

Νέος Παιδαγωγός

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

10ο Τεύχος, Φεβρουάριος 2019

Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια, Αθήνα

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

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

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

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

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

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

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

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

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

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

Βεντίκος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

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

Γκούσκος Δημήτρης, Επίκ. Καθηγητής Ψηφιακής Επικοινωνίας

Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

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

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

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

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

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

Κατσαδώρας Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

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

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

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

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

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

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

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

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

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

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

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

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

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

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

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

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φουρνάρος Σωτήριος, Επίκουρος Καθηγητής Φιλοσοφίας στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

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 Φεβρουαρίου 2019***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 15-2-2018 ως και 15-4-2019, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 12ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 12ου τεύχους:

- Ως 15-4-2019, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 15-5-2019, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-προώθησή της στους αρθρογράφους.
- Ως 15-6-2019, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 30-6-2019, ανάρτηση του 12ου 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**

Πίνακας Περιεχομένων

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:

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

Σελ. 12	01.Θ.Ε. Η διδασκαλία του λεξιλογίου στα σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου.
Σελ. 27	01.Θ.Ε. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Εμπόδια και στρατηγικές αντιμετώπισής τους.
Σελ. 36	01.Θ.Ε. Σχολική βία και συνέπειες στη φοίτηση. Μελέτη περίπτωσης σε δημοτικό σχολείο ορεινής περιοχής.
Σελ. 46	02.Θ.Ε. Η διδασκαλία της κοινωνικής επιχειρηματικότητας και καινοτομίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
Σελ. 58	03.Θ.Ε. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ψηφιακών παιχνιδιών ρόλων που τα καθιστούν ολοένα και πιο ελκυστικά
Σελ. 65	07.Θ.Ε. Μέσα επικοινωνίας και σύγχρονο σχολείο. Γραμματισμός στα μέσα & στην είδηση
Σελ. 73	08.Θ.Ε. Αλλάζει η ευφυΐα; Προϋποθέσεις και συνθήκες.
Σελ. 88	08.Θ.Ε. Εκπαιδύοντας χαρισματικά παιδιά.
Σελ. 93	08.Θ.Ε. Εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση σε μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
Σελ. 100	08.Θ.Ε. Το συμβόλαιο τιμής μεταξύ παιδιού και γονέων, ως μέτρο αντιμετώπισης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς των παιδιών (μελέτη περίπτωσης)
Σελ. 108	08.Θ.Ε. Τρόποι ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολικό χώρο και η συμβολή τους στην ευρύτερη ανάπτυξη των παιδιών με διαταραχή στο αυτιστικό φάσμα.
Σελ. 117	09.Θ.Ε. Τα Δημόσια Δευτεροβάθμια Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα. Συστήματα γονεϊκής επιλογής δημόσιου σχολείου.
Σελ. 124	12.Θ.Ε. Η εκπαίδευση των προσφύγων στην Ελλάδα.
Σελ. 131	12.Θ.Ε. Θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας στα ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων του δημοτικού σχολείου.
Σελ. 147	14.Θ.Ε. Ο ρόλος του «μέντορα» και η επιμόρφωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
Σελ. 159	15.Θ.Ε. Δημιουργία & δυναμική των ομάδων. Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικής μονάδας.

Σελ. 168	15.Θ.Ε. Η εκπαιδευτική καινοτομία-αλλαγή και ο ρόλος της διοίκησης και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στην αποτελεσματική διαχείριση και υιοθέτησή της στην πράξη.
Σελ. 175	15.Θ.Ε. Η μέθοδος του Project στα Ι.Ε.Κ.
Σελ. 185	15.Θ.Ε. Η μέτρηση της αριστείας. Οι θέσεις των αξιολογητών για τις ρούμπρικες αξιολόγησης εκπαιδευτικών.
Σελ. 194	15.Θ.Ε. Η χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαχείριση από τη σκοπιά των Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας.
Σελ. 205	15.Θ.Ε. Ηγεσία και στρατηγικός σχεδιασμός για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.
Σελ. 214	15.Θ.Ε. Ο προϋπολογισμός ως εργαλείο διοίκησης-διαχείρισης.
Σελ. 228	15.Θ.Ε. Ο ρόλος του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ως συνάρτηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.
Σελ. 239	15.Θ.Ε. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα καθήκοντα του σχολικού ηγέτη.
Σελ. 244	16.Θ.Ε. Αναλυτικά προγράμματα σπουδών των κοινωνικών επιστημών. Οι νεότερες θεωρητικές προσεγγίσεις και εξελίξεις.
Σελ. 252	16.Θ.Ε. Ηγεσία στα Ευρωπαϊκά Σχολεία.
Σελ. 260	16.Θ.Ε. Ο τρόπος λειτουργίας της σχολικής ηγεσίας σύμφωνα με τη φιλοσοφία της αποτελεσματικότητας.
Σελ. 269	16.Θ.Ε. Φιλοσοφική αναζήτηση της έννοιας του ρόλου του δασκάλου. Η συνεισφορά του Πλάτωνα.
Σελ. 282	17.Θ.Ε. The Mathematic Triangle (Το Μαθηματικό Τρίγωνο).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ MAXIMΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σελ. 296	05.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο για τα Μαθηματικά με το πρόγραμμα Kodu, για την Α΄ Δημοτικού
Σελ. 304	07.Θ.Ε. Καλλιέργεια μιντιακού γραμματισμού. Διαφημίσεις μέσω e-Twinning

Σελ. 312	08.Θ.Ε. Η διαφορετικότητα στο Νηπιαγωγείο - Τύφλωση
Σελ. 317	Γυάλινη οροφή· η εργασιακή εκμετάλλευση των γυναικών στην Ευρώπη του 21ου αιώνα με αφορμή το διήγημα του Τσέχωφ «Ένας αριθμός»

Η διδασκαλία του λεξιλογίου στα σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου

Στρίγγα Αικατερίνη
strigakaterina@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία μελετά τα σχολικά εγχειρίδια γλώσσας των έξι τάξεων του δημοτικού και τα Βιβλία του δασκάλου με σκοπό να παράσχει στον αναγνώστη στοιχειοθετημένα συμπεράσματα σχετικά με τα είδη των ασκήσεων που κυριαρχούν, τον αριθμό των ασκήσεων που εντάσσεται στο κάθε είδος, τον τύπο του λεξιλογίου που καλλιεργούν και τη μορφή στην οποία ανήκει η κάθε άσκηση. Κατόπιν, αξιολογείται κατά πόσο οι ασκήσεις αυτές ανταποκρίνονται στους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων (2003, 2011) αλλά και στις αρχές της σύγχρονης γλωσσολογίας.

Λέξεις-Κλειδιά: λεξιλόγιο, σχολικά εγχειρίδια, ασκήσεις, στόχοι, αξιολόγηση.

Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Το λεξιλόγιο μιας γλώσσας ορίζεται το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιούν τα μέλη μιας γλωσσικής κοινωνίας σε μία δεδομένη χρονική στιγμή, για να εξυπηρετούν την ανάγκη της επαρκούς επικοινωνίας μεταξύ τους (Μπαμπινιώτης, 2005: 1002· Παπαβασιλείου-Χαραλαμπίκη, 2001: 133· Μήτσης, 2009: 2· Μήτσης, 2012: 42). Επειδή κανένα άτομο δεν μπορεί να κατακτήσει ολόκληρο το σύνολο των λέξεων που διαθέτει μία γλωσσική κοινότητα (Saussure, 1979: 40-47), γίνεται λόγος για το ατομικό λεξιλόγιο, δηλαδή το σύνολο των λέξεων μιας γλώσσας που έχει μάθει και χρησιμοποιεί το άτομο με σκοπό να επικοινωνεί με τα άτομα που μιλούν την ίδια γλώσσα ή χρησιμοποιούν τον ίδιο κώδικα (Μήτσης, 2009: 2).

Το λεξιλόγιο, ανάλογα με τον βαθμό κατάκτησης των λεξικών στοιχείων, μπορεί να διακριθεί σε δύο διαφορετικές κατηγορίες: παθητικό και ενεργητικό (Βάμβουκα, 2009: 131· Graves, 2006: 11· Οικονομίδης, 2002: 219-220).

Στο παθητικό λεξιλόγιο ανήκουν οι λέξεις που ο γράφων / ομιλητής αναγνωρίζει τη σημασία τους (Ξυδόπουλος, 2007: 94), έστω και επιφανειακά, όμως αποφεύγει να τις χρησιμοποιήσει στον γραπτό και προφορικό του λόγο. Παρ' όλα αυτά, αυτή η έστω και ελλιπής γνώση συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση του λόγου (Παπαβασιλείου - Χαραλαμπίκη, 2001: 133· Κουρμπέτης, κ.ά., 2007: 537· Μήτσης, 2012: 346).

Ως ενεργητικό λεξιλόγιο ορίζεται το σύνολο των λέξεων που πραγματικά αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί δημιουργικά το άτομο στις γλωσσικές πράξεις του και σχεδόν πάντα είναι πιο περιορισμένο από το πρώτο (Παπαβασιλείου - Χαραλαμπίκη, 2001· Ξυδόπουλος, 2007: 94· Βάμβουκα, 2009: 131· Μήτσης, 2012: 346).

Διδασκαλία του λεξιλογίου

Η κατάκτηση μιας λέξης και η ένταξή της στο προσωπικό λεξιλόγιο ενός μαθητή αποτελεί ένα ιδιαιτέρως πολύπλοκο έργο λόγω της σύνθετης δομής της, καθώς διαθέτει τις δικές της συνυποδηλώσεις και εμπεριέχει το δικό της επικοινωνιακό, σημασιολογικό, βιωματικό (Παραδιά, κ.ά., 2011: 7· Μήτσης, 2012: 30) και πολιτισμικό φορτίο (Καραδήμος & Μήτσης, 2006: 35· Παραδιά, κ.ά., 2011: 7· Μήτσης, 2012: 30· Γεωργαντίδου, 2009: 44-45). Συγκεκριμένα, η κατάκτηση μιας λέξης προϋποθέτει την κατοχή των βασικών συστατικών της, δηλαδή: προφορά και ορθογραφία, μορφολογικά χαρακτηριστικά, πολυσημία, σημασιολογικές σχέσεις, λεξιλογικές συνάψεις, συντακτική συμπεριφορά, καταλληλότητα και συχνότητα χρήσης ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση (Γαβριηλίδου, 2001: 1· Nation, 2005· Μήτσης, 2009: 7· Μήτσης, 2012: 50-51). Επομένως, δεν μπορεί να κατακτηθεί με μία μόνο συνάντηση. Όσες περισσότερες διασυνδέσεις καταφέρουν να δημιουργηθούν στη μνήμη ενός μαθητή τόσο πιο βαθιά γίνεται η γνώση της. Για την ενίσχυση των διασυνδέσεων απαιτείται συστηματική καλλιέργεια μέσα από την εφαρμογή των τεσσάρων ακόλουθων κατευθύνσεων υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Ειδικότερα, οι μαθητές θα πρέπει να εκτίθενται συστηματικά σε ποικίλα είδη προφορικού και γραπτού λόγου, να διδάσκονται μεμονωμένες λέξεις που απαιτείται να γνωρίζουν (Βάμβουκας, 2001: 153· Graves, 2006: 5-8· Ευθυμίου, 2013: 36), να αναπτύσσουν τη λεξιλογική τους συνειδητότητα (Graves, 2006: 5-8· Ευθυμίου, 2013: 36) και τέλος, να διδάσκονται στρατηγικές μάθησης του λεξιλογίου για να μπορούν μόνοι τους να κατανοούν τη σημασία άγνωστων λέξεων (Βάμβουκας, 2001: 153· Graves, 2006: 5-8· Ευθυμίου, 2013: 36). Η επιλογή των λέξεων πρέπει να γίνεται από τον εκπαιδευτικό προγραμματισμένα, μέσα από πολλαπλές ευκαιρίες επαφής σε διαφορετικά συμφραζόμενα, λεξιλογικά παιχνίδια και δραστηριότητες δημιουργικής παραγωγής λόγου / κειμένου (Παραδιά & Μήτσης, 2011: 363-370· Μήτσης, 2012: 344, 345-346).

Μεθοδολογία έρευνας

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόζεται η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Αρχικά, καταγράφονται όλες οι ασκήσεις λεξιλογικού περιεχομένου που υφίστανται στα Βιβλία του μαθητή των έξι τάξεων του δημοτικού. Στη συνέχεια, αναλύονται ποσοτικά και καταλογοποιούνται ανά τεύχος με βάση την ταξινόμηση του Μήτση (2012: 377) και διακρίνονται σε εννέα τύπους, οι οποίοι αρχικά προκύπτουν από το αν αναφέρονται: 1) στη μορφή, 2) τη σημασία ή 3) τη χρήση των λέξεων. Η δεύτερη κατηγοριοποίηση βασίζεται στο αν οι ασκήσεις: 1) είναι ανεξάρτητες από το κειμενικό περιβάλλον, 2) ενταγμένες εν μέρει ή 3) ενταγμένες πλήρως (Μήτσης, 2012: 377-412). Τέλος, ακολουθεί η ποιοτική ανάλυση των ασκήσεων με αναφορές στο είδος του λεξιλογίου που καλλιεργούν και τη μορφή τους.

Α΄ Δημοτικού

Τα εγχειρίδια γλώσσας της Α΄ δημοτικού έχουν ως βασικό στόχο να διδάξουν στους μαθητές την ανάγνωση και τη γραφή (Καραντζόλα, κ.ά., 2006β: 7- 8), επομένως, ο χώρος για το λεξιλόγιο είναι περιορισμένος. Υπάρχουν μόνο έμμεσες αναφορές στο Βιβλίο του δασκάλου για την ενασχόληση με δραστηριότητες που έχουν τη μορφή παιχνιδιού. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι δημιουργικές εργασίες, που ζητούν από τους μαθητές να δημιουργήσουν τα δικά τους αινίγματα, να κάνουν αντιστροφές γραμμάτων, να φτιάξουν λίστες με λέξεις, να δημιουργήσουν αστείες σύνθετες λέξεις, να φτιάξουν στιχάκια.

ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ Α΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ			
	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΕΡΙ- ΒΑΛΛΟΝ	ΜΕΡΙΚΩΣ ΕΝΤΑΓ- ΜΕΝΕΣ ΣΤΟ ΠΕΡΙ- ΒΑΛΛΟΝ	ΠΛΗΡΩΣ ΕΝΤΑΓ- ΜΕΝΕΣ ΣΤΟ ΠΕ- ΡΙΒΑΛΛΟΝ
α΄ τεύχος			
ΜΟΡΦΗ	σ. 55	-	-
ΣΗΜΑΣΙΑ	-	-	-
ΧΡΗΣΗ	-	-	-
β΄ τεύχος			
ΜΟΡΦΗ	σ. 21, σ. 51	-	σ. 4
ΣΗΜΑΣΙΑ	σ. 37	-	σ. 37
ΧΡΗΣΗ	-	-	σ. 39

Β΄ Δημοτικού

Οι λεξιλογικές ασκήσεις στα τρία τεύχη της Β΄ δημοτικού ανέρχονται στις εβδομήντα επτά (77) και δέκα τρεις (13), επιπλέον, προτροπές για χρήση λεξικού. Η πλειονότητα των ασκήσεων εστιάζει κάθε φορά σε ένα τομέα της λεξικής γνώσης.

Καλλιεργείται κυρίως το παθητικό λεξιλόγιο, με επίκεντρο τη μορφή των λέξεων. Οι περισσότερες είναι μηχανιστικής μορφής και αποσκοπούν στο να εξοικειώνουν τους μαθητές με τη γραπτή και ηχητική μορφή των λέξεων και την ταξινόμησή τους στις σωστές σημασιολογικές κατηγορίες. Αυτό σημαίνει ότι καλλιεργούν κατεξοχήν τον παραδειγματικό άξονα, ενώ μικρότερος αριθμός ασκήσεων εστιάζει στο συνταγματικό. Επικεντρώνονται, δηλαδή, στην ίδια την λέξη ως αυτόνομη οντότητα και όχι στο πώς τοποθετείται στο συγκεκριμένο. Πρέπει όμως να επισημανθεί και η παρουσία ασκήσεων, που αν και καλλιεργούν το παθητικό λεξιλόγιο, είναι επικοινωνιακού τύπου, καθώς προτρέπουν την αναζήτηση λέξεων, είτε με βάση την μορφή είτε με βάση τη σημασία, μέσα σε κείμενα. Μέσα στα εγχειρίδια εμφανίζονται λεξιλογικές ασκήσεις αμιγώς επικοινωνιακού χαρακτήρα σε μικρότερη συχνότητα. Οι δημιουργικές αυτές ασκήσεις

ζητούν από τους μαθητές να παραγάγουν δικά τους κείμενα συγκεκριμένου είδους ή να παίξουν με τις λέξεις δημιουργώντας στιχάκια και αινίγματα.

Η στρατηγική που επιδιώκεται να καλλιεργηθεί συστηματικά είναι αυτή της χρήσης λεξικού, η οποία κατακτάται προοδευτικά, μέσα από ασκήσεις αλφαβήτισης λέξεων και κατόπιν, με την παροχή οδηγιών για τη σωστή αναζήτηση στο λεξικό.

ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ Β΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ			
	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	ΜΕΡΙΚΩΣ ΕΝΤΑΓΜΕΝΕΣ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	ΠΛΗΡΩΣ ΕΝΤΑΓΜΕΝΕΣ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
α' τεύχος			
ΜΟΡΦΗ	σ. 25 (αρ. 6), σ. 26 (αρ. 7), σ. 26 (αρ. 8), σ. 38 (αρ. 5), σ. 40 (αρ. 6), σ. 45 (αρ. 4), σ. 49 (αρ. 7), σ. 52 (αρ. 1)	-	σ. 53-54 (αρ. 2), σ. 73 (αρ. 4)
ΣΗΜΑΣΙΑ	σ. 20 (αρ. 8)	-	σ. 43 (αρ. 2), σ. 75 (αρ. 5)
ΧΡΗΣΗ	σ. 72 (αρ. 3)	-	σ. 68 (αρ. 8), σ.78 (χ.α.)
β' τεύχος			
ΜΟΡΦΗ	σ. 10 (αρ. 7), σ. 11 (αρ. 7), σ. 21 (αρ. 5), σ. 22 (αρ. 7), σ. 23 (αρ. 8), σ. 26 (αρ. 2), σ. 30 (αρ. 7)*, σ. 37 (αρ. 13), σ. 46 (αρ. 7), σ. 46 (αρ. 8), σ. 53-54 (αρ. 8)*, σ. 55 (αρ. 9), σ. 65 (αρ. 10), σ. 70 (αρ. 3), σ. 73 (αρ. 7), σ. 74 (αρ. 8)*, σ. 81 (αρ. 8), σ. 83 (αρ. 9)	σ. 52 (αρ. 7)	σ. 52 (αρ. 7), σ. 53-54 (αρ. 8)*, σ. 64 (αρ. 9), σ. 65 (αρ. 10)
ΣΗΜΑΣΙΑ	σ. 9 (αρ. 4), σ. 30 (αρ. 7)*, σ. 33 (αρ. 9), σ. 40-41 (αρ. 2), σ. 44 (αρ. 5), σ. 51 (αρ. 5), σ. 74 (αρ. 8)*, σ. 84 (χ.α.)	σ. 9 (αρ. 3), σ. 10 (αρ. 6)	σ. 8 (αρ. 2), σ. 35 (αρ. 11), 36 (αρ. 12), σ. 45 (αρ. 6), σ. 50 (αρ. 3), σ. 77 (αρ. 4)
ΧΡΗΣΗ	σ.14 (αρ. 9), σ. 21 (αρ. 5), σ. 22 (αρ. 7)	σ. 35 (αρ. 11), σ. 36 (αρ. 12), σ. 34 (αρ. 10)	-
ΧΡΗΣΗ ΛΕΞΙ-ΚΟΥ	σ. 27 (αρ. 3), σ. 28 (αρ. 4), σ. 30 (αρ. 6), σ. 34 (αρ. 10), σ. 41, σ. 48		
γ' τεύχος			
ΜΟΡΦΗ	σ. 12 (ερώτηση), σ. 14 (αρ. 6), σ. 15 (αρ. 7), σ. 20 (αρ. 3), σ. 31 (αρ. 2), σ. 41 (αρ. 5), σ. 50 (αρ. 10), σ. 55 (αρ. 4)	-	-
ΣΗΜΑΣΙΑ	σ. 8 (αρ. 1), σ. 22 (αρ. 5), σ. 32 (αρ. 4), σ. 33 (αρ. 5), σ. 40 (χ.α.), σ. 71 (αρ. 4)	σ. 66 (αρ. 8), σ. 71 (αρ. 3)	σ. 34 (αρ. 6), σ. 45 (αρ. 2), σ. 48 (αρ. 7), σ. 65 (αρ. 6)
ΧΡΗΣΗ	-	-	-
ΧΡΗΣΗ ΛΕΞΙ-ΚΟΥ	σ. 8-9 (αρ. 2), σ. 29, σ. 36, σ. 37, σ. 38, σ. 54, σ. 70		

* Όσες ασκήσεις διαθέτουν το συγκεκριμένο σύμβολο ανήκουν ταυτοχρόνως σε περισσότερες από μία κατηγορίες.

Γ' Δημοτικού

Οι ασκήσεις της Γ' δημοτικού ανέρχονται συνολικά στις εκατόν ογδόντα τρεις (183) σε αριθμό. Από αυτές οι εξήντα τρεις (63) είναι ασκήσεις ορθογραφίας. Επιπλέον, μέσα στα εγχειρίδια εμφανίζονται οκτώ (8) προτροπές για τη χρήση του λεξικού.

Η πλειονότητα των ασκήσεων επικεντρώνεται στη μορφή και τη σημασία των λέξεων εξετάζοντάς τις ως ανεξάρτητες. Ακολουθούν σε απόλυτη ισοδυναμία οι ασκήσεις που εστιάζουν στη σημασία και τη μορφή, όντας μερικώς και πλήρως ενταγμένες στο γλωσσικό και εξωγλωσσικό περιβάλλον. Τη μικρότερη συχνότητα εμφανίζουν οι ασκήσεις που στοχεύουν στη χρήση. Τέλος, καλλιεργείται ισοδύναμα το ενεργητικό και το παθητικό λεξιλόγιο.

Οι συνηθέστεροι τύποι ασκήσεων που επεξεργάζονται τις λέξεις ως ανεξάρτητες μονάδες είναι οι εξής: αντιστοίχιση λέξεων ή φράσεων με τις σημασίες τους, εύρεση συνώνυμων ή αντίθετων λέξεων, δημιουργία σύνθετων λέξεων με την ένωση συνθετικών, συμπλήρωση λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια κ.ά. Πρόκειται για ασκήσεις δομικής μορφής που η συμβολή τους είναι ελάχιστη στην ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν και ασκήσεις επικοινωνιακού χαρακτήρα που καλούν τους μαθητές να εντοπίσουν μέσα από τα κείμενα λέξεις και φράσεις συγκεκριμένης σημασιολογικής κατηγορίας ή εξαγωγής της σημασίας των άγνωστων λέξεων ή εκφράσεων από τα συμφοραζόμενα. Αυτές οι ασκήσεις καλλιεργούν το λεξιλόγιο μέσα από την ανάγνωση, όμως απουσιάζουν οι ασκήσεις που καλούν τους μαθητές να συγγράψουν δικά τους κείμενα με τη χρήση θεματικού λεξιλογίου. Τέλος, επιχειρείται να προωθηθεί η χρήση του λεξικού μέσα από παροδικές αναφορές ανά τεύχος.

ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ			
	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	ΜΕΡΙΚΩΣ ΕΝΤΑΓΜΕΝΕΣ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	ΠΛΗΡΩΣ ΕΝΤΑΓΜΕΝΕΣ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
α' τεύχος			
ΜΟΡΦΗ	σ. 20 (αρ. 4), σ. 20 (αρ. 6), σ. 34 (αρ. 4), σ. 39 (αρ. 9), σ. 58 (αρ. 7), σ. 61 (αρ. 8), σ. 67 (αρ. 8), σ. 71 (αρ. 7)*, σ. 75 (αρ. 7), σ. 75 (αρ. 8), σ. 76 (χ.α.)	σ. 49 (αρ. 12)	σ. 11 (αρ. 3)
ΣΗΜΑΣΙΑ	σ. 17 (αρ. 5),* σ. 24 (αρ. 9), σ. 35 (αρ. 6), σ. 55 (αρ. 5), σ. 61 (αρ. 6), σ. 62 (χ.α.), σ. 67 (αρ. 6, 2° σκέλος),	σ. 14 (αρ. 5), σ. 26 (χ.α.), σ. 39 (αρ. 8), σ. 42 (αρ. 5), σ. 49 (αρ. 11), σ. 52 (αρ. 8), σ. 55 (αρ. 3), σ. 58 (αρ. 4), σ. 58 (αρ. 5), σ. 62 (χ.α.)	σ. 23 (αρ. 6), σ. 30-31 (αρ. 4), σ. 34 (αρ. 2), σ. 35 (αρ. 5), σ. 38 (αρ. 5), σ. 38 (αρ. 6), σ. 41 (αρ. 2), σ. 42 (αρ. 4), σ. 47 (αρ. 2), σ. 51 (αρ. 3), σ. 66 (αρ. 1), σ. 75 (αρ. 6), σ. 82 (αρ. 1)
ΧΡΗΣΗ	-	σ. 20 (αρ. 5), σ. 24 (αρ. 7), σ. 39 (αρ. 10), σ. 17 (αρ. 5)*	-
ΧΡΗΣΗ ΛΕΞΙΚΟΥ	σ. 24 (αρ. 8)		
β' τεύχος			
ΜΟΡΦΗ	σ. 13 (αρ. 5), σ. 14 (αρ. 8), σ. 14 (αρ. 7), σ. 17 (αρ. 6), σ. 31 (αρ. 9), σ. 42 (αρ. 6), σ. 45 (αρ. 9), σ. 45 (αρ. 10), σ. 48 (αρ. 5), σ. 59 (αρ. 6), σ. 65 (αρ. 5), σ. 71 -72 (χ.α.)	-	-
ΣΗΜΑΣΙΑ	σ. 10 (αρ. 4), σ. 17 (αρ. 5), σ. 18 (3° σκέλος, χ.α.), σ. 24 (αρ. 6), σ. 24 (αρ. 7), σ. 32 (1° και 2° σκέλος, χ.α.), σ. 45 (αρ. 6), σ. 45 (αρ. 7),* σ. 48 (αρ. 6), σ. 48 (αρ. 7), σ. 52 (αρ. 5), σ. 52 (αρ. 6, 1ο σκέλος),* σ. 53 (χ.α.), σ. 65 (αρ. 3)	σ. 14 (αρ. 6), σ. 23-24 (αρ. 5), σ. 31 (αρ. 8), σ. 38 (αρ. 3), σ. 54 (χ.α.), σ. 62 (αρ. 6), σ. 63 (αρ. 7)	σ. 29 (αρ. 5),* σ. 29 (αρ. 6), σ. 41 (αρ. 4), σ. 42 (αρ. 5), σ. 52 (αρ. 6, 2ο σκέλος),* σ. 79 (αρ. 1)

ΧΡΗΣΗ	-	σ. 38 (αρ. 4), σ. 59 (αρ. 6)	-
ΧΡΗΣΗ ΛΕΞΙ-ΚΟΥ	σ. 10 (αρ. 5), σ. 29 (αρ. 5),* σ. 45 (αρ. 7)*		
γ' τεύχος			
ΜΟΡΦΗ	σ. 10 (αρ. 6, 2 ^ο σκέλος)* σ. 18 (αρ. 8),* σ. 39 (αρ. 6)*, σ. 39 (αρ. 7)*, σ. 47 (αρ. 6), σ. 47 (αρ. 7)*, σ. 48 (1 ^ο σκέλος, χ.α.)*, σ. 55 (αρ. 3), σ. 61 (αρ. 7),* σ. 71 (χ.α.)	σ. 26 (2 ^ο σκέλος, χ.α.)*, σ. 47 (αρ. 8), σ. 55 (αρ. 2), σ. 59 (αρ. 9)	σ. 10 (αρ. 6, 1 ^ο σκέλος)*
ΣΗΜΑΣΙΑ	σ. 14 (αρ. 4), σ. 18 (αρ. 8),* σ. 25 (αρ. 5), σ. 26 (αρ. 1 ^ο σκέλος)*, σ. 31 (αρ. 5), σ. 34 (αρ. 9), σ. 35 (αρ. 10), σ. 47 (αρ. 7),* σ. 48 (2 ^ο , 3 ^ο σκέλος, χ.α.)*, σ. 61 (αρ. 6), σ. 69 (αρ. 1)	σ. 9 (αρ. 5), σ. 35 (αρ. 11), σ. 36 (αρ. 12), σ. 38 (αρ. 5), σ. 39 (αρ. 7)*, σ. 43 (αρ. 5), σ. 43 (αρ. 6), σ. 61 (αρ. 7)*	σ. 17 (αρ. 3), σ. 18 (αρ. 9), σ. 22 (αρ. 8), σ. 31 (αρ. 4), σ. 38 (αρ. 1), σ. 61 (αρ. 3)
ΧΡΗΣΗ		σ. 14 (αρ. 5), σ. 22 (αρ. 10), σ. 25 (αρ. 4), σ. 55 (αρ. 5)	σ. 22 (αρ. 10)
ΧΡΗΣΗ ΛΕΞΙ-ΚΟΥ	σ. 10 (αρ. 6, 2 ^ο σκέλος)*, σ. 14 (αρ. 3), σ. 22 (αρ. 9), σ. 39 (αρ. 6)*		

Δ' Δημοτικού

Οι λεξιλογικές ασκήσεις της Δ' δημοτικού είναι στο σύνολο εκατόν σαράντα έξι (146). Οι αυτόνομες ασκήσεις χρήσης λεξικού είναι τρεις (3) κι ακόμη επτά (7) που σε κάποιο σκέλος συνιστούν το λεξικό.

Οι περισσότερες λεξιλογικές ασκήσεις εστιάζουν στη μορφή χωρίς να αξιοποιούν το συγκείμενο, καταλαμβάνοντας τη διπλάσια έκταση έναντι των υπολοίπων. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι ασκήσεις που επικεντρώνονται στη μορφή και τη σημασία των λέξεων, αξιοποιώντας μερικώς τα δεδομένα του περιβάλλοντος. Μικρή συχνότητα εμφανίζουν οι ασκήσεις σημασίας και χρήσης που είναι πλήρως ενταγμένες στο περιβάλλον. Τέλος, οι ασκήσεις καλλιεργούν το παθητικό και το ενεργητικό λεξιλόγιο σε απόλυτη σχεδόν ισορροπία.

Οι ασκήσεις επικοινωνιακού χαρακτήρα καλούν τους μαθητές να εντοπίσουν μέσα από τα κείμενα λέξεις και φράσεις συγκεκριμένης σημασιολογικής κατηγορίας, να μεταφέρουν τα ρήματα του κειμένου σε άλλο χρόνο ή έγκλιση, να διορθώνουν τα ορθογραφικά λάθη του κειμένου, να παραγάγουν διάφορους τύπους κειμένων, να αντικαθιστούν τις λέξεις του κειμένου με συνώνυμα ή αντώνυμα. Η άσκηση που καλεί τους μαθητές να συγγράψουν δικά τους κείμενα με τη χρήση θεματικού λεξιλογίου συναντάται μόνο μία φορά. Τέλος, επιχειρείται να προωθηθεί η χρήση του λεξικού μέσα από την παρότρυνση συμβουλής του σε ασκήσεις σημασιολογικού κυρίως χαρακτήρα.

ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ			
	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΕ- ΡΙΒΑΛΛΟΝ	ΜΕΡΙΚΩΣ ΕΝΤΑΓΜΕ- ΝΕΣ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	ΠΛΗΡΩΣ ΕΝΤΑΓΜΕΝΕΣ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
α΄ τεύχος			
ΜΟΡΦΗ	σ. 12 (αρ. 4), 15 (αρ. 4), σ. 26-27 (αρ. 5, 4 ^ο σκέλος)*, σ. 29 (χ.α.), σ. 39 (αρ. 2), σ. 41 (αρ. 4), σ. 43 (αρ. 3), σ. 44 (αρ. 6), σ. 45 (χ.α.), σ. 60 (αρ. 7, 2 ^ο σκέλος)*,σ. 63 (αρ. 3), σ. 63 (αρ. 4), σ. 70 (αρ. 3), σ. (αρ. 4),σ. 81 (αρ. 3) σ. 81 (αρ. 4) σ. 82 (αρ. 5), σ. 87 (χ.α.)	σ. 19 (χ.α.), σ. 23 (αρ. 4), σ. 23 (αρ. 5), σ. 60 (αρ. 5), σ. 60 (αρ. 6), σ. 60 (αρ. 7, 1 ^ο σκέλος)*	σ. 15 (αρ. 5), σ. 21 (αρ. 2), σ. 21 (αρ. 3), σ. 26 (αρ. 4), σ. 26 (αρ. 5, 1 ^ο σκέλος)*,σ. 37 (αρ. 4),σ. 38 (αρ. 5), σ. 38 (αρ. 6), σ. 38 (αρ. 7), σ. 62 (αρ. 2),σ. 85 (αρ. 5, 1 ^ο σκέ- λος)*
ΣΗΜΑΣΙΑ	σ. 34 (αρ. 4), σ. 71 (χ.α.)	σ. 34 (αρ. 3), σ. 37 (χ.α.), σ. 67 (αρ. 6), σ. 78 (αρ. 6), σ. 80 (αρ. 1), σ. 84 (αρ. 4)*, σ. 85 (αρ. 5, 2 ^ο σκέλος)*	σ. 33 (αρ. 1)
ΧΡΗΣΗ	-	σ. 27 (αρ. 6),σ. 28 (αρ. 7), σ. 41 (αρ. 3, 2 ^ο σκέλος),σ. 43-44 (αρ. 5)	-
ΧΡΗΣΗ ΛΕΞΙΚΟΥ	σ. 43 (αρ. 4), σ. 84 (αρ. 4)*		
β΄ τεύχος			
ΜΟΡΦΗ	σ. 14 (αρ. 6), σ. 24 (αρ. 5), σ. 25 (χ.α.), σ. 30 (αρ. 4), σ. 33 (αρ. 4, 2 ^ο σκέλος)*, σ. 38 (αρ. 4, 1 ^ο σκέλος)*, σ. 39 (αρ. 5), σ. 42 (αρ. 4, 1 ^ο και 2 ^ο σκέλος), σ. 44 (αρ. 7), σ. 45 (χ.α.), σ. 61 (αρ. 5), σ. 73 (αρ. 4), σ. 77 (αρ. 5), σ. 79 (χ.α.), σ. 84 (αρ. 5), σ. 84 (αρ. 6), σ. 87 (αρ. 4, 3 ^ο και 4 ^ο ερώτημα), σ. 88 (αρ. 8, 1 ^ο και 2 ^ο σκέλος), σ. 95 (αρ. 3), σ. 98 (χ.α.)	σ. 13 (αρ. 4),σ. 13 (αρ. 5), σ. 17 (αρ. 3),σ. 22 (αρ. 3B), σ. 23 (αρ. 4), σ. 34 (αρ. 4, 2 ^ο σκέλος)*,σ. 44 (αρ. 6, 2 ^ο σκέ- λος), σ. 63 (αρ. 2), σ. 77 (αρ. 4), σ. 88 (αρ. 7), σ. 92 (αρ. 5, 2 ^ο σκέλος), σ. 92 (αρ. 6)*	σ. 37 (αρ. 3), σ. 60 (αρ. 4), σ. 73 (αρ. 3)
ΣΗΜΑΣΙΑ	σ. 24 (αρ. 4), σ. 34 (αρ. 5), σ. 38 (αρ. 4, 2 ^ο σκέλος)*	σ. 19 (αρ. 6), σ. 42 (αρ. 3), σ. 43 (αρ. 5), σ. 55 (2 ^ο ερώ- τημα), σ. 64 (αρ. 3), σ. 69 (αρ. 5),* σ. 84 (αρ. 4, 1 ^ο σκέλος),*	σ. 65 (χ.α.), σ. 83 (6 ^ο ερώ- τημα), σ. 83 (αρ. 3), σ. 84 (αρ. 4, 2 ^ο σκέλος)*

		σ. 87-88 (αρ. 6, 1 ^ο σκέλος και 2 ^ο σκέλος), σ. 92 (αρ. 6),* σ. 97 (αρ. 5)	
ΧΡΗΣΗ	-	σ. 18 (αρ. 4), σ. 34, (αρ. 4, 3 ^ο σκέλος)*	-
ΧΡΗΣΗ ΛΕΞΙΚΟΥ	σ. 69 (αρ. 5)*		
γ' τεύχος			
ΜΟΡΦΗ	σ. 14 (αρ. 4),σ. 22 (αρ. 4, 1 ^ο σκέ- λος),* σ. 23 (αρ. 6), σ. 24 (αρ. 7, 2 ^ο σκέ- λος),* σ. 25 (χ.α.), σ. 35 (αρ. 5),*σ. 42 (αρ. 4), σ. 42 (αρ. 5)σ. 46 (αρ. 5),* σ. 47 (χ.α.), σ. 52 (αρ. 5),* σ. 58 (αρ. 5, 1 ^ο σκέλος),*σ. 88-89 (αρ. 2), σ. 90	σ. 35 (αρ. 4), σ. 35 (αρ. 6), σ. 45 (αρ. 3, 2 ^ο σκέλος), σ. 76 (αρ. 3, 1 ^ο σκέλος), σ. 82 (αρ. 3)	σ. 24 (αρ. 7, 3 ^ο σκέλος),* σ. 34 (αρ. 3, 1 ^ο σκέλος), σ. 52 (αρ. 6), σ. 59 (αρ. 5, 2 ^ο σκέλος),* σ. 62 (χ.α.), σ. 85 (αρ. 3, 1 ^ο σκέλος),* σ. 89 (αρ. 3)
ΣΗΜΑΣΙΑ	σ. 39 (αρ. 6), σ. 59 (αρ. 6, 1 ^ο σκέλος), σ. 64 (χ.α.)	σ. 10 (αρ. 4), σ. 13 (αρ. 2), σ. 18-19 (αρ. 4, 1 ^ο και 2 ^ο σκέ- λος), σ. 23 (αρ. 5, 1 ^ο και 2 ^ο - σκέλος), σ. 63 (αρ. 4),* σ. 76 (αρ. 2, 1 ^ο και 2 ^ο σκέλος)	σ. 35 (αρ. 5),* σ. 52 (αρ. 4), σ. 77 (αρ. 4),* σ. 85 (αρ. 4)
ΧΡΗΣΗ	-	σ. 14 (αρ. 3), σ. 14 (αρ. 5), σ. 22 (αρ. 4, 3 ^ο σκέλος),* σ. 45 (αρ. 4),* σ. 86 (αρ. 6, 2 ^ο σκέλος)	σ. 38 (αρ. 5), σ. 44 (αρ. 3, 1 ^ο σκέλος), σ. 56 (αρ. 3, 2 ^ο σκέλος), σ. 58 (αρ. 4), σ. 85 (αρ. 3, 2 ^ο σκέλος)*
ΧΡΗΣΗ ΛΕΞΙΚΟΥ	σ. 46 (αρ. 5),* σ. 51 (αρ. 2), σ. 52 (αρ. 5),* σ. 59 (αρ. 6, 2 ^ο σκέλος), σ. 63 (αρ. 4),* σ. 77 (αρ. 4),* σ. 85 (αρ. 3, 1 ^ο σκέλος)*		

Ε' Δημοτικού

Οι λεξιλογικές ασκήσεις της Ε' δημοτικού εμφανίζουν μικρότερη συχνότητα σε σχέση με τις δύο προηγούμενες τάξεις και ανέρχονται στις ογδόντα πέντε (85). Σε αυτές περιλαμβάνονται πέντε (5) ερωτήσεις με λεξιλογικό περιεχόμενο. Οι αυτόνομες ασκήσεις χρήσης λεξικού είναι τρεις (3) και υπάρχουν ακόμα τέσσερις (4) που προωθούν τη χρήση του σε κάποιο σκέλος.

Η πλειονότητα των ασκήσεων εστιάζει στη μορφή των λέξεων, στη γραμματική τους φύση και κατά κύριο λόγο έχουν δομικό χαρακτήρα. Αντίθετα, πολύ μικρή είναι η παρουσία των δραστηριοτήτων επικοινωνιακού χαρακτήρα. Η πλειονότητα των ασκήσεων που αξιοποιεί το περικείμενο περιορίζεται απλά στον εντοπισμό των λέξεων συγκεκριμένης σημασιολογικής κατηγορίας. Οι δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου που ζητούν από τους μαθητές να χρησιμοποιούν το κατάλληλο λεξιλόγιο ανάλογα με την περίπτωση, και αν καθοδηγηθούν σωστά από τον εκπαιδευτικό, μπορούν να αξιοποιήσουν το θεματικό λεξιλόγιο της ενότητας. Όσον αφορά το λεξιλόγιο που καλλιεργούν, εμφανίζεται μια σχετική ισορροπία ανάμεσα στο ενεργητικό και το παθητικό με μικρό προβάδισμα του ενεργητικού.

Όσον αφορά την προτροπή χρήσης του λεξικού παρατηρείται μία σημαντική μείωση, που πιθανόν να οφείλεται στο ότι οι συγγραφείς των εγχειριδίων θεωρούν τη δεξιότητα αυτή ήδη κατεκτημένη.

ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ			
	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	ΜΕΡΙΚΩΣ ΕΝΤΑΓΜΕΝΕΣ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	ΠΛΗΡΩΣ ΕΝΤΑΓΜΕΝΕΣ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
α΄ τεύχος			
ΜΟΡΦΗ	σ. 14 (αρ. 3, 1 ^ο σκέλος),* σ. 15 (αρ. 4), σ. 19 (αρ. 4, 2 ^ο σκέλος),* σ. 26 (αρ. 3), σ. 27 (αρ. 4),* σ. 35 (αρ. 4), σ. 35 (αρ. 6, 2 ^ο σκέλος),* σ. 37 (αρ. 2), σ. 37 (αρ. 3), σ. 57 (αρ. 3, 1 ^ο σκέλος) σ. 60 (αρ. 4, 1 ^ο σκέλος),* σ. 74 -75 (αρ. 4)*	-	σ. 11 (αρ. 4), σ. 18 (αρ. 4, 1 ^ο σκέλος),* σ. 38-39 (αρ. 5), σ. 56 (αρ. 2), σ. 59 (αρ. 3), σ. 62 (αρ. 2), σ. 73 (αρ. 1), σ. 81 (αρ. 1)
ΣΗΜΑΣΙΑ	σ. 14 (αρ. 3, 2 ^ο σκέλος),* σ. 27 (αρ. 4),* σ. 30 (αρ. 4), σ. 35 (αρ. 6, 1 ^ο και 2 ^ο σκέλος),* σ. 74 -75 (αρ. 4)*	σ. 20 (αρ. 5)	σ. 9 (αρ. 1), σ. 10 (αρ. 2), σ. 18 (αρ. 3), σ. 39 (αρ. 6), σ. 43 (3η ερώτηση), σ. 68 (2η ερώτηση)
ΧΡΗΣΗ	-	σ. 25-26 (αρ. 2), σ. 27 (αρ. 4, 2 ^ο σκέλος),* σ. 32 (αρ. 5), σ. 35 (αρ. 5), σ. 57 (αρ. 3, 2 ^ο σκέλος), σ. 60 (αρ. 4, 2 ^ο σκέλος)*	σ. 76
ΧΡΗΣΗ ΛΕΞΙΚΟΥ	σ. 14 (αρ. 3, 2 ^ο σκέλος),* σ. 34 (αρ. 3), σ. 35 (αρ. 6, 2 ^ο σκέλος)*		
β΄ τεύχος			

ΜΟΡΦΗ	σ. 16 (αρ. 4),* σ. 18 (αρ. 3), σ. 19 (αρ. 4), σ. 63 (αρ. 4),* σ. 63 (αρ. 5),* σ. 67 (αρ. 3), σ. 73 (αρ. 3), σ. 74 (αρ. 5), σ. 79 (αρ. 3), σ. 81 (αρ. 5)	σ. 80 (αρ. 4), σ. 85 (αρ. 4)	σ. 42 (αρ. 2), σ. 45 (αρ. 1),* σ. 57 (αρ. 4), σ. 73 (αρ. 4), σ. 77 (αρ. 3)
ΣΗΜΑΣΙΑ	σ. 43 (αρ. 3), σ. 45 (αρ. 1),* σ. 63 (αρ. 4),* σ. 63 (αρ. 5),* σ. 77 (αρ. 4), σ. 94		σ. 35 (αρ. 1), σ. 58 (αρ. 6), σ. 79 (αρ. 2), σ. 87 (αρ. 6),* σ. 90 (1η ερώτηση), σ. 90 (2η ερώ- τηση), σ. 91 (2η ερώτηση)
ΧΡΗΣΗ	-	σ. 38 (αρ. 2), σ. 66 (αρ. 2)	σ. 87 (αρ. 5), σ. 87 (αρ. 6)*
ΧΡΗΣΗ ΛΕΞΙ- ΚΟΥ	σ. 16 (αρ. 4),* σ. 45 (αρ. 1)*,σ. 59 (αρ. 7), σ. 59 (αρ. 8), σ. 63 (αρ. 5)*		
γ' τεύχος			
ΜΟΡΦΗ	σ. 20 (αρ. 2), σ. 22 (αρ. 3),* σ. 40 (αρ. 5), σ. 41 (αρ. 9),* σ. 47 (αρ. 8), σ. 53 (αρ. 4), σ. 61 (αρ. 7), σ. 66 (αρ. 5), σ. 72 (αρ. 5), σ. 77 (αρ. 3), σ. 87 (αρ. 6)	σ. 19 (αρ. 1), σ. 82 (αρ. 5), σ. 86 (αρ. 4), σ. 87 (αρ. 5)	σ. 10 (αρ. 3), σ. 24 (αρ. 4), σ. 52 (αρ. 3), σ. 60 (αρ. 4), σ. 66 (αρ. 6), σ. 71 (αρ. 4), σ. 78 (αρ. 5)*
ΣΗΜΑΣΙΑ	σ. 22 (αρ. 3),* σ. 23 (χ.α.) σ. 41 (αρ. 9)*	σ. 61 (αρ. 6, 1 ^ο σκέλος),* σ. 90-91 (αρ. 3, 1 ^ο σκέλος)*	σ. 61 (αρ. 6, 2 ^ο σκέλος),* σ. 69 (αρ. 3)
ΧΡΗΣΗ	σ. 78 (αρ. 5)*	σ. 45 (αρ. 5), σ. 61 (αρ. 6, 3 ^ο σκέλος),* σ. 91 (αρ. 3, 2 ^ο σκέλος)*	σ. 54 (αρ. 5)
ΧΡΗΣΗ ΛΕΞΙ- ΚΟΥ	-		

ΣΤ' Δημοτικού

Οι λεξιλογικές ασκήσεις της ΣΤ' δημοτικού είναι αριθμητικά εμφανώς λιγότερες σε σχέση τις μεσαίες τάξεις. Ειδικότερα ανέρχονται στις εξήντα τέσσερις (64) στο σύνολο, εκ των οποίων οι δεκατέσσερις (14) ανήκουν σε περισσότερες από μία κατηγορίες. Υπάρχουν ακόμη δύο αυτόνομες ασκήσεις χρήσης λεξικού, καθώς και άλλες πέντε (5), που σε κάποιο σκέλος τους προτείνουν το λεξικό.

Μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίζουν οι ασκήσεις που εστιάζουν στη μορφή των λέξεων, εξετάζουν τις λέξεις ως ανεξάρτητες μονάδες και είναι δομικού χαρακτήρα. Πολύ μεγάλη συχνότητα εμφανίζουν οι επικοινωνιακού τύπου ασκήσεις, των οποίων η επίλυση απαιτεί την αξιοποίηση του συγκεκριμένου. Όσον αφορά το λεξιλόγιο που

καλλιεργούν οι παρούσες μορφές ασκήσεων υπάρχει ένα εμφανέςτατο προβάδισμα του ενεργητικού λεξιλογίου έναντι του παθητικού.

Το μεγαλύτερο τμήμα των ασκήσεων έχει ευδιάκριτο γραμματικό χαρακτήρα. Οι δραστηριότητες που είναι πλήρως ενταγμένες στο περιβάλλον παρουσιάζουν μεγάλη συχνότητα, ωστόσο το περιεχόμενο τους περιορίζεται στον εντοπισμό λέξεων και φράσεων συγκεκριμένης σημασίας μέσα στο προς εξέταση κείμενο ή την συμπλήρωση των κενών μικρών κειμένων με τους κατάλληλους τύπους λέξεων. Οι καθαρά επικοινωνιακής μορφής λεξιλογικές ασκήσεις που ζητούν την παραγωγή λόγου με τη χρήση συγκεκριμένου λεξιλογίου είναι ελάχιστες. Μία μέση συχνότητα εμφανίζουν οι ασκήσεις που ζητούν τη συμπλήρωση των προτάσεων ή των φράσεων με συνώνυμες, αντίθετες ή την αντιστοίχιση των τμημάτων τους για την ολοκλήρωση του νοήματος. Όσον αφορά την προτροπή χρήσης του λεξικού παρατηρείται μία μείωση της συχνότητας συγκριτικά με τις μικρότερες τάξεις.

ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ			
	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	ΜΕΡΙΚΩΣ ΕΝΤΑΓΜΕΝΕΣ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	ΠΛΗΡΩΣ ΕΝΤΑΓΜΕΝΕΣ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
α' τεύχος			
ΜΟΡΦΗ	σ. 10 (αρ. 5), σ. 29 (αρ. 1β),* σ. 30 (αρ. 4), σ. 31 (αρ. 5), σ. 35 (αρ. 5), σ. 36 (αρ. 6α),* σ. 52 (αρ. 8), σ. 67 (αρ. 8)	σ. 60 (αρ. 7γ),* σ. 68 (αρ. 9α),* σ. 92 (αρ. 5)	σ. 15 (αρ. 3), σ. 18 (αρ. 2), σ. 36 (αρ. 6γ),* σ. 49 (αρ. 4), σ. 50-51 (αρ. 6), σ. 57 (αρ. 2β)
ΣΗΜΑΣΙΑ	σ. 26 (αρ. 2δ),* σ. 60 (αρ. 7β)*	σ. 26 (αρ. 2γ),* σ. 29 (αρ. 1α),* σ. 60 (αρ. 6α),* σ. 60 (αρ. 7β),* σ. 68 (αρ. 9β)*	σ. 9 (αρ. 1), σ. 26 (αρ. 2ε),* σ. 58 (αρ. 3), σ. 60 (αρ. 7α),* σ. 65 (αρ. 3), σ. 87 (αρ. 3), σ. 88 (αρ. 7)
ΧΡΗΣΗ	-	-	σ. 36 (αρ. 6β)*, σ. 60 (αρ. 6β)*
ΧΡΗΣΗ ΛΕΞΙΚΟΥ	σ. 29 (αρ. 1α)*, σ. 36 (αρ. 6β)*		
β' τεύχος			
ΜΟΡΦΗ	σ. 11 (αρ. 6), σ. 11 (αρ. 7), σ. 19 (αρ. 9), σ. 25 (αρ. 6),* σ. 27 (αρ. 10),* σ. 45 (αρ. 6), σ. 53 (αρ. 7α),* σ. 53 (αρ. 7γ),* σ. 80 (αρ. 10)	σ. 58 (αρ. 7),* σ. 72 (αρ. 5δ)*	σ. 72 (αρ. 3α), σ. 76 (αρ. 5), σ. 96 (αρ. 4)
ΣΗΜΑΣΙΑ	σ. 27 (αρ. 10),* σ. 53 (αρ. 7α),* σ. 95 (αρ. 3)	σ. 19 (αρ. 8), σ. 53 (αρ. 7β),* σ. 58 (αρ. 7)*	σ. 16 (αρ. 2), σ. 17 (αρ. 4), σ. 25 (αρ. 6),* σ. 47 (αρ. 9), σ. 72 (αρ. 5α),* σ. 72 (αρ. 5β),* σ. 77 (αρ. 6), σ. 79 (αρ. 9),* σ. 85 (αρ. 2)

ΧΡΗΣΗ	-	-	σ. 12 (αρ. 8), σ. 25 (αρ. 6),* σ. 72 (αρ. 5γ)*
ΧΡΗΣΗ ΛΕΞΙΚΟΥ	σ. 50 (αρ. 1), σ. 79 (αρ. 8), σ. 79 (αρ. 9)*		
γ' τεύχος			
ΜΟΡΦΗ	σ. 21 (αρ. 5),* σ. 44 (αρ. 5), σ. 66 (αρ. 4), σ. 78 (αρ. 6), σ. 79 (αρ. 8),* σ. 83 (αρ. 6α)*	-	σ. 17 (αρ. 4), σ. 22 (αρ. 6), σ. 39 (αρ. 3), σ. 41 (αρ. 4), σ. 43 (αρ. 3), σ. 62 (αρ. 6), σ. 79 (αρ. 7)*
ΣΗΜΑΣΙΑ	-	σ. 48 (αρ. 5), σ. 48 (αρ. 6), σ. 49 (αρ. 7)	σ. 49 (αρ. 8)
ΧΡΗΣΗ	-	σ. 17 (αρ. 3), σ. 84 (αρ. 6β)*	σ. 44 (αρ. 4β), σ. 54 (αρ. 11), σ. 79 (αρ. 7)*
ΧΡΗΣΗ ΛΕΞΙΚΟΥ	σ. 21 (αρ. 5),* σ. 79 (αρ. 8)*		

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα:

1. Η πλειονότητα των λεξιλογικών ασκήσεων καλλιεργεί κατά κύριο λόγο τη μορφή και τη σημασία των λέξεων ως αυτόνομων μονάδων, είναι δομιστικής μορφής και επικεντρώνονται στην καλλιέργεια του παραδειγματικού άξονα. Ως προς το είδος του λεξιλογίου που καλλιεργούν παρατηρείται ισορροπία μεταξύ παθητικού και ενεργητικού.
2. Οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτών ή προφορικών κειμένων με τη χρήση συγκεκριμένου λεξιλογίου είναι αριθμητικά περιορισμένες.
3. Τα Βιβλία του δασκάλου κάθε τάξης εμπεριέχουν ελάχιστες έως και καθόλου υποδείξεις για τον τρόπο διδασκαλίας του λεξιλογίου.
4. Τα σχολικά εγχειρίδια που συντάχθηκαν σύμφωνα με τις αρχές του Α.Π.Σ. - Δ.Ε.Π.Π.Σ. έχουν συμπεριλάβει με τη μορφή λεξιλογικών ασκήσεων τις περισσότερες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες έστω και με μικρή συχνότητα.
5. Μέσα από τη μελέτη των ειδικών στόχων του Α.Π.Σ. - Δ.Ε.Π.Π.Σ. παρατηρείται επανάληψη των ίδιων αναφορών και δραστηριοτήτων στις τέσσερις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Οι ασκήσεις των εγχειριδίων δεν μπορούν να καλύψουν ουσιαδώς τους στόχους γιατί είναι αποσπασματικές και περιορίζονται σε ένα συγκείμενο. Επομένως ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να στηρίζει τη διδασκαλία του λεξιλογίου αποκλειστικά σε αυτά.
6. Το Ν.Π.Σ., δεν ακολουθεί τη διάκριση της γλώσσας σε ξεχωριστούς τομείς, για αυτό προωθεί την εφαρμογή δραστηριοτήτων που ευνοούν την καθολική κατάκτηση της γλώσσας. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες έχουν κατεξοχήν τη μορφή μικρών σχεδίων δράσης που μέσα από την κατανόηση και την παραγωγή γραπτών

και προφορικών κειμένων επικεντρώνουν την προσοχή των μαθητών στη μορφή, τη σημασία και τη χρήση των λέξεων.

Η παιδαγωγική πρόταση που προκύπτει είναι η ανάγκη εμπλουτισμού του Βιβλίου του δασκάλου ή του Αναλυτικού Προγράμματος με συγκεκριμένες υποδείξεις, βασισμένες στις παραδοχές της σύγχρονης γλωσσολογίας. Ειδικότερα, θα μπορούσαν να εμπεριέχονται προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις για το λεξιλόγιο κάθε διδακτικής ενότητας με την προτροπή χρήσης αυθεντικών κειμένων, στρατηγικών μάθησης, λεξιλογικών παιχνιδιών, τεχνολογικών μέσων που ευνοούν το έργο της λεξιλογικής ενίσχυσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βάμβουκα, Ι. (2009). Διδασκαλία και αξιολόγηση του λεξιλογίου. *Σύγχρονη κοινωνία, εκπαίδευση και ψυχική υγεία*, τχ. 2, 129–149.

Βάμβουκας, Μ. (2001). Λεξιλόγιο: Λεξιλόγιο σε μαθητές Ελληνικών στο εξωτερικό, Εμπλουτισμός λεξιλογίου. Στο Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης, Γ. Κατσιμαλή (επιμ.), *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά* (σσ. 144-154). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Γαβριηλίδου, Ζ. (2012). Παιδαγωγική Λεξικογραφία και στρατηγικές χρήσης λεξικού. Στο Π. Καμπάκη-Βουγιουκλή & Μ. Δημάση (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: «Ζητήματα Διδακτικής της Γλώσσας»* (σσ. 14-23). Εκδόσεις Κυριακίδη.

Γεωργαντίδου, Χ. (2009). *Διδασκαλία του λεξιλογίου: Λέξεις με πολιτισμικό φορτίο. Η περίπτωση της Πιστοποίησης Επάρκειας της Ελληνομάθειας* (διπλωματική εργασία) Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας.

Ευθυμίου, Α. (2013). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο δημοτικό σχολείο, θεωρία και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις επίκεντρο Καραδήμος, Δ. & Μήτσης, Ν. (2007). Η διδασκαλία του λεξιλογίου (Μία διαθεματική - διεπιστημονική προσέγγιση). Στο Ν. Μήτσης (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας: επισημάνεις - παρατηρήσεις - προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Graves, M. (2006). *The vocabulary book, learning and instruction*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Κουρμπέτης, Β., Οικονόμου, Α., Ζωγράφου, Ε., Σίμψα, Θ., Σαρρής, Ν. (2007). Βασικό λεξιλόγιο των Βιβλίων της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού. *Στα Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, 17-20 Μαΐου (σσ. 537-544). Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Μήτσης, Ν. (2009). Η λέξη στη σύγχρονη γλωσσική έρευνα και διδακτική πρακτική. Επανεκτιμώντας τον ρόλο του λεξιλογίου στον τομέα της Ελληνικής, ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. *Στα Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: «Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας ως πρώτης / μητρικής, ως δεύτερης / ξένης»*, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009. Νυμφαίο Φλώρινας: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Μήτσης, Ν. (2012). *Το λεξιλόγιο, θεωρητική προσέγγιση και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Β' έκδοση, Β' ανατύπωση 2005 εμπλουτισμένη, Κέντρο Λεξικολογίας.

Nation, I.S.P. (Σεπτέμβριος, 2005). Teaching vocabulary. Asian EFL Journal. Διαθέσιμο διαδικτυακά:

http://www.asian-efl-journal.com/sept_05_pn.pdf

Ξυδόπουλος, Γ. (2007). *Λεξικολογία: εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Οικονομίδης, Β. (2002). *Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5.5-6.5* (διδασκοτική διατριβή). Παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Παπαβασιλείου - Χαραλαμπίκη, Ι. (2001). Για μια αποτελεσματική διδασκαλία του λεξιλογίου. Το παιχνίδι με τις λέξεις. *Τα εκπαιδευτικά*, τχ. 59-60, 131-147.

Παραδιά, Μ., Γκλαβάς, Σ., Μήτσης, Ν., Τζιμώκας, Δ. (2011). Αποτιμώντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του λεξιλογικού τομέα στο Γυμνάσιο σήμερα: Η διδασκαλία του λεξιλογίου βάσει των νέων σχολικών εγχειριδίων Γλωσσικής Διδασκαλίας του Γυμνασίου: Καταγραφή και ανάλυση των λεξικών λαθών από μαθητικές παραγωγές γραπτού λόγου. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, Καλοκαίρι, τόμος ΙΕ (τχ. 60), 5-30.

Παραδιά, Μ. & Μήτσης, Ν. (2011). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στην ελληνική εκπαίδευση*, Ιστορική αναδρομή και σύγχρονες εξελίξεις. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Saussure, F. (1979). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*. Μετάφραση-Σχόλια-Προλογικό σημείωμα: Αποστολόπουλος, Φ. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Πηγές

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπαννέλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. (2006). *Γλώσσα α' δημοτικού: Γράμματα-Λέξεις-Ιστορίες*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ. & Μπεζέ, Λ. (2006). *Γλώσσα β' δημοτικού: Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Ιντζίδη, Ε., Παπαδόπουλο, Α., Σιούτη, Α. & Τικτοπούλου, Α. (2006). *Γλώσσα γ' δημοτικού: Τα απίθανα μολύβια*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Διακογιώργη, Κ., Μπαρή, Θ., Στεργιόπουλο, Χ. & Τσιλιγκιριάν, Ε. (2006). *Γλώσσα δ' δημοτικού: Πετώντας με τις λέξεις*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλο, Ι., Δρυ, Ι., Κόττα, Α. & Χαλικιά, Π. (2006α). *Γλώσσα ε' δημοτικού: Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Ιορδανίδου, Α., Καννελοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π. & Παπαϊωάννου Κ. (2006β). *Γλώσσα στ' δημοτικού: Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Εμπόδια και στρατηγικές αντιμετώπισης τους

Λαζαρίδου Ισαΐα

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.60, M.Ed.
sitsalazaridoy@yahoo.gr*

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια σύγχρονες μελέτες αποκαλύπτουν ότι τα πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τα παιδιά είναι εκείνα που περιλαμβάνουν τους γονείς στις διαδικασίες μάθησης. Η επικοινωνία και η γονεϊκή συμμετοχή συμβάλλουν καθοριστικά στη συνολική προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, όπως και στην ικανοποίηση γονέων και εκπαιδευτικών, καθώς ενδυναμώνονται οι ρόλοι τους αντίστοιχα για τον κοινό τους στόχο. Το παρακάτω κείμενο αποτελεί βιβλιογραφική ανασκόπηση διαφόρων ερευνών που εστιάζουν στα οφέλη της αποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, αναδεικνύουν τα εμπόδια που συχνά παρεμβαίνουν και παρεμποδίζουν τη μεταξύ τους συνεργασία, ενώ παράλληλα προτείνουν στρατηγικές για την αντιμετώπισή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολείο, οικογένεια, εμπόδια, στρατηγικές, συνεργασία

Εισαγωγή

Έρευνες των τελευταίων ετών επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η αξιοποίηση της δυναμικής της οικογένειας μέσω της συνεργασίας της με το σχολείο, έχει θετική επίδραση όχι μόνο στο παιδί, αλλά και στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο συνολικότερα (Ματσαγούρας, 2008).

Όσον αφορά το παιδί, έχει αποδειχτεί ότι η συνεργασία σχολείου οικογένειας συμβάλλει σημαντικά στη σχολική επιτυχία και στα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Epstein, 1992; Hoover-Dempsey, et al, 2001), αφού οι μαθητές αφιερώνουν μεγαλύτερο χρόνο σε σχολικές εργασίες, αυξάνουν την προσοχή και επιμονή για την ολοκλήρωσή τους, αναπτύσσουν αυξημένη αίσθηση προσωπικής ευθύνης (Callahan, Rademacher & Hildreth, 1998), βελτιώνουν τη συμπεριφορά τους (Sanders, 1998).

Οι γονείς από την πλευρά τους, όταν εμπλέκονται ενεργά, προσφέρουν την κατάλληλη υποστήριξη στο σπίτι (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000), ενισχύουν την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) και αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι με την ποιότητα της εκπαίδευσής τους. Όταν πιστεύουν ότι τα σχολεία χαιρετίζουν την συμμετοχή τους και τους προσφέρουν στρατηγικές για να τους βοηθήσουν, αναπτύσσουν ισχυρότερες αντιλήψεις για την επιτυχία των παιδιών τους (Griffith, 1997; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Όταν γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, δημιουργούνται πολλά οφέλη και για τους εκπαιδευτικούς. Εκπαιδευτικοί οι οποίοι υιοθετούν πρακτικές αποτελεσματικής

επικοινωνίας με τις οικογένειες, φαίνεται να χρησιμοποιούν καλύτερες μεθόδους διδασκαλίας, αφού κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών και τις επιθυμίες των γονέων (Comer & Haynes, 1991; Epstein, 1992), ενώ παράλληλα αναφέρουν βελτιωμένες σχέσεις με τους γονείς και ισχυρότερη γονική υποστήριξη στο εκπαιδευτικό τους έργο (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000).

Με άλλα λόγια, η αποτελεσματική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, ενισχύει την προσπάθεια σπιτιού και σχολείου, αυξάνει τις προσδοκίες των παιδιών για μάθηση και διευκρινίζει τους ρόλους που μπορεί να διαδραματίσει ο καθένας (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Πρακτικές επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας

Οι πρακτικές επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας κυμαίνονται σε γενικές γραμμές από τυπικές έως πιο ανεπίσημες. Η πιο αποδεκτή τυπολογία συμμετοχής των οικογενειών είναι της Epstein (1992), η οποία περιγράφει έξι επίπεδα αλληλεπίδρασης σχολείου-οικογένειας:

1. Βασικές υποχρεώσεις των οικογενειών (π.χ. οικοδόμηση θετικού οικογενειακού περιβάλλοντος, το οποίο ενθαρρύνει την μάθηση των παιδιών και υποστηρίζει το σχολείο να κατανοήσει την οικογένεια).
2. Βασικές υποχρεώσεις των σχολείων (π.χ. επικοινωνία σχετικά με τις απαιτήσεις του σχολείου και την πρόοδο του παιδιού).
3. Συμμετοχή των γονέων στο σχολείο (π.χ. εθελοντισμός, παρακολούθηση προγραμμάτων).
4. Συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες μάθησης στο σπίτι (π.χ. παρέχοντας υλικό και ιδέες στους γονείς για θετικότερη αλληλεπίδραση στο σπίτι).
5. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (π.χ. συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων που αφορούντα παιδιά τους)
6. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας για την αξιοποίηση πόρων και υπηρεσιών για τις ανάγκες του σχολείου.

Σύμφωνα με την Epstein (1992), οι δραστηριότητες συμμετοχής σε όλα αυτά τα επίπεδα είναι σημαντικές συνιστώσες της αποτελεσματικής επικοινωνίας και της σχέσης σχολείου-οικογένειας καθώς μπορούν να ασκήσουν σημαντική θετική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα, προσφέροντας σε γονείς και εκπαιδευτικούς πολλαπλές επιλογές για συμμετοχή.

Ωστόσο, παρά τα αποδεδειγμένα οφέλη των αλληλεπιδράσεων σχολείου-οικογένειας, πολλές οικογένειες και εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια στην αποτελεσματική επικοινωνία (Epstein, 1992; Moles, 1993). Αυτά τα εμπόδια συχνά έχουν σχέση με τις συνθήκες ζωής των γονέων (πρακτικά ή ψυχολογικά εμπόδια) και με τις πρακτικές του σχολείου για την εμπλοκή των γονέων (θεσμικά εμπόδια).

Οικογενειακά εμπόδια στην ανάπτυξη επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας

Παράγοντες όπως, το χαμηλό εισόδημα, η φτώχεια, και το περιορισμένο μορφωτικό επίπεδο μπορεί πολλές φορές, να περιορίζουν την αποτελεσματική επικοινωνία, αφού οι γονείς συχνά αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τα σχολεία, ή να προσφέρουν αποτελεσματική υποστήριξη στις δραστηριότητες μάθησης των παιδιών στο σπίτι (Pena, 2000). Επιπλέον, η ευθύνη για τη φροντίδα παιδιών ή ηλικιωμένων, όπως και άκαμπτα ωράρια εργασίας, μπορεί με τη σειρά τους να περιορίζουν τη διαθεσιμότητά τους για σχολική αλληλεπίδραση (Gavin & Greenfield, 1998).

Οι γονείς ενδέχεται επίσης, να βιώνουν ψυχολογικά εμπόδια όπως, δυσάρεστες προσωπικές εμπειρίες από το σχολείο, αναμνήσεις κακής επίδοσης, ή κακής μεταχείρισης στο σχολείο, που τους κάνουν να φοβούνται ή να αρνούνται τη συμμετοχή (Gavin & Greenfield, 1998).

Εμπόδια ακόμα, μπορεί να προκύπτουν από την διαφορετική πολιτιστική κουλτούρα των γονέων, τις γλωσσικές διαφορές, ή από την περιορισμένη κατανόηση των αξιών και των πρακτικών των οικογενειών ή των σχολείων (Pena, 2000; Finders & Lewis, 1994).

Σχολικά εμπόδια στην επικοινωνία και συμμετοχή των σχολείων

Όπως οι γονείς, έτσι και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιμετωπίσουν ρεαλιστικά, ψυχολογικά και πολιτιστικά εμπόδια στην αποτελεσματική συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Οι πραγματικές προσπάθειες επικοινωνίας με τους γονείς παίρνουν χρόνο για να σχεδιαστούν, να εκτελεστούν και να αξιολογηθούν. Χαμηλά επίπεδα σχολικής υποστήριξης για τέτοιου είδους επικοινωνία και συμμετοχή, όπως ελάχιστη υποστήριξη από τους συναδέλφους, ή από τον διευθυντή, μπορεί να αποθαρρύνει τους δασκάλους στο να επενδύσουν επιπλέον χρόνο (Bruneau, et al., 1995).

Ακόμη και εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τους γονείς ως δυνητικά ισχυρούς συμμάχους μπορούν να αποφύγουν τη συμμετοχή τους, εξαιτίας προσωπικών αλλά και ψυχολογικών εμποδίων. Η έλλειψη εμπιστοσύνης στην προσωπική ικανότητα διδασκαλίας, ή την ικανότητα συνεργασίας με τους γονείς, ο φόβος της επίκρισης από τους γονείς, ή η έλλειψη γνώσεων σχετικά με στρατηγικές αποτελεσματικής συμμετοχής (Hoover-Dempsey, et al, 2001), αποτελούν μερικά παραδείγματα.

Επιπλέον η έλλειψη θετικής ανατροφοδότησης σχετικά με τη χρησιμότητα των προσπαθειών τους, μπορεί να κάνει τους εκπαιδευτικούς να εγκαταλείψουν την προσπάθεια προσέγγισης των γονέων (Pena, 2000).

Στρατηγικές που βοηθούν τα σχολεία να αναπτύξουν πιο αποτελεσματικά την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και τις ευκαιρίες συμμετοχής της οικογένειας

Τα βήματα που μπορούν να κάνουν τα σχολεία για να γίνουν πιο φιλόξενα, και προετοιμασμένα ώστε να υποστηρίξουν μια αποτελεσματική επικοινωνία, είναι να δημιουργήσουν επιλογές συμμετοχής που ικανοποιούν τις οικογένειες, αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Τα σχολεία λοιπόν θα πρέπει αφενός να βελτιώσουν το σχολικό κλίμα και τις δεξιότητες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, αφετέρου να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1. Βελτίωση του σχολικού κλίματος και καλλιέργεια δεξιοτήτων

Το σχολείο για να αυξήσει τα κίνητρα συμμετοχής των γονέων και το ενδιαφέρον τους για ενεργό εμπλοκή στις δραστηριότητες του σχολείου, θα πρέπει να αντιμετωπίζει θετικά και να δέχεται με ευχαρίστηση τη συμμετοχή τους. Η δημιουργία ευπρόσδεκτου κλίματος με υιοθέτηση πρακτικών που σέβονται τον πολιτισμό, την κουλτούρα, τη γλώσσα και τις δυνατότητες της οικογένειας, αποτελεί πρωταρχικό στόχο. Τα ευρήματα πολλών ερευνητών υπογραμμίζουν τον κρίσιμο ρόλο του σχολικού σεβασμού στην εμπειρία και τη γνώση της οικογένειας (Finders & Lewis, 1994; Hoover-Dempsey, et al, 2001). Πιο συγκεκριμένα, πρακτικές βελτίωσης του σχολικού κλίματος μπορεί να είναι:

- Η Συνεργασία με τις υπάρχουσες συλλογικές δομές (Σύλλογο Γονέων κ.α) οι οποίες ιδρύθηκαν για να ενισχύσουν την συμμετοχή των γονέων και να αποτελέσουν ανοικτή πρόσβαση στο σχολείο, μπορεί να γίνουν η ενεργός δύναμη που προσκαλεί και εμπλέκει ενεργά όλους τους γονείς σε ποικίλες δραστηριότητες του σχολείου (Radd, 1993).
- «Τα προγράμματα μετά το σχολείο», όπου οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τα παιδιά σχετικά με την εργασία στο σπίτι και έχουν ευκαιρίες να μιλήσουν με τους γονείς για την κοινωνική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών τους (Cosden, et al, 2001).
- Οι σχολικές εκδηλώσεις προσφέρουν μια επιπλέον ευκαιρία, ένα «φυσικό» έξτρα κίνητρο για τη γονική παρουσία στο σχολείο (Hoover-Dempsey, et al, 2001). Κατά τη διάρκεια τους μπορούν να γίνουν μερικά συγκεκριμένα βήματα για την ενίσχυση της σύνδεσης σχολείου -οικογένειας, καθώς ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί και άλλα μέλη του προσωπικού του σχολείου να προσφέρουν στους γονείς σύντομες αλλά ελκυστικές προτάσεις, σχετικά με τις σημαντικές επιπτώσεις της υποστήριξης των γονέων στη μάθηση των παιδιών.

Όλα αυτά βέβαια, προϋποθέτουν ευαισθητοποιημένους και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς σε θέματα επικοινωνίας. Δυστυχώς, οι εκπαιδευτικοί συχνά είναι αρκετά απροετοίμαστοι επαγγελματικά, ή δεν έχουν ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση, όσον αφορά στην αποτελεσματική επικοινωνία (Pang & Watkins, 2000). Το σχολείο λοιπόν καλείται να παρέχει προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, επικεντρωμένα στην ανάπτυξη

προσεγγίσεων για την ολοένα και πιο αποτελεσματική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας (Baker, et al, 1999). Σε αυτό μπορεί να βοηθήσει η τήρηση «αρχείου» πρακτικών επικοινωνίας και η δημιουργία μια τράπεζας «πόρων» για την υποστήριξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των νέων εκπαιδευτικών (Chrispeels, 1996)

2. Πρόσκληση για συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Όποια και αν είναι η μορφή της πρόσκλησης προς τους γονείς που θα επιλεγεί, θα πρέπει να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των σχέσεων εκπαιδευτικών-γονέων που θα τις χαρακτηρίζουν η ανταλλαγή πληροφοριών, ο αμοιβαίος σεβασμός και η εμπιστοσύνη. Η εμπιστοσύνη ιδιαίτερα, έχει αναγνωριστεί από πολλούς ερευνητές ως η πιο κρίσιμη παράμετρος για την δημιουργία θετικής και αποτελεσματικής σχέσης σχολείου-οικογένειας (Adams & Christenson, 2000; Finders & Lewis, 1994). Οι γονείς που αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς, συχνά αναφέρουν λιγότερο θετικές στάσεις σχετικά με τη συμμετοχή και λιγότερη συμμετοχή στις δραστηριότητες (Adams & Christenson, 2000). Γίνεται λοιπόν φανερό, ότι η εμπιστοσύνη μπορεί να αυξηθεί όταν υπάρχει περισσότερη και συχνή επικοινωνία, όταν υπάρχει αυξημένη ακρόαση και σεβασμός του γονέα και συγκεκριμένες προτάσεις για γονική υποστήριξη της μάθησης των παιδιών στο σπίτι (Finders & Lewis, 1994).

Τα σχολεία μπορούν να προσελκύσουν περισσότερο τους γονείς και να ενεργοποιήσουν το ενεργό ενδιαφέρον τους για συμμετοχή, με την πληροφόρηση που χρειάζονται για το έργο που επιτελούν. Χρησιμοποιώντας τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, όπως και την προσωπική επικοινωνία, μέσω μιας επιστολής του διευθυντή προς κάθε γονέα ξεχωριστά, μπορεί να ενημερώνει όχι μόνο για το σύνολο του έργου, αλλά και για λεπτομέρειες που αφορούν επιμέρους θέματα (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Μπορούν επίσης, να δημιουργήσουν ένα κατάλληλο χώρο υποδοχής (π.χ. αίθουσα, τμήμα της βιβλιοθήκης κλπ.), όπου οι γονείς θα νιώθουν άνετα να μιλούν με άλλους γονείς, ή μέλη του προσωπικού, να μοιράζονται ιδέες και να συζητούν τους τρόπους που υποστηρίζουν τα παιδιά τους στις μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι.

Η συνδιοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων συλλόγου γονέων και σχολείου, στην επιλογή των οποίων θα έχουν βοηθήσει και οι γονείς ή θα τις έχουν επιλέξει οι ίδιοι, δημιουργεί ένα αίσθημα προσφοράς και συμμετοχής και αποτελεί ισχυρό κίνητρο για ενεργό δράση.

Η ιστοσελίδα του σχολείου, το τηλέφωνο, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, μπορούν ακόμα, να χρησιμοποιηθούν και να αυξήσουν τις ευκαιρίες για διαδραστική επικοινωνία και πρόσκληση συμμετοχής των γονέων.

Τέλος η δημιουργία ενός συνδέσμου μεταξύ σχολείου-οικογένειας από ένα εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, ή ομάδα εκπαιδευτικών, μπορεί να βοηθήσει στην αποτελεσματική επικοινωνία γονέων-σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Σε ειδικές περιπτώσεις και

ιδιαίτερα σε γονείς που κρατούν αποστάσεις από το σχολείο και γονείς μετανάστες που λόγω γλώσσας, ή άλλων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, δεν επισκέπτονται ή είναι αρνητικοί προς το σχολείο, μπορεί να γίνονται επισκέψεις εκπαιδευτικών στο σπίτι για ενημέρωση, υποστήριξη και πρόταση συνεργασίας μαζί τους.

Στρατηγικές που βοηθούν τους γονείς να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στην υποστήριξη της μάθησης των μαθητών στο σπίτι

Ο ρόλος των γονιών όμως στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν περιορίζεται στο σχολείο, αφού οι ευκαιρίες για να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν χαρακτηριστικά που οδηγούν στην επιτυχία είναι άφθονες και στο οικογενειακό περιβάλλον. Η συζήτηση των γονέων στο σπίτι σχετικά με τις σχολικές δραστηριότητες αναφέρεται άλλωστε, ως η πιο ισχυρή μεταβλητή στη σχέση της γονικής συμμετοχής με την επιτυχία του μαθητή (Siu-Chu & Willms, 1996).

Οι οικογένειες είναι πολύ πιθανό να ανταποκριθούν στην πρόσκληση για επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και να συμμετέχουν στην υποστήριξη της μάθησης των παιδιών τους στο σπίτι, όταν οι προτάσεις για τη συμμετοχή τους ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς τους. Οι οικογένειες είναι επίσης πιο πιθανό να εμπλακούν, όταν η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας επικεντρώνεται σε σαφείς ιδέες και προτάσεις, για το τι μπορούν να κάνουν οι γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να επιτύχουν στο σχολείο (Epstein, 1992) και όταν γνωρίζουν, πόσο η συμμετοχή τους μπορεί να επηρεάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών (Hoover-Dempsey, et al., 2001). Έτσι οι στρατηγικές που μπορούν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν τους γονείς να γίνουν περισσότερο ικανοί, πρόθυμοι και αποτελεσματικοί στην υποστήριξη της μάθησης του παιδιού στο σπίτι είναι να:

- Προσφέρουν ένα πλήρες φάσμα ευκαιριών συμμετοχής που βασίζονται στην εκπαίδευση των παιδιών στο σπίτι και στο σχολείο. Ορίζουν π.χ. κατά τη διάρκεια της εβδομάδας, πριν την έναρξη του σχολικού έτους, μια μέρα ανεπίσημης επίσκεψης των γονέων στο σχολείο, με συμβουλές για τη φροντίδα των παιδιών, γνωριμία με τον νέο δάσκαλο, γνωριμία με το σχολείο κ.α.
- Προσφέρουν στους γονείς συγκεκριμένες, χρονικά περιορισμένες προτάσεις για συμμετοχή (π.χ. «Διαβάστε μαζί με το παιδί για 10 λεπτά τρεις φορές αυτή την εβδομάδα, εξετάστε μαζί δύο από τα προβλήματα στο φύλλο εργασίας σήμερα». Τέτοιες προτάσεις ενδέχεται επίσης να περιλαμβάνουν αναφορά γενικότερων πηγών βοήθειας με την εργασία (Finders & Lewis, 1994; Pena, 2000).
- Ενθαρρύνουν τους μαθητές να προσκαλούν τους γονείς τους για συμμετοχή στο σχολείο, καθώς οι ίδιοι οι μαθητές επηρεάζουν και παρακινούν δυναμικά τους γονείς τους να συμμετέχουν (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Συμπεράσματα

Από τη βιβλιογραφική έρευνα γίνεται φανερό ότι η αποτελεσματική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο σχολείο και στο σπίτι, συμβάλλουν σημαντικά στην επιτυχία των μαθητών και στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των γονέων για την επίτευξη του ρόλου τους αντίστοιχα. Αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ σχολείου-οικογένειας προκύπτει όταν εκπαιδευτικοί και γονείς: επικοινωνούν με ειλικρίνεια και σεβασμό, αναγνωρίζουν ότι μοιράζονται την ευθύνη για τη μάθηση των παιδιών, πιστεύουν στις δυνατότητες που προκύπτουν από τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Πολλές φορές βέβαια, οι συνθήκες στα σχολεία και στις οικογένειες δημιουργούν εμπόδια στην επικοινωνία, που παρεμποδίζουν τις προσπάθειες συνεργασίας και υποστήριξης των μαθητών. Τότε σχολείο και εκπαιδευτικοί καλούνται να υιοθετήσουν εκείνες τις στρατηγικές που θα προσελκύσουν τους γονείς σε συνεργασία και συμμετοχή στη μορφωτική διαδικασία των παιδιών τους και θα κάνουν τους εκπαιδευτικούς ικανούς και πρόθυμους στην επιδίωξη της συνεργασίας για την επιτυχία του εκπαιδευτικού τους έργου.

Αναφορές

Ελληνικές

Αθανασοπούλου-Ρέππα, Α. (2008). Η κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, & Μ. Κουτούζης (επιμ.) *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων* (Τόμος Γ): *Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον* (σ.σ.39-92) Πάτρα: ΕΑΠ.

Ματσαγγούρας, Η.,Γ., (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, τόμος 6, σσ 35-68, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Αγγλικές

Adams, K.S., & Christenson, S.L. (2000). Trust and the family-school relationship: Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477-497.

Baker, A.J.L., Kessler, S., Piotrkowski, C.S., & Parker, F.L. (1999). Kindergarten and first-grade teachers' reported knowledge of parents' involvement in their children's education. *Elementary School Journal*, 99(4), 365-380.

Bruneau, B., Ruttan, D., & Dunlap, S.K. (1995). Communication between teachers and parents: Developing partnerships. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming learning difficulties*, 11(3), 257-266.

Callahan, K., Radmacher, J.A., & Hildreth, B.L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial and Special Education*, 19(3), 131-141.

Chrispeels, J.H. (1996). Evaluating teachers' relationships with families: A case study of one district. *Elementary School Journal*, 97(2), 179-200.

Comer, J.P., & Haynes, N.M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *Elementary School Journal*, 91(3), 271-278.

Cosden, M., Morrison, G., Albanese, A.L., & Macais, S. (2001). When homework is not home work: After-school programs for homework assistance. *Educational Psychologist*, 36(3), 211-221.

Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships. In M. Aiken (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 1139-1151). New York: MacMillan

Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 376-376.

Finders, M., & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51, 50-54.

Gavin, K.M., & Greenfield, D.B. (1998). A comparison of levels of involvement for parents with at-risk African American kindergarten children in classrooms with high versus low teacher encouragement. *Journal of Black Psychology*, 24(4), 403-417.

Griffith, J. (1997). Student and parent perceptions of school social environment: Are they group based? *Elementary School Journal*, 98(2), 136-150.

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

Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.

Moles, O.C. (1993). Collaboration between schools and disadvantages parents: Obstacles and openings. In N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 21-49). Albany: State University of New York.

Pang, I-W., & Watkins, D. (2000). Towards a psychological model of teacher-parent communication in Hong Kong primary schools. *Educational Studies*, 26(2), 141-163.

Pena, D.C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54.

Radd, T.R. (1993). Restructuring parent-teacher organizations to increase parental influence on the educational process. *Elementary School Guidance and Counseling*, 27(4), 280-287.

Sanders, M.G. (1998). The effects of school, family, and community support on the academic achievement of African American adolescents. *Urban Education*, 33, 385-409.

Sui-Chu, E.H., & Willms, J.D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.

Σχολική βία και συνέπειες στη φοίτηση: Μελέτη περίπτωσης σε δημοτικό σχολείο ορεινής περιοχής

Μπιτσάκος Νικόλαος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υπ. Διδάκτωρ Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
nbitsakos@aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά τη σχολική βία σε δημοτικό σχολείο της ορεινής Ελλάδας μέσω συνεντεύξεων επί του συνόλου των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Στόχος της έρευνας είναι να αναγνωρίσει τις αιτίες της αποκλίνουσας συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών, καθώς και να προτείνει τρόπους επίλυσης. Στην εργασία παρουσιάζονται οι συνέπειες στη σχολική φοίτηση του θύτη, του θύματος και οι η σκιαγράφηση των χαρακτηριστικών τους. Η έρευνα αποκαλύπτει ότι η τοπική κοινωνική θεώρηση της κοινότητας και της οικογένειας δημιουργεί μία ιδεατή αυτοεικόνα του ανδρισμού και του ηγέτη, που καλούνται να αποδεικνύουν οι μαθητές στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Οι ριζωμένες αντιλήψεις, τα στερεότυπα και η ετήσια εναλλαγή εκπαιδευτικού προσωπικού αναγνωρίζονται ως οι κύριες αιτίες της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική βία, σχολική φοίτηση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η βία είναι ένα πολυπαραγοντικό και πολυδιάστατο κοινωνικό πρόβλημα, που οι Tutkun και Harman (2011: 67-78) χαρακτηρίζουν ως επίκτητη συμπεριφορά. Είναι η σκόπιμη χρήση φυσικής δύναμης ή εξουσίας κατά του εαυτού, κατά ενός άλλου προσώπου ή κατά μίας ομάδας ή κοινότητας που μπορεί να επιφέρει βλάβη (World Health Organization, 2002: 4-5). Σχετίζεται με τα ατομικά χαρακτηριστικά, απόψεις και συμπεριφορές, ενώ συνδέεται με κοινωνικούς, ψυχολογικούς, πολιτισμικούς και οικονομικούς παράγοντες (Okour & Hijazi, 2009: 361-366). Οι τύποι βίας είναι τρεις η άμεση, η δομική και η πολιτισμική, που σχηματίζουν το «τρίγωνο της βίας» (Galtung 1969: 167-191). Η άμεση βία εκδηλώνεται ως μια προμελετημένη συμπεριφορά, με πρόθεση τη φυσική βλάβη ενός ατόμου ή ενός συνόλου. Τα αποτελέσματά της άμεσης βίας είναι άμεσα αντιληπτά και αποτελούν έκφραση βαθύτερων κοινωνικών διεργασιών. Υποκατηγορίες της άμεσης βίας είναι η λεκτική, η φυσική και η ψυχολογική βία (Hicks, 1987: 3-12; Gladden, et al.: 2014: 3-7).

Η δομική βία διαφέρει από την άμεση διότι δεν υπάρχει φυσικός θύτης. Η δομική βία αφορά την ανισότητα σε εξουσία, προσδοκίες και μελλοντικές ευκαιρίες που οφείλεται στις κοινωνικές και οικονομικές δομές. Αυτές περιορίζουν τις δυνατότητες του ανθρώπου, ενώ ταυτόχρονα του στερούν κάθε προσδοκία για έλεγχο της προσωπικότητάς του και του κοινωνικού του περιβάλλοντος (Galtung, 1969: 167-191; Gladden et al.: 2014: 3-7). Αυτή δε γίνεται άμεσα αντιληπτή και μειώνει το επίπεδο ικανοποίησης των

αναγκών, αφού περιορίζει το μελλοντικό εισόδημα, την ποιότητα ζωής και το επίπεδο εκπαίδευσης (Hicks, 1987: 3-12).

Η πολιτισμική βία ή βία κουλτούρας πλαισιώνει την άμεση και τη δομική βία, αφού τις δικαιολογεί και τις αποδέχεται. Η πολιτισμική βία μπορεί να αποτελεί ένα μέρος της κουλτούρας μίας κοινωνικής ομάδας, που χρησιμοποιεί την ιδεολογία, τη γλώσσα, τα στερεότυπα, την τέχνη, την εμπειρική και εφαρμοσμένη επιστήμη ως «άτυπη» νομιμοποίηση μίας βίαιης συμπεριφοράς (Galtung, 1990: 291-305). Μέσω της κουλτούρας καταδικαστέες πράξεις γίνονται επιτρεπτές και το αντίστροφο. Η άμεση και δομική βία μέσα από το φάσμα της πολιτισμικής βίας αναδεικνύουν τη βία που προκύπτει από τον «κίνδυνο» απαλλοτρίωσης της κουλτούρας του ατόμου, μέσω της κοινωνικοποίησης και της επιρροής μίας άλλης κουλτούρας. Το παιδί μεγαλώνοντας σε μία κουλτούρα τη μαθαίνει και την υιοθετεί χωρίς επιλογή. Επομένως, η μετέπειτα τριβή των διαφοροποιημένων κουλτούρων αναδεικνύει τις διαφορές και οδηγεί σε σύγκρουση. Ο Galtung (1990: 291-305) αναλύει τη μετάβαση από την κουλτούρα της ομάδας μέσω της δομικής βίας στην άμεση. Η κουλτούρα της ομάδας εντάσσει την πολιτισμική βία, σε μία κοινωνική και οικονομική δομή που είναι αιτία της δομικής βίας. Η έκρηξη της πολιτισμικής βίας για την έξοδο από το δομικό πλαίσιο της ομάδας εκφράζεται σε άμεση βία με στόχο να παραμείνει ή να γίνει η κουλτούρα της ομάδας η κυρίαρχη ή αυτόνομη. Η σύγκρουση ανάμεσα στις κουλτούρες οδηγεί στο πολιτισμικό τραύμα προκαλώντας νέα σύγκρουση, «η βία γεννάει τη βία» (Δεμερτζής & Ρουδομέτωφ, 1990: 1-19).

Η σχολική βία είναι ένα επίκαιρο ζήτημα που επηρεάζει το θύτη, το θύμα και τον εκπαιδευτικό. Είναι μία κοινωνική συμπεριφορά που ο μαθητής μαθαίνει μέσω της παρατήρησης του συνόλου των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που επειδή συμβαίνουν στον άμεσο περίγυρο του μαθητή αποδυναμώνουν τυχόν αναστολές μίμησης αυτών. Παρατηρούνται βίαιες συμπεριφορές και αντιδράσεις, ενώ αν οι συνέπειες της βίαιης συμπεριφοράς είναι επιτυχής ενισχύεται η πιθανότητα μίμησής της. Το σχολείο είναι ένας από τους θεσμούς, στον οποίο ένα άτομο εκτίθεται στην ενδοσχολική βία, ενώ οι μορφές βίας που εμφανίζονται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα ταυτίζονται με μορφές βίας σε άλλες δομές της κοινωνίας όπως σωματική (π.χ. χτυπήματα, κλωτσιές κτλ), λεκτική (π.χ. χλευασμούς, χρήση μειονεκτικών επιθέτων κτλ), σχεσιακή (π.χ. βλάβες στη φήμη και σχέσεις του θύματος με άλλα άτομα) και καταστροφή περιουσίας (π.χ. κλοπή, καταστροφή προσωπικών αντικειμένων κτλ) (Gladden et al.: 2014: 7-8). Η σχολική βία είναι κάτι που συμβαίνει σε χώρους του σχολείου όπως η αυλή, το γήπεδο, οι τουαλέτες, στην αίθουσα διδασκαλίας, και σε άλλα μέρη που σχετίζονται με τη σχολική ζωή, όπως στο δρόμο από και προς το σχολείο (Coben et al., 1994: 309-313). Ως εκ τούτου, η βία στο σχολείο είναι μια αντανάκλαση της βίας στην κοινωνία.

Επιπροσθέτως, η βία συναντάται σε σχολικές μονάδες αστικών και ημιαστικών περιοχών αλλά και σε σχολεία ορεινών περιοχών. Συνυπάρχει και επηρεάζεται από φαινόμενα, όπως η διάσπαση του θεσμού της οικογένειας, η επιρροή από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η έλλειψη οικονομικών πόρων για την αντιμετώπισή της. Μολονότι μπορεί να είναι υπαρκτό σε ένα σχολείο της επαρχίας, είναι πιθανότερο να αγνοηθεί

από τον προϊστάμενο, διότι δεν επιθυμεί να αναγνωρίσει την έκτασή του και κατά επέκταση να μην υλοποιηθούν προγράμματα πρόληψης της ενδοσχολικής βίας (Renfro et al., 2003: 111-122).

