών συνιστά ένα ζήτημα που μελετάται σε όλους τις τομείς και όλες τις εκφάνσεις, όταν γίνεται λόγος για εφαρμογές που συνδέονται στο διαδίκτυο, καθώς η ύπαρξη του «ψηφιακού αποτυπώματος» των χρηστών συνιστά ένα μόνιμο

ζήτημα ηθικής στις έρευνες που πραγματοποιούνται για την πλοήγηση στο διαδίκτυο (Buskens, 2002).

Ακόμα, η εμπλοκή στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορεί να οδηγήσει σε υπερφόρτωση πληροφοριών. Οι γονείς κι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ξεκαθαρίζουν από την αρχή της συνεργασίας τους με συγκεκριμένο τρόπο τους στόχους και τους σκοπούς της επικοινωνίας και να περιορίζονται στα απολύτως απαραίτητα, χωρίς να υποσκάπτουν τον χαρακτήρα της δια ζώσης επικοινωνίας σε κάθε περίπτωση. Η μικτή προσέγγιση στην επικοινωνία οδηγεί και στην ενίσχυση των σχέσεων των συμμετεχόντων, καθώς έχει παρατηρηθεί πως η αποκλειστική επικοινωνία μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης προωθεί την πλαστότητα των ανθρώπινων χαρακτήρων, αφού πολλές φορές εκφράζονται διαφορετικά απ' ότι δια ζώσης (Omar, 2014).

Συμπεράσματα

Είναι φανερό πως η πρόοδος της τεχνολογίας έχει δημιουργήσει νέο καθεστώς στην επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Το σχολείο, ως ζωντανός οργανισμός, οφείλει να ανταποκρίνεται γρήγορα κι αποτελεσματικά στις κοινωνικές μεταβολές, καθώς λειτουργεί ως πυλώνας διαμόρφωσης του ψυχοκοινωνικού και του γνωστικού πλαισίου των μαθητών (Ντινίδου, 2013). Η εμπλοκή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στη σχολική πραγματικότητα μπορεί μέσα από ορθολογική χρήση, να διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας, προσφέροντας τα πλεονεκτήματα της δια ζώσης σύγχρονης επικοινωνίας παράλληλα με την ενίσχυση που προσφέρει η εξ αποστάσεως επικοινωνία (Safko, 2010).

Το περιβάλλον του σχολείου και το περιβάλλον της οικογένειας συνιστούν δύο διαφορετικά συστήματα που βρίσκονται σε διαρκή τριβή μεταξύ τους. Η τριβή μπορεί να έχει ως συνέπεια τη δημιουργία συγκρουσιακού τοπίου, το οποίο με τη σωστή διαχείριση μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές με θετικό πρόσημο στη σχολική πραγματικότητα (Hornby, 2011). Η απρόσκοπτη συνεργασία μεταξύ των φορέων των δύο αυτών συστημάτων μπορεί να λειτουργήσει υπέρ της διαχείρισης των συγκρούσεων.

Η ύπαρξη σωστής συνεργασίας μπορεί να ενισχύσει τους ρόλους των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων αφού όλοι μπορεί να είναι αποδέκτες των ωφελειών χρήσης τους (Miedel & Reynolds, 1999 · Epstein et. al., 2002). Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορεί να λειτουργήσουν καταλυτικά προς την κατεύθυνση αυτή, καθώς ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή, ενισχύοντας τα χαρακτηριστικά της συνεργασίας και ξεπερνώντας τα εμπόδια που τείνει να δημιουργεί η συμβατική επικοινωνία (Chairatchatakul et.al., 2012· Visser, 2017· Williamson & Johnston, 2012).

Είναι γεγονός πως στην Ελλάδα, ενώ έχουν γίνει έρευνες για την αποτελεσματικότητα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στη γνωστική και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, υπάρχει ελλιπής αριθμός ερευνών που σχετίζεται με την καταγραφή και τη μελέτη της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην επικοινωνία μεταξύ του

σχολείου και της οικογένειας. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, αναδεικνύουν τις τάσεις, χωρίς ωστόσο να υπάρχει περαιτέρω εμβάθυνση στην αποτελεσματικότητα της χρήσης τους στην πολυσύνθετη ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). *Εκπαιδευτική διοίκηση, ανάπτυξη και πολιτική*. Αθήνα: Έλλην.

Burke, M.M. (2013). Improving parental involvement: Training special education advocates. *Journal of disability policy studies*, Vol. 23 (4), pp. 225-234.

Burke, K. & Greteman, A. (2013). Toward a theory of liking. *Educational theory*, Vol. 63 (2), pp. 151-170.

Buskens, V. (2002). *Social networks and trust*. Berlin: Springer.

Chairatchatakul, A., Jantaburom, P. & Kanarkard, W. (2012). *Using Social Media to improve a Parent-School Relationship*. International Journal of Information and Education Technology, Vol. 2 (4), pp. 378-381. Ανακτήθηκε από: <http://ijiet.org/papers>. Πρόσβαση στις 19 Αυγούστου 2018.

Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). *Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.

Drucker, P.F. (2011). *Technology, management, and society*. 4th ed. New York: Routledge.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). *Family, School and Community Partnerships*. Bornstein M. H. (επιμ.). *Handbook of Parenting. Practical Issues in Parenting*. pp. 407-437, Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Goldin, C. & Katz, L. (2008). *The race between education and technology*. Cambridge: Belknap press for Harvard University Press.

Hornby, G. (2011): *Parental Involvement in Childhood Education*. New York: Springer

Janghorban, R., Latifnejad Roudsari R.L. & Taghipour A. (2014). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Health and Well-being*. Vol. 9, [online]. Ανακτήθηκε από: <https://www.ncbi.nlm.nih>. Πρόσβαση στις 8 Σεπτεμβρίου 2018.

Kent, M. L. (2013). Using social media dialogically: Public relations role in reviving democracy. *Public relations review*, Vol. 39 (4), pp. 337-345.

Λαλούμη – Βιδάλη, Ε. (2008). *Ανθρώπινες σχέσεις & επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση, από την θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες Εκδόσεις

Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, Vol. 37 (4), pp. 379-402.

Ντινίδου, Χ., (2013). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. (Δημοσιευμένη διδακτορική εργασία). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από: <http://olympias.lib.uoi> . Πρόσβαση στις 14 Ιουλίου 2018.

Omar, J. (2014). *Factors influencing social media marketing in different culture context* (Master dissertation). Retrieved from University of Adger database.

Robson, S. (1996). *Home and school: A potentially powerful partnership*. Στο S. Robson, and S. Smedley (Eds.) *Education in early childhood, first things first*, pp. 56-74. London: David Falton Publishers in Association with the Roehampton Institute.

Safko, L. (2010). *The social media bible; tactics, tools and strategies for business success* (2nd ed). New Jersey: John Wiley and Sons.

Σακελλαρίου, Μ. (2006). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, Τεύχος. 1, σσ. 21-37.

Visser, M. (2017). *I'll never forgive you: High conflict divorce, social network, and Co-parenting conflicts*. *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 26 (11), pp. 3055-3066.

Williamson, R. & Johnston, J.H. (2012). *School leader's guide to social media*. New York: Eye on education.

Η συμβολή των ψηφιακών ιστοριών στην ενίσχυση της αναγνωστικής δεξιότητας

Ντίνας Κωνσταντίνος

*Καθηγητής Γλωσσολογίας- Ελληνικής γλώσσας και διδακτικής της Παιδαγωγικό Τμήμα
Νηπιαγωγών Φλώρινας-Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, kdinas@uowm.gr*

Γκαντιά Ελένη

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.60 και Π.Ε.02, Υποψ. Διδάκτορας-Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδο-
νίας, gantiaeleni@gmail.com*

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση υποστηρίζεται βιβλιογραφικά πως οι ψηφιακές ιστορίες δύνανται να συμβάλουν στην ενίσχυση των παραγόντων που επιδρούν στην ανάγνωση: φωνολογική επίγνωση, αναγνωστική ευχέρεια, λεξιλόγιο και κατανόηση. Συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των ψηφιακών ιστοριών, όπως η ακρόαση της προφοράς των κειμένων, οι ενσωματωμένοι ορισμοί λέξεων και τα κινούμενα σχέδια/ γραφικά, συντελούν στην ενίσχυση της ανάγνωσης, ανάγοντας τις ψηφιακές ιστορίες σε ένα καίριο μέσο, που ενσωματώνει την τεχνολογία στην εκπαίδευση με αποτελεσματικό τρόπο.

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακή ιστορία, φωνολογική/ φωνημική επίγνωση, αναγνωστική ευχέρεια, λεξιλόγιο, κατανόηση

Εισαγωγή

Η ανάγνωση αποτελεί μια «δομημένη σύνθεση δύο λειτουργιών, της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης», η οποία καταδεικνύει τη διττή θεώρηση της ανάγνωσης «ως γνωστικής λειτουργίας και διαδικασίας επεξεργασίας πληροφοριών» (Πόρποδας, 2002: 36). Η ανάγνωση επηρεάζεται από παράγοντες όπως η φωνολογική επίγνωση, η αναγνωστική ευχέρεια, το λεξιλόγιο και η κατανόηση.

Ποικίλες έρευνες επιβεβαιώνουν τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και δη των ψηφιακών ιστοριών ως ένα σημαντικό εργαλείο ενίσχυσης των γλωσσικών δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής, παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου (Gregori-Signes, 2008a). Η παρούσα εργασία μελετά τη συμβολή των ψηφιακών ιστοριών ως υποστηρικτικού εκπαιδευτικού πλαισίου στην ανάπτυξη των παραγόντων που επιδρούν στην ανάγνωση.

Φωνολογική επίγνωση

Ως φωνολογική επίγνωση ορίζεται «η αναδυόμενη κατανόηση της κατατμημένης δομής του προφορικού λόγου, δηλαδή η αναγνώριση και ο χειρισμός των δομικών στοιχείων (φώνημα και συλλαβή) του προφορικού λόγου» (Perfetti et al., 1987:147). Η φωνολογική επίγνωση, η οποία συντίθεται από ένα σύνολο δεξιοτήτων που αφορούν στην

κατανόηση της δομής του προφορικού λόγου (ό.π.), μπορεί να διακριθεί σε δύο επίπεδα: τη *συλλαβική* και τη *φωνημική* επίγνωση. Τα παιδιά βαθμιαία αντιλαμβάνονται τη φωνολογική σύνθεση της ομιλούμενης γλώσσας, η οποία συντίθεται από ποικίλες φωνολογικές μονάδες μεγάλες στο μέγεθος (λέξεις, συλλαβές) και μικρές (μορφήματα, φωνήματα) με την κατανόηση να κινείται από τις μεγαλύτερες προς τις μικρότερες μονάδες. Το πιο επεξεργασμένο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης εκπροσωπείται από την ικανότητα ανάλυσης του προφορικού λόγου σε φωνήματα. Η φωνημική επίγνωση είναι η αντίληψη ότι κάθε ομιλούμενη λέξη μπορεί να κατανοείται ως σύνολο μονάδων ήχων που αντιπροσωπεύονται από γράμματα του αλφάβητου. Η φωνολογική επίγνωση καλλιεργείται μέσω δραστηριοτήτων *ανάλυσης* (π.χ. λέξεων σε συλλαβές ή συλλαβών σε φωνήματα), *σύνθεσης* (συλλαβών σε λέξη/ φωνημάτων σε λέξη), *ομοιοκαταληξίας* (λέξεων, *διάκρισης θέσης* (συλλαβής/ φωνήματος), *αφαίρεσης*, *πρόσθεσης*, *αντιστροφής*, *αντικατάστασης* συλλαβής/ φωνήματος (Mesmer & Griffith, 2005).

Οι περισσότερες ψηφιακές ιστορίες παρέχουν τη δυνατότητα επιλογής της μεγαλόφωνης ανάγνωσης. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να ακούσουν τις λέξεις την ίδια στιγμή που προβάλλονται μπροστά τους, δημιουργώντας έναν ηχητικό/οπτικό σύνδεσμο, που προάγει τη γνώση της σχέσης μεταξύ γράμματος- ήχου (φωνήματος). Αυτή η λειτουργία είναι ιδιαίτερα σημαντική στην κατάκτηση της φωνημικής επίγνωσης, όταν τονίζονται λέξεις και όχι ολόκληρες προτάσεις. Η γνώση των φωνημάτων και των γραμμάτων κατακτάται σταδιακά μέσω της επανάληψης και της συχνής έκθεσης των μαθητών σε λέξεις της ιστορίας.

Συγκεκριμένες εκδοχές των ψηφιακών ιστοριών περιλαμβάνουν επιπλέον υποστήριξη στη φωνολογική επίγνωση για τους εκπαιδευόμενους. Σ' αυτές τις ιστορίες παρέχεται η δυνατότητα χωρισμού μιας λέξης σε συλλαβές, όταν ζητηθεί από τον αναγνώστη. Για παράδειγμα, όταν ο αναγνώστης «κλικάρει» σε μια λέξη ή μια εικόνα της ιστορίας, τότε ο υπολογιστής προφέρει τη λέξη, ενώ κρατώντας πατημένο το κουμπί του πληκτρολογίου μπορεί ο υπολογιστής να επιμηκύνει την προφορά τονίζοντας τις συλλαβές.

Τις ψηφιακές ιστορίες μπορεί να συνοδεύουν και παιχνίδια φωνημικής επίγνωσης. Ωστόσο απαιτείται προσοχή κατά τη χρήση αυτών των προγραμμάτων, καθώς παρεμποδίζουν την αναγνωστική κατανόηση. Στην περίπτωση αυτή τα παιχνίδια απομακρύνουν τον αναγνώστη από το κείμενο της ιστορίας σε ένα νέο «παράθυρο» με δραστηριότητες. Όταν ο αναγνώστης επιστρέψει στο κείμενο, η αλληλουχία των γεγονότων μπορεί να έχει διαταραχθεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μην μπορεί να κατανοήσει την πλοκή της ιστορίας. Επομένως, κατά την επιλογή ψηφιακών ιστοριών για την τάξη προτείνεται η επιλογή εκείνων που δεν εισάγουν δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ιστορίας. Επιπλέον, τα ενσωματωμένα παιχνίδια μπορεί να ενθαρρύνουν τα παιδιά να αντιλαμβάνονται την ανάγνωση ως ένα σύνολο από παιγνιώδεις δραστηριότητες και όχι ως μια διαδικασία εξαγωγής και κατασκευής νοήματος μέσω της αλληλεπίδρασης με τη γραπτή μορφή της γλώσσας (Lefever-Davis & Pearman, 2005). Παρ' όλα αυτά, παιχνίδια φωνημικής επίγνωσης ή δραστηριότητες που παρουσιάζονται πριν ή μετά την ανάγνωση μπορούν να συμβάλουν στην κατάκτηση της ανάγνωσης (De Jong & Bus, 2002).

Λεξιλόγιο

Παράλληλα με τη γνώση των γραμμάτων και φωνημάτων, η κατάκτηση της ανάγνωσης επηρεάζεται και από το λεξιλόγιο του αναγνώστη. Αναγνώστες με πιο πλούσιο λεξιλόγιο είναι σε θέση να κατανοήσουν καλύτερα κείμενα με πιο εκλεπτυσμένο λόγο. Με τη σειρά της, αυτή η έκθεση σε πιο εκλεπτυσμένα κείμενα φέρνει τους αναγνώστες σε επαφή με πιο απαιτητικό λεξιλόγιο. Τα παιδιά μαθαίνουν το λεξιλόγιο μέσα από δύο βασικές διδακτικές προσεγγίσεις: *άμεση ή διεξοδική διδασκαλία (direct/ explicit instruction)* και *έμμεση ή «υποκρυπτόμενη» διδασκαλία (implicit instruction)* («διδασκτικές συζητήσεις», «σταθμοί συζήτησης», επαναλαμβανόμενη ανάγνωση κειμένων, εκτενής ανάγνωση κειμένων από τα παιδιά, παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων και βίντεο). Διδακτικές τεχνικές για την ανάπτυξη του λεξιλογίου συνιστούν: *η παροχή ορισμών, η παροχή παραδειγμάτων/ αντιπαραδειγμάτων, ο πίνακας των τεσσάρων τετραγώνων, η διδασκαλία συνώνυμων και αντίθετων λέξεων, η διεξαγωγή συζητήσεων και η διατύπωση ερωτήσεων* (National Reading Panel, 2000). Η διαδικασία εκμάθησης λεξιλογίου περιλαμβάνει τα εξής: *κωδικοποίηση και διατήρηση της φωνολογικής αναπαράστασης της λέξης στη μνήμη, άντληση στοιχείων από το σημασιολογικό, συντακτικό και εικονογραφικό πλαίσιο για την αναζήτηση του πιθανού νοήματος της νέας λέξης καθώς κι επιλογή και διαμόρφωσή του, συσχέτιση της πιθανής σημασίας της νέας λέξης με τη φωνολογική της αναπαράσταση και ενσωμάτωση κι αποθήκευση της νέας γνώσης στην υπάρχουσα γνωσιολογική βάση* (Scott & Nagy, 2004).

Όπως σημειώθηκε, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου συμβάλλει και η μεγάλωφωνη ανάγνωση, δυνατότητα που παρέχουν οι ψηφιακές ιστορίες και ωφελεί ιδιαίτερα τους αδύναμους αναγνώστες, καθώς βοηθά στο «*να αναπτύξουν τη γνώση μιας λέξης με αργό ρυθμό μέσω της επαναλαμβανόμενης έκθεσης στη λέξη αυτή*» (Tompkins, 2003:217). Επιπρόσθετο όφελος της μεγάλωφωνης ανάγνωσης αποτελεί για τους αδύναμους αναγνώστες η δυνατότητα συμμετοχής στις επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις, ακόμη και όταν δεν είναι διαθέσιμη η συνδρομή εκπαιδευτικού ή γονέα.

Ικανοί αναγνώστες, ακόμη κι εκείνοι που μπορούν να συναγάγουν την έννοια μιας λέξης από το πλαίσιο, μπορεί να έρθουν αντιμέτωποι με λέξεις τις οποίες δεν ξέρουν πώς να προφέρουν, π.χ. το γράμμα –v- προφέρεται ως /v/ στη λέξη *χύνω*, ως /φ/ στη λέξη *ευχαριστώ* και ως /β/ στη λέξη *αύριο*. Ωστόσο η προφορά μιας άγνωστης λέξης επιτυγχάνεται πιο εύκολα, όταν ο υπολογιστής προφέρει τη λέξη για τον αναγνώστη, την ίδια στιγμή που εκείνη προβάλλεται, εξασφαλίζοντας πιο ακριβή προφορά. Αυτή η στήριξη είναι σημαντική ακόμη και για ικανούς αναγνώστες, που μπορούν να θέσουν σε εφαρμογή όσα γνωρίζουν σχετικά με τη σημασιολογία, τη σύνταξη και τη φωνολογία κι εξακολουθούν να έχουν λανθασμένη προφορά.

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου ενισχύεται περαιτέρω, όταν οι αναγνώστες χρησιμοποιούν στοιχεία από το πλαίσιο, για να καταλάβουν τις έννοιες των άγνωστων λέξεων (Trushell et al., 2003). Οι ψηφιακές ιστορίες περιλαμβάνουν κινούμενα γραφικά και ακουστικά εφέ, που παρέχουν καλύτερη υποστήριξη από τα στατικά, συμβατικά

κείμενα. Οι De Jong & Bus (2003) εντόπισαν και ταξινομήσαν τα βασικά και πιο σύνθετα χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών ιστοριών. Τα οπτικοακουστικά εφέ, όπως η μουσική/ ηχητική υπόκρουση και τα κινούμενα σχέδια, αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά των ψηφιακών ιστοριών, τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στη μετάδοση της έννοιας της ιστορίας. Οι Trushell et al. (2001) υποθέτουν πως τα διάφορα οπτικοακουστικά εφέ συμβάλλουν στην εστίαση της προσοχής σε σημαντικές οπτικές λεπτομέρειες, ενώ παράλληλα υποστηρίζουν την κατανόηση των συμφραζομένων. Όταν οι χαρακτήρες της ιστορίας αντιδρούν οπτικά (π.χ. με εκφράσεις ή χειρονομίες) σε ένα γεγονός μέσω των κινουμένων σχεδίων, είναι πιο εύκολο για τους αναγνώστες να συμπεράνουν το νόημα της λέξης (Trushell et al., 2003). Για παράδειγμα, κάποιος καλύπτει τα μάτια του, όταν βλέπει κάτι δυσάρεστο, ή ένα παιδί τρίβει τα μάτια του, για να δείξει πως είναι κουρασμένο. Όταν οι αναγνώστες, μη γνωρίζοντας μία λέξη, παρακολούθησαν ένα γεγονός που εξηγεί αυτήν τη λέξη ή έννοια, εκείνη συνδέεται με την άγνωστη λέξη. Στην ιστορία «Τα τρία γουρουνάκια», π.χ., όταν τα γουρουνάκια δείχνουν φόβο ενώ καταδιώκονται από το λύκο, η λέξη «εκφοβισμός» προσωποποιείται αποσαφηνίζοντας με τον τρόπο αυτό την έννοιά της.

Ορισμένες ψηφιακές ιστορίες περιέχουν πιο σύνθετα διαδραστικά χαρακτηριστικά (όπως υπερσυνδέσμους), που επιτρέπουν στα παιδιά «κλικάροντας» σε λέξεις ή στο κείμενο να «μεταπηδήσουν» σε ένα νέο κείμενο ή σε περιεχόμενο πολυμέσων. Ως προς τους υπερσυνδέσμους εικόνων επισημαίνεται πως ταξινομούνται σε κατηγορίες ως αναπόσπαστο τμήμα της κατανόησης, υποστηρικτικό κομμάτι της κατανόησης, φυσικό επακόλουθό της ή βοηθητικές στην κατανόηση της ιστορίας (Labbo & Kuhn, 2000). Έτσι, ορισμένες ψηφιακές ιστορίες περιέχουν υπερσυνδέσμους εικόνων και «κλικάροντας» π.χ. σε ένα πουλί εκείνο θα πετάξει στον ουρανό, στοιχεία που δε συμβάλλουν στην ενίσχυση της κατανόησης. Η υποστήριξη της άποψης πως οι υπερσυνδέσμοι εικόνων διαταράσσουν την εκμάθηση των λέξεων και την κατανόηση της ιστορίας βασίζεται σε έρευνες με ενήλικες, σύμφωνα με τις οποίες η προσθήκη πληροφοριών που είναι ενδιαφέρουσες αλλά όχι άμεσα σχετιζόμενες με το απόσπασμα μπορεί να εμποδίσουν τη μάθηση (ό.π.), καθώς προκαλούν κόπωση κι αποσπούν την προσοχή των αναγνωστών.

Δυστυχώς, όλα τα στοιχεία του πλαισίου στα συμβατικά κείμενα δεν μπορούν να παρέχουν επαρκείς πληροφορίες που επιτρέπουν στον αναγνώστη να ορίσει μια λέξη ή έννοια. Οι Baumann & Kame'enui (1991) επισήμαναν ότι οι ενδείξεις του πλαισίου είναι πιο υποστηρικτικές, όταν περιέχουν ορισμούς εννοιών ή λέξεων. Συνεπώς, ένας από τους τρόπους με τους οποίους οι διαδραστικές ψηφιακές ιστορίες μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι μέσω των υπερσυνδέσμων λέξεων όπου οι αναγνώστες μπορούν να «κλικάρουν» σε μια λέξη και να προβληθεί η έννοιά της αμέσως από τον υπολογιστή. Οι Reinking & Rickman (1990) διαπίστωσαν πως φοιτητές ήταν πιο πιθανό να έχουν πρόσβαση σε ορισμούς, όταν αυτοί παρουσιάζονται άμεσα στην οθόνη του υπολογιστή παρά όταν θα έπρεπε να τους εντοπίσουν σε μια διαφορετική τοποθεσία, όπως ένα λεξικό ή ένα γλωσσάρι.

Αναγνωστική ευχέρεια

Στη γνωστική και εκπαιδευτική ψυχολογία η αναγνωστική ευχέρεια (fluency) προσδιορίζεται εργαλειακά ως ικανότητα του αναγνώστη να αναγνωρίζει τις λέξεις με ακρίβεια και ταχύτητα. Η ακρίβεια και η ταχύτητα της ανάγνωσης αποτελούν ενδείξεις της *αυτοματοποίησης* των αναγνωστικών διεργασιών, οι οποίες προκύπτουν μετά από μακροχρόνια εξάσκηση στο αναγνωστικό έργο και θεωρούνται ως κύριος στόχος της διδασκαλίας της ανάγνωσης. Η αυτοματοποίηση είναι μια σύνθετη έννοια, που αφορά στη διαβάθμιση της επίδοσης σε κάποιο επαναλαμβανόμενο έργο και εκτός από τους τομείς της ταχύτητας κι ακρίβειας σχετίζεται με την ικανότητα εκούσιας έναρξης, ελέγχου και τερματισμού της εκτέλεσης του έργου, με τη συνειδητή επίγνωση της εκτέλεσης του έργου και με την έκταση των γνωστικών πόρων που απαιτούνται για την εκτέλεσή του (Logan, 1997). Ο Chard (2004) προσθέτει και την προσωδία στον ορισμό της αναγνωστικής ευχέρειας. Η αυτόματη αναγνώριση λέξεων ή αυτοματοποίηση αναφέρεται στην ακρίβεια της ανάγνωσης κι επηρεάζει και τον ρυθμό ανάγνωσης και την προσωδία ή την ικανότητα να διαβάσει κανείς με εκφραστικό τρόπο παρά την ανάγνωση του κειμένου λέξη προς λέξη. Επισημαίνεται πως οι ψηφιακές ιστορίες διαθέτουν πολλά χαρακτηριστικά που διευκολύνουν τις συνιστώσες της αναγνωστικής ευχέρειας.

Το οπτικό λεξιλόγιο (sight word vocabulary) ενός παιδιού είναι άμεσα συνδεδεμένο με την αναγνωστική ευχέρεια. Η αυτόματη αναγνώριση των λέξεων όχι μόνο αυξάνει τον ρυθμό της ανάγνωσης, αλλά επενδύει και γνωστικούς πόρους στην κατανόηση του κειμένου. Ο McKenna (1998) αναφέρει πως οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις των ψηφιακών ιστοριών συμβάλλουν σημαντικά στην κατάκτηση του οπτικού λεξιλογίου. Αν οι λέξεις δεν αναγνωρίζονται αυτόματα, οι αναγνώστες πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν γρήγορα δεξιότητες αποκωδικοποίησης για την επίτευξη ορθής προφοράς έτσι, ώστε να μη διακοπεί η ανάγνωση και να μη διασπαστεί το νόημα. Η δυνατότητα του υπολογιστή να διαβάσει μεγάλωφωνα συγκεκριμένες λέξεις, που επισημαίνονται από τον αναγνώστη, παρέχει σ' εκείνον άμεση υποστήριξη όποτε το επιθυμεί. Αυτό αφαιρεί το βάρος της αποκωδικοποίησης από τον αναγνώστη και αυξάνει την πιθανότητα να διατηρηθεί το νόημα της ιστορίας.

Ο Chard (2004) ισχυρίζεται πως η αναγνωστική ευχέρεια μπορεί να ενισχυθεί με την εμπλοκή των μαθητών σε επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις. Ωστόσο, ένα από τα μειονεκτήματα των επανειλημμένων αναγνώσεων είναι η τάση των παιδιών να χάνουν το ενδιαφέρον τους για το κείμενο μετά από δύο αναγνώσεις. Οι ψηφιακές ιστορίες με τη μορφή κινουμένων σχεδίων μπορούν να παρατείνουν το ενδιαφέρον και την εμπλοκή των παιδιών με τα κείμενα μέσω των οπτικοακουστικών εφέ, που συμβάλλουν στην ενίσχυση του κινήτρου για ανάγνωση. Τα κίνητρα συνιστούν το κλειδί για την αναγνωστική ευχέρεια, καθώς μπορούν να αυξήσουν την πιθανότητα να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην ανάγνωση. Οι ψηφιακές ιστορίες συμβάλλουν στον στόχο αυτό, επειδή η μορφή τους τείνει να είναι πιο ελκυστική και ενδιαφέρουσα και ως εκ τούτου αποτελεί κίνητρο για τους αναγνώστες (Labbo, 2005). Έρευνες των Labbo & Kuhn

(2000) αναφέρουν πως πολλοί αναγνώστες αλληλεπιδρούν με τις ψηφιακές ιστορίες γύρω στα 45 λεπτά.

Η ακρόαση επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων του ίδιου κειμένου γίνεται πιο ενδιαφέρουσα, όταν στην ιστορία χρησιμοποιούνται διαφορετικές φωνές για κάθε χαρακτήρα, στοιχείο που αποτελεί άλλο ένα χαρακτηριστικό των ψηφιακών ιστοριών. Πολλές φορές πρόκειται για τις φωνές επαγγελματιών ηθοποιών και διασημοτήτων αυξάνοντας έτσι το ενδιαφέρον των παιδιών. Καθώς οι μαθητές συμμετέχουν στις επανειλημμένες αναγνώσεις των ψηφιακών ιστοριών, χρησιμοποιούν τις φωνές του υπολογιστή ως πρότυπο για την προσωδία. Αυτή η λειτουργία που παρέχει ένα μοντέλο έκφρασης, επιτοπισμού, παύσεων αποτελεί σημαντικό όφελος για ικανούς νέους αναγνώστες (Lefever-Davis & Pearman, 2005).

Οι ψηφιακές ιστορίες έχουν άλλο ένα πλεονέκτημα σε σχέση με τις επανειλημμένες αναγνώσεις. Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις μιας ιστορίας χωρίς να στηρίζονται στην υπομονή ενός ενήλικα ή πιο έμπειρου αναγνώστη. Επομένως, οι αναγνώστες μπορούν μόνοι τους να επιλέξουν σε ποια λέξη χρειάζονται βοήθεια όπως και να επιλέξουν να ακούσουν επανειλημμένως την προφορά των λέξεων αυτών από τον υπολογιστή χωρίς να αισθανθούν αμηχανία ή να χρειαστούν τη συνδρομή κάποιου άλλου. Η εν λόγω δυνατότητα αυξάνει τα συναισθήματα αυτοαποτελεσματικότητας σε αρχάριους και προβληματικούς αναγνώστες (McNabb, 1998). Ωστόσο, όπως συμβαίνει με κάθε υποστηρικτικό μέσο, η αξία του ενισχύεται, όταν εποπτεύεται από έναν έμπειρο δάσκαλο ή αναγνώστη, που προτίθενται να καθοδηγήσουν τον μαθητή στη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών.

Ο έλεγχος του ρυθμού ανάγνωσης αποτελεί ένα ακόμη χαρακτηριστικό ορισμένων διαδραστικών ψηφιακών ιστοριών. Η ενθάρρυνση των αναγνωστών να διαβάσουν με γρήγορο ρυθμό ανάγνωσης είναι άλλη μία συνιστώμενη στρατηγική για την ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της χρήσης των ψηφιακών ιστοριών, καθώς οι μαθητές μπορούν να ενθαρρύνονται να διαβάζουν παράλληλα με τις ψηφιακές ιστορίες σε μια προσπάθεια να προωθήσουν έναν ρυθμό ανάγνωσης που ενισχύει την αναγνωστική ευχέρεια.

Κατανόηση

Η κατανόηση, η ικανότητα δηλαδή να βγαίνει νόημα από τον γραπτό λόγο, αποτελεί στόχο της ανάγνωσης, καθώς *«είναι μια διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης κι αξιοποίησης της έννοιας ή του σημασιολογικού περιεχομένου του κειμένου που ακούει ή διαβάζει κάποιος»* (Πόρποδας, 2002: 410). Οι δεξιότητες κατανόησης και η ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης μπορούν ν' αναπτυχθούν *άμεσα*, με σαφή διδασκαλία, δηλαδή με επίδειξη αυτού ακριβώς που πρόκειται να γίνει και στη συνέχεια με καθοδήγηση των παιδιών στις στρατηγικές και τις πρακτικές, *αλλά και έμμεσα* με μεγαλύτερη ανάγνωση και ενθάρρυνση των παιδιών να διαβάζουν μόνοι τους (Arnbruster et al., 2001). Η κατάκτηση των στρατηγικών απαιτεί επίδειξη αυτών με

την έννοια της «σκαλωσιάς» (scaffolding), με τη χρήση διαφόρων κειμένων, μέχρι τα παιδιά να οικειοποιηθούν τις πρακτικές και τον τρόπο εφαρμογής τους (Ganske et al., 2003). Οι Smolkin & Donovan (2002) προτείνουν ως σημαντικές στρατηγικές κατανόησης και αντίληψης της δομής του κειμένου *την ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεων, την πρόβλεψη περιεχομένου, την εξαγωγή συμπερασμάτων, τη σύνθεση της ιστορίας με την αναδιήγηση και τη δημιουργία περίληψης, την επανάληψη, την ανάπτυξη ερωτήσεων, την οπτικοποίηση νοητικών εικόνων και την αναζήτηση της σημαντικής πληροφορίας του συγγραφέα*. Η μεταγνώση (metacognition) είναι, επίσης, ένα σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση της ανάγνωσης και τη βελτίωσή της.

Δεξιότητες κατανόησης, που μπορούν να αναπτυχθούν μέσω μιας διαδραστικής ψηφιακής ιστορίας, στηρίζονται στο γνωστικό υπόβαθρο (background knowledge), το αφηγηματικό σχήμα (story schema) και τη μεταγνώση. Το αφηγηματικό σχήμα αποτελεί τη νοητική δομή που περιλαμβάνει το σύνολο των προσδοκιών για τον τρόπο με τον οποίο θα εκτυλιχθεί η ιστορία (Mandler, 1984). Βάσει, λοιπόν, του αφηγηματικού σχήματος, οργανώνεται η γνώση για τη δομή των ιστοριών και διευκολύνεται η κατανόηση, η παραγωγή και η αναπαραγωγή μιας ιστορίας (ό.π.). Η ενεργοποίηση των σχημάτων των ιστοριών επιτρέπει στο άτομο να κάνει προβλέψεις και να εξάγει συμπεράσματα για την εξέλιξη της ιστορίας (Stein & Policastro, 1984). Το αφηγηματικό σχήμα ενισχύεται σημαντικά μέσω των ψηφιακών ιστοριών. Τα ηχητικά εφέ και τα κινούμενα σχέδια εντάσσουν αμέσως τον αναγνώστη στο σκηνικό της ιστορίας, ενώ συγκεκριμένα τα ηχητικά εφέ αποτελούν για τον αναγνώστη μία ένδειξη για τα γεγονότα που ακολουθούν, συμβάλλοντας στην κατανόηση.

Όσον αφορά στην ανάγνωση, η μεταγνώση μπορεί να οριστεί ως η επίγνωση του αναγνώστη σχετικά με τις δικές του στρατηγικές ανάγνωσης και κατανόησης. Η σημασία της μεταγνώσης έχει επισημανθεί από τους Wright & Jacobs (2003) ως η ικανότητα του αναγνώστη να σχεδιάζει και να χρησιμοποιεί την προσωπική του στρατηγική. Η μεταγνώση μπορεί να ενισχυθεί μέσω των ψηφιακών ιστοριών, καθώς παρέχεται η δυνατότητα στους αναγνώστες να επιλέξουν τη συμβολή του υπολογιστή στην ανάγνωση, επισημαίνοντας λέξεις στις οποίες χρειάζονται βοήθεια στην προφορά ή τον ορισμό. Μπορούν, ακόμη, να επιλέξουν τη μεγαλόφωνη ανάγνωση ιστοριών, εφόσον κρίνουν πως χρειάζονται βοήθεια στην ανάγνωση του κειμένου. Από την άλλη πλευρά, το μειονέκτημα σε αυτό το χαρακτηριστικό της ψηφιακής ιστορίας είναι ότι ο υπολογιστής δεν προσφέρει βοήθεια, εκτός αν ο αναγνώστης έχει μεταγνωστική επίγνωση της ανάγκης του για βοήθεια. Επομένως, οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη αυτής της ικανότητας, αν ο αναγνώστης έχει κατακτήσει σε κάποιο βαθμό τη μεταγνωστική επίγνωση. Αν ο αναγνώστης που δεν έχει κατακτήσει τη μεταγνωστική επίγνωση επιλέγει τη μεγαλόφωνη ανάγνωση ιστοριών κι έρχεται αντιμέτωπος με μια άγνωστη λέξη, ο υπολογιστής δεν μπορεί να γνωρίζει πως η λέξη είναι άγνωστη σ' αυτόν και επομένως δεν μπορεί να τον προτρέψει στη χρήση διορθωτικών στρατηγικών για την εξαγωγή νοήματος. Αντίθετα, ένας δάσκαλος που κάθεται δίπλα σε έναν αναγνώστη με μη μεταγνωστική επίγνωση μπορεί συχνά να ανιχνεύσει, όταν προκύπτει μια άγνωστη λέξη, και να ενθαρρύνει τη χρήση διορθωτικών στρατηγικών.

Συμπεράσματα

Οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να αποτελέσουν ένα εκπαιδευτικό υποστηρικτικό μέσο για την ενίσχυση των παραγόντων που επηρεάζουν την ανάγνωση, ενσωματώνοντας την τεχνολογία στην εκπαίδευση με αποτελεσματικό τρόπο (Gregori-Signes, 2008a). Παράλληλα, επισημαίνεται πως παρέχουν επιπλέον πηγές και ευκαιρίες στη διδασκαλία της ανάγνωσης στην τάξη, επιβεβαιώνοντας τις έρευνες που υποστηρίζουν πως οι αρχάριοι αναγνώστες χρειάζονται πλήθος ευκαιριών για την ενίσχυση της ανάγνωσης (Allington, 2001). Οι ψηφιακές ιστορίες παρέχουν αυτήν τη δυνατότητα περιλαμβάνοντας ένα υποστηρικτικό σύστημα το οποίο δεν είναι διαθέσιμο, όταν τα παιδιά διαβάζουν μόνα τους ένα συμβατικό κείμενο. Επομένως, η τεχνολογία των ψηφιακών ιστοριών παρέχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε κείμενα όπου οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν στρατηγικές ανάγνωσης υπό την ομπρέλα ενός ακόμα υποστηρικτικού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφία

Allington, R. L. (2001). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs*. New York: Addison-Wesley.

Armbruster, B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Jessup, MD: National Institute for Literacy.

Baumann, J.F. & Kame'enui, E. J. (1991). Research on vocabulary instruction: Ode to Voltare. In J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp, & J.R. Squire (Eds.), *Handbook on teaching the English language arts*. New York: Macmillan.

Chard, D. J. (2004, September). *Fluency: The bridge from decoding to comprehension*. Presentation at the meeting of the Springfield Council of the International Reading Association, Springfield, Missouri.

De Jong, M. T., & Bus, A. G. (2002). Quality of book-reading matters for early readers: An experiment with the same book in a regular or electronic format. *Journal of Educational Psychology*, 94, 145–155.

De Jong, M.T., & Bus, A.G. (2003). How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(2), 147-164.

Ganske, K., Monroe, J.K. & Strickland, D.S. (2003). Questions teachers ask about struggling readers and writers. *The Reading Teacher*, 57 (2), 118-128.

Gregori-Signes, C. (2008a). Integrating the old and the new: Digital Storytelling in the EFL language classroom, *Greta*, 16(1 & 2), 29- 35.

- Labbo, L.D., & Kuhn, M.R. (2000). Weaving chains of affect and cognition: A young child's understanding of CD-ROM talking books. *Journal of Literacy Research*, 32(2), 187-210.
- Labbo, L. D. (2005). Technology in literacy: Books and computer response activities that support literacy development. *The Reading Teacher*, 59(3), 288-292.
- Lefever-Davis, S., & Pearman, C. (2005). Early readers and electronic texts: CD-ROM storybook features that influence reading behaviors. *The Reading Teacher*, 58(5), 446-454.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: perspectives from the instance theory of automatization. *Reading and Writing Quarterly*, 13, 123–146.
- Mandler, J. M. (1984). *Stories, script and scenes: Aspects of schema theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKenna, M. C. (1998). Electronic texts and the transformation of beginning reading. In D. Reinking, M. C. McKenna, L. D. Labbo, & R. D. Kieffer (Eds.), *Handbook of literacy and technology: Transformation in a post-typographic world*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McNabb, M. L. (1998). Using electronic books to enhance the reading comprehension of struggling readers. *National Reading Conference Yearbook*, 47, 405-414.
- Mesmer, H. A. E, Griffith, P. L. (2005). Everybody's selling it—but just what is explicit, systematic phonics instruction? *The Reading Teacher*, 59(4), 366-376.
- National Reading Panel, 2000, US Department of Education.
- Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 283–319.
- Πόρποδας, Κ. 2002. *Η Ανάγνωση. Πάτρα*.
- Reinking, D., & Rickman, S. S. (1990). The effects of computer mediated texts on the vocabulary learning and comprehension of intermediate-grade readers. *Journal of Reading Behavior*, 22(4), 395-411.
- Scott, J. & Nagy, W.E. (2004). Developing word consciousness. In J. Baumann and E. Kame'enui (eds.) *Vocabulary Instruction: Research to Practice*. NY: Guilford.
- Stein, N. L., & Policastro, M. (1984). The concept of a story: a comparison between

children's and teacher's viewpoints. In H. Mandl, N. Stein & T. Trabasso (Eds), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tompkins, G. E. (2003). *Literacy for the 21st century*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Trushell, J., Burrell, C. and Maitland, A. (2001), Year 5 pupils reading an 'Interactive Storybook' on CD-ROM: losing the plot?, *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 389-401.

Trushell, J., Maitland, A., & Burrell, C. (2003). Pupils' recall of an interactive storybook on CD-ROM. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 80-89.

Wright, J., & Jacobs, F. (2003). Teaching phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods. *Educational Psychology*, 23(1), 17-27.

Αντιλήψεις λογοθεραπευτών & ειδικών παιδαγωγών για τις γνώσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητα τους σε μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος

*Μπουράκης Ιωάννης, Λογοθεραπευτής, S.L.P., M.Sc., B.S.c., NDT, S.I.
Με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, Παιδοψυχιατρική & στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.
gmpourakis@yahoo.gr*

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια, Τσιρέμπολου Ερήση, etsirempolou@aegeancollege.gr

Περίληψη

Η πρόδηλη μελέτη διερευνά τις απόψεις Ελλήνων Λογοθεραπευτών και Ειδικών παιδαγωγών σχετικά με τις γνώσεις και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους σε άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Το όργανο συνάθροισης δεδομένων ήταν δύο ερωτηματολόγια: Το «Γνώσεις για Αυτισμό» (Denikola, 2016) και η «Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών σχετικά με Δ.Α.Φ. (Autism Self-Efficacy Scale for Teachers-ASSET) (Ruble et al., 2013). Τα πορίσματα της μελέτης αποδεικνύουν ότι οι λογοθεραπευτές διαθέτουν μεγαλύτερο εύρος γνώσεων για Δ.Α.Φ. (μέσος όρος: 7,75) έναντι Ειδικών Παιδαγωγών (μέσος όρος: 6,95) και όσο μεγαλύτερο είναι το θεωρητικό υπόβαθρο του επαγγελματία τόσο αυξημένη παρουσιάζεται η αυτο-αποτελεσματικότητα στην διαπαιδαγώγηση ατόμου με Δ.Α.Φ. Η διερεύνηση αυτή θεωρείται ύψιστης σημασίας διότι συντελεί στην προβολή της αυτο-αποτελεσματικότητας Ελλήνων Λογοθεραπευτών και Ειδικών Παιδαγωγών σχετικά με τις Δ.Α.Φ. Πιστεύεται ότι τα ευρήματα θα συμβάλλουν στην πυροδότηση διεξαγωγής επιπρόσθετων ερευνών στο πεδίο της αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού ώστε να αποτελέσουν αρωγοί αποτελεσματικών καθημερινών πρακτικών που εφαρμόζονται σε άτομα με Δ.Α.Φ.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, αντιλήψεις Λογοθεραπευτών, αυτό-αποτελεσματικότητα, απόψεις Ειδικών Παιδαγωγών.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Ορισμός Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος

Είναι κοινά παραδεκτό ότι η ορολογία Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Δ.Α.Δ.) συγγέεται συχνά μ' αυτή των Διαταραχών του Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) ενώ στη σύγχρονη ρεαλιστική καθημερινότητα θεωρείται πιο διευρυμένη συμπεριλαμβάνοντας επιπρόσθετες παθήσεις (Αγγελοπούλου, 2016). Ωστόσο, τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι πρόκειται για σοβαρή, νευροψυχιατρική και νευροαναπτυξιακή διαταραχή (Giuliano et al., 2018·Gibbard et al., 2018) που οφείλεται σε δυσλειτουργία του εγκεφάλου (Lloyd-Fox et al., 2018), εκδηλώνεται νωρίς (Σταύρου, 2016) και διαρκεί ολόκληρη ζωή (Ozonoff et al., 2010·Georgiades et al., 2013·DiLalla et al., 2017).

Επιδημιολογία

Είναι γεγονός ότι, τη τελευταία δεκαετία παρατηρείται ραγδαία αύξηση των ποσοστών εμφάνισης των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (Dillenburger et al., 2017). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Center for Disease Control (2015a), αποδεικνύεται μια σημαντική μεταβολή από 1 στα 150 παιδιά το 2000 σε μόλις 1 στα 68 το 2010 (Cascia et al., 2017· Dillenburger et al., 2017· Goodrich et al., 2018).

Θεραπευτική Αντιμετώπιση

Είναι γνωστό ότι οι θεραπευτικές πρακτικές των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος είναι αντικείμενο αξιοπρόσεκτης εμπειρικής καταλληλότητας για πολλά χρόνια (Σιούλα & Διαμαντή, 2015). Οπωσδήποτε, η συστηματική έρευνα της αιτιολογίας των ΔΑΦ (Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος) επίδρασε σημαντικά την θεραπευτική αντιμετώπιση (Καλήτζιου & συν., 2019). Παρ' όλα αυτά, φαίνεται ότι δεν υφίσταται μια συγκεκριμένη «θεραπεία» τουλάχιστον με τα σημερινά δεδομένα (Δημότσιου, 2012). Ωστόσο, υπάρχουν μέθοδοι ή σαφέστερα εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που βοηθούν τα παιδιά στο φάσμα (Αγγελοπούλου, 2016). Επιπλέον, είναι αναγκαίο να επισημανθεί ότι τα πιο ολοκληρωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα βασίζονται σε μια ολιστική και πρώιμη παρέμβαση, ανανεώνοντας τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τα προσωπικά ενδιαφέροντα του παιδιού προκειμένου να αποδώσουν τη κατάλληλη προσοχή. Άμεση συνέπεια αυτού αποτελεί η αύξηση του ερεθίσματος για διαπαιδαγώγηση (Βογινδρούκας & Sherratt, 2008). Άλλωστε, όλες οι παρεμβατικές θεραπείες σε παιδιά με Διαταραχές αυτιστικού φάσματος αποσκοπούν στην ανέλιξη ικανοτήτων που θα συντελέσουν στην ευνοϊκή μεταχείριση, συμμετοχή και ανεξαρτητοποίηση του παιδιού (Σωτηριάδης, 2017).

Εννοιολογική προσέγγιση της αντίληψης της αυτο-αποτελεσματικότητας

Είναι ευρύτατα διαδεδομένη η άποψη ότι ένα από τα αξιώματα που έχουν αναπτυχθεί για τις προκλήσεις και τις πεποιθήσεις των ατόμων αναφορικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη συγκαταλέγεται στο θεώρημα της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy), βασιζόμενη στη κοινωνιο-γνωστική διδασχία του Albert Bandura (Anthony & Artino, 2012· Μόσχου, 2015· Nurlu, 2015· Ngman-Wara & Edem, 2016· Domeneck-Betoret et al., 2017· Ansong et al., 2019). Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για την συνεχόμενη αμοιβαία αλληλεπίδραση των δεσμών μεταξύ των ατομικών, περιβαλλοντικών και συμπεριφορικών παραμέτρων κατά τη διάρκεια της αλλοίωσης τους στην εκπαιδευτική άμιλλα (Γλυνού, 2017). Υποστηρίζεται συχνά πως οι προσδοκίες της αυτοαποτελεσματικότητας επενεργούν στο τρόπο συμπεριφοράς του ατόμου (Ngman –Wara & Edem, 2016) διαμέσω τεσσάρων θεμελιωδών στρατηγικών συμπεριλαμβανομένου των γνωστικών (αντιλήψεις ανθρώπου για ιδιοσυγκρασιακές δεξιότητες επιρροής σκέψης), συναισθηματικών (αισθηματικές επιδράσεις ηδυπάθειας στην ολοκλήρωση των σκοπών) (Γλυνού, 2017), επιλεκτικών (αποφυγή εμπλοκής σε διαδικασίες υπέρβασης ικανοτήτων) και παρωθητικών (αντίληψη ανθρώπου προς ενθάρρυνση για αποφυγή ή επίτευξη σκοπού) διαδικασιών (Γαλάνη, 2010· Βλαμούλη, 2015· Γλυνού, 2017). Με αφετηρία τη θέση αυτή, αποδεικνύεται ότι η οικογένεια, οι συμμαθητές και το

εκπαιδευτικό πλαίσιο συντελούν σε μέγιστο βαθμό στον ανασχηματισμό των αντιλήψεων της αυτοαποτελεσματικότητας (Γαλάνη, 2010·Βλαμούλη, 2015).

Έρευνες για τις γνώσεις των Λογοθεραπευτών & των Ειδικών Παιδαγωγών για τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Είναι κοινά παραδεκτό ότι, την τελευταία δεκαετία, πολλοί ερευνητές έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη των γνωστικών πληροφοριών και των πεποιθήσεων των παιδαγωγών γενικής εκπαίδευσης για τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Λάππα & Μαντζίκος, 2018) αλλά ελάχιστες αφορούσαν αυτούς της ειδικής αγωγής. Αναλυτικότερα, οι Haimour & Obaidat (2013) εξέτασαν τις αντιλήψεις των παιδαγωγών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης για τις Δ.Α.Φ. (Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος) καθώς και τις στατιστικά σημαντικές διαφορές τους σχετικά με το φύλο, την επαγγελματική θέση, το βαθμό σεμιναριακής κατάρτισης, τη διδακτική πείρα και την άμεση αλληλεπίδραση με εκπαιδευόμενους στο φάσμα. Οι συμμετέχοντες ήταν 331 δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής από τη Τζέντα στη Σαουδική Αραβία. Χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αναφορικά με τη γνώση του αυτισμού. Τα αποτελέσματα επισημαίνουν αξιοσημείωτες ανομοιογένειες στις γνωστικές πληροφορίες των δασκάλων σχετικά με τον αυτισμό, ανάλογα με πολλούς παραμέτρους και οι παιδαγωγοί γενικής εκπαίδευσης συστήνουν τους παιδαγωγούς ειδικής εκπαίδευσης με υψηλότερο επίπεδο κατάρτισης, διδακτικής εμπειρίας και προηγούμενης επαφής με εκπαιδευόμενους στο φάσμα (Κατσωνοπούλου & Λουκοπούλου, 2017).

Έπειτα, η Σκιπιτάρη (2016) πραγματοποίησε μια μελέτη για τις γνωστικές πληροφορίες, τις αντιλήψεις και τις τεχνικές παιδαγωγών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον αυτισμό. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο των Segall και Campbell (2007). Οι συμμετέχοντες ήταν 117 εκπαιδευτικοί (78 γενικής εκπαίδευσης και 39 ειδικής εκπαίδευσης) που εργάζονταν σε κρατικά σχολεία. Τα εκβάσματα απέδειξαν πως οι παιδαγωγοί ειδικής εκπαίδευσης κατείχαν υψηλότερο γνωστικό υπόβαθρο για τις Διαταραχές αυτιστικού φάσματος και αυξανόμενη χρήση τεχνικών συγκριτικά με αυτούς της γενικής αγωγής.

Απεναντίας, οι Κατσωνοπούλου & Λουκοπούλου (2017) εξέτασαν τις γνώσεις των Ειδικών παιδαγωγών και των Λογοθεραπευτών σχετικά με τις γλωσσικές ελλείψεις των ατόμων με νοητική υστέρηση (σύνδρομο Down, Williams, Fragile X & Αυτισμό (Kanner). Το δείγμα περιελάμβανε 100 συμμετέχοντες (50 ειδικοί παιδαγωγοί & 50 λογοθεραπευτές). Χορηγήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο με ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις. Από τα στατιστικά στοιχεία, προέκυψε πως οι παιδαγωγοί ειδικής αγωγής εντοπίζουν με επάρκεια τις γλωσσικές ελλείψεις ενώ οι λογοθεραπευτές, αν και μέρος της δικής τους αρμοδιότητας, δεν παρατηρήθηκαν αυξημένα ποσοστά γνωστικών πληροφοριών συγκριτικά με τους πρώτους.

Τέλος, η Ηλιάδου (2018) διεξήγαγε μια μελέτη για τις απόψεις των δασκάλων γενικής και ειδικής διαπαιδαγώγησης ως προς τη ένταξη των εκπαιδευόμενων με Διαταραχές

αυτιστικού φάσματος, με επιμέρους στόχο την ανάδειξη των γνωστικών τους πληροφοριών για την προαναφερόμενη διαταραχή. Το μεθοδολογικό μέσο που χρησιμοποιήθηκε για την τεκμηρίωση της μελέτης ήταν η ημιδομημένη συζήτηση ενώ οι συμμετέχοντες ήταν 5 παιδαγωγοί γενικής και 9 ειδικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν το γεγονός ότι δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, πιθανόν εξαιτίας της εξειδικευμένης γνώσης που κατείχαν οι παιδαγωγοί γενικής αγωγής από την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής τους εκπαίδευσης ενώ οι παιδαγωγοί ειδικής αγωγής διέθεταν υψηλότερο επίπεδο γνώσεων για την εν λόγω διαταραχή.

Έρευνες για την αυτοαποτελεσματικότητα των Λογοθεραπευτών & των Ειδικών Παιδαγωγών σε εκπαιδευόμενους με αυτισμό

Κατά κοινή ομολογία, η αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών συσχετίζεται με τις πεποιθήσεις τους αναφορικά με την επαγγελματική τους δεξιότητα να προάγουν αναμφισβήτητα εκπαιδευτικά εκβάσματα στους εκπαιδευόμενους τους και η έρευνα της αυτοπεποίθησης τους πιθανόν να αναδείξει πρωταρχικά θέματα σχετικά με την αποτελεσματική χρήση παρεμβατικών στρατηγικών (Ruble et al., 2011). Παρά την πληθώρα των μελετών, που ερευνούσαν την αυτο-αποτελεσματικότητα των παιδαγωγών, στη βιβλιογραφία εντοπίστηκαν μόνο τρεις εκ των προαναφερόμενων ερευνών σε εκπαιδευτικούς για εκπαιδευόμενους με αυτισμό (Jennett et al., 2003, Ruble et al., 2011, Ruble et al., 2013). Αρχικά, οι Ruble et al. (2013) διεξήγαγαν μια έρευνα προκειμένου να αξιολογήσουν ένα νέο εργαλείο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για μαθητές με αυτισμό, το ASSET (Aublem Self-Efficacy Scale for Teachers), που αναπτύχθηκε για να «εκτιμήσει τις αντιλήψεις των παιδαγωγών ειδικής αγωγής αναφορικά με την δεξιότητά τους να εκτελούν τα επαγγελματικά τους καθήκοντα που σχετίζονται με τη διδασκαλία μαθητών με αυτισμό» (Ruble et al., 2013). Οι συμμετέχοντες ήταν 44 παιδαγωγοί ειδικής αγωγής και τα εκβάσματα επιβεβαίωσαν την αξιοπιστία του ASSET. Ωστόσο, συστήνεται οι ερευνητές να εστιάζουν περισσότερο στην εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των παιδαγωγών και όχι τόσο σε «ειδικές περιπτώσεις διδασκαλίας» παιδιών με Δ.Α.Φ. (Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος) (Ruble et al., 2013).

Έπειτα, ο Johnson (2018) ερεύνησε την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων προετοιμασίας των ειδικών εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία των εκπαιδευόμενων με Δ.Α.Φ. (Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος). Οι συμμετέχοντες ήταν 24 παιδαγωγοί ειδικής αγωγής και τους χορηγήθηκε μια ημιδομημένη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί χρειάζονται περισσότερο εξειδικευμένα μαθήματα για να έχουν επίγνωση των καταστάσεων και να δρουν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις των εκπαιδευόμενων με αυτισμό.

Εν κατακλείδι, οι Gillon et al. (2017) πραγματοποίησαν μια διεθνή έρευνα για την αποτελεσματικότητα των θεραπευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι παθολόγοι λόγου και ομιλίας στις Δ.Α.Φ. (Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος). Οι συμμετέχοντες ήταν 1.114 λογοθεραπευτές (35 χώρες), οι οποίοι έπρεπε να απαντήσουν ένα

ερωτηματολόγιο (58 ερωτήσεις) βάσει μιάς πεντάβαθμης κλίμακας. Συνοψίζοντας, αναδύθηκαν παγκόσμιες θετικές αντιλήψεις των λογοθεραπευτών σχετικά με τις στρατηγικές αξιολόγησης και παρέμβασης σε παιδιά με αυτισμό.

Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας

Η συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία υλοποιήθηκε προκειμένου να εξεταστεί ο βαθμός αυτό-αποτελεσματικότητας των θεραπευτικών παρεμβάσεων που εφαρμόζονται από Λογοθεραπευτές και εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής σε μαθητές με αυτισμό. Επιπλέον, θα αναδυθεί η αυτό-αποτελεσματικότητα των προαναφερόμενων ειδικοτήτων σε συνάρτηση τόσο με τα προσωπικά τους στοιχεία όσο και με τις αντιλήψεις για τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ορισμός, αιτιοπαθογένεια, πρώιμες ενδείξεις, επιδημιολογία, διάγνωση, έναρξη θεραπευτικής παρέμβασης) καθώς και οι μεταξύ τους στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Δείγμα

Οι άνθρωποι που συμπλήρωσαν τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια είναι Λογοθεραπευτές και παιδαγωγοί Ειδικής Αγωγής από την Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία (Κορρές, 2015·Ίσαρη & Πούρκος, 2015).

Μέσο Συλλογής Δεδομένων

Το όργανο συγκέντρωσης στοιχείων που κρίθηκε καλύτερο για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο (Αργυρίου & Κάσσου, 2014·Κορρές, 2015) διότι συντελεί τόσο στην αμεροληπτική συνάθροιση των πληροφοριών όσο και στο μετασχηματισμό τους σε δεδομένα (Μαντζούκας, 2007·Bowling, 2009) προκειμένου να πραγματοποιηθεί η κωδικοποίηση, η επεξήγηση και η έκβαση των συμπερασμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005·Δαρβίρη, 2009·Ιωσηφίδης, 2008). Ειδικότερα, έγινε χρήση δύο ερωτηματολογίων. Το πρώτο «Γνώσεις για τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος» που αναφέρεται στη μελέτη για τις αντιλήψεις κηδεμόνων για τον αυτισμό (Denikola, 2016) (βλ. Παράρτημα Γ) και το δεύτερο «Κλίμακα Αυτό-αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών σχετικά με τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (*Autism Self-Efficacy Scale for Teachers-ASSET*) (Ruble et al., 2013), το οποίο εντοπίστηκε σε έρευνα για τις αντιλήψεις των Ελλήνων και Ινδών εκπαιδευτικών σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τον αυτισμό, την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και τις στάσεις τους στην ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική για μαθητές στο φάσμα του αυτισμού (Flewa & Khan, 2015) (βλ. Παράρτημα Δ).

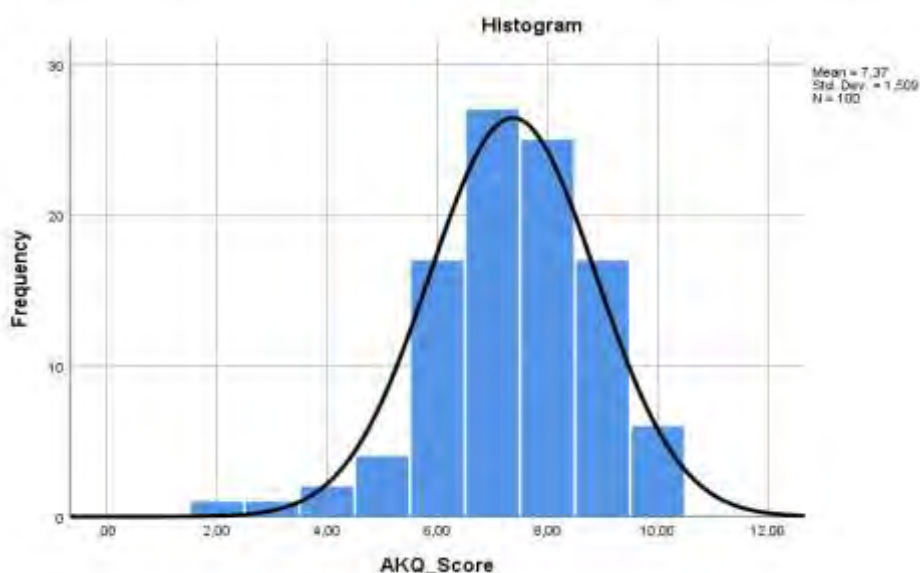
Αποτελέσματα

Parents' Knowledge of Autism_Score

Το ερωτηματολόγιο αντιλήψεων σχετικά με τη διαταραχή Δ.Α.Φ. (Parents' Knowledge of Autism - Denikola, 2016) αποτελείται από 10 ερωτήσεις εκ των οποίων υπολογίζεται ο δείκτης Parents' Knowledge of autism (δείκτης αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαταραχή Δ.Α.Φ), που λαμβάνει ακέραιες τιμές από 0 (μηδενική αντίληψη) έως και 10 (άριστη αντίληψη).

Στατιστικά		
Parents' Knowledge of Autism Score		
N	Εγκύρα	100
	Άκυρα/Κενά	0
Μέσος		7,3700
Διάμεσος		7,0000
Τυπική Απόκλιση		1,50859
Διακύμανση		2,276
Ελάχιστη Τιμή		2,00
Μέγιστη Τιμή		10,00

Πίνακας 1: P.K.A



Εξετάζοντας τον ανωτέρω πίνακα προκύπτει πως για το συνολικό δείγμα ο μέσος όρος του Parents' Knowledge of Autism σκορ ήταν 7,37 και η διάμεσος ήταν το 7. Η κατανομή του Parents' Knowledge of Autism στο συνολικό δείγμα εμφάνισε τυπική απόκλιση 1,51 και διακύμανση 2,28. Μέγιστη τιμή ήταν το 10 και ελάχιστη τιμή ήταν το 2. Τα ανωτέρω στοιχεία παρουσιάζονται και στο ακόλουθο ιστόγραμμα συχνοτήτων.

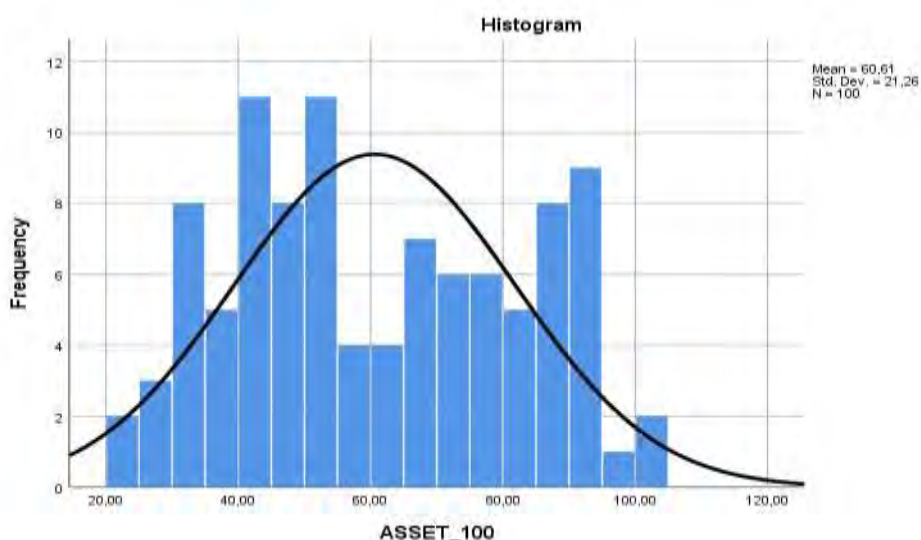
ASSET_100 Score

Η κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET) - Ruble et al., 2013) αποτελείται από 30 ερωτήσεις, βαθμολογημένες σε μια κλίμακα από το 0 (Δεν Μπορώ Καθόλου) έως και το 100 (Σίγουρα Μπορώ). Ο δείκτης ASSET προκύπτει ως ο μέσος όρος των σκορ καθενός εκ των συμμετεχόντων σε όλες τις ερωτήσεις της κλίμακας και είναι μια συνεχής μεταβλητή με τιμές από 0 έως 100, όπου το μηδέν αντιστοιχεί σε καμία αποτελεσματικότητα και το 100 σε απόλυτη αποτελεσματικότητα.

Διάγραμμα 1: M.O. P.K.A.

Στατιστικά ASSET_100		
N	Εγκυρά	100
	Άκυρα/Κενά	0
Μέσος		60,6063
Διάμεσος		56,5000
Τυπική Απόκλιση		21,26028
Διακύμανση		451,999
Ελάχιστη Τιμή		21,67
Μέγιστη Τιμή		100,00

Πίνακας 2: ASSET 100



Διάγραμμα 2: M.O. ASSET 100

Εξετάζοντας τον ανωτέρω πίνακα, προκύπτει πως για το συνολικό δείγμα ο μέσος όρος του ASSET 100 σκορ ήταν 60,61 και η διάμεσος ήταν το 56,5. Η κατανομή του ASSET 100 στο συνολικό δείγμα εμφάνισε τυπική απόκλιση 21,26 και διακύμανση 452. Ελάχιστη τιμή ήταν το 21,67 και μέγιστη τιμή το 100. Τα ανωτέρω στοιχεία παρουσιάζονται και στο ακόλουθο ιστόγραμμα συχνοτήτων.

Συμπεράσματα και συστάσεις

Συνοψίζοντας, επιβεβαιώνεται ότι η συγκριτική μελέτη ανάμεσα στους παθολόγους λόγου και ομιλίας και στους ειδικούς παιδαγωγούς, όπως παρουσιάζεται στο *Parents' Knowledge of Autism* (PKA) (Denikola, 2016) και στο *Autism Self-Efficacy Scale for Teachers-ASSET* (ASSET 100) (Ruble et al., 2013), συσχετίζεται άριστα και ιδανικά ως προς το γνωστικό υπόβαθρο και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους σε παιδιά με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (απόλυτος συσχετισμός υποθέσεων). Παρ' όλα αυτά, λαμβάνοντας υπόψιν τους μέσους όρους των συγκρίσιμων υποομάδων (λογοθεραπευτές-ειδικοί παιδαγωγοί, PKA-7,37, ASSET-60,61) παρατηρείται ότι όση περισσότερη γνώση κατέχει το εκπαιδευτικό προσωπικό τόσο αποτελεσματικές θα είναι και οι παρεμβάσεις που θα εφαρμόσει. Σε αντίθεση μ' αυτό, η παρούσα μελέτη, έπειτα από εξονυχιστική επισκόπηση της βιβλιογραφίας, δεν έχει μέτρο σύγκρισης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αγγελοπούλου, Χ. (2016) *Πολυπαραγοντική προσέγγιση αναπτυξιακών διαταραχών σε επίπεδο διάγνωσης: Μελέτη περίπτωσης παιδιού ηλικίας έξι ετών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος*. Πτυχιακή εργασία. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.

Αργυρίου, Γ. & Κάσσου, Β. (2014) *Θεωρητική ανάλυση στα είδη έρευνας: ποιοτική και ποσοτική*. Αδημοσίευτη πτυχιακή, ΤΕΙ Πειραιά.

Βλαμούλη, Α. (2015) *Η Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Βογινδρούκας, Ι. & Sherratt, D. (2008) *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Γαλάνη, Β. (2010) *Πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αποτελεσματικότητας σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Γλυνού, Δ. (2017) *«Η επίδραση της Αυτοαποτελεσματικότητας (self- efficacy) στην Επαγγελματική Εξουθένωση (burnout): Η περίπτωση των Παιδαγωγών Προσχολικής Αγωγής των Δημοτικών Παιδικών Σταθμών»*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Α.Τ.Ε.Ι. Πειραιά.

Δαρβίρη, Χ. (2009) *Μεθοδολογία έρευνας στο Χώρο της Υγείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πασχαλίδης.

Δημότσιου, Α. (2012) *Αυτισμός: Διερεύνηση συσχέτισης της ηλικίας του πατέρα και της γέννησης παιδιού με αυτισμό στην περιοχή της Θεσσαλίας. Πιλοτική έρευνα*. Μεταπτυχιακή εργασία. Λάρισα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ηλιάδου, Α. (2018) «*Η εκπαίδευση των μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Δ.Α.Φ.). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με Δ.Α.Φ. στην τυπική τάξη του σχολείου γενικής αγωγής*». Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008) *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καλήτζιου, Κ., Κορνούτη, Α. & Πουρνάρα, Α. (2019) *Αυτισμός: Αξιολόγηση και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Πτυχιακή εργασία. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κατσωνοπούλου, Π. & Λουκοπούλου, Α. (2017) *Η γνώση των ειδικών παιδαγωγών και των λογοθεραπευτών για τα γλωσσικά ελλείμματα παιδιών με νοητική καθυστέρηση*. Πτυχιακή εργασία. Πάτρα: Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας.

Κορρές, Κ. (2015) *Επιστήμες Αγωγής: Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Λάπα, Σ.Χ. & Μαντζίκος, Ν. Κ. (2018) *Το ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό στην Ελλάδα υπό το πρίσμα των γνώσεων/αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών: μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας*. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 7(1), 44-63.

Μαντζούκας, Σ. (2007) *Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση*. Νοσηλευτική, 46(1), 88-98.

Μόσχου, Α.Μ. (2015) «*Διερεύνηση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του «καλού» εκπαιδευτικού σύμφωνα με εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητα τους*». Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε.Κ. (2005) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία.

Σιούλα, Ρ. & Διαμαντή, Χ. (2015) *Κατανόηση: Μία εναλλακτική «θεραπεία» για τον αυτισμό*. Πρακτικά συνεδρίου “Λειτουργίες νόησης και λόγου στην συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή”. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Σκιπιτάρη, Β. (2016) *Συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό: εμπειρία, γνώσεις, στάσεις, και στρατηγικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Διαπανεπιστημιακό - Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Γνωστική και Κινητική Ανάπτυξη».

Σταύρου, Κ. (2016) *Μελέτη περίπτωσης: «Η επίδραση της ψυχοκινητικής αγωγής στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά παιδιού στο φάσμα του αυτισμού»*. Διπλωματική εργασία, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Σωτηριάδης, Σ. (2017) *Θεραπευτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στο φάσμα του αυτισμού*. Πτυχιακή εργασία. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Ansong, D., Eisensmith, S.R., Okumu, M. & Chowa, G.A. (2019) *The importance of self-efficacy and educational aspirations for academic achievement in resource-limited countries: Evidence from Ghana*. Journal of Adolescence, 70, 13-23.

Anthony, R. & Artino, Jr. (2012) *Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice*. Perspect Med Educ, 1, 76–85.

Bowling, A. (2009) *Research Methods in Health Investigating health and health services*. Σαμπατάκου-Κάντζολα, Β. & Αβραμιώτης, Ν. (Μτφρ). Κύπρος: Open University Press.

Cascia, J. & Barr, J.J. (2017) *Associations among vocabulary, executive function skills and empathy in individuals with autism spectrum disorder*. Journal of Applied research in intellectual disabilities, 30, 627-637.

Denikola, C. (2016) *Parent's Knowledge of autism*. Valley: Gwynedd Mercy University.

Dilalla, L.F., McCrary, M. & Diaz, E. (2017) *A review of endophenotypes in schizophrenia and autism: The next phase for understanding genetic etiologies*. Am J Med Genet, 175C, 354-361.

Dillenburger, K., Jordan, J.A., McKerr, L., Lloyd, K. & Schubotz, D. (2017) *Autism awareness in children and young people: Surveys of two populations*. Journal of Intellectual Disability research, 61(8), 766-777.

Domeneck-Betoret, F., Abellan-Rosello, L. & Gomez-Artiga, A. (2017) *Self-Efficacy, Satisfaction, and Academic Achievement: The Mediator Role of Students' Expectancy-Value Beliefs*. Front. Psychol., 8.

Fleva, E. & Khan, A. (2017) *Knowledge about Autism, Teachers' Self-efficacy and Attitudes towards Inclusive Education for Students on the Spectrum: A Greek and Indian perspective*. *Recent Advances in Psychology: An International Journal Peer Reviewed*, 2, 15-28.

Georgiades, S., Szatmari, P., Zwaigenbaum, L., Bryson, S. & Brian, J. (2013) *A prospective study of autistic-like traits in unaffected siblings of probands with autism spectrum disorder*. *Jama Psychiatry*, 70, 42-8.

Gibbard, C.L., Ren, J., Skuse, D.H., Clayden, J.D. & Clark, C.A. (2018) *Structural connectivity of the amygdala in young adults with autism spectrum disorder*. London: Wiley, 39, 1270-1282.

Gillon, G., Hyter, Y., Fernades, F.D., ..., Westerveld, M. (2017) *International Survey of Speech-Language Pathologists' Practices in Working with Children with Autism Spectrum Disorder*. *Folia Phoniatr. Logop.*, 69, 8–19.

Goodrich, A.J., Volk, H.E., Tancredi, D.J., McConnell, R., Lurmann, F.W., Hansen, R.L. & Schmidt, R.J. (2018) *Joint effects of prenatal air pollutant exposure and maternal folic acid supplementation on risk of autism spectrum disorder*. *Autism research*, 11, 69-80.

Gulliano, A., Saviozzi, I., Brambilla, P., Muratori, F., Retico, A. & Calderoni, S. (2018) *The effect of age, sex and clinical features on the volume of corpus callosum in preschoolers with autism spectrum disorder: a case-control study*. *European Journal of Neurosciences*, 47, 568-578.

Johnson, D.R. (2018) *Effectiveness of Special Education Teacher Preparation Programs to Teach Students with Autism Spectrum Disorders (ASD) in a Medium Southeastern Maryland School District*. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs), 2516.

Lloyd-Fox, S., Blasi, A., Pasco, G., Gliga, T., Jones, E.J.H., Murphy, D.G.M., Ellwell, C.E., Charman, T. & Johnson, M.H. (2018) *Cortical responses before six months of life associate with later autism*. *European Journal of Neurosciences*, 47, 736-749.

Ngman-wara, E.I. & Edem, D.I. (2016) *Pre-Service basic science teacher's self-efficacy beliefs and attitudes towards science teaching*. *International Journal for Innovation education and research*, 4(8).

Nurlu, O. (2015) *Investigation of Teachers' Mathematics Teaching Self-efficacy*. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), 21-40.

Ozonoff, S., Iosif, A.M., Baguio, F. & Hepburn, S. (2010) *A prospective study of the emergence of early behavioral signs of autism*. *Journal American Academy Child & Adoles, Psychiatry*, 49, 256-266.

Ruble, L.A., Toland, M.D., Birdwhistell, J.L., McGrew, J.H. & Usher, E.L. (2013) *Preliminary Study of the Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)*. *Res Autism Spectr Disord.*, 7(9), 1151–1159.

Segall, M. J. & Campbell, J. M. (2012) *Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 1156-1167.

Διαγνωστικά κριτήρια και δυσκολίες στη διάγνωση παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή

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

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται διαγνωστικά κριτήρια για τον εντοπισμό παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή, μια σύνθετη διαταραχή που χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Επίσης, παρουσιάζονται οι δυσκολίες που ανακύπτουν στη διάγνωση των παιδιών εξαιτίας της έλλειψης συγκεκριμένων κριτηρίων, ενώ γίνεται αναφορά και σε ζητήματα ορολογίας. Η επιστημονική κοινότητα δεν έχει διαμορφώσει μέχρι σήμερα σαφή κριτήρια διάγνωσης για τα παιδιά με διαταραχές στη γλώσσα με αποτέλεσμα πολλά από τα παιδιά αυτά να μην τίθενται υπό την ομπρέλα της Α.Γ.Δ. Ενδεχόμενη, μάλιστα, καθυστέρηση στη διάγνωση έχει ως αποτέλεσμα την καθυστερημένη εξατομικευμένη παρέμβαση. Τα κριτήρια διάγνωσης της Α.Γ.Δ. είναι αρκετά και βασίζονται στο ιστορικό του παιδιού, στην κλινική του παρατήρηση σε διάφορα περιβάλλοντα καθώς και σε γλωσσικές δοκιμασίες στις οποίες υποβάλλεται από διεπιστημονική ομάδα. Στο παρόν άρθρο θα παρουσιαστούν το κριτήριο της γνωστικής αναφοράς, τα κριτήρια αποκλεισμού των Stark και Tallal και το κριτήριο EpiSLI.

Λέξεις-Κλειδιά: Α.Γ.Δ., Γνωστική Αναφορά, κριτήρια αποκλεισμού, EpiSLI

Εισαγωγή

Η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή που αφορά παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη. Τα παιδιά αυτά δεν παρουσιάζουν ακουστικά, κινητικά ή συναισθηματικά προβλήματα και οι δυσκολίες τους εστιάζονται στη χρήση της γλώσσας (Leonard, 2014, όπ. αναφ. σε Dosi & Koutsipetsidou, 2019) χωρίς να υπάρχει κάποιος προφανής λόγος (Stark & Tallal, 1981).

Σύμφωνα με το αναθεωρημένο εγχειρίδιο του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ICD 11) η Α.Γ.Δ. χαρακτηρίζεται από επίμονες δυσκολίες στην κατάκτηση, κατανόηση, παραγωγή ή χρήση της γλώσσας που εκδηλώνεται στην περίοδο της ανάπτυξης του παιδιού, συνήθως στην πρώιμη παιδική ηλικία, και προκαλεί σημαντικούς περιορισμούς στην ικανότητα επικοινωνίας του ατόμου. Η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να παράγει και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα είναι αισθητά κάτω από το αναμενόμενο για τη χρονολογική του ηλικία και το νοητικό του επίπεδο. Τα γλωσσικά ελλείμματα του παιδιού δεν οφείλονται σε άλλη νευροαναπτυξιακή διαταραχή, αισθητηριακή βλάβη ή σε νευρολογικά προβλήματα (World Health Organization, 2019).

Ζητήματα ορολογίας και διαγνωστικών κριτηρίων

Στην έρευνα ο όρος Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (Bishop, 2017· Laasonen et al, 2018· Dosi & Koutsipetsidou, 2019· Bishop et al., 2017) αρχίζει να επικρατεί του όρου Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (Οικονόμου & Βαρλοκώστα, 2011) που χρησιμο-

ποιούνται και χρησιμοποιείται ακόμη εν μέρει, καθώς ο προσδιορισμός «Ειδική» προϋποθέτει ότι οι δυσκολίες των παιδιών με τη συγκεκριμένη διαταραχή εστιάζονται αποκλειστικά στη γλώσσα (Bishop, 2017). Ο όρος Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή θεωρείται κατάλληλος για χρήση, όταν η γλωσσική διαταραχή δεν συνδέεται με κάποια γνωστή βιοιατρική αιτιολογία (Bishop et al., 2017). Στην αναθεωρημένη έκδοση του διαγνωστικού εγχειριδίου της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας η Α.Γ.Δ. αναφέρεται ως «γλωσσική διαταραχή» (American Psychiatric Association, 2013), όρος ο οποίος έχει χαρακτηριστεί προβληματικός (Bishop, 2014). Υπάρχουν ωστόσο και ερευνητές που συμφωνούν με την ορολογία αυτή (Reilly et al., 2014). Από έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί έχει διαπιστωθεί ότι ένα ποσοστό 7,4% των παιδιών διαγιγνώσκονται ήδη στην προσχολική ηλικία με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (Tomblin, Records, Buckwalter, Zhang, Smith, & O' Brien, 1997).

Η συζήτηση στην επιστημονική κοινότητα αναφορικά με τη σπουδαιότητα του ζητήματος των διαγνωστικών κριτηρίων και της ορολογίας για τα γλωσσικά προβλήματα των παιδιών είναι μεγάλη. Η ασυμφωνία ανάμεσα στους ερευνητές επηρεάζει την πρόσβαση των παιδιών σε υπηρεσίες και παρακωλύει την ίδια την έρευνα (Bishop et al., 2017). Το ζήτημα των διαγνωστικών κριτηρίων της Α.Γ.Δ. είναι βαρύνουσας σημασίας, καθώς σχετίζεται άμεσα με την εξατομικευμένη παρέμβαση που θα εφαρμοστεί για κάθε παιδί (Bishop, 2014). Από τη στιγμή που η διαταραχή έχει μια πολύπλοκη βάση με γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες κινδύνου που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Bishop, 2006) είναι δύσκολο και να οριστούν κάποια συγκεκριμένα κριτήρια που να οδηγούν σε διάγνωση και στη συνακόλουθη παρέμβαση. Επιπλέον, ο παράγοντας της συννοσηρότητας με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, όπως είναι η δυσλεξία (Bishop & Snowling, 2004) ή το φάσμα του αυτισμού (Bishop, 2013), σε κάποιες περιπτώσεις καθιστούν δύσκολη τη διάγνωση. Μια διάγνωση που πρέπει να είναι γρήγορη, για να σχεδιαστεί εξατομικευμένη παρέμβαση.

Οι διαφορετικές εν μέρει προσεγγίσεις στην ορολογία της διαταραχής καταλήγουν σε πρόσθετες δυσκολίες στη διαμόρφωση ξεκάθαρων διαγνωστικών κριτηρίων (Bishop, 2014). Κάποιες φορές, επίσης, παρατηρείται ασυμφωνία ανάμεσα στα κριτήρια που βασίζονται στην κλινική εικόνα ενός παιδιού και στη διάγνωση με βάση την επίδοση σε τεστ (Agram, Morris & Hall, 1993). Ένα παιδί, μάλιστα, μπορεί να έχει διαφορετικές διαγνώσεις από διαφορετικούς επιστήμονες (Bishop, 2004). Η χρήση διαφορετικών κριτηρίων από τους ερευνητές και τους κλινικούς επιστήμονες δημιουργεί μεγάλη σύγχυση αναφορικά με τον ορισμό της Α.Γ.Δ. και δεν επιτρέπει την καλύτερη κατανόησή της (Lahey, 1990). Επιπρόσθετα, η Α.Γ.Δ. μπορεί να μεταβληθεί στον χρόνο ανάλογα με την ηλικία του ατόμου (Bishop, 2006). Επειδή, λοιπόν, το προφίλ των δεξιοτήτων των παιδιών μεταβάλλεται με το πέρασμα του χρόνου εξαιτίας σφαλμάτων στη μέτρηση και αδυναμιών των διαφόρων ψυχομετρικών εργαλείων, παρατηρήθηκε ότι πολλές περιπτώσεις διαγνώσεων στην προσχολική ηλικία δεν πληρούσαν τα κριτήρια της Α.Γ.Δ. στην εφηβεία (Tomblin, 2013).

Τα διαγνωστικά κριτήρια προκύπτουν από το ιστορικό κάθε ατόμου, την κλινική του παρατήρηση σε διάφορα περιβάλλοντα και τα αποτελέσματα από γλωσσικές δοκιμα-

σίες στις οποίες υποβάλλεται από ειδική διεπιστημονική ομάδα και οι οποίες αντικατοπτρίζουν τη σοβαρότητα της διαταραχής (Βογινδρούκας & Ζηκοπούλου, 2009). Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση της διαταραχής ποικίλλουν. Κριτήρια της Α.Γ.Δ. περιλαμβάνονται στο διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM V (American Psychiatric Association, 2013). Διαγνωστικά κριτήρια προτείνει και η Bishop (2006·2017), καθώς και ομάδα ερευνητών (Bishop et al., 2016).

Το κριτήριο της γνωστικής αναφοράς

Το κριτήριο της γνωστικής αναφοράς είναι ένα από τα δημοφιλέστερα διαγνωστικά κριτήρια (Stark & Tallal 1981). Αναφέρεται στην ασυμφωνία που προκύπτει από τη σύγκριση ανάμεσα στις γλωσσικές δεξιότητες ενός παιδιού και στο επίπεδο της μη λεκτικής του νοημοσύνης (Tomblin, 2013). Σύμφωνα με τους Stark & Tallal (1981) για να διαγνωστεί ένα παιδί με Α.Γ.Δ., πρέπει το επίπεδο της μη λεκτικής νοημοσύνης του να βρίσκεται τουλάχιστον στο κατώφλι των 85 μονάδων και οι γλωσσικές του δεξιότητες που βασίζονται σε γλωσσικές δοκιμασίες σε χαμηλότερο του φυσιολογικού επίπεδο για τη χρονολογική ηλικία του. Όσον αφορά στο όριο της τυπικής απόκλισης της γλώσσας, αυτό τοποθετείται συνήθως 1,25 μονάδες κάτω από τον μέσο όρο (Reilly, Tomblin, Law, Mc Kean, Mensah, Morgan, Goldfeld, Nicholson, & Wake, 2014) ενώ άλλοι προτιμούν ένα πιο ήπιο όριο, της μιας τυπικής απόκλισης σε ένα τουλάχιστον γλωσσικό τεστ (Οικονόμου & Βαρλοκώστα, 2011).

Το κριτήριο της γνωστικής αναφοράς έχει δεχτεί έντονη κριτική. Η Plante (1998) αμφισβητεί το κριτήριο των Stark και Tallal. Η ίδια υποστηρίζει ότι ο δείκτης νοημοσύνης που οι Stark και Tallal έθεσαν ως όριο δεν ανταποκρίνεται στα νέα στοιχεία και προτείνει ένα χαμηλότερο όριο στις 70 μονάδες. Την ίδια άποψη διατύπωσε και ο Rutter (2013). Κριτική άσκησαν και άλλοι ερευνητές (Tomblin & Zhang 1999, όπ. αναφ. στον Tomblin 2013), όπου υποστήριξαν ότι τα παιδιά με Α.Γ.Δ. και δείκτη νοημοσύνης πάνω ή κάτω από το κατώφλι του 85 εμφανίζουν τα ίδια γλωσσικά ελλείμματα και διαφοροποιούνται μόνο ως προς τη σοβαρότητα της διαταραχής. Αμφιβολίες για τη διατήρηση του παραπάνω κριτηρίου εξέφρασαν και άλλοι (Tager-Flusberg & Cooper, 1999, όπ. αναφ. στον Tomblin 2013), και οι Aram, Morris & Hall, (1992). Ο Tomblin (2013) μάλιστα, υποστηρίζει ότι αναφορικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών το κριτήριο της γνωστικής αναφοράς δεν ισχύει. Κριτική στο συγκεκριμένο κριτήριο άσκησε και η Bishop (2017), θεωρώντας το μη έγκυρο, όσο και ομάδα ερευνητών που υποστήριξε ότι ένα παιδί με γλωσσική διαταραχή μπορεί να έχει χαμηλό επίπεδο μη λεκτικής νοημοσύνης (Bishop et al., 2017).

Επίσης, έχει υποστηριχτεί ότι το σημείο τομής της μιας τουλάχιστον τυπικής απόκλισης ανάμεσα σε μια σταθμισμένη γλωσσική δοκιμασία και μια δοκιμασία για την πρακτική νοημοσύνη είναι αυθαίρετο και ότι η φαινομενική ακρίβεια στις επιδόσεις των παιδιών στις σχετικές δοκιμασίες που υποβάλλονται δεν είναι πραγματική (Norbury, Tomblin & Bishop, 2013). Επιπλέον, ότι τα διαφορετικά ψυχομετρικά εργαλεία μπορεί να αποφέρουν διαφορετική βαθμολόγηση και ότι τα δεδομένα που έχουμε για παιδιά που πληρούν τέτοια κριτήρια ασυμφωνίας και διαφέρουν από άλλα που δεν τα πληρούν είναι

ανεπαρκή (Norbury, Tomblin & Bishop, 2013). Τέλος, ακόμη και η ύπαρξη ενός κατώτατου ορίου στον δείκτη μη λεκτικής νοημοσύνης δέχεται κριτική, καθώς με την πάροδο του χρόνου σε όσα παιδιά έχουν Α.Γ.Δ. συχνά παρατηρείται μείωση της Γενικής Νοημοσύνης, ενώ τα παιδιά με Α.Γ.Δ. έχουν τις ίδιες κλινικές ανάγκες ανεξάρτητα από τον δείκτη νοημοσύνης (Οικονόμου & Βαρλοκώστα, 2011).

Κριτήρια αποκλεισμού

Οι Stark & Tallal (1981) επέμειναν στην τήρηση αυστηρών κριτηρίων αποκλεισμού, ώστε η διάγνωση των παιδιών με Α.Γ.Δ. να είναι έγκυρη και το δείγμα παιδιών με Α.Γ.Δ. ομοιογενές και κατάλληλο για την πραγματοποίηση έρευνας. Διαφορετικά, η διάγνωση θα περιλαμβάνει και παιδιά τα οποία δεν θα αποτελούν αμιγείς περιπτώσεις με Α.Γ.Δ.. Ένα από τα κριτήρια αποκλεισμού που εισήγαγαν οι Stark και Tallal για να διαγνωστεί ένα παιδί με Α.Γ.Δ. είναι να έχει δείκτη νοημοσύνης τουλάχιστον 85. Το κριτήριο αυτό εξετάστηκε πιο πάνω στο πλαίσιο της γνωστικής αναφοράς. Στα υπόλοιπα κριτήρια που έθεσαν οι ίδιοι περιλαμβάνεται αρχικά η απουσία ακουστικών προβλημάτων, με αποκλεισμό παιδιών με συμπτώματα μέσης ωτίτιδας τους τελευταίους 12 μήνες. Οι Reilly et al., (2014) ωστόσο, θεωρούν ότι δεν πρόκειται για ένα βασικό κριτήριο εκτιμώντας, εκτός των άλλων, ότι όλα σχεδόν τα παιδιά μέχρι τα δυο τους χρόνια περνούν κάποιο επεισόδιο ωτίτιδας και τα μισά περίπου παιδιά έχουν ελάχιστη ή καμία απώλεια στην ικανότητα ακοής. Η Bishop (2014), επίσης, εκφράζει τις επιφυλάξεις της για την ισχύ του κριτηρίου αυτού.

Ένα δεύτερο κριτήριο των Stark & Tallal (1981) είναι η απουσία σοβαρών συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων. Ωστόσο, και το κριτήριο αυτό αμφισβητείται, καθώς παιδιά με Α.Γ.Δ. ενδέχεται να εκδηλώνουν συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα τα οποία μάλιστα εμφανίζονται και στο φάσμα του αυτισμού (Helland & Helland, 2017). Ένα άλλο κριτήριο είναι η έλλειψη νευρολογικών προβλημάτων, όπως κάποιο ιστορικό εγκεφαλικής βλάβης ή κάποιο επιληπτικό επεισόδιο (Stark & Tallal, 1981). Και το κριτήριο αυτό έχει αμφισβητηθεί με το σκεπτικό ότι η σύγχρονη τεχνολογία με την απεικόνιση του εγκεφάλου μάς επιτρέπει να παρατηρήσουμε ότι τα νευρολογικά προβλήματα συμβάλλουν στη γλωσσική διαταραχή (Reilly et al., 2014). Τέταρτο κριτήριο των Stark & Tallal (1981) είναι η έλλειψη προβλημάτων στις στοματοκινητικές δεξιότητες που περιλαμβάνει και σοβαρές διαταραχές στην άρθρωση του λόγου, καθώς και αισθητηριακά ελλείμματα. Σύμφωνα, πάντως, με τους Reilly et al., (2014) δεν υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα ότι τα στοματοκινητικά προβλήματα από μόνα τους μπορεί να οδηγήσουν σε γλωσσικές δυσκολίες.

Στα παραπάνω κριτήρια οι Roy & Chiat (2013) προσθέτουν ακόμη ένα, το οποίο αφορά τους περιβαλλοντικούς παράγοντες και συγκεκριμένα το αποστερημένο γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού. Σύμφωνα με τη Bishop (2014) το κριτήριο αυτό δεν μπορεί να είναι έγκυρο, γιατί τα προβλήματα στη γλώσσα του παιδιού δεν τα δημιουργεί το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονιών, αλλά μπορεί να οφείλονται στην Α.Γ.Δ. η οποία μπορεί να εκδηλωθεί στο παιδί μέσα από τον γενετικό

κληρονομικό παράγοντα. Οι Reilly et al., (2014), επίσης, διαφωνούν με το κριτήριο αυτό θεωρώντας ότι ο αποκλεισμός τέτοιων περιπτώσεων θα οδηγούσε σε απώλεια στοιχείων για την αλληλεπίδραση γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων.

Για τα κριτήρια αποκλεισμού διατυπώθηκε η άποψη ότι, επειδή λειτουργούν για να βγει η διάγνωση απλώς με τον αποκλεισμό άλλων πιθανών διαταραχών ή βλαβών, λίγα είναι γνωστά για την υποκείμενη φύση της διαταραχής. Όσο και αν τα κριτήρια αυτά είναι χρήσιμα για την περιγραφή των παιδιών με Α.Γ.Δ. δεν επιτρέπουν τη σύνδεση αιτίου-αιτιατού στην περίπτωση της Α.Γ.Δ. Για να γίνει αυτό, η έρευνα πρέπει όχι μόνο να εξετάσει αν τα κριτήρια αποκλεισμού είναι απαραίτητα για τη διάγνωση της Α.Γ.Δ. αλλά και να αξιολογήσει την εγκυρότητα ή την επεξηγηματική δύναμή τους αναφορικά με την υποκείμενη φύση της διαταραχής (Eadie, Parsons & Douglas, 1997).

Η Bishop (2004) μάλιστα, διαφωνεί με τη χρησιμοποίηση αυστηρών κριτηρίων αποκλεισμού στην διάγνωση της Α.Γ.Δ, γιατί οι κλασικές περιπτώσεις παιδιών με Α.Γ.Δ. δεν αποτελούν τον κανόνα. Άρα, ελλοχεύει ο κίνδυνος να διαγνωστεί με Α.Γ.Δ. ένα μόνο μέρος των παιδιών, ενώ ένα άλλο μέρος να μην λάβει τη διάγνωση και άρα να μείνει χωρίς παρέμβαση. Την άποψη ότι τα κριτήρια αποκλεισμού μερικές φορές ουσιαστικά λειτουργούν ως κριτήρια άρνησης παροχής υπηρεσιών σε παιδιά διατύπωσε και ομάδα ερευνητών (Bishop et al., 2017). Τέλος, οι Dunn, Flax, & Sliwinski, (1996) θεωρούν ότι τα κριτήρια είναι απαραίτητα για τη διάγνωση παιδιών με Α.Γ.Δ. αλλά δεν επαρκούν για τη διάγνωση.

Το κριτήριο EpiSLI

Ένα άλλο δημοφιλές κριτήριο είναι το κριτήριο EpiSLI που προτάθηκε από τους Tomblin, Records & Zhang (1996). Πρόκειται για ένα ψυχομετρικό κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε μια μεγάλης έκτασης επιδημιολογική έρευνα για την Α.Γ.Δ. σε 1502 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Όσα παιδιά είχαν επιδόσεις κάτω του 10^{ου} εκατοστημορίου (1,25 τυπική απόκλιση) σε τουλάχιστον δύο γλωσσικές δοκιμασίες σε περιοχές σχετικές με το λεξιλόγιο, τη γραμματική, την αφήγηση, την παραγωγή και την κατανόηση της γλώσσας διαγνώστηκαν με Α.Γ.Δ. (Tomblin, 2013; Tomblin et al., 1996). Η επιδημιολογική έρευνα που πραγματοποιήθηκε οδήγησε στη δημιουργία μιας μεγάλης τράπεζας δεδομένων για τα παιδιά που συμμετείχαν σε αυτή (Tomblin, 2010).

Οι ίδιοι ερευνητές που το σχεδίασαν επεσήμαναν ότι το σύστημα δεν είναι στατικό και ότι θα έπρεπε να αλλάξει με την πάροδο του χρόνου ενσωματώνοντας τα νέα δεδομένα της επιστημονικής έρευνας (Tomblin et al., 1996). Η Bishop (2014) θεωρεί ότι στις γλωσσικές δοκιμασίες πρέπει να συμπεριληφθούν τόσο η φωνολογία όσο και η πραγματολογία. Σύμφωνα με τους Park, Miller, & Mainela-Arnold, (2015) το EpiSLI θεωρείται αυτή τη στιγμή το πιο συστηματικό και αντικειμενικό διαθέσιμο διαγνωστικό σύστημα της επιστημονικής κοινότητας, ένα πρότυπο διαγνωστικό σύστημα που συμβάλλει αποτελεσματικά στη διάγνωση της Α.Γ.Δ.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Στο παρόν άρθρο παρουσιάστηκαν τρεις κατηγορίες διαγνωστικών κριτηρίων της Α.Γ.Δ.: Το κριτήριο της γνωστικής αναφοράς και τα κριτήρια αποκλεισμού των Stark και Tallal, καθώς και το κριτήριο EpiSLI. Έγινε, επίσης, λόγος για τις δυσκολίες που προκύπτουν στη διάγνωση των παιδιών με Α.Γ.Δ. εξαιτίας της έλλειψης σαφών διαγνωστικών κριτηρίων και παρουσιάστηκαν και τα ζητήματα ορολογίας που περιπλέκουν ακόμη περισσότερο το ζήτημα. Έχει ήδη προαναφερθεί ότι τη διάγνωση των παιδιών με Α.Γ.Δ. δυσκολεύουν και άλλοι παράγοντες, όπως είναι η συννοσηρότητα με άλλες διαταραχές. Επιπλέον, επειδή δεν υφίσταται ένα σαφές και οριοθετημένο πλαίσιο για τη διάγνωση της διαταραχής, και σε συνδυασμό με την περίπλοκη φύση της λόγω της αλληλεπίδρασης γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων δημιουργούνται προβλήματα στη διάγνωση και πολλές φορές παρατηρείται καθυστερημένη ή ακόμη και εσφαλμένη διάγνωση. Το γεγονός ότι το τελευταίο διάστημα όλο και περισσότεροι ειδικοί αποδέχονται τον προσδιορισμό Αναπτυξιακή και όχι Ειδική για τη Γλωσσική Διαταραχή αναμένεται να συμβάλει στη διαμόρφωση ξεκάθαρων διαγνωστικών κριτηρίων. Η τάση που παρατηρείται, πάντως, τα τελευταία χρόνια είναι να υπάρχει μια χαλάρωση της αυστηρότητας στα κριτήρια αποκλεισμού και κυρίως στον μη λεκτικό δείκτη νοημοσύνης. Έτσι, όλο και περισσότεροι ειδικοί θεωρούν ότι παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση ή άλλα αισθητηριακά και συναισθηματικά προβλήματα μπορούν να βρεθούν υπό την ομπρέλα της Α.Γ.Δ. και να λάβουν τα προγράμματα παρέμβασης που προβλέπονται για τη συγκεκριμένη διαταραχή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition (DSM V)*. Arlington, VA: (American Psychiatric Publishing.)
- Aram, D. M., Morris, R. & Hall, N.E. (1992). The Validity of Discrepancy Criteria for Identifying Children with Developmental Language Disorders, *Journal of Learning Disabilities, 25* (9), 549-554.
- Aram, D. M., Morris, R. & Hall, N. E. (1993). Clinical and Research Congruence in Identifying Children With Specific Language Impairment, *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 580-591.
- Bishop, D.V.M. (2004). Specific Language Impairment: Diagnostic Dilemmas. In: L. Verhoeven & H. Van Balkom (Eds), *Classification of Developmental Language Disorders* (pp.309-326). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bishop, D.V.M. (2006). What Causes Specific Language Impairment in Children? *Current Direction in Psychological Science, 15*(5), 217-221.
- Bishop, D.V.M. (2013). Η χρήση της γενετικής για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής, της δυσλεξίας και του αυτισμού. Στο: F.C. Norbury,

J.B. Tomblin & D.V.M. Bishop (μτφρ. Κουλεντιανού Μ.). *Κατανοώντας τις Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές* (σελ. 177-201), Αθήνα: Gutenberg.

Bishop, D.V.M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems, *International Journal of Languages and Communication Disorders*, 49(4), 381-396.

Bishop, D.V.M. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD), *International journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 671-680.

Bishop, D.V.M. & Snowling, M.J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?, *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886.

Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, CATALISE consortium, 2016, CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying Language Impairments in Children, PLoS ONE, 11(7), e0158753 (Διαθέσιμο on line στο: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0158753>, Προσπελάστηκε στις 26-10-2019).

Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh and the CATALISE-2 consortium, 2017, Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology, *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.

Βογινδρούκας, Ι. & Ζηκοπούλου, Ο. (2009). Συγκριτικά αποτελέσματα στο Wisc-III σε παιδιά με Ειδική Αναπτυξιακή Διαταραχή Λόγου και Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης-Δυσλεξία, *Ψυχολογία*, 16(1), 99-114.

Dosi, I. & Koutsipetsidou, E. Chr (2019). Measuring Linguistic and Cognitive Abilities by Means of a Sentence Repetition Task in Children with Developmental Dyslexia and Developmental Language Disorder, *European Journal of Research in Social Sciences*, 7(4) 10-19.

Dunn, M., Flax, J. & Sliwinski, M. (1996). The Use of Spontaneous Language Measures as Criteria for Identifying Children With Specific Language Impairment: An Attempt to Reconcile Clinical and Research Incongruence, *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 643-654.

Eadie, P.A., Parsons, C. L. & Douglas, G.M. (1997). A review of specific language impairment: language characteristics and linguistic interpretations, *Asia Pacific Journal of Speech, Language and Hearing*, 2, 149-164.

Helland, W. A. & Helland, T. (2017). Emotional and Behavioural needs in children with specific language impairment and in children with autism spectrum disorder: The importance of pragmatic language impairment, *Research in Developmental Disabilities*, 70, 33-39.

Laasonen, M., Smolander, S., Lahti-Nuutila, P., Leminen, M., Lajunen, H.R., Hei-
nonen, K., Pesonen, A.K., Bailey, T.M., Pothos, E.M., Kujala, T., Leppanen, P.H.T.,
Bartlett, Chr. V., Geneid, A., Lauronen, L., Service, E., Kunnari, S. & Arkkila, E.
(2018) Understanding developmental language disorder-the Helsinki longitudinal SLI
study (HelSLI): a study protocol. *BMC Psychology*. (Διαθέσιμο on line στο:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5963016/>, Προσπελάστηκε στις 24-
10-2019).

Lahey, M. (1990). Who Shall be Called Language Disordered? Some Reflections and
one Perspective, *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 612-620.

Norbury, F.C., Tomblin, J.B. & Bishop, D.V.M. (2013). Θέματα Ορολογίας. Στο: F.C.
Norbury, J.B. Tomblin, & D.V.M. Bishop, (μτφρ. Κουλεντιανού Μ.). *Κατανοώντας τις
Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές* (σελ. 33-39), Αθήνα: Gutenberg.

Οικονόμου, Α. & Βαρλοκώστα, Σ. (2011). Η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Στο: Μ.
Κωνσταντίνου & Μ. Κοσμίδου (2011). *Νευροψυχολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών*
(σελ. 113-148), Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνου.

Park, J, Miller, C.A. & Mainela-Arnold, E. (2015). Processing Speed Measures as Clin-
ical Markers for Children With Language Impairment, *Journal of Speech, Language,
and Hearing Research*, 58, 954-960.

Plante, E. (1998). Criteria for SLI: The Stark and Tallal Legacy and Beyond, *JSLHR*,
41, 951-957.

Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., Mc Kean, C., Mensah, F., Morgan, A., Goldfeld, S.,
Nicholson, J.M. & Wake, M. (2014). Specific language impairment: a convenient label
for whom? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49(4),
416-434.

Roy, P. & Chiat, S. (2013) Teasing apart disadvantage from disorder: the case of poor
language. In C. R. Marshall (ed.), *Current Issues in Developmental Disorders*, (pp 125-
150). New York: Psychology Press.

Rutter, M. (2013). Διαγνωστικά κριτήρια και παράγοντες κινδύνου. Στο: F.C. Norbury,
J.B. Tomblin & D.V.M Bishop (2013). (μτφρ. Κουλεντιανού Μ.). *Κατανοώντας τις Α-
ναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές* (σελ. 457-480), Αθήνα: Gutenberg.

Stark, R.E. & Tallal, P. (1981). Selection of Children With Specific Language Deficits,
Journal of Speech and Hearing Disorders, 46, 114-122.

Tomblin, J.B. (2010). The EpiSLI Database: A Publicly Available Database on Speech
and Language, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(1), 108-117.

Tomblin, J. B. (2013). Η εγκυρότητα των διαγνωστικών κριτηρίων για την Ειδική
Γλωσσική Διαταραχή σε σχέση με τις αναπτυξιακές επιδόσεις των εφήβων. Στο: F.C.
Norbury, J.B. Tomblin & D.V.M. Bishop (2013). (μτφρ. Κουλεντιανού Μ.). *Κατανοώ-
ντας τις Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές* (σελ. 231-274), Αθήνα: Gutenberg.

Tomblin, J. B., Records, N, L. & Zhang, X. (1996). A System for the Diagnosis of Specific Language Impairment in Kindergarten Children, *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1284-1294.

Tomblin, J.B., Records, N.L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O' Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 1245–1260.

World Health Organization (2019). International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. (Διαθέσιμο on line στο: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en?fbclid=IwAR1LMju1kL6Klt38s5eh5zHEDML7TKVDhMJ5FBdjJvhMxFHXkYZD8r6LyRI#/http://id.who.int/icd/entity/862918022?view=G1>, Προσπελάστηκε στις 25-10-2019).

Εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο περιβάλλον του σχολείου

Ιωάννου Χρήστος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, M.Sc. «Διοίκηση Εκπαίδευσης», hioannou1964@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο εκδήλωσης εκφοβιστικής συμπεριφοράς που πραγματοποιείται στο περιβάλλον του σχολείου από ένα μαθητή (θύτη), περιγράφεται ένας μαθητής (θύμα). Συντάσσεται στη συνέχεια ένα υποθετικό συμβόλαιο τιμής-συναντίληψης (κείμενο συμφωνίας) μεταξύ ενός εκπαιδευτικού και του μαθητή αυτού (περίπτωση θύματος), στο περίγραμμα αυτής της συμπεριφοράς. Το εν λόγω συμβόλαιο καλείται να περιλαμβάνει περιγραφή των όρων και των υποχρεώσεων της κάθε συμβαλλόμενης πλευράς έτσι ώστε μια τέτοια συμπεριφορά του εν λόγω μαθητή να μπορεί να βελτιωθεί ή και να αντιστραφεί πλήρως.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκφοβισμός, θύμα, συμβόλαιο, μαθητής, εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια πληθαίνει η αναφορά περιστατικών σχολικής βίας ανά τον κόσμο, με βασική έκφρασή της την εκφοβιστική συμπεριφορά μαθητών προς συμμαθητές τους. Ειδικότερα, με την παρατεταμένη χρήση του διαδικτύου, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και των ποικίλων τεχνολογικών μέσων (π.χ. κινητών τηλεφώνων για φωτογράφιση παιδιών και δημοσιοποίηση τους στο διαδίκτυο), τα φαινόμενα αυτά αποκτούν όλο και πιο ανησυχητικές μορφές έκφρασης και λαμβάνουν επικίνδυνες κοινωνικές και ψυχολογικές διαστάσεις.

Αυτή η εκφοβιστική συμπεριφορά (bullying) μπορεί να έχει μορφή **σωματική** (χτυπήματα, δαγκώματα, σπρωξίματα, φτυσίματα, καταστροφή προσωπικών ειδών, κλοπές), **λεκτική** (πειράγματα, ταπεινωτικοί χαρακτηρισμοί, απειλές, ρατσιστικά ή σεξιστικά σχόλια), **κοινωνική** (διασπορά κουτσομπολιών, αποκλεισμός από ομάδες, ρεζίλημα) ή **ηλεκτρονική** (απειλές και πειράγματα μέσω sms, e-mails κλπ.). Αυτό που την κάνει να διαφέρει από τους συνηθισμένους διαπληκτισμούς ή τα πειράγματα που ανταλλάσσουν τα παιδιά είναι ο συστηματικός χαρακτήρας της, αλλά και το γεγονός ότι είναι ξεκάθαρο πως κάποιος είναι ο θύτης και κάποιος το θύμα (Θεοδοσίου, 2014). Έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο απ' ό,τι τα κορίτσια σε δραστηριότητες εκφοβιστικής συμπεριφοράς –ιδίως σε άμεσες επιθέσεις– και με τις δύο ιδιότητες, και αυτή του θύματος και αυτή του θύτη. Πάντως σε όλες τις περιπτώσεις, κοινός παρονομαστής αναδύεται η τραγικότητα και των δύο (θύματος – θύτη) (Στασινό, 2014).

Αναφορά στα χαρακτηριστικά παιδιού-θύματος εκφοβιστικής συμπεριφοράς

Στην παρούσα εργασία θα γίνει αναφορά στην περίπτωση του Ν., δεκατριών ετών,

μαθητή της Α' Γυμνασίου, ο οποίος είναι θύμα εκφοβιστικής συμπεριφοράς μιας ομάδας συμμαθητών του.

Ο Ν. είναι ένα συνεσταλμένο και εσωστρεφές παιδί, προσεκτικό και ήσυχο. Δε μιλά ιδιαίτερα με τους συμμαθητές του, ούτε κάνει περισσότερη παρέα με κάποιον απ' αυτούς. Επέλεξε να καθίσει στο τελευταίο θρανίο μόνος του και δεν επιδιώκει τη συνεργασία με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης του. Στο μάθημα δε λαμβάνει το λόγο σχεδόν ποτέ, καθώς έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, και αποφεύγει τη βλεμματική επαφή με τον καθηγητή και τους συμμαθητές του. Στα διαλείμματα είναι συνήθως μελαγχολικός και απομονωμένος.

Η επίδοσή του Ν. στα μαθήματα είναι όλο και πιο χαμηλή, παρόλο που φαίνεται να έχει δυνατότητες. Τελευταία κάνει αρκετές απουσίες και παραπονιέται συχνά στους γονείς του τα πρωινά ότι τον πονάει το στομάχι του και το κεφάλι του.

Πρόσφατα επιβεβαιώθηκε ότι ο Ν. είναι θύμα εκφοβιστικής συμπεριφοράς από μια μικρή ομάδα συμμαθητών του, αποτελούμενη από δύο παιδιά του τμήματός του και δύο παιδιά της Γ' Γυμνασίου, που θεωρούνται «αρχηγοί» του σχολείου. Αυτοί ξεκίνησαν να τον πειράζουν για το ότι είναι μικροκαμωμένος. Βλέποντας ότι το ανεχόταν, άρχισαν συστηματικά να ασχολούνται με αρνητικό τρόπο μαζί του: του αποσπούσαν το χαρτζιλίκι με τη βία, τον ειρωνεύονταν, τον μείωναν μπροστά στους συμμαθητές του, χειρονομούσαν προς αυτόν δήθεν φιλικά, έφτασαν μάλιστα και στο σημείο να διαδίδουν ανυπόστατες φήμες για τη σεξουαλικότητά του. Κάποιες φορές τον βασάνιζαν λεκτικά και κατά την επιστροφή του στο σπίτι το μεσημέρι, ή το απόγευμα, όταν πήγαινε στο φροντιστήριο των αγγλικών. Ο Ν. δεν έκανε λόγο σε κανέναν γι' αυτά, ούτε στους γονείς ούτε στους καθηγητές του, γιατί τον είχαν απειλήσει με ξυλοδαρμό, αν τολμούσε να το κάνει. Αντιθέτως κλεινόταν όλο και περισσότερο στον εαυτό του, νιώθοντας ότι βρίσκεται σε αδιέξοδο.

Το πρόβλημα έγινε αντιληπτό, όταν κάποια παιδιά από το τμήμα του, βλέποντας ότι το θέμα αποκτά ανεξέλεγκτες διαστάσεις, αποφάσισαν να μιλήσουν σε έναν καθηγητή τους. Εκτός των υπολοίπων ενεργειών από πλευράς σχολείου, ο εκπαιδευτικός προχώρησε σε σύναψη συμβολαίου συναντίληψης με το Ν., πιστεύοντας ότι αυτό θα συμβάλει καθοριστικά στην αποκατάσταση της ψυχολογίας του παιδιού και στη δημιουργία ομαλών σχέσεων με τους συμμαθητές του.

Διατύπωση συμβολαίου εκπαιδευτικού και μαθητή-θύματος

Τα συμβόλαια τιμής - συναντίληψης έχουν ίσως πολύτιμα στοιχεία, γιατί καθιστούν αναγκαίο το διάλογο, ενθαρρύνουν την επικοινωνία σχετικά με τους ατομικούς και οικογενειακούς στόχους, επομένως χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της διαπραγμάτευσης και διδάσκουν την τέχνη του συμβιβασμού. Η λειτουργία τους στηρίζεται στο να παρέχουν μια συμφωνία σχετικά με κανόνες συμπεριφοράς, που δεν μπορούν να αλλάξουν μονομερώς και αυθαίρετα, χωρίς δηλαδή προηγούμενη συμφωνία, και μπορούν

να γίνουν ο θεμέλιος λίθος για την ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Herbert, M., επιμ. Καλαντζή – Αζίζι, 1996). Στην προκειμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός θα ήθελε ο N.:

- να καταλάβει ότι δε φέρει καμία ευθύνη για ό, τι συνέβη
- να υποσχεθεί ότι θα συζητά πάντα μαζί του αναλυτικά γεγονότα και συμπεριφορές που το ενοχλούν
- να πιστέψει περισσότερο στην αξία του και στον εαυτό του, ώστε να μη σιωπά, αλλά να αντιδρά, για να εμποδίσει την επανάληψη τέτοιου είδους συμπεριφορών
- να θυμάται ότι δεν είναι μόνος του, αλλά ότι αυτός και οι συνάδελφοί του θα βρίσκονται στη διάθεσή του, προκειμένου να τον διαφυλάξουν και να αποφευχθούν ανάλογα περιστατικά στο μέλλον
- να προσπαθήσει ο N. να «ανοιχτεί» σε κάποιους συμμαθητές του και να αναπτύξει σχέσεις μαζί τους σχέσεις φιλίας και εμπιστοσύνης
- να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες της τάξης ή του σχολείου που νομίζει ότι του ταιριάζουν και τον ευχαριστούν.

Από την άλλη πλευρά, ο N. θα ήθελε, όπως με δισταγμό φανέρωσε, από τον εκπαιδευτικό:

- να βρίσκεται περισσότερο σε επαγρύπνηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή στα διαλείμματα, ώστε να αντιλαμβάνεται μόνος του εκφοβιστικές συμπεριφορές μαθητών προς συμμαθητές του ή τον ίδιο
- η στήριξη του εκπαιδευτικού προς τον ίδιο να γίνεται με πολύ διακριτικό τρόπο, για να μην επιφέρει χειρότερα αποτελέσματα (κοροϊδίες, πειράγματα κ.α.)
- να επαναφέρει με εύσημο τρόπο τα παιδιά – θύτες στη σωστή συμπεριφορά, όταν παρεκτρέπονται, ώστε να μη λαμβάνουν τα φαινόμενα διαστάσεις, αλλά να καταστέλλονται τη στιγμή που πρωτοεμφανίζονται.
- να βεβαιωθεί ότι όλοι οι παράγοντες του σχολείου θα αντιμετωπίσουν με αυστηρότητα όσους επιμένουν να εκφοβίζουν συμμαθητές τους.

Και οι δύο, εκπαιδευτικός και N., συμφωνούν ότι θα προσπαθήσουν να τηρήσουν με σταθερότητα τους όρους της συμφωνίας. Εάν ο εκπαιδευτικός αποτύχει να ικανοποιήσει τους όρους του συμβολαίου, δεσμεύεται να αναλάβει προσωπικά την ευθύνη και να ζητήσει συγνώμη μπροστά στο σύνολο της τάξης για την ανεπάρκειά του, με τη δέσμευση να μην την επαναλάβει. Αν ο N. αθετεί τους όρους του συμβολαίου, θα το παραδέχεται ενώπιον των συμμαθητών του, κάνοντας έτσι ένα βήμα προσέγγισής τους. Επομένως κριτής στην όλη διαδικασία ορίζεται το σύνολο της τάξης.

Αποτίμηση συμβολαίου

Στόχος του συγκεκριμένου συμβολαίου είναι να οικοδομηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητή, κυρίως από πλευράς μαθητή, ώστε να ενισχυθεί ψυχολογικά, να βγει από το φαύλο κύκλο της απομόνωσης και της αυξανόμενης

απογοήτευσης και να δομήσει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο με τους συμμαθητές και τους καθηγητές του.

Πριν τη σύναψη του συμβολαίου, είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθεί μια συζήτηση, στην οποία θα εξηγηθεί από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή ο σκοπός αυτής της άσκησης, δηλαδή η προσπάθεια να επιτευχθεί ευτυχέστερη σχολική ζωή. Ακόμη οι συμβαλλόμενες πλευρές πρέπει να αισθάνονται ότι δεν εξαναγκάστηκαν υπέρμετρα στο να καθορίσουν τους όρους του συμβολαίου και ότι οι όροι είναι δίκαιοι και ανάλογοι του χαρακτήρα τους. Επίσης, οι όροι καλό είναι να διατυπώνονται ουσιαστικοί, σαφείς και λειτουργικοί, με έμφαση στα επιθυμητά θετικά αποτελέσματα και όχι στα απευχόμενα αρνητικά. (Herbert, M., επιμ. Καλαντζή – Αζίζι, 1996).

Οι όροι αυτού του συμβολαίου πληρούν τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν. Οι όροι που ο εκπαιδευτικός θέτει στο Ν. είναι ξεκάθαροι, εφικτοί και αποσκοπούν σταθερά στην ψυχική του ισορροπία και τη δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Από την άλλη οι όροι του Ν. είναι λογικοί και εκφράζουν δικαιολογημένο δισταγμό, αλλά και ανάγκη του Ν. να πιστέψει ότι όντως οι συνθήκες σχολικής ζωής γι' αυτόν θα βελτιωθούν. Θεωρείται λοιπόν ότι το συγκεκριμένο συμβόλαιο έχει πολλές πιθανότητες επιτυχούς εφαρμογής.

Συμπεράσματα

Η περίπτωση του Ν. επισημαίνει πόσο επιτακτική είναι η ανάγκη καταστολής των φαινομένων σχολικής βίας. Είναι σημαντικό να καθίσταται σαφές ότι όλοι στο χώρο του σχολείου πρέπει να σέβονται τους άλλους και ότι οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να μην πέφτουν θύματα επιθετικών συμπεριφορών. Όπως εύστοχα έχει ειπωθεί, κανένας μαθητής δε θα πρέπει να φοβάται να πάει στο σχολείο και κανένας γονιός δε θα πρέπει να ανησυχεί μήπως συμβεί κάτι ανάλογο στο παιδί του. Μια ικανοποιητική προσπάθεια προς την κατεύθυνση αυτή ευελπιστούμε ότι μπορεί να αποβεί η σύναψη ανάλογων συμβολαίων τιμής μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Βιβλιογραφία

Herbert, M. (Επιμ. Καλαντζή- Αζίζι Α.) *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας* (γ' έκδοση). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996.

Θεοδοσίου, Ν. *Μήπως το παιδί σας έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού;* Ανακλήθηκε από το διαδίκτυο στις 11/12/2014 από το <http://www.imommy.gr/paidia/education/article>.

Στασινός, Δ. *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020*. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 2014.

Εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη και η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού

Παπανθύμιου Αναστασία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, Π.Ε.70, Υποψ. Διδάκτωρ, an2005pap@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί το θέμα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης καθώς και της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού μέσα από τη μελέτη (13) εμπειρικών ερευνών που έχουν διεξαχθεί στο διεθνή χώρο και την Ελλάδα την δεκαετία (2008-2018). Σύμφωνα με τα κυριότερα ευρήματα ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν θετική στάση απέναντι σε αυτήν για όλους τους τύπους αναπηρίας, ενώ ως σημαντικοί παράγοντες για την αποτελεσματική εφαρμογή της θεωρούνται μεταξύ άλλων η επάρκεια σε διδακτικά και μαθησιακά υλικά καθώς και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική συμπερίληψη. Ως προς την κοινωνική συμπερίληψη, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν φαίνεται να επιλέγονται από τους συμμαθητές τους σε διάφορες περιστάσεις (π.χ. να καθίσουν μαζί στο θρανίο ή να προσκληθούν σε γενέθλια) όσο εκείνοι που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Ως προς τον αυτοπροσδιορισμό η ηλικία δεν φαίνεται να τον επηρεάζει, ενώ σχετίζεται θετικά με το εύρος του κοινωνικού δικτύου. Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί ως προς την εκπαίδευση αυτοπροσδιορισμού αντιμετωπίζουν δυσκολίες που αφορούν στο γεγονός ότι δεν υπάρχει η εκπαίδευση αυτοπροσδιορισμού ως εκπαιδευτικός στόχος στα αναλυτικά προγράμματα.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική συμπερίληψη, κοινωνική συμπερίληψη, θεωρία του αυτοπροσδιορισμού

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη εκπαιδευομένων με αναπηρίες σε γενικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης αποτελεί παγκόσμιο κίνημα για τουλάχιστον 30 χρόνια (Amor et al., 2018) και πολλά έθνη διεθνώς έχουν υιοθετήσει φιλοσοφίες εκπαιδευτικής συμπερίληψης στην πολιτική τους ατζέντα (Kilinc, 2018). Η ιδέα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης έχει αποκτήσει έδαφος σε όλο τον κόσμο σε απάντηση των μεταβαλλόμενων και αυξανόμενων διαφορετικών αναγκών των ετερογενών μαθητικών πληθυσμών (Sakiz & Woods, 2015) ενώ, αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη δεν είναι αυτοσκοπός αλλά αποτελεί το μέσο για την κοινωνική συμπερίληψη (Σιώζου, 2008, όπ. αναφ. στο Παντέλογλου, 2017).

Ο αυτοπροσδιορισμός από την άλλη αποτελεί μία από τις πιο βασικές διαστάσεις που σχετίζονται με την ποιότητα της ζωής και τα τελευταία χρόνια η επιστημονική έρευνα έχει εστιαστεί σε αυτήν (Μαυρίδου, 2017). Γενικά, παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης για πολλές έννοιες που σχετίζονται με την ποιό-

τητα ζωής και την υπόσχεση για μια καλύτερη ζωή των ατόμων με αναπηρία, την ενθάρρυνση αυτών στη λήψη των δικών τους αποφάσεων, την ενίσχυση της ανεξαρτησίας τους και τον αυτοπροσδιορισμό τους (Al-Zboon & Smadi, 2015).

Στη βιβλιογραφική τους έρευνα οι De Boer, Pijl και Minnaert (2011) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν ουδέτερες ή αρνητικές στάσεις για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, βρήκαν ότι η εκπαίδευση, η εμπειρία με την εκπαιδευτική συμπερίληψη και ο τύπος της αναπηρίας του μαθητή επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Τέλος, δεν εντόπισαν καθόλου μελέτες με καθαρά θετικά αποτελέσματα ενώ η μελέτη τους δεν κατέληξε σε συμπεράσματα αναφορικά με την επίδραση που έχει η στάση των εκπαιδευτικών στην κοινωνική συμμετοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι Amor et al. (2018) σημειώνουν ότι υπάρχει ανάγκη να δοθεί η απαιτούμενη προσοχή στην εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερα υπάρχει ανάγκη εστίασης στην εξέταση και την καθιέρωση πρακτικών που μπορούν να εφαρμοστούν σε περιβάλλοντα συμπερίληψης. Αναφορικά με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα των Chambers et al. (2007), τα ευρήματα για τις αντιλήψεις αναφορικά με τον αυτοπροσδιορισμό, είναι ελλιπή. Επίσης, οι εν λόγω ερευνητές σημειώνουν ότι ενώ αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία του αυτοπροσδιορισμού, η αξία αυτή δεν μεταφράζεται απαραίτητα στην πράξη για διάφορους λόγους όπως είναι μεταξύ άλλων, η έλλειψη προετοιμασίας ή γνώσης και ο περιορισμένος χρόνος. Τέλος, οι ερευνητές υπογραμμίζουν την ανάγκη για εκπαίδευση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, την εφαρμογή στρατηγικών στον εκπαιδευτικό πλαίσιο, την ανάγκη για εμπλοκή των οικογενειών στην υποστήριξη του αυτοπροσδιορισμού και την προώθηση του αυτοπροσδιορισμού σε νεότερα άτομα.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει και να καταγράψει εμπειρικές έρευνες που έχουν ως θεματική, την εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη καθώς και τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού στο διεθνή χώρο και την Ελλάδα την τελευταία δεκαετία (2008-2018), προκειμένου να καταγράψει τα πιο σημαντικά ευρήματα γύρω από τα συγκεκριμένα θέματα και να εξάγει χρήσιμα συμπεράσματα.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η συμπερίληψη περιλαμβάνει όχι μόνο τα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά όλα, ανεξαρτήτως εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης και ως διαδικασία στοχεύει στο να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα των αναγκών όλων των ατόμων, μέσω της ενίσχυσης της συμμετοχής στη μάθηση και μέσω της εξάλειψης και μείωσης του αποκλεισμού με τη συμβολή και της εκπαίδευσης (Κουντούρη, 2016).

Αυτοπροσδιορισμός είναι η δράση ενός ατόμου το οποίο έχει κυρίαρχο ρόλο στη ζωή του και τις επιλογές του, με στόχο την καλύτερη ποιότητα ζωής, χωρίς καμία εξωτερική επίδραση ή παρέμβαση (Al-Zboon & Smadi, 2015). Σύμφωνα με την Καρτασίδου

(2007, όπως αναφ. στο Βακάλη, 2014), «Ο αυτοπροσδιορισμός είναι μία έννοια που αντανακλά την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι με και χωρίς ειδικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα των προσωπικών επιλογών, της αυτονομίας και της αυτοπραγμάτωσης για τη διασφάλιση μιας καλύτερης ποιότητας ζωής». Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού γενικά περιλαμβάνει όλα εκείνα τα στοιχεία, όπως γνώσεις, δεξιότητες ή χαρακτηριστικά, που βοηθούν ένα άτομο να έχει τον κυρίαρχο έλεγχο, να ζει μια ζωή με ποιότητα και να έχει το αίσθημα της υπευθυνότητας αναφορικά με ένα πλήθος δραστηριοτήτων (Παναγιώτου, 2012). Εκείνα τα άτομα που έχουν πιο υψηλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμού, εμφανίζουν πιο μεγάλη ευελιξία ως προς κάποια χαρακτηριστικά που συμβάλουν στην προώθηση των προσωπικών στόχων. Μερικά από αυτά είναι η αυτογνωσία, η αυτοαξιολόγηση, η στοχοθεσία, η επίλυση προβλήματος και η αυτοπεποίθηση (Μπουχορίκου, 2009).

Μέθοδος

Για την αναζήτηση των ερευνών χρησιμοποιήθηκε η μηχανή αναζήτησης: Google-Scholar καθώς και η βάση γνωστού οίκου ξένων περιοδικών όπως η Taylor & Francis. Η αναζήτηση έγινε στην ελληνική και αγγλική γλώσσα με λέξεις-κλειδιά: θεωρία αυτοπροσδιορισμού (self-determination theory), εκπαιδευτική συμπερίληψη (inclusive education) και κοινωνική συμπερίληψη (social inclusion). Από τις έρευνες που προέκυψαν, καταλήξαμε σε δεκατρείς (13) εμπειρικές έρευνες που απαντούσαν στο εξεταζόμενο ερευνητικό μας ερώτημα.

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Βασικός σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής μελέτης είναι μέσα από την εξέταση (13) εμπειρικών ερευνών να καταγραφούν τα κυριότερα ευρήματα που αφορούν το θέμα της κοινωνικής και εκπαιδευτικής συμπερίληψης και τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα ευελπιστεί να απαντήσει στο κάτωθι βασικό ερευνητικό ερώτημα:

-Ποια είναι τα κυριότερα ευρήματα στις έρευνες που έχουν εξετάσει την τελευταία δεκαετία την κοινωνική και εκπαιδευτική συμπερίληψη και τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού;

Αποτελέσματα-Συζήτηση

Ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι τα κυριότερα ευρήματα στις έρευνες που έχουν εξετάσει την τελευταία δεκαετία την κοινωνική και εκπαιδευτική συμπερίληψη και τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού;

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τα κυριότερα ευρήματα των ερευνών που έχουν μελετήσει τα θέματα της κοινωνικής και εκπαιδευτικής συμπερίληψης καθώς και τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού.

Πίνακας 1. Κοινωνική και εκπαιδευτική συμπερίληψη και θεωρία του αυτοπροσδιορισμού

Ερευνητές (έτος)	Είδος έρευνας (Δείγμα)	Κυριότερα ευρήματα
1.Φέτση (2008)	Πιλοτική έρευνα (32 μαθητές)	Εύρεση χαμηλών επιδόσεων αυτοπροσδιορισμού των μαθητών, κυρίως αναφορικά με την αυτονομία. Η ηλικία δεν επηρεάζει τον αυτοπροσδιορισμό ενώ, στον τομέα της αυτορρύθμισης τα άτομα με πιο ήπια αναπηρία σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις.
2.Μπουχορίκου (2009)	Ποσοτική (34 άτομα με προβλήματα όρασης)	Ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ του εύρους του κοινωνικού δικτύου και του επιπέδου αυτοπροσδιορισμού. Επιπλέον, ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ της ικανοποίησης από τη ζωή και της θετικής κοινωνικής στήριξης που λαμβάνουν τα άτομα με προβλήματα όρασης.
3.Νικολάου (2011)	Ποσοτική (34 άτομα ηλικίας 13-21 ετών με κινητική αναπηρία)	Ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ του πλήθους ατόμων του κοινωνικού δικτύου με την αυτοπραγμάτωση, τον αυτοπροσδιορισμό και την αυτορρύθμιση. Μη ύπαρξη διαφοράς μεταξύ της επίδρασης των χαρακτηριστικών (δημογραφικών/ατομικών) με την απόκτηση ικανοτήτων αυτοπροσδιορισμού όπως η αυτονομία, η αυτοπραγμάτωση, η αυτορρύθμιση και η ψυχολογική ενδυνάμωση. Τέλος, τα άτομα με διαφορετικό τύπο κινητικής αναπηρίας, εμφάνισαν διαφορές αναφορικά με την ικανοποίηση που παίρνουν από τη στήριξη.
4.Παναγιώτου (2012)	Ποσοτική (208 εκπαιδευτικοί)	Ενώ οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν για τα θετικά που έχει η εκπαίδευση αυτοπροσδιορισμού, σημειώνονται ιδιαίτερες δυσκολίες όπως το ότι η έννοια του αυτοπροσδιορισμού ως εκπαιδευτικός στόχος δεν υπάρχει στα αναλυτικά προγράμματα και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς πληροφορημένοι και καταρτισμένοι.
5.Αλτιπαρμάκη (2013)	Ποσοτική (64 μαθητές Λυκείου, εκ των οποίων οι 33 είναι με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και 26 εκπαιδευτικοί)	Εύρεση σημαντικών γνωστικών κενών των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτές ανάγκες, για τους οποίους επιπροσθέτως διαπιστώθηκε ότι έχουν πιο χαμηλή επίδοση από τους μαθητές τυπικής εκπαίδευσης. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί ως προς τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και την επιμόρφωση αλλά όχι για όλους τους τύπους ειδικών αναγκών.
6.Βακάλη (2014)	Ποσοτική (το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 53 εκπαιδευτικούς για 72 μαθητές με νοητική καθυστέρηση)	Ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ του επιπέδου των κοινωνικών δεξιοτήτων και του αυτοπροσδιορισμού και μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτοεκτίμησης.

7. Παληόπουλος (2014)	Μικτή μέθοδος (18 μαθητές)	Η εκπαίδευση των ατόμων με ελαφρά νοητική καθυστέρηση είναι πολύ σημαντική για την εξέλιξή τους και θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων που αποτελεί στοιχείο αυτοπροσδιορισμού.
8. Τόλια (2014)	Συγκριτική μελέτη	Οι χώρες στην Ευρώπη δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην εκπαιδευτική συμπερίληψη σε σχέση με τον προγραμματισμό, ενώ σημειώνονται διαφορές μεταξύ των διαφόρων προσεγγίσεων που υιοθετούν. Ακόμη, προκύπτει ανάγκη να υιοθετηθούν ολιστικές πολιτικές, να εξεταστούν από κοινού οι παράγοντες και να γίνει μια συστημική αναμόρφωση ώστε να υλοποιηθεί με επιτυχία η εκπαιδευτική συμπερίληψη.
9. Ρούσου, Συριοπούλου-Δελλή, & Αγαλιώτης (2014)	Ποσοτική (151 γονείς μαθητών 6-12 ετών τυπικής ανάπτυξης)	Ύπαρξη θετικής στάσης απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών αυτιστικού φάσματος, μολονότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τη μόνιμη κατοικία και το μορφωτικό επίπεδο.
10. Al-Zboon & Smadi (2015)	Ποσοτική (141 γυναίκες με αναπηρίες, όπως νοητική αναπηρία, οπτική, ακουστική και σωματική αναπηρία).	Ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς τον τύπο αναπηρίας στο συνολικό επίπεδο αυτοπροσδιορισμού, όπου η οπτική, η ακουστική και η σωματική αναπηρία είχαν σημαντικά στατιστικές διαφορές, σε σύγκριση με τη νοητική καθυστέρηση.
11. Παντέλογλου (2017)	Ποσοτική (30 μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 15 με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και 15 χωρίς)	Οι μαθητές που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δεν επιλέγονται συχνά από τους συμμαθητές τους για να παίξουν και να καθίσουν στο θρανίο μαζί. Επιπλέον, δεν προσκαλούνται σε γενέθλια όσο οι μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.
12. Μαυρίδου (2017)	Ποσοτική (50 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης)	Τόσοι οι μαθητές με αυτισμό όσο και αυτοί με ήπια νοητική αναπηρία είχαν περιορισμένες επιλογές εξαιτίας του χαμηλού επιπέδου αυτοπροσδιορισμού τους. Ακόμη, όσο μεγαλώνουν ηλικιακά τόσο αυξάνονται και οι επιλογές που κάνουν.
13. Vanderpuy, Obosu, & Nishimuko (2018)	Ποσοτική έρευνα (142 εκπαιδευτικοί)	Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια σχετικά θετική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη. Επιπλέον, οι αντιλήψεις τους για τον αντίκτυπο της στους μαθητές ήταν θετικές. Ακόμη, υπήρξε ασθενής στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη και τις αντιλήψεις τους για τον αντίκτυπό τους στους μαθητές. Για αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης σημείωσαν μεταξύ άλλων τα επαρκή διδακτικά και μαθησιακά υλικά, την ενημέρωση για τις ειδικές ανάγκες και αναπηρίες, την εκπαίδευση για το πώς να διδάσκουν αποτελεσματικά μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την εκπαίδευση για την προσαρμογή εκπαιδευτικού υλικού για αυτούς τους μαθητές και την εκπαίδευση

		για το πώς να προωθούν την κοινωνική αλληλεπίδραση. Τέλος, σημειώνεται ότι γενικά απαιτείται κατάρτιση και πληροφόρηση για όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.
--	--	--

Ένα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας όπου διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια θετική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη Vanderpruye et al. (2012), δε συμφωνεί με τη βιβλιογραφική έρευνα των De Boer et al. (2011) όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν ουδέτερες ή αρνητικές στάσεις για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, ένα άλλο εύρημα αυτής της έρευνας, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν είναι θετικοί ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη για όλους τους τύπους αναπηρίας (Αλτιπαρμάκη, 2013), συμφωνεί με τα ευρήματα της βιβλιογραφικής έρευνας των De Boer et al. (2011) όπου ο τύπος της αναπηρίας του μαθητή επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ακόμη, στα ευρήματα αυτής της εργασίας σημειώνεται η ανάγκη για κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική συμπερίληψη (Vanderpruye et al, 2012), ενώ επιπρόσθετα παρατηρείται κενό στην πληροφόρηση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση αυτοπροσδιορισμού (Παναγιώτου, 2012), κάτι που βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της βιβλιογραφικής έρευνας των Chambers et al. (2007), όπου υπογραμμίζεται η ανάγκη για εκπαίδευση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών στον αυτοπροσδιορισμό.

Συμπεράσματα

Αναφορικά με τον αυτοπροσδιορισμό η ηλικία δεν φαίνεται να τον επηρεάζει, ενώ σχετίζεται θετικά με το εύρος του κοινωνικού δικτύου. Ακόμη, αν και οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί ως προς την εκπαίδευση αυτοπροσδιορισμού αντιμετωπίζουν δυσκολίες που αφορούν το γεγονός ότι δεν υπάρχει η εκπαίδευση αυτοπροσδιορισμού ως εκπαιδευτικός στόχος στα αναλυτικά προγράμματα. Επιπρόσθετα, σημειώνονται διαφορές ως προς τον τύπο αναπηρίας στο συνολικό επίπεδο αυτοπροσδιορισμού, καθώς η ακουστική, η οπτική και η σωματική αναπηρία, διαφέρουν ως προς τη νοητική καθυστέρηση ενώ, ακόμα διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και του αυτοπροσδιορισμού. Τέλος, το χαμηλό επίπεδο αυτοπροσδιορισμού ατόμων με αυτισμό καθώς και αυτών με ήπια νοητική αναπηρία περιορίζει τις επιλογές τους, οι οποίες αυξάνονται με την ηλικία, ενώ η εκπαίδευση των ατόμων με ελαφρά νοητική καθυστέρηση αποτελεί σημαντική παράμετρο για την εξέλιξή τους και συμβάλει στη βελτίωσης της λήψης αποφάσεων.

Ως προς την κοινωνική συμπερίληψη, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δε φαίνεται να επιλέγονται από τους συμμαθητές τους σε διάφορες περιστάσεις (π.χ. να καθίσουν μαζί στο θρανίο ή να προσκληθούν σε γενέθλια) όσο εκείνοι που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Τέλος, ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί, αλλά όχι για όλους τους τύπους ειδικών αναγκών ενώ για την αποτελε-

σματική εφαρμογή της υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις όπως είναι η επάρκεια σε διδακτικά και μαθησιακά υλικά καθώς και η κατάρτισή των εκπαιδευτικών σε θέματα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Γενικά, οι ευρωπαϊκές χώρες δείχνουν ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική συμπερίληψη, αλλά υπάρχουν διαφορές μεταξύ του τρόπου προσέγγισης, ενώ σημειώνεται η ανάγκη για υιοθέτηση ολιστικών πολιτικών και για συστηματική αναμόρφωση προκειμένου η εκπαιδευτική συμπερίληψη να υλοποιηθεί με επιτυχία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αλτιπαρμάκη, Α. (2013). *Γνώσεις και δεξιότητες μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα της Φυσικής: Επιπτώσεις για την εκπαιδευτική συμπερίληψη* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Al-Zboon, E., & Smadi, J. (2015). Self-determination of women with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 412-421. doi: 10.1080/08856257.2015.1009704

Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2018). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. doi: 10.1080/13603116.2018.1445304

Βακάλη, Β. (2014). *Αυτοπροσδιορισμός και νοητική καθυστέρηση: διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτοπροσδιορισμού, αυτοεκτίμησης και κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με νοητική καθυστέρηση* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Chambers, C. R., Wehmeyer, M. L., Saito, Y., Lida, K. M., Lee, Y., & Singh, V. (2007). Self-determination: What do we know? Where do we go? *Exceptionality*, 15(1), 3-15. doi: 10.1080/09362830709336922

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353. doi: 10.1080/13603110903030089

Kilinc, S. (2018). 'Who will fit in with whom?' Inclusive education struggles for students with dis/abilities. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. doi: 10.1080/13603116.2018.1447612

Κουντούρη, Κ. (2016). *Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος των «Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)» στην Ελλάδα και η σχέση του με τις Ευρωπαϊκές πολιτικές για την κοινωνική συμπερίληψη* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Μαυρίδου Μ. Α. (2017). *Ο Αυτοπροσδιορισμός σε Σχέση με τις Επιλογές μαθητές Β/βαθμιας εκπαίδευσης με Ήπια Νοητική Αναπηρία και με Αυτισμό στην Ελλάδα* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Μπουχορικού Ε. (2009). *Ο αυτοπροσδιορισμός των ατόμων με πρόβλημα όρασης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Νίκα Ζ. (2014). *Αυτοπροσδιορισμός και Κοινωνικές δεξιότητες στα άτομα με νοητική καθυστέρηση: Μια διερευνητική μελέτη* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Νικολάου, Ο. (2011). *Αυτοπροσδιορισμός και δίκτυα κοινωνικής στήριξης των ατόμων με κινητική αναπηρία*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Παληόπουλος, Κ. Α. (2014). *Λήψη αποφάσεων και αυτοπροσδιορισμός: Μια μελέτη σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Παναγιώτου Χ. (2012). *Ο αυτοπροσδιορισμός των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπηρίες και η εκπαίδευσή του: Διερεύνηση στάσεων, απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Παντέλογλου, Β. (2017). *Κοινωνική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο δημοτικό σχολείο* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Ρούσου, Π., Συριοπούλου-Δελλή, Χ., & Αγαλιώτης, Ι. (2014). *Απόψεις γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014*, (σσ. 800-814). Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Sakiz, H., & Woods, C. (2015). Achieving inclusion of students with disabilities in Turkey: Current challenges and future prospects. *International Journal of Inclusive Education, 19*(1), 21-35. doi: 10.1080/13603116.2014.902122

Τόλια, Κ. (2014). *Συγκριτική μελέτη για την εκπαιδευτική συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ευρώπη* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Vanderpuye, I., Obosu, G. K., & Nishimuko, M. (2018). Sustainability of inclusive education in Ghana: teachers' attitude, perception of resources needed and perception of

possible impact on pupils. *International Journal of Inclusive Education*, 1-13. doi: 10.1080/13603116.2018.1544299

Φέτση Ο. (2008). *Αυτοπροσδιορισμός και νοητική αναπηρία: πιλοτική έρευνα αξιολόγησης του αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με νοητική αναπηρία* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Ελαφρά / ήπια νοητική υστέρηση. Μελέτη περίπτωσης

Γρέντζελου Ευγενία

Εκπ/κός ΠΕ02-Μ.Εδ. «Επιστήμες Αγωγής-Ειδική Εκπαίδευση», evigrentzel@yahoo.gr

Ζαβιτσανάκης Παναγιώτης

Εκπ/κός ΠΕ02-Μ.Σc. «Διοίκηση Εκπαίδευσης», agnosto3@gmail.com

Ιωάννου Χρήστος

Εκπ/κός ΠΕ01-Μ.Σc. «Διοίκηση Εκπαίδευσης», hioannou1964@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο ενδοσχολικής επιμόρφωσης που πραγματοποιείται σε σχολικές μονάδες για τις περιπτώσεις παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρουσιάζεται μια περιεκτική αναφορά στην περίπτωση των παιδιών με ελαφρά / ήπια νοητική υστέρηση και συγκεκριμένα στην περίπτωση του μαθητή της Α' γυμνασίου Χ. Κ. Σκοπός της εισήγησης αυτής είναι η ενημέρωση του συνόλου των εκπαιδευτικών για την ελαφριά / ήπια νοητική υστέρηση και η αναφορά κάποιων βασικών αρχών παρέμβασης για την καλύτερη παιδευτική αντιμετώπιση των παιδιών αυτών στο γενικό σχολείο, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής/ ολικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Ελαφρά / ήπια νοητική υστέρηση, εκπαιδευτικές ανάγκες, εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η νοητική υστέρηση είναι μια σύνθετη παθολογική κατάσταση του ατόμου, που χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στη νόηση και στην προσαρμοστική συμπεριφορά, όπως αυτά εκφράζονται στις αντιληπτικές, κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητές του. Εμφανίζεται στην αναπτυξιακή περίοδο της ζωής του ατόμου και το συνοδεύει εφ' όρου ζωής (Στασινός, 2013). Με βάση τις επιδόσεις των νοητικά υστερημένων ατόμων -τα οποία ανέρχονται στο 1% του γενικού πληθυσμού- στις χορηγούμενες σταθμισμένες κλίμακες νοημοσύνης, ο δείκτης νοημοσύνης τους είναι μικρότερος του 70, με διαφορετικά επίπεδα σοβαρότητας. Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται στην ελαφρά/ήπια νοητική υστέρηση, που αφορά την πλειονότητα των περιπτώσεων (80-85%) των νοητικά υστερημένων ατόμων (Στασινός, 2013).

Στην ελαφρά νοητική ανεπάρκεια η πνευματική ηλικία του ατόμου είναι ανώτερη των 7 και κατώτερη των 10 χρόνων και ο δείκτης νοημοσύνης (Δ.Ν.) κυμαίνεται μεταξύ 50 και 70 (Κυπριωτάκης, 1989). Η διαταραχή αυτή αποτελεί πρωτογενή κατάσταση, μόνιμη και μη επανορθώσιμη, με συγγενή προέλευση ως προς την αιτιολογία της. Από σωματικής άποψης δεν παρατηρούνται χαρακτηριστικά ενδεικτικά της διαταραχής (το ύψος, το βάρος και η διάπλαση του σώματος είναι φυσιολογικά), παρατηρείται όμως μη σύμμετρη ανάπτυξη ή καθυστέρηση των λειτουργιών του ατόμου στους διάφορους

τομείς της ψυχο-βιολογικής του ανάπτυξης. Οι εκπαιδευσιμοι, όπως αποκαλούνται, παρουσιάζουν αμβλεία αντίληψη, αδύνατη μνήμη, φτωχή γλωσσική ανάπτυξη, περιορισμένη ικανότητα γενίκευσης και ελλιπή συντονισμό χεριού-ματιού. Ιδιαίτερη καθυστέρηση παρουσιάζουν στις ανώτερες νοητικές λειτουργίες, όπως η κριτική και δημιουργική νόηση και η επεξεργασία αφηρημένων συμβόλων (Παρασκευόπουλος, 1980).

Η διαταραχή επεκτείνεται και στην περιοχή του συναισθήματος και γενικότερα του χαρακτήρα. Οι εκδηλώσεις των ατόμων με ελαφρά νοητική υστέρηση έχουν μάλλον ενστικτώδη μορφή, με ποικίλες συγκινησιακές μεταπτώσεις (π.χ. κρίσεις θυμού μπορεί να εναλλάσσονται με αδικαιολόγητους ενθουσιασμούς, επιθετικές τάσεις να δίνουν τη θέση τους σε συμπεριφορές υποταγής). Η ελαττωμένη ικανότητά τους για λογική σκέψη δεν τους επιτρέπει να σχηματίσουν τις έννοιες της ηθικής και της δικαιοσύνης όπως τις αντιλαμβάνεται ο κοινός άνθρωπος, ούτε να έχουν συναίσθηση της ανεπάρκειάς τους, με αποτέλεσμα οι απαιτήσεις τους στον επαγγελματικό ή σχολικό τομέα να είναι πολύ μεγαλύτερες από τις δυνατότητές τους. Επίσης η μειωμένη κριτική τους ικανότητα τα καθιστά ευάλωτα σε υποβολή και ποικίλες ύποπτες επιδράσεις (Κυπριωτάκης, 1989).

Από τις προηγούμενες διαπιστώσεις γίνεται αντιληπτό η ελαφρά νοητική υστέρηση είναι μια διαταραχή που εκτείνεται στο σύνολο της προσωπικότητας του ατόμου. Οι νοητικές δυνατότητες των ατόμων με ήπια νοητική υστέρηση τα καθιστούν δεκτικά εκπαίδευσης και όχι μόνο μπορούν, αλλά ωφελούνται αν φοιτήσουν στο γενικό σχολείο υπό προϋποθέσεις (κατάλληλο επιστημονικό δυναμικό, διδακτικά μέσα, ειδικά διαμορφωμένα αναλυτικά προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας). Λόγω όμως των ιδιαιτεροτήτων τους είναι καθοριστικής σημασίας η καταγραφή του κλινικού τους προφίλ.

Στην κατηγορία παιδιών με ελαφρά/ήπια νοητική υστέρηση εντάσσεται, όπως προαναφέρθηκε, και ο Χ. Κ., μαθητής της Α' γυμνασίου του σχολείου μας. Καλό θα ήταν να γίνει μια αναφορά στο προφίλ του συγκεκριμένου παιδιού και να αναφερθούν κάποιες προτάσεις-τεχνικές που θα διευκολύνουν τη φοίτησή του στο γενικό σχολείο.

Κλινικό προφίλ μαθητή με ήπια νοητική υστέρηση

Ο Χ., 13 ετών, παρουσιάζει ήπια νοητική υστέρηση (δείκτη νοημοσύνης 65), με συνοδό διαταραχή συναισθήματος. Προέρχεται από ένα στερημένο οικονομικά και πολιτιστικά περιβάλλον, που υπολείπεται βασικών προϋποθέσεων για ποιότητα ζωής. Ο πατέρας Ν. Κ., 43 ετών, εργάζεται περιστασιακά, ενώ η μητέρα Ε. παραμένει στο σπίτι. Ο Χ. είναι το δεύτερο από τα τέσσερα παιδιά της οικογένειας. Έχει έναν μεγαλύτερο αδερφό, τον Π., 15 ετών, μαθητή της Γ' γυμνασίου του σχολείου μας, και δύο μικρότερες αδερφές, την Κ. και την Α., ηλικίας 11 και 7 ετών αντίστοιχα. Όταν ο Χ. φοιτούσε στην Ε' δημοτικού, μετά από αίτημα της δασκάλας και με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων, πραγματοποιήθηκε εξέταση της περίπτωσης του και γνωμάτευση από το οικείο ΚΕ-ΔΔΥ.

Στο νοητικό – γνωστικό τομέα ο Χ. κινείται στο πλαίσιο της οριακά υπολειπόμενης νοημοσύνης, οπότε παρουσιάζει αργούς ρυθμούς ωρίμανσης σε σχέση με τους συνομηλίκους του. Η συμμετοχή του είναι καλύτερη στη διαχείριση οπτικού-κινητικού υλικού, ενώ παρουσιάζει ελλείψεις στη λεκτική επίδοση (περιορισμένο λεξιλόγιο, δυσκολία στην ανάπτυξη της γλώσσας και στη γνώση της σημασίας των λέξεων). Πιο συγκεκριμένα, η αναγνωστική του ικανότητα κρίνεται ελλειμματική, ενώ η κατανόηση κειμένων, τόσο από δική του ηχηρή ανάγνωση, όσο και από ακρόαση, είναι περιορισμένη (ανασύρει αποσπασματικά πληροφορίες και αστοχεί να απαντήσει ακόμα και σε κλειστού τύπου ερωτήσεις). Στο γραπτό λόγο δυσκολεύεται να τηρήσει κάποιους κανόνες συμβατής γραφής (κεφαλαιοποίηση, σημεία στίξης, τονισμός), ενώ στην ορθογραφία δεν μπορεί να εφαρμόσει κανόνες, ούτε να προχωρήσει σε έλεγχο και αυτοδιόρθωση. Επιπλέον έκδηλη είναι η αδυναμία του Χ. στην έκφραση, στη σύνταξη και στη νοηματική απόδοση μιας εικονογραφημένης ιστορίας.

Επίσης η αφηρημένη αντίληψη και η επαγωγική λογική του Χ., καθώς και η οργάνωση εννοιών από μέρος του, κρίνονται ανεπαρκείς. Παρατηρούνται δυσκολίες στη διαδικασία ανάκλησης πληροφοριών τόσο από τη μακρόχρονη, όσο και από τη βραχύχρονη μνήμη, καθώς και αδυναμία συγκέντρωσης κάποιες φορές κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η λογικομαθηματική του σκέψη παρουσιάζεται φτωχή, αφού κατέχει κάποιες βασικές μαθηματικές γνώσεις, όμως τις χρησιμοποιεί μηχανικά και αποσπασματικά, παρουσιάζοντας περιορισμένο λογικομαθηματικό συλλογισμό και αδυναμία ελέγχου και αυτοαξιολόγησης των απαντήσεών του.

Επιπροσθέτως έχει παρατηρηθεί ότι και η οπτικό-κινητική και χωρική αντίληψη του Χ. είναι ελλειμματική (δυσκολεύεται, π.χ., στον προσανατολισμό στο χώρο και το χρόνο, παρουσιάζει καθρεπτική αντίληψη στο δεξί-αριστερό). Ακόμη, δυσκολίες εντοπίζονται στη σειροθετική του ικανότητα (π.χ. στο χειρισμό κοινών ακολουθιών όπως οι μήνες).

Στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα ο Χ. είναι ένα συμπαθητικό παιδί, το οποίο δε δημιουργεί προβλήματα στην τάξη ή στις υπόλοιπες δραστηριότητες της σχολικής ομάδας (διαλείμματα, σχολικές γιορτές, αθλητικές εκδηλώσεις), δυσκολεύεται όμως να δομήσει με τους περισσότερους συμμαθητές του σχέσεις εμπιστοσύνης, προτιμώντας στα διαλείμματα να πλησιάζει τον αδερφό του και την παρέα του. Φαίνεται ένα ανασφαλές και υποτονικό παιδί, το οποίο δε διεκδικεί ρόλο ενεργό στην ομάδα, αλλά προτιμά να λαμβάνει τη θέση του παρατηρητή. Κάποιες φορές, όταν νιώσει ότι βρίσκεται υπό πίεση, παρουσιάζει ξεσπάσματα, μικρής όμως έντασης και διάρκειας. Αξίζει να σημειωθεί ότι με την ενθάρρυνση των καθηγητών του και τη βοήθεια των συμμαθητών του έχει πραγματοποιήσει βήματα προόδου από την έναρξη του σχολικού έτους έως σήμερα.

Συνεκτιμώντας όσα αναφέρθηκαν, ο Χ. με την ανάλογη ενίσχυση και ενδυνάμωση μπορεί να παρουσιάσει βελτίωση στους τομείς ανάπτυξής του και να ωφεληθεί από την φοίτησή του στο συνηθισμένο σχολείο.

Προτάσεις παρέμβασης

Η εισδοχή ενός παιδιού με ελαφρά/ήπια νοητική υστέρηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση απαιτεί τροποποιητικά εφαρμοζόμενη διδασκαλία, με υιοθέτηση στρατηγικών παρέμβασης κατάλληλων για τις διαγνωσμένες εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού (Στασινός, 2013). Τέτοια είναι και η περίπτωση του Χ. Απαραίτητη κρίνεται η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, για να επιτευχθεί μια προσεκτικά σχεδιασμένη παιδαγωγική και ψυχολογική του στήριξη, που θα στοχεύει στην ολότητα της συμπεριφοράς του και θα έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα. Τέτοιου είδους παρεμβάσεις αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, αν ληφθεί υπ' όψη ότι το επίπεδο της νοητικής λειτουργίας του Χ., όπως και πολλών τέτοιων παιδιών, δεν παραμένει αναγκαστικά στατικό, αλλά έχει περιθώρια βελτίωσης (Στασινός, 2013). Με βάση τα προηγούμενα, πιο αποδοτική τακτική θεωρείται η επιλογή της παράλληλης στήριξης του Χ. από ειδικό παιδαγωγό στο πλαίσιο της συνηθισμένης τάξης ή η παρακολούθηση τμήματος ένταξης, στο οποίο παιδιά με ελαφρά/ήπια νοητική υστέρηση βοηθούνται για μία ή δύο ώρες την ημέρα από ειδικό δάσκαλο στα φιλολογικά μαθήματα και στα μαθηματικά/φυσικές επιστήμες, ενώ τις υπόλοιπες ώρες παρακολουθούν τα μαθήματα της κανονικής τάξης με τους συμμαθητές τους και γενικά συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου.

Υπάρχουν λοιπόν κάποιες γενικές διδακτικές αρχές που καλό είναι να ακολουθηθούν και στην περίπτωση του Χ. από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς. Απαραίτητη είναι η πλήρης καταγραφή της πραγματικής εικόνας του Χ. και η αξιοποίηση της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Ο μαθητής πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν «κανονικό» παιδί, καθώς η στάση του δασκάλου είναι ο καθρέφτης της εικόνας του εαυτού του παιδιού, αλλά να μην ξεχνάμε ότι δεν έχει τις ίδιες δυνατότητες. Η εργασία καλό είναι να προσαρμόζεται στο ρυθμό του Χ. με διαρκή ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτικό και χωρίς να προκαλείται άγχος στο παιδί. Μεγάλης σημασίας είναι και η προσπάθεια ενεργοποίησης του Χ. στη διδακτική πράξη, η τόνωση της αυτοεκτίμησής του, καθώς και η φροντίδα του εκπαιδευτικού για τη δημιουργία ενός σταθερού περιβάλλοντος και θετικού-φιλικού κλίματος στην τάξη. Ενισχυτικό θα είναι ο Χ. να κάθεται στο ίδιο θρανίο με έναν «καλό» μαθητή, με ήπια συμπεριφορά, που θα λειτουργεί ως πρότυπο οργάνωσης και θετικής συμπεριφοράς γι' αυτόν.

Επίσης, η χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων κατά τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων (εικόνες, διαγράμματα, χάρτες, ηλεκτρονικός υπολογιστής κ.α.) θα συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση του διδασκόμενου αντικειμένου από τον Χ. Χαρακτηριστικό είναι ότι η αρχή της εποπτείας, σε συνδυασμό με τις αρχές της ενεργητικής συμμετοχής και της εξατομικευμένης διδασκαλίας, θεωρούνται πολύ βασικές στην αγωγή παιδιών με ελαφρά νοητική υστέρηση (Κυπριωτάκης, 1989).

Ακόμη, οι ενότητες διδασκαλίας και στήριξης πρέπει να είναι αυστηρά δομημένες, λαμβάνοντας υπ' όψη τους νοητικούς περιορισμούς και το μαθησιακό στυλ του παιδιού (Στασινός, 2013). Το υλικό της διδασκαλίας στα παιδιά αυτά θεωρείται απαραίτητο να

είναι απλό και όχι σύνθετο, να περιέχει πολλά γνωστά και λίγα άγνωστα στοιχεία, και τα βήματα προσέγγισης του να είναι σταθερά και να διαρκούν αρκετό χρόνο (Στάθης, 1994). Καλό είναι λοιπόν όταν παραδίδεται το μάθημα, ο εκπαιδευτικός να στέκεται κοντά στο Χ. και να τον καθοδηγεί σταθερά και διακριτικά, να δίνει οδηγίες με ήρεμο και θετικό τρόπο. Πολύ βοηθητική κίνηση είναι να κάνει σύντομες παρουσιάσεις ή να τέμνει την ύλη σε μικρότερα τμήματα και να αποφεύγει τις σύνθετες έννοιες και τις περίπλοκες εντολές. Επιπλέον οι τεχνικές της άσκησης και της επανάληψης βοηθούν τα περισσότερα παιδιά με νοητική υστέρηση να αποκτήσουν βασικές γνώσεις και δεξιότητες (Στασινός, 2013), οπότε καλό είναι να υιοθετηθούν και στην περίπτωση του Χ.

Η καλύτερη μορφή δραστηριότητας στο πλαίσιο του μαθήματος για το παιδί με ελαφρά/ήπια νοητική υστέρηση είναι το παιδαγωγικό παιχνίδι. Αυτό συμβαίνει γιατί το παιχνίδι προσιδιάζει στη φύση του παιδιού αυτού περισσότερο από κάθε άλλη δραστηριότητα (Κυπριωτάκης, 1989). Επίσης με τον τρόπο αυτό ξεπερνιέται και η αδυναμία συγκέντρωσης του παιδιού για πολλή ώρα στο ίδιο αντικείμενο. Επομένως καλό θα είναι να εντάσσονται τέτοιου είδους δραστηριότητες, ανάλογα με τη φύση του μαθήματος, στη διδασκαλία του Χ. Για παράδειγμα, στο μάθημα της γλώσσας μπορεί να του ζητείται η τοποθέτηση εικόνων μιας ιστορίας σε σωστή εξελικτική σειρά και ακολούθως η διήγησή της, στην ορθογραφία παιχνίδια ανάλυσης, σύνθεσης, συλλαβισμού λέξεων ή διόρθωσης τονικών/γραμματικών λαθών (οπότε ενισχύεται και η αυτοδιόρθωση), αντιστοίχισης φράσεων-εικόνων, στα μαθηματικά η εικονοποίηση προβλημάτων και επίλυσή τους. Ακόμη θα ωφελήσει πολύ το Χ. η ενθάρρυνση για συμμετοχή σε σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις, σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες ή στις αθλητικές ομάδες του σχολείου.

Πολύ σημαντική επίσης θεωρείται η διαρκής επαφή και συνεργασία των εκπαιδευτικών του Χ. με την οικογένειά του. Οι εκπαιδευτικοί και ιδίως αυτοί που έχουν ειδικευθεί στην ειδική αγωγή θα πρέπει να εξηγήσουν στους γονείς του Χ. τους στόχους και το ρυθμό της διδασκαλίας, τις προσδοκίες που μπορούν να έχουν από το Χ. και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν από την πλευρά τους να συμβάλουν στην ενίσχυση των γνώσεων του και στην τόνωση της ψυχολογίας του. Η συνεργασία αυτή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, δεδομένου ότι οι γονείς του Χ. δε διαθέτουν αναβαθμισμένο μορφωτικό επίπεδο και δε δείχνουν πάντα να συνειδητοποιούν τα ελλείμματα ή τις δυνατότητες του παιδιού τους. Το σχολείο με τις συχνές επαφές με τους γονείς μπορεί να βοηθήσει στην μείωση της έντασης και στην άμβλυνση του άγχους της οικογένειας για τις ιδιαιτερότητες του Χ., ώστε το παιδί να αντιμετωπίζεται φυσιολογικά όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στο σπίτι, και να καταστεί ικανό να αποκτήσει σταδιακά δεξιότητες όχι μόνο γνωστικές, αλλά και επαγγελματικές και κοινωνικές.

Συμπεράσματα

Σκοπός των προτάσεων που προαναφέρθηκαν για την περίπτωση του Χ. είναι να επιτευχθεί η ομαλή ενσωμάτωσή του και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του στο συνηθισμένο σχολείο, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής – ολικής εκπαίδευσης των παιδιών με ελαφρά / ήπια νοητική υστέρηση. Οι παρεμβάσεις αυτού του είδους στοχεύουν στην υιοθέτηση αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών γι' αυτόν και στην ψυχολογική στήριξή του, ώστε να καταστεί σταδιακά ανεξάρτητο –στο βαθμό που μπορεί- και ενεργό μέλος της κοινωνίας στην οποία ανήκει.

Βιβλιογραφία

Κυπριωτάκης, Α. (1989). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους* (τρίτη έκδοση). Ηράκλειο: Εκδόσεις Ψυχοτεχνική.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1980). *Νοητική καθυστέρηση. Διαφορική διάγνωση, αιτιολογία- πρόληψη, Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Στάθης, Φ. (1994). *Θέματα ειδικής αγωγής*. Αθήνα : Εκδόσεις «Έλλην».

Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Η αναγκαιότητα και η δυνατότητα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών στο ελληνικό γενικό σχολείο

Παπανθύμου Αναστασία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, Π.Ε.70, Υποψ. Διδάκτωρ, an2005pap@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει την αναγκαιότητα και τη δυνατότητα εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσα από έρευνες των τελευταίων δέκα ετών (2009-2019). Σύμφωνα με τα κυριότερα ευρήματα, υπάρχει ανάγκη εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών γιατί διαθέτουν πιο υψηλά κίνητρα επίτευξης στόχων και δημιουργικότητα, οπότε χρειάζονται έργα που κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και απαιτούν αφοσίωση. Ακόμη, έχουν ανάγκη από ενθάρρυνση, προκειμένου να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ενώ, η μέθοδος διδασκαλίας, οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος και οι εργασίες χρειάζεται να προσαρμόζονται στις ανάγκες τους. Επίσης, αναγκαία κρίνονται ο εμπλουτισμός του προγράμματος, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η παροχή ειδικής βοήθειας και η ύπαρξη υπηρεσιών ειδικής αγωγής. Αναφορικά με τη δυνατότητα εκπαίδευσης αυτών των μαθητών, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα δεν προσφέρει εξατομικευμένες διδακτικές παρεμβάσεις, οι χαρισματικοί μαθητές εντοπίζονται δύσκολα, ενώ οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εκπαίδευση και επιμόρφωση καθώς δεν φαίνεται να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν παιδαγωγικά τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση, ελληνικό γενικό σχολείο, χαρισματικοί μαθητές

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα ενδιαφέρον για θέματα που σχετίζονται με τα χαρισματικά παιδιά, επειδή υπάρχει ανάγκη να ενσωματωθεί αυτή η ομάδα παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μοσχογιάννη & Παρτσαλίδου, 2016) και να αντιμετωπιστεί επομένως, άμεσα το θέμα της εκπαίδευσής τους (Ρίζος, 2011). Στην Αμερική πρωτίστως και δευτερευόντως στην Ευρώπη οι εκπαιδευτικοί εδώ και αρκετά χρόνια ασχολούνται με τον τρόπο αντιμετώπισης των χαρισματικών μαθητών.

Στην Ελλάδα όμως δεν έχουν εντοπιστεί έρευνες σχετικές για το πώς αυτοί που έχουν άμεση σχέση με τους χαρισματικούς μαθητές αντιμετωπίζουν τη δυνατότητα να παρασχεθεί σε αυτούς διαφορετική εκπαίδευση, προσανατολισμένη στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών. Τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν το 2% των μαθητών που βρίσκονται πάνω από το μέσο όρο και το ίδιο ποσοστό αποτελούν και μαθητές που βρίσκονται κάτω από το μέσο όρο και στους οποίους παρέχεται ειδική αγωγή, συνεπώς προκύπτει ανάγκη να παρέχεται ειδική εκπαίδευση και στα χαρισματικά παιδιά αφού από μόνα τους αποτελούν μια ξεχωριστή ομάδα. Για τα χαρισματικά παιδιά υπάρχουν ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις μερικής απασχόλησης και ομάδα αυτής της κατηγορίας

μαθητών σε τάξεις κανονικές. Ακόμη, παρέχεται η δυνατότητα επιτάχυνσης μαθήματος ή τάξεως, όμιλοι ενδιαφερόντων καθώς και κανονικές τάξεις και αποχώρηση, που όμως δεν παρέχονται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μπογδάνου, 2009).

Οι Αργυρίου, Γιωτοπούλου και Παππά (2016) σημειώνουν ότι η εκπαίδευση αυτής της ομάδας μαθητών είναι σε αρκετά καλό επίπεδο αλλά υπάρχουν περιθώρια για βελτίωση ενώ σημαντικές προϋποθέσεις για αυτή τη βελτίωση είναι ο άμεσος και έγκυρος εντοπισμός και η διάγνωση αυτών των παιδιών, καθώς και η εφαρμογή ενός αναλυτικού προγράμματος, ευέλικτου και διαφοροποιημένου που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Επιπρόσθετα, παρά τις δυσκολίες του σχολείου να διαχειριστεί τις ιδιαιτερότητες αυτών των μαθητών, υπάρχει η δυνατότητα τα παιδιά αυτά να στηριχθούν μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία χαρακτηρίζονται από την επιτάχυνση και τον εμπλουτισμό. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει και η χρήση των νέων τεχνολογιών. Οι Γάκη και Αντωνίου (2016) μέσα από τη βιβλιογραφική τους μελέτη προσεγγίζουν το θέμα της χαμηλής επίδοσης των χαρισματικών μαθητών και υπογραμμίζουν ότι αυτοί οι μαθητές συγκριτικά με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους πολλές φορές νιώθουν ότι δεν μπορούν να λειτουργήσουν στα ήδη αυστηρά διαμορφωμένα περιβάλλοντα μάθησης και δεν ενεργοποιούνται προς τη μάθηση καθώς βρίσκουν βαρετό το αναλυτικό πρόγραμμα και τα μαθήματα ενώ οι ερευνητές, προτείνουν μεταξύ άλλων τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος και εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας η οποία μπορεί να βοηθήσει τα χαρισματικά παιδιά να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να εμπλέκονται σε προγράμματα πρωτότυπα. Τέλος, απαραίτητη κρίνεται η υποστήριξη των παιδιών αυτών από τον εκπαιδευτικό καθώς και από ομάδα ατόμων που ασχολούνται με αυτά και απαρτίζεται από ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς ή σχολικούς συμβούλους.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξεταστεί το θέμα της χαρισματικότητας των μαθητών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα την τελευταία δεκαετία (2009-2019). Συγκεκριμένα, εξετάζεται η αναγκαιότητα και η δυνατότητα εκπαίδευσης αυτής της κατηγορίας μαθητών στην ελληνική εκπαίδευση. Η εργασία χωρίζεται στα εξής μέρη: το θεωρητικό πλαίσιο, το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, τη μέθοδο, τα αποτελέσματα-συζήτηση και τα συμπεράσματα.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Στη διεθνή επιστημονική κοινότητα για το χαρακτηρισμό των ατόμων με ιδιαίτερα χαρίσματα χρησιμοποιείται ο όρος χαρισματικοί (gifted) και ταλαντούχοι (talented) μαθητές ενώ, στην ελληνική νομοθεσία οι μαθητές αυτοί αναφέρονται ως μαθητές που διαθέτουν ιδιαίτερα ταλέντα και ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2004). Επίσης, τελευταία για τα χαρισματικά παιδιά χρησιμοποιείται ο όρος «high ability children», δηλαδή παιδιά με υψηλές ικανότητες μάθησης (Μπογδάνου, 2009).

Τα χαρισματικά παιδιά διαφέρουν από πολλές οπτικές, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά και αυτές οι διαφορές εμφανίζονται από

πολύ μικρή ηλικία (Bildiren, 2018). Οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επειδή ορισμένοι από αυτούς έχουν πολύ συγκεκριμένα ταλέντα, τα οποία συνήθως δεν ταυτίζονται με τις απόψεις που έχουν πολλοί αναφορικά με τη χαρισματικότητα. Επιπρόσθετα, μεταξύ των χαρισματικών μαθητών υπάρχουν και ατομικές διαφορές (Σαρίδου & Παπαδοπούλου, 2010). Γενικά, τα άτομα που είναι χαρισματικά έχουν κάποια χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, από πολύ μικρή ηλικία διαβάζουν και μιλάνε, έχουν πολλά ενδιαφέροντα, διαθέτουν διορατικότητα, μαθαίνουν γρήγορα, έχουν ανάγκη να αυτοσυγκεντρώνονται, διακρίνονται από περιέργεια, επεξεργάζονται γρήγορα τις πληροφορίες, μπορούν να απορροφήσουν μεγάλο όγκο πληροφοριών, έχουν διορατικότητα και φαντασία, παίρνουν πρωτοβουλίες, δεν απογοητεύονται από τυχόν αποτυχίες, δείχνουν ευαισθησία απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα και στα συναισθήματα των συνανθρώπων τους, είναι ιδιαίτερα παρατηρητικοί και παραγωγικοί, έχουν εξαιρετική μνήμη, είναι πνευματικά ανήσυχοι και τέλοος, έχουν εμπλουτισμένο λεξιλόγιο και ψυχοκινητικές δεξιότητες. Η ερευνητική αναζήτηση, η επιμονή και η προσήλωση στο στόχο, η διαίσθηση, ο αντισυμβατισμός, η αίσθηση του χιούμορ και τα εσωτερικά κίνητρα επίτευξης συγκαταλέγονται επίσης, στα χαρακτηριστικά των ταλαντούχων ατόμων (Ρούκη, 2013). Επιπλέον, επιζητούν να κάνουν παρέα με μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα, έχουν μεγάλο πεδίο ενδιαφερόντων, χαρακτηρίζονται από ανυπομονησία, τελειοθηρία, δίνουν σημασία στη λεπτομέρεια και απασχολούνται με θέματα παγκοσμίου και φιλοσοφικού ενδιαφέροντος (Δαβάζογλου, 1992). Επιπρόσθετα, υπάρχουν και άτομα με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία είναι χαρισματικά καθώς αναγνωρίζονται σε αυτά ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα (Μανωλάκος, 2010).

Παρά τα θετικά που συγκεντρώνουν τα άτομα αυτής της ομάδας, αν καταπιεστούν ή δεν αντιμετωπιστούν σωστά στο σχολείο ή βιώσουν το άγχος της οικογένειας τότε υπάρχει περίπτωση να μην εκδηλώσουν τη χαρισματικότητά τους. Επιπρόσθετα, η χαρισματικότητα ενός ατόμου πρέπει να διαγνωστεί νωρίς και να καλλιεργηθεί ώστε το άτομο να νιώθει στη ζωή του ικανοποίηση και ευτυχία (Παυλής, 2018).

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι μέσα από την ανασκόπηση ερευνών στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία (2009-2019) να εξεταστεί η αναγκαιότητα και η δυνατότητα εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών στο ελληνικό γενικό σχολείο. Συγκεκριμένα, η εργασία αποσκοπεί να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1^ο ερευνητικό ερώτημα: Πόσο αναγκαία κρίνεται η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών στο ελληνικό γενικό σχολείο;

2^ο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει η δυνατότητα να εκπαιδευτούν οι χαρισματικοί μαθητές στο ελληνικό γενικό σχολείο;

Μέθοδος

Αναζητήθηκαν μελέτες των τελευταίων δέκα (10) ετών (2009-2019), στην ελληνική γλώσσα σε διάφορες μηχανές αναζήτησης και συγκεκριμένα στο GoogleScholar και στη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών, με λέξεις-κλειδιά και φράσεις όπως, χαρισματικοί μαθητές, ταλαντούχοι μαθητές, μαθητές με ειδικές νοητικές ικανότητες και εκπαίδευση χαρισματικών μαθητών. Από τις έρευνες που προέκυψαν, συμπεριλάβαμε οκτώ (8) που απαντούσαν στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Αποτελέσματα-Συζήτηση

Στο πίνακα 1 παρουσιάζονται οι έρευνες με χρονολογική σειρά και τα κυριότερα ευρήματα αυτών αναφορικά με τα θέματα της αναγκαιότητας και της δυνατότητας εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών στο ελληνικό γενικό σχολείο.

Ερευνητικό ερώτημα 1 και 2: Πόσο αναγκαία κρίνεται η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο; Υπάρχει η δυνατότητα να εκπαιδευτούν οι χαρισματικοί μαθητές σε αυτό;

Πίνακας 1. Αναγκαιότητα και δυνατότητα εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών στο ελληνικό γενικό σχολείο.

Ερευνητές (έτος)	Ερευνητική μέθοδος (Δείγμα)	Κυριότερα ευρήματα
1.Γκάρη & Τσιγκρή (2009)	Ποσοτική (20 μαθητές 8-14 ετών, 9 με υψηλές και 11 με μέσες νοητικές ικανότητες, γονείς μαθητών)	Οι μαθητές με υψηλές νοητικές ικανότητες υπέδειξαν υψηλή δημιουργικότητα και υψηλότερα κίνητρα επίτευξης στόχων συγκριτικά με μαθητές με μέσες νοητικές ικανότητες. Επιπρόσθετα, οι χαρισματικοί μαθητές χρειάζονται μαθησιακά έργα που να τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και που απαιτούν αφοσίωση.
2.Μανωλάκος (2010)	Ποιοτική-παρατήρηση στην αίθουσα διδασκαλίας με στόχο την περιγραφή των χαρακτηριστικών των χαρισματικών μαθητών (εκπαιδευτικοί, γονείς)	Το σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει τους χαρισματικούς μαθητές ώστε να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους και να εμπλέκονται στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, επιπλέον, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα. Το οικογενειακό περιβάλλον όπως και η έγκαιρη διάγνωση είναι αποφασιστικής σημασίας προκειμένου να αξιοποιηθεί ο χαρισματικός μαθητής. Η μέθοδος διδασκαλίας, οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος και οι εργασίες θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες του χαρισματικού μαθητή.
3.Λεπτοκαρίδης (2011)	Ποσοτική (301 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης)	Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι αναγκαία η παροχή ειδικής βοήθειας και εξειδικευμένων παροχών εκπαίδευσης στους χαρισματικούς μαθητές, ενώ τονίζουν την ανάγκη για εμπλουτισμό του προγράμματος καθώς και την ύπαρξη

		υπηρεσιών ειδικής αγωγής από διδακτικό προσωπικό το οποίο θα είναι κατάλληλα καταρτισμένο ώστε να παρέχει τις συγκεκριμένες αυτές υπηρεσίες.
4.Ρίζος (2011)	Έρευνα πεδίου (315 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης)	Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την απαιτούμενη κατάρτιση σε θέματα που αφορούν τα χαρισματικά παιδιά και επομένως, προκύπτει η ανάγκη να εμπλουτιστεί η εκπαίδευση τους γύρω από την αναγνώριση και αντιμετώπιση αυτής της κατηγορίας μαθητών, ενώ, ιδιαίτερα ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι οι περισσότεροι είναι θετικοί αναφορικά με το ενδεχόμενο της εκπαίδευσης τους σε θέματα που αφορούν τα χαρισματικά παιδιά είτε στο στάδιο των προπτυχιακών σπουδών τους είτε ως εν ενεργεία εκπαιδευτικοί στα σχολεία.
5.Καματέρη (2014)	Ποσοτική (112 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης)	Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν αναγκαία και σημαντική τη διαφοροποιημένη διδασκαλία καθώς αυτή μπορεί να επιδράσει θετικά στην προσπάθεια των χαρισματικών μαθητών. Επιπρόσθετα, σημαντική θεωρούν και τη χρήση εξειδικευμένων μεθόδων.
6.Μοσχογιάννη & Παρτσαλίδου (2016)	Μικτή μέθοδος (176 μαθητές Στ' τάξης Δημοτικού στο μάθημα των Μαθηματικών)	Δεν δίνεται η απαιτούμενη προσοχή στα παιδιά που έχουν υψηλές ικανότητες στα Μαθηματικά και έτσι οι δυνατότητές τους δεν αξιοποιούνται. Για το λόγο αυτό το Εθνικό Συμβούλιο Μαθηματικών προβάλλει την ανάγκη να υπάρχουν συγκεκριμένα προγράμματα εκπαίδευσης που να απευθύνονται σε αυτούς τους μαθητές. Δυστυχώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για τις ανάγκες των χαρισματικών παιδιών δε διαθέτει εξατομικευμένες διδακτικές παρεμβάσεις και επιπρόσθετα, δεν είναι εύκολο αυτά τα παιδιά να εντοπιστούν εντός του μαθητικού πληθυσμού.
7.Κούσουλας (2016)	Ποσοτική (469 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης)	Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών είναι εξίσου σημαντική με αυτή των μαθητών που έχουν ειδικές δυσκολίες, ενώ φαίνεται να μην είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν παιδαγωγικά τους μαθητές αυτής της ομάδας. Τέλος, θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωσή τους για το θέμα αυτό.
8.Κούβελα (2018)	Ποσοτική (250 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης)	Η διαφοροποιημένη διδασκαλία των χαρισματικών μαθητών θα ήταν αναγκαίο να γίνεται με τη χρήση συγκεκριμένων μεθόδων και στρατηγικών που διευκολύνουν τη διαδικασία της εκπαίδευσής τους. Επιπρόσθετα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αλλά και το διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα θεωρούνται αναγκαία για αυτή την ομάδα μαθητών.

Στις σημαντικές προϋποθέσεις για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών οι Αργυρίου κ.ά. (2016) σημειώνουν τον άμεσο και έγκυρο εντοπισμό καθώς και τη διάγνωση αυτών τα παιδιών, κάτι που όπως προκύπτει από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι δύσκολο καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε διαθέτει εξατομικευμένες διδακτικές παρεμβάσεις και είναι δύσκολο να εντοπιστούν οι χαρισματικοί μαθητές (Μοσχογιάννη & Παρτσαλίδου, 2016). Ακόμη, η εφαρμογή ενός αναλυτικού προγράμματος, ευέλικτου, διαφοροποιημένου (Αργυρίου κ.ά., 2016) και τροποποιημένου, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών (Γάκη & Αντωνίου, 2016), εντοπίζεται και στα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αφού και εδώ τονίζεται η αναγκαιότητα να προσαρμοστούν οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος, η μέθοδος διδασκαλίας και οι εργασίες στις ανάγκες των μαθητών αυτών (Μανωλάκος, 2010). Επιπρόσθετα, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτει η ανάγκη διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος (Κούβελα, 2018) και εμπλουτισμού του (Λεπτοκαρίδης, 2011). Επιπλέον, ευρήματα της παρούσας εργασίας στα οποία υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Μανωλάκος, 2010; Κούβελα, 2018), η ύπαρξη καινοτόμων προγραμμάτων (Μανωλάκος, 2010) και η παροχή ειδικής βοήθειας και εξειδικευμένων παροχών εκπαίδευσης στους χαρισματικούς μαθητές (Λεπτοκαρίδης, 2011), επιβεβαιώνονται και από τη βιβλιογραφική έρευνα των Γάκη και Αντωνίου (2016).

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία είχε στόχο να διερευνήσει την αναγκαιότητα και τη δυνατότητα εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών στο ελληνικό γενικό σχολείο. Ως προς την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης αυτής της ομάδας μαθητών, προκύπτει ότι οι χαρισματικοί μαθητές επειδή διαθέτουν υψηλή δημιουργικότητα και πιο υψηλά κίνητρα επίτευξης στόχων, χρειάζονται μαθησιακά έργα που απαιτούν αφοσίωση και κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους. Επίσης, χρειάζονται ενθάρρυνση για να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, να συμμετέχουν στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα ενώ, οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος, οι εργασίες που τους ανατίθενται και η μέθοδος διδασκαλίας πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες τους. Επιπρόσθετα, υπάρχει ανάγκη για εμπλουτισμό του προγράμματος, παροχή ειδικής βοήθειας και εξειδικευμένων παροχών εκπαίδευσης στους χαρισματικούς μαθητές καθώς και ύπαρξη υπηρεσιών ειδικής αγωγής με κατάλληλα καταρτισμένο διδακτικό προσωπικό. Σημαντική κρίνεται και η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη χρήση εξειδικευμένων μεθόδων και στρατηγικών.

Αναφορικά με τη δυνατότητα εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δυστυχώς, δε διαθέτει εξατομικευμένες διδακτικές παρεμβάσεις για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών αυτών και επιπλέον, είναι δύσκολο αυτά τα παιδιά να εντοπιστούν εντός του μαθητικού πληθυσμού. Επιπλέον, ενώ οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν παιδαγωγικά αυτή την ομάδα μαθητών καθώς χρειάζονται επιμόρφωση και εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν την

αναγνώριση και την αντιμετώπιση των χαρισματικών μαθητών, ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι οι περισσότεροι είναι θετικοί ως προς την εκπαίδευσή τους είτε στο στάδιο των προπτυχιακών τους σπουδών είτε μετέπειτα ως ενεργεία εκπαιδευτικοί. Αυτή η θετική στάση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ληφθεί υπόψη από την εκπαιδευτική πολιτική της οποίας μέριμνα θα πρέπει να είναι η άρτια και κατάλληλη εκπαίδευση αυτών ώστε να μπορούν να διαχειριστούν με αποτελεσματικό τρόπο τους χαρισματικούς μαθητές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αργυρίου, Α., Γιωτοπούλου, Γ., & Παππά, Α. Μ. (2016). *Χαρισματικοί μαθητές και εκπαίδευση*. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (Επιμ.), *6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, 24-26 Ιουνίου 2016* (σσ. 161-171). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Bildiren, A. (2018). The Interest Issues of Gifted Children. *World Journal of Education*, 8(1), 17-26. doi: 10.5430/wje.v8n1p17

Γάκη, Α., & Αντωνίου, Α. Σ. (2016). Πότε τα χαρισματικά παιδιά παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (Επιμ.), *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, 24-26 Ιουνίου 2016* (σσ.172-186). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Γκάρη, Α., & Τσιγκρή, Χ. (2009). *Χαρισματικοί μαθητές και Μαθησιακές Δυσκολίες στη σχολική κοινότητα: Διαφορετικές ανάγκες και δυσκολίες*. Ανακτήθηκε Μάρτιο 4, 2019, από <http://www.gifted.gr/documents/Gari-tsigri-2009.pdf>

Δαβάζογλου, Α. (1992). *Χαρισματικά παιδιά και ειδική αγωγή: Σχέσεις και Διαπιστώσεις*. ΤΥΠΟΕΚΔΟΤΙΚΗ Α.Ε.: Αλεξανδρούπολη.

Καματέρη, Θ. (2014). *Η γνώση των εκπαιδευτικών για τη Χαρισματικότητα και τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ/Υ) και η ικανότητα διάκρισης των χαρακτηριστικών τους στους μαθητές* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Κούβελα, Α. (2018). *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για σύγχρονα θέματα διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τρίπολη.

Κούσουλας, Φ. (2016). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την παιδαγωγική αντιμετώπιση μαθητών με υψηλές ικανότητες*. Ανακτήθηκε Ιανουάριο 19, 2019, από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8726/8778>

Λεπτοκαρίδης, Π. (2011). *Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την εκπαίδευση χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Μανωλάκος, Π. (2010). Χαρισματικοί-Ταλαντούχοι Μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών. Στο *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) με διεθνή συμμετοχή. Μαθαίνω πώς να μαθαίνω, 7-9 Μαΐου 2010* (σσ. 1-9). Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.

Μοσχογιάννη, Μ., & Παρτσαλίδου, Σ. (2016). Ανίχνευση της χαρισματικότητας στα μαθηματικά: μια διερεύνηση των γνωστικών παραμέτρων με τελειόφοιτους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (Επιμ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, 19-21 Ιουνίου 2015* (σσ. 848-876). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μπογδάνου, Δ. (2009). *Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριο 20, 2019, από <https://braining.gr/blog/αναγνώριση-ταυτοποίηση-παιδιών-υψηλών-ικανοτήτων-μάθησης.html>

Παυλής, Δ. (2018). Αναγνώριση - ανάδειξη χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών. *Περιοδικό i-teacher, 13*(2018), 102-113.

Ρίζος, Σ. (2011). *Η περίπτωση των «χαρισματικών παιδιών»-Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Αθήνα.

Ρούκη, Ο. (2013). *Υποεπίδοση χαρισματικών μαθητών Γυμνασίου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Σαρίδου, Ε. & Παπαδοπούλου, Β. (2010). Υποστηρίζοντας το παράδοξο: Εκπαιδευτικές πρακτικές για χαρισματικούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη του Γενικού Σχολείου. Στο *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) με διεθνή συμμετοχή. Μαθαίνω πώς να μαθαίνω, 7-9 Μαΐου 2010* (σσ.1-10). Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2004). *Οδηγός για Μαθητές με Ιδιαίτερες Νοητικές Ικανότητες και Ταλέντα. Αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Τμήμα Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Θεραπευτικές παρεμβάσεις στο Σύνδρομο Rett

Σαμαρά Ιωάννα, Ψυχολόγος Π.Ε.23, MA in Clinical Neuropsychology,
isamara@citycollege.sheffield.eu

Τάτση Θεανώ, Εκπαιδευτικός Π.Ε70 ΕΑΕ, theanotatsi@hotmail.com

Περίληψη

Το σύνδρομο Rett είναι μία εκ γενετής νευρολογική διαταραχή, η οποία επηρεάζει συχνότερα τα κορίτσια. Η αξία της μελέτης του συνδρόμου Rett και το ενδιαφέρον για περαιτέρω επεξεργασία έγκειται στο γεγονός πως αποτελεί τη δεύτερη πιο συχνή αιτία νοητικής υστέρησης μετά το σύνδρομο Down (Van Acker, 1991). Η γενετική του καταγωγή επηρεάζει εξίσου όλες τις φυλές και εμφανίζεται σποραδικά. Τα πιο βασικά κλινικά χαρακτηριστικά των ατόμων με το εν λόγω σύνδρομο αποτελούν η νοητική και γλωσσική στασιμότητα, οι συναισθηματικές διακυμάνσεις, οι κινητικές δυσλειτουργίες, οι στερεοτυπικές συμπεριφορές και η παλινδρόμηση δεξιοτήτων. Η αποκατάσταση, με την έννοια της επίλυσης δυσκολιών που βιώνουν τα άτομα, γίνεται με φαρμακευτική αγωγή, κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα και εξειδικευμένες θεραπευτικές μεθόδους. Παρακάτω, αφού αναφερθούν τα συμπτώματα του συνδρόμου Rett σε κάθε ηλικιακό επίπεδο, θα αναλυθούν δόκιμες θεραπευτικές μέθοδοι, που εφαρμόζονται σε παιδιά και ενήλικες με τη συγκεκριμένη διαταραχή, οι οποίες συμβάλλουν στη βελτίωση ποιότητας ζωής τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Σύνδρομο Rett, θεραπεία, παρέμβαση

Εισαγωγή

Το σύνδρομο Rett είναι μία περίπλοκη νευρολογική ανωμαλία. Πήρε το όνομά του από τον Αυστριακό γιατρό Andrew Rett, ο οποίος ανέλυσε πρώτος το πρότυπο των χαρακτηριστικών του συγκεκριμένου συνδρόμου, το 1966. Οι πιο πρόσφατες έρευνες αποδεικνύουν ότι η γενετική αιτία εμφάνισης αυτής της πάθησης είναι κάποια μεταβολή ή ελάττωμα στο γονίδιο MeCP2 του X χρωμοσώματος. Συγκεκριμένα, το γονίδιο αυτό δεν παράγει την πρωτεΐνη CpG-2, για την οποία είναι υπεύθυνο, έτσι δημιουργείται διαταραχή στη μεταγραφή του DNA και στην παραγωγή λευκωμάτων, η οποία επηρεάζει τη διαφοροποίηση των νευρικών κυττάρων του εγκεφάλου. Η εμφάνιση του συνδρόμου Rett συμβαίνει κατά κύριο λόγο στα κορίτσια. Ειδικότερα, εμφανίζεται περίπου σε 1 στις 10.000 γεννήσεις θηλυκών. Η συμπτωματολογία του, ενώ παρουσιάζεται ήδη από τη γέννηση των ατόμων, γίνεται φανερή στην ηλικία των 2 ετών.

Αρχικά, το παιδί φαίνεται να έχει κανονική πρόοδο, έπειτα όμως στους 12 με 18 μήνες, υπάρχει μια περίοδος αναπτυξιακής αδράνειας. Μεταξύ 9 και 30 μηνών, εκδηλώνεται παλινδρόμηση που περιλαμβάνει μειονεξία στην ικανότητα ομιλίας και μείωση των κινήσεων των χεριών. Την κινητική δυσλειτουργία αυτή, ακολουθεί η επανάληψη συγκεκριμένων κινήσεων στα χέρια, όπως παλαμάκια, χτυπήματα, συστροφές και τοποθέτησή τους στο στόμα. Οι μύες τείνουν να γίνονται άκαμπτοι και οι αρθρώσεις

παραμορφωμένες. Παράλληλα, εκδηλώνονται έντονες κινήσεις στα μάτια, με πιο συνηθισμένες το κλείσιμο του ενός ματιού, το έντονο κοίταγμα και ή το συνεχές άνοιγμα- κλείσιμο. Όσον αφορά την ικανότητα βαδίσματος, παρατηρείται δύσκαμπτη στάση του σώματος και αταξικό περπάτημα, με αποτέλεσμα να μην κινούνται τα άτομα ανεξάρτητα. Σε επίπεδο ανατομίας, παρατηρείται η μείωση της ανάπτυξης του κρανίου μεταξύ των 2 μηνών και 4 ετών και διαταραχές στους σπόνδυλους, όπως σκολίωση ή κύφωση. Τέλος, η δυσκοιλιότητα, οι δυσκολίες στην αναπνοή, η καρδιακή αρρυθμία και οι επιληπτικές κρίσεις συμπληρώνουν τα κύρια τυπικά συμπτώματα, που γίνονται έκδηλα στις περισσότερες περιπτώσεις ατόμων με σύνδρομο Rett. Η διάγνωση γίνεται αρχικά με την ανίχνευση της βλάβης στο γονίδιο MeCP2, μέσω ειδικής αιματολογικής εξέτασης, έπειτα με εγκεφαλογράφημα και με μαγνητική τομογραφία.

Αναφορικά με τη θεραπεία του συνδρόμου, φαίνεται πως κατάλληλη φαρμακευτική αγωγή, διατροφική υποστήριξη και ένα σύνολο μεθόδων, έχουν ουσιαστικά αποτελέσματα στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων που ζουν με αυτή τη νευρολογική ανωμαλία. Παρακάτω, λοιπόν, θα διερευνηθούν ορισμένες βασικές θεραπευτικές μέθοδοι, που έχουν ευεργετική επίδραση στην εξομάλυνση των συμπτωμάτων του συνδρόμου Rett.

Θεραπευτικές μέθοδοι του συνδρόμου Rett

Φυσικοθεραπεία

Η φυσικοθεραπεία κρίνεται ως απαραίτητη προσθήκη σε ένα πλάνο αντιμετώπισης των συμπτωμάτων του Rett. Μετά από αξιολόγηση των αρχικών ικανοτήτων του ασθενή από τον φυσικοθεραπευτή, σχεδιάζεται ένα εξατομικευμένο πλάνο ανάλογα με τις ανάγκες του. Ο φυσικοθεραπευτής ενημερώνει τον ασθενή και τους οικείους για την παρούσα κατάσταση των συμπτωμάτων και για τους τομείς που η θεραπεία μπορεί να βοηθήσει. Η φυσικοθεραπεία μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την ποιότητα ζωής των ασθενών καθώς με συστηματική θεραπεία μπορεί να επιτευχθεί μείωση της έντασης συμπτωμάτων όπως η απραξία, η αταξία και οι μυϊκοί πόνοι, καθώς και να κινητοποιήσει τα άτομα να χρησιμοποιούν τα χέρια τους, ώστε να διευκολυνθεί η βάδιση. Επιπλέον, συμβάλλει στη βελτίωση της ισορροπίας, στον συντονισμό των κινήσεων. και στη σωματική συνειδητοποίηση. Μπορεί να επηρεάσει θετικά και τους ασθενείς με σκολίωση και κύφωση. Μέσω της φυσικοθεραπείας οι ασθενείς μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα μέλη του σώματος τους και αποκτούν τον μέγιστο δυνατό έλεγχο ώστε να γίνουν πιο ανεξάρτητοι και δραστήριοι. Τα ευεργετικά αποτελέσματα της φυσικοθεραπείας έχουν αποδειχθεί σε διάφορες μελέτες περιπτώσεων ατόμων με σύνδρομο Rett που έχουν ποικίλες κινητικές δυσκολίες και συμπτωματολογία.

Λογοθεραπεία

Άλλη μία σημαντική δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι ασθενείς με σύνδρομο Rett είναι η επικοινωνία, για αυτό και κρίσιμο κομμάτι στη θεραπεία τους παίζει η λογοθεραπεία, η οποία ενθαρρύνει ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η ολική απώλεια ομιλίας είναι συχνό χαρακτηριστικό όπως και η παλινδρόμηση στην ικανότητα ομιλίας για αυτό

και είναι απαραίτητη η εκπαίδευση στην λεκτική επικοινωνία. Η αντιληπτική ικανότητα των ασθενών με σύνδρομο Rett είναι υψηλότερη από την ικανότητα τους να εκφραστούν επομένως στη διαδικασία της εκπαίδευσης τους χρησιμοποιούνται παιχνίδια, εικόνες, γραφικά σύμβολα, νοήματα ή εναλλακτική επαυξητική επικοινωνία ως μέσα επικοινωνίας. Οι ασθενείς μετά από επαναλαμβανόμενες συνεδρίες μπορούν να αναπτύξουν αποτελεσματικότερους τρόπους επικοινωνίας που θα τα βοηθήσουν να εκφράζονται στην καθημερινή τους ζωή. Είναι σημαντικό, το άτομο να αντιληφθεί ότι μπορεί να επηρεάσει το περιβάλλον του και να ενδυναμώσει την ικανότητα έκφρασης, για αυτό και ο λογοθεραπευτής σχεδιάζει το πλάνο λογοθεραπείας σε συνεργασία με άλλους θεραπευτές και την οικογένεια του ασθενή εξερευνώντας όλα τα δυνατά μέσα που θα βοηθήσουν τον ασθενή να επικοινωνεί αποτελεσματικά.

Εργοθεραπεία

Οι ασθενείς με σύνδρομο Rett αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες σε καθημερινές δραστηριότητες όπως η αυτοπεριποίηση και η λήψη φαγητού, στην απτική αντίληψη και γενικότερα στην επεξεργασία απτικών ερεθισμάτων. Έτσι, συμπληρώνοντας τον σκοπό της φυσικοθεραπείας, στόχος της εργοθεραπείας για τα άτομα με σύνδρομο Rett είναι να τα ωθήσει να γίνουν περισσότερο ενεργητικά και να χρησιμοποιούν τα χέρια τους, ελαττώνοντας τις επαναλαμβανόμενες και στερεοτυπικές κινήσεις, ανακτώντας τη λειτουργικότητα τους. Η μίμηση είναι μια ύψιστης σημασίας δεξιότητα στην οποία δίνεται μεγάλη έμφαση από τον εργοθεραπευτή. Συνδυάζοντας λεκτικές εντολές και κινήσεις ο ασθενής μπορεί πιο εύκολα να αντιληφθεί τη διαδικασία και στη συνέχεια να μιμηθεί ήχους και κινήσεις. Ο εργοθεραπευτής δίνει αντίστοιχες οδηγίες και στους γονείς για να είναι σε θέση να βοηθήσουν το παιδί και στο σπίτι, πολλές φορές και με τη χρήση βοηθημάτων. Επιπρόσθετα, η εργοθεραπεία βοηθά στην ανάπτυξη ανεκτικότητας στα ερεθίσματα αφής μειώνοντας την απτική αμυντικότητα. Ο ρόλος του εργοθεραπευτή είναι σημαντικός καθώς ενθαρρύνει τους ασθενείς να εξασκηθούν σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, όπως η σίτιση και η ένδυση σε συνεργασία με τους φροντιστές τους. Επιπροσθέτως μέσω της επαφής με παιχνίδια ήχου, αφής και εικόνων οι ασθενείς αναπτύσσουν τις γνωστικές τους και αντιληπτικές τους δεξιότητες. Μέσω των εργοθεραπευτικών ασκήσεων το παιδί εξασκείται στην απόκτηση σωματογνωσίας και στην αντίληψη της τοποθέτησης στον χώρο, διευκολύνοντας έτσι την αίσθηση προσανατολισμού του και την εξοικείωση με το περιβάλλον γύρω του.

Μουσικοθεραπεία

Η μουσικοθεραπεία είναι μια ευρέως αποδεκτή παρέμβαση σε όλο το πεδίο της Ειδικής Αγωγής. Λαμβάνοντας μάλιστα υπ' όψιν το γεγονός, ότι η παιγνιώδης φύση της μουσικής εμπειρίας, δεν απαιτεί χρήση λέξεων ή γνώσεις μουσικής από τον θεραπευόμενο, γίνεται αντιληπτό ότι η εφαρμογή δόκιμων μουσικοθεραπευτικών μεθόδων επιλύει δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με σύνδρομο Rett. Το σύνδρομο Rett, είναι κοινώς αποδεκτό, πως είναι μια εκ γενετής πάθηση αυτισκόμορφη, καθώς εκδηλώνονται συμπτώματα και εξωτερικές συμπεριφορές παρόμοιες με αυτές του αυτιστικού φάσματος. Τα άτομα με σύνδρομο Rett τείνουν να εκδηλώνουν

ευαισθησία στη μουσική, να αντιδρούν στους ήχους με θετική διάθεση και να απολαμβάνουν την ποιότητα αυτών. Τα κυριότερα στοιχεία της μουσικής συμπεριφοράς των ατόμων αυτών περιλαμβάνουν τίναγμα και ψηλάφηση των οργάνων και επιλογή αυτών με βάση το υλικό που τους προκαλεί μεγαλύτερη εντύπωση. Ο θεραπευτής, λοιπόν, καλείται να χρησιμοποιήσει κατάλληλες τεχνικές που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων του. Οι πιο γνωστές επαληθευμένες μέθοδοι σε ατομικό επίπεδο είναι η *Ατομική μουσικοθεραπεία υποδοχής* και η *Ενεργητική ατομική μουσικοθεραπεία*. Οι τεχνικές αυτές βασίζονται στη μουσική ακρόαση συνθέσεων και στον ηχητικό διάλογο αντίστοιχα και επιτυγχάνουν αποτελέσματα που σχετίζονται με τη χαλάρωση, τη δημιουργική δραστηριοποίηση και τη διαλεκτική επικοινωνία των θεραπευόμενων. Σε επίπεδο ομαδικό, χρησιμοποιούνται κυρίως η *Ενεργητική ομαδική μουσικοθεραπεία* και η *Ομαδική μουσικοθεραπεία αποδοχής*, οι οποίες στοχεύουν στην ενεργοποίηση συναισθημάτων και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Η μουσικοθεραπεία ως ολιστική παρέμβαση είναι ιδιαίτερα ευεργετική στα άτομα με σύνδρομο Rett, καθώς μέσω της μουσικής οργανώνεται εσωτερικός τους κόσμος, αναπτύσσεται η αυτοεπίγνωση τους και ενθαρρύνεται η έκφρασή τους.

Ιπποθεραπεία

Η ιπποθεραπεία αποτελεί κομμάτι της «Θεραπευτικής Ιππασίας». Στο πλαίσιο της, εξειδικευμένοι επιστήμονες, όπως ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές και φυσικοθεραπευτές, χρησιμοποιούν ως θεραπευτικό μέσο το άλογο και την εφαρμογή της ιππασίας, προκειμένου να πετύχουν τη βελτίωση της υγείας του θεραπευόμενου. Ειδικότερα, η ιπποθεραπεία μπορεί να έχει θετική επίδραση σε κινητικό, ψυχολογικό και συναισθηματικό επίπεδο στα άτομα με Rett. Είναι όμως απαραίτητη η εφαρμογή ενός δομημένου εκπαιδευτικού πλαισίου, που θα παρέχει πολλαπλά οφέλη στον ασθενή. Ένα τέτοιο σύστημα εκπαίδευσης είναι το Hi.K.ER (Hippo Kinesio- Educational Rehabilitation), το οποίο στηρίζεται στην ικανότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου να τροποποιεί τη δομή και τη λειτουργία του. Η μέθοδος Hi.K.ER εστιάζει επίσης στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στον θεραπευόμενο και στον περιβάλλοντα χώρο, προκειμένου να προωθηθεί η ανάπτυξη του ασθενή, σε αντιληπτικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Επομένως, ο θεραπευτής πρέπει να προσφέρει ένα ευρύ πεδίο εμπειριών οικοδομώντας μία κατάλληλη κουλτούρα μάθησης, μέσα απ' την οποία τα άτομα με Rett θα μπορούν να εκφραστούν, να δημιουργήσουν και να αναπτύξουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Παράλληλα, οι ασθενείς μπορούν να μειώσουν τις κινητικές τους μειονεξίες και να βελτιώσουν τη στάση του σώματος τους. Η παρακολούθηση ενός ολοκληρωμένου ιπποθεραπευτικού προγράμματος έχει σαν αποτέλεσμα και την ορθή θέση και κίνηση των χεριών, καθώς τα άτομα πρέπει να τα χρησιμοποιούν με συγκεκριμένο τρόπο, ώστε να ισορροπήσουν στο άλογο. Τέλος, η ιπποθεραπεία συμβάλλει στην εσωτερική κάθαρση των ατόμων, μέσω είτε της χαλάρωσης, είτε της εκτόνωσης και τα άτομα ικανοποιούνται ηθικά καθώς ολοκληρώνουν ένα έργο που τους έχει ανατεθεί.

Υδροθεραπεία

Η υδροθεραπεία αποτελεί μια πολύ ωφέλιμη επιλογή για τα παιδιά με σύνδρομο Rett καθώς βελτιώνει τα κινητικά τους συμπτώματα όντας παράλληλα και μια διασκεδαστική δραστηριότητα, χρησιμοποιώντας το νερό σα μέσο αναψυχής. Μπορεί να συμπληρώσει με αποτελεσματικό τρόπο κάθε πλάνο θεραπείας. Η κολύμβηση ως άσκηση χαλαρώνει το σώμα, βελτιώνει τους μύες και την κυκλοφορία του αίματος οπότε δε θα μπορούσε παρά να δρα ευεργετικά και για τους ασθενείς με σύνδρομο Rett. Η θεραπευτική υδροθεραπεία μπορεί να αποκαταστήσει την κινητικότητα, να βοηθήσει το παιδί να γίνει πιο δραστήριο και να βελτιώσει τη ψυχολογία του. Βοηθά επίσης και στην βελτίωση της στάσης σώματος, στην ανακούφιση μυοσκελετικών συμπτωμάτων και στην αύξηση της συγκέντρωσης. Ίσως το πιο εντυπωσιακό αποτέλεσμα της υδροθεραπείας για τα παιδιά να είναι η ανάπτυξη της επίγνωσης του εξωτερικού περιβάλλοντος: όσο προχωρά η θεραπεία το παιδί φαίνεται να αποκτά καλύτερη ανταπόκριση και αντίληψη των εξωτερικών ερεθισμάτων και παρατηρείται αύξηση και βελτίωση στην χρήση της βλεμματικής του επαφής.

Επίλογος

Μετά την αρχική αξιολόγηση από τους ειδικούς, προτείνεται στοχευμένο πλάνο αποκατάστασης που εκτός από την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης στον ασθενή και την οικογένεια του, σχεδιάζεται με έμφαση στην φαρμακευτική αγωγή, την βελτίωση ομιλίας και κινητικότητας και τη σύσταση εκπαιδευτικών μεθόδων που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της καθημερινής ζωής του ασθενή. Βέβαια, οι προβλέψεις εξέλιξης της νοητικής και σωματικής ανάπτυξης των ατόμων με Rett δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς εξαρτάται, τόσο από τον βαθμό ή το στάδιο της πάθησης, όσο και από εξωγενείς περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Hagberg (2005), η παθολογία του εν λόγω συνδρόμου είναι πλέον σε μεγάλο βαθμό κατανοητή, εξαιτίας της προόδου της νευροψυχολογίας, συνεπώς είναι δυνατή η έγκαιρη διάγνωση και η αντιμετώπιση των συμπτωμάτων.

Έμφαση θα πρέπει να δοθεί στο γεγονός ότι αν και μπορεί να παρατηρηθούν ποικίλες ομοιότητες στην κλινική εικόνα των ασθενών με σύνδρομο Rett, τα εξατομικευμένα θεραπευτικά προβλήματα τους και οι αντιδράσεις του κάθε ασθενή στις ξεχωριστές παρεμβάσεις είναι πολύ πιθανό να διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό. Επομένως το κάθε θεραπευτικό πρόγραμμα παρέμβασης οφείλει να είναι λεπτομερώς σχεδιασμένο βάσει των εξατομικευμένων συμπτωμάτων και αναγκών του ασθενή σε συνεργασία με τους συσχετιζόμενους ιατρούς και την οικογένεια του ασθενή.

Συμπερασματικά, μπορούμε να δούμε ότι υπάρχουν πολλές επιλογές θεραπείας για το σύνδρομο Rett είτε διαφορετικές είτε αλληλοσυμπληρωματικές, που συνδυαστικά διαμορφώνουν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο την εξομάλυνση των συμπτωμάτων που αντιμετωπίζει ο ασθενής. Οι θεραπευτικές προσεγγίσεις υποβοηθούνται με την ιατροφαρμακευτική παρέμβαση όπως η φαρμακευτική αγωγή, η χειρουργική παρέμβαση και η συμβολή του ορθοπαιδικού ιατρού. Η έγκαιρη διάγνωση και η ακολούθηση ενός ορθού θεραπευτικού πλάνου είναι ύψιστης σημασίας για την ομαλότερη αποκατάσταση του ασθενή. Ακολουθώντας μια διεπιστημονική

προσέγγιση μπορούμε να εξασφαλίσουμε τη μέγιστη δυνατή βελτίωση των συμπτωμάτων καθώς και την αύξηση του επιπέδου της ποιότητας ζωής του ασθενή και των οικείων του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βωνιάτη, Λ., Χαραλάμπους, Ι. (2018). Κλινική αναγνώριση, επικοινωνιακές δεξιότητες και θεραπευτικές παρεμβάσεις σε άτομα με σύνδρομο Rett. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(2): 188-197.

Εμμανουηλίδου, Α. (2016). Σύνδρομο West, Cri du chat, Rett και εγκεφαλική παράλυση, σε τμήμα Ειδικού Νηπιαγωγείου. Δυνατότητες και δυσκολίες στην εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα

Παντζελιουδάκη, Ε. (2010). Προγράμματα ενίσχυσης επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο σύνδρομο Rett μέσω υποστηρικτικής εναλλακτικής επικοινωνίας. *Μια ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας/αρθρογραφίας*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής πολιτικής, Θεσσαλονίκη.

Παπάζογλου, Θ., Ψώνη, Σ., Φρυσιρά Ε., Ξαιδαρά, Α., Καναβάκης, Ε., Γιουρούκος Σ. (2007). Σύνδρομο Rett, περιγραφή περίπτωσης. *Δελτίο Α' Παιδιατρικής κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών*, 54:266-273

Κουρουπέτρογλου, Γ., Λιάλιου, Σ. (2002). Εναλλακτική και Επαυξητική Επικοινωνία Ατόμων με Αναπηρία. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών: Αθήνα

Ξενόγλωσση

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: Author.

Bumin, G., Uyanik, M., Yilmaz, I., Kayihan, H., Topcu, M. (2003). Hydrotherapy for Rett Syndrome. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 35(1), pp.44-45

Cole, A. and Becker, B. (2011). *Comprehensive aquatic therapy*. Seattle: Washington State University Publ.

Gilbert, P. (2001). A – Z of Syndromes and Inherited Disorders, 3rd edition. UK: Nelson Thornes

Hagberg, B. (2005). Rett Syndrome: Long-Term Clinical Follow-Up Experiences Over Four Decades. *Journal of Child Neurology*, 20(8), pp.722-727.

Lindberg, B., (2006). *Understanding Rett Syndrome*. USA: Hogrefe & Huber Publishers.

Lotan, M., & Shapiro, M. (2005). Management of young children with Rett Disorder in the controlled multi-sensory (snoezelen) environment. *Brain and Development*, 27, S88-94.

Kerr, A. (2002). Annotation: Rett syndrome: Recent progress and implications for research and clinical practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 277-287.

Rapp, C., E. (2006). Rett Syndrome: a brief update and Special features in adults, *Exceptional Parent*, 36, no 5, 79-82.

Ryan, D., McGregor, F., Akermanis, M., Southwell, K., Ramke, M. and Woodyatt, G. (2004). Facilitating communication in children with multiple disabilities: three case studies of girls with Rett syndrome, *Disability & Rehabilitation*, 26, 21, 1268-1277

Woodyatt, G., & Ozanne, A. (1997). Rett syndrome (RS) and profound intellectual disability: cognitive and communication similarities and differences. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 6, 31-32.

Van, Acker. (1991). Rett Syndrome: a review of current knowledge. *Journal of autism and developmental disorders*, 21(4), 381-406.

Ηλεκτρονικές παραπομπές

Ένωση Γονέων και Φίλων με σύνδρομο Rett. Ανακτήθηκε στις 29 Σεπτεμβρίου 2019. Διαθέσιμο στο: <http://www.rettgreece.gr/web>

Rettsyndrome.org. Ανακτήθηκε στις 22 Σεπτεμβρίου 2019. Διαθέσιμο στο: <http://www.rettsyndrome.org>

Τάτση, Θ. (2019). Η μουσικοθεραπεία στην εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό. Στο :Πρακτικά 6^{ου} συνεδρίου “Νέος Παιδαγωγός”, σελ. 559- 565, <http://users.sch.gr/synedrio/praktika.html>, Αθήνα

Υπουργείο Υγείας και Πολιτισμού. Σύνδρομο Rett. Ανακτήθηκε στις 30 Σεπτεμβρίου 2019. Διαθέσιμο στο : http://www.moec.gov.cy/eidiki_ekpaidefsi/vivliografia/

[rett_syndrome_booklet.pdf](#)

Hellasipotherapy.com. Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2019. Διαθέσιμο στο: <http://hellasipotherapy.com/>

www.wemove.org/rett/rett_tre.html Ανακτήθηκε στις 29 Σεπτεμβρίου 2019.

Λεκτική μνήμη: Σύγκριση ατόμων με προβλήματα όρασης και με τυπική όραση

Γεωργιάδου Σουλτάνα

Ψυχολόγος Π.Ε.23, M.Sc., M.Sc., M.Ed, soultanageorgiadou92@hotmail.com

Περίληψη

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 46 άτομα (24 άτομα με προβλήματα όρασης και 22 άτομα με τυπική όραση) τα οποία εξετάστηκαν σε δοκιμασίες λεκτικής μνήμης. Σε καμία μέτρηση της λεκτικής μνήμης δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων ωστόσο οι επιδόσεις των ατόμων με προβλήματα όρασης ήταν μερικώς καλύτερες. Οι επιδόσεις των συμμετεχόντων δεν βρέθηκε να επηρεάζονται από το φύλο και τις παραμέτρους της Braille με εξαίρεση μια παράμετρο (τα έτη χρήσης της Braille επιδρούν στην καθυστερημένη ανάκληση της ιστορίας). Αν και τα άτομα με πρόβλημα όρασης σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις στις δοκιμασίες της λεκτικής μνήμης σε σχέση με τα άτομα τυπικής όρασης, δεν σημειώθηκε το κριτήριο στατιστικής σημαντικότητας σε καμία μέτρηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Λεκτική μνήμη, Braille, άτομα με προβλήματα όρασης, άτομα τυπικής όρασης

Εισαγωγή

Τα άτομα με προβλήματα όρασης καθημερινώς αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα τόσο τα ίδια τα άτομα όσο και ο περίγυρος τους. Αρκούν πέντε λεπτά για να μπορέσουμε να βιώσουμε την καθημερινότητα που βρίσκονται τα άτομα αυτά κλείνοντας προσωρινά τα μάτια μας και προσπαθώντας να ανταποκριθούμε στο περιβάλλον μας. Οι δυσκολίες που θα βιώσουμε είναι εμφανείς και ουσιαστικές. Για αυτό το λόγο τα άτομα με προβλήματα όρασης βασίζονται στις άλλες αισθήσεις για να μπορέσουν να επιβιώσουν όπως η ακοή, η αφή και η όσφρηση (Cattaneo, Vecchi, Cornoldi, Mammarella, Bonino, Ricciardi, & Pietrini, 2008).

Το έλλειμα αυτό φαίνεται να αντισταθμίζεται μέσω της ευπλαστότητας που παρουσιάζει ο ανθρώπινος εγκέφαλος, ενδυναμώνοντας κάποιες άλλες αισθήσεις και εγκεφαλικές δομές (Pascual-Leone, Amedi, Fregni, & Merabet, 2005). Έχουν ταυτοποιηθεί κάποιοι παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη των αντισταθμιστικών στρατηγικών όπως το αίτιο απώλειας της όρασης, τα έτη απώλειας και η ηλικία απώλειας (Cattaneo & Vecchi, 2011).

Ως εκ τούτου είναι ευνόητο ότι τα άτομα με προβλήματα όρασης βασίζονται κυρίως στις αισθήσεις της ακοής και της αφής. Όσον αφορά την λεκτική μνήμη έχει μελετηθεί εκτενώς τόσο στα άτομα με τυπική όραση όσο και στα άτομα με προβλήματα όρασης. Η λεκτική μνήμη επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες όπως παραδείγματος χάρι από το μέγεθος του λόγου, το διάστημα στο οποίο προβλήθηκαν τα ερεθίσματα και τον αριθμό των συλλαβών και των φωνημάτων (Baddeley, 1997• Baddeley, Thomson, &

Buchanan, 1975). Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι τα άτομα με προβλήματα όρασης σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις σε δοκιμασίες λεκτικής μνήμης.

Μελέτες λεκτικής μνήμης

Τα άτομα με προβλήματα όρασης φαίνεται να σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις σε δοκιμασίες ακουστικής επεξεργασίας και κωδικοποίησης των λεκτικών ερεθισμάτων (Amedi, et al., 2003• Röder, & Rösler, 2003• Röder, Rösler, & Neville, 1999• Röder, Rösler, & Neville, 2000). Εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι η ηλικία απώλεια της όρασης φαίνεται να επιδρά στις επιδόσεις της λεκτικής μνήμης και συγκεκριμένα στις μνημονικές και αντιληπτικές ικανότητες. Με άλλα λόγια όσο νωρίτερα κάποιο άτομο εμφανίσει προβλήματα όρασης τόσο καλύτερες επιδόσεις θα παρουσιάσει σε λεκτικές δοκιμασίες (Stevens & Weaver, 2005• Withagen, Kappers, Vervloed, Knoors, & Verhoeven, 2013). Η υπεροχή των ατόμων με τα προβλήματα όρασης σημειώνεται επίσης και σε δοκιμασίες ακουστικής αντίληψης (Wan, Wood, Reutens, & Wilson, 2010), αντιληπτικής επεξεργασίας, ακουστικής διάκριση και σε δοκιμασίες λεκτικού μνημονικού εύρους (Rokem & Ahissar, 2009).

Ο χώρος των νευροεπιστημών τα τελευταία χρόνια είναι σε θέση να μελετήσει με περισσότερη ακρίβεια τον ανθρώπινο εγκέφαλο μέσω της εξέτασης της λειτουργικής μαγνητικής τομογραφίας fMRI. Οι Liu και συν. (2007) βρήκαν ότι τα άτομα με προβλήματα όρασης σε εξέταση resting-state fMRI (rsfMRI) παρουσιάζουν χαμηλή λειτουργική συνδεσιμότητα σε περιοχές του ινιακού λοβού, της σωματοαισθητικής περιοχής στον βρεγματικό λοβό, στον μετωπιαίο φλοιό και συγκεκριμένα στην κινητική περιοχή και στις φλοϊκές κροταφικές περιοχές σε σύγκριση με τα άτομα τυπικής όρασης. Ωστόσο το προφίλ αυτό της ενεργοποίησης μεταβάλλεται όταν τα άτομα διαβάζουν συχνά Braille, σημειώνοντας αυξημένη λειτουργική συνδεσιμότητα στις παραπάνω περιοχές.

Μελέτες έχουν δείξει ότι η απώλεια της όρασης οδηγεί σε αναδιοργάνωση του εγκεφάλου (ανάπτυξη αντισταθμιστικών τεχνικών) και σε δομικές αλλαγές όπως συμβαίνει σε ακουστικές περιοχές (ανεπτυγμένος ακουστικός φλοϊός) (Elbert, Sterr, Rockstroh, Pantev, Müller, & Taub, 2002• Stevens & Weaver, 2005). Για να γίνει πιο σαφές, η αναδιοργάνωση του εγκεφάλου έγκειται στο γεγονός ότι ο ινιακός λοβός συμμετέχει ενεργά σε δοκιμασίες λεκτικής μνήμης και σε δοκιμασίες γλωσσικών λειτουργιών (ανάγνωση Braille) (Amedi, Floel, Knecht, Zohary, & Cohen, 2004• Amedi, Merabet, Bermpohl, & Pascual-Leone, 2005• Amedi, Raz, Pianka, Malach, & Zohary, 2003• Azulay, Striem & Amedi, 2009• Bedny, Pascual-Leone, Dodell-Feder, Fedorenko, & Saxe, 2011• Burton, 2003) ενώ στα άτομα με τυπική όραση δεν παρατηρείται αυτή η ενεργοποίηση (Burton, Diamond, & McDermott, 2003).

Επομένως, ο ινιακός λοβός (υπεύθυνος για επεξεργασία οπτικών ερεθισμάτων) αναλαμβάνει επεξεργασία πληροφοριών διαφορετικού είδους στα άτομα με προβλήματα όρασης. Συγκεκριμένα το πρόσθιο τμήμα του ινιακού λοβού συμμετέχει στην

ανάγνωση της Braille, ενώ το οπίσθιο τμήμα συμμετέχει στην επεξεργασία κυρίως λεκτικών πληροφοριών (Amedi, et al., 2003), εξαιρώντας την δυναμική της ευπλαστότητας του εγκεφάλου (Kujala, Alho, & Näätänen, 2000• Ricciardi, et al., 2014).

Γενικός στόχος της έρευνας είναι η σύγκριση της λεκτικής μνήμης μεταξύ ατόμων με τυπική όραση και ατόμων με προβλήματα όρασης. Επίσης να εξεταστούν οι ποικίλοι παράμετροι σχετικά με την ανάγνωση της Braille, η επίδραση του φύλου, το μορφωτικό επίπεδο και τα έτη απώλειας της όρασης.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 46 άτομα (22 άτομα τυπικής όρασης και 24 άτομα με προβλήματα όρασης). Η επιλογή έγινε τυχαία. Στην συνέχεια ακολουθούν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος στους Πίνακες 1 και 2.