Η σχολική βία επικεντρώνεται στις συμπεριφορές του θύτη και του θύματος. Οι μαθητές που λειτουργούν ως θύτες, χαρακτηρίζονται από επιθετική συμπεριφορά. Συνήθως συνυπάρχουν ενδοοικογενειακά προβλήματα ή βίαιη συμπεριφορά των γονέων. Πέραν των ενδοοικογενειακών συνθηκών σχετίζεται και με ψυχολογικούς, πολιτισμικούς παράγοντες, αλλά και με την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Ο θύτης συνήθως χαρακτηρίζεται ως παιδί με σωματικές δυνάμεις, εξωστρεφής και κοινωνικός. Επιπλέον, πιθανόν να είναι υπερκινητικός, εξοργίζεται εύκολα, διεκδικεί επιβλητικά την «κοινωνική του θέση», έχει μειωμένους ηθικούς ενδοιασμούς και τείνει να ενοχοποιεί το θύμα. Το θύμα συχνά είναι άτομο σωματικά πιο αδύναμο, συνεσταλμένο, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, εσωστρεφές και αγχώδες, ενώ αρνείται να πάει στο σχολείο (Junger-Tas, 1996: 31-58).

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι αποδέκτες βίαιης συμπεριφοράς άμεσα ή έμμεσα εντός του χώρου εργασίας από τους μαθητές. Επιπροσθέτως, αυξάνεται η πιθανότητα θυματοποίησης του εκπαιδευτικού από τα χαρακτηριστικά του, όπως ο μη καθορισμός ή μη εφαρμογή κανόνων στην τάξη, η επιζήτηση εκδίκησης από το θύτη-μαθητή και η αναζήτηση βοήθειας του εκπαιδευτικού από συναδέλφους του (Shafii & Shafii, 2008: 85-96). Τα χαρακτηριστικά αυτά οδηγούν στην ανάγκη διαρκούς επιβολής της τάξης μειώνοντας δραστικά το χρόνο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Huesmann, Eron & Klein, 1983: 899-910). Επίσης, επηρεάζουν τη φυσική και ψυχολογική κατάσταση του εκπαιδευτικού, όπως αύξηση του άγχους, κακή ψυχολογία, απομόνωση και περιθωριοποίηση αλλά και συναισθήματα αμφισβήτησης προς τον εαυτό του, ντροπής και ταπείνωσης σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είναι αποδέκτες εχθρικής συμπεριφοράς (Fahie & Dymna, 2014: 235-252).

Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα εργασία αποτελεί μελέτη περίπτωσης ενός δημοτικού σχολείου. Σκοπός της ερευνητικής μεθόδου είναι να εμβαθύνει συστηματικά στον «κύκλο ζωής» της σχολικής μονάδας, προκειμένου να εξηγηθούν οι αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών, να προταθούν τρόποι διευθέτησης και να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματά της σε παρόμοιες περιπτώσεις. Τα ερευνητικά ερωτήματα αναζητούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική βία των μαθητών, τις αιτίες, τις συνέπειες στο θύτη, το θύμα και τον εκπαιδευτικό καθώς και προτάσεις για πιθανές λύσεις. Προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες της έρευνας ως εργαλείο δουλειάς χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, αφού κρίθηκε ως καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο για άντληση δεδομένων. Σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας και προστασίας των προσωπικών δεδομένων, η παρούσα έρευνα εξασφαλίζει πλήρη ανωνυμία και δεν αναφέρεται σε τοπωνύμια (Cohen, Manion & Morrison, 2013: 181-190).

Το σχολείο που μελετήθηκε προσφέρει μία μοναδική ευκαιρία για ανάλυση της σχολικής βίας εξαιτίας του κοινωνικού πλαισίου. Πρόκειται για δημοτικό σχολείο ορεινής περιοχής της Ελλάδας, απομακρυσμένο από αστικά κέντρα και με σαφή επιρροή από στερεότυπα και παραδόσεις της τοπικής κοινότητας. Πέραν των περιστατικών βίας ανάμεσα σε μαθητές και την πρόκληση ζημιών στη σχολική μονάδα που συναντάται συχνά στη βιβλιογραφία, η επιθετική συμπεριφορά κατά των εκπαιδευτικών και της ατομικής τους ιδιοκτησίας αναδεικνύει την ιδιαιτερότητα της σχολικής μονάδας και την ανάγκη μελέτης. Η ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου σχολείου αναδεικνύεται από τα συμπεράσματα των εκπαιδευτικών που γνωστοποιούν την έλλειψη αποκλινουσών συμπεριφορών σε εγγύς σχολικές μονάδες με παρόμοια κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από τους 10 εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Πραγματοποιήθηκαν ισάριθμες εις βάθος ημιδομημένες συνεντεύξεις, διερευνώντας τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, ενώ ακολούθησε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων. Κατόπιν της συλλογής των δεδομένων, οι συνεντεύξεις κωδικοποιήθηκαν δημιουργώντας μέσω ποιοτικής ανάλυσης τις εξής θεματικές: περιστατικά βίας και αιτίες, χαρακτηριστικά θύτη-θύματος, επιπτώσεις και προτεινόμενες στρατηγικές αντιμετώπισης (Corbin & Strauss, 1990: 418-427). Η ανάλυση περιεχομένου του υλικού των συνεντεύξεων ανέδειξε κατηγορίες στις επιμέρους θεματικές οι οποίες είναι: i) Περιστατικά Σχολικής Βίας, ii) Αίτια σχολικής βίας, iii) Ατομικά χαρακτηριστικά και επιπτώσεις σε θύτη και iv) Ατομικά χαρακτηριστικά και επιπτώσεις σε θύμα.

Αποτελέσματα

Περιστατικά Σχολικής Βίας

Στην πρώτη ερώτηση, που διερευνά την ύπαρξη περιστατικών βίας και τη φύση αυτών, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν θετικές, ενώ άλλοι επιπλέον αναφέρθηκαν στη μείωσή τους κατά της διάρκειας του σχολικού έτους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αποκρίθηκαν ότι εμφανίζονται περιστατικά βίας καθημερινά σε ποσοστό 80%, ενώ το 20% μία φορά την εβδομάδα.

Συχνότητα Περιστατικών Σχολικής Βίας	Ποσοστό (%) στο σύνολο των απαντήσεων
Καθημερινά	80% (E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10)
Μία φορά την εβδομάδα	20% (E1, E3)

Όσον αφορά τη φύση των περιστατικών, παρατηρείται σωματική, λεκτική και ψυχολογική βία. Δόθηκαν οι παρακάτω περιγραφές με ορισμένες να περιγράφουν το ίδιο περιστατικό διότι θεωρήθηκε αξιοσημείωτο: «ένα παιδί το οποίο ήταν στοχευμένο και απομονωμένο από όλο το σχολείο είχε πέσει θύμα εκφοβισμού πάρα πολλές φορές με λεκτική και σωματική επίθεση (E1, E2, E3), «ξυλοδαρμοί, ύβρεις. Ακόμη και παιδιά της ίδιας παρέας. Αρχίζε κυρίως από πλάκα και κατέληγε σοβαρό» (E7). Επισημαίνεται η

λιγότερο επιθετική συμπεριφορά των κοριτσιών σε σύγκριση με τα αγόρια: «τα αγόρια μαλώνουν συχνά στη διάρκεια του διαλλείματος, χτυπώντας, κλωτσώντας, βρίζοντας. Λιγότερα είναι τα περιστατικά που συμμετέχουν κορίτσια» (E4).

Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλούν τα περιστατικά σχολικής βίας εναντίον εκπαιδευτικών αλλά και της ατομικής τους παρουσίας. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 30% (E1, E5, E7) είχαν δεχτεί λεκτική, σωματική και ψυχολογική βία, ενώ παρατηρήθηκε καταστροφή της ατομικής παρουσίας (ζημιές στο I.X.) των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 30% (E6, E9, E10).

Αίτια σχολικής βίας

Συνεχίζοντας, η επόμενη ερώτηση αναφερόταν στις αιτίες της σχολικής βίας. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν ποικίλες. Συγκεκριμένα, τα αναφερθέντα αίτια είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας με αναφορές στα οικονομικά προβλήματα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Επίσης, η απομακρυσμένη τοποθεσία του χωριού, η νοοτροπία των κατοίκων, η τάση για επίδειξη δύναμης προκύπτουν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως αίτια που οδηγούν σε συγκρούσεις. Αισθητή είναι η αναφορά των εκπαιδευτικών στη νοοτροπία των μαθητών όπου είναι αποδεκτή η βία και ταυτίζεται με την εκδήλωση ανδρισμού. Εντύπωση προκαλεί η μεταφορά των διαφωνιών μεταξύ των οικογενειών ως αφορμή για συγκρούσεις μέσα στο σχολείο.

Αίτια Σχολικής Βίας	Ποσοστό (%) στο σύνολο των απαντήσεων
Οικογένεια	60% (E1, E2, E3, E5, E7, E9)
Οικονομικά προβλήματα	20% (E2, E4)
Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο οικογένειας	20% (E2, E4)
Απομακρυσμένη τοποθεσία	40% (E1, E4, E7, E10)
Νοοτροπία/Κουλτούρα	50% (E1, E4, E5, E7, E10)
Επίδειξη δύναμης	50% (E1, E4, E5, E7, E10)
Μεταφορά διαφωνιών οικογενειών στο σχολείο	30% (E2, E3, E9)
Παραξήγηση/Αστείο συμμαθητών	10% (E6)
Μη ντόπιοι εκπαιδευτικοί	50% (E1, E5, E6, E7, E8)
Υποστήριξη συμμαθητών	30% (E1, E5, E6)

Συγκεκριμένα μεταφέρονται τα οικογενειακά προβλήματα, οι συγκρούσεις μεταξύ των οικογενειών λόγω διάφορων συμφερόντων από την τοπική κοινωνία στο σχολείο. Επιπλέον ως αίτιο επιθετικής συμπεριφοράς αναφέρθηκε η παρεξήγηση μεταξύ των μαθητών. Επίσης, υπήρχαν αναφορές για τους λόγους αποκλίνουσας συμπεριφοράς κατά των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως λόγο αποκλίνουσας συμπεριφοράς, την αντίληψη των μαθητών, ότι οι μη ντόπιοι εκπαιδευτικοί δεν δικαιούνται να επεμβαίνουν στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Περαιτέρω στην ίδια ερώτηση υπήρξε αναφορά σε αιτίες όπως η διαφωνία με απόψεις ή πράξεις του εκπαιδευτικού και η υποστήριξη των συμμαθητών.

Η ερώτηση που ακολουθεί καλεί τους συνεντευξιζόμενους να αναφερθούν στα χαρακτηριστικά του θύτη. Αναφέρθηκαν ως χαρακτηριστικά η ηγετική συμπεριφορά και η προσπάθεια επίδειξης δύναμης (60%), η επιθετικότητα και οι συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς (70%) και η άρνηση συνεργασίας (50%). Επιπλέον, χαρακτηρίζονται δυνατοί ως προς τη σωματική δομή (40%) και με χαμηλή επίδοση στα μαθήματα (60%).

Ατομικά χαρακτηριστικά θύτη	Ποσοστό (%) στο σύνολο των απαντήσεων
Ηγετικές τάσεις/Επίδειξη δύναμης	60% (E1, E2, E4, E5, E7, E9)
Επιθετικότητα	70% (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E10)
Άρνηση συνεργασίας	50% (E1, E2, E4, E5, E10)
Δυνατά σωματικά	40% (E1, E4, E7, E10)
Χαμηλή επίδοση	60% (E1, E2, E3, E5, E6, E8)

Ως συνέπεια στη φοίτηση του θύτη παρατηρείται η μειωμένη σχολική επίδοση και ότι υιοθετεί ως εικόνα του εαυτού του τον «κακό» ή «επιθετικό» μαθητή: «κάθε παιδί μαθαίνει να δρα είτε σα θύτης είτε σα θύμα και εγκλωβίζεται σε αυτή την εικόνα και ρόλο» (E5, E6).

Ατομικά χαρακτηριστικά και επιπτώσεις σε θύμα

Έπειτα περιγράφουν τους μαθητές δέκτες βίαιης συμπεριφοράς ακολούθως: «είναι συνήθως απομονωμένο, δε θα συμμετέχει σε δραστηριότητες εντός και εκτός της τάξης, θα είναι πολύ ανασφαλές άτομο, θα φοβάται να εκφραστεί, θα είναι μελαγχολικός και θα αρνείται να συμμετέχει στα σχολικά κοινά» (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7). Για τη συναναστροφή με τους συνομηλίκους ότι «μπαίνουν σε μία παρέα όπου δε ταιριάζουν και κάνουν πράγματα που δεν είναι στο χαρακτήρα τους με σκοπό να αποφύγουν τη βία που δέχονται» (E2) ή και «Δεν του μιλάνε, μέσα στο μάθημα δεν τον θέλουν. Λένε και στους υπόλοιπους να μην τον πλησιάζουν» (E3, E4, E7). Για τη σωματική τους δομή αναφέρουν ότι είναι «κυρίως αδύναμα σωματικά, ντροπαλά, ήσυχα (E4, E7, E9, E10).

Συνέπειες σε θύμα	Ποσοστό (%) στο σύνολο των απαντήσεων
Φόβος	20% (E1, E6)
Απομόνωση	20% (E1, E6)
Ανασφάλεια	20% (E1, E2)
Χαμηλή επίδοση	20% (E1, E2)
Δεν επηρεάζει επίδοση	30% (E3, E5, E6)
Προσωρινή διακοπή σπουδών	70% (E1, E2, E3, E4, E7, E9, E10)

Όσον αφορά τις επιπτώσεις αναφέρεται η επίδραση στην ψυχολογία του θύματος προκαλώντας φόβο, μη κοινωνική συμπεριφορά και απομόνωση καθώς και αίσθημα ανασφάλειας. Επίσης, αναφέρθηκε ως συνέπεια στο θύμα η άρνηση παρακολούθησης μαθημάτων και η προσωρινή διακοπή σπουδών. Διαφοροποίηση παρατηρείται στις επιδόσεις του θύματος με το 20% να διακρίνει μειωμένη επίδοση ενώ το 30% να θεωρεί ανεξάρτητο το παράγοντα αυτό.

Συμπεράσματα

Ένα εμφανές ζήτημα είναι η ανησυχία του σχολείου για το κλίμα και τη συχνότητα των περιστατικών, καθώς και για την εκλογίκευση των περιστατικών από μέρους των μαθητών, τις συνέπειες στη φοίτηση του θύτη και του θύματος και τις επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, εν μέρει, οι βίαιες συμπεριφορές συνδέονται με τη νοοτροπία της τοπικής κοινότητας. Στερεότυπα υπεροχής των γηγενών μαθητών μεταξύ τους αλλά και έναντι των εκπαιδευτικών που εισβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της περνάνε στους μαθητές που «καλούνται» να αποδείξουν την αυτονομία τους. Επιπρόσθετα οι οικογενειακές συγκρούσεις μεταφέρονται από την κοινότητα στην αυλή του σχολείου.

Όσον αφορά στην προσωπικότητα και στη μαθησιακή επίδοση συμπεραίνουμε ομοιότητα των χαρακτηριστικών θύτη και θύματος με τη βιβλιογραφία. Όσον αφορά τις επιπτώσεις στο θύμα ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η απουσία από το σχολείο είτε από φόβο μετά από περιστατικά βίας, είτε μετά από απόφαση των γονέων για να προστατέψουν το μαθητή. Ο συνδυασμός των παραπάνω χαρακτηριστικών του μαθητή, η αποφυγή συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες, τα προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς και η αδικαιολόγητη απουσία από το μάθημα ή στην περίπτωση αυτή από φόβο ενδέχεται να οδηγήσει σε μαθητική διαρροή (Dale, 2010: 24-25; Lee & Burkam, 2003: 353-393; Thibert, 2013).

Όμοια με την περιγραφή των Shaffi και Shafii (2008: 85-96), μολονότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να πειθαρχήσουν τους μαθητές, φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι ίδιοι κίνδυνο. Οι περισσότεροι συνεντευξιζόμενοι αισθάνονται ότι πρέπει να ληφθούν μέτρα αντιμετώπισης, αλλά το γεγονός ότι αναπληρώνουν προσωρινά τα κενά του σχολείου της κοινότητας δεν παρέχει κίνητρο να δράσουν, ενώ θεωρούν ότι η προσπάθεια για συμμόρφωση των μαθητών θα φέρει περισσότερες συγκρούσεις. Αναφέρθηκαν προσπάθειες αντιμετώπισης, που αντικρούονταν από τους μαθητές, αφού κάθε πράξη βίας ήταν «δικαιολογημένη» μέσα στα πλαίσια της τοπικής κουλτούρας. Μολονότι υπάρχουν πολιτικές και πρακτικές κατά της σχολικής βίας που αποτελούν οδηγό για συμμόρφωση των μαθητών (Stephens, 2011: 381-404), η παρούσα έρευνα παρατηρεί χάσμα ανάμεσα στην προτεινόμενη επίσημη πολιτική και στην πρακτική εφαρμογή της σε ιδιαίτερα κοινωνικοοικονομικά πλαίσια. Είναι ασφαλές να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι οι γενικευμένες προτεινόμενες πολιτικές δε προβλέπουν την επιρροή της κουλτούρας της κοινωνικής ομάδας που απαρτίζει το σχολείο, παρά μόνο σε ειδικές περιπτώσεις σχολικών μονάδων, όπως μειονοτικά σχολεία, δομές υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων κτλ. Τα στερεότυπα και η κουλτούρα των μαθητών δικαιολογεί και αποδέχεται μία βίαιη συμπεριφορά και καταδικαστέες πράξεις θεωρούνται επιτρεπτές παρά την προσπάθεια των εκπαιδευτικών (Galtung, 1990: 291-305). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως φορείς μίας άλλης κουλτούρας, που προσπαθεί να επιβάλλει κανόνες στους μαθητές και η κουλτούρα των μαθητών «οφείλει» να συγκρουστεί για να «επιβιώσει» και να μην αλλοτριωθεί.

Προτάσεις

Παρατηρείται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σχετικά με την κατανόηση των ιδιαίτερων περιπτώσεων της σχολικής βίας που οφείλονται στην κουλτούρα και νοοτροπία μίας περιοχής. Καθώς οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με την ήδη διαμορφωμένη νοοτροπία των μαθητών, είτε θα συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας τους ανάλογα με την κατανόησή τους για την κατάσταση που επικρατεί, είτε θα επιλέξουν να απεμπλακούν λόγω της προσωρινής εργασιακής τους σύμβασης. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να είναι ασφαλείς, τόσο οι ίδιοι, όσο και οι μαθητές και να μπορούν να εκτελέσουν αποτελεσματικά τα εργασιακά τους καθήκοντα. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούν να παρθούν για τη διαχείριση της σχολικής βίας σε αντίστοιχες σχολικές δομές με διαφοροποιημένη κουλτούρα, σε ορεινές περιοχές, στη νησιωτική Ελλάδα, με εθνοτικές ή μη μειονότητες, σε πολυπολιτισμικά σχολεία ή στις νεοσύστατες δομές υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων.

Πρώτον, τα σχολεία μπορούν να αξιολογούν το σχολικό κλίμα που επικρατεί χρησιμοποιώντας υπάρχουσες δομές, όπως εντάσσοντας την αξιολόγηση στο πλαίσιο λειτουργίας των Επιτροπών Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης. Μόλις ολοκληρωθεί η αξιολόγηση, τα μέλη της επιτροπής θα συμμετάσχουν σε συζητήσεις για τους τομείς ενδιαφέροντος με τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς για τη δημιουργία ενός κοινού σχεδίου δράσης. Στόχος η δημιουργία ενός διαύλου επικοινωνίας, ώστε να συζητούνται σχετικά θέματα και να κατατίθενται προβληματισμοί.

Δεύτερον, να λαμβάνεται υπόψη η στελέχωση των μονάδων με επαρκείς ανθρώπινους πόρους, παρέχοντας τη δυνατότητα δημιουργίας τμημάτων με μικρότερο αριθμό μαθητών. Με τον τρόπο αυτό θα μειώνεται ο όγκος εργασίας των εκπαιδευτικών αφήνοντας περιθώρια αξιοποίησής του στη βελτίωση του κλίματος του σχολείου. Ακόμη, η συνέχιση διαφορετικών τάξεων που συμβαίνει σε απομακρυσμένες περιοχές θα έπρεπε να αποφεύγεται με σκοπό τη δημιουργία ομοιογενών τμημάτων με ενιαίο πρόγραμμα σπουδών. Επιπλέον, συνίσταται η πραγματοποίηση σεμιναρίων σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία, ώστε να λειτουργούν ως διαμεσολαβητές μεταξύ μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά ενδοσχολικής βίας. Επιμόρφωση σε θέματα επίλυσης συγκρούσεων και μεθόδου δημιουργίας ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος με την αξιοποίηση των συντονιστών εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, εκπαιδευτικά και βιωματικά εργαστήρια σε μαθητές υποβαθμισμένων περιοχών έτσι ώστε να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους και να μην αντιδρούν επιθετικά.

Η άμβλυνση των διαφορών και η προσέγγιση της κουλτούρας της τοπικής κοινωνίας απαιτεί δράσεις που υπερβαίνουν τα όρια τα τυπικής εκπαίδευσης. Απαιτούνται συναντήσεις με τους τοπικούς φορείς, ώστε να αποτυπωθεί το κλίμα της κοινότητας, τα στερεότυπα και οι τοπικές αντιλήψεις. Σκοπός η προσαρμογή της κουλτούρας της περιοχής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και το αντίστροφο, ώστε να αναδειχθούν οι κοινές

βάσεις. Συναντήσεις ή ημερίδες και εκτός σχολικού ωραρίου, για ανταλλαγή απόψεων και ιδεών ώστε να εξομαλυνθούν οι πολιτισμικές διαφορές. Η προσέγγιση της τοπικής κουλτούρας, σε ένα κοινό και διαρκές χρονικό πλαίσιο, απαιτείται για να αποτυπωθούν στους μαθητές οι επιτρεπτές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Τέλος, οι συνεντευξιαζόμενοι τόνισαν ότι η προσωρινή εργασία με τη σύμβαση του αναπληρωτή εκπαιδευτικού και η εναλλαγή προσωπικού κάθε σχολικό έτος, δυσχεραίνει τις συνθήκες και αποτελεί εμπόδιο στη εξομάλυνση της κατάστασης, γιατί δε μπορούν να δημιουργηθούν νόρμες. Επίσης είναι αναγκαία η γνωριμία με την τοπική κοινότητα και η εξοικείωση των παιδιών με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι μαθητές να τους αποδεχτούν. Απαιτείται μόνιμο προσωπικό σε αντίστοιχες σχολικές μονάδες, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν μακροχρόνια σχέδια δράσης.

Βιβλιογραφία

Coben, J. H., Weiss, H. B., Mulvey, E. P., & Dearwater, S. R. (1994). A primer on school violence prevention. *Journal of school health*, 64(8), 309-313.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.

Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3-21.

Dale, R. (2010). Early school leaving. Lessons from research for policy makers. *NESSE Report*.

Fahie, D., & Devine, D. (2014). The impact of workplace bullying on primary school teachers and principals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(2), 235-252.

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of peace research*, 6(3), 167-191.

Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of peace research*, 27(3), 291-305.

Gladden, R. M. (2014). Bullying Surveillance among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements. Version 1.0. *Centers for Disease Control and Prevention*.

Harman, A., & Tutkun, Ö. F. (2011). Attitude of Prospective Teachers' Towards Violence. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1).

Hicks, D. (1987). Education for peace: principles into practice. *Cambridge Journal of Education*, 17(1), 3-12.

Huesmann, L. R., Eron, L. D., Klein, R., Brice, P., & Fischer, P. (1983). Mitigating the imitation of aggressive behaviors by changing children's attitudes about media violence. *Journal of personality and social psychology*, 44(5), 899.

Junger-Tas, J. (1996). Youth and violence in Europe. *Studies on Crime and Crime prevention*, 5(1), 31-58.

Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.

Okour, A. M., & Hijazi, H. H. (2009). Domestic violence and family dysfunction as risk factor for violent behavior among university students in North Jordan. *Journal of Family violence*, 24(6), 361-366.

Renfro, J., Huebner, R., Callahan, C., & Ritchey, B. (2003). Violent behaviors in rural and urban schools. *Journal of School Violence*, 2(4), 111-122.

Shafii, M., & Shafii, S. L. (Eds.). (2008). *School violence: Assessment, management, prevention*. American Psychiatric Pub.

Stephens, P. (2011). Preventing and confronting school bullying: A comparative study of two national programmes in Norway. *British Educational Research Journal*, 37(3), 381-404.

Thibert, R. (2013). Early School Leaving: Different ways to deal with it. *Current Literature Review in Education*, (84).

World report on violence and health: summary. Geneva, World Health Organization, 2002

Δεμερτζής, Ν. & Ρουδομέτωφ, Β. Πολιτισμικό τραύμα: Μια προβληματική της πολιτισμικής κοινωνιολογίας. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 28, 1-19.

Η διδασκαλία της κοινωνικής επιχειρηματικότητας και καινοτομίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Μυλωνάς Δημήτριος

*Διδάκτορας - Οικονομολόγος εκπαιδευτικός - Νομικός – Λογιστής Α΄ τάξης
dimmylonas@gmail.com*

Περίληψη

Η βελτίωση της Επιχειρηματικότητας αποτελεί στρατηγικό εργαλείο αντιμετώπισης της ανεργίας, αύξησης της απασχόλησης, καλλιέργειας της επιχειρηματικής κουλτούρας και ενίσχυσης της οικονομικής ανάπτυξης μίας χώρας. Στην καλλιέργεια, ιδιαίτερα, της επιχειρηματικής κουλτούρας, συμβάλλει η διδασκαλία μαθημάτων και ενότητων υγιούς – κοινωνικής επιχειρηματικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας και η εισαγωγή της επιχειρηματικής εκπαίδευσης θεωρείται τα τελευταία χρόνια ένας από τους πρωταρχικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των κυβερνήσεων της. Η επιχειρηματικότητα έχει αρχίσει να απασχολεί σοβαρά το τελευταίο χρονικό διάστημα τα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στην Ελλάδα τα περισσότερα Ανώτατα και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα Οικονομικής, κυρίως, Κατεύθυνσης έχουν εισάγει στα προγράμματα σπουδών τους μαθήματα επιχειρηματικότητας ή έχουν ιδρύσει Εργαστήρια Επιχειρηματικότητας. Στα προγράμματα Επιχειρηματικότητας που εφαρμόζονται σε αρκετά Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας, αλλά και σε πολλές δράσεις επιχειρηματικότητας, που έχουν ενισχυθεί τα τελευταία χρόνια, παιδιά που δεν εμφανίζουν κανένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το σχολείο, παρουσιάζουν αρχηγικές τάσεις στο πλαίσιο των προγραμμάτων και των δράσεων αυτών και κερδίζουν το σεβασμό των συμμαθητών τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Επιχειρηματικότητα, Σχεδιασμός δράσεων επιχειρηματικότητας, Κοινωνική επιχειρηματικότητα, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Οικονομική επιστήμη.

Εισαγωγή

Η επιχειρηματικότητα αποτελεί κατά κύριο λόγο νοοτροπία. Πρόκειται για τη δραστηριοποίηση και την ικανότητα που έχει ένα άτομο, μεμονωμένα ή στο πλαίσιο ενός οργανισμού να αναγνωρίζει τις ευκαιρίες και να τις εκμεταλλεύεται προκειμένου να επιτύχει προστιθέμενη αξία ή να έχει οικονομικό όφελος. Ένας άλλος ορισμός της επιχειρηματικότητας είναι αυτός που περιλαμβάνει όλες εκείνες τις ενέργειες που κινητοποιούν τους απαραίτητους πόρους για την υλοποίηση των νέων επιχειρηματικών ευκαιριών (Σαρρή κ.ά, 2012). Η επιχειρηματικότητα επικεντρώνει την προσοχή της στο άτομο, στις επιλογές του, στις ενέργειες εκείνες στις οποίες προβαίνει κατά την έναρξη, εξαγορά, λειτουργία μιας επιχείρησης και στη διαδικασία λήψης στρατηγικών αποφάσεων. Η επιχειρηματικότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι συμβάλλει στη δημιουργία θέσεων εργασίας, στην ανάπτυξη μιας χώρας και στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου (Κατσέλη κ.ά, 2003). Αποτελεί βασικό παράγοντα ανταγωνιστικότητας,

απελευθερώνει το δυναμικό του ατόμου και προσφέρει στους καταναλωτές ποικιλία επιλογών. Οι κύριοι παράγοντες που προάγουν την επιχειρηματικότητα είναι: Άνθρωποι, πόροι, σωστές υποδομές, επιμορφωτικά προγράμματα, εκπαίδευση, νέες ιδέες, τεχνολογία, γνώση και δεξιότητες, ποιότητα, ηγεσία και όραμα (Μυλωνάς, 2010).

Επιχειρηματική εκπαίδευση στο σχολείο στην Ευρώπη

Η υψηλή ανεργία των νέων, η οικονομική κρίση και οι ραγδαίες αλλαγές που σχετίζονται με τη σύνθετη οικονομία και κοινωνία της γνώσης, καθιστούν ουσιώδεις τις εγκάρσιες δεξιότητες, όπως είναι η επιχειρηματικότητα, όχι μόνο για τη διαμόρφωση του τρόπου σκέψης των νέων, αλλά επίσης και για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, της γνώσης και των νοοτροπιών που είναι μείζονος σημασίας για την ανάπτυξη της αντίληψης για την επιχειρηματικότητα στην Ευρώπη (Μυλωνάς, 2010).

Μετά την αρχική έκθεση που εκπόνησε το Δίκτυο Ευρυδίκη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Δίκτυο Ευρυδίκη, 2012) με θέμα την επιχειρηματική εκπαίδευση, η νέα ανάλυση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Δίκτυο Ευρυδίκη, 2016), αποτυπώνει τις τελευταίες εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο, παρέχει πιο επικαιροποιημένες και ενδεδειγμένες πληροφορίες για στρατηγικές, αναλυτικά προγράμματα και μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ επίσης καλύπτει νέα θέματα όπως είναι τα χρηματοδοτικά προγράμματα και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Για το έτος 2014/15, από τα τριάντα οκτώ εξεταζόμενα εκπαιδευτικά συστήματα, τα έντεκα είχαν συγκεκριμένη στρατηγική για την επιχειρηματική εκπαίδευση, ενώ δεκαοκτώ είχαν σχεδιάσει μια ευρύτερη στρατηγική που επεκτεινόταν επίσης και σε άλλους τομείς. Εννέα συστήματα δεν είχαν αναπτύξει καμία σχετική εθνική στρατηγική.

Αν και κάποιες χώρες έχουν ήδη δεσμευτεί εδώ και πάνω από μια δεκαετία να προωθήσουν την επιχειρηματική εκπαίδευση, άλλες χώρες βρίσκονται μόλις στην αρχή. Στις σκανδιναβικές χώρες επικρατούν πιο ώριμες στρατηγικές που αφορούν στην επιχειρηματική εκπαίδευση. Η Δανία, η Σουηδία, η Φινλανδία και η Νορβηγία είναι χώρες που αποδεικνύουν τη δέσμευσή τους στην καινοτομία, που είναι στενά συνδεδεμένη με την επιχειρηματική εκπαίδευση, μέσα από τις σταθερά υψηλές θέσεις που καταλαμβάνουν παγκοσμίως στον εν λόγω τομέα. Στα Δυτικά Βαλκάνια, η Βοσνία-Ερζεγοβίνη, το Μαυροβούνιο και η πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας έχουν επίσης χαράξει συγκεκριμένες στρατηγικές για την επιχειρηματική εκπαίδευση.

Στις μισές από τις χώρες που καλύπτει η Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, (Ε.Ε., Δίκτυο Ευρυδίκη, 2016), η επιχειρηματική εκπαίδευση περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του πρωτοβάθμιου επιπέδου με τη μορφή του διαθεματικού μαθήματος. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, περίπου οι μισές από τις χώρες έχουν μια διαθεματική προσέγγιση στην Εκπαίδευση στο Επιχειρείν, με έμφαση στους εγκάρσιους και οριζόντιους στόχους, χωρίς αυτή να συνδέεται με συγκεκριμένα μαθήματα. Σε δεκατέσσερα εκπαιδευτικά συστήματα, η Εκπαίδευση στο Επιχειρείν έχει ενσωματωθεί στο πλαίσιο υποχρεωτικών μαθημάτων. Σπάνια η Επιχειρηματική εκπαίδευση αποτελεί μάθημα

επιλογής ή είναι ενσωματωμένη σε μαθήματα επιλογής. Αυτό συμβαίνει μόνο σε πέντε χώρες. Τούτο δεν αποτελεί έκπληξη, καθώς τα μαθήματα επιλογής δεν είναι κοινά στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η επιχειρηματική εκπαίδευση είναι περισσότερο καθιερωμένη στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ποικίλλουν. Συναντάται ως ξεχωριστό μάθημα ή στο πλαίσιο υποχρεωτικών μαθημάτων και μαθημάτων επιλογής (κυρίως στις κοινωνικές επιστήμες, τα οικονομικά και τις επιχειρηματικές σπουδές). Στην υποχρεωτική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο), είκοσι μία χώρες αναφέρονται σε διαθεματικούς στόχους για την Εκπαίδευση στο Επιχειρείν. Στην υποχρεωτική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο), δεκαεπτά χώρες αναφέρουν ότι το μάθημα του επιχειρείν είναι υποχρεωτικό, είτε ως ξεχωριστό μάθημα, είτε ενσωματωμένο σε άλλο. Η κύρια διαφορά με την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ότι το επιχειρείν είναι συνηθέστερα στοιχείο επιλογής στο πρόγραμμα σπουδών, με δεκαπέντε χώρες να αναφέρουν αυτήν την πρακτική. Αυτό, φυσικά, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι τα μαθήματα επιλογής είναι πολύ πιο κοινά στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μόνο οκτώ χώρες δεν κάνουν καμία αναφορά σε Εκπαίδευση στο Επιχειρείν. Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μισές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν ενσωματώσει την επιχειρηματικότητα σε υποχρεωτικά μαθήματα, όπως είναι τα οικονομικά και οι κοινωνικές επιστήμες. Σε αυτό το επίπεδο, το μάθημα του επιχειρείν διδάσκεται ως ξεχωριστό μάθημα επιλογής μόνο στη Βουλγαρία και τη Ρουμανία. Στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο), αυτό συμβαίνει σε έξι χώρες/περιφέρειες [Βέλγιο (γερμανόφωνη Κοινότητα), Βουλγαρία, Δανία, Εσθονία, Ισπανία και Μαυροβούνιο]. Η Λιθουανία, η Ρουμανία και η πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας είναι οι μόνες χώρες που έχουν το επιχειρείν ως υποχρεωτικό ξεχωριστό μάθημα. Τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο), η Εκπαίδευση στο Επιχειρείν είναι συνήθως ενσωματωμένη σε μαθήματα κοινωνικών επιστημών, καθώς και σε σπουδές οικονομίας και επιχειρήσεων.

Η κάλυψη των διαφόρων τύπων μαθησιακών αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την Εκπαίδευση στο Επιχειρείν στο πρόγραμμα σπουδών είναι άνιση σε όλη την Ευρώπη. Κάποια από αυτά, δηλαδή η αυτοπεποίθηση, ο σχεδιασμός και η ομαδική εργασία είναι επίσης ευρύτεροι εκπαιδευτικοί στόχοι, όχι ειδικοί για την Εκπαίδευση στο Επιχειρείν, και αρκετά διαδεδομένοι. Η δημιουργικότητα μερικές φορές αναφέρεται ως γενικός στόχος, αλλά σπάνια εντοπίζονται σαφώς διατυπωμένα μαθησιακά αποτελέσματα που σχετίζονται με την Εκπαίδευση στο Επιχειρείν. Οι φράσεις «διαχείριση πόρων», «διαχείριση αβεβαιότητας και κινδύνου», «ρόλος των επιχειρηματιών στην κοινωνία» και «επιλογές επιχειρηματικής σταδιοδρομίας» είναι αρκετά συγκεκριμένες διατυπώσεις και επομένως πολύ λιγότερο διαδεδομένες ως σαφώς διατυπωμένα μαθησιακά αποτελέσματα σε ευρωπαϊκά προγράμματα σπουδών. Η χρηματοοικονομική γνώση είναι ένα μαθησιακό αποτέλεσμα που παραδοσιακά συνδέεται με την Εκπαίδευση στο Επιχειρείν, αν μη τι άλλο επειδή είναι πιο εύκολα αναγνωρίσιμο και μετρήσιμο (Ε.Ε., Δίκτυο Ευρυδίκη, 2016)

Αναγκαιότητα εισαγωγής της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η Ελλάδα, όπως και πολλές ευρωπαϊκές χώρες, εφάρμοσε Επιχειρηματικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα την τελευταία 15ετία με τις οδηγίες και την οικονομική στήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυνατό να συντελέσει στην ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας μέσω της παροχής γνωστικών εφοδίων επιχειρηματικής εκπαίδευσης (Παπακωνσταντίνου, 2002). Η ανάπτυξη της ιδέας της επιχειρηματικότητας σε νέους ανθρώπους αποτελεί μια ευκαιρία για την απασχόληση (απόκτηση δεξιοτήτων, εργαλείων, τεχνικών, που θα τους καταστήσουν ικανούς να αντιμετωπίσουν τις επιχειρηματικές προκλήσεις και ευκαιρίες), την ανάπτυξη της ίδιας της οικονομίας και τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου (Μυλωνάς, 2010). Η πολιτεία με κατάλληλες παρεμβάσεις και με τη συνδρομή και τις τεκμηριωμένες προτάσεις των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μπορεί να δημιουργήσει το αναγκαίο και ικανό πλαίσιο προετοιμασίας και παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προσανατολισμένων και προσαρμοσμένων στις σύγχρονες απαιτήσεις, στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, στη δημιουργία γενικότερα εκπαιδευτικής επιχειρηματικής στρατηγικής και πολιτικής (Κανελλόπουλος κ.ά, 2003).

Η επιχειρηματική εκπαίδευση αφορά στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και του τρόπου σκέψης των εκπαιδευομένων, ώστε να είναι σε θέση να μετατρέπουν δημιουργικές ιδέες σε επιχειρηματική δράση. Πρόκειται για μια βασική ικανότητα για όλους τους εκπαιδευόμενους, η οποία προάγει την προσωπική ανέλιξη, την ενεργό συμμετοχή των πολιτών, την κοινωνική ένταξη και την απασχολησιμότητα (Σαρρή, κ.ά, 2012). Η δημιουργία και ανάπτυξη της επιχειρηματικής εκπαίδευσης απαιτεί και προϋποθέτει την ύπαρξη ενός μηχανισμού, που θα καθορίσει τα προγράμματα, τους σκοπούς και τους στόχους, τα αποτελέσματα και τις εκπαιδευτικές δομές, καθώς και τις στρατηγικές επίτευξης των ανωτέρω. Πρέπει επίσης να καθοριστούν επακριβώς οι ομάδες - στόχοι του προγράμματος, η ενεργοποίηση ανθρώπινου και υλικού κεφαλαίου, η επιλογή συγκεκριμένων μαθημάτων και εκπαιδευτικού δυναμικού, ικανού να υποστηρίξει την προσπάθεια αυτή, η ανάλυση και ο εντοπισμός επιχειρηματικών ευκαιριών και τελικά η απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων αποτελεσματικών ως προς το επιχειρείν. Απαιτείται επίσης μια σφαιρικότερη ενημέρωση και πληροφόρηση για την αναγκαιότητα της ύπαρξης και λειτουργίας «πιλοτικών» επιχειρηματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με βασικό στόχο η κοινωνία να αποκτήσει διαφορετική αντίληψη για το τι είναι ο σύγχρονος επιχειρηματίας και να ενσωματώσει και αποδεχτεί τους νέους εκπαιδευμένους επιχειρηματίες, οι οποίοι θα κληθούν στην πράξη να αποδείξουν και να εφαρμόσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις με αποτελεσματικό, ουσιώδες, ηθικό και ρεαλιστικό τρόπο (Σαρρή κ.ά, 2012).

Καταγραφή των δεδομένων της Εκπαίδευσης στην Επιχειρηματικότητα στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

1. Οι θυρίδες επιχειρηματικότητας της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς.

2. Οι εικονικές επιχειρήσεις με τελικό δικαιούχο τη Σιβιτανίδειο Σχολή τα έτη 2005-2006 (2.200 εικονικές μαθητικές επιχειρήσεις, 31.500 μαθητές, 1.100 εκπαιδευτικοί).
3. Ο διαγωνισμός «επιχειρηματικής ιδέας» και «επιχειρηματικού πλάνου» με την επωνυμία «Venture 2002».
4. Το πιλοτικό πρόγραμμα «Επιχειρηματικότητα Νέων» που εφαρμόστηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με τον ΣΕΒ από το 2001-2005.
5. Η εισαγωγή στο αναλυτικό πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Γυμνάσιο και το Λύκειο μαθημάτων Τεχνολογίας, Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Αρχών Οικονομίας, Επιχειρηματικότητας και Ανάπτυξης.
6. Η λειτουργία της Διεύθυνσης Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού & Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων με το αρμόδιο τμήμα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, το οποίο προωθεί και εποπτεύει εθελοντικά Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας (Προγράμματα Επιχειρηματικότητας) στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
7. Η λειτουργία των 79 Κέντρων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ) στις 13 περιφέρειες της χώρας και η εισαγωγή της συμβουλευτικής ως υποστηρικτικής υπηρεσίας στα σχολεία.
8. Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις των Τ.Ε.Ε. στο πλαίσιο του προγράμματος «Επαφή μαθητών με το εργασιακό περιβάλλον».
9. Η δραστηριότητα «Δημιουργία Εικονικών Επιχειρήσεων» στα ΤΕΕ.
10. Τα Θερινά Σχολεία επιχειρηματικότητας.
11. Σχολικές δραστηριότητες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Επιχειρηματικότητα Νέων για μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου).
12. Προγράμματα ERASMUS+, ΚΑ1 και ΚΑ2 στα οποία συμμετέχουν πολλές σχολικές μονάδες της Ελλάδας (κυρίως από το χώρο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης), είτε ως συντονιστικά σχολεία, είτε ως εταίροι σε σχολικές συμπράξεις. Σε αρκετά από τα προγράμματα αυτά οι θεματικές ενότητες και οι δράσεις που υλοποιούνται αναφέρονται στην επιχειρηματικότητα, στις επιχειρηματικές συμπράξεις, στην καινοτομία, στη μαθητεία και πρακτική άσκηση, στις e-επιχειρήσεις (ηλεκτρονικές και διαδικτυακές επιχειρήσεις).

Το 2001 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υλοποίησε το Πιλοτικό Πρόγραμμα «Επιχειρηματικότητα Νέων» σε Γυμνάσια και Τ.Ε.Ε. με σκοπό να διερευνήσει τις δυνατότητες γενικευμένης εφαρμογής του Προγράμματος Επιχειρηματικότητας στην τυπική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., Σ.Ε.Β, 2003). Στην πρώτη πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος κατά τα έτη 2001-2002 σε πανελλαδικό επίπεδο συμμετείχαν: 400 μαθητές, 30 καθηγητές, 30 στελέχη επιχειρήσεων, 16 Γενικά Λύκεια, Γυμνάσια και Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (15 δημόσια και 1 ιδιωτικό) (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., Σ.Ε.Β, 2003). Το Πρόγραμμα «Επιχειρηματικότητα Νέων» συνεχίστηκε πιλοτικά για 4 σχολικά έτη μέχρι και το 2004-2005. Στο πρόγραμμα «Οικονομία και Εγώ» για το Γυμνάσιο και Οικονομία και Επιχειρηματικότητα για το Λύκειο, βασικοί στόχοι των δραστηριοτήτων ήταν: η καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής (επιχειρηματικών δεξιοτήτων) στους μαθητές, η ανάπτυξη πρωτοβουλίας, αυτοπεποίθησης, η

καλλιέργεια συνεργατικού πνεύματος, η καλλιέργεια κριτικής σκέψης, η κινητοποίηση των μαθητών για έκφραση και δημιουργία (ανάπτυξη καινοτομιών), ώστε να διεκδικήσουν ενεργό συμμετοχή στο οικονομικό και κοινωνικό «γίγνεσθαι» (Μαγουλά, 2006).

Από το 2005 ξεκινάει η δράση «Σωματείο Νεανικής Επιχειρηματικότητας - ΣΕΝ», μέσω της οποίας υλοποιούνται δράσεις επιχειρηματικότητας στα σχολεία υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας εντός και εκτός του σχολικού προγράμματος (σε προαιρετική βάση). Στη δεκαετία 2005-2015 συμμετείχαν πάνω από 52.000 μαθητές.

Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων από τα τέλη του 2009 ξεκίνησε σχετικά πιο στοχευμένα την υλοποίηση δράσεων με σκοπό να φέρει τους μαθητές πιο κοντά στην αγορά εργασίας και να τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα και διαγωνισμούς επιχειρηματικότητας και καινοτομίας. Η εντατικοποίηση των δράσεων επιχειρηματικότητας περιελάμβανε:

A. Περισσότερα Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας, που σχετίζονται με τους τομείς: Προσωπική Ανάπτυξη & Καλλιέργεια Δεξιοτήτων Ζωής, Εργασιακές Σχέσεις & Τομείς Επαγγελμάτων, Εκπαίδευση & Κατάρτιση, Σπουδές & Εργασία στην Ευρώπη.

B. Στοχευμένη συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας με το Σωματείο «Επιχειρηματικότητα Νέων» Junior Achievement Greece (ΣΕΝ/JAGreece) – παρατίθενται συνοπτικά τα προγράμματα επιχειρηματικότητας στους Πίνακες 1 και 2.

Πίνακας 1: Προγράμματα Επιχειρηματικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Πρόγραμμα	Περιεχόμενο	Βαθμίδα	Διάρκεια	Διαγωνισμοί
Εικονική Επιχείρηση	Οργάνωση επιχείρησης, παραγωγή προϊόντος-υπηρεσίας, σύνταξη Business plan	Λύκειο & Γ' Γυμνασίου	1 ώρα/εβδ. 12-26 συναντήσεις	Διαγωνισμοί στην Ελλάδα & το εξωτερικό
Η Οικονομία & Εγώ	Ατομικός προϋπολογισμός, τραπεζικές συναλλαγές, πίστωση	Γυμνάσιο	1 ώρα/εβδ. (6 εβδομάδες)	
Η Επιχείρηση σε δράση	Κατανόηση των βασικών στοιχείων μιας επιχείρησης μέσα από παραδείγματα	Γυμνάσιο	1 ώρα/εβδ. (6 εβδομάδες)	
Παγκόσμια Αγορά	Έννοιες της διεθνούς αγοράς, π.χ. συνάλλαγμα, εισαγωγές-εξαγωγές	Γυμνάσιο	1 ώρα/εβδ. (6 εβδομάδες)	

Πίνακας 2: Εξειδικευμένα Προγράμματα Επιχειρηματικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Πρόγραμμα	Περιεχόμενο	Βαθμίδα	Διάρκεια	Διαγωνισμοί
Στη σκιά ενός στελέχους	Επίσκεψη σε εταιρείες	Γυμνάσιο, Λύκειο	1 φορά ~3 ώρες	
Τράπεζες σε δράση	Βασικές τραπεζικές έννοιες & αρχές οικονομίας, ρόλοι σε μία τράπεζα	Λύκειο	1-2 ώρες/εβδ. (8 εβδομάδες)	Online Ευρωπαϊκός διαγωνισμός (προαιρετική συμμετοχή)
Ξοδεύοντας έξυπνα / JA More than money	Η έννοια του χρήματος, σωστές αγοραστικές συνήθειες	Δημοτικό (5 ^η / 6 ^η)	1-2 ώρες/εβδ. (3 συναντήσεις)	
Διαγωνισμός Κοινωνικής Καινοτομίας / Social Innovation Relay	Εισαγωγή στην έννοια της κοινωνικής επιχείρησης. Ανάπτυξη καινοτόμων λύσεων σε σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα	Λύκειο & Γ' Γυμνασίου	Διαδικτυακός -online- διαγωνισμός (2-3 ώρες/e-mentoring)	Online Πανελλαδικός διαγωνισμός & Παγκόσμιος Τελικός

Σύγχρονες Εκπαιδευτικές δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη της καινοτομίας και της κοινωνικής επιχειρηματικότητας (2016-2018)

Προτείνεται η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με σκοπό να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την έννοια της κοινωνικής επιχειρηματικότητας και να συνειδητοποιήσουν πόσο σημαντικό είναι η επιχειρηματική δράση να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας. Οι δραστηριότητες αυτές βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν προσωπικές δεξιότητες, όπως: κοινωνική υπευθυνότητα, στρατηγικές επίλυσης προβλήματος, συνεργασία και ανάληψη ρόλων ευθύνης, ικανότητα επικοινωνίας, αποτελεσματική διαχείριση χρόνου (Μυλωνάς, 2010). Παράλληλα ανακαλύπτουν τα ενδιαφέροντά τους και διάφορα επαγγέλματα που ίσως ταιριάζουν στην προσωπικότητά τους. Οι δραστηριότητες αυτές είναι δυνατό να υλοποιηθούν είτε στο πλαίσιο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, είτε να ενταχθούν σε πολιτιστικά ή περιβαλλοντικά προγράμματα, είτε στα μαθήματα «Ερευνητικές Εργασίες» ή «Δημιουργικές Εργασίες», καθώς και στο πλαίσιο συγκεκριμένων μαθημάτων του Γυμνασίου, του Γενικού Λυκείου, του Επαγγελματικού Λυκείου και του Εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ) (Σαλτερής, 2010).

Υποστήριξη στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες αυτής της θεματικής προσφέρει το **Σωματείο Επιχειρηματικότητας Νέων** (Σ.Ε.Ν./JA Greece), κυρίως μέσα από τη **Θεματική «Εικονική επιχείρηση»**. Το ΣΕΝ προτείνει σχετικά προγράμματα που προωθούν την ανταλλαγή εμπειριών και ιδεών ανάμεσα σε μαθητές/τριες από διαφορετικά σχολεία, διαφορετικές περιοχές της χώρας και διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, ενώ αναδεικνύουν τον ρόλο και την αξία του εθελοντισμού για την κοινωνική ανάπτυξη. Από το 2013 έως και το 2018 έχουν δημιουργηθεί περισσότερες από 470 μαθητικές εικονικές επιχειρήσεις σε σχολεία όλης της επικράτειας, τα οποία έχουν επιπλέον τη δυνατότητα να συνεργάζονται μεταξύ τους, συστήνοντας διασχολικούς μαθητικούς

συνεταιρισμούς και ανταλλάσσοντας εμπειρίες και πρακτικές από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και συνθήκες (για το τρέχον σχολικό έτος 2018-2019 αναμένεται η δημιουργία τουλάχιστον 130 μαθητικών εικονικών επιχειρήσεων). Η ηλικία της εφηβείας είναι καθοριστικής σημασίας καθώς τότε τα παιδιά αρχίζουν να καταλαβαίνουν τον εαυτό τους και τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Η ενασχόλησή τους με την επιχειρηματικότητα και με τους τομείς που θα επιλέξουν μέσα στην εταιρεία (παραγωγή, πληροφορική, μάρκετινγκ, διαφήμιση, οικονομικά, δημόσιες σχέσεις, πωλήσεις) τα βοηθά όσο τίποτα άλλο να εντοπίσουν και να αξιοποιήσουν τα ταλέντα τους, να δημιουργήσουν ουσιαστικές σχέσεις με άλλα παιδιά και επαγγελματίες αλλά και να αποκτήσουν απαραίτητες κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες. Πολλοί «κλειστοί» χαρακτήρες μαθητών που ξεκίνησαν διστακτικά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα της «Εικονικής Επιχείρησης» (Junior Achievement Worldwide, 2016), στην πορεία εφαρμογής και ολοκλήρωσης «μεταμορφώθηκαν» σε εκδηλωτικά και ιδιαίτερα επικοινωνιακά παιδιά.

Το πρόγραμμα - **Διαγωνισμός Κοινωνικής Καινοτομίας (Γ' Γυμνασίου, ΓΕΛ και ΕΠΑΛ)** υλοποιείται εξολοκλήρου μέσω διαδικτύου και εστιάζει στην έννοια της κοινωνικής επιχείρησης. Είναι έτσι σχεδιασμένο, ώστε να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν καινοτόμες ιδέες για τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα και παράλληλα να τους δώσει τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτύξουν για να γίνουν ενεργοί και κοινωνικά ευαισθητοποιημένοι πολίτες και υπεύθυνοι επαγγελματίες στο μέλλον. Μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η διενέργεια διαδικτυακού διαγωνισμού, ενώ παρέχεται υποστήριξη μέσω διαδικτύου από εθελοντές - στελέχη επιχειρήσεων.

Σημαντικότερη είναι η δράση - δραστηριότητες για την ανάπτυξη της καινοτομίας και της κοινωνικής επιχειρηματικότητας (**εικονική συνεταιριστική επιχείρηση**). Σκοπός των δραστηριοτήτων αυτών είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την έννοια της **κοινωνικής επιχειρηματικότητας**, η οποία διέπεται από τις αρχές του σχολικού συνεταιρισμού, όπως αλληλοβοήθεια, συνεργασία, κοινωνική ευθύνη, ανάπτυξη της ανεξάρτητης σκέψης και δημοκρατικής συνείδησης, καθώς και γνώση των συλλογικών μορφών οικονομικής δραστηριότητας. Το πρόγραμμα αναπτύσσεται με άξονα μια ομαδική βιωματική δραστηριότητα, όπου οι μαθητές δημιουργούν μια μαθητική επιχείρηση. Στο πλαίσιο αυτό διαμοιράζουν και αναλαμβάνουν «ρόλους», με στόχο τον σχεδιασμό και την παραγωγή ενός προϊόντος ή την παροχή υπηρεσιών οι οποίες ανταποκρίνονται σε διαπιστωμένες κοινωνικές ανάγκες, είναι φιλικές προς το περιβάλλον και διακρίνονται από καινοτόμα χαρακτηριστικά. Κεντρικός στόχος του προγράμματος είναι η καλλιέργεια και η ενίσχυση των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων και των στάσεων των μαθητών, ώστε να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική ευθύνη τους ως μελλοντικοί επαγγελματίες που οφείλουν να υπηρετούν το κοινό καλό και να σέβονται το περιβάλλον. Κατά συνέπεια καλλιεργούνται η ανάληψη ευθύνης, η δεξιότητα σχεδιασμού, στρατηγικής και προγραμματισμού, η ανάλυση αναγκών, η ομαδοσυνεργατικότητα, η επικοινωνία, η ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης χρόνου, η λήψη απόφασης, η δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων, η

αξία δέσμευσης στην ποιότητα και η ευθύνη της κοινωνικής και περιβαλλοντικής επίδρασης. Επιπλέον, στο πλαίσιο της μαθητικής εικονικής συνεταιριστικής επιχείρησης, τα σχολεία έχουν την δυνατότητα να συνεργάζονται, συστήνοντας διασχολικούς μαθητικούς συνεταιρισμούς και ανταλλάσσοντας εμπειρίες και πρακτικές από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Πρόσθετο χαρακτηριστικό του προγράμματος είναι η μακροπρόθεσμη και βιώσιμη δικτύωση μεταξύ των σχολείων και η ανάπτυξη εκπαιδευτικών κοινοτήτων σε τοπικό και πανελλαδικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, παρέχεται η δυνατότητα εξ αποστάσεως συνεργασίας με ευρωπαϊκά σχολεία, στην κατεύθυνση δημιουργίας σχολικών δικτύων με κοινό όραμα την ανάπτυξη κοινωνικά υπεύθυνων μελλοντικών πολιτών και επαγγελματιών.

Δ. Young Business Talents

Διαγωνισμός με επιχειρηματικό προσομοιωτή (business simulator) για μαθητές Λυκείων, που επιτρέπει στους μαθητές να εξασκηθούν στη λήψη όλων των αποφάσεων μέσα σε μια εικονική «εταιρεία», την εταιρία της ομάδας τους. Οι μαθητές συμμετέχουν σε ένα περιφερειακό και εθνικό διαγωνισμό, στο Διαδίκτυο, που θα αποτελέσει ένα συναρπαστικό κίνητρο με τη χρήση του προσομοιωτή (ίδια εμπειρία με αυτήν της πραγματικής διοίκησης μιας εταιρείας, ένα εργαστήριο για να βιώσεις τον επιχειρηματικό κόσμο, στοιχεία για τις μελλοντικές αποφάσεις σχετικές με τις σπουδές ή το επάγγελμα, θεωρία για εμπέδωση γνώσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων).

Προτάσεις για την ενίσχυση της κοινωνικής επιχειρηματικότητας στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα - Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

1. Παρεμβάσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ειδικά στο Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου και του Λυκείου (Γενικού και Επαγγελματικού). Προτείνεται να εισαχθεί στο πρόγραμμα σπουδών του Γυμνασίου και του Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου τα αντίστοιχα μαθήματα «Εισαγωγή στην Επιχειρηματικότητα» και «Κοινωνική Επιχειρηματικότητα και Φορολογική Δεοντολογία», τα οποία θα αποσκοπούν στην ανάπτυξη, μέσω βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας και διαθεματικής διδακτικής προσέγγισης, δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και επιχειρηματικού πνεύματος στους μαθητές και στην πληροφόρηση των νέων για τις δυνατότητες ανάληψης επιχειρηματικών σχεδίων.
2. Διάχυση της «κουλτούρας επιχειρηματικότητας» στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Λυκείου. Η καλλιέργεια «επιχειρηματικής κουλτούρας» μπορεί να συνδυαστεί με τα θέματα των Ερευνητικών και Δημιουργικών Εργασιών στο Γενικό και Επαγγελματικό Λύκειο και με την υλοποίηση συγκεκριμένων επιχειρηματικών σχεδίων και οργάνωση δραστηριοτήτων (έρευνα πεδίου) από τους μαθητές.
3. Ταυτόχρονη διάχυση της επιχειρηματικότητας στα διδασκόμενα μαθήματα της κάθε ειδικότητας.
4. Κατάρτιση ειδικών προγραμμάτων Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης από τα νεοϊδρυθέντα ΚΕ.Σ.Υ.

5. Ενεργότερη εμπλοκή του Επαγγελματικού προσανατολισμού και των Αρχών της Ανάπτυξης του Ανθρώπινου Δυναμικού για την προώθηση της επιχειρηματικής νοοτροπίας στους μαθητές.

Η ανεπαρκής παροχή ειδικής κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τους τρόπους εισαγωγής της έννοιας της επιχειρηματικότητας στην αίθουσα διδασκαλίας και η τρέχουσα έλλειψη σχεδίων εκπαίδευσης για την κάλυψη του κενού αυτού έχει λειτουργήσει ανασταλτικά (Παπαναούμ, 2008). Χρειάζεται επιτακτικά επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη διδακτική, τις ειδικές τεχνικές και τις μεθόδους διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας (Μυλωνάς, 2010). Προτείνεται να οργανώνονται στο σχολείο βιωματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες που να καθοδηγούν τους μαθητές να διαχειρίζονται πραγματικές οικονομικές καταστάσεις, προκειμένου οι μαθητές να ανακαλύψουν τη γνώση: Η απόκτηση ορθολογικής καταναλωτικής συμπεριφοράς μέσω έρευνας πεδίου και διεξαγωγή από τους μαθητές ερευνών αγοράς στη γειτονιά τους, η διοργάνωση φιλανθρωπικών αγορών (bazaar) με κατασκευές και έργα μαθητών με εμπλοκή και της κοινότητας στην οποία βρίσκεται το κάθε σχολείο, η διοργάνωση μεταξύ σχολείων «μαθητικών επιχειρηματικών διαγωνισμών», η εξοικείωση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, η προσπάθεια μείωσης του ηλεκτρονικού αναλφαριθμητισμού και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, ο σαφέστερος προσδιορισμός των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με την ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων και η προσπάθεια απόκτησης και δημιουργίας «οικονομικά εγγράμματων πολιτών».

Συμπεράσματα

Από τον τρόπο με τον οποίο οι χώρες έχουν ενσωματώσει την Εκπαίδευση στο Επιχειρείν στα προγράμματα σπουδών τους, μπορούν να προσδιοριστούν ορισμένες τάσεις. Η Εκπαίδευση στο Επιχειρείν περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μεγάλο βαθμό με τη μορφή διαθεματικών στόχων, οι οποίοι είναι επίσης κοινοί σε όλες τις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η Εκπαίδευση στο Επιχειρείν είναι πιο διαδεδομένη στη μη υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εκεί υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία στις προσεγγίσεις. Συχνά, όχι μόνο είναι ξεχωριστό μάθημα, αλλά επίσης ενσωματώνεται και σε άλλα μαθήματα, κυρίως στις κοινωνικές επιστήμες, την οικονομία και τις σπουδές επιχειρήσεων. Ακόμα, συχνά διδάσκεται μέσα σε προαιρετικά μαθήματα σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Αυτό συνάδει με το γεγονός ότι, σε γενικές γραμμές, υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία επιλογής για τους μαθητές της μη υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λύκειο) σε σχέση με τις χαμηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η Εκπαίδευση στο Επιχειρείν είναι λιγότερο πιθανό να φθάσει σε όλους τους μαθητές σε χώρες όπου συνήθως βρίσκεται σε προαιρετικά και όχι σε υποχρεωτικά μαθήματα, και όπου δεν αποτελεί διαθεματικό διδακτικό αντικείμενο.

Η επιχειρηματικότητα είναι τελικά νοοτροπία. Είναι η ανίχνευση και η κινητοποίηση των ταλέντων και των δυνατοτήτων των μαθητών για έκφραση και δημιουργία. Είναι

η υπέρβαση των αναστολών και του φόβου των μαθητών μπροστά στο ενδεχόμενο της αποτυχίας. Είναι οι γνώσεις και οι έξυπνες ιδέες μεταμορφωμένες με ορθολογικά κριτήρια σε καινοτόμες εφαρμογές. Είναι η τόλμη τελικά για ενεργό συμμετοχή στο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό γίγνεσθαι με δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η νέα «κουλτούρα» αυτής της επιχειρηματικότητας συνίσταται στην ικανότητα των μαθητών να αποκωδικοποιούν τα οικονομικά γεγονότα και τη δυναμική τους. Πρόκειται ουσιαστικά για αλλαγή τρόπου σκέψης και στάσης ζωής από τους μαθητές. Για να γίνει αυτό χρειάζονται στοχευμένες δράσεις και οργανωμένο πλαίσιο. Η καλλιέργεια του επιχειρηματικού πνεύματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα από τα βασικά στοιχεία μιας ολοκληρωμένης εθνικής στρατηγικής ενεργητικών οικονομικών πολιτικών για την πρόληψη της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού των νέων ανθρώπων. Είναι γεγονός ότι τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα ισοπεδώνουν τα χαρισματικά παιδιά, με αποτέλεσμα να επιβιώνουν εκείνα τα παιδιά που έχουν κλίση στους παραδοσιακούς τρόπους μάθησης της γραφής και της ανάγνωσής.

Δουλεύοντας το σχολείο και στο πλαίσιο του υγιούς επιχειρηματικού πνεύματος, ο μαθητής θα λάβει την επιχειρηματική γνώση με βιωματικό τρόπο, θα πάψει να είναι ένας παθητικός δέκτης και θα παίρνει πρωτοβουλίες, δεν θα φοβάται την ανάληψη κινδύνου, θα σκέφτεται με ορθολογικά κριτήρια και θα λαμβάνει αποφάσεις και τελικά θα μετατραπεί σε δημιουργό της γνώσης. Η ανάπτυξη της οικονομίας μας μπορεί να επιτευχθεί με την επένδυση στην ευρηματικότητα, την έρευνα και την καινοτομία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με την επένδυση στη διδασκαλία της υγιούς κοινωνικής επιχειρηματικότητας.

Βιβλιογραφία

Ευρωπαϊκή Επιτροπή / EACEA / Ευρυδίκη, (2012), *Εκπαίδευση στο Επιχειρείν στα σχολεία της Ευρώπης*, Έκθεση Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή / EACEA / Ευρυδίκη, (2016), *Εκπαίδευση στο Επιχειρείν στα σχολεία της Ευρώπης*, Έκθεση Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Κανελλόπουλος Κ., Μαυρομαράς Κ., Μητράκος Θ., (2003). *Εκπαίδευση και Αγορά Εργασίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών.

Κατσέλη Λ., Μαγουλά Χ., (2002). *Μακροοικονομική ανάλυση και Ελληνική Οικονομία*, Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Μαγουλά Θ., (2006). *Οικονομία και Εγώ: Διδακτικές και Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαγουλά Θ., (2006). *Οικονομία Επιχειρηματικότητα: Διδακτικές και Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μυλωνάς Δ., (2010), *Η διδασκαλία του μαθήματος Λογιστικές Εφαρμογές στο Επαγγελματικό Λύκειο με τη χρήση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων των Νέων Τεχνολογιών (επαγγελματικό-εκπαιδευτικό λογισμικό)* στο 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, Πρακτικά, σελ. 1535-1544, Θεσσαλονίκη.

Μυλωνάς Δ., (2010), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του μαθήματος Αρχές Οικονομικής Θεωρίας II* (πανελλαδικώς εξεταζόμενο) στο *Επαγγελματικό Λύκειο με τη χρήση των νέων τεχνολογιών (επαγγελματικό- εκπαιδευτικό λογισμικό)* στο 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, Πρακτικά, σελ. 1523-1534, Θεσσαλονίκη.

Παπακωνσταντίνου Γ., (2002). *Προσφορά και ζήτηση Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών.

Παπαναούμ Ζ., (2008), *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*, στο Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό σχολείο, Αθήνα.

Σαλτερής Ν., (2010), *Επιμορφωτικά μορφώματα και σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών*, στο Θεσμοθετημένες και Νέες μορφές επιμόρφωσης, προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών, επιμ. Γ. Μπαγάκης, Αθήνα: Εκδόσεις Ο.Ε.Π.Ε.Κ.

Σαρρή Κ., Τριχοπούλου Α., (2012). *Γυναικεία επιχειρηματικότητα: Προσέγγιση της ελληνικής πραγματικότητας*, Αθήνα: Εκδόσεις Rosili.

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΣΕΒ (2003). *Η Επιχείρηση σε δράση, Οδηγός για Συμβούλους και Καθηγητές*, Αθήνα: Εκδόσεις Ίδρυμα Ευγενίδου.

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΣΕΒ (2003). *Παγκόσμια Αγορά, Οδηγός για Συμβούλους και Καθηγητές*, Αθήνα: Εκδόσεις Ίδρυμα Ευγενίδου.

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΣΕΒ (2003). *Η Οικονομία και Εγώ, Οδηγός για Συμβούλους και Καθηγητές*, Αθήνα: Εκδόσεις Ίδρυμα Ευγενίδου.

Junior Achievement Worldwide (2016), Student Virtual Companies, Colorado.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των Ψηφιακών Παιχνιδιών Ρόλων που τα καθιστούν ολοένα και πιο ελκυστικά

Σιάπκα Αγορίτσα
Εκπ/κός Π.Ε.70 Μ.Σc.
ria.siapka@gmail.com

Ευθυμίου Ευθύμιος
Εκπ/κός Π.Ε.70 Μ.Σc.
eftimiseft@hotmail.com

Κλαδάκη Μαρία
Επ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Αργαίου
mkladaki@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν την πραγματικότητα του σήμερα και πολλοί ερευνητές έχουν προβεί σε προσπάθειες οριοθέτησής τους, ορισμού τους και εντοπισμού των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Μια μεγάλη κατηγορία παιχνιδιών αποτελούν τα Ψηφιακά Παιχνίδια Ρόλων ή πιο απλά τα RPG, τα οποία συγκεντρώνουν ένα μεγάλο ενδιαφέρον των παικτών οι οποίοι ολοένα και αυξάνονται. Στο στοιχείο της ελκυστικότητας των παιχνιδιών αυτών, έχει στηριχτεί μια τεράστια βιομηχανία, μιας που τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν μια κερδοφόρα επιχείρηση, της οποίας τα κέρδη είναι περισσότερα από όσα φέρουν ο κινηματογράφος και η μουσική. Ποια είναι όμως τα Ψηφιακά Παιχνίδια Ρόλων και ποια τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους; Ποια στοιχεία είναι αυτά που τα καθιστούν ολοένα και πιο ελκυστικά;

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακά παιχνίδια ρόλων, ελκυστικότητα, χαρακτηριστικά

Ψηφιακό παιχνίδι ρόλων (Role Playing Game- RPG):

Τι είναι και ποια τα χαρακτηριστικά του

Τα ψηφιακά παιχνίδια ρόλων, είναι τα παιχνίδια που προήλθαν από το επιτραπέζιο παιχνίδι Dungeons & Dragons και βασίζονται αρκετά στη μυθολογία του Άρχοντα των Δαχτυλιδιών του J.R.R. Tolkien. Σε αυτά, ο παίκτης αναλαμβάνει να υποδυθεί ένα ρόλο και βασικό στόχο έχει να τον αναβαθμίσει και να τον εξελίξει όσο γίνεται περισσότερο. Προκειμένου να επιτύχει το σκοπό του αυξάνει τη δύναμη του χαρακτήρα, τον πλούτο του, τον εξοπλισμό του, τις μαγικές του ικανότητες και γενικά τις δεξιότητές του (skills) (Αναγνώστου, Κ. 2009).

Ταυτόχρονα, τα παιχνίδια ρόλων, έχουν την ιδιότητα να τοποθετούν τον παίκτη σε μια «φανταστική θέση» (Greenfield, 1984). Ο παίκτης, δηλαδή καλείται να «παίζει ένα ρόλο», να ενσαρκώσει έναν διαφορετικό χαρακτήρα από εκείνον και έτσι να μοιραστεί μαζί του τους φόβους του, τα κίνητρά του, τις αδυναμίες του αλλά και τις επιτυχίες του. Και όλο αυτό, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και η Χρήστου (2007), προσδίδει στα παιχνίδια αυτά μεγάλο ενδιαφέρον. Το πιο χαρακτηριστικό παιχνίδι της κατηγορίας αυτής, με το οποίο έγιναν γνωστά τα παιχνίδια ρόλων, είναι το Diablo (Χατζηαλεξιάδου, Μ. 2012), ενώ χαρακτηριστική σειρά παιχνιδιών αποτελεί η Ultima και το Everquest (Prensky, Μ. 2009).

Σήμερα, στη πλειονότητά τους, παίζονται μέσω διαδικτύου, το οποίο οδήγησε στην εμφάνιση των **MMORPGs** (Massive Multiplayer Online Games). Πρόκειται για μια εξέλιξη των πολυχρηστικών παιχνιδιών και ένα νέο είδος παιχνιδιών, αυτών των Εικονικών Κόσμων (Virtual Worlds) (Μυρσιλάκη, & Παρασκευά, 2010).

Σύμφωνα με τον Steinkuehler (2005), τα MMRPGs: *«Αποτελούν δυσδιάστατα ή τρισδιάστατα περιβάλλοντα υψηλών γραφικών που παίζονται διαδικτυακά και επιτρέπουν στους παίκτες να αλληλεπιδρούν όχι μόνο με το σχεδιασμένο περιβάλλον του παιχνιδιού, αλλά και με άλλους παίκτες, μέσω των ψηφιακών χαρακτήρων, avatars»*.

Τα παιχνίδια αυτά, πρωτοεμφανίστηκαν το 1986, με το παιχνίδι Vandal Hearts ενώ κυριότεροι εκπρόσωποί τους αποτελούν το Counterstrike και το W.O.W. (World Of Warcraft)(Χρήστου, 2007). Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα που έκανε η Σιάπκα (2016), το World Of Warcraft, αναδείχτηκε το πιο δημοφιλές παιχνίδι με ποσοστό 40% σε σύγκριση με άλλα δεκαοχτώ ψηφιακά παιχνίδια ρόλων.

Τα ψηφιακά παιχνίδια ρόλων διαθέτουν κάποια χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν από όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες παιχνιδιών και διευκολύνουν, με αυτόν τον τρόπο τον εντοπισμό τους. Ως επί το πλείστον, τα σκηνικά τους είναι μεσαιωνικά και περιλαμβάνουν αποστολές, όπως διάσωση κάποιου ανθρώπου ή αντικειμένου (Prensky, 2009), ενώ αντλούν τα θέματά τους από χριστιανικούς ή προχριστιανικούς μύθους, από μύθους με ιππότες και δράκους ή από σύγχρονους ήρωες της άγριας δύσης και των κόμικς (Χρήστου, 2007). Επιπροσθέτως, διαχωρίζονται από τα παιχνίδια στρατηγικής, διότι οι πρωταγωνιστές του παιχνιδιού δεν επιβάλλονται από το δημιουργό του, αλλά από τους ίδιους τους παίκτες. Πρόκειται για παιχνίδια περιπέτειας, με τη διαφορά ότι εδώ επιτυγχάνεται ταύτιση του παίκτη με τον χαρακτήρα, καθώς επίσης και η εξέλιξη του παιχνιδιού προκύπτει από την αλληλεπίδραση των διαφόρων ηρώων με βάση προκαθορισμένους κανόνες (Κόμης, 2004).

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό κομμάτι των παιχνιδιών αυτών αναδεικνύεται το στοιχείο της εξερεύνησης (Αναγνώστου, 2009). Ο παίκτης, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, πρέπει να εξερευνήσει έναν τεράστιο κόσμο γεμάτο εκπλήξεις, εμπόδια και κινδύνους, να νικήσει αμέτρητους εχθρούς και να ολοκληρώσει με επιτυχία τις αποστολές που του έχουν ανατεθεί. Στην προσπάθειά του αυτή, συλλέγει θησαυρούς, όπλα και γνώση που θα τον βοηθήσουν να φέρει εις πέρας το παιχνίδι. Οδηγητές στο ταξίδι του αυτό εμφανίζονται να είναι διάφοροι χαρακτήρες που τον βοηθούν και τον συμβουλεύουν, ενώ επίσης αρωγό αποτελούν και οι κανόνες, με βάση τους οποίους πραγματοποιείται σωστά το παιχνίδι. Ειδικότερα, στα παιχνίδια ρόλων, οι κανόνες αλλάζουν συστηματικά, και αυτό αποτελεί με τη σειρά του, άλλο ένα χαρακτηριστικό τους (Granic, Lobel, & Engels, 2014).

Τα ψηφιακά παιχνίδια ρόλων, όντας παιχνίδια που ανήκουν στην κατηγορία των ψηφιακών παιχνιδιών, διαθέτουν κάποια δομικά χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζουν

γενικότερα αυτή την ομάδα παιχνιδιών. Σύμφωνα με τον Prensky (2007), λοιπόν, τα ψηφιακά παιχνίδια διαθέτουν έξι βασικά δομικά χαρακτηριστικά:

1. **Κανόνες:** Τα ψηφιακά παιχνίδια διαθέτουν συγκεκριμένους κανόνες, στους οποίους ο παίκτης καλείται να υπακούσει προκειμένου να τα ολοκληρώσει με επιτυχία.
2. **Στόχοι:** Κινητοποιούν τον παίκτη, ενώ επιτυγχάνονται μέσω της τήρησης των κανόνων.
3. **Αποτελέσματα και ανατροφοδότηση:** Αποτελούν για τον παίκτη μέσο παρακολούθησης της εξέλιξής τους στο παιχνίδι, αλλά και του παρέχουν νέες ευκαιρίες να βελτιώσει την επίδοσή του.
4. **Σύγκρουση, διαγωνισμός, πρόκληση και αντιπαλότητα:** Είναι τα στοιχεία που ενεργοποιούν πλήρως τα αισθητήρια όργανα του παίκτη, εντείνουν την αδρεναλίνη και πολλαπλασιάζουν έντονα τους παλμούς του.
5. **Αλληλεπίδραση:** Αφορά τη σχέση του παίκτη με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, αλλά και του παίκτη με τους άλλους παίκτες
6. **Αναπαράσταση ιστορίας - σενάριο:** Περιλαμβάνει όλα τα αφηγηματικά στοιχεία του παιχνιδιού, το θέμα και την πλοκή του παιχνιδιού.

Στοιχεία που καθιστούν τα Ψηφιακά Παιχνίδια Ρόλων ελκυστικά

Αρκετοί είναι οι ερευνητές που έχουν ερευνήσει την δημοτικότητα των ψηφιακών παιχνιδιών, προσπαθώντας να βρουν απαντήσεις στην ερώτηση «Γιατί τα ψηφιακά παιχνίδια είναι τόσο ελκυστικά;». Πράγματι, τα στατιστικά στοιχεία φανερώνουν την ύψιστη δημοτικότητα των παιχνιδιών αυτών σε όλες τις ηλικιακές ομάδες με ποσοστό 90% αυτών να παίζουν ψηφιακά παιχνίδια (Prot, S., McDonald, K., Anderson, C & Gentile, D. 2012).

Είναι απολύτως φυσικό πως οι απαντήσεις που δόθηκαν όσον αφορά την ελκυστικότητα των ψηφιακών παιχνιδιών και ειδικότερα των ψηφιακών παιχνιδιών ρόλων, να είναι πολλαπλές και να προσδίδουν την έλξη αυτή σε ποικίλους παράγοντες. Αυτή η κατηγορία παιχνιδιών δημιουργεί στον παίκτη την εντύπωση πως βιώνει την εμπειρία ενός φανταστικού ολοκληρωμένου κόσμου στον οποίο διαδραματίζεται η ζωή του χαρακτήρα του. Συγκεκριμένα, αυτό το «φανταστικό» που προβάλλει το ψηφιακό παιχνίδι ρόλων μέσα από την τεχνολογική επανάσταση που τα χαρακτηρίζει, στενά συνδεδεμένο με την τεχνολογία η οποία δύναται να δώσει ζωή σε οποιοδήποτε βασίλειο μαγείας (Τιμπαλέξη, Ε. 2014), μπορεί να καλύψει τις ανάγκες του ανθρώπου για ψυχαγωγία, διασκέδαση και ευχαρίστηση σε διάφορα επίπεδα (Αναγνώστου, Κ. 2009). Με άλλα λόγια, τα ψηφιακά παιχνίδια χαρίζουν στους παίκτες την δυνατότητα φυγής από την πραγματικότητα και γενικότερης απόδρασης από την ίσως μονότονη καθημερινότητά τους, τους προσφέρουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν κοινωνικά με άλλους παίκτες και να επικοινωνούν μεταξύ τους για τις ανάγκες του παιχνιδιού και όχι μόνο. Επίσης, παρέχουν διάφορες προκλήσεις στον παίκτη και μάλιστα του δίνουν την ευκαιρία ενός προσωπικού πειραματισμού και ανακάλυψης (Αναγνώστου, Κ. 2009).

Σύμφωνα με τον Prensky (2009), τα ψηφιακά παιχνίδια γενικότερα, χαρακτηρίζονται για την ταχύτητά τους και τη γρηγοράδα τους, παρέχουν την ευκαιρία στον παίκτη να αντιμετωπίσει φυσικούς αντιπάλους, επιτρέπουν την επιλογή μέσα από αναρίθμητα διαφορετικά σενάρια και περιεχόμενα, διαθέτουν επιλογή ακόμα και στα επίπεδα δυσκολίας του παιχνιδιού, για τα οποία ο παίκτης καλείται να επιλέξει εκείνος το επίπεδο που αρμόζει στις ανάγκες του και στα διαφορετικά «θέλω» του, ενώ παράλληλα είναι ευπροσάρμοστα στις ανάγκες, στις επιθυμίες και στις απαιτήσεις του κάθε παίκτη. Ταυτόχρονα, παρέχουν υψηλά κίνητρα για κοινωνικοποίηση και δημιουργία κοινωνικών δικτύων, αφού αποτελούν και μέσο επίτευξης στόχων (Yee, 2006: Μυρσιλάκη, Σ. & Παρασκευά, Φ. 2010). Επομένως τα ψηφιακά παιχνίδια από τη φύση τους δίνουν απλόχερα λόγους και κίνητρα στους παίκτες για να τα απολαύσουν και να βιώσουν την εμπειρία που θα τους χαρίσουν.

Χαρακτηριστική απάντηση στην ερώτηση «Why we play» («γιατί παίζουμε;»), δίνουν οι Buchanan Kym και Vanden Elzen Angela (2012), οι οποίοι κάνουν λόγο για τρία στοιχεία τα οποία δικαιολογούν την ισχυρή έλξη που δημιουργούν αυτά τα παιχνίδια. Τα τρία στοιχεία δεν είναι άλλα από την εμπύθιση, την πρόκληση και τη σύνδεση. Σύμφωνα με τους ίδιους, η εμπύθιση αποτελεί μια πολύ θελκτική εμπειρία, η οποία ορίζεται ως μια ημί-εθελοντική εμπειρία (semi-voluntary experience) στην οποία κάποιος μεταφέρεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο – πιο περιορισμένο ή εναλλακτικό – για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα (Buchanan, K. 2006: Buchanan, K. & Vanden Elzen, A. 2012). Οι προκλήσεις αναδεικνύονται ως κύριο ελκυστικό στοιχείο των παιχνιδιών αυτών, μιας και αποτελούν ένα ιδιαίτερο είδος προσομοίωσης. Τέλος, η σύνδεση αναφέρεται στις συνδέσεις που έχει ανάγκη να υλοποιήσει ο παίκτης με τον εαυτό του, με τους ανθρώπους που τον περιβάλλουν αλλά και γενικότερα με την κοινωνία (Buchanan, K. & Vanden Elzen, A. 2012).

Στα ψηφιακά παιχνίδια ρόλων, και πολύ περισσότερο στα MMORPGs, οι παίκτες καλούνται να επιλέξουν το χαρακτήρα τους μέσα από μια λίστα με πολλούς διαφορετικούς χαρακτήρες, ή ακόμα μπορεί να κληθούν να δημιουργήσουν το δικό τους χαρακτήρα, σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους. Υπάρχουν ισχυρισμοί, πως η επιλογή, αλλά και η δημιουργία του χαρακτήρα, δεν αποτελεί μια τυχαία διαδικασία και πως οι παίκτες αφιερώνουν αρκετό προσωπικό χρόνο και σκέψη, μέχρι να επιλέξουν τον κατάλληλο ή να δημιουργήσουν το σωστότερο χαρακτήρα. Στις περιπτώσεις λοιπόν αυτές, στις οποίες οι παίκτες μπορούν να φτιάξουν μόνοι τους τον χαρακτήρα τους, αυξάνεται η ελκυστικότητα του παιχνιδιού και η πιθανότητα της αμεσότερης ταύτισης του παίκτη με το χαρακτήρα. Πολλοί παίκτες δηλώνουν πως είναι πιο ελκυστική η διαδικασία δημιουργίας χαρακτήρα από τη διαδικασία της απλής επιλογής του από ένα προκαθορισμένο εύρος επιλογών (Shaw, A. 2010). Σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξε και η Σιάπκα (2016) στην έρευνά της, στην οποία μέσα από συνεντεύξεις σε χρόνιους παίκτες ψηφιακών παιχνιδιών ρόλων μελέτησε την ελκυστικότητα που μπορεί να προσθέσει στα παιχνίδια αυτά η δυνατότητα πλήρους αλλαγής του χαρακτήρα. Ειδικότερα τα ευρήματα των συνεντεύξεων καταδεικνύουν, πως αυτή η δυνατότητα προσθέτει στους παίκτες ένα επιπλέον κίνητρο να επιλέξουν αυτά τα παιχνίδια, διότι κατά αυτόν τον

τρόπο μπορούν να κατασκευάσουν τον παίκτη που θέλουν εκείνοι και έτσι μπορούν πιο άμεσα και εύκολα να ταυτιστούν μαζί του (Σιάπκα. Α. 2016). Έτσι, οι παίκτες κατασκευάζουν ένα δικό τους, επιλέγουν τα χαρακτηριστικά που θέλουν εκείνοι να του δώσουν, διαλέγουν τις ιδιαίτερες ικανότητες που θέλουν να διαθέτει ο παίκτης τους και σχεδιάζουν το χαρακτήρα τους με βάση κάποια πρότυπα.

Τα χαρακτηριστικά τα οποία μπορεί να αλλάξει ο παίκτης σε ένα ψηφιακό παιχνίδι, σύμφωνα με τον Pardew (2006), είναι τα εξής: **ο τύπος του (type), το μέγεθός του (size), το φύλο του (gender), η φυλή του (race), η ενδυμασία του (dress- clothing), η δύναμή του (power), οι δυνατότητές του (skills), η προσωπικότητά του (personality), τα αξεσουάρ του (accessories), οι σχέσεις του (relationships) και τέλος, το κοινωνικό του υπόβαθρο (social status).**

Εύκολα λοιπόν οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως η ελκυστικότητα των ψηφιακών παιχνιδιών έγκειται ακριβώς πάνω στη δομή και στον τρόπο λειτουργίας τους. Άλλωστε, όπως πολύ σωστά είχε διατυπώσει και ο Millman (1982: Χρήστου, Ι. 2007), «Όλα τα παιδιά αναζητούν τρόπους να αλλάξουν τον τρόπο που αισθάνονται, να απορροφηθούν ολοκληρωτικά σε μια δραστηριότητα, που τα ωθεί στα άκρα και δεν τους αφήνει το περιθώριο να σκεφτούν τίποτε άλλο». Τα ψηφιακά παιχνίδια ρόλων χαρίζουν ακριβώς αυτή τη δυνατότητα στους παίκτες οι οποίοι μπορούν ακόμα και να δημιουργήσουν τον δικό τους χαρακτήρα από την αρχή, δίνοντάς του τα χαρακτηριστικά που εκείνοι επιθυμούν με βάση τις ανάγκες του και τις προσδοκίες που έχουν.

Συμπεράσματα

Επομένως τα ψηφιακά παιχνίδια ρόλων, ως παιχνίδια που ανήκουν στην κατηγορία των Ψηφιακών Παιχνιδιών, εξαιτίας της φύσης και της δομής τους, αποτελούν αντικείμενο μεγάλου ενδιαφέροντος για πολλές ομάδες ανθρώπων. Το τελευταίο γίνεται φανερό, με τη δημιουργία μιας ολόκληρης βιομηχανίας η οποία ασχολείται εξολοκλήρου με τα ψηφιακά παιχνίδια και με τους τρόπους με τους οποίους θα γίνουν ακόμα πιο ελκυστικά, αυξάνοντας έτσι τις πωλήσεις και τα κέρδη της βιομηχανίας αυτής. Η ελκυστικότητα των ψηφιακών παιχνιδιών ρόλων αποτελεί ένα γεγονός που έγκειται σε πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Ο φανταστικός κόσμος του ήρωα που μοιάζει σαν πραγματικότητα και βοηθά με αυτόν τον τρόπο τον παίκτη να ευχαριστηθεί την ταύτισή του μαζί του, τα μεσαιωνικά σκηνικά που τα χαρακτηρίζουν, η δυνατότητα δημιουργίας του χαρακτήρα με βάση τις επιθυμίες και τις ανάγκες που μπορεί να έχει κάθε φορά ο παίκτης, καθώς επίσης και η δυνατότητα εξέλιξης και αναβάθμισής του, αποτελούν μερικά από τα στοιχεία που τροφοδοτούν την ελκυστικότητα των ψηφιακών παιχνιδιών ρόλων και τα καθιστούν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των σημερινών παικτών. Η δημοφιλία τους αυτή ακόμα και σε παίκτες μικρής ηλικιακής κατηγορίας θα έπρεπε να προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους δημιουργούς ψηφιακών παιχνιδιών ρόλων, σχετικά με την επιτυχία που θα μπορούσε να έχει η δημιουργία ενός ψηφιακού παιχνιδιού ρόλων με καθαρά εκπαιδευτικό περιεχόμενο.

Βιβλιογραφία

Αναγνώστου, Κ. (2009). *Βιντεοπαιχνίδια – Βιομηχανία και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος

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

Μυρσιλάκη, Σ. & Παρασκευά, Φ. (2010). Ηλεκτρονικά παιχνίδια, κίνητρα και μάθηση: Διερευνώντας το πεδίο των MMOGs. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή. Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010, (τόμος 11, σ. 13-20). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Σιάπκα, Α. (2016). *Οι χαρακτήρες με διαφορετικότητα στα ψηφιακά παιχνίδια ρόλων (RPG)*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος

Τιμπαλέξη, Ε. (2014). *Αναλογικά και ψηφιακά παιχνίδια ρόλων: η μαθησιακή και θεατρική διάσταση*. (Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Αθήνα.

Χατζηαλεξιάδου, Μ. (2012). *Ηλεκτρονικά Παιχνίδια στην Εκπαίδευση: Ανάπτυξη μαθησιακής εμπειρίας με χρήση του εικονικού κόσμου Second Life και αξιολόγησή της*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών. Πάτρα.

Χρήστου, Ι. (2007). *Παιδί και Ηλεκτρονικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Ταξιδευτής

Buchanan, K. & Vanden Elzen, A.M. (2012). Beyond a Fad: Why Games Should Be Part of 21st Century Libraries *Education Libraries Vol 35, No(1-2), 15-33*. Ανακτήθηκε 8 Νοεμβρίου, 2018, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ989511.pdf>.

Granic, I., Lobel, A. & Engels, R.C.M.E. (2014). The Benefits of Playing Video Games *American Psychologist Vol 69, No (1), 66-78*. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2018, από <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-a0034857.pdf>

Greenfield, P. (1984). *Mind and media: the effects of television, video games and computers*. United States of America: Harvard University Press

Pardew, L. (2006). *Game Character Animation All In One*. Boston: Thomson Course Technology PTR

Prensky, M (2007). *Μάθηση Βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι: Αρχές, Δυνατότητες και Παραδείγματα, Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, Επικοινωνία και Τεχνολογία, Επιστημ. Επιμ.: Μειμάρης Μιχ., Αθήνα: Μεταίχμιο*

Prensky, M. (2009). *Μάθηση βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι αρχές, δυνατότητες και παραδείγματα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση.* (Μτφρ. Παπασταύρου, Κ.), Αθήνα: Μεταίχμιο

Prot, S., McDonald, K.A. & Anderson, C.A. (2012). Video Games: Good, Bad, or Other? *Pediatric Clinics Of North America, Vol 59, No (3)*, 647-658. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2018, από <http://public.psych.iastate.edu/caa/abstracts/2010-2014/12PMAG.pdf>.

Shaw, A. (2010). *Identity, Identification, and Media Representation in Video Game Play: An audience reception study.* Pennsylvania: University of Pennsylvania. Ανακτήθηκε 8 Νοεμβρίου, 2018, από <http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1323&context=edissertations>

Steinkuehler, C. A. (2005a). *Cognition & learning in massively multiplayer online games: A critical approach.* Madison, WI : University of Wisconsin- Madison. Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου 2018 από <https://search.proquest.com/docview/305378553>

Μέσα Επικοινωνίας και Σύγχρονο Σχολείο: Γραμματισμός στα Μέσα & στην Είδηση

Βαλσαμίδου Π. Αίνα

*M.Ed., M.A., M.Sc., Υποψ. Διδάκτωρ, Επικοινωνία και Νέα Δημοσιογραφία- ΑΠΚΥ,
Advanced Media Institute
pvalsamidou@gmail.com*

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μια βιβλιογραφική εργασία με στόχο την εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων *Γραμματισμός στα Μέσα και στην Είδηση*, με σκοπό την ανάδειξη των επιμέρους στοιχείων των δύο όρων και των ορισμών τους και τη σύνδεσή τους με την εκπαίδευση και κυρίως με το σύγχρονο σχολείο, αλλά και τις αναγκαιότητες νέων γραμματισμών που αναδύονται μέσα σ' αυτό. Η διείσδυση των νέων Μέσων στη σχολική πραγματικότητα, αλλά και στη μαθησιακή διαδικασία καταδεικνύει την επιβεβλημένη αναγκαιότητα της απόκτησης νέων γνώσεων, της καλλιέργειας νέων δεξιοτήτων και στάσεων και εν τέλει, την ανάδυση ενός νέου Επιστημονικού Υποδείγματος (Paradigm Shift) στην Παιδαγωγική και Διδακτική Επιστήμη.

Λέξεις-Κλειδιά: Γραμματισμός στα Μέσα, Ειδησεογραφικός γραμματισμός, εκπαίδευση, σχολείο, Μέσα Επικοινωνίας

Εισαγωγή

Η διάδοση και χρήση των νέων τεχνολογιών έχει οδηγήσει σε διαρκείς μετασχηματισμούς του επικοινωνιακού περιβάλλοντος τροφοδοτώντας παράλληλα και τον μετασχηματισμό της μαθησιακής διαδικασίας, με τα νέα Μέσα να οδηγούν –αναμενόμενα– σε νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Ιορδανίδου & Παπαδημητρίου, 2017). Στη σημερινή «Εποχή της Πληροφορίας μιας Δικτυωμένης Κοινωνίας» (Castells, 1996) οι μαθητές/τριες λειτουργούν πλέον ως «ψηφιακοί ιθαγενείς» (Prensky, 2001) (στο Ιορδανίδου & Παπαδημητρίου, 2017: 139-140), μια που γι' αυτούς/ές τα Μέσα επικοινωνίας αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του περιβάλλοντός τους αλλά και ορίζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο και τους «άλλους».

Η Παιδαγωγική επιστήμη έχει μεταβληθεί και συνεχίζει να μεταβάλλεται με τη διαμεσολάβηση του Παγκόσμιου Ιστού στη διαδικασία της μάθησης, η οποία μάθηση πλέον δεν οικοδομείται αποκλειστικά και μόνον μέσα στην τυπική εκπαίδευση, αλλά και σε περιβάλλοντα εκτός σχολείου, όμως πάντα εντός των Μέσων επικοινωνίας. Η διείσδυση των νέων Μέσων στη σχολική πραγματικότητα και καθημερινότητα αλλά και στη μαθησιακή διαδικασία προσφέρει νέες δυνατότητες για κριτική ανάλυση, ανταλλαγή και διαμοίρασμα ιδεών, πληροφοριών και γνώσεων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, συνεργασία μεταξύ σχολικών μονάδων, ενεργό συμμετοχή στην παραγωγή της γνώσης και πρόσβαση στον παγκόσμιο ανοιχτό ψηφιακό πλούτο καινοτομιών και ιδεών. Κατά συνέπεια, καταδεικνύει την επιβεβλημένη αναγκαιότητα της απόκτησης

νέων γνώσεων, της καλλιέργειας νέων δεξιοτήτων και στάσεων και εν τέλει, την ανάδυση ενός νέου Επιστημονικού Υποδείγματος (paradigm shift) κατά τον Kuhn (1962) στην Παιδαγωγική και Διδακτική Επιστήμη (Ιορδανίδου & Παπαδημητρίου, 2017). Υπό το πρίσμα αυτού του υποδείγματος στην Εκπαίδευση, αναδύονται νέοι γραμματισμοί, όπως ο ειδησεογραφικός, ο οπτικοακουστικός, ο διαδικτυακός, ο ραδιοφωνικός κ.α.

Μέσα/Νέα Μέσα Επικοινωνίας και Σύγχρονο Σχολείο

Η ανάπτυξη του διαδικτύου και της ελεύθερης διακίνησης –μέσω αυτού- ιδεών, δημιούργησε τα Μέσα Επικοινωνίας των Πολιτών/ Μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Social Media) τα οποία χρησιμοποιούν ιδιαιτέρως παιδιά και νέοι, οι επονομαζόμενοι «Digital Natives» (Prensky, 2001), «NetGeneration» (Oblinger & Oblinger, 2005), «Generation Y» (Huntley, 2006) ή «Millennials» (Sankey, 2006) (στο Έργο ενημέρωσης «Μάθηση 2.0 plus», 2013: 16). Τα Μέσα κοινωνικής δικτύωσης και οι δυνατότητές τους έχουν μεταβάλει ριζικά τον τρόπο που οι χρήστες επικοινωνούν, διαθέτουν την πληροφορία και συνεργάζονται, ενώ η χρήση τους στην εκπαίδευση, μπορεί να θεωρηθεί ως χρήσιμη ιδέα που μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα στον τομέα της εκπαίδευσης και της μάθησης αν υπάρξει εκμετάλλευση της υψηλής δημοτικότητάς τους στους/στις νεαρούς/ές μαθητές/τριες και αν υπάρξει αξιοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που διαθέτουν με κατάλληλο τρόπο (Έργο ενημέρωσης «Μάθηση 2.0 plus», 2013).

Τα συλλογικά ψηφιακά Μέσα εντάσσονται όλο και περισσότερο στην εκπαιδευτική πρακτική με πιο κοινά τα ιστολόγια (blogs), τα μικρο-ιστολόγια (micro-blogs), τα εργαλεία συνεργατικής γραφής (wikis), τις σελίδες κοινωνικής δικτύωσης (social networking sites), τις κοινότητες περιεχομένου (content communities), τις συλλογικές ταξινομήσεις (folksonomies), σε ένα σχολείο που τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει πολύ, προκειμένου να καταφέρει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις της εποχής και με αυτόν τον τρόπο να διατηρήσει τον μορφωτικό και παιδευτικό του ρόλο (Έργο ενημέρωσης «Μάθηση 2.0 plus», 2013).

Αναμφισβήτητα, τη σημερινή εποχή της σύγκλισης των Μέσων είναι σημαντικό να αντιμετωπίζεται συνολικά η εμπειρία των παιδιών σε σχέση με το περιβάλλον των Μέσων παρά σε μεμονωμένα στοιχεία από αυτό (Plowman & Stephen, 2003). Οι πολυάριθμες μελέτες σε Αγγλία και Αμερική (π.χ. Roberts et al, 1999; Turow & Nir, 2000; Marsh & Thompson, 2001) δείχνουν ότι τα παιδιά «βυθίζονται» στα Μέσα και ότι ο ρόλος των Μέσων στη μάθηση των παιδιών είναι ένα θέμα ιδιαίτερης συζήτησης τα τελευταία χρόνια (Rideout et al, 2003). Τα σημερινά παιδιά ως χρήστες (user) και ως παραγωγοί (producer) των Μέσων έχουν αναλάβει νέους ρόλους και αποτελούν «ανεξάρτητες και υπεύθυνες προσωπικότητες –προπάντων στον χώρο των νέων Μέσων, στον οποίο μάλιστα λειτουργούν ως πολιτισμικοί φορείς και γνώστες του αντικειμένου» (Kron & Σοφός, 2007:60). Παράλληλα, τα παιδιά έχουν πάρει στα χέρια τους «την προετοιμασία τους για το μέλλον», ένα φαινόμενο που παρατηρείται ιδιαίτερα έντονα στον χώρο των νέων Μέσων (Kron & Σοφός, 2007:63).

Η συνεχής αυτή έκθεση των μαθητών/τριών στα ψηφιακά Μέσα εντός και εκτός σχολείου, αναδεικνύει και την αναγκαιότητα να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες του 21^{ου} αιώνα τη «γραμματική» των Μέσων στο σύγχρονο σχολείο, ώστε αυτοί/ές να μπορέσουν να κεφαλαιοποιήσουν εκπαιδευτικά τον χρόνο που ασχολούνται με τα ψηφιακά περιβάλλοντα και Μέσα. Η αξιοποίηση των Μέσων επικοινωνίας στην τάξη εμπλουτίζει και υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργώντας ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης και δημιουργίας που ενισχύει ιδιαίτερα την κριτική σκέψη (Ιορδανίδου & Παπαδημητρίου, 2017).

Ο Γραμματισμός και η Εκπαίδευση στα Μέσα και στην Επικοινωνία, το κομβικό σημείο συνάντησης των πεδίων της Διδακτικής και Παιδαγωγικής και της Επικοινωνίας και Μέσων μπορεί να συνεισφέρει ουσιαστικά ώστε, όπως υποστηρίζει ο Σταμάτης (2017: 356-358) κάνοντας λόγο για «επικοινωνιακό εγγραμματισμό», να δημιουργηθεί ένα ισχυρό πλαίσιο προσόντων για τον άνθρωπο του 21^{ου} αιώνα, που θα κατέχει τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες για την αξιοπρεπή διαβίωσή του, με εξέχουσες την κριτική σκέψη, τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα, την επικοινωνία και τη συνδεσιμότητα. Στο ίδιο μήκος κύματος και οι Ιορδανίδου και Παπαδημητρίου (2017: 141) αναφέρουν πως η Εκπαίδευση στα Μέσα (Media Education) αποτελεί «το διεπιστημονικό πεδίο που φιλοδοξεί να ενισχύσει την πολιτότητα και τη δημοκρατία καλλιεργώντας δεξιότητες πρόσβασης, επικοινωνίας και συμμετοχής, κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης, δημιουργικής παραγωγής».

Γραμματισμός στα Μέσα-Media Literacy

Ο γραμματισμός στα Μέσα σύμφωνα με τον Buckingham (2008: 86), «αναφέρεται στις γνώσεις, στις δεξιότητες και στις ικανότητες που απαιτούνται για τη χρήση και την ερμηνεία των ΜΜΕ». Διαθέτει πολλούς ορισμούς που όμως όλοι συγκλίνουν στην απόκτηση κριτικής στάσης απέναντι στα μηνύματα των Μέσων. Ο γραμματισμός στα Μέσα μπορεί ευρέως να οριστεί ως «η ικανότητα της πρόσβασης, ανάλυσης, εκτίμησης, αξιολόγησης και επικοινωνίας» μιας ποικιλίας μηνυμάτων των Μέσων με πρόταγμα τις δεξιότητες της κριτικής ανάλυσης και σύνθεσης με τη χρήση οπτικοακουστικών κειμένων, εργαλείων και τεχνολογιών (Aufderheide & Firestone 1993: 8 στο Hobbs 2007: 59), ενώ περιλαμβάνει και ιδιαιτέρως τονίζει «τις δεξιότητες της κριτικής ανάλυσης και σύνθεσης με τη χρήση οπτικοακουστικών κειμένων, εργαλείων και τεχνολογιών» (αυτόθι).

Ο Buckingham (2007: 14) -στηριζόμενος στους ορισμούς των Aufderheide (1997) και Ofcom (2004)- τονίζει ότι γραμματισμός στα ΜΜΕ «είναι η ικανότητα της πρόσβασης, κατανόησης και δημιουργίας μορφών επικοινωνίας εντός μιας ποικιλίας πλαϊσίων», όπου η *πρόσβαση* περιλαμβάνει τις απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες ώστε να ανακαλύψει κάποιος/α τα περιεχόμενα των μέσων, χρησιμοποιώντας τις διαθέσιμες τεχνολογίες και το αντίστοιχο λογισμικό. Η *κατανόηση* περιλαμβάνει την ικανότητα αποκωδικοποίησης ή ερμηνείας των περιεχομένων των μέσων, τη γνώση των διαδικασιών παραγωγής, την ικανότητα της κριτικής των μέσων, ενώ η *δημιουργία*

περιλαμβάνει την ικανότητα της χρήσης των μέσων επικοινωνίας για την κατασκευή και την επικοινωνία μηνυμάτων είτε για λόγους αυτοέκφρασης είτε για λόγους επιρροής και αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Με την ευρεία έννοια ο γραμματισμός περιλαμβάνει την *ανάλυση*, την *αξιολόγηση* και την *κριτική σκέψη*, διότι είναι ένα φαινόμενο που πραγματοποιείται μέσω πολλών μορφών κοινωνικής πρακτικής και προϋποθέτει την ύπαρξη μιας *μεταγλώσσας*, δηλαδή ορισμένων μεθόδων περιγραφής του είδους και της δομής μιας συγκεκριμένης μορφής επικοινωνίας και του τρόπου με τον οποίον τα πλαίσια αυτά επηρεάζουν τις εμπειρίες και τις πρακτικές των ανθρώπων. Ο γραμματισμός στα Μέσα λοιπόν, μπορεί να ειπωθεί ως μια μορφή *κριτικού* γραμματισμού, ο οποίος προϋποθέτει ανάλυση, αξιολόγηση και κριτικό αναστοχασμό, ενώ συνεπάγεται και την κατάκτηση της «μεταγλώσσας» και περιλαμβάνει μια ευρύτερη κατανόηση του κοινωνικού, του οικονομικού και του θεσμικού πλαισίου της επικοινωνίας, καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτά επηρεάζουν τις εμπειρίες και τις πρακτικές των ανθρώπων (Luke, 2000 στο Buckingham, 2008: 89).

Ο Mihailidis (2018: 376) αναφερόμενος στον ορισμό του Εθνικού Οργανισμού για την Εκπαίδευση στον Γραμματισμό στα Μέσα (National Association for Media Literacy Education-NAMLE) τονίζει πως «ο γραμματισμός στα Μέσα οικοδομεί πάνω στα θεμέλια του παραδοσιακού γραμματισμού και προσφέρει νέες μορφές ανάγνωσης και γραφής. Ο γραμματισμός στα Μέσα ενισχύει τους ανθρώπους να σκέφτονται και να πράττουν κριτικά, να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να είναι ενεργοί πολίτες». Υπογραμμίζει πως η Παιδαγωγική των Μέσων διαμορφώνει, υπό το πρίσμα αυτό, μια διαδικασία που ενσωματώνει την αποδόμηση, την κριτική, τον αναστοχασμό και τη συμμετοχή. Παράλληλα, αναφέρει τις κεντρικές έννοιες και τα ερωτήματα-κλειδιά που διαμορφώνονται στον γραμματισμό στα Μέσα και παρέχονται από το Κέντρο για τον Γραμματισμό στα Μέσα (Center for Media Literacy) (πίνακας 1):

Λέξη-κλειδί	Πέντε Βασικές Έννοιες	Πέντε Ερωτήσεις Κλειδιά
#1 Πατρότητα δημιουργού	Όλα τα μηνύματα των Μέσων είναι «κατασκευασμένα».	Ποιος δημιούργησε αυτό το μήνυμα;
#2 Μορφότυπο	Τα μηνύματα των Μέσων έχουν κατασκευαστεί χρησιμοποιώντας μια δημιουργική γλώσσα με τους δικούς της κανόνες.	Ποιες δημιουργικές τεχνικές χρησιμοποιούνται για να ελκύσουν την προσοχή μου;
#3 Κοινό	Διαφορετικοί άνθρωποι βιώνουν διαφορετικά το ίδιο μήνυμα των Μέσων.	Πώς θα μπορούσαν διαφορετικοί άνθρωποι να αντιληφθούν αυτό το μήνυμα διαφορετικά από εμένα;
#4 Περιεχόμενο	Τα Μέσα έχουν ενσωματωμένες αξίες και οπτικές.	Τι τρόποι ζωής, αξίες και οπτικές αναπαριστώνται ή παραλείπονται από αυτό το μήνυμα;
#5 Σκοπός	Τα περισσότερα Μέσα έχουν οργανωθεί κατά τρόπο που να έχουν κέρδος και/ή ισχύ.	Γιατί στέλνεται αυτό το μήνυμα;

Πίνακας 1: MediaLit Kit TM Πέντε κεντρικές έννοιες και πέντε ερωτήματα-κλειδιά
(Πηγή: <http://www.medialit.org/reading-room/five-key-questions-form-foundation-media-inquiry>. Mihailidis, 2018: 377)

Ειδησεογραφικός Γραμματισμός-News Literacy

Ο γραμματισμός στην είδηση/ειδησεογραφικός γραμματισμός (News Literacy) «...θεωρείται ως υποσύνολο του γραμματισμού στα Μέσα: οι κεντρικές έννοιές του αναπτύχθηκαν εντός του κινήματος του γραμματισμού στα Μέσα, όπως εφαρμόζονται άμεσα στις ειδήσεις. Υπό αυτή την έννοια, οι ειδήσεις υιοθετούν μια παραδοσιακή φόρμα για την πληροφόρηση των πολιτών σχετικά με τις τρέχουσες υποθέσεις και τα κοινοτικά ζητήματα που αφορούν τη συνειδητοποίηση, τη δέσμευση και τη συμμετοχή στις τοπικές δημοκρατικές διαδικασίες. Το αποτέλεσμα είναι μια εστίαση στον τρόπο με τον οποίο η κατανόηση, η αξιολόγηση, η ανάλυση και η παραγωγή των ειδήσεων μπορούν να βοηθήσουν ώστε να ενταχθούν καλύτερες στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, που αποσκοπούν σε περισσότερο ενδυναμωμένους, ανεκτικούς, ενημερωμένους, και ενεργούς συμμετέχοντες στη δημοκρατία των πολιτών του 21^{ου} αιώνα» (Mihailidis, 2011: 4 στο Mihailidis, 2016: 12). Ο ειδησεογραφικός γραμματισμός αποτελεί ένα νέο είδος γραμματισμού, που έχει τις ρίζες του στον πραγματικό κόσμο της στιγμιαίας πληροφορίας, της παγκόσμιας αλληλεπίδρασης και των μηνυμάτων που δημιουργούνται σε διάφορες πλατφόρμες Μέσων (Panagiotou & Theodosiadou).

Ο όρος υποδηλώνει ότι το άτομο έχει εξοικείωση με τις ειδήσεις και κατέχει τις βασικές δεξιότητες που χρειάζονται για να 'διαβάσει' (να καταναλώσει και να αξιολογήσει τις ειδήσεις) και να 'γράψει' (να συμμετάσχει στην παραγωγή ειδήσεων) (Malik et al, 2013: 6). Ο ειδησεογραφικός γραμματισμός, ωστόσο, δεν αφορά την ανάλυση των μηνυμάτων, αλλά την επίγνωση του γιατί αυτά τα μηνύματα βρίσκονται στη συγκεκριμένη θέση, ενώ ανταποκρίνεται στην αυξανόμενη πρόκληση που αφορά τη διασφάλιση ότι οι νέοι λαμβάνουν τις πληροφορίες που χρειάζεται ώστε να γίνουν καλά πληροφορημένοι πολίτες και ψηφοφόροι στον 21^ο αιώνα (Panagiotou & Theodosiadou).

Τα σχολικά προγράμματα εκπαίδευσης στον ειδησεογραφικό γραμματισμό δείχνουν ότι αυτά στοχεύουν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες στην καλύτερη κατανόηση του τι είναι οι ειδήσεις, στην αξιολόγηση της αξιοπιστίας των πληροφοριών που λαμβάνουν μέσω των ενημερωτικών Μέσων, στην ενδυνάμωση της εκτίμησης των κανόνων της επαγγελματικής δημοσιογραφίας, στην οικοδόμηση δεξιοτήτων και αυτοπεποίθησης ως επικοινωνητών, μέσω της μάθησης παραγωγής ειδησεογραφικού περιεχομένου σε ένα συμμετοχικό, αληθινό, περιβάλλον (Hobbs, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, τα πέντε ερωτήματα-κλειδιά του γραμματισμού στα Μέσα (βλ. πίνακα 1), θα πρέπει επίσης να αποτελέσουν τον θεμέλιο λίθο της εκπαίδευσης για τον ειδησεογραφικό γραμματισμό, υπό την οπτική της *Παιδαγωγικής του ειδησεογραφικού γραμματισμού* (Panagiotou & Theodosiadou).

Η εν λόγω Παιδαγωγική (Panagiotou & Theodosiadou) βασίζεται σε έννοιες του κριτικού γραμματισμού, γεφυρώνοντας τους γραμματισμούς της τυπικής εκπαίδευσης και τις εμπειρίες από πολιτισμικές πρακτικές εκτός του σχολείου. Τέσσερα τέτοια συστατικά προτείνονται για εφαρμογή μέσα στην τάξη: η αναπαράσταση, η γλώσσα, η παραγωγή, και το κοινό. Η *αναπαράσταση* αποτελεί ένα σημαντικότατο συστατικό του ειδησεογραφικού γραμματισμού και αφορά την ικανότητα αξιολόγησης και αναστοχασμού πάνω σε ζητήματα όπως το κύρος, η αξιοπιστία και η μεροληψία. Η *γλώσσα* είναι η ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς τη «γραμματική» των ποικίλων μορφών επικοινωνίας, τους κώδικες και τις συμβάσεις των διαφόρων ειδών λόγου. Η *παραγωγή* συνεπάγεται μια βασική κατανόηση του ποιος επικοινωνεί με ποιον και γιατί και τέλος, το *κοινό* είναι η επίγνωση της θέσης του καθενός/καθεμιάς.

Επίλογος

Η ερώτηση για το αν είναι αρκετό ένα παιδί σήμερα στο σχολείο να μάθει μόνο την τυπική γραφή και ανάγνωση, μοιάζει να είναι παρωχημένη. Στο πλαίσιο των νέων γραμματισμών που αναδύονται στον σημερινό υπερ-επικοινωνιακό κόσμο μας, η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι σαφώς αρνητική. Με την όλο και μεγαλύτερη διείσδυση των Μέσων επικοινωνίας στην οικογενειακή και σχολική πραγματικότητα, επιβάλλεται πλέον να εξοπλίσουμε τους/τις μαθητές/τριες του 21^{ου} αιώνα –και μελλοντικούς ενεργούς πολίτες– με ικανότητες και δεξιότητες που αφορούν τη «γραφή» και την «ανάγνωση» των Μέσων επικοινωνίας, δηλ. αυτών που εγκιβωτίζονται στον γραμματισμό στα Μέσα και στην Είδηση. Η επιλογή αυτή, στην σημερινή υπερ-πληθώρα των πληροφοριών και των ψευδών/παραπονημένων ειδήσεων, μοιάζει να είναι πλέον μονόδρομος.

Βιβλιογραφία

Aufderheide, P. (ed.) (1997). Media Literacy: From a report of the national leadership conference on media literacy. In R. Cubey (ed.) *Media Literacy in the Information Age*, 79-86. New Brunswick, NJ: Transaction.

Aufderheide, P. & Firestone, C. (1993). *Media literacy: National leadership conference: Report*. Washington, D.C.: Aspen Institute.

Buckingham, D. (2007). Μορφές αλφαριθμητισμού στα ψηφιακά μέσα: Επανεξετάζοντας την εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας στην εποχή του διαδικτύου. *Ζητήματα επικοινωνίας, Αφιέρωμα: Αγωγή και Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας*, 6, 13-29. Αθήνα: Καστανιώτης.

Buckingham D. (2008). *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ Αλφαριθμητισμός, μάθηση και σύγχρονη κουλτούρα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Castells, M. (1996). *The Information Age: Economy, society and culture: The rise of the networked society* (Vol. 1). Oxford, UK: Blackwell.

Εργο ενημέρωσης «Μάθηση 2.0 plus» (2013). Μελέτη και καταγραφή της στάθμης καινοτομικών πρωτοβουλιών και καλών πρακτικών για την εκπαίδευση και μάθηση 2.0. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Εφηρμοσμένης Επικοινωνίας. Διαθέσιμο στο <https://mathisi20.gr/news/announcements/i822> (3/1/2018).

Hobbs, R. (2007). Η ενσωμάτωση του αλφαριθμητισμού στα μέσα επικοινωνίας στη μέση εκπαίδευση. *Ζητήματα επικοινωνίας, Αφιέρωμα: Αγωγή και Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας*, 6, 59-72. Αθήνα: Καστανιώτης.

Hobbs, R. (2016). When teens create the news: examining the impact of PBS/news hour student reporting labs. *Journalism Education*, 5(1), 61-73.

Huntley, R. (2006). *The world according to y: Inside the new adult generation*. Sydney: Allen & Unwin.

Ιορδανίδου, Σ. & Παπαδημητρίου, Σ. (2017). «Εκπαίδευση στα Μέσα» και «Ψηφιακός Εγγραμματισμός»: Διερευνώντας τη Συγχώνευση του Πεδίου της Επικοινωνίας και των Μέσων ενημέρωσης με τις Επιστήμες της Αγωγής. Θεωρητικό Πλαίσιο και Ανάπτυξη Προγράμματος Σπουδών. Στο Α. Θ. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επ. Επιμ.). *Επικοινωνία και Εκπαίδευση*, τ. 2, *Θεωρίες και Μοντέλα επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, σ. 139-175. Αθήνα: Διάδραση.

Kron, F. W. & Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο Διδακτικών και Μαθησιακών Διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Luke, C. (2000). Cyber-schooling and technological change: multiliteracies for new times. In Cope, B. & Kalantzis, M. (eds) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Malik, M., Cortesi, S. & Gasser, U. (2013). *The Challenges of Defining "News Literacy"*. USA: Berkman. The Berkman Center for Internet & Society at Harvard University.

Marsh, J. & Thompson, P. (2001). Parental involvement in literacy development: using media texts. *Journal of Research in Reading*, 24(3), 266–278.

Mihailidis, P. (2018). Γραμματισμοί στα Μέσα που προάγουν την ιδιότητα του πολίτη. Επανεφευρίσκοντας τη Δέσμευση για την Κοινωνική Προθετικότητα (μετάφραση Λ. Π. Βαλσαμίδου). Στο Σ. Ιορδανίδου, Σ. Παπαδημητρίου, Λ. Βαλσαμίδου (Επιμ.) *Εγγραμματισμός στα Μέσα Media Literacy. Σε αναζήτηση της έννοιας και της λειτουργίας της*, 371-394. Αθήνα: Μεταμεσονύκτιες εκδόσεις & Advanced Media Institute.

Mihailidis, P. (2016). Exploring News Literacy: Preparing future journalists—and citizens—for engagement in global digital culture. *Journalism Education*, 5(1), 10-13.

Mihailidis, P. (ed.) (2011). *News Literacy: Global Perspectives for the Newsroom and the Classroom*. New York: Peter Lang.

Oblinger, D. & Oblinger, J. (2005). Is it age or IT: First steps toward understanding the net generation. In D. Oblinger & J. Oblinger (Eds.) *Educating the net generation* (pp.2.1– 2.20). Boulder, CO: Educause.

Ofcom (Office of Communications) (2004). *Strategies and Priorities for the Promotion of Media Literacy: A Statement*. London: Ofcom.

Panagiotou, N. & Theodosiadou, S. (n.d.) News literacy: Learning about the world. Διαθέσιμο στο: [http://users.auth.gr/npanagiotou/articles/ News%20Literacy%20Learning%20About%20the%20World.pdf](http://users.auth.gr/npanagiotou/articles/News%20Literacy%20Learning%20About%20the%20World.pdf) (1/11/2018).

Plowman, L. & Stephen, C. (2003). A ‘benign addition’? Research on ICT and pre-school children. *Journal of computer assisted learning*, 19(2), 149-164.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6, NCB University Press.

Roberts, D. F., Foehr, U. G., Rideout, V. & Brodie, M. (1999). *Kids & Media @ the New Millennium. A Kaiser Family Foundation Report*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation. Διαθέσιμο στο <https://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/kids-media-the-new-millennium-report.pdf> (3/1/2018).

Rideout, V. J., Vandewater, E. A. & Wartella, E. A. (2003). *Zero to Six: Electronic media in the lives of infants, toddlers, and preschoolers*. Menlo Park, CA: The Henry J. Kaiser Family Foundation.

Sankey, M. D. (2006). A neomillennial learning approach: Helping non-traditional learners study at a distance. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 2(4), 82–99.

Σταμάτης, Π. Ι. (2017). Επικοινωνιακός εγγραμματισμός και προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα. Στο Α. Θ. Κοντάκος & Π. Ι. Σταμάτης (Επ. Επιμ.). *Θεωρίες και Μοντέλα επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Επικοινωνία και Εκπαίδευση*, τ. 2, 347-368. Αθήνα: Διάδραση.

Turow, J. & Nir, L. (2000). The Internet and the Family 2000: the view from parents, the view from kids. Report 33. *Annenberg Public Policy Center*. University of Pennsylvania.

Αλλάζει η ευφυΐα; Προϋποθέσεις και συνθήκες.

Θηβαίου Στυλιανή

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70,

M.Sc. Σχολικής/Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Λευκωσίας

thivaious stella@hotmail.com

Περίληψη

Μία βασική ικανότητα του ανθρώπου η οποία ενυπάρχει από την στιγμή της γέννησης του είναι η ευφυΐα ή αλλιώς νοημοσύνη. Οι ψυχολόγοι προκειμένου να κατανοήσουν πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους- πώς εγγράφουν και αποθηκεύουν τις πληροφορίες από το περιβάλλον, πώς επιλύουν προβλήματα και πώς αυτές οι νοητικές λειτουργίες αναπτύσσονται στον άνθρωπο από την στιγμή της γέννησης του- σχεδίασαν τεστ για να μετρήσουν την ευφυΐα, τα αποτελέσματα των οποίων έφεραν ριζικές αλλαγές στον κλάδο της ψυχολογίας. Αυτά τα ερωτήματα οδήγησαν τους επιστήμονες στην εκπόνηση πειραμάτων και στην ανάπτυξη θεωριών, οι οποίες παρείχαν σημαντικές πληροφορίες για την γνωστική ανάπτυξη του ανθρώπου. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, διενεργήθηκε πλήθος ερευνών, με σκοπό την χαρτογράφηση της ανθρώπινης νοημοσύνης. Πώς ορίζεται ανθρώπινη νοημοσύνη ή αλλιώς η ευφυΐα; Μπορεί να μετρηθεί; Και αν ναι, αλλάζει ή είναι ένα στατικό φαινόμενο;

Λέξεις-Κλειδιά: Ευφυΐα, Ανθρώπινη νοημοσύνη, Αλλαγές της ευφυΐα (αναπτυξιακές/περιβαλλοντικές), Flynn effect, Τεστ IQ

Abstract

A basic skill of man that is inherent in the moment of his birth is ingenuity or otherwise intelligence. Psychologists in order to understand how people perceive the world around them - how they write and store information from the environment, how they solve problems, and how these cognitive functions develop in man since birth - they designed tests to measure intelligence, the results of which brought radical changes in the field of psychology. These questions led scientists into experimenting and developing theories, which provided important information on human cognitive development. Within this framework, a number of surveys were conducted to map human intelligence. How is human intelligence or ingenuity defined? Can it be measured? And if so, does it change or is it a static phenomenon?

Keywords: Ingenuity, Human intelligence, Changes in ingenuity (development / environmental), Flynn effect, Test IQ

Εισαγωγή

Εξ ορισμού, ευφυΐα είναι η ικανότητα αποτελεσματικής μάθησης και διαχείρισης του καινούριου, του νέου. Τα τεστ νοημοσύνης μετρούν σε πολύ μεγάλο βαθμό τον

ανθρώπινο δείκτη νοημοσύνης, τη δυνατότητα ενός ατόμου να λύσει νέα προβλήματα. Βέβαια, στα τεστ νοημοσύνης, υπάρχει μια κλιμάκωση, η οποία προκύπτει από τη μακρά ερευνητική διαδικασία στάθμισης ή αναπροσαρμογής του τεστ στο γενικό πληθυσμό, έτσι ώστε να ξέρουμε το είδος των εννοιών που μπορεί να μάθει ένα άτομο στην κάθε ηλικία και το είδος των προβλημάτων που μπορεί κάποιος να λύσει. Από τα πρώτα χρόνια εμφάνισης της νευροψυχολογίας και κατ' επέκταση των τεστ νοημοσύνης, έχει παρατηρηθεί ότι η ευφυΐα αλλάζει ανά δεκαετίες, και μ' αυτό ακριβώς το θέμα θα ασχοληθούμε στην παρούσα εργασία.

Θα διαφανεί ότι η ευφυΐα αλλάζει. Οι παράγοντες που συντελούν στην αλλαγή αυτή, είναι τόσο αναπτυξιακοί και βιολογικοί, όσο και περιβαλλοντικοί. Στην παρακάτω έρευνα, θα δούμε ότι τόσο η ηλικία, όσο και οι περιβαλλοντικοί, διατροφικοί και κοινωνικοί παράγοντες, είναι πολύ σημαντικοί για την ανάπτυξη της ευφυΐας. Θα μελετηθεί ακόμη, και το λεγόμενο «Flynn effect», το οποίο αναφέρεται στην ολοένα αύξηση του δείκτη νοημοσύνης ανά γενεές, που παρατηρείται τα τελευταία σαράντα χρόνια. Τέλος, θα δοθεί έμφαση στις παρεμβάσεις που έχουν κάνει αρκετοί επιστήμονες για την βελτίωση της νοημοσύνης τόσο μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων κατά τη σχολική ηλικία, όσο και παρεμβάσεων με εκπαιδευτικά προγράμματα σε άτομα της τρίτης ηλικίας.

ΕΥΦΥΪΑ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ

Ορισμός ευφυΐας-Τρόποι μέτρησης

Μία βασική ικανότητα του ανθρώπου η οποία ενυπάρχει από την στιγμή της γέννησης του είναι η ευφυΐα ή αλλιώς νοημοσύνη. Οι ψυχολόγοι προκειμένου να κατανοήσουν πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους, σχεδίασαν τεστ για να μετρήσουν την ευφυΐα, τα αποτελέσματα των οποίων έφεραν ριζικές αλλαγές στον κλάδο της ψυχολογίας. Τι είναι όμως η «νοημοσύνη»; Πολλοί προσπάθησαν να την ορίσουν, μεταξύ αυτών ο Sternberg (2011) όρισε την ευφυΐα ως μία ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει από το περιβάλλον του, να θέτει και να πετυχαίνει συγκεκριμένους στόχους (όπως παρατίθεται στους Hunt και Jaeggi, 2013). Άλλος ορισμός δόθηκε από τους Snyderman και Rothman (1987): *“Νοημοσύνη είναι η ικανότητα χειρισμού αφηρημένων εννοιών, επίλυσης προβλημάτων και μάθησης”* (όπως παρατίθεται στον Slavin, 2007). Άλλοι, έδωσαν έμφαση στις μεταγνωστικές διαδικασίες που συντελούνται σ' έναν νοήμων άνθρωπο, ο οποίος μπορεί να ασκεί έλεγχο στις νοητικές του λειτουργίες, προς όφελος της μάθησης» (Sternberg, 2011).

Πρώτη προσπάθεια μέτρησης της νοημοσύνης έγινε από τον Binet στις αρχές του προηγούμενου αιώνα. Ο Binet, ύστερα από αίτημα της γαλλικής κυβέρνησης κατασκεύασε με τον συνάδελφο του Simon την πρώτη κλίμακα νοημοσύνης, για να ξεχωρίσει τα φυσιολογικά παιδιά από αυτά που έχριζαν βοήθεια ειδικής εκπαίδευσης. Τα τεστ που δημιούργησε περιλάμβαναν ένα σύνολο γνωστικών ικανοτήτων, όπως είναι η μνήμη, η προσοχή, και η κατανόηση. Οι ερευνητές αυτοί προκειμένου να μπορέσουν να

συγκρίνουν τα παιδιά στην νοημοσύνη δημιούργησαν ως εργαλείο μέτρησης τον δείκτη νοημοσύνης (ΔΝ), ο οποίος υπολόγιζε την νοητική ηλικία ενός παιδιού. Αυτή καθοριζόταν από το μέσο όρο της βαθμολογίας που ένα παιδί έχει σε μία συγκεκριμένη ηλικία ως προς την χρονολογική του ηλικία (Sternberg, 2011). Οι ταξινομήσεις, που προέκυψαν ως προς την επίδοση των παιδιών σε συγκεκριμένες νοητικές λειτουργίες, θεωρήθηκε επιτυχημένη, καθώς ήρθε σε συμφωνία με τις απόψεις των δασκάλων, για τη νοημοσύνη των παιδιών αυτών (Κουλάκογλου, 2012). Με βάση το δείκτη νοημοσύνης δημιουργήθηκαν ψυχολογικά τεστ προς όφελος της εκπαίδευσης, τα οποία ασκούν σημαντική επίδραση στον κλάδο αυτό μέχρι και σήμερα.

Μία βασική παράμετρος των τεστ αυτών σχετίζεται με το αν υπάρχει ένας ή πολλοί τύποι νοημοσύνης. Ο Spearman, το 1927, υποστήριξε ότι υπάρχει θετικός συσχετισμός στις επιδόσεις των παιδιών μεταξύ διαφορετικών γνωστικών τεστ. Αυτή η διαπίστωση τον οδήγησε στην θεωρία ότι υπάρχει μία γενική νοημοσύνη που επηρεάζει όλες τις γνωστικές δοκιμασίες, γνωστή ως *γενικός παράγοντας (g)*. Άλλοι πάλι θεωρητικοί υποστήριξαν την ύπαρξη πολλών τύπων νοημοσύνης. Ο Sternberg (1990, 1997), μίλησε για τρεις τύπους νοημοσύνης: Πρακτική, αναλυτική, δημιουργική, ενώ ο Gardner διέκρινε οχτώ (γλωσσική, μαθηματική, ενδοπροσωπική, νατουραλιστική, σωματική, χωρική, διαπροσωπική, μουσική) (Slavin, 2007). Καθώς, όμως, οι περισσότερες από αυτούς τους τύπους συγκλίνουν με τον γενικό παράγοντα (g), δεν μπορούν να υπολογιστούν ως ξεχωριστές νοημοσύνες (Δημητρίου, 2015). Το 1993 ο Carroll στηριζόμενος στις αναλύσεις δεδομένων από έρευνες των τελευταίων εξήντα ετών ανέπτυξε την θεωρία των τριών στρωμάτων. Το ιεραρχικό μοντέλο περιείχε ειδικές νοητικές λειτουργίες (π.χ. ορθογραφία και ταχύτητα σκέψης στο πρώτο στρώμα, την ρέουσα και την αποκρυσταλλωμένη ευφυΐα στο δεύτερο και τη γενική ικανότητα στο τρίτο (Sternberg, 2011). Τα πιο γνωστά τεστ που μετρούν την ρέουσα νοημοσύνη είναι το *Raven Matrices* το *Norwegian Matrices* κ.α., ενώ η σειρά Wechsler-Binet μετράει την αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη (Κουράκογλου, 2012).

Ο Sternberg, επισημαίνει ότι οι παραπάνω τρόποι μέτρησης μπορεί να μην αντιστοιχούν σε άτομα μη δυτικής κουλτούρας, καθώς η ευφυΐα έχει φανεί ότι δεν έχει την ίδια έννοια για όλους τους πολιτισμούς. Έτσι στις αφρικανικές και στις ασιατικές χώρες οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της νοημοσύνης (Sternberg, 2004). Με δεδομένο λοιπόν τις διαπολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν στην νοημοσύνη, δημιουργήθηκαν επίσης τεστ τα οποία είναι γνωστά ως *πολιτισμικά ανεπηρέαστα τεστ*.

Ο ψυχομετρικός κλάδος, υποστηρίζει ότι το IQ των ανθρώπων παραμένει σχετικά σταθερό στην διάρκεια της ζωής τους (Δημητρίου, 2004). Πόσο όμως ισχύει αυτό;

Αναπτυξιακές αλλαγές στην ευφυΐα

Πλήθος ερευνών που ασχολήθηκαν με το καίριο αυτό θέμα έχουν δείξει ότι η νοημοσύνη αλλάζει. Ένας βασικός παράγοντας που συνεισφέρει στην αλλαγή της ευφυΐας

είναι αναπτυξιακός. Κατά γενική παραδοχή όλοι οι ψυχολόγοι συμφωνούν σε μια γενική αρχή ότι το άτομο, όσο μεγαλώνει, αναπτύσσει όλο και πιο σύνθετες νοητικές ικανότητες οι οποίες του επιτρέπουν να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον.

Ένας σημαντικός αναπτυξιακός ψυχολόγος είναι ο Piaget. Αυτός πίστευε ότι η νοημοσύνη αποτελεί για τον άνθρωπο το μέσο, ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του (Sternberg, 2012). Πίστευε επίσης ότι ο άνθρωπος οργανώνει τις πληροφορίες σε νοητικά σχήματα. Βασικές έννοιες στις θεωρίες του Piaget είναι *η αφομοίωση και η συμμόρφωση*. Η πρώτη σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα εξωτερικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος του, χρησιμοποιώντας τα ήδη υπάρχοντα σχήματα που γνωρίζει (Slavin, 2007), και η δεύτερη αναφέρεται στην αναπροσαρμογή των σχημάτων που ήδη κατέχει με στόχο την δημιουργία νέων σχημάτων (Snowman και McCown, 2012). Για τον Piaget η γνωστική ανάπτυξη συντελείται σε στάδια. Το άτομο αφομοιώνει νέες δομές και τις αναπροσαρμόζει, ανάλογα με το στάδιο που βρίσκεται (Δημητρίου, 1993). Επιπλέον, μίλησε για δυο μεγάλες περιόδους. Στην πρώτη περίοδο διέκρινε το αισθησιοκινητικό στάδιο, (γέννηση έως 2 χρόνια), όπου η νοημοσύνη είναι «πρακτική», καθώς το άτομο σε πρώτη φάση μέσω των αντανεκλαστικών αρχίζει να συντονίζει τις ενέργειες του και να ελέγχει την συμπεριφορά του, κατόπιν δημιουργεί τα πρώτα σχήματα κι έπειτα στο τέλος αυτού του σταδίου αρχίζει μία βαθμιαία εσωτερική των νοητικών ενεργειών, η οποία καθιστά το βρέφος ικανό να δημιουργεί νοητικές αναπαραστάσεις, εισχωρώντας έτσι στην δεύτερη μεγάλη περίοδο της «αναπαραστατικής ή συμβολικής νοημοσύνης» (Δημητρίου, 1993). Η δεύτερη αυτή φάση που διαρκεί σε όλη την διάρκεια της ζωής του ανθρώπου χωρίζεται σε τρεις φάσεις: Στην προπραξιακή (2-7 χρόνια), το παιδί μπορεί να δημιουργεί αναπαραστάσεις, αυτές όμως υπόκεινται ακόμη σε περιορισμούς, αφού δεν είναι ακόμη ικανό να συλλάβει τις λογικές σχέσεις που διέπουν τις νοητικές αναπαραστάσεις. Στα επόμενα στάδια η σκέψη γίνεται πραξιακή και επιτρέπει στο άτομο να συντονίζει τις λογικές πράξεις. Έτσι το παιδί εισέρχεται στο στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης, (7-11 χρόνια) κατανοεί την λογική των πράξεων και των σχέσεων, (χώρος, ποσότητα, αιτιότητα) (Δημητρίου, Σπανούδης) και η σκέψη ομαδοποιείται σ' ένα λογικό σύστημα με πολλές υποκατηγορίες (Δημητρίου, 1993). Τέλος, ακολουθεί το στάδιο της τυπικής σκέψης, όπου η σκέψη γίνεται υποθετικο-παραγωγική δίνοντας την δυνατότητα στον έφηβο να συλλογιστεί και να πειραματιστεί με αφηρημένες έννοιες (Δημητρίου, 2015) οι οποίες δεν αποτελούν μέρος των δικών του εμπειριών (Slavin, 2007).

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα στάδια του Piaget είναι υπαρκτά στις αντίστοιχες ηλικίες (Δημητρίου, 2015), αντίθετα όμως από τον Piaget, που υποστήριζε ότι το παιδί δεν μπορεί να κατακτήσει νοητικές ικανότητες άλλου σταδίου από αυτό που βρίσκεται, έρευνες (Black, 1981; Case, 1998; Siegler, 1998) έδειξαν ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν έννοιες που ανήκουν σε άλλα στάδια, όταν οι οδηγίες που τους δίνονται είναι απλές (Slavin, 2007).

Άλλοι θεωρητικοί, γνωστοί και ως νεοπιαζετιανοί, λαμβάνοντας υπόψιν τις ελλείψεις της παραπάνω θεωρίας προσπάθησαν να εξηγήσουν την γνωστική ανάπτυξη εστιάζοντας την προσοχή τους στο πώς ο άνθρωπος επεξεργάζεται τις πληροφορίες του περιβάλλοντος του (Sternberg, 2011). Οι πιο σημαντικοί θεωρητικοί της προσέγγισης αυτής είναι ο Pascal-Leone, ο Fisher, ο Case και ο Δημητρίου.

Ο Pascal-Leone, συνδύασε την θεωρία του Piaget με την θεωρία επεξεργασίας των πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, είπε ότι η σκέψη δομείται σε δύο επίπεδα: Στο πρώτο επίπεδο, το οποίο βασίζεται στην θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών, ενυπάρχουν λειτουργίες που ρυθμίζουν το πόσες πληροφορίες μπορεί ένα άτομο να αναπαραστήσει σε μία δεδομένη στιγμή. Στο δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνονται όλες οι νοητικές ικανότητες έτσι όπως έχουν αναπτυχθεί σύμφωνα με την θεωρία του Piaget (Δημητρίου, Σπανούδης). Για τον Pascal-Leone η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο συμβαίνει ως αποτέλεσμα της ικανότητας που αποκτάει βαθμιαία το άτομο να συγκρατεί ολοένα και περισσότερες νοητικές αναπαραστάσεις, όρισε δε αυτή τη νοητική αυξητική ικανότητα ως «νοητική ρώμη». Υπολόγισε ότι σε κάθε στάδιο αυτή αυξάνεται κατά μία μονάδα. Στο προλογικό αντιστοιχεί σε μία μονάδα, φτάνοντας τις επτά μονάδες στο στάδιο της τυπικής σκέψης (Δημητρίου, 2015).

Ο Fisher πρότεινε την θεωρία των δεξιοτήτων, η οποία συνδυάζει την θεωρία του Piaget με τον συμπεριφορισμό. Ο Fisher μίλησε για δεξιότητες που αναπτύσσει ο άνθρωπος και οι οποίες οικοδομούνται σε μια σειρά δέκα ιεραρχημένων σταδίων. Τα στάδια αυτά αποτελούν μέρος τριών μεγάλων στοιβάδων: Αισθησιοκινητική (3-24 μηνών), αναπαραστατική (2-12 ετών), και αφηρημένη (12-26). Το όνομα της κάθε στοιβάδας είναι σχετικό με τις δεξιότητες που αναπτύσσονται; 1^ο στοιβάδα: Αντανakλαστικά, αισθησιοκινητικές δεξιότητες. 2^η στοιβάδα: Αναπαραστατικές δεξιότητες. 3^η στοιβάδα: Αφηρημένες.. Η κάθε στοιβάδα περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα, το τελευταίο δε επίπεδο της κάθε στοιβάδας αποτελεί το πρώτο επίπεδο της επόμενης. Καθώς το παιδί προχωράει από το ένα επίπεδο στο άλλο οι αναπαραστάσεις από μία που είναι μόνο στην αρχή της δεύτερης στοιβάδας γίνονται όλο και περισσότερες και πιο πολύπλοκες, δημιουργώντας στο τρίτο επίπεδο της δεύτερης στοιβάδας το λεγόμενο «σύστημα» απεικονίσεων και στα επόμενα επίπεδα κατόπιν συστήματα συστημάτων και τέλος αναπαραστατικά σύνολα. Προκειμένου το άτομο να επιτύχει ικανοποιητικά τις παραπάνω δεξιότητες χρειάζεται εξάσκηση σ' ένα υποστηρικτικό περιβάλλον (Δημητρίου, Σπανούδης).

Ο Case πρότεινε τέσσερα στάδια όπου το καθένα από αυτά αντιστοιχεί σε μία εκτελεστική δομή ελέγχου (ΕΔΕ). Η καθεμία από αυτές τις ΕΔΕ περιλαμβάνει συστήματα αναπαραστάσεων διαδοχικών σειρών έως έλθει η επίλυση του προβλήματος. Οι ΕΔΕ λοιπόν που διέκρινε ήταν: οι αισθησιοκινητικές δομές, οι συσχετικές, οι διαστασιακές και οι διανυσματικές. Σε καθεμία από αυτές τις δομές η ανάπτυξη περνάει από τα ακόλουθα επίπεδα: Παγίωση της πράξης, μονοεστιακός συντονισμός, διεστιακός κι επεξεργασμένος συντονισμός (Δημητρίου, 2015). Επίσης σημείωσε ότι με την πάροδο του χρόνου ο άνθρωπος μπορεί να συγκρατεί όλο και περισσότερα νοητικά σχήματα,

ονόμασε δε αυτήν την ικανότητα χώρο εκτελεστικής επεξεργασίας (Δημητρίου, Σπανούδης). Παράλληλα μέσα από πειράματα έδειξε ότι καθώς αυξάνεται η ταχύτητα επεξεργασίας στην ανάπτυξη των επιπέδων αυξάνεται και η εργαζόμενη μνήμη (Δημητρίου, 2015).

Ο Case επικρίθηκε από τον Halford. Ο τελευταίος ασχολήθηκε επίσης με την θεωρία επεξεργασίας των πληροφοριών, επικεντρώνοντας όμως την προσοχή στο πώς διενεργείται η γνωστική αλλαγή από το ένα στάδιο στο άλλο. έδωσε έμφαση στην αναλογική σκέψη, καθώς ο άνθρωπος με βάση προηγούμενα νοητικά σχήματα προσπαθεί να κατανοήσει νέα προβλήματα. Γι' αυτόν, σε κάθε ένα από τα αντίστοιχα στάδια του Piaget παρατηρείται αύξηση των διαστάσεων που μπορεί κάποιος να συλλάβει προκειμένου να αναπαραστήσει και να επιλύσει ένα πρόβλημα (Δημητρίου, 2015).

Οι παραπάνω θεωρητικοί πέτυχαν στο να εξηγήσουν πώς συντελείται η γνωστική ανάπτυξη, δεν πέτυχαν όμως να παρέχουν μια ολοκληρωμένη θεωρία για την μάθηση και επεξεργασία (Δημητρίου, 2015). Ο Δημητρίου πρότεινε ένα μοντέλο, το οποίο συνδυάζει προηγούμενες θεωρίες επεκτείνεται όμως και σε περιοχές που δεν είχαν ερευνήσει οι προκάτοχοι του (Δημητρίου, 1993). Γι' αυτόν το άτομο αναπτύσσεται γνωστικά διαμέσω τριών επιπέδων: Α) Γενικό σύστημα επεξεργασίας (αυτό περιλαμβάνει την ταχύτητα και τον έλεγχο επεξεργασίας και την εργαζόμενη μνήμη (ΕΜ)). Β) Εξειδικευμένα δομικά συστήματα (ΕΔΟΣ)-ποιοτικό, χωροταξικό, ποσοτικό αιτιώδες-πειραματικό, λεκτικό-προτασιακό-. Καθένα από αυτά τα συστήματα είναι υπεύθυνα για την λειτουργία των αντίστοιχων αναπαραστάσεων. Γ) Το υπεργνωστικό σύστημα- Αυτό το σύστημα ελέγχει και λειτουργεί ως διάμεσος των δύο παραπάνω επιπέδων και ρυθμίζει για το ποιες αναπαραστάσεις θα ενεργοποιηθούν σε μία δεδομένη στιγμή. Χαρακτηριστικό είναι επίσης ότι το σύστημα αυτό λειτουργεί από τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης του ατόμου, κι όχι από το στάδιο της τυπικής σκέψης, όπως υποστήριζε ο Piaget (Δημητρίου, 1993).

Επιπλέον, μίλησε για ένα κεντρικό μηχανισμό, στον οποίο βασίζεται η ανάπτυξη της γενικής ψυχομετρικής ευφυΐας (g). Σ' αυτόν περιλαμβάνονται η ικανότητα της αφάιρεσης (δημιουργία γενικών εννοιών μέσω παρατήρησης του περιβάλλοντος), της αναπαραστατικής αντιστοίχισης (συνδυασμός αναπαραστάσεων π.χ με βάση τις ομοιότητες τους), και της επίγνωσης (δυνατότητα αυτορρύθμισης, επιλογή αναπαραστάσεων ανάλογα με την περίσταση). Η γνωστική ανάπτυξη βρήκε ότι συντελείται σε τρεις κύκλους 4-6 χρόνια, 7-11, και 12-16 χρόνια. Ο καθένας από αυτούς τους κύκλους περιλαμβάνει δύο φάσεις: Στην πρώτη φάση δημιουργούνται αναπαραστάσεις, οι οποίες στην δεύτερη φάση αλληλοσχετίζονται και οδηγούν στο επόμενο επίπεδο (Δημητρίου, 2015). Οι αλλαγές αυτές ρυθμίζονται από το σύστημα επεξεργασίας (έλεγχος επεξεργασίας, ταχύτητα, εργαζόμενη μνήμη). Η ταχύτητα επεξεργασίας ορίζεται ως τον χρόνο που κάνει π.χ. ένα άτομο να συνθέσει μία εικόνα με βάση μία αναπαράσταση που υπάρχει ήδη στην μνήμη του. Επιπλέον το άτομο χρειάζεται να ελέγξει ποιες πληροφορίες θα κρατήσει και ποιες δεν θα συμπεριλάβει (έλεγχος επεξεργασίας). Τέλος

(EM) αναφέρεται στο μέγεθος των πληροφοριών που μπορεί να συγκρατήσει πριν οι πληροφορίες εισβάλλουν στη μακρόχρονη μνήμη. (Δημητρίου,1993).

Οι παραπάνω εκτελεστικές διαδικασίες διαφοροποιούνται βαθμιαία κατά την διάρκεια των εξελικτικών κύκλων. Στην αρχή του κάθε κύκλου η ταχύτητα επεξεργασίας έχει τον πρωτεύοντα ρόλο, καθώς δημιουργούνται νέες αναπαραστάσεις. Έπειτα οι αναπαραστάσεις αυτές συνδέονται μεταξύ τους και η (EM) ως εκτελεστικό όργανο είναι πιο σημαντική, αφού επιτρέπει την συγκράτηση των αναπαραστάσεων. Ο Δημητρίου υποστηρίζει ότι με τα χρόνια ο άνθρωπος, δια μέσω της επίγνωσης, καταφέρνει να κυριαρχήσει πάνω στις εκτελεστικές διαδικασίες, κι έτσι αναπτύσσεται νοητικά. Έτσι, στον πρώτο κύκλο μπορεί να αναπαριστά και να συγκρατεί 2-3 σκέψεις, δίνοντας ώθηση στην λειτουργία της (EM), στον επόμενο κύκλο με την βοήθεια της (EM) μπορεί να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες του περιβάλλοντος δημιουργώντας συλλογισμούς και τέλος στην περίοδο της εφηβείας μπορεί μέσω της (EM) να καταφεύγει στην παραγωγή λογικών αρχών, όπως αυτές καθορίζονται και από την διαρκή εξέταση εναλλακτικών προτάσεων.

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι κατά τον Δημητρίου η ταχύτητα επεξεργασίας, η (EM) και η ρέουσα νοημοσύνη αυξάνονται σημαντικά από τα 4 έως τα 16 χρόνια (Δημητρίου,2015). Πώς συνδέονται οι παράμετροι της επεξεργασίας μεταξύ τους και με την νοημοσύνη;

Αναπτυξιακές αλλαγές στην ταχύτητα επεξεργασίας, στον έλεγχο επεξεργασίας και στην (EM). Σχέση μεταξύ αυτών και νοημοσύνης.

Όπως φαίνεται από τους θεωρητικούς που επικεντρώνονται στην θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών (Case, Δημητρίου) η (EM), η ταχύτητα και ο έλεγχος επεξεργασίας συνδέονται στενά τόσο μεταξύ τους όσο και με την ευφυΐα. Ο Case (1987) ασχολήθηκε περισσότερο με την ταχύτητα επεξεργασίας και την αποθήκευση σημειώνοντας μέσα από ερευνητικά δεδομένα ότι όσο πιο γρήγορο είναι ένα άτομο στο να επεξεργάζεται τις πληροφορίες τόσο πιο μεγάλη ποσότητα από αυτές μπορεί να αποθηκεύσει (Δημητρίου,1993). Το 1993 ο Δημητρίου σχεδίασε ένα πείραμα με σκοπό να διερευνήσει τόσο την ταχύτητα επεξεργασίας τον έλεγχο όσο και την αποθήκευση όσο και ένα από τα εξειδικευμένα δομικά συστήματα και συγκεκριμένα το ποσοτικό-συσχετιστικό. Όσον αφορά τις παραμέτρους επεξεργασίας χρησιμοποιήθηκε το φαινόμενο Stroop. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των παραμέτρων. Επίσης, φάνηκε πως η καλή λειτουργία ενός ΕΔΟΣ μπορεί να εξαρτάται από μία συγκεκριμένη παράμετρο περισσότερο (Δημητρίου,1993).

Σημαντικά είναι και τα ευρήματα κι άλλων ερευνητών που μελέτησαν την σχέση (EM) ταχύτητας επεξεργασίας και ρέουσας νοημοσύνης. Ο Jensen (1982) σε μια σειρά από έρευνες που έκανε διαπίστωσε ότι άτομα με υψηλό δείκτη νοημοσύνης αντιδρούν πιο γρήγορα στις πληροφορίες που λαμβάνουν από το περιβάλλον (όπως παρατίθεται στον Sternberg, 2011). Σχεδόν δέκα χρόνια αργότερα, οι Kyllonen και Crustall με την χρήση

διαφόρων τεστ που μετρούν την ευφυΐα, την λειτουργία της (ΕΜ) και της ταχύτητας επεξεργασίας βρήκαν, σε ένα δείγμα 2000 νέων ενηλίκων, θετική συσχέτιση μεταξύ νοημοσύνης κι ΕΜ και μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ ταχύτητας κι (ΕΜ). Αντίστοιχα αποτελέσματα σε δείγμα παιδιών ηλικίας 9 χρόνων βρέθηκαν και από τους Dede Jong και Das Smaal (1995) (όπως παρατίθεται στον Fry,2000). Ενδιαφέρον επίσης είναι ότι σύμφωνα με έρευνες (Fry και Hale 1996; Miller και Vernon,1996) αύξηση της (ΕΜ) κατά την διάρκεια της ανάπτυξης θεωρείται υπεύθυνη για αύξηση στην νοημοσύνη. Επιπρόσθετα οι Fry και Hale (1996) βρήκαν και την ταχύτητα επεξεργασίας ως παράγοντα αύξησης της νοημοσύνης (όπως παρατίθεται στον FryκαιHale,2000). Πέντε χρόνια μετά ο Conway (2005) με βάση βιβλιογραφική ανασκόπηση που έκανε σε δέκα έρευνες συμπέρανε ότι υπάρχει δυνατή θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας της (ΕΜ) και της ρέουσας νοημοσύνης.

Φαίνεται λοιπόν ότι όλοι οι παράμετροι της επεξεργασίας παίζουν σημαντικό ρόλο στην νοημοσύνη. Ο Δημητρίου, βασιζόμενος στο μοντέλο που ανέπτυξε επισήμανε ότι το πόσο ευφύες είναι ένα άτομο έχει άμεση συνάρτηση από την ταχύτητα με την οποία επεξεργάζεται τις πληροφορίες, την προσοχή που δίνει σε αυτές, την μνημονική του ικανότητα και την ικανότητα που έχει να επιλέγει τις καλύτερες στρατηγικές για την επίτευξη ενός σκοπού (Δημητρίου,2004).

Αλλαγές στην ευφυΐα στην ενήλικη ζωή

Μέχρι στιγμής έχει δειχθεί ότι η ευφυΐα του ανθρώπου υπόκειται σε αξιοσημείωτες αλλαγές μέχρι την ενήλικη ζωή. Τι συμβαίνει όμως με τους ενήλικες; Διαχρονικές μελέτες έχουν δείξει ότι κάποιες νοητικές ικανότητες υφίστανται σημαντικές αλλαγές. Η ταχύτητα επεξεργασίας αρχίζει να παρακμάζει από τα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής, ενώ οι γλωσσικές ικανότητες φαίνεται να παρακμάζουν στην περίοδο των γηρατειών (Deary, 2011). Το 1993, ο Schaie εξέτασε 1628 άτομα ηλικίας από 29-88 σε διάφορες γνωστικές ικανότητας και βρήκε βαθμιαία ηλικιακή παρακμή σε όλες .

Σ' αυτό το σημείο είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι αν και έρευνες που εξετάζουν τις νοητικές ικανότητες συμμετεχόντων διαφορετικών ηλικιών έχουν βρει ουσιαστικές αλλαγές, μελέτες που σύγκριναν τα αποτελέσματα ψυχομετρικών τεστ των ίδιων συμμετεχόντων σε διαφορετικές ηλικίες βρήκαν σχετική σταθερότητα στις υπό εξέταση ικανότητες. Για παράδειγμα, ο Deary (2000) εξέτασε 101 ενήλικες ηλικίας 77 ετών σε ψυχομετρικό τεστ (Moray House Test)- στο ίδιο τεστ είχαν εξεταστεί και σε ηλικία 11 ετών-, και βρήκε θετική συσχέτιση στα αποτελέσματα μεταξύ αυτού του τεστ και του αντίστοιχου που είχε γίνει εξήντα χρόνια πριν. Παρόμοια αποτελέσματα για σταθερότητα στην νοημοσύνη έδειξαν και μεταγενέστερες μελέτες (Deary, Whalley, Lemon, Crawford,Starr,2000; Gowetal., 2011), (όπως παρατίθεται στον Deary,2012). Επιπρόσθετα σε άλλες έρευνες που το δείγμα των ανθρώπων μελετούνταν σε διάρκεια 5-40 χρόνια βρέθηκε αύξηση στις νοητικές ικανότητες (Κουλάκογλου,2013).

Είναι χαρακτηριστικό ότι η μείωση αυτή που παρατηρείται στα γηραιότερα άτομα, μπορεί να οφείλεται σε ελλιπή εκπαίδευση σ' αυτές τις ηλικίες, καθώς στην σύγχρονη εποχή οι άνθρωποι λαμβάνουν καλύτερη μόρφωση κι έτσι τυχόν διαφορές στην νοημοσύνη μεταξύ των ηλικιακών ομάδων είναι πιθανό να αποδίδονται στην εκπαίδευση που είχαν οι συμμετέχοντες (Κουλάκογλου, 2013).

Όπως φαίνεται, διαχρονικές μελέτες κατέδειξαν σταθερότητα ή ακόμη και αύξηση στη νοημοσύνη και οι διατμητικές κατέδειξαν μείωση. Ο Schaei (1986) πρότεινε το λεγόμενο «αλληλοδιαδοχικό μοντέλο». Ένα τέτοιο είναι το Seattle Longitudinal Study(SLS). Σ' αυτό άτομα μιας ηλικίας συγκρίνονταν με άτομα ίδιας ηλικίας αλλά διαφορετικής χρονικής περιόδου. Βρέθηκε μεταξύ άλλων, ότι κακές περιβαλλοντικές συνθήκες (π.χ. μη υγιείς τρόπος ζωής), αρρώστιες και στοιχεία της προσωπικότητας μπορεί να ευθύνονται για την παρακμή των νοητικών λειτουργιών σε ηλικίες μετά τα 70 (όπως παρατίθεται στην Κουλάκογλου, 2013).

Αύξηση της ευφυΐας με το πέρασμα των χρόνων –Το λεγόμενο Flynn effect

Ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας δείχνει ότι τα τελευταία χρόνια η νοημοσύνη των ανθρώπων παρουσιάζει αυξητική πορεία. Οι Colom και ο Lopez (2003) σε μία διαχρονική μελέτη που έκαναν εξετάζοντας 4498 μαθητές λυκείου ισπανικής εθνικότητας στο Culture-Fair-Test , το οποίο μετρά την ρέουσα νοημοσύνη, βρήκαν αύξηση του IQ κατά 4-6 πόντους.

Πρόσφατα η Lynn(2013) σε έρευνα που έκανε στο φαινόμενο «Flynn effect», σημείωσε χαρακτηριστικά ότι το φαινόμενο κάνει την εμφάνιση του από την προσχολική ηλικία και ότι γενικότερα είναι πιο έντονο αναφορικά με τις λεκτικές ικανότητες.

Πολλοί θεωρητικοί προσπάθησαν αν δώσουν εξήγηση στο εν λόγω φαινόμενο. Ο Flynnως σημαντικό παράγοντα αυτής της αύξησης έκρινε την επίδραση του περιβάλλοντος (π.χ. εκπαίδευση). και ο Neisser (1997) επισήμανε την επίδραση του σύγχρονου τρόπου ζωής και την καλύτερη διατροφή ως πιθανούς παράγοντες. Άλλοι απέδωσαν το φαινόμενο επίσης σε αλλαγή διατροφής στις εγκυμονούσες (όπως παρατίθεται στον Trahan, Stuebing, Hiscock, Fletcher, 2014).

ΕΥΦΥΪΑ ΚΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

Αλλαγές στην ευφυΐα ως συνέπεια περιβαλλοντικών επιδράσεων

Διατροφή

Πολλοί έχουν μιλήσει για την σημαντική επιρροή που ασκεί η σωστή διατροφή στην ευφυΐα των ατόμων. Ο Neisser (1996) επισημαίνει ότι υπήρξε αρνητική επίδραση στην νοημοσύνη τους σε παιδιά που για χρόνια δεν τρέφονταν σωστά. Ο Nisbett (2012) επίσης αναφέρει στοιχεία για την ευεργετικότητα του θηλασμού, ο οποίος δύναται να αυξήσει σημαντικά τον δείκτη νοημοσύνης για τα βρέφη που δέχονται αυτήν την τροφή.

Μελέτες που ερευνήσαν την λήψη συμπληρωμάτων διατροφής για βελτίωση της ευφυΐας βρήκαν θετικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, κάποιοι ερευνητές έδειξαν την θετική επίδραση στην νοημοσύνη σε παιδιά που τους χορηγήθηκαν βιταμίνες εν συγκρίσει με αυτά που τους δόθηκε “placebo” (ψεύτικο φάρμακο), (Neisser ,1996).

Στο ίδιο κλίμα, οι Brown και Pollit (1996) αναφέρουν για την χρήση ενός συμπληρώματος διατροφής, ονομαζόμενου «Atole», το οποίο χορήγησαν δοκιμαστικά σε παιδιά από υποβαθμισμένες περιοχές της Γουατεμάλας πριν την ηλικία των δύο ετών με σκοπό να δουν την επίδραση που θα είχε αυτό το συμπλήρωμα στην νοητική τους ανάπτυξη. Όταν αργότερα εξέτασαν τα παιδιά σε τεστ που αξιολογούσαν ικανότητες όπως το λεξιλόγιο, βρήκαν ότι αυτά είχαν πολύ καλύτερη επίδοση από αυτά που έλαβαν ένα λιγότερο θεραπευτικό συμπλήρωμα (Fresco), (όπως παρατίθεται στους Brown και Pollit,1996).

Κοινωνικές επιδράσεις

Έρευνες έχουν δείξει ότι το περιβάλλον το οποίο μεγαλώνει κάποιος μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την νοημοσύνη ενός ατόμου. Παιδιά που στερήθηκαν την ανθρώπινη επαφή σε σημαντικό βαθμό τα πρώτα δύο χρόνια, και στα οποία βρέθηκε χαμηλό IQ, έδειξαν αύξηση του IQ όταν τοποθετήθηκαν σε καλό περιβάλλον. (Davis 1947; Skeels 1966;), (όπως παρατίθεται στον Jensen,1969).

Επίσης, παιδιά που τοποθετήθηκαν σε υιοθετημένες οικογένειες που είχαν υψηλότερο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο από τις βιολογικές τους οικογένειες έδειξαν υψηλότερο IQ από τα αδέλφια τους που παρέμειναν με τους βιολογικούς γονείς (όπως παρατίθεται στον Nisbett,2011).

Αξιοσημείωτη επίδραση ασκεί και το ευρύτερο περιβάλλον. Για παράδειγμα, οBreslau και οι συνεργάτες του (Breslau, Chilcoat, Susser, Matte, Liang, Peterson, 2000) σε μία διαχρονική έρευνα που έκαναν βρήκαν ότι σε μία πενταετία σημειώθηκε μείωση του IQ σε παιδιά μεγαλωμένα σε αστικές πόλεις.(2000).

Σχολική εκπαίδευση-Παρεμβάσεις

Μία από τις σημαντικότερες επιδράσεις στην νοημοσύνη των ανθρώπων έχει αποδειχθεί ότι είναι η σχολική εκπαίδευση. Ο Jensen (1969), σχεδόν 50 χρόνια πριν, αναφέρει ότι είναι απαραίτητο να υπάρξει μέριμνα για την αύξηση της νοημοσύνης εντός σχολικού πλαισίου, καθώς όπως έχει φανεί κάτι τέτοιο θα μεγάλωνε τις πιθανότητες που έχει ένα παιδί να φοιτήσει επιτυχώς σε κολέγιο. Επιπρόσθετα, έχει βρεθεί δυνατή συσχέτιση μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης, που σημαίνει ότι αυξάνοντας το IQ των μαθητών αυξάνουμε και τις πιθανότητες τους να γίνουν καλύτεροι μαθητές (Jensen,1969).

Ένα γνωστό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που διενεργείται από το 1960 είναι το Head Start. Έρευνες έδειξαν ότι το εν λόγω πρόγραμμα αυξάνει τις νοητικές ικανότητες, ενώ

παράλληλα επιδρά θετικά και στον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών (Sternberg, 2011).

Κάποιοι ερευνητές (Cattell, Horn) έχουν αμφισβητήσει ότι κάποιες νοητικές ικανότητες όπως η ρέουσα νοημοσύνη αυξάνονται ως συνέπεια σχολικής εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας ότι μια τέτοια αύξηση, οφείλεται κυρίως σε αναπτυξιακούς παράγοντες (όπως παρατίθεται στον Cahan, 1989). Νέα δεδομένα όμως ήρθαν να διαψεύσουν αυτή την θέση. Για παράδειγμα ο Stankov (1986) εκπαίδευσε μαθητές λυκείου σε ασκήσεις επίλυσης προβλημάτων για τρία χρόνια. Προκειμένου να ανακαλύψει αν υπήρξε βελτίωση στις νοητικές ικανότητες των παιδιών τους χορήγησε τεστ που αξιολογούσαν τόσο την ρέουσα όσο και την αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά σημείωσαν βελτίωση, αυτή δε αφορούσε κυρίως ικανότητες της ρέουσας νοημοσύνης. Αργότερα, ο Cahan (1989) έδειξε κι αυτός ότι η εκπαίδευση αυξάνει την εν λόγω ικανότητα καθώς και άλλες νοητικές ικανότητες.

Επίσης πολλές διαχρονικές έρευνες έχουν διενεργηθεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι Campbell και Ramey (1994) διενήργησαν εκπαιδευτικό πρόγραμμα για χρόνια σε παιδιά από βρεφική έως νηπιακή ηλικία, το οποίο είχε ως μακρόχρονη συνέπεια αύξηση του IQ. Ευεργετική επίδραση στην νοημοσύνη των παιδιών είχε επίσης και άλλο παρεμβατικό πρόγραμμα σε παιδιά νηπιακής από τους Campbell και Burchinal (2008).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ένα μέρος ερευνών έχει ασχοληθεί με την μουσική εκπαίδευση ως αποτελεσματική παρέμβαση, αφού αυτή έχει βρεθεί να αυξάνει την ευφυΐα (π.χ. Scellenberg, 2004, Moreno, 2011).

Βελτίωση της ευφυΐας μέσω συγκεκριμένων παρεμβάσεων

Εδώ και κάποια χρόνια μερικοί ερευνητές έχουν επικεντρωθεί στον σχεδιασμό παρεμβάσεων οι οποίες βασίζονται στην θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών. Ο Schaei και ο Willis στο πλαίσιο της έρευνας τους στα γηραιότερα άτομα σχεδίασαν εκπαιδευτικά προγράμματα για βελτίωση της νοημοσύνης σε ηλικιωμένους συμμετέχοντες. Πρώτα την περίοδο 1983-1984 εκπαίδευσαν ηλικιωμένους σε ικανότητες χωροταξικές και επαγωγικού συλλογισμού. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά, καθώς οι συμμετέχοντες έδειξαν βελτίωση. Αντίστοιχη βελτίωση, αυτή την φορά όμως περισσότερο σε ασκήσεις επαγωγικού συλλογισμού έδειξαν και ηλικιωμένοι που εκπαιδεύτηκαν το 1990-1991 (όπως παρατίθεται στον Schaei, 1994).

Οι Klauer και Willmes (2002) εκπαίδευσαν εντεκάχρονους μαθητές σε ικανότητες επαγωγικού συλλογισμού και υπέθεσαν βελτίωση των αντίστοιχων ικανοτήτων όταν τα παιδιά θα εξετάζονταν στο Cattell's Culture Fair Test και αντίστοιχη βελτίωση στη ρέουσα νοημοσύνη, όταν θα εξετάζονταν στο Raven's Progressive Matrices Test. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τις προβλέψεις των ερευνητών (Klauer και Willmes, 2002).

Λίγα χρόνια αργότερα η Jaeggi (2008) ήθελε να ερευνήσει εάν είναι δυνατόν να βελτιωθεί η επίδοση των ανθρώπων σε τεστ ρέουσας νοημοσύνης εκπαιδεύοντας τους σε τεστ που αφορούσαν την (EM). Για το σκοπό χορήγησε στους συμμετέχοντες ένα πρόγραμμα που εκπαίδευε την (EM) και τους εξέτασε πριν και μετά το πρόγραμμα σε τεστ που αφορούσε την ρέουσα νοημοσύνη. Τα αποτελέσματα υπήρξαν θετικά, δείχνοντας όντως βελτίωση στην ρέουσα νοημοσύνη. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και από άλλους ερευνητές (Klingberetal. 2002).

Το 2012 ο Chooi επανέλαβε και εξέλιξε την μελέτη της Jaeggi. Αν και ύστερα από εκπαίδευση οι συμμετέχοντες όντως παρουσίασαν βελτίωση στο πρόγραμμα που αφορούσε την (EM), μολα ταύτα η επίδοσή τους σε τεστ (RAPM, Mill-Hill) που εξέταζαν την ρέουσα νοημοσύνη και σε τεστ για την (EM) δεν βελτιώθηκε. Ένα χρόνο μετά ο Rudebeck και οι συνεργάτες του βρήκαν ότι εκπαιδεύοντας άτομα σε έργα που εξετάζουν την (EM) παρατηρείται βελτίωση τόσο στην ρέουσα νοημοσύνη όσο και στην επεισοδιακή μνήμη. Ενδιαφέρον είναι ότι οι συμμετέχοντες με την καλύτερη βελτίωση στο εκπαιδευτικό έργο της (EM) είχαν και καλύτερη βελτίωση στα έργα της επεισοδιακής μνήμης. Όσον αφορά την βελτίωση στην ρέουσα νοημοσύνη, παρατήρησαν μεγαλύτερη ωφέλεια σε αυτούς που είχαν χαμηλή πριν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Rudebeck, Bor, Ormond, Reilly, Lee, 2012).

Στο πλαίσιο αυτό, πρόσφατα η Jaeggi και οι συνεργάτες της (Au, Sheehan, Tsai, Duncan, Buschkuhl, Jaeggi, 2014), ερευνήσαν και σύγκριναν είκοσι μελέτες (από 2008-2013) σχετικές με την βελτίωση της ρέουσας νοημοσύνης, ως συνέπεια εκπαίδευσης σε έργα (EM) και βρήκαν μικρή θετική συσχέτιση (0,24), συμπεραίνοντας ότι η ρέουσα νοημοσύνη όντως μπορεί να βελτιωθεί μέσω εκπαίδευσης της (EM).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η νοημοσύνη, αλλάζει καταρχήν ως συνέπεια της ανάπτυξης του ατόμου. Παρόλο που διάφοροι θεωρητικοί έχουν αναπτύξει διαφορετικές θεωρίες, ως προς την γνωστική ανάπτυξη του ανθρώπου, όλοι συμφωνούν ότι μεγάλες αλλαγές συντελούνται σε συγκεκριμένες φάσεις, με τις κυριότερες να λαμβάνουν χώρα τα πρώτα είκοσι χρόνια του ανθρώπου. Έπειτα παρατηρείται σταδιακή μείωση στις νοητικές ικανότητες. Μολαταύτα παρεμβάσεις που έχουν γίνει σε ηλικιωμένους δείξαν ότι είναι δυνατόν κάποιες παρηκμασμένες ικανότητες να βελτιθούν. Το περιβάλλον επίσης, φάνηκε ότι ασκεί ουσιαστικό ρόλο στην νοημοσύνη. Άτομα που δεν τρέφονται σωστά, ή μεγαλώνουν σε υποβαθμισμένο περιβάλλον μπορεί να έχουν μείωση στις νοητικές ικανότητες. Ευχάριστο είναι ότι μία σειρά από παρεμβάσεις, όπως διατροφικά συμπληρώματα, εκπαίδευση σε συγκεκριμένα έργα που ασκούν την ευφυΐα καθώς και σχολικά προγράμματα δύνανται να αυξήσουν την νοημοσύνη του ατόμου. Μελλοντικά η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη νέων προγραμμάτων για την βελτίωση της ευφυΐας. Παράλληλα νέες ανακαλύψεις για το πώς λειτουργεί ο εγκέφαλος δύνανται να παρέχουν πληροφορίες για την ανάπτυξη της νοημοσύνης, δίνοντας ώθηση σε νέες θεωρίες και νέες πρακτικές εφαρμογές.

Βιβλιογραφία

Binch (2012), Schooling in adolescence raises IQ scores Retrieved 4 Απριλίου 2016
<http://www.pnas.org/content/109/2/425.full>

Breslau et al. (2000), Stability and change in children's intelligent quotient scores. A comparison of two socioeconomically disparate communities (711-717pg)
<http://aje.oxfordjournals.org/content/154/8/711.full>

Brown, Pollit (1996). Malnutrition, Poverty and intellectual development (38-43pg)
http://spsmoodle23.aisgz.org/pluginfile.php/50629/mod_resource/content/0/Factor%20-%20Malnutrition.pdf

Cahan & Cohen (1989). Age versus schooling effects on intelligence development (1239-1249pg) [http://education.huji.ac.il/upload/sorel/age%20versus%20schooling%20effects%20on%20intelligence%](http://education.huji.ac.il/upload/sorel/age%20versus%20schooling%20effects%20on%20intelligence%20)

Campbel and Rumey (1994) Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families (684-698pg)
<http://www.cckm.ca/ChildCare/pdf/Campbell1994.pdf>

Campbell and Burchinal (2008) Early childhood interventions: The Abecedarian project (51-68 pg) στους Kyllonen et al. Extending Intelligence (2008)
http://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=Sm-eR-H0adgC&oi=fnd&pg=PA51&dq=campbell+and+burchinal+2008&ots=hGfuZtnvum&sig=UzHRu89kHE35F5GIHdqHaO7fNuA&redir_esc=

Colom, Lopez (2003) Secular gains in fluid intelligence-Evidence from the culture-fair intelligence test (33-39pg) <http://journals.cambridge.org/action/display-Abstract?fromPage=online&aid=135589&fileId=S0021932003000336>

Chooi, Thomson (2011). Working memory training does not improve intelligence in healthy young adults (531-542pg) <http://eric.ed.gov/?id=EJ984249>

Δημητρίου (1993). «Η αρχιτεκτονική της αναπτυσσόμενης νοημοσύνης» στο Δημητρίου: Γνωστική ανάπτυξη. Μοντέλα-Μέθοδοι-Εφαρμογές (σελ.279-324). Εκδόσεις: Art of text

Δημητρίου (1993) «Συμπεράσματα: Συγκλίσεις και αποκλίσεις» στον Δημητρίου. Γνωστική ανάπτυξη. Μοντέλα-Μέθοδοι-Εφαρμογές (σελ.379-397). Εκδόσεις: Art of text

Δημητρίου (2004) www.academia.edu/andreasdemetriou

Δημητρίου (2015). Διανοητική ανάπτυξη: Θεωρία, Αξιολόγηση και εφαρμογές.

Deary (2000) The stability of individual differences in mental ability from childhood to old age: follow-up of the 1932 Scottish mental survey (1-7pg) http://homepages.abdn.ac.uk/j.crawford/pages/dept/pdfs/Intelligence_2000_Stability_IQ.pdf

Deary et al.(2012) Genetic contribution to stability and change in intelligence from childhood to old age (212-215 pg)
<http://scholar.google.gr/scholar?q=%E2%80%9CGenetic+contribution+to+stability+and+change+in+intelligence>

Jaeggi(2008) Improving fluid intelligence with training in working memory (6829-6833pg) <http://www.pnas.org/content/105/19/6829.full>

Jensen (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement, Retrieved 8 Απριλίου 2016 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED023722.pdf>

Fry, Hale (2000) "Relationships among processing, speed, working memory and fluid intelligence in children" (1-34pg) http://www.psych.wustl.edu/cdl/publications/Fry_Hale_2000.pdf

Kane et al(2005). Working memory and fluid intelligence are strongly related constructs. Comment on Ackerman, Boyle, Beier. (66-71pg) www.researchgate.net

Klauer, Willmes(2002) "Inducing inductive reasoning: Does it transfer to fluid intelligence" (1-25pg) <https://www.gwern.net/docs/dnb/2002-klauer.pdf>

Klingber et al. (2002) "Training of working memory with children in ADHD (781-791pg) www.cogmed.com/wp-content/uploads

Κουλάκογλου. (2012), «Αξιολόγηση γνωστικών λειτουργιών» στην Κουλάκογλου. Κ(εκδ) Ψυχομετρία και ψυχολογική αξιολόγηση (144-175). 3^η Έκδοση. 2012. Εκδόσεις Πατάκη.

Lynn (2013). Who discovered the Flynn effect: A review of early studies of the secular increase of intelligence (1-5pg) <http://www.iapsych.com/iqmr/fe/LinkedDocuments/lynn2013ip.pdf>

McCown and Snowman.(2012), Theories of psychosocial and cognitive development in McCown and Snowman.(eds) Psychology Applied to Teaching.(25-70), 13rd edition. 2012. Wadsworth, Cengage Learning.

Moreno (2011) Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function (1425-1433 pg) Retrieved 7 Απριλίου 2016
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3449320/>

Nisbett et al.(2012) Intelligence: New findings and theoretical development (1-31pg)
<http://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-67-2-130.pdf>

Rudebeck, Bor, Ormond, Reilly(2012). A potential spatial working memory training task to improve both episodic memory and fluid intelligence <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0050431>

Neisseret. Al (1996). Intelligence: Knowns and unknowns (pg 77-101)
<http://emilkirkegaard.dk/da/wp-content/uploads/Intelligence-Knowns-and-unknowns.pdf>

Perigg et al.(2011). Can we improve fluid intelligence with training in working memory (148-184 pg)

http://www.psy.unibe.ch/unibe/philhuman/psy/apn/content/e5616/e5621/e6852/e7370/files7371/Perrig-Hollenstein-Oelhafen_ger.pdf

Schellenberg (2004). Music lessons enhance IQ www.msu.edu/course/psy/401

Schaei et al. (2004). The Seattle Longitudinal Study. Relationship between personality and cognition (304-324pg) <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1474018/>

Stankov (1986). Kvashchev's experiment Can we boost intelligence Retrieved 5 Απριλίου 2016 <http://www.gwern.net/docs/dnb/1986-stankov.pdf>

Slavin (2007). «Διαφορές μαθητών», στον Slavin(εκδ). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. (143-182). Αθήνα: Μεταίχμιο

Slavin. «Θεωρίες Ανάπτυξης» (2007), στο Slavin (εκδ). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. (59-95). 2007. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Sternberg (1999). Intelligence as developing expertise. (359-375 pg) Retrieved 4 Απριλίου 2016 <http://tv.isg.si/site/ftpaccess/elogedusavoir/Intelligence%20as%20Developing%20Expertise.pdf>

Sternberg (2004). How culture shapes what intelligence means (1427-1433pg) Retrieved 5 Απριλίου 2016 <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1693428/pdf/15347533.pdf>

Sternberg (2011). «Ανθρώπινη και τεχνητή νοημοσύνη», στο Sternberg, Γνωστική ψυχολογία (653-711) Αθήνα: Διάδραση.

Trahan et al. (2014). The Flynn effect: A meta-analysis (1332-1360pg)
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4152423/>

Εκπαιδεύοντας χαρισματικά παιδιά

Γκοδοσίδου Νικολέτα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60.50, Μ.Εδ. Επιστήμες Αγωγής- Ειδική Εκπαίδευση
gkodosidounikoleta@hotmail.com

Περίληψη

Εδώ και δεκαετίες, το θέμα της χαρισματικότητας είναι πολύπλευρο. Μία σειρά ποικίλων παραγόντων (βιολογικών, κοινωνικών, ψυχολογικών κ.α.) οδηγούν στη δυσχέρεια της εννοιολογικής οριοθέτησης της χαρισματικότητας. Η χαρισματικότητα, μέχρι και σήμερα είναι μία έννοια η οποία δεν έχει δεχτεί σαφή διευκρίνιση για τους περισσότερους από μας, ενώ τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν μία παραμελημένη ομάδα του μαθητικού πληθυσμού. Στην ελληνική κοινωνία, δεν υπάρχει σαφή νομοθεσία για την εν λόγω ομάδα ατόμων δημιουργώντας προβλήματα στα ίδια τα παιδιά ακόμη και στο ευρύτερο περιβάλλον. Ωστόσο, η πρόοδος της τεχνολογίας προσφέρει οφέλη στην εκπαιδευτική κοινότητα, και συγκεκριμένα ευελιξία, πρωτοτυπία και «εξέλιξη» σε αυτήν την κατηγορία ανθρώπων.

Λέξεις-Κλειδιά: χαρισματικότητα, εξατομίκευση, νομοθεσία, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η έννοια της χαρισματικότητας

Η έννοια της χαρισματικότητας, είναι ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει πολλές δεκαετίες. Κατά καιρούς, πολλοί ήταν οι ερευνητές που έκαναν προσπάθειες προσέγγισης του εν λόγω θέματος.

Αρχικά, η National Association for Gifted Children (NAGC) αναφέρει πως η χαρισματικότητα είναι όταν κάποιο άτομο διαθέτει ένα αξιόλογο επίπεδο σε έναν ή περισσότερους τομείς της έκφρασης. Τα εν λόγω άτομα, διαθέτουν δυνατότητες οι οποίες αφορούν τη δημιουργική σκέψη ή και τις ηγετικές ικανότητες, που μπορεί να έχουν παροδικά ή να τους συνοδεύουν σε όλη τους τη ζωή. Επίσης, τα χαρισματικά άτομα μπορεί να προσανατολίζονται σε ποικίλους κλάδους, και να διαθέτουν ιδιαίτερα ταλέντα σε τομείς όπως τα μαθηματικά, την επιστήμη και τη μουσική (Delisle & Lewis, 2003).

Ο Ματσαγγούρας (2008) υποστηρίζει πως: «Χαρισματικά είναι τα παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης, τα οποία έχουν αναπτυγμένες γνωστικές και δημιουργικές ικανότητες, προδιαθέσεις, κίνητρα και ενδιαφέροντα και καλύπτουν την ύλη με ταχύτερους ρυθμούς σε σχέση με τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα».

Επίσης, την ίδια άποψη ενισχύει και ο Μανωλάκος (2010), υποστηρίζοντας πως η εν λόγω ομάδα ατόμων κατέχει νοητικές ικανότητες πολύ υψηλότερες συγκριτικά με τους συνομηλίκους. Ωστόσο, επισήμανε πως παράγοντες όπως η ελλιπής γνώση του θέματος και η λάθος αντιμετώπιση τους από τους γονείς και το σχολείο, το άγχος της οικογένειας, η καταπίεση οδηγεί στη μη ανάδειξη της χαρισματικότητας.

Το πρόβλημα της εκπαίδευσης και της ενίσχυσης των Χαρισματικών Παιδιών

Στην Ελλάδα, η παιδεία της εν λόγω ομάδας δεν έχει πάρει κάποια μορφή στο πλαίσιο του κεντρικού αναλυτικού προγράμματος της δημόσιας εκπαίδευσης. Ο όρος χαρισματοκότητα δεν συμπεριλαμβάνεται επίσημα στις εκπαιδευτικές νομοθετικές ρυθμίσεις (Γκάρη & Τσίγκρη, 2009).

Στο νόμο 2817/2000, καθώς και στο νόμο που ψηφίστηκε αρκετά πρόσφατα, στις 26/08/2008, «Νόμο για Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» στο άρθρο 3, παραγρ. 2, γίνεται για πρώτη φορά σαφής και αναλυτική αναφορά στους «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν μία ή περισσότερες ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα αναπτυγμένα σε επίπεδα που ξεπερνούν το αναμενόμενο για την ηλικία τους επίπεδο».

Σύμφωνα με τον Δαβάζογλου (1999), οι προικισμένοι μαθητές ανήκουν στην κατηγορία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απαιτούν διαφορετικό χειρισμό.

Η εκπαίδευση για την εν λόγω ομάδα ατόμων αποτελεί ακόμη και σήμερα δυσοίωνα πρόβλημα. Την ευθύνη για την εκπαίδευση των χαρισματικών ατόμων την έχει εξ ολοκλήρου η πολιτεία.

Το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και ενίσχυση των χαρακτηριστικών αυτών των παιδιών, επηρεάζοντας στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική συμπεριφορά τους.

Για τη συγκεκριμένη ομάδα ατόμων απαιτείται εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, προσαρμοσμένο στις δυνατότητες και στις ανάγκες του κάθε παιδιού, ώστε να συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και όλου του δυναμικού τους.

Η αγωγή τους, είναι περιορισμένη, καθώς δεν καλύπτεται από την ύλη των κοινών αναλυτικών προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών μεθόδων, που εφαρμόζονται στα σχολεία. Εξαιτίας, των υψηλών νοητικών ικανοτήτων τους, η εν λόγω ομάδα αναζητεί τη διαφορετικότητα και την πρωτοτυπία (Δαβάζογλου, 1999).

Ακόμη, ένας λόγος που ενισχύει την άποψη της εξατομικευμένης διδασκαλίας για τα προικισμένα παιδιά, είναι επειδή δεν έχουν πάντοτε τις υψηλότερες επιδόσεις και δεν παρουσιάζουν μεγάλο αριθμό ικανοτήτων.

Σύμφωνα με τον Summerford (2002), όπως τεκμηριώνει η Αμαλία Τζακωστα στο περιοδικό Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, οι χαρισματικοί μαθητές που συμμετείχαν σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα παρουσίασαν και μεγαλύτερο κοινωνικό ανταγωνισμό, πιο ώριμες κοινωνικές συναναστροφές, πρώιμη ψυχολογική ωρίμανση, λιγότερα ψυχολογικά προβλήματα και μεγαλύτερη δημοτικότητα απ' ό,τι οι λιγότερο ευφυείς.

Παιδαγωγικές πρακτικές για Χαρισματικά παιδιά

Οι παιδαγωγικές πρακτικές που προτείνονται για την ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι οι ακόλουθες.

Αρχικά, οι πρακτικές αφορούν την ανάπτυξη ειδικών σχολείων, με κατάλληλα προγράμματα και εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς. Επίσης, τη λειτουργία ειδικών τμημάτων ή «τάξεων υψηλής επίδοσης» που θα απευθύνεται στους χαρισματικούς μαθητές, με την υλοποίηση εξατομικευμένου προγράμματος. Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν την εκπόνηση σχεδίων εργασίας σε τομείς του ενδιαφέροντος τους, οργανωμένες δραστηριότητες που αποβλέπουν στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, επίλυση προβλημάτων και λήψης αποφάσεων (Ματσαγγούρας, 2008).

Επιπρόσθετα, το σύστημα λειτουργίας δύο τάξεων που θα λειτουργούν παράλληλα, η μία για τους κανονικούς μαθητές και η άλλη για τους χαρισματικούς. Για αποφυγή συναισθηματικής φόρτισης οι τάξεις αυτές θα μπορούσαν να ονομάζονται τάξεις ή και τμήματα για «αρχάριους» και τάξεις για «προχωρημένους». Επιπλέον, η εγγραφή των χαρισματικών παιδιών στο σχολείο ένα έτος νωρίτερα, αφού η νοητική τους ηλικία το επιτρέπει, ώστε να ολοκληρώσει τις εκπαιδευτικές βαθμίδες σε μικρότερη ηλικία από ότι οι υπόλοιποι μαθητές (Ward, 1975).

Το πιο σημαντικό, όμως, είναι η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με μεθόδους και τεχνικές εξατομικευμένης διδασκαλίας. Η πραγματοποίηση θερινών σεμιναρίων, όπου θα παρέχεται η ευκαιρία στα παιδιά να καλύπτουν την ύλη μίας τάξης και να προχωρούν στην άλλη.

Η αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογιών και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η συνεργασία με άλλα σχολεία ή επαγγελματίες του χώρου. Ο εμπλουτισμός του θεσμού των υποτροφιών για τα χαρισματικά παιδιά (Π.Ι.Οδηγός, 2004).

Χαρισματικά παιδιά και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είναι πλέον σύγχρονη και διαδεδομένη για τα οφέλη της, όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά σε όλους τους τομείς. Παρέχει σημαντικά πλεονεκτήματα και στην ομάδα των χαρισματικών ατόμων.

Η εν λόγω μέθοδος τους παρέχει ευελιξία στη διαχείριση χρόνου και χώρου. Όσον αφορά τα χαρισματικά άτομα, τα οποία διακρίνονται αρκετές φορές με προβλήματα στην επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους, παρατηρώντας αισθήματα απομόνωσης, η προαναφερθείσα μέθοδος, μειώνει την αλληλεπίδραση και την επαφή με συνομηλίκους, αποφεύγοντας έτσι αισθήματα απόρριψης (Nicholas & Ng, 2007).

Επιπλέον, με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα εν λόγω άτομα έρχονται σε επαφή με πολυμέσα (εικόνες, βίντεο, κείμενα), κατάσταση που τους προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Επίσης, ανήκει στις οικονομικές μεθόδους εκπαίδευσης, δίνοντας την ευκαιρία στα χαρισματικά παιδιά να παρακολουθήσουν μαθήματα από σχολεία ανώτερης βαθμίδας με πολύ υψηλά δίδακτρα, που δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν η οικογένειά τους και τα σχολεία.

Σύμφωνα με τους Nicholas & Ng (2007), η εξ ΑΕ δίνει την δυνατότητα στα ταλαντούχα παιδιά να έρθουν σε επαφή με άτομα που ανήκουν στην ίδια ομάδα, αναπτύσσοντας τη συνεργατική μάθηση και όχι τη συνεταιρική.

Αντιθέτως, η εν λόγω εκπαίδευση παρουσιάζει και πολλά μειονεκτήματα. Αρχικά, η έλλειψη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη χρησιμοποίηση των καινούριων μέσων. Οι Nicholas & Ng (2007) επισημαίνουν ότι το διαδίκτυο παρέχει ένα μεγάλο αριθμό πληροφοριών, αξιόπιστων και μη, με συνέπεια να αποτελεί επιτακτική ανάγκη οι εν λόγω μαθητές να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για τη διάκριση τους.

Επίσης, σύμφωνα με τον Dell (2002) η εξ ΑΕ απευθύνεται σε όλους, ωστόσο απαιτεί δεξιότητες χειρισμού του χρόνου, του ηλεκτρονικού υπολογιστή και γενικότερα των σύγχρονων τεχνολογιών, ανάγνωσης και γραφής, αλλά και αυτοπειθαρχίας. Με αποτέλεσμα να μην μπορεί να υλοποιηθεί από όλους.

Συμπεράσματα

Σήμερα, η εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών ανέρχεται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Ωστόσο, απαιτεί προσπάθειες βελτίωσης. Αυτό έχει σαν προϋπόθεση τη συνεχή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, έγκαιρο και έγκυρο εντοπισμό και διάγνωση των χαρισματικών μαθητών, ύπαρξη κατάλληλης εκπαιδευτικής νομοθεσίας και θεσμικού πλαισίου, όπως συμβαίνει στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες (Monks & Pfluger, 2005). Τα κύρια κριτήρια για την ενίσχυση και στήριξη της ομάδας των χαρισματικών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες, χωρίς προφανώς να εμποδίζουν την ανάπτυξη του δυναμικού των υπόλοιπων μαθητών (Merry, 2008), αλλά παράλληλα να το ενδυναμώσουν.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Α. (2009). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Αθήνα: Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Γκάρη, Α. & Τσίγκρη, Χ. (2009). Χαρισματικοί μαθητές και Μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική κοινότητα: Διαφορετικές ανάγκες και δυσκολίες, *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*, 2009, 16 (3), 439-455.
- Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999), *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*, αυτοέκδοση, Αλεξανδρούπολη.
- Μανωλάκος, Π. (2010). Χαρισματικοί - -Ταλαντούχοι Μαθητές. Τρόποι στήριξης και τρόποι εκπαίδευσης χαρισματικών μαθητών. Στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), 7-9 Μαΐου 2010. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντα Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ντορενστάουτερ-Παπουτσάκη Π., (1994). *Το προικισμένο παιδί*. Μια πρώτη επιστημονική προσέγγιση σε ένα θέμα άγνωστο. Αθήνα : Ποντίκι.