Πίνακας 1

Δημογραφικά χαρακτηριστικά ατόμων με προβλήματα όρασης

		Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ηλικία εμφάνισης των προβλημάτων όρασης		5.62	10.10
Ηλικία απώλειας της όρασης		12.69	12.41
		Συχνότητα	Ποσοστό
Βαθμός αναπηρίας	Ολική τύφλωση	14	58.3
	Βαριά οπτική αναπηρία	4	16.7
	Μέτρια οπτική αναπηρία	6	25.0
Οπτική οξύτητα στο αριστερό μάτι	Ολική τύφλωση, χωρίς αντίληψη του φωτός	12	50.0
	Μόνο αντίληψη του φωτός	4	16.7
	Μικρότερη του ενός εικοστού	3	12.5
	Καλύτερη του ενός εικοστού και χειρότερη του ενός δεκάτου	1	4.2
Οπτική οξύτητα στο αριστερό μάτι	Καλύτερη του ενός δεκάτου	4	16.7
	Ολική τύφλωση, χωρίς αντίληψη του φωτός	11	45.8
	Μόνο αντίληψη του φωτός	5	20.8
	Μικρότερη του ενός εικοστού	3	12.5
Οπτικό πεδίο	Καλύτερη του ενός δεκάτου	3	12.5
	Καλύτερη του ενός δεκάτου	2	8.3
	Πλήρες οπτικό πεδίο	-	-
	Απώλεια κεντρικής όρασης	5	20.8
Αίτιο οπτικής αναπηρίας	Απώλεια περιφερειακής όρασης	1	4.2
	Απώλεια κεντρικής και περιφερειακής όρασης	18	75.0
	Αποκόλληση αμφιβληστροειδή	7	29.1
	Γλαύκωμα	6	25.0
Τρόπος και μέσα αναγνώρισης	Ατύχημα	3	12.5
	Μελαχρωστική	3	12.5
	Άλλες αιτίες	5	20.8
	Braille	2	8.3
Τρόπος και μέσα αναγνώρισης	Λογισμικό αναγνώρισης οθόνης	2	8.3
	Κείμενα βλεπόντων με τη χρήση βοηθημάτων χαμηλής	-	-

	ώρασης		
	Μεγεθυμμένες εκτυπώσεις	-	-
	Braille και λογισμικό αναγνώρισης οθόνης	12	50.0
	Συνδυασμούς των παραπάνω	6	25.0
	Όλα τα παραπάνω	2	8.3
Μπορείτε να διαβάσετε την Braille		18	75.0
	Ναι		
	Όχι	6	25.0
Είστε αυτή τη στιγμή αναγνώστης Braille	Ναι	17	70.8
	Όχι	7	29.2
Πόσο συχνά διαβάζετε κείμενα Braille	Περισσότερο από 2 ώρες την ημέρα	2	11.8
	5-10 ώρες τη βδομάδα	5	29.4
	Λιγότερο από 2 ώρες τη βδομάδα	2	11.8
	Λιγότερο από 2 ώρες το μήνα	8	47.1
		Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Έτος εκμάθησης Braille		22.36	43.763
Έτη χρήσης Braille		16.36	13.039

Πίνακας 2

<i>Δημογραφικά χαρακτηριστικά ατόμων τυπικής όρασης και ατόμων με προβλήματα όρασης</i>		Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	
Ηλικία	Άτομα με τυπική όραση	36.68	15.116	
	Άτομα με προβλήματα όρασης	32.04	12.851	
		Πρωτοβάθμια	Δευτεροβάθμια	Τριτοβάθμια
Μορφωτικό επίπεδο	Άτομα με τυπική όραση	13.6%	4.5%	81.8%
	Άτομα με προβλήματα όρασης	-	37.5%	62.5%
		Άνδρες	Γυναίκες	
Φύλο	Άτομα με τυπική όραση	45.5%	54.5%	
	Άτομα με προβλήματα όρασης	83.3%	16.7%	
		Δεξί	Αριστερό	

Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη σε χρονικό διάστημα τεσσάρων μηνών. Στην έρευνα τηρήθηκαν όλες οι αρχές από την Δήλωση στο Ελσίνκι. Βάση του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας χορηγήθηκαν έντυπα συγκατάθεσης σε όλους τους συμμετέχοντες. Για την διεξαγωγή της έρευνας συμπληρώθηκαν αρχικά δύο ερωτηματολόγια για τα ατομικά-δημογραφικά. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και εξασφαλίστηκε με γραπτή εγγύηση το απόρρητο της διαδικασίας. Η χορήγηση πραγματοποιήθηκε ατομικά σε ήσυχο περιβάλλον και διήρκεσε περίπου 45-60 λεπτά για τον κάθε συμμετέχοντα.

Εργαλεία

Λεκτική μνήμη: χορηγήθηκε το CVLT στην ελληνική του έκδοση. Το Greek Verbal Learning Test (GVLT) αποτελεί μια δοκιμασία για την λεκτική μνήμη. Το τεστ αυτό είναι ένας κατάλογος λέξεων όπου καλείται ο εξεταζόμενος να τον ανακαλέσει άμεσα και καθυστερημένα. Στο τέλος της δοκιμασίας υπάρχει η δοκιμασία της αναγνώρισης (Vlahou, Kosmidis, Dardagani, Tsotsi, et al., 2013).

Μνήμη επεισοδίων: Μια ιστορία που εξετάζει την επεισοδιακή μνήμη των εξεταζόμενων. Η εξέταση αφορά την άμεση και την καθυστερημένη ανάκληση της ιστορίας (Κοσμίδου, Μποζίκας, Βλάχου, και Γιαγλής, 2011).

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS 23.0. Όπως φαίνεται από τους ακόλουθους Πίνακες 3,4,5 οι επιδόσεις (Μ.Ο) των ατόμων με προβλήματα όρασης ήταν υψηλότερες σε σχέση με τις επιδόσεις των ατόμων με τυπική όραση στην πρώτη δοκιμασία της λεκτικής μνήμης GVLT (τόσο στην άμεση και καθυστερημένη ανάκληση όσο και στην δοκιμασία της αναγνώρισης).

Πρώτη δοκιμασία λεκτικής μνήμης (GVLT)

Πίνακας 3
Άμεση ανάκληση

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error
Άτομα με τυπική όραση	22	60.7273	9.64208	2.05570
Άτομα με προβλήματα όρασης	24	64.6250	8.82099	1.80058
Σύνολο	46	62.7609	9.32901	1.37549

Πίνακας 4

Καθυστερημένη ανάκληση

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error
Άτομα με τυπική όραση	22	13.9545	1.58797	.33856
Άτομα με προβλήματα όρασης	24	14.6250	1.66322	.33950
Σύνολο	46	14.3043	1.64478	.24251

Πίνακας 5
Αναγνώριση

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error
Άτομα με τυπική όραση	22	43.3636	.95346	.20328
Άτομα με προβλή- ματα όρασης	24	43.7083	.46431	.09478
Σύνολο	46	43.5435	.75149	.11080

Επίσης ο παραμετρικός έλεγχος ανεξαρτήτων δειγμάτων (Independent Samples T-test) δεν ανέδειξε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία μέτρηση της πρώτης δοκιμασία της λεκτικής μνήμης. Ειδικότερα, προκύπτουν οι ακόλουθες τιμές: για την άμεση ανάκληση $t(44) = -1.432$, $p = 0.159$, για την καθυστερημένη ανάκληση $t(44) = -1.395$, $p = 0.170$ και για την αναγνώριση $t(44) = -1.580$, $p = 0.121$.

Δεύτερη δοκιμασία λεκτικής μνήμης (επεισοδιακή μνήμη)

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 6 και 7 τα άτομα με προβλήματα όρασης παρουσιάζουν υψηλότερο Μ.Ο αναφορικά με την ιστορία τόσο στην άμεση όσο και στην καθυστερημένη ανάκληση.

Πίνακας 6

Άμεση ανάκληση

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error
Άτομα τυπι- κής όρασης	22	25.6818	4.98938	1.06374
Άτομα με προβλήματα όρασης	24	27.3750	3.52399	.71933
Σύνολο	46	26.5652	4.32385	.63752

Πίνακας 7

Καθυστερημένη ανάκληση

	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Er- ror
Άτομα τυπικής όρασης	22	14.4545	2.13201	.45 455
Άτομα με προ- βλήματα όρα- σης	24	14.5000	1.95604	.39 927
Σύνολο	46	14.4783	2.01923	.29 772

Επίσης ο παραμετρικός έλεγχος ανεξαρτήτων δειγμάτων (Independent Samples T-test) δεν ανέδειξε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο στην άμεση ανάκληση όσο και στην καθυστερημένη ανάκληση της ιστορίας $t(44) = -1.338$, $p = 0.188$ και $t(44) = -$

0.075, $p= 0.940$ αντίστοιχα.

Συσχετίσεις μεταξύ των ετών χρήσης της Braille και των μετρήσεων

Το παραμετρικό τεστ Pearson Πίνακας 8 έδειξε ότι τα έτη χρήσης της Braille σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά μόνο με τις τιμές της μεταβλητής της καθυστερημένης ανάκληση ιστορίας όπου προκύπτει $p < 0.05$, με τη συσχέτιση αυτή να είναι θετική και μετρίου βαθμού ($r = .522$). Σε καμία άλλη μέτρηση δεν παρατηρήθηκε κάποιου είδους συσχέτιση.

Πίνακας 8

Συσχετίσεις μετρήσεων με τα έτη χρήσης της Braille

		Έτη χρήσης Braille
Άμεση ανάκληση GVLT	Pearson Correlation	-.072
Καθυστερημένη ανάκληση GVLT	Pearson Correlation	-.232
Αναγνώριση GVLT	Pearson Correlation	-.004
Άμεση ανάκληση	Pearson Correlation	.051
Καθυστερημένη ανάκληση	Pearson Correlation	.522*

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Όσον αφορά τις μετρήσεις για την επίδραση φύλου, την συχνότητα χρήσης Braille, αν είναι ενεργός χρήστης τώρα ο συμμετέχων, την ηλικία απώλειας της όρασης και το μορφωτικό επίπεδο δεν σημειώθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία μέτρηση.

Συζήτηση

Οι επιδόσεις στις δοκιμασίες λεκτικής μνήμης των ατόμων με προβλήματα όρασης ήταν καλύτερες συγκριτικά με τα άτομα τυπικής όρασης. Συγκεκριμένα, σε καμία μέτρηση της λεκτικής μνήμης δεν σημειώθηκε το κριτήριο της στατιστικής σημαντικότητας αλλά οι επιδόσεις της ομάδας με προβλήματα όρασης ήταν σε όλες τις μετρήσεις υψηλότερες. Τα ευρήματα της έρευνας συνάδουν με τα αποτελέσματα άλλων μελετών όπου σημειώνεται καλύτερη επίδοση των ατόμων με προβλήματα όρασης σε δοκιμασίες λεκτικής μνήμης (Röder, Rösler, & Neville, 2000• Röder, Rösler, & Neville, 2001• Rokem & Ahissar, 2009• Withagen, et al., 2013). Οι υψηλότερες επιδόσεις των ατόμων αυτών μπορούν να ερμηνευτούν από το γεγονός ότι η αλληλεπίδραση τους με το περιβάλλον γίνεται κυρίως μέσω της ακοής και υπάρχει περισσότερη εξάσκηση και εξοικείωση στα λεκτικά ερεθίσματα.

Στις μεταβλητές του φύλου, της συχνότητας χρήσης της Braille, αν είναι ενεργός χρήστης τώρα και της ηλικία απώλεια όρασης δεν βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία μέτρηση. Εξαίρεση αποτελεί η μεταβλητή για τα έτη χρήσης της Braille όπου παρατηρήθηκε μια μετρίου βαθμού θετική συσχέτιση.

Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί βάση με τα αποτελέσματα των ακόλουθων ερευνών των Raz, Amedi και Zohary (2005) και του Burton και συν. (2002) οι οποίοι

εξέτασαν τις επιδόσεις εκ γενετής τυφλών ατόμων σε δοκιμασίες λεκτικής μνήμης (επισοδιακή μνήμη) και βρήκαν ότι η καλύτερη επίδοση σχετιζόταν με αυξημένη ενεργοποίηση του πρωτοταγή ινιακού φλοιού. Στην μελέτη των Liu και συν. (2007) βρέθηκε αυξημένη λειτουργική συνδεσιμότητα σε ινιακές, μετωπιαίες και κροταφικές περιοχές μόνο στα άτομα που διαβάζουν συχνά Braille. Οι περιοχές αυτές φαίνεται να είναι υπεύθυνες για την επεξεργασία πληροφοριών σχετικών με τον λόγο και την λεκτική μνήμη. Επομένως θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η πολυετή χρήση της Braille επιδρά, εν μέρει, στην λεκτική μνήμη των ατόμων, καθώς φαίνεται οι λειτουργίες αυτές να ‘λαμβάνουν χώρα’ στην ίδια φλοιϊκή περιοχή και να υπάρχει συνδεσιμότητα των περιοχών. Ωστόσο χρειάζονται να διεξαχθούν και άλλες μελέτες για να επιβεβαιώσουν τα παραπάνω ευρήματα.

Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας φαίνεται να αφορά κυρίως το χώρο της ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την υπεροχή των ατόμων με προβλήματα όρασης στην λεκτική μνήμη και κατ’ επέκταση στην αίσθηση της ακοής, η οποία αποτελεί την κύρια αίσθηση επικοινωνίας με το περιβάλλον. Θα ήταν ωφέλιμο λοιπόν αφενός να σχεδιάσουμε την καλύτερη εκπαιδευτική μέθοδο και αφετέρου να αναθεωρήσουμε τα ήδη εκπαιδευτικά προγράμματα για τα άτομα αυτά. Κύριος στόχος των προγραμμάτων αυτών θα είναι η παροχή εκπαιδευτικό υλικό σε λεκτική μορφή μέσω του οποίου η εκπαίδευση θα γίνεται με επικοινωνιακό και πιο προσφιλές τρόπο για τα άτομα αυτά.

Οι παρούσα έρευνα παρουσιάζει τους εξής περιορισμούς, μικρό δείγμα συμμετεχόντων και η άνιση εκπροσώπηση φύλου. Ως μελλοντική έρευνα και συνέχεια της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να αποτελέσει μια πιθανή μελέτη των ατόμων με προβλήματα όρασης σε λειτουργική μαγνητική τομογραφία fMRI για τον ελλαδικό χώρο. Επίσης ενδιαφέρουσα έρευνα θα ήταν η συσχέτιση της Braille με άλλες γνωστικές λειτουργίες και η εκτίμηση της οσφρητικής μνήμης στον πληθυσμό αυτό.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Amedi, A., Raz, N., Pianka, P., Malach, R., & Zohary, E. (2003). Early ‘visual’ cortex activation correlates with superior verbal memory performance in the blind. *Nature neuroscience*, 6(7), 758. doi:10.1038/nn1072.

Amedi, A., Floel, A., Knecht, S., Zohary, E., & Cohen, L. G. (2004). Transcranial magnetic stimulation of the occipital pole interferes with verbal processing in blind subjects. *Nature neuroscience*, 7(11), 1266. doi:10.1038/nn132.

Amedi, A., Merabet, L. B., Bermpohl, F., & Pascual-Leone, A. (2005). The occipital cortex in the blind: Lessons about plasticity and vision. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 306-311. doi/abs/10.1111/j.0963-7214.2005.00387.x.

Azulay, H., Striem, E., & Amedi, A. (2009). Negative BOLD in sensory cortices during verbal memory: a component in generating internal representations?. *Brain topography*, *21*(3-4), 221-231. doi: 10.1007/s10548-009-0089-2.

Baddeley, A. D., Thomson, N., & Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, *14*(6), 575-589. doi: 10.1016/S0022-5371(75)80045-4.

Baddeley, A. D. (1997). *Human memory: Theory and practice*. Psychology Press.

Bedny, M., Pascual-Leone, A., Dodell-Feder, D., Fedorenko, E., & Saxe, R. (2011). Language processing in the occipital cortex of congenitally blind adults. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *108*(11), 4429-4434. doi: 10.1073/pnas.1014818108.

Burton, H. (2003). Visual cortex activity in early and late blind people. *Journal of Neuroscience*, *23*(10), 4005-4011.

Burton, H., Diamond, J. B., & McDermott, K. B. (2003). Dissociating cortical regions activated by semantic and phonological tasks: a fMRI study in blind and sighted people. *Journal of Neurophysiology*, *90*(3), 1965-1982. doi: 10.1152/jn.00279.2003.

Burton, H., Snyder, A. Z., Diamond, J. B., & Raichle, M. E. (2002). Adaptive changes in early and late blind: a fMRI study of verb generation to heard nouns. *Journal of Neurophysiology*, *88*(6), 3359-3371. doi: 10.1152/jn.00129.2002.

Cattaneo, Z., Vecchi, T., Cornoldi, C., Mammarella, I., Bonino, D., Ricciardi, E., & Pietrini, P. (2008). Imagery and spatial processes in blindness and visual impairment. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *32*(8), 1346-1360. doi: 10.1016/j.neubiorev.2008.05.002.

Cattaneo, Z., & Vecchi, T. (2011). *Blind vision: the neuroscience of visual impairment*. MIT Press.

Elbert, T., Sterr, A., Rockstroh, B., Pantev, C., Müller, M. M., & Taub, E. (2002). Expansion of the tonotopic area in the auditory cortex of the blind. *Journal of Neuroscience*, *22*(22), 9941-9944.

Κοσμίδου, Μ., Μποζίκας, Β., Βλάχου, Χ., & Γιαγλής, Γ. 2011 - αδημοσίευτο. Νευροψυχολογική Συστοιχία, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Kujala, T., Alho, K., & Näätänen, R. (2000). Cross-modal reorganization of human cortical functions. *Trends in neurosciences*, *23*(3), 115-120. doi: 10.1016/S0166-2236(99)01504-0.

- Liu, Y., Yu, C., Liang, M., Li, J., Tian, L., Zhou, Y., ... & Jiang, T. (2007). Whole brain functional connectivity in the early blind. *Brain*, *130*(8), 2085-2096. doi: 10.1093/brain/awm121.
- Pascual-Leone, A., Amedi, A., Fregni, F., & Merabet, L. B. (2005). The plastic human brain cortex. *Annu. Rev. Neurosci.*, *28*, 377-401 doi:10.1146/annurev.neuro.27.070203.144216.
- Raz, N., Amedi, A., & Zohary, E. (2005). V1 activation in congenitally blind humans is associated with episodic retrieval. *Cerebral Cortex*, *15*(9), 1459-1468. doi: 10.1093/cercor/bhi026.
- Ricciardi, E., Bonino, D., Pellegrini, S., & Pietrini, P. (2014). Mind the blind brain to understand the sighted one! Is there a supramodal cortical functional architecture?. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *41*, 64-77. doi: 10.1016/j.neubiorev.2013.10.006.
- Röder, B., Rösler, F., & Neville, H. J. (1999). Effects of interstimulus interval on auditory event-related potentials in congenitally blind and normally sighted humans. *Neuroscience letters*, *264*(1-3), 53-56. doi: 10.1016/S0304-3940(99)00182-2.
- Röder, B., Rösler, F., & Neville, H. J. (2000). Event-related potentials during auditory language processing in congenitally blind and sighted people. *Neuropsychologia*, *38*(11), 1482-1502. doi: 10.1016/S0028-3932(00)00057-9.
- Röder, B., & Rösler, F. (2003). Memory for environmental sounds in sighted, congenitally blind and late blind adults: evidence for cross-modal compensation. *International Journal of Psychophysiology*, *50*(1-2), 27-39. doi: 10.1016/S0167-8760(03)00122-3.
- Rokem, A., & Ahissar, M. (2009). Interactions of cognitive and auditory abilities in congenitally blind individuals. *Neuropsychologia*, *47*(3), 843-848. doi :10.1016/j.neuropsychologia.2008.12.017.
- Stevens, A. A., & Weaver, K. (2005). Auditory perceptual consolidation in early-onset blindness. *Neuropsychologia*, *43*(13), 1901-1910 doi:10.1016/j.neuropsychologia.2005.03.007.
- Vlahou, C. H., Kosmidis, M. H., Dardagani, A., Tsotsi, S., Giannakou, M., Giazkoulidou, A., & Pontikakis, N. (2013). Development of the Greek verbal learning test: reliability, construct validity, and normative standards. *Archives of clinical neuropsychology*, *28*(1), 52-64. doi:10.1093/arclin/acs099
- Wan, C. Y., Wood, A. G., Reutens, D. C., & Wilson, S. J. (2010). Early but not late-blindness leads to enhanced auditory perception. *Neuropsychologia*, *48*(1), 344-348. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2009.08.016

Withagen, A., Kappers, A. M., Vervloed, M. P., Knoors, H., & Verhoeven, L. (2013). Short term memory and working memory in blind versus sighted children. *Research in developmental disabilities, 34*(7), 2161-2172. doi: 10.1016/j.ridd.2013.03.028

Οι δεξιότητες του αυτοπροσδιορισμού για τα άτομα με αναπηρία

Κωφίδου Χριστίνα

*Φιλολόγος, Υποψήφια Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
christy_kof@hotmail.com*

Περίληψη

Ο αυτοπροσδιορισμός είναι ένας συνδυασμός δεξιοτήτων, γνώσεων και πεποιθήσεων, που καθιστούν ικανό ένα άτομο να εμπλέκεται σε αυτορρυθμιζόμενη και αυτόνομη συμπεριφορά. Συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού αποτελούν οι δεξιότητες λήψης αποφάσεων και επιλογών (choice/decision making skills), οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (problem-solving skills), οι δεξιότητες καθορισμού και επίτευξης στόχων (goal-setting and attainment skills), ο εσωτερικός τόπος ελέγχου (internal locus of control), η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy), η προσδοκία για το αποτέλεσμα (outcome expectancy) και η αυτογνωσία (self-knowledge). Μια συμπεριφορά για να χαρακτηριστεί αυτοπροσδιοριζόμενη πρέπει να διακατέχεται από 4 χαρακτηριστικά: αυτονομία (autonomy), αυτο-διαχείριση (self-regulation), ψυχολογική ενδυνάμωση (psychological empowerment) και αυτό-συνειδητοποίηση (self-realization). Η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει πως η κατοχή δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού έχει πολλά οφέλη για τα άτομα με αναπηρίες.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτοπροσδιορισμός, αυτονομία, αυτο-διαχείριση, ψυχολογική ενδυνάμωση, αυτό-συνειδητοποίηση.

Εισαγωγή

Παρά την ομολογημένη προσπάθεια των τελευταίων χρόνων για την ενίσχυση συμμετοχής των ατόμων με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ποικίλα εμπόδια δρουν ανασταλτικά στην πρόσβαση και συμμετοχή τους (Bisol, Valentini, Simioni, Zanchin, & Dinham, 2010· Baggett, 1993· Chute, 2012· Doren, Lombardi, Lindstrom & Gau, 2012· Stoner, Angell, House, Goins, 2006). Μερικά από αυτά τα εμπόδια περιλαμβάνουν την έλλειψη παροχών και υποδομών στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Garrison-Wayde, 2012· Baggett, 1993), τις περιορισμένες προσαρμογές κατά τη διδασκαλία και την αξιολόγηση και τη φτωχή χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας (Chute, 2012· Fuller, Bradley & Healey, 2004· Lang, 2002· Richardson, 2001· Shevlin, Kenny, & Mcneela, 2004). Επίσης, οι φοιτητές με αναπηρίες συχνά αντιμετωπίζουν μία αδιαφορία, απροθυμία, έλλειψη επικοινωνίας και κατανόησης, ανελαστικότητα, δυσπιστία και χαμηλές προσδοκίες εκ μέρους των διδασκόντων (Fuller κ.ά., 2004· Hoffman, 2003· Lang, 2002· Richardson, 2001· Wehmeyer, 2014). Τα παραπάνω εμπόδια θα μπορούσαμε να τα χαρακτηρίσουμε εξωτερικά.

Σε συνδυασμό με τα προαναφερόμενα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές με αναπηρία (ΦμεΑ) μετά την είσοδό τους σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης,

υπάρχουν εμπόδια που συνδέονται με παράγοντες που προϋπάρχουν πριν την είσοδο των ΦμεΑ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και θέτουν εμπόδια στην πρόσβασή τους και στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Τα εμπόδια αυτά θα μπορούσαμε να τα χαρακτηρίσουμε εσωτερικά, καθώς σχετίζονται με τις γνώσεις, τη συμπεριφορά και τις στάσεις των ίδιων των ατόμων με αναπηρία. Πιο αναλυτικά, έχει παρατηρηθεί πως πολλοί φοιτητές με αναπηρίες έχουν φτώχη προϋπάρχουσα γνώση, χαμηλές μαθησιακές, επικοινωνιακές, γνωστικές δεξιότητες (Chute, 2012· Richardson, MacLeod-Gallinger, McKee & Long, 2000) και φτωχές δεξιότητες αυτοαποτελεσματικότητας και αυτοπροσδιορισμού (Burstein, Bryan & Chao, 2005· Garner, 2008· Lang, 2002· Wille-Gregory, Graham & Hughes, 1995). Ακόμη, έχουν ανεπαρκείς δεξιότητες συνηγορίας του εαυτού και αυτοαντίληψης (Walker & Test, 2011). Στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου είναι να εστιάσει στις δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού (self-determination skills), οι οποίες θεωρούνται ότι παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών με αναπηρία.

Η Έννοια του Αυτοπροσδιορισμού και τα Συστατικά Στοιχεία του

Ο αυτοπροσδιορισμός είναι ένας συνδυασμός δεξιοτήτων, γνώσεων και πεποιθήσεων, που καθιστούν ικανό ένα άτομο να εμπλέκεται σε αυτορρυθμιζόμενη και αυτόνομη συμπεριφορά (Field, Martin, Miller, Ward & Wehmeyer, 1998).

Συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού αποτελούν:

- οι δεξιότητες λήψης αποφάσεων και επιλογών (choice/decision making skills),
- οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (problem-solving skills),
- οι δεξιότητες καθορισμού και επίτευξης στόχων (goal-setting and attainment skills),
- ο εσωτερικός τόπος ελέγχου (internal locus of control),
- η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy),
- η προσδοκία για το αποτέλεσμα (outcome expectancy) και
- η αυτογνωσία (self-knowledge) (Wehmeyer, Kelchner, & Richards, 1996).
- Οι Ginevra, Nota, Soresi, Shogren, Wehmeyer & Little (2013) πρόσθεσαν και τις δεξιότητες αυτοελέγχου (self-monitoring skills), καθώς και τις δεξιότητες συνηγορίας του εαυτού (self-advocacy skills).

Μια συμπεριφορά για να χαρακτηριστεί αυτοπροσδιοριζόμενη πρέπει να διακατέχεται από 4 χαρακτηριστικά:

- αυτονομία (autonomy),
- αυτο-διαχείριση (self-regulation),
- ψυχολογική ενδυνάμωση (psychological empowerment) και
- αυτό-συνειδητοποίηση (self-realization) (Wehmeyer, 2014· Ginevra κ.ά., 2013· Wehmeyer κ.ά., 1996).

Οι δεξιότητες λήψης αποφάσεων αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να ζυγίζει τις πιθανές επιλογές σε μια κατάσταση και να επιλέγει αυτή που αρμόζει καλύτερα στις ανάγκες του (Hoffman, 2003· Wehmeyer, 2002a· Wehmeyer, 2002b). Το να κάνει ένα άτομο μια επιλογή σημαίνει πως δείχνει μια προτίμηση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες επιλογές (Wood, Karvonen, Test, Browder & Algozzine, 2004). Η επίλυση προβλημάτων περιλαμβάνει την ικανότητα ενός ατόμου να αξιοποιεί τις διαθέσιμες πληροφορίες, ώστε να διαχειρίζεται αποτελεσματικά διάφορες καταστάσεις (Wehmeyer, 2002a). Ο καθορισμός και η επίτευξη στόχων αναφέρονται στην αναγνώριση ενός στόχου και το σχεδιασμό επίτευξής του (Campbell-Whatley, 2008· Wehmeyer, 2002b). Ο εσωτερικός τόπος ελέγχου αποτελεί το χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου, σύμφωνα με το οποίο το ίδιο το άτομο είναι υπεύθυνο για την πορεία της ζωής του. Η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου ότι είναι ικανό να εμπλακεί με επιτυχία σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (Wood κ.ά., 2004). Η προσδοκία για το αποτέλεσμα αφορά τον τρόπο συμπεριφοράς που θα επιλέξει το άτομο ανάλογα με το αποτέλεσμα που αναμένεται να δημιουργηθεί. Η αυτογνωσία αναφέρεται στη γνώση των προσωπικών πεποιθήσεων, των συναισθημάτων ενός ατόμου και την αναγνώριση των δυνάμεων και των αδυναμιών του και όλα αυτά προς όφελος της ενίσχυσης της επιτυχίας του (Luckner & Sebald, 2013· Test, Fowler, Wood, Brewer & Eddy, 2005). Οι δεξιότητες αυτοελέγχου αποτελούν το χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου που του επιτρέπει να αλλάζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση. Η συνηγορία του εαυτού αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να υπερασπίζεται και να διεκδικεί τα δικαιώματά του και να επικοινωνεί τις ανάγκες του αποτελεσματικά (Schaffer & Marks, 2008· Test et al., 2005· Roberts, 2007).

Τα οφέλη του αυτοπροσδιορισμού για τα άτομα με αναπηρία

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει πως η κατοχή δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού έχει πολλά οφέλη για τα άτομα με αναπηρίες:

- Συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους απόδοσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Murawski & Wilshinsky, 2005),
- ενισχύει τη συμμετοχή τους στην κοινωνία (Shogren, Wehmeyer, Palmer, Rifenburg, & Little, 2015),
- αυξάνει την πιθανότητα αυτόνομης διαβίωσης, εύρεσης προσοδοφόρας εργασίας, οικονομικής ευημερίας, επαγγελματικής ανάπτυξης (Fornes, 2008), και γενικά
- βελτιώνει την ποιότητα ζωής τους (Garrison-Wayde, 2012· Luckner & Sebald, 2013· Schaffer & Marks, 2008· Test κ.ά., 2005).

Δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού και ακαδημαϊκή πορεία ατόμων με αναπηρία

Ειδικότερα, όσον αφορά στο ρόλο του αυτοπροσδιορισμού στην ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών με αναπηρία, οι έρευνες είναι περιορισμένες. Συγκεκριμένα, η Jameson

(2007) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε φοιτητές με αναπηρία κολεγίου διετούς φοίτησης διαπίστωσε πως τα άτομα με υψηλό βαθμό αυτοπροσδιοριζόμενων συμπεριφορών παρουσίασαν πιο καλές επιδόσεις απ' ότι τα άτομα με χαμηλό βαθμό αυτοπροσδιοριζόμενων συμπεριφορών. Ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο και το είδος της αναπηρίας, τα άτομα με χαμηλό αυτοπροσδιορισμό παρουσίασαν πιο αρνητικές εμπειρίες στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση απ' ότι τα άτομα με υψηλό αυτοπροσδιορισμό, τα οποία περιέγραψαν πιο αυτορρυθμιζόμενες, ψυχολογικά ενδυναμωμένες και ελπιδοφόρες συμπεριφορές.

Τη σημασία του αυτοπροσδιορισμού στην ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών με αναπηρίες εξέτασαν και οι Thoma και Getzel (2005). Οι εν λόγω ερευνητές πραγματοποίησαν συνεντεύξεις σε 34 φοιτητές με αναπηρία ηλικίας 18-48 χρονών, που παρακολουθούσαν κολέγια και πανεπιστήμια στη Virginia και οι οποίοι δέχονταν διάφορες υποστηρικτικές υπηρεσίες. Οι ΦμεΑ στις συνεντεύξεις τόνισαν πως οι δεξιότητες προσδιορισμού τους βοήθησαν σημαντικά να παρακολουθήσουν διάφορα μαθήματα, να βρουν τα υποστηρικτικά μέσα που χρειαζόνταν και, γενικότερα, να συνηγορήσουν για τον εαυτό τους.

Το 2012 οι Zheng, Erickson, Kingston και Noonan πραγματοποίησαν διαχρονική έρευνα σε 560 νέους με μαθησιακές δυσκολίες των Ηνωμένων Πολιτειών. Στόχος της έρευνάς τους ήταν να προσδιορίσουν τις συσχετίσεις που υπάρχουν μεταξύ του αυτοπροσδιορισμού, της αυτοαντίληψης και της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν πως ο αυτοπροσδιορισμός, η αυτοαντίληψη και η ακαδημαϊκή επιτυχία συσχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους και πως ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί σημαντικότερο προβλεπτικό παράγοντα της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες απ' ότι η αυτοαντίληψη.

Οι Fowler, Konrad, Walker, Test και Wood (2007) επεσήμαναν τη σημασία της διδασκαλίας δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού. Πραγματοποίησαν μια βιβλιογραφική ανασκόπηση έντεκα άρθρων από τη βάση δεδομένων Eric για τα έτη 2000-2005, με στόχο να αναγνωρίσουν, να περιγράψουν και να συνθέσουν τις έρευνες που έχουν εξετάσει τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων αυτοπροσδιορισμού στις ακαδημαϊκές δεξιότητες μαθητών με νοητική καθυστέρηση και αναπτυξιακές διαταραχές, από την προσχολική ηλικία και μέχρι την είσοδό τους σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της ανασκόπησης τους έδειξαν πως οι παρεμβάσεις αυτοπροσδιορισμού επηρέασαν άμεσα την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών, όπως την οργάνωση των εργασιών τους, καθώς και τη μαθηματική παραγωγικότητά τους και την ορθογραφική τους ακρίβεια.

Οι Solberg, Howard, Gresham και Carter (2012) διερεύνησαν τη σχέση των ποιοτικών μαθησιακών εμπειριών, του αυτοπροσδιορισμού και της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Συμμετέχοντες στην έρευνά τους ήταν 135 μαθητές γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς και άλλου είδους αναπηρίες. Οι μαθητές με αναπηρία που εμπλέκονταν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία,

επέδειξαν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην εύρεση επαγγέλματος, η οποία τούς οδήγησε σε μεγαλύτερη εμπλοκή στη διαδικασία καθορισμού στόχων και σε ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα. Τέλος, οι μαθητές που διακατέχονταν από υψηλή ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, είχαν και καλύτερους βαθμούς.

Δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού και άτομα χωρίς αναπηρία

Όσον αφορά σε έρευνες που μελέτησαν τις δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού σε άτομα χωρίς αναπηρία, αξίζει να επισημάνουμε την έρευνα των Black and Deci (2000), οι οποίοι διαπίστωσαν τη θετική σχέση του αυτοπροσδιορισμού και της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Στην έρευνα συμμετείχαν φοιτητές τυπικής ανάπτυξης από ένα μικρό πανεπιστήμιο, οι οποίοι παρακολουθούσαν ένα εισαγωγικό μάθημα οργανικής χημείας. Στόχος των ερευνητών ήταν να εξετάσουν τις επιδράσεις της αυτορρυθμιζόμενης συμπεριφοράς των φοιτητών στο συγκεκριμένο μάθημα και να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με τα αποτελέσματα που επιφέρει η αυτόνομη συμπεριφορά των καθηγητών τους στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Η έρευνα αποκάλυψε πως οι φοιτητές που είχαν επιλέξει από μόνοι τους το μάθημα, παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις, μεγαλύτερο ενδιαφέρον και λιγότερο άγχος σχετικά το βαθμό που θα έπαιρναν. Επίσης, οι αντιλήψεις τους αναφορικά με την αυτόνομη συμπεριφορά των καθηγητών προέβλεψε αύξηση στην αυτορρύθμισή τους και το ενδιαφέρον τους, καθώς και μείωση του άγχους τους.

Οι Grolnick και Ryan το 1987 διεξήγαγαν έρευνα σε 91 μαθητές πέμπτης δημοτικού τυπικής ανάπτυξης από τρία διαφορετικά δημοτικά σχολεία του Rochester. Στόχος τους ήταν να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα παρόμοιων καταστάσεων και ατομικών διαφορών στην εμπειρία και εκτέλεση μιας μαθησιακής εργασίας. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν πως οι μαθητές που τούς δινόταν μεγαλύτερη μαθησιακή αυτονομία, είχαν καλύτερες επιδόσεις και αντιμετώπιζαν τη διαδικασία της μάθησης με μεγαλύτερη ευχαρίστηση. Με τον τρόπο αυτό, απέδειξαν την άμεση σχέση του αυτοπροσδιορισμού και της ακαδημαϊκής επιτυχίας.

Σε αντιδιαστολή βρίσκονται τα αποτελέσματα της έρευνας των Othman, Semarak και Leng (2011) με τα αποτελέσματα της έρευνας των Zheng κ.ά. (2012). Ειδικότερα, οι Othman κ.ά. (2011) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε 200 Κινέζους μαθητές τυπικής ανάπτυξης ενός δημοτικού σχολείου της Μαλαισίας, με σκοπό να ερμηνεύσουν τη σχέση μεταξύ της αυτοαντίληψης, των εσωτερικών κινήτρων, του αυτοπροσδιορισμού και της ακαδημαϊκής επιτυχίας, διαπίστωσαν πως οι παραπάνω μεταβλητές έχουν μικρή συσχέτιση μεταξύ τους.

Παράγοντες που επηρεάζουν τις δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Όσον αφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν τις δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού των ΦμεΑ, σύμφωνα με την Brockelman (2009), ο αυτοπροσδιορισμός σχετίζεται με

την ηλικία και τις εμπειρίες του ατόμου, ενώ μπορεί να ποικίλει ανάλογα με το φύλο και το πολιτισμικό του υπόβαθρο. Χρησιμοποιώντας ως μεθοδολογικά εργαλεία την Κλίμακα Βασικών Αναγκών και το Ερωτηματολόγιο Μαθησιακής Αυτορρύθμισης, σε έρευνα που διεξήγαγε ηλεκτρονικά σε 375 προπτυχιακούς φοιτητές ενός μεγάλου πανεπιστημιακού ιδρύματος, εντόπισε πως οι δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού σχετίζονται με τις επιδόσεις των φοιτητών με αναπηρίες. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές που είχαν υψηλές επιδόσεις στα μαθήματά τους, παρουσίασαν υψηλές δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού.

Και οι Nota, Ferrari, Soresi και Wehmeyer (2007) εξέτασαν τους παράγοντες —περιβαλλοντικούς και ατομικούς— που επιδρούν στον αυτοπροσδιορισμό ενήλικων των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Στην έρευνα που πραγματοποίησαν συμμετείχαν 141 άτομα με νοητική καθυστέρηση από την Ιταλία. Τα άτομα με σοβαρή νοητική καθυστέρηση αποδείχτηκε ότι είχαν χαμηλότερα επίπεδα αυτοπροσδιορισμού, ποιότητα ζωής και κοινωνικές δεξιότητες. Ακόμη, οι ερευνητές βρήκαν ότι τα άτομα που πήγαιναν σε ημερήσια κέντρα είχαν μεγαλύτερη αυτονομία απ' ό,τι τα άτομα που ζούσαν σε ιδρύματα και πως οι γυναίκες είχαν υψηλότερο αυτοπροσδιορισμό.

Οι Shogren κ.ά. (2013) διερεύνησαν τους προσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη του αυτοπροσδιορισμού. Σε έρευνα που διεξήγαγαν σε 312 μαθητές γυμνασίου με νοητική καθυστέρηση και μαθησιακές δυσκολίες, βρήκαν πως η ηλικία, το είδος της αναπηρίας, οι ώρες που περνούσαν οι μαθητές με αναπηρία σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης με συνομηλίκους τους που διδάσκονταν ακαδημαϊκά μαθήματα και οι εμπειρίες τους στη θέσπιση στόχων αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες του επιπέδου αυτοπροσδιορισμού τους. Τα ευρήματα της έρευνάς τους συνάδουν με το λειτουργικό μοντέλο που πρότεινε ο Wehmeyer, σύμφωνα με το οποίο η εμφάνιση του αυτοπροσδιορισμού εξαρτάται από την ατομική ικανότητα του καθενός σε συνδυασμό με τις ευκαιρίες και τα υποστηρικτικά μέσα που τού παρέχονται.

Συνεπώς, η αύξηση του αυτοπροσδιορισμού εξαρτάται τόσο από ατομικούς παράγοντες όσο και από περιβαλλοντικούς. Η ατομική ικανότητα ενισχύεται με τη μάθηση και την ανάπτυξη του ατόμου, ενώ οι προσφερόμενες ευκαιρίες το οδηγούν στην αυτονομία, στην αυτορρύθμιση, στην ψυχολογική ενδυνάμωση και τη συνειδητοποίηση του εαυτού.

Συμπεράσματα

Ο αυτοπροσδιορισμός είναι ένας συνδυασμός δεξιοτήτων, γνώσεων και πεποιθήσεων, που καθιστούν ικανό ένα άτομο να εμπλέκεται σε αυτορρυθμιζόμενη και αυτόνομη συμπεριφορά (Field κ.ά., 1998). Συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού αποτελούν οι δεξιότητες λήψης αποφάσεων και επιλογών (choice/decision making skills), οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (problem-solving skills), οι δεξιότητες καθορισμού και επίτευξης στόχων (goal-setting and attainment skills), ο εσωτερικός τόπος ελέγχου

(internal locus of control), η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy), η προσδοκία για το αποτέλεσμα (outcome expectancy) και η αυτογνωσία (self-knowledge) (Wehmeyer κ.ά., 1996). Μια συμπεριφορά για να χαρακτηριστεί αυτοπροσδιοριζόμενη πρέπει να διακατέχεται από 4 χαρακτηριστικά: αυτονομία (autonomy), αυτο-διαχείριση (self-regulation), ψυχολογική ενδυνάμωση (psychological empowerment) και αυτό-συνειδητοποίηση (self-realization) (Wehmeyer & Abery, 2013· Wehmeyer κ.ά., 1996· Wehmeyer & Schwartz, 1997). Η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει πως η κατοχή δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού έχει πολλά οφέλη για τα άτομα με αναπηρίες και γι' αυτό το λόγο πρέπει τα άτομα με αναπηρίες να εκπαιδεύονται από μικρή ηλικία στην καλλιέργεια και ενίσχυση των δεξιοτήτων προσδιορισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baggett, D. (1993, October). *An individual career plan for students with disabilities in higher education*. Paper presented at the Annual International Conference of the Council for Exceptional Children/Division on Career Development and Transition, Albuquerque, NM.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. *Science Education, 84*, 740–756.
- Bisol, C. A., Valentini, C. B., Simioni, J. L., Zanchin, J., & Dinham, R. (2010). Deaf students in higher education: reflections on inclusion. *Cadernos de Pesquisa, 40*(139), 147–172. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100008>
- Brockelman, K. (2009). The interrelationship of self-determination, mental illness, and grades among university students. *Journal of College Student Development, 50*(3), 271–286.
- Burstein, K., Bryan, T., & Chao, P. C. (2005). Promoting self-determination skills among youth with special health needs using participatory action research. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 17*(2), 185–201. <https://doi.org/10.1007/s10882-005-3688-1>
- Campbell-Whatley, G. D. (2008). Teaching students about their disabilities: Increasing self-determination skills and self-concept. *International Journal of Special Education, 23*(2), 137–144.
- Chute, P. M. (2012). College experience for young adults with hearing loss. *Deafness and Education International, 14*(1), 60–65.
- Doren, B., Lombardi, A., Lindstrom, L., & Gau, J. M. (2012, March). *Development and evaluation of a curriculum to improve educational and career outcomes for high school*

girls with disabilities. Presented at the Spring 2012 Society for Research on Educational Effectiveness. Washington, DC.

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide for teaching self-determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Fornes, S. L. (2008). *Examining a proposed job retention model for adult workers with mental retardation*. ERIC Report, ED501610. Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in the Americas. Panama City, FL.

Fowler, C. H., Konrad, M., Walker, A. R., Test, D. W., & Wood, W.M. (2007). Self-determination interventions' effects on the academic performance of students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(3), 270–285.

Fuller, M., Bradley, A., & Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability and Society* 19(5), 455–468. <https://doi.org/10.1080/0968759042000235307>

Garner, D. B. (2008). Postsecondary education success: Stories of three students with learning disabilities. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 4(4) Article 4.

Garrison-Wade, D. (2012). Listening to their voices: Factors that inhibit or enhance postsecondary outcomes for *students' with disabilities*. *International Journal of Special Education*. 27(2), 113–125.

Ginevra, C., Nota, L., Soresi, S., Shogren, K., Wehmeyer, M. L., & Little, T. D. (2013). A cross-cultural comparison of the self-determination construct in Italian and American adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*. <https://doi.org/10.1080/02673843.2013.808159>

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890–898.

Hoffman, A. (2003). *Teaching decision making to students with learning disabilities by promoting self-determination*. ERIC Digest, ED481859. Arlington VA: Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.

Jameson, D. R. (2007). Self-determination and success outcomes of two-year college students with disabilities. *Journal of College Reading and Learning*, 37(2), 26–46.

- Lang, H. G. (2002). Higher Education for Deaf Students: Research Priorities in the New Millennium, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 267–280. <https://doi.org/10.1093/deafed/7.4.267>
- Luckner, J. L., & Sebald, A. M. (2013). Promoting self-determination of students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 158(3), 377–386. Gallaudet University Press.
- Murawski, W. W., & Wilshinsky, N. (2005). Teaching self-determination to early elementary students. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 1(5) Article 3.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(11), 850–865. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x>
- Othman, N., Semarak, J., & Leng, K. B. (2011). The relationship between self-concept, intrinsic motivation, self-determination and academic achievement among Chinese primary school students. *International Journal of Psychological Studies*, 3(1), 90–98. <https://doi.org/10.5539/ijps.v3n1p90>
- Richardson, J. T. E. (2001). The representation and attainment of students with a hearing loss in higher education. *Studies in Higher Education*, 26(2), 183–204. <https://doi.org/10.1080/03075070120052107>
- Richardson, J. T. E., MacLeod-Gallinger, J., McKee, B. G., & Long., G. L. (2000). Approaches to Studying in Deaf and Hearing Students in Higher Education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5(2), 156–173. <https://doi.org/10.1093/deafed/5.2.156>
- Roberts, J. A. (2007). Gaining self-determination skills through peer mentoring between students with similar physical impairments: A case study. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 26(1), 9–29.
- Schaffer, J., & Marks, S. U. (2008). Promoting self-determination through a movie project. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 4(6), Article 5.
- Shevlin, M., Kenny, M., & Mcneela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: An Irish perspective. *Disability & Society*, 19(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/0968759032000155604>
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B. Rifenbark, G. G., & Little, T. D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *Journal of Special Education*, 48(4), 256–267. <https://doi.org/10.1177/0022466913489733>

Solberg, V. S., Howard, K., Gresham, S., & Carter, E. (2012) Quality learning experiences, self-determination, and academic success: A path analytic study among youth with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 35(2), 85–96. <https://doi.org/10.1177/0885728812439887>

Stoner, J. B., Angell, M. E., House, J. J., & Goins, K. (2006). Self-determination: Hearing the voices of adults with physical disabilities. *Physical Disabilities: Education and Related Services* 25(1), 3–35.

Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M., & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 26(1), 43–54. <https://doi.org/10.1177/07419325050260010601>

Thoma, C. A., & Getzel, E. E. (2005). “Self-determination is what it’s all about”: What post-secondary students with disabilities tell us are important considerations for success. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3), 234–242.

Walker, A. R., & Test, D. W. (2011). Using a self-advocacy intervention on African American college students’ ability to request academic accommodations. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(3), 134–144.

Wehmeyer, M. L. (2002a). *Self-determination and the education of students with disabilities*. ERIC Digest, ED470036. Arlington VA: Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.

Wehmeyer, M. L. (2002b). *Promoting the self-determination of students with severe disabilities*. ERIC Digest, ED470522. Arlington VA: Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.

Wehmeyer, M. L. (2014). Self-determination: A family affair. *Family Relations*, 63, 178–184.

Wehmeyer, M. L., & Abery, B. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 399–411.

Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63(2), 245–255.

Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 100(6), 632–642.

Wille-Gregory, M., Graham, J. W., & Hughes, C. (1995). Preparing students with learning disabilities for success in postsecondary education. *Transition Linc* (pp. 1-6).

Columbia: MO, University of Missouri-Columbia, Center for Innovations in Special Education.

Wood, W. M., Karvonen, M., Test, D. W., Browder D., & Algozzine, B. (2004). Promoting student self-determination skills in IEP Planning. *TEACHING Exceptional Children*, 36(3), 8–16.

Zheng C., Erickson, A. G., Kingston N. M., & Noonan P. M. (2012). The relationship among self-determination, self-concept, and academic achievement for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, XX(X), 1–13. <https://doi.org/10.1177/0022219412469688>

Προβλήματα συμπεριφοράς και θεσμικό πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Μητρόπουλος Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70. Σ.Ε.Ε. Π.Ε.70 nafoo@otenet.gr

Μπαβέλη Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70.

Εισαγωγή

Οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών στο Πρωτοβάθμιο Σχολείο αποτελούν ένα από τα σοβαρότερα ζητήματα της παιδαγωγικής, καθώς απασχολούν σε μεγάλο βαθμό όλα τα εμπλεκόμενα πρόσωπα στον εκπαιδευτικό χώρο. Οι συμπεριφορές αυτές συνιστούν βασικούς παράγοντες δυσλειτουργίας του εκπαιδευτικού έργου, εφόσον συνδέονται, σε μεγάλο βαθμό, με το κλίμα, τις σχέσεις και την κανονιστική συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς διαταράσσουν τη σχολική λειτουργία, εμποδίζουν την ομαδική διεξαγωγή του μαθήματος και προκαλούν αρνητικά συναισθήματα στους συμμαθητές τους και στους εκπαιδευτικούς. Έρευνες έχουν δείξει ότι η αδυναμία του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών του, θεωρείται μια από τις βασικές πηγές άγχους του (Σκαλούμπακας, χχ:72).

Σε παλαιότερες εποχές, οι ανάρμοστες συμπεριφορές των μαθητών αντιμετωπίζονταν με αυστηρά και επώδυνα μέσα, εκ των οποίων κυρίαρχη θέση κατείχε η σωματική τιμωρία. Από τη δεκαετία του 1980, οι πειθαρχικές ποινές απαγορεύτηκαν και η *θεραπεία των απείθαρχων συμπεριφορών ενσωματώθηκε στο καθηκοντολόγιο της ειδικής αγωγής*. Τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού πρώτου αιώνα δίδεται μεγαλύτερη σημασία στην πρόληψη των προβληματικών και απείθαρχων συμπεριφορών και στη θέσπιση κανόνων ως μέσου ενίσχυσης των επιθυμητών στάσεων (Slavin, 2006:471).

Η ελληνική Πολιτεία ακολουθώντας τις διεθνείς εξελίξεις στην αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών των μαθητών, από το 1981 έως τις μέρες μας προβαίνει σε ανάλογες νομοθετικές ρυθμίσεις. Κατά την πορεία των 38 χρόνων από την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή, βασική πρόθεση των νομοθετών ήταν να επιφέρουν αλλαγές στο νομοθετικό πλαίσιο ρύθμισης των ζητημάτων εκπαίδευσης των μαθητών με προβλήματα με σκοπό την έγκυρη και έγκαιρη αντιμετώπισή τους. Στο πλαίσιο αποτίμησης της πορείας θα εξεταστούν η διατύπωση των σκοπών της ειδικής αγωγής σε συνάρτηση με τα προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και η συνεχής προσπάθεια του νομοθέτη να προσφέρει διεξόδους στο σημαντικό αυτό πρόβλημα (Ντεροπούλου, 2012:123).

Ορισμοί των προβλημάτων συμπεριφοράς

Οι ψυχολόγοι χρησιμοποιούν τον όρο συμπεριφορά για να δηλώσουν αυτό που μπορεί να παρατηρηθεί στις εκδηλώσεις κάθε ανθρώπου, αλλά και αυτό που δεν μπορεί (Harrison & Harrison, 2005:45). Οι εκδηλώσεις αυτές μπορούν να περιγραφούν ανεξάρτητα από την ποιοτική αξιολόγησή τους. Η καθημερινή μας ζωή περιλαμβάνει

ένα σύνολο από επιμέρους συμπεριφορές. Κάθε μία μπορεί να παρατηρηθεί και να αναλυθεί ως ένα μέρος των δραστηριοτήτων μας. Παράλληλα κάθε συμπεριφορά μας, όπως και ο τρόπος της εκδήλωσή της, δηλώνει τις προθέσεις μας, τόσο απέναντι στο περιβάλλον, όσο και απέναντι στον ίδιο μας τον εαυτό (Χρηστάκης, 2001:17). Η «*κακή συμπεριφορά*» είναι ένας όρος που οι ειδικοί προτιμούν να μην χρησιμοποιούν, με εξαίρεση ίσως την ιδιωτική τους ζωή. Οι γονείς χρησιμοποιούν τον όρο *κακή συμπεριφορά* για να δηλώσουν το άτακτο παιδί, όταν ορισμένες φορές έρχονται σε σύγκρουση μαζί του για την ανυπακοή του ή την επιθετικότητά του. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να χρησιμοποιούν τους όρους *προβληματική συμπεριφορά* ή ότι αντιμετωπίζουν κάποιο παιδί με *σοβαρά προβλήματα πειθαρχίας* (Herbert, 1998:11).

Όταν αναφερόμαστε σε προβλήματα συμπεριφοράς (Emotional Behavioural Difficulties-EBD) εννοούμε την απόκλιση της συμπεριφοράς παιδιών από την αποδεκτή συμπεριφορά, η οποία βοηθά το παιδί να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του (Long, 2000:245). Η απόκλιση μπορεί να είναι εξωτερικευμένης ή εσωτερικευμένης μορφής, χωρίς να απορρίπτεται το ενδεχόμενο οι δύο αυτές μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς να συνυπάρχουν στο ίδιο άτομο (Τσιπλητάρης, 2011:271). Τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς προκαλούν δυσκολίες στο ίδιο το άτομο ενώ δεν είναι ευδιάκριτο το πόσο μπορούν να επηρεάσουν τις κοινωνικές σχέσεις του με τους άλλους. Από την άλλη πλευρά, τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς είναι εμφανέστατα, καθώς επιδρούν άμεσα στις σχέσεις του ατόμου με τους γύρω του.

Μια συμπεριφορά ενός παιδιού μπορεί να χαρακτηριστεί ως προβληματική όταν εμπεριέχει διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς και αναφέρεται στο άτομο που αδυνατεί να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του. Η μη προσαρμοστικότητα περιορίζει την κοινωνική, τη σχολική και την επαγγελματική του πρόοδο (Κανδαράκης, 2010:9). Η προβληματική συμπεριφορά ενοχλεί και προκαλεί δυσάρεστες καταστάσεις και συναισθήματα στο ίδιο το παιδί αλλά και στα πρόσωπα που το περιβάλλουν (Neyebi, 2006:101). Συμπερασματικά μπορούμε να τονίζουμε ότι προβληματική είναι οποιαδήποτε συμπεριφορά που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών, οι οποίες δε συνάδουν με την ηλικία ενός παιδιού και προκαλούν τη σύγκρουση του με το κοινωνικό σύνολο, τη μείωση της αυτοεκτίμησης του και φυσικά τη μαθησιακή του υστέρηση (Papatheodorou, 2005:26).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών διαφοροποιούνται ανάλογα με τις επιδράσεις που δέχονται, την ηλικία τους και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Όσο μικρότερη είναι η ηλικία τους τόσο πιο απλά και ανώδυνα είναι συνήθως (Χρηστάκης, 2012:155). Τα πλέον συνηθισμένα προβλήματα συμπεριφοράς στην ηλικία του δημοτικού σχολείου είναι τα εξής: άρνηση να πάει στο σχολείο, προσκόλληση στην μητέρα του, είναι πολύ φοβισμένο στην τάξη, στα διαλείματα απομονώνεται, δεν τηρεί τους κανόνες της τάξης, έχει ανώριμη συμπεριφορά, χτυπά τους συμμαθητές του, μιλάει άσχημα στους εκπαιδευτικούς, καταστρέφει πράγματα στο σχολείο κτλ (Lee, 2007:14-5).

Σύγχρονες μελέτες θεωρούν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς θα πρέπει να εξετάζονται ως σύνολο, ενταγμένα στη γενικότερη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Κάθε παιδί είναι ένας σύνθετος ψυχικός οργανισμός το οποίο δρα και κινείται σε ένα εξίσου σύνθετο περιβάλλον (οικογένεια, σχολείο, γειτονιά κοκ). Οι δύο αυτές πλευρές βρίσκονται σε μια διαρκή μεταλλαγή. Επομένως, η προβληματική συμπεριφορά δεν μπορεί να ειδοθεί ως μία αυτόνομη διαταραχή, ξεκομμένη από το ευρύτερο ψυχικό και περιβαλλοντικό πλαίσιο. Οι συμπεριφορές δεν γίνονται πλέον αντιληπτές ως ενδογενή στατικά χαρακτηριστικά, αλλά ως δυναμικές εκδηλώσεις ενός πολύπλοκου ψυχικού μηχανισμού που δρα και κινείται σε ένα εξίσου πολύπλοκο και σύνθετο περιβάλλον (Κουρκούτας, 2015:191).

Η νομοθετική προϊστορία

Στην Ελλάδα της Μεταπολίτευσης, σημαντική πρόοδο στο πεδίο της ειδικής αγωγής αποτέλεσε η ψήφιση του νόμου 1143/1981, με τον οποίο το Υπουργείο Παιδείας *«αναλαμβάνει συστηματικά την ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες»*. Η ειδική αγωγή θεσμοθετείται ως μια εφαρμοσμένη πρακτική με αποστολή να εντάξει ανάλογα με τις δυνατότητές τους *τα αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα* στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα (Ντεροπούλου, 2012:126). Η πολιτική αλλαγή του 1981 έθεσε την ειδική αγωγή σε νέες βάσεις. Στο νόμο *«θεμέλιο της εκπαίδευσης»* 1566/1985, η ειδική αγωγή εντάσσονταν σε ξεχωριστό κεφάλαιο, για πρώτη και τελευταία φορά, μέσα σε νόμο της γενικής αγωγής. Συγκεκριμένα στο άρθρο 32, παράγραφος 1, σκοπός της Ειδικής Αγωγής ορίστηκε: *«η ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων» των παιδιών «με ειδικές ανάγκες»*. Ο όρος *«ειδικές ανάγκες»* αντικατέστησε το *«αποκλίνοντες εκ του φυσιολογικού»*. Ο νόμος καταργούσε, έστω και συμβολικά, το διαχωρισμό ανάμεσα στα παιδιά με ή χωρίς ειδικές ανάγκες και επιδίωκε την ένταξη όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο (Νόμος 1566, άρθ.1).

Παρά την νομοθετική πρόοδο, ο νόμος 1566 συνέχισε να εντάσσει τις υπηρεσίες για τη θεραπευτική προσέγγιση των μαθητών με δυσκολίες στην προσαρμογή, στις αρμοδιότητες του Υπουργείου Υγείας, επιδιώκοντας μια ιατρικά κατευθυνόμενη αγωγή (Πανταζοπούλου, 2010:329). Συγκεκριμένα στο άρθρο 33 αναφέρονταν ότι οι *«υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας είναι αρμόδιες για: α) τη διαγνωστική εξέταση και τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού της ειδικής ανάγκης των ατόμων σχολικής ηλικίας, β) την εισήγηση εγγραφής, κατάταξης και φοίτησης νηπίων, παιδιών και εφήβων με ειδικές ανάγκες σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής ή σε κανονικά σχολεία, γ) την παροχή συμβουλών στους διδάσκοντες, τους γονείς και τα ίδια τα άτομα με τις ειδικές ανάγκες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους, και δ) την ιατροδιαγνωστική εξέταση όσων φοιτούν σε κανονικά σχολεία για τη διαπίστωση των ειδικών αναγκών και την εισήγηση για τη λήψη των επιβαλλόμενων μέτρων»* (Νόμος 1566, Αρθ.33). Η παραπάνω νομοθετική ρύθμιση ουσιαστικά επέβαλε τη συνεργασία των Υπουργείων

Παιδείας και Υγείας. Η σύμπραξη στην πράξη αποδείχτηκε δύσκολα διαχειρίσιμη, καθώς δυσχέραινε την έγκαιρη αντιμετώπιση των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς. Η συνεργασία, εκπαιδευτικών, γονέων και των υπηρεσιών Υγείας και Πρόνοιας αποδείχτηκε χρονοβόρα και πολύπλοκη.

Το 1998, η Πολιτεία προσπάθησε να ρυθμίσει εμπειριστατωμένα και συνολικά όλα τα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των Δημοτικών Σχολείων. Στο Προεδρικό Διάταγμα (ΠΔ) 201 τονίζονταν σαφέστατα ότι στα Δημοτικά Σχολεία πειθαρχικές ποινές, τιμωρίες και χαρακτηρισμοί δεν επιτρέπονταν. Πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 13 διευκρινίζονταν ότι δεν καταχωρούνταν στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου κανένας χαρακτηρισμός της διαγωγής του μαθητή, καθώς και ότι οι σωματικές ποινές δεν επιτρέπονταν. Επιπροσθέτως, η παράγραφος vii του άρθρου 11, ανέφερε: «Για την αντιμετώπιση των περιπτώσεων των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, ο δάσκαλος της τάξης συνεργάζεται με το διευθυντή του σχολείου, το σχολικό σύμβουλο και ασφαλώς με τους ενδιαφερόμενους γονείς, οι οποίοι μπορούν ακόμη να καλούνται και μέσα στην τάξη. Η συνεργασία της σχολικής μονάδας και του σχολικού συμβούλου της Δημοτικής Εκπαίδευσης, μετά από συνεννόηση μεταξύ τους, μπορεί να επεκτείνεται στο σχολικό σύμβουλο της Ειδικής Αγωγής ή και σε άλλους ειδικούς επιστήμονες».

Με την παραπάνω ρύθμιση για την αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, ο εκπαιδευτικός συνεργάζονταν με τον Διευθυντή, ως διοικητικό και παιδαγωγικό προϊστάμενο της Σχολικής Μονάδας, τον Σχολικό Σύμβουλο ως τον *επιστημονικό και παιδαγωγικό προϊστάμενο* (Νόμος 1304/1982, άρθ.1), αλλά και με τους ενδιαφερόμενους γονείς. Οι γονείς καλούνται πλέον θεσμοθετημένα να συνεργαστούν με το σχολείο τόσο για την πρωτογενή κοινωνικοποίηση των τέκνων τους, όσο και για τη δευτερογενή, τη σχολική του εκπαίδευση (Τσιπλητάρης, 2011:287). Ο νομοθέτης αναγνώρισε την αξία τους στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες τάσεις στην γνωσιακή - συμπεριφοριστική προσέγγιση που εμπλέκουν στον θεραπευτικό σχεδιασμό, τους γονείς, αλλά και άλλα πρόσωπα από το κοντινό περιβάλλον του παιδιού, σύμφωνα με την περιβαλλοντοκεντρική θεωρία (Αγγελή & Βλάχου, 2005:78). Η οικογένεια μετατρέπεται σε θεραπευτικό κύτταρο, συνυπεύθυνη μεν, αλλά και συνεπικουρούμενη από δημόσιους φορείς. Φυσικά όσο πρωιμότερη είναι η παρέμβαση τόσο πιο αισιόδοξα είναι τα αποτελέσματα, εφόσον βοηθά στο να μην κατηγοριοποιηθεί ο μαθητής, καθώς η τοποθέτησή του σε μια κατηγορία αναπτύσσει αρνητικές στάσεις απέναντί του (Βίκη, Παπάνης & Γιαβρίμης, 2009:38).

Αρωγός του ΠΔ 201 για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς ήρθε ο νόμος 2817/2000 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ). Ο τελευταίος καθιέρωσε το θεσμό των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΚΔΑΥ), τα Τμήματα Ένταξης, καθώς και το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης. Το Υπουργείο Παιδείας δημιούργησε πλέον τις δικές του δομές υποστήριξης με στόχο τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό και βοήθεια, συνδυασμένο

σε άμεση σχέση με την εκπαιδευτική πράξη και πραγματικότητα (Πανταζοπούλου, 2010:329). Ένα από τα καθήκοντά των ΚΔΑΥ αποτελούσε η υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και η πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας γενικότερα (ΥΑ 1503/2001, άρθ.2, παρ. δ).

Για το Συνήγορο του Πολίτη, με το νόμο 2817/2000 πραγματοποιήθηκε «ένα καινοτόμο βήμα δικαίου και πολιτισμού στο χώρο της εκπαίδευσης». Η παράλληλη στήριξη και το τμήμα ένταξης εισήγαγαν για πρώτη φορά τη δυνατότητα για πολύπλευρη εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, κινητικά, νοητικά ή αισθητηριακά. Παρά την πρόοδο, στην πράξη παρατηρήθηκαν προβλήματα. Τα ΚΔΑΥ, βασικά όργανα με αντικείμενο τη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και την έκδοση κατευθύνσεων σχετικά με την αντιμετώπισή τους, δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν σε όλες τις αρμοδιότητές τους, λόγω ανεπάρκειας προσωπικού και ιδίως λόγω συσσώρευσης μεγάλου αριθμού αιτημάτων (Συνήγορος του Πολίτη, 2008:4-5).

Με το νόμο 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, τα ΚΔΑΥ μετονομάστηκαν σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) με περισσότερες και ευρύτερες αρμοδιότητες. Συγκεκριμένα στην παράγραφο 3 του ομώνυμου άρθρου, τα ΚΕΔΔΥ μπορούσαν να παρεμβαίνουν και να συμβουλεύουν «*μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας*» (Νόμος 3699/2008, άρθ.3). Τα ΚΕΔΔΥ στελεχώθηκαν με περισσότερο ειδικευμένο προσωπικό όπως: Λογοθεραπευτές, Εργοθεραπευτές, Παιδοψυχίατρος, Ψυχολόγους, Κοινωνικούς Λειτουργούς, Επαγγελματικούς Συμβούλους, Φυσικοθεραπευτές, Σχολικούς Νοσηλευτές, εκπαιδευτές της νοηματικής γλώσσας και Μουσικοθεραπευτές (Νόμος 3699/2008, άρθ.12, παρ.3). Παρατηρούμε ότι σταδιακά ο νομοθέτης εμπλέκει στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς ένα θεσμό που στο προσωπικό του περιλαμβάνει πολυεπιστημονικό προσωπικό αντιλαμβανόμενος ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς χρειάζονται μια ολόπλευρη αντιμετώπιση.

Σε υποστήριξη του έργου των ΚΕΔΔΥ ήρθε η θεσμοθέτηση των ΣΔΕΥ και των ΕΔΕΑΥ με το νόμο 4115/2013. Σύμφωνα με αυτόν, «*οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) αποτελούν και Κέντρα Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης μιας ενότητας σχολικών μονάδων*». Οι σχολικές μονάδες της ενότητας συνθέτουν το Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). Κάθε ΣΔΕΥ έχει σκοπό: α) το συντονισμό του έργου των σχολικών μονάδων και την ανταπόκριση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, β) την ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο των συνομηλίκων τους και γ) την υποστήριξη των τμημάτων ένταξης, της παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης και των μαθητών για τους οποίους εφαρμόζεται κατ' οίκον διδασκαλία (Νόμος 4115/2013, άρθ. 39, παρ. 4/β).

Σε κάθε σχολική μονάδα που ανήκει σε ΣΔΕΥ λειτουργεί Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ), ως όργανο για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών της. Κάθε ΕΔΕΑΥ περιλαμβάνει το διευθυντή της σχολικής μονάδας, τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης, έναν ψυχολόγο και έναν κοινωνικό λειτουργό του ΣΔΕΥ. Η ΕΔΕΑΥ αποτελεί ουσιαστικά μια συνεργατική και διεπιστημονική ομάδα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή μέσα στη γενική σχολική τάξη. Με την καθιέρωση των εκπαιδευτικών θεσμών ΚΕΔΔΥ, ΣΔΕΥ και ΕΔΕΑΥ, το Υπουργείο Παιδείας έθεσε τις βάσεις για την κατάρτιση προγραμμάτων και υποστηρικτικών μέτρων για μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς. Οι παραπάνω θεσμοί επιδίωκαν να καταστήσουν δυνατή την συμμετοχή των μαθητών αυτών ισότιμα μέσα στη σχολική μονάδα (Νόμος 4115/2013, άρθ. 39, παρ. 4/γ).

Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο

Το 2017, το ΠΔ 201 αντικαταστάθηκε από το Προεδρικό Διάταγμα 79, το οποίο ρύθμιζε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των Δημοτικών Σχολείων. Σύμφωνα με το άρθρο 14, παράγραφος 4 *«Για την αντιμετώπιση των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, ο εκπαιδευτικός της τάξης συνεργάζεται με τον Διευθυντή, τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης, τους γονείς των μαθητών, τον Σχολικό Σύμβουλο Γενικής και Ειδικής Αγωγής, τις υποστηρικτικές δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΚΕΔΔΥ, ΕΔΕΑΥ) καθώς και τις αρμόδιες υπηρεσίες για την υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών. Η αλλαγή περιβάλλοντος του μαθητή είναι μέτρο παιδαγωγικού ελέγχου και μπορεί να γίνει με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, όταν πρόκειται για αλλαγή τμήματος ή με τη συναίνεση του γονέα, όταν πρόκειται για αλλαγή σχολείου»* (ΠΔ79/2017, άρθ. 17, παρ. 4).

Στο ισχύον λοιπόν θεσμικό πλαίσιο, για την αντιμετώπιση των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με το Διευθυντή, τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης και τους γονείς των μαθητών. Ο νομοθέτης έκρινε ξανά ότι εφόσον οι γονείς γνωρίζουν καλύτερα από κάθε άλλον το παιδί τους μπορούν να προσφέρουν σημαντική βοήθεια στη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς και να συμβάλουν στην ομαλή ένταξή του. Εξάλλου κάθε οικογένεια έχει ένα δικό της κώδικα επικοινωνίας και έναν ξεχωριστό πρέπον τρόπο διδασκαλίας (Γκλιάου, 2005:78). Οι γονείς των μαθητών δεν μπορούν να καλούνται πλέον στην τάξη, αλλά οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθούνται από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που είναι περισσότερο αρμόδιες για την αντιμετώπιση περιστατικών προβληματικής συμπεριφοράς όπως είναι τα ΚΕΔΔΥ και οι ΕΔΕΑΥ.

Ο νομοθέτης έθεσε ένα νέο πόλο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης. Ο τελευταίος αποκτά σημαντικότατο ρόλο, καθώς σύμφωνα με το καθηκοντολόγιό του, *«αξιολογεί τους*

μαθητές για τη διερεύνηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με βάση τις προτάσεις οι οποίες έχουν υποβληθεί στο σύλλογο διδασκόντων από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τάξεων» (ΥΑ 449, άρθ.1) και «ενημερώνουν και υποστηρίζουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας για θέματα ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης σε συνεργασία με το προσωπικό του οικείου Κ.Ε.Σ.Υ.» (ΥΑ 1088, άρθ.6).

Η σημαντική αύξηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι σχολικές μονάδες, οδήγησε την Πολιτεία να εστιάσει στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό προϋπέθετε την προσπάθεια για μια συνολική παροχή σχολικών ψυχολογικών-συμβουλευτικών υπηρεσιών, κάτι που συντέλεσε στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2014:5). Οι παραπάνω στρατηγικοί σχεδιασμοί οδήγησαν στα τέλη του 2018, στον εκσυγχρονισμό του πλαισίου παροχής και διάγνωσης της ειδικής αγωγής. Ταυτόχρονα επιδιώχθηκε η ύπαρξη ενός θεσμικού οργάνου στο οποίο να μπορούν να απευθύνονται οι σχολικές μονάδες για τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών, αλλά και καταστάσεων κρίσεων όταν προκύπτουν (Χατζηχρήστου, 2012:4).

Με την Υπουργική Απόφαση 5614/2018 θεσμοθετήθηκαν τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ). Τα ΚΕΣΥ έχουν τη δυνατότητα ευρύτερης παρέμβασης στις σχολικές μονάδες για *«Διενέργεια στοχευμένων εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων επαγγελματικού προσανατολισμού»*. Επιπλέον, *«όταν ανακύπτουν καταστάσεις κρίσεων στις σχολικές μονάδες, λαμβάνουν ειδική μέριμνα και παρέχουν υποστήριξη σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας και ιδίως σε όσους/ες επλήγησαν από ιδιαίτερες και απρόβλεπτες δυσμενείς καταστάσεις. Σε αυτό το πλαίσιο: α) λειτουργούν συμβουλευτικά προς τους διευθυντές των σχολείων σε σχέση με την αξιοποίηση συγκεκριμένων στρατηγικών διαχείρισης της κρίσης, β) υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, ώστε να ανταπεξέλθουν στις αυξημένες ψυχοκοινωνικές απαιτήσεις της ιδιαίτερης συνθήκης»*. (ΥΑ 5614/2018, άρθ.7, παρ.7).

Οι σχολικές μονάδες έχουν θεσμικά διασυνδεθεί με τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης ώστε να ορίσουν ένα πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ υπηρεσιών υποστήριξης και εκπαιδευτικών που να διασφαλίζει την έγκαιρη αντιμετώπιση κάθε είδους προβληματικής συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι τάξεις και τα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν έτσι *«ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες»* που να παρέχουν στήριξη και καθοδήγηση σε όλα τα μέλη τους και να συμβάλλουν στη διευκόλυνση της σχολικής τους προσαρμογής (Χατζηχρήστου, 2014:6). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενημερώνονται αλλά και εκπαιδεύονται ώστε να θέτουν στόχους και να υλοποιούν προγράμματα με σκοπό την συμπερίληψη όλων των μαθητών ώστε κανείς να μην αισθάνεται αποκλεισμένος από το σχολικό κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον (Leicester, 2008:28).

Ως συμπέρασμα

Στην ύστερη νεωτερικότητα, η αξία του ρόλου του εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται από όλους για τη σημασία και ώθηση της κοινωνικής ένταξης και εκπαίδευσης των μαθητών (Usher & Edwards, 2003:178). Η εποχή όμως που ο ίδιος ήταν το κέντρο του ενδιαφέροντος και που μπορούσε να επιλύει όλα τα προβλήματα των μαθητών του έχει περάσει ανεπιστρεπτή. Η πειθαρχία στην τάξη επιτυγχάνεται πλέον με την καθιέρωση κλίματος εμπιστοσύνης και με αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Κυργιάκου, 2002:50). Ο εκπαιδευτικός, ανεξάρτητα από την ποιότητα της εκπαίδευσής του, έχει ανάγκη τη βοήθεια των ειδικών για να υποστηριχθεί και να αντιληφθεί τις βαθύτερες δυσλειτουργίες και προβληματικές καταστάσεις των μαθητών του. Ταυτόχρονα να κατανοήσει τη δυναμική του περιβάλλοντος της οικογένειας και τους τρόπους επηρεασμού κάθε μαθητή του. Τέλος θα πρέπει και ο ίδιος να απεγκλωβιστεί από τα αρνητικά συναισθήματα και τη σύγχυση που προκαλούν οι περίπλοκες και κάποιες φορές ακατανόητες για τον ίδιο αντιδράσεις των παιδιών (Κουρκούτας & Caldin, 2010:20).

Η διασύνδεση μεταξύ σχολείου και υπηρεσιών ψυχικής και κοινωνικής υποστήριξης κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος σε παγκόσμιο επίπεδο. Αυτό που αποκαλείται καλή σχολική ψυχική υγεία θα πρέπει να περιλαμβάνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και διαφόρων άλλων υπηρεσιών παροχής υγείας. Η συνεργασία όλων των παραπάνω ειδικών σε συνδυασμό με τη υποστήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος θα προωθήσει την συναισθηματική και κοινωνική ένταξη των μαθητών. Παράλληλα θα λειτουργεί ως παράγοντας πρόληψης, αλλά και έγκαιρης παρέμβασης για την αντιμετώπιση συναισθηματικών ή συμπεριφορικών προβλημάτων (Long, 2000:272).

Βιβλιογραφία

Νομοθεσία

Προεδρικό Διάταγμα 201 - 01/07/1998.

Προεδρικό Διάταγμα 79 - 01/08/2017.

Νόμος 1143 - 31/03/1981, ΦΕΚ Α' 80.

Νόμος 1304 - 7/12/1982, ΦΕΚ Α' 144.

Νόμος 1566 - 30/09/1985, ΦΕΚ 167.

Νόμος 2817 - 14/03/2000, ΦΕΚ Α' 78.

Νόμος 3699 - 02/10/2008, ΦΕΚ Α' 199.

Νόμος 4115 - 30/01/2013, ΦΕΚ Α' 24.

Υπουργική Απόφαση 1503 - 08/11/2001.

Υπουργική Απόφαση 449 - 03/04/2007.

Υπουργική Απόφαση 5614 - 13/12/2018.

Υπουργική Απόφαση 1088 - 02/04/2019, τροποποίηση της ΥΑ 449 - 08/03/2007.

Ελληνόγλωσση

Αγγελή, Κ & Βλάχου, Μ. (2005). Τεχνικές και μέθοδοι αντιμετώπισης προβλημάτων στην τάξη, σσ. 77-137. Καλαντζή Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (Επιμέλεια). *Προσαρμογή στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βίκη, Α. Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2009). *Καινοτόμες Προσεγγίσεις Στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Σιδέρης.

Γκλιάου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου οικογένειας, σσ. 74-83. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τεύχος 10^ο, 2005.

Κανδαράκης, Α. (2010). Ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων, σσ. 7-22. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 49. Αθήνα.

Κουρκούτας, Η. (2015). Επιθετικότητα και προβληματικές συμπεριφορές στην παιδική ηλικία, σσ. 189-212. Καρράς, Γ. (Επιμέλεια) *Παιδαγωγική & Διδακτική Επάρκεια*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Κουρκούτας, Η & R. Caldin. (2010). Οικογένειες παιδιών με μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, σσ. 17-54. Η. Κουρκούτας & R. Caldin. (Επιμ.). *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Neyebi, J. (2006). *Το υπερκινητικό παιδί*. Αθήνα: Πατάκη.

Ντεροπούλου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή, σσ. 123-152. Ζώνιου, Α. Ντεροπούλου, Ε. & Βλάχου, Α. *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Πεδίο

Πανταζοπούλου. Μ. (2010). Υποστηρικτικές υπηρεσίες, σσ. 324-350. Ε. Κολιάδης (Επιμέλεια). *Συμπεριφορά στο σχολείο*. Αθήνα.

Slavin, R. (2006). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σκαλούμπακας, Χ. (χχ). *Οδηγός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) για μαθητές με Προβλήματα Συμπεριφοράς*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Συνήγορος του Πολίτη. (2008). *Συμβολή του Συνηγόρου του Πολίτη στον δημόσιο διάλογο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μάιος. <https://www.synigoros.gr/?i=childrens-rights.el.smea.28928>

Τσιπλητάρης, Α. (2011). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.

Χατζηχρήστου, Χ. (2012). *Ψυχολογική στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων. Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Αθήνα.

Χατζηχρήστου, Χ. (2014). *Σχολική και κοινωνική ζωή. Οδηγός Εκπαιδευτικού Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Herbert, M. (1998). *Η κακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.

Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το παιδί και ο έφηβος*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση

Harrison, R. & Harrison, K. (2005). Behavior, pp.45-6. Lee, S. (Edit). *Encyclopedia of school psychology*. London: Sage publication.

Kyriacou, C (2002). A humanistic view of discipline, pp. 40-52. Rogers, B. (Edit). *Teacher Leadership and Behaviour Management*. London: P. Chapman.

Lee, C. (2007). *Resolving Behaviour Problems in Your School*. London: P. Chapman.

Leicester, M. (2008). *Creating an Inclusive School*. New York: Continuum.

Long, M. (2000). *The Psychology of Education*. London: RoutledgeFalmer.

Papatheodorou, T. (2005). *Behaviour Problems in the Early Years*. London: RoutledgeFalmer.

Usher, R. & Edwards, R. (2003). *Postmodernism and Education*. London: Taylor & Francis.

Πρόγραμμα διδασκαλίας ποίησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

*Αλεξανδροπούλου Αργυρούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Ph.D., alexroula66@gmail.com
Παλαιοθοδώρου Αργυρώ, M.Ed., Ph.D., Επιστημονικός & Εργαστηριακός Συνεργάτης
ΑΣΠΑΙΤΕ, argpalaioth@gmail.com*

Περίληψη

Η διδασκαλία ποιημάτων αποτελεί μια αρκετά επίπονη διαδικασία που απαιτεί συστηματική μελέτη, ειδική προσέγγιση και ενδεδειγμένη επεξεργασία για τη βαθύτερη και ουσιαστικότερη αποκωδικοποίηση των νοημάτων. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψιν μας ότι μέσα στη σχολική τάξη υπάρχουν και μαθητές που δυσκολεύονται να διαβάσουν και να επεξεργαστούν γραπτά κείμενα, η προσπάθεια εκ μέρους του εκπαιδευτικού απαιτεί περισσότερες γνώσεις, ποικιλία μεθοδολογικών προσεγγίσεων και κυρίως δημιουργικότητα ώστε και οι μαθητές με δυσκολίες να μην αποκοπούν από την εκπαιδευτική διαδικασία. Με αφετηρία την παραπάνω εκπαιδευτική προσέγγιση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η παρούσα ερευνητική μελέτη σκοπός της οποίας ήταν να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για τη μελέτη, κατανόηση και επεξεργασία ποιημάτων συγκεκριμένων καταξιωμένων ποιητών. Η μελέτη αυτή πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Β΄/βαθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι αντιμετώπιζαν σοβαρά μαθησιακά προβλήματα καθώς δυσκολεύονταν να διαβάσουν και να γράψουν ορθά, κείμενα του γραπτού λόγου. Η επιλογή και ακολούθως, η εφαρμογή συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής γνωστής ως «Easy-to-Read» (Κείμενο για Όλους), που βασίζεται στις αρχές του καθολικού σχεδιασμού (Bjork, 2009) και η εικονοποίησή της στην τεχνική Artful Thinking, φαίνεται να βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν το βαθύτερο νόημα των στίχων των ποιημάτων και να αντλήσουν ικανοποίηση από την ικανότητά τους να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να απομακρυνθούν από τη σχολική τάξη υλοποιώντας μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές τις ανάλογες με το θέμα, εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδασκαλία ποίησης, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, Κείμενο για Όλους, «Easy-to-Read»

Εισαγωγή

Ένας από τους βασικούς στόχους του σύγχρονου σχολείου είναι ο εφοδιασμός του μαθητή με τις κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες προκειμένου να ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση (Παντελιάδου και Μπότσας, 2007). Μέσα σε κάθε σχολική τάξη ωστόσο, δεν υπάρχει ομοιομορφία του μαθητικού δυναμικού καθώς παρατηρείται ποικιλομορφία και ετερογένεια σε διάφορα επίπεδα όπως συνθήκες διαβίωσης και οικονομικοκοινωνικής κατάστασης των μαθητών, θρησκευτικές αντιλήψεις, διαφορετικές εθνικότητες, προβλήματα μάθησης, ψυχικής υγείας ή και αναπηρίας (Τεντζέρης, 2012). Οι προαναφερθείσες κατηγορίες χρήζουν διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην οποία οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την

ετοιμότητα των μαθητών, στοιχεία που δεν λαμβάνει υπόψη της πάντοτε η παραδοσιακή διδασκαλία (Tomlinson, 2010).

Μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας επιδιώκεται η συνεκπαίδευση όλων των μαθητών, η κατάκτηση παρόμοιων γνωστικών οφελών, ο περιορισμός της σχολικής αποτυχίας και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, γιατί, «η διαφοροποίηση είναι η διαδικασία προσαρμογής των μαθησιακών στόχων, των καθηκόντων, των δραστηριοτήτων, των πηγών στις ατομικές ανάγκες, το στυλ μάθησης, τον ρυθμό, το ιστορικό μάθησης και τη συνολική βιογραφία του κάθε και όλων των μαθητών» (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2018:11). Με όχημα τη συνεκπαίδευση (inclusion) επιδιώκεται η κατάκτηση των δικαιωμάτων του κάθε παιδιού με μαθησιακές ιδιαιτερότητες, ώστε να μπορεί να εκπαιδεύεται ισότιμα στο γενικό σχολείο με την υποστήριξη ειδικού διδάσκοντα και με εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας. Παράλληλα, αναζητείται η θετική αξιολόγηση και ο σεβασμός της προσωπικότητάς του, ώστε να διασφαλίζεται η μεγαλύτερη εμπλοκή του στη μαθησιακή διαδικασία και ο περιορισμός της απομόνωσης (Norwich, 2000).

Τέλος, η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα οδηγήσει στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναγνωρίζοντας «τη διαφορετικότητα της αναπηρίας ως μέρος μιας πλουραλιστικής κοινωνίας, όπου η διαφορετικότητα δίνει το δικό της χρώμα στον καμβά του κόσμου, σε ένα σχολείο για όλους» (Κασίδης, Αποστολίδου, & Δουφεξή, 2015: 602).

Προσεγγίζοντας το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σε μαθητές μαθησιακές δυσκολίες

Ανάμεσα στο φιλολογικά μαθήματα ιδιαίτερα προσαρμόσιμο σε σχέση με την διατύπωση και κατάκτηση των γνωστικών στόχων είναι το μάθημα της Λογοτεχνίας, γιατί σε αντίθεση με τα γνωστικά αντικείμενα που διαθέτουν ισχυρό επιστημονικό υπόβαθρο, το συγκεκριμένο μάθημα επιτρέπει την ελεύθερη συνομιλία του μαθητή με το κείμενο (Dimitriadou & Solachidou, 2010), αποτελεί κοινωνική πρακτική (Φρυδάκη, 2009) και ευνοεί την εκάστοτε προσέγγιση με «ερμηνευτική ελευθερία» (Eco, 2002:13), βασισμένη στις προϋπάρχουσες γνώσεις. Η διδασκαλία αναπτύσσεται, σε τρεις (3) φάσεις: πριν την ανάγνωση, όπου οι μαθητές εισάγονται στη διδακτική ενότητα επιστρατεύοντας τα προσωπικά τους βιώματα και τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους (σχολικές και εξωσχολικές), την κυρίως ανάγνωση, όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το κείμενο και μετά την ανάγνωση, που παράγουν το δικό τους κείμενο όχι σε σχέση με τα διδαχθέντα κείμενα αλλά γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας με το οποίο ασχολήθηκαν (Αποστολίδου κ.ά., 2002).

Αν δεχτούμε ότι η ποίηση είναι μια από τις πιο απαιτητικές στην κατανόηση, μορφές γραπτού λόγου και ότι συνιστά σύμφωνα με τον Αργεντίνο συγγραφέα Χόρχε Λουίς Μπόρχες (2006) «έκφραση του ωραίου, διαμέσου λέξεων περίτεχνα υφασμένων μεταξύ τους», η προσπέλασή της από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες απαιτεί

μετασχηματισμό του ποιητικού κειμένου και διαφοροποίηση στον τρόπο διδασκαλίας της, προκειμένου να εξομαλυνθεί ο συνυποδηλωτικός της λόγος και να γίνουν αντιληπτά τα νοήματά της. Παράλληλα αποτελεί μία εξέχουσα μορφή τέχνης και ως γνωστόν η τέχνη δημιουργεί στα παιδιά έναν αυθόρμητο ενθουσιασμό και τους κινεί την περιέργεια (Γρόσδος, 2017).

Μεθοδολογία

Υποκείμενα- Υλικό

Ως θεματική ενότητα διδασκαλίας επιλέχθηκε η θάλασσα και η οπτική της σε δύο διαφορετικά ποιήματα της Α' Γυμνασίου. Το θέμα είναι γνωστό για όλους τους μαθητές και υπάρχουν αντίστοιχες βιωματικές εμπειρίες. Αναλυτικότερα προκρίθηκε για διδασκαλία το ποίημα «Δέησις» του ΚΠ Καβάφη λόγω της μικρής του έκτασης και της καθαρότητας των νοημάτων του, το οποίο δίνει μια αρνητική μορφή της θάλασσας αφού αναφέρεται στη θάλασσα –θύτη που παίρνει στα βάθη της τους ναυτικούς. Επισημαίνεται ότι είναι το μοναδικό ανθολογημένο ποίημα του μεγάλου Αλεξανδρινού ποιητή στα βιβλίο Νεοελληνικής Γλώσσας και ένα από τα τρία συνολικά ανθολογημένα κείμενα στα αντίστοιχα εγχειρίδια του Γυμνασίου.

Το δεύτερο ποίημα είναι τα «Θαλασσινά Τραγούδια» του Γ. Δροσίνη στο οποίο κυριαρχεί η ειδυλλιακή διάσταση και η αρμονική συνύπαρξη όλων των μερών του θαλασσινού τοπίου και δίνεται η αισιόδοξη και αρμονική διάσταση του υγρού στοιχείου.

Η διδασκαλία των συγκεκριμένων ποιημάτων εφαρμόστηκε σε μία τάξη 25 ατόμων από τα οποία τρία παρουσίαζαν μαθησιακά προβλήματα, τα οποία εντοπίζονταν σε δυσκολία στην κατανόηση, χρονοβόρα διεκπεραίωση της αναγνωστικής διαδικασίας συνοδευόμενη από αναγνωστικά λάθη που εστιάζονταν σε κοπιώδες, συλλαβιστό διάβασμα με μονότονη φωνή, συντμήσεις, αναστροφές, παραλείψεις και αντικαταστάσεις λέξεων. Δεν πρέπει να αγνοεί κανείς ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους ιδιαιτερότητες παρουσιάζουν τον προσωπικό τους ρυθμό μάθησης και επιδεικνύουν ανάλογες δυσκολίες, που τις περισσότερες φορές οδηγούν τους/τις εκπαιδευτικούς, σε απόγνωση (Παντελιάδου, 2000).

Ως σκοπός της διδασκαλίας τέθηκε η συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, η συναισθηματική ενδυνάμωση των μαθητών και η βελτίωση της εκπαιδευτικής τους εικόνας. Ως διαφοροποιημένοι στόχοι ορίστηκαν α)η κατανόηση της ιστορίας που «αφηγούνται» τα ποιήματα, 2) η ικανότητα σύνδεσης συγκεκριμένων στίχων με αντίστοιχες εικόνες και 3) η κατανόηση του λεξιλογίου του ποιήματος και των συναισθημάτων ηρώων και δημιουργών από τους διδασκόμενους. Η μεταγραφή του κειμένου στηρίχτηκε στη μέθοδο «Easy-to-Read» (Κείμενο για Όλους), που βασίζεται στις αρχές του καθολικού σχεδιασμού (Bjork, 2009) και η εικονοποίησή του στην τεχνική Artful Thinking. Η πρώτη είναι μια πρωτοποριακή μέθοδος «μεταγραφής» ενός κειμένου που επιτρέπει την επαναφήγησή του και όχι τη μετάφρασή του και οδηγεί στην κατανόησή

του μέσα από εικόνες, απλές διατυπώσεις, διαδραστική ανάγνωση και θεατρικό παιχνίδι (Ισμαηλίδου, 2011). Ο συγκεκριμένος τρόπος μεταγραφής και παρουσίασης ενός κειμένου διευκολύνει την ανάγνωση και κυρίως την κατανόηση, κινητοποιεί τη σκέψη και τη φαντασία και αυξάνει την πρόσβαση σε αναγνωστικό υλικό όλων εκείνων που δυσκολεύονται να διαβάσουν για διάφορους λόγους, όπως είναι οι αναπηρίες κάθε μορφής, οι μαθησιακές δυσκολίες, τα κοινωνικά προβλήματα κλπ. (Nomura et al., 2010).

Από την άλλη το πρόγραμμα ArtfulThinking αποσκοπεί στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση των εικαστικών τεχνών και της μουσικής στο πρόγραμμα σπουδών τους με τρόπους που ενισχύουν τη σκέψη και τη μάθηση των μαθητών, σύμφωνα με τη Μέγα (2011). Από την ίδια ερευνήτρια τονίζεται ότι η φιλοσοφία των δραστηριοτήτων στηρίζεται στην απόδοση κατάλληλων ερωτημάτων τα οποία δεν επιζητούν την άμεση και προφανή απάντηση, αλλά απαιτούν βαθύτερη σκέψη και ενδελεχέστερη παρατήρηση. Οι δραστηριότητες αυτές τείνουν να ερευνούν ποικίλες πτυχές και εκφάνσεις ενός ζητήματος, να επιχειρηματολογούν και ζητούν αξιόπιστες αποδείξεις. Έτσι η πρόχειρη κι αβίαστη πληροφόρηση τείνει να αμφισβητείται και να ελέγχεται ως προς την αξιοπιστία της (Μέγα, 2011: 145-151).

Εφαρμογή της καινοτόμου δραστηριότητας

Αρχικά και σύμφωνα με τις αρχές της μεθόδου «*Easy-to-Read*» ο τρόπος μεταγραφής και παρουσίασης του κειμένου διευκολύνει την ανάγνωση και κυρίως την κατανόηση, κινητοποιεί τη σκέψη και τη φαντασία και αυξάνει την πρόσβαση σε αναγνωστικό υλικό όλων εκείνων που δυσκολεύονται να διαβάσουν για διάφορους λόγους, όπως είναι οι αναπηρίες κάθε μορφής, οι μαθησιακές δυσκολίες, τα κοινωνικά προβλήματα κλπ. (Nomura et al., 2010). Για το μετασχηματισμό των επιλεγέντων ποιημάτων χρησιμοποιήθηκαν οι αρχές της συγκεκριμένης μεθόδου όπως παρατίθενται από την Αραμπατζή, (2009). Οι σχεδιασθείσες δραστηριότητες αποσκοπούσαν στην ολόπλευρη καλλιέργεια του μαθητή.

Πριν την ανάγνωση έγινε συζήτηση σχετικά με τις εντυπώσεις που έχουν οι μαθητές από τη θάλασσα και τη φύση και τις προσδοκίες που τους γεννούν οι τίτλοι των ποιημάτων.

Τα κείμενα (από το βιβλίο: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου)

Δέησης	Θαλασσινά τραγούδια
<p>Η θάλασσα στα βάθη της πήρ' έναν ναύτη.— Η μάνα του, ανήξερη, πηαίνει κι ανά- φτει</p>	<p>Γλυκά φουσά ο μπάτης, η θάλασσα δροσίζεται, στα γαλανά νερά της ο ήλιος καθρεφτίζεται· και λες πως παίζουν μ' έρωτα πετώντας δίχως έννοια</p>

<p>στην Παναγία μπροστά ένα υψηλό κερί για να επιστρέψει γρήγορα και να 'ν' καλοί καιροί—</p> <p>και όλο προς τον άνεμο στήνει τ' αυτί. Αλλά ενώ προσεύχεται και δέεται αυτή,</p> <p>η εικών ακούει, σοβαρή και λυπημένη, ξεύροντας πως δεν θα 'λθει πια ο υιός που περιμένει.</p>	<p>ψαράκια χρυσοπτέρωτα σε κύματ' ασημένια.</p> <p>Στου караβιού το πλάι ένα τρελό δελφίνι γοργόπτερο πετάει και πίσω μάς αφήνει. και σαν να καμαρώνεται της θάλασσας το άτι με τους αφρούς του ζώνεται και μας γυρνά την πλάτη.</p> <p>Χιονοπλασμένοι γλάροι, πόχουν φτερούγια ατίμητα και για κανένα ψάρι τα μάτια τους ακοίμητα, στα ξάρτια τριγυρίζοντας ακούραστοι πετούνε ή με χαρά σφυρίζοντας στο πέλαγος βουτούνε.</p> <p>Και γύρω караβάκια στη θάλασσ' αρμενίζουν σαν άσπρα προβατάκια που βόσκοντας γυρίζουν με χαρωπά πηδήματα στους κάμπους όλη μέρα, κι έχουν βοσκή τα κύματα, βοσκό τους τον αέρα.</p>
--	--

Στη συνέχεια δόθηκαν στους μαθητές/τριες τα ποιήματα με προσαρμοσμένο λεξιλόγιο, αποφεύγοντας τις δύσκολες λέξεις και τα στοιχεία μεταφορικότητας και χρησιμοποιώντας λέξεις της καθημερινής ομιλίας, ενεργητική σύνταξη και κατά κύριο λόγο η οριστική έγκλιση. Οι λέξεις της ίδιας φράσης μπηκαν στην ίδια σειρά και δημιουργήθηκαν μικρές προτάσεις (10-12 λέξεις στην κάθε σειρά). Προτιμήθηκε η γραμματοσειρά Arial ή Helvetica με προτεινόμενο το 14. Για τις επικεφαλίδες επιλέχτηκε μέγεθος γραμματοσειράς μεγαλύτερο κατά δύο στιγμές. Δεν έγινε χρήση κεφαλαίων γραμμάτων, πλάγιας γραφής και υπογραμμίσεων.

Το αποτέλεσμα

<p>ΠΡΟΣΕΥΧΗ</p> <p>Στη θάλασσα πνίγηκε ένας ναύτης.— Η μάνα του δεν το ξέρει.</p> <p>Πηγαίνει στην εκκλησία και ανάβει ένα κερί.</p> <p>Ζητά από την Παναγία να γυρίσει πίσω το παιδί της.</p> <p>Η Παναγία είναι λυπημένη.</p> <p>Ξέρει ότι ο ναύτης δεν θα γυρίσει</p>	<p>ΘΑΛΑΣΣΙΝΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ</p> <p>Φυσάει ήσυχα ο αέρας</p> <p>Λάμπει ο ήλιος και πηδάνε τα ψάρια ανάμεσα στα κύματα.</p> <p>Ένα δελφίνι έρχεται δίπλα στο καράβι και παίζει με τα κύματα.</p> <p>Άσπροι γλάροι πετάνε πάνω από το καράβι και ψάχνουν να φάνε ψάρια.</p> <p>Τα караβάκια πλέουν ανάμεσα στα κύματα</p>
--	---

Στη συνέχεια αποσαφηνίστηκαν με εικόνες στον ηλεκτρονικό υπολογιστή οι δύσκολες λέξεις του κειμένου, προκειμένου το νόημα να γίνει εύληπτο στους μαθητές. Επειδή οι αρχές του Easy-to-Read περιλαμβάνουν την εικονογράφηση, το σχεδιάσμα και τη διάταξη των γραπτών έργων, ακόλουθη δραστηριότητα.

Αφού ταξινομήθηκαν οι εικόνες σύμφωνα με το περιεχόμενο των ποιημάτων στον υπολογιστή και εντοπίστηκαν οι λέξεις που αντιστοιχούν σε αυτές, κάνοντας κατάλληλες ερωτήσεις στους διδασκόμενους, ανατέθηκε η σύνθεση προφορικής περίληψης των ποιημάτων και η δημιουργική τους αναδιήγηση βασισμένη στις συνοδευτικές εικόνες. Είναι σημαντικό η επιλεγμένη εικόνα να συμφωνεί με το κείμενο, αφού άτομα με σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να μπερδευτούν, εάν η εικόνα οδηγεί σε λάθος κατεύθυνση ή μεταδίδει λάθος συναίσθημα (Nomura et al., 2010). Η χρήση του υπολογιστή είναι πρωταρχικής σημασίας για άτομα με ειδικές ανάγκες γιατί έχει παρατηρηθεί ότι παρουσιάζουν ευκολία στο χειρισμό του και επιτυγχάνουν ταυτόχρονη ενεργοποίηση και των δύο πλευρών του εγκεφάλου (Διαμαντόπουλος, 2001). Τα χρώματα και το περιεχόμενο των εικόνων βοηθούν στην αποκωδικοποίηση των συναισθημάτων που διαπνέουν το δημιουργό και τους ήρωες των εξεταζόμενων ποιημάτων.

Αποσαφήνιση λέξεων μέσω εικόνων

Ποίημα Δέησις

Προσευχή



ΘΑΛΑΣΣΑ ΚΑΙ ΠΝΙΓΗΚΕ



ΝΑΥΤΗΣ



ΜΗΤΕΡΑ



ΚΕΡΙ



ΕΙΚΟΝΑ



ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ



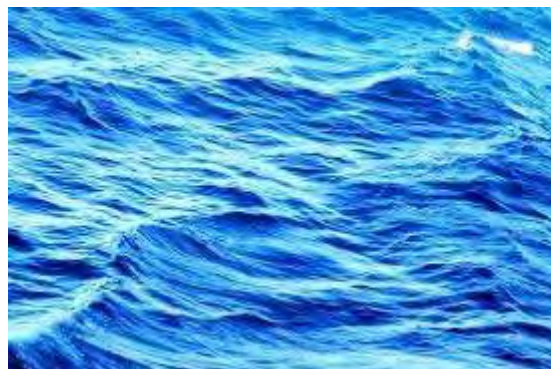
ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΛΕΞΕΩΝ ΜΕΣΩ ΕΙΚΟΝΩΝ

ΠΟΙΗΜΑ ΘΑΛΑΣΣΙΝΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ

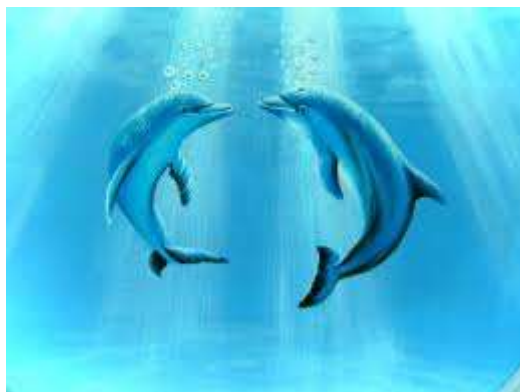
Τα ψάρια πηδάνε στα κύματα



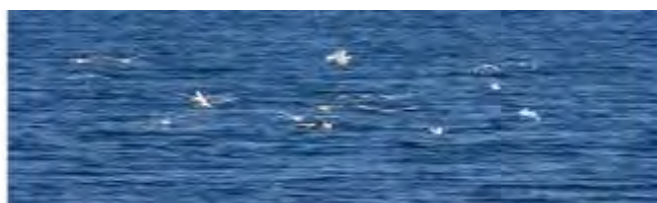
ΤΑ ΚΥΜΑΤΑ



ΤΟ ΔΕΛΦΙΝΙ ΔΙΠΛΑ ΣΤΟ ΚΑΡΑΒΙ



ΟΙ ΓΛΑΡΟΙ



ΤΑ ΚΑΡΑΒΑΚΙΑ



Στη συνέχεια και μετά την ανάγνωση και κατανόηση των ποιημάτων και με βάση τα υποστηριζόμενα ότι σε συνδυασμό με τη μέθοδο Easy-to-Read, τα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες μπορούν να ωφεληθούν σε μεγάλο βαθμό από τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων (Nomura et al., 2010), οι μαθητές άκουσαν, μέσω του υπολογιστή, μελοποιημένο το ποίημα «Δέησις» σε εκδοχή στην οποία έχει γίνει και ανάλογη οπτικοποίηση <https://www.youtube.com/watch?v=L8hRYF7cFAQ> και το ποίημα «Θαλασσινά τραγούδια» σε οπτικοποίηση και με μουσική υπόκρουση <https://www.youtube.com/watch?v=Af22wZaJZl8>.

Αν δούμε ότι υπάρχει διάθεση ή χρόνος, προβάλλονται ντοκιμαντέρ σχετικό με τη ζωή των ποιητών ή οι μαθητές γράφουν ένα μικρό ποίημα με τις δικές τους θαλασσινές εμπειρίες, στον απόηχο που τους άφησε η προσέγγιση των ποιημάτων ή δημιουργούν κολλάζ ανάλογης θεματολογίας, των οποίων η κατασκευή απαιτεί ύπαρξη σχεδιασμού και οργάνωσης.

Στο πλαίσιο της εφαρμογής του προγράμματος ArtfulThinking γίνεται προβολή θαλασσογραφιών ελλήνων δημιουργών (Βολανάκης, Λύτρας, Αλταμούρας, Παρθένης, κλπ) και ακολουθεί συζήτηση αναφορικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές με τα ποιήματα που εξετάστηκαν και τα συναισθήματα που αυτές γεννούν στους μαθητές.

Η τελική αξιολόγηση γίνεται μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων ασκήσεων δημιουργικής γραφής, που ενδυναμώνουν την ενσυναίσθηση και υποστηρίζουν τη φαντασία, ενισχύοντας τον κριτικό γραμματισμό, τη συναισθηματική ολοκλήρωση και την εξωτερική της έκφρασης (Tompkins, 1982). Επίσης μπορεί να επιχειρηθεί δραματοποίηση του ποιήματος, που θα βασιστεί στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο και στη συνεργασία όλων των μαθητών της τάξης σε ομάδες και θα καλύψει τυχόν κενά κατανόησης του κειμένου.

Συμπεράσματα

Από την εφαρμογή της μεθόδου «Easy-to-Read» (Κείμενο για Όλους) διαπιστώνεται ότι η προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων γίνεται με πιο απλό και βατό για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τρόπο. Η απλούστευση της διατύπωσης και η δύναμη των εικόνων συνηγορούν στην ουσιαστικότερη κατανόηση και επεξεργασία των νοημάτων των ποιημάτων. Ας μην ξεχνάμε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν μια από τις συχνότερες διαταραχές μάθησης που συναντώνται στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς αφορούν περίπου στο 7% του μαθητικού πληθυσμού. Σε περιπτώσεις παιδιών με εντοπισμένες μαθησιακές δυσκολίες και στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης το πολυαισθητηριακό υλικό και οι εναλλακτικές διδακτικές μέθοδοι είναι απαραίτητα μεθοδολογικά εργαλεία προκειμένου να εξασφαλιστεί η προσοχή των εν λόγω μαθητών και κατ'επέκταση, να βελτιωθεί η επίδοσή τους. Για την ενίσχυση των μαθητών με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης κρίνεται απαραίτητη η διδασκαλία στρατηγικών μάθησης οι οποίες συμβάλλουν στον περιορισμό των δυσκολιών που αυτοί εμφανίζουν. Η εφαρμογή των παραπάνω συγκεκριμένων μεθόδων και τεχνικών μπορεί να υποστηρίξει γνωστικά όχι μόνο μαθητές με ειδικές ανάγκες αλλά και λειτουργικά αναλφάβητους ή και μαθητές με χαμηλή επίδοση. Εν κατακλείδι, η αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας ενισχύει τα γνωστικά αποτελέσματα, μιας και σύμφωνα με τον Cassirer (1994), η τέχνη είναι ένας δρόμος προς την ελευθερία καθώς κατευθύνει και οδηγεί στην απελευθέρωση του ανθρώπινου πνεύματος. Αν μάλιστα όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, καταφέρουν να συλλάβουν τα βαθύτερα και ουσιαστικότερα νοήματα της τέχνης, τότε το σχολείο έχει επιτύχει τους σκοπούς του και μπορεί να καλλιεργήσει ισότιμα υπεύθυνους, δημιουργικούς και συνειδητοποιημένους, ενεργούς πολίτες του μέλλοντος.

Βιβλιογραφία

- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2002). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αραμπατζή Κ. (2009). *Εισαγωγή στη Μέθοδο «Κείμενο για Όλους ΓΙΑ»*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 07/07/2019 από: www.pi-schools.gr.
- Bjork, E. (2009). Many become losers when the Universal Design perspective is neglected: Exploring the true cost of ignoring Universal Design principles. *Technology and Disability*, 21, 117-125.
- Cassirer, E. (1994). *Η Παιδευτική Αξία της Τέχνης* (μτφρ. Γ. Λυκιαρδόπουλου). Αθήνα: Έρασμος.
- Γρόσδος, Σ. (2017). *Εικόνα και δημιουργική γραφή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Διαμαντόπουλος, Δ. (2001). Δυσλεξία και Νέες Τεχνολογίες. *Περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση* τ. 12 σελ. 121.
- Dimitriadou, C. & Solachidou, A. (2010). *Teacher's knowledge creation on students' moral problem-solving strategies: An action-research project*. In: Montaneé, M. & Salazar, J. (ed.), ATEE 2009 Annual Conference Proceedings, 43-57.
- Eco, U. (2002). *Περί λογοτεχνίας* (Μτφ. Έφη Καλλιφατίδη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ισμαηλίδου, Ε. (2011) Ένα «κείμενο για όλους» φέρνει την επανάσταση στην ειδική εκπαίδευση. Άρθρο στην εφημερίδα ΤΟ Βήμα Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2019 από <https://www.tovima.gr/2011/11/22/society/ena-keimeno-gia-oloys-fernei-tin-epanastasi-stin-eidikiki-ekpaideysi/>
- Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε., & Δουφεξή, Θ. (2015). *Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας*. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης (σσ. 595-605). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουτσελίνη, Μ., & Αγαθαγγέλου, Σ. (2018). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή*. Ανακτήθηκε στις 25-10-2019 από <https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelou/DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf>
- Μέγα, Γ. (2011). *Τεχνικές στοχαστικής και γλωσσικής ενεργοποίηση των μαθητών μέσα από τις τέχνες: θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις*. Στο Μ. Αργυρίου και Π.

Καμπύλης (Επιμ.). Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών, Αθήνα ΕΚΠΑ σελ.145-151.

Nomura, M., Nielsen, G.S., Tronbacke, B. (2010). Guidelines for easy-to-read materials. IFLA Professional Reports, No. 120. *International Federation of Library Association and Institutions*.

Norwich, B. (2000). *Inclusion in education. From concepts, values and critique to practice*. In H. Daniels, Special education re-formed. London: Falmer Press, pp 5-30.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Εκδ. Γράφημα.

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

Τεντζέρης, Ε. (2012). Ειδική Αγωγή Στο Α. Ταγκάλου και Γ. Ρογκάρη (επιμ) Επιμορφωτικό υλικό 2^ο τριμήνου «Υποστηρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών στο Νέο Σχολείο». Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών.

Tomlinson, C. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών (μετάφραση Χρήστος Θεοφιλίδης, Δέσποινα Μαρτίδου-Φορσιέ)*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Tompkins, G. (1982). Seven Reasons Why Children Should Write Stories, *Language Arts*, v59 n7 p718-21.

Tronbacke B. (1993). The publishing of easy-to-read in Sweden, Retrieved October 30, 2019, from: <https://www.facillectura.es/documentos/recursos/easysweden.pdf>

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων και επαγγελματιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Κωφίδου Χριστίνα

*Φιλολόγος, Υποψήφια Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
christy_kof@hotmail.com*

Περίληψη

Η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου/ειδικών κρίνεται θεμελιώδης, καθώς πολλαπλά είναι τα οφέλη που προκύπτουν για μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, ειδικούς και για την κοινωνία. Εξάλλου, η δημιουργία και η διατήρηση μιας υγιούς και γνήσιας συνεργατικής σχέσης, επιφέρει την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων και τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, που θα συμβάλλουν σημαντικά στην πρόοδο και στον πολιτισμό της κοινωνίας. Οι εποικοδομητικές συνεργατικές σχέσεις διευκολύνονται από επαγγελματικές συμπεριφορές που αφορούν σε διαστάσεις όπως η επικοινωνία, η δέσμευση, η ειλικρίνεια, ο αλληλοσεβασμός και η εμπιστοσύνη. Η σχέση σχολείου-οικογένειας αποτελεί μια δυναμική διαδικασία με αναπτυξιακό χαρακτήρα που αντανάκλα τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές συνθήκες. Στόχος της εργασίας αυτής είναι να τονίσει τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων προσώπων στο πεδίο της ειδικής αγωγής (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και ειδικών) και να επισημάνει τα χρυσά κλειδιά, αλλά και τα εμπόδια στη συνεργασία τους.

Λέξεις-Κλειδιά: συνεργασία οικογένειας και σχολείου/ειδικών, χαρακτηριστικά, οφέλη, εμπόδια, μοντέλα συνεργασίας.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μεγάλη αναφορά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων, καθώς είναι θεμελιώδης για την αποτελεσματικότητα του σχολικού συστήματος (Παπούλα & Θεοφιλίδης, 2008). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας αποτελεί σημαντική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπρούζος, 2002· Σαμαρά, 2016), μια αναμφισβήτητα δυναμική διαδικασία με αναπτυξιακό χαρακτήρα, που αντικατοπτρίζει τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Όσον αφορά τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, χρειάζονται ως επί το πλείστον την υποστήριξη από μια ποικιλία επαγγελματιών, ειδικών και υπηρεσιών (π.χ. κοινωνικές υπηρεσίες, υγεία, εκπαίδευση, οικογένεια, εθελοντές και ανεξάρτητους φορείς), η οποία μπορεί να είναι και δια βίου και, αναμφισβήτητα, πρέπει να βασίζεται στη γόνιμη συνεργασία (Τσιμπιδάκη, 2016). Σύμφωνα με τους Μότση και Σταυρόπουλο (2017), απαραίτητος όρος για μια αποτελεσματική εκπαιδευτική παρέμβαση αποτελεί η συνεργασία σχολείου - οικογένειας, καθώς είναι υποχρέωση εξίσου και των δύο θεσμών η εκπαίδευση και η ανατροφή των παιδιών.

Χαρακτηριστικά και προϋποθέσεις συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

Οι επικοινωνιακές συνεργατικές σχέσεις διευκολύνονται από επαγγελματικές συμπεριφορές που αφορούν σε διαστάσεις, όπως η επικοινωνία, η δέσμευση, η ειλικρίνεια, ο αλληλοσεβασμός και η εμπιστοσύνη.

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας πρέπει να διακρίνεται από τα παραπάνω χαρακτηριστικά και οι δύο πλευρές να συμμετέχουν ενεργά σε σημαντικές αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά, να υπάρχει ισότητα, να γίνεται καταμερισμός των υποχρεώσεων και ευθυνών (Σαμαρά, 2016). Επίσης, σημαντικά θεωρούνται και τα παρακάτω χαρακτηριστικά στη σχέση γονέων-εκπαιδευτικών: η παροχή πληροφόρησης και δεξιοτήτων, η ανάπτυξη συναισθηματικού κλίματος, η από κοινού συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η αναγνώριση της μοναδικότητας των οικογενειών, η παραδοχή της μοναδικής αξίας του παιδιού (Γκικόκα & Σάλμοντ, 2015).

Η Σαμαρά (2016) αναφέρεται στα ζητούμενα των γονέων από τους δασκάλους, όπως τα συγκέντρωσε η Seifert το 2011. Ειδικότερα, οι γονείς από τη συνεργασία τους με τους δασκάλους θέλουν να μπορούν να χτίσουν σχέσεις εμπιστοσύνης, αμοιβαίας αναγνώρισης και αποδοχής, να μπορούν να εκμεταλλεύονται ευκαιρίες κοινής σύμπραξης, να ενημερώνονται εγκαίρως και αναλυτικά για αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν και τις τρέχουσες κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις, να συμμετέχουν στις συζητήσεις για τις νέες εξελίξεις στην ειδική αγωγή, αλλά και στο σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή προγραμμάτων (Σαμαρά, 2016).

Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του οφείλει να κατανοεί πως δεν γνωρίζει περισσότερα από τους γονείς για το παιδί και τις ανάγκες του, να αποφεύγει την επαγγελματική ορολογία, να μην καταφεύγει σε υποθέσεις και γενικεύσεις, να δείχνει ευαισθησία στο πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των οικογενειών, να μην έχει αμυντική στάση κατά την επικοινωνία του με τους γονείς, να είναι καθοδηγητικός απέναντι στις ανάγκες και επιθυμίες της οικογένειας, να δείχνει ευελιξία στις διαφοροποιημένες ανάγκες της κοινωνίας (Γκικόκα & Σάλμοντ, 2015).

Τα κύρια χαρακτηριστικά, τα οποία θα πρέπει να διέπουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας είναι η συνέχεια, ο προγραμματισμός, η επικοινωνία και η θετική στάση του ενός φορέα απέναντι στον άλλο (Δασκαλάκη, Δρόσος, & Κυρίδης, 2002). Σύμφωνα με τις Cook και Friend (2010), ένα επιτυχημένο μοντέλο συνεργασίας θα πρέπει να περιλαμβάνει αμοιβαία υποστήριξη και σεβασμό ανάμεσα στα συνεργαζόμενα μέλη, αναγνώριση κοινής ευθύνης στις επιτυχίες και στις αποτυχίες, σχεδιασμό προγράμματος μέσα στο πλαίσιο εφαρμογής, προσαρμοσμένο στις ικανότητες του παιδιού, αναγκαιότητα παρέμβασης με κοινούς στόχους και επιδιώξεις.

Ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους

Η οικογένεια συνιστά ένα κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η ανάπτυξη για τους περισσότερους ανθρώπους (Παπούλα & Θεοφιλίδης, 2008). Τα τελευταία 40 χρόνια, ο ρόλος των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχει μεταβληθεί, καθώς αλλάζει συνεχώς η δυναμική των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας, έχοντας ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση νέων αξιών για την αλληλεπίδραση των δύο πλαισίων (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Συχνά υπάρχει σύγχυση των όρων «γονεϊκή εμπλοκή» και «γονεϊκή συμμετοχή». Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» υποδηλώνει την απλή παρατήρηση από τους γονείς δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων που διοργανώνονται από το σχολείο γι' αυτούς (οι γονείς περιορίζονται στην εκτέλεση των γονεϊκών καθηκόντων τους), ενώ ο όρος «γονεϊκή συμμετοχή» υποδηλώνει την κοινή συμμετοχή σχολείου-οικογένειας στη διοίκηση και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε όλο εκπαιδευτικό πλαίσιο, την μεταξύ τους ισότητα, τον αμοιβαίο σεβασμό, την ανταλλαγή πληροφοριών και αισθημάτων (Γκιόκα & Σάλμοντ, 2015).

Οι Greenwood και Hickman (1991, περίληψη) μιλούν για έξι είδη ρόλων των γονέων σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους, ανάλογα με το βαθμό της «ενεργητικότητας» του ρόλου: οι γονείς ως κοινό, οι γονείς ως εθελοντές, οι γονείς ως επικουρικό προσωπικό, οι γονείς ως εκπαιδευτές του παιδιού τους, οι γονείς ως εκπαιδευόμενοι, οι γονείς ως υπεύθυνοι στη λήψη αποφάσεων.

Οι Hughes, Valle-Riestra και Arguelles (2008), αναφέρθηκαν στην εκτίμηση που λαμβάνει η συμμετοχή των οικογενειών στην εκπαίδευση των παιδιών τους από τα σχολεία, όπως αποτυπώθηκε από τους Powell και Diamond το 1995, καθώς και στην υποστήριξη αυτής της συμμετοχής ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, μέσω των βασικών διαδικασιών της γονικής συναίνεσης, της συναίνεσης κατόπιν ενημέρωσης, των διαδικαστικών εγγυήσεων και της κατάρτισης ενός εξατομικευμένου γραπτού σχεδίου για το παιδί.

Η συζήτηση για τη συμμετοχή των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους εστιάζεται πλέον στην εταιρική αλληλεπίδραση των δύο πλαισίων, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς καθίστανται συνυπεύθυνοι για την εκπαίδευση των παιδιών, ενώ η κοινότητα και το σχολείο βοηθούν στην ενίσχυση των οικογενειών και στη βελτίωση της εκπαίδευσης όλων των παιδιών (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Οφέλη συνεργασίας σχολείου – οικογένειας

Η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου/ειδικών κρίνεται θεμελιώδης, καθώς πολλαπλά είναι τα οφέλη που προκύπτουν για μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, ειδικούς και για την κοινωνία (Μπρούζος, 1998). Εξάλλου, η δημιουργία και η διατήρηση μιας υγιούς και γνήσιας συνεργατικής σχέσης, επιφέρει την επίτευξη των

επιδιωκόμενων στόχων και τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, που θα συμβάλλουν σημαντικά στην πρόοδο και στον πολιτισμό της κοινωνίας.

Η σχέση σχολείου και οικογένειας αποτελεί ένα επιστημονικό πεδίο έντονων θεωρητικών συζητήσεων και μεγάλου ερευνητικού ενδιαφέροντος, γιατί επιφέρει μια σειρά από οφέλη, όπως βελτιώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης, προάγει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, προωθεί την αποτελεσματικότητα της οικογένειας και του σχολείου ως φορέων εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους αποτελεί πλέον έναν από τους καθοριστικότερους παράγοντες για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Λεμονίδης, Μαρκαδάς, & Τσακίριδου, 2011), ενώ η συνεργασία σχολείου - οικογένειας επιφέρει την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών ανάμεσα στους δύο φορείς (Σαμαρά, 2016), με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό σύστημα να έχει καλύτερα αποτελέσματα (Παπούλα & Θεοφιλίδης, 2008). Σύμφωνα με τις Ματιάκη και Ματιάκη (2016), η ενεργητική και συνεχής συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχει τεράστια οφέλη για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως της ηλικίας τους, του γνωστικού προφίλ τους, του κοινωνικοοικονομικού επίπεδου τους και του πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο εντάσσονται. Η καλή και συνεργατική σχέση ανάμεσα σε γονείς και δασκάλους βελτιώνει την επίδοση του παιδιού στα μαθήματα και την ενισχύει, καθώς η επίδοση των μαθητών αποδεικνύεται πως είναι ανάλογη με τον τρόπο και το βαθμό εμπλοκής των γονιών στη σχολική ζωή (Παπούλα & Θεοφιλίδης, 2008). Στα οφέλη της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας συνηγορούν και οι Μότση και Σταυρόπουλος (2017), σύμφωνα με τους οποίους η αποτελεσματική συνεργασία σχολείου - οικογένειας επιφέρει οφέλη σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς (π.χ. οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συνεργασία τους με τους γονείς λαμβάνουν σημαντικές πληροφορίες, οι οποίες συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του μαθητή εκ μέρους του εκπαιδευτικού και στην ανάπτυξη ουσιαστικότερης σχέσης μεταξύ τους).

Οι Δασκαλάκη και συνεργάτες (2002) αποτύπωσαν τα οφέλη που επιφέρει η συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική ζωή του παιδιού, όπως τα εντόπισαν στην Henderson (1989): υψηλότερες βαθμολογίες στις διάφορες δοκιμασίες και τις εξετάσεις, μακροπρόθεσμες μαθησιακές επιτυχίες, θετικές στάσεις και συμπεριφορά, πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα, πιο αποτελεσματικά σχολεία.

Τέλος, σύμφωνα με τις Γκίοκα & Σάλμοντ (2015), η ύπαρξη μιας υγιούς επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας, εκτός του ότι συμβάλλει στην ενεργητική συμμετοχή των εμπλεκόμενων μερών στη λήψη αποφάσεων, στην ισοτιμία των ρόλων, στον καταμερισμό ευθυνών, υποχρεώσεων, αρμοδιοτήτων και δικαιωμάτων, δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για έγκαιρη παρέμβαση σε προβληματικές καταστάσεις, οι οποίες μπορεί να συνδέονται με τη μαθησιακή διαδικασία και τη συναισθηματική κατάσταση ή συμπεριφορά του παιδιού.

Δυσκολίες και προβλήματα στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας

Συχνά, παρά την ανάγκη συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια του παιδιού με αναπηρία, παρουσιάζονται πολλά εμπόδια και προβλήματα στην εμπλοκή της οικογένειας και στη συνεργασία της με τους εκπαιδευτικούς/ειδικούς επαγγελματίες σε θέματα ειδικής αγωγής. Έτσι, παρά την γενικώς ομολογούμενη διαπίστωση της καθοριστικής σημασίας που έχει η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, η επίτευξή της πολλές φορές είναι δύσκολη (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009), ένα άπιαστο και απατηλό όνειρο. Πολλές φορές το σχολείο και η οικογένεια έρχονται σε συγκρούσεις και τριβές, λόγω της συνεχούς τους αλληλεπίδρασης (Ματιάκη & Ματιάκη, 2016), λόγω της έλλειψης κατανόησης, του μικρού βαθμού ενσυναίσθησης, των λαθεμένων αντιλήψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το ρόλο τους, αλλά και το γονεϊκό ρόλο, της πεποίθησης που συχνά έχουν ότι αυτοί είναι οι ειδικοί για να δουλέψουν με το παιδί, καθώς και του αισθήματος αντιπαλότητας που αρκετές φορές βιώνουν σε σχέση με τους γονείς (Μότση & Σταυρόπουλος, 2017).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί μάλιστα πιστεύουν ότι οι γονείς είναι ενοχλητικοί (π.χ. όταν προσπαθούν να πάρουν και οι ίδιοι οι γονείς ρόλο εκπαιδευτικό ή ρωτάνε πολλά και άστοχα πράγματα), δεν έχουν διάθεση να συνεργαστούν μαζί τους και συχνά παραμένουν αδιάφοροι σε θέματα συνεργασίας με το σχολείο (Πολυχρονοπούλου, 2004). Συχνά οι εκπαιδευτικοί διατηρούν τις παρακάτω στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στους γονείς των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες γεννούν διάφορα εμπόδια στη μεταξύ τους σχέση: οι γονείς ως ευάλωτοι πελάτες, οι γονείς ως ασθενείς, οι γονείς ως υπεύθυνοι για την κατάσταση του παιδιού τους, οι γονείς ως λιγότερο νοήμονες από τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς ως αντίπαλοι, η τάση για ετικετοποίηση των γονέων (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Παράγοντες που θέτουν τροχοπέδη στη συνεργασία οικογένειας-σχολείου από τη σκοπιά των γονέων είναι οι παρακάτω:

- ορισμένα χαρακτηριστικά της (π.χ. μορφή, αριθμός μελών, γεωγραφικά χαρακτηριστικά, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, η υγεία, καταστάσεις κακοποίησης, χρήσης ουσιών, το κοινωνικο-πολιτιστικό, μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο),
- τα αρνητικά βιώματα των ίδιων κατά τη σχολική τους ζωή, η έλλειψη εμπιστοσύνης και εμπειρίας, η ραθυμία συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Γκιόκα & Σάλμοντ, 2015).

Παράγοντες που θέτουν τροχοπέδη στη συνεργασία οικογένειας-σχολείου από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών είναι οι παρακάτω:

- κρατούν επαγγελματική απόσταση,
- δεν θεωρούν τους γονείς αξιοσέβαστους συνοδοιπόρους και συνεργάτες, αλλά τρωτούς πελάτες και αντίπαλους,

- θεωρούν πως οι γονείς χρειάζονται συμβουλευτική καθοδήγηση, αντιμετωπίζουν τους γονείς ως λιγότερο ευφυείς, τούς επικρίνουν για την κατάσταση του παιδιού τους και τούς ετικετοποιούν (Γκικόκα & Σάλμοντ, 2015).

Αναμφισβήτητα η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου είναι ακανθώδης, τόσο στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης όσο και στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Μάλιστα, αν και η νομοθεσία της Ελλάδας θέτει ως θεμέλιο λίθο της σχολικής πραγματικότητας τη συνεργασία μεταξύ γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εκπαιδευτικών, ουσιαστικά η εγκαθίδρυση μιας τέτοιας συνεργασίας αντιμετωπίζει πολλά εμπόδια και είναι συχνά επιφανειακή.

Θεωρητικά και συνεργατικά μοντέλα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας

Από τη μία πλευρά, ο Ματσαγγούρας (2005) αναφέρεται σε τέσσερα θεωρητικά μοντέλα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας:

- 1) το σχολείο - κεντρικό μοντέλο (διακριτοί οι ρόλοι εκπαιδευτικών-γονέων),
- 2) το συνεργατικό μοντέλο (συνεργασία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, με τους εκπαιδευτικούς να έχουν περισσότερα δικαιώματα και υποχρεώσεις),
- 3) το διαπραγματευτικό μοντέλο (απόλυτη ισότητα μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων), και
- 4) το οικογενειο-κεντρικό μοντέλο, (ισχυρότερος ο ρόλος των γονέων, βοηθητικός ο ρόλος των εκπαιδευτικών).

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με την Τσιμπιδάκη (2016), έχουν διαμορφωθεί τα παρακάτω συνεργατικά μοντέλα συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς:

- 1) το μοντέλο της μεταμόσχευσης (the transplant model) (οι επαγγελματίες μοιράζονται-μεταμοσχεύουν τις γνώσεις τους στους γονείς, ώστε να μπορούν και οι ίδιοι να βοηθούν τα παιδιά τους),
- 2) το καταναλωτικό μοντέλο (the consumer model) (οι επαγγελματίες μεταβιβάζουν μέρος της δύναμής τους στους γονείς, οι οποίοι αναγνωρίζονται ως ένα βαθμό ειδικοί και με δικαιώματα),
- 3) το μοντέλο ισχυροποίησης (the empowerment model) (ισχυροποιείται ο ρόλος των γονέων) και
- 4) το μοντέλο διαπραγμάτευσης (the negotiating model): (γονείς και επαγγελματίες συνδιαλέγονται, συνεργάζονται, ανταλλάζουν απόψεις και εμπειρίες, συνεισφέρουν ο καθένας με τον τρόπο τους στην αντιμετώπιση του παιδιού).

Συμπεράσματα

Κοινός σκοπός της οικογένειας και των εκάστοτε επαγγελματιών είναι η εκπαίδευση και η κοινωνικοποίηση των παιδιών, και το γεγονός αυτό θα πρέπει να αποτελέσει το

γνώμονα της συνεργασίας τους (Δασκαλάκη κ.ά., 2002). Στόχος είναι η εξάλειψη ή έστω η εξομάλυνση των οποιωνδήποτε προβλημάτων και εμποδίων, ώστε τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνική, εκπαιδευτική, οικονομική και πολιτιστική ζωή της χώρας.

Ένας σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση μιας καλής συνεργασίας ανάμεσα στους γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στους ειδικούς επαγγελματίες, είναι να μην παραβιάζονται τα όρια και, συγχρόνως, να μην προσπαθεί η κάθε πλευρά να επισκιάσει και να επιβάλλει την άποψή της στην άλλη. Το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση αυτή είναι η ανάδειξη της σχέσης τους σε ισότιμη. Ο διάλογος και η καλή θέληση συνιστούν βασικά στοιχεία στη θεμελίωση μιας ειλικρινούς συνεργασίας. Είναι απαραίτητη, επίσης, η ύπαρξη μιας ποιοτικής επικοινωνίας μεταξύ των δύο πλευρών, με την κατάλληλη θετική διάθεση, κατανόηση και με την ανάλογη εκτίμηση, μέσα σε ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης.

Μια τέτοιου είδους συνεργασία προϋποθέτει τον αλληλοσεβασμό και τη θέληση και των δύο μερών να μάθουν ο ένας από τον άλλον και, συμπληρώνοντας, να μάθουν να ακούν ο ένας τον άλλον (Armstrong, 1995). Τα μέλη είναι καλό να μοιράζονται μια αίσθηση ασφάλειας, θέτοντας κοινούς στόχους κι έχοντας κοινή πίστη στο παιδί. Ταυτόχρονα, γονείς και εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να κατανοούν αμοιβαίως τις επαρκείς δεξιότητες και τις απαραίτητες ικανότητες, ενδεικτικές του ρόλου τους και, επίσης, να προτείνουν και να υλοποιούν κατάλληλες πρακτικές στην ενασχόλησή τους με το παιδί και την οικογένεια αντίστοιχα. Συμπληρωματικά, ένα τελευταίο και σημαντικό βήμα, αποτελεί η στήριξη των εκπαιδευτικών/ειδικών, κυρίως σε θέματα ενημέρωσης και καθοδήγησης, με απώτερο σκοπό την αποφυγή συγκρουσιακών καταστάσεων. Βέβαια, ανάλογη καθοδήγηση και υποστήριξη θα πρέπει να προσφέρεται και στους γονείς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Armstrong, D. (1995). *Power partnership: parents, children and special educational needs*. London: Routledge.

Γκιοκά, Α., & Σάλμοντ, Ε. (2015). Συμβουλευτική γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μελέτη περίπτωσης σε σχολική μονάδα της Α/βάθμιας εκπαίδευσης. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης για τις Λειτουργίες Νόησης και Λόγου στη Συμπεριφορά, στην Εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή, 19-21 Ιουνίου 2015* (Τόμος Α', σσ. , 373–381). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <http://dx.doi.org/10.12681/educ.197>

Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/10474410903535398>

Δασκαλάκη, Ν., Δρόσος, Β., & Κυρίδης, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις. Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Τόμος Α', σσ. 205–215). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education [Abstract]. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279–288. <https://doi.org/10.1086/461655>

Hughes, M. T., Valle-Riestra, D. M., & Arguelles, M. E. (2008). The voices of latino families raising children with special needs. *Journal of Latinos and Education*, 7(3), 241-257. <https://doi.org/10.1080/15348430802100337>

Λεμονίδης, Χ., Μαρκαδάς, Σ., & Τσακιρίδου, Ε. (2011). Ένα μοντέλο για τον προσδιορισμό της γονεϊκής εμπλοκής των Ελλήνων γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους στα Μαθηματικά. *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών*, 6, 61-80. <http://dx.doi.org/10.12681/enedim.15035>

Ματιάκη, Β., & Ματιάκη, Α. (2016). Η συμβολή της γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μοντέλα και προοπτικές. Στο, *1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο για την Εκπαίδευση στο Προσκήνιο. Θέλουμε Ένα Σχολείο που θα Υπηρετεί το Μαθητή, 25-26 Ιουνίου 2016, Κοζάνη*. Διαθέσιμο στο https://www.researchgate.net/publication/311716109_E_symbole_tes_goneikes_symmetoches_sten_ekpaideuse_paidion_me_eidikes_ekpaideutikes_anankes_Montela_kai_prooptikes

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. Γ., & Πούλου, Μ. Σ. (2009). *Μέντορας*, 11, 27–41. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μότση, Σ., & Σταυρόπουλος, Β. (2017). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Απόψεις γονέων παιδιών με αυτισμό για τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό. Στο Χ. Τσιχουρίδης, Δ. Κολοκοτρώνης, Δ. Λιόβας, Μ. Μπατσίλα, Κ. Σταθόπουλος, Α. Κοντογεωργίου, Η. Λιάκος, & Ζ. Καρασίμος, *3ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, 13-15 Οκτωβρίου 2017* (Τόμος Α', σσ. 1142–1151). Λάρισα: Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας.

Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.

Μπρούζος, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, 97–135.

Παπούλα, Π. & Θεοφιλίδης, Χ. (2008). Ανατομία της επικοινωνίας μεταξύ νηπιαγωγών και γονέων: Μελέτη περίπτωσης. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου, & Μ. Σωκράτους (Επιμ.), *10ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία*, 6-7 Ιουνίου 2008 (σσ. 916–929). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 2–26. <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8790>

Πολυχρονοπούλου, Στ. (2004). Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όραση: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 1(1), 35–49.

Σαμαρά, Ε. (2016). Η συνεργασία ανάμεσα σε δασκάλους ειδικής αγωγής και γονείς παιδιών με βαριές αναπηρίες. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 24-26 Ιουνίου 2016 (Τόμος Β', σσ. 1152–1167). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.1378>

Τσιμπιδάκη, Α. (2016). Επικοινωνία γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και εργαζομένων στην ειδική αγωγή. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, (9-10), 77–89.

Χρήση του διαδραστικού πίνακα και των προσομοιώσεων στις Θετικές Επιστήμες: Μια άλλη οπτική

*Χατζηελευθερίου Εμμανουήλ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04 & Π.Ε.05, echatzie@sch.gr
Τζοβλά Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, etzovla@gmail.com*

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί μια διδακτική παρέμβαση που αξιολογεί τον διαδραστικό πίνακα και την προσομοίωση προκειμένου οι μαθητές/τριες να διερευνήσουν το φαινόμενο της ηφαιστειότητας και τη δομή λιθοσφαιρικών πλακών. Η συγκεκριμένη παρέμβαση υλοποιήθηκε σε 89 μαθητές/τριες τεσσάρων (4) τμημάτων της Α' τάξης Γυμνασίου της Περιφερειακής Ενότητας Αττικής. Ο σχεδιασμός της παρέμβασης βασίζεται στη θεωρία του εποικοδομητισμού, σύμφωνα με την οποία η γνώση θεωρείται ένα δίκτυο εννοιολογικών δομών που οικοδομείται από τον/την κάθε μαθητή/τρια και απαιτεί ενεργό εμπλοκή του ίδιου του ατόμου, το οποίο χρησιμοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις του και αλληλεπιδρώντας με τον φυσικό κόσμο που το περιβάλλει κατασκευάζει νέα νοήματα μέσα στο πλαίσιο που ορίζουν οι κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες που βιώνει. Αρχικά, αναδείχθηκαν οι αρχικές απόψεις των μαθητών/τριών για τα υπό μελέτη φαινόμενα και ακολούθως με τη χρήση των προσομοιώσεων προκλήθηκε γνωστική σύγκρουση μεταξύ των αρχικών αντιλήψεων των μαθητών/τριών και των παρατηρούμενων φαινομένων. Οι μαθητές/τριες πειραματίστηκαν και δοκίμασαν με την χρήση της προσομοίωσης όλες τις εναλλακτικές προτάσεις με αποτέλεσμα να φανούν οι αντιφάσεις και να κατανοηθεί το φαινόμενο. Η αλληλεπίδραση με το πολυμεσικό περιβάλλον επέφερε αλλαγές στις αρχικές απόψεις των μαθητών/τριών και μέσα από τον διάλογο και τη συνεργασία εδραιώθηκαν νέα νοήματα.

Λέξεις-Κλειδιά: γεωλογία, πολυμεσική εφαρμογή, διαδραστικός πίνακας, ενδογενείς δυνάμεις

Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, ο όγκος της πληροφορίας που αυτή μεταφέρει, οι δυνατότητες που διαθέτει άλλαξε τον τρόπο που σκεφτόμαστε, που εργαζόμαστε, που μαθαίνουμε και που επικοινωνούμε (Makrakis et al, 2012). Στην καινούρια αυτή πραγματικότητα οι μαθητές/τριες είναι σκόπιμο να καλλιεργούν δεξιότητες κριτικής, δεξιότητες "μαθαίνω πώς να μαθαίνω" (learning to learn), και να γίνουν οι ίδιοι παραγωγοί νέας γνώσης (EC, 2005; Unesco, 2011). Προς την κατεύθυνση αυτή σημαντική είναι η αξιοποίηση των ΤΠΕ, οι οποίες μπορούν να υποστηρίξουν την εκπαίδευση, γεγονός που επισημαίνεται και στο πλαίσιο της διαβούλευσης για τη στρατηγική Ε.Ε 2020, η οποία δίνει έμφαση στην απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της καινοτομίας - Ψηφιακή Ατζέντα-Digital Agenda for Europe - (EC, 2010). Οι Scheuermann & Redro (2009) καταγράφουν ότι η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα αποτελεί προτεραιότητα όχι μόνο της Ε.Ε αλλά και άλλων χωρών εκτός αυτής και ως σημαντικούς παράγοντες για

την παιδαγωγική αξιοποίηση τους αναφέρουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών μέσω αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων και την επιλογή των κατάλληλων εφαρμογών και λογισμικών, που μπορούν να εξυπηρετήσουν τα Προγράμματα Σπουδών και τους διδακτικούς κάθε φορά στόχους.

Τα παραπάνω μπορούν να ενισχύσουν η ανάπτυξη των πολυμέσων και η παραγωγή Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Περιεχομένου (ΨΕΠ) από φορείς και εκπαιδευτικούς, τα οποία μεταβάλουν τις παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, διευκολύνουν την εξατομικευμένη μάθηση και αλλάζουν τους ρόλους τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών. Η μάθηση που βασίζεται στο ΨΕΠ και στους Ανοικτούς Εκπαιδευτικούς Πόρους (ΑΕΠ) υιοθετεί το μαθητοκεντρικό μοντέλο, καλλιεργεί τις δεξιότητες του 21 ου αι. και εγκαταλείπει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας όπου ο/η εκπαιδευτικός επικοινωνεί την ύλη στους/στις μαθητές/τριες. Επιπλέον, ενισχύει την ενεργητική, συνεργατική, διερευνητική και διαλογική μάθηση, την κάνει ελκυστικότερη λόγω της διαδραστικότητας και της αξιοποίησης των ΤΠΕ και δημιουργεί ελκυστικά περιβάλλοντα εντός των οποίων μπορεί να αυτή να αναπτυχθεί (Παπαδημητρίου, κ.α., 2015). Μια τέτοια προσπάθεια θα περιγραφεί παρακάτω και αφορά στη διδασκαλία των λιθοσφαιρικών πλακών και των ηφαιστειών στην ενότητα "Δυνάμεις που διαμορφώνουν την επιφάνεια της Γης" του σχολικού βιβλίου της Γεωλογίας - Γεωγραφίας της Α΄ Γυμνασίου.

Περιγραφή της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Μεθοδολογία

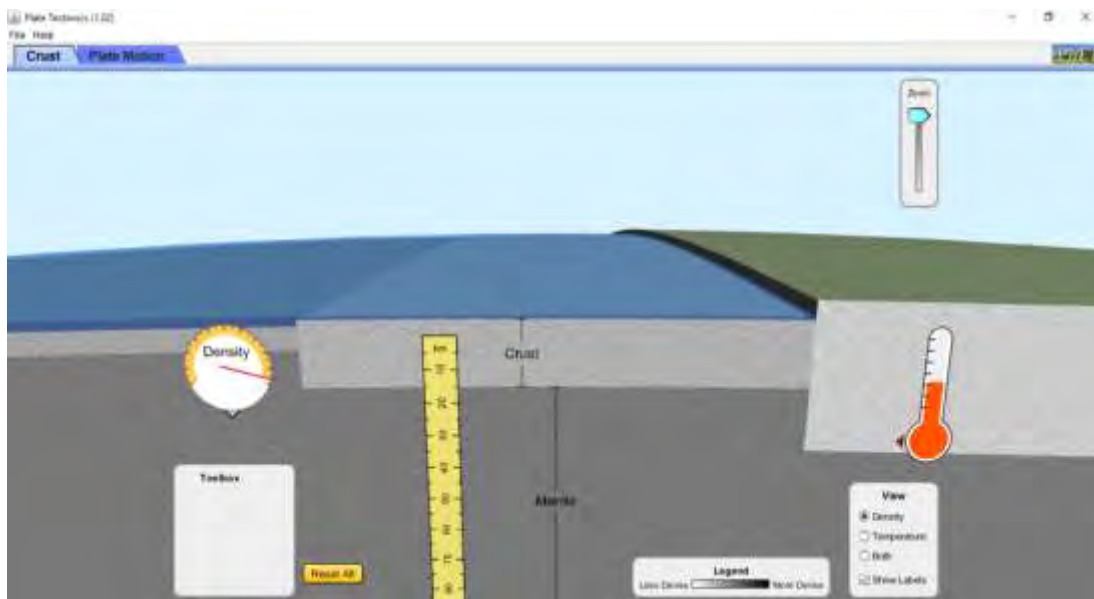
Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα θεωρείται μείζονος σημασίας, προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες, να αναπτυχθούν, να ζήσουν, να προσαρμοστούν και να δημιουργήσουν σε έναν κόσμο που αλλάζει διαρκώς, σε έναν κόσμο που προσπαθεί να εκμεταλλευτεί στο έπακρο τη δύναμη της πληροφορίας για να παράγει γνώση (Anderson, 2008). Κυρίαρχο μέλημα κατά την εφαρμογή της παρούσας πρακτικής ήταν η ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών και της διερευνητικής μάθησης, η αποφυγή της εργαλειακής χρήσης των ΤΠΕ και η εστίαση στη συνεργασία με χρήση ΤΠΕ (Gerogiannis & Fitsilis, 2005; Θωμά, κ.α., 2018). Η στοχοθεσία της πρακτικής στηρίχθηκε στο πλαίσιο ανάπτυξης δεξιοτήτων του 21ου αιώνα των Vuorikari et al. (2016), λαμβάνοντας υπόψη την ενσωμάτωση στη διδακτέα ύλη. Έτσι οι διδακτικοί στόχοι της ενότητας διαμορφώθηκαν στους παρακάτω:

Οι μαθητές/τριες να:

- περιγράψουν τη δομή του εσωτερικού της γης, από την επιφάνειά της μέχρι το κέντρο
- εντοπίσουν τις ηφαιστειακές ζώνες της γης και να γνωρίσουν τα κυριότερα ηφαίστεια, τις εκρήξεις τους και την επίδρασή τους στη ζωή των ανθρώπων που κατοικούν κοντά τους
- συσχετίσουν τα φαινόμενα της ηφαιστειότητας και της σεισμικότητας

- να αντιληφθούν τη θεωρία των λιθοσφαιρικών πλακών ώστε να είναι σε θέση να ερμηνεύσουν τα παραπάνω φαινόμενα
- ερμηνεύσουν την εμφάνιση του ηφαιστειακού τόξου ως αποτέλεσμα της κίνησης των λιθοσφαιρικών πλακών αλλά και αντίστοιχα περιβάλλοντα σε όλο τον πλανήτη
- συνδέσουν την κίνηση των λιθοσφαιρικών πλακών με τα φαινόμενα της ηφαιστειογένεσης και να την χρησιμοποιήσουν ως μοντέλο για να τα ερμηνεύσουν
- αναφέρουν τα κυριότερα φαινόμενα που συνδέονται με την έκρηξη ενός ηφαιστείου
- συσχετίσουν δεδομένα σε πολυμεσικά και διαδραστικά περιβάλλοντα
- χρησιμοποιήσουν προσομοιωμένα μοντέλα για να ερμηνεύουν επιστημονικά γεωλογικά φαινόμενα

Οι διδακτικοί στόχοι είναι απολύτως συμβατοί με τους στόχους που αναγράφονται στο ΔΕΠΠΣ για τη συγκεκριμένη ενότητα και εξυπηρετούνται τόσο από τα μαθησιακά αντικείμενα που βρίσκονται αναρτημένα στα Αποθετήρια της οικογένειας του Φωτόδεντρου όσο και από την προσομοίωση των τεκτονικών πλακών που βρίσκεται στον ακόλουθο σύνδεσμο: <https://phet.colorado.edu/el/simulation/legacy/plate-tectonics>.



Σχήμα 1. Η προσομοίωση των τεκτονικών πλακών (Plate Tectonics) που βρίσκεται στον ακόλουθο σύνδεσμο: (<http://phet.colorado.edu/en/>)

Η παραπάνω προσομοίωση είναι προσανατολισμένη στο να εξοικειώσει τους/τις μαθητές/τριες με τον τρόπο κίνησης των τεκτονικών πλακών και των παραγόντων που την επηρεάζουν όπως η θερμοκρασία, το πάχος των πλακών και η σύσταση των πετρωμάτων. Πιο συγκεκριμένα η αξιοποίηση της προσομοίωσης επέτρεψε στους/στις μαθητές/τριες να:

- μελετήσουν την εξέλιξη φαινομένων που είναι αδύνατο να πραγματοποιηθούν στο σχολικό εργαστήριο
- παραμετροποιήσουν μεταβλητές που θα ήταν δύσκολο ή αδύνατο να μεταβληθούν σε πραγματικές συνθήκες

- παρατηρήσουν καταστάσεις και να έχουν άμεση αναπαράσταση αυτών

Η δυσκολία στη διδασκαλία του συγκεκριμένου γεωλογικού φαινομένου έγκειται στην κατανόηση της σύστασης της δομής, του περιβάλλοντος αλλά και των συνθηκών που επικρατούν στο εσωτερικό της γης. Η χρήση ΨΕΠ μέσω προσομοιώσεων σε περιβάλλοντα σύγκλισης και απόκλισης ηπειρωτικών και ωκεάνιων λιθосφαιρικών πλακών επέτρεψε στους μαθητές να “βρεθούν” έστω και ψηφιακά στο εσωτερικό της γης, να κάνουν μετρήσεις των φυσικών παραμέτρων του φλοιού, του μανδύα και του πυρήνα, να υπολογίσουν τη θερμοκρασία, το πάχος, αλλά και τη σύσταση των στρωμάτων του πλανήτη, γεγονός που προσδίδει προστιθέμενη αξία και καινοτομία στην πρακτική.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στην ενότητα «Δυνάμεις που διαμορφώνουν την επιφάνεια της Γης» (ενότητα B4.3) του σχολικού βιβλίου της Γεωλογίας - Γεωγραφίας της Α΄ Γυμνασίου και εφαρμόστηκε σε 4 τμήματα και σε σύνολο 89 μαθητών. Οι μαθητές/τριες γνώριζαν από προηγούμενες εφαρμογές τη χρήση του διαδραστικού πίνακα και της εφαρμογής παρουσίασης ppt. Η διάρκεια της πρακτικής ήταν 2 διδακτικές ώρες στη διάρκεια δύο εβδομάδων και περιλάμβανε:

- το Φύλλο Εργασίας που συνόδευε την προσομοίωση “Plate Tectonics” του PhET Colorado university
- τη χρήση πολυμεσικής εφαρμογής - σύνδεση με ιστοσελίδες και παρακολούθηση σχετικών με το θέμα video.

Αναλυτική περιγραφή της πραγματοποίησης της ανοιχτής εκπαιδευτικής πρακτικής

Η υλοποίηση της πρακτικής έλαβε χώρα σε δύο διαδοχικά μονώωρα, προκειμένου να υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος ώστε οι μαθητές/τριες να παρατηρήσουν το φαινόμενο, να διερευνήσουν τις αιτίες του και τις πιθανές διασυνδέσεις του με άλλα φαινόμενα. Πραγματοποιήθηκαν 3 διαδοχικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αφορούσαν στη μελέτη του εσωτερικού της Γης, της ηφαιστειότητας και των ιδιοτήτων της λιθόσφαιρας, με στόχο τη σύνδεση των φαινομένων και την ερμηνεία τους. Με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω ΑΕΠ του Πανεπιστημίου του Κολοράντο και των Αποθετηρίων του Φωτόδεντρου :

- *Μεγάλα Ευρωπαϊκά Ενεργά Ηφαίστεια:*
- (<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/3209>)
- *Τα σημαντικότερα ηφαίστεια στον κόσμο:*
- (<http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-7269>)

οι οποίοι διατήρησαν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών και ενίσχυσαν το ενδιαφέρον, τον διάλογο και τον προβληματισμό των μαθητών. Ενδεικτικές ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να ενισχυθεί η συζήτηση ήταν:

- *Που πιστεύετε ότι οφείλεται η δραστηριότητα των ηφαιστειών;*
- *Υπάρχουν ηφαίστεια σε όλη τη Γη;*
- *Όλες οι εκρήξεις έχουν τα ίδια αποτελέσματα στο περιβάλλον;*

Ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφράσουν τις αρχικές τους ιδέες για την ερμηνεία των φαινομένων, να περιγράψουν τα φαινόμενα και να σχολιάσουν τις επιπτώσεις τους στις περιοχές που πλήττονται.

Αναλυτικότερα, υλοποιήθηκαν οι εξής δραστηριότητες:

Δραστηριότητα 1. Λιθοσφαιρικές πλάκες : Διάρκεια 1/2 διδακτική ώρα. Σύνδεση με τον διδακτικό στόχο: Η συγκεκριμένη δραστηριότητα σχετίζεται με τον 2ο, 3ο και 5ο διδακτικό στόχο και αξιοποίησε τους παρακάτω ΑΕΠ:

- (<http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-3215>) και
- (<http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-2794>)

Η παραπάνω προβολή οδήγησε τους/τις μαθητές/τριες σε γνωστική σύγκρουση σχετικά με τη σύσταση της λιθόσφαιρας και γι' αυτό ακολούθως τους ζητήθηκε να μελετήσουν τα όρια των λιθοσφαιρικών πλακών, τις σεισμογενείς περιοχές και να συγκρίνουν τις περιοχές όπου υπάρχουν ηφαιστεια και εκδηλώνονται σεισμοί. Βασική επιδίωξη ήταν η ταύτιση των δύο κατανομών με τα όρια των λιθοσφαιρικών πλακών, η οποία επιβεβαιώθηκε και με το εκπαιδευτικό λογισμικό Γεωλογία – Γεωγραφία και με το λογισμικό ΓΑΙΑ II. Αποτελέσματα της δραστηριότητας ήταν οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να ταυτίζουν τις ζώνες κατανομής των ηφαιστειών και των σεισμών με τα όρια των λιθοσφαιρικών πλακών.

Δραστηριότητα 2. Τεκτονικές πλάκες - Φύλλο εργασίας 1 : Διάρκεια: 1/2 διδακτική ώρα. Σύνδεση με τον διδακτικό στόχο: Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ικανοποιεί τον 1ο, 4ο, 6ο 7ο και 8ο διδακτικό στόχο και αξιοποίησε τον παρακάτω ΑΕΠ :

- <https://phet.colorado.edu/el/simulation/legacy/plate-tectonics>

ΤΕΚΤΟΝΙΚΕΣ ΠΛΑΚΕΣ

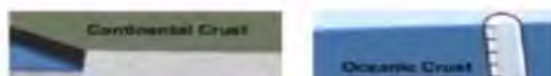
Μαθησιακοί στόχοι:

- Να περιγράφουν τις διαφορές μεταξύ ωκεάνιου και ηπειρωτικού φλοιού, δίνοντας έμφαση στο πάχος, τη θερμοκρασία, τη σύσταση και την πυκνότητα.
- Να προβλέπουν τον τρόπο με τον οποίο οι μεταβολές του φλοιού στη σύνθεση και τη θερμοκρασία μεταβάλλουν την πυκνότητα και την άνωση (πλευστότητα) του φλοιού.
- Να προβλέπουν την σχετική κίνηση κάθε πλάκας βρισκόμενοι στη σύθεση και τα φυσικά χαρακτηριστικά κάθε μίας από αυτές.

1. Περιγράφοντας τις διαφορές μεταξύ ωκεάνιας και ηπειρωτικής πλάκας

- Άνοιξε την προσομοίωση ΤΕΚΤΟΝΙΚΕΣ ΠΛΑΚΕΣ κάνοντας κλικ στο σχετικό εικονίδιο στην επιφάνεια εργασίας.

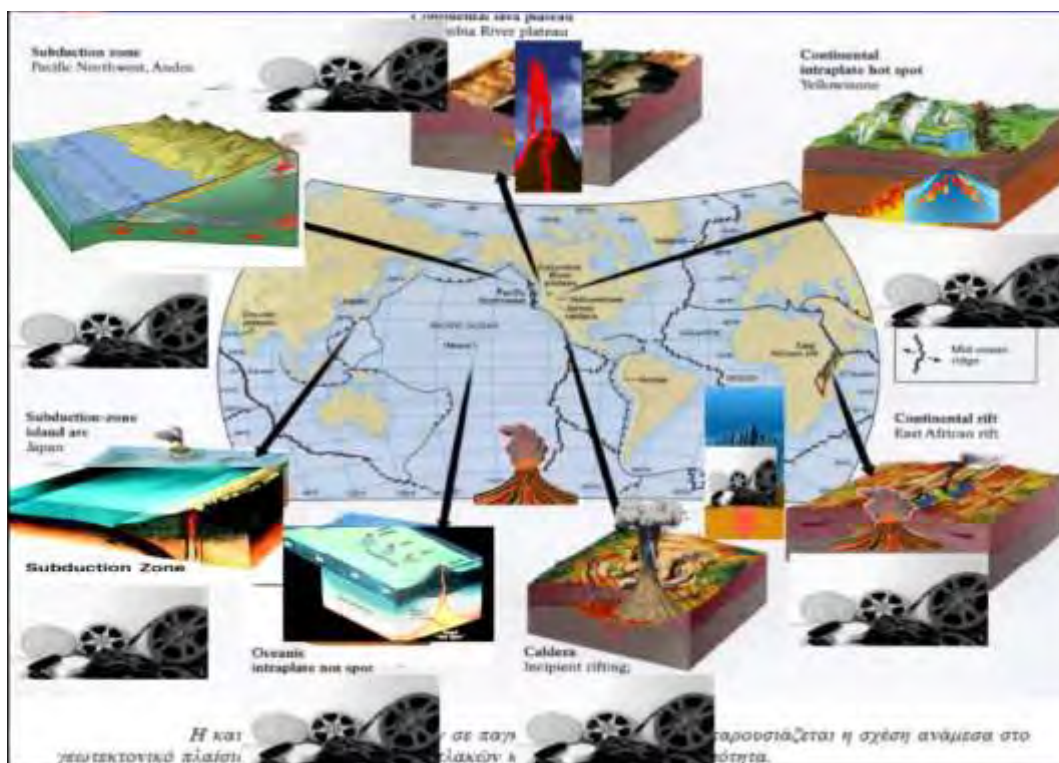
- Παιξε με την προσομοίωση για 5 λεπτά . Ενεργοποίησε όλα τα κουμπιά και τα εργαλεία!



Σχήμα 2. Τμήμα από το Φύλλο Εργασίας που συνόδευε την προσομοίωση “Plate Tectonics” του PhET Colorado university

Δραστηριότητα 3. Διερεύνηση διαδραστικής πολυμεσικής εφαρμογής. Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα. Η παρουσίαση της διαδραστικής πολυμεσικής εφαρμογής **volcanoes formation and plate tectonics** έχει στόχο τη σύνδεση με τους διδακτικούς στόχους: 2ο, 3ο, 4ο, 5ο, 6ο, 7ο και 8ο. Αρχικά ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να διερευνήσουν μέσω της διαδραστικής εφαρμογής, περιοχές στις οποίες είτε υπάρχουν ενεργά ηφαίστεια είτε υπάρχει μεγάλη σεισμικότητα όπως ο Βόρειος Ατλαντικός Ωκεανός, το Ν. Αιγαίο, η Καλιφόρνια, περιοχές οι οποίες βρίσκονται στα όρια λιθοσφαιρικών πλακών και είτε συγκλίνουν (Ν. Αιγαίο) είτε απομακρύνονται (Βόρειος Ατλαντικός) είτε κινούνται παράλληλα με αντίθετη κατεύθυνση (ρήγμα του Αγίου Ανδρέα στην Καλιφόρνια).

Οι μαθητές /τριες παρατήρησαν τα φαινόμενα μέσω της σύνδεσης τους με διαδραστικές ιστοσελίδες και μέσα από εφαρμογές flash παρατήρησαν προσομοιώσεις και οπτικοποιήσεις γεωγραφικών φαινομένων με δυναμικό και αλληλεπιδραστικό τρόπο, πλαισιωμένες από ένα υπερμεσικό περιβάλλον το οποίο περιλάμβανε πολυμεσική πληροφορία και δραστηριότητες. Στο σημείο αυτό έγινε ιδιαίτερη αναφορά στη θεωρία των hotspots μέσα από την μελέτη του τρόπου δημιουργίας των ηφαιστείων της Χαβάης.



Σχήμα 3. Το υπερμεσικό περιβάλλον το οποίο περιλαμβάνει πολυμεσική πληροφορία και δραστηριότητες

Συμπεράσματα

Μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης οι μαθητές/τριες ήταν σε θέση να ταυτίζουν τις ζώνες κατανομής των ηφαιστείων και των σεισμών με τα όρια των

λιθοσφαιρικών πλακών, να αντιλαμβάνονται το πάχος, τη δομή και τη σύστασή τους και να ανακαλούν τις γνώσεις αυτές κάθε φορά που κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς γινόταν αναφορά στα παραπάνω φαινόμενα.

Στα θετικά στοιχεία της πρακτικής μπορούν να προσμετρηθούν η ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών μας, οι οποίοι μέσω της αξιοποίησης των ΑΕΠ και του διαδραστικού πίνακα αναθεώρησαν τις αρχικές τους απόψεις και διόρθωσαν τις εσφαλμένες ιδέες και παρανοήσεις τους, το αυξημένο ενδιαφέρον, η συμμετοχικότητα, η ανταλλαγή απόψεων και ο γόνιμος προβληματισμός, η θετική στάση απέναντι στην αξιοποίηση ΨΕΠ και στη διδακτική του αξία αλλά και τα μονιμότερα μαθησιακά αποτελέσματα που επήλθαν.

Παράλληλα, δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες η ευκαιρία να καλλιεργήσουν δεξιότητες, οι οποίες είναι χρήσιμες και ουσιαστικές όχι μόνο κατά την ενασχόλησή τους με τις ΤΠΕ αλλά και στην καθημερινή τους ζωή όπως η συνεργασία, η αποτελεσματική επικοινωνία, η ανταλλαγή απόψεων, η άσκηση επικοινωνιακής κριτικής, ο σεβασμός της προσωπικότητας και των απόψεων των συμμαθητών/τριών τους, δεξιότητες οι οποίες αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του ενεργού πολίτη.

Οι διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του έργου έδωσαν στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να αναδείξουν τα ταλέντα, τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητές τους, να κινητοποιηθούν και να αναζητήσουν πληροφορίες, να εμπλακούν σε συνεργατικές δράσεις και τέλος να παρουσιάσουν την πρακτική στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, στους οποίους η παρουσίαση είχε θετικό αντίκτυπο.

Αναφορές

Anderson, R. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. In J. Voogt, & G. Knezek, (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 5-22). New York: Springer.

European Commission. (2005). elearningeuropa.info. Retrieved April 09, 2019 from <http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=newsletter>.

Gerogiannis, V., Fitsilis, P. (2005). A project – Based Learning approach for teaching ERP concepts. Retrieved April 09 2019 from <http://dde.teilar.gr/publications/106/106fulltext.pdf>

Makrakis, V. & Kostoulas-Makrakis, N. (2012). Course Curricular Design and Development of the M.Sc. Programme in the Field of ICT in Education for Sustainable Development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 14 (2), 5-40.

Scheuermann, F., & Pedró, F. (Eds.). (2009). Assessing the effects of ICT in education: Indicators, criteria and benchmarks for international comparisons. Publications Office

of the European Union.

UNESCO & Commonwealth of Learning. (2011). Guidelines for OER in higher education. Retrieved April 09 2019 from <http://tinyurl.com/3w4x83y>.

Vuorikari, R., Puina, Y., Carretero, St., Van de Brande, L.(2016). DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens. Retrieved April 09 2019 from <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>

ΔΕΠΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακτήθηκε στις 19 Νοεμβρίου 2009 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>

Θωμά Ρ., Καραφωτιά Μ. & Τζοβλά, Ε. (2018). Σχολείο και καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 6, (3), 77-90. ISSN: 2241-4576.

Παπαδημητρίου Σ., Μεγάλου Ε., Τζοβλά Ε. (2015). Ανοιχτές Εκπαιδευτικές Πρακτικές αξιοποίησης Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Περιεχομένου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Σύρος, 26-28 Ιουνίου 2015*.

Παγκοσμιοποίηση, «κοινωνία της γνώσης» και «καινοτόμες - καλές πρακτικές» στην εκπαίδευση

Τσάιμος Άρης. Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc., aris77ts@yahoo.gr

Περίληψη

Η παγκοσμιοποίηση και η «κοινωνία της γνώσης» στις μέρες μας έχουν επιβάλλει αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σημαντικοί υπερεθνικοί οργανισμοί όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) προωθούν νέες πολιτικές-καινοτομίες στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών-μελών τους μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων όπως το PISA, με απώτερο σκοπό την ισότητα στη γνώση, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τη γενικότερη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Κατά συνέπεια το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστο από αυτές τις αλλαγές. Η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, η στήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, η υλοποίηση καινοτόμων δράσεων, η ίδρυση νέων τμημάτων στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και η ενίσχυση της δια βίου μάθησης είναι μερικές από αυτές. Επιπρόσθετα η αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς καινοτόμων- «καλών πρακτικών» στο εκπαιδευτικό τους έργο είναι σημαντική, καθώς με αυτόν τον τρόπο συμβάλλουν ουσιαστικά στην εξέλιξη των μαθητών τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης, PISA, καινοτόμες πρακτικές

Εισαγωγή

Στις μέρες μας η ταχύτατη εξέλιξη της τεχνολογίας έχει εκμηδενίσει τον χρόνο, τον χώρο και το κόστος και η επικοινωνία γίνεται σχεδόν στιγμιαία. Αυτές οι συνθήκες αποτελούν τα βασικά στοιχεία της σημερινής παγκοσμιοποίησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Καθώς όμως η τεχνολογία αναπτύσσεται και οι πληροφορίες διαχέονται πολύ γρήγορα σε όλο τον κόσμο, η γνώση που προκύπτει από αυτές γρήγορα απαξιώνεται και απαιτείται νέα. Οι κοινωνίες επομένως ως «κοινωνίες της γνώσης» πλέον οφείλουν να διαμορφώνουν τέτοιες συνθήκες, ώστε όλα τα μέλη τους να έχουν πρόσβαση στη γνώση και να έχουν ίσες ευκαιρίες (Σταμέλος, 2010).

Προς αυτή την κατεύθυνση σημαντικό ρόλο κατέχει η εκπαίδευση, η οποία οφείλει να προσφέρει από τη μια μεριά ισότητα ευκαιριών στη γνώση για όλους ανεξαρτήτου ηλικίας και από την άλλη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των ανθρώπων με σκοπό τη δημιουργία μια παγκόσμιας κοινότητας με κέντρο τον άνθρωπο και την ειρήνη (Κούκλης, 2001). Σημαντικοί διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας δράσεις προσπαθούν να προωθήσουν «πολιτικές και πρακτικές για επιτυχημένα σχολεία» ή αλλιώς καινοτόμες-«καλές πρακτικές», που θα επιτυγχάνουν τα παραπάνω (OECD, 2018). Ανάμεσα στις καινοτόμες-«καλές πρακτικές» που προτείνει είναι διδακτικές πρακτικές που συμβάλλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, τρόποι στήριξης των μαθητών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων κ.α. (OECD, 2015).

Παγκοσμιοποίηση, «κοινωνίας της γνώσης» και εκπαίδευση.

Οι διεθνείς αλλαγές που συντελούνται από την παγκοσμιοποίηση και τη συγκρότηση των «κοινωνιών της γνώσης» επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τον χώρο της εκπαίδευσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Προκειμένου οι χώρες να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες αυτών των αλλαγών εστιάζουν στην αναβάθμιση της γενικής μόρφωσης, δηλαδή στην ανάπτυξη της ικανότητας της αντίληψης και της κατανόησης και στην αύξηση της απασχολησιμότητας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995).

Στην Ελλάδα αναμφισβήτητα το εκπαιδευτικό σύστημα έχει επηρεαστεί σε πολλούς τομείς από την παγκοσμιοποίηση και την «κοινωνία της γνώσης». Συνεχώς πραγματοποιούνται αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο, οι οποίες αποσκοπούν στη βελτίωση της πορείας της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Μπαρτσιδής & Χοντολίδου, 2001). Η είσοδος των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) ως μέσα διδασκαλίας είναι πλέον γεγονός. Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό προσωπικό ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται ή γίνονται κάτοχοι μεταπτυχιακών ή διδακτορικών τίτλων (όπ.π.). Σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών αυτά ανανεώνονται διαρκώς με συγκεκριμένους στόχους και προωθούνται τεχνικές διδασκαλίας που έχουν ως επίκεντρο τον μαθητή (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995). Επιπλέον όσον αφορά στη μάθηση στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία είναι μια συνεχόμενη διαδικασία που βασίζεται στην προηγούμενη εμπειρία και στα βιώματα και βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Βεργίδης, 2001). Παράλληλα η ενσωμάτωση καινοτόμων δράσεων όπως η περιβαλλοντική εκπαίδευση, τα προγράμματα αγωγής υγείας και διαπολιτισμικής αγωγής δίνουν τη δυνατότητα στις σχολικές μονάδες να βελτιώσουν τις τεχνικές στην εκπαιδευτική διαδικασία και να προσθέσουν νέες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Στον τομέα της υποστήριξης παιδιών με ειδικές ανάγκες ιδρύονται ειδικά σχολεία, ενώ τα τμήματα ένταξης βοηθούν και δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να ανταπεξέλθουν καλύτερα (Μπουζάκης, 2001).

Επιπλέον στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων τα τελευταία χρόνια πολύ λόγος γίνεται για τη Δια Βίου Μάθηση, η οποία είναι αποτέλεσμα της «κοινωνίας της γνώσης» και αποτελεί προϋπόθεση για την αναβάθμιση των δυνατοτήτων των ατόμων και την αποδοτικότερη εργασία (Βιτσιλάκη, 2002). Η κατάρτιση, η επανακατάρτιση, η εξειδίκευση, η ατομική και κοινωνική ανάπτυξη αποτελούν δομικά στοιχεία στην εποχή της παγκοσμιοποίησης (CEDEFOP, 2004).

Στον χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ιδρύθηκαν πολλά καινούρια Ιδρύματα, τα οποία βρίσκονται σε συνεργασία με άλλα ευρωπαϊκά τριτοβάθμια ιδρύματα και προωθούν ένα νέο επαγγελματικό προφίλ περισσότερο εξειδικευμένο (Μπαρτσιδής & Χοντολίδου, 2001). Καταλήγοντας οι αλλαγές που συντελούνται στα εκπαιδευτικά συστήματα λόγω της παγκοσμιοποίησης και της «κοινωνίας της γνώσης» αποτελούν προσπάθειες για να αλλάξουν οι κοινωνικοί συσχετισμοί και να καλυτερέψει η θέση των χωρών στην παγκόσμια κοινότητα (όπ.π.).

Κριτική τοποθέτηση για τις προσπάθειες υπερεθνικών οργανισμών να διαδώσουν «καλές πρακτικές» στον χώρο της εκπαίδευσης.

Σημαντικό ρόλο στον προσανατολισμό της εκπαίδευσης και στην εφαρμογή πρακτικών διαδραματίζουν οι υπερεθνικοί οργανισμοί του ΟΟΣΑ, της Παγκόσμιας Τράπεζας και της Unesco (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση συντελεί στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των ανθρώπων και είναι απαραίτητο να παρέχεται σε όλους μια ποιοτική εκπαίδευση (Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την Unesco, χ.η.). Υλοποιώντας διάφορα πιλοτικά προγράμματα και χρησιμοποιώντας τα αποτελέσματα αυτών, για να εξάγουν εκθέσεις, προωθούν συχνά εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών-μελών τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Σύμφωνα με τους Σταμέλο, Βασιλόπουλο και Καβασακάλη (2015, σελ.54) αποκτούν «τον ρόλο του ιδεολογικού καθοδηγητή, του διαμορφωτή συγκεκριμένου κλίματος και τάσεων πολιτικής σε σχέση με την εκπαίδευση». Συνεχίζοντας οι ίδιοι επισημαίνουν τον καθοριστικό ρόλο αυτών των οργανισμών στη διαμόρφωση των πολιτικών των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα από την διάχυση των ιδεών τους σε παγκόσμιο επίπεδο. Παράλληλα μέσα από τις αναλύσεις τους για εκπαιδευτικά θέματα και τις προτάσεις που κάνουν, οι οποίες ακολουθούν συγκεκριμένες ιδεολογίες, προσανατολίζουν την κοινή γνώμη προς συγκεκριμένες εκπαιδευτικές αλλαγές (Σταμέλος κ.συν., 2015).

Ειδικότερα η πολιτική του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση στηρίζεται στις δυνατότητες που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε. στις μέρες μας και παρέχει μια πιο πρακτική αντίληψη για την εκπαιδευτική διαδικασία (Σταμέλος κ.συν., 2015). Επιπλέον ήταν ο πρώτος διεθνής οργανισμός που έκανε αναφορά στο ζήτημα της εξειδίκευσης και επεσήμανε με έντονο χαρακτήρα τη δια βίου εκπαίδευση (Τσαούσης, 1994, όπ. αναφ. στο Σταμέλος κ.συν., 2015). Πολύ σημαντικό είναι το πρόγραμμα PISA που υλοποιεί από το 2000 και μετά ανά τρία χρόνια, το οποίο συλλέγει πληροφορίες για τις δεξιότητες δεκαπεντάχρονων μαθητών στα μαθήματα της φυσικής, των μαθηματικών και της γλώσσας, με σκοπό να εντοπιστούν οι παράγοντες που καθορίζουν την επίδοσή τους (PISA, 2018). Με αυτές τις πληροφορίες παρέχει στοιχεία για τις ικανότητες των μαθητών να συνεχίσουν τη διαδικασία της μάθησης σε όλη την ενήλικη ζωή τους (Hopfenbeck et al., 2017). Η Ελλάδα συμμετέχει σε αυτό το πρόγραμμα και από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της συμμετοχής του 2015 προέκυψε ότι η επίδοση των Ελλήνων μαθητών είναι σχετικά χαμηλή. Σύμφωνα με αυτά τα αποτελέσματα ο ΟΟΣΑ συνέταξε μια έκθεση για την πορεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και προτείνει κάποιες αλλαγές (OECD, 2015). Για παράδειγμα μεγαλύτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στα προγράμματα σπουδών, στα βιβλία, στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση (Ι.Ε.Π., 2015).

Αξιολογώντας το πρόγραμμα PISA του ΟΟΣΑ είναι ξεκάθαρο ότι παρέχει μια σειρά από πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές ανισότητες που υπάρχουν στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, χωρίς όμως να δίνεται βαρύτητα στη διαφορετικότητα των πολιτισμών (Hopfenbeck et al., 2017). Πολλοί μάλιστα μελετητές αμφισβητούν τη

σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των χωρών και συνεπώς προτείνουν να υπάρχει προσοχή στη χρήση αυτών των δεδομένων (όπ.π.). Αναμφισβήτητα όμως η PISA συνέβαλε στην πρόοδο της εκπαιδευτικής έρευνας, αλλά έχουν διατυπωθεί και σοβαρές επικρίσεις για το πως αυτά τα αποτελέσματα έχουν κατά καιρούς ερμηνευθεί και χρησιμοποιηθεί για την εισαγωγή αλλαγών στα εκπαιδευτικά συστήματα (Dancis, 2014· Ercikan, Roth & Asil, 2015· Leung, 2014· Shiel & Eivers, 2009).

Επομένως παρ' ότι στόχος των προγραμμάτων που εφαρμόζουν οι υπερεθνικοί οργανισμοί είναι η υιοθέτηση νέων τεχνικών και «καλών πρακτικών» από τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, είναι ευθύνη των εκάστοτε κυβερνήσεων να βρουν τον σωστό τρόπο ώστε να εφαρμοστούν στα εκπαιδευτικά τους συστήματα χωρίς αυτά να χάσουν την ταυτότητά τους και τον αυτοπροσδιορισμό τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επιπλέον στόχος δεν είναι η υπονόμευση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων, όπως το PISA, ούτε η αποφυγή αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, αλλά η ουσιαστική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων εντοπίζοντας τα κακώς κείμενα, τις όποιες παραλείψεις ή προβλήματα και προσθέτοντας νέα στοιχεία με απώτερο σκοπό να χαραχθεί μια διεθνής εκπαιδευτική πολιτική που θα παρέχει μια σφαιρική αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Αξιοποίηση «καλών πρακτικών» στις σχολικές μονάδες

Οι εκπαιδευτικοί έχουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο, να διδάξουν στους μαθητές τους τις κατάλληλες γνώσεις και να τους βοηθήσουν να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τους δώσουν τα εφόδια, για να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες απαιτήσεις. Για να το πετύχουν αυτό πρέπει οι ίδιοι να εξελίσσονται συνεχώς επαγγελματικά. Αυτό περιλαμβάνει και την εξοικείωσή τους με καινοτόμες-«καλές πρακτικές», όπως διδακτικές πρακτικές που βελτιώνουν την επίδοση των μαθητών, δηλαδή τεχνικές και ενέργειες που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν, για να κινητοποιήσουν τους μαθητές τους (Krull, Oras & Sisask, 2007). Οι διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην πορεία της μάθησης και πρέπει να είναι προσανατολισμένες στον τρόπο δόμησης του μαθήματος με στοιχεία μετωπικής διδασκαλίας, με έμφαση στον μαθητή και με δραστηριότητες που τον εμπλέκουν ενεργά (OECD, 2018). Συγκεκριμένα πρέπει να τίθενται ξεκάθαροι διδακτικοί στόχοι, να υπάρχει καλή διαχείριση του διδακτικού χρόνου, να εφαρμόζεται κυρίως μαθητοκεντρική διδασκαλία, να υλοποιούνται ομαδικές εργασίες, να χρησιμοποιούνται στρατηγικές μεταγνώσης, να υπάρχει διαφοροποίηση στη διδασκαλία με σκοπό να καλύπτονται οι ανάγκες όλων των μαθητών και η αξιολόγηση και ανατροφοδότηση να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης (Γιαννοπούλου, 2013). Βασισμένοι επομένως στις παραμέτρους εκείνες της αποτελεσματικής διδασκαλίας θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα εκείνοι που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διδακτικών πρακτικών, να εφαρμόζουν μια διαφορετική διδασκαλία και να προσαρμόζουν το μάθημα στις ανάγκες των μαθητών (PISA, 2015). Συγκεκριμένα θα

μπορούσαν να θέτουν σαφείς στόχους σε κάθε μάθημα, τους οποίους θα έκαναν γνωστούς στους μαθητές από την αρχή του μαθήματος, να κινητοποιούν τους μαθητές με δραστηριότητες που τους εμπλέκουν ενεργά και καλλιεργούν την κριτική σκέψη, να παρακολουθούν την πορεία τους και μέσω της ατομικής ανατροφοδότησης να τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν τις όποιες δυσκολίες. Επιπλέον θα μπορούσαν να εφαρμόζουν ένα πιο μαθητοκεντρικό διδακτικό στυλ, να συνδέουν τη γνώση με τον πραγματικό κόσμο, να χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. για να κάνουν πιο ενδιαφέρον το μάθημα (Ματσαγγούρας, 2004· Μπαγάκης & MacBeath, 2008· Ράλλης, 2006). Γενικότερα να εξασφαλίζουν ότι ο χρόνος στο σχολείο είναι παραγωγικός και βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες (PISA, 2015). Καταλήγοντας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν «καλές πρακτικές» στο εκπαιδευτικό τους έργο, αρκεί να συνειδητοποιήσουν ότι αυτές είναι απαραίτητες και ότι με αυτόν τον τρόπο συμβάλλουν ουσιαστικά στην εξέλιξη των μαθητών τους.

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση έχει επηρεαστεί από την παγκοσμιοποίηση και την «κοινωνία της γνώσης» σε τομείς όπως: η υλικοτεχνική υποδομή με την κατασκευή νέων σχολείων, η διδασκαλία με την είσοδο των Τ.Π.Ε. και των νέων τεχνικών που έχουν ως επίκεντρο τον μαθητή και την πρότερη γνώση του, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η εξειδίκευσή τους, η βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών με σαφείς στόχους, η υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων όπως η περιβαλλοντική αγωγή, η αγωγή υγείας. Επιπλέον με τα τμήματα ένταξης ή τα ειδικά σχολεία δόθηκε η δυνατότητα για μάθηση σε μαθητές με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες. Προωθήθηκε η Δια Βίου Μάθηση και ιδρύθηκαν πολλά νέα ιδρύματα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Σημαντική είναι η προσπάθεια υπερεθνικών οργανισμών να προωθήσουν «καλές πρακτικές», οι οποίες αποσκοπούν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα ο ΟΟΣΑ με το πρόγραμμα PISA στοχεύει στον εντοπισμό των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν τη μάθηση και προτείνει τρόπους και πρακτικές για τη βελτίωσή της. Κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να εφαρμόσουν καινοτόμες-«καλές πρακτικές» και να διευκολύνουν τη μάθηση προσαρμόζοντας τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών, εφαρμόζοντας ένα πιο μαθητοκεντρικό διδακτικό στυλ. Παρ' όλα αυτά οι κυβερνήσεις οφείλουν να είναι προσεκτικοί με την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων που προωθούνται, χωρίς να κινδυνεύουν οι χώρες να χάσουν τον αυτοπροσδιορισμό τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αθανασούλα -Ρέππα, Α. (2008). Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός στο Διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα & Μ. Κουτούζης (Επιμ.), *Κοινωνική*

και *Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (2^η έκδ., Τόμος Γ, σ.σ.94-103). Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ. (2001). Διά βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και Δια βίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου (Βόλος 1999)*(σ.σ. 127 – 144). Αθήνα: Ατραπός.

Βιτσιλάκη, Χ. (2002). Η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: μια μελέτη περίπτωσης του προγράμματος: «Αναβάθμιση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, (σ.σ. 37 – 60).

Γιαννοπούλου, Μ. (2013). *Διερεύνηση της εφαρμογής σύγχρονων διδακτικών πρακτικών στο Γυμνάσιο και αποτύπωση των απόψεων εκπαιδευτικών και μαθητών για τις διδακτικές πρακτικές* (Διπλωματική εργασία). Ε.Α.Π., Πάτρα

Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την UNESCO. (χ.η.). Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 30 Μαρτίου 2018, από <https://unesco-hellas.org/ekpaideusi/>

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1995). *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση- Διδασκαλία και Εκμάθηση – Προς την Κοινωνία της Γνώσης*. Ανακτήθηκε στις 26 Μαρτίου 2019, από <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-el>

Ι.Ε.Π. (2015). *Ανακοίνωση του Προέδρου του Ι.Ε.Π. για τα αποτελέσματα του PISA 2015*. Ανακτήθηκε στις 26 Μαρτίου 2019, από http://www.iep.edu.gr/pisa/files/reports/06-12-2016_anakoinwsi_proedros_iep.pdf

Κούκλης, Ε. (2001). Παγκόσμιοι κίνδυνοι – κίνδυνοι από την παγκοσμιοποίηση. Ο ρόλος της εκπαίδευσης. Στο Ν. Ζούκης & Θ. Μητάκος (Επιμ.), *Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση- Ηλεκτρονική παρουσίαση των Πρακτικών του Ι' Διεθνούς Συνέδριου*. Ναύπλιο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου 2019, από http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/1/koyklis.htm

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας, Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπαγάκης, Γ. & MacBeath, J. (Επιμ.) (2008). *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση*. Αθήνα: Λιβάνη

Μπαρτσιδής, Μ. & Χοντολίδου, Ε. (2001). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: ο μύθος της αποδυνάμωσης των εθνικών κρατών και ο ρόλος τους στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Στο Ν. Ζούκης & Θ. Μητάκος (Επιμ.), *Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση- Ηλεκτρονική παρουσίαση των Πρακτικών του Ι' Διεθνούς Συνέδριου*. Ναύπλιο:

Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Ανακτήθηκε 21 Μαρτίου 2019, από http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/1/mpartidis_xontolidoy.htm

Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη Εργαλείων: Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και Προφίλ*. (Διδακτορική Διατριβή). Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μπουζάκης, Σ. (2001). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Κυρίαρχα παραδείγματα, Εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις. Στο Ν. Ζούκης & Θ. Μητάκος (Επιμ.), *Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση- Ηλεκτρονική παρουσίαση των Πρακτικών του I' Διεθνούς Συνέδριου*. Ναύπλιο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Ανακτήθηκε 21 Μαρτίου 2019, από http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/enall/sin_napl.htm

Ράλλης, Δ. (2006). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την έννοια, τα χαρακτηριστικά και τις στρατηγικές προώθησης της αποτελεσματικής διδασκαλίας* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων της βιβλιοθήκης του Ε.Α.Π. (Κωδ. Δ.Ε. 701/2006).

Σταμέλος, Γ. (2010). *Κοινωνία της γνώσης και διά βίου μάθηση: αντιφάσεις και αδιέξοδα. Η η πορεία προς την κοινωνική έκρηξη*. Ανακτήθηκε στις 19 Μαρτίου, από https://www.researchgate.net/publication/285926544_Koinonia_tes_gnoses_kai_dia_biou_mathese_antiphaseis_kai_adiexoda_E_e_poreia_pros_ten_koinonike_ekrexe

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Ανακτήθηκε στις 31 Μαρτίου 2019, από https://www.researchgate.net/publication/287200686_Eisagoge_stis_Ekpaideutikes_Politikes

Ξενόγλωσσες

CEDEFOP. (2004). *Getting to work on lifelong learning: policy, practice and partnership*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Dancis, J. (2014). What does the international PISA math test really tell Us? *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 10 (4), p.p.31–42.

Ercikan, K., Roth, W.-M., & Asil, M. (2015). Cautions about inferences from international assessments: The case of PISA 2009. *Teachers College Record*, 117, p.p.1–28.

Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999). Contents and Introduction in *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Stanford: Stanford University Press, 1-31. Retrieved 24 March 2019, from <https://www.geog.mcgill.ca/documents/Held%20et%20al%201999.PDF>

Hopfenbeck, T., Lenkeit, J., Marsi, Y., Cantrell, K., Ryan, J. & Baird, J. (2017). Lessons Learned from PISA: A Systematic Review of Peer-Reviewed Articles on the Programme for International Student Assessment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62, p.p 333-353. Retrieved 26 March 2019, from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2016.1258726>

Krull, E., Oras, K., & Sisask, S. (2007). Differences in teachers' comments on classroom events as indicators of their professional development. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), p.p.1038-1050.

Leung, F. K. S. (2014). What can and should we learn from international studies of mathematics achievement? *Mathematics Education Research Journal*, 26, p.p.579–605.

OECD (2015). *Overview: Policies and practices for successful schools*. Retrieved 24 March 2019, from: https://www.keepeek.com//Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2015-results-volume-ii/overview-policies-and-practices-for-successful-schools_9789264267510-5-en#page1

OECD (2018). *Effective Teacher Policies*. Retrieved 24 October 2019, from <https://www.oecd.org/pisa/Effective-Teacher-Policies-Insights-from-PISA-Overview.pdf>

PISA (2015). *PISA 2015 Results. Policies and practices for successful schools*. Retrieved 10 April 2019, from: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264267510-en.pdf?expires=1523439944&id=id&accname=guest&checksum=8A31E114CA8EEFDCBF8DFF4648B8E6F5>

PISA (2018). *PISA NATIONAL PROJECT MANAGER MANUAL*. Retrieved 20 October 2019, from <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-NATIONAL-PROJECT-MANAGER-MANUAL.pdf>

Shiel, G., & Eivers, E. (2009). International comparisons of reading literacy: What can they tell us? *Cambridge Journal of Education*, 39(3), p.p.345–360.

Scientix: Το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Επιστημονική Εκπαίδευση

Παπαγιάννη Γιαννούλα,

Εκπαιδευτικός Π.Ε.87,09 Βρεφονηπιοκόμος, Μ.Σc Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων, Μ.Σc Εκπαιδευτικά προγράμματα και υλικό,τυπική,άτυπη και από απόσταση εκπαίδευση, joannapara14@yahoo.gr



Δεν υπάρχει τίποτα που δεν γίνεται
γι' αυτόν που θέλει να προσπαθήσει

Αλέξανδρος ο Μέγας

Περίληψη

Το Scientix προάγει και υποστηρίζει σε Ευρωπαϊκό επίπεδο τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τα αντικείμενα STEM (φυσικές επιστήμες, τεχνολογία, μηχανική και μαθηματικά), των ερευνητών στον χώρο της εκπαίδευσης, των ιθυνόντων χάραξης πολιτικών και άλλων επαγγελματιών στην εκπαίδευση των STEM. Αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε σε τρία στάδια: Αποτέλεσμα του 1^{ου} σταδίου υλοποίησής του (2009-2012), ήταν η δημιουργία μιας διαδικτυακής πύλης για τη συλλογή και παρουσίαση Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών έργων στα STEM και των αποτελεσμάτων τους και διοργάνωσε αρκετά εργαστήρια για εκπαιδευτικούς. Στα αποτελέσματα του 2^{ου} σταδίου υλοποίησής του (2013 – 2015) ήταν η επέκταση της κοινότητας σε εθνικό επίπεδο. Μέσω ενός δικτύου Εθνικών Σημείων Επικοινωνίας (ΕΣΕ), το Scientix απευθύνθηκε σε εθνικές κοινότητες εκπαιδευτικών και συνέβαλε στην ανάπτυξη εθνικών στρατηγικών για την ευρύτερη υιοθέτηση της διερευνητικής μάθησης και άλλων καινοτόμων προσεγγίσεων της εκπαίδευσης στις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά. Από το 2016-2019 εφαρμόζεται το 3^ο στάδιο υλοποίησής του, που χρηματοδοτείται από το πρόγραμμα Horizon 2020 της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την έρευνα και την καινοτομία. Το Scientix αρχικά γεννήθηκε με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και, από τη σύλληψή του ήδη, τον συντονισμό του έχει αναλάβει το European Schoolnet, μια κοινοπραξία τριάντα υπουργείων παιδείας με έδρα τις Βρυξέλλες, που συνιστά κινητήρια δύναμη για την καινοτομία στη διδασκαλία και τη μάθηση και προάγει την πανευρωπαϊκή συνεργασία σχολείων και εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Ευρωπαϊκή Ένωση, συνεργασία stem,καινοτομία,

Εισαγωγή

Το Scientix δημιουργήθηκε το 2009 και αποτελεί μια πρωτοβουλία του Ευρωπαϊκού Σχολικού Δικτύου –European Schoolnet EUN- για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics -Φυσικές Επιστήμες, Τεχνολογία, Μηχανική, Μαθηματικά) στην Ευρώπη. Το έργο υποστηρίζεται από το Ευρωπαϊκό Σχολικό Δίκτυο (δίκτυο των Υπουργείων Παιδείας των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης). Για την Ελλάδα η αρμόδια αρχή – Εθνικός φορέας υποστήριξης είναι το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων – Διόφαντος (ITYED). Είναι μια ομπρέλα που φιλοξενεί όλα τα έργα (projects) που έχουν σχέση με την εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες στην Ευρώπη και υλοποιούνται χρηματοδοτούμενα από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και άλλους δημόσιους φορείς. Τα έργα αυτά καθώς και τα αποτελέσματά τους (ερευνητικά συμπεράσματα, εκπαιδευτικό υλικό, κλπ) είναι εύκολα αναζητήσιμα και προσβάσιμα από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη (εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικούς φορείς, ερευνητές, φοιτητές των STEM κλπ). Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να βρει ελεύθερα διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό (σενάρια μαθήματος, εκπαιδευτικά εργαλεία, μεθοδολογίες, συνδέσμους, πηγές, κλπ) που μπορεί να χρησιμοποιήσει στην καθημερινή του πρακτική. Υπάρχει διαθέσιμη η υπηρεσία «μετάφραση κατά ζήτηση» (translation on demand service) κατά την οποία είναι δυνατή η δωρεάν μετάφραση εκπαιδευτικού υλικού στη γλώσσα που θα ζητηθεί από τρεις τουλάχιστον ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς. Το υλικό της εκπαιδευτικής πύλης είναι βασισμένο σε σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους (πχ. ανακαλυπτική μάθηση κλπ). Ιδιαίτερη επίσημη μπορεί να είναι η συμβολή του έργου Scientix στο επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού με τη συμμετοχή του σε διάφορες ψηφιακές κοινότητες μάθησης σχετικές με την εκπαίδευση στις STEM, την ενημέρωσή του για εκδηλώσεις και άλλα γεγονότα που έχουν σχέση με την εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες στην Ευρώπη, τη συμμετοχή του σε webinars κλπ. (ΠΣΔ, <http://www.sch.gr/96-announces/3239-scientix>) Στη συνέχεια θα αναφερθούμε διεξοδικότερα στο σκοπό του Δικτύου, στους εκπαιδευτικούς του πόρους και στις ευκαιρίες επαγγελματικής κατάρτισης που παρέχει. Η εργασία θα ολοκληρωθεί με τα Συμπεράσματα και τις Αναφορές.

Σκοπός του Δικτύου Scientix

Κύριος στόχος του δικτύου είναι η διάδοσή του στις κοινότητες των εκπαιδευτικών, με παράλληλη ενεργοποίηση τους στην ανάπτυξη εθνικών στρατηγικών που αφορούν τις καινοτόμες και διερευνητικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση επιστημών. Το δίκτυο Scientix συνδέει μαζί εκπαιδευτικούς, ερευνητές, φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, στο πεδίο της εκπαίδευσης STEM (Science Technology Engineering Mathematics) και προωθεί την πανευρωπαϊκή συνεργασία μεταξύ τους. Μέσα από τη συλλογή, την ανταλλαγή και τη διάδοση, εκατοντάδες παραδείγματα εκπαιδευτικού υλικού, ερευνητικές εργασίες και εκθέσεις, έργα (projects), καθώς και καλές πρακτικές, αποτελούν σήμερα τις πηγές και το αποθετήριο του δικτυακού τόπου, που ενημερώνετε και λειτουργεί στο πλαίσιο του δικτύου επιστημών Scientix (Baldursson & Stone 2015). Φιλοδοξεί δε να συνεχίσει τη βελτίωση της εκπαίδευσης επιστημών ώστε οι

μαθητές του 21ου αιώνα να αποκτήσουν ικανότητες και δεξιότητες που σχετίζονται με το πεδίο STEM.

Εκπαιδευτικοί πόροι του Scientix

Το Scientix αποτελεί μια ανοιχτή διαδικτυακή πύλη για την επιστημονική εκπαίδευση υπό την αιγίδα του Ευρωπαϊκού Σχολικού δικτύου, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Οι εκπαιδευτικοί πόροι του είναι οι παρακάτω:

- Εκπαιδευτικό υλικό (*animations, σχέδια μαθήματος, online παιχνίδια, ιστοσελίδες, κλπ*) (<http://www.scientix.eu/resources>)
- Ερευνητικά αποτελέσματα και εκθέσεις που παράγονται στα πλαίσια ευρωπαϊκών έργων (<http://www.scientix.eu/observatory>)
- Σημαντικές εκθέσεις πολιτικής και έρευνας, που δημοσιεύονται από τα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή άλλους εθνικούς ή διεθνείς φορείς (παράδειγμα: <http://bit.do/european-research-based-to-30-ministries-education>)
- Εκπαιδευτικό υλικό που σχετίζεται με άλλες δραστηριότητες που υποστηρίζονται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (π.χ. *eTwinning εργαλείων, κ.λπ.*), από τις εθνικές κυβερνήσεις ή διεθνείς οργανισμούς (<http://www.scientix.eu/events/campaigns>)

Το αποθετήριο περιλαμβάνει 2200 εκπαιδευτικές πηγές με δυνατότητες αιτήματος για δωρεάν μετάφραση στα ελληνικά.

Δυνατότητες και πλεονεκτήματα αξιοποίησης της ανοιχτής διαδικτυακής πύλης Scientix

Το Scientix καθοδηγεί και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς με τους εξής τρόπους:

- Διαχέει πλήθος εκπαιδευτικών πηγών.
- Με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην διερευνητική μάθηση και εκπαίδευση επιστημών. (Rocard, Csermely, Jorde, 2007).
- Με την οργάνωση εκδηλώσεων, σεμιναρίων, εργαστηρίων, συνεδρίων όπου εκπαιδευτικοί, ερευνητές, διαχειριστές προγραμμάτων και φορείς ανταλλάσσουν ιδέες και καλές πρακτικές.
- Με την δημιουργία διαδικτυακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας. Οι εκπαιδευτικοί με τη σύνδεσή τους στον δικτυακό ιστότοπο <http://www.scientix.eu/> και την εγγραφή τους μπορούν να γίνουν μέλη μιας μοναδικής εκπαιδευτικής κοινότητας και μπορούν να ωφεληθούν μέσα από την συμμετοχή τους στις ακόλουθες δραστηριότητες. Διαδικτυακή πλατφόρμα (Μεταφράσεις προγραμμάτων – εγχειριδίων, Τηλεδιασκέψεις, Ιστολογία (Blog)). Δραστηριότητες διάχυσης (Νέα – Περιλήψεις, Παρουσιάσεις, Παρατηρητήριο, Μέσα κοινωνικής δικτύωσης). Εκπαίδευση – Δικτύωση (Συνέδρια, Διαδικτυακές εκδηλώσεις, Σεμινάρια στην **Future Classroom Lab (FCL)**, Εκπαιδευτικά εργαστήρια). Διαδικτυακή εκπαίδευση (Διαδικτυακά σεμινάρια, Κύκλοι μαθημάτων Moodle)(Γαβρινιώτης, 2017).

Αναλυτικότερα:

Scientix webinars

Για το 2015, το Scientix οργανώνει μια σειρά από δωρεάν Webinars. Πρόκειται για Web-based σεμινάρια, διαλέξεις ή παρουσιάσεις που διενεργούνται μέσω του Διαδικτύου και στις οποίες δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αλληλεπιδρούν σε πραγματικό χρόνο με τον παρουσιαστή ή τους παρουσιαστές, απαντώντας σε ερωτήσεις ή ακόμα και θέτοντας τις δικές τους. Τα σεμινάρια απευθύνονται σε οποιονδήποτε ενδιαφέρεται για τη διδασκαλία των STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ενδεικτικά, τα θέματα που αναπτύχθηκαν μέχρι στιγμής είναι ρομποτική, προσομοιώσεις και ανακαλυπτική μάθηση, νανοεπιστήμες, πολλαπλή νοημοσύνη και STEM, επαυξημένη πραγματικότητα (AR) στην εκπαίδευση και άλλα. (<http://www.scientix.eu/live/scientix-webinars>)

STEM στο «Εργαστήριο Μελλοντικής τάξης» (Future Classroom Lab)

Το «Εργαστήριο της Τάξης του Μέλλοντος» (Future Classroom Lab) είναι μια ανεξάρτητη πρωτοβουλία του Ευρωπαϊκού σχολικού δικτύου κατά την οποία δοκιμάζονται καινούριες παιδαγωγικές μέθοδοι σε έναν τεχνολογικά άρτια εξοπλισμένο χώρο με στόχο να αυξηθεί η συμμετοχή και οι επιδόσεις των μαθητών στις STEM. Το Scientix οργανώνει μια σειρά από εργαστήρια (workshops) στα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δουν και να δοκιμάσουν από κοντά αυτές τις πρωτοποριακές μεθόδους. Επίσης καλύπτει τα έξοδα μετακίνησης και διαμονής στις Βρυξέλες, μετά από μια διαδικασία επιλογής. (www.fcl.org/)

Scientix και Ψηφιακές Κοινότητες Εκπαιδευτικών

Το Scientix προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε Ψηφιακές κοινότητες Μάθησης (Communities of Practice) με στόχο την επικοινωνία και ανταλλαγή ιδεών και εκπαιδευτικών πρακτικών. Έχουν ήδη δημιουργηθεί πέντε «Κοινότητες Πρακτικής», όπου μετά από μια σύντομη παρουσίαση του κεντρικού θέματος από κάποιον ειδικό, ακολουθεί μια ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων (<http://www.scientix.eu/community>). Ενδεικτικά θέματα ήταν μέχρι στιγμής, Ανακαλυπτική Μάθηση, συμμετοχή των κοριτσιών σε μαθήματα και καριέρες σε STEM, Τεχνολογία στην Σχολική Τάξη, STEM στο Δημοτικό Σχολείο κ.α. (ΠΣΔ,

<http://www.sch.gr/96-announces/3239-scientix>)

COMMUNITIES OF PRACTICE



The Scientix Communities of Practice (CoP) entail a moderated online forum, led by a designated expert, where STEM teachers will be able to discuss on science and technology subjects.

In this space you will find a basic presentation on the topic, paired with a series of useful resources as topic guidelines. Participants will find an array of open questions to inquire and discuss about.

The objective of the CoP is to let the participants engage and discuss with each other on those questions they are more interested in, to end up formulating a series of final ideas or conclusions. Join the Community of Practice!

COP 1: SCIENTIFIC ACTIVITIES AND THE GENERAL PUBLIC

COP 2: BACK TO SCHOOL

COP 3: LESSONS LEARNED: THE SCIENTIX CONFERENCE

COP 4: GENDER IN STEM EDUCATION

COP 5: STEM EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS

COP 6: SCIENCE AND SCIFI IN EDUCATION

COP 7: TEACHERS AND NCP'S WISHES

COP 8: OPEN EDUCATION

COP 9: FLIPPED CLASSROOMS

Εικόνα 1: STEM θεματικές ενότητες της κοινότητας πρακτικής.

Scientix-Moodle

Παρακολούθηση δωρεάν σειράς μαθημάτων (moodle courses) στον τομέα των επιστημών (<http://moodle.scientix.eu/>)

Scientix-Blog

Ενημέρωση από το blog του Scientix, όπου αποτελεί ένα χώρο για τους συμμετέχοντες στο έργο Scientix να δημοσιεύουν προσωπικές ιστορίες σχετικά με τρέχοντα θέματα επιστημονικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη (<http://blog.scientix.eu/>)

Scientix-Chat

Η εγγραφή σε συζητήσεις σχετικά με τις πιο πρόσφατες πρωτοβουλίες στον τομέα της επιστήμης της εκπαίδευσης και το εργαλείο chat Scientix λειτουργούν ως άμεσο τρόπος αλληλεπίδρασης με άλλους χρήστες (<http://www.scientix.eu/live>) Από τη μεριά τους οι ερευνητές μπορούν να ωφεληθούν μιας και:

- Μπορούν εύκολα να βρουν δασκάλους & σχολεία που επιθυμούν να συνεργαστούν.

- *Μπορούν να συμμετέχουν σε εκδηλώσεις δικτύωσης για εκπαιδευτικά προγράμματα STEM.*

Επίσης από την πλευρά τους οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής ωφελούνται μιας και:

- *Μπορούν να λαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με τις εθνικές στρατηγικές για την εκπαίδευση STEM στην Ευρώπη.*
- *Μπορούν να συμμετάσχουν στην έρευνα και την πρακτική εκπαίδευση διαμέσου του παρατηρητηρίου του δικτύου Scientix.*

Συμπεράσματα-Διάχυση-Ενημέρωση

Σε έναν κόσμο που διαμορφώνεται ορίζεται και καθορίζεται από την επιστήμη και την τεχνολογία, ο «επιστημονικός αλφαριθμητισμός» αλλά και κατ' επέκταση και ο «τεχνολογικός αλφαριθμητισμός» αποτελεί παγκόσμιο αίτημα, μιας και οι άνθρωποι δεν θέλουν να αποξενωθούν από τον κοινωνικό περίγυρο που τους ορίζει, εκεί όπου ζουν και αναπτύσσονται. Οι κοινότητες μάθησης και πρακτικής έχουν προταθεί ως ένα μέσο δημιουργίας συγκεκριμένου κοινωνικού πλαισίου όπου η συνεργατική μάθηση, η επίλυση προβλημάτων και οι καινοτόμες δράσεις και πρακτικές ακμάζουν (Koeglreiter, 2008). Όσο οι νέες τεχνολογίες διαδίδονται και χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερο, αυξάνεται παράλληλα και η δημιουργία δικτυακών κοινοτήτων μάθησης, η χρήση των οποίων εισάγει καινούργιες δυνατότητες για διδασκαλία, μάθηση και συνεργασία. Οι δικτυακές κοινότητες δημιουργούν «αόρατα» σχολεία που εμπλουτίζουν την ακαδημαϊκή και επιστημονική γνώση των μελών τους, πέρα από γεωγραφικά και θεματικά όρια και τους επιτρέπουν να συναντούν και να αλληλεπιδρούν με άλλους που έχουν παραπλήσια ενδιαφέροντα (Τζιμογιάννης, 2017). Η δημιουργία κοινοτικών αλληλεπιδράσεων, καθώς και η οργάνωση των σχέσεων που αναπτύσσονται στα πλαίσια κάθε κοινότητας μάθησης, είναι αυτές που ουσιαστικά ορίζουν την κοινότητα, οδηγούν στη δημιουργία γνώσης και στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μελών της (Καραγεωργόπουλος & Σολομωνίδου, 2006). Ως εκ τούτου οι Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης (HKM) προτείνονται ως ένα αποτελεσματικό μοντέλο για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της πράξης (Graham, 2007, Luehmann & Tinelli, 2008, Jimoyiannis, Gravani & Karagiorgi 2011). Το Scientix ικανοποιεί την παραπάνω αναγκαιότητα μιας και αποτελεί μια ενεργή κοινότητα μάθησης και πρακτικής εκπαιδευτικών, φορέων εκπαίδευσης και ερευνητών που μεγαλώνει συνεχώς με ταχύτετους ρυθμούς. Καθημερινά όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί γίνονται ενεργά μέλη της κοινότητας και επίσης αυξάνεται συνεχώς η ποσότητα του εκπαιδευτικού υλικού που διατίθεται από την πύλη του έργου (Gras-Velázquez, 2013). Η εργασία σκοπό έχει να γνωστοποιήσει το δίκτυο Scientix σε περισσότερους εκπαιδευτικούς, να περιγράψει τα εργαλεία του Δικτύου και να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του δικτύου Scientix προς όφελος της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών στην Εκπαίδευση και της διάχυσης όλων των σχετικών πληροφοριών και υλικού.

Αναφορές

Βιβλία

Baldursson, R.H, & Stone, M. J. (2015). *Scientix 2 results – How Scientix adds value to STEM education* Publisher: European Schoolnet (EUN Partnership AIBSL), Belgium, ISBN: 978-9-49-144090-8

Graham, P. (2007). Improving teacher Effectiveness through structured collaboration: A case study of a Professional Learning Community. *Research in Middle Level Education*, 31(1), 1-17.

Jimoyiannis, A., Gravani, M., & Karagiorgi, Y. (2011). Teacher professional development through Virtual Campuses: Conceptions of a ‘new’ model.

In H. Yang & S. Yuen (eds.), *Handbook of Research on Practices and Outcomes in Virtual Worlds and Environment* (pp. 327-347). Hershey, PA: IGI Global.

Καραγεωργόπουλος Χ. – Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Δικτυακά Περιβάλλοντα και Κοινότητες Μάθησης*. Στο Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Υλικό: Ζητήματα Δημιουργίας, Διδακτικής Αξιοποίησης και Αξιολόγησης». Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Koeglreiter G. (2008). *Reaching Beyond the Boundaries*. In Kimble C.,

Hildreth P., Bourdon I., (Eds.). *Communities of Practice, Creating Learning Environments for Educators*. Volume 1(p.163-189).

Charlotte, North Carolina. Information Age Publishing Inc. Luehmann, A. L., & Tinelli, L. (2008). Teacher professional identity development with social networking technologies: Learning reform through blogging. *Educational Media International*, 45(4), 323-333.

P., & Jorde, D. (2007). *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe* In Brussels: Directorate General for Research, Science, Economy and Society.

Τζιμογιάννης, Α. (2017). Σημειώσεις του μαθήματος Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Κορίνθου, μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών <<Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό, Τυπική, Άτυπη και από Απόσταση Εκπαίδευση>>

Ηλεκτρονικές παραπομπές

Γαβρινιώτης, Τ. (2017). *Ευρωπαϊκό Δίκτυο «Scientix–Φεστιβάλ «Ξετυλίγοντας την επιστήμη»*. Ανάκτηση στις 28/04/2017 από τη διεύθυνση <https://pagasitikosnews.com/paideia/sxoleia/evropaiko-diktyo-scientix-festival-xetyligontas-tin-epistimi/>

Gras- Velázquez A. (2013). *The Scientix Observatory: Online Communication Channels With Teachers and Students – Benefits, Problems and Recommendations*. στο: *The Joy of Learning Enhancing Learning Experience – Improving Learning Quality Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2013 Annual Conference*. Ανάκτηση στις 25/04/2017 από τη διεύθυνση http://scientix.eu/c/document_library/get_file?uuid=e0ad4ddf-5c37-4945-87c9-2540d17bc661&groupId=10137

Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, *SCIENTIX – Νέες δυνατότητες στους Εκπαιδευτικούς*. Ανάκτηση στις 27/04/2017 από τη διεύθυνση <http://www.sch.gr/96-announces/3239-scientix> Rocard, M., Csermely,

**Γλωσσική διδασκαλία και διαπολιτισμική επικοινωνία.
Ο διαπολιτισμικά επαρκής ομιλητής-εκπαιδευτικός**

Ποιμενίδης Δημήτριος
Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
poimenidis@aegean.gr

Ιωαννίδου Γεωργία
ΜΔΕ Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
gina.ioannidou@gmail.com

Ποιμενίδου Σοφία
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Φ.Κ.Σ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
sofia_poim@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα θεωρητική προσέγγιση αναφέρεται στις διαστάσεις οι οποίες συνθέτουν την επικοινωνιακή σχέση ανάμεσα στη γλωσσική διδασκαλία και τη διαπολιτισμική επικοινωνία, μεταξύ των οποίων υφίστανται ως σημαντικές συνιστώσες η δυναμική συναλλακτική συγκινησιακή διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι φέρονται σκόπιμα με κάποιον τρόπο ο οποίος εμπεριέχει τον πολιτισμό, την κοινωνία και την προσωπικότητα των εμπλεκόμενων μερών σε μια αλληλεπιδραστική διαδικασία ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Σημαντική συνιστώσα είναι οι ικανότητες ενός επαρκούς διαπολιτισμικού ομιλητή πριν και κατά την εκπαιδευτική προσέγγιση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό λειτουργό και τον αλλοδαπό μαθητή στο σύγχρονο ελληνικό (και διαπολιτισμικό) σχολείο. Επιπλέον, η υλοποίηση εγκεκριμένων και ολοκληρωμένων προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καταδεικνύει τη σημασία η οποία αποδίδεται στη διαπολιτισμική επικοινωνία μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική επικοινωνία, επαρκής ομιλητής, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Σε μια εποχή η οποία χαρακτηρίζεται από ραγδαίες εξελίξεις, τόσο τεχνολογικά όσο και κοινωνικά, το περιβάλλον του ανθρώπου βρίσκεται σε μια διαρκή μεταβολή η οποία προκαλείται από τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς και λειτουργίας του σύγχρονου ανθρώπου.

Οι πρόσφατες εξελίξεις σε πολιτικό πεδίο και οι αλλαγές και μετατοπίσεις σε ιδεολογικό επίπεδο, οι οικονομικές παράμετροι και παράγοντες αλλά και η ανάπτυξη της τεχνολογίας με στόχο τη διευκόλυνση και ανάπτυξη του ανθρώπου αναδεικνύουν την ολοένα αυξανόμενη και μεγαλύτερη ανάγκη για αποτελεσματική επικοινωνία (Σπιθουράκι, Καστίλλης & Μουστερής, 1996). Ειδικότερα ως προς την επικοινωνία, οι ορισμοί

οι οποίοι αναφέρονται στον όρο, εστιάζονται στο ποιοι είναι οι παράγοντες που επιδρούν στην επιτυχημένη ή μη επιτυχημένη επικοινωνία.

Εννοιολογικός Προσδιορισμός

Ως διαδικασία η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι μια δυναμική αλληλεπίδραση, μια διαρκής εναλλασσόμενη αλληλεπιδραστική συνιστώσα μεταξύ ανθρώπων με μη αναστρέψιμο χαρακτήρα, από τη στιγμή που επικοινωνήσαμε το μήνυμα της αλληλεπίδρασης. Είναι μια δυναμική συναλλακτική συγκινησιακή διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι φέρονται σκόπιμα με κάποιον τρόπο για να αποσπάσουν μια ιδιαίτερη απάντηση» (Samovar & Porter, 1994). Στηρίζεται στην ύπαρξη «κοινωνίας» λαμβάνοντας χώρα σε ένα φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο (που, τι, πώς;), μεταξύ ενός πομπού κι ενός δέκτη, καθώς δε μπορεί να υφίσταται σε κοινωνικό «κενό».

Κατά το Bolten (1993), σύμφωνα με τη θεωρία του Habermas, η επικοινωνία αποτελείται από τρία δομικά στοιχεία που είναι ο πολιτισμός, η κοινωνία και η προσωπικότητα. Αναφέρει τον πολιτισμό ως το «απόθεμα των γνώσεων που προμηθεύει αυτούς που συμμετέχουν στην διαδικασία της επικοινωνίας με ερμηνείες, όταν αυτοί επικοινωνούν σε κάτι. Αναφέρει την κοινωνία ως αποδεκτή θέση κατάταξης των μελών της επικοινωνίας σε κοινωνικές ομάδες με στόχο την υποστήριξή τους. Αναφέρει ακόμη την προσωπικότητα την οποία ορίζει ως την ικανότητα του ατόμου να μιλά και να ενεργεί, να παίρνει μέρος στη διαδικασία της επικοινωνίας και να επικυρώνει τον εαυτό του διαμέσου αυτής.

Ομοίως η παραδοχή πως η διαπολιτισμική επικοινωνία συνίσταται στη συνένωση του πολιτισμού και της επικοινωνίας γύρω από μια «έγκυρη» γνωστική περιοχή εδράζεται στο ότι η πολιτισμική διαφορετικότητα προκαλεί δυσχέρειες στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας. Σύμφωνα με τους Samovar & Porter (1994) «η πολυπολιτισμική επικοινωνία επιβάλλει την εξερεύνηση αυτών των πολιτισμικών στοιχείων που περισσότερο απ' όλα τ' άλλα επιδρούν, όταν τα μέλη δύο διαφορετικών πολιτισμών έρχονται σε μια διαπροσωπική επαφή». Συμβαίνει όταν ένα μήνυμα το οποίο παράγεται σ' έναν πολιτισμό, πρέπει να μεταβιβαστεί σ' έναν άλλο πολιτισμό. Η αντίληψη του ανθρώπου, η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία επιδρούν ως κύρια δομικά στοιχεία στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Η αντίληψη είναι η εσωτερική διαδικασία με την οποία επιλέγουμε, αξιολογούμε και οργανώνουμε ερεθίσματα που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον, ή μετατρέπουμε τις φυσικές ενέργειες του περιβάλλοντός μας σε νοητικές εμπειρίες. Διαπολιτισμικά και γλωσσικά, αυτό σημαίνει ότι οι άνθρωποι ενεργούν και εκφράζουν τον εαυτό τους με τον τρόπο που το κάνουν, ως αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Ο Bolten (1993), υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός, η κοινωνία και η προσωπικότητα χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη ενός πλαισίου για τη διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική επικοινωνία.

Ειδικότερα τα τελευταία έτη ο ελλαδικός χώρος, ο οποίος αποτελεί σταυροδρόμι ηπειρών, οδήγησε σε κινητικότητα συνάντησης αγαθών αλλά και ανθρώπων. Η νέα αυτή

πραγματικότητα που διαμορφώθηκε, αντικατοπτρίζεται και στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο με τη δημιουργία τάξεων υποδοχής (ΖΕΠ) αλλά και τη σύσταση διαπολιτισμικών σχολείων. Η αύξηση του ποσοστού φοίτησης αλλοδαπών μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης κάθε χρόνο αποτελεί νεωτερικό γνώρισμα. Αυτό σημαίνει πως το (προγενέστερο) παραδοσιακό ελληνικό σχολείο βασισμένο στην εθνική ομοιογένεια, τον εθνοκεντρικό προσανατολισμό των Προγραμμάτων Σπουδών, το στραμμένο προς τον εαυτό του, τη γνώση και το δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα υποχωρεί και τη θέση του παίρνει «το νέο σχολείο», το «εθνικά ανομοιογενές» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Ζητούμενο λοιπόν, σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη, ως τον νομιμοποιητικό παράγοντα εγγραφής του κοινωνικού πλαισίου των μεγάλων στους μαθητές, όπως και σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, είναι η διασφάλιση αυτού που τα τελευταία έτη ονομάζεται «διαπολιτισμική πορεία», ως μια διαδικασία για την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ όλων των πολιτών (Νικολάου, 2006).

Χαρακτηριστικά ενός διαπολιτισμικά επαρκή ομιλητή

Στο νέο πολυπολιτισμικό περιβάλλον του σύγχρονου ελληνικού σχολείου ο εκπαιδευτικός οφείλει να συνειδητοποιήσει πως το σχολείο είναι αναπόσπαστο τμήμα των σύγχρονων κοινωνικών εξελίξεων, να παρακολουθεί τις υφιστάμενες στην κοινωνία και ταυτόχρονα να προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα που διαφαίνονται στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο, να επιτελέσει δύσκολο, επίπονο αλλά ταυτόχρονα δημιουργικό έργο ως εκπαιδευτικός-σύμβουλος. Εξάλλου η επίδραση που ασκεί με το έργο του και σε συνδυασμό με την προσωπικότητά του στην πνευματική, ηθική, ψυχική και κοινωνική ωριμότητα κάθε μαθητή/τρια οποιασδήποτε καταγωγής ή πολιτισμικού περιβάλλοντος είναι σημαντική και μεγάλη και μέσα από αυτήν καλείται να προετοιμάσει τους αυριανούς πολίτες της χώρας και του κόσμου. Θα πάρει ενεργό μέρος σε αυτήν την πολιτισμική συνάντηση και «θα διευκολύνει τους μαθητές που έχουν διαφορετικό γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο να προσαρμοστούν στο νέο τους πολιτιστικό περιβάλλον λαμβάνοντας σημαντικό μέρος σε αυτήν την «πολιτισμική συνάντηση», βοηθά στην αξιοποίηση του δυναμικού και ταυτόχρονα ευαισθητοποιεί τους μαθητές/τριες της κυρίαρχης κουλτούρας στην αποδοχή των διαφορετικών συμμαθητών τους με σκοπό την αρμονική τους συνύπαρξη» (Μπάλιου & Λαγουδάκος, 2011).

Θα πρέπει, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός-ομιλητής να δέχεται-αποδέχεται και να σέβεται βασικές αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, με αυθεντικό τρόπο κι όχι με επιφανειακή διεκπεραιωτική νοοτροπία. Να κατανοεί τις δυσχέρειες των παιδιών της μη κυρίαρχης κουλτούρας και να ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους με στόχο την αντιμετώπιση της πραγματικότητας σε ένα περιβάλλον με ανοιχτούς ορίζοντες και να βλέπει τη «διαφορά» ως πρόκληση εναγκαλισμού των μαθητών και όχι ως πρόβλημα ή ειδοποιό διαφορά. Ακόμη, να διαπνέεται από ευαισθησίες απέναντι στις «πολιτισμικές διαφορές» υπό την έννοια της μη ταξινομικής ενίσχυσης αλλά της υιοθέτησης

πρακτικών κατανόησης, αναγνώρισης και υποστήριξης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών στη βάση της εναρμονισμένης συνύπαρξης και διαβίωσης (ΕΚΕΠ, 2011).

Η διαπολιτισμική επικοινωνία συνίσταται στην αλληλεπίδραση ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Οι διαφορές των προτύπων κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των λεκτικών και μη λεκτικών συμβόλων που χρησιμοποιούνται δημιουργούν παρανοήσεις και παρερμηνείες στην αποκρυπτογράφηση των μηνυμάτων. Άρα αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία προϋποθέτει τη γνώση της πολιτισμικής πραγματικότητας και των διαφορών, αλλά και μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας (Βλάχου & Τσουκνάκη, 2008). Εάν η «γλώσσα εισροής» αντιμετωπιζόταν από τον εκπαιδευτικό ως εμπλουτιστικό μορφωτικό κεφάλαιο εισροής, θα ήταν άμεσα αξιοποιήσιμη (δίγλωσση εκπαίδευση) (Cummins, 2003) και θα αποτελούσε εργαλείο γνώσης και μέσο επηρεασμού της συμπεριφοράς. Απαραίτητη προϋπόθεση, λοιπόν, για μια γνήσια επικοινωνιακή σχέση, είναι ο απεριόριστος σεβασμός του μαθητή, η κατανόηση ή ενσυναίσθηση (empathy), η κατανόηση του προσωπικού κόσμου του μαθητή, η γνησιότητα ή συνέπεια, η ζεστασιά ή θετική αναγνώριση-αποδοχή και η ενεργής ακρόαση (Κοσμίδου-Hardy, 1999). Συνεπώς, δάσκαλος και μαθητής βρίσκονται σε μια διποκειμενική σχέση μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο ενός ολικού και μη γραμμικού μοντέλου επικοινωνίας, που υπονοεί μια διαλεκτική σχέση του «εαυτού» με τον «άλλο».

Ο επαρκής διαπολιτισμικός ομιλητής ή εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακατέχεται από δεξιότητες οι οποίες προάγουν κι ενισχύουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Τρεις είναι βασικές δεξιότητες που πρέπει να έχει ο ομιλητής-εκπαιδευτικός, στην προσέγγιση του «διαφορετικού»: η μη εμπαθητική κατανόηση, η ενσυναίσθηση και η αποδοχή. Δείχνει τον απαιτούμενο σεβασμό και την αμέριστη αποδοχή του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου που έχει ή φέρει ο μαθητής της «άλλης κουλτούρας» εισχωρώντας και κατανώντας αυτήν (Κιρκιγιάννη, 2008). Πρέπει, λοιπόν, να ασκεί προσεκτική και ενεργητική, αρχικά, ακρόαση, δηλαδή να ακούει, να παρακολουθεί, να παρατηρεί, να διευκολύνει, να κατανοεί και να βοηθά. Πρέπει να χρησιμοποιεί ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου οι οποίες είναι απαλλαγμένες από τη στερεοτυπία της κυρίαρχης κουλτούρας, ερωτήσεις λεκτικά ουδέτερες. Θα πρέπει ακόμα ποικιλοτρόπως να ενισχύει την ενθάρρυνση με ανάκλαση των δικών του θετικών συναισθημάτων ώστε να διευκολύνει την εξωτερίκευση σκέψεων και την έκφραση των συναισθημάτων του μαθητή/τριας που προέρχεται από άλλη χώρα. Ταυτόχρονα να αξιοποιεί λεκτικά και έμπρακτα το φερόμενο πολιτισμικό κεφάλαιο παιδιών προερχόμενων από άλλες χώρες οικοδομώντας τη νέα «γνώση» και να υιοθετεί συνεργατικές και ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης με στόχο την θετική αλληλεπίδραση των παιδιών και την ομαδική τους ενεργοποίηση (Κεσίδου, 2007).

Ο όρος επάρκεια, είναι ένας όρος ο οποίος χρησιμοποιείται σε ένα ευρύ φάσμα επικαλύπτοντας και άλλες έννοιες με διαφοροποιημένο νόημα. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς συνήθως με τον όρο «επάρκεια» εμπεριέχεται και ο όρος «ετοιμότητα». Όμως σε κάθε περίπτωση ο πρώτος όρος αναφέρεται στην ακαδημαϊκή διάσταση μέσω

της θεωρητικής γνώσης και των σπουδών για το γνωστικό αντικείμενο ενώ η ετοιμότητα στην αποκτημένη με βιωματικό τρόπο ικανότητα μετουσίωσης των γνώσεων στη διδακτική πράξη, με τις δύο αυτές διαστάσεις να είναι αλληλένδετες (Γεωργογιάννης, 2004).

Παρακάτω παρατίθενται ενδεικτικά δυο υλοποιημένα και ολοκληρωμένα προγράμματα, υλοποιημένα από νομοκατεστημένους επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς με σημαντική συνεισφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πρακτικές καλλιέργειας διαπολιτισμικής επικοινωνίας

Πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα»

Το πρόγραμμα αφορά στην καλλιέργεια στρατηγικών αποτελεσματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι προέρχονται από μειονοτικούς μαθητικούς πληθυσμούς στην Ελλάδα, ως μια πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και εντάχθηκε στο πλαίσιο χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων του Γ΄ ΚΠΣ.

Η αύξηση της ξеноφοβίας, του ρατσισμού και γενικότερα της μη ανοχής της διαφορετικότητας αποτελεί θέμα προτεραιότητας στις πολιτικές αποφάσεις όλων των μελών της ευρωπαϊκής ένωσης. Η σύγχρονη Ευρώπη πλήττεται από την αύξηση φαινομένων ρατσισμού και μη ανοχής προς τις μειονότητες. Αναπτύσσονται καμπάνιες, εκπαιδευτικά προγράμματα, δημιουργούνται νόμοι μεταξύ μελών της Ε.Ε οι οποίοι στοχεύουν στην ανάπτυξη της αποδοχής της διαφορετικότητας, στην κατοχύρωση της ισότητας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη δημοκρατία, και της αξιοπρέπεια όλων των πολιτών. Προς την κατεύθυνση αυτή ακόμη, λειτουργούν και Μ.Κ.Ο. ενώ χρειάζεται μακροχρόνια και διαρκής προσπάθεια προς αυτήν την κατεύθυνση (European Youth Center, 1995).

Όταν άτομα από διαφορετικές φυλές και εθνικότητες είναι αντίπαλα σε έναν αγώνα, τότε τα αθλήματα μπορούν να γίνουν χώροι δημιουργίας ή ενίσχυσης των στερεοτύπων και των αρνητικών απόψεων για τις φυλές και τις εθνικότητες. Αυτό ισχύει και για τους θεατές. Τα αθλήματα μπορούν να εντείνουν τα συναισθήματα και την εχθρικότητα μεταξύ των ατόμων. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι προπονητές είναι οι μεσολαβητές και γι' αυτόν το λόγο θα πρέπει να έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση. Ο αθλητισμός φέρνει τα άτομα κοντά, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι αυτόματα τα βάζει να αναρωτηθούν για τις προκαταλήψεις ή τις απόψεις που έχουν για τα άτομα διαφορετικών φυλών. Πολύ συχνά όμως οι θεατές μετατρέπουν τις κερκίδες σε κοινή γιορτή, πέρα από φυλές και εθνικότητες, που πραγματικά αναδειχθούν την μεγάλη δύναμη των σπορ στην ειρηνική συνύπαρξη.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ενίσχυσε την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή, την αμοιβαιότητα, την αποδυνάμωση των προκαταλήψεων, την ανταποδοτικότητα προάγοντας

τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Για πολλούς νέους η βία είναι αρκετές φορές το μέσον του να «λύσουν» τις «διαφορές» τους και μάλιστα το χείριστο. Μέσα από το πρόγραμμα διδάχτηκαν να λύνουν τις διαφορές τους με ειρηνικό και διαλεκτικό τρόπο, με σεβασμό στον αντίπαλο και στους κανόνες του παιχνιδιού, τις αποφάσεις των διαιτητών και τις αντιδράσεις του κοινού. Ακόμη, ανεξάρτητα, από το φύλο, την εθνότητα, τις αθλητικές ικανότητες και τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμαθητών, να δίνουν σε όλους και όλες το δικαίωμα να συμμετέχουν, προσαρμόζοντας το παιχνίδι ανάλογα, έτσι ώστε όλοι να μπορούν να παίζουν, να μαθαίνουν και να διασκεδάζουν.

Το περιεχόμενο της Πράξης «Εφαρμογή Προγραμμάτων που προωθούν την ισότητα στην κοινωνία – ΚΑΛΛΙΠΑΤΕΙΡΑ», αποτέλεσε συνέχεια Παρέμβασης που αφορούσε στην ανάπτυξη της «Ολυμπιακής Παιδείας» στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η οποία υλοποιήθηκε από το ΥΠΕΠΘ, με επιτυχία και υψηλό βαθμό συμμετοχής των σχολικών μονάδων, κατά τη χρονική περίοδο 1998- 2006.

Το πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» / Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Η καθιέρωση και η υλοποίηση ημέρας Μητρικής Γλώσσας όπως το καινοτόμο πρόγραμμα που υλοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία του Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης και με τη συνδρομή του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης το 2014 που συντέλεσε στη δημιουργία ενός μικρού εγχειριδίου το οποίο εμπεριείχε κατάλληλες εικόνες, αριθμούς και σχέδια, ονόματα και κείμενα από τη ζωή και την καθημερινότητα των Ρομά. Αυτή η πρακτική, ουσιαστικά, έκανε «ορατό τον αφανή κόσμο των Ρομά» δίνοντας υπόσταση και αξία στην ζωή και στην καθημερινότητά τους. Πρόκειται για παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου, που αντιστοιχεί σε κείμενο ταυτότητας (Cummins & Early, 2011· Σκούρτου κ.ά., 2014), αφού από την ανάγνωση του και μόνο, αποτελεί έναν θετικό καθρέπτη της καθημερινότητας των συγγραφέων του (παιδιά Ρομά).

Συμπεράσματα και προτάσεις

Καθώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση υλοποιείται μέσα από επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς στο πλαίσιο της τυπικής (και όχι μόνο) εκπαίδευσης, θα πρέπει να συνυπολογίζονται όλα εκείνα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία ώστε να μεγιστοποιείται η ωφέλεια από την εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Μεταξύ αυτών θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι «άλλοι» μαθητές το οποίο θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά ως αφετηρία κατά το σχεδιασμό των αντίστοιχων προγραμμάτων με όρους ισοτιμίας και όχι «πολιτισμικής» επιβολής.

Επιπρόσθετα, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει όλα εκείνα τα στοιχεία και την κατάλληλη επιμόρφωση ώστε να καθίσταται επαρκής προς τους στόχους της διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης μέσω προσωπικής επάρκειας, ως μιας καλά δομημένης και άρτια κατακτημένης γνώσης και ικανότητας υλοποίησης των αντίστοιχων προγραμμάτων, με άξονες την ακαδημαϊκή του επάρκεια και την ετοιμότητα (βιωματικά) για υλοποίηση των αντίστοιχων στόχων.

Βιβλιογραφία

Bolten, J. (1993). "Life-World Games: the theoretical foundation of training courses in intercultural communication. *European Journal of Education*, 28(3), pp. 339-348.

Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση-Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, μετφ.: Σ. Αργυρή, εισαγωγή-επιμέλεια: Ε. Σκούρτου, Αθήνα, Gutenberg.

Cummins, J. & Early, M. (Eds). (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke-on-Trent, Staffordshire, UK: Trentham Books.

Samovar, L.A. & Porter, R.E. (Eds.). (1994). *Intercultural Communication A Reader*. (7th Edition). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.

Βλάχου, Μ. & Τσουκνάκη, Ε. (2008). *Η διαπολιτισμική επικοινωνία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο: μια ερευνητική προσέγγιση σε θέματα διαχείρισης της διαπολιτισμικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και αλλοδαπού μαθητή*. Ανάκτηση 25/5/2019 από: http://6dim-diap-elefh.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2008/i_diapolitismiki_epikoinonia.pdf

Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Άρτας με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. ΚΕ.Δ.ΕΚ-Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών, Άρτα, 10-11 Δεκεμβρίου 2004. Διαθέσιμο στο: <http://ikee.lib.auth.gr/record/126809/files/GRI-2011-6882.pdf> προσπελάστηκε στις 25/5/2019.

ΕΚΕΠ. (2011). *Σεμινάριο ευαισθητοποίησης Πολυπολιτισμικής Συμβουλευτικής*. Επιστημονικό Υποστηρικτικό Υλικό από το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Κεσίδου, Α. (2007). «Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής». εισήγηση στην επιστημονική Δημερίδα με τίτλο: «*Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*», Α.Π.Θ., 10 και 11/12/2007.

Κιρκιγιάννη, Φ. (2008). *Ενσυναίσθηση στην ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική*.

Προσπελάστηκε 25/5/2019 στο: <https://docplayer.gr/120162-I-ensynaisthisi-stin-psychotherapeia-kai-ti-symvoyleytiki.html>

Κοσμίδου-Hardy X. (1999). «Η συμβολή της αναπτυξιακής συμβουλευτικής για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας: έμφαση στην κριτική αυτογνωσία και κοινωνιο-γνωσία του εκπ/κού». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Τευχ.50-51, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Μπάλιου, Ε. & Λαγουδάκος, Μ. (2011): «Η πολυπολιτισμική διάσταση στο σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό και ο νέος ρόλος του συμβούλου ΣΕΠ. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και προσανατολισμού*, 94-95, σελ.299-302.

Νικολάου, Γ. (2006). Διαπολιτισμική επικοινωνία στη σχολική τάξη. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 19 (2006), 73-88.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Νέα Πιλοτικά Προγράμματα. Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία-Δημοτικό. ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη»* MIS: 295450. Προσπελάστηκε στις 25/05/2019 από <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/>

Σκούρτου, Ε., Λάμπρου, Π. & Δελγιαννάκης, Μ. (2014). Ημερολόγια και Κείμενα Ταυτότητας Παιδιών Ρομά – Ζητήματα Ταυτότητας, Γραμματισμού και γλωσσικής Ποικιλομορφίας. Στο G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgallidou, V. Kourti-Kazoullis, C. Papadopoulou, & E. Vlachou (Eds), *11th International Conference on Greek Linguistics, Selected Papers / Πρακτικά* (σ. 1587–1592). Ρόδος: Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών.

Σπινθουράκη, Ι., Κατσίλλης, Ι. & Μουστίρας, Π. (1996). Ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη διαπολιτισμική επικοινωνία. 1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο «*Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*». Πάτρα, 3-5 Μαΐου 1996.

ΥΠΕΠΘ, (2008). Εφαρμογή προγραψάντων που προωθούν την ισότητα στην κοινωνία «*ΚΑΛΛΙΠΑΤΕΙΡΑ. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης*.

Ένα παράδειγμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών.

*Κυριακουλόπουλος Ευάγγελος,
Εκπαιδευτικός Π.Ε.01.Μ.Σc, vaggeliskyriak@yahoo.gr*

Περίληψη

Η Εκκλησία είναι οικουμενική και ανοίγεται στα πολιτισμικά σχήματα του Κόσμου ώστε να πραγματοποιηθεί μέσα σε αυτά το γεγονός της Σάρκωσης στις εκάστοτε πολιτισμικές ταυτότητες. Το άνοιγμα της Εκκλησίας, είναι βασισμένο στα κριτήρια της αγάπης, της ελευθερίας, της αποδοχής και του σεβασμού του « άλλου». Αυτά την ωθούν να καλέσει τον Κόσμο, σεβόμενη τις πολιτισμικές του εκφάνσεις, στον δικό της αγαπητικό τρόπο ζωής, τον Τριαδικό. Αναδεικνύουν τους πολιτισμούς ως πεδία μέσα στα οποία η Εκκλησία απεργάζεται τη μεταποίηση του Κόσμου σε Βασιλεία του Θεού. Στην Πεντηκοστή συντελείται η μεταμόρφωση των γλωσσών και των πολιτισμών σε σάρκα της Αλήθειας, ώστε να βιωθεί Αυτή από όλες τις πολιτισμικές πραγματικότητες. Η παραπάνω τοποθέτηση μπορεί να γίνει αντικείμενο εκπαίδευσης και διαπολιτισμικής παιδείας.

Λέξεις-Κλειδιά: εκκλησιολογία, διαπολιτισμική ταυτότητα, , άνοιγμα εκκλησίας.

Εισαγωγή

Βαθιά πίστη της Εκκλησίας είναι ότι αποτελεί ένα λαό πορευόμενο σε μια ενεργητική πορεία προς τα Έσχατα. Στον επίλογο του κατά Ματθαίον ευαγγελίου ο Χριστός ζητά από τους μαθητές του να πορευτούν προς «πάντα τα έθνη» με την υπόσχεση ότι θα είναι μαζί τους « πάσας τας ημέρας έως της συντελείας του αιώνας» (Ματθ.28,19-20). Από την Πεντηκοστή μέχρι το τέλος της Ιστορίας δεν υπάρχει για την Εκκλησία στάματημα και ανάπαυση, αλλά αδιάκοπη πορεία και άνοιγμα ως τις εσχατιές της γης. Οφείλει να ανοίγεται στον Κόσμο, να μετέχει στα προβλήματά του, να τον προσκαλεί στην αγαπητική κοινωνία της Τριάδας και να τον προσλαμβάνει, ώστε να τον μεταμορφώσει.

Η παρούσα εργασία αναπτύσσεται σε δύο ενότητες. Στην πρώτη παρουσιάζουμε και αναλύουμε τη θεολογική επιχειρηματολογία σχετικά με τη στάση και το άνοιγμα της Εκκλησίας στον Κόσμο, ενώ στη δεύτερη επιχειρούμε να αναδείξουμε ότι: «η Εκκλησία γίνεται όταν ανοίγεται», από όπου θα διαφανεί και η σχέση Εκκλησίας – διαπολιτισμικότητας. Στόχος μας είναι να δείξουμε ότι η Εκκλησία όταν αρνείται το άνοιγμά της στον Κόσμο, ουσιαστικά αρνείται τον ίδιο της τον εαυτό. Παράλληλα όμως να επισημάνουμε : α) τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να ανοίγεται, ώστε να μην αλλοιώνεται η φύση της και β) τους λόγους για τους οποίους το άνοιγμά της, η διαπολιτισμικότητά της, καθίσταται αναγκαία διαχρονικά. Τέλος να καταθέσουμε την εκτίμησή μας ότι η Εκκλησία ζει στην Ευχαριστία και ότι από αυτή, την Ευχαριστία, πηγάζουν οι ιδιότητες

της διακονίας και της οικουμενικότητας. Δηλαδή η ανάγκη του ανοίγματος προς πάντα τα έθνη και η επαλήθευση της διαπολιτισμικής της ταυτότητας.

Η Διαπολιτισμικότητα στις Εκκλησιολογικές αρχές.

«Είναι πολύ σημαντικό, η υφήλιος να λειτουργεί ως ένα φόρουμ όπου κάθε άποψη δύναται (και καλείται) να κατατίθεται, ώστε κανείς να μη στερείται την πρόταση που έρχεται από αλλού και να κρίνει, βέβαια, αν η πρόταση αποτελεί βακτηρία ή τροχοπέδη, χαρά ή απελπισία, τροφή ή σκουπίδι, εμπλουτισμό ή πτώχευση» (Παπαθανασίου, 2008). Μέσα σ' αυτό το παγκόσμιο φόρουμ καλείται (και υποχρεούται), και η Εκκλησία να καταθέσει τη δική της μαρτυρία – πρόταση για τον κόσμο, για τον άνθρωπο. Η υποχρέωση της Εκκλησίας να διαλεγεί με τον Κόσμο (αμοιβαία και κριτικά) προκύπτει από την ανάγκη μεταφοράς του Ευαγγελίου. Της χαρμόσυνης εκείνης είδησης για τη Σάρκωση, την εν Χριστώ ένωση κτιστού και ακτίστου, και για την Ανάσταση, την εν Χριστώ νίκη του θανάτου και την εν Αγίω Πνεύματι αφθαρτοποίηση των πάντων. Προκύπτει επίσης από την ανάγκη της αδιάκοπης σάρκωσης αυτού του Ευαγγελίου, στους εκάστοτε τόπους, χρόνους και πολιτισμούς, για τη μεταμόρφωση και ανάπλαση της Ιστορίας, του Κόσμου και των πολιτισμών με την ενατένιση, κυρίως όμως την έμπνευση, των Εσχάτων (Χατζηνικολάου, 2002). Έναντι αυτής της υποχρέωσης καμιά αιχμαλωσία της Εκκλησίας στο οποιοδήποτε εγκόσμιο πολιτιστικό σχήμα (εκκοσμίκευση) δεν δικαιολογείται και κανένα κλειστό σωβινιστικό κύκλωμα (το οποίο την καθιστά απόκοσμη) δεν δικαιώνεται. Διότι η Εκκλησία λόγω της οικουμενικότητας της φύσης της δεν μπορεί να περιοριστεί στον κόσμο πολύ περισσότερο σε κανένα πολιτιστικό σχήμα του κόσμου. Αυτή η υπέρβαση του κόσμου και η διαπολιτισμικότητα της Εκκλησίας διαπιστώνεται στην Ευχαριστία, όπου η Εκκλησία ζει μεν στο παρόν, αλλά ταυτόχρονα γεύεται την κοινωνία των Εσχάτων αναλαμβάνοντας τον Κόσμο στο σύνολό του για να τον μεταποιήσει σε Σώμα Χριστού και έτσι, αφθαρτοποιημένο να τον οδηγήσει στη Βασιλεία του Θεού (Φλωρόφσκυ, 1999).

Ανάμεσα στους τρεις δυνητικούς τρόπους σχέσης μεταξύ Εκκλησίας και Κόσμου (απόκοσμου, εκκοσμικευμένου, εγκόσμιου) προκρίνεται ο τελευταίος διότι η έγνοια για το άνοιγμα στις ανθρώπινες πραγματικότητες είναι αναγκαία, ώστε η ίδια η Εκκλησία να γίνεται (ας μου επιτραπεί μια αντινομική έκφραση) όλο και περισσότερο Εκκλησία, με τρόπο που δεν θα απεμπολεί το ρόλο της ως μάρτυρα και διακόνου, και, ώστε να προκόβει η σάρκωση όπως την προσδιόρισε ο άγιος Μάξιμος ο Ομολογητής, ο οποίος αναφέρει σχετικά: «Ο Λόγος του Θεού και Θεός θέλει να πραγματώνεται το μυστήριο της σάρκωσής του πάντα και παντού» (Παπαθανασίου, 2008).

Η Εκκλησία για να είναι όντως Εκκλησία πρέπει να ανοίγεται στον Κόσμο: «η Εκκλησία είναι αποστολική εάν και εφόσον είναι αποστελλόμενη από το Θεό και αποστέλλουσα αποστόλους της σ' όλη την κτίση(...) Αρνούμενη να αποσταλεί στα χωράφια της οικουμένης(...) παύει να είναι ο εαυτός της. Παύει να είναι Εκκλησία, δηλαδή

εργαστήρι επεξεργασίας (θεολογικότερα: μεταμόρφωσης) του κόσμου, και εκπίπτει σε ιδεολογικό όμιλο» (Παπαθανασίου, 2008). Στην τοποθέτηση αυτή φαίνεται ξεκάθαρα ότι το άνοιγμα στον κόσμο, συνυφασμένο με τη διαπολιτισμικότητα, αποτελεί όρο συγκρότησής της αφού Εκκλησία είναι όλος ο κόσμος ο οποίος, ανταποκρινόμενος στο κάλεσμα του Θεού, γίνεται εν Αγίω Πνεύματι Σώμα Χριστού και καθίσταται μάρτυρας και απόδειξη (=σημείο) της μέλλουσας Βασιλείας. Απέναντι σ' αυτό τον κόσμο η Εκκλησία στέκεται διακονικά. Ο διακονικός τρόπος ύπαρξης της Εκκλησίας συμπίπτει με την αποστολή της από ένα Θεό που ήρθε όχι για να διακονηθεί, αλλά για να διακονήσει, αποδεχόμενη και σεβόμενη όλους τους λαούς και όλους τους πολιτισμούς. Η διακονία της στον κόσμο βέβαια αποτελεί δομικό στοιχείο της αποστολής της και δεν πρέπει να χρησιμοποιείται ως προσηλυτιστικό δόλωμα. Ουσιαστικά αφορά στη διαρκή εκκλήσιοποίηση του κόσμου, τη μεταφορά του αναστάσιμου μηνύματος και της προσδοκίας για την κοινή ανάσταση σε όλες τις πολιτισμικές πραγματικότητες της γης.

Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις η Εκκλησία αδιάκοπα οδοιπορεί- όχι απλώς σαρκωμένη, αλλά σαρκούμενη- προς ένα τελικό φτάσιμο. Το τελικό φτάσιμο είναι στην πραγματικότητα ο λόγος για τον οποίο η κτίση δημιουργήθηκε : η μεταποίηση των πάντων σε σώμα Χριστού και κατόπιν η συνάντησή τους με το Θεό, η ανάστασή τους ως καινής κτίσης, η μεταμόρφωση των συμπάντων σε πανηγύρι Τριαδικής ζωής, δηλαδή σε Βασιλεία του Θεού. Φαίνεται λοιπόν ότι η Εκκλησία κομίζει στον κόσμο διαρκώς τη μαρτυρία, με λόγο και πράξη, της νοηματοδότησής του από τα Έσχατα και ότι τα Έσχατα ακόμα υπολείπονται. « Με όλα αυτά, λοιπόν, αποστολική Εκκλησία σημαίνει εσχατολογικώς εμπνεόμενη και πορευόμενη Εκκλησία. Ούτε φάντασμα ακοινώνητο με το παρόν, ούτε και πτώμα καθηλωμένο σ' ένα ακίνητο παρόν» (Παπαθανασίου, 2008).

Παράλληλα με την αποστολικότητα, όρο συγκρότησης της Εκκλησίας αποτελεί και η καθολικότητα: « Η Εκκλησία, λοιπόν, είναι καθολική επειδή αποδέχεται την αλήθεια του Τριαδικού Θεού, πράγμα που σημαίνει(...)ότι δέχεται και νοιάζεται να υπάρχει κατά τον τρόπο ύπαρξης αυτού του Θεού, ο οποίος υπάρχει έτσι ώστε αδιάκοπα να προσκαλεί την κτίση του για να γίνει Βασιλεία του(...)Αν τυχόν η Εκκλησία αρνηθεί ή βαρεθεί να διατυπώνει αυτή την πρόταση (αν, δηλαδή, απεμπολήσει το ιεραποστολικό της χρέος), απεμπολεί την καθολικότητά της» (Παπαθανασίου, 2008). Με δεδομένο ότι η Εκκλησία είναι : «το σώμα αυτού, το πλήρωμα του τα πάντα εν πάσι πληρουμένου» (Εφεσ.1,23), ο Χριστός χωρίς αυτή, το σώμα Του, είναι ελλιπής. Τούτο δικαιολογείται διότι η Εκκλησία είναι ένα γεγονός σε πορεία και εξέλιξη και διότι όλη η κτίση δεν έχει γίνει ακόμα σώμα Του. Από τη φύση της επομένως η Εκκλησία καλείται να αναλάβει όλη την κτίση, τους λαούς, τα έθνη και τους πολιτισμούς και να τους οδηγήσει στο τέλος της Ιστορίας μεταποιώντας τους σε Βασιλεία. «Κάθε, λοιπόν, τοπική Εκκλησία είναι πραγματικά καθολική εφόσον εμμένει σ' αυτή την πίστη και συμμερίζεται αυτό το ιεραποστολικό όραμα» (Παπαθανασίου, 2008). Αν οι χριστιανοί αδιαφορήσουν για την ένταξη όλων των εθνών και πολιτισμών στο γεγονός της Εκκλησίας, τότε η καθολικότητα αναιρείται, η φύση της Εκκλησίας διαστρεβλώνεται και εγκυμονεί ο κίνδυνος η Εκκλησία να καταστεί γκέτο που θα καταλήξει σε φυλακή του ίδιου του Χριστού. Βέβαια δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η καθολικότητα της Εκκλησίας είναι

έργο του Αγίου Πνεύματος, το οποίο από την ημέρα της Πεντηκοστής προσκαλεί όλα τα έθνη και όλους τους πολιτισμούς να γίνουν πολίτες και μέρη της μέλλουσας Βασιλείας και αναλαμβάνει να τα ενώσει σε μια νέα κοινωνία-ενότητα οικουμενική, την οποία τροφοδοτεί το αίμα του Χριστού κατεξοχήν στην ευχαριστιακή πράξη.

Κάνοντας λόγο για τη σχέση Εκκλησίας – διαπολιτισμικότητας είμαστε αναγκασμένοι να αναφερθούμε και στην ιεραποστολή: «Η ιεραποστολή υπομνηματίζει και υλοποιεί την εξής στοιχειώδη δογματική αλήθεια: η σάρκωση του Χριστού έγινε μεν στα δεδομένα ενός συγκεκριμένου λαού και πολιτισμού (εφόσον ήταν αληθινή και όχι εικονική), αφορά όμως όλους τους ανθρώπους και πολιτισμούς» (Παπαθανασίου, 2008). Η σάρκωση του Χριστού δεν είναι ένα γεγονός του παρελθόντος, αλλά μια πράξη που μυστικά συνεχίζεται μέσα στην ιστορία. Η Εκκλησία αποτελεί τη συνέχιση της Σάρκωσης του μέσα στην ιστορία: δεν είναι πνευματιστική σέκτα που αδιαφορεί για τον έξω κόσμο, μα ούτε και ομάδα που έχει μια κάποια έγνοια για τον κόσμο. Πολύ περισσότερο αποτελεί εργαστήρι όπου αδιάκοπα ο κόσμος μεταμορφώνεται σε σάρκα του Χριστού. Έτσι η Εκκλησία αποδέχεται όλο τον κόσμο και ανοίγεται σε όλους τους πολιτισμούς αρκεί αυτός να αποδεχτεί ελεύθερα την πρόσκλησή της, για να τον καταστήσει καινή κτίση. Πρόκειται για μια πρόσκληση για προσωπική συνάντηση με το σαρκωμένο Χριστό, η οποία διατυπώνεται σ' όλες τις γλώσσες και απευθύνεται σ' όλες τις πολιτισμικές πραγματικότητες.

Με δεδομένο το λόγο του Απόστολου Παύλου ότι «είναι τα έθνη συγκληρονόμα και σύσσωμα και συμμέτοχα της επαγγελίας αυτού εν Χριστώ δια του ευαγγελίου» (Εφεσ.3,6), γίνεται πραγματικότητα η έξοδος του ευαγγελίου από τους Ιουδαίους και η είσοδός του σ' όλα τα έθνη. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι η Βασιλεία του Θεού παρουσιάζεται στη Γραφή ως η συναγωγή πάντων μπροστά στο Θεό : «Όταν δε έλθη ο Υιός του ανθρώπου εν τη δόξη αυτού...συναχθήσεται έμπροσθεν αυτού πάντα τα έθνη» (Ματθ.25,31-32). Αυτή ακριβώς η εσχατολογική συναγωγή, ως εικόνα της Ευχαριστίας, την καθιστά μια «συμπαντική» πράξη, αφού τα τίμια δώρα προσφέρονται υπέρ όλων των ανθρώπων όλης της οικουμένης. Κατά συνέπεια αν μία τοπική εκκλησία φρονεί ότι η αποστολή της έχει πλέον εκπληρωθεί με τη σάρκωση του ευαγγελίου στα δικά της εθνικά, κοινωνικά, πολιτισμικά δεδομένα, τότε καθίσταται προβληματικό πόσο έγκυρη είναι η θεία Ευχαριστία της.

Εδώ μας δίνεται η δυνατότητα να περάσουμε σ' ένα επί πλέον θέμα το οποίο σχετίζεται με την Παράδοση και την ιστορική εμπειρία της Εκκλησίας και αγγίζει τον τρόπο της μεταφοράς του ευαγγελίου στον κόσμο. Η Εκκλησία από τα πρώτα βήματά της βρέθηκε αντιμετώπη με το δίλημμα : Θα παρέμενε εγκλωβισμένη μέσα στα Ιουδαϊκά σύνορα ή θα ανοιγόταν στον υπόλοιπο κόσμο; Επέλεξε τη δεύτερη λύση και απευθύνθηκε στα έθνη χρησιμοποιώντας (ή μάλλον: αποδεχόμενη, προσλαμβάνοντας, επεξεργαζόμενη) γλώσσες και κατηγορίες του τρόπου σκέψης τους. Ήταν απόφαση, οι ρίζες της οποίας βρίσκονται στην ίδια τη φύση της Εκκλησίας. Λίγο αργότερα οι Πατέρες για τη διατύπωση των δογμάτων της πίστης «ανοίγονται» στην Ελληνική Φιλοσοφία (Μαυρομάτη, 1985) και χρησιμοποιούν οπωσδήποτε μια εξωβιβλική γλώσσα. Το ίδιο

επαναλαμβάνεται αρκετά αργότερα με τον εκχριστιανισμό, δηλαδή το άνοιγμα της Εκκλησίας, στους λαούς της Ανατολικής Ευρώπης πραγματοποιώντας όχι τον εκχριστιανισμό αλλά και τον εκπολιτισμό τους.

Πρόκειται για πράξεις με τις οποίες η ιστορική εμπειρία αποδεικνύει ότι η Εκκλησία ανέκαθεν αναγνώριζε την οικουμενικότητα και την καθολικότητα ως απαραίτητους όρους συγκρότησής της, ότι βίωνε την αποστολικότητά της εμπνεόμενη από το εσχατολογικό όραμα της συναγωγής όλων των εθνών ενώπιον του Θεού και ότι τελικά η διαπολιτισμικότητα ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη με τη φύση της. Ένα όραμα το οποίο μετέφερε χωρίς την προσκόλληση σε κάποια γλώσσα, αφού σύμφωνα με τον Άγ. Γρηγόριο Νύσσης: «Ο Θεός αποκαλύπτει τις αλήθειες, τα νοήματα, και ο άνθρωπος επινοεί τις λέξεις». Πέρα από τους σοβαρούς κινδύνους που ελλοχεύει η μετάφραση και μεταφορά της αποκάλυψης σε κάθε πολιτισμό, δεν μπορεί προγραμματικά να φιμώνονται οι ζωντανοί άνθρωποι του σήμερα (είτε πρόκειται για λαούς άλλων πολιτισμών είτε για νέα ιστορική φάση του δικού μας λαού) και (όσον αφορά το ανθρώπινο μερδικό) να μην αφήνεται το ελάχιστο περιθώριο στη δράση του Πνεύματος, τη δημιουργική και επίκαιρη, απρόσμενη και ανανεωτική. Η τιτανομαχία δεν είναι περί του «ποια σάρκα» αλλά περί του «με ποια κριτήρια» θα γίνει η μεταφορά στις νέες πολιτισμικές πραγματικότητες. Προς τούτο δε αναμφισβήτητα κατευθύνει τόσο η θεολογική προίκα, όσο και η ιστορική εμπειρία της Εκκλησίας.

Το Άνοιγμα της Εκκλησίας και η Διαπολιτισμική της Ταυτότητα.

Η Εκκλησία γίνεται όταν ανοίγεται. Το άνοιγμα αυτό προφανώς αναφέρεται στο ιεραποστολικό όραμα της σάρκωσης του ευαγγελίου στο εκάστοτε ιστορικό παρόν με τη βοήθεια των πολιτισμικών κατηγοριών (π.χ γλώσσα, συνήθειες) κάθε τόπου. Την ημέρα της Πεντηκοστής με την ενοποιητική δύναμη του Πνεύματος, καταργούνται τα γλωσσικά, εθνικά και πολιτισμικά σύνορα και έκτοτε το ευαγγέλιο, ενώ τονίζει τον αιώνιο χαρακτήρα του, δεν δυσκολεύεται να σαρκωθεί στο εκάστοτε πολιτιστικό σώμα της εποχής.

Ο Ιησούς Χριστός μπαίνει στην ιστορία και βεβαιώνει ότι είναι η «οδός και η αλήθεια», η «ανάστασις και η ζωή» (Ιω.11,25-26). Ο Άγ. Γρηγόριος ο Θεολόγος παρατηρεί, ότι ο Χριστός δεν απευθύνθηκε μόνο σε άτομα αλλά και στις συνθήκες του βίου τους και δεν έμεινε σ' ένα τόπο διότι ήθελε, όχι μόνο να κερδίσει περισσότερους πιστούς, αλλά να εξαγιάσει περισσότερους τόπους και πολιτισμικούς τρόπους. Εξάλλου ο Χριστός στο γνωστό διάλογό του με τη Σαμαρίτισα και στην παραβολή του καλού Σαμαρείτη καταρρίπτει όλες τις εθνοφυλετικές και πολιτισμικές διαφορές, ανοίγοντας την Εκκλησία σε όλα τα έθνη και προσδιορίζοντας τη διαπολιτισμική της ταυτότητα. Έτσι, έγινε Εβραίος για χάρη των Εβραίων, ασθενής για χάρη των ασθενών και κατάρα για χάρη ημών, των καταραμένων. Αυτός ο Χριστός, που είναι «χθες και σήμερα ο αυτός και εις τους αιώνας» (Εβρ.13,8), μένει αδιάσπαστα ενωμένος με την ανθρώπινη φύση, θεώνοντάς την. Παράλληλα η Εκκλησία δέχεται ότι ο Χριστός είναι «ο ων και ο ην και ο

ερχόμενος» (Αποκ.1,8) νοηματοδοτώντας έτσι την ύπαρξη τη δική της αλλά και την πορεία του Κόσμου από το όραμα τα επερχόμενης Βασιλείας (Πατρώνος, 2002).

Για να συναντηθεί λοιπόν κάθε λαός, σε κάθε τόπο και χρόνο με το Χριστό, αλλά και για νοηματοδοτηθεί –φωτιστεί η ιστορία από το Φως των Εσχάτων, οφείλει να εκφράσει το ευαγγέλιο στη δική του φωνή και να εμβαθύνει σ' αυτό βιώνοντάς το στο πλαίσιο των δικών του συναφειών, να το μπολιάσει δηλαδή στο εκάστοτε πολιτισμικό γίνεσθαι. Χρειάζονται, επομένως, να εκφραστούν, να φτιάξουν δικά τους κείμενα, να μιλήσουν με τη φωνή τους και την εμπειρία τους, να ενδυθούν με άλλα λόγια από το ανάλογο πολιτισμικό σχήμα. Ας μην ξεχνάμε ότι η ενότητα της Εκκλησίας δεν βασίστηκε στη δημιουργία ενός διοικητικού κέντρου αποφάσεων, ούτε στην επιδίωξη της ομοιομορφίας, αλλά στην πολλαπλότητα και ποικιλομορφία των νοοτροπιών, των γλωσσών, των φυλών, των πολιτισμών και στην ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και ιδιομορφιών κάθε κοινότητας και κάθε πολιτισμού. Επιβεβαιώνοντας τη θέση αυτή ο Αρχιεπίσκοπος Αλβανίας Αναστάσιος σημειώνει: «Κάθε τοπική Εκκλησία υποχρεούται να προσφέρει και να αναπτύξει τις θετικές αξίες του συγκεκριμένου πολιτισμού σύμφωνα με την εθνική, γλωσσική και φυλετική της ιδιοσυγκρασία(...)συχρόνως χωρίς να απολέσει την «τοπική» της ταυτότητα, οφείλει να αναπτύξει την «καθολικότητά της» ζώντας οργανικά την παράδοση, την ενότητα και την κοινωνία με την «μία, αγία, καθολική και αποστολική εκκλησία», την εκκλησία του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος» (Αναστάσιος, Αρχιεπίσκοπος Τυράνων, 2007).

Αυτό σημαίνει ότι η Εκκλησία δεν μπορεί να κατανοήσει τον εαυτό της σαν κατάλοιπο μιας περασμένης εποχής και συνάμα, ότι τα πολιτιστικά δεδομένα κάθε τόπου θα πρέπει να ειπωθούν ως το υλικό με το οποίο θα φανερωθεί ο Θεός στους ανθρώπους του σήμερα, ως το υλικό που θα προσφερθεί στο Άγιο Πνεύμα, ώστε να γίνει σάρκα του Χριστού. Και εδώ προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο είναι δυνατή η μεταφορά της αποκάλυψης σε κάθε πολιτισμό και κατά πόσο το ευαγγέλιο θα εξακολουθήσει να είναι ευαγγέλιο του Χριστού. Οπωσδήποτε πρέπει να σκεφτούμε ότι το μέλλον δεν αποτελεί μίμηση ή ανάμνηση του παρελθόντος, αλλά είναι πορεία που έχουμε χρέος να τη διανύουμε με νέες συνθέσεις και νέες σαρκώσεις της Αλήθειας σ' όλες τις περιοχές της γης. Εξ' άλλου η Παράδοση, ως δημιουργική πνοή, είναι η αρχή της αύξησης, της αναγέννησης και της διαρκούς ψηλάφησης της παρουσίας του Χριστού στην Ιστορία. Η αληθινή ιστορική σύνθεση συνίσταται στο να διαμορφώνουμε το μέλλον με μια δημιουργική δράση και όχι απλά στο να ερμηνεύουμε το παρελθόν μετατρέποντας την Παράδοση σε προστατευτική, συντηρητική αρχή.

Είναι αυτονόητο πως η δημιουργική αυτή σύνθεση, που και αυτή είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη διαπολιτισμικότητα, ούτε εύκολη αλλά ούτε ακίνδυνη είναι. Ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος της αλλοίωσης και διαστροφής του ευαγγελίου, όταν στο όνομα της σάρκωσης απολυτοποιείται η σάρκα και επιπλέον ο κίνδυνος της εικονικής πραγματικότητας, της τακτικής του εντυπωσιασμού και της σαγήνευσης, στην οποία δεν εξυπηρετείται καμία επικοινωνία ή συνομιλία. Συνάμα ας μην μας διαφεύγει ότι κοντά στον νεωτερισμό βρίσκεται η εκκοσμίκευση και ότι ο μεγαλύτερος κίνδυνος για την

Εκκλησία είναι η ταύτιση και σύμπραξή της με την εξουσιαστική λογική του Κόσμου. Η Ορθόδοξη Εκκλησία αντιλαμβάνεται την σάρκωση του Χριστού κενωτικά, αγαπητικά, διακονικά. Αυτή η αρχή είναι δεσμευτική απέναντι στην οποιαδήποτε ιμπεριαλιστική εκδοχή, ιεραποστολική επιβολή αλλά και οποιοδήποτε τέχνασμα του καλοοργανωμένου μάρκετινγκ.

Κάνοντας λόγο για το κενωτικό άνοιγμα της Εκκλησίας και συνεπώς τη διαπολιτισμική της φύση, εννοώ αυτό που είναι βασισμένο στα κριτήρια του Χριστού: την αγάπη και την ελευθερία, το σεβασμό και την αποδοχή του «άλλου» (Αναστάσιος, Αρχιεπίσκοπος Τυράνων, 2007).

Το κριτήριο της αγάπης ωθεί την Εκκλησία να μεταδώσει στον Κόσμο το μήνυμα της Ζωής που αυτή κατέχει (για να ζήσει ο κόσμος) και παράλληλα, άμμεσα συνδεδεμένο με την φιλανθρωπία και την αλληλεγγύη, συνιστά έμπρακτη κήρυξη της επερχόμενης Βασιλείας και της μελλοντικής κατάργησης κάθε μορφής κακού. Η εν αγάπη αλληλεγγύη βρίσκεται πέρα από μεθοδευμένες κινήσεις συμπαράστασης οι οποίες επιδιώκουν απώτερους προσηλυτιστικούς σκοπούς, διότι είναι θεμελιωμένη στο σεβασμό της ανθρώπινης ελευθερίας και αξιοπρέπειας. Το κριτήριο της ελευθερίας ωθεί την Εκκλησία να καλέσει (και όχι να εξαναγκάσει ή να εξαπατήσει) τον Κόσμο στον δικό της αγαπητικό τρόπο ζωής και ταυτόχρονα αναδεικνύει την ιστορία και τους πολιτισμούς ως πεδίο άσκησης, ως τόπο συνεργασίας Θεού και ανθρώπου, ως προσπάθεια συνάντησης στην οποία ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να αποδεχτεί τη θεϊκή παρουσία ή αντίθετα να την απορρίψει.

Το κενωτικό άνοιγμα της Εκκλησίας υπαγορεύει στην εκκλησιαστική γλώσσα να μην έχει μόνο λόγο- φωνή αλλά και κορμί- σώμα. Και εδώ πάλι ανακύπτουν άλλα ερωτήματα σχετικά με το αν όντως η εκκλησία λειτουργεί ως Σώμα και κατά πόσο, στο βαθμό που δεν το επιτυγχάνει, μπορεί να κρίνει τον κόσμο. Στο διάλογό της η Εκκλησία με τον Κόσμο δεν είναι μόνη ενώπιον αυτού, αλλά τίθεται ενώπιον και ενός τρίτου παράγοντα, της Βασιλείας. «Η Εκκλησία δεν μπορεί να σταθεί έναντι του Κόσμου για να τον κρίνει, αν ταυτόχρονα δεν στέκεται πρόσωπο με πρόσωπο έναντι της Βασιλείας και υπό τη συνεχή «κρίση» του Χριστού(...)και κρίση εδώ σημαίνει ταυτόχρονα «μεσιτεία», γιατί η κρίση της Εκκλησίας δεν μπορεί να μην είναι προφητική «πνευματική διάκριση» (και όχι κατάκριση)» (Αγόρας, 2002). Για να προβεί όμως σε κρίση του Κόσμου και για να αποτελέσει μεσιτεία στον Κόσμο και τα σχήματά του όπως είναι οι ανθρώπινοι πολιτισμοί, ότι αποτελεί προϋπόθεση η κρίση του εαυτού της σε σχέση με την εικόνα της, την πραγματικότητα της Βασιλείας του Θεού. Στο κατά πόσο ζει ως σώμα Χριστού, κατά πόσο πασχίζει να μολιάσει στη σάρκα της τον Κόσμο και τις πολιτισμικές του ταυτότητες στο σύνολό του, κατά πόσο η πορεία της είναι εμπνεόμενη από τα Έσχατα και κατά πόσο οδηγεί- αναφέρει ευχαριστιακά τον Κόσμο στη Βασιλεία του Θεού. Μια εκκλησία που αρέσκεται στην θριαμβολογία και την καλλιέργεια της αυτοπροβολής, που απορρίπτει την αυτοκριτική και αποξενώνεται από τη μετάνοια, εκπίπτει σε «αμαρτωλή εκκλησία». Ανακύπτει βέβαια ένα τεράστιο κεφάλαιο σχετικά με την αυτοκριτική της Εκκλησίας και την κριτική της από τον Κόσμο.

Τελικά το άνοιγμα της Εκκλησίας αυτό καθαυτό δεν έχει κανένα νόημα αν δεν αποτελεί την σε βάθος συνάντησή της με τον Κόσμο, την Ιστορία και τους πολιτισμούς της. Αυτή η συνάντηση στο ιστορικό παρόν συνεπάγεται την κρίση των δύο μεγεθών που, χωρίς να εξαντλείται σ' αυτή, προχωρά στο πεδίο της δημιουργικότητας, της ενοποίησης του κατακερματισμένου κόσμου και της αποκατάστασής του, όπου αυτό είναι θεμιτό, σε θεανθρώπινη κοινωνία. Τελικά πιστεύω ότι η Εκκλησία είναι και υπάρχει όταν τελεί την Ευχαριστία. Όπως διατυπώνει ο Μητροπολίτης Περγάμου Ιωάννης : « Η Εκκλησία ζει εν τη Ευχαριστία και δια της Ευχαριστίας» (Ζηζιούλας, 1998). Η Ευχαριστία αποτελεί το καθολικό μυστήριο της Εκκλησίας, καθόσον σ' αυτήν η κτίση αναφέρεται στο Θεό, όχι για να μείνει όπως είναι, αλλά για να γίνει εκείνο που όντως είναι και το παραμορφώνει η αμαρτία. Ο άνθρωπος επανευρίσκει την ακεραιότητά του αφού, ενούμενος με τον Χριστό, γίνεται εκείνο που όντως είναι: πλήρης άνθρωπος (Αλεβιζόπουλος, 1991). Η Ιστορία νοηματοδοτείται από την είσοδο των Εσχάτων στο παρόν και αναζωογονείται από την κάθοδο του Αγίου Πνεύματος. Αυτό αποκαλύπτει στον κόσμο διαχρονικά τη Ζωή στην αγαπητική κοινωνία της Τριάδας και μεταμορφώνει τον παρόντα κόσμο, τον παρόντα αιώνα και τα πολιτιστικά σχήματά τους σε «καινή κτίση εν Χριστώ».

Η Ορθόδοξη Θεία Λειτουργία αρχίζει με την επίκληση του Τριαδικού Θεού και του ερχομού της Βασιλείας Του: «Ευλογημένη η Βασιλεία του Πατρός και του Υιού και του Αγίου Πνεύματος» (Λειτουργία Χρυσοστόμου). Δηλαδή η Εκκλησία στην ευχαριστιακή της Σύναξη, που είναι η απαρχή του νέου τρόπου ύπαρξης του κόσμου (αγαπητικά-κοινωνικά) και η προσδοκία της Βασιλείας, αποκαλύπτεται συνάμα και ως διάκονος του ανοίγματος, δηλαδή της διαπολιτισμικότητάς της, το οποίο, ας μην το ξεχνάμε αυτό, ενεργεί ο ίδιος ο Θεός με συνεργό τον άνθρωπο.

Από την ευχαριστιακή βάση της Εκκλησίας απορρέει, λοιπόν, το άνοιγμά της στον Κόσμο και από την ευχαριστιακή θεώρηση του Κόσμου αντλείται η ελπίδα της αποκατάστασης –ακεραιότητας που κομίζει σ' αυτόν. Απομένει επομένως στην Εκκλησία του σήμερα και του αύριο να μπορέσει να κινηθεί για λήψη μέτρων ώστε να διασώσει τη διαπολιτισμική της ταυτότητα, να σώσει τον εαυτό της είτε από την απομόνωση, είτε από την εκκοσμίκευση, αλλά και τον Κόσμο από τη θανατηφόρα αυτονόμησή του – αποκοπή του από το Θεό και τη σύγχυση της πολυπολιτισμικότητας. Το παρήγορο σ' αυτή την ιστορία είναι ότι το Άγιο Πνεύμα όπου θέλει και όταν θέλει κατέρχεται και βρίσκει ανέλπιστα αγρούς για να καρπίσει και ανθρώπινους πολιτισμούς για να μολιάσει.

Συμπεράσματα

Μεταξύ των τριών τρόπων με τους οποίους σχετίζεται η Εκκλησία με τον κόσμο (εγκόσμιο, εκκοσμικευμένο, απόκοσμο) ως ορθόδοξος προκρίνεται ο πρώτος. Πρόκειται για την εγκοσμιότητα της Εκκλησίας και μάλιστα την Ευχαριστιακή στην οποία η σχέση τους νοηματοδοτείται από το όραμα της επερχόμενης Βασιλείας, το οποίο

αποκαλύπτει και βιώνει η Εκκλησία κατά την Ευχαριστιακή πράξη. Η θεολογική επιχειρηματολογία συνοψίζεται στα εξής σημεία:

α) Η αποστολικότητα της Εκκλησίας είναι όρος συγκρότησης της ύπαρξής της και δηλώνει όχι απλώς τι «κάνει» η Εκκλησία αλλά «τι είναι», και τούτο διότι αρνούμενη να αποσταλεί στην οικουμένη και να αποδεχτεί τα πολιτιστικά του σχήματα, σταματά τον απεργασμό- μεταμόρφωση του Κόσμου και των πολιτιστικών του συναφειών και εκπίπτει σε ιδεολογικό όμιλο και φάντασμα ακοινώνητο με το παρόν.

β) Η καθολικότητα της Εκκλησίας δηλώνει την εσωτερική αρτιότητα και ακεραιότητα της ζωής της. Την πληρότητα της Αλήθειας, την αποδοχή της Τριαδικής Αλήθειας και την πρόσκληση όλου του Κόσμου και των πολιτισμικών του κατηγοριών να γίνουν μέτοχοι της Τριαδικής κοινωνίας. Η άρνηση της Εκκλησίας να διατυπώσει αυτή την πρόταση, απεμπολεί την καθολικότητά της (την πληρότητά της) και ο Χριστός είναι ελλιπής όσο η κτίση του και οι πολιτισμικές της πραγματικότητες δεν έχουν ενσωματωθεί εντός Του.

γ) Η Εκκλησία καλείται να σαρκώνει τον Χριστό στον εκάστοτε ιστορικό τόπο και χρόνο και στις υπάρχουσες πολιτισμικές ταυτότητες, διότι η ίδια είναι «ο Χριστός παρατεινόμενος εις τους αιώνας». Αν η Εκκλησία απορρίψει τη «σαρκωτική» λογική μέσα στο εκάστοτε πολιτισμικό γίνεσθαι διατρέχει τον κίνδυνο να απωλέσει τη διαπολιτισμική της φύση και να πάψει να είναι Εκκλησία, όπως επίσης και αν δεν προβεί σ' αυτή τη σάρκωση κενωτικά, αγαπητικά, διακονικά.

δ) Το γεγονός της Πεντηκοστής και η Ορθόδοξη Παράδοση αναδεικνύουν τη διαπολιτισμικότητα της Εκκλησίας και της επιτρέπουν να μεταμορφώνει τις γλώσσες όλων των λαών και τους πολιτισμούς όλων των εθνών σε σάρκα της Αλήθειας, για να βιωθεί Αυτή απ' όλες και σ' όλες τις πολιτισμικές πραγματικότητες.

Το καθήκον του ανοίγματος της Εκκλησίας δεν είναι εύκολο ούτε ακίνδυνο αφού ελλοχεύει ο κίνδυνος μιας νέας αποικιοκρατίας. Μόνο ως κενωτικό μπορεί να είναι Ορθόδοξο, διότι τότε γίνεται με τα κριτήρια της αγάπης και της ελευθερίας, του σεβασμού και της αποδοχής του «άλλου» και με σκοπό να κρίνει προφητικά τον Κόσμο. Η κρίση γίνεται με βάση τη Βασιλεία και αφορά και την ίδια την Εκκλησία, στο κατά πόσο είναι Σώμα Χριστού εμπνεόμενο και πορευόμενο προς τη Βασιλεία του Θεού.

Επίσης η Εκκλησία από τη φύση της είναι ανοιγόμενη στον Κόσμο. Σκοπός του ανοίγματος στα έθνη, τους λαούς, τους πολιτισμούς, δεν είναι η απλή μεταφορά του ευαγγελίου, αλλά η σε βάθος συνάντηση Εκκλησίας-Κόσμου-Πολιτισμών, όπως αυτή αποκαλύπτεται και βιώνεται στη Θεία Ευχαριστία. Εκεί όπου ενώνονται κτιστό και άκτιστο και όπου η Εκκλησία γευόμενη τη χαρά των Εσχάτων βγαίνει στη συνέχεια στον Κόσμο για να τον μεταμορφώσει, εν Αγίω Πνεύματι, σε καινή κτίση και να τον εισαγάγει στον πραγματικό του προορισμό : τη Βασιλεία του Θεού.

Τελικά η εκκλησιολογία, δηλαδή ο λόγος περί της οντολογικής φύσης και του σκοπού της Εκκλησίας, θα μπορούσε να αποβεί χρήσιμο εργαλείο – μέσο για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής παιδείας.

Βιβλιογραφία

Αγόρας, Κ. (2002), Εισαγωγικό σημείωμα. Στο: *Η Ορθοδοξία ως πολιτισμικό επίτευγμα και τα προβλήματα του σύγχρονου ανθρώπου*. Τόμ. Α', Πάτρα: εγχειρίδιο Ε.Α.Π.

Αλεβιζόπουλος, Κ. (1991), *Η Ορθόδοξη Εκκλησία*. Εκδ. Ι. Μητροπόλεως Νικοπόλεως.

Αναστάσιος, Αρχιεπίσκοπος Τυράνων και πάσης Αλβανίας. (2004), *Παγκοσμιότητα και Ορθοδοξία*⁵. Αθήνα: Ακρίτας.

Αναστάσιος, Αρχιεπίσκοπος Τυράνων. (2007), *Ιεραποστολή στα ίχνη του Χριστού*. Αθήνα: Αποστολική Διακονία.

Ζηζιούλας, Ι. (1998), *Η κτίση ως ευχαριστία*³. Αθήνα: Ακρίτας.

Μαυρομάτης, Γ. (1985), *Η γιορτή της Πεντηκοστής*. Κατερίνη: Τέρτιος.

Παπαθανασίου, Θ. (2008), *Η Εκκλησία γίνεται όταν ανοίγεται*. Αθήνα: Εν πλω.

Πατρώνος, Γ. (2002), *Ιστορία και Εσχατολογία στη Βασιλεία του Θεού*. Αθήνα: Δόμος.

Χατζηνικολάου, Α. (2002), *Η Ορθοδοξία στη θύελλα του σύγχρονου συγκρητισμού*. Αθήνα: Ο Σωτήρ.

Φλωρόφσκυ, Γ. (1999), *Το Σώμα του ζώντος Χριστού*. Αθήνα: Αρμός.

Η παγκοσμιότητα και η διαπολιτισμικότητα ως αναγκαίοι όροι της θεολογίας και της παιδείας.

*Κυριακουλόπουλος Ευάγγελος,
Εκπαιδευτικός Π.Ε.01.Μ.Σc, vaggeliskyriak@yahoo.gr*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην πολιτισμική έκφανση της Παγκοσμιοποίησης. Στην πρώτη ενότητα περιγράφεται η διαπολιτισμική διάσταση της παγκοσμιοποίησης και οι συνέπειες που επέφερε. Στη δεύτερη προβάλλεται η διαπολιτισμική φύση της Ορθόδοξης Εκκλησίας και οι αρχές που προσδιορίζουν την Ορθόδοξη παγκοσμιότητα συνάμα με την περιγραφή του τρόπου πραγμάτωσης του διαπολιτισμικού οράματος της «Κοινωνίας Αγάπης». Στην τρίτη ενότητα διατυπώνεται –προτάσσεται η θέση και η συμβολή της Ορθοδοξίας στο παγκοσμιοποιημένο και πολυπολιτισμικό πνεύμα και γίνεσθαι της Νέας Εποχής που διαβιώνουμε. Επιγραμματικά η παρούσα εργασία προβάλλει τη διεκυστίνδα μεταξύ πολυπολιτισμικής παγκοσμιοποίησης και διαπολιτισμικής παγκοσμιότητας υποστηρίζοντας ότι η επιλογή είναι θέμα καλλιέργειας και κυρίως ορθής παιδείας.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση.

Εισαγωγή

Η διαπολιτισμικότητα και η πολυπολιτισμικότητα είναι έννοιες άμεσα συνδεδεμένες με την παγκοσμιοποίηση. Για πολλούς η παγκοσμιοποίηση αποτελεί οικονομική κυρίως κατηγορία και υποτιμώνται οι περαιτέρω πτυχές της όπως η ηθική, η κοινωνική και πολιτισμική. Αντίθετα προς την παραπάνω οπτική θεώρηση της παγκοσμιοποίησης η παρούσα εργασία εστιάζει στην πολιτιστική διάστασή της επειδή θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη πτυχή χαρακτηρίζει και διαπερνά την οντολογική βάση της παγκοσμιοποίησης. Επομένως οι όποιες θέσεις και προτάσεις κατατεθούν ουσιαστικά αφορούν τη διαπολιτισμική έκφασή της. Ζούμε λοιπόν στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της διαπολιτισμικότητας την οποία η πρώτη επιφέρει. Ενώ αναζητούμε τα χαρακτηριστικά τους και πασχίζουμε να αντιμετωπίσουμε τις συνέπειές τους στη ζωή μας, παράλληλα κάνουμε προσπάθεια να ανιχνεύσουμε τις προοπτικές και την αποστολή της Ορθόδοξης Εκκλησίας στα περιβάλλοντα της παγκοσμιοποίησης και της διαπολιτισμικότητας.

Στόχος της εργασίας είναι να δειχθεί ότι στην Ορθοδοξία δεν συνάδουν η περιθωριοποίηση και η γκετοποίηση διότι έχει χρέος να προσλάβει θεολογικά, με αγάπη, γνώση και τόλμη τον προβληματισμό του σύγχρονου ανθρώπου, να συνειδητοποιήσει τις μεταλλαγές που έφερε η Παγκοσμιοποίηση, ειδικότερα τις θετικές και αρνητικές συνέπειες της διαπολιτισμικής ώσμωσης που επέβαλλε και νηφάλια να προσφέρει το οικουμενικό-πανανθρώπινο μήνυμα της Βασιλείας του Θεού. Σε ότι αφορά τη συμβολή της θα γίνει προσπάθεια να καταδειχθεί ότι μια ζωντανή Ορθοδοξία:

-Έχει να προσφέρει στο σύγχρονο άνθρωπο την εσωτερική ανανέωση και μεταμόρφωση η οποία πηγάζει από την ένωσή του με το Σαρκωθέντα Λόγο.

-Έχει να μεταφέρει μια άλλη ποιότητα ζωής –το πλήρωμα της ζωής, στο οποίο τονίζεται η μοναδικότητα του ανθρώπινου προσώπου, ως «θείας εικόνας» και η κοινωνία με τον Τριαδικό Θεό που ενεργοποιείται εν Πνεύματι Αγίω και συντελεί στη μεταμόρφωση όλης της ζωής, στη μεταμόρφωση των κοινωνικών, πολιτισμικών κατηγοριών του κόσμου και στην ενότητα του σύμπαντος κόσμου.

-Έχει τη δυνατότητα του απεγκλωβισμού από τα δεσμά της ατομοκρατίας και της διάνοιξης του ανθρώπου, μέσω της θυσιαστικής αγάπης, στην καθολικότητα η οποία τον καθιστά αληθινό πρόσωπο. Επίσης τη δυναμική υπέρβασης των εθνικιστικών –φυλετικών συνόρων, μέσω του σεβασμού και της αλληλεγγύης, για την επίτευξη της παγκόσμιας κοινωνίας της αγάπης.

- Μπορεί με τη Σταυραναστάσιμη πνοή της να εμπνέει ανθρώπους και να αποτελεί την ελπίδα του κόσμου οδηγώντας τον μέσα στην ιστορία προς «καινούς ουρανούς και γην καινήν, εν οίς δικαιοσύνη κατοικεί» (Β΄ Πέτρου 3,13).

Προσδιορισμοί

Είναι γεγονός ότι στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης έχουμε τη δυνατότητα στενότερης επικοινωνίας και επαφής με άλλους λαούς καθώς συνακόλουθα παγκόσμιας πολιτιστικής αλληλεπίδρασης. Υπάρχει βέβαια μια τάση για παγκοσμιοποίηση της κουλτούρας (Αλμπάνη, 2001). Αυτή μάλλον δεν προκύπτει από τη συνένωση των επιμέρους εθνικών πολιτισμών, αλλά έγκειται στη μονομερή εξάπλωση του πολιτισμού μιας χώρας, συγκεκριμένα των ΗΠΑ, σε πάρα πολλές χώρες. Μιλάμε για «εμπορευματοποιημένα πολιτιστικά προϊόντα» (Κοτζιά, 2001) που αφορούν αξίες, πρότυπα, τρόπο σκέψης και ζωής και κυριαρχούν στην αμερικανική κοινωνία. Εδώ προκύπτει ένας «εξαμερικανισμός του παγκόσμιου πολιτισμού» (Γκίκα, 2001) που ως κυρίαρχο τρόπο ζωής προβάλλει τον ατομικισμό, την εκμετάλλευση, την επιδίωξη κέρδους με κάθε μέσο, την αναλγησία στη δυστυχία των άλλων, την ανατροπή της κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης. Παράλληλα γίνεται εμφανής η επικράτηση του καταναλωτικού πνεύματος. Η αγορά δεν προωθεί παγκοσμιοποιημένη ποίηση αλλά παγκοσμιοποιημένες νευρώσεις με μεγαλύτερο θύμα όχι τους καταναλωτές αλλά το φυσικό περιβάλλον, αφού το οικολογικό έλλειμμα, η διαφορά μεταξύ φυσικών πόρων και καταναλωτικών αναγκών, διαρκώς μεγαλώνει.

Και ενώ θα περίμενε κανείς να υπερισχύει η διαπολιτισμική πραγματικότητα, διαπιστώνει ότι η Παγκοσμιοποίηση επιχειρεί να ελέγξει την πολιτισμική εξέλιξη και καταδικάζει τους πολιτισμούς σε ασφυξία, έχοντας βασικό εργαλείο στην επίτευξη αυτού του κατορθώματος τα ΜΜΕ. Πληροφορική, τηλέφωνο, τηλεόραση συγχωνευμένα στα πολυμέσα στήνουν το έμβλημα του σημερινού κόσμου: «Κοινωνία της παγκόσμιας ενήμερωσης». Ελάχιστοι όμως όμιλοι κρατούν στα χέρια τους τα μικρόφωνα του

κόσμου χειραγωγώντας την κοινή γνώμη, ομοιογενοποιώντας τις συνειδήσεις, υποτάσσοντας στο ίδιο ισοπεδωτικό μοντέλο συμπεριφοράς και σκέψης, δημιουργώντας μια κοινωνία από απαθείς τηλεθεατές- καταναλωτές.

Το μενού της Παγκοσμιοποίησης όμως περιλαμβάνει και ένα μείγμα δεισιδαιμονίας και υπερκαπιταλιστικής ειδωλολατρίας, ένα κράμα υλισμού και μεταφυσικής ασυδοσίας. Αφού καμιά ορθολογική απάντηση δεν μπορεί να παρηγορήσει στα μεγάλα δράματα, να καλύψει την έλλειψη νοήματος, να απαντήσει στα ερωτήματα του πόνου, του σκοπού της ζωής, του θανάτου, έρχεται ο ανορθολογισμός και προσφέρει ως λύση τη θρησκευτική μετάλλαξη του παγανισμού. Δεν αρνείται ούτε το Θεό, ούτε το πνεύμα, αλλά τα τοποθετεί εντός του κόσμου. Ο άνθρωπος γίνεται έγκλειστος αυτού του κόσμου πασχίζοντας να γευτεί τους χυμούς του Δέντρου της Γνώσης και γι' αυτό όλη η άνθιση της παραφιλολογίας για απόκρυφη γνώση, εξωγήϊνη νοημοσύνη, αστρολογικές προβλέψεις ή για τους γκουρού και τη γιόγκα της άπω Ανατολής. Τελικά η Παγκοσμιοποίηση αποτελεί μια πραγματικότητα και συγκροτεί ένα πλαίσιο που μπορεί να αξιοποιηθεί για την ελευθερία, την πρόοδο, τη διαπολιτισμικότητα και τη σημαντική βελτίωση της ανθρώπινης κατάστασης ή να χρησιμοποιηθεί για τη μεγιστοποίηση της επιβολής, τη σύγχυση της πολυπολιτισμικότητας και την πληρέστερη καθυπόταξη του ανθρώπου και του κόσμου. Για να επιτευχθεί το πρώτο και να αποτραπεί το δεύτερο απαιτείται νηφάλια και πραγματιστική προσέγγιση και αξιολόγηση της Παγκοσμιοποίησης, βούληση δημιουργικού προσδιορισμού του κόσμου, που σήμερα λείπει, οπωσδήποτε όραμα ελευθερίας και σεβασμού του ανθρώπινου προσώπου, εργώδης διαπολιτισμική καλλιέργεια, προπάντων όμως έμπνευση παγκοσμιότητας. Αυτή ακριβώς την έμπνευση μπορεί και πρέπει να πραγματώσει η Ορθοδοξία αφού η διαπολιτισμικότητα ανήκει στην οντολογία της και η παγκοσμιοότητα αποτελεί δομική αρχή της.

Η Παγκοσμιοότητα και η Διαπολιτισμικότητα της Ορθοδοξίας.

Εξετάζοντας την ιστορία, βλέπουμε ότι από την Pax Romana ως την Pax Americana υπάρχει ένα πλήθος τάσεων και προσπαθειών για παγκοσμιοποίηση. Αυτές επιχειρούνται από τους «δοκούντας άρχειν των εθνών» άλλοτε με ωμή και άλλοτε με εκλεπτυσμένη βία ή εξουσία. Στον αντίποδα αυτών βρίσκεται η Χριστιανική παγκοσμιοότητα. Αυτή δεν αποβλέπει στην κυριαρχία του κόσμου, αλλά στον αφανισμό του εγωκεντρισμού που κάνει εφικτές τη «συγχώρηση» όλου του κόσμου στο κάθε συγκεκριμένο ανθρώπινο πρόσωπο και τη «συγχώρηση» όλων των πολιτισμικών ταυτοτήτων σε έναν αδελφοποιημένο κόσμο. Μέσα στην Ορθόδοξη θεολογία τα πάντα διαπνέονται από παγκόσμια προοπτική: Από τη Γένεση, με τη Δημιουργία των πάντων (Γεν1,1), ως την Αποκάλυψη, με την Αναδημιουργία των πάντων (Αποκ 21,1). Σε όλες τις σελίδες της Αγ. Γραφής καταγράφεται η περιπέτεια του ανθρώπινου γένους και το πανανθρώπινο σχέδιο της Θείας Οικονομίας.

Οπωσδήποτε όμως κέντρο της Ορθόδοξης παγκοσμιοότητας αποτελεί η Σάρκωση του Υιού και Λόγου του Θεού. Με την πρόσληψη της ανθρώπινης φύσης ο Χριστός ενώθηκε με ολόκληρο το ανθρώπινο φύραμα (Ευθυμίου, 1999) και έτσι η πτωτική

ανθρώπινη φύση ανυψώθηκε και επανήλθε σε κοινωνία με τον Τριαδικό Θεό. Να υπογραμμιστεί εδώ ότι οι συνέπειες της Σάρκωσης, του Πάθους και της Ανάστασης του Χριστού είναι παγκόσμιες (Γιαννουλάτου, 2000) και αφορούν τη λύτρωση, μέσα στο χώρο και το χρόνο, ολόκληρου του κόσμου, συμπεριλαμβανομένων και των πολιτιστικών του μερών, διότι «εν Αυτώ ευδόκησε παν το πλήρωμα κατοικήσαι και δι' Αυτού αποκαταλλάξαι τα πάντα εις Αυτόν»(Κολ1,20). Προσλαμβάνοντας ολόκληρη την ανθρώπινη φύση καλεί στη Βασιλεία Του τους πάντες χωρίς φυλετική, γλωσσική ή ταξική διάκριση: «ουκ ένι Ιουδαίος ουδέ Έλλην, ουκ ένι δούλος ουδέ ελεύθερος, ουκ ένι άρσεν και θήλυ πάντες γαρ υμείς εις εστέ εν Χριστώ Ιησού»(Γαλ.3,28). Πρόκειται για μια καταλλαγή – συμφιλίωση παγκόσμιας προοπτικής που επαναφέρει τον άνθρωπο δίπλα στο Θεό, τον επανατοποθετεί δίπλα στο συνάνθρωπο και τον επαναπροσδιορίζει μέσα στον υλικό κόσμο. Επιπλέον θεμελιώνει την παγκοσμιότητα του κόσμου με την κατάργηση των εθνικών, φυλετικών και πολιτισμικών διαφορών.

Και αν το κέντρο της Ορθόδοξης παγκοσμιότητας –καθολικότητας είναι η Σάρκωση του Λόγου, αφετηρία της είναι η κοινωνία –ενότητα του Τριαδικού Θεού. Ο Θεός δεν είναι ένας Μονάρχης αλλά μία τέλεια κοινωνία τριών Προσώπων και «αυτό που αϊδίως κατά την φύσιν υπάρχει στις σχέσεις των τριών θείων Προσώπων, δίδεται κατά χάριν στη ζωή των ανθρώπων» (Αρχιμ, Βασιλείου, 1974) Πρόκειται για την απόλυτη «κοινωνία» των τριών Προσώπων όπου το καθένα διατηρεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά Του. Αυτό σημαίνει « υπέρβαση των αριθμητικών κατηγοριών, έξοδο από τη σύγχυση της πολλαπλότητας αλλά και της μονώσεως του ενός. Ούτε στατικότητα ούτε απλή δυναμικότητα, αλλά υπέρβαση και του ενός και του ετέρου: κοινωνία αγάπης» (Γιαννουλάτου, 2000).

Το σημείο αυτό νοσηματοδοτεί και την ύπαρξη του κόσμου αποτελώντας τη βάση της πανανθρώπινης ενότητας και της διαπολιτισμικής αναγκαιότητας. Έστω και αν παρατηρούμε στην ανθρωπότητα μια ποικιλία, δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι αφενός ο Θεός «εποίησε εξ ενός αίματος παν έθνος ανθρώπων»(Πραξ17,26) και αφετέρου οτι «κατ'εικόνα Θεού εποίησε τον άνθρωπον» (Γεν5,1). Αυτό σημαίνει ότι ο αυθεντικός τρόπος ζωής είναι ο Τριαδικός και η ανθρωπότητα καλείται και αυτή να αποτελεί κοινωνία αγάπης. Αυτή την κοινωνία αγάπης ενσαρκώνει η Εκκλησία, η οποία νοείται ως σύμβολο της παγκόσμιας ενότητας. «Καθετί που κατέχει, καθετί που πράττει, ανήκει στον κόσμο ολόκληρο γίνεται προς χάριν ολόκληρης της οικουμένης» (Γιαννουλάτου, 2000). Η Εκκλησία βιώνει την παγκοσμιότητα και διαπολιτισμικότητα με την κατάργηση όλων των διαχωριστικών συνόρων και την κλήση κάθε προσώπου, λαού και πολιτισμικού σχήματος, να καλλιεργήσει τα ιδιαίτερα χαρίσματά του εν αγάπη και προς το όλον. Εδώ βέβαια υπεισέρχεται η δραστική παρουσία του Αγίου Πνεύματος το οποίο εργάζεται για την επίτευξη «της των πάντων ενώσεως». Η ένωση αυτή «δεν νοείται ως συναρμολόγησι τεμαχίων χριστιανικών κοινοτήτων αλλά ως επέκτασι της Τριαδικής ενότητας που ιερουργείται στο λειτουργικό της σώμα» (Αρχιμ, Βασιλείου, 1974). Μιλάμε για το μυστήριο της ενότητας το οποίο αποτελεί λατρευτικό βίωμα και ταυτόχρονα το όραμα της τελικής ενότητας στη Βασιλεία του Θεού, όπου πραγματώνεται η καθολική –παγκόσμια μεταμόρφωση του ανθρώπου και του κόσμου, συνάμα δε η

επάνοδος τους στην κοινωνία της Αγάπης. Όλη η Ορθόδοξη λατρευτική ζωή διαπνέεται από αυτό το παγκόσμιο όραμα. Οι δεήσεις γίνονται «υπέρ της ειρήνης του σύμπαντος κόσμου» και η προσευχή κινείται σε παγκόσμιο ορίζοντα: «ελθέτω η βασιλεία σου, γενηθήτω το θέλημά σου ως εν ουρανών και επί της γης». Και η εικονογραφία ακόμα δηλώνει την παγκοσμιότητα της Εκκλησίας, με την υπέρβαση των οποιωνδήποτε κατηγοριών και διαχωρισμών, αφού στην εικόνα της Πεντηκοστής ο κύκλος των μαθητών είναι ανοικτός και οι πύρινες γλώσσες κατέρχονται προκειμένου να φωτίσουν τα ετερογενή πολιτισμικά περιβάλλοντα όλων των εθνών.

Είναι πρόδηλο ότι χωρίς τις παραπάνω προϋποθέσεις της Ορθόδοξης πνευματικότητας οποιαδήποτε προσπάθεια διαπολιτισμικής ερμηνείας και ενοποίησης του κόσμου προσλαμβάνει, αργά ή γρήγορα, φανερά ή αδιόρατα, εξουσιαστικό χαρακτήρα και ομογενοποιώντας τους ανθρώπους μεταμορφώνεται σε πολυπολιτισμική μαζοποίηση, σε παγκοσμιοποίηση. Εξάλλου γνωρίζουμε από τη Χριστιανική θεολογία ότι η πορεία της πτώσης και η πορεία της τελείωσης του ανθρώπου είναι ομώνυμες. Και οι δύο είναι πορείες θέωσης. Η πρώτη στηρίζεται στις ανθρώπινες δυνάμεις, ως πορεία αυτοθέωσης, ενώ η δεύτερη στη δωρεά του Θεού, ως πορεία χαρισματικής θέωσης. Έτσι έχουμε αφενός την παγκοσμιότητα με το διαπολιτισμικό της θεμέλιο, που αναδύεται ως καρπός οικείωσης της Θείας Ζωής και τελείωσης του ανθρώπου, ως δημιουργήματος «κατ'εικόνα και ομοίωσιν» Θεού, αφετέρου την Παγκοσμιοποίηση με την πολυπολιτισμική της δομή που έρχεται ως έκφραση της προσπάθειας του ανθρώπου για δύναμη, εξουσία και αυτοθέωση.

Μπορούν άραγε να συναντηθούν κάπου αυτά τα δύο μεγέθη ή μήπως πρέπει να δεχτούμε εξ αρχής το αλληλοαποκλεισμό τους;

Η Ορθοδοξία ως Ζύμη μέσα στο Φύραμα...

Κατ'αρχήν πρέπει να ξεκαθαρίσουμε κάτι: Θέλουμε την Ορθοδοξία να πατά συνέχεια το φρένο ή να κρατά το τιμόνι στις παγκόσμιες εξελίξεις; Φαίνεται από την προηγούμενη ενότητα ότι στην Ορθοδοξία δεν συνάδει ούτε η περιθωριοποίηση αλλά ούτε η γκετοποίηση, αφού κομίζει το πανανθρώπινο – οικουμενικό μήνυμα και βίωμα της Βασιλείας του Θεού.

Ζώντας μέσα στον παγκοσμιοποιημένο κόσμο και την διαπολιτισμική του πραγματικότητα δεν είναι δυνατόν να αρνηθεί τις ευεργετικές παραμέτρους όπως είναι η πρόοδος και εξέλιξη της τεχνολογίας, η διευκόλυνση της επικοινωνίας και διακίνησης αγαθών, η αντιμετώπιση ασθενειών και κοινών προβλημάτων, οι μορφές αλληλεγγύης μεταξύ των λαών, η προώθηση δημοκρατικών δομών, η πρόοδος γραμμάτων και τεχνών, η ανάληψη διεθνών πρωτοβουλιών σε πολλαπλά επίπεδα. Από την άλλη όμως ως φορέας της Αποκεκαλυμμένης Αλήθειας καλείται να τηρήσει στάση κριτική-προφητική μέσα στο νέο παγκοσμιοποιημένο και διαπολιτισμικό περιβάλλον, αποφεύγοντας τον πειρασμό της διαπλοκής και εξάρτησης από επιχειρηματικά συμφέροντα, ώστε

αδέσμευτη να αρθρώνει τον προφητικό της λόγο. Καλείται « να προσφέρει ως μέθοδο διεξόδου την ολοκληρωμένη πρόταση ζωής της» (Νικολόπουλου, 2000).

Όλες οι πτυχές της ζωής πολιτική, κοινωνική, πολιτιστική πρέπει να γίνουν αντικείμενα της ιεραποστολής της (Βλάχου, 1993), ώστε διαρκώς προσλαμβάνοντάς τα να τα μεταμορφώνει. Κάτω από αυτό το πρίσμα η Παγκοσμιοποίηση θα μπορούσε να ιδωθεί θετικά και να μην δαιμονοποιείται εξ ορισμού. Όπως στην παγκοσμιοποιημένη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία διευκολύνθηκε η διάδοση του Χριστιανισμού, έτσι και τώρα η παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της πληροφορίας θα μπορούσε να λειτουργήσει επιβοηθητικά στην Ορθόδοξη ιεραποστολή και να την διευκολύνει στην κατάθεση της μαρτυρίας της προς τον κόσμο και της κατήχησης του σύγχρονου ανθρώπου. Με την αξιοποίηση των πολυμέσων μπορεί να ανοίξει ένα δίαυλο επικοινωνίας – διαλόγου, ώστε το Ευαγγέλιο να γίνει παντού γνωστό και σωτήριο. Να φανεί η αληθινή της ταυτότητα, ότι δεν είναι δηλαδή μια Ανατολίτικη σκοταδιστική και απειλητική για τη Δύση ιδεολογία, αλλά μια καινότητα ζωής απαραίτητη για να ζήσει ο κόσμος. Έτσι θα κηρύξει το προφητικό μήνυμα του Ευαγγελίου και των Πατέρων για τα ζητήματα του πλούτου, της ιδιοκτησίας, της πλεονεξίας, της εκμετάλλευσης, της μοναξιάς, αλλά θα επιδειξεί και τη μέριμνά της για θέματα κοινωνικά όπως η βία, η τρομοκρατία, τα ναρκωτικά, η σεξουαλική ηθική, η οικολογική κρίση. Επιτελώντας έτσι ρόλο ενεργητικό και διαμορφωτικό στις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές κατηγορίες του κόσμου.

Στη Νέα Εποχή της Παγκοσμιοποίησης και διαπολιτισμικότητας η Ορθοδοξία καλείται να προσφέρει πνευματική αντίσταση αλλά κυρίως θετική καθοδήγηση. Το σύνθημα «προς μία παγκόσμια κοινότητα» δεν μπορεί να αποτελεί αυτοσκοπό διότι αποστολή της Εκκλησίας είναι να δώσει μαρτυρία ενότητας, όχι με την έννοια της συμβατικής ειρηνικής συνύπαρξης αλλά της οργανικής κοινωνίας προσώπων, λαών και πολιτισμών εν αγάπη. Η ενότητα αυτή, δηλαδή η κοινωνία αγάπης, δεν συνεπάγεται ομογενοποίηση και ισοπέδωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ιδιοπροσωπίας του ανθρώπου ή ενός λαού και πολιτισμού. Αντίθετα, εφόσον πρότυπο της ανθρώπινης ύπαρξης είναι ο Τριαδικός τρόπος ύπαρξης και επιπλέον η δωρεά του Αγίου Πνεύματος κατά την Πεντηκοστή δόθηκε «εφ' ένα έκαστον», σημαίνει ότι κάθε πρόσωπο και κατ' επέκταση κάθε λαός και πολιτισμός αναπτύσσει τα ιδιαίτερα χαρίσματά του, εν αγάπη, προς το συμφέρον όλων. Η τριαδολογική θεώρηση της Ορθόδοξης πίστης είναι η σημαντικότερη θεολογική υποδομή για την ανάπτυξη της σημασίας του ανθρώπινου προσώπου και της ομαλής συνύπαρξής του με τα άλλα πρόσωπα σε μια αγαπητική κοινωνία. Επίσης της ομαλής συνύπαρξης όλων των πολιτισμικών εκφάνσεων, με μια απτή απόδειξη σεβασμού, αποδοχής και ειρηνικής συνύπαρξης, στην προαναφερόμενη παγκοσμιοτικότητα. Χάρη σ' αυτή την υποδομή είναι εφικτό να ξεπεραστεί ο εγωϊστικός «ατομικισμός» τον οποίο καλλιεργεί η καπιταλιστική νοοτροπία όσο και ο κίνδυνος της μαζοποίησης, αρχές που μαστίζουν τη Νέα Εποχή της Παγκοσμιοποίησης και φαλκιδεύουν την αρχή της διαπολιτισμικότητας.

Το ανακαινιστικό μήνυμα της Ορθοδοξίας βιώνεται και προσδοκάται ταυτόχρονα. Η Σταυρική πορεία της Εκκλησίας μέσα στον κόσμο προσβλέπει στην Ανάσταση:

«καινούς δε ουρανούς και γην καινήν κατά το επάγγελμα αυτού προσδοκώμεν, εν οίς δικαιοσύνη κατοικεί» (Β' Πέτρου 3, 13). Αυτή εξ' άλλου είναι και η ουσιαστική διαφορά του Ορθόδοξου παγκόσμιου οράματος έναντι της Παγκοσμιοποίησης. Αυτή είναι και η ευθύνη που αναλαμβάνει ο Ορθόδοξος: Ζώντας την καθημερινότητά του να εργάζεται για την επίτευξη της κοινωνίας της αγάπης και μονολογώντας την ευχή: «Κύριε Ιησού Χριστέ ελέησέ με» να περιλαμβάνει, σ' αυτό το «με», όλο τον κόσμο (Βλάχου, 19994).

Συμπεράσματα

Η Παγκοσμιοποίηση είναι μια πραγματικότητα που αν και βρίσκεται σε εξέλιξη έχει επιφέρει πολλαπλές ανακατατάξεις στον κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό ιστό της παγκόσμιας κοινότητας. Μια σειρά θετικών αποτελεσμάτων της τα σκιάζουν οι αρνητικές επιπτώσεις της και η διαμαρτυρία για την μη εξασφάλιση ανθρώπινων αξιών, όπως ισότητα και δικαιοσύνη, για την ασέβεια στο ανθρώπινο πρόσωπο και την ομογενοποίηση των λαών και των πολιτισμών.

Στον αντίποδα της Νέας Εποχής της Παγκοσμιοποίησης βρίσκεται η Ορθοδοξία και προβάλλει αφενός τη δική της ταυτότητα: Τη διαπολιτισμικότητα, την οικουμενικότητα και καθολικότητά της, αφετέρου το δικό της όραμα: Την παγκόσμια κοινωνία αγάπης. Για την Ορθοδοξία η παγκοσμιοποίηση και η διαπολιτισμικότητα είναι αυτονόητες. Νοηματοδοτούνται από τον Τριαδικό-κοινωνικό τρόπο ύπαρξης του Θεού και υπαγορεύονται από το γεγονός της Σάρκωσης του Λόγου όπου «εν Αυτώ ευδόκησε παν το πλήρωμα κατοικήσαι και δι' Αυτού αποκαταλλάξαι τα πάντα εις Αυτόν» (Κολ. 1, 20). Η Ορθόδοξη παγκοσμιοποίηση η οποία υπερβαίνει κάθε είδους σύνορο, βιώνεται απόλυτα από τα πρόσωπα που κενωτικά και συγχωρητικά αγκαλιάζουν όλους και όλα, εμπνεόμενοι από την προσδοκία της Εσχατολογικής κοινωνίας της Αγάπης.

Στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο γίγνεσθαι η Ορθοδοξία καλείται να προσφέρει τη δική της μαρτυρία. Οφείλει να μείνει διαπολιτισμική και ανοικτή απέναντι στον κόσμο και τις εξελίξεις και να κρατήσει το τιμόνι των παγκόσμιων ζυμώσεων και αλλαγών, με σεβασμό στην αξιοπρέπεια κάθε προσώπου, σεβασμό στην ιδιοτυπία κάθε λαού και απέραντη αγάπη για όλη την κτίση. Η Αλήθεια αφορά όλους τους ανθρώπους, όλους τους πολιτισμούς και γι' αυτό η Ορθοδοξία οφείλει να εκμεταλλευτεί τις δυνατότητες που παρέχουν η τεχνολογία και η πληροφορική, ώστε να γίνει γνωστό το ανακαινιστικό μήνυμα που κομίζει και η δυνατότητα που έχει για τη μεταμόρφωση του πτωτικού κόσμου σε «καινή κτίση».

Το διαχρονικό κήρυγμά της για το μυστήριο του Τριαδικού Θεού και τη Θεία Οικονομία εν Χριστώ δια Αγίου Πνεύματος, της δίνει δύναμη να παρεμβαίνει κάθε φορά στις εκάστοτε πολιτισμικές οντότητες του κόσμου θέτοντας τις δικές της αρχές και αξίες, νοηματοδοτώντας τους πολιτισμούς, τη ζωή και βοηθώντας τον άνθρωπο να βρει την ταυτότητά του και την, δια μέσω του Σταυρού και της θυσιαστικής αγάπης, πορεία του προς την Ανάσταση.

Η συμβολή της Ορθοδοξίας έγκειται στο να εμπνεύσει με την Αλήθειά της ανθρώπους καταθέτοντας πρωταρχικά γνήσια τη δική της βεβαιότητα- εμπειρία. Παράλληλα διατηρώντας το σωτηριολογικό της μεγαλείο, την οικουμενική της λαχτάρα και το Αναστάσιμο (ανακαινιστικό για τον κόσμο) όραμά της.

Βιβλιογραφία

Αλμπάνη Ε. (2001), Ο Πολιτισμός: Η Σύγχρονη Εποχή. Στο: Ρώμα, Χ. (επιμ), *Παγκοσμιοποίηση αισιόδοξη προοπτική ή απειλή*; Αθήνα: Σαββάλας, σ.σ. 163 -167.

Αρχιμ.Βασιλείου. (1974), *Εισοδικόν*. Άγιον Όρος

Βλάχου, Ι. (1993), *Εκκλησιαστικό φρόνημα*. Λιβαδειά: Ι.Μ. Γενεθλίου Θεοτόκου.

Βλάχου, Ι. (1994), *Ορθόδοξος και Δυτικός τρόπος ζωής*. Λιβαδειά: Ι. Μ. Γενεθλίου Θεοτόκου.

Γιαννουλάτου, Α. (2000), *Παγκοσμιότητα και Ορθοδοξία*. Αθήνα: Ακρίτας

Γκίκα, Σ. (2001), Η Παγκοσμιοποίηση με απλά λόγια. Στο: Χ. Ρώμα (επιμ), *Παγκοσμιοποίηση αισιόδοξη προοπτική ή απειλή*; Αθήνα: Σαββάλας, σ.σ. 19-24.

Ευθυμίου, Επισκόπου Αχελώου. (1999), *Ο Θεάνθρωπος*. Αθήνα: εκδόσεις Τήνος.

Κοτζιά, Ν. (2001), Τι είναι η Παγκοσμιοποίηση; Στο: Χ. Ρώμα (επιμ), *Παγκοσμιοποίηση αισιόδοξη προοπτική ή απειλή*; Αθήνα: Σαββάλας, σ.σ. 125-135.

Νικολόπουλου, Π. (2000), Ασκητική αντίσταση στην Παγκοσμιοποίηση. *Σύναξη*, 73, σ.σ. 11-23.

Παιδική ατομική διγλωσσία και γλωσσικές βιογραφίες: Μια ποιοτική προσέγγιση

Σαρρή Ουρανία

*Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.06, PhD Aston University, U.K.,
raniasarri68@gmail.com*

Περίληψη

Η πιθανότητα ότι η γλώσσα μπορεί να προκαλέσει εμπόδια στον πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικό μαθητή κατά την επιδίωξη της πλήρους και αποτελεσματικής συμμετοχής του σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες αποτελεί μια σκληρή πραγματικότητα στις παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες. Το άρθρο πραγματεύεται τις επιπτώσεις της επαφής μεταξύ της αλβανικής και της ελληνικής γλώσσας στο γλωσσικό ρεπερτόριο των δίγλωσσων Αλβανών παιδιών, στο πλαίσιο της μετανάστευσης και εστιάζοντας στην παιδική ατομική διγλωσσία. Συγκεκριμένα, ασχολείται με τα στοιχεία που προκύπτουν από τα ευρήματα που βασίζονται στις γλωσσικές βιογραφίες των συμμετεχόντων σε σχέση με τις γλωσσικές τους επιλογές και τη χρήση των γλωσσών τους. Το άρθρο καταλήγει σε συμπεράσματα και εισηγήσεις για την πληρέστερη κατανόηση των θεμάτων που σχετίζονται με την ατομική διγλωσσία, ώστε να μετριαστούν τα πιθανά εμπόδια κατά την ένταξη των γλωσσικά/πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην κοινωνία υποδοχής.

Λέξεις-Κλειδιά: ατομική διγλωσσία, γλωσσική μετατόπιση, γλωσσικές βιογραφίες

Εισαγωγή

Η μετανάστευση είναι ένα παλαιό φαινόμενο στην ιστορία του κόσμου και μία από τις πιο ενδιαφέρουσες και σύνθετες πτυχές της αφορά τον αντίκτυπό στην πρώτη γλώσσα (Γ1) και στη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Γ2). Ο Kerswill (2006) χαρακτηρίζει τη μετανάστευση ως έναν εξωγλωσσικό παράγοντα που οδηγεί σε εξωτερικές γλωσσικές αλλαγές. Ο σύνθετος, και όχι πάντα διαφανής, τρόπος με τον οποίο επηρεάζει την γλώσσα και αλληλεπιδρά με αυτή, την καθιστά την πρωταρχική αιτία της γλωσσικής αλλαγής αλλά και ένα σημαντικό θέμα για τους εκπαιδευτικούς παγκοσμίως.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (Cummins, 2003; Garcia, 2009; Paradis et al., 2011) η διατήρηση της Γ1 αποτελεί σημαντικό παράγοντα μάθησης, καθώς υπάρχει *διευκολυντική αλληλεξάρτηση* μεταξύ των γλωσσών των δίγλωσσων παιδιών. Παρόλα αυτά, για τα παιδιά που ανήκουν σε ομάδες μεταναστών και γλωσσικών μειονοτήτων, συχνά δεν υπάρχουν ευκαιρίες μάθησης της Γ1 στη χώρα υποδοχής όπου το εκπαιδευτικό σύστημα ενδέχεται να μην λάβει υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Lightbown and Spada, 2006). Το αποτέλεσμα είναι συχνά μια σημαντική υποχώρηση της Γ1 από το γλωσσικό ρεπερτόριο του παιδιού ή ακόμα και μετατόπιση σε Γ2, μια απώλεια που επηρεάζει την ταυτότητά, την αυτοεκτίμηση, τις σχέσεις με τα μέλη της οικογένειας (Cummins, 2003, Lightbown and Spada, 2006) και τα ποσοστά μαθητικών διαρροών (Christian, 2006). Ο Blommaert (2010) υποστηρίζει ότι η γλώσσα

αποτελεί βασικό συστατικό των μηχανισμών της κρατικής εξουσίας στον τομέα της μετανάστευσης. Αυτό σημαίνει ότι οι γλωσσικές πολιτικές που υιοθετούνται από τα σχολεία συχνά αντικατοπτρίζουν γλωσσικές και κοινωνικοπολιτικές ιδεολογίες. Σύμφωνα με την Piller (2016), η γλώσσα διαδραματίζει κεντρικό ρόλο για τους μετανάστες και υπάρχει ο κίνδυνος το “μη εμφανές” πρόγραμμα σπουδών (hidden curriculum) που στοχεύει στην κοινωνική αναπαραγωγή να διατηρεί και να διαιωνίζει μια κοινωνικοοικονομική τάξη που θέτει τους μετανάστες μαθητές σε μειονεκτική θέση.

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις γλωσσικές επιπτώσεις της μετανάστευσης στην ατομική διγλωσσία κατά την παιδική ηλικία. Παρουσιάζει ένα τμήμα μιας ευρύτερης ποιοτικής έρευνας σχετικά με τον γλωσσικό αντίκτυπο της μετανάστευσης. Σκοπός αυτής της μελέτης του μικρο-επιπέδου της γλώσσας είναι να προσδιορίσει τα πρότυπα γλωσσικής χρήσης της συγκεκριμένης γλωσσικής ομάδας, να εξετάσει τους παράγοντες που καθορίζουν την επιλογή και τη χρήση της γλώσσας, να διερευνήσει τη στάση των συμμετεχόντων απέναντι στην Γ1 και το ρόλο του γλωσσικού τους υπόβαθρου στην εκμάθηση της Γ2. Σε αυτή τη βάση, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: Τα παιδιά μεταναστών από την Αλβανία διατηρούν την Γ1; Σε ποιο πλαίσιο και με ποιον την χρησιμοποιούν; Ποιοι παράγοντες καθορίζουν τη γλωσσική επιλογή των νεαρών μεταναστών Αλβανικής καταγωγής και ποια είναι η στάση τους απέναντι στην; Πώς επηρεάζει το γλωσσικό υπόβαθρο των παιδιών αυτών την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας; Παρόλο που η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα δεν στοχεύει στη δημιουργία γενικεύσεων για όλους τους αλβανόφωνους ή για όλους τους μετανάστες μαθητές στην Ελλάδα, επιδιώκει να διευρύνει την κατανόηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ανάγκες των δίγλωσσων μεταναστών-μαθητών, των γλωσσικών και κοινωνικών φαινομένων της επαφής, διατήρησης και μετατόπισης των γλωσσών και γενικά με το θέμα της διγλωσσίας στο πλαίσιο της μετανάστευσης.

Θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας

Οι δημογραφικές και κοινωνικές αλλαγές που προκλήθηκαν από την παγκοσμιοποίηση έχουν οδηγήσει τις κοινωνίες από την πολυπολιτισμικότητα στην *υπερ-ποικιλομορφία* (*superdiversity*) - έναν όρο που συνεπάγεται την αλληλεπίδραση των μεταβλητών που επηρεάζουν τις ζωές των μεταναστών (Vertovec, 2007) - απαιτώντας μια επανεξέταση της αντίληψης του όρου *μετανάστης*. Ως αποτέλεσμα, όροι και έννοιες όπως η γλώσσα και η γλωσσική ικανότητα επανεξετάζονται μέσα από αναθεωρημένες προσεγγίσεις (Blommaert, 2010). Η σύγχρονη εκδοχή της μετανάστευσης συνδέεται επίσης με την πρόοδο στις επικοινωνίες και την τεχνολογία, που επιτρέπει στους μετανάστες να διατηρούν επαφές με τη χώρα καταγωγής τους, καθιστώντας την κινητικότητα των ανθρώπων ως κινητικότητα γλωσσικών και κοινωνιογλωσσικών πόρων. Σε αυτό το πλαίσιο, «τα ρεπερτόρια των νέων μεταναστών αντανakλούν τις πραγματικές διαδρομές τους» κατά τον Blommaert. Επομένως, η τελειότητα μπορεί να μην είναι εφικτή ακόμη και από τους γηγενείς ομιλητές, ενώ η εκμάθηση της γλώσσας συνεπάγεται την απόκτηση πόρων στους οποίους το άτομο μπορεί να μην έχει πρόσβαση. Η έλλειψη αυτή έχει ως αποτέλεσμα τα *κατακερματισμένα*, πολυγλωσσικά ρεπερτόρια με

διαφορετικούς βαθμούς ανάπτυξης στα διάφορα μέρη τους (Blommaert, 2010). Αυτό εξηγεί το φαινόμενο τα παιδιά των μεταναστών, αν και μπορούν να κατανοήσουν τη γλώσσα των γονέων, ωστόσο να μην την μιλούν επειδή αυτή η γλώσσα αποτελεί μεν μέρος του ρεπερτορίου τους, αλλά μόνο σε μορφή πρόσληψης. Ως αποτέλεσμα, οι έννοιες της *μητρικής* ή *πρώτης γλώσσας* δεν είναι εύκολο να οριστούν σε ένα πολύγλωσσο πλαίσιο. Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει πως ο όρος *πρώτη γλώσσα* μπορεί να θεωρηθεί ως αμφιλεγόμενος ανάλογα με τα κριτήρια στα οποία βασίζεται. Σύμφωνα με την Myers-Scotton (2006), η *πρώτη γλώσσα* ενός ατόμου μπορεί να οριστεί ως η γλώσσα που αποκτά το άτομο πρώτη ως παιδί υποθέτοντας ότι άρχισε την ομιλία του ως μονόγλωσσο. Ωστόσο, ο Blommaert (2010) αμφισβητεί τις παραδοσιακές ταξινομήσεις όπως η *πρώτη* και *δεύτερη γλώσσα* ή *μητρική γλώσσα* στο πλαίσιο ενός παγκοσμιοποιημένου κόσμου, καθώς ένα άτομο μπορεί να έχει περισσότερες από μία πρώτες γλώσσες ενώ μια Γ1 μπορεί να αλλάξει με την πάροδο του χρόνου. Ως εκ τούτου, κάποιος μπορεί να μάθει μια γλώσσα στην παιδική ηλικία αλλά να μεγαλώσει σε ένα περιβάλλον όπου αυτή η γλώσσα δεν χρησιμοποιείται, άρα δεν είναι πλέον χρήσιμη και μπορεί να ξεχαστεί ή να υπάρχει ως *παιδική εμπειρία* (Davies, 2003). Οι ισχυρισμοί σχετικά με την ύπαρξη μιας πρώτης γλώσσας σε τέτοιες περιπτώσεις μπορεί να είναι μια στρατηγική αυτοπροσδιορισμού σύμφωνα με τον Davies. Η Garcia (2009) παρατηρεί ότι για πολλές γλωσσικά μειονοτικές ομάδες η έννοια της μητρικής γλώσσας αναφέρεται στη γλώσσα των προγόνων τους, η οποία ίσως δεν είναι καν η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι. Η Garcia επισημαίνει επίσης ότι, λαμβάνοντας υπόψη τις γλωσσικές πρακτικές των μεταναστών, δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί η πρώτη γλώσσα του ατόμου. Αυτό που είναι σημαντικό να διερευνηθεί είναι με ποια γλωσσική ομάδα επιλέγει το άτομο να ταυτιστεί, συμπεριλαμβανομένων των *φανταστικών κοινοτήτων* (Anderson, 1983) που δημιουργούνται από τη γλώσσα καθώς διαπραγματεύεται την ταυτότητά του μέσω αυτής. Επίσης, όπως παρατηρούν οι Skutnabb-Kangas και Phillipson (1989), η εφαρμογή του όρου *μητρική γλώσσα* έχει αρνητικές συνδηλώσεις, διότι υπονοεί προκατάληψη όταν αναφέρεται σε γλωσσικά μειονοτικές ομάδες, καθώς φέρει συμβολικούς και αξιολογικούς συνειρμούς.

Τελικά, η επιλογή γλώσσας είναι το αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης διαφόρων παραγόντων όπως η συχνότητα έκθεσης σε αυτή, η ηλικία, το κοινωνικό/οικονομικό κύρος της και ψυχολογικοί λόγοι (Garcia, 2009). Παράγοντες όπως τα γλωσσικά μοτίβα της οικογένειας (Lanza, 2007), η κατάσταση, το πλαίσιο, ο λειτουργικός ρόλος της επικοινωνίας και η σχέση μεταξύ των ομιλητών (Grosjean and Li, 2013) επηρεάζουν την επιλογή γλώσσας και μπορούν να εξηγήσουν τις μεμονωμένες διαφορές μεταξύ των δίγλωσσων παιδιών. Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών είναι η Γ2 συμπεριλαμβανομένων των αδελφών, ανεξάρτητα από τη γλώσσα που χρησιμοποιούν όταν μιλούν στους γονείς (Clyne, 2003). Επιπλέον, για πολλές ομάδες μεταναστών η διατήρηση της γλώσσας είναι αποτέλεσμα της ανάγκης επικοινωνίας με τα μεγαλύτερα μέλη της ομάδας, τους παππούδες, λόγω του γεγονότος ότι η γενιά των παππούδων δεν έχει επαρκή γνώση της κυρίαρχης γλώσσας επικοινωνίας στην χώρα υποδοχής (Clyne, 2003).

Οι γλωσσικές βιογραφίες

Ο Nekvarpil (2003) ορίζει μια γλωσσική βιογραφία ως μια βιογραφική αναφορά κατά την οποία ο αφηγητής κάνει την γλώσσα (ή τις γλώσσες του), την απόκτηση και τη χρήση τους το θέμα της αφήγησής του. Σύμφωνα με την Pavlenko (2007), η αξία των γλωσσικών βιογραφιών για την έρευνα έγκειται στο ότι βοηθούν τον ερευνητή να αποκτήσει μια καλύτερη εικόνα του ιστορικού των συμμετεχόντων και να προσδιορίσει τους πόρους και τις ανάγκες τους. Επίσης, αποτελούν σημαντικές πηγές κατανόησης του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν την εκμάθηση γλωσσών και, συνεπώς, διευρύνουν την κατανόηση των ερευνητών σχετικά με την απόκτηση δεύτερης γλώσσας. Η Busch (2006) υπογραμμίζει τη σημασία των γλωσσικών βιογραφιών στην αποκάλυψη της στάσης του ατόμου απέναντι στη γλώσσα και την ταυτότητα, καθώς μας βοηθούν να κατανοήσουμε το πώς το άτομο βιώνει το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Επομένως, οι γλωσσικές βιογραφίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν και συμπληρωματικά σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων, παρέχοντας κοινωνικο-ιστορικά ή κοινωνικοπολιτικά δεδομένα προκειμένου να επιτευχθεί τριγωνισμός και να εντοπιστούν ή να εξηγηθούν ασυνέπειες/ομοιότητες μεταξύ γλωσσικών και πραγματικών δεδομένων και διαφόρων πτυχών του ίδιου θέματος (Pavlenko, 2007). Για την παρούσα έρευνα, η μέθοδος των γλωσσικών βιογραφιών έχει επιλεγεί με βάση τη σημασία του ρόλου του μεμονωμένου ομιλητή στη μελέτη της γλωσσικής επαφής (Matras, 2009) και συνδυάστηκε με την μέθοδο συλλογής και ανάλυσης προφορικών δεδομένων.

Μεθοδολογία έρευνας

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι δεκατρείς μαθητές δημοτικού σχολείου, αλβανικής καταγωγής και ηλικίας 8-11 ετών. Χωρίζονται σε δύο ομάδες ανάλογα με την περίοδο διαμονής στη χώρα υποδοχής: οι Πρώιμοι Δίγλωσσοι (ΠΔ, πέντε μαθητές που γεννήθηκαν στην Αλβανία και ήρθαν στην Ελλάδα πριν από την ηλικία των τριών ετών) και οι Ύστεροι Δίγλωσσοι (ΥΔ, οκτώ μαθητές που ήρθαν στην Ελλάδα σε μεγαλύτερη ηλικία). Για την δημιουργία των γλωσσικών βιογραφιών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ημι-δομημένων συνεντεύξεων με ερωτήσεις/θέματα που βασίστηκαν στο Ευρωπαϊκό Χαρτοφυλάκιο Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης. Για την ανάλυσή τους χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου, κωδικοποιώντας τα ευρήματα ανάλογα με τα θέματα και τα πρότυπα που προέκυψαν.

Αποτελέσματα

Κατά τον σχεδιασμό αυτής της έρευνας, η αλβανική είχε θεωρηθεί ως Γ1 και η ελληνική ως Γ2, όμως κατά την πορεία προέκυψαν περιορισμοί και αναθεωρήσεις. Έτσι, ενώ για την ομάδα των ΥΔ αυτή η θεώρηση συνέχισε να ισχύει, το θέμα έγινε πιο πολύπλοκο για την ομάδα ΠΔ που ήρθαν στην Ελλάδα κατά τη νηπιακή ηλικία, σε προσχολική ηλικία ή γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Δεν ήταν εύκολο να αποσαφηνιστεί εάν τα παιδιά αυτά μίλησαν πρώτα Αλβανικά ή Ελληνικά ή και τα δύο. Οι πληροφορίες

που συγκεντρώθηκαν περιπλέκουν τον παραδοσιακό όρο *πρώτη γλώσσα* με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η εγκυρότητα του όρου στο πλαίσιο της μετανάστευσης. Αυτά τα ευρήματα είναι σαφώς ενδείξεις του πόσο αμφιλεγόμενη είναι η έννοια της πρώτης γλώσσας και πόσο προσεκτικός οφείλει να είναι ο ερευνητής προτού κάνει εκτενείς δηλώσεις σχετικά με τις γλώσσες των σύγχρονων μεταναστών.

Αν και στην αρχή της συνέντευξης η αλβανική δηλώθηκε ως η πρώτη τους επιλογή στο πλαίσιο του σπιτιού, η προσεκτική ανάλυση των ερωτήσεων που ακολούθησαν σχετικά με την ικανότητα, τον εγγραμματισμό, τον αριθμό των συνομιλητών σε αυτή τη γλώσσα και τη συχνότητα χρήσης της, έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες είχαν δυσκολίες στην επικοινωνία στα αλβανικά και ότι χρησιμοποιούν τα ελληνικά με οποιονδήποτε άλλο εκτός από τους γονείς ή τους παππούδες τους, με τους οποίους η επικοινωνία φαίνεται να είναι προβληματική. Επιπλέον, κάποιοι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν αρχικά ότι χρησιμοποιούν κυρίως ή μόνο Αλβανικά στην καθημερινή τους αλληλεπίδραση, αλλά τελικά αποδείχτηκε πως η πραγματικότητα είναι πολύ πιο περίπλοκη. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε πως οι συμμετέχοντες δήλωναν τη διατήρηση της αλβανικής γλώσσας σε ένα πλαίσιο συμβολικής χρήσης και υπερηφάνειας για την καταγωγή τους, αλληλεγγύη προς την οικογένειά τους ή αντίδραση στη πιθανότητα ξеноφοβίας στην κοινωνία υποδοχής, κάτι που υποδηλώνει τις δικές τους αντιλήψεις σχετικά με την αλβανική γλώσσα.

Τα δεδομένα έδειξαν πως οι γλωσσικές επιλογές των συμμετεχόντων είναι το αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ποικίλων παραγόντων. Έτσι, παρατηρήθηκε διαφορά μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης γενιάς στην ίδια οικογένεια ως προς την χρήση των δύο γλωσσών. Επιπλέον, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ΠΔ, η ελληνική χρησιμοποιείται περισσότερο από την αλβανική για την επικοινωνία με την οικογένειά τους -παρά το γεγονός ότι οι γονείς χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες- ενώ προσπαθούν να χρησιμοποιούν αλβανικά όταν τους επισκέπτονται οι παππούδες. Για τους ΥΔ και οι δύο γλώσσες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο σπίτι από τους γονείς αλλά η ελληνική είναι η γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ των αδελφών ενώ και οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν μόνο ελληνικά με τους Αλβανούς φίλους τους. Όσο αφορά στα μοτίβα επικοινωνίας μέσα στην οικογένεια, προέκυψαν οι παρακάτω τύποι: οι γονείς είτε έχουν την ίδια Γ1 (αλβανική) και μιλούν μόνο σε αυτή στο παιδί ή είναι δίγλωσσοι και μιλούν και τις δύο γλώσσες με το παιδί. Ωστόσο, η συχνότητα εισαγωγής στα ελληνικά είναι πολύ πιο εκτεταμένη από την Αλβανική και έτσι οι δύο γλώσσες δεν αναπτύσσονται ομοίωμα. Τα δεδομένα μας δείχνουν επίσης ότι υπάρχουν και άλλες πτυχές της διγλωσσίας της οικογένειας που αποκαλύπτουν τις στρατηγικές και τις ιδεολογίες των γονέων, οι οποίες επηρεάζουν τη χρήση της γλώσσας από τους συμμετέχοντες. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι για πολλούς από τους συμμετέχοντες η προτίμηση για την χρήση της ελληνικής γλώσσας ξεκινά από τους γονείς λόγω της αξίας της για την κοινωνική κινητικότητα σε σύγκριση με την αλβανική. Συνεπώς, μένει να διερευνηθεί βαθύτερα στο μέλλον τι μεταδίδεται από τους γονείς και πώς. Πάντως, η πιθανότητα μη-κατάκτησης της αλβανικής λόγω έλλειψης επαρκούς έκθεσης σε αυτή παραμένει μια πραγματικότητα για ορισμένους από τους συμμετέχοντες στην ομάδα των ΥΔ σύμφωνα με τα

δεδομένα. Το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας αποτελεί έναν ακόμη σημαντικό παράγοντα γλωσσικής επιλογής για τους συμμετέχοντες καθώς η πλειοψηφία εξέφρασε την έλλειψη αυτοπεποίθησης στη χρήση της αλβανικής και έλλειψη επιθυμίας για δασκάλους που να μιλούν αλβανικά επειδή δεν θα μπορούσαν να τους καταλάβουν. Επιπλέον, η πίεση των συνομηλίκων φάνηκε πως επηρεάζει την επιλογή της γλώσσας. Η πλειοψηφία δήλωσε ότι οι Έλληνες συμμαθητές τους πιθανώς θα κοροϊδέσουν αν μιλήσουν αλβανικά, αποκαλύπτοντας έτσι τις δικές τους αντιλήψεις για τη στάση της κυρίαρχης κοινωνίας. Η χρήση της ελληνικής γλώσσας ως μέσο ενσωμάτωσης στην κυρίαρχη κοινωνία είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική επιλογή των συμμετεχόντων καθώς φαίνεται πως προάγει το συναίσθημα του *ανήκειν* και της αποδοχής από τους συνομηλίκους. Αντίθετα, η γεωγραφική εγγύτητα αποτελεί ένα κίνητρο για τη διατήρηση της αλβανικής αφού οι συμμετέχοντες συχνά επισκέπτονται την πατρίδα τους με τις οικογένειές τους. Ως εκ τούτου, η ανάγκη διατήρησης αυτής της γλώσσας σε περίπτωση επιστροφής στην πατρίδα στο μέλλον ή της επίσκεψής της κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους παράγοντες κινητοποίησης της συντήρησης Αλβανών για πέντε από τους δεκατρείς συμμετέχοντες αν και δηλώνουν πως εκεί δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν με τους συγγενείς τους και νιώθουν απομονωμένοι. Τέλος, η συμβολή της δορυφορικής τηλεόρασης προέκυψε ως παράγοντας μετάδοσης της αλβανικής καθώς ορισμένοι δήλωσαν ότι παρακολουθούν αλβανικά παιδικά προγράμματα για παιδιά και αυτό συνέβαλλε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και ακρόασης.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρέχουν αρκετά στοιχεία ώστε να απαντήσουμε τα αρχικά ερωτήματα ως εξής: Οι ΠΔ φαίνεται πως δεν έχουν πραγματικά κατακτήσει την αλβανική ενώ για τους ΥΔ η αλβανική υποχωρεί έναντι της ελληνικής και η γλωσσική επάρκεια στην Γ1 περιορίζεται στην προφορική χρήση. Η ελληνική χρησιμοποιείται με αδέρφια και φίλους σε όλα τα περιβάλλοντα και η αλβανική μόνο με ενήλικες στο περιβάλλον του σπιτιού ή στις επισκέψεις στην Αλβανία. Ακόμη κι έτσι, η χρήση της αλβανικής πραγματοποιείται μέσα από κατακερματισμένα μοτίβα επικοινωνίας επειδή η αλβανική δεν έχει κατακτηθεί επαρκώς. Το γλωσσικό ρεπερτόριο των συμμετεχόντων χαρακτηρίζεται από ένα είδος ασύμμετρης διγλωσσίας που φαίνεται να οδηγεί σε αφαιρετική διγλωσσία και τελικά σε γλωσσική μετατόπιση στην ελληνική ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών, ψυχολογικών και κοινωνικοπολιτικών παραγόντων. Βασικός παράγοντας είναι η ηλικία άφιξης και η έκθεση στην ελληνική γλώσσα. Η χρήση της αλβανικής διαφέρει για τις δυο ομάδες όπως και το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας, με την ελληνική να επικρατεί κυρίως στους ΠΔ. Τα δεδομένα δεν επέτρεψαν να καθοριστεί η επίδραση της Γ1 στην εκμάθηση της Γ2, αφού η πρώτη παραμελείται στην χώρα υποδοχής. Αντίθετα, η εκμάθηση της Γ2 έχει αντίκτυπο στην Γ1, προκαλώντας την αποδυνάμωσή της και την μετατόπιση στην ελληνική γλώσσα. Επίσης, παρατηρήθηκε διαφορά ανάμεσα σε αυτό που οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι ισχύει - ή είναι πρόθυμοι να παραδεχτούν - και τι πραγματικά ισχύει και εδώ έγκειται η αξία των γλωσσικών βιογραφιών ως μέθοδος έρευνας.

Οι παιδαγωγικές εφαρμογές των ευρημάτων μας υποστηρίζουν την άποψη για αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να ανταποκρίνεται στα ανάγκες των δίγλωσσων παιδιών και την ανάπτυξη παιδαγωγικών μεθόδων που να αξιοποιούν το γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρό τους. Προτείνουμε μια μέθοδο που θα αναγνωρίζει το υπόβαθρο αυτό ως πλεονέκτημα για την επιτυχή ενσωμάτωση και την προσφορά ίσων ακαδημαϊκών ευκαιριών, με στόχο την αλλαγή των αντιλήψεων του κυρίαρχου πληθυσμού. Αυτό συνεπάγεται την ανάγκη για αλλαγή των αντιλήψεων ως προς την διδασκαλία της γλώσσας καταγωγής και τα οφέλη της επιπρόσθετης διγλωσσίας. Επίσης, προτείνουμε την διδασκαλία της Γ2 ως ξένη γλώσσα, έτσι ώστε να προάγονται και οι δυο γλώσσες και να δημιουργούνται περισσότερες ευκαιρίες ακαδημαϊκής προόδου. Σε αυτό το σημείο το σχολείο καλείται να παίζει κρίσιμο ρόλο. Μέσα από την αξιοποίηση τέτοιων ερευνητικών ευρημάτων μπορεί να επιτευχθεί πλήρης κατανόηση των θεμάτων που σχετίζονται με την ατομική διγλωσσία των νεαρών δίγλωσσων μεταναστών και να επιτευχθεί ο μετριασμός των εμποδίων που αντιμετωπίζει το πολιτιστικά/γλωσσικά διαφορετικό άτομο στην επιδίωξη πλήρους και αποτελεσματικής συμμετοχής του σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Βιβλιογραφία

Anderson, R.T. (2012). First language loss in Spanish-speaking children. Patterns of loss and implications for clinical practice. In: Goldstein B.A. (Ed.) *Bilingual languages Development and Disorders in Spanish-English speakers*. 2nd Ed. Baltimore: Brookes Publishing, p.193-212.

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of globalization*. Cambridge Approaches to Language Contact. Cambridge: Cambridge University Press. Kindle Edition

Busch, B. (2006). Language biographies for multilingual learning: linguistic and educational considerations. In: Busch. B. et al., *Language biographies for multilingual learning. Occasional Paper 24*. Cape Town, South Africa: PRAESA, p. 5-17.

Christian, D. (2006). Introduction. In: Genesee, F., et al. (Eds.) *Educating English language learners: a synthesis of research evidence*. New York: Cambridge University Press, p.1-13.

Clyne, M. (2003). *Dynamics of language contact*. Cambridge: CUP

Cummins, J. (2003). Bilingual education: Basic principles. In: Daelewe, J-M. et al. (Eds.). *Bilingualism: Beyond basic principles*. Festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore. Clevedon, England: Multilingual Matters, p. 56-66.

Davies, A. (2003). *The native speaker: Myth and reality*. Clevedon: Multilingual Matters

Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*.

Chichester: Wiley Publishing. Kindle Edition.

Grosjean, F. and Li, P. (2013). *The psycholinguistics of bilingualism*. Oxford: Blackwell

Kerswill, P. (2006). Migration and language. In: Mattheier, K. et al. (Eds.) *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society*, 3. Berlin: De Gruyter, p. 2271-2284.

Lanza, E. (2007). Multilingualism and the family. In: Li, Wei and Auer, P. (Eds.). *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 45 – 67

Lightbown, P. and Spada, N. M. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Matras, Y. (2009). *Language contact*. Cambridge: Cambridge University Press

Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing

Nekvapil, J. I. (2003). Language biographies and the analysis of language situations: on the life of the German community in the Czech Republic. *International Journal of the Sociology of Language*. 2003(162), p.63-83.

Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, MD: Brookes

Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), p.163–188.

Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice. An introduction to applied sociolinguistics*. New York, Oxford University Press.

Skutnabb-Kangas, T. and Phillipson, R. (1989). 'Mother tongue': the theoretical and sociopolitical construction of a concept. In: Ammon, U. (Ed.). *Status and function of Languages and language varieties*. Berlin/ New York: de Gruyter, p. 450-477.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), p.1024-1054.

Δέσμευση των νηπίων στη μεгалόφωνη ανάγνωση: Η μεταβλητή της τοποθέτησης των μαθητών στον χώρο

Γκαντιά Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60 και Π.Ε.02, Διδάκτορας Γλωσσολογίας, gantiaeleni@gmail.com

Ντίνας Κωνσταντίνος

Καθηγητής Γλωσσολογίας- Ελληνικής γλώσσας και διδακτικής της, Παιδαγωγικό

Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας, kdinas@uowm.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο διερευνάται η σχέση μεταξύ της τοποθέτησης των νηπίων στον χώρο και της δέσμευσής τους στη μεгалόφωνη ανάγνωση. Το δείγμα αποτέλεσαν 26 νήπια και προνήπια, τα οποία εκτέθηκαν στην ακρόαση τριών ιστοριών με την τεχνική της μεгалόφωνης ανάγνωσης και την υιοθέτηση του συν-δημιουργικού στυλ ανάγνωσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών/αναγνώστων. Η δέσμευση των νηπίων στη μεгалόφωνη ανάγνωση αξιολογήθηκε με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο, αφού τοποθετήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς σε δύο «θέσεις ανάγνωσης». Βάσει των αποτελεσμάτων, η εγγύτητα στον εκπαιδευτικό/κείμενο ανάγεται σε σημαντικό παράγοντα τόσο της λεκτικής όσο και της μη λεκτικής δέσμευσης των νηπίων στη μεгалόφωνη ανάγνωση, η δε διάταξη «συμπλέγματος» υποστηρίζει καλύτερα τη δέσμευση για περισσότερους μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: Μεгалόφωνη ανάγνωση, λεκτική και μη λεκτική δέσμευση, τοποθέτηση νηπίων στον χώρο, εγγύτητα στον εκπαιδευτικό/κείμενο

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στην κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση, καθώς και τη σχετική κοινωνικο-γνωστική προοπτική. Στο πλαίσιο αυτό για την κατάκτηση του γραμματισμού χρειάζεται η δέσμευση του εκπαιδευόμενου σε συνδυασμό με έναν βαθμό συνδρομής από πιο εξειδικευμένα άτομα (συνήθως γονείς ή δασκάλους). Ο Rogoff (1990), βασιζόμενος στην κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1978), πρότεινε ότι η γνωστική ανάπτυξη επέρχεται μέσω μιας διαδικασίας μαθητείας στην οποία ο ειδικός σταδιακά μεταφέρει την ευθύνη στον αρχάριο, καθώς ο αρχάριος γίνεται πιο ικανός. Η σημασία της συμμετοχής των μαθητών στην ανάπτυξη της ανάγνωσης είναι σημαντική, όπως δείχνουν οι έρευνες, σε ένα ευρύ φάσμα ηλικιακών βαθμίδων (Guthrie et al., 2004). Εφαρμόζοντας αυτό το μοντέλο στις τάξεις προσχολικής ηλικίας, βλέπουμε ότι δραστηριότητες όπως οι μεгалόφωνες αναγνώσεις επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και το περιεχόμενο του συγκεκριμένου βιβλίου που διαβάζεται. Αυτό συμβαίνει, επειδή ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει την εμπειρία διαβάζοντας το κείμενο, προωθώντας τη συζήτηση για το βιβλίο και εννοχηστρώνοντας μεгалόφωνες αναγνώσεις για τη διατήρηση της δέσμευσης των μαθητών όσο το δυνατόν περισσότερο.

Η μεγαλόφωνη ανάγνωση (read aloud) συνιστά μια σημαντική εκπαιδευτική δραστηριότητα γραμματισμού στις τάξεις προσχολικής ηλικίας (π.χ. National Early Literacy Panel, 2008; Van Kleeck, Stahl, & Bauer, 2003). Από ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται πως η μεγαλόφωνη ανάγνωση μπορεί να έχει σημαντικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη του λεξιλογίου (Dickinson & Smith, 1994), την κατανόηση (Teale, 2003) και την επίγνωση του γραπτού λόγου (Justice & Ezell, 2002). Επιπλέον, το πλαίσιο της μεγαλόφωνης ανάγνωσης (π.χ. η τοποθέτηση των παιδιών στον χώρο, η επιλογή του βιβλίου, η διάρκεια της ανάγνωσης, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών καθώς και ο χώρος που καταλαμβάνει η εικονογράφηση του παραμυθιού) έχει φανεί ότι επηρεάζει τη μάθηση των παιδιών (Mol et al., 2009).

Έρευνες έχουν δείξει πως υπάρχουν περισσότερο και λιγότερο αποτελεσματικοί τρόποι ανάγνωσης στα παιδιά (Teale, 2003), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί ενορχηστρώνουν τη διδασκαλία για την κατάκτηση του γραμματισμού με τρόπους που κρατούν τους μαθητές προσηλωμένους, δηλαδή με εστιασμένη την προσοχή και εμπλεκόμενους (Samuels & Turnure, 1974) για παρατεταμένες χρονικές περιόδους (Pressley et al., 1998).

Ο όρος 'δέσμευση' χρησιμοποιείται, για να αναφερθεί σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα κατά τη διάρκεια της από κοινού ανάγνωσης ή της μεγαλόφωνης ανάγνωσης σε μια τάξη προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με τους Guthrie & Wigfield, (1997, p. 69), οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνες που εξέταζαν τα κίνητρα και τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην τάξη, *«τόσο οι εσωτερικές όσο και οι εξωτερικές κινητήριες καταστάσεις περιλαμβάνονται στον ορισμό της 'δέσμευσης' και η 'δέσμευση' αναφέρεται σε ένα σύνολο διαδικασιών που σχετίζονται με τη δραστηριότητα παρά με μια ψυχολογική κατάσταση»*. Η δέσμευση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης υποδεικνύει τη διαρκή προσωπική εμπλοκή, ώστε να επιτευχθεί η κατανόηση, ενώ κάποιος διαβάσει (Sipe, 2002) ή, στην περίπτωση των μικρών παιδιών, ενώ κάποιος ακούει το κείμενο.

Το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας σχετικά με τη δέσμευση στην ανάγνωση έχει επικεντρωθεί στους μαθητές του δημοτικού σχολείου καθώς και στους μεγαλύτερους μαθητές (Guthrie & Wigfield, 2000), ενώ λίγες είναι οι μελέτες που εστιάζουν στο πλαίσιο της πρώιμης διδασκαλίας ανάγνωσης. Οι Connor et al. (2009) συμπεριέλαβαν τη δέσμευση ως μεταβλητή στη μελέτη τους για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάγνωσης, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η δέσμευση των μαθητών σχετίζεται θετικά με την κατάκτηση της ανάγνωσης στην πρώτη τάξη. Η δέσμευση και η μάθηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει τραβήξει το ερευνητικό ενδιαφέρον (π.χ. Cole, et al., 2001), αλλά δεν έχει εμφανιστεί ως μεταβλητή που εξετάστηκε σε συστηματική έρευνα ή έρευνα παρέμβασης στις μεγαλόφωνες αναγνώσεις σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η μεγαλόφωνη ανάγνωση δύναται να ενισχύσει την ουσιαστική δέσμευση στα μικρά παιδιά κι έτσι η διασταύρωση της έρευνας για τη μεγαλόφωνη ανάγνωση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με την έρευνα σχετικά με τη συμμετοχή στη μάθηση φαίνεται ότι

είναι σχετική και αναγκαία. Υπάρχει μεγάλη συσχέτιση σε όλες τις συστάσεις των στρατηγικών για το πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν παραγωγικές μεгалόφωνες αναγνώσεις σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (π.χ McGee & Schickedanz, 2007). Η παρούσα μελέτη επιδίωξε να παράσχει πληροφορίες για την σχέση της τοποθέτησης των παιδιών στον χώρο και της δέσμευσης των μαθητών στη μεгалόφωνη ανάγνωση.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 26 παιδιά προσχολικής ηλικίας (N=26) (16 νήπια, 10 προνήπια) που φοιτούσαν σε 2 τμήματα του ίδιου νηπιαγωγείου του νομού Καστοριάς. Από το σύνολο του δείγματος 14 ήταν αγόρια (9 νήπια, 5 προνήπια) και 12 κορίτσια (7 νήπια, 5 προνήπια).

Υλικά

Για τις ανάγκες της διδακτικής παρέμβασης αξιοποιήθηκαν τρία κείμενα:

α) Το ελαφοκάραβο (Σλέϊτερ, 2014): Ο Μάρκο, μια αλεπού με ανήσυχο πνεύμα, επιβιβάζεται στο παράξενο καράβι με τα ελάφια που συναντά στο λιμάνι. Μετά από πολλές περιπέτειες φτάνουν στο νησί που αναζητούν, γίνονται φίλοι με τα μέλη του πληρώματος και θέτουν τις βάσεις για να απαντηθούν οι ερωτήσεις του Μάρκο.

β) Είμαι παιδί σας; (Latimer, 2018): Εκατομμύρια χρόνια πριν, ένα αβγό δεινοσαύρου κατακυλά από τη φωλιά του και ξεκινά μια διαρκή αναζήτηση της οικογένειας και της ταυτότητάς του, παρουσιάζοντας τα χαρακτηριστικά των διαφορετικών ειδών δεινοσαύρων.

γ) Πώς να κάνετε έναν ελέφαντα να χορέψει (Αγγέλου & Σίνη, 2014): Ένα μικρόσωμο, πεινασμένο ποντικάκι χάνει ένα κομμάτι τυρί από έναν σκίουρο και πιστεύει πως οφείλεται στο μέγεθός του. Στη βόλτα του θα συναντήσει διαδοχικά πέντε ζώα ως και τον μεгалόσωμο ελέφαντα, τον οποίο θα κάνει να χορεύει ένας λιλιπούτειος ψύλλος.

Μοντέλο μεгалόφωνης ανάγνωσης

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το *συν-δημιουργικό στυλ (co-constructive) ανάγνωσης* (Dickinson & Smith, 1994), που χαρακτηρίζεται από μεγάλης διάρκειας συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών κατά τη μεгалόφωνη ανάγνωση του βιβλίου, αλλά ελάχιστη συζήτηση πριν την έναρξη ή με το πέρας της ανάγνωσης. Σε αυτό το στυλ ανάγνωσης κυριαρχούν η αναλυτική συζήτηση, η εκτεταμένη διευκρίνιση και υποστήριξη της κατανόησης της ιστορίας μέσω της δημιουργίας συνδέσεων, της περιληψής της ιστορίας, της εικονογράφησης και το 'πλαίσιο στηρίγματος' (scaffold) λεξιλογίου, δηλαδή ορισμός, αναδιατύπωση, υποστήριξη με χειρονομίες ή εικονογράφηση.

Το εν λόγω μοντέλο υιοθετήθηκε από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων κατά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση και των τριών ιστοριών.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στις αίθουσες των νηπιαγωγείων με τη συγκατάθεση της προϊσταμένης και των γονέων των νηπίων. Δύο εκπαιδευτικοί διάβασαν τις τρεις ιστορίες στις τάξεις του νηπιαγωγείου. Σε κάθε εκπαιδευτικό ανατέθηκε να τοποθετήσει τους μαθητές της σε «θέσεις ανάγνωσης». Η μία νηπιαγωγός τοποθέτησε τους μαθητές σε διάταξη 'π' (βλ. Εικόνα 1), δηλαδή σε κάποια απόσταση από το βιβλίο και η άλλη σε διάταξη 'συμπλέγματος' (βλ. Εικόνα 2), με τους μαθητές κοντά σε αυτήν και το βιβλίο.



Εικόνα 1 Εικόνα 2

Η δέσμευση των παιδιών στη μεγαλόφωνη ανάγνωση αξιολογήθηκε με δύο τρόπους (Stanulis & Manning, 2002): α)λεκτικό (Phillips & Twardosz, 2003) και β)μη λεκτικό (Hyson, 2008). Τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική δέσμευση των νηπίων κωδικοποιήθηκαν με τη χρήση βίντεο και πιο συγκεκριμένα δύο καμερών που ήταν εστιασμένες η μία στον εκπαιδευτικό και η άλλη στους μαθητές καθώς και με τη χρήση σημειώσεων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Η μη λεκτική δέσμευση αναφέρεται στην προσοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, για παράδειγμα στην οπτική εστίαση, τη θέση του σώματος προς το κείμενο και τον αναγνώστη και τη φυσική παρουσία στην τάξη όπου γίνεται η ανάγνωση. Η τοποθέτηση των καθισμάτων στον χώρο, σε συνδυασμό με το βίντεο, χρησιμοποιήθηκαν για να κωδικοποιήσουν τη μη λεκτική δέσμευση των νηπίων. Η λεκτική δέσμευση (ή λεκτικοποίηση) αξιολογήθηκε με την εμφανή ή όχι συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, π.χ. μέσω των ερωτήσεων ή παρατηρήσεων που έκαναν καθώς και των απαντήσεών τους σε ερωτήσεις των εκπαιδευτικών. Η λεκτική δέσμευση επικεντρώθηκε σε συνεργατικές προσπάθειες μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή, ώστε να γίνει κατανοητή η ιστορία (π.χ. η πλοκή, οι χαρακτήρες, τα θέματα της ιστορίας). Όταν ο μαθητής έλεγε κάτι που σχετιζόταν με το περιεχόμενο της ιστορίας, θεωρούνταν μια περίπτωση λεκτικής δέσμευσης.

Η προσέγγιση για την κωδικοποίηση της μη λεκτικής δέσμευσης ήταν δυαδική: κάθε νήπιο θεωρήθηκε ότι ήταν μη λεκτικά δεσμευμένο ή μη λεκτικά μη δεσμευμένο σε διαστήματα των δύο λεπτών. Επομένως, οι ερευνητές κάθε δύο λεπτά παρατηρούσαν κάθε μαθητή και εξέταζαν αν τα μάτια του ήταν στραμμένα προς τον εκπαιδευτικό/βιβλίο (δεσμευμένα) ή όχι (π.χ. το νήπιο έπαιζε με έναν συμμαθητή του, πήγε να πάρει ένα χαρτομάντιλο ή δεν πρόσεχε), επομένως δεν ήταν δεσμευμένο στην ανάγνωση. Για κάθε ανάγνωση ο κάθε μαθητής έλαβε μια μέση βαθμολογία μη λεκτικής δέσμευσης, η οποία υπολογίστηκε με τη διαίρεση του συνολικού αριθμού των διαστημάτων δύο λεπτών στα οποία ο μαθητής ήταν δεσμευμένος διά του συνολικού αριθμού των διαστημάτων ανάγνωσης.

Η βαθμολογία της λεκτικής δέσμευσης κάθε μαθητή καθορίστηκε με τον υπολογισμό του αριθμού μονάδων ιδεών που συνέβαλε στη δημιουργία νοήματος κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Οι λέξεις-κλειδιά που δεν σχετίζονται με τη δημιουργία νοήματος (π.χ. οι αιτήσεις να πάνε στο μπάνιο, η συζήτηση με κάποιον φίλο) δεν μετρήθηκαν. Σε περιπτώσεις όπου η λεκτικοποίηση ενός μαθητή συνέβαλε στη δημιουργία νοημάτων σε μία σειρά (λόγου) και ο ίδιος μαθητής έδειξε τη συνεισφορά του και συνεπώς «παρέμεινε» στο ίδιο θέμα στις επόμενες σειρές, η συμβολή μετρήθηκε μία φορά και όχι πολλές φορές. Ενδεικτικά το ακόλουθο τμήμα μεταγραφών από την ιστορία «Ελαφοκάραβο» στον Πίνακα 1 και η ακόλουθη επεξήγηση περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίστηκαν αυτά τα ζητήματα στην κωδικοποίηση της λεκτικής δέσμευσης:

Γραμμή	Ομιλητής	Λεκτικοποίηση
1	Εκπαιδευτικός	Όπως είπαμε και πριν, η αλεπού, ο Μάρκο, αποφασίζει
2	να ταξιδέψει με το καράβι των ελαφιών, για να φτάσει	
3	στο νησί των Γλυκών δέντρων. Πιστεύει πως οι	
4	αλεπούδες που ζουν εκεί θα τον βοηθήσουν να μάθει	
5	πώς αποκτά κάποιος φίλους. Εσείς ποιος πιστεύετε πως	
6	είναι ο καλύτερος τρόπος για να βρείτε έναν φίλο;	
7	Ας μας πει η Ιουλία που σήκωσε το χέρι της.	
8	Ιουλία Κάνουμε φίλους παίζοντας μαζί τους	
9	Εκπαιδευτικός Πολύ ωραία, Ιουλία! Παίζοντας αποκτούμε φίλους!	
10	Μπορεί κάποιος άλλος να μας πει πώς κάνει κάποιον	

11	φίλο του;
12	Βασίλης Κυρία, εγώ έχω έναν φίλο τον Μιχαήλ που παίζουμε
13	αμπάριζα!
14	Εκπαιδευτικός Δεν σε άκουσα, Βασίλη. Τι είπες ότι παίζετε;
15	Βασίλης Αμπάριζα
16	Εκπαιδευτικός Ωραία, Βασίλη. Μπορούμε να παίζουμε ένα ομαδικό
17	παιχνίδι, όπως η αμπάριζα, και να κάνουμε φίλους.
18	Έχει κάποιος καμία άλλη ιδέα για το πώς αποκτούμε
19	φίλους;
20	Παντελής Θέλω να παίξω αμπάριζα!
21	Εκπαιδευτικός Χριστίνα, κάνε ησυχία, σε παρακαλώ, δεν μπορώ να
	ακούσω τον Λουκά.
22	Παντελής Κυρία πενάω! Πότε θα φάμε;

Πίνακας 1: Ενδεικτικό τμήμα μεταγραφών από την ιστορία «Ελαφοκάραβο»

Η Ιουλία απάντησε στην ερώτηση της εκπαιδευτικού συνεισφέροντας με μια μονάδα ιδεών (σειρά 8). Ο Παντελής έχει δύο σειρές λόγου (20 και 22), καμία, όμως, από αυτές δε συνέβαλε στην κατασκευή νοήματος που σχετίζεται με την ιστορία κι επομένως οι διπλές γραμμές στις μεταγραφές δείχνουν πως είναι άσχετες με την ιστορία. Ο Βασίλης έχει δύο γραμμές λόγου, αλλά θεωρείται πως συνεισφέρει μια μονάδα ιδεών στη συνομιλία. Η αναφορά του στη γραμμή 15 της μεταγραφής είναι μια διευκρίνιση όσων αναφέρθηκαν στη γραμμή 12, έτσι χρησιμοποιήθηκε η διπλή γραμμή, για να δείξει ότι η γραμμή 15 δεν κωδικοποιήθηκε ως μια μονάδα ιδεών που συμβάλλει στην κατανόηση της ιστορίας.

Εκτός από την κωδικοποίηση των μονάδων ιδεών, όλες οι σειρές λόγου της λεκτικής δέσμευσης των μαθητών κωδικοποιήθηκαν για την εγγύτητα με τον εκπαιδευτικό. Οι θέσεις των καθισμάτων χρησιμοποιήθηκαν, για να προσδιορίσουν τη φυσική θέση κάθε μαθητή σε όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης. Η συζήτηση που έλαβε χώρα σε περίπου δύο μέτρα από τον εκπαιδευτικό/ κείμενο κωδικοποιήθηκε ως «κοντά» στον εκπαιδευτικό/κείμενο. Η συζήτηση που έλαβε χώρα πέρα από αυτήν την απόσταση κωδικοποιήθηκε ως «μακριά» από τον εκπαιδευτικό/κείμενο. Αυτή η κωδικοποίηση δεύτερου

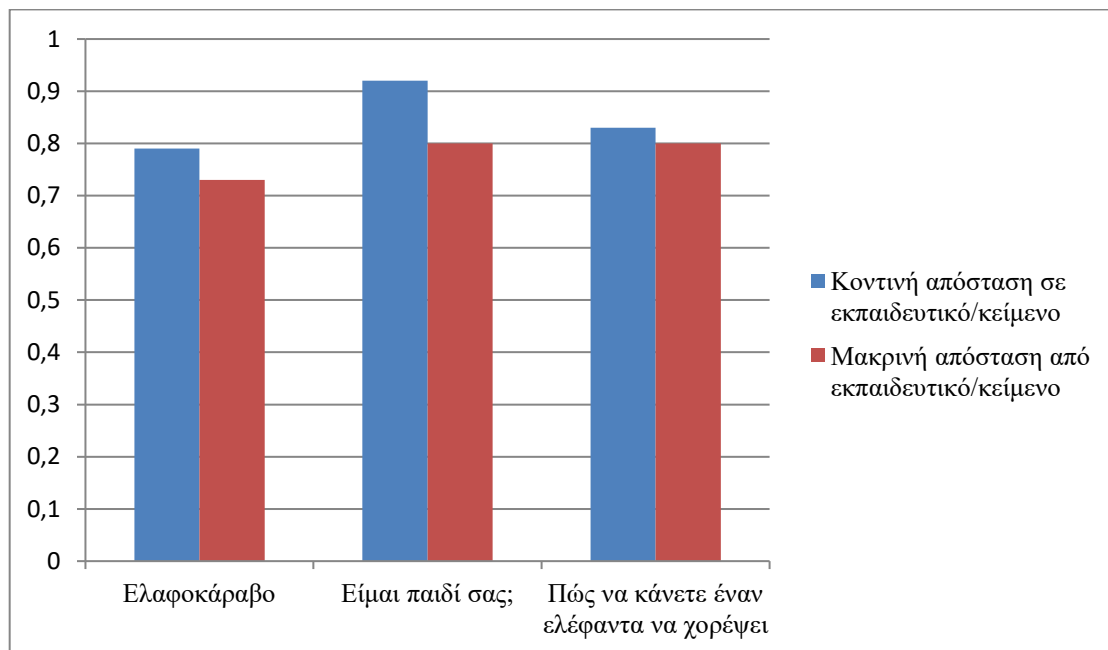
επιπέδου χρησιμοποιήθηκε, για να εξεταστεί η σχέση μεταξύ της δέσμευσης και της εγγύτητας στο κείμενο.

Αποτελέσματα

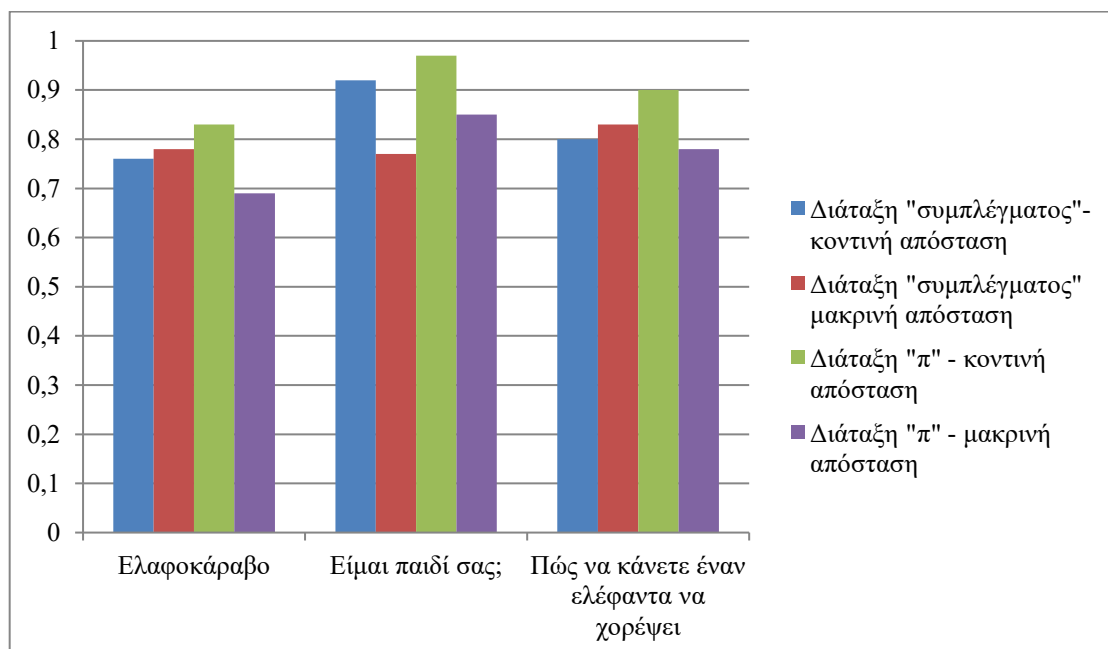
Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τη σχέση μεταξύ της δέσμευσης των νηπίων στη μεγαλύτερη ανάγνωση και της διάταξης των καθισμάτων. Για να εξεταστεί αυτή η σχέση, οι μαθητές τοποθετήθηκαν από την κάθε εκπαιδευτικό σε δύο θέσεις ανάγνωσης α) σε διάταξη 'π' και β) σε διάταξη 'συμπλέγματος', ενώ υπολογίστηκε ο μέσος όρος μη λεκτικής δέσμευσης καθώς και οι αθροισμένες βαθμολογίες λεκτικής δέσμευσης για κάθε παιδί και κάθε διάταξη καθισμάτων στον χώρο. Εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές στη δέσμευση των νηπίων αναφορικά με τη διάταξη των καθισμάτων που απεικονίζονται στις Εικόνες 1 και 2. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι τα περισσότερα παιδιά που ήταν καθισμένα στη διάταξη 'συμπλέγματος' βρίσκονταν πιο κοντά στην εκπαιδευτικό/κείμενο συγκριτικά με τα παιδιά που κάθονταν στη διάταξη 'π'. Επιπλέον, υπήρξε άνιση κατανομή των μαθητών που κάθονταν κοντά (περίπου δύο μέτρα από τον εκπαιδευτικό/κείμενο) και μακριά (πάνω από δύο μέτρα από την εκπαιδευτικό/κείμενο) στις δύο αίθουσες διδασκαλίας και στις τρεις αναγνώσεις (περίπου το 60% των μαθητών κάθονταν μακριά από την εκπαιδευτικό/κείμενο).

Τα γραφήματα 1 και 2 παρουσιάζουν τα ευρήματα που σχετίζονται με τις προαναφερθείσες διατάξεις καθισμάτων και τη λεκτική και μη λεκτική δέσμευση αντίστοιχα. Αρχικά εξετάστηκε η μη λεκτική δέσμευση και στις δύο αίθουσες διδασκαλίας. Όπως φαίνεται στο Γράφημα 1, οι μαθητές που κάθονταν κοντά στην εκπαιδευτικό/ κείμενο είχαν υψηλότερες βαθμολογίες μη λεκτικής δέσμευσης σε κάθε ένα από τα τρία βιβλία. Στη συνέχεια, εξετάστηκε η διάταξη του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά (βλ. Γράφημα 2) ως προς τη μη λεκτική δέσμευση των παιδιών που κάθονταν κοντά και μακριά και αναδύθηκε μια ενδιαφέρουσα εικόνα. Στην αίθουσα διδασκαλίας όπου τα νήπια κάθονταν σε διάταξη 'π', τα παιδιά που κάθονταν κοντά στην εκπαιδευτικό/κείμενο είχαν σταθερά υψηλότερα ποσοστά μη λεκτικής δέσμευσης από τους μαθητές που κάθονταν μακριά για καθένα από τα τρία βιβλία. Στην αίθουσα διδασκαλίας όπου τα παιδιά κάθονταν σε διάταξη 'συμπλέγματος', τα αποτελέσματα ήταν μικτά: για το *Είμαι παιδί σας*; (το πρώτο βιβλίο που διαβάστηκε) τα παιδιά που ήταν κοντά είχαν έναν μέσο όρο μη λεκτικής δέσμευσης 0.92, ενώ τα παιδιά που κάθονταν μακριά κυμάνθηκαν γύρω στο 0.77. Αυτό το μοτίβο αντιστράφηκε για τα άλλα δύο βιβλία, τα αποτελέσματα των παιδιών που κάθονταν μακριά ήταν υψηλότερα και για τα δύο κείμενα. Οι διαφορές αυτές αποδόθηκαν σε δύο παράγοντες. Ο ένας είναι ότι η εγγύτητα του πιο μακρινού από τα παιδιά που κάθονταν μακριά στη διάταξη 'π' ήταν πολύ μεγαλύτερη από εκείνη του πιο μακρινού από τα παιδιά που ήταν τοποθετημένα μακριά στη διάταξη 'συμπλέγματος'. Ο άλλος είναι ότι, μετά την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων των πρώτων αναγνώσεων των δύο εκπαιδευτικών από την ερευνήτρια, η εκπαιδευτικός που είχε τοποθετήσει τους μαθητές σε διάταξη 'συμπλέγματος' έφερε τους νεότερους μαθητές σε πιο κοντινές σε αυτήν και το κείμενο θέσεις. Τα παιδιά που μεταφέρθηκαν πιο κοντά στην εκπαιδευτικό/κείμενο παρουσίασαν και στις δύο αναγνώσεις υψηλότερες

βαθμολογίες μη λεκτικής δέσμευσης απ' ό,τι στην προηγούμενη μεγαλόφωνη ανάγνωση, με τους μέσους όρους να αυξάνονται από το 56% στο 88% του χρόνου κατά τη διάρκεια της μεγαλόφωνης ανάγνωσης.

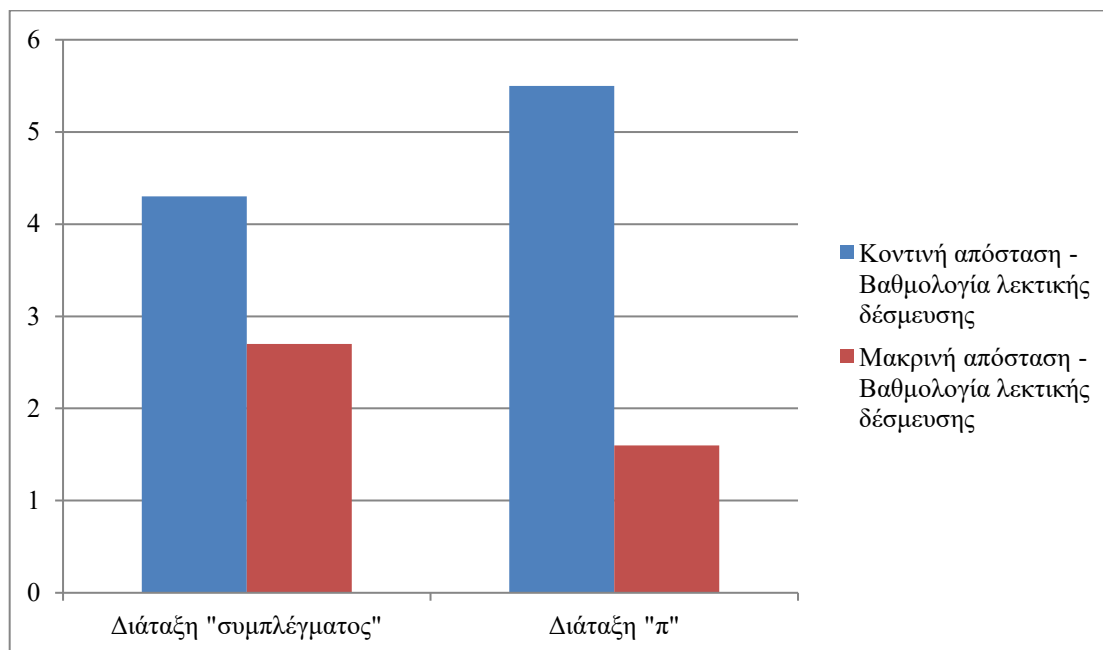


Γράφημα 1: Συγκριτικά αποτελέσματα μέσου όρου μη λεκτικής δέσμευσης νηπίων που σχετίζεται με την εγγύτητα και στις δύο αίθουσες διδασκαλίας



Γράφημα 2: Βαθμολογία μη λεκτικής δέσμευσης αναφορικά με την εγγύτητα στις δύο αίθουσες διδασκαλίας

Όσον αφορά στη λεκτική δέσμευση και την εγγύτητα σε όλη τη διάρκεια των τριών αναγνώσεων, το Γράφημα 3 δείχνει ότι και για τις δύο διατάξεις καθισμάτων οι μαθητές που κάθονταν κοντά στην εκπαιδευτικό/κείμενο παρουσίασαν υψηλότερη λεκτική δέσμευση στη διαδικασία κατασκευής νοήματος από αυτούς που κάθονταν μακριά. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή η διαφορά είναι πιο έντονη στη διάταξη 'π' απ' ό,τι στη διάταξη 'συμπλέγματος'.



Γράφημα 3: Βαθμολογία λεκτικής δέσμευσης αναφορικά με την εγγύτητα στις δύο αίθουσες διδασκαλίας

Συμπεράσματα

Η εγγύτητα των παιδιών με τον αναγνώστη/βιβλίο ανάγεται σε σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τη δέσμευση των νηπίων στη μεγαλόφωνη ανάγνωση. Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι μαθητές που ήταν τοποθετημένοι κοντά στην εκπαιδευτικό/κείμενο παρουσίασαν πιο υψηλή δέσμευση στη μεγαλόφωνη ανάγνωση, σε σχέση με τα νήπια που κάθονταν μακριά από τον αναγνώστη/βιβλίο. Έναν πιθανό παράγοντα αυτών των ευρημάτων συνιστά το γεγονός πως τα κείμενα που διαβάστηκαν ήταν εικονογραφημένα βιβλία. Η εικονογράφηση συνιστά αναπόσπαστο στοιχείο της διαδικασίας κατασκευής νοήματος από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Sipe, 1998, 2008; Teale, 2003), με συνέπεια να μπορούν να συμβάλλουν με πιο ουσιαστικό τρόπο στην ανάγνωση και τη συζήτηση της ιστορίας. Τα παιδιά που κάθονται στις γωνίες της τυπικής διάταξης καθισμάτων 'π' στο νηπιαγωγείο έχουν μεγαλύτερη δυσκολία να δουν αυτό το σημαντικό κομμάτι της δραστηριότητας, μια μεταβλητή που πιθανώς επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη μη δέσμευση των νηπίων. Επισημαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας συχνά μοιράζονται εικονογραφημένα βιβλία μικρού μεγέθους (αντί μεγάλα βιβλία) με τα παιδιά. Έτσι, το μέγεθος των εικόνων γίνεται ένα ζήτημα που πρέπει να εξεταστεί. Επίσης, η εγγύτητα μπορεί να συνέβαλε στο να

αισθάνονται περισσότερο συνδεδεμένοι με την εκπαιδευτικό κι επομένως τη δραστηριότητα που αυτή προωθεί. Η έρευνα στο πεδίο της ειδικής εκπαίδευσης και της προσοχής έχει δείξει ότι η εγγύτητα ενός μαθητή στον εκπαιδευτικό μπορεί να επηρεάσει τη δέσμευση (Werts et al., 2001). Δεδομένου ότι η διάταξη των καθισμάτων σε μορφή ‘συμπλέγματος’ μπορεί να τοποθετήσει ένα υψηλότερο ποσοστό μαθητών πιο κοντά στον εκπαιδευτικό και το βιβλίο, συμπεραίνεται ότι η διάταξη ‘συμπλέγματος’ μπορεί να υποστηρίξει καλύτερα τη δέσμευση για περισσότερους μαθητές κατά τη διάρκεια μιας μεγάλωφωνης ανάγνωσης σε όλη την τάξη σε σχέση με τη διάταξη ‘π’. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως οι προσπάθειες της εκπαιδευτικού για τη μετακίνηση των παιδιών σε διαφορετικές θέσεις στη διάταξη ‘συμπλέγματος’ αποτέλεσαν έναν τρόπο αυξανόμενης δέσμευσης για συγκεκριμένα παιδιά και έγιναν μέρος των εκπαιδευτικών στρατηγικών της κατά τη διάρκεια της μεγάλωφωνης ανάγνωσης. Η πτυχή της εγγύτητας-δέσμευσης στη μεγάλωφονη ανάγνωση θα μπορούσε να μελετηθεί πιο συστηματικά, καθώς σχετίζεται με τη δέσμευση παιδιών που παρουσιάζουν διαφορετικά επίπεδα προσοχής στο εύρος των δραστηριοτήτων στην τάξη καθώς και με παιδιά διαφορετικών ηλικιών.

Βιβλιογραφία

Αγγέλου, Α. & Σίνη, Ε. (2014). *Πώς να κάνετε έναν ελέφαντα να χορέψει*. Αθήνα: Παπαδόπουλος

Cole, C., Richman, B., & Brown, S. (2001). The world of Sesame Street research. In S. Fisch & R. Truglio (Eds.), *G is for growing: Thirty years of research on children and Sesame Street* (pp. 147-180). Mahaw, NJ: Erlbaum.

Connor, C. M., Jakobson, L. K., Crowe, E. C., & Meadows, J. G. (2009). Instruction, student engagement, and reading skill growth in Reading First classrooms. *Elementary School Journal*, 109(3), 221.

Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 174-187.

National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 403-422). Mahaw, NJ: Erlbaum.

Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17-29.

- Latimer, P. (2018). *Είμαι παιδί σας*; Αθήνα: Καλειδοσκόπιο
- McGee, L. M., & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in pre-school and kindergarten. *Reading Teacher, 60*(8), 742-751.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research, 79*(2), 979-1007.
- Phillips, L. B., & Twardosz, S. (2003). Group size and storybook reading: Two-year-old children's verbal and nonverbal participation with books. *Early Education & Development, 14*(4), 453-478.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., & Morrow, L. (1998). Nature of effective first-grade literacy instruction. *CELA Research Report 11007*.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Samuels, S. J., & Turnure, J. E. (1974). Attention and reading achievement in first-grade boys and girls. *Journal of Educational Psychology, 66*(1), 29-32.
- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Childrens Literature in Education, 29*(2), 97-108.
- Sipe, L. R. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher, 55*(5), 467-483.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young childrens literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Slater, D. (2017). *Ελαφοκάραβο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Stanulis, R. N., & Manning, B. H. (2002). The teacher's role in creating a positive verbal and nonverbal environment in the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal, 30*(1), 3-8.
- Teale, W. H. (2003). Reading aloud to young children as a classroom instructional activity: Insights from research and practice. In A. Van Kleeck, S. A. Stahl, & E. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 114-139). Mahaw, NJ: Erlbaum.
- Van Kleeck, A., Stahl, S., & Bauer, D. M. (2003). *On reading books to children: Parents and teachers*. Mahaw, NJ: Erlbaum.

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

Werts, M. G., Zigmond, N., & Leeper, D. C. (2001). Paraprofessional proximity and academic engagement: Students with disabilities in primary aged classrooms. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities*, 36(4), 424.

Διερεύνηση του πλαισίου, των κινήτρων και των εμποδίων αναφορικά με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα

Τσιχτής Ευάγγελος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed. etsichtis@sch.gr

Σταυρόπουλος Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας της Έρευνας, bstavro@gmail.com

Περίληψη

Το έργο των εκπαιδευτικών ανέκαθεν ήταν δύσκολο. Τα τελευταία χρόνια το εκπαιδευτικό έργο καθίσταται περισσότερο απαιτητικό, λόγω των χαρακτηριστικών της εποχής μας, της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας και των νέων συνθηκών που απορρέουν από τη δυσμενή οικονομική συγκυρία στην οποία βρίσκεται η χώρα μας. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από υποστήριξη για να ανταποκριθούν στον πολυδιάστατο ρόλο τους. Πηγή υποστήριξης αποτελεί και η συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης. Σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας, η οποία διεξήχθη σε δείγμα εκπαιδευτικών Α/θμιας υπηρετούντων στην Περιφερειακή Ενότητα Καρδίτσας βάσει ημιδομημένων συνεντεύξεων, ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση που ήδη έχουν λάβει και των απόψεών τους για τη συμμετοχή τους σε μελλοντικά επιμορφωτικά προγράμματα, με απώτερο σκοπό την ανάδειξη του πλαισίου, των κινήτρων και των εμποδίων ως προς τη συμμετοχή τους αυτά. Από τη σχετική ανάλυση αποτυπώνεται το πλαίσιο εκείνο που αφορά στους παράγοντες που δρουν είτε ως κίνητρα είτε ως εμπόδια για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, πλαίσιο επιμόρφωσης, θεματικό περιεχόμενο, κίνητρα-εμπόδια συμμετοχής.

Εκπαίδευση ενηλίκων - Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει μεγάλο φάσμα δραστηριοτήτων, τυπικού ή άτυπου χαρακτήρα. Η επιμόρφωση αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, οι ταχύτατες εξελίξεις στις επιστήμες και οι συνέπειες από αυτές τις συνθήκες δημιουργούν ανάγκες επιμόρφωσης των εργαζομένων και των ανέργων (Βεργίδης, 2008). Η επιμόρφωση αποσκοπεί στην απόκτηση ειδικών γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Προετοιμάζει δηλαδή τους ενήλικες για να αναλάβουν κάποιον επαγγελματικό ρόλο (Κόκκος, 2008). Η UNESCO ορίζει την επιμόρφωση ενηλίκων ως ένα σύνολο οργανωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες απευθύνονται σε ενήλικους με στόχο τη συμπλήρωση των γνώσεων και την αναβάθμιση των ικανοτήτων, ώστε να αλλάξουν οι στάσεις και οι πρακτικές τους, για να βελτιώσουν την επαγγελματική τους κατάρτιση (Ανδρέου, 1991).

Η σημασία της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχει αναγνωριστεί από πολλούς επιστήμονες και ερευνητές. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των

εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών. Ο Πυργιωτάκης (2011, σελ. 29) υποστηρίζει ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι δύσκολος, επειδή «ο ίδιος μορφώθηκε στο παρελθόν, μορφώνει στο παρόν και διαμεσολαβεί για μια άλλη κοινωνία στο μέλλον». Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τις διαδικασίες με τις οποίες συμπληρώνονται ή ανανεώνονται οι γνώσεις τους ώστε να μπορούν να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και να εξελιχθούν οι ίδιοι/ες ως άτομα (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Μπορεί να έχει χαρακτήρα προσωπικής επιλογής και να είναι άτυπη, όπως η μελέτη βιβλίων, η παρακολούθηση σεμιναρίων, η συμμετοχή σε εκδηλώσεις και συζητήσεις. Αυτή, όμως, η επιμόρφωση δεν μπορεί να καλύψει πλήρως τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό στις περισσότερες χώρες δημιουργήθηκαν οργανωμένες μορφές επιμόρφωσης, που στοχεύουν στην επιστημονική υποστήριξη και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί ολοκληρώνονται μέσα από μια διαδικασία την οποία συμπληρώνουν οι βασικές σπουδές, η πρακτική άσκηση, η περίοδος που υπηρετούν ως νεοδιόριστοι και η επιμόρφωσή τους (Hirsch, 1990, όπ. αναφ. στο Νάσαινας, 2006). Έρευνα του Ο.Ο.Σ.Α., κατά το έτος 2005, σε 25 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έδειξε ότι υπήρχαν ελλείψεις στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και δυσκολίες στη βελτίωση των δεξιοτήτων που ήδη είχαν αναπτύξει (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Στην Ευρωπαϊκή Ένωση υπάρχει έντονο το ενδιαφέρον για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς οι αρμόδιοι φορείς θεωρούν σημαντικό το ρόλο των εκπαιδευτικών για τις σύγχρονες κοινωνίες. Η συγκεκριμένη αντίληψη αποτυπώθηκε στη συνθήκη της Λισσαβόνας, που ισχύει από τα τέλη του 2009, ενώ η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε χώρα (Νάσαινας, 2006).

Κίνητρα μάθησης και επιμόρφωσης ενηλίκων

Τα κίνητρα είναι δυνάμεις ή αιτίες που ωθούν ή ενθαρρύνουν το άτομο να ενδιαφερθεί για κάτι ή να προσπαθήσει να επιτύχει κάποιο στόχο (Φιλίππου & Χρίστου, 2001). Εμφανίζονται από την πρώιμη ανάπτυξη του ατόμου, διαμορφώνονται σταδιακά και δημιουργούν μόνιμα συστήματα που ωθούν τη συμπεριφορά κάθε ατόμου προς μία κατεύθυνση (Ζάχαρης, 1989).

Τα κίνητρα διακρίνονται σε εσωτερικά και σε εξωτερικά. Εσωτερικά κίνητρα ονομάζονται οι δυνάμεις που βρίσκονται μέσα σε κάθε άτομο και λειτουργούν προς τη δραστηριοποίηση του ατόμου για την επίτευξη ενός έργου. Στα εσωτερικά κίνητρα περιλαμβάνονται έννοιες όπως ορμές, ανάγκες, τάσεις, παρακινήσεις και παρωθήσεις. Τα κίνητρα αυτά ωθούν το άτομο να εκτελέσει κάποια ενέργεια χωρίς να περιμένει εξωτερική αμοιβή (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1999). Εξωτερικά κίνητρα είναι δυνάμεις στο περιβάλλον του ατόμου που ωθούν το άτομο να επιτελέσει κάποιο έργο ή να συμπεριφερθεί με κάποιον τρόπο (Φιλίππου & Χρίστου, 2001). Μπορεί να είναι θετικές ή αρνητικές ενισχύσεις που ενεργοποιούν το άτομο προς ένα στόχο. Στα εξωτερικά κίνητρα περιλαμβάνονται η επιδίωξη αμοιβής και η αποφυγή κινδύνου (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006).

Εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων

Η έννοια «εμπόδιο» περιλαμβάνει οτιδήποτε δυσχεραίνει τη μαθησιακή διαδικασία. Η Cross (1981, όπ. αναφ. στο Καραλής, 2013) διακρίνει τα εμπόδια σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα καταστασιακά, που οφείλονται στην κατάσταση του ίδιου του ενηλίκου σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (π.χ. έλλειψη χρημάτων, χρόνου κ.ά.). Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται τα θεσμικά εμπόδια, που προκύπτουν από τους θεσμούς που σχεδιάζουν και υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα (π.χ. ωράρια διεξαγωγής, προϋποθέσεις εισαγωγής κ.ά.). Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα προδιαθετικά, που προκύπτουν από τις στάσεις και τις αντιλήψεις που έχουν οι ίδιοι οι ενήλικοι απέναντι στη μάθηση και στη συμμετοχή τους σε προγράμματα (π.χ. οι μεγαλύτεροι πιστεύουν ότι είναι πολύ μεγάλοι για να μαθαίνουν ή ότι δεν θα καταφέρουν να παρακολουθήσουν ολόκληρο το πρόγραμμα). Ο βαθμός επίδρασης κάθε εμποδίου δεν είναι ο ίδιος. Τα προδιαθετικά εμπόδια είναι πιο δύσκολο να ξεπεραστούν, καθώς απορρέουν από παράγοντες της προσωπικότητας του/της εκπαιδευόμενου/ης (Rogers, 1998).

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Μολονότι υπάρχουν έρευνες στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο που αφορούν σε θέματα επιμόρφωσης καθώς και επιμορφωτικών αναγκών τόσο σε εκπαιδευτικούς προσχολικής (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006) όσο και σε εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 2003), αποκτά ερευνητικό και πρακτικό ενδιαφέρον η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Α/θμιας για το πλαίσιο, τα κίνητρα καθώς και τα εμπόδια στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε προγράμματα επιμόρφωσης.

Ως εκ τούτου, σκοπός της έρευνας ήταν διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση που είχαν λάβει, καθώς και την επιμόρφωση που επιθυμούσαν να λάβουν μελλοντικά με απώτερο σκοπό την ανάδειξη του πλαισίου, των κινήτρων και των εμποδίων ως προς τη συμμετοχή τους σε αυτά. Επιμέρους στόχοι, ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων για το περιεχόμενο των προγραμμάτων, ώστε να αρμόζει στις επιμορφωτικές τους ανάγκες και για τον τρόπο που θα ήθελαν να διεξάγεται η επιμόρφωσή τους, καθώς και οι λόγοι για τους οποίους συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα και οι αιτίες που αποτρέπουν τη συμμετοχή τους σε αυτά.

Μέθοδος

Ακολουθήθηκε ποιοτικός ερευνητικός σχεδιασμός, ο οποίος είναι χρήσιμος σε ερευνητικά προβλήματα που απαιτούν λεπτομερή κατανόηση της πραγματικότητας (Creswell, 2011). Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Στις συγκεκριμένες συνεντεύξεις υπάρχουν προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά η σειρά μπορεί να αλλάξει ή να δοθούν εξηγήσεις που θα βοηθήσουν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να απαντήσουν (Robson, 2010). Οι ερωτήσεις αυτές δίνουν τη δυνατότητα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να καταθέτουν τις απόψεις τους, χωρίς να

επηρεάζονται από τις απόψεις του ερευνητή ή να περιορίζονται από προηγούμενα ευρήματα (Creswell, 2011).

Πληθυσμός – στόχος της έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί Α/θμιας κλάδου Δασκάλων (ΠΕ70), που εργάζονταν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Καρδίτσας. Οι συμμετέχοντες/ουσες προέκυψαν από σκόπιμη δειγματοληψία. Επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε επιμορφωτικά προγράμματα τα τελευταία χρόνια και είχαν δηλώσει ενδιαφέρον για συμμετοχή στην έρευνα. Στην έρευνα συμμετείχαν 25 Δάσκαλοι/ες. Οι περισσότεροι είχαν από 11 έως 20 έτη υπηρεσίας και βρίσκονταν στην ηλικιακή ομάδα από 46 έως 55 ετών. Αρκετοί εκπαιδευτικοί πραγματοποίησαν μετεκπαίδευση ή ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, ενώ ένας ήταν υποψήφιος διδάκτορας. Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολεία που εδρεύουν σε πόλη και οι άλλοι μισοί σε σχολεία ημιαστικών ή αγροτικών περιοχών.

Η συγκέντρωση των δεδομένων της έρευνας στηρίχτηκε σε οδηγό συνέντευξης, που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Η διεξαγωγή της συνέντευξης είχε διάρκεια περίπου τριάντα (30) λεπτά. Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του οδηγού συνέντευξης σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών. Οι απόψεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δε συμπεριλήφθησαν στα δεδομένα της έρευνας. Η πιλοτική εφαρμογή είχε στόχο την εξοικείωση με τη διαδικασία της συνέντευξης και την καταγραφή σχολίων από τους συμμετέχοντες που αφορούσαν τη δομή – περιεχόμενο του οδηγού συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές, μαγνητοφωνήθηκαν, ενώ παράλληλα κρατούνταν σημειώσεις κατά τη διάρκεια αυτών και πραγματοποιήθηκαν εκτός του διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών, σε χώρους των σχολείων που υπηρετούσαν. Για την πρόσβαση στα σχολεία εξασφαλίστηκε σχετική άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις, αφού οργανώθηκαν και μεταγράφηκαν, αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μία μέθοδος που μέσω της συστηματικής περιγραφής του περιεχομένου της επικοινωνίας επιδιώκει την ερμηνεία (Βάμβουκας, 1998). Βασίζεται στην κωδικοποίηση των δεδομένων και την ένταξή τους σε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες. Πρόκειται, δηλαδή, για μια επαγωγική διαδικασία (Creswell, 2011).

Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Η διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας αποτελεί σημαντικό παράγοντα μιας έρευνας. Στην ποιοτική έρευνα η αξιοπιστία ορίζεται ως μέτρηση της συνέπειας (Creswell, 2011). Εγκυρότητα ορίζεται η αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας και η επίτευξη των στόχων του ερευνητικού εργαλείου (Jorpe, 2000, όπ. αναφ. στο Τσουλής, 2012).

Για την επίτευξη της αξιοπιστίας η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε 15 δημοτικά σχολεία, που ανήκαν σε όλα τα πρώην γραφεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Καρδίτσας. Το δείγμα ήταν ισορροπημένο όσον αφορά το

φύλο και την ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών. Επιπλέον, συγκεντρώθηκαν δεδομένα από διάφορες πηγές, καθώς στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί τάξεων διευθυντές/ριες και ένας υποδιευθυντής. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν αυτοπροσώπως, τηρήθηκαν τυποποιημένες διαδικασίες για όλους/ες και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταγράφηκαν επακριβώς.

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνας αποφασίστηκε η κατασκευή οδηγού συνέντευξης με βάση το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας. Ο οδηγός συνέντευξης δοκιμάστηκε πιλοτικά σε δύο εκπαιδευτικούς με αυξημένα προσόντα, οι οποίοι κατέθεσαν τα σχόλια και τις ιδέες τους και οριστικοποιήθηκε με τη συνδρομή έμπειρου ακαδημαϊκού στη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας.

Παρουσίαση ευρημάτων – Συμπεράσματα

Οι περισσότεροι/ές εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν παρακολουθήσει αρκετά επιμορφωτικά προγράμματα. Η χρονική διάρκεια των προγραμμάτων ήταν από δίωρες συναντήσεις, ημερίδες, μέχρι και προγράμματα μεγάλης διάρκειας. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες, καθώς ήταν επιδοτούμενη και αποτελούσε μοριοδοτούμενο κριτήριο για μελλοντική επαγγελματική εξέλιξη. Δύο εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν επιμορφωτικά προγράμματα προκειμένου στη συνέχεια να γίνουν οι ίδιοι/ες επιμορφωτές/τριες στους/στις συναδέλφους τους

Η έρευνα έδειξε ότι οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι/ες από την επιμόρφωση που έχουν λάβει και στα περισσότερα προγράμματα συμμετείχαν εθελοντικά. Θεωρούσαν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους και οι περισσότεροι/ες δήλωσαν θετικοί/ές στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στο μέλλον. Πίστευαν ότι η επιμόρφωση βοηθά στο καθημερινό τους έργο και για αυτόν το λόγο επιθυμούσαν περισσότερη επιμόρφωση, που θα τους προσέφερε εφαρμόσιμες πληροφορίες. Επιθυμούσαν να συνεργάζονται στο σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων, καθώς είχαν αποκτήσει εμπειρίες από τη συμμετοχή τους σε προγενέστερα επιμορφωτικά προγράμματα. Πίστευαν ότι κατάλληλοι (αρμόδιοι) για την επιμόρφωσή τους ήταν οι φορείς του Υπουργείου Παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι οι συγκεκριμένοι φορείς διέθεταν τεχνογνωσία και γνώριζαν καλύτερα τις ανάγκες ή τα προβλήματά τους, καθώς συνδέονταν άμεσα με το επάγγελμά τους. Οι συμμετέχοντες/ουσες πιο συχνά ανέφεραν ως αρμόδιους επιμορφωτικούς φορείς τους/τις Σχολικούς Συμβούλους, τα Πανεπιστήμια και το Ι.Ε.Π.

Όσον αφορά το χώρο της επιμόρφωσης, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν να επιμορφώνονται εκτός σχολείου, σε κάποιον άλλο οργανωμένο χώρο. Πίστευαν ότι καταλληλότερος χώρος είναι το Πανεπιστήμιο. Γενικά, οι συμμετέχοντες/ουσες ενδιαφέρονταν να είναι κάποιος κατάλληλα οργανωμένος χώρος, εντός ή εκτός σχολείου. Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν επιμόρφωση μικρής διάρκειας, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και κυρίως στην αρχή της. Δήλωσαν θετικοί στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα που θα διεξαχθούν με εναλλακτικές

μορφές επιμόρφωσης (π.χ. εξ αποστάσεως), οι οποίες θα προσφέρουν λύσεις σε πολλές δυσχέρειες των επιμορφούμενων που σχετίζονται με το χώρο της επιμόρφωσης, το χρόνο και το ρυθμό μελέτης των επιμορφούμενων.

Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί επιδίωκαν, κυρίως, συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα που σχετίζονταν με το εκπαιδευτικό τους έργο και διεξάγονταν με βιωματικό τρόπο. Μόνο δύο εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν επιμόρφωση αποκλειστικά σε τομείς γενικότερου ενδιαφέροντος. Οι περισσότερες επιθυμίες αφορούσαν επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με θέματα ψυχολογίας. Πιο συγκεκριμένα, επιθυμούσαν επιμόρφωση σε θέματα σχολικής βίας, ψυχολογίας, διαχείρισης κρίσεων και συμπεριφοράς των μαθητών/ριών. Σημαντικός αριθμός απόψεων, στη συγκεκριμένη έρευνα, αφορούσε επιθυμίες για επιμόρφωση στη διδακτική μαθημάτων που διδάσκονται στο σχολείο (κυρίως Γλώσσα, Μαθηματικά και Ιστορία).

Κυριότερα κίνητρα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα ήταν η ενημέρωση για τις εξελίξεις στις επιστήμες και η βελτίωση του διδακτικού τους έργου, ενώ το θεματικό περιεχόμενο των προγραμμάτων αποτελούσε το βασικότερο κριτήριο για την επιλογή προγραμμάτων που θα συμμετάσχουν. Επιδίωκαν δηλαδή συμμετοχή σε προγράμματα που ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντά τους, τους προσέφεραν βοήθεια στο καθημερινό διδακτικό τους έργο και τους πρότειναν εφαρμόσιμες λύσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν στον εργασιακό τους χώρο.

Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως κυριότερο εμπόδιο στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα την έλλειψη χρόνου λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων, ενώ οι κυριότερες επιφυλάξεις στη δήλωση συμμετοχής σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα εκκινούσαν από στοιχεία της οργάνωσής του. Ο τόπος (χώρος) υλοποίησης της επιμόρφωσης, όταν συνδέεται με μετακίνηση των επιμορφούμενων, αποτελεί σημαντική δυσχέρεια. Άλλοι σημαντικοί παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή είναι η γενικότερη οργάνωση προγραμμάτων, το θεματικό περιεχόμενο και οι ικανότητες των επιμορφωτών. Επίσης, αναδείχθηκε η χρησιμότητα της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των επιμορφούμενων στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα και στην αποτελεσματική μάθηση.

Ως βασικός περιορισμός της έρευνας, πέραν από τη μη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της στον ευρύτερο πληθυσμό λόγω της ερευνητικής προσέγγισης αφενός και του εστιασμένου γεωγραφικά δείγματος αφετέρου, αποτελεί το γεγονός ότι συμμετείχαν μόνο εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε πολυθέσια σχολεία. Στην περιοχή διεξαγωγής της έρευνας υπήρχαν ελάχιστα ολιγοθέσια σχολεία. Επιπλέον, λόγω του προγράμματος λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων, ήταν δύσκολο να βρεθεί ο χρόνος και ο χώρος για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Ως εκ τούτου, συναφείς μελλοντικές έρευνες μπορεί να εστιάσουν σε δείγμα εκπαιδευτικών που θα προέρχεται από διαφορετικούς τύπους σχολείων τόσο ως προς την οργανικότητα όσο και ως προς τη βαθμίδα στην οποία ανήκουν τα σχολεία αυτά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρέου, Α. (1991). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Προς την πολυτυπία και την πολυμορφία. *Λόγος και Πράξη*, 46, 76 - 87.

Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικο – οικονομική λειτουργία της* (Τόμ. Β). Πάτρα: ΕΑΠ.

Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων/Έλλην. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).

Ζάχαρης, Δ. (1989). *Παρώθηση, κίνητρα, ιδεολογία, επίδοση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καραλής, Α. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕΓΣΕΕ και ΙΜΕΓΣΒΕΕ.

Καψάλης, Α., & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 10, 257 - 273.

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις* (Τόμ. Α). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Σ. – Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (Τόμ. Β, σελ. 93 – 133). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μπατσούτα, Μ., & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 143-157.

Νάσαινας, Γ. (2006). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας στο πλαίσιο των περιφερειακών επιμορφωτικών κέντρων (Π.Ε.Κ.) (Εμπειρική έρευνα)* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πυργιωτάκης, Ι. (2011). Ο ρόλος του παιδαγωγού στον σύγχρονο κόσμο. Στο: Β.

Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών* (σελ. 29 – 35). Αθήνα: Πεδίο.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσουλής, Μ. (2012). *Ο βαθμός και ο τρόπος ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους/τις πιστοποιημένους/νες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Β' επιπέδου στις ΤΠΕ, ανά φύλο.* (Διαθέσιμο online: <http://www.academia.edu/3402895/>, προσπελάστηκε στις 22/9/2019).

Φιλίππου, Γ.Ν., & Χρίστου, Κ. (2001). *Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των μαθηματικών*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ο ρόλος και τα προσόντα του εκπαιδευτή ενηλίκων

Ξιάρχου Χριστίνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., ksiarxou1967@hotmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή αναφέρεται στο ρόλο και τα προσόντα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και προϋποθέσεις που κάνουν τον εκπαιδευτή ενηλίκων να διαφοροποιείται από τον εκπαιδευτή άλλων βαθμίδων. Η εκπαίδευση ενηλίκων απαιτεί από τον εκπαιδευτή να λειτουργεί ως ένας ολοκληρωμένος συντονιστής της εκπαιδευτικής διεργασίας, ένας σύμβουλος, ένας εμπυχωτής, ο οποίος ενθαρρύνει την ευρετική πορεία προς τη γνώση και που λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Περνώντας από την παραδοσιακή στρατηγική της παιδαγωγικής, ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να έχει και το ρόλο του υποκινητή προς την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, ο καλός εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να έχει, εκτός από σύγχρονες και επιστημονικές γνώσεις στο γνωστικό του πεδίο, παιδαγωγικές γνώσεις και διδακτικές ικανότητες που σχετίζονται με την εκπαίδευση ενηλίκων. Η επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτή ενηλίκων στην Ελλάδα σήμερα πιστοποιείται με εξετάσεις πιστοποίησης που υλοποιεί ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτής Ενηλίκων, Ρόλος, Προσόντα, Πιστοποίηση.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί απαιτητικό και ιδιαίτερο τομέα της εκπαίδευσης. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, χρειάζονται ιδιαίτερες προϋποθέσεις βάση τις οποίες μπορούν να μαθαίνουν αποτελεσματικά, έχουν ιδιαίτερες ανάγκες και διαφορετικά κίνητρα μάθησης σε σχέση με τους ανήλικους μαθητές. Επίσης ενδεχομένως να υπάρχουν ακόμα και μηχανισμοί άμυνας που δυσχεραίνουν τη διαδικασία μάθησής τους, λόγω των προηγούμενων αρνητικών εκπαιδευτικών εμπειριών που είχαν. Επομένως ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι ευρύτερος και πιο σύνθετος από μια απλή εισήγηση ή από μια παρουσίαση γνώσεων ή μιας πληροφορίας. Περνώντας από την παραδοσιακή στρατηγική της παιδαγωγικής, ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να έχει και το ρόλο του υποκινητή προς την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις πολλαπλές απαιτήσεις του ρόλου του, εκτός από καλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου χρειάζεται να διαθέτει και προσόντα που έχουν σχέση με την σωστή και αποτελεσματική επικοινωνία με τους ενήλικες εκπαιδευομένους. Οι διεθνείς εξελίξεις στον οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό και πολιτισμικό τομέα καθιστά αναγκαία την ύπαρξη της συνεχιζόμενης και δια βίου μάθησης καθώς η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικής και ανταγωνιστικής εργασίας (Courau, 2000).

Η διαφοροποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων

Προϋποθέσεις για την αποτελεσματική μάθηση στους ενήλικες

Σύμφωνα με την Courau (2000) στο βιβλίο της «Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων», παρουσιάζονται επτά προϋποθέσεις της μάθησης ενηλίκων, οι οποίες είναι οι εξής:

- Μπορούν να καταλαβαίνουν τη διδακτέα ύλη, η οποία πρέπει να έχει δομή και σύνθεση που να συγκρατείται εύκολα.
- Το διδακτικό αντικείμενο έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητά τους και συνδέεται εύκολα με αυτά που ήδη γνωρίζουν ή εφαρμόζουν.
- Οι στόχοι είναι κατανοητοί, έχουν σαφήνεια, παρουσιάζονται στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γίνονται αποδεκτοί από τους εκπαιδευόμενους.
- Υπάρχει ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι ενήλικες παραθέτουν την εμπειρία τους.
- Αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της επιτυχίας και της αποτυχίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με σκοπό να έχουμε καλύτερο αποτέλεσμα στη μάθηση.
- Εντάσσονται σε μια ομοιογενή ομάδα που έχει ομαδική συνέργεια.
- Συμμετέχουν ενεργητικά και συνεισφέρουν χωρίς να τους κρίνουν αρνητικά στη διαδικασία της μάθησης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Αναφορικά ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στη διαδικασία της μάθησης θα πρέπει να είναι συντονιστικός και καθοδηγητικός, εμπνευστικός και υποστηρικτικός, διαμεσολαβητικός και καταλυτικός (Γιαννακόπουλου, 2008).

Ο εκπαιδευτής ως συντονιστής

Η καλή οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η ευελιξία, η σωστή αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων και ο ρόλος του εκπαιδευτή ως σωστός συντονιστής της εκπαιδευτικής διεργασίας, επιφέρει αποτελεσματικότητα και επιτυχία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ως μέλος της ομάδας παρατηρεί τις αλληλεπιδράσεις στην ομάδα και, ταυτοχρόνως, λειτουργεί ως κριτής, αντιμετωπίζοντας καταστάσεις και προβλήματα με τρόπο που θα συμβάλει κάθε μέλος της ομάδας να κατακτήσει τους μαθησιακούς στόχους Στο πλαίσιο του συντονιστικού του ρόλου περιλαμβάνεται η συστηματική επιδίωξή του να δημιουργεί τους όρους αυτογνωσίας στους εκπαιδευόμενους.

Ο εκπαιδευτής ως καθοδηγητής

Στο ρόλο του καθοδηγητή μάθησης, ο εκπαιδευτής επιδιώκει την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας των εκπαιδευομένων με τη διαρκή ενθάρρυνση για το ξεπέραςμα των δυσκολιών τους, τον αναλυτικό σχολιασμό των προσπαθειών τους, την

υπόδειξη καλών πρακτικών και τη διόρθωση των λαθών τους (Γιαννακοπούλου, 2008). Ο Κόκκος (2005: 120) θεωρεί ότι: *«ο εκπαιδευτής ενηλίκων λειτουργεί ως ένας ολοκληρωμένος συντονιστής της εκπαιδευτικής διεργασίας, ένας σύμβουλος και εμπνευστής, ως εκείνος που ενθαρρύνει την ευρετική πορεία προς τη γνώση, παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να δραστηριοποιούνται, να επεξεργάζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες που διαθέτουν, να αναζητούν νέες πηγές, να μαθαίνουν πράττοντας»*.

Ο εκπαιδευτής ως διευκολυντής

Ο εκπαιδευτής, ως διευκολυντής και υποστηρικτικός εμπλέκεται σε ένα δημοκρατικό εμπλουτισμό της ατομικής μάθησης του εκπαιδευομένου, σε μια εκπαιδευτική διεργασία, στην οποία ο ορισμός του προσανατολισμού και των εκπαιδευτικών μεθόδων εναπόκειται τόσο στους εκπαιδευόμενους όσο και στον εκπαιδευτή. Σημαντική στην όλη διαδικασία κρίνεται η σχέση αρωγής που αναπτύσσεται ανάμεσα στους δύο συντελεστές της εκπαίδευσης (Brookfield, 1989). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να προσεγγίζει τους ενήλικες εκπαιδευόμενους ως διαμεσολαβητής και όπως αναφέρει ο Knowles (1989, 1990) που δίνει έμφαση στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων πρέπει να είναι διευκολυντικός και όχι τόσο καθοδηγητικός και διδακτικός. Επιπλέον, ως εμπνευστής καλλιεργεί τη δημιουργική έκφραση και τις κοινωνικές ικανότητες μέσα από σχέσεις που βασίζονται στην συνεργατικότητα, την πρωτοβουλία, την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την ειλικρίνεια, την ενσυναισθητική κατανόηση και την αποδοχή.

Ο εκπαιδευτής ως διαμεσολαβητής

Η επιτυχία του εκπαιδευτή ως διαμεσολαβητή, βασίζεται στη διάγνωση και κατανόηση των συνθηκών, του κλίματος και των προβλημάτων, τα οποία παρουσιάζονται σε μια δραστηριότητα μάθησης, όπως επίσης και στις ικανότητές του να μετασχηματίζει τα στοιχεία αυτά σε ευκαιρίες για μάθηση. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000) επισήμανε σε επίσημο κείμενό της τις πτυχές του συμβούλου και του διαμεσολαβητή που θα πρέπει να ενυπάρχουν στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων και τις ριζικές αλλαγές κατά τις επόμενες δεκαετίες στο επάγγελμα των διδασκόντων: *«Οι διδάσκοντες ενηλίκων γίνονται οδηγοί, σύμβουλοι και διαμεσολαβητές. Ο ρόλος τους, ο οποίος είναι πολύ σημαντικός, είναι να βοηθούν και να ενισχύουν τους διδασκόμενους, οι οποίοι στο μέτρο του δυνατού είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την εκπαίδευσή τους»*.

Ο εκπαιδευτής ως καταλύτης

Ο ρόλος του καταλύτη απαιτεί από τον εκπαιδευτή να ενεργοποιεί συνεχώς και να υποκινεί συστηματικά τις αναγκαίες μαθησιακές διαδικασίες, αποφεύγοντας τον παραδοσιακό κίνδυνο των παθητικών διδασκόμενων (Γιαννακοπούλου, 2008). Έργο του είναι να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες που θα ευνοήσουν τη μάθηση, μέσα σε μία εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι είναι συνεργάτες (Καψάλης, 2006). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων προετοιμάζει τη διδασκαλία μέσα από ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και ισοτιμίας μεταξύ των εκπαιδευομέ-

νων, με γνώμονα τις ανάγκες τους και καταλαβαίνοντας τις πραγματικές τους διαθέσεις και αντιδράσεις τους, ανταποκρίνεται ανάλογα. Δε θεωρεί τον εαυτό του αυθεντία αλλά νιώθει ότι μαθαίνει και αυτός από τους εκπαιδευομένους και από την εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία κάνει συνεχώς αναστοχασμό και ανατροφοδότηση.

Ο εκπαιδευτής ως εμπυχωτής

Επιπροσθέτως σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων, ο Rogers (1999) αναφέρει στο βιβλίο του «Η εκπαίδευση Ενηλίκων» ότι ο διδάσκων είναι ο προωθητής των μαθησιακών αλλαγών, ο εμπυχωτής των εκπαιδευομένων και ο «φορέας αλλαγής» στη γνώση, στην κατανόηση, στις δεξιότητες, στις στάσεις και τελικά στη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων. Και συνεχίζοντας αναφέρει, ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει «να ανακινεί τα ύδατα» με σκοπό να επιτυγχάνει την αλλαγή χωρίς να διασπά την ομάδα. Ο ρόλος του είναι διπλός, ως «μάνατζερ» της μαθησιακής διαδικασίας και ως «διδάσκων». Ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει ως κύριο μέλημα να σχεδιάζει, να διοργανώνει, να ηγείται και να εποπτεύει τη μαθησιακή διεργασία καθώς και να τηρεί τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους που αρμόζουν στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Τα προσόντα του καλού εκπαιδευτή ενηλίκων

Ένας καλός εκπαιδευτής ενηλίκων για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στο έργο του οφείλει να έχει σύγχρονες και επιστημονικές γνώσεις στο γνωστικό πεδίο που θα διδάξει, να ξέρει καλά το αντικείμενο της εργασίας του και να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος. Ο σωστός σχεδιασμός της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τους εκπαιδευομένους και τις ανάγκες τους, η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών και μαθησιακών στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο και η αποτελεσματική χρήση σύγχρονων μαθησιακών πηγών, κρίνεται ζωτικής σημασίας. Επιπλέον θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τα διαθέσιμα μέσα και τεχνικές, όπως Η/Υ, οπτικοακουστικά μέσα, σωματικές και τεχνικές εκφράσεις και να έχει επίγνωση του εκάστοτε κοινωνικού πλαισίου, ώστε να εντάσσει σε αυτό οποιαδήποτε παιδαγωγική κατάσταση (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002).

Επίσης ο καλός εκπαιδευτής ενηλίκων θα πρέπει να έχει παιδαγωγικές γνώσεις και διδακτικές ικανότητες, δηλαδή να είναι καλός παιδαγωγός, ώστε να εξασφαλίζει τη μετάβαση στη γνώση και στην τεχνολογία. Αυτό συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα να δίνει στους εκπαιδευόμενους να κατανοούν τους στόχους της εκπαίδευσής του και να πείθονται ότι θα τους φανούν μελλοντικά ωφέλιμοι στη καθημερινότητά τους. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να νιώσουν οικεία και άνετα στην εκπαιδευτική διαδικασία και μέσα από τον αυτοσεβασμό του ίδιου του εκπαιδευτή, να σέβονται τον εκπαιδευτή ως βοηθό και διδάσκοντα, ώστε να οδηγηθούν με προθυμία στην αποδοχή της μαθησιακής δραστηριότητας και να δεχτούν τις προτεινόμενες παιδαγωγικές μεθόδους (Rogers, 1999).

Επιπλέον, ο καλός εκπαιδευτής επενδύει στην εμπειρία των εκπαιδευομένων και προσπαθεί να προσαρμόσει τη νέα γνώση με πειστικές διαδικασίες, ώστε να καταφέρει την αλλαγή της συμπεριφοράς τους. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτής θα εφαρμόζει ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας και όχι παθητικές πρακτικές, αποφεύγοντας τη στείρα θεωρητική προσέγγιση ενός θέματος διδασκαλίας (Noye & Piveteau, 1999). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να αναπτύσσει αποτελεσματικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους, να ενδυναμώνει τις θετικές τους διαθέσεις και να δημιουργεί κλίμα που να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους. Επιπρόσθετα απαιτείται από τον εκπαιδευτή ενηλίκων να παρακινεί τους εκπαιδευομένους να δραστηριοποιούνται, να επεξεργάζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες που διαθέτουν και να αναζητούν νέες πηγές (Κόκκος, 2005). Οι ενήλικες μαθαίνουν καλύτερα πράττοντας, όπως υποστηρίζει και ο John Dewey με το γνωστό “Learning by doing” και επιπλέον η εμπειρία τους αποτελεί τη βάση στη νέα γνώση, όπως υποστηρίζουν οι νέες παιδαγωγικές εμπειρικές θεωρίες μάθησης.

Η χρήση της γλώσσας του χρήστη είναι ένα θέμα που θα πρέπει να λαμβάνει ο εκπαιδευτής ενηλίκων και να προσαρμόζει το λεξιλόγιο, τις έννοιες και τις δομές του λόγου του σύμφωνα με το επίπεδο των δυνατοτήτων των διδασκόμενων, με σκοπό να γίνεται κατανοητό από αυτούς εύκολα και απλά, χωρίς παρεξηγήσεις και διφορούμενα μηνύματα. Η προσαρμογή των μαθησιακών δραστηριοτήτων στις ανάγκες, στους στόχους και στις ικανότητες κάθε εκπαιδευόμενου θα πρέπει να γίνεται με σεβασμό στη διαφορετικότητα και στην ιδιαιτερότητα. Σημαντικός στόχος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι η αποτελεσματική και χρήσιμη για τον εκπαιδευόμενο γνώση και δεξιότητα και αυτό κάνει τη εκπαιδευτική διαδικασία ωφέλιμη και σπουδαία στα μάτια του. Η γνώση των αποτελεσμάτων πρέπει να είναι: *«άμεση, σαφής και λεπτομερής για να αποβεί χρήσιμη. [...] Η οργάνωση της μάθησης και ο τρόπος κατάκτησης του έργου επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διεργασίας. Επίσης η κατανομή της μαθησιακής διαδικασίας στο χρόνο είναι σημαντική»* (Noye & Piveteau, 1999: 106, 108).

Όπως αναφέρεται στο Κόκκος (2005: 121-122), οι Mocker και Noble θεωρούν ότι για να μπορεί ο σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων να ανταποκριθεί στις πολλαπλές απαιτήσεις του ρόλου του, χρειάζεται να διαθέτει και προσόντα που έχουν σχέση με την σωστή και αποτελεσματική επικοινωνία με τους εκπαιδευομένους. Επιπλέον κρίνεται απαραίτητο να διαμορφώνει το χώρο, έτσι ώστε να δημιουργείται άνετο μαθησιακό περιβάλλον και να συμμετέχει σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του έργου του. Σημειώνεται επίσης σημαντικό να δίνει στους εκπαιδευομένους συνεχή ανατροφοδότηση σχετικά με την πρόδό τους και να δείχνει έμπρακτα τη διάθεσή του για καινοτομία και πειραματισμό, προσεγγίζοντας με καινούργιο τρόπο τα μαθησιακά αντικείμενα. Σημαντικό επίσης είναι ο εκπαιδευτής ενηλίκων να υποκινεί τους συμμετέχοντες να μελετούν μόνοι τους, αυτοδύναμα και να προχωρούν ερευνώντας μόνοι τους τη γνώση (Γιαννακοπούλου, 2008).

Επαγγελματικό προφίλ εκπαιδευτή ενηλίκων

Σήμερα με βάση την Υ.Α. ΠΠ20082/23-10-2012 (ΦΕΚ 2844 τΒ) που αφορά το Σύστημα Πιστοποίησης Επάρκειας Εκπαιδευτών ενηλίκων της μη Τυπικής Εκπαίδευσης βρισκόμαστε σε ένα πολύ καλό δρόμο για την επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτή ενηλίκων. Σε εφαρμογή των διατάξεων της υπ' αριθ. ΓΠ/20082/23.10.2012 Υπουργικής Απόφασης για το «Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης» (Φ.Ε.Κ. 2844/Β'/2012) όπως τροποποιήθηκε σύμφωνα με το άρθρο 67 του Ν.4386/2016 (Φ.Ε.Κ. Α'/ 83/11-5-2016) και της υπ' αριθ. 10472/6.9.2013 Υπουργικής Απόφασης «Συμπλήρωση της υπ' αριθ. ΓΠ/20082/22-10-2012 απόφασης του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (Β' 2844/23-10-2012) για το Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης» (Φ.Ε.Κ. 2451/Β'/2013), δημιουργείται ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., ο οποίος υλοποιεί τη σχετική διαδικασία Πιστοποίησης εκπαιδευτών ενηλίκων. Σημαντικό έργο για τη συνεχή επιμόρφωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτών ενηλίκων επιτελεί επίσης η Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΕΕΕ) (www.adulteduc.gr), η οποία εκδίδει τακτικά και το περιοδικό με τίτλο «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Στην Ελλάδα υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός πιστοποιημένων εκπαιδευτών ενηλίκων και από το πρώην ΕΚΕΠΙΣ και τώρα από τον ΕΟΠΠΕΠ και το ΕΑΠ για τα ΚΒΔΜ₁ και ΚΒΔΜ₂. (Ν. 3879/10 όλο το θεσμικό της Δια Βίου). Η Ευρωπαϊκή οδηγία ορίζει ότι θα πρέπει στο άμεσο μέλλον όλοι οι εκπαιδευτές ενηλίκων να είναι πιστοποιημένοι.

Επίλογος - Συμπεράσματα

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι στις μέρες μας οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζονται να διαθέτουν σύνθετες ικανότητες καθώς ζητείται να μην είναι απλοί φορείς γνώσεων, αλλά συντονιστές ενεργητικών και συμμετοχικών διεργασιών μάθησης (Κόκκος, 2005). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων εμφανίζει πολλές ομοιότητες με τον εκπαιδευτικό άλλων βαθμίδων, αλλά και ουσιαστικές διαφορές από τον τυπικό δάσκαλο. Η εκπαίδευση εκπαιδευτών θα πρέπει να αναχθεί σε πρωτεύον στοιχείο του επιστημονικού πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων για να έχουν «επάρκεια», πέρα από ειδικές γνώσεις, πρέπει να διαθέτουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, για να μπορούν να κατανοούν τους συμμετέχοντες, να ενισχύουν την αυτενέργειά τους και να διευκολύνουν τη διεργασία του αυτοπροσδιορισμού τους. Ο Houle χαρακτηριστικά αναφέρει: «Όπως ο δικηγόρος κατεξοχήν δεν μπορεί να είναι υπεράνω του νόμου, όπως ο γιατρός κατεξοχήν πρέπει να ακολουθεί τους υγειονομικούς κανόνες και ο κληρικός να ζει σύμφωνα με τους κανόνες της πίστης του, έτσι και ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να μαθαίνει συνεχώς» (Κόκκος, 2005, σελ 19). Ο εκπαιδευτής οφείλει κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης να λειτουργεί με γνώμονα την ανάπτυξη από τους εκπαιδευομένους των στοχαστικών και κριτικών τους ικανοτήτων. Επίσης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και τις δικές τους στρατηγικές μάθησης, προωθώντας με αυτό τον τρόπο την αυτοδυναμία τους και την ανεξαρτησία

τους, ώστε να είναι σε θέση να θέτουν ερωτήματα και προβληματισμούς, στα οποία να βρίσκουν μόνοι τους τις απαντήσεις (Καρατζά, 2005 & Knowles, 1980).

Σήμερα οι εκπαιδευτές ενηλίκων παρουσιάζονται συνεχώς όλο και περισσότερο ως «επαγγελματίες», με την έννοια ότι η πολιτεία αλλά και οι ίδιοι, αναγνωρίζουν πως κατέχουν γνώσεις και έχουν τις κατάλληλες ικανότητες που τους καθιστούν κατεξοχόν ειδικούς στο συγκεκριμένο πεδίο (Κόκκος, 2005). Ίσως το σπουδαιότερο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι ότι οφείλει και ο ίδιος πρώτα από όλα να είναι εκπαιδευόμενος. Η συνεχής εκπαίδευση του εκπαιδευτή ενηλίκων δεν αποτελεί μόνο προϋπόθεση για τη δική του επάρκεια, αλλά αποτελεί και ειδοποιό γνώρισμα του ήθους που συνάδει στο ρόλο του. Οφείλει ο ίδιος ο εκπαιδευτής ενηλίκων να ακολουθεί πιστά με τις πράξεις του αυτό που πρεσβεύει με το έργο του δηλαδή, τη συνεχιζόμενη μάθηση.

Βιβλιογραφία

Brookfield, S. (1989). *Teacher Roles and Teaching Styles*. In: Titmus, C. J. (ed.) *Lifelong education for adults: an international handbook*. Oxford: Pergamon Press.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Ο ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων. *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση ενηλίκων, ΕΑΠ Εκπαιδευτικές Μέθοδοι – Ομάδα Εκπαιδευομένων, Τόμος Δ, Κεφάλαιο 7, 299-313.*

Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων* (μτφρ. Ευγενία Μουτσοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΕΟΠΠΕΠ (2014). *Τράπεζα Θεμάτων για Πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη Τυπικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΣΠΑ. Ανακτήθηκε στις 30 Ιανουαρίου 2019 από: <http://www.eoppep.gr>.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). *Η Ευρωπαϊκή πολιτική και οι προτεραιότητές της*, Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2019 από: https://ec.europa.eu/commission/index_el

Καραλής, Θ. (2005). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών στην Ελλάδα: Ιστορικές αναφορές, παρούσα κατάσταση και προοπτικές. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 5, 9-14.*

Καραλής, Θ. & Σιπητάνου, Α. (2005). *Θεσμοί και πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δια βίου μάθηση. Μια κριτικο-ερμηνευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση ενηλίκων α': Γενικά εισαγωγικά θέματα*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge: Cambridge Adult Education.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Noye, D. & Riveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του εκπαιδευτή*. (μτφρ. Ελευθερία Ζέη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαγεωργίου, Κ. Θ. (2008) . *Η Εκπαίδευση και τα μητρώα Εκπαιδευτών Ενηλίκων στην Ελλάδα* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από: dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/12512/2/PapagewrgiouMsc2008.pdf

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφρ. Μαρία Παπαδοπούλου, Μαρία Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διαχείριση εξ αποστάσεως μάθησης

Λίβα Άννα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.87.05, M.Sc., annaliba@yahoo.gr
Βογιατζάκη Ειρήνη, M.Sc, Εκπαιδευτικός Π.Ε.87.02, vogiatazakirena@yahoo.gr

Περίληψη

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ιδιαιτερότητα στη δομή και τους σκοπούς της. Οι εκπαιδευόμενοι είναι ανεξάρτητοι από την παρουσία των εκπαιδευτών, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει αυτόνομη μάθηση. Οι αλληλεπιδράσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικού υλικού και συμμαθητών οδηγούν στην καλλιέργεια ατομικής πρωτοβουλίας, τη διέγερση του ενδιαφέροντος μέσω εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, τη δημιουργία συνθηκών μάθησης. Στις περισσότερες των περιπτώσεων η εξ αποστάσεως εκπαίδευση γίνεται με συγκεκριμένες εφαρμογές τα «συστήματα διαχείρισης μάθησης», μέσω των οποίων γίνεται η δημιουργία ηλεκτρονικών μαθημάτων. Στη σημερινή εποχή οι νέες τεχνολογίες έχουν μπει και εφαρμόζονται σχεδόν σε κάθε τομέα ανθρώπινης δραστηριότητας παράγοντας καινούργιες προοπτικές για πληροφόρηση, εργασία, επικοινωνία, μάθηση, σκέψη. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί πρόκληση πώς γίνεται μέσα από τόσο μεγάλο πλήθος από πληροφορίες να μετασχηματίζονται οι χρήσιμες σε γνώσεις σύγχρονες και λειτουργικές. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του διαδικτύου αυξάνεται και υλοποιούνται τεχνολογίες και πρωτόκολλα, ώστε να αναπτύσσονται αλληλεπιδραστικές εφαρμογές σε πραγματικό χρόνο.

Λέξεις-Κλειδιά: εξ αποστάσεως μάθηση, εκπαιδευτής, διαδίκτυο, διαχείριση, τεχνολογία

Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ιδιαιτερότητα στη δομή και τους σκοπούς της. Οι εκπαιδευόμενοι είναι ανεξάρτητοι από την παρουσία των εκπαιδευτών, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει αυτόνομη μάθηση. Οι εκπαιδευόμενοι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μαθησιακή τους πορεία. Οι ίδιοι ορίζουν τους σκοπούς, περιεχόμενο, μεθόδους, τρόπους αξιολόγησης της μάθησής τους (Βεργίδης, Λιοναράκης, Λυκουργιώτης, Μακράκης, & Ματράλης, 1999). Το βασικό χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η απόσταση που γεωγραφικά χωρίζει εκπαιδευόμενο και εκπαιδευτικό οργανισμό και ο εξοπλισμός που χρησιμοποιείται, ώστε να γεφυρώνεται.

Ορισμός και ρόλοι

Έχουν υπάρξει πολλοί ορισμοί και οι περισσότεροι εστιάζουν στην απόσταση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001β) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι «αυτή που διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτόματης μάθησης και γνώσης» (Λιοναράκης, 2001β). Σύμφωνα με τον Onwe (2013), η εξ

αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μαθητοκεντρική διαδικασία που παρέχει η ευέλικτη μάθηση και ο εκπαιδευόμενος εργάζεται με αυτονομία. Οι Γιαγλή & Κουτσούμπα (2010) υποστηρίζουν ότι, οι αυτόνομοι εκπαιδευόμενοι θέτουν στόχους και υιοθετούν τους μηχανισμούς που θα τους επιτρέψουν να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους, αλλά και την πορεία της μάθησής τους, χωρίς να διστάζουν να αναζητούν βοήθεια.

Οι εκπαιδευτικοί εξ αποστάσεως έχουν ρόλους διαφορετικούς από εκείνους που διδάσκουν στα συμβατικά εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς και οι συνθήκες διδασκαλίας είναι διαφορετικές. Αποτελούν ρόλους κρίσιμους και πολύπλοκους σε τυπικά και μη τυπικά δεδομένα αποσκοπώντας σε αποτελεσματικές μαθησιακές διαδικασίες. Συνεργατική μάθηση σύμφωνα με τον Vygotsky (1978) μπορεί να επιτευχθεί αρχικά στα κοινωνικά και πολιτιστικά πλαίσια και στη συνέχεια σε επίπεδο προσωπικό και να υπάρχει η προϋπόθεση συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας και διαδικασίας, όπου το παιδί θα εξισωθεί με τη διανοητική κατάσταση των ανθρώπων γύρω του. Οι αλληλεπιδράσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικού υλικού και συμμαθητών οδηγούν στην καλλιέργεια ατομικής πρωτοβουλίας, τη διεγερση του ενδιαφέροντος μέσω εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, τη δημιουργία συνθηκών μάθησης. Με τη συνεργατική μάθηση, ο μαθητής εργάζεται με αλληλεπίδραση, αλλά και με αλληλεξάρτηση σε ομάδες με ανομοιογένεια, ώστε να επιτυγχάνονται κοινοί στόχοι (Χαραλάμπους, 2000). Οι εκπαιδευτικοί στην εξ αποστάσεως μάθηση αξιολογούν την εξέλιξη του εκπαιδευόμενου και οργανώνουν αλληλεπιδράσεις με τη διδακτέα ύλη, τους ίδιους αλλά και με άλλους εκπαιδευόμενους.

Ωστόσο, εξαιτίας του περιορισμού και της άτυπης μορφής στην αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων, ο εκπαιδευτικός επιφορτίζεται με τη διαπροσωπική επικοινωνία και τη συμβουλευτική παρέμβαση προκειμένου να επιτυγχάνεται ο σκοπός της επικοινωνίας και να διατηρείται η ισορροπία άτυπης και τυπικής μορφής. Απαιτούνται δεξιότητες που να συμβάλλουν στη διαχείριση, τόσο του ίδιου του εκπαιδευτικού όσο και των σχέσεών του με τους εμπλεκόμενους. Οι εκπαιδευτικοί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ξεφεύγουν από το φάσμα του πομπού γνώσης, γίνονται εμπνευστές, συντονιστές της μαθησιακής διαδικασίας, δημιουργοί θετικών συνθηκών (Αθανασούλα – Ρέππα, 2006).

Χρειάζεται να προετοιμάζεται έντυπο και μη έντυπο υλικό, αλλά και οι τρόποι, ώστε τα μαθήματα να γίνονται περισσότερο κατανοητά από τους φοιτητές. Στο υλικό του μαθήματος περιλαμβάνονται οι εργασίες, η αξιολόγηση, τα εργαστήρια και γενικότερα τα υλικά συμβατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

«Σύγχρονη τηλεεκπαίδευση», με βάση τη μορφή αυτή οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επικοινωνούν άμεσα και σε πραγματικούς χρόνους μέσω τεχνολογιών τηλεδιάσκεψης, κάτι που έχει αρκετές ομοιότητες με τους τρόπους συμβατικής διδασκαλίας

«Ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση», στη μορφή αυτή οι εκπαιδευόμενοι δεν μπορούν να έχουν άμεση επικοινωνία. Δίνεται υλικό σε ψηφιακή μορφή και οι εκπαιδευτές είναι εκείνοι που καθορίζουν τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευόμενος μπορεί να προγραμματίσει τους ρυθμούς της μαθησιακής πορείας του (Horton, 2000; Βασκαλής, 2006).

Για τις δύο αυτές μορφές γίνεται χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, λίστας συζήτησης, ομάδας συζήτησης, πίνακα ανακοινώσεων και συνομιλίας πραγματικού χρόνου. Βάση για την πραγματοποίηση τηλεδιάσκεψης αποτελεί μία ιστοσελίδα όπου ανεβάζει η ύλη από τον εκπαιδευτή και παραδίδονται οι εργασίες των εκπαιδευομένων μέσω email. Στη σημερινή εξελιγμένη τεχνολογικά εποχή αυτό φαίνεται αρκετά φτωχό και οι πλατφόρμες των τηλεδιασκέψεων καλούνται να υποστηρίξουν «κατανομή πληροφοριών, διαχείριση του μαθησιακού υλικού, πολλαπλές επιλογές επικοινωνίας, διαχείριση τάξης» (Αυγερίου, κ.ά., 2005). Πιο συγκεκριμένα, το περιβάλλον εξ αποστάσεως μάθησης χρειάζεται να μπορεί να υποστηρίξει πιστοποιήσεις χρηστών, αλλά και να τους δίνει τη δυνατότητα να χωρίζονται σε ομάδες. Με τον τρόπο αυτό η ίδια πλατφόρμα μπορεί να χρησιμοποιείται για κάποιο άλλο μάθημα. Πρέπει να είναι φιλικό προς κάθε χρήστη είτε εκπαιδευτικό είτε εκπαιδευόμενο και να τους παρέχει τη δυνατότητα να το προσαρμόσουν, όπως προτιμούν. Η προσβασιμότητα είναι πολύ σημαντικός παράγοντας, ώστε ο χρήστης να μην αναγκάζεται να εγκαθιστά πολλαπλά λογισμικά. Τόσο η διδακτική ύλη όσο και οι εργασίες των φοιτητών θα πρέπει να μπορούν να αναρτώνται με ευκολία και ταυτόχρονα η πλατφόρμα θα πρέπει να μπορεί να υποστηρίξει παρουσιάσεις αρχείων, βίντεο, εικόνας και ήχου. Είναι σημαντικό για τον εκπαιδευόμενο να μπορεί να αποθηκεύει την ύλη του μαθήματος, αλλά επίσης να μπορεί να την εκτυπώνει. Η δημιουργία αιθουσών συζήτησης είναι ουσιαστική γιατί έτσι μπορούν οι εμπλεκόμενοι να επικοινωνούν σε πραγματικό χρόνο. Στην Ελλάδα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιείται σε κύριο λόγο από ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς φορείς (Βασάλα, 2005). Στις περισσότερες των περιπτώσεων η εξ αποστάσεως εκπαίδευση γίνεται με συγκεκριμένες εφαρμογές τα «συστήματα διαχείρισης μάθησης» (Ρετάλης, 2004), μέσω των οποίων γίνεται η δημιουργία ηλεκτρονικών μαθημάτων. Είναι δυνατόν ανά πάσα στιγμή ο εκπαιδευτικός να καταχωρεί το μάθημά του, να καταγράφει δεδομένα μαθητών και να τα διαχειρίζεται (Wolff, 2003). Η διδακτέα ύλη αναπτύσσεται με γνώμονα δυνατότητες, αλλά και δυσκολίες των εκπαιδευομένων (Barbour & Reeves, 2009).

Διαχείριση εξ αποστάσεως μάθησης

Στη σημερινή εποχή οι νέες τεχνολογίες έχουν μπει και εφαρμόζονται σχεδόν σε κάθε τομέα ανθρώπινης δραστηριότητας, παράγοντας καινούργιες προοπτικές για

πληροφόρηση, εργασία, επικοινωνία, μάθηση, σκέψη. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί πρόκληση πώς γίνεται μέσα από τόσο μεγάλο πλήθος από πληροφορίες να μετασχηματίζονται οι χρήσιμες σε γνώσεις σύγχρονες και λειτουργικές (Σολομωνίδου, 2003). Η ανάπτυξη στις τηλεπικοινωνίες έχει δημιουργήσει τις συνθήκες που μπορούν οι αποστάσεις να εκμηδενίζονται και να προσφέρονται νέοι τρόποι επικοινωνίας με τον υπολογιστή να μετατρέπεται σε δυναμικό και σημαντικό εργαλείο κοινωνικά, παραγωγικά, πολιτιστικά, αλλά και επαγγελματικά και επιστημονικά (Ράπτης & Ράπτη, 2004). Στα εκπαιδευτικά δεδομένα, το διαδίκτυο παρουσιάζεται ως μέσο μεγάλης αξίας, καθώς παρέχεται η δυνατότητα πρόσβασης σε εκπαιδευτικά υλικά χωρίς να υφίστανται περιορισμοί χώρου και χρόνου και ταυτόχρονα επιδρά θετικά υποκινώντας, προσελκύοντας και διδάσκοντας τους εκπαιδευόμενους ατομικά ή ομαδικά (Μπαρμπάτσης, 2002). Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του διαδικτύου αυξάνεται και υλοποιούνται τεχνολογίες και πρωτόκολλα, ώστε να αναπτύσσονται αλληλεπιδραστικές εφαρμογές σε πραγματικό χρόνο. Κινητήριος μοχλός της χρήσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι η δυνατότητα που έχει να υποστηρίζει ποικίλες μορφές μάθησης.

Συστήματα διαχείρισης μάθησης

Πρόκειται για συστήματα λογισμικού που βασίζονται σε τεχνολογίες του διαδικτύου με σκοπό την υποστήριξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τρόπους εύχρηστους, οικονομικούς, αποδοτικούς και παιδαγωγικά σωστούς. Χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω των πλεονεκτημάτων τους. Με τα συστήματα διαχείρισης μάθησης αίρονται οι περιορισμοί σε χώρο και χρόνο, υποστηρίζεται η αλληλεπίδραση εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών. Τα συστήματα διαχείρισης μάθησης χαρακτηρίζονται από:

- *«διαχείριση μαθημάτων»*, με εργαλεία ουσιώδη στους τομείς δημιουργίας, προσαρμογής, διαχείρισης και επιτήρησης του μαθήματος,
- *«εργαλεία διαχείρισης»*, φοιτητών ομάδων και εργασιών,
- *«εργαλεία επικοινωνίας»*, αφορά στις μορφές σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας, ηλεκτρονική αλληλογραφία, συζητήσεις, βήμα για συζήτηση, τηλεδιάσκεψη, ανακοινώσεις,
- *«εργαλεία μαθητών»*, προσφέρονται για τη διευκόλυνση από τους μαθητές της μελέτης τους (σημειώσεις, υπογραμμίσεις, βιβλιογραφία),
- *«διαχείρισης περιεχομένου»*, με αρμοδιότητα την οργάνωση και διανομή της ύλης «εργαλείο αξιολόγησης», για να διαχειρίζονται τα διαγωνίσματα τις παραδόσεις εργασιών, τις αξιολογήσεις,
- *«διαχείριση σχολής»*, όπου καταγράφονται απουσίες, βαθμοί, έγγραφα, προσωπικά στοιχεία φοιτητή (Ρετάλης, 2005).

Εκπαιδευτικό υλικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η μαθησιακή διαδικασία πραγματοποιείται με τους εκπαιδευόμενους και τον εκπαιδευτικό να βρίσκονται σε απόσταση και η βαρύτητα για τον φοιτητή βρίσκεται στο υλικό

που λαμβάνει. Για το λόγο αυτό, το υλικό θα πρέπει να μπορεί να βοηθήσει, ώστε ο φοιτητής να μαθαίνει αποτελεσματικά, με λίγη βοήθεια από τον εκπαιδευτή, ο οποίος θα καθοδηγεί τον μαθητή πώς να μελετά και θα τον βοηθά να καταλήξει στους δικούς του τρόπους και ρυθμούς μάθησης. Δεν υπάρχουν απλά τα συγγράμματα της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Επικρατεί πολυμορφία κειμένων, οδηγός σπουδών, βοηθήματα, φάκελοι εργασιών- αξιολογήσεων. Το υλικό του μαθήματος αποτελείται από τα βιβλία που συγκροτούν τα βασικά κείμενα μελέτης. Το υποσύνολο του υλικού αποτελεί τον οδηγό μελέτης και αποτελείται από ποικίλα κείμενα που μπορούν να χρησιμοποιούνται, ώστε να γίνεται πιο αποδοτική η μαθησιακή διαδικασία.

Προκειμένου να σχεδιαστεί ένα αποτελεσματικό εξ αποστάσεως σύστημα, βασικός άξονας είναι η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, καθώς και εκπαιδευομένων μεταξύ τους. Θεωρείται ότι η μορφή εκπαίδευσης που βασίζεται στο διαδικτυο προκαλεί ισχυρότερες αλληλεπιδράσεις, καθώς ο φοιτητής έχει στη διάθεσή του μεγαλύτερο χρονικό διάστημα προκειμένου να απαντήσει και συνεπώς, χρόνο να σκεφτεί επιπλέον. Βασικό για τη δημιουργία του προγράμματος, είναι το μοντέλο μαθητών (Μελισά, 2004). Με βάση αυτό οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Μαθαίνοντας τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των φοιτητών καθορίζονται οι δυνάμεις και οι αδυναμίες τους.

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο φοιτητής εξαρτάται περισσότερο από το υλικό σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης. Έτσι το υλικό αυτό θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του εκπαιδευόμενου, ώστε να μπορεί να μαθαίνει μόνος του χωρίς να είναι παρών ο εκπαιδευτικός. Επίσης, η μορφή του υλικού οφείλει να είναι τέτοια ώστε, να μπορεί να αποσταλεί στον φοιτητή.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά

Χρειάζεται να παρέχονται οδηγίες για τον τρόπο που θα μελετάται η ύλη. Οι στόχοι του μαθήματος καθορίζονται με σαφήνεια, όπως και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα, η διατύπωση των εννοιών γίνεται με απλή μορφή και γίνεται χρήση παραδειγμάτων ή και μελετών περίπτωσης. Περιέχονται στο υλικό ασκήσεις που ο εκπαιδευόμενος χρησιμοποιεί για αυτοαξιολόγηση, αλλά και για εμβάθυνση του μαθήματος. Οι ενότητες είναι μικρές σε έκταση και τονίζονται τα βασικά του σημεία.

Στα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η λειτουργία γραφείου πληροφοριών, ώστε να μπορούν οι εμπλεκόμενοι να απευθύνονται με ερωτήσεις ή προβλήματα. Το υλικό θα πρέπει να είναι προετοιμασμένο εκ των προτέρων και να αποστέλλεται έγκαιρα στους εκπαιδευόμενους. Ο τρόπος επικοινωνίας του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου είναι μείζονος σημασίας.

Επίλογος

Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα του μέλλοντος οφείλουν να αποτινάξουν το συντηρητισμό και την τεchnοφοβία και να στραφούν στην υιοθέτηση των επαναστατικών μεθόδων που προσφέρονται από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες. Να αποτελούν το μέσο σύνδεσης μεταξύ της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας συνεχίζοντας ωστόσο, να βοηθούν στην ανάπτυξη των ατόμων σε γνωστικά καταρτισμένες και αυτοδύναμες προσωπικότητες.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2006). Ο Ρόλος του Καθηγητή Συμβούλου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, στο Λιοναράκης Α.(Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*, 78-107. Αθήνα: Προπομπός.

Αυγερίου, Π., Παπασαλούρος, Α., Ρετάλης, Σ., & Ψαρομηλίγκος, Ι. (2005). Συστήματα διαχείρισης της μάθησης. Στο: *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*, Ρετάλης, Σ.(επιμ.), Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, σελ, 131-154.

Barbour, M. K., & Reeves, T. C. (2009). The reality of virtual schools: A review of the literature. *Computers & Education*, 52(2), 402-416.

Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β., Ματράλης Χ., (1998-1999). *Ανοικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (σ.29-34, 59- 62), Πάτρα: ΕΑΠ.

Γιαγλή, Σ, Γιαγλής, Γ, Κουτσούμπα, (2010), Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* Volume 6, Number1 & 2, Section one. pp, 95-98.

Μελισσά, Μ. (2004), (επίβλεψηΙ. Αποστολάκης), σεμιναριακή εργασία ΕΣΔΔ, ΙΕ εκπαιδευτική σειρά, Υπόεργο: Τηλεκπαίδευση και Τηλεσυνεργασία στις Μονάδες Υγείας, Έργο: *Εξ Αποστάσεως Ηλεκτρονικές Υπηρεσίες στις Μονάδες Υγείας Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης, Διοίκηση ΥπηρεσιώνΥγείας*.

Μπαρμπάτσης, Κ. Α. (2002). *Ανάπτυξη συστημάτων εκπαίδευσης από απόσταση, με αξιοποίηση της τεχνολογίας των πολυμέσων και της εικονικής πραγματικότητας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής. Θεσσαλονίκη.

Onwe, O. (2013). Policies and Practice of Open and Distance Learning Models in the Sub-Saharan African Countries: A Literature Survey. *American International Journal of Contemporary Research* (Vol. 3) (No. 8).

Ράπτης ,Α., Ράπτη Α.. (2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική Προσέγγιση*. Τόμος Α΄. Αθήνα.

Ρετάλης, Σ. (2004). *Οι Προηγμένες Τεχνολογίες Διαδικτύου στην Υπηρεσία της Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

Σολομωνίδου, Χ. (2003). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Υπολογιστές και Μάθηση στην Κοινωνία της Γνώσης*. Β΄ έκδοση. Εκδόσεις Κώδικας. Θεσσαλονίκη.

Χαραλάμπους, Ν. (2000). Αλληλεπιδράσεις στη μικρή ομάδα και επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά και στα Ελληνικά, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 235-252.

Διερεύνηση πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης των Σχολικών Συμβούλων Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα

Τριανταφύλλου Ιωάννης

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc., M.Ed., Ph.D. Επιστήμες της Αγωγής
itriantaf7@gmail.com*

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης που οι σχολικοί σύμβουλοι φυσικής αγωγής εφαρμόζουν στο πλαίσιο του επιμορφωτικού τους ρόλου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 31 σχολικοί σύμβουλοι φυσικής αγωγής στην Ελλάδα. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη. Η μεθοδολογική προσέγγιση που εφαρμόστηκε στην έρευνα ήταν ο πραγματιστικός διαδοχικός σχεδιασμός μικτών μεθόδων. Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (v.20), ενώ για την επεξεργασία των συνεντεύξεων εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συχνότερα χρησιμοποιούμενες πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης από τους σχολικούς συμβούλους φυσικής αγωγής στο πλαίσιο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, είναι η ενεργητική συμμετοχή και εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση, καθώς και η αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι σχολικοί σύμβουλοι φυσικής αγωγής εφαρμόζουν και άλλες πρακτικές, όπως είναι η παροχή καθοδήγησης και ανατροφοδότησης στους επιμορφούμενους, η συσχέτιση της επιμόρφωσης με την καθημερινή πρακτική του σχολείου, καθώς και η ενίσχυση της μάθησης των επιμορφούμενων μέσω των εμπειριών.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικός σύμβουλος φυσικής αγωγής, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης.

Εισαγωγή

Η διεθνής εκπαιδευτική πολιτική εστιάζει στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και απαιτεί τη διαμόρφωση μιας εκπαίδευσης που θα διασφαλίζει την αποτελεσματική μάθηση και πρόοδο όλων των μαθητών (Commission of European Communities, 2007; Joyce & Showers, 2002; Lodge & Corrin, 2017). Το βάρος, λοιπόν, πέφτει στην ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, και φυσικά στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επωμίζονται κυρίως την ευθύνη για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Day, 2001; 2003; Hopkins, 2015).

Σ' ένα τέτοιο διαμορφωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός απαιτείται να εφαρμόζει στην πράξη στοιχεία καινοτομίας και νέα πρότυπα διδασκαλίας και, παράλληλα, να διαθέτει την απαιτούμενη ευελιξία ώστε να προσαρμόζεται στις εκάστοτε εκπαιδευτικές απαιτήσεις, αλλαγές και μεταρρυθμίσεις (Garet, Porter, Desimone, Birman

& Yoon, 2001). Σύμμαχος και αρωγός του εκπαιδευτικού στην προσπάθειά του για να αντιμετωπίσει και να προσαρμοστεί στα επαγγελματικά δεδομένα, όπως αυτά διαμορφώνονται λόγω των εκπαιδευτικών αλλαγών, καθίσταται η επαγγελματική ανάπτυξη (Ξωχέλης, 2008), η οποία αποτελεί σημαντικό μηχανισμό βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας και, γενικότερα, της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Buczynski & Hansen, 2010; Hargreaves, 1994). Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης χρησιμοποιείται για να δείξει μια μακροχρόνια και δυναμική διαδικασία, με πλήθος ενεργειών και δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου του ατόμου δηλώνοντας με τον τρόπο αυτό την εξέλιξη της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας μέσα σε ένα συγκεκριμένο εργασιακό χώρο (Δασκολιά, 2004). Ο όρος της επαγγελματικής ανάπτυξης ταυτίζεται συχνά με αυτόν της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (Braga, Jones, Bulger & Elliott, 2017; Dunst, Bruder, & Hamby, 2015; kabadayi, 2016). Ως ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ορίζεται το σύνολο των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της θητείας τους με πρωταρχικό στόχο τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, πρακτικών, επαγγελματικών, προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων (Βουλτσίδης, 2013; Κιουλάνης, 2008).

Σημαντικό θεσμό ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στον Ελλαδικό χώρο αποτελεί ο σχολικός σύμβουλος φυσικής αγωγής. Το επιμορφωτικό έργο του σχολικού συμβούλου, σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο του θεσμού (Ν. 1304/1982, ΦΕΚ 144/τ.Α', 7-12-1982), εντοπίζεται στην επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, στη συμμετοχή του στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και στην ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης. Η ενδελεχής και σχετική με το θεσμό του σχολικού συμβούλου φυσικής αγωγής ανασκόπηση στον Ελλαδικό χώρο, ωστόσο, αναδεικνύει απουσία διεξαχθεισών ερευνών αναφορικά με τον επιμορφωτικό ρόλο του σχολικού συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής (Τριπόδης & Τριπόδης, 2009). Το ερευνητικό κενό, ειδικότερα, εντοπίζεται στη διερεύνηση των πρακτικών που ο σχολικός σύμβουλος φυσικής αγωγής εφαρμόζει με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής που υπηρετούν στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον Ελλαδικό χώρο.

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Πρακτικές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Στη διεθνή βιβλιογραφία και αρθρογραφία που αφορά στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να παρακολουθούν επιμορφωτικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι ίδιοι με ενεργό τρόπο (Desimone, 2009; Harris & Sass, 2011; Garet et.al., 2001). Επίσης, παρουσιάζεται ως πιο πιθανό να ωφεληθούν από την παρακολούθηση δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης οι οποίες τους ικανοποιούν ως προς το περιεχόμενό τους, έχουν εκτεταμένη

διάρκεια, περιλαμβάνουν ομαδική συμμετοχή των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ένα σχολείο, εμπεριέχουν ενεργητικές μαθησιακές ευκαιρίες και είναι συνδεδεμένες με άλλες δραστηριότητες που διεξάγονται στο σχολείο (Cohen & Hill, 2001; Desimone & Garet, 2015; Smith & Rowley, 2005, Usual, 2012).