Σούλης, Σ.(1999), «*Ευφυή παιδιά με σωματική αναπηρία ή αισθητηριακές δυσλειτουργίες στο σχολείο*», Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσα τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τζακώστα, Α., (2006). Τα χαρισματικά Παιδιά. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο. 54, 92-103.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004), *Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*, Αθήνα.

Ξένη Βιβλιογραφία

Delisle, j., & lewis, B. (2003). *The Survival Guide for Teachers of Gifted Kids: How to Plan, Manage and Evaluate Programms for Gifted Youth K-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Dell, S. (2002, Fall). A new educational opportunity for teachers and parents. *Gifted Child Today*, 25(4), 30

Majid, R. A., & Alias, A. (2010). Consequences of risk factors in the development of gifted children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7(C), 63-69t Printing Office.

McMann, N., & Oliver, R. (1988). Problems in families with gifted children: Implications for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 66. 276-288.

Merry, M.S. (2008). Educational justice and the gifted. *Theory and Research in Education*, 6, 1, 47-70.

Monks, F.J. & Pfluger, R. (2005 February). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Nijmegen: Radboud University of Nijmegen.

Morawska, A., & Sanders, M. R. (2009). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163-173.

Nicholas, H., & Ng, W. (2007). Technology and independent learning. *Roeper Review*.

Ward, V.S. (1975). Basic concepts. In Berde, W.B. & Renzulli, I.S. (ed.). *Psychology and Education of the Gifted* (2nd ed.), NY: Invington Publishers (61-71).

Εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση σε μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Μαρκαντώνη Στέλα

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
stellamarkandoni@gmail.com*

Περίληψη

Το Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.) αποτελεί μελέτη περίπτωσης και στοχεύει στην ψυχοκινητικότητα του μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (δυσγραφία), ώστε να ενταχθεί ομαλότερα στο γνωστικό επίπεδο της τάξης του. Το διδακτικό πρόβλημα αφορά στις σοβαρές δυσκολίες του μαθητή στη γραφοκινητικότητα και στην κατάκτηση γραφικού χώρου. Στη Μεθοδολογία Παρατήρησης πραγματοποιείται αρχική εμπειρική συστηματική παρατήρηση του μαθητή στην τάξη και συλλογή πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό της τάξης και τους γονείς. Ακολουθεί η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση με βάση τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (Λ.Ε.Β.Δ.) και ο ορισμός των διδακτικών προτεραιοτήτων στους πίνακες των Λ.Ε.Β.Δ. Στη Μεθοδολογία Παρέμβασης σχεδιάζεται το διδακτικό πρόγραμμα. Η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης πραγματοποιείται με άμεση διδασκαλία και περιλαμβάνει δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας και ασκήσεις ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα είναι να κατορθώσει ο μαθητής να γράφει ευανάγνωστα ένα απλό κείμενο σε 5 σειρές με το αγαπημένο του θέμα, το αεροπλάνο.

Λέξεις-Κλειδιά: Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε., Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση, Μεθοδολογία Παρατήρησης, Μεθοδολογία Παρέμβασης.

Εισαγωγή

Η Ειδική Αγωγή ορίζεται ως το σύνολο ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται σε μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Κάτω από την έννοια των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών βρίσκονται οι Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες και οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες εντάσσονται στις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Η Δυσλεξία περιλαμβάνει στοιχεία του φάσματος των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Smith, 2001) και αφορά στη χρόνια δυσκολία στη αποκωδικοποίηση ή κωδικοποίηση του γραπτού λόγου, στη γραφή, στην ορθογραφία και στην αριθμητική. Η δυσλεξία έχει παρατηρηθεί συχνότερα στα αγόρια από τα κορίτσια (4 προς 1) και είναι κληρονομική περίπου στο 85% (Μάρκου, 1998). Διακρίνεται σε επίκτητη και ειδική ή εξελικτική δυσλεξία. Τέλος, η ειδική δυσλεξία διακρίνεται σε «οπτική» και «ακουστική», αλλά το πιθανότερο είναι να συνυπάρχουν οι δύο περιπτώσεις («μικτή δυσλεξία») (Πόρποδας, 1997).

Οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν τόσο δυσκολίες ανάγνωσης όσο και δυσκολίες γραφής και ορθογραφίας. Η δυσκολία του γραπτού λόγου ονομάζεται *Δυσλεξική Δυσγραφία*, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές δυσκολεύονται να γράψουν ένα συντακτικά δομημένο κείμενο (Πόρποδας, 1997). Δεν έχουν την ευχέρεια να παράγουν ευανάγνωστα κείμενα και μπερδεύουν τα μικρά με τα κεφαλαία γράμματα. Αδυνατούν να θυμηθούν τη δομή μιας πρότασης, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να την αναλύσουν συντακτικά. Ακόμη, δυσκολεύονται στην κατανόηση κειμένων, επειδή εστιάζουν στην αναγνώριση των λέξεων και χάνουν τη νοηματική τους συσχέτιση. Η γραφή χαρακτηρίζεται από: ακαταστασία, ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων στο χαρτί, γράμματα γραμμένα «καθρεπτικά», παραλείψεις, επαναλήψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων, συντομία στις γραπτές εργασίες και απουσία περιγραφικής ικανότητας (Πόρποδας, 1997).

Διδακτικά προγράμματα

Τα διδακτικά προγράμματα (Χρηστάκης, 2002: 18) περιλαμβάνουν σαφείς διδακτικούς στόχους, τα διδακτικά μέσα και τις ενέργειες του εκπαιδευτικού, προσαρμοσμένα στις εξατομικευμένες ανάγκες κάθε μαθητή (Elbeheri et al., 2006) και επίσης, συνδέονται άρρηκτα με τους στόχους και τις ενότητες του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ, 1996).

Η μαθησιακή ετοιμότητα σχετίζεται με τις γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες και περιλαμβάνει τη διανοητική, συναισθηματική, κοινωνική και σωματική ετοιμότητα του μαθητή να προσλάβει και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και να ανταποκριθεί επιτυχώς στο αναλυτικό πρόγραμμα (Βιβλ. Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής, 2009). Στην παρούσα εργασία αναφέρεται στην αντιμετώπιση των γνωστικών δυσκολιών του μαθητή και στην απόκτηση δεξιοτήτων ψυχοκινητικότητας, γραφικού χώρου και βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων. Η εκτίμηση της μαθησιακής ετοιμότητας πραγματοποιείται με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων ετοιμότητας, όπου αξιολογούνται οι δεξιότητες του μαθητή στον προφορικό λόγο, στην ψυχοκινητικότητα, στις νοητικές ικανότητες και στη συναισθηματική οργάνωση.

Σκοπιμότητα μελέτης του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε.

Η αναγκαιότητα μελέτης του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. (Elbeheri et al., 2006) στα γλωσσικά μαθήματα αφορά στην κατανόηση και διαχείριση των δυσκολιών του μαθητή στο γραπτό λόγο και στην ένταξή του (αποκατηγοριοποίηση από τη Δυσγραφία και αποηλικιοποίηση).

Έννοιες του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. - διατύπωση υποθέσεων διδακτικής εργασίας

Ονομάζεται *Στοχευμένο* διδακτικό πρόγραμμα, διότι αναφέρεται στη στοχευμένη παρέμβαση, ώστε να αντιμετωπιστούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ατομικό, καθώς αποτελεί μελέτη περίπτωσης, διότι ο ειδικός παιδαγωγός παρατηρεί και παρεμβαίνει σε συγκεκριμένο άτομο με ξεχωριστό ιστορικό, μαθησιακό υπόβαθρο και εξειδικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Δομημένο, διότι στηρίζεται σε δομημένες Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ), σε εξειδικευμένους διδακτικούς στόχους και σε δομημένες δραστηριότητες. Ο ειδικός παιδαγωγός δομεί κάθε φάση του προγράμματος σύμφωνα με τις εκάστοτε ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και παρεμβαίνει σε όλες τις φάσεις.

Ενταξιακό, διότι παρέχεται στον μαθητή κατάλληλη υποστήριξη, ώστε να ενταχθεί αποτελεσματικότερα στο επίπεδο της τάξης του.

Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, διότι εναρμονίζεται με τους στόχους του Π.Α.Π.Ε.Α. και τη μαθησιακή ετοιμότητα. Αναφέρεται στο σύνολο των παρεχόμενων υπηρεσιών για την ανίχνευση του είδους και του βαθμού δυσκολιών του μαθητή από διεπιστημονική ομάδα εκπαιδευτικών, ψυχολόγων, παιδοψυχιάτρων, λογοπεδικών, εργοθεραπευτών και παιδιάτρων των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Επίσης, είναι εναρμονισμένο με τους στόχους του Α.Π.Σ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Α.Π.Σ.-Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

Μεθοδολογία του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. στα γλωσσικά μαθήματα

Σύμφωνα με τις μεθοδολογικές οδηγίες του βιβλίου του Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής, το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. ακολουθεί τη μεθοδολογία της Ειδικής Αγωγής. Στην άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση διερευνάται τι μπορεί να κάνει ο μαθητής με τη βοήθεια του ειδικού παιδαγωγού, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διαφοροδιάγνωση και τη σοβαρότητα των μαθησιακών δυσκολιών. Τα βασικά βήματα για το σχεδιασμό των διδακτικών προγραμμάτων είναι: α) η διαδοχή των οδηγιών με βήματα που διαφοροποιούνται ανάλογα με το πρόγραμμα: εξατομικευμένο ή μικροομαδικό, β) η διαδοχή βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (Π.Α.Π.Ε.Α., Α.Π.Σ., Δ.Ε.Π.Π.Σ.), γ) τα στοιχεία της διαδοχής οδηγούν στην ολοκλήρωση της δεξιότητας και είναι δομικά συνδεδεμένα, δ) η αποκτημένη δεξιότητα ιεραρχείται, ε) το πρόγραμμα σχετίζεται με την κοινωνική και βιωμένη εμπειρία, στ) η αρχική καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό οδηγεί τον μαθητή σε μελλοντική αυτονομία.

Μεθοδολογία Παρατήρησης

Κατά την πρώτη φάση παρατήρησης πραγματοποιήθηκε η Συστηματική εμπειρική παρατήρηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή με τη λήψη του ατομικού και του οικογενειακού ιστορικού. Σχετικά με το σχολικό ιστορικό, ο μαθητής αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα για την ηλικία του στις Βασικές Ακαδημαϊκές δεξιότητες - κυρίως στη γραφή - καθώς δεν γράφει ευανάγνωστα γράμματα και το γραπτό του είναι ακατάστατο χωρίς καθορισμένο πλαίσιο.

Κατά τη δεύτερη φάση παρατήρησης πραγματοποιήθηκε η Άτυπη Παιδαγωγική Αξιολόγηση, όπου η ειδική παιδαγωγός παρατήρησε τη συμπεριφορά του μαθητή και συμπλήρωσε τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (Λ.Ε.Β.Δ.) (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Ι.Π. Λ.Ε.Β.Δ., 2009). Στις δεξιότητες Γραφικού χώρου - στη γραφοκινητικότητα και στην κατάκτηση γραφικού χώρου - αποκλίνει επτά εξάμηνα από το επίπεδο της τάξης του, διότι δυσκολεύεται να γράψει κείμενα σε καθορισμένο χώρο. Σχετικά με τις Βασικές Αναγνωστικές δεξιότητες, στη Φωνολογική αντίληψη μπερδεύει τα ομόηχα φωνήματα των γραμμάτων, στο Μορφολογικό κομμάτι και στην Ορθογραφία αντιμετωπίζει δυσκολίες και στη Γραπτή έκφραση δεν αποδίδει σωστά τις σκέψεις του στο χαρτί και δεν έχει κατανοήσει τη σωστή συντακτική δομή των προτάσεων.

Στη συνέχεια, από τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων τέθηκαν οι εξής διδακτικές προτεραιότητες: 1) Γραμμή Μαθησιακής Ετοιμότητας στις αναπτυξιακές περιοχές με διδακτική προτεραιότητα την Ψυχοκινητικότητα (λεπτή κινητικότητα), 2) Γραμμή Π.Α.Π.Ε.Α. με διδακτικές προτεραιότητες τις Βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες (Γραφή), 3) Γραμμή Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών με διδακτικές προτεραιότητες τις Δεξιότητες Γλώσσας (Γραφή, Παραγωγή) και 4) Γραμμή Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών με διδακτικές προτεραιότητες τις Βασικές αναγνωστικές δεξιότητες (γραπτή έκφραση) και Γραφικός χώρος (γραφοκινητικότητα και κατάκτηση γραφικού χώρου).

Διδακτικός στόχος: ο μαθητής να γράφει ευανάγνωστα ένα απλό κείμενο 5 σειρών με το αγαπημένο του θέμα, το αεροπλάνο.

Π.Α.Π.Ε.Α.: Περιοχή: Ψυχοκινητικότητα και Ενότητα: λεπτή κινητικότητα.

Α.Π.Σ.-Δ.Ε.Π.Π.Σ.: Γλώσσα Β' και Γ' Δημοτικού.

Μεθοδολογία Παρέμβασης

Η τρίτη φάση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. αναφέρεται στον σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος. Στον σχεδιασμό περιλαμβάνονται τα στοιχεία του μαθητή, το χρονοδιάγραμμα, η διάγνωση, οι στοχευμένες δραστηριότητες, τα διαφοροποιημένα υλικά, η αμοιβή, τα κριτήρια επιτυχίας, η επιδιωκόμενη συμπεριφορά του μαθητή και η αξιολόγηση της διδακτικής αλληλεπίδρασης.

Στην τέταρτη φάση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. πραγματοποιείται η υλοποίηση του διδακτικού προγράμματος με διαφοροποιημένες δραστηριότητες γλωσσικής και μαθησιακής ετοιμότητας με έμφαση στις δεξιότητες Γραφής και Γραπτής έκφρασης.

Στην πέμπτη φάση αξιολογείται η διδακτική παρέμβαση ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες, τη λεκτικοποίηση των συναισθημάτων, τα ενδιαφέροντα του μαθητή για τα γλωσσικά μαθήματα και για την ανάπτυξη των Βασικών Αναγνωστικών δεξιοτήτων στη Γραφή και στη Γραπτή έκφραση.

Χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω υλικά: τα Βιβλιοτετράδια *Ψυχοκινητικότητα και Προφορικός Λόγος* (Π.Ι., 2009) για τις δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, διαφοροποιημένες δραστηριότητες από τα βιβλία Μαθητή Β΄ και Γ΄ Δημοτικού, Η/Υ, φασόλια, παπουτσόκουτο και φωτογραφίες αεροπλάνων.

Οι πέντε παρεμβάσεις διήρκησαν πέντε εβδομάδες με 2 φορές την εβδομάδα από 1 διδακτική ώρα με μορφή στοχευμένης ατομικής διδασκαλίας εκτός γενικής τάξης. Η πρώτη διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε στη μαθησιακή ετοιμότητα (Ψυχοκινητικότητα-λεπτή κινητικότητα), όπου ο μαθητής καλείται να σχηματίσει στον υπολογιστή ένα αεροπλάνο. Στη γλωσσική άσκηση (Σχεδίαση αεροπλάνου) του ανατέθηκε να σχεδιάσει με το μολύβι το αγαπημένο του αεροπλάνο. Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή για τις δραστηριότητες είναι ότι του άρεσαν. Η αυτοαξιολόγηση της ειδικού παιδαγωγού είναι ότι ο μαθητής ανταποκρίθηκε ικανοποιητικά στη δραστηριότητα με χρήση Η/Υ.

Η δεύτερη διδακτική παρέμβαση αφορά στην Ψυχοκινητικότητα (λεπτή κινητικότητα) και την Γραφοκινητικότητα και κατάκτηση γραφικού χώρου. Ο μαθητής καλείται να σχηματίσει με τα φασόλια τα γράμματα ανάμεσα στις γραμμές του χαρτιού και να αφήσει απόσταση ανάμεσα στα γράμματα με βάση κουκίδες. Μετά πρέπει να σχηματίσει με φασόλια ορισμένες λέξεις. Στη γλωσσική δραστηριότητα ο μαθητής καλείται να γράψει στο τετράδιό του τα ίδια γράμματα και λέξεις ανάμεσα στις γραμμές. Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή ήταν ότι του άρεσε η δραστηριότητα και τα κατάφερε. Η αυτοαξιολόγηση της ειδικής παιδαγωγού είναι ότι του άρεσε πολύ να σχηματίζει γράμματα και λέξεις με διαφορετικό υλικό. Στη γλωσσική άσκηση ο μαθητής την επανέλαβε για δεύτερη ημέρα, ώστε να βελτιώσει το γραφικό του χαρακτήρα και να γράφει μέσα στις γραμμές.

Η τρίτη παρέμβαση αφορά στην Ψυχοκινητικότητα (αξιοποίηση δυνατοτήτων προφορικής έκφρασης)-Δραματοποίηση. Ο μαθητής καλείται να παρατηρήσει τέσσερις φωτογραφίες με διαφορετικά είδη αεροπλάνων και να πει σε ποιο θα ήθελε να είναι πιλότος. Έπειτα, να μιλήσει για τα δρομολόγια που κάνει, τα είδη των αεροπλάνων που γνωρίζει, τα μέρη ενός αεροπλάνου και γιατί του αρέσει να πετάει. Στη γλωσσική άσκηση (Βασικές Αναγνωστικές δεξιότητες στη Γραφή και καταγραφή σε προτάσεις) καλείται να γράψει από μία πρόταση σε κάθε γραμμή αυτά που είπε ως πιλότος. Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή είναι ότι του άρεσε και τα κατάφερε. Η αυτοαξιολόγηση της ειδικής παιδαγωγού είναι ότι ο μαθητής ενθουσιάστηκε με τις φωτογραφίες και τη δραστηριότητα δραματοποίησης. Κάλυψε όλες τις ερωτήσεις και είχε καλές ιδέες προφορικά.

Η τέταρτη παρέμβαση αφορά στην Ψυχοκινητικότητα (λεπτή κινητικότητα). Ο μαθητής καλείται να κόψει τις λέξεις κάθε πρότασης που έγραψε ως πιλότος και να τις τοποθετήσει στη σωστή κατηγορία (Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο) του παπουτσόκουτου που έχει τρεις χώρους, ώστε να κατανοήσει τη σωστή σειρά των όρων μιας πρότασης. Στη γλωσσική δραστηριότητα (Απλή συντακτική δόμηση προτάσεων) πρέπει να

γράψει στο τετράδιο σε μία γραμμή την κάθε πρόταση με τη σωστή σύνταξη. Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή είναι ότι δυσκολεύτηκε να κατανοήσει τη σωστή τοποθέτηση των συντακτικών όρων. Η αυτοαξιολόγηση της ειδικής παιδαγωγού είναι ότι του άρεσε η δραστηριότητα και κατανόησε τη σειρά των συντακτικών όρων μιας πρότασης.

Η πέμπτη παρέμβαση αφορά στον σχεδιασμό ενός αστεριού με πέντε κορυφές. Ο μαθητής καλείται σε κάθε κορυφή του αστεριού να γράψει έναν τίτλο με το θέμα κάθε πρότασης και στο κέντρο του αστεριού να τοποθετήσει μια φωτογραφία αεροπλάνου. Στη γλωσσική δραστηριότητα Γραπτής έκφρασης και παραγωγής ευανάγνωστου κειμένου ο μαθητής καλείται να συνδέσει τις πέντε προτάσεις και να φτιάξει κείμενο 5 σειρών με καθαρά γράμματα και απλή δομή. Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή είναι ότι του άρεσε και τα κατάφερε. Η αυτοαξιολόγηση της ειδικής παιδαγωγού είναι ότι του άρεσε και τον βοήθησε να μην μπερδευτεί, όταν συνέθετε τις προτάσεις σε κείμενο και κατανόησε τη σωστή συντακτική δομή.

Αποτελέσματα με βάση τις υποθέσεις εργασίας

Τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης στον μαθητή με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (δυσγραφία) ήταν αρκετά ικανοποιητικά. Ο μαθητής κατόρθωσε να γράφει προτάσεις και ευανάγνωστο μικρό κείμενο με συντακτική δομή με το αγαπημένο του θέμα. Υλοποιήθηκε ο στόχος της ψυχοκινητικότητας (λεπτή κινητικότητα) και επιτεύχθηκε η ένταξη του μαθητή στο γενικό επίπεδο της τάξης. Η ειδική παιδαγωγός στηρίχθηκε στις δομημένες Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, σε εξειδικευμένους διδακτικούς στόχους πάνω στις δυσκολίες του μαθητή, στις διαφοροποιημένες δραστηριότητες για το επίπεδό του και στα διαφοροποιημένα υλικά. Η ειδική παιδαγωγός δόμησε κάθε φάση του προγράμματος σύμφωνα με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε φορά. Συνεργάστηκε με τους γονείς του μαθητή. Η ενταξιακή εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε εκτός γενικής τάξης με ατομική στοχευμένη διδασκαλία 2 φορές την εβδομάδα από 1 διδακτική ώρα με αλληλεπιδραστική σχέση ένα προς ένα εκπαιδευτικού - μαθητή.

Συμπεράσματα σε σχέση με τις παραμέτρους του διδακτικού προβλήματος

Το Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. συνέβαλε στη βελτίωση της δυσγραφίας και της γραπτής έκφρασης του μαθητή, διότι κατανοήθηκαν και αντιμετωπίστηκαν οι γνωστικές δυσκολίες που εμποδίζουν την απόδοσή του στα γλωσσικά μαθήματα και την ένταξη στη γενική τάξη. Η υλοποίηση του Σ.Α.Δ.Ε.Π.Ε.Α.Ε. και η ένταξη του μαθητή συσχετίστηκαν με την αποκατηγοριοποίηση από την Δυσλεξία (δυσγραφία) και την αποηλικιοποίησή του. Ο μαθητής κατόρθωσε σε πέντε εβδομάδες περίπου να αναπτύξει την ψυχοκινητικότητά του και ιδιαιτέρως τη λεπτή κινητικότητα. Κατόρθωσε να γράφει ευανάγνωστα γράμματα πάνω στη γραμμή. Αξιοποιήθηκε ο προφορικός λόγος του μαθητή, ώστε να αναδειχθούν οι ιδέες του σχετικά με το αγαπημένο του θέμα, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε το παιχνίδι ρόλων. Μέσω των προφορικών προτάσεων, μπόρεσε να

συνθέσει γραπτές προτάσεις. Με τη χρήση παπουτσόκουτου ο μαθητής κατανόησε τους βασικούς συντακτικούς όρους των προτάσεων και κατόρθωσε να γράψει στο τετράδιο μια ολοκληρωμένη ευανάγνωστη πρόταση με ορθή σύνταξη. Τέλος, κατάφερε να συνδέσει τις πέντε προτάσεις μεταξύ τους και να γράφει ευανάγνωστα ένα μικρό κείμενο πέντε σειρών με μικρή βοήθεια. Συμπερασματικά, ο μαθητής βελτίωσε αισθητά τη τα γράμματά του και ανέπτυξε δεξιότητες γραφικού χώρου και βασικές αναγνωστικές δεξιότητες μέσα από την εξατομικευμένη διδακτική υποστήριξη, με αποτέλεσμα να καταστεί ικανός να παρακολουθήσει το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης του.

Βιβλιογραφία

Elbeheri, G., Everatt, J., Reid, G. & Haya al Mannai (2006). Dyslexia assessment in Arabic. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6 (3): 143 – 152.

Μάρκου, Σ. (1998). *Δυσλεξία, αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (the specific learning disorder of written expretion. Psychological approach)*. Ψυχολογική θεώρηση. Αθήνα: Μορφωτική.

Smith, D. (2001). *Specific Learning Difficulties*. London: NASEN

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2009). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (1996). *Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής* (Π.Δ.301/96, ΦΕΚ 208 τ.Α', 29-8-1996).

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο* (ΦΕΚ 303Β τ.Β', 13-03-2003).

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το Δημοτικό σχολείο* (ΦΕΚ 303Β τ.Β', 13-03-2003).

Χρηστάκης, Κ. (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Εκδόσεις Εκπαιδευτικών «Περιβολάκι - Ατραπός».

Το συμβόλαιο τιμής μεταξύ παιδιού και γονέων, ως μέτρο αντιμετώπισης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς των παιδιών (Μελέτη περίπτωσης)

Πλατάκη Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Σ.Ε.Ε. ΠΕ60, M.Sc, dimplataki@gmail.com

Περίληψη

Το φαινόμενο του εκφοβισμού (Bullying) παρατηρείται σε παιδικές αλλά κι ενήλικες κοινωνικές ομάδες και καταγράφεται στην παγκόσμια βιβλιογραφία από τον Olweus, το 1973. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την προσπάθεια των γονέων ενός μαθητή του δημοτικού σχολείου, να αντιμετωπίσουν την εκφοβιστική συμπεριφορά του παιδιού τους. Μεταξύ των μέτρων που παίρνουν είναι ο επαναπροσδιορισμός των σχέσεων τους και για το σκοπό αυτό συνάπτουν ένα «συμβόλαιο τιμής». Το συμβόλαιο τιμής ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά, στην ουσία αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας ανάμεσά τους. Γίνεται με σκοπό τη βελτίωση στις σχέσεις τους και προϋποθέτει τη διάθεση για υποχωρήσεις και συμβιβασμούς και από τις δύο πλευρές. Η πρώτη ενότητα παρουσιάζει τους άξονες γύρω από τους οποίους θα μπορούσε ν' αναπτυχθεί και ν' αποτυπωθεί το «συμβόλαιο τιμής» μεταξύ γονέων και παιδιού. Η δεύτερη και τρίτη ενότητα αφορά την αποτίμηση του συμβολαίου, με κέντρο ενδιαφέροντος τις ανάγκες παιδιού και γονέων, όπως φανερώνονται μέσα από τα αιτήματά τους.

Λέξεις-Κλειδιά: θύτης, εκφοβιστική συμπεριφορά, συμβόλαιο τιμής, σχέσεις γονέων με παιδιά

Εισαγωγή

Στο φαινόμενο του εκφοβισμού υπάρχει η πλευρά του θύτη και η πλευρά του θύματος. Ο εκφοβισμός αποτελεί τη συστηματική κατάχρηση δύναμης-εξουσίας, η οποία παρουσιάζει, σύμφωνα με τον Farrington (1993), τα εξής χαρακτηριστικά: επαναληπτικό χαρακτήρα, ανισότητα δύναμης, ανικανότητα του θύματος να αμυνθεί. Όπως επίσης και κατά τον Olweus (1973) μία συμπεριφορά θεωρείται πράξη εκφοβισμού όταν συμβαίνει με τις εξής προϋποθέσεις: να έχει επιθετική μορφή και στόχο να κάνει κακό, να επαναλαμβάνεται με διαχρονικότητα, να συμβαίνει στο πλαίσιο άνισων διαπροσωπικών σχέσεων. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού διακρίνεται σε τέσσερις μορφές: ο φυσικός εκφοβισμός (σωματική επίθεση, κλοπή κλπ.), ο λεκτικός εκφοβισμός (χλευασμός, ταπείνωση, εμπαιγμός), ο έμμεσος εκφοβισμός (συκοφαντία, δυσφήμιση) (Sharp και Smith, 1994) και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (επίθεση με τη χρήση του διαδικτύου) (Smith et al., 2008).

Ο μαθητής, που έχουμε ως παράδειγμα, φοιτά στην Ε' τάξη του Δημοτικού σχολείου, είναι αρκετά μεγάλος, παρορμητικός και πολύ συχνά γίνεται επιθετικός. Οι γονείς του μαθητή είναι ευκατάστατοι αλλά εργάζονται πολλές ώρες ημερησίως και το παιδί μεγαλώνει μόνος χωρίς αδέρφια, με μια γυναίκα, που πληρώνεται για να τον προσέχει. Τις ώρες που οι γονείς βρίσκονται στο σπίτι, είτε λόγω κούρασης είτε λόγω ενοχών για την απουσία τους, διαπαιδαγωγούν το παιδί χωρίς όρια, με χαλαρή πειθαρχία και ανύπαρκτους ή μη τηρούμενους κανόνες. Συχνά η συμπεριφορά του παιδιού δημιουργεί

εντάσεις και αλληλοκατηγορίες μεταξύ των γονέων. Η επιθετικότητα του παιδιού εκφράζεται κυρίως απέναντι σε παιδιά μικρότερης ηλικίας την ώρα του διαλείμματος. Τα εκβιάζει να του δώσουν το κολατσιό τους ή κάποιο αντικείμενο που έχουν, όπως συλλεκτικές κάρτες ή φωτογραφίες κλπ., με την απειλή της σωματικής τιμωρίας σε περίπτωση που το αναφέρουν. Κάποια στιγμή οι πράξεις του γίνονται αντιληπτές από το σχολείο, το οποίο καλεί κι ενημερώνει τους γονείς του. Οι γονείς στη συνέχεια αποφασίζουν να επαναπροσδιορίσουν την σχέση τους με το παιδί τους και μεταξύ άλλων μέτρων αποφασίζουν να συνάψουν από κοινού ένα συμβόλαιο τιμής.

Το συμβόλαιο τιμής

Όταν συνάπτεται ένα συμβόλαιο τιμής τόσο η μία πλευρά όσο και η άλλη εκφράζουν τις επιδιώξεις τους, διατυπώνουν τις επιθυμίες και τις προσδοκίες τους κι έπειτα από διαλλακτική συζήτηση ορίζονται και τίθενται οι όροι του συμβολαίου, οι οποίοι γίνονται αποδεκτοί και από τις δυο πλευρές. Το συμβόλαιο τιμής επίσης προϋποθέτει την αποδοχή των προβλεπόμενων ποινών, για την περίπτωση που κάποια από τις δυο πλευρές παραβεί τους όρους του (Στασινός, 2013).

Οι γονείς αντιλαμβάνονται πλέον ότι αυτό που χρειάζεται το παιδί τους, είναι οι ευκαιρίες να εκφράσει τον εσωτερικό του κόσμο και να φανερώσει τις σκέψεις που το απασχολούν ενώ συγχρόνως να νοιώθει, ότι οι γονείς του το κατανοούν και το αποδέχονται. Επίσης οι γονείς, δημιουργώντας ένα σταθερό και στοργικό οικογενειακό περιβάλλον, θα καθοδηγήσουν το παιδί τους σε θετικής μορφής συμπεριφορές, αποτρέποντάς το από ενέργειες που τις χαρακτηρίζουν η βία και η επιθετικότητα (Underwood, Galen, & Paquette, 2001). Θα πρέπει επίσης να συνειδητοποιήσουν, πως τόσο οι ίδιοι όσο και οι βίαιες ακατάλληλες σκηνές από την τηλεόραση και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, αποτελούν πρότυπα μίμησης για το παιδί τους, και είναι υπεύθυνοι για τον έλεγχο αυτών. Το παιδί τους χρειάζεται παρότρυνση στο να βρει δημιουργικές ενασχολήσεις, όπως είναι οι κοινωνικές συναναστροφές σε διάφορα πλαίσια (σχολείο, αθλητισμός), να στρέψει εκεί τον παρορμητισμό του ενώ συγχρόνως να νοιώθει αποδεκτό σε κοινωνικές ομάδες. Τέλος οι γονείς θα προσπαθήσουν να τον εμπλέξουν σε εργασίες του σπιτιού, προκειμένου ν' αναλάβει πρωτοβουλίες και να αποκτήσει υπευθυνότητα για τις πράξεις του.

Το παιδί αντιλαμβάνεται από την πλευρά του, πως με τη συμμετοχή του στη σύναψη του συμβολαίου τιμής, έχει την ευκαιρία να μιλήσει για τον εαυτό του, για τον εσωτερικό του κόσμο και τα παραμελημένα θέλω του. Ζητάει λοιπόν ν' ασχοληθούν οι γονείς του περισσότερο χρόνο μαζί του. Τους χρειάζεται στην καθημερινότητα, στο διάβασμα, στη διασκέδαση. Θέλει τους γονείς του ήρεμους, για να μπορεί να τους πλησιάσει χωρίς φόβο και δισταγμούς. Ζητά να έχει τον σεβασμό τους στις προσωπικές του επιλογές και ν' ακούγεται η άποψή του σε θέματα που τον αφορούν, όπως είναι η διατροφή του, η διασκέδαση και ο προσωπικός του χώρος. Επίσης ζητάει ευκαιρίες για να νοιώσει αυτονομία και υπευθυνότητα, όπως η διαχείριση μικρού χρηματικού ποσού.

Το συμβόλαιο μεταξύ του Μ. και των γονέων του, συντάχθηκε αφού προηγήθηκαν συζητήσεις μεταξύ τους, στις οποίες άλλοτε παραβρέθηκαν εκπαιδευτικοί του σχολείου και άλλοτε ο ψυχολόγος, στον οποίο απευθύνθηκαν για περισσότερη βοήθεια. Το συμβόλαιο περιλαμβάνει τους εξής όρους:

Συμβόλαιο μεταξύ Μ. και γονέων του:

A. Οι γονείς θα ήθελαν από τον Μ.:

1. Να συζητάει μαζί τους όταν κάτι τον απασχολεί ή τον στενοχωρεί.
2. Να συζητά μαζί τους οτιδήποτε συμβαίνει στο σχολείο και τον προβληματίζει.
3. Να ζητά όταν θέλει κάτι, με ευγενικό τρόπο.
4. Να αποδέχεται ήρεμα την περίπτωση της αρνητικής απάντησης σε κάτι, που ζητά από τους άλλους.
5. Να διαχειρίζεται τον θυμό του με τις τεχνικές που έχει μάθει (από τους γονείς ή τον ψυχολόγο).
6. Να σταματήσει να τρομοκρατεί τους μικρότερους μαθητές.
7. Να σταματήσει ν' αρπάζει το κολατσιό ή τα παιχνίδια ή οτιδήποτε άλλο από τα παιδιά.
8. Να σταματήσει να κάνει παρέα με την ομάδα των παιδιών, που όπως ο ίδιος παραδέχθηκε τον προτρέπουν σε εκφοβιστικές πράξεις.
9. Να παίρνει μέρος σε ομαδικές εργασίες του σχολείου.
10. Να παίρνει μέρος σε εθελοντικές εργασίες του σχολείου (καθαριότητα, σχολικός κήπος, βοήθεια μικρότερων μαθητών κλπ.).
11. Να παρακολουθεί στην τηλεόραση προγράμματα, κατάλληλα για την ηλικία του και αφού συναινούν οι γονείς του ,το πολύ δύο ώρες την ημέρα.
12. Να παίζει στον ηλεκτρονικό υπολογιστή παιχνίδια, κατάλληλα για την ηλικία του και αφού συναινούν οι γονείς του ,το πολύ μία ώρα την ημέρα.
13. Να πηγαίνει τουλάχιστον τρεις φορές την εβδομάδα στο άθλημα, που ο ίδιος έχει διαλέξει.
14. Να πηγαίνει μία φορά την εβδομάδα στην ομάδα προσκόπων, που ο ίδιος έχει διαλέξει.
15. Να αδειάζει μία φορά την εβδομάδα το πλυντήριο πιάτων.
16. Να βοηθά μία φορά την εβδομάδα στις εργασίες του κήπου.

B. Ο Μ. θα ήθελε από τους γονείς του:

1. Να επιστρέφουν στο εξής στο σπίτι από την εργασία τους, τουλάχιστον μία ώρα νωρίτερα.
2. Να τον ακούνε χωρίς επιπλήξεις ακόμα κι όταν έχει κάνει αταξία.
3. Να μην το τιμωρήσουν ξανά με σωματική τιμωρία.
4. Να σταματήσουν να καυγαδίζουν και να αλληλοκατηγορούνται για θέματα που τον αφορούν.
5. Να επιλύουν τις διαφορές μεταξύ τους με ήρεμες συζητήσεις και όχι με φωνές.
6. Να κάθονται μία φορά την ημέρα όλοι μαζί στο τραπέζι για φαγητό.

7. Να παρακολουθούν μισή ώρα την ημέρα όλοι μαζί ένα πρόγραμμα στην τηλεόραση.
8. Να τον βοηθά η μητέρα του στα μαθήματα τουλάχιστον για 30 λεπτά κάθε μέρα και όχι μόνο η γυναίκα, που τον προσέχει.
9. Να υπολογίζεται η άποψή του σε θέματα, που αφορούν τη διακόσμηση του δωματίου του.
10. Να υπολογίζεται η άποψή του σε θέματα, που αφορούν το εβδομαδιαίο πρόγραμμα διατροφής της οικογένειας.
11. Να παραγγέλνει από έξω φαγητό μία φορά στο δεκαπενθήμερο.
12. Να πηγαίνει στο γήπεδο με τον πατέρα του μία φορά την εβδομάδα.
13. Να πηγαίνει για γλυκό με τη μητέρα του μία φορά την εβδομάδα.
14. Να βγαίνουν όλοι μαζί για φαγητό μία φορά στο δεκαπενθήμερο.
15. Να τον πηγαίνουν να βλέπει τους παππούδες του τουλάχιστον τρεις φορές τον χρόνο.
16. Να του δίνουν 6 ευρώ χαρτζιλίκι την εβδομάδα και να το διαχειρίζεται όπως ο ίδιος θέλει.

Γ. Και οι δύο πλευρές συμφωνούν ότι:

1. Οι όροι του συμβολαίου μπορούν να τροποποιούνται περιστασιακά και μόνο μετά από κοινή απόφαση.
2. Νέοι όροι μπορούν να προστίθενται μόνο μετά από κοινή απόφαση.
3. Οι διαφωνίες που θα προκύπτουν, θα επιλύονται μετά από ήρεμη συζήτηση στην οποία θα παίρνουν τον λόγο ισότιμα και οι δυο πλευρές.
4. Όταν ένα ζήτημα δεν μπορεί να λυθεί με ήρεμη συζήτηση και να καταλήξει σε συμφωνία θα διακόπτεται προσωρινά μέχρι να ηρεμήσουν τα πνεύματα και θα καλείται ο "διαιτητής".
5. Στις διαφωνίες θα μπορεί να πάρει μέρος σε ρόλο διαιτητή, η θεία του Μ., την οποία όλοι αγαπούν και θεωρούν ότι κρίνει αντικειμενικά και δίκαια.
6. Η ολοκληρωμένη τήρηση των όρων του συμβολαίου θα αμείβεται με μία έξοδο της οικογένειας, την οποία θα αποφασίζουν εναλλάξ τα συμβαλλόμενα μέλη.
7. Σε περίπτωση που κάποιο από τα δύο συμβαλλόμενα μέρη, αποτύχει να τηρήσει τους όρους του συμβολαίου, θα υποστεί ποινή με ισχύ μίας εβδομάδας: αν αποτύχουν οι γονείς του Μ. θα πρέπει να του δώσουν διπλάσιο χαρτζιλίκι ενώ αν αθετήσει ο Μ. τους όρους του συμβολαίου, τότε δεν θα παρακολουθήσει τηλεόραση για μια εβδομάδα.

Υπογραφές

Μ.

Γονείς.....

Θεία

Αποτίμηση του συμβολαίου

Η οικογένεια αποτελεί τον πρωταρχικό κοινωνικό περίγυρο του παιδιού και παίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της κοινωνικοποίησής του. Ο τρόπος που το παιδί μαθαίνει τις αρχές και τα οικογενειακά-κοινωνικά πρότυπα μέσα στην οικογενειακή ατμόσφαιρα (Ντράικωρς και Γκρέυ, 1979: 39) θα αποτελέσει τη βάση της προσαρμογής του, στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Επίσης ο τρόπος που θα μάθει ν' αντιμετωπίζει τις συνθήκες άνισης δύναμης στο οικογενειακό του περιβάλλον, θα το βοηθήσει να χειριστεί καταστάσεις διαπραγμάτευσης, μετέπειτα σε κοινωνικά περιβάλλοντα εκτός οικογένειας (Δραγώνα και Ντάβου, 1992).

Τα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων γονέων ομοιάζουν στον "ανεκτικό τύπο" (Μπεξεβέγκης και Γεωργουλέας, 2004) γονέων. Ο τύπος αυτός χαρακτηρίζεται από ελλιπή, λανθασμένο ή ανύπαρκτο γονεϊκό έλεγχο, ο οποίος συσχετίζεται με τη μετέπειτα εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από το παιδί. Οι γονείς φαίνονται αδιάφοροι και αδύναμοι να κατανοήσουν τις ανάγκες του παιδιού τους εξαιτίας διαφόρων παραγόντων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι παράγοντες αυτοί φαίνονται να οφείλονται στις συνθήκες εργασίας των γονέων του Μ., ουσιαστικά όμως έχουν σχέση με τις προτεραιότητες, που οι ίδιοι θέτουν στη διαπαιδαγώγηση του γιου τους. Το συγκεκριμένο σημείο απασχολεί σημαντικά το παιδί, όπως φαίνεται και στον πρώτο όρο που θέτει από την πλευρά του, δίνοντας στους γονείς του να καταλάβουν τη σημασία που έχει για τη ζωή του, η μεγαλύτερης διάρκειας παρουσία τους στο σπίτι. Αυτό που περισσότερο ζητά από τους γονείς του, είναι να του αφιερώσουν χρόνο. Ο χρόνος αυτός μπορεί να έχει σχέση με καθημερινές δραστηριότητες της οικογένειας, όπως είναι απλά η ώρα του φαγητού, η ώρα της ψυχαγωγίας (παρακολούθηση τηλεόρασης, έξοδος για φαγητό, διασκέδαση στο γήπεδο, επίσκεψη σε παππούδες κλπ.) και αφορά την ανάγκη του για στοργή και φροντίδα. Κατά τον Patterson (1982) τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, που προδιαθέτουν την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς είναι το επίπεδο εξουσίας και το επίπεδο συνοχής.

Το παιδί ζητάει να μη δέχεται επιπλήξεις και σωματική τιμωρία όταν κάνει κάτι μη αποδεκτό. Πολλοί ερευνητές (Doll – Song et al., 2004) υποστηρίζουν πως η διαπαιδαγώγηση των παιδιών με επιπλήξεις και σωματική βία, τα οδηγεί σε εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς και πως οι γονείς των παιδιών-θυτών χρησιμοποιούσαν κι ίδιοι σωματική και συναισθηματική επιθετικότητα απέναντι στα παιδιά τους

Επίσης, ζητάει από τους γονείς του να σταματήσουν τους διαπληκτισμούς μεταξύ τους και τις αλληλοκατηγορίες, ιδιαίτερα σε θέματα συμπεριφοράς του παιδιού τους. Σε κανέναν άνθρωπο δεν αρέσει να βλέπει τους γονείς του να φιλονικούν και να προσπαθούν να λύσουν τις διαφωνίες τους με εχθρότητα. Επίσης η επιθετικότητα των παιδιών σύμφωνα με μελέτες (Strassberg et al., 1992) φαίνεται να συσχετίζεται με τις επιθέσεις μεταξύ των γονέων τους.

Το παιδί χρειάζεται περισσότερες ευκαιρίες για να εκφράσει την προσωπικότητά του, να νοιώσει ισότιμο μέλος της οικογένειάς του, συμμετέχοντας σε αποφάσεις της

καθημερινής ζωής, όπως είναι η διαμόρφωση του δωματίου του, ο προγραμματισμός του διατροφικού πλάνου αλλά και ο χειρισμός των προσωπικών του χρημάτων. Τα παιδιά χρειάζονται ευκαιρίες να αυτενεργούν και να εκφράσουν το Εγώ τους, όπως περιγράφει ο Kerschensteiner (1928) γιατί έτσι αναπτύσσουν ικανότητες διαχείρισης και αντιμετώπισης των δύσκολων καταστάσεων στη ζωή τους. Προς την ίδια κατεύθυνση στρέφονται οι όροι που βάζουν στο συμβόλαιο οι γονείς, οι οποίοι ζητώντας του να συμμετέχει σε εργασίες του σπιτιού, τον βοηθούν να κατανοήσει, πως σαν ισότιμο μέλος της οικογένειας έχει δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις.

Οι γονείς προσπαθούν να τον βοηθήσουν να βγει από την κοινωνική απομόνωση, στην οποία βρίσκεται κι έχουν ζητήσει τη βοήθεια των εκπαιδευτικών του σχολείου, για την από κοινού αντιμετώπιση της συμπεριφοράς του παιδιού τους. Ιδιαίτερα η συμμετοχή του σε ομαδικές εργασίες στο σχολείο, θα βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει πρωτοβουλίες και να έχει την ευκαιρία να συνεργαστεί με άλλα παιδιά, σε μια κοινή προσπάθεια.

Ακολουθούν επίσης πρακτικές αποτροπής από το να παρακολουθεί προγράμματα στην τηλεόραση ή τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ακατάλληλα για την ηλικία του και χωρίς χρονικά όρια. Έρευνα που έγινε στις Η.Π.Α. αποκάλυψε, πως από τότε που μπήκε στη ζωή της οικογένειας η τηλεόραση, αυξήθηκαν ραγδαία τα ποσοστά βίας κι εγκληματικότητας (Centerwall, 1989). Επίσης η έκθεση των παιδιών στην προβολή βίας, τα προωθεί στην εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς. Τα παιδιά που παίζουν με ηλεκτρονικά παιχνίδια που χαρακτηρίζονται βίαια, έχουν μεγάλη πιθανότητα να οδηγηθούν σε βίαιες σκέψεις και συμπεριφορές (Αμερικανικός Σύλλογος Ψυχολόγων (APA), Απρίλιος 2009).

Οι γονείς θέλουν την απομάκρυνσή του από τις ομάδες συνομηλίκων, οι οποίες λειτουργούν σαν κακό πρότυπο μίμησης γι αυτόν και τέλος καθιστούν σαφή τη μη αποδοχή των εκφοβιστικών πράξεων του παιδιού τους. Όπως υποστηρίζει ο Olweus (2002), συχνά παρατηρείται ότι οι γονείς των θυτών όχι μόνο δεν βάζουν όρια αλλά επιτρέπουν και ανέχονται την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών τους, αφήνοντας με τον τρόπο αυτό το περιθώριο να τις επαναλάβουν.

Οι όροι κοινής συμφωνίας στο τρίτο μέρος του συμβολαίου στοχεύουν στην ισότιμη διαπλοκή των δύο πλευρών και στην εξασφάλιση της τήρησής τους, μέσα σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συμφωνίας. Η παρουσία της θείας σε ρόλο διαιτητή, με την κοινή συναίνεση γονέων και παιδιού, ενισχύει τις προσπάθειες για εξεύρεση αντικειμενικής λύσης σε περίπτωση διαφωνίας.

Συμπεράσματα

Ο εκφοβισμός ως τρόπος συμπεριφοράς, επηρεάζει το σύνολο της κοινωνικής ζωής του παιδιού σε επίπεδο οικογένειας, σχολείου αλλά και κοινότητας (Espelage & Swearer, 2010). Πρώτη η οικογένεια πρέπει να κινητοποιηθεί για ν' αντιμετωπίσει την εκφοβιστική συμπεριφορά του παιδιού της, προσεγγίζοντάς το και βοηθώντας το. Το συμβόλαιο τιμής μεταξύ παιδιού και γονέων, δίνει πολλές ευκαιρίες επαναπροσέγγισης

μεταξύ των δύο πλευρών και αλληλοκατανόησης. Το παιδί- θύτης νοιώθει συχνά εγκλωβισμένο σε σκέψεις, συναισθήματα και πράξεις, που δεν μπορεί να διαχειριστεί. Σε κάθε περίπτωση η οικογένεια θα πρέπει να πάρει μέτρα και να σχεδιάσει στρατηγικές, που θα βοηθήσουν το παιδί άμεσα.

Είναι μεγάλης σημασίας η έγκαιρη παρέμβαση των γονέων, για τη μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού τους. Ο Olweus υποστηρίζει ότι το 60% των αγοριών, τα οποία χαρακτηρίστηκαν ως θύτες στη διάρκεια της μαθητικής τους ζωής, καταδικάστηκαν για αδίκημα μέχρι την ηλικία των 24 χρόνων. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό των εν λόγω παιδιών παρουσιάζουν προβλήματα κατάθλιψης και άγχους στην ενήλικη ζωή τους και εξάρτηση από παραισθησιογόνες ουσίες. Γενικότερα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, προωθεί την ανάπτυξη της εγκληματικότητας στο κοινωνικό σύνολο. Είναι μεγάλης σημασίας η ανάπτυξη μορφών συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου, για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Όλοι οι εμπλεκόμενοι στην κοινωνική ζωή του παιδιού, είναι αναγκαίο να συμβαδίσουν αρμονικά προς την ίδια κατεύθυνση, η οποία στοχεύει στην ψυχική υγεία του παιδιού. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, χρειάζεται κατάλληλη εκπαιδευτική κατάρτιση, ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και συμβουλευτική υποστήριξη γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αμερικανικός Σύλλογος Ψυχολόγων (APA).(Απρίλιος 2009). *"Προσωπικότητα και Κοινωνική Ψυχολογία"*.

Centerwall, BS. (1989). *"Exposure to Television as a Cause of Violence, Public Communication and Behavior"*. (ed). G. Comstock 2, 1-58, Orlando: Academic.

Doll, B., Song, S., & Siemers, E.(2004). *"Classroom ecologies that support or discourage bullying"*. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *"Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention"*, (pp. 161–183).

Mahwah, NJ: Erlbaum. Dowling, G.R.(2001) *"Creating Corporate Reputations"*. Oxford: Oxford University Press.

Δραγώνα, Θ. και Ντάβου, Μπ.(1992). *"Εφηβεία"*. Αθήνα: Παπαζήση

Espelage, D. L., & Swearer, S. M.(2003). *"Bullying prevention and intervention: Integrating research and evaluation findings"*. [Special issue], *School Psychology Review*, 32(3).

Farrington, D. 1993. *"Understanding and preventing bullying"* in M. Tonry (ed.), *Crime and Justice: A Review of Research*, Vol. 17. Chicago: University of Chicago Press.

Kerschensteiner, G. (1928). *"Η έννοια του σχολείου εργασίας"*, μτφ. Δ. Γεωργα-κάκης. Αθήνα: Εστία.

Μπεζεβέγκης, Η. & Γεωργουλέας, Γ. (2004). *"Σχέσεις γονέων- εφήβων: Είναι τόσο "άσχημα" τα πράγματα; "* Στο: Τάνταρος (επιμ. έκδ.) *Ανθρώπινη ανάπτυξη και οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Nebraska Symposium on Motivation 1972. Lincoln: University of Nebraska Press.

Ντράικωρς και Γκρέν (1979). *"Το δικαίωμα να είσαι παιδί: μία νέα προσέγγιση στην παιδαγωγική με άξονα τις λογικές συνέπειες"*, μεταφρ. Χατζηδάκη, Ζ. Αθήνα: Γλάρος

Olweus, D. (1973). *"Personality and aggression"*. I J.K. Cole, & D.D. Jensen (Eds.), Nebraska Symposium on Motivation 1972. Lincoln: University of Nebraska Press

Olweus, D. (2002) *"A profile of bullying at school"*. U.S.A.: Educational Leadership, Vol.60. Patterson, G. R. (1982). *"Coercive family processes"*. Eugene, OR: Castalia. Smith, P.K. & Sharp, S. (1994). *"School Bullying: Insights and Perspectives"*. USA: Routledge.

Strassberg, Z., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1992). *"The longitudinal relation between parent conflict strategies and children's sociometric standing in kindergarten"*. Merrill-Palmer Quarterly, 38.

Στασινός, Δ. (2013). *"Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο"*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Underwood, M. K., Galen, B. R., & Paquette, J. A. (2001). *"Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we all just get along?"* Social Development, 10(2), 248-266.

Τρόποι ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολικό χώρο και η συμβολή τους στην ευρύτερη ανάπτυξη των παιδιών με Διαταραχή στο Αυτιστικό Φάσμα

Θεοδοσίου Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 & Π.Ε.70.50

M.Ed. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση, M.Ed. Ειδική Εκπαίδευση

elenitheodosiou@windowslive.com

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή, προβάλλεται αναγκαίο το αίτημα δημιουργίας ενός περιβάλλοντος το οποίο θα είναι προσβάσιμο και συναισθηματικά ασφαλές για όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως του ήδη υπάρχοντος γνωστικού και ψυχολογικού τους αποθέματος. Γι' αυτό λοιπόν, αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η παρουσίαση των κύριων χαρακτηριστικών του Αυτιστικού Φάσματος τα οποία σχετίζονται με την ελλειμματική διάσταση της συναισθηματικής ζωής των παιδιών με τη συγκεκριμένη διαταραχή. Κατόπιν, σύμφωνα με μια βιβλιογραφική ανασκόπηση καταγράφονται και αναλύονται εκπαιδευτικοί χειρισμοί που έχουν τη δυνατότητα να επιδράσουν θετικά στην ωρίμανση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τα πορίσματα αντίστοιχων ερευνών που μελετήθηκαν, προέκυψε η ανάγκη διερεύνησης και αναδιαμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών μέσω της σύμπνοιας όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού. Άλλωστε, η κατάκτηση ποικίλων πτυχών της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα σε ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον ενισχύει την προετοιμασία των παιδιών για σφυρηλάτηση υγιών συναισθηματικών δεσμών στη μετέπειτα πορεία της ζωής τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Αυτιστικό Φάσμα, Συναισθηματική νοημοσύνη, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Το σύνδρομο των Διαταραχών του Αυτιστικού Φάσματος (ASD) ακολουθεί ισόβια το άτομο εξαιτίας πολυσχιδών αναπτυξιακών δυσλειτουργιών του κεντρικού νευρικού συστήματος. Η Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση με γνώμονα το διδακτικό της εγχειρίδιο γνωστό ως DSM 4 (IV) εμπερικλείει την έννοια του «Αυτισμού» κάτω από την ομπρέλα του όρου «Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (Δ.Α.Δ.)». Ο όρος «Διάχυτη» αναφέρεται στο σύνολο των διαταραχών που επιδρούν ολικά στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, η έννοια «Αναπτυξιακή» παραπέμπει στην εμφάνιση των διαταραχών σε όλο το φάσμα ανάπτυξης του παιδιού και ο όρος «Διαταραχή» αντανακλά τη δυσχέρεια που αντιμετωπίζει το άτομο (Σπετσιώτης, Σουγιουλτζόγλου και Αγγελάκος, 1999).

Στις μέρες μας, είναι ευρέως αποδεκτός ο όρος «Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος» (ΔΑΦ) λόγω των πέντε τύπων του αυτισμού (Αυτιστική Διαταραχή, Σύνδρομο Asperger, Σύνδρομο Rett, Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή, Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή/Μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς), οι οποίοι επιδρούν διαφορετικά στην

κατάσταση του ατόμου σύμφωνα με την νέα έκδοση του DSM 5 (V) (Volkmar & Pauls, 2003 · Heward, 2011).

Αυτό το σύγχρονο διαγνωστικό κριτήριο και οι νέες απεικονίσεις των χαρακτηριστικών των ατόμων με Αυτισμό βρίσκουν αντίκρισμα στην τριάδα ελλειμμάτων όπως περιγράφει η Wing. Το πρώτο έλλειμμα σχετίζεται με τα περιορισμένα, στερεοτυπικά ενδιαφέροντα και με την ελλειμματική διάσταση της φαντασίας τους, το δεύτερο αφορά την περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση με τους γύρω και το τελευταίο αναφέρεται στη μειονεκτούσα κοινωνική επικοινωνία (Happé, 1998).

Σύμφωνα με τις δύο τελευταίες ελλειμματικές δυνατότητες (της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας) παρατηρείται ότι είναι άμεσα συνδεδεμένη η παρεμπόδιση ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών με αυτισμό ως προς την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση συναισθημάτων (EQ). Άλλωστε, όπως σημειώνει και ο Heward (2011), το πολυδιάστατο φάσμα του αυτισμού σχετίζεται με την προβληματική κατανόηση και αναγνώριση των συναισθημάτων των προσώπων του εξωτερικού περιγυρου.

Το θέμα λοιπόν, της προσπάθειας του εκπαιδευτικού να βρει τρόπους «ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ευρύτερης ανάπτυξης του παιδιού με Διαταραχή στο Αυτιστικό Φάσμα» επιλέχθηκε, διότι ποικίλες νευροψυχολογικές μελέτες (έχοντας αντικείμενο διερεύνησης τις διαταραχές επικοινωνίας) πιστοποιούν ότι ο τρόπος πρόσληψης και γενίκευσης των συναισθημάτων από την πλευρά των ατόμων με αυτισμό (λόγω τροποποιημένης επεξεργασίας των ερεθισμάτων) μετριάξει την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και τη διαχείριση κοινωνικοσυμπεριφορικών ερεθισμάτων. Γι' αυτό λοιπόν, αυτά τα άτομα χρήζουν εξειδικευμένης παρέμβασης για την ενίσχυση της συναισθηματικής τους κατάστασης (Celani, Battacchi & Arcidiacono, 1999).

Βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συναισθηματικής ζωής των αυτιστικών παιδιών

Το κυρίως πρόβλημα των παιδιών που υπόκεινται στο φάσμα του αυτισμού είναι η δυσχέρειά τους ως προς την κατανόηση και αντίληψη της συναισθηματικής τους εμπειρίας. Τα ίδια αντιλαμβάνονται με έναν αρκετά σφοδρό ή αδύναμο τόνο τα προσλαμβανόμενα εξωτερικά ερεθίσματα, δημιουργώντας μια υπερευαίσθησία στην αισθητηριακή τους αντίληψη (αισθητικές στρεβλώσεις) με άμεση απόρροια την έξαρση στρεσογόνων καταστάσεων και την παράλληλη δυσχέρεια της συναισθηματικής τους ωρίμανσης (Denham, 1998).

Συγκεκριμένα, ο Goleman (2008) υποστηρίζει ότι ο προκάτοχός του, ο Salovey, (υπεύθυνος για την ανάπτυξη του δημιουργήματος της συναισθηματικής νοημοσύνης) έχει συνθέσει πέντε συστατικά που απαρτίζουν όλο το φάσμα της συναισθηματικής ζωής του ατόμου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναγνωρίζεται η συμπεριφοριστική και συναισθηματική λειτουργία του αυτιστικού ατόμου.

Πιο διεξοδικά, ως προς το πεδίο των προσωπικών δυνατοτήτων (σύνολο συμπεριφορών διαχείρισης του «εγώ»), τα παιδιά με αυτισμό διακατέχονται από μια ελλειμματική αντιληπτική και γνωστική διάσταση σε τομείς, όπως είναι η συνειδητοποίηση του εαυτού τους, οι κλίσεις τους, το προσωπικό τους ενεργητικό και η συνύπαρξη του ηθικού με την εσωτερική τους ενόραση (αυτογνωσία/αυτεπίγνωση). Παράλληλα, οι Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Κατή, Κωνσταντίνου, Λαμπροπούλου, Λυκιστάκου και Μπακοπούλου (2004) διακρίνουν τη σημαντική παράμετρο της «αυτοεκτίμησης» αναφερόμενες στη συναισθηματική οντότητα του ατόμου. Ωστόσο, η συμβολή της αυτοεκτίμησης διαφαίνεται σε μεγαλύτερη ηλικία στη ζωή του παιδιού, καθώς, μέσω των κοινωνικών επαφών, μπορεί το ίδιο το άτομο να αντιληφθεί τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του και να αξιολογήσει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή του.

Επομένως, η έννοια της «αυτοεκτίμησης» συνοψίζει την επίγνωση του ατόμου ως προς τη συναισθηματική οντότητά του και η «αυτοαντίληψη/αυτεπίγνωση» αναφέρεται κυρίως στην κατανόηση του ατόμου ως προς το γνωστικό του επίπεδο. Συγκεκριμένα, τα άτομα με αυτισμό αποδιοργανώνονται εύκολα και παρουσιάζουν μειωμένη αυτογνωσία στις εκφάνσεις και στον προγραμματισμό των καθημερινών τους δραστηριοτήτων (αυτογνωσία/αυτεπίγνωση). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μειονεξία τους ως προς την διάκριση των συναισθηματικών παραμέτρων που σχετίζονται με την γνώμη τους για το «εγώ» τους (αυτοεκτίμηση).

Επιπρόσθετα, ο Goleman (1998) υπογραμμίζει ότι ένα επιπλέον τρωτό σημείο τους ως προς την διαχείριση των συναισθημάτων (αυτορρύθμιση) έχει άμεση συνάφεια με την προβληματική διάσταση αντιμετώπισης των αρνητικών συναισθημάτων (λύπη, θυμός, άγχος κ.α.). Παρομοίως, εντοπίζεται δυσκολία και στην προσπάθεια αντιστάθμισης τέτοιων συναισθημάτων με την αυτόνομη επαναφορά της γαλήνης του εσωτερικού τους ψυχισμού, σύμφωνα με την επιτρεπόμενα όρια δράσης και τους επιθυμητούς κοινωνικούς κανόνες. Τα άτομα αυτά χαλιναγωγούν δύσκολα τα έμφυτα ένστικτά τους, καθώς, μέσω αυτών, προσπαθούν να αποτρέψουν οποιαδήποτε αλλαγή στην ροή των συνήθειών τους. Ταυτόχρονα, τίθεται η ανάγκη διατήρησης και καλλιέργειας της αυτοπειθαρχίας, της εμπιστοσύνης και της συνείδησής τους, ως προς την αντιμετώπιση του εσωτερικού τους κόσμου. Σε αυτή την περίπτωση, υπεισέρχεται ο βαρυσήμαντος ρόλος του «αυτο-ελέγχου» καθώς αρχικά οι εξωτερικοί φορείς (οι συνομήλικοι, ο εκπαιδευτικός ή οι γονείς) είναι αυτοί οι οποίοι θα επιβάλουν την αφομοίωση επιθυμητών συμπεριφορών στο παιδί (εξωτερικός αυτό-έλεγχος) και κατόπιν το ίδιο το άτομο θα πρέπει σταδιακά να υποστηρίξει και να προβάλλει τις αναγκαίες τεχνικές επαναφοράς του (εσωτερικός αυτό-έλεγχος) (Κακαβούλης, 1997).

Μια ακόμη διάσταση είναι αυτή η οποία σχετίζεται με τον εντοπισμό και τη διατήρηση κινήτρων συμπεριφοράς. Η συναισθηματική αποδοχή από τους γύρω συμβάλει στην ευόδωση των επιθυμητών στόχων του ατόμου, ενισχύοντας την ψυχική ανάταση του εαυτού (αυτοπαρότρυνση), με απώτερο σκοπό την αυτοεξυπηρέτησή του. Τα άτομα με αυτισμό διακατέχονται από μια ελλειμματική υποβολή κινήτρων για ενδυνάμωση και

βελτίωση του εαυτού τους κι, ως εκ τούτου, μειώνεται η αποδοτικότητα, η ισχυροποίηση των δράσεών τους και δυσχεραίνεται παράλληλα και η παραγωγικότητά τους με οτιδήποτε κι αν καταπιαστούν (Goleman, 1998).

Η περιοχή των κοινωνικών δεξιοτήτων (ως σύνολο ρύθμισης των σχέσεων) των αυτιστικών παιδιών σχετίζεται με τη φαινομενική αδυναμία κατάκτησης της λειτουργίας της «ενσυναίσθησης», ως προς την κατανόηση των επιθυμιών και των φόβων του εξωτερικού περιγυρού τους. Η έννοια του «διαφορετικού» δε βρίσκει αντίκρισμα στην προώθηση συμπεριφορών αντίστοιχων με τα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά του κάθε ανθρώπου αφού η μη επαρκής διάκριση και αποδοχή των συναισθημάτων των γύρω τους ελαχιστοποιεί την ανταπόκριση των παιδιών με αυτισμό στην ενδυνάμωση των σχέσεων με τον κόσμο γύρω τους (Heward, 2011).

Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο της διαταραχής αυτής, οι κοινωνικές προσεγγίσεις και συναλλαγές διαταράσσονται, όταν τα άτομα δεν επιδεικνύουν ευχέρεια, επικοινωνία, διάθεση ανάπτυξης σχέσεων, ομαδικό πνεύμα και δεξιότητες ως προς την αντιμετώπιση των σκέψεων και των συναισθημάτων των υπόλοιπων ανθρώπων, με αποτέλεσμα την περιορισμένη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων (κοινωνικές δεξιότητες) (Στασινός, 2013).

Επιπλέον, μια συμπληρωματική προέκταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία προϋποθέτει την κατανόηση και εφαρμογή των προηγούμενων διαστάσεων της, φέρει τον όρο «εναρμόνιση» (μια μορφή μετα-συναίσθησης) αποτελώντας μια διάσταση συναισθηματικής «ανταμοιβής» στον κοινωνικό περίγυρο. Εφ' όσον, ένα άτομο προσλαμβάνει σημαντικά θετικά μηνύματα και αντιλαμβάνεται τον συναισθηματικά ολοκληρωμένο κόσμο του συνομιλητή του σε μια σχέση τότε αντίστοιχα και ο ίδιος προσπαθεί να μετέχει σε αυτόν. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται μια αμοιβαία σχέση διαμοίρασης συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την άφοβη εκδήλωση των σκέψεων και συναισθημάτων, υπό το πνεύμα μιας απρόσκοπτης προσφοράς στη μετάδοσή τους στους γύρω. Ωστόσο, όλος αυτός ο μηχανισμός προϋποθέτει ένα αποκτημένο ήδη απόθεμα συναισθημάτων, το οποίο το άτομο να μπορεί με ευελιξία να κατευθύνει και παράλληλα να διανείμει στους γύρω του. Τα παιδιά με αυτισμό καλούνται, σε ένα μεταγενέστερο στάδιο, να εισέλθουν σε μια τέτοια λογική, μέσα από μια διαρκή πορεία προσπάθειας και ζύμωσης με τη διάσταση της ενσυναίσθησης.

Σαφώς, πρωταρχικής σημασίας παράγοντας για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών αποτελεί η παράλληλη μελέτη του εκπαιδευτικού παράγοντα, καθώς είναι εκείνος ο οποίος αναλαμβάνει με «συν-ρυθμιστική» διαδικασία την πρώτη επέμβασή του στον ψυχισμό του μαθητή, σε συνδυασμό με την παροχή ανατροφολόγησης στον τρόπο δράσης του (Goleman, 1998).

Ενέργειες του εκπαιδευτικού για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών που βρίσκονται στο Αυτιστικό Φάσμα

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν μέσα σε ένα περιβάλλον με προγραμματισμένο χώρο και χρόνο να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στη συναισθηματική ωριμότητα όλων των παιδιών (αλλά και αυτών οι οποίοι είναι σε πολύ πρώιμο στάδιο συναισθηματικής ωρίμανσης), εγκαθιδρύοντας μια ανοικτή επικοινωνία με τους μαθητές τους και ανοίγοντας πρώτοι διαύλους διαμοίρασης της έκφρασης των δικών τους συναισθημάτων (Στασινός, 2013). Η συνεχής ανατροφοδότηση, η ενθάρρυνση, η διάθεση ακρόασης των παιδιών και η παρατήρηση των εκφράσεων του προσώπου τους (λεκτική, μη λεκτική συμπεριφορά, ρυθμός ομιλίας και τονισμός), όπως και των χειρονομιών τους (στάση σώματος) (Πούλου, 2008) μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά σε μια τέτοια προσπάθεια. Επιπρόσθετα, η επικέντρωση του εκπαιδευτικού στην ανάδειξη των θετικών στοιχείων της προσωπικότητάς του τον καθιστά «παράδειγμα προς μίμηση» για τους μαθητές του, διότι, μέσω της κοινωνικής μάθησης, τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να αντιληφθούν τις θετικές συνέπειες των σωστών ενεργειών του εκπαιδευτικού ο οποίος αποτελεί πρότυπο για αυτά (Olweus, 1993· Κολιάδης, 1995). Στοιχεία όπως η ηρεμία του χαρακτήρα, η προβλεψιμότητα σε έκτακτες αλλαγές, η αφοσίωση και η ανυπέρβλητη υπομονή και επιμονή, οδηγούν στη μείωση της υπερευαισθησίας των παιδιών σε αρνητικά συναισθήματα (όπως η αποτυχία), δημιουργώντας αντίστοιχα κίνητρα εκδήλωσης θετικών συναισθημάτων (Γενά, 2002).

Σε ένα πρώιμο στάδιο, η ενδυνάμωση της συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου πρέπει να πραγματοποιηθεί μέσα από μια ολόπλευρη και εξειδικευμένη θεραπευτική παρέμβαση αντίστοιχη της ηλικίας, του γνωστικού και συμπεριφορικού επιπέδου του ατόμου (Καλύβα, 2005· Κυπριωτάκης, 2009). Σε αυτό το πλαίσιο, η Πλωμαρίτου (2009) υπογραμμίζει την αναγκαιότητα κατάλληλης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για χρήση και διαχείριση προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης (ή ψυχικής υγείας) με απώτερο σκοπό την ενδυνάμωση του συναισθηματικού πεδίου των παιδιών. Συγκεκριμένα, με σεβασμό στην ανάγκη αποτύπωσης των συναισθημάτων των παιδιών με αυτισμό είναι επιτακτικός ο ανασχεδιασμός των διαδικασιών και των στόχων, στο πλαίσιο εφαρμογής τους, υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού δυναμικού (Goleman, 1998).

Σαφώς, όσο θεμελιώνονται σταθερές και πρόγραμμα στην καθημερινότητα του αυτιστικού παιδιού τόσο αναφύονται αλλαγές και έκτακτα γεγονότα στην καθημερινή σχολική του ζωή, με αποτέλεσμα την ανάγκη για άμεση διαχείρισή τους. Για αυτό το λόγο, τα σχολεία (ειδικής και γενικής εκπαίδευσης) θα πρέπει να προνοούν για τη συνεχόμενη και τακτική επικοινωνία του παιδαγωγού με το υπόλοιπο προσωπικό (Στασινός, 2013). Συγκεκριμένα, η πλήρης συνεργασία γύρω από ένα ευρύ φάσμα δικτύου σύμπραξης (διευθυντών, εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών κ.α.) καθιστά δυνατή τη συνεχή αξιολόγηση της κατάστασης των προγραμμάτων βάζοντας τα θεμέλια εφαρμογής ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος (Θεοδοσίου, 2016). Υπό την προϋπόθεση ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται στην εγκαθίδρυση αυτού του δικτύου σύμπνοιας, ενισχύονται τα κίνητρα και όλοι συμπράττουν στην υλοποίηση των κοινών στόχων που έχουν τεθεί

εξ αρχής (Θεοδοσίου και Πατένταλη, 2014). Ένα τέτοιο αξιοσημείωτο παράδειγμα ενίσχυσης της αυτογνωσίας των μαθητών μέσα στην τάξη αποτελεί η σύναψη «συμβολαίου συμπεριφοράς», όπου προτείνεται η καταγραφή ορών, σύμφωνα με τις στρατηγικές πρόληψης για την εκδήλωση μη επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών (Κολιάδης, 1996).

Όψεις ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να πλαισιώσουν ταυτόχρονα και το καθημερινό σχολικό πρόγραμμα, αποτελώντας κίνητρο για εξωτερίκευση των συναισθημάτων των παιδιών μέσα στην τάξη και διευκολύνοντας συγχρόνως, τους μαθητές με αυτισμό στον εμπλουτισμό ενός «ρεπερτορίου» συμπεριφορών το οποίο μπορεί να γίνει αποδεκτό από το σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον, ευνοώντας κατ' επέκταση την ομαλή ένταξή τους σε αυτό (Goleman, 1998). Δραστηριότητες όπως η ολοκλήρωση ατελών προτάσεων και η εξιστόρηση ιστοριών (ή παραμυθιακών καταστάσεων) μπορούν να καλλιεργήσουν πρόσφορο έδαφος για ανταπόκριση των μαθητών σε αντίστοιχες ερωτήσεις εκδηλώνοντας με αυτό τον τρόπο τα συναισθήματα, τις κοινές τους εμπειρίες και εμπλουτίζοντας ταυτόχρονα το λεξιλόγιό τους μέσα από αυτές. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιδιώξει από τους μαθητές να προβάλλουν τα δικά τους συναισθήματα στην ιστορία διακρίνοντας ένα τοπίο, μυρίζοντας αρώματά του και δοκιμάζοντας γεύσεις που θα ταίριαζαν (Mayer & Cobb, 2000).

Επιπρόσθετα, μια πολύ σημαντική πρακτική για την ανάπτυξη του πεδίου της συναισθηματικής και κοινωνικής αντίληψης εκ μέρους του εκπαιδευτικού, αποτελούν οι κοινωνικές ιστορίες. Η Carol Gray (1944) καλλιέργησε τη χρήση κοινωνικών ιστοριών με απώτερο σκοπό τη συνεχή και ενεργό ανταπόκριση των παιδιών στα ερεθίσματα και στους κανόνες που διαμορφώνουν την καθημερινότητά τους (ενσυναίσθηση). Οι κοινωνικές ιστορίες με πλούσιο οπτικό υλικό επεξηγούν με γλαφυρό τρόπο τους κοινωνικούς κανόνες, ανάλογα με τις κλίσεις, τις ανάγκες των παιδιών και επιβραβεύουν αντίστοιχες επιθυμητές συμπεριφορές τους. Για παράδειγμα, γίνεται χρήση πληροφοριών για την τρέχουσα κατάσταση, προβάλλονται οι κατάλληλοι χειρισμοί των άλλων σε αυτήν και ακολουθούν συγκεκριμένες εντολές οι οποίες προσανατολίζονται στην αποδοχή και διατήρηση των σωστών χειρισμών. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι υπάρχει περιορισμένη υποβολή εντολών μέσω γραπτού λόγου (από δύο έως πέντε προτάσεις) ενώ απαραίτητη είναι η ένταξη εικόνων προκειμένου να ενισχυθεί η ικανότητα απομνημόνευσης αυτών των εντολών από τα παιδιά (Καλύβα, 2005).

Μεταξύ άλλων, το παιχνίδι εντός και εκτός της τάξης όποια μορφή κι αν έχει (ομαδικό, συμβολικό, κοινωνικό), μπορεί να προωθήσει την ομαλή ένταξη του παιδιού μέσα σε κοινωνικά σύνολα, μαθαίνοντάς το να σέβεται τους συμπαίκτες του και τους κανόνες του παιχνιδιού. Συνήθως, τα παιδιά με αυτισμό δεν παίζουν «με» τα άλλα παιδιά, αλλά «παράλληλα» ακολουθώντας τη δική τους δραστηριότητα με παρουσία των άλλων παιδιών. Εδώ λοιπόν, κρίνεται κατάλληλος ο ρόλος του παιδαγωγού, καθώς αυτός θα προωθήσει το ομαδικό παιχνίδι μέσα στην τάξη, όταν οι μαθητές μέσα από αυτό προσπαθούν να διατηρούν σε υψηλό βαθμό την παιδικότητά τους (Θωίδης, 2004).

Η παιδική ζωγραφιά (παιδικό ιχνογράφημα) μπορεί να αποτελέσει εξίσου σημαντικό εργαλείο επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το παιδί. Ο Winnicott (1971) αναπτύσσει τη λογική της «τεχνικής του ορνιθοσκαλίσματος» όπου ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής εναλλάξ συν-δημιουργούν διάφορα σχέδια. Με αφετηρία το σχηματισμό μιας γραμμής σε λευκή κόλλα από τον παιδαγωγό και έπειτα τον εμπλουτισμό νέων στοιχείων από το παιδί εδραιώνεται η επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το παιδί όπου αποφορτίζεται το δεύτερο από κάθε είδους αρνητικά συναισθήματα. Κατόπιν, το παιδί μπορεί να αναπλάσει μια φανταστική ιστορία από τις ζωγραφιές που δημιούργησε σε συνεργασία με τον παιδαγωγό. Ως εκ τούτου, η παιδική ζωγραφιά αποτελεί μια μέθοδο ανάσυρσης συναισθημάτων, εμπειριών και μπορεί να αποτελέσει και μια τεχνική αξιολόγησης του επιπέδου της τρέχουσας συναισθηματικής νοημοσύνης του παιδιού. Κυρίως, τα παιδιά με αυτισμό μέσω της ζωγραφικής μπορούν να προσδιορίσουν μη κατανοητές εικόνες και πτυχές των συναισθημάτων τους, φωτίζοντας απροσδιόριστες, συναισθηματικά, καταστάσεις, μέσα στις οποίες βρίσκονταν εγκλωβισμένα λόγω των ελλειμμάτων τους στον συμβολικό και μη λεκτικό τρόπο έκφρασης.

Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, οι διαδικασίες προώθησης και ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης θα πρέπει να αποτελούν μια συνεχόμενη ροή ενεργειών για όλους τους μαθητές και κυρίως για αυτούς που διαθέτουν επικοινωνιακά και συναισθηματικά ελλείμματα. Άλλωστε, όπως υπογραμμίζει και ο Everard (1976), όταν οι μαθητές με αυτισμό συγκρίνονται με τους υγιείς συνομηλίκους τους «καταλαβαίνουν πόσο διαφορετικοί είναι και τη μεγάλη δύναμη που πρέπει να καταβάλουν, για να επιβιώσουν αξιοπρεπώς σε ένα περιβάλλον, όπου δεν πραγματοποιούνται παραχωρήσεις, καθώς οι ίδιοι καλούνται να προσαρμοστούν σε αυτό» (σελ. 2).

Επιπρόσθετα, εξαιτίας του πολυδιάστατου χαρακτήρα της συγκεκριμένης διαταραχής είναι αναγκαία μια πολύπλευρη προσπάθεια ώστε να παρεμποδίζονται – στα πλαίσια του δυνατού – οι αρνητικές συνέπειες που μπορεί να δημιουργηθούν (εξαιτίας των συμπτωμάτων που συνοδεύουν το φάσμα) τόσο για τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο όσο και για ολόκληρη την κοινωνία. Επομένως, αναδεικνύεται ο ζωτικής σημασίας ρόλος του εκπαιδευτικού που καλείται να βρει τρόπους και πρακτικές βελτίωσης της ποιότητας ζωής των παιδιών (Στασινός, 2013). Πόσο μάλλον, όταν τα παιδιά με διαταραχή στο αυτιστικό φάσμα αποξενώνονται εφαρμόζοντας δικούς τους κανόνες. Αυτά είναι τα παιδιά που χρήζουν περισσότερης φροντίδας, καθώς μέσα από τη δημιουργία δομημένων χώρων και την ανάδειξη δημιουργικών διδακτικών στρατηγικών η σχολική αποτυχία θα δώσει τη θέση της στην σχολική επιτυχία και τα συναισθήματα απομόνωσης θα μετουσιωθούν σε πηγή ενεργητικότητας και διάθεσης για επικοινωνία (Πούλου, 2008).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Celani, G., Battacchi, M.W. & Arcidiacono, L. (1999). The Understanding of the Emotional Meaning of Facial Expressions in People with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (1), pp.57-66.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.

Everard, M.P. (1976, July). *Mildly autistic young people and their problems*. Paper presented at the International Symposium on Autism. St. Gallen, Switzerland.

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Μτφρ. Παπασταύρου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (2008). The secret to success: New research says social-emotional learning helps students in every way. *Educational Digest*, 74 (4), 8-9.

Happe, F. (1998). *Ψυχολογική Θεώρηση*. Μτφρ. Στασινός. Αθήνα: Gutenberg.

Heward, L.W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Α. Δαβάζογλου, Κ. Κόκκινος (επιμ.). Αθήνα: Τόπος.

Mayer, J. D. & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Volkmar, F.R. & Pauls, D. (2003). Autism. *Lancet*, 362, 1133-1141.

Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. New York: Tavistock.

Ελληνική

Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση-Διάγνωση-Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Θεοδοσίου, Ε. και Πατένταλη, Β. (2014). Η συμβολή της μετασχηματιστικής-κατανεμημένης ηγεσίας για τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στη σχολική μονάδα. Στο: Σαραφίδου, Κ. (Επιμ.), *Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας (ΕΤΕΑΔ). Η Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση* (σελ. 1399-1414). Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής (ΕΤΕΑΔ).

Θεοδοσίου, Ε. (2016). Η συμβολή της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας ως προς την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα. Στο: Γούσιας, Φ. (Επιμ.), *Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός». Για τον Παιδαγωγό του σήμερα* (σελ. 868-877). Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός.

Θωίδης, Ι. Δ. (2004). Ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών – Η «επανασύνδεση» της παιδικής ηλικίας με την κοινωνία των ενηλίκων - Ο καταλυτικός ρόλος του ελεύθερου χρόνου. *Κίνητρο*, 5, 35-43.

Κακαβούλης, Κ. Α. (1997). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Καλύβα, Ε. (2005). *Αντισμός. Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κολιάδης, Ε. (1995). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Β' Κοινωνικογνωστικές θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κολιάδης, Ε. (1996). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Α' Συμπεριφοριστικές θεωρίες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κυπριωτάκης, Α. Β (2009). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους* (4^η εκδ.). Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.

Πλωμαρίτου, Β. (2009). *Πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πούλου, Μ. (2008). Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση: Μια προσέγγιση πρόληψης και αντιμετώπισης των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών στο σχολείο. Στο: Νικολόπουλος, Δ. (Επιμ.), *Σχολική Ψυχολογία. Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον* (σ. 237-281). Αθήνα: Τόπος.

Σπετσιώτης, Ι., Σουγιουλτζόγλου, Μ. & Αγγελάκος, Α. (1999). *Ο ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-Ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Κωνσταντίνου, Ε., Λαμπροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ., και Μπακοπούλου, Α. (2004). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό Υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Τεύχη 1-7). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τα Δημόσια Δευτεροβάθμια Μουσικά Σχολεία στην Ελλάδα: Συστήματα γονεϊκής επιλογής δημόσιου σχολείου

Ζορμπά Βησσαρία

*Εκπ/κός, Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας
vissaria@yahoo.gr*

Περίληψη

Το παρόν άρθρο διεξέρχεται το ζήτημα της ίδρυσης των δημόσιων δευτεροβάθμιων μουσικών σχολείων στην Ελλάδα, από την άποψη της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και το συσχετίζει με το ευρύτερο κοινωνικό – οικονομικό πλαίσιο, όπως αυτό διαμορφώνεται στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Πιο συγκεκριμένα εξετάζει εάν η ίδρυση των δημόσιων μουσικών σχολείων αποτελεί κρατική προσπάθεια εξειδίκευσης μέρους των δημόσιων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με απώτερο σκοπό την περιστολή της δημόσιας χρηματοδότησης για τη μουσική εκπαίδευση.. Επιπλέον, διερευνά εάν η ίδρυση και η λειτουργία των μουσικών σχολείων εντάσσεται στα αυξανόμενα αιτήματα για υιοθέτηση συστημάτων γονεϊκής επιλογής στη δημόσια εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Μουσική Εκπαίδευση και Δημόσιο Σχολείο, Οριζόντια εξειδίκευση δημόσιων σχολείων, Γονεϊκή επιλογή δημόσιας εκπαίδευσης, Παγκοσμιοποιημένη Οικονομία

Εισαγωγή

Η ίδρυση και λειτουργία των δημόσιων μουσικών σχολείων στην Ελλάδα καλύπτει την τελευταία εικοσαετία (1988 κ.ε.) και συμπίπτει χρονικά με την εισαγωγή και επέκταση των συστημάτων γονεϊκής επιλογής εξειδικευμένου δημόσιου σχολείου ανά τον κόσμο. Ως εκ τούτου την τελευταία δεκαετία (2005-2015) αυξάνονται στη διεθνή βιβλιογραφία οι εγγραφές που καταγράφουν την αποτίμηση των ανωτέρω συστημάτων.

Η ανωτέρω εκπαιδευτική σκοποθεσία καθώς και οι ανησυχίες και ανάγκες του κοινωνικού σώματος προκύπτουν βεβαίως από την κριτική ανάγνωση των νομοθετικών κειμένων, αλλά και από τη βιβλιογραφική μελέτη των κοινωνιολογικών ερευνών, οι οποίες διεξέρχονται την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις σύγχρονες οικονομικοκοινωνικές μεταβολές και στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής ή την υιοθέτηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Αλλά και από τη συγκεφαλαιωτική ανάγνωση των Πρακτικών από τα επιστημονικά συνέδρια που διοργανώνει η Πανελλήνια Ένωση Γονέων Μουσικών και Καλλιτεχνικών Σχολείων αντλούνται ανάλογα συμπεράσματα για τις γονεϊκές προσδοκίες και τα κριτήρια αποτίμησης των Μουσικών Σχολείων.

Η μουσική εκπαίδευση και το δημόσιο σχολείο

Η ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη της δημόσιας μουσικής εκπαίδευσης γενικότερα και των δημόσιων Μουσικών Σχολείων ειδικότερα, καταδεικνύει τις προσπάθειες αφ'

ενός μεν να αναδειχθεί η παιδαγωγική αξία και η εκπαιδευτική σημασία της μουσικής, αφ' ετέρου δε να αναχθεί από πολιτιστική δραστηριότητα και έκφραση σε διδακτικό αντικείμενο και να ενταχθεί στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα των κρατών (Μουστάρδα & Πενέκελης, 2010). Μέσα από την ιστορική αναδρομή, επίσης, προκύπτει ότι στις περισσότερες των περιπτώσεων οι προσπάθειες προέρχονται από επαγγελματίες (δημιουργούς, ερμηνευτές και διδάσκοντες) της μουσικής ή από επιστήμονες και θεωρητικούς της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής, οι οποίοι μάλιστα μέχρι και τη δεκαετία του 1950 προσπαθούν να πείσουν τις πολιτικές ηγεσίες για την ένταξη της μουσικής στο εκπαιδευτικό σύστημα και τη χρηματοδότησή της από κρατικά κονδύλια (Birge, 1966). Πράγματι μέχρι και τη δεκαετία του 1960 οι πρωτοβουλίες για την ένταξη μουσικών μαθημάτων στο αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα των δημοσίων σχολείων ανά τον κόσμο και η διεκδίκηση, επομένως, δημόσιας χρηματοδότησης της μουσικής εκπαίδευσης (είτε αυτή εννοείται ως αγωγή είτε ως επαγγελματική κατάρτιση) δεν φαίνεται να προέρχεται από συλλογικά εκπεφρασμένα γονεϊκά αιτήματα. Αντίθετα, παρατηρούνται εμπόδια και ενστάσεις σχετικά με τις ανωτέρω προσπάθειες, ενστάσεις μάλιστα που εστιάζονται κυρίως στην ένταξη των μουσικών μαθημάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα των δημοσίων σχολείων και αποκαλύπτουν τη χαμηλή κοινωνική αξιολόγηση της διάθεσης δημόσιου χρήματος για τη μουσική εκπαίδευση (Birge, 1966, Stanford, 2012). Τα αιτήματα και οι προσπάθειες των ειδικών, κυρίως, οδηγούν εν τέλει στην ένταξη και καθιέρωση μουσικών μαθημάτων σε διάφορες βαθμίδες της δημόσιας εκπαίδευσης κυρίως κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960. Δεκαετίες, κατά τις οποίες ούτως ή άλλως παρατηρείται επέκταση, εμπλουτισμός και εκδημοκρατισμός της δημόσιας εκπαίδευσης στο λεγόμενο δυτικό κόσμο μέσα στα πλαίσια λειτουργίας του Κράτους – Πρόνοιας (Lehane, 2008).

Αντίθετα, η διάθεση κονδυλίων για τη δημόσια μουσική εκπαίδευση περιστέλλεται και το ζήτημα της καθολικής ένταξης μουσικών μαθημάτων σε όλα τα δημόσια σχολεία όλων των βαθμίδων επανατίθεται κυρίως από τη δεκαετία του 1970 και μετά. Τότε όμως τίθενται σε επαναδιαπραγμάτευση και όλα τα μείζονα θέματα της εκπαίδευσης, όπως είναι η δημόσια ή μη χρηματοδότησή της, ο ενιαίος ή μη χαρακτήρας της, η καθολικότητα και το είδος των παροχών της, η εν γένει αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Είναι η εποχή κατά την οποία οι περισσότεροι ερευνητές διαπιστώνουν πως για διάφορους λόγους (οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς) η εκπαίδευση μεταβάλλεται ξανά σε "ολιγαρχικό αγαθό" (Bardsley, 2007). Ιδιαίτερα, μάλιστα, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και μετά, παγκοσμίως, αρχίζει να αμφισβητείται έντονα η αρχή της εκπαίδευσης ως κοινωνικού αγαθού (Κυπριανός, 2004).

Τότε ακριβώς, την περίοδο δηλαδή των κρατικών περιστολών και της αμφισβήτησης του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης, διαμορφώνονται εξ αντιστρόφου και αυξάνονται μετ' επιτάσεως σε ευρεία κλίμακα τα γονεϊκά αιτήματα προς τις πολιτικές ηγεσίες για οριζόντια εξειδίκευση της δημόσιας εκπαίδευσης, την ίδρυση, δηλαδή, εξειδικευμένων δημοσίων σχολείων, μεταξύ των οποίων τα καλλιτεχνικά και μουσικά (Gamarnicowa & Green, 2003).

Διαφαίνεται, επομένως, ότι από το τέλος της δεκαετίας του 1970 και ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του 1980 ευρύτατα κοινωνικά στρώματα υπό την πίεση των οικονομικών και κοινωνικών μεταβολών, βαθύτατα ωστόσο πεπεισμένα για την κοινωνική αξία της πιστοποιημένης κατοχής μορφωτικών και εκπαιδευτικών αγαθών, παρατηρούν με αυξανόμενη ανησυχία την περιστολή των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση και τη μαζική διάδοση πολιτιστικών παροχών (Bourdieu, 1988). Για το λόγο αυτό, επικαλούνται την "ιδιαιτερότητα", το "χάρισμα" ή το "κληρονομικό τάλαντο" (Habermas, 2004), του παιδιού τους σε κάποιο εκπαιδευτικό αντικείμενο (Μαθηματικά, Αθλητισμό, Τέχνες) και επιδιώκουν την ίδρυση δημόσιων εκπαιδευτηρίων εξειδικευμένων στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, με πρόσχημα το "τάλαντο" των μαθητών, προσπαθούν να επιτύχουν τη δημόσια χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών αγαθών τουλάχιστον για τους απογόνους τους. Έτσι, το κοινωνικό σώμα παραιτείται των διακηρύξεων περί εκδημοκρατισμού και διεύρυνσης της δημόσιας εκπαίδευσης και επικαλείται όλο και περισσότερο την αξιοκρατία και την υποστήριξη των "χαρισματικών" (Ball, 2003). Παράλληλα, κατά τις ίδιες δεκαετίες, οι πολιτικές ηγεσίες, πιεσμένες και από το βάρος των διεθνών μεταβολών (Craib, 1998, Habermas, 1993), επανατοποθετούν τη μουσική και καλλιτεχνική εκπαίδευση στο βάθρο της εξαίρεσης και του "χαρίσματος" -επομένως, αφορά περισσότερο αυτούς που κληροδοτούν τα βιολογικά έμφυτα "χαρίσματα", δηλαδή τους γονείς (Habermas, 2004) ανταποκρινόμενοι στα γονεϊκά αιτήματα για την ίδρυση εξειδικευμένων δημόσιων καλλιτεχνικών και Μουσικών Σχολείων. Φαίνεται, δηλαδή, ότι τα κράτη χειρίζονται το γονεϊκό πρόσχημα του "χαρίσματος" ως πολιτικό μηχανισμό και ιδεολογικό τέχνασμα, ώστε να αποφύγουν τη γενικευμένη χρηματοδότηση μουσικών και καλλιτεχνικών μαθημάτων εντεταγμένων στο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα όλων των δημόσιων σχολείων, καταπραΰνοντας ταυτόχρονα τις ανησυχίες των ψηφοφόρων τους και τις αντιδράσεις της κοινής γνώμης σχετικά με την περιστολή των δημόσιων δαπανών για την παιδεία.

Και στην Ελλάδα, επίσης, η ίδρυση των δημόσιων Μουσικών Σχολείων συμπορεύεται με τη βαθμιαία υποχρηματοδότηση της δημόσιας εκπαίδευσης. Η ίδρυση μάλιστα του πρώτου Μουσικού Σχολείου στην Παλλήνη το 1988 συμπίπτει με την κορύφωση ενός κύκλου δεκαεσσάρων ετών, από το 1974 και μετά, κατά τον οποίο το ποσοστό επί του Α.Ε.Π. για την εκπαίδευση φθίνει από 8,7% στο 6,5% (Κυπριανός, 2004). Είναι, λοιπόν, εμφανές ότι η ίδρυση των δημόσιων Μουσικών Σχολείων στο τέλος της δεκαετίας του 1980 λειτουργεί ως πολιτική ανταπόκριση σε κοινωνικά αιτήματα που προέρχονται από γονείς, οι οποίοι επιδιώκουν να αποκτήσουν δικαίωμα επιλογής σχολείου εντός του δημόσιου χρηματοδοτούμενου εκπαιδευτικού συστήματος. Πρόκειται, δηλαδή, για εκπαιδευτική αλλαγή που αποτελεί προϊόν "πολιτικού χειρισμού" παρά αποτέλεσμα "εξωτερικής συναλλαγής" ή "εσωτερικής πρωτοβουλίας" καθοδηγούμενης από επαγγελματίες (επιστήμονες, δημιουργούς, ερμηνευτές, διδάσκοντες) του είδους (Archer, 1981). Υπέρ του ανωτέρω συμπεράσματος συνηγορεί και το γεγονός ότι η ίδρυση τριτοβάθμιων μουσικών παιδαγωγικών σχολείων έπεται της ίδρυσης των δευτεροβάθμιων μουσικών εκπαιδευτηρίων. Ουσιαστικά, δηλαδή, το ελληνικό κράτος πρώτα ιδρύει τα δημόσια μουσικά εκπαιδευτήρια και κατόπιν τις πανεπιστημιακές σχολές, από όπου θα αποφοιτήσουν οι ειδικοί εκπαιδευτικοί που θα τα στελεχώσουν. Χαρακτηριστικό,

επίσης, είναι και το γεγονός ότι η ελληνική νομοθεσία καθορίζει με πολύ μεγάλη καθυστέρηση τα επαγγελματικά δικαιώματα στη μουσική διδασκαλία γενικά, (Μπαλτζής, 2002), στην πρόσληψη στη δημόσια εκπαίδευση και ειδικότερα στα δημόσια Μουσικά Σχολεία για τους πτυχιούχους των ανωτέρω τριτοβάθμιων τμημάτων (Πανταζάτος, 2007).

Συμπερασματικές Σκέψεις

Φαίνεται, επομένως, ότι παγκοσμίως μέσα στις νέες μορφές κοινωνικών σχέσεων, κουλτούρας και αξιών η επιλογή του πελάτη (Γεωργίου, 1989), (που αποτελεί ένα από τα πρωταρχικά συστατικά των μεταρρυθμίσεων στην παγκοσμιοποιημένη αγορά), στο πεδίο της εκπαιδευτικής αγοράς βρίσκει το ανάλογό της στα συστήματα γονεϊκής επιλογής (Ball, 2003, Υφαντή, 2004).

Ωστόσο, το πρόταγμα της ελεύθερης επιλογής ως απόρροια του δόγματος ότι η ελεύθερη δραστηριότητα των ατόμων, καθώς καθοδηγείται από την επιδίωξη του προσωπικού συμφέροντος, συντελεί στην αύξηση της προόδου λόγω του ανταγωνισμού (Γεωργίου, 1989), όταν εφαρμόζεται στη δημόσια μουσική εκπαίδευση, διαμορφώνει ένα σύστημα στρέβλωσης και μεροληψίας. Διότι η εκπαίδευση καλείται να λειτουργήσει με όρους αγοράς που δεν της προσιδιάζουν (ο καταναλωτής-γονέας επιλέγει ανάμεσα σε ποικίλα εκπαιδευτικά προϊόντα ασκώντας έτσι πίεση στους παραγωγούς-εκπαιδευτήρια να αναβαθμίσουν την ποιότητα των προϊόντων τους). Αντιθέτως, παρότι τα quasi-market μοντέλα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης υπόσχονται την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης μέσω του ανταγωνισμού και τη μεγιστοποίηση της δυνατότητάς της να αναπτύσσει τα ποικίλα και διαφορετικά μεταξύ τους ατομικά χαρίσματα (δια της παροχής κινήτρων και ανταμοιβών στους ταλαντούχους και χαρισματικούς), ουσιαστικά οδηγούν στη μαζική απώλεια ταλέντων και χαρισμάτων: στην πράξη φαίνεται ότι αποκλείουν το πλήθος των μη προνομιούχων οικονομικά και κοινωνικά ομάδων από τη γνώση που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την καλλιέργεια δυνατοτήτων και δεξιοτήτων (Σιάνου, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, η ισοκατανομή, όσον αφορά την παροχή δημοσίων αγαθών και υπηρεσιών δεν αντιμάχεται την ύπαρξη διαφοροποιημένων κλίσεων, ταλάντων και δεξιοτήτων. Αντιθέτως, εγγυάται την απρόσκοπτη ανάδειξή τους μέσα από όλους τους τύπους και τις βαθμίδες των δημόσιων εκπαιδευτηρίων. Αντιθέτως, δια της ισόποσης δημόσιας χρηματοδότησης αποδεικνύεται έμπρακτα και δημοκρατικά ο σεβασμός στις κλίσεις και στα ταλέντα όλων των μαθητών: με αυτόν τον τρόπο λαμβάνεται πρόνοια ώστε να μη διαφύγουν της προσοχής μας ταλέντα και δεξιότητες, είτε λόγω του τύπου δημόσιου σχολείου, στο οποίο φοιτούν οι μαθητές, είτε λόγω της χωροταξικής προέλευσης είτε λόγω της κοινωνικής τους καταγωγής.

Όσον αφορά, μάλιστα, τις συνέπειες των quasi-market μοντέλων εκπαιδευτικής πολιτικής στην καλλιτεχνική εκπαίδευση, παρατηρείται ότι αυτά επέδρασαν κατά ποικίλους αλλά περισταλτικούς κυρίως τρόπους στη δεύτερη (Γεωργίου, 1989). Ουσιαστικά

δηλαδή η παγκοσμιοποιημένη οικονομία έθεσε ξανά ερωτήματα για την αναγκαιότητα των καλλιτεχνικών μαθημάτων και για τις δυνατότητες συλλογικής πρόσβασης σε αυτά επανασυνδέοντάς τα με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, η παρουσία των καλλιτεχνικών μαθημάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα των δημόσιων σχολείων μειώνεται, (Desai & Chalmers, 2007) και στη συνείδηση των εμπλεκόμενων μερών (εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών) παγιώνεται και πάλι η αναχρονιστική πεποίθηση πως δεν αποτελούν αυτοτελή αντικείμενα σπουδών αλλά "βοηθήματα" για την κατανόηση άλλων μαθημάτων (Μαρκέα, 2003).

Ειδικότερα, το μάθημα της μουσικής παραμένει υποβαθμισμένο συγκριτικά με τα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος στα υπόλοιπα –πλην των Μουσικών– δημόσια σχολεία όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Επιπλέον, η μουσική εκπαίδευση κάθε χώρας – μέλους λαμβάνει από την Ευρωπαϊκή Ένωση τη μικρότερη χρηματική ενίσχυση σε σύγκριση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, ενώ τα μουσικά μαθήματα στα ευρωπαϊκά δημόσια σχολεία δεν έχουν ως αντικείμενο τη μουσική κατάρτιση και δεξιότητα – την καλλιέργεια, δηλαδή, του ταλέντου – αλλά κυρίως τη μετάδοση γνώσεων περί της μουσικής (Μαρκέα, 2003).

Παράλληλα, η πρόταξη των καλλιτεχνικών και μουσικών μαθημάτων ως κριτηρίου ίδρυσης εξειδικευμένου δημόσιου Μουσικού Σχολείου αλλά και ως κριτηρίου εισαγωγής σε αυτό επιλεγμένου με εξετάσεις μαθητικού πληθυσμού, μπορεί βάσιμα να θεωρηθεί ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής για ορισμένους μαθητές και κοινωνικού αποκλεισμού για άλλους. Μέσω αυτού το κράτος διοχετεύει επιλεκτικά προς ορισμένους τύπους δημόσιων σχολείων οικονομικά ευεργετήματα συνδέοντας τη διανομή της πρόνοιας (Habermas, 1993), με την ύπαρξη χαρισμάτων και ταλέντων (Habermas, 2004). Οι γονείς, από την άλλη, με πρόσχημα το μουσικό ταλέντο του παιδιού τους αποκτούν, μέσω αυτού του μηχανισμού, τη δυνατότητα να επιλέξουν ένα φροντισμένο δημόσιο σχολείο, στο οποίο περιέχονται και μαθήματα κουλτούρας χωρίς ωστόσο αυτά να διαδραματίζουν βαρύνοντα ρόλο στην εκπαιδευτική διαδρομή του παιδιού. Τη μειωμένη βαρύτητα, άλλωστε, των μουσικών μαθημάτων, ακόμη και στα δημόσια Μουσικά Σχολεία καταδεικνύει η εξέταση των νομοθετημάτων που ρυθμίζουν τους επιεικέστερους όρους εξέτασης και προαγωγής των μαθητών των Μουσικών Σχολείων ακριβώς στα μαθήματα αυτά.

Έτσι, η μουσική κατάρτιση, η δεξιότητα και η εξάσκηση του ταλέντου διδάσκονται κυρίως σε ιδιωτικά ωδεία ή μουσικές σχολές (Μαρκέα, 2003), όπου, ωστόσο, δεν έχουν δυνατότητα πρόσβασης όλοι οι μαθητές.

Επομένως, ακόμη και ο ισχυρισμός ότι με τα συστήματα σχολικής επιλογής ενισχύεται η απρόσκοπτη ελευθερία των ατόμων και ότι η επιλογή συντελεί στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των φυσικών διαφορών τους, ώστε να ανταμειφθούν οι ταλαντούχοι και να κινητοποιηθούν οι λιγότερο προικισμένοι, αποδεικνύεται στην πράξη ανίσχυρος (Dale, 1989). Η δυνατότητα επιλογής είναι μόνον τυπική, (Γεωργίου, 1989) και η ελευθερία ανεφάρμοστη, αφού κατ' ουσίαν δεν είναι προσιτή σε όλους.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Archer, S. M. (1981): Educational Politics: A model for their analysis, στο P. Broadfoot, C. Brock and W. Tulasiewicz (eds) *Politics and Educational Change*. London: Croom and Helm.

Ball, S. J. (2003): *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. London and New York: Routledge Falmer.

Bardsley, D.K. (2007) Education for All in a Global Era? The social justice of Australian Secondary School Education in a risk society. *Journal of Education Policy*, 22(5).

Birge, E.B. (1966). History of Public School Music in the United States. United States of America: *Music Educators National Conference*.

Bourdieu, P. (1988) *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press.

Dale, R. (1989) *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.

Desai, D. & Chalmers, Gr. (2007) Notes for a Dialogue on Art Education in Critical Times. *Art Education*, 60(5).

Gamarnicowa, E. and Green, A. (2003): Social Justice, Identity Formation and Social Capital. School diversification policy under New Labour, στο C. Vincent (ed) *Social Justice, Education and Identity*, London – N. York: Routledge – Falmer, σσ. 209-221.

Lehane, Ch.S. (2008) The Democratic Take, *Education Next*, 8(1).

Mark, M. (2008). A Concise History of American Music Education. United States of America: Rowman and Littlefield Education

Stanford, G.A. (2012) *History of Music Education in United States*. Στο: Edunova <http://www.edu-nova.com/history-of-music-education-in-the-us.html>

Ελληνική και μεταφρασμένη

Craib, I., (1998) *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία. Από τον Πάρσονς στο Χάμπερμας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Habermas, J., (1993) *Ο Φιλοσοφικός Λόγος της Νεωτερικότητας*. Μετάφραση: Λευτέρης Αναγνώστου, Αναστασία Καραστάθη, Αθήνα: ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ.

Habermas, J., (2004) *Το Μέλλον της Ανθρώπινης Φύσης. Πίστη και Γνώση*, Μετάφραση: Μαρία Τοπάλη, Αθήνα: SCRIPTA.

Γεωργίου, Θ. (1989) *Σε τι χρησιμεύει η αισθητική*; Αθήνα: ΣΜΙΛΗ.

Κυπριανός, Π. (2004) *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Μαρκέα, Γ.Γ. (2003) Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στο Μάθημα της Μουσικής, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Μουστάρδα, Ρ., Πενέκελης, Κ. (2010) Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Στο: *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 14.

Μπαλτζής, Α. (2002). Καλλιτεχνική Εκπαίδευση και Κοινωνικοποίηση στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης: Η περίπτωση των Μουσικών Εκπαιδευτηρίων. *Πρακτικά 2^{ου} διεθνούς συνεδρίου κοινωνιολογίας Κοινωνιολογία: Μάθημα Ελευθερίας*. Θεσσαλονίκη: Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών

Πανταζάτος, Γ. (2007) Προτάσεις για το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, *Παρτιτούρα*, 1

Σιάνου, Ε. (1998) Δημόσια Εκπαίδευση, Ελεύθερη Αγορά και Συντηρητική Ανασυγκρότηση, στο Π. Νούτσος, (επιμ) *Φιλοσοφία, Επιστήμες και Πολιτική*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός

Υφαντή, Α.Α. (2004) Παγκοσμιοποίηση και Σχολική Εκπαίδευση. Η περίπτωση της διδασκαλίας και της μάθησης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 31.

Η εκπαίδευση των προσφύγων στην Ελλάδα

Καντάς Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας, Σ.Ε.Ε. Νοτίου Αιγαίου
kkantas@sch.gr

Περίληψη

Η είσοδος των παιδιών προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση συνοδεύτηκε από αντιδράσεις υποκινούμενες από την ξеноφοβία και διάφορους φόβους και ανησυχίες. Για να είναι ομαλή η ένταξη αυτών των παιδιών στην ελληνική εκπαίδευση και αργότερα στην ελληνική κοινωνία, θα πρέπει να γίνουν κατανοητές οι εμπειρίες αυτών των παιδιών και να εφαρμοστούν στην ουσία και αποτελεσματικά οι αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Αυτή αποτελεί τη μοναδική λύση που θα εξασφαλίσει ότι τα παιδιά αυτά δεν θα περιθωριοποιηθούν και θα ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία παρέχοντας με αυτό τον τρόπο την προοπτική μίας ισόνομης και ισότιμης ελληνικής κοινωνίας και της κοινωνικής συνοχής.

Λέξεις-Κλειδιά: πρόσφυγας, ένταξη, κοινωνική συνοχή, εκπαίδευση, ξеноφοβία.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Μετανάστευσης (IOM) μετανάστευση είναι η διαδικασία της μετακίνησης, είτε διαπερνώντας διεθνή σύνορα, είτε μέσα στην επικράτεια ενός κράτους, και αφορά πρόσφυγες, εκτοπισμένα άτομα (displaced persons), ξεριζωμένα άτομα (uprooted persons) και οικονομικούς μετανάστες (economic migrants) (International Migration Organization, 2005).

Ο βασικός στόχος αυτής της μεταβολής ή μετακίνησης είναι κυρίως ο οικονομικός. Νεωτερική μετανάστευση είναι, λοιπόν, η σύγχρονη μετανάστευση που δεν γίνεται για λόγους πολιτικούς (όπως π.χ. οι ανταλλαγές πληθυσμών και τα προσφυγικά ρεύματα), αλλά οικονομικούς. Με άλλα λόγια, με την έννοια του όρου σύγχρονος μετανάστης, εννοούμε εκείνο το μέλος μιας κοινωνίας που φεύγει από τη χώρα του με τη θέλησή του για να εγκατασταθεί προσωρινά ή μόνιμα σε μία άλλη χώρα, συνήθως περισσότερο αναπτυγμένη οικονομικά, με στόχο την αναζήτηση εργασίας και την απόκτηση οικονομικών εσόδων. Στην περίπτωση αυτή η απόφαση για μετανάστευση θεωρείται ότι λαμβάνεται με την ελεύθερη βούληση του ατόμου, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, λαμβάνεται λόγω ανωτέρας βίας (διώξεις πολιτικών καθεστώτων, πόλεμοι, απελάσεις, κ.ά.) (Κοιλάρη, 1997).

Αυτός που αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη χώρα του, παρά τη θέληση του, λόγω διαφορετικών πολιτικών πεποιθήσεων, διώξεων και σοβαρών παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ονομάζεται πρόσφυγας. Ο πολιτικός πρόσφυγας δε χαρακτηρίζεται από ειδικό καθεστώς που καθορίζεται από την Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. και ο

χαρακτηρισμός ενός ατόμου ως πρόσφυγα γίνεται προκειμένου να εξασφαλίσει ειδικά δικαιώματα λόγω της ιδιαιτερότητας της κατάστασης του (ΟΗΕ, 1951).

Το παρόν άρθρο έχει ως στόχο να αναδείξει τους κινδύνους, τις προκλήσεις και τις προοπτικές που υπάρχουν στην προσπάθεια ένταξης των παιδιών προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση.

Νομική αποσαφήνιση του όρου πρόσφυγας

Συχνά, ταυτίζονται οι πρόσφυγες με τους μετανάστες, ωστόσο, πρόκειται για δύο διαφορετικές έννοιες. Ως μετανάστης (νόμιμος ή μη υπό την έννοια της κατοχής εγγράφων), νοείται το άτομο το οποίο εγκαταλείπει εθελοντικά τη χώρα του για οικονομικούς λόγους, προς αναζήτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης (Παπαθανοσοπούλου, 2001).

Σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης περί της νομικής κατάστασης των προσφύγων του 1951, πρόσφυγας είναι κάθε άτομο το οποίο εγκαταλείπει τη χώρα της οποίας έχει την ιθαγένεια, «εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξεως ή πολιτικών πεποιθήσεων» και η επιστροφή του σε αυτήν εγκυμονεί κινδύνους. Οι πρόσφυγες κατέχουν άδεια αορίστου χρόνου παραμονής στη χώρα υποδοχής με πλήρη εργασιακά δικαιώματα (Ι.ΜΕ.ΠΟ., 2005:9).

Αντίθετα, η Σύμβαση της Γενεύης της 28ης Ιουλίου 1951, για το καθεστώς των προσφύγων, το οποίο συμπληρώθηκε από το Πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης της 31ης Ιανουαρίου 1967, κείμενα που έχουν κυρωθεί και από την Ελλάδα, ορίζει ότι πρόσφυγας είναι «...κάθε πρόσωπο, το οποίο έχει δικαιολογημένο φόβο διωγμού λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, πολιτικών πεποιθήσεων ή συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα, βρίσκεται έξω από τη χώρα της υπηκοότητάς του, και δεν μπορεί, ή εξαιτίας αυτού του φόβου, δεν θέλει να προσφύγει στην προστασία της χώρας αυτής» (Ι.ΜΕ.ΠΟ., 2005:9).

Συνεπώς, ως πρόσφυγες θεωρούνται οι αλλοδαποί, «οι οποίοι προστατεύονται σύμφωνα με το άρθρο 1 παρ. 2 (Α) της Σύμβασης της Γενεύης, όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 12 του Πρωτοκόλλου της Ν. Υόρκης, εφόσον βρίσκονται εκτός της χώρας υπηκοότητάς τους λόγω δικαιολογημένου φόβου δίωξης εξαιτίας της φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης ή πολιτικών πεποιθήσεων τους, και οι οποίοι για το λόγο αυτό αδυνατούν ή δεν επιθυμούν να επιστρέψουν στη χώρα προέλευσής» (Καρύδης, 1996:23).

Πρόσφυγες εντολής είναι τα «άτομα που εμπίπτουν στην εντολή του Έπατου Αρμοστή για τους πρόσφυγες του ΟΗΕ και προστατεύονται από αυτόν, σύμφωνα με τα κριτήρια του σχετικού εγχειριδίου της Έπατης Αρμοστείας» (Καρύδης, 1996:23).

De facto πρόσφυγες ονομάζονται οι «υπήκοοι τρίτων χωρών των οποίων το αίτημα για παροχή ασύλου έχει απορριφθεί για τυπικούς λόγους, είτε δεν έχουν καν υποβάλλει

τέτοιο αίτημα λόγω του φόβου αντιποίνων κατά συγγενών τους στη χώρα προέλευσης, είτε γιατί δεν απέδειξαν πλήρως ότι διώκονται ατομικά παρά το γεγονός ότι αποδεδειγμένα ανήκουν σε διωκόμενη ομάδα, είτε επειδή αναγκάστηκαν να μετακινηθούν από τη χώρα τους λόγω πολέμου, εμφύλιας σύρραξης, πολιτικής ή κοινωνικής αναταραχής ή συνεπεία σοβαρών φυσικών καταστροφών» (Καρύδης, 1996:23).

Η έννοια της ένταξης

Η έννοια της ένταξης δεν μπορεί να εννοιολογηθεί με σαφήνεια γιατί η ακαδημαϊκή συζήτηση που υπάρχει γύρω από το θέμα εστιάζει σε διαφορετικές πτυχές της. Σε μία προσπάθεια προσδιορισμού της, χρησιμοποιείται αντ' αυτής συχνά ο όρος κοινωνική συνοχή ως ταυτόσημος νοοώντας την κοινωνική ενσωμάτωση μεταναστών και προσφύγων (Entzinger & Biezeveld, 2003).

Ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (Δ.Ο.Μ.) ορίζει την ένταξη ως την κοινωνική αποδοχή των μεταναστών και των προσφύγων. Σύμφωνα όμως με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, για να γίνουν κοινωνικά αποδεκτοί όμως θα πρέπει η κοινωνία να αποδέχεται και να σέβεται την πολιτισμική διαφορετικότητα τους και να τους κάνει να νιώθουν ότι και αυτοί είναι μέλος της κοινωνίας στην οποία βρίσκονται. Η διαδικασία αυτή δεν είναι εύκολη διότι απαιτεί πολύπλευρες προσεγγίσεις λόγω των διαφορετικών σταδίων της καθημερινότητας και απαιτεί τη συνεργασία της κοινωνίας που τους υποδέχεται αλλά και των ίδιων (Ύπατη Αρμοστεία ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, 2009).

Βασική διάσταση της ένταξης είναι επίσης και η παραχώρηση δικαιωμάτων αλλά και οι υποχρεώσεις και τα καθήκοντα που εκπορεύονται από την αποδοχή των προσφύγων και των μεταναστών (Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, 2002).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003:17) «η ένταξη πρέπει να νοείται ως μία αμφίδρομη διαδικασία βασισμένη στα αμοιβαία δικαιώματα και τις αντίστοιχες υποχρεώσεις των νομίμως κατοικούντων στη χώρα πολιτών τρίτων χωρών και της κοινωνίας που τους δέχεται, η οποία παρέχει τις συνθήκες για πλήρη συμμετοχή του μετανάστη».

Ένταξη στην εκπαίδευση

Το προσφυγικό κύμα που δέχτηκε η Ελλάδα τους τελευταίους μήνες, οδήγησε στην απόφαση της συμμετοχής τους στα ελληνικά σχολεία τη σχολική περίοδο 2015-2016. Η αρχική απόφαση του Υπουργείου Παιδείας δημιούργησε σωρεία προβληματισμών. Οι πιο βασικοί ήταν πώς θα μπορούσε λειτουργικά να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, πώς θα προσλάμβαναν τα παιδιά πρόσφυγες την ελληνική εκπαίδευση και κατά πόσο θα μπορούσαν να γίνουν αποδεκτά από τα άλλα παιδιά (Λακασάς, 2016).

Αναμφισβήτητα, η απόφαση αυτή ήταν ορθή αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι αυτά τα παιδιά ενδεχομένως να παραμείνουν για μεγάλο χρονικό διάστημα στην Ελλάδα λόγω της αβεβαιότητας που υπάρχει για το μέλλον τους και σαφώς δεν θα μπορούσαν να

στερηθούν το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Επίσης, θεωρήθηκε ότι η εκπαίδευση θα μπορούσε να λειτουργήσει προς όφελος της αποδοχής τους και της ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία. Ο βασικός προβληματισμός και κίνδυνος που διατυπώθηκε από την εκπαιδευτική ηγεσία ήταν κατά πόσο μπορεί να αποφευχθεί το φαινόμενο «γκετοποίησης» αυτών των παιδιών (Λακασάς, 2016).

Αυτό που δεν προβλέφθηκε ήταν η έντονη αντίδραση από τμήμα της ελληνικής κοινωνίας για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στα ελληνικά σχολεία. Η αντίδραση αυτή δεν οφειλόταν σε ζητήματα λειτουργικότητας που θα μπορούσαν να προκύψουν αλλά σε αντιδράσεις που προκλήθηκαν από την άγνοια και τη ξеноφοβία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε η Αλεξάνδρεια Ημαθίας όπου αποφασίστηκε 60 παιδιά πρόσφυγες που διαμένουν σε κέντρο φιλοξενίας της περιοχής να ενταχθούν στα εκεί δημοτικά σχολεία μετά από εισήγηση της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ημαθίας. Οι έξι από τους επτά συλλόγους γονέων αντέδρασαν αρνητικά σε αυτή την προοπτική. Οι αντιρρήσεις που υπήρχαν στην αρχή έφεραν την πρόφαση του φόβου και χρησιμοποιήθηκαν επιχειρήματα όπως ο μη εμβολιασμός των παιδιών προσφύγων, η μετάδοση ασθενειών, κ.ά. Ήταν όμως προφανές ότι επρόκειτο για ξеноφοβική αντίδραση αφού οι αντιρρήσεις των γονέων δεν κάμφθηκαν ούτε μετά από σχετική ενημέρωση για τις απορίες που είχαν, όπως έγινε σε άλλες περιπτώσεις (ΣΚΑΙ, 2016; Το Βήμα, 2016).

Και όντως τέτοια φαινόμενα εκδηλώθηκαν κατά την πρώτη ημέρα των παιδιών αυτών στα σχολεία. Πόρτες κλειδώθηκαν, ελληνικές σημαίες υψώθηκαν και παρατηρήθηκαν συμπεριφορές που αναδείκνυν ότι οι αντιδράσεις αυτές υποκινούνται από ρατσιστικά κίνητρα. Υπήρχαν όμως και σχολεία που υποδέχτηκαν τα παιδιά αυτά με χαμόγελο προσπαθώντας να τα κάνουν να νιώσουν οικειότητα και ασφάλεια (Protagon, 2016).

Το γεγονός ότι σημαντική μερίδα της ελληνικής κοινωνίας υποδέχτηκε με τον κατάλληλο τρόπο τα προσφυγόπουλα είναι σαφώς θετικό αλλά δεν εξασφαλίζει αυτόματα την ένταξή τους. Ο κίνδυνος της γκετοποίησης φαίνεται να αποφεύχθηκε αφού οι προτάσεις για τη δημιουργία εκπαιδευτικών κέντρων στις δομές φιλοξενίας δεν υιοθετήθηκε, εξασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο ότι, τα παιδιά αυτά δεν θα απομονωθούν και θα είναι σε θέση να κοινωνικοποιούνται, μέσω της επαφής τους με άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Σημαντικό είναι επίσης και το γεγονός πως πέρα από τα μαθήματα που αφορούν την μητρική τους γλώσσα, τα παιδιά αυτά διδάσκονται και τα ελληνικά (Enikos, 2016).

Το θέμα της γλώσσας μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ένταξη αυτών των παιδιών. Εξάλλου, κάθε πολιτική ένταξης που διατυπώνεται περιλαμβάνει την εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής ως βασική αρχή. Αυτό συμβαίνει γιατί εκτός από το ότι επιτρέπει την επικοινωνία των παιδιών αυτών με τα υπόλοιπα παιδιά, η μη γνώση της γλώσσας θα καθορίσει αρνητικά και την πορεία του παιδιού καταδικάζοντας σε αποκλεισμό και στην περιθωριοποίηση με σημαντικές επιπτώσεις για το σύνολο της κοινωνίας. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας επίσης, δίνει στο παιδί την αίσθηση ότι υπάρχει η

διάθεση να του μεταφερθούν τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας που το υποδέχτηκε, ότι υπάρχει η επιθυμία να γίνει μέλος της κοινωνίας και φυσικά η αποδοχή της εκμάθησής της από αυτό και την οικογένειά του, σημαίνει την συναίνεσή τους προς αυτή την κατεύθυνση (Πουλοπούλου, 2007).

Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να εστιάσει στην αφομοίωση αυτών των παιδιών πολιτισμικά. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι σημαντική αλλά δεν πρέπει η εκπαίδευση των παιδιών αυτών να βασίζεται αποκλειστικά εκεί αλλά και να περιλαμβάνει και τις μητρικές τους γλώσσες στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση που θα παρέχεται στο παιδί, θα πρέπει να διέπεται από την ισότιμη αντιμετώπιση του συγκριτικά με τους άλλους μαθητές αλλά και από το σεβασμό ότι φέρει ένα διαφορετικό πολιτισμό. Αυτό σημαίνει ότι απαιτούνται εξειδικευμένα προγράμματα προσέγγισης τους, ειδικά η ελληνική εκπαίδευση δεν θα είναι ποτέ οικεία γι' αυτά, δεν θα τα αποδέχεται πραγματικά και σταδιακά θα οδηγηθούν στο να την εγκαταλείψουν μεγαλώνοντας το ενδεχόμενο της περιθωριοποίησης τους.

Για να αποφευχθεί αυτό το ενδεχόμενο θα πρέπει η εκπαίδευση αυτών των παιδιών να επικεντρωθεί στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ανταλλαγή εμπειριών και πληροφοριών ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς, προσπάθεια επικοινωνίας, απαλοιφή ρατσιστικών και εθνικιστικών τρόπων σκέψης και ύπαρξη σεβασμού, συνεργασίας, ευαισθησίας και αλληλεγγύης) με επίκεντρο μία σχολική μονάδα που όλες οι κουλτούρες και οι πολιτισμοί είναι αποδεκτοί και έχουν να προσφέρουν ο ένας στον άλλο (Μάρκου, 1995). Να γίνει κατανοητό δηλαδή σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές ότι η συνεργασία επί ίσοις όροις και η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικής εθνικότητας, φυλής, θρησκείας και πολιτισμού μπορεί να επιφέρει θετικές και μόνο επιπτώσεις (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, 2004).

Αυτός είναι η προσέγγιση που μπορεί να εξασφαλίσει την κοινωνική συνοχή στην ελληνική κοινωνία που εκ των πραγμάτων μέρος της αποτελούν και αυτά τα παιδιά μην οδηγώντας στην γκετοποίηση και στην περιθωριοποίηση, φαινόμενα που υπήρξαν και στο παρελθόν. Αρκεί να θυμηθούμε ότι στο παρελθόν οι τάξεις σχολικής ένταξης δεν λειτούργησαν με αποτελεσματικότητα και η συνύπαρξη απλώς στο ίδιο σχολείο μαθητών όχι μόνο δεν εξασφάλισε την ένταξη αλλά αντίθετα μετέτρεψε πολλά σχολεία σε εστίες παραβατικότητας και συγκρούσεων (Τζιούμπας, 2009).

Συμπεράσματα

Η Ελλάδα έχει έρθει αντιμέτωπη με ένα προσφυγικό κύμα που δεν μπορεί να αγνοήσει. Σημαντικό μέρος των προσφύγων που εισέρχονται στην χώρα είναι παιδιά που πολλά από αυτά ενδεχομένως να παραμείνουν στην Ελλάδα. Η ελληνική πολιτεία είναι υποχρεωμένη να παρέχει εκπαίδευση αλλά με τρόπο ουσιαστικό προκειμένου να εξασφαλίσει και την ένταξη τους στην εκπαίδευση.

Το να εισέλθει ένα παιδί σε ένα σχολείο δεν σημαίνει κάτι για την ένταξή του. Η εκπαίδευση που θα λάβει σε αυτό καθώς και η συνύπαρξή του με τα άλλα παιδιά είναι αυτές που θα καθορίσουν τη στάση του παιδιού προς την εκπαίδευση και την κοινωνία και αντιστρόφως. Στην περίπτωση των παιδιών προσφύγων απαιτείται μία σοβαρή προσέγγιση και όχι εφαρμογή ανεπαρκών προσεγγίσεων όπως έχει καταδείξει η προσπάθεια ένταξης των παιδιών μεταναστών στο παρελθόν. Πόσο μάλλον όταν τα παιδιά αυτά είναι φορείς δυσάρεστων εμπειριών και η εγκατάλειψη της πατρίδας τους δεν ήταν εκούσια.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην περίπτωση των παιδιών προσφύγων είναι όχι μόνο απαραίτητη αλλά θα πρέπει να εφαρμοστεί με προσεκτικό σχεδιασμό και σωστά βήματα, ειδικά όμως όχι μόνο η ένταξη των παιδιών αυτών δεν θα εξασφαλιστεί αλλά αντίθετα θα υπάρξουν και σημαντικές επιπτώσεις στην κοινωνική συνοχή των τοπικών κοινωνιών που τους υποδέχονται.

Βιβλιογραφία

Entzinger, H., & Biezeveld, R. L. (2003). *Benchmarking in immigrant integration*. In http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/e-library/documents/policies/legal-migration/pdf/general/benchmarking_final_en.pdf (Access 19.11.16).

Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες (2004). *Σχέδιο Δράσης: Καινούρια Αρχή. Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα. Στο <http://www.gcr.gr/index.php/en/> (Ανάκτηση 19.11.16).

Enikos (2016). Έτσι θα ενταχθούν τα προσφυγόπουλα στα σχολεία. 15/09/2016. Στο <http://www.enikos.gr/society/408972,Etsi-8a-entax8oyn-ta-prosfygoroyla-sta-sxoleia.html> (Ανάκτηση 17.11.16).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003). Στο http://ec.europa.eu/index_el.htm (Ανάκτηση 17.11.16).

Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή (2002). Στο <https://dm.eesc.europa.eu/eescdocumentssearch/Pages/opinionssearch.aspx?culture=E> L (Ανάκτηση 17.11.16).

Καρύδης, Β.Χ. (1996). *Η εγκληματικότητα των μεταναστών στην Ελλάδα. Ζητήματα θεωρίας και αντεγκληματικής πολιτικής*. Αθήνα: Παπαζήση.

Κουλάρη, Α. (1997). *Ξένος στην Ελλάδα. Μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη. Στάσεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες ομιλητές*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Λακασάς, Α. (2016). Ένταξη παιδιών προσφύγων στα σχολεία. *Η Καθημερινή*, 21/07/2016. Στο <http://www.kathimerini.gr/868229/article/epikairothta/ellada/enta3h-paidiwn-prosfygwn-sta-sxoleia> (Ανάκτηση 15.11.16).

Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα.

Νέο κρούσμα ρατσισμού για τα προσφυγόπουλα στην Αλεξάνδρεια Ημαθίας. *Το Βήμα*, 27/09/2016. Στο <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=831967> (Ανάκτηση 24.01.17).

Παπαθανασοπούλου, Ε. (2001). *Πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο. Διαπολιτισμική συμβουλευτική*. Εισήγηση στο Συνέδριο Συμβουλευτικής, 21-23/09/2001. Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής.

Πουλοπούλου, Η.Ε. (2007). *Η μεταναστευτική πρόκληση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Protagon (2016). Προσφυγόπουλα στα σχολεία με χαμόγελα αλλά καιφάλτσα. 11/10/2016. Στο <http://www.protagon.gr/epikairothta/den-agkaliase-ta-prosfygoroula-olokliri-koinwnia-44341248311> (Ανάκτηση 17.11.16).

ΣΚΑΙ (2016). Οι 6 από τους 7 συλλόγους γονέων Ημαθίας αρνούνται παιδιά προσφύγων στα σχολεία. 27/09/2016. Στο <http://www.skai.gr/news/greece/article/325811/oi-6-apo-tous-7-sullogous-goneon-imathias-arnoudai-paidia-prosfugon-sta-sholeia/> (Ανάκτηση 15.11.16).

Τζιούμπας, Θ. (2009). Μετανάστες και κοινωνική ένταξη. *Ardin*, 77. Στο www.ardin.gr. (Ανάκτηση 17.11.16).

Ύπατη Αρμοστεία ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (2009). *Εκπαιδευτικό υλικό για τη μετανάστευση και το άσυλο στην Ευρώπη*. Στο <http://www.unhcr.gr/> (Ανάκτηση 17.11.16).

Θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας στα ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων του δημοτικού σχολείου

Διακογεωργίου Αρχοντούλα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Δρ. του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας του Παντείου Πανεπιστημίου, arxontouladiako@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη μελέτη και την ανάλυση του περιεχομένου των Ανθολογιών Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού Σχολείου με έμφαση σε θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμικότητα, διερευνώντας παράλληλα εάν αυτά προβάλλουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Ερευνάται το περιεχόμενο και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που πλαισιώνουν τις αναφορές, τις αξίες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που μεταδίδονται στους μαθητές, καθώς και την ενδεχόμενη επικοινωνία που επιχειρείται μέσα από τη γνωριμία με διαφορετικά περιβάλλοντα. Η χρήση της ανάλυσης περιεχομένου υπαγορεύτηκε από το ίδιο το υλικό της έρευνας, δηλαδή από τα βιβλία, που αποτελούν μέσα επικοινωνίας και προσφέρονται για ανάλυση. Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου είναι ένα σύνολο από τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες για την αναζήτηση και την επισήμανση των μηνυμάτων, θεμάτων ή νοημάτων που εμπεριέχονται στα διάφορα μέσα επικοινωνίας, όπως είναι τα γραπτά κείμενα, ο προφορικός λόγος, τα κινηματογραφικά έργα κ.ά. Η μέθοδος θέτει στο κείμενο ερωτήματα με σκοπό να ερευνηθεί η συχνότητα των πληροφοριών που περιέχει, να ανελκύσει τα λανθάνοντα μηνύματα και τις πληροφορίες που ξεφεύγουν στη πρώτη επαφή με το θέμα. Πρόκειται δηλαδή για μια αποσύνθεση και ανασύνθεση της νοηματικής δομής του θέματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικά εγχειρίδια, Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων, Ανάλυση περιεχομένου, διαπολιτισμικότητα.

Abstract

The present paper focuses on the study and analysis of the content of the Literature Anthologies of Primary School with an emphasis on issues related to interculturalism, while exploring whether they promote intercultural communication. It explores the content and cultural features that surround intercultural references, values, attitudes and behaviors that are passed on to students, as well as the possible communication that is attempted through the acquaintance with different environments. The use of content analysis was dictated by the research material itself, that is, by books, which are means of communication and are offered for analysis. The content analysis method is a set of techniques used in social sciences to search for and highlight messages, topics or meanings contained in various media, such as written texts, spoken words, cinematographic works, etc. . The method puts questions in the text in order to investigate the frequency of the information it contains, to retrieve the latent messages and the information that escapes the first contact with the subject. This is a decomposition and reconstruction of

the conceptual structure of the subject.

Key-words: School Textbooks, Literature Anthologies, Content Analysis, Interculturalism.

Εισαγωγή

Στα πλαίσια των τελευταίων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και της συγγραφής των νέων σχολικών εγχειριδίων καταβάλλεται ιδιαίτερη προσπάθεια για εισαγωγή και εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Γίνεται κατανοητό ότι η προσθήκη διαφορετικών στοιχείων κουλτούρας και πολιτισμού, στοχεύει να οδηγήσει τους μαθητές στην κατανόηση των πολυδιάστατων μορφών της κοινωνικής πραγματικότητας που τους περιβάλλει και παράλληλα να συμβάλει στην απλλαγή των προκαταλήψεων, ενθαρρύνοντας την επικοινωνία και τη μεταξύ τους εμπιστοσύνη. Στα κείμενα των Ανθολογίων συναντούμε άμεσες και έμμεσες αναφορές διαπολιτισμικού χαρακτήρα, τις οποίες αν δεν γνωρίζουμε θα είναι ένα είδος πολιτισμικού αναλφαβητισμού αφού οι μαθητές που δεν είναι ευαισθητοποιημένοι σε αυτά τα θέματα θα συναντήσουν δυσκολίες στην κατανόηση της διαφορετικότητας καθώς και στην αποδοχής της.

Τα Ανθολόγια, όπως και όλα τα σχολικά εγχειρίδια, είναι τα μέσα με τα οποία οι μαθητές γνωρίζουν τον κόσμο και διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους. Ειδικότερα τα βιβλία της γλωσσικής διδασκαλίας εκτός από την προσέγγιση της γλώσσας στοχεύουν και στην κοινωνικοποίηση και την ευαισθητοποίηση τους σε κοινωνικά θέματα. Τα Ανθολόγια εκδίδονται από τον ΟΕΔΒ από το 1975 και διανέμονται δωρεάν στους μαθητές. Από τη σχολική χρονιά 2001-2002 σταδιακά αντικαταστάθηκε το τρίτομο Ανθολόγιο με τα νέα Ανθολόγια τα οποία παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Άλλωστε η παρέλευση τριάντα ετών από την κυκλοφορία της προηγούμενης σειράς βρίσκει την ελληνική κοινωνία και τις εκπαιδευτικές της ανάγκες σε μια νέα φάση. Τα νέα Ανθολόγια επιτρέπουν στους μαθητές να αναγνωρίσουν ως θετικό κοινωνικό φαινόμενο τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων, επισημαίνουν και καυτηριάζουν συμπεριφορές που αναπαραγάγουν στερεότυπα και προκαταλήψεις, επισημαίνουν την αρνητική στάση απέναντι στο διαφορετικό κι αντιπροτείνουν στάσεις και συμπεριφορές που προάγουν το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την αλληλοκατανόηση, τη συνεργασία, την κοινωνική και παγκόσμια ειρήνη, την αγάπη σε διάφορες μορφές. Προάγουν την *παιδαγωγική της συνάντησης*» και *«παιδαγωγική των συγκρούσεων»*. Η *παιδαγωγική της συνάντησης* προάγει τη διαπολιτισμική ανταλλαγή και το διαπολιτισμικό εμπλουτισμό ανάμεσα στις εθνοπολιτισμικές ομάδες και η *παιδαγωγική των συγκρούσεων* χρησιμοποιεί μεθόδους για την εξάλειψη του εθνικιστικού και εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, του ρατσισμού, της εχθρότητας για τον άλλο κ.ά. (Δαμανάκης, 1998). Ο μεγάλος αριθμός μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα που δέχτηκε η Ελλάδα κατά τη διάρκεια της τελευταίας εικοσαετίας δημιούργησε την ανάγκη επανακαθορισμού ορισμένων στόχων αλλά και μεθόδων της εκπαίδευσης κι έθεσε επιτακτικά το ζήτημα αναίρεσης ορισμένων κυρίαρχων χαρακτηριστικών της

μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι έχουμε τη θέσπιση του νόμου 2413/96 που αφορά στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, νέα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, τη συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων κτλ. Όλα αυτά βέβαια είναι φυσικό επακόλουθο της προσπάθειας της ελληνικής εκπαίδευσης για προσαρμογή και εναρμονισμό με τις διεθνείς τάσεις, όπως αυτές υπαγορεύονται από τις Διεθνείς Συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα. (Πανταζής, 2008). Ολοένα και περισσότεροι οργανισμοί και φορείς, τοπικές και διεθνείς, κυβερνητικές και μη οργανώσεις ασχολούνται με το ζήτημα της δίκαιης και ισότιμης εκπαίδευσης. Το πλαίσιο δράσης όλων αυτών των φορέων αναδιαμορφώθηκε στο Dakar, κατά τη διάρκεια του Παγκόσμιου Εκπαιδευτικού Φόρουμ, τον Απρίλιο του 2000 (UNESCO 2000).

Τα νέα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού Σχολείου περιλαμβάνουν κείμενα Ελλήνων και ξένων συγγραφέων και προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να διευρύνουν τα όρια της ζωής τους και να συνειδητοποιήσουν την κουλτούρα τους γνωρίζοντας παράλληλα και την κουλτούρα και το πολιτισμικό περιβάλλον των άλλων με αποτέλεσμα τη δημιουργία και τη μορφοποίηση πολιτισμικών ταυτοτήτων μέσα από την ενασχόληση τους με δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα οι οποίες συνοδεύουν τα πεζά και τα ποιήματα του περιεχομένου τους.

Θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων «Το δελφίνι».

Το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων για τις Α' και Β' τάξεις, έχει τίτλο, *Το δελφίνι* (Στο εξής: Ν. ΑΝ1), από στίχο του ομώνυμου ποιήματος του Β.Δ. Αναγνωστόπουλου, έχει 169 σελίδες και τα περιεχόμενα του δομούνται σε δέκα θεματικές ενότητες με θέματα σχετικά με την οικογένεια, το σχολείο και το παιδί, την κοινωνική ζωή, τη φαντασία και την περιπέτεια, τη φύση και το παιδί, την ειρήνη και τη φιλία, τη θρησκευτική ζωή, την ελληνική ιστορία, την πολιτιστική κληρονομιά και την τεχνολογία.

Στο Ανθολόγιο, *Το δελφίνι*, συναντούμε κείμενα τα οποία έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Στο κείμενο, *Δώσε την αγάπη*, της Αγγελικής Βαρελλά, (ΑΝ.1, σ.107-108), κύριο θέμα είναι η αγάπη και η αποδοχή των ανθρώπων από τους συνανθρώπους τους. Ο Μάνος και ο Στάθης είναι φίλοι και συμμαθητές σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο. Κάθονται στο ίδιο θρανίο μέχρι που κάποια μέρα η δασκάλα τους, η κυρία Μάρθα, τους αλλάζει θέση με αφορμή τον ερχομό δυο παιδιών από άλλες χώρες. Ο Μάνος ήταν πολύ καλός φίλος με το Στάθη. Το Γιάννους δεν τον ήξερε, παρ' όλο που κάθονταν στο ίδιο θρανίο. Ίσως ο Μάνος ένιωθε άβολα, επειδή η δασκάλα τους χώρισε με το φίλο του και τους έβαλε σε διαφορετικό θρανίο. Επίσης, ίσως και ο Γιάννους να ήταν λίγο διστακτικός και ντροπαλός με το Μάνο και να μην του μιλούσε επειδή πίστευε ότι δεν θα γινόταν αποδεκτός από εκείνον. Εξάλλου δεν μπορούσαν να επικοινωνήσουν αφού μιλούσαν διαφορετική γλώσσα. Κάποια μέρα η κυρία Μάρθα προτείνει στην τάξη να ετοιμάσουν μια γιορτή και να γιορτάσουν τον άγιο της φιλίας, δηλαδή το Φιλάγιο. Αφορμή αυτής της γιορτής, που τόσο ευρηματικά σκέφτηκε η δασκάλα, είναι ο ερχομός στην τάξη δυο παιδιών από άλλες χώρες. Ο Γιάννους, ένα από τα δύο παιδιά, διδάσκει με

την παιδική του αθωότητα την αγάπη λέγοντας στους συμμαθητές του ότι η αγάπη προσφέρεται τόσο απλά όπως ένα μήλο! Όπως το «μήλο της Αγάπης» πετούσε από χέρι σε χέρι, έτσι η αγάπη δίνεται ή πρέπει να δίνεται τόσο απλά! Την επόμενη μέρα αυτός ο άγιος της φιλίας που δεν είχε όνομα θα πρέπει να ήταν πολύ χαρούμενος. Γιατί όλα τα παιδιά είχαν φέρει κάτι μαζί τους, ακόμα και χαρτιά με ζωγραφιές, ακόμα και ποιηματάκια (ΑΝ.1, σ.107).

Στο κείμενο της Μαρίας Φραγκιά, *Ξ... όπως ξιφίας*, (ΑΝ.1, σ.35-36), με πρωταγωνιστή έναν ξιφία που είναι στεναχωρημένος, καθώς, όπως ο ίδιος παραπονιέται, *όλοι στο σχολείο με κοροϊδεύουν για τη μεγάλη σουβλερή μου μύτη! Με φωνάζουν μυτόγκα και δε θέλουν να παίζουν μαζί μου, γιατί φοβούνται, λένε, πως θα τους χτυπήσω* (ΑΝ.1, σ.35), αναφέρεται ότι ο Ξέρξης, ένας ξιφίας, γύρισε μια μέρα πολύ στεναχωρημένος από το σχολείο και κλείστηκε νηστικός όπως ήταν, στο δωμάτιο του χωρίς να μιλήσει σε κανένα. Η μητέρα του, που κατάλαβε πως κάτι είχε συμβεί στο παιδί της, προσπάθησε να μάθει τι συμβαίνει. Ήταν στεναχωρημένος, γιατί οι συμμαθητές του τον κοροϊδεύαν, εξαιτίας της μεγάλης του μύτης. Για το λόγο αυτό δεν ήθελε να ξαναπάει στο σχολείο. Η μητέρα του όμως τον καθησύχασε λέγοντάς του πως, αυτή η ιδιαιτερότητα που είχε μπορούσε να αποδειχτεί ένα μεγάλο προσόν, αν ανακάλυπτε την πραγματική αξία της μύτης του. Πράγματι, όταν μια μέρα οι συμμαθητές του εγκλωβίστηκαν σ' ένα πελώριο δίχτυ στο βυθό της θάλασσας και κινδύνευσαν να πνιγούν, ο ξιφίας, χωρίς να διστάσει, ελευθέρωσε όλους τους συμμαθητές του. Αποδείχτηκε ένας πραγματικός ήρωας και όλα αυτά χάρη... στη σουβλερή του μύτη!. Στο κείμενο του Βαγγέλη Ηλιόπουλου, *Ο τελευταίος ιππόκαμπος*, (ΑΝ.1, σ.76-77), πρωταγωνιστής είναι ο Τριγωνοψαρούλης, το σοφό ψάρι που είναι διαφορετικό απ' όλα τα άλλα εξαιτίας του σχήματος του σώματός του, αλλά που πάντα βρίσκει λύσεις για όλα τα δύσκολα και το τελευταίο διάστημα ασχολείται με τη μελέτη των προβλημάτων του βυθού. Μια μέρα ήρθε και τον συνάντησε ένα ναρβάλ (είδος ψαριού) και συζήτησε μαζί του το πρόβλημά του. Ο Τριγωνοψαρούλης έκπληκτος ακούει όσα του διηγείται στο ναρβάλ. Μάλιστα υπόσχεται να βοηθήσει για τη διάσωση και τη προστασία του τελευταίου ιππόκαμπου, που απειλείται με εξαφάνιση. Γιατί όλοι έχουν δικαίωμα στη ζωή. Γίνεται λόγος γενικότερα για την αξία της αποδοχής του «διαφορετικού» μέσα σε έναν κόσμο που είναι ποικιλόμορφος.

Κύριο θέμα του κειμένου, *Ο Αϊ Βασίλης θα βρει το δρόμο του*, της Κατερίνας Αναγνώστου (ΑΝ.1, σ.113-114), είναι ο σεβασμός στο θρήσκευμα των άλλων ανθρώπων καθώς και των ηθών και των εθίμων τους και ταυτόχρονα αναδεικνύεται η δυνατότητα ειρηνικής συνύπαρξης των λαών. Ο Ιβάν και η οικογένειά του εγκαταλείπουν τον τόπο τους κι όλα τα υπάρχοντά τους, μαζί και την Ευτυχού τη γάτα τους, εξαιτίας της καταστροφής που προκάλεσε μια χιονοστιβάδα. Είναι παραμονές Χριστουγέννων και στην κατασκήνωση της νέας χώρας που μεταφέρθηκαν όλα είναι χιονισμένα και στολισμένα. *Ο Ιβάν είναι σκεπτικός, θα μπορέσει άραγε να με βρει φέτος ο Αϊ-Βασίλης;* (ΑΝ.1, σ.113), αναρωτιέται καθώς ρίχνει το γράμμα που έγραψε για τον Αϊ-Βασίλη στο γραμματοκιβώτιο. Μέσα στη μαγευτική εικόνα του χιονισμένου τοπίου, οι γονείς του Ιβάν, του ετοιμάζουν μια έκπληξη με ένα μικρό κουτί με το όνομά του επάνω. Τι να έχει άραγε μέσα; *Ένα κατάσπρωγατάκι που μοιάζει πάρα πολύ με την Ευτυχού, τη γάτα που άφησαν ο Ιβάν και η οικογένεια*

του φεύγοντας από τον τόπο που έμεναν. Ο Ιβάν είναι τόσο χαρούμενος! Και οι γονείς του τόσο ευτυχισμένοι!.

Στην *Προσευχή*, της Θέτης Χορτιάτη (ΑΝ.1, σ.110), εκφράζεται η ευχή στην Παναγία να πάρει στην αγκαλιά της όλα τα παιδιά του κόσμου, γιατί η Παναγία δεν κάνει διακρίσεις, και θεωρεί όλα τα παιδιά δικά της. *Παναγιά μου, Παναγίτσα, που έχεις το Χριστό αγκαλιά-τσα /πάρε στη χρυσή ποδιά σου τα παιδιά της γης, κοντά σου/ άσπρα, κίτρινα, μαυράκια/ όλα του Χριστού αδερφάκια / δίπλα στο Χριστό να τα έχεις/να μπορείς να τα προσέχεις* (ΑΝ.1, σ.110).

Στο κείμενο, *Ο μικρός κάστορας και η ηχώ*, της Α. MacDonald, κύριο θέμα του κειμένου είναι η έννοια της φιλίας και η ανάγκη των ανθρώπων για επικοινωνία. Ένας μικρός κάστορας ζει μόνος του στην άκρη μιας λίμνης και κλαίει ολομόναχος, χωρίς αδέρφια και χωρίς φίλους. Καθώς έκλαιγε, άκουγε τη φωνή που ερχόταν από την άκρη της λίμνης. Ο μικρός κάστορας δεν μπορούσε να καταλάβει ότι αυτό που άκουγε δεν ήταν τίποτε άλλο από την ηχώ της φωνής του. Έτσι ξεκίνησε ένα ταξίδι στη λίμνη για να αναζητήσει το φίλο του που τόσο πολύ χρειαζόταν. Στην προσπάθεια του να βρει το φίλο του στην άλλη άκρη της λίμνης, γνώρισε πολλούς φίλους, άλλα ζώα που κι εκείνα ήταν μόνα τους. Τελικά, τη λύση στην απορία του μικρού κάστορα έδωσε ο γέρο- κάστορας, που του είπε πως ο φίλος που ψάχνει είναι η ηχώ του μικρού κάστορα. «Είμαι μόνος μου», είπε, «Χρειάζομαι ένα φίλο», «Είμαι μόνος μου», είπε η φωνή από την απέναντι πλευρά της λίμνης. «Χρειάζομαι ένα φίλο». Από την άλλη άκρη της λίμνης, μια φωνή του απάντησε: «Έχω πολλούς φίλους τώρα!». «Ζήτω!», φώναξε δυνατά, απαντώντας τους: «Ζήτω!» (ΑΝ.1, σ.104).

Στο περιεχόμενο των Ερωτήσεων- Δραστηριοτήτων οι οποίες συνοδεύουν τα κείμενα των Ανθολογίων περιλαμβάνονται επίσης μηνύματα με διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Στο κείμενο, *Η πρώτη μέρα στο σχολείο*, του Κλοντ Γκούτμαν, (ΑΝ.2, σ.32), η δραστηριότητα 4, συνοδεύεται από φωτογραφία (Ε. Duigeman), *Σχολείο στο Μπαγκλαντές* και παράλληλα αναφέρεται: Σε αυτή τη φωτογραφία βλέπεις μια σχολική τάξη σε μακρινή χώρα της Ασίας. Ποιες διαφορές νομίζεις ότι έχει αυτή η τάξη με τη δική σου; Στο λαϊκό γαλλικό παραμύθι, *Η σφυρίχτρα*, (ΑΝ.2, σ.64), η δραστηριότητα 2, αναφέρει: Κάθε λαός έχει τα παραμύθια του. Μόλις διάβασες ένα λαϊκό παραμύθι από τη Γαλλία. Ψάξε σε βιβλία και βρες ένα παραμύθι από άλλη χώρα. Αν οι συμμαθητές σου κάνουν το ίδιο, μπορείτε να δημιουργήσετε το βιβλίο με «Τα παραμύθια απ' όλο τον κόσμο». Στο κείμενο της Κατερίνας Αναγνώστου, *Ο Αϊ- Βασίλης θα βρει το δρόμο του*, (ΑΝ.2, σ.114), η δραστηριότητα 1, αναφέρει: Τι ήταν εκείνο που έκανε τον Ιβάν να σκέφτεται ότι ο Αϊ-Βασίλης δε θα έβρισκε το δρόμο για να φέρει το δώρο του;

Είναι αξιοπρόσεχτο ότι τα κείμενα των Ανθολογίων συνοδεύονται από προτάσεις για διάβασμα λογοτεχνικών βιβλίων. Στην ενότητα *Μικρή Βιβλιοθήκη* (ΑΝ2, σσ. 157-160) αναφέρεται ότι: Αν θέλεις να διαβάσεις και άλλα λογοτεχνικά βιβλία που έχουν ως βασικό τους θέμα τις ενότητες του Ανθολογίου, σου προτείνουμε και κάποιους τίτλους. Μην ξεχνάς πως το καλύτερο είναι να επισκέπτεσαι συχνά βιβλιοθήκες της γειτονιάς σου,

βιβλιοπωλεία και γενικά χώρους όπου θα βρεις και θα διαλέξεις ο ίδιος τα βιβλία. Βιβλία τα οποία περιλαμβάνουν διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά συναντούμε στη θεματική ενότητα, Κοινωνική ζωή: *Ο μαύρος κότσυφας και ο άσπρος γλάρος*, της Κίτυ Κρόουθερ, και το βιβλίο της Σοφίας Μαντούβαλου, *Ο Ρίκο Κοκορίκο*. Επίσης στην ενότητα, Ειρήνη και φιλία, προτείνονται τα βιβλία: *Η συντροφιά της φωτιάς* της Μάνιας Καπλάνογλου, και το βιβλίο, *Ο σπόρος της ειρήνης* της Ιζαμπέλ Πιν, *Η Λίνα ποντικίνα και η Τίνα η λιονταρίνα* της Κριστίν Ερβ., *Στη χώρα των λουλουδιών*, της Στέλλας Βλαχοπούλου, και το βιβλίο *Τα μαγικά μολύβια από τη Μαγιόρκα* της Κατερίνας Μαυρίκη.

**Θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων
«Στο σκολειό του κόσμου».**

Στο Ανθολόγιο, *Στο σκολειό του κόσμου*, (Στο εξής: ΑΝ2.), ο στίχος προέρχεται από τη *Φλογέρα του βασιλιά*, του Κωστή Παλαμά. Το Ανθολόγιο δομείται σε οχτώ θεματικές ενότητες με θέματα σχετικά από τη φύση και την οικολογία, την οικογένεια, τη θρησκεία, την ιστορία, την υγεία και τον αθλητισμό, την κοινωνία, την τεχνολογία και την επιστημονική φαντασία.

Το κείμενο, *Ο Νορντίν στην εκκλησιά*, της Έλσας Χίου, (ΑΝ.2, σσ.72-75), έχει κύριο θέμα το σεβασμό στο θρήσκευμα των άλλων ανθρώπων, των ηθών και των εθίμων τους ενώ παράλληλα αναδεικνύεται η δυνατότητα ειρηνικής συνύπαρξης των λαών. Ανήμερα της γιορτής του πατέρα του Αργύρη (21 Μαΐου- Κωνσταντίνου και Ελένης), η οικογένεια του ετοιμάζεται να πάει στην εκκλησία. Ο Αργύρης προτείνει στον πατέρα του να πάνε μαζί τους το Νορντίν, ένα μουσουλμάνο φίλο του, κρυφά από τον πατέρα του. Ο Νορντίν μπαίνοντας στο ναό άρχισε να συμπεριφέρεται όπως στο τζαμί, το ναό των μουσουλμάνων. Σε όλη τη διάρκεια της λειτουργίας ο Νορντίν έκανε αστεία και ζαβολιές, μέχρι που στο τέλος εξόργισε τον επίτροπο και τον έβγαλε έξω. Επιστρέφοντας στο σπίτι, ο Νορντίν γεμάτος απορία, ρωτούσε συνεχώς τη νενέ για τα διάφορα «παράξενα» πράγματα που είδε μέσα στον χριστιανικό ναό. Αν και ελάχιστα καταλάβαινε απ' αυτά που του εξηγούσε η γιαγιά του Αργύρη, του άρεσε πολύ η ιστορία της Παναγίας, που σαν μητέρα του κόσμου προστατεύει όλα τα παιδάκια, όπου κι αν ζούνε.

Στο κείμενο, *Το περιβόλι του Σαμίχ*, της Λίτσας Ψαραύτη, (ΑΝ.2, σσ.154-157), κύριο θέμα είναι η ζωή της Βαγγελίτσας στην Παλαιστίνη και η φιλία της με τη Ρασμίγια. Η Βαγγελίτσα μια μικρή προσφυγοπούλα, αφηγείται την προσωπική της ιστορία στην Παλαιστίνη, όπου κατέφυγε με την οικογένεια της μετά από το βομβαρδισμό της Σάμου κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Σ' ένα στρατόπεδο κοντά στη Γάζα και στα γειτονικά περιβόλια, η Βαγγελίτσα θα γνωρίσει μια καινούργια φίλη, τη Ρασμίγια, ένα κορίτσι φιλόξενο, γενναίοδωρο και με εξαιρετικό ταλέντο στη ζωγραφική. Οι ζωγραφιές της Ρασμίγια θα σταθούν αφορμή για τη γνωριμία της με τη Βαγγελίτσα, η οποία αισθάνεται θαυμασμό για την Παλαιστίνη φίλη της, γιατί εκτός από εξαιρετική ζωγράφος, μιλάει άπταιστα ελληνικά. Ανάμεσα στα δυο κορίτσια θα γεννηθεί μια φιλία για την οποία η Βαγγελίτσα νιώθει πολύ όμορφα.

Στο κείμενο της Μαρίας Πυλιώτου, *Χαρούμενοι χαρταετοί* (ΝΑ.2, 114-118), αναφέρεται η κατάσταση που ακολούθησε μετά την εισβολή των Τούρκων στην Κύπρο το 1974 και το διαχωρισμό των Ελληνοκυπρίων από του Τουρκοκύπριους. Μια οικογένεια ελληνοκυπρίων προσφύγων αποφασίζει να επιστρέψει στο σπίτι της και τα παιδιά έχουν μεγάλη χαρά. Μια γλυκιά μελαγχολία πλημμυρίζει την ψυχή τους και νοσταλγούν τους παλιούς τους φίλους. Με σύμβολό τους ένα χαρταετό που τον φτιάχνει ο πατέρας για να παίζουν, τα παιδιά θα καταφέρουν να σπάσουν τις διαχωριστικές γραμμές Βορρά- Νότου και να μεταδώσουν το αισιόδοξο μήνυμα για ειρήνη, αγάπη, φιλία το οποίο δε γνωρίζει σύνορα. Με μεγάλη χαρά τα παιδιά του Βορρά ανταποκρίνονται και μια δυνατή φιλία γεννιέται.

Στο κείμενο της Φωτεινής Φραγκούλη, *Παππούς και εγγονή*, (ΝΑ2, σ. 160-163), ένα χειμωνιάτικο πρωινό η Λενιώ και ο παππούς της είχαν πάει να μαζέψουν χόρτα. Κάποια στιγμή η Λενιώ βαρέθηκε κι άρχισε να περπατά στην παραλία. Ξάφνου, ανάμεσα σε άλλα αντικείμενα, βρέθηκε ένα παντοφλάκι, πασουμάκι τούρκικο, όπως της είπε ο παππούς της αργότερα όταν του το έδειξε. Το μικρό κορίτσι ενθουσιασμένο, καθώς πρώτη φορά στη ζωή της έβλεπε ένα πανέμορφο παντοφλάκι, ήθελε να το κρατήσει. Όμως ο παππούς της προτείνει να το ξαναρίξουν στη θάλασσα για να πάει ...να βρει το ταίρι του. *Το έβαλε, λοιπόν, ο παππούς πάνω στο κύμα και είπε ψιθυριστά: – Άντε στο καλό, άντε να βρεις το ταίρι σου. Ύστερα, κοίταξε το πασουμάκι που αρμένιζε ανατολικά και είπε με χαμόγελο και πιο δυνατά: – Χαιρετίσματα!* (ΝΑ2, σ. 161).

Κύριο θέμα του κειμένου, *ο Τζιβάνι*, της Λιλίκας Νάκου, (ΝΑ2, σ. 104-109), είναι η δυνατή σχέση και η αληθινή φιλία που αναπτύσσεται ανάμεσα στο Σπύρο και το Τζοβάνι, έναν Ιταλό στρατιώτη, διδάσκοντας μ' αυτόν τον τρόπο ότι πάνω από όλα αυτό που έχει σημασία είναι η ανθρωπιά και η αγάπη προς το συνάνθρωπό μας. Ο Σπύρος ένα ορφανό παιδί, καταβεβλημένο από τις κακουχίες της ιταλογερμανικής κατοχής στην Αθήνα προσπαθεί να επιβιώσει με κάθε τρόπο. Σ' αυτό θα τον βοηθήσει ένας Ιταλός στρατιώτης που, μόλις γνωρίζει το μικρό αγόρι και τους φίλους του, τυχαία ένα βράδυ που ήταν σε υπηρεσία, θα δείξει το ανθρωπινό πρόσωπό του δίνοντάς τους τροφή και χαρίζοντάς τους παιχνίδια. Ο Τζοβάνι παραμερίζει την έχθρα και τη σκληρότητα του πολέμου και βοηθά τα μικρά παιδιά να κρατηθούν στη ζωή. Ανάμεσα στο Σπύρο και το Τζοβάνι αναπτύσσεται μια δυνατή και αληθινή φιλία. Μάλιστα όταν αργότερα ο Τζοβάνι βρίσκεται αιχμάλωτος των Γερμανών, ο Σπύρος δείχνει την ευγνωμοσύνη του και την αγάπη του βοηθώντας το φίλο του. *Εκείδά λοιπόν που καθόμουν και χάζενα, κάνω έτσι και ποιον βλέπω; Το Σπύρο που βάδιζε κοντά στο φίλο του το Τζοβάνι που κούτσαινε. Τον κρατούσε το σάκο και τον βοηθούσε να περπατάει, μ' όλες τις βρισιές που άκουγε απ' το Γερμανό λοχία* (ΝΑ2, 108). Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ δύο διαφορετικών πολιτισμών που επιτυγχάνεται μέσα από την αλληλοκατανόηση και τη θετική χρήση της τεχνολογίας, αποτελεί το κύριο θέμα του κειμένου, *Συνάντηση στο διάστημα*, της Κίρας Σίνου, (ΝΑ2, σσ.178-180). Μια ομάδα επιστημόνων από τη Γη ταξιδεύει σε έναν πλανήτη για την εγκατάσταση ενός σταθμού. Ο μικρός Κώστας, ο γιος του Μαρίνου, από την ομάδα των Ελλήνων επιστημόνων συναντά ένα μικρό εξωγήινο. Μέσα από τη συνομιλία τους, και αφού απέφυγαν τον κίνδυνο της

συμπλοκής που θα οφειλόταν σε μια παρεξήγηση, καταλήγουν σε συμφωνία κατασκευής ενός διαπλανητικού σταθμού που θα εξυπηρετεί τα συμφέροντα και των δύο πλευρών.

Κύριο θέμα του ποιήματος του Ναζίμ Χικμέτ, *Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά*, (ΝΑ2, σ. 164) αποτελεί η πεποίθηση του ποιητή πως ο κόσμος θα ήταν πολύ καλύτερος, αν έστω και μια μέρα, τον δίνανε στα παιδιά. Πρόκειται για ένα ποίημα με κοινωνικό περιεχόμενο αφού πιστεύει ότι η παιδική αθωότητα θα μπορέσει να αναμορφώσει τον κόσμο των μεγάλων. Αν αυτό συμβεί, ο κόσμος θα γεμίσει από αγάπη, φιλία, καλοσύνη και ζεστασιά. *Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά / σαν ένα τεράστιο μήλο, σαν ψίχα ολόζεστου ψωμιού / να χορτάσουν μια μέρα τουλάχιστον / τα παιδιά θα πάρουν απ' τα χέρια μας τον κόσμο / θα φυτέψουν αθάνατα δέντρα.*

Στο περιεχόμενο των Ερωτήσεων- Δραστηριοτήτων περιλαμβάνονται επίσης αναφορές διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Στο κείμενο της Έλσας Χίου, *Ο Νορντίν στην εκκλησιά*, (ΝΑ2, σ.75), οι δραστηριότητες αναφέρουν: Πώς συμπεριφέρθηκε ο Νορντίν, όταν βρέθηκε στη χριστιανική εκκλησία; / Μπορείς να εξηγήσεις τη συμπεριφορά αυτή; / Να φέρετε πληροφορίες για τα τζαμιά ή να επισκεφτείτε ένα τζαμί, αν υπάρχει στον τόπο σας. Η Παναγία «σαν μητέρα του κόσμου προστατεύει όλα τα παιδάκια, όπου κι αν ζούνε». Ας γράψουμε μια δική μας φράση για την Παναγία ή για το Θεό. Οι ερωτήσεις στο κείμενο, *ο Τζιβάνι* της Λιλίκας Νάκου, (ΝΑ2, σ. 108), αναφέρουν: Υπάρχουν και σήμερα χώρες όπου γίνεται πόλεμος και οι άνθρωποι βασανίζονται από την πείνα. Φέρνουμε πληροφορίες και τις παρουσιάζουμε στην τάξη. Συγκεντρώνουμε φωτογραφικό ή άλλο υλικό για τους πολέμους και τα προβλήματα που δημιουργούν, και το εκθέτουμε στην τάξη. Με αφορμή το υλικό αυτό συζητούμε για τις ανάγκες των ανθρώπων σε όλες τις εποχές. Οι δραστηριότητες στο κείμενο της Μαρίας Πυλιώτου, *Χαρούμενοι χαρταετοί*, (ΝΑ2, σ.118), αναφέρουν: Τι νομίζετε ότι συμβολίζει ο χαρταετός στο διήγημα αυτό; / Γιατί δεν μπορούν να συναντηθούν τα παιδιά και να πετάξουν όλα μαζί τούς χαρταετούς τους; / Συναντιούνται δύο παιδιά, ένα από κάθε «μεριά», και συζητούν για την κατάσταση στο νησί τους. Μπορείτε να φανταστείτε το διάλογό τους; / Χωριζόμαστε σε δύο ομάδες και η καθεμιά (ύστερα από προτάσεις των μελών της) προτείνει τρόπους με τους οποίους μπορεί να γίνει ο κόσμος μας καλύτερος. Στο ποίημα, *Ο γλάρος*, του Οδυσσέα Ελύτη, (ΝΑ2, σ.153), η δραστηριότητα 3, αναφέρει: Στις δύο τελευταίες στροφές ο Οδ. Ελύτης μάς περιγράφει με ζωντανές εικόνες την κοινωνία, τον κόσμο, όπου ένας άνθρωπος τη μια μέρα είναι παντοδύναμος και την άλλη χάνει τα πάντα. Συζήτησε με τους συμμαθητές σου το θέμα στην τάξη. Η δραστηριότητα 2, στο κείμενο *Το περιβόλι του Σαμίχ*, (ΑΝ.2, σ.157), της Λίτσας Ψαραύτη, αναφέρει: Η Βαγγελίτσα και η Ρασμίγια γίνονται φίλες. Τι τις συνδέει; Η δραστηριότητα 4, στο ποίημα του Ναζίμ Χικμέτ, *Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά* αναφέρει: «Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά»: • της Αφρικής • της Ασίας • της Αμερικής. Φανταζόμαστε τι θα ήθελαν αυτά τα παιδιά και ξαναγράφουμε το ποίημα. Μπορούμε να αλλάξουμε όποιες λέξεις και φράσεις θέλουμε ή να προσθέσουμε δικές μας. Η δραστηριότητα 2, στο κείμενο του Didier Levy, *Αντζέλμαν*, (ΑΝ.2, σ.177), αναφέρει: «Όταν σου κρατάει το χέρι ένας φίλος, η θλίψη πετάει γρήγορα μακριά»: Πώς νιώθεις εσύ για τον καλύτερό σου φίλο ή την καλύτερή σου φίλη;

Στο Ανθολόγιο, Στο σχολείο του κόσμου, συναντούμε επίσης λογοτεχνικά βιβλία τα οποία έχουν θέμα τη διαπολιτισμικότητα και τη φιλία και αποτελούν προτάσεις για διάβασμα.. Στο ποίημα του Γιάννη Ρίτσου, *Πρωινό άστρο*, προτείνεται το βιβλίο της Μάρως Λοΐζου, *Και το μικρό παιδάκι τρέχει στην αγκαλιά της μαμάς του να συναντήσει την αγάπη*. Στο κείμενο του Ρούντο Μόρις, *Πώς βάφτηκαν κόκκινα τ' αστεράκια*, προτείνεται το βιβλίο του Αντώνη Μπενέκου, *Ο Μπακ και οι φίλοι του*. Στο κείμενο, *Ο Νορντίν στην εκκλησιά*, προτείνεται το βιβλίο του Henri Troyat, *Ανάμεσα σε δυο πατρίδες*. Στο απόσπασμα, *Οι Γερμανοί και οι πρόκες*, από τον Μεγάλο περίπατο του Πέτρου της Άλκης Ζέη, προτείνεται το βιβλίο της Λ. Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, *Τραγούδι για τρεις*. Το βιβλίο του Γιώργη Κρόκου, *Τα παιδιά της ειρήνης*, αποτελεί πρόταση για διάβασμα στο κείμενο της Λιλίκας Νάκου, *Ο Τζοβάνι και τα βιβλία*, *Η Ντιντόν, ο Παβελάκης μου κι εγώ*, της Φιλίσας Χατζηχάννα, και *Ένα θαλασσινό γεφύρι*, της Λείας Καραβία-Θερπίλ Ουράλ, προτείνονται στο κείμενο της Μαρίας Πυλιώτου, *Χαρούμενοι χαρταετοί*. Στο κείμενο της Λίτσας Ψαράυτη, *Το περιβόλι του Σαμίχ*, η πρόταση για διάβασμα είναι το βιβλίο της Τζέμης Τασάκου, *Το ξεχασμένο μονοπάτι*. Τα βιβλία του Χρήστου Μπουλιώτη, *Το άγαλμα που κρύωνε*, και της Φιλίσας Χατζηχάννα, *Ιστορίες του παππού χωρίς μουστάκι*, προτείνονται για διάβασμα στο κείμενο, *Παππούς και εγγονή*, της Φωτεινής Φραγκούλη. Το βιβλίο της Ζωρζ Σαρρή, *Το γαϊτανάκι*, αποτελεί πρόταση για διάβασμα στο ποίημα του Ναζίμ Χικμέτ, *Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά*.

Θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων «Με λογισμό και μ' όνειρο».

Το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων για την Ε' και ΣΤ' τάξη έχει τίτλο, τους στίχους *Με λογισμό και μ' όνειρο*, (Στο εξής: ΑΝ3) από το Γ' Σχεδιάγραμμα των Ελεύθερων πολιορκημένων του Διονυσίου Σολωμού. Το Ανθολόγιο περιλαμβάνει 11 θεματικές ενότητες με περιεχόμενο σχετικό με τη φύση, την κοινωνική ζωή, την οικογένεια, το σχολείο και το παιδί, τα παιδικά χρόνια, τους ανθρώπινους χαρακτήρες, τη θρησκευτική ζωή, τα γεγονότα από την ελληνική ιστορία, τη λαϊκή παράδοση και τον πολιτισμό, την ειρήνη και τη φιλία και τη φαντασία και την περιπέτεια. Συναντούμε επίσης αρκετά κείμενα που αναφέρονται στο θέμα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Στο έργο της Λίτσας Ψαράυτη, *Ο Θωμάς*, (ΑΝ.3,σ. 69-73), ο Θωμάς είναι ένας νέος είκοσι ετών με ειδικές ανάγκες, κάποια στιγμή ο γυμναστής του σχολείου του πρόσεξε ότι ο Θωμάς έτρεχε γρήγορα. Έπεισε λοιπόν τη μητέρα του να τον προπονήσει, ώστε να τρέχει σε αγώνες. Η μητέρα του χαίρεται με κάθε του επίτευγμα και τον ενθαρρύνει σε όλες του τις προσπάθειες. Στο σπίτι γινόταν σωστό πανηγύρι κάθε φορά που ο Θωμάς έλεγε και μια καινούργια λέξη (ΑΝ.3,σ.69). Το διήγημα, *Ο Θωμάς*, αποτελεί μεγάλη αναφορά στην ετερότητα και στην κάθε είδους διαφορετικότητα, και ανταποκρίνεται στις επιταγές του ολυμπιακού πνεύματος, συνενώνει τα παιδιά με δεσμούς φιλίας ανεξαρτήτως οποιωνδήποτε επιμέρους χαρακτηριστικών και είναι ενταγμένο μέσα στο ολυμπιακό πνεύμα του έντιμου αγώνα και της αλληλοβοήθειας αφού κλείνει με τη βοήθεια που προσφέρει ο Θωμάς σε έναν τραυματισμένο συναγωνιστή του, γεγονός που τον καθυστερεί στον αγώνα του και του στερεί, έτσι, την τυπική νίκη, τον αναδεικνύει,

ωστόσο, ήρωα στα μάτια των χιλιάδων θεατών: *Οι θεατές, όρθιοι, χτυπούσαν τα χέρια τους ρυθμικά, ανέμιζαν τις σημαίες, φώναζαν «μπρά-βο μπρά-βο». Εγώ άκουγα μόνο. Δεν μπορούσα πια να δω τι γινόταν από κει και ύστερα. Τα μάτια μου είχαν θαμπώσει από τα δάκρυα. Ήθελα να σηκωθώ και να φωνάξω σ' όλο εκείνο το πλήθος που παραληρούσε από ενθουσιασμό: Είναι το παιδί μου αυτό, ο Θωμάς μου, εγώ τον γέννησα και είμαι η πιο περήφανη κι ευτυχισμένη μάνα στον κόσμο... Η φωνή μου όμως δεν έβγαине, μόνο τα μάτια μου έτρεχαν βρύσες.» (ΑΝ.3, σ.73). Μέσα από το διήγημα φαίνεται ότι πετυχαίνεται ο στόχος της ανάπτυξης της κοινωνικής ενσυναίσθησης των μαθητών αναφορικά με τα άτομα με αναπηρία και της διαφοροποίησης της σκέψης των κοινωνικών σχέσεων. Ο Θωμάς πέρα από την αισθητική αξία που έχει, διαπλάθει και ευαισθητοποιεί τα παιδιά με αρχές που προωθούν την κοινωνική ισότητα και την αποδοχή της ετερότητας.*

Στο κείμενο του Παντελή Καλιότσου, *Ένα σακί μαλλιά*, (ΑΝ.3, σσ.112-114), ο «άλλος» προσδιορίζεται κοινωνικά και ηθικά. Ο Φάνης έχει χάσει τα μαλλιά του από μια αρρώστια. Οι συμμαθητές και ο δάσκαλός του αποφασίζουν να του συμπαρασταθούν με το να κουρέψουν τα μαλλιά τους τελείως. Την ώρα της προσευχής, όταν ο Φάνης έχει μόλις φτάσει στο σχολείο, όλα τα αγόρια και ο δάσκαλος αποκαλύπτουν τα κουρεμένα τους κεφάλια. Ο Φάνης χαμογελά φανερά ευχαριστημένος, ενώ η μητέρα του μαζί με την κυρία Διονυσία, τη δασκάλα, είναι πολύ συγκινημένες. *Κάπως έτσι θα το φαντάστηκε: σειρές από γυμνά κεφάλια, διαφόρων σχημάτων, με ξάστερα πρόσωπα (και μεγάλα αυτιά, φυσικά), να προσεύχονται ευλαβικά και παράφωνα και προπαντός αμέριμνα για το χάλι τους. Μόνο μια ερωτηματική ταραχή δημιουργήθηκε στα κορίτσια. Το ίδιο και στο Φάνη* (ΑΝ.3, σ.113).

Στο κείμενο, *Τα Χριστούγεννα του Τα Κι Κο*, της Ειρήνης Μάρρα (ΑΝ.3, σ.164-167), αναφέρεται ότι, ο μικρός Τα Κι Κο ήταν από την Κίνα και μια μέρα οι γονείς του ανακοίνωσαν ότι θα ταξίδευαν στην Ευρώπη, για να γιορτάσουν με φίλους τη γέννηση του Χριστού. Όταν έφτασαν στο σπίτι που θα τους φιλοξενούσε, ο Τα Κι Κο έμαθε ότι ο Χριστός δεν ήταν κάποιος άνθρωπος που γιόρταζε, αλλά Θεός! Τη θλίψη του τη διέκοψε ένα γατάκι που έκλεγε έξω από το παράθυρό του. Το πήρε μέσα και το κράτησε στην αγκαλιά του και έτσι ηρέμησε και αυτός και το γατάκι. Αυτό τον βοήθησε να καταλάβει ότι όλες οι θρησκείες έχουν κοινή βάση την αγάπη. Στο κείμενο βλέπουμε κάποια γνώρισμα του κινέζικου πολιτισμού, αφού βλέπουμε τον Τα Κι Κο να υποκλίνεται μπροστά στους γονείς του με μια εκδήλωση σεβασμού που συνηθίζουν οι Κινέζοι. Επίσης μαθαίνουμε πως ο θεός των Κινέζων αποδίδεται με τη μορφή δράκου. Ο Τα Κι Κο κατάλαβε ότι Θεός σημαίνει αγάπη. Σε κάθε χώρα η μορφή του Θεού είναι διαφορετική. Στη δική του θρησκεία έχει τη μορφή δράκου ενώ στην καινούργια θρησκεία που γνώρισε έχει τη μορφή ενός νεογέννητου βρέφους. Το μικρό κινεζάκι ονειρεύτηκε το Χριστό με χρυσαφένιο δέρμα και σχιστά μάτια όπως οι άνθρωποι της δικής του χώρας. Έτσι φαίνεται ότι όλες οι θρησκείες έχουν επινοήσει μια διαφορετική μορφή, ένα δικό τους Θεό, για να εκφράσουν το ίδιο αναντικατάστατο αγαθό την Αγάπη. Στο κείμενο της Ελένης Σαραντίτη, *Οι φίλοι μας οι τσιγγάνοι*, (ΑΝ.3, σ.256-258), μια παρέα παιδιών απολαμβάνει το καλοκαίρι σε μια μικρή παραλιακή πόλη. Εκεί τα παιδιά συνηθίζουν να κάνουν παρέα

με τους τσιγγάνους που κάθε χρόνο, την ίδια εποχή, κατασκηνώνουν στην περιοχή τους. Την προηγούμενη χρονιά, μάλιστα, είχαν δεθεί μαζί τους, αλλά οι τσιγγάνοι έφυγαν ξαφνικά, όταν τους συνέβη ένα δυσάρεστο περιστατικό. Ένα βράδυ το άλογο μιας όμορφης τσιγγάνας της Μαρίλως, είχε αγριέψει πολύ. Αυτή στην προσπάθεια της το να τιθασεύσει, έπεσε από την πλάτη του, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να περπατήσει. Την επόμενη μέρα οι τσιγγάνοι έφυγαν, για να πάνε τη Μαρίλω σε μια μεγάλη πόλη με νοσοκομείο. Όλα τα παιδιά έτρεξαν να τους ξεπροβοδίσουν αφού είχαν δεθεί μαζί τους με μια δυνατή σχέση.

Στο κείμενο της Μάρως Λοΐζου, *Το χαμογελαστό συννεφάκι*, (ΑΝ.3, σσ. 253-255), το χαμόγελο πεινούσε και πήγε για φαγητό στο σπίτι μιας ελληνικής οικογένειας, της κυρίας Κατερίνας και αισθάνθηκε ότι τα πράγματα που φέρνουν την ευτυχία είναι πολύ απλά: γαλήνη, ψωμί, δουλειά. Φεύγοντας είδε ψηλά τη Λευκωσία χωρισμένη στα δυο και απόρησε με την ανοησία των ανθρώπων. Εκεί συνάντησε ένα τούρκικο χαμόγελο. Είχε φάει κι αυτό στο σπίτι μιας τούρκικης οικογένειας, είχε νιώσει την ίδια ικανοποίηση, αλλά μόλις υψώθηκε στον ουρανό και είδε τη Λευκωσία χωρισμένη στα δυο, απόρησε με τους ανθρώπους όπως το ελληνικό χαμόγελο. Τα δυο χαμόγελα παρέμειναν αγκαλιασμένα στον ουρανό και κανείς δεν ξεχώριζε το ελληνικό από το τούρκικο γιατί τα χαμόγελα δεν χωρίζονται. Τα δυο χαμόγελα αναρωτιούνται γιατί οι άνθρωποι δεν ζουν όλοι μαζί με ειρήνη και ομόνοια. Η εικόνα της διχοτομημένης Λευκωσίας τους προκαλεί έκπληξη και θλίψη. *Και κάθε φορά που φυσούσε ο θαλασσινός αγέρας κι έπαιρνε το χαμογελαστό συννεφάκι μια κατά δω, μια κατά κει, το 'βλεπαν οι άνθρωποι από κάτω και μπερδεύτηκαν κι αυτοί, ποιο είναι το τούρκικο και ποιο είναι το ελληνικό. Και μόνο τα δυο Χαμόγελα δεν μπερδεύονταν παρόλο τον τρελό χορό τους εκεί πάνω. Ένα μόνο Χαμόγελο υπάρχει. Αυτό που ανοίγει τον άνθρωπο και τον ωθεί παραπέρα. Αυτό είναι που επιζεί τελικά.* (ΝΑ3, σ. 254).

Το κείμενο, *[Οι πρόσφυγες]*, (ΑΝ.3, σσ. 206-210), της Διδώς Σωτηρίου αναφέρεται στη Μικρασιατική καταστροφή του 1922. Ένας ολόκληρος κόσμος, ο Ελληνισμός της Μικράς Ασίας, διωγμένος από τους Τούρκους εγκαταστάθηκε στην Ελλάδα. Γίνεται αναφορά στην ιστορία μιας οικογένειας, Ελλήνων της Μικράς Ασίας, στις τραγικές στιγμές που πέρασαν όταν ξεριζώθηκαν, καθώς και στις αφάνταστες δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην Ελλάδα, έως ότου ξαναφτιάξουν τη ζωή τους. Αφηγήτρια είναι ένα κορίτσι, η Αλίκη Μάγη, που ήδη έχει φτάσει στην Ελλάδα και περιμένει με ανυπομονησία τους δικούς της. Γίνονται αναφορές για τη νέα τους πατρίδα και τις προσπάθειες να ξαναχτίσουν το σπιτικό τους.

Τα κείμενα του Ανθολογίου, *Με λογισμό και μ' όνειρο*, συνοδεύονται από Ερωτήσεις-Δραστηριότητες οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν ως ερεθίσματα για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Στο κείμενο, *[Ο ασημένιος δρόμος]* του Γιώργου Μπόντη, (ΑΝ.3, σ. 33), η δραστηριότητα 2, αναφέρει ότι: Έννοιες, όπως «συνεννόηση», «επικοινωνία», «αναζήτηση», «αλληλοβοήθεια» κυριαρχούν στο κείμενο. Πώς νομίζετε ότι τις καταλαβαίνει ο Πορκιουπίνος και πώς τα άλλα ζώα του δάσους; Ποια είναι η δική σας γνώμη για τη σημασία αυτών των λέξεων στη

σημερινή εποχή. Η δραστηριότητα 3, αναφέρει: «Κάποιος πρέπει να ακολουθεί το ουράνιο τόξο, για να δίνει κάποιο νόημα στη ζωή όλων», είπε στον Πορκιουπίνο η γρια-χελώνα. Τι εννοεί κατά τη γνώμη σας; Στο Δημοτικό τραγούδι, *Της ξενιτιάς*, (ΑΝ.3, σ. 56), η δραστηριότητα 2, αναφέρει: Ποιες διαφορές βρίσκετε ανάμεσα στη ξενιτιά που περιγράφεται στο τραγούδι και τη σημερινή; ενώ στη δραστηριότητα 3, αναφέρεται: Πώς βλέπετε να αντιμετωπίζονται οι μετανάστες στις μέρες μας και ποια γνώμη έχετε για την αντιμετώπιση αυτή;

Στη δραστηριότητα 3, στο κείμενο, *Ο Θωμάς*, της Λίτσας Ψαραύτη, (ΑΝ.3, σ. 73), αναφέρεται ότι: Ο Θωμάς έδωσε ένα μάθημα ανθρωπιάς και αληθινού ολυμπιακού πνεύματος. Γράψτε ένα κείμενο για τον ολυμπισμό, για τις αρχές δηλαδή που συνθέτουν την ολυμπιακή ιδέα, αντλώντας υλικό από όσα γράφει η συγγραφέας και από όσα γνωρίζετε κι εσείς. Η δραστηριότητα 2, στο κείμενο, *Η καρδούλα*, της Σοφίας Φίλντιση, (ΑΝ.3, σ. 138), αναφέρει: Συμφωνείτε με τη φράση της μάνας «γύφτος δεν σημαίνει και μασκαράς»; Για σας τι σημαίνει γύφτος ή τσιγγάνος; Γράψτε σχετικά. Στο κείμενο, [*Το παιχνίδι της μεταμπίεσης*], του Michel Tournier, (ΑΝ.3, σ. 94), η δραστηριότητα 2, αναφέρει: Με αφορμή το κείμενο συζητήστε στην τάξη τους τρόπους που μας βοηθούν να καταλάβουμε καλλίτερα τους συνανθρώπους μας.

Στο απόσπασμα, [*Ο γιος*], από την *Αναφορά στο Γκρέκο* (ΑΝ.3, σ. 158), του Νίκου Καζαντζάκη, η δραστηριότητα 3, αναφέρει: Μπορείτε να χωριστείτε σε ομάδες και να βρείτε πληροφορίες για τον τρύγο στη μυθολογία, στην Αρχαία Ελλάδα, στη λαϊκή παράδοση, στη ζωγραφική, στη μουσική, στη λογοτεχνία, στην εκκλησιαστική παράδοση, στη σύγχρονη εποχή. Η δραστηριότητα 1, στο κείμενο, *Τα Χριστούγεννα του Τα Κι Κο*, της Ειρήνης Μάρρα, (ΑΝ.3, σ. 167), αναφέρει: Ποια συναισθήματα νιώθει ο Τα Κι Κο, όταν έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με τη χριστιανική θρησκεία το βράδυ των Χριστουγέννων. Ποια κοινά σημεία ανακαλύπτει ανάμεσα στη νέα θρησκεία και στη δική του; / Στο κείμενο [*Οι πρόσφυγες*] της Διδώς Σωτηρίου, (ΑΝ.3, σ.209), η δραστηριότητα 2, αναφέρει: Απαντήστε στα ερωτήματα που θέτει η αφηγήτρια για τους πρόσφυγες. Σήμερα στην πατρίδα μας υπάρχουν και πρόσφυγες και μετανάστες. Να κάνετε λόγο για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Να προτείνετε λύσεις. Οι δραστηριότητες 1, 2 και 4, στο κείμενο, [*Οι φίλοι μας οι τσιγγάνοι*], της Ελένης Σαραντίτη, (ΑΝ.3, σσ. 258), αναφέρουν: Πώς περιγράφονται οι τσιγγάνοι στο κείμενο και γιατί γοητεύονται τα παιδιά από τη τσιγγάνικη ζωή; / Όταν συναντάτε ανθρώπους διαφορετικούς από σας, από άλλη φυλή, άλλο πολιτισμό, άλλη θρησκεία, τι σκέφτεστε γι' αυτούς; / Το ξέρετε ότι οι τσιγγάνοι έχουν θαυμάσια λαϊκή παράδοση και πολύ ωραία παραμύθια και τραγούδια; Να βρείτε πληροφορίες για τη ζωή και τα έθιμά τους.

Προτείνονται επίσης λογοτεχνικά βιβλία με περιεχόμενο σχετικό με την διαπολιτισμικότητα, τη φιλία, την ειρήνη και το σεβασμό του διαφορετικού. Στο δημοτικό τραγούδι, *Της ξενιτιάς*, προτείνεται το βιβλίο της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη, *Παιχνίδι χωρίς κανόνες*, με την πληροφορία ότι το περιεχόμενό του αναφέρεται στη μετανάστευση στις μέρες μας. Στο κείμενο, *Το χαμογελαστό συννεφάκι*, της Μάρως Λοΐζου, αναφέρεται ότι μια θαυμαστή φιλία μεταξύ δύο παιδιών διαφορετικής εθνικότητας θα συναντήσουμε στο

μυθιστόρημα της Φιλίσσας Χατζηχάνα, *Η Ντιντόν, ο Παβελάκης μου κι εγώ*. Ένα βιβλίο που έχει ως θέμα τη διαπολιτισμικότητα (μέσα από τη φιλία ατόμων διαφορετικών εθνότητων) είναι του Ι.Δ. Ιωαννίδη, *Τα τρία παιδιά*. Στο κείμενο, *Οι φίλοι μας οι τσιγγάνοι*, αναφέρεται ότι: Βιβλία με ήρωες τσιγγάνους είναι το βιβλίο της Μαρούλας Κλιάφα, *Ο κόσμος βαριέται να διαβάσει θλιβερές ιστορίες*, και το βιβλίο του Μπερτράν Σολέ, *Η τσιγγάνικη φλογέρα*, και για μικρότερα παιδιά το βιβλίο του Ούβε Σέφλερ, *Ο άνθρωπος με την κόκκινη μύτη* το οποίο αναφέρεται στο σεβασμό της διαφορετικότητας του άλλου.

Συμπεράσματα- Προτάσεις

Κατά την περίοδο των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών της περιόδου 1997 στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συμπεριέλαβε τη συγγραφή νέων Ανθολογίων για το Δημοτικό Σχολείο. Εκτός από το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και το Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας για το Δημοτικό εκπονήθηκαν και νέα Ανθολόγια τα οποία ήρθαν να αντικαταστήσουν τους τρεις τόμους των παλιών Ανθολογίων. Την εποχή που εκδόθηκαν τα Ανθολόγια (1974), η Λογοτεχνία για παιδιά δεν είχε την ανάπτυξη και την ποικιλία θεμάτων που έχει σήμερα. Η ανανέωση όμως και βελτίωση των περιεχομένων των Ανθολογίων άργησε να πραγματοποιηθεί αν και κατά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις άλλαζαν τα σχολικά εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας. Από τις παραπάνω επισημάνσεις και παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι η ανάγκη για τον εκσυγχρονισμό των Ανθολογίων ήταν απαραίτητη και για το λόγο αυτό ξεκίνησαν οι εργασίες για τη συγγραφή νέων Ανθολογίων με αρχική έκδοση του Ανθολογίου για την Ε' & ΣΤ' τάξη, με τίτλο *Με λογισμό και μ' όνειρο* και αργότερα με το Ανθολόγιο, *Το δελφίνι*, για την Α' & Β' τάξη και το Ανθολόγιο, *Στο σχολείο του κόσμου* για τη Γ' & Δ' τάξη. Η συγγραφική ομάδα είχε ως βασικό σημείο αναφοράς την επιλογή κειμένων προσαρμοσμένων στα Προγράμματα Σπουδών με στόχο την προβολή της ελληνικής ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη του κόσμου, αλλά και του βαλκάνιου πολίτη και τη σημασία της ελληνικής και της ευρωπαϊκής ταυτότητας από πολλές και διαφορετικές πλευρές. Στα νέα Ανθολόγια παρουσιάζονται θέματα σχετικά με την κοινωνική ζωή, τη διαφορετικότητα, τον πόλεμο, τους πρόσφυγες, την αποδοχή του «άλλου», τη συμφιλίωση και τη καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι σε διαφορετικές θρησκείες και πολιτισμούς. Ο σεβασμός προς τους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από εμάς ως προς το χρώμα και τη θρησκεία αναδεικνύεται μέσα από περιστατικά που συμβαίνουν στην κοινωνία και στους καταυλισμούς των τσιγγάνων. Με τον τρόπο αυτό ευαισθητοποιούνται οι μαθητές για διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς και συνειδητοποιούν ότι μπορούν να ζήσουν ειρηνικά κοντά μας αυτοί οι άνθρωποι χωρίς προβλήματα και αντιθέσεις. Μ' αυτόν τον τρόπο απομακρύνονται οι εκδηλώσεις ρατσισμού και αμβλύνονται οι προκαταλήψεις για τους άλλους ανθρώπους με αποτέλεσμα να σεβόμαστε τη διαφορετικότητα τους.