Ο Bradley (1991) ισχυρίζεται ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση θα πρέπει να πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις προκειμένου να οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται η ανάγκη για διά βίου ανάπτυξη και μάθηση και επικέντρωση στη διαρκή μάθηση μέσα από εμπειρίες, στοχασμό και θεωρητικό προβληματισμό, στη μάθηση μέσω αμοιβαίας παρατήρησης και συζητήσεων με συναδέλφους, καθώς και στη συνεχιζόμενη μάθηση και απόκτηση γνώσεων σχετικών με τη μεταβαλλόμενη κοινωνία. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει, ένα επιτυχημένο πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης θα πρέπει να έχει ως στόχο τη συνεχιζόμενη ανάπτυξη και προσαρμογή των διδακτικών πρακτικών και των παιδαγωγικών γνώσεων των εκπαιδευτικών, τη συνεχιζόμενη εξειδίκευσή τους σε σύγχρονα αντικείμενα, καθώς και τη διαρκή ανάπτυξη μεθόδων σχετικών με τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης γενικότερα.

Παρομοίως, ο Eraut (1995) θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση για μια επιτυχή ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση τη διεύρυνση των γνώσεων των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι γνώσεις και δεξιότητες θα πρέπει να σχετίζονται με μια βαθύτερη κατανόηση και έναν κριτικό προβληματισμό πάνω στο περιεχόμενο των πρακτικών διδασκαλίας και των παιδαγωγικών δεξιοτήτων. Μάλιστα θεωρεί την ύπαρξη κινήτρων για την παρακολούθηση προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σημαντική παράμετρο για την εξέλιξη του τρόπου σκέψης και της πρακτικής των εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, ο Steadman και οι συνεργάτες του (1995) επισημαίνουν ότι η ιδανική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση θα πρέπει να βασίζεται στην εμπειρία των επιμορφούμενων και να αποσκοπεί στην αλλαγή των στάσεων, των πεποιθήσεων και των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών, καθώς και στην αναπροσαρμογή της προσωπικής τους προσέγγισης στη διδασκαλία. Επίσης, η επιμόρφωση θα πρέπει να παρέχει το χρόνο που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να αναστοχαστούν και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. Μάλιστα αναφέρουν ως κυριότερα χαρακτηριστικά για μια επιτυχημένη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση το κοινό όραμα, την παρουσίαση νέων ιδεών, τη συζήτηση που προάγει την κατανόηση των εννοιών, την κριτική εξέταση των θέσεων κάποιου σε σχέση με τους άλλους, την κατάρτιση σε νέες δεξιότητες, τις ευκαιρίες πειραματισμού και δοκιμής νέων προσεγγίσεων, αλλά και την καθοδήγηση από συμβούλους ή συναδέλφους (*μεντορική σχέση*).

Οι Joyce και Showers (2002) θεωρούν ότι η ανατροφοδότηση και η διαρκής καθοδήγηση στα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα είναι σημαντικά στοιχεία για τη μετάδοση και εφαρμογή των αντιλήψεων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην πράξη. Επισημαίνουν δε ότι ο εκπαιδευτικός ως διά βίου μαθητευόμενος, πρέπει να

είναι αφοσιωμένος στη μάθηση και η κουλτούρα του οργανισμού να στοχεύει στη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη, λαμβάνοντας υπόψη ένα ισορροπημένο σύνολο μαθησιακών αναγκών και υποστηρίζοντας τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων.

Ο Sparks (2002) συνοψίζοντας την παγκόσμια έρευνα για την επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη, αναφέρει ότι αυτή θα πρέπει να επικεντρώνεται στην εξέλιξη του γνωστικού αντικειμένου και των παιδαγωγικών δεξιοτήτων, να προσφέρει ευκαιρίες για πρακτική, έρευνα και αναστοχασμό, να είναι προσανατολισμένη στην εργασία του εκπαιδευτικού, να έχει διάρκεια και να στηρίζεται σε μια αίσθηση συναδελφικότητας και συνεργασίας.

Πλήθος άλλων μελετών που αναφέρονται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τονίζουν την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα υποστηρίζει την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για αναζήτηση λύσεων στα προβλήματα του σχολείου (Desimone & Garet, 2015) και η οποία θα είναι βασισμένη στην εκπαιδευτική έρευνα και την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών (Desimone, 2009; Θεοφιλίδης, 2012). Κατ' αυτήν την έννοια θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η επαγγελματική ανάπτυξη που στηρίζεται στη συνεργατική κουλτούρα του σχολείου, κάτι που υποστηρίζεται και από άλλους ερευνητές (Avalos, 2011; Θεοφιλίδης, 2012; Vescio et al., 2008), οι οποίοι αναφέρουν ότι η σχολική μονάδα μπορεί να αποτελέσει κοινότητα μάθησης και να συντελέσει σημαντικά στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Παρομοίως, οι Mitchell et al. (2010) αναγνωρίζουν την αξία της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών που οικοδομείται με συνεργατικές δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας και υποστηρίζουν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσδιορίζουν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, να υιοθετούν τρόπους ικανοποίησης αυτών των αναγκών και να αναπτύσσουν μεταξύ τους συνεργασίες συνδυάζοντας θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις. Οι Earley και Porritt (2014) συμφωνούν με την παραπάνω άποψη τονίζοντας ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι δυνατό να εδραιωθεί μέσα από μια κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Θεωρούν, ωστόσο, ότι οι συνθήκες στις σχολικές μονάδες δεν είναι πάντα ευνοϊκές για την ανάπτυξη μιας τέτοιας δυναμικής που να επιτρέπει την ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Με αφορμή την ανάγκη ύπαρξης συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών, και προκειμένου να υποβοηθηθεί η επαγγελματική τους ανάπτυξη, οι Manesi και Betsi (2013) αναφέρονται στις κοινότητες μάθησης οι οποίες απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας ή διαφορετικής και δημιουργούνται σε επίπεδο σχολείου ή και μεταξύ άλλων σχολείων, με στόχο να αντιμετωπισθούν κοινά πρακτικά προβλήματα των εκπαιδευτικών. Αναφερόμενοι μάλιστα στα πλεονεκτήματα των κοινοτήτων μάθησης επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα από αυτές συμμετέχουν σε ερευνητικές δραστηριότητες, ανταλλάσσουν εμπειρίες, συνδυάζουν θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις, αναστοχάζονται (Parker et al., 2010).

Μια ακόμη παράμετρος στο πλαίσιο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που φαίνεται να επιδρά θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Βοζαΐτης, 2015). Η εμπλοκή φορέων εκτός σχολείου είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της μαθησιακής ζωής των εκπαιδευτικών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Day (2003) για τα τριτοβάθμια ιδρύματα, *...έχοντας ούτως ή άλλως εμπλακεί στις προσπάθειες που ξεκινούν από τα ίδια τα σχολεία, τα τριτοβάθμια ιδρύματα φαίνονται πιο ικανά από τα ίδια τα σχολεία να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς εκείνες τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που είναι προσανατολισμένες προς τη μάθηση, παρά τους προφανείς περιορισμούς εξαιτίας της ψυχολογικής, κοινωνικής και γεωγραφικής τους απόστασης (σ. 316).*

Αναφορικά με την επιτυχία αυτών των συνεργασιών (σχολείων-πανεπιστημίων), οι Bartholomeu και Sandholtz (2009) υποστηρίζουν ότι θα πρέπει τα επιμορφωτικά αυτά προγράμματα να είναι από κοινού σχεδιασμένα και να εστιάζουν πάνω στην εμπειρία των εκπαιδευτικών. Επίσης, θα πρέπει να είναι προσανατολισμένα τόσο στις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και σε εκείνες της καθημερινής τους πρακτικής στο σχολείο, ικανοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τις ιδιαίτερες ανάγκες τους σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, σε ποικίλα περιβάλλοντα και για την επίτευξη διαφόρων στόχων (Gravani, 2008).

Όπως επισημαίνουν οι Butler et al. (2004), αυτού του είδους οι συνεργασίες μπορεί να είναι οι πλέον αποδοτικές στο πλαίσιο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, εφόσον στηρίζονται στη διαρκή αλληλεπίδραση, επικεντρώνονται στο σχολείο και επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν πάνω στον τρόπο σκέψης και τις πρακτικές τους. Επιπλέον, θα πρέπει να παρέχουν ενεργή υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, τόσο στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας όσο και σχετικά με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των αλλαγών που θα προκύψουν ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας.

Τέλος, στην έρευνα του Βοζαΐτη (2015) αναφορικά με τις δράσεις που οι σχολικοί σύμβουλοι αναλαμβάνουν προκειμένου να υποστηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σύμβουλοι, ως θεσμικός φορέας ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς μέσα από συντονισμένες προσπάθειες ανάδειξης κάποιων ιδιαίτερων ικανοτήτων-ταλέντων τους, παρακολουθούν ή διοργανώνουν οι ίδιοι δειγματικές διδασκαλίες, προσκαλούν ειδικούς επιστήμονες στα επιμορφωτικά τους προγράμματα, δημιουργούν συμπράξεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, εφαρμόζουν εξατομικευμένη επικοινωνία και προβαίνουν σε συστηματική χρήση της ηλεκτρονικής επικοινωνίας.

Σε όλα τα προαναφερθέντα, ο Sandholtz (2002) συμπληρώνει ότι για να αποτελέσει η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση το μέσο για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού θα πρέπει να στοχεύει στην ικανοποίηση όχι μόνο βραχυπρόθεσμων, αλλά και

μακροπρόθεσμων εκπαιδευτικών αναγκών μιας και το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί είναι αυτό της προσωπικής και επαγγελματικής αλλαγής του εκπαιδευτικού.

Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, πως όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, τα οποία περιλαμβάνουν δραστηριότητες κριτικού αναστοχασμού, μπορούν να οδηγηθούν σε επαγγελματική εξέλιξη (Hargreaves & Fullan, 2012). Όπως επισημαίνεται, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, η οποία δημιουργεί σκεπτόμενους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, ικανούς να αμφισβητήσουν και να διαφοροποιήσουν την πρακτική τους, μπορεί να τους οδηγήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη (Borko, Jacobs & Koellner, 2010).

Από την προηγηθείσα βιβλιογραφική και αρθρογραφική ανασκόπηση διαπιστώνεται απουσία ερευνών σχετικά με τις πρακτικές που ο σχολικός σύμβουλος φυσικής αγωγής, ως επιμορφωτής, εφαρμόζει με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής που υπηρετούν στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον Ελλαδικό χώρο.

Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εξέταση του ρόλου του σχολικού συμβούλου φυσικής αγωγής, ως θεσμοθετημένη μορφή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής που υπηρετούν στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από τη διερεύνηση των κυριότερων πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης που εφαρμόζει κατά την άσκηση του επιμορφωτικού του έργου. Αξίζει να αναφερθεί ότι με τον Νόμο 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ Α'/102/12-6-2018), ο θεσμός του «Σχολικού Συμβούλου» καταργήθηκε (άρθ. 17, παρ. 1) και αντικαταστάθηκε από το θεσμό του «Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου».

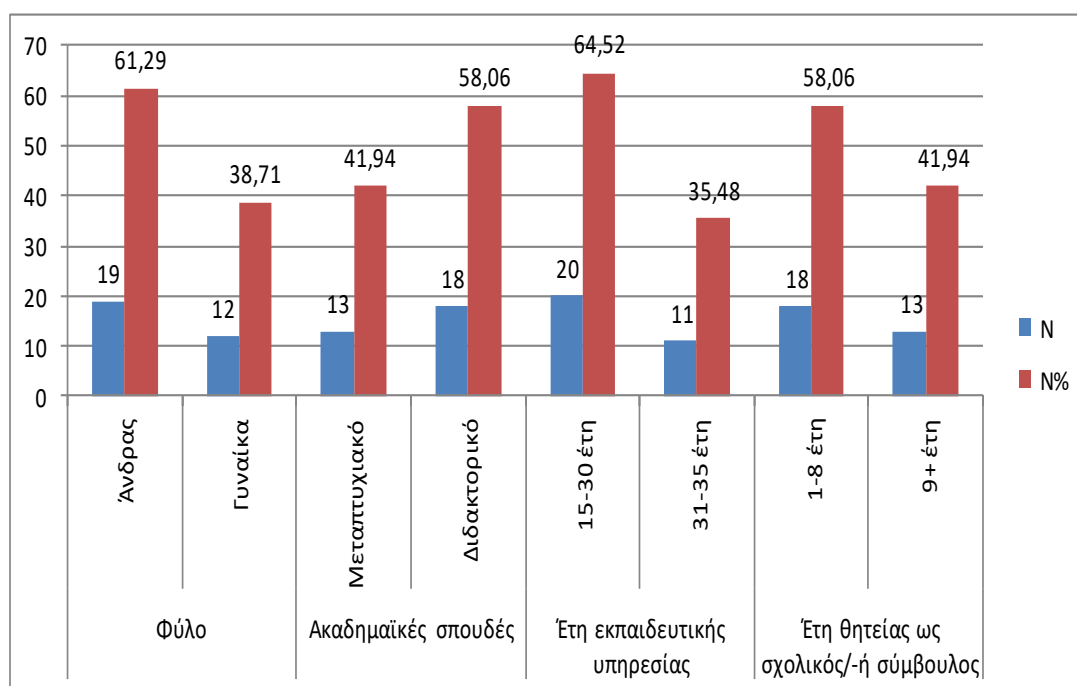
Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Με δεδομένο το επιστημονικό πεδίο μέσα στο οποίο κινείται η παρούσα έρευνα, τις βασικές επιδιώξεις της αλλά, κυρίως, τον τρόπο διατύπωσης των ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης, επιλέχθηκε η προσέγγιση μεικτών μεθόδων. Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε πραγματιστικός διαδοχικός σχεδιασμός μεικτών μεθόδων, όπου ένας τύπος δεδομένων αποτέλεσε τη βάση για τη συλλογή ενός άλλου τύπου δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα η ποσοτική ανάλυση των ερωτηματολογίων αποτέλεσε τη βάση για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων, ώστε μέσα από τις διεξαχθείσες συνεντεύξεις να εξασφαλιστεί, κατά τον καλύτερο τρόπο, η νοηματοδότηση των

λεγομένων των σχολικών συμβούλων φυσικής αγωγής αναφορικά με τα υπό διερεύνηση ζητήματα.

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τριάντα ένας (31) σχολικοί σύμβουλοι φυσικής αγωγής εκ των οποίων, δέκα (10) σύμβουλοι συμμετείχαν στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Για την επιλογή του δείγματος των σχολικών συμβούλων φυσικής αγωγής στην ποσοτική έρευνα εφαρμόστηκε τυχαία δειγματοληψία. Με δεδομένο, ωστόσο, ότι συμμετέχει σε συντριπτικό βαθμό το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος των σχολικών συμβούλων στην ποσοτική έρευνα (31 σε σύνολο 38 σχολικών συμβούλων φυσικής αγωγής), μπορούμε κάλλιστα να υποστηρίξουμε ότι το συγκεκριμένο δείγμα στην έρευνα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των σχολικών συμβούλων φυσικής αγωγής στην Ελλάδα. Όσον αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των σχολικών συμβούλων που συμμετείχε στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, το μεγαλύτερο ποσοστό των σχολικών συμβούλων φυσικής αγωγής είναι άνδρες (61.29%), κάτοχοι διδακτορικού (58.06%), με έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας από 15 έως 30 (64.52%) και έτη θητείας ως σχολικός/-ή σύμβουλος φυσικής αγωγής από 1 έως 8 (58.06%) (σχήμα 1).



Σχήμα 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά ποσοτικού δείγματος σχολικών συμβούλων

Σχετικά με την επιλογή του δείγματος των σχολικών συμβούλων στην ποιοτική έρευνα εφαρμόστηκε επιλεκτική δειγματοληψία (convenience sampling). Το ποιοτικό δείγμα αποτέλεσαν σχολικοί σύμβουλοι φυσικής αγωγής, οι οποίοι κατόπιν δικής μας πρότασης και δικής τους επιθυμίας δέχτηκαν να πάρουν μέρος στις συνεντεύξεις. Όσον αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των σχολικών συμβούλων που

συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, έξι ήταν άνδρες και τέσσερις γυναίκες. Εξ' αυτών, τέσσερις σχολικοί σύμβουλοι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και έξι διδακτορικό, έξι σύμβουλοι έχουν από 15 έως 30 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας και τέσσερις από 31 έως 35 έτη υπηρεσίας και, όσον αφορά στα έτη θητείας ως σχολικός/-η σύμβουλος, τέσσερις σύμβουλοι έχουν θητεία από 1 έως 8 έτη και έξι σύμβουλοι περισσότερη από 9 έτη (πίνακας 1).

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά ποιοτικού δείγματος σχολικών συμβούλων

Σχολικός σύμβουλος	Φύλο	Μόρφωση	Εκπαιδευτική υπηρεσία	Θητεία ως σύμβουλος
ΣΣ 1	Άνδρας	Μεταπτυχιακό	31 - 35 έτη	> 9 έτη
ΣΣ 2	Άνδρας	Διδακτορικό	15 - 30 έτη	> 9 έτη
ΣΣ 3	Γυναίκα	Διδακτορικό	15 - 30 έτη	1-8 έτη
ΣΣ 4	Άνδρας	Διδακτορικό	31 - 35 έτη	1-8 έτη
ΣΣ 5	Γυναίκα	Μεταπτυχιακό	15 - 30 έτη	1-8 έτη
ΣΣ 6	Γυναίκα	Διδακτορικό	31 - 35 έτη	> 9 έτη
ΣΣ 7	Άνδρας	Μεταπτυχιακό	31 - 35 έτη	> 9 έτη
ΣΣ 8	Άνδρας	Μεταπτυχιακό	15 - 30 έτη	1-8 έτη
ΣΣ 9	Άνδρας	Διδακτορικό	15 - 30 έτη	> 9 έτη
ΣΣ 10	Γυναίκα	Διδακτορικό	15 - 30 έτη	> 9 έτη

Μέσα συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία, το **ερωτηματολόγιο** και η **συνέντευξη**. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου έγινε από τον ίδιο τον ερευνητή μιας και δεν υπήρχαν κλίμακες ούτε αυτοσχέδια εργαλεία άλλων ερευνητών που να έχουν χρησιμοποιηθεί σε παλαιότερες έρευνες και να είναι κατάλληλα για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εργασίας. Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου των σχολικών συμβούλων έγινε έπειτα από:

- τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας,
- τη μελέτη προηγούμενων ερευνών στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Altun, 2011; Avalos, 2011; Desimone & Garet, 2015; Earley & Porritt, 2014; Kabadayi, 2016; Parker et al., 2010),
- τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με τις πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η δομή του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, ενώ το δεύτερο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τις πρακτικές που οι σχολικοί σύμβουλοι εφαρμόζουν κατά την άσκηση του επιμορφωτικού τους έργου. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν συνολικά από 15 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι, λόγω του μικρού δείγματος των σχολικών συμβούλων, η κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου

βαθμολογήθηκε σε κλίμακα Likert 3 σημείων: 1=καθόλου/λίγο, 2=μέτρια, 3=πολύ/πάρα πολύ, ώστε όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή που επιδέχεται μια απάντηση τόσο μεγαλύτερη να είναι η συμφωνία με το περιεχόμενο της ερώτησης. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach του ερωτηματολογίου των σχολικών συμβούλων ανήλθε στο 0,85.

Οι συνεντεύξεις που διεξήχθησαν είχαν **ημι-δομημένη μορφή**. Οι ερωτήσεις, πριν την τελική τους μορφή, δοκιμάστηκαν ως προς τη διατύπωσή τους και ως προς την αποτελεσματικότητα συλλογής πληροφοριών σε δύο σχολικούς συμβούλους φυσικής αγωγής της περιφερειακής διεύθυνσης Στερεάς Ελλάδας και επαναδιατυπώθηκαν ακολουθώντας κάποια κριτήρια τα οποία επιβεβαιώνουν την ποιότητα της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου: α) την έκταση αυθόρμητων, πλούσιων σε πληροφορίες και συγκεκριμένων σχετικών απαντήσεων, β) την έκταση των ερωτήσεων και απαντήσεων (σύντομες ερωτήσεις, μεγάλες απαντήσεις), και γ) τη σαφήνεια της συνέντευξης συνολικά (Mertens, 2014).

Σύμφωνα με τον προτεινόμενο ερευνητικό σχεδιασμό, διανεμήθηκαν αρχικά τα **ερωτηματολόγια** με ηλεκτρονικό τρόπο στους σχολικούς συμβούλους φυσικής αγωγής, αφού είχε προηγηθεί τηλεφωνική επικοινωνία μαζί τους και τους είχε γνωστοποιηθεί ο σκοπός και η διαδικασία της μελέτης. Εν συνέχεια, έλαβε χώρα η διεξαγωγή των **ημι-δομημένων συνεντεύξεων** για καλύτερη και βαθύτερη εξέταση των υπό διερεύνηση ερευνητικών ερωτημάτων.

Στατιστική επεξεργασία

Για τη στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS (v.20) και εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική. Αναφορικά με την επεξεργασία των συνεντεύξεων εφαρμόστηκε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Με βάση την προτεινόμενη μέθοδο ανάλυσης των Miles και Huberman (1994), η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας διεξήχθη ως εξής: αρχικά, πραγματοποιήθηκε η αναγωγή των δεδομένων των συνεντεύξεων των σχολικών συμβούλων σε κωδικούς. Ειδικότερα, στο πρώτο επίπεδο αναγωγής, μετά από προσεκτική ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων, χωρίστηκε το κείμενο σε ενότητες οι οποίες εξέφραζαν ένα συγκεκριμένο νόημα είτε επρόκειτο για λέξεις και φράσεις είτε για προτάσεις και αποδόθηκαν οι κατάλληλοι κωδικοί. Οι επί μέρους κωδικοί έφεραν ένα λειτουργικό ορισμό και κάποια αρχικά, τόσο σε σχέση με τους υπόλοιπους κωδικούς όσο και με το συνολικό κείμενο. Στο δεύτερο επίπεδο αναγωγής των δεδομένων δημιουργήθηκαν θεματικές κατηγορίες, οι οποίες αντικατοπτρίζουν κατάλληλα τα ποιοτικά δεδομένα και τη φύση του αναλυόμενου υλικού. Οι κωδικοί που εξήχθησαν στο προηγούμενο στάδιο ανάλυσης, επανελέγχθηκαν, κάποιοι από αυτούς ομαδοποιήθηκαν σε κοινές κατηγορίες και προέκυψαν οι τελικές θεματικές κατηγορίες, οι οποίες εμπεριέχουν κοινές πληροφορίες που ταυτίζονται τουλάχιστον εννοιολογικά.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης ήταν:

α. Ποιες είναι οι συχνότερα χρησιμοποιούμενες πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης που εφαρμόζονται από τους σχολικούς συμβούλους φυσικής αγωγής στο πλαίσιο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής;

β. Ποιους τρόπους χρησιμοποιούν οι σχολικοί σύμβουλοι φυσικής αγωγής προκειμένου να εφαρμόσουν τις συγκεκριμένες πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης κατά την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής;

Αποτελέσματα

Στατιστική επεξεργασία ερωτηματολογίων

Από τη στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων διαπιστώνεται ότι οι σχολικοί σύμβουλοι εφαρμόζουν αρκετές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης με τις μέσες τιμές των περισσότερων ερωτήσεων να βρίσκονται σε υψηλά επίπεδα. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις που συγκέντρωσαν τη μεγαλύτερη συμφωνία στην υποκλίμακα των *πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης* του ερωτηματολογίου είναι:

- Προωθείτε την ενεργητική συμμετοχή και εμπλοκή των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής κατά το σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης; (mean=2.90)
- Αξιοποιείτε τις ιδιαίτερες ικανότητες των επιμορφούμενων; (mean=2.87) (πίνακας 2)

Επιπλέον, οι σχολικοί σύμβουλοι φυσικής αγωγής εφαρμόζουν και άλλες πρακτικές, όπως είναι η παροχή καθοδήγησης και ανατροφοδότησης στους επιμορφούμενους (mean=2.81), η συσχέτιση του περιεχομένου της επιμόρφωσης με την καθημερινή πρακτική του σχολείου (mean=2.77), καθώς και η ενίσχυση της μάθησης των επιμορφούμενων μέσω των εμπειριών (mean=2.65) (πίνακας 2).

Πίνακας 2. Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων που συγκροτούν την υποκλίμακα των πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης

Ερωτήσεις υποκλίμακας πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης	N	Mean	Std. Deviation
1. Εφαρμόζετε ενδοσχολικές δράσεις;	31	2,42	,765
2. Προωθείτε την ενεργητική συμμετοχή και εμπλοκή των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής κατά το σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης;	31	2,90	,301
3. Ενισχύετε τη μάθηση μέσω εμπειριών;	31	2,65	,551
4. Αξιοποιείτε τις ιδιαίτερες ικανότητες των επιμορφούμενων;	31	2,87	,428

5. Συσχετίζετε το περιεχόμενο των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών προγραμμάτων με την καθημερινή πρακτική του σχολείου;	31	2,77	,497
6. Εφαρμόζετε αναστοχαστικές πρακτικές;	31	2,32	,702
7. Υπάρχει συνέχεια και αλληλουχία στο περιεχόμενο των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που υλοποιείτε;	31	2,45	,675
8. Προωθείτε την αλληλοδιάδραση και τη συνεργασία μεταξύ των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής;	31	2,61	,558
9. Συνεργάζεστε με τριτοβάθμια ιδρύματα;	31	2,26	,815
10. Προσκαλείτε ειδικούς επιστήμονες;	31	2,61	,715
11. Παρέχετε καθοδήγηση και ανατροφοδότηση στους επιμορφούμενους;	31	2,81	,402

Ποιοτική ανάλυση συνεντεύξεων

Μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων ο ερευνητής επιδίωξε να νοηματοδοτήσει τα λεγόμενα των σχολικών συμβούλων φυσικής αγωγής και να αντιληφθεί τους τρόπους τους οποίους οι σύμβουλοι χρησιμοποιούν προκειμένου να εφαρμόσουν τις κυρίαρχες πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης κατά την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής.

Ειδικότερα, και σύμφωνα με τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας, το σύνολο των σχολικών συμβούλων φυσικής αγωγής επιδιώκει την «ενεργητική συμμετοχή και εμπλοκή των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής» στην διαδικασία της επιμόρφωσης. Αυτό επιτυγχάνεται, κυρίως, μέσω της «εφαρμογής βιωματικών δράσεων». Σκοπός των σχολικών συμβούλων είναι οι εκπαιδευτικοί να εμπλέκονται ενεργά στην όλη διαδικασία ώστε η επιμόρφωση να συμβάλλει στην αύξηση της αποδοτικότητας του έργου τους στοχεύοντας, παράλληλα, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. «...φροντίζω για την ενεργητική συμμετοχή των περισσότερων συναδέλφων εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων μέσα από τη βιωματική προσέγγιση της επιμόρφωσης...» (ΣΣ7).

Μάλιστα, είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι ακόμα και στα θεωρητικά επιμορφωτικά σεμινάρια, γίνεται προσπάθεια χρήσης τεχνικών βιωματικής μάθησης. Ενδεικτικά, είναι τα ακόλουθα λόγια: «...εάν πρόκειται για θεωρητικό μάθημα παιδαγωγικής φύσεως φροντίζω να έχει και αυτό εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε βιωματικές ασκήσεις...» (ΣΣ2).

Επιπλέον, αρκετοί σύμβουλοι «εμπλέκουν τις Ομάδες Φυσικής Αγωγής στην επιμορφωτική διαδικασία». Όπως αναφέρουν, με τις Ομάδες Φυσικής Αγωγής συνεργάζονται και «συνδιοργανώνουν τα σεμινάρια». Η εμπλοκή, μάλιστα, των Ομάδων Φυσικής Αγωγής αξιολογείται ως ιδιαίτερα σημαντική στην επιμορφωτική διαδικασία, καθώς πρόκειται για άτομα τα οποία είναι αποδεκτά από το σύνολο των συναδέλφων εκπαιδευτικών και,

συνεπώς, μπορούν να ασκήσουν άμεση ή έμμεση θετική επιρροή στη στάση που διαμορφώνουν οι επιμορφούμενοι για τα διεξαγόμενα σεμινάρια.

«...χρησιμοποιώ ευρέως τις Ομάδες Φυσικής Αγωγής. Είναι επιλεγμένοι συνάδελφοι και οι οποίοι είναι αποδεκτοί και από τους υπόλοιπους λόγω του κύρους και της δουλειάς που έχουν προσφέρει. Μπορούν να οργανώνουν και να συνεισφέρουν σημαντικά στα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιώ» (ΣΣ4).

Εν κατακλείδι, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής συμμετέχουν ενεργά στα περισσότερα στάδια της επιμορφωτικής διαδικασίας, δηλαδή από την «*ανίχνευση των επιμορφωτικών τους αναγκών*», τη «*διάχυση καλών πρακτικών*» μέχρι τη «*συμμετοχή τους στα σεμινάρια ως επιμορφωτές*». Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω δηλώσεις: «*Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν εξ ολοκλήρου σε συνεργασία μαζί μου, τα βιωματικά μέρη των σεμιναρίων που υλοποιώ...*» (ΣΣ3). «*...στο βιωματικό μέρος της επιμόρφωσης συμμετέχουν όλοι οι γυμναστές. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής συμμετέχουν βιωματικά, είτε ως επιμορφωτές είτε ως επιμορφούμενοι...*» (ΣΣ5). «*Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν μέσα από την ανίχνευση/διάπιση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών, τη συμμετοχή τους ως επιμορφωτές, τη διάχυση καλών πρακτικών των εκπαιδευτικών...*» (ΣΣ10).

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων, επίσης, προκύπτει ότι οι σχολικοί σύμβουλοι στο σύνολό τους αξιοποιούν τις «*ιδιαίτερες ικανότητες των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής*» στο πλαίσιο της ενδοϋπηρεσιακής τους επιμόρφωσης. Πρόκειται για μια διαδικασία αλληλοδιάδρασης, ώστε ο εκπαιδευτικός να μην παίζει το ρόλο του «*παθητικού επιμορφούμενου, αλλά να συμμετέχει ενεργά στην όλη επιμορφωτική διαδικασία*».

Όπως προκύπτει, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται από τους σχολικούς συμβούλους στη «*γνώση και την εξειδίκευση*» του κάθε εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής με εξειδίκευση σε συγκεκριμένο αντικείμενο (κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος), αξιοποιούνται από τους σχολικούς συμβούλους ως «*εισηγητές στις επιμορφώσεις*» που διεξάγουν οι ίδιοι. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να «*αναλαμβάνουν μικροδιδασκαλίες*», να «*συμμετέχουν στην υλοποίηση των σεμιναρίων*» ή να προβαίνουν στην «*παρουσίαση καλών πρακτικών*». Πρόκειται, δηλαδή, για μια εσωτερική βιωματική εκπαιδευτική διαδικασία βασισμένη στην εξειδίκευση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας σχολικός σύμβουλος: «*...μια εσωτερική εκπαίδευση και μετεκπαίδευση μέσα από την εμπειρία των εκπαιδευτικών*» (ΣΣ7). Τα παραπάνω αποτυπώνονται ανάγλυφα στις ακόλουθες γραμμές: «*...υπάρχουν ομοσπονδιακοί προπονητές οι οποίοι έχουν αποσπασθεί και τους χρησιμοποιούμε για να υλοποιήσουν σεμινάρια σε επιμέρους διδακτικά αντικείμενα. Επίσης, εκπαιδευτικοί που έχουν ασχοληθεί επί σειρά ετών και έχουν εμπειρία σε κάποιο άθλημα ή εκπαιδευτικοί που έχουν ασχοληθεί με κάτι καινοτόμο είτε ένα παιχνίδι ή μια μέθοδος διδασκαλίας τους βάζουμε ως επιμορφωτές στους συναδέλφους. Εάν κάποιος έχει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό σε μια ιδιαίτερη περιοχή, όπως στην ειδική αγωγή ή σε κάτι καινοτόμο θα τον χρησιμοποιήσουμε...*» (ΣΣ2).

Ενώ, κάποιος άλλος σχολικός σύμβουλος αναφέρει: «...στην παρούσα φάση ετοιμάζω το σεμινάριο για το Φεβρουάριο με θέμα η ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Ήδη πρόκειται να αξιοποιήσω τις ικανότητες των γυμναστών που δουλεύουν στα σχολεία ειδικής αγωγής σε συνεργασία με το ΚΕΔΔΥ...» (ΣΣ3).

Το κύριο όφελος από την «αξιοποίηση των ιδιαίτερων γνώσεων και ικανοτήτων» των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής κατά τη διεξαγωγή των επιμορφώσεων είναι ότι αυξάνεται η αποτελεσματικότητα της όλης διαδικασίας, αφού οι εκπαιδευτικοί κατανοούν πιο εύκολα τη διεξαχθείσα επιμόρφωση και αφομοιώνουν καλύτερα τη νέα γνώση. Και όπως αναφέρεται, η αξιοποίηση των συναδέλφων εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική, καθώς: «...αντανακλά περισσότερο την σχολική πραγματικότητα, ενθαρρύνει τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, διευκολύνει τη μίμηση θετικών προτύπων, επιτρέπει την καλύτερη έκφρασή τους...» (ΣΣ6).

Τέλος, είναι χρήσιμο να αναφερθεί πως, κάποιοι σύμβουλοι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην βιωματική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, τονίζεται πως όταν κάποιος εκπαιδευτικός είναι στο προαύλιο για χρόνια, τότε τα βιώματα και οι εμπειρίες που αποκτά έχουν σημαντικό αποτέλεσμα πάνω του. «Η κοινοποίηση των προσωπικών εμπειριών στις επιμορφώσεις μέσω της ανταλλαγής απόψεων ή συμβουλών για την αντιμετώπιση διδακτικών ή παιδαγωγικών προβλημάτων μόνο θετικά λειτουργούν. Η βιωματική εμπειρία είναι το πλουσιότερο πράγμα για την πρακτική, τη διδασκαλία, το χειρισμό και την αντιμετώπιση ζητημάτων» (ΣΣ4).

Τέλος, κάποιος σύμβουλος επικεντρώνεται στην αξία της επιστημονικής γνώσης των εκπαιδευτικών, επισημαίνοντας χαρακτηριστικά: «Αξιοποιώ σε σημαντικό βαθμό τη γνώση των εκπαιδευτικών. Με ενδιαφέρει η γνώση των συναδέλφων ...όση εμπειρία κι αν έχουμε, εάν είναι κλειδωμένη μέσα σε στεγανά, στερεότυπα, σε εικοσαετίας πράγματα, αυτό δεν είναι εξέλιξη. Πρώτα είναι η γνώση και μετά η εμπειρία...» (ΣΣ5).

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Από την ποσοτική και ποιοτική επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώνεται ότι οι κυρίαρχες πρακτικές που εφαρμόζονται από τους σχολικούς συμβούλους με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής είναι η ενεργητική συμμετοχή και εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην επιμορφωτική διαδικασία, καθώς και η αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής. Ποιους τρόπους, όμως, χρησιμοποιούν οι σχολικοί σύμβουλοι προκειμένου να εφαρμόσουν τις συγκεκριμένες πρακτικές;

Οι σχολικοί σύμβουλοι αναφέρουν ότι εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής στις επιμορφώσεις, κυρίως, μέσω της εφαρμογής βιωματικών δράσεων. Θεωρούν ότι με τον τρόπο αυτό η επιμόρφωση καθίσταται αποτελεσματική στοχεύοντας παράλληλα στην επαγγελματική ανάπτυξη των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Μάλιστα, οι σύμβουλοι επισημαίνουν ότι ακόμα και στα θεωρητικά επιμορφωτικά σεμινάρια

επιδιώκουν να εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής σε βιωματικές δράσεις. Έτσι ο εκπαιδευτικός δεν παίζει το ρόλο του «παθητικού» επιμορφούμενου, αλλά συμμετέχει ενεργά στην όλη επιμορφωτική διαδικασία μέσα από μια συνεχή διαδικασία αλληλοδιάδρασης.

Επίσης, οι σχολικοί σύμβουλοι αναφέρουν πως συχνά εμπλέκουν τις Ομάδες Φυσικής Αγωγής στην επιμορφωτική διαδικασία. Αξιολογούν μάλιστα την εμπλοκή των Ομάδων Φυσικής Αγωγής στις επιμορφώσεις ως ιδιαίτερα σημαντική, καθώς θεωρούν πως πρόκειται για άτομα τα οποία είναι αποδεκτά από το σύνολο των συναδέλφων εκπαιδευτικών. Πρόκειται, δηλαδή, για επιλεγμένους συναδέλφους, οι οποίοι γίνονται αποδεκτοί λόγω της προσφοράς τους στην εκπαίδευση και την επιστήμη της φυσικής αγωγής. Όπως εξηγούν οι σχολικοί σύμβουλοι, τα άτομα τα οποία απαρτίζουν τις Ομάδες Φυσικής Αγωγής, μπορούν να οργανώνουν και να υλοποιούν επιμορφωτικά προγράμματα σε συνεργασία με τους ίδιους, ενώ δύνανται να ασκούν άμεσα ή έμμεσα θετική επιρροή στη στάση που οι επιμορφούμενοι συνάδελφοι διαμορφώνουν για τα διεξαγόμενα σεμινάρια.

Εν κατακλείδι, και σύμφωνα με τις αντιλήψεις των σχολικών συμβούλων, οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής συμμετέχουν ενεργά στα περισσότερα στάδια της επιμορφωτικής διαδικασίας, από την ανίχνευση των επιμορφωτικών τους αναγκών και τη διάχυση καλών πρακτικών μέχρι τη συμμετοχή τους στα σεμινάρια ως επιμορφωτές. Στο ίδιο μήκος κύματος, η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να παρακολουθούν επιμορφωτικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι ίδιοι με ενεργό τρόπο (Desimone, 2009; Harris & Sass, 2011; Garet et.al., 2001). Μάλιστα, επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής είναι περισσότερο πιθανό να ωφεληθούν από την παρακολούθηση δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες εμπεριέχουν ενεργητικές μαθησιακές ευκαιρίες (Cohen & Hill, 2001; Desimone & Garet, 2015; Smith & Rowley, 2005). Αναφερόμενοι στο ίδιο θέμα, οι Patton και Parker (2014) τονίζουν ότι ένα επιτυχημένο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής θα πρέπει να στοχεύει στην ενεργή συμμετοχή τους μέσα από μια διαδικασία συνεργατικής δράσης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επισημαίνεται, ωστόσο, η ανάγκη ύπαρξης ενός σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο θα διέπεται από κουλτούρα συνεργασίας και αλληλοδιάδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών (Desimone, 2009; Θεοφιλίδης, 2012).

Μια ακόμη πρακτική επαγγελματικής ανάπτυξης, την οποία εφαρμόζουν οι σχολικοί σύμβουλοι φυσικής αγωγής ευρέως στο πλαίσιο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής είναι η αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρουν οι σχολικοί σύμβουλοι, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται από την πλευρά τους στις γνώσεις των εκπαιδευτικών: εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής με εξειδικευμένες γνώσεις (π.χ. μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές, μετεκπαιδύσεις, επιμορφώσεις, κ.α.) σε συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία της φυσικής αγωγής αξιοποιούνται από τους σχολικούς συμβούλους ως εισηγητές στις επιμορφώσεις που διεξάγουν. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν μικροδιδασκαλίες, συμμετέχουν στην

υλοποίηση σεμιναρίων και προβαίνουν στη διάχυση καλών πρακτικών. Τονίζουν δε χαρακτηριστικά ότι πρόκειται για μια εσωτερική βιωματική εκπαιδευτική διαδικασία βασισμένη στην εξειδίκευση του κάθε εκπαιδευτικού. Το κύριο όφελος που προκύπτει από την αξιοποίηση των ιδιαίτερων γνώσεων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής είναι ότι αυξάνεται η αποτελεσματικότητα της επιμορφωτικής διαδικασίας, αφού οι εκπαιδευτικοί κατανοούν πιο εύκολα τη διεξαχθείσα επιμόρφωση και αφομοιώνουν καλύτερα τη νέα γνώση. Ισχυρίζονται δε ότι η αξιοποίηση των συναδέλφων εκπαιδευτικών αντανακλά καλύτερα τη σχολική πραγματικότητα, ενώ διευκολύνει τη μίμηση θετικών προτύπων από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Ιδιαίτερη βαρύτητα, επίσης, δίνουν οι σχολικοί σύμβουλοι στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών θεωρώντας ότι αποτελεί την πλουσιότερη κληρονομιά για τη διδασκαλία και την αντιμετώπιση καθημερινών πρακτικών ζητημάτων στο σχολείο. Όπως επισημαίνουν, όταν ένας εκπαιδευτικός είναι στο προαύλιο για μεγάλο χρονικό διάστημα, τα βιώματα που αποκτά έχουν σημαντική επίδραση πάνω στην εμπειρία του. Η δε κοινοποίηση αυτών των εμπειριών στις διεξαχθείσες επιμορφώσεις μέσω της ανταλλαγής απόψεων ή συμβουλών για την αντιμετώπιση διδακτικών και παιδαγωγικών προβλημάτων μόνο θετικά λειτουργούν. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα έρευνας του Βοζαΐτη (2015), αναφορικά με τις δράσεις που οι σχολικοί σύμβουλοι αναλαμβάνουν προκειμένου να υποστηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με αυτά, οι σχολικοί σύμβουλοι, ως θεσμικός φορέας ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς μέσα από συντονισμένες προσπάθειες ανάδειξης των ιδιαίτερων ικανοτήτων-ταλέντων τους, δημιουργούν συμπράξεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και εφαρμόζουν εξατομικευμένη παρέμβαση. Τέλος, οι σχολικοί σύμβουλοι υποστηρίζουν πως, όση εμπειρία και αν έχουν οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, εάν αυτή παραμένει κλειδωμένη μέσα σε στεγανά και στερεότυπα, τότε δεν δύναται να συμβάλλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

Από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων διαπιστώνεται ότι οι σχολικοί σύμβουλοι φυσικής αγωγής εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό διάφορες πρακτικές κατά την άσκηση του επιμορφωτικού τους έργου με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής. Διαφαίνεται, ωστόσο, η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση μιας και τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν από μια συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα, αυτή των σχολικών συμβούλων φυσικής αγωγής. Προτείνεται, λοιπόν, η εξέταση των αντιλήψεων και των ίδιων των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής σχετικά με τα παραπάνω ζητήματα ώστε να υπάρξει σφαιρικότερη και πιο ολοκληρωμένη άποψη για τα υπό διερεύνηση ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης μελέτης.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Βοζαΐτης, Γ. (2015). *Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πάτρα.*

Βουλτσίδης, Π. (2013). *Η εφαρμογή αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων και των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.*

Δασκολιά, Μ.Κ. (2004). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.*

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.*

Κιουλάνης, Σ. (2008). *Ανοιχτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.*

Ξωχέλλης, Π. (2008). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: Αναγκαιότητα, διεθνείς τάσεις, προϋποθέσεις επιτυχίας. Στο Α. Πέτρου (Επιμ.), *Επιμόρφωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Λευκωσία: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Λευκωσίας.*

Τριπόδης, Χ., & Τριπόδης, Ν. (2009). *Το υπουργείο μας. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής. Αθήνα: Αυτοέκδοση.*

Ξενόγλωσση

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.

Bartholomew, S.S., & Sandholtz, J.H. (2009). Competing views of teaching in a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 155-165.

Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Ed.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 548-556). Oxford: Elsevier. doi: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0.

Bradley, H. (1991). *Staff development*. London: Falmer Press.

- Braga, L., Jones, E., Bulger, S., & Elliott, E. (2017). Empowering teachers to implement innovative content in physical education through continuous professional development. *Teacher Development*, 21(2), 288-306.
- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599-607.
- Butler, D.L., Lauscher, H.N., Jarvis-Selinger, E., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 435-455.
- Cohen, D.K., & Hill, H.C. (2001). *Learning policy: When state education reform works*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Commission of European Communities. (2007). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher*
- Day, C. (2001). Teacher professionalism: Choice and consequence in the new orthodoxy of professional development and training. In P. Xochellis & Z. Papanoum (Eds.), *Symposium proceedings on continuing teacher education and school development* (pp.17-25). Thessaloniki: Department of Education, School of Philosophy AUTH.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης* (Α. Βακάκη, μετάφραση). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Desimone, L.M., & Garet, M.S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 252-263.
- Dunst, C.J., Bruder, M.B., & Hamby, D.W. (2015). Metasynthesis of in-service professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1731-1744.
- Earley, P., & Porritt, V. (2014). Evaluating the impact of professional development: the need for a student-focused approach. *Professional Development in Education*, 40(1), 112-129.
- Eraut, M. (1995). In-service teacher education. In L.W. Anderson (Ed), *The international encyclopedia of teaching and teacher education (2nd ed.)* (pp. 620-628). Cambridge: Pergamon Press.
- European Commission. (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning*. Retrieved from www.europa.eu/int/comm/education/policies/lll/life/report/quality/report_en.pdf.

Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.

Harris, D.N., & Sass, T.R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7), 798 - 812.

Hopkins, D. (2015). *Improving the quality of education for all: A handbook of staff development activities*. London: Routledge.

Joyce, B.R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd edition). Alexandria, VA USA: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).

Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.

Gravani, M.N. (2008). Academics and practitioners: partners in generating knowledge or citizens of two different worlds? *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 649-659.

Kabadayi, A. (2016). A suggested in-service training model based on Turkish preschool teachers' conceptions for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 5-15.

Lodge, J.M., & Corrin, L. (2017). What data and analytics can and do say about effective learning. *Nature npj: Science of Learning*, 2(1), 4-5.

Manesi, S., & Betsi, S. (2013). Collaborative action research projects: the role of communities of practice and mentoring in enhancing teachers' continuing professional development. *Action Researcher in Education*, 4, 109-121.

Mertens, D.M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Mitchell, J., Riley, P., & Loughran, J. (2010). Leading professional learning in schools: emotion in action. *Teacher Development*, 14(4), 533-547.

Parker, M., Patton, K., Madden, M., & Sinclair, C. (2010). From committee to community: The development and maintenance of a community of practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 337-57.

Patton, K., & Parker, M. (2014). Moving from 'things to do on Monday' to student learning: physical education professional development facilitators' views of success. *Journal of Physical Education & Sport Pedagogy*, 19(1), 60-75.

Sandholtz, J.H. (2002). In-service training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 815-830.

Smith, T.M., & Rowley, K.J. (2005). Enhancing commitment or tightening control: The function of teacher professional development in an era of accountability. *Educational Policy*, 19(1), 126-154.

Sparks, D. (2002). *Designing powerful professional development for teachers and principals*. National Staff Development Council, Oxford, USA. Retrieved from <http://www.nsd.org/library/leaders/sparksbook.cfm>.

Steadman, S., Eraut, M., Fielding, M., & Horton, A. (1995). *Making school-based INSET effective: Research Report, No 2*. Brighton: University of Sussex, Institute of Education.

Uysal, H.H. (2012). Evaluation of an In-Service training program for primary-school language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7).

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.

Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Καραγιάννη Ευαγγελία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτωρ ΕΚΠΑ, evaggeliakaragianni@gmail.com

Περίληψη

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός έχει να αντιμετωπίσει πληθώρα προκλήσεων, εξαιτίας των ραγδαίων ρυθμών ανάπτυξης σε όλους τους τομείς και σε όλες τις εκφάνσεις της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Μέσα σε αυτή την πραγματικότητα ο εκπαιδευτικός καλείται να βελτιωθεί και να αναπτυχθεί ως άνθρωπος και ως επαγγελματίας. Κάθε προσπάθεια για βελτίωση της εκπαίδευσης προϋποθέτει την αλλαγή και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών της, αφού αυτοί αναδεικνύονται ως βασικοί διαμορφωτές της. Η επαγγελματική ανάπτυξη αποβαίνει καθοριστική για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης καθώς αναγνωρίζεται ως επιτακτική ανάγκη και απαραίτητη προϋπόθεση για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, την προώθηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών.

Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτικός

Εισαγωγή

Το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι ένα από τα πιο δυσεπίλυτα προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τη στιγμή που ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως θεμελιώδους σημασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η Αθανασούλα-Ρέππα κ. ά. (1999) επισημαίνουν, ότι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης εξαρτάται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική τους ικανότητα χαρακτηρίζοντας, ταυτόχρονα, τον εκπαιδευτικό ως συνδετικό και δημιουργικό κρίκο των ενεργειών του σχολικού οργανισμού όπου εργάζεται. Ο Κατσαρός (2008) συμπληρώνει πως ο εκπαιδευτικός δεν είναι ένας απλός διεκπεραιωτής των κατευθυντηρίων γραμμών του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά αφήνει το προσωπικό του στίγμα στην επιλογή των διδακτικών μεθόδων που ακολουθεί και των μέσων που χρησιμοποιεί. Ο εκπαιδευτικός, όμως παράλληλα με το παιδαγωγικό έργο του, έρχεται αντιμέτωπος με συνεχώς αναδυόμενες προκλήσεις, λόγω των τοπικών και διεθνών κοινωνικών εξελίξεων, της συντελούμενης τεχνολογικής και επιστημονικής ανάπτυξης και της αυξανόμενης επικαιροποίησης της γνώσης (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Η διαρκής προώθηση της καινοτομίας στους οργανισμούς, η παγκοσμιοποίηση (Κατσαρός, 2008) αλλά και η πολυπολιτισμικότητα καθιστούν τη διδασκαλία ως απρόβλεπτη διαδικασία σε μεγάλο βαθμό. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, είναι το γεγονός, ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θεωρείται υπεύθυνος για τα ατομικά και κοινωνικά αποτελέσματα της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεται (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Την ευθύνη την επωμίζεται ως πρόσωπο ξεχωριστά, αλλά και ως μέλος της ομάδας των εκπαιδευτικών, που απαρτίζει τη σχολική μονάδα στην οποία ανήκει.

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια συνεχής διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τυπικές, αλλά και άτυπες δραστηριότητες (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012) με τις οποίες ο εκπαιδευτικός αποκτά σταδιακά εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και δεξιότητες για τη διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης (Ματσαγγούρας, 2011). Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν έχει σαφή γραμμικό και χρονικό προσδιορισμό (Bubb & Earley, 2010), αλλά υφίσταται μέσα από συνειδητές και προγραμματισμένες δραστηριότητες με τις οποίες έρχεται ο εκπαιδευτικός σε επικοινωνία ατομικά ή και ομαδικά με τους συναδέλφους του. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός συμβάλλει με άμεσο ή έμμεσο όφελος του ίδιου του ατόμου και του σχολείου στο οποίο ασκεί το έργο του (Hargreaves & Fullan, 1995). Με τη θέση αυτή συντάσσονται και οι Everard και Morris (1999), όπου υπογραμμίζουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμπορεύεται με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και τη διαμόρφωση νέων σχέσεων με τους συναδέλφους, τους μαθητές, τους γονείς και τα στελέχη της διοίκησης. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης περιλαμβάνει τις νέες και καλύτερης ποιότητας γνώσεις και δεξιότητες, σχετίζεται με την επαγγελματική του ικανοποίηση και την ενίσχυση του κοινωνικού του κύρους και της σχολικής μονάδας που ανήκει (Hargreaves & Fullan, 1995). Συγχρόνως εμπεριέχει τη βελτίωση του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη σχολική μονάδα, στην οποία προσφέρει τις υπηρεσίες του και συμβάλλει στη βελτίωση των στάσεων και των πεποιθήσεών του αναφορικά με το ρόλο του ως εκπαιδευτικού (Μηλίγκου, 2007). Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Bubb & Earley, 2010) είναι η ενθάρρυνση της συμμετοχής στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη για την αύξηση της ικανότητας και της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, την επαγγελματική ικανοποίηση και τον ενθουσιασμό στην εργασία με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους. Η βασική επαγγελματική εκπαίδευση, η συνεχής ενημέρωση -επιμόρφωση, αποτελούν κεντρικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Κουτούζης, 1999). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2011), η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνίσταται στη σταδιακή απόκτηση των επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και των προσωπικών σχημάτων κατανόησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων που αποδεικνύονται αποτελεσματικές στη διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός έχοντας ανεπτυγμένο αίσθημα επαγγελματικής επάρκειας και ευθύνης προβαίνει στη στοχαστικοκριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών καταστάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών και στην αποτελεσματική παρέμβαση, με στόχο να προωθήσει τους μαθησιακούς, κοινωνικούς και ηθικούς σκοπούς της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2011). Δηλαδή η επαγγελματική εξέλιξη είναι μια συνεχής διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει όλες τις εμπειρίες της τυπικής και άτυπης μάθησης, αυξάνει τις γνώσεις και τις δεξιότητες, ενθαρρύνει την ανάπτυξη της συμμετοχής, συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση και την προσαρμογή στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2011). Ως επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να ορισθεί η απόκτηση και διαρκής βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να

ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο πολυσύνθετο έργο του και να νιώθει ο ίδιος εσωτερική ικανοποίηση για αυτό (Hargreaves & Fullan, 1995). Η απόκτηση των προσόντων και δεξιοτήτων αυτών πρέπει να αποτελεί βασικό κριτήριο και για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας. Σύμφωνα με αυτήν την έννοια, η επαγγελματική ανάπτυξη εμπεριέχει την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας του, αλλά και την ανάπτυξή του ως προσώπου. Ο Μαυρογιώργος (2003) συνδέει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού με τη βασική του εκπαίδευση, την υποδοχή του στο σχολείο ως νεοδιόριστου και την άσκηση του διδακτικού έργου του κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του θητείας. Παράλληλα, οι Hargreaves και Fullan (1995) θεωρούν, ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προχωράει μέσα από την ανάπτυξη των γνώσεων-δεξιοτήτων, την αυτογνωσία και την προσαρμογή τους στο κοινωνικό-εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τέλος, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2003) η βασική εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στοχεύουν στην αναβάθμιση της επαγγελματικής του ταυτότητας. Εν κατακλείδι, ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη (career development) χρησιμοποιείται για να αποδώσει την εξελικτική πορεία του ατόμου όσον αφορά τον προσανατολισμό του στο χώρο εργασίας και τις αποφάσεις του για το επάγγελμά του (Κάντας, 1993). Πρόκειται για μία δια βίου διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει ψυχολογικούς, κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, οι οποίοι συνδυάζονται, με αποτέλεσμα να συνδιαμορφώνουν τη σταδιοδρομία του ατόμου. Κυρίως, ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη χρησιμοποιείται για να αποδώσει όλες εκείνες τις πλευρές της επαγγελματικής ζωής ενός ατόμου οι οποίες σχετίζονται με τις προσωπικές επιλογές, την είσοδο και την πρόοδό του στις εκπαιδευτικές-επαγγελματικές ενασχολήσεις καθώς και στη δια βίου διαδικασία της διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής επαγγελματικής ταυτότητας του ατόμου.

Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης

Το φαινόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης προσπαθούν να περιγράψουν, να ερμηνεύσουν και να αναλύσουν οι θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Η κάθε μια μελετά και προβάλλει κάποιον ή κάποιους παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική συμπεριφορά του ατόμου. Έχουν προταθεί διάφορες ταξινομήσεις των θεωριών αυτών, οι οποίες προσπαθούν να συμπεριλάβουν και να κατατάξουν την πληθώρα των διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων, οι οποίες χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο τομέα (Κάντας, 1993). Ο βασικός διαχωρισμός των θεωριών της επαγγελματικής ανάπτυξης σύμφωνα με τον Κάντα (1993), αφορά δύο κατηγορίες: τις ψυχολογικές και τις κοινωνιολογικές θεωρίες. Αξίζει να αναφερθεί, ότι το κοινό σημείο των ψυχολογικών θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η συγκέντρωση της προσοχής τους στο άτομο. Αυτή η ιεράρχηση έχει ως συνέπεια την παραμέληση σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο γίνονται οι επιλογές και οι περιορισμοί του ατόμου. Ενώ οι κοινωνιολογικές θεωρίες από την άλλη πλευρά τονίζουν τους περιορισμούς που επιβάλλει το κοινωνικό σύνολο στο άτομο και τείνουν να βλέπουν το άτομο ως παθητικό δέκτη. Ενδέχεται, όμως, να

υπάρξει και μια άλλη ταξινόμηση σχετικά με τις θεωρίες (Κάντας, 1993) που προσπαθούν να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης και την επαγγελματική συμπεριφορά. Σύμφωνα με αυτή την κατηγοροποίηση μπορούν οι θεωρίες να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες: α) στις μη Ψυχολογικές οι οποίες αποδίδουν την επαγγελματική ανάπτυξη, σε παράγοντες μη ψυχολογικούς, όπως οικονομικοί, κοινωνικοί-πολιτιστικοί, δηλαδή παράγοντες εξωτερικοί ως προς το άτομο, β) στις Ψυχολογικές που τοποθετούν στο επίκεντρο της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου ψυχολογικούς κυρίως παράγοντες, όπως η προσωπικότητα και οι ανάγκες του ίδιου του ατόμου, τα χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντά του και γ) στις Γενικές σύμφωνα με τις οποίες οι εισηγητές παρέχουν σοβαρές ενδείξεις, ότι είναι πολλές οι κατηγορίες παραγόντων που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων είτε μεμονωμένα, είτε με την αλληλεπίδρασή τους (Κάντας, 1993). Κάθε μία από αυτές τις θεωρητικές προσεγγίσεις έχει περιορισμένη μόνο ερμηνευτική και προγνωστική αξία και φωτίζει ορισμένες όψεις του σύνθετου φαινομένου της επαγγελματικής ανάπτυξης. Καθώς η ίδια η προβληματική της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πολυδιάστατη, οι δύο κύριες θεωρήσεις: ψυχολογική και κοινωνιολογική θα πρέπει να κινούνται συμπληρωματικά η μια προς την άλλη. Ερευνητικά δεδομένα αναγνωρίζουν τη σημασία της εφαρμογής και μελέτης μιας ολιστικής προσέγγισης στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας, ενσωματώνοντας ερμηνείες διάφορων θεωρήσεων για τη συμβολή των ατομικών και βιολογικών στοιχείων, αλλά και των οικογενειακών και κοινωνικών παραγόντων και στοιχείων στην κατανόηση της σταδιοδρομίας του ατόμου (Κάντας, 1993).

Εργασιακό κλίμα και επαγγελματική ανάπτυξη

Ένα σημαντικό βήμα για την περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, είναι η δημιουργία κατάλληλου επικοινωνιακού κλίματος μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Μέσα σε ένα εργασιακό περιβάλλον όπου προωθείται η συνεργασία και προάγεται η αλληλοκατανόηση, αυξάνεται η ικανοποίηση των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας, ενισχύεται η επαγγελματική ταυτότητα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Σε ένα τέτοιο επικοινωνιακό κλίμα βρίσκει άμεση εφαρμογή η υποστήριξη και η βελτίωση. Αντίθετα όταν το επικοινωνιακό εργασιακό περιβάλλον δεν αφήνει περιθώρια άμεσης επικοινωνίας (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999), τότε τα μέλη του οργανισμού αισθάνονται, ότι απειλούνται και δυσκολεύονται να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Σε αυτό το εργασιακό περιβάλλον, η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών τείνει να εξαφανιστεί και οι συγκρούσεις είναι σύνθητες φαινόμενο (Everard & Morris, 1999). Ο Μαυρογιώργος (2003), επισημαίνει, ότι η αλλαγή του πολιτισμού της καθημερινότητας στο σχολείο, η προώθηση του επαγγελματικού ήθους καθώς και η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία παρακινεί το σύνολο των φορέων, που συναποτελούν την εκπαιδευτική κοινότητα σε συλλογικές μορφές διαρκούς εξέλιξης και ανάπτυξης. Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού αρχίζει με παρότρυνση της Διεύθυνσης του σχολείου και ολοκληρώνεται ως δικαίωμα των εκπαιδευτικών, που κάνει τη διαφορά σε μια σχολική κοινότητα με επίκεντρο τη μάθηση των μαθητών αλλά και

των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι Bubb και Earley (2010) έχουν προσδιορίσει μια σειρά από λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί στην Αγγλία επιδιώκουν την επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι λόγοι που κυρίως αναφέρονται από τους δύο ερευνητές είναι: η επιθυμία των εκπαιδευτικών να δουλεύουν με άλλους συναδέλφους, να βελτιώνουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και να έχουν τη δυνατότητα ταχύτερης αναγνώρισης των αναγκών του σχολείου. Επιπροσθέτως, τονίζουν την ανάγκη των εκπαιδευτικών να αποκτούν περισσότερα ερεθίσματα, πληροφορίες, γνώσεις, ώστε να έχουν θετικό αντίκτυπο στη μάθηση των μαθητών. Τέλος, επισημαίνουν τη βούληση των εκπαιδευτικών για να βελτιώνουν τα διδακτικά-παιδαγωγικά τους αποτελέσματα, να εδραιώνουν τις προηγούμενες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και να προσδιορίζουν έγκαιρα τις ανάγκες των τάξεων στις οποίες διδάσκουν.

Διαχείριση της τάξης και επαγγελματική ανάπτυξη

Η επαγγελματική ανάπτυξη επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προωθήσουν μέσω της διδασκαλίας τους τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική μάθηση των μαθητών τους, διότι οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να αναπτυχθούν επαγγελματικά χρησιμοποιούν σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και παιδαγωγικές στρατηγικές, τις οποίες φροντίζουν να προσαρμόσουν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του μαθητικού τους πληθυσμού. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, τον καθιστά διά βίου εκπαιδευόμενο και στοχαζόμενο επαγγελματία, που συνδυάζει και συμπληρώνει την ήδη αποκτημένη γνώση με τη νέα (Ματσαγγούρας, 2011). Όταν ένας εκπαιδευτικός επιθυμεί και επιδιώκει την επαγγελματική του ανάπτυξη, τότε είναι σχεδόν σίγουρη η ανάπτυξη του απαραίτητου γνωστικού υπόβαθρου και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επιτυχία στην τάξη, τόσο σε διδακτικό όσο και σε διαχειριστικό επίπεδο. Αναπτύσσοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και δρουν με τρόπο, ο οποίος έχει θετικό αντίκτυπο στα διδακτικά καθήκοντά τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με την παροχή και δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, βοηθούν τα παιδιά να επιτύχουν την ενεργητική μάθηση μέσω της καλλιέργειας μεθοδολογικών δεξιοτήτων. Κάτι τέτοιο φυσικά προϋποθέτει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο και κριτική σκέψη (Ματσαγγούρας, 2011).

Συμπεράσματα

Στην εποχή μας ο ρόλος του εκπαιδευτικού βρίσκεται κοντά στο ρόλο του μαθητή, καθώς οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και ταυτόχρονα μαθαίνουν σε ένα συνεχές περιβάλλον επαγγελματικής ανάπτυξης. Από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει η διαπίστωση, ότι η βασική εκπαίδευση και η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να υπηρετεί την επαγγελματική τους ανάπτυξη και να στοχεύει στην ενίσχυση και στήριξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Παράλληλα, ο μορφωτικός χαρακτήρας ποικίλων μορφών και πηγών μάθησης, όπως είναι οι άτυπες συναντήσεις των εκπαιδευτικών, η κουλτούρα και το κλίμα του χώρου εργασίας τους, η καθημερινή

επαγγελματική δράση λειτουργούν προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξής τους. Η συμβουλευτική υποστήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, η σύνδεση της βασικής εκπαίδευσης με την επιμόρφωση, η διαμόρφωση συστηματικής επιμορφωτικής πολιτικής με αρχές, κανόνες και προϋποθέσεις, η επικοινωνία και το πνεύμα αλληλεγγύης στην εκπαιδευτική μονάδα, η εξωστρέφεια του σχολείου, είναι βασικά ζητήματα που συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα -Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ., Μαυρογιώργος Γ.(1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, Τόμος Β΄*. Πάτρα. Ε.Α.Π.

Bubb S., Earley P., (2010) From self-evaluation to school improvement: the importance of effective staff development, *Reading: CfBT research report*, p. 46-47.

Everard K., Morris G., (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση (μτφρ. Δ. Κίικιζας)*. Πάτρα. ΕΑΠ.

Κάντας Α., (1993). *Οργανωτική βιομηχανική ψυχολογία, μέρος 1^ο*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κατσαρός Ι., (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Κουτούζης Μ., (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τόμος Α΄*. Πάτρα. ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος Γ., (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, (σελ. 349-365). Αθήνα. Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας Η., (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Εκδόσεις: Gutenberg.

Μηλίγκου Ευ., (2007). «Η Εκπαιδευτική Βελτίωση, το Εκπαιδευτικό Έργο και η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών», στο: Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήμα ΦΠΨ, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα, χαριστήριος τόμος στον ομότιμο καθηγητή Ι. Σ. Μαρκαντώνη*. Αθήνα. Εκδόσεις: Gutenberg,

Hargreaves A., Fullan G., (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα.

Σαϊτή Α., Σαϊτής Χ., (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αυτοέκδοση. Αθήνα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στις μαθησιακές διαδικασίες ευάλωτων κοινωνικά ομάδων

Ψαριανός Ερμόλαος

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, M.Ed. ermolaos82@gmail.com

Περίληψη

Οι κοινωνικά ευπαθείς ή ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (άτομα με ειδικές ανάγκες, φυλακισμένοι, πρόσφυγες, μετανάστες, παλιννοστούντες, άνεργοι, χρήστες ψυχοτρόπων ουσιών, κ.ά.) παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες ως ομάδες, οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη, ώστε να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα στη διαδικασία της μάθησης. Με την έννοια αυτή και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι πολυδιάστατος. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των διαστάσεων του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων που αναπτύσσονται στη διαδικασία μάθησης ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, σύμφωνα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις των Knowles, Rogers, Freire και Mezirow. Σύμφωνα με τον Knowles, ο ρόλος του εκπαιδευτή πρέπει να προσεγγίζει περισσότερο τη διάσταση του καθοδηγητή, διευκολυντή για την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, παρά του εισηγητή. Ο Rogers θεωρεί ότι οι διαστάσεις του ρόλου αυτού πρέπει να εμπεριέχουν και την προσπάθεια του εκπαιδευτή να είναι ο εαυτός του, ειλικρινής και αυθεντικός κατά την εκπαιδευτική δραστηριότητα. Επίσης θα πρέπει να μπορεί να αποδέχεται τη διαφορετικότητα των εκπαιδευομένων του και να τους κατανοεί σε βάθος. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής αλλαγής του Freire ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι διαμεσολαβητικός, έχοντας πρότιστο μέλημά του την ανάπτυξη ενός πραγματικού διαλόγου με τους εκπαιδευόμενους, εισάγοντας ένα κρίσιμο ζήτημα για συζήτηση. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευόμενοι διαπιστώνουν ότι το άγχος είναι αποτέλεσμα της επιτακτικής ανάγκης τους να αποκτήσουν γνώσεις σε σύντομο χρονικό διάστημα, προκειμένου να ανταποκριθούν άμεσα στις ανάγκες της καθημερινής τους επιβίωσης. Κατά τον Mezirow, ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να υποστηρίξει τους εκπαιδευομένους στη διερεύνηση των δυσλειτουργικών παραδοχών και πρακτικών και η κατανόηση της εμπειρίας τους μέσα από διαφορετικές οπτικές πλευρές. Ο εκπαιδευτής διερευνά τις παραδοχές σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα, ενθαρρύνει και εμπυχώνει την ομάδα να ανατρέξουν στα δικά τους βιώματα και συναισθήματα, να εντοπίσουν ποια από αυτά είναι δυσλειτουργικά και να καταγράψουν τους τρόπους με τους οποίους μπορούν οι εμπειρίες του παρελθόντος να μετασχηματιστούν και να αξιολογηθούν με βάση τη νέα πραγματικότητα.

Λέξεις-Κλειδιά : Εκπαιδευτής ενηλίκων, ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, καθοδηγητής, διευκολυντής, διαμεσολαβητής, εμπυχωτής

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων, στα πλαίσια της διά βίου μάθησης και κατάρτισης, είναι ένας σύγχρονος και κατ' εξοχήν κοινωνικός θεσμός, που πρωτοεμφανίστηκε στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α. στην αρχή του 20ου αιώνα. Ένας από τους πολλαπλούς στόχους της

είναι η καταπολέμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, καθώς και η επικαιροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του συνόλου των πολιτών μιας χώρας σε διάφορους τομείς. Προς την κατεύθυνση αυτή καθοριστικό ρόλο έπαιξε η κοινά αποδεκτή σήμερα αντίληψη ότι η οικονομία ενός κράτους για να είναι ανταγωνιστική και να κατέχει κομβική θέση στην παγκόσμια αγορά πρέπει να βασίζεται στην κατάκτηση της γνώσης, στην πρόοδο της επιστήμης και, ως εκ τούτου, στην αδιάλειπτη κατάρτιση-εκπαίδευση όχι μόνο του ενεργού εργατικού δυναμικού αλλά και της μερίδας εκείνης του ενήλικου πληθυσμού που παραμένει επαγγελματικά-κοινωνικά απομονωμένη (Livingstone, 2005). Η ανάγκη των σύγχρονων κοινωνιών για αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων με σκοπό να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της εποχής, ανέδειξε την εκπαίδευση ενηλίκων ως ένα σημαντικό συντελεστή κοινωνικής συμβολής στην αντιμετώπιση θεμάτων ανισότητας και κοινωνικού αποκλεισμού. Η δυνατότητα πρόσβασης του πολίτη στη διά βίου εκπαίδευση δε δημιουργεί μόνο περισσότερες ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης, αλλά βάζει και τις βάσεις για την προοπτική αιεφόρου ανάπτυξης ενός σύγχρονου κράτους, αφού η αποτελεσματική διαχείριση των ανθρώπινων πόρων σε ένα κράτος συνδέεται άρρηκτα με τη δυνατότητα πρόσβασης σε σωστές δομές εκπαίδευσης, αρχικής και συνεχιζόμενης, στο σύνολο των μελών του.

Η διεύρυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μορφές εκτός των πλαισίων της τυπικής εκπαίδευσης, σηματοδοτεί τη διαρκή εξέλιξη των μαθησιακών διαδικασιών, αντικατοπτρίζοντας την ανάγκη του ανθρώπου για συνεχή κοινωνική συμμετοχή, ανταλλαγή εκπαιδευτικών εμπειριών και παροχή ισότιμων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση. Οι κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές αλλαγές αναδεικνύουν τη σημασία της δια βίου μάθησης ως μια αναγκαιότητα, η οποία διασφαλίζει την πρόσβαση στη γνώση σε όλους, αναγνωρίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ομάδας. Οι προκλήσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας καθιστούν την εκπαίδευση ενηλίκων ένα διακριτό πεδίο ανάπτυξης και βελτίωσης των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων με σημαντική κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική αξία. Σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, η μάθηση των ενηλίκων συνδέεται με την ομαλή κοινωνική ένταξη των ευπαθών ομάδων, οι οποίες παρουσιάζουν ορισμένες σημαντικές ιδιαιτερότητες σε σχέση με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές ομάδες. Κατά συνέπεια, αναδεικνύεται η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων, επιφορτίζοντας το κομβικό ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων ο οποίος καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των κοινωνικά ευπαθών ομάδων ακολουθώντας ιδιαίτερες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές πρακτικές.

Αποσαφήνιση εννοιολογικών προσδιορισμών (ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, κοινωνικός αποκλεισμός)

Οι ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (social vulnerable groups) διαφοροποιούνται από τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές ομάδες που συμμετέχουν σε μαθησιακές διαδικασίες. Κοινή συνισταμένη όλων αυτών των ετερογενών ομάδων αποτελεί η καταλυτική έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού, η οποία δυσχεραίνει την ομαλή ένταξή τους στις κοινωνικές

και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, προσδίδοντας ένα κοινωνικοπολιτικό περιεχόμενο. Οι κοινωνικά αποκλεισμένοι στερούνται της απολαβής βασικών τους δικαιωμάτων (π.χ. στην εκπαίδευση, στην εργασία, την υγεία, κ.λπ.) ενώ παράλληλα αποκλείονται από τους τυπικούς και άτυπους μηχανισμούς παραγωγής, διάθεσης και αναδιανομής των πόρων. Οι πιο γνωστές ομάδες που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό είναι οι γυναίκες, οι μακροχρόνια άνεργοι, τα μέλη των μονογονεϊκών οικογενειών, τα μέλη μειονοτικών κοινωνικών ομάδων, οι αναλφάβητοι, τα άτομα με ειδικές ανάγκες και οι απεξαρτημένοι χρήστες. (Τσαούσης, 1998, Φακιολάς, 2000, Καβουνίδη, 2002, Χρυσάκης, 2002).

Παρόλο που η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού δεν είναι αποκρυσταλλωμένη, ωστόσο μπορεί να προσδιοριστεί ως ένας συνδυασμός της έλλειψης οικονομικών πόρων, της κοινωνικής απομόνωσης και της περιορισμένης πρόσβασης σε κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα, ανάγοντας το συγκεκριμένο όρο σε διεπιστημονική βάση. Πρόκειται για μία σχετική έννοια μέσα σε κάθε κοινωνία (Ceies, 1999), αντιπροσωπεύοντας μία προοδευτική συσσώρευση κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων με την πάροδο του χρόνου. Οι παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην όξυνση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού είναι τα προβλήματα που αφορούν την εργασία, το επίπεδο εκπαίδευσης και διαβίωσης, την υγεία, την εθνικότητα, τις διαφορές μεταξύ των φύλων και τη βία. Τα κύρια ωστόσο στοιχεία του είναι ο πολυδιάστατος χαρακτήρας των αποστερήσεων, η χρονική επιμονή και η συγκέντρωσή του σε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού ή περιοχές.

Οι ανασταλτικοί παράγοντες στην κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των ευάλωτων ομάδων

Η οικονομική και κοινωνική κρίση στη χώρα μας επέφερε τεράστια επιδείνωση στις συνθήκες ζωής και εργασίας, επιδρώντας στις προγενέστερες κοινωνικές ανισότητες και οξύνοντας ή αμβλύνοντας κάποιες πλευρές τους, μέσα σε ένα περιβάλλον γενικής υποχώρησης των κοινωνικών κατακτήσεων και αύξησης της ανασφάλειας. Η παρούσα κατάσταση επηρεάζει τη συμμετοχή των ευπαθών κοινωνικά ομάδων σε προγράμματα δια βίου μάθησης. Οι συγκεκριμένες ομάδες συναντούν ανασταλτικούς παράγοντες κατά τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, γεγονός που δυσχεραίνει τη κοινωνική και εκπαιδευτική τους ένταξη. Σύμφωνα με τη Cross (1981), οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες έρχονται συχνά αντιμέτωπες με ορισμένους ιδιαίτερα αρνητικούς παράγοντες οι οποίοι δυσχεραίνουν την ένταξή και παραμονή τους στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατά συνέπεια την ένταξή τους στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν:

- *Την έλλειψη εργασιακών ευκαιριών και προσφοράς θέσεων εργασίας στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων κατάρτισης ή εκπαίδευσης.*
- *Την περιορισμένη πρόσβαση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης για διάφορους οργανωτικούς κυρίως λόγους.*

- Την έλλειψη προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης τα οποία καλύπτουν τις πραγματικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των κοινωνικά ευπαθών ομάδων για εργασιακή αποκατάσταση και καλύτερη διαχείριση του ελεύθερού τους χρόνου.
- Την έλλειψη συνέχειας των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης για κοινωνικά ευπαθείς ομάδες ή αποσπασματικές δράσεις επιλεγμένες από τους φορείς εκπαίδευσης ανάλογα με την χρηματοδότηση από τα ευρωπαϊκά ταμεία.
- Την έλλειψη σύνδεσης των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με ένα ευρύτερο και αποτελεσματικό δίκτυο παροχής ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών που θα μπορούσε να βοηθήσει στην κατεύθυνση της κοινωνικής ένταξης των κοινωνικά ευπαθών ομάδων
- Την έλλειψη υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον: α) είτε επειδή δεν υφίσταται στενό οικογενειακό περιβάλλον, β) είτε λόγω των χαλαρών δεσμών του στενού και ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος με το πρόσωπο το οποίο βιώνει τον κοινωνικό αποκλεισμό (π.χ. φυλακισμένοι, άτομα με ψυχικά προβλήματα κτλ).
- Τις αρνητικές ή τελείως διαφορετικές εμπειρίες των κοινωνικά ευπαθών ομάδων από την προηγούμενη σχέση τους με το εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες ενδέχεται να εκφραστούν στο πρόσωπο του εκπαιδευτή ή του φορέα εκπαίδευσης.

Επιπλέον, παράγοντες που αφορούν οικονομικά, ψυχικά και κοινωνικά προβλήματα δρουν ανασταλτικά στις διαδικασίες ένταξης των ευαίσθητων ομάδων, οξύνοντας το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού. Η μειωμένη συμμετοχή και τα υψηλά ποσοστά διαρροής των κοινωνικά ευπαθών ομάδων από τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων δείχνουν την απόκλιση που υπάρχει ανάμεσα στην αυτο-εικόνα του ενήλικου εκπαιδευομένου και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Boshier, στο Cross, 1981). Για παράδειγμα, στα προγράμματα που απευθύνονται σε μέλη εθνικών μειονοτήτων, σε μετανάστες, σε φυλακισμένους αλλά και σε άλλες πληθυσμιακές ομάδες, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι βιώνουν τη δυσκολία της ταύτισης με τον εκπαιδευτή και το πλαίσιο εκπαίδευσης, καθώς εκπροσωπούν μία τελείως διαφορετική κουλτούρα από τη δική τους. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, επιφορτίστηκε ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την διευκόλυνση της μάθησης και την άρση των επικείμενων εμποδίων.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες σύμφωνα με τον Knowles

Η θεωρία της Ανδραγωγικής υποστηρίζει ότι η μάθηση αποτελεί μία διαδραστική διεργασία ερμηνείας που οδηγεί στον συνεχή μετασχηματισμό των βιωμάτων των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Το άτομο, στην πορεία προς την ωρίμανσή του, συσσωρεύει έναν σημαντικό αριθμό εμπειριών οι οποίες αποκτούν νόημα δια μέσου της αλληλεπιδραστικής μαθησιακής διεργασίας. Η συγκεκριμένη θεωρία αναφέρεται στην ανάγκη των ενηλίκων εκπαιδευομένων για αυτοπραγμάτωση δηλαδή για αναγνώριση και ανάπτυξη όλου του δυναμικού τους. Προσδίδει ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές μπορούν να διευκολύνουν τους εκπαιδευόμενους ώστε να επιτύχουν αυτόν τον στόχο (Knowles, 1973, Kolb, 1984).

Υιοθετώντας τη θεωρία του Knowles, ο εκπαιδευτής ενηλίκων δε λειτουργεί ως παραδοσιακός εισηγητής αλλά ως εμπυχωτής, ο οποίος υποκινεί, υποστηρίζει, συμβουλεύει τους εκπαιδευόμενους συντονίζοντας τις προσπάθειές τους με απώτερο σκοπό την αυτενέργειά τους. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται συχνά στις ευάλωτες ομάδες να υιοθετήσει εκτός από τον εκπαιδευτικό και έναν συμβουλευτικό ρόλο καθώς αρκετοί εκπαιδευόμενοι φαίνεται ότι βιώνουν έντονο άγχος στη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας. Οι πηγές του άγχους είναι περισσότερο αυξημένες στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ομάδες και ενδεχομένως, συνδέονται με τραυματικές εμπειρίες της παιδικής ηλικίας που αφορούν τις σχέσεις τις οποίες είχαν αναπτύξει οι εκπαιδευόμενοι ως παιδιά με πρόσωπα εξουσίας (γονείς, δάσκαλοι κ.τ.λ.). Προσαρμόζοντας την ανδραγωγική σε μαθησιακές διαδικασίες ευπαθών κοινωνικών ομάδων, ο εκπαιδευτής – εμπυχωτής προσδίδει αξία στον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, στις ιδιαίτερες ικανότητες του και στην δύναμή του. Δεν διδάσκει αλλά διευκολύνει τον εκπαιδευόμενο στην κατάκτηση της αυτοπραγμάτωσης, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες και αίροντας τα εμπόδια που συναντάει στην προσπάθειά του να κατακτήσει τη γνώση. Οφείλει να δρα καταλυτικά, έτσι ώστε να υπάρχει μαθησιακό κλίμα αλληλοσεβασμού και αλληλεπίδρασης διδασκόντων-διδασκομένων, όπου ο καθένας να μπορεί να εκφράσει ελεύθερα τις απόψεις του. Ο δάσκαλος, ο «μεταδότης» προκαθορισμένων γνώσεων, παραχωρεί τη θέση του στον εμπυχωτή, που σχεδιάζει και συντονίζει την εκπαιδευτική διεργασία, δομώντας σχέσεις και εμπλέκοντας ενεργητικά τους εκπαιδευόμενους (Knowles, Holton, Swanson, 1998).

Επίσης, κατά τη διάρκεια διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος, πρέπει να λάβει υπόψη του τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Ένα σημαντικό βήμα για τους εκπαιδευτές ενηλίκων στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες είναι να γνωρίσουν το προφίλ της ομάδας με την οποία συνεργάζονται και να διαγνώσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες της για εκπαίδευση. Χρησιμοποιώντας τη κατάλληλη εκπαιδευτική μεθοδολογία, η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των κοινωνικά ευπαθών ομάδων μπορεί να πραγματοποιηθεί με ατομικές συνεντεύξεις. Η ποιοτική προσέγγιση των συγκεκριμένων ετερογενών ομάδων θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διεργασίας, ώστε να τηρηθεί εχεμύθεια και να διαφυλαχτεί το απόρρητο των ευαίσθητων δεδομένων και πληροφοριών. Οι ομαδικές συνεντεύξεις είναι, επίσης, δυνατόν να αξιοποιηθούν: α) ως μέσο για την αναγνώριση των κοινών αναγκών των εκπαιδευόμενων και β) για να αναδυθούν οι προκλήσεις και οι δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν συλλογικά οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες εξαιτίας της μεταβατικής κατάστασης ζωής την οποία μοιράζονται.

Ο Tough, ωστόσο, θεωρεί ότι, για να επιτευχθεί η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και η αλλαγή των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αλλάξουν πρώτα οι εκπαιδευτές δια μέσου της δική τους εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Οι εκπαιδευτές, σύμφωνα με τον Tough, σε ορισμένες περιπτώσεις πρέπει να λειτουργούν ως εκπαιδευόμενοι, ώστε να προωθούν την ισοτιμία στη διεργασία της μάθησης (στο Edwards, Sieminski & Zeldin, 1993:40). Παράλληλα, χρειάζεται να προσφέρουν στους ενήλικους

εκπαιδευόμενους περισσότερες επιλογές ως προς τους τρόπους μάθησης και μεγαλύτερη ελευθερία στην επιλογή του περιεχομένου της μάθησης. Σε αυτή τη κατεύθυνση, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι να αποκτήσει και ο ίδιος τη ταυτότητα του εκπαιδευομένου, με σκοπό να προσεγγίσει τις ευάλωτες ομάδες με αποτελεσματικό τρόπο.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στις ευπαθείς κοινωνικά ομάδες σύμφωνα με τον Rogers

Η προσωποκεντρική θεωρία του Rogers τονίζει ότι πρέπει να κατανοούμε τους ανθρώπους σύμφωνα με το πώς εκείνοι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, προσδίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στη φαινομενολογική προσέγγιση, δηλαδή στην υποκειμενική αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του και τον κόσμο (Pervin & John, 2001). Στο παρελθόν οι εκπαιδευτές ενηλίκων, τουλάχιστον στην χώρα μας, κατέφευγαν συχνά στο ρόλο της «αυθεντίας». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Καραλής (2005: 10) για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στα τέλη της δεκαετίας του 1950: «[...] για ολόκληρη αυτή την περίοδο σχεδόν ταυτίζεται είτε με το στερεότυπο του χαρισματικού ομιλητή [...] είτε με το δάσκαλο του δημοτικού σχολείου [...]». Το φαινόμενο αυτό αντικατόπτριζε την πατριαρχική δομή της ελληνικής κοινωνίας και απαντούσε στις προσδοκίες των εκπαιδευομένων από τους εκπαιδευτές. Ο Rogers (1990), θεωρεί ότι, ο εκπαιδευτής είναι περισσότερο ένας «διευκολυντής» παρά ο «γκουρού» της γνώσης, που δίνει κατευθύνσεις, που δημιουργεί το περιβάλλον για τη μάθηση, τη δέσμευση και την εμπλοκή όλων στη διεργασία μάθησης. Η ουσιαστική μάθηση βασίζεται σε συγκεκριμένες χαρακτηριστικές στάσεις, που υπάρχουν στην προσωπική σχέση του διευκολυντή με τους εκπαιδευόμενους. Τόνισε, ότι οι χαρακτηριστικές στάσεις που ενθαρρύνουν τη μάθηση είναι πιο σημαντικές από τις μεθόδους που εφαρμόζονται.

Ο Rogers (2002:227), υποστηρίζει ότι, για να λειτουργήσει ένας εκπαιδευτής ως μέλος της ομάδας, χρειάζεται:

- α. να ανανεώνει τις γνώσεις του σε όλη τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος,*
- β. να λειτουργεί ως πρότυπο για τους εκπαιδευόμενους,*
- γ. να αφιερώνει χρόνο στις εκπαιδευτικές συναντήσεις με τους ενήλικους εκπαιδευόμενους για ανασκόπηση της ύλης και*
- δ. να τους ενισχύει για συνεχή μάθηση εκτός των ωρών των συναντήσεων και για αξιολόγηση των όσων έμαθαν.*

Ορισμένοι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορεί να αισθανθούν ότι απειλούνται από τους εκπαιδευόμενους. Αυτό συμβαίνει είτε επειδή υπάρχουν ορισμένοι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι που γνωρίζουν πολύ καλά μέρος του γνωστικού αντικειμένου, είτε επειδή έχουν περισσότερο ανεπτυγμένες κοινωνικές ικανότητες από τους εκπαιδευτές. Στις περιπτώσεις αυτές, οι εκπαιδευτές ενηλίκων τείνουν να καταφεύγουν στον παραδοσιακό ρόλο της αυθεντίας, για να μπορέσουν να ανακτήσουν το ρόλο τους στην ομάδα και να νοιώσουν ασφάλεια (Rogers, 2002: 231).

Σύμφωνα με τον Corey (1990: 53-56), ο εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να έχει αναπτύξει ορισμένες ικανότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του προκειμένου να είναι αποτελεσματικός στο ρόλο του. Σε αυτά περιλαμβάνονται:

- α. η ουσιαστική συναισθηματική παρουσία του στην εκπαιδευτική ομάδα, δεδομένου ότι η δημιουργία κλίματος συνεργασίας, ασφάλειας και εμπιστοσύνης στην ομάδα, είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο στην εκπαίδευση ευπαθών ομάδων.*
- β. η αυτοπεποίθηση και η αναγνώριση ότι με την παρουσία του επηρεάζει τους εκπαιδευόμενους,*
- γ. το θάρρος στην αναγνώριση των λαθών του,*
- δ. η διάθεση αποδοχής της κριτικής από τους εκπαιδευόμενους,*
- ε. το ουσιαστικό ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους και την πορεία της μάθησης,*
- στ. η αναγνώριση της ταυτότητάς του δηλαδή της ανάγκης να λειτουργεί στο ρόλο του σύμφωνα με τις προσωπικές του αρχές και αξίες και όχι σύμφωνα με τις προσδοκίες των άλλων,*
- ζ. η πίστη στην ομαδική διεργασία ως σημαντικής παραμέτρου στην κατάκτηση της γνώσης και*
- η. η δημιουργικότητα και καινοτομία στην αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευόμενων*

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες σύμφωνα με τον Freire

Ο Freire ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού στη Βραζιλία, μέσα από μια βαθιά ανθρωπιστική προσέγγιση η οποία συνεπάγεται χειραφετητική παιδαγωγική πρακτική, προωθώντας τη συλλογική πρωτοβουλία και δημιουργία, την κριτική σκέψη και τις ουσιαστικές ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων. Σύμφωνα με τον ίδιο, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν μπορεί να είναι ουδέτερη, αφού ο ρόλος της θα είναι πάντα είτε να συμμορφώνει τους εκπαιδευόμενους σύμφωνα με τις κυρίαρχες κοινωνικές επιταγές, είτε να τους απελευθερώσει από αυτές. Στόχος, λοιπόν, της εκπαίδευσης των ενηλίκων είναι μέσα από ένα κριτικό στοχασμό να συνειδητοποιήσουν τα πραγματικά προβλήματα και να επέμβουν με σκοπό να αλλάξουν την πραγματικότητα και να λύσουν τα προβλήματα. Ο στοχασμός, ο γνήσιος στοχασμός, οδηγεί στη δράση, δράση για κοινωνική αλλαγή (Freire, 2008).

Σημαντικό σημείο στη συγκεκριμένη θεωρία εκπαίδευσης ενηλίκων αναδεικνύει η εννοιολογική νοηματοδότηση του διαλόγου. Ο διάλογος αποτελεί μια δυναμική σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων. Διαμέσου του διαλόγου ο εκπαιδευτής παρέχει τα απαραίτητα εχέγγυα προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν τη κριτική τους σκέψη, με απώτερο σκοπό την ομαλή κοινωνική και εκπαιδευτική τους ένταξη. Ωστόσο, ο εκπαιδευτής ενηλίκων, ακόμη και εάν δεν έχει ιδιαίτερη εκπαίδευση στα παραπάνω θέματα, μπορεί και είναι σημαντικό να προωθεί την ισοτιμία στις σχέσεις του με τους εκπαιδευόμενους, αντιμετωπίζοντάς τους όχι ως μία ειδική και ιδιαίτερη ομάδα, αλλά ως μια ομάδα η οποία διεκδικεί τα δικαιώματά της για ίση μεταχείριση.

Μέλημά του αποτελεί η προώθηση της ισότιμης ένταξης των ευάλωτων ομάδων στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία.

Προσαρμόζοντας τη θεωρία του Freire στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, ο ρόλος του εκπαιδευτή αποκτά τη διάσταση του διαμεσολαβητή, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη μιας επικοινωνιακής διαλεκτικής σχέσης με τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής αλλαγής ο εκπαιδευτής εισαγάγει ένα κρίσιμο ζήτημα για συζήτηση, π.χ. ο κοινωνικός στιγματισμός που αντιμετωπίζουν οι τοξικομανείς λόγω των στερεοτύπων που επικρατούν στη κοινωνία, γεγονός που δυσχεραίνει την ομαλή κοινωνική και εκπαιδευτική τους ένταξη. Εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι διερευνούν από κοινού το θέμα (διερευνητικό στάδιο) και διαπιστώνουν ότι ο στιγματισμός είναι αποτέλεσμα των στερεοτύπων που έχει η κοινωνία μας και έχει περάσει διαχρονικά, προσδίδοντας προδιαγεγραμμένους κοινωνικούς ρόλους στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική ομάδα (θεματικό στάδιο). Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής τους προσκαλεί να προβληματιστούν και να αναπτύξουν τη κριτική τους σκέψη, προτείνοντας εναλλακτικές λύσεις προκειμένου να αποφορτιστεί η κατάσταση, μέσω π.χ. της δημιουργίας περισσότερων εκπαιδευτικών δομών για την ενδυνάμωση και την ενίσχυση της συγκεκριμένης ομάδας (στάδιο προβληματισμού).

Επιπλέον, σημαντικό βήμα στην αποτελεσματική κοινωνική και εκπαιδευτική ενσωμάτωση των ευάλωτων ομάδων αποτελεί η σωστή μεθοδολογική προσέγγιση που πρέπει να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτές στην αίθουσα. Η σταδιακή εισαγωγή εκπαιδευτικών τεχνικών και εργαλείων, τα οποία δεν έχουν συνηθίσει οι συγκεκριμένες ομάδες πρέπει να αποτελέσει πρώτιστο μέλημα των εκπαιδευτών. Ο πλουραλισμός συμμετοχικών τεχνικών ενδυναμώνει την αυτονομία και την ελευθερία της βούλησης των εκπαιδευόμενων, προάγοντας την επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας. Το περιβάλλον μέσα στο οποίο γίνονται οι διδασκαλίες παίζει σημαντικό ρόλο για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών αλλά και για τη χρήση των εποπτικών μέσων. Η πιο ευχάριστη διάταξη που ευνοεί τη παιδαγωγική σχέση είναι σε σχήμα V ή U. Οι συμμετέχοντες μπορούν να βλέπονται μεταξύ τους και να συνεργάζονται εύκολα. Η διάταξη σχολικού τύπου πρέπει να αποφεύγεται, διότι εμποδίζει τη λειτουργία της ομάδας και συχνά φέρνει δυσάρεστες αναμνήσεις. Οτιδήποτε μπορεί να βοηθήσει στη συγκέντρωση της προσοχής των εκπαιδευόμενων πρέπει να σχεδιάζεται με επιμέλεια (Courau, 2000). Για παράδειγμα, σε μία ομάδα μεταναστών η οποία έχει συνηθίσει τον παραδοσιακό τρόπο εκπαίδευσης και τη διάταξη της αίθουσας σε τάξη, η εισαγωγή των τεχνικών γνωριμίας σε δυάδες και η διάταξη της αίθουσας σε κύκλο μπορούν να γίνουν σταδιακά και εφόσον έχει εγκατασταθεί κλίμα εμπιστοσύνης στην ομάδα και στο πρόσωπο του εκπαιδευτή.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες σύμφωνα με τον Mezirow

Η κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των ευπαθών κοινωνικά ομάδων συχνά παρουσιάζει δυσλειτουργίες, που οφείλονται σε διαστρεβλωμένες αξίες, πεποιθήσεις,

παραδοχές και υποθέσεις, οι οποίες είναι τόσο βαθιά χαραγμένες μέσα τους και στενά συνυφασμένες με την προσωπικότητά τους, ώστε να έχουν την τάση να δέχονται μόνο εκείνες τις εμπειρίες οι οποίες προσαρμόζονται στο ήδη διαμορφωμένο και υπάρχον αντιληπτικό τους σύστημα, ενώ τις άλλες να τις απορρίπτουν (Mezirow, 2007). Η αυτοκριτική, επομένως, στάση απέναντι στις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις τους βοηθά να επαναπροσδιορίσουν τις απόψεις τους και να εναρμονίσουν ρεαλιστικά τη συμπεριφορά τους με τις νέες συνθήκες της πραγματικότητας. Αυτός είναι σύμφωνα με τον Mezirow (1990, σ. 12) και ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης των ενηλίκων, που θα τους βοηθήσει να μην εγκλωβίζονται σε αποπροσανατολιστικά διλήμματα που επιβάλλονται από τις εξωτερικές συνθήκες για διάφορα σημαντικά θέματα στη ζωή τους (όπως εργασία, διαζύγιο κλπ.) ή να προχωρούν σε ερμηνείες κοινωνικών ρόλων με βάση την κυρίαρχη ιδεολογία (π.χ. τι σημαίνει «καλή γυναίκα», κλπ.). Η διεργασία, επομένως, του κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού είναι η πιο σημαντική εμπειρία μάθησης στην ενήλικη ζωή:

Οι μετασχηματισμοί προς βαθμιαία πιο προχωρημένες απόψεις και νοήματα συνήθως συμβαίνουν μετά την ηλικία των τριάντα. Οι μεγαλύτερης ηλικίας ενήλικοι συχνά κινούνται προς ένα ωριμότερο επίπεδο αντιληπτικής διαφοροποίησης, που παρέχει μια μεγαλύτερη επίγνωση του πλαισίου (ιδιαίτερη επίγνωση των ψυχολογικών παραγόντων, των ατομικών και συλλογικών στόχων) βαθύτερη ανάλυση των παραδοχών, καθώς και ολοκλήρωση της λογικής και των συναισθημάτων. (Mezirow, 1991, σ. 193)

Κατά τον Mezirow (1991) ο ρόλος του εκπαιδευτή προσδιορίζεται στην υποστήριξη των εκπαιδευομένων για τη διερεύνηση και τον μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών παραδοχών και πρακτικών, κατανοώντας την εμπειρία τους μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Προσαρμόζοντας τη συγκεκριμένη θεωρία σε μαθησιακά περιβάλλοντα ευπαθών ομάδων, στόχος της εκπαίδευσης θα μπορούσε να είναι η κατανόηση από τις ομάδες της θέσης τους στην ελληνική κοινωνία και η παροχή των δυνατοτήτων που τους προσφέρονται για καταξίωση και κοινωνική εξέλιξη. Στη κατεύθυνση αυτή, καταλυτική εμφανίζεται η συμβολή του εκπαιδευτή, ο οποίος επωμίζεται την ευθύνη για την αποτελεσματική έκβαση της μαθησιακής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτής διερευνά πρώτα τις δικές του παραδοχές σε σχέση λ.χ. με τη στάση του απέναντι στη κοινωνική θέση των ευάλωτων ομάδων στην ελληνική πραγματικότητα και στη συνέχεια ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να ανατρέξουν στα προσωπικά τους βιώματα και συναισθήματα, εντοπίζοντας ποια από αυτά είναι δυσλειτουργικά και καταγράφοντας τους τρόπους με τους οποίους μπορούν οι εμπειρίες του παρελθόντος να μετασχηματισθούν και να αξιολογηθούν με βάση τη νέα πραγματικότητα.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων αποτελεί βασικό συντελεστή σε διαδικασίες μάθησης ευπαθών κοινωνικών ομάδων, διότι οι συγκεκριμένες ομάδες χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης. Η αντιμετώπιση των προκλήσεων της εκπαίδευσης των συγκεκριμένων ομάδων απαιτεί ένα πλήθος πρόσκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτής, ο οποίος επιφορτίζεται στο ρόλο του, δημιουργώντας το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα. Υιοθετώντας τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, το ζητούμενο

είναι ο μετασχηματισμός της στάσης των ατόμων, με την παράλληλη ανάπτυξη της ενσυναίσθησης εκ μέρους του εκπαιδευτή. Ένα βασικό στοιχείο είναι ότι ο εκπαιδευτής πρέπει να επιδεικνύει ενσυναίσθηση, να έχει δηλαδή την ικανότητα να κατανοεί και να βιώνει τα συναισθήματα των άλλων, να κατανοεί τον κόσμο του εκπαιδευόμενου όπως εκείνος τον βλέπει. Έρευνες έχουν δείξει ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο σε διάφορα είδη ανθρώπινων και βοηθητικών σχέσεων. Ερμηνευόμενη ως η δυνατότητα να βιώσει κανείς τα συναισθήματα του συνανθρώπου του, η ενσυναίσθηση θεωρήθηκε μια ουσιαστική βάση της κοινωνικής ζωής και της ηθικής υπόστασης και από τους David Hume, Jean Jacques Rousseau και Adam Smith (Μαλικιώση, 1998).

Επιπλέον, θεωρείται σημαντική η εφαρμογή ορισμένων εκπαιδευτικών τεχνικών και εργαλείων, τα οποία συμβάλλουν στη διεργασία επανακαθορισμού των εσφαλμένων παραδοχών των ευπαθών κοινωνικά ομάδων. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτής διερευνά τις πεποιθήσεις πρώην τοξικομανών, ανατρέχοντας σε εμπειρίες και βιώματα του παρελθόντος. Η κριτική αξιολόγηση των δυσλειτουργικών τους παραδοχών μέσω της συζήτησης και των ιστοριών ζωής τους βοηθάει στην κατανόηση της προβληματικής κατάστασης που βιώνουν και θέτει τα θεμέλια για μετασχηματισμό των λανθασμένων πεποιθήσεών τους μέσω της αλλαγής των στάσεων που αφορούν το ρόλο τους στη κοινωνία. Ακολουθώντας τα δέκα στάδια της μετασχηματίζουσας μάθησης οι πρώην τοξικομανείς προσπαθούν να οδηγηθούν στο μετασχηματισμό της οπτικής τους για τον κοινωνικό τους ρόλο, ο οποίος εξαρτάται από την εμπειρία που είχαν οι ίδιοι ως χρήστες τοξικών ουσιών. Με αυτό τον τρόπο, ο εκπαιδευτής αξιοποιεί το εμπειρικό απόθεμα των συμμετεχόντων, αναδεικνύει τις αρνητικές εμπειρίες σε συλλογικό επίπεδο, διερευνώντας μια σειρά από εναλλακτικές παραδοχές.

Επίλογος

Συνοψίζοντας τις βασικές θέσεις των θεωριών της εκπαίδευσης ενηλίκων που μελετήσαμε, εξάγονται ορισμένα ενδιαφέροντα πορίσματα για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων σε μαθησιακές διαδικασίες ευάλωτων ομάδων. Οι συγκεκριμένες ομάδες σε κάθε εκπαιδευτική διεργασία συνιστούν ένα ευρύ φάσμα ανθρώπων, καθένας από τους οποίους προσκομίζει τη δική του εμπειρία, τα δικά του πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα στη μαθησιακή κατάσταση, αντιμετωπίζοντας τον εκπαιδευτή ως πηγή γνώσης, ως πηγή προσφοράς και ανακούφισης. Αντιστοίχως ο εκπαιδευτής μπορεί να φοβάται την κριτική, να δυσκολεύεται να παραδεχτεί ένα λάθος του, να νοιώθει ενοχές επειδή δεν μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους όπως θα ήθελε, να είναι ιδιαίτερα απολογητικός ή να δυσκολεύεται στην οριοθέτηση της σχέσης του μαζί τους. Οφείλει να αναδείξει τις διαφορετικές και τυχόν αρνητικές εμπειρίες της ομάδας όχι σε ατομικό, αλλά σε συλλογικό επίπεδο, προσπαθώντας να συζητήσουν ανοικτά για αυτές.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων προσδιορίζουν το είδος αλλά και το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διεργασίας και ο εκπαιδευτής καλείται να εκτιμήσει σωστά τις ανάγκες, τις γνώσεις και τις ικανότητες όλων των εκπαιδευόμενων και του καθενός

ξεχωριστά ώστε να δράσει αναλόγως. Πρακτικά το κοινό στο οποίο απευθύνεται επηρεάζει τις πρακτικές του, μιας και όπως υπογραμμίζουν οι Noye & Riveteau (1999): «Καλός εκπαιδευτής δεν είναι αυτός που προσκολλάται στη σωστή θέση αλλά εκείνος που ξέρει να αναλύει την κατάσταση και να επιλέγει τις κατάλληλες διαδικασίες». Στην περίπτωση των ευάλωτων ομάδων, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων διαγράφεται σύνθετος και απαιτητικός. Με δεδομένη την εκπαιδευτική μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων και τις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευομένων, στη συγκεκριμένη περίπτωση το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό «μοντέλο» εκπαίδευσης κρίνεται ανεπαρκές και ακατάλληλο.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες διαγράφεται απαιτητικός και πολύπλοκος, αναδεικνύοντας τη ψυχοδυναμική του διάσταση. Κομβικό στοιχείο αποτελεί η δυνατότητά του να προσαρμόζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εκάστοτε εκπαιδευτικής ομάδας. Οι πολλαπλές διαστάσεις του ρόλου του αντικατοπτρίζονται στην ικανότητά του να προσαρμόζει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές και εργαλεία στην ομάδα των εκπαιδευομένων. Επιπλέον, παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενεργοποίηση των κινήτρων των εκπαιδευομένων για ενεργή συμμετοχή, ενώ σημαντική είναι επίσης, η συμβολή του σε ζητήματα τα οποία σχετίζονται με τη δυναμική της ομάδας και τον τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων που προκύπτουν σε αυτήν. Ένα άλλο σημαντικό σημείο είναι η συνειδητοποίηση ότι η μαθησιακή διεργασία στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες επηρεάζεται περισσότερο από ότι στις άλλες εκπαιδευτικές ομάδες από προκαταλήψεις, στερεότυπα, προσωπικές παραδοχές, οι οποίες έχουν αποκρυσταλλωθεί κατά τη διάρκεια του χρόνου.

Με βάση τα παραπάνω, για να μπορέσει ν' ανταποκριθεί στις αυξημένες απαιτήσεις του ρόλου του, χρειάζεται συνεχής και υψηλού επιπέδου μετεκπαίδευση (Κόκκος, 2005) καθώς αποτελεί παράγοντα αλλαγής (Boone, Safrit & Jones, 2002) βοηθώντας τους ανθρώπους να αλλάξουν τις ζωές τους ακόμη και σε μικρό βαθμό (Coare & Johnston, 2003) αν πιστεύει ότι θα φτάσουν στα ανώτερα επίπεδα της προσωπικής τους ανάπτυξης (Cross, 1981). Αυτό φαντάζει ακόμη πιο σημαντικό για τους εκπαιδευτές που δουλεύουν με αποκλεισμένες ομάδες εφόσον αισθάνονται ότι έχουν οι ίδιοι ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Coare & Johnston, 2003, Βεργίδης, Ευστράτογλου & Νικολοπούλου, 2007).

Βιβλιογραφία

Βεργίδης, Δ., Ευστράτογλου, Ι.Α. & Νικολοπούλου, Β. (2007). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Καινοτομικά στοιχεία, προβλήματα και προοπτικές στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, σς.25-26.

Boone, J.E, Safrit, R.D., Jones, J. (2002). *Developing Programs in Adult Education: a conceptual programming model*. Illinois, Prospects Heights, III: Waveland Press.

Ceies, (1999). (Statistics Users Council) *Social Exclusion Statistics*. Πρακτικά συνεδρίου, Κοινό Συνέδριο, 22 Νοεμβρίου 1999. Imac Research: Esher, HB.

Coare, P & Johnston, R. (2003). The role of the adult educator, in *Adult learning, citizenship and community voices*. England and Wales: NIACE.

Courau, S., (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα : Μεταίχμιο

Cross, P. (1981). *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Freire, P. (2008). *Pedagogy of the Oppressed*. (transl. Myra Bergman Ramos, 30th Ed.). N.Y.: Continuum.

Καβουνίδη Τ., (2002). *Ερευνα για την Οικονομική και Κοινωνική Ένταξη των Μεταναστών*. Αθήνα: Παρατηρητήριο Απασχόλησης, Ερευνητική-Πληροφορική Α.Ε.

Καραλής, Θ. (2005). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών στην Ελλάδα: Ιστορικές αναφορές, παρούσα κατάσταση και προοπτικές στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, σς. 9-14.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Knowles, M. (1973). *The adult learner: a neglected species*. Houston, TX: Gulf publishing.

Knowles, M., Holton, E., F., Swanson, R., A., (1998). The Adult Learner: The Definitive classic in *Adult Education and human Resource Development*. Butterworth-Heinemann.

Κόκκος, Α. (2005). Επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων: βήματα μετέωρα στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, σς. 15-21.

Livingstone D. W. (2005). Expanding Conception of Work and Learning: Recent Research And Policy Implications in *International Handbook of Educational Policy*, Nina Bascia, Alister Cumming, Amanda Datnow, Kenneth Leithwood and David Livingstone (eds.). Springer.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow και συν. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Noyé, D. & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*, (μτφρ. Ε. Ζέη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Pervin, L. John, O. (2001). *Θεωρίες Προσωπικότητας. Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Δαρδανός.

Rogers, C., (1990). *Adult Learning*. Milton Keynes: Open University Press.

Τσαούσης, Δ. Γ. (1998). Πολιτισμός, Ελεύθερος Χρόνος και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Στο Κ. Κασιμάτη (επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*, σσ. 87-119. Αθήνα: Gutenberg.

Φακιολάς, Ν. (2000). *Επαγγελματικός προσανατολισμός-ειδίκευση και επιλογή καριέρας αποφοίτων ιατρικής στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.

Χρυσάκης, Μ. (2002). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες. Στο Δ. Καραντινός, Λ. Μαράτου-Αλιμπράντη, Ε. Φρονίμου (επιμ.), *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*. σσ. 83 -136. 67-85. Αθήνα: Εκδ. ΕΚΚΕ.

Στοχασμός της εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων για την ατομική ανάπτυξη ή την κοινωνική αλλαγή: Ο «κύκλος της μάθησης» του Kolb και μία σύγκριση της «κοινωνικής αλλαγής» του Freire με τις θεωρίες μάθησης των Jarvis και Mezirow

Θεοδωρακόπουλος Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed, theodim7@gmail.com

Περίληψη

Οι θεωρίες μάθησης που καθορίζουν τις μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον ιδιαίτερα αυτές της ανθρωπιστικής σχολής, γιατί βρίσκονται ακόμη σε εξέλιξη. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προσεγγίσει κριτικά τις θεωρίες μάθησης, της παραπάνω σχολής, του David Kolb και του Paulo Freire συγκρίνοντάς τη με αυτές των Peter Jarvis και Jack Mezirow. Μεταξύ των θεωρητικών παρατηρούνται κοινά σημεία αλλά και διαφοροποιήσεις. Ο «κύκλος της μάθησης», που θεμελίωσε ο Kolb, γνωρίζει μεγάλη απήχηση στην επαγγελματική εκπαίδευση-κατάρτιση αγνοώντας την επίδραση που δέχονται το άτομο και οι εμπειρίες του από το κοινωνικό περιβάλλον. Η θεωρία της κοινωνικής αλλαγής του Freire αντίθετα υποστηρίζει ότι οι αντιλήψεις του ατόμου έχουν αλλοτριωθεί από την κυρίαρχη τάξη. Ο διάλογος και ο κριτικός στοχασμός της εμπειρίας, μέσω της εκπαίδευσης, μπορεί να οδηγήσουν στη συνειδητοποίηση των αιτιών των προβλημάτων του και την κοινωνική αλλαγή. Οι Jarvis και Mezirow υποστηρίζουν ότι το μοντέλο μάθησης του Freire δεν ταιριάζει στις δυτικές κοινωνίες. Μέσα από τον κριτικό στοχασμό της εμπειρίας και τον αυτο-στοχασμό (Mezirow) το άτομο μπορεί να οδηγηθεί στην προσωπική του χειραφέτηση και ανάπτυξη χωρίς ευρύτερη αλλαγή της κοινωνίας. Η προσέγγιση του Freire φαίνεται επίκαιρη, εξαιτίας των προβλημάτων που δημιουργεί η παγκοσμιοποίηση σε αρκετές σύγχρονες κοινωνίες.

Λέξεις-Κλειδιά: στοχασμός της εμπειρίας, κύκλος μάθησης, κοινωνική αλλαγή, ολιστική προσέγγιση, μετασχηματίζουσα μάθηση.

Εισαγωγή

Οι αλματώδεις εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο στις σύγχρονες κοινωνίες τις τελευταίες δεκαετίες, στον οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό και πολιτισμικό τομέα δημιούργησαν την αναπτυσσόμενη ανάγκη για την εκπαίδευση ενηλίκων η οποία αποτελεί χωριστό επιστημονικό κλάδο (Κόκκος, 2008). Οι μέθοδοι-τρόποι όμως εκπαίδευσης των ενηλίκων σχετίζονται άμεσα με τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τη «μάθηση» (Rogers, 1999).

Οι θεωρίες για τη μάθηση επομένως αποκτούν καθοριστικό ρόλο για την κατεύθυνση του τρόπου εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτές που πιθανά θα επηρεάσουν περισσότερο την εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στο μέλλον είναι οι ανθρωπιστικές θεωρίες (Rogers, 1999). Η δημιουργία τους είναι νεότερη από τις συμπεριφοριστικές και γνωστικές θεωρίες. Κοινό σημείο των θεωρητικών προσεγγίσεων της παραπάνω «σχολής»

είναι ότι η μάθηση σχετίζεται με την εμπειρία και την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευόμενου.

Κεντρικό σημείο των μελετητών για τη διεργασία της μάθησης στους ενήλικους αποτελούν οι έννοιες μάθηση, εμπειρία, στοχασμός και εμπειρική εκπαίδευση. Θα επιχειρηθεί μια σύντομη εννοιολογική προσέγγιση των παραπάνω όρων, αν και για τη μάθηση υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις.

Καταρχήν εμπειρία/βίωμα μπορεί να θεωρηθεί η γνώση που πηγάζει από τις αισθήσεις μας, την άμεση αντίληψη των γύρω πραγμάτων αλλά και η γνώση που αποκτάται από την πρακτική ενασχόληση με καταστάσεις και προβλήματα. Στοχασμός νοείται ο συλλογισμός ή και μια βαθύτερη σκέψη (*Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2006-2008*).

Μάθηση ευρύτερα είναι η αλλαγή που συμβαίνει στις γνώσεις, στη συμπεριφορά, στο συναίσθημα, στον τρόπο σκέψης και δράσης. Ο άνθρωπος μαθαίνει συνέχεια, αυθόρμητα, ό,τι και αν κάνει ξεπερνώντας τα όρια της εκπαίδευσης, δηλαδή της συγκροτημένης, σχεδιασμένης μάθησης με στόχους και αποτελέσματα (*Κόκκος, 2008. Rogers, 1999*).

Επομένως, εμπειρική εκπαίδευση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η σχεδιασμένη μάθηση που εμπλέκει στην εκπαιδευτική διαδικασία τους εκπαιδευόμενους με την εμπειρία τους. Το ζήτημα της μάθησης διαμέσου της επεξεργασίας-στοχασμού της εμπειρίας, ειδικότερα στους ενήλικες, αποτελεί ένα ανοιχτό πεδίο συζήτησης και διαφοροποιήσεων των θεωρητικών της ανθρωπιστικής σχολής.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει κριτικά τις θεωρητικές προσεγγίσεις μάθησης που συνδέονται με την εκπαίδευση ενηλίκων των σύγχρονων συγγραφέων της ανθρωπιστικής σχολής, David Kolb και Paulo Freire συγκρίνοντάς τη με αυτές των Peter Jarvis και Jack Mezirow οι οποίες έχουν κοινό σημείο αναφοράς τον στοχασμό της εμπειρίας.

Ο «κύκλος της μάθησης»: μάθηση από την εμπειρία

Ο κύκλος της μάθησης αποτελεί μία από τις γνωστότερες θεωρίες για τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες. Θεμελιώθηκε από τον Kolb και στηρίχθηκε στο έργο προηγούμενων θεωρητικών της βιοματικής εκπαίδευσης Dewey, Lewin κ.α. Στο κέντρο της θεωρίας βρίσκεται η άποψη ότι οι δυτικές κοινωνίες δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη θεωρητική γνώση υποτιμώντας τη μάθηση από την εμπειρία με αποτέλεσμα εκπαίδευση και επάγγελμα-κοινωνία να αποτελούν δύο διαφορετικούς κόσμους. Στη βιοματική μάθηση υλοποιείται μία διεργασία όπου η γνώση προκύπτει από το στοχασμό επάνω στις εμπειρίες δημιουργώντας έτσι ιδέες που οδηγούν σε καινούρια δράση. Αυτή η δράση έπειτα οδηγεί το άτομο σε βαθύτερη κατανόηση και στην ενεργητική συμμετοχή στο περιβάλλον-κοινωνία όπου δραστηριοποιείται. Έτσι η εμπειρική μάθηση γίνεται ένα

μέσο αλληλεπίδρασης με την κοινωνία που μπορεί να μετατρέπει την εμπειρία σε γνώσεις, ικανότητες, στάσεις και συμπεριφορές (Κόκκος, 2008. Κουλαουζίδης, 2011).

Το μοντέλο μάθησης του Kolb αποτελείται από τέσσερα στάδια: την άμεση εμπειρία, την επεξεργασία της (παρατήρηση, στοχασμός), τη διαμόρφωση αφηρημένων εννοιών όπου εντάσσονται οι παρατηρήσεις σε θεωρητικές προσεγγίσεις και τη δοκιμή σε πραγματικές καταστάσεις. Ο κύκλος μπορεί να ξεκινήσει από οποιοδήποτε στάδιο με τα αποτελέσματα της κάθε φάσης να τροφοδοτούν την επόμενη (Κόκκος, 2008. Κουλαουζίδης, 2011).

Με άξονα τα παραπάνω στάδια, αξιοποιώντας και την εμπειρία/βίωμα του συγγραφέα, θα περιγραφεί η πρώτη δραστηριότητα γνωριμίας καθηγήτριας-συμβούλου με μεταπτυχιακούς φοιτητές στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) στην πρώτη συνάντησή τους, στη θεματική ενότητα εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στους φοιτητές μοιράστηκαν σελίδες με εικόνες/φωτογραφίες που δημιουργήθηκαν από τα βιογραφικά που της απέστειλαν προηγουμένως. Έπειτα τους ζητήθηκε, εργαζόμενοι ομαδικά, να αναγνωρίσει ο καθένας τον εαυτό του σε μία από τις εικονογραφημένες σελίδες. Στη συνέχεια παρουσίασαν τον εαυτό τους στην ολομέλεια.

Η δημιουργία των ομάδων, το πέρασμα των εικονογραφημένων σελίδων από κάθε ομάδα, η αναγνώριση της ταυτότητας του καθενός μέσα από τις φωτογραφίες/εικόνες και η παρουσίασή του στην ολομέλεια θα μπορούσε να τοποθετηθεί στη φάση της άμεσης, συγκεκριμένης εμπειρίας. Στη φάση της επεξεργασίας της, θα μπορούσε να ενταχθεί η συζήτηση που ακολούθησε για τη δραστηριότητα που συμμετείχαν, οι σκέψεις που διατυπώθηκαν για τη σημασία της και την αποτελεσματικότητά της. Η βιωματική αυτή παρουσίαση μίας τεχνικής γνωριμίας εντάχθηκε, μετά την επεξεργασία της βιωμένης εμπειρίας, στη θεωρητική προσέγγιση της εμπειρικής εκπαίδευσης ενηλίκων όπως ανέλυσε διεξοδικά η καθηγήτρια. Η διαδικασία αυτή, στο μοντέλο του Kolb, θα μπορούσε να ανήκει στο στάδιο της διαμόρφωσης των αφηρημένων εννοιών και γενικεύσεων. Η δοκιμή σε πραγματικές καταστάσεις των γνώσεων που απέκτησαν οι φοιτητές βιωματικά για την παραπάνω τεχνική γνωριμίας δε γνωρίζουμε εάν θα γίνει μελλοντικά, οι φοιτητές όμως έδειχναν θετικότερα προδιατεθειμένοι για τη συνέχεια της συνάντησης περιμένοντας νέα δραστηριότητα.

Η εμπειρική μάθηση μπορεί να ενισχύσει τη σύνδεση εκπαίδευσης-εργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης. Μπορεί να αναδείξει τον εργασιακό χώρο σε περιβάλλον μάθησης ενισχύοντας την τυπική εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση (Kolb, 1984). Η σαφήνεια, η απλότητα, η καθαρότητα που χαρακτηρίζει το μοντέλο του Kolb έκανε τη θεωρία του ευρέως γνωστή στην εκπαίδευση ενηλίκων, ειδικότερα σε επαγγελματικούς χώρους και επιχειρήσεις (Κόκκος, 2008).

Αρκετοί στοχαστές (Boud, Keogh, Walker) στην προσέγγισή τους για την εμπειρική εκπαίδευση θεωρούν το στάδιο της επεξεργασίας της εμπειρίας (στοχασμός) το πιο σημαντικό. Πρέπει να σχεδιάζεται με προσοχή και να αφιερώνεται περισσότερος χρόνος,

ακολουθώντας κυκλικά τα στάδια εμπειρία, στοχαστικές διεργασίες και αποτελέσματα. Επίσης μπορεί να μην οδηγήσει σε δράση παρατηρήσιμη εξωτερικά αλλά να βοηθήσει να συνειδητοποιηθεί μια κατάσταση, να εξελιχτούν δεξιότητες, γνώσεις και να προετοιμαστεί η εφαρμογή τους (Κόκκος, 2008).

Άλλοι θεωρητικοί, αντίθετα, υποστηρίζουν πως τα τέσσερα στάδια του Kolb σε αρκετές περιπτώσεις το ένα μπορεί να επικαλύπτει το άλλο (Race, 1999) και ότι δεν μπορεί ο μόνος τρόπος μάθησης να είναι ο στοχασμός πάνω στην εμπειρία, γιατί υπάρχουν και άλλα ζητούμενα στη μάθηση εκτός από την αναζήτηση νοήματος. (Rogers, 1999). Ακόμη δεν μαθαίνουν όλοι με τον ίδιο πάντα τρόπο θέτοντας την εμπειρία σε στοχασμό (Jarvis, 2004).

Το μοντέλο του Kolb που στοχεύει στην ανάπτυξη του ατόμου αναπτύσσει ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες μεθόδους εκπαίδευσης όμως απομονώνει το άτομο από το κοινωνικό περιβάλλον. Θεωρεί την εμπειρία ως ουδέτερη κοινωνικά και αποκρύπτει ότι οι εμπειρίες είναι κοινωνικά καθορισμένες, αφού ο καθένας τις ερμηνεύει διαφορετικά ανάλογα με το σύστημα αξιών του και τον κοινωνικό του ρόλο (Jarvis, 2004.) Σημείο σύγκλισης όμως πολλών μελετητών είναι ότι η επεξεργασία της αποκτηθείσας εμπειρίας αποτελεί μέρος κάθε διεργασίας μάθησης (Rogers, 1999).

Η «κοινωνική αλλαγή»: μάθηση μέσα από την εμπειρία

Το έργο του Freire διαποτισμένο από τα ιδεώδη του ανθρωπισμού συνέδεσε τη θεωρία με την πράξη επιδιώκοντας τη σύνδεση της μάθησης με την καθημερινότητα. Γεννημένος στο Ρεσίφε της Βραζιλίας, σε μια φτωχή περιοχή, ασχολήθηκε με το πρόβλημα του αναλφαβητισμού διαμορφώνοντας ανάλογα προγράμματα. Οι ιδέες αλλά και οι μέθοδοί του γνώρισαν μεγάλη διάδοση (Κόκκος, 2008. Κουλαουζίδης, 2011).

Κατά τον Freire η μάθηση των ενηλίκων μπορεί να διαχωριστεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε δύο μορφές. Την «αποταμιευτική εκπαίδευση» όπου ο κάτοχος της αλήθειας, των γνώσεων τις μεταφέρει στους εκπαιδευόμενους (banking education) και την εκπαίδευση ως «ανάδειξη προβλημάτων» (problem-posing education). Στη δεύτερη επικέντρωσε το έργο του διότι θεωρεί ότι αυτή βρίσκεται στην καρδιά της μαθησιακής διαδικασίας και οδηγεί τον εκπαιδευόμενο στην απελευθέρωση (Κουλαουζίδης, 2011).

Στο αποικιοκρατικού τύπου περιβάλλον που έζησε οι κυρίαρχες τάξεις, συνήθως με βίαιο τρόπο, επέβαλλαν αξίες και κουλτούρα στις κατώτερες τάξεις με αποτέλεσμα την στρεβλή εικόνα που διαμόρφωναν αυτές για την πραγματικότητα. Έτσι οι συνειδήσεις των καταπιεσμένων, αλλοτριωμένες πλέον, δεν μπορούν να γνωρίζουν και να αντιληφτούν τις δομές και τις κοινωνικές-πολιτικές δυνάμεις ως αιτίες των προβλημάτων που βιώνουν. Οι εκπαιδευόμενοι μέσα από την εκπαίδευσή τους θα πρέπει να αμφιβάλλουν για αυτά που θεωρούσαν ως τώρα δεδομένα και έπειτα να δράσουν για να αλλάξουν την κοινωνία στην οποία που ζουν (Κόκκος, 2008).

Στον πυρήνα της προσέγγισής του βρίσκονται η εμπειρία, ο διάλογος, ο κριτικός στοχασμός που αποσκοπεί στη συνειδητοποίηση και την κοινωνικοπολιτική δράση. Στα προγράμματα αλφαριθμητισμού ζητούνταν η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Ξεκινούσαν με «παραγωγικές λέξεις-έννοιες» σχετικές με τα βιώματά τους και την άμεση καθημερινότητα όπως φτώχεια, μισθός, εργασία κ.α. Έπειτα υποκινούνταν διάλογος, συζήτηση με επίκεντρο τις παραπάνω έννοιες επιδιώκοντας να αναζητηθούν μέσα από την εμπειρία τους και οι αιτίες των προβλημάτων τους. Καθοδηγούνταν οι εκπαιδευόμενοι να στοχαστούν κριτικά πάνω στα προβλήματα-έννοιες ώστε αφού αποκτήσουν γνώσεις να κατορθώσουν να αποκτήσουν επίγνωση για τις κοινωνικοπολιτικές δομές που κατευθύνουν τη ζωή τους και δημιουργούν τα προβλήματά τους. Μέσα από την επίγνωση αυτή, που αποτελεί καρπό της χειραφετημένης εκπαιδευτικής διεργασίας, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να οδηγηθούν σε κοινωνικοπολιτική δράση και να επιφέρουν κοινωνική αλλαγή (Κόκκος, 2008. Κουλαουζίδης, 2011).

Στις δυτικές κοινωνίες οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες δεν ταιριάζουν με το περιβάλλον που εφάρμοσε τη θεωρία του ο Freire. Εκεί η πολιτική δράση δεν είναι «υποχρεωτικό» αποτέλεσμα. Η κουλτούρα που κυριαρχεί δεν επιβάλλεται βίαια και από έξω αλλά μέσα από συναινέσεις και ζυμώσεις που κρατούν χρόνια. Για αυτό το λόγο οι στόχοι της εκπαίδευσης ενήλικων δεν μπορούν να είναι οι ίδιοι σε κοινωνίες αποικιοκρατικού τύπου και στις δυτικές κοινωνίες (Κόκκος, 2008).

Ολιστική προσέγγιση και «κοινωνική αλλαγή»

Ο Jarvis, διατυπώνοντας ίσως τη συνθετότερη θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων, αναλύει το φαινόμενο της ενήλικης μάθησης μέσα στο πλαίσιο της κοινωνίας και διαχωρίζει, όπως και ο Freire, δύο τύπους μάθησης: α) τη μη-στοχαστική ως μία διαδικασία αφομοίωσης μαθησιακού υλικού και αναπαραγωγής των κοινωνικών δομών που θυμίζει την «τραπεζική» αντίληψη της εκπαίδευσης και β) τη στοχαστική μάθηση που οδηγεί στην κριτική σκέψη και την αλλαγή στάσεων που έχει αρκετά κοινά με την «ανάδειξη προβλημάτων» του Freire (Κόκκος, 2008. Κουλαουζίδης, 2011).

Όπως και ο Freire θεωρεί ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να χαρακτηρίζεται από ουδετερότητα. Οι φορείς εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτές μεταδίδουν στους εκπαιδευόμενους την κυρίαρχη ιδεολογία και κουλτούρα του συστήματος το οποίο έχουν εσωτερικεύσει. Επομένως, ο στοχασμός πάνω στις εμπειρίες τους δε γίνεται σε αγνό πεδίο αλλά έχει διπλό επηρεασμό. Τις επιρροές που οι ίδιοι έχουν εσωτερικεύσει αλλά και αυτές που δέχονται από τους υπεύθυνους της εκπαίδευσης (Κόκκος, 2008).

Ο ρόλος των εκπαιδευτών στους δύο θεωρητικούς είναι καθοριστικός, αφού καθοδηγούν τους εκπαιδευόμενους προς τη χειραφέτηση χωρίς να επιβάλλουν τις απόψεις τους. Με διακριτικό τρόπο θα πρέπει να τους υποστηρίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα στις διαδικασίες του στοχασμού της εμπειρίας. Ο Jarvis τονίζει όμως ιδιαίτερα το μείζον θέμα της κατάλληλης εκπαίδευσης, των κοινωνικών ικανοτήτων και της κατάρτισης των εκπαιδευτών (Κόκκος, 2008).

Όσον αφορά στις μεθόδους εκπαίδευσης υποστηρίζει ότι οι συμμετέχοντες στην εκπαίδευση έχουν ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση των προγραμμάτων, των στόχων τους και την αξιολόγησή τους ενώ στα προγράμματα του Freire ο ρόλος τους στις παραπάνω διεργασίες είναι περιορισμένος. Ακόμη, ο Jarvis δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην «εμψυχωτική» και «σωκρατική» μέθοδο διδασκαλίας (Κόκκος, 2008).

Εκεί που εντοπίζεται η μεγάλη διαφορά των δύο θεωρητικών είναι το βασικό ζήτημα της χειραφέτησης των εκπαιδευομένων. Ο Freire προτάσσει ως τελικό στόχο των διεργασιών μάθησης και στοχασμού των εμπειριών την κοινωνικοπολιτική δράση των εκπαιδευομένων και την κοινωνική αλλαγή ενώ ο Jarvis περιορίζεται στην προσωπική απελευθέρωση των εκπαιδευομένων μέσα από τη συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διεργασία και τον κριτικό στοχασμό των εμπειριών τους.

Μετασχηματίζουσα μάθηση και «κοινωνική αλλαγή»

Ο Mezirow, ένας από τους θεμελιωτές της εκπαίδευσης των ενηλίκων ως επιστήμη της αγωγής, διατύπωσε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Έχει τις ρίζες της στο προηγούμενο έργο του Freire και του Dewey συνδυάζοντας τις σύγχρονες επιστημονικές γνώσεις της αναπτυξιακής ψυχολογίας και της κριτικής θεωρίας. Η μετασχηματίζουσα θεωρία επιχειρεί να εξηγήσει πώς δομείται η μάθηση στους ενήλικες και να αποσαφηνίσει τις διεργασίες που γίνονται οι μετασχηματισμοί των πλαισίων αναφοράς με τη βοήθεια των οποίων μεταφράζουμε τις εμπειρίες μας (Κόκκος, 2008).

Σύμφωνα με τον Mezirow ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα καθορίζεται από το ατομικό σύστημα αντιλήψεων που ο καθένας διαθέτει. Αυτό όμως μας έχει επιβληθεί από το πλαίσιο του πολιτισμού που βιώνουμε με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης ασυνείδητα. Απουσιάζει ο πολιτικός παράγοντας στη διαδικασία αυτή, κάτι που στη θεωρία του Freire τονίζεται ο καθοριστικός του ρόλος (Κόκκος, 2008).

Η κριτική επανεξέταση των αντιλήψεων μας, των ρόλων μας, των σχέσεών μας είναι μία ικανότητα που οφείλουμε να αναπτύξουμε όπως άλλωστε υποστηρίζει και ο Freire. Σε αυτό, η μαθησιακή διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους, χρησιμοποιώντας ως μέσο τον στοχασμό, να ξαναμελετήσουν τις αντιλήψεις και τις αξίες τους με βάση τις οποίες ερμηνεύουμε την πραγματικότητα (Κόκκος, 2008). Διατύπωσε μία οργανωμένη μέθοδο στοχαστικής επεξεργασίας και επηρεασμένος από τη σχολή της Φραγκφούρτης διαχώρισε τη μάθηση σε τρεις μορφές: εργαλειακή, επικοινωνιακή και χειραφετητική (Κουλαουζίδης, 2011).

Ο Mezirow εκτός από τον κριτικό στοχασμό, που οδηγεί στην επανεκτίμηση των στρεβλών αντιλήψεών μας για την πραγματικότητα και την απελευθέρωση από πλαστά διλήμματα, προχώρησε λίγο μακρύτερα από τους Freire και Jarvis. Θεωρεί πως ο κριτικός στοχασμός μπορεί να καταλήξει στον κριτικό αυτο-στοχασμό, δηλαδή σε μια συνολική αναθεώρηση των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και των τρόπων δράσης (Κόκκος, 2008).

Συμπεράσματα

Ανάμεσα στις θεωρητικές προσεγγίσεις των παραπάνω θεωρητικών της ανθρωπιστικής σχολής για τη μάθηση των ενηλίκων, παρατηρούνται διαφορές αλλά και ομοιότητες. Η υιοθέτηση μίας θεωρίας που δεν περιέχει στοιχεία από τις άλλες ενδεχομένως να οδηγήσει σε λάθος κατευθύνσεις. Επίσης οι αναζητήσεις, οι συζητήσεις για αυτές είναι διαρκώς ανοιχτές.

Η προσέγγιση του Kolb μένει σε επίπεδο καθαρά τεχνικό και επιφανειακό που βρίσκει όμως μεγάλη απήχηση στους επαγγελματικούς χώρους καθώς και στην επαγγελματική κατάρτιση λόγω αποτελεσματικότητας. Οι Jarvis και Mezirow θεωρούν ότι η πολιτική-κοινωνική δράση ως στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν ταιριάζει στις δυτικές κοινωνίες. Βλέπουν τη στοχαστική διεργασία της εμπειρίας στη εκπαιδευτική διαδικασία ως μέσο χειραφέτησης που περιορίζεται σε αλλαγές εσωτερικά του εκπαιδευόμενου, στην προσωπικότητα ή σε εξωτερικές αλλαγές που μένουν σε τομείς επαγγελματικούς, κοινωνικούς χωρίς να επηρεάζεται η ευρύτερη κοινωνία.

Αντίθετα στον Freire, η στοχαστική διεργασία της εμπειρίας αποσκοπεί στη συνειδητοποίηση των εκπαιδευομένων και στην ανάληψη από αυτούς πολιτικο-κοινωνικής δράσης για την αλλαγή της κοινωνίας. Αν ληφθούν υπόψη σήμερα οι αλλαγές και τα προβλήματα που επιφέρει η παγκοσμιοποίηση σε πολλές σύγχρονες κοινωνίες (φτώχεια, ανεργία, διάλυση κοινωνικού κράτους, εμπορευματοποίηση υγείας, παιδείας, νερού κ.α.) η εκπαίδευση ενηλίκων αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα (Βεργίδης, 2008) και η θεωρία της κοινωνικής αλλαγής ίσως γίνεται περισσότερο επίκαιρη και ελπίδα για την ανθρωπότητα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βεργίδης, Δ. (2008). *Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικο-οικονομική λειτουργία της* (Τόμ. Γ'). Πάτρα: ΕΑΠ.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη* (μτφ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2006-2008). *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/

Κόκκος, Α. (2008). *Θεωρητικές προσεγγίσεις* (Τόμ. Α'). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουλαουζίδης, Γ. (2011). *Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών εθνικού κέντρου δημόσιας διοίκησης και αυτοδιοίκησης. Εκπαιδευτικό υλικό. Θεωρητικό μέρος* (Τεύχος Α'). Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Δ.Α.

Race, Ph. (1999). *Το εγχειρίδιο της ανοιχτής εκπαίδευσης* (μτφ. Ε. Ζέη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου, & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Η υποαντιπροσώπηση των γυναικών στην ιεραρχία της Εκπαίδευσης: Σtereοτυπικές αντιλήψεις-Αίτια

Γκούμα Όλγα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, M.Sc. Θεολογικής ΑΠΘ, olgouma@yahoo.gr

Περίληψη

Αν και η διδασκαλία χαρακτηριζόταν ανέκαθεν ως ένα κατεξοχήν γυναικείο επάγγελμα οι ανώτερες διευθυντικές θέσεις καταλαμβάνονταν τελικά από άνδρες. Η άποψη που επικρατεί είναι πως οι γυναίκες διδάσκουν, οι άντρες όμως διοικούν. Το παρόν άρθρο στοχεύει μέσα από την βιβλιογραφία να αναζητήσει τις αιτίες της υποαντιπροσώπησης των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις στην Εκπαίδευση. Στην Ελλάδα ειδικότερα παρατηρείται το φαινόμενο οι γυναίκες να μην υποβάλλουν καν αίτηση για επιλογή σε διευθυντική θέση και να αναστέλλουν τις φιλοδοξίες τους έως ότου αμβλυθούν οι οικογενειακές τους υποχρεώσεις, ενώ τα υπηρεσιακά συμβούλια αντιμετωπίζουν την υποψηφιότητά τους τις περισσότερες φορές με καχυποψία. Στην έρευνα μας καταγράφονται, μέσα από τη βιβλιογραφία, τα εμπόδια και οι προκαταλήψεις που η γυναίκα λόγω του φύλου της έχει να αντιμετωπίσει, εμπόδια που παρά τις προσπάθειες που έγιναν τα τελευταία χρόνια για την προώθηση και βελτίωση της θέσης της στην διοίκηση της εκπαίδευσης δεν έχουν εκλείψει επαρκώς, δυσκολεύοντας την ιεραρχική της ανέλιξη.

Λέξεις-Κλειδιά: Φύλο και Ηγεσία, Διευθυντής σχολικής μονάδας.

Εισαγωγή

Πριν από 39 χρόνια στις ΗΠΑ είχε τεθεί το ερώτημα: «Γιατί οι γυναίκες να διδάσκουν και οι άντρες να διοικούν;» (Strober&Tyak, 1980). Έκτοτε οι έρευνες στην Ηγεσία της Εκπαίδευσης δείχνουν πως αν και έγιναν βήματα προς την κατεύθυνση της ισότιμης συμμετοχής και των δυο φύλων στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, εντούτοις απαιτείται πολύς δρόμος ακόμη καθώς «η εκπαίδευση αποτελεί ένα πεδίο όπου είναι σαφής η αποτυχία των γυναικών ως προς την διεκδίκηση και κατοχή ανώτερων διοικητικών θέσεων» (Limerick&Andersen,1999,37). Οι γυναίκες μπορεί να υπερτερούν αριθμητικά στον χώρο της εκπαίδευσης και να μην υστερούν από τους άντρες συναδέλφους τους διαθέτοντας αυξημένα προσόντα όπως ένα δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό ή επιμορφώσεις, εντούτοις η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι άντρες (Χατζηδήμου, 2010). Ένα από τα σημαντικότερα στερεότυπα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπη η σχολική πραγματικότητα είναι αυτό που θέλει στη σχολική μονάδα άνδρα Διευθυντή. Η Τσακμάκη (2013) σε έρευνά της για την θέση της γυναίκας ως όργανο διοίκησης επιβεβαιώνει την παραπάνω θεώρηση τονίζοντας πως αν και τα δύο φύλα έχουν τα ίδια προσόντα και το ίδιο επίπεδο σπουδών συνήθως τα εκάστοτε υπηρεσιακά συμβούλια, που απαρτίζονται συνήθως από άνδρες, εκτιμούν πως η θέση του διευθυντή αρμόζει καλύτερα στους άνδρες. Η ιδέα της γυναίκας που επιθυμεί και επιδιώκει σταδιοδρομία και επαγγελματική ανέλιξη φαίνεται να μην συμβαδίζει και να μην ταυτίζεται με τα αποδεκτά κοινωνικά πρότυπα και τις στερεότυπες για τη θέση της

γυναίκας αντιλήψεις (Δαράκη,2007). Στη χώρα μας ειδικότερα εντοπίζεται να είναι αντιστρόφως ανάλογη η σχέση μεταξύ του ανδρικού και του γυναικείου πληθυσμού των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των διευθυντικών θέσεων που αντίστοιχα καταλαμβάνουν (Μαδεμλής, 2014).

Το αίτημα πάραυτα για την ισότητα στην εκπαίδευση παραμένει ανοιχτό κι όπως επισημαίνει η Anastasaki (2009): «Οι σχολικές απαιτήσεις έχουν δραματικά αλλάξει ακολουθώντας τις αλλαγές της κοινωνίας και του πρόσφατου νεωτερισμού. Νέοι ρόλοι, ικανότητες και προσόντα απαιτούνται από τον εκπαιδευτικό σε όλες τις βαθμίδες για τα οποία δεν έχει αρκετά εκπαιδευτεί και νέα μοντέλα εκπαίδευσης του θα έπρεπε να υπάρξουν. Υπάρχει επίσης μια ποικιλία θεμάτων τα οποία θα πρέπει να λάβουμε υπόψη και που σχετίζονται με τις προοπτικές των νέων προκλήσεων στην εκπαίδευση. Ένα από αυτά είναι η ισότητα των φύλων».

Το θέμα της παρούσης ερευνητικής προσπάθειας-αφού έλαβε υπόψη της τα παραπάνω-είναι η παρουσία της μειωμένης εκπροσώπησης των γυναικών στον τομέα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας όσον αφορά στην διοίκηση των σχολικών μονάδων, γεγονός που έρχεται σε αντίφαση με όσα έχουν θεσπιστεί έως τώρα σε σχέση με την ισότιμη μεταχείριση των δυο φύλων. Στόχος της είναι η αναζήτηση και διερεύνηση, μέσα από την σχετική με το θέμα μας βιβλιογραφία, των βαθύτερων αιτών που επιδρούν αρνητικά στην διεκδίκηση και συμμετοχή των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Απώτερος στόχος είναι προσπάθεια καταγραφής των παραγόντων και των συνθηκών εκείνων που διαιωνίζουν την έμφυλη πραγματικότητα της ανισότητας στην ιεραρχία της εκπαίδευσης. Για την καταγραφή των δεδομένων ανατρέξαμε στους κόλπους της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, λαμβάνοντας υπόψη μας προσπάθειες που προηγήθηκαν στη διερεύνηση και αποτύπωση του ερευνητικού προβλήματος.

Στο άρθρο, αφού μελετηθεί το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» του διάφανου δηλαδή εμποδίου εξέλιξης που αντιμετωπίζουν γενικότερα οι γυναίκες καριέρας, διερευνώνται τα αίτια που ερμηνεύουν την υποαντιπροσώπηση αυτών σε διευθυντικές θέσεις και ακολουθούν τα συμπεράσματα και οι προτάσεις μας .

Το φαινόμενο της γυάλινης οροφής

Μια από τις σημαντικότερες επαναστάσεις του 20ου αι. ήταν ο μεγάλος και συνεχώς αυξανόμενος αριθμός των γυναικών που πέρασαν το κατώφλι της αγοράς εργασίας. Η «άλωση» της επαγγελματικής σφαίρας όμως δεν ήταν ούτε εύκολη ούτε ανεμπόδιστη (Crompton & Sanderson, 1986 ·Bottero, 1992 · Riska &Wegar,1993) και η αναζήτηση των εμποδίων που αντιμετώπισαν στην επαγγελματική τους ανέλιξη μας έφερε αντιμέτωπους με το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής».

Στη βιβλιογραφία επικράτησε ο όρος «γυάλινη οροφή» (Glass Ceiling) σε μια προσπάθεια να αποδοθεί με παραστατικό τρόπο το διάφανο εμπόδιο που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες καριέρας. Το εμπόδιο αυτό τις επιτρέπει να δουν μεν τις διοικητικές θέσεις,

τις εμποδίζει όμως να ανελιχθούν από ένα συγκεκριμένο επίπεδο και πάνω (David & Woodward, 1998· Oakley, 2000). Ο μεταφορικός όρος «γυάλινη οροφή» (Glass Ceiling) εμφανίζεται στα μέσα περίπου της δεκαετίας του 80. Χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από τους δημοσιογράφους Hymowitz & Schellhardt (1986) σ' ένα αφιέρωμα της εφημερίδας Wall Street Journal που αφορούσε στην αποτυχία των γυναικών να ανέλθουν σε ανώτερες διευθυντικές θέσεις, παρά τη συμμετοχή τους στο εργατικό δυναμικό. Έγραφαν χαρακτηριστικά: «οι λίγες εκείνες γυναίκες που σταθερά ανέρχονται τις βαθμίδες της ιεραρχίας, ξαφνικά λίγο πριν πατήσουν την κορυφή συντρίβονται και σταματούν επάνω σε ένα αόρατο εμπόδιο σαν μια γυάλινη οροφή αν και βλέπουν τι τις εμποδίζει να κατακτήσουν την κορυφή». Ο όρος που χρησιμοποίησαν στην ουσία περιέγραφε τα τεχνητά ή τα αόρατα εμπόδια που βασίζονταν σε απόψεις και προκαταλήψεις που επιβράδυναν ή σταματούσαν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών. Ένας επιπλέον όρος που χρησιμοποιήθηκε ήταν «τα πατώματα που κολλάνε» (Sticky floors), (Heward Taylor & Vickers, 1995· Wirth, 2001· Μαραγκουδάκη, 2008· Μειντάση, 2011) και αναφερόταν στα εμπόδια που όχι μόνο «φρενάρουν», αλλά στην ουσία «κολλάνε» τις γυναίκες στις θέσεις εργασίας εμποδίζοντας την ανέλιξή τους (Κανταράκη, Παγκάκη & Σταματελοπούλου, 2008).

Οι κοινωνικοί επιστήμονες χρησιμοποίησαν τον όρο «γυάλινη οροφή» ευρύτερα για να περιγράψουν τα αόρατα εμπόδια που μπλοκάρουν την πρόσληψη, την προαγωγή και την επαγγελματική κατάρτιση ατόμων που κατά τα άλλα διαθέτουν τα τυπικά προσόντα, αλλά δεν προωθούνται εξαιτίας του γένους, της φυλής, ή της εθνικής προέλευσης τους. Ειδικά για τις γυναίκες ο Morrison (1998), αναφέρει ότι «η γυάλινη οροφή δεν είναι απλά ένα εμπόδιο για ένα μεμονωμένο άτομο, που βασίζεται στην αδυναμία του ατόμου να διαχειριστεί ένα υψηλότερο επίπεδο απασχόλησης, η γυάλινη οροφή ισχύει για τις γυναίκες ως σύνολο και εμποδίζει την εξέλιξή τους επειδή απλά είναι γυναίκες» (Χατζηδιάκου, 2011, 11).

Επιπρόσθετα η Μαραγκουδάκη (2008) αναφέρει πως οι γυναίκες ζουν κάτω από μία γυάλινη οροφή, η οποία τους επιτρέπει να βλέπουν τις διευθυντικές και διοικητικές θέσεις, ωστόσο της εμποδίζει να τις διεκδικήσουν. Τα «αόρατα» εμπόδια της γυάλινης οροφής είναι υπαρκτά και μπορούν να αφορούν στις υποχρεώσεις των γυναικών προς την οικογένεια, το κοινωνικό status, τις θρησκευτικές αντιλήψεις, ενώ ακόμη και το ανδρικό στυλ ηγεσίας που υιοθετούν κάποιες γυναίκες διευθύντριες είναι πιθανόν να αποθαρρύνει τις υπόλοιπες να διεκδικήσουν διοικητικές θέσεις (Oplatka, 2006).

Σύμφωνα με τους Albrecht, Björklund & Vroman (2003) η γυάλινη οροφή αναφέρεται σε μία διαδικασία όπου γυναίκες με τα κατάλληλα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα δεν μπορούν να ανελιχθούν σε ανώτερες θέσεις ενώ έχουν τις δυνατότητες, είτε εξαιτίας των άμεσων ή έμμεσων διακρίσεων που υφίστανται, είτε εξαιτίας των πολιτιστικών ή οργανωτικών εμποδίων που αντιμετωπίζουν στους χώρους εργασίας. Οι γυναίκες συναντούν στην κρίσιμη στιγμή της καριέρας τους αυτά τα «αόρατα» εμπόδια που τις αποθαρρύνουν να διεκδικήσουν τις ανώτερες ιεραρχικά θέσεις (Heward & Taylor, 1995· Wirth, 2001). Κι ενώ τις θέσεις αυτές μπορούν να τις δουν, καθώς η «οροφή»

που είναι από πάνω τους είναι γυάλινη, δεν έχουν τελικά δυνατότητα πρόσβασης σ' αυτές. Η γυάλινη και συνεπώς διάφανη οροφή παραμένει αδιαπέραστη εξαιτίας των κοινωνικών ανισοτήτων που αναπαράγονται μέσα από τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων, το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολείο, το οποίο ως μικρογραφία της κοινωνίας αναδεικνύει την ανδρική εξουσία (Μπουτουρίδου & Τσιατά, 2014,16· Παρλακίδου,2013,258). Η υποεκπροσώπησή συνεπώς των γυναικών στην ιεραρχία είναι άμεση συνέπεια των στερεοτυπικών για το φύλο τους προκαταλήψεων και αποτέλεσμα ισχυρών κοινωνικών φραγμών (Βακόλα & Αποσπόρη, 2007).

Η θεωρία της γυάλινης οροφής έχει στον αντίποδα και τους επικριτές της, οι οποίοι θεωρούν πως η διαφάνεια που υπαινίσσεται η «γυάλινη οροφή» είναι παραπλανητική. Τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες όχι μόνο δεν είναι δυσδιάκριτα, αλλά αντίθετα είναι σαφή και ορατά. Έτσι αποφαίνονται πως οι γυναίκες δεν σταματούν πλέον στο προτελευταίο σκαλοπάτι πριν από την κορυφή, αλλά ένας μεγάλος αριθμός από αυτές έχει κατακτήσει ήδη πολλά από τα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας (Δαμουλιάνου, 2008).

Η γυναίκα στην ιεραρχία της Εκπαίδευσης

Είναι άξια ιδιαίτερου επιστημονικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην επαγγελματική τους πορεία στην ιεραρχία της Εκπαίδευσης όπως και οι προσωπικές εμπειρίες και οι βιογραφίες τους στη διαδρομή αυτή (Spencer & Podmore,1987).

Το γεγονός της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις της Εκπαίδευσης δεν είναι ούτε τυχαίο ούτε συγκυριακό. Αποτελεί απόρροια των στερεοτυπικών αντιλήψεων για την κοινωνική θέση της γυναίκας, έτσι όπως αυτή οριοθετήθηκε από την πατριαρχική οργάνωση της κοινωνίας και την αδιαμφισβήτητη ανδρική κυριαρχία, η οποία σύμφωνα με τον Bourdieu (2007) αποτελεί ειδική περίπτωση της συμβολικής κυριαρχίας (Bourdieu, 1999). Αναπόφευκτο αποτέλεσμα είναι μια -με κοινωνικές προεκτάσεις- ιδεολογική κατασκευή της ανισότητας, η οποία εκδηλώνεται από τα άτομα ως προδιάθεση, συναίσθημα ή πεποίθηση που οδηγεί αντανάκλαστικά στις κοινωνικές διαφορές και διαιρέσεις και αναπόφευκτα στην εσφαλμένη πεποίθηση πως η υστέρηση των γυναικών σε σχέση με τους άνδρες είναι έμφυτη ιδιότητα, ενώ στην ουσία είναι ιδεολόγημα κοινωνικά «κατασκευασμένο». Όπως επισημαίνει και ο Shakeshaft (1989,79): «Το μεγαλύτερο εμπόδιο για τις γυναίκες είναι η κουλτούρα η οποία έχει τα χαρακτηριστικά της ανδρικής κυριαρχίας και γι αυτό όλα αυτά που έχουν αναγνωρισθεί ως ειδικά εμπόδια μπορούν να εντοπισθούν σε μία κοινωνία οποία στηρίζει και ενισχύει ένα ανδροκρατικό σύστημα».

Σύμφωνα με τον Foucault (1987) η ανδρική κυριαρχία καλλιεργείται και μέσα από την σύνδεση του ανδρισμού και του ορθολογισμού μέσω του κυρίαρχου λόγου, έτσι όπως αυτός εκδηλώνεται στους οργανισμούς διαμορφώνοντας και παράγοντας πολιτισμικά νοήματα και πρακτικές γένους αρσενικού.

Μέσα από τη διαδικασία αυτή συντηρείται και αναπαράγεται μέχρι τις μέρες μας η ύπαρξη στερεοτύπων που αφορούν στη θέση και το ρόλο των φύλων στην ιεραρχική κατανομή των θέσεων εργασίας της Εκπαίδευσης γενικότερα και των θέσεων ευθύνης στη διοίκηση των σχολικών μονάδων ειδικότερα. Η Εκπαιδευτική Διοίκηση ως χώρος άσκησης εξουσίας, κύρους, ελέγχου και επιβολής, έχει ταυτιστεί με τους άντρες γι' αυτό και δεν ξέφυγε από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις. Μέσα από τον συντηρητικό χαρακτήρα του σχολικού μηχανισμού αναπαράγει και διαιώνίζει την πατριαρχική δομή της κοινωνίας και το ανδρικό πρότυπο εξουσίας (Φρόση, Κουϊμτζή, & Παπαδήμου, 2001, 4, 66). Οι γυναίκες συνεπώς δεν λογίζονται κοινωνικά αποδεκτές ως Διευθύντριες και η θέση τους εκλαμβάνεται ως ασύμβατη με τα κυρίαρχα ανδρικά πρότυπα εξουσίας, γεγονός που ερμηνεύει επαρκώς την υποεκπροσώπησή τους στις υψηλόβαθμες και χαμηλόβαθμες διοικητικές θέσεις της Εκπαίδευσης. Έτσι βιώνουν μια μορφή ρατσισμού η οποία αποτελεί απόρροια προκαταλήψεων.

Το προφίλ της γυναίκας Διευθύντριας σκιαγραφήθηκε αναλυτικά στη μελέτη της Μαργακουδάκη (1997β, 278) στην οποία συγκεντρώθηκαν τα πορίσματα της διεθνούς για το θέμα βιβλιογραφίας. Σύμφωνα με αυτά οι γυναίκες Διευθύντριες αντιμετωπίζουν τον εξής διχασμό: αν υιοθετήσουν πιο γυναικείες πρακτικές και μια συνεργατική και μητρική αλληλεπίδραση με τους διδάσκοντες και με τους μαθητές, θεωρείται ότι δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στις απαιτήσεις της θέσης τους και είναι ανεπαρκείς. Αν πάλι υιοθετήσουν ανδρικές πρακτικές θα χαρακτηρίζονται σκληρές και πως στερούνται θηλυκότητας. Επιπλέον, δέχονται αντιδράσεις, αμφισβητήσεις και κριτική από τους μαθητές, το διδακτικό προσωπικό κυρίως όμως από τους άντρες εκπαιδευτικούς οι οποίοι δυσκολεύονται να αποδεχτούν μια γυναίκα σε θέση εξουσίας. Σύμφωνα μάλιστα με την Coleman (2005), η μεγαλύτερη αμφισβήτηση εκδηλώνεται προς τις γυναίκες διευθύντριες που είναι παντρεμένες και μητέρες, παρά προς τις ανύπαντρες ή σε αυτές που είναι σε νεαρή ηλικία.

Αίτια της ανισότητας

Με δεδομένη την υποαντιπροσώπευση των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία και τους μηχανισμούς λήψης αποφάσεων έγιναν κατά καιρούς απόπειρες να εξηγηθεί το φαινόμενο και να καταγραφούν και να κατηγοριοποιηθούν τα αίτια του. Τα αίτια διακρίθηκαν σε πρώτη φάση εσωτερικά και εξωτερικά.

Εσωτερικά-εξωτερικά αίτια

Μια πρώτη διάκριση των εμποδίων της διοικητικής ανέλιξης των γυναικών είναι αυτή σε εσωτερικά και εξωτερικά (Αγγελίδου, Γεωργίου, Ξενοφώντος & Παπαϊωάννου, 2002· Limerick, & Andersen, 1999). Ως εσωτερικά εμπόδια θεωρήθηκαν η έλλειψη αυτοπεποίθησης, το χαμηλό προφίλ και η έλλειψη παρότρυνσης από το περιβάλλον τους. Πρόκειται για αίτια που μπορεί μεν να έφεραν το χαρακτήρα της ατομικότητας, υπέκρυπταν όμως βαθύτερους κοινωνικούς φραγμούς (Δαράκη, 2006· Κανταρτζή & Ανθόπουλος 2006· Ruijs, 1993 · Shakeshaft, 1989· Τάκη, 2009).

Εξωτερικά εμπόδια θεωρήθηκαν εκείνα που συνδέθηκαν με την ορατή ή συγκεκαλυμμένη διάκριση του φύλου τους. Ορατή είναι η διάκριση όταν η γυναίκα εξαιτίας του φύλου της αποκλείεται από επαγγέλματα που κατά παράδοση θεωρούνται "ανδρικά". Συγκεκαλυμμένη θεωρείται η διάκριση που υφίσταται όταν η γυναίκα δεν ενθαρρύνεται από το οικογενειακό της περιβάλλον να διεκδικήσει ανώτερες διοικητικές θέσεις (Πολυμεροπούλου, 2011).

Προσωπικά-ψυχολογικά

Είναι τα εμπόδια εκείνα συνισταμένη των οποίων είναι η προσωπική ιδιοσυγκρασία των γυναικών και οι ψυχοσυναισθηματικές διακυμάνσεις τους, οι οποίες καθορίζονται από τον διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης των ανδρών από τις γυναίκες. Οι διαφορετικές στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων στην οικογένεια, στην κοινωνία και στην εργασία εσωτερικεύονται από τις γυναίκες ως «άτυποι κανόνες» και σταδιακά εξωτερικεύονται από αυτές επηρεάζοντας και διαμορφώνοντας τη συμπεριφορά τους. Υιοθετώντας την κρατούσα αντίληψη ότι οι διοικητικές-διευθυντικές θέσεις θεωρούνται ανδρικό επάγγελμα νιώθουν ενοχές, ανασφάλεια και χαμηλή αυτοεκτίμηση που δρουν αντιστρόφως ανάλογα στις υψηλές επαγγελματικές τους προσδοκίες. Συνεπώς μόνο αν αναδιαμορφωθούν οι συνθήκες κοινωνικοποίησής τους και αλλάξει η εσωτερική τους διάθεση για την επαναδιαπραγμάτευση της ταυτότητάς τους, θα καταφέρουν να ενταχθούν επί ίσοις όροις στον κόσμο των ανδρών (Βοσνιάδου, Δενδρινού & Βαίου, 2004, 158 · Δαράκη, 2007, 106-107 · Τάκη, 2006, 37 · Shah & Shah, 2012, 34-35).

Τα *προσωπικά εμπόδια* συνδέονται με το γεγονός πως πολλές από αυτές φοβούνται το πρόσθετο βάρος των ευθυνών και τη σύγκρουση ρόλων, επιλέγοντας τη διδασκαλία στην τάξη και όχι τη διοίκηση ως προτεραιότητα στην καριέρα τους (Thompson, 1992). Γι' αυτές η έλλειψη ευκαιριών μεταφράζεται ως προσαρμογή ή και καταπίεση των φιλοδοξιών και των προσδοκιών τους (Shakeshaft, 1987). Σε έρευνες οι ελληνίδες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται «πολύ ευχαριστημένες» σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους που εμφανίζονται «λίγο ευχαριστημένοι» ή «αδιάφοροι» από την επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Δημητρόπουλος, 1998), γεγονός που ενισχύει την άποψη πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν την ιεραρχική ανέλιξή τους.

Τα *ψυχολογικά εμπόδια* που τροφοδοτούν την έλλειψη εκδήλωσης ενδιαφέροντος των γυναικών για διοικητικές θέσεις συνδέονται είτε με το φόβο της σύγκρουσης ρόλων, είτε με την υιοθέτηση μιας «ανδρικής συμπεριφοράς» εκ μέρους τους, κατά την άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων. Το επιχείρημα αυτό όμως καταρρίπτεται καθώς έρευνες που αφορούν στη διοίκηση αναφέρουν πως οι γυναίκες διευθύντριες σχολείων έχουν την τάση να είναι πιο δημοκρατικές γιατί συνήθως ακολουθούν ένα πιο δημοκρατικό «στιλ» διοίκησης (Coleman, 1994).

Κοινωνικοπολιτικά και πολιτισμικά εμπόδια

Όσον αφορά στα εξωτερικά κοινωνικό-πολιτισμικά εμπόδια, το σημαντικότερο που

αναστέλλει την διοικητική τους ανέλιξη είναι η κρατούσα οργανωσιακή κουλτούρα της ανδρικής ταυτότητας στη Διοίκηση, που απορρέει από την πατριαρχική περί εξουσίας αντίληψη και διαχωρίζει τους ρόλους και τις θέσεις των φύλων δημιουργώντας έμφυλες ανισότητες που αποκλείουν τις γυναίκες από τις ανώτερες διοικητικές θέσεις (Τάκη,2006,38-39).

Η Ελληνική κοινωνία στο σύνολο της παραμένει μια κοινωνία παραδοσιακή που σταδιακά εκσυγχρονίζεται. Η αυξανόμενη συμμετοχή των γυναικών στο εργατικό δυναμικό και η σταθεροποίησή τους στην αγορά εργασίας, δεν άλλαξαν τον καταμερισμό των ρόλων στην οικογένεια. Οι γυναίκες συνεχίζουν να φέρουν το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης για τις οικογενειακές υποχρεώσεις και η σημερινή γυναίκα, εργαζόμενη ή μη, υφίσταται ένα συνεχές και άνισο καταμερισμό εργασίας που λειτουργεί γι' αυτήν αποτρεπτικά στην διεκδίκηση και ανάληψη θέσης ευθύνης.

Θεσμικά εμπόδια

Το βασικό θεσμικό εμπόδιο που λειτουργεί παράλληλα ανασταλτικά στην επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών εκπαιδευτικών, είναι ο διαρκής και συστηματικός έλεγχος της κεντρικής πολιτικής εξουσίας στις διοικητικές δομές της εκπαίδευσης. Αυτός οδηγεί στον καθορισμό της σύνθεσης των επιτροπών κρίσης των στελεχών της διοίκησης με βάση το κομματικό συμφέρον και όχι με κριτήρια ποιότητας. Στις επιτροπές αυτές πλειοψηφούν οι άνδρες που λειτουργούν με στερεότυπες αντιλήψεις εις βάρος των γυναικών και έχουν έντονη δυσκολία στο να τις αποδεχθούν ως επαρκείς σε διοικητικές θέσεις. Το αποτέλεσμα είναι ο προαποφασισμένος αποκλεισμός τους από τη Διοίκηση (Δαράκη, 2007; Δεληλίγκα,Ταρατόρη&Μπεκιάρη,2015; Πιτσιάβα,2010; Τάκη, 2006).

Επιπρόσθετα η ασάφεια των διευθυντικών καθηκόντων και των προαπαιτούμενων για την κατάληψη μιας διευθυντικής θέσης στο ισχύον εκπαιδευτικό νομοθετικό πλαίσιο λειτουργεί αποτρεπτικά στη διάθεση των γυναικών να επιδιώξουν την ανάληψη θέσης ευθύνης.

Συμπεράσματα- Μελλοντικές Προτάσεις

Η μικρή συμμετοχή των γυναικών στις διευθυντικές θέσεις είναι ένα πολυσύνθετο θέμα που αντανακλά τις κυρίαρχες κοινωνικοοικονομικές δομές και αναπαράγει τις πατριαρχικές δομές της κοινωνίας. Η διαφοροποίηση του ρόλου των φύλων παράγεται και αναπαράγεται μέσω της πατριαρχικής ιδεολογίας, όπως αυτή εκφράζεται στο χώρο της εργασίας, στην οικογένεια και στο σχολείο (Ανθόπουλος & Κανταρτζή,2006). Είναι γενικά παραδεκτό πως η παρουσία των γυναικών στην Εκπαίδευση είναι εξαιρετικά σημαντική και πρέπει να αποτελεί η ισότιμη συμμετοχή τους στην ηγεσία της Εκπαίδευσης βασικό μέλημα της πολιτείας. Εντούτοις φαίνεται πως τελικά δεν υφίσταται το όραμα «για τη δημιουργία ενός πλαισίου έμφυλης συμμετρίας στον εκπαιδευτικό χώρο, κάτι που θα αποτελούσε προϋπόθεση για τον περαιτέρω εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και της κοινωνίας» (Δαράκη, 2007). Η αντιπροσώπευση των γυναικών στην διοικητική ιεραρχία διαπιστώνεται πως παραμένει χαμηλή, παρά τις θεσμικές

ρυθμίσεις που νομιμοποιούν την ισότητα των δύο φύλων και την ισοτιμία τους στην κατάληψη διοικητικών θέσεων. Η βιβλιογραφική διερεύνηση κατέδειξε πως αυτό συμβαίνει κυρίως εξαιτίας της αναπαραγωγής στερεότυπων αντιλήψεων για τα δύο φύλα και τους ρόλους τους.

Στον αντίποδα της πραγματικότητας που προαναφέρθηκε θα μπορούσαν να προταθούν τα ακόλουθα μέτρα εκπαιδευτικής και όχι μόνο πολιτικής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) που θα ανέτρεπαν την ανισότητα των ευκαιριών στην διοίκηση της εκπαίδευσης.

Στο ατομικό-ψυχολογικό επίπεδο επιβάλλεται ο σωστός επαγγελματικός προσανατολισμός και η συμβουλευτική στήριξη των γυναικών μέσω αναλυτικών δραστηριοτήτων, προκειμένου να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και αυτογνωσία γι' αυτό που πραγματικά επιθυμούν να διεκδικήσουν.

Στο θεσμικό επίπεδο πρέπει να θεσπιστούν κριτήρια και διαδικασίες που θα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γυναικών στη διεκδίκηση της επαγγελματικής τους ανέλιξης, να ενισχυθεί η διεπιστημονική έρευνα για την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση και να υλοποιηθούν επιμορφωτικές δράσεις με στόχο την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών (Πάτκου, 2008). Παράλληλα οι υπηρεσίες οφείλουν να αξιολογούν συνεχώς το προσωπικό τους θεσπίζοντας αξιοκρατικά κριτήρια προαγωγής και βοηθώντας στην κατάλληλη προετοιμασία και ανάδειξη των γυναικών που θα συνδυάζουν γνώσεις και δυνατότητες και θα συμμετέχουν ισότιμα σε θέσεις ευθύνης (Μπουτουρίδου, Τσιατά, 2014).

Στο κοινωνικοπολιτικό-πολιτισμικό επίπεδο προτείνονται νομικές και δομικές αλλαγές στα σχολεία, ενώ στην κοινωνία επιβάλλεται να επέλθουν συμπεριφοριστικές αλλαγές. Στην Ελλάδα παρά τις προσπάθειες που έγιναν με τον εκσυγχρονισμό του οικογενειακού δικαίου και τη θέσπιση άλλων θετικών μέτρων για τις γυναίκες, συνεχίζει να παρατηρείται μια σημαντική απόκλιση και καθυστέρηση ως προς την άμβλυνση των διακρίσεων σε σχέση με άλλες κοινωνίες.

Το σχολείο όμως είναι πρωτίστως εκείνο που πρέπει να διασφαλίζει και να προάγει την ισότιμη μεταχείριση των δύο φύλων. Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών, η σχολική οργάνωση, η δομή του αναλυτικού προγράμματος, τα παρεχόμενα σχολικά εγχειρίδια και οι τρόποι διδακτικής προσέγγισης πρέπει να αντανακλούν και να παρέχουν ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το φύλο τους (Μπακάλμπαση, 2011). Ο αποκλεισμός των γυναικών από τις ανώτερες θέσεις της ιεραρχίας στερεί την κοινωνία από ένα αξιόλογο δυναμικό που θα μπορούσε να προσφέρει πολλά. Κι όπως επισημαίνει και η Μαράκη (2006): «Η διεκδίκηση τελικά θέσεων εξουσίας από τις γυναίκες είναι βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους σ' αυτές και θα επιτρέψει την ανάδυση ενός νέου πολιτισμού στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και τον περαιτέρω εκδημοκρατισμό της κοινωνίας κοινωνικού χώρου και γενικότερα στην αλλαγή των κοινωνικών δομών και της κοινωνικής οργάνωσης».

Άλλωστε, αυτό που έχει την μεγαλύτερη αξία δεν είναι η διάκριση ως προς το φύλο,

αλλά αν αυτοί που διοικούν τα σχολεία της χώρας μας επιλέγονται αντικειμενικά και ορθολογικά, εκτελώντας αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους για το καλό όλων των συμμετεχόντων της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2000, 466-467· Σαΐτη, 2000, 150-156· Σαΐτης, 2002, 56).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελίδου, Κ., Γεωργίου, Μ., Ξενοφώντος, Μ., & Παπαιωάννου, Μ. (2002). Γυναίκα και Εκπαιδευτική Διοίκηση στην Κύπρο: Διερεύνηση της Προοπτικής «Versus Vs Androgynous». Στο: Π. Πασιαρδής & Γ. Σαββίδης (Επιμελητής έκδοσης), *Γυναίκα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Λευκωσία: Κ.Ο.Ε.Δ.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2000). Υποαντιπροσώπευση γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων της σχολικής εκπαίδευσης: Μια όψη ανισοκατανομής της εξουσίας στους σχολικούς μηχανισμούς. Στο: Μ. Καραγιαννάκη (Επιμελητής Έκδοσης). *«Δομές και σχέσεις εξουσίας στην σημερινή Ελλάδα»*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, 458-482.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Ανθόπουλος, Κ., & Κανταρτζή, Ε. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5-19.

Βακόλα, Μ. και Αποσπότη Ε. (2007). Ο ρόλος των γυναικών στην διοίκηση των επιχειρήσεων: *Μύθοι, εμπόδια και προσδοκίες*, Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης.

Βοσνιάδου, Σ., Δενδρινού, Β., & Βαΐου, Λ. (2004). Συμπεράσματα από το συνέδριο με θέμα: *Η θέση των γυναικών στην ακαδημαϊκή κοινότητα και οι πολιτικές φύλου στα Πανεπιστήμια*. Αθήνα: ΠΜΣ. ΘΕ.ΦΥΛ.ΙΣ.

Δαμουλιάνου, Χ. (2008). Παραπλανητικός ο όρος γυάλινη οροφή που κρατάει τις γυναίκες εκτός ηγεσίας. *Καθημερινή της Κυριακής*. Διαθέσιμο on line στο: <https://www.kathimerini.gr/324176/article/oikonomia/epixeirhseis/paraplanhtikos-o-oros-gyalinh-orofh-roy-krataei-tis-gynaikes-ektos-hgesias>. Προσπελάστηκε στις 14/9/2019.

Δαράκη, Ε. (2006). Γυναίκες και διοίκηση σχολικών μονάδων: Οι εμπειρίες έξι διευθυντριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διοίκησης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Άρτα*.

Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Δαράκη, Ε. (2007). *Οι γυναίκες στη διοίκηση σχολικών μονάδων. Μια ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου,

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Βόλος, Διπλωματική Εργασία.

Δεληλίγκα, Σ., Ταρατόρη, Ε., & Μπεκιάρη, Α. (2015). Αποτελεσματική ηγεσία και πρακτικές ηγεσίας σε σχολικές μονάδες: Η οπτική του φύλου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 29-47.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους: συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κανταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ., & Σταματελοπούλου, Ε., (2008). Κατά φύλο Επαγγελματικός Διαχωρισμός (Κάθετος και Οριζόντιος): Διακρίσεις και Ανισότητες κατά των Γυναικών στην Εκπαίδευση, (Επιμελητής έκδοσης) Παπαγιαννοπούλου Χ., Μ. Παρατηρητήριο παρακολούθησης και αξιολόγησης των δράσεων της Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την Ισότητα, ΚΕΘΙ, Αθήνα.

Κανταρτζή, Ε., & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5-19.

Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997β). Οι γυναίκες διδάσκουν οι άνδρες διοικούν. Στο Δελιγιάννη, Β., & Ζιώγου, Σ. (Επιμελητής έκδοσης), *Φύλο και Σχολική Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). Γυναίκες Πανεπιστημιακοί: εξελίξεις και σταθερότητες της θέσης τους στον Ακαδημαϊκό χώρο. Στο Φρόση, Λ. κ.ά. (Επιμελητής έκδοσης) Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: *Φύλο εκπαίδευση και επιλογές*, Θεσ/νίκη: Α.Π.Θ., On Demand ΑΕ, 239-267 (Πρακτικά συνεδρίου).

Μαράκη, Ε. (2006). *Η γυναίκα στην ιεραρχία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Μεϊντάση, Α. (2011). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών ως παράγοντας για την αντιπροσώπευση τους στην Διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Διπλωματική Εργασία.

Μπακάλμπαση, Ε. (2011). *Γυναίκα και Εκπαιδευτική Ηγεσία-Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άντρες διοικούν*. Διαθέσιμο on line στο <https://24grammata.com/?p=15648> Προσπελάστηκε στις 29/08/2019.

Μπουτουρίδου, Μ., & Τσιατά, Ε. (2014). *Φύλο & Ηγεσία: Στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμβουλευτική παρέμβαση*. Διπλωματική Εργασία Προγράμματος Ειδίκευσης στη

Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμός της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Παρλακίδου, Π. (2013). Ο ρόλος του διευθυντή στο Δημοτικό Σχολείο: το παράδειγμα της Εύβοιας. Στο: Μ. Κουγιουρούκη, Π. Στραβάκου, Κ. Χατζηδήμου (Επιμελητής έκδοσης) (2014). *«Παιδαγωγικές και Διδακτικές ερευνητικές μελέτες. Τιμητικό αφιέρωμα στην Ελένη Ευθ. Ταρατόρη-Τσαλκατίδου»*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Πάτκου, Ε. (2008). *Ο σεξισμός στην εκπαίδευση*, Πανελλαδική Προγραμματική Σύσκεψη Δικτύου Γυναικών Σύριζα, 22-23 Νοέμβρη, Πάντειο Αθήνα.

Πιτσάβα, Δ., Κ., (2010). *Η γυάλινη οροφή. Η επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις. Η περίπτωση του νομού Πιερίας*. Εκδόσεις Μάτι, Κατερίνη.

Πολυμεροπούλου, Β. (2011). *Το ζήτημα των ίσων ευκαιριών στην ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση: Διερεύνηση των απόψεων γυναικών διευθυντριών και ανδρών διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

Σαΐτη, Α. (2000). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και σχολική διοίκηση στην Ελλάδα. Τα *Εκπαιδευτικά*, 57-58, 150-163.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Τάκη, Π., (2006). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδακτορική Διατριβή.

Τάκη, Σ. (2009). *Έμφυλη απουσία. Γυναίκες στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Ένα εναλλακτικό μοντέλο*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Τσακμάκη, Α. (2013). Η θέση της γυναίκας ως μέλος Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού στα όργανα διοίκησης του Πανεπιστημίου: το παράδειγμα του ΔΠΘ, Παιδαγωγικές και Διδακτικές ερευνητικές μελέτες. *Τιμητικό αφιέρωμα στην Ελένη Ευθ. Ταρατόρη-Τσαλκατίδου*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Φρόση, Λ., Κουιμτζή, Ε., & Παπαδήμου, Χ., (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Μελέτη επισκόπησης, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, Θεσσαλονίκη.

Χατζηδήμου, Δ. (2010). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Συμβολή στην διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Χατζηδιάκου, Δ. (2011). *«Γυναίκες σε θέσεις διοίκησης στην εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη της διαχείρισης συγκρούσεων στην Ελλάδα και τον Καναδά»*. Διδακτορική Διατριβή, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα

Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. (Διαθέσιμο on line στο:

<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/23903#page/1/mode/2up> Προσπελάστηκε στις: 25/08/2019).

Ξενόγλωσση

Albrecht, J., Björklund, A., & Vroman, S. (2003). Is there a Glass ceiling in Sweden? *Journal of Labour Economics*, 21(1), 145-177.

Anastasaki, A. (2009). *Women and Leadership in top positions in Greek Primary Education* from era.teipir.gr/era3/fpapers/c45.doc.

Bottero, W. (1992). The changing face of the professions? Gender and explanations of women's entry to pharmacy. *Work, Employment & Society*, 6, 3, 329-346.

Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου.

Bourdieu, P. (2007). *Η ανδρική κυριαρχία*. Αθήνα: Πατάκη.

Coleman, M. (1994). Women in Educational Management, In *Principles of Educational Management* (Ed.) by Tony Bush & John West Burnham Longman, (cited in Athanassoula- Reppa, 2008).

Coleman, M. (2005). Gender and School Leadership. *International Studies in Educational Administration*, 33, 2, 3-20.

Crompton, R., & Sanderson K.(1986). Credentials and careers: Some implications of the increase in professional qualifications amongst women. *Sociology*, 20, 25-47.

David, M. & Woodward, D. (1998). (Ed). *Negotiating the Glass Ceiling: Careers of Senior Women in the Academic World*. London: Falmer Press.

Foucault, M. (1987). *Η Αρχαιολογία της Γνώσης*. Αθήνα: Εξάντας.

Heward, C., Taylor, P., & Vickers, R. (1995). What is behind Saturn's Rings? Methodological problems in the investigation of gender and race in the academic profession. *British Educational Research Journal*, 21, 149-163.

Hymowitz, C., & Schellhardt, T. D. (1986). The glass ceiling: Why women can't seem to break the invisible barrier that blocks them from top jobs. *The Wall Street Journal*, 4, 10-40.

Limerick, B., & Andersen, C. (1999). Go out there and go for broke: Senior women and promotion in education Queensland, Australia. *Women in Management Review*, 14 (2), 37-43.

- Morrison, K. (1998). Management Theories for Educational Change. *Administration and Leadership Series Management Theories for Educational Change*. SAGE Publications.
- Oakley, J. G. (2000). Gender-based Barriers to senior Management Positions: Understanding the scarcity of female CEOs. *Journal of Business Ethics*, 27, 321– 334.
- Oplatka, I. (2006). Women in educational administration within developing countries. Towards a new international research agenda, *Journal of Educational Administration*, 44, 6, 604-624.
- Riska, E. & Wegar, (1993). *Gender, work and medicine*. Newbury Park, C.A: Sage Publications.
- Ruijs, A. (1993). Women in education- a worldwide progress report. *Compe Lodge Report*, 23, 7/8.
- Shakeshaft, C. (1987). Theory in a changing reality. *Journal of Educational Equity and Leadership*, 7, 4-20.
- Shakeshaft, C. (1989). *Women in Educational Administration*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Shah, S., Shah, U. (2012). Women, Educational Leadership and Societal Culture, *Education (Basel)* 2, 33-44.
- Spencer, A., & Podmore, D. (1987). In a Man's World: Essays on Women in Male-Dominated Professions. London: Tavistock. Strober, M., & Tyack, D. (1980). Why Do Women Teach and Men Manage? A report on research on schools. *Signs*, 5, 3, 494-503.
- Thompson, M. (1992). Appraisal and equal opportunities, in Bennett, N., Crowford, M. & Riches, C. (Ed.): *Managing Change in Education: Individual and Organizational Perspectives*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wirth, L. (2001). *Breaking through the glass ceiling: Women in management*, Geneva, International Labour Office, Geneva.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις τεχνικές διαχείρισης των διαπροσωπικών τους συγκρούσεων από τους διευθυντές.

Αγγελόπουλος Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ. Ed., angeological@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ποσοτικής έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας αναφορικά με τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων που χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους διευθυντές των σχολικών τους μονάδων. Παράλληλα ελέγχθηκαν πιθανές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις τους με βάση το φύλο και τη μόρφωσή τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιούν συχνότερα την τεχνική της εξομάλυνσης για να διαχειριστούν αποτελεσματικά μια ενδεχόμενη σύγκρουση. Επιπρόσθετα, αναδείχθηκαν διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο και το μορφωτικό τους επίπεδο. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα ενισχύουν τα ευρήματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και προσθέτουν νέα δεδομένα στην κεκτημένη γνώση. Από την έρευνα, προκύπτει η αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης του θέματος με μια ολοκληρωμένη συγκριτική μελέτη που θα συμπεριλαμβάνει τις απόψεις και των δύο πλευρών (διευθυντές-εκπαιδευτικοί) θα βοηθούσε προς αυτήν την κατεύθυνση.

Λέξεις-Κλειδιά: συγκρούσεις εκπαιδευτικών, τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων

Εννοιολογικές Διασαφηνίσεις

Η σχολική μονάδα αποτελεί έναν «ζωντανό» οργανισμό που διέπεται από κοινωνικές σχέσεις. Ως εκ τούτου είναι φυσικό οι συγκρουσιακές καταστάσεις να αποτελούν συνηθισμένο φαινόμενο.

Στην προσπάθεια να ορίσουμε εννοιολογικά τον όρο «σύγκρουση», γίνεται σαφές ότι δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός. Οι Σαΐτη και Σαΐτης (2012) αναφέρουν ότι πρόκειται για τη δύναμη ενός ατόμου ή μιας ομάδας ανθρώπων που στοχεύει συνειδητά να αποτρέψει ή να περιορίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή μιας ομάδας αντίστοιχα.

Προς επίρρωση των ανωτέρω ο Rahim (2002) επιβεβαιώνει ότι η σύγκρουση είναι μια διαδραστική διαδικασία που παρουσιάζει ασυμβατότητα, διαφωνία και ασυμφωνία ανάμεσα σε άτομα, ομάδες ατόμων ή οργανισμούς.

Η διαχείριση των συγκρούσεων σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία περιλαμβάνει μια επικοινωνιακή προσπάθεια διερεύνησης των πηγών μιας προβληματικής κατάστασης, των συμπεριφορών που επιδεικνύουν τα άτομα στην επίλυση των προσωπικών τους αντιθέσεων και των επιπτώσεων που προκαλούνται στο εργασιακό περιβάλλον (Henkin, Cistone, & Dee, 2000). Συνεπώς, στο παραπάνω πλαίσιο η διαχείριση μιας σύγκρουσης εστιάζει στις πρακτικές διάγνωσης των αιτιών της και στις τεχνικές

μεσολάβησης για τον περιορισμό των δυσλειτουργιών της στα όρια του οργανισμού (Rahim, 2002).

Αναμφίβολα, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διευθέτηση των προστριβών που δημιουργούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς είναι το πρόσωπο που διοικεί τον οργανισμό και είναι υπεύθυνο για την εύρυθμη λειτουργία του (Γουρναρόπουλος, 2007). Γι' αυτόν τον λόγο, ο διευθυντής οφείλει να είναι σε θέση να λαμβάνει τις σωστές αποφάσεις για τη διαχείριση ενός συγκρουσιακού φαινομένου. (Χατζηπαναγιώτου, 2010). Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία ο διευθυντής χρησιμοποιεί συχνότερα τις εξής τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων:

Κυριαρχία/εξουσία: Πρόκειται για μια τεχνική που χρησιμοποιείται από τους διευθυντές, όταν απαιτείται η γρήγορη διευθέτηση ενός ζητήματος ή οι συγκρουόμενες πλευρές δεν μπορούν να συμφωνήσουν (Greenberg & Baron, 2013).

Αποφυγή: Συνήθως, δηλώνει την **αποφυγή** της διοίκησης να ασχοληθεί με τη σύγκρουση (Indelicato, 2005).

Εξομάλυνση/Προσαρμογή: Ο διευθυντής επιδιώκει τη μείωση της έντασης, ώστε να υποβαθμιστεί η κατάσταση και να επανέλθει το ειρηνικό κλίμα εντός του οργανισμού (Robbins & Judge, 2013).

Συμβιβασμός: Στόχος του διευθυντή είναι η αναζήτηση της «χρυσής» τομής που θα διασφαλίσει τα συμφέροντα και των δύο πλευρών, ενώ ταυτόχρονα θα προσφέρει ισορροπία εντός του οργανισμού (Ιορδανίδης, 2014).

Συνεργασία/Ενσωμάτωση: Στο συνεργατικό στιλ αναζητά βέλτιστες λύσεις για να ικανοποιηθούν οι εμπλεκόμενες πλευρές και να παρθεί μια ποιοτική απόφαση που θα διαφυλάξει τα προσωπικά τους συμφέροντα (Αθανασούλα - Ρέππα, 2012· Γιαννίκας, 2014· Rahim, Magner, & Shapiro, 2000).

Εν κατακλείδι, η σύγχρονη βιβλιογραφία αναδεικνύει τον ρόλο του διευθυντή στην επιλογή των κατάλληλων τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων (Παπασταμάτης, 2005).

Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας σχετικά με τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων που χρησιμοποιούνται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων τους για την επίλυση των διαπροσωπικών τους διενέξεων.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Έχοντας κατά νου τα όσα αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος, έγινε προσπάθεια στην παρούσα έρευνα να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- *Ποιες είναι οι τεχνικές διαχείρισης που χρησιμοποιούνται περισσότερο από τους διευθυντές για την επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;*
- *Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο και το μορφωτικό τους επίπεδο;*

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα με τη χρήση δομημένου ανώνυμου ερωτηματολογίου. Η δόμηση του ερευνητικού εργαλείου βασίστηκε στη σχετική βιβλιογραφία και ειδικότερα αξιοποίησε στοιχεία της έρευνας του Aja (2015), που μελέτησε τον ρόλο του διευθυντή στην αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Νιγηρίας.

Δείγμα

Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας. Μοιράστηκαν 170 ερωτηματολόγια και συλλέχθηκαν 151 (104 γυναίκες σε ποσοστό 68,9% και 47 άντρες σε ποσοστό 31,1%) από 16 δημοτικά σχολεία της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αχαΐας. Ο συγκεκριμένος αριθμός αποτελεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνόλου των δημοτικών σχολείων του Αχαΐας (περίπου το 14%). Από τη διαδικασία επιλογής των δημοτικών σχολείων, μέσω της μεθόδου της τυχαίας δειγματοληψίας, εξαιρέθηκαν οι σχολικές μονάδες που είναι μικρότερες των έξι (6) θέσεων (11 δημοτικά σχολεία), καθώς θεωρήθηκε από τον ερευνητή ότι σε ολιγοθέσιους σχολικούς οργανισμούς δεν εγείρονται συχνά συγκρουσιακές καταστάσεις.

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε κλειστού τύπου ερωτήσεις, αφού οι εξαιρετικά δομημένες ερωτήσεις επιδέχονται στατιστικής ανάλυσης και δίνουν τη δυνατότητα για συγκρίσεις διαφορετικών ομάδων του δείγματος (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Παράλληλα προτιμήθηκε η χρήση της πεντάβαθμης κλίμακας Likert, η οποία χρησιμοποιείται στα ερωτηματολόγια εκτίμησης του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας με κάποιες δηλώσεις-προτάσεις (Cohen, Manion, & Morrison, 2007· Creswell, 2011).

Ανάλυση Δεδομένων

1^η Ερευνητική υπόθεση

- *Ποιες είναι οι τεχνικές διαχείρισης που χρησιμοποιούνται περισσότερο από τους διευθυντές για την επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;*

Όπως παρατηρείται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στον πίνακα 1, οι διευθυντές προτιμούν τις περισσότερες φορές **την εξομάλυνση, τον συμβιβασμό και τη**

συνεργασία. Ειδικότερα, οι 131 εκπαιδευτικοί (86.8%) υποστήριξαν ότι οι διευθυντές δεν αποφεύγουν να διαχειριστούν μια σύγκρουση, ενώ μόλις 20 (13.2%) σημείωσαν ότι συνηθίζουν να αποφεύγουν τέτοιες καταστάσεις. Στη συνέχεια, οι 91 εκπαιδευτικοί (60.3%) τόνισαν ότι οι διευθυντές επιχειρούν «**Συχνά**» να συμβιβάσουν τις δύο πλευρές που συγκρούονται, ώστε να βρεθεί μια μέση λύση. Η κυρίαρχη τεχνική διαχείρισης συγκρούσεων, όπως προέκυψε από τις απαντήσεις, είναι η **εξομάλυνση**, αφού 117 εκπαιδευτικοί (77.5%) επισημαίνουν ότι απώτερος στόχος των διευθυντών είναι η διατήρηση των ομαλών σχέσεων μέσα στη σχολική μονάδα. Από την άλλη πλευρά, η χρήση της εξουσίας από τους διευθυντές για να σταματήσει μια σύγκρουση δεν αναδεικνύεται από τους εκπαιδευτικούς, καθώς μόνο 8 από αυτούς (5.3%) σημειώνουν ότι είναι μια συνηθισμένη τεχνική. Στις απαντήσεις, όμως, των εκπαιδευτικών κυριαρχεί μεταξύ των άλλων τεχνικών και η **συνεργασία**. Οι 101 εκπαιδευτικοί (66.9%) επεσήμαναν ότι οι διευθυντές συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να βρεθεί η βέλτιστη λύση και να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των δύο αντικρουόμενων πλευρών, ενώ οι υπόλοιποι 50 εκπαιδευτικοί (33.1%) δεν υποστήριξαν κάτι ανάλογο. Τέλος, στις τεχνικές που δεν επιλέγουν οι διευθυντές για να διαχειριστούν μια συγκρουσιακή κατάσταση, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, συγκαταλέγεται και η αναζήτηση βοήθειας από τους ανώτερους τους ιεραρχικά, καθώς μόλις 16 εκπαιδευτικοί (10.6%) ανέφεραν κάτι τέτοιο.

Πίνακας 1: Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων από τους διευθυντές

Τεχνικές	Συχνότητα (f)		Ποσοστό (%)	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Αποφεύγει	20	131	13,2	86,8
Συμβιβάζει	91	60	60,3	39,7
Εξομαλύνει	117	34	77,5	22,5
Χρησιμοποιεί εξουσία	8	143	5,3	94,7
Συνεργάζεται	101	50	66,9	33,1
Ζητά βοήθεια	16	135	10,6	89,4

2^η Ερευνητική υπόθεση

- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο αναφορικά με τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων που χρησιμοποιούνται από τους διευθυντές;

Για να δοθεί απάντηση στο παραπάνω ερώτημα διενεργήθηκε έλεγχος t-test μεταξύ δύο ομάδων με βάση το φύλο τους. Ο πίνακας 2 περιέχει τα αποτελέσματα των μετρήσεων.

Πίνακας 2: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαφορετικού φύλου σχετικά τις τεχνικές που υιοθετεί ο διευθυντής για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων

	df	X ²	p
Αποφεύγει να διαχειριστεί τη σύγκρουση	1	2,796 ^a	0.094
Συμβιβάζει τις δύο πλευρές, ώστε να βρεθεί μια μέση λύση	1	2,413 ^a	0.120
Εξομαλύνει την κατάσταση πείθοντας τη μια πλευρά να υποχωρήσει, δίνοντας έτσι έμφαση στη διατήρηση των ομαλών σχέσεων.	1	3,454 ^a	0.063
Χρησιμοποιεί την εξουσία του για να αναγκάσει τους εκπαιδευτικούς να σταματήσουν τη σύγκρουση.	1	1,404 ^a	0.236
Συνεργάζεται με τις δύο πλευρές, ώστε να βρεθεί η βέλτιστη λύση και να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους	1	0,916 ^a	0.338
Ζητά βοήθεια από τους ανώτερους του (π.χ. Σχολικό Σύμβουλο, Διευθυντή εκπαίδευσης κ.α.).	1	5,166 ^a	0.023*

*p<0.05

Όπως βλέπουμε από τον παραπάνω πίνακα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών, ανδρών και γυναικών, αναφορικά με την τεχνική «**Ζητά βοήθεια** από τους ανώτερους του». Ειδικότερα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (93.8%) δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες (6.2%) πως ο διευθυντής τους χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη τεχνική. Τα ευρήματα είναι στατιστικώς σημαντικά χ^2 (df=1, N=151) = 5,166^a, p = .023).

3^η Ερευνητική υπόθεση

- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση τη μόρφωση τους αναφορικά με τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων που χρησιμοποιούνται από τους διευθυντές;

Για να δοθεί απάντηση στο παραπάνω ερώτημα διενεργήθηκε έλεγχος t-test μεταξύ δύο ομάδων με βάση τη μόρφωση τους. Το κριτήριο που διαφοροποίησε τις δύο ομάδες του ελέγχου ήταν η κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών. Ο πίνακας 3 περιέχει τα αποτελέσματα των μετρήσεων.

Πίνακας 3: Απόψεις εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές σχετικά τεχνικές που υιοθετεί ο διευθυντής για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων

	df	X ²	p
Αποφεύγει να διαχειριστεί τη σύγκρουση	1	0,187 ^a	0.665
Συμβιβάζει τις δύο πλευρές, ώστε να βρεθεί μια μέση λύση	1	0,014 ^a	0.905
Εξομαλύνει την κατάσταση πείθοντας τη μια πλευρά να υποχωρήσει, δίνοντας έτσι έμφαση στη διατήρηση των ομαλών σχέσεων.	1	0,750 ^a	0.386
Χρησιμοποιεί την εξουσία του για να αναγκάσει τους εκπαιδευτικούς να σταματήσουν τη σύγκρουση.	1	6,953 ^a	0.008*
Συνεργάζεται με τις δύο πλευρές, ώστε να βρεθεί η βέλτιστη λύση και να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους	1	0,001 ^a	0.974
Ζητά βοήθεια από τους ανώτερους του (π.χ. Σχολικό Σύμβουλο, Διευθυντή εκπαίδευσης κ.α.).	1	0,255 ^a	0.613

*p<0.05

Όπως βλέπουμε στον πίνακα 3, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης και των εκπαιδευτικών που δεν κατέχουν αναφορικά με την τεχνική «χρησιμοποιεί την εξουσία του». Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό (62.5%) δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τους χρησιμοποιεί την εξουσία για να αναγκάσει τους εκπαιδευτικούς να σταματήσουν τη σύγκρουση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς (37.5%) που δεν έχουν επιπρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα. Τα ευρήματα είναι στατιστικώς σημαντικά χ^2 (df=1, N=151) = 6,953^a, p = .008).

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αχαΐας για τις συγκρούσεις που εκδηλώνονται μεταξύ τους στο σχολικό περιβάλλον και τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείρισή τους, σχηματίστηκαν οι παρακάτω άξονες μελέτης του θέματος.

- Καταγράφηκαν οι συνηθέστερες τεχνικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για τη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- Τέλος, έγιναν επιμέρους συσχετίσεις των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών (φύλο, μορφωτικό επίπεδο).

Ειδικότερα, από την ανάλυση των πινάκων που αφορούσαν τις τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων από τους διευθυντές, παρατηρήθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε πως ο διευθυντής της σχολικής τους μονάδας επιλέγει συχνότερα την "τεχνική της εξομάλυνσης" και την "τεχνική της συνεργασίας". Ακολουθεί ως τρίτη επιλογή η "τεχνική του συμβιβασμού" κατά την οποία οι εμπλεκόμενες πλευρές επιδιώκουν μια κοινά αποδεκτή λύση με αμοιβαίες υποχωρήσεις, προκειμένου να μη χάσει κανείς αλλά ούτε να κερδίσει.

Αξιοσημείωτο, όμως, είναι το γεγονός πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους άνδρες υποστήριζαν ότι οι διευθυντές τους επιλέγουν να "ζητήσουν βοήθεια" για να διαχειριστούν συγκρουσιακές καταστάσεις.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με επιπρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα συγκριτικά με αυτούς που δεν έχουν, υποστήριζαν ότι οι διευθυντές τους επιλέγουν τη "χρήση εξουσίας" για να επαναφέρουν την ηρεμία, όταν οι συγκρουόμενες πλευρές δεν μπορούν να βρουν μια μέση λύση.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και σταχυολογώντας τη σχετική βιβλιογραφία θα μπορούσαν να διατυπωθούν κάποιες προτάσεις για την περαιτέρω και πιο σφαιρική διερεύνηση του θέματος από μελλοντικές έρευνες.

Ειδικότερα, παρά το γεγονός ότι το δείγμα των εκπαιδευτικών του Νομού Αχαΐας ήταν αντιπροσωπευτικό στα όρια του συγκεκριμένου νομού, θα ήταν ενδεχομένως περισσότερο ασφαλή τα συμπεράσματα αν γινόταν μια απόπειρα να διερευνηθεί το συγκεκριμένο ζήτημα και σε άλλες περιοχές.

Επιπρόσθετα, ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων (ερωτηματολόγιο και συνέντευξη) θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον για την άντληση πιο αξιόπιστων συμπερασμάτων, αφού θα έδινε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να καταστήσουν περισσότερο σαφή τον τρόπο σκέψης τους

Τέλος, θα ήταν εποικοδομητικό να συμπεριληφθούν και οι απόψεις των διευθυντών για να γίνει μια συγκριτική μελέτη των απαντήσεων και από τις δύο πλευρές (εκπαιδευτικοί-διευθυντές).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις - Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο: Π. Παπαδιαμαντάκη, & Δ. Καρακατσάνη, *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»*. (σσ. 183-200). Αθήνα: Επίκεντρο.

Γιαννίκας, Α. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης

και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Επιστημονικών-Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 3, 136-147.

Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 17288).

Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Διαχείριση Συγκρούσεων στο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Παπασταμάτης, Α. (2005). Λύση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και διευθέτηση συγκρούσεων. Στο Α. Καψάλης, (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 106-120). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Σαϊτή, Α., & Σαϊτής, Χ. (2012). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα : Αυτοέκδοση.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2010). *Η Διοίκηση του Σχολείου και η Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

Aja, S. N. (2013). Conflict management approaches principals adopt for effective administration of secondary schools in Ebonyi State. *International Journal of Science & Research (IJSR)*, 4(12), 2009-2013.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison K., (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο. (Πρωτότυπη δημοσίευση, 2007).

Creswell, J. W., (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. (Μετ. Ν. Κουβαράκου, Επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: ΙΩΝ.

Greenberg, J., & Baron, R. A. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά* (Μτφ. Α. Σ. Αντωνίου). Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός. (Original work published 1993).

Henkin, A. B., Cistone, P. J., & Dee, J. R. (2000). Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Education Administration*, 38(2), 142-158.

Indelicato, A. M. (2005). *Principals' Management of teacher Administrator conflict at exemplary title I schools in Texas. Doctoral dissertation*. Texas: Sam Houston State University.

Rahim, M.A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13, 206 – 235.

Rahim, A., Magner, R., & Shapiro, L. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors? : What justice perceptions precisely?. *International Journal of Conflict Management*, 11, 9-31.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Organizational behavior* (15th ed.). London: Pearson Education.

Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης

Χαρίση Δήμητρα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. στις "Επιστήμες της Αγωγής", haridimi10@gmail.com

Σταυρόπουλος Βασίλειος

Διδάκτορας Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας της Έρευνας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, bstavro@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά τη συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης μέσα από τις απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπ/σης της Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου. Η μεθοδολογική προσέγγιση που εφαρμόστηκε ήταν η ποσοτική με ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία με πιθανότητα και συγκεκριμένα η μέθοδος της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των διαστάσεων για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση. Επιπλέον, βρέθηκε θετική συσχέτιση της συναλλακτικής ηγεσίας με όλες τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης. Τέλος, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση της διάστασης του ηγετικού προφίλ που αφορά σε αποφυγή με τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: οργανισμός μάθησης, μετασχηματισμός, ηγεσία.

Εισαγωγή

Διακεκριμένοι συγγραφείς και ηγετικές μορφές στον χώρο της Επιστήμης της Διοίκησης είχαν προαναγγείλει την άφιξη της «κοινωνίας της γνώσης» η οποία αναφάνηκε στην παγκόσμια βιβλιογραφία από το 1959, όταν ο Drucker έκανε λόγο για τον «εργάτη της γνώσης». Η γνώση βρίσκεται πια στο επίκεντρο και αποτελεί την πηγή ανώτατης ισχύος (Dogson, 1993). Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις επαναπροσδιορίζουν το ρόλο τους, με τους διευθυντές-ηγέτες να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης αξιοποιώντας τη δέσμευση και την ικανότητα των μελών τους να μαθαίνουν συνεχώς, σε όλα τα επίπεδα (Χαρίση, 2019).

Οργανισμός μάθησης

Η έννοια του οργανισμού μάθησης έγινε ευρέως γνωστή μετά την έκδοση του βιβλίου του Peter Senge «The Fifth Discipline» το 1990. Ορίζεται ως ο ζωντανός οργανισμός που βρίσκεται κάτω από συνθήκες διαρκούς μάθησης (Sun, 2003). Υπό την έννοια

αυτή τα μέλη του επεκτείνουν συνεχώς την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, καλλιεργούν νέες και διευρυμένες μορφές σκέψης, έχουν ελεύθερη συλλογική φιλοδοξία και μαθαίνουν διαρκώς πώς να μαθαίνουν από κοινού (Senge, 1990). Η επινόηση της νέας γνώσης δε θεωρείται μια εξειδικευμένη ενέργεια. Είναι τρόπος συμπεριφοράς, τρόπος ζωής και κάθε μέλος του οργανισμού λειτουργεί ως εργάτης γνώσης (Nonaka, 1991).

Δύο είναι τα βασικά χαρακτηριστικά μιας εκπαιδευτικής μονάδας που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης: η συνεχής μάθηση και ο συνεχής μετασχηματισμός. Σε ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο, αβέβαιο και δυναμικό περιβάλλον, η εκπαιδευτική μονάδα πρέπει να είναι ικανή να μαθαίνει συνεχώς, ώστε να είναι ικανή να μετασχηματίζεται (Κυθραιώτης & Πασιαρδής, 2015). Η μάθηση αποτελεί την πρωτεύουσα πηγή, το βασικότερο μέσο ανάπτυξης δράσης, που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στις αλλαγές με στόχο την επιβίωση της εκπαιδευτικής τους μονάδας σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον (Kim et al., 2017). Γι' αυτό και απαιτείται από τα σχολεία να μαθαίνουν γρήγορα (Kools, & Stoll, 2016) και να εστιάζουν σε συλλογικές διαδικασίες, στρατηγικές και δομές (Schechter & Qadach, 2013). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Retna & Ng Tee (2016), τα σχολεία με τα χαρακτηριστικά του οργανισμού που μαθαίνει, ενδυναμώνουν την ατομική αλλά και τη συλλογική μάθηση, προάγουν την ανάληψη ρίσκων και τον πειραματισμό, ενώ οι όποιες αποτυχίες γίνονται εφελτήριο για επανεκκίνηση και αναστοχασμό.

Η μεγιστοποίηση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας του σχολείου, καθώς και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία επιτυγχάνεται με την ενδυνάμωση της μαθησιακής ικανότητας (Kools & Stoll, 2016), με την ευελιξία και τη δυνατότητα προσαρμογής των σχολείων (Brandt, 2003), με την οικοδόμηση μιας ισχυρής μαθησιακής κουλτούρας (Lawler & Sillitoe, 2013), με την ικανότητα για έρευνα και καινοτομία (Giles & Hargreaves, 2006) και μέσω της προώθησης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Wennergren & Blossing, 2017).

Σχέση ηγεσίας και οργανισμού μάθησης

Ο ρόλος της ηγεσίας είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που οδηγούν τον εκπαιδευτικό οργανισμό στην ανάπτυξη (Senge, 1990· Johnson, 1998· Prewitt, 2003· Sadler, 2003) και καθορίζει την απόδοση και την ευημερία των μελών του. Η μετάβαση από έναν παραδοσιακό οργανισμό σε οργανισμό μάθησης, μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν ο ηγέτης δημιουργήσει κατάλληλες συνθήκες που θα διευκολύνουν τις οργανωσιακές αλλαγές και θα υποστηρίξουν τη συλλογική μάθηση και τη μεταφορά γνώσης (Nesan & Holt, 2002). Αρχικά συλλαμβάνει τους στόχους και το όραμα του οργανισμού και στη συνέχεια προχωρά στον σχεδιασμό των πολιτικών και των στρατηγικών για την επίτευξή του, ενώ παράλληλα διευκολύνει τα μέλη να αναπτύξουν διορατική σκέψη μέσα από διαδικασίες μάθησης που θα διαμορφώσει (Senge, 1990). Οι Bolt και Brassard (2004) υπογράμμισαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας ηγέτης για να προωθήσει τον μετασχηματισμό του οργανισμού. Θέληση

για μάθηση, διερευνητική σκέψη, διάθεση για διάλογο και εφαρμογή στην πράξη των ιδεών που προτείνει χωρίς το φόβο του ρίσκου.

Αν και στη διεθνή βιβλιογραφία έχει εντοπιστεί πλήθος εμπειρικών ερευνών που εστιάζουν στη σχέση των δύο μεταβλητών, της ηγεσίας και του οργανισμού μάθησης, με τον τομέα της εκπαίδευσης να προκαλεί τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών, στην Ελλάδα η σχετική έρευνα που αφορά στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι περιορισμένη. Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης για τη συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, μελετάται ο βαθμός συσχέτισης των διαστάσεων του ηγετικού προφίλ του διευθυντή με τις επιμέρους διαστάσεις που συνιστούν το πλαίσιο του οργανισμού μάθησης.

Μέθοδος

Διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα και, πιο συγκεκριμένα, έρευνα επισκόπησης σε 30 από τα 135 δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου, που επιλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 159 εκπαιδευτικοί. Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, οι γυναίκες αποτελούσαν το 66%, ενώ οι άντρες το 34% αυτού. Το 32,1% του δείγματος ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 31 έως 40 ετών. Οι 113 εκπαιδευτικοί ανήκαν στον κλάδο ΠΕ70 και ΠΕ70 Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, ενώ οι υπόλοιποι 46 σε κλάδο ειδικότητας. Όσον αφορά τη σχέση εργασίας, το 65,4% του δείγματος ήταν μόνιμοι, και το υπόλοιπο 34,6% αναπληρωτές. Το 56% των εκπαιδευτικών συνεργάζεται με τον τωρινό του διευθυντή 1-5 έτη, ενώ το 31,4% λιγότερο από 1 έτος. Σχετικά με το μέγεθος των σχολικών μονάδων στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, το 53,5% εργαζόταν σε σχολεία που φοιτούν 100 έως 200 μαθητές, το 25,2% σε σχολεία που το μαθητικό δυναμικό ξεπερνούσε τους 200 μαθητές, ενώ το 21,4% ανέφερε ότι στο σχολείο τους φοιτούσαν λιγότεροι από 100 μαθητές.

Η έρευνα διενεργήθηκε τη χρονική περίοδο από το Φεβρουάριο έως το Μάρτιο του 2019, και για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, ενώ το δεύτερο μέρος αφορούσε στα εξής ερευνητικά εργαλεία: α) το ερωτηματολόγιο διαστάσεων οργανισμού μάθησης (Sleegers et al., 2013) που μέσα από 42 ερωτήσεις μετρά τις οκτώ διαστάσεις του οργανισμού μάθησης σε τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ έντονα έως 4=Συμφωνώ έντονα) και β) το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο της Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire – M.L.Q. 5X-Short) των Bass & Avolio (1995), που μετρά την πλήρη έκταση της ηγετικής συμπεριφοράς, της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής και της παθητικής ηγεσίας (τύπου αποφυγής), με τη βοήθεια 36 ερωτήσεων διαβαθμισμένων σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (0=Ποτέ έως 5=Σχεδόν πάντα). Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics v.25.

Αποτελέσματα

Από τη μελέτη συσχετίσεων με βάση το συντελεστή συσχέτισης Pearson's r , προέκυψε θετική συσχέτιση των διαστάσεων του οργανισμού μάθησης με τη μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία και αρνητική συσχέτιση με το προφίλ ηγεσίας τύπου αποφυγής (Πίνακας 1). Πιο συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερος ο βαθμός ύπαρξης μετασχηματιστικού και συναλλακτικού προφίλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου τόσο πιο θετική η άποψη για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Αντίθετα, όσο μεγαλύτερος ο βαθμός ύπαρξης ηγετικού προφίλ τύπου αποφυγής στο διευθυντή του σχολείου, τόσο πιο αρνητική η άποψη για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.

Συσχετίσεις Pearson	Μετασχηματιστική	Συναλλακτική	Αποφυγή
Προσωπική ικανότητα	,565**	,493**	-,401**
Ενημερότητα	,573**	,494**	-,483**
Διαπροσωπική ικανότητα	,653**	,532**	-,547**
Συλλογική μάθηση	,644**	,588**	-,486**
Κοινές πρακτικές	,579**	,531**	-,412**
Οργανωτική ικανότητα	,563**	,529**	-,433**
Σχέσεις και κλίμα	,568**	,466**	-,400**
Διεύθυνση που ενισχύει την ενσωμάτωση και τη συμμετοχή	,865**	,688**	-,674**

** . Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε στάθμη 1%

Πίνακας 1. Συσχετίσεις Pearson μεταξύ των μεταβλητών

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Από την έρευνα προέκυψε ότι όσο μεγαλύτερος ο βαθμός ύπαρξης μετασχηματιστικού και συναλλακτικού προφίλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου τόσο πιο θετική η άποψη για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με τις απόψεις των Cedefop (2003), Chang & Lee (2007) και Rijal (2010) που επεσήμαναν τη θετική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην ανάπτυξη του οργανισμού μάθησης και τον ιδιαίτερο ρόλο του διευθυντή στο μετασχηματισμό, καθώς μόνο οι οργανισμοί που μαθαίνουν θα καταφέρουν να επιβιώσουν απέναντι στις προκλήσεις και το κλίμα αβεβαιότητας. Ταυτίζονται επίσης με τις απόψεις των Senge (1990) και Watkins & Marsick (1993) που τόνισαν τον καθοριστικό ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην ενίσχυση της οργανωσιακής μάθησης. Επιβεβαιώνονται ακόμα τα εμπειρικά ευρήματα των Di Schiera et al. (2013), Pimarunsri (2014), που αν και αφορούσαν ιδιωτικούς οργανισμούς και επιχειρήσεις διαπίστωσαν ότι ο οργανισμός μάθησης σχετίζεται τόσο με τη μετασχηματιστική όσο και με τη συναλλακτική ηγεσία, ενώ υπάρχει συμφωνία

με τα ευρήματα της έρευνας της Lang (2013), που τόνισε πως ο συναλλακτικός τύπος ηγεσίας σχετίζεται περισσότερο θετικά με τον οργανισμό μάθησης. Στο χώρο της εκπαίδευσης, η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τα ευρήματα άλλων ερευνών (Διάδου, 2014 · Παπάζογλου, 2016 · Αποστολοπούλου, 2016 · Καλατζή, 2017 · Δούγαλη, 2017), δείχνοντας ότι οι περιοριστικές συνθήκες του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αντισταθμίζονται από τη μετασχηματιστική ηγεσία. Ενδεχομένως, επίσης, οι σε μικρότερο βαθμό συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης και του συναλλακτικού προφίλ ηγεσίας να επιβεβαιώνουν τη θεωρία των Avolio και Bass (2004), που διαπίστωσαν ότι οι οργανισμοί που επιδιώκουν την αλλαγή, χαρακτηρίζονται περισσότερο από ένα μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας παρά από ένα συναλλακτικό. Ο συναλλακτικός ηγέτης επιβραβεύει κάθε καλή προσπάθεια των συνεργατών του, ή τιμωρεί τη φτωχή απόδοση και το αρνητικό αποτέλεσμα (Bass, 2008). Βέβαια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής δεν έχει τη δυνατότητα παροχής ανταμοιβών. Περιορίζεται μόνο σε επιβραβεύσεις ή διευκολύνσεις προς τους συνεργάτες του. Η κατά τι σε μεγαλύτερο βαθμό σχέση του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας με τις διαστάσεις του οργανισμού μάθησης σε σχέση με το συναλλακτικό, είναι πιθανόν να οφείλεται στη μακρά περίοδο οικονομικής και κοινωνικής κρίσης που διανύει η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με τον Bass (1998) η μετασχηματιστική ηγεσία αναδύεται σε περιόδους κρίσης, με τους ηγέτες να κινητοποιούνται για τον εντοπισμό των προβλημάτων της υπάρχουσας κατάστασης και την προώθηση ενός οράματος που θα υιοθετήσουν οι ακόλουθοί του. Η ταυτόχρονη επίσης θετική σχέση των διαστάσεων του οργανισμού μάθησης με το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό προφίλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου συμπορεύεται με τη θεωρία του Bass (1998) που επεσήμανε ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας βασίζεται στο συναλλακτικό και οι αντιλήψεις για τα δύο αυτά στυλ συμφωνούν. Έρχεται όμως σε αντίθεση με τη θεωρία του Burns (1978) που όρισε τη μετασχηματιστική και τη συναλλακτική ηγεσία ως διαφορετικές έννοιες, ως αντίθετα άκρα της ίδιας διάστασης. Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται η μεθοδολογική προσέγγιση που εφαρμόστηκε λόγω της ιδιαιτερότητας της γεωγραφικής περιοχής. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μόνο με τη χρήση ερωτηματολογίου. Η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων θα μπορούσε να ενισχυθεί με το συνδυασμό αριθμητικών και λεκτικών δεδομένων (τριγωνοποίηση). Λαμβάνοντας υπόψη τον παραπάνω περιορισμό και την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, μελλοντικές έρευνες χρειάζεται να εστιάσουν σε τυχαίο πανελλαδικό δείγμα εκπαιδευτικών υπηρετούντων σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε η όποια γενίκευση και σύγκριση των αποτελεσμάτων να είναι ασφαλής. Επιπλέον, θα είναι χρήσιμο να μελετηθούν και οι απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων, ώστε να είναι εφικτή η σύγκριση των απόψεών τους με αυτές των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Sampler set, manual, forms and scoring key*. Mind Garden, Inc.

- Bolt, J. F., & Brassard, C. (2004). Learning at the top: How CEOs set the tone for the knowledge organization. In M. Goldsmith, H. Morgan, & A. J. Ogg (Eds). *Leading organizational learning: harnessing the power of knowledge*, (pp. 161-174). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational leadership: Industrial, military and educational impacts*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Bass, B. M. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*. New York: Free Press.
- Bass, B., & Avolio, B. (1995). *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Mind Garden.
- Brandt, R. (2003). *Is this school a learning organization? 10 ways to tell*. National Staff Development Council.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York. NY: Harper & Row.
- Cedefop (2003). *Facing up to the learning organization challenge. Key issues from a European perspective* (Vol.I). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Chang, S. & Lee, M. (2007). A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employees' job satisfaction. *The Learning Organization*, 14 (2), 155-185.
- Di Schiena, R., Letens, G., Van Aken, E. & Farris, J. (2013). Relationship between leadership and characteristics of Learning Organizations in Deployed Military Units: An exploratory study, *Administrative Sciences*, 3, 143-165.
- Dogson, M. (1993). Organizational learning: A review of some literatures. *Organizational Studies*, 14 (3), 375-394.
- Giles, C. & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform, *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Johnson, J.R. (1998). Embracing change: a leadership model for the learning organization. *International Journal of Training and Development*, 2(2), 141-150.
- Kim, K., Watkins, K. & Lu Z. (2017). The impact of a learning organization on performance: Focusing on knowledge performance and financial performance. *European Journal of Training and Development*, 41(2), 177-193.
- Kools, M. & Stoll L. (2016). *What Makes a School a Learning Organization?*. OECD Education Working Papers, No. 137, OECD Publishing, Paris.

- Lang, S. (2013). A Study of Leadership Style and Learning Organization in Canadia Bank Plc, Phnom Penh, Cambodia. *Public Administration in the Time of Regional Change*, 13,111-115. doi: <http://dx.doi.org/10.2991/icpm.2013.20>
- Lawler, A. & Sillitoe, J. (2013). Facilitating "organizational learning" in a learning institution, *Journal of Higher Policy and Management*, 35(5), 495-500.
- Nesan, L., & Holt, D. (2002). Assessment of organizational involvement in implementing empowerment. *Integrated Manufacturing Systems*, 13(4), 201-211.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 69(6), 96-104.
- Pimapunsri, P. (2014). Learning organization and leadership style in Thailand. *The Business and Management Review*, 4(4), 7-13.
- Prewitt, V. 2003. Leadership development for learning organizations. *Leadership and Organization Development Journal*, 24(2), 58-61.
- Retna, K. & Ng Tee, P. (2016). The application of learning organization to enhance learning in Singapore schools. *British Education, Leadership, Management & Administration Society*, 30(1), 10-18.
- Rijal, S. (2010). Leadership Style And Organizational Culture In Learning Organization: A Comparative Study. *International Journal of Management & Information Systems (IJMIS)*, 14(5). <https://doi.org/10.19030/ijmis.v14i5.19>
- Sadler, P. (2003). *Leadership*. London: Kogan-Page
- Schechter, C. & Qadach, M. (2013). From illusion to reality: schools as learning organizations. *International Journal of Educational Management*, 2795, 505-516.
- Senge, P. (1990a). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Slegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114(1), 118-137.
- Sun, H. C. (2003). Conceptual clarifications for "organizational learning", "learning organization" and a "learning organization". *Human Resource Development International*, 6(2), 153-166.
- Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change*, CA: Jossey-Bass: San Francisco.

Wennergren, A., C. & Blossing, U. (2017). Teachers and students together in a professional learning community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 47-59.

Αποστολοπούλου, Ε. (2016). *Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

Διάδου, Ε. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία και σχολική κουλτούρα: οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Β' Διεύθυνση Π.Ε. Αθήνας*. (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

Δούγαλη, Ε. (2017). *Στυλ ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Καλατζή, Α. (2017). *Το σχολείο ως μαθαίνοντας οργανισμός και ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία μετασχηματισμού του σε «οργανισμό μάθησης. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Α' Περιφέρειας Πειραιά*. (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κυθραιώτης, Α., & Πασιαρδής, Π. (2015). Το σχολείο ως οργανισμός. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.). *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός. Τόμος Ι: Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Βελτίωση* (σσ. 149-177). Αθήνα: Ίων.

Παπάζογλου, Α. (2016). *Εκπαιδευτική ηγεσία και οργανισμός μάθησης: Διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

Χαρίση, Δ. (2019). *Η συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης: Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Νότιου Αιγαίου*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

Διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής στο πλαίσιο εφαρμογής του Νόμου 4547/2018: Η απολογιστική έκθεση του άρθρου 47

Τζιβανάκη Βασιλική

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, vassotziv@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στο άρθρο 47 του Νόμου 4547/2018 και ειδικότερα στις διατυπώσεις του για την απολογιστική έκθεση που καλούνται να εκπονήσουν οι εκπαιδευτικοί με το πέρας της σχολικής χρονιάς. Η συγκεκριμένη αλλαγή/καινοτομία πλαισιώνεται από θεωρητικές επισημάνσεις για τη διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής, ενώ παράλληλα επιχειρείται η τεκμηρίωση της αναγκαιότητάς της και αποτυπώνονται το εύρος της επιρροής της και ο ρόλος του διευθυντή και των συναδέλφων στην εφαρμογή της. Με τη σκέψη ότι η απολογιστική έκθεση των εκπαιδευτικών αποτελεί αλλαγή/καινοτομία που προωθείται κεντρικά και απευθύνεται στο σύνολο των σχολικών μονάδων, η παρούσα εισήγηση δε λαμβάνει υπ' όψιν τα ιδιαίτερα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά κάποιας από αυτές.

Λέξεις-Κλειδιά: αλλαγή/καινοτομία, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, απολογιστική έκθεση, ρόλος διευθυντή, Ν.4547/2018

Διαχείριση αλλαγής/καινοτομίας στην εκπαίδευση

Με τον όρο εκπαιδευτική αλλαγή εννοούμε κάθε εκπαιδευτικό μετασχηματισμό, θεσμοθετημένο ή μη, ο οποίος εστιάζει σε επί μέρους παραμέτρους του συστήματος χωρίς να το επηρεάζει σε βάθος (Δακοπούλου, 2008). Επισημαίνεται ότι, αν και οι έννοιες αλλαγή και καινοτομία δεν είναι απολύτως ταυτόσημες, εδώ χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά. Ο Ιορδανίδης (2006), λοιπόν, ταξινομεί τους διάφορους τύπους αλλαγής/καινοτομίας που προκύπτουν ως έξωθεν επιβολή, προσαρμογή σε κοινωνικές καταστάσεις, ευκαιρία για ανάπτυξη και εκτόνωση της δημιουργικότητας. Σε κάθε περίπτωση, η διαχείρισή τους είναι διαδικασία πολύπλοκη, καθώς προϋποθέτει τη συνυπεύθυνη εμπλοκή εκπαιδευτικών, γονιών, μαθητών, τοπικών φορέων και φυσικά του διευθυντή σχολικής μονάδας, ενώ συχνά συναντά αντιστάσεις (Γιαννιώτης, 2017). Σε γενικές γραμμές ως προϋποθέσεις για μια επιτυχή εκπαιδευτική αλλαγή/καινοτομία θεωρούνται η υιοθέτηση του μοντέλου Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση και συνακόλουθα η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας, η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (υπό την έννοια της μετατροπής άρρητης γνώσης σε ρητή) και η μετασχηματιστική ηγεσία που συνάδει με τη συναίνεση-παρακίνηση εκ μέρους των διευθυντών προς ένα κοινό εκπαιδευτικό όραμα (Δάρρα, 2018). Από τις αλλαγές/καινοτομίες που εισάγει ο Ν.4547/2018, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην απολογιστική (τελική) έκθεση των εκπαιδευτικών, γιατί πρακτικά ισοδυναμεί με την (αυτο)αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου που έχει απασχολήσει την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα για δεκαετίες και έχει συναντήσει τέτοιο βαθμό αντίστασης, ώστε έχει επί της ουσίας ανασταλεί.

Σύντομη ιστορική αναδρομή και βασικά σημεία του Ν.4547/2018

Αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πλήθος μελετών χαρακτηρίζουν ως κομβική τη χρονιά 1982, κατά την οποία καταργήθηκε ο θεσμός των επιθεωρητών στην Ελλάδα. Ενδεικτικά, καταγράφεται ότι λίγο μετά θεσμοθετούνται οι Σχολικοί Σύμβουλοι, των οποίων οι αξιολογητικές αρμοδιότητες «παγώνουν» σε όλη τη δεκαετία του '80 λόγω ισχυρών συνδικαλιστικών πιέσεων. Με την αντιμεταρρύθμιση του 1993 ο κλασικός επιθεωρητισμός αναβιώνει, καθώς επανέρχεται το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, με την αλλαγή στο πολιτικό σκηνικό και την ψήφιση του «Ενιαίου Λυκείου» το 1997, εισάγονται καινούριες διατάξεις καθώς και ένας κατευθυντικός οδηγός αξιολόγησης που μάλιστα περιέχει και συγκεκριμένους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού να έχουν πια κυρίαρχο ρόλο φτάνουμε στη μεταρρύθμιση του 2010 και το «τιμωρητικό» Π.Δ. 152/2013 που επιβάλλει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με αυστηρά κριτήρια και προκαλεί θύελλα μαζικών αντιδράσεων. Με το Ν.4547/2018 το τελευταίο διάταγμα, μεγάλο τμήμα του Ν.3848/2010 και οι Σχολικοί Σύμβουλοι καταργούνται. Προβλέπεται επιλογή και αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης, π.χ. διευθυντή και υποδιευθυντή σχολικής μονάδας, όχι όμως και των εκπαιδευτικών, και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Ως νέες δομές συμβουλευτικής και ανατροφοδοτικής υποστήριξης εισάγονται τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού που συνεργάζονται στενά με το Ι.Ε.Π., ενώ για κάθε διεύθυνση θεσμοθετούνται τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης, τα Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης, οι Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης και τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία. Τέλος, ενισχύεται το Σχολικό Συμβούλιο και τα δίκτυα συνεργασίας εκπαιδευτικών μέσω της σύστασης Ομάδων Σχολείων.

Αναγκαιότητα της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου

Το άρθρο 47 του Ν.4547/2018 βασικά προωθεί ως αλλαγή/καινοτομία το συλλογικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου με την έναρξη της σχολικής χρονιάς και συνακόλουθα την απολογιστική (τελική) έκθεση του Συλλόγου Διδασκόντων, οραματιζόμενο έτσι έναν αέναο κύκλο σχεδιασμού και ανατροφοδότησης για κάθε σχολική μονάδα ξεχωριστά. Όπως προαναφέρθηκε, δεν είναι η πρώτη φορά που οι εκπαιδευτικοί καλούνται από τα ανώτερα επίπεδα διοίκησης να κάνουν απολογισμό του εκπαιδευτικού έργου βάσει συγκεκριμένων προδιαγραφών. Ωστόσο, σύμφωνα με την αιτιολογική έκθεση του υπό εξέταση Νόμου, η συγκεκριμένη αλλαγή/καινοτομία εισάγεται τώρα ως απόκριση σε ποικίλες κοινωνικές ανακατατάξεις -λόγω κρίσης- που επιβάλλουν τον αναπροσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, τη σταδιακή αποκέντρωση του συστήματος και την εφαρμογή συμμετοχικών μοντέλων στο πλαίσιο ενδυνάμωσης του ρόλου των εκπαιδευτικών και της παιδαγωγικής αυτονομίας των μονάδων. Σε αντιστοιχία με τη συγκεκριμένη έκθεση και ο Λάμπρου (2016) συναρτά την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, που εκπονείται από το Σύλλογο διδασκόντων, με την

κουλτούρα δημόσιου απολογισμού προς την κοινωνία (η οποία εδώ επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή του Σχολικού Συμβουλίου στη διαδικασία και την ενημέρωση των ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), καθώς και με την ανατροφοδότηση που επισφραγίζει το σχολικό προγραμματισμό. Στο ίδιο πλαίσιο και ο Μαυρογιώργος (2008) θεωρεί ότι ο δημόσιος σχολικός απολογισμός θέτει τις βάσεις για την αποσυγκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, κάτι που συνιστά ζητούμενο για την Ελλάδα εδώ και χρόνια, και συμβάλλει στην αντιμετώπιση τοπικών αναγκών, καθώς συνυπολογίζει κοινωνικές, πολιτισμικές και γεωγραφικές ιδιαιτερότητες σε μικροκλίμακα. Πλήθος μελετών συνδέουν, άλλωστε, την ανατροφοδοτική αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με τη σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα, καθώς και με την ανάληψη συλλογικής ευθύνης. Πιο συγκεκριμένα, ο Καλοσπύρος (2016) διαπιστώνει ότι η κουλτούρα αξιολόγησης με την έννοια της παρακολούθησης, μέτρησης και αποτίμησης αξόνων, μπορεί να αναμορφώσει την εκπαίδευση αναβαθμίζοντας το σχολικό περιβάλλον και βελτιώνοντας τις μαθησιακές διαδικασίες και τις ανθρώπινες σχέσεις. Τελική έκβαση σε έναν οργανισμό που αναστοχάζεται διερευνητικά είναι η βελτιωτική αλλαγή μέσω σχεδίων δράσης που εμπλέκουν το σύνολο των εκπαιδευτικών, προωθώντας την επαγγελματική τους ενδυνάμωση και διευρύνοντας τις απόψεις τους για την εκπαίδευση και την κοινωνία. Εκτός από τα παραπάνω όμως, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έρχεται ως επιστέγασμα της μετατροπής του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει. Σύμφωνα με τη Μαραμπέα (2014), η αυτοαξιολόγηση συνδέεται στενά με τις λειτουργίες του σχολείου ως μανθάνοντας οργανισμού, εφόσον τα πορίσματα των απολογιστικών εκθέσεων εμπλουτίζουν τη γνώση των εκπαιδευτικών -ως επαγγελματιών που ανήκουν σε κοινότητες μάθησης- και αξιοποιούνται στην κατεύθυνση της αυτοαναγνώρισης λαθών και της αυτοβελτίωσης. Επιπρόσθετα, και η Αποστολοπούλου (2016) συναρτά την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου με τις ευκαιρίες για διεύρυνση της συμμετοχικότητας, επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στοιχεία που με τη σειρά τους αποτελούν δομικά συστατικά του μοντέλου οργανωσιακής μάθησης. Παρομοίως, και οι Πασιάς και Καλοσπύρος (2016) συνδέουν την αυτοαξιολόγηση με το σχολείο ως οργανισμό και κοινότητα μάθησης, εστιάζοντας στην ανάγκη για αλλαγή εκπαιδευτικού παραδείγματος και κατασκευή ενός νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου. Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι η αναγκαιότητα αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου μέσω απολογιστικής έκθεσης έρχεται να καλύψει κενά που υπάρχουν στην ελληνική εκπαίδευση ως προς την κουλτούρα αξιολόγησης και απολογισμού, την εφαρμογή συνεργατικών μοντέλων στο πλαίσιο επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και την προοπτική παιδαγωγικά αποκεντρωμένων και αυτόνομων σχολικών μονάδων. Η θέση αρκετών μελετητών ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να ευθυγραμμιστεί με την ευρωπαϊκή κατεύθυνση και τις επιταγές του Ο.Ο.Σ.Α. για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης γενικά και των εκπαιδευτικών ειδικότερα δεν υιοθετείται εδώ, ενώ και η ίδια η αιτιολογική έκθεση του Ν.4547/2018 επιχειρηματολογεί προς την αντίθετη κατεύθυνση.

Η επιρροή της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου στις διάφορες διαστάσεις του οργανισμού

Η εκπαιδευτική αλλαγή/καινοτομία είναι δυνατό, σύμφωνα με τη Δακοπούλου (2008), να επηρεάσει διαφορετικές διαστάσεις ενός σχολικού οργανισμού, όπως το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, τις διδακτικές μεθόδους, την ομαδοποίηση των μαθητών και τους τρόπους προσέγγισής τους, το ρόλο των εκπαιδευτικών, τις κτηριακές υποδομές και τις σχέσεις σχολείου-τοπικής κοινωνίας. Οι συγκεκριμένοι άξονες οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου θυμίζουν αρκετά τους 7 τομείς αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, τους οποίους οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να αποτυπώσουν περιγραφικά με απολογιστική έκθεση, σύμφωνα με την Υ.Α. 30972/Γ1/15-3-2013 και τα μεθοδολογικά εργαλεία που δημοσιεύει το Παρατηρητήριο της Α.Ε.Ε. Οι τομείς αυτοί ήταν: μέσα και πόροι, ηγεσία-διοίκηση-οργάνωση του σχολείου, διδασκαλία και μάθηση, κλίμα και σχέσεις, προγράμματα-παρεμβάσεις-δράσεις βελτίωσης, εκπαιδευτικά αποτελέσματα και σχολικά επιτεύγματα. Οι συγκεκριμένοι τομείς επιμερίζονταν περαιτέρω σε «δείκτες» που έπρεπε να βαθμολογηθούν ποσοτικά. Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι για την εκπόνηση της απολογιστικής έκθεσης είχαν τότε συσταθεί ομάδες εργασίας εκπαιδευτικών, επομένως -και σε ένα πρωταρχικό επίπεδο- τα οφέλη της διαδικασίας αντιστοιχούσαν στα πλεονεκτήματα της ομαδικής δουλειάς, όπως η καλλιέργεια συνυπευθυνότητας, συμμετοχικού διαλόγου, ευελιξίας και συναρμογής στο πλαίσιο μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης (Everard & Morris, 1999). Στην τωρινή συγκυρία οι άξονες αναφοράς της αποτίμησης εκπαιδευτικού έργου (σχολείο και σχολική ζωή, λειτουργία σχολείου και εκπαιδευτικές διαδικασίες, εκπαιδευτικά αποτελέσματα) προσδιορίζονται με την Υ.Α. 1816 /ΓΔ4/11-1-2019, η οποία προτάσσει τη σύντομη, περιγραφική αξιολόγηση σύμφωνα με συγκεκριμένους υποάξονες και παραρτήματα, κοινά για κάθε σχολείο. Με αυτά τα δεδομένα, γίνεται αντιληπτό ότι ο νομοθέτης, τροποποιώντας ελαφρώς τη ρητορική του σε σχέση με το παρελθόν, στοχεύει στην υλικοτεχνική, διοικητική, μαθησιακή, ψυχοκοινωνική και παιδαγωγικοδιδασκτική διάσταση του σχολείου. Πάντως γενικά, η επιλογή των προδιαγραφών που αποτιμά η έκθεση αυτοαξιολόγησης είναι ανάλογη, σύμφωνα με τη Μανιάτη (2016), με την εκπαιδευτική πολιτική που χαράσσεται, ενώ αντανάκλα και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσονται οι σχολικοί οργανισμοί. Η ίδια ερευνήτρια στέκεται κριτικά απέναντι στους άξονες αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, όταν πηγάζουν από το θεματολόγιο των «αποτελεσματικών σχολείων» και, σύμφωνα με τη νομοθεσία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000), αποβλέπουν σε ποσοτικά και συγκρίσιμα δεδομένα αναφορικά με επιδόσεις, επιτυχή μετάβαση των μαθητών, παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης και πόρους-δομές. Σε τελική ανάλυση, εφόσον η αξιολογητική έκθεση αποτελεί μια ανατροφοδοτική, συλλογική διεργασία και προπομπό λήψης αποφάσεων, οι προδιαγραφές/άξονες/δείκτες που εξετάζει αντιστοιχούν και στις σχολικές διαστάσεις που θα επηρεαστούν, με τη λογική πως ό,τι αποτιμάται και αξιολογείται, αυτό έχει και την προοπτική να βελτιωθεί στο πλαίσιο ενός μανθάνοντος οργανισμού (βλ. προηγούμενη ενότητα).

Ο ρόλος του διευθυντή και του Συλλόγου διδασκόντων στη σύνταξη απολογιστικής έκθεσης

Έστω κι αν η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι μια διαχειριστική αλλαγή/καινοτομία, με την έννοια ότι εισάγεται έξωθεν, ο ρόλος του διευθυντή και του Συλλόγου διδασκόντων είναι καίριος σύμφωνα με τους περισσότερους ερευνητές. Πιο συγκεκριμένα ο Γιαννιώτης (2017) κάνει λόγο για νομικά αυξημένες διοικητικές και αξιολογητικές αρμοδιότητες του διευθυντή τα τελευταία χρόνια, προσδίδοντάς του ρόλο κυρίαρχο σε κάθε αλλαγή, λόγω του ότι αποτελεί βασικό διαμορφωτή του σχολικού κλίματος. Ειδικά στην περίπτωση της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, όπου οι αντιστάσεις αναμένεται να είναι αρκετές σύμφωνα και με την πείρα του παρελθόντος, ο διευθυντής καλείται να υιοθετήσει και να εφαρμόσει τις αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην προσπάθεια να διαχειριστεί τις συγκρούσεις, να απομακρύνει το φόβο των εκπαιδευτικών, να ενθαρρύνει την ομαδική εργασία και να δώσει έμφαση στο ποιοτικό αποτέλεσμα της αξιολογητικής έκθεσης (Αθανασίου, 2016). Επιπρόσθετα, καθώς η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου αποτελεί, σύμφωνα και με ό,τι προαναφέρθηκε, μια ευκαιρία για τη μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει, ο διευθυντής οφείλει να μεριμνήσει για την έγκαιρη και αντικειμενική ενημέρωση των εκπαιδευτικών του (αλλά και του υπόλοιπου Σχολικού Συμβουλίου σύμφωνα με το Ν.4547/2018), τη μετέπειτα επιμόρφωσή τους πάνω στις εκτελεστικές διαδικασίες που απαιτούνται και την κατάλληλη αξιοποίηση τους στις πιθανές ομάδες εργασίας (Αποστολοπούλου, 2016). Έννοια-κλειδί για την έμπρακτη υλοποίηση των παραπάνω είναι η λεγόμενη μετασχηματιστική ηγεσία εφαρμοσμένη στο περιθώριο που επιτρέπει ο συγκεντρωτισμός του συστήματος. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Στραγαλινό (2016) ο ρόλος του διευθυντή ως μετασχηματιστικού ηγέτη έγκειται στο να προσφέρει παρόθηση, πρότυπα βέλτιστων πρακτικών, οργανωσιακές αξίες και εξατομικευμένη στήριξη προς τους εκπαιδευτικούς, ώστε να δεσμευτούν ηθικά σε μια κοινή επιδίωξη, εν προκειμένω την αποτίμηση εκπαιδευτικού έργου. Από την άλλη μεριά, και οι εκπαιδευτικοί καλούνται πρωτίστως να ξεπεράσουν «φοβικά σύνδρομα» του παρελθόντος σε σχέση με την αξιολόγηση (Καλοσπύρος, 2016) και να αξιοποιήσουν επιτέλους τα όρια της αυτονομίας τους αναπτύσσοντας νέες συλλογικές μορφές απολογισμού, κάτι που συστηματικά αποφεύγουν για δεκαετίες, χωρίς να αντιπροτείνουν εναλλακτικές. Εδώ, σύμφωνα με τους Παπακωνσταντίνου και Κολυμπάρη (2017) σημαντική είναι η ευθύνη των συνάδελφων συνδικαλιστών, οι οποίοι οφείλουν να απαγκιστρωθούν από θεωρητικές, αποδυναμωτικές μόνο προσεγγίσεις και να παρουσιάσουν ένα μεστό συνδικαλιστικό λόγο που δε θα χρησιμοποιεί την αξιολόγηση ως ρητορικό επίχρισμα για κρατικές πιέσεις. Όλοι οι εκπαιδευτικοί με όχημα την κατάλληλη επιμόρφωση και χάρη στη συνεργατικότητα και τη συλλογική δράση που έχει καλλιεργηθεί μεταξύ τους, μπορούν να αντιμετωπίσουν την τελική απολογιστική έκθεση ως πρόκληση για βελτίωση της σχολικής ζωής και της επαγγελματικής τους θέσης (Γιαννιώτης, 2017). Το γεγονός ότι γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα τις μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές διεργασίες εντός σχολείων (Δακοπούλου, 2008) συνιστά αναγκαία συνθήκη για την αποτίμηση των διάφορων προδιαγραφών οργάνωσης και σχολικής λειτουργίας μέσω της απολογιστικής

έκθεσης του Ιουνίου. Συνεπώς, τα μέλη του Συλλόγου διδασκόντων, με πνεύμα κριτικο-στοχαστικό, έχουν την ευκαιρία μέσω της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου να αναπτυχθούν τόσο ως ερευνητές όσο και ως αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες.

Συμπεράσματα

Με αφορμή το άρθ.47 του Ν.4547/2018 η παρούσα εργασία καταπιάστηκε με τη διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής/καινοτομίας γενικά και εστίασε ειδικότερα στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου μέσω τελικής απολογιστικής έκθεσης. Ως γενικό συμπέρασμα αξίζει να ειπωθεί ότι η συγκεκριμένη αλλαγή/καινοτομία μπορεί να προωθηθεί από τους διευθυντές ως αναγκαία στη βάση της επιδιωκόμενης κουλτούρας απολογισμού και αξιολόγησης και ως ευκαρία για τη μετατροπή των σχολείων σε αποκεντρωμένους και παιδαγωγικά αυτόνομους οργανισμούς μάθησης. Βάσει της πρόσφατης Υ.Α., είναι δυνατό να υποθεθεί ότι οι διαστάσεις της σχολικής ζωής που θα επηρεαστούν, θα συνδέονται ακριβώς με τις προδιαγραφές αποτίμησης που τίθενται εκεί και αφορούν όλες τις μονάδες. Η ενεργός, συλλογική συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών, η επαρκής αξιοποίηση της επιμόρφωσής τους και ο κυρίαρχος ρόλος του μετασχηματιστικού διευθυντή στην ανατροφοδοτική διαδικασία μπορούν πιθανώς να εγγυηθούν την επιτυχία στη θεσμοθετημένη αλλαγή/καινοτομία. Αν ωστόσο, η εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτύχει για ακόμα μια φορά, οι αιτίες ίσως πρέπει να αναζητηθούν στο μακροχρόνιο έλλειμμα εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και πολιτείας (που έχει ως συνέπεια να ταυτίζεται η αξιολόγηση με τον έλεγχο και ο έλεγχος με την απόλυση) και στην αδυναμία της τελευταίας να εξασφαλίσει συναινετική διαπραγμάτευση με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και να αξιολογήσει πειστικά τον εαυτό της (Πίος, 2013).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασίου, Ι. (2015, Ιούνιος). *Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική αλλαγή: δυνάμεις επιρροής και παιχνίδια πολιτικής*. Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα. doi:10.12681/edusc.126

Αποστολοπούλου, Ε. (2016). *Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33416>

Βουλή των Ελλήνων (2018). *Αιτιολογική Έκθεση για το σχέδιο νόμου «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»*. Ανακτήθηκε από <https://www.minedu.gov.gr/rss/34192-24-04-18>

Γιαννιώτης, Π. (2017). *Η διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής και της εισαγωγής καινοτομιών στο σχολικό χώρο: οι προϋποθέσεις, οι δυνατότητες και οι προοπτικές* (Διπλωματική Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/36120>

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική αλλαγή - μεταρρύθμιση - καινοτομία. Στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (β' εκδ., σσ. 165-211). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Δάρρα, Μ. (2018). *Η διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής στο σχολικό χώρο*. Σημειώσεις Διάλεξης. Ανακτήθηκε από <https://study.eap.gr>

Ευρωπαϊκή Ένωση (2000). *Δείκτες για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=URISERV:c11063>

Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. (Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Επιμ., & Δ. Κίκιζας, Μεταφρ.) Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε από https://kupdf.net/download/everard-morris-_59e2442508bbc5177fe6541f_pdf

Ιορδανίδης, Γ. Δ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 90-97). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Καλοσπύρος, Ν. Α. (2016, Μάιος). *Η κουλτούρα αξιολόγησης και το νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: οξύμωρα, αντιθέσεις, συνθέσεις*. Ανακοίνωση στο Α' Επιστημονικό Συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α. Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://www.eletea.gr/el>

Κασιμάτη, Α., & Ταγκαλάκη, Α. (2016, Μάιος). *Συσχέτιση των δεικτών του τομέα "κλίμα και σχέσεις στο σχολείο", της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα, με τους αντίστοιχους δείκτες του αειφόρου σχολείου*. Ανακοίνωση στο Α' Επιστημονικό Συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α. Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://www.eletea.gr/el>

Λάμπρου, Χ. (2016, Μάιος). *Η αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο*. Ανακοίνωση Α' Επιστημονικό Συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α. Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://www.eletea.gr/el>

Μανιάτη, Θ. (2016, Μάιος). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: το θεωρητικό πλαίσιο και οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που προτείνονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το πρόγραμμα Σωκράτης*. Ανακοίνωση Α' Επιστημονικό Συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α. Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://www.eletea.gr/el>

Μαραμπέα, Ά. (2014). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας - διαδικασία αυτοαξιολόγησης: ο ρόλος του διευθυντή. Διερεύνηση των απόψεων διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/28425?mode=full>

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (β' εκδ., σσ.131-141). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παπακωνσταντίνου, Π., & Κολυμπάρη, Τ. (2017). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στα δίχτυα της τεχνογραφειοκρατικής πολιτικής. *Νέα Παιδεία - Γλώσσα*, 163(5). Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/327365881>

Πασιάς, Γ., & Καλοσπύρος, Ν. (2015, Ιούνιος). *Το "συμβάν" του πρότυπου πειραματικού σχολείου ως οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης: η περίπτωση του ΠΠΛ Αναβρύτων (2011-2014)*. Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.362>

Πίος, Σ. (2013, Νοέμβριος). *Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού*. Ανακοίνωση στο 7ο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Αθήνα. doi:10.12681/icodl.629

Στραγαλινός, Σ. (2016). *Διερεύνηση των χαρακτηριστικών της σχολικής ηγεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Διπλωματική Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο)*. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32392>

Υ.Π.Ε.Θ., Απόφ. 30972/Γ1/15-3-2013 (ΦΕΚ 614). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας - Διαδικασία αυτοαξιολόγησης*.

Υ.Π.Ε.Θ., Απόφ. 1816 /ΓΔ4/11-1-2019 (ΦΕΚ 16). *Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων*.

Υ.Π.Ε.Θ., Ν. 3848/19-5-2010 (ΦΕΚ 71). *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*.

Υ.Π.Ε.Θ., Ν. 4547/12-6-2018 (ΦΕΚ 102). *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.

Υ.Π.Ε.Θ., Π.Δ. 152/5-11-2013 (ΦΕΚ 240). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*.

Η επίδραση της θετικής ενίσχυσης του/της διευθυντή/ριας σχολικής μονάδας στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Κανακάρη Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Sc., elenkana@gmail.com
Επιβλέπων Καθηγητής: Τσέκος Θεόδωρος, Καθηγητής Δημόσιας Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, theodoretskos@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στόχο της έχει να εξετάσει την επίδραση που ασκεί η θετική ενίσχυση του/της διευθυντή/ριας του σχολείου, στην αυτοεκτίμηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και πως αυτό συμβάλλει στην αναδιαδραστική σχέση μεταξύ διευθυντή/ριας, εκπαιδευτικών και μαθητών. Ο/η διευθυντής/ρια της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας, πρέπει να έχει την ικανότητα να εμπνέει και να εμπυχώνει όλα τα μέλη του σχολικού οργανισμού. Η σχέση των εκπαιδευτικών με τον/την διευθυντή/ρια τους έχει άμεση και ουσιαστική επίπτωση στη σχέση τους με τους/τις μαθητές/ριες, δημιουργώντας έτσι μια κυκλική διαδρομή. Η σχολική τάξη αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα και οι συμπεριφορές των μελών της βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση. Οι κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκείς εκπαιδευτικοί γίνονται κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκείς διευθυντές/ριες. Οι κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκείς εκπαιδευτικοί και διευθυντές/ριες δημιουργούν κοινωνικά και συναισθηματικά επαρκείς μαθητές/ριες.

Λέξεις-Κλειδιά: *ενίσχυση, αυτοεκτίμηση, νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, διευθυντής/ρια.*

Εισαγωγή

Ο βασικός σκοπός της εργασίας μας, είναι να διερευνηθεί η επίδραση που ασκεί στην αυτοεκτίμησή των νεοδιοριζομένων εκπαιδευτικών η θετική ενίσχυση του/της διευθυντή/ριας της σχολικής μονάδας που διδάσκει. Ο/η διευθυντής/ρια της σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος/η με πολλά γραφειοκρατικά καθήκοντα, όμως ο χειρισμός του ανθρώπινου παράγοντα είναι το σημαντικότερο έργο του/της και η δυσκολότερη διαδικασία που θα κλιθεί να φέρει σε πέρας. Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, εστιάζεται κυρίως στην ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών, στην αντιμετώπιση προβλημάτων του διδακτικού και μαθητικού δυναμικού, στην αποτελεσματική επικοινωνία, στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων και στη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος εργασίας μέσα στο σχολείο (Σαΐτης, 2008α). Οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι νεοδιοριζόμενοι με τον/την διευθυντή/ρια του σχολείου που αναλαμβάνουν υπηρεσία, καθώς και το στυλ ηγεσίας που ακολουθείται σε αυτό, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην προσαρμογή του/της νέου/ας εκπαιδευτικού.

Είναι μείζονος σημασίας ζητούμενο η εξασφάλιση της ομαλής ένταξης του νέου εκπαιδευτικού μέλους, στο σχολικό οργανισμό (Day, 2003). Ο διορισμός του σε ένα νέο περιβάλλον, δημιουργεί την ανάγκη να γνωρίσει τους κανονισμούς του, τους ανθρώπους που εργάζονται μέσα σε αυτό, τις συνήθειες και το γενικότερο κλίμα που

επικρατεί (Ανθοπούλου όπως αναφέρεται στο Αθανασούλα – Ρέππα, κ.ά., 1999). Ο/η νεοδιοριζόμενος/η εκπαιδευτικός χρήζει υποστήριξης και βοήθειας. Για αυτό είναι προαπαιτούμενο να υπάρχει μια διαδικασία υποδοχής που στόχο της θα έχει την παροχή απαραίτητων πληροφοριών για τη γνωριμία με το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού και την καλλιέργεια του αισθήματος του «ανήκειν» στην ευρύτερη εκπαιδευτική ομάδα.

Εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων.

Η Θετική ενίσχυση.

Ο Skinner θέλοντας να ερμηνεύσει την ανθρώπινη συμπεριφορά εισήγαγε τις έννοιες της θετικής και αρνητικής ενίσχυσης, της τιμωρίας, καθώς και την έννοια των συνεπειών. Έκανε λόγο για την έννοια του ερεθίσματος – ενισχυτή. Το ερέθισμα – ενισχυτής δρα ως μηχανισμός ελέγχου της συμπεριφοράς, που εκδηλώθηκε πριν από αυτό και καθορίζει το βαθμό βεβαιότητας ή πιθανότητας επανεμφάνισης αυτής της συμπεριφοράς. Αν το ερέθισμα που ακολουθεί κάποια συμπεριφορά αυξάνει τις πιθανότητες επανεμφάνισης αυτής της συμπεριφοράς, τότε εντάσσεται στη γενική κατηγορία ερεθισμάτων που ονομάζονται ενισχυτές (Salkind, 2013). Σύμφωνα με τη θεωρία του, η πιθανότητα επανάληψης μιας συμπεριφοράς, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ευχαρίστηση ή τον πόνο που προξένησε η ίδια η συμπεριφορά στο άτομο, στο παρόν ή στο παρελθόν.

Προσεγγίζοντας την ενίσχυση σημασιολογικά, η ερμηνεία που της αποδίδεται, ταιριάζει με την έννοια του υψηλού. Ενισχύω σημαίνει ισχυροποιώ, δυναμώνω, τονώνω (Μπαμπινιώτης, 2002). Η ενίσχυση αφορά τον εαυτό του ατόμου και ειδικότερα την αξία που του αποδίδεται. Πρόκειται για στοιχεία που σχετίζονται με τις κοινωνικές και τις συναισθηματικές ικανότητες του ατόμου (Cigman, 2008). Ο χώρος εργασίας στον οποίο το άτομο διαθέτει πολλές ώρες από τον χρόνο του, κατέχει κεντρική θέση στον καθορισμό των αντιλήψεων που αποκτά για την αξία του. Όταν κάνουμε λόγο για ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στην πραγματικότητα μιλάμε για κάποιου είδους αλλαγή, έστω και αν αυτή η αλλαγή είναι εντελώς περιορισμένη (Παπάνης, 2011).

Αυτοεκτίμηση – αυτοαντίληψη.

Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται σε σφαιρικές αυτοαξιολογήσεις, καθώς είναι η αντίληψη του εαυτού σε αξιολογήσεις συγκεκριμένων τομέων. Χρησιμοποιείται γενικά για να δηλώσει το σύνολο των πεποιθήσεων και στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του, αναγνωρίζοντας τα δυνατά και αδύνατα σημεία του (Λεονταρή, 1998). Αυτοεκτίμηση σημαίνει η ικανότητα να αποδίδει κάποιος στον εαυτό του τη δέουσα αξία και να βρίσκει σε αυτόν ό,τι αξιόλογο και πολύτιμο έχει (Μπουκάι, 2013) ώστε να μπορεί να αποδέχεται τον εαυτό του, έτσι όπως είναι. Οι ενισχύσεις τόσο οι θετικές όσο και οι αρνητικές παίζουν πρωτεύοντα ρόλο στην πορεία διαμόρφωσή της. Το είδος της αυτοεκτίμησης που διακρίνει ένα άτομο προσδιορίζεται από την αντιμετώπιση που

έλαβε και συνεχίζει να λαμβάνει στο οικογενειακό, σχολικό και το εργασιακό του περιβάλλον. Οι κρίσεις για τον εαυτό του, διαμορφώνονται μέσα από μια ανακλώμενη αξιολόγηση, κατά την οποία το άτομο υιοθετεί τις απόψεις που εκφράζουν για αυτό, τα σημαντικά πρόσωπα της ζωής του (Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 2008).

Το κάθε άτομο έχει ένα εύρος ρόλων που πρέπει να ανταποκριθεί. Σε κάποιους ρόλους η απολαβή θετικής ενίσχυσης είναι σημαίνουσας αξίας για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του. Το επάγγελμα είναι ένας τομέας που συνδέεται στενά με την κλίμακα της αυτοεκτίμησης του προσώπου που το ασκεί. Η θετική ενίσχυση συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Η ενισχυμένη αυτοεκτίμηση με τη σειρά της συνεισφέρει στην ενίσχυση της αυτοεικόνας, στην κατανόηση των προσωπικών αναγκών και βοηθάει το άτομο να αντιμετωπίζει θετικά τον εαυτό του και τους άλλους.

Νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί.

Η εκπαιδευτική πράξη αποτελεί μια διαδρομή στη ζωή κάθε εκπαιδευτικού, με διαφορετικές ανάγκες και ζητούμενα κατά τη διάρκεια της πορείας της. Οι νέοι εκπαιδευτικοί, αυτοί που για πρώτη φορά εισέρχονται στην εκπαιδευτική κοινότητα με σκοπό να διδάξουν, έχουν διαφορετικές ανάγκες από τους παλιότερους τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Οι πρώτες μέρες στην εργασία, θεωρούνται καθοριστικές για την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου. Η φάση της προσαρμογής καθορίζει το βαθμό ικανοποίησης του ατόμου μέσα στον οργανισμό και επηρεάζει έτσι την αποτελεσματικότητά του, αφού η επαφή με την πραγματικότητα επιβεβαιώνει ή διαψεύει όνειρα και προσδοκίες που αφορούν στην επαγγελματική του ζωή (Κάντας & Χαντζή, 1991). Αρκετοί νεοδιοριζόμενοι, έχουν να διαχειριστούν προσωπικές δυσκολίες που δημιουργεί ο διορισμός μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους, από την οικογένειά τους και τα επιπλέον έξοδα συντήρησης που αυτό συνεπάγεται. Οι εκπαιδευτικοί τις πρώτες μέρες που εισέρχονται στο επάγγελμα δίνουν μια μάχη σε δύο μέτωπα. Στη μια πλευρά προσπαθούν να δημιουργήσουν την δική τους κοινωνική πραγματικότητα, επιχειρώντας να συνταιριάξουν την εργασία με το προσωπικό τους όραμα και στην άλλη πλευρά δέχονται τις έντονες επιδράσεις της κοινωνικοποίησης στα πλαίσια του σχολείου (Day, 2003).

Στην χώρα μας, όπως ο νόμος προβλέπει, ο/η νεοδιόριστος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει καθήκοντα την ίδια ημέρα που παρουσιάζεται στη σχολική μονάδα ή στην καλύτερη εκδοχή, την επόμενη. Η σταδιοδρομία του/της ξεκινά με πλήρες πρόγραμμα και εισέρχεται στην τάξη για να κάνει μάθημα, χωρίς να έχει υποστηριχθεί από κανένα, τουλάχιστον θεσμοθετημένο, τρόπο (Αντωνίου, 2006). Δεν υπάρχει δηλαδή μια οργανωμένη πολιτική υποδοχής των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.

Ο /η διευθυντής/ρια και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργήσουν με τρόπο που θα επιτρέψει στους/ις νέους/ες συναδέλφους να αναπτύξουν τον προσωπικό τους τρόπο συμπεριφοράς και να συμβάλουν με τις γνώσεις τους, τις ιδιαίτερες ικανότητες, τη δημιουργικότητα και τις πρωτοβουλίες τους στη διαμόρφωση μιας καλύτερης σχολικής

πραγματικότητας (Κατσαρός, 2008). Ο/η διευθυντής/ρια της σχολικής μονάδας, έχει μία μοναδική ικανότητα στο να ασκεί σημαντική επιρροή σε όλους τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, με έμφαση στους/ις νεοεισερχόμενους/ες (Κατσαρός, 2008· Σαΐτης, 2008α). Καθήκον είναι να καθοδηγήσει τους/τις νεοδιορισμένους/ες εκπαιδευτικούς ικανοποιώντας ορισμένες ανάγκες τους μέσα από φιλικές συμβουλές σε μια προσπάθεια τόνωσης της προσωπικότητας τους (Καμπουρίδης, 2002). Στο έργο του/της διευθυντή/ριας ενός σχολείου συμπεριλαμβάνεται η υποχρέωση δημιουργίας θετικού κλίματος επικοινωνίας με χαρακτηριστικά γνώρισμα, την συνεργασία, την συμμετοχή και την οργάνωση (Πασιαρδής, 2014).

Σημαντική είναι η ψυχολογική και συναισθηματική στήριξη που θα δώσει ο/η διευθυντής/ρια στον/ην νέο/α εκπαιδευτικό επιδεικνύοντας εξατομικευμένο ενδιαφέρον. Χρειάζεται να του/της κάνει κατανοητό ότι υπάρχει κάποιος/α που είναι διατεθειμένος/η να τον/την ακούσει, να του/της τονώσει το ηθικό και να υποστηρίξει τα σχέδια του/της, ενισχύοντας έτσι την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση του/της. Ο/η διευθυντής/ρια κάθε σχολικής μονάδας πρέπει να έχει επεξεργαστεί και διαμορφώσει ένα γενικό πρόγραμμα υποδοχής και ένταξης των νέων εκπαιδευτικών που εισέρχονται στο σχολείο που θα διαθέτει την ευελιξία ώστε να το εφαρμόζει κατά περίπτωση. Η παροχή στήριξης και καθοδήγησης των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε δύο κύριους τομείς: α) τον συναισθηματικό-κοινωνικό και β) τον παιδαγωγικό-διδασκτικό (Joiner & Edwards, 2008).

Στον σχολικό οργανισμό θα χρειαστεί να συνυπάρξουν άτομα με διαφορετική στάθμη στην αυτοεκτίμησή τους. Ο/η διευθυντής/ρια της σχολικής μονάδας, θα πρέπει να αφουγκραστεί την ανάγκη του/της καθενός/μιας ξεχωριστά και να μπορέσει να αναπτύξει στρατηγικές που θα ανταποκρίνονται στον/την καθένα/μιά χωριστά και σε όλους μαζί. Θα πρέπει να λειτουργεί ως πρότυπο και να εμπνέει με την προσωπικότητα του/της, τους εκπαιδευτικούς (Μπουραντάς, 2005). Είναι προαπαιτούμενο να έχει ο/η ίδιος/α θετική εικόνα για τον εαυτό του/της. Η αυτοεκτίμηση μαθαίνεται όχι μόνο επειδή κάποιος/α μας την δείχνει, αλλά επειδή κυρίως αυτός/ή που μας εκτιμά, εκτιμά πρώτα τον εαυτό του/της και ξέρει ότι είναι αξιόλογος/η (Μπουκάι, 2013). Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι γενναιόδωρος/η στα θετικά σχόλια, στον έπαινο και στην ενθάρρυνση προς τους/τις συναδέλφους του/της, με ιδιαίτερη έμφαση στους/ις νεοδιοριζόμενους/ες (Σαΐτης, 2002). Θα πρέπει να τους/τις συμπεριφέρεται σα να είναι οι καλύτεροι εκπαιδευτικοί και να τους/τις προτάσσει τη θετική του/της προσδοκία. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών ώστε να ελευθερωθούν οι δυνάμεις τους και να φτάσουν σε εξαιρετικές επιδόσεις (Σαΐτης, 2002). Η θετική ανατροφοδότηση και η επιβράβευση τους, από τον/την διευθυντή//ρια του σχολείου εξασφαλίζει ένα περιβάλλον το οποίο τους/τις επιτρέπει να αξιοποιήσουν στο μεγαλύτερο βαθμό τις δυνατότητες τους (Μπουραντάς, 2005).

Διευθυντής/ρια σχολείου <=> εκπαιδευτικοί <=> μαθητές/ριες

Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός οργανισμός, που αποτελείται από ένα σύνολο λειτουργικών στοιχείων καθένα από τα οποία επιτελεί το δικό του έργο (Σαΐτης, 2008β). Κάθε μέλος συνδέεται με τα άλλα μέλη σε ένα πλέγμα σχέσεων, που υπερβαίνει τα μέλη και καθορίζει την πορεία και την εξέλιξη όλων. Όλα όμως συλλειτουργούν συνεργάζονται και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Σαΐτης, 2008β). Η ιδανική εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί με την ισόρροπη ανάπτυξη και σχέση ανάμεσα στα τρία επίπεδα : άτομο – ομάδα – ολομέλεια.

Οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, γίνονται οι σημαντικοί άλλοι για την πλειοψηφία των μαθητών τους και είναι αυτοί που μπορούν να ασκήσουν θετική επίδραση τόσο στην ιδέα που διαμορφώνουν οι μαθητές/ριες για τον εαυτό τους όσο και στη σχολική τους επιτυχία. Είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί ότι επηρεάζει καθοριστικά την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών/ριών, η αυτοεκτίμηση του/της ίδιου/ας του/της εκπαιδευτικού (Σίμου & Παπάνης, 2007). Οι δάσκαλοι/ες που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι επικριτικοί/ες απέναντι στους/στις μαθητές/ριες τους και τους εφοδιάζουν ελάχιστα με θετική ανατροφοδότηση καθώς τους/τις αποθαρρύνουν, εστιάζοντας και τονίζοντας τους τις αδυναμίες τους (Σίμου & Παπάνης, 2007). Παρέχουν πρότυπο στους/στις μαθητές/ριες να υιοθετούν συμπεριφορές άμυνας απέναντί τους αλλά συνάμα και αντιγραφής.

Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους, επιτρέπουν στα παιδιά την ενεργητική μάθηση (Σίμου & Παπάνης, 2007). Δίνουν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/ριες τους να αναπτυχθούν με πολλούς τρόπους. Τους/τις παρέχουν ενθάρρυνση ώστε να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους, να εξερευνήσουν καινούργιες περιοχές της γνώσης, να βάλουν τους δικούς τους στόχους και να γίνουν περισσότερο ανεξάρτητοι/ες. Οι δάσκαλοι/ες με υψηλή αυτοεκτίμηση εμπιστεύονται τους/τις μαθητές/ριες τους και είναι θετικοί στα σχόλιά που τους/τις απευθύνουν. Ο τρόπος που μιλάνε και απευθύνονται στους/ις μαθητές/ριες τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ασκεί επίδραση στη συμπεριφορά και την επίδοσή τους (Ξωχέλλης, 2002). Η αυτοεκτίμηση αποτελεί μια συναισθηματική συνιστώσα του/της μαθητή/ριας η οποία είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί από το ίδιο το σχολείο, προκειμένου ο/η ίδιος/α να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί ως ανθρώπινη οντότητα (Τριλίβα & Chimienti, 2002).

Η στάση και η συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού απέναντι στους/ις μαθητές/ριες του/της, αποτελεί μέγιστο και καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη του αισθήματος αυτοεκτίμησης σε αυτούς/ές (Δάρδανος, 2004) καθώς και για την περαιτέρω εκπαιδευτική τους πορεία. Ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί τον καθρέφτη που ο/η μαθητής/ρια βλέπει τον εαυτό του/της να ανακλάται σε αυτόν (Γιαννέλος, 2008). Χρειάζεται να έχει ο/η ίδιος/α υψηλή αυτοεκτίμηση για να την μεταδώσει στους/ις μαθητές/ριες του. Σύμφωνα με μελέτες φαίνεται ότι πάντοτε είμαστε έτοιμοι να νιώσουμε ό,τι νιώθουν οι άλλοι και να κάνουμε ό,τι κάνουν οι άλλοι. Τείνουμε να μιμούμαστε τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων (Christakis & Fowler, 2009).

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι σχολικές μονάδες με υψηλό βαθμό αποτελεσματικότητας, όπως η αποτελεσματικότητα αυτή αντανακλάται στην επίδοση και τα κίνητρα των μαθητών/ριών, χαρακτηρίζονται από ένα υψηλό ηθικό των εκπαιδευτικών και υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης τόσο των εκπαιδευτικών όσων και των μαθητών/ριών που υπάρχουν σε αυτές (Young όπως αναφέρεται στο Μακρή – Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003). Η αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας διευκολύνεται όταν υπάρχει αγαστή συνεργασία ανάμεσα στα μέλη που απαρτίζουν την σχολική κοινότητα. Αντίθετα, το καταθλιπτικό και απωθητικό κλίμα αποπνέει αίσθηση φθοράς και απογοήτευσης, επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της εργασίας που προσφέρει ο/η εκπαιδευτικός και ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008β). Η δυναμική ισχύ του κλίματος δημιουργεί μέσα στα σχολεία ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα, τα οποία επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους και κατ' επέκταση την επίδοση των μαθητών/ριών (Σαΐτης, 2008β).

Συμπεράσματα

Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να είναι συμπαραστάτης του/της μαθητή/ριας στην απόκτηση θετικής αυτοεκτίμησης και μέσα από ένα υποστηρικτικό επικοινωνιακό πλαίσιο να ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών/ριών του/της. Για να μπορεί όμως να βοηθήσει τον/την μαθητή/ρια του/της να αποκτήσει θετική αυτοεκτίμηση πρέπει να την διαθέτει και ο/η ίδιος/α. Για να τη διαθέτει ο/η ίδιος/α πρέπει να έχει συνοδοιπόρο του/της τον/την διευθυντή/ρια και όλη την ομάδα των μελών που απαρτίζει τον σχολικό οργανισμό. Αυτό για να επιτευχθεί χρειάζεται η χάραξη των εκπαιδευτικών πολιτικών να λαμβάνει υπόψη της τη συμβολή των συναισθημάτων και το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν αυτά στον σχολικό οργανισμό. Ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας του σχολείου είναι πολυδιάστατος και καθοριστικής σημασίας αφού οι ενέργειες και οι χειρισμοί του/της έχουν άμεσο αντίκτυπο θετικό, είτε αρνητικό, στο κλίμα του σχολείου και στο γενικότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Κατσαρός, 2008).

Η επιμόρφωση και η κατάλληλη προετοιμασία των διευθυντών/ριών πριν αναλάβουν το έργο της διαχείρισης της σχολικής μονάδας κρίνεται επιτακτικής ανάγκης, ώστε να αποκτήσουν εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες που θα τους/τις καταστήσουν αυτοδύναμους/ες και αυτόνομους/ες. Η γνώση θα οδηγήσει στην ενδυνάμωση και την ενσυναίσθηση που πρέπει να τους/τις διακατέχει, ώστε να είναι σε θέση να ενθαρρύνουν και να στηρίζουν το προσωπικό της σχολικής τους μονάδας. Για να υπάρξει βελτίωση και αναβάθμιση της σχολικής μονάδας χρειάζεται να συνυπάρξει ανάπτυξη και ενδυνάμωση των ατόμων που την απαρτίζουν και της δίνουν ψυχή και νόημα. Μέγιστο καθήκον των ηγετών, είναι να μετατρέψουν το σχολείο τους σ' έναν μανθάνοντα οργανισμό (Bush και Middlewood, 2005).

Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας θα πρέπει να μπορεί να χρησιμοποιήσει την εξουσία του, ώστε να διαμορφώσει θετικό κλίμα εργασίας που θα ευνοεί την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών. Η αυτοεκτίμηση βοηθά τους ανθρώπους να γνωρίσουν τον εαυτό τους,

να τον αποδεχτούν έτσι όπως είναι να δημιουργήσουν ουσιαστικές σχέσεις με τους γύρω τους. Η θετική ενίσχυση και η αναγνώριση για το έργο που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/ριες των σχολείων από τους/τις προϊστάμενους/ες τους αλλά και από την ευρύτερη κοινωνία συμβάλλει στη βελτίωση της προόδου και στην αποδοτικότητα του σχολικού οργανισμού και αυξάνει την ανάπτυξη της ποιότητας του που θα προάγει την εξέλιξή του (Μπουραντάς, 2002· Πασιαρδής, 2014).

Σε αυτό το κρίσιμο στάδιο για την ανάπτυξη της κοινωνίας αυτό που απαιτείται είναι μια τεχνολογία της συμπεριφοράς και του πολιτισμού που θα βασίζεται αποκλειστικά και μόνο στη θετική ενίσχυση (Skinner, 2013). Ο/η διευθυντής/ρια μπορεί και πρέπει να ενθαρρύνει και να τροφοδοτήσει τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί, την υποστήριξη που παρέχει στους/ις εκπαιδευτικούς, την φιλική διάθεση και την κατανόηση που θα τους/τις επιδείξει. Θα πρέπει να διαθέτει τα εφόδια εκείνα που θα του/της επιτρέπουν να ψυχανεμίζεται τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών του/της, ώστε να τους/τις ενισχύει θετικά. Αυτό δεν είναι εύκολο να το κάνει αφού χρειάζεται να διαθέτει δεξιότητες και γνώσεις που δε μπορεί να έχει από τις βασικές του/της σπουδές. Χρειάζεται να τύχει επιμόρφωσης και θεωρητικής κατάρτισης που θα τον/την βοηθήσουν να καταλάβει τη σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης που δημιουργούν τα κοινωνικά δίκτυα. Θα τον/την βοηθήσουν να κατανοήσει ότι μολονότι τα ανθρώπινα όντα έχουμε μεγάλη δύναμη ως άτομα, θα πρέπει να ενεργήσουμε συλλογικά για να επιτύχουμε όσα δε μπορούμε μόνοι μας (Christakis & Fowler, 2009). Ενσωματωμένοι σε κοινωνικά δίκτυα, όπως είναι το σχολικό, και δεχόμενοι επηρεασμούς από τους άλλους με τους οποίους συνδεόμαστε, επηρεάζεται η συμπεριφορά μας και ο τρόπος σκέψης μας. Η εκπληκτική δύναμη των κοινωνικών δικτύων δεν είναι απλώς η επίδραση των άλλων σε μας. Είναι και η δική μας επίδραση στους άλλους (Christakis & Fowler, 2009). Τα συναισθήματα και η διάθεση των ανθρώπων επηρεάζονται από τη συναισθηματική κατάσταση εκείνων με τους οποίους αλληλεπιδρούν. Γιατί το συναίσθημα είναι μεταδοτικό (Christakis & Fowler, 2009). Αυτό μπορεί να επηρεάσει θετικά όλο το οικοδόμημα της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ. και Μαυρογιώργος Γ., (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Τόμος Β΄, Πάτρα, Ε.Α.Π.

Αντωνίου, Α. (2006). Ένα πρόγραμμα ένταξης νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα, *Επιστημονικό Βήμα*,(6),σσ159-169..

Γιαννέλος, Α. (2008). Ο εκπαιδευτικός ως σημαντικός άλλος και ο ρόλος του στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του μαθητή. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού*, τ.84-85.

- Christakis, N& Fowler, J. (2009). *Συνδεδεμένοι*. Αθήνα : κάτοπτρο.
- Δάρδανος, Γ. (2004). Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Τάξεις Δ', Ε' & Στ' - *Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση*, Τεύχος 3, Επιμέλεια: Χατζηχρήστου, Γ. Χ. Αθήνα.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* μεταφρ. Βακάκη, Α. Αθήνα: τυπωτήτω/Δάρδανος
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κάντας, Α & Χατζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας .Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Γ' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας* (2η εκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπουκάι, Χ. (2013). *Από την Αυτοεκτίμηση στον Εγωισμό*. Αθήνα:opera.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο και Σύγχρονες Πρακτικές* . Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Ξωχέλλης, Π . (2002). *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση. Θεωρία και αξιολόγηση*. Αθήνα:Σιδέρης.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο – Από τη θεωρία...στην πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική.

Σαΐτης, Χ. (2008α). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο..

Σαΐτης, Χ. (2008β). *Οργάνωση και Διοίκηση Δομών της Εκπαίδευσης : Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Salkind.N. (2013). *Εισαγωγή στις θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*. Αθήνα Πατάκης..

Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ. (2008). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*
Συγγραφική Ομάδα: Δ. Σιδηροπούλου- Δημακάκου, Γ. Αλεξοπούλου, Αικ. Αργυροπούλου, Ν. Δρόσος, Σ. Ταμπούρη. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σίμου, Β.& Παπάνης, Ε. (2007). Η σημασία της αυτοεκτίμησης των δασκάλων. Ανακτήθηκε στις 13-01-2018 από http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_2688.html

Skinner, B.F. (2013). *Ουόλντεν Δύο*. Αθήνα: Πεδίο.

Τριλίβα, Σ & Chimienty, G. (2002). *Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Πατάκη.

Ξενόγλωσση

Bush & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing People in Education*. London.

Cigman, R., (2008). Enhancing children, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 42, No 3-4.

Joiner, S., & Edwards, J. (2008). Novice teachers: Where are they going and why don't they stay. *Journal of Cross Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36 – 43.

Η επίδραση της παιδαγωγικής ηγεσίας στο σχολικό κλίμα και στη σχολική κουλτούρα

Ταμίσογλου Χρύσα, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, chtamisoglou@uoi.gr

Περίληψη

Με εφελτήριο τα μαθησιακά αποτελέσματα ως δείκτη του αποτελεσματικού σχολείου, το παρόν άρθρο προσεγγίζει βιβλιογραφικά τις έννοιες της παιδαγωγικής ηγεσίας, του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας. Σκιαγραφεί τις μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις υπογραμμίζοντας τη συμβολή της παιδαγωγικής ηγεσίας στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος και κουλτούρας, η οποία προωθεί τα μαθησιακά αποτελέσματα. Στη συνέχεια, γίνεται μία προσπάθεια πλαισίωσης των παραπάνω αλληλεπιδράσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λαμβάνοντας υπόψη την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία.

Λέξεις-Κλειδιά: παιδαγωγική ηγεσία, κατανεμημένη παιδαγωγική ηγεσία, σχολική κουλτούρα, σχολικό κλίμα.

Εισαγωγή

Πληθώρα παραγόντων εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης και στην αποτελεσματικότητά της. Πολλοί από αυτούς καθίστανται μοναδικοί ως προς την έκφραση και τον τρόπο παρουσίας τους στην εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα. Η μοναδικότητα των παραγόντων αυτών προσδίδει ένα ιδιαίτερο χαρακτήρα στη σχολική μονάδα, ο οποίος δηλώνεται με τους όρους «σχολικό κλίμα» και «σχολική κουλτούρα». Ανάμεσα στους ιδιαίτερους αυτούς παράγοντες σημαίνουσα θέση κατέχει η διεύθυνση του σχολείου. Έρευνες έχουν καταδείξει ότι ο διευθυντής προάγει την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση δια μέσω της άσκησης της «παιδαγωγικής ηγεσίας».

Βασικός άξονας της μελέτης αυτής είναι η συσχέτιση αποτελεσματικής μάθησης και παιδαγωγικής ηγεσίας. Σε ένα δεύτερο επίπεδο καταβάλλεται προσπάθεια να καταδειχθεί πώς η παιδαγωγική ηγεσία αλληλεπιδρά με το κλίμα και την κουλτούρα ενός εκπαιδευτικού συνόλου. Προκειμένου να επιχειρηθεί πλαισίωση της εξεταζόμενης αλληλεπίδρασης, το παρόν άρθρο πλαισιώνει τη συζήτηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αναζητά εάν, κατά πόσο και πώς η υλοποίηση της παιδαγωγικής ηγεσίας δύναται να βρει πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό σχολείο λαμβάνοντας υπόψη το κλίμα και την κουλτούρα του.

Παιδαγωγική ηγεσία

Η παιδαγωγική ηγεσία (instructional leadership) πρωτοεμφανίζεται στα τέλη της δεκαετίας του '70 και στις αρχές του '80. Αναδύεται μέσα από την κίνηση των αποτελεσματικών σχολείων και οι σχετικές μελέτες που είδαν το φως της δημοσιότητας (Edmonds, 1979; Leithwood & Montgomery, 1982) σημείωναν ότι οι σχολικές μονάδες, και η

εκπαίδευση γενικότερα, είναι σε θέση να παίξουν σημαντικό ρόλο, αρκεί οι μονάδες αυτές να καθίστανται αποτελεσματικές. Η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων προϋπόθετε μία αποτελεσματική ηγεσία η οποία θα ήταν ταγμένη σ' ένα στόχο: τα καλά μαθησιακά αποτελέσματα. Ο στόχος αυτός προϋπόθετε την επικέντρωση στη διδασκαλία και τη μάθηση (Marks & Printy, 2003; Smith & Andrews, 1989). Ο Hattie (2015) περιγράφει το ρόλο του παιδαγωγικού ηγέτη ως εξής: μεριμνά για την επίδραση του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην μάθηση των μαθητών και στη διδασκαλία, παρακολουθεί διδασκαλίες μέσα στη τάξη, εξασφαλίζει επαγγελματική ανάπτυξη που προωθεί τη μάθηση, επικοινωνεί υψηλές προσδοκίες και εγγυάται ένα σχολικό περιβάλλον υποστηρικτικό της μάθησης.

Από τη σχετική βιβλιογραφία (Robinson, 2011; Murphy et al, 2007), διαφαίνεται πως η παιδαγωγική ηγεσία συνδέει άρρηκτα το διευθυντή/ηγέτη με το πλέγμα της μάθησης. Αυτό περιλαμβάνει: το αναλυτικό πρόγραμμα, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές/τριες, τις μεθόδους, τις τεχνικές διδασκαλίας και τους τρόπους μάθησης. (Leithwood et al, 2004; Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010).

Μετά την κριτική για περιορισμένη οπτική που δέχθηκε η αρχική οριοθέτηση, η έννοια της παιδαγωγικής ηγεσίας εξελίχθηκε ως «κατανεμημένη παιδαγωγική ηγεσία» (shared instructional leadership), η οποία παραχωρεί μέρος της ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς (Neumerski, 2013), και αργότερα ως «ηγεσία για μάθηση» (leadership for learning) η οποία θεωρεί ότι η ευθύνη για τη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης αφορά τη διευρυμένη σχολική κοινότητα (Robinson, 2011).

Παράλληλα με τη διατύπωση του ορισμού της παιδαγωγικής ηγεσίας (Hallinger, 2005), οι ερευνητές διατύπωσαν διάφορα μοντέλα που καθορίζουν τις λειτουργίες ή/και χαρακτηριστικά του παιδαγωγού ηγέτη. Τα μοντέλα των Krug (1992), Hallinger (2003), Waters et al (2003) και Leithwood et al (2006) συναντώνται πιο συχνά στη βιβλιογραφία. Με βάση αυτά, ο παιδαγωγικός ηγέτης θα πρέπει να επιτελεί τέσσερις λειτουργίες:

α) *τη σαφή διατύπωση οράματος και αποστολής του σχολείου* τα οποία θα μετουσιώνει σε σαφείς και εφικτούς στόχους με κοινοποίησή τους σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και εξασφάλιση της συναίνεσης τους

β) *την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών* με παροχή κινήτρων και αναγνώρισης σε πνεύμα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης

γ) *τη δημιουργία γόνιμης σχολικής κουλτούρας* με τη συνεισφορά όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία και

δ) *τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας* μέσω μέριμνας για απρόσκοπτη διεξαγωγή της και παρακολούθησης της αποτελεσματικότητας της σχολικής δραστηριότητας.

Οι παραπάνω λειτουργίες συνδέονται και με ανάλογες δεξιότητες τις οποίες θα πρέπει να διαθέτει ή να αναπτύξει ο διευθυντής/ηγέτης προκειμένου να ανταποκριθεί σ' αυτές:

διορατικότητα, επικοινωνιακές ικανότητες, οργανωτικότητα, ικανότητα διαχείρισης κρίσεων, συνεργατικότητα αλλά και επαγγελματική αυτοανάπτυξη, αυτοεπιμόρφωση και αυτογνωσία (Hattie, 2015).

Σχολικό κλίμα, κουλτούρα και η σχέση τους

Οι Grover & Coleman (2005) ορίζουν το κλίμα ως την κοινωνική ατμόσφαιρα του περιβάλλοντος μάθησης η οποία διαχωρίζεται σε τρεις διαστάσεις: α) τις σχέσεις (μαθητών-εκπαιδευτικών) β) την προσωπική ανάπτυξη και τον προσανατολισμό των στόχων (πτυχές της ατομικής ανάπτυξης) και γ) τη διατήρηση του συστήματος και την αλλαγή του (πτυχές του περιβάλλοντος, οι νόμοι και οι διαδικασίες).

Ο Houtte υπογραμμίζει τέσσερις διαστάσεις του: α) την οικολογία ή το φυσικό περιβάλλον (π.χ. κτίρια, υποδομές κτλ) β) το περιβάλλον (milieu) ή τα χαρακτηριστικά των ατόμων και των ομάδων που συμμετέχουν στον οργανισμό γ) το κοινωνικό σύστημα ή τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων και των ομάδων του οργανισμού και δ) την κουλτούρα ή το σύνολο των πεποιθήσεων, των αξιών, των νοηματοδοτήσεων και των γνωστικών δομών (Houtte, 2005).

Σε μία πιο συμπυκνωμένη διατύπωση, ο Gruenert (2008) αποκαλεί το σχολικό κλίμα ως τη «στάση» του οργανισμού. Σε μία προσπάθειά του να το αποσαφηνίσει περαιτέρω το χαρακτηρίζει ως την πρώτη αίσθηση που έχει κάποιος όταν εισέρχεται για πρώτη φορά μέσα σ' ένα σχολικό χώρο και έρχεται σ' επαφή με εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες του, τη (ψυχική) διάθεση, το «ηθικό» του σχολείου και το οποίο κυρίως καθορίζεται από τις σχέσεις και τις συμπεριφορές που εκφράζονται και που έχουν δομηθεί ανάμεσα στα άτομα της σχολικής μονάδας.

Ο ίδιος μελετητής (Gruenert, 2008) υπογραμμίζει πως αν το σχολικό κλίμα είναι η «στάση» του οργανισμού, η κουλτούρα είναι η «προσωπικότητα» του, το σύνολο δηλαδή του συστήματος αξιών, των πεποιθήσεων, των ηθών και των εθίμων που χαρακτηρίζουν τον οργανισμό του σχολείου. Στις ίδιες γραμμές αποσαφήνισης κινούνται και άλλοι επιστήμονες. Οι Peterson & Deal (1998: 28) ορίζουν τη κουλτούρα ως εξής: «...είναι το υποσυνείδητο ρεύμα των νορμών, αξιών, πεποιθήσεων, παραδόσεων και τελετουργιών το οποίο έχει δομηθεί μέσα στο χρόνο από τους ανθρώπους που δουλεύουν μαζί, λύνουν προβλήματα, και αντιμετωπίζουν προσκλήσεις. Το υποσυνείδητο αυτό πλέγμα επίδρασης που δομείται μέσα στο χρόνο, μεταβιβάζεται στη νέα γενιά (Gruenert, 2008), προσδίδει στον οργανισμό την αίσθηση της ταυτότητας, της αφοσίωσης προς αυτόν, τον ενδυναμώνει και καθορίζει τη συμπεριφορά και τη στάση των μελών του, ενώ μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την προσωπική κουλτούρα και την κοινωνική αντίληψη των μελών του.

Για να αποσαφηνίσουμε τη σχέση μεταξύ κλίματος και κουλτούρας θα χρησιμοποιήσουμε το παράδειγμα του παγετώνα του Fiore (2001) που συναντήσαμε στη βιβλιογραφία και το οποίο συνδέει με απλό και κατανοητό τρόπο τις δύο έννοιες. Ο Fiore

παρομοιάζει τη σχέση κλίματος κουλτούρας ως παγόβουνο. Το μέρος το οποίο βρίσκεται πάνω από την επιφάνεια της θάλασσας και καθίσταται ορατό, αποτελεί το κλίμα. Ότι υπάρχει σε μία σχολική μονάδα, συμπεριλαμβανομένων και των εικόνων, των ήχων, των αισθημάτων, των οσμών συμβάλλουν στο κλίμα. Είναι θα λέγαμε η επιφανειακή εκδήλωση της κουλτούρας. Το μέρος του παγόβουνου το οποίο βρίσκεται κάτω από τη θάλασσα και το οποίο δεν είναι άμεσα ορατό αλλά κάποιος πρέπει να διεισδύσει σε βάθος για να το αντικρίσει και να το εξερευνήσει, αποτελεί την κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Οι αντιδράσεις στο σύνολο των αισθήσεων και καταστάσεων που συμβάλλουν στη δημιουργία του κλίματος επηρεάζονται από την κουλτούρα, μία και αυτή παρέχει πληροφορίες για το νόημα αυτών των αισθήσεων και καταστάσεων και καθοδηγεί τον τρόπο αντίδρασης στα συγκεκριμένα γεγονότα και καταστάσεις.

Επομένως δεν θα καθίστατο αβάσιμο και ανακριβές να ειπωθεί ότι το κλίμα είναι μία έννοια μεγαλύτερη σε εύρος από την κουλτούρα η οποία περικλείεται μέσα σ' αυτό, ενώ η κουλτούρα είναι μία έννοια βάθους της οποίας την κορωνίδα της κατέχει το κλίμα.

Η επίδραση της παιδαγωγικής ηγεσίας στο σχολικό κλίμα και κουλτούρα

Τα ερευνητικά δεδομένα που έχουν δει το φως της δημοσιότητας συνηγορούν στην άποψη ότι η ηγεσία αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα δόμησης του κλίματος και της κουλτούρας (Bath, 2002; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008; Fultz, 2011; Weathers, 2011; Bellibas & Liu, 2018). Το πλαίσιο στο οποίο κινήθηκαν οι ενδεικτικές έρευνες που αφορούν την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, γεγονός το οποίο μας οδηγεί στις απαρχές της παιδαγωγικής ηγεσίας.

Οι έρευνες (π.χ. Boyce & Bowers, 2018) που έχουν διεξαχθεί πάνω σ' αυτή την σύζευξη θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες: α. σε εκείνες που αναζητούν άμεσα τη μεταξύ τους σχέση και επίδραση και β. σε εκείνες που η σχέση τους αναδύεται μέσα από το πλαίσιο διερεύνησης. Ενδεικτικά αναφέρονται και σχολιάζονται έρευνες και από τις δύο κατηγορίες.

Οι έρευνες άμεσης συσχέτισης άλλοτε αναφέρονται στη σχολική κουλτούρα (π.χ. DuPont, 2009; Sahin, 2011) και άλλοτε στο σχολικό κλίμα (π.χ. Zommers, 2009; Bellibas & Liu, 2018). Προσπαθούν να διαγνώσουν αν και πώς οι λειτουργίες και τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής ηγεσίας επιδρούν στο σχολικό κλίμα και κουλτούρα εξετάζοντας κυρίως τις απόψεις των διευθυντών/ηγετών και των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων. Οι έρευνες έμμεσης συσχέτισης εξετάζουν την επίδραση της σχολικής κουλτούρας στις επιδόσεις των μαθητών/τριών (MacNeil, Prater, & Busch, 2009; Kutsyuruba, Klinger, & Hussain, 2018), την επίδραση της ηγεσίας στις επιδόσεις των μαθητών/τριών (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008; Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010) και στη μάθηση των μαθητών/τριών (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004), την επίδραση της σχολικής κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του σχολείου (Hargreaves, 1995; Tschannen-Moran & Gareis, 2015) καθώς και

έρευνες που επικεντρώνονται αποκλειστικά στο σχολικό κλίμα (Cohen et al, 2009; Marshall, 2004). Τα συμπεράσματα των ερευνών αυτών θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

Ο διευθυντής/ηγέτης αποτελεί τον παράγοντα κλειδί για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, τη βελτίωση της επίδοσης και των συνθηκών μάθησης των παιδιών. Συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας και του κλίματος γενικά αλλά και της κουλτούρας μάθησης και διδασκαλίας ειδικότερα. Σχολικές μονάδες που έχουν χαρακτηριστεί αποτελεσματικές διαθέτουν μία αποτελεσματική ηγεσία η οποία επιδρά στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η αποτελεσματική ηγεσία από την άλλη σχετίζεται άμεσα με την αποτελεσματική σχολική κουλτούρα και κλίμα η οποία προωθεί μία κουλτούρα μάθησης.

Τα χαρακτηριστικά που συγκεντρώνει η αποτελεσματική ηγεσία συμπίπτουν με τα περισσότερα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού ηγέτη. Η ιδιαίτερη μέριμνα για τη διδασκαλία και μάθηση που επιδεικνύει ο διευθυντής/ηγέτης αποτελεί τη βασική παράμετρος της αποτελεσματικότητας σε όλα τα επίπεδα. Η πλήρης αποσαφηνισμένη αποστολή και όραμα της σχολικής μονάδας, οι καλά διατυπωμένοι στόχοι και η εμπλοκή όλων των συσχετιζόμενων φορέων στην υλοποίησή τους αποτελεί βασικό παράγοντα. Η αφοσίωση στη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης μέσω της επαγγελματικής αναβάθμισης των εκπαιδευτικών, η φροντίδα της διδασκαλίας μέσα στη σχολική τάξη με αντίστοιχες προσαρμογές στο αναλυτικό και στο ωρολόγιο πρόγραμμα, η εμπλοκή του διευθυντή/ηγέτη στη διδασκαλία με τεχνικές ενθάρρυνσης, προβολής, αναγνώρισης και ανταμοιβής των εκπαιδευτικών αποτελούν τομείς που αναδύονται από την παιδαγωγική ηγεσία.

Στο ίδιο μήκος κύματος, κινείται και η αποτελεσματική σχολική κουλτούρα και η κουλτούρα της μάθησης. Συνδέει άρρηκτα τον διευθυντή/ηγέτη με την καλλιέργεια μίας κουλτούρας μάθησης, συνεργασίας με μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, με τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και προστασίας του σχολικού και μαθησιακού περιβάλλοντος, με την καλλιέργεια κλίματος αναγνώρισης της προσωπικότητας κάθε μαθητή/τριας και εκπαιδευτικού και κλίματος εμπιστοσύνης και ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και αυτοδιαχείρισης (Sahin, 2011). Από την άλλη πλευρά, η ύπαρξη ενός θετικού σχολικού κλίματος και κουλτούρας επιδρά και επηρεάζει τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας στη σχολική μονάδα που χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματική προσδιορίζοντας άμεσα και έμμεσα τις ηγετικές τεχνικές και προσεγγίσεις που θα πρέπει να υιοθετήσει ο διευθυντής προκειμένου η αποτελεσματική κουλτούρα και κλίμα να διατηρηθεί και να εξελιχθεί.

Εντούτοις, οι έρευνες τονίζουν ότι η ύπαρξη ενός παιδαγωγικού ηγέτη δεν καθίσταται από μόνη της ικανή συνθήκη για την καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος και κουλτούρας και αποτελεσματικής μάθησης (Cohen et al, 2009). Υπογραμμίζουν ότι ο παιδαγωγικός ηγέτης αποτελεί τον φορέα παιδαγωγικών αξιών και πεποιθήσεων οι οποίες πρέπει να μετασχηματιστούν σε ένα όραμα και συγκεκριμένους σκοπούς τα οποία

προσιδιάζουν ως ένα βαθμό με τις αξίες και τις πεποιθήσεις των εμπλεκόμενων φορέων του σχολικού πλαισίου. Γι' αυτούς ο διευθυντής/ηγέτης πρέπει να εξασφαλίσει με τους κατάλληλους χειρισμούς τη συναίνεση, την εμπνευση και τη συμμετοχή των φορέων. Αναφορικά με το σχολικό κλίμα και κουλτούρα, οι έρευνες υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα της προσεκτικής μελέτης και αποτίμησης της υπάρχουσας κουλτούρας και κλίματος από μέρους του διευθυντή/ηγέτη, το σεβασμό της και της δόμησης της όποιας αλλαγής και βελτίωσης πάνω στην ήδη υπάρχουσα και κυρίως πάνω στα θετικά της σημεία. Τονίζουν, επίσης, ότι δεν υπάρχουν δεδομένα και θεωρητικές υποδείξεις που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν ως «συνταγές» σε κάθε περίπτωση (Hallinger, 2003; Hallinger, 2005).

Πλαισίωση της σύζευξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η παιδαγωγική ηγεσία αναπτύχθηκε σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τα οποία διέθεταν αυτονομία όσον αφορά τη δόμηση του αναλυτικού προγράμματος, του ωρολογίου, την πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού και την εμπλοκή του διευθυντή στη διδακτική διδασκαλία. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν παρουσιάζει αυτά τα χαρακτηριστικά. Είναι ένα συγκεντρωτικό σύστημα στο οποίο τα παραπάνω χαρακτηριστικά καθορίζονται από ανώτερες διοικητικές και εκπαιδευτικές δομές. Το ερώτημα που προσεγγίζουμε, προκειμένου να προβούμε σε πλαισίωση της σύζευξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι αν και κατά πόσο ο διευθυντής μίας σχολικής μονάδας της ελληνικής επικράτειας μπορεί να επιτελέσει το ρόλο του παιδαγωγού ηγέτη.

Εκ πρώτης όψεως θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι η άσκηση της παιδαγωγικής ηγεσίας αποτελεί δικαιοδοσία του Συντονιστή Εκπαιδευτικού έργου, όπως διατυπώνεται και στο ΦΕΚ 102/12-06-2018, σελ. 52791. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, ενδεικτικά αναφέρουμε: « [...] τους παρέχουν την επιστημονική και συμβουλευτική υποστήριξη τους σε θέματα εκπαιδευτικής λειτουργίας και παιδαγωγικής πρακτικής. (παρ. ζ αρ. 3) Ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων και συνεργασιών, για τη βελτιστοποίηση της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης και την επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών (παρ. η αρ. 3)

Εντούτοις, στο ΦΕΚ 1340/16-10-2002 στη σελ. 17896 όπου αναφέρονται τα καθήκοντα του διευθυντή, τον καθορίζουν ως τον επιστημονικό και παιδαγωγικό υπεύθυνο στο χώρο της σχολικής μονάδας ο οποίος: φροντίζει το σχολείο να αποτελεί μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά και επιστημονικά θέματα, δύναται να αναλάβει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα ενώ πρέπει να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, να εμπνέει και να παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται πως υπάρχει ταύτιση σε αρκετά στοιχεία μεταξύ του νομοθετικού πλαισίου και των δομικών στοιχείων της παιδαγωγικής ηγεσίας γεγονός που σημαίνει αφενός ότι η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική τείνει να καταστήσει το διευθυντή παιδαγωγικό ηγέτη και αφετέρου ότι νομιμοποιείται και επωμίζεται

οικειοθελώς ή μη ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να ασκήσει παιδαγωγική ηγεσία.

Αν στο πλαίσιο της επίσημης εκπαιδευτικής αυτής πολιτικής συνυπολογιστεί: α. η εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Εγκύκλιος ΥΠ 1900089/Γ1/10-12-2013) που έχει απώτερο σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης στην εκπαιδευτική κοινότητα και την ευθύνη της εφαρμογής έχει ο διευθυντής και β. την έμφαση που δίνεται στο προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου με το Νόμο 4547/12-06-2018, τότε προδιαγράφεται ακόμα ένα στοιχείο το οποίο συνηγορεί στην άσκηση της παιδαγωγικής ηγεσίας από μέρους του διευθυντή. Η επισήμανση ότι σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι και η δόμηση σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας παραπέμπει και στην άσκηση της «καταναμημένης παιδαγωγικής ηγεσίας» αλλά και της «ηγείας για μάθηση» ενώ ταυτόχρονα άπτεται και του θέματος του σχολικού κλίματος και κουλτούρας.

Συμπεράσματα

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δύναται να υιοθετήσει ή/και να προσανατολιστεί σ' ένα μοντέλο άσκησης παιδαγωγικής ηγεσίας με ιδιαίτερη μέριμνα στη σχολική κουλτούρα και κλίμα. Για να επιδράσει ο διευθυντής/παιδαγωγικός ηγέτης στο σχολικό κλίμα και κουλτούρα, απαιτείται να εξοικειωθεί με την έννοια της παιδαγωγικής ηγεσίας και της σχολικής κουλτούρας και κλίματος, να συνειδητοποιήσει τη σημαντικότητα τους για τη σχολική του μονάδα, να διαθέτει ή να αναπτύξει τις ικανότητες για την άσκησή της και πάνω απ' όλα να διαθέτει τη θέληση να «απεγκλωβιστεί» από το διεκπεραιωτικό στυλ ηγεσίας. Η καθημερινή πρακτική προσδίδει πολλές ευκαιρίες/περιθώρια για αξιοποίηση των στρατηγικών που προτείνουν οι συγγραφείς. Η καθιέρωση, για παράδειγμα, παιδαγωγικών συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς, ο σχεδιασμός/παρακολούθηση διδασκαλιών από και για τους εκπαιδευτικούς, η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με οργάνωση ανάλογων επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς, η μεθόδευση της παρουσίας του διευθυντή ως παράδειγμα για τη μάθηση ακόμα και η τακτική συνέντευξη των εκπαιδευτικών εκτός του σχολικού χώρου μπορούν να ενσωματωθούν σε μία ετήσια αλλά και καθημερινή πρακτική και στόχευση.

Φυσικά, οποιαδήποτε αλλαγή δεν γίνεται πάντοτε άμεσα και αστραπιαία αποδεκτή και εφαρμόσιμη. Η βιβλιογραφία συνιστά ότι πάντοτε συνοδεύεται και από σχετική αντίδραση πάνω στην οποία πρέπει ο διευθυντής να επενδύσει για να επιφέρει την αλλαγή. Όπως όμως τονίζουν και οι Blasé & Blasé (1999) η αλλαγή είναι ένα ταξίδι μάθησης και ανάληψης ρίσκου (change is a journey of learning and risk taking).

Βιβλιογραφία

Bath, R. S. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6-11.

- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2018). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 226-244.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: teacher perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35, 349-378.
- Boyce, J., & Bowers, A. J. (2018). Towards an Evolving Conceptualization of Instructional Leadership as Leadership for Learning: Meta-Narrative Review of 109 Quantitative Studies Across 25 Years. *Journal of Educational Administration*, 56(2), 161-182.
- Cohen, J., MacCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: research, Policy, Practice and Teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- DuPont, J. P. (2009). *Teacher perceptions of the influence of principals instructional leadership on school culture. A case study of The American Embassy School in New Deli, India*. US: Univeristy of Mnesota.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, (37), 15-24.
- Fiore, D. J. (2001) *Creating connections for better schools: How leaders enhance school culture*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Fultz, D. (2011). *Principal Influence on School Climate: A Networked Leadership Approach*. Ohio: The Ohio State Univeristy.
- Glover, D., & Coleman, M. (2005). School Culture, Climate and Ethos: interchangeable or distinctive concepts? *Journal of In-service Education*, 31(2), 251-271.
- Gruenert, S. (2008, March/April). School Culture, School Climate: Are not the same thing. *Principal*, 56-59.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and trasfomational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 211-239.
- Hargreaves, D. H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement: An international Journal of research, policy and practice*, 6(1), 23-46.
- Hattie, J. (2015). High-impact leadership. *Educational leadership*, 72(5), 36-40.
- Houtte, M. V. (2005). Climate or Culture? A plea conceptual clarity in school Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvemnet*, 16(1), 71-89.

- Krug, S. (1992). Instructional leadership: A constructive perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 430-443.
- Kutsyuruba, B., Klinger, D., & Hussain, A. (2018). The impact of Positive school climate on Student Well being and Achievement. In S. Cherkowski, & K. Walker, *Perspectives on Flourishing in Schools* (69-90). London: Lexington Books.
- Leithwood, K., & Montgomery, D. (1982). The role of the elementary principal in program improvement. *Review of educational research*, 52(3), 309-339.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., & Harris, A. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. University of Nottingham.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: Executive summary [Electronic version]*. The Wallace foundation.
- Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School effectiveness and school improvement*, 21(3), 315-336.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on school achievement. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 12(1), 73-84.
- Marks, H., & Printy, S. (2003). Principal Leadership and School Performance: An intergration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marshall, M. L. (2004). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. Ανάκτηση 12 06, 2018, από <http://education.gsu.edu/schoolsafety/> : <http://education.gsu.edu/schoolsafety/>
- Murphy, J., Elliott, S., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: a research based model and taxonomy of behaviours. *School Leadership and Management*, 27(2), 179-201.
- Neumerski, C. (2013). Rethinking Instructional Leadership, a Review What Do We Know About Principal, Teacher and Coach Instructional Leadership and Where Should We Go From Here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310-347.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational leadership*, 56, 28-30.
- Robinson, V. (2011). *Student-centred leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on students outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635-674.

Sahin, S. (2011). The relationship between instructional Leadership style and School Culture (Izmir Case). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 1920-1927.

Smith, W., & Andrews, R. (1989). *Instructional leadership How principals make a difference*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: an essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66-92.

Waters, T., Marzano, R. J., & MacNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on pupil achievement. A working paper*. Auroca, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

Weathers, J. (2011). Teacher Community in Urban Elementary Schools: The Role of Leadership and Bureaucratic Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 19(3), 1-42.

Zommers, A. (2009). *Climate in Catholic schools: A comparative study of three types of organizational structures*. Michigan: Western Michigan University.

Ηθική παρενόχληση στους χώρους εργασίας

Βέλλιος Λάμπρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, MBA Διοίκηση Επιχειρήσεων & Οργανισμών, vellioslam@yahoo.gr

Περίληψη

Καθημερινά κάθε άνθρωπος, αφιερώνει σημαντικό μέρος του χρόνου και της ενέργειάς του στο χώρο εργασίας. Ο όρος «περιβάλλον εργασίας», αφορά εκτός των άλλων, τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εργαζομένων, το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσουν, καθώς και την οργανωτική δομή των εργασιακών πρακτικών. Η δομή αυτή, καθώς κι κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις, επιδρούν στην εργασιακή συμπεριφορά του ατόμου, έχοντας αντίκτυπο στην αποδοτικότητα του και την αυτοεκτίμηση των επαγγελματικών του δεξιοτήτων. Ως σύστημα ο εργασιακός χώρος συσχετίζεται άμεσα κι αλληλεξαρτάται από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Παρουσιάζει νομοτελειακά λοιπόν δυσλειτουργίες, με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να βιώνουν τραύματα που απειλούν τη σωματική και ψυχική τους υγεία. Μια από αυτές τις καταστάσεις υψηλού κινδύνου, αποτελεί κι ηθική παρενόχληση ή Mobbing όπως είναι ευρέως γνωστό.

Λέξεις-Κλειδιά: ηθική παρενόχληση, ψυχολογική βία, περιβάλλον εργασίας

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες στο περιβάλλον εργασίας αναπτύχθηκε ένα φαινόμενο, το οποίο απειλεί πολλαπλά τον εργαζόμενο, έχοντας προσωπικές, οικογενειακές κι επαγγελματικές επιπτώσεις. Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό ως «σύνδρομο Mobbing» ή «ηθική παρενόχληση» και περιγράφει μια επιθετική συμπεριφορά που επαναλαμβάνεται κι εκδηλώνεται με εκφοβιστικές ενέργειες, λόγια ή τρόπους οργάνωσης της εργασίας, στοχεύοντας στη διαμόρφωση ενός εχθρικού και ταπεινωτικού περιβάλλοντος. (Σακούλα κ.α,2014)

Το Mobbing μελετάται από την επιστημονική κοινότητα κι απασχολεί την κοινή γνώμη. Είναι ένα κοινωνικό πρόβλημα που πολλοί εργαζόμενοι έχουν αντιμετωπίσει στο εργασιακό τους περιβάλλον. Συχνά το φαινόμενο προσεγγίζεται με δυσπιστία, αφού σε πρώτη προτεραιότητα αναδεικνύεται το ζήτημα της επιβίωσης κι έτσι οι εργαζόμενοι παραμερίζουν πολλές από τις διεκδικήσεις τους και γίνονται περισσότερο ανεκτικοί απέναντι στις εκδηλώσεις που προσδιορίζουν την ηθική παρενόχληση. (Βέλλιος,2018)

Η προάσπιση της αξιοπρέπειας και της ασφαλούς εργασίας είναι επιβεβλημένη (Κωνσταντινίδης, 2010), εκμηδενίζοντας έτσι αντιδεολογικές συμπεριφορές, οι οποίες ενώ φαινομενικά είναι ασύνδετες μεταξύ τους, στην πραγματικότητα, είναι όλες μέρος μιας στρατηγικής εκφοβισμού, ταπείνωσης κι αποδυνάμωσης του στόχου. (Leyman & Gustafson, 1984)

Η διερεύνηση των συνεπειών της καθημερινής φθοράς στην υγεία όσων εργάζονται σε έντονα συγκρουσιακό, «αντισυναδελφικό» περιβάλλον βρίσκεται τις τελευταίες δύο δεκαετίες διεθνώς στο επίκεντρο εκτεταμένων ερευνών.(Μπάτση,2018)

Στην Ελλάδα για την περιγραφή του φαινομένου, χρησιμοποιείται περισσότερο αντί του όρου «mobbing», ο ειδικότερος προσδιορισμός «ηθική παρενόχληση» που είναι η ακριβής μετάφραση της αντίστοιχης γαλλικής ορολογίας «harcèlement moral» (Μπουμπουχερόπουλος, 2014).

Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός ως περιβάλλον εργασίας, έρχεται αντιμέτωπος με θέματα ασφάλειας – υγείας των εργαζόμενων-εκπαιδευτικών, που στη σημερινή εποχή έχουν γίνει πιο πολύπλοκα στην προσέγγιση, πρόληψη κι αντιμετώπιση.(Κάντας,1995)
Στην εργασία μας το περιβάλλον εργασίας αντικατοπτρίζει τη σχολική μονάδα.

Εννοιολογική Αποσαφήνιση

Μια μορφή ψυχολογικής παρενόχλησης στους εργασιακούς χώρους αποτελεί το φαινόμενο «**της ηθικής παρενόχλησης - mobbing**» *Πρόκειται για την επαναλαμβανόμενη κακοήθη ψυχοφθόρα συμπεριφορά κατά ενός εργαζόμενου, εκ μέρους ενός ή περισσότερων εργαζόμενων.* (Γαλανάκη & Παπαλεξανδρή,2011:24)

Η οροδοσία της έννοιας που περιγράφει την επαναλαμβανόμενη ηθική παρενόχληση στον εργασιακό τομέα, διαφοροποιείται ανάλογα με το συγγραφέα, την ακαδημαϊκή ταυτότητα και τη χώρα. Η επιλογή του όρου «ηθική» για το χαρακτηρισμό της παρενόχλησης, σύμφωνα με τον Hirigoyen, έγινε για πολλούς λόγους, αλλά κυρίως για να συμπεριλάβει τη στάση του θύματος απέναντι στο φαινόμενο.(2002).

Η πλειονότητα των ερευνητών κατέληξε στην άποψη ότι είναι ένα κοινωνικό πρόβλημα, μια καταστροφική στρεσογόνο εργασιακή κατάσταση με επιβλαβείς για τη ζωή και την υγεία του ατόμου συνέπειες.

Ο όρος “mobbing” προέρχεται από το αγγλικό ρήμα “to mob”, που έχει τις ρίζες του στη λατινική φράση “mobile vulgus”, που αντιστοιχούσε στις λέξεις συρφετός, πλήθος, όχλος, αλλά σήμαινε και ορδές πληβείων ή ομάδα απαξιωμένων ατόμων. Το 19ο αιώνα, ο όρος “mobbing” χρησιμοποιήθηκε από Άγγλους βιολόγους για να επισημάνουν την αμυντική συμπεριφορά των πτηνών. Έναν αιώνα μετά, το 1960, ο ίδιος όρος επαναχρησιμοποιήθηκε από τον ηθολόγο Αυστριακό Konrad Lorenz στο βιβλίο του «Επιθετικότητα», για να περιγράψει την επιθετική συμπεριφορά μιας ομάδας μικρών ζώων έναντι ενός άλλου μεγαλύτερου μεγέθους.(Τούκας κ.α, 2012:163) Η πρώτη προσέγγιση της παρενόχλησης στο χώρο εργασίας γίνεται από τον C.M. Brodsky, Αμερικανό ψυχίατρο, ο οποίος δημοσιεύει το 1976 το πρωτοποριακό του βιβλίο «The harassed worker» (ο παρενοχλούμενος εργάτης). Στο βιβλίο του, περιγράφει πλήθος περιπτώσεων στις οποίες οι εργαζόμενοι ισχυρίζονταν πως έχουν υποστεί συστηματική κακομεταχείριση και παρενόχληση κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, με δυσάρεστες

επιπτώσεις στην παραγωγικότητα και την υγεία τους. Όμως, ο συγγραφέας δεν προχώρησε στην ανάλυση των κατηγοριών της παρενόχλησης, καθώς τις παρουσίαζε μαζί με τις περιπτώσεις εργατικών ατυχημάτων, το ψυχολογικό άγχος και την εξουθένωση των απλών εργατών, εξαιτίας της μονότονης και πολύωρης εργασίας που έπρεπε να εκτελέσουν (Leyman, 1996). Ο Leymann, το 1990, χρησιμοποίησε τον όρο για να περιγράψει μορφές παρενόχλησης σε οργανισμούς. (Κοϊνής & Σαρίδη, 2014:36)

Η έννοια mobbing λοιπόν, προσδιορίζει μια κατάσταση ψυχολογικής βίας που μπορεί να προκαλέσει ψυχολογικά, ψυχοσωματικά και κοινωνικά προβλήματα. Λαμβάνοντας υπ' όψη την ποικιλομορφία της ψυχολογικής βίας, προκειμένου να επικαλυφθεί η διαφορετικότητα πολλών περιπτώσεων, τα τελευταία 30 έτη στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι, όπως bullying, mobbing, harassment, work harassment, psychological harassment, abusive behavior, emotional abuse, workplace aggression. (Τούκας κ.α., 2012:163)

Συμπερασματικά θα χρησιμοποιούσαμε ως ορισμό του mobbing τον παρακάτω: « Η ηθική παρενόχληση αφορά κάθε καταχρηστική συμπεριφορά εναντίον του εργαζόμενου από ένα μεμονωμένο πρόσωπο ή ομάδα προσώπων, που προσβάλλει με την επανάληψη και τη συστηματοποίηση της, την αξιοπρέπεια ή την ψυχική και σωματική ακεραιότητα του υπαλλήλου θύματος, ωθώντας τον τελικά να εγκαταλείψει τη θέση εργασίας του ή διαταράσσοντας το εργασιακό κλίμα.» (Hirigoyen, 2002)

Είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε ότι το mobbing διαφέρει από τη διαφωνία και τη διαμάχη μεταξύ των ανθρώπων. Για να πετύχουμε αυτό το διαχωρισμό, επιβάλλεται να εστιάσουμε στη διαδικασία, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στα συμπεριφορικά πρότυπα. (Aydin et al, 2012)

Διάκριση mobbing και bullying

Για το Διεθνή Οργανισμό Εργασίας, οι όροι mobbing και bullying αναφέρονται σε διακριτές καταστάσεις ψυχολογικής βίας. Ο όρος “mobbing” χρησιμοποιείται για να περιγράψει καταστάσεις στις οποίες μια ομάδα ατόμων υιοθετεί αρνητική συμπεριφορά έναντι ενός ατόμου, ενώ στον όρο “bullying” ένας εργαζόμενος γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται, κατ’ επανάληψη και κατ’ εξακολούθηση, σε αρνητικές ενέργειες από ‘να ή περισσότερα άτομα .Η αρνητική ενέργεια μπορεί να είναι λεκτική, σωματική, όπως και ψυχολογική. (Τρίγκα-Μερτίκα, 2015:41)

Το mobbing περιλαμβάνει συμπεριφορές που σχετίζονται κυρίως με αρνητικά σχόλια ή κριτικές που επαναλαμβάνονται, με κοροϊδίες ή απομόνωση, ενώ το “bullying” συνίσταται από επιθετική συμπεριφορά η οποία χαρακτηρίζεται από στοιχεία εκδίκησης, βανουσύτητας ή κακεντρέχειας. Το mobbing, σε αντίθεση με το bullying, σπάνια περιλαμβάνει τη φυσική βία, χωρίς όμως να την αποκλείει και χαρακτηρίζεται από συμπεριφορές περισσότερο εξειδικευμένες, οι οποίες, αν και χαρακτηρίζονται από πρόθεση, μερικές φορές μπορεί να φαίνονται τυχαίες. (Τούκας κ.α., 2012:163)

Σύμφωνα με τον Leymann (1996), υπάρχει μια λεπτή διαφορά ανάμεσα στους δύο όρους. Ο όρος “bullying” αναφέρεται σε φυσικές επιθετικές ενέργειες. Αντιθέτως, σπάνια συναντάται φυσική βία στο χώρο εργασίας, όπου παρατηρείται το σύνδρομο της ηθικής παρενόχλησης. Η ηθική παρενόχληση χαρακτηρίζεται περισσότερο από πιο εκλεπτυσμένες συμπεριφορές, όπως την κοινωνική απομόνωση του θύματος. Γι’ αυτό το λόγο, ο Leymann προτείνει να γίνεται χρήση του όρου «εκφοβισμός» σε ενέργειες ανάμεσα σε παιδιά και εφήβους στο σχολείο, ενώ ο όρος «ηθική παρενόχληση» να χρησιμοποιείται σε συμπεριφορές ενηλίκων. Επιπλέον, μια ακόμη διαφορά που συναντούν οι ερευνητές σε αυτούς τους παραπλήσιους όρους είναι ότι η ηθική παρενόχληση συνιστά ένα ομαδικό φαινόμενο ενώ ο εκφοβισμός αναφέρεται περισσότερο στις σχέσεις εξουσίας στα πλαίσια του εργασιακού περιβάλλοντος (Zapf, 1999).

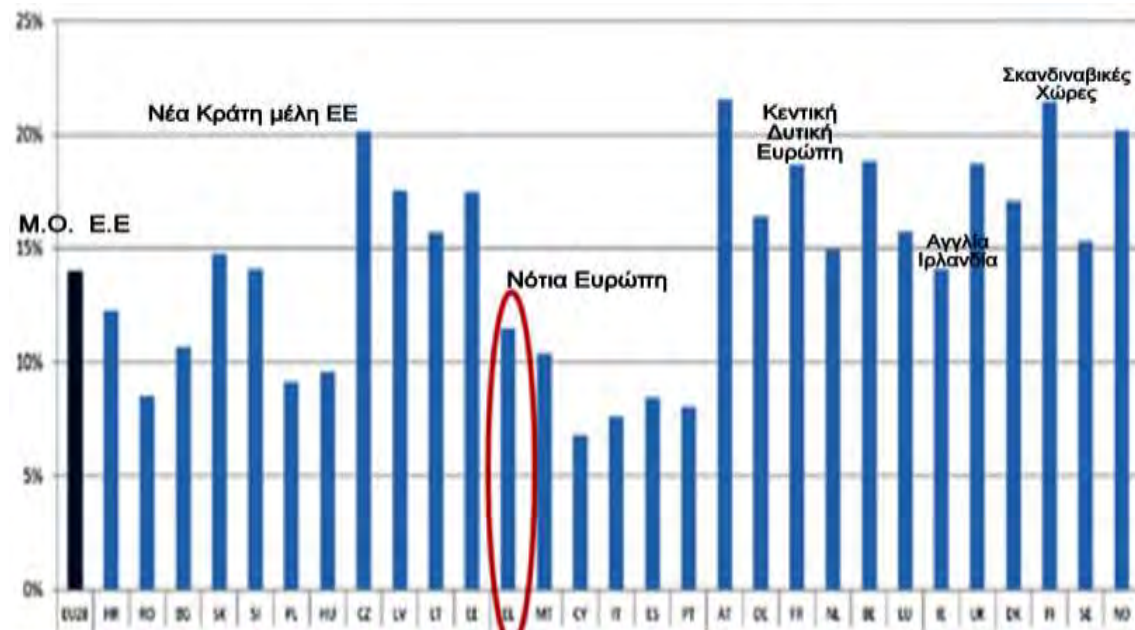
Επιδημιολογία

Πολυάριθμα επιδημιολογικά δεδομένα σχετικά με το φαινόμενο mobbing, παρέχουν μια γενική εικόνα ως προς το ποσοστό εμφάνισης του φαινομένου στον εργασιακό πληθυσμό, τις ομάδες κινδύνου ανά δραστηριότητα, το φύλο, την ηλικία και την κοινωνική ταυτότητα των εργαζομένων-θύματων. Είναι ανέφικτο όμως να καταγραφεί η ακριβής επιδημιολογική εικόνα, αφού παρουσιάζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις των αποτελεσμάτων. Οι δείκτες επιπολασμού του mobbing διαφέρουν σημαντικά, κυμαίνονται σε ποσοστό 2–53%, ανάλογα με τον ορισμό που χρησιμοποιείται και του γεγονότος ότι ορισμένες δραστηριότητες εκφοβισμού μπορούν να γίνουν περισσότερο ανεκτές σε ορισμένες χώρες από ό, τι σε άλλες. Αυτές οι διαφορές μπορούν να οδηγήσουν σε μια παραμορφωμένη αντιπροσώπευση της πραγματικότητας, έτσι ώστε οι χώρες που έχουν σαφέστερη συνειδητοποίηση του προβλήματος να φαίνονται στατιστικά «τιμωρούμενες» σε σύγκριση με εκείνες που έχουν δώσει λιγότερη προσοχή σε αυτό το πρόβλημα (Ciby & Raya, 2015). Για παράδειγμα στην Αυστρία ο δείκτης είναι 26,6 %, στη Γερμανία 6,2 %, ενώ στην Ολλανδία 2,2 %. (Τούκας κ.α.,2012:170). Έρευνα που διεξήχθη στη Σουηδία, έδειξαν ότι το 3,5 % του εργατικού δυναμικού (περίπου 4,5 εκ. άτομα) υπήρξαν θύματα ηθικής παρενόχλησης.(Leymann, 1996). Η Σουηδία με βάση την έρευνα του Leymann εμφάνισε ότι το 15 % των αυτοκτονιών οφειλόταν σε φαινόμενα mobbing κι έτσι έγινε η πρώτη χώρα της ΕΕ η οποία θέσπισε σχετική νομοθεσία.(Κωνσταντινίδης,2011:8, Ζιγρικά,2013)

Μια ακόμη έρευνα των Paoli & Merllie (2000), έδειξε ότι το 11% των εργαζομένων στην Ευρώπη έχουν βιώσει την ηθική παρενόχληση, ενώ το 16,8% στις ΗΠΑ (1 στους 6 εργαζόμενους) έχουν πέσει θύματα παρενόχλησης στην εργασία τους και το 81 % αυτών έχουν παρενοχληθεί από τους ανώτερους τους. (Namie et al,2003)

Στο γράφημα που ακολουθεί είναι εμφανές, ότι οι Βαλτικές χώρες, η κεντρική και δυτική Ευρώπη καθώς και οι Σκανδιναβικές χώρες, παρουσιάζουν μέσο όρο εμφάνισης του φαινομένου πολύ πιο υψηλό, από τον μέσο όρο 14% της Ευρώπης. Η Τσεχία και η Φιλανδία παρουσιάζουν τα υψηλότερα ποσοστά παρενόχλησης. Η Ελλάδα (κόκκινο πλαίσιο) παρουσιάζει ποσοστό παρενόχλησης 12%. (Eurofound,2015)

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Ποσοστά εργαζομένων που έχουν υποστεί παρενόχληση στον χώρο εργασίας ανά Ευρωπαϊκή χώρα



Πηγή: Μπάτση, 2018:39

Χώρες όπως η Γερμανία, η Ιταλία κι η Σουηδία αναγνωρίζουν την εργασιακή παρενόχληση (mobbing) ως επαγγελματική ασθένεια και πιθανή αιτία πρόκλησης εργατικών ατυχημάτων. (Κωνσταντίδης, 2011:7)

Στα σχολεία και σε άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, η βία δημιουργεί ολοένα και μεγαλύτερο προβληματισμό. Τα αποτελέσματα κοινοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2000 δείχνουν ότι το 4% των εργαζομένων έχει δεχθεί κάποια μορφή βίας κι επιπλέον το 12 % των εργαζομένων στον κλάδο της εκπαίδευσης αναφέρει ότι έχει πέσει θύμα εκφοβισμού. (OSHA, 2003)

Κατηγοριοποίηση

Το mobbing αποτελεί λοιπόν, μια αποτελεσματική τακτική «ψυχολογικής τρομοκρατίας στους εργασιακούς χώρους και χρησιμοποιείται κατάλληλα από τις επιχειρήσεις ή τους οργανισμούς, για να απαλλαγούν από το ενοχλητικό ή και το πλεονάζον προσωπικό. Επίσης εκφράζει τη δολιότητα που αναπτύσσεται μεταξύ συναδέλφων κι αποσκοπεί στην εξάλειψη των ανταγωνιστών, μέσα από μια συνεχή αντισυναδελφική συμπεριφορά». (Δρίβας, 2002)

Με άλλα λόγια το φαινόμενο “mobbing” χαρακτηρίζεται ως μια διαρθρωτική δυναμική διαδικασία, η οποία εξελίσσεται προοδευτικά, σκιαγραφώντας ένα πλαίσιο που περιλαμβάνει μια αλληλουχία γεγονότων, τα οποία διαφοροποιούν τα διάφορα στάδια που ευρίσκεται ο εργαζόμενος, ενώ υπόκειται τη στρατηγική ψυχολογικής βίας του θύτη. (Τούκας κ.α, 2012:166)

Ανάλογα με την προέλευση και την κατεύθυνση των ενεργειών της ψυχολογικής βίας διαμορφώνεται η παρακάτω κατηγοριοποίηση:

- **Το κάθετο “mobbing”** συνίσταται σε ψυχολογική βία η οποία ασκείται απ’ ένα άτομο που βρίσκεται σε ανώτερη ιεραρχική βαθμίδα σ’ ένα άλλο άτομο κατώτερης βαθμίδας. Μια ειδική περίπτωση κάθετου mobbing είναι το στρατηγικό mobbing ή bossing, κατά το οποίο η διοίκηση της επιχείρησης αναλαμβάνει το ρόλο του θύτη εντάσσοντας την ψυχολογική βία στην πολιτική της επιχείρησης. (Τούκας κ.α., 2012:166) Πολλές φορές ένας προϊστάμενος υιοθετεί μία «επιθετική τακτική», λόγω του αισθήματος ανεπάρκειας που έχει ο ίδιος και του φόβου του να χάσει τον «έλεγχο», αισθανόμενος «απειλή» από την παρουσία στο τμήμα του, ενός εργαζόμενου που είναι πολύ ικανός και αποδοτικός ή έχει υψηλότερα τυπικά προσόντα από τον ίδιο. (Μπάτση, 2018)
- **Οριζόντια:** είναι η παρενόχληση που γίνεται μεταξύ συναδέλφων της ίδιας βαθμίδας. Οι αιτίες μπορεί να είναι ο ανταγωνισμός, ο φθόνος, ο ρατσισμός, ο τοπικισμός, διαφορετικές πολιτικές απόψεις κ.α. (Τούκας, 2012:166) Το φαινόμενο της ηθικής παρενόχλησης, σε χώρους πολύ ανταγωνιστικούς, έχει μεταδοτικό χαρακτήρα, αφού δίνει το έναυσμα για να εκδηλωθεί η σκοτεινή πλευρά του χαρακτήρα ατόμων που δεν είχαν δώσει τέτοια δείγματα συμπεριφοράς στο παρελθόν. (Hirigoyen, 2013).
- **Ανιούσα:** είναι η παρενόχληση που γίνεται από κάποιον υφιστάμενο ή ομάδα υφισταμένων εναντίον προϊσταμένου. Είναι η σπανιότερη μορφή παρενόχλησης, εντούτοις όμως μπορεί να έχει καταστροφικά αποτελέσματα. Εμφανίζεται, σε περιπτώσεις όπου δεν υπάρχει αναγνώριση στο πρόσωπο του προϊσταμένου, από ένα ή περισσότερα άτομα της ομάδας (Ferrari, 2004). Η κατάσταση γίνεται ακόμη πιο δυσχερής, εάν η διοίκηση δεν έχει αποσαφηνίσει τους στόχους της υπηρεσίας και τις αρμοδιότητες μεταξύ προϊσταμένου κι υφισταμένων. (Hirigoyen, 2013).

Ένας άλλος διαχωρισμός του φαινομένου “mobbing” γίνεται σε εξατομικευμένο ή ομαδικό, αν η καταπίεση αφορά σ’ έναν και μόνο εργαζόμενο ή σε μια ομάδα εργαζομένων, αντίστοιχα. (ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε., 2002)

Παράγοντες Εκδήλωσης του φαινομένου

Η χρονική διάρκεια κι η συχνότητα με την οποία το άτομο δέχεται την ηθική παρενόχληση, ο σκοπός για τον οποίο παρενοχλεί ο θύτης το θύμα κι η σχέση εξουσίας θύματος-θύτη είναι στοιχεία που συμβάλλουν καθοριστικά στην εξέλιξη του φαινομένου. (Τζαμαλούκα, 2007) Οι προδιαθεσικοί παράγοντες που συνδράμουν στην εκδήλωση του mobbing είναι:

- **Άγχος:** Σ’ ένα εργασιακό περιβάλλον υπάρχει άγχος λόγω του φόρτου εργασίας και αυτό είναι φυσιολογικό ως ένα βαθμό. Στην ηθική παρενόχληση, βρίσκεται στο στόχαστρο το ίδιο άτομο, με σκοπό να του προκληθεί βλάβη. Σ’ αυτή την περίπτωση, η πρόθεση δεν είναι η βελτίωση της παραγωγής ή η καλύτερευση των αποτελεσμάτων, αλλά η προσβολή του εργαζόμενου

• **Συνθήκες εργασίας:** η υποβάθμιση των συνθηκών εργασίας γίνεται σταδιακά και είναι τόσο αδιόρατη, που γίνεται αντιληπτή μόνο συγκρινόμενη με την κατάσταση των υπόλοιπων συναδέλφων. Υφίσταται παρενόχληση, αν ένας μόνο εργαζόμενος έχει αυτή την ειδική μεταχείριση ή αν αυτό έχει ως σκοπό να τον υποβαθμίσει ή/και να πλήξει το ηθικό του. (Κοϊνής & Σαρίδη, 2014:40)

• **Η αυστηρή στάση των ανωτέρων:** Η χρήση διαστροφικών μέσων από ένα προϊστάμενο κι η τυραννική συμπεριφορά που μετατρέπεται σε εκμετάλλευση, αποτελούν ηθική παρενόχληση. Ασκείται τότε, μια πίεση στους υφισταμένους του ή μια βίαια συμπεριφορά, λαιδορώντας και προσβάλλοντάς τους χωρίς να τους σέβεται. (Τζαμαλούκα., 2007).

• **Δυσαρμονία στις σχέσεις:** Μια διαφωνία είναι πηγή ανανέωσης και αναδιοργάνωσης, που δημιουργεί την ανάγκη του προβληματισμού και της λειτουργίας με καινούργιους τρόπους. Όσο όμως μια σύγκρουση παραμένει άλυτη, έχει την τάση να διογκώνεται. Οι διαμάχες που αργούν να λυθούν, δημιουργούν μια κρυφή πληγή και συνεχίζουν να δρουν υπόγεια. Αναπτύσσεται έτσι μια σχέση εξουσιαστή- εξουσιαζόμενου, όπου ο πρώτος κάνει το “θύμα” να χάσει τη ταυτότητά του. (Κοϊνής & Σαρίδη, 2014:40)

• **Υποτιμητικές πράξεις:** Οι κατηγορίες που επαναλαμβάνονται, αν συνοδεύονται κι από άλλες υποτιμητικές πράξεις συνιστούν ηθική παρενόχληση. (Cooper, 1988)

Παράγοντες που επηρεάζουν την εκδήλωση του φαινομένου είναι:

Α) Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας: Σύμφωνα με την ατομική προσέγγιση του φαινομένου, κάποιοι εργαζόμενοι συγκριτικά μ’ άλλους, έχουν μεγαλύτερη προδιάθεση να είναι δυνητικά θύματα του mobbing κι αυτό εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους σε σχέση με το φύλο και την ηλικία. (Aquino, 2000)

Β) Η δυναμική της ομάδας: το θύμα του mobbing είναι προδιαγεγραμμένο για τον εν λόγω ρόλο, όχι βάσει των ατομικών του χαρακτηριστικών αλλά με βάση μια δυναμική που αναπτύσσεται αυθόρμητα στη ζωή των κοινωνικών ομάδων. (Vartia, 2003)

Γ) Η περίπτωση του αποδιοπομπαίου τράγου, αντιπροσωπεύει έναν από τους ρόλους που αναδύονται αυθόρμητα σε κοινωνικές ομάδες. Στην οπτική αυτής της θεώρησης, το mobbing περιγράφεται ως μια διαδικασία στιγματισμού και εξεύρεσης ενός αποδιοπομπαίου τράγου, στον οποίο διοχετεύεται επιθετικά η απογοήτευση η προερχόμενη σε μεγάλο βαθμό από ένα εργασιακό περιβάλλον ιδιαίτερα αγχογόνο. (Niedl, 1996)

Δ) Η οργάνωση της εργασίας: Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, υπεύθυνες για την εκδήλωση του mobbing είναι κυρίως οι ευτελείς και ανασφαλείς συνθήκες εργασίας. Παράγοντες όπως το εργασιακό κλίμα και γενικότερα η πολιτική της επιχείρησης, ο τρόπος ηγεσίας (διοίκησης) των ανώτερων στελεχών, η ροή της πληροφορίας-επικοινωνίας, η οργάνωση της εργασίας μέσω της προσαρμογής των εργασιακών συνθηκών στον άνθρωπο, η δυνατότητα για διαπροσωπικές επαφές και η κοινωνική

(συναδελφική) υποστήριξη είναι καθοριστικοί στην εκδήλωση του mobbing. (Τούκας κ.α.,2012:166)

Οι παραπάνω αιτιολογικές θεωρήσεις του φαινομένου mobbing, αν και φαινομενικά είναι ασύνδετες μεταξύ τους, δεν αποκλείουν η μια την άλλη, ενώ σε πολλές περιπτώσεις επικαλύπτονται κι αλληλοσυμπληρώνονται. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω προέκυψε μια ολιστική προσέγγιση του φαινομένου, κατά την οποία η εκδήλωση του mobbing είναι πολυπαραγοντική κι εξαρτάται μεταξύ των άλλων από την οργάνωση της εργασίας, τις επαγγελματικές δεξιότητες και την προσωπικότητα του εργαζομένου. (Τούκας κ.α.,2012:165)

Στάδια Εκδήλωσης

Το mobbing είναι ένα φαινόμενο που χαρακτηρίζεται από μια δυναμική, βάσει της οποίας εξελίσσεται σε διάφορα στάδια. Αρχικά, το φαινόμενο αναπτύσσεται με αργό ρυθμό και συχνά εκδηλώνεται μετά από μια μακρά «περίοδο επώασης». Τα διάφορα στάδια του mobbing, όπως αναπτύσσονται στο μοντέλο του Laymann(1990) είναι τα παρακάτω:

1ο στάδιο: Καθημερινές διενέξεις, που είναι δύσκολο να επισημανθούν και μπορεί να λειτουργήσουν ως αφετηρία της «εκδήλωσης του φαινομένου του mobbing». Εάν όμως, ο οργανισμός διαθέτει αποτελεσματικές στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων τότε η σύγκρουση επιλύεται με διαβούλευση με τους συναδέλφους για την εύρεση κοινού σημείου (Garvois, 2006).

2ο στάδιο: Αρχή του φαινομένου mobbing: η συγκεκριμένη φάση χαρακτηρίζεται από μια κατάσταση χρόνιου άγχους, με ψυχοσωματικά, παθολογικά συμπτώματα, με αποτέλεσμα το θύμα είτε να απουσιάζει συχνά από την εργασία είτε να αναγκάζεται να καταφεύγει σε φαρμακολογική υποστήριξη.

3ο στάδιο: Συμμετοχή της διοίκησης: Στο στάδιο αυτό, το φαινόμενο mobbing ξεφεύγει από τα όρια του στενού εργασιακού χώρου και δημοσιοποιείται στο ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον. Το θύμα είναι απομονωμένο, δεν εισακούεται και τις περισσότερες φορές υπόκειται σε περαιτέρω κακολογίες, ενώ οι περιρρέουσες προσβολές συνεχίζουν να πληθαίνουν.(Μπάτση,2018:7)

4ο στάδιο: Αποκλεισμός από την αγορά εργασίας: Είναι το τελικό στάδιο του φαινομένου, το οποίο περιλαμβάνει την αποπομπή του θύματος από το εργασιακό περιβάλλον. Η παραίτηση όμως του εργαζομένου, είτε αυτή είναι εκούσια είτε υποχρεωτική, δεν αποτελεί δυστυχώς γι' αυτόν την οριστική λύση των δεινών του. (Niedl,1996)

Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης των σταδίων του mobbing πιθανόν να υπάρξουν παράγοντες, οι οποίοι αν και φαινομενικά δεν έχουν σχέση με το εργασιακό περιβάλλον, επιταχύνουν την εξέλιξή του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ψυχολογική βία που ενδεχομένως ο εργαζόμενος υφίσταται στο οικογενειακό του περιβάλλον, η οποία στην

περίπτωση αυτή δρα ως καταλύτης στην εξέλιξη των διαφόρων σταδίων του mobbing. (Τούκας κ.α.,2012:165)

Επιπτώσεις

Η επικινδυνότητα του φαινομένου mobbing σκιαγραφείται διαμέσου μιας διαδικασίας εντοπισμού και μέτρησης του φαινομένου, μέσω της αναζήτησης μεταβλητών που σχετίζονται με την πολιτική του οργανισμού, καθώς και της σύνδεσης με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του θύματος και του θύτη με την ομάδα εργασίας (συνοχή της ομάδας, ασκούμενες πιέσεις, κανόνες αποδοχής) (Τούκας κ.α.,2012:167). Οι επιπτώσεις του mobbing επιδρούν στην πνευματική, ψυχολογική και σωματική υγεία του εργαζομένου που την υφίσταται. Επηρεάζουν όμως και τον οργανισμό στα πλαίσια του οποίου παρατηρούνται τέτοια φαινόμενα. Τα αποτελέσματα της ηθικής παρενόχλησης μπορεί να αποβούν καταστροφικά. (Einarsen & Raknes, 1997). Σε μια έρευνα για το φαινόμενο στη Γερμανία το 2002 από τον Meschkutat, από τα θύματα, το 98,7 ανέφερε επιπτώσεις στην εργασιακή του απόδοση, το 43,9 % αρρώστησε, το 30,8 % μετατέθηκε σ' άλλες θέσεις εργασίας, το 22,5% παραιτήθηκε και το 14,8% απολύθηκε (Κωνσταντινίδης,2011). Η Hirigoyen (2002) τη χαρακτηρίζει ως «*ψυχική δολοφονία*».

Η διαδικασία εντοπισμού συνήθως υλοποιείται μέσω της εφαρμογής δύο στρατηγικών: (Τούκας κ.α.,2012:167)

- *Με την εξέταση της προσωπικής εμπειρίας του εργαζόμενου-θύματος με το mobbing. Πρόκειται για μια υποκειμενική αξιολόγηση του φαινομένου μέσω της αυτοαξιολόγησης του εργαζόμενου. (οπ.σελ.167)*
- *Με την αξιολόγηση των πράξεων ψυχολογικής βίας του mobbing, τις οποίες δέχεται ο εργαζόμενος.*

Οι διαδικασίες αυτές υλοποιούνται με δύο διαφορετικές μεθόδους, την εσωτερική και την εξωτερική. Στην πρώτη οι εργαζόμενοι προχωρούν στη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου, όπου καταγράφονται συγκεκριμένες αρνητικές ενέργειες που συνιστούν το φαινόμενο, τις οποίες επιλέγουν οι εργαζόμενοι αν κι εφόσον τις έχουν υποστεί.(ερωτηματολόγια LIPT, NAQ, WHS).(Leymann,1996). Στην εξωτερική μέθοδο, οι ενέργειες ψυχολογικής βίας που υφίσταται οι εργαζόμενοι εκτιμώνται από τους συναδέλφους τους, από τους οποίους ζητείται να επισημάνουν αν υπήρξαν ποτέ αυτόπτες μάρτυρες περιστατικών ψυχολογικής βίας. Η συγκεκριμένη μέθοδος βασίζεται στην παρατήρηση της εργασιακής και της κοινωνικής συμπεριφοράς του εργαζόμενου-θύματος του mobbing μέσα στο χώρο εργασίας του και στη συλλογή στοιχείων μέσω συνεντεύξεων κι ερωτηματολογίων που συμπληρώνονται από συναδέλφους του εργαζόμενου. (Τούκας κ.α.,2012:168)

Η έλλειψη μιας ενιαίας κοινής μεθοδολογίας αξιολόγησης του φαινομένου οφείλεται σε δύο παράγοντες:

- (α) *δεν υπάρχει μια κοινή εννοιολογική καταγραφή του φαινομένου, και*
- (β) *οι χώροι εργασίας δεν είναι ομοιογενή συστήματα αλλά παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους, ανάλογα με το είδος των εφαρμοζόμενων πρακτικών εργασίας.*

Ο Leymann (1996:122), κατηγοριοποιεί τις επιπτώσεις σε τέσσερις ομάδες: **α)** κοινωνικές, **β)** κοινωνικο-ψυχολογικές, **γ)** ψυχολογικές και **δ)** ψυχοσωματικές και ψυχιατρικές. Οι επιπτώσεις παίρνουν τη μορφή διαταραχών και συμπτωμάτων. Οι διαταραχές μειώνουν την αποτελεσματικότητα, την παραγωγικότητα, την συγκέντρωση, τα κίνητρα και το ενδιαφέρον για εργασία και την εργασιακή ικανοποίηση των εργαζόμενων, μειώνουν την αντοχή τους στο άγχος, προκαλούν σωματική δυσφορία, καταχρήσεις και ψυχολογικές αντιδράσεις. (Shallcross, 2008) Τα συμπτώματα, αφορούν τη σωματική, ψυχική και ψυχοσωματική υγεία. Μελέτες που έγιναν από τον Ege (2002), επισημαίνουν τη μεγάλη πτώση της παραγωγικότητας στα τμήματα του Οργανισμού όπου εκδηλώθηκαν περιπτώσεις mobbing, καθώς και στην αύξηση του οικονομικού κόστους εντοπισμού κι αντιμετώπισης των σοβαρών ψυχικών νοσημάτων που προκαλούνται. Άτομα κομβικής σημασίας για τη λειτουργία του, λόγω γνώσεων, δεξιοτήτων κι εμπειρίας, έχουν αυξημένες πιθανότητες να την εγκαταλείψουν, ανεξάρτητα από το εάν έχουν υπάρξει οι ίδιοι στόχοι παρενόχλησης ή γνωρίζουν ότι συμβαίνει εις βάρος άλλων. Ο Οργανισμός δυσφημείται και στην αγορά εργασίας κι επηρεάζει αρνητικά το ενδεχόμενο, ικανά στελέχη να τον επιλέξουν ως το περιβάλλον εργασίας τους. (Rayner et al., 2002).

Οι επιπτώσεις του Mobbing περιγραφικά είναι οι παρακάτω:

Ψυχολογικές Επιπτώσεις: • έντονο άγχος • μειωμένη αντοχή στο άγχος • Έντονη Δυσφορία • Ευερεθιστότητα-Επιθετικότητα • Ανταγωνισμός • Απώλεια Αυτοελέγχου • Δυσκολία Επικοινωνίας • Μελαγχολία / Κατάθλιψη • Ανικανότητα Εξωτερίκευσης Συναισθημάτων • Συναισθήματα μοναξιάς, αποτυχίας, ανικανότητας, απογοήτευσης, παραίτησης • Αίσθημα Ενοχής και Ντροπής • Διαταραχές Προσωπικότητας • Φοβίες, Μανία • Αυτοκτονικές Τάσεις • Καταχρήσεις Ουσιών • Διαταραχή μετατραυματικού στρες

Οργανικές Επιπτώσεις : • Κεφαλαλγίες – Ημικρανίες • Γαστρεντερικές Διαταραχές • Ταχυκαρδία- Πόνος στο Στήθος • Τρόμος –Ταραχή • Κοιλιακά Άλγη –Δυσπεψία –Αίσθημα Καύσου • Ναυτία- Εμετοί • Λιποθυμικά επεισόδια • Μυαλγίες- Κράμπες-Μυϊκοί Σπασμοί • Νευρικές Συσπάσεις • Υπόταση –Υπέρταση • Έντονη Εφίδρωση • Συχνουρία • Χαμηλή θερμοκρασία κάτω άκρων (Κοϊνής & Σαρίδη,2014:40)

Αντιμετώπιση Φαινομένου

Η ηθική παρενόχληση δεν τραυματίζει μόνο τις εργασιακές σχέσεις, αλλά προσβάλλει και την αξιοπρέπεια του ατόμου, απειλώντας την ασφάλεια της επαγγελματικής του ζωής, την ψυχική και σωματική του ακεραιότητα. Για την αντιμετώπιση του φαινομένου δεν υπάρχει κανόνας. Χρειάζεται πολύπλευρη δράση. Η πρόληψη της ηθικής παρενόχλησης στον εργασιακό χώρο πρέπει γενικότερα να ενταχθεί στην πρόληψη των επαγγελματικών κινδύνων, γιατί η υγεία στην εργασία -συμπεριλαμβανομένης και της ψυχικής υγείας- είναι ένα θεμελιώδες δικαίωμα των εργαζομένων. Τα μέτρα αυτά, ανάλογα με την προσέγγιση του κάθε συγγραφέα, μπορεί να είναι είτε επικεντρωμένα στο άτομο (θύτη ή θύμα της παρενόχλησης), είτε στον ίδιο τον οργανισμό. (Κοϊνής &

Σαρίδη,2014:45) Υπό αυτό το πρίσμα, καίρια κρίνεται η δραστηριοποίηση εργοδοτών και προϊσταμένων, οι οποίοι οφείλουν να εκπαιδεύονται ώστε να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν το φαινόμενο από τα πρώτα στάδια φροντίζοντας για την ευαισθητοποίηση και πληροφόρηση των υφισταμένων (Κοϊνης & Σαρίδη, 2013).

Η υιοθέτηση συγκεκριμένων μέτρων για την θεραπευτική αποκατάσταση των εργαζόμενων που υφίστανται παρενόχληση στον εργασιακό χώρο αποβλέπει στην υποστήριξη του ατόμου μέσα στο ίδιο το περιβάλλον που του προκάλεσε τα ψυχοσωματικά συμπτώματα (Keashly, 1998).

Καθοριστικής σημασίας παράγοντας για την διαμόρφωση της στρατηγικής αντιμετώπισης μιας κρίσης είναι το επίπεδο της κρίσης, το οποίο συναρτάται με τον αριθμό των μελών της σχολικής κοινότητας που επηρεάζονται άμεσα, με τη διάρκεια των επιπτώσεων και με το μέγεθος της παρέμβασης που απαιτείται (Metzgar, 1994: 21).

Ως κατάσταση κρίσης στο σχολείο, μπορεί να οριστεί «κάθε προσωρινή κατάσταση που προκαλεί ή έχει τη δυνατότητα να προκαλέσει αναστάτωση στην κανονική λειτουργία του σχολείου. Αυτό αφορά κάθε γεγονός που μπορεί να θέσει σε κίνδυνο τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας» (Metzgar, 1994:20).

Ως προς τη διαχείριση τους οι κρίσεις αυτές παρουσιάζουν μεγαλύτερες δυσκολίες, λόγω του απρόβλεπτου χαρακτήρα τους και του μεγέθους της επιρροής που ασκούν σε όλη τη σχολική κοινότητα. Αναγκαία κρίνεται η δημιουργία ενός αποτελεσματικού γενικού σχεδίου αντιμετώπισης κρίσεων, αλλά και εξειδικευμένων εκδοχών του, για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων καταστάσεων, καθώς και η εξασφάλιση υψηλού επιπέδου ετοιμότητας για εφαρμογή άμεσων και ολοκληρωμένων παρεμβάσεων. Οι παρεμβάσεις σχηματικά είναι οι ακόλουθες:

Πίνακας 2: Προληπτικά Μέτρα Παρέμβασης

Προληπτικά μέτρα για την Ηθική Παρενόχληση	
Πρόληψη στο εργασιακό περιβάλλον	Πρόληψη σε Κοινωνικό και ατομικό επίπεδο
• Ενεργοποίηση των ανώτερων στελεχών	• Αυτοκριτική – Αυτοσεβασμός
• Καλές συνθήκες εργασίας-καλό εργασιακό κλίμα	• Ευαισθητοποίηση-πληροφόρηση των παιδιών στο σχολείο
• Έγκαιρος εντοπισμός	• Γνωστοποίηση των περιπτώσεων παρενόχλησης
• Διαρκής επαγρύπνηση	• Άρνηση της χειραγώγησης
• Όρια – Κώδικας καλής συμπεριφοράς	
• Θέσπιση εσωτερικού κανονισμού	
• Σεβασμός της μοναδικότητας του ατόμου	
• Ενίσχυση του διαλόγου	
• Καλή επικοινωνία	
• Αποδοχή της αντιπαράθεσης	
• Σεβασμός και καλλιέργεια των ηθικών αξιών	
• Επιμόρφωση διευθυντικών στελεχών	
• Ευαισθητοποίηση, πληροφόρηση των εργαζομένων	
• Διαμεσολαβητικό όργανο	
• Διατήρηση του "image"	

Οφείλουν να συνειδητοποιήσουν όλες οι πλευρές, διοίκηση, εργαζόμενοι, συνδικαλιστικά στελέχη, τον βαθμό και την έκταση της ευθύνης που έχει κάθε μία απέναντι στην ύπαρξή της. Η ηθική παρενόχληση, δεν είναι ασθένεια, αλλά η αιτία για την εκδήλωση μιας πληθώρας ψυχικών και σωματικών νοσημάτων. Τα άτομα πρέπει να αντιληφθούν την πιθανή προσωπική τους συμβολή, στη διατήρηση της ψυχολογικής βίας εις βάρος άλλων ανθρώπων, μέσω της άρνησης της αναγνώρισης ή της ανοχής. Στο σύγχρονο πολιτισμό, που προάγεται ο σεβασμός κι η αξιοπρέπεια των πολιτών, κρίνεται απαραίτητη η βελτίωση της κουλτούρας στο χώρο εργασίας, έτσι ώστε να θεσπιστεί η σωματική και ψυχική προστασία όλων των εργαζομένων ανεξαρτήτως εργασιακής θέσης, προϋπηρεσίας, ηλικίας ή ιδιότητας (Κοϊνης & Σαρίδη, 2013)

Μέτρα προληπτικής δράσης
<ul style="list-style-type: none"> • Εκστρατεία πληροφόρησης των εργαζομένων. Αποτελεί την πιο ενδεδειγμένη μέθοδο πρόληψης, που μπορεί να πάρει πολλές μορφές. Μία από αυτές είναι η έκδοση και διάθεση ενημερωτικών εντύπων, μέσα από τα οποία οι εργαζόμενοι θα μπορούν να πληροφορηθούν για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, παράλληλα με τις αρνητικές επιπτώσεις του φαινομένου στον οργανισμό.
<ul style="list-style-type: none"> • Συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με φαινόμενα ηθικής παρενόχλησης στον οργανισμό. Η συλλογή αυτή μπορεί να γίνει μέσω ειδικών ερωτηματολογίων, τακτικών συζητήσεων με το προσωπικό, ή με την αναζήτηση των αιτιών για τις συχνές απουσίες των εργαζομένων.
<ul style="list-style-type: none"> • Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εργαζομένων από ειδικούς επιστήμονες.
<ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργία κατάλληλων υποδομών για την αντιμετώπιση του φαινομένου, που μπορεί να περιλαμβάνουν από ομάδες στήριξης των εργαζομένων έως τη σύνταξη ενός κοινού κώδικα δεοντολογίας ενάντια στην ηθική παρενόχληση.
<ul style="list-style-type: none"> • Αναδιοργάνωση του καταμερισμού εργασίας και της κατανομής ευθυνών. Το μέτρο αυτό μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα διευκολυντικό στο Δημόσιο Τομέα, όπου αρκετά συχνά η έλλειψη συγκεκριμένων κανόνων και ευθυνών ευνοεί φαινόμενα κατάχρησης εξουσίας και παρενόχλησης.

Πηγή: Κοϊνης & Σαρίδη, 2014:45

Διαφοροποίηση παρενόχλησης μεταξύ δημοσίου κι ιδιωτικού τομέα

Στον δημόσιο τομέα, η παρενόχληση μπορεί να διαρκέσει αρκετά μεγάλο διάστημα, ως και χρόνια, γιατί κατά βάση τα άτομα προστατεύονται και δεν μπορούν εύκολα ν' απολυθούν, παρά σε περίπτωση πολύ σοβαρού παραπτώματος. Αντίθετα, στον ιδιωτικό είναι βιαιότερη, διαρκεί πιο λίγο κι αρκετά συχνά τελειώνει με την αποχώρηση του θύματος. Γι' αυτό το λόγο, στο δημόσιο τομέα, οι μέθοδοι της παρενόχλησης είναι περισσότερο ολέθριες κι έχουν δραματικά αποτελέσματα, στην υγεία, αλλά και στην προσωπικότητα των θυμάτων. Η κατάχρηση εξουσίας είναι συχνή στον τομέα αυτό. Έτσι γίνεται κατανοητό γιατί μερικοί υπάλληλοι που είχαν εξιδανικεύσει το δημόσιο έχουν απογοητευτεί. (Shallcross et al, 2008).

Οι έρευνες του Leymann και άλλων ερευνητών καταλήγουν ότι οι κύριοι τομείς του δημόσιου τομέα που πλήττονται σε μεγάλο ποσοστό από την εμφάνιση του φαινομένου είναι της υγείας και πρόνοιας, της διοίκησης, της εκπαίδευσης και των σωμάτων ασφαλείας (Salin, 2001). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στον κοινωνικο-ιατρικό τομέα

και στην εκπαίδευση τα καθήκοντα δεν είναι προσδιορισμένα και κατά συνέπεια «πά- ντα μπορεί να κατηγορηθεί κάποιος για κάτι» (Ζιγρικά,2013:22)

Νομοθεσία

Σ' εθνικό επίπεδο δεν υπάρχει στην Ελλάδα ειδικό νομοθετικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Νομική βάση για την αποτελεσματική προστασία των θυμάτων βίας αποτελούν οι γενικές διατάξεις του άρθρου 57 του Αστικού Κώδικα που προβλέπει το δικαίωμα απαίτησης άρσης κάθε παράνομης προσβολής της προσωπικότητας, η οποία δύναται να εγείρει και αξίωση αποζημίωσης σύμφωνα με τις περί αδικοπραξίας διατάξεις (άρθρα 914 & 932). Επιπρόσθετα, το 2005 ψηφίστηκε ο Νόμος 3304 για την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης, ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού.

Η Οδηγία 89/391/ΕΟΚ σχετικά με την εφαρμογή μέτρων για την προώθηση της βελτίωσης της ασφάλειας και της υγείας των εργαζομένων κατά την εργασία (Οδηγία Πλαίσιο) έχει ενσωματωθεί στην εθνική νομοθεσία όλων των κρατών μελών της Ε.Ε. (στην Ελλάδα με το Π.Δ. 17/1996, άρθρο 8). Το άρθρο 5 της Οδηγίας-Πλαίσιο ορίζει ότι: «*Ο εργοδότης υποχρεούται να εξασφαλίζει την ασφάλεια και την υγεία των εργαζομένων ως προς όλες τις πτυχές της εργασίας*». Σύμφωνα με το άρθρο 6, ο εργοδότης «*προβαίνει σε εκτίμηση των κινδύνων που δεν μπορούν να αποφευχθούν*» και, σύμφωνα με το άρθρο 9, «*ο εργοδότης οφείλει να έχει στη διάθεσή του μια εκτίμηση των υφισταμένων κατά την εργασία κινδύνων για την ασφάλεια και την υγεία, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που αφορούν ομάδες εργαζομένων που εκτίθενται σε ιδιαίτερους κινδύνους*».

Αναφορικά με την ψυχολογική βία και παρενόχληση στην εργασία, το 2007 οι ευρωπαίοι κοινωνικοί εταίροι κατέληξαν στη Συμφωνία-Πλαίσιο, η οποία αν και διαχωρίζει τη βία στους χώρους εργασίας σε σωματική, ψυχολογική και σεξουαλική, δεν υιοθετεί κάποια κριτήρια για τη διάρκεια και τη συχνότητα των περιπτώσεων ψυχολογικής βίας. Σκιαγραφεί ωστόσο ένα πλαίσιο που περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά της ψυχολογικής βίας και παρενόχλησης στην εργασία, καθώς και τους τρόπους για την αντιμετώπισή τους (την πρόληψη, την αναγνώριση και τη διαχείρισή τους). (Δεληχάς & Τούκας,2015:8)

Αντί Επιλόγου

Στην εκπαίδευση τα θέματα ασφάλειας και υγείας μέχρι πρότινος εστιάζονταν στους κινδύνους που διατρέχουν κυρίως οι μαθητές. (Everard & Morris, 1999: 230)

Η προσέγγιση των θεμάτων υγείας κι ασφάλειας εξαντλούνταν στη θεσμοθέτηση κανόνων υγιεινής και ασφάλειας (π.χ. προδιαγραφές σχολικών κτιρίων), στον προσδιορισμό των υπευθύνων για την ασφάλεια των μαθητών κατά τις διάφορες φάσεις της σχολικής ζωής, στη θεσμοθέτηση οργάνων όπως οι σχολικοί τροχονόμοι, και στην

πρόβλεψη ασφαλών διαδικασιών για καταστάσεις έκτακτης ανάγκης (π.χ. εγκατάλειψη κτιρίου σε περίπτωση σεισμού). (Κατσαρός, 2008)

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση και στην υγεία και ασφάλεια των εκπαιδευτικών, και γενικότερα των εργαζομένων στην εκπαίδευση. Αιτίες για αυτή την εξέλιξη υπήρξαν:

- η αναγνώριση του γεγονότος ότι οι εκπαιδευτικοί υπόκεινται σε συνθήκες έντονου εργασιακού άγχους που σχετίζεται με παράγοντες, όπως η πίεση του χρόνου, η έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών, η δυσκολία συνεννόησης μεταξύ συναδέλφων, οι ελλείψεις σε εξοπλισμό και υποδομές. Η χρόνια έκθεση των εκπαιδευτικών σε έντονο άγχος έχει ως αποτέλεσμα να οδηγούνται συχνά σε επαγγελματική εξουθένωση (Παππά, 2006).

- η αναγνώριση του κινδύνου που διατρέχουν κι οι εργαζόμενοι στην εκπαίδευση από ατυχήματα κι ασθένειες, η συχνότητα των οποίων καθιστά τον εκπαιδευτικό κλάδο τρίτο από άποψη ποσοστού περιστατικών, μετά τους κλάδους των ορυχείων και των λατομείων (OSHA, 2007).

- η αύξηση των κρουσμάτων επιθετικής συμπεριφοράς, εξύβρισης και άσκησης εκφοβισμού (bullying) και βίας σε βάρος των εργαζομένων στην εκπαίδευση, από τους ίδιους τους μαθητές ή σε άλλες περιπτώσεις από πρώην μαθητές, δυσαρεστημένους γονείς ή άλλους ενήλικες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα κοινοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2000, το 4 % των εργαζομένων, από το διδακτικό προσωπικό και τους μαγείρους έως το διοικητικό προσωπικό, έχει δεχτεί βία στην εργασία (προερχόμενη είτε μέσα είτε έξω από τον χώρο εργασίας), και, επιπλέον, το 12 % των εργαζομένων στον κλάδο της εκπαίδευσης αναφέρει ότι έχει πέσει θύμα εκφοβισμού (OSHA, 2003).

Στην περίπτωση των γονέων και των κρουσμάτων παρεμβατικότητας που παρατηρείται ολοένα και περισσότερο, οδηγώντας σε λεκτικές κι όχι μόνο επιθέσεις καθώς και σε καταγγελητικές ενέργειες εις βάρος των εκπαιδευτικών, πρέπει να θεωρείται οριστικά παρελθόν η αντίληψη σύμφωνα με την οποία το σχολείο λειτουργούσε εν λευκώ για λογαριασμό των γονέων (locus parentis). Αντίθετα, έχει πλέον επικρατήσει η αντίληψη ότι είναι απαραίτητη η ανάπτυξη μιας αμφίδρομης και ισότιμης σχέσης συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003). Η άποψη αυτή υποστηρίζεται από τα ευρήματα σχετικών ερευνών, που δείχνουν ότι η συμμετοχή των γονέων επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο, το σχολικό κλίμα και τα κίνητρα για μάθηση, τη σχέση γονέων – μαθητών (Γκλιάνου, 2005: 76), καθώς και την αποδοτικότητα του σχολείου και την εξασφάλιση συναίνεσης στους στόχους (Everard Morris, 1999: 249).

Αναγνωρίζοντας την ανάγκη ενημέρωσης και προώθησης μέτρων αντιμετώπισης των προβλημάτων που αφορούν την υγεία και ασφάλεια των εργαζομένων, η ΕΕ έχει ιδρύσει τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (OSHA).

Πρόσφατα μάλιστα προσέθεσε στον δικτυακό τόπο του ένα τμήμα ειδικά για τον κλάδο εκπαίδευσης: [http://europe.osha.europa.eu/good_practice/sector/ education/](http://europe.osha.europa.eu/good_practice/sector/education/)

Στην κατεύθυνση αυτή ο OSHA δημοσίευσε την έκθεση με θέμα «**Ενσωμάτωση των θεμάτων που αφορούν την επαγγελματική ασφάλεια και υγεία στην εκπαίδευση: Καλή πρακτική στη γενική και επαγγελματική εκπαίδευση**». Η έκθεση παρέχει ολοκληρωμένη παρουσίαση παραδειγμάτων καλής πρακτικής σε όλη την Ευρώπη, τα οποία κατανέμονται με βάση τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις:

α) Την «ολιστική» προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία δίνεται προσοχή σε όλες τις πλευρές της ασφάλειας και υγείας, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας, καθώς και στο σχολικό σύστημα στο σύνολό του, ούτως ώστε να βελτιωθεί το περιβάλλον μάθησης και εργασίας στα σχολεία.

β) Την προσέγγιση που βασίζεται στο πρόγραμμα σπουδών, σύμφωνα με την οποία η ασφάλεια και η υγεία αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του προγράμματος σπουδών, ως βασικές έννοιες για την ανάπτυξη διαθεματικών – διεπιστημονικών προσεγγίσεων σε διάφορες θεματικές ενότητες

γ) Την προσέγγιση που βασίζεται στον χώρο εργασίας, η οποία εστιάζει στη μετάβαση από το σχολείο στην επαγγελματική ζωή και στην εξοικείωση των σπουδαστών με τον χώρο εργασίας, τα στάδια προς την επαγγελματική ζωή, καθώς και τους κινδύνους που πρέπει να αντιμετωπιστούν. (Κατσαρός, 2008: 156)

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βέλλιος, Λ. (2018). Διοίκηση και Διαχείριση Ανθρώπινου δυναμικού σε σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: «ο Διευθυντής» (Διπλωματική Εργασία). ΤΕΙ Ηπείρου, Πρέβεζα.

Γαλανάκη, Ε. & Παπαλεξανδρή, Ν. (2011). Workplace Bulling: εκφοβίζει τους εργαζόμενους και μπλοκάρει το καλό κλίμα ακόμα και στις ελληνικές επιχειρήσεις. *HR Focus*, 42, 24-27.

Γκλιάου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10: 74-83.

Δεληγάς, Μ. & Τούκας, Δ. (2015). Βία στην εργασία. Υγιεινή και Ασφάλεια στην εργασία, 62(2), 7-10.

Δρίβας, Σ. (2002). Το σύνδρομο mobbing στην εργασία. *Πετρελαιοειδή- διυλιστήρια & χημική βιομηχανία*, 9, 8-9.

Ζιγρικά, Ε.(2013). Η Ηθική παρενόχληση των δημοσίων υπαλλήλων στον εργασιακό χώρο και η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αντιμετώπιση του φαινομένου (Διπλωματική Εργασία).Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Einarsen, S. & Scogstad, A.(1996). Prevalence and risk groups of bullying and harassment at work.European Journal of work and organizational Psychology, 5, 185-202.

Hirigoyen, M.F. (2002). Ηθική Παρενόχληση στο χώρο εργασίας. μτφ. Σιγάλα Ασπασία. Αθήνα: Πατάκης.

Hirigoyen, M.F. (2013). Ηθική παρενόχληση. Η Κρυμμένη Βία στην Καθημερινή Ζωή. Αθήνα: Πατάκης.

Κάντας, Α. (1995). Οργανωτική–Βιομηχανική Ψυχολογία, Μέρος 3ο: Διεργασίες Ομάδας-Σύγκρουση-Ανάπτυξη και Αλλαγή-Κουλτούρα-Επαγγελματικό Άγχος. (2η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτου του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Κοΐνης, Α., Σαρίδη, Μ. (2013). Το mobbing στον εργασιακό χώρο. Επιπτώσεις mobbing στο χώρο της υγείας. Ανασκοπική μελέτη. Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης, 6(1), 36-48.

Κωνσταντινίδης, Μ. (2011).Ηθική παρενόχληση στην εργασία: Μια πρόταση έρευνας και παρέμβασης κοινωνικής εργασίας. Υγιεινή και Ασφάλεια στην εργασία,47(3),7-11.

Ματσαγγούρας, Η. & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. Επιστημονικό Βήμα, 2: 5-23.

Μπάτση, Χ.(2018).Η Ηθική Παρενόχληση στο Δημόσιο Τομέα. (Διπλωματική Εργασία).ΤΕΙ Ηπείρου, Πρέβεζα.

Μπουμπουχερόπουλος, Σ.Π. (2014). Mobbing: Ευθύνη λόγω ηθικής παρενόχλησης στην εργασία. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.

Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 11: 135-42.

Σάκουλα, Ζ., Μπελαλή, Κ., Σταθαρού, Α. (2014). Σύνδρομο mobbing. Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας, 6(3), 123-127.

Τζαμαλούκα, Γ.Σ. (2007). Διεκδικητικές σχέσεις στον εργασιακό χώρο. Σημειώσεις μαθήματος. Τμήμα Κοινωνικής εργασίας, ΤΕΙ Κρήτης.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2015). Ενδοσχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Αθήνα :Παπαζήση.

Τούκας Δ, Δεληχάς Μ, Καραγεωργίου Α.(2012). Εννοιολογικοί ορισμοί και αιτιολογικοί παράγοντες της ψυχολογικής βίας στην εργασία. Ο ρόλος τους στην αξιολόγηση της επικινδυνότητας του φαινομένου mobbing. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 29: 162-73.

Aquino, K. (2000). Structural and individual determinants of workplace victimization: The effects of hierarchical status and conflict management style. *J Manage*,26:171-193.

Aydin, A., Otrar, M. & Sahsuvaroglu, T. (2012). Behaviors perceived as mobbing by the instructors assigned in special education institutions. *Procedia- Social and Behavioural Sciences*, 46, 4858-4863.

Ciby, M., Raya, R.P. (2015) Workplace Bullying: A review of the definition features, Measurement Methods and Prevalence across Continents. *IIM Kozhikoe Society & Management Review*, 4(1), 38-47.

Ege, H. (2002). *La valutazione peritale del Danno da Mobbing*.Milano:Giuffre.

Einarsen, S. & Skogstad, A.(1996). Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organizations. *Eur J Work Organ Psychol*, 5:185–201.

Eurofound. (2015). *Violence and harassment in European workplaces: Causes, impacts and policies*, Dublin.

Ferrari, E. (2004) Raising awareness on women victims of mobbing, The Italian contribution. *Daphne program*, European Commission.

Garvois, J. (2006). Mob Rule: In Departmental Disputes, Professors can Act Just Like Animals. *The Chronicle of Higher Education*, 52(32), A32.

Leymann, H, Gustafsson, B. (1984). Psychological violence at workplaces: Two explorative studies. Stockholm: *Arbetskyddsstyrelsen*.

Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplace .*Violence and victims*,5:119-126.

Leymann, H. (1996). The Content and Development of Mobbing at Work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.

Namie, G. & Namie, R. (2003). *The bully at work: What you can do to stop the hurt and reclaim your dignity on the job*. Naperville, Illinois: SourceBooks Inc.

Niedl, K. (1996). Mobbing and well-being: Economic and personnel development implications. *Eur J Work Organ Psychol*, 5:239–249.

Metzgar, M. (1994). Preparing schools for crisis management. In R.G. Stevesson, (ed.). *What will we do? Preparing a school community to cope with crises*. NY, Amityville: Baywood Publishing Company, Inc.

OSHA, (2003). Issue 47 - Πρόληψη της βίας εναντίον του προσωπικού που εργάζεται στον κλάδο της εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 14/09/2019, από : http://osha.europa.eu/publications/factsheets/47/index.htm?set_language=el.

OSHA, (2007). Ασφαλέστερα σχολεία. Ανακτήθηκε 14/09/2019, από : http://osha.europa.eu/good_practice/sector/education/education_article.stm?set_language=el.

Paoli, P., & Merllie, D. (2000). Third European Survey on working conditions. European Foundation for the improvement of living and working conditions. Luxemburg: Office for official publications of the European Communities,.

Salin, D. (2001). Prevalence and forms of bullying among business professionals: A comparison of two different strategies for measuring bullying. *Eur J Work Organ Psychol*, 10:425–441.

Shallcross, L., Sheehan, M., & Ramsay, S. (2008). Workplace Mobbing: Experiences in the public sector. *International Journal of Organisational Behaviour*, 13(2):56-70.

Vartia, M. (2003). Workplace bullying – a study on the work environment, well-being and health. Faculty of Arts, University of Helsinki. Ανακτήθηκε 15/09/2019, από : <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/hum/psyko/vk/vartia-vaananen/workplac.pdf>

Zapf, D. (1999). Organizational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20 (1/2), 70-85.

Μοντέλα ηγεσίας και αποτελεσματική διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων

Αμαραντίδου Δέσποινα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Ed., damarant@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τον ορισμό της ηγεσίας και της διοίκησης, να καταγράψει τα μοντέλα ηγεσίας και να προτείνει τρόπους διοίκησης και ηγεσίας με τους οποίους η εκπαιδευτική διεύθυνση των σχολικών μονάδων θα μπορούσε να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας της με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Το θέμα επιλέχθηκε καθώς, κατά την τελευταία δεκαετία, η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, τα μοντέλα αποτελεσματικής ηγεσίας και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη αποτελούν μείζον θέμα έρευνας. Σε μία προσπάθεια διερεύνησης και καταγραφής των μοντέλων ηγεσίας και της επιλογής του κατάλληλου μοντέλου για την καλύτερη διοίκηση μίας σχολικής μονάδας αντλήθηκαν πληροφορίες από υπάρχουσα ξενόγλωσσα και ελληνική βιβλιογραφία.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηγεσία, διοίκηση, μοντέλα ηγεσίας, συμμετοχική λήψη αποφάσεων.

Εισαγωγή

Σε ένα περιβάλλον που γίνεται όλο πιο ανταγωνιστικό, αβέβαιο και απαιτητικό, η ηγεσία ως λειτουργία των στελεχών όλων των ιεραρχικών επιπέδων αποτελεί το κλειδί της διαρκούς επιτυχίας. Η έννοια της ηγεσίας έχει ξεκινήσει να χρησιμοποιείται από τον 19ο αιώνα, χωρίς όμως να υπάρχει μία μέθοδος που να μπορεί να μετρήσει τα αποτελέσματα και τις επιπτώσεις της επιτυχημένης ηγεσίας (Stogdill, 1974). Σύμφωνα με τον Burns (1978), η ηγεσία ενώ είναι ένα φαινόμενο που έχει ερευνηθεί και παρατηρηθεί σε μεγάλο βαθμό, παρόλα αυτά έχει κατανοηθεί από τον κόσμο σε πολύ μικρό βαθμό. Ο σχολικός ηγέτης που επιθυμεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητά του οφείλει να υιοθετήσει ένα μοντέλο συμμετοχικής ηγεσίας, μέσα από το οποίο θα καλλιεργούνται καλές διαπροσωπικές σχέσεις και κλίμα συνεργασίας και θα ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή των υφισταμένων με σκοπό τη μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2012).

Ορισμός της έννοιας της ηγεσίας και της διοίκησης

Έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες σχετικά με την έννοια της ηγεσίας. Όλες οι θεωρίες συγκλίνουν σε ένα κοινό σημείο: ότι η ηγεσία είναι ο παράγοντας εκείνος που προσδιορίζει τη συμπεριφορά και το βαθμό χρησιμοποίησης των εργαζομένων. Το βασικό στοιχείο της εξουσίας είναι αυτό της αποδοχής. Πιο αναλυτικά, οι οπαδοί του ηγέτη τον ακολουθούν όχι εξαιτίας κάποιου εξωτερικού εξαναγκασμού αλλά επειδή πιστεύουν στις ιδιαίτερες ικανότητές του και τον θεωρούν άξιο να δώσει ικανοποιητικές λύσεις στα προβλήματα που τους απασχολούν.

Η λέξη ηγεσία, είναι παράγωγο του ρήματος ηγούμαι που σημαίνει ότι είμαι αρχηγός και προπορεύομαι άλλων, οι οποίοι με ακολουθούν με τη θέλησή τους. Ορίζεται ως μία διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μίας μικρής ή μεγάλης ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο, με τέτοιο τρόπο ώστε πρόθυμα και εθελοντικά με την καλύτερη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον, (Μπουραντάς, 2005).

Η διοίκηση στην εκπαίδευση αποτελεί ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων ανθρώπινων και υλικών πόρων για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διαφόρους τύπους του εκπαιδευτικού οργανισμού (Σαϊτής, 2000). Ο Πασιαρδής (2004) αναφέρει τη διοίκηση μέσω συναισθημάτων ως ύφος ηγεσίας, όπου ο ηγέτης χρησιμοποιεί την συναισθηματική επιρροή του με σκοπό την έμπνευση των υφισταμένων του.

Σύμφωνα με πολλούς μελετητές, η ηγεσία θεωρείται αποτελεσματική όταν είναι ικανή να πείσει για το όραμά της και να επηρεάσει τις δράσεις μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, προκειμένου σε εθελοντική βάση να επιτευχθούν προσωπικοί και οργανωσιακοί στόχοι (Servogianni, 1984) ; Kouzes & Posner, 1995). Για να μπορέσει ο ηγέτης να επηρεάσει τη σκέψη και τις συμπεριφορές των μελών του οργανισμού χρησιμοποιεί ως μέσα τη δύναμή του και την εξουσία που κατέχει (Hoy & Miskel, 2007).

Μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς

Κανένα ηγετικό στυλ δεν είναι αποτελεσματικό σ' όλες τις καταστάσεις και για όλους τους διευθυντές. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την καταλληλότητα ενός μοντέλου ηγεσίας όπως προσωπικότητα, μόρφωση, εμπειρία, σύστημα αξιών του διευθυντή, γνώση του έργου και προσδοκίες των υφισταμένων. Οι τύποι ηγετικής συμπεριφοράς που ακολουθούν είναι οι πλέον γνωστοί και προτείνουν τον ιδανικό τύπο ηγέτη.

Το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας (transactional leadership) έχει ως επίκεντρο της ηγεσίας τη δράση του ηγέτη και την εξουσία που καθορίζεται από τη θέση που κατέχει (Portin, 1999). Οι ηγέτες που ενστερνίζονται αυτό το μοντέλο, προσπαθούν να διατηρήσουν οργανωτική αρμονία (Webb, Neumann & Jones, 2004). Οι συναλλακτικοί ηγέτες δίνουν έμφαση κυρίως σε διοικητικά θέματα και βολιδοσκοπούν τις ανάγκες των υφισταμένων τους, προσπαθώντας να τις ικανοποιήσουν και εξαργυρώνοντας αυτή τους την ενέργεια με ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία από τους υφισταμένους (Πασιαρδής, 2004).

Ο όρος μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) χρησιμοποιήθηκε από τον Burns (1978) για να αναπαραστήσει τους ηγέτες που διαμορφώνουν, μεταβάλλουν και εξυψώνουν τα κίνητρα και τους στόχους των μελών των ιδρυμάτων (Webb et al.,

2004). Στα πλαίσια μιας μετασχηματιστικής ηγεσίας, οικοδομείται ο σεβασμός, η επάρκεια, η αυτονομία, η επίτευξη και ο ηγέτης με τους οπαδούς του ενώνονται σε αναζήτηση υψηλότερων στόχων προσαρμόζοντας το σχολείο προς μια νέα κατεύθυνση (Sergiovanni, 1990). Επίσης, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δίνουν έμφαση στην εσωτερική παρακίνηση, διευκολύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των οπαδών τους και διαπραγματεύονται μαζί με αυτούς το όραμά τους (Portin, 1999).

Το μοντέλο αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας (collegial model) προτείνει ότι η εξουσία και η λήψη αποφάσεων πρέπει να μοιράζονται ανάμεσα σε μερικά ή όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (Bush, 2003). Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και εμπλέκονται σε συνεργατικές δραστηριότητες.

Οι διευθυντές που ασπάζονται τις ιδέες της επιμεριστικής ηγεσίας (shared or distributed leadership) αποδομούν τη διάκριση μεταξύ ηγετών (McGlynn, 2008) και κατά τον Barker (2005) σχεδιάζουν βάσει μιας πιο πολύπλοκης και βαθιάς ομάδας πηγών γνώσεων για να εκφορτώσουν τις ευθύνες που έχουν. Οι ηγέτες που δρουν με αυτό τον τρόπο προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν τη δύναμη μέσω άλλων ανθρώπων, παρά να ασκούν έλεγχο σε αυτούς και αναφέρονται σε ερευνητικές αποδείξεις για τα αποτελεσματικά σχολεία. Οι αποδείξεις αυτές υποδεικνύουν ότι η προώθηση μιας πιο δυναμικής και αποκεντρωμένης προσέγγισης στην ηγεσία συνδέεται με τη σχολική βελτίωση, (Blase και Anderson, 1995).

Σύμφωνα με το εναλλακτικό μοντέλο βασισμένο σε αξίες (values-led contingency model), η επιτυχημένη ηγεσία δεν μπορεί να προσδιοριστεί και να καθοδηγηθεί από οργανικά, γραφειοκρατικά και διοικητικά ενδιαφέροντα, αλλά από ατομικά και ομαδικά αξιακά συστήματα. Το όραμα και οι πρακτικές των επιτυχημένων διευθυντών σχετίζονται και καθοδηγούνται από ένα αριθμό πυρηνικών αξιών, όπως σεβασμός, αμεροληψία, ισότητα, τιμιότητα και ειλικρίνεια, ενδιαφέρον για την ανάπτυξη και το καλό των μαθητών και του προσωπικού (Day, Harris & Hadfield, 2001b).

Ο αυταρχικός ηγέτης θέλει να διατηρεί το μεγαλύτερο μέρος της εξουσίας για τον εαυτό του γιατί έτσι νιώθει ένα αίσθημα ασφάλειας. Λαμβάνει αποφάσεις και νομίζει ότι τα υπόλοιπα άτομα της ομάδας θα πρέπει να συμφωνήσουν μαζί του. Θέλει να δίνει λύση στα προβλήματα της εργασίας δημιουργώντας τέτοιες συνθήκες που να μειώνουν τους συναισθηματισμούς και τις ανθρώπινες σχέσεις. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι σχέσεις με τους υφισταμένους του να είναι τυπικές. Έχει μεγάλες απαιτήσεις, είναι πειστικός και θέλει συνεχώς να ελέγχει τους άλλους. Πιστεύει στο σύστημα εξουσίας και υπακοής και δεν αφήνει κανένα από τους υφισταμένους του να του εναντιωθεί. Οι επιπτώσεις του συγκεκριμένου ηγετικού τρόπου διοίκησης είναι αρνητικές και ποικίλες. Οι υφιστάμενοι μπορεί να νιώσουν καταπιεσμένοι, και αδικημένοι, με αποτέλεσμα να γίνουν αδιάφοροι και απαθείς (Βογιατζόγλου & Τζιομάκας, 2005).

Ο Weber (1947) χρησιμοποίησε τον όρο «χάρισμα» για να χαρακτηρίσει μια ιδιότητα που θεωρείται ότι ξεφεύγει από το συνηθισμένο και χάρη στην οποία το συγκεκριμένο

πρόσωπο θεωρείται προικισμένο με υπερφυσικές ικανότητες ή ιδιότητες, απρόσιτες στον κοινό άνθρωπο, ή θεόπεμπτο ή υποδειγματικό και γι' αυτόν τον λόγο αναγνωρίζεται ως ηγέτης. Ο χαρισματικός ηγέτης είναι διορατικός και αναγνωρίζει την αξία του ανθρώπου. Έχει ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη, αφουγκράζεται τις ανάγκες των ανθρώπων γύρω του, μοιράζεται συναισθήματα μαζί τους, κατανοεί τη συμπεριφορά και τα κίνητρά τους. Πιστεύει στην αμφίδρομη, συχνή και αποτελεσματική επικοινωνία με τους συνεργάτες του και αποτελεί πηγή έμπνευσης. Ως σημαντικές χαρισματικές συμπεριφορές θεωρούνται η δυνατότητα άρθρωσης και επιβολής ενός οράματος, η αυτοπεποίθηση, η υποδειγματική συμπεριφορά και η δυνατότητα καλλιέργειας μίας συλλογικής ταυτότητας (House, 1977). Επιπλέον, συμπεριλαμβάνονται η επίδειξη μη συμβατικής συμπεριφοράς, η ανάληψη προσωπικών ρίσκων, η επίδειξη ευαισθησίας στις ανάγκες των οπαδών και στην ικανότητα συνυπολογισμού των περιορισμών αλλά και των ευκαιριών του συγκεκριμένου (Conger & Kanungo (1987).

Ο ηθικός ηγέτης κάθε φορά που θα βρεθεί αντιμέτωπος με ένα δίλημμα, θα διαλέξει να κάνει όχι μόνο αυτό που είναι σωστό, αλλά θα το κάνει και με το σωστό τρόπο. Είναι αυτός που αποφασίζει και ενεργεί με βάση τις ηθικές αξίες τις οποίες προσπαθεί να μεταλαμπαδεύσει στους ανθρώπους του οργανισμού που ηγείται. Ο ηθικός ηγέτης ως προσωπικότητα έχει ξεκάθαρες αξίες, είναι δίκαιος και ειλικρινής, έχει επικοινωνιακές ικανότητες, ενδιαφέρεται για τους άλλους και είναι αξιόπιστος. Προσπαθεί να ενσταλάξει στον οργανισμό που ηγείται την ηθική, μιλάει για τις αξίες, κρατάει τις υποσχέσεις του, επιβραβεύει την ηθική συμπεριφορά των εργαζομένων και πάντα λαμβάνει υπόψη του την ηθική όταν παίρνει αποφάσεις (Kanungo & Menonca, 1996).

Τέλος, η κριτική ηγεσία (critical leadership) είναι μια ομόφωνη αποστολή, ένας διαμοιρασμός ιδεών και υπευθυνοτήτων μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών του. Στα πλαίσια αυτά, οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως προϊόντα του συστήματος, αλλά ως συμμετέχοντες σε μια εφαρμοσμένη δημοκρατία, στην οποία μπορούν να ασκήσουν δεξιότητες ηγεσίας (Foster, 1989). Αναφορά γίνεται στην αυτονομία όλων των μελών του οργανισμού, κατά την οποία η δύναμη ορίζεται ως η ικανότητα των μελών να αλληλεπιδρούν και σε δεδομένη στιγμή από οπαδοί να γίνονται ηγέτες (Webb et al., 2004).

Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη

Οι αποτελεσματικοί και δυναμικοί ηγέτες διαφοροποιούνται από τους άλλους ηγέτες μέσω κάποιων δεξιοτήτων και ικανοτήτων που επιδεικνύουν. Ο τρόπος με τον οποίο ασκούνται αυτές οι δεξιότητες δεν είναι προκαθορισμένος αλλά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα του ηγέτη (Hogan και Hogan, 2001) και η αποτελεσματική ηγεσία απαιτεί να είναι κάποιος ο εαυτός του με δεξιότητες (Goffee & Jones, 2000). Η προσωπικότητα ενός ηγέτη παίζει πολύ σημαντικό ρόλο και οι δεξιότητές του ασκούνται με τέτοιο τρόπο ώστε να συμφωνούν με την προσωπικότητά του (Dulewicz και Higgs, 2005). Οι δραστηριότητες αυτές αφορούν:

- *Στον οραματισμό (envision): την ικανότητα του ηγέτη να εντοπίσει μια μελλοντική εικόνα που θα δώσει την κατεύθυνση στην οποία οι υφιστάμενοι θα κατευθύνουν τις προσπάθειές τους και τις ικανότητές τους*
- *Στην εμπλοκή (engagement): να μπορεί να βρει ο ηγέτης τον κατάλληλο τρόπο για να κοινωνήσει το όραμά του σε κάθε άτομο ξεχωριστά και να του εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να συνεισφέρει*
- *Στην ενεργοποίηση (enablement): να πιστέψει ο ηγέτης στο ταλέντο και τις δυνατότητες των ατόμων και να δημιουργήσει το περιβάλλον στο οποίο μπορούν αυτά να ελευθερωθούν*
- *Στην έρευνα-εξέταση (inquiry): να μπορεί ο ηγέτης να είναι ανοιχτός στον διάλογο με όλους μέσα στον οργανισμό και να ενθαρρύνει την ελεύθερη και ειλικρινή συζήτηση*
- *Στην ανάπτυξη (development): να μπορεί ο ηγέτης να συνεργάζεται με τους άλλους και να τους βοηθάει να βελτιώσουν τις ικανότητές τους για να συμβάλλουν στην επίτευξη του οράματος.*

Πρόταση βελτίωσης της συνεργασίας του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων

Σύμφωνα με τον Σπανό (2014), το μοντέλο ηγεσίας και διοίκησης που βασίζεται στην αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία, αντανακλά την άποψη ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας πρέπει να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και να εμπλέκονται σε συνεργατικές δραστηριότητες (Bush et al., 2006). Το μοντέλο αυτό βασίζεται σε δημοκρατικές αρχές και όλοι οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα έχουν το ίδιο σύστημα αξιών και τις ίδιες πεποιθήσεις. Οι αποφάσεις λαμβάνονται χωρίς διαφονίες και ο διευθυντής είναι πρώτος μεταξύ ίσων, διευκολύνοντας τη συμμετοχική διαδικασία χωρίς να διατάζει αλλά μέσω διαπραγμάτευσης και πειθούς. Ο διευθυντής δημιουργεί ευκαιρίες για την ενθάρρυνση καινοτομιών και παρουσιάζει κουλτούρα κατανόησης και συνεργασίας (Bush, 2003).

Τα μοντέλο αυτό είναι κατάλληλο για το σχολικό περιβάλλον καθώς οι εκπαιδευτικοί ως μορφωμένα άτομα θα παρακινηθούν από την αύρα της δημοκρατικής συναίνεσης και είναι πιθανόν να κατανοήσουν το όραμα του διευθυντή μέσα από τις δημοκρατικές διαδικασίες και να βοηθήσουν στην υλοποίησή του. Σημαντικό ρόλο παίζει ο αριθμός των μελών του συλλόγου, ο οποίος είναι μικρός (5-50 εκπαιδευτικοί) και αυτό συμβάλλει στην έκφραση όλων των απόψεων των διδασκόντων.

Σχετικά με το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγέτη, το στυλ αυτό παρακινεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών καθώς όταν εφαρμόζεται συντελεί στη συνεργασία, στη δέσμευση και σε επίπεδα αφιέρωσης, ηθικής υποχρέωσης και παρακίνησης. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς αναπτύσσουν τους στόχους του σχολείου, οι οποίοι αντανακλούν το όραμα τους για το σχολείο. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης προωθεί την αλλαγή, αλληλεπιδρά με τους υφιστάμενους του και συνεισφέρει στην ενίσχυση τόσο της δημιουργικότητάς τους όσο και των κινήτρων τους

στην οργάνωση (Burns, 1978). Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν την παρουσία του διευθυντή και έχουν τη στήριξή του σε ό, τι χρειάζονται.

Σύμφωνα με τον Bush (2003), το διοικητικό και ηγετικό αυτό στυλ, το οποίο υποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής έχουν κοινά ενδιαφέροντα και κοινό αξιακό σύστημα, είναι συμβατό με το μοντέλο αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας και οδηγεί στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα. Κάθε σχολείο έχει τη δική του κουλτούρα που περιλαμβάνει τις ανθρώπινες σχέσεις, τα συναισθήματα, την επαγγελματική ικανοποίηση, τη δημιουργία κοινών στόχων, τη σχολική ικανοποίηση των μαθητών και το γόητρο του σχολείου (Ανθοπούλου κ.ά., 1999). Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται οι διευθυντές να προσπαθούν να πείθουν τους εκπαιδευτικούς για την αναγκαιότητα της αλλαγής της κουλτούρας, ώστε να γίνει περισσότερο δημιουργική και να διαμορφώνεται θετικό και συνεργατικό κλίμα στη σχολική μονάδα. Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνονται οι μαθητές να ακολουθούν τον εσωτερικό κανονισμό του σχολείου και ενθαρρύνονται οι νέοι και οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται και να εκτελούν τα καθήκοντά τους με επαγγελματισμό (Σπανός, 2014). Είναι πολύ σημαντικό να πεισθούν οι εκπαιδευτικοί ότι τα οφέλη από την αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου, υπερτερούν από τα μειονεκτήματα της στασιμότητας και της μη αλλαγής (Trice & Beyer, 1993).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, σημειώνεται ότι αναφέρθηκαν τρόποι διοίκησης και ηγεσίας, με τους οποίους οι διευθυντές σχολικών μονάδων θα μπορούσαν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας τους με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Είναι σημαντικό ο σχολικός ηγέτης να προσπαθεί να βελτιώσει τις δεξιότητές του μέσα από συνεχείς ενημερώσεις και επιμορφώσεις και με την υιοθέτηση τεχνικών, χαρακτηριστικών που αποσκοπούν στη βελτίωση του έργου τους. Απαραίτητη, επίσης, θεωρείται η διαμόρφωση θετικού και ισότιμου κλίματος συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας καθώς αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο του πλέον εμπνευσμένου οράματος των σχολικών διευθυντών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Β', Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σελ. 21.

Βογιατζόγλου, Χ.Α., Τζιομάκας Θ. 2005. «Η έννοια, ο ρόλος και η συμπεριφορά του ηγέτη μέσα στην επιχείρηση». Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Παράρτημα Πρέβεζας, Σχολή Διοίκησης & Οικονομίας, Τμήμα Λογιστικής.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Εκδόσεις: Γρηγόρη.

Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία, ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

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

Σαΐτης, Χ. (2000). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σπανός, Α. (2014). Τρόποι διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων. Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων. Τεύχος 20, 40-54, 2014.

Στραβάκου, Π. (2003). Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της. Μία εμπειρική έρευνα. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Στραβάκου, Π. (2008). Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας - μια συγκριτική εμπειρική προσέγγιση. Κίνητρο, 6, 135-145.

Barker, B. (2005) Transforming schools: illusion or reality? *School Leadership and Management*, 25 (2), 99-116.

Blase, J. & Anderson, G.L. (1995). *The micropolitics of educational leadership* Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools: an integrated approach*. Clevedon: Multilingual Matters.

Burns, J.M. (1978) *Leadership*. New York. Harper & Row.

Bush, T. (2003). *Educational Leadership and Management: theory, policy and practice*. South African Journal of Education.

Bush, S., Connell, M., & Denney, R. (2006). *Ethical practice in forensic psychology*. Washington, DC: American Psychological Association

Chemers, M. M. (1997) *An integrative theory of leadership*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.

Conger, J.A., & Kanungo, R.N.(1987). Towards a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review*, 12(4), 637-647.

Day, C, Harris, A. & Hadfield, M. (2001b). Grounding knowledge of schools in stakeholder realities: a multi-perspective study of effective school leader, *School Leadership & Management*, 21 (1), 19-42.

Dulewicz, V., & Higgs, M. (2005) Assessing Leadership Styles and Organizational Context. *Journal of Management Psychology*, 200, 105-123.

Fullan M. (2001a), *Leading In A Culture Of Change*, Jossey-Bass Publishers.

Goffee, R. and Jones, G. (2000), "Why should anyone be led by you?", *Harvard Business Review*, September-October, pp. 63-70.

Hogan, R., & Hogan, J. (2001). Assessing Leadership: A View from the Dark Side. *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 40-51. <http://dx.doi.org/10.1111/1468-2389.00162>

House, R.J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J.G. Hunt & L.L. Larsen (Eds.), *Leadership: The cutting edge* (pp.189-207). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Hoy, W.K., Miskel, C.G. (2007). *Educational Administration : Theory, Research, and Practice* .Paperback, Revised.

Kanungo, R. N., & Mendonca, M . (1996). *Ethical Dimensions of Leadership*. Phil-Papers.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1995). *The Jossey-Bass management series. The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations (2nd ed.)*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

McGlynn, C. (2008). Leading integrated schools: a study of the multicultural perspectives of Northern Irish principals. *Journal of Peace Education*, 5, (1), 3 – 16.

Portin, B. S. (1999). Manifestations of Critical Leadership in Tides of Reform: Contradiction or Opportunity? Παρουσίαση στο Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, Μινεάπολη.

Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.

Sergiovanni, T. (1990). *Value- Added Leadership: How to get extraordinary performance in schools*. Λονδίνο: HBJ.

Trice, H. M., & Beyer, J. M. (1993). *The cultures of work organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Webb, P.T., Neumann, M. & Jones, C.L. (2004). Politics, school improvement and social justice: a triadic model of teacher leadership. *The Educational Forum*, 68 (3), 254-262.

Webb, R., Vulliamy, G., Hamalainen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teachers professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, Volume 40, 2004, Issue 1.

Weber, M. (1947). *Max Weber: The theory of social and economic organization*. New York: Free Press.

Οι επιδράσεις του «λόγου» και των «πολιτικών» της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην οργάνωση και τη λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Δημητράκης Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.82, athdimitrakis@hotmail.com

Θεοφανίδου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 83, thefanidoueleni@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου είναι η διερεύνηση ενός επίκαιρου θέματος, που αφορά στην Εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τις επιδράσεις της στον τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης της Ελλάδας, η οποία δέχεται τα «πυρά» συνεχόμενων μεταρρυθμίσεων. Συγκεκριμένα διερευνώνται οι επιδράσεις του «λόγου» και των «πολιτικών» της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην οργάνωση και τη λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Τα στοιχεία/συμπεράσματα που θα προκύψουν από την έρευνα μπορεί να συνεισφέρουν στην καλύτερη κατανόηση της υπάρχουσας κατάστασης, ενώ οι διαπιστώσεις, που προκύπτουν, θα μπορούν να διερευνηθούν περαιτέρω και να αξιοποιηθούν σε διαδικασίες σχεδιασμού και οργάνωσης νέας δομής λειτουργίας της Επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική πολιτική, επαγγελματική εκπαίδευση, Ευρωπαϊκή Ένωση, σύγκλιση, εναρμόνιση.

Εισαγωγή

Οι σημαντικοί μετασχηματισμοί που συντελούνται σε κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό-τεχνικό επίπεδο έχουν ισχυρό αντίκτυπο και στην εκπαίδευση. Επηρεάζουν όχι μόνο το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και το μαθησιακό περιβάλλον, αλλά και τις πρακτικές που σχετίζονται με τη διοίκηση της εκπαίδευσης, τις λειτουργίες διαχείρισης ανθρώπινων και υλικών πόρων, εποπτείας, καθοδήγησης και αξιολόγησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:94· Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008:34).

Η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την οικονομική ανάπτυξη αποτελεί ένα ζήτημα με μεγάλη ιστορία, που η σημασία της τονίστηκε ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του 1950. Οι διαπιστώσεις των δύο συνεδρίων του ΟΟΣΑ στη Χάγη το 1957 και στην Ουάσιγκτον το 1961 (Ζάγκα, 2003:11) με θέμα τη σημασία της εκπαίδευσης για την οικονομική ανάπτυξη, συνέβαλαν στο «άνοιγμα» του εκπαιδευτικού συστήματος σε οικονομικούς στόχους. Το αποτέλεσμα ήταν να γίνει αποδεκτό από τις περισσότερες χώρες ότι η οικονομική ανάπτυξη εξαρτάται από την επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο, η οποία προϋποθέτει εκπαίδευση για όλους και καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Δημητράκης, 2017).

Η επαγγελματική εκπαίδευση σε αντίθεση με τη γενική εκπαίδευση δεν αναπτύχθηκε με μια συγκεκριμένη στρατηγική. Η ανάπτυξή της ήταν «υπαρκτή» αλλά άκρως περιστασιακή και αποσπασματική. Με άλλα λόγια, δεν πραγματώθηκε μέσα από διαμορφωμένες αρχές που προέκυψαν ως αποτέλεσμα αρχικών εκπαιδευτικών σχεδιασμών

και από εκπαιδευτικά μοντέλα που διέθεταν εκπαιδευτική φιλοσοφία και συγκεκριμένη υποδομή (Ιακωβίδης, 1998:28, 33).

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η επαγγελματική εκπαίδευση να μη συνδεθεί με τις κοινωνικές εξελίξεις και κυρίως τις οικονομικές (Παπακωνσταντίνου, 1992:34). Στο πλαίσιο του όλου προβληματισμού η δυσκολία προσαρμογής και αναπροσαρμογής του ρόλου του σχολείου στις εξελίξεις του κοινωνικού γίνεσθαι αποτελεί το κυρίαρχο πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε σήμερα (Δημητράκης, 2017).

Εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι νέα. Στην εξελικτική της πορεία ακολούθησε σχετικά αργούς ρυθμούς, σε σχέση με ευρωπαϊκές πολιτικές σε άλλους τομείς (οικονομικό, αγροτικό, κ.ά.). Αυτή η βραδύτητα οφείλεται αφενός στον χαρακτήρα της εκπαίδευσης, ο οποίος είναι ευαίσθητος, εθνοκεντρικός και αφετέρου στην απροθυμία των κρατών-μελών να δεχτούν με δεσμευτικό τρόπο κατευθυντήριες γραμμές, που θα επηρεάζουν το εθνικό τους εκπαιδευτικό σύστημα (Ζωγόπουλος, 2011:52).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ερωτήματα που εστιάζουν στον τρόπο διερεύνησης των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τον βαθμό παρεμβατισμού τους στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα των κρατών-μελών και τη δυνατότητα αυτών να προστατευτούν επαρκώς τα ενδιαφέροντά τους (Ζμας, 2007α:25). Η ολοένα και μεγαλύτερη παρέμβαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε θέματα παιδείας, σε σχέση με τους διεθνείς οργανισμούς έχει προκαλέσει σημαντικά παιδαγωγικά ερωτήματα. Βρισκόμαστε στον δρόμο χάραξης ενός ενιαίου ευρωπαϊκού προγράμματος; Μπορούν τα κράτη μέλη να υπερασπίσουν επαρκώς τα εκπαιδευτικά τους ενδιαφέροντα; (Ζμας, 2013:114).

Για την καλύτερη κατανόηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1), τα σημαντικότερα σημεία χρονολογικής οριοθέτησης των περιόδων εξέλιξης της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Πίνακας 1. Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική πολιτική

Περίοδοι εξέλιξης της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής	Χαρακτηριστικά
Η προ-Μάαστριχτ περίοδος (1967-1992)	
Περίοδος (1957-1985)	Δίνεται έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση με χαρακτηριστικό την εκπαίδευση για την οικονομία

Περίοδος (1986-1992)	Χαρακτηρίζεται από τη νομιμοποίηση και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής
Μετά Μάαστριχτ εποχή (1993-1999)	
Περίοδος (1993-1996)	Εκδόθηκαν ορισμένα θεμελιώδη κείμενα της Επιτροπής στα οποία διαφαίνεται ο σημαντικός ρόλος που θα παίξει η εκπαίδευση για την οικονομική και κοινωνική συνοχή της Ευρωπαϊκής Κοινότητας
Περίοδος (1997-1999)	Για πρώτη φορά η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται από τους όρους του «εκσυγχρονισμού» και της «σύγκλισης», με αποτέλεσμα το κράτος-μέλος να μη χαράζει πλέον την πολιτική του αυτόνομα.
Η Στρατηγική της Λισαβόνας (2000 μέχρι σήμερα)	
	«Ατζέντα 2000»
Περίοδος (2000-2006)	Η τεχνολογική έρευνα, η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν ουσιαστικές άυλες επενδύσεις, οι πολιτικές της γνώσης (έρευνα, εκπαίδευση, κατάρτιση) αποκτούν καθοριστική σημασία για το μέλλον της Ευρώπης.
	Συνθήκη της Λισαβόνας (2007) με την οποία θεσπίζεται η ενιαία μορφή της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
Περίοδος (2007 έως σήμερα)	Θεσπίζεται ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της «Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης» ή «ΕΚ 2020», με κύριο στόχο έως το 2020, τη στήριξη της περαιτέρω ανάπτυξης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών.

Ευρωπαϊκός λόγος και πολιτικές περί επαγγελματικής εκπαίδευσης

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτέλεσε ένα από τα πρώτα θέματα που κίνησε το ενδιαφέρον των ιδρυτών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, προκειμένου από τη μία να αυξήσουν την παραγωγικότητα των εργαζομένων, ώστε να οδηγήσει στην αύξηση της οικονομίας, και από την άλλη την απασχόληση όλου του εργατικού δυναμικού με την εφαρμογή υψηλής τεχνολογίας (Κωτσίκης, 2002:306). Για τον λόγο αυτό

οι πρώτες εκπαιδευτικές πολιτικές της Κοινότητας είχαν να διαπραγματευτούν για την εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής στην επαγγελματική εκπαίδευση, στον επαγγελματικό προσανατολισμό, στην προετοιμασία των μαθητών για τη μετακίνησή τους από το σχολείο στην εργασία, στην εισαγωγή νέων τεχνολογικών μαθημάτων, στη μείωση της ανεργίας και στην αύξηση του ατομικού και κοινωνικού εισοδήματος (Κωτσίκης, 2002:305).

Με τη Συνθήκη της Ρώμης (1963), άρθρο 128, η Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα θέσπισε την επαγγελματική εκπαίδευση για την προώθηση της επαγγελματικής και γεωγραφικής κινητικότητας των εργαζομένων ανάμεσα στα κράτη-μέλη, ενώ η γενική εκπαίδευση παράμεινε στην αποκλειστική ευθύνη των εθνικών πολιτικών των μελών-κρατών εξαιτίας της πολιτιστικής και γλωσσικής πολυμορφίας τους (Κωτσίκης, 2002:113). Πρόκειται για τη μοναδική απόφαση της περιόδου που θα έθετε τις βάσεις για την εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής (Δημητράκης, 2017).

Αρκετά χρόνια αργότερα εμφανίστηκε το θέμα του «επαγγελματικού στοιχείου» (vocational element) στο πρόγραμμα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με σκοπό τη διορθωτική παρέμβαση και προστασία των κοινωνικών ομάδων υψηλού κινδύνου, ενώ στη συνέχεια ενισχύθηκε και το «γενικό στοιχείο» της επαγγελματικής εκπαίδευσης, με στόχο οι απόφοιτοί της να μπορέσουν να προσαρμοστούν ενόψει των ραγδαίων τεχνολογικών αλλαγών. Με τον τρόπο αυτό έχουμε μια ποιοτική σχέση μεταξύ της γενικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής η οποία λειτουργεί σαν μια σχέση αλληλεπίδρασης (Κωτσίκης, 2002:113).

Το 1981 η σύνδεση της γενικής και της επαγγελματικής εκπαίδευσης έγινε επίσημη ευρωπαϊκή πολιτική, ενώ το 1984 σε κοινή συνεδρίαση μεταξύ των Υπουργών Παιδείας και Απασχόλησης συμφωνήθηκε ένα πενταετές πρόγραμμα πολιτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ο στόχος ήταν να εξασφαλιστεί η στενή συνεργασία και ο συντονισμός των Υπηρεσιών Παιδείας, Απασχόλησης και Πρόνοιας για την ομαλή μετάβαση των νέων από το σχολείο στην εργασία (Κωτσίκης, 2002:113).

Ο δρόμος της ενασχόλησης της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας με θέματα εκπαίδευσης έχει πλέον ανοίξει παρόλο την αμφισβήτηση της «νομικής βάσης» στα προγράμματα δράσεων, που υλοποιούνταν. Ήταν όμως σαφής η πρόθεση των υπουργών παιδείας να χρησιμοποιήσουν τη «μέθοδο» (υπό διαμόρφωση φυσικά) της ευρωπαϊκής συνεργασίας για να ενισχύσουν ή και να τροποποιήσουν πτυχές των εθνικών τους πολιτικών (Σιάκαρης, 2006:37). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα στα τέλη της δεκαετίας του 1980 μεταξύ των κρατών-μελών να παρατηρηθεί μια ευρύτερη συναίνεση σχετικά με την ανάγκη για μεγαλύτερη συνεργασία των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με τους κοινωνικούς εταίρους για τον σχεδιασμό και την παροχή της κατάρτισης.

Στον παρακάτω Πίνακα 2, παρουσιάζονται τα σημαντικότερα σημεία χρονολογικής οριοθέτησης του εκπαιδευτικού λόγου και πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης περί επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 2. Ευρωπαϊκός λόγος και πολιτικές περί επαγγελματικής εκπαίδευσης

Έτος	Χαρακτηριστικά του λόγου και των πολιτικών της Ε.Ε.	Αποτέλεσμα των λόγων και των πολιτικών της Ε.Ε.
1989	Με την έκδοση δύο οδηγιών το 1989 και το 1992 διαμορφώνεται ένα ευρύτερο πλαίσιο «λόγου και πολιτικής» για τις σχέσεις κατάρτισης και απασχόλησης στην εσωτερική αγορά της Κοινότητας και στην πορεία προς την κοινωνία της γνώσης.	Μέσα στο νέο πλαίσιο που διαμορφώθηκε η αναγνώριση των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών προσόντων έδωσε μια νέα ώθηση στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία μπορεί να ερμηνευτεί ως η αναγκαία υποστήριξη για την ελεύθερη μετακίνηση των προσώπων που αποτελεί πρωταρχικό στόχο της Κοινότητας.
1990	Το πλαίσιο και οι κανόνες λειτουργίας του εκπαιδευτικού χώρου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας έχουν σαφώς και ευδιάκριτα καθοριστεί από τους τρεις άξονες της κοινοτικής πολιτικής: τον νομικό (Συνθήκη Μάαστριχτ, 1992), τον οικονομικό (Λευκό Βιβλίο) και τον κοινωνικό (Πράσινο Βιβλίο) Θεωρείται έτος-ορόσημο για την εκπαίδευση.	Η αλλαγή στην άσκηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκή Κοινότητα επέφερε και αλλαγές στα εκπαιδευτικά τους συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, τα οποία αναπροσαρμόζονται και μεταρρυθμίζονται με σκοπό τη σταδιακή εναρμόνισή τους
1993	Κείμενα έδωσαν νέα προοπτική στην προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης και οδήγησαν στην πρόταση για τη θέσπιση νέων προγραμμάτων εκπαίδευσης στον χώρο της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης Διαδικασία της Κοπεγχάγης.	Η ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στην επαγγελματική εκπαίδευση συνδέεται αναπόσπαστα με τους στόχους της Λισαβόνας και τη διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Επίσης, επιχειρείται η ενίσχυση της συνεργασίας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση με σκοπό τη «σύγκλιση» των συστημάτων κατάρτισης,
2000	Εντάσσεται στο γενικό πλαίσιο της κοινοτικής πολιτικής που έθεσαν στις αρχές του 2000 τα κείμενα σχετικά με τη διαδικασία της Μπολόνιας, τη στρατηγική της Λισαβόνας, τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και	

- κατάρτισης και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010».
- 2004 Το Συμβούλιο Παιδείας εξέδωσε κείμενο συμπερασμάτων σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση, όπου τονίζεται η σημασία της έννοιας της «ποιότητας» ως αρχή της Δια Βίου Μάθησης και ως βασικού στόχου της στρατηγικής για την απασχόληση και του «Προγράμματος 2010».
- 2009 Στρατηγικό πρόγραμμα δράσης «Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, (Ε.Κ. 2020)»
- 2012 Επιβεβαιώνονται ότι οι τέσσερις στρατηγικοί στόχοι του «Ε.Κ. 2020» που τέθηκαν το 2009 εξακολουθούν να ισχύουν και προτείνονται νέες προτεραιότητες εργασίας για την περίοδο 2012-14 με στόχο την κινητοποίηση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για τη στήριξη της στρατηγικής «Ε.Κ. 2020».
- 2015 Στη Σύνοδο της Ρίγας προτείνονται οι ακόλουθοι νέοι μεσοπρόθεσμοι στόχοι για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για το διάστημα 2015-20
- επιμόρφωσης, πιστοποίησης και μεταβίβασης των επαγγελματικών προσόντων στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο. Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί ουσιαστικά τμήμα της Δια Βίου Μάθησης κατέχοντας ταυτόχρονα κεντρική θέση τόσο στην πολιτική απασχόλησης όσο και στην κοινωνική πολιτική.
- Η ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης θα πρέπει να εφαρμόζεται με βάση μια προοπτική Δια Βίου Μάθησης με την αποτελεσματική χρήση της ανοικτής μεθόδου συντονισμού (ΑΜΣ) και την ανάπτυξη συνεργιών μεταξύ των διάφορων τομέων εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- Ανακοίνωση Bruges Communiqué: «για να καταστεί η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ελκυστικότερη... με την εφαρμογή μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας... για τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών και άλλων επαγγελματιών στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης» Προγράμματα μαθητείας, με τη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων.
- Περαιτέρω ανάπτυξη των μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- Βελτίωση της πρόσβασης στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και επαγγελματικά προσόντα για όλους

Από τα παραπάνω διαφαίνεται πως έχουμε εισέλθει σε μια «νέα εποχή» για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική χωρίς να έχουν διασαφηνιστεί τα νέα χαρακτηριστικά της. Ο ρόλος της εκπαίδευσης ήδη έχει τεθεί στο επίκεντρο των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αναμένεται να αποκτήσει μια βαθμιαία αυξανόμενη ιδιαιτερότητα και βαρύτητα, καθώς, ο εκπαιδευτικός θεσμός θα αποτελεί τον αποκλειστικό φορέα υποστήριξης των νέων για τη μετάβαση προς την αγορά εργασίας και των εργαζόμενων για τη διατήρηση και βελτίωση των θέσεων εργασίας τους. Σε αυτή τη νέα πραγματικότητα δημιουργείται ένα κρίσιμο ερώτημα για τον βαθμό επηρεασμού των κρατών-μελών από την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και για τις δυνατότητες (ή τα περιθώρια) αυτόνομης δράσης των εκάστοτε μελών. Στην επόμενη ενότητα θα εξετάσουμε την περίπτωση της χώρας μας (Σιάκαρης, 2006:155· Πασιάς, 2006β:364).

Η ευρωπαϊκή διάσταση στην ελληνική επαγγελματική εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας άρχισε να επηρεάζεται από τις αρχές του 1960 με τη συμμετοχή του στο Μεσογειακό Περιφερειακό Σχέδιο (1960-64). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα το υλοποίησε ο ΟΑΣΑ με στόχο την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό εκπαιδευτικών συστημάτων έξι χωρών της Μεσογείου. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συνεχίστηκαν μετά από την αποκατάσταση της Δημοκρατίας (1974) με σημαντικότερη αυτή του 1985. Η τελευταία πραγματοποιείται στο πλαίσιο της συμμετοχής της χώρας μας στο πενταετές πρόγραμμα Οικονομικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης (1983-1987). Με την εφαρμογή του νόμου 1566/1985, όπου ενοποιείται η γενική με την επαγγελματική εκπαίδευση (υιοθετώντας την επίσημη ευρωπαϊκή πολιτική του 1981 για τη σύνδεση της γενικής και της επαγγελματικής εκπαίδευσης), καθώς και μια σειρά νομοθετικών παρεμβάσεων, αποτελούν τα πρώτα, έστω και διστακτικά βήματα της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τη «σύγκλιση» με τις τάσεις που επικρατούσαν στον ευρωπαϊκό χώρο, αλλά και που διαμορφώνονταν στην Κοινότητα (Μαυρογιώργος, 1999:114-115).

Εν συνεχεία, το 1987 έχουμε την «Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη», με έμφαση στην εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή των Ελληνικών σχολείων στα προγράμματα *Σωκράτης*, *Λεονάρντο ντα Βίντσι*, *Νεότητα για την Ευρώπη* κ.ά. είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας προώθησης της ιδέας ενός κοινού εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά την τετραετία 1988-1992, έχουμε μια σειρά συντονισμένων μέτρων-προτάσεων τόσο σε επίπεδο Κοινότητας όσο και σε επίπεδο των κρατών-μελών, με δράσεις όπως συμμετοχή εκπαιδευτικών σε συνεχή επιμόρφωση, την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού με άξονα την Ευρωπαϊκή Διάσταση, τη δημιουργία Ευρωπαϊκού Κέντρου Πληροφόρησης σε εθνικό επίπεδο κ.ά., που επηρεάζουν τη λειτουργία των ελληνικών σχολείων (Δημητράκης, 2017).

Μετά την υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ (1993), η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας συνδέθηκε άμεσα με την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Η χώρα μας ακολούθησε διαδικασίες «εκσυγχρονισμού», «προσαρμογής» και «σύγκλισης» του εθνικού της εκπαιδευτικού συστήματος με το Ευρωπαϊκό πλαίσιο (Οικονόμου, 2013,

σελ. 12). Οι επιδράσεις της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της χώρας μας, της περιόδου 1997-2004, είναι εμφανείς τόσο σε επίπεδο «λόγου» όσο και σε επίπεδο «πρακτικών». Όλες οι μεταρρυθμίσεις πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της σύγκλισης με τους στόχους της «στρατηγικής της Λισαβόνας» (1^ο & 2^ο Ε.Π.Ε.Α.Κ.) (Οικονόμου, 2013:13).

Στον παρακάτω Πίνακα 3, παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν στην χώρα μας, στην προσπάθεια για «εναρμόνιση» της εκπαίδευσης στις νέες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, που διαμορφώνονται στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα.

Πίνακας 2. Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για την επαγγελματική εκπαίδευση

Έτος	Χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων	Οι επιδράσεις του «λόγου» και των «πρακτικών» της Ε.Ε. στις μεταρρυθμίσεις
1998	<p>Η μεταρρύθμιση επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες, καθώς ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οι διαδικασίες διαχείρισης έγιναν με βάση τους Κανονισμούς των Διαθρωτικών Ταμείων (ΕΚΤ, ΕΤΠΑ κ.ά.).</p> <p>(Μετατροπή των Τεχνικών Λυκείων σε Επαγγελματικές Σχολές)</p>	<p>Εισαγωγή πιλοτικών προγραμμάτων: της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, της αγωγής υγείας, της διαπολιτισμικής αγωγής, εφαρμόζοντας νέες μεθόδους και τεχνικές στην εκπαιδευτική διαδικασία.</p> <p>Σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν νέα προγράμματα σπουδών, συγγράφηκαν νέα βιβλία.</p> <p>Οργανώθηκαν επιμορφώσεις για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες</p>
2007-13	<p>Επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»</p> <p>Αναφέρεται η προτεραιότητα για την «Πρώθηση και βελτίωση της</p>	<p>Περιλαμβάνονται μια σειρά δράσεων που αποσκοπούν στην προώθηση και βελτίωση της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης.</p>

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας οι προτεραιότητες και τα μέτρα που αναπτύχθηκαν «βρίσκονται σε σνάφεια με την εκπαιδευτική πολιτική και τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς το πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ (2000-06) υπήρξε προϊόν συστηματικής επεξεργασίας και διαβούλευσης του ΥΠΕΠΘ και της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2000:3· ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2001).

εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης»

(Μετατροπή των Επαγγελματικών Σχολών σε Επαγγελματικά Λύκεια)

Γίνεται προσπάθεια σύνδεσης της αρχικής με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, ώστε να δημιουργηθεί ένα ενιαίο ολοκληρωμένο σύστημα παροχής επαγγελματικών προσόντων.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας το συγκεκριμένο αναπτυξιακό πρόγραμμα εμφανίζει ικανοποιητικό βαθμό συνάφειας με όλους τους Στόχους της «Σύγκλισης» και «Περιφερειακής ανταγωνιστικότητας και απασχόλησης» που έχουν τεθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007: 67).

2016-19 Νομοθετικές παρεμβάσεις για την επαγγελματική εκπαίδευση, στα πλαίσια του στρατηγικού προγράμματος δράσης «Εκπαίδευση και Κατάρτισης, Ε.Κ. 2020» (2014-2020).

(Συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές στα Επαγγελματικά Λύκεια)

Περιλαμβάνονται μέτρα με σκοπό την καλύτερη σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, τη βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας, την κατάρτιση νέων συγγραμμάτων και την αύξηση του αριθμού των μαθητών για τη συμμετοχή τους στην τάξη μαθητείας.

Όλες οι εκπαιδευτικές αλλαγές, σύμφωνα με τις αιτιολογικές τους εκθέσεις, εμπεριέχουν στοιχεία ανοίγματος του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης προς την οικονομία και την αγορά εργασίας, ενώ επιχειρεί να ρυθμίσει το πεδίο υπό το πρίσμα της Δια Βίου Μάθησης (CEDEFOP, 2014:21).

Με βάση τα προηγούμενα θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς πως η ελληνική επαγγελματική εκπαίδευση δεν αλλάζει απλώς, αλλά μεταμορφώνεται ριζικά και μετατρέπεται πλήρως. Στο όνομα της Δια Βίου Μάθησης το τοπίο και η λογική για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αλλάζουν άρδην (Δημητράκης, 2017).

Το εθνικό στρατηγικό πλαίσιο της Ελλάδας έως το 2020 περιλαμβάνει, σύμφωνα με την έκθεση της Επιτροπής, μέτρα με σκοπό την καλύτερη εναρμόνιση της παροχής της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, την προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, τη βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας, την κατάρτιση νέων συγγραμμάτων και την αύξηση του αριθμού των μαθητών για τη συμμετοχή τους στην τάξη μαθητείας, μέσω της αναμόρφωσης των εν λόγω προγραμμάτων, για 150 ειδικότητες και επαγγέλματα. Φυσικά ο παραπάνω στρατηγικός σχεδιασμός, σύμφωνα με την έκθεση, «αποσκοπεί κυρίως στη συμμόρφωση με

τις προϋποθέσεις που προβλέπονται για τη λήψη χρηματοδοτικής στήριξης από τα Διαθρωτικά και Επενδυτικά Ταμεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ωστόσο, εφόσον εφαρμοστούν πλήρως...θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια πρώτη απόπειρα για την παροχή κατεύθυνσης στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στη χώρα» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016:11).

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω προκύπτει πως η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισαβόνας (2000) και των διαδικασιών της Κοπεγχάγης (2002) και της Ρίγας (2015) αποσκοπεί στον έλεγχο του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αλλαγών των κρατών-μελών με στόχο τη «σύγκλιση» των εκπαιδευτικών συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με απώτερο σκοπό την οικοδόμηση της «Ευρώπης της γνώσης» (Οικονόμου, 2013:14).

Αναμφισβήτητα η Ελλάδα με την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή οικογένεια απέκτησε δομές και υποδομές τις οποίες δεν είχε, ώστε να λειτουργήσει ισότιμα και με συνοχή στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Παρόλα αυτά, έχει υποστηριχθεί πως, όταν οι θεσμοθετημένες αποφάσεις από την Ευρωπαϊκή Ένωση φθάνουν στην Ελλάδα, γίνονται αποδεκτές στο εθνικό επίπεδο μέσα από τη διαδικασία του «ευρωπαϊκού πανοπισμού», μια έννοια που οδηγεί στη διαπίστωση ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική διέπεται όλο και περισσότερο από την αρχή ότι κάθε εισαγωγή εκπαιδευτικής αλλαγής υπόκειται σε κανονισμούς, επιτηρήσεις και κυρώσεις (Δακοπούλου, 2008:191).

Κλείνοντας, δεν υπάρχει αμφιβολία πως είναι εμφανής η επίδραση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην επαγγελματική εκπαίδευση της χώρας μας, καθώς συντελούνται σημαντικές αλλαγές, έως και ανατροπές σε ορισμένες περιπτώσεις, οι οποίες φέρουν πλησιέστερα την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με εκείνη των υπόλοιπων κρατών-μελών μέσω μια ενωσιακής τάσης «εναρμόνισης». Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να γεννιέται ένα μεγάλο ερώτημα, εάν οι εκπαιδευτικές αλλαγές που προκαλούνται και εκκινούν από το ευρωπαϊκό επίπεδο (κυρίως ανάλογα με τον δείκτη απορροφητικότητας των κοινοτικών κονδυλίων) επιφέρουν ουσιαστικούς μετασχηματισμούς στη δομή και στο περιεχόμενο της Ελληνικής εκπαίδευσης (ή και κάθε κράτους-μέλους ξεχωριστά) ή εάν πρόκειται για «διαδικασίες μηχανιστικής προσκόλλησης και εικονικής αλλαγής» (Δημητράκης, 2017).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός στο Διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. Στο: Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου Ι. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (Τόμος Γ') (σελ. 93-136). Πάτρα: ΕΑΠ.

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δακοπούλου Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή – Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο Δακοπούλου, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιάτης, Δ. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (Τόμος Α΄) (σελ. 165-206). Πάτρα: ΕΑΠ.

Δημητράκης, Αθ., (2017). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και ανασυγκρότηση επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). *Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης του 2016. Ελλάδα*.

Ζάγκα, Α. (2003). *Ο θεσμός των ΤΕΕ στην Ελληνική επαγγελματική εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Ζμας, Α. (2003). Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές αρμοδιότητες: μια συγκριτική μελέτη ως προς τη διεύρυνσή τους. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σελ. 114-122). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζμας, Α. (2007α). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση* (Πανεπιστημιακές σημειώσεις). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Ζμας, Α. (2007β). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζωγόπουλος Ε. (2011). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. *Τα εκπαιδευτικά Νέα* (99-100), 52-66. Ανακτήθηκε από http://www.taekpaideutika.gr/ekp_99-100/05.pdf (23/03/2016).

Ιακωβίδης, Γ. (1998). *Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωτσίκης, Ε. (1998). *Εκπαιδευτικά συστήματα: Οργάνωση και Διοίκηση. Συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Έλλην.

Κωτσίκης, Ε. (2002). *Εισαγωγή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Αθήνα: Έλλην.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου Σ.-Σ., Κατσουλάκης Σ. & Μαυρογιώργος Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, (Τόμος Β΄) (σελ. 93-134). Πάτρα: ΕΑΠ.

Οικονόμου, Α. (2013). *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική: η περίπτωση των Κοινωνικών σπουδών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1993-2006)*. (Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο). Ανακτήθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/34913#page/1/mode/2up> (26/03/2016).

Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση: θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική (1950-1999)*, (Τόμος Α'). Αθήνα: Gutenberg.

Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση: η στρατηγική της Λισαβόνας, εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές (2000-2006)*, (Τόμος Β'). Αθήνα: Gutenberg

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2001, Μάρτιος). *Ομιλία της Επιτρόπου Άννας Διαμαντοπούλου*. Παρουσίαση Β' ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006. Αθήνα.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2007). *Προγραμματική Περίοδος 2007-2013. Επιχειρησιακό πρόγραμμα (2007): Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*, (Επίσημη υποβολή). Αθήνα. Ανακτήθηκε από http://ep.culture.gr/elibrary/Episimo_Keimeno_EP_Ekraideysi-DiaBiou_Mathisi.pdf (01/12/2016).

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016α). *Παρουσίαση του Επαγγελματικού Λυκείου*. Ανακτήθηκε από <https://www.minedu.gov.gr/texniki-ekpraideusi-2/enimerosi-mathiton-kai-ekpraideftikon-gia-to-neo-epal/24043-23-08-16-parousiasi-tou-epaggelmatikoy-lykeiou-3> (30/11/2016).

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016β). *Παράταση στην προθεσμία υποβολής αιτήσεων για την Τάξη Μαθητείας*. Ανακτήθηκε από <https://www.minedu.gov.gr/pilotiki-taksi-mathiteias> (30/11/2016).

CEDEFOP (2014). *Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Συνοπτική περιγραφή*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία εκδόσεων Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Πρόταση αξιολόγησης εκπαιδευτικού προσωπικού σχολικής μονάδας

Δημακοπούλου Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.78, M.Ed. & M.Sc., fdimako@sch.gr

Περίληψη

Σήμερα, στο κατώφλι του 21ου αιώνα, η εκπαίδευση βρίσκεται σε μια επιταχυνόμενη πορεία μετασχηματισμού και θεωρείται εν δυνάμει πόρος προστιθέμενης αξίας για την ατομική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη κάθε πολίτη. Ο καθοριστικός ρόλος του έργου των εκπαιδευτικών, αναδεικνύει τη σημασία της αξιολόγησης ως αδήριτης ανάγκης στο πλαίσιο των σύγχρονων αλλαγών. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να προτείνει ένα σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικού προσωπικού σε επίπεδο σχολικής μονάδας και να παρουσιαστεί μία λειτουργική, τεκμηριωμένη και ρεαλιστική διαδικασία λήψης αποφάσεων, μέσω της οποίας θα επιλεγεί ο πλέον κατάλληλος τρόπος αξιολόγησης για συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Συμπερασματικά, η εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικού προσωπικού σχολικής μονάδας έχει αυξημένες πιθανότητες επιτυχίας, εφόσον υιοθετηθεί ένα συμμετοχικό μοντέλο για την ανάπτυξη του, ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας και ακολουθηθούν τα βήματα του ορθολογικού τρόπου λήψης αποφάσεων, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικές αποφάσεις να είναι οι ενδεδειγμένες και να λαμβάνονται με τρόπο ορθολογικό, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί.

Λέξεις-Κλειδιά: Λήψη αποφάσεων, αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον για θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Το ενδιαφέρον αυτό απορρέει, όπως τονίζει η Αθανασούλα-Ρέππα (2005), τόσο από τη βασική αρχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης ως ένα εργαλείο ανατροφοδότησης του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και από την αρχή της θεωρητικής αναζήτησης και τεκμηρίωσης θέσεων και πρακτικών που αφορούν στη βελτίωση της απόδοσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Κυρίως, όμως, η εκπαιδευτική αξιολόγηση επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στο εκπαιδευτικό προσωπικό, μιας και η ικανότητα και αποδοτικότητα του διδακτικού προσωπικού, παίζουν ίσως το σημαντικότερο ρόλο στην αποτελεσματικότητα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας και στην ποιότητα της παρεχόμενης παιδείας. Η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να ξεπεράσει την ποιότητα των εκπαιδευτικών του (MacBeath, 2001· Stenhouse, 2003· Stronge, 1993, όπ. αναφ. στο Stronge, & Tucker, 2003). Το γεγονός ότι, οι εκπαιδευτικοί και η διδασκαλία αποτελούν μεταβλητές με σημαντική επίδραση στη μάθηση των μαθητών, επιβεβαιώνεται και από διεθνείς μελέτες και έρευνες (OECD, 2005· Owston, 2007).

Με αυτό το δεδομένο, η σύγχρονη φιλοσοφία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού δίνει βαρύτητα στην ολιστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Κασσωτάκης, 2016) και αποσκοπεί αφενός σε έναν εκπαιδευτικό, που θα βελτιώνεται, θα εξελίξει τις διδακτικές και παιδαγωγικές του πρακτικές, θα ενεργοποιεί τις δυνατότητες τους, θα συγκεκριμενοποιεί τις αδυναμίες και τις ανάγκες του και αφετέρου σε μια σχολική μονάδα που λειτουργεί ως μαθάνων οργανισμός και επιδιώκει την αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου Fullan (1995).

Μοντέλα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Κατά καιρούς, έχουν καταβληθεί προσπάθειες για την αναζήτηση του ιδανικού μοντέλου εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η προσπάθεια αυτή επηρεάστηκε από τις θεωρίες που κατά καιρούς αναπτύχθηκαν στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης και επηρέασαν τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 1996).

Τα μοντέλα αξιολόγησης παρουσιάζουν ομοιότητες και διαφορές και συνδέονται με διαφορετικές πολιτικές θέσεις σε ό, τι αφορά τον κοινωνικό έλεγχο και τη συγκρότηση των παιδαγωγικών υποκειμένων (Σολομών, 1998). Έχουν διατυπωθεί ποικίλες τυπολογίες μοντέλων αξιολόγησης. Συγκεκριμένα:

	Μοντέλα αξιολόγησης	Εκπρόσωποι
1	Στοχοκεντρικά	1 Tyler (1942), Metfessel & Michael (1967), Provus (1971), Hammond (1973)
2	Αποφάσεων – Διοίκησης- CIPP	Alkin (1969), Stufflebeam (1971)
3	Επιστημονικής κρίσης ή κρισεοκεντρικά	Scriven (1967), Eisner (1969, 1979), Borich (1977)
4	Συμμετοχικά/Ανταποδοτικά	Stake (1975), Guba (1978)
5	Μέτρησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας	Creemers & Kyriakides (2008)
6	Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	MacBeath (1999, 2005), ΑΕΕ-ΥΠΑΙ-ΘΠΑ/ΙΕΠ (2010)

Ταξινόμηση μοντέλων αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1998)

Επιπλέον απ' την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκε και η ακόλουθη η διάκριση των μοντέλων αξιολόγησης (Σολομών 1998) :

α) Το μοντέλο των παραδοσιακών αξιολογήσεων με βάση την επιστημονική προσέγγιση στη διοίκηση.

Πρόκειται για το μοντέλο του «επιθεωρητισμού», το οποίο κυριάρχησε για πολλά χρόνια και στη χώρα μας και εστίαζε στην αξιολόγηση αλλά και στον έλεγχο των

εκπαιδευτικών από εξωτερικούς αξιολογητές. Το τεχνοκρατικό/γραφειοκρατικό αυτό μοντέλο διατήρησε και ενίσχυσε ιεραρχικές, αυταρχικές δομές, προήγαγε τον ατομισμό, διακρινόταν για ασαφή και άρρητα κριτήρια και αδιαφορούσε για συλλογικές διαδικασίες.(Μαυρογιώργος 1993, Χατζηγεωργίου 2004, Πασιαρδής Σαββίδης Τσιάκκιρος 2005).

β) Το μοντέλο του «επιστημονικού» ή λογιστικού απολογισμού με βάση τη νεοεπιστημονική προσέγγιση.

Και αυτό το μοντέλο δίνει, επίσης, έμφαση στον έλεγχο, την απόδοση λόγου και τον βαθμό απόδοσης της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ελέγχεται με απρόσωπο τρόπο, αφού κρίνεται η αποδοτικότητα από κεντρικούς οργανισμούς εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης.

γ) Το μοντέλο της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης-αυτοελέγχου με στόχο την ανάπτυξη του σχολείου, βασισμένο στις δικές του δυνάμεις.

Πρόκειται για μια νέα προσέγγιση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης διεθνώς. Θεωρείται μοντέλο εσωγενές (intrinsic), στο οποίο προάγεται η συμμετοχική δράση που αποσκοπεί στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού (Kelly, 1999). Υπό το πρίσμα αυτού του ανθρωπιστικού/πλουραλιστικού ή διερευνητικού/μετασχηματιστικού μοντέλου, ο εκπαιδευτικός τίθεται σε μια πιο ενεργητική θέση και αναλαμβάνει ο ίδιος την ευθύνη της λήψης των αποφάσεων, η δε αξιολόγησή του αναδεικνύεται σε προσπάθεια πρόκλησης και αυτό-ανάπτυξης στα πλαίσια της συνεταιριστικής λογοδοσίας (Μαυρογιώργος 1993).

Μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Στον ευρωπαϊκό, κυρίως, χώρο μπορούμε να διακρίνουμε δύο γενικές μορφές αξιολόγησης στην εκπαίδευση, ανάλογα με τη θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση σε σχέση με τον αξιολογούμενο: την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση (Δημητρόπουλος 1998).

Άλλη μια διάκριση στην τυπολογία της αξιολόγησης είναι με κριτήριο τη χρονική περίοδο της αξιολόγησης: α) αρχική ή διαγνωστική, στην αρχή για την αποτίμηση των μεταβλητών που μπορούν να επηρεάσουν την πρόοδο του εκπαιδευτικού έργου, β) ενδιάμεση ή διαμορφωτική, κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού έργου για καταγραφή αδυναμιών και πραγματοποίηση διορθωτικών παρεμβάσεων, γ) τελική ή απολογιστική, μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου για αποτύπωση αποτελεσμάτων και δ) μεταπαρακολούθηση, για τη διαπίστωση της συνολικής ωφελιμότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης, & Μαυρογιώργος, 1999).

Στην πράξη καμία από τις παραπάνω προσεγγίσεις δεν είναι ιδανική, αφού ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του μοντέλου αξιολόγησης εκπαιδευτικού προσωπικού,

εξαρτάται από το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί η σχολική μονάδα. Άλλωστε η περιβαλλοντική αυτή εξάρτηση εξηγεί γιατί σε κάθε συγκεκριμένη χώρα επικρατεί και διαφορετική φιλοσοφία στο θέμα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Broadfoot, 1996) .

Το προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης.

Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού σχολικής μονάδας προτείνεται η αυτο-αξιολόγηση εκπαιδευτικού μέσω ατομικού φακέλου υλικού (teacher portfolio) (Barkley & Cohn, 1999) σε συνδυασμό με την ετερο-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω της συμμετοχής του σε ομάδα συναδέλφων του (teacher evaluation by peers) (Bowman, 1999) και σε τρία παράλληλα επίπεδα (διαγνωστική, διαμορφωτική τελική αξιολόγηση). Ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ευρημάτων θα επαληθευτεί μέσω τριγωνοποίησης (Cohen, Manion & Morisson 2008) από κριτικούς φίλους (Συντονιστή Επιστημονικής Καθοδήγησης και Συντονιστή Παιδαγωγικής Ευθύνης). Το προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών στηρίζεται στο μοντέλο της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης-αυτοελέγχου με στόχο την ανάπτυξη του σχολείου, βασισμένο στις δικές του δυνάμεις, όπως αναπτύχθηκε παραπάνω και η διάρκεια του ορίζεται σε δύο σχολικά έτη.

Η αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω ατομικού φακέλου υλικού (portfolio) είναι μια ποιοτική διαδικασία ενίσχυσης της αυτονομίας του, της προσωπικής του άποψης και της συνευθύνης του για προσωπική ανάπτυξη και επαγγελματική εξέλιξη. Η δράση, ο στοχασμός, η ανατροφοδότηση και η ανάδραση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν το επάγγελμά τους, να αποκτήσουν συνείδηση του ρόλου τους και να μπορούν να σχεδιάζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη με δικούς τους όρους, παρόλο οι υποκειμενικές θεωρήσεις και η μεροληψία είναι τα αδύνατα σημεία της (Βαρσαμίδου, 2012).

Ωστόσο η ετερο-αξιολόγηση έρχεται να ενδυναμώσει και να προβληματίσει τον εκπαιδευτικό σε σχέση με την αυτοκριτική και αυτό-αξιολογική του θεώρηση. Το βασικό όφελος από διαδικασίες ετεροαξιολόγησης είναι η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο ενός σχολείου που μαθαίνει και εξελίσσεται. (Αποστολόπουλος, 2014).

Τέλος ο ρόλος του κριτικού φίλου σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, χαρακτηρίζεται διευκολυντικός, υποστηρικτικός και συνεργατικός (Kember, Lam Bic k-H ar, & Yan,1997).

Είδη, επίπεδα και συνθήκες λήψης αποφάσεων.

Οι αποφάσεις που απαιτούνται να ληφθούν σε επίπεδο σχολικής μονάδας, μέσω της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων, για την εφαρμογή του προτεινόμενου συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικού προσωπικού διακρίνονται σε διαχειριστικές και λειτουργικές (Μητρόπουλος, 2000). Θεωρούνται απρογραμμάτιστες αποφάσεις, αφού

απουσιάζει η εμπειρία στην διαχείριση παρόμοιων καταστάσεων και πρόκειται για εισαγωγή καινοτομίας στη σχολική μονάδα (Μητρόπουλος, 2000).

Το περιβάλλον στο οποίο θα ληφθούν οι αποφάσεις θεωρείται περιβάλλον κινδύνου. Το γεγονός ότι κινούμαστε σε συνθήκες κινδύνου προκύπτει απ' το γεγονός ότι, η σχολική μονάδα καλείται να διαχειριστεί αφενός μια μη επανεμφανιζόμενη κατάσταση που απαιτεί λύση στα μέτρα της και διαθέτει μόνο πιθανολογικές εκτιμήσεις, που μπορούν να αντληθούν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση αλλά και από την εφαρμογή παρόμοιων συστημάτων αξιολόγησης σε χώρες του εξωτερικού.

Ορθολογική λήψη αποφάσεων.

Για να λάβει χώρα η προτεινόμενη αξιολόγηση εκπαιδευτικού προσωπικού θα ακολουθηθούν τα βήματα του ορθολογικού τρόπου λήψης αποφάσεων στη σχολική μονάδα (Μητρόπουλος, 2000). Ειδικότερα:

Α. Στάδιο ανάλυσης απόφασης.

Προκαταρκτικό πλαίσιο: Στο πρώτο αυτό στάδιο εκτιμάται η υπάρχουσα κατάσταση, προετοιμάζονται οι συμμετέχοντες, καλλιεργείται το κοινό όραμα, εξασφαλίζονται συνεργασίες, παρακινείται το προσωπικό και εφοδιάζονται οι εκπαιδευτικοί με γνώσεις και πληροφορίες.

Καθορισμός προβλήματος: Σε αυτή τη φάση μέσα από τη διαδικασία της διαβούλευσης, περιγράφεται με σαφήνεια η υπάρχουσα κατάσταση, προσδιορίζονται τα προβλήματα από την έλλειψη αξιολόγησης και διατυπώνεται η επιθυμητή κατάσταση. Ως εκ τούτου, η βασική διαδικασία του σταδίου αυτού είναι η SWOT ανάλυση της σχολικής μονάδας, προκειμένου να επισκοπηθεί το περιβάλλον της και να καταγραφούν με ακρίβεια οι παράγοντες που επιδρούν σε αυτή.

Προσδιορισμός στόχων: Στο βήμα αυτό της διαδικασίας, ο Σύλλογος Διδασκόντων, αφού λάβει υπόψη του τα αποτελέσματα της SWOT ανάλυσης που προηγήθηκε θα διατυπώσει και θα ιεραρχήσει τους στόχους, θα καθορίσει τις απαιτήσεις και τα κριτήρια απόδοσης, που θα βοηθήσουν στην παραπέρα κατανόηση του προβλήματος και στη μετέπειτα δημιουργία πλαισίου αξιολόγησης των διαφορετικών εναλλακτικών λύσεων.

Σχετικά με τους άξονες ανάλυσης, τα κριτήρια απόδοσης και τους δείκτες επιβάλλεται να συνεκτιμηθούν το γενικότερο σχολικό περιβάλλον, οι ιδιαίτερες συνθήκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο που περιβάλλει το σχολείο κ.ά. (Μαυρογιώργος, 1993).. Αναγκαία συνθήκη εφαρμογής προτύπων απόδοσης είναι η τήρηση κριτηρίων S.M.A.R.T, δηλαδή συγκεκριμένα-Specific, μετρήσιμα-Measurable, συμφωνηθέντα-Acceptable, ρεαλιστικά-Realistic και εντός χρονικών πλαισίων-inTime (Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2008).

Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων: Όλες οι απόψεις αντιμετωπίζονται με σοβαρότητα και προβληματισμό, καθώς το κάθε μέλος έχει το δικό του μερίδιο ευθύνης.

Πρόβλεψη: Στο στάδιο αυτό εκτιμούνται τα αναμενόμενα αποτελέσματα των εναλλακτικών προτάσεων και το ενδιαφέρον εστιάζεται στην λύση που πληροί τα «ευκταία» κριτήρια, λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

Σύγκριση: Ο κύριος στόχος της διαδικασίας αυτής είναι να προσδιοριστεί κατά πόσο η κάθε εναλλακτική λύση, πετυχαίνει τους στόχους.

B. Στάδιο διοίκησης-διαχείρισης-ελέγχου

Επιλογή: Μετά την αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων επιλέγεται ο προσφορότερος τρόπος δράσης.

Εφαρμογή: Η διαδικασία θα ολοκληρωθεί με την υλοποίηση της επιλεγείσας λύσης και την πιλοτική εφαρμογή της κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου.

Παρακολούθηση: Τέλος ανασκοπούνται τα αποτελέσματα και αναζητούνται οι αιτίες επιτυχίας και αποτυχίας. Αν το αποτέλεσμα δεν είναι επιθυμητό, αναθεωρείται ή τροποποιείται όλη η διαδικασία ή μέρος της. Συντάσσεται τελική έκθεση αξιολόγησης για τον πρώτο χρόνο της υλοποίησης, γνωστοποιούνται τα αποτελέσματα στους ενδιαφερόμενους και η σχολική μονάδα πλέον είναι ώριμη να προχωρήσει το δεύτερο χρόνο στην εφαρμογή του προτεινόμενου συστήματος.

Συμπεράσματα.

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας επιχειρήθηκε να προταθεί ένα σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικού προσωπικού, θεωρώντας ότι η αξιολόγηση αποτελεί μία από τις αναγκαίες συνθήκες ποιοτικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου.

Προσεγγίστηκαν τα μοντέλα και οι μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης, και αναδείχθηκε η ποικιλομορφία αυτών, επιβεβαιώνοντας ότι η αξιολόγηση δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία, αλλά βρίσκεται σε διαρκή σχέση αλληλεπίδρασης με τις κοινωνικές, πολιτικές και λοιπές θέσεις στις οποίες υπάγεται.

Υιοθετήθηκε ένας συνδυασμός αυτοαξιολόγησης-ετεροαξιολόγησης εκπαιδευτικού προσωπικού με την υποστήριξη κριτικών φίλων σε τρία παράλληλα επίπεδα: διαγνωστική, διαμορφωτική τελική αξιολόγηση. Την υιοθέτηση του συγκεκριμένου συστήματος αξιολόγησης απορρέει από το γεγονός ότι αποτελεί μια ήπια και φιλική μορφή αξιολόγησης, αφού, οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας, με βάση την εμπειρία του παρελθόντος, έχουν κάθε λόγο να είναι καχύποπτοι σε ότι αφορά την αξιολόγηση τους.

Το προτεινόμενο οργανωμένο πλαίσιο αξιολόγησης μπορεί να αποτελέσει μια εναλλακτική λύση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποτελεί και την ιδανική λύση αξιολόγησης.

Όμως η γνώση των δυνατοτήτων της σχολικής μονάδας και της διαδικασίας λήψης αποφάσεων οδηγούν με ασφαλή τρόπο στην εκπλήρωση των στόχων που θέτει η σχολική κοινότητα. Παρόλο που κανείς δεν μπορεί να προκαθορίσει την επιτυχία ή την αποτυχία σε σχέση με το αποτέλεσμα λήψης μιας απόφασης είναι απολύτως σίγουρο ότι οι πιθανότητες αυξάνονται ανάλογα με τη γνώση και μεθοδολογία που εφαρμόζεται. Εξάλλου το «*σχολείο μπορεί κάνει τη διαφορά*» αλλά «*η αλλαγή θέλει χρόνο, είναι σύνθετη και δεν υπάρχει ένα μοντέλο για όλα τα σχολεία*». (Mac Gilchrist, Myers & Reed, 2004)._

Βιβλιογραφία

Αθανασίου Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα: αυτοέκδοση.

Αθανασούλα Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. ΠΑΤΡΑ: ΕΑΠ.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Στο: Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκκιρος (Επιμ.), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: από τη θεωρία στην πράξη* (σ.σ.39-60). Αθήνα: Έλλην.

Αποστολόπουλος, Κ. (2014). *Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας*. Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 1ο, 25-51. Ανακτήθηκε από <http://erkyna.gr/>.

Βαξεβανίδου, Μ. & Ρεκλείτης, Π. (2008). *Management Ανθρώπινων πόρων. Θεωρία & Πράξη*. Αθήνα: Προπομπός.

Βαρσαμίδου, Αθ.(2012). *Αξιολόγηση βάσει φακέλου: ο ρόλος της στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Barkley, St. & Cohn, R. (1999). *Professional growth plans offer alternative to teacher checklists.The School Administrator Web Edition*. Ανακτήθηκε από: <http://www.aasa.org/home/>

Broadfoot, P. (1996). *Education, Assessment and Society. A Sociological Analysis*.

Buckingham: Open University Press.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφ.). Αθήνα:Μεταίχμιο.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Eurydice (2015). *Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για τη Σχολική Αξιολόγηση στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη. Ανακτήθηκε από: <https://bookshop.europa.eu/el/--pbEC0215006/?CatalogCategoryID=LvYKABst3tgAAAEjFYcY4e5K>.

Fullan, M. (1995). *The school as a learning organization: Distant dreams. Theory into Practice*, 34(4), 230-235. Ανακτήθηκε από: https://www.jstor.org/stable/1476595?seq=1#page_scan_tab_contents

Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (2016). *Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας*. Πρακτικά του Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές» Επιμέλεια: Μιχάλης Κασσωτάκης. Τόμος 1, Τεύχος 1(2016), Τεύχος 2(2017). Αθήνα 2017.

Kelly, C. (1999). The motivational Impact of school- based Performance Rewards. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 309–26.

Kember, D., Lam Bick-Har. & Yan, L. (1997). *The Diverse Role of the Critical Friend in Supporting Educational Action Research Projects*. In *Educational Action Research*, 5,(3), pp. 463-481.

Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, τόμος Α', Ε.Α.Π: Πάτρα.

MacBeath, J. (2001). (Επιμ.-Μετάφρ. Χρ. Δούκας, Ζ. Πολυμεροπούλου). *Η Αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mac Gilchrist, B., Myers, K. & Reed., J. (2004). *The intelligent school*, Sage Publications.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μητρόπουλος, Ιωαν.,(2000). *Ποσοτικές Μέθοδοι : Στατιστικής – Πιθανοτήτων – Επιχειρησιακής Έρευνας για Λήψη Αποφάσεων & Προγραμματισμό των Υπηρεσιών Υγείας*. Πάτρα: Ε.Α.Π. .

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., Τσιάκκιρος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην

Σολομών, Ι. (1998). *Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων*. Virtual School, The sciences of Education On line. 1(3):-.

OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and retaining effective teachers* (Overview). Paris: OECD.

Owston, R. (2007). *Teachers can make a difference: Professional development as a policy option for improving student learning with ICT*. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο CERI-KERIS International Expert Meeting On ICT and Educational Performance. Jeju Island, South Korea, October 16-17.

Ανακτήθηκε από: <http://www.oecd.org/edu/ceri/39458826.pdf>.

Stronge, J. H., & Tucker, D. P. (2003). *Handbook on Teacher Evaluation. Assessing and Improving Performance*. NY: Eye On Education Inc.

Σχολικές συγκρούσεις: Μορφές, αίτια και στρατηγικές διαχείρισης. Μελέτη περίπτωσης

Μανιώτη Μόρφω, Εκπαιδευτικός Π.Ε., M.Ed., mormanioti1510@gmail.com

Περίληψη

Η σύγχρονη επιστημονική κοινότητα συζητάει όλο και πιο έντονα την παραδοχή της εποικοδομητικής διαχείρισης των συγκρούσεων στους οργανισμούς. Η εργασία επιδιώκει να εξετάσει, τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις. Μέσα από την περίπτωση ενός περιστατικού στοχεύει να αναγνωρίσει τις μορφές και τις αιτίες των φαινομένων, αλλά, και με κριτική σκοπιά να συζητήσει την ορθή διαχείρισή τους σύμφωνα με το μοντέλο του Thomas (1976). Η συζήτηση πραγματοποιείται στη βάση της παραγωγικής διευθέτησης των συγκρουσιακών καταστάσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Το σημαντικότερο εύρημα της ανάλυσης μελέτης, είναι η ανάδειξη της θετικής έκβασης, ως συνάρτηση της κατάλληλης στρατηγικής διαχείρισης και των ιδιαίτερων παραμέτρων και χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας.

Λέξεις-Κλειδιά: συγκρούσεις, διευθυντής, στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων.

Εισαγωγή

Η σύγκρουση είναι μια ενεργή αμφίδρομη διαδικασία η οποία εμφανίζεται ως ασυμβατότητα, διαφωνία ή και αντιπαράθεση μεταξύ ατόμων ή ομάδων-ατόμων (Pondy, 1967). Η διαχείριση της σύγκρουσης είναι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα ή οι ομάδες αποφασίζουν μπροστά σε μία σύγκρουση να δράσουν, σχετίζεται με την αποδοτική λειτουργία των οργανισμών και συνιστά μια σημαντική πτυχή της οργανωσιακής συμπεριφοράς (Σπυράκης & Σπυράκη, 2008).

Η αξία της σύγκρουσης έγκειται από τα αποτελέσματα που θα έχει στην οργάνωση και στη συμπεριφορά των ατόμων, τα οποία αποτελέσματα εξαρτώνται από τον τρόπο που αντιμετωπίζεται η σύγκρουση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η σωστή διαχείριση αποτρέπει τις καταστροφικές επιπτώσεις στον οργανισμό και μπορεί να οδηγήσει σε ευκαιρία για ανοικτό διάλογο, στην επίλυση των προβλημάτων, στην αύξηση της επικοινωνίας και της παραγωγικότητας, όπως και την επανασύνδεση ή ενίσχυση των σχέσεων (Σπυράκης & Σπυράκη, 2008).

Ο ρόλος της διοίκησης είναι σημαντικός στο να διευθετήσει ή και να αξιοποιήσει θετικά τις όποιες συγκρουσιακές καταστάσεις (Λεπίδας, 2012). Ανάλογα με τη στάση που θα κρατήσει απέναντι στη σύγκρουση το διευθυντικό στέλεχος, κρίνεται η εξέλιξη της και η επίδρασή της στον οργανισμό. Σύμφωνα με το μοντέλο του Thomas (1976) πέντε τεχνικές βοηθούν στην αποτελεσματική διαχείριση. Πρόκειται για τεχνικές που προσδιορίζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές των εμπλεκόμενων μερών, και η κάθε μία, είναι ενδεδειγμένη σε συγκεκριμένες καταστάσεις.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Κατηγορίες-μορφές συγκρούσεων

Η Αθανασούλα – Ρέππα (2008) κατηγοριοποίησε τις συγκρούσεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς σε διαπροσωπικές (π.χ. μεταξύ εκπαιδευτικών), διομαδικές (π.χ. μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών) και ατόμων - ομάδων (π.χ. του διευθυντή με το σύλλογο διδασκόντων). Ο Σαΐτης (2007) κάνει λόγο για μορφές των συγκρούσεων που μπορεί να προκύψουν σε μια σχολική μονάδα και είναι τρεις.

α) Η λανθάνουσα σύγκρουση η οποία δεν έχει ακόμη εκδηλωθεί και αναμένεται ότι κάποια στιγμή θα οδηγήσει σε φανερή σύγκρουση.

β) Η αντιληπτή σύγκρουση είναι οι λανθάνουσες συγκρούσεις, οι οποίες, προκύπτουν από παρανοήσεις και ο μόνος τρόπος επίλυσης είναι η βελτίωση της επικοινωνίας.

γ) Η φανερή σύγκρουση είναι η σύγκρουση που έχει εξωτερικευτεί.