Η διαχείριση της ετερότητας από τον σύγχρονο πολίτη στην πράξη σημαίνει την ικανότητα για επιτυχή διαπραγμάτευση στοιχείων που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες αλλά και την ικανότητα να αυτοπροσδιορίζεται μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινότητα. Για το σκοπό αυτό είναι αναγκαία καλλιέργεια της ικανότητας για

διαπολιτισμική επικοινωνία. Η ανάγκη για διαπολιτισμική προσέγγιση στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ολοένα και περισσότερο απαραίτητη αφού το τοπίο της κοινωνίας έχει αλλάξει και μετεξελίσσεται σταδιακά και με γρήγορους ρυθμούς. Αυτές οι αλλαγές είναι εμφανείς τόσο στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών όσο και στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Τα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων και γενικότερα τα λογοτεχνικά κείμενα τα οποία συμπεριλαμβάνονται στα εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας μπορούν να αποτελέσουν τα μέσα για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικότητας, της ευαισθητοποίησης στο διαφορετικό και της ανάπτυξης της κριτικής στάσης απέναντι στους πολιτισμούς των άλλων, σε θέματα ρατσισμού, ξενοφοβίας και κοινωνικού αποκλεισμού καθώς και στην καλλιέργεια στάσης σεβασμού απέναντι στην ποικιλία των πολιτισμικών παραδόσεων. Μέσα από την ανάλυση των περιεχομένων των Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού Σχολείου, συναντούμε στοιχεία διαπολιτισμικής επικοινωνίας τόσο στα κείμενα και στις Ερωτήσεις- Δραστηριότητες οι οποίες τα συνοδεύουν, όσο και στα προτεινόμενα για διάβασμα λογοτεχνικά βιβλία. Τα κείμενα και οι δραστηριότητες προωθούν σε ικανοποιητικό βαθμό την ανάπτυξη στάσεων αποδοχής και ανεκτικότητας σχετικές με τον εθνικό και πολιτισμικό «άλλο», τη συνεργασία, την αλληλοβοήθεια, την αλληλεγγύη, το σεβασμό του διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος, τη θετική αξία του πολιτισμικού πλουραλισμού καθώς και την κριτική θεώρηση των παραδοχών οι οποίες σχετίζονται με τις συλλογικές ταυτότητες του ξένου και του διαφορετικού.

Στα πλαίσια των Διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2003), η διδασκαλία της Λογοτεχνίας κατέχει σημαντική θέση, αφού οι βασικοί τους στόχοι αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα διαμόρφωσης συνθηκών αρμονικής συμβίωσης των πολιτισμών στη βάση των αρχών του σεβασμού και της ανεκτικότητας. Τα κείμενα της Λογοτεχνίας παρέχουν διάφορες οπτικές και ερμηνείες του κόσμου, εμπλουτίζουν την αντίληψη των μαθητών για τον κόσμο, διευρύνουν τον ορίζοντα των εμπειριών τους. Η γλώσσα θεωρείται στοιχείο εθνικής ταυτότητας, φορέας μακραίωνης πολιτισμικής παράδοσης και γραμματολογίας, δίαυλος επικοινωνίας στην ευρωπαϊκή και στην παγκόσμια κοινότητα και αξιοποιείται ο ετερογενής χαρακτήρας της με τις κοινωνικές, γεωγραφικές και υφολογικές παραλλαγές της. Γίνεται αναφορά στην καλλιέργεια της ελληνικής εθνικής ταυτότητας, όπως είναι η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση.

Ακόμη στις Οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη συγγραφή των Ανθολογίων στις προτεινόμενες θεματικές περιοχές περιλαμβάνεται ο χώρος (ελληνικός, βαλκανικός, ευρωπαϊκός, παγκόσμιος, πολυπολιτισμικότητα), ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας με την πρόταση για τη συμπερίληψη θεμάτων που προωθούν τη συμβίωση και τη συνεργασία Ελλήνων και αλλοδαπών. Στα πλαίσια λοιπόν των νέων δεδομένων και των αλλαγών σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο και κατ' επέκταση στην αλλαγή της σχολικής πραγματικότητας και του τοπίου της σχολικής τάξης με τη συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικά βιώματα, εμπειρίες και συνήθειες η συμβολή της Λογοτεχνίας είναι καθοριστική στη διαμόρφωση μιας διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Βιβλιογραφία

UNESCO, (2000). *The Dakar framework for action. Education for all: Meeting our collective commitments*. Paris: UNESCO.

Αναγνωστόπουλος, Β.(1996). *Τάσεις και εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Οι εκδόσεις των Φίλων.

Αρβανίτη, Ε. (2008). Αποτύπωση Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού σε Πολυπολιτισμικά Περιβάλλοντα: Μελέτη Περίπτωσης, *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 69/2008, σσ. 80-94.

Βάμβουκας, Μ. (1988). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Γεμτός, Π. (1987). *Μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών. Μεταθεωρία και ιδεολογική κριτική των επιστημών του ανθρώπου* (τ. 1). Αθήνα: Παπαζήσης.

Γιάκος, Δ.(1993). *Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Παπαδήμας.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ, για το μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού.

Δαμανάκης, Μ. (1997). Ενδογενείς και εξωγενείς δυσκολίες κατά την παραγωγή ενός διαπολιτισμικά προσανατολισμένου διδακτικού υλικού, *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 43. σ. 66, Αθήνα: Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος.

Ζερβού, Α.(1993). *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων. Ο Ροβινσώνας, η Αλίκη και το Παραμύθι χωρίς όνομα Ανάγνωση από μια ενήλικη*, Αθήνα³: Οδυσσέας.

Καλογήρου, Τζ.(1999). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης. Μελετήματα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.

Καρποζήλου, Μ.(1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Καψάλης, Α.- Δ. Χαραλάμπου. (2007). *Σχολικά Εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πανταζής, Β., (2008). Παιδεία για τα ανθρώπινα Δικαιώματα. Αξιοποίηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.14, σσ. 107-122.

Πηγές

Τσιλιμένη, Τ., Γραίκου, Ν., Καίσαρη, Λ., Καπλάνογλου, Μ. (2006). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ & Β΄ τάξη Δημοτικού, Το δελφίνι*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Κατσίκη- Γκίβαλου, Αντ., Παπαδάτου, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτη, Δ., Πυλαρινού, Δ. (2006). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Γ΄ & Δ΄ τάξη Δημοτικού, Στο σχολειό του κόσμου*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Κατσίκη- Γκίβαλου, Αντ., Καλογήρου, Τζ., Παπαδάτου, Γ., Πρωτονοταρίου, Στ., Πυλαρινού, Θ. (2005). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού, Με λογισμό και μ΄ όνειρο*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Αξιολόγησης. (1999). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τ. Α΄ και Β΄*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ο ρόλος του «μέντορα» και η επιμόρφωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Παπανικολάου Κωνσταντίνος

Δ/ντής Δημοτικού Σχολείου

paranikolaoyk@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια στον εκπαιδευτικό τομέα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον θεσμό του μέντορα. Η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών από τον μέντορα θεωρείται καθοριστική για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσαρμόζονται στις σύγχρονες συνθήκες και να οργανώνουν κατάλληλα την εκπαιδευτική διαδικασία. Με τη διεύρυνση των γνώσεών τους και την ανανέωση των εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες που συναντούν και να προσφέρουν μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση. Πολλαπλά είναι τα οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από τον θεσμό του μέντορα μέσα από την κάλυψη των επιμορφωτικών αλλαγών και την καθοδήγησή τους. Η διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ μέντορα και εκπαιδευτικού και οι στόχοι που τίθενται οδηγούν και τα δύο πρόσωπα στην εξέλιξή τους. Οι αλλαγές που χαρακτηρίζουν το σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον κάνουν επιτακτική την ανάγκη για επιμόρφωση όσων ασχολούνται με την εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται προσωπικά και επαγγελματικά και μέσα από τις νέες εκπαιδευτικές πρακτικές αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Μέντορας, εκπαιδευτικός, επιμόρφωση, επαγγελματική εξέλιξη

Εισαγωγή

Ο ρόλος του μέντορα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι άκρως σημαντικός, τόσο για τον ίδιο τον μέντορα όσο και για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, και καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα από αναπτυξιακές δραστηριότητες. Αρχικά, ο μέντορας καθοδηγεί και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, με στόχο να τους διευκολύνει να ισχυροποιήσουν την επαγγελματική τους ιδιότητα και να ενεργοποιήσει την επαγγελματική επαναδιαπραγμάτευση του έμπειρου ατόμου. Στόχος, επίσης, είναι το να αλλάξει ο καθοδηγούμενος και να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή του και η ετοιμότητα για δράση (Παππά & Ιορδανίδης, 2017).

Ανάμεσα στον μέντορα και τον καθοδηγούμενο δημιουργείται μια σχέση δυναμική, που ωριμάζει στο πέρασμα του χρόνου μέσα από την ανάπτυξη της εμπειρίας του καθοδηγούμενου. Η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται και ως διαπροσωπική με αμοιβαία εμπιστοσύνη και θετικές συνέπειες αναφορικά με την αφομοίωση της γνώσης και την παραγωγικότητα. Μάλιστα, στη φιλοσοφία του μέντορα αποτυπώνεται ένα διεστιακό όραμα, η αμφισβήτηση της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας και η ανάπτυξη νέων διδακτικών πρακτικών, με στόχο την καλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών (Παππά & Ιορδανίδης, 2017).

Οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών έχουν αυξήσει σημαντικά την παραγωγή της γνώσης. Οι θέσεις εργασίας στηρίζονται πλέον στη δημιουργία και την ανταλλαγή των γνώσεων και έτσι ενθαρρύνονται τα επίσημα καθοδηγητικά προγράμματα, τα οποία στοχεύουν στα οφέλη της καθοδηγητικής σχέσης στους χώρους εργασίας. Ο θεσμός του μέντορα εμφανίστηκε στην εκπαιδευτική πραγματικότητα στις αρχές της δεκαετίας του 1980, αποτελώντας μια στρατηγική που θα βελτιώνει την έναρξη της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας. Η θεωρητική θεμελίωση του θεσμού πραγματοποιείται μέσω της γνωστικής ψυχολογίας και των κοινωνικών και πολιτιστικών θεωριών (Παππά & Ιορδανίδης, 2017).

Η μετοχική καθοδήγηση παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά με τις θεωρίες μάθησης, την εκπαίδευση ενηλίκων, τη λειτουργία των συστημάτων και την ηγεσία. Τα μεντορικά προγράμματα ακολουθούν τρεις πιθανές προσεγγίσεις, την ανθρωπιστική προσέγγιση που δίνει έμφαση στη συναισθηματική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και στην ενδυνάμωσή τους προς τις υπάρχουσες πιέσεις, την πλαισιωμένη προοπτική μαθητείας όπου ο μέντορας μοντελοποιεί τη διδασκαλία και δομεί το διδακτικό προφίλ των αρχάριων εκπαιδευτικών και την κριτική εποικοδομητική προσέγγιση που αποσκοπεί στο να βελτιώσει τη διδακτική απόδοση των εκπαιδευτικών (Παππά & Ιορδανίδης, 2017).

Θα αναφερθούμε όσο το δυνατόν περισσότερο σφαιρικά στον θεσμό του μέντορα και τις πρακτικές που εξυπηρετεί. Στην πρώτη ενότητα θα περιγράψουμε την ανάγκη που υπάρχει για επαγγελματική ανάπτυξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και τη σημασία της στήριξης αυτής από τον μέντορα. Στη δεύτερη ενότητα θα αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά της μεντορικής σχέσης και στα οφέλη που προκύπτουν από αυτή. Στην τρίτη ενότητα θα σχολιάσουμε τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η σπουδαιότητα της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον πιο καθοριστικό παράγοντα για μια ποιοτική διδασκαλία, η οποία στηρίζεται στις γνώσεις, τις απόψεις και την επαγγελματική του ανάπτυξη. Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου οι απαιτήσεις διαρκώς αυξάνονται, οι εκπαιδευτικοί διεκδικούν την επαγγελματική τους εξέλιξη καθόλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας και ιδιαίτερα στο ξεκίνημα της καριέρας τους. Για τον λόγο αυτό απαιτούνται συγκεκριμένες προσπάθειες, με στόχο την εξασφάλιση της επαρκούς στήριξης και καθοδήγησής τους (Μλεκάνης, 2005).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους επιτρέπει να βελτιώνουν τη σχολική επίδοση των μαθητών τους, καθώς από αυτούς εξαρτάται η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Bolam, 2000). Σε αυτό συντελεί και το γεγονός ότι στη σύγχρονη εποχή θα πρέπει να επικρατούν περισσότερο απαιτητικά πρότυπα και τα αποτελέσματά τους χρειάζεται να είναι μετρήσιμα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι καλός γνώστης του αντικειμένου του και να μπορεί να προσαρμόζεται σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι θεωρητικές τους γνώσεις θα πρέπει να είναι εφαρμόσιμες κατά τη διδακτική πρακτική στις αίθουσες διδασκαλίας, ώστε να διευκολύνει τη μαθησιακή

διεργασία των μαθητών (Δεληγιάννη & Ματθαίουδάκη, 2008).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διερευνούν συστηματικά τον τρόπο εργασίας τους και να μην παραμένουν προσηλωμένοι μόνο σε μία παιδαγωγική θεωρία. Οφείλουν, με άλλα λόγια, να λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί ερευνητές, παρατηρώντας το έργο άλλων συναδέλφων και συζητώντας μεταξύ τους για τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Γενικότερα η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους σπουδαιότερους παράγοντες που οδηγούν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην επαγγελματική τους πρόοδο (Πάσουλα, 2005).

Όμως, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν εξαρτάται μόνο από τους ίδιους, αλλά καταλυτικός είναι και ο ρόλος της πολιτείας. Μέσα από τη δράση της πολιτείας θα πρέπει να προσφέρονται δυνατότητες για τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης και για την επικαιροποίηση της γνώσης. Τα προσόντα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ανάγκη να αναβαθμίζονται συνεχώς, ώστε να καταπολεμώνται οι αδυναμίες και οι ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, θα δημιουργηθεί ένα ενδυναμωμένο και κατάλληλα εκπαιδευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, που θα είναι σε θέση να δημιουργεί σταθερές σχέσεις με τους μαθητές του και θα στελεχώνει ικανά και επάξια τις σχολικές μονάδες αντιμετωπίζοντας κάθε πιθανή πρόκληση (Υπουργείο Παιδείας, δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2010).

Από τα παραπάνω στοιχεία γίνεται αντιληπτό πως η αποτελεσματικότητα ενός συστήματος εκπαίδευσης εξαρτάται σε αξιόλογο βαθμό από την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Τα κίνητρά και οι δεξιότητές τους, καθώς και η καθοδήγηση των αρχάριων εκπαιδευτικών, αποτελούν βασικούς παράγοντες για υψηλής ποιότητας μαθησιακά αποτελέσματα. Στο πλαίσιο αυτό το 2009 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (European Council, 2009) ασχολήθηκε με έμφαση με την προετοιμασία των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, με στόχο την επίτευξη της ποιότητας εκπαίδευσης και την επαγγελματική εξέλιξη των ιδίων των εκπαιδευτικών. Επισημάνθηκε, λοιπόν, ξεκάθαρα η σημασία του μέντορα, ο οποίος αποτελεί το πρότυπο μίμησης, και η συμβουλευτική καθοδήγηση ως εργαλείο μετάβασης για τους νέους εκπαιδευτικούς από την εποχή της προσωπικής τους εκπαίδευσης στην περίοδο της διδασκαλίας (Dahlgren & Chiriac, 2009).

Την ίδια εποχή η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τόνισε την απουσία μιας κατάλληλα στοχευμένης προσέγγισης που θα εξελίσσει επαγγελματικά τους νέους εκπαιδευτικούς και την παρουσία ενός χάσματος κατά τη μετάβασή τους στις σχολικές αίθουσες εξαιτίας της ελλιπούς οργάνωσης, που μπορεί να οδηγήσει ακόμα και στη συναισθηματική απομόνωση των εκπαιδευτικών (European Commission, 2010). Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν αφενός το πώς να προβαίνουν στον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους και αφετέρου το πώς να εμβαθύνουν στο αναλυτικό πρόγραμμα και να επιλέγουν πρακτικές που προωθούν αποτελεσματικά τη μάθηση (Zeichner, 2005).

Σήμερα πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν ένα έντονο συναισθηματικό τράνταγμα, όταν βρεθούν επισήμως στον χώρο εργασίας τους και κληθούν να εφαρμόσουν τη θεωρία στην πράξη. Ο βαθμός αυτής της δυσκολίας εξαρτάται από τη βοήθεια και

τη στήριξη που τους παρέχεται. Τα τελευταία χρόνια δίνεται μεγάλη έμφαση στην καθοδήγηση και την υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών. Η αναγκαιότητα της υποστήριξης αυτής συνδέεται άμεσα με την επιθυμία τους να αποτελούν μέλη μιας σχολικής κοινότητας και να εντάσσονται σε ένα ασφαλές εκπαιδευτικό περιβάλλον. Όταν συμβαίνει αυτό, οι εκπαιδευτικοί ικανοποιούν τις συναισθηματικές τους ανάγκες και μπορούν να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της καθημερινότητας (Kilburg, 2007).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Stanulis & Floden, 2009), οι εκπαιδευτικοί που εγκαταλείπουν την εργασία τους μέσα στον πρώτο χρόνο ανάληψης των καθηκόντων τους αγγίζουν το ποσοστό του 14%, το οποίο αυξάνεται στο 50% για εκπαιδευτικούς που εργάζονται περίπου για πέντε χρόνια. Το ποσοστό αυτό μπορεί βέβαια να μειωθεί, εάν παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η απαραίτητη στήριξη, ώστε να είναι σε θέση να ξεπεράσουν τα εμπόδια και τις δυσκολίες που ενδέχεται να συναντήσουν κατά το εκπαιδευτικό τους έργο (Stanulis & Floden, 2009). Επομένως, επιτακτική κρίνεται η ανάγκη της καθοδήγησης των νέων εκπαιδευτικών, προκειμένου να προσαρμόζονται με ομαλότητα στο περιβάλλον του σχολείου, να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τους μαθητές τους και να αντιμετωπίζουν ικανοποιητικά τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου. Υπάρχουν μάλιστα έρευνες οι οποίες αποδεικνύουν ότι με την παρουσία ενός μέντορα είναι λιγότερο πιθανό για τους εκπαιδευτικούς να εγκαταλείψουν την εργασία τους. Με τον τρόπο αυτό επιβεβαιώνεται η μεγάλη χρησιμότητα του θεσμού του μέντορα, χάρη στην καθοδήγηση του οποίου αυξάνονται οι πιθανότητες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Ingersoll & Smith, 2004).

Η σημασία του θεσμού του μέντορα και τα οφέλη του

Οι ερευνητές που ασχολούνται με τον τομέα της εκπαίδευσης διερευνούν συστηματικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί στο ξεκίνημα της επαγγελματικής τους πορείας (Ingersoll & Strong, 2011). Στην παραδοσιακή διδασκαλία συνηθιζόταν από τους εκπαιδευτικούς να εργάζονται απομονωμένοι από τους υπόλοιπους συναδέλφους χωρίς καμία αλληλεπίδραση ή κάποια άλλη καθοδήγηση. Αποτέλεσμα αυτής της πρακτικής ήταν να μη λαμβάνουν βοήθεια από πουθενά και αυτό έφερε σοβαρές αρνητικές συνέπειες για το εκπαιδευτικό έργο.

Σήμερα οι ανάγκες των εκπαιδευτικών μπορούν να καλυφθούν με την επιμόρφωση και την καθοδήγηση. Οι ερευνητές συμφωνούν (Monk & Dillon, 1995) στο ότι χρειάζεται μια παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, προκειμένου να καταπολεμάται το άγχος και οι προβληματισμοί τους αναφορικά με τη διδακτική πράξη. Για παράδειγμα, ο τρόπος οργάνωσης της ύλης, η εξεύρεση εκπαιδευτικού υλικού, η προετοιμασία για το μάθημα και η επαφή με τους μαθητές είναι ορισμένα στοιχεία στα οποία απαιτείται καθοδήγηση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να διαχειρίζονται αποτελεσματικά μια τάξη.

Ο θεσμός του μέντορα και η μεντορική σχέση που αναπτύσσεται δέχεται επιρροές από τα ατομικά χαρακτηριστικά καθοδηγητή και καθοδηγούμενου. Ο μέντορας στοχεύει στην ολιστική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου μέσα από την ειλικρινή επικοινωνία και

τον αμοιβαίο σεβασμό. Στη σχέση αυτή η εμπιστοσύνη είναι η θεμέλιος λίθος της εξέλιξης και της προόδου. Υπάρχουν συναισθηματικές απαιτήσεις και ευπάθεια και από τις δύο πλευρές. Όπως όλες οι διαπροσωπικές σχέσεις, είναι πολύπλευρη και πολυσύνθετη, επίσημη ή ανεπίσημη και αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό που επιλέγεται και συμφωνείται από τις δύο πλευρές (Allen & Eby, 2003).

Τα προγράμματα καθοδήγησης, για να χαρακτηρίζονται από επιτυχία, θα πρέπει να έχουν εξ αρχής καθορισμένους στόχους και να διατυπώνονται με σαφήνεια τα καθήκοντα του μέντορα. Η αναγνώριση της σημασίας των στόχων είναι σημαντική και για τις δύο πλευρές, γιατί σε διαφορετική περίπτωση δεν μπορεί να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, ο μέντορας αποτελεί για τον εκπαιδευόμενο το πρότυπο μίμησης όσον αφορά στη συμπεριφορά και τον επαγγελματισμό μέσα από την υποστήριξη και την καθοδήγηση που προσφέρει. Οι χειρισμοί του μέντορα θα πρέπει να είναι ισορροπημένοι, ώστε να μην υπονομεύεται η αποτελεσματικότητα της μεντορικής σχέσης (Terper, 1995).

Παράλληλα, η σχέση μέντορα και εκπαιδευόμενου μπορεί να υποκρύπτει μια ένταση, η οποία δημιουργεί όρια που πρέπει να καλυφθούν, προκειμένου να οδηγηθεί η επαγγελματική αυτή σχέση στην ανάπτυξή της. Η διαπραγμάτευση της έντασης χρήζει και αυτή στήριξης και καθοδήγησης, για να υπάρχει θετική επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου. Ο μέντορας οφείλει να σέβεται τους προβληματισμούς του νέου εκπαιδευτικού και να αντιμετωπίζει με σοβαρότητα τα διλήμματά του. Κατά την εκπαίδευσή του κρίνεται αναγκαία η παρακολούθησή του και η ανατροφοδότηση των πληροφοριών που λαμβάνει. Μέσα από τη διαδικασία αυτή μπορούν να αναπτυχθούν στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας, οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλουν σε ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό έργο (Johnson & Kardos, 2002).

Ο μέντορας, όμως, δεν υποστηρίζει μόνο την επαγγελματική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου, αλλά και την υποστήριξη για την προσαρμογή του στο περιβάλλον του σχολείου. Ένας εκπαιδευτικός έχει χρέος να συνδράμει στην προσπάθεια ανάπτυξης του χώρου εργασίας του, να προωθή τη μάθηση, να συνεργάζεται και να αλληλεπιδρά με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Με άλλα λόγια, ο μέντορας αποσκοπεί αφενός στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και αφετέρου στην κοινωνικοποίησή του. Στα σχολεία όπου επικρατεί ένα κλίμα ενθάρρυνσης και συνεργατικότητας ο μέντορας και ο εκπαιδευτικός, εάν λειτουργούν αποτελεσματικά, είναι σε θέση να οικοδομήσουν μια σχέση συνεργασίας τόσο ανάμεσα στους ίδιους όσο και στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, αποτρέποντας την πρόκληση προβλημάτων και επηρεάζοντας με θετικό τρόπο τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Hargreaves, 2003).

Σύμφωνα με τις μελέτες, λοιπόν, η συμβουλευτική καθοδήγηση υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών. Γι' αυτούς ο θεσμός του μέντορα είναι άκρως ωφέλιμος και αποτελεσματικός για την πραγμάτωση του εκπαιδευτικού έργου και επηρεάζει τόσο την επαγγελματική όσο και την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Οι νέοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται καλύτερα τον κατάλληλο τρόπο διδασκαλίας και αποκτούν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους αναφορικά με τη λήψη

αποφάσεων και τους χειρισμούς τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, αυξάνεται η ικανοποίησή τους και αυτό τους παρακινεί στο να επιθυμούν να συνεχίσουν το διδακτικό τους έργο (Kajs, 2002).

Η μεντορική σχέση οδηγεί τον νέο εκπαιδευτικό στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, αλλά και δεξιοτήτων που αφορούν την αντιμετώπιση προβλημάτων. Εξοικειώνεται με τον καινούριο του ρόλο, θέτει στόχους και δικτυώνεται αποτελεσματικότερα με τον χώρο εργασίας του. Σημαντικό είναι, επίσης, ότι μέσω της καθοδήγησης από τον μέντορα ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διαχειρίζεται καλύτερα τα συναισθήματά του που λόγω του ρόλου του αλλάζουν συχνά ή συγκρούονται. Ο μέντορας είναι αυτός που θα τον βοηθήσει στη διατήρηση της ψυχικής ισορροπίας του και θα απομακρύνει αισθήματα ανασφάλειας (Phillips & Fragoulis, 2010).

Σύμφωνα με άλλες μελέτες (Phillips & Fragoulis, 2010), στη μεντορική σχέση οφέλη προσφέρονται και στις δύο πλευρές που προκύπτουν από την κοινή τους εμπειρία. Αν και σήμερα δεν υπάρχουν πολλά στοιχεία που να δείχνουν σε ποιο βαθμό επωφελείται ο μέντορας, είναι γεγονός ότι μέσα από αυτή τη σχέση ενισχύει τον επαγγελματισμό και την εμπειρία του και έρχεται σε επαφή με ανάλογους επαγγελματίες. Αυξάνεται το αίσθημα της ικανοποίησής του και ταυτόχρονα δεσμεύεται να ασχολείται περισσότερο και με τη δική του επαγγελματική και ατομική ανάπτυξη (Phillips & Fragoulis, 2010). Οι εμπειρίες που αποκομίζει ο μέντορας επιδρούν και στη μάθησή τους. Οι μελετητές παρουσιάζουν τέσσερα βασικά οφέλη τα οποία σχετίζονται «με την απόκτηση επικοινωνιακής ανατροφοδότησης πάνω στη δική τους διδασκαλία, με την απόκτηση τεχνολογίας σε θέματα διαχείρισης προγραμμάτων σπουδών, με την εμπειρία στην παροχή συμβουλών και εποπτείας και με την ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης στη διδασκαλία» (Clinard & Ariav, 1998).

Τέλος, η αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο προσφέρει στον μέντορα ψυχική ενέργεια, καινούριες ιδέες και ενθουσιασμό. Ο μέντορας σταδιακά βελτιώνει τον τρόπο διδασκαλίας, αποκτά γνώσεις και βελτιώνει τις δεξιότητες επικοινωνίας του, στοιχεία που συμβάλλουν ακόμα περισσότερο στην επαγγελματική ανάπτυξη. Ο μέντορας αντλεί ικανοποίηση και αισθάνεται υπερήφανος, όταν βλέπει τον εκπαιδευόμενό του να εξελίσσεται και να προοδεύει (Beck & Kosnick, 2000).

Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ελληνική εκπαίδευση

Στη σύγχρονη κοινωνία που χαρακτηρίζεται από ραγδαίες εξελίξεις σε ποικίλες πτυχές της καθημερινότητας οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν έναν σύνθετο και πολυεπίπεδο ρόλο, που διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό σε σχέση με το παρελθόν. Στο επίκεντρο των συζητήσεων τίθεται ιδιαίτερα τις τελευταίες δύο δεκαετίες η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που οφείλει να πραγματώνεται καθόλη την επαγγελματική τους πορεία. Η αρχική μόρφωση των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να είναι επαρκής, ώστε να διαμορφωθούν επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, και για τον λόγο αυτό τίθεται έντονα το ζήτημα της επιμόρφωσής τους (Χατζηδήμου, 2012).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έρχεται να συμπληρώσει την αρχική τους εκπαίδευση και να εκσυγχρονίσει τις γνώσεις τους, για να μπορούν να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στα σύγχρονα δεδομένα της κοινωνίας. Ακόμη, η επιμόρφωση συνδέεται με την επαγγελματική και ατομική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, η οποία θα πρέπει να πραγματώνεται καθόλη τη διάρκεια της πορείας τους (Ξωχέλλης, 2005). Η δια βίου μάθηση βοηθά τον εκπαιδευτικό αρχικά στο ξεκίνημα της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, αλλά και στη μετέπειτα διάρκεια της εργασίας του. Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να ανταποκρίνεται με επιτυχία στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον και να προβαίνει σε ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό έργο (Παπασταμάτης, 2001).

Αυτό που θα πρέπει, λοιπόν, να γίνει αντιληπτό είναι το γιατί είναι τόσο αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι άκρως απαραίτητη στη σημερινή εποχή. Η επιμόρφωση δεν αποτελεί μόνο φιλοδοξία των εκπαιδευτικών που αποσκοπούν στην εξέλιξή τους, αλλά και επιταγή της σύγχρονης κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί πλέον ως επαγγελματίας που οφείλει να έχει στην κατοχή του εξειδικευμένες γνώσεις και προσόντα, που θα οδηγήσουν το σχολικό περιβάλλον στη βελτίωσή του. Για τον λόγο αυτό απαιτείται η καλλιέργεια της κουλτούρας της επαγγελματικής ανάπτυξης (Τζαβάρα & Βεργίδης, 2002).

Οι ελλείψεις που παρατηρούνται στην αρχική μόρφωση των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με το μεταβαλλόμενο περιβάλλον του σχολείου κάνουν τις γνώσεις τους να μοιάζουν ανεπαρκείς για την υλοποίηση των καθηκόντων τους. Οι εκπαιδευτικοί καταρτίζονται μεν στο γνωστικό τους αντικείμενο, υπάρχει συχνά, όμως, απουσία της πρακτικής άσκησης, με αποτέλεσμα να μη γνωρίζουν ποιες είναι οι πραγματικές συνθήκες εργασίας και να υφίστανται «σοκ» κατά την είσοδό τους στο σχολικό περιβάλλον (Ξωχέλλης, 1991).

Ακόμη, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία εξαιτίας των ραγδαίων εξελίξεων σε κάθε πτυχή της σύγχρονης καθημερινότητας. Ιδιαίτερα η πρόοδος της τεχνολογίας και της επιστήμης έχουν επηρεάσει σημαντικά το εκπαιδευτικό έργο μεταβάλλοντας το ιδεώδες της γνώσης. Έτσι, είναι απαραίτητη η ανανέωση των γνώσεων, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινωνίας μέσα από εκσυγχρονισμένες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές πρακτικές. Ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα είναι η ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει σήμερα τον μαθητικό πληθυσμό δημιουργώντας την αναγκαιότητα για αλλαγές αναφορικά με τις προβαλλόμενες αξίες, τα πρότυπα συμπεριφοράς και τις διδακτικές πρακτικές. Η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα από τα πιο κρίσιμα ζητήματα στον εκπαιδευτικό τομέα (Χατζηδήμου, 2012).

Παράλληλα, η επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες είναι εξίσου σημαντική για την αποτελεσματική εκπόνηση του εκπαιδευτικού έργου. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσουν να εισαχθούν ουσιαστικά και με δημιουργικό τρόπο οι νέες τεχνολογίες στη σχολική πραγματικότητα, προφυλάσσοντας ταυτόχρονα τους μαθητές από τους κινδύνους που ελλοχεύουν κατά τη χρήση τους. Ο ψηφιακός γραμματισμός έχει ήδη κάνει την εμφάνισή του στα αναλυτικά προγράμματα εντείνοντας την ανάγκη επιμόρφωσης των

εκπαιδευτικών στον τομέα αυτό (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2011). Σύμφυτες με τις νέες τεχνολογίες είναι και οι καινοτομίες που εισάγονται στην εκπαίδευση και αφορούν σε νέους τρόπους διδασκαλίας και αλλαγή του παραδοσιακού περιεχομένου της διδασκτέας ύλης. Στην περίπτωση αυτή, η επιμόρφωση αποσκοπεί στην κατανόηση των πρακτικών αυτών από τους εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση στην εφαρμογή τους, με στόχο την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γκότοβος, 1982).

Για όλους τους παραπάνω λόγους εξίσου απαραίτητη κρίνεται και η επιμόρφωση του μέντορα. Ο θεσμός του μέντορα είναι κύριο στοιχείο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και για τον λόγο αυτό μεγάλη σημασία έχει και η εκπαίδευση του ίδιου του μέντορα, ώστε να αναπτύξει κατάλληλες και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Ο μέντορας οφείλει, πρώτα απ' όλα, να είναι ο ίδιος ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, ώστε να μπορεί να διαμορφώνει κατάλληλες επαγγελματικές πρακτικές. Θα πρέπει να εμπνέει τον σεβασμό στους εκπαιδευόμενους, για να επιθυμούν αυτοί να τον ακολουθούν, αλλά και να τον μιμούνται. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο όταν υπάρχουν οι απαιτούμενες γνώσεις και εμπειρία αναφορικά με τη διδασκαλία και το γνωστικό αντικείμενο (Bullough, 2012).

Ένας αποτελεσματικός μέντορας θα πρέπει να είναι σε θέση να παρουσιάζει δημόσια το έργο του και να αναλύει τις αρχές που συνοδεύουν τις διδακτικές του πρακτικές. Επομένως, θα πρέπει να είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες και να εξετάζει με κριτικό τρόπο τις πρακτικές που χρησιμοποιεί ο ίδιος αλλά και οι άλλοι. Οφείλει, ακόμη, να είναι αξιόπιστος και προσιτός, να υποστηρίζει συναισθηματικά τους εκπαιδευόμενους και να δημιουργεί ένα άνετο περιβάλλον για την ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών (Bullough, 2012).

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, ο μέντορας οφείλει να παρακολουθεί προγράμματα κατάρτισης, που θα τον βοηθήσουν να επιτελέσει αποτελεσματικά τον ρόλο του. Τα θέματα των προγραμμάτων αυτών θα πρέπει να στηρίζονται στα στάδια της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, στη γνώση της αξιολόγησης της επαγγελματικής εξέλιξης, στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και την καθοδήγηση και σε κάθε γνώση και δεξιότητα που μπορεί να συμβάλει στο να οδηγηθούν οι εκπαιδευόμενοι στην επιτυχία (Kajs, 2002). Άλλωστε, οι έρευνες αποδεικνύουν ότι ένας μέντορας που έχει πρόσβαση στην εκπαίδευση, που προετοιμάζει το έργο του με πληρότητα και ενημερώνεται συνεχώς πάνω στο γνωστικό του αντικείμενο είναι αυτός που ωφελείται σε αξιόλογο βαθμό από την εμπειρία και τις δραστηριότητές του (Clinard & Ariav, 1998).

Συμπεράσματα

Ο θεσμός του μέντορα έχει τεράστια αξία για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και για το ελληνικό περιβάλλον. Ο μέντορας αναλαμβάνει δραστηριότητες οι οποίες αφορούν τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς και σχετίζονται με την καθοδήγηση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να βρίσκεται στο κέντρο της προσοχής κάθε ατόμου που

συμμετέχει στο εκπαιδευτικό σύστημα και να επιδιώκεται συνεχώς η αναβάθμισή του.

Οι πρώτες εμπειρίες που αποκομίζει ένας εκπαιδευτικός είναι καθοριστικές για τη μετέπειτα επαγγελματική του πορεία και για τον λόγο αυτό απαιτείται εξ αρχής η υποστήριξή του από κάποιον ειδήμονα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Οι έρευνες δείχνουν πως, όταν ο νέος εκπαιδευτικός δέχεται υποστήριξη και καθοδήγηση, τότε μπορεί να εξελιχθεί και να συμβάλει με τη σειρά του στην πρόοδο του εκπαιδευτικού έργου. Έτσι, βελτιώνεται και η απόδοση του ίδιου του εκπαιδευτικού και δέχεται βοήθεια, ώστε να προσαρμοστεί καλύτερα στη σχολική πραγματικότητα. Εκεί ακριβώς αποβλέπει ο θεσμός του μέντορα. Ο θεσμός αυτός μπορεί να ενισχύσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να τους προσφέρει όσα χρειάζονται για τη διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ο μέντορας με τις γνώσεις και την εμπειρία του κινητοποιεί ανοδικά τους εκπαιδευτικούς, συνεργάζεται μαζί τους και μέσα από τη διαδικασία αυτή όλοι τους αποκομίζουν σημαντικά οφέλη.

Όσα αναφέρθηκαν επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από πλήθος αλλαγών σε κάθε επίπεδο της ανθρώπινης καθημερινότητας, με αποτέλεσμα εξαιτίας αυτών να επηρεάζεται σοβαρά και ο εκπαιδευτικό τομέας. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πιο δύσκολος σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια, καθώς έχουν να διαχειριστούν πολλές πληροφορίες σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Για τον λόγο αυτό η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η δια βίου εκπαίδευσή τους αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσω της επιμόρφωσης όλα τα εμπλεκόμενα με την εκπαίδευση άτομα εκσυγχρονίζονται και διαχειρίζονται ορθότερα τις καταστάσεις και τις δυσκολίες που εμφανίζονται κατά την εργασία τους και αυτό φέρει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

Allen, T. & Eby, L. (2003). Relationship Effectiveness for Mentors: Factors Associated with Learning and Quality. *Journal of Management*, 29 (4), 469-486.

Beck, C. & Kosnick, C. (2000). Associate Teachers in Pre-service Education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26 (3), 207-224.

Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: some implications for continuing professional development. *Journal of In-service Education*, 26, (2), 267-280.

Bullough, R. V. (2012). Mentoring and New Teacher Induction in the Unites States: A Review and Analysis of Current Practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership Learning*, 20 (1), 57-74.

Γκότοβος, Θ. (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 28-33.

Clinard, L. & Ariav, T. (1998). What Mentoring Does for Mentors: a crosscultural perspective. *European Journal of Teacher Education*, 21 (1), 91-108.

Dahlgren, M.A. & Chiriac, E.H. (2009). Learning for professional life: Student teachers' and graduated teachers' views of learning, responsibility and collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 25 (8), 991-999.

Δεληγιάννη, Α. & Ματθαίουδάκη, Μ. (2008). Ο μέντορας και οι άλλοι: Μια προκαταρκτική μελέτη για την εκπαίδευση, αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 18-36.

European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*. Brussels: Commission staff working document.

European Council (2009). Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders. *Official Journal of the European Union*, 2009/C 302/04, 12.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Philadelphia: Open University Press.

Ingersoll, R.M. & Smith, T.M. (2004). Do Teacher Induction and Mentoring Matter? *NASSP Bulletin*, 88 (638), 28-40.

Ingersoll, R.M. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81 (2), 201-233.

Johnson, S.M. & Kardos, S.M. (2002). Keeping new teachers in mind. *Educational Leadership*, 59 (6), 12-16.

Kajs, L.T. (2002). Framework for Designing a Mentoring Program for Novice Teachers. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 10 (1), 57-69.

Kilburg, G.M. (2007). Three mentoring team relationships and obstacles encountered: a school-based case study. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15 (3), 293-308.

Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Monk, M. & Dillon, J. (1995). *Learning to Teach Science: Activities for Student Teachers and Mentors*. London: Falmer Press.

Μπίκος, Κ. & Τζιφόπουλος, Μ. (2011). Εκπαιδευτικοί και ΤΠΕ: διευκολυντές και εμπόδια στη χρήση ψηφιακών εφαρμογών στη σχολική τάξη. Στο Χ.Θ. Παναγιωτακόπουλος (επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου συνεδρίου, Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία* (σσ. 585-590). Πάτρα.

Ξωχέλλης, Π. (1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις. *Φιλολόγος*, 64, 84-97.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Παπασταμάτης, Αδαμάντιος (2001). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση: Η περίπτωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Δ. Χατζηδήμου (επιμ.), *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, Τιμητικός τόμος για τα 65 χρόνια του Καθηγητή Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη*, (σσ. 543-555). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Παππά, Ε. & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής τους θεσμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6 (1), 112-130.

Πάσουλα, Ε. (2005). Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: γενική θεώρηση και η ελληνική περίπτωση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, (111-117). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Phillips, N. & Fragoulis, I. (2010). Exploring the Beliefs of Primary Education Teachers Regarding the Contribution of Mentoring in Schools. *Review of European Studies*, 2 (2), 201-213.

Stanulis R.N. & Floden, R.E. (2009). Intensive Mentoring as a Way to Help Beginning Teachers Develop Balanced Instruction. *Journal of Teacher Education*, 60 (2), 112-122.

Tepper, B.J. (1995). Upward maintenance tactics in supervisory mentoring and non-mentoring relationships. *Academy of Management Journal*, 38 (4), 1191-1205.

Τζαβάρα, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ- Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, (σσ. 333-342). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζηδήμου, Δ. (2012). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Υπουργείο Παιδείας, δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2010). *Αιτιολογική έκθεση προς την Βουλή των Ελλήνων για την ψήφιση του σχεδίου νόμου για την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*.

Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: a personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 117-124.

Δημιουργία & Δυναμική των Ομάδων: Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικής μονάδας

Μαλαγκονιάρη Μαρία

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.09 , Οικονομολόγος,
Διπλωματούχος MBA - TQM International
maria92mal@gmail.com*

Μουζάκης Ευστάθιος

*Οικονομολόγος, MSc.
st_mouzakis@yahoo.gr*

Περίληψη

Βασική προϋπόθεση για την επιβίωση των οργανισμών – εκπαιδευτικών και μη - είναι η παρακολούθηση, η κατανόηση κι η προσαρμογή στις εξελίξεις που συμβαίνουν είτε σε διεθνές είτε σε εθνικό επίπεδο, στον οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό, τεχνολογικό και οικολογικό τομέα. Γι' αυτό, το ανθρώπινο δυναμικό - αναγκαίο για τη λειτουργία των οργανισμών - πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένο, ώστε να αναλαμβάνει ρόλους, να υιοθετεί τρόπους συμπεριφοράς (καθήκοντα) και να εντάσσεται σε ομάδες, με σκοπό την αποτελεσματικότερη διεκπεραίωση των έργων. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας γίνεται η παρουσίαση της έννοιας των ομάδων και των σταδίων ανάπτυξής τους. Εν συνεχεία, επισημαίνονται οι παράγοντες οι οποίοι προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα των ομάδων και προβάλλονται μερικά προβλήματα τα οποία την παρακωλύουν. Στο τέλος, τίθεται μία περίπτωση για μελέτη (case study) η οποία προβάλλει έμπρακτα την δυναμική των ομάδων και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για παρουσίαση της δυναμικής και των χαρακτηριστικών των ομάδων σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: δημιουργία ομάδα, αποτελεσματικότητα ομάδας, δυναμική ομάδας, εκπαιδευτική μονάδα

Εισαγωγή

Η ικανότητα ανάπτυξης μίας υγιούς ομάδας θεωρείται προσόν για ένα άτομο, αφού το ομαδικό πνεύμα κι η συνεργασία λογίζονται ως παράγοντες επιτυχίας. Όμως, γιατί η ομάδα είναι τόσο σημαντική; Η απάντηση έχει δοθεί από αρχαιοτάτων χρόνων όπου είναι γνωστό πως οι περισσότεροι άνθρωποι εργάζονταν ανά ομάδες για τα προς το ζην κι αγωνίζονταν συστηματικά – κυρίως – σε ομαδικά αθλήματα· οι αγώνες, κατά πλειοψηφία, κερδίζονται από ομάδες. Όταν οι άνθρωποι αισθάνονται και λειτουργούν ως ομάδα, τότε οι επιδόσεις είναι υψηλότερες από το άθροισμα των επιδόσεων των μελών της. Εν προκειμένω, «ένα συν ένα δεν κάνει δύο, αλλά περισσότερο ($1 + 1 > 2$)». Πολλές φορές, αυτό εκφράζεται και με την έννοια της συνέργειας (synergy)· ουσιαστικά, εκφράζει το ρητό «η ισχύς εν τη ενώσει».

Το ομαδικό πνεύμα, η διάθεση κι η ικανότητα των ανθρώπων να λειτουργούν ως ομάδα εξασφαλίζει τις πιο καλές αποφάσεις και την αποτελεσματική υλοποίησή τους σε οποιοδήποτε επίπεδο. Αυτό συμβαίνει διότι προβάλλονται πολλές ιδέες κι υπάρχουν αλληλοϋποστήριξη, αλληλεγγύη, άμιλλα, εμπιστοσύνη, αρμονική συνεργασία, αμοιβαία

προσαρμογή, σεβασμός. Σε μία ώριμη κι αποδοτική ομάδα, οι άνθρωποι συντονίζονται και συγχρονίζονται χωρίς να χρειάζονται παρεμβάσεις, όπως γραφειοκρατικές διαδικασίες και συνεχή επίβλεψη των ιεραρχικά ανώτερων· με λιτές κι ευέλικτες δομές, λίγα ιεραρχικά επίπεδα, απλές και ταχύτατες διεργασίες, οργανωσιακή μάθηση, συνεχείς βελτιώσεις και καινοτομικές δράσεις, το ομαδικό πνεύμα κι η συνεργασία οδηγούν στο δρόμο της διαρκούς επιτυχίας.

Εκτός από τις υψηλές επιδόσεις και τα αξιόλογα αποτελέσματα που δύναται να παράγει μία ομάδα, αξίζει να επισημανθεί ότι τα μέλη αισθάνονται περισσότερη ικανοποίηση, αφού, μέσω της ολότητας, ικανοποιούν πολλές ατομικές ανάγκες τους (π.χ. ασφάλεια, σιγουριά, εκτίμηση, κοινωνικές σχέσεις, κ.ά.).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ώριμα άτομα **δεν** κάνουν ώριμες ομάδες, αποτελεσματικά άτομα **δεν** κάνουν αποτελεσματικές ομάδες, ικανά άτομα **δεν** κάνουν ικανές ομάδες, έξυπνα άτομα **δεν** κάνουν έξυπνες ομάδες, άτομα – ταλέντα **δεν** κάνουν ομάδες – ταλέντα· η ομάδα **δεν** αγοράζεται, όπως ένα αγαθό και δεν είναι «συνταγή». Η ομάδα χτίζεται – αναπτύσσεται από τον δάσκαλο, το διευθυντή, το προϊστάμενο, τον manager ή τον ηγέτη (Srivastava, A., Bartol, K. M., Locke, E. A., 2017). Γι' αυτό, η ανάπτυξή της αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό το οποίο πρέπει να έχει το κάθε άνθρωπος για να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της εποχής.

Η έννοια & Τα στάδια ανάπτυξης της ομάδας

Ως *ομάδα (group)* θα μπορούσε να οριστεί «ένα όλον δύο ή περισσότερων ατόμων, με συγκεκριμένους ρόλους και δομή (ρόλων) που έχουν κοινά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους για την επίτευξη κοινού στόχου και έχουν συνείδηση της αλληλεξαρτώμενης μοίρας τους. (Χυτήρης Λ., 2017).

Πιο συγκεκριμένα, ένα σύνολο ατόμων για να αποτελεί ομάδα θα πρέπει να έχουν καθορισμένη σχέση μεταξύ τους, συνείδηση ομάδας, αίσθηση κοινού σκοπού/ στόχου, αλληλεξάρτηση, αλληλεπίδραση και ικανότητα να λειτουργούν με ενιαίο τρόπο (Mullins, J.L., 2013).

Ωστόσο, μία ομάδα δεν δημιουργείται αυτόματα κι άμεσα, αλλά περνάει από διάφορα στάδια έως ότου θεωρηθεί ώριμη κι αποδοτική. Η γνώση των σταδίων ανάπτυξης μίας ομάδας είναι χρήσιμη για την κατανόηση των στάσεων των ατόμων και την αντιμετώπιση πιθανών δυσκολιών. Στη βιβλιογραφία (Tuckman, B., Jensen, M., 1977; Tuckman, B., 1965), αναφέρονται τα τέσσερα παρακάτω στάδια:

- **Α' στάδιο:** Σχηματισμός ή Διαμόρφωση (Forming): Ένα σύνολο ατόμων σχηματίζουν μία ομάδα η οποία βρίσκεται σε πολύ χαμηλό επίπεδο ωριμότητας· γνωρίζονται μεταξύ τους, εξετάζουν τους λόγους της εν λόγω κίνησης, θέτουν τις αποδεκτές και τις απορριπτέες συμπεριφορές (όρια), υπάρχει περιορισμένη αλληλεπίδραση. Οι στόχοι κι οι κανόνες δεν είναι ακόμη καθορισμένοι, τα καθήκοντα είναι

απροσδιόριστα, η επικοινωνία είναι επιφανειακή. Τέλος, η αβεβαιότητα κι η έλλειψη εμπιστοσύνης χαρακτηρίζουν τα μέλη της ομάδας.

- **Β' στάδιο:** Σύγκρουση ή Ένταση (Storming): Τα αποτελέσματα των ενεργειών του πρώτου σταδίου φαίνονται εδώ, αφού η ομάδα πλέον έχει αποκτήσει μία σαφή δομή. Είναι γεγονός ότι πολλές ομάδες δεν καταφέρνουν να ξεπεράσουν αυτό το στάδιο γιατί δύνανται να προκληθούν αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις αναφορικά με τους κανόνες, τους στόχους, τους ρόλους, την ηγεσία. Στο παρόν στάδιο, η ομάδα διαμορφώνει δίκτυα επικοινωνίας και τα μέλη είναι πρόθυμα να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων.
- **Γ' στάδιο:** Σταθεροποίηση ή Ομαλοποίηση (Norming): Στο στάδιο αυτό, τα μέλη της ομάδας αποδέχονται μεταξύ τους το τι προσπαθούν να κάνουν - τους κοινούς στόχους. Ουσιαστικά, δημιουργείται μία αίσθηση ομαδικής ταυτότητας – η αίσθηση του «εμείς». Κάθε μέλος δέχεται το ρόλο του και συνειδητοποιεί την αλληλεξάρτηση με τους άλλους, την αναγκαιότητα για συνοχή της ομάδας, τον ρόλο των υπολοίπων. Συνεπώς, διαμορφώνονται κανόνες και διαδικασίες σχετικά με τον τρόπο που θα λειτουργεί η ομάδα και θα αξιολογούνται οι επιδόσεις της, τον χρόνο που θα λαμβάνονται οι αναγκαίες αποφάσεις, το επιθυμητό ύψος των αποδόσεών της, κ.ά.
- **Δ' στάδιο:** Απόδοση (Performing): Τα μέλη της ομάδας καταβάλλουν προσπάθεια κι αναπτύσσουν πρωτοβουλίες για την επίτευξη του κοινού στόχου. Η ωριμότητα των μελών της ομάδας είναι υψηλή κι ανά τακτά χρονικά διαστήματα, αξιολογεί την αποτελεσματικότητά της, πράγμα που μπορεί να οδηγήσει σε επαναπροσδιορισμό των στόχων, των ρόλων, των καθηκόντων, των διαδικασιών, των κανόνων.
- **Ε' στάδιο:** Διάλυση – Διακοπή λειτουργίας (Adjourning): Τα μέλη της ομάδας ολοκλήρωσαν το έργο, επέτυχαν το σκοπό τους, αποχωρούν και διαλύουν την ομάδα.

Οι προσδιοριστικοί παράγοντες της αποτελεσματικότητας της ομάδας

Ένας άνθρωπος, για να μπορέσει να συμβάλει ουσιαστικά στη δημιουργία και στην ανάπτυξη ώριμων, υπεύθυνων κι αποδοτικών ομάδων, πρέπει να μελετήσει και να κατανοήσει τους παράγοντες οι οποίοι προσδιορίζουν τη λειτουργία και τη δυναμική τους. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Mathieu, J., Maynard, M.T., Rapp, T. Gilson, L., 2008; Ilgen, D.R., Hollenbeck, J.R., Johnson, M., Jundt, D., 2005; Bowen, K., Lawler, E.E., 2006; Μπουραντάς, Δ. 2002; Sundstrom, E., McIntyre, M., Halfhill, T., Richards, H., 2000), οι πλέον βασικοί προσδιοριστικοί παράγοντες είναι το μέγεθος (the size), τα χαρακτηριστικά των μελών (the members' characteristics) – Οι ρόλοι (the roles), η συνεκτικότητα (the consistency), οι κανόνες (the rules), το όραμα – οι στόχοι – τα καθήκοντα (the vision – the goals – the tasks), η ηγεσία – ο τρόπος λήψης αποφάσεων (the leadership – the way of making decisions), το κλίμα – η κουλτούρα – η εμπιστοσύνη (the culture – the trust) και η επικοινωνία (the communication).

Τα προβλήματα λειτουργίας της ομάδας

Η αποτελεσματική λειτουργία των ομάδων δύναται να προσκρούσει σε ορισμένα προβλήματα, τα οποία οι διοικητικοί ή οι διευθυντές μίας σχολικής μονάδας πρέπει να έχουν στα υπόψη, ώστε να τα εντοπίζουν έγκαιρα και να τα αντιμετωπίζουν επιτυχώς. Αυτά συνοψίζονται από τη βιβλιογραφία (De Hoogh, A. H. B. et al, 2008; De Reuver, R., 2006; Μπουραντάς, Δ., 2002; Simons, T.L. et al., 2000) και είναι: το υψηλό κόστος σε χρόνο και σε χρήμα, η αναποφασιστικότητα, ο συμβιβασμός των μελών σε ένα ελάχιστο κοινό παρονομαστή, η επιβολή ενός ατόμου επί της ομάδας, η διαίρεση της ευθύνης και η τυραννία της μειοψηφίας.

Συμπληρωματικά, ένα βασικό πρόβλημα της λειτουργίας των ομάδων, το οποίο έχει συζητηθεί αρκετά, είναι η *ομαδική σκέψη* (*groupthink*) που ορίζεται ως η μείωση της διανοητικής αποδοτικότητας, του ελέγχου της πραγματικότητας, του ηθικού και της κρίσης. Ουσιαστικά, η ομαδική σκέψη προκύπτει ένεκα των πιέσεων που ασκεί η ομάδα στα άτομα που την αποτελούν με σκοπό το συμβιβασμό και την επίτευξη συμφωνίας. Έτσι, τα άτομα οδηγούνται σε μη ρεαλιστική αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων, αποφάσεων ή/και δράσης. Με αυτό το τρόπο, η ομάδα αναπτύσσει μία δυναμική σκέψης και καταλήγει σε συμπεράσματα, αποφάσεις, ενέργειες, όχι βάσει των αποτελεσμάτων τους, αλλά με κριτήριο την συμφωνία και την συναίνεση (Μπουραντάς Δ., 2002).

Συνεπώς, είναι φανερό πως η ομαδική σκέψη είναι ένα ψυχοδυναμικό φαινόμενο το οποίο οδηγεί την ομάδα σε μειωμένο καταλογισμό ή/και ικανότητα ορθολογικής σκέψης και συμπεριφοράς (Rose, J. D., 2011; Baron, R. S., 2005; Hogg, M. A, Hains, S. C., 1998).

Μελέτη περίπτωσης

«Η αληθινή εκπαίδευση συνίσταται λιγότερο σε διδαχές και περισσότερο σε ασκήσεις», σύμφωνα με τον Ζαν Ζακ Ρουσσώ. Γι' αυτό, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας και βάσει της προηγηθείσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης της έννοιας της ομάδας, επιχειρείται η ανάλυση μίας περίπτωσης μέσα από τον στενό πυρήνα της εκπαίδευσης κι εν συνεχεία, γίνεται μία προσπάθεια για την ερμηνεία της μέσα από το διεπιστημονικό πρίσμα του management και της παιδαγωγικής επιστήμης (Bush, T., 2007).

Ως **στόχοι** της παρούσας περίπτωσης μπορούν να θεωρηθούν: η ανάδειξη της σημασίας της ομάδας και κατ' επέκταση της αλληλεγγύης μεταξύ των ατόμων εντός της σχολικής μονάδας, η κατανόηση του προβλήματος από τα μέλη μιας ομάδας και διάθεση για επίλυση, η παρουσίαση των παθογενειών της εκπαιδευτικής μονάδας ως εμποδίου για την εκπαίδευση των μαθητών και η παρουσίαση των συγκρούσεων που προκύπτουν στη σχολική μονάδα.

Οι βασικές **έννοιες** που μπορούν να συζητηθούν βάσει αυτής της περίπτωσης είναι: οι τυπικές και οι άτυπες ομάδες, η σύγκρουση, η αλλαγή, η εκπαιδευτική μονάδα, το σχολικό κλίμα, η ηγεσία, η διοίκηση στην εκπαίδευση και η διεύθυνση της εκπαιδευτικής μονάδας. Ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί στις τρεις πρώτες έννοιες λόγω του θέματος της εργασίας.

Τα **βασικά θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης** που μπορούν να συζητηθούν σε ομάδες είναι: οι τυπικές και άτυπες ομάδες εντός της εκπαιδευτικής μονάδας, οι συγκρούσεις κι η επίλυση των συγκρούσεων μέσα στη σχολική μονάδα, οι ηγετικές ικανότητες του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και η σχολική κουλτούρα. Ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί στις δύο πρώτες έννοιες λόγω του θέματος της εργασίας.

Ιστορικό

Στα μέσα του καλοκαιριού εκδίδεται η μετάθεση του Σπύρου για το αστυνομικό τμήμα της Καρπάθου, γεγονός που θα αναγκάσει την οικογένεια Πολίτη να φύγει από τα Τρίκαλα για το νησί. Έπειτα από ενδοοικογενειακές συζητήσεις, η νέα σχολική χρονιά βρίσκει την οικογένεια σε ένα απομακρυσμένο νησί των Δωδεκανήσων.

Πέρα από τη γενικότερη αναστάτωση και την ταλαιπωρία που προκαλεί η μετακόμιση, οι γονείς, Κατερίνα και Σπύρος, έχουν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα υγείας του γιου τους, Δημήτρη, καθώς και τις δυσκολίες που θα επέλθουν κατά τη διαδικασία προσαρμογής στο νέο σχολικό περιβάλλον. Ο Δημήτρης, 14 χρονών, μαθητής της Β' Γυμνασίου πάσχει από πολιομυελίτιδα, η οποία τον αναγκάζει να κινείται με αναπηρικό καροτσάκι και να μην μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί.

Έχοντας τακτοποιηθεί σε ένα μικρό σπίτι κοντά στο σχολείο, η κ. Πολίτη, λίγο πριν την αρχή της σχολικής χρονιάς, επισκέπτεται το 1ο Γυμνάσιο της Καρπάθου για την εγγραφή του Δημήτρη. Βασικό της μέλημα ήταν να ενημερώσει εγκαίρως το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων για τα κινητικά προβλήματα που αντιμετώπιζε ο γιος της, αν και το ουσιαστικό πρόβλημα εμφανίζεται τη στιγμή που φτάνει στο σχολείο και παρατηρεί την απουσία βοηθητικής ράμπας στο προαύλιο χώρο αυτού. Είναι γεγονός ότι η Κατερίνα δεν θα ζητούσε ειδική μεταχείριση στα εκπαιδευτικά ζητήματα, αλλά αντιμετώπιση του προβλήματος της πρόσβασης στην εκπαιδευτική μονάδα. Κατά τη διάρκεια της συζήτησής της με το διευθυντή, κύριο Παπαγεωργίου, ενημερώνεται αναφορικά με την απουσία αναβατορίου λόγω του ότι ποτέ ως τώρα δεν είχε παρουσιαστεί ανάλογη ανάγκη. Σημειώνεται δε, ότι η σχολική μονάδα δεν διαθέτει ανελκυστήρα, αφού το κτήριο είναι αρκετά παλιό. Στην προσπάθειά τους να βρουν τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος, η κ. Πολίτη μαθαίνει ότι δεν υπάρχουν αίθουσες διδασκαλίας στον ισόγειο κι ο Δημήτρης, υποβοηθούμενος, πρέπει καθημερινά να ανεβοκατεβαίνει ένα ή δύο ορόφους.

Κατόπιν αρκετής σκέψης, οι γονείς του Δημήτρη συναποφασίζουν να μην επιβαρύνουν τους καθηγητές του σχολείου με τις μετακινήσεις του παιδιού, αλλά να τις αναλάβει εξ ολοκλήρου η μητέρα του – ιδέα που εν μέρει θα έλυνε πολλά προβλήματα, αλλά είχε ως συνέπεια την απόστασή της από τον εργασιακό χώρο. Ο μικρός ξεκινά δυναμικά στο νέο του σχολείο, προσαρμόζεται εύκολα κι όντας ιδιαίτερα κοινωνικός, προσιτός κι ευγενικός, αναπτύσσει φιλίες με τους συμμαθητές και καλές σχέσεις με τους καθηγητές του.

Μετά το πρώτο δίμηνο, η επιδείνωση της υγείας του Δημήτρη, όμως, προκάλεσε οικονομικές δυσκολίες στην οικογένεια Πολίτη, διότι η ανάγκη για αγορά φαρμάκων κι ενός πιο εξελιγμένου τεχνολογικά αμαξιδίου προϋπέθεταν υψηλότερα έσοδα, τα οποία δεν καλύπτονταν μόνο από το μισθό του Σπύρου.

Εκείνο το διάστημα, η Κατερίνα πληροφορείται για το ότι το νοσοκομείο του νησιού είχε έλλειψη προσωπικού και ως νοσηλεύτρια θα μπορούσε να εργαστεί εκεί. Χωρίς δεύτερη σκέψη, επικοινωνεί και ενημερώνεται για τη θέση: 08.00 – 16.00, 6 ημέρες την εβδομάδα. Ο μισθός ήταν αρκετά ικανοποιητικός, αλλά το συγκεκριμένο ωράριο θα είχε ως απόρροια να σταματήσει τις μετακινήσεις του γιου της στο σχολείο. Γνωρίζοντας την κατάσταση του μικρού, καθώς και το απαιτητικό ωράριο εργασίας του συζύγου της, ο διευθυντής του νοσοκομείου, κ. Γρηγοριάδης, της πρότεινε να έρχεται στη δουλειά μαζί με το Δημήτρη, ο οποίος θα μπορούσε να απασχολείται στην ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα που διέθετε το κτήριο και πρωτίστως, να παρακολουθεί τα βασικά μαθήματα της τάξης του από δύο εκπαιδευτικούς που απήρτιζαν το προσωπικό εκπαίδευσης του εν λόγω νοσοκομείου. Η λύση αυτή φαντάζει ιδανική για την Κατερίνα, η οποία θεωρεί πως έτσι θα αντιμετωπιστεί κάθε δυσκολία. Όμως, όλο αυτό, βρίσκει αντιμέτωπο το Δημήτρη, που αρνείται να αποχωριστεί τη νέα του παρέα.

Για μέρες, η Κατερίνα και ο Σπύρος επιδιώκουν να εξηγήσουν στο παιδί τους ότι αυτή είναι η βέλτιστη λύση την δεδομένη στιγμή, αφού με το μισθό της μητέρας του θα καλυφθούν πολλές από τις ανάγκες του σπιτιού κι ο ίδιος θα έχει την ευκαιρία να συμβαδίζει εν μέρει με την ύλη του σχολείου, χωρίς να χάσει τη χρονιά του. Ο Δημήτρης, ως ώριμος έφηβος, κατανοεί την κατάσταση κι άμεσα αποφασίζει να ανακοινώσει στους συμμαθητές του ότι θα αποχωρήσει από το σχολείο μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων.

Ενώ ο σύλλογος διδασκόντων αποδέχεται την απόφαση του Δημήτρη και της οικογένειάς του κι οι συμμαθητές του αντιδρούν και διαμαρτύρονται για τις ανεπαρκείς υποδομές που αποτελούν κατά κύριο λόγο αφορμή κι αιτία για την αποχώρηση του φίλου τους, συμπαρασύροντας σταδιακά μεγάλο μέρος του συλλόγου γονέων και της τοπικής κοινότητας. Κάπως έτσι, κινητοποιήσεις ξεκινούν στο νησί και το 1ο Γυμνάσιο Καρπάθου τελεί υπό κατάληψη.

Ερωτήσεις για συζήτηση

1. Είναι ο κύριος Παπαγεωργίου αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης; Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ο αποτελεσματικός ηγέτης;
2. Πώς θα μπορούσε να συμβάλει μια πραγματική αλλαγή νοοτροπίας και κουλτούρας στη σχολική μονάδα;
3. Ποιο είναι το βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει το 1^ο Γυμνάσιο Καρπάθου; Ποια είναι η πηγή σύγκρουσης μεταξύ των μαθητών και του συλλόγου διδασκόντων της υπό εξέταση σχολικής μονάδας;*
4. Ποιος είναι ο ρόλος της άτυπης ομάδας των μαθητών που αντέδρασε μετά την ανακοίνωση της απόφασης του Δημήτρη; *
5. Ποια είναι και από πού πηγάζουν τα προβλήματα της οικογένειας Πολίτη;
6. Δεδομένων των συνθηκών που επικρατούν στο 1^ο Γυμνάσιο Καρπάθου, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί το αίτημα των μαθητών; Συζητήστε.
7. Πώς κρίνετε τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων διαχειρίστηκαν τη απόφαση του Δημήτρη να αποχωρήσει από το σχολείο; Αναπτύξτε τις απόψεις σας.
8. Αναφέρετε μερικούς από τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να έχει παρέμβει ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων του 1^{ου} Γυμνασίου Καρπάθου.

**Εν προκειμένω, δίνεται έμφαση σε αυτά λόγω του θέματος της εργασίας.*

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, όπως φάνηκε από το θεωρητικό υπόβαθρο κι από την μελέτη περίπτωσης, η ομάδα περιγράφεται ως ένα σύνολο ατόμων τα οποία πρέπει να αλληλοεπιδράσουν για να πετύχουν ένα κοινό στόχο.

Η αποτελεσματική λειτουργία μίας ομάδας δεν είναι κάτι απλό και προφανές. Η κύρια αιτία είναι ότι ενώ όλα τα μέλη μπορεί να έχουν κάποια κοινά ενδιαφέροντα και στόχους, ο καθένας προέρχεται από διαφορετικό κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό υπόβαθρο· ο καθένας έχει τις δικές του εμπειρίες, απόψεις, στάσεις, σκέψεις για το πώς λειτουργούν τα πράγματα κι έχει διαφορετικές προσδοκίες για φιλοδοξίες. Όλα αυτά αποτελούν παράγοντες που ο εκάστοτε manager ή ο ηγέτης θα πρέπει να έχουν στο μυαλό, προκειμένου να μπορούν να «δέσουν» μία ομάδα, να τη κάνουν να λειτουργεί αποδοτικά και να φροντίσουν για την επίτευξη των στόχων της. Μια επιπρόσθετη δυσκολία με τις ομάδες είναι ότι πρέπει κι απόδοσή της να αυξάνεται προοδευτικά, ενώ τα μέλη της πρέπει να είναι εξίσου ικανοποιημένα.

Συνοψίζοντας, η αίσθηση της κοινής αποστολής και του κοινού οράματος, η κατανόηση της αλληλεξάρτησης, το θετικό κλίμα, η εναρμόνιση των ατομικών και των ομαδικών στόχων, η ικανότητα επιλογής ορθών μεθόδων, διαδικασιών, κανόνων ανάλογα με την περίπτωση κι η διάθεση για αλλαγή, η ανοικτή κι αποτελεσματική επικοινωνία είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών ομάδων. Επιπροσθέτως, η ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων, των ιδεών, των απόψεων, η ικανότητα επίτευξης συναίνεσης μέσω του διαλόγου και της παρουσίας επιχειρημάτων, η ομαδική

μάθηση μέσω της ανταλλαγής γνώσεων κι εμπειριών, η ικανότητα αυτοκριτικής κι ο καθορισμός ενός κατώτατου ανεκτού ορίου αποτελεσματικότητας, η ικανοποίηση κι η παρακίνηση των μελών είναι παράγοντες που δύνανται να οδηγήσουν τις ομάδες σε υψηλότερες επιδόσεις. Τέλος, η ενθάρρυνση των πρωτοβουλιών της ανάληψης κινδύνου και της δημιουργικότητας, η αφοσίωση κι η υπευθυνότητα των μελών, ο αμοιβαίος σεβασμός, ο αυτό-σεβασμός κι η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών, η ενέργεια κι ο δυναμισμός, η αποτελεσματική ηγεσία συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των ομάδων.

Είναι πρόδηλο, λοιπόν, ότι η συνεκτικότητα απαιτεί ομαδικό, ανοιχτό, ειλικρινές και τίμιο κλίμα - πνεύμα. Όσο πιο τίμιος είναι ένας άνθρωπος ως μέλος μίας ομάδας, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να πετύχει τους προσωπικούς και τους ομαδικούς στόχους. Σημειώνεται δε, ότι η αρμονία έρχεται όταν ο άνθρωπος ακούει και βοηθάει τους άλλους, ενδιαφέρεται για τα συναισθήματά τους και εισπράττει τα αντίστοιχα, όπως οι αθλητές, που συμμετέχουν σε ομαδικά αθλήματα. Πρέπει να θυμούνται πάντα ότι οι ίδιοι επέλεξαν να γίνουν μέλη της ομάδας και συμφώνησαν ότι θα ακολουθούν τις αποφάσεις του προπονητή τους, από τη στιγμή που εντάχθηκαν σε αυτή, ανεξαρτήτως των λοιπών χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους.

Αναφορές

- Baron, R. S. (2005). So right it's wrong: groupthink and the ubiquitous nature of polarized group decision making. *Advances in Experimental Social Psychology*, 37, 219 – 253.
- Bowen, K. & Lawler, E.E. (2006). The empowerment of service workers στο D. Mayle (ed.), *Managing innovation and change*, Sage, London.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27 (3), 391 – 406.
- De Hoogh, A. H. B. & Den Hartog, D. N. (2008). Ethical and despotic leadership, relationships with leader's social responsibility, top management team effectiveness and subordinates' optimism: A multi – method study. *The Leadership Quarterly*, 19 (3), 297 – 311.
- De Reuver, R. (2006). The influence of organizational power on conflict dynamics. *Personnel Review*, 35 (5), 589 – 603.
- Hogg, M. A. & Hains, S. C. (1998). Friendship and group identification: a new look at the role of cohesiveness in groupthink. *European Journal of Social Psychology*, 28 (3), 323–341.

Ilgen, D.R., Hollenbeck, J.R., Johnson, M., Jundt, D. (2005). Teams in organizations: from input – process – output models to IMOI models. *Annual Review of Psychology*, 56, 517 – 543.

Mathieu, J., Maynard, M.T., Rapp, T. Gilson, L. (2008). Team effectiveness 1997 – 2007: a review of recent advancements and a glimpse into the future. *Journal of Management*, 34, 410 – 476.

Mullins, J.L. (2013). *Management and Organizational Behavior*, UK: Pearson Harlow, 300 – 301.

Rose, J. D. (2011). Diverse perspectives on the groupthink theory – a literary review, *Emerging Leadership Journeys*, 4 (1), 37–57.

Simons, T.L., Peterson, R. S. (2000). Task conflict and relationship conflict in top management teams: The pivotal role of intragroup trust. *Journal of Applied Psychology*, 85 (1), 102 – 111.

Srivastava, A., Bartol, K. M., Locke, E. A. (2017). Empowering leadership in management teams: effects on knowledge sharing, efficacy and performance. *Academy of Management Journal*, 49 (6).

Sundstrom, E., McIntyre, M., Halfhill, T., Richards, H. (2000). Work groups: from Hawthorne studies to work teams of the 1990s and beyond. *Group Dynamics: theory, research, practice*, 4 (1), 44 – 67, DOI: 10.1037//1089-2699.4.1.44.

Tackman, B (1965). Development sequences in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384 – 399.

Tackman, B., Jensen, M. (1977). Stages of small group development revisited. *Group and Organization Studies*, 2, 343 – 357.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Χυτήρης Λ. (2017). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Η εκπαιδευτική καινοτομία/αλλαγή και ο ρόλος της διοίκησης και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στην αποτελεσματική διαχείριση και υιοθέτησή της στην πράξη

Διατσίδου Μαρία

Εκπαιδευτικός ΠΕ.86, Med Σπουδές στην Εκπαίδευση

miranta@sch.gr

Περίληψη

Σε μια εποχή που η ικανότητα να αλλάζεις και να προσαρμόζεσαι θεωρείται αναγκαιότητα επιβίωσης η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να υστερεί σε αλλαγές και καινοτομίες. Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας καλούνται με την εμπνευσμένη καθοδήγηση ενός διευθυντή που θα διαθέτει διορατικότητα, ενσυναίσθηση, αποφασιστικότητα και ευελιξία να αναπτύξουν πρωτοβουλίες για τη σταδιακή και μελετημένη εισαγωγή αλλαγών/καινοτομιών που θα εναρμονίζονται με τις ιδιαιτερότητες και το περιβάλλον της σχολικής τους μονάδας και θα σέβονται την ιδιαίτερη ταυτότητα της. Στην παρούσα εργασία αρχικά επιχειρείται μια προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης των όρων της εκπαιδευτικής αλλαγής, της εκπαιδευτικής καινοτομίας και του νεωτερισμού. Μετέπειτα γίνεται αναφορά στη δυνατότητα υλοποίησης εκπαιδευτικών καινοτομιών μέσα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τέλος εξετάζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας στην αποτελεσματική εισαγωγή, διαχείριση και υιοθέτησή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική καινοτομία/αλλαγή, Εμπνευσμένη διοίκηση, ενσυναίσθηση

Εισαγωγή

Οι αλλαγές που συντελούνται σε όλα τα επίπεδα τόσο στον Ευρωπαϊκό όσο και στο Διεθνή χώρο επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό χώρο και τον προτρέπουν να γίνει ανοιχτό σύστημα για να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που θέτει η κοινωνία της γνώσης του 21^{ου} αιώνα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) δημιουργώντας συνθήκες μάθησης προσανατολισμένες στην καινοτομία, τη δημιουργικότητα και τον μετασχηματισμό (Θεοφιλίδης, 2012· Καραμπέλας, Kelly & Φώκιαλη, 2006). Η παγκοσμιοποίηση έχει δημιουργήσει την επιτακτική ανάγκη για συνεχή επαναξιολόγηση των πρακτικών με σκοπό οι πολίτες της κάθε χώρας να διατηρήσουν ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Swenson, 2002). Σε μια κοινωνία που το οικονομικο-τεχνολογικό της περιβάλλον μεταβάλλεται ραγδαία οι έννοιες της αλλαγής, του νεωτερισμού και της καινοτομίας αποτελούν την κινητήρια δύναμη της επιχειρηματικής επιτυχίας και γίνονται συνώνυμες με την ανάπτυξη των εθνών (Abroskin, Dirk & Kotsemir, 2013). Οι κοινωνικές και πολιτικο-οικονομικές αλλαγές και το έντονο ανταγωνιστικό κλίμα που δημιούργησαν δεν αφήνει ανεπηρέαστο τον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο. Αυτό γίνεται αντιληπτό και μέσα από τη διακήρυξη της Λισσαβόνας που απαιτεί να

καταστήσει την Ευρώπη μέσα από την εκπαίδευση την πλέον ανταγωνιστική κοινωνία (Θεοφιλίδης, 2012).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η δυνατότητα εισαγωγής ουσιαστικών εκπαιδευτικών καινοτομιών περιορίζεται από το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του. Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο πριν προχωρήσουμε στη συζήτηση για την εισαγωγή στη σχολική μονάδα των αλλαγών/καινοτομιών στα πλαίσια του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να επιχειρήσουμε τη σύντομη εννοιολογική διερεύνηση των παραπάνω όρων καθώς στη βιβλιογραφία και στη διεθνή πρακτική δεν συναντάμε απόλυτη ταύτιση στη σημασία τους με αποτέλεσμα οι όροι να συγχέονται και να μην διακρίνονται με σαφήνεια (Δακοπούλου, 2008 · Μαυροσκούφης, 2002).

Νεωτερισμός και Εκπαιδευτική καινοτομία

Ο Robertson (1967) αναφέρει ότι η καινοτομία είναι η διαδικασία με την οποία επιτυγχάνεται μια ποιοτικά διαφορετική νέα ιδέα ή συμπεριφορά να υλοποιηθεί και να εφαρμοστεί στην πράξη. Η καινοτομία και ο νεωτερισμός προέρχονται από την ίδια λατινική ρίζα και οι δυο δηλώνουν κάτι «νέο», γεγονός που κάνει τους όρους αυτούς αρκετά δημοφιλείς. Έχουμε συνηθίσει από τις διαφημιστικές καμπάνιες να συνδυάζουμε το «νέο» με το «βελτιωμένο» είτε πρόκειται για ένα απορρυπαντικό είτε για ένα πρόγραμμα σπουδών (Ellis, 2013).

Στον εκπαιδευτικό κόσμο η καινοτομία φαίνεται σαν κάτι ιδιαίτερα σημαντικό και εκφράζει την επιθυμία για νεωτερισμό ώστε το σχολείο να βρίσκεται πάντα στο κέντρο των εξελίξεων. Στη διαδικασία της εκπαιδευτικής καινοτομίας συμμετέχουν η διδασκαλία, η τάξη και πρωταγωνιστικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός (Bonami & Garant, 1996) καθώς απευθύνεται κυρίως στη σχολική μονάδα και εστιάζει και αφορά στον εκπαιδευτικό της τάξης (Δακοπούλου, 2008). Η υλοποίηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας προϋποθέτει πρωτοποριακή αντίληψη των πραγμάτων, σχεδιασμό, συνδυασμό πολιτικών και εκπαιδευτικών δυνάμεων (Μαυροσκούφης, 2002) και στοχεύει στη βελτίωση συγκεκριμένων πτυχών της σχολικής ζωής (House, 1979).

Η εκπαιδευτική αλλαγή

Η εκπαιδευτική αλλαγή είναι όρος ευρύτερος της καινοτομίας καθώς όλες οι καινοτομίες στοχεύουν σε βελτιωτικές αλλαγές, ενώ κάθε αλλαγή δεν οδηγεί απαραίτητα σε καινοτομία (Μαυροσκούφης, 2002). Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι η εκπαιδευτική καινοτομία διαπνέεται από πρωτοποριακή αντίληψη των πραγμάτων και δεν δανείζεται ιδέες αλλά συλλαμβάνει ιδέες και τις υλοποιεί συλλογικά μέσα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Κριτήριο για τον χαρακτηρισμό μιας εκπαιδευτικής δράσης από μία σχολική μονάδα ως καινοτομία είναι επίσης η εφαρμογή μιας νέας ιδέας για πρώτη φορά στο εκπαιδευτικό σκηνικό από τη σχολική μονάδα έστω και αν αυτή η ιδέα δεν είναι προϊόν

έμπνευσης των μελών της σχολικής μονάδας (Μπελαδάκης, 2007). Συνεπώς αν μια σχολική μονάδα υλοποιεί για πρώτη φορά ένα πρόγραμμα βασισμένο στις ιδέες άλλων ή στην παρέμβαση εξωτερικών παραγόντων μπορεί να εφαρμόζει μια εκπαιδευτική αλλαγή που θα την οδηγήσει σε μετασχηματισμό της υπάρχουσας κατάστασής της αλλά δεν καινοτομεί αν αυτή η ιδέα έχει υλοποιηθεί και από άλλες σχολικές μονάδες στο παρελθόν (Γιαννακάκη, 2002).

Η δυνατότητα εισαγωγής και υλοποίησης αλλαγών/καινοτομιών σε μια σχολική μονάδα στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για την ποιοτική αναβάθμισή του και αρνητικό παράγοντα για την ανάπτυξη *«καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και διδακτικών μεθόδων»* (Μαυρογιώργος, 2008, σελ.143). Μέσα σε ένα τέτοιο μοντέλο διοίκησης η αυτονομία της σχολικής μονάδας είναι σχετική με περιορισμένη δυνατότητα διαφοροποίησης και με την κεντρική εξουσία να δίνει την εντολή μέσω καθορισμένων και απολύτως ελεγχόμενων οδηγιών για την εισαγωγή της καινοτομίας, με αποτέλεσμα η σχολική μονάδα να περιορίζεται στη διαχείριση της. Είναι γεγονός όμως ότι οι στρατηγικές των εκπαιδευτικών καινοτομιών πολλαπλασιάζονται τα τελευταία χρόνια καθώς ευνοείται όλο και περισσότερο η παραχώρηση αυτοτέλειας στις σχολικές μονάδες με σκοπό να αποκτήσουν τη δυνατότητα διαφοροποίησης και προσαρμογής της εντολής που έρχεται από την κεντρική εξουσία στα χαρακτηριστικά, στις συνθήκες και στο κλίμα της σχολικής μονάδας (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του διευθυντή στην αποτελεσματική εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας

Η σχολική μονάδα που θέλει να παραμείνει ένας ζωντανός και ανοικτός οργανισμός που θα αλλάζει και θα προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος, αλλά θα διατηρεί ταυτόχρονα την ταυτότητά της, τη βασική δομή και την κουλτούρα της οφείλει να εξαντλεί όλα τα περιθώρια της σχετικής της αυτονομίας εισάγοντας και υιοθετώντας αυτόβουλα καινοτομίες που θα επιτρέψουν στα μέλη της να περάσουν από τη θέση του θεατή στη θέση του ενεργού εκπαιδευτικού (Παπακωνσταντίνου, 2008). Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να υλοποιήσουν αυτόβουλες αλλαγές/καινοτομίες με επιτυχία είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας που θα βασίζεται στη συνεργασία και στην αξιοποίηση όλων των μελών της σχολικής μονάδας και θα προωθεί το όραμα, το ύφος και το επαγγελματικό της ήθος (Μαυρογιώργος, 2008).

Η διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής/καινοτομίας είναι ένα μη-γραμμικό και πολυδιάστατο φαινόμενο για τη διαχείριση του οποίου έχουν αναπτυχθεί αρκετά μοντέλα και προσεγγίσεις που όμως δεν έχουν καταφέρει να λειτουργήσουν αποτελεσματικά μέσα στη σχολική μονάδα (Ιορδανίδης, 2006). Σύμφωνα με το

μοντέλο του Fullan (1991) η εκπαιδευτική αλλαγή αποτελείται από τρία στάδια: την εισαγωγή, την εφαρμογή και την εσωτερίκευση. Η επιτυχία της καινοτομίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ευφυΐα και τη διαύγεια του διευθυντή της σχολικής μονάδας που είναι ο εγγυητής τόσο της εφαρμογής της καινοτομίας όσο και της διατήρησης των απαραίτητων ισορροπιών του μικροσυστήματος της σχολικής μονάδας (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Ο έξυπνος διευθυντής δεν συναινεί αβασάνιστα σε όλες τις προτάσεις της αλλαγής ακόμα και αν πρόκειται για αλλαγή που ο ίδιος επιθυμεί καθώς μια αποτυχία θα αποτελέσει τροχοπέδη για την εισαγωγή μελλοντικών αλλαγών αλλά αποτιμά όσο καλύτερα μπορεί τη βιωσιμότητα της προτεινόμενης αλλαγής χωρίς να είναι απαραίτητο να έχει εξασφαλίσει τις ιδεώδεις συνθήκες. Στο στάδιο της εισαγωγής της καινοτομίας τόσο ο διευθυντής όσο και όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο σχεδιασμό της αλλαγής και να μην πέσουν στην παγίδα από υπερβολικό ενθουσιασμό να περάσουν γρήγορα στην πράξη (Everard & Morris, 1999).

Κατά την εισαγωγή της αλλαγής ο διευθυντής θα πρέπει να έχει ο ίδιος συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα και τον σκοπό της αλλαγής, να έχει μελετήσει το πρόβλημα που αυτή καλείται να διαπραγματευτεί ώστε να καταφέρει να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς στη λήψη της απόφασης για την καινοτομία και στη χάραξη νέων και επιτυχημένων δρόμων αντιμετώπισης της προβληματικής κατάστασης (Heifetz, 1994). Βασικό επίσης πριν την εφαρμογή της καινοτομίας είναι να εξασφαλίσει τη δέσμευση της εμπλοκής όλων των εκπαιδευτικών και να έχει εκτιμήσει σωστά το κλίμα, τις προθέσεις, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών (Ιορδανίδης, 2006). Σημαντικό είναι να έχει μελετηθεί όχι μόνο το κλίμα μέσα στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό σε σχέση με την προτεινόμενη αλλαγή/καινοτομία (Ainscow, Hopkins & West, 1998).

Ο Διευθυντής θα πρέπει μέσα από ένα συνεργατικό μοντέλο διοίκησης που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις επιλογές των συναδέλφων του εκπαιδευτικών, να μεριμνήσει ώστε η φάση της εφαρμογής της καινοτομίας να βρει τα οράματα των εκπαιδευτικών ενσωματωμένα στο κοινό όραμα που θα έχει προκύψει μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών και των προβληματισμών τους (Everard & Morris, 1999· Μαυρογιώργος, 2008). Συνεπώς πρέπει να είναι άτομο με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση που θα ενισχύει το αίσθημα της ασφάλειας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αλλαγής και θα μετατρέπει τη συλλογική νοημοσύνη της ομάδας σε δεξαμενή σκέψης. Με αυτόν τον τρόπο το σχολείο αναδεικνύεται σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης που η συλλογική ικανότητά της για αποτελεσματική αλλαγή, απορρέει τόσο από την ατομική επάρκεια των εκπαιδευτικών όσο και από την επάρκεια του συνόλου της (Θεοφιλίδης, 2012).

Όταν η εκπαιδευτική αλλαγή/καινοτομία είναι βασισμένη στη σχολική μονάδα ο διευθυντής λειτουργεί ως διευκολυντής που οφείλει να κατανοήσει απόλυτα πως η αλλαγή θα συντελεστεί από τους εκπαιδευτικούς με τη δική του καθοδήγηση και ο ίδιος

το μόνο που θα τους παρέχει είναι η κατάλληλη υποστήριξη και υποδομή. Οι εκπαιδευτικοί στην περίπτωση αυτή είναι καινοτόμοι φορείς δράσεων που από τη στάση τους, το σκεπτικισμό τους στην επερχόμενη καινοτομία αλλά και από τις δεξιότητές τους εξαρτάται σημαντικά η επιτυχία της επιχειρούμενης αλλαγής (Δακοπούλου, 2008· Παπακωνσταντίνου, 2008).

Η σχολική μονάδα είναι ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα με τους δικούς του κανόνες και αξίες και συνεπώς είναι φυσικό να αντιστέκεται στην αλλαγή. Για την επιτυχημένη διαχείριση της καινοτομίας πρέπει τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και ο διευθυντής να έχουν την ικανότητα να προβλέπουν τις δυνάμεις που πρόκειται να αντισταθούν και να κατανοούν τους παράγοντες στους οποίους οφείλεται αυτή η αντίσταση. Στην πρόκληση της αλλαγής κάποιος μπορεί να ανταποκριθούν με ενθουσιασμό ενώ κάποιοι άλλοι να θεωρήσουν ότι απειλείται το σύστημα αξιών τους, να νιώσουν ανασφάλεια και φόβο μπροστά σε ένα νεωτερισμό που κρύβει σε μεγάλο βαθμό αβεβαιότητα και κίνδυνο αρνητικού αποτελέσματος (Ιορδανίδης, 2006· Παπακωνσταντίνου, 2008).

Για να αντιμετωπίσει πιο αποτελεσματικά ο διευθυντής την αντίσταση στην αλλαγή θα πρέπει να είναι *«ενημερωμένος για όλες τις τελευταίες εξελίξεις, να έχει καθιερώσει δίκτυο ανταλλαγής πληροφοριών με συναδέλφους μέσα και έξω από το σχολείο και να συμμετέχει ενεργά στα εκπαιδευτικά πράγματα»* (Ιορδανίδης, 2006, σελ. 93). Ο χαρισματικός διευθυντής πρέπει να κατανοεί τις αντιδράσεις και να μπορεί να βλέπει τα πράγματα και μέσα από τις οπτικές γωνίες των άλλων και να εξετάζει προσεκτικά όλες τις αντιδράσεις καθώς υπάρχει πάντα η περίπτωση η αντίσταση στην αλλαγή να είναι ενεργητική και αυτοί που αντιστέκονται να έχουν δίκιο (Ιορδανίδης, 2006). Σημαντικό επίσης είναι να έχει τη δεξιότητα να χειρίζεται τις αντιδράσεις δημιουργικά χωρίς να στοχοποιεί όσους δεν θέλουν ή δεν πείθονται για την αναγκαιότητα της αλλαγής αλλά να τους εντάσσει τελικά στη διαδικασία της δράσης και στο κοινό όραμα (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Συμπεράσματα

Η διαδικασία και η διαχείριση της εκπαιδευτικής καινοτομίας δεν είναι εύκολη υπόθεση και δεν υπάρχει συνταγή που να οδηγεί στην επιτυχία, ειδικά μέσα σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης όπως είναι το ελληνικό. Ωστόσο θεωρείται αναγκαίο τόσο η διοίκηση της σχολικής μονάδας όσο και οι εκπαιδευτικοί της να εξαντλούν όλα τα περιθώρια της σχετικής της αυτονομίας και να ανταποκρίνονται θετικά στις νέες ιδέες και προκλήσεις καθώς το σχολείο του μέλλοντος είναι το σχολείο που αλλάζει και προσαρμόζεται με το εξωτερικό περιβάλλον και προωθεί και διαχειρίζεται αποτελεσματικά την καινοτομία.

Οι εκπαιδευτικοί είναι ο μοχλός ανάπτυξης της καινοτομίας και η κινητήρια δύναμή της που κάτω από την καθοδήγηση ενός εμπνευσμένου διευθυντή θα καταφέρουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά την εισαγωγή και την υιοθέτηση της αλλαγής/καινοτομίας. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να λειτουργεί χωρίς

ατομισμό, να διαθέτει ενσυναίσθηση, αυτοπεποίθηση, ακεραιότητα και αποφασιστικότητα. Ο σχολικός ηγέτης δεν αρκεί να έχει μόνο καλές ιδέες και γνώση της διαδικασίας της αλλαγής αλλά πρέπει να έχει την ικανότητα να εμπνέει τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς να αναζητούν νέες ιδέες, να τις κατανοούν, να δεσμεύονται από αυτές και να επιτυγχάνουν τη διαδικασία της μεταφοράς τους στην πράξη (Θεοφιλίδης, 2012· Ιορδανίδης, 2006).

Ο εμπνευσμένος διευθυντής θα λειτουργήσει σαν ηγέτης ώστε να καταφέρει να διαχειριστεί έγκαιρα τις αντιδράσεις και αμφισβητήσεις που κάθε καινοτομία αναπόφευκτα δημιουργεί. Με την κατάλληλη στρατηγική θα οικοδομήσει σχέσεις ακόμα και με τους εκπαιδευτικούς που διστάζουν και αντιστέκονται στην επιχειρούμενη αλλαγή, προκειμένου να τους πείσει ότι η καινοτομία είναι συνολική ευθύνη που θα επιφέρει σημαντικά οφέλη σε όλη τη σχολική κοινότητα (Παπακωνσταντίνου, 2008). Ένα συνεργατικό μοντέλο διοίκησης που θα αξιοποιεί και θα σέβεται τις απόψεις, τις ιδέες, τους προβληματισμούς και τις ικανότητες όλων των εκπαιδευτικών θα προωθήσει τη συνοχή, τη συλλογική νοημοσύνη, το κοινό όραμα και θα αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την αντίσταση στην αλλαγή εξασφαλίζοντας τη δέσμευση όλης της ομάδας για τη συνεργασία στην προώθηση της αλλαγής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Abroskin, A., Dirk, M., & Kotsemir, M. (2013). *Innovation concepts and typology-an evolutionary discussion*. (Διαθέσιμο on line: https://www.researchgate.net/publication/235770133_Innovation_concepts_and_typology_-_an_evolutionary_discussion, προσπελάστηκε στις 20/11/2018)

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008α). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός στο διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον. Στο: *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής διοίκησης* (Τόμος Γ'). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ainscow, M., Hopkins, D., & West, M. (1998). *School improvement in an Era of change*. London: Cassell.

Bonami, M., & Garant, M. (1996). *Systems scolaires et pilotage de l' innovation*. Bruxelles: De Boeck.

Γιαννακάκη, Π. (2002). Διοικητική αποκέντρωση και εφαρμογή της καινοτομίας στη σχολική μονάδα. Στο: *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα. Πρακτικά 2^{ου} πανελλήνιου συνεδρίου* (Τόμος Β'). Αθήνα: Ατραπός.

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική αλλαγή – μεταρρύθμιση - καινοτομία. Στο: *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (Τόμος Α'). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ellis, A. (2013). *Research on educational innovations*. Routledge: New York.

Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Heifetz, R. (1994). *Leadership without easy answers*. USA: Harvard University Press.