Αιτίες συγκρούσεων

Οι αιτίες αυτών των φαινομένων στα σχολικά περιβάλλοντα είναι πολλές, αλλά, θα γίνει αναφορά στις κυριότερες. Έρευνα του Αγγελίδη (2013) σε δημοτικά σχολεία του Ν. Πέλλας, αναδεικνύει τις *οργανωτικές ανεπάρκειες* και τους *αντικρουόμενους στόχους* ως βασικότερες αιτίες συγκρούσεων. Την *αντισυμβατική συμπεριφορά των διευθυντών* σχολικών μονάδων επισημαίνουν οι Σαΐτης, Δάρρα & Ψάρρη (1996). Η μελέτη των Παναγιώτου -Χαριλάου & Τσιάκκιρου (2012:19) σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, ανέδειξε την *κακή επικοινωνία μεταξύ των μελών*, ως τη συχνότερη αιτία εμφάνισης. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα της Φάτσιου (2015:101) σε δημοτικά σχολεία της Ανατολικής Αττικής.

Στυλ διαχείρισης συγκρούσεων

Σύμφωνα με το διοικητικό πλέγμα των Blake & Mouton (1970) οι πέντε ιδεατές μορφές ηγεσίας είναι: διοίκηση με βάση τις καλές σχέσεις, διοίκηση με έμφαση στο αποτέλεσμα, διοίκηση με χαμηλό ενδιαφέρον τόσο για τα άτομα όσο και για τα αποτελέσματα, διοίκηση της μέσης οδού και, τέλος, διοίκηση με υψηλό ενδιαφέρον και για τα άτομα και για τα αποτελέσματα. Ο Thomas (1976), στηριζόμενος στη θεωρία των Blake και Mouton, εισηγήθηκε πέντε δυνατές προσεγγίσεις της σύγκρουσης, πάνω σε δύο άξονες. Ο ένας άξονας αναπαριστά τον βαθμό ικανοποίησης του εαυτού και ο δεύτερος τον βαθμό ικανοποίησης των άλλων. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις προκύπτουν από το συνδυασμό του βαθμού επιθυμίας για ικανοποίηση του ατομικού και του συλλογικού συμφέροντος, προσδιορίζοντας, έτσι, τους τύπους συμπεριφοράς των ατόμων ή των ομάδων κατά την εμπλοκή στη σύγκρουση. Στη βιβλιογραφία συναντώνται με τους όρους: τεχνικές ή στυλ ή στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων. Ανάλογα με το που προσανατολίζεται η συμπεριφορά του διευθυντή πάνω στο συγκρουσιακό πλέγμα, πέντε δυνατές στρατηγικές προσέγγισης μιας οργανωσιακής σύγκρουσης βρίσκουν εφαρμογή στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (σχήμα 1): ο ανταγωνισμός, η προσαρμογή ή εξυπηρέτηση, ο συμβιβασμός, η συνεργασία και η αποφυγή.



Σχήμα 1: Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων

Ανταγωνισμός: Η τεχνική του ανταγωνισμού χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια για ικανοποίηση των δικών μας συμφερόντων, αδιαφορώντας για τα συμφέροντα του άλλου (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011). Πολλές φορές στους οργανισμούς το διευθυντικό στέλεχος χρησιμοποιεί την εξουσία που διαθέτει και διατάζει τους υφισταμένους (Μαυραντζά, 2011). Συνέπεια αυτής της στρατηγικής είναι οι ανταγωνισμοί να εκβαθύνονται, η ελπίδα εύρεσης κοινής αποδεκτής λύσης να εξαφανίζεται, η έχθρα να μεγαλώνει και το αποτέλεσμα αυτής της αντιμετώπισης είναι η κλασική περίπτωση «κερδίζω-χάνεις» (Αθανασούλα Ρέππα, 2008). Ωστόσο, θεωρείται χρήσιμη τεχνική διευθέτησης προστριβών σε περιπτώσεις όπου ο χρόνος λήψης αποφάσεων είναι περιορισμένος, και όταν γνωρίζουμε ότι έχουμε δίκιο και η άλλη πλευρά δεν είναι πρόθυμη να λογικευτεί (Λεπίδας, 2012).

Προσαρμογή ή τεχνική της εξυπηρέτησης: Με την τεχνική της προσαρμογής κάθε ένα από τα συμβαλλόμενα μέρη ενδιαφέρεται για τα συμφέροντα του άλλου μέρους, και επιδεικνύει διάθεση υποχώρησης για να επέλθει ειρηνική διευθέτηση. Κάποιες φορές η προσαρμογή μπορεί να συνδέεται με την επιθυμία να διατηρηθεί μια εργασιακή σχέση, ακόμη, και εάν θυσιαστούν τα ενδιαφέροντα του ενός από τα δύο μέρη. Η εξυπηρέτηση ενδείκνυται: α) όταν η μία πλευρά αντιλαμβάνεται ότι κάνει λάθος και β) όταν το ζήτημα είναι πολύ σημαντικό για τη μία πλευρά, ενώ, η δεύτερη επιδιώκει να κερδίσει την εμπιστοσύνη της πρώτης (Thomas, 1976).

Συμβιβασμός: Στο συμβιβασμό τα εμπλεκόμενα μέρη προσπαθούν να μοιράσουν τη διαφορά, για να καταλήξουν σε κοινά αποδεκτές αποφάσεις (Τέκος & Ιορδανίδης, 2011), ενώ, δεν υπάρχει ούτε νικητής, αλλά, ούτε και ηττημένος. Δε θεωρείται ως καλύτερη λύση στα προβλήματα τα οποία απαιτούν αποτελεσματική εναρμόνιση με τους στόχους που έχουν θέσει οι εμπλεκόμενες πλευρές (Γιαννίκας, 2014). Χρησιμοποιείται όταν υπάρχει πίεση χρόνου και πρέπει να δοθεί μια λύση (Παπαδοπούλου, 2015).

Συνεργασία: Η συνεργασία χαρακτηρίζεται από την επιθυμία για πλήρη ικανοποίηση των στόχων και των δύο πλευρών και το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι «κερδίζω-κερδίζεις» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Είναι η πιο παραγωγική στρατηγική, τα συμβαλλόμενα μέρη μέσα από τη συνεργασία διατυπώνουν τις απόψεις τους, αναζητούν εναλλακτικούς τρόπους δράσης και μετουσιώνουν το πρόβλημα σε δημιουργική δύναμη (Παπαδοπούλου, 2015). Απαιτεί όμως χρόνο και ενέργεια. Το συνεργατικό στυλ είναι το πιο κατάλληλο για να επιλυθούν συγκρούσεις ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες για περισσότερο λειτουργικές σχέσεις, τα αίτια των οποίων οφείλονται στην κακή οργάνωση (Κάντας, 2009; Thomas, 1977). Επίσης, ενδείκνυται στις περιπτώσεις όπου τα θέματα είναι πολύ σημαντικά και όταν η διοίκηση θέλει να κερδίσει τη δέσμευση των αντιμαχόμενων πλευρών για την υλοποίηση κοινών στόχων (Μαυραντζά 2011).

Αποφυγή: Η τεχνική της αποφυγής συνίσταται από πλήρη αδιαφορία, απάθεια και απόσυρση για τα συμφέροντα και των δύο πλευρών και προσπάθεια του ατόμου να μην εμπλακεί στην όλη διαδικασία. Αρκετές φορές προκαλείται άγχος σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, δημιουργούνται προβλήματα επικοινωνίας και οι αποφάσεις λαμβάνονται «ερήμην» (Λεπίδας, 2012). Για να επιλεγεί, θα πρέπει να αγνοηθούν τα αίτια και η σύγκρουση δε θα πρέπει να αφορά ζωτικά ζητήματα (Παπαδοπούλου, 2015). Γενικότερα η αποφυγή δεν αναπτύσσει την ικανότητα της οργάνωσης να αντιμετωπίσει παραγωγικά τη σύγκρουση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ωστόσο, η χρήση της ενδείκνυται, όταν η πιθανότητα να επιτευχθούν οι στόχοι είναι ελάχιστη και όπου απαιτείται χρόνος για συλλογή πληροφοριών (Μαυραντζά, 2011).

Μελέτη περίπτωσης

Περιγραφή

Η διευθύντρια κ. Σ. Κ. η οποία υπηρετεί στο 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Χ, ανέλαβε υπηρεσία τη σχολική χρονιά 2017-2018. Είναι η πρώτη φορά που επωμίζεται καθήκοντα διεύθυνσης, διαθέτει πλούσιο βιογραφικό και ακαδημαϊκά προσόντα. Δείχνει να ενδιαφέρεται για τους μαθητές, το διδακτικό προσωπικό, επιδιώκει καλή συνεργασία με τους γονείς και γενικότερα επιθυμεί ένα δημοκρατικό και αποτελεσματικό σχολείο σε πολλούς τομείς. Παρόλα αυτά, λόγω της απειρίας της δυσκολεύεται να αντιμετωπίσει κάποια ουσιαστικά ζητήματα, όπως το παρακάτω που σχετίζεται με το αίτημα της δασκάλας της πέμπτης τάξης, για ξαφνική άδεια από το σχολείο.

Η πέμπτη είναι μια δύσκολη τάξη με προβλήματα συμπεριφοράς και τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά βιώνει τη συνεχής αλλαγή υπεύθυνου εκπαιδευτικού, για μεγάλο διάστημα. Αυτές οι καταστάσεις προκάλεσαν τις αντιδράσεις και διαμαρτυρίες των γονέων έναντι της διοίκησης.

Εδώ και αρκετό καιρό η κ. Β.Μ δασκάλα της πέμπτης αντιμετώπιζε πρόβλημα υγείας με τη μητέρα της. Κάποια μέρα στο πρώτο δίωρο του προγράμματος, αναγκάστηκε να ζητήσει άδεια από τη διευθύντρια. Εκείνη της αρνήθηκε και δεν της επέτρεψε να φύγει πριν τη λήξη του ωραρίου. Ισχυρίστηκε πρώτον, πως ήταν αδύνατη η αναπλήρωσή της

και δεύτερον, δεν επιθυμούσε να έχει διαμαρτυρίες από τους γονείς. Δημιουργήθηκε έτσι μια διαφωνία και ένταση μεταξύ των δύο. Η κ. Β.Μ. απογοητεύτηκε από το γεγονός ότι η διοίκηση δεν επέδειξε κατανόηση και παρέμεινε στο σχολείο παρά τη θέλησή της.

Το αποτέλεσμα ήταν να ψυχρανθούν οι σχέσεις τους, αλλά, εκτός αυτού, το περιστατικό επηρέασε και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα την ίδια ημέρα να δεχθεί την αντίδρασή τους με τη μορφή αρνητικής κριτικής. Της ανέφεραν, επίσης, ότι ήταν διαθέσιμοι να εξυπηρετήσουν την κατάσταση, αλλά, δεν τους ζητήθηκε. Τελικά η κ. Σ. Κ. ευαισθητοποιήθηκε και μετά από μία ημέρα πραγματοποίησε συνεδρίαση, καταλήγοντας ομόφωνα στη λήψη απόφασης για την ξαφνική απουσία εκπαιδευτικού.

Κατηγορίες, μορφές και αίτια των συγκρούσεων

Στο παραπάνω περιστατικό αναγνωρίζουμε δύο κατηγορίες συγκρούσεων. *Διαπροσωπική* (διευθύντριας και εκπαιδευτικού) και σύγκρουση *μεταξύ ατόμου και ομάδας* (διευθύντρια –εκπαιδευτικοί). Αναφορικά με το τι μορφή έχουν αυτές οι συγκρούσεις, η πρώτη χαρακτηρίζεται ως *φανερή σύγκρουση* και η δεύτερη ως *υπολανθάνουσα*. Η υπολανθάνουσα συγκρουσιακή κατάσταση μεταξύ της διευθύντριας και μελών του προσωπικού, ενυπάρχει στην αντίδραση και την αρνητική κριτική που άσκησαν οι δεύτεροι στην πρώτη. Καταστάσεις οι οποίες αναμένεται ότι κάποια στιγμή θα οδηγήσουν σε φανερή σύγκρουση.

Το αίτημα της δασκάλας για άδεια αποτελεί το πρόβλημα για το οποίο προέκυψαν οι συγκρούσεις, ωστόσο, οι βαθύτερες αιτίες είναι άλλες. Η *αντισυνεργατική συμπεριφορά* της διευθύντριας και κατ' επέκταση η *κακή επικοινωνία* μεταξύ τους. Το προφίλ της διοίκησης που διαφαίνεται τη συγκεκριμένη στιγμή της πρώτης σύγκρουσης, με βάση το διοικητικό πλέγμα Blake & Mouton (1970) έχει ως εξής. Η κ. Σ. Κ. αγνοεί τον ανθρώπινο παράγοντα και διοικεί με έμφαση στο αποτέλεσμα. Το αποτέλεσμα στην παρούσα περίπτωση, είναι η διατήρηση της ισορροπίας στις σχέσεις με τους γονείς. Δεν συμμερίζεται την εκπαιδευτικό, δεν είναι διαθέσιμη να συνεργαστεί μαζί της και το σπουδαιότερο δεν αναζητά εναλλακτικές λύσεις. Η επικοινωνία μεταξύ των συγκρουόμενων μερών φαίνεται να είναι ελλιπής και δυσλειτουργική.

Στο πλαίσιο της αρνητικής κριτικής και της αντίδρασης του προσωπικού προς τη διοίκηση (υπολανθάνουσα σύγκρουση), αναδεικνύεται κάποια *οργανωτική αδυναμία* του σχολικού οργανισμού. Αυτή συνίσταται στο γεγονός ότι από την έναρξη του σχολικού έτους δεν είχε ληφθεί απόφαση, για το ποιος θα αναλαμβάνει μία τάξη στην περίπτωση απρογραμμάτιστης απουσίας εκπαιδευτικού. Κατά τη στιγμή δε, της διαπροσωπικής σύγκρουσης είναι φανερό ότι οι εμπλεκόμενες πλευρές διακατέχονται από *αντικρουόμενους στόχους*.

Αντιμετώπιση των συγκρούσεων

Η διευθύντρια αντιμετωπίζει τη διαπροσωπική σύγκρουση εφαρμόζοντας την *τεχνική του ανταγωνισμού*. Είναι έκδηλο ότι λειτουργεί ως προϊσταμένη, εκμεταλλευόμενη την εξουσία που της παρέχει η θέση της. Έτσι, έμμεσα επιβάλλει την παραμονή της δασκάλας στο σχολείο, αδιαφορώντας για την ψυχολογική της κατάσταση. Η στρατηγική κρίνεται ακατάλληλη για την περίπτωση, διότι ενδεχομένως να προκύψουν έχθρες μεταξύ τους και αυτό θα επηρεάσει αρνητικά το κλίμα του οργανισμού.

Το να ακολουθήσει το *στυλ της αποφυγής* δεν αποτελεί και την καλύτερη επιλογή, λόγω της σημαντικότητας του αιτήματος, αποκλείοντας έτσι την πιθανότητα να αντιμετωπιστεί παραγωγικά η σύγκρουση. Η αποκατάσταση επίσης, της επικοινωνίας διευθύντριας και δασκάλας θα δυσχεράνει. Η χρήση του *συνεργατικού στυλ* σαφώς ενδείκνυται, αφενός γιατί θεωρείται η πιο παραγωγική στρατηγική, και αφετέρου δύο από τις αιτίες είναι η ελλιπής οργάνωση και η κακή επικοινωνία. Αυτό όμως απαιτεί χρόνο, κι εκείνη τη στιγμή έπρεπε να ληφθεί σύντομα μία απόφαση (χορήγηση άδειας ή παραμονή στο σχολείο). Όσον αφορά στην *τεχνική του συμβιβασμού* με την οποία ικανοποιούνται εν μέρει τα εμπλεκόμενα άτομα, δεν συνίσταται γιατί η φύση του προβλήματος της εκπαιδευτικού απαιτούσε πλήρη ικανοποίηση.

Θα ήταν ορθό η διοίκηση να φανεί ευέλικτη στο πρόβλημα και από τη στιγμή που δεν τίθεται θέμα επαναλαμβανόμενου αιτήματος για απρογραμμάτιστη άδεια, να δράσει με βάση την *τεχνική της εξυπηρέτησης*. Τα δεδομένα του περιστατικού, ταυτίζονται με αυτά της βιβλιογραφίας που βρίσκουν εφαρμογή στο *στυλ της εξυπηρέτησης*. Η επιλογή της συγκεκριμένης τεχνικής κρίνεται κατάλληλη, γιατί όπως αναφέρθηκε, το αίτημα ήταν πολύ σημαντικό για τη δασκάλα της Ε'. Η διευθύντρια μπορούσε να υποχωρήσει, να της χορηγήσει την άδεια, κερδίζοντας έτσι την εμπιστοσύνη της. Η εκδοχή, να προκληθούν αντιδράσεις γονέων, ίσως θα έπρεπε να αγνοηθεί στην παρούσα φάση. Αποτελεί μια εικασία, και είναι χρήσιμο να το διαχειριστεί αργότερα η διοίκηση. Αναλυτικότερα, οι ενέργειες που θα μπορούσε να προβεί μετά την υποβολή του αιτήματος, με βάση την προσαρμογή ως *στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης*, είναι οι παρακάτω:

- Εκδήλωση ενδιαφέροντος, κατανόησης και διάθεση για εξυπηρέτηση.
- Άμεση ενημέρωση των υπολοίπων μελών για την ανάγκη αποχώρησης της δασκάλας από το σχολείο και ερώτημα για τον ποιος θα μπορούσε να αναλάβει τους μαθητές της.
- Στην περίπτωση απροθυμίας, ατομική λήψη απόφασης της διευθύντριας.

Αναφορικά με τη δεύτερη σύγκρουση, την *υπολανθάνουσα*, φάνηκε από το αποτέλεσμα ότι τη διαχειρίστηκε επιτυχώς. Βλέπουμε μια διοίκηση αρκετά ευαισθητοποιημένη από την κριτική των συναδέλφων. Προσανατολίζεται αυτή τη φορά σε δημοκρατικές διαδικασίες προς όφελος της λειτουργίας του σχολείου, αλλά και των διδασκόντων. Υιοθετεί την *τεχνική της συνεργασίας*. Όλο το προσωπικό συνεδριάζει και καταλήγει ομόφωνα σε λήψη απόφασης. Πρόκειται για τη λειτουργική έκβαση της σύγκρουσης,

όπου η συνεργασία αυξάνεται και η επικοινωνία αποκαθίσταται (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Άρα, με τη σύγκληση του συλλόγου σε συνεδρίαση και τη διαδικασία λήψης κοινής απόφασης, αξιοποιήθηκαν επικοινωνιακά και οι δύο μορφές συγκρούσεων. Όπως συζητήθηκε λίγο πριν, εδώ ακριβώς έγκειται και η αξία της σύγκρουσης, αυτό είναι και το ζητούμενο στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες διοίκησης (Σπυράκης & Σπυράκη, 2008).

Επιπλέον, στη θετική έκβαση των συγκρούσεων επηρέασαν κάποιοι παράγοντες, που αφορούν στα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας. Αρχικά, ευνόησε πολύ *το κλίμα που επικρατούσε στο σχολείο μεταξύ των συναδέλφων*. Παρατηρούμε το προσωπικό να μη συμφωνεί με τη στάση της κ. Σ. Κ., να κατανοεί την εκπαιδευτικό της πέμπτης και να συμμερίζεται τις ανάγκες της. Υπάρχει, δηλαδή, μια σύμπνοια μεταξύ των μελών και διαφαίνεται μια συνεργατική κουλτούρα. Αναμφίβολα η *ύπαρξη συνεργατικής κουλτούρας* καθιστά τη σχολική μονάδα ικανή να αντιμετωπίσει οργανωσιακές συγκρούσεις επηρεάζοντας έτσι, το χαρακτήρα και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Φάτσιου, 2015). Επίσης, η *χρονική στιγμή διευθέτησης* της δεύτερης υπολανθάνουσας σύγκρουσης, ενίσχυσε την επιτυχή εξέλιξη. Το ζήτημα επιλύθηκε μετά από μία ημέρα από την εμφάνισή του, χωρίς να προλάβει να επεκταθεί. Ακόμη, ο *τρόπος που διοικεί η διευθύντρια*, ανεξάρτητα από τη στάση της απέναντι στην κ. Β.Μ., επέδρασε ενισχυτικά στη θετική έκβαση. Το να ευαισθητοποιείται και να εφαρμόζει συμμετοχικού τύπου διαδικασίες για τη διαχείριση των οργανωτικών θεμάτων, αποδεικνύει αυτό που αρχικά αναφέρεται στην περιγραφή του περιστατικού. Δηλαδή, την επιθυμία της για ένα δημοκρατικό αποτελεσματικό σχολείο. Συνοψίζοντας, η εφαρμογή του συνεργατικού στυλ διαχείρισης σε συνδυασμό με την επίδραση των προηγούμενων παραγόντων, μετασχημάτισαν μια αρνητική κατάσταση στη σχολική μονάδα, σε θετική.

Συζήτηση - συμπεράσματα

Από τη μελέτη περίπτωσης, αποδείχθηκαν τα όσα βιβλιογραφικά υποστηρίχθηκαν στην εισαγωγή της εργασίας. Η ορθή διαχείριση των συγκρούσεων αποτρέπει τις καταστροφικές επιπτώσεις και οδηγεί σε ευεργετικά αποτελέσματα όπως: ευκαιρία για ανοικτό διάλογο, αύξηση της επικοινωνίας, επίλυση των προβλημάτων, και αύξηση της παραγωγικότητας του οργανισμού, αφού διευθετούνται σημαντικές λειτουργικές αδυναμίες. Ο ρόλος της διεύθυνσης είναι σημαντικός στο να αξιοποιεί τις συγκρουσιακές καταστάσεις, τα αποτελέσματα των οποίων εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη στάση που θα υιοθετήσει ο ίδιος. Παρόμοια, η έρευνα του Λεπίδα (2012), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ηγετική συμπεριφορά δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την παραγωγική διεύθυνση των συγκρούσεων.

Αναφορικά με την αρχική διαπροσωπική σύγκρουση διαπιστώθηκε κάποια αδυναμία αντιμετώπισης, σε σχέση με τη δεύτερη υπολανθάνουσα που προέκυψε μετέπειτα. Η αδυναμία ίσως να οφείλετε στο ότι η διευθύντρια ήταν νέα στη θέση αυτή. Ωφέλιμο, λοιπόν, θα ήταν για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, κάποια σχετική επιμόρφωση στους νεοεκλεγέντες διευθυντές στον τομέα της διαχείρισης των συγκρούσεων, έτσι, ώστε με επάρκεια να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου. Από

την έρευνα των Παναγιώτου -Χαριλάου & Τσιάκκιρου (2012: 19), αναδείχθηκε ότι το 75% των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων.

Ένα άλλο συμπέρασμα που προκύπτει από τη μελέτη του περιστατικού, είναι ότι η εξέλιξη των συγκρουσιακών φαινομένων εξαρτάται από την επιλογή της τεχνικής. Αναφορικά με τη δεύτερη μορφή σύγκρουσης, αποδείχθηκε ότι το συνεργατικό στυλ με τη λήψη κοινής απόφασης των μελών του σχολείου, φάνηκε ότι λειτούργησε ευεργετικά. Σχετικά με αυτό, η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η συνεργασία είναι η πιο παραγωγική στρατηγική και ότι η διευθέτηση των συγκρούσεων σχετίζεται άμεσα με τη λήψη αποτελεσματικής απόφασης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Φαίνεται ότι οι διευθυντές τείνουν να εφαρμόζουν τη συνεργατική στρατηγική. Η έρευνα των Αργυρίου, Ανδρεάδου, & Αθανασούλα-Ρέππα (2013:18- 20), όπως και αυτή των Παναγιώτου -Χαριλάου & Τσιάκκιρου (2012:19), αποδεικνύουν ότι το συγκεκριμένο στυλ έρχεται πρώτο στις προτιμήσεις των διευθυντών.

Επίσης, από την ανάλυση διαπιστώνεται ότι στη θετική αξιοποίηση των συγκρούσεων, εκτός από την επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής ενισχυτικά δρουν και άλλοι τέσσερις παράμετροι: το κλίμα συνέργειας που επικρατεί μεταξύ των μελών, η κουλτούρα του οργανισμού, ο τρόπος διοίκησης και η κατάλληλη χρονική στιγμή διευθέτησης της σύγκρουσης. Συνεπώς, κάθε μία από τις στρατηγικές είναι αποτελεσματική κάτω από δεδομένες συνθήκες και δεν δύναται να αποτελεί κανόνα επιτυχίας σε όλες τις περιπτώσεις που αναδύονται στους σχολικούς οργανισμούς. Προτείνεται λοιπόν, η ανάπτυξη ενός μοντέλου διαχείρισης το οποίο εκτός από τους δύο άξονες του Thomas και τα δεδομένα ανά στυλ που αναφέρει η βιβλιογραφία για τη συγκεκριμένη θεωρία, να συνεξετάζει κι άλλους παράγοντες που αφορούν στα χαρακτηριστικά του οργανισμού και των μελών.

Βιβλιογραφία

Αγελλίδης, Ν. (2013). *Στυλ ηγεσίας και τρόποι διευθέτησης συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση του Ν. Πέλλας*. Οργάνωση και Διοίκηση, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. (Διαθέσιμο online: <http://www.pre.uth.gr/new/el/content/1244-styl-igesias-kai-tropoi-dieythetisis-syglykroyseon-stin-prospealastike-stis-8/10/2019>).

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2013). Τεχνικές διαχειρίσεις και συμβουλευτικής παρέμβασης των διευθυντών/τριων σχολικών μονάδων στη διευθέτηση των συγκρούσεων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, (102), 11-23.

Γιαννίκας, Α. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των

συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, (3), 136-147.

Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Διεργασίες ομάδας-Σύγκρουση, Ανάπτυξη και αλλαγή-Κουλτούρα, Επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα Α.Ε.

Λεπίδας, Δ. (2012). *Συγκρούσεις στο σχολείο: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας*. Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. (Διαθέσιμο online:

<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/39701/10485.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, προσπελάστηκε στις 8/10/2019).

Μαυραντζά, Ε. (2011). *Διαχείριση των Συγκρούσεων, η περίπτωση των σχολικών μονάδων*. Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Οικονομικών και Κοινωνικών σπουδών. (Διαθέσιμο online: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14495/3/MaurantzaEutychiaMsc2011.pdf>, προσπελάστηκε στις 8/10/2019).

Παναγιώτου –Χαριλάου, Α. & Τσιάκκιρος, Α. (2012). Οι Αντιλήψεις των Διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου για τις Συγκρούσεις στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς και το Στιλ που Υιοθετούν στη Διαχείρισή τους. *Δελτίο ΚΟΕΔ*, (26), 18-20.

Παπαδοπούλου, Δ. (2015). Μέθοδοι διαχείρισης οργανωσιακών συγκρούσεων. *Επιστημονικά Χρονικά 20* (2), 107-119.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης Χ., Δάρρα Μ. & Ψάρρη Κ. (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, (79), 126-142.

Σπυράκης, Γ. & Σπυράκη, Χ. (2008). Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: Από την επίλυση συγκρούσεων στη διαχείριση συγκρούσεων. *Διοικητική Ενημέρωση*, (44), 32-50.

Τέκος, Γ. & Ιορδανίδης, Γ. (2011). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (51), 199-217.

Φάτσιου, Γ. (2015). *Διαχείριση συγκρούσεων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ο ρόλος του διευθυντή*. Μεταπτυχιακή εργασία, Επιστήμες Αγωγής, Κατεύθυνση Εκπαιδευτική Ηγεσία, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1970). The fifth achievement. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 6(4), 413-426.

Pondy, R.L. (1967). Organizational conflict: concepts and models. *Administrative Science Quarterly*, 12 (2), 296-320.

Thomas, K.W. (1976). Conflict and Conflict management. Στο M.D. Dunnette (ed.), *Handbook in industrial and organizational psychology*, 889-935. Chicago: Rand McNally.

Σχολική κουλτούρα γνήσιας συνεργασίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Μαμάκου Κυριακή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc., kmamakou@hotmail.com

Περίληψη

Η σχολική κουλτούρα αποτελεί έναν από τους παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική αποτελεσματικότητα. Κατά συνέπεια, η ανάπτυξη μιας κουλτούρας γνήσιας συνεργασίας που υποστηρίζει τις διαδικασίες μάθησης, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αποτελεί ζητούμενο για κάθε σχολική μονάδα. Στο συγκεκριμένο άρθρο επιχειρείται η σκιαγράφηση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας αναφορικά με το υπό εξέταση θέμα, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί με βάση την υπάρχουσα νομοθεσία. Στη συνέχεια, λαμβάνοντας υπόψη το ισχύον πλαίσιο προτείνονται τρόποι διερεύνησης της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας σε μια σχολική μονάδα, καθώς και ενδεικτικές δραστηριότητες διαμόρφωσης κουλτούρας γνήσιας συνεργασίας μέσω της συγκρότησης ομάδας δράσης. Σημειώνουμε πως οι συγκεκριμένες δράσεις είναι εύκολα υλοποιήσιμες από τον Σύλλογο Διδασκόντων και μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία και πηγή έμπνευσης για περαιτέρω δραστηριότητες.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική κουλτούρα, ομάδα δράσης.

Εισαγωγή

Η μελέτη της έννοιας «κουλτούρα» για πολλά χρόνια απασχόλησε τις οικονομικές επιχειρήσεις ως κινητήρια δύναμη αποτελεσματικότερης και αποδοτικότερης λειτουργίας των οργανισμών. Τα τελευταία χρόνια η έννοια αυτή απασχολεί σημαντικά και τον εκπαιδευτικό κόσμο. Έτσι, ενώ αρχικά η μελέτη της κουλτούρας αφορούσε κυρίως τον κόσμο των επιχειρήσεων, στην πορεία συνδέθηκε και με τις σχολικές μονάδες, ως ένας από τους βασικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών. Παράλληλα, φαίνεται να συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση του ιδιαίτερου χαρακτήρα του οργανισμού (Πασιαρδής, 2014).

Δομή εκπαιδευτικού συστήματος

Οργανωτική δομή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (ν. 2817/2000, ΦΕΚ 78, τ. Α' και ν. 2986/2002, ΦΕΚ 24, τ. Α'), η οργανωτική/διοικητική δομή της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει το σχήμα της πυραμίδας, η οποία διαρθρώνεται σε τέσσερα βασικά επίπεδα: το εθνικό, το περιφερειακό, το νομαρχιακό και το σχολικό.

Στο ανώτερο επίπεδο της πυραμίδας βρίσκονται τα στελέχη της πολιτικής και υπαλληλικής ηγεσίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ., τα οποία χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική. Στο

δεύτερο, περιφερειακό επίπεδο, υπάγονται οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, οι οποίοι βοηθούν άμεσα ή έμμεσα την κεντρική διοίκηση. Στο νομαρχιακό επίπεδο βρίσκονται οι Διευθυντές Εκπαίδευσης, οι οποίοι βοηθούν άμεσα και έμμεσα την περιφερειακή διοίκηση. Με βάση την εξουσία που τους παρέχεται, ασκούν διοίκηση και εποπτεία στη λειτουργία των σχολικών μονάδων της περιφέρειάς τους και είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών.

Στο κατώτερο επίπεδο υπάγονται οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων. Ο διευθυντής του σχολείου ως διοικητικό στέλεχος έχει ευρύτερη εξουσία από εκείνη των απλών εκπαιδευτικών. Καθοδηγεί και παρακινεί τους υφισταμένους του και λαμβάνει, σε πολλές περιπτώσεις, αυτόβουλες αποφάσεις και δραστηριοποιείται προς την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και των γενικότερων σκοπών της εκπαίδευσης. Αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής διοίκησης (Υ.Α. 353/1/324/105657/Δ1/8-10-2002, ΦΕΚ 1340, τ. Β' για το «Έργο και τα Καθήκοντα των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων»).

Οριζόντια και κάθετη επικοινωνία μέσα στον οργανισμό - επικοινωνία με εξωτερικούς φορείς

Ισχυρότερο εκπαιδευτικό όργανο της σχολικής μονάδας αποτελεί ο σύλλογος διδασκόντων. Ο διευθυντής είναι πρώτος μεταξύ ίσων στο σύλλογο. Εισηγείται προτάσεων τις οποίες επικυρώνει ο σύλλογος (Υ.Α. 353/1/324/105657/Δ1/8-10-2002, ΦΕΚ 1340, τ. Β'). Οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται στον υποδιευθυντή, αρχικά, για θέματα που εμπίπτουν των αρμοδιοτήτων του, οι οποίες προσδιορίζονται με το άρθρο 33 της Υπουργικής Απόφασης 353/1/324/105657/Δ1/8-10-2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β'). Ακολούθως, ο υποδιευθυντής μεταφέρει τα ζητήματα που δεν μπορεί να επιλύσει στον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Για θέματα που δεν εμπίπτουν στις αρμοδιότητες του υποδιευθυντή ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να απευθυνθεί απευθείας στον διευθυντή. Τέλος, η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης γίνεται μέσω του διευθυντή ή απευθείας, κατόπιν ενημερώσεως και έγκρισης του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Όσον αφορά την επικοινωνία με εξωτερικούς φορείς ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο αποκλειστικός υπεύθυνος για την επικοινωνία με τη σχολική επιτροπή ή τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, καθώς και με άτομα που ανήκουν σε ανώτερα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Υ.Α. 353/1/324/105657/Δ1/8-10-2002, ΦΕΚ 1340, τ. Β').

Παρακίνηση, αξιοποίηση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

Στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν υπάρχουν κάποια κίνητρα μισθολογικά ή και άλλης μορφής, προκειμένου μέσω αυτών να παρακινηθεί το εκπαιδευτικό προσωπικό. Επιπλέον, οι αρμοδιότητες του διευθυντή είναι αυστηρά καθορισμένες και το

εκπαιδευτικό μας σύστημα συγκεντρωτικό. Ωστόσο, ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να φροντίζει ταυτόχρονα με το διοικητικό του έργο και για την ανάπτυξη του διδακτικού του προσωπικού και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής καλείται να παρακινεί, να ενθαρρύνει και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας, να εκχωρεί αρμοδιότητες και να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας αληθινής κοινότητας υψηλής συνοχής (Harrison & Killion, 2007· Marzano, Waters, & McNulty, 2005).

Προς την επίτευξη των παραπάνω είναι δυνατό να προγραμματίζει ενδοσχολικές επιμορφώσεις, να εντάσσει το σχολείο σε ευρωπαϊκά προγράμματα, να παρακινεί και να υποβοηθά το διδακτικό του προσωπικό στην υλοποίηση καινοτόμων δράσεων. Επίσης, η ανάπτυξη αισθήματος αλληλεγγύης μεταξύ των μελών είναι βασικό στοιχείο της αποτελεσματικής λειτουργίας. Ο διευθυντής θα πρέπει να φροντίσει να γνωρίσει καλά το προσωπικό του, να αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητές του αποτελώντας παράλληλα τον συνδετικό κρίκο ανάμεσά τους (άρθρο 29, ν. 1566/1985).

Η έννοια της σχολικής κουλτούρας και η εκπαιδευτική πραγματικότητα

Ερευνώντας τη βιβλιογραφία διαπιστώνει κανείς το εύρος των ορισμών για την έννοια της σχολικής κουλτούρας, καθώς και τη λανθασμένη ταύτισή της με την έννοια του σχολικού κλίματος. Σύμφωνα με τον Mintzberg (1979), η κουλτούρα είναι η ιδεολογία του οργανισμού, η οποία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις συνήθειες του και τον διαφοροποιεί από τους άλλους οργανισμούς. Ο Ouchi (1981, όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2014) θεωρεί πως μεταδίδει στους εργαζομένους τις αντιλήψεις και τις αξίες του οργανισμού.

Επίσης, αρκετοί μελετητές προκειμένου να αποσαφηνίσουν την έννοια της κουλτούρας αναφέρονται στα διάφορα επίπεδά της. Πιο συγκεκριμένα, οι Sergiovanni και Starratt (1998) κάνουν λόγο για τα «δημιουργήματα» της κουλτούρας (μύθους, ιστορίες, σύμβολα), για τις προοπτικές των ανθρώπων μέσα στον οργανισμό, για τις αξίες που διέπουν τον οργανισμό και τέλος για τις παραδοχές για την ύπαρξη του ίδιου του οργανισμού. Κατά παρόμοιο τρόπο, ο Schein θεωρεί την κουλτούρα ως «ένα πρότυπο των βασικών παραδοχών, που ανακαλύπτονται ή αναπτύσσονται από μια συγκεκριμένη ομάδα, όταν μαθαίνει να αντιμετωπίζει προβλήματα, το οποίο έχει δοκιμαστεί αρκετά, ώστε να θεωρείται έγκυρο και, για αυτό διδάσκεται σε νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης και αίσθησης για αυτά τα προβλήματα» (Schein 1985: 6, όπ. αναφ. στο Χατζηπαναγιώτου). Ο ίδιος διακρίνει τρία επίπεδα της κουλτούρας: το πρώτο περιλαμβάνει τα ορατά χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος του οργανισμού, καθώς και τις νόρμες συμπεριφοράς (π.χ. στήριξη συναδέλφων, αποφυγή κριτικής στον διευθυντή, γνωριμία με τους συναδέλφους κ.τ.λ.), το δεύτερο περιλαμβάνει το σύστημα κοινών αξιών του οργανισμού (εμπιστοσύνη, συνεργασία κ.τ.λ.) και το τρίτο βαθύτερο επίπεδο της κουλτούρας, τις συλλογικές παραδοχές που σχετίζονται με τις ανθρώπινες σχέσεις, την αλήθεια, το περιβάλλον (Πασιαρδής, 2014).

Τέλος, υπογραμμίζεται πως τις τελευταίες δεκαετίες παρουσιάζεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον από πλευράς εκπαιδευτικής διοίκησης για τον προσδιορισμό της συγκεκριμένης έννοιας και για τους σχολικούς οργανισμούς, καθώς αυτή θεωρήθηκε ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων.

Πιο αναλυτικά, κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από τους υπόλοιπους. Οι διαφορές αυτές καθορίζουν την πορεία του, την εξέλιξή του, καθώς και την αποτελεσματικότητά του αναφορικά με την επίτευξη των εκπαιδευτικών του στόχων. Όλα τα παραπάνω αντανακλώνται στο σχολικό κλίμα το οποίο ορίζεται ως ένα στοιχείο της οργανωτικής κουλτούρας (Πασιαρδής, 2014). Η έρευνα για τη σχολική βελτίωση επισημαίνει πως η κουλτούρα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αντανακλά τις βαθύτερες πεποιθήσεις του οργανισμού σχετικά με τον σκοπό της σχολικής μονάδας, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτός μπορεί να επιτευχθεί.

Το οργανωτικό και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ν. 1566/1985, Ν. 2817/2000) προκαθορίζει τα βασικά χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας. Ωστόσο, η κάθε σχολική μονάδα μπορεί μέχρι ενός σημείου να διαφοροποιηθεί διαμορφώνοντας τον δικό της τύπο κουλτούρας (Κιούση & Κοντάκος, 2006). Τρεις παράγοντες δίνουν τις κατευθυντήριες γραμμές στην ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας, σύμφωνα με τη Mc Gilchrist (2004, όπ. αναφ. στο Κιούση & Κοντάκος, 2006). Ο πρώτος είναι οι επαγγελματικές σχέσεις (professional relationships), δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο συνεργάζονται διευθυντής και εκπαιδευτικοί, ο τρόπος άσκησης ηγεσίας, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές. Επιπλέον, ως δεύτερος παράγοντας αναφέρονται οι συμφωνίες μεταξύ των μελών του οργανισμού (organizational arrangements). Πρόκειται για την κατανομή των ρόλων και των ευθυνών, τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, καθώς και τους τρόπους επικοινωνίας και διαχείρισης του σχολικού περιβάλλοντος. Ο τελευταίος παράγοντας, οι ευκαιρίες μάθησης (opportunities for learning) αναφέρονται, τόσο στους μαθητές, όσο και στους εκπαιδευτικούς και αφορούν τα αναλυτικά προγράμματα, τις προσδοκίες που έχουμε από τους μαθητές, τις ίσες ευκαιρίες που τους παρέχουμε, την πρόβλεψη και κάλυψη των μαθησιακών τους αναγκών, καθώς και τις δυνατότητες προσωπικής επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Κιούση & Κοντάκος, 2006).

Το νομοθετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο καθορίζει ως ένα βαθμό τους τρεις αυτούς παράγοντες αφήνοντας στις σχολικές μονάδες κάποιες δυνατότητες διαφοροποίησης ως ένα βαθμό. Αυτός ο βαθμός διαφοροποίησης καθορίζει και τη διαφοροποίηση στη σχολική κουλτούρα του κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού. Αναμφίβολα, πρόκειται για ένα αρκετά συγκεντρωτικό ιεραρχικό μοντέλο εκπαιδευτικού συστήματος με περιορισμένες δημοκρατικές διαδικασίες. Χαρακτηριστικά, αναφέρουν οι Κιούση & Κοντάκος (2006) «η ύπαρξη ενός ιεραρχικού μοντέλου, με περιορισμένες δημοκρατικές διαδικασίες, που ενισχύουν τις επαγγελματικές σχέσεις, οριοθετώντας όμως τους ρόλους και ιεραρχώντας την εξουσία του κάθε μέλους της σχολικής μονάδας» (σ. 10).

Έτσι σε αυτό το πλαίσιο ενώ προβλέπεται η ύπαρξη οργάνων που υποστηρίζουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών φορέων για διοικητικά θέματα, δεν υπάρχει η αντίστοιχη πρόβλεψη για παιδαγωγικά ζητήματα. Ταυτόχρονα, προωθείται ένα σύστημα επαγγελματικών σχέσεων «από την κορυφή» προς «τη βάση», καθώς επισημαίνεται ο ηγετικός ρόλος του Διευθυντή έναντι των υπολοίπων εκπαιδευτικών, παρά το γεγονός πως ο Διευθυντής στο πλαίσιο του Συλλόγου Διδασκόντων θεωρείται πρώτος μεταξύ ίσων. Ωστόσο, ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση μιας υγιούς εκπαιδευτικής κουλτούρας που ενισχύει την αληθινή συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, την αμοιβαία στήριξη, την ειλικρινή επικοινωνία, τη συνεχή μάθηση και βελτίωση καθώς και την συνυπευθυνότητα για την επίτευξη των κοινά καθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων, είναι καταλυτικός.

Συμπερασματικά, παρά το συγκεντρωτικό και δύσκαμπτο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρούμε πως κάθε σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει συνθήκες ανάπτυξης κουλτούρας γνήσιας συνεργασίας, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Η ανάπτυξη κουλτούρας γνήσιας συνεργασίας υποστηρίζει τις διαδικασίες μάθησης ενισχύοντας τις ανθρώπινες σχέσεις και την επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας.

Κάθε σχολική μονάδα είναι δυνατόν μέσα από συντονισμένες δράσεις του Συλλόγου Διδασκόντων να επιτύχει, αρχικά, την καταγραφή της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας και κατόπιν να προχωρήσει στον σχεδιασμό και υλοποίηση δράσεων προς τη διαμόρφωση και ανάπτυξη κουλτούρας γνήσιας συνεργασίας. Καθοριστικής σημασίας αποτελεί, σαφέστατα, η ηγετική προσωπικότητα και η εκπαιδευτική φιλοσοφία του/της Διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, η δυναμική του Συλλόγου Διδασκόντων είναι δυνατό να λειτουργήσει καταλυτικά και να ανατρέψει τον εκ των άνω προσδιορισμό μιας σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια του άρθρου θα αναφερθούμε σε ενδεικτικούς τρόπους ανίχνευσης της σχολικής κουλτούρας, αλλά και ενίσχυσής της μέσω συγκεκριμένων δράσεων που υλοποιούνται με τη μέθοδο της έρευνας δράσης (Freire, 1972).

Ενίσχυση της κουλτούρας σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Συγκρότηση ομάδας δράσης στη σχολική μονάδα

Ο Σύλλογος Διδασκόντων στο σύνολό του είναι δυνατό να οργανωθεί σε μια ομάδα δράσης με συγκεκριμένους και ξεκάθαρα διατυπωμένους στόχους, διανεμημένους ρόλους, εργαλεία ελέγχου επίτευξης των στόχων και επαναπροσδιορισμού τους. Απαραίτητα εργαλεία λειτουργίας της ομάδας αποτελούν το συμβόλαιο της ομάδας και η δέσμευση σε αυτό όλων των μελών της. Ακόμη, ένας πίνακας προσδιορισμού των προσδοκιών, τόσο της ομάδας, όσο και ξεχωριστά του κάθε μέλους της, καθώς και ο ακριβής προσδιορισμός του χρόνου και του τόπου των συναντήσεων της ομάδας. Χρήσιμο θα ήταν να κρατείται και ένα «ημερολόγιο» των συναντήσεων, προκειμένου να

αξιοποιηθεί αναστοχαστικά από τα μέλη της. Επίσης, θα μπορούσε να δημιουργηθεί και ένα διαδικτυακό forum επικοινωνίας των μελών, προκειμένου να κοινοποιείται υποστηρικτικό υλικό δράσεων και να υπάρχει αμεσότερη και γρηγορότερη επικοινωνία.

Η καλύτερη, κατά την άποψή μας, μέθοδος δράσης της διαμορφωμένης, όπως περιγράφηκε παραπάνω, ομάδας, αποτελεί η έρευνα δράσης, καθώς αυτή αποτελεί μια συμμετοχική, συνεργατική, δημοκρατική, μαθησιακή, κριτική και μετασχηματιστική ερευνητική διαδικασία. Στηρίζεται στην αμφίδρομη συμμετοχική ανάπτυξη των συμμετεχόντων και οδηγεί στον αναστοχασμό και την επανάδραση (Freire, 1972). Σύμφωνα με τον Elliot (1991) «έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν» (σ. 69). Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι «ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομάδα δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων, στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα σχολικής βελτίωσης και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής» (Grudny & Kemmis, 1988:322). Επισημαίνεται πως όλες οι δραστηριότητες που εφαρμόζονται υπόκεινται σε κριτικό στοχασμό με στόχο τη βελτίωση και την αλλαγή.

Δραστηριότητες διερεύνησης υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας

Φύλλο συμμετοχικής παρατήρησης

Ένας εκ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει να καταγράψει ως παρατηρητής τη συμπεριφορά των μελών αυτής, αξιοποιώντας την ερευνητική μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης. Στόχος είναι να συγκεντρωθούν εκείνα τα στοιχεία που θα οδηγήσουν στην εύρεση των πιθανών αδυναμιών της σχολικής μονάδας ως προς την κουλτούρα συνεργασίας που έχει διαμορφωθεί ή στη διαπίστωση της παντελούς ελλείψεώς της.

Ερωτηματολόγιο ανίχνευσης σχολικής κουλτούρας γνήσιας συνεργασίας

Πριν από τον σχεδιασμό και την οργάνωση δράσεων ανάπτυξης σχολικής κουλτούρας γνήσιας συνεργασίας, μπορεί να δοθεί στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας ένα ερωτηματολόγιο καταγραφής των αντιλήψεων τους σχετικά με την έννοια της σχολικής κουλτούρας και τη σπουδαιότητα του παράγοντα της συνεργασίας.

Για την ορθή αποτύπωση των αποτελεσμάτων είναι απαραίτητο να ακολουθηθούν όλα τα βήματα μιας έρευνας, δηλαδή να διατυπωθούν αρχικά ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας και στη συνέχεια οι ερευνητικές παραδοχές και τα ερευνητικά ερωτήματα. Η εργασία αυτή αναλαμβάνεται από δύο ή τρεις εκπαιδευτικούς του Συλλόγου Διδασκόντων, αναλόγως του μεγέθους της σχολικής μονάδας, στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας τα ερευνητικά εργαλεία μπορούν να αναζητηθούν στο διαδίκτυο και να αναπροσαρμοστούν στα δεδομένα της σχολικής μονάδας. Ενδεικτικά αναφέρουμε το ερωτηματολόγιο του Wagner (2006) για την

ανίχνευση της σχολικής κουλτούρας, το οποίο περιλαμβάνει κλειστές ερωτήσεις αποτίμησης προτάσεων βάσει μιας πεντάβαθμης κλίμακας Likert.

Ενδεικτικές δραστηριότητες διαμόρφωσης κουλτούρας γνήσιας συνεργασίας

«Διδασκαλία... ένα συντροφικό ταξίδι» (για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση)

Στόχοι της δραστηριότητας:

- Να καταγραφούν από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων τα μαθησιακά και επικοινωνιακά προβλήματα των μαθητών τους.
- Να ανοίξουν οι πόρτες των τάξεων και το «πρόβλημα» του κάθε εκπαιδευτικού ή μαθητή να γίνει κοινό πρόβλημα της σχολικής μονάδας.
- Να επικοινωνήσουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους προκειμένου να βρουν την καλύτερη, διδακτικά και παιδαγωγικά, λύση σε μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν μια ομάδα επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων. Καθορίζουν τον χρόνο και την περιοδικότητα των συναντήσεων. Ορίζεται ο/η συντονιστής/στρια των συναντήσεων. Πριν από κάθε συνάντηση κοινοποιείται στα μέλη το προς συζήτηση εκπαιδευτικό ζήτημα που θα τους απασχολήσει. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται από τον/την εκπαιδευτικό, αναλύεται από την ομάδα, καταγράφονται οι προτάσεις επίλυσής του, μία εκ των οποίων επιλέγεται, προκειμένου να δοκιμαστεί στην πράξη. Προς διευκόλυνση της διαδικασίας και ορθότερης πληροφόρησης της ομάδας είναι δυνατό να διατηρείται ένα είδος ημερολόγιου στο οποίο καταγράφονται τα προς συζήτηση θέματα, οι ενδεικτικές προτάσεις αντιμετώπισής τους, η επικρατούσα πρόταση επίλυσης, καθώς και ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προτάσεων.

Ετεροπαρατήρηση διδασκαλίας (για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση)

Στόχοι της δραστηριότητας:

- *Ανταλλαγή απόψεων και δημιουργικός διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικών ίδιας ειδικότητας.*
- *Ενίσχυση των σχέσεων και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.*
- *Βελτίωση και εμπλουτισμός των μεθόδων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.*

Δύο εκπαιδευτικοί ίδιας ειδικότητας παρακολουθούν ο ένας τη διδασκαλία του άλλου στο ίδιο διδακτικό αντικείμενο και στην ίδια ενότητα. Με το πέρας του διδακτικού τους ωραρίου οι δύο εκπαιδευτικοί συζητούν σχετικά με τις εντυπώσεις τους και το τι αποκόμισαν από τη δράση. Τέλος, ακολουθεί διάχυση της όλης δράσης και συζήτηση με τον Σύλλογο Διδασκόντων προς ανατροφοδότηση και αναστοχασμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: OpenUniversity Press.

Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.

Grundy, S. & Kemmis, S. (1998). Educational Action Research in Australia: The State of the Art (an Overview). In S. Kemmis & R. Mc Taggart (eds), *The action Research Reader*. Victoria: Deakin University Press.

Harrison, C. & Killion, J. (2007). Teachers as leaders: ten roles for teachers leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77. Retrieved on June 27, 2016 from <http://www.ascd.org/publications/>

Κιούση, Σ. & Κοντάκος, Α. (2006). *Σχολική Κουλτούρα και Νομοθετικό Πλαίσιο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Πρακτικά Συνεδρίου του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας – Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Θεσσαλονίκη.

Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: from research to results*. Alexandria, US: ASCD.

Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs. NJ: Practice Hall.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1993). *Supervision: a Redefinition* (5th edition). Singapore: McGraw-Hill.

Wagner, C. (2006). *The School Leader's Tool for Assessing and Improving School Culture*. Retrieved November 1, 2016, from http://www.mssaa.org/gen/mssaa_generated_bin/documents/basic_module/School_culture_triage.pdf

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο Μαυροσκούφης, Δ. (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλιννοστώντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*. Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή (σσ. 213-230). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Νομοθεσία

Νόμος υπ' αριθ. 1566/1985 για τη «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Νόμος υπ' αριθ. 2817/2000, ΦΕΚ 78, τ. Α' για την «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».

Νόμος υπ' αριθ. 2986/2002, ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002 για την «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Υπ. Απ. 353/1/324/105657/Δ1/8-10-2002 για το «Έργο και τα Καθήκοντα των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων».

Critical pedagogy as a transformative attempt of personal experience

Σφακιανάκη Άννα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Υποψ. Διδάκτορας Παν/μίου Κρήτης

Abstract

The basic aim of my essay is to discuss a collaborative action research project that tries to incorporate the values of Critical Pedagogy in teaching. Through students-centered practices the participating teachers-researchers combined theory and practice, action and research as two interdependent yet complementary phases of the change process in the field educators act and reflect with peers and students. Using the “language of possibility” in the curriculum (Aronowitz & Giroux, 1986) and especially on the topic of overconsumption they attempted to engage their students in the social construction of knowledge, listen to a variety of voices, utilize life experiences in classroom, incorporate critique about cultural norms, promote the values of social justice, compassion and equality.

Key words: action research, Critical Pedagogy, oppression, eurocentered values.

Introduction

One of the basic problems of the Greek Educational System is the deficit of critical thinking. This deficit is evident in a set of practices that structure the educational norm: the homogenized national curriculum, the emphasis in the goal achievement, the “banking model” of education in which the students are the passive receptors of deposits prescribed and delivered by instructors and school books (Freire, 1974).

It is a challenge for teachers to identify the causes of such adhesion to practices that reinforce their own superiority and limit students to passive roles in reproducing official knowledge and devaluating personal experience.

As a part of my PhD research, I asked for the cooperation of two more teachers of the Modern Greek language course at the Gymnasium. Our cooperation in planning, production of educational material, in teaching, in reflection, and also the dialogical practices we followed throughout the school year transformed our original team into a learning and practice community (Lave & Wenger, 1991). The goal of our collaborative action research group was to develop dialogue, to encourage discussions and reflection between students and, finally, to find out the potentiality of changing the educational practices in an inclusive learning environment according to the principles of Critical Pedagogy.

Part 1: The theoretical framework

Action Research (AR) begins with the clarification of a problematic situation, it continues with the inventing of solutions in the design phase of the intervention, proceeds

with their implementation and then evaluates the implementation in a reflective framework. Freire (1974) states that the movement from action to reflection and from reflection upon action to new action is a dialectical one. This is a point of convergence with Critical Pedagogy (CP) which is a trend of theoretical pedagogical and educational practice that, according to MacLaren (2015), includes a way of thinking, negotiating and transforming the relationship between teaching, production of knowledge and organizational structures of the school environment in relation to the wider community, society, the state. According to Kincheloe (2004), CP leads to an understanding of the political content of knowledge, promotes humanity and intellectual culture, and reveals the existing relations of economic and social oppression.

One of the most distinguished defenders of Critical Pedagogy is the Brazilian philosopher and educator Paulo Freire whose approach identifies the depravity of the humanity of both the oppressors and the oppressed and the need for their humanization. Through this assertion, he states the humanist and historical role of the oppressed (Freire, 1974) and the need to fight for the restoration of their human identity in order to shake off the dominance of their oppressors. Another fundamental element to which Freire insists is the lack of awareness of one's own oppression a situation which is related to the fear of freedom. The critical spirit will help the oppressed discover the causes of their oppression and reach the painful deliverance. Freire denounces the banking perception of education, which perceives people as adaptable and easily manageable beings on which knowledge can be deposited/stored by the experts. Such an educational process minimizes or eliminates the creative power of students by enhancing their adaptability and credulity as they accept the ready, uncontested knowledge. According to Freire, the efforts of a humanist, revolutionary educator must converge with his students' efforts for problem-posing education, a critical view of reality and the search for mutual humanity. It highlights the value of dialogue as a means of redemption, liberating human nature, but also as a means of assigning meaning to human existence (Freire, 1974).

Part 2: An illustrative example of the implementation of the principles of Critical Pedagogy in the classroom.

The topic “environmental degradation” is part of the school curriculum (<https://bit.ly/2JuXdfT>). Our sample was 22 students (1st Grade Junior High School, 13 years old) that come from middle or lower social class families. The instructional procedure was brainstorming, experiential approach, problem posing, differentiation in the classroom, empathy – centered teaching and learning and the duration of instruction was 4 hours.

Long-term goal: Our instructional goal was the transformation of students' perceptions concerning social change in a literacy and social environment where students are challenged to criticize their own life experiences and choices and, according to Freire (1974) to create and act on alternative modes of transforming past experiences and choices. Literacy becomes a means, a transformation tool for students in order to “read the word,

to read the world” (Freire & Macedo, 1987) in order to “write the word, write the world” acquiring a language of hope and possibility.

It also supports the development of their cognitive autonomy and metacognition, the cultivation of the ability to become suspicious and critical readers, observers and activists of social life. Critical literacy in our theme, aims also at defusing the notion that Europe and the West in general is the whole world in order to raise awareness to the fact that, children live all over the world and their lives are of the same value as the lives of European children. Literacy can also lead students to a better understanding of the "naturalized" meanings promoted by the dominant ideologies, especially their own oppression imposed by the over-consumption trends imposed by multinational companies through advertising.

1st hour of instruction

In the first hour of our teaching intervention we discussed the theme “environment” which is a generative theme (Freire, 1974). It raised a lot of topics and questions which overtime became centralized for investigation, inquiry, community based work. One of them was the “overproduction for overconsumption” e.g. the overconsumption of sportswear, household items, electronic games, clothes, shoes, toys (which in the next lesson led to a fruitful reflection about children’s labor and exploitation). Students had never thought about overconsumption practices they had never discussed such themes in depth and when they discussed sportswear they prefer, they realized something very important: almost all of them were wearing the same brands of sports shoes, 2 girls were wearing some kind of no name or inauthentic brand shoes (this made them uncomfortable), they questioned their choices and inferred to the “globalization orders” which creates same preferences among young people leading them to uniform options. When they were discussing children’s toys and electronic games they recounted the strong desire they felt during their childhood to acquire more and more games pushing their parents to buy them. During the experiential approach, students remembered their disappointment, distress, their competitive mood and also their jealousy when they realized that their friends owned more up to date toys.

A part of students’ dialogue (boys):

P. - Can you remember visiting George’s house ...and he showed all of his new toys, his Lego and PlayStation? We had fewer at this time and felt awful and when your father came to take us home you asked him for new Lego.

N. - Can’t you remember what you said to your mother? You told her to buy you new electronic games to you or else you wouldn’t eat!

P. - Yes, what should I have done? Accept that George would have more and better? I too, like every child, dreamed of toys ... many toys. But you weren't so different yourself!

N. - Lego was my weakness. I was obsessed with Lego. Even now I would still buy ... just to see them, to know that I have a lot.

And the girls' intervention:

A. – I, too liked Lego and Playstation but even now my room is full of Polly Pockets, Lalaloopsy, Barbie Fashionistas, Barbie collectibles... I kept asking them from my mom ... I wanted new ones and I had the whole collection! I did not want to miss any of them!

P. -I too had a collection of accessories for Barbie such as the caravan, the villa, the motorbike, the car, the airplane.

Such conversations were heard in the classroom, and most students seemed happy to revive the waste of money to buy all these expensive games. Even children with moderate economic means seemed to share this exaggeration.

Through these debates, the students of the 1st Grade of Gymnasium revived scenes from their childhood when the waste of money was an unconscious but also ordinary choice. However, the emphasis they gave to these memories gave the impression to the co-researchers that even now, at the current stage of their development, at the age of 13, they support those older, childlike attitudes and do not distance themselves from them. Their discourses have shown that even now they consider all these expensive games necessary for the fun as well as for the development of a child in general.

When the lesson finished students took differentiated homework according to their interests and personal goals (Tomlinson, 2014):

“Describe your feelings in your diary when you realized that a friend has more toys”, or “Make a digital presentation in order to introduce to your fellow students the most desirable games for you”, or “Make a collage of pictures showing your choices and feelings about your childhood”, or “Bring your favorite songs about playing a game”.

Teachers' reflection after the 1st class period

In the reflection phase, we, the three teachers and co-researchers involved in this lesson, came to the following conclusions:

A. The pupils' experiences were externalized / expressed in an environment of freedom from which teachers' censorship was absent. We listened to our students without judging either positively or negatively what was said. Besides, only in an environment that promotes freedom of expression can people speak honestly.

B. The students who took part in the debate on "over-consumption of toys" do not all come from the same socio-economic background. Some seem to have the economic background that would facilitate such purchases, while others have less financial means, and some children have no financial means at all (two dads lost their jobs due to the deepening economic crisis).

C. We realized that their over consuming experiences have been the result of the social and cultural influences they receive from their environment, the media that ultimately shape perceptions, attitudes and behaviors similar to those of the urban middle class which imposes its standards throughout society and establishes them as generally accepted. It is what Gramsci calls "the hegemony of the bourgeoisie," a "successful" class power that is perceived as necessary by society as a whole. Ideological ties communicate the values of the dominant class into the whole of society. Society, in turn, "internalizes such subdivisions to such an extent that they end up being perceived as global and not questionable" (Schwartzberg, 1996, p. 134).

D. Action research begins with the clarification of a problematic situation (the over-consumption of toys), it continues with the inventing of solutions in the design phase of the intervention, proceeds with their implementation and then evaluates the implementation. We decided to intervene in the direction of transforming our students' perceptions: to show them other perspectives of childhood, often unseen to the Eurocentric educational system, to challenge them, to motivate them to form a different voice. And at best, lead them to more responsible and critical choices and maybe to action as critically-minded citizen. Our goal was to make learning a contributing force "to the radical social, political and educational transformation" (Gounari & Grollios, 2010, p.56) through the development of critical consciousness as a prerequisite for a collective social and political claim leading to a new social justice morality.

We prepared our material in the next few days searching the internet for contemporary and off normative texts. We printed it, created worksheets, and on the day of the teaching intervention we divided students' in groups on the basis of the heterogeneity of their socio-economic background, which to a certain extent - not in a completely deterministic way - corresponded to their school performance.

2nd and 3rd class period

In this 2 hour lesson, students presented their homework and then used the work sheets to find information about toy production, the countries they are made in, the people

involved in their construction: ethnicity, age, sex, socio-economic background, working conditions. Students were asked to answer relevant questions orally or in writing, to criticize the working conditions after an exchange of views with their team members. They showed enormous interest in the subject, an interest that far exceeded their average interest in the daily lesson. The authentic material they had before them made them reflect.

They commented on the written essays, and the photos. Children labor, poverty, illiteracy, child exploitation, slavery, trafficking were a sad discovery to them. They felt empathy. They had not considered that there are children growing up in such adverse conditions or the determining role the economic, social and cultural environment play in the development of these children. They realized that every individual from the moment of their birth, is part of a wider collectivity without any margin of choice as Ian Craib (2012) states in his work "Classical Social Theory" referring to the Marxist approach to historical society, "that we have no choice in the family or the socio-economic class or the geographical area or culture where we will be born, even though these are actually the factors determining who we are" (p.64).

Looking at the photos the students began to wonder about the difficulties that poor children face:

- Does it have to do with the country they live in?
- Are the people who live in dry lands to blame for their poverty?
- Wouldn't they want to have a good job and not have to send their children to work in factories?
- They have nothing to feed their children. But how do they allow young children to work. They will get hurt.
- Where do they live?
- It's a shame to torture them like that!
- Who kidnap children? Why?
- Organ trafficking?
- Do they not get sick where they have them working?
- Aren't their parents unhappy?

These questions led students to a fruitful dialogue and reflection. At the same time, they seemed to swift from the Eurocentric view of things, their horizons and the view of the

world widened. Among their words was the notion that "although we have a crisis (economic) we can still have things we like" and "at least we do not have to work" and "we are not being exploited here in our country".

For homework they were asked to watch the whole documentary film, "The dark side of chocolate" (<https://bit.ly/36f78Qt>) and write an article about children's rights violation or bring pictures showing the situation. This exercise follows the principles of differentiated instruction (Tomlinson, 2014) as it allows students who do not feel comfortable writing essays to take on different homework. In contrast to the homogenized goal-centered curriculum this option is student-centered and aims at promoting the different interests and talents of the students.

4th hour of instruction

In the third class period students read their articles containing pieces from the above documentary, such as the struggle of children to survive in their poor country, their removal from their family, their confinement in places where they live together, their hard work away from their families and also the demand of subordination to their masters, the owners of cocoa plantations. In their texts, they depict their surprise at the children's inability to react to these oppressive and degrading behaviors. Some students put themselves in the place of those children who, as they noticed, were robbed of their childhood and were angry at all those who "exploit children because they are weak". In their writings they used "heroic" expressions such as: "Children need to rise up and take revenge," "set up an ambush for their bosses and kill them", "television should warn them against being persuaded by some sneaky men who lie to them in order to exploit them". They did not fail to comment on the neo-colonialist exploitation of Africa by the countries that base their economic development in exploiting the natural wealth of the dependent countries. They also pointed out that those responsible for child labor try to conceal the truth about children's exploitation and they pretend ignorance. The students' discourses reflected their empathy for children, their anger for the cruel practice of child exploitation, but also their denunciation of the tolerance of the civilized Western society and, in particular, of our own "civilized" society.

Some students, working within the framework of differentiated instruction, preferred to bring photographic material in the classroom concerning the violation of children's rights. They shared the text and photos they had brought with their fellow students and asked them to comment on them. Some of them had chosen the same pictures, some just described the theme of the picture while some others made more thoughtful / reflective / critical implications about the origins and causes of the situation of child labor and asked themselves "what can I do to prevent it?" They commented on the common characteristics of these children in terms of their origin (Asia or Africa), their living conditions: the poverty of their families was evident from their clothing, their general state but also from the sad expression on their faces. They underlined the exploitation of the poor countries by the rich industrialized countries as the root cause of childhood

unhappiness. The sympathy they felt towards the children - victims led them to express emotion but also to recognize that only by the equitable distribution of wealth can the social inequalities be addressed.

In terms of action required the views expressed varied:

- These children have to address (international) organizations such as Unicef in order to ask for protection.
- Do not buy chocolate!!!
- Traders should know where they shop for their products.
- Children must be paid to be able to live.
- Allow them to return to their homes.
- Their parents should advise them not to leave their home and not to believe the lies that traders tell them that they would have a better life somewhere else (where child labor exists)
- To adopt, our class can adopt a child from a poor country.
- Make a Facebook group that will inform the world about such issues.
- We cannot do anything, we have no power, authority or money.

Such and more thoughts were heard in the classroom by the majority of the students. Only 1-2 students persisted on the issue of the economic crisis of our country and our inability to finance a "salvation mission" due to high economic costs and the harsh reaction of the countries whose economic development relies on child labor.

Discussion

Our students having researched authentic material, developed their own views on child labor by condemning all this exploitative practice. During the last part of the instruction we brought the opening question to the forefront “*how did you feel when you realized that your friends have more up to date toys?*” This time, the answers were totally opposed to those in the beginning of the instruction. They had shifted their initial beliefs and attitudes about overconsumption shaping the identity of the active, critically-minded citizen. They, sometimes, blamed advertising and their young age for their behavior and they began to wonder about the type of action required “for the poor children in order to live with their families and not become victims and not be exploited by the powerful”.

In our reflection after the action, the three educators identified the pros and cons of this undertaking, which is in line with the principles of Critical Education and we have come to the following conclusions:

After we posed the problem, the students were allowed to draw their own discourses and conclusions searching "off normative texts": photos, video, songs. We did not impose our own views. The students themselves decided through the interaction with their classmates. Through the exploratory process in their groups, they built knowledge and developed metacognitive strategies in a framework of liberty and democracy. This democratic procedure of teaching can contribute to changing the traditional up to bottom procedure in the Greek education system. The democratization of the school will lead to the democratization of society (Dewey, 1916 in Katsarou, 2016).

As a result, we, the three educators as reflective practitioners (Schon, 1983) - having designed, implemented, observed the transformation of the students initial beliefs and attitudes- deduced that by choosing a socio-economic subject (which was not included in the school book) and following a student-centered process (based on dialogue and reflection) our students became critical, they escaped Eurocentric thinking, reflected on their beliefs, biases, prejudices, stereotypes about fashion items and realized that there are issues of greatest importance such as the priceless value

References

Greek texts

Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Craib, I. (2012). *Κλασική κοινωνική θεωρία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μετ. Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππα.

Schwartzberg, R. G. (1996). *Πολιτική κοινωνιολογία*. Αθήνα: Επίκεντρο., σ. 134.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα – δράση*. Εκδόσεις Κριτική.

English texts

Freire, P. & Macedo, D. (1987). Literacy: Reading the word and the word. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 14(1), 8-10. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

Kincheloe, J. L. (2004). *Critical pedagogy*. New York, NY: Peter Lang.

Lave, J & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the Foundations of Education*. Taylor & Francis.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner - How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.

Tomlinson, C.A. (2014). *The Differentiated Classroom Responding to the Needs of All Learners* . 2nd Edition. Alexandria : ASCD, 2014.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Στόχοι και προοπτικές

Βασιλειάδης Κωνσταντίνος, Phd, kostas.vasiliadis@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο, επιχειρείται να αναδειχθεί ο διαπολιτισμικός λόγος και οι δυνατότητές του στο μετασχηματισμό του κοινωνικού γίνεσθαι. Εκκινώντας από τη θεωρία ότι η γνώση είναι κοινωνική, αναλύονται οι συνθήκες δημιουργίας και απόκτησής της, καθώς και οι στόχοι μιας παιδείας της πολυπολιτισμικότητας για το μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού και κοινωνικού γίνεσθαι.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμική αγωγή, μετασχηματιστική παιδαγωγική, κριτική σκέψη

Η διαλεκτική της διαπολιτισμικής αγωγής στο μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού και κοινωνικού γίνεσθαι

Ο Lippmann, στο βιβλίο του *Κοινή Γνώμη*, υποστηρίζει ότι αυτό που κάνει κάθε άνθρωπος δεν βασίζεται στην άμεση και βέβαιη γνώση, αλλά σε εικόνες που έφτιαξε ο ίδιος ή που του έδωσαν άλλοι (Lippmann 1988 [1922]:31-32). Με τον τρόπο αυτό ορίζουμε κάτι με βάση αυτό που η πολιτισμική μας παράδοση έχει ορίσει για εμάς και τείνουμε «να διανοούμαστε εκείνο το οποίο έχουμε διαλέξει με μια μορφή την οποία έχει κάνει στερεότυπη για εμάς η πολιτιστική μας παράδοση (σ. 83) Η στερεοτυπική σκέψη, εμπεριέχει ένα πλήθος αρνητικών (προς την εξω-ομάδα) ή θετικών (προς την εσω-ομάδα) (Λαμπρίδης 2004 :21) συναισθημάτων και κρίσεων που βασίζονται και υλοποιούνται από ένα σύνολο αξιών, το οποίο, τις περισσότερες φορές, το υποκείμενο (που κρίνει και αξιολογεί) ενστερνίζεται ως «φυσικό», «αναλλοίωτο» και κυρίως ως μηχανισμό προσδιορισμού της «πραγματικότητας». Τα στερεότυπα χρησιμοποιούνται ως μηχανισμός τόσο ατομικού αλλά και κοινωνικού αυτό-προσδιορισμού και ετεροπροσδιορισμού, και πολλές φορές αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία χτίζεται η γνώση μας για το περιβάλλον, (Hilton & von Hippel 1996:238). Οι έννοιες του «αυτοπροσδιορισμού» και του «ετεροπροσδιορισμού» αποτελούν βάσεις κατηγορημάτων που συγκροτούν την ταυτότητα η οποία με τη σειρά της ορίζει και την ετερότητα (Jenkins 2007[2004]:28). Η ταυτότητα με αυτόν τον τρόπο αποτελεί μια δυναμική διαδικασία επιλογής ή εσωτερίκευσης αλλά και μετασχηματισμού των δεδομένων ενός πολιτισμικού πλαισίου, μιας κοινωνικής ομάδας, είναι το αποτέλεσμα μιας *εσωτερικής-εξωτερικής διαλεκτικής* (Jenkins 2007[2004]:46-47), αποτελεί δε, το ερμηνευτικό πλαίσιο στον προσδιορισμό του 'Άλλου' (Γκότοβος 1996: 6-8; Macrae & Bodenhausen 2001: 242).

Η ετερότητα νομιμοποιείται μέσα από δείκτες που παραπέμπουν στην καταγωγή, τη θρησκεία τον τρόπο ζωής (Γκότοβος 2002:109-110), συνήθως κατά αφαιρετικό τρόπο κάνοντας χρήση της κατηγορικής σκέψης και εκλαμβάνοντας κάποια στοιχεία της ταυτότητας του ατόμου. Η επικέντρωση στη διαφορά, με την ταυτόχρονη απόκρυψη των

αιτιών διαφοροποίησης, υιοθετεί μια ιδεαλιστική, ουσιοκρατική σύλληψη για το πολιτισμικό «είναι» του ανθρώπου, ως ‘αμετάβλητη φυσική ουσία’ αδυνατώντας να το συλλάβει ως αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων.

Ποιοι είναι όμως εκείνοι οι παράγοντες που ευνοούν τη γέννηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων; Ποιος ο ρόλος της παιδείας στην αποδόμησή τους; Πως λειτουργεί η κυρίαρχη ιδεολογία ώστε αφενός να εμποδίζει μια ουσιαστική αλληλεπίδραση και αφετέρου να συντηρεί, παράγει και αναπαράγει νέα στερεότυπα και προκαταλήψεις;

Υπάρχουν τρεις βασικές θεωρίες επεξήγησης της διαδικασίας απόκτησης προκαταλήψεων που εκκινούν είτε από την προσωπικότητα του ατόμου, είτε από το οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον είτε από τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές που δέχεται το άτομο απόρροια των κοινωνικών δομών (Αζίζι-Καλατζή, Σιδέρη & Βλάχου 1998:36-42). Η πρώτη θεωρία αναφερόμενη στη σχέση προσωπικότητας και προκαταλήψεων αναφέρει ότι τα άτομα που εμφανίζουν τη λεγόμενη «αυταρχική προσωπικότητα» τείνουν να κυριαρχούν απέναντι στους άλλους, αισθανόμενοι ανώτεροι και εμφανίζοντας μια δογματική και απόλυτη στάση απέναντι στους άλλους που τους θεωρούν υποδεέστερους. Ο δογματισμός, ως άκαμπος και στενός τρόπος αντίληψης, αποτελεί την άκριτη αποδοχή ενός συστήματος αξιών καθώς και την αξίωση αποδοχής των αξιών αυτών από τους άλλους, χωρίς αποδείξεις και αιτιολογία. Κατά συνέπεια το δογματικό-αυταρχικό άτομο αρνείται την αμφίδρομη επικοινωνία και κατ’ επέκταση εμμένει στο ήδη γνωστό, καθιστώντας το αυτό στατικό και αναλλοίωτο. Το αυταρχικό περιβάλλον επηρεάζει την προσωπικότητα του ατόμου ώστε αυτό να εμφανίζει τυφλή υποταγή στις πεποιθήσεις και αξίες της ομάδας όπου ανήκει, επιθετικότητα σε όσους δεν ακολουθούν το σύστημα αυτό των αξιών και πεποιθήσεων, αντίσταση σε καθετί καινούριο, αλλά και χαμηλότερη ηθική κρίση. Μελέτες έχουν δείξει τη σχέση αυταρχισμού και εθνοκεντρισμού αλλά και την αντίστροφη σχέση μεταξύ «ηθικής κρίσης» και αυταρχικότητας. Άτομα που είχαν περισσότερο αναπτυγμένη την έννοια της ηθικά δίκαιου εμφάνιζαν λιγότερα ποσοστά αυταρχισμού και εθνοκεντρισμού. Η δεύτερη θεωρία, βασιζόμενη στις θεωρίες της κοινωνικής μάθησης θεωρεί ότι οι προκαταλήψεις σχετίζονται με τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού από την οικογένεια και τον πολιτιστικό του περίγυρο, εκλαμβάνει τόσο τις τυπικές μορφές διαπαιδαγώγησης (σχολείο) όσο και τις άτυπες (οικογένεια, φίλοι κλπ) ως αυτόνομους χώρους που λειτουργούν ανεξάρτητα από τις επιδράσεις των κοινωνικών δομών. Η τρίτη θεωρία εκλαμβάνει την ίδια την κοινωνική δομή και το αξιακό σύστημα το οποίο αυτή η δομή πρεσβεύει «ως φορέας και μέσο νοηματοδότησης του κόσμου, ως ρυθμιστική αρχή, εξυπηρετεί τον άνθρωπο να προσδιορίσει την πραγματικότητα του, τον τρόπο που την προσλαμβάνει και δίδεται προς αυτή (Πατέλης 2006) Οι αξίες προσδιορίζονται από την εκάστοτε κοινωνική οργάνωση. Στα πλαίσια της καπιταλιστικής οικοδόμησης της κοινωνίας, οι «αξίες» παίρνουν τη δική τους τιμή. Όπως αναφέρει και ο Apple, στο βιβλίο του *Επίσημη Γνώση*, ο καπιταλισμός καθιερώνει ένα σύστημα μέτρησης των πάντων στη βάση της ικανότητας παραγωγής πλούτου και της επιτυχίας στην απόκτησή του. Τα άτομα που αποτυγχάνουν να συμβάλουν στην παραγωγή κέρδους οδηγούνται σε ηθική καταδίκη, συσκοτίζοντας μ’ αυτό τον τρόπο τις εκμεταλλευτικές σχέσεις (Apple 2008)

Όπως αναφέρει ο Vasioulin στις σύγχρονες κοινωνίες «η έννοια ‘αξία’ αποκτά ιδιαίτερη σημασία... Σε καθεστώς κυριαρχίας των εμπορευματικών και χρηματικών σχέσεων, τα πάντα –συμπεριλαμβανομένου και του ανθρώπου- εντάσσονται στην τροχιά αυτών των σχέσεων και αποκτούν την τιμή τους. Τα πάντα μπορούν να πωληθούν και να αγοραστούν, τα πάντα μπορούν να αξιολογηθούν (εκτιμηθούν) και όντως αξιολογούνται (εκτιμούνται). Ο άνθρωπος, το όποιο ποιόν και οι ιδιότητες του μετατρέπονται σε εμπόρευμα, γεγονός που σημαίνει επίσης ότι γίνονται πράγμα» (Vasioulin 1998:145).

Ο «άλλος» καλείται να εναρμονιστεί με τις «αξίες» της κυρίαρχης ομάδας, ώστε να βιώσει την επιτυχία. Η αποτυχία του αποδίδεται σε υποτιθέμενα εγγενή χαρακτηριστικά: στη διγλωσσία του, στην αδιαφορία, στην κατωτερότητα του πολιτισμού του (Cummins 1999:58) Η «επιτυχία» πραγματοποιείται μέσα από την αποδοχή, αφομοίωση και εναρμόνιση, προσαρμογή στο υπάρχον σύστημα. Δημιουργείται κατά αυτόν τον τρόπο μια στερεοτυπική έκφραση ενός κοινωνικού λόγου της «αμετάβλητης πραγματικότητας» της «φυσικής» και «αναλλοίωτης». Αυτή η στερεοτυπική αντίληψη νομιμοποιεί και αναπαράγει τις προκαταλήψεις αλλά και τις σχέσεις κυριαρχίας που αυτές εξυπηρετούν. Ο κοινωνικός έλεγχος, από την κυρίαρχη ομάδα, δεν γίνεται με την επίκληση σε στοιχεία νομιμότητας, αλλά στην ίδια την «αίσθηση της πραγματικότητας του Εγώ» (Lasch 2007:43). Η «αληθινή κουλτούρα του λαού» δεν διαγράφεται αλλά μετατίθεται όπως αναφέρει ο Bennett στο «ιδεολογικό και πολιτισμικό πεδίο» της κυρίαρχης κουλτούρας χάνοντας το ριζοσπαστισμό της (στο Apple 2008:163)

Ο «άλλος», ο «διαφορετικός», είναι εκείνος που θα πρέπει να κάνει την προσπάθεια, να ενστερνιστεί τις επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας, της σύγχρονης πραγματικότητας της «δοσμένης» κι αμετάκλητης. Η αποδοχή όμως αυτού του συστήματος αξιών και των σχέσεων κυριαρχίας δεν αποτελεί παρά την αναπαραγωγή των προκαταλήψεων μέσα από την αναπαραγωγή των υπάρχουσών κοινωνικών δομών. Η εσωτερίκευση αυτού του συστήματος αξιών θα οδηγήσει στην ίδια την υιοθέτηση προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι σε μια άλλη ομάδα με λιγότερη δύναμη. Και όπως τονίζει ο Devine, η ενεργοποίηση των στερεοτύπων κατά το παρελθόν, τα έχει αναγάγει σε ένα καλά-μαθημένο σύνολο σχέσεων που ενεργοποιείται αυτόματα παρουσία ενός μέλους της ομάδας στόχου. Το άτομο μαθαίνει μέσα από τις στερεοτυπικές εικόνες και αργότερα αναπτύσσει ένα σύστημα αξιών και πεποιθήσεων (*personal beliefs*). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, είτε τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις να ρυθμίζουν το είδος και την ποιότητα των αξιών και πεποιθήσεων των ατόμων, είτε το άτομο να βιώνει μια σύγκρουση όταν οι αξίες και οι πεποιθήσεις βρίσκονται σε αναντιστοιχία με τα στερεότυπα του παρελθόντος. Ο Moscovici θεωρώντας ότι, το «βασικό πρόβλημα της κοινωνικής γνώσης είναι το ζευγάρι κάθε αντικειμενικής πληροφορίας με ένα συγκεκριμένο αιτιακό σχήμα», καταλήγει ότι οι άνθρωποι διατηρούν τη γνώμη που σχημάτισαν, μέσα από τις πληροφορίες που τους δίνονται, ακόμα κι αν τους δοθεί μια εξήγηση για το σφάλμα αυτών των πληροφοριών, λόγω του γεγονότος ότι προηγουμένως κατασκεύασαν μια εξήγηση που να συμφωνεί μ' αυτές (Moscovici 1995[1981]:75-76).

Ο αυξανόμενος ανταγωνισμός αλλά και οι «ασυμμετρίες του κοινωνικού status» (Secord & Backman στο Γκότοβος 1996:23) χαρακτηρίζουν το κοινωνικό πλαίσιο που καθορίζει την αξιολόγηση του κάθε μέλους της ομάδας (Ellemers et al. 2002:165), μέσα από ένα είδος κοινωνικής γνώσης, απόρροια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, και της επεξεργασίας της με τις ιδέες, αξίες και μοντέλα της ομάδας στην οποία ανήκει το υποκείμενο, αλλά και της ιδεολογίας της ευρύτερης κοινωνίας (Jodelet στο Παπαστάμου 1995:138)

Τα στερεότυπα έτσι προκύπτουν ως απόρροια της κοινωνικής οργάνωσης, της ανάληψης διαφορετικών κοινωνικών ρόλων, των συγκρούσεων μεταξύ των ομάδων, ως μέσο διατήρησης του status quo, ή και ακόμα της ανάγκης που έχει το άτομο για την αποδοχή του σε μια κοινωνική.

Αν για παράδειγμα ο στόχος της εκπαίδευσης θα είναι αποκλειστικά η παροχή γνώσεων για την κοινωνική κινητικότητα των ατόμων και την κατάληψη κάποιων θέσεων στην υφιστάμενη κοινωνική ιεραρχία, τότε μιλάμε για μια έμμεση αποδοχή του status quo. Πολύ εύστοχα ο Freire επισημαίνει «... οι καταπιεζόμενοι αισθάνονται μιαν ακατανίκητη έλξη προς τον δυνάστη και τον τρόπο ζωής του. Το να συμμετάσχουν σ' αυτόν τον τρόπο ζωής, γίνεται ένας πανίσχυρος πόθος. Μέσα στην αλλοτρίωσή τους οι καταπιεζόμενοι θέλουν με κάθε θυσία να μοιάσουν με τον δυνάστη, να τον μιμηθούν, να τον ακολουθήσουν» (Freire 1979[1970]).

Κοινή λογική και προκαταλήψεις. Η γνωστική διαδικασία στη δόμηση και αποδόμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων και ο ρόλος της παιδείας.

Η καθημερινή κοινωνική πρακτική, όπως τονίζει ο Heller «δεν βρίσκεται 'έξω' από την ιστορία αλλά στο ίδιο το 'επίκεντρο των ιστορικών γεγονότων, είναι η ίδια η ουσία του 'κοινωνικού είναι'» (Heller 1983 [1977]:9). Αποτελεί το χώρο μέσα στον οποίο η κυρίαρχη ιδεολογία δομείται και αναπαράγεται, ως «φυσική» και αμετάκλητη. Ο άνθρωπος γεννιέται μέσα στην καθημερινή ζωή, μαθαίνοντας από πολύ νωρίς πώς να χειρίζεται τα πράγματα, τη συμπεριφορά του απέναντι στους άλλους, με λίγα λόγια στοιχεία του πολιτισμικού του περιβάλλοντος. Αυτή η ιδιοποίηση των πραγμάτων, επισημαίνει η Heller, σημαίνει ταυτόχρονα πως ιδιοποιείται και τις κοινωνικές σχέσεις. Η γνώση, που προέρχεται από τις άμεσες προσωπικές εμπειρίες, είναι μη αναστοχαστική και μερική. Ο άνθρωπος δέχεται, προσλαμβάνει τα δεδομένα της εμπειρικής γνώσης, δημιουργεί μια συνείδηση του εαυτού του και της σχέσης του με τους άλλους, που όμως μπορεί να περιέχει ψευδείς κοσμοαντιλήψεις, και ανορθολογικά στοιχεία εν γένει (Παυλίδης 2009-2010:50). «Ο κοινός νους» κατά τον Lawrence, «είναι αντιφατικός και αποσπασματικός, είναι ασυστηματοποίητος ... είναι ασυνεπής, ακριβώς επειδή αυτό που είναι κοινό σχετικά με αυτόν είναι ότι 'δεν υπόκειται στις δοκιμασίες της εσωτερικής συνοχής και της λογικής ακρίβειας' ... είναι γνώση που «θεωρείται δεδομένη» (Lawrence στο Cole 1997[1986]:209). Παρόμοια, ο μεγάλος παιδαγωγός Paulo Freire αναφέρει «... Ο νους μας μέσα στον αυθόρμητο προσανατολισμό που υιοθετούμε στον

κόσμο, δεν εργάζεται επιστημολογικά. Δεν απευθύνεται κριτικά, ερωτηματικά, μεθοδικά, με ακρίβεια στον κόσμο των αντικειμένων προς τον οποίο τείνει. Αυτή είναι η γνώση που παράγεται από την εμπειρία που όμως δεν διαθέτει το φίλτρο της κριτικής σκέψης» (Freire 2006 [1993]:260). Ο Moscovici, στο σύγγραμμά του *La psychanalyse, son image et son public*, παρατηρεί ότι το άτομο συχνά βρίσκεται αντιμέτωπο με ένα πλήθος πληροφοριών (*διάχυση πληροφορίας*), που του είναι διαθέσιμες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι με αυτές μπορεί να συγκροτήσει μια «στερειακή βάση της γνώσης» για τον «Άλλο», καταλήγοντας ότι ακόμα και οι διαφορές στο επίπεδο μόρφωσης μεταξύ των ατόμων επισκιάζονται από τον ίδιο τρόπο που τα άτομα είναι εφοδιασμένα για να επικοινωνήσουν ή να εκφράσουν μια γνώμη.

Η μονομερής, κατακερματισμένη γνώση, όχι μόνο καθίσταται αναπαραγωγική, όσον αφορά στερεότυπα και προκαταλήψεις, αλλά παράγει κι ένας είδος απόλυτου στερεοτυπικού λόγου, όταν άμεσα ή έμμεσα, θεωρεί ως φυσική κι αμετάβλητη την πραγματικότητα. Κι αυτό επιτυγχάνεται με δυο τρόπους: όταν διαφορές σε γλώσσα, φύλο, θρησκεία, τάξη δεν λαμβάνονται υπόψη, ή λαμβάνονται υπόψη μεμονωμένα κι όχι στη διαλεκτική τους σχέση κι όταν η εκπαίδευση δεν στρέφεται στην κατανόηση και μελέτη των αντιφάσεων του «κοινωνικού γίνεσθαι» στην «κατανόηση των μηχανισμών χειραγώγησης που δρουν στην κοινωνία και οδηγούν στη διαμόρφωση συμπεριφορών πολιτισμικής υπεροχής, διακρίσεων και ρατσισμού» (Τσιάκαλος 2006 :225-226).

Επιπλέον, μας αποκαλύπτει το ρόλο της παιδείας στην αποδόμηση στερεοτύπων και πολύ περισσότερο στην άρση αρνητικών προκαταλήψεων για τον «Άλλο».

Τόσο ο Banks (2004γ) όσο και ο Haberman (1994 στο Ponterotto et.al 2006b) έχουν αναδείξει τη σημασία που έχει ο τρόπος με τον οποίο κατασκευάζεται η γνώση για την αποδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων και την ανάπτυξη θετικών και φιλικών στάσεων απέναντι στους άλλους. Η ανάλυση των προκαταλήψεων και πεποιθήσεων που φέρουν οι εκπαιδευτικοί, υποστηρίζει ο Haberman αποτελεί τον «πρόδρομο» στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων και του ρατσισμού (στο Ponterotto et.al 2006b:166). Μέσα από τη γνώση των αντιφάσεων και των περιορισμών της, είναι δυνατή μια ουσιαστική αλλαγή.

Αυτό σημαίνει:

- *ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξετάζουν το περιεχόμενο των δικών τους αντιλήψεων σχετικά με την ανωτερότητα ή κατωτερότητα των διαφορετικών.*
- *Να εξετάζουν, μαζί με τους μαθητές τους, τις εμπειρίες, τα πολιτισμικά περιβάλλοντα, ως πηγές συμπεριφορών, αντιλήψεων και στάσεων, μέσα από μια κριτική της θεώρησης που έχουν, ως πολιτισμικά καθορισμένης και μερικής.*
- *Να στοχάζονται και να αναστοχάζονται, πως οι αντιλήψεις που έχουν επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τους άλλους.*
- *Να αμφισβητήσουν την ουδετερότητα της γνώσης και να αντιληφθούν ότι η γνώση δεν είναι ουδέτερη και μπορεί να είναι υποκειμενική και αντικειμενική.*

Η πολύπλευρη εξέταση των πραγμάτων προϋποθέτει την ενθάρρυνση προς τους μαθητές να εκφράζουν τις απόψεις τους: «όσο περισσότερες απόψεις έχουμε τόσο περισσότερο προσεγγίζουμε την ακρίβεια» (Banks 2004γ:158).

Για την παιδεία της πολυπολιτισμικότητας

Αν σκοπός της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι «να απελευθερώσει το άτομο από περιορισμένες πολιτισμικές οπτικές και να το καταστήσει ικανό να σχεδιάζει το πρόγραμμα ζωής έχοντας γνώση των υφιστάμενων εναλλακτικών δυνατοτήτων», όπως τονίζει ο Παυλίδης, αξίζει να αναφερθούμε σε δύο επισημάνσεις:

Πρώτον, εκκινώντας από την θέση του Savater περί πολιτισμού, ο οποίος αναφέρει σχετικά με την πολιτισμική διαφορετικότητα ότι «αποτελεί τον ιδιαίτερο τρόπο έκφρασης της κοινώς ανθρώπινης ρίζας, τον πλούτο και τη γενναιοδωρία της» (Savater 2004). Η αρχή αυτή είναι πολύ σημαντική διότι μας επιτρέπει, να οικοδομήσουμε την παιδεία της πολυπολιτισμικότητας, μέσα από τα κοινά στοιχεία που συνδέουν την ανθρωπότητα. Σημειολογικά, γίνεται φανερό, ότι ο πολυπολιτισμικός λόγος αποκτά μια θετική αφετηρία, εφόσον εκκινεί από στοιχεία που συνδέουν παρά διαχωρίζουν τους ανθρώπους.

Δεύτερον,: «το ζητούμενο για μια παιδεία της πολυπολιτισμικότητας δεν είναι απλώς η μελέτη και γνώση των άλλων πολιτισμών, αλλά η χρησιμοποίηση αυτής της γνώσης για τον αναστοχασμό της προσωπικής μας συμπεριφοράς ως πολιτισμικά δομημένης».(στο Παυλίδης 2006: 188) Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί,- ως επαναστάτες ηγέτες,- κατά τον Freire, δεν έρχονται απλά για να διδάξουν αλλά και να μάθουν από τους μαθητές τους, από το λαό (Freire 1970).

Η Mendus, συνεισφέροντας στην άποψη αυτή, θεωρεί « θεμελιώδη σκοπό της εκπαίδευσης τη γνωριμία με τις αξίες άλλων πολιτισμών, όχι απλά για την αναγνώριση της σημασίας τους, αλλά για την κατανόηση του εαυτού μας, για την ανακάλυψη των περιορισμών του δικού μας συστήματος αξιών» (στο Παυλίδης 2006:188).

Έχοντας υπόψη τις βασικές αυτές θέσεις και θεωρώντας ότι η παιδεία θα πρέπει να έχει ως αντικείμενο διαπραγμάτευσης το κοινωνικό γίνεσθαι, και τις νομοτέλειες που το διέπουν, θα μπορούμε να μιλήσουμε για μια παιδεία της χειραφέτησης, για μια παιδεία της αλλαγής, για την παιδεία που στοχεύει στην προοδευτική εξέλιξη της κοινωνίας, όπου το άτομο αναπτύσσεται στην ολότητά του.

Η παιδεία, θα πρέπει να μετασχηματίζει την κοινωνία για το συμφέρον της ανθρωπότητας. Η χρησιμοποίησή της, ως μέσο για την μείωση των εντάσεων, η εργαλειοποίησή της για την εξυπηρέτηση συμφερόντων, ομάδων ή ατόμων, την καθιστά «εκπαίδευση». Η παιδεία υπόσχεται έρευνα και παραγωγή νέας γνώσης, που συμπληρώνει, διορθώνει ή και ακυρώνει την προηγούμενη. Η εκπαίδευση αντίθετα εκπροσωπεί και μεταδίδει την κεκτημένη γνώση. Μιλάμε για την παιδεία που ελέγχει και αντιστέκεται, που δεν

περιορίζεται. Μιλάμε για μια παιδεία, που το περιεχόμενό της δεν θα περιορίζεται στο παρόν, αλλά θα απαντά στο μέλλον.

Ασφαλώς, ο μεταρρυθμιστικός ρόλος της παιδείας και οι δυνατότητες του, έχει αμφισβητηθεί και μάλιστα τα επιχειρήματα είναι κατά πολλούς πειστικά. Κανείς όμως δεν παραγνωρίζει την αναγκαιότητα της παιδείας. Απομένει λοιπόν να αποδειχτεί η δυνατότητά της. Άλλωστε ο αγώνας για μια παιδεία της χειραφέτησης είναι και αγώνας για την κοινωνική χειραφέτηση.

Βιβλιογραφία

Αζίζι-Κ., Ζώνιου-Σιδέρη Α. & Βλάχου Α. (1998). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα. Δημοιουργία και αντιμετώπιση*, Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε

Αθανασίου Λ. (2007β). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, Ιωάννινα: Εφύρα

Apple M. (2008). *Επίσημη Γνώση*, μτφρ. Μ. Μπατίλας, Θεσσαλονίκη:Επίκεντρο

Banks A., J. (2004γ). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, μτφρ. Ν. Σταματάκης, Αθήνα: Παπαζήση

Cole M. (1997[1986]). Διδάσκοντας και μαθαίνοντας για τον ρατσισμό: Μια κριτική της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Βρετανία, στο Modgil S., Verma G., Mallick K. Modgil C. (1997 [1986]), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Προβληματισμοί – Προοπτικές*, επιμ. Ζώνιου-Σιδέρη Α. & Χαράμης Π. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα σ.197-234

Cummins J.(1999). *Ταντότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας*, μτφρ. Σ.Αργύρη, Αθήνα: Gutenberg

Γκότοβος Α. (1996), *Ρατσισμός. Κοινωνικές, Ψυχολογικές και Παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε

Γκότοβος Α.(2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Freire P. (1976 [1970]). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μτφρ. Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππα

Freire P. (2006 [1993]) *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, μτφρ. Μ. Νταμπαράκης. Αθήνα: Επίκεντρο

Heller A. (1977[1983]). *Επανάσταση και καθημερινή ζωή*, μτφρ. Τσέλιος Α. Αθήνα: Οδυσσέας

Jenkins R.(2007[2004]). *Κοινωνική Ταυτότητα*, μτφρ. Κ. Γεωργοπούλου, Αθήνα: Σαββάλας

Λαμπρίδης Α. Ε.(2004). *Στερεότυπο. Προκατάληψη. Κοινωνική Ταυτότητα. Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους τσιγγάνους*. Αθήνα: Gutenberg

Lippmann W. (1988 [1922]). *Κοινή Γνώμη*, μτφρ. Καραγιάννης Γ. Αθήνα: Κάλβος

Lasch Ch. (2007). *Λιμάνι σ' έναν άκαρδο κόσμο. Η οικογένεια υπό πολιορκία*, μτφρ. Β. Τομανάς. Θεσσαλονίκη:Νησίδες

Macrae C., N. & Bodenhausen, V., G. (2001). Social cognition: Categorical person perception. *British Journal of psychology*, Vol.92 σ. 239-255

Moscovici S. (1995[1981]). Η εποχή των κοινωνικών αναπαραστάσεων', στο Παπαστάμου Στ. & Μαντόγλου Ά. (1995). *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία. Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας σ.65-106

Παπαστάμου Στ. & Μαντόγλου Ά. (1995). *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία. Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας

Πατέλης Δ. (2006). Οι αξίες ως εκφάνσεις των πολιτιστικών καθόλου. Στο Βουδούρης Κ. επιμ. *Η φιλοσοφία του πολιτισμού*, Αθήνα, εκδ. Ιωνία, σελ. 170-183

Παυλίδης Π. (2009-2010). *Γνωσιολογικά ζητήματα της παιδείας*, Π.Τ.Δ.Ε, Α.Π.Θ.: Τμήμα εκδόσεων

Ponterotto G. J., Utsey O. S. & Pedersen B. P. (2006b). Preventing Prejudice. A Guide for Counselors, Educators and Parents. *Multicultural Aspects of counseling and psychotherapy*. Series 2, Sage

Vasioulin A. (1998). Τα παράδοξα της αξιοπρέπειας υπό το πρίσμα του Marx.*Ουτοπία*. (30)

Ellemers N., Srears R. & Doosje B.(2002). Self and Social identity', *Annu. Rev. Psychol.*, Vol 53, σ. 161-186

Τσιάκαλος Γ. (2006), *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού*, Αθήνα: Τυπωθήτω

Savater, F 2004[1997], *Η Αξία του Εκπαιδευίν, μετ. Νικολόπουλος Β. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα*.

Η διαλογική σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομία της αγοράς. Προβληματισμοί σχετικά με τη φύση της εκπαίδευση

Λυτζερίνου Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed, M.A, elytzerinoy@gmail.com

Περίληψη

Τα εκπαιδευτικά συστήματα αφουγκράζονται τους εκάστοτε κοινωνικούς και πολιτικούς κραδασμούς. Η πολιτική του νεοφιλελευθερισμού στη σύγχρονη εποχή, προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη τη σύνδεση του θεσμού της εκπαίδευσης με την οικονομία της αγοράς ώστε να προωθείται η καλλιέργεια της αυτονομίας και της ελεύθερης δημιουργίας. Κύριος στόχος είναι η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης ώστε να περιοριστεί το κρατικό μονοπώλιο και να βελτιωθεί ποιοτικά η παρεχόμενη παιδεία με παράλληλη μείωση του κόστους. Όμως υπάρχουν αντιρρήσεις από ορισμένες πολιτικές θεωρίες. Οι Κοινοτιστές εστιάζουν στη συνεργασία και στην αλληλοσύνη και θεωρούν ότι οι προτάσεις του νεοφιλελευθερισμού θα οδηγήσουν σε εργαλειοποίηση της εκπαίδευσης. Ο ανταγωνισμός που προκύπτει σε συνδυασμό με την παγκοσμιοποίηση θα οδηγήσουν σε ελιτισμό ευνοώντας τους οικονομικά ισχυρούς. Συμπερασματικά προκύπτει ότι θα πρέπει να ερευνηθεί εκ νέου η φύση της εκπαίδευσης και να γίνει η επανασύνδεσή της με την οικονομία και την αγορά ώστε να προταθεί το ηθικοδιδασκτικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: νεοφιλελευθερισμός, οικονομία της αγοράς, κοινοτισμός, εργαλειοποίηση εκπαίδευσης, φύση εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην κοινωνία είναι τόσο παλιά όσο και η ανθρώπινη ιστορία. Ο θεσμός της εκπαίδευσης μέσα από άτυπες και στοιχειώδεις μορφές, στα πλαίσια της οικογένειας και της τοπικής κοινωνίας στη μεσαιωνική Ευρώπη, περνά στη δικαιοδοσία του κλήρου και κατόπιν της πολιτείας (Πυργιωτάκης, 2000). Στο πλαίσιο της βιομηχανικής επανάστασης υιοθετήθηκε ένας τρόπος ζωής που με την αστικοποίηση και την αποδυνάμωση της υπαίθρου επέφερε και μία μορφή μαζικοποίησης της εκπαίδευσης (Λεύκιος & Λουκάς, 2012). Ειδικότερα, η εκπαίδευση συνδέθηκε άμεσα με την προοδευτική εξέλιξη της κοινωνίας, την επαγγελματική αποκατάσταση, την καλλιέργεια της κοινωνικής αλληλεγγύης. Εφόσον η σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνία είναι άμεση, θεωρείται απαραίτητη η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις όποιες κοινωνικοπολιτικές αλλαγές προκύπτουν σε συνδυασμό με τον άμεσο διάλογο του εκπαιδευτικού συστήματος με τις ανάγκες της οικονομίας (Ζεμπύλας, 2011). Γι' αυτό άλλωστε η ανώτερη εκπαίδευση, από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε παγκόσμιο επίπεδο προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάλογες κοινωνικοοικονομικές ανάγκες (Λεύκιος & Λουκάς, 2012). Μέσα σε αυτό το κλίμα που έχει δημιουργηθεί ενώ η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία της αγοράς θεωρείται απαραίτητη, προκύπτουν ορισμένες αντιρρήσεις. Οι τελευταίες οφείλονται σε διαφορετικές πολιτικές τοποθετήσεις που πρεσβεύουν διαφορετικές ιδεολογικές πεποιθήσεις αλλά και σε εμφανή προβλήματα που προκύπτουν από τη

συγκεκριμένη εφαρμογή, κυρίως σε εκπαιδευτικά συστήματα που είτε εφάρμοσαν κάποιες προτάσεις είτε είναι σε προπαρασκευαστικό στάδιο. Γι' αυτό και απαιτείται επαναπροσδιορισμός της φύσης της εκπαίδευσης ώστε να τεθεί σε νέα και πιο λειτουργική βάση η συσχέτισή της με τις ανάγκες της αγοράς.

Νεοφιλελευθερισμός: Επιτακτική ανάγκη η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία της αγοράς

Η πολιτική τοποθέτηση που σχετίζεται με τον νεοφιλελευθερισμό ενστερνίζεται την αποθετική ελευθερία και την εξάλειψη των παραγόντων που εμποδίζουν την ατομική ελευθερία. Επίσης, ασπάζεται και τα αρνητικά δικαιώματα που δεν δίνουν το δικαίωμα σε κάποιον να πράττει έτσι ώστε να εμποδίζει το συνάνθρωπό του να κάνει κάτι, ενώ απορρίπτει τον κρατικό παρεμβατισμό. Ο νεοφιλελευθερισμός έχει επηρεάσει το σύνολο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ζεμπύλας, 2011). Η έννοια της αυτονομίας που συνδέεται με το κίνημα του νεοφιλελευθερισμού, υπαγορεύει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των σχολείων μία δομή που ακόμη κι αν στα βασικά μαθήματα ακολουθείται η παραδοσιακή οδός, δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογών. Βέβαια, όλο το σχολικό γίνεσθαι πρέπει να διαποτίζεται από την έννοια της αυτονομίας, με την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας στους μαθητές σε συνδυασμό με τη δυνατότητα να μπορούν να αιτιολογούν και να υπερασπίζονται τις επιλογές τους, κάτι που απαιτεί ισχυρή προσωπικότητα (Ζεμπύλας, 2011). Όλα αυτά αναπτύσσονται σε κλίμα ελεύθερης δημιουργίας και πρωτοβουλιών χωρίς την τυποποιημένη ροή των σχολικών δραστηριοτήτων μίας ημέρας. Επίσης, οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές προσανατολίζονται σε μορφές ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης και κατακρίνουν τη δημόσια εκπαιδευτική πολιτική λόγω της δυσκινησίας της στις τυπικές διαδικασίες που συνήθως κρατούν μακρύ χρονικό διάστημα προκειμένου να ολοκληρωθεί νομικά η διαδικασία λειτουργίας μη δημόσιων εκπαιδευτηρίων (Tooley, 1994). Ειδικότερα, η αποκαλούμενη στρατηγική της Λισσαβώνας -Μάρτιος του 2000- προτάσσει τον ιδιωτικό τομέα, όπου θα στηριχτεί ο δημόσιος μέσω της κινητοποίησης των διαθέσιμων πόρων στην αγορά και τις συνεργασίες μεταξύ των κρατών μελών. Ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να στηρίζει αυτήν τη διαδικασία ώστε να εξασφαλιστεί η πορεία προς τη μετάβαση της γνώσης (Montlibert, 2007). Ο Βουδούρης (2008) αναφέρει ότι υπάρχουν επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που πρότειναν ως κύρια λειτουργία της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης την προώθηση της κινητικότητας και της απασχολησιμότητας των πολιτών εντός της ηπείρου.

Στο πλαίσιο αυτό, προκύπτει η αναγκαιότητα της μετατροπής των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε επιχειρήσεις, με την κατάργηση του κρατικού μονοπωλίου ώστε να υπάρξει πληθώρα εκπαιδευτικών προϊόντων και μέσω του δικαιώματος επιλογής να δίνεται η αγοραστική δύναμη στα χέρια των «καταναλωτών» (Ζεμπύλας, 2011). Αμφισβητείται ο ρόλος του κράτους και θεωρείται ότι οι τοπικοί και κεντρικοί θεσμοί της εκπαίδευσης συγκρούονται με τα συμφέροντα των «καταναλωτών» -μαθητές και γονείς- της εκπαίδευσης (Ζαμπέτα, 1993). Οι γονείς είναι αυτοί που θα πάρουν αποφάσεις για το τι είδους και τι ποιότητα εκπαίδευσης θα δοθεί στα παιδιά τους, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μειώνοντας έτσι τις επεμβάσεις του κράτους

και των εκπαιδευτικών συνδικάτων στη διαδικασία μόρφωσης των παιδιών τους. Βέβαια, η κυβερνητική παρέμβαση περιορίζεται στη βασική εκπαίδευση καθώς το άτομο λόγω ηλικίας αδυνατεί να κρίνει τι του είναι χρήσιμο και χρειάζεται κάποια καθοδήγηση.

Ο νεοφιλελευθερισμός προβάλλει μία σειρά από επιχειρήματα προς επίρρωση των τοποθετήσεών του στο θέμα της εφαρμογής των αρχών της αγοράς στην εκπαίδευση. Υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα που δημιουργήθηκε κάτω από ένα κράτος πρόνοιας είναι υπεύθυνο για την κρίση της εκπαίδευσης, την ανεργία και την ελλιπή προετοιμασία των νέων για τον κόσμο της εργασίας (Apple, 2000). Η γραφειοκρατία του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος οδηγεί σε κωλυσιεργία και αδυναμία κατανόησης των αναγκών των πελατών ενώ, η ελεύθερη αγορά προσφέρει καλύτερες υπηρεσίες στους καταναλωτές σε χαμηλότερο κόστος. Ακόμη, στα πλαίσια των αρχών της αγοράς ενισχύεται η καταναλωτική επιλογή και έτσι ωφελούνται αυτοί που δέχονται τις εκπαιδευτικές παροχές, όπως οι γονείς. Για παράδειγμα, η θεσμοθέτηση ενός συστήματος κουπονιών θα συντελέσει στο να δώσει τη δυνατότητα στους καταναλωτές να αγοράσουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες από έναν εγκεκριμένο προμηθευτή που υπηρετεί τις προτιμήσεις τους. Οι καταναλωτές, μέσα σε κλίμα συνεργασίας και ανεξαρτησίας, πρέπει να παίρνουν αξιόπιστες πληροφορίες ώστε να μπορούν να αξιολογούν τις επιλογές τους. Οι γονείς, μπορούν να έχουν άμεση πρόσβαση σε καταλόγους απόδοσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή να παίρνουν μία ετήσια έκθεση από το Διοικητικό τμήμα του σχολείου, ώστε να κατατοπίζονται για τις επιλογές τους. Επίσης, ο ανταγωνισμός συντελεί στην καλύτερη αντιμετώπιση των προτιμήσεων των πελατών. Έτσι, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, χωρίς να εξαρτώνται άμεσα από τις κρατικές επιχορηγήσεις, αποκτούν επιχειρηματικό χαρακτήρα και μεγαλύτερη εφευρετικότητα, προκειμένου να εξασφαλίσουν οικονομικούς πόρους (Ζεμπύλας, 2011).

Ενστάσεις και αντιρρήσεις σχετικά με τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά. Οι δυσλειτουργίες που προκύπτουν

Σε έρευνες που έλαβαν (Killen, Turton, Diamond, Dosnon & Wach, 1999· Πανιτσίδου, 2013) ώστε να εξεταστούν διάφορες οπτικές της επένδυσης του ανθρώπινου κεφαλαίου, προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι νέοι άνθρωποι του δείγματος θεωρούν ότι η εκπαίδευση παίζει ενδεικτικό ρόλο για την αγορά εργασίας. Δηλαδή προσφέρει τα εφόδια και τα προσόντα ώστε κάποιος να έχει ευκαιρίες να εργαστεί, όμως αυτά τα ίδια τα προσόντα δεν είναι εγγύηση και ένδειξη για παραγωγικότητα. Στη σημερινή εποχή η κατάσταση έχει χειροτερέψει. Η νέα γενιά αισθάνεται απογοητευμένη γιατί παρά τη συσσώρευση τίτλων και πτυχίων και τις ατομικές και οικογενειακές επενδύσεις, δεν μπορεί να βρει αντίστοιχες θέσεις εργασίας (Ζεμπύλας, 2011). Αυτή η αναντιστοιχία έχει τις ρίζες της σε ένα βαθύ μετασχηματισμό των κοινωνικών σχέσεων που οφείλεται σε παράγοντες όπως η εξάπλωση της εκπαίδευσης και η μεταβολή της σχέσης ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και την αγορά εργασίας (Παναγιωτόπουλος, 2007). Γι' αυτό και υπάρχουν ενστάσεις πάνω στις θέσεις του νεοφιλελευθερισμού.

Φιλελεύθεροι και Κοινοτιστές: Δύο διαφορετικές πολιτικές θεωρίες

Ειδικότερα, κάποιες ενστάσεις έχουν τις βάσεις τους στη διαμάχη φιλελεύθερων και κοινοτιστών και στις ιδεολογικές τους θέσεις για τις αρετές και τις κοινωνικές αξίες. Οι πρώτοι υπερασπίζονται την αυτάρκεια, την ελεύθερη επιλογή και την επιχειρηματικότητα του ατόμου και οι δεύτεροι τις αρετές της κοινότητας, της συνεργατικότητας και της αδελφосύνης (Ζεμπύλας, 2011). Υπάρχει η αντίρρηση ότι η έμφαση στην ατομικότητα ασθενεί τις δημοκρατικές αρχές. Η μη στόχευση στις αληθινές ανάγκες του μαθητή αλλά στις απαιτήσεις της αγοράς, εγκαινιάζει έναν ολιστικό ανταγωνισμό ανάμεσα στους μαθητές, στους δασκάλους και στα σχολεία (Marginson, 2006). Ο Μπουρντιέ (2001) θεωρεί ότι αυτή η τακτική οδηγεί σε αποξένωση και εκνευρισμό. Έτσι, απομακρυνόμαστε από την εκπαιδευτική αρχή που υποστηρίζει ότι στόχος δεν είναι μόνο ο γνωστικός εμπλουτισμός αλλά η διαμόρφωση ατόμων που θα μπορούν να συνθέτουν επιτυχώς μία κοινότητα που θα χαρακτηρίζεται από ευδαιμονία. Το δημόσιο σχολείο είναι μικρογραφία της δημοκρατικής κοινωνίας και η κοινωνική εξέλιξη συμβαδίζει με το τι και πώς μαθαίνουν οι μαθητές σε ένα σχολείο που όλα είναι κοινά (Ζεμπύλας, 2011).

Όμως, σύμφωνα με τον νεοφιλελευθερισμό, στο πλαίσιο της αγοράς, η διαφοροποίηση στην ποιότητα συνδέεται με την άνιση πρόσβαση στο καλύτερο προϊόν και την επιτυχία να ακολουθείται από επιτυχία ενώ η αποτυχία από αποτυχία. Άρα οι επιχορηγήσεις των σχολείων και ο αριθμός των εισακτέων μαθητών συνδέεται με τις οικονομικές απολαβές τους. Ένα ενδεχόμενο πρόβλημα είναι τα παιδιά με οικονομικά ευκατάστατους γονείς να μπορούν να πηγαίνουν σε καλύτερα σχολεία σε σχέση με τα παιδιά που οι οικογένειες αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα (Zembylas, 2011). Το ίδιο ισχύει και για την πρόταση του νεοφιλελευθερισμού για τη χορήγηση κουπονιών στους γονείς από το κράτος· δημιουργεί ανταγωνισμό στο σχολικό σύστημα. Όλα αυτά οδηγούν σε ανισότητες και ελιτισμό (Ζεμπύλας, 2011). Ο νεοφιλελευθερισμός προσφέρει λίγα στη μέση οικογένεια και αποτελεί απειλή για τη δημοκρατία της δημόσιας εκπαίδευσης αφού η πολιτική δημοκρατία αντικαθίσταται από την εμπορική. Για τους περισσότερους ανθρώπους η αγορά στην εκπαίδευση δε φέρνει αίσθημα ολοκλήρωσης αλλά άγχος και αποτυχία (Marginson, 2006). Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης όταν δομείται στο ανθρώπινο κεφάλαιο, είναι επικίνδυνη γιατί το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι τελείως αντίθετο με την οικονομιστική φιλοσοφία (Μπουρντιέ, 2001).

Οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης

Επιπλέον η σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας σχετίζεται άμεσα και με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης το οποίο επηρεάζει καθοριστικά τη σύγχρονη κοινωνία. Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της συνακόλουθης ομογενοποίησης προωθείται η κυριαρχία των λίγων τεχνοκρατών στις μάζες και η πολιτική δίνει τη θέση της στην τεχνική και έτσι επιδιώκεται από την εκπαίδευση να υπηρετούνται στόχοι σχετικά με την αναπαραγωγή του συστήματος της οικονομίας της παγκόσμιας αγοράς (Τσιαντής, 2008). Η εκπαίδευση γίνεται προϊόν που αγοράζεται και πουλιέται. Καθώς η παγκοσμιοποίηση συντελεί στην υιοθέτηση του τεχνικού μοντέλου της εκπαίδευσης επέρχονται επιπλοκές στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ανεξάρτητου δασκάλου που

καλλιεργούν ηθικές αρχές όπως σοφία, φρόνηση· χάνεται η ατομικότητα, η ελευθερία και η δημιουργικότητα του δασκάλου και του μαθητή. Οι δάσκαλοι γίνονται τεχνικοί, οι διευθυντές μάνατζερς με ελάχιστα περιθώρια αυτενέργειας. Οι φοιτητές και οι μαθητές πέφτουν θύματα αυτής της «κανονικοποίησης» που σχετίζεται άμεσα με την εναρμόνιση με την αγορά (Μπουρντιέ, 2001). Οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες εμπορευματοποιούνται και ασκούνται πιέσεις στα σχολεία ώστε να δραστηριοποιηθούν μέσα στο κλίμα της αγοράς (Fredriksson, 2004).

Η φύση της εκπαίδευσης και επανακαθορισμός της σχέσης της με την αγορά

Όλες οι παραπάνω προβληματικές που αφορούν στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά και το κράτος θα αντιμετωπιζόταν αποτελεσματικότερα αν δινόταν έμφαση στη φύση της εκπαίδευσης και αν εξετάζονταν πώς οι διάφορες αλλαγές θα ευνοούσαν την ίδια την εκπαίδευση. Ερωτήσεις του τύπου τι αγαθό συνιστά η εκπαίδευση, σε ποιο ηθικό υπόβαθρο και αξίες στηρίζεται, από ποιους θα πρέπει να διανέμεται και με τι τρόπο, απαιτούν άμεση απάντηση. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση θεωρείται δημόσιο αγαθό και γι' αυτό οι πολίτες δεν υποχρεούνται να πληρώνουν για να την αποκτήσουν. Η διανομή της απαιτεί ελευθερία όμως η διαδικασία της πρέπει να στηρίζεται στην κρατική επίβλεψη ώστε να αποφευχθεί η εμπορευματοποίησή της. Αλλά και η διανομή σχετίζεται με το ενδιαφέρον για μάθηση, με τις ατομικές ικανότητες και ελάχιστοι θα έλεγαν ότι η δέουσα ανταπόδοση για τη διανομή είναι η πληρωμή (Priestley, 2004). Επιπλέον, η κρατική εξουσία δεν αλλοιώνει τη γνώση αφού η γνώση είναι απόρροια της εξουσίας. Για παράδειγμα η κρατική επιτήρηση στο σχολείο σχετίζεται ακόμη και με τις κτηριακές και αρχιτεκτονικού περιεχομένου εξουσίες που ελέγχουν ένα μεγάλο φάσμα από το σχέδιο του σχολικού κτηρίου μέχρι και την κατασκευή και τοποθέτηση των θρανίων και καρεκλών. Αυτά σε συνδυασμό με τις θεσμοθετημένες σχέσεις μαθητή-καθηγητή που ενέχουν εξαναγκασμό αποβλέπουν στην δημιουργία ενός ολοκληρωμένου και αυτοπειθαρχούμενου πολίτη που διαθέτει κριτική ικανότητα γιατί από έναν ορισμένο αριθμό αποδεκτών επιλογών μαθαίνει να κάνει τις σωστότερες (Ζεμπύλας, 2011). Το κράτος είναι υπεύθυνο ώστε ο ανταγωνισμός να γίνεται με ίσους όρους και όχι σύμφωνα με το νεοφιλελευθερισμό κατά τον οποίο λαμβάνει την καλύτερη εκπαίδευση αυτός που διαθέτει ισχυρότερα οικονομικά μέσα. Αυτό δεν σημαίνει ότι η ιδιωτική εκπαίδευση θα απορριφθεί αλλά ότι το κράτος θα πρέπει να λειτουργεί υποστηρικτικά, ως αρωγός με την άμεση παροχή υπηρεσιών και τον έμμεσο καθορισμό των ιδιωτικών παροχών. Πρέπει να κατανοηθεί ότι είναι απαραίτητη η διασφάλιση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Παναγιωτόπουλος, 2007) καθώς και ότι οι άνθρωποι δεν είναι απλά καταναλωτές ούτε είναι μέλη μόνο οικογενειών αλλά πολίτες μίας ευρύτερης κοινωνίας. Θα πρέπει λοιπόν να ληφθεί σοβαρά υπόψη ο κοινωνικοπολιτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης διότι η εκπαίδευση είναι κοινωνικό προϊόν· γι' αυτό και σύγχρονα φαινόμενα όπως η παγκοσμιοποίηση, επιβάλλουν να δοθεί έμφαση όχι μόνο σε ό,τι ενδιαφέρει ένα κράτος αλλά στο κοινό καλό όλης της ανθρωπότητας (Morrice, 2000).

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, καθώς καλούνται να αναπτύξουν ομαδοσυνεργατικές και παιδοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και έτσι να αποκτήσουν νέο ρόλο και να απομακρυνθούν από την παραδοσιακή διδασκαλία, είναι απαραίτητη η συνεχής επαγγελματική τους ανάπτυξη. Βέβαια, η δια βίου μάθηση και οι νέες μορφές διδασκαλίας όπως η εξ αποστάσεως, καθιστούν ιδιαίτερα απαιτητικό το ρόλο τους αλλά ταυτόχρονα και εξαιρετικά ενδιαφέροντα. Αυτά όμως δε μπορούν να συμβούν κάτω από πιέσεις, σκληρό ανταγωνισμό και εξονυχιστικούς ελέγχους, κάτι που απαιτεί η σύνδεση με την αγορά. Ο έλεγχος αυτός αντιτίθεται στη φύση της εκπαίδευσης (Hodkinson, 1997). Είναι αδύνατο να κοστολογηθούν όλες οι ενέργειες των εκπαιδευτικών γιατί αυτό μπορεί να φέρει μείωση της ποιότητας του έργου τους (Ζεμπύλας, 2011). Ορισμένα αγαθά δεν μπορούν να εναρμονιστούν με τα πλαίσια της αγοράς γιατί αυτό αντιτίθεται με την κοινωνική τους σύσταση. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι στυγνοί επαγγελματίες από τη στιγμή που το «υλικό» τους είναι έμφυχο.

Συμπέρασμα

Συμπερασματικά, θα λέγαμε λόγω των προκλήσεων του 21^{ου} αιώνα απαιτείται επαναπλαισίωση του εκπαιδευτικού συστήματος η οποία πρέπει να στηριχτεί σε αρχές που σχετίζονται με τη δίκαιη διανομή, με την ισότητα των ευκαιριών, με την αλληλεγγύη και με την συνειδητοποίηση ότι ο κοινωνικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού λειτουργήματος δεν συνδέεται με την αγορά και τους σκληρούς ανταγωνιστικούς της όρους. Αν η εκπαίδευση κατευθύνεται από ισχυρές οικονομικά ομάδες ή επιχειρηματίες θα αλλοτριωθεί και θα αποξενωθεί από την αληθινή της φύση, η οποία στοχεύει στην απρόσκοπτη παροχή γνώσεων και στην καλλιέργεια ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Apple, M. (2000). *Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην εκπαίδευση*, μτφρ. Μ. Δηληγιάννη. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.
- Βουδούρης, Κ. (2008). *Παιδεία: Η εκπαίδευση στην εποχή της οικουμενικότητας*. Αθήνα: Ιωνία.
- Fredriksson, U. (2004). Studying the Supra-National in Education: GATS, education and teacher union policies. *European Educational Research Journal*, 3(2), 415-441.
- Ζαμπέτα, Ε. (1993). Η Εκπαίδευση ως Κοινωνική Πολιτική του κράτους Συγκρότηση και Επαναδιαπραγμάτευση Πολιτικών. Στο: Π. Γετίμης & Δ.Ν. Γραβάρης (Επιμ), *Κοινωνικό Κράτος και Κοινωνική Πολιτική: Η Σύγχρονη Προβληματική* (σσ224-251), Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζεμπύλας, Μ. (2011). *Θεωρητικές Διαστάσεις και Λόγοι Περί Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Zembylas, M. (2011). Ethnic division in Cyprus and a policy initiative on promoting peaceful coexistence: toward an agonistic democracy for citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(1) 53-67.

Hodkinson, P. (1997). Neo-Fordism and Teacher professionalism. *Teacher Development*, 1(1), 69-82

Killeen, J., Turton, r., Diamond, W., Dosnon, O., & Wach, M. (1999). Education and the labour market: subjective aspects of human capital investment. *J. Education Policy*, 14(2), 99-116.

Λεύκιος, Ν. & Λουκάς, Π. (2012, Ιούνιος). *Μία εναλλακτική πρόταση για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση: ξαναδιαβάζοντας τον Ιβάν Γλιτς*. 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία.

Marginson, S. (2006). Engaging Democratic Education in the Neoliberal Age. *Education Theory*, 56(2), 205-219

Montilbert, C. De. (2007). Οι ευρωπαϊκές μεταρρυθμίσεις για το πανεπιστήμιο και την έρευνα. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 14, 119-139.

Morrice, D. (2000). The liberal-communitarian debate in contemporary political philosophy and its significance for international relations. *Review of International Studies*, 26, 233-251.

Μπουρντιέ, Π. (2001, Μάιος). Το νέο μοντέλο ομογενοποίησης των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2007). Υπερασπιζόμενοι το δημόσιο Πανεπιστήμιο: σκέψεις in progress. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 17-18, 237-248.

Πανισίδου, Ε. (2013). *Δια Βίου Εκπαίδευση: Μια σύγχρονη «Πανάκεια»; – Ευρύτερα Ατομικά και Κοινωνικά Οφέλη*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Priestley, J. (2004). The Lisbon Strategy: a more competitive Europe, with more and better jobs. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 4, 2013 από

<http://www.europarl.europa.eu/highlights/en/1001.html>

Tooley, J. (1994) In defense of markets in educational provision,. In: D. Bridges & T. McLaughlin (Eds), *Education in the Market Place* (pp.138-152). London: Falmer Press.

Τσιάντης, Ι. (επιμ.) (2008). *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός. Αιτίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση...απαντήσεις στα ερωτήματα των γονέων*. Ευρωπαϊκό Διακρατικό Πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ ΙΙ», ΕΨΥΠΕ.

Η εκπαίδευση στην μετεμφυλιακή Ελλάδα. Ανάλυση των εκπαιδευτικών διεργασιών και πολιτικών μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '50.

Μεταξούδης Ελευθέριος

M.Sc., M.Ed., Υποψήφιος Διδάκτωρ Δ.Π.Θ./Π.Τ.Δ.Ε., e.metaxoudis@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή προσπαθεί να αποτυπώσει τις βασικές διαστάσεις υλοποίησης εκπαιδευτικής πολιτικής την δεκαετία του '50 και να εγείρει ερωτήματα σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους οι ιθύνοντες την διαχειρίστηκαν και άσκησαν. Η προβληματική που προκύπτει και διατυπώνεται, αφορά ακόμη και στην διερεύνηση του τρόπου διαχείρισης των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών επιπτώσεων των εκπαιδευτικών αυτών εφαρμογών, οι οποίες με την σειρά τους, έδωσαν την δυνατότητα, ή όχι, σε διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες (π.χ. εκπαιδευτικούς, μαθητές) να εργασθούν και να εξελιχθούν.

Λέξεις-Κλειδιά: μετεμφυλιακή Ελλάδα, εκπαιδευτική πολιτική, πολιτικό-κοινωνικός αντίκτυπος

Ιστορικό & πολιτικό πλαίσιο της υπό εξέταση περιόδου

Αν και σε όλους είναι γνωστά, στην ενότητα αυτή αναφέρονται ενδεικτικά και επιγραμματικά κάποια από τα σημαντικά γεγονότα της εγχώριας πολιτικής ζωής, τα οποία μπορεί να θεωρηθούν ως ορόσημα για τη διάκριση και την χρονική οριοθέτηση μιας συμπαγούς χρονικής περιόδου, καθώς επέδρασαν με τον τρόπο τους στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών δομών της χώρας μας. Έτσι η λήξη του Εμφυλίου Πολέμου, η «ειρηνική» συμβίωση των πολιτών, η συνακόλουθη οικονομική και κοινωνική ανασυγκρότηση, καθώς και ο μετεμφυλιακός διχασμός της κοινωνίας και των πολιτών από το κράτος και τους πολιτικά κυρίαρχους φορείς (ως συνέχεια του προπολεμικού διχασμού μεταξύ βενιζελικών και βασιλικών) μπορεί να θεωρηθεί ότι σηματοδοτούν την έναρξη της περιόδου της οποία εργασία αυτή θα πραγματευθεί.

Είναι η περίοδος εκείνη όπου το μετεμφυλιακό καθεστώς, ασφαλώς καπιταλιστικό εξαιτίας του τρόπου παραγωγής που κυριαρχεί στο Ελληνικό κοινωνικό-οικονομικό μετασχηματισμό, χαρακτηρίζεται από τον κεντρικό ρόλο του Στρατού (στο εσωτερικό του κυρίαρχου μπλοκ εξουσίας) και όχι των κομμάτων, της διοίκησης και των δικαστικών αρχών.

Μερικά από τα γεγονότα που σημάδεψαν αυτήν την περίοδο μπορεί να θεωρηθούν ότι είναι η ίδρυση του Ε.Δ.Α. (1951), το Σύνταγμα του 1952, η εκτέλεση του Μπελογιάννη (1952), η πρώτη υποτίμηση του Εθνικού νομίσματος και η αρχή μιας φιλελεύθερης οικονομικής πολιτικής (1953), η ίδρυση της Ε.Ρ.Ε. (1956), η συγκρότηση της πρώτης Επιτροπής Παιδείας (1957).

Η περίοδος 1953-1957

Στην περίοδο 1953-1957, η κρατική εκπαιδευτική πολιτική επικεντρώνεται στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μηχανισμών, με βάση τη δομή που μέχρι τότε είχε εγκαθιδρυθεί. Η λογική της αποτελεσματικής λειτουργίας τίθεται σε απόλυτη προτεραιότητα και συνεπάγεται την ελαχιστοποίηση των αντιπαραθέσεων σχετικά με την σχολική μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης, επιτρέποντας μόνο επιμέρους βελτιώσεις. Ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ιδεολογική διαμόρφωση των μαθητών και όχι η προετοιμασία τους για την εξυπηρέτηση ενδεχόμενων νέων αναγκών, που προκύπτουν από αλλαγές στις μορφές του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας.

Με το Σύνταγμα του 1952 θεσμοθετήθηκε το εθνικοπολιτικό ιδεολόγημα του «*ελληνοχριστιανικού πολιτισμού*» ως *επίσημη κρατική ιδεολογία*. Είχε, βέβαια, προηγηθεί ο εκπαιδευτικός νόμος του 1951 (Α.Ν.1823/1951), ο οποίος και εισήγαγε στην πολιτική και κρατική ιδεολογία τον όρο «*ελληνοχριστιανικός πολιτισμός*», όμως με το κείμενο του Συντάγματος ο όρος αυτός αποκτά ουσιαστικό και «*υλικό*» περιεχόμενο, καθώς μετατρέπεται σε εφαρμοσμένες (νομοθετικές) πράξεις. Έτσι, π.χ., η βάσει του Ν. 516/1948 υποχρέωση των υποψηφίων προς διορισμό εκπαιδευτικών να υποβάλλουν δήλωση νομιμοφροσύνης, προκειμένου να αναλάβουν υπηρεσία, δείχνει το πολιτικό και ιδεολογικό κλίμα της περιόδου (πως, δηλαδή, το κράτος αντιλαμβάνεται την πολιτική), και το κλίμα αυτό με τη σειρά του διαμόρφωσε την άποψη, τη στάση και την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στο κράτος.

Ως προς τη *δομική διάρθρωση* της εκπαίδευσης και το *νομοθετικό πλαίσιο αναφοράς* της, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι μέχρι το 1959, οπότε έχουμε και την πρώτη (δομική) μεταρρύθμιση της περιόδου που εξετάζουμε, ίσχυαν όσα σε γενικές γραμμές κληρονομήθηκαν από τη μεταρρύθμιση του 1929-εννοείται με όσες *ρυθμίσεις, τροποποιήσεις, αναθεωρήσεις και καταργήσεις* διατάξεων, δομών, οργανωτικών και διοικητικών διευθετήσεων που επέζησαν (μέχρι το 1959) από το σύνολο των τροποποιήσεων που έλαβαν χώρα στο μεσοδιάστημα, όπως, π.χ. με τη μεταρρύθμιση του καθεστώτος του Μεταξά (Α.Ν. 770/1937 και Α.Ν. 1849/1939) λόγω των πολιτικών και καθεστωτικών μεταβολών.

Ο Ν.1823/1951, θα πρέπει να σημειωθεί, ότι μεταπολεμικά είναι ο νόμος που ρυθμίζει τη δομική διάρθρωση της μέσης εκπαίδευσης, και η μόνη δομική διαφοροποίηση που προήλθε από αυτόν το νόμο είναι η διαίρεση του ενιαίου σχολείου της μέσης εκπαίδευσης, του εξαετούς γυμνασίου, σε δύο ενιαίους ως προς το περιεχόμενο σπουδών τριετείς κύκλους, το ενιαίο γυμνάσιο και λύκειο, με κατευθύνσεις το «*κλασσικό*» (φιλολογικό) ή «*πρακτικό*» (φυσικό μαθηματικό) (Ν.1823/1951αρ.2,3,12).

Πρόκειται, δηλαδή, για την «*πρώτη μεταπολεμική περίοδο, η οποία ταυτοχρόνως, είναι και η περίοδος με την οποία κλείνει ο ιστορικός κύκλος της πρώιμης νεωτερικότητας*» (Φωτεινός,2013:46). Πρωταρχικό ενδιαφέρον της πολιτικής εξουσίας εστιάζεται στην ενίσχυση της συμβολής της εκπαίδευσης στην ιδεολογικοπολιτική σταθερότητα του

κοινωνικού καθεστώτος, το οποίο κινδύνευε άμεσα μετά την περίοδο του εμφυλίου πολέμου.

Στο πεδίο της παιδαγωγικής, η κύρια πρόταση για την θεωρία της διδασκαλίας, είναι η έμφαση στο ρόλο του δασκάλου, έμφαση η οποία προκύπτει από την πνευματοκρατική-ιδεαλιστική θεώρηση των παιδαγωγών που υποστηρίζουν ότι ο δάσκαλος, ως έμψυχο δυναμικό του σχολείου υποτίθεται ότι μπορεί να ξεπεράσει τις οποιεσδήποτε υλικές δυσκολίες και να εμπνεύσει τους μαθητές του, να τους θεμελιώσει με θεμέλια το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης και το παράδειγμα του, ώστε να γίνουν οι ίδιοι αυτενεργά υποκείμενα.

Η προβολή των παιδαγωγικών αντιλήψεων του Νέου Σχολείου, οι οποίες δεν ταυτίζονται με την συγκέντρωση της διδασκαλίας, την πατριδογνωσία και την εξύψωση του δασκάλου σε καθοριστικό παράγοντα της διδασκαλίας, αφορά τον «εφοδιασμό» των εκπαιδευτικών με τη γνώση των θεωριών του Dewey, του Decroly και του Cousinet, παρουσιάζεται ως αναγκαίος αλλά το κράτος «εγκαλείται» για την μη εφαρμογή του Νέου Σχολείου, σε αντίθεση με αναπτυσσόμενες χώρες του Δυτικού Κόσμου. Το πεδίο το οποίο θεωρείται προνομιακό από τους συντηρητικούς εκσυγχρονιστές για την διαφοροποίηση τους από την αντιδραστική εκσυγχρονιστική τάση είναι η Συγκριτική Παιδαγωγική.

Η σχέση αυτενέργειας και καθοδήγησης συμπυκνώνεται στον «χρυσό» μεθοδικό κανόνα που προτείνει ο Εξαρχόπουλος (1946), σύμφωνα με τον οποίο «ο δάσκαλος δεν μπορεί να προσφέρει τίποτα έτοιμο από όσα οι μαθητές, που με την κατάλληλη καθοδήγηση, μπορούν να βρουν μόνοι τους». Οι παιδαγωγικές εφαρμογές του Εξαρχόπουλου στο Πειραματικό του Πανεπιστημίου Αθηνών (ελεύθερες ανακοινώσεις, «λελογισμένη» μαθητική αυτοδιοίκηση κ.α.) εντάσσονται στην κατεύθυνση για «σύνθεση» των αρχών του Παλαιού με το Νέο Σχολείο, και κρίνονται ως αντικομφορμιστικές.

Οι υποστηρικτές του Νέου Σχολείου, λογίζονται ως οι προοδευτικοί παιδαγωγοί αυτής της περιόδου και συνδέονται με τις ξενόφερτες μεθόδους, σε αντίστιξη με όσους μένουν προσηλωμένοι στις Ελληνικές παραδόσεις και θέτουν υπεράνω του ζητήματος της μεθόδου την προσήλωση του δασκάλου στις ελληνοχριστιανικές αρχές. Είναι αυτοί που επιδιώκουν την κατοχύρωση της ψυχολογίας ως επιστημονικού πυλώνα για την θεμελίωση της παιδαγωγικής και το έργο του Piaget ως επιστημονική βάση για τη διδασκαλία.

Η περίοδος 1957-1959

Τη σχολική χρονιά 1957, η Δ.Ο.Ε. έχει ανακαλύψει αντίθεση ανάμεσα στο «ενδιαφέρον» του βασιλιά Παύλου και στην «αδιαφορία» της κυβέρνησης για την Παιδεία, και συγκεκριμένα είχε κατηγορήσει την τελευταία, ότι άφηνε πίσω της «ερείπια» στην εκπαίδευση, επιρρίπτοντας την ευθύνη στην «πεντάδα» Καραμανλή, Τσάτσου, Χέλμη, Γεροκωστόπουλο και Μακρή. Η συγκρότηση της Επιτροπής Παιδείας (Ιουν.1957)

συνδέεται με την υιοθέτηση της ανάγκης δομικών παρεμβάσεων στην εκπαίδευση από την κυβέρνηση της Ε.Ρ.Ε. ενόψει κοινωνικοοικονομικών μεταβολών και κινητοποιήσεων κοινωνικών ομάδων.

Η προτεραιότητα παρεμβάσεων βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μηχανισμών, με σκοπό την μετάδοση της ελληνοχριστιανικής ιδεολογίας χωρίς συνολική μεταρρύθμιση, δεν θεωρείται στο εξής δεδομένη. Ο εκσυγχρονισμός πρέπει να στηριχτεί στο συνδυασμό της κλασικής με την τεχνική παιδεία. Η Επιτροπή, παρά τις συνεχείς επικλήσεις και αναφορές στον ελληνοχριστιανικό πολιτισμό, καλείται να συγκεράσει τα δύο αιτήματα, τη στροφή στην τεχνολογική-επαγγελματική εκπαίδευση και την προσκόλληση σε ιδεολογικά θέσφατα. Για τον *«συγκερασμό χρησιμοποιείται ο όρος ανθρωπιστική εκπαίδευση, ελληνική μετάφραση του humanitas της Αναγέννησης και ως στόχος τίθεται ο συγκερασμός του τεχνικού και του κλασσικού πολιτισμού»* (Κυπριανός, 2004:277).

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές δομές, προτείνει έναν τύπο ενιαίου σχολείου με βάση το σχήμα ένας χρόνος προσχολικής εκπαίδευσης, εξαετής πρωτοβάθμια, τριετής κατώτερη μέση εκπαίδευση, τριετής ανώτερη μέση εκπαίδευση και 2 χρόνια ανώτερη εκπαίδευση ως προετοιμασία για το Πανεπιστήμιο και για ορισμένα επαγγέλματα, σχήμα το οποίο θεωρείται ότι ταιριάζει στις Ελληνικές παραδόσεις και στις πιο σύγχρονες τάσεις για το ενιαίο σχολείο, οι οποίες εφαρμόζονται στις Η.Π.Α. και επηρεάζουν τη Βρετανία και τη Γαλλία (Dendrinou-Antonakaki, 1995:192-196). Τα παραδείγματα αυτοδιοίκησης (στόχοι της μαθητικής αυτοδιοίκησης πρέπει να είναι η καλλιέργεια των αξιών της φιλίας, της άμιλλας και της συνεργασίας, ώστε να καταπολεμηθεί ο ατομισμός, που αποτελεί μάστιγα της φυλής, και να ανυψωθεί η πατρίδα) των Η.Π.Α. και της Ελβετίας είναι αναγκαίο να αξιοποιηθούν, ώστε να προωθηθεί η *«κοινωνική ανάπτυξη»* και να καταπολεμηθούν οι *«πατερναλιστικές»* και *«αυταρχικές»* αντιλήψεις του κράτους (Γρόλλιος & Τζήκας, 2002:65).

Από την εκπαιδευτική σκοπιά λοιπόν, η περίοδος αυτή ορίζεται ως το διάστημα από *«τη θεσμικά απρόσκοπτη λειτουργία της τεχνικής εκπαίδευσης μεταπολεμικά μέχρι την αντιμετώπιση της ως ισότιμου και ισοδύναμου τμήματος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»* (Φωτεινός, 2013:46), ενταγμένου στην τυπική εκπαιδευτική δομή και υπαγόμενου στις ίδιες νομοθετικές και ρυθμιστικές αρχές με τη γενική εκπαίδευση.

Οι βασικές νομοθετικές πράξεις της περιόδου, οι οποίες σηματοδοτούν τα αντίστοιχα μεταρρυθμιστικά επεισόδια και διακρίνουν τις αντίστοιχες υποπεριόδους στην εξέλιξη της εκπαίδευσης (μέσα στα χρονικά όρια της παρούσας μελέτης) είναι οι εξής:

- **Ν.Δ. 3971/1959** *«περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας»*, και
- **Ν.Δ. 3973/1959** *«περί ενοποίησης και συντονισμού της Διοικήσεως της Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως»*

Οι τομές αυτές αφορούν κυρίως την τεχνική εκπαίδευση και επιβεβαιώνουν «*συμβολικά την ισχυροποίηση μιας λογικής συντηρητικού εκσυγχρονισμού για την εκπαίδευση*» (Γρόλλιος & Τζήκας, 2002:Εισαγωγή χiv). Εξάλλου, τόσο ο *τρόπος* όσο και ο *βαθμός* ανάπτυξης της οικονομίας κατά την μεταπολεμική περίοδο, φανερώνουν αφενός, την επείγουσα ανάγκη για ειδικευμένο προσωπικό σε όλη την ιεραρχία της διαιρεμένης εργασίας, και αφετέρου, την ανάγκη για την διοικητική ενοποίηση και λειτουργική ενσωμάτωση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης σε μια ενιαία δομή, εποπτευόμενη και διοικούμενη από ένα φορέα, το Υπουργείο Παιδείας. Στην ουσία, με την μεταρρύθμιση του 1959 επιχειρείται η ανάκτηση από το Υπουργείο Παιδείας του ελέγχου πάνω στο σύνολο της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Είναι το κομβικό σημείο εκείνο όπου η επιστήμη της Παιδαγωγικής θα πρέπει να συναντηθεί με τις Οικονομικές Επιστήμες γύρω από την «*τράπεζα του πολιτισμού*», ώστε να υπάρξει ρεαλιστική θεώρηση του οικονομικού προβλήματος από τις πνευματικές επιστήμες και «*πνευματικοποίηση*» των θετικών επιστημών, με δεδομένη τη σύνδεση της Ελλάδας με την Ευρωπαϊκή Κοινή αγορά.

Στο πεδίο της παιδαγωγικής, προσπαθεί να επιτευχθεί η αποδόμηση των λεγομένων «*παιδαγωγικών ειδώλων*», ήτοι α) τη «*μηχανική-εργαστηριακή*» ερβαρτιανή λογική (η οποία εφαρμοζόταν στις κομμουνιστικές χώρες και αλλού) και β) την «*εκ των έσω, εξελικτική, αρνητική-προστατευτική*» παιδαγωγική, που ξεκινά από το έργο του Rousseau εκφράζοντας μια κίνηση ρομαντική, ανορθολογική, φιλελεύθερη και επαναστατική. Τα καταστρεπτικά για την αγωγή είδωλα πρέπει να αντικατασταθούν από μια ελληνική, ανθρωπιστική και πολιτισμική παιδαγωγική, η οποία θα θεμελιωθεί στο έργο του Σωκράτη και του Πλάτωνα, καθώς και στην διδασκαλία του Χριστιανισμού. Αυτή η θεώρηση συμπληρώνεται με το ότι στην Ελλάδα υπάρχουν πολύτιμα «*αποκρυσταλλωμένα εκπαιδευτικά ιδανικά*» προς τα οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να οδηγήσει τις νέες γενιές (αντίθετα με τις Η.Π.Α. όπου η μόνη αποστολή η οποία απομένει στο δάσκαλο είναι μεθοδολογική), δηλαδή οι απαραίτητες βάσεις, αλλά λείπει η κατάλληλη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι κατάλληλοι μέθοδοι για την προώθηση αυτών των ιδανικών.

Στην αντίπερα όχθη, οι παιδαγωγικές εφαρμογές, κατά την περίοδο 1957-1959, κινούνται στα πλαίσια των καινοτομιών, όπως, η εισαγωγή ελεύθερων απογευμάτων, ελευθέρων ατομικών εργασιών στο σχολείο και στο σπίτι, ελευθέρων ενεργειών εκτός σχολείου, αυτοκριτικής των μαθητών και κυρίως εξατομικευμένες εργασίες με καρτέλες, να λογίζονται ως νεωτεριστικές εκπαιδευτικές εφαρμογές. Η εφαρμογή της «*παραδειγματικής διδασκαλίας*», δηλαδή την διδασκαλία λίγων ενοτήτων μεγάλης μορφωτικής αξίας στα πλαίσια ενός ελαστικού προγράμματος, με σκοπό να γίνουν κτήμα των μαθητών οι θεμελιώδεις μέθοδοι και γνώσεις κάθε επιστημονικού κλάδου, με βάση την αρχή της «*εμβάθυνσης στα ουσιώδη*», που υποστηρίζει ο Spranger.

Ο «*δρόμος των συγκρίσεων*» (βλ. αρχές Συγκριτικής Παιδαγωγικής), θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί και πάλι, για την προβολή των νέων παιδαγωγικών αρχών. Η εμπειρία των μεταρρυθμίσεων της Αγγλικής εκπαίδευσης, όπως η αντιστοίχιση της αγωγής προς τις

ατομικές κλίσεις των μαθητών, η διαίρεση της μέσης εκπαίδευσης σε δύο κύκλους και το διαχωρισμό του ανώτερου κύκλου σε δύο κατευθύνσεις, η καλλιέργεια των ατομικών ενδιαφερόντων και η ανάπτυξη των πνευματικών δυνάμεων του παιδιού, μπορούν να αποτελέσουν την πραγματική δύναμη του έθνους.

Σε μια περίοδο κατά την οποία η Αριστερά αυξάνει την επιρροή της και τον Μάιο του 1958 αναδεικνύεται σε αξιωματική αντιπολίτευση με θεαματική ενίσχυση της δύναμης της, η σκλήρυνση της στάσης απέναντι σε κάθε είδους καινοτομία φαίνεται αναγκαία για ορισμένους θιασώτες του αντιδραστικού εκσυγχρονισμού, και το ιδανικό σημείο καμπής του ισοζυγίου ανθρωπιστικών και ωφελιμιστικών σκοπών, χωρίς να πάψει να είναι ελληνοχριστιανικός, αυτή τη στιγμή δεν δύναται να μετατοπισθεί προς το προοδευτικό μέτωπο.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Dendrinou-Antonakaki, N. (1955). *Greek Education. Reorganization of the Administrative Structure*. New York: Teachers College, Columbia University.

Ελληνόγλωσση

Γρόλλιος, Γ. & Τζήκας, Χ. (2002). *Ηγεμονία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική: Το Επιστημονικόν Βήμα του Διδασκάλου (1953-1967)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπώθητω-Γιώργος Δαρδάνος.

Μπουζάκης, Σ. (1990). *Συγκριτική Παιδαγωγική II. Θεωρητικές προσεγγίσεις και ξένα εκπαιδευτικά συστήματα*. Αθήνα: Gutenberg.

Πεσματζόγλου, Στ. (1987). *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Φωτεινός, Δ. (2013). *Ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1950-1980): Μεταξύ ιδεολογικοπολιτικής ρύθμισης και παιδαγωγικής μεταρρύθμισης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ο πρώτος Βυζαντινός Ουμανισμός – 9^{ος} αιώνας

Δημοπούλου Ελισάβετ

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. Βυζαντινής Ιστορίας, edimoroulou05@yahoo.gr

Περίληψη

Ο 9^{ος} και ο 10^{ος} αιώνας χαρακτηρίζονται από την αναγέννηση των γραμμάτων και της ελληνικής παιδείας. Ύστερα από τις μεγάλες τεχνικές προόδους του πρώτου μισού του 9^{ου} αιώνα – τη χρήση της μικρογράμματης γραφής, και τη διάδοση μιας νέας εύχρηστης γραφικής ύλης, μεγάλες πνευματικές μορφές θα θέσουν τις βάσεις της επιστήμης και της παιδείας. Ανάμεσά τους ο Ιωάννης ο Γραμματικός, ο Λέων ο Φιλόσοφος ή Μαθηματικός, ο Φώτιος, ο Αρέθας, υπήρξαν πρωτεργάτες της αναγεννητικής κίνησης και της πνευματικής ακτινοβολίας του Βυζαντίου. Η ίδρυση από τον Καίσαρα Βάρδα του Πανδιδακτηρίου της Μαγναύρας – ανώτατης σχολής, όπου διδάσκονταν η «έξω σοφία» και η «θύραθεν παιδεία» - η οργάνωση και ενίσχυση των σχολείων και γενικά της εκπαίδευσης είναι αποτέλεσμα αυτής της αναγέννησης και δείχνουν το ενδιαφέρον της πολιτείας για τα γράμματα.

Λέξεις-Κλειδιά: αναγέννηση των γραμμάτων, πνευματικές μορφές του 9^{ου} αι., Πανδιδακτήριο.

Εισαγωγή

Ο 9^{ος} αιώνας αποτελεί μία από τις περισσότερο ταραγμένες αλλά και ένδοξες περιόδους της βυζαντινής ιστορίας. Το βυζαντινό κράτος αφού κατάφερε ν' αντιμετωπίσει εχθρικές επιθέσεις, διέσωσε για άλλη μια φορά τον χριστιανισμό και μαζί του την κληρονομιά του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού, του οποίου θεωρούσε τον εαυτό του φύλακα και συνεχιστή.

Από την επίδραση τόσο των εξωτερικών όσο και των εσωτερικών γεγονότων (οικονομαχία) ο βυζαντινός πολιτισμός απόκτησε ορισμένα πολύ ειδικά γνωρίσματα: Ο αγώνας κατά των αιρέσεων και των εικονοκλαστών έκανε περισσότερο αναγκαία τη συστηματική έκθεση της ορθόδοξης πίστης. Η βυζαντινή σκέψη επιχειρεί τη συμμαχία με τον πλατωνισμό και τον αριστοτελισμό. Η στροφή προς τους κλασικούς συγγραφείς αποτελεί ένα νέο στοιχείο του βυζαντινού ανθρωπισμού. Η αγάπη αυτή έκανε πιο έντονη την προσπάθεια να διατηρηθούν οι θησαυροί των αρχαίων με νέες εκδόσεις δηλ. αντιγραφές τις οποίες ανέλαβαν τα μοναστήρια (π.χ. Μονή Στουδίου).

Την ίδια αυτή περίοδο, τον βυζαντινό πολιτισμό δέχτηκαν οι Άραβες, ενώ οι Σλάβοι δέχτηκαν και τη θρησκεία (Τατάκης, 1977: 101-102).

Πνευματική κίνηση και εκπαίδευση

Η στοιχειώδης εκπαίδευση στο Βυζάντιο βρισκόταν κυρίως στα χέρια της εκκλησίας και οι περισσότεροι δάσκαλοι ήταν κληρικοί. Σκοπός των σχολείων αυτών ήταν ν' αποκτήσουν οι μαθητές ορισμένες στοιχειώδεις γνώσεις γραφής και ανάγνωσης. Η πολιτεία ενδιαφερόταν για τα σχολεία της εγκυκλίου παιδείας που είχε στόχο την ένταξη των παιδιών στο κοινωνικό σύνολο και στον κρατικό μηχανισμό ή στην Εκκλησία (Κατσαρός, 1985: 36-41).

Η εγκύκλιος παιδεία, η οποία ονομαζόταν επίσης «θύραθεν παιδεία» ή «κοσμική παιδεία» ή «παρ' Ἑλλησι παιδεία» ή «ἔξωθεν παιδευσις» ή «τά τῶν Ἑλλήνων γράμματα ἢ μαθήματα» δεν είχε αυστηρά χριστιανική κατεύθυνση και εξαρτιόταν περισσότερο από την παιδεία των ελληνιστικών χρόνων (Mango, 1990:151).

Αυτός που παρακολουθούσε την εγκύκλιο παιδεία όφειλε να διδαχτεί τη γραμματική, την ποιητική και τη ρητορική. Επιστέγασμα όλων αυτών θεωρούνταν η φιλοσοφία που περιλάμβανε τις επιστήμες της αριθμητικής, της μουσικής, της γεωμετρίας και της αστρονομίας. Τα τέσσερα αυτά μαθήματα αποτελούσαν τη μαθηματική «τετρακτύν» (quadrivium) (Βίος Νικηφόρου 149, 18 – Πρβλ. Mango, 1990: 153).

Στο πρόγραμμα της εγκυκλίου παιδείας δεν υπήρχαν θρησκευτικά. Τα σχολεία ήταν ιδιωτικά και ανήκαν σε ιδιώτες δασκάλους, στους οποίους κατέφευγαν οι γονείς που επιθυμούσαν να μορφώσουν τα παιδιά τους. Τα δίδακτρα ήταν συνήθως υψηλά και οι δάσκαλοι παραπονιόταν για την αθέτηση των υποχρεώσεων των γονέων (Ευαγγελόπουλος, 1987: 43).

Τον 9^ο αιώνα εκδηλώνεται έντονο ενδιαφέρον για τα γράμματα και πολλαπλασιάζονται τα βιβλία. Τότε χρονολογούνται τα πρώτα ουσιαστικά επιτεύγματα της φιλολογικής επιστήμης (Mango, 1990: 165-166). Χαρακτηριστικό της αλλαγής του κλίματος στο Βυζάντιο είναι η αναζήτηση χειρογράφων σε μοναστηριακές βιβλιοθήκες. Έτσι ο Λέων ο Φιλόσοφος αναζητάει χειρόγραφα στα μοναστήρια της Άνδρου έχοντας την επιθυμία να σπουδάσει (Συν. Θεοφ. 192, 7-10 – Browning, 1992:115).

Το πανεπιστήμιο του Βάρδα ιδρύθηκε κάτω από συνθήκες ευνοϊκές και αποτέλεσε το επίκεντρο μιας δραστήριας ομάδας λογίων που έδειχναν ζωηρό ενδιαφέρον για την ανακάλυψη και τη διάδοση των κλασικών κειμένων. Τους καθηγητές του πανεπιστημίου του Βάρδα όμως επισκιάζει ο σύγχρονός τους Πατριάρχης Φώτιος, άνθρωπος με πολλά επιτεύγματα που έπαιξε σημαντικό ρόλο στην Εκκλησία και στα πολιτικά πράγματα της εποχής του και υπήρξε θερμός υποστηρικτής των γραμμάτων. Το ανθρωπιστικό πνεύμα κατά τον 9^ο αι. κυριαρχεί με τη μορφή του Πατριάρχη Φωτίου αναφέρει ο Κ. Krumbacher (Krumbacher, 1974: Β' 477).

Την ίδια εποχή ο Όμηρος μελετάται εντατικότερα στα σχολεία. Τα Ομηρικά ενδιαφέροντα του Κομητά που ήταν καθηγητής της γραμματικής στο πανεπιστήμιο του Βάρδα,

αποδεικνύουν ότι ο Όμηρος κατείχε αμετακίνητη θέση στο σχολικό πρόγραμμα (Βασιλικοπούλου – Ιωαννίδου, 1972: 41).

Εξάλλου ο μητροπολίτης Καισαρείας Αρέθας έδινε τις παραγγελίες για τα χειρόγραφα του σε επαγγελματίες αντιγραφείς, κυρίως μοναχούς, και συμπλήρωνε ο ίδιος σχόλια στα περιθώρια (Krumbacher, 1974: Β' 233-236).

Ωστόσο η αναγέννηση των γραμμάτων συνέπεσε με ορισμένες μεταβολές στην εμφάνιση και στην παραγωγή των χειρογράφων. Η δημιουργία της βυζαντινής μικρογράμματης γραφής που αντικατέστησε σταδιακά την μεγαλογράμματη είχε δύο σημαντικά αποτελέσματα, την οικονομία του χώρου και του χρόνου. Σιγά-σιγά η μεγαλογράμματη γραφή άρχισε να εγκαταλείπεται και στα τέλη του 10^{ου} αι. την χρησιμοποιούσαν μόνο για την αντιγραφή λίγων χειρογράφων που προορίζονταν για *λειτουργική* χρήση (Hunger, 1992: Β' 371-372).

Προσωπικότητες του 9^{ου} αιώνα

Ο Ιωάννης Ζ' Γραμματικός

Σημαντικό ρόλο στην πνευματική ανάπτυξη του 9^{ου} αι. έπαιξε ο Ιωάννης Ζ' Γραμματικός, Πατριάρχης Κωνσταντινουπόλεως από το 837 ως το 843 (Grumel 1936, 42 αρ. 413 – Impellizzeri, 1969-1970: 24).

Είχε τη φήμη ανθρώπου πολύ μορφωμένου και δεινού συζητητή. Τον Μάιο του 814 ο εικονομάχος αυτοκράτορας Λέων Ε' ο Αρμένιος (813-820) ανέθεσε στον Ιωάννη να συγκεντρώσει παλαιά βιβλία και μαρτυρίες ικανές να στηρίξουν την πολιτική τους εναντίον των εικόνων: «...καί αίτήσας παρ' αὐτοῦ τοῦ ψηλαφησαι τά άπανταχοῦ παλαιά βιβλία ... ὅτι έν παλαιοῖς βιβλίοις εύρόντες τοῦ μή προσκυνεῖσθαι τάς εἰκόνας» (Ψευδοσυμεών 606, 11 κ.ε. – Πρβλ. Impellizzeri, 1969-1970: 24-25).

Η έρευνα και η συγκέντρωση βιβλίων στο παλάτι παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Μερικά παλαιά χειρόγραφα κέντρισαν την περιέργεια του Ιωάννη και μεταφέρθηκαν στο παλάτι. Αυτή η εργασία τελείωσε τον Δεκέμβριο του 814 και τα αποτελέσματά της χρησιμοποιήθηκαν από την εικονομαχική σύνοδο που συγκλήθηκε το 815 στην Αγία Σοφία και για την πολεμική του Λέοντα Ε' εναντίον του Πατριάρχη Νικηφόρου (806-815) (Ιωσήφ Γενέσιος 27, Βίος Νικηφόρου 125, 22 – Impellizzeri, 1969-1970: 25 σημ.2).

Η παιδεία του Ιωάννη Γραμματικού ήταν ο λόγος που ο αυτοκράτορας Μιχαήλ Β' (820-829), τον διόρισε παιδαγωγό του γιού του Θεόφιλου. Ο δάσκαλος άσκησε επιρροή στο μαθητή και αφού έγινε αυτοκράτορας (Ψευδοσυμεών 649 – Συν. Γεωργίου Μοναχού 800. Πρβλ. Καραγιαννόπουλος, 1990-1992: Β' 255).

Λέων ο Φιλόσοφος ή Μαθηματικός

Ένας από τους σημαντικότερους λόγιους του 9^{ου} αι. είναι ο Λέων ο Φιλόσοφος ή Μαθηματικός, ο οποίος ήταν νεότερος δύο ή τρεις δεκαετίες από τον Ιωάννη Γραμματικό και πιθανόν συγγενής του (Συν.Θεοφ. 185 – Αναστασίου, 1966: 52-53). Γεννήθηκε στην Κωνσταντινούπολη και όταν δεν μπόρεσε να συνεχίσει εκεί τις σπουδές του κατέφυγε κοντά σ' ένα μορφωμένο άνθρωπο στην Άνδρο, όπου διδάχθηκε ρητορική, φιλοσοφία και αριθμητική. Ο Λέων επισκέπτεται τα μοναστήρια του νησιού, παίρνει βιβλία και μελετά (Συν. Θεοφ. 192, 7-10 – Πρβλ. Fuchs, 1926: 18 – Lemerle, 1985: 129-130). Κατεξοχήν μεσαιωνική μέθοδος μάθησης όπου ο μαθητής πηγαίνει κοντά σ' έναν άνθρωπο μορφωμένο, για ν' αποκτήσει απευθείας τις γνώσεις που εκείνος κατείχε και αφού εξάντλησε τις γνώσεις του δασκάλου, αναζητά βιβλία στα σκονισμένα αρχεία των μονών. Επιστρέφει στην Κωνσταντινούπολη και ένας μαθητής του γίνεται αφορμή για να βγει ο Λέων από την αφάνεια. Ο αυτοκράτορας Θεόφιλος (829-842) του δώρισε ένα χρηματικό ποσό και του ανέθεσε να παραδίδει δημόσια μαθήματα (διδάσκειν δημοσία) στην εκκλησία των Αγίων Σαράντα (Συν.Θεοφ. 189, 16-18 – Συν.Γεωργ. Μοναχού 806, 10-14 – Πρβλ. Speck, 1974: 2 – Lemerle, 1985: 131).

Για τον διορισμό του Λέοντα του Φιλοσόφου στο σχολείο αυτό διατυπώθηκαν διάφορες απόψεις. Υποστηρίζεται ότι ο Θεόφιλος πραγματοποίησε πρώτος μία μεγάλη προσπάθεια για την παιδεία με την ίδρυση μιας σχολής (Αμαντος, 1977: Α' 409).

Ο P. Speck θεωρεί ότι ο Λέων απέκτησε καλύτερους χώρους στέγασης και μια διαρκή επιχορήγηση, έτσι ώστε να μην είναι εξαρτημένος από τα μαθήματα που παρέδιδε. Ο Θεόφιλος εμφανίζεται ως μαικήνας για ένα σημαντικό λόγο της εποχής του και πρόκειται για ένα είδος δημόσιας προώθησης δασκάλου. Το γεγονός ότι ο Λέων αργότερα δέχεται τη θέση του αρχιεπισκόπου της Θεσσαλονίκης φανερώνει ότι η θέση αυτή ήταν πιο περίοπτη και πιο επικερδής από τη θέση ενός υψηλά προστατευόμενου λόγιου. Επίσης είναι πιθανό ότι το σχολείο των Σαράντα Μαρτύρων έπαψε να λειτουργεί, αφού ήταν αποκλειστικά συνδεδεμένο με το πρόσωπο του Λέοντα (Speck, 1974: 2-3).

Το 840 ο Λέων χειροτονήθηκε επίσκοπος Θεσσαλονίκης, αλλά το 843 καθαιρέθηκε από την αρχιεπισκοπή (Συν. Θεοφ. 191, 4κ.ε. – 192, 15-16 Πρβλ. Lemerle, 1985: 132, 136-137 – Mango, 1990: 167). Αυτό έγινε στα πλαίσια της μεταβολής της θρησκευτικής πολιτικής που συντελέστηκε μετά τον θάνατο του Θεόφιλου, του τελευταίου οικονομάρχου αυτοκράτορα, το 842. Η μεταβολή αυτή πραγματοποιήθηκε από τον λογοθέτη Θεόκτιστο και την αυτοκράτειρα Θεοδώρα (Καραγιαννόπουλος, 1990: Β' 256-257).

Μετά την καθάρησή του από την αρχιεπισκοπή της Θεσσαλονίκης επέστρεψε στην Κωνσταντινούπολη. Στα χρόνια αυτά το όνομα του Λέοντα συνδέεται με το όνομα του Φωτίου, του μετέπειτα Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως, στον Βίο του Κωνσταντίνου-Κυρίλλου, όπου αναφέρεται ότι ο Κωνσταντίνος παρακολούθησε στο Βυζάντιο την επίσημη εκπαίδευση, η οποία κατευθυνόταν από τον Λέοντα (Βίος Κωνσταντίνου 121 – Πρβλ. Speck, 1974:14). Όσον αφορά την τοποθεσία αυτού του εκπαιδευτηρίου που

αναδιοργανώθηκε από τον λογοθέτη Θεόκτιστο, οι πηγές είναι αντιφατικές. Στη Συνέχεια του Γεωργίου Μοναχού γίνεται λόγος για τη Μαγναύρα, στη Συνέχεια του Θεοφάνη για την εκκλησία των Σαραντα Μαρτύρων, όπου δίδασκε ο Λέων, ενώ ο Βίος του Κωνσταντίνου κάνει λόγο για την εκκλησία των Αγίων Αποστόλων (Συν. Γεωργ. Μοναχού, 806 – Συν.Θεοφ., 189 – Βλ. Dvornik, 1931: 65-66).

Ο P.Lemerle επισημαίνει τον έντονα αγιολογικό χαρακτήρα του Βίου και παρατηρεί ότι η σύντομη φράση «κοντά στον Λέοντα και τον Φώτιο» είναι παραπλανητική και επικίνδυνη. Η φράση δηλώνει μόνο ένα είδος συγχρονισμού, ή ότι ο Κωνσταντίνος – Κύριλλος είχε γίνει δεκτός στους πνευματικούς κύκλους της πρωτεύουσας. Είναι γνωστός ο πνευματικός κύκλος του Φωτίου, αλλά δεν έχουμε ανάλογες μαρτυρίες για τον Λέοντα. Οι μοναδικές αποδείξεις που υπάρχουν για μια πανεπιστημιακή σταδιοδρομία του Λέοντα είναι ότι τον προσέλαβε ο Καίσαρας Βάρδας, όταν έμεινε χωρίς θέση (σχολάζων). Ύστερα από τα γεγονότα αυτά η πρωτοβουλία του Βάρδα δεν είναι κάτι καινούργιο, παρά η επίστεψη ενός έργου που είχε εγκαινιαστεί από τον αυτοκράτορα Θεόφιλο και συνεχίστηκε από τον λογοθέτη Θεόκτιστο (Lemerle, 1985: 141-144).

Ο Κωνσταντίνος Κύριλλος ή Φιλόσοφος

Ο Κωνσταντίνος Κύριλλος γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη. Όπως μας πληροφορεί ο Βίος του, οι γονείς του τον εμπιστεύτηκαν στους «δασκάλους» και έτσι έμαθε να διαβάσει, να γράφει και να λογαριάζει. Στη Θεσσαλονίκη όμως δεν υπήρχε κάποιο σχολείο, όπου θα μπορούσε να πάρει τη μόρφωση που του έλειπε. Γι' αυτό με τη βοήθεια του λογοθέτη Θεόκτιστου έφτασε στην Κωνσταντινούπολη για να μορφωθεί μαζί με το αυτοκράτορα Μιχαήλ Γ' (842-867) (Βίος Κωνσταντίνου 121 – Πρβλ. Αναστασίου, 1966: 59-60 – Καραγιαννόπουλος, 1990, Β': 277-278 – Χριστοφιλοπούλου, 1992, Β₁: 218-219).

Σύμφωνα με τον Ι. Αναστασίου ορισμένες πληροφορίες του Βίου θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν περιέργες. Όπως η πληροφορία ότι στη δεύτερη πόλη του βυζαντινού κράτους, τη Θεσσαλονίκη, δεν υπήρχαν δάσκαλοι ή σχολεία. Αντίθετα ο Ιωάννης Καμινιάτης περιγράφοντας την καταστροφή της Θεσσαλονίκης από τους Άραβες το 904 εξαίρει την παιδεία της και μάλιστα τις ρητορικές σπουδές (Ιω. Καμινιάτης 10, 94 κ.ε. – Πρβλ. Αναστασίου, 1966: 60).

Στον Βίο ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η πληροφορία ότι ο Κωνσταντίνος παρακολούθησε ανώτερες σπουδές κοντά στον Λέοντα και τον Φώτιο (Βίος Κωνσταντίνου 121 – Πρβλ. Speck, 1974: 14 – Lemerle, 1985: 143-144). Ο P. Speck παρατηρεί ότι το κείμενο του Βίου δεν έχει καμία τάξη και δημιουργεί δυσκολίες στην ερμηνεία του. Έτσι δεν είναι ξεκάθαρο τι διδάχτηκε ο Κωνσταντίνος και με ποιον από τους δύο δασκάλους. Ο ίδιος όμως ξεκαθαρίζει ότι πρόκειται για έναν έπαινο που απευθύνεται και στις δύο πλευρές: Ο Κωνσταντίνος είχε διδαχτεί όλα όσα ήταν δυνατόν να μάθει κάποιος σε ένα εξαιρετικά μικρό χρονικό διάστημα και τη μόρφωση αυτή την απέκτησε κοντά στους καλύτερους δασκάλους που υπήρχαν τότε. Ο P. Speck τονίζει ότι πουθενά

δεν αναφέρεται πως ο Λέων και ο Φώτιος δίδασκαν στην ίδια σχολή και ότι πρόκειται για μια αντίληψη που θέλει όλους τους σημαντικούς λογίους-σοφούς μιας πόλης να διδάσκουν στο πανεπιστήμιό της (Speck, 1974: 14-16).

Ο F. Dvornik προσπαθεί να αποδείξει την ιστορικότητα του Βίου του Κωνσταντίνου. Θεωρεί ότι πράγματι παρακολούθησε ανώτερες σπουδές κοντά στον Λέοντα και τον Φώτιο σε μια σχολή που ήταν ένα πανεπιστήμιο και οι διορισμοί των δασκάλων-καθηγητών γίνονταν από το κράτος. Όταν ο Φώτιος έγινε πρωτασηκρήτης γύρω στο 851, ο Θεόκτιστος όρισε διάδοχό του στην εκπαίδευση τον Κωνσταντίνο (Dvornik, 1931: 62-64).

Το κείμενο του Βίου ωστόσο παρουσιάζει προβλήματα και παρακάτω, όταν αναφέρει ότι ο Κωνσταντίνος αρνείται να ακολουθήσει μια κρατική σταδιοδρομία και συγκεκριμένα τη θέση του βιβλιοφύλακα στη βιβλιοθήκη της Αγίας Σοφίας. Κατόπιν τον παρακάλεσαν να δεχτεί μια έδρα δασκάλου και να διδάξει φιλοσοφία στους ντόπιους και τους ξένους με την υποστήριξη του κράτους (Βίος Κωνσταντίνου 140. Πρβλ. Dvornik, 1931: 63-64).

Ο P. Speck επισημαίνει ότι δεν είναι τόσο σημαντικό αν ο Κωνσταντίνος υπήρξε καθηγητής σε κάποιο δημόσιο ίδρυμα και συγκεκριμένα στο πανεπιστήμιο του Βάρδα. Η άρνησή του να αναλάβει τη θέση του βιβλιοφύλακα αποδεικνύει ότι ο Κωνσταντίνος απέφευγε μια υπηρεσιακή δέσμευση. Η πρόταση όμως να διδάξει φιλοσοφία κάθε δυνατή υποστήριξη και όχι απαραίτητα σε μια δημόσια σχολή αποτελεί ένα είδος χορηγίας. Η χορηγία αυτή προς έναν επίσης σημαντικό λόγο είναι ανάλογη προς την υποστήριξη που πρόσφερε παλαιότερα ο Βάρδας στον Λέοντα τον Φιλόσοφο (Speck, 1974: 19-21). Και ενώ όσα αναφέρθηκαν παραμένουν υποθέσεις, είναι γεγονός ότι το βυζαντινό κράτος ανέθεσε το ιεραποστολικό έργο στη Μοραβία στους αδελφούς Κωνσταντίνο-Κύριλλο και Μεθόδιο το 864.

Παρά τις επιφυλάξεις που διατυπώθηκαν για το διδακτικό έργο του Κωνσταντίνου είναι σίγουρο ότι αφού χρησιμοποιήθηκε στην ιεραποστολή από τον Πατριάρχη Φώτιο, ο Κωνσταντίνος υπήρξε άτομο με γλωσσομάθεια και μόρφωση (Αναστασίου, 1966: 71-72 – Καραγιαννόπουλος, 1990: Β' 277-278 – Χριστοφιλοπούλου, 1992: Β1 217 κ.ε.).

Ο Πατριάρχης Φώτιος και η συμβολή του στην παιδεία του 9^{ου} αιώνα

Στα μέσα του 9^{ου} αι. κυριαρχεί η μορφή του Πατριάρχη Φωτίου. Ο Φώτιος αποκαλύπτει, και πολλές πηγές το επιβεβαιώνουν ότι οι γονείς του ήταν εύποροι και από ανώτερη τάξη, αλλά ούτε ο ίδιος ούτε καμιά πηγή μας δίνει την παραμικρή ένδειξη για την μόρφωσή του και τους δασκάλους του.

Η σιωπή και το μυστήριο γύρω από τη μόρφωσή του μπορούν να εξηγηθούν ίσως γιατί οι ίδιοι οι εχθροί του Φωτίου, οι κύριοι πληροφορητές μας, δεν βρήκαν εκεί τίποτα για

να τον κατηγορήσουν. Η νόθευση των συνοδικών πρακτικών από κύκλους προσκείμενους στον Πατριάρχη Ιγνάτιο (847-858 και 867-877) και διάφορα άλλα θέματα, δογματικά, πολιτικά και προσωπικά δημιούργησαν μεγάλη σύγχυση στην αποκατάσταση των γεγονότων. Γνωστές είναι μόνο οι χρονολογίες των δύο πατριαρχών του Ιγνατίου: 858-867 και 878-886 (Χριστοφιλοπούλου, 1992: Β₁ 224-225).

Ο Νικήτας Δαβίδ, βιογράφος του Πατριάρχη Ιγνατίου, δίνει μια προσωπογραφία του Φωτίου και συγχρόνως ένα εγκώμιο για τη μόρφωσή του: «... Φώτιον πρωτοσπαθάριον τε ὄντα καί πρωτοασηκρητίν, εἰς ἀρχιερέα τῆς βασιλίδος προχειρίζονται. Ἦ δέ οὗτος ὁ Φώτιος οὐ τῶν ἀγεννῶν τε καί ἀνωνύμων, σοφία τε κοσμικῇ καί συνέσει τῶν ἐν τῇ πολιτείᾳ στρεφόμενων εὐδοκιμώτατος πάντων ἐνομιζέτο. Γραμματικῆς μὲν γάρ καί ποιήσεως, ῥητορικῆς τε καί φιλοσοφίας, ναί δὴ καί ἰατρικῆς, καί πάσης ὀλίγου δεῖν ἐπιστήμης τῶν θύραθεν τοσοῦτον αὐτῷ, τό περιόν, ὡς μὴ μόνον σχεδόν φάναι τῶν κατὰ τὴν αὐτοῦ γενεάν πάντων διενεγκεῖν, ἤδη δέ καί πρὸς τοὺς παλαιούς αὐτόν διαμιλλᾶσθαι» (Βίος Ιγνατίου PG 105, 509 A-B. Πρβλ. Lemerle, 1985: 180-181 – Χριστοφιλοπούλου, 1992: Β₁ 225-226).

Τα χρόνια της μόρφωσης του Φωτίου τοποθετούνται κατά προσέγγιση ανάμεσα στα 825-835 σε μια εποχή που δεν υπήρχε στην Κωνσταντινούπολη κανένα ίδρυμα ανώτερης εκπαίδευσης. Ο Λέων ο Μαθηματικός δίδασκε, στην αρχή ιδιωτικά, και έπειτα παίρνοντας κρατικό μισθό, αλλά πάντοτε ως άτομο (Lemerle, 1985: 159-160). Ο Λέων και ο Φώτιος συνδέονται μόνο μία φορά στο Σλαβονικό Βίο του Κωνσταντίνου Κύριλλου. Η μαρτυρία αυτή δημιουργεί επιφυλάξεις.

Ωστόσο είναι λογικό στην Κωνσταντινούπολη την τέταρτη δεκαετία του 9^{ου} αι. ο Λέων και ο Φώτιος γνωρίζονται αφού ο κύκλος των σοφών ήταν περιορισμένος. Αλλά ήταν διαφορετικοί: ο Λέων ένας σοφός που δεν ήθελε να προβληθεί, ενώ ο Φώτιος φιλόδοξος. Όσο είναι βέβαιο ότι ο Λέων υπήρξε εξ επαγγέλματος καθηγητής, άλλο τόσο είναι βέβαιο ότι ο Φώτιος δεν υπήρξε κάτι τέτοιο. Δεν σώζεται καμία μαρτυρία που να λέει ότι ο Φώτιος είχε διδάξει επαγγελματικά. Δεν έφερε τον τίτλο του καθηγητή σε δημόσια εκπαίδευση και δεν είχε σχέση με εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Υποστηρίχτηκε ότι ο Φώτιος όταν έγινε πατριάρχης «προσπάθησε να εφαρμόσει τα μεταρρυθμιστικά του σχέδια, αρχίζοντας από την πατριαρχική ακαδημία». Ο μύθος της πατριαρχικής ακαδημίας υποστηρίχτηκε κυρίως από τον F. Dvornik, ο οποίος πραγματεύεται τη θεολογική σχολή της Κωνσταντινούπολης πριν από τον Φώτιο και το ρόλο που υποτίθεται ότι έπαιξε ο Φώτιος σ' αυτή την πατριαρχική ακαδημία. Χρησιμοποιώντας μια φράση από το Σλαβονικό βίο του Κωνσταντίνου Κυρίλλου ο F. Dvornik θεωρεί ότι ο Κωνσταντίνος «δίδασκε στην εκκλησία των Αγίων Αποστόλων, σε μια θέση που μόνο ο πατριάρχης (Φώτιος) μπορούσε να έχει ιδρύσει ως τμήμα της πατριαρχικής σχολής». Προχωρώντας ακόμη περισσότερο στις υποθέσεις του συμπεραίνει ότι ο Κωνσταντίνος που επονομαζόταν Φιλόσοφος και υποτίθεται ότι είχε διδάξει φιλοσοφία «είναι πιθανό ότι δίδασκε τα ίδια μαθήματα στη σχολή του Φωτίου». Ο Φώτιος αναδιοργάνωσε όλη την εκπαίδευση της πατριαρχικής ακαδημίας και μετέφερε έναν

ολόκληρο κλάδο των κοσμικών επιστημών στους Αγίους Αποστόλους (η Θεολογία διδασκόταν στην Αγία Σοφία), όπου εγκατέστησε «έδρες φιλοσοφίας, γραμματικής και ρητορικής» (Dvornik, 1950: 124-125). Τις απόψεις αυτές επανέλαβε στα κύρια σημεία ο R. Browning στη μελέτη του για την Πατριαρχική Σχολή (Browning, 1962: 32, 167-202).

Μια συνοδική επιστολή του Φωτίου προς τον πάπα Νικόλαο Α΄ (858-867) είναι η πηγή για να γνωρίσουμε τα ενδιαφέροντα του Φωτίου όταν είχαν τελειώσει τα χρόνια της μόρφωσης και δεν είχε αρχίσει ακόμη η έντονη πολιτική δραστηριότητα της πρώτης πατριαρχίας του «οἱ μὲν γὰρ μένοντι ἢ χαρίεσσα τῶν ἡδονῶν περιπλέκετο τέρψις τῶν μανθανόντων ὀρῶντι τον πόνον, την σπουδὴν τῶν ἐπερωτώντων, την τριβὴν τῶν προσδιαλεγομένων, δι' ὧν ἢ πρὸς τό ρᾶστα παράγεσθαι καταρτίζεται γνώμη τῶν ταῖς μαθηματικαῖς σχολαῖς λεπτυνομένων τὴν διάνοιαν, τῶν ταῖς λογικαῖς μεθόδοις ἰχνηνόντων τό ἀληθές τῶν τοῖς θείοις Λογίοις ἰθυνομένων τὸν νοῦν πρὸς εὐσέβειαν, ὃ τῶν ἄλλων ἀπάντων ὑπάρχει πόνων ὁ καρπός. Τοιοῦτος γὰρ χορός τῆς ἐμῆς οἰκίας ἦν ὁ χορός...» (PG 102, 597 A-D Πρβλ. Dvornik, 1948: 145-146 – Speck, 1974: 16-17). Στην επιστολή αυτή γίνεται λόγος για ένα είδος ιδιωτικού κύκλου-πνευματικού ομίλου, του οποίου ψυχή ήταν ο Φώτιος και έδρα του το σπίτι του. Γνωρίζουμε ότι ο Φώτιος μετά τη συμφιλίωσή του με τον αυτοκράτορα Βασίλειο Α΄ (867-886), ανέλαβε την εκπαίδευση των παιδιών του (Συν. Θεοφ. 276, 22-277,1).

Με την ευκαιρία αυτή ο F. Fuchs μιλάει για μια σχολή της Μαγναύρας, όπου ο Φώτιος ήταν καθηγητής (Fuchs, 1926: 21). Αντίθετη άποψη εκφράζει ο P. Speck (Speck, 1974: 18 σημ.19).

Αλλά και μετά την καθαίρεσή του από τον πατριαρχικό θρόνο στα 867 ο Φώτιος πέτυχε πολύ γρήγορα να ξαναποκτήσει επίδραση στην πολιτική ζωή της πρωτεύουσας. Ο Νικήτας Δαβίδ γράφει ότι σχεδόν αμέσως ο Φώτιος μένει πάλι στο παλάτι, χειροτονεύει ιερείς και δεν συμπεριφέρεται καθόλου σαν πατριάρχης που έχει καθαιρεθεί «... καὶ ἤδη πρὸς τοῖς βασιλείοις ἐπὶ τῇ καλουμένη Μαγναύρα καταμένων...» (Βίος Ιγνατίου PG 105, 569 – Speck, 1974: 18).

Πηγές για την πνευματική φυσιογνωμία του Φωτίου είναι τα έργα του: η Βιβλιοθήκη ή Μυριόβιβλος, το Λεξικόν, τα Αμφιλόγια και οι Θεολογικές εργασίες του (Krumbacher, 1974: Β΄ 220 κ.ε. – Hunger, 1992: Β΄ 373-374).

Η ίδρυση του Πανδιδακτηρίου της Μαγναύρας από τον Βάρδα

Με επιμονή αποδίδεται στον Βάρδα η τιμή ότι οργάνωσε στη Μαγναύρα ένα ίδρυμα που μπορούμε να το ονομάσουμε κρατική σχολή με δωρεάν φοίτηση. Αυτή η οργάνωση έγινε με επίκεντρο τον Λέοντα και μερικούς σοφούς που ανήκαν στον κύκλο του. Στη Συνέχεια του Θεοφάνη αναφέρεται ότι ο καίσαρας Βάρδας ασχολήθηκε με την «ἔξω σοφία» που είχε εξαφανισθεί στους χρόνους των άξεστων και αμαθών αυτοκρατόρων (στρέφεται με τα επίθετα αυτά εναντίον των εικονομάχων). Ο Βάρδας την έκανε

να ξανανθίσει εγκαθιστώντας στη Μαγναύρα *διατριβάς των μαθηματικών*. Επικεφαλής αυτής της σχολής, για να διδάσκει φιλοσοφία, τοποθετήθηκε ο Λέων ο Φιλόσοφος (έπειδή νῦν ἐκ καθαιρέσεως ἐσχόλαζεν). Ο μαθητής του Θεόδωρος ήταν επικεφαλής του τμήματος της γεωμετρίας (τοῦ τῆς γεωμετρίας διαιτητηρίου προΐστατο), ο Θεοδῆγιος της αστρονομίας και ο Κομητάς της γραμματικής, που διδάσκει πώς να μιλούν σωστά τα ελληνικά (τῆς τὰς φωνὰς ἐξελληνιζούσης γραμματικῆς). Ο Βάρδας τους επιχορηγούσε γενναία, για να καλύπτουν τις ανάγκες τους. Μέσα σε λίγο χρόνο έδωσε φτερά στην επιστήμη (τοῖς λόγοις) που πραγματοποίησε ένα άλμα προς τα εμπρός (Συν.Θεοφ. 185, 9-13 και 192, 17-23. Πρβλ. Fuchs, 1926: 19 – Speck, 1974: 6-7 – Lemerle, 1985: 138-139).

Η οργάνωση του πανεπιστημίου της Μαγναύρας τοποθετείται μεταξύ του 855 και 866. Η ακριβής χρονολογία της ίδρυσης της Μαγναύρας παραμένει άγνωστη. Το πρόγραμμα διδασκαλίας έρχετο το βάρος κυρίως στις θετικές επιστήμες, αποκλείοντας τα νομικά και τα λατινικά. Δε γνωρίζουμε αν η δομή αυτή ήταν έργο του ίδιου του Λέοντα ή αν ήταν η απάντηση του βυζαντινού κράτους στις επιστημονικές προόδους των Αράβων εκείνης της εποχής (Mango, 1990: 167-168).

Ο P. Speck θεωρεί ότι το λεγόμενο αυτοκρατορικό πανεπιστήμιο του Βάρδα δεν ήταν παρά ένα ίδρυμα μέσης παιδείας, όπως όλα τα ιδιωτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης, το οποίο έτυχε να απολαμβάνει την προστασία «ενός μαικήνα», του Βάρδα. Επίσης ότι η εκπαίδευση στο Βυζάντιο είχε αφεθεί στα χέρια ιδιωτών διδασκάλων, που ήταν οργανωμένοι σε επαγγελματικούς συλλόγους, όπως όλες οι συντεχνίες στην Κωνσταντινούπολη. Η ονομασία «πανεπιστήμιο», που δόθηκε στη σχολή του Βάρδα, μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι στη σχολή αυτή υπήρχε ένας καθηγητής για κάθε μάθημα. Την άποψη αυτή ενισχύει το γεγονός της αιγυπτιακής σιγής της επίσημης νομοθεσίας για τις νομικές ρυθμίσεις που θα εξασφάλιζαν τη λειτουργία ενός τέτοιου ανώτερου ιδρύματος (Speck, 1974: 8-11).

Συμπεράσματα

Το εκπαιδευτικό σύστημα που κληρονόμησε το βυζαντινό κράτος από την ελληνιστική εποχή, συνεχίστηκε με συγκεκριμένη δομή και στον αιώνα που εξετάζεται. Ένα στοιχειώδες σχολείο που θα διδάξει τα πρώτα γράμματα και ένα μέσο σχολείο, όπου δέσποζε κορμός μαθημάτων βασισμένος στη θύραθεν λογοτεχνική παράδοση. Το σχολείο αυτό θα σηκώσει το κύριο βάρος της μόρφωσης των παιδιών και θα λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στη στοιχειώδη εκπαίδευση και την ανώτερη, την έλλειψη της οποίας θα υποκαταστήσει. Τον 9^ο αι. η ανώτατη παιδεία ήταν αποκλειστικά συνδεδεμένη με επιμέρους πρωτοβουλίες, κυρίως αυτοκρατόρων και υψηλά ιστάμενων αξιωματούχων. Ο αυτοκράτορας Θεόφιλος και ο λογοθέτης Θεόκτιστος υποστήριξαν τους δασκάλους, ενώ ο καίσαρας Βάρδας συγκέντρωσε τους δασκάλους της εποχής στο πανεπιστήμιο της Μαγναύρας. Την ανανέωση της πνευματικής ζωής κατά τον 9^ο αι. ενσαρκώνει ο Πατριάρχης Φώτιος που κατέχει περίοπτη θέση στην ιστορία των γραμμάτων του Βυζαντίου αλλά και της Εκκλησίας (Μαρκόπουλος, 2005: 184-185).

Πηγές – Βραχυγραφίες

Analecta-Bollandiana, Bruxelles 1882 κ.ε.

BSL: Byzantinoslovica, International Journal of Byzantines Studies, Prague 1929 κ.ε.

Βίος Ιγνατίου, PG 105, σ. 488-573.

C.F.H.B.: Corpus Fontium Historiae Byzantinae, Washington-Berlin-Wien-Bruxelles-Roma 1967 κ.ε.

PG: Patrologiae cursus completus Series graeca, J.P. Migne, Paris (1857-1906).

RSBN: Rivista di Studi Bizantini e Neoellenici, Istituto di Studi Bizantini e Neoellenici, Roma, 1964 κ.ε.

Βίος Κωνσταντίνου, Ι. Αναστασίου, Βίος Κωνσταντίνου-Κυρίλλου – Βίος Μεθοδίου – Βίος Κλήμεντος Αχρίδος, Ε.Ε.Θ.Σ.Π.Θ. 12 (1968) 118-161.

Βίος Νικηφόρου, C. de Boor, Nicephori archiepiscopi Constantinopolitani opuscula historica, Lipsiae 1880.

Ε.Ε.Θ.Σ.Π.Θ.: Επιστημονική Επετηρίς της Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Ι. Καμινιάτης, έκδ. G. Bohlig, Ioannis Caminiataes De expugnatione Thessalonicae, CFHB 4, Berlin-N.York 1973.

Ιωσήφ Γενέσιος, Βασιλείαι, έκδ. A. Lesmuller-Werner et I. Thurn, Josephi Genesisii Regum libri Quattor (CFHB 14), Berlin-New York, 1978.

Συμεών Μαγίστρου και Λογοθέτου (Ψευδοσυμεών), Χρονογραφία εν Theophanus Continuatus, έκδ. I. Bekker, CB. Bonnae 1838, σ. 603-760.

Συνέχεια Γεωργίου Μοναχού, έκδ. I. Bekker, εν Theophanus Continuatus, CB. Bonnae 1838, σ. 763-924.

Συνέχεια Θεοφάνους, έκδ. I. Bekker, Theophanus Continuatus, CB. Bonnae 1838, σ.603-760.

Βιβλιογραφία

Browning, R. (1962). The Patriarchal School at Constantinople in the twelfth Century. *Byzantion*, 32, 167-202.

Browning, R. (1992). *The Byzantine Empire*, London 1980 (μτφ. Ν. Κονομής, Αθήνα).

- Dvornik, F. (1931). Carriere universitaire de Constantin de Philosophe, *BSL* 3, 59-67.
- Dvornik, F. (1948). *The Photian schism History and Legend*. Cambridge.
- Dvornik, F. (1950). Photius et la reorganization de l'academie patriarcale. *Analecta-Bollandiana*, 68, 108-125.
- Fuchs, F. (1926). *Die hoherren Schulen von Konstantinopel im Mittelalter* [Byzantinisches Archir 8], Leipzig-Berlin.
- Grumel, V. (1936). Les registes des actes du Patriarcat de Constantinople, II: 715-1043, *Socii Assumptionistae Chalcedonensis*.
- Hunger, H. (1992). *Die hochsprachliche profane literatur der Byzantiner I-II*, München 1978, τ. Β' μτφ. Κόλιας, Τ., Συνέλλη, Κ., Μακρής, Γ., Βλάσσης Ι., Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Impellizzeri, S. (1969-1970). L' umanesima bizantino del IX secolo e la genesi della "Bibliotheca" di fozio, *RSBN* 6-7, 9-69.
- Krumbachr, K. (1974). *Geschichte der byzantinischen Literatur I-III*, München 1877, μτφ. Γ. Σωτηριάδης, Αθήναι.
- Lemerle, P. (1985). *Le premiere humanisme byzantin. Notes et remarques sur enseignement et culture a Byzance des origins au XI siècle*, Paris 1971, μτφ. Μ. Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, β' έκδ., Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Mango, C. (1990). *Byzantium. The Empire of New Rome*, London, 1980, Β' έκδοση, μτφ. Τσουγκαράκης, Δ. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Speck, P. (1974). *Die Kaiserliche Universität von Konstantinopel*, München.
- Tatakis, B. (1977), *La philosophie byzantine*. Paris 1959 (μτφ. Ε.Κ. Καλπουρτζή, Αθήνα).
- Άμαντος, Κ. (1977). *Ιστορία του βυζαντινού κράτους (395-1204)*, τ. Ι-ΙΙ, Αθήναι.
- Αναστασίου, Ι. (1966). *Η κατάσταση τῆς παιδείας εἰς τό Βυζάντιον κατά τήν διάρκειαν τοῦ Θ' αἰῶνος, Κυρίλλω καί Μεθοδίω τόμος ἑόρτιος τ. Α', 31-77.*
- Βασιλικοπούλου-Ιωαννίδου, Α. (1972). *Η Αναγέννησις των γραμμάτων κατά τον ΙΒ' αιώνα εις το Βυζάντιον και ο Όμηρος*, Αθήναι.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1987). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Ζακυθηνός, Δ. (1951). *Βυζάντιον – Κράτος και Κοινωνία*. Αθήναι.

Καραγιαννόπουλος, Ι. (1990). *Ιστορία του βυζαντινού κράτους τ. Α' (324-565), τ. Β' (565-1081), τ. Γ' (1081-1204)*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κατσαρός, Β. (1985). Η εκπαίδευση στην εποχή του Κωνσταντίνου Ζ' Πορφυρογέννητου. *Διαβάζω*, 129, 36-41.

Μαρκόπουλος, Α. (2005). Βυζαντινή εκπαίδευση και οικουμενικότητα, σ.183-200 στο: *Το Βυζάντιο ως οικουμένη*. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, Ινστιτούτο Βυζαντινών Ερευνών. Επιστ.επιμ. Ε. Χρυσός, Αθήνα.

Χριστοφιλοπούλου, Α. (1992). *Βυζαντινή ιστορία, τ. Α' (324-610), τ. Β' (610-867)*, β' έκδ., Θεσσαλονίκη.

Ο ρόλος της Ηγεσίας στη διαχείριση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (burnout), στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον.

Κωστογλίδου Σ. Ντόμνα

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, dominatami@gmail.com

Περίληψη

Το 1974, ο Freudenberg, χρησιμοποίησε πρώτος τον όρο «burnout», αναφερόμενος στη σωματική και ψυχική εξάντληση του εργαζομένου, όρος που μεταφέρθηκε στην Ελλάδα, ως «σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης». Ο Chabot την ονόμασε «ασθένεια του πολιτισμού» και μόλις πολύ πρόσφατα, το Μάιο του 2019, η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, την αναγνώρισε και τη νομιμοποίησε ως εργασιακό πρόβλημα. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει το burnout, ως αυτό που πραγματικά είναι: το πρόβλημα της ψυχικής υγείας των εργαζομένων της χιλιετίας. Η αναγνώριση αυτή λύνει τα χέρια του σχολικού ηγέτη, που θέλει να αντιμετωπίσει στη ρίζα του το πρόβλημα αυτό, βελτιώνοντας την υγεία και την απόδοση των εργαζομένων του.

Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικοί, ψυχική υγεία, εκπαιδευτική ηγεσία

Abstract

In 1974, Freudenberg first used the term "burnout", referring to the physical and mental exhaustion of the workers, a term transposed to Greece, as a «syndrome of professional exhaustion». Chabot called it a "disease of culture," and just recently, in May 2019, the World Health Organization recognized and legalized it as a labor problem. This fact highlights burnout as what it really is: the mental health problem of millennium workers. This recognition gives many tools to the school leader, who wants to tackle this problem at the root, improving the health and performance of his employees.

Key words: teachers, mental health, burnout, educational leadership

Το 1974, ο ψυχολόγος Herbert Freudenberger, χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο burnout, ο οποίος σημαίνει ότι κάτι καίγεται ολοκληρωτικά μέχρι του σημείου της απανθράκωσης, αναφερόμενος στον άνθρωπο ο οποίος, αναλώνει τις σωματικές και ψυχικές του δυνάμεις, προοδευτικά με την πάροδο του χρόνου, μέχρι του σημείου να «καεί» δηλαδή να εξουθενωθεί πλήρως. Ο Freudenberger, χρησιμοποίησε τον όρο για να περιγράψει μια κατάσταση εξάντλησης των επαγγελματιών ψυχικής υγείας στο εργασιακό τους περιβάλλον. Στα ελληνικά, ο όρος έχει μεταφερθεί ως «σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης» και έχει άμεση σχέση με την επένδυση σε χρόνο και τη συναισθηματική εμπλοκή στην εργασία.

Η λέξη «Σύνδρομο», αναφέρεται στη συμβολή, συρροή των συμπτωμάτων μιας νόσου (Μπαμπινιώτης, 2010), τα οποία σχετίζονται με την ίδια κλινική εικόνα. Συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι το επαγγελματικό άγχος και στρες, η εξάντληση σωματική και ψυχική - πνευματική, η απογοήτευση, ο αρνητισμός και ο κυνισμός, η ευερεθιστότητα, η μειωμένη επαγγελματική αποτελεσματικότητα, η απομόνωση, η έλλειψη νοήματος για τη ζωή και ο συνδυασμός των προηγούμενων. Το επαγγελματικό άγχος είναι η ανησυχία και η αγωνία που βιώνει ο εργαζόμενος και οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες ενώ το επαγγελματικό στρες σε εξωγενείς όπως ο φόρτος εργασίας, οι συνθήκες, η στήριξη των διοικητικά ανωτέρων κ.α. Ωστόσο για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα θεωρήσουμε τους όρους εργασιακό άγχος, εργασιακό στρες και εργασιακή πίεση συνώνυμους. Ο Κάντας (2001), εξειδικεύοντας στο άγχος των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι πρόκειται για αρνητική διάθεση όπως η κατάθλιψη ή ο θυμός, τα αίτια είναι εργασιακά και έχει σαν αποτέλεσμα παθολογικές τιμές σε δείκτες του αίματος.

Ο Γάλλος φιλόσοφος Pascal Chabot, το 2013, ονομάζει το burnout «ασθένεια του πολιτισμού» σηματοδοτώντας το ως ένα εργασιακό φαινόμενο πλήρως καθορισμένο που πηγάζει από τη συλλογική κρίση στο χώρο εργασίας. Μόλις πολύ πρόσφατα, το Μάιο του '19, η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας αναγνωρίζει το burnout ως ένα σύνδρομο που προέρχεται από το χρόνιο εργασιακό στρες και το περιλαμβάνει στο εγχειρίδιό της «Διεθνή Ταξινόμηση των Ασθενειών και Σχετικά Προβλήματα Υγείας». Η νομιμοποίηση αυτή αποτελεί ορόσημο, διότι ως εργασιακό πλέον πρόβλημα, είμαστε πλέον σε θέση να το κατανοήσουμε και να το καταπολεμήσουμε αποτελεσματικά. Η τεράστια ανταπόκριση του κοινού στην κίνηση αυτή της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας, φανερώνει πως οι εργαζόμενοι πραγματικά αδημονούν για λύσεις στο πρόβλημα αυτό. Έρχεται έτσι, τώρα στο προσκήνιο αυτό που πάντα πραγματικά ήταν: το πολυσυζητημένο πρόβλημα ψυχικής υγείας της χιλιετίας για όλους τους εργαζόμενους. Δεν αφορά μόνο τους εργαζόμενους με έντονο άγχος, δεν είναι μια προσωρινή προσβολή και δε θεραπεύεται με διακοπές. Καλύπτεται δε από τη συλλογική ψευδαίσθηση πως είναι το τίμημα της επιτυχίας. Αναγνωρίζοντας το σήμερα, ως αυτό που πραγματικά είναι, η κοινωνία ολόκληρη κάνει ένα βήμα μπροστά. Για τον ηγέτη σε κάθε εργασιακό χώρο, που νοιάζεται για την υγεία και την απόδοση των εργαζομένων του, η αναγνώριση από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας του «λύνει τα χέρια». Εστιάζοντας στην πραγματική εμπειρία των ανθρώπων στην εργασία τους ως προαπαιτούμενο για την αποδοτικότητά τους ξεκινάει από τις ρίζες του προβλήματος και θέτει τις βάσεις για την μακροπρόθεσμη ευημερία της επιχείρησης/οργανισμού του.

Από την άλλη, το burnout αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο με σημαντικό κόστος. Το κοινωνικοοικονομικό αντίκτυπο αποτυπώνεται σε παραμέτρους όπως η απώλεια παραγωγικότητας, οι ημέρες εργασίας που χάνονται, η χρήση των υπηρεσιών υγείας και η πρόωρη παραίτηση των εργαζομένων. Κάποιες εκτιμήσεις αποτιμούν ότι για την επιχείρηση, η εξουθένωση του εργαζομένου μπορεί να κοστίζει μέχρι και το διπλάσιο του ετήσιου μισθού του (A. Huffington, 2019).

Η στόχευση των επιχειρήσεων/οργανισμών σε υψηλή αποδοτικότητα αναδεικνύει την παράλληλη επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων, την οποία ο Καντάς (1998) θεωρεί ως παράγωγο της ψυχικής υγείας. Εργασιακοί παράγοντες που ρυθμίζουν το συναίσθημα απέναντι στην εργασία είναι: η φύση και οι συνθήκες της εργασίας, το χωρικό περιβάλλον, η ποιότητα της επικοινωνίας με τους διοικητικά ανώτερους αλλά και μεταξύ των συναδέλφων, η ύπαρξη ανταμοιβών και η δίκαιη παροχή τους.

Σε ότι αφορά την εκπαίδευση, το σχολείο ως οργανισμός έχει προορισμό να υπηρετεί τους μαθητές και την κοινωνία και στηρίζεται εξολοκλήρου στον εκπαιδευτικό, ακριβώς όπως ένα οικοδόμημα στηρίζεται στα θεμέλια και τις κολόνες του. Καθημερινά οι μαθητές προσδοκούν από το δάσκαλο γνώση πραγματική, εφαρμόσιμη στη ζωή τους, όχι απλή μετάδοση πληροφοριών και ταυτόχρονα κέφι ενθουσιασμό και ζωντάνια στην εκπλήρωση των διδακτικών του καθηκόντων. Προς την κατεύθυνση αυτή, χρειάζεται ολόκληρη η σχολική κοινότητα να αποκτήσει *ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό* και να παρέχει στο δάσκαλο διαρκή υποστήριξη στο δύσκολο έργο του. Στην πραγματικότητα πρέπει να αντιληφθούμε πόσο σημαντική θέση έχει η έννοια της *ευεξίας* (στον αντίποδα του burnout) για τη δουλειά του δασκάλου, προκειμένου να είναι παραγωγικός και αποδοτικός, δεδομένου ότι έχει να κάνει με ανθρώπινες ψυχές στην πιο τρυφερή τους ηλικία, όταν παρατηρούν και αποτυπώνουν κάθε συμπεριφορά και λέξη του δασκάλου που τους αφορά και διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους.

Το πιο ισχυρό κίνητρο για τον δάσκαλο είναι η δουλειά του να έχει *νόημα* για αυτόν (meaningful work), πράγμα που σημαίνει να αισθάνεται πως εξελίσσεται και αναπτύσσεται και ο ίδιος μέσα από αυτό που κάνει. Ταυτόχρονα βέβαια, πρέπει να έχει την *αίσθηση της σημαντικότητας*, ότι είναι ο σημαντικός άλλος για τους μαθητές του και για τους συναδέλφους του. Απαραίτητο γι' αυτό το σκοπό είναι να *εμπλέκεται* ο ίδιος σε όλα τα στάδια της δουλειάς του, σε όλα τα στάδια του εκπαιδευτικού προϊόντος, στην επιλογή-προετοιμασία, στη διεκπεραίωση και στον έλεγχο του. Να έχει ανατροφοδότηση (feedback) από τη σχολική κοινότητα και να αναγνωρίζονται και να ανταμείβονται τα αποτελέσματα που είναι προϊόν των προσπαθειών και ικανοτήτων του. Αυτό οδηγεί σε *δέσμευση* του δασκάλου στο να επιδιώξει αποτελέσματα και λύσεις θετικές για το σχολείο, την κοινωνία, το περιβάλλον, την εκπαίδευση και τον πολιτισμό της χώρας του.

Από την άλλη πλευρά, οι παράγοντες που συντελούν αθροιστικά στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχουν ως εξής:

- *Ο δάσκαλος πολύ συχνά σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του υφίσταται συνεχείς αλλαγές με μεταθέσεις και αποσπάσεις που του προξενούν άγχος και αβεβαιότητα για το μέλλον, τεράστια κόπωση από τις μετακομίσεις και οικονομική εξάντληση*
- *Οι Σύλλογοι Διδασκόντων συνήθως είναι απρόθυμοι να ικανοποιήσουν αιτήματα συναδέλφων τους, που έχουν να κάνουν με αποφόρτισή τους από στρεσογόνες καταστάσεις.*
- *Τα σχολεία έχουν τεράστιες ελλείψεις σε κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές.*

- *Οι τάξεις έχουν μεγάλο αριθμό μαθητών συχνά πάνω από είκοσι δύο (22).*
- *Ο μαθητικός πληθυσμός μιας τάξης είναι συχνά ανομοιογενής, που σημαίνει μαθητές από άλλες χώρες, μαθητές με ειδικές ανάγκες, μαθητές με μεγάλη απόκλιση σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες.*
- *Οι μαθητές είναι απείθαρχοι με προβλήματα συμπεριφοράς, επιθετικότητα, παρέκκλιση συμπεριφοράς, παραβατικότητα.*
- *Οι γονείς προστρέχουν στο Διευθυντή της σχολικής μονάδας για παράπονα, συχνά χωρίς λόγο, από δική τους παρανόηση και χωρίς πρώτα να μιλήσουν στο δάσκαλο και να συζητήσουν μαζί του το θέμα που τους απασχολεί.*
- *Ο δάσκαλος έχει μεγάλο όγκο ύλης να διαχειριστεί και σε αυτόν προστίθενται και η ετοιμασία των γιορτών, των εκδρομών, συναντήσεις με τους γονείς και ποικίλα εξω-διδασκικά καθήκοντα.*

Η Ηγεσία του σχολείου παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των προηγούμενων ζητημάτων καθώς οι αλλαγές, συνήθως, ξεκινούν από πάνω, από ανθρώπους με δύναμη και ισχύ. Η ενσυναίσθηση είναι το απαραίτητο στοιχείο για τον ηγέτη του 21^{ου} αιώνα. Η ενσυναίσθηση σχετίζεται με τον όρο *συναισθηματική νοημοσύνη* του Goleman. Σύμφωνα με τον Goleman (1995), υπάρχει μηδενική συσχέτιση ανάμεσα στο IQ σας και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ελέγχονται από διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου. Το πρώτο χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ότι δεν έχει σχετίζεται καθόλου με την ακαδημαϊκή νοημοσύνη δηλαδή τη μόρφωση που παίρνει κανείς από την τυπική εκπαίδευση και την επίδοσή του σ' αυτή. Ακόμη, ο άνθρωπος με συναισθηματική νοημοσύνη διαθέτει:

- *Αυτοεπίγνωση.* Έχει γνώση των συναισθημάτων του.
- *Αυτορρύθμιση.* Έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται και να κυβερνά ο ίδιος τα συναισθήματά του, δεν άγεται και φέρεται από αυτά.
- *Προσοχή.* Δεν δρα παρορμητικά. Ζυγίζει προσεκτικά τα υπέρ και τα κατά κάθε επιλογής και αποφασίζει.
- *Προνοητικότητα.* Αποδέχεται την ευθύνη του για τη ζωή του και το μέλλον του. Στοχάζεται, οραματίζεται, σχεδιάζει, προγραμματίζει, εφαρμόζει, υλοποιεί, αξιολογεί.
- *Αποφασιστικότητα.* Όταν πάρει μια απόφαση προχωρά εστιασμένος στην υλοποίησή της.
- *Ενσυναίσθηση.* Μπορεί να μπει στη θέση του άλλου και να καταλάβει πως αισθάνεται.
- *Κινητοποίηση προ της επίτευξη των στόχων του.* Επιδιώκει τη βελτίωση της ζωής, είναι πρόθυμος να κάνει αλλαγές προς αυτή την κατεύθυνση και να ματαιώσει πρόσκαιρες ευχαριστήσεις προκειμένου να πετύχει μακροπρόθεσμους στόχους.
- *Ευχάριστο ενεργειακό πεδίο.* Είναι ευχάριστος στις συναναστροφές του, εγκάρδιος και ουσιαστικός στη συζήτηση.

Επιπροσθέτως, το σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον αρχίζει να απαιτεί τη διαμόρφωση ενός προτύπου ηγεσίας, το οποίο χαρακτηρίζεται από ανθρωπιστικά και δημοκρατικά χαρακτηριστικά. Αυτά αποτυπώνονται σε συμπεριφορές του ηγέτη όπως:

- *Ενδιαφέρεται για τα προβλήματα των εργαζομένων. Τους προσεγγίζει και συζητά μαζί τους προκειμένου να ανιχνεύσει τυχόν δυσκολίες τους ή δυσλειτουργίες του εργασιακού περιβάλλοντος ή των ίδιων. Ζητά την άποψη τους για θέματα που τους αφορούν και τους ενημερώνει τακτικά για γενικά ζητήματα του σχολείου. Επιδιώκει με την πειθώ και τις αμοιβές, να γίνουν οι συνάδελφοί του εταίροι, αφού προηγουμένως κατανοήσουν τη λογική της δράσης τους, δημιουργώντας δικές τους νόρμες που υπαγορεύονται από τους εσωτερικούς κανονισμούς της ομάδας, τους οποίους και αποδέχονται (Αντωνίου & Γαλακτίδου, 2010).*
- *Αποφεύγει τις αντιπαραθέσεις και τις συγκρούσεις. Δεν διαπληκτίζεται για κανένα λόγο και εκτονώνει έντεχνα τις συγκρουσιακές καταστάσεις. Προσπαθεί να εντοπίσει καλά στοιχεία στο προσωπικό του και κολακεύει τις καλές επαγγελματικές πρακτικές και συμπεριφορές. Είναι ανεκτικός με αστοχίες και λάθη, συγκαλύπτει κακές αποδόσεις και νωθρότητα.*
- *Μπορεί και προσαρμόζει την συμπεριφορά του στις ανάγκες κάθε περίπτωσης. Μέσα από το διάλογο και παρατηρώντας τους τη συμπεριφορά του καθενός, προσδιορίζει το προσωπικό στυλ και ύφος κάθε εργαζομένου. Αυτή είναι μία πολύτιμη γνώση, που θα του δώσει τη δυνατότητα να διαμορφώσει το εσωτερικό όραμα και την εσωτερική πολιτική του σχολείου και να λειτουργήσει ως εμπνευστής. Ταυτόχρονα, παρωθεί διακριτικά κάθε εργαζόμενο να επιδιώξει την επαγγελματική του ανάπτυξη και να δώσει τον καλύτερο του εαυτό στους μαθητές του.*
- *Πρωθεί κουλτούρα ανοιχτής επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεγγύης ανάμεσα σε όλους τους συντελεστές της καθημερινής ζωής του σχολείου. Μέσα από αυτή την προσπάθεια, διαμορφώνει την ξεχωριστή ταυτότητα του σχολείου. Η ηγεσία που ασκεί είναι συμμετοχικού τύπου, κατανέμεται δηλαδή σε όλα τα άτομα του οργανισμού, τα οποία καλούνται να πάρουν μέρος σ' αυτή.*

Με την καθοδήγησή του, το σχολείο εξελίσσεται σε μια μανθάνουσα κοινωνία που προοδεύει συνεχώς. Οι εργαζόμενοι αναπτύσσουν σε ολοένα και υψηλότερα επίπεδα τις ικανότητες και δεξιότητες τους, γίνονται περισσότερο αποδοτικοί και αυξάνουν το επιστημονικό τους φορτίο. Η εστίαση στη βελτίωση της λειτουργίας του οργανισμού σε όλο και υψηλότερα επίπεδα μέσα από την πρόοδο όλων των εργαζομένων προσδιορίστηκε και διατυπώθηκε ως φαινόμενο από τον Bass (1985), με τον όρο του: *μετασχηματιστική ηγεσία*. Οι Αθανασούλα - Ρέππα (2008), αναφέρουν τα πέντε βασικά χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη σύμφωνα με τον Bass, τα οποία είναι: ενδιαφέρεται για τον καθένα ξεχωριστά (individualized consideration), διεγείρει διανοητικά το προσωπικό (intellectual stimulator), κινητοποιεί πνευματικά (inspirational motivator), είναι επιδραστικός (influenced) και ιδεαλιστής (idealized). Για το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας έγινε ευρεία έρευνα και από τον Burns (1978). Κυρίαρχο στοιχείο του μοντέλου είναι η προσοχή στην κατανόηση των ατομικών αναγκών και

όχι ο έλεγχος των εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιδιώξουν τους στόχους του σχολείου. Προσπαθεί δηλαδή, να επηρεάσει τα άτομα από τη βάση προς την κορυφή παρά από την κορυφή προς τη βάση (Θεοφιλίδης, 2012).

Από τα προηγούμενα συνάγεται ο ρόλος και η συμπεριφορά του ηγέτη του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στην περίπτωση που οι εργαζόμενοι στον οργανισμό παρουσιάζουν συμπτώματα του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης. Ακόμη όμως, και ένας να είναι ο εργαζόμενος με συμπτώματα του συνδρόμου, οι επιπτώσεις για τον οργανισμό είναι σημαντικές σύμφωνα με την συστημική προσέγγιση, κατά την οποία μία αλλαγή σε ένα στοιχείο του συστήματος προκαλεί αλλαγή σε όλα τα άλλα (Bertalanffy, 1968). Η πρώιμη δε αναγνώριση των συμπτωμάτων ανάπτυξης της κατάθλιψης, καθώς και της συννοσηρότητας είναι κρίσιμες διότι οδηγούν ενωρίς σε πλήρη θεραπεία (Πολύζου, 2017). Στην περίπτωση αυτή, η στάση του μετασχηματιστικού ηγέτη εκτός από τα όλα τα παραπάνω περιλαμβάνει και περισσότερο στοχευμένες συμπεριφορές όπως:

- *Τον προσεγγίζει ώστε να αισθανθεί πως η διοίκηση είναι κοντά του και τον στηρίζει*
- *Απομακρύνει τον εκπαιδευτικό από το πιεστικό περιβάλλον*
- *Μειώνει το φόρτο της εργασίας του*
- *Του παρέχει το χρόνο που χρειάζεται για να αποφορτιστεί και να επαναπροσδιορίσει τα εργασιακά του καθήκοντα*
- *Του προσφέρει κίνητρα*

Τέλος, σύμφωνα με την Ιωαννίδου Κ. Κ. (άρθρο), ο Lopez (2010), μετά από έρευνα εισηγείται την προώθηση στις σχολικές μονάδες ενός δικτύου ανάπτυξης και βελτίωσης των επικοινωνιακών και διαπροσωπικών ικανοτήτων, προκειμένου να ενισχυθεί η αισιοδοξία, η ανθεκτικότητα και η αλληλεγγύη των εκπαιδευτικών ως αντιεξουθενωτικοί παράγοντες. Η yoga και ο διαλογισμός δεν είναι καλή ιδέα να χρησιμοποιούνται, επειδή πιθανόν προκαλούν περαιτέρω νοητική πτώση, μείωση της ενέργειας και ψυχική κόπωση (Πολύζου, 2017).

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. ΑΘΗΝΑ, ΕΛΛΗΝ

Αντωνίου, Α. Σ. & Γαλακτίδου, Α. (2010). *Διερεύνηση άσκησης μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας και ενδεχόμενη επίδρασή του στην επαγγελματική εξουθένωση (Burnout)*. Στο: Α. Σ. Αντωνίου (Επιμ.). *Στρες: Προσωπική ανάπτυξη & ευημερία* (σελ. 73-136). Αθήνα: Παπαζήση.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press

- Bertalanffy, L., (1968) *General system Theory*
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row Publishers. Bush, T. (1999).
- Chabot, P. (2013). *global burnout*, PUF
- Coleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Freudenberger, H.J. (1974). *Staff burn-out syndrome*. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Huffington, A. (May 30, 2019), *Burnout is now officially a workplace crisis*, <https://thriveglobal.com/>
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ιωαννίδου Κ. Κ. (άρθρο: «Ο ρόλος σχολικού ηγέτη στην εξάλειψη του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης.»)
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (2001). *Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς*. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, - Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σ.217 - 230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2010). *Ετυμολογικό λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Πολύζου, Β. (2017). Τι είναι το burnout και πως θα καταλάβετε ότι το ...κάψατε (άρθρο), <https://tvxs.gr/news/ygeia/ti-einai-burnout-kai-pos-tha-katalabete-oti-kapsate&dr=tvxsmrstvxs>
- Τζίμα Γ. (2014). *Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμιας εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Μεταπτυχιακή εργασία.
- Φλάμπουρας Νιέτος Η., Παπαβαγγέλη Σ., Ζουρνατζή Ε., Κουστέλιος Α. (2018). *Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», Τόμος 6, Τεύχος 1
- Χατζηπαντελή Α. (2016). *Επαγγελματική Εξουθένωση των εργαζομένων στα ειδικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Διπλωματική εργασία

**Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία Κεντρικής Μακεδονίας
Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Έρευνα, συμπεράσματα, προτάσεις**

Καραγκιόζης Ιωάννης

*Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος, Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Σερρών,
ioankaragk@gmail.com*

Δρ. Πασχαλούδης Δημήτριος, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος, dim@teiser.gr

Περίληψη

Οι νέες συνθήκες που διαμόρφωσε η παγκοσμιοποίηση, αναφορικά με την εκμετάλλευση της γνώσης και τον τρόπο που αυτή μπορεί να γίνει παραγωγική, επέφερε αλλαγές και στον τρόπο αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ΠΠΣ), πρώτα στις προτιμήσεις των γονέων, σε επίπεδο παροχής γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων (από την πλευρά των μαθητών) κλήθηκαν την ακαδημαϊκή περίοδο 2012-2013 να αποτιμήσουν την απόδοση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά βάση ποσοτικών αλλά όχι και ποιοτικών προτύπων. Σε μια πρώτη ανάγνωση, οι εκπαιδευτικοί των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (ΠΠΣ) φαίνονται να απορρίπτουν την αξιολόγηση ως θεσμό. Ωστόσο, μια προσεκτικότερη ματιά δείχνει ότι αν γίνουν διορθωτικές παρεμβάσεις από την πλευρά της Πολιτείας υπάρχει δυνατότητα να γίνει αποδεκτή.

Λέξεις Κλειδιά: Αξιολόγηση, Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία, διαδικασία

Abstract

The new conditions that globalization has shaped in terms of the exploitation of knowledge and the way it can become productive have also brought about changes in the way schools are evaluated. Model Experimental Schools (MES), first in parenting preferences, in terms of providing knowledge and acquiring skills (from the students' side) were invited in the academic year 2012-2013 to evaluate the performance of teachers working on them based on quantitative but not quality standards. In a first reading, the teachers of the Model Experimental Schools (MES) seem to reject evaluation as an institution. However, a closer look suggests that if there are corrective interventions by the State, it is possible to accept it.

Εισαγωγή

Οι νέες συνθήκες που διαμόρφωσε η παγκοσμιοποίηση, αναφορικά με την εκμετάλλευση της γνώσης και τον τρόπο που αυτή μπορεί να γίνει παραγωγική, επέφερε αλλαγές και στον εκπαιδευτικό τομέα (Μπουζάκης, 2004).

Στην Ελλάδα, η πρώτη φορά που εφαρμόστηκε θεσμοθετημένα αξιολογική διαδικασία ήταν, σε πιλοτικό βαθμό, στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία.

Η εμπειρία κατέδειξε θετικά και αρνητικά σημεία, με τα αρνητικά να υπερισχύουν, λόγω της ασάφειας των στόχων της και της έλλειψης ενημέρωσης και επιμόρφωσης κάτι που έκανε τους εκπαιδευτικούς αρκετά επιφυλακτικούς απέναντι στην όλη διαδικασία.

Ενδεικτικά, αναφέρονται τα συμπεράσματα της έρευνας με τίτλο «Αξιολόγηση εκπαιδευτικών σε Σχολεία Αριστείας, Πρότυπα και Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία, Κεντρικής Μακεδονίας» (τα οποία θα παρουσιαστούν παρακάτω), που έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των Πειραματικών Σχολείων δεν συνιστούν σε άλλους συναδέλφους να συμμετάσχουν σε ανάλογη διαδικασία.

Η παρούσα επικεντρώνεται στα αρνητικά σημεία, ευελπιστώντας ότι θα τύχουν της απαιτούμενης προσοχής και διορθωτικών παρεμβάσεων, ώστε στο μέλλον η όλη διαδικασία να αποκτήσει την αξιοπιστία που της αρμόζει.

Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία: Ο εκπαιδευτικός τους ρόλος

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να εξεταστεί εν συντομία ο ρόλος που έχουν τα Πειραματικά και Πρότυπα Σχολεία στο εκπαιδευτικό σύστημα, τα οποία διαφοροποιούνται σε ό,τι αφορά την οργάνωση και λειτουργία τους, καθώς διαθέτουν περισσότερη αυτονομία (Λιάμπας, 2015).

Αναπτύσσουν καινοτόμες πρακτικές, που μπορούν να βελτιώσουν την εκπαίδευση μεταλαμπαδεύοντας την αποκτηθείσα γνώση και στα υπόλοιπα σχολεία, τα οποία μπορούν να υιοθετήσουν τις διδακτικές πρακτικές που θεωρούνται επιτυχημένες (Μπιτσάνη, 2015).

Δεν είναι τυχαίο, ότι τα ΠΠΣ είναι πρώτα στις προτιμήσεις των γονέων, καθώς τα αποτελέσματα, σε επίπεδο παροχής γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων (από την πλευρά των μαθητών) είναι καλύτερα (Στεργιόπουλος, 2015; Καρύδας, 2013).

Η αξιολογική διαδικασία των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων: Τα προβλήματα που παρατηρήθηκαν

Η διαδικασία αξιολόγησης στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία έγινε την ακαδημαϊκή περίοδο 2012-2013. Το μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το τεχνοκρατικό και βασίστηκε στην ποσοτική αξιολόγηση η οποία όμως δεν συνοδευόταν και από ποιοτική εκτίμηση (Μπαλωμένου, 2006; Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, 2012).

Ο αξιολογούμενος καλούνταν να καταθέσει τον φάκελό του, ο οποίος περιελάμβανε τεκμηριωμένα στοιχεία, που πιστοποιούσαν την κατάρτιση και το επιστημονικό του έργο, καθώς και την εμπειρία που αποκόμισε και το παιδαγωγικό έργο που παρουσίασε.

Την αξιολογική διαδικασία ολοκλήρωνε η συνέντευξη του υποψηφίου (σε ειδική επιτροπή) σε δέκα προκαθορισμένες ενότητες θεμάτων.

Το τελικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης διαμορφωνόταν και από τις εκθέσεις του Σχολικού Συμβούλου και του διευθυντή του σχολείου με θετικό πρόσημο να θεωρείται η συγκέντρωση άνω των 55 μορίων (Μούσιου- Μυλωνά & Σαββάκης, 2014; Υ.Α. με αριθ. Φ.361.22/11672/Δ1/01-10-2012).

Προβληματισμό όμως προκάλεσε και η απουσία αξιολογικής βάσης, η οποία θα μπορούσε να τεκμηριώσει την επαγγελματική επάρκεια του υποψηφίου (Μπαλωμένου, 2014).

Ένα σημαντικό θέμα που ανέδειξε η όλη διαδικασία ήταν η αμφισβήτηση, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, για την επιστημονική επάρκεια των αξιολογητών -καθώς δεν είχαν περάσει οι ίδιοι τους από ανάλογη διαδικασία- ώστε να πιστοποιείται η ικανότητά τους να αξιολογούν. Αυτό δημιούργησε υπόνοιες για επίδειξη –από την πλευρά των αξιολογητών- μεροληπτικής ή αυστηρής συμπεριφοράς υπέρ ή κατά εκπαιδευτικών, οι οποίοι, σε μελλοντικό χρόνο, ενδεχομένως να απειλούσαν τη θέση τους (ως υποψήφιοι Διευθυντές ή Σχολικοί Σύμβουλοι).

Στην πίεση του χρόνου αποδόθηκε και η μη ανάλυση σε βάθος των συζητήσεων, που έγιναν κατά την συνάντηση υποψηφίων με τον Σχολικό Σύμβουλο του σχολείου (Γελαδάκη & Τρίμη-Κύρου, 2014).

Βάσει των ερευνητικών δεδομένων, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η αξιολογική διαδικασία στα ΠΠΣ δεν εξέτασε ούτε τις συνθήκες που επικρατούν στη σχολική τάξη και οδηγούν τον εκπαιδευτικό στην υιοθέτηση του τρόπου διδασκαλίας, ούτε οι γενικότερες συνθήκες λειτουργίας και τις επιδράσεις που δέχεται το σχολείο ούτε όμως και το κοινωνικο-πολιτικό υπόβαθρό του (Μούσιου-Μυλωνά & Σαββάκης, 2014).

Υπήρξαν σημεία που κρίθηκαν θετικά και εκτιμήθηκαν ότι μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Αμφισβητήθηκε έντονα όμως, η αξιοπιστίας της και η αντικειμενικότητά της (Γελαδάκη & Τρίμη-Κύρου, 2014).

Η έρευνα

Η έρευνα δράσης θεωρείται καλή διαγνωστική διαδικασία καθώς έχει την ικανότητα να βοηθήσει τον μελετητή να αντιληφθεί τα προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν, ενώ μπορεί να ερμηνεύσει καλά την εκπαιδευτική πράξη. Μια άλλη δυνατότητα της είναι η παρουσίαση άμεσων αποτελεσμάτων, καθώς διεξάγεται εντός του ερευνητικού πεδίου (Kemmis & McTaggart, 1990).

Προκειμένου να καταγραφεί η εμπειρία και η θέση των εκπαιδευτικών των ΠΠΣ της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολό-

για και η μέθοδος των προσωπικών συνεντεύξεων, ενώ οι άξονες στους οποίους επικεντρώθηκε ήταν τα κριτήρια, οι φορείς αξιολόγησης, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που διαπιστώθηκαν και οι προϋποθέσεις για μια αποτελεσματικότερη μελλοντική αξιολόγηση. Οι δε, υποθέσεις και οι στόχοι της έρευνας έγιναν μέσω της επισκοπικής μεθόδου και η συλλογή των στοιχείων μέσω της επισκόπησης – καταμέτρησης (Δημητρώπουλος, 2007; Κελπανίδης, 1999).

Μέρος στην έρευνα (Νοέμβριος 2015 – Φεβρουάριος 2016), δια των απαντήσεών τους στα ερωτηματολόγια, έλαβαν 71 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 74,73% επί του συνόλου σε επίπεδο περιφέρειας) εκ των οποίων 51 γυναίκες (ποσοστό 72%) και 20 άνδρες (ποσοστό 28%). Από αυτούς οι 66 είναι μόνιμοι και πέντε (5) αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με την πλειοψηφία τους να έχει εμπειρία άνω της εικοσαετίας στην διδασκαλία, ενώ 62 εξ αυτών διαθέτουν επιπλέον, του βασικού τους πτυχίου, ακαδημαϊκούς τίτλους.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας: ερευνητικά δεδομένα

Γνωρίζοντας ότι ένα από τα στοιχεία που ορίζουν μια αξιολόγηση πετυχημένη και αποτελεσματική είναι και η οργανωτική δομή του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό ικανοποίησής τους από τις συνθήκες εργασίας. Από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι η πλειοψηφία (ποσοστό 97,18%) είναι από πάρα πολύ έως πολύ ικανοποιημένη.

Το ίδιο υψηλό όμως, ήταν και το ποσοστό (81,69%) αυτών που δήλωσε ότι υπήρξε μεγάλος φόρτος εργασίας κατά την περίοδο της αξιολόγησης, ενώ το 85,9% θεωρεί ότι το φορτίο που υποχρεώνεται να αναλάβει για γραφειοκρατικά ζητήματα ξεπερνά το μέτρο.

Το εργασιακό στρες, που εκδηλώνεται με πολλούς τρόπους (οι οποίοι ξεκινούν από την σύγχυση και την επιθετικότητα μέχρι την έλλειψη δημιουργικότητας και χαμηλής απόδοσης που μπορεί να συμπαρασύρει και τους μαθητές) φάνηκε να απασχολεί έντονα τους εκπαιδευτικούς, με το 87,3% να δηλώνει ότι το άγχος που βιώνει είναι άνω του μέσου όρου.

Κάτι που επίσης αυξάνει το άγχος τους, δημιουργώντας τους επιπλέον ανασφάλεια, είναι η συνεχής συρρίκνωση της μισθολογικής τους κατάστασης. Μάλιστα ένα σημαντικό ποσοστό (78,09%) δηλώνει ότι ο βαθμός ικανοποίησης του από την μισθοδοσία κυμαίνεται από το καθόλου έως το λίγο.

Σε ό,τι αφορά τη διενέργεια της αξιολόγησης, οι συμμετέχοντες εμφανίζονται προβληματισμένοι. Μάλιστα, παραπάνω από τους μισούς (58,06%) θεωρούν ότι έτσι όπως εξελίχθηκε η αξιολόγηση δεν κατάφερε να ανταποκριθεί στις προσδοκίες που τους δημιούργησε αρχικά.

Η συντριπτική πλειοψηφία τους (93,01%) δήλωσε ότι η αξιολόγηση δεν ήταν συνυφασμένη με το αντικείμενο της εργασίας τους, γεγονός που προκαλεί προβληματισμό,

καθώς η φιλοσοφία που διέπει την αξιολογική διαδικασία και ο βασικός στόχος της είναι μέσω της αποτίμησής της να γίνει ανατροφοδότηση, ώστε η παρεχόμενη εκπαίδευση να γίνει πιο ποιοτική και αποτελεσματική. Ως εκ τούτου, δεν ήταν έκπληξη το γεγονός ότι το 69% εκτιμά ότι η αξιολογική διαδικασία δεν προσέφερε κάτι επιπλέον στη γενική τους ενημέρωση.

Εντύπωση προκάλεσε η άποψή τους για την οργάνωση της διαδικασίας με το 89,7% να δηλώνει ότι τα επίπεδα ικανοποίησής του κυμάνθηκαν από το μέτρια έως το καθόλου (μέτρια – λίγο – καθόλου).

Αρνητικοί ήταν και στην ερώτηση που τους έγινε για την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας, με την πλειοψηφία να διαμοιράζει τον βαθμό ικανοποίησης της μεταξύ του «μέτρια», «λίγο» και «καθόλου».

Το 81% των συμμετεχόντων όμως, δηλώνει ότι ο βαθμός κατανόησης των γνώσεων που έπρεπε να αποκομίσουν κυμάνθηκε από το «μέτρια» μέχρι το «λίγο», ενώ μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό (8,6%) δήλωσε ότι μέσω της αξιολόγησης εμπλουτίστηκαν οι κοινωνικές και προσωπικές τους ικανότητες.

Αξιοσημείωτες είναι και οι τοποθετήσεις τους σε ό,τι αφορά τη δυνατότητα χρήσης των αξιολογικών γνώσεων (που προκύπτουν από την ανατροφοδότηση) στην εργασία τους δεδομένου ότι η αξιολόγηση στοχεύει στη μετατροπή της διδασκαλίας σε μια συνεχή έρευνα.

Δυστυχώς, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις, ένα μεγάλο ποσοστό (94%) δηλώνει ότι δεν είναι εύκολο να «περάσει» στην εργασία του αυτά που έμαθε κατά την φάση της αξιολόγησης.

Βάσει των παραπάνω δεν αποτέλεσε έκπληξη η πρόθεσή τους να μη συστήνουν τη διαδικασία στους υπόλοιπους συναδέλφους τους.

Συγκεκριμένα, στην ερώτηση αν θα σύστηναν σε άλλους εκπαιδευτικούς να μετέχουν σε αξιολογική διαδικασία το 41% απάντησε «καθόλου», το 61,8% κυμάνθηκε μεταξύ του «λίγο» ή «μέτρια» και μόνον τέσσερις (4) δήλωσαν «πολύ» ή «πάρα πολύ».

Συμπεράσματα

Σε μια πρώτη ανάγνωση, οι εκπαιδευτικοί των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων φαίνονται να απορρίπτουν την αξιολόγηση ως θεσμό. Ωστόσο, μια προσεκτικότερη ματιά δείχνει ότι αν γίνουν διορθωτικές παρεμβάσεις από την πλευρά της Πολιτείας υπάρχει δυνατότητα να γίνει αποδεκτή.

Άλλωστε, οι περισσότερες επιφυλάξεις που διατυπώνονται αφορούν κατά βάση την αντικειμενικότητα της διαδικασίας, των κριτηρίων και των φορέων οι οποίοι σημειώνεται ότι καλούνται να αξιολογήσουν συναδέλφους, χωρίς προηγουμένως να έχει αξιολογηθεί η δική τους ικανότητα να αξιολογούν.

Σε γενικές γραμμές, και βάσει της αποκτηθείσας εμπειρίας, τα περισσότερα από τα προβλήματα που υπάρχουν στην αξιολόγηση προκύπτουν από την ασάφεια των κριτηρίων και των εργαλείων, αλλά και την απουσία εξειδίκευσης των αξιολογητών και την καλή προηγούμενη ενημέρωση των εκπαιδευτικών.

Ένα άλλο σημείο που φαίνεται να υστερεί (η διαδικασία) είναι η πληθώρα των εγγράφων που απαιτούνται με αποτέλεσμα οι αξιολογούμενοι να δαπανούν πολύ χρόνο για την συγκέντρωσή τους.

Παράλληλα, σε όλες τις απαντήσεις τους, ο φόβος τους είναι έντονα διάχυτος, καθώς υπάρχει έντονη δυσπιστία, ως προς τις πραγματικές προθέσεις της πολιτικής ηγεσίας να χρησιμοποιήσει την αξιολόγηση ως εργαλείο αναβάθμισης της παρεχόμενης παιδείας και όχι ως εργαλείο κυρώσεων και τιμωρίας.

Προτάσεις

Από τα παραπάνω φαίνεται πως η αξιολόγηση θα έχει μεγαλύτερο βαθμό αποδοχής αν περιβληθεί από κοινά αποδεκτές μεθόδους, κριτήρια και φορείς εκτέλεσης, ενώ κρίνεται επιβεβλημένη και η καλλιέργεια σχετικής κουλτούρας εντός της σχολικής μονάδας (Στρίκας, 2014).

Άλλωστε, είναι κοινά αποδεκτό, ότι η καλλιέργεια αξιολογικής κουλτούρας στα σχολεία και η εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών -πριν ακόμη ξεκινήσει η φάση της αξιολόγησης- μπορεί να δημιουργήσει καλύτερες συνθήκες αποδοχής και εκτέλεσης της, υπό την προϋπόθεση ότι θα δεν θα περιλαμβάνει κυρώσεις και τιμωρίες αλλά μεθόδους βελτίωσης (Στρίκας, 2014; Τζουμέρκας, 2008).

Παράλληλα, η σαφήνεια των κριτηρίων εκτιμάται ότι θα ενισχύσει την αντικειμενικότητα και το αδιάβλητο της διαδικασίας απομακρύνοντας και τον φόβο των εκπαιδευτικών για τυχόν μετακινήσεις, διαθεσιμότητες ή απολύσεις (Μαστροδήμος, 2013).

Η αναγκαιότητα αλλαγών στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα είναι φανερή, αλλά θα πρέπει να κινείται στην κατεύθυνση της παροχής βοήθειας στο έργο του εκπαιδευτικού κάνοντάς τον μέρος μιας συνολικής προσπάθειας και όχι πειραματόζωο. Για τον λόγο αυτό ενδείκνυται η προηγούμενη επιμόρφωσή του ,ώστε να έχει γνώση του τι έπεται και των υποχρεώσεων αξιολογητή – αξιολογούμενου (Χατζηβασιλείου, 2012).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γελαδάκη Σ., Τρίμη-Κύρου Κ. (2014). Περί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ο λόγος. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Αθήνα, 26 - 28 Σεπτεμβρίου 2014. «Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Απαντώντας στις προκλήσεις του σήμερα, ανιχνεύοντας τις προοπτικές του αύριο»

Δημητρόπουλος, Ε. (2007). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (μέρος πρώτο), Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καρύδας, Α., 2013. Μερικοί στοχασμοί επί της κοινωνικής λειτουργίας και της φιλοσοφίας των νέων Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (ΠΠΣ). PEDAGOGY theory & praxis, 8/2013, σελ. 92-100.

Κελπανίδης, Μ. (1999). Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας με στοιχεία Στατιστικής. Θεσσαλονίκη: Κώδικας 81.

Λιάμπας, Α., 2015. Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία και Παιδαγωγικά Τμήματα ΑΕΙ. Διαθέσιμο on-line: <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=33224> [ημερομηνία πρόσβασης 11/02/2017].

Μαστροδήμος, Π., (2013). Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σπουδές στην Εκπαίδευση.

Μούσιου- Μυλωνά Ο., Σαββάκης Κ., (2014). Η διαδικασία της συνέντευξης στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία το σχολικό έτος 2012-2013. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Αθήνα, 26 - 28 Σεπτεμβρίου 2014. «Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Απαντώντας στις προκλήσεις του σήμερα, ανιχνεύοντας τις προοπτικές του αύριο».

Μούσιου-Μυλωνά Όλγα & Σαββάκης Κίμων (2013). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία το σχολικό έτος 2012-2013: Η εμπειρία του πρώτου εγχειρήματος, στο ΙΕ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με το Τ.Ε.Ι. Πειραιά (International Scientific Conference eRA-8), «Η Συμβολή της Τεχνολογίας στην Επιστήμη, την Οικονομία, την Κοινωνία και την Εκπαίδευση», Αθήνα, 23-25/09/2013, ("The evaluation of teachers for pilot schools in the school year 2012-2013: The experience of the first project", Ol. Mousiou-Mylona, K. Savvakis, <http://www.pee.gr/?p=2525>, υπό δημοσίευση).

Μπαλωμένου, Α. (2006). «Ο ρόλος των δεικτών ποιότητας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης». Στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου «Το Ελληνικό Σχολείο και οι Προκλήσεις της Σύγχρονης Κοινωνίας». Ιωάννινα 12-14 Μαΐου 2006.

Μπαλωμένου, Α., 2014. «Η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ΠΠΣ): Αναγκαιότητα- Αποτίμηση- Προτάσεις». Πρακτικά: 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή «Ποια Γνώση έχει την πιο Μεγάλη Αξία; Ιστορικές Συγκριτικές Προσεγγίσεις». Συνεδριακό & Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών 28-29 Ιουνίου 2014. ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ : ΠΡΟΤΥΠΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ.

Μπιτσάνη Α., 2015. Πιλοτικές εφαρμογές μαθημάτων, προγραμμάτων και δραστηριοτήτων στα Πειραματικά Γυμνάσια – Λύκεια. ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Α΄: Πειραματικά Σχολεία: το θεσμικό πλαίσιο και ο ρόλος τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Μπουζάκης, Σ. (2004). Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (1974 – 2000) Σε Ευρωπαϊκό Πλαίσιο. Συγκλίσεις, Αποκλίσεις, προοπτικές. Διαθέσιμο on-line: <http://www.alba.edu.gr/uploads/Bouzakis.pdf>. [ημερομηνία πρόσβασης 11/02/2017].

Στεργιόπουλος, Κ., 2015. Από ποιόν κινδυνεύουν τα Πειραματικά Σχολεία; Διαθέσιμο on-line: <http://www.alfavita.gr/print/149350> [ημερομηνία πρόσβασης 11/02/2017].

Στρίκας, Κων/νος (2014). «Η Εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Π.Δ. 152/2013) ως ανατροφοδοτική λειτουργία της αναβάθμισης των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος: Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών». Διπλωματική Εργασία. Τ.Ε.Ι. Κεντρικής Μακεδονίας. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ»

Τζουμέρκας, Ι., (2008). Η έννοια της καινοτομίας στην Δημόσια Εκπαίδευση– Αυτοτροφοδοτούμενα δίκτυα εμπιστοσύνης και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Πρακτικά Συνεδρίου Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. «ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΔΡΑΣΕΙΣ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ». Βόλος 19-20 Ιουνίου 2008.

ΥΠΕΠΘ, 2011. Διαθέσιμο on-line: http://www.opengov.gr/yperpth/wp-content/uploads/downloads/2011/01/peiramatika_protypa1.pdf [ημερομηνία πρόσβασης 11/02/2017].

Υπουργείο Παιδείας, Ομάδα Εργασίας (2012). Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Χατζηβασιλείου, Ν. (2012). Διερεύνηση καλών πρακτικών συστημάτων αξιολόγησης απόδοσης. Διπλωματική εργασία. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ξενογλώσση

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1990). The “action research” Planner, Sidney:Deakin University Press.

Το συντηρητικό σχολείο και οι ανισότητες στην εκπαίδευση

Σφακιανάκη Άννα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Υποψ. Διδάκτορας Παν/μίου Κρήτης

Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται συνοπτικά το πολιτισμικό-αναπαραγωγικό μοντέλο του Bourdieu (1966) όπως εμφανίζεται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από τη μελέτη του «Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση» από το βιβλίο της Ά. Φραγκουδάκη «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο». Το κείμενο της εργασίας στο πρώτο μέρος ακολουθεί τη δομή της μελέτης του Bourdieu και αποτελεί τη βάση για τους προβληματισμούς του δεύτερου μέρους όπου το μοντέλο αυτό συζητιέται στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Λέξεις-Κλειδιά: πολιτισμικό-αναπαραγωγικό μοντέλο, μορφωτικό κεφάλαιο, ανισότητες.

Α΄ Μέρος

Πρόλογος

Κατά τον Bourdieu (1966) το σχολικό σύστημα είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς παράγοντες της *κοινωνικής συντήρησης*. Αυτό συμβαίνει γιατί αντιμετωπίζει την μορφωτική κληρονομιά, το κοινωνικό προσόν που κληρονομούν τα μέλη των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων ως φυσικό χάρισμα των ατόμων και τα επιβραβεύει για την κληρονομιά αυτή μέσα από ένα σύνολο πρακτικών. Το κληρονομημένο προσόν περιλαμβάνει γενική παιδεία και αισθητική καλλιέργεια κατά τον Bourdieu και αποτελεί την ασφαλέστερη ένδειξη για την σχολική και πανεπιστημιακή επιτυχία.

Ο Bourdieu υποστηρίζει ότι σε όλη τη σχολική διαδρομή λειτουργούν *μηχανισμοί επιλογής και εξοστρακισμού* σε βάρος των παιδιών που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά, οικονομικά, μορφωτικά στρώματα με αποτέλεσμα στα Πανεπιστήμια η σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού να παρουσιάζεται αριστοκρατικότητα.

Ερμηνεύοντας την ανισότητα με κοινωνιολογικούς όρους εστιάζει αφενός στο ορισμένο *μορφωτικό κεφάλαιο* και αφετέρου στο ορισμένο *έθος*, δηλ. το σύστημα των αξιών (ως αποτέλεσμα ώσμωσης στους κόλπους της οικογένειας) που καθορίζει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στον σχολικό θεσμό.

Η μεταβίβαση του μορφωτικού κεφαλαίου

Κατά τον Bourdieu υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στο γενικό μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και τη σχολική επιτυχία των παιδιών. Η επίδραση του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος (γονιών, παππού, γιαγιάς) στην σχολική επιτυχία είναι σχεδόν αποκλειστικά μορφωτική και σχετίζεται σε μικρό βαθμό με το οικογενειακό εισόδημα.

Ως μορφωτική επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος νοείται η ελεύθερη παιδεία που έχει αποκτηθεί έξω από το σχολείο -με τρόπο ωσμωτικό- όπως η επαφή με το θέατρο, τη μουσική, τον κινηματογράφο, η εξοικείωση με τα έργα τέχνης και τα μουσεία, η άνεση στη χρήση της γλώσσας, το καλό γούστο αλλά και το εύρος της πληροφόρησης πάνω στα δεδομένα του σχολικού συστήματος, της σχολικής διαδρομής, των Πανεπιστημιακών σπουδών, της επαγγελματικής αποκατάστασης.

Επιμέρους διαφοροποιήσεις ως προς την επιτυχία-αποτυχία σχετίζονται με το ίσο ή άνισο μορφωτικό επίπεδο των γονιών του κάθε παιδιού (χαμηλότερες επιδόσεις παρουσιάζουν παιδιά που οι γονείς τους έχουν διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο) αλλά και με το διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο γονιών- παππούδων (στα παιδιά μπορεί να επιδράσει θετικά η θέση των παππούδων αν είναι πλεονεκτικότερη από των γονιών). Τα παραπάνω μαζί με τον τόπο κατοικίας της οικογένειας (πρωτεύουσα ή επαρχία) συνθέτουν ένα πλέγμα μορφωτικών προνομίων και αποτελούν τις μεταβλητές για την ερμηνεία των παραλλαγών της σχολικής επιτυχίας. Ακόμα, οι παραλλαγές που παρατηρούνται στο εσωτερικό ομοιογενών ομάδων δηλαδή φοιτητών/τριών που προέρχονται από την ίδια κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία σχετίζονται με το σχολείο που φοίτησαν (ιδιωτικό ή δημόσιο, τμήμα κλασσικό ή γενικό), το μέγεθος της οικογένειας, την παρουσία μορφωμένων συγγενών στην ευρύτερη οικογένεια, το βαθμό ειδίκευσης των πατεράδων.

Αναφορικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο, ο Bourdieu υποστηρίζει ότι αυτή είναι η μητρική γλώσσα μόνο των παιδιών που προέρχονται από μορφωμένα κοινωνικά στρώματα. Από την αρχή της σχολικής ζωής των μαθητών/τριών οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν και επιβραβεύουν τον γλωσσικό πλούτο, την καλαισθησία και το εκφραστικό στυλ, τον άνετο χειρισμό σύνθετων δομών που χρησιμοποιούν τα παιδιά που προέρχονται από τα ευνοημένα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα.

Η επιλογή του πεπρωμένου

Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολείο, τη μόρφωση και το επαγγελματικό μέλλον που σχετίζεται με αυτά αποτελούν την έκφραση των *εσωτερικευμένων αντιλήψεων και στάσεων* ολόκληρης της κοινωνικής τάξης στην οποία ανήκουν. Μάλιστα ο Bourdieu, με βάση τα συμπεράσματα σχετικής έρευνας, επισημαίνει ότι οι φιλοδοξίες και οι επιλογές της οικογένειας σχετικά με το μέλλον των παιδιών προσαρμόζονται αυστηρά στις αντικειμενικές πιθανότητες επιτυχίας, στις «αντικειμενικές συνθήκες που αποκλείουν την πιθανότητα επιθυμίας του αδύνατου να επιτευχθεί»

(Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 367). Έχουν, δηλ., οι γονείς εσωτερικεύσει μέσα από τις επιτυχίες ή αποτυχίες των παιδιών τους και από τη γνώμη των δασκάλων τους ένα αντικειμενικά καθορισμένο πεπρωμένο που είναι κοινό σε όλη την κοινωνική κατηγορία όπου ανήκει η οικογένεια και το οποίο, τελικά, οδηγεί στην αναπαραγωγή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης.

Η μικροαστική τάξη υποστηρίζει τις αξίες του σχολείου, και τις συνδέει με τις αξίες της μορφωτικής επιτυχίας και του μορφωτικού κύρους που μπορεί να οδηγήσουν στην ικανοποίηση των προσδοκιών της για την κοινωνική άνοδο. Οι μεσαίες τάξεις αναπτύσσουν ένα ασκητικό έθος σκληρής προσπάθειας μπροστά στην πιθανότητα ανοδικής κινητικότητας προσπαθώντας να αντισταθμίσουν τις όποιες μορφωτικές ανεπάρκειες έχουν κληρονομήσει από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον.

Κατά τον Bourdieu τα παιδιά και οι οικογένειές τους αυτοκαθορίζονται σε μικρό βαθμό γιατί ένα σύνολο αφομοιωμένων καταναγκασμών τους καθορίζουν. Δεν είναι οι επιλογές που κάνουν δικές τους επιλογές –τουλάχιστον στον βαθμό που πιστεύουν- ούτε οφείλονται στην έμπνευση και το ταλέντο τους αλλά συναρτώνται με τις αντικειμενικές συνθήκες που επιτρέπουν ή αποκλείουν την κοινωνική άνοδο και ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο. Ένα σύνολο από προηγούμενες επιτυχίες ή αποτυχίες διαμορφώνει το ηθικό τους: «το χαμηλό ηθικό γεννάει κακή προοπτική που με τη σειρά της γεννάει ηθικό χαμηλότερο ενώ το ψηλό ηθικό όχι μόνο εμπνέει ψηλούς στόχους αλλά έχει πολλές πιθανότητες να προκαλέσει συνθήκες προόδου ικανές να οδηγήσουν σε ηθικό ακόμα ψηλότερο» (Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 369). Η επίδραση της κοινωνικής ομάδας προέλευσης των παιδιών είναι εντονότερη για τους λιγότερο προνομιούχους. Αυτή μετριάζει ή αποθαρρύνει τις φιλοδοξίες ανόδου των παιδιών που προέρχονται από χαμηλά στρώματα και τα στρέφει σε ρεαλιστικές προσδοκίες ή στην πλήρη εγκατάλειψη των δικών τους επιθυμιών.

Κληρονομημένο μορφωτικό κεφάλαιο, έθος απέναντι στο σχολείο και προσδοκίες επιτυχίας ποικίλουν σε κάθε κοινωνική κατηγορία. Στις χαμηλότερες από αυτές λειτουργεί ένας μηχανισμός υπερ-επιλογής από μέρους του εκπαιδευτικού συστήματος που οδηγεί τα παιδιά των λαϊκών και μεσαίων στρωμάτων σε υπερβολικά μεγάλη προσπάθεια προκειμένου να αντισταθμίσουν την απουσία του μορφωτικού κεφαλαίου, σημειώνοντας επιτυχίες προκειμένου να μην υποβιβαστούν σε σχολεία υποδεέστερα. Τα παιδιά των ανώτερων τάξεων –ακόμα κι αν οι επιδόσεις τους είναι μέτριες- μπορούν να συνεχίσουν τη μαθητική τους ζωή σε ιδιωτικά σχολεία.

Ο Bourdieu (1966) με βάση τα αποτελέσματα έρευνας που αναφέρεται σε φοιτητές/τριες θεωρητικών τμημάτων συσχετίζει την κατανόηση και την άνετη χρήση της γλώσσας με το είδος του δευτεροβάθμιου σχολείου που τελείωσαν οι φοιτητές/τριες, με τη γνώση ή όχι των αρχαίων ελληνικών και με την υπερεπιλογή που γίνεται στους μαθητές και στις μαθήτριες των λαϊκών τάξεων.

Τέλος, η κοινωνική κληρονομιά η οποία εμφανίζεται ως απόρροια εγγενών ιδιοτήτων, ως σύστημα εσωτερικευμένων αξιών μεταμορφώνεται σε σχολική κληρονομιά μέσα από την επιλογή σχολείου και τμήματος (στα τμήματα θεωρητικών σπουδών συνωστίζονται οι κάτοχοι μορφωτικού κεφαλαίου) και πιστοποιείται μέσα από τα αποτελέσματα στις σχετικές εξετάσεις.

Η λειτουργία του σχολείου και ο ρόλος της κοινωνικής συντήρησης που ασκεί

Ο Bourdieu θεωρεί ότι η *τυπική ισότητα* στην οποία υπακούει ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι στην πραγματικότητα μια άδικη ισότητα. Όταν το σχολείο αντιμετωπίζει όλους/ες τους/τις διδασκόμενους/ες σαν ίσους/ες μεταξύ τους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις αγνοώντας τις μεταξύ τους διαφορές επικυρώνει στην πράξη τις αρχικές ανισότητες στην παιδεία. Η μέριμνα για την τυπική ισότητα αποτελεί προσωπείο και δικαιολόγηση, συγκάλυψη της αδιαφορίας απέναντι στις πραγματικές ανισότητες στην παιδεία που αξιώνει το σχολείο να έχουν οι μαθητές/τριες. Συχνά, αυτή η αδιαφορία για τις πραγματικές ανισότητες παίρνει τη μορφή μιας *παιδαγωγικής της αφύπνισης φυσικών χαρισμάτων* που υποτίθεται ότι κρύβουν μέσα τους κάποια εξαιρετικά άτομα.

Η πρόταση του Bourdieu για την ανάσχεση της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου είναι μια εκλογικευμένη και καθολική παιδαγωγική που δεν θα θεωρούσε δεδομένο, αποκτημένο το κληρονομημένο μορφωτικό κεφάλαιο αλλά θα μετέδιδε σε όλους/ες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτεί το σχολείο. Θα δίδασκε όλα όσα απαιτεί να γνωρίζουν οι μαθητές/τριες με τρόπο συστηματικό σε όλους τους μαθητές/τριες και δεν θα απευθυνόταν πίσω από ένα πρόσχημα ισότητας μόνο σε αυτούς/ές που έτυχε να κληρονομήσουν το μορφωτικό κεφάλαιο που ταιριάζει στις μορφωτικές απαιτήσεις του σχολείου. Ωστόσο, μια τέτοια εξισωτική παιδαγωγική προσέγγιση φαντάζει αρκετά *σχολική* και γίνεται αντικείμενο περιφρόνησης από τους φοιτητές/τριες των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων αλλά και από τους/τις καθηγητές/τριές τους. Οι φοιτητές/τριες που εφαρμόζουν στρατηγικές μάθησης και απομνημόνευσης αναγνωρίζονται ως *σπασίκλες* και η επίπονη και επίμοχθη εργασία τους υποτιμάται από τους κατόχους *έμφυτων χαρισμάτων*. Οι φοιτητές/τριες των κατώτερων στρωμάτων θα κριθούν με βάση τις αξίες των ανώτερων, δηλ. το χάρισμα της κατοχής της *γενικής παιδείας* ενώ ταυτόχρονα θα δουν να υποτιμάται η εργατικότητα και να αναδεικνύεται η ποιότητα της *έμφυτης αξίας* που απηχεί το πνεύμα μιας αριστοκρατικής παιδείας, μιας κοινωνικής ελίτ στην οποία μετέχουν, συχνά, και οι ίδιοι οι διδάσκοντες/ουσες. Το μικροαστικό έθος συγκρούεται με το έθος της ελίτ, τη νοοτροπία του/της επίλεκτου/ης, του φοιτητή και της φοιτήτριας από τα ανώτερα στρώματα.

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αλλά και του εκπαιδευτικού θεσμού αντιστοιχούν στα έμφυτα χαρίσματα, στο ήθος της μορφωμένης ελίτ και αυτό κατά τον Bourdieu αποτυπώνεται στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη γλώσσα δημιουργώντας σύνθετες γλωσσικές δομές, έχοντας ως στόχο τη *μυσταγωγική επίκληση των επίλε-*

κτων, των κληρονόμων, των προικισμένων ατόμων και αδιαφορώντας για την κατανόηση αυτής από τους υπόλοιπους φοιτητές/τριες. Ο Bourdieu αναφέρεται, μάλιστα, σ' έναν *ταξικό εθνοκεντρισμό* που χαρακτηρίζει τη χρήση μιας γλώσσας ακαδημαϊκής που ευνοεί συγκεκριμένους/ες φοιτητές/τριες ενώ προβάλλεται ως αντικειμενική απαίτηση για όλους τους φοιτητές/τριες. Το σχολείο διαιωνίζει και νομιμοποιεί την κοινωνική ανισότητα προβάλλοντας μια επίφαση ισότητας μέσα από την επιβράβευση ικανοτήτων κοινωνικά καθορισμένων μετατρέποντάς τες σε θεσμοποιημένες ανισότητες.

Από την άλλη μεριά, την στέρηση των μορφωτικών αγαθών δεν την αντιλαμβάνονται αυτοί που τα στερούνται καθώς η πρόσβαση σε κάποια μορφωτικά αγαθά δείχνει να είναι εφικτή –και λόγω του χαμηλού κόστους- σε όλους/ες. Στην πράξη, όμως, όταν δεν υπάρχει το ανάλογο μορφωτικό background δεν είναι εύκολα αξιοποιήσιμη η γνώση που προκύπτει από την επαφή με τα μορφωτικά αγαθά (π.χ. τα μουσεία, τον κινηματογράφο κ.ά.) και ούτε υπάρχει πάντα η προοπτική συνέχισης μιας τέτοιας μορφωτικής σχέσης. Το σχολείο ασκεί μόνο έμμεση επίδραση στην καλλιτεχνική εκπαίδευση χωρίς ωστόσο να διαθέτει μεθοδική διδασκαλία πάνω σε αυτά τα θέματα.

Κατά τον ίδιο τρόπο γίνεται και η πρόσληψη του μηνύματος: η πρόσληψη ενός μηνύματος είναι ασθενής όσο ασθενέστερη είναι η παιδεία του δέκτη που σχετίζεται με τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά. Ούτε το σχολείο, ούτε τα ΜΜΕ μπορούν να μεταδώσουν μια μαζική κουλτούρα με τον ίδιο ομογενοποιημένο τρόπο σε όλους/ες. Τα πνευματικά κέντρα και οι ποικίλες εστίες παιδείας που είτε στοχεύουν στην επαφή με τα μουσεία είτε στην επαφή με το θέατρο αξιοποιούνται μόνο από όσους/ες διαθέτουν το κατάλληλο υπόβαθρο.

Ο εκδημοκρατισμός της μέσης εκπαίδευσης θα μπορούσε να συμβεί μέσα από τη συστηματική μετάδοση της παιδείας σε όλους/ες και από την απομάκρυνση από την ιδεολογία του φυσικού χαρίσματος που φυλακίζει τα μέλη των μη προνομιούχων τάξεων στο πεπρωμένο που τους επιφυλάσσει η κοινωνία. Κλείνοντας, ο Bourdieu θεωρεί ότι η κοινωνική τάξη πραγμάτων είναι άκαμπτη και μονολιθική και επιτρέπει μόνο στους/στις προνομιούχους/ες να μονοπωλούν τη χρήση του σχολικού θεσμού.

Β' Μέρος

Το πολιτισμικό-αναπαραγωγικό μοντέλο του Bourdieu και η σχετική συζήτηση στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής

Το έργο του Pierre Bourdieu εξετάζει το πολιτισμικό- αναπαραγωγικό μοντέλο και συγκεκριμένα την αναπαραγωγή του πολιτισμικού κεφαλαίου της καπιταλιστικής κοινωνίας μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως πολιτισμικό κεφάλαιο νοείται το σύνολο των γλωσσικών και πολιτισμικών ικανοτήτων (τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς) που φέρουν τα άτομα από την οικογένεια που και αυτή με τη σειρά της ανήκει σε κάποια κοινωνική τάξη.

Κατά τον Giroux (1983) τα σχολεία έχουν σημαντική ευθύνη για τη νομιμοποίηση και επιβράβευση του κυρίαρχου πολιτισμικού κεφαλαίου η οποία σύμφωνα με τον Bourdieu δεν επιβάλλεται άμεσα ως υπακοή και καταπίεση αλλά ως ένα σύνολο ομοιόμορφων απαιτήσεων προς όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Τα σχολεία παράγουν και διανέμουν μια κυρίαρχη κουλτούρα, δηλαδή την κουλτούρα της κυρίαρχης, άρχουσας τάξης και μάλιστα κάτω από την επίφαση της ουδετερότητας, αντικειμενικότητας και της ανεξαρτησίας. Προωθείται μια κουλτούρα πολιτισμικής ανισότητας παράλληλα με την αντανάκλαση των οικονομικών αναγκών του κοινωνικού συστήματος. Αυτή η πολιτισμική ανισότητα ενυπάρχει στη διάκριση θεωρητικών και πρακτικών μαθημάτων όπου τα πρώτα οδηγούν στην ανώτερη εκπαίδευση και στη δημιουργία καριέρας στο μέλλον ενώ τα δεύτερα θεωρούνται περιθωριακά και κατώτερα. Ο σχολικός θεσμός αναπαράγει την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από την παροχή διαφορετικών γνώσεων και δεξιοτήτων σε κάθε κοινωνική τάξη προκειμένου να καταλάβει την αντίστοιχη θέση στην παραγωγή, με την παροχή της επίσημης κουλτούρας, γνώσης και αξιών, με την παραγωγή και νομιμοποίηση των οικονομικών και ιδεολογικών κατευθύνσεων οι οποίες στηρίζουν την κρατική πολιτική εξουσία. Τα σχολεία απογυμνώθηκαν από την πολιτική τους αθωότητα και συνδέθηκαν με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλέγμα της καπιταλιστικής λογικής. Μέσα σε μια τέτοια προοπτική οι στιγμές προσωπικής δημιουργίας, διαμεσολάβησης και αντίστασης περιορίζονται δραστικά. Τα σχολεία αντιμετωπίζονται συχνά σαν εργοστάσια ή φυλακές ενώ οι δάσκαλοι και οι μαθητές/τριες δρουν απλώς ως μαριονέτες και φορείς ρόλων περιορισμένοι από τη λογική και τις κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές του καπιταλιστικού συστήματος (Giroux, 1983).

Ένα κρίσιμο ερώτημα στο πλαίσιο της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο κριτικός χαρακτήρας της γνώσης που οφείλει να αντανakλά το αποτέλεσμα της συμφωνίας ή συναίνεσης ανάμεσα σε άτομα τα οποία βιώνουν συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις (ταξικές, φυλετικές, έμφυλες) και ζουν σε συγκεκριμένες χρονικές συγκυρίες. Η σχολική γνώση με τις εμφάσεις και τους αποκλεισμούς της διέπεται από σιωπηρή λογική, είναι κοινωνική κατασκευή βαθιά ριζωμένη σε ένα πλέγμα σχέσεων εξουσίας, δηλαδή εξαρτάται από την κουλτούρα, το πλαίσιο, το έθιμο, την ιστορική ιδιαιτερότητα. Από την παραδοχή αυτή προκύπτουν κριτικά ερωτήματα όπως το πώς και γιατί ορισμένες κατασκευές της πραγματικότητας νομιμοποιούνται και εξυμνούνται από την κυρίαρχη κουλτούρα; Πώς παράγονται και βιώνονται οι καθημερινές κατανόησεις της κοινής λογικής- οι κοινωνικές μας κατασκευές ή υποκειμενικότητες; Γιατί κάποιες μορφές γνώσεις έχουν υψηλό κύρος, π.χ. έργα φιλοσόφων και επιστημόνων ενώ η πρακτική γνώση των καθημερινών ανθρώπων ή των περιθωριοποιημένων ή των μειονοτήτων έχει χαμηλή αξία; Η εκπαιδευτική έρευνα οφείλει να αναδεικνύει το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο υπάρχουν τα σχολεία το οποίο συχνά ευθύνεται για την αποτυχία της επίτευξης υψηλών μαθησιακών επιτευγμάτων από τους/τις μαθητές/τριες. Η άποψη αυτή μπορεί να συσχετιστεί με αυτήν του Bourdieu (1966) για το κληρονομικό πολιτισμικό κεφάλαιο που διαθέτουν οι μαθητές /τριες με βάση την κοινωνική τους προέλευση (McLaren, 2007).

Από τα παραπάνω απορρέει η ανάγκη να κατανοηθεί σε βάθος ο ρόλος της σχολικής και πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και η συμβολή τους στην παραγωγή υποκειμενικότητας, ιδεών, αξιών, κοσμοαντιλήψεων που κινούνται στο πλαίσιο της κυρίαρχης κουλτούρας. Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών με νοηματοδοτημένο και κριτικό τρόπο ώστε να κάνει τους/τις μαθητές/τριες να προβληματίζονται σχετικά με τα βιώματα και τις εμπειρίες τους. Οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριές τους να γίνουν αναστοχαστικοί/ές σε σχέση με την κοινωνικά κατασκευασμένη γνώση και την κυρίαρχη κουλτούρα και να αναγνωρίζουν τις υποκειμενικότητες που παρουσιάζονται ως κανονικότητες. Η παιδαγωγική κατά τον Giroux πρέπει να οδηγεί σε διερεύνηση και κριτική του τρόπου που είναι κατασκευασμένες -μέσα από ιδεολογίες και κοσμοαντιλήψεις- οι δικές μας ταυτότητες καθώς και στην ανάπτυξη μιας γλώσσας ελπίδας και δυνατότητας (στο McLaren, 2007).

Για παράδειγμα, οι μαθητές που ανήκουν στην εργατική τάξη έχοντας οικειοποιηθεί με οσμωτικό τρόπο το πολιτισμικό κεφάλαιο και το ορισμένο έθος της κοινωνικής τάξης τους, συχνά, συμπεριφέρονται ως μάγκες και δείχνουν να απορρίπτουν τη διανοητική εργασία προτιμώντας τη χειρωνακτική που θεωρείται στην ομάδα τους πιο ανδροπρεπής. Με την υιοθέτηση μιας τέτοιας στάσης δεν βοηθούν τους εαυτούς τους να ξεφύγουν από τη χειρωνακτική εργασία αφού έχουν χάσει την ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις που θα μπορούσαν να τους προσφέρουν εναλλακτικές επαγγελματικές επιλογές. Έτσι η αντίσταση των μαθητών στρέφεται εναντίον τους, επιβεβαιώνοντας τα προγνωστικά της κοινωνικής τάξης τους να παραμείνουν σε αυτή και εμποδίζει την κοινωνική κινητικότητα αυτών των ομάδων οδηγώντας στην επικύρωση του επαγγελματικού τους πεπρωμένου. Η κριτική προσέγγιση της κουλτούρας και ταυτότητας του δρόμου και η επιμονή στη διατήρησή τους οδηγεί στην κοινωνική αναπαραγωγή και άρα στον αποκλεισμό αυτών των μαθητών από επαγγέλματα κύρους. Η αντίδρασή τους είναι τοποθετημένη σε συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες (Willis, 1977).

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της Κριτικής Παιδαγωγικής το σχολείο μέσω του Αναλυτικού προγράμματος (Α.Π.) και του τρόπου υλοποίησής του πέρα από τις αναπαραγωγικές πρακτικές δύναται να αναπτύξει στους/στις εκπαιδευόμενους/ες δυνατότητες αντίστασης, ενδυνάμωσης και χειραφέτησης. Η χειραφετητική δυνατότητα μπορεί να υλοποιηθεί στο πλαίσιο ενός Αναλυτικού Προγράμματος που στοχεύει σε συμπερίληψη όλων των μαθητών και των μαθητριών χωρίς να υπερτιμά το κληρονομημένο πολιτισμικό κεφάλαιο. Ένα δημοκρατικό πρόγραμμα κατά τον Apple σχετίζεται με «την κατανόηση των διαφορετικών διανοητικών, πολιτισμικών και επιστημονικών παραδόσεων» αντικρύζει τις διαφορετικές οπτικές των μειονοτήτων, των μαθητών της εργατικής τάξης και δίνει τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να αναπτύξουν τα δικά τους ενδιαφέροντα, να παίρνουν ενημερωμένες προσωπικές και πολιτικές αποφάσεις και να δουλεύουν για την ευημερία της κοινότητας (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010, σ. 234).

Στα Α.Π. ασκείται κριτική γιατί θεωρούνται, κυρίως, συμπεριφοριστικού προσανατολισμού και αγνοούν την ηθική και πολιτική επίγνωση και αντιπαράθεση με την εργαλειολογία. Η γνώση κάποιων ομάδων ορίζεται ως νόμιμη για παραγωγή και διανομή σε αντίθεση με τη γνώση και τις παραδόσεις άλλων ομάδων που δε θεωρούνται κατάλληλες για να συμπεριληφθούν στο Α.Π. (Apple, 2008). Το τελικό αποτέλεσμα είναι αφενός να αναπαράγεται η κουλτούρα και η ιδεολογία των κυρίαρχων ομάδων και αφετέρου να παράγονται εναλλακτικές ή και αντίπαλες πολιτισμικές πρακτικές από τους μαθητές που ανήκουν στην εργατική τάξη και βλέπουν τη δική τους κουλτούρα να εξοβελίζεται από τον σχολικό χώρο. Η προσέγγιση του Α.Π. προγράμματος στο πλαίσιο μιας κοινωνικο-πολιτικής ανάλυσης θα αναδείξει την επικράτηση της της γνώσης της κυρίαρχης ομάδας ως νόμιμης σχολικής γνώσης. Κατά τους Apple & Weis (1983) οι καθημερινοί αγώνες για το περιεχόμενο και τη διδακτική του Α.Π. πρέπει να οδηγήσουν σε ευρύτερες κοινωνικές συνεργασίες και δράσεις εκπαιδευτικών, γονιών, εργαζομένων, θύματα φυλετικών ή έμφυλων διακρίσεων.

Οι Aronowitz και Giroux (2003) εστιάζουν στο μετασχηματισμό της θεωρίας και της πρακτικής του Α.Π. προβάλλοντας ως θεμελιώδεις κατηγορίες μετασχηματισμού την ταυτότητα, την κοινωνική υποκειμενική δράση, την εξουσία, το ρόλο των δασκάλων ως διανοούμενων. Μιλούν για μια γλώσσα δυνατοτήτων που δίνει ελπίδες στους καταπιεσμένους να παλέψουν ενάντια σε βαθιά ριζωμένες αδικίες, όπου το σχολείο αποτελεί τόπο παρέμβασης και αγώνα, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές επαναπροσδιορίζουν τη φύση της κριτικής μάθησης, αντιμετώπιση των σχολείων ως πολιτισμικά πεδία δράσης – όχι μόνον ως χώρους διδασκαλίας- , όπου συναντιέται, συνομιλεί και συγκρούεται ένα ετερογενές πλήθος ιδεολογικών και κοινωνικών μορφών στον αέναο αγώνα για επικράτηση και κυριαρχία (McLaren, 2007).

Σε σχέση με τους ανταγωνισμούς για την επικράτηση του πολιτισμικού κεφαλαίου «που δημιουργείται από ανταγωνιστικούς ορισμούς της νόμιμης γνώσης» παρουσιάζεται δυσκολία στο διαχωρισμό των εκπαιδευτικών από τα ευρύτερα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα (Apple & Weis, 1983). Στο σκηνικό του παγκόσμιου καπιταλισμού τα σχολεία οφείλουν να εκπαιδεύσουν τους/τις μαθητές/τριες να γίνουν ενεργοί φορείς του κοινωνικού μετασχηματισμού (agents) και της κριτικής ιδιότητας του πολίτη για να παρεμποδίσουν τη συστηματική εκμετάλλευση πληθυσμών, τη δημιουργία κοινωνικής δικαιοσύνης, την εξάλειψη των διακρίσεων. Κατά τους Apple & Weis (1983) η κυρίαρχη τάση στην εκπαιδευτική έρευνα επικεντρώνεται στους ψυχολογικούς ατομικιστικούς παράγοντες επιτυχίας ή αποτυχίας των μαθητών αγνοώντας την οικονομική και πολιτική πραγματικότητα των σχολείων. Καμιά χειραφετητική παιδαγωγική δεν μπορεί να οικοδομηθεί αν θεωρούμε τους μαθητές απείθαρχους, ελλειμματικούς ως προς τις φιλοδοξίες ή γενετικά κατώτερους. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπτύξει μια βαθιά κατανόηση σχετικά με τις δομές διαμεσολάβησης που λειτουργούν στον κοινωνικο-πολιτισμικό κόσμο και οι οποίες διαμορφώνουν την αντίσταση των μαθητών/τριών (McLaren, 1998).

Συμπεράσματα

Οι απόψεις του Bourdieu κινούνται στο πλαίσιο μιας κριτικής παιδαγωγικής θεωρίας που πρεσβεύει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από το περιεχόμενο των μαθημάτων και των συνακόλουθων απαιτήσεων από τους/τις μαθητές/τριες αναπαράγει την κοινωνική δομή, τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας και την κοινωνική ιεραρχία επιβάλλοντας το ορισμένο έθος των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων ως καθολικό, διαιώνοντας την κυριαρχία της αστικής τάξης που μετέχει σε αυτό.

Είναι σημαντικό, στο πλαίσιο μιας κριτικής εκπαίδευσης να γίνει κατανοητό ότι η σχολική επίδοση δεν αντιπροσωπεύει τις ατομικές ανεπάρκειες ή ελλείμματα των μειονεκτούντων/ουσών μαθητών/τριών αλλά την υποτίμηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου από το σχολείο και ότι η απόκτηση τίτλων σπουδών γίνεται πολύ δύσκολη για τους/τις μαθητές/τριες των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων γεγονός που περιορίζει και τις πιθανότητες κατάληψης θέσης υψηλά αμειβόμενης μετατρέποντας το πολιτισμικό κεφάλαιο σε οικονομικό κεφάλαιο.

Απέναντι σε μια τέτοια απαισιόδοξη οπτική οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής εστιάζουν στις μετασχηματιστικές και απελευθερωτικές δυνατότητες του Αναλυτικού Προγράμματος αλλά και στο αναστοχαστικό πλαίσιο δράσης εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων προκειμένου να προβληματιστούν για τη φυσικοποίηση των κοινωνικών ανισοτήτων και την παγίωσή τους μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η αμφισβήτηση αυτής της κανονικοποίησης οδηγεί στην επίγνωση της κοινωνικά κατασκευασμένης, πολιτισμικά διαμεσολαβημένης και ιστορικά τοποθετημένης γνώσης.

Αναφορές

Στα αγγλικά

Apple, M. W., & Weis, L. (Eds.). (1983). *Ideology and practice in schooling*. Temple University Press.

Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (2003). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. Routledge.

Giroux, H. (1983). *Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis*. Harvard Educational review, 53:3, pp. 257-293.

McLaren, P. (2007). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy*. Boston: Pearson Education.

McLaren, P. (1998). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education. *Educational theory*, 48(4), 431-462.

Willis, P. (1977). *Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Saxon House.

Ανακτήθηκε στις 28/05/2019 από

https://www.academia.edu/10623833/LEARNING_TO_LABOR._HOW_WORKING_CLASS_KIDS_GET_WORKING_CLASS_JOBS._PAUL_E._WILLIS

Στα ελληνικά

Apple, M. (2008). *Επίσημη γνώση*. (επιμ. Γρόλλιος, Γ.) Εκδόσεις: Επίκεντρο.

Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2010). *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Gutenberg.

Μπουρντιέ, Π. (1966). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση. Στο Φραγκουδάκη, Α. (1985) (επιμ.) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Παπαζήση.

**Εργαστήριο στο μάθημα: Αρχές οικονομικής θεωρίας Γ' Λυκείου:
Οικονομίες κλίμακας σε επιλεγμένους βιομηχανικούς κλάδους.**

Κοψιδάς Ν. Οδυσσέας

*Οικονομολόγος, Πολιτικός Μηχανικός Τ.Ε., MSc, Υ.Δ. Πανεπιστημίου Πειραιώς,
odykopsi@yahoo.gr*

Περίληψη

Η εργαστηριακή προσπάθεια έχει σαν αντικείμενο διδακτικής πρακτικής τις οικονομίες κλίμακας σε τέσσερις βιομηχανικούς κλάδους που στον καθένα αντιστοιχούν επτά βιομηχανικές μονάδες. Οι κλάδοι χωρίζονται σε βιομηχανίες έτοιμου σκυροδέματος, χυμών φρούτων, γιαούρτης και τοματοπολτού. Η έρευνα βασίστηκε σε οικονομικά στοιχεία που αντλήθηκαν από τον διδάσκοντα από το αρμόδιο τμήμα κάθε μονάδας καθώς και σε διαπροσωπική επικοινωνία με τον εκάστοτε υπεύθυνο παραγωγής. Βάσει της έρευνας που πραγματοποιήθηκε για την εκπόνηση της εργασίας αυτής, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η εφαρμογή οικονομιών κλίμακας παρατηρείται σε βιομηχανίες, οι οποίες εκτελούν τις εργασίες τους με πανομοιότυπο τρόπο. Επιπροσθέτως, σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή οικονομιών κλίμακας παίζει και η γεωγραφική περιοχή στην οποία εδρεύει η μονάδα και σχετίζεται άμεσα με τις προμήθειες των πρώτων υλών, τα ημερομίσθια, την φορολογία κ.α.

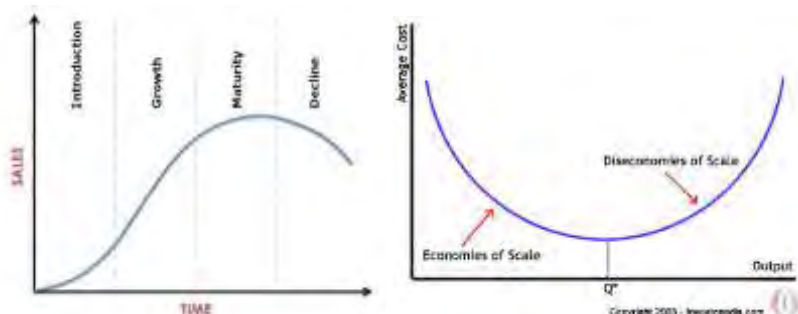
Λέξεις-Κλειδιά: οικονομίες κλίμακας, βιομηχανικοί κλάδοι, κόστος παραγωγής

Εισαγωγή

Σε μια επιχείρηση, οικονομίες κλίμακας εμφανίζονται όταν υπάρχει μείωση στο μέσο και οριακό κόστος ενός προϊόντος λόγω αυξημένης παραγωγής. Με άλλα λόγια, μια μονάδα επιτυγχάνει οικονομίες κλίμακας όταν η παραγωγική διαδικασία γίνει πιο αποδοτική και σε αυτό σημαντικό ρόλο παίζει η τεχνογνωσία, η εμπειρία, η προσωπική και συλλογική προσπάθεια κάθε εργαζόμενου ανεξάρτητα από την θέση που κατέχει στην επιχείρηση, καθώς και η καθημερινή τριβή του με το αντικείμενο εργασίας. Οι μαζικές προμήθειες πρώτων υλών, η στρατηγική μάρκετινγκ, το χαμηλότερο μεταφορικό κόστος και οι εξελιγμένες τεχνολογικές διαδικασίες συμβάλλουν με την σειρά τους στην εμφάνιση οικονομιών κλίμακας [1].

Για την μελέτη οικονομιών κλίμακας είναι αναγκαία η παραγωγή ενός προϊόντος, ενώ το προϊόν πωλείται σε δεδομένη γεωγραφική περιοχή και σε δεδομένο χρόνο. Επιπλέον πρέπει να θεωρείται ομοιογενές με την έννοια ότι δύο ή επιπλέον μονάδες πρέπει να είναι τέλεια ισοδύναμες για οποιοδήποτε καταναλωτή και παραγωγό. Οι οικονομίες κλίμακας παρέχουν την ευχέρεια σε μεγάλες βιομηχανίες να διευρύνουν το μερίδιό τους στην αγορά επιχειρώντας σε περισσότερες γεωγραφικές περιοχές. Αντίθετα οι μικρομεσαίες επιχειρήσεις δεν θεωρούνται ευέλικτες σε τέτοιου είδους ανοίγματα. Η ενδεχόμενη αύξηση της παραγωγής σε ανάλογη εταιρία μπορεί να επιφέρει αναπάντεχη αύξηση στο κόστος παραγωγής. Η καμπύλη του μακροχρόνιου συνολικού κόστους

εξάγεται απευθείας από την καμπύλη επέκτασης των σταθερών τιμών των εισροών, ανεξαρτήτως κλίμακας. Έτσι όταν μετράμε οικονομίες, μετρούνται μόνο οι εσωτερικές οικονομίες. Οι εσωτερικοί παράγοντες στην επιχείρηση που επιτρέπουν τέτοιες οικονομίες είναι κυρίως αδιαιρετότητες ανθρωπίνων και μη ανθρωπίνων πόρων [1-2].



**Σχ. 1: Κύκλος ζωής προϊόντος
κλίμακας**

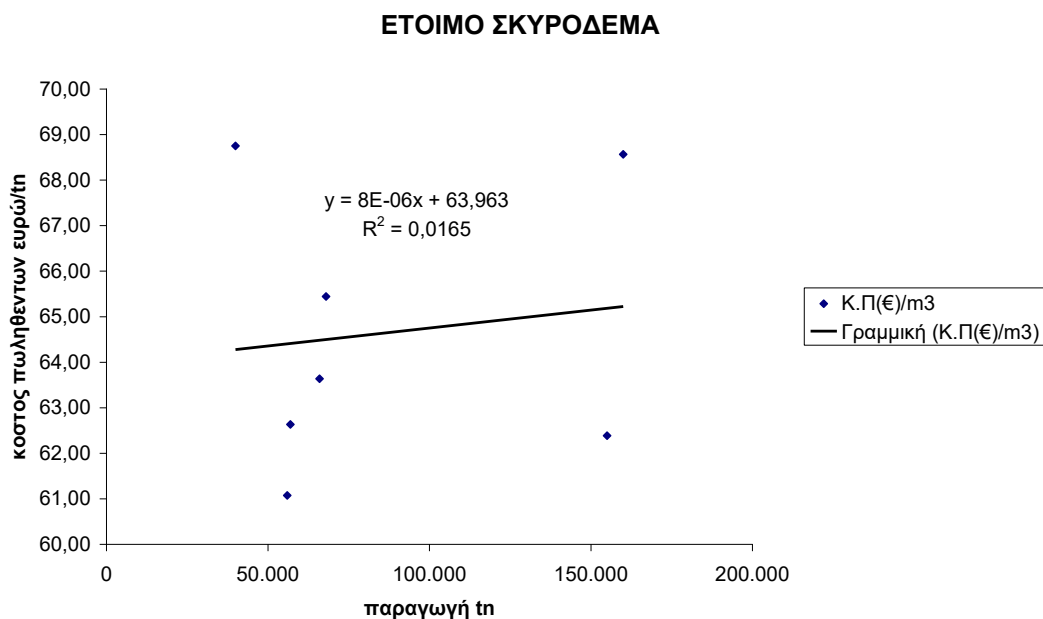
Σχ.2: Αρνητικές οικονομίες κλίμακας

Προσδιορισμός των Οικονομιών Κλίμακας σε επιλεγμένους βιομηχανικούς κλάδους

Έτοιμο σκυρόδεμα: Το έτοιμο σκυρόδεμα, γνωστό και με την ονομασία μπετόν, κατέχει καθοριστικό ρόλο στην κατασκευή μεγάλου εύρους οικοδομών. Η χρησιμότητα και οι λειτουργίες του στην σύγχρονη εποχή χρονολογούνται από τα τέλη του 19ου αιώνα όταν ο George Bartholomew, αμερικανικής καταγωγής κατασκεύασε τον πρώτο δρόμο στο Bellefontaine των Η.Π.Α. ο οποίος υπάρχει ακόμα και σήμερα [3].

Πίνακας 1: Στοιχεία Παραγωγής Έτοιμου Σκυροδέματος

ΕΤΟΙΜΟ ΣΚΥΡΟ-ΔΕΜΑ			
	ΠΑΡΑΓΩΓΗ (m3)	ΚΟΣΤΟΣ ΠΩΛΗΘΕΝΤΩΝ (€)	Κ.Π(€)/m3
ΖΑΚΥΝΘΟΣ	66.000	4.200.000	63,64
ΙΩΑΝΝΙΝΑ	40.000	2.750.000	68,75
ΛΑΜΙΑ	57.000	3.570.000	62,63
ΒΟΛΟΣ	56.000	3.420.000	61,07
ΚΩΣ	160.000	10.970.000	68,56
ΗΛΕΙΑ	68.000	4.450.000	65,44
ΧΑΛΚΙΔΙΚΗ	155.000	9.670.000	62,39



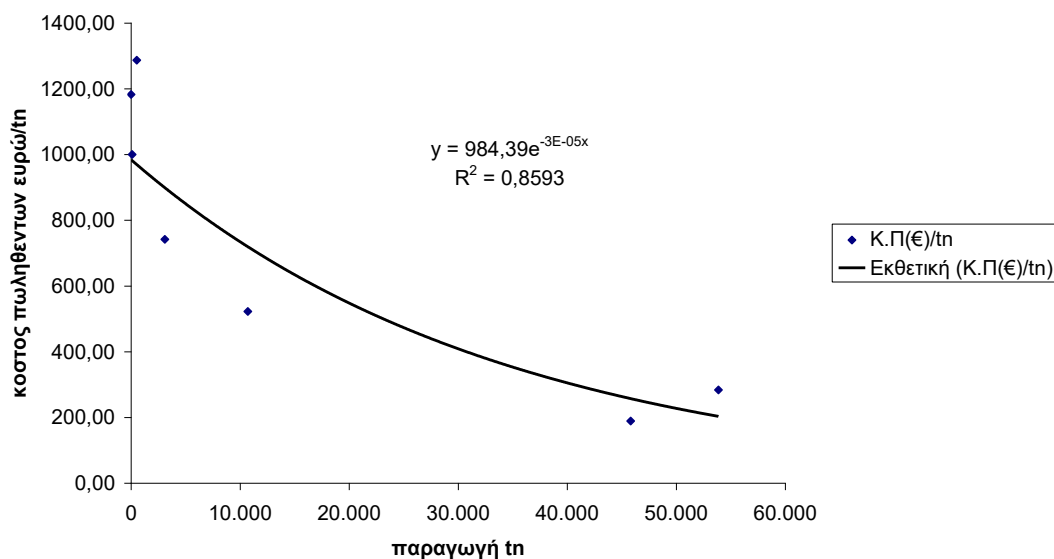
Σχήμα 3: Οικονομίες Κλίμακας στην παραγωγή Έτοιμου Σκυροδέματος

Χυμοί φρούτων: Μετά τη συγκομιδή των φρούτων, που πρέπει να συμπίπτει με την ωριμότητά τους για να επιτευχθεί αρμονική αναλογία οξέων και ζαχάρων, πραγματοποιείται η διαλογή, για τη διασφάλιση της σωστής πρώτης ύλης. Απομακρύνονται, συνήθως, με καταιονισμό νερού, οι ακαθαρσίες, τα γεωργικά φάρμακα, τα προσβλημένα από μικρόβια και έντομα, καθώς και τα άγουρα και υπερώριμα φρούτα [4].

ΧΥΜΟΙ ΦΡΟΥΤΩΝ	ΠΑΡΑΓΩΓΗ (tn)	ΚΟΣΤΟΣ ΠΩΛΗΘΕΝΤΩΝ (€)	Κ.Π(€/t n)
ΖΗΔΙΑΝΑΚΗΣ	3.100	2.300.000	741,94
ΣΤΕΦΑΝΟΥΡΗΣ	100	100.000	1000,00
ΚΑΛΛΙΚΟΥΝΗΣ	4,431	5.240,56	1182,70
ΕΛΛΗΝΙΚΟΙ ΧΥΜΟΙ	10.710	5.598.289	522,72
ΒΙΟΧΥΜ	520,239	669.478,88	1286,87
ΔΕΛΦΟΙ	45.817	8.673.008,44	189,30
ΑΣΠΙΣ	53.872	15.276.492,12	283,57

Πίνακας 2: Στοιχεία Παραγωγής Χυμών Φρούτων

ΧΥΜΟΙ ΦΡΟΥΤΩΝ

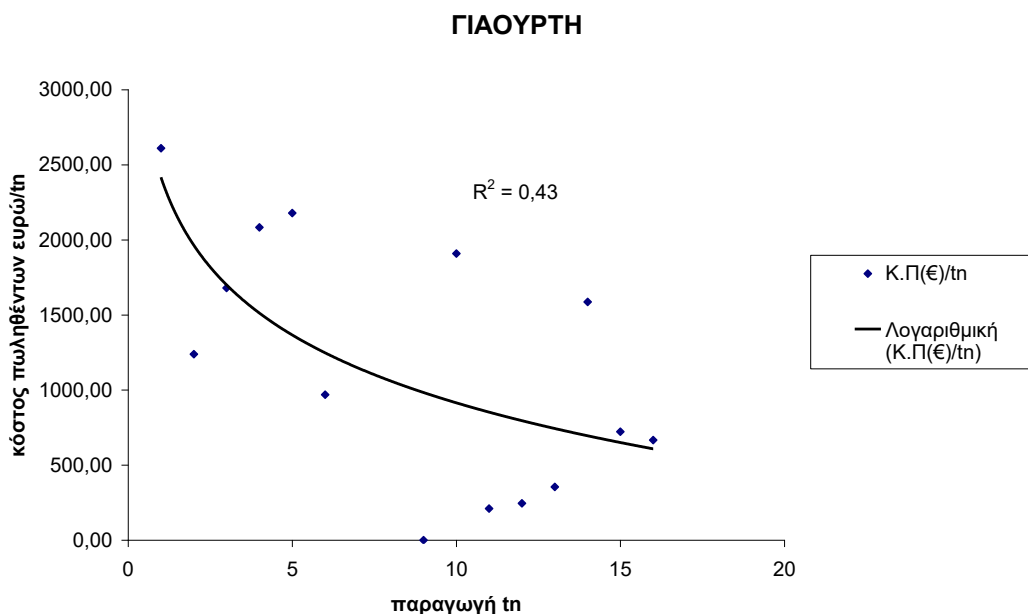


Σχήμα 4: Οικονομίες Κλίμακας στην Παραγωγή Χυμών Φρούτων

Γιαούρτι: Το γιαούρτι είναι το γαλακτοκομικό προϊόν που προέρχεται από την πήξη του νοπού γάλακτος και παράγεται με γαλακτική ζύμωση αυτού με οξυγαλακτικά βακτήρια (*Lactobacillus Bulgaricus* και του *Streptococcus Thermophilus*), τα οποία προσδίδουν στο γιαούρτι την όξινη γεύση και το χαρακτηριστικό του άρωμα. Οι μικροοργανισμοί αυτοί πρέπει να είναι άφθονοι και ζωντανοί στο τελικό προϊόν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, γιατί στη δράση τους οφείλονται οι ευεργετικές ιδιότητες του γιαουρτιού [5,8,9].

ΓΙΑΟΥΡΤΙ	ΠΑΡΑΓΩΓΗ (tn)	ΚΟΣΤΟΣ ΠΩΛΗΘΕΝΤΩΝ (€)	Κ.Π(€/tn)
ΧΕΛΜΟΣ	8,65	22.576,60	2610,01
ΑΓΝΟ	6.842	8.480.000	1239,40
ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΗ ΘΡΑΚΗΣ	250	420.000	1680,00
ΝΕΟΓΑΛ	24	50.000	2083,33
ΤΡΙΚΚΗ	631	1.375.174,39	2178,22
ΚΡΙ-ΚΡΙ	8.275	8.020.590,76	969,26

Πίνακας 3: Στοιχεία Παραγωγής Γιαούρτης



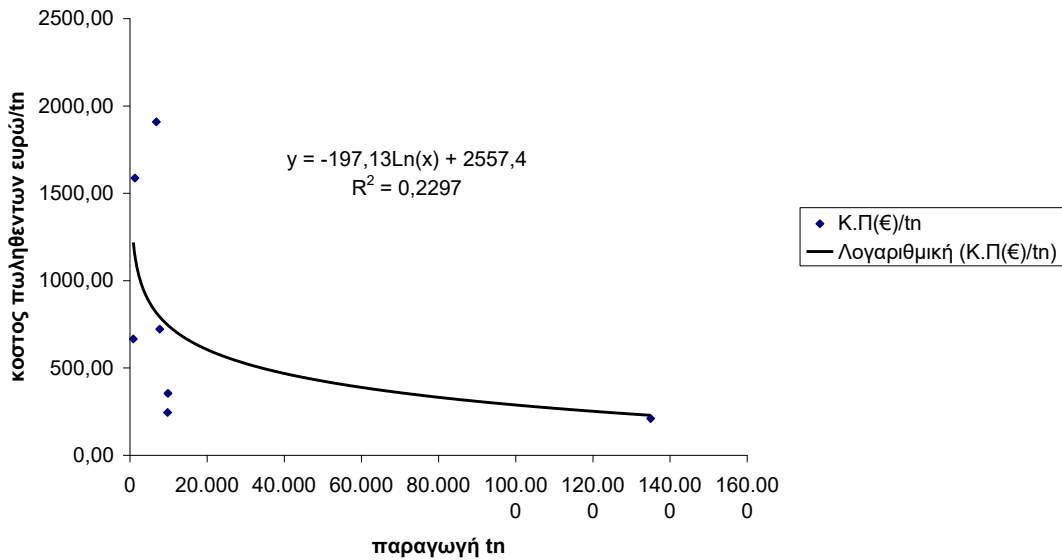
Σχήμα 5: Οικονομίες Κλίμακας στην Παραγωγή Γιαούρτης

Τοματοπολτός: Ο κλάδος των προϊόντων ντομάτας αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς της ελληνικής οικονομίας, καθώς κατατάσσει την Ελλάδα στις πρώτες θέσεις διεθνώς βάσει της παραγωγής της και παρουσιάζει έντονο εξαγωγικό προσανατολισμό. Η Ελλάδα είναι η τρίτη χώρα στην Ευρωπαϊκή Ένωση βάσει της επεξεργασθείσας ποσότητας νωπής ντομάτας για την μεταποιητική περίοδο 2013/2014, ενώ κατείχε την έβδομη θέση στην παραγωγή προϊόντων ντομάτας παγκοσμίως. Η συσκευασία των προϊόντων ντομάτας είναι πολύ σημαντική διότι διασφαλίζει αναλλοίωτα κάποια βασικά χαρακτηριστικά του προϊόντος. Τα προϊόντα ιδιωτικής ετικέτας ωφελούν τις επιχειρήσεις σούπερ μάρκετ έναντι των παραγωγών γιατί έχουν καλύτερη διαπραγματευτική ικανότητα [6-7].

ΤΟΜΑΤΟΠΟΛΤΟΣ	ΠΑΡΑΓΩΓΗ (tn)	ΚΟΣΤΟΣ ΠΩΛΗΘΕΝΤΩΝ (€)	Κ.Π(€/tn)
ΚΥΚΝΟΣ	6.836	13.048.905,10	1908,85
ΝΟΜΙΚΟΣ	135.000	28.358.000	210,06
ΤΟΜΑΤΟΛ	9.762	2.390.821	244,92
ΦΙΛΙΠΠΟΣ	9.873	3.500.000	354,50
DEL MONTE	1.282	2.034.705,64	1587,13
ΣΕΡΚΟ	7.733	5.582.216,19	721,89
ΚΑΤΣΑΜΑΚΗΣ	893	594.736,10	666,00

Πίνακας 4: Στοιχεία Παραγωγής Τοματοπολτού

ΤΟΜΑΤΟΠΟΛΤΟΣ



Σχήμα 5: Οικονομίες Κλίμακας στην Παραγωγή Τοματοπολτού

Συμπεράσματα

Βάσει της έρευνας που πραγματοποιήθηκε για την εκπόνηση της εργασίας αυτής, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η εφαρμογή οικονομιών κλίμακας παρατηρείται σε βιομηχανίες οι οποίες εκτελούν τις εργασίες τους με πανομοιότυπο τρόπο. Επιπροσθέτως σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή οικονομιών κλίμακας παίζει και η γεωγραφική περιοχή στην οποία εδρεύει η μονάδα και σχετίζεται άμεσα με τις προμήθειες των πρώτων υλών, τα ημερομίσθια, την φορολογία κ.α. Στις βιομηχανίες παραγωγής χυμών φρούτων και γιαούρτης παρατηρούνται οικονομίες κλίμακας και αυτό οφείλεται στην ομοιομορφία της μεθόδου παραγωγής καθώς και στον τρόπο διοίκησης των εκάστοτε μονάδων.

Αντίθετα στις μονάδες παραγωγής έτοιμου σκυροδέματος δεν εμφανίζονται οικονομίες κλίμακας και αυτό οφείλεται κυρίως στην διαφορετική τοποθεσία που είναι εγκατεστημένη η κάθε μονάδα. Αυτό γίνεται αντιληπτό αν παρατηρήσουμε τον όγκο παραγωγής της μονάδας στην K_0 που είναι σαφώς μεγαλύτερος από αυτόν του Βόλου και τα αντίστοιχα κόστη πωληθέντων. Σχετικά με τις βιομηχανίες τοματοπολτού λόγω της εποχικότητας και του μονοπωλίου που χαρακτηρίζει τον κλάδο δεν εμφανίζονται οικονομίες κλίμακας.

Βιβλιογραφία

Αγγέλη Κ., Ρουμπιές Α., Ταμείο, *ΤΡΙΚΚΗ Α.Ε.*

Βαρουχάκης Β., Υπεύθυνος Λογιστηρίου, *ΧΕΛΜΟΣ Α.Ε.*, Διεύθυνση: Σαντομέρι 24, Κάτω Αχαΐα.

eclass.farm.teithe.gr

Καβούλης Α., Λογιστήριο, *ΝΕΟΓΑΛ Α.Β.Ε.Ε.*, Διεύθυνση: τέρμα 1ης Ιουλίου, Δράμα.

Κουτσούμπας Κ., Γενικός Διευθυντής, Μελιλιώτης Γ. Λογιστήριο, *INTEPMIETON ΔΟΜΙΚΑ ΥΛΙΚΑ Α.Ε.*, Διεύθυνση: Χαλκίδος 22Α, Αθήνα.

Ρόμπης Χ., Λογιστήριο, *ΑΓΝΟ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΑ ΓΑΛΑΚΤΟΣ Α.Ε.*, Διεύθυνση: 14ο χλμ. οδού Θεσσαλονίκης – Λαγκαδά 572 00 Λαγκαδάς,

Σαρμαδάκης Κ., Διευθυντής, *ΚΡΙ-ΚΡΙ Α.Ε ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΑ ΓΑΛΑΚΤΟΣ.*, Διεύθυνση : 3ο χλμ. Εθν.Οδού Σερρών – Δράμας.

Τασιός Π., Υπεύθυνος Πωλήσεων, *ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΗ ΘΡΑΚΗΣ Α.Ε.*, Διεύθυνση: Οδός Αλεξανδρούπολης - Αβάντων (2 χλμ.), Αλεξανδρούπολη.

Χειλάς Γ. Ι.,(2012) *Οικονομίες Κλίμακας*, Εκδ. Αντ. Σακούλα

Η διδασκαλία είναι τέχνη ή επάγγελμα;

Ευθυμίου Ευθύμιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Μ.Σc. στην Εκπαιδευτική Ηγεσία. eftimisef@hotmail.com

Teaching and teacher education are complex endeavours that, at their best, involve a synthesis of the head (intellect), the hand (actions) and the heart (emotions)
(Day, 2004, p.145)

Περίληψη

Η τέχνη επιδρά θετικά σε όλα τα επίπεδα του νου και των συναισθημάτων κι έτσι η διδασκαλία και η μάθηση μέσα από την τέχνη προσδίδει στη μαθησιακή διαδικασία ένα διαφορετικό «χρώμα». Η τέχνη γεννήθηκε από τη βασική ανάγκη του ανθρώπου να εκφραστεί. Μέσω της τέχνης ο άνθρωπος διαπαιδαγωγεί και μεταδίδει αξίες και ιδανικά κρατώντας σε εγρήγορση τη σκέψη και το συναίσθημα. Ταυτόχρονα γαληνεύει την ψυχή του, ξεκουράζει το πνεύμα του, οδηγείται στην πνευματική του ανάταση, στην ευαισθητοποίηση και στη συναισθηματική του εκτόνωση (Ηλεκτρονικό Περιοδικό Χίμαιρες, 2005). Παρατηρούμε ότι μέσα από την τέχνη οι μαθητές κατορθώνουν να χαλαρώσουν και να αποκτήσουν γνώσεις και βιώματα, που όχι μόνο αγγίζουν και κινούν τον ψυχικό τους κόσμο, αλλά και ενισχύουν την κριτική τους σκέψη προσφέροντας νέες διαστάσεις στη μάθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Τέχνη, επιστήμη, επάγγελμα, διδασκαλία

Η διδασκαλία είναι τέχνη ή επάγγελμα;

Για να απαντήσω στο παραπάνω ερώτημα θα προσπαθήσω να απαντήσω πρώτα σε ένα άλλο σχετικό ερώτημα: «Η διδασκαλία είναι τέχνη ή επιστήμη;» Δηλαδή η διδασκαλία έχει να κάνει με τις έμφυτες ιδιότητες ή με την επιστημοσύνη και με τα επιστημονικά ερείσματα;

Μια πρώτη διαπίστωση είναι πως η έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία εγκλωβίστηκε σε ένα επιστημονικό παράδειγμα έρευνας το οποίο ταύτισε το αντικείμενο της εργασίας του εκπαιδευτικού με προδιαγεγραμμένες επιτυχείς συμπεριφορές και δεξιότητες, μειώνοντας το εκπαιδευτικό στάτους του εκπαιδευτικού και αποδυναμώνοντας το ρόλο του.

Μια δεύτερη διαπίστωση είναι ότι η ερμηνευτική προσέγγιση πρόσφερε νέους τρόπους θεώρησης της διδασκαλίας και διεύρυνε την επιστημονική της βάση. Η έρευνα έφερε στο προσκήνιο μια άλλη όψη της διδασκαλίας (με παραμέτρους: τη σιωπηρή γνώση, τα αισθήματα, τις προθέσεις και τις νοητικές διεργασίες των συντελεστών της) θεμελιώνοντας τη διδασκαλία ως μια σύνθετη διαισθητική διαδικασία με νέες απαιτήσεις και κλονίζοντας την εμπιστοσύνη στη συσσωρευμένη γνώση που προέκυψε από την έρευνα της διδασκαλίας.

Παρόλα αυτά η επιστημονική γνώση για τη διδασκαλία εφόσον βασίζεται στην έρευνα έχει αξία αυτή καθαυτή και θα πρέπει να αξιοποιείται στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, όχι όμως αλόγιστα και από μη ειδήμονες. Η Εκπαίδευση μέσω της Τέχνης, αλλά και η αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση γίνεται ολοένα και συστηματικότερη τα τελευταία χρόνια (Βρεττός, 1999). Η ένταξη αυτή δεν έχει ασφαλώς στόχο να κατακλύσει το μαθητή με γνώσεις, αλλά τον παρωθήσει να παρατηρήσει, να ερευνήσει, να πειραματιστεί, να φανταστεί και να κάνει τους δικούς του συσχετισμούς, μέσω των συναισθημάτων, με επιθυμητό αποτέλεσμα να ενθαρρύνεται η ανακάλυψη, η σύγκριση, ο στοχασμός, η κριτική και δημιουργική σκέψη, έτσι ώστε τελικά ο μαθητής να διαμορφώσει το δικό του σύστημα αξιών (Τριλιανός, 2009: 114-115).

Άρα η διδασκαλία είναι και τέχνη και επιστήμη, καθώς ο γνωστικός εξοπλισμός των εκπαιδευτικών φιλτράρεται μέσα από την προσωπική τους θεώρηση για να μετασχηματιστεί σε επιτυχές εκπαιδευτικό έργο (Παπαναούμ, 2003).

Έτσι το ενδιαφέρον των ερευνητών μετατοπίζεται από τη διδασκαλία, στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (καθώς αναγνωρίζεται η σημαντικότητά της για την αναβάθμιση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης αλλά και η συνθετότητα του εγχειρήματος) ενοποιώντας τη γνωστική και πρακτική βάση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών.

Η γνωστική βάση του επαγγέλματος (που περιλαμβάνει τη γνώση του αντικειμένου, την παιδαγωγική γνώση, τις διδακτικές τεχνικές και δεξιότητες), χωρίς να παραγνωρίζεται και η αξία της πρακτικής άσκησης αλλά και η κοινωνική υφή του εκπαιδευτικού έργου, οδηγούν στο συμπέρασμα, πως το πρόγραμμα διδασκαλίας δεν μπορεί να διαχωριστεί από τις προσωπικές επιλογές, τις επαγγελματικές ανάγκες και τους ηθικούς στόχους του κάθε εκπαιδευτικού (Χατζηπαναγιώτου, 2014).

Έτσι προκύπτει το ερώτημα: «Πόσο ρεαλιστικό είναι να προσδοκά κανείς την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου υπό το φως της επιστημονικής συζήτησης;»

Μελετητές ορμώμενοι από διαφορετικές αφετηρίες αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν στην επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών το μέσο για να κάνει η εκπαίδευση το άλμα.

Στη διαδικασία προσέγγισης του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού συχνά ξεπροβάλλουν δυσκολίες, που λειτουργούν ανασταλτικά και δυσχεραίνουν το χαρακτηρισμό της εκπαίδευσης ως επάγγελμα (Whitty, 2008).

Πολλές φορές μελετάται και αναφέρεται η εκπαίδευση σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα τα οποία έχουν κατοχυρώσει τον επαγγελματισμό τους και η σύγκριση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ημι-επάγγελμα (βλ. π.χ.: Lortie, 1969) και όχι ως ένα πλήρες επάγγελμα. Σύμφωνα μάλιστα με τον Leggatt (1970, σ. 161), οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματική ομάδα που διεκδικεί τον επαγγελματισμό της παρουσιάζει μία σύνθεση γνωρισμάτων, τα οποία λειτουργούν

ανασταλτικά προς την ικανοποίηση ενός τέτοιου στόχου (όπ, αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013).

Μέσα από τη μελέτη των γνωρισμάτων που περιγράφουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, κοινός παρονομαστής και με βαρύνουσα σημασία αναδεικνύεται η αυτονομία του εκπαιδευτικού. Επίσης, η εξέταση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού και των γνωρισμάτων που τον προσδιορίζουν ανέδειξε ότι δε μπορεί να υπάρξει μία μοναδική διατύπωση των στοιχείων που τον συνθέτουν, καθώς υφίσταται μια ποικιλία παραγόντων και ομάδων που παρεμβαίνουν και ασκούν επιρροή (Sachs, 2001), διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης (Hilferty, 2008) και χωροχρονικές εξαρτήσεις (Whitty, 2008), (όπ.αναφ.στο Φωτοπούλου, 2013).

Επιπλέον, σε αρκετά κράτη, οι πρόσφατες συζητήσεις για τις εκπαιδευτικές αλλαγές συχνά προσδιορίζουν ως κύριο πρόβλημα τους εκπαιδευτικούς και την εκπαίδευσή τους, ενώ οι λύσεις που προτείνονται περιλαμβάνουν την ενίσχυση του επαγγελματισμού τόσο του εκπαιδευτικού όσο και της εκπαίδευσής τους.

Συμπεράσματα

Ένας από τους βασικούς σκοπούς της Εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου, σε γνωστικό, ηθικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Αρκετές έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια έχουν δείξει ότι η αξιοποίηση των τεχνών στη διδασκαλία συμβάλλει στην ανάπτυξη της θετικής στάσης των μαθητών προς το σχολείο και τη σχολική επιτυχία (Perkins, 1994. Freire, 1978. Bamford, 2006.)

Γενικότερα η μελέτη της έννοιας του επαγγελματισμού ανέδειξε την πολυπλοκότητα και τη σημαντικότητα του όρου για τον εκπαιδευτικό και την επαγγελματική του πορεία στο σχολικό περιβάλλον.

Έτσι καθίσταται πλέον επιτακτική ανάγκη να γίνει κατανοητή η σημαντική λειτουργία και ο ρόλος της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, ως μέσο για την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του σχολείου, της διδακτικής πράξης, της προόδου των μαθητών και πρωτίστως της ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού. Όμως η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια δια βίου διαδικασία η οποία περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα μαθησιακών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (από τη μη κατευθυνόμενη μάθηση μέσω της εμπειρίας και τις άτυπες ευκαιρίες μάθησης στο χώρο της εργασίας από τη μια μεριά, μέχρι τις πιο τυπικές ευκαιρίες μάθησης που προέρχονται μέσω συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης από την άλλη) μέρος μόνον της οποίας μπορεί να γίνει αντικείμενο συστηματικών παρεμβάσεων (Παπαναούμ,2003).

Άρα η διδασκαλία είναι και τέχνη και επάγγελμα!

Ελληνική βιβλιογραφία

- Βρεττός, Ι. (1999). *Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο-Επιλογή, Μεθοδολογική προσέγγιση, Ανάγνωση*. Αθήνα.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: «Τυπωθήτω» Γιώργος Δάρδανος.
- Τριλιανός, Αθανάσιος (2009). *Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα
- Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός: η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Διδακτορική Διατριβή, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/0442/29911
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και Σχολική Βελτίωση*, Σημειώσεις για το μάθημα EDG655, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Ξένη βιβλιογραφία

- Bamford, A. (2010). *Issues of Global and Local Quality in Arts Education*. Encounters on Education. Volume 11, p. 47-66
- Day, C. (2004). *Change agendas: The roles of teacher educators*. *Teaching Education*, 15(2), 145-158.
- Freire, P. (1978). *Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation*. Paris: Maspero.
- Hilferty, F. (2008). Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 161-173.
- Leggatt, T. (1970). Teaching as a profession. In J.A. Jackson (Ed.), *Professions and professionalization* (pp. 155-177). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lortie, D.C. (1969). The balance of control and autonomy in elementary school teaching. In A. Etzioni (Ed.), *The semi-professions and their organization*. New York: Free Press.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye*. Los Angeles: Harvard Graduate School of Education
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.

Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: Traditional, managerial, collaborative and democratic. In B. Conningham (Ed.), Foreword by Sir D. Watson Exploring professionalism. Institute of Education: University of London.

Ηλεκτρονικό Περιοδικό Χίμαιρες (Ιούνιος 2005), τεύχος 7, «Περί τέχνης» Ανακτήθηκε στις 10/04/ 2019 από <http://chimeres.info/zine/7/peri-texnhs/> .

Η Ορθόδοξη Εκκλησία στη σημερινή πραγματικότητα

Ζημιανίτης Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Δρ, zimkostas@yahoo.gr

Περίληψη

Λαμβάνοντας υπόψη μας ότι ως το 1054 μ.Χ., παρόλα τα μικρά σχίσματα μεταξύ Δύσης και Ανατολής, υπήρχε μια επικοινωνία ανάμεσα στις Εκκλησίες περισσότερο ουσιαστική και ειλικρινής απ' ό,τι τα μεταγενέστερα χρόνια, θα προσπαθήσουμε να δώσουμε την ταυτότητα της Ορθόδοξης Εκκλησίας απαλλαγμένη από προκαταλήψεις και φθοροποιά συμφέροντα, που κατά κύριο λόγο καλλιεργούν οι πολιτικοί (ή η πολιτική) στις μέρες μας. Τι εννοούμε, όμως, με τον όρο «Ορθόδοξη Εκκλησία»; Εδώ θα πρέπει να αναφέρουμε ότι: i) πουθενά στα βιβλικά και πατερικά κείμενα και στους όρους των Συνόδων δεν υπάρχει κάποιος ορισμός της Εκκλησίας και ii) η ορθόδοξη Παράδοση αρνήθηκε να καθορίσει εννοιολογικά το γεγονός της Εκκλησίας, δεδομένου ότι συνιστά μια βιωματική πραγματικότητα. Για το ίδιο θέμα ο π. Γεώργιος Φλωρόφσκυ αναφέρει: *η Εκκλησία είναι μάλλον πραγματικότητα που την ζούμε, παρά αντικείμενο που το αναλύουμε και το σπουδάζουμε*. Ακόμη, θα πρέπει να αναφέρουμε πως όχι μόνο οι μη Ορθόδοξοι, αλλά και πολλοί Ορθόδοξοι συγγραφείς διαχωρίζουν την Αγία Γραφή από την Παράδοση, θεωρώντας ότι είναι δύο διαφορετικές πηγές της χριστιανικής πίστης. Στην πραγματικότητα, όμως, υπάρχει μόνο μία πηγή, αφού η Αγία εμπεριέχεται στην Παράδοση.

Λέξεις-Κλειδιά: Ορθόδοξη Εκκλησία, Παράδοση, Αγία Γραφή, εκκοσμίκευση.

Η απαρχή της «Εκκλησιολογίας»

Η περί Εκκλησίας θεολογική έρευνα, έχει σχετικά πρόσφατο παρελθόν, αν αναλογιστούμε ότι το οικοδόμημα της Εκκλησίας υφίσταται εδώ και δύο χιλιετηρίδες (Ware, 2001). Μόλις τον ΙΖ΄ αιώνα και στα πλαίσια της ομολογιακής διαμάχης μεταξύ ρωμαιοκαθολικών και προτεσταντών, ανακαλύπτουμε την ύπαρξη της σύγχρονης εκκλησιολογικής έρευνας (Γιαγκάζογλου, 2002).

Από τότε, σε όλα τα εγχειρίδια της σχολαστικής δογματικής, η Εκκλησία αναφέρεται ως ένα θείο καθίδρυμα επί της γης, έχοντας ως δημιουργό της τον Χριστό και τους Αποστόλους και νόμιμους διαδόχους τούς Επισκόπους. Μια Εκκλησία στην οποία δεσπόζουν δύο κυρίως έννοιες: του καθιδρύματος και της κοινωνίας. Την μεν πρώτη, προτάσσει με τον συγκεντρωτικό και δικανικό τρόπο οργάνωσής της η Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία και τη δεύτερη, οι προτεστάντες, θέλοντας περισσότερο να αντιδράσουν στην ιεροκρατική αυθεντία της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας (Ματσούκας, 2006).

Παρ' όλες, όμως, τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις, η Εκκλησιολογία με τον τρόπο που αναπτύχθηκε τόσο στον Ρωμαιοκαθολικό, όσο και στον Προτεσταντικό χώρο ελάχιστα διαφέρει από την επιστήμη της Κοινωνιολογίας (Γιανναράς, 1977). Μια αντίληψη που

θέλει την Εκκλησία οργανωμένη με δικούς της κανόνες ηθικής, ιδεολογίας και διοίκησης.

Εντούτοις, μπροστά στις ραγδαίες εξελίξεις {π.χ. στην ίδρυση και λειτουργία του Παγκοσμίου Συμβουλίου των Εκκλησιών (1948) και στη διεξαγωγή της Β΄ Βατικανής Συνόδου (1962)} που σημειώνονται τις τελευταίες δεκαετίες σε παγκόσμιο επίπεδο, η παραδοσιακή Εκκλησιολογία και των δύο πλευρών υποχωρεί σταδιακά. Πιο συγκεκριμένα, η Εκκλησιολογία της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας έχει μετατοπισθεί από την έννοια της «κοινωνίας», ενώ στον Προτεσταντισμό η εκκοσμίκευση έχει αφομοιώσει τελείως το στοιχείο της εκκλησιαστικής οργάνωσης, σε σημείο που η δεύτερη να μην διαφέρει εμφανώς από την πολιτική δομή της κοινωνίας (Ζηζιούλας, 1992).

Η συγκρότηση της Ορθόδοξης Εκκλησιολογίας

Από την εμφάνιση των δυτικών ομολογιών τον 17^ο αιώνα, η Ορθοδοξία κάνει έναν αγώνα δρόμου προκειμένου να δηλώσει την ταυτότητά της. Μέσα όμως στη βιασύνη της, άλλοτε παίρνει επιχειρήματα από τους Ρωμαιοκαθολικούς, για να στραφεί εναντίον των Προτεσταντών, και άλλοτε ακριβώς το αντίθετο (Ζηζιούλας, 1992). Οι παλινοδίες αυτές είχαν ως αποτέλεσμα να καθυστερήσει η Ορθόδοξη Εκκλησία να ανακτήσει την αλήθεια και την καθολικότητα της Παράδοσής της.

Η αδυναμία των νεότερων δογματολόγων να κατανοήσουν την ύπαρξη Εκκλησιολογίας στην Ορθόδοξη θεολογία οφείλεται από τη μία πλευρά στο ότι δεν μπόρεσαν να εντοπίσουν λογικά διαρθρωμένα και κλειστά συστήματα στην Παράδοσή της και από την άλλη στο ότι δεν βλέπουν τις επιμέρους περιοχές της δογματικής διδασκαλίας σε μια οργανική ενότητα. Με τη στάση τους όμως αυτή παραβλέπουν: i) το γεγονός ότι τα πατερικά και βιβλικά κείμενα είναι γεμάτα από περιγραφές της Εκκλησίας με εικόνες και βοηθητικούς όρους και ii) τη θέση ότι η Εκκλησιολογία είναι αδιανόητη χωρίς τη Θεολογία, τη Χριστολογία και τις υπόλοιπες ενότητες της δογματικής διδασκαλίας (Ματσούκας, 2006).

Η άρνηση, φυσικά, της ορθόδοξης Παράδοσης να διατυπώσει έναν εννοιολογικό ορισμό της Εκκλησιολογίας δεν οφείλεται στην έλλειψη επιχειρημάτων, αλλά στο γεγονός ότι η Εκκλησιολογία, ως στενά συνδεδεμένη με την ύπαρξη του ανθρώπου και την αποκάλυψη του Θεού, δεν μπορεί να μετατραπεί σε έναν απνέυματο και απρόσωπο ιδρυματισμό με καθαρά διοικητική δομή και ιεραρχία (Γιαγκάζογλου, 2002).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι δύο είναι οι βασικές πηγές από τις οποίες αντλεί η Ορθοδοξία το περιεχόμενο της Εκκλησιολογίας: πρώτη, η Θεία Ευχαριστία και δεύτερη, η ασκητική εμπειρία. Αντίθετα, στη ρωμαιοκαθολική και προτεσταντική Δύση, η εμπειρία της ιεραποστολής είναι εκείνη που παίζει αποφασιστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της Εκκλησιολογίας. Με άλλα λόγια, όταν ένας Ορθόδοξος προσέρχεται στην Εκκλησία το κάνει αφενός για να εκκλησιασθεί και αφετέρου για να συμμετάσχει στο

μυστήριο της Θείας Ευχαριστίας και όχι για να διδάξει το Ευαγγέλιο σε κάποιους ανθρώπους, όπως, ίσως, θα έκανε ένας μη Ορθόδοξος Χριστιανός (Ζηζιούλας, 1992).

Βασικοί συντελεστές της ορθόδοξης Εκκλησιολογίας

Δύο, όπως είπαμε πριν, είναι οι βασικοί παράγοντες που επιδρούν αποφασιστικά στη διαμόρφωση της εκκλησιολογικής συνείδησης στην ορθόδοξη Ανατολή: η ευχαριστιακή εμπειρία και το ασκητικό βίωμα. Ας τους δούμε πιο αναλυτικά.

1. Η ευχαριστιακή συγκρότηση της Εκκλησίας

Αναζητώντας κανείς, μέσα στα κείμενα της Καινής Διαθήκης, τον όρο «*Εκκλησία*» διαπιστώνει εύκολα την ταύτιση του μυστηρίου της Θείας Ευχαριστίας με την Εκκλησία. Μια ταύτιση χάρη στην οποία επιτυγχάνεται η ενσωμάτωση των «πολλών» στον «ένα», τον Χριστό (McPartlan, 1993). Και δεν πρόκειται, βέβαια, για κάποια ευχαριστιακή μονομέρεια αλλά κυρίως για αυτή την ίδια τη ζωή της Εκκλησίας. Με άλλα λόγια, η Εκκλησία, μέσω της Θείας Ευχαριστίας, δεν βιώνει απλά τα γεγονότα της πίστης που συνέβησαν στο παρελθόν π.χ. τη διδασκαλία, το θάνατο, την Ανάσταση και την Ανάληψη του Χριστού, αλλά βιώνει σε χρόνους γήινους τις εμπειρίες της μελλοντικής βασιλείας του Θεού (Γιαγκάζογλου, 2002).

Εξαιτίας, μάλιστα, της απόλυτης ταύτισης Ευχαριστίας και Εκκλησίας συμπεραίνεται ότι και η διάρθρωση της ευχαριστιακής εμπειρίας είναι σε θέση να εκφράσει με πειστικό τρόπο τη δομή της εκκλησιαστικής κοινότητας. Με άλλα λόγια, τα λειτουργήματα του επισκόπου που περιβάλλεται από τους πρεσβυτέρους και του διακόνου που συνδέει τον κλήρο με το λαό εξυπηρετούν τέλεια και αρμονικά την εσχατολογική προοπτική της Εκκλησίας.

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, η αποκλίνουσα στροφή που έχει λάβει η νεοελληνική εκκλησιαστική συνείδηση κάτω από τις πιέσεις θρησκευτικών και μη οργανώσεων, που υπερτονίζουν την ιεραποστολή και το κήρυγμα, δεν έχει αφήσει ανεπηρέαστο και το μυστήριο της Θείας Ευχαριστίας. Παράδειγμα, έχει, πλέον, εμπεδωθεί στη συνείδηση πολλών κληρικών αλλά και λαϊκών ότι ο εκκλησιασμός σημαίνει κήρυγμα. Καλλιεργείται, δηλαδή, μια κηρυγματική ευσέβεια που λειτουργεί σε βάρος της ευχαριστιακής πράξης και εμπειρίας. Εν συντομία, δεν εξυπηρετείται η εσχατολογική προοπτική του μυστηρίου της Θείας Ευχαριστίας.

2. Η θεραπευτική αντίληψη της Εκκλησιολογίας

Στις αρχές του 3^{ου} μ.Χ. αιώνα μια τάση, που προβλήθηκε από την αλεξανδρινή κατηχητική σχολή, ήρθε να διαμορφώσει μια νέα προσέγγιση και βάση στην Εκκλησιολογία. Έχοντας ως κύριους εκπροσώπους τον Κλήμεντα και τον Ωριγένη, οι οποίοι αφενός ήταν επηρεασμένοι από τις Πλατωνικές αρχές και αφετέρου διακατέχονταν από μια απόκρυφη και εκλεκτική ερμηνεία της χριστιανικής πίστης, η αλεξανδρινή σχολή προσπαθεί και σε μεγάλο βαθμό το πετυχαίνει, να απομακρύνει την Εκκλησία από την

κοινή Παράδοση. Το μυστήριο της Θείας Ευχαριστίας αποδυναμώνεται από την εσχολογική του προοπτική και στον ιδεατό κόσμο των Αλεξανδρινών θεολόγων κυριαρχεί, πλέον, ο Λόγος του Θεού που ενώνει στον εαυτό του όλους τους λόγους των όντων (Ζηζιούλας, 1992).

Η Εκκλησία, όπως την αντιλαμβάνονται οι πλατωνίζοντες θεολόγοι, θα πρέπει να απαρτίζεται από τέλειους και άφθαρτους, οι οποίοι θα αγωνίζονται να πετύχουν την ένωση με το άσαρκο και προαιώνιο Λόγο, μέσω της θεραπείας και της καθαρότητας του νου. Πρόκειται, δηλαδή, για μια «κοσμολογική» Εκκλησιολογία με απώτερο στόχο την επάνοδο της Εκκλησίας στην προαιώνια αρχική τελειότητα του κόσμου (Γιαγκάζογλου, 2002).

Η υποτίμηση του λειτουργικού χαρακτήρα της Εκκλησίας από την Αλεξανδρινή προσέγγιση σε συνδυασμό με τη διάδοση του Μοναχισμού άσκησε μεγάλη απήχηση στον ελληνόφωνο χώρο του Βυζαντίου. Αποτέλεσμα αυτού ήταν να αποκτήσει προβάδισμα η αντίληψη ότι υπάρχει ένας νοητός κόσμος ανώτερος του υλικού. Με άλλα λόγια, η Εκκλησία θεωρείται θεραπευτήριο του νου από τα πάθη και ο μοναχισμός η αποκλειστική μέθοδος της μυστικής ένωσης του πιστού με τον Θεό. Οι απόψεις αυτές του Ωριγένη και κατ' επέκταση των Αλεξανδρινών θεολόγων, που τις ακολούθησαν, καταδικάστηκαν ως θεολογικές εκτροπές από την Ε΄ Οικουμενική Σύνοδο το 553 μ.Χ.

3. Η σύνθεση θεραπευτικής και ευχαριστιακής Εκκλησιολογίας

Ο Μάξιμος Ομολογητής γνωρίζοντας καλά τον Ωριγενισμό και τον Νεοπλατωνισμό, όπως εξάλλου και όλοι οι λόγιοι μοναχοί της εποχής του, προσπάθησε στο έργο του «Μυσταγωγία» να ανασκευάσει τις απόψεις του Ωριγένη και να τις εντάξει στην ευχαριστιακή Εκκλησιολογία. Με το φωτισμένο του μυαλό, ο άγιος Μάξιμος, πέτυχε την αρμονική σύνθεση μεταξύ ευχαριστιακής εμπειρίας και ασκητικού βιώματος. Πιο συγκεκριμένα, *θέτοντας τη θεία λειτουργία στις κοσμικές της διαστάσεις θεωρεί ότι η ευχαριστιακή αναφορά είναι το έσχατο στοιχείο που εκφράζει την ταυτότητα της Εκκλησίας. Στη μεταμόρφωση και προσαγωγή στον Χριστό σύμπαντος του αισθητού και νοερού κόσμου, των σχέσεων των ανθρώπων μεταξύ τους και με τον υλικό κόσμο τοποθετεί τη θεραπευτική Εκκλησιολογία* (Ζηζιούλας, 1992). Με άλλα λόγια, το θεραπευτικό στοιχείο της κάθαρσης ή αλλιώς η απαλλαγή από το κακό είναι απαραίτητη, δεν είναι, όμως, και το μοναδικό κριτήριο της Εκκλησιολογίας.

Έτσι, δεν μπορούμε να υποτιμήσουμε το θεραπευτικό στοιχείο, αλλά και ούτε να το προβάλλουμε ως το τελικό κριτήριο της Εκκλησιολογίας, χωρίς να το εντάξουμε στην ευχαριστιακή θεώρηση του κόσμου. Αυτό σημαίνει, ότι στο επίπεδο της ορθόδοξης καθημερινότητας επιβάλλεται η «συμφιλίωση» των δύο παραγόντων, του ευχαριστιακού και του θεραπευτικού.

Ο μεταϊστορικός χαρακτήρας της Εκκλησίας

Την προέλευση της Εκκλησίας θα πρέπει να την αναζητήσουμε αφενός στην πρόνοια του Θεού για τη δημιουργία και τη σωτηρία της κτίσης και αφετέρου στην αγαπητική κοινωνία των Προσώπων της Αγίας Τριάδας. Οπότε, η αρχή της τίθεται εκτός της Ιστορίας και η χριστολογική της πορεία ενεργοποιείται κατά τη Δημιουργία και εξελίσσεται μέχρι να επέλθει η τελείωση. Έχοντας ως αφετηρία τη Δημιουργία η Εκκλησία εξελίσσεται μέσα από τις παρακάτω φάσεις (Γιαγκάζογλου, 2002).

Η πρώτη φάση της Εκκλησίας συμπίπτει με τη δημιουργία του πνευματικού και αόρατου κόσμου των αγγέλων. Η ορθόδοξη, μάλιστα, Παράδοση έχει συνδέσει τις πράξεις των αγγέλων με τη λατρεία του Θεού και εορτάζει τις συνάξεις τους, τιμώντας έτσι την ύπαρξή τους.

Η δεύτερη φάση της Εκκλησίας αναφέρεται στην Εκκλησία των προπατόρων κατά τη δημιουργία του υλικού κόσμου. Στη φάση αυτή κυρίαρχο στοιχείο είναι η κοινωνία των λογικών όντων με τον Τριαδικό Θεό. Η ανταρσία, όμως, των πρωτοπλάστων αλλάζει την πορεία της παραδείσιας ζωής, εισάγοντας τη φθορά και το θάνατο. Ωστόσο, η στάση αυτή των προπατόρων δεν ματαίωσε αλλά τροποποίησε την προοπτική ένωσης κτιστού και άκτιστου κόσμου. Με άλλα λόγια, το ανθρώπινο γένος ξεκινά τον ανηφορικό και δύσβατο δρόμο του στην Ιστορία.

Από την περίοδο της «πτώσης» του ανθρώπου περνάμε στην τρίτη φάση της Εκκλησίας, που ξεκινά με την ανάδειξη του περιούσιου λαού του Θεού. Η Εκκλησία της Παλαιάς Διαθήκης θα είναι αυτή που θα αναλάβει την προετοιμασία της έλευσης του Λόγου του Θεού πάνω στη γη. Με άλλα λόγια, *η κοινότητα του Ισραήλ αποτέλεσε τον συνδεδειγμένο κρίκο Θεού και κτίσης κατά τη νέα αυτή φάση* (Ματσούκας, 2006).

Η πλήρης, όμως, φανέρωση της Εκκλησίας πραγματοποιείται με την ενανθρώπιση του Υιού του Θεού. Γι' αυτό και η Εκκλησία είναι το Σώμα του Χριστού και όχι του Πνεύματος ή του Πατρός. Απ' τη στιγμή εκείνη η Εκκλησία βιώνει την Ιστορία με διαφορετικό τρόπο, *ζει, δηλαδή, αντινομικά στο μεταίχμιο δύο αιώνων, του παρόντος και του μέλλοντος* (Γιαγκάζογλου, 2002).

1. Η εσχατολογική τελείωση της Εκκλησίας

Η Εκκλησία, όπως διαμορφώθηκε στην Καινή Διαθήκη, δεν μπορεί στη φάση που βρίσκεται να ταυτιστεί με τη Βασιλεία, όχι γιατί αυτός είναι ο μελλοντικός-τελικός της προορισμός, αλλά γιατί η διαβρωτική δράση του κακού τής υπενθυμίζει διαρκώς ότι διανύει την έβδομη ημέρα της Ιστορίας, στην οποία κυριαρχούν η φθορά και ο θάνατος. Εντούτοις, μέσω του μυστηρίου της Θείας Ευχαριστίας, η ζώσα Εκκλησία μπορεί να συμμετάσχει στην ανέσπερη και αδιάδοχη όγδοη ημέρα της Βασιλείας.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα όσα προαναφέραμε η Εκκλησία αντλεί την ταυτότητά της από τη Βασιλεία και προς αυτή πορεύεται. Διακρίνεται, δηλαδή, για τις μεταϊστορικές της καταβολές και για τη σωτηριολογική θεώρηση του κόσμου.

Το γεγονός του εκκλησιολογικού χριστοκεντρισμού

Κατά την ορθόδοξη θεολογία, το γεγονός της Εκκλησίας έχει κοινή αφετηρία και κατάληξη το ίδιο το Μυστήριο του Τριαδικού Θεού. Πιο συγκεκριμένα, ο Πατέρας έχει την πρωτοβουλία της Εκκλησίας και ο Υιός και το Πνεύμα αποδέχονται με ευμένεια το ιδιαίτερο έργο που πρέπει να επιτελέσουν, δηλαδή ο Υιός να ενώσει στο Πρόσωπό του τον κτιστό και τον άκτιστο κόσμο και το Άγιο Πνεύμα να συνεπικουρεί με τη δράση του την ενσωμάτωση της κτίσης στον Χριστό.

Με την ένσαρκη παρουσία του στην Ιστορία του κτιστού κόσμου ο Χριστός φανερώνει τη θεανθρώπινη φύση και δομή της Εκκλησίας. Πιο αναλυτικά, με τη βάπτιση και τη διδασκαλία του υποδεικνύει τον χαρισματικό χαρακτήρα της Εκκλησίας, με την σταύρωσή του φανερώνει την οδυνηρή εμπειρία της φθοράς και του θανάτου που βιώνει η Εκκλησία από τη στιγμή της «πτώσης» των προπατόρων, με την Ανάστασή του απεγκλωβίζει την Εκκλησία από τα δεσμά της Ιστορίας και τέλος, με την Ανάληψή του η Εκκλησία γίνεται κοινωνός των Εσχάτων της Βασιλείας (Γιαγκάζογλου, 2002).

1. Το ιδιαίτερο έργο του Αγίου Πνεύματος

Όλοι μας γνωρίζουμε τη συμβολή του Αγίου Πνεύματος στη Χριστολογία, αλλά μέχρι εκεί. Παραγνωρίζουμε ή ξεχνάμε, ότι ο ίδιος ο Χριστός γεννάται και ανασταίνεται εκ Πνεύματος Αγίου και ακόμα ότι ο Χριστός τόσο ως ιστορικό όσο και ως εσχατολογικό πρόσωπο οφείλει την ταυτότητά του (όχι το ευ είναι αλλά το είναι του) στο Άγιο Πνεύμα (Ζηζιούλας, 2005). Επίσης, η δράση του Αγίου Πνεύματος δεν ξεκινάει με την Πεντηκοστή, αλλά αρχίζει με τη Δημιουργία.

Το Άγιο Πνεύμα είναι η μυστική ζωή της Εκκλησίας, είναι ο μοναδικός δρόμος επικοινωνίας και σχέσης ανάμεσα στον Θεό και τον άνθρωπο, ανάμεσα στον Χριστό και στην Εκκλησία. Χάρη σ' αυτό παρακάμπτονται οι περιορισμοί του χρόνου και του τόπου και ενοποιείται το παρελθόν και το παρόν με τα Έσχατα, δίνοντας έτσι στην Εκκλησία μια πρόγευση του ανέσπερου δείπνου της Βασιλείας (Γιαγκάζογλου, 2002).

Δυσαρμονία Χριστολογίας και Πνευματολογίας

Η διαφορετική προσέγγιση Ανατολής και Δύσης στο έργο του Χριστού και του Αγίου Πνεύματος έχει επιφέρει αρκετές δυσλειτουργίες στο γεγονός της Εκκλησίας. Πιο συγκεκριμένα, όταν προβάλλεται το γεγονός της ενανθρωπήσεως του Χριστού, η Χριστολογία προηγείται και αποτελεί την πηγή για την Πνευματολογία, ενώ όταν προβάλλεται το έργο του Αγίου Πνεύματος, την προτεραιότητα αποκτά η Πνευματολογία, η οποία συγκροτεί τη Χριστολογία.

Στην πρώτη περίπτωση, ο Χριστός είναι η κεφαλή η οποία χορηγεί το Πνεύμα και οδηγεί το διασκορπισμένο λαό του Θεού μέσα απ' τα δύσβατα μονοπάτια της Ιστορίας, με σκοπό τον ευαγγελισμό και τη διακονία του κόσμου (Ζηζιούλας, 2005). Στη δεύτερη περίπτωση, η Εκκλησία γίνεται αντιληπτή ως χριστοκεντρική συγκέντρωση του λαού και όχι ως διασπορά. Η δράση, δηλαδή, του Αγίου Πνεύματος δεν αφορά μεμονωμένα άτομα αλλά την ίδια την κοινότητα της Εκκλησίας (Γιαγκάζογλου, 2002).

1. Ο Χριστομονισμός της Δύσης

Οι αρχικές προσεγγίσεις της χριστιανικής Δύσης, που έδινε μεγαλύτερη βαρύτητα στην ιστορική διάσταση της Χριστολογίας και της Ορθόδοξης Ανατολής, που ανέκαθεν τονίζε την πνευματολογική πλευρά της Χριστολογίας, δεν εμπόδισαν σε τίποτα την «ειρηνική» συνύπαρξη των δύο απόψεων. Σταδιακά, αλλά σταθερά, τα πράγματα αλλάζουν και οι δύο πλευρές έρχονται σε ρήξη. Αποτέλεσμα αυτής ήταν, η Δύση να απομακρυνθεί από τον Εκκλησιολογικό χώρο της Ανατολής.

Η υποτίμηση του έργου του Αγίου Πνεύματος στη Δύση και η μετατροπή του σε επικουρικό της δράσης του Χριστού, αποτυπώνεται με τον καλύτερο τρόπο στη διδασκαλία του *Filioque*, όπου το Άγιο Πνεύμα εμφανίζεται αδύναμο και εξαρτώμενο αποκλειστικά από τη μεγαθυμία του Χριστού. Έτσι, διαμορφώνεται στην Εκκλησιολογία ένας ιδιότυπος Χριστομονισμός, που συνειδητά ή ασυνειδήτα προσβάλλει το ίδιο το τριαδικό δόγμα (Γιαγκάζογλου, 2002).

Εξ' αφορμής της στάσης αυτής, η Πνευματολογία απομακρύνεται και από την ανθρωπολογία, δίνοντας έτσι προβάδισμα στις ανθρώπινες δραστηριότητες των πιστών. Άμεσο αποτέλεσμα ήταν το μυστήριο της Θείας Ευχαριστίας να γίνεται αντιληπτό ως μια απλή ανάμνηση του Μυστικού Δείπνου. Με άλλα λόγια, η ζωή της Εκκλησίας χάνει την προοπτική της θέωσης ως πρόγευσης των Εσχάτων της Βασιλείας.

Ο προτεσταντισμός, αν και αντέδρασε στις αξιώσεις των Ρωμαιοκαθολικών (παπικό πρωτείο και το αλάθητο), όχι μόνο δεν κατάφερε να διαφοροποιηθεί από τον παραδοσιακό χριστομονισμό της Δύσης, αλλά έπεσε και ο ίδιος σε παραπλήσια σφάλματα, τοποθετώντας την Πνευματολογία στο επίπεδο της ανεξέλεγκτης ατομικής ψυχολογικής εμπειρίας και μάλιστα, χωρίς κανένα εκκλησιολογικό πλαίσιο (Γιαγκάζογλου, 2002).

Τέλος, ούτε και η Β' Βατικανή σύνοδος των Ρωμαιοκαθολικών δεν μπόρεσε να συμβιβάσει τα πράγματα. Έτσι, αποκτά ξανά προβάδισμα ο χριστομονισμός και κατ' επέκταση ο πάπας, στον οποίο αναγνωρίζεται ο ηγετικός ρόλος στο καθίδρυμα της Εκκλησίας, ως, δήθεν, απόρροια της χριστολογικής προτεραιότητας.

2. Ο Πνευματομονισμός της νεότερης ορθόδοξης Εκκλησιολογίας

Εξαρχής η ορθόδοξη Εκκλησιολογία τοποθετήθηκε απέναντι στον χριστομονισμό της Δύσης και υποστήριξε τη συμβολή των Προσώπων της Αγίας Τριάδας στην

πραγμάτωση της Εκκλησίας. Εντούτοις, μια ομάδα σύγχρονων θεολόγων αποτελούμενη από σλαβόφιλους διανοούμενους όπως οι Α. Khomiakov, Ρ. Florensky κ.ά., ανατρέπει την καθεστηκυία τάξη και υποστηρίζει μια διακεκριμένη και ανεξάρτητη οικονομία του Πνεύματος από εκείνη του Χριστού (Γιαγκάζογλου, 2002).

Σύμφωνα με τις απόψεις των συγκεκριμένων θεολόγων μπορεί την ενότητα της φύσεως του Σώματος της Εκκλησίας να εξασφαλίζει ο Χριστός με τα Μυστήρια, τα λειτουργήματα και την ιεραρχία, την προσωπική, όμως, πληρότητα των ανθρώπων την διαχειρίζεται με τις χαρισματικές του επιφοιτήσεις το Άγιο Πνεύμα. Με άλλα λόγια, επαναφέρεται στους κόλπους της Ορθοδοξίας το δίλημμα μεταξύ ευχαριστιακής και θεραπευτικής Εκκλησιολογίας (Lossky, 1973).

Η αυθαίρετη, όμως, αυτή «υποταγή» των Μυστηρίων και της ιεραρχίας στην αποκλειστική δικαιοδοσία της Χριστολογίας από τη μία πλευρά και η πορεία προς τη θέωση στην Πνευματολογία από την άλλη, μόνο σύγχυση μπορεί να επιφέρει στην Εκκλησιολογία. Έτσι, ούτε το Άγιο Πνεύμα μπορεί να στηρίξει από μόνο του, χωρίς δηλαδή χριστολογικά θεμέλια, έναν τύπο Εκκλησιολογίας, αλλά ούτε και ο Χριστός μπορεί να είναι ένα η αυθεντία που κυριαρχεί πάνω στα ανθρώπινα όντα. Οπότε, πώς είναι δυνατόν η Εκκλησία, ως Σώμα Χριστού να πορεύεται μέσα στην Ιστορία και να προγεύεται τα Έσχατα της Βασιλείας, χωρίς τη συνδρομή του Αγίου Πνεύματος;

3. Σύνθεση Χριστολογίας και Πνευματολογίας

Διαβάζοντας κανείς τα πατερικά κείμενα και μελετώντας τον λειτουργικό πλούτο της Εκκλησίας, συμπεραίνει ότι η Χριστολογία και η Πνευματολογία συγκροτούν μια άρρηκτη σχέση, η οποία θεμελιώνεται στο Μυστήριο της Αγίας Τριάδος (Γιαγκάζογλου, 2002). Με άλλα λόγια, ο Χριστός και το Άγιο Πνεύμα είναι αμοιβαία οι συντελεστές της αυθεντίας και ελευθερίας, της ενότητας και ποικιλίας στη ζωή της Εκκλησίας.

Συνεπώς, για την ορθόδοξη αντίληψη δεν υφίσταται πρόβλημα μεταξύ Χριστομονισμού και Πνευματομονισμού, γιατί και οι δύο θεωρήσεις στηρίζουν, από διαφορετική σκοπιά η καθεμία, την τριαδοκεντρική ζωή της εκκλησιαστικής κοινότητας. Ο Υιός ως λόγος, σοφία, δύναμη και θέληση του Πατέρα και το Άγιο Πνεύμα ως η εκφαντορική δύναμη της θεότητας του Πατέρα (Ματσούκας, 2005).

Σύγχρονα προβλήματα της Εκκλησιολογίας

Πέρα, όμως, από τα καθαρώς θεωρητικά συμπτώματα του ανταγωνισμού (βλ. Χριστομονισμός και Πνευματομονισμός), υπάρχουν και ορισμένες πρακτικές προεκτάσεις, που αναστατώνουν τη σύγχρονη εκκλησιολογική κατάσταση. Τα προβλήματα αυτά έχουν να κάνουν κυρίως με το θεσμό του μοναχισμού και την προσπάθεια εκκοσμίκευσης της Εκκλησίας.

1. Το ασκητικό ιδεώδες

Η προσπάθεια αφενός των επισκόπων να οριοθετήσουν αυτοί την ταυτότητα της Εκκλησίας και αφετέρου των μοναχών να δώσουν εκείνοι το μέτρο της αγιότητας οδήγησε τις δύο πλευρές σε σύγκρουση. Η αντιπαράθεση, βέβαια, του θεσμού των επισκόπων και εκείνου των μοναχών υπήρχε ανέκαθεν, γι' αυτό και από τον 9^ο αιώνα οι συνοδικοί κανόνες προβλέπουν αυστηρά επιτίμια σε όποιον μοναχό διεκδικεί την απολυτότητα μέσα στην Εκκλησία.

Στις μέρες μας ο μοναχισμός χρησιμοποιεί κάθε πρόσφορο μέσο για να κάνει αισθητή την παρουσία του στον κόσμο, ενώ ξεκίνησε ως αναχώρηση από τον κόσμο. Για παράδειγμα, παρατηρούμε τους μοναχούς όχι μόνο να συναναστρέφονται με τους ανθρώπους, αλλά και να υπεισέρχονται στις ζωές τους και να προσπαθούν να τους μεταδώσουν τα οράματα και τους στόχους που προσιδιάζουν στον μοναστηριακό-ασκητικό βίο. Ακόμη, εμβρόντητοι διαπιστώνουμε λαϊκούς να αγωνίζονται, χωρίς τα απαραίτητα πνευματικά εφόδια, να μετατραπούν σε μοναχούς και αντίστοιχα μοναχούς να εγκαταλείπουν τον ασκητικό βίο και να διαγκωνίζονται ποιος θα πείσει περισσότερους λαϊκούς να ντυθούν το ένδυμα του μοναχού (Βλ. Ι. Ζηζιούλα, στην ιστοσελίδα: <http://www.oodegr.com/oode/dogmat1/ST1.htm>).

Παλαιότερα ο μοναχός εγκατέλειπε τα υλικά αγαθά, γιατί ένιωθε την ανάγκη να σωθεί ο ίδιος προσωπικά. Σήμερα γίνεται κάποιος μοναχός από την επιθυμία προσφοράς προς τους συνανθρώπους του. Έτσι, δεν είναι λίγοι οι λαϊκοί που κυριολεκτικά τα έχουν χαμένα και δεν ξέρουν ποιον να πιστέψουν και να εμπιστευτούν. Ποιος θα τους βοηθήσει;

2. Η εκκοσμίκευση της Εκκλησίας

Τους τελευταίους δύο αιώνες η Εκκλησία της Ορθόδοξης Ανατολής, κάτω από την επίδραση και της Δύσης, τείνει να χάσει τον εσχατολογικό της προσανατολισμό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της παρακμής είναι η εμπλοκή της σε έναν άγονο ανταγωνισμό με τους κοινωνικούς φορείς του κράτους, για το ποιος θα προσφέρει πλουσιότερο φιλανθρωπικό έργο.

Φυσικά και η Εκκλησία δεν θα αδρανοποιηθεί στον τομέα της φιλανθρωπίας, αλλά δεν μπορεί να υποκαταστήσει τις υπηρεσίες του οργανωμένου κράτους, που έχουν αυτή την αποστολή. Η Εκκλησία οφείλει να προσφέρει την ελεημοσύνη της, να βοηθήσει δηλαδή έναν φτωχό όταν πεινάει, αλλά μέχρι εκεί (Βλ. Ι. Ζηζιούλα, στην ιστοσελίδα: <http://www.oodegr.com/oode/dogmat1/ST2a.htm>). Εν συντομία, η Εκκλησία δεν πρέπει να αναλώνεται σε κοινωνικές δραστηριότητες, τη στιγμή που το έργο αυτό μπορούν να το φέρουν σε πέρας και μάλιστα καλύτερα άλλοι φορείς.

Διαφορετικός είναι ο προορισμός της Εκκλησίας και αυτός είναι η εσχατολογική της κατάληξη. Όταν η Εκκλησία προσπάθησε να υποκαταστήσει το κράτος, απέτυχε. Για

παράδειγμα, πόσα από τα οικοτροφεία ή τα ορφανοτροφεία, που ίδρυσε η Εκκλησία είναι εν ζωή; Αντίθετα, τα αντίστοιχα ιδρύματα που είναι υπό την εποπτεία του κράτους μπορεί να αντιμετωπίζουν προβλήματα, συντηρούνται, όμως, με τις ευλογίες του κρατικού προϋπολογισμού.

Επίλογος

Τελικά, θα πρέπει να ομολογήσουμε ότι στις μέρες μας η Εκκλησία περνά δύσκολες στιγμές και αυτό θα το δούμε καλύτερα αν θέσουμε το ερώτημα: «ποια είναι η ταυτότητα της Εκκλησίας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης;». Οι απαντήσεις, κατά τη γνώμη μας, θα διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους και αυτό γιατί έχει ατονήσει, πλέον, η εσχατολογική διάσταση της Εκκλησίας.

Εντούτοις, αρκετοί είναι οι άνθρωποι που αποβλέπουν στην εσχατολογία, εκκλησιαζόμενοι τακτικά. Ακόμη, δεν είναι τυχαίο, ότι τουλάχιστον στις μεγάλες εορτές, οι Εκκλησίες μας πλημμυρίζουν από κόσμο. Σε αντίθετη περίπτωση θα βρισκόμαστε στη δύσκολη θέση, όμοια με των Άγγλων, να βλέπουμε τις Εκκλησίες μας είτε να είναι έρημες από κόσμο, είτε να πωλούνται γιατί δεν θα μπορούν να συντηρηθούν. Πικρόχολες σκέψεις, που όμως αποτυπώνουν με ανάγλυφο τρόπο τη σύγχυση ταυτότητας που διέρχεται στις μέρες μας η Εκκλησία.

Η ταυτότητα, λοιπόν, της Ορθόδοξης Εκκλησιολογίας βρίσκεται όχι στην ερμηνεία του παρελθόντος, αλλά στη δημιουργική εκπλήρωση του μέλλοντος.

Βιβλιογραφία

Γιαγκάζογλου, Στ. «Περί Εκκλησίας», στο *Πίστη και βίωμα της Ορθοδοξίας*, τόμ. 1^{ος}, επιμ. εκδ. Σ. Γουνελάς (Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2002) 165.

Γιανναρά, Χ. *Αλήθεια και ενότητα της Εκκλησίας*, (Αθήνα: Γρηγόρη, 1977).

Γιανναρά, Χ. *Ορθοδοξία και Δύση στη Νεώτερη Ελλάδα*, (Αθήνα: Δομός, 1992).

Ζηζιούλα, Ι. στην ιστοσελίδα: <http://www.oodegr.com/oode/dogmat1/ST1.htm>

Ζηζιούλα, Ι. στην ιστοσελίδα: <http://www.oodegr.com/oode/dogmat1/ST2a.htm>

Ζηζιούλα, Ι. «Το μυστήριο της Εκκλησίας στην Ορθόδοξη Παράδοση», μτφρ. Σκαλτσάς Γ., στα *Παράλληλα Κείμενα ΟΡΘ 60* (Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2005).

Ware, K. *Η Ορθόδοξη Εκκλησία*, (Νέα Σμύρνη: Ακρίτας, 2001).

Lossky, V. *Η Μυστική Θεολογία της Ανατολικής Εκκλησίας*, (Θεσσαλονίκη: ²1973)

Ματσούκα, Ν. *Δογματική και Συμβολική Θεολογία*, τόμος Β΄, (Θεσ/νίκη: Πουρναρά, 2006) .

Ματσούκα, Ν. *Δογματική και Συμβολική Θεολογία*, τόμος Γ΄, (Θεσ/νίκη: Πουρναρά, 2005).

McPartlan, P. *The Eucharist makes the Church, Henri de Lubac and John Zizioulas in Dialogue*, (Edinburgh: T. & T. Clark, 1993).

Φλωρόφσκυ, Γ. *Το σώμα του ζώντος Χριστού, Μια ορθόδοξη ερμηνεία της Εκκλησίας* (Αθήνα: Αρμός, 1999).

Ο ρόλος της ψηφιακής διδασκαλίας στην αρχική και συνεχιζόμενη νοσηλευτική επαγγελματική εκπαίδευση

Ρόμπολας Περικλής¹, Μασούρας Πανίκος²

¹*RN, MSc, PhD(c). Ακαδημαϊκός Υπότροφος, Τμήμα Νοσηλευτικής, Παν/μιο Πατρών*

²*RN, MSc, PhD. Επίκ. Καθηγητής, Τμήμα Νοσηλευτικής, Τεχνολογικό Παν/μιο Κύπρου*

Περίληψη

Οι νοσηλευτές ως επαγγελματίες υγείας οφείλουν να διαθέτουν πέρα από κριτική σκέψη και δημιουργικές ικανότητες, σύγχρονες, επικαιροποιημένες γνώσεις, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στο ιδιαίτερα πολύπλοκο, απαιτητικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο σύγχρονο σύστημα υγείας. Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση υπό το πρίσμα της δια βίου μάθησης προς αυτό το σκοπό είναι πολύ σημαντική. Η παρούσα εργασία έρχεται να παρουσιάσει το φάσμα δυνατοτήτων και εφαρμογών της διδασκαλίας συγκεκριμένα μέσω των εκπαιδευτικών λογισμικών και των σύγχρονων τρόπων ηλεκτρονικής μάθησης ως προς την αρχική και συνεχιζόμενη επιστημονική κατάρτιση νοσηλευτών στην επαγγελματική εκπαίδευση. Διενεργήθηκε εκτενής βιβλιογραφική αναζήτηση πληροφοριών τα τελευταία δύο έτη χρησιμοποιώντας λέξεις κλειδιά όπως “e-learning”, “εκπαιδευτικό λογισμικό”, “ψηφιακή διδασκαλία”, “εξ αποστάσεως εκπαίδευση” στις βάσεις δεδομένων PubMed, MeSH και IGI Global. ελληνική βάση δεδομένων ΙΑΤΡΟΤΕΚ και τις διεθνείς βάσεις δεδομένων CINAHL και SCOPUS. Η ψηφιακή διδασκαλία και τα γενικότερα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δύναται να εξυπηρετήσουν καλύτερα και αποτελεσματικότερα τους διευρυνμένους εκπαιδευτικούς νοσηλευτικούς προσανατολισμούς στην τεχνολογική επαγγελματική εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό λογισμικό είναι το πλέον σύγχρονο εργαλείο προς αυτό το σκοπό. Τεχνολογίες ή εργαλεία ή λογισμικά που αξιοποιούνται εκπαιδευτικά σε όλες τις επιστήμες και στη Νοσηλευτική: τα ιστολόγια (blogs), τα εργαλεία κοινωνικού λογισμικού όπως τα web 2.0 tools, τα εργαλεία μοντελοποίησης πχ Modellus, τα εργαλεία δημιουργίας μικρόκοσμων όπως το Microworlds Pro, τα συστήματα διαχείρισης μάθησης (Learning Management Systems) όπως το moodle και τα εργαλεία εννοιολογικής χαρτογράφησης (CMap). Επιπρόσθετα, ένας εικονικός ψηφιακός ασθενής, δηλαδή ένα μοντέλο ανθρώπινου σώματος, δύναται να χρησιμοποιηθεί για την εκπαίδευση φοιτητών νοσηλευτικής για παράδειγμα στην διδασκαλία της ανατομίας. Η ψηφιακή διδασκαλία δύναται να εφαρμοστεί υπό τη μορφή ασύγχρονης ή σύγχρονης ηλεκτρονικής εκπαίδευσης τόσο στα όρια ενός εκπαιδευτικού χώρου, όσο και εξ αποστάσεως, είτε κατά την βασική επιστημονική κατάρτιση νέων νοσηλευτών, είτε στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης υφιστάμενων επιστημόνων. Η νοσηλευτική στην επαγγελματική εκπαίδευση του μέλλοντος καλείται να διαδραματίσει ένα νέο, διαφορετικό, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, στηριζόμενο στη διαρκή και επίκαιρη γνώση. Η τεχνολογία της πληροφορικής μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο αρχικής βασικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης νοσηλευτών που θα διαθέτουν όλα τα εχέγγυα για παραγωγή επιστημονικά τεκμηριωμένης γνώσης και πρακτικής. Η εκπαίδευση νοσηλευτών από απόσταση εν

τέλει παρέχει αυξανόμενη ευελιξία, αποτελεσματική πρόσβαση στη γνώση και διαρκή ανατροφοδότηση προσαρμοσμένη στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψηφιακή διδασκαλία, νοσηλευτική εκπαίδευση, εκπαιδευτικό λογισμικό, ηλεκτρονική μάθηση

The role of digital teaching in basic and continuing vocational nursing education

Rompolas Periklis¹, Masouras Panicos²

¹*RN, MSc, PhD(c). Department of Nursing, University of Patras*

²*RN, MSc, PhD. Assistant Professor, Department of Nursing, Cyprus University of Technology*

Abstract

Nurses as healthcare professionals should have beyond critical thinking and creative skills, modern, up-to-date knowledge to be effective in the highly complex, demanding and ever-changing modern health system. Continuing education in the light of lifelong learning for this purpose is very important. The present work presents the range of possibilities and applications of teaching in particular through educational software and modern e-learning approaches to the initial and ongoing scientific training of nurses in vocational education. Extensive bibliographic search for information has been conducted over the last two years using key words such as "e-learning", "educational software", "digital teaching", "distance learning" in the PubMed, MeSH and IGI Global databases. The Greek database LATROTECH and the international databases CINAHL and SCOPUS. Digital teaching and broader distance learning programs can serve better and more effectively the extended educational nursing orientations in technological vocational education. Educational software is the most modern tool for this purpose. Technologies or tools that are educationally used in all sciences and in Nursing: blogs, social software tools such as web 2.0 tools, modeling tools such as Modellus, microworlds such as Microworlds Pro, management systems Learning management systems such as moodle and conceptual mapping tools (CMap). Additionally, a virtual digital patient, ie a human body model, can be used to educate nursing students for example in the teaching of anatomy. Digital teaching can be implemented in the form of asynchronous or modern electronic education both within the boundaries of an educational area and at a distance, either in the basic scientific training of new nurses or in the lifelong learning of existing scientists. Nursing in vocational training of the future is called upon to play a new, different, very important role, based on lasting and up-to-date knowledge. Information technology can be used as a means of initial basic and continuing education of nurses who will have all the guarantees to produce scientifically documented knowledge and practice. Distance nursing training ultimately provides increased flexibility, effective access to knowledge and lasting feedback tailored to the needs of trainees.

Key-words: Digital teaching, nursing education, educational software, e-learning

Εισαγωγή

Η νοσηλευτική εκπαίδευση αποτελεί ένα πολυδιάστατο πεδίο επιστήμης με ιδιαίτερες ανάγκες για συνεχή επικαιροποίηση και ενημέρωση στα πλαίσια των εξελίξεων σε νοσηλευτικό και τεχνολογικό επίπεδο. Βασικό ζητούμενο είναι η ενίσχυση της αποτελεσματικής μάθησης των εκπαιδευόμενων (Kleib et al., 2016).

Η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην επαγγελματική νοσηλευτική εκπαίδευση είναι μέγιστης αναγκαιότητας με ενίσχυση του παραδοσιακού περιβάλλοντος μάθησης με εναλλακτικούς τρόπους και ταχύτατης διακίνησης της πληροφορίας (Farrell, 2014).

Υπό αυτή την έννοια ο ρόλος των εκπαιδευτικών νοσηλευτικής αναφορικά με την διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων, η ανάπτυξη στοχοθεσίας και η εκτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι μεγάλης σημασίας (Mohamed & Helal, 2012).

Η ανάγκη για παραλληλισμό των δρόμων της νοσηλευτικής εκπαίδευσης και τεχνολογικών εξελίξεων ανάγει σε πολύ σημαντικό το ρόλο των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στα πλαίσια της ψηφιακής διδασκαλίας ως μέσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διακίνησης της γνώσης εντός της αίθουσας ή του κλινικού χώρου της άσκησης και της προαγωγής της έρευνας (McClelland & Siegler, 2001;Fagerström et al., 2016).

Το επίπεδο της παρεχόμενης νοσηλευτικής εκπαίδευσης διατηρείται υψηλό εφόσον οι εκπαιδευτικοί νοσηλευτικής χρησιμοποιούν τα ψηφιακά μέσα τόσο για ίδια χρήση όσο και στα πλαίσια υποστήριξης της διδασκαλίας (Jimoγιannis et al., 2013).

Σε κάθε περίπτωση η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή στα πλαίσια της διδασκαλίας και της μάθησης προάγει την συνεχή αλληλεπίδραση και αμοιβαία συνεργασία διδακτικού προσωπικού και σπουδαστών (McCutcheon et al., 2014).

Εξάλλου οι οπτικές αναπαραστάσεις και η εξάσκηση σε εικονικά περιβάλλοντα ή περιβάλλοντα προσομοίωσης μέσω συνεχούς ανατροφοδότησης ενισχύουν την μάθηση μέσω εξατομίκευσης, ενώ διεγείρουν συνεχώς το ενδιαφέρον των σπουδαστών με ενίσχυση της κριτικής και διερευνητικής σκέψης τους (Debusse & Lawley, 2014). Γίνεται σαφές λοιπόν πως έχουν επιδράσει καταλυτικά οι νέες τεχνολογίες στη νοσηλευτική εκπαίδευση μιας και τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι βέλτιστα και οι καινοτομίες κυριαρχούν μέσω αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων στη διδασκαλία, ενίσχυση της εξατομίκευσης με γνώμονα τη συνεχιζόμενη δια βίου εκπαίδευση (Neuman, 2006).

Εφαρμογές στη νοσηλευτική εκπαίδευση

Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στη μαθησιακή διαδικασία από μόνη της αποτέλεσε καινοτομία, ενώ το επόμενο μεγάλο βήμα έγινε με το διαδίκτυο και τον παγκόσμιο ιστό. Το διαδίκτυο παρέχει συνεχή και χωρίς όρια πρόσβαση σε γνώση και σε περιβάλλοντα μάθησης, προάγοντας την συνεργασία ανθρώπων που χωρικά ή χρονικά δεν ταυτίζονται (Skiba, 2007).

Από την άλλη το διαδίκτυο ως ένα δεδομένο σύγχρονο περιβάλλον μάθησης που προσομοιάζει στις ανθρώπινες διαδικασίες δύναται να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο ειδικά στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης και των σύγχρονων αναγκών για επικοινωνία, εξερεύνηση και διακίνηση της πληροφορίας (Skiba, 2007; Oblinger & Oblinger, 2005). Η αλληλεπίδραση των ατόμων μέσω του διαδικτύου δύναται να είναι σύγχρονη ή ασύγχρονη με χρήση των υπηρεσιών και πληθώρας δυνατοτήτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ταχυδρομικών λιστών ή λιστών αναζήτησης και συνομιλίας κι έτσι η μάθηση να υποστηρίζεται καταλυτικά (Qiu & Riesbeck, 2005).

Εξέλιξη του παγκόσμιου ιστού web 1.0 αποτελεί ο νέος παγκόσμιος ιστός web 2.0 που χαρακτηρίζεται περισσότερο ως μια νέα τάση (Skiba, 2009). Ουσιαστικά ενισχύει τη χρήση των υπάρχουσών τεχνολογιών με άλλους τρόπους και με λιγότερες απαιτήσεις λειτουργίας, εισάγοντας τις έννοιες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, τα ιστολόγια και τις σελίδες συνεργατικής γραφής (Ζωγόπουλος & Αθανίτης, 2011). Σύμφωνα με έρευνες τα προαναφερόμενα αποτελούν δημοφιλή εργαλεία χρήσης για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Lopez, 2014).

Στον νέο παγκόσμιο ιστό δεδομένου ότι ο χρήστης παραμένει συνεχώς ενεργητικός στη διαχείριση της πληροφορίας, η εκπαιδευτική διαδικασία ως προς τον τρόπο που προσεγγίζεται και διαχειρίζεται η γνώση και ως προς το βαθμό αλληλεπίδρασης εκαπιδευτή – εκπαιδευόμενου (Baxter et al., 2011; Dabbagh & Kitsantas, 2012).

Από την άλλη πλευρά η χρήση ψηφιακής εκπαιδευτικής τεχνολογίας παρέχει πολλές δυνατότητες στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο βασικής ή ακόμη και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (Learn20.wikispaces.com, 2014), ειδικά μέσω της ηλεκτρονικής μάθησης που προσδιορίζει διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες που υποστηρίζονται από τις νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας (Jones, 2010). Στα πλαίσια της ηλεκτρονικής μάθησης, σύγχρονης, ασύγχρονης ή συνδυασμό των δύο ενισχύονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των εκπαιδευόμενων βάσει της συμμετοχικής μάθησης (Λιάσκος & Μαντάς, 2006; Αποστολάκης & Βαρλάμης, 2008; Μαλλιάρου, 2009).

Έτσι υφίστανται διάφορα ψηφιακά μέσα στην εκπαίδευση όπως τα μέσα επικοινωνίας (πχ. Ιστολόγια), τα μέσα συνεργασίας (πχ εργαλεία συνεργατικής γραφής) και τα μέσα διαχείρισης του περιεχομένου (πχ πλατφορμες) (Cann et al., 2011). Πολλά είναι τα νοσηλευτικά ιστολόγια που προκύπτουν κατά την περιήγηση στο διαδίκτυο τα οποία

παρέχουν πολλές δυνατότητες υποστήριξης της διδασκαλίας. Σε κάθε περίπτωση τα ιστολόγια μπορούν να συμπεριλαμβάνουν γνώσεις που αφορούν διοικητικά, οργανωτικά ή οικονομικά ζητήματα της κλινικής πρακτικής ή να παρέχουν πληροφόρηση για ζητήματα προαγωγής της υγείας (Oravec, 2003).

Το εκπαιδευτικό λογισμικό είναι το πλέον σύγχρονο εργαλείο προς αυτό το σκοπό. Τεχνολογίες ή εργαλεία ή λογισμικά που αξιοποιούνται εκπαιδευτικά σε όλες τις επιστήμες και στη Νοσηλευτική: τα ιστολόγια (blogs), τα εργαλεία κοινωνικού λογισμικού όπως τα web 2.0 tools, τα εργαλεία μοντελοποίησης πχ Modellus, τα εργαλεία δημιουργίας μικρόκοσμων όπως το Microworlds Pro, τα συστήματα διαχείρισης μάθησης (Learning Management Systems) όπως το moodle και τα εργαλεία εννοιολογικής χαρτογράφησης (CMap).

Έτσι από τη μια είναι δυνατή η καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσα από την ελεύθερη διακίνηση γνώσεων, ιδεών, στάσεων και πρακτικών, ενώ από την άλλη προάγεται η κριτική σκέψη, η διερευνητική προσέγγιση ζητημάτων, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση με ταυτόχρονη ενίσχυση της συνεργασίας και ανάπτυξη δημιουργικότητας (Μαλλιαρου, 2009; Roland et al., 2011; Krause, 2005).

Η αξία των εργαλείων συνεργατικής γραφής φαίνεται και από την ανακοίνωση του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας περί της έναρξης της αναθεώρησης της Διεθνούς Ταξινόμησης των Νόσων μέσω αυτών (Lemley & Burnham, 2009). Η δυναμική τους προκύπτει εφόσον επιτρέπουν στους χρήστες στα πλαίσια της νοσηλευτικής εκπαίδευσης τη δημιουργία σελίδων με δυνατότητες συνδεσιμότητας, επεξεργασίας και ανάπτυξης συζήτησης. Η συμμετοχή εκπαιδευόμενων λόγω της απλότητας στη χρήση μπορούν να το αφομοιώσουν στα πλαίσια της διαδικασίας μάθησης (Κόκκος, 2005). Υπό αυτό το πρίσμα προάγεται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και η συνεργατικότητα με τους εκπαιδευτικούς επί του περιεχομένου διδασκαλίας και της στοχοθεσίας (Haigh, 2011; Li, 2015).

Μια άλλη εφαρμογή σχετίζεται με τις διαλέξεις μέσω ψηφιακών ηχητικών εγγραφών με δυνατότητα αποθήκευσης αρχείων από τους χρήστες με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύεται ο ενεργητικός τρόπος διδασκαλίας, να καλλιεργείται η κριτική σκέψη και η ικανότητα για ερευνητική δράση (Boulos et al., 2006; Scutter & King, 2010).

Ένας ιστοχώρος Κοινωνικής Δικτύωσης στοχεύει στην ανάπτυξη μιας Διαδικτυακής Κοινότητας που προσφέρει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με άλλους χρήστες, προκειμένου να διαμοιραστούν ιδέες, απόψεις, προσωπικές στιγμές και μηνύματα (Schmitt et al., 2012). Από τα πιο γνωστά κοινωνικά δίκτυα είναι το Facebook, το Youtube και το Twitter. Στα πλαίσια της νοσηλευτικής εκπαίδευσης, διαπιστώνεται πλήθος πηγών στο YouTube, οι οποίες ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή και συνοδή αφομοίωση της γνώσης από τους σπουδαστές νοσηλευτικής (Clifton & Mann, 2011).

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης δεδομένου ότι αφορούν άτομα διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, επιτρέπουν αλληλεπίδραση σε χρήστες διαφορετικής δυναμικής στη χρήση της τεχνολογίας, ενώ ενισχύουν τη διάχυση της γνώσης άμεσα αποτελούν σημαντικό εργαλείο βασικής και συνεχιζόμενης νοσηλευτικής εκπαίδευσης (Μαλλιαρού, 2009; Γιώτη, 2011; Lathi et al., 2017). Οι σπουδαστές με τη χρήση τους λαμβάνουν δυναμικές επικοινωνίας, συνεργασίας, ομαδικότητας και δημιουργικότητας (Κόκκος, 2005). Παράλληλα είναι δυνατή η αντιμετώπιση πρακτικών δυσκολιών χιλιομετρικών αποστάσεων, γεγονότα που διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία και την ανάπτυξη δεσμών με το ίδρυμα, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους άλλους σπουδαστές (Lathi et al., 2017). Βέβαια οι κίνδυνοι της αναποτελεσματικότητας και η ανάπτυξη υπερβολικής οικειότητας με συνοδή παραμέλληλη των σπουδαστικών υποχρεώσεων είναι υπαρκτοί (Schmitt et al., 2012).

Τέλος τα περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας είναι μοναδικά εκπαιδευτικά εργαλεία μιας και δύνανται να προσομοιώσουν καταστάσεις της πραγματικότητας κι έτσι να υποστηρίξουν καταλυτικά παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας³⁷, μέχρι που οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν τους δικούς τους κόσμους εικονικής πραγματικότητας (Billings, 2009; Tsuji et al., 2017).

Πολλές δε είναι οι θεωρίες μάθησης που παρέχουν τη βάση για μαθησιακή διαδικασία με χρήση των περιβαλλόντων εικονικής πραγματικότητας (Green et al., 2014). Οι σπουδαστές σε αυτά τα πλαίσια αυτά χειρίζονται περιπτώσεις με υποθετικά σενάρια, ενώ ασκούνται σε φαινομενικά πραγματικές συνθήκες αναπτύσσοντας παράλληλα ένα φάσμα επικοινωνιακών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων που θα τους ενισχύσουν ως μελλοντικούς επαγγελματίες (Green et al., 2014; Ahern et al., 2010). Έτσι τα λάθη κατά την κλινική πρακτική μειώνονται καθώς η επίγνωση παθολογικών καταστάσεων γίνεται βαθύτερη και ουσιαστικότερη (Ζωγόπουλος & Αθανίτης, 2011; Ahern et al., 2010).

Οφέλη

Τα οφέλη της χρήσης των ψηφιακών μέσων στην αρχική και συνεχιζόμενη νοσηλευτική επαγγελματική εκπαίδευση είναι αδιαμφισβήτητα και πολυδιάστατα. Συγκεκριμένα αποτελούν υποστηρικτικά εργαλεία καθημερινά στην παρεχόμενη εκπαίδευση, αποτελώντας συνάμα εργαλείο που ενισχύει την επικοινωνία και αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία (Κόκκος, 2005; Hick et al., 2001). Επίσης οι νέες τεχνολογίες καλλιεργούν νέους διαύλους επικοινωνίας και συνεργασίας (Farrell, 2014). Τα προγράμματα σπουδών εκσυγχρονίζονται ως προς το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία τους παρέχοντας στον εκπαιδευόμενο σύγχρονη επιστημονική γνώση και μεθοδολογία (Ζωγόπουλος & Αθανίτης, 2011; Ahern et al., 2010).

Εξάλλου η ένταξη των νέων τεχνολογιών στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων σε όλες τις βαθμίδες αποτελεί βασική προτεραιότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών στις περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες του κόσμου, προκειμένου να ξεπεραστούν υφιστάμενα εμπόδια και να βελτιωθούν πρακτικές (Κόκκος, 2005). Η γνώση διακινείται

ως επίκαιρη ενισχύοντας τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευόμενων που οδηγούνται σε κριτικούς προβληματισμούς και διερευνητικές σκέψεις (Qiu & Riesbeck, 2005; Foss & Haraldseid, 2014). Υπό αυτή την έννοια ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται πολυσήμαντος και πολυδιάστατος πέραν του δασκαλοκεντρικού προτύπου της από έδρας διδασκαλίας και ο μαθητής στα πλαίσια της ομάδας είναι το επίκεντρο (Κόκκος, 2005; Ματσαγγούρας, 2005). Επιπρόσθετα οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν ευκολότερα και γρηγορότερα (Grosseck, 2009), ενώ αναπτύσσουν έντονη δημιουργικότητα μέσα από την ενεργητική συμμετοχή και οικοδόμηση της γνώσης, αποκτώντας θετικότερη στάση απέναντι σε αυτή (Dabbagh & Kitsantas, 2012; Foss & Haraldseid, 2014) Μέσω της πληθώρας νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που αναπτύσσουν εν τέλει καλλιεργούν υψηλή αυτοεκτίμηση, μεγαλύτερη προθυμία δράσης και υπευθυνότητα σε ένα περιβάλλον που ενισχύει την αυτενέργεια μέσω παραγωγικού προβληματισμού (Qiu & Riesbeck, 2005; Σολομωνίδου, 2000).

Προβληματισμοί

Μπορεί τα οφέλη από τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην νοσηλευτική εκπαίδευση να είναι πολλαπλά, όμως υπάρχουν και κάποιοι προβληματισμοί που έχουν στοιχειοθετηθεί σχετικά. Ειδικότερα το κόστος της υποστήριξης των νέων τεχνολογιών σε επίπεδο υλικού και λογισμικού είναι υψηλό, ενώ σε κάθε περίπτωση πρέπει να αναπτυχθεί κατάλληλο κανονιστικό πλαίσιο περί ορθής χρήσης των Τ.Π.Ε. στη νοσηλευτική μαθησιακή διαδικασία (Lopez, 2014; Hicks et al., 2001).

Κρίσιμη παράμετρος αποτελεί και η ασφαλής πλοήγηση των χρηστών, ο έλεγχος της οποίας δεν είναι εφικτός. Παράλληλα απαιτείται κατάλληλος σχεδιασμός της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας με γνώμονα τις Τ.Π.Ε. με κατάλληλη αφομοίωση των προκυπτουσών μαθησιακών αναγκών (Dabbagh & Kitsantas, 2012; Foss & Haraldseid, 2014).

Οι νέες τεχνολογίες δέχονται επίσης κριτικές για φαινόμενα απομόνωσης, εξάρτησης, παθητικότητας, που δημιουργούν στους χρήστες με ταυτόχρονη έλλειψη ενίσχυσης και προαγωγής ανθρώπινων αξιών (Qiu & Riesbeck, 2005; Lopez, 2014). Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις απουσίας της ποιότητας της άμεσης διαπροσωπικής επαφής και της έλλειψης κατάλληλου θετικού συναισθηματικού μαθησιακού κλίματος. (Ζωγόπουλος & Αθανίτης, 2011; Σολομωνίδου, 2000). Ο μεγάλος όγκος της διακινούμενης γνώσης σε συνδυασμό με τους ιλιγγιώδεις ρυθμούς τεχνολογικής ανάπτυξης πολλές φορές οδηγούν σε απαξίωσή της ως προς την ποιότητα, την εγκυρότητα και την επικαιρότητά της (Skiba, 2009; Dabbagh & Kitsantas, 2012). Ταυτόχρονα είναι κατά περιπτώσεις δύσκολος ο έλεγχος φαινομένων παραπληροφόρησης μιας και η διακινούμενη γνώση δεν μπορεί να αξιολογηθεί ορθά (Qiu & Riesbeck, 2005; Foss & Haraldseid, 2014).

Συμπεράσματα

Τα ψηφιακά μέσα με την εφαρμογή τους στην βασική και συνεχιζόμενη νοσηλευτική εκπαίδευση προσδίδουν πολλές δυναμικές στη μαθησιακή διαδικασία και στα

μαθησιακά αποτελέσματα. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να αντιμετωπιστούν όσα εκφράζουν οι υπαρκτοί προβληματισμοί κι έτσι να υπάρξει η κατάλληλη στοχοθεσία που θα ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες και ικανότητες των εκπαιδευόμενων, με γνώμονα τα προσδοκώμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε επίπεδο αποφοίτων.

Έτσι οι μελλοντικοί επαγγελματίες νοσηλευτές ως φορείς αυτής της εκπαίδευσης με τις εφαρμογές των τεχνολογικών μέσων θα υποστηρίζουν, θα ενισχύουν και θα προάγουν την Νοσηλευτική Επιστήμη και Έρευνα με ενεργό τρόπο και κριτικό πνεύμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αποστολάκης Ι, Βαρλάμης Η. Εκπαίδευση νοσοκομειακών στελεχών με τη χρήση νέων τεχνολογιών πληροφορικής: οι ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης. Κοινωνία, Οικονομία και Υγεία 2008;(2): 76-97.

Ahern, N. and Wink, D. (2010). Virtual Learning Environments. Nurse Educator, 35(6), pp.225-227.

Baxter, G. J., Connolly, T. M., Stansfield, M. H., Tsvetkova, N. and Stoimenova, B. (2011). Introducing Web 2.0 in education: A structured approach adopting a Web 2.0 implementation framework. In: Next Generation Web Services Practices (NWeSP), 2011 7th International Conference, pp. 499-504.

Billings, D. (2009). Teaching and Learning in Virtual Worlds. Journal of Continuing Education in Nursing, 40(11), pp.489-490.

Boulos, M., Maramba, I. and Wheeler, S. (2006). Wikis, blogs and podcasts: a new generation of Web-based tools for virtual collaborative clinical practice and education. BMC medical education, 6(1), pp.41.

Dabbagh, N. and Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. The Internet and Higher Education, 15(1), pp.3-8.

Cann, A., Dimitriou, K. and Hooley, T. (2011). Social Media: a guide for researchers. Retrieved February 23, 2011 from http://www.rin.ac.uk/system/files/attachments/social_media_guide_for_screen.pdf

Debus, J. and Lawley, M. (2014). Benefits and drawbacks of computer-based assessment and feedback systems: Student and educator perspectives. Br J Educ Technol, p.n/a-n/a

Clifton, A. and Mann, C. (2011). Can YouTube enhance student nurse learning? Nurse Education Today, 31(4), pp.311-313.

Γιώτη, Ε. (2011). Νέος Παγκόσμιος Ιστός (Web 2.0) και Τεχνολογίες Δημιουργίας Περιεχομένου από το Χρήστη. Μελέτη της διείσδυσής τους σε Έλληνες Φοιτητές. Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο.

Fagerström C, Tuvevesson H, Axelsson L, Nilsson L. (2016). The role of ICT in nursing practice: an integrative literature review of the Swedish context. *Scand J Caring Sci*, doi: 10.1111/scs.12370. [Epub ahead of print].

Farrell, L. (2014). Training the Millennial Generation: Implications for Organizational Climate. *Journal of Organizational Learning and Leadership*, 12(1):50-52.

Foss, B. and Haraldseid, C. (2014). Improvement of Health Education: The Opportunities of Technology and Digital Learning Tools. *J Clinic Toxicol*, 4(02).

Green, J., Wyllie, A. and Jackson, D. (2014). Virtual worlds: A new frontier for nurse education? *Collegian*, 21(2), pp.135-141.

Grosseck, G. (2009). To use or not to use web 2.0 in higher education? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), pp.478-482.

Haigh, C. (2011). Wikipedia as an evidence source for nursing and healthcare students. *Nurse education today*, 31(2), pp.135--139.

Hicks, M., Reid, I. and George, R. (2001). Enhancing on-line teaching: Designing responsive learning environments. *International Journal for Academic Development*, 6(2), pp.143-151.

Jimoyiannis, A., Tsiotakis, P., Roussinos, D. and Siorenta, A. (2013). Preparing teachers to integrate Web 2.0 in school practice: Toward a framework for Pedagogy 2.0. *Australasian Journal of Educational Technology*, [online] 29(2). Available at: <http://ascilite.org.au/ajet/submission/index.php/AJET/article/view/15> [Accessed 7 Dec. 2014].

Jones C. (2010). A New Generation of Learners? The Net Generation and Digital Natives. *Learning, Media and Technology*. 35 (4):365-368.

Ζωγόπουλος, Ε. και Αθανίτης, Α. (2011). Εξέλιξη των Τεχνολογιών και Υπηρεσιών του Παγκόσμιου Ιστού και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση. [online] (3), σελ.53-55 <http://www.i-teacher.gr>.

Kleib, M, Simpson N, Rhodes B. (2016). Information and Communication Technology: Design, Delivery, and Outcomes from a Nursing Informatics Boot Camp. *Online J Issues Nurs*, 21(2):5. doi: 10.3912/OJIN.Vol21No02Man05.

Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο, Αθήνα: Μεταίχμιο

Krause, K. (2005). Understanding and promoting student engagement in university learning communities. Paper presented as keynote address: Engaged, Inert or Otherwise Occupied.

Lahti M, Haapaniemi - Kahala H, Salminen L. (2017). Use of Social Media by Nurse Educator Students An Exploratory Survey. *Open Nurs J.*, 11:26-33. doi: 10.2174/1874434601711010026.

Lemley, T. and Burnham, J. (2009). Web 2.0 tools in medical and nursing school curricula. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 97(1), pp.50-52.

Li, M. (2015). Learning styles and perceptions of student teachers of computersupported collaborative learning strategy using wikis. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1), pp.32-47.

Lopez, V. (2014). Fostering New Pedagogies for the New Age: The Use of Social Media in Nursing Education. *Nursing Practice Today*, [online] 1(3), pp.117-119. Available at: <http://npt.tums.ac.ir/index.php/npt/article/view/120/3> [Accessed 13 Nov. 2014].

McClelland, J. and Siegler, R. (2001). *Mechanisms of cognitive development*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Learn20.wikispaces.com, (2014). Web 2.0 in Learning - ΠΜΣ Τμήμα Πληροφορικής Α.Π.Θ. - Web 2.0 (κείμενο). [online] Available at: <http://learn20.wikispaces.com/Web+2.0%28%CE%BA%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF%29> [Accessed 15 Dec. 2014].

Λιάσκος Ι, Μαντάς Ι. Οι νέες τεχνολογίες εκπαίδευσης στην επιστήμη της Νοσηλευτικής. Ομιλία ημερίδας στα πλαίσια συνεχιζόμενης εκπαίδευσης «Πληροφορική Υγείας», Γενικό Νοσοκομείο Θώρακα «ΣΩΤΗΡΙΑ», 2006.

Μαλλιάρου Μ. Εξ' Αποστάσεως Επαγγελματική Εκπαίδευση Νοσηλευτών. *Νοσηλευτική*, 2009; 48(1): 58-64.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη διδακτική Πράξη. τ. Β'. Αθήνα: Gutenberg.

McCutcheon, K., Lohan, M., Traynor, M. and Martin, D. (2014). A systematic review evaluating the impact of online or blended learning vs. face-to-face learning of clinical skills in undergraduate nurse education. *J Adv Nurs*, 71(2), pp.255-270.

Mohamed, A. A. and Helal, H. A. E. (2012). Learning Styles of Community Health Nursing Students' at Faculty of Nursing and Technical Institute of Nursing In Alexandria. *New York Science Journal*, 4(9). <http://www.sciencepub.net/newyork/> [Accessed 24/2/2014].

Neuman, L. (2006). Creating new futures in nursing education envisioning the evolution of e-nursing education. *Nursing Education Perspectives*, 27(1), pp.12-15.

Oblinger, J. and Oblinger, D. (2005). Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation? In: Oblinger, D. G. and Oblinger, J. L.(Eds.), *Educating the Net Generation*. E-book: Educause, 2.1-2.19.

Oravec, J. (2003). Blending by Blogging: weblogs in blended learning initiatives. *Journal of Educational Media*, 28(2-3), pp.225-233.

Qiu, L. and Riesbeck, C. (2005). The Design for Authoring and Deploying Webbased Interactive Learning Environments. [online] Editlib.org. Available at: <http://www.editlib.org/noaccess/20620/> [Accessed 8 Dec. 2014].

Roland, E., Johnson, C. and Swain, D. (2011). "Blogging" As an Educational Enhancement Tool for Improved Student Performance: A Pilot Study in Undergraduate Nursing Education. *New Review of Information Networking*, 16(2), pp.151-166.

Σολομωνίδου, X. (2000). Η μάθηση με τη χρήση υπολογιστή: δεδομένα ερευνών. Στο: A. Arcavi and M. Bruckheimer, eds., *Themes in Education*, 1st ed. Greece: Leader Book.

Schmitt, T., Sims-Giddens, S. and Booth, R. (2012). Social Media Use in Nursing Education. *OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing*, 17(3).

Scutter, S. and King, S. (2010). How do podcasts influence the transition to first year university study? In: *First Year Higher Education Conference*. Australia: QUT Publications, pp.1-10.

Skiba, D. (2007). Nursing Education 2.0: YouTube™. *Nursing Education Perspectives*, 28(2), pp.100-102.

Skiba, D. (2009). Emerging Technologies Center Nursing Education 2.0: A Second Look at Second Life. [online] *Nursing Education Perspectives Online*. Available at: <http://www.nlnjournal.org/doi/full/10.1043/1536-5026-030.002.0129> [Accessed 19 Nov. 2014].

Tsuji K, Iwata N, Kodama H, Hagiwara T, Takai K, Matsumoto M. (2017). Development of Teaching Materials in Basic Nursing Using Virtual Reality – Ceiling Image Teaching Materials of a Hospital Room. *J UOEH*, 39(1):63-68. doi: 10.7888/juoeh.39.63.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Μαθαίνω τα μέσα μεταφοράς και κινούμαι με ασφάλεια. Διδακτικό σενάριο στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος Γ Δημοτικού

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

Περίληψη

Μέσα από αυτό το σενάριο οι μαθητές γνώρισαν τα μεταφορικά μέσα και ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα οδικής ασφάλειας. Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο, υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018 - 2019 στους μαθητές της Γ τάξης και αφορά το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος. Οι μαθητές μέσα από τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών και την επίσκεψη κατάλληλων εκπαιδευτικών ιστοσελίδων μπόρεσαν να κατακτήσουν τους στόχους του διδακτικού σεναρίου. Στηρίζεται στις γνωστικές θεωρίες μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από μια διαρκή διαδικασία αλληλεπίδρασης με τελικό αποτέλεσμα την οικοδόμηση της γνώσης, με ατομικό και ενεργητικό τρόπο από τον ίδιο τον μαθητή με βάση την κοινωνικο-πολιτιστικές και προσωπικές εμπειρίες του. Οι μαθητές εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά σε ένα δημιουργικό και διαδραστικό περιβάλλον το οποίο τους έδωσε επιπλέον κίνητρο συμμετοχής και την ευκαιρία να εκφράσουν την ευρηματικότητά τους και την πρωτοτυπία τους. Ο εκπαιδευτικός, έχοντας ένα διευκολυντικό και βοηθητικό ρόλο, παρείχε στους μαθητές τα κατάλληλα ερεθίσματα, ώστε να τους καθοδηγήσει στην απόκτηση των γνώσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδακτικό σενάριο, Μελέτη Περιβάλλοντος, νέες τεχνολογίες

Σημασία των Τ.Π.Ε.

Πλήθος ερευνών έχουν αναδείξει ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. κατά την εκπαιδευτική διαδικασία διευκολύνουν τη μάθηση μια και οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και δεν είναι παθητικοί αποδέκτες της γνώσης (Roberts et al., 1988; Somekh & Davis, 1998). Επιπλέον δημιουργούν ένα ευχάριστο και ελκυστικό περιβάλλον μάθησης που ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών (Κόμης, 2004; Μπίκος, 2012) και τους βοηθάει να αυξήσουν τις γνώσεις τους και να βελτιώσουν τις γλωσσικές και κοινωνικές τους δεξιότητες (Lang et al., 2017). Οι Τ.Π.Ε. ενισχύουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών (Lim & Oakley, 2013; Morgan & Kennewell, 2005), μια και εξαιτίας των ποικίλων μορφών αναπαράστασης της γνώσης, μπορούν να αφομοιώσουν τις έννοιες πιο γρήγορα και αποτελεσματικά (Fontana, 1996). Η χρήση των Τ.Π.Ε. αναπτύσσει την κριτική αναλυτική και συνθετική σκέψη των μαθητών και βελτιώνει τον αναστοχασμό τους (Βοσνιάδου, 2002). Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός μπορεί να επικεντρωθεί στις ιδιαίτερες δυσκολίες ενός μαθητή και να προσαρμόσει ένα πλάνο διδασκαλίας βασιζόμενος στις ιδιαίτερες ικανότητές του. (Forcheri & Molfino, 2000). Το συγκεκριμένο σενάριο με τη χρήση ποικίλων εκπαιδευτικών λογισμικών και διαδικτυακών τόπων επιδιώκει να γνωρίσουν οι μαθητές τα μέσα μεταφοράς και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα οδικής ασφάλειας.

Ταυτότητα Σεναρίου

Τίτλος: «Μαθαίνω τα μέσα μεταφοράς και κινούμαι με ασφάλεια»
 Διδακτικό αντικείμενο: Μελέτη Περιβάλλοντος Γ τάξης. (Ενότητα: 3).
 Χρονική διάρκεια: 9 ώρες.

Σκεπτικό Δραστηριότητας

Καινοτομίες

Στο σενάριο χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένα λογισμικά (inspiration, Revelation Natural Art, Λογισμικό Μελέτης Περιβάλλοντος Α-Δ τάξη) καθώς και online προγράμματα (Pixton, Moovly, Powtoon, PosterMyWall), τα οποία έδωσαν στους μαθητές την ευκαιρία να αναπαραστήσουν τη γνώση μέσω εννοιολογικών χαρτών καθώς και να εκφραστούν δημιουργικά και καλλιτεχνικά μέσα από video, poster και έργα ζωγραφικής. Η χρήση του διαδικτυακού κόμβου eDrive Academy (<http://edrive.yme.gov.gr/>) του Υπουργείου Υποδομών και Μεταφορών ενημέρωσε και ευαισθητοποίησε τους μαθητές σε θέματα Οδικής Ασφάλειας.

Πλαίσιο Εφαρμογής

Κοινωνική ενσκήστρωση της τάξης

Οι 15 μαθητές της τάξης χωρίστηκαν σε 5 ομάδες των τριών ατόμων η κάθε μια. Οι δραστηριότητες του σεναρίου έγιναν στην αίθουσα διδασκαλίας, καθώς και στο εργαστήριο υπολογιστών. Ο εκπαιδευτικός με τις κατάλληλες υποδείξεις και κατευθύνσεις στήριξε τους μαθητές στο να οικοδομήσουν ενεργά τη γνώση μέσα από ανακαλυπτικές, ομοδοσυνεργατικές και δημιουργικές δραστηριότητες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν βοηθητικός, συμβουλευτικός και διευκολυντικός.

Στόχοι του σεναρίου

Οι μαθητές με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας θα πρέπει:

Γνωστικοί στόχοι

- Να ονομάζουν τα μέσα μεταφοράς και να τα κατατάσσουν ανάλογα με το πού κινούνται.
- Να αναφέρουν τις ανάγκες που εξυπηρετούν τα μεταφορικά μέσα.
- Να αναγνωρίζουν τα προβλήματα που δημιουργεί η χρήση των μεταφορικών μέσων.
- Να ξέρουν τα βασικά σήματα οδικής κυκλοφορίας.
- Να εφαρμόζουν μέτρα οδικής ασφάλειας κατά τη μετακίνησή τους με το ποδήλατο και με το αυτοκίνητο.
- Να είναι ενημερωμένοι σχετικά με την σωστή χρήση του ποδηλάτου στους δρόμους.

Στόχοι σε επίπεδο δεξιοτήτων

- Να μπορούν να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους.
- Να αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη, την κριτική τους ικανότητα και τη φαντασία.
- Να αποκτούν τη γνώση με βιωματικό και ανακαλυπτικό τρόπο.

Στόχοι σε επίπεδο στάσεων

- Να αυξήσουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.
- Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα οδικής ασφάλειας.
- Να αποκτήσουν καλούς τρόπους συμπεριφοράς κατά τη χρήση των μέσων μαζικής μεταφοράς.
- Να αποκτήσουν σωστές συνήθειες οδηγικής συμπεριφοράς.

Ως προς τη χρήση των Τ.Π.Ε.

- Να κατανοήσουν τη χρησιμότητα των νέων τεχνολογιών.
- Να εξασκηθούν στην αναζήτηση χρήσιμων πληροφοριών από το διαδίκτυο.
- Να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα των υπολογιστών ως εργαλείο άντλησης πληροφοριών και οικοδόμησης της γνώσης. □
- Να εκμεταλλεύονται τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών λογισμικών.

Πορεία Διδασκαλίας και υλοποίησης Δραστηριοτήτων

1^η Διδακτική ώρα (Γνωρίζω τα μεταφορικά μέσα)

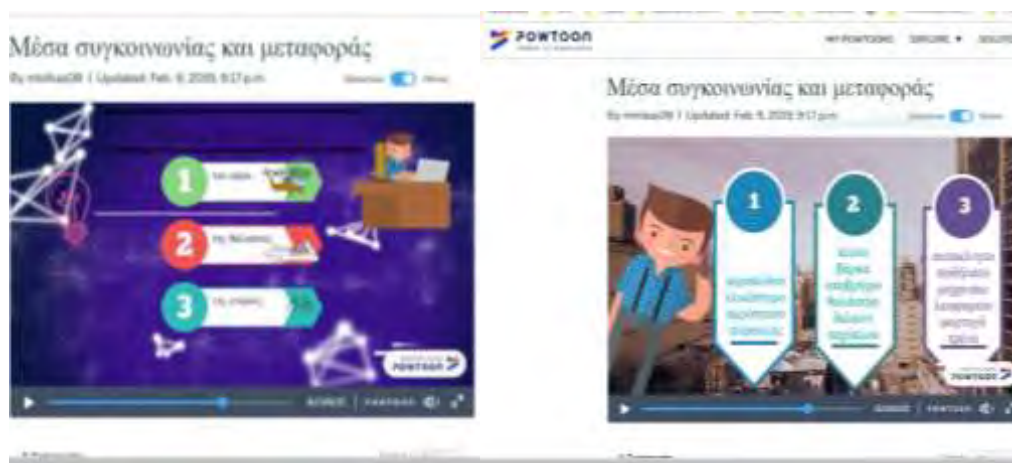
Η αφόρμηση έγινε με το video «τα μέσα μεταφοράς από τον κύριο Σωστό» από τον ιστότοπο <https://www.youtube.com/watch?v=0rYOe2mpoRI>, μέσα από το οποίο οι μαθητές ενημερώθηκαν για την εξέλιξη των μέσων μεταφοράς, τη χρησιμότητά τους και τα χαρακτηριστικά τους. Μετά επισκέφτηκαν το «Φωτόδεντρο» στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-3578> και πληροφορήθηκαν για την ιστορία του μετρό της Αθήνας, τη χρησιμότητά του και τη σχέση του με τον πολιτισμό. Ακολούθησε συζήτηση για τα πλεονεκτήματα της χρήσης του μετρό.

Έπειτα μοιράστηκε το 1ο φύλλο εργασίας και οι μαθητές ασχολήθηκαν με την πρώτη δραστηριότητα. Σε αυτήν επισκέφτηκαν την ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.youtube.com/watch?v=D47k2AFeB3Y> και είδαν ένα video σχετικά με τα παλιά μέσα μεταφοράς. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να γράψουν ένα σύντομο κείμενο σχετικά με το πώς μετακινούνταν παλιά οι άνθρωποι και με το πώς μετακινούνται σήμερα. Έπειτα επισκέφτηκαν την ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.youtube.com/watch?v=XPcLAGnLZfc> και άκουσαν το παιδικό τραγούδι «Η Πιπίτσα στα μεταφορικά μέσα». Τέλος οι μαθητές επισκέφτηκαν το «Φωτόδεντρο»

στο <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-3541> και συμπλήρωσαν online το σταυρόλεξο σχετικά με τα μεταφορικά μέσα.

2^η και 3^η Διδακτική ώρα (Ταξινομά τα μέσα μεταφοράς)

Η αφόρμηση έγινε με το online πρόγραμμα PowToon, «η οποία είναι μια Web 2.0 εφαρμογή για τη δημιουργία κινούμενων παρουσιάσεων (animated presentations)» (Επιμόρφωση εκπαιδευτικών eTwinning, 2019). Ο εκπαιδευτικός, όπως παρουσιάζεται και στην εικόνα 1, παρουσίασε στους μαθητές με ένα ελκυστικό τρόπο την ταξινόμηση των μέσων μεταφοράς, ανάλογα με το πού κινούνται.



Εικόνα 1: Παρουσίαση για τα μέσα συγκοινωνίας και μεταφοράς με το PowToon

Μετά έγινε το αντίστοιχο μάθημα από το βιβλίο του μαθητή (σελ.49-50) και δόθηκε στους μαθητές το 2^ο φύλλο εργασίας. Στην 1^η δραστηριότητα ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν ένα μικρό κείμενο σχετικά με το μεταφορικό μέσο που χρησιμοποιούν οι ίδιοι περισσότερο και να αναφέρουν πού πηγαίνουν με αυτό. Στη 2^η δραστηριότητα, χρησιμοποιώντας το λογισμικό inspiration και με την κατάλληλη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, έφτιαξαν τον εννοιολογικό χάρτη των μεταφορικών μέσων, ο οποίος παρουσιάζεται στην εικόνα 2. Το πρόγραμμα αυτό έδωσε στους μαθητές τη δυνατότητα σχεδίασης και δημιουργίας μιας εικόνας των μεταφορικών μέσων, με τρόπο δομημένο και οργανωμένο, που τους βοήθησε στο να διατηρηθούν ευκολότερα στη μνήμη τους.



Εικόνα 2: Εννοιολογικός χάρτης μέσων μεταφοράς

Μετάπειτα, στην 3^η δραστηριότητα, χρησιμοποιώντας τα λογισμικό δημιουργικής έκφρασης Tux Paint ζωγράρισαν ένα μεταφορικό μέσο με το οποίο θα μετακινούνται, πιθανόν, οι άνθρωποι στο μέλλον. Στην επόμενη δραστηριότητα χρησιμοποιώντας το online πρόγραμμα δημιουργίας video «Moonly», όπως φαίνεται στην εικόνα 3, έφτιαξαν ένα video με κινούμενα γραφικά σχετικά με τα μεταφορικά μέσα.



Εικόνα 3: Video με το λογισμικό Moonly σχετικά με τα μέσα μεταφοράς

4^η Διδακτική ώρα (Χρησιμότητα των μέσων μεταφοράς)

Αρχικά οι μαθητές επισκέφτηκαν τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις <https://pamestasi.gr/>, <https://el.wikipedia.org/wiki/metafores> και ενημερώθηκαν για τα πλεονεκτήματα της χρήσης των μεταφορικών μέσων και ιδιαίτερα των μέσων μαζικής μεταφοράς. Στη συνέχεια σε ένα σύντομο κείμενο απάντησαν για το ποιο μέσο συγκοινωνίας είναι προτιμότερο για τις μετακινήσεις μας στην πόλη και γιατί. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές συνειδητοποίησαν την αξία των μέσων μαζικής μεταφοράς σχετικά με την εξοικονόμηση χρημάτων, την ασφάλεια κατά τις μετακινήσεις, αλλά και την προστασία του περιβάλλοντος. Στη συνέχεια επισκέφτηκαν το «Φωτόδεντρο» στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-3469>, ενημερώθηκαν για τα προβλήματα που μπορεί να δημιουργήσουν τα μέσα μεταφοράς και έκαναν το αντίστοιχο κουίζ. Με τον τρόπο αυτό ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα σωστής χρήσης των μεταφορικών μέσων.

5^η Διδακτική ώρα (Γνωρίζω τα σήματα κυκλοφορίας)

Κατά την 5^η διδακτική ώρα χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο μάθησης το λογισμικό της Μελέτης Περιβάλλοντος Α-Δ τάξης. Πρόκειται για ένα λογισμικό όπου Παιδιά-πρωταγωνιστές συνοδεύουν τους μαθητές στο ταξίδι τους, τους παρέχουν πληροφορίες και τους προβληματίζουν, με σκοπό να συνεργάζονται, να ερευνούν και να ανακαλύπτουν τη γνώση διασκεδάζοντας. Οι μαθητές χρησιμοποιώντας την εύχρηστη επιφάνεια διεπαφής της ενότητας «Ασφάλεια στους δρόμους» είχαν τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση σε ένα ποικίλο υλικό (πληροφορίες παρουσιασμένες με πολυμεσικό τρόπο, δραστηριότητες, φύλλα εργασίας, λεξικό, βίντεο, ήχους, υπερσυνδέσεις, φωτογραφίες, ενημερωτικά φυλλάδια). Αρχικά οι μαθητές χρησιμοποιώντας το λογισμικό στο <http://ts.sch.gr/repo/online-packages/dim-meleti-perivallontos-a-d/data/d07-web/MELETH/www/1/signs.php> ενημερώθηκαν για τα βασικά σήματα κυκλοφορίας. Κατόπιν παρακολούθησαν το video του λογισμικού με τίτλο «Τροχονόμος εν δράσει». Στη συνέχεια έκαναν τις δημιουργικές δραστηριότητες του λογισμικού στο <http://ts.sch.gr/repo/online-packages/dim-meleti-perivallontos-a-d/data/d07-web/MELETH/www/1/activities.php>. *«Μέσα από αυτές οι μαθητές έγιναν τροχονόμοι και εντόπισαν άτομα που τηρούν τους κανόνες οδικής κυκλοφορίας, τοποθέτησαν σήματα οδικής κυκλοφορίας στη σωστή θέση, συναρμολόγησαν ένα ποδήλατο, οδήγησαν ένα ποδήλατο στον προορισμό του ακολουθώντας τους κανόνες οδικής κυκλοφορίας, ταίριαξαν σήματα και σημασίες και έλυσαν σταυρόλεξα»* (Π.Ι., Λογισμικό Μελέτης Περιβάλλοντος Α-Δ, 2012). Έτσι λοιπόν μέσα από ευχάριστες και δημιουργικές δραστηριότητες που περιλάμβαναν εικόνα, ήχο και κείμενο οι μαθητές βοηθήθηκαν να αποκτήσουν καλές συνήθειες οδηγικής συμπεριφοράς.

6^η και 7^η Διδακτική ώρα (Ποδηλατώ και μετακινούμαι με ασφάλεια)

Αρχικά οι μαθητές επισκέφτηκαν τον διαδικτυακό κόμβο eDrive Academy (<http://edrive.yme.gov.gr/>) του Υπουργείου Υποδομών και Μεταφορών και μέσα από δραστηριότητες έμαθαν να χρησιμοποιούν σωστά το αγαπημένο τους μεταφορικό μέσο καθώς επίσης ενημερώθηκαν και ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα Οδικής Ασφάλειας. Η ηλεκτρονική ακαδημία οδήγησης e-Drive Academy είναι μία καινοτόμος εκπαιδευτική διαδικτυακή πλατφόρμα για την ασφαλή, έξυπνη, οικολογική μετακίνηση και οδήγηση. *«Παρέχει όλες τις απαιτούμενες υπηρεσίες εκπαίδευσης με σκοπό την ανάπτυξη μιας ώριμης οδικής κουλτούρας και ασφαλούς μετακίνησης»* (e-Drive Academy, 2019). Αρχικά επισκέφτηκαν το
http://edrive.yme.gov.gr/sites/default/files/edrive_cyclists.pdf και ενημερώθηκαν σχετικά με το πώς πρέπει να επιλέγουν ένα σωστό ποδήλατο, πώς πρέπει να προετοιμάζονται πριν το οδηγήσουν, καθώς και τα μέτρα ασφαλείας και τους κανόνες οδικής κυκλοφορίας που πρέπει να ακολουθούν κατά τη μετακίνησή τους με αυτό.

Στη συνέχεια επισκέφτηκαν το <http://edrive.yme.gov.gr/sites/default/files/kidsbook-6-8-v3.pdf>, πληροφορήθηκαν για το πώς πρέπει να ποδηλατούν και να διασχίζουν τους δρόμους με ασφάλεια και θυμήθηκαν τα μέσα μεταφοράς. Έπειτα οι μαθητές έκαναν το ηλεκτρονικό μάθημα «Επιβιβάζομαι στα μέσα μεταφοράς» και ενημερώθηκαν πώς πρέπει να συμπεριφέρονται στις στάσεις και τους σταθμούς των Μέσων Μαζικής

Μεταφοράς, έτσι ώστε να παραμένουν ασφαλείς και να μην ενοχλούν και τους άλλους επιβάτες. Στη συνέχεια οι μαθητές έκαναν το ηλεκτρονικό μάθημα «Περπατώ με ασφάλεια» και πληροφορήθηκαν τους κανόνες που πρέπει ν' ακολουθούμε όταν κυκλοφορούμε στο δρόμο ως πεζοί για να παραμένουμε ασφαλείς. Επίσης, γνώρισαν κάποιες από τις πινακίδες σήμανσης που μπορεί να συναντήσουμε στο δρόμο και έμαθαν πώς να προσανατολίζονται. Συνέχισαν με το ηλεκτρονικό μάθημα «Επί του οχήματος Μέσου Μαζικής Μεταφοράς» και έμαθαν πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε όταν βρισκόμαστε μέσα στα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς για να παραμένουμε ασφαλείς και να μην ενοχλούμε τους άλλους επιβάτες.

8^η και 9^η Διδακτική Ώρα (Το πιο σημαντικό είναι η ασφάλειά μας)

Στην αρχή της 8^{ης} διδακτικής ώρας οι μαθητές έκαναν το ηλεκτρονικό μάθημα «Κυκλοφορώ ως συνεπιβάτης σε ΙΧ» και έμαθαν πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε μέσα στο αυτοκίνητο όταν είμαστε συνεπιβάτες, για να μην ενοχλούμε τον οδηγό αλλά κυρίως για να παραμένουμε ασφαλείς. Στη συνέχεια οι μαθητές χρησιμοποιώντας το online εργαλείο PosterMyWall στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.postermywall.com/index.php> δημιούργησαν posters σχετικά με τα μέσα μεταφοράς και την ασφάλεια κατά τη μετακίνηση. Τέλος επισκέφτηκαν την ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.pixton.com/gr/> και εκφράστηκαν εικαστικά αναπτύσσοντας τη φαντασία τους μέσα από τη δημιουργία του δικού τους comic με θέμα «Μετακινούμαι σωστά με το αυτοκίνητο».

ΕΤ.Π.Ε., *Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση, 26-29 Σεπτεμβρίου 2002*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος: Εκδόσεις ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ: Inter@ctive (Διαθέσιμο online: <https://docplayer.gr/2109084-Oi-tpe-stin-ekpaideysi-prooptikes-provlimata-kai-protaseis.html>, προσπελάστηκε στις 23/3/2019).

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών eTwinning, (2019). (Διαθέσιμο online: <https://seminars.etwinning.gr/>, προσπελάστηκε στις 23/3/2019).

Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς* (μτφ. Μ. Λώμη). Αθήνα: Σαββάλας.

Forcheri P., & Molfino M. T. (2000). ICT as a tool for learning to learn. In: D. M. Watson & T. Downes (eds.), *Communications and Networking in Education. IFIP - The International Federation for Information Processing*, (vol. 35, pp. 175-184). Boston: Springer.

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

Lang, C., Craig, A., & Casey, G. (2017). A pedagogy for outreach activities in ICT: Promoting peer to peer learning, creativity and experimentation. *British Journal of Educational Technology*, 48 (6).

Lim, C. P., & Oakley, G. (2013). Information and Communication Technologies (ICT) in Primary Education. In L. Y. Tay & C.P. Lim (Eds), *Creating Holistic Technology – Enhanced Learning Experiences* (pp.1-18). Netherlands (Rotterdam): Sense Publishers.

Morgan, A., & Kennewell, S. (2005). The Role of Play in the Pedagogy of ICT. *Education and Information Technologies*, 10(3), 177-188.

Μπίκος, Γ. (2012). *Ζητήματα παιδαγωγικής που θέτουν οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2012). *Λογισμικό Μελέτης Περιβάλλοντος Α-Δ*. (Διαθέσιμο online: <http://ts.sch.gr/repo/online-packages/dim-meleti-perivallontos-a-d/data/d07-web/MELETH/www/>, προσπελάστηκε στις 23/03/2019).

Roberts, N., Carter, R., Friel, S. & Miller, M. (1988). *Integrating computers into the elementary and middle school*. New jersey: Prentice Hall.

Somekh, B., & Davis, N. (1997). *Information Technology effectively in Teaching and Learning*. London and New York: Routledge.

Υπουργείο Μεταφορών και Υποδομών, (2019). *E Drive Academy*. (Διαθέσιμο online: <http://edrive.yme.gov.gr/>, προσπελάστηκε στις 23/03/2019).

Wegerif R., (2002). *Literature Review in Thinking Skills, Technology and Learning*.
(Διαθέσιμο online: <https://www.nfer.ac.uk/media/1838/futl75.pdf>, προσπελάστηκε στις 23/03/2019).

Ανακυκλώνοντας...με μαθησιακά αντικείμενα από το Φωτόδεντρο

Αγγελόπουλος Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 , M.Ed., angeological@gmail.com

Μπακοπούλου Ιωάννα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, iobakoroulou@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η παρουσίαση ενός διδακτικού μ-σεναρίου για την ανακύκλωση, η οποία εντάσσεται στην ύλη της Μελέτης Περιβάλλοντος της Δ΄ τάξης του Δημοτικού. Το συγκεκριμένο διδακτικό μ-σενάριο θα αξιοποιηθεί στο πλαίσιο της διδασκαλίας του κεφαλαίου 7 με τίτλο: «Απορρίμματα: Υπάρχουν λύσεις!», της 3ης θεματικής ενότητας. Σκοπός του είναι να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους εμπλέξει σε μια ενεργητική – διερευνητική μαθησιακή διαδικασία, μέσω της οποίας θα ανακαλύψουν και θα οικοδομήσουν μόνοι τους τη γνώση, ώστε να πετύχουν τους στόχους του συγκεκριμένου κεφαλαίου. Όλες οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση Φύλλων Εργασίας και βασίστηκαν σε μαθησιακά αντικείμενα από το Φωτόδεντρο.

Λέξεις Κλειδιά: μ-σενάριο, μαθησιακά αντικείμενα, ανακύκλωση

Εισαγωγή

Η μετάβαση στην κοινωνία της πληροφορίας καθώς και η ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη σχολική τάξη πυροδότησε συζητήσεις, προβληματισμούς και αναζητήσεις σε θέματα εκπαίδευσης, που για δεκαετίες θεωρούνταν παγωμένα. Σύμφωνα με τον Britain (2004) ο εκπαιδευτικός χρειάζεται 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 παραπάνω πλαίσιο απαιτεί έναν εκπαιδευτικό που θα λειτουργεί όχι ως «εφαρμοστής» οδηγιών αλλά ως ερμηνευτής και σχεδιαστής του Α.Π.Σ, αποκτώντας τη δυνατότητα να το προσαρμόζει και να το ανασκευάζει με βάση τους συγκεκριμένους μαθητές και μαθησιακές καταστάσεις της τάξης του. Ως εκ τούτου, τα εκπαιδευτικά μ-σενάρια έρχονται ως απάντηση στο παραπάνω αίτημα.

Από τα εκπαιδευτικά σενάρια στα μ-σενάρια

Ο όρος «σενάριο» χρησιμοποιήθηκε αρχικά στα γερμανικά εκπαιδευτικά δράματα, για να δηλώσει το γνώρισμα μιας εκπαιδευτικής στρατηγικής, που ουσιαστικά καθιστά τους μαθητές πρωταγωνιστές στην εκπαιδευτική διαδικασία, ονομάστηκε «άνοδος» των μαθητών στη «σκηνή» (Τριλιανός, 2000). Η έννοια του σεναρίου με όρους διδακτικού σχεδιασμού περιγράφει την υλοποίηση των φάσεων μιας πορείας, που ακολουθείται στη δόμηση της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικείμενου μαζί με τα επιμέρους δομικά στοιχεία (περιεχόμενο, εργαλεία ή πόρους) (Hambach & Müsebeck, 2008). Εν κατακλείδι, διδακτικό εκπαιδευτικό σενάριο είναι μια διδακτική πρόταση με στόχους, προβληματική, διαδικασία εφαρμογής μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων υποστηριζόμενων με διδακτικά μέσα, κυρίως ψηφιακών, καθώς και διδακτικών στρατηγικών.

Ένα μ-σενάριο αποτελεί μια αυτόνομη και πλήρη νοηματικά διδακτική πράξη. Παράλληλα αποτελεί την ελάχιστη περιγραφή μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας με μαθητές. Περιλαμβάνει τον ελάχιστο αριθμό στοιχείων/ενοτήτων που απαιτούνται ώστε να γίνουν κατανοητά από τους εκπαιδευτικούς και να είναι εφαρμόσιμα. Τα μ-σενάρια είναι πολύ λιγότερο φιλόδοξα στη στόχευσή τους από όσο τα πλήρη εκπαιδευτικά σενάρια και είναι «προσαρμοσμένα» στις χρονικές απαιτήσεις της καθημερινής διδακτικής πρακτικής. Το γεγονός αυτό δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως ερμηνευτής και σχεδιαστής του Α.Π.Σ.. Σε σύγκριση με τα διδακτικά σενάρια είναι λιγότερα γραφειοκρατικά και βοηθούν τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει ρεαλιστικές, μη χρονοβόρες διδακτικές προτάσεις. Ταυτόχρονα έχουν μια συγκεκριμένη δομή που το καθιστούν εφαρμόσιμο και υποστηρίζονται από μαθησιακά αντικείμενα ή άλλο ψηφιακό υλικό.

Μαθησιακά Αντικείμενα

Τα μαθησιακά αντικείμενα αποτελούν έναν τρόπο προσέγγισης του διδακτικού περιεχομένου και βρίσκονται στον πυρήνα του νέου διδακτικού σχεδιασμού που αναπτύσσεται στο χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Baruque, Porto, & Melo, 2003). Η περιδιάβαση στη σύγχρονη βιβλιογραφία αναδεικνύει ένα πλήθος εννοιολογικών ορισμών. Ένας συνθετικός ορισμός που τα οριοθετεί εννοιολογικά είναι... «ότι το μαθησιακό αντικείμενο είναι μια αυτόνομη και ανεξάρτητη μονάδα εκπαιδευτικού περιεχομένου η οποία συνδέεται με έναν ή περισσότερους στόχους μαθησιακούς και είναι επαναχρησιμοποιούμενο σε διαφορετικά περιβάλλοντα» (Νικολόπουλος, Πιερακκέας, & Καμέας, 2011).

Στόχοι μ-σεναρίου

Το μ-σενάριο αφορά το γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος της Δ' Δημοτικού, της 3ης Ενότητας του κεφαλαίου 7 με τίτλο: «Απορρίμματα: Υπάρχουν λύσεις!».

Οι μαθητές/τριες αναμένεται μετά την υλοποίηση του μ-σεναρίου:

- *Να περιγράψουν τη διαδικασία της ανακύκλωσης.*
- *Να αναγνωρίζουν τα ανακυκλώσιμα υλικά και να τα αποθέτουν στους κατάλληλους κάδους ανακύκλωσης.*
- *Να εκτιμούν την αξία της ανακύκλωσης σε σχέση με την επιβίωση του πλανήτη.*

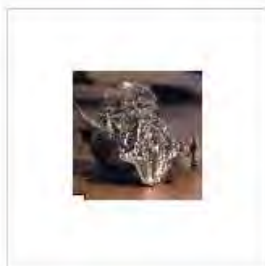
Διδακτική και Μαθησιακή Διαδικασία

Για την εισαγωγή στην ενότητα και την πρόκληση ενδιαφέροντος των μαθητών προτείνεται η παρακολούθηση στην τάξη του βίντεο από το Φωτόδεντρο «Ανακύκλωση» (Εικόνα 1). Το περιεχόμενο του συγκεκριμένου βίντεο στοχεύει να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές αναφορικά με τη διάσωση του πλανήτη με όπλο την ανακύκλωση. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες (3 ατόμων) παρακολουθούν το βίντεο

το οποίο λειτουργεί ως αφετηρία για την έναρξη μιας ουσιαστικής συζήτησης στο πλαίσιο των ομάδων τους με τη βοήθεια του φύλλου εργασίας 1.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ



Εικόνα 1 : Ανακύκλωση

Στην κατεύθυνση υλοποίησης του δεύτερου στόχου οι μαθητές χρησιμοποιούν το μαθησιακό αντικείμενο από το Φωτόδεντρο: «[Ανακύκλωση των υλικών](#)» (Εικόνα 2). Το μαθησιακό αντικείμενο παρουσιάζει τη διαδικασία της ανακύκλωσης και τη χρησιμότητά της. Επίσης εμπεριέχει ένα κουίζ όπου καλείται ο χρήστης να επιλέξει το είδος του υλικού (χαρτί, αλουμίνιο, πλαστικό ή γυαλί) που αντιστοιχεί σε κάθε φωτογραφία απορριμμάτων και συνεπώς να εξασκηθεί στη σωστή διαλογή και ταξινόμηση των στερεών απορριμμάτων, που προορίζονται για ανακύκλωση. Διερευνητικό πλαίσιο στήριξης των μαθητών αποτελεί το φύλλο εργασίας 2 με τη βοήθεια του οποίου ανακαλύπτουν τη διαδικασία της ανακύκλωσης, αναγνωρίζουν τα ανακυκλώσιμα υλικά και επιλέγουν τους κατάλληλους κάδους τοποθέτησής τους.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ ΤΩΝ ΥΛΙΚΩΝ



Εικόνα 2 : Ανακύκλωση υλικών

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός μοιράζει στις ομάδες το φύλλο εργασίας 3. Οι μαθητές καλούνται να κάνουν χρήση του μαθησιακού αντικειμένου από το Φωτόδεντρο «[Παιχνίδι για την ανακύκλωση](#)» (Εικόνα 3). Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι με τη χρήση κινούμενων σχεδίων που αναπαριστά τον χώρο του δάσους και εστιάζει στην ανακύκλωση των απορριμμάτων που βρίσκονται σε αυτό. Στο παραπάνω περιβάλλον καλείται ο παίκτη-μαθητής να συλλέξει απορρίμματα που είναι πεταμένα στο δάσος και να τα ρίξει στους κατάλληλους κάδους. Αρωγός στην προσπάθεια του είναι οι συμπληρωματικές πληροφορίες με τη μορφή μικρών κειμένων, αναφορικά με το είδος των απορριμμάτων που δέχονται οι κάδοι. Πρόσθετη βοήθεια παρέχεται στους

μαθητές με ηχητικές οδηγίες . Η προσπάθεια των μαθητών ανατροφοδοτείται με την αναγραφή στην οθόνη αφενός του συνόλου των απορριμμάτων που έχουν συλλέξει , καθώς και του συνόλου των πόντων που έχουν συγκεντρώσει.



Εικόνα 3: Παιχνίδι για την ανακύκλωση

Η μαθησιακή και διδακτική διαδικασία υποστηρίχτηκε με τη χρήση μαθησιακών αντικειμένων από το Φωτόδεντρο. Η προστιθέμενη αξία της χρησιμοποίησης των μαθησιακών αντικειμένων εστιάζεται στην προαγωγή της ανακαλυπτικής και διερευνητικής μάθησης, καθώς αυτή επιτυγχάνεται μέσω της δοκιμής και του λάθους.

Φύλλα Εργασίας

Φύλλο εργασίας 1

Συζητώντας για την ανακύκλωση

Παρακολουθήστε το βίντεο και συζητήστε στο πλαίσιο της ομάδας σας τα παρακάτω:

- Το βίντεο που παρακολουθήσατε αναδεικνύει τη σημασία μιας διαδικασίας.
 - Σε ποια διαδικασία πιστεύετε ότι αναφέρεται;
 - Ποια στοιχεία του βίντεο σας οδήγησαν σε αυτήν την απάντηση;
- Σχολιάστε τη φράση που περιέχεται στο βίντεο: «Αυτό κάνει τη διαφορά στον πλανήτη...»
- Ορίστε εκπρόσωπο που θα ανακοινώσει τις απόψεις σας στην ολομέλεια.

Φύλλο εργασίας 2

Ανακυκλώνω απορρίμματα

- Επιλέξτε «Ανακύκλωση των υλικών» και θα βρεθείτε στο παρακάτω περιβάλλον.



- Μελετήστε το κείμενο και στη συνέχεια εκφράστε τις απόψεις σας για τα παρακάτω:
 - Ποια είναι η σημασία της ανακύκλωσης;
- Τώρα μεταφερθείτε στη 2^η σελίδα.
 - Σχολιάστε την εικόνα και συνδέστε την με τη διαδικασία της ανακύκλωσης.



- Συζητήστε τη φράση : «Χίλια κιλά ανακυκλωμένου χαρτιού σώζουν δεκαεπτά δένδρα...»
- Ήρθε η ώρα για παιχνίδι!! Μεταφερθείτε 3^η σελίδα και γνωρίστε τα υλικά που ανακυκλώνονται.
 - Κάντε κλικ στην εικόνα για να οδηγηθείτε στο κουίζ.

Φύλλο εργασίας 3

Ανακυκλώνω στο δάσος

- Επιλέξτε τη φράση «Παιχνίδι για την ανακύκλωση»
- Διαβάστε προσεκτικά τις πληροφορίες που εμφανίζονται στην οθόνη και πατήστε «συνέχεια».
- Ήρθε η ώρα να περπατήσετε στο δάσος και να συμπληρώσετε τον παρακάτω πίνακα με βάση τα απορρίμματα που συλλέξατε.

Κάδος ανακύκλωσης Απορρίμματα	Κάδος κομποστοποίησης Απορρίμματα	Κάδος απορριμμάτων Απορρίμματα

- Ο εκπρόσωπος της κάθε ομάδας ανακοινώνει τα συμπεράσματα στην ολομέλεια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Νικολόπουλος, Γ., Πιερρακέας, Χ., & Καμέας, Α. (2011, Νοέμβριος). *Μαθησιακά Αντικείμενα: Χαρακτηρίζοντας τις Αυτόνομες Μονάδες Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Ανακοίνωση στο 6^ο Διεθνές Συνέδριο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Λουτράκι. Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/704/716>

Τριλιανός, Θ. (2000). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτο-έκδοση.

Baruque, L. B., Porto, F., & Melo, R. N. (2003). *Towards an Instructional Design Methodology Based on Learning Objects*. International Conference on Computers and Advanced Technology in Education (CATE 2003). Rhodes, Greece.

Britain, S. (2004). *A Review of Learning Design: Concept, Specifications and Tools. A report for the JISC E-learning Pedagogy Programme*. Retrieved September 25, 2019, from <http://www.jisc.ac.uk>

Hambach S. & Müsebeck P. 2008. *Kollaborative Lernszenarien im Zeitalter des Web 2.0*. Proceedings of the 1st International eLBA Science Conference, 17. Juni - 19. Juni 2008, Rostock. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.

Διδακτικό Σενάριο Α΄ Γυμνασίου για τις αφηγηματικές τεχνικές και τα κειμενικά είδη με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα.

Μπασίνα Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc., dimbas72@gmail.com

Περίληψη

Με την παρούσα διδακτική πρόταση επιχειρείται οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου να εργαστούν με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και να δημιουργήσουν ένα ψηφιακό κόμικ με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα και της ψηφιακής εφαρμογής Toondoo. Κύριος στόχος είναι η εμπέδωση των αφηγηματικών τρόπων και των κειμενικών ειδών που διδάσκονται στο πλαίσιο των μαθημάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Παράλληλα, με τη δραστηριότητα αυτή, επιδιώκεται οι μαθητές να προβληματιστούν για τον ρόλο των γνωστών κειμενικών ειδών (αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία) και των αφηγηματικών τεχνικών, να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο το γραπτό κείμενο μετασχηματίζεται σε πολυτροπικό και εμπλεκόμενοι ενεργά και δημιουργικά να γίνουν παραγωγοί ενός διαφορετικού «κειμένου» με την επιλογή και τη χρήση ποικίλων σημειωτικών πόρων. Με έμφαση στην ενίσχυση της προσωπικής έκφρασης επιδιώκεται ο συνδυασμός του κλασικού σχολικού γραμματισμού με τα δεδομένα της νέας κειμενικής πραγματικότητας και των πολυγραμματισμών.

Λέξεις-Κλειδιά: Κειμενικά είδη, αφηγηματικές τεχνικές, Διαδραστικός.

Ταυτότητα

Τίτλος: «Διδακτικό Σενάριο Α΄ Γυμνασίου για τις Αφηγηματικές Τεχνικές και τα κειμενικά είδη με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα»

Πεδίο/ Διδακτικό Αντικείμενο: Νεοελληνική Γλώσσα (Ενότητα 3^η) και Νεοελληνική Λογοτεχνία (Ενότητα 3^η: Οικογενειακές σχέσεις, Λέων Τολστόι, Ο παππούς και το εγγονάκι).

Τάξη: Η δραστηριότητα σχεδιάστηκε για να εφαρμοστεί στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου.

Χρονική Διάρκεια που απαιτείται: 2 διδακτικές ώρες

Προϋποθέσεις υλοποίησης: Α. Ύπαρξη διαδραστικού πίνακα στην τάξη, 5 υπολογιστές και σύνδεση με το διαδίκτυο. Β. Εξοικείωση των μαθητών με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, τα Προγράμματα Επεξεργασίας Κειμένου, τα συνεργατικά κείμενα στο google drive, τα ιστολόγια και την εφαρμογή Toondoo.

Στόχοι - Σκεπτικό

Η δραστηριότητα που πρόκειται να υλοποιηθεί με την παρούσα πρόταση διδασκαλίας

εδράζεται αρχικά στη διάθεση της δημιουργού να βοηθήσει τους μαθητές να προσεγγίσουν τη γνώση με έναν τρόπο βιωματικό, ενεργητικό και παιγνιώδη. Η στερεοτυπική ανάλυση των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (ανάγνωση, λεξιλογική εξομάλυνση, ενότητες θεματικά κέντρα, αφηγηματικές τεχνικές, γλώσσα – ύφος κ.ο.κ.) έχει κουράσει τους μαθητές και δεν άπτεται πλέον των ενδιαφερόντων τους, ούτε σχετίζεται με τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά επικοινωνούν και εργάζονται.

Ειδικότεροι στόχοι:

Γνώσεις για τη γλώσσα και τη Λογοτεχνία

Οι μαθητές

- ✓ Θα γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της νέας κειμενικής πραγματικότητας με το να γίνουν οι ίδιοι παραγωγοί της γνώσης.
- ✓ Θα εμπεδώσουν με την ενεργό εμπλοκή τους τις αφηγηματικές τεχνικές καθώς και τη διαφορετική αποτύπωση των κειμενικών ειδών.

Γνώσεις για τον κόσμο

Οι μαθητές:

- ✓ Θα έρθουν σε επαφή με τη νέα κειμενική πραγματικότητα αντιλαμβανόμενοι τα κύρια χαρακτηριστικά της: Ρευστότητα και απεριόριστη δυνατότητα τροποποιήσεων, μη γραμμική, αλλά πολυεπίπεδη δόμηση, πολλαπλή θέαση της πραγματικότητας
- ✓ Θα προβληματιστούν για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα άτομα της τρίτης ηλικίας.

Γραμματισμοί

Ψηφιακός

- ✓ Αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ψηφιακών μέσων με τη χρήση του Προγράμματος Επεξεργασίας Κειμένου, τη συνεργατική επεξεργασία εγγράφων, την εφαρμογή Toondoo, τα ιστολόγια.
- ✓ Ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης, διαχείρισης και κριτικής επεξεργασίας των πληροφοριών στο διαδίκτυο.

Λειτουργικός

- ✓ Χρήση των ψηφιακών μέσων για άντληση σημειωτικών πόρων, έκφραση επικοινωνία και δημιουργία, δηλαδή ως μέσα πρακτικής γραμματισμού.

Κριτικός

- ✓ Προβληματισμός για τις δυνατότητες της εφαρμογής και τις δικές τους επιλογές
- ✓ Λήψη αποφάσεων και υποστήριξη των επιλογών με επιχειρήματα στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας.

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Αφετηρία

Στην Α΄ Γυμνασίου οι μαθητές σε μία και μόνο διδακτική ενότητα (την 3^η) του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας, έρχονται σε επαφή με όλα σχεδόν τα κειμενικά είδη (περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία και πολυτροπικότητα), ενώ στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας διδάσκονται τις αφηγηματικές τεχνικές στο σύνολό τους. Αυτό, σε αρκετές περιπτώσεις, δημιουργεί σύγχυση στους μαθητές, καθώς αρκετά καινούργια πράγματα έρχονται να προστεθούν στις υπάρχουσες γνώσεις τους και συχνά ο χρόνος που διατίθεται δεν αρκεί. Έτσι, με την επιλογή ενός απλού και κατανοητού κειμένου γίνεται προσπάθεια να γίνει εμπέδωση των γνώσεων των μαθητών μέσα από την ενεργό εμπλοκή τους και μάλιστα στο πλαίσιο ομάδων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η αξιοποίηση των ψηφιακών κόμικς στην εκπαίδευση, όταν εντάσσεται σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση. Ειδικότερα, τα κόμικς αναπτύσσονται σε μια γλώσσα παγκοσμίως κατανοητή προκαλώντας τις αισθήσεις, μετατρέποντας το αφηρημένο σε συγκεκριμένο και καλλιεργώντας τη φαντασία των νέων. Βασίζονται στη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης (Ραϊνίο, 1991), σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι αποθηκεύουν και αποκωδικοποιούν πληροφορίες με διπλό τρόπο σε δύο συστήματα μνήμης, τη γλώσσα (λεκτικές πληροφορίες) και τις εικόνες (μη λεκτικές πληροφορίες), όταν συνοδεύεται από κείμενο και αντίστροφα.

Αν επιχειρήσουμε να οριοθετήσουμε το παιδαγωγικό πλαίσιο της προτεινόμενης δραστηριότητας συσχετίζοντας το με τις θεωρίες μάθησης, θα καταλήγαμε στο ότι ο εποικοδομισμός ταιριάζει περισσότερο στις διδακτικές προσεγγίσεις που ενσωματώνουν ψηφιακά κόμικς. Και αυτό γιατί ο εποικοδομισμός είναι μια φιλοσοφική, επιστημολογική και παιδαγωγική προσέγγιση, στην οποία η μάθηση εμφανίζεται σαν μια ενεργητική διαδικασία με τους εκπαιδευόμενους να συνθέτουν καινούριες ιδέες ή έννοιες που βασίζονται πάνω στην τωρινή, αλλά και στην παλαιά γνώση (Σαλβαράς, 2009). Επιπλέον, ο εποικοδομισμός προτείνει δραστηριότητες παρά απλό περιεχόμενο, αυθεντικότητα μέσα σε κοινωνικό πλαίσιο γεγονός και σαφώς συνδέεται με την ενασχόληση των μαθητών κατά την δημιουργία ψηφιακών κόμικς.

Ταυτόχρονα, το παρόν σενάριο υλοποιείται με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας. Με την επιλογή των μικτών ομάδων δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εργαστούν στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξής τους (Vygotsky, 1978) καθώς

συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως συντονιστικός. Συνεπώς, οι επιμέρους δραστηριότητες της διδακτικής πρότασης εντάσσονται στο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού.

Τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται

Διαδραστικός πίνακας, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, Φυλλομετρητής (Internet Browser), λογισμικό παρουσίασης, λογισμικό επεξεργασίας κειμένου, φορητά μέσα αποθήκευσης, ιστολόγιο, η εφαρμογή ToonDoο.

Σύνδεση με τα ισχύοντα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ

Οι στόχοι αυτής της διδακτικής παρέμβασης συνάδουν με τα ισχύοντα προγράμματα διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Υλοποιείται η σκοποθεσία και στοχοθεσία του ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις: διερεύνηση-ανακάλυψη, χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, συζήτηση ομάδων, συζήτηση δασκάλου-μαθητή/των, ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας).

Ειδικότερα, υλοποιούνται με τη διδακτική παρέμβαση οι στόχοι που θέτουν τα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ καθώς ο μαθητής:

- ✓ Κατανοεί τη μορφική ποικιλία των κειμενικών ειδών σε συνάρτηση με τους επικοινωνιακούς σκοπούς που υπηρετούν.
- ✓ Εκφράζεται δημιουργικά
- ✓ Εξετάζει διαφορετικά είδη κειμένων, όπως αφηγηματικά, περιγραφικά και χρηστικά, εντοπίζει τα κυριότερα γλωσσικά και δομικά χαρακτηριστικά τους και τα αιτιολογεί με βάση το είδος λόγου στο οποίο ανήκουν.
- ✓ Αναπτύσσει, διευρύνει και να εμπεδώνει τα αισθήματα αγάπης και κατανόησης προς τους ηλικιωμένους συγγενείς ή συνανθρώπους μας.

Αναλυτική περιγραφή διδασκαλίας - δραστηριότητες μαθητών

Α΄ ΦΑΣΗ (1^η διδακτική ώρα)

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα υλοποιούνται τα εξής:

- ✓ Γνωστοποίηση των διδακτικών στόχων και επεξηγήσεις για τον τρόπο εργασίας των μαθητών.
- ✓ Χωρισμός των μαθητών σε μικτές ομάδες με διακριτούς ρόλους. [Ο Συντονιστής διευθύνει τη συζήτηση, ανακεφαλαιώνει τα συμπεράσματα και φροντίζει όλα τα μέλη της ομάδας να παίρνουν μέρος στις δραστηριότητες. Ο φροντιστής αναλαμβάνει να εξηγεί σε στους αδύναμους μαθητές το έργο τους και αναζητά βοήθεια από τον εκπαιδευτικό ή τις διπλανές ομάδες. Ο γραμματέας- αναγνώστης διαβάσει τα κείμενα των ασκήσεων και των οδηγιών και γράφει τις κοινές εργασίες όλων των

μελών. Ο εμπνευστής –υπεύθυνος εργασίας κατανέμει το υλικό, υπενθυμίζει τι πρέπει να κάνει ο καθένας και επαινεί την προσπάθεια των άλλων μελών. Ο παρατηρητής καταγράφει το είδος και τη συχνότητα συμμετοχής του κάθε μέλους και κρατά σημειώσεις για την πορεία της εργασίας]. Οι ομάδες είναι 5 και η καθεμία θα ασχοληθεί με: α) την αφήγηση, β) την περιγραφή, γ) την επιχειρηματολογία, δ) τον διάλογο και ε) τον εσωτερικό μονόλογο.

- ✓ Ανάγνωση του κειμένου
- ✓ Οι μαθητές κατά ομάδες απαντούν στο φύλλο εργασίας και προετοιμάζονται για τις δραστηριότητες και τις επιλογές που θα κληθούν να κάνουν τη 2^η ώρα στον Διαδραστικό Πίνακα.
- ✓ Γνωστοποίηση των διδακτικών στόχων καθώς και των κριτηρίων αξιολόγησης των εργασιών των μαθητών.
- ✓ Η κάθε ομάδα ορίζει έναν αντιπρόσωπο για τη β' φάση της δραστηριότητας.

Β' Φάση 2^η διδακτική ώρα (35')

Τη δεύτερη διδακτική ώρα οι εκπρόσωποι της κάθε ομάδας με οδηγό το συνεργατικό κείμενο που έχει δημιουργηθεί στην προηγούμενη φάση αναλαμβάνουν να δημιουργήσουν το κόμικ. Εκεί, και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού (όποτε χρειάζεται) οι μαθητές θα αποτυπώσουν με διαφορετικούς σημειωτικούς πόρους αυτά που έχουν σημειώσει στα κείμενά τους και θα επιλέξουν τα βασικά (εικόνες, πλαίσια διαλόγων, σύννεφα σκέψεων, αφήγηση), αλλά και τα επιμέρους στοιχεία του νέου κειμενικού είδους (χρώματα, γραμματοσειρές, επισημάνσεις κ.ο.κ.). Στη φάση αυτή οι μαθητές αναμένεται να επιχειρηματολογήσουν για τις επιλογές τους και θα κληθούν να πάρουν αποφάσεις, καθώς το νόημα του κειμένου μπορεί να αναπαρασταθεί με διαφορετικούς τρόπους. Με τη διαδικασία αυτή θα προκύψει ένα πολυτροπικό και συνεργατικό κείμενο που θα βοηθήσει τους μαθητές όχι μόνο να αποκωδικοποιούν τα μηνύματα, αλλά και να είναι οι ίδιοι οι δημιουργοί τους. Επίσης, στην ίδια φάση οι μαθητές θα αποφασίσουν με ποιον τρόπο θα γίνει η διάχυση των αποτελεσμάτων της δραστηριότητάς τους (Θα αναρτήσουν το κόμικ στο σχολικό ιστολόγιο; Θα γράψουν ένα συνεργατικό άρθρο για τη σχολική εφημερίδα με την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας; Θα γράψουν ηλεκτρονικό μήνυμα σε μαθητές άλλου σχολείου για να τους δώσουν μία άλλη ιδέα για το πώς θα επεξεργαστούν ανάλογα κείμενα;). Με τον τρόπο αυτό αυξάνεται η πρωτοβουλία των μαθητών καθώς και η ηθική τους δέσμευση απέναντι στους συμμαθητές, τον εκπαιδευτικό και το ίδιο το δημιούργημά τους.

Γ' Φάση 2^η διδακτική ώρα (10')

Στην Τρίτη φάση της δραστηριότητας προβλέπεται η αυτοαξιολόγηση των ομάδων καθώς και ο προβληματισμός των μαθητών για τη δραστηριότητα. Οι ομάδες καλούνται να συζητήσουν για τη δραστηριότητα και να συμπληρώσουν το φύλλο αυτοαξιολόγησης και στη συνέχεια να συζητήσουν γι' αυτό στην ολομέλεια.

Αναμενόμενα κείμενα

- ✓ Ψηφιακό Κόμικ
- ✓ Παρουσίαση ή άλλο κείμενο με βάση τις αποφάσεις των μαθητών

Φύλλο εργασίας 1^{ης} Ομάδας

1^η Δραστηριότητα:

Διαβάστε προσεκτικά το κείμενο και στη συνέχεια στο συνεργατικό κείμενο της ομάδας σας προετοιμάστε την εργασία που θα ακολουθήσει στον διαδραστικό πίνακα, ώστε το κείμενο «Ο παππούς και το εγγονάκι» να μετασχηματιστεί σε κόμικ.

Συγκεκριμένα: Να εντοπίσετε τα μέρη του κειμένου τα οποία θα χρειαστεί να τα αφηγηθεί στο κόμικ ένα τρίτο πρόσωπο και να προετοιμάσετε την αφήγηση αυτή.

Βοηθητικές ερωτήσεις : 1. Ποιος είναι ο αφηγητής; (Εσείς θα πρέπει να τον επιλέξετε) 2. Ποιες πληροφορίες πρέπει να δώσει για να γίνει κατανοητό το κείμενο; 3. Πόσες φορές πρέπει να «μιλήσει» ο αφηγητής; 4. Με ποιο τρόπο σκέφτεστε να κάνετε κατανοητή την εναλλαγή του χρόνου; 5. Ο αφηγητής σας θα γνωρίζει τις σκέψεις των ηρώων; 6. Πώς θα φανεί αυτό στο κόμικ;

2^η Δραστηριότητα:

Σε μία Παρουσίαση που θα δημιουργήσετε στο Google Drive και θα δώσετε δυνατότητα επεξεργασίας και στις υπόλοιπες ομάδες αναφερθείτε στην Αφήγηση ως κειμενικό είδος. Θα αντλήσετε πληροφορίες από το διαδίκτυο.

Φύλλο εργασίας 2^{ης} Ομάδας

1^η Δραστηριότητα:

Διαβάστε προσεκτικά το κείμενο και στη συνέχεια στο συνεργατικό κείμενο της ομάδας σας προετοιμάστε την εργασία που θα ακολουθήσει στον διαδραστικό πίνακα, ώστε το κείμενο «Ο παππούς και το εγγονάκι» να μετασχηματιστεί σε κόμικ.

Συγκεκριμένα: Να εντοπίσετε τα μέρη του κειμένου στα οποία περιγράφονται τα πρόσωπα και ο χώρος και να προετοιμάσετε τις επιλογές σας για την εργασία σας στη β' φάση της δραστηριότητας.

Βοηθητικές ερωτήσεις: 1. Πώς περιγράφετε ο χώρος στον οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα; 2. Ο χώρος αλλάζει στο κείμενο ή παραμένει ο ίδιος; 3. Πώς νομίζετε ότι θα αποδοθεί καλύτερα η περιγραφή του χώρου; 4. Πώς περιγράφονται τα πρόσωπα του κειμένου; 5. Η εικόνα μπορεί να αντικαταστήσει την περιγραφή; 6. Με ποιους τρόπους θα μπορούσατε να γίνετε πιο ακριβείς στις περιγραφές σας;

2^η Δραστηριότητα:

Στην Παρουσίαση που δημιούργησε η πρώτη ομάδα να προσθέσετε 1-3 διαφάνειες και να αναφερθείτε στην Περιγραφή ως κειμενικό είδος. Θα αντλήσετε πληροφορίες από το διαδίκτυο.

Φύλλο εργασίας 3^{ης} Ομάδας**1^η Δραστηριότητα:**

Διαβάστε προσεκτικά το κείμενο και στη συνέχεια στο συνεργατικό κείμενο της ομάδας σας προετοιμάστε την εργασία που θα ακολουθήσει στον διαδραστικό πίνακα, ώστε το κείμενο «Ο παππούς και το εγγονάκι» να μετασχηματιστεί σε κόμικ. Συγκεκριμένα: Να εντοπίσετε τα μέρη του κειμένου στα οποία οι ήρωες καλούνται να επιχειρηματολογήσουν για τις επιλογές τους και να προετοιμάσετε για την εργασία σας στη β' φάση της δραστηριότητας.

Βοηθητικές ερωτήσεις: 1. Πώς αιτιολογεί η μητέρα την απόφασή της να απομακρύνει τον παππού από το οικογενειακό τραπέζι; 2. Πώς στηρίζει ο Μίσα την επιλογή του σχετικά με τον τρόπο σίτισης των γονιών του; 3. Θα μπορούσατε να προσθέσετε ένα επιμύθιο;

2η Δραστηριότητα:

Στην Παρουσίαση που δημιούργησε η πρώτη ομάδα να προσθέσετε 1-3 διαφάνειες και να αναφερθείτε στην Επιχειρηματολογία ως κειμενικό είδος. Θα αντλήσετε πληροφορίες από το διαδίκτυο.

Φύλλο εργασίας 4^{ης} Ομάδας**1^η Δραστηριότητα:**

Διαβάστε προσεκτικά το κείμενο και στη συνέχεια στο συνεργατικό κείμενο της ομάδας σας προετοιμάστε την εργασία που θα ακολουθήσει στον διαδραστικό πίνακα, ώστε το κείμενο «Ο παππούς και το εγγονάκι» να μετασχηματιστεί σε κόμικ.

Συγκεκριμένα: να εντοπίσετε τα μέρη του κειμένου στα οποία οι ήρωες αναπτύσσουν διάλογο και να προετοιμάσετε αυτούς τους διαλόγους για να τους χρησιμοποιήσετε στη β' φάση της δραστηριότητας.

Βοηθητικές ερωτήσεις: 1. Σε ποια σημεία του κειμένου αναπτύσσεται διάλογος; 2. Ποιοι από τους ήρωες δεν συμμετέχουν και τι δηλώνει η αποχή τους από τον διάλογο; 3. Πώς θα δείξετε ότι η επιλογή του Μίσα οφείλεται στη παιδική του αθωότητα και δεν είναι συνειδητή επιλογή για να τιμωρήσει τους γονείς του; 4. Ποιος διάλογος θα μπορούσε να αναπτυχθεί μεταξύ των γονέων, ώστε να προκύπτει ότι αντιλήφθηκαν το

λάθος τους; 5. Με ποιους τρόπους θα κάνετε τον διάλογο τέτοιο ώστε να προσδίδει ζωντάνια κι αμεσότητα;

2^η Δραστηριότητα:

Στην Παρουσίαση που δημιούργησε η πρώτη ομάδα να προσθέσετε 1-5 διαφάνειες και να αναφερθείτε στην Τρίτη Ηλικία (ανάγκες, προβλήματα, οίκοι ευγηρίας). Θα αντλήσετε πληροφορίες από το διαδίκτυο.

Φύλλο εργασίας 5^{ης} Ομάδας

1^η Δραστηριότητα:

Διαβάστε προσεκτικά το κείμενο και στη συνέχεια στο συνεργατικό κείμενο της ομάδας σας προετοιμάστε την εργασία που θα ακολουθήσει στον διαδραστικό πίνακα, ώστε το κείμενο «Ο παππούς και το εγγονάκι» να μετασχηματιστεί σε κόμικ.

Συγκεκριμένα: να εντοπίσετε τα μέρη του κειμένου στα οποία οι ήρωες πιθανόν να μονολογούν εσωτερικά και προετοιμάσετε τα λόγια τους για να τα χρησιμοποιήσετε στη β' φάση της δραστηριότητας.

Βοηθητικές ερωτήσεις: 1. Τι φαντάζεστε ότι έλεγε στον εαυτό του ο παππούς, όταν αποφάσισαν να τον απομακρύνουν από το τραπέζι; 2. Τι σκεφτόταν ο Μίσα όσο δούλευε με το ξύλο; 3. Τι σκέψεις πέρασαν από το μυαλό των γονέων με την αποστομωτική απάντηση του παιδιού τους; 4. Πώς μπορεί ο αφηγητής να γνωρίζει αυτές τις σκέψεις;

2^η Δραστηριότητα:

Στην Παρουσίαση που δημιούργησε η πρώτη ομάδα να προσθέσετε εικόνες, ήχο και ό,τι άλλο εσείς νομίζετε ότι θα κάνει το περιεχόμενό της κατανοητό.

Κοινό Φύλλο Εργασίας για όλες τις Ομάδες

1^η Δραστηριότητα

Αναζητήστε ψηφιακά κόμικ και δημιουργήστε ένα συνεργατικό κείμενο στο οποίο θα αναφέρετε τα εξής:

- ✓ Τι είδους κείμενο είναι αυτό;
- ✓ Μοιάζει με κάποια από τα κάποιο κείμενο από αυτά που γνωρίζετε;
- ✓ Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του;
- ✓ Σας αρέσουν τα κόμικς και για ποιους λόγους;

Με τα κύρια σημεία του κειμένου αυτού να εμπλουτίσετε την Κοινόχρηστη παρουσίασή σας και να προσθέσετε αντιπροσωπευτικές εικόνες σ' αυτή.

Φύλλο Εργασίας (Αυτοαξιολόγησης και Αναστοχασμού) Γ' φάσης

Οι μαθητές απαντούν σε φύλλο αυτοαξιολόγησης κάνοντας μία από τις ακόλουθες επιλογές: 1. Πάρα πολύ 2. Πολύ 3. Μέτρια 4. Λίγο 5. Καθόλου για καθεμία από τις ακόλουθες ερωτήσεις:

1. Είμαι σε θέση να αναγνωρίσω τα κειμενικά είδη
2. Είμαι σε θέση να αναγνωρίσω τις βασικές αφηγηματικές τεχνικές
3. Είμαι ικανοποιημένος/η από το αισθητικό αποτέλεσμα της εργασίας.
4. Αισθάνομαι ότι αξιοποίησα τις δυνατότητες του διαδραστικού πίνακα.
5. Είμαι ευχαριστημένος/η από τη συμμετοχή μου στο τελικό αποτέλεσμα.
6. Είμαι ευχαριστημένος/η από συνεργασία στην ομάδα μου.

Στη συνέχεια απαντούν στις εξής ερωτήσεις:

1. Τι άλλο θα ήθελα να κάνω και δεν μπόρεσα; Τι με περιόρισε;
2. Ήταν αρκετός ο χρόνος που δόθηκε;
3. Τι μου άρεσε και τι θα ήθελα να γίνει διαφορετικά;

Επέκταση - Προτάσεις

Η δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ευχάριστο «κλείσιμο» της δραστηριότητας και μια ωραία ευκαιρία για πολλαπλή θεώρηση του κειμένου, ανάληψη πρωτοβουλιών, καλλιέργεια της αισθητικής και της φαντασίας των μαθητών, αλλά, κυρίως, της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης και πρόσληψης των αξιών που προάγονται με το κείμενο αυτό. Επιπλέον, με προϋπόθεση τη χρονική επέκταση του μ-σεναρίου, οι μαθητές θα μπορούσαν να εμπλακούν σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής δίνοντας ένα άλλο τέλος στην ιστορία, ξαναγράφοντας την από την οπτική διαφορετικού κάθε φορά ήρωα, γράφοντας σελίδες στα προσωπικά ημερολόγια των ηρώων.