House, E. (1979). Technology versus craft: a ten year perspective on innovation. In: *New directions in curriculum studies* (pp. 137-151). Brighton: Falmer Press.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο Μ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καράμπελας, Κ., Kelly, A., & Φώκιαλη, Π. (2006). Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μέσα στον σχολικό χώρο ως ουσιώδης προϋπόθεση για επιτυχημένη και βιώσιμη εκπαιδευτική αλλαγή. Στο Μ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (Τόμος Α'). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα. *Νέα Παιδεία*, 103, 16-23.

Μπελαδάκης, Μ. (2007). *Καινοτομίες στην εκπαίδευση. Έννοια-εφαρμογή-διαχείριση-αξιολόγηση. Εμπειρική προσέγγιση: «Η περίπτωση του ολοήμερου σχολείου»*. Αθήνα: Μετασπουδή.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: Ο ρόλος του διευθυντή. Στο: *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Robertson, T.S. (1967). The process of innovation and the diffusion of innovation. *Journal of Marketing*, 31(1), 14-19.

Swenson, D.X. (2002). *Change Drivers*. (Διαθέσιμο on line: <http://faculty.css.edu/dswenson/web/Chandriv.htm>, προσπελάστηκε στις 25/11/2018)

Η εφαρμογή της μεθόδου Project στην εκπαίδευση ενηλίκων: Διερεύνηση των απόψεων των ενήλικων εκπαιδευομένων στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης

Σπάθαρη Μαρία

Κοινωνιολόγος M.Sc., marspathari@gmail.com

Περίληψη

Η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας (Project) είναι μία τεχνική εναλλακτικής διδασκαλίας, η οποία βασίζεται στην διεπιστημονικότητα. Αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει σημαντικά γνωστικά και ψυχοκοινωνικά οφέλη της μεθόδου στην εκπαίδευση, ωστόσο στην Ελλάδα δεν έχουν διεξαχθεί έρευνες για την συνεισφορά της στους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων όπως τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.). Με την παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρήθηκε να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται η μέθοδος Project στις δομές των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης και να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους των δομών και το μορφωτικό τους επίπεδο αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτή και την χρησιμότητα του Project. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 205 άτομα εκπαιδευόμενοι σε Ι.Ε.Κ. οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται περισσότερο στην διδακτική μέθοδο του Project στην οποία ο εκπαιδευτής έχει κυρίως βοηθητικό ρόλο. Ωστόσο οι απόψεις τους διέφεραν ανάλογα με τη δομή στην οποία φοιτούσαν οι εκπαιδευόμενοι, ως προς το ρόλο του εκπαιδευτή αλλά και την χρησιμότητα του σχεδίου εργασίας, η οποία φάνηκε να εξαρτάται από το μορφωτικό τους επίπεδο.

Λέξεις-Κλειδιά: Παιδαγωγική σχεδίου εργασίας, Project, Εκπαίδευση ενηλίκων, Επαγγελματική εκπαίδευση, Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.)

Εισαγωγή

Η αφετηρία της μεθόδου project τοποθετείται κατά τα μέσα του 20ου αιώνα όταν οι πραγματιστές επιμένουν πως ρόλος του μαθητεύοντος οφείλει να είναι ενεργητικός (Frey, 1991). Ως «μέθοδο Project» μπορούμε να θεωρήσουμε τον τρόπο της «Ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν». (Frey, 1998)

Έχει καταστεί σαφές ότι η μέθοδος του project αποτελεί μία μορφή μάθησης ευχάριστη στην μαθητική κοινότητα ιδιαίτερα στους ενήλικες μαθητές διότι συνδέεται με την βιωματική και αποκαλυπτική μάθηση και βασίζεται στην συμπεριφορική "ιδιομορφία" των ενηλίκων να μαθαίνουν ευκολότερα στοιχεία τα οποία συνδέονται με την πραγματική ζωή (Μπρίνια & Χρυσοφίδης, 2010). Δεδομένων αυτών, αποτελεί μία μορφή διδασκαλίας η οποία ταιριάζει στην φιλοσοφία των ενηλίκων. Η μέθοδος αν και διαθέτει συγκεκριμένο τρόπο-βήματα ώστε να εφαρμοστεί ορθά, εντούτοις ανάλογα με την εκπαιδευτική δομή και το πλαίσιο στο οποίο υλοποιείται, διαφοροποιείται με στόχο

να εναρμονιστεί στις εκπαιδευτικές ιδιότυπες καταστάσεις στις οποίες διεξάγεται.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται σε δομές Ι.Ε.Κ. Ιδιωτικών, Δημοσίων και ΟΑΕΔ στο Ι.Ε.Κ. της Σιβιτανιδείου σχολής, διότι πρωτίστως οι δομές αυτές παραμένουν ανεξερεύνητες ως προς τους τρόπους διδασκαλίας των μαθημάτων τους και ειδικότερα όσον αφορά τη μέθοδο του project και δευτερευόντως διότι παρουσιάζει ενδιαφέρον η απόδειξη του τρόπου με τον οποίο επιτελείται η μέθοδος από εκπαιδευτές ενηλίκων. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευομένων σε Ι.Ε.Κ. (Ιδιωτικών, Δημοσίων, ΟΑΕΔ και της Σιβιτανιδείου σχολής) αν η μέθοδος του project αποτελεί μία εκπαιδευτική μέθοδο χρήσιμη για τους εκπαιδευόμενους. Με βάση την παραπάνω υπόθεση διερευνήθηκαν α) ποιος είναι ο τρόπος με τον οποίο υλοποιείται το σχέδιο εργασίας στα Ι.Ε.Κ. και τη Σιβιτανιδείο σχολή σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων, β) αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε Ι.Ε.Κ. Ιδιωτικά, Δημόσια, ΟΑΕΔ και της Σιβιτανιδείου σχολής, ως προς το πώς αξιολογούν οι εκπαιδευόμενοι το ρόλο του εκπαιδευτή, στην διαδικασία της μεθόδου project, γ) αν υπάρχουν διαφορές στην αντίληψη των εκπαιδευομένων όλων των τύπων των Ι.Ε.Κ. για την χρησιμότητα του project ως εκπαιδευτική διαδικασία, δ) αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευομένων των παραπάνω δομών των Ι.Ε.Κ., ως προς την αξιολόγηση του ρόλου του εκπαιδευτή ε) αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευομένων των παραπάνω δομών, ως προς το πώς αξιολογούν το σχέδιο εργασίας.

Εκπαίδευση & ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων

Ο ορισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων δημιουργείται στα μέσα της δεκαετίας του 1990. και σηματοδοτεί το οργανωμένο μέρος της δια βίου μάθησης που αφορά ενήλικους και ταυτόχρονα υποδηλώνει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σε αυτό το πλαίσιο (Κόκκος, 2005:38). Αποτελεί ένα αυτοτελές κομμάτι της δια βίου μάθησης με δική της πλέον επιστημονική παρακαταθήκη από μελετητές και θεωρητικούς και διαφέρει από τις επιστήμες της αγωγής καθώς προσεγγίζει αποκλειστικά τον ενήλικα εκπαιδευόμενο. Στην εκπαιδευτική διαδικασία κυρίαρχο ρόλο έχει ο εκπαιδευτής ο οποίος πρέπει να ενεργοποιήσει τους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν δράση.

Ορισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές οι οποίες βελτιώνουν την στάση του εκπαιδευόμενου απέναντι στην διαδικασία μάθησης είναι ο καταιγισμός ιδεών, η εργασία σε ομάδες (ομαδοσυνεργατική μέθοδος), το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση, το project, οι ερωτήσεις-απαντήσεις και ο διάλογος.

Το ελληνικό κράτος για να διασφαλίσει την ποιότητα και την αναβάθμιση αυτής, στη μη τυπικής εκπαίδευσης ανέθεσε την εκπαίδευση ενηλίκων σε πιστοποιημένους φορείς.

Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης

Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης εντάσσονται στο πλαίσιο της μη τυπικής

εκπαίδευσης και μελετώνται στην έρευνα εμφανίστηκαν τη δεκαετία του 1990, λόγω της ανάγκης των πολιτών για επαγγελματική κατάρτιση.

Ιδρύθηκαν από τον Ο.Ε.Ε.Κ. (Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης) λόγω όμως των κοινωνικοπολιτικών αλλαγών και την ανάγκη επαναπροσδιορισμούς τους, μεταφέρθηκαν στη Γενική Γραμματεία Δια βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Μ).

Όσον αφορά την εκπαίδευση που παρέχεται στα Ι.Ε.Κ δεν υπήρχαν μέχρι πρότινος σχετικές έρευνες για το λόγο αυτό βιβλιογραφικά στηριζόμαστε σε μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Καραγεώργου,) και στη Γ Λυκείου στο μάθημα Αρχές Οικονομικής θεωρίας (Μπρίνια & Χρυσafiδης, 2010) όπου τα αποτελέσματά τους αναδεικνύουν τον τρόπο που πραγματοποιείται στο project σε ενήλικους μαθητές αλλά και τα οφέλη που αποκομίζει η μαθησιακή κοινότητα από αυτή την εναλλακτική τεχνική διδασκαλίας. Πρόσφατη έρευνα της Παπαγεωργίου (2018) αναδεικνύει πως αν και η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας αποτελεί τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην εκπαίδευση ενηλίκων, εντούτοις αναγνωρίζονται τα πρώτα σημάδια συμπερίληψης ενεργητικών εκπαιδευτικών μεθόδων στα Ι.Ε.Κ..

Σχετικές έρευνες

Άκρως ενδιαφέρουσα είναι η έρευνα-παρατήρησης η οποία αφορά την υλοποίηση του project, στο μάθημα του Α.Ο.Θ που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευόμενους σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και στον πανεπιστημιακό χώρο σε μεταπτυχιακούς φοιτητές. Σκοπός της έρευνας ήταν να ερευνήσει κατά πόσο τα projects προσφέρονται για τη διδακτική των μαθηματικών επιβεβαιώνοντας τα οφέλη του project. Με βάση τα αποτελέσματα επιβεβαιώνεται ότι η μέθοδος διαθέτει πολλά οφέλη, κυρίως για τους μαθητές καθώς φάνηκε ότι αποκτούν ικανότητες που θα τους οδηγήσουν στην ανακάλυψη της γνώσης -η γνώση δεν είναι αυτοσκοπός και απορρέει από την δράση (Κουτρούμπα & Καραγιώργου, 2013). Επίσης, ο εκπαιδευτικός στη διαδικασία του project διαθέτει ένα πολυσύνθετο ρόλο συντονιστικό και διευκολυντικό ενώ δίνει κίνητρα και ευκαιρίες για πρωτοβουλίες (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

Η μελέτη -που αποτέλεσε και εφαλτήριο για την παρούσα έρευνα-, είναι της Καραγιώργου όπου διερευνήθηκαν σε 24 ΣΔΕ οι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με την πορεία και τον τρόπο υλοποίησης του project, το ρόλο του εκπαιδευτή στην υλοποίηση του και το βαθμό επίτευξης γνωστικών και ψυχοκοινωνικών στόχων

Τα αποτελέσματα εμφανίζουν τον εκπαιδευτή να επηρεάζει τον τρόπο στην επιλογή του θέματος, να παίζει σπουδαίο ρόλο στον καθαρισμό των σταδίων και των βημάτων της διαδικασίας, ενώ οι εκπαιδευόμενοι σε περίπτωση δυσκολίας ζητούν την στήριξη και την βοήθειά του. Ο εκπαιδευτής λειτουργεί με ρόλο διευκολυντικό και συντονιστικό καθώς γνωρίζει πώς πρέπει να εφαρμοστεί η μέθοδος, και αφήνει δυνατότητες ευελιξίας, ελευθερίας και πρωτοβουλίας στους συμμετέχοντες.

Στηριζόμενοι βιβλιογραφικά, γίνεται αντιληπτή η χρησιμότητα της υλοποίησης project.

Η παραπάνω βιβλιογραφία οφείλει να ενισχυθεί διαμέσου της συμπερίληψης των Ι.Ε.Κ. και της Σιβιτανιδείου σχολής, δομές οι οποίες υλοποιούν δεκάδες μορφές προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επαγγελματικής κατάρτισης.

Μεθοδολογία έρευνας

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 205 άτομα, 89 άντρες (43,4%) και 116 γυναίκες (56,6%) του δείγματος. Όσον αφορά την ηλικία, 176 άτομα ανήκουν στην κατηγορία 18-30 (85,9%), 25 εκπαιδευόμενοι ανήκουν στην κατηγορία 31-44 (12,2%) και μόλις 4 άτομα βρίσκονται στην ηλικιακή κλίμακα 45-60 (2%).

Οι άγαμοι ερωτώμενοι ήταν 189 (92,2%) ενώ μόλις 16 άτομα (7,8%) ήταν οι έγγαμοι. Σε ό,τι αφορά την εργασιακή κατάσταση οι περισσότεροι ήταν άνεργοι ποσοστό 142 άτομα (69,3%), εργαζόμενοι 59 άτομα (28,8%) οικιακά και συνταξιούχοι τέσσερα άτομα ποσοστό 2%.

Τέλος αναφορικά με τον τίτλο σπουδών 181 (88,3%) σπουδαστές διέθεταν απολυτήριο λυκείου ενώ 24 (11,9) άτομα ήταν απόφοιτοι Πανεπιστημίων και ΤΕΙ.

Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2017 και ομάδα στόχος ήταν οι εκπαιδευόμενοι που φοιτούν σε Ι.Ε.Κ. Ιδιωτικά, Δημόσια, ΟΑΕΔ και στο Ι.Ε.Κ. την Σιβιτανιδείου σχολής. Συνολικά μοιράστηκαν 270 ερωτηματολόγια σε 8 Ι.Ε.Κ. των δυτικών προαστίων (Πειραιάς, Άγιος Ιωάννης Ρέντη, Νίκαια, Κορυδαλλός) και της Σιβιτανιδείου σχολής. Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από τους εκπαιδευόμενους χωρίς την παρέμβαση του ερευνητή διατηρώντας παράλληλα την ανωνυμία τους.

Ερευνητική μέθοδος

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή των αποτελεσμάτων ήταν γραπτό ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου με 30 ερωτήσεις. Με βάση τους στόχους έρευνας αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Καραγεώργου το οποίο ανακατασκευάστηκε και συντάχτηκε με βάση τις ανάγκες της έρευνας. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία και το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με την πορεία και τον τρόπο υλοποίησης του project, α. το ρόλο του εκπαιδευτή, β. το ρόλο των εκπαιδευομένων και γ. το βαθμό αποτίμησης της χρησιμότητας της μεθόδου του project από τους εκπαιδευόμενους. Κάθε ερώτηση αποτελείται από μεταβλητές αποτυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα Likert. Ο Δείκτης Cronbach's A για το σύνολο του αναδιαμορφωμένου ερωτηματολογίου είναι 0,82, στοιχείο που καθιστά το εργαλείο αξιόπιστο.

Αποτελέσματα

Στον πίνακα Ι που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων με ποσοστιαία ανάλυση.

Πίνακας Ι

Ο ρόλος του εκπαιδευτή κατά τη διαδικασία υλοποίησης της μεθόδου Project	Ποτέ (Ποσοστό%)	Σπάνια (Ποσοστό%)	Μερικές Φορές (Ποσοστό%)	Συχνά (Ποσοστό%)	Σχεδόν Πάντα (Ποσοστό%)
1. Ο εκπαιδευτής προτείνει θέματα για project και εμείς επιλέγουμε κατά πλειοψηφία ή συναποφασίζουμε με ποιο θα ασχοληθούμε.	8,8	15,60	37,5	27,3	10,7
2. Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι προτείνουν το θέμα που επιθυμούν.	9,8	17,1	32,7	25,9	14,6
3. Ο εκπαιδευτής με βάση τις υπάρχουσες γνώσεις, προτείνει κάποιο θέμα.	5,9	13,2	26,8	29,8	24,4
4. Στην έναρξη του project ο εκπαιδευτής εξηγεί τους στόχους του.	2,4	10,2	15,1	37,1	35,1
5. Ο εκπαιδευτής εξηγεί τους στόχους που κάθε ομάδα πρέπει να πετύχει.	6,3	6,8	23,9	26,8	36,1
6. Η σύνθεση των ομάδων αποφασίζεται από εμάς με βάση τις μεταξύ μας σχέσεις (πχ. φιλία)	5,6	12,2	25,9	27,3	29,3
7. Η σύνθεση των ομάδων αποφασίζεται από τον εκπαιδευτή.	13,7	33,7	31,2	13,7	7,8
8. Η σύνθεση των ομάδων αποφασίζεται με τυχαίο τρόπο (πχ. κλήρωση)	45,4	30,2	10,7	10,2	3,4

9. Ο εκπαιδευτής ορίζει προσωπικά το ρόλο του κάθε μέλους της ομάδας.	40,5	26,3	18	10,7	4,4
10. Ο εκπαιδευτής ορίζει συντονιστή ομάδα, και εν συνεχεία ο συντονιστής κατανέμει ρόλους.	42,9	27,3	15,1	10,2	4,4
11. Τα μέλη της ομάδας επιλέγουν ελεύθερα ρόλους.	5,9	8,3	20	34,6	31,2
12. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι περισσότερο καθοδηγητικός και λιγότερο ελεγκτικός.	3,9	6,8	24,9	34,1	30,2
13. Ο εκπαιδευτής επιπλήττει όσους δεν συμμετέχουν.	12,7	30,2	30,7	18,5	7,8
14. Ο εκπαιδευτής με στηρίζει και με καθοδηγεί όταν το ζητώ.	4,9	6,8	17,6	30,7	40
15. Μας ωθεί να αξιοποιούμε τις υπάρχουσες γνώσεις μας κατά τη διαδικασία του project.	υ-3,4	5,9	25,4	32,7	32,7
16. Όταν το θεωρεί αναγκαίο παρεμβαίνει και εναλλάσσει τους ρόλους των μελών.	πα-23,9	30,7	24,9	16,6	3,9
17. Σε περίπτωση που το project δεν "τρέχει" ο εκπαιδευτής παρεμβαίνει να βοηθήσει.	11,9	11,2	25,4	33,2	19,0
18. Σε περίπτωση που το project δεν "τρέχει" ο εκπαιδευτής προτιμά να το σταματήσει.	δεν46,3	27,3	17,1	5,4	3,9
19. Οι βιβλιογραφικές πηγές δίνονται από τον εκπαιδευτή.	23,9	24,9	28,8	13,7	8,7
20. Μελετώ αγγλικά κείμενα για τις ανάγκες της εργασίας μου.	25,4	20,5	26,8	13,7	13,7
21. Όταν δυσκολεύομαι ζητώ τη βοήθεια του εκπαιδευτή.	βο-6,8	8,3	25,9	34,6	24,4

22. Κατά την έναρξη του project ο εκπαιδευτής μας προσδιορίζει με σαφήνεια το χρονοδιάγραμμα εργασίας	6,8	5,9	27,8	27,8	31,7
23. Το χρονοδιαγράμμα με βοήθα να οργανώνω καλύτερα τις δουλειές μου.	5,9	7,3	28,3	26,8	31,7
24. Οι εκπαιδευτές που οργανώνουν τα project γνωρίζουν τα στάδια και τους κανόνες υλοποίησής τους.	3,9	5,9	23,9	36,6	29,8
25. Η διαδικασία συλλογής πληροφοριών είναι ευχάριστη διαδικασία.	7,8	7,3	39	30,2	15,6
26. Μέσω του project πιστεύω ότι αναπτύχθηκε η κριτική μου σκέψη	3,9	13,2	19	42,9	21
27. Μέσω του project μαθαίνω τρόπους να ανακαλύπτω τη γνώση.	3,4	12,2	17	36,1	31,2
28. Μέσω του project βελτιώνω τις επικοινωνιακές μου δυνατότητες	7,3	9,8	25,9	30,7	26,3
29. Μέσω του project μαθαίνω να αυτενεργώ.	5,4	9,8	16,6	35,6	32,7
30. Μέσα από τη συμμετοχή μου συνειδητοποιώ τί κάνω και γιατί το κάνω	4,4	9,8	14,6	26,8	44,4

Πίνακας II

Διαφορές μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευομένων των Ι.Ε.Κ. (Δημοσίων, Ιδιωτικών και ΟΑΕΔ) και της Σιβιτανιδείου Σχολής ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτή

Δημόσια	Ιδιωτικά	ΟΑΕΔ	Σιβιτανίδειος	F	p
---------	----------	------	---------------	---	---

Ρόλος	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α
εκπαιδευτή	53,21	10,52	62,06	8,37	52,32	10,25	52,19	7,93
	9,4880,000							

Βάσει των αποτελεσμάτων του πίνακα II παρατηρήθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευόμενων όλων των τύπων των Ι.Ε.Κ. ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, με τον οποίο επιτελούν το σχέδιο εργασίας, $F(3,201)=9,488$, $p=0,000<0,05$. Ωστόσο, η ανάλυση προχώρησε σε περαιτέρω επίπεδο, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Tukey HSD ώστε να διαπιστωθούν ανάμεσα σε ποιές δομές των Ι.Ε.Κ. βρίσκονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τις απαντήσεις του συνόλου των δομών. Προέκυψαν λοιπόν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των Ιδιωτικών Ι.Ε.Κ. με τα δημόσια ($p=0,008$), με τα Ι.Ε.Κ. του ΟΑΕΔ ($p=0,000$) καθώς και με τα Ι.Ε.Κ. της Σιβιτανιδείου Σχολής ($p=0,000$).

Πίνακας IV: Διαφορές μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των ερωτηθέντων εκπαιδευόμενων και της χρησιμότητας του σχεδίου εργασίας

	Λύκειο		Τριτοβάθμια Εκπαίδευση F			p
Χρησιμότητα	μ.ο	τ.α	μ.ο	τ.α		
σχεδίου	24,58	5,56	27,12	6,36	4,262	0,040
εργασίας						

Όπως διαπιστώθηκε από την παραπάνω ανάλυση, το μορφωτικό υπόβαθρο των σπουδαστών επιδρά στατιστικά σημαντικά στον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν το σχέδιο εργασίας $F(1,203)=4,262$, $p=0,040<0,05$

Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των εκπαιδευόμενων διαθέτουν τον έλεγχο της υλοποίησης του σχεδίου εργασίας ενώ ο εκπαιδευτής συμμετέχει με ρόλο βοηθητικό. Ο εκπαιδευτής εξηγεί τους στόχους του Project, το πλάνο που πρέπει να έχουν υπόψη τους και το χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης. Καθίσταται σαφές, πως ο εκπαιδευτής βασίζεται κυρίως την επεξήγηση του τρόπου υλοποίησης του σχεδίου εργασίας, αναλύει δηλαδή τα βήματα που θα πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευόμενοι προκειμένου να ολοκληρωθεί το Project με ορθό τρόπο. Από τα αποτελέσματα διαφαίνεται, πως ο εκπαιδευτής δε συμμετέχει σε μεγάλο βαθμό στον καθορισμό των ομάδων καθώς οι εκπαιδευόμενοι αποφασίζουν τη σύνθεση των ομάδων με βάση τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Για την εύρυθμη λειτουργία κάθε ομάδας θα πρέπει να οριστούν ρόλοι για κάθε συμμετέχοντα τους οποίους ορίζουν οι εκπαιδευόμενοι. Ως προς το ρόλο του εκπαιδευτή, οι ερωτώμενοι συμφωνούν ότι είναι περισσότερο καθοδηγητικός και δε λειτουργεί με στόχο να ελέγξει τη διαδικασία. Καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους ωθώντας τους να αξιοποιούν τις γνώσεις τους, χωρίς να παρεμβαίνει και να επιπλήττει όταν παρακωλύεται η ορθή υλοποίηση των σταδίων του Project.

Μέσω των αναλύσεων που διενεργήθηκαν, με σκοπό να αναδειχθεί αν υπάρχει κάποια διαφορά ως προς τον τρόπο που αξιολογούν οι σπουδαστές των Ι.Ε.Κ. και των τεσσάρων δομών τον ρόλο του εκπαιδευτή, διαπιστώθηκε πως υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φοιτούντων σε ιδιωτικά Ι.Ε.Κ. με τις υπόλοιπες δομές Ι.Ε.Κ. δηλαδή του ΟΑΕΔ, τα δημόσια και την Σιβιτανίδειο σχολή.

Η διαφορά μπορεί να έγκειται στο γεγονός πως τα ιδιωτικά Ι.Ε.Κ. επιλέγουν τους εκπαιδευτές με δικά τους κριτήρια, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες κατηγορίες των Ι.Ε.Κ., οι οποίες διαθέτουν δημόσιο χαρακτήρα στην επιλογή των εκπαιδευτών.

Διαφορές επίσης εντοπίστηκαν και στον τρόπο που αξιολογούν την συνεισφορά του σχεδίου εργασίας οι σπουδαστές των δομών των Ι.Ε.Κ.. Αναλυτικότερα οι απόψεις των φοιτούντων σε ιδιωτικά Ι.Ε.Κ. διέφεραν από τις απόψεις των φοιτούντων στα δημόσια Ι.Ε.Κ. και τα Ι.Ε.Κ. του ΟΑΕΔ, ενώ παράλληλα διάφορες υπήρχαν ανάμεσα στις απόψεις των φοιτούντων των ιδιωτικών Ι.Ε.Κ. με εκείνων της Σιβιτανιδείου σχολής.

Ωστόσο με βάση το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων δεν διαπιστώθηκε κάποια διαφορά στον τρόπο που αξιολογούν τον εκπαιδευτή για το έργο του, αλλά διαφέρουν σημαντικά στον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν οι απόφοιτοι λυκείου του την προσφορά του σχεδίου εργασίας με το πώς την αξιολογούν οι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Σε όλα τα παραπάνω ερευνητικά πορίσματα τα οποία συνδέονται με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έχει προηγηθεί, καθίσταται σαφές πως ο εκπαιδευτής των Ι.Ε.Κ. αν και κρίνεται διαφορετικά από τους εκπαιδευόμενους των τεσσάρων δομών των Ι.Ε.Κ., εντούτοις κατά κύριο λόγο βοηθητικός, υποστηρικτικός και συμβουλευτικός ενώ επίσης γνωρίζει τα στάδια πραγματοποίησης του project, τα οποία διευκρινίζει στους εκπαιδευόμενους. Η στάση του εκπαιδευτή, συμβάλλει τα μέγιστα στην θετική στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στην τεχνική σχεδίων εργασίας, τα οποία βασίζονται στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων με ανάληψη πρωτοβουλιών, στοιχεία τα οποία εμπεριέχουν την ελεύθερη δράση του ατόμου.

Πέραν της ευχάριστης διάθεσης των εκπαιδευομένων ενισχύονται οι προσωπικές, γνωστικές και ψυχοκοινωνικές τους δεξιότητες, στοιχεία τα οποία συνιστούν τα οφέλη του σχεδίου εργασίας. Αν και οι απόψεις των εκπαιδευομένων διέφεραν ανάλογα με το Ι.Ε.Κ. που φοιτούσαν και το μορφωτικό τους επίπεδο, ωστόσο η πλειονότητα των συμμετεχόντων συναινούν στη συνεισφορά της τεχνικής διδασκαλίας στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δυνατοτήτων, της κριτικής σκέψης και των μαθησιακών ικανοτήτων.

Καταληκτικά, η τεχνική του σχεδίου εργασίας στα Ι.Ε.Κ. χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτές οι οποίοι έχουν συγκεκριμένο ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία ο οποίος αν και διαθέτει μικροδιαφορές ανάλογα με την δομή του Ι.Ε.Κ. ωστόσο παραμένει κατά

βάση βοηθητικός ως προς τον εκπαιδευόμενο, ο οποίος με τη σειρά του διακρίνει πως από την τεχνική αυτή βελτιώνει πτυχές της προσωπικότητάς του.

Βιβλιογραφία

Καραγεώργου, Ε. (2014), *To Project «κόσκινο του Ερατοσθένη» στο ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Πολιτισμός»*. Αθήνα.

Κόκκος, Α. (1999). *Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Πάτρα: ΕΑΠ

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κόκκος, Α., & Κουτρούμπα, Κ. (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. Αθήνα

Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*. Τόμος Β. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Μπινιάρης, Α. (1995). *Η εξέλιξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης-κατάρτισης*.

Μπρίνια, Β. & Χρυσafίδης, Κ. (2010). *Η Διεξαγωγή του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» με τη μέθοδο Project στο Ενιαίο Λύκειο*. Εκπαιδευτικά.

Apel, H. J., & Knoll, M. (in press). *Projekt lernen. Grundlagen und anleitungen*. Munchen: Oldenbourg Verlag.

Coolahan, J. (2002). *Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning* Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

Frey, K. (1986). *Η μέθοδος project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη* (μεταφρ. Κλ. Μάλλιου). Θεσ/νικη: Αφοί Κυριακίδη

Frey, K. (1991). *Die Projectmethode*. Weinheim: Beltz

Η μέτρηση της αριστείας: Οι θέσεις των αξιολογητών για τις ρούμπρικες αξιολόγησης εκπαιδευτικών

Τσιουπλή Ευγενία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02,

*Μ.Α. ΔιαΒίου Μάθηση, Υ.Ο.Μ. - Μ.Α. Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ. Υπ. Διδάκτωρ Α.Π.Θ.
evtsioupli@gmail.com*

Περίληψη

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα πεδίο διαρκών αντιπαραθέσεων, επαναπροσδιορισμών και ημιτελών προσπαθειών. Η τελευταία, χρονικά, προσπάθεια γενικευμένης αξιολόγησης έγινε το 2013-14 με σειρά νομοθετημάτων. Το σημαντικότερο ήταν το Π.Δ. 152/2013, το οποίο συνόδευε και εκτενές ενημερωτικό υλικό, όπου για πρώτη φορά εισάγονταν ως αξιολογικό εργαλείο οι ρούμπρικες. Η παρούσα εργασία μελετά τις απόψεις που διαμόρφωσαν και τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι σχολικοί σύμβουλοι αναφορικά με την εφαρμογή των ρούμπρικων όταν αξιολόγησαν τους διευθυντές σχολικών μονάδων αρμοδιότητας τους. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη και η κωδικοποίηση του υλικού έγινε με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα δεν διαφαίνεται ότι με την χρήση των ρούμπρικων καλύφθηκαν οι προσδοκίες για «κοινή γλώσσα» μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών. Αναδείχθηκε η ανάγκη ενδελχούς και μακροχρόνιας επιμόρφωσης στα άτομα που θα κληθούν να υλοποιήσουν μελλοντικές διαδικασίες, όπως επίσης και η προγενέστερη γνώση των κριτηρίων- από τους αξιολογούμενους.

Λέξεις-Κλειδιά: αξιολόγηση εκπαιδευτικών, ρούμπρικες, αξιολογητές.

Εισαγωγή

Ένα από τα κατεξοχήν πολιτικά και εξαιρετικά ακανθώδη ζητήματα στον χώρο της εκπαίδευσης είναι αυτό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι λόγοι για τους οποίους η αξιολόγηση τους, σε διεθνές επίπεδο, βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων είναι: ο ουσιαστικός ρόλος τους στην διαδικασία της μάθησης, συνεπώς επιδιώκεται με αυτόν τον τρόπο η επαγγελματικής τους ενδυνάμωση· η αυξανόμενη πίεση, από την δεκαετία του 1990 και ένθεν, για λογοδοσία στην εκπαίδευση· η στροφή της αξιολόγησης προς ένα πιο νεοφιλελεύθερο πλαίσιο το οποίο αντλεί ιδεολογικά ερείσματα από την κουλτούρα της αγοράς (Murphy, Hallinger & Heck, 2013).

Η κάθε διαδικασία αξιολόγησης ενέχει, εξ ορισμού, αυξημένο βαθμό δυσκολίας στον σχεδιασμό και στην υλοποίησή της, ενώ το διαχρονικό ζητούμενο είναι η διαμόρφωση ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης το οποίο να βασίζεται σε σταθερά θεωρητικά θεμέλια (Kyriakides et al., 2006). Τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, από την πλευρά τους, αποδεικνύονται ελάχιστα προετοιμασμένα, και ακόμη λιγότερο πρόθυμα, στο να αποδεχθούν τη διεξαγωγή μίας γενικευμένης δημόσιας συζήτησης για τις

γνώσεις, τις διδακτικές πρακτικές και τις επαγγελματικές τους θέσεις, κυρίως αναφορικά με το είδος της αξιολόγησής τους και τους δυνητικούς αξιολογητές τους (Conley et al., 2016).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η απουσία επίσημης και γενικευμένης αξιολόγησης για μεγάλο χρονικό διάστημα (από το 1982, οπότε και καταργήθηκε επισήμως ο θεσμός του επιθεωρητή) έχει δημιουργήσει ένα έλλειμμα που γίνεται ορατό σε πρακτικό και θεωρητικό επίπεδο. Μία από τις πιο έντονες αντιφάσεις, οι οποίες έχουν τεκμηριωθεί αρκετά από σχετικές μελέτες, είναι ότι, μολονότι υπάρχει σχεδόν καθολική, σε επίπεδο δηλώσεων, συναίνεση για την ανάγκη εφαρμογής ενός αξιολογικού πλαισίου και αναγνωρίζονται τα οφέλη που θα προσφέρει στην ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής ταυτότητας εντούτοις, στην πράξη, δεν ολοκληρώθηκε κανένα επίσημο νομοθέτημα (Τσιουπλή, 2016; Υφαντή, 2012), λόγω των έντονων αντιδράσεων.

Η πιο πρόσφατη προσπάθεια διατύπωσης ενός γενικευμένου πλαισίου αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε πριν λίγα χρόνια, με την έκδοση μίας σειράς νομοθετημάτων από το 2010 έως το 2013. Οι επιδιώξεις του εγχειρήματος αποκρυσταλλώθηκαν με μία σειρά νόμων, εγκυκλίων και υπουργικών αποφάσεων σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την αυτο-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και τις αρμοδιότητες της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε). Ο νόμος-πλαίσιο με τις διατάξεις του οποίου θα έπρεπε να διεξαχθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης ήταν το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, το οποίο συνοδευόταν από εκτενές επιμορφωτικό υλικό, στο οποίο για πρώτη φορά στην Ελλάδα, εισαγόταν η μορφή αξιολόγησης με ρούμπρικες.

Οι διαδικασίες επιμόρφωσης για το νέο πλαίσιο αξιολόγησης ξεκίνησαν στα Στελέχη Εκπαίδευσης (Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης, Διευθυντές Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, Σχολικούς Συμβούλους) στις αρχές του 2014 και, σε σύντομο χρονικό διάστημα, αξιολογήθηκαν και οι ίδιοι σύμφωνα με τα κριτήρια που προέβλεπε το Π.Δ. 152. Την άνοιξη και το καλοκαίρι του 2014 κλήθηκαν να αξιολογήσουν, για πρώτη φορά στην ιστορία του θεσμού των συμβούλων, τους διευθυντές σχολικών μονάδων αρμοδιότητας τους και να αναρτήσουν τα αποτελέσματα τους σε ειδικά διαμορφωμένη διαδικτυακή πλατφόρμα. Πριν την ολοκλήρωση αυτού του σταδίου, η διαδικασία σταμάτησε λόγω των σφοδρών αντιδράσεων από τους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών και της πολιτικής συγκυρίας. Παρέμεινε η διαδικασία ημιτελής έως τον Απρίλιο του 2018, οπότε το νομοσχέδιο καταργήθηκε επισήμως. Παρόλα αυτά αποτέλεσε το έναυσμα για μία σειρά συζητήσεων για την αναγκαιότητα της

αξιολόγησης, την αυτο-αξιολόγηση, τον αξιολογητή και το έλλειμα κουλτούρας αξιολόγησης (π.χ. Παπαδόπουλος, 2015; Τσιουπλή, 2018).

Τι είναι οι ρούμπρικες

Οι ρούμπρικες, ως όρος, υπάρχουν εδώ και αιώνες, αν και το εννοιολογικό τους περιεχόμενο έχει μεταβληθεί άρδην από το αρχικό. Η λέξη «ρούμπρικα» προέρχεται από τη λατινική λέξη «*rubra*» που σημαίνει κόκκινο, αναφερόμενη στο χρώμα της κόκκινης γης που χρησιμοποιούσαν οι ξυλουργοί για να σημαδέψουν, στις ξύλινες επιφάνειες, την σειρά με την οποία θα έπρεπε να τις επεξεργαστούν (Dickinson & Adams, 2017). Οι μοναχοί του 15^{ου} αιώνα χρησιμοποίησαν ρούμπρικες (κόκκινα αρχιγράμματα) για να επισημάνουν και να διαχωρίσουν τα διάφορα τμήματα των θρησκευτικών ή νομικών βιβλίων (Porpham, 1997). Στις αρχές της δεκαετίας του '80 ο όρος υιοθετήθηκε από την εκπαίδευση αποκτώντας άλλο περιεχόμενο και αναφέρεται, πλέον, σε ένα εργαλείο αξιολόγησης που συνίσταται σε ένα σύνολο προτύπων ή/και κατευθύνσεων για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και για την καθοδήγηση της διαδικασίας εκμάθησης. (Panadero & Jonsson, 2013).

Οι ορισμοί για τη λέξη «ρούμπρικα» στην εκπαίδευση αφθονούν, σε ευρύτερο πλαίσιο ωστόσο ο όρος χρησιμοποιείται για να δηλωθούν τα κλιμακούμενα επίπεδα επίτευξης ή κατανόησης ενός συνόλου κριτηρίων ή διαστάσεων ποιότητας για έναν συγκεκριμένο τύπο απόδοσης. Αυτές οι διαβαθμίσεις ποιότητας είναι ευρετηριασμένες σε ένα επιθυμητό ή κατάλληλο πρότυπο, π.χ. για την επίδοση ενός επαγγελματία ή για το υψηλότερο επίπεδο επίτευξης (Allen & Tanner 2006). Οι ρούμπρικες διατυπώνουν τις προσδοκίες για ένα σύνολο αναθέσεων, καταγράφοντας τα κριτήρια αξιολόγησης και περιγράφοντας τα επίπεδα ποιότητας σε σχέση με καθένα από αυτά τα κριτήρια. Αν είναι αρκετά λεπτομερείς οι οδηγοί βαθμολόγησης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση πολυδιάστατων επιδόσεων (Panadero & Jonsson, 2013). Για τους εκπαιδευτικούς το πλέγμα των ρουμπρικών περιλαμβάνει, συνήθως, τομείς επιδόσεων, όπως η παιδαγωγική επάρκεια, η επαρκής γνώση του διδακτικού περιεχομένου και η ικανότητα επιτέλεσης των επαγγελματικών τους καθηκόντων (Skelton et al., 2014).

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των ρουμπρικών

Η σημαντικότερη συμβολή των ρουμπρικών είναι ότι βοηθάνε τα εμπλεκόμενα μέρη να διατυπώσουν τα κριτήρια ή τα σημαντικά χαρακτηριστικά που αναζητούν, καθιστώντας τα σαφή σε όσους ασχολούνται με την υλοποίησή τους. Μπορούν να προσφέρουν μία «κοινή γλώσσα» για τους όρους «ποιότητα» και «επίτευξη» και, συνεπώς, να περιορίσουν το χάσμα των προσδοκιών μεταξύ του αξιολογητή και του αξιολογούμενου (Dickinson & Adams, 2017). Οι ρούμπρικες, δεδομένου ότι είναι αθροιστικές και κλιμακούμενες ως προς το επιθυμητό αποτέλεσμα, μπορούν να συγκροτήσουν τους δείκτες για προβληματισμό, ανατροφοδότηση και συνεχιζόμενη εκπαίδευση και να αποτελέσουν έρεισμα για επωφελείς διαφοροποιήσεις ή/και αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές (Cooper & Gargan, 2009). Ασφαλώς, για να είναι αποτελεσματικό ένα σύστημα

ρουμπρικών θα πρέπει να βελτιώνεται διαρκώς, λαμβάνοντας υπόψη, σε κάθε στάδιο, τα ενδιαφέροντα των εμπλεκόμενων μερών και το γεγονός ότι απαιτείται βάθος χρόνου για την όποια εξέλιξη και ωρίμανσή τους (Kenworthy & Hrivnak, 2014).

Οι Cooper και Gargan (2009) υπογράμμισαν τρία στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να επηρεάσουν αρνητικά τα αποτελέσματα των ρουμπρικών: α) οι ρούμπρικες ενέχουν κάποιο βαθμό υποκειμενικότητας, ειδικά όταν πρόκειται να μετρήσουν ποιοτικά χαρακτηριστικά, β) δημιουργούν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας σε ένα εργασιακό πλαίσιο το οποίο είναι ήδη βεβαρημένο και γ) θέτουν περιορισμούς στην εκπαιδευτική διαδικασία, διότι επιβάλλουν έμμεσα έναν και μοναδικό αποδεκτό τρόπο αντιμετώπισης μίας δεδομένης κατάστασης, καλλιεργώντας, ενδεχομένως, αποθαρρυντικό κλίμα απέναντι σε δημιουργικές ή εναλλακτικές εκπαιδευτικές επιλογές.

Οι ρούμπρικες στο Π.Δ. 152

Το Π.Δ. 152 προέβλεπε κατηγορίες αξιολόγησης, οι οποίες χωρίζονταν σε διαφορετικά κριτήρια και υπο-κριτήρια αναλόγως της θέσης του αξιολογούμενου. Η όλη θεωρητική τεκμηρίωση και η μεθοδολογία της πρακτικής εφαρμογής του εν λόγω διατάγματος αποτυπώθηκαν στο εκτενές συνοδευτικό υλικό, που εξέδωσε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής το 2014. Οι ρούμπρικες, ορίστηκαν ως «*περιγραφικές κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων ποιότητας στην εκτέλεση ενός έργου*» (Ματσαγγούρας, Γιαλούρης & Κουλουμπαρίτση, 2014:25). Είναι μεικτές καθώς εντός των προβλεπόμενων τεσσάρων ποιοτικών δεικτών (Ελλιπής, Επαρκής, Πολύ Καλός, Εξαιρετικός) υπάρχουν και οι αριθμητικές διαβαθμίσεις (0-30, 31-60, 61-80, 81-100) αντιστοίχως. Για την διασφάλιση της ποιότητας της αξιολόγησης σε ένα πρωτόγνωρο πλαίσιο και με ένα, ουσιαστικά, άγνωστο εργαλείο τονίζονται δύο έννοιες, οι οποίες είναι συχνά επαναλαμβανόμενες στο κείμενο του επιμορφωτικού υλικού: η «*ειδημοσύνη (expertise = κατοχή βαθιάς γνώσης αντικειμένου)*» και η «*διακριτικότητα (discernment = ικανότητα οξυδερκούς κατανόησης λεπτών διαφορών και ορθής κρίσης)*» (όπ.π.: 29), ως χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διακρίνουν τον αξιολογητή. Το συγκεκριμένο πλαίσιο είναι σαφώς επηρεασμένο από τα πρότυπα αξιολόγησης που έχουν υιοθετηθεί στις ΗΠΑ, κυρίως το πολύ γνωστό Charlotte Danielson Framework for Teaching (CDFFT).

Στοχοθεσία και μεθοδολογία της έρευνας

Ο σκοπός του παρόντος εγχειρήματος ήταν να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι σχολικοί σύμβουλοι βίωσαν την συμμετοχή τους στην πρόσφατη εμπειρία αξιολόγησης στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, ποιες ήταν οι απόψεις τους για τις ρούμπρικες, οι οποίες για πρώτη φορά εφαρμόστηκαν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και ποιες ήταν οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν κατά την εφαρμογή τους. Η συγκεκριμένη έρευνα επιδιώκει να συντελέσει στην κάλυψη, σε ένα μικρό βαθμό, του ερευνητικού κενού, που παρατηρείται στην ελληνική βιβλιογραφία, όσον αφορά στα κριτήρια και τις μεθόδους αξιολόγησης, καθώς και να συμβάλει στον διάλογο για τις

καταλληλότερες, για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πρακτικές αξιολόγησης στις όποιες μελλοντικές προσπάθειες.

Η πληθυσμιακή ομάδα των εκπαιδευτικών που είχαν ολοκληρώσει όλα τα απαιτούμενα, από το Π.Δ. 152 στάδια για την αξιολόγηση ήταν οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Ως εκ τούτου, με την μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας (Robinson, 2014) επιλέχθηκαν συνολικά 11 Σχολικοί Σύμβουλοι, διαφόρων ειδικοτήτων, 7 άντρες και 4 γυναίκες, όλοι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος και με προϋπηρεσία στη θέση του Συμβούλου από 5 έως 21 έτη. Τα κριτήρια της δειγματοληψίας ήταν τα εξής: α) είχαν αξιολογηθεί, ατομικά, σύμφωνα με το πλαίσιο κριτηρίων του Π.Δ. 152, β) επιμορφώθηκαν από επίσημο φορέα για το εν λόγω νομοσχέδιο και τις διαδικασίες τις οποίες προέβλεπε και γ) επιμόρφωσαν και αξιολόγησαν τους διευθυντές σχολικών μονάδων αρμοδιότητας τους. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη, καθώς, ενώ υφίσταται ένα προκαθορισμένο σχέδιο, δεν απορρίπτει και ένα ποσοστό ελευθερίας (Cohen & Manion, 2000). Ο ανοικτός χαρακτήρας των ερωτήσεων μπορεί να επιτρέψει τον σχολιασμό και την ανάδειξη των επιμέρους πτυχών του υπό εξέταση θέματος και την σύνδεση μεταξύ τους (Mason, 2003). Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε Οδηγός Συνέντευξης (Τσιουπλή, 2016) ενώ οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια από 35 έως 40 λεπτά και διεξήχθησαν από τον Μάρτιο έως τον Ιούλιο του 2016.

Ως καταλληλότερη μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων κρίθηκε η θεματική ανάλυση, καθώς επιτρέπει να γίνουν κατανοητά τα νοήματα των υπό μελέτη φαινομένων, παρέχοντας και τη δυνατότητα να διαπιστωθούν μοντέλα σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών (Joffe, 2012). Τα νοηματικά πρότυπα που αναδύονται από το υλικό ονομάζονται «θέματα» και μπορεί να είναι εμφανή ή λανθάνοντα (latent) δίνοντας, σε κάθε περίπτωση το στίγμα των θέσεων της πληθυσμιακής ομάδας που μελετάται. Ακολούθηθηκε επαγωγική πορεία στην δημιουργία των θεμάτων, έτσι ώστε κάθε σχόλιο να συνεισφέρει στην κατανόηση μίας συγκεκριμένης οπτικής ή, σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες απαντήσεις, να διαμορφώσει την ευρύτερη εικόνα (Joffe & Yardley; 2004 Alhojailan, 2012).

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Από την επεξεργασία των συνεντεύξεων, σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα προέκυψαν δύο θέματα, τα οποία χωρίζονται σε υπο-θέματα:

1^ο Θέμα. Οι θέσεις τους όσον αφορά στις ρούμπρικες ως εργαλείο αξιολόγησης, οι οποίες χωρίζονται: α) στην ασαφή, σε αρκετά σημεία, μορφή των κριτηρίων και υποκριτηρίων και β) στην αμφιλεγόμενη αντικειμενικότητα των ρουμπρικών.

2^ο Θέμα. Οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν κατά την διαδικασία της αξιολόγησης με ρούμπρικες, οι οποίες χωρίζονται α) στην ελλιπή επιμόρφωσή τους αναφορικά με την φύση και την εφαρμογή των ρουμπρικών, και β) στην μεγάλη απόκλιση των πτυχών

που τελικά αποτίμησαν οι ρούμπρικες, των τυπικών προσόντων δηλαδή, με τις ουσιαστικές πλευρές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι τα κριτήρια του παρότι ήταν πολύ αναλυτικά «*πλατίζε [το συνοδευτικό υλικό]*», όπως ανέφερε χαρακτηριστικά ένας συμμετέχων. Στην πράξη, αυτή η λεπτομερής εξειδίκευση, για το πολύ στενό χρονικό πλαίσιο που δόθηκε, δεν λειτούργησε αποτελεσματικά. «*Αοριστολογία, δεν υπήρχανε υποστηρικτικά εργαλεία για να διεξαχθεί η διαδικασία, ο χρόνος ήτανε ελάχιστος, ελάχιστος, δεν μπορούσε να ολοκληρωθεί η διαδικασία*». Αρκετά από τα κριτήρια περιείχαν ασάφειες και δέχονταν υποκειμενικές ερμηνείες, οι οποίες καθιστούσαν το έργο της αξιολόγησης ακόμη πιο δύσκολο «*Δεν ήτανε εφαρμόσιμο ήτανε αόριστο, για παράδειγμα πώς μετράς το όραμα του αλλουνού; Τρέχα βρες το όραμά του. Ή ξέρω γω λέει πρέπει να αξιολογήσεις το ότι προλαμβάνει τις δυσλειτουργίες. Μα άμα την προλάβει πώς να την αξιολογήσω εγώ; Πού θα τη δω αφού την πρόλαβε;*».

Ο υψηλός βαθμός αντικειμενικότητας, ο οποίος αποτελεί το μείζον διακύβευμα κάθε διαδικασίας αξιολόγησης, από τις απαντήσεις τους δεν φαίνεται να επιτεύχθηκε. Οι ρούμπρικες συνδύαζαν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα για να καταστεί δυνατή η κατάταξη εντός του ίδιου κριτηρίου, ωστόσο στο σημείο αυτό ήταν απαραίτητη η μεγαλύτερη χρονική διάρκεια αξιολόγησης «*ήτανε πάρα πολύ μεγάλη η δυσκολία, δηλαδή εάν θα ήθελα να είμαι αντικειμενική απέναντι σε έναν άνθρωπο και να τον κατατάζω κατά το δυνατόν, με αντικειμενικότητα, στον εξαίρετο ή στον ανεπαρκή ή στον επαρκή θα ήθελα να τον παρακολουθώ από δίπλα έναν χρόνο*». Εν τέλει, το θέμα της αντικειμενικότητας αντιμετωπίστηκε με την αξιολόγηση μόνο των τυπικών προσόντων των διευθυντών σχολικών μονάδων, οι οποίοι κατέθεσαν portfolio πριν την διαδικασία. Αυτό όμως δημιούργησε το θέμα της έλλειψης τεκμηρίων για τις επαγγελματικές πρακτικές του αξιολογούμενου σε πρακτικό, καθημερινό επίπεδο «*Δηλαδή εγώ, ως αξιολογήτρια όταν λειτούργησα πήρα εκθέσεις ιδεών. Ο καθένας ό,τι ήθελε έγραφε, δεν υπήρχαν συγκεκριμένα εργαλεία, για παράδειγμα να υπάρχει μία διαδικασία που να “βλέπει”, ας πούμε, την παρουσία του συμβούλου στα σχολεία. Ο καθένας λέει εγώ πήγα 800 φορές, μπορώ να το αμφισβητήσω εγώ ότι πήγε 800 φορές;*». Η αριθμητική αποτίμηση των προσόντων δημιουργούσε μία θολή εικόνα για τον ίδιο τον αξιολογούμενο, καθώς άφηνε εκτός πεδίου άλλα σημαντικά στοιχεία της προσωπικότητας του «*γιατί ο ένας είναι 87 και ο άλλος 85. Άντε ο ένας έχει δύο μάστερ και ο άλλος διδακτορικό κτλ. δεν νομίζω ότι είναι σωστό αυτό για ανθρώπους οι οποίοι, τέλος πάντων, είναι καλλιεργημένοι, είναι διαβασμένοι, έχουν δημοσιευμένες εργασίες κτλ. αυτό δεν είναι σωστό, εγώ δεν το βλέπω σωστό*» και της διάκρισης των λεπτών διαφορών «*Εξαρτάται, εξαρτάται αλλά και το ποσοτικό είναι τόσο πολύ δύσκολο. Δηλαδή τι διαφορά έχει το 85 από το 85,4; Πώς θα χαρακτηρίζεις;*»

Ένα σημαντικό θέμα, που αναδείχθηκε από την έρευνα, ήταν αυτό της απουσίας πρότερης ουσιαστικής επιμόρφωσης πάνω στην αξιολόγηση γενικότερα και πιο στοχευμένα στα αξιολογικά εργαλεία του συγκεκριμένου πλαισίου «*Παρόλο ότι υπήρξα έμπειρη εκπαιδευτικός και σχολική σύμβουλος πολλά χρόνια δεν είχα τη δυνατότητα, δεν*

μας είχε δοθεί η ευκαιρία να δουλέψω με ρούμπρικες ή να επιμορφωθώ πάνω σε ρούμπρικες» εντείνοντας το άγχος εκ μέρους τους. «Η επιμόρφωση που πέρασα δεν με απάλλαξε από το άγχος σε σχέση με το πώς θα αντιμετώπιζα το 152 και τις ρούμπρικες, δηλαδή φοβόμουν πάρα πολύ μην αδικήσω ανθρώπους ή από την άλλη μήπως φανώ υπερβολικά ελαστική απέναντι στους συναδέλφους», αλλά και το στοιχείο του αιφνιδιασμού «Κληθήκαμε να αξιολογηθούμε σε ένα εργαλείο ή μάλλον χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγησή μας ένα εργαλείο που δεν το γνωρίζαμε όταν λειτουργούσαμε έτσι; Δηλαδή είναι σα να πας να δώσεις εξετάσεις. Σου λένε: έλα εδώ να δώσεις εξετάσεις χωρίς να ξέρεις ποια είναι η ύλη, εντάξει; Όταν λειτουργούσαμε δεν ξέραμε ότι αυτό είναι το πλαίσιο. Ξαφνικά το έβγαλαν.» Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετώπισαν αυτά τα προβλήματα ήταν μέσω της δημιουργίας ήπιων προϋποθέσεων για την υλοποίηση των διαδικασιών «Ήταν πρωτόγνωρο και για εμάς ως αξιολογητές και πρωτόγνωρο και για τους αξιολογούμενους. Εκείνο που προσπάθησα εγώ ήταν να δημιουργήσω ένα καλό κλίμα, η δημιουργία κλίματος...».

Τονίστηκε ότι οι κατηγορίες των τυπικών προσόντων που διατηρήθηκαν στο τελικό στάδιο της αξιολόγησης υποβάθμιζαν, ουσιαστικά, την καθημερινή πρακτική προσπάθεια των διευθυντών «Αν μιλήσουμε για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων παλεύουνε, σε καθημερινή βάση, με άπειρα προβλήματα, τα οποία είναι πολύ πιο “ταπεινά” επιτρέψτε μου την έκφραση, μέσα σε εισαγωγικά το “ταπεινά” από την μεγάλη καινοτομία την οποία το 152 προσδοκούσε για να θεωρηθεί κάποιος εξάιρετος». Δεν θα μπορούσαν, επιπλέον, να αντιμετωπίσουν, με αυτά τα κριτήρια, περιπτώσεις ανεπάρκειας των διοικητικών καθηκόντων «Αλλά υπάρχουν άνθρωποι με πολλά τυπικά προσόντα οι οποίοι είναι παντελώς ανίκανοι να διοικήσουν ένα σχολείο, αυτό έχει φανεί πάρα πολλές φορές, βοά η κοινωνία».

Συνοπτικά συμπεράσματα

Αναφορικά με την εφαρμογή των ρουμπρικών στην αξιολόγηση, δεν διαφαίνεται ότι με την χρήση τους καλύφθηκαν οι προσδοκίες για «κοινή γλώσσα» μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών, ειδικά σε ένα τόσο ευρύ πλαίσιο αξιολόγησης, καθώς επιδέχονταν πολλαπλές εννοιολογικές ερμηνείες ειδικά στις κατηγορίες των παιδαγωγικών κριτηρίων. Αναδεικνύεται η ανάγκη ενδεδειγμένης και μακροχρόνιας επιμόρφωσης στα άτομα που θα κληθούν να υλοποιήσουν μελλοντικές διαδικασίες, καθώς επίσης και η προγενέστερη γνώση των κριτηρίων, από τους αξιολογούμενους, ώστε να μετριάσουν οι αντιπαραθέσεις. Το θετικό στοιχείο που θα μπορούσε να αποκομίσει η εκπαίδευση από αυτήν την εμπειρία γενικευμένης αξιολόγησης είναι ότι μπορεί να χρησιμεύσει ως δείκτης ή ως πιλοτική εφαρμογή ώστε να καταστούν αποτελεσματικότερες οι όποιες μελλοντικές προσπάθειες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alhojailan, M.I. (2012). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. *WEI International European Academic Conference Proceedings*, 8-21.

- Allen, D. & Tanner, K. (2006). Rubrics: Tools for Making Learning Goals and Evaluation Criteria Explicit for Both Teachers and Learners. *Life Sciences Education*, 5, 197–203.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου & Μάνια Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Conley, S., Smith, J. L., Collinson, V. & Palazuelos, A. (2016). A small step into the complexity of teacher evaluation as professional development. *Professional Development in Education*, 42(1), 168-170.
- Cooper, S. B. & Gargan, A. (2009). Rubrics in Education Old Term, New Meanings. *Phi Delta Kappan*, 91(1), 54-55.
- Dickinson, P. & Adams, J. (2017). Values in evaluation – The use of rubrics. *Evaluation and Program Planning*, 65, 113–116.
- Holloway J. (2018). Teacher evaluation as an onto-epistemic framework. *British Journal of Sociology of Education*, 1-16.
- Joffe, H. & Yardley, L. (2004). Content and thematic analysis. At Marks, David F. & Lucy Yardley (eds), *Research methods for clinical and health psychology*. London: Sage Publications, 56-68.
- Joffe, H. (2012). Thematic analysis. In Harper David & Andrew R. Thomson (eds) *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners*. The Atrium: Wiley-Blackwell, 209-224.
- Kyriakides, L., Demetriou, D. & Charalambous, C. (2006). Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research. *Educational Research*, 48:1, 1-20.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, μτφρ. Ελένη Δημητριάδου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Murphy, J. Hallinger, P. & Heck, H. R. (2013). Leading via Teacher Evaluation: The Case of the Missing Clothes?. *Educational Researcher*, 42(6), 349–354.
- Panadero, E. & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144.
- Popham, W. J. (1997). What's wrong -and what's right- with rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72-75.

Robinson, O.C. (2014). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide, *Qualitative Research in Psychology*, 11:1, 25-41.

Skelton, J., Rodgers, C., Ellis, L. & Lyles, A. (2014). Rubrics and Evaluations. *Journal on School Educational Technology*, 9(4), 7-13.

Ματσαγγούρας, Η. Γ., Γιαλούρης, Π., Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Παπαδόπουλος, Π. (2015). Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Διαμορφώνοντας μια αξιολογική κουλτούρα. *Νέος Παιδαγωγός*, 5, 173-182.

Τσιουπλή, Ε. (2016). *Διερεύνηση απόψεων στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το Π.Δ. 152/2013*. Α δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διαθέσιμη στο https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/19656/3/Tsioupli_Eugenia_Msc2016.pdf (προσπέλαση 20/12/2018).

Τσιουπλή, Ε. (2018). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων των αξιολογητών, Στο Λ. Κυριακίδης, Γ. Ιακωβίδης, Δ. Πάντα (επιμ.). *Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, τ.Γ' Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 432-442.

Υφαντή Α. Α. (2012). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Α. Α. Λιβάνη.

Η χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαχείριση από τη σκοπιά των Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας

Λάκκα Ανδριάννα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ. Εκπαιδευτική Ηγεσία, Μ.Εδ. Τεχνολογίες Μάθησης & Επικοινωνίας, anlakka@gmail.com

Δρ. Βλαχόπουλος Δημήτρης

*Εκτελεστικός Διευθυντής Laureate Online Education
Dimitrios.vlachopoulos@laureate.net*

Περίληψη

Ζούμε στην Κοινωνία της Πληροφορίας την εποχή της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, γεγονός που επιβάλλει την προσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στις νέες συνθήκες, όπως αυτές διαμορφώνονται από την ανάγκη ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στο χώρο της εκπαίδευσης, σε επίπεδο οργάνωσης, διοίκησης και διδασκαλίας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηλείας αναφορικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη σχολική διαχείριση καθώς και τις πρακτικές που αυτοί υιοθετούν στον τομέα αυτόν. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν την ικανοποίηση των διευθυντών/τριών για τον τεχνολογικό εξοπλισμό των σχολείων τους καθώς και την πεποίθησή τους ότι οι Τ.Π.Ε. είναι απαραίτητες για τη διεκπεραίωση των εργασιών που άπτονται της σχολικής διαχείρισης. Η ίδια πεποίθηση εκφράζεται και για τη χρήση του πληροφοριακού συστήματος mySchool. Τέλος, από την έρευνα προκύπτει η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης καθώς και σε θέματα γνώσεων και δεξιοτήτων στις Τ.Π.Ε..

Λέξεις-Κλειδιά: Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), εκπαιδευτική διαχείριση, πληροφοριακό σύστημα, τεχνολογικός εξοπλισμός, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η διηλεκτική διάχυση των Τ.Π.Ε. στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ενισχυμένη και από την πεποίθηση πως αυτές μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση καθώς και στην προώθηση και επίτευξη των εκάστοτε εκπαιδευτικών στόχων, έχει καλλιεργήσει την αντίληψη και ταυτόχρονα έχει ασκήσει πίεση ώστε η εκπαιδευτική τεχνολογία να αποτελέσει προτεραιότητα στην εκπαιδευτική πολιτική των αναπτυσσόμενων κοινωνιών (Wong et al, 2008). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως εξάλλου όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, εστιάζει σε μια επιταχυνόμενη και επιτυχή ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μικρόπουλος, 2006), καθώς έρχεται αντιμέτωπο με ποικίλες και πολλαπλές προκλήσεις όπως είναι η «πληροφοριοποίηση» της κοινωνίας μας αλλά και η αυξανόμενη

πολυπλοκότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Η εισαγωγή, συνεπώς, των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία εγκαινιάζοντας νέους τρόπους θεώρησης της διδασκαλίας και της μάθησης. Ταυτόχρονα, ωστόσο, σηματοδοτεί και αλλαγές που άπτονται της σχολικής διαχείρισης σε επίπεδο οργάνωσης και διοίκησης (Προκοπιάδου, 2006). Οι Ράπτης και Ράπτη (2007) θεωρούν απαραίτητη την ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διοίκηση υποστηρίζοντας ότι με τη χρήση τους καθίσταται αποτελεσματικότερη η υλοποίηση των αντίστοιχων δραστηριοτήτων. Επιπροσθέτως, οι Krishnaveni και Meenakumari (2010) υποστηρίζουν ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μεγάλο βαθμό και με ποικίλους τρόπους στην εκπαιδευτική διαχείριση.

Η εκπαιδευτική οργάνωση (educational administration) αφορά σε μια διηνεκή και σταθερή διαδικασία που διασφαλίζει ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός λειτουργεί εύρυθμα κι αποτελεσματικά προκειμένου να επιτύχει τους προκαθορισμένους στόχους του (Σαΐτης, 2000). Η Maki (2008) διακρίνει σ' αυτήν τη διαδικασία πέντε είδη: τη διαχείριση προσωπικού, μαθητών, πόρων, οικονομικών και τη γενική διαχείριση. Στον συγκεκριμένο τομέα τα ηλεκτρονικά εργαλεία μπορούν να αξιοποιηθούν με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο στην κατεύθυνση του εκσυγχρονισμού της παρεχόμενης διοικητικής εργασίας, με απότοκο την παροχή ποιοτικά αναβαθμισμένων υπηρεσιών στην εκπαιδευτική κοινότητα (Schelin, 2003) στο επίπεδο της εξυπηρέτησής της (front office) αλλά και στο επίπεδο της διεκπεραίωσης των διοικητικών διαδικασιών (back office) (Chappelet, 2004).

Με τον όρο «χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική οργάνωση και διοίκηση» εννοούμε τη χρήση πληροφορικών εφαρμογών και συστημάτων για εξασφάλιση των καλύτερων προϋποθέσεων για τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης (Nolan et al, 1995). Οι Krishnaveni και Meenakumari (2010) υποστηρίζουν ότι οι νέες τεχνολογίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μεγάλο βαθμό και με ποικίλους τρόπους στην εκπαιδευτική διαχείριση, σε τομείς όπως η γενική διαχείριση, η μισθοδοσία και η τήρηση των εσόδων-εξόδων του οργανισμού, η διαχείριση των δεδομένων που αφορούν στο μαθητικό δυναμικό και το προσωπικό, η διαχείριση του συστήματος της βιβλιοθήκης. Μάλιστα, εντοπίζουν τρεις τομείς δράσης: τη διαχείριση του μαθητικού δυναμικού, τη διαχείριση του προσωπικού και τη γενική διαχείριση. Οι Singh και Sahu (2008) διατείνονται πως οι νέες τεχνολογίες έχουν συμβάλει στη μείωση της διαχειριστικής ανεπάρκειας και στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων. Στον τομέα της εκπαιδευτικής οργάνωσης – διαχείρισης οι Τ.Π.Ε. δύνανται να αξιοποιηθούν για την επικοινωνία των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού (διδασκόντων και διοικητικού προσωπικού), τη σύνταξη υπηρεσιακών εγγράφων, την καταχώριση στοιχείων σε βάσεις δεδομένων (απουσίες μαθητών, σχολική επίδοση), τη σύνταξη προϋπολογισμών, την τήρηση σχολικού αρχείου όπου θα καταχωρίζονται και θα αρχειοθετούνται τα εισερχόμενα ηλεκτρονικά έγγραφα (Προκοπιάδου, 2009; Mwalongo, 2011; Salerno, 2009).

Η ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, σε όποιον τομέα κι αν αυτή αφορά, δεν μπορεί να θεαθεί μόνο απ' την πλευρά της υλικής υποδομής αλλά πρωτίστως απ' την

πλευρά των ανθρώπινων πόρων που αυτή, εξ ορισμού, ενσωματώνει για να πραγματοποιηθεί, κι είναι αυτοί που στην εκάστοτε περίπτωση την καθιστούν αποτελεσματική (Prifti, 2011). Αναντίρρητα, λοιπόν, έγκειται στον ανθρώπινο παράγοντα και δη στους διευθυντές των σχολικών μονάδων να καλλιεργήσουν την κατάλληλη κουλτούρα και να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να επιτευχθεί η αποτελεσματική ενσωμάτωση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαχείριση. Η πλήρης ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση δε θα μπορούσε να γίνει χωρίς την υποστήριξη των διευθυντών (Κουτρομάνος, 2008), οι στάσεις των οποίων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάδειξη των σχολείων σε σύγχρονους και αποτελεσματικούς οργανισμούς (Καπαχτσή κ.ά., 2009).

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Ηλείας αναφορικά με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαχείριση των οργανισμών τους. Η διερεύνηση των προαναφερθέντων μπορεί να συμβάλει θετικά προς την κατεύθυνση της κατανόησης και της αύξησης της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται προς εξέταση είναι:

- Σε ποιο βαθμό επηρεάζει η ταυτότητα των σχολικών μονάδων τις στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών τους για τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διαχείριση;
- Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν τα δημογραφικά/ υπηρεσιακά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, χρόνια άσκησης σχολικής διεύθυνσης, ειδικότητα, τίτλοι σπουδών, επιμόρφωση στη διοίκηση, επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε.) των διευθυντών τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διαχείριση;
- Σε ποιο βαθμό αξιοποιείται ο τεχνολογικός εξοπλισμός των σχολικών μονάδων από τους διευθυντές τους στον τομέα της διαχείρισης;

Για την παρούσα έρευνα η μέθοδος λήψης δείγματος που εφαρμόστηκε είναι η βολική δειγματοληψία. Συμμετείχαν συνολικά 46 διευθυντές σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηλείας, εκ των οποίων οι 28 ήταν άντρες και οι 18 γυναίκες από το σύνολο των 66 διευθυντών (ποσοστό 69,7%). Το ποσοστό ανταπόκρισης για τους άντρες διευθυντές ήταν 73,68 ενώ για τις γυναίκες 64,28%.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αναπτύχθηκε ένα ερωτηματολόγιο που απαρτίζεται από τέσσερα μέρη: το πρώτο μέρος αφορά σε στοιχεία που διαμορφώνουν την ταυτότητα της σχολικής μονάδας (τύπος σχολείου, δυναμικότητα μαθητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού, το δεύτερο σε δημογραφικά – υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, πρόσθετα προσόντα, έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, έτη άσκησης σχολικής διεύθυνσης, τυχόν επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και

διοίκησης της εκπαίδευσης, είδος πιστοποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων στο χειρισμό Η/Υ). Στο ίδιο μέρος περιέχεται και μια ερώτηση που αφορά στην αντίληψη του όρου «εκπαιδευτική διαχείριση». Στο τρίτο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις που διερευνούν την κατάσταση που επικρατεί στις σχολικές μονάδες αναφορικά με τον τεχνολογικό εξοπλισμό τους. Στο τέταρτο μέρος περιέχονται ερωτήσεις που διερευνούν το βαθμό εξοικείωσης και χρήσης των Τ.Π.Ε. από τους διευθυντές καθώς και τις στάσεις και αντιλήψεις τους απέναντι σ' αυτές. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά και συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά μέσω της φόρμας google. Απεστάλη στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των αντίστοιχων σχολείων από την ερευνήτρια. Το ερωτηματολόγιο ήταν στη διάθεση των διευθυντών το διάστημα 28 Ιουνίου έως 14 Ιουλίου 2017. Η στατιστική ανάλυση έγινε με τη χρήση του SPSS 20. Οι έλεγχοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι παραμετρικοί έλεγχοι *t* του student και ANOVA και οι μη παραμετρικοί έλεγχοι των Man-Whitney για δυο ανεξάρτητα δείγματα και των Kruskal-Wallis για περισσότερα (η υπόθεση ότι η συνεχής μεταβλητή *Έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας* ακολουθεί την κανονική κατανομή δεν απορρίπτεται ενώ απορρίπτεται για τη μεταβλητή *Έτη άσκησης σχολικής διεύθυνσης*) καθώς και ο έλεγχος *chi square* για τις ποιοτικές μεταβλητές. Για όλους τους ελέγχους υιοθετήθηκε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Έγινε Post Hoc Analysis προκειμένου να ξεχωρίσουν οι ομάδες που διαφοροποιούνται (Bonferoni όταν υφίσταται ομοσκεδαστικότητα και Dunnet C όταν η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων μεταξύ των ομάδων απορρίπτεται). Πραγματοποιήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση επί των ποιοτικών μεταβλητών αξιολόγησης και συγκεκριμένα ανάλυση παραγόντων (μέθοδος των κυρίων συνιστωσών).

Συμπεράσματα

Από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προέκυψε πως η πλειονότητα των συμμετεχόντων διευθύνουν γυμνάσια (26 από τους 46). Τα αποτελέσματα ελέγχων φανερώνουν μια ισχυρή τάση να γίνονται διευθυντές/ντρίες γυμνασίων απόφοιτοι θεωρητικών σχολών (κυρίως φιλόλογοι και θεολόγοι). Τα περισσότερα σχολεία, των οποίων οι διευθυντές/ντρίες συμμετείχαν στην έρευνα, έχουν δυναμικότητα ως προς τον μαθητικό πληθυσμό μικρότερη ή ίση του 100 και ως προς τον εκπαιδευτικό 16 έως 20. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των σχολείων στη συγκεκριμένη περιφερειακή ενότητα λειτουργούν σε ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές, με πληθυσμό που κυμαίνεται από 3000 έως 5000 περίπου κατοίκους. Η μέση εκπαιδευτική προϋπηρεσία των διευθυντών/ντριών είναι τα 26,5 χρόνια. Το μεγαλύτερο ποσοστό (41,3%) συγκεντρώνει η ηλικιακή ομάδα 56 έως 60 ετών, ενώ μόλις 8 (ποσοστό 17,4%) είναι μικρότεροι των 50 ετών. Υφίσταται, όπως είναι αναμενόμενο, ισχυρή θετική συσχέτιση (Pearson Correlation = 0,454) ανάμεσα στα έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και έτη άσκησης σχολικής διεύθυνσης. Το γεγονός αυτό εξηγείται εύκολα, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι το προσόν της αναχρονιστικής αρχαιότητας είναι αυτό που μοριοδοτείται με τον μέγιστο αριθμό μορίων στις κρίσεις των διευθυντών σχολικών μονάδων ακόμη και σήμερα στη χώρα μας. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν αυτά της έρευνας των Σταχτέα και Γείτονα (2007) και Παπαδάκη (2010).

Όλα τα σχολεία είναι εξοπλισμένα με Η/Υ και φωτοτυπικά μηχανήματα. Δύο από τα 46 σχολεία, ποσοστό 4,3% δεν διαθέτουν βιντεοπροβολείς, ενώ το ίδιο ποσοστό αναλογεί και στα σχολεία που δε διαθέτουν φαξ. Πολύ μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των σχολείων που δε διαθέτουν διαδραστικούς πίνακες (37%). Μόλις 6 διευθυντές σχολείων (13%) δηλώνουν πλήρως ικανοποιημένοι από τον υπάρχοντα τεχνολογικό εξοπλισμό. Το 50% εξ αυτών δηλώνουν επαρκώς ικανοποιημένοι. 16 συμμετέχοντες στην έρευνα (ποσοστό 37%) δηλώνουν μέτρια ικανοποίηση. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δε συμφωνούν με αυτά του Παπαδάκη (2010), ο οποίος συμπεραίνει πως δεν υπάρχει επάρκεια σε υλικοτεχνική υποδομή στα σχολεία, σε αντίθεση με άλλους ερευνητές, οι οποίοι διαπιστώνουν επάρκεια, καθώς όλες οι σχολικές μονάδες διαθέτουν Η/Υ στο γραφείο της Διεύθυνσης, σύνδεση στο διαδίκτυο, καθώς και λογισμικά τα οποία αξιοποιούνται στη διαχείριση (Χαραλάμπους, 2008: Προκοπιάδου, 2009: Μήτκας κ.ά., 2014: Quest, 2014: Μακρή κ.ά., 2015). Υφίσταται αρνητική σχέση ανάμεσα στη δυναμικότητα του σχολικού πληθυσμού και την εγκατάσταση ή όχι Η/Υ στο γραφείο του Υποδιευθυντή/τριας. Στα μεγαλύτερα σχολεία είναι πιο πιθανό να υπάρχει Η/Υ στο γραφείο του Υποδιευθυντή/τριας από ότι στα μικρότερα. Η πιθανότητα να υπάρχουν εγκατεστημένοι Η/Υ στο γραφείο του Υποδιευθυντή/ντριας είναι διπλάσια στα σχολεία με περισσότερους από 16 εκπαιδευτικούς σε σχέση με αυτά που διαθέτουν έως 15 εκπαιδευτικούς. Το εύρημα αυτό εξηγείται πολύ εύκολα, αν λάβουμε υπόψη μας ότι Υποδιευθυντή/ντρια, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, έχουν οι σχολικές μονάδες που συγκροτούν περισσότερα των 9 τμημάτων. Μόλις στο 15,2% των περιπτώσεων απαντάται υπεύθυνος εντός του σχολείου για τη συντήρηση και υποστήριξη του τεχνολογικού εξοπλισμού. Στις άλλες περιπτώσεις οι διευθυντές, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσλειτουργίες του τεχνολογικού εξοπλισμού, απευθύνονται σε ποσοστό 92,7% στον εκπαιδευτικό της Πληροφορικής, κατά 87,8% στο ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ., καθώς και σε εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας που διαθέτει τεχνικές γνώσεις το οποίο απαντήθηκε επίσης σε ένα ποσοστό 58,5%. Τα μικρότερης μαθητικής δυναμικότητας σχολεία απευθύνονται με μεγαλύτερη συχνότητα στο ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. για να αντιμετωπίσουν την έλλειψη υπεύθυνου στη σχολική μονάδα για τη συντήρηση και υποστήριξη του τεχνολογικού εξοπλισμού σε περίπτωση δυσλειτουργίας του. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως εξής: στα μικρής δυναμικότητας σχολεία, ο καθηγητής της Πληροφορικής δε συμπληρώνει ωράριο λόγω των λίγων τμημάτων και του ολιγόωρου των σχετικών μαθημάτων, συνεπώς μετακινείται και σε άλλο/α σχολεία, με αποτέλεσμα να απουσιάζει κατά τις ώρες/μέρες που παρουσιάζεται κάποιο τεχνικό πρόβλημα, το οποίο χρήζει άμεσης αντιμετώπισης. Σε ό τι αφορά στη συσχέτιση του φύλου με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διαχείριση η έρευνα έδειξε πως οι διευθύντριες είναι 3 φορές πιο πιθανό να αξιοποιούν σε μικρότερο βαθμό τις Τ.Π.Ε. για τη σύνταξη υπηρεσιακών εγγράφων σε σχέση με τους διευθυντές. Διαφοροποίηση στη στάση και χρήση των νέων τεχνολογιών μεταξύ των δύο φύλων επισημαίνουν και οι Νάνου και Πανηγυρτζόγλου (2009). Οι Βιτσιλάκη και Ευθυμίου (2007) μάλιστα μιλούν για έμφυλη διαφοροποίηση, σε αντίθεση με τους Murphy & Greenwood (1998) οι οποίοι υποστηρίζουν πως φύλο και ηλικία δεν ασκούν ιδιαίτερη επίδραση στη στάση και την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε..

Οι διευθυντές με σχετικά μεγαλύτερη προϋπηρεσία (μέση προϋπηρεσία 29,3 έτη) τείνουν να είναι πιο επιφυλακτικοί ή ακόμη και ουδέτεροι (μέση προϋπηρεσία 28,8 έτη) όσον αφορά στην επίδραση των Τ.Π.Ε. στην ποιοτική αναβάθμιση του έργου των διευθυντών σε σχέση με τους νεότερους διευθυντές (μέση προϋπηρεσία 24,2 έτη) που εκφράζουν μεγαλύτερη βεβαιότητα ως προς την επίδραση των Τ.Π.Ε.. Οι διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες είναι στατιστικά σημαντικές. Ομοίως, σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες αναφορικά με τη συμβολή των Τ.Π.Ε. στην εξοικονόμηση χρόνου και πόρων. Διαφοροποιημένες είναι και οι ηλικιακές ομάδες των διευθυντών που θεωρούν ότι η χρήση συστημάτων ηλεκτρονικής διαχείρισης εργασιών (myschool) είναι εύκολη (βαθμός 4 ή 5) με μέση προϋπηρεσία τα 20,6 έτη και αυτών που βαθμολογούν ουδέτερα (με 3) τη συγκεκριμένη ερώτηση (μέση εκπαιδευτική προϋπηρεσία τα 29,3 έτη). Επίσης, παρέχονται ικανές στατιστικές ενδείξεις ώστε να θεωρήσουμε πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα που θεωρούν ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. στη σχολική διαχείριση δεν τους δυσκολεύει καθόλου είναι μικρότερης εκπαιδευτικής εμπειρίας (22,6 έτη) σε σχέση με αυτούς που αντιμετωπίζουν μικρή (27,6 έτη) ή μέτριου βαθμού (28,3) δυσκολία. Η ομάδα των διευθυντών που θεωρεί άκρως απαραίτητη τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διαχείριση της σχολικής μονάδας έχει σημαντικά μικρότερη μέση ηλικία από την ομάδα των διευθυντών που δίνουν μικρότερη βαρύτητα στη χρήση των Τ.Π.Ε.. Παρομοίως οι συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές που αξιολογούν ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. στη συγκεκριμένη λειτουργία καθιστά το έργο τους πιο αποτελεσματικό είναι μικρότεροι ηλικιακά σε σχέση με αυτούς κρίνουν πιο αυστηρά την επίδραση των Τ.Π.Ε.. Προκύπτει, συνεπώς, αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας των διευθυντών/ντριών και της στάσης/χρήσης των Τ.Π.Ε.. Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με αυτά της έρευνας των Σταχτέα και Γείτονα (2008), των Τζιμογιάννη και Κόμη (2004), των Πιτσιάβα και Βλαχόπουλου (2015) και της Προκοπιάδου (2009), οπότε κι εκεί καταγράφεται αρνητική συσχέτιση ηλικίας κι εξοικείωσης με τις Τ.Π.Ε. καθώς και με αυτά των Τσιμπλίδου και Βαλαγιάννη (2007). Οι τελευταίοι αποδίδουν τη διαφοροποίηση αυτή και στο επίπεδο σπουδών. Οι Koustourakis, Panagiotakopoulos και Katsilis (2000) επισημαίνουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί σημειώνουν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους στη χρήση των Τ.Π.Ε.. Ο Παπαδάκης (2010) ισχυρίζεται ότι δεν υπάρχει συσχέτιση των ετών προϋπηρεσίας και στάσης απέναντι στις Τ.Π.Ε., καθώς όλοι οι διευθυντές, για τους λόγους που έχουν ήδη αναλυθεί, έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας.

Η έρευνα κατέδειξε πως οι διευθυντές/ντριες που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά ως προς τα έτη άσκησης σχολικής διεύθυνσης (έχουν μεγαλύτερη διευθυντική προϋπηρεσία) σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν λάβει ανάλογη επιμόρφωση. Παρομοίως και αυτοί που δήλωσαν πως έχουν πάρει μέρος σε συνέδρια και ημερίδες με αυτούς που δε δήλωσαν κάτι αντίστοιχο. Σ' αυτό το σημείο τα αποτελέσματα συνάδουν με την έρευνα του Στέφου (2007), απ' την οποία προκύπτει ότι οι διευθυντές άνω των 57 εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για επιμόρφωση από τους νεότερους τους. Η αναγκαιότητα ουσιαστικής επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης προκύπτει από το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα στο

σχετικό ερώτημα οι μισοί συμμετέχοντες (50%) απάντησαν ότι δεν έχουν λάβει κανέναν είδους σχετική επιμόρφωση. Επίσης, στο ανοιχτού τύπου ερώτημα «Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο ‘εκπαιδευτική διαχείριση’» ούτε ένας συμμετέχων δεν απάντησε σωστά. Οι περισσότεροι ταυτίζουν τον όρο με τη «διοίκηση» ή απαντούν «δε γνωρίζω», ένα σημαντικό ποσοστό την ταυτίζει με τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα, ενώ ένα 10,9% απαντά γενικά και αόριστα ότι άπτεται των εκπαιδευτικών θεμάτων.

Σε ό τι αφορά στην επιμόρφωση των διευθυντών/ντριών σε θέματα Τ.Π.Ε. παρατηρείται ισχυρή αρνητική συσχέτιση (Kendall's tau_b Corr. Coef = -0,951) μεταξύ αυτών που διαθέτουν πιστοποίηση Α΄ και Β΄ επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων χειρισμού των Τ.Π.Ε.. Πιο συγκεκριμένα, οι κάτοχοι πιστοποίησης Α΄ επιπέδου βαθμολογούν με μικρότερη ένταση τη χρησιμότητα των Τ.Π.Ε. στη διαχείριση της σχολικής μονάδας και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του έργου. Οι διευθυντές/ντριες που δε διαθέτουν πιστοποίηση Β΄ επιπέδου πιστοποίηση έχουν αυξημένη κατά 60% σχετική πιθανότητα να αξιολογούν με μικρότερη χρησιμότητα τις Τ.Π.Ε.. Μικρότερη βαθμολογία δίνουν αυτοί που δεν κατέχουν πιστοποίηση Β΄ επιπέδου και όσον αφορά στην επίδραση των Τ.Π.Ε. ώστε το έργο των εκπαιδευτικών να γίνει πιο αποτελεσματικό, πιο ποιοτικό, πιο εύκολο και λιγότερο χρονοβόρο. Επίσης, μικρότερη επίδραση στην αντιμετώπιση της γραφειοκρατίας θεωρούν πως έχει η χρήση των Τ.Π.Ε. αυτοί που δε διαθέτουν πιστοποίηση Β΄ επιπέδου σε σχέση με αυτούς που διαθέτουν. Ο λόγος σχετικών πιθανοτήτων όσον αφορά τις βαθμολογίες 1 έως 3 και 4 έως 5 είναι ίσος με 4,6. Τέλος, λιγότερο εύκολη (στατιστικά σημαντική διαφορά) βρίσκουν τη χρήση των συστημάτων ηλεκτρονικής διαχείρισης εργασιών τα διευθυντικά στελέχη που δε διαθέτουν πιστοποίηση Β΄ επιπέδου σε σχέση με αυτούς τους διευθυντές/ντριες που κατέχουν την πιστοποίηση. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με την έρευνα της Παπαϊωάννου (2009) που κατέδειξε ότι διαθέτουν χαμηλή αυτοπεποίθηση ως προς τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διαχείριση οι διευθυντές/ντριες που είναι ανεπαρκώς επιμορφωμένοι στο σχετικό αντικείμενο. Ομοίως, οι Τσιμπλίδου και Βαλαγιάννης (2007) αλλά και ο Παπαδάκης (2010) συμφωνούν ότι οι επιμορφωθέντες διευθυντές παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο χειρισμό και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Η θετική στάση των συμμετεχόντων στην περιοδική επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών σε θέματα που άπτονται της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαχείριση συμφωνεί με αυτή που κατέδειξαν σχετικές έρευνες (Κουτρομάνος, 2008: Δαδαμόγια κ.ά., 2010: Παπαϊωάννου, 2009, Παπαϊωάννου κ.ά., 2012: Παναγούλη, 2010: Κολέρδα κ.ά., 2013).

Υψηλά είναι τα ποσοστά των συμμετεχόντων στην έρευνα που θεωρούν πως η χρήση των Τ.Π.Ε. στη διαχείριση της σχολικής μονάδας είναι απαραίτητη, πως η χρήση των Τ.Π.Ε. στη συγκεκριμένη λειτουργία καθιστά το έργο τους πιο αποτελεσματικό και πιο εύκολο και πως κρίνουν απαραίτητες τις εφαρμογές που αξιοποιούνται στον τομέα της διαχείρισης. Η ίδια θετική στάση αποτυπώνεται και από άλλους ερευνητές (Μακρή κ.ά., 2015: Πιτσιάβας κ.ά., 2015: Κουτρομάνος, 2008). Οι Καπαχτσή και Τσιμπλίδου (2009) επισημαίνουν ότι η θετική στάση των διευθυντικών στελεχών στις Τ.Π.Ε. επηρεάζει καθοριστικά την ενσωμάτωσή τους σε όλο το εύρος της εκπαιδευτικής

διαδικασίας, γεγονός που μπορεί να συμβάλει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων. Αν στα παραπάνω προσθέσουμε τις απόψεις των Ρούσσου και Πολίτη (2004) καθώς και της Παλαιγεωργίου (2006) που συγκλίνουν πως η στάση απέναντι στους Η/Υ διαμορφώνει συμπεριφορές και πρακτικές στο μέλλον, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος και ψηφιακής κουλτούρας στις μονάδες που διοικούν. Για να είναι η στάση τους όμως θετική καταδεικνύεται η ανάγκη ουσιαστικής και διηνεκούς επιμόρφωσής τους τόσο στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης όσο και στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., ώστε οι νέες τεχνολογίες να ενσωματωθούν πλήρως στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αναδείξουν τις δυνατότητές τους σε όλους τους τομείς της.

Βιβλιογραφία

Βιτσιλάκη, Χ. & Ευθυμίου, Η. (2007). *Νέες Τεχνολογίες στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης: Μια έμφυλη προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.

Chappelet, J.-L. (2004). e-Government as an enabler of public management reform: the case of Switzerland. Στο: Traunmuller, R. (ed.) *Electronic Government: proceedings of the 3rd International Conference on EGOV*, Zaragoza, Spain, August 30 – September 3. Berlin: Springer, pp 283-288.

Δαδαμόγια, Θ., Οικονόμου, Τ. & Κρύσιλας, Α. (2010). Ο ρόλος του διευθυντή και η συμβολή των Τ.Π.Ε. σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ημαθίας «Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση» (557 - 569), 23 - 25 Απριλίου 2010, Νάουσα. Ανακτήθηκε 13/8/2017 από το Διαδίκτυο: <http://www.ekped.gr/praktika10/das/054.pdf>

Καπαχτσή, Β., & Τσιμπλίδου, Ε. (2009). *Δημογραφικά χαρακτηριστικά των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας, η επάρκεια τους στις Νέες Τεχνολογίες και η στάση τους απέναντι στους υπολογιστές*. Διεθνής Παιδαγωγική Ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη.

Κολέρδα, Σ., Σαραφίδου, Κ. & Σπυριδάκης, Α. (2013). Η ανάγκη επιμόρφωσης του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στις Τ.Π.Ε.. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1,1.

Koustourakis, G., Panagiotakopoulos, H. & Katsilis, G. (2000). Social approach of teachers' self-evaluation stress cause of New Technologies introduction in educational process: The case of stress for computers. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 122-131.

Κουτρομάνος, Γ. (2008). *Οι πεποιθήσεις των διευθυντών σχετικά με την υποστήριξη των Τ.Π.Ε. στα σχολεία τους για διοικητικούς και διδακτικούς σκοπούς*. Διεθνής Παιδαγωγική Ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη. Ανακτήθηκε 17 Ιουνίου 2016 από το Διαδίκτυο: <http://www.inpatras.com/praktika/arta2008/eisigiseis/koutromanos2.php>.

Krishnaveni, R. and Meenakumari, J. (2010). Usage of ICT for Information on Administration on in Higher Education on Institutions – A study. *International Journal of Environmental Science and Development*, Vol. 1, No. 3, August 2010. Ανακτήθηκε 17/6/2016 από το Διαδίκτυο: www.ijesd.org/papers/55-D461.pdf

Maki, C. (2008). Information and Communication Technology for Administration and Management for secondary schools in Cyprus. *Journal of Online Learning and Teaching*, Vol. 4 No. 3.

Μακρή, Α. & Βλαχόπουλος, Δ. (2015). *Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Οργάνωση και Διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια διερευνητική μελέτη στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης*. Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 229-242, Αθήνα.

Μήτκας, Κ., Τσουλής, Μ. & Πόθος, Δ. (2014). Αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη. Ο Ρόλος της σχολικής μονάδας. Μελέτη Περίπτωσης. Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη», (σ.233 - 246), 4 - 6 Απριλίου, Νάουσα.

Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mwalongo, A. (2011). Teachers' Perceptions about ICT for Teaching, Professional Development, Administration and Personal use. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*.7(3).p.36-49.

Νάνου, Σ. & Πανηγυρτζόγλου, Α. (2009). *Φύλο, ηλεκτρονικοί υπολογιστές και Τ.Π.Ε.. Ένα άλλο πεδίο έμφυλης ανισότητας*; Διεθνής Παιδαγωγική Ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη. Ανακτήθηκε 16/7/2017 από το Διαδίκτυο: <http://www.inpatras.com/praktika/arta2008/eisigiseis/nanoupanigirtzoglou.php>

Nolan, P & Tatnall, A. (1995). ITEM as a Catalyst for School Reform. *Information Technology in Educational Management*. Edited by Ben Zion Barta, Moshe Telem and Yaffa Gev. Chapman Hall for IFIP, London.

Παλαγεωργίου, Γ. (2006). *Μελέτη της δομής και της εξέλιξης των αλληλεπιδράσεων μαθητών-υπολογιστών*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε 14/7/2017 από το Διαδίκτυο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/56556/files/gri-2006-849.pdf>

Παναγούλη, Ε. (2010). *Οι νέες τεχνολογίες στη δημόσια Α/θμια Εκπαίδευση και η χρήση τους στη διοίκηση σχολικών μονάδων*. Μεταπτυχιακή εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Παπαδάκης Ε. (2010). *Διπλωματική διατριβή: Οι Στάσεις των Διευθυντών/τριών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις Τ.Π.Ε. και τη συμβολή τους στη Διοικητική Διαδικασία*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.

Παπαϊωάννου, Α. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση σε σχολικές μονάδες του Νομού Πιερίας*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Θεσσαλονίκη.

Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε. & Κατσαφούρος, Κ. (2012). Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, (ISSN 1105-1167), 61.

Πιτσιάβας, Δ. & Βλαχόπουλος, Δ. (2015). *Ο ρόλος των Τ.Π.Ε. και του νέου Πληροφοριακού Συστήματος "Myschool" στη διοικητική διαδικασία των Δημοτικών Σχολείων: Η περίπτωση των Διευθυντών της Περιφερειακής Ενότητας Ημαθίας*. Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 123-137, Αθήνα.

Prifti, E. (2011). The University With a Soul. University of Vlora and the Reforms that Revolutionized Standards of Student Enrollment, Training, and Advancement in Albanian Higher Education. *Romanian Journal for Multidimensional Education*, 3 (6), 61-71.

Προκοπιάδου, Γ. (2006). *Η Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τις Νέες Τεχνολογίες*. Διπλωματική Εργασία στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Προκοπιάδου, Γ. (2009). *Η βελτίωση της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου μέσα από την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Διδακτορική Διατριβή)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Quest, R. (2014). *Principals' perceptions on ICT implementation in secondary schools in the Khomas Education Region, Namibia*. Dictatorial Thesis, Master of Education. UNAM University of Namibia.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.

Ρούσσο, Π. & Πολίτης, Π. (2004). *Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στις Τ.Π.Ε.*. Αθήνα: Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ΕΤ.Π.Ε..

Σαΐτης, Χ. (2000). Η Συμβολή της Σχολικής Επιτροπής στην Αποτελεσματική Λειτουργία του Σχολείου. *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 17, σσ. 28-49.

Salerno, C. (2009). *Administrator's Role in Technology Integration*. EducationWorld.

Schelin, S. H.. (2003). E-Government: an overview. Στο: Garson, G. D. (eds) *Public Information technology: policy and management issues*. Hershey: Idea Group Publishing, pp 120-137.

Singh, K. A. & Sahu, R. (2008). Integrating Internet, telephones, and call centers for delivering better quality e governance to all citizens. *Government Information Quarterly*, 25(3), 477-490.

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σταχτέας, Χ. & Γείτονα, Μ. (2007). Βασικά χαρακτηριστικά του προφίλ των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Μαγνησίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 150, 79-90.