Βιβλιογραφία

Guber, P. (2011). *Tell to Win: Connect, Persuade, and Triumph with the Hidden Power of Story*. New York: Crown Business

Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Βακαλούδη, Α. (2003). *Διδάσκοντας και Μαθαίνοντας με τις Νέες Τεχνολογίες*. Αθήνα: Πατάκης

Κουτσογιάννης, Δημήτρης. 2012. «Ο ρόμβος της Γλωσσικής εκπαίδευσης». Στο Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 32ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ., 208–222. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών

Ματσαγγούρας Γ. Η. (2001). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας Η. (2003). *Στρατηγικές Διδασκαλίας II: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Νικολαΐδου Σοφία & Τερέζα Γιακουμάτου (2001). *Διαδίκτυο και Διδασκαλία*. Αθήνα: 2001

Νικολαΐδου, Σ. *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*, Κέδρος. Αθήνα, 2009

Σαλβαράς, Γ. (2009). *Διδακτικός σχεδιασμός*. Αθήνα: Διάδραση

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

Χοντολίδου, Ε.(1999).*Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας, στο Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1(1), 115-118. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

**Παιδική εργασία - Ο Βάνκας του Τσέχωφ - Oliver Twist του Ντίκενς
Διδακτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε., για την Α΄ Γυμνασίου**

Μανωλοπούλου Σοφία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Ε.δ., sofiamanolop@gmail.com

Μωραϊτή Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Μ.Ε.δ., mmoraiti2003@yahoo.gr

Ποταμιάνου Θεανώ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Ε.δ., tprotamianou@yahoo.gr

Περίληψη

Σε αυτό το διδακτικό σενάριο περιγράφεται μια απόπειρα να προσεγγιστεί το ζήτημα της παιδικής εργασίας διαθεματικά μέσα από τα αντικείμενα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας και των Αγγλικών στην πρώτη τάξη Πειραματικού Γυμνασίου κατά την διάρκεια έξι περίπου διδακτικών ωρών (τριών εβδομάδων) με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών στο συγκεκριμένο θέμα αλλά και τη σύνδεση με το σήμερα, την εξοικείωση με την Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία και την προσέγγισή της συγκριτικά, τη χρήση της ξένης γλώσσας για επικοινωνιακούς σκοπούς σε ρεαλιστικά περιβάλλοντα με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο παράλληλα με τη χρησιμοποίηση νέων τεχνολογιών. Το όλο εγχείρημα αξιολογήθηκε πολύ θετικά τόσο από μαθητές όσο και από διδάσκοντες, παρόλο που υπήρξε χρονικός περιορισμός, κάποιες δυσκολίες στην πρόσβαση σε ψηφιακά εργαλεία και στη συνεργασία καθώς και στην παραγωγή λόγου στην ξένη γλώσσα. Επίσης, περαιτέρω αξιοποίηση, επέκταση και εμπλουτισμός του σεναρίου θα ήταν εφικτά και επιθυμητά μελλοντικά.

Λέξεις-Κλειδιά: διαθεματική διδασκαλία, παιδική εργασία, λογοτεχνία

Εισαγωγή - θεωρητικό πλαίσιο

Συμβατότητα με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο είναι απόλυτα συμβατό με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ των ανωτέρω μαθημάτων, το οποίο στοχεύει μέσα από την διαθεματικότητα στην σύνδεση ενός γνωστικού αντικειμένου με άλλα συγγενή αλλά και στην σύνδεση με τον πραγματικό κόσμο διατηρώντας τα διακριτά μαθήματα (Αλαχιώτης, 2002), πραγματώνοντας κάποιους από τους ευρύτερους στόχους που ορίζονται εκεί αλλά και ορισμένους από τους πιο συγκεκριμένους των σχετικών ενοτήτων των σχολικών εγχειριδίων. Όσον αφορά τη Νεοελληνική Γλώσσα, οι μαθητές θα εξασκηθούν στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Μελετώντας τα επιλεγέντα κείμενα, θα πρέπει να αλλάξουν τις παραμέτρους επικοινωνίας πάνω σε θέμα που τους είναι πλέον οικείο και να διαμορφώσουν το δικό τους κείμενο σε διαφορετικό είδος λόγου. Επίσης, θα ασκηθούν στην κατανόηση των κειμενικών χαρακτηριστικών των προτεινομένων κειμένων αλλά και των κειμένων που θα γράψουν οι ίδιοι. Αναφορικά με τη Λογοτεχνία, επιδιώκεται μέσα από αντιπροσωπευτικά έργα πολιτιστικής κληρονομιάς, εθνικής και παγκόσμιας, να διευρυνθούν τα όρια της προσωπικής εμπειρίας και ευαισθησίας των μαθητών και να καταστούν ικανοί να αξιοποιούν ενεργητικά τη γνώση, να αναπτύσσουν τις αισθητικές αντιλήψεις τους, να παίρνουν κριτική θέση απέναντι σε βασικά ζητήματα της

ατομικής και κοινωνικής ζωής με βιωματική συμμετοχή και να διαμορφώνουν επιλεκτικά και υπεύθυνα τις προσωπικές τους στάσεις και πεποιθήσεις σε πλαίσια ισοτιμίας ανθρώπων και πολιτισμών.

Περνώντας στην ξένη γλώσσα, επιδιώκεται η καλλιέργεια και χρήση της τόσο προφορικά όσο και γραπτά σε αυθεντικά περιβάλλοντα με έμφαση στην επικοινωνία και παράλληλα η πολυπολιτισμικότητα με στόχο την αποδοχή και το σεβασμό του άλλου και του διαφορετικού μέσα και από την επαφή με το πολιτιστικό περιβάλλον διάφορων λαών (π.χ. λογοτεχνία, κινηματογράφος) καθώς και η σφαιρική ενασχόληση με θέματα κοινωνικού περιεχομένου από πολλά γνωστικά πεδία (π.χ. ιστορία) και σύνδεση με το σήμερα έτσι ώστε να υπάρξει ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο, υπηρετείται και ο διαθεματικός και διεπιστημονικός προσανατολισμός του αναλυτικού προγράμματος, δηλ. ενιαιοποίηση περιεχομένου διδασκαλίας με εφαρμογή διερευνητικών και βιωματικών μεθόδων (Ματσαγγούρας, 2002, Θεοφιλίδης, 1997).

Επίσης, η χρήση των ΤΠΕ συμβάλλει σε αυτήν τη κατεύθυνση υποστηρίζοντας την παιδαγωγική διαδικασία και δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να αναζητήσουν και να αξιολογήσουν πληροφορίες, να ανταποκριθούν σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις συνεργατικά, καθώς και να αναπτύξουν γνωστικές δεξιότητες υψηλού επιπέδου (π.χ. διερεύνηση και ανακάλυψη, πειραματισμός, κ.α.), εγκάρσιες σε όλα τα προγράμματα σπουδών αποκτώντας παράλληλα και ψηφιακό γραμματισμό, με άωτερο σκοπό να καταστούν και ψηφιακά ενεργά εγγράμματα υποκείμενα (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Ταυτόχρονα, επιδιώκεται η συμμετοχή όλων των μαθητών ανάλογα με τις δυνατότητές τους (π.χ. διαφοροποίηση ως προς το παραγόμενο προϊόν, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα νέα ΠΣ των ξένων γλωσσών, 2013-20).

Θεωρητικό πλαίσιο

Το παρόν σενάριο δημιουργήθηκε έχοντας ως θεωρητικό υπόβαθρο σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και θεωρίες μάθησης, στηριζόμενο στις αρχές της διερευνητικής μάθησης, της διαθεματικής προσέγγισης, της ομαδικής συνεργασίας και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας όπου καθίσταται εφικτό (Ματσαγγούρας, 1998:16). Σύμφωνα με τα παραπάνω, η μάθηση εκλαμβάνεται ως μια σύνθετη διαδικασία στην οποία ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στην ανακάλυψη, κατασκευή και συγκρότηση της γνώσης (μαθητοκεντρικό μοντέλο διερευνητικής μάθησης). Έτσι, ο μαθητής λειτουργεί ως ερευνητής, οργανωτής και αξιολογητής των πληροφοριών και δημιουργός της νέας γνώσης, ενώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί καθοδηγητικά στον καθορισμό των παιδαγωγικών διαδικασιών, υποστηρικτικά και συμβουλευτικά στη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας παρεμβαίνοντας για επίλυση τεχνικών θεμάτων. Παράλληλα, προτιμάται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος όπου είναι εφικτό καθώς ευνοείται η κοινωνική αλληλεπίδραση, η συνεργασία, η ελεύθερη έκφραση ιδεών και απόψεων και η ανάπτυξη κριτικής ικανότητας ταυτόχρονα με στήριξη των πιο αδύναμων μαθητών με την ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων στα πλαίσια της ομάδας.

Συγκεκριμένα, οι θεωρίες μάθησης που αξιοποιήθηκαν είναι οι εξής: πρώτον, η ανακαλυπτική και βιωματική μέθοδος διδασκαλίας όπου η νέα γνώση οικοδομείται από τον μαθητή σταδιακά έχοντας ως βάση προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες. Η διδασκαλία εστιάζει σε θέματα κοντά στα ενδιαφέροντα και την ηλικία των μαθητών, αξιοποιώντας το γνωστικό τους υπόβαθρο με σκοπό να τους βοηθήσει να δομήσουν νέα γνώση μέσα από προσωπική ενασχόληση και προσπάθεια με τρόπο δημιουργικό, όπως ορίζει η θεωρία του εποικοδομητισμού του Piaget αλλά και πρόσληψης της γνώσης του Bruner και του Dewey. Να προστεθεί επίσης πως η βιωματική μάθηση δίνει '...έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία... καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας' (Δεδούλη:146,2002). Επιπρόσθετα, η μάθηση συντελείται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτιστικά πλαίσια (π.χ. ομάδα) και όχι σε κενό και ουσιαστικά δημιουργείται μέσα από την αλληλεπίδραση των ατόμων και την υλοποίηση κοινών δραστηριοτήτων εξυπηρετώντας συγκεκριμένους σκοπούς. Έτσι, η γνώση είναι κυρίως κοινωνικό προϊόν και επιτυγχάνεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία), όπως αναφέρει η θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού του Vygotsky. Τέλος, γίνεται προσπάθεια να ληφθούν υπόψη τα διαφορετικά είδη νοημοσύνης των μαθητών έτσι ώστε η πληροφορία να δίνεται με διάφορους τρόπους (οπτικά, ακουστικά κ.α.) για να είναι πιο εύληπτη από αυτούς αλλά και το παραγόμενο προϊόν να είναι ομοίως διαφορετικό, σύμφωνα με την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner και την διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Μεθοδολογία- Διδακτικοί στόχοι

Ο γενικός σκοπός του σεναρίου ήταν να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές στο ζήτημα της παιδικής εργασίας μέσα από την διδασκαλία μίας ενότητας της Νεοελληνικής λογοτεχνίας διαθεματικά (σε διακειμενική επικοινωνία με τα Αγγλικά και την Νεοελληνική Γλώσσα) σε ομάδες και με την χρήση νέων τεχνολογιών. Πιο αναλυτικά, αναφορικά με τους επιμέρους στόχους και όσον αφορά τους γνωστικούς, επιδιώκεται οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με την Ευρωπαϊκή λογοτεχνία συγκριτικά και με τον πολιτισμό και την ιστορία της κάθε χώρας την συγκεκριμένη περίοδο (Βιομηχανική Επανάσταση) αλλά και σε σύνδεση με το σήμερα, να ασκηθούν στην ανάπτυξη κειμένων ενταγμένων σε στοχευμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (π.χ. άρθρο, ημερολόγιο, πολυτροπικό κείμενο) σε δύο γλώσσες, να ασκηθούν στη διαδικτυακή εξερεύνηση και κριτική αξιολόγηση υλικού στα πλαίσια ομαδοσυνεργατικής δραστηριότητας και στις δύο γλώσσες, να χρησιμοποιήσουν την ξένη γλώσσα επικοινωνιακά σε ρεαλιστικές δραστηριότητες, να εξοικειωθούν με ψηφιακά εργαλεία (ψηφιακός γραμματισμός) και να έρθουν σε επαφή και να παράγουν διάφορα κειμενικά είδη (ημερολόγιο, αφίσα κλπ) και στις δύο γλώσσες, ει δυνατόν. Ακολούθως, όσον αφορά την διαδικασία της μάθησης και τους παιδαγωγικούς στόχους επιδιώκεται οι μαθητές να εργάζονται ομαδικά, έτσι ώστε να καλλιεργήσουν μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης και της διερευνητικής διαδικασίας, το διάλογο και τη μεταξύ τους συνεργασία, να προάγουν την αυτενέργεια και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών στην επεξεργασία πληροφοριών έτσι ώστε να οξύνουν την κριτική και αφαιρετική τους σκέψη, να αναπτύξουν τις δεξιότητες της παρατήρησης, της σύγκρισης και της συνδυαστικής σκέψης, να ευαισθητοποιούν και να αντιληφθούν την

αναγκαιότητα της συλλογικής ενεργοποίησης των πολιτών σε κοινωνικά προβλήματα (παιδική εργασία). Τέλος, ως προς την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, επιδιώκεται οι μαθητές να ερευνούν, να οργανώνουν και να επιλέγουν στοχευμένα στο διαδίκτυο για να βρίσκουν τις απαραίτητες πληροφορίες, να πειραματιστούν, να παρουσιάσουν, αναπτύξουν, σχεδιάσουν, τροποποιήσουν, εξοικειωθούν με τη χρήση των εφαρμογών του Web 2.0 και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογιών ως βασικό περιβάλλον οικοδόμησης της γνώσης στη μαθησιακή διαδικασία.

Ανάλυση-περιγραφή διδακτικής διαδικασίας

Είναι αναγκαίο να διερευνηθούν πρώτιστα οι προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες από πλευράς των μαθητών. Καταρχάς, θεωρείται δεδομένη η επαρκής εξοικείωση με την πλοήγηση στο διαδίκτυο και η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, κυρίως επεξεργαστή κειμένου αλλά και εργαλείων Web2.0. Αυτονόητη εξάλλου θεωρείται και η εξοικείωσή τους με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο εργασίας και, τέλος, γνώση της Αγγλικής γλώσσας τουλάχιστον επιπέδου A2.

Όσον αφορά την πορεία της διδασκαλίας, μέσα από σχετικά φύλλα εργασίας και με την παρουσία και των τριών διδασκουσών (δύο φιλολόγων και καθηγήτριας Αγγλικών), κατά την πρώτη φάση έγινε εισαγωγή αναφορικά με την περίοδο συγγραφής των δύο έργων (Βιομηχανική Επανάσταση, 19 αι., Ευρώπη) σε συνδυασμό με λίγα βιογραφικά στοιχεία των δύο συγγραφέων (Τσέχωφ-Dickens). Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες παρακολουθούν την ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων από αποσπάσματα (Βάνκας, Τσέχωφ-Oliver Twist, Dickens). Έπειτα, οι μαθητές/τριες πραγματοποιούν την σύγκριση των δύο έργων με άξονα την παιδική εργασία μαζί με τα παράλληλα κείμενα κατά ομάδες και προχωρούν στην παραγωγή υλικού, στην παρουσίασή του και, τέλος, στην συμπλήρωση σύντομης φόρμας αξιολόγησης (αποτελέσματα).

Συμπεράσματα

Θεωρήθηκε ότι το όλο εγχείρημα κατάφερε σε ικανοποιητικό βαθμό να αγγίξει τους μαθητές και να τους προβληματίσει για το ζήτημα της παιδικής εργασίας, να τους εξοικειώσει με ψηφιακά εργαλεία και το διαδίκτυο για εκπαιδευτικούς σκοπούς, να τους βοηθήσει να χρησιμοποιήσουν την ξένη γλώσσα για την παραγωγή αυθεντικών εργασιών με έμφαση στην επικοινωνία, να έρθουν σε επαφή με λογοτεχνικά κείμενα από διάφορες χώρες, να δουν σφαιρικά, ιστορικά και διαχρονικά ένα κοινωνικό πρόβλημα σε σύνδεση με την εποχή μας, να λειτουργήσουν δημιουργικά στην μητρική τους γλώσσα. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπήρξε χρονικός περιορισμός, κάποιες δυσκολίες στην λειτουργία των ομάδων, στην πρόσβαση στο διαδίκτυο και στον χειρισμό των ψηφιακών εργαλείων που τελικά ξεπεράστηκαν. Επιπλέον, και οι διδάσκουσες είχαν τη δυνατότητα να ξεφύγουν από τα στενά πλαίσια του αντικειμένου τους και να λειτουργήσουν σε νέους ρόλους με διαφορετική προσέγγιση στο αντικείμενο τους. Πρόσθετα, να επισημανθεί ότι θα μπορούσαν οι μαθητές με έναυσμα το παρόν σενάριο να

προχωρήσουν στην ανάγνωση των χρησιμοποιημένων τίτλων σε βάθος χρόνου ως δράση φιλιαναγνωσίας. Επίσης, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί υλικό και από άλλες λογοτεχνίες με σχετικό περιεχόμενο (π.χ. γαλλική λογοτεχνία) καθώς και συσχετισμός με άλλες μορφές τέχνης (π.χ. ζωγραφική, κόμικς κ.ά.) και να υπάρξει προβολή ολόκληρης ταινίας, πράγμα τεχνολογικά και χρονικά δύσκολο. Τέλος, θα μπορούσαν να ανατεθούν και μεγαλύτερης έκτασης εργασίες (projects) αλλά η ηλικία των μαθητών δεν θεωρήθηκε κατάλληλη για κάτι τέτοιο.

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145 – 159.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΙΕΠ (2013-20) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα νέα ΠΣ των ξένων γλωσσών. (Διαθέσιμο <https://www.iiep.edu.gr/moodle/mod/book/view.php?id=1214> προσπελάστηκε στις 20/10/2019)
- Ματσαγγούρας, Η. (1998 & 2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002-α). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στην σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ντίκενς, Κ. (1987). *Δύσκολα χρόνια*. Αθήνα: Σ.Ι. Ζαχαρόπουλος & Σια Ο.Ε.
- Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., Βαρελάς, Λ. (2004). *Κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Σουαρούπ, Β. (2009). *Slumdog Millionaire*. Αθήνα: Μίνωας.
- Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών - ΑΠΣ*, (Διαθέσιμο <http://www.pi-schools.gr/programs/dep/ps/>, προσπελάστηκε στις 20/10/2019)
- ΦΕΚ 303 & 304 (13-3-03), ΦΕΚ 1196 (26-8-03), (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*
- Dickens, C. (2003). *Oliver Twist*, Athens: Express Publishing.

Partnership for 21 Century Skills. (2009). *Professional development for the 21 century*.
(Διαθέσιμο http://www.p21.org/documents/P21_Framework.pdf., προσπελάστηκε στις
20/10/2019)

**Εκπαιδευτικό σενάριο στην Ιστορία με χρήση Τ.Π.Ε.:
«Η εξέλιξη των πολιτευμάτων στην αρχαϊκή εποχή»**

Κωσταρά Ευφροσύνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας, frinikostara@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν σενάριο αποτελεί πρόταση διδασκαλίας στην ενότητα «Αρχαϊκή Περίοδος» της Ιστορίας Α΄ Λυκείου με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Στόχος είναι οι μαθητές να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία ως ενεργά υποκείμενα, να εντοπίσουν υλικό διαδικτυακά, να διαβάσουν πηγές, κείμενα κ.λπ., να κρίνουν, να αξιολογήσουν πληροφορίες, ώστε να γνωρίσουν τα στάδια εξέλιξης των πολιτευμάτων από τη βασιλεία στη δημοκρατία, να κατανοήσουν τις αιτίες μετάβασης από το ένα πολίτευμα στο άλλο και τη σύνδεση διαφόρων παραγόντων -κοινωνικών, οικονομικών, στρατιωτικών κ.λπ.- με τις πολιτειακές αλλαγές. Γίνεται χρήση ανοικτών περιβαλλόντων και παραπομπή των μαθητών σε διάφορους διαδικτυακούς τόπους, από τους οποίους θα αντλήσουν τις απαραίτητες πληροφορίες που σχετίζονται με το θέμα τους. Χρησιμοποιούνται, επίσης και κλειστά περιβάλλοντα (π.χ. Hot Potatoes) με προσπάθεια αναπλαισίωσής τους σε πιο «ανοιχτές» δραστηριότητες. Οι μαθητές δουλεύοντας σε ομάδες αναζητούν υλικό, διεξάγουν διαδικτυακή έρευνα και εκφράζονται δημιουργικά με τη χρήση ψηφιακών μέσων, δημιουργώντας το δικό τους μαθησιακό υλικό στο θέμα της εξελικτικής πορείας των πολιτευμάτων στην αρχαϊκή εποχή.

Εισαγωγικά στοιχεία

Διδακτική ενότητα: Η πόλις – κράτος, ο Β΄ αποικισμός, τα πολιτεύματα.

Γνωστικό Αντικείμενο: Αρχαία Ιστορία Α΄ Λυκείου, Ενότητα: Αρχαϊκή Περίοδος.

Χρονική Διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες

Προϋποθέσεις υλοποίησης: Χρήση του Εργαστηρίου Πληροφορικής και διαδραστικού πίνακα. Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και τα βασικά εργαλεία των ΤΠΕ (επεξεργαστής κειμένου, πρόγραμμα παρουσίασης, χρησιμοποιούμενα λογισμικά, διαδραστικός πίνακας). Αναγκαία προϋπόθεση για την εφαρμογή του σεναρίου στην τάξη είναι η δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος και η καλλιέργεια του σεβασμού στη γνώμη και στην άποψη των άλλων.

Σύνδεση με άλλα αντικείμενα – Επέκταση εφαρμογής σεναρίου

Το σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί διαθεματικά και να συνδεθεί με άλλα αντικείμενα, όπως π.χ. της Πολιτικής Παιδείας Α΄ Λυκείου, 1.2 *Η πόλις και ο πολίτης* και 5.3 *Η πολιτεία*, αναφορικά με την έννοια της δημοκρατίας, και το μάθημα Σύγχρονος κόσμος: Πολίτης και Δημοκρατία Β΄ Λυκείου: 1. *Δημοκρατία*.

Στόχοι

Οι στόχοι του σεναρίου μπορούν να ομαδοποιηθούν με βάση το «μοντέλο του ρόμβου» (Κουτσογιάννης, 2012) ως εξής:

Γνώσεις για τον κόσμο

Οι μαθητές αναμένεται:

- Να γνωρίσουν τα κύρια χαρακτηριστικά των πολιτευμάτων της αρχαιότητας και να προσπαθήσουν να τα συγκρίνουν με γνωρίσματα πολιτευμάτων της νεότερης εποχής.
- Να αναζητήσουν τις αιτίες μετάβασης από το ένα πολίτευμα στο άλλο.
- Να προβληματιστούν για την πορεία εξέλιξης των πολιτευμάτων.
- Να αντιληφθούν το ρόλο διαφόρων οικονομικών, κοινωνικών παραγόντων στα ιστορικά γεγονότα.

Γνώσεις για την Ιστορία

Οι μαθητές αναμένεται:

- Να αποκομίσουν ιστορικά τεκμηριωμένη εικόνα της εξέλιξης των πολιτευμάτων στην αρχαϊκή εποχή.
- Να αποκτήσουν σαφή συνείδηση ιστορικών εννοιών και όρων: «πόλις - κράτος», «εκκλησία του δήμου», «ολιγαρχία», «τιμοκρατία», «τυραννίδα», «ευγενείς», «ιππείς».
- Να γνωρίσουν τις ιστορικές συγκυρίες και προϋποθέσεις που οδήγησαν στις συγκεκριμένες πολιτειακές αλλαγές.
- Να έρθουν σε επαφή με διάφορες ιστορικές πηγές (κείμενα αρχαίων συγγραφέων), διαβλέποντας τη σημασία τους στην ιστορική επιστήμη.
- Να προβληματιστούν στο θέμα της ιστορικής αναλογίας, για το αν συγκεκριμένα αίτια ή συνθήκες μπορούν να οδηγήσουν σε παρόμοια αποτελέσματα ή όχι και γιατί, να αντιληφθούν το ρόλο των ιστορικών συγκυριών.
- Να λειτουργήσουν σε ένα μετα-γνωστικό επίπεδο, όσον αφορά την προσέγγιση της ιστορικής γνώσης.

Γραμματισμοί/Δεξιότητες

Οι μαθητές αναμένεται:

- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες κριτικής αναζήτησης, επιλογής και διαχείρισης της κατάλληλης πληροφορίας στο διαδίκτυο (ψηφιακός, κριτικός).
- Να μάθουν να μετασχηματίζουν πληροφορίες, αντλώντας τις από διάφορες πηγές και καταχωρώντας τις σε ψηφιακά εργαλεία (ψηφιακός, κριτικός).
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση του διαδικτύου ως περιβάλλοντος μάθησης (ψηφιακός).

- Να ασκηθούν στη χρήση του επεξεργαστή κειμένου και του λογισμικού παρουσίασης για τη συνεργατική παραγωγή κειμένων (ψηφιακός, νέος γραμματισμός).
- Να γνωρίσουν συγκεκριμένες ψηφιακές εφαρμογές, όπως λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης, δημιουργία χρονογραμμής, ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια και να κατανοήσουν τη σημασία τους στη μαθησιακή διαδικασία (ψηφιακός, κριτικός).

Θεωρητικό πλαίσιο – Διδακτικές πρακτικές

Στο θεωρητικό υπόβαθρο του συγκεκριμένου σεναρίου βρίσκονται οι γνωστικές θεωρίες μάθησης: ο εποικοδομητισμός (J. Piaget), η ανακαλυπτική μάθηση (J. Bruner) και οι κοινωνιοπολιτισμικές θεωρήσεις (L. Vygotsky). Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους και μαθαίνουν να συνεργάζονται για την επίτευξη του επιδιωκόμενου αποτελέσματος (Vygotsky). Επιπλέον, ερευνούν και ανακαλύπτουν τις γνώσεις – πληροφορίες που τους χρειάζονται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, δηλαδή τη συλλογή, επιλογή, καταγραφή πληροφοριών για ολοκλήρωση των εργασιών (Bruner). Με τον τρόπο αυτό προωθείται η διερευνητική μάθηση και συγχρόνως επιτυγχάνεται η οικοδόμηση της εγγράμματης ταυτότητας του μαθητή (Piaget). Αναπτύσσεται τόσο ο τεχνολογικός γραμματισμός (χρήση ΤΠΕ) όσο και ο κριτικός γραμματισμός (επιλογή πληροφοριών σύμφωνα με τις δραστηριότητες που υλοποιούνται).

Το σενάριο εξελίσσεται με συνδυασμό διδακτικών μεθόδων. Ο κατευθυνόμενος διάλογος και η χρήση της τεχνικής του καταιγισμού ιδεών στην έναρξη της διδασκαλίας αποσκοπεί στη σύνδεση του θέματος με την εμπειρία των μαθητών και στη διευκρίνιση όρων και εννοιών. Ακολούθως, μέσα από την εργασία σε ομάδες, οι μαθητές εμπλέκονται με πιο δυναμικό τρόπο στη διαδικασία της μάθησης: μελετούν, αναζητούν, συνθέτουν, καταλήγουν σε συμπεράσματα αλλά και συζητούν και αξιολογούν. Στο συγκεκριμένο σενάριο ο μαθητής ως εγγράμματο υποκείμενο διαμορφώνει τη δική του ταυτότητα, σχηματίζοντας την προσωπική του άποψη, μέσα από την αναζήτηση πληροφοριών, τη σύνθεση και το μετασχηματισμό τους σε δικό του υλικό. Αναπτύσσεται τόσο ο τεχνολογικός γραμματισμός (χρήση ΤΠΕ) όσο και ο κριτικός γραμματισμός (επιλογή πληροφοριών σύμφωνα με τις δραστηριότητες που υλοποιούνται). Εφαρμόζεται *το μοντέλο των τριών αλληλένδετων κύκλων* με έμφαση στην *κριτική αξιοποίηση* των ψηφιακών μέσων. Επιδιώκεται το πέρασμα από τη χρήση των ψηφιακών μέσων ως απλών παιδαγωγικών περιβαλλόντων στην αξιοποίησή τους ως μέσων πρακτικής γραμματισμού και ανάπτυξης κριτικής διάστασης στη μάθηση.

Ρόλος μαθητή - εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του μαθητή είναι ενεργητικός, στο κέντρο της διδασκαλίας (μαθητοκεντρική διδασκαλία). Από παθητικό υποκείμενο («πάρε και μάθε») μετατρέπεται σε ενεργό, ερευνητικό και κριτικό υποκείμενο («ψάξε, μάθε, σύνθεσε, παρουσίασε»). Οι μαθητές δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά συνθέτουν οι ίδιοι το υλικό τους, επιλέγουν κριτικά,

δημιουργούν τα κείμενα που θα παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους, εκφράζουν τη δική τους εμπειρία από την επαφή τους με το θέμα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός, βοηθητικός, υποστηρικτικός και εμπνευστικός. Στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας θα εφαρμοστεί η αρχή της «ζώνης της επικείμενης εξέλιξης» και της «σκαλωσιάς» (Vygotsky). Από κύριο φορέα της γνώσης μετασχηματίζεται σε καθοδηγητή της προσπάθειας των μαθητών να αναζητήσουν ψηφιακό υλικό (ανακαλυπτική - διερευνητική μάθηση), να το επεξεργαστούν, να το συνθέσουν συνεργατικά (ομαδοσυνεργατική μάθηση) και να οικοδομήσουν ενεργητικά τη νέα γνώση (εποικοδομητική μάθηση). Τα παιδιά «γεμίζουν» το σχολικό χώρο και ο δικός του ρόλος είναι διακριτικός. Βοηθά τους μαθητές στις διάφορες φάσεις της εργασίας τους, επιλύει προβλήματα που προκύπτουν και τους συμβουλεύει για την ολοκλήρωση τα εργασιών. Τέλος, μετά την παρουσίαση των εργασιών, ανατροφοδοτεί τους μαθητές.

Διδακτική πορεία

Α΄ Φάση (1^η-2^η διδακτική ώρα)

Ως αφορμή μπορούν να χρησιμοποιηθούν επιλεκτικά:

- παράσταση ενός ιστιοφόρου εμπορικού πλοίου από κύλικα του βου π.Χ. αιώνα
- λεπτομέρεια από παράσταση αγγείου του β' μισού τον 7ου αι. π.Χ., που απεικονίζει σκηνή της πολεμικής τακτικής της οπλιτικής φάλαγγας (Ρώμη, Μουσείο *Βίλλα Τζούλια*)
- σύντομο απόσπασμα από την *Αντιγόνη* του Σοφοκλή με τον Κρέοντα και το συμβούλιο των γερόντων
- σύντομα αποσπάσματα αρχαίων κειμένων με αναφορές στη διάκριση των Αθηναίων σε κοινωνικές τάξεις ανάλογα με το εισόδημά τους (Αριστοτέλης, *Αθηναίων Πολιτεία* 7, Πλούταρχος, *Βίος Σόλωνα* 18.1-3)
- εικόνα του δίοικου, που κατασκεύασε ο Περίανδρος στον Ισθμό, πάνω στον οποίο σύρονταν τα πλοία, προκειμένου να αποφευχθεί ο περίπλους της Πελοποννήσου
- το υδραγωγείο της Σάμου, την κατασκευή του οποίου ο τύραννος Πολυκράτης ανέθεσε στον αρχιτέκτονα Ευπαλίνο
- η Ακρόπολη με τους ναούς και τα δημόσια κτήρια.

Με αφορμή τις παραπάνω πηγές που προβάλλονται στο διαδραστικό πίνακα ξεκινά συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, η οποία επικεντρώνεται στα είδη των πολιτευμάτων και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους σε συνδυασμό με τα συστατικά και οργανωτικά στοιχεία της «πόλης – κράτους» από γεωγραφική άποψη (π.χ. *άστυ, κόμεις, ύπαιθρος*) και τρόπο λειτουργίας (π.χ. συμμετοχή πολιτών, ελευθερία, αυτονομία, αυτάρκεια), στη διάρκεια της οποίας ανακαλούνται πρότερες γνώσεις των μαθητών και καταγράφονται στον πίνακα με τη μορφή του «καταιγισμού ιδεών» (10').

Ακολούθως οι μαθητές χωρίζονται σε πέντε ομάδες (4-5 πέντε ατόμων η κάθε μία, αναλόγως του δυναμικού της τάξης), φροντίζοντας να διασφαλιστεί ανομοιογένεια ως προς τις μαθησιακές επιδόσεις τους, με βασικό περιορισμό ως προς τη σύνθεσή τους τη συμμετοχή σε κάθε ομάδα τουλάχιστον ενός μαθητή με ευχέρεια στη χρήση των εργαλείων Τ.Π.Ε., και κατανέμονται οι ρόλοι μεταξύ των μελών κάθε ομάδας.

Ο εκπαιδευτικός παραπέμπει όλες τις ομάδες στον ακόλουθο διδακτικό πόρο από το *φωτόδεντρο*: <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/7608>, τον οποίο προβάλλει στο διαδραστικό πίνακα. Οι μαθητές έχουν, επίσης, στη διάθεσή τους το διδακτικό εγχειρίδιο: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A102/45/325,1319/> σε ηλεκτρονική μορφή. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να μελετήσει από ένα πολίτευμα (βασιλεία, αριστοκρατία, ολιγαρχία, τυραννίδα, δημοκρατία). Ζητείται από τους μαθητές να αξιοποιήσουν το υλικό του *φωτόδεντρου*, ανατρέχοντας αρχικά στο «Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας» των Liddell – Scott, όπου αναζητούν τη σημασία των λημμάτων *πολιτεία*, *πολίτευμα* και *πολιτεύω*, και στη συνέχεια στο ψηφιακό περιβάλλον της *Μνημοσύνης*, για να περιηγηθούν σε αποσπάσματα κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, στα οποία πώς θίγεται το θέμα της σύγκρισης των πολιτευμάτων.

Ακολούθως, ζητείται να μελετήσουν τις αρχαίες πηγές που παρατίθενται στο συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο του *φωτόδεντρου* (Ηροδότου *Ιστορίες*, III 80-82; Πλάτωνος *Πολιτεία*, 473b-474c; Αριστοτέλους *Πολιτικά* 1279b11-1280a6; Ισοκράτους *Παναθηναϊκός* 12.132 και *Αεροπαγνικός* 7.14-35) και να εντοπίσουν σ' αυτές τα κυριότερα χαρακτηριστικά κάθε πολιτεύματος, αλλά και τις νεότερες πηγές σχετικά με τις μορφές των πολιτευμάτων στη σύγχρονη εποχή (*Πολιτική Παιδεία*, Β' Λυκείου; *Σύνταγμα της Ελλάδος*, Άρθρο 1). Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει, όπου χρειάζεται βοηθητικά, για να αποσαφηνίσει έννοιες που τυχόν δυσκολεύουν τους μαθητές (15').

Στη συνέχεια, με βάση τα στοιχεία που οι ομάδες συγκέντρωσαν, παρουσιάζονται σύντομα και καταγράφονται επιγραμματικά στον πίνακα από τον εκπρόσωπο κάθε ομάδας τα βασικά χαρακτηριστικά κάθε πολιτεύματος (10'), ώστε να υπάρχει από την ολομέλεια πλήρης εποπτεία αυτών.

Τη 2^η διδακτική ώρα οι μαθητές αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη μελέτη νεότερων πηγών σχετικά με τις μορφές των πολιτευμάτων στη σύγχρονη εποχή και οι ομάδες αναλαμβάνουν μια σύντομη παρουσίαση των νέων πολιτευμάτων που εμφανίστηκαν στον 20^ο αιώνα: κομμουνισμός, φασισμός και του σημερινού πολιτεύματος της Ελλάδας *Προεδρευόμενη Κοινοβουλευτική Δημοκρατία* με σύντομη ανάλυση των όρων του. Η συζήτηση θα ολοκληρωθεί με εστίαση στη σύγκριση πολιτευμάτων της αρχαιότητας και σημερινών, προκειμένου να φανούν οι διαφορές από σύγχρονα πολιτεύματα που φέρουν την ίδια ονομασία και οι μαθητές να προσεγγίσουν κριτικά το θέμα της ιστορικής αναλογίας. Ως έναυσμα μπορεί να χρησιμεύσει το παρακάτω απόσπασμα από το βιβλίο *Σύγχρονος κόσμος: Πολίτης και Δημοκρατία Β' Λυκείου: 1. Δημοκρατία*:

«Αν και η καταγωγή του είναι αρχαιοελληνική και συνδέεται με την αθηναϊκή δημοκρατία, το πολίτευμα που αντιπαραβάλλεται στη μοναρχία και την αριστοκρατία είναι εκείνο που συνοδεύει την πορεία των νεωτερικών κοινωνιών από την εποχή των μεγάλων επαναστάσεων του 17ου και του 18ου αιώνα. Η δημοκρατία είναι το πολίτευμα που αναδύθηκε μέσα από το πνεύμα του Διαφωτισμού και τις διακηρύξεις για ελευθερία, ισότητα και αδελφοσύνη. Συνδέθηκε δε ήδη από τις απαρχές του με την ιδιότητα του πολίτη και τα δικαιώματα που η πολιτεία αναγνωρίζει και εξασφαλίζει στον πολίτη...».

Η διαδικασία ολοκληρώνεται με τη δημιουργία από κάθε ομάδα ενός **συννεφόμεξου** με χρήση της εφαρμογής **wordart.com** ή ενός **εννοιολογικού χάρτη** με χρήση του **bubbl.us** ή του **CmapTools** με τους βασικούς όρους (είδη πολιτευμάτων, συστατικά και οργανωτικά στοιχεία της «πόλης – κράτους»).

Β' Φάση (3^η – 4^η διδακτική ώρα)

3^η διδακτική ώρα: Επεξεργασία των φύλλων εργασίας σε ομάδες - Σύνθεση υλικού

Οι μαθητές, χωρισμένοι στις ομάδες τους, προτρέπονται να επισκεφθούν τις προτεινόμενες ιστοσελίδες, να αναζητήσουν και να μελετήσουν το υλικό που σχετίζεται με το τμήμα της ενότητας που τους ζητείται. Δίνεται σε κάθε μια αντίστοιχο φύλλο εργασίας και ενημερώνονται ότι μέχρι το τέλος ώρας κάθε ομάδα θα δημιουργήσει στον επεξεργαστή κειμένου τα δικά της κείμενα, που θα αποτελέσουν το υλικό που θα περιλάβουν στην τελική παρουσίασή τους. Ο εκπαιδευτικός σ' αυτό το πλαίσιο δεν μεταδίδει γνώσεις, αλλά βρίσκεται κοντά στις ομάδες, προσπαθώντας να ενθαρρύνει, να υποστηρίξει, να επιλύει απορίες, να συντονίζει τη δραστηριότητα, να βοηθά σε τεχνικά θέματα.

Αξιοποιώντας τις πηγές που υπάρχουν στις ιστοσελίδες, κάθε ομάδα αναλαμβάνει να δημιουργήσει μια σύντομη παρουσίαση 5-6 διαφανειών, στις οποίες θα αποτυπώνονται οι αιτίες αλλαγής των πολιτευμάτων με εστίαση κάθε ομάδας στις αλλαγές που συντελέστηκαν σε συγκεκριμένους τομείς και τον τρόπο που αυτές επηρέασαν την πολιτική ζωή.

4^η διδακτική ώρα: Παρουσίαση στην ολομέλεια – Αξιολόγηση

Οι μαθητές ανακοινώνουν ανά ομάδα τα αποτελέσματα της εργασίας τους στην ολομέλεια, παρουσιάζοντας το υλικό που δημιούργησαν και τα συμπεράσματά τους στον διαδραστικό πίνακα, ενώ τα μέλη των άλλων ομάδων θέτουν ερωτήσεις και συμμετέχουν ενεργά, προκειμένου να συμβάλουν στην αξιολόγηση, ανατροφοδότηση και πιθανή αναδιαμόρφωση του υλικού τους. Η παρουσίαση του υλικού κάθε ομάδας στις υπόλοιπες δίνει νόημα στην εργασία των μαθητών, συμβάλλει στην ολοκληρωμένη θεώρηση της ενότητας από το σύνολο της τάξης, ενθαρρύνει τη μετα-γνωστική σκέψη. Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει, όπου χρειάζεται, θέτει στοχευμένες ερωτήσεις και φροντίζει για τη σωστή τήρηση του χρόνου, ώστε όλες οι ομάδες να παρουσιάσουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους (25').

Οι μαθητές εξασκούνται στην κατάκτηση της νέα γνώσης, συμπληρώνοντας ατομικά φύλλο εργασίας (10'), το οποίο περιλαμβάνει τοποθέτηση της πορείας διαδοχής των πολιτευμάτων της αρχαϊκής εποχής σε χρονογραμμή στον σύνδεσμο: <https://learningapps.org/view4712983>.

Η διδασκαλία ολοκληρώνεται με ανακεφαλαίωση των κυριότερων σημείων και συμπερασμάτων και γίνεται αναστοχασμός ως προς:

- το βαθμό επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί
- τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων
- τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη (5').

Τέλος, οι μαθητές προτρέπονται, αφού επεξεργαστούν εκτός σχολικού περιβάλλοντος περαιτέρω το υλικό τους, ενσωματώνοντας διορθώσεις, υποδείξεις των συμμαθητών και του εκπαιδευτικού, και διαμορφώνοντάς το στην τελική του μορφή, να το αναρτήσουν στο **σχολικό ιστολόγιο ή blog της τάξης τους**, δίνοντας την ευκαιρία και στους συμμαθητές τους να ενημερωθούν για το θέμα. Παράλληλα, τους δίνονται οδηγίες για την **κατασκευή ενός δικού τους σταυρόλεξου** με τη βοήθεια του **Hot potatoes**, το οποίο θα αναρτηθεί, επίσης, στο σχολικό ιστολόγιο ή σε κάποια ψηφιακή πλατφόρμα (π.χ. **e-me**), προκειμένου οι συμμαθητές τους να προσπαθήσουν να το λύσουν. Κάθε ομάδα δημιουργεί το δικό της σταυρόλεξο με 8-10 λέξεις-κλειδιά που επιλέγουν από τις θεματικές ενότητες που επεξεργάστηκαν, συντάσσοντας τον ορισμό τους, το οποίο οι υπόλοιπες ομάδες καλούνται να επιλύσουν.

Φύλλα εργασίας ομάδων

Παρατίθενται συγκεντρωτικά τα φύλλα εργασίας των ομάδων (3^η ώρα)

1^η ομάδα:

Μεταβείτε στους παρακάτω συνδέσμους:

<http://www.ime.gr/chronos/04/gr/economy/index.html> και

<http://www.alphanumismatics.gr/coinknow.aspx>.

Αφού μελετήσετε τις πηγές και το υλικό που υπάρχει εκεί, να συγκεντρώσετε, να επιλέξετε και να καταγράψετε πληροφορίες σχετικά με την επίδραση α) της **ανάπτυξης της γεωργίας και του εμπορίου** και β) της **εφεύρεσης του νομίσματος** στην πολιτειακή ζωή. Αξιολογήστε τις πληροφορίες και δημιουργήστε στο πρόγραμμα παρουσιάσεων μια σύντομη παρουσίαση 5-6 διαφανειών, όπου θα παρουσιάσετε τις αλλαγές αυτές και το ρόλο τους στην εξέλιξη των πολιτευμάτων. Μπορείτε να εμπλουτίσετε την παρουσίασή σας με υλικό από το google images ή άλλες ιστοσελίδες της επιλογής σας.

2^η ομάδα:

Μεταβείτε στους παρακάτω συνδέσμους:

http://www.ime.gr/chronos/04/gr/sources/index_econ.html και

<http://www.ime.gr/chronos/04/gr/society/index.html>.

Αφού μελετήσετε τις πηγές από κείμενα διαφόρων αρχαίων συγγραφέων που παρατίθενται, να συγκεντρώσετε πληροφορίες σχετικά με την **καταγραφή του εθιμικού δικαίου** και τις αλλαγές που αυτή επέφερε στην πολιτειακή ζωή. Αξιολογήστε τις πληροφορίες αυτές και δημιουργήστε στο πρόγραμμα παρουσιάσεων μια σύντομη παρουσίαση 5-6 διαφανειών, όπου θα παρουσιάσετε τις πτυχές του εθιμικού δικαίου που αποτυπώθηκαν, τους κυριότερους νομοθέτες, το χαρακτήρα της νομοθεσίας τους και το ρόλο τους στην εξέλιξη των πολιτευμάτων. Μπορείτε να εμπλουτίσετε την παρουσίασή σας με υλικό από το google images ή άλλες ιστοσελίδες της επιλογής σας.

3^η ομάδα:

Μεταβείτε στους παρακάτω συνδέσμους:

http://www.ime.gr/chronos/04/gr/sources/index_pol.html,

<http://www.ime.gr/chronos/04/gr/politics/index.html>

http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/history/arxaiotita/index.html.

Αφού μελετήσετε τις πηγές και το υλικό που υπάρχει εκεί, να συγκεντρώσετε και να καταγράψετε πληροφορίες σχετικά με τη **δημιουργία και τα χαρακτηριστικά των τυραννικών πολιτευμάτων**. Αξιολογήστε τις πληροφορίες αυτές και δημιουργήστε στο πρόγραμμα παρουσιάσεων μια σύντομη παρουσίαση 5-6 διαφανειών, όπου θα παρουσιάσετε τα κυριότερα χαρακτηριστικά των τυραννίδων, τα θετικά και αρνητικά στοιχεία τους, και το ρόλο τους στην εξέλιξη των πολιτευμάτων. Μπορείτε να εμπλουτίσετε την παρουσίασή σας με υλικό από το google images ή άλλες ιστοσελίδες της επιλογής σας.

4^η ομάδα:

Μεταβείτε στους παρακάτω συνδέσμους:

<http://www.ime.gr/chronos/04/gr/politics/index.html>

http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/history/arxaiotita/index.html.

Αφού μελετήσετε τις πηγές και το υλικό που υπάρχει εκεί, να συγκεντρώσετε και να καταγράψετε πληροφορίες σχετικά με τις εξελίξεις που επέφερε ο **β΄ αποικισμός** στην πολιτειακή ζωή. Αξιολογήστε τις πληροφορίες αυτές και δημιουργήστε στο πρόγραμμα παρουσιάσεων μια σύντομη παρουσίαση 5-6 διαφανειών, όπου θα παρουσιάσετε τις κυριότερες αιτίες και συνέπειες του β΄ αποικισμού, επισημαίνοντας και το ρόλο του στην εξέλιξη των πολιτευμάτων. Μπορείτε να εμπλουτίσετε την παρουσίασή σας με υλικό από το google images ή άλλες ιστοσελίδες της επιλογής σας.

5^η ομάδα:

Μεταβείτε στους παρακάτω συνδέσμους:

<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/9598>

<http://www.ime.gr/chronos/04/gr/economy/hoplites.html>

Αφού μελετήσετε τις πηγές και το υλικό, να καταγράψετε στοιχεία σχετικά με τις αλλαγές που επέφερε η **οπλιτική φάλαγγα** στον στρατιωτικό τομέα και στην πολιτειακή ζωή. Αξιολογήστε τις πληροφορίες και δημιουργήστε μια σύντομη παρουσίαση 5-6 διαφανειών, όπου θα αναφέρετε τις αλλαγές αυτές, επισημαίνοντας το ρόλο τους στην εξέλιξη των πολιτευμάτων. Μπορείτε να εμπλουτίσετε την παρουσίασή σας με υλικό από το google images ή άλλες ιστοσελίδες της επιλογής σας.

Βιβλιογραφία

Brown, H., & Ciuffetelli, D.C. (Eds.). (2009). *Foundational methods: Understanding Teaching and Learning*. Toronto: Pearson Education.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Κάββουρα, Δ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας: Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο: Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. *Πρακτικά της 32ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.*, 6-8 Μαΐου 2011. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Μαμούρα, Μ. & Φρυδάκη, Ε. (2011). Η δημιουργία ως μετασχηματισμός: Προάγοντας τη μετασχηματιστική μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών. Παραδείγματα από το μάθημα της Ιστορίας. *Παιδαγωγικός Λόγος, τομ. ΙΣΤ΄*, 2: 21-45.

Ματσαγγούρας, Η. (1999β). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, Διδακτική Μεθοδολογία και Ιστορικές Πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μια ιστοεξερεύνηση για την ευτυχία...

Τσαντέ Φωτεινή

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, foteinitsante@gmail.com

Μπόμπορη Αγάθη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, bompori.agathi@gmail.com

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο που προτείνεται βασίζεται στο μοντέλο της Ιστοεξερεύνησης και σκοπός του είναι να προβληματίσει τους μαθητές ως προς το τι σημαίνει ευτυχία και με ποιους τρόπους μπορούμε να οδηγηθούμε σε αυτή. Απευθύνεται σε μαθητές Λυκείου, ωστόσο με τις κατάλληλες αλλαγές στις πηγές, τα εργαλεία και τη δομή των δραστηριοτήτων θα μπορούσε να εφαρμοστεί και σε μαθητές Γυμνασίου. Διαπραγματεύεται μέσα από έναν πρωτότυπο και ενδιαφέροντα τρόπο το θέμα της ευτυχίας, εξετάζοντάς το από τρεις διαφορετικές οπτικές, σε μία προσπάθεια να αναδείξει την υποκειμενικότητά του και να κάνει τους μαθητές να αναρωτηθούν αν είναι τελικά ευτυχισμένοι οι νέοι σήμερα. Στόχος του διαφορετικού αυτού τρόπου προσέγγισης είναι η παραγωγή πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές και η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, όπως είναι η διαλογικότητα, ο κριτικός στοχασμός και η δημιουργικότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδακτικό σενάριο, Λύκειο, Ιστοεξερεύνηση, Ευτυχία

Εισαγωγή

Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές Β΄ Λυκείου και πραγματεύεται μέσα από έναν πρωτότυπο και ενδιαφέροντα τρόπο το θέμα της ευτυχίας, εξετάζοντάς το από τρεις διαφορετικές οπτικές, σε μία προσπάθεια να αναδείξει την υποκειμενικότητά του και να κάνει τους μαθητές να αναρωτηθούν αν είναι τελικά ευτυχισμένοι οι νέοι σήμερα. Το θέμα προσεγγίζεται διαθεματικά μέσα από τα μαθήματα της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας και των Αγγλικών. Στο πρώτο, οι μαθητές αναλύουν το κείμενο “Η τιμή και το χρήμα” του Κ. Θεοτόκη (σελ. 137 του σχολικού εγχειριδίου) και ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στη λανθασμένη αντίληψη ότι το χρήμα είναι σε θέση να φέρει την ευτυχία και να αγοράσει σημαντικά για τον άνθρωπο και τη ζωή του πράγματα. Συγχρόνως, στο μάθημα των Αγγλικών, μελετάται το τέταρτο κεφάλαιο με τίτλο “Learning to Fly” του σχολικού βιβλίου “Αγγλικά 2”, στο οποίο τονίζεται η σημασία του να ακολουθεί κάποιος τα όνειρά του για να είναι ευτυχισμένος. Το σενάριο βασίζεται στο μοντέλο της ιστοεξερεύνησης και έχει σχεδιαστεί στην πλατφόρμα Wix, η οποία χρησιμοποιεί στην κατασκευή ιστοσελίδων. Αξιοποιεί ένα μικτό περιβάλλον μάθησης, που συνδυάζει τη διαζώσης και την εξ αποστάσεως μάθηση με την υποστήριξη των τεχνολογιών και του διαδικτύου. Εκτός αυτού, οι δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στην κατηγοριοποίηση δραστηριοτήτων της Laurillard (2012) και στο μοντέλο της Νέας Μάθησης (Mary Kalantzis & Bill Cope), όσον αφορά στις γνωστικές διαδικασίες που περιλαμβάνουν.

Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος: «Αναζητώντας την ευτυχία»

Γνωστικό αντικείμενο: Νέα Ελληνική Λογοτεχνία - Αγγλικά (διαθεματική προσέγγιση)

Τάξη: Β΄ Λυκείου

Θέμα: Ευτυχία

Χρονική διάρκεια: 6 διδακτικές ώρες δια ζώσης - περίπου 4 ώρες εξ αποστάσεως

Πρότερες γνώσεις μαθητών: Αξιοποιούνται οι προηγούμενες γνώσεις των μαθητών, καθώς και οι προσλαμβάνουσες εμπειρίες τους σχετικά με το θέμα. Θεωρείται, επίσης, απαραίτητο οι συμμετέχοντες να είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Σκοπός και Στόχοι του σεναρίου

Βασικός σκοπός είναι οι μαθητές να αναπτύξουν το γραπτό λόγο συνεργατικά μέσα σε ένα ψηφιακό περιβάλλον. Εκτός όμως από το σκοπό αυτό, ως σχεδιαστές του σεναρίου επιδιώκουμε να επιτευχθούν και οι παρακάτω στόχοι (ταξινομία στόχων - Ράπτη, 2006):

σε επίπεδο γνώσεων

- να ορίζουν την έννοια της “ευτυχίας” και
- να προσδιορίζουν τους παράγοντες που συντελούν σε αυτήν
- να διατυπώνουν τις απόψεις τους γραπτά
- να συνθέτουν γραπτό λόγο

σε επίπεδο δεξιοτήτων

- να διακρίνουν τα ουσιώδη από τα επουσιώδη στοιχεία μιας πηγής
- να χρησιμοποιούν πολυτροπικά μέσα για να εκφράσουν τις απόψεις τους
- να ασκούν κριτική τόσο στη διαδικασία όσο και στα τελικά παραγόμενα
- να παράγουν νέα ερωτήματα προς διερεύνηση

σε επίπεδο στάσεων

- να συνεργάζονται όχι μόνο δια ζώσης αλλά και ασύγχρονα και εξ αποστάσεως για τη διεκπεραίωση κοινών δραστηριοτήτων
- να διερωτώνται για το κατά πόσο αισθάνονται ευτυχημένοι οι ίδιοι και οι συνομήλικόι τους

Εργαλεία Web 2.0

Χρησιμοποιούνται τα ακόλουθα εργαλεία: Wix (πλατφόρμα για κατασκευή ιστοσελίδων), Padlet (εργαλείο για δημιουργία ψηφιακής αφίσας), Mindmeister (εργαλείο για παραγωγή νοητικού χάρτη), Εφαρμογές που παρέχει το ίδιο το Wix όπως: Φόρμες Wix (δημιουργία ερωτηματολογίων), Blog και Forum του Wix.

Διδακτικά Μοντέλα

Το σενάριο βασίζεται κατά κύριο λόγο στο μοντέλο της Ιστοεξερεύνησης (Webquest). Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε από τον Bernie Dodge στο κρατικό Πανεπιστήμιο του San Diego το Φεβρουάριο του 1995. Όπως υποδηλώνει και το όνομα του μοντέλου, βασίζεται σε δραστηριότητες που έχουν έντονο το χαρακτήρα της αναζήτησης των μαθητών μέσα από τη χρήση του διαδικτύου, υπό την καθοδήγηση φυσικά του εκπαιδευτικού. Τα έξι κύρια στάδια της Ιστοεξερεύνησης είναι τα εξής: α) η εισαγωγή, β) η αποστολή, γ) η διαδικασία, δ) η αξιολόγηση, ε) τα συμπεράσματα και στ) η σελίδα του εκπαιδευτικού.

Ένα ακόμη διδακτικό μοντέλο, στο οποίο στηριχθήκαμε για τον σχεδιασμό του σεναρίου, είναι το μοντέλο της μικτής μάθησης. Με τον όρο μικτή μάθηση αναφερόμαστε σε ένα περιβάλλον μάθησης στο οποίο συνδυάζεται η πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία με τη μάθηση μέσω διαδικτύου. Αυτή αποτελεί δηλαδή μία ευκαιρία ενσωμάτωσης των καινοτόμων και τεχνολογικών επιτευγμάτων που προσφέρει η διαδικτυακή μάθηση με την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή που προσφέρει η παραδοσιακή μάθηση (Thorne, 2003). Οι δραστηριότητες που γίνονται στην τάξη δια ζώσης συνδυάζονται με αυτές που γίνονται εξ αποστάσεως. Δημιουργείται μία κοινότητα διερεύνησης μεταξύ των μαθητών, η οποία βασίζεται στη συνεχή επικοινωνία, στο διάλογο, στη διερεύνηση και διαπραγμάτευση ιδεών οδηγώντας με τον τρόπο αυτό σε μία τελική συμφωνία και ανάπτυξη γνώσης (Τζιμογιάννης, 2017). Στο περιβάλλον αυτό δεν υπάρχουν χωροχρονικοί περιορισμοί, διότι το περιεχόμενο είναι διαρκώς διαθέσιμο στο μαθητή, ανεξαρτήτως χώρου και χρόνου. Ο κάθε εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει τη γνώση με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με την προτίμησή του.

Τέλος, ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων του σεναρίου βασίστηκε στην κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων της Laurillard (2012), ενώ ο τρόπος προσέγγισης της γνώσης βασίστηκε στις αρχές της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού. Σύμφωνα με αυτή, η μάθηση σχετίζεται με το μετασχηματισμό της γνώσης των μαθητών και βασίζεται στη διαφορετικότητά τους, δηλαδή στην ιδέα ότι ο κάθε μαθητής φέρει διαφορετικές εμπειρίες από το βίκοσμό του και έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα. Η αποτελεσματική

μάθηση θεωρείται ένα ταξίδι για το μαθητή. Για να επιτευχθεί το ταξίδι αυτό σε νέες και άγνωστες περιοχές, ο μαθητής πρέπει να ξεκινήσει από τη ζώνη αντιληπτικότητας και ασφάλειάς του. Σε κάθε στάδιο ο μαθητής διανύει μία συγκεκριμένη απόσταση, η οποία τον φέρνει πιο κοντά στον προορισμό.

Φάσεις του Σεναρίου

Οι φάσεις του σεναρίου έχουν οργανωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτουν τα έξι στάδια της Ιστοεξερεύνησης. Πριν από την έναρξη του σεναρίου, έχει προηγηθεί η Φάση 0 (1 ώρα δια ζώσης), κατά την οποία γίνεται η σύνδεση του θέματος με τα γνωστικά αντικείμενα. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν με τους μαθητές σχετικά με το θέμα και τους παρουσιάζουν την ιστοσελίδα που έχει δημιουργηθεί με σκοπό την εμβάθυνση σε αυτό, εξηγώντας τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί. Κλείνοντας, οι εκπαιδευτικοί καλούν τους μαθητές να εισέλθουν στην ιστοσελίδα και να συνδημιουργήσουν εξ αποστάσεως μία ψηφιακή αφίσα, στην οποία θα καταγράψουν τις απόψεις τους σχετικά με το τι θεωρούν οι ίδιοι ευτυχία ή τι τους κάνει ευτυχισμένους.

Στον πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνεται συνοπτικά η πορεία των φάσεων που περιγράφεται παρακάτω:

ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΥΤΥΧΙΑ	
Δια Ζώσης	ΕαΑ
15' Εισαγωγική συζήτηση περί ευτυχίας & Παρουσίαση του site	15' Ψηφιακή αφίσα (προσωπική ευτυχία)
15' Παρουσίαση αφίσας & Συζήτηση	5' Ερωτηματολόγιο για επιλογή ομάδας
15' Ορισμός ομάδων από εκπαιδευτικό & Συζήτηση ομάδων για ανάληψη ρόλων	15' Στάδιο 1: Νοητικός χάρτης (ορισμός ευτυχίας)
15' Σύγκριση 3 νοητικών χαρτών	15' Στάδιο 2: Απάντηση ερωτήσεων βάσει πηγών
15' Συζήτηση για ανταλλαγή νέας γνώσης ομάδων	15' Στάδιο 3: Δημιουργία Blog
15' Παρουσίαση blog & συζήτηση	15' Αξιολόγηση ιστοεξερεύνησης & αυτοαξιολόγηση
	10' Συμπεράσματα

Εικόνα 1: Σχεδιαγραμματική απεικόνιση σεναρίου

Φάση 1: Εισαγωγή (15' εξ αποστάσεως, 1 ώρα δια ζώσης)

Στη φάση αυτή αξιοποιείται το Padlet, όπου οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν είτε γράφοντας ένα κείμενο, είτε δημοσιεύοντας ένα ποίημα, είτε ακόμη και ανεβάζοντας μία εικόνα. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται στην τάξη η αφίσα που έχει δημιουργηθεί από

τους μαθητές και διεξάγεται συζήτηση σχετικά με αυτή. Οι συμμετέχοντες ενημερώνονται για το πώς θα εξελιχθεί η διαδικασία και καλούνται να απαντήσουν εξ αποστάσεως σε 2-3 ερωτήσεις μέσα στην ιστοσελίδα, ώστε να χωριστούν στην επόμενη φάση σε ομάδες από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα λάβει υπόψη την προτίμησή τους, σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν.

Φάση 2: Αποστολή (5' εξ αποστάσεως, 1 ώρα δια ζώσης)

Στη δεύτερη φάση της αποστολής οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις μέσα στην ιστοσελίδα και έρχονται στην τάξη όπου χωρίζονται σε ομάδες από τον εκπαιδευτικό. Στην πορεία δίνεται χρόνος στους μαθητές για να συζητήσουν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους προκειμένου να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους μέσα στην ομάδα τους (π.χ. αρχηγός, συντονιστής, κλπ.). Με τον τρόπο αυτό, θα κατανοήσουν το αίσημα της συλλογικής και της ατομικής ευθύνης, εφόσον ο καθένας τους μέσα στην ομάδα αναλαμβάνει ένα ρόλο και καλείται να διεκπεραιώσει ένα συγκεκριμένο κομμάτι της εργασίας (Καζέλα, 2009). Έπειτα, οι μαθητές σε ομάδες πλέον, καλούνται να διεκπεραιώσουν ορισμένες δραστηριότητες.

Φάση 3: Διαδικασία (3 ώρες εξ αποστάσεως, 3 ώρες δια ζώσης)

Μέρος 1

Στο πρώτο μέρος της τρίτης φάσης οι μαθητές καλούνται εξ αποστάσεως να συμβουλευτούν συγκεκριμένες πηγές ανά ομάδα και να δημιουργήσουν συνεργατικά, χρησιμοποιώντας το εργαλείο Mindmeister, ένα νοητικό χάρτη σχετικά με το τι περιλαμβάνει η έννοια της ευτυχίας. Την επόμενη φορά στην τάξη γίνεται παρουσίαση και σύγκριση των νοητικών χαρτών κάθε ομάδας και ακολουθεί συζήτηση για τις ομοιότητες ή διαφορές που εντοπίστηκαν καθώς και για τα στοιχεία στα οποία εστίασε κάθε ομάδα.

Μέρος 2

Στο δεύτερο μέρος της διαδικασίας οι μαθητές καλούνται εξ αποστάσεως να συμβουλευτούν νέες πηγές, πάλι διαφορετικές ανά ομάδα, και να απαντήσουν μέσα στην ίδια την ιστοσελίδα σε μια σειρά ερωτήσεων που σκοπό έχουν να βοηθήσουν στην κατανόηση και τον εντοπισμό των κύριων στοιχείων των πηγών. Ακολουθεί σχετική συζήτηση στην τάξη και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού ως προς την υλοποίηση του τρίτου και τελευταίου σταδίου της διαδικασίας, της συν-δημιουργίας από μέρους των μαθητών ενός blog με θέμα την ευτυχία.

Μέρος 3

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές συν-δημιουργούν εξ αποστάσεως με τους συμμαθητές τους ένα blog με θέμα την ευτυχία, στο οποίο κάθε ομάδα κάνει δύο αναρτήσεις. Στην πρώτη δημοσίευση γίνεται παρουσίαση της έννοιας της ευτυχίας από τη σκοπιά που μελέτησε κάθε ομάδα και στη δεύτερη αποτυπώνεται η άποψη των μαθητών ως προς

το ερώτημα που τέθηκε στην εισαγωγή "Είναι οι νέοι ευτυχισμένοι σήμερα;". Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές ενθαρρύνονται, επίσης, να εκφραστούν δημιουργικά με την προσθήκη εικόνων ή βίντεο και τη διαμόρφωση του blog σύμφωνα με τη δική τους αισθητική. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, γίνεται παρουσίαση του blog που δημιουργήθηκε στην τάξη και ακολουθεί συζήτηση σχετικά με αυτό. Τέλος, οι μαθητές προτρέπονται να επισκεφθούν ξανά την ιστοσελίδα, ώστε να προβούν στην ολοκλήρωση των δύο ακολούθων φάσεων.

Φάση 4: Αξιολόγηση (15' εξ αποστάσεως)

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους ίδιους τους μαθητές εξ αποστάσεως με τη συμπλήρωση δύο ρουμπρικών αξιολόγησης. Με τη μία αξιολογούν τους εαυτούς τους και με την άλλη τη διαδικασία της Ιστοεξερεύνησης.

Φάση 5: Συμπεράσματα (15' εξ αποστάσεως)

Στο τέλος της ιστοεξερεύνησης οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν εξ αποστάσεως στη σελίδα των συμπερασμάτων τις σκέψεις που τους δημιουργήθηκαν κατά την ενασχόλησή τους με την έννοια της ευτυχίας ή να επισημάνουν ενδεχομένως στοιχεία που κατά την κρίση τους δεν καλύφθηκαν επαρκώς.

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στην ιστοσελίδα που έχει δημιουργηθεί υπάρχει διαθέσιμη και η σελίδα του εκπαιδευτικού, όπως ορίζει το μοντέλο της Ιστοεξερεύνησης. Αυτή παρέχει χρήσιμες πληροφορίες σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ενδεχομένως θα ήθελαν να την αξιοποιήσουν και οι ίδιοι στην τάξη τους ή να δημιουργήσουν κάτι παρόμοιο.

Προέκταση

Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές Β' Λυκείου, ωστόσο με τις κατάλληλες αλλαγές στις πηγές, τα εργαλεία και τη δομή των δραστηριοτήτων θα μπορούσε να εφαρμοστεί και σε μαθητές μικρότερων τάξεων. Εκτός αυτού, η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να καλύψει και άλλα θέματα, πέραν της ευτυχίας που διερευνήθηκε στην παρούσα περίπτωση, τα οποία χρήζουν αναζήτησης και προσανατολισμένης έρευνας από μέρους των μαθητών.

Αναφορές

Dodge, B. (2019). The WebQuest page, Ανακτήθηκε στις 30-10-2019 από: <https://webquest.org/>

Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). Literacies. Cambridge University Press. Διαθέσιμο στο: <https://www.scribd.com/document/265747246/KALANTZIS-M-COPE-B-2012-Literacies-pdf>

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. London: Routledge.

Thorne, K. (2003). *Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning*. Kogan Page.

Καζέλα, Κ. (2009). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Ράπτη, Α., (2006), *Ταξινομίες στόχων, Μαθησιακών Αποτελεσμάτων και Επιπέδων Μάθησης*, ΕΡICT. Ανακτήθηκε στις 30-10-2019 από: http://pakeioa1.blogspot.com/2008/02/blog-post_634.html

Τζιμογιάννης Α. (2017). *Ηλεκτρονική Μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Λογοτεχνία και Ειδική Αγωγή: «Γουτού Γουπατού»

Τάτση Θεανώ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Ε.Α.Ε., theanotatsi@hotmail.com

Περίληψη

Η σπουδαιότητα της Λογοτεχνίας, είτε ως πηγή είτε ως ερευνητικό πεδίο, στην Εκπαίδευση είναι αδιαμφισβήτητη, εξαιτίας της αλληλέγγυας σχέσης της με την Ιστορία, την Παιδαγωγική και τον Πολιτισμό. Μέσω αυτής, δίνεται η δυνατότητα να πραγματοποιηθεί μια πολυεπίπεδη ανάλυση σε στοιχεία ανθρώπινης συμπεριφοράς, ιστορικών γεγονότων και κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών. Ειδικότερα, στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, το λογοτεχνικό κείμενο αποτυπώνει περιπτώσεις ατόμων με ειδικές ανάγκες ως κεντρικούς ήρωες, διαμορφώνοντας ένα νέο συμπεριφοριστικό πλαίσιο. Στο παρόν άρθρο θα γίνει αποσαφήνιση ορισμένων τμημάτων του διηγήματος «Γουτού Γουπατού», του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, τα οποία αφορούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κεντρικού ήρωα. Η πεζογραφία του συγκεκριμένου συγγραφέα έχει προκαλέσει το ερευνητικό ενδιαφέρον ως πηγή πληροφοριών που αφορούν το ανθρώπινο δυναμικό και τις συμπεριφορές. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί και το «Γουτού Γουπατού», το οποίο έχει πολλαπλά επίπεδα ερμηνείας καθώς σε αυτό παρουσιάζονται τόσο η κλινική, όσο και η κοινωνική σκοπιά της αναπηρίας μέσα από την οπτική γωνία της εποχής που γράφτηκε.

Λέξεις-Κλειδιά: Λογοτεχνία, Ειδική Αγωγή, κοινωνία

Απεικονίσεις της αναπηρίας στη λογοτεχνία

Η αναπηρία ορίζεται δύσκολα, καθώς κάθε επιστημονικό πεδίο προσδίδει έναν διαφορετικό ορισμό με βάση την ειδικότητά του. Είναι, ουσιαστικά, μια πολυπαραγοντική έννοια με πολλές προεκτάσεις (Πολυχρονοπούλου, 2012). Ειδικότερα, έχουν καθιερωθεί δύο θεωρητικά μοντέλα που ερμηνεύουν τον όρο «αναπηρία». Αρχικά, το *ιατρικό ή ατομικό μοντέλο*, στο πλαίσιο του οποίου υποστηρίζεται πως κύριο αίτιο της αναπηρίας είναι το σώμα, γι' αυτό και χρειάζεται ιατρική φροντίδα. Το συγκεκριμένο μοντέλο επικράτησε μέχρι τις αρχές του 1960, καθώς εστίαζε αποκλειστικά στην ιατρική παρέμβαση των ΑμεΑ. Από την άλλη, σύμφωνα με το *κοινωνικό μοντέλο*, η αναπηρία ορίζεται ως αποτέλεσμα κοινωνικοοικονομικών, πολιτισμικών και πολιτικών εμποδίων, είναι, δηλαδή, μια κοινωνική κατασκευή (Oliver, 1996) και όχι μια ατομική και μονοδιάστατη υπόθεση. Κατά συνέπεια, είναι ευνόητο, πως οι διάφοροι ορισμοί που έχουν καταγραφεί, αλληλοσυμπληρώνονται, για να προσεγγιστεί το πολύπλοκο φαινόμενο της αναπηρίας και οι επιπτώσεις αυτού, όσο το δυνατόν καλύτερα.

Η διαφορετικότητα, ως διαφορά έμφυλη ή πολιτισμική, έχει αποτελέσει τη βασική θεματική πολλών λογοτεχνικών έργων, που απευθύνονται σε παιδικής ηλικίας αναγνωστικό κοινό. Ωστόσο, οι λογοτεχνικοί ήρωες, που παρουσιάζουν σωματικές ή νοητικές δυσλειτουργίες, απεικονίζονται με τρόπο υπερβολικό ως μορφές

«ανεπαρκείς» και «προβληματικές». Επιπλέον, χρησιμοποιείται είδος γλώσσας που καθρεφτίζει υποκειμενικές προκαταλήψεις, πρότυπα και στερεότυπα (Rubin, 1987). Έτσι, λοιπόν, παρατηρείται ότι οι λογοτεχνικοί ήρωες είναι είτε άτομα που προκαλούν στον αναγνώστη αισθήματα λύπησης, είτε στερεοτυπικές μορφές, των οποίων η εκάστοτε μειονεξία έχει αρνητική επιρροή στην πλοκή της ιστορίας. Σε κάθε περίπτωση, δε διαφαίνονται ως χαρακτήρες που ο ρόλος τους στην ιστορία έχει κάποια φυσικότητα.

Κατά τον 18^ο και τον 19^ο αιώνα, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό, πως οι περιπτώσεις ατόμων με ειδικές ανάγκες, είναι συνυφασμένες με κλινικές περιπτώσεις ασθενών. Στα λογοτεχνικά κείμενα, οι δυσκολίες αυτών των χαρακτήρων σκιαγραφούνται ως δοκιμασίες που πρέπει να ξεπεραστούν με στωικότητα, ώστε να επέλθει η κάθαρση του αναγνώστη, μέσα από την «ανάρρωση» του «ασθενή». Τα άτομα, δηλαδή, καλούνται να γίνουν πιο πειθαρχημένα και ώριμα, μετά τα βάσανα που προκύπτουν εξαιτίας των εκ φύσεως δυσλειτουργιών τους. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί, πως ο Dowker υποστήριζε την ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στους χαρακτήρες ΑμεΑ, οι οποίες σχετίζονταν με το φύλο τους. Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια πρέπει να αποδεικνύουν τη χρησιμότητά τους ως «φροντιστές» της οικογένειας, ενώ τα αγόρια είναι αναγκαίο να έχουν άρτια σωματική ανάπτυξη και διάπλαση καθώς και να επιδεικνύουν την ανδρεία και το θάρρος τους, βάσει των προτύπων της εποχής, που γραφόταν το λογοτεχνικό έργο.

Τον 20^ο αιώνα συναντάται στη λογοτεχνία ένα κύμα εξέλιξης των χαρακτήρων και των συμπεριφορών. Μέσα από βιβλία και παραμύθια, φαίνεται πως η άδικη αντιμετώπιση των ΑμεΑ αποδοκιμάζεται και δίνεται περισσότερη σημασία στις ειδικές δεξιότητες και τα ταλέντα των ηρώων, παρά στις αδυναμίες τους. Ειδικά, από τη δεκαετία του 1960, επικρατεί στη λογοτεχνία ο ρεαλισμός. Οι συγγραφείς παρουσιάζουν τις πραγματικές συνθήκες της αναπηρίας, αφ' ενός σε κλινικό και αφ' ετέρου σε κοινωνικό επίπεδο. Από τότε, λοιπόν, άρχισαν να εμφανίζονται στην παιδική λογοτεχνία ήρωες με ποικίλες μορφές αναπηρίας (αυτισμός, επιληψία, κινητικά προβλήματα κ. ά), οι οποίοι είχαν ή πρωταγωνιστικό ή κύριο δευτερεύοντα ρόλο (Gervay, 2004). Κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου αιώνα εντοπίζονται δέκα στερεοτυπικές μορφές με τις οποίες απεικονίζονται οι χαρακτήρες. Αυτές είναι, σύμφωνα με τον Rubin (1987) ο *αξιολύπητος*, ο *ανήμπορος*, ο *κακός*, ο *περιφερειακός στην πλοκή χαρακτήρας* (π. χ τυφλός μουσικός), ο *υπέρ-ήρωας*, ο *γελοίος*, ο *αυτοκαταστροφικός*, αυτός που είναι «*βάρος*», το άτομο που δεν παρουσιάζει σεξουαλική διάθεση και ο *απομονωμένος*. Επομένως, όσο κι αν υπήρχε η επιθυμία για κοινοποίηση των δυσκολιών, που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες, η έλλειψη σημαντικών γνώσεων απ' τους συγγραφείς είχε σαν αποτέλεσμα έργα παιδικής λογοτεχνίας με συγκεχυμένα μηνύματα.

Λαμβάνοντας κανείς υπόψιν τα παραπάνω, κατανοεί το πόσο σπουδαίο είναι, για την επιλογή και την αξιολόγηση βιβλίων με θέμα την αναπηρία, να υπάρχουν επιστημονικώς τεκμηριωμένα κριτήρια. Κριτήρια τα οποία προωθούν την κατανόηση

αντί του οίκτου, την αποδοχή αντί της γελοιοποίησης και την επίδειξη του απαιτούμενου σεβασμού (Blaska, 2004).

Η «ειδική» περίπτωση μέσα στο διήγημα «Γουτού Γουπατού»

Ο Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης έγραψε το διήγημα το 1899, κατά την τρίτη περίοδο συγγραφικής δράσης του, η οποία ξεκινά το 1897. Η περίοδος αυτή διέπεται από λυρική έξαρση και πάθος και οι κεντρικοί ανθρωπίνι χαρακτήρες είναι συνήθως ευάλωτες κοινωνικές πληθυσμιακές ομάδες, όπως μετανάστες ή παιδιά ορφανά. Σε αυτούς τους περιθωριοποιημένους ήρωες ανήκει και ο Μανώλης, ο κεντρικός ρόλος στον «Γουτού Γουπατού», ο οποίος είναι ένα παιδί με νοητική υστέρηση και ημιπληγία, καθώς στη δεξιά πλευρά του σώματος του παρουσιάζεται κινητική αναπηρία. Ταυτόχρονα, έχει δυσκολίες στην επικοινωνία λόγω της ιδιαίτερης ομιλίας του, στο πλαίσιο της οποίας υπάρχουν ανολοκλήρωτες και δυσνόητες λέξεις και προτάσεις χωρίς δομή και συνεκτικότητα. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί, ότι παρά την ωμότητα και την έλλειψη διακριτικότητας, που χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά των ανθρώπων απέναντι σε άτομα με ιδιαιτερότητες, εκείνη την περίοδο, ο Παπαδιαμάντης αποφεύγει να χρησιμοποιήσει συνήθεις χαρακτηρισμούς που τους αποδίδονταν και παρουσιάζει εύστοχα τη μειωμένη γλωσσική ανάπτυξη του Μανώλη με μετριοπάθεια και αξιοπρέπεια.

Γλώσσα

Σπάνια πρόσθετε μια συλλαβή ή μετατόπιζε τον τόνο . Η φθογγολογία του ήταν περίεργη, και σ' αυτήν τα περισσότερα ήταν τα λαρυγγόφωνα , κι από τα άφωνα , τα σκληρά και τα ψιλά . Γατί έλεγε το γατί , γατί το γατί , γατί το χαρτί .

Από αυτό το απόσπασμα, γίνεται αντιληπτό ότι η γλώσσα που χρησιμοποιεί ο Μανώλης χαρακτηρίζεται *νηπιακή*. Η λεξιλογική του ποικιλία δεν συνάδει με την ηλικία του, δυσκολεύεται εμφανώς να εκφέρει και να αρθρώσει σωστά τις λέξεις και τις χρησιμοποιεί αδιαφοροποίητα ακόμα και σε διαφορετικές σημασίες. Από αυτές τις γλωσσικές του ιδιαιτερότητες, γίνεται κατανοητή στον αναγνώστη η νοητική αναπηρία του ήρωα. Παρ' όλα αυτά, μέσα από την πλοκή της διήγησης, φαίνεται ότι ο Μανώλης έχει την ικανότητα να *επικοινωνεί*. Μάλιστα, ορισμένα άτομα από τον κοινωνικό του περίγυρο δείχνουν να τον καταλαβαίνουν (*ήσαν δυνατοί εις την γλώσσαν του, και την ωμίλουν οι ίδιοι.*) απορρίπτοντας ορισμούς της έννοιας «γλώσσα», που αφορούν αποκλειστικά ορθές συντακτικές δομές και γνώση γραφημάτων. Άλλωστε, σύμφωνα με τον γλωσσολόγο Bussman, η γλώσσα βασίζεται σε *νοητικές διαδικασίες και καθορίζεται από το εκάστοτε κοινωνικό σύστημα*, άποψη που ο Παπαδιαμάντης φαίνεται να ενισχύει μέσα από τον «Γουτού Γουπατού» 120 χρόνια πριν. Επομένως, η επικοινωνιακή δυσκολία που αντιμετωπίζει ο Μανώλης οφείλεται εν μέρει και στην απροθυμία των συντοπιτών του να τον κατανοήσουν. Η θέση αυτή ισχυροποιείται, αν λάβει κανείς υπόψη ότι οι περισσότεροι άνθρωποι τον χλευάζουν και τον περιγελούν, γεγονός που παρουσιάζεται ήδη από την έναρξη του διηγήματος.

Κοινωνικό πλαίσιο

Τον πετροβολούσαν οι μάγκες της αγοράς, τον κορόιδευαν τα κορίτσια της γειτονιάς, τον φοβόντουσαν τα νήπια και τα βρέφη. Τον έλεγαν συνήθως ο «Ταπόης» ή «ο Μανώλης, το Ταπόι»

Από αυτό το σημείο, φαίνεται η μειονεκτική θέση του ήρωα στην τοπική κοινωνία του Ναυπλίου, όπου ζει με τη μητέρα του. Ο Παπαδιαμάντης, διεισδύοντας στον ψυχισμό του, σκιαγραφεί την κοινωνική διάσταση της αναπηρίας εκείνη την εποχή, στο πλαίσιο της οποίας το άτομο με ειδικές ανάγκες είναι καταδικασμένο στην απραξία, αποδέκτης βίαιων συμπεριφορών και αντικείμενο φόβου. Στοχοποιείται, δηλαδή, από την κοινωνία εξαιτίας της διαφορετικότητας του.

Η κλινική εικόνα του Μανώλη περιλαμβάνει σωματική δυσπλασία, δυσλειτουργία της δεξιάς πλευράς του σώματος του σε συνδυασμό με κινητικά προβλήματα. Οι αισθητικοκινητικές του δεξιότητες είναι μειωμένες, αφαιρώντας του τη δυνατότητα να ασχοληθεί με χειρωνακτικές εργασίες και λοιπές δραστηριότητες λειτουργικού χαρακτήρα και κατ' επέκταση πιστεύει πως είναι άχρηστος, με αποτέλεσμα να επιβαρύνεται η ψυχολογική του κατάσταση.

Θεωρούσε τον εαυτό του άχρηστο . Εκτός από τη γλώσσα , ο μισός άνθρωπος ήταν γερός . Το δεξί του πόδι σερνόταν πίσω από το αριστερό , δεν μπορούσε να κινηθεί ελεύθερα . Το δεξί του χέρι , αν και χοντρό και δυσανάλογο , αν και φαινόταν σχεδόν παράλυτο , είχε τεράστια δύναμη... Ήταν κουτσός, ήταν κουλός και μουγγός . Ήταν ο Μανολιός το Ταπόι.

Η περιθωριοποίηση και η απομόνωση των ανθρώπων με αναπηρίες αποδεικνύεται και από το γεγονός πως αποκλειστική του χρησιμότητα ως ενεργό μέλος της κοινωνίας, ήταν να κάνει θελήματα σε ορισμένους ανθρώπους που συμπαθούσε. Είναι ευνόητο, πως με αυτή την ασχολία εκδήλωνε την ανάγκη του για αποδοχή, κοινωνικοποίηση αλλά και τη διάθεση του να προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο.

Κάπου-κάπου ένας φιλόσοφος ή διακριτικός άνθρωπος τον υπερασπιζόταν ενάντια στην επίθεση των αλητόπαιδων. Σε αυτόν γινόταν σκλάβος για όλη του τη ζωή , και πρόθυμα έκανε γι' αυτό θελήματα , ενώ με το ζόρι δεχόταν να τον φιλέψουν ή να τον κεράσουν.

Πλοκή της ιστορίας

Η ιστορία συνεχίζεται με τον Μανώλη να έρχεται αντιμέτωπος με τον Μήτηρο, Τσηλότατο Γιατρό, αρχηγό μιας συμμορίας συνομηλίκων του. Η επιλογή του Μήτρου, ο σωματικά αδύναμος Μανώλης ως αντίπαλος ήρωας, δείχνει τον κοινωνικό αποκλεισμό των ευάλωτων ομάδων εξαιτίας της ελλιπούς ένταξης τους σε ένα πολύμορφο κοινωνικό σύστημα.

Η αναμέτρηση ανάμεσα στον Μήτηρο και τον Μανώλη γίνεται την παραμονή Πρωτοχρονιάς, όταν μια ομάδα παιδιών με φύλακα τον Μανώλη λένε τα κάλαντα. Κατά την επιστροφή, η συμμορία του Τσηλότατου επιτίθεται στα παιδιά και ο Μανώλης δέχεται σωματική βία από τον Μήτηρο. Σε ένα κρίσιμο σημείο της συμπλοκής όμως, ένα παιδί που καταλάβαινε τη γλώσσα του Μανώλη, έπειτα από προτροπή του ίδιου, τον βοηθά να βάλει το αδύναμο, αλλά μυώδες χέρι του, γύρω από τον λαιμό του Μήτρο. Ωστόσο, κάποιο παιδί της συμμορίας φώναξε στον Μανώλη πως πεθαίνει η μητέρα του και εκείνος άφησε τον αρχηγό, πιστεύοντας το ψέμα αυτό. Η συμμορία εξαφανίζεται, αλλά ο κεντρικός ήρωας του διηγήματος αισθάνεται ντροπή για την αφέλεια του. Το παιδί που τον βοήθησε, προκειμένου να τον παρηγορήσει, του λέει πως καλύτερα που του είπε ψέματα καθώς την προηγούμενη φορά που πράγματι η μητέρα του κινδύνεψε να πεθάνει, εκείνος στεναχωρήθηκε πολύ.

Καλύτερα που σε γέλασε παρά να σου το 'λεγε στ' αλήθεια και να λες πάλι, όπως την άλλη φορά, – θυμάσαι; -που κινδύνεψε να πεθάνει η μάνα σου: «Πα μένη! πά-ντα, μένη!» (Πάει, καημένη! πάντα πάε, κατακαημένη!)

Η σχέση του ήρωα με τη μητέρα του μπορεί να χαρακτηριστεί ως παθολογική, καθώς φαίνεται να είναι απόλυτα εξαρτημένος από εκείνη, πιθανόν εξαιτίας του θανάτου των δύο εκ των τριών αδερφών του και της απουσίας του ξενιτεμένου τρίτου αδερφού. Επίσης, από τον χαρακτηρισμό «καημένη» και από τον ξαφνικό παραλίγο θάνατος της μητέρας, γίνονται αντιληπτές οι δυσκολίες που αντιμετώπιζε μια μητέρα που μεγάλωνε ένα παιδί με ειδικές ανάγκες και η ίδια βίωνε αυτή την κατάσταση σαν προσωπική της τραγωδία.

Επίλογος

Σύμφωνα με τις παραπάνω διαπιστώσεις φαίνεται πως οι άνθρωποι που παρουσιάζουν κάποια σωματική ή κινητική δυσλειτουργία αποτελούσαν, εκείνη την εποχή, για την ελληνική κοινωνία κάτι το «ασυνήθιστο», μια κατάσταση έξω από τα όρια του φυσιολογικού, του κατανοητού και του ανεκτού. Επομένως, στη συνείδησή τους καλλιεργούνταν συναισθήματα μειονεξίας, τα οποία στέκονταν εμπόδιο στην ανάπτυξη, τη δημιουργία και την εξάσκηση της ελευθερίας τους, διότι ανατρέφονταν σε ένα περιβάλλον που τους στιγματίζε σαν να είναι κατώτεροι. Μάλιστα, οι περισσότερες περιπτώσεις τέτοιων ατόμων οδηγούνταν στην απομόνωση, στην αντικοινωνική συμπεριφορά και στην αυτοκαταστροφή, λόγω των ψυχικών τους διαταραχών, που οδηγούσαν σε μια δύσκολη, καταθλιπτική και αναξιοπρεπή ζωή. Παρατηρείται έντονα, πως λείπει ο απαιτούμενος σεβασμός και μια γενικότερη σωστή προσέγγιση προς όποιον ήταν διαφορετικός από τα – κατά πλειοψηφία- αποδεκτά πρότυπα. Ταυτόχρονα, η έλλειψη υπομονής, η άγνοια και η κακή πληροφόρηση δεν αφήνουν τους ανθρώπους να συνειδητοποιήσουν πως όλοι οι άνθρωποι, ακόμα κι αν έχουν σωματικές ή/ και πνευματικές ιδιαιτερότητες, μπορούν να ζήσουν μια ευπρεπή και ισότιμη ζωή στο πλαίσιο των προσωπικών τους δυνατοτήτων.

Την παροχή των κατάλληλων γνώσεων στον ευρύτερο τομέα της Ειδικής Αγωγής και την καλλιέργεια μιας πιο φιλάνθρωπης συνείδησης μπορεί να αναλάβει αποτελεσματικά η Λογοτεχνία. Η Λογοτεχνία μαζί με την Εκπαίδευση κινούνται δυναμικά στον χώρο της Παιδείας και δημιουργούν Πολιτισμό (Νικολουδάκη, 2009), είναι το μέσο, το οποίο απορρίπτει τις καχυποψίες και τις αρνητικές επιρροές μιας μονοδιάστατης κοινωνίας. Ιδιαίτερα στα παιδιά, προσφέρεται η ευκαιρία να γνωρίσουν συγκεκριμένους πληθυσμούς (Drennon, 2004), όπως άτομα με ειδικές ανάγκες. Η αφήγηση προσφέρει την ταύτιση με τις εμπειρίες των ηρώων, κάτι που είναι δυνατόν να καθρεφτίσει την ταυτότητα του αναγνώστη ή ακόμα και να τον αποδεσμεύσει από ξεπερασμένες ιδέες, απόψεις και πρακτικές. Η ανάλυση δηλαδή μιας ιστορίας και των χαρακτήρων που πλάθονται μέσα σ' αυτή έχει μια επίδραση απελευθερωτική.

Το λογοτεχνικό κείμενο που θίγει τη διαφορετικότητα και την παρουσιάζει, μέσω του ήρωα, ως κοινωνικό πρόβλημα βοηθά το αναγνωστικό κοινό να παρατηρήσει, να κρίνει και να κατανοήσει τις βαθύτερες πτυχές του προβλήματος αυτού. Επιπλέον, μέσα από το λογοτεχνικό δημιούργημα, η φαντασία του αναγνώστη αιχμαλωτίζεται από το περιεχόμενο της υπόθεσης και οξύνεται η αντίληψη του σχετικά με πως λειτουργεί το «πρόβλημα» του ήρωα εντός ενός συγκεκριμένου κοινωνικοπολιτικού, συναισθηματικού κι ιστορικού σχήματος.

Αδιαμφισβήτητα, λοιπόν, η Λογοτεχνία, εκτός του ότι συγκινεί και ευαισθητοποιεί τους αναγνώστες όλων των ηλικιών, ταυτόχρονα αναπτύσσει την κριτική τους ικανότητα, παρέχει πληροφορίες και διαμορφώνει ιδεολογίες. Γι' αυτό, επομένως, σε θέματα που αφορούν ειδικές και ιδιαίτερες περιπτώσεις ανθρώπων παράγει απόψεις που σχετίζονται με την αναγνώριση, την ισοτιμία και την ενσωμάτωση αυτών στο σύνολο της κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Μπολέτη, Ε. (2017). Οι απεικονίσεις των ατόμων με αναπηρία στο σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. (Μη εκδοθείσα διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα

Τζαναβάρα, Α. (2013). Μουσείο και άτομα με αναπηρίες: *Προσβασιμότητα- Εκπαίδευση- Κοινωνική ενσωμάτωση*. (Μη εκδοθείσα διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή κοινωνικών επιστημών, Τμήμα πολιτισμικής τεχνολογίας και επικοινωνίας Κόρινθος

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Αθήνα: Ιδιωτική

Ζερβού, Α. (2012). Στη χώρα των θαυμάτων. Αθήνα: Πατάκη

Οικονομίδου, Σ. (2011). Χίλιες και μία ανατροπές. *Η νεότερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*. Αθήνα: Πατάκη

Νικολουδάκη- Σουρή, Ε. (2009). *Και ξαναγυρίζω προσδοκώντας*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ

Γιαννικοπούλου, Α. (2008). Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. *Στη χώρα των χρωμάτων*. Αθήνα: Παπαδόπουλος

Πρεβεζάνου, Β. (2007). Ιδεολογικές διαστάσεις του “άλλου” στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Αθήνα: Κέδρος

Δαφέρμος, Μ. (2002). Η πολιτισμική- ιστορική θεωρία του Vygotsky: *Φιλοσοφικές- Ψυχολογικές- Παιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός

Κανατσούλη, Μ. (2002). Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός

Ζερβού, Α. (1999). Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων. Αθήνα: Οδυσσέας

Παντελιάδου, Σ. (1991). Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Σημειώσεις. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ- Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.

Ξενόγλωσση

Dowker, A. (2004). The treatment of Disability in 19th and Early 20th Century C

Gervay, S. (2004). Butterflies: Youth literature as a powerful tool in understanding disability. *Disability Studies Quarterly*, 24 (1). *Children’s Literature. Disability Studies Quarterly*, 24 (1)

Blaska, J. (2004). Children’s literature that includes characters with disabilities or illnesses. *Disability Studies Quarterly*, 24(1).

Blaska, J. (2003). *Using Children’s Literature to Learn about Disabilities and Illness*. New York: Troy, Educator’s International Press

Bussman, H. (1996). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. Abingdon: Routledge

Oliver, M. (1996). *Understanding disability. From theory to practice*. New York: Palgrave.

Drennon, A. H. (1993) A discriptive analysis of Realistic Children's Fiction about Chronically III Children. Georgia State University, Atlanta: Unpublished Doctoral Dissertation

Rubin, E. Strauss Watson, E. (1987). Disability bias in children's literature. *The Lion and the Unicorn*, 11 (1), 60-67.

Διδακτική πρόταση στο μάθημα των εικαστικών: Ο Ιμπρεσιονισμός μέσα από τα έργα του Κλωντ Μονέ και άλλων καλλιτεχνών.

Κωστόπουλος Ανδρέας

Ζωγράφος, Εκπαιδευτικός Εικαστικής Αγωγής, akostopoulos67@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πρόταση στη διδακτική του μαθήματος των εικαστικών της Γ' τάξης Γυμνασίου. Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη βασίζονται στον 2^ο και 5^ο άξονα του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) συνδυαστικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) του μαθήματος των εικαστικών και την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) στην εκπαίδευση. Μέσα από την εκπόνηση σχεδίου μαθήματος και τη διαχείριση ψηφιακού υλικού προσεγγίζεται η τέχνη της ζωγραφικής και γίνεται αισθητική και κριτική ανάλυση του έργου τέχνης. Διερευνώνται τα χαρακτηριστικά του Ιμπρεσιονισμού μέσα από τα έργα του Κλωντ Μονέ και άλλων καλλιτεχνών. Προσδιορίζονται μορφικά στοιχεία και τεχνοτροπικά χαρακτηριστικά και συσχετίζονται με τη μορφή και το περιεχόμενο των έργων. Εξετάζονται ο χρόνος και ο τόπος δημιουργίας των έργων και επισημαίνεται η αλληλένδετη σχέση τους με το παραγόμενο εικαστικό έργο. Στη δομή της εργασίας περιέχονται το θεωρητικό πλαίσιο, σκοποί και οι στόχοι καθώς και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων ανά διδακτική ώρα.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιμπρεσιονισμός, εικαστικά, ζωγραφική, ανάλυση έργου τέχνης

Εισαγωγή

«Από τη στιγμή που εκλαμβάνουμε ορισμένα αντικείμενα του κόσμου, ως έργα τέχνης, αξίζει να αναρωτηθούμε τι το ξεχωριστό διαθέτουν» (Wollheim, 2009).

Ο Ιμπρεσιονισμός είναι το κίνημα που σημάδεψε την οριστική στροφή στην ιστορία της ζωγραφικής από την τέχνη της εποχής της Αναγέννησης. Το κίνημα δημιούργησαν ζωγράφοι, οι οποίοι επικεντρώθηκαν στην προσπάθεια να μεταδώσουν στα έργα τους τις εντυπώσεις που οι ίδιοι είχαν μπροστά στην πραγματικότητα (Ζιρώ κ.α, 2009). Είναι η μελέτη του φυσικού φωτός και η προσπάθεια ν' αποδοθεί χρωματικά, ισοδύναμο των οπτικών εντυπώσεων που δημιουργούνται από την παρατήρηση του. Είναι, τα χαρακτηριστικά της ζωγραφικής του Κλωντ Μονέ που εκφράζουν το αρχέτυπο της ιμπρεσιονιστικής ζωγραφικής όπου κάθε έννοια «περιεχομένου» ή θέματος με την παραδοσιακή εκδοχή έχει καταργηθεί (Honour- Fleming, 1998).

Το θεωρητικό πλαίσιο βασίζεται στις αρχές του εποικοδομισμού (constructivism), στο ρόλο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και της εικαστικής αγωγής στο Γυμνάσιο ως μέσου γνώσης και κατανόησης. Επισημαίνεται ο ρόλος του διδακτικού σεναρίου και της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία. Προσδιορίζονται σκοποί και στόχοι, προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες. Ακολουθεί η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων

ανά διδακτική ώρα με αναφορές στα στάδια προσέγγισης και υλοποίησης του εξεταζόμενου θέματος. Καθορίζονται οι επιμέρους στόχοι, αναφέρονται τα προς μελέτη έργα τέχνης, θέτονται ερωτήματα προς διερεύνηση (φύλλο εργασίας) και προτείνονται δραστηριότητες που αποσκοπούν στην κατανόηση του θέματος μέσα από μια καλλιτεχνική διαδικασία. Στο πλαίσιο της διαθεματικότητας, περιγράφονται προτάσεις δραστηριοτήτων που μπορεί να υλοποιηθούν με συνδιδασκαλίες ή ανεξάρτητα μαθήματα. Ο σχεδιασμός συνδυάζει δραστηριότητες στη σχολική αίθουσα και το σπίτι.

Βασικές αρχές

Η διδακτική πρόταση βασίζεται στην εποικοδομητική θεώρηση της μάθησης (constructivism) κατά την οποία οι μαθητές δραστηριοποιούνται στη δημιουργία γνώσης μέσα από την παρατήρηση, τον πειραματισμό και την ανακάλυψη φτάνοντας κάθε φορά σε ένα σημείο το οποίο έχει νόημα γι' αυτούς (Huang, 2006). Η γνώση έτσι προέρχεται από τις εμπειρίες οι οποίες έχουν αποκτηθεί μέσα από την ερευνητική διάθεση του ατόμου αλλά και την ενεργή συμμετοχή του στη διαδικασία της μάθησης (Piaget, 1999). Είναι το σημείο της προσιτής για το μαθητή μετάβασης σε διαδικασίες ωρίμανσης και εξέλιξης που χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός στην οργάνωση της διδασκαλίας (Vygotsky, 1993).

Η καλλιτεχνική εκπαίδευση προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν την δημιουργικότητα τους, να αποκτήσουν εμπειρίες, δεξιότητες και κριτήρια που θα βοηθήσουν στην κατανόηση του εαυτού τους και των άλλων. Προσφέρει όλα αυτά τα στοιχεία που επιτρέπουν στον μαθητή να αναγνωρίζει, να αντιπαραβάλλει και να συγκρίνει διάφορα στοιχεία του κόσμου που τον περιβάλλει κατανοώντας την πολυπλοκότητά του (Rooney, 2004). Μέσα από ένα ευρύ φάσμα συμβόλων και άλλων τρόπων έκφρασης και διατύπωσης ιδεών οι μαθητές αποκτώντας γνώση μέσα από τις τέχνες, μαθαίνουν να ερμηνεύουν και να κατανοούν αφηρημένες ιδέες ενώ παράλληλα αποκτούν την ικανότητα να επεξεργάζονται νοήματα και να επικοινωνούν (Eisner, 2002). Επιπροσθέτως διερευνώντας την εικόνα προσεγγίζονται έννοιες όπως ο οπτικός γραμματισμός και το οπτικό μήνυμα, που βοηθούν στην περιγραφή του τρόπου απεικόνισης και συνδυασμού εικαστικών στοιχείων σε συνθέσεις μικρής ή μεγάλης πολυπλοκότητας (Σιγούρος & Κέκκερης, 2012).

Μέσα στη μια ώρα που διατίθεται στους μαθητές για δημιουργική εικαστική αισθητική εκπαίδευση επιδιώκεται ο μαθητής να γνωρίσει βιωματικά τη γλώσσα της εικαστικής έκφρασης, να εμβαθύνει και να απολαύσει το έργο τέχνης με την ευρεία έννοια της αισθητικής εμπειρίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ, Εικαστικά, 2011).

Ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί το διδακτικό σενάριο ποιοτικά χαρακτηριστικά του οποίου είναι, η περιγραφή μιας διδασκαλίας εστιασμένης στο γνωστικό αντικείμενο, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι διδακτικές αρχές και πρακτικές, η αλληλεπίδραση και οι ρόλοι των

συμμετεχόντων, οι αντιλήψεις των μαθητών και γενικότερα στοιχεία που θεωρούνται σημαντικά στη σύγχρονη θεωρία (EAITY, Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης, χ.χ.).

Αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες έχουμε πρόσβαση σε δυναμικά εξελισσόμενες υπηρεσίες που μας παρέχουν πληροφορίες, υλικό και ηλεκτρονικά περιβάλλοντα συνεργασίας και επικοινωνίας. Ψηφιακά περιβάλλοντα όπως ο παγκόσμιος ιστός για την αναζήτηση πηγών με εκπαιδευτικό περιεχόμενο, οι εφαρμογές ελεύθερου λογισμικού (skills-based transmission software) οι οποίες παρέχουν κατάλληλα εργαλεία με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων για συγκεκριμένες δραστηριότητες, τα κονστρουκτιβιστικά λογισμικά (open-constructivist software) τα οποία λειτουργούν ως εργαλεία εξερεύνησης στην οικοδόμηση της γνώσης μέσω της ελεύθερης περιήγησης (Niederhauser and Stoddart, 2001) και το ιστολόγιο, στο οποίο μπορεί να αναρτηθεί στοχευμένο εκπαιδευτικό υλικό με πληροφορίες, εργασίες και σχολιασμούς (Βασιλείου κ.ά, 2011) αποτελούν χρήσιμα εργαλεία διασύνδεσης της διαδικασίας της μάθησης με τη διδασκαλία.

Στόχοι

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο επιδιώκονται η συστηματική μελέτη ζητημάτων τέχνης, η διερεύνηση των τρόπων εικαστικής έκφρασης, η αναγνώριση τρόπων οπτικής επικοινωνίας, η συνεργασία, η παρατήρηση και καταγραφή δεδομένων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων.

Ειδικότερα επιδιώκεται οι μαθητές να εκφράζονται και να επικοινωνούν τις παρατηρήσεις τους στο πλαίσιο της διερεύνησης ενός θέματος, να αναγνωρίζουν μορφικά στοιχεία και το ρόλο τους στην οργάνωση της εικόνας, να συσχετίσουν μορφή με περιεχόμενο, να προσδιορίζουν τεχνοτροπικά χαρακτηριστικά καλλιτεχνών, να περιγράφουν απλά και ουσιαστικά αυτό που βλέπουν σε ένα έργο τέχνης, να κάνουν συγκρίσεις διαφορετικών έργων, να πειραματίζονται και να εκφράζονται υιοθετώντας τεχνοτροπικά στοιχεία καλλιτεχνικών κινημάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εικαστικά Γ΄ Γυμνασίου, βιβλίο εκ/κου, 2005).

Ως προς τη χρήση νέων τεχνολογιών επιδιώκεται η αναζήτηση πληροφοριών για συγκεκριμένο θέμα αξιοποιώντας το διαδίκτυο, να χρησιμοποιήσουν εργαλεία λογισμικού γενικής χρήσης και ψηφιακά μέσα και να τα αξιοποιούν για τη δημιουργία ατομικών ή ομαδικών συνθετικών εργασιών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ, Πληροφορική-Γυμνάσιο, 2003).

Κριτήρια επιλογής ψηφιακών μέσων

Ο τρόπος αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. όπως και οποιουδήποτε άλλου εκπαιδευτικού εργαλείου εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό αλλά κυρίως από τους μαθησιακούς στόχους που θέλει να πετύχει με τη χρήση του (Φερεντίνος κ.α, 2002). Κάτω από το

συγκεκριμένο πρίσμα επιλέχτηκε η χρήση ψηφιακών μέσων που εναρμονίζονται με τις υπάρχουσες γνώσεις και την ηλικία των μαθητών.

Χρησιμοποιώντας σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία όπως η φωτογραφική μηχανή, το κινητό τηλέφωνο ή το tablet καλείται ο μαθητής, να τα αξιοποιήσει δημιουργικά. Μέσα από τη φωτογραφική λήψη ενισχύονται ικανότητες και δεξιότητες ως προς τη χρήση του φωτογραφικού μέσου αλλά και αναπτύσσονται αξίες και συναισθήματα που μπορεί να προσφέρει η παρατήρηση μιας φωτογραφίας. Διερευνάται ο τρόπος δημιουργίας μιας καλλιτεχνικής φωτογραφίας συσχετίζοντας την αρχική ιδέα και τα στάδια ολοκλήρωσης της, με εκείνα ενός έργου τέχνης. Παράλληλα μέσα από την παρουσίαση του θέματος (βιντεοπροβολή) διαπιστώνεται η ποιότητα της ψηφιακής εικόνας και τα βασικά χαρακτηριστικά της όπως είναι η υψηλή ανάλυση, το προσαρμοσμένο μέγεθος, η ευελιξία στη παρουσίαση κ.ά. (ΑΠΣ, Εικαστικά, Νέες Τεχνολογίες, βιβλίο εκπαιδευτικού, χ.χ.).

Επιθυμητή είναι η βασική γνώση χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή, η γνώση αποθήκευσης αρχείων εικόνας στο υπολογιστή και η χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Διδασκαλία και υλικό προετοιμασίας

Διδασκαλία

Το θέμα προσεγγίζεται θεωρητικά και βιωματικά σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Ανιχνεύονται οι προϋπάρχουσες ιδέες και γνώσεις των μαθητών για τη δημιουργία και την αισθητική της εικόνας, τη θεωρία της τέχνης σε συνδυασμό με τη δημιουργικότητα και την παραγωγή καλλιτεχνημάτων.

Μέσα από την ενεργητική συμμετοχή, την επικοινωνία και τις δραστηριότητες μεταξύ μαθητών αντιμετωπίζεται η μάθηση ως μια διαρκή διαδικασία επικοινωνίας και ανατροφοδότησης (EAITY, 2010β). Το μάθημα προβλέπεται να ολοκληρωθεί σε τρεις (3) διδακτικές ώρες.

1^η Διδακτική ώρα: Ιμπρεσιονισμός και η ζωγραφική του Κλωντ Μονέ (Ιστορία της τέχνης, τεχνοτροπίες, καλλιτέχνες).

2^η Διδακτική ώρα: Ιμπρεσιονισμός και επιρροές στη φωτογραφία (Σύγκριση, ανάλυση έργου, κριτική προσέγγιση).

3^η Διδακτική ώρα: Ιμπρεσιονισμός και πειραματισμοί στο εργαστήριο ζωγραφικής (Σύνθεση, τεχνοτροπία, πειραματισμός).

Υλικό

Δεδομένου ότι η εξέλιξη του διδακτικού σεναρίου σχετίζεται με την υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή της κάθε σχολικής μονάδας καταθέτουμε ανάλογα τις ανάγκες υποστηρικτικού υλικού. Έτσι, για την θεωρητική προσέγγιση είναι σκόπιμο να υπάρχει διαδραστικός πίνακας ή βιντεοπροβολέας, Η/Υ και πρόσβαση στο διαδίκτυο. Για το εργαστηριακό σκέλος χρειαζόμαστε υλικά ζωγραφικής και τη δυνατότητα χρήσης, από κάθε μαθητή, κάποιου ψηφιακού μέσου καταγραφής εικόνας (ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, tablet, κινητό τηλέφωνο).

Ανάπτυξη δραστηριοτήτων ανά διδακτική ώρα

1^η Διδακτική ώρα

Αρχικά με παραστατικό τρόπο διερευνάται το φώς στην σχολική αίθουσα όπως αυτό εισέρχεται απαλό ή έντονο από το εξωτερικό περιβάλλον ή από μια τεχνίτη πηγή. Οι μαθητές επικεντρώνονται στις μορφές και στα αντικείμενα προκειμένου να αναγνωρίσουν ποιοτικά στοιχεία του φωτός. Εξετάζονται τα χρώματα και οι σκιές που δημιουργούνται και συσχετίζονται με την αντίληψη μας για το φώς και την πραγματικότητα. Αναφερόμαστε στα χρώματα της ίριδας (χρωματικό φάσμα) και εξετάζουμε τις μεταβολές του φυσικού φωτός. Ζητάμε να περιγράψουν οι μαθητές με το δικό τους τρόπο εικόνες από το φυσικό περιβάλλον στις οποίες το φως έχει έναν ιδιαίτερο ρόλο. Στη συνέχεια θέτουμε ερωτήματα για την απόδοση του φωτός στην ζωγραφική. Αναζητώντας περισσότερες πληροφορίες συμφωνούμε να εξετάσουμε το σημαντικότερο κίνημα τέχνης στη διαχείριση του φωτός τον Ιμπρεσιονισμό (Ρηντ, 1985).

Επιλέγουμε την επίσημη ιστοσελίδα του Μουσείου Ορσέ (Musée d'Orsay) για να αποκτήσουμε πρόσβαση σε υψηλής ανάλυσης έργα και σε στοιχεία της ταυτότητάς τους. Διατρέχουμε έργα εκπροσώπων του Ιμπρεσιονισμού προσανατολίζοντας το σχολιασμό μας σε εκείνα του Κλωντ Μονέ.

Με σημείο αναφοράς τις σειρές έργων ζωγραφικής «Νούφαρα» και «Ο καθηδρικός της Ρουέν» (<https://goo.gl/z1Ixz5>) διερευνάμε την τεχνοτροπία ως μέσο έκφρασης της ψυχοσύνθεσης του καλλιτέχνη και ως μέσο έκφρασης μιας εποχής (Gaiger, 2002).

Οι μαθητές συζητούν για μορφικά στοιχεία, εξετάζουν το ρόλο τους στο τελικό αποτέλεσμα και προσδιορίζουν εκφραστικά μέσα και τεχνοτροπία χαρακτηριστικά. Με τη βοήθεια του φύλλου εργασίας καταγράφονται πληροφορίες, εξετάζονται οι διαφοροποιήσεις των χρωμάτων, της σκιάς, των σχημάτων και του χώρου.

Το φύλλο εργασίας σχετίζεται με τα εξεταζόμενα έργα τέχνης και χρησιμοποιείται ως πλαίσιο έρευνας από τους μαθητές. Διαμορφωμένο σε ηλεκτρονική μορφή θα υποστηρίξει την μελέτη του θέματος κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και για την εκπόνηση δραστηριοτήτων στο σπίτι (<https://goo.gl/ScicZJ>).

Η ανάλυση των έργων ζωγραφικής του Ιμπρεσιονισμού θα συσχετιστεί με την τεχνολογική εξέλιξη της εποχής, την εμφάνιση νέων μεθόδους απεικόνισης και τη φωτογραφία. Εξετάζοντας φωτογραφίες της ίδιας περιόδου θα προσδιοριστούν στοιχεία όπως η ισορροπία στο κάδρο, η απόδοση του ειδώλου, η γωνία λήψης και το τελικό αποτέλεσμα. Επίσης, θα εξεταστεί η δυνατότητα καταγραφής της οπτικής αίσθησης που δημιουργεί το φως και η σκιά σε διαφορετικές ώρες της ημέρας. Το θεωρητικό πλαίσιο θα συμπληρώσουν συμπεράσματα για τα τεχνοτροπικά χαρακτηριστικά του Ιμπρεσιονισμού. Ένα μέρος των δραστηριοτήτων θα ολοκληρωθεί ως το τέλος της διδακτικής ώρας (μορφικά στοιχεία, τεχνοτροπικά χαρακτηριστικά) και ένα άλλο θα παραμείνει προς διερεύνηση στο σπίτι (ανάλυση έργου, λήψη φωτογραφιών, βιογραφίες). Ολοκληρώνοντας δίνουμε διευκρινήσεις για τις υπόλοιπες δραστηριότητες του φύλλου εργασίας που θα υλοποιηθούν στο σπίτι. Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τους μαθητές να επισκεφτούν συγκεκριμένο ισότοπο και ακολουθώντας οδηγίες να απαντήσουν σε ερωτήματα. Οι απαντήσεις και το υλικό που θα δημιουργηθεί θα παρουσιαστεί και θα σχολιαστεί στην τάξη.

Οι μαθητές επιδιώκεται:

- να εκφράζονται και να επικοινωνούν τις παρατηρήσεις τους στο πλαίσιο της
- διερεύνησης ενός θέματος.
- να αναγνωρίζουν μορφικά στοιχεία και το ρόλο τους στην οργάνωση της εικόνας.
- να προσδιορίζουν τεχνοτροπικά χαρακτηριστικά καλλιτεχνών και κινημάτων τέχνης.
- να αξιοποιήσουν δημιουργικά την ψηφιακή τεχνολογία.

Εργασίες

Ανάλυση έργων ζωγραφικής του Κλωντ Μονέ. Η εργασία θα εκπονηθεί καθ' όλη την διάρκεια της διδακτικής ώρας. Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν ατομικά ή ομαδικά. Μέσα από τη συζήτηση άμεσα και συμμετοχικά θα συγκεντρώσουν απαντήσεις για τα επιλεγμένα έργα.

Περιγραφή έργου τέχνης. Η εργασία θα υλοποιηθεί στο σπίτι. Οι μαθητές θα επισκεφτούν επιλεγμένο ισότοπο ώστε να μελετήσουν συγκεκριμένα έργα και στη συνέχεια να επιλέξουν εκείνο που θα περιγράψουν (<https://goo.gl/DFIIEp>).

Φωτογράφιση και δημιουργία ψηφιακής εικόνας. Η εργασία θα υλοποιηθεί στο σπίτι. Οι μαθητές καλούνται να πραγματοποιήσουν φωτογραφικές λήψεις, να πειραματιστούν και να αποφασίσουν το τελικό αποτέλεσμα βάση συγκεκριμένων κριτηρίων. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν κινητό τηλέφωνο, tablet ή ψηφιακή φωτογραφική μηχανή.

Αξιολόγηση

Οι μαθητές αξιολογούνται σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας ως προς τη συμμετοχή, το ενδιαφέρον και τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους.

2^η Διδακτική ώρα

Αρχή μιας διαφορετικής προσέγγισης (συναισθηματικής), σημείο διασύνδεσης με την προηγούμενη διδακτική ώρα αλλά και προηγούμενων γνώσεων, θα αποτελέσει η παρουσίαση έργων και εργασιών από τους μαθητές. Έχοντας προετοιμάσει το υλικό (εκτυπώσεις, προβολή παρουσίασης) και οργανώσει τους μαθητές σε ομάδες ο εκπαιδευτικός αναφέρεται επιγραμματικά στο εξεταζόμενο θέμα και καλεί ένα μέλος από κάθε ομάδα να επιλέξει εκτυπωμένο υλικό. Όλο το υλικό (έργα ζωγραφικής και φωτογραφίες καλλιτεχνών, φωτογραφίες μαθητών) θα μοιραστεί ισομερώς στις ομάδες ενώ με το περιεχόμενο του θα έχει δημιουργηθεί παρουσίαση διαφανειών. Στη συνέχεια προβάλλουμε την πρώτη διαφάνεια και ζητάμε από την ομάδα που επέλεξε το αντίστοιχο έργο να προηγηθεί στο σχολιασμό του. Αναλύοντας την οπτική πληροφορία οι μαθητές διαδοχικά θα κλιθούν να αναλύσουν με απλοϊκό τρόπο επιλεγμένα έργα τέχνης τα οποία έχουν μελετήσει στο φύλλο εργασίας, να παρουσιάσουν δικές τους φωτογραφικές λήψεις, να συγκρίνουν διαφορετικά έργα και να συζητήσουν. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται ώσπου να παρουσιαστεί και να σχολιαστεί από τις ομάδες όλο το επιλεγμένο υλικό (Εικόνα 1).



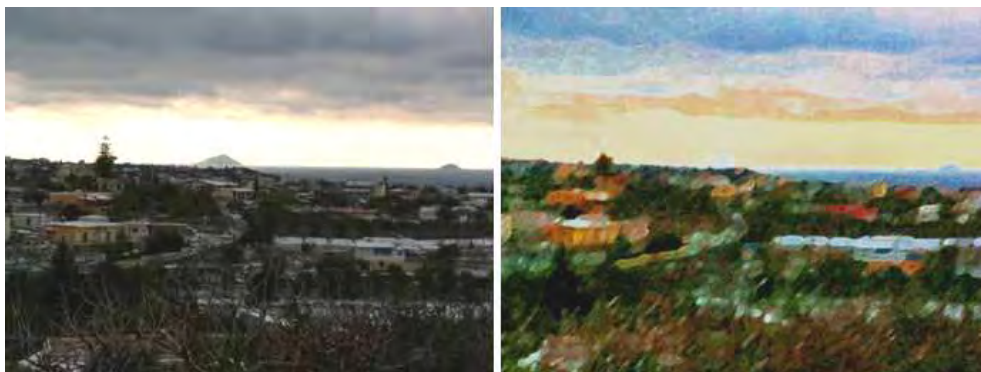
Εικόνα 1: *The Onion Field*, George Davison, 1890 - Τοπίο, ψηφιακή φωτογραφία.

Σημείο διασύνδεσης με την προηγούμενη διδακτική ώρα θα αποτελέσει η ανάγνωση των χαρακτηριστικών του Ιμπρεσιονισμού στα επιλεγμένα έργα ζωγραφικής. Θα προσδιοριστούν οι χρωματικές και σχεδιαστικές λύσεις που ακολουθήθηκαν στην απόδοση του φωτός καθώς και χαρακτηριστικά της σύνθεσης όπως είναι η τοποθέτηση και η ισορροπία μορφικών στοιχείων.

Η ανάλυση των φωτογραφιών της εποχής του ιμπρεσιονισμού θα εστιαστεί στην αποτύπωση του ειδώλου, στις τονικές διαβαθμίσεις και σε στοιχεία μιμητισμού με τη ζωγραφική της εποχής.

Η ανάλυση των μαθητικών φωτογραφιών θα εστιαστεί στο φωτογραφικό κάδρο, στο χρώνο και τον τρόπο λήψης και σε τυχόν δυσκολίες που παρουσιάστηκαν.

Συνέχεια των δραστηριοτήτων θα αποτελέσει η ψηφιακή επεξεργασία εικόνας με τη χρήση των φίλτρων που διαθέτει το κάθε φωτογραφικό μέσο. Αξιοποιώντας τα ψηφιακά μέσα που έχουν χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές θα επιλεγεί το αρχείο εικόνας με την αρχική λήψη και θα τροποποιηθεί. Με αλληπάλληλες χρήσεις φίλτρων και αποθηκεύσεις και εκ νέου επεξεργασία επιδιώκεται ο πειραματισμός στη δημιουργία νέας εικόνας. Τέλος η δραστηριότητα θα ολοκληρωθεί με τον σχολιασμό ορισμένων επεξεργασμένων εικόνων ενώ το σύνολο του υλικού θα δημοσιευτεί (ιστοσελίδα, κοινωνικά δίκτυα) ώστε να είναι διαθέσιμο, σε μεγαλύτερη ανάλυση, για επιπρόσθετη ανάγνωση και σχολιασμό (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Τοπίο, αρχική λήψη και ψηφιακή επεξεργασία εικόνας.

Οι μαθητές επιδιώκεται:

- να περιγράφουν απλά και ουσιαστικά αυτό που βλέπουν σε ένα έργο τέχνης και μια εικόνα.
- να κάνουν συγκρίσεις διαφορετικών έργων εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές.
- να αντιληφθούν τη φωτογραφία ως καλλιτεχνική δημιουργία και να αναγνωρίσουν ορισμένα στοιχεία της.
- να αξιοποιήσουν δημιουργικά την ψηφιακή τεχνολογία.

Η δραστηριότητα προβλέπει την εναλλαγή στην παρουσίαση των έργων (ζωγραφική, φωτογραφία, έργα μαθητών) ώστε να δημιουργούνται συγκρίσεις και συσχετισμοί που θα τροφοδοτούν με σκέψεις τους μαθητές, ενώ ο εκπαιδευτικός έχοντας συντονιστικό ρόλο παρεμβαίνει αποσαφηνίζοντας ερωτήματα και εάν χρειαστεί επαναπροσδιορίζοντας τη διαδικασία υλοποίησης. Ο αριθμός των εξεταζόμενων έργων θα συσχετιστεί με το χρόνο διδασκαλίας, έτσι ώστε να αναλυθεί τουλάχιστον ένα έργο από κάθε ομάδα. Ολοκληρώνοντας οι μαθητές ενημερώνονται για τις δημιουργικές δραστηριότητες της επόμενης συνάντησης.

Εργασίες

Παρουσίαση των έργων ζωγραφικής «Εκφορτωτές άνθρακα» του Κ.Μονέ, «Λιβιάδι» του Α.Σίσλεϋ, «Χορός στο Μουλέν ντε λα Γκαλέτ» του Ω.Ρενουάρ. Παρουσίαση φωτογραφικών λήψεων και ψηφιακή επεξεργασία εικόνας με τη χρήση φίλτρων¹.

Αξιολόγηση

Οι μαθητές αξιολογούνται ως προς τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον, την προσπάθεια ανάλυσης ενός έργου προφορικά, τη χρήση ενός ψηφιακού μέσου καταγραφής εικόνας, την επεξεργασία φωτογραφιών και την ικανότητα αξιολόγησης της δικής τους εργασίας και των συμμαθητών τους.

3^η Διδακτική ώρα

Αφορμή για δημιουργική δράση και σημείο διασύνδεσης με τα προηγούμενα θα αποτελέσουν φωτογραφίες από τον κήπο στο σπίτι του Κ.Μονέ στο Ζιβερνύ (Giverny). Το υλικό που θα μοιραστεί στις ομάδες θα είναι παρόμοιο και θα αφορά φωτογραφικές λήψεις από τη λίμνη με τα νούφαρα. Διερευνώντας τις προηγούμενες γνώσεις ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να παρατηρήσουν τις υφές των φυτών, του νερού, του ουρανού και να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με τη ζωγραφική απόδοσή τους. Προσδιορίζονται ιδιότητες και ομάδες χρωμάτων (συμπληρωματικά, θερμά κ.ά.), γραμμές και σχήματα σε συνδυασμό με τη χρωματική παλέτα των ιμπρεσιονιστών.

Ζητάμε από τους μαθητές να αποτυπώσουν στο χαρτί την αποκτηθείσα εμπειρία (εξεταζόμενα έργα, δικές τους ψηφιακές εικόνες, σημειώσεις).

Η δημιουργία ζωγραφιάς, εμπνευσμένης από τον κήπο του Μονέ, διερευνά τη χρωματική παλέτα του δημιουργού και βελτιώνει την αντίληψη των μαθητών για τα χαρακτηριστικά του Ιμπρεσιονισμού σε συνδυασμό με τη χρήση βασικών μορφικών στοιχείων όπως του φωτός και της σκιάς. Ζητείται ένα στοιχείο της εικόνας να απεικονιστεί σε τρία διαφορετικά μεγέθη, το θέμα να ζωγραφιστεί απευθείας χωρίς περιγράμματα, να περιέχονται χρωματικές επιζωγραφίσεις και να χρησιμοποιηθούν επιπλέον ζεύγη χρωμάτων (αντίθετα, θερμά-ψυχρά κ.ά.) (Εικόνα 3).



¹ Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν κινητό τηλέφωνο, tablet ή ψηφιακή φωτογραφική μηχανή.

Εικόνα 3: Νούφαρα, ζωγραφική (μικτή τεχνική).

Η ιμπρεσιονιστική απόδοση ενός τοπίου σε μια ζωγραφιά διερευνά τα τεχνοτροπικά χαρακτηριστικά του κινήματος και παράλληλα εξετάζει αρχές της σύνθεσης όπως είναι το μέγεθος, η τοποθέτηση, το χρώμα των επιμέρους στοιχείων του έργου και η ισορροπία.

Ζητείται το θέμα να αποδοθεί με μικρές κοφτές γραμμές, βασικά και συμπληρωματικά χρώματα, χωρίς τη χρήση μαύρου. Οι μαθητές μπορούν να ζωγραφίσουν σε μεγαλύτερο μέγεθος τη δική τους φωτογραφία τοπίου ή να επιζωγραφίσουν μια εκτύπωση της, με αυξημένη φωτεινότητα, σε διάσταση Α4 (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Τοπίο, επιζωγράφιση φωτοαντιγράφου.

Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα εκφραστούν. Μπορούν να ζωγραφίσουν ομαδικά ή ατομικά και να χρησιμοποιήσουν ξυλομπογιές, λαδοπαστέλ ή να δημιουργήσουν κολάζ. Σε κάθε περίπτωση επιδιώκεται συγκεκριμένο αποτέλεσμα.

Οι μαθητές επιδιώκεται:

- να μάθουν τρόπους σύνθεσης μορφικών στοιχείων.
- να πειραματιστούν και να εκφραστούν υιοθετώντας τεχνοτροπικά χαρακτηριστικά καλλιτεχνών.
- να συσχετίσουν τη μορφή ενός έργου με κινήματα τέχνης.

Εργασίες

Δημιουργία ζωγραφιάς με θέμα «Λουλούδια σε κήπο». Οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν τις φωτογραφίες από τον κήπο του Κλωντ Μονέ και φωτογραφίες των έργων του με το ίδιο θέμα. Ζωγραφική απόδοση ενός τοπίου με τεχνοτροπικά χαρακτηριστικά του Ιμπρεσιονισμού.

Αξιολόγηση

Οι μαθητές αξιολογούνται σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας ως προς τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον, τις πρωτοβουλίες και τα αποτελέσματα στα έργα. Φόρμα αυτοαξιολόγησης για το σύνολο των διδακτικών ωρών, μπορούν να συμπληρώσουν οι μαθητές ασύγχρονα και ηλεκτρονικά (<http://goo.gl/forms/a4vGW2g48f>).

Διαθεματικότητα

Οι προτάσεις αφορούν δραστηριότητες που δύνανται να υλοποιηθούν με συνδιδασκαλίες, κοινά φύλλα εργασίας και ανεξάρτητα μαθήματα καθ' όλη την διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: Να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά του Νεοελληνικού συμβολισμού μέσα από τη συλλογή *Τραγούδια της ερημιάς* του Κωνσταντίνου Χατζόπουλου ή τον ποιητικό κύκλο του Στεφάν Μαλλαρμέ.

Μουσική: Ανάλυση των τεχνικών καινοτομιών που εισήγαγε στο μουσικό λόγο το έργο του Κλώντ Ντεμπισύ. Σημείο αναφοράς το συμφωνικό έργο *Η θάλασσα*, όπου ο ίδιος αναφερόταν στην πρόθεση του να μεταφέρει όσο πιο πιστά γινόταν στη μουσική, τις εντυπώσεις του από τοπία και φυσικές σκηνές.

Πληροφορική: Αποθήκευση αρχείου εικόνας από εξωτερική πηγή (κινητό, tablet) στον υπολογιστή, επεξεργασία εικόνας, χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Αντί επιλόγου

Στην παρούσα διδακτική πρόταση επιχειρήθηκε η συγκριτική προσέγγιση του έργου τέχνης μέσα από τη θεωρητική και βιωματική διερεύνηση του Ιμπρεσιονισμού αξιοποιώντας παράλληλα ψηφιακά μέσα. Ο σχεδιασμός εικαστικών αναζητήσεων, βιωματικών δραστηριοτήτων και ο συντονισμός τους με την τεχνολογία προσέγγισε νέες διδακτικές πρακτικές ώστε να δοθεί σε κάθε μαθητή η ευκαιρία να διευρύνει ποικιλότητα τις εμπειρίες του με πειραματισμούς, συνεργασία και δημιουργικότητα. «Η αισθητική εμπειρία είναι ανεπανάληπτη, αφορά ένα συγκεκριμένο άτομο απέναντι σε ένα συγκεκριμένο έργο, μια συγκεκριμένη στιγμή, δεν περιγράφεται απόλυτα, ούτε μεταδίδεται και από αυτή τη σκοπιά δεν διδάσκεται άμεσα, απλώς βιώνεται. Είναι ωστόσο δυνατό να αναζητηθούν εκείνες οι συνθήκες που διευκολύνουν τέτοιου τύπου εμπειρίες στο πλαίσιο ενός παιδαγωγικά σχεδιασμένου περιβάλλοντος. Επιπλέον η διαδικασία αυτή εγείρει ζητήματα τα οποία και μπορούν και πρέπει να προσεγγιστούν και να αποσαφηνιστούν» (Κούβου, 2015).

Αναφορές

Eisner, E.W. (2002). What can education learn from the arts about the practice of education? *Journal of Curriculum and Supervision*, 18, 4-16.

Gaiger, J. (2002). The analysis of pictorial style, *British Journal of Aesthetics*, 42, 20-36.

Huang, G. H. (2006). Fostering active-learning in a teacher preparation program. *Education*, 127(1), 31-38.

Niederhauser, D. S., & Stoddart, T. (2001). Teachers' instructional perspectives and use of educational software, *Teaching and Teacher Education*, 17, 15-31.

Rooney, R. (2004). *Arts – based teaching and learning. Review of the literature*, 2, 6-12. Retrieved March 20, 2018, from:

https://www.kennedy-center.org/education/vsa/resources/vsaarts_lit_rev5-28.pdf

Wollheim, R. (2002). *On Pictorial Organization*. Kansas: The Lindley Lecture: University of Kansas.

Βασιλείου, Ν. Β., & Κολοβού, Α. (2011). Εκπαιδευτική διάσταση των ιστολογίων (Blogs): Βιβλιογραφική επισκόπηση, Πόρποδα, Α., & Σαλταμπάσης, Ν., Πρακτικά Εργασιών του Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις Τ.Π.Ε., *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*, Σύρος.

Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (ΕΑΙΤΥ), (χ.χ.). Διδακτικά σενάρια και διαθεματικότητα, *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Σύγχρονες προσεγγίσεις στη Διδακτική*, 1&2, 24-44& 8-11, Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ), Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου, 2018 από:

http://users.sch.gr/nikbalki/epim_kse/files/Parousiaseis/Edu_Scenario.pdf

Ζιρώ, Ο., Μερζάνη, Ε., Πετρίδου, Β., (2009). *Ιστορίας της Τέχνης Γ' Λυκείου*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β).

Κασιμάτη, Κ., Φερεντίνος, Σ., Καλλιγιάς, Χ. (2002). Εισαγωγή καινοτομιών στη διδακτική πρακτική: νέες τεχνολογίες και εκπαιδευτικοί, *Περιοδικό Μέντορας*, 6, 29-45.

Κούβου, Ο. (2015). *Σημειώσεις για τα μαθήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών 1&2*, 17, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Ανακτήθηκε 21 Φεβρουαρίου, 2018 από:

<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/Παραδώσεις.pdf>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ (2003). Πληροφορική, Γυμνάσιο, από:

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ (2011). Εικαστικά, Γυμνάσιο, από:

http://www.pi-schools.gr/lessons/aesthetics/eikastika/depps-aps/depps-aps_eikastikon_dimotiou_gymnasiou.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Εικαστικά Γ' Γυμνασίου (2005). βιβλίο εκ/κου, από:

<http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/eikastika/kath.pdf>

Ρήντ, Χ. (1978). *Ιστορία της Μοντέρνας Ζωγραφικής* (Α. Παπάς, Γ. Μανιάτης μετ.), Αθήνα: Υποδομή.

Σιγούρος Ι., Κέκκερης Γ. (2012). Η διδασκαλία της εικαστικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ - θεωρία και πράξη*, 5, 110-119.

Honour, H., Fleming, J. (1998). *Ιστορία της Τέχνης*. Αθήνα: Εκδόσεις Υποδομή.

Piaget, Z. (1999). *Ψυχολογία και παιδαγωγική*, Αθήνα: Λιβάνης.

Vygotsky, L. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα*, Αθήνα: Γνώση.

Η χρήση έργων τέχνης στη διδασκαλία. Ένα διδακτικό σενάριο σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Καβαλλάρη Ισμήνη

Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, ΜΑ Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και Διδακτική της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας, ΜΑ Σπουδές στην Εκπαίδευση

ikaval@gmail.com

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί σήμερα πρέπει να στοχεύουν όχι μόνο στη μεταβίβαση ήδη έτοιμων γνώσεων στους μαθητές αλλά στην ανάπτυξη των στοχαστικών τους ικανοτήτων, οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανούς να ζήσουν αυτόνομα ως πολίτες του 21ου αιώνα (Kousoulas & Mega, 2007; Swartz et al., 2008). Η παρούσα ανακοίνωση έχει στόχο να παρουσιάσει μια καινοτόμο τεχνική για την καλλιέργεια των στοχαστικών ικανοτήτων σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η τεχνική αυτή βασίζεται στη μεθοδολογία του προγράμματος “ARTiT”, και ακολουθεί τη μέθοδο προσέγγισης Perkins, η οποία αφορά στη χρήση έργων τέχνης στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα επιδιώκει να αποδείξει τον τρόπο με τον οποίο τα έργα τέχνης, εμπλέκουν όλους τους μαθητές σε πιο βιωματικές και ομαδικές δραστηριότητες, καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψη και προκαλώντας τη δημιουργική συμμετοχή τους. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης βοηθά τους μαθητές να αξιολογήσουν την ορθολογικότητα απόψεων, να αναμορφώσουν στερεοτυπικές και παρωχημένες παραδοχές και να οδηγηθούν στην παραγωγή νέας γνώσης (Kousoulas & Mega, 2007; Swartz et al., 2008).

Λέξεις-Κλειδιά: έργα τέχνης, καινοτόμος διδασκαλία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Εισαγωγή

Το σχολείο σήμερα και κατ' επέκταση ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οφείλει να διαπαιδαγωγήσει τον αυριανό πολίτη, ο οποίος πρέπει να έχει την ικανότητα, όχι μόνο να αναλύει διεξοδικά μαρτυρίες και να ελέγχει υποθέσεις καταλήγοντας σε έγκυρα συμπεράσματα σε ό,τι αφορά στην εξωτερική πραγματικότητα, αλλά να είναι σε θέση να αναλύει και τον ίδιο του τον εαυτό, να δοκιμάζει και να αναθεωρεί το δικό του πλαίσιο σκέψης και τέλος να εξετάζει με σοβαρότητα τους εναλλακτικούς τρόπους σκέψης (Τριλιανός, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί επομένως σήμερα οφείλουν να στηρίζουν τη διδασκαλία τους στις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, στην οποία πρώτος έχει αναφερθεί ο παιδαγωγός Dewey. Η Κριτική Παιδαγωγική τάσσεται υπέρ του ψυχικά ισορροπημένου και δημοκρατικά προσανατολισμένου πολίτη, ο οποίος προβληματίζεται για τα κοινωνικά ζητήματα της εποχής του και αναζητά λύσεις (Γούναρη & Γρόλιος, 2010). Συγκεκριμένα αντιλαμβάνεται καταστάσεις, κατανοεί προτεινόμενες λύσεις και τελικά συμβάλλει στη λήψη αποφάσεων με δημοκρατικές διαδικασίες (Νικολακάκη, 2011).

Πολλοί είναι οι θεωρητικοί που έχουν αποδείξει ότι η συστηματική επεξεργασία έργων τέχνης συμβάλλει στην ανάπτυξη του στοχασμού γενικά, και στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μαθητών ειδικά (Adorno, 2000; Bitterman, 2009; Daine, 2009; Kousoulas & Mega, 2007). Σήμερα επικρατεί η άποψη ότι η επαφή με όλες τις μορφές τέχνης απεγκλωβίζει το άτομο, και κατ' επέκταση το μαθητή, από κοινωνικές νόρμες και στερεότυπα και τον καθιστά ικανό να σκέπτεται ενάντια προς τις αλλοτριωτικές νόρμες της κοινωνικής καθημερινότητας (Kruger & Tomasello, 1996; Swartz et al., 2008; Black, 2009; Μέγα, 2011).

Σχέδιο διδασκαλίας

Σκοπός της συγκεκριμένης διδασκαλίας με τη χρήση έργων τέχνης ήταν να διδαχθούν οι μαθητές τη σημαντικότητα και την αξία της ομαδικής εργασίας εν συγκρίσει με την ατομική εργασία. Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός επεδίωκε να διαπιστώσουν οι ίδιοι οι μαθητές τα πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας και να συμπεράνουν ότι η επιτυχία της συλλογικής προσπάθειας είναι άμεσα εξαρτημένη με την αξία της συνεισφοράς του κάθε ενός μέλους στην ομάδα. Τα έργα τέχνης που επιλέχθηκαν ήταν τα ακόλουθα:



Οι επιμέρους στόχοι της διδασκαλίας ήταν:

- Σε γνωστικό επίπεδο, οι μαθητές να παρατηρούν και να αναλύουν έργα τέχνης
- Σε επίπεδο δεξιοτήτων, οι μαθητές να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές σε δύο έργα τέχνης και να οργανώνουν ένα κείμενο όπου να αιτιολογούν τις απόψεις τους
- Σε επίπεδο συναισθημάτων οι μαθητές να έλθουν σε επαφή με την τέχνη μέσα από την απόλαυση, την παρατήρηση και την επεξεργασία έργων τέχνης

Περιγραφή διδασκαλίας

Αρχικά, η εκπαιδευτικός κοινοποίησε τους στόχους στους μαθητές της και εν συνεχεία τους άφησε για 10' να παρατηρήσουν τα δύο έργα τέχνης, τα οποία πρόβαλε σε μεγάλο προτζέκτορα. Μετά την παρατήρηση, η εκπαιδευτικός μέσω ερωτήσεων επιχείρησε να εξάγει τη γνώση των μαθητών. Τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν μεταξύ άλλων «πως

θα περιγράφατε τον κάθε πίνακα;», «τι σκέφτεστε για τα παιδιά των δύο πινάκων;», «τι αισθάνεστε βλέποντας τους δύο πίνακες;». Στόχος των ερωτημάτων ήταν αφενός μεν να κινητοποιηθούν όλοι οι μαθητές, αδιάφοροι και μη, αφετέρου να μπουν στη διαδικασία της διερώτησης, της φαντασίας, της σκέψης. Το θετικό της όλης διαδικασίας ήταν ότι όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στο μάθημα, γεγονός που αποδεικνύει πως για να λειτουργήσουν τα παιδιά δημιουργικά, θα πρέπει ο δάσκαλος να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου να αναδειχθεί η προσωπικότητα του κάθε παιδιού. Κάθε μαθητής εξάλλου μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και εκεί στοχεύει η διδασκαλία μέσω των έργων τέχνης (Ματσαγγούρας, 2005). Οι αναλυτικοί μαθητές μαθαίνουν με το να σκέφτονται και να παρακολουθούν έργα τέχνης, οι φαντασιακοί μαθητές μαθαίνουν παρατηρώντας έργα τέχνης, προτιμούν την ερμηνεία που ενθαρρύνει την κοινωνική ανάμειξη, τους αρέσει να τους δίνονται ευκαιρίες για παρατήρηση και συλλογή πληροφοριών. Οι μαθητές της κοινής λογικής μαθαίνουν σκεπτόμενοι πάνω σε έργα τέχνης. Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της ανακάλυψης, η οποία γίνεται με διαφορετικό τρόπο από κάθε μαθητή, αλλά όλοι μαζί ως ομάδα φτάνουν στον επιθυμητό στόχο (Clare & Mevik, 2008). Η δραστηριότητα των μαθητών ήταν η συγγραφή ενός κειμένου 1000 λέξεων, στο οποίο θα ανέπτυσαν τις απόψεις τους αναφορικά με την ομαδική και ατομική εργασία.

Ανάλυση δεδομένων

Παρατήρηση του έργου

Στις ερωτήσεις παρατήρησης, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν αμέσως μετά την προβολή των έργων τέχνης οι μαθητές ήταν σε θέση να περιγράψουν τα δύο έργα, εστιάζοντας αρχικά στις διαφορές τους. Χαρακτηριστικό ήταν ότι τα παιδιά παρατήρησαν την ομαδικότητα του δεύτερου έργου σε αντίθεση με το πρώτο έργο, στο οποίο τα παιδιά παρατήρησαν ότι κάθε παιδί σκεφτόταν χωριστά. Στη συνέχεια όλα τα παιδιά τάχθηκαν υπέρ είτε του πρώτου, είτε του δεύτερου έργου, ανάλογα με το χαρακτήρα τους. Έκδηλο ήταν το φαινόμενο πως οι άριστοι μαθητές προτίμησαν την ατομική εργασία σε αντίθεση με τους αδύναμους μαθητές που προτίμησαν την ομαδική εργασία. Το παραπάνω μετά τη δικαιολόγηση των ιδίων των μαθητών έδειξε ότι οι άριστοι μαθητές θεωρούν ότι μπορούν να κάνουν καλύτερα μόνοι τους οποιαδήποτε εργασία, αναδεικνύοντας όμως με τον τρόπο αυτό εγωκεντρισμό, ενώ η ομαδική εργασία τους αποσυντονίζει. Αντίθετα, οι αδύναμοι μαθητές δήλωσαν ότι η ομαδική εργασία τους βοηθά, τους παρακινεί ώστε να εργαστούν και αυτοί για έναν σκοπό. Επίσης όσοι μαθητές ασχολούνται με τη μουσική τάχθηκαν υπέρ του δεύτερου έργου.

Ανάλυση του έργου

Σε μια πιο βαθιά ανάλυση των δύο έργων τέχνης, οι μαθητές κατανόησαν ότι η ομαδική εργασία έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίσει τις ιδιαιτερότητες του κάθε μέλους της ομάδας χωριστά ώστε να μπορέσουν να ακουστούν οι φωνές όλων των παιδιών. Επίσης τα δύο έργα τέχνης βοήθησαν στην έκφραση των συναισθημάτων, θετικών ή

αρνητικών όλων των παιδιών. Οι μαθητές κατανόησαν τις αξίες της ομαδικής εργασίας όπως τη βαθιά γνωριμία των μελών της ομάδας, την αίσθηση του «ανήκειν» σε ένα κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης και τέλος την καλή ποιότητα του τελικού αποτελέσματος. Επίσης τονίστηκε η ενθάρρυνση και η παρώθηση, μέσω της ομαδικής εργασίας προς όλα τα μέλη της ομάδας, αλλά και η θετική στάση που δημιουργείται στα μέλη για τη δραστηριότητα που επιχειρούν να υλοποιήσουν. Τέλος οι μαθητές ανακάλυψαν ότι μέσω της ομαδικής εργασίας αναπτύσσονται οι δημιουργικές ικανότητες των παιδιών, οι δεξιότητες επίλυσης τυχόν προβλημάτων ή συγκρούσεων εντός της ομάδας, ενώ τέλος ψυχαγωγούνται και ταυτόχρονα κοινωνικοποιούνται. Τα τελευταία έγιναν κατανοητά, εφόσον όλη η διδασκαλία μέσω των έργων τέχνης υλοποιήθηκε σε κλίμα ομαδοσυνεργατικό από την εκπαιδευτικό.

Προτάσεις

Από τα γραπτά των παιδιών αναδείχθηκαν ευέλικτες δημιουργικές σκέψεις καθώς ισχυρίστηκαν τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μιας ομάδας, γεγονός που διαπίστωσαν ότι ευνοεί τη διαδικασία της μάθησης. Επίσης ανέφεραν ότι η ομαδική εργασία, σε αντίθεση με την ατομική, αναπτύσσει το αμοιβαίο ενδιαφέρον και τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας. Στο στάδιο αυτό ακόμα και οι μαθητές που αρχικά είχαν επιλέξει ως καλύτερη την ατομική εργασία διαπίστωσαν ότι αυτό οφείλεται στον εγωκεντρισμό τους και προτίμησαν την ομαδική εργασία, η οποία τους βοηθά να κατακτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας, καλής συνεργασίας και ενσυναίσθησης, προκειμένου να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην ομάδα.

Η δραστηριότητα της συγγραφής του κειμένου των 1000 λέξεων, διήρκεσε την περισσότερη ώρα, καθώς μετέτρεψε τους μαθητές σε σεναριογράφους, μέσα από τα σενάρια των οποίων αναδείχθηκαν οι δημιουργικές και καινοτόμες ιδέες τους. Συγκεκριμένα κατάφεραν να διαπραγματευτούν στα κείμενά τους θέματα κοινωνικής συμμετοχής, ομαδικής συνύπαρξης και κοινωνικοποίησης, αυτοπεποίθησης, αλληλεπίδρασης, αλλά και συγκρούσεων τις οποίες τόνισαν όσα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με την ομαδική εργασία.

Διδακτικές τεχνικές που οδήγησαν στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Η τεχνική που βοήθησε ιδιαίτερα τα παιδιά στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής τους σκέψης και η οποία εφαρμόστηκε, ήδη από τις πρώτες ερωτήσεις ήταν η τεχνική της «σύγκρισης – αντιπαραβολής» (Μέγα, 2011). Στόχος της τεχνικής αυτής ήταν να βοηθήσει τους μαθητές να οργανώσουν τη σκέψη τους, να εμπλακούν σε βάθος στην αξιολόγηση των πληροφοριών και να ελέγξουν ολιστικά μια κατάσταση αναλύοντας τα επιμέρους στοιχεία της. Συγκεκριμένα οι μαθητές συγκρίνανε τους δύο πίνακες. Μετά από προσεκτική μελέτη, ανάλυση και επεξεργασία των πληροφοριών οι μαθητές διαπίστωσαν τις διαφορές μεταξύ ομαδικής και ατομικής εργασίας, αλλά και τα πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας.

Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διδασκαλία αξίζει να αναφερθεί ότι οι μαθητές, μέσα από την ερευνητική αυτή διαδικασία και κυρίως μέσα από την προσέγγιση του Perkins αντιμετώπισαν κριτικά, όλες τις πληροφορίες που δέχτηκαν, τόσο από την εκπαιδευτικό, όσο και από τα επιλεγμένα έργα τέχνης, και τις ανέπτυξαν καινοτόμα και δημιουργικά. Το παραπάνω υποδηλώνει ότι κατάφεραν να αναπτύξουν και να εξελίξουν τα χαρακτηριστικά μιας κριτικά σκεπτόμενης προσωπικότητας, η οποία θα τους βοηθήσει και σε άλλους τομείς της ζωής τους.

Οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν τα παιδιά, προκειμένου να αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη, τους έδωσε τη δυνατότητα, να προχωρήσουν πέρα από τα όρια των έργων τέχνης και να επιχειρήσουν να συνδέσουν τα γεγονότα με τη σημερινή εποχή, μέσα από δικά τους προσωπικά βιώματα.

Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών είναι έκδηλη στην παρούσα έρευνα, οδηγώντας τους στο να αξιολογήσουν με ορθολογικό τρόπο πεπαλαιωμένες απόψεις αναμορφώνοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις (περί ατομικής εργασίας). Συγκεκριμένα μέσα από την ανάλυση των έργων τέχνης, οι μαθητές υιοθέτησαν την έννοια της αλληλεγγύης και της συλλογικής συνείδησης, που προσφέρει η ομαδική εργασία.

Βιβλιογραφία

Adorno, T. (2000). *Αισθητική Θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Bitterman, J. (2009). "When the Levees Broke" – An Exploration of Race and Class In *An Educational Institution's Community Building Initiative: Utilizing Video and Action Research Format for Incremental Transformative Learning and Culture Change*. *Proceedings of the Eighth International Conference on Transformative Learning, Teachers' College, Columbia University*

Black, G. (2009). *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες* (μτφρ. Κωτίδου Σ.). Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς

Clare, B., & Mevik, K. (2008). Inclusive Education. Teaching Social Work Students to Work with Children. *Journal of Social Work*, 8(1), 28-44

Daine, J. (2009). *Transformative Learning in the Virtual Classroom: Using Film to Create an Experience in Online Teaching and Learning*. *Proceedings of the Eighth International Conference on Transformative Learning. Teachers' College, Columbia University*

Kousoulas, F. and Mega, G. (2007). *Creative and Critical Thinking in the context of Problem Finding and Problem Solving: a research among students in primary school*.

Proceedings of the 13th International Conference on Thinking, Sweden. Retrieved 28 January 2014 from <http://www.ep.liu.se/ecp/021/vol1/ecp07021.pdf>

Kruger, A. C. and Tomasello, M. (1996). Cultural learning and learning culture. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Oxford: Blackwell, pp. 369-387.

Swartz, R., Costa A., Beyer, B., Reagan R. and Kallick, B. (2008). *Thinking Based Learning: Activating Students' Potential*. Inc USA. Christopher- Gordon Publishers.

Γούναρη, Π. και Γρόλιος, Γ. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2005), *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutnberg

Μέγα, Γ. (2011). *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Νικολακάκη, Μ. (2011). *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: εκδ. Σιδέρης.

Τριλιανός, Α. (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα

Παράρτημα

Ερωτήσεις παρατήρησης έργου

1. Πως θα περιγράφατε τον κάθε πίνακα;
2. Τι σκέφτεστε για τα παιδιά των δύο πινάκων;
3. Τι αισθάνεστε βλέποντας τους δύο πίνακες;

Ερωτήσεις ανάλυσης έργου

1. Πως αντιλαμβάνεστε την ατομική και πως την ομαδική εργασία;
2. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ατομικής εργασίας;
3. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ομαδικής εργασίας;
4. Πως σας αρέσει να εργάζεστε και γιατί;

Δραστηριότητα

Γράψτε σε ένα κείμενο 1000 λέξεων «πότε θεωρείτε ότι επιτυγχάνονται καλύτερα και ποιοτικότερα αποτελέσματα; Στην ατομική ή την ομαδική εργασία και για ποιο λόγο;».

Εφαρμογή του Μιντιακού Γραμματισμού στην Εκπαίδευση μέσα από την υλοποίηση Τοπικού Πολιτιστικού Δικτύου σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αχαΐας

Καβαλλάρη Ισμήνη

ΜΑ Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και Διδακτική της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας,

ΜΑ Σπουδές στην Εκπαίδευση

ikaval@gmail.com

Περίληψη

Ο Μιντιακός Γραμματισμός ορίζεται ως μία ομάδα δεξιοτήτων, οι οποίες καθιστούν το άτομο ικανό να κατανοεί και να χρησιμοποιεί τις εικόνες και τον ήχο για να παράγει τα δικά του μηνύματα. Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να παρουσιάσει τις δράσεις του τοπικού πολιτιστικού δικτύου των επτά (7) συνεργαζόμενων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αχαΐας με θέμα: «Ο Μιντιακός Γραμματισμός (Γραμματισμός των Μέσων) ως Μορφή Επικοινωνίας» ως μια μελέτη περίπτωσης σχετικά με την εφαρμογή του Μιντιακού Γραμματισμού στην Εκπαίδευση. Το παραπάνω εγκεκριμένο από το Υ.ΠΑΙ.Θ. πολιτιστικό δίκτυο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από το Τμήμα Πολιτιστικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας στο πλαίσιο εκπόνησης καινοτόμων πολιτιστικών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων από τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αχαΐας κατά το σχολικό έτος 2013-2014, σε συνεργασία με το Μουσείο Επιστημών και Τεχνολογίας (ΜΕΤ ΠΠ) του Πανεπιστημίου Πατρών. Σκοπός του δικτύου ήταν να ενισχύσει τον μιντιακό αλφαριθμητισμό των εμπλεκόμενων μαθητών και να αναδείξει τη σημαντικότητα του γραμματισμού των μέσων οπτικοακουστικής έκφρασης ως βασικού εργαλείου επικοινωνίας μέσα στη σχολική κοινότητα αλλά και εκτός αυτής. Τέλος, θα γίνει προσπάθεια να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των κοινών βιωματικών δράσεων που ανέπτυξαν οι ομάδες μαθητών των συνεργαζόμενων σχολείων στο ΜΕΤ ΠΠ κατά την πραγματοποίηση εκδηλώσεων του Δικτύου.

Λέξεις-Κλειδιά: Μιντιακός Γραμματισμός, οπτικοακουστικά μέσα, μήνυμα, Πολιτιστικό Δίκτυο, κοινές βιωματικές δράσεις

Εισαγωγή

Όταν γίνεται λόγος για μιντιακό γραμματισμό νοείται η εκπαίδευση γύρω από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ) με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής ικανότητας των μαθητών στα ΜΜΕ (Buckingham, 2007). Οι μαθητές δηλαδή μέσω του μιντιακού γραμματισμού αποκτούν εκείνες τις ικανότητες και δεξιότητες που τους βοηθούν να αποκωδικοποιούν τα μηνύματα που λαμβάνουν από τα οπτικοακουστικά μέσα, και από παθητικοί δέκτες μηνυμάτων να μεταμορφώνονται σε δημιουργικούς πομπούς μηνυμάτων (Rideout et al., 2007).

Δεδομένου ότι οι έρευνες (Hobbs, 2005; Frau-Meigs, 2008; Kahne, 2011; Kahne & Middaugh, 2012) δείχνουν κατ'επανάληψη ότι στις περισσότερες βιομηχανικές χώρες τα παιδιά περνούν περισσότερο χρόνο μπροστά στην τηλεόραση από ό,τι σε οποιαδήποτε σχολική δραστηριότητα, καθίσταται ιδιαίτερα επιτακτική η ανάγκη του μιντιακού γραμματισμού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Για το σκοπό αυτό, και με αφορμή τη σχετική με τα οπτικοακουστικά μέσα θεματολογία αρκετών σχεδίων υποβολής καινοτόμων πολιτιστικών προγραμμάτων για το σχολικό έτος 2013-2014, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το τοπικό πολιτιστικό δίκτυο σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αχαΐας με θέμα: «*Ο Μιντιακός Γραμματισμός (Γραμματισμός των Μέσων) ως Μορφή Επικοινωνίας*» με κέντρο το Μουσείο Επιστημών και Τεχνολογίας (ΜΕΤ ΠΠ) του Πανεπιστημίου Πατρών. Σκοπός του συγκεκριμένου δικτύου ήταν: α) η εξοικείωση των μαθητών με τις τεχνικές χρήσης των οπτικοακουστικών μέσων έκφρασης, β) ο εμπλουτισμός των γνώσεων των μαθητών για τη συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων στην επικοινωνία στην εκπαίδευση αλλά και γενικότερα στην επικοινωνία των ανθρώπων, γ) η εκπαίδευση των μαθητών σε παιδαγωγικές πρακτικές αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων από τα οπτικοακουστικά μέσα, ώστε να μην γίνονται παθητικοί δέκτες των μηνυμάτων τους και δ) η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη δημιουργία μηνυμάτων έτσι ώστε από καταναλωτές της εικόνας και του ήχου να μετασχηματιστούν οι ίδιοι σε δημιουργικούς παραγωγούς κοινωνικών και πολιτιστικών μηνυμάτων.

Μιντιακός Γραμματισμός

Σύμφωνα με τον Hobbs (2005), ο οποίος βασίζεται στην έννοια της εσκεμμένης επικοινωνίας, ο μιντιακός γραμματισμός ορίζεται ως «μία ομάδα δεξιοτήτων, οι οποίες καθιστούν το άτομο ικανό να καταλαβαίνει και να χρησιμοποιεί τις εικόνες για την εσκεμμένη επικοινωνία με άλλους ανθρώπους». Ο μιντιακός γραμματισμός αναφέρεται στις δυνατότητες¹: α) αντίληψης οπτικών πληροφοριών, β) εξαγωγής σημαντικών πληροφοριών από εξωτερικές αναπαραστάσεις, γ) κατανόησης και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων και δ) κατασκευής νοήματος από τις οπτικές εικόνες μέσω χρήσης γνωστικών δεξιοτήτων.

Ο μιντιακός γραμματισμός δεν έχει σταθερή θέση, σαφή ιδεολογία ή/και συγκεκριμένους αποδέκτες. Η κατανόηση των μηνυμάτων των ΜΜΕ που επιτυγχάνεται μέσω του μιντιακού γραμματισμού, επιτρέπει στα παιδιά να αναλύουν, να αξιολογούν και να δημιουργούν δικά τους μηνύματα μέσα από μια ευρεία ποικιλία (Hobbs, 1998). Οι μιντιακά εγγράμματοι λοιπόν μαθητές είναι σε θέση να δημιουργούν με δεξιοτεχνία και να παράγουν μηνύματα μέσα από τα ΜΜΕ. Η οικοδόμηση μιας τέτοιας γνώσης προσφέρει στους μαθητές την ικανότητα να παρέχουν προστασία σε άλλα παιδιά και νέους βοηθώντας τους να κάνουν κατάλληλες επιλογές στα ΜΜΕ (Hobbs, 2006).

¹ Greater Washington Educational Telecommunications Association, 2004

Ο μιντιακός γραμματισμός συχνά χρησιμοποιεί ένα παιδαγωγικό μοντέλο που βασίζεται στην έρευνα, η οποία ενθαρρύνει τους ανθρώπους να θέτουν ερωτήσεις σχετικά με ό,τι βλέπουν, ακούν και διαβάζουν (Rideout et al., 2007). Ταυτόχρονα, παρέχει εργαλεία για να βοηθήσει τους μαθητές να αναλύσουν κριτικά τα μηνύματα που δέχονται, τους προσφέρει ευκαιρίες για να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους από τα ΜΜΕ και τους βοηθά να αναπτύξουν δημιουργικές δεξιότητες στη λήψη δικών τους μηνυμάτων από τα ΜΜΕ (Kahne, 2011). Η κριτική ανάλυση μπορεί να περιλαμβάνει τον εντοπισμό του συγγραφέα του μηνύματος, το σκοπό και την πλευρά της άποψης που εκφράζεται, αλλά και την ανίχνευση προπαγάνδας, λογοκρισίας, και μεροληψίας στα ποικίλα μηνύματα (Selby & Cowdery, 1995). Στο πλαίσιο λοιπόν της καλλιέργειας του μιντιακού γραμματισμού, ο μαθητής λαμβάνει τρεις ρόλους: του θεατή, του κριτή και του παραγωγού (Silverblatt, 1995). Ως εκ τούτου, οι σχολικές δράσεις πρέπει να επικεντρώνονται στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων των μαθητών που αφορούν στην κριτική σκέψη για την αξιολόγηση των πληροφοριών που λαμβάνουν (Tyner, 2009). Για το σκοπό αυτό, είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μπορούν να αξιολογήσουν τις πληροφορίες που δέχονται καθημερινά από τα ΜΜΕ, το διαδίκτυο αλλά και από άλλες πιο παραδοσιακές μορφές άντλησης πληροφοριών (π.χ. βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά κτλ) (Von Feilitzen & Carlsson, 2003).

Αυτό που πρέπει να γνωρίζουν οι μαθητές κατά τη συλλογή πληροφοριών από οποιαδήποτε πηγή (βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, διαδίκτυο, τηλεόραση, ραδιόφωνο), είναι να ελέγχουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της πηγής (Thoman & Jolls, 2004). Για την αξιολόγηση μιας πληροφορίας, που οι μαθητές έχουν αντλήσει μέσω διαδικτύου, πρέπει να γνωρίζουν από πού αντλήθηκε η συγκεκριμένη πληροφορία, εάν πρόκειται για πρωτογενή ή δευτερογενή πηγή, εάν υπάρχουν πληροφορίες που υποστηρίζουν το περιεχόμενο της πηγής, πού είναι δημοσιευμένη η πληροφορία, ποιος έχει δώσει την πληροφορία αυτή (δημοσιογράφος, πολιτικός, πολίτης, καθηγητής κ.α., είναι σχετικός με το θέμα της πληροφορίας) (Silverblatt et al., 1999). Όλα τα παραπάνω βοηθούν τους μαθητές να ελέγχουν τις πληροφορίες που λαμβάνουν και να μη δέχονται άκριτα ό,τι διαβάζουν. Μαθαίνουν να σκέπτονται λογικά, να ασκούν κριτική, να αμφισβητούν βάσει επιχειρημάτων (Ματσαγγούρας, 2000; Kousoulas & Mega, 2007).

Άλλο ένα σημαντικό θέμα που πρέπει να γνωρίζουν οι μαθητές για να θεωρούνται μιντιακά εγγράμματοι είναι ότι δεν πρέπει να αναπαράγουν την πληροφορία ακριβώς όπως τη διαβάζουν (Hobbs, 2005). Πολλές φορές μια πληροφορία μπορεί να είναι γραμμένη με εξειδικευμένο λεξιλόγιο, το οποίο να μην κατανοούν απόλυτα οι μαθητές. Στην περίπτωση αυτή είναι σύνηθες το φαινόμενο να αντιγράφουν την πληροφορία, χωρίς να έχουν κατανοήσει απόλυτα το περιεχόμενό της (Kahne & Middaugh, 2012). Ωστόσο οι μαθητές θα πρέπει να διδαχτούν ότι είναι αναγκαίο να κατανοήσουν πρωτίστως μια πληροφορία και εν συνεχεία να την καταγράψουν με δικά τους λόγια. Έτσι μόνον μπορούν να εμβαθύνουν σε μια πληροφορία. Για την παραπάνω διαδικασία οι μαθητές οφείλουν να γνωρίζουν ακριβώς τι είναι αυτό που αναζητούν καθώς επίσης και τις διαδικασίες αποκωδικοποίησης ενός κειμένου – μηνύματος (Sholle & Denski, 1995).

Οι νέες τεχνολογίες, μέσω της ψηφιοποίησης, έχουν ενδυναμώσει το ρόλο της εικόνας στην επικοινωνία και στη μάθηση, δημιουργώντας την αναγκαιότητα για τη διδασκαλία του μιντιακού γραμματισμού. Ένας επιπρόσθετος λόγος για τον οποίο κρίνεται αναγκαίο να διδαχτεί ο μιντιακός γραμματισμός είναι ότι οι σημερινοί μαθητές γεννήθηκαν στον πολιτισμό των εικονοποιημένων μέσων (τηλεόραση και ηλεκτρονικός υπολογιστής), ένα περιβάλλον οικείο για αυτούς μέσα από το οποίο μπορούν να εκφραστούν, δημιουργώντας δικά τους μηνύματα (Vande et al., 2004).

Για όλους τους παραπάνω λόγους καταδεικνύεται έντονα η ανάγκη να ενταχθεί ο μιντιακός γραμματισμός στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου οι μαθητές να καταστούν μελλοντικοί ενεργοί πολίτες με κριτική σκέψη και δράση.

Τοπικό Πολιτιστικό Δίκτυο Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας με θέμα: «Ο Μιντιακός Γραμματισμός (Γραμματισμός των Μέσων) ως Μορφή Επικοινωνίας»

Λόγω της σημαντικότητας του μιντιακού γραμματισμού στην εκπαίδευση, η οποία εκφράστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας, δια του Τμήματος Πολιτιστικών Θεμάτων, δημιούργησε το τοπικό Πολιτιστικό Δίκτυο συνεργαζόμενων σχολείων με θέμα «Ο Μιντιακός Γραμματισμός (Γραμματισμός των Μέσων) ως Μορφή Επικοινωνίας», σε συνεργασία με το Μουσείο Επιστημών και Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών, στο πλαίσιο της υποστήριξης Πολιτιστικών προγραμμάτων που υλοποιούνται στα σχολεία σε σχέση με τον γραμματισμό των μέσων οπτικοακουστικής έκφρασης.

Στο Δίκτυο συμμετείχαν τα εξής επτά (7) σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας: Γυμνάσιο Βραχναΐκων, Γυμνάσιο Καλαβρύτων, 8^ο ΓΕΛ Πάτρας, ΓΕΛ Βραχναΐκων, ΓΕΛ Κλειτορίας, ΓΕΛ Λάππα, Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Πατρών.

Οι στόχοι του δικτύου, όπως διαμορφώθηκαν λαμβάνοντας υπόψη και την υπ' αριθμ. 163790/Γ7/31-10-2013 εγκύκλιο σχολικών δραστηριοτήτων του Υ.ΠΑΙ.Θ., ήταν:

Γνωστικοί

- Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τα οπτικοακουστικά μέσα.
- Να γνωρίσουν οι μαθητές τη συμβολή τους στην επικοινωνία.

Συμμετοχικοί

- Να μάθουν οι μαθητές να εργάζονται σε ομάδες.
- Να καλλιεργήσουν σχέσεις συνεργασίας με τα διαφορετικά σχολεία που συμμετέχουν στο δίκτυο.
- Να αναπτύξουν την ικανότητα ανταλλαγής απόψεων και καλών πρακτικών μέσα από τις κοινές βιωματικές δράσεις στο πλαίσιο λειτουργίας του Δικτύου.

Κοινωνικοί

- Να καταστούν δημιουργικοί παραγωγοί πολιτιστικών μηνυμάτων.
- Να μετατραπούν σε φορείς διάχυσης κοινωνικών μηνυμάτων για τα παιδιά της ηλικίας τους.

Αυτομορφωτικοί

- Να μάθουν τη χρήση νέων τεχνολογικών μέσων, απαραίτητων στη σημερινή ψηφιακή κοινωνία.
- Να αναπτύξουν την ικανότητα λήψεως αποφάσεων και δημιουργικής παρέμβασης.

Προτεινόμενες Θεματικές του Δικτύου:

- Γνωριμία με τα οπτικοακουστικά μέσα.
- Οι μαθητές δημιουργοί ή και “performers”.
- Η αναγνώριση του παθητικοποιημένου θεατή/ακροατή/τηλεθεατή/αναγνώστη.

Κάθε συνεργαζόμενο σχολείο ανέλαβε να παρουσιάσει δράσεις που εντάσσονται στις παραπάνω θεματικές και που αποτελούσαν μέρος της υλοποίησης των παρακάτω πολιτιστικών προγραμμάτων που είχαν αναλάβει:

1. «Radio Viral / Το Γυμνάσιο Βραχναίων στο European School Radio- Το πρώτο μαθητικό ραδιόφωνο», από το Γυμνάσιο Βραχναίων.
2. «Το ραδιόφωνο - European School Radio - Το πρώτο μαθητικό ραδιόφωνο», από το ΓΕΛ Βραχναίων.
3. «Φωτογραφία και Βίντεο», από το Πειραματικό ΓΕΛ Πάτρας.
4. «Λέσχη Φωτογραφίας: Γνωριμία με την τέχνη και τεχνική της φωτογραφίας, πρακτική άσκηση με στόχο το συνδυασμό θεωρίας και πράξης», από το ΓΕΛ Κλειτορίας.
5. «Δημιουργία βίντεο: Χιονοδρομικό κέντρο Καλαβρύτων», από το Γυμνάσιο Καλαβρύτων.
6. «Τα παιδιά πάνε Σινεμά», από το 8^ο ΓΕΛ Πάτρας.
7. «Θεατροδρομία: Μια Μιντιακή Παραγωγή», από το ΓΕΛ Λάππα.

Στην εκδήλωση γνωριμίας του δικτύου με βιωματικές δράσεις στο χώρο του MET ΠΠ, η κάθε σχολική ομάδα παρουσίασε σε πρώτη φάση μεμονωμένα τις δράσεις τους ως δείγματα της δουλειάς τους στο πλαίσιο υλοποίησης του πολιτιστικού τους προγράμματος, και σε δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκαν βιωματικές δραστηριότητες με σύμπραξη ομάδων μαθητών για να επιτευχθεί η επιθυμητή διάδραση μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά σε βιωματικά εργαστήρια στο πλαίσιο της δραστηριότητας «Οι μαθητές δημιουργοί ή και “performers» όπου είχαν τη δυνατότητα να συνομιλήσουν μεταξύ τους θέτοντας ερωτήσεις και ασκώντας κριτική στις δράσεις

τους, αφού όμως πρώτα χωρίστηκαν σύμφωνα με τη θεματολογία του προγράμματός τους στις παρακάτω ομάδες:

- Ομάδα βίντεο / κινηματογράφου.
- Ομάδα φωτογραφίας.
- Ομάδα ραδιοφώνου.

Ακολούθησε η εκδήλωση για τον Εορτασμό της Ευρωπαϊκής Νύχτας Μουσείων, όπου παρουσιάστηκαν στο αμφιθέατρο και σε εκθεσιακό χώρο του ΜΕΤ όλες οι δράσεις που είχαν πραγματοποιηθεί κατά το σχολικό έτος 2013-2014 στο πλαίσιο λειτουργίας του δικτύου.

Μετά από κάθε εκδήλωση του τοπικού Πολιτιστικού Δικτύου συνεργαζόμενων σχολείων με θέμα «Ο Μιντιακός Γραμματισμός (Γραμματισμός των Μέσων) ως Μορφή Επικοινωνίας», ακολουθούσε απολογιστική αξιολόγηση της λειτουργίας του από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς του δικτύου μέσα από τη συμπλήρωση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στο «σύννεφο» Google Drive, στο οποίο αποτυπώνονταν η αποτίμηση της οργάνωσης, του περιεχομένου και του παιδαγωγικού οφέλους της εκδήλωσης για τους εμπλεκόμενους μαθητές. Η σύνοψη των απαντήσεών τους κοινοποιούνταν στους ίδιους σε μορφή αρχείου pdf, προκειμένου σε επόμενη συνάντηση εργασίας με την Υπεύθυνη του Τμήματος Πολιτιστικών Θεμάτων και την Υπεύθυνη του ΜΕΤ να γίνει συζήτηση για τυχόν προτάσεις βελτίωσης σχετικά με τη λειτουργία του δικτύου μέσα από την υλοποίηση εκδηλώσεων με κέντρο το ΜΕΤ.

Αποτελέσματα δράσεων

Μέσα από τις δραστηριότητες που παρουσίασαν τα παιδιά ήταν εμφανής η θέλησή τους να μεταδώσουν το δικό τους μήνυμα τόσο στους ενήλικες όσο και στους συνομηλίκους τους, αναφορικά με το έργο του σχολείου τους, με κοινωνικά προβλήματα και γενικά με θέματα που απασχολούν τα παιδιά της ηλικίας τους. Τα μηνύματα αυτά, τα παιδιά κάθε σχολείου τα μετέδιδαν είτε μέσω ραδιοφωνικής εκπομπής, είτε μέσα από τη φωτογραφία, είτε μέσα από τη δημιουργία βίντεο και κινηματογραφικής ταινίας μικρού μήκους. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές ενθαρρύνονταν να αμφισβητήσουν τα μηνύματα που προβάλλουν καθημερινά τα ΜΜΕ και να παράξουν τα δικά τους, πρωτότυπα, καινοτόμα, κοινωνικά μηνύματα.

Η υλοποίηση των βιωματικών δραστηριοτήτων βοήθησε τα παιδιά να αξιολογούν και να εκτιμούν τον πολιτισμό των πολυμέσων, αλλά και να κατανοούν τη συνεισφορά του στην καθημερινότητά τους. Τα παιδιά κινητοποιήθηκαν επίσης να παράξουν έργο και από παθητικοί δέκτες μηνυμάτων να γίνουν ενεργοί παραγωγοί (Chris & James, 1998).

Για παράδειγμα, οι μαθητές των σχολείων Γυμνασίου Βραχναϊκών και ΓΕΛ Βραχναϊκών, μέσα από το Ευρωπαϊκό Σχολικό Ραδιόφωνο ανέβασαν τη δική τους

ραδιοφωνική εκπομπή και μετέδωσαν κοινωνικά και πολιτιστικά μηνύματα στα παιδιά της ηλικίας τους, συνδυάζοντας τη διασκέδαση με τη διδασκαλία.

Μέσα από την εμπλοκή τους σε κοινές βιωματικές δραστηριότητες του δικτύου, οι μαθητές καλλιέργησαν δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας μέσα από την έκφραση και την ανταλλαγή ιδεών, ανέπτυξαν τις οριζόντιες ικανότητες του κριτικού στοχασμού, της δημιουργικής σκέψης, της λήψης αποφάσεων και της μεταγνώσης, κατάφεραν να διαμορφώσουν πολιτισμική συνείδηση και να γίνουν ενεργοί δημιουργοί γνώσης μέσα από τη συνεργατική διερεύνηση και ανακάλυψή της, με κοινό στόχο την καλλιέργεια του μιντιακού γραμματισμού.

Τα παιδιά κατάφεραν ακόμα στις παρουσιάσεις τους να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τα εργαλεία των πολυμέσων προκειμένου να κάνουν το μήνυμά τους περισσότερο ευδιάκριτο και πιο κατανοητό (Davies & Merchant, 2009). Παράλληλα, με την τεχνολογία skype πραγματοποιήθηκε διαδραστική εξ αποστάσεως επικοινωνία μεταξύ των μαθητών που βρίσκονταν στο MET με μαθητές σε σχολεία απομακρυσμένων περιοχών που δεν είχαν τη δυνατότητα να παρευρίσκονται στο MET, κάνοντας την εκδήλωση περισσότερο ζωντανή.

Πέραν των μηνυμάτων που μετέδωσαν οι μαθητές μέσα από τις δράσεις τους, τους δόθηκε η δυνατότητα να αυτενεργήσουν, δηλαδή να συμμετάσχουν ενεργά στον προγραμματισμό, την αναζήτηση των πληροφοριών, την επεξεργασία, την παρουσίαση και τέλος την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους. Σε όλες τις παραπάνω φάσεις οι μαθητές επιλέγουν, επεξεργάζονται και συμπεραίνουν, και δεν περιορίζονται στην ακρόαση και την καταγραφή δεδομένων και απόψεων που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός (Ματσαγγούρας, 2006).

Συμπεράσματα

Όπως διαπιστώθηκε από τις δράσεις που παρουσίασαν τα παιδιά, αλλά και από το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, ο μιντιακός γραμματισμός αποτελεί μαθητοκεντρική εκπαίδευση που αναπτύσσει την κριτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών, την αυτενέργειά τους, τη συμμετοχική εργασία. Η συστηματική επεξεργασία πληροφοριών για την παραγωγή πρωτότυπων, καινοτόμων μηνυμάτων μέσω των media, συμβάλλει στην ανάπτυξη του στοχασμού γενικά, και στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μαθητών ειδικά (Adorno, 2000; Bitterman, 2009; Daine, 2009). Ο μιντιακός γραμματισμός απεγκλωβίζει το άτομο, και κατ' επέκταση τον μαθητή, από κοινωνικές νόρμες και στερεότυπα και τον καθιστά ικανό να σκέπτεται ενάντια προς τις αλλοτριωτικές νόρμες της κοινωνικής καθημερινότητας. Πέραν της κριτικής σκέψης, οι μαθητές καλλιεργούν και τη δημιουργική τους σκέψη και οδηγούνται στην παραγωγή νέας γνώσης.

Μέσα από τις βιωματικές δράσεις επίσης οι μαθητές υιοθετούν την έννοια της αλληλεγγύης και της συλλογικής συνείδησης. Επίσης, οι μαθητές φάνηκε να αντιμετωπίζουν

κριτικά όλες τις πληροφορίες που δέχτηκαν και τις ανέπτυξαν καινοτόμα και δημιουργικά. Το παραπάνω υποδηλώνει ότι κατάφεραν να αναπτύξουν και να εξελίξουν τα χαρακτηριστικά μιας κριτικά σκεπτόμενης προσωπικότητας, η οποία θα τους βοηθήσει και σε άλλους τομείς της ζωής τους.

Παράλληλα, μέσα από τις κοινές δράσεις αναδείχθηκαν ευέλικτες δημιουργικές σκέψεις αλλά και θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών των ομάδων. Η ομαδική εργασία, η διαδραστικότητα και η βιωματικότητα των δράσεων ανέπτυξε τέλος το αμοιβαίο ενδιαφέρον και τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη των μελών των ομάδων.

Βιβλιογραφία

Adorno, T. (2000). *Αισθητική Θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Art S. (1995). *Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages*. Westport CT: Praeger

Bitterman, J. (2009). "When the Levees Broke" – An Exploration of Race and Class In An Educational Institution's Community Building Initiative: Utilizing Video and Action Research Format for Incremental Transformative Learning and Culture Change. Proceedings of the Eighth International Conference on Transformative Learning, Teachers' College, Columbia University

Buckingham, D. (2007). *Media education : literacy, learning and contemporary culture* Cambridge : Polity Press.

Chris, W.G., and James P.(1998). Media literacy, media education and the academy. *Journal of Communication*, 48(1), 5-15. International Communication Association.

Daine, J. (2009). *Transformative Learning in the Virtual Classroom: Using Film to Create an Experience in Online Teaching and Learning*. Proceedings of the Eighth International Conference on Transformative Learning. Teachers' College, Columbia University

Davies, J. & Merchant, G. (2009). Education and web 2.0. In J. Davies & G. Merchant (Eds.), *Web 2.0 for Schools: Learning and Social Participation* (pp. 1 -11). New York: Peter Lang.

Frau-Meigs, D. (2008). Media education: Crossing a mental rubicon." It will also benefit generations to come in order to function in a technological and media filled world. In Ulla Carlsson, S. T., Genevieve J.-D. and Jose M.P T. (eds). *Empowerment Through Media Education. An Intercultural Dialogue*. Sweden: Nordicom

Greater Washington Educational Telecommunications Association, 2004

Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, 48 (2), 9-29.

Hobbs, R. (2005). Media literacy and the K-12 content areas. In G. Schwarz and P. Brown (Eds.) *Media literacy: Transforming curriculum and teaching*. National Society for the Study of Education, Yearbook 104. Malden, MA: Blackwell

Hobbs, R. (2006) Multiple visions of multimedia literacy: Emerging areas of synthesis. In Michael McKenna, Linda Labbo, Ron Kieffer and David Reinking (eds). *Handbook of literacy and technology*, Volume II. International Reading Association. Editors. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates

Kahne, J. (2011). Digital Opportunities for Civic Education. In David Campbell, Meira Levinson, and Frederick M. Hess (eds.), *Civics 2.0: Citizenship Education for a New Generation*. Cambridge, MA: Harvard Education Press

Kahne, J. and Middaugh, E. (2012). *Digital media shapes youth participation in politics*. Phi Delta Kappan.

Keith S. and Ron C. (1995). *How to Study Television*. London: Macmillan

Rideout, V.J., U.G. Foher, D.F. Roberts and B. Mollyann (2007) Kids and the Media. *New Media & Society*, 9(3), 425-454

Sholle, D. and Denski, S. (1995). Critical media literacy: Reading, remapping, rewriting. In P. McLaren, R. Hammer, Sholle, D., & S. S. Reilly (Eds.) *Rethinking media literacy: A critical pedagogy of representation*. New York: Peter Lang

Silverblatt, A., Ferry, J. and Finan, B. (1999). Approaches to media literacy: A handbook. Armonk, NY: M. E. Sharpe.

Thoman, E. and Jolls, T. (2004). Media literacy: A national priority for a changing world. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 18–29.

Tyner, K. (2009). *Media literacy: New agendas in communication*. NY: Routledge.
Von Feilitzen, C. and Carlsson, U. (2003). *Promote or protect? Perspectives on media literacy and media regulations*. Goteborg, Sweden: Nordicom.

Vande Berg, L. R., Wenner, L. A. and Gronbeck, B. E. (2004). Media literacy and television criticism: Enabling an informed and engaged citizenry. *American Behavioral Scientist*, 48(2), 219–228.

Kousoulas, F. and Mega, G. (2007). *Creative and Critical Thinking in the context of Problem Finding and Problem Solving: a research among students in primary school*.

Proceedings of the 13th International Conference on Thinking, Sweden. Retrieved from: <http://www.ep.liu.se/ecp/021/vol1/ecp07021.pdf> [access 1-6-2014]

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας : Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα : Gutenberg

Υπ' αριθμ. 163790/Γ7/31-10-2013 εγκύκλιος σχολικών δραστηριοτήτων του Υ.ΠΑΙ.Θ.

«παίΖΩ και μαθαίνω μαζί!»
Μια διδακτική προσέγγιση και διαπολιτισμική πρακτική
στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Ζάμπρας Δημήτριος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Μ.Sc. «Οργάνωση και Διοίκηση Εκπ/κών Μονάδων»
dzampras@gmail.com

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας διδακτικής προσέγγισης είναι μία διαπολιτισμική πρακτική στο μάθημα της Φυσικής – Αθλητικής Αγωγής ως καινοτόμος εκπαιδευτική δράση στο σχολείο μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Διερευνήθηκαν επίσης αντιλήψεις, θέσεις και πεποιθήσεις των Ελλήνων μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων - κηδεμόνων του σχολείου εφαρμογής της δράσης, για τους τομείς της διαπολιτισμικής πραγματικότητας μέσω μιας βιωματικής και καινοτόμου διδακτικής πρακτικής. Τα αποτελέσματα της παρούσας δράσης παρουσιάζουν υψηλή ευαισθητοποίηση του συνόλου της σχολικής κοινότητας στην αναγνώριση μαθητών με διαφορετική εθνική και πολιτισμική προέλευση, πίστη στην δυναμική της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο να ξεπερνούν τυχόν προβλήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών στην τάξεις του σχολείου. Η ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση ειδικότερα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής έχει επισημανθεί αρκετά χρόνια νωρίτερα (Greendorfer, 1983). Σύμφωνα με τους Κούλη και Παπαϊωάννου (2006), η προώθηση της υγιούς κοινωνικής ανάπτυξης μέσω συνασκουμένων, μικρών ομάδων ή ομαδικών εμπειριών, αποτελούν ένα σπουδαίο κομμάτι της Φυσικής Αγωγής. Η Φυσική Αγωγή δίνει σημαντική έμφαση στο συναισθηματικό τομέα, και παρουσιάζεται ως μια μοναδική ευκαιρία για την προαγωγή της πολυπολιτισμικής ευαισθησίας. Τη βάση για τη συνύπαρξη των μαθητών, σ' ένα πλαίσιο αμοιβαίας κατανόησης και αποδοχής του διαφορετικού, μπορεί να αποτελέσει, η γνωριμία και η δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών του σχολείου, ως μελλοντικοί ευρωπαίων πολίτες, μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων, βιωματικών, παιγνιωδών κινητικών και μουσικοκινητικών δράσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική πρακτική, Δημοτικό σχολείο, Φυσική Αγωγή, καινοτομία

Σκοποί της προσέγγισης

A. Σκοπός του διαπολιτισμικού προγράμματος διδασκαλίας Φυσικής Αγωγής στις Α', Β' και Γ' τάξεις του σχολείου μας (σχολ. έτος 2018/2019), ήταν η αναγνώριση της παρουσίας μαθητών με διαφορετική εθνική και πολιτισμική προέλευση και η γνωριμία «με τον τρόπο ζωής άλλων ομάδων πέρα από το δικό τους» (Banks 2004).

B. Βελτίωση της στάσης και της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών σε θέματα αποδο-

χής του «διαφορετικού», αποφυγή των αποκλεισμών εντός αλλά και εκτός του σχολείου, ανάπτυξη ειλικρινούς διαλόγου που απαιτείται σε ένα σύγχρονο σχολείο.

Στόχοι

Οι στόχοι που τέθηκαν:

- *Ανάπτυξη δεξιοτήτων, ώστε να σταθούν κριτικά απέναντι στις πολιτικές και οικονομικές δομές και να αναπτύξουν την ικανότητα λήψης αποφάσεων.*
- *Να νιώσουν ότι αξίζουν και είναι αποδεκτά μέλη της τάξης για αυτό που είναι.*
- *Να συμμετέχουν σε ποικίλες δραστηριότητες και να αναλάβουν ρόλους που στοχεύουν στη συνεργασία.*
- *Να κατανοήσουν ότι είναι παιδιά με πολλαπλές ταυτότητες και αυτό τα κάνει μοναδικά αλλά και άξια για σεβασμό από τους άλλους και άξιοι να σέβονται τους άλλους.*
- *Καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, επικοινωνίας, συνεργασίας, ομαδικότητας, αυτοπεποίθησης.*
- *Ικανοποιητική εκτέλεση αθλητικών/κινητικών δεξιοτήτων και καλλιέργεια φυσικής κατάστασης.*

Ταυτότητα προγράμματος/δράσης

Το πρόγραμμα/δράση με τίτλο «παίΖΩ και μαθαίνω μαζί!», υλοποιήθηκε ως ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής προσέγγισης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, περικλείοντας διαθεματικές διασυνδέσεις και πρακτικές, με τα μαθήματα: Γλώσσα, Μελέτη περιβάλλοντος, Αγγλική γλώσσα, Ευέλικτη ζώνη, Μουσική με εφαρμογή των μεθόδων Jigsaw και CI

Πρωταγωνιστές: (17) μαθητές/τριες, (8 Έλληνες, 5 Αλβανοί, 3 παλλινοστούντες, 1 μαθήτρια από μετεγγραφή γερμανικού σχολείου, 2 μαθητές με μητέρα Λιθουανή).

Τάξεις: Α', Β' & Γ' Δημοτικού Σχολείου Φαρκαδόνας, (8) εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων, (4 άντρες και 4 γυναίκες).

Χρονοδιάγραμμα Υλοποίησης

- *Οκτώβριος 2018 – Ιανουάριος 2019*
- *Εβδομαδιαίες δραστηριότητες (1-3) μία έως τριών ωρών, ανάλογα με τις συνθήκες.*
- *Σύνολο (45) ώρες*

Μεθοδολογία/σχέδιο προσέγγισης

Η προσέγγιση Clil στο μάθημα της Φυσικής-Αθλητικής Αγωγής, Το μάθημα υλοποιούνταν κατά τη μία ώρα την εβδομάδα με το συνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας όπου τρεις εκπαιδευτικοί (ΦΑ, Αγγλικών και Γλώσσας) δίδασκαν μαζί, με επικοινωνιακή

στρατηγική, με απλοποίηση της αγγλικής γλώσσας και της ελληνικής σύμφωνα με το επίπεδο των μαθητών. Η λεκτική αλληλεπίδραση μαθητών-εκπαιδευτικών σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος γίνονταν κυρίως στην ελληνική γλώσσα.. Διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: η επίδειξη δεξιοτήτων, η χρήση αγγλικών και ελληνικών παιδικών τραγουδιών και ριμών, τα παιχνίδια ρόλων, η οργάνωση δραστηριοτήτων σε μικρές ομάδες και οι προφορικές ερωταποκρίσεις. Εφαρμόστηκε επίσης και η μέθοδος Jigsaw. Η Jigsaw εφαρμόστηκε στο σχολείο την άλλη μία ώρα την εβδομάδα, ως συνεργατική μάθηση η οποία επίσης συνέβαλε τα μέγιστα στην ολοκλήρωση των κοινωνικών στόχων των μαθητών. Πρόκειται για στοχευμένες επιμέρους στρατηγικές ενός γενικότερου πλάνου, οι οποίες υλοποιούνταν σε μικρές ομάδες έτσι ώστε όλα τα παιδιά μιας ομάδας αναλάμβαναν την ευθύνη και μεταφέρανε σωστά το παιχνίδι (κανονισμούς, υλικά, στόχους) στις υπόλοιπες ομάδες.

Χρήση σύγχρονης τεχνολογίας: Όταν οι καιρικές συνθήκες δεν επέτρεπαν τη δράση σε εξωτερικούς χώρους, οι μαθητές συνέχιζαν τις δραστηριότητες σε εσωτερικούς πολυχώρους και χρησιμοποιήθηκαν βιντεοπροβολέας, το διαδίκτυο, αλλά και εννοιολογικοί πίνακες). Στα αρχικά μαθήματα οι μέθοδοι γνωριμίας και επικοινωνίας γίνονταν σε κυκλική διάταξη. «Στον κύκλο όλοι είμαστε ίσοι και υπάρχει σεβασμός του καθενός». Τέθηκε εξ αρχής ο κώδικας καλής συμπεριφοράς στο μάθημα (και με εικονική παρουσίαση).

Δραστηριότητες – υλοποίηση δράσης

Ο κορμός των δραστηριοτήτων περιελάμβανε τη δημιουργία ομάδων με ονοματολογία, παιχνίδια αυλής με πλούσιο και δυναμικό περιοχόμενο συνεργασίας ομάδων, χωρίς τα γλωσσικά εμπόδια, Καταιγισμός ιδεών στην αρχή με διαδραστικά παιχνίδια ιστορικού & γεωγραφικού - της περιοχής - περιεχομένου, αθλητικές δραστηριότητες (ατομικά και αθλητικά παιχνίδια), διαδραστικά μουσικοκινητικά θεατρικά δρώμενα, ζωγραφιές, στοχεύοντας στη συνεργασία και επίλυσης προβλημάτων. Για την ενίσχυση της εμπιστοσύνης έγινε παρουσίαση παιχνιδιών, παραδοσιακών και μοντέρνων χορών στο μάθημα Φυσικής - Αθλητικής Αγωγής., υπήρξε ενεργός εμπλοκή και αλληλεπίδραση των γονιών των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο και παρουσίαση αυτών στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Υπήρξε διαρκής και γόνιμη συνεργασία με τους υπολοίπους εκπαιδευτικούς για την περιγραφική - εικονική παρουσίαση των παιχνιδιών-χορών, για τις στολές, την ιστορία του χορού και την προέλευσή του, δημιουργήθηκε πινακίδα και καρτέλες Πολιτισμού.

Μέσα από τη Φυσική-Αθλητική Αγωγή: Παρουσιάστηκαν σημαντικοί αθλητές της κάθε χώρας, έγινε παρουσίαση ομάδων κ.λ.π. Συχνά γίνονταν μέσω των μεθόδων Jigsaw και Clil εναλλαγή ζευγαριών και ομάδων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων με σκοπό όλοι να δουλέψουν με όλους για την αποδοχή όλων.

Γιορτή λήξης δράσεων και προγράμματος: Παρουσίαση παιχνιδιών χορών, παίξιμο παιχνιδιών, τραγούδια, μουσικοκινητικά δρώμενα, μουσικοκινητικό θέατρο αυλής για

όλο το σχολείο.

Μαθησιακά αποτελέσματα

- Η διαπολιτισμική προσέγγιση στο μάθημα της Φυσικής – Αθλητικής Αγωγής, και γενικότερα στο σχολείο, είναι αναγκαία, σε συνδυασμό με τις αυξητικές τάσεις αλλαγής του μαθητικού πληθυσμού των Ελληνικών σχολείων, ειδικά τα τελευταία χρόνια.
- Οι μαθητές αποκτήσαν εμπειρίες από τις προσωπικές τους διαφορές, κάτι το οποίο παρατηρήθηκε καθ όλη τη διάρκεια της διδακτικής προσέγγισης στο μάθημα Φυσικής - Αθλητικής Αγωγής
- Αποδοχή και εκτίμηση της διαφορετικής κουλτούρας και εθνότητας. Το «διαφορετικό» και το «ξένο» άλλαξε στις συμπεριφορές των μαθητών αλλά και των γονιών – εκπαιδευτικών του σχολείου.
- Δημιουργήθηκε διαπολιτισμικό περιβάλλον μάθησης σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης της δράσης το οποίο συνεχίστηκε και συνεχίζεται μέσα στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό..
- Οι μαθητές έμαθαν να λειτουργούν σε μια διαπολιτισμική τάξη με διαφορετικές γλώσσες, συνήθειες και κουλτούρα διαφορετική από αυτή που είχαν συνηθίσει στον μικρόκοσμό τους..
- Έγινε προώθηση της υγιούς κοινωνικής/σχολικής ανάπτυξης και ένταξης μέσω συνασκούμενων, μικρών ομάδων ή ομαδικών δράσεων.
- Έγινε εφαρμογή βέλτιστων εφαρμογών επικοινωνίας.
- Απομακρύνθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό από την τάξη οι δύο, σύμφωνα με τον Berry (2002), συσχετιζόμενες διαστάσεις: απομάκρυνση (separation) και περιθωριοποίηση (marginalization).

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή και υλοποίηση διαπολιτισμικών μαθημάτων διδασκαλίας Φυσικής και Αθλητικής Αγωγής πετυχαίνει μια ομαλή κοινωνική ένταξη μικρών και μεγαλύτερων ομάδων μαθητών. Η υγιής συναισθηματική ανάπτυξη μέσω του μαθήματος της Φυσικής-Αθλητικής Αγωγής, σε μια τάξη με μαθητές διαφορετικής κουλτούρας βρέθηκε να διαμορφώνεται πολύ θετικά και με μοναδικά οφέλη για τις παιδικές ηλικίες.

Προτάσεις

Προτείνεται για περαιτέρω έρευνα με βάση και τις θεωρίες γλωσσικών - ιδεολογικών ταυτοτήτων και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κατά πόσο ο εκπαιδευτικός Φυσικής - Αθλητικής Αγωγής μπορεί μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό, υπερσυγκεντρωτικό σύστημα με καλές, βέλτιστες πρακτικές, αξιοποιώντας το μάθημά του, να ενδυναμώσει το συναίσθημα της ενοποίησης και της αφομοίωσης των μαθητών, να εμβαθύνει την ενσυναίσθηση των μαθητών του με διαφορετικές κουλτούρες και βιώματα, να μειώσει το αίσθημά τους για περιθωριοποίηση και αποστροφή.

Σύνδεση με άλλα διδακτικά αντικείμενα:

Ξένες Γλώσσες, (κυρίως Αγγλικά), Ελληνική Γλώσσα, Ευέλικτη Ζώνη, Φυσικά, Μαθηματικά, Ιστορία. Μουσική, Μελέτη περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφία

Κούλη, Ο. & ΠαπαΙωάννου, Α. (2006, 30 Αυγούστου). Διαπολιτισμική προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*. 4, (2), 168-181.

Λεονταρίδου, Α., Αντωνίου, Π., Βερναδάκης, Ν. & Διγγελίδης, Ν. (2015 - 2016). *Επίδραση της ένταξης των νέων τεχνολογιών στη σχολική Φυσική Αγωγή*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού.

Μάρα, Ε. (2015). Ομάδα Ηλεκτρονικής Μάθησης. Διαθέσιμο online σε:

<http://epri.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2015/2015/07/31/εκπαιδευτική-μέθοδος-jigsaw> (Ανακτήθηκε 9 Απριλίου, 2019).

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Berry, J. (2002). Acculturation Strategies: Implications of Research Findings for Policies to Manage Diversity. XXV International Congress of Applied Psychology. Making Life Better for All: A Challenge for Applied Psychology, 7-12 July 2002, Singapore.

Greendorfer, S. (1983). A challenge for sociocultural sport studies. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 54, (3), 18-20.

Εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» στο θέμα του ρατσισμού

Γιωτόπουλος Γεώργιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.17, M.Ed., M.Sc., ggiotop@gmail.com

Περίληψη

Με το παρόν διδακτικό σενάριο, καταγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο και η διαδικασία υλοποίησης της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση (M/M) μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» του Κόκκου (2011α). Μέσω της στοχοθεσίας, του θεωρητικού πλαισίου και της διδακτικής μεθοδολογίας που παρατίθενται, γίνεται εφαρμογή στην πράξη της καινοτόμου μεθόδου του Κόκκου που ως σκοπό έχει την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης και την αντιμετώπιση των παραδοχών μας κατά τον Mezirow (2007). Το θέμα που τίθεται προς επεξεργασία είναι ο φυλετικός ρατσισμός.

Λέξεις-Κλειδιά: M/M μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας, κριτική σκέψη, παραδοχές

Εισαγωγή

Το βασικό θέμα της εργασίας είναι η παρουσίαση, η εφαρμογή και η αξιολόγηση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας του Κόκκου, σε εκπαιδευτικούς τόσο της δευτεροβάθμιας, όσο και της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με σκοπό την μετέπειτα εφαρμογή της μεθόδου στα τμήματά τους. Σκοπός του παρόντος διδακτικού σεναρίου είναι η διερεύνηση παραγωγής ή όχι, κριτικού στοχασμού με τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» του Α. Κόκκου, από τους εκπαιδευτικούς.

Μεταξύ άλλων και πέραν του κριτικού στοχασμού, οι στόχοι αφορούν στην ανατροφοδότηση του γράφοντος - μέσω της συζήτησης και των ερωτηματολογίων ανοικτού τύπου - σχετικά με τις ευκολίες ή τις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσουν οι μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, κατά την εφαρμογή της μεθόδου. Ένας δεύτερος στόχος αφορά στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της μεθόδου, τόσο στο δέσιμο της ομάδας, όσο και στην ίση συμμετοχή όλων.

Παραδοχές κατά τον Mezirow

Όπως υποστηρίζει ο Mezirow, όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται και μεγαλώνουν μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα και σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Κατά συνέπεια, γίνονται ασυνείδητα αποδέκτες της εκάστοτε κουλτούρας, φιλοσοφίας και εν γένει ιδεολογίας στην οποία με τη γέννησή τους έχουν ενταχθεί. Κατά την παιδική τους ηλικία, διαμορφώνονται σύμφωνα με τα πρότυπα και τις αντιλήψεις της κοινωνίας στην οποία διαβιούν.

Την ενστάλαξη αυτών των πεποιθήσεων και κατανοήσεων από τη γέννησή μας, καθώς

και όλες οι απόψεις, τις οποίες άκριτα έχουμε αποδεχτεί από πολύ μικρή ηλικία, ο Mezirow τις ονομάζει **παραδοχές**. Απέναντι σε αυτές τις παραδοχές και στην αντιμετώπισή τους, προτάσσεται ο κριτικός στοχασμός. Μεγαλώνοντας όμως και κατακτώντας την ενηλικιότητα με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο, διαπιστώνουν οι άνθρωποι ότι *«οι ερμηνείες και οι απόψεις που λειτουργούσαν θετικά για αυτούς στην παιδική τους ηλικία συχνά δεν λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο.»* (Mezirow, 2007:44). Στην ενηλικιότητα, οι αποφάσεις που λαμβάνονται απαιτούν και *«κριτικό στοχασμό σχετικά με την εγκυρότητα των παραδοχών ή των επιχειρημάτων στα οποία αυτές βασίζονται.»* (Mezirow, 2007:47).

Ορισμός της Κριτικής Σκέψης

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2007) *«κριτική σκέψη είναι η νοητικό-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με την βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, προκειμένου να δαμάσει το πλήθος των ετερογενών στοιχείων τους, ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσης».*

Κριτικός στοχασμός (Critical Reflection) είναι *«η προσεκτική, οξυδερκής και σε βάθος διεργασία της εξέτασης (στην οποία εμπεριέχεται η αμφισβήτηση και η αμφιβολία της εγκυρότητας) των παραδοχών στις οποίες στηρίζεται η κοσμοθεωρία κάποιου, καθώς και η διερεύνηση των γενεσιουργών πηγών και των συνεπειών τους.»* (Mezirow και Συνεργάτες, 2007:350)

Παρουσίαση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας»

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για να πραγματοποιηθεί το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο είναι η «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας». Πρόκειται για μεθοδολογία που έχει αναπτυχθεί από τον Κόκκο (2008; 2009α; 2009β; 2010; 2011α; 2011β; 2012) και παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στο 8^ο Συνέδριο για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση στις Βερμούδες το 2009. Αναλυτική παρουσίαση της μεθόδου γίνεται στο βιβλίο του 'Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες' (Κόκκος, 2011α). Σύμφωνα με τον Κόκκο (2011α:71-72), *«η αισθητική εμπειρία – με άλλα λόγια η συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης [...]»* μπορεί να εμπλέξει τους ενήλικες *«σε μια διεργασία κριτικού στοχασμού, η οποία τους βοηθάει να γίνονται περισσότερο χειραφετημένοι απέναντι στις ιδεολογίες που πολιορκούν τη σκέψη τους και αποβλέπουν να εμπεδώσουν στη συνείδησή τους την καθεστηκιά τάξη πραγμάτων, η οποία συνήθως λειτουργεί εναντίον των ζωτικών συμφερόντων τους».* Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας είναι *«μια μέθοδος παρατήρησης των τεχνών που ενισχύει την αυτοδυναμία της σκέψης».* (Κόκκος, 2011α:72). Η μεθοδολογία αυτή έχει εφαρμοστεί και από άλλους ερευνητές, όπως η Ράικου (2013).

Θεωρητικό υπόβαθρο των σταδίων εφαρμογής της μεθόδου του Κόκκου

Τα στάδια εφαρμογής της μεθόδου του Κόκκου είναι έξι συνολικά. Αναπτύσσονται αναλυτικά στο βιβλίο του Κόκκου, 'Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες'. (2011α, 97-100)

Πρώτο στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό.

Σε αυτό το στάδιο γίνεται διερεύνηση από τον εκπαιδευτή, της ανάγκης να εξεταστεί κριτικά κάποια νοητική συνήθεια των συμμετεχόντων, δηλαδή να βρεθούν οι παραδοχές τους γύρω από ένα θέμα. Τα βήματα είναι τα εξής δύο: Α. Στην αρχή ή κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος, μπορεί ο εκπαιδευτής να διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι μια νοητική τους συνήθεια είναι σωστή, ενώ αυτή στην πραγματικότητα είναι δυσλειτουργική για τους ίδιους ή και για το κοινωνικό σύνολο. Αυτό θα αποτελέσει το έναυσμα για την έναρξη της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων. Β. Στη συνέχεια με συντονιστή τον εκπαιδευτή, πραγματοποιείται μια συζήτηση με σκοπό τη συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων ότι αντιμετωπίζουν ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα δηλαδή την ύπαρξη μια δυσλειτουργίας μεταξύ μιας κατάστασης είτε ατομικής, είτε κοινωνικής και του τρόπου «*με τον οποίο κατανοούμε τον εαυτό μας και τον κόσμο τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή*» (Mezirow, 2007:349).. Εάν αυτό επιτευχθεί τότε μπορεί να κλονιστεί η βεβαιότητά τους για τη λειτουργικότητα της συγκεκριμένης νοητικής συνήθειας. Κατόπιν ο εκπαιδευτής τους ρωτάει εάν θέλουν να εξεταστεί κριτικά το θέμα στις επόμενες συναντήσεις τους. Εάν η απάντηση είναι καταφατική, τότε μπορεί να ξεκινήσει η διεργασία του κριτικού στοχασμού.

Δεύτερο στάδιο: Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους.

Σε αυτό το στάδιο καταγράφονται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα σε ερωτήσεις που ο ίδιος ο εκπαιδευτής έχει θέσει. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνονται δυο στόχοι: αφενός συγκεντρώνεται το υλικό προς μελέτη προκειμένου να δει ο εκπαιδευτής στοχευμένα που εμφανίζονται παραδοχές, αφετέρου δε, για να γίνει σύγκριση στο τέλος της παρουσίασης της μεθόδου για το εάν επιτεύχθηκαν κάποιες αλλαγές σε απόψεις των εκπαιδευομένων. Επίσης, συζητούνται οι απόψεις σε ομάδες εργασίες, προκειμένου να γίνει ιεράρχηση τους και να προκύψει έτσι μια τελική πρόταση, για το ποιες από αυτές θα τύχουν κριτικής επεξεργασίας.

Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν.

Σε αυτό το στάδιο και με τη βοήθεια της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, θα προκύψουν τα υποθέματα και τα κριτικά ερωτήματα προς διερεύνηση, εκ μέρους των εκπαιδευομένων. Κατόπιν κριτικής επεξεργασίας, θα μπου σε μια σειρά ιεράρχησης με πρώτο το ερώτημα που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των μελών της ομάδας.

Τέταρτο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης.

Εφόσον το κριτικό ερώτημα έχει επιλεγεί, ο εκπαιδευτής σε συνεργασία με τα μέλη της ομάδας, βρίσκουν διάφορα αυθεντικά έργα τέχνης, όπως ορίζει η σχολή της Φρανκφούρτης (Κόκκος, 2011α:76-77), από όλες τις μορφές τέχνης τα οποία θα μπορούσαν να τύχουν επεξεργασίας για παραγωγή κριτικού στοχασμού. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να προσεχτεί η συσχέτιση του νοήματος του έργου, με την δυσλειτουργική άποψη και το κριτικό ερώτημα του προηγούμενου σταδίου.

Πέμπτο στάδιο: Κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας.

Σε αυτό το στάδιο, πραγματοποιείται μια διεργασία μέσα από τη συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης με τη χρήση του μοντέλου Perkins (1994) ή του Visual Thinking (VT) που επιλέχθηκαν, στη διάρκεια της οποίας γίνεται κριτική προσέγγιση της άποψης που αποφασίστηκε να εξεταστεί πρώτη. Αποτελείται από δύο μέρη: Στο 5α: Με χρήση του μοντέλου του Perkins ή VT, αντλούνται αφορμές για να αναπτυχθεί η κριτική επεξεργασία διαφόρων στοιχείων της εξεταζόμενης άποψης. Στο 5β: Γίνεται σύνδεση του κριτικού ερωτήματος με την προηγούμενη διεργασία παρατήρησης έτσι ώστε αυτό να απαντηθεί. Με τον ίδιο γίνεται η παρατήρηση και των υπολοίπων επιλεγμένων έργων. Σκοπός είναι, με κάθε έργο, να υπάρχει κριτικός στοχασμός σε κάθε δυσλειτουργική άποψη. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι, μπορούν να εργαστούν σε ομάδες για να επεξεργαστούν τα διαφορετικά μοντέλα που επέλεξαν και κατόπιν να τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια.

Έκτο στάδιο: Επαναξιολόγηση των παραδοχών.

Στο τελευταίο στάδιο, οι εκπαιδευόμενοι γράφουν μια μικρή εμπλουτισμένη πλέον εργασία με το ίδιο θέμα που τέθηκε στο 2^ο στάδιο εκθέτοντας τις τελικές απόψεις τους. Έπειτα, γίνεται σύγκριση των τελικών απόψεων σε σχέση με αυτές που είχαν εκφραστεί στο 2^ο στάδιο.

Επόμενα στάδια.

Στα επόμενα στάδια γίνεται η κριτική επεξεργασία και των άλλων απόψεων της νοητικής συνήθειας, οι οποίες είχε αποφασιστεί να εξεταστούν, όπως γίνεται αναφορά στο τρίτο στάδιο. Μεταξύ των άλλων, γίνεται αξιοποίηση και της αισθητικής εμπειρίας με τον τρόπο που περιγράφηκε στο τέταρτο και πέμπτο στάδιο. Στο τελευταίο στάδιο, γίνεται σύνθεση όλων των ιδεών που προέκυψαν με σκοπό να συγκριθούν με αυτές που είχαν διατυπωθεί στο δεύτερο στάδιο. Τελειώνοντας, ο Κόκκος (2011α:100) υπογραμμίζει ότι *«προορισμός της μεθόδου δεν είναι να πραγματοποιείται περιστασιακά, αλλά να διαποτίζει ολόκληρη την εφαρμογή καθενός από τα εκπαιδευτικά προγράμματα συνδεδεμένη με την κριτική επεξεργασία όσο γίνεται περισσότερων απόψεων και νοητικών συνθηθειών»*.

Τεχνικές και Μέσα Διδασκαλίας

Εισαγωγή

Τεχνικές Διδασκαλίας: Εισήγηση, συζήτηση, ερωταποκρίσεις

Μέσα διδασκαλίας: Πίνακας, Διαφάνειες

Πρώτο στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό

Επιλογή θέματος: Ο ρατσισμός.

Τεχνική προσέγγισης: Καταιγισμός ιδεών.

Μέσα διδασκαλίας: Πίνακας, Διαφάνειες, φύλλο εργασίας.

Δεύτερο στάδιο: Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους

Τεχνική προσέγγισης: Καταιγισμός ιδεών, συζήτηση, εργασία σε ομάδες.

Μέσα διδασκαλίας: Πίνακας, Διαφάνειες, φύλλο εργασίας.

Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν

Τεχνική προσέγγισης: Συζήτηση, εργασία σε ομάδες.

Μέσα διδασκαλίας: Πίνακας, Διαφάνειες.

Τέταρτο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης

Τεχνική προσέγγισης: Συζήτηση, εργασία σε ομάδες.

Μέσα διδασκαλίας: Πίνακας, Διαφάνειες.

Πέμπτο στάδιο: Κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας

Τεχνική προσέγγισης: Συζήτηση, εργασία σε ομάδες, μοντέλο του Perkins (1994): αφορά στην άντληση νοήματος κατά την παρατήρηση έργων τέχνης και στην «ανάπτυξη στοχαστικής διάθεσης». (Μέγα, στο Κόκκος, 2011:45). Αφορά σε τέσσερα στάδια:

A) Χρόνος για παρατήρηση

B) Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση

Γ) Ξεκάθαρη, αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση.

Δ) Ανασκόπηση της διεργασίας. (Μέγα στο Κόκκος, 2011:46-47)

Μέσα διδασκαλίας: Διαφάνειες.

Έκτο στάδιο: Επαναξιολόγηση των παραδοχών

Τεχνική προσέγγισης: Συζήτηση, εργασία σε ομάδες.

Μέσα διδασκαλίας: Πίνακας.

Ενημερωτικό υλικό που δίνεται πριν την παρουσίαση

Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας για την ομάδα Εκπαιδευτικών – Εκπαιδευτών με χρήση της μεθόδου: Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας.

Εισαγωγή

Το πρόγραμμα στο οποίο εντάσσεται η διδακτική ενότητα διάρκειας 2 ωρών έχει τίτλο:

«Στερεότυπα και παραδοχές: Κατά πόσον αποτελούν εμπόδιο στην αντικειμενικότητα των εκπαιδευομένων;»

Ποιοι είναι οι στόχοι της σε επίπεδο γνώσεων – ικανοτήτων - στάσεων;

Στόχοι σε επίπεδο γνώσεων:

- *Να αναγνωρίζουν τις στερεοτυπικές συμπεριφορές που υπάρχουν στην κοινωνία και αναπαράγονται, τόσο στον εαυτό τους όσο και στους συμμαθητές / ενήλικες εκπαιδευόμενους*
- *Να συγκρίνουν τις διαφορετικές απόψεις των συμμαθητών / καταρτιζομένων που υπάρχουν λόγω των παραδοχών τους και να τις κατανοούν με γνώμονα την κριτική σκέψη*
- *Να διατυπώνουν ερωτήσεις απαλλαγμένοι από παραδοχές, προκειμένου οι απαντήσεις που θα λαμβάνουν να μην είναι προσανατολισμένες προς μια συγκεκριμένη προσέγγιση*

Στόχοι σε επίπεδο ικανοτήτων:

- *Να ανακαλύπτουν και να αλλάζουν τις επικρατούσες απόψεις, λόγω στερεοτύπων, κατόπιν ενδοσκόπησης και κριτικού στοχασμού*
- *Να παράγουν προφορικό ή/και γραπτό λόγο, ως αποτέλεσμα κριτικού στοχασμού, χωρίς παραδοχές*
- *Να αναλύουν και να αποκωδικοποιούν τα μηνύματα που ενέχονται στα έργα τέχνης*

Στόχοι σε επίπεδο στάσεων:

α. Ψυχοκινητικού τομέα:

- *Να συνεργάζονται από κοινού με τους συναδέλφους τους εντός του προγράμματος*
- *Να συζητούν και να συμμετέχουν σε φόρα/συζητήσεις σχετικά με τη χρήση της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας*
- *Να χειρίζονται δύσκολες καταστάσεις που μπορεί να οφείλονται στο χώρο (π.χ. φυλακές), ή στις ομάδες καταρτιζομένων (π.χ. ευάλωτες κοινωνικά ομάδες)*

β. Συναισθηματικού τομέα:

- *Να ενθαρρυνθούν στην ιδέα του κριτικού στοχασμού και στην αποδοχή του*
- *Να υπερασπίζονται τον κριτικό στοχασμό, ως το μέσο επίτευξης αντικειμενικής πληροφόρησης και αναπλαισίωσης*
- *Να παροτρυνθούν στην περαιτέρω μελέτη και χρήση της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας*
- *Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο διαχρονικό φαινόμενο της οικονομικής μετανάστευσης*

Ποιο είναι το αποπροσανατολιστικό δίλημμα (κατά Mezirow); Γιατί είναι αποπροσανατολιστικό;

Τα στερεότυπα, από καταβολής κόσμου, ρυθμίζουν τις σχέσεις μεταξύ των μελών μιας οικογένειας και κατ' επέκταση τις σχέσεις μεταξύ των μελών της κοινωνίας. Η θρησκεία, οι παραδόσεις, το φύλο, η φυλή, η εξωτερική εμφάνιση, π.χ. παχυσαρκία, η εργασιακή κατάσταση, π.χ. άνεργος ή εργαζόμενος, μπορούν να δημιουργήσουν στεγανά τα οποία αυτομάτως τους θέτουν εκτός του συνόλου της κοινωνίας, με αποτέλεσμα τις δυσλειτουργικές – εκατέρωθεν – σχέσεις μεταξύ των δύο μερών. Τα παραπάνω στερεότυπα δύνανται να λειτουργήσουν ως αποπροσανατολιστικά (Mezirow, 2007:60-61, 187, 262, 311) με συνέπεια να θέσουν τους ίδιους τους εαυτούς μας απέναντι στο δίλημμα: Τελικά είμαστε αντικειμενικοί και κριτικά στοχαστικοί γνώστες, σε σχέση με τα στερεότυπα της κοινωνίας στην οποία διαβιούμε, ή οι παραδοχές μας δεν μας αφήνουν να δούμε τα πράγματα «καθαρά»;

Συνεπώς, ως αποπροσανατολιστικό δίλημμα τίθεται το θέμα του ρατσισμού στην Ελλάδα και η αλλαγή της στάσης μας σε τέτοιου είδους συμπεριφορές.

Ένα στερεότυπο που αφορά στην παρούσα εργασία, είναι αυτό της φυλής. Για παράδειγμα:

1. *Αποτελεί το χρώμα του δέρματος εμπόδιο στην κοινωνική ένταξη και ανέλιξη του ατόμου; (π.χ. οι μαύροι άνθρωποι σε σχέση με τους λευκούς)*

2. *Αποτελεί η φυλή των ανθρώπων, εμπόδιο στην ενσωμάτωση τους με την τοπική κοινωνία; Συνιστά κοινωνικό αποκλεισμό; (π.χ. ρομά σε σχέση με την τοπική κοινωνία στην οποία ζουν.)*
3. *Τι καθορίζει την εθνική ταυτότητα ενός λαού; (π.χ. η γλώσσα, η θρησκεία, τα κοινά ήθη κι έθιμα, ή κάτι άλλο;)*

Κριτική προσέγγιση του θέματος από την μέθοδο της Μ/Μ μέσω της αισθητικής εμπειρίας.

Η διδακτική ενότητα θα απαιτήσει 2 ώρες για την πραγματοποίησή της. Θεωρούμε ότι η διεργασία της ομάδας αναπτύσσεται δυναμικά (Πολέμη – Τοδούλου, 2005) εφόσον τα μέλη της έχουν γνωριστεί. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, θεωρείται ότι πρόκειται για συναδέλφους οι οποίοι είτε:

1. *Είναι εκπαιδευτικοί της τυπικής εκπαίδευσης, είτε με μόνιμη σχέση εργασίας, είτε εργάζονται ως αναπληρωτές,*
2. *Είναι εκπαιδευτικοί της τυπικής εκπαίδευσης και παράλληλα εκπαιδευτές ενηλίκων*
3. *Είναι ελεύθεροι επαγγελματίες οι οποίοι εργάζονται με συμβάσεις ορισμένου χρόνου, σε ΙΕΚ, ΣΔΕ ή/και ΚΕΚ.*

Οι συνάδελφοι θεωρείται ότι γνωρίζονται τόσο μεταξύ τους, όσο και με εμένα προσωπικά, προκειμένου να μην αναλωθεί χρόνος στη μεταξύ μας γνωριμία και στο «σπάσιμο του πάγου». Συνεπώς, θα θεωρηθεί ότι νιώθουν πιο εξοικειωμένοι μεταξύ τους ως εκπαιδευτική ομάδα, οπότε οι στάσεις τους μέσα από αυτήν μπορούν να αλλάξουν «πολύ περισσότερο απ' ό,τι η ανάγνωση φυλλαδίων ή η παρακολούθηση μιας διάλεξης» (Πολέμη – Τοδούλου, 2005).

Κριτικά ερωτήματα:

1. *Γιατί η ελληνική κοινωνία κάνει διακρίσεις στους ανθρώπους;*
2. *Κατά πόσο οι εσωτερικοί μας φόβοι, μας αποπροσανατολίζουν από το στόχο μας; (σε σχέση με την εικόνα 1)*
3. *Κατά πόσο η ομάδα μας βοηθά, να επιτύχουμε το στόχο μας; (σε σχέση με την εικόνα 1)*
4. *Προσπαθήστε να ταυτιστείτε με έναν από τους πρωταγωνιστές. Πως θα βιώνετε την καινούρια κατάσταση;*
5. *Γιατί το φαινόμενο του ρατσισμού ανακυκλώνεται στις κοινωνίες;*
6. *Ποιοι παράγοντες καθορίζουν τη στάση μας απέναντι σε θέματα ρατσισμού;*

Συζήτηση

«Το καλό κλίμα συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ο ενεργός ρόλος του εκπαιδευτή ως εμπνευστή και αρωγού στην όλη διαδικασία, μπορεί να έχει εξαιρετικά αποτελέσματα τόσο κατά την εφαρμογή της μεθόδου, όσο και μετά το πέρας αυτής. Η ίδια η μέθοδος μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να

αναπτύξουν σχέσεις και να διαμορφώσουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα». (Γιωτόπουλος, 2014:196)

Συνοψίζοντας, μέσα από τη μέθοδο του Α. Κόκκου, καλλιεργείται «η στοχαστική διάθεση που σταδιακά θα οδηγήσει στον στοχασμό του εκπαιδευομένου για τις εμπειρίες και τα βιώματά του». (Μέγα, 2010:189-190). Ακόμη, «το έργο τέχνης μπορεί να συνδεθεί με το προσωπικό βίωμα, αναδεικνύοντας και προβάλλοντας το ως αντικείμενο στοχασμού». (ό.π.:190). Με αυτό τον τρόπο θα δουν την τέχνη από μια διαφορετική οπτική γωνία.

Η μέθοδος του Κόκκου, μπορεί να συντελέσει στη βαθμιαία ενίσχυση της κριτικής σκέψης και μάλιστα από σχετικά νεαρή ηλικία, να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές που ενδεχομένως υπάρχουν στον τρόπο που σκέφτονται, έτσι ώστε «να βοηθήσει τους ανθρώπους να γίνονται κριτικά στοχαστικοί απέναντι σε αυτή την καθημερινή 'επίθεση' εικόνας και πληροφόρησης που δέχονται, από τα διάφορα τεχνολογικά μέσα γύρω μας». (Γιωτόπουλος, 2014:215)

Εικόνες



Εικόνα 1: Racism/Incident at Little Rock, Domingo Ulloa, 1957

Προτεινόμενα φύλλα εργασίας

Επιπλέον υλικό για τον εκπαιδευτικό σχετικά με το 5^ο στάδιο

Ανάλυση του 5ου σταδίου της μεθόδου του Κόκκου. (Κόκκος, 2011:105-109)

1^η φάση: Χρόνος για παρατήρηση

- Δράση 1: Αυθόρμητη παρατήρηση.

Οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν προσεκτικά τον πίνακα (*Racism/Incident at Little Rock, Domingo Ulloa, 1957*) χωρίς να σχολιάζουν.

- Δράση 2: Έκφραση των πρώτων παρατηρήσεων.

Εκφράζονται γνώμες και απόψεις – κυρίως περιγραφικού τύπου.

- Δράση 3: Έκφραση των πρώτων ερωτημάτων.

Διατύπωση ερωτημάτων από τους συμμετέχοντες σχετικά με το τι τους προξενεί το έργο. Π.χ. Που κοιτάζει, ποιον κοιτάζει, που πάει, το φως από πού έρχεται, κλπ.

- Δράση 4: Εντοπισμός του κεντρικού ερωτήματος.

Ποιο είναι το κεντρικό ερώτημα της ομάδας; Που εστιάζεται κυρίως;

2^η φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση

Διερεύνηση με ανοιχτό πνεύμα και δημιουργική διάθεση, με στόχο να ληφθούν υπόψη όλα τα στοιχεία που το συνθέτουν.

- Δράση 1: Διέγερση της προσοχής.

Τι συμβαίνει στον πίνακα; Ποια ιστορία περιέχει;

- Δράση 2: Αναζήτηση της ψυχικής διάθεσης.

Έκφραση συναισθημάτων που σχετίζονται με το έργο. Πως σας φαίνεται το κορίτσι στο κέντρο; Η παρέα;

- Δράση 3: Αναζήτηση εκπλήξεων.

Εξέταση με πολύ προσοχή του πίνακα και εντοπισμός παράξενων αντικειμένων ή χρωματικών συνδυασμών που μέχρι τώρα δεν είχαν προσεχτεί. Αναζητείται στοιχείο ικανό για να πυροδοτήσει τον κριτικό στοχασμό.

3^η φάση: Αναλυτική και βαθιά παρατήρηση

- Δράση 1: Επάνοδος στις εκπλήξεις και προσπάθεια ερμηνείας τους. Αυτά που είδαμε πριν προσπαθούμε να τα συμβολίσουμε, να τους δώσουμε ένα νέο νόημα, μια νέα ερμηνεία.

- Δράση 2: Επάνοδος στο αρχικό κεντρικό ερώτημα.

Π.χ. τι σημαίνει το βλέμμα του κοριτσιού; Ανακάλυψη πλήθους νοηματοδοτήσεων για απόδοση έγκυρων ερμηνειών του έργου.

- Δράση 3: Επεξεργασία του κριτικού ερωτήματος η οποία συνδέεται με το έργο τέχνης.

Όσο προχωράει η διεργασία «οι φοιτητές κατακτούν οριζόντιες ικανότητες: μαθαίνουν να παρατηρούν, να σκέφτονται ολιστικά, να αξιοποιούν τις τέχνες για να ερμηνεύουν βαθύτερα την πραγματικότητα» (Κόκκος, 2011α:108).

4^η φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας

«Οι φοιτητές αναστοχάζονται συνθετικά επάνω στο έργο έχοντας υπόψη την εμπειρία των προηγούμενων φάσεων. Αναμένεται εκτίμηση για υπέρβαση της στερεότυπης κυρίαρχης άποψης» (Κόκκος, 2011α:108)

Παρουσίαση των βιβλιογραφικών πηγών

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: J. Paul Getty Museum

Mezirow, J. και Συνεργάτες. (2007) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιωτόπουλος, Γ., (2014). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία στο πλαίσιο της Τυπικής (Δευτεροβάθμιας) και Μη Τυπικής Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Στρατηγικές διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Τομ. Β΄. Αθήνα: Gutenberg

Κόκκος, Α. (2012). The use of Aesthetic Experience in Unearthing Critical Thinking. Στο (υπό έκδοση) Mayo, P. *Learning with Adults, A Reader*. Boston: Sense Publishers. Διαθέσιμο [εδώ](#). Προσπελάστηκε στις 18/11/2015

Κόκκος, Α. (2011β). *Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οδηγός Μελέτης για την Θ.Ε. ΕΚΕ 52*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2011α). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α., Εκδ. *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και Ελληνικές διαδρομές* (σ.164-191). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α., (2009β). Ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την τέχνη. *1^ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*.

Διαθέσιμο [εδώ](#). Προσπελάστηκε στις 18/11/2015

Κόκκος, Α. (2009α). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. *8η Διεθνής Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Βερμούδες, 18-20/11/ 2009

Κόκκος, Α., (2008). Creativity in Adult Education. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο διεθνές σεμινάριο Creativity and Innovation in Adult Education. Λευκωσία, 6-9/11/2008. Διαθέσιμο [εδώ](#). Προσπελάστηκε στις 18/11/2015

Πολέμη-Τοδούλου, Μ., (2005). *Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ράικου, Ν., (2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων και τριτοβάθμια εκπαίδευση: διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Τμήμα Επιστήμων Της Εκπαίδευσης Και Της Αγωγής Στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ), Πανεπιστήμιο Πατρών