Στέφος, Ι. (2007). Ο ρόλος των Διευθυντών σχολικών μονάδων και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες: Μια εμπειρική έρευνα στο νομό Ιωαννίνων. Στο Γ.Δ. Καψάλης και Α.Ν. Κατσίκης (επιμ.), «*Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*», 1528-1532. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Συνέδριο (17-20 Μαΐου, 2007).

Τζιμογιάννης, Α. & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία τους. Πρακτικά 4^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου «*Οι Τεχνολογίες της Σταχτέας, Χ. & Γείτονα, Μ. (2008). Διερεύνηση του γνωστικού υποβάθρου επιστημονικής διοίκησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων Μαγνησίας. *Επιστήμες Αγωγής* 4, 185-246.*

Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», 165-176.

Τσιμπλίδου, Ε. & Βαλαγιάννης, Δ. (2007). Η αυτοπεποίθηση των διευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στους υπολογιστές. Στο Γ.Δ. Καψάλης και Α.Ν. Κατσίκης (επιμ.), «*Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*», 1528-1532. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Συνέδριο (17-20 Μαΐου, 2007).

Wong Eml., Li Ssc., Choi Th. & Lee Tn. (2008). Insights into innovative classroom practices with ICT: Identifying the impetus for change. *Educational Technology & Society*, 11(1):248-265. Ανακτήθηκε 9/11/2016 από το Διαδίκτυο: http://ifets.info/journals/11_1/18.pdf.

Χαραλάμπους, Κ. (2008). Η χρήση των Τ.Π.Ε. στην Οργάνωση και Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια συνοπτική ματιά. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου* 4 (7), 15-17.

Ηγεσία και στρατηγικός σχεδιασμός για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας

Μουρατίδου Κ. Βασιλική

*Μ.Εδ. Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση.
vmouratidou@sch.gr*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία είναι μία εμπειρική έρευνα που αφορά στις στάσεις και στις αντιλήψεις των διευθυντών σε 15 επαγγελματικά λύκεια (ΕΠΑ.Λ.), αναφορικά με τις δράσεις τους για την μείωση της σχολικής αποτυχίας. Η έρευνα διεξήχθη με την μορφή των ημι-δομημένων συνεντεύξεων τον Οκτώβριο του 2017, σε 13 ημερήσια και 2 εσπερινά ΕΠΑ.Λ., στην περιοχή της Δυτικής Ελλάδας, των Ιονίων Νήσων και της Ηπείρου. Μελετήθηκε το ενδεικνυόμενο στυλ ηγεσίας, η εκπαιδευτική πολιτική καθώς και οι στρατηγικές που μπορούν να υλοποιηθούν για το θέμα αυτό. Παράλληλα προτάθηκαν λύσεις για την αντιμετώπισή της, ούτως ώστε να βελτιστοποιηθούν οι επιδόσεις των μαθητών και να μειωθεί κατά συνέπεια η σχολική εγκατάλειψη και η μαθητική διαρροή.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική Αποτυχία, Στρατηγική, Σχολείο

Εισαγωγή

Το έργο του διευθυντή σε μία σχολική μονάδα είναι αρκετά πολύπλοκο και δύσκολο. Θεωρείται μείζονος σημασίας ο διευθυντής να ενεργεί ως επαγγελματίας της διοίκησης με στόχο τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Η ύπαρξη στρατηγικής από πλευράς ηγεσίας και συλλογικών οργάνων, η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στις αποφάσεις της σχολικής μονάδας και η αντισταθμιστική εκπαιδευτική πολιτική είναι οι βασικές παράμετροι που χαρακτηρίζουν ένα σχολείο προοδευτικό και αποτελεσματικό. Για να παραχθεί αποτελεσματικό έργο, απαιτείται ισχυρή διοίκηση του σχολείου που θα εγγυάται την πρόοδο και την ανάπτυξη των μαθητών, στοχοθεσία και στρατηγική, αξιολόγηση του παραγόμενου αποτελέσματος και συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στον στρατηγικό προγραμματισμό. Οι διευθυντές – ηγέτες μπορούν να χρησιμοποιήσουν μια ολοκληρωμένη προσέγγιση ηγεσίας για να βελτιώσουν τα επιτεύγματα των σπουδαστών τους, μόνο όταν είναι βαθύτερα συνειδητοποιημένοι και όταν εστιάζουν στη διδασκαλία και στη μάθηση των μαθητών τους, «επηρεάζοντας» το ίδιο το περιβάλλον της γνώσης και της μάθησης (Vaughan & Cruickshank, 2017).

Σχολική αποτυχία

Θέλοντας να δώσουμε κάποιους ορισμούς για την σχολική αποτυχία μπορούμε να πούμε ότι είναι οι χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα, η αδυναμία του μαθητή να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα που είναι η ολοκλήρωση της ακαδημαϊκής του φοίτησης, η αποτυχία του στους μαθησιακούς στόχους του σχολείου αλλά και η αποτυχία του ίδιου του σχολείου να ανταποκριθεί στις γνωσιακές αδυναμίες του μαθητή. Ο

Πασιαρδής,(2004) αναφέρει ότι έρευνες που των Brookover,(1979) και Edmonds,(1979) έδειξαν ότι: *«η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών δεν αποτελούσε τον κυριότερο λόγο για την επιτυχία ή την αποτυχία τους. Αντίθετα επισήμαναν ότι πολλά εξαρτώντουσαν και από την ποιότητα σχολικής μάθησης που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές»*. Κάνοντας μια αναδίφηση στα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη σχολική αποτυχία, ξεχωρίσαμε την έρευνα του Παπάνη,(2007), η οποία διεξήχθη σε 377 εκπαιδευτικούς όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, διαφάνηκε ότι: *«η σχολική αποτυχία σχετίζεται περισσότερο με την προσωπικότητα του μαθητή, την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος-που μειώνει την πιθανότητα επιτυχίας στη ζωή- τις δεξιότητες που απαιτεί η σύγχρονη αγορά εργασίας και τις κακές επαγγελματικές προοπτικές»*.

Παιδαγωγική ηγεσία

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα του 21ου αιώνα απαιτεί έναν διευθυντή - ηγέτη με πολλαπλές ικανότητες, (διοικητικές, γνωστικές, επικοινωνιακές), με όραμα για το σχολείο (Πασιαρδής, 2004), με πίστη σε αρχές και αξίες. Έναν ηγέτη που να ξέρει να θέτει προτεραιότητες και να ξεπερνά τα όποια εμπόδια που δημιουργούνται (Πασιαρδής,2004). Ο όρος της εκπαιδευτικής ηγεσίας, σύμφωνα με τον Mac Beath(2003), είναι ένας όρος με μια ευδιάκριτη αμερικανική αντήχηση και φαίνεται να είναι συνώνυμος με την ηγεσία που αναφέρεται στην παρακολούθηση και στην υλοποίηση των προγραμμάτων σπουδών. Οι Vaughan & Cruickshank (2017) υποστηρίζουν ότι: *«η εκπαιδευτική ηγεσία εστιάζει στην ακαδημαϊκή πρόοδο των σπουδαστών. Αυτές οι εστιάζσεις περιλαμβάνουν την αξία της δημιουργίας σαφών εκπαιδευτικών στόχων, εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και αξιολόγηση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών»*. Με άλλα λόγια η Παιδαγωγική Ηγεσία είναι μια σειρά από καθημερινές ενέργειες- συμπεριφορές των διευθυντών που στοχεύουν στην προαγωγή της αποτελεσματικής διδασκαλίας, της γνώσης και της μάθησης μέσα στην τάξη, ενισχύοντας την συναδελφικότητα, την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική τους ανάπτυξη, τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και κατά συνέπεια τη μείωση της σχολικής αποτυχίας.

Στρατηγικός προγραμματισμός σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Πρόκειται για τον προκαθορισμό των στόχων, τον προγραμματισμό των δράσεων και των διαδικασιών με τις οποίες θα επιτευχθούν οι δραστηριότητες αυτές. Τα στρατηγικά σχέδια έχουν διάρκεια πολλών ετών και τείνουν να προσεγγίσουν προοδευτικά το όραμα του σχολείου (Moyle,2006). Χωρίς την λειτουργία του στρατηγικού σχεδιασμού η σχολική μονάδα θα λειτουργεί ενστικτωδώς και εμπειρικά. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας αυτό μπορεί να γίνει με τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων), στα πλαίσια λειτουργίας των συλλογικών οργάνων, όπως των Σχολικών Συμβουλίων (Ν.1566/1985 (ΦΕΚ 167/30-9-1985, τ. Α'). Με αυτό τον τρόπο η σχολική μονάδα αποφασίζει το πώς το πότε, το πού και το ποιος θα κάνει τι.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Κάνοντας ένας ερευνητής τη βιβλιογραφική επισκόπηση προσπαθεί να εντυπώσει στην σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία για να στηρίξει τους δικούς του προβληματισμούς γύρω από το θέμα που εξετάζει. Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ερευνητικής διαδικασίας (Ίσαρη, 2015). Μελετώντας την έρευνα των Vaughan & Cruickshank (2017) αντιλαμβανόμαστε ότι: *«η εκπαιδευτική ηγεσία εστιάζει στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών. Αυτές οι εστιάζσεις περιλαμβάνουν την αξία της δημιουργίας σαφών εκπαιδευτικών στόχων, εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και αξιολόγηση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών. Με βάση αυτό το πρόταγμα, οι διευθυντές θα πρέπει να επικεντρωθούν στην προώθηση της καλύτερης έκβασης της διδασκαλίας καθώς επίσης και στην ποιότητα της διδασκαλίας»*. Ο αρθρογράφος επικαλούμενος προηγούμενες έρευνες πάνω στο θέμα αυτό καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί, πρωτίστως, να επηρεάσει τα επιτεύγματα των μαθητών και το σχολικό πολιτισμό, μέσα από τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Αυτό μπορεί να γίνει όταν οι σχολικοί ηγέτες επικοινωνήσουν το σχολικό όραμα στους εκπαιδευτικούς, όταν παρακινήσουν το προσωπικό με τέτοιο τρόπο που οι προσωπικοί τους και οι σχολικοί στόχοι να ταυτίζονται.

Ο Παύλου, (2016) κατέδειξε ότι: «το κοινωνικό, οικογενειακό και οικονομικό περιβάλλον του μαθητή μπορεί να αποτελεί μια ικανή συνθήκη, η οποία είναι καθοριστική για την σχολική του πορεία αλλά δεν είναι και αναγκαία». Σε αξιομνημόνευτα πορίσματα κατέληξαν οι Gurr, et al, (2006), που επιβεβαίωσαν στην έρευνά τους ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων επιδρούν θετικά με τις ενέργειές τους στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι ο διευθυντής είναι ο βασικότερος συντελεστής στην δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου και ότι ο ίδιος έχει τη δυνατότητα να ασκήσει θετική επίδραση στους ομοίους του για την επίτευξη των απώτερων στόχων του σχολείου, εφόσον συγκεντρώνει στο πρόσωπό του τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη και εφόσον διαπνέεται από συγκεκριμένες αξίες και πεποιθήσεις.

Συνεχίζοντας την ερευνητική μας διαδρομή για την επίδραση της ηγεσίας των διευθυντών στην εκπαιδευτική διαδικασία στην διεθνή βιβλιογραφία, αναζητήσαμε τα συμπεράσματα των Hulrria, & Devos (2010) που στην έρευνά τους κατέδειξαν ότι τα σχολεία που παρουσίαζαν υψηλότερες αποδόσεις, συγκριτικά με άλλα, είχαν διευθυντή – ηγέτη που είχε όραμα, αξίες, υψηλές προσδοκίες, που καθιέρωνε στόχους και που παρείχε στήριξη σε όλους τους εκπαιδευτικούς.

Ανιχνεύσαμε το σκοπό της ποιοτικής έρευνας του Mulugeta (2015) που επικεντρώθηκε στο να αναδείξει το ρόλο του διευθυντή στο σχολείο του Shambu ως παιδαγωγικού ηγέτη. Ο διευθυντής έδινε λιγότερη έμφαση στην παιδαγωγική εποπτεία, στις εξωσχολικές δραστηριότητες, στην εκπαίδευση και στην αυτοβελτίωση των καθηγητών, στην παροχή παιδαγωγικού υλικού και στην προστασία του χρόνου διδασκαλίας των μαθημάτων. Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν ότι: α) για να είναι επιτυχημένο το

σχολείο, ο διευθυντής πρέπει να βρει τρόπους να ισορροπήσει την παιδαγωγική ηγεσία με τα διοικητικά του καθήκοντα. β) οι μελλοντικοί διευθυντές θα πρέπει να είναι εκπαιδευμένοι στη σχολική διαχείριση και στην ηγεσία ώστε να καταφέρουν να είναι ικανοί σαν παιδαγωγικοί ηγέτες. γ) ο διευθυντής θα πρέπει να προσδιορίσει το όραμά του, την αποστολή του σχολείου και τους στόχους μαζί με το προσωπικό του σχολείου και να επιβεβαιώσει ότι όλοι θα συνεργάζονται αρμονικά για τον ίδιο στόχο. δ) ο διευθυντής θα πρέπει να οργανώνει σεμινάρια για την μετεκπαίδευση του προσωπικού του σχολείου, ούτως ώστε να δημιουργεί ένα θετικό κλίμα για διδασκαλία και για τη μάθηση και να διαβεβαιώνει ο ίδιος ότι αυτή η εκπαίδευση θα είναι αποτελεσματική. ε) για να ενισχύσει την ποιότητα της εκπαίδευσης, ο διευθυντής θα πρέπει να έχει επαγγελματικές δεξιότητες στη σχολική διαχείριση και στην ηγεσία.

Η έρευνα των Jacobson, et al (2007) καταδεικνύει ότι για να χτιστεί το όραμα σ' έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και για να γίνει ο επαναπροσδιορισμός του σκοπού και του στόχου του οργανισμού, θα πρέπει να πραγματοποιηθεί ο ολοκληρωτικός μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και των δομών οργάνωσής του. Αυτό μπορεί να πάρει υπόσταση μέσω των στοχευμένων πρακτικών μιας δυναμικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, μέσω της κινητροποίησης των εκπαιδευτικών για την ανάδειξη των αναγκών των μαθητών, μέσω της ανάδειξης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, μέσω της δημιουργίας ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας, μέσω της δημιουργίας μίας σχολικής κουλτούρας εκπαίδευσης, μέσω των διαδικασιών συμμετοχικής διοίκησης, μέσω της ολιστικής συνεργασίας με τους εμπλεκόμενους της σχολικής μονάδας (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς). Τέλος, η έρευνα του Ι.Ε.Π.(2017), που αναφέρεται στην μαθητική διαρροή στα ελληνικά σχολεία για το 2017, αναδεικνύει «ένας στους δέκα μαθητές εγκαταλείπει τα Ε-ΠΑΛ».

Συγκεφαλαιώνοντας την βιβλιογραφική ανασκόπηση, συμπεραίνουμε ότι η σχολική αποτυχία είναι ένας σημαντικός παράγοντας που οδηγεί τους μαθητές στην σχολική εγκατάλειψη, ενώ η ηγεσία και ο στρατηγικός σχεδιασμός σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι από τις βασικότερες και δυναμικότερες λειτουργίες της διοίκησης, που μπορούν να κινητοποιήσουν και να ενεργοποιήσουν δημιουργικά πανανθρώπινες αξίες των εκπαιδευτικών. Η ηγεσία που συνδυάζει τα προσωπικά και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, είναι ένας μηχανισμός που μπορεί να οδηγήσει τους άλλους να ακολουθήσουν. Τα συμπεράσματα των ερευνών αυτών έδειξαν επίσης ότι στα σχολεία που βελτίωσαν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών τους, οι διευθυντές είχαν χρησιμοποιήσει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση ηγεσίας και βελτίωσαν έτσι τη διδασκαλία και την μάθηση.

Παρουσίαση και ανάδειξη των ευρημάτων της έρευνας

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα, επιχειρήσαμε να καταγράψουμε τις απόψεις των διευθυντών από τα ΕΠΑ.Λ. των νομών Αιτωλοακαρνανίας, Πρέβεζας, Λευκάδας, Ιωαννίνων και του Νομού Άρτας, και να καταχωρηθούν οι απόψεις τους σχετικά με τις

ενέργειες και τις δράσεις που γίνονται στη σχολική τους μονάδα που διοικούν, με απώτερο σκοπό να μειωθεί η σχολική αποτυχία αλλά και τις στρατηγικές που οι ίδιοι ακολουθούν. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να αρθρωθεί μόνο μέσα από την ποιοτική έρευνα, *«η οποία μπορεί να θέσει στο επίκεντρο τις έννοιες του νοήματος, της διάδρασης, της κατανόησης και της ερμηνείας»* (Τσιώλης, 2014).

Α) Πρώτος Θεματικός Άξονας: Αποστολή του ΕΠΑ.Λ.: Στον πρώτο θεματικό άξονα στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι διευθυντές απάντησαν ότι η αποστολή του ΕΠΑ.Λ. είναι να παρέχει γνώσεις και δεξιότητες στους μαθητές, να τους δίνει πτυχίο, να τους προετοιμάζει για τις Πανελλαδικές εξετάσεις και να οδηγεί στην αγορά εργασίας..

Β) Δεύτερος Θεματικός Άξονας: Σχολική Αποτυχία- Επίδραση στους μαθητές: Στο δεύτερο θεματικό άξονα ρωτήσαμε τους διευθυντές να μας απαντήσουν για την σχολική αποτυχία, την επίδρασή της στους μαθητές, το προφίλ των μαθητών που αποτυγχάνουν στα μαθήματα και το ποσοστό των μαθητών που την προηγούμενη χρονιά δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν τις εγκύκλιες σπουδές τους. Οι περισσότεροι απάντησαν ότι αν ένας μαθητής δεν πετυχαίνει στους στόχους ή στους στόχους του σχολείου τότε αποτυγχάνει.

Γ) Τρίτος Θεματικός Άξονας: Σχέση σχολείου – οικογένειας. Συμμετοχή στα Σχολικά Συμβούλια: Για το ρόλο της οικογένειας και την παρουσία των γονέων και κηδεμόνων στο σχολείο, οι διευθυντές των ημερησίων ΕΠΑ.Λ., στη συντριπτική τους πλειοψηφία απάντησαν ότι δεν τους έχουν δει ποτέ μέχρι τώρα, ότι δηλαδή δεν έχουν καμία επαφή με το σχολείο και τα σχολικά συμβούλια, όταν γίνονται, γίνονται μετά από καταλήψεις ή τα συγκαλούν σε έκτακτες περιπτώσεις

Δ) Τέταρτος Θεματικός Άξονας: Ενέργειες του Διευθυντή-Ηγεσία: Οι ενέργειες του διευθυντή/ντριας για την παρώθηση, ενθάρρυνση, κινητροδότηση των μαθητών ώστε να μην αποτυγχάνουν στους μαθησιακούς στόχους. Οι περισσότεροι διευθυντές εστίασαν *«στην κουβέντα με τους μαθητές»*, *«να έχουν γνώση των προβλημάτων»*, στην εξήγηση των στόχων του σχολείου (δράσεις του σχολείου και προγράμματα ERASMUS). Ένας διευθυντής αναφέρθηκε στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και 4 στους 15 διευθυντές των ημερησίων ΕΠΑ.Λ., απάντησαν ότι δεν κάνουν τίποτε για το θέμα αυτό. Οι διευθυντές των εσπερινών ΕΠΑ.Λ. απάντησαν ότι οι μαθητές τους *«είναι συνειδητοποιημένοι και ότι ξέρουν τι θέλουν»*. Οι περισσότεροι διευθυντές απάντησαν ότι παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών από τις βαθμολογίες, τα αποτελέσματα στις εξετάσεις, τις επιτυχίες στους διαγωνισμούς και στις Πανελλαδικές, και στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις, ενώ 4 στους 15 δήλωσαν ότι δεν παρακολουθούν την πρόοδο.

Ε) Πέμπτος Θεματικός Άξονας: Στρατηγικός Σχεδιασμός - Δράσεις του σχολείου: Στην πλειοψηφία τους οι διευθυντές (13 στους 15) είπαν ότι στο σχολείο υλοποιούνται δράσεις, όπως πολιτιστικά προγράμματα, προγράμματα περιβαλλοντικής και αγωγής υγείας, προγράμματα ERASMUS, ομάδες φιλαναγνωσίας και διαμεσολάβησης, ενημέρωση των μαθητών για τα επαγγελματικά δικαιώματα, ενεργοποίηση της ζώνης των

δημιουργικών δραστηριοτήτων, διδακτικές και εκπαιδευτικές επισκέψεις, γιορτές και εκδηλώσεις.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Όπως είδαμε από τις απόψεις των δεκαπέντε διευθυντών των ΕΠΑ.Λ., οι ίδιοι είναι υποχρεωμένοι να ανταποκρίνονται καθημερινά σε ένα πλήθος καθηκόντων που απαρτίζουν το διευθυντικό τους έργο, με σημαντικότερα αυτά που σχετίζονται με τις συνεργασίες τους με τους εμπλεκόμενους με τη σχολική μονάδα. Έχουν να αντιμετωπίσουν δύσκολες και απροσδόκητες καταστάσεις, τα κτιριακά προβλήματα, οι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών σε άλλα σχολεία για συμπλήρωση του υποχρεωτικού τους ωραρίου, η αδιαφορία των γονέων να μετέχουν στα σχολικά συμβούλια και να έχουν ενεργή συμμετοχή στη ζωή του σχολείου, κ.α., προβλήματα που δεν τους επιτρέπουν να κάνουν σωστό προγραμματισμό δράσεων που θα ενισχύσουν τη γνώση και θα δραστηριοποιήσουν τους μαθητές προς την κατεύθυνση αυτή. Αρκετοί διευθυντές του δείγμάτος μας είχαν να αντιμετωπίσουν προβλήματα λόγω της μείωσης του αριθμού των μαθητών, λόγω της κατάργησης τμημάτων(τομέων και ειδικοτήτων), λόγω καταλήψεων, λόγω έλλειψης προσωπικού, λόγω συνεχόμενων αλλαγών στις αναθέσεις των μαθημάτων, λόγω της ενασχόλησής τους με τις μεταφορές των μαθητών και με το σύστημα καταγραφής και αποτίμησης «myschool».

Τα παραπάνω συμπεράσματα που προκύπτουν από τις απόψεις των διευθυντών των ΕΠΑ.Λ. που πήραν μέρος στην έρευνα, αποτελούν ένα μικρό μόνο δείγμα στον κλάδο της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Ενδεχομένως παρόμοιες απόψεις να έχουν κι άλλοι διευθυντές σε άλλους νομούς της επικράτειας. Δεν μπορούμε όμως να γενικεύσουμε, επειδή ένα μεγαλύτερο δείγμα και σε μία άλλη χρονική στιγμή με τα ίδια υποκείμενα, μπορεί να έδινε διαφορετικά αποτελέσματα. Αξιοσημείωτο είναι ότι 4 στους 15 διευθυντές απάντησαν ότι δεν κάνουν καμία ενέργεια για να κινητροποιήσουν τους μαθητές του σχολείου τους για να μην το εγκαταλείψουν και οι περισσότεροι απάντησαν ότι την πρόοδο των μαθητών την βλέπουν στις βαθμολογίες των τετραμήνων

Σε έναν σχολικό οργανισμό όπως είναι το επαγγελματικό λύκειο, η αποτελεσματικότητα του διευθυντή είναι συνιστώσα της πολύπλευρης γνώσης, των αρχών διοίκησης και οργάνωσης, της παιδαγωγικής κατάρτισης, της κοινωνικής ψυχολογίας και της έμπρακτης εφαρμογής όλων των ανωτέρω. Να μπορεί να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, να ικανοποιεί τις υψηλές προσδοκίες για τον ίδιο προσωπικά αλλά και για το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου του να εισάγει και να προωθεί τις καινοτομίες, να μπορεί να διατυπώνει στόχους και στρατηγικές με σαφήνεια και προοπτική, να μπορεί να καθίσταται ικανός να ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικοπολιτικές απαιτήσεις και πάνω απ' όλα να είναι αποτελεσματικός στη διοίκηση της σχολικής μονάδας που αναλαμβάνει. Να δημιουργεί ζεστό, φιλικό κλίμα για μάθηση και εφαρμόζει κατάλληλες μεθόδους και πρακτικές, που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του τόσο σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας όσο και σε θέματα ανάπτυξης νέων στρατηγικών, ώστε να αντιμετωπιστούν οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους,

δηλαδή, όπως αναφέρθηκε στην βιβλιογραφική μας επισκόπηση, να γίνει ο «πράκτορας της αλλαγής».

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, θα πρέπει στην αρχή της σχολικής χρονιάς η κάθε σχολική μονάδα, στα πλαίσια λειτουργίας των Σχολικών Συμβουλίων (Ν.1566/1985 (ΦΕΚ 167/30-9-1985, τ. Α'), να θέσει τους στόχους της, τον λειτουργικό της προγραμματισμό και να προγραμματίσει τις δράσεις, ως ακολούθως:

- *πολιτιστικές δραστηριότητες, σχολικές εκδηλώσεις, διδακτικές επισκέψεις*
- *καινοτόμες δραστηριότητες, όπως περιβαλλοντική και πολιτιστική εκπαίδευση, αγωγή σταδιοδρομίας και αγωγή υγείας), ευρωπαϊκά προγράμματα και αδελφοποιήσεις σχολείων*
- *ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για αδύναμους μαθητές*
- *επιμορφώσεις νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών αλλά και παλαιότερων*
- *ορισμός tutor στην σχολική μονάδα για παροχή εξειδικευμένων συμβουλών σε γονείς και μαθητές*
- *σχολική αλληλογραφία με άλλα σχολεία για ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών*
- *παιδαγωγικές συνεδριάσεις για ανατροφοδότηση*
- *χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας, όπως συνεργατική μάθηση*
- *βελτίωση σχολικών και εργαστηριακών εγκαταστάσεων*
- *προώθηση σχέσεων με γονείς και επαγγελματικούς φορείς*
- *εξακτίνωση στόχων και εκπαιδευτικών πρακτικών σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία*
- *σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας και δικτύωση με επιστημονικούς και κοινωνικούς φορείς*
- *δράσεις συνεργασίας με την τοπική κοινότητα, τις δημοτικές υπηρεσίες, τις δομές ψυχικής υγείας, συμβουλευτικής, κοινωνικής ένταξης*
- *δράσεις με δομές για την πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων των παιδιών και των οικογενειών τους, για την καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού.*
- *δημιουργία εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας και τη σύναψη κοινωνικού συμβολαίου μεταξύ μαθητών, καθηγητών και γονέων.*

Η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας δεν μπορεί να αποτελεί αποκλειστικά μόνο εσωτερικό σχολικό πρόβλημα, αλλά θα πρέπει να προβληματίσει ολόκληρη την κοινωνία. Οι αιτίες της σχολικής αποτυχίας θα πρέπει να αντιμετωπιστούν με ένα φάσμα κοινωνικών πολιτικών πολιτικών για τη νεολαία, την οικογένεια, την υγεία, την τοπική κοινωνία, την απασχόληση καθώς και γενικότερων κεντρικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Με αυτόν τον τρόπο, η σχολική μονάδα μπορεί να διαμορφώσει τη δική της εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, ούτως ώστε να είναι σε θέση να εξυπηρετεί με τον καλύτερο τρόπο τις ανάγκες και τους σκοπούς της κοινωνίας στην οποία βρίσκεται.

Βιβλιογραφία

- Hulpia, H & Devos, G (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*. Volume 26, Issue 3, pp 565-575 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.08.006>
- Jacobson, S. L., Brooks, S., Giles, C., Johnson, L., & Ylimaki, R. (2007). Successful Leadership in Three High-Poverty Urban Elementary Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 6 (4), pp. 291-317.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management*, 26, pp 371- 395. <https://doi.org/10.1080/13632430600886921>
- Moyle, K, (2006). Leadership and Learning with ICT. *Voices from the Profession*. University of Canberra.
- MacBeath, J. (2003). The alphabet soup of leadership. *Inform*, pp. 1-7. Διαθέσιμο στο: <https://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/about/i...>: Ανάκτηση στις 16 Δεκεμβρίου 2017.
- Mulugeta, Wende, Geleta, (2015). The Role of School Principal as Instructional Leader: The Case of Shambu Primary School. *Open Access Library Journal*. Vol.2 No.8 DOI:10.4236/oalib.1101709
- Vaughan & Cruickshank (2017). The Influence of School Leadership on Student Outcomes. *Open Journal of Social Sciences*, 2017, 5, 115-123 pp.115-123. DOI: 10.4236/jss.2017.59009
- Ίσαρη, Φ, Πουρκός, Μ, (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο
- Ι.Ε.Π.(2017). «*Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα 2017*». Ανάκτηση την 9η Οκτωβρίου 2017: <http://www.iep.edu.gr/pisa/--pisa/pisa-2015/>
- Πασιαρδής, Π, (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Παύλου, Χ, (2016). «*Οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και η σχολική γνώση: Η σκοπιά των μαθητών*». Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
- Παπάνης, Ε, & Γαβρίμης, Π, (2007). «*Κοινωνιολογικές Διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας*». Ανακτήθηκε την 1η Οκτωβρίου 2017 από: www.fa3.gr/Αρθρα/Καθηγητών
- Τσιώλης, Γ, (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Έρευνα*. Εκδόσεις: Κρητική.

Νομοθεσία

Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/30-9-1985, τ. Α'), «*Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*». Ανακτήθηκε την 1η Οκτωβρίου 2017 από: www.fa3.gr/Αρθρα_Καθηγητών.

**Ο προϋπολογισμός ως εργαλείο διοίκησης-διαχείρισης: Μελέτη Περίπτωσης στα
Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK) του Οργανισμού Απασχόλησης
Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) Αττικής.**

Χαλκιώτης Δημήτριος
(PhD) Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
dhalkiotis@gmail.com

Χριστοδουλίδου Χριστίνα
Εκπαιδευτικός ΠΕ09 (Μ.Εδ.)
ch.lo.christina@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει την σημασία του προϋπολογισμού ως εργαλείου διοίκησης- διαχείρισης στις εκπαιδευτικές μονάδες, και παρουσιάζει μια μελέτη περίπτωσης που αφορά τον προϋπολογισμό και τους τρόπους με τους οποίους αυτός χρησιμοποιείται σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μονάδες (IEK/ΟΑΕΔ). Η βιβλιογραφική επισκόπηση καταδεικνύει τη σπουδαιότητα του προϋπολογισμού στη Διοίκηση Επιχειρήσεων και Οργανισμών και πιο εστιασμένα στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Η μελέτη περίπτωσης μέσω τόσο της ποιοτικής όσο και της ποσοτικής έρευνας που διεξήχθη, κατέδειξε τον συγκεντρωτικό τρόπο άσκησης διοίκησης και κατάρτισης του προϋπολογισμού. Η ανάλυση δείχνει επίσης, ότι υφίσταται κενό σε ό,τι αφορά τη θεωρητική κατάρτιση των διευθυντών/ριών, αλλά και ότι οι διευθυντές των υπό εξέταση εκπαιδευτικών μονάδων δεν έχουν πλήρη γνώση των δυνατοτήτων, τις οποίες μπορεί να παρέχει ο προϋπολογισμός στην άσκηση των καθηκόντων τους και την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων.

Λέξεις-Κλειδιά: προϋπολογισμός, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, IEK ΟΑΕΔ, οικονομική διαχείριση.

Abstract

This study sets off the significance of the budget as a mean of management and administration in educational units, and presents a case study concerning the budget and the ways it is used to the specific educational units, that is to say the Institutes of Vocational Training which belong to the Organization of Labour Force Employment. The literature review claims that the budget plays a significant role in the Management of both, Business and Organizations, as well as in the Management of Educational Units. The case study for IEK, through quantitative and qualitative approach, showed the centralized way of management and budgeting in the specific educational units. Furthermore, field-work analysis shows that the directors of IEK do not have adequate theoretical knowledge for both, management as well as the contribution of the budget to the exertion of their duties aiming to the effective function of their educational units.

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη προσεγγίζει τον προϋπολογισμό ως εργαλείο διοίκησης σε θεωρητικό επίπεδο με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, αλλά και σε πρακτικό επίπεδο με τη μελέτη περίπτωσης. Στη μελέτη περίπτωσης γίνεται χρήση στοιχείων, τα οποία συγκεντρώθηκαν με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων. Τα στοιχεία αυτά αφορούν εκπαιδευτικούς οργανισμούς μεταδευτεροβάθμιας μη τυπικής εκπαίδευσης¹: τα ΙΕΚ Αττικής του ΟΑΕΔ.

Μεταξύ των στόχων της μελέτης, είναι η καταγραφή των πρακτικών οι οποίες ακολουθούνται σε σχέση με τον προϋπολογισμό. Ένας άλλος στόχος είναι η ανάδειξη της ωφέλειας ή της έλλειψης ωφέλειας την οποία οι εφαρμοζόμενες πρακτικές μπορεί να έχουν, η ανάδειξη των δυσκολιών των διευθυντών/ριών στη χρήση του προϋπολογισμού και η κατάθεση προτάσεων, βασισμένων στα σχόλια των συμμετεχόντων στην έρευνα, για τη βελτιστοποίηση χρήσης του εργαλείου αυτού.

Ένας άλλος στόχος είναι να απαντηθούν, μεταξύ άλλων, ερωτήματα τα οποία σχετίζονται με τη διαδικασία κατάρτισης του προϋπολογισμού (είδος, χρήση του, κ.λπ.), καθώς και με τις δυνατότητες τις οποίες έχουν ή δεν έχουν οι διευθυντές/ριες των εκπαιδευτικών μονάδων να παρέμβουν κατά την κατάρτιση του προϋπολογισμού. Άλλα ερωτήματα τα οποία αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης του παρόντος κειμένου σχετίζονται με τη γνώση την οποία έχουν οι διευθυντές/ριες αυτών των μονάδων, ή την έλλειψη γνώσης αναφορικά με τις δυνατότητες χρήσης του προϋπολογισμού στην άσκηση αποτελεσματικής διοίκησης και στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής².

Η ανάγκη για εκπαίδευση

Η ικανοποίηση της ανάγκης για εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα που απασχολεί κάθε κοινωνία. Πάντα σε συνάρτηση με τις υπάρχουσες ανάγκες σε εργατικό δυναμικό, αλλά και με τις εκτιμήσεις για το εργατικό δυναμικό μελλοντικά, κάθε κοινωνία προβαίνει στις απαραίτητες νομοθετικές ρυθμίσεις και στην ίδρυση και λειτουργία ή/και εποπτεία εκπαιδευτικών οργανισμών διαφορετικής φύσης, οι οποίοι εντάσσονται σε διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης (Βεργίδης, 2008). Αυτό γίνεται σύμφωνα με την αναπτυξιακή πολιτική, και τις άλλες πολιτικές οι οποίες υιοθετούνται και εφαρμόζονται σε κάθε κράτος.

Στην περίπτωση κρατών, όπως η Ελλάδα, η οποία είναι μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), οι νομοθετικές αλλαγές και προσαρμογές, οι οποίες υλοποιούνται και εφαρμόζονται συνολικά, έχουν να κάνουν τόσο με τη νομοθεσία, τις ανάγκες και τις επιλογές του κράτους όσο και με το θεσμικό πλαίσιο, τις ανάγκες και τις επιλογές του οργανισμού,

¹ Περισσότερες λεπτομέρειες για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις βαθμίδες του βλ. Χριστοδουλίδου (2017).

² Περί εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής βλ. μεταξύ άλλων Μαυρογιώργος (2008).

στον οποίο ανήκει το εν λόγω κράτος. Συνεπώς, το ίδιο συμβαίνει και σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα απόπειρας σύγκλισης της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας με την Κοινοτική είναι η ίδρυση και λειτουργία των ΙΕΚ³.

Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαφοροποιούνται σε σχέση με άλλες κοινωνικές οργανώσεις, όπως είναι οι επιχειρήσεις, αρχικά, αλλά όχι αποκλειστικά, λόγω των διαφοροποιημένων αναγκών τις οποίες αυτοί (οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί) καλύπτουν. Υπό αυτό το πρίσμα, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αντιμετωπίζουν την ακόλουθη ιδιαιτερότητα: καλούνται να ικανοποιήσουν ανάγκες, οι οποίες δεν είναι κατεξοχήν οικονομικές, υπό την έννοια ότι η ικανοποίηση τους δεν υλοποιείται αποκλειστικά και μόνο με τη χρήση οικονομικών αγαθών. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποπειρώνται να ικανοποιήσουν ανάγκες, κάνοντας χρήση περιορισμένων πόρων⁴ (στοιχείο που ισχύει τόσο για τη δημόσια όσο και για την ιδιωτική εκπαίδευση).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν τη νομική και θεσμική υποχρέωση να συμμορφώνονται με τα όσα νομοθετούνται στην κοινωνία, εντός της οποίας λειτουργούν, αλλά και να ικανοποιούν όλα όσα ορίζονται από αυτήν. Αυτό συμβαίνει γιατί η εκπαίδευση, μεταξύ των άλλων επιδιώξεων της, καλείται να προετοιμάσει το κάθε άτομο να ενταχθεί σε μία οργανωμένη κοινωνία, να αναγνωρίζει τις επιλογές του, τόσο σε επίπεδο ατομικό, όσο και σε συλλογικό, αλλά και να είναι σε θέση να δρα με βάση αυτές τις επιλογές (Schultz 1963).

Είναι μάλλον προφανές, πως, γενικά, σε όλους τους οργανισμούς χρειάζεται να εφαρμόζεται το επιστημονικό μάνατζμεντ, μιας και είναι το πεδίο της Οικονομικής Επιστήμης που ορίζεται ως: «η μελέτη των τρόπων που τελικώς επιλέγουν οι άνθρωποι και οι κοινωνίες, για να απασχολήσουν τα παραγωγικά μέσα που έχουν πολλές εναλλακτικές χρήσεις.....» (Samuelson 1975:7). Πιο εστιασμένα, το επιστημονικό μάνατζμεντ είναι εκείνο το πεδίο των Οικονομικών, το οποίο ασχολείται με: «τον συντονισμό όλων των περιορισμένων⁵ παραγωγικών πόρων (άψυχων και έμψυχων) για να επιτευχθούν ειδικά αποτελέσματα» (Πετρίδου 1998:30). Επομένως, το μάνατζμεντ είναι μια σειρά λειτουργιών (λήψη αποφάσεων, προγραμματισμός, οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχος) (Πετρίδου 1998:31, Κουτούζης 1999:14-15) οι οποίες είναι απαραίτητες για να επιτευχθούν οι στόχοι της επιχείρησης ή της κοινωνικής οργάνωσης. Για το λόγο αυτό και απαιτείται το επιστημονικό μάνατζμεντ να εφαρμόζεται και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών μονάδων, ανεξάρτητα με το αν αυτές είναι ιδιωτικές ή δημόσιες.

³ Βλ. Υποσημείωση 1.

⁴ Υπό το πρίσμα της Οικονομικής επιστήμης, η έννοια "πόροι" αναφέρεται σε ό,τι έχει διαθέσιμο και μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα άτομο ή μία ομάδα για να ικανοποιήσει τις ανάγκες τις οποίες έχει.

⁵ Η συμπλήρωση είναι δική μας.

Η φύση του επιστημονικού μάνατζμεντ είναι τέτοια που η άσκησή του, σύμφωνα με τις κατευθυντήριες της θεωρίας και της πρακτικής, είναι δυνατό να δώσει την απαιτούμενη υποστήριξη και ώθηση στην αποτελεσματική⁶ λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων, ανεξάρτητα από τη βαθμίδα, στην οποία αυτές ανήκουν, αλλά και στην πλέον αποδοτική επίτευξη των στόχων τους, τους οποίους καλούνται να ικανοποιήσουν.

Οι προαναφερθείσες επισημάνσεις, σε καμία περίπτωση, δεν μπορεί να σημαίνουν απλή μεταφορά γνώσεων περί μάνατζμεντ από τους άλλους κλάδους παραγωγικής δραστηριότητας στην εκπαίδευση. Η διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων δεν είναι δυνατό να ερευνηθεί και να μελετηθεί με τρόπους ανάλογους με αυτούς με τους οποίους μελετά κανείς κλάδους όπως η βιομηχανία, αφού η εκπαίδευση, από τη φύση της, δεν έχει τα χαρακτηριστικά της βιομηχανίας (Schultz 1963:4). Υποστηρίζεται πως η εκπαίδευση και η διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων πρέπει να ορίζονται και να συνδέονται με το ιστορικό πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσονται και υπό το πρίσμα πολιτικών, οικονομικών και άλλων παραγόντων (Ozga 1992: 280). Επιπλέον, δεν μπορεί και δε θα έπρεπε κάποιος να διαχωρίσει την οργάνωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού από τη διοίκησή του. Αυτό το οποίο χρειάζεται να υιοθετηθεί είναι μια ολιστική αντιμετώπιση, η οποία, σε κάθε περίπτωση, θα λαμβάνει υπόψη τους περιορισμούς τους οποίους υφίσταται το μάνατζμεντ εκπαιδευτικών μονάδων (Ozga 1992: 280), είτε αυτοί είναι αντικειμενικοί είτε υποκειμενικοί.

Στο πλαίσιο της βέλτιστης οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, εντάσσεται και η κατάρτιση, η διαμόρφωση και η χρήση του προϋπολογισμού.

Ο προϋπολογισμός ως διοικητικό εργαλείο

Ο προϋπολογισμός είναι μια «περιγραφή των σχεδίων για χρήματα που θα δαπανηθούν από ένα άτομο, μια εταιρεία ή μία κυβέρνηση, κατά τη διάρκεια ενός οικονομικού έτους⁷ για την υλοποίηση διαφόρων δραστηριοτήτων» (Χαλκιώτης 2008: 263). Με δεδομένο ότι σε οποιαδήποτε συνθήκη, χρονική ή χωρική, υφίστανται πολλές ανάγκες, οι οποίες πρέπει να καλυφθούν, και ταυτόχρονα υπάρχουν περιορισμένοι πόροι, κανείς, ανεξάρτητα με το αν πρόκειται για μεμονωμένα άτομα ή οργανισμούς-ομάδες ατόμων, όπως είναι οι επιχειρήσεις, δεν μπορεί να αποφύγει την κατάρτιση και τη χρήση κάποιου είδους προϋπολογισμού (Wildavsky 1975: 3, Lee et al 2008: 2).

Γενικά, σε κράτη όπως η Ελλάδα, οι δημόσιες οικονομικές-παραγωγικές μονάδες καλούνται να ακολουθούν απαρέγκλιτα, τα όσα ορίζονται με βάση τη νομοθεσία, εθνική και κοινοτική, αυτά που ορίζονται στο Δημόσιο Λογιστικό, κ.λπ. Οι ιδιωτικές οικονομικές μονάδες, συνήθως, μπορούν να είναι πιο ευέλικτες. Σκόπιμο είναι να επισημανθεί

⁶Περί οικονομικότητας και αποτελεσματικότητας των αποφάσεων και δράσεων των οικονομικών μονάδων βλ. μεταξύ άλλων Χαλκιώτης (2008), και Μπουραντάς (1999).

⁷Στην Οικονομική Επιστήμη χρησιμοποιείται συνήθως ως χρονική βάση αναφοράς το έτος, επειδή είναι αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα, έτσι ώστε να παρέχεται μια καλύτερη αίσθηση της κίνησης των μεγεθών, αλλά και αρκετά μικρό, για να μην προκαλείται ιδιαίτερη δυσκολία στην εύρεση, επεξεργασία και ανάλυση των στοιχείων.

σε αυτό το σημείο, ότι ο παραδοσιακός τύπος προϋπολογισμού είναι ο πλέον γνωστός και ευρέως χρησιμοποιούμενος. Αυτός χαρακτηρίζεται από σχετική ταχύτητα στην κατάρτισή του, αφού βασίζεται είτε σε στοιχεία παλαιότερων ετών του ίδιου του οργανισμού είτε σε στοιχεία άλλων παρόμοιων οργανισμών, δεδομένο το οποίο βοηθάει στην ταχεία συγκέντρωση των στοιχείων. Από την άλλη, όμως, αυτός ο τύπος προϋπολογισμού ταυτόχρονα χαρακτηρίζεται από σχετική ακαμψία, αφού ο εκ των προτέρων καθορισμός των αποτελεσμάτων σημαίνει ότι σε περίπτωση ξαφνικών αλλαγών στο εξωτερικό περιβάλλον⁸ του οργανισμού, αυτός (ο οργανισμός) δυσκολεύεται να προσαρμοσθεί στα καινούργια δεδομένα και χάνει την αποτελεσματικότητά του, με ό,τι αυτό μπορεί να σημαίνει για την επιβίωση του⁹.

Σε κάθε περίπτωση, ο προϋπολογισμός είναι ένα εργαλείο, το οποίο κατευθύνει και διευκολύνει τον προγραμματισμό τακτικής και στρατηγικής δράσης της μονάδας για την οποία καταρτίζεται συνολικά, ή/και του τμήματος της μονάδας, για το οποίο καταρτίζεται. Επιπλέον, αυτός είναι πολύτιμο εργαλείο για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αλλά και την άσκηση ελέγχου των πεπραγμένων. Φυσικά, ως εργαλείο, ο προϋπολογισμός πρέπει να χρησιμοποιείται με βάση τις βέλτιστες πρακτικές, όπως ορίζει η επιστήμη και η νομοθεσία, έτσι ώστε να μπορούν να αντληθούν τα μέγιστα από τη χρήση του.

Συνοψίζοντας, σε κάθε περίπτωση, και ανεξάρτητα από τον τύπο προϋπολογισμού που χρησιμοποιείται, υπάρχουν συγκεκριμένες διαδικασίες τις οποίες καλό είναι να ακολουθούν οι διάφοροι οργανισμοί κατά την κατάρτισή του. Η ακρίβεια και σαφήνεια στην κατάρτιση του προϋπολογισμού, σε απόλυτη σύμπτωση με τους ισχύοντες κανόνες και νόμους, η τήρηση του και η συνεχιζόμενη παρακολούθηση των πεπραγμένων με αναστοχαστικές¹⁰ διαδικασίες, είναι δραστηριότητες οι οποίες μπορούν να διευκολύνουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, το διοικητικό έργο συνολικά, καθώς και να ικανοποιούν την αρχή της βελτιστοποίησης στο πλαίσιο της λειτουργίας όλων των μονάδων, και μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών μονάδων.

Ο προϋπολογισμός στα ΙΕΚ ΟΑΕΔ

Σε ό,τι αφορά τα ΙΕΚ του ΟΑΕΔ υπάρχει μία σχετική, έμμεση διαφοροποίηση, όταν κανείς συγκρίνει τα δεδομένα με τα δεδομένα που ισχύουν για τα ΙΕΚ άλλων φορέων. Αυτή η διαφοροποίηση έχει να κάνει και με τον τρόπο, με τον οποίο καταρτίζεται ο προϋπολογισμός. Πιο αναλυτικά, αυτό που συμβαίνει είναι το εξής: σε ετήσια βάση, ορίζεται ένα συνολικό χρηματικό ποσό, το οποίο αντιστοιχεί σε ώρες διδασκαλίας (πρόκειται για το ποσό το οποίο αντιστοιχεί στις ωρομίσθιες αμοιβές των εκπαιδευτικών). Αυτό το ποσό επιμερίζεται μεταξύ των ΙΕΚ και των ΕΠΑΣ. Οι ΕΠΑΣ είναι οι

⁸ Περί εξωτερικού περιβάλλοντος βλ. μεταξύ άλλων Μπουραντάς κα (1999).

⁹ Πρόκειται για τη δημιουργική καταστροφή που σχολιάζει ο Schumpeter (2003[1944]).

¹⁰ Περισσότερα περί αναστοχαστικών διαδικασιών βλ. μεταξύ άλλων Brown 1984, Downing, κα 2009. Περί της ενσωμάτωσης των αναστοχαστικών διαδικασιών στην εκπαίδευση βλ. μεταξύ άλλων Geraci-Johnson 1998, Moseley κα. 2005.

Επαγγελματικές Σχολές του ΟΑΕΔ διетуός φοίτησης, όπου οι σπουδαστές παράλληλα με τη φοίτησή τους, κάνουν αμειβόμενη πρακτική άσκηση. Από τα προαναφερθέντα είναι εμφανές ότι ένα κονδύλι του προϋπολογισμού των ΙΕΚ, το ποσό που επιμερίζεται στους εκπαιδευτές ή αλλιώς το κόστος εργασίας, δηλαδή η αμοιβή τους, είναι σαφώς άνωθεν ορισμένο.

Σε ό,τι αφορά άλλες δαπάνες των ΙΕΚ ΟΑΕΔ, απαιτούνται αρκετά βήματα για την έγκρισή τους (από την ίδρυση επιτροπών αγοράς έως την ίδρυση επιτροπών παραλαβής, κ.λπ.), Σε ό,τι αφορά τα αναλώσιμα, υπάρχει μία κεντρική αποθήκη στην Αττική, όπου απευθύνονται οι διευθυντές/ριες των ΙΕΚ ΟΑΕΔ, ακολουθώντας τις εσωτερικές διαδικασίες, για την ικανοποίηση των άμεσων αναγκών των μονάδων ευθύνης τους. Στο σημείο αυτό, είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι η εγκεκριμένη πρακτική δεν τηρείται απαρέγκλιτα στην πράξη, μιας και, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων κάποιοι από τους συμμετέχοντες σχολιάζουν ότι σε κάποιες περιπτώσεις, όταν το ποσό της δαπάνης για αναλώσιμα ή κάτι άλλο είναι πολύ μικρό, αυτοί θεωρούν ότι είναι προτιμότερο να επωμισθούν οι ίδιοι τη δαπάνη, από το να ξεκινήσουν τις διαδικασίες για έγκριση της και εκταμίευση της.

Επιπρόσθετα, αναγνωρίζεται η δυνατότητα παρέμβασης των διευθυντών/ριών των ΙΕΚ ΟΑΕΔ, δηλαδή το δικαίωμα τους να προτείνουν τη δημιουργία τμημάτων κατάρτισης, βάσει και των αναγκών της τοπικής κοινωνίας στην οποία τα ΙΕΚ λειτουργούν. Έτσι, οι διευθυντές/ριες των ΙΕΚ ΟΑΕΔ, εφόσον χρησιμοποιήσουν αυτή τη δυνατότητα, ασκούν, με έμμεσο τρόπο, μια σχετική επίδραση στη διαμόρφωση του προϋπολογισμού. Αυτή είναι μια ισχύουσα διαφοροποίηση, αφού σε αντίθεση με το κυρίαρχο συγκεντρωτικό σχήμα του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος, όπου, συνήθως η εκπαιδευτική μονάδα είναι εκτελεστής-εφαρμοστής της κεντρικής πολιτικής¹¹, οι διευθυντές/ριες των ΙΕΚ ΟΑΕΔ μπορούν να παρέμβουν στην παραγωγή και άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, τροποποιώντας τα τμήματα των ΙΕΚ, εφόσον θεωρηθεί σκόπιμο και κατόπιν συνεργασίας με την τοπική κοινωνία. Επιπλέον, οι διευθυντές/ριες έχουν τη δυνατότητα να αιτηθούν να μη λειτουργήσουν κάποια τμήματα, αιτιολογώντας, φυσικά, με εμπεριστατωμένο τρόπο την άποψη τους.

Ως εκ τούτου, προκύπτουν τα ακόλουθα ερωτήματα: αρχικά, σε ποιο βαθμό, οι διευθυντές/ριες των εκπαιδευτικών μονάδων ΟΑΕΔ έχουν γνώση των δυνατοτήτων διοίκησης τις οποίες μπορεί να παρέχει ο προϋπολογισμός. Ένα δεύτερο ερώτημα είναι κατά πόσο μπορούν οι διευθυντές/ριες να κάνουν χρήση των δυνατοτήτων τις οποίες παρέχει ο προϋπολογισμός, έστω και όταν αυτός είναι έξωθεν καθορισμένος. Ένα άλλο ερώτημα είναι αν έχουν οι διευθυντές/ριες γνώση των περιθωρίων παρέμβασης τα οποία παρέχονται σε αυτούς αναφορικά με τον προϋπολογισμό τόσο σε ό,τι αφορά την κατάρτισή του, όσο και σε ό,τι αφορά τη χρήση του. Κατ' επέκταση, ένα άλλο ερώτημα, το οποίο προκύπτει και σχετίζεται άμεσα με το προηγούμενο ερώτημα είναι το κατά

¹¹ Διαφοροποίηση σε αυτή τη συνθήκη παρατηρείται στα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία διατηρούν την αυτοτέλεια τους (διοικητική, κ.λπ.) (Σύνταγμα της Ελλάδας 2008 άρθρο 16).

πόσο είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν βελτιώσεις, τόσο στη χρήση του προϋπολογισμού όσο και στην κατάρτισή του, με βάση τις ισχύουσες συνθήκες και τα υπάρχοντα δεδομένα.

Περί της ακολουθούμενης μεθοδολογίας

Η βιβλιογραφία (Creswell 2011) παραπέμπει στη χρήση ποιοτικών μεθόδων, όταν ο στόχος είναι διερευνητικός. Κάνοντας μία αρχική διερεύνηση, μπορεί κάποιος να επισημάνει ότι δεν είναι ξεκάθαρο το κατά πόσο είναι σαφές στους διευθυντές/ριες των ΙΕΚ του ΟΑΕΔ ότι ο προϋπολογισμός είναι εργαλείο, το οποίο είναι δυνατόν να παρέχει πολλές δυνατότητες σε αυτούς, συνολικά, κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

Η πιθανότητα να αντληθούν αυτές οι πληροφορίες γίνεται μεγαλύτερη με τη χρήση ποιοτικής έρευνας και ερωτήσεων ανοικτού τύπου, και αυτό πάρα το γεγονός ότι η ποιοτική έρευνα «είναι από τη φύση της πολύ κουραστική και χρονοβόρα..», αλλά, αυτή : «ταυτόχρονα, μπορεί να παρέχει πλούτο πληροφοριών, οι οποίες δεν είναι δυνατό να αντληθούν από ποσοτικές έρευνες» (Hoerf 1997: 10).

Από την άλλη, έχοντας κατά νου ότι το δείγμα της μελέτης περίπτωσης δεν είναι μεγάλο, μια και η έρευνα περιορίζεται γεωγραφικά στο νομό Αττικής και οι συμμετέχοντες είναι οι διευθυντές/ριες των ΙΕΚ ΟΑΕΔ Αττικής, και επιπλέον έχοντας κατά νου ότι αρχικός σκοπός αυτής της μελέτης περίπτωσης είναι η κατανόηση, σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο βάθος της ισχύουσας κατάστασης (Creswell 2011), η επιλογή αποκλειστικά ποσοτικής μεθόδου έρευνας, σε κάθε περίπτωση, δε θα ικανοποιούσε τους σκοπούς της έρευνας με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο.

Για όλα αυτά τα προαναφερθέντα σημεία, χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό μεικτό μοντέλο ως το πλέον κατάλληλο για τους σκοπούς της μελέτης περίπτωσης αυτού του κειμένου.

Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου διεξήχθησαν προσωπικές συνεντεύξεις με τους διευθυντές/ριες των ΙΕΚ ΟΑΕΔ Αττικής. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εκ του σύγγυς και η διάρκεια τους, κατά μέσο όρο ήταν γύρω στα 55 λεπτά. Οι διευθυντές/ριες των ΙΕΚ ενημερώθηκαν, είτε δια ζώσης είτε με τηλεφωνική επικοινωνία εκ των προτέρων για το σκοπό της έρευνας, και ζητήθηκε η συμμετοχή τους.

Αποτελέσματα

Το ποσοστό συμμετοχής στη μελέτη περίπτωσης ήταν ικανοποιητικό, αφού από τους οκτώ διευθυντές/ριες, οι έξι δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα (75%). Σε ό,τι αφορά την ηλικία τους, οι περισσότεροι διευθυντές/ριες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 55-65 (πέντε από τους έξι ή περίπου 83% του δείγματος) και μόνο ένας βρίσκεται στην αμέσως προηγούμενη ηλικιακή ομάδα 45-54 (περίπου 17% του δείγματος). Είναι πιθανόν, η σχετικά μεγάλη ηλικία των διευθυντών/ριών να είναι ένας από τους παράγοντες που ασκούν επιδράσεις στον τρόπο που αυτοί (οι διευθυντές/ριες) ασκούν το

μάνατζμεντ και ως στοιχείο του προφίλ των διευθυντών/ριών χρήζει επιπρόσθετης διερεύνησης. Σε ό,τι αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, οι περισσότεροι διευθυντές/ριες είναι έγγαμοι (πέντε από τους έξι ή περίπου 83% του δείγματος) και μόνο ένας είναι άγαμος (περίπου 17% του δείγματος).

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο των διευθυντών/ριών, πρέπει να σημειωθεί ότι τέσσερις στους έξι (περίπου 67% του δείγματος) είναι απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (ΑΕΙ) και οι άλλοι δύο είναι απόφοιτοι ΑΤΕΙ (περίπου 33% του δείγματος). Οι διευθυντές/ριες, οι οποίοι είναι απόφοιτοι ΤΕΙ έχουν γνώσεις Παιδαγωγικών, στοιχείο το οποίο οι ίδιοι θεωρούν ότι τους έχει βοηθήσει στην εκπλήρωση των διευθυντικών καθηκόντων τους και το επισημαίνουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών/ριών του δείγματος, είναι εντυπωσιακό είναι ότι μόλις ένας διευθυντής (περίπου 17% του δείγματος) είναι απόφοιτος τμήματος Οικονομικών Σπουδών και μάλιστα τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, πτυχίο, το οποίο, όπως είναι φανερό, ταιριάζει περισσότερο με τις απαιτήσεις και τις ευθύνες της θέσης διευθυντή σε εκπαιδευτική μονάδα, αφού αυτό παρέχει γνώσεις και δεξιότητες αναγκαίες για αυτή τη θέση. Είναι, μάλλον σίγουρο, ότι το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των διευθυντών/ριών επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αυτοί ασκούν μάνατζμεντ στις μονάδες τους. Σίγουρα, καλό είναι να διεξαχθεί περαιτέρω έρευνα για να αποσαφηνισθεί αυτό το σημείο. Σε ό,τι αφορά περαιτέρω σπουδές μόνο ένας διευθυντής κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (περίπου 17% του δείγματος).

Αναφορικά με την όποια εξειδίκευση στη Διοίκηση Επιχειρήσεων και Οργανισμών γενικά, ή/και στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, όπως αναφέρεται σε προηγούμενο σημείο μόνο ένας διευθυντής είναι απόφοιτος ανάλογου τμήματος. Τρεις διευθυντές/ριες (50% του δείγματος) δεν έχουν καμία εξειδίκευση στη Διοίκηση, πολύ περισσότερο στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ένας διευθυντής έχει παρακολουθήσει σεμινάριο στη Διοίκηση (περίπου 17% του δείγματος), λόγω προσωπικής επιθυμίας του, ενώ ο άλλος διευθυντής (επίσης περίπου 17% του δείγματος) πιστεύει ότι έχει κάποια από την απαιτούμενη γνώση, λόγω των σπουδών του.

Μόλις ένας από τους έξι διευθυντές/ριες του δείγματος (περίπου 17% του δείγματος) έχει εμπειρία άνω των δέκα ετών σε διευθυντική θέση. Όλοι οι άλλοι διευθυντές/ριες έχουν πολύ λιγότερη εμπειρία (0- 5 έτη)- στοιχείο που προφανώς ασκεί επίδραση στον τρόπο με τον οποίο αυτοί (οι διευθυντές/ριες) ασκούν το μάνατζμεντ και το οποίο καλό θα είναι να εξετασθεί περαιτέρω για να εντοπισθεί η στατιστική σημαντικότητα του.

Συμπεράσματα

Αναφορικά με το προφίλ των διευθυντών/ριών των ΙΕΚ ΟΑΕΔ, μπορούν να επισημανθούν τα ακόλουθα: οι διευθυντές/ριες, ενώ είναι απόφοιτοι είτε Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης είτε Τεχνολογικής, κατά πλειοψηφία και με βάση τα δεδομένα του μικρού

δείγματος, δεν έχουν γνώσεις επιστημονικού μάνατζμεντ λόγω σπουδών. Οι περισσότεροι από αυτούς έμαθαν τις διευθυντικές πρακτικές στην πράξη, ασκώντας τη διεύθυνση κατευθείαν και ακολουθώντας το ρητό *learning by doing* (μαθαίνοντας στην πράξη), με όλα όσα συνεπάγονται από αυτή τη συνθήκη.

Η έλλειψη θεωρητικού υπόβαθρου, αλλά και ουσιαστικής στήριξης από την Κεντρική Διοίκηση δημιουργεί αίσθημα απομόνωσης και ματαίωσης στα διευθυντικά στελέχη. Αυτό υπήρξε εμφανές κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, όχι απαραίτητα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, όσο από τη μη λεκτική επικοινωνία με αυτούς. Είναι δεδομένο, βέβαια ότι απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση, εφόσον ο Οργανισμός επιθυμεί να βελτιώσει τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες του και να βελτιώσει τις συνθήκες εργασίας για τα στελέχη του.

Επομένως, κατά βάση, και σε διαφορετικό βαθμό, η πλειοψηφία των διευθυντών/ριών λειτουργεί διαισθητικά και επιπλέον, δείχνει να νιώθει είτε ότι δεν έχει καθόλου στήριξη από την Κεντρική Διοίκηση είτε ότι η όποια στήριξη εισπράττει από την Κεντρική Διοίκηση δεν είναι αρκετή. Είναι χαρακτηριστικό ότι υπάρχουν ΙΕΚ, όπου δεν υπάρχει ούτε ένας μόνιμος διοικητικός υπάλληλος για να αναλάβει κάποιες από τις γραφειοκρατικές διαδικασίες, πέραν του διευθυντή. Σε αυτές τις περιπτώσεις είναι σίγουρο ότι οι διευθυντές/ριες θα ζήσουν το σύνδρομο επαγγελματικής υπερκόπωσης.

Αλλά ακόμη και στις περιπτώσεις όπου υπάρχουν και άλλοι μόνιμοι εργαζόμενοι στο ΙΕΚ, οι οποίοι ασχολούνται αποκλειστικά με διοικητικά καθήκοντα, πάλι φαίνεται ότι δεν αρκεί (αυτό προκύπτει και από τις προτάσεις βελτίωσης τις οποίες έδωσαν κάποιοι από τους διευθυντές/ριες, που συμμετέχουν στην έρευνα, οι οποίοι αιτούνται την ανάθεση σε κάθε ΙΕΚ, τουλάχιστον ενός μόνιμου υπαλλήλου διοικητικών καθηκόντων). Το φιλότιμο των διευθυντών/ριών και των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών στηρίζει τη λειτουργία των ΙΕΚ του Οργανισμού. Αυτό το στοιχείο είναι μάλλον κοινός τόπος για τους διευθυντές/ριες. Σίγουρα, δεν είναι αρκετό, σε καμία περίπτωση, για την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων του Οργανισμού ή/και για την αποτελεσματική υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων του Οργανισμού.

Η έλλειψη θεωρητικού υπόβαθρου επηρεάζει, όπως είναι αναμενόμενο, τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι διευθυντές/ριες τα καθήκοντα τους και την περιγραφή εργασίας τους. Ίσως, για κάποιους από αυτούς, η διευθυντική θέση να είναι επιστέγασμα των κόπων τους στην επαγγελματική τους διαδρομή ή ίσως να είναι ένα όνειρο ζωής. Σίγουρα, από τα λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας μαζί τους, μπορεί κανείς να καταλάβει ότι για τους περισσότερους του δείγματος, τα πράγματα είναι τελείως διαφορετικά από το πώς αυτοί τα είχαν συλλάβει, πριν αναλάβουν διευθυντικά καθήκοντα.

Είναι μάλλον πιθανό, ότι αυτή η έλλειψη είναι δυνατό να εξηγήσει την μερική ή ολική έλλειψη γνώσης, η οποία σχετίζεται με τον προϋπολογισμό και τις δυνατότητες τις οποίες αυτός παρέχει κατά την άσκηση διευθυντικών καθηκόντων, ακόμη και όταν είναι

άνωθεν δοσμένος. Η αίσθηση η οποία δημιουργείται κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων είναι ότι για τους περισσότερους, αν όχι για όλους τους συμμετέχοντες, η οικονομική διαχείριση είναι μια αγγαρεία που πρέπει να γίνει και ο προϋπολογισμός δεν είναι τίποτα περισσότερο από αυτά τα οποία ορίζει η Κεντρική Διοίκηση και τα οποία πρέπει να ακολουθούνται απαρέγκλιτα για να μην υπάρχουν αρνητικές συνέπειες.

Σίγουρα, σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει το γεγονός ότι οι διευθυντές/ριες δεν καλούνται να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του προϋπολογισμού. Αυτοί συμμετέχουν με έμμεσο τρόπο, είτε στέλνοντας στοιχεία στην Κεντρική Διοίκηση είτε με αιτιολογημένες προτάσεις τους για δημιουργία ή κατάργηση τμημάτων κατάρτισης. Αποστέλλοντας στοιχεία στην Κεντρική Διοίκηση, οι διευθυντές/ριες είναι αρωγοί στη δημιουργία βάσης δεδομένων, την οποία χρησιμοποιεί η Κεντρική Διοίκηση για τον όποιο έλεγχο ασκείται στην λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και την κατάρτιση του προϋπολογισμού, με βάση το λεγόμενο ιστορικό κόστος (πρόκειται για κόστος που έχει ήδη πραγματοποιηθεί και είναι έννοια που χρησιμοποιείται στην Επιστήμη της Λογιστικής). Αυτή η πράξη, από μόνη της, δεν τους καθιστά κοινωνούς στη διαμόρφωση του προϋπολογισμού και αυτό, ίσως και να συνεπάγεται για κάποιους διευθυντές/ριες περισσότερες δυσκολίες, μια και αυτοί καλούνται να εφαρμόσουν κάτι το οποίο τους επηρεάζει άμεσα, δίχως να έχουν ενεργό εμπλοκή στη διαμόρφωση του.

Είναι δεδομένο ότι ο συγκεκριμένος τρόπος αντιμετώπισης του κόστους, και της κατάρτισης του προϋπολογισμού, είναι πλήρως συμβατός με τις επιταγές του Δημόσιου Λογιστικού και των Διαφόρων Μνημονίων Συνεργασίας. Από την άλλη, αυτός ο προϋπολογισμός παρέχει πολύ λιγότερες δυνατότητες προσαρμοστικότητας σε οτιδήποτε προκύψει εντός του εκπαιδευτικού έτους, όπως αναφέρεται και σε προηγούμενο σημείο του παρόντος κειμένου.

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο τρόπο έμμεσης συμμετοχής των διευθυντών/ριών, με τις προτάσεις δημιουργίας ή κατάργησης τμημάτων κατάρτισης, δεν καθίσταται σαφές από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, αν έχουν όλοι τους γνώση αυτής της δυνατότητας, και κατά πόσο αυτοί που έχουν γνώση, κάνουν χρήση της. Κάποιοι, ίσως και οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες, πιστεύουν πώς οτιδήποτε και να αιτηθούν δε θα εγκριθεί, οπότε αυτή η αίσθηση επηρεάζει και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν αυτή τη δυνατότητα-δεν αποδίδουν σε αυτή τη δέουσα σημασία.

Εν κατακλείδι, το παρόν κείμενο αποδίδει μια βιβλιογραφική επισκόπηση του ζητήματος του προϋπολογισμού στις εκπαιδευτικές μονάδες. Επιπρόσθετα, το κείμενο σκιαγραφεί μια πρώτη εικόνα του τρόπου που ασκείται το μάνατζμεντ στα ΙΕΚ του ΟΑΕΔ, και του πώς χρησιμοποιείται από τους διευθυντές/ριες των ΙΕΚ ο προϋπολογισμός ως εργαλείο διοίκησης. Χρειάζεται πιο ενδελεχής έρευνα του ζητήματος για να καταλήξει κανείς σε πιο στέρεα συμπεράσματα.

Επίλογος- Ζητήματα για περαιτέρω έρευνα

Για να καταλήξει κανείς σε πιο ακριβή συμπεράσματα σε ό,τι αφορά τον ΟΑΕΔ, καλό θα είναι να επεκτείνει την παρούσα έρευνα σε πανελλαδικό επίπεδο, προσεγγίζοντας όλους τους διευθυντές/ριες της επικράτειας-κατά αυτόν τον τρόπο θα είναι δυνατή η συγκέντρωση περισσότερων πληροφοριών.

Επιπλέον, σκόπιμο θα είναι να γίνει περαιτέρω διερεύνηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των διευθυντών/ριών, της ηλικίας, των σπουδών, της εργασιακής εμπειρίας τους, κ.λπ., και να ελεγχθεί στατιστικά ποιο από αυτά τα χαρακτηριστικά ασκεί σημαντική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο αυτοί (οι διευθυντές/ριες) ασκούν το μάνατζμεντ. Τέτοιου τύπου έρευνα θα μπορέσει να λειτουργήσει και ως διαμορφωτική αξιολόγηση, αφού θα βοηθήσει στον εντοπισμό ελλειμμάτων στην άσκηση μάνατζμεντ και κατά αυτόν τον τρόπο θα αναδείξει εκείνα τα σημεία που χρειάζονται τροποποίηση, έτσι ώστε να βοηθηθούν οι διευθυντές/ριες ΙΕΚ ΟΑΕΔ στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Αυτό θα βοηθήσει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου από τον ΟΑΕΔ εκπαιδευτικού έργου.

Βιβλιογραφία

Ελληνικές Πηγές

Βεργίδης, Δ. (2008). Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και η Κοινωνικό-Οικονομική Λειτουργία της. Πάτρα. ΕΑΠ. σσ.98.

Βουλή των Ελλήνων: Σύνταγμα της Ελλάδος (2008). Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου 2017 από: <http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/8c3e9046-78fb-48f4-bd82-bbba28ca1ef5/SYNTAGMA.pdf>.

Creswell, J.W. (2011). Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Κουβαράκου Ν. (μετ.). Αθήνα. Πρώτη Ελληνική Έκδοση. Εκδόσεις Ίων Έλλην. σσ.702.

Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ. Τόμος Α. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα. σσ.281.

Λαδόπουλος, Ι. (1995). Θέματα Διοίκησης Προσωπικού & Διοίκηση Επιχειρήσεων. Αθήνα. Εκδόσεις Σμπίλιας «Το Οικονομικό». σσ. 134.

Λιανός, Θ., Παπαβασιλείου Α. & Χατζηανδρέου Α. (2009). Αρχές Οικονομικής Θεωρίας. Γ' Γενικού Λυκείου Μάθημα Επιλογής. Γ' Τάξη ΕΠΑ.Λ. Αθήνα. ΟΕΔΒ. σσ. 205.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α. Πάτρα. ΕΑΠ. σελ:119-164.

Μπουραντάς, Δ. (1992). Μάνατζμεντ. Οργανωτική Θεωρία Και Συμπεριφορά. Αθήνα. Εκδόσεις Team ΕΠΕ. σσ. 317.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος-Αποκέντρωση-Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες Αλλαγές. Νέα Παιδεία. 141:25-50

Πετρίδου, Ε. (1998). Διοίκηση – Μάνατζμεντ. Μια εισαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Ζυγός. σσ.371.

Samuelson, P.A. (1975). Οικονομική. Τόμος Α. Ένατη Έκδοση. Αθήνα. Καραγέωργας Σ., Παπαμαργάρης Χ. (Μεταφ.). Εκδόσεις Παπαζήση. σσ. 637.

Χαλκιώτης, Δ. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οικονομικά. Στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α. Πάτρα. ΕΑΠ. σελ:239-293.

Χαλκιώτης, Δ. (2003). Η χρηματοδότηση των Πανεπιστημίων στην Ελλάδα και οι επιπτώσεις στην αποδοτικότητα τους. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Χριστοδουλίδου, Χ (2017). Ο προϋπολογισμός ως εργαλείο διοίκησης-διαχείρισης: Μελέτη Περίπτωσης στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) Αττικής. Αδημοσίευτη Διπλωματική Διατριβή. ΕΑΠ

Ξενόγλωσσες

Brown, G. (1984). Metacognition: New Insights into Old Problems? British Journal of Educational Studies, Vol.32 (3), pp. 213-219. Ανακτήθηκε 8 Φεβρουαρίου 2017 από: <http://www.jstor.org/stable/3121574>.

Downing, K., Kwong, T., Chan, S.W., Lam T.F. & Downing W.K. (2009). Problem-Based Learning and the Development of Metacognition. Higher Education, Vol. 57(5), pp. 609-621. Ανακτήθηκε 8 Φεβρουαρίου 2017 από : <http://www.jstor.org/stable/40269147>.

Everard, K. B., Morris, G. & Wilson, I. (2004). Effective School Management. PC Publishing. London. Fourth Edition. pp. 320.

Geraci-Johnson, P.M. (1998). Teaching Decision Making to Incarcerated Adults Using the Army's Staff Study as a Model. Journal of Correctional Education (1974-) , Vol. 49 (2), pp. 81-83. Ανακτήθηκε 8 Φεβρουαρίου 2017 από: <http://www.jstor.org/stable/23292237>.

Gordon, S. (2003[1991]). The development of Sociological Theory, in The History and the Philosophy of Social Science, Taylor and Francis e- library, pp 411-495.

Gunter, H.M. (2000). Thinking Theory: The Field of Education Management in England and Wales British Journal of Sociology of Education, Vol.21 (4). pp. 623-635. Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου 2017 από: <http://www.jstor.org/stable/1393386>.

Hammersley, M. (2003). Can and Should Educational Research Be Educative? Oxford Review of Education, Vol. 29 (1), pp. 3-25. Ανακτήθηκε 8 Φεβρουαρίου 2017 από: <http://www.jstor.org/stable/1050726>.

Hoepf, M.C. (1997). Choosing Qualitative Research: A Primer for Technology Education Researchers. Journal of Technology Education, Vol. 9 (1). Ανακτήθηκε 8 Φεβρουαρίου 2017 από: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v9n1/hoepfl.html>

Lamond, D. (1998). Back to the Future: Lessons from the Past for a New Management Era Presented at the Australian and New Zealand Academy of Management Conference, Melbourne, Australia, 3-6 December. (Stream PrizeWinner). Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου 2017 από:

https://www.researchgate.net/publication/236111473_Back_to_the_Future_Lessons_from_the_Past_for_a_New_Management_Era.

Lee R.D.Jr., Johnson R.W., Joyce P.G.(2008). Public Budgeting Systems. 8th Edition. Jones and Bartlett Publishers. Sudbury, Massachusetts. pp. 757.

Mas- Collé, A., Whinston, M.D. & Green, J.R. (1995). Microeconomic Theory. Oxford University Press. Oxford. New York.

Moelhlman A.B. (1935). Public School Budgeting. Review of Educational Research, Vol. 5 (2), Finance and Business Administration, pp. 127-130. Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου 2017 από: <http://www.jstor.org/stable/1167580>.

Moseley, D., Elliott, J., Gregson, M. & Higgins, S. (2005). Thinking Skills Frameworks for Use in Education and Training. British Educational Research Journal, Vol. 31 (3), pp. 367-390. Ανακτήθηκε 8 Φεβρουαρίου 2017 από : <http://www.jstor.org/stable/30032631>.

Ozga, J. (1992). Education Management. British Journal of Sociology of Education, Vol. 13 (2), pp. 279-280. Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου 2017 από: <http://www.jstor.org/stable/1392925>.

Portney, P.R. (2009). Benefit- Cost Analysis. Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου 2017 από: <http://www.econlib.org/library/Enc/BenefitCostAnalysis.html>.

Popper K. (2005[1935]). The Logic of Scientific Discovery. Taylor & Francis e-Library, pp. 545.

Schultz T. W. (1963). The economic value of education. Columbia University Press. New York and London. Schumpeter J.A. (2003[1944]). Capitalism, Socialism & Democracy. Taylor and Francis e-library. Routledge. London and New York. pp. 460.

Wildavsky A. (1975). Budgeting a comparative theory of budgetary processes. Little, Brown and Company Editions, Boston- Toronto. pp 432.

Ο ρόλος του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ως συνάρτηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης

Βαρελά Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.87, M.Sc.
marybarela@yahoo.gr

Ζωγόπουλος Ευστάθιος

Δρ. Μηχανικός ΕΜΠ, ΣΕΕ Π.Ε.82 Μηχανολόγων
ezogo67@gmail.com

Περίληψη

Με βάση το ΦΕΚ 4511 Τ. Β' 15/10/2018, στο οποίο εμπεριέχεται η απόφαση «Παύση της λειτουργίας υπηρεσιών και οργανικών μονάδων και έναρξη της πλήρους λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.)», έληξε η θητεία των Σχολικών Συμβούλων. Στο εξής υφίστανται οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.). Στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε τον ρόλο του ΣΕΕ στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας φυσικά στοιχεία από τον αντίστοιχο ρόλο των Σχολικών Συμβούλων, ως συνάρτηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Το σχολείο, για την κάλυψη των αναγκών ενός ποικίλου μαθητικού δυναμικού, υφίσταται πίεση. Σε πολλές χώρες, ο ρόλος και η λειτουργία των σχολείων αλλάζουν. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται ακολουθήσουν τις αλλαγές και αυτό αναγνωρίζεται από υπερεθνικούς θεσμούς, όπως το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (Βαρκελώνη, 2002), το οποίο τονίζει ότι : οι εκπαιδευτικοί είναι παράγοντες-κλειδιά για οποιαδήποτε στρατηγική στοχεύει στην προώθηση της ανάπτυξης της κοινωνίας και της οικονομίας, ενώ με τον πιο επίσημο τρόπο αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί συνεισφέρουν σημαντικά δίνοντας στους νέους τα εργαλεία ένταξης σε έναν κόσμο που αλλάζει σταθερά και επομένως χρειάζονται συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (continuing professional development) που θα τους ετοιμάσει να προσαρμόζονται σε αυτόν το διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο (Τσούλιας, 2017).

Παρόμοια, σε έγγραφο εργασίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής τονίζεται ότι στο βαθμό που «η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται άρρηκτα με την ποιότητα και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες για να εξασφαλιστεί η επαρκής και αποτελεσματική στήριξη και καθοδήγησή τους» (European Commission, 2010).

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, είναι το ζητούμενο για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από ραγδαία επιστημονική πρόοδο και από κοινωνικοοικονομικές μεταβολές και απαιτεί έναν εκπαιδευτικό καλά ενημερωμένο, κριτικά σκεπτόμενο και διαρκώς επιμορφούμενο.

Στην παρούσα εργασία θα γίνει προσπάθεια προσέγγισης του ρόλου του Συντονιστή Εκπαιδευτικού (ΣΕΕ) στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

- Τι ορίζεται ως επαγγελματική ανάπτυξη και
- Ποιοι οι τρόποι, που ο ΣΕΕ συμβάλλει σε αυτή.

Επαγγελματική Ανάπτυξη

Το ενδιαφέρον για την επαγγελματική ανάπτυξη διαμορφώθηκε και αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1980 (Παπαναούμ, 2014) και έκτοτε σημειώνονται αυξητικές τάσεις διεθνώς. Ερευνητές, εκπαιδευτικοί και υπεύθυνοι για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής συμφωνούν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για την όποια μεταρρύθμιση ή βελτίωση του σχολείου με έμφαση στα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα (Bredeson, 2000).

Σύμφωνα με τους Garet et.al (2001) τα ακόλουθα δομικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν σημαντικά τη μάθηση των εκπαιδευτικών: α) η μορφή της δραστηριότητας (π.χ. εργαστήρια), β) η συλλογική συμμετοχή εκπαιδευτικών από το ίδιο σχολείο, την ίδια βαθμίδα ή το ίδιο γνωστικό αντικείμενο και γ) η διάρκεια της δραστηριότητας.

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ευρύτερη από εκείνη της επιμόρφωσης, καθώς περιλαμβάνει πλήθος λειτουργιών και δραστηριοτήτων, και έχει σκοπό την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των ατόμων που ανήκουν σε έναν συγκεκριμένο επαγγελματικό χώρο ή κλάδο (Δασκολιά, 2008). Κατά τον Ματσαγγούρα (2005), επιτυγχάνεται σταδιακά «μέσω φυσικών εμπειριών και σχεδιασμένων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων». Πρόκειται δηλαδή για μια συνεχή διαδικασία, η οποία αφορά τυπικές δραστηριότητες (βασική εκπαίδευση, εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, συμμετοχή σε οργανωμένα σεμινάρια, εργαστήρια) αλλά και άτυπες, όπως η ανάγνωση άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά ή βιβλία, η συμμετοχή σε επαγγελματικά δίκτυα συνεργασιών (Δούκας κ.ά., 2007), ενώ «δεν έχει σαφή γραμμικό και χρονικό προσδιορισμό» (Σοφού & Διερωνίτου, 2015).

Μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη τους. Στοιχεία απαραίτητα για την επαγγελματική σκέψη, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής ζωής τους (Day, 2003).

Ως επαγγελματική ανάπτυξη, δηλαδή, του εκπαιδευτικού εννοούμε μια πολύπλοκη διαδικασία που «δεν περιορίζεται στην απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία» (Βαρσαμίδου & Ρεζ, 2006), αλλά μια διαδικασία όπου «οι εκπαιδευτικοί [...] αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι

απαραίτητες [...] σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής» (Day, 2003). Αυτή η διαδικασία δεν συνδέεται με την εκμάθηση διδακτικών δεξιοτήτων μόνο, αλλά απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να σκεφτεί εκ νέου και, αν είναι ανάγκη, να αναθεωρήσει τις πρακτικές του και το ρόλο του στο σχολείο και την κοινωνία (Γραίκος, χ.χ.) Επίσης περιλαμβάνει στοιχεία, που σχετίζονται με το βαθμό αυτογνωσίας και την προσαρμογή στο εκάστοτε κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον (Hargreaves & Fullan, 2008). Στην πράξη, τελικά, η επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς, καλύπτει ένα εξαιρετικά ευρύ φάσμα θεμάτων και μορφών (Glossary of Education Reform).

Επιπλέον, η ομάδα Edutoria (2008) σημειώνει τη ζωτική σημασία που έχει για τους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο σε σταθερή και τακτική βάση. Η επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη νοείται ως μια διαδικασία συνεχής, βιωματική, συνεργατική, συνδεδεμένη με τη δουλειά στην τάξη και την κατανόηση της κουλτούρας των μαθητών.

Αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μέσω των θεσμοθετημένων φορέων τους συνεισφέρουν στη συζήτηση περί επαγγελματικής ανάπτυξης. Το 2008 σε «Κείμενο Πολιτικής» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Συνδικαλιστικής Ξνωσης για την Εκπαίδευση (ETUCE) γίνεται αναφορά στη «συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, την επαγγελματική αυτονομία, τη σύνδεση θεωρίας-έρευνας και πράξης, την αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών» (Μαυρογιώργος, 2009).

Σύμφωνα με τον Λασκαράκη (2012), η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη είναι απαραίτητη ώστε οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν τις αλλαγές και «να αναθεωρούν συνεχώς τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα οράματά τους».

Σχετικά με τα δομικά χαρακτηριστικά της, που αναφέρθηκαν παραπάνω, ιδιαίτερη θέση έχει το στοιχείο της συνεργασίας, αφού η εκπαιδευτική πράξη δεν αποτελεί αντικείμενο αναστοχασμού σε ατομική βάση αλλά σε αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτική κοινότητα εν γένει, με άλλους εκπαιδευτικούς, με τα στελέχη της εκπαίδευσης, με τους γονείς (Δούκας κ.συν., 2008: 360).

Σε θεσμικό επίπεδο, η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007) σε κείμενο για τη *Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών* επισημαίνει ότι απαιτείται συστηματική συνεργασία και συντονισμός όλων των εμπλεκόμενων φορέων (πανεπιστημίων, σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών οργανώσεων, ερευνητικών κέντρων, κ.ά.).

Η Kennedy (2005) διακρίνει εννέα μοντέλα εκπαίδευσης ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μεταξύ των μοντέλων συγκαταλέγονται η επιμόρφωση, η έρευνα δράσης, οι κοινότητες μάθησης και το mentoring. Σε αυτά τα μοντέλα πως εμπλέκεται ο ΣΕΕ;

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου – Σχολικός Σύμβουλος. Ένας σύνθετος και πολυεπίπεδος ρόλος

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 4299 τεύχος δεύτερο, 27/09/2017 Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ), οι ΣΕΕ: «... 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. Επίσης, συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων της περιοχής αρμοδιότητάς τους για θέματα παιδαγωγικού, διδακτικού και επιστημονικού ενδιαφέροντος και εστιάζουν στην επίλυση προβλημάτων που αφορούν στην καθημερινή εκπαιδευτική λειτουργία και πρακτική. Δίνουν έμφαση στην υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών και οργανώνουν κατά περίπτωση παρουσιάσεις δειγματικών διδασκαλιών, συνεργαζόμενοι με τους εκπαιδευτικούς και αποφασίζοντας από κοινού για το περιεχόμενο του μαθήματος, τη μεθοδολογία, τα μέσα, τις στρατηγικές και την αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας». Ο θεσμός αυτός, κατά βάση αντικατέστησε αυτόν του Σχολικού Συμβούλου.

Στη σχετική νομοθεσία, από το 1982 και μετά, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου εστιάζεται στην ενθάρρυνση και συνεργασία των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002-Φ.353.1/324/105657/Δ1, άρθρο 8, ο σχολικός σύμβουλος:

-ως επιμορφωτής των εκπαιδευτικών, αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου του στην περιοχή ευθύνης του.

Οι Παπαπροκοπίου & Μπάκας (2008) υπογραμμίζουν τη σημασία που έχει ο «επιμορφωτικός και διαχειριστικός υποστηρικτικός ρόλος» του σχολικού συμβούλου. Ειδικότερα, αναφέρονται στις πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνει, στον προγραμματισμό του συνολικού πλαισίου επιμόρφωσης, στη μέριμνα για κάλυψη όλων των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς του, στην οργάνωση υποδειγματικών διδασκαλιών, στην ανταλλαγή εμπειριών, στην αναζήτηση λύσεων για προβλήματα που προκύπτουν στην εκπαιδευτική πράξη, στην ενθάρρυνση της χρήσης σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας, στην ενημέρωση πάνω σε θέματα διδακτικής, θεωρίας ή πρακτικής σύμφωνα με τις τελευταίες επιστημονικές δημοσιεύσεις και ανακοινώσεις κτλ. (ό.π.: 82-83).

Επιπλέον, εκτός από τις τυπικές αρμοδιότητες (οργάνωση επιμορφωτικών ημερίδων, δίωρες συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς ευθύνης τους), οι σχολικοί σύμβουλοι, με τα εξατομικευμένα προγράμματα επιμόρφωσης και τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις, που συνδυάζουν θεωρία και πράξη, προσφέρουν εξαιρετικά σημαντικό έργο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Γραϊκός χ.χ.: 3).

Σε μια πιο θεωρητική προσέγγιση, ο σχολικός σύμβουλος ως επιστημονικός καθοδηγητής προωθεί τη λεγόμενη «μετασχηματίζουσα» μάθηση. Πρόκειται για έναν άλλο τρόπο επίλυσης προβλημάτων που βοηθά τους εκπαιδευόμενους «να δρουν σύμφωνα με τους δικούς τους σκοπούς, τις αξίες και τα συναισθήματα, να λαμβάνουν προσωπικές αποφάσεις και να αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής τους». □χει δε τη δυνατότητα δημιουργίας κοινότητας μάθησης στα σχολεία παιδαγωγικής του ευθύνης με σκοπό την οικοδόμηση της γνώσης. (Ευσταθίου, 2014).

«Ο σχολικός σύμβουλος, θα μπορούσε να ενθαρρύνει και να υποστηρίξει την υλοποίηση ενός προγράμματος έρευνας δράσης. Ο ίδιος έχει τη δυνατότητα να εμπλακεί στην όλη διαδικασία ως κριτικός φίλος ή ως εξωτερικός ερευνητής-διευκολυντής και να λειτουργήσει με βάση την αρχή της ισοτιμίας» (ό.π.: 100).

Ο Γκαμπρέλας (2014) αναρωτιέται για το ρόλο που ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να διαδραματίσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και θεωρεί ότι δεν θα πρέπει να ζητάει «τυφλή συμμόρφωση στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά να συζητά με τους εκπαιδευτικούς [...] για τα πραγματικά προβλήματα που ανακύπτουν [...] ώστε να συμβάλει με το λόγο του, την κρίση και την εμπειρία του στην επαγγελματική τους ανάπτυξη».

Ο Πήλιουρας (2011) σημειώνει ότι μέσα από τις νομοθετικά προβλεπόμενες παρεμβάσεις του ο σχολικός σύμβουλος διαμορφώνει μια πλήρη εικόνα για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του. Υποστηρίζει μάλιστα ότι «η γνώση αυτή των σχολικών συμβούλων θα πρέπει να αξιοποιείται από όλες τις δράσεις που σχετίζονται με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών», ενώ παράλληλα θα πρέπει οι ίδιοι οι σύμβουλοι να επιδιώκουν τη συνεργασία σε όλα τα επίπεδα.

Παρότι αναγνωρίζεται ότι «ο ρόλος των σχολικών συμβούλων στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντικός [...] το επιμορφωτικό έργο [τους] δεν υποστηρίζεται διοικητικά, οικονομικά και επιστημονικά σε ικανοποιητικό βαθμό» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Εκτός από την υλικοτεχνική και ανθρώπινη υποστήριξη, ο σύμβουλος πρέπει να διαθέτει και συγκεκριμένες δεξιότητες για να ανταποκριθεί στο ρόλο του (Παπαπροκοπίου & Μπάκας, 2008).

Άλλες αδυναμίες του υπάρχοντος πλαισίου είναι ο μεγάλος αριθμός σχολείων που συχνά έχουν στην αρμοδιότητά τους οι σχολικοί σύμβουλοι και οι μεγάλες αποστάσεις μεταξύ των σχολείων (Γεωργιάδου, 2011). □τσι, ενώ σε κεντρικές περιφέρειες, όπως στην Αττική, οι επιμορφωτικές συναντήσεις γίνονται σε τακτά διαστήματα, στα νησιά δεν πραγματοποιούνται σχεδόν καθόλου. Η εμπειρία της ως σχολικού συμβούλου, ωθεί τη Γεωργιάδου (ό.π.) να χαρακτηρίσει τη διαδικασία της επιμόρφωσης «μοναχική», με πολλά προβλήματα πρακτικής φύσης:

- *Οι διευθυντές αντιδρούν γιατί η απουσία των εκπαιδευτικών δημιουργεί κενά και του σχολικό πρόγραμμα αποδιοργανώνεται.*

- Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν οι ίδιοι υπεύθυνοι, επειδή χάνουν το μάθημα.
- Αναστατώνεται η οικογενειακή καθημερινότητα των εκπαιδευτικών λόγω παραμονής στην επιμορφωτική συνάντηση πέραν του ωραρίου.
- Οι επιμορφωτικές συναντήσεις δεν ανταποκρίνονται πάντοτε στις προσδοκίες των συμμετεχόντων και γίνονται επιφυλακτικοί.
- Οι διοργανωτές σχολικοί σύμβουλοι έρχονται σε αμηχανία σε περίπτωση χαμηλής προσέλευσης εκπαιδευτικών.
- Δεν ευνοούνται πάντοτε οι ενεργητικές-συμμετοχικές διαδικασίες, είτε λόγω περιορισμένου χρόνου είτε λόγω μεγάλης προσέλευσης σε περίπτωση επίκαιρων και επείγων θεμάτων (εξετάσεις).

□ρευνα που διεξήχθη μεταξύ σχολικών συμβούλων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατάδειξε ότι οι συχνές αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο επιλογής των σχολικών συμβούλων (Βοζαΐτης, 2016) επηρεάζουν αρνητικά το επιμορφωτικό τους έργο.

Πρόβλημα επίσης αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζονται και οργανώνονται από τους φορείς της πολιτείας οι δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιστήμονες της αγωγής παρατηρούν ότι αυτό γίνεται είτε σε βραχυχρόνια βάση, με στόχους που αφορούν στο πρόγραμμα διδασκαλίας, είτε σε ένα ασφυκτικό πλαίσιο που δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αυτενεργήσει και να αναλάβει πρωτοβουλίες (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2007).

Τα ανωτέρω ανασταλτικά ζητήματα καλούνται να λυθούν και με την πρόσφατη επιλογή των Συντονιστών Εκπαιδευτικού □ ργου.

Συνολικότερα, το ισχύον πλαίσιο χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, που διαμορφώνει τους όρους για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, υπόκειται σε κριτική:

Ακόμα και σήμερα, μέσα στη δίνη των πολιτικών του «μνημονίου», είναι ευδιάκριτο ότι όσοι συμμετέχουν στην υπόθεση διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής για τον εκπαιδευτικό ενδιαφέρονται μάλλον για την απορρόφηση των κοινοτικών κονδυλίων και καταφεύγουν στη διαβούλευση, την έρευνα και την εκπόνηση νέων αλληλέγγυων μελετών αμφίβολης εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Μαυρογιώργος, 2016).

Κατά τον ίδιο, απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να κάνουν συνειδητές επιλογές. Όμως, θα πρέπει να υποστηρίζονται επιστημονικά για να αποκτούν συνείδηση της θέσης τους και των περιθωρίων σχετικής αυτονομίας.

Συμπεράσματα

Για να ενισχυθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων, είναι αναγκαία η επιμόρφωσή τους, η συμμετοχή τους σε έρευνες δράσης και κοινότητες μάθησης.

Στην Ελλάδα, συνήθως για εμπλουτισμό των επαγγελματικών τους γνώσεων και βελτίωση της επιστημονικής τους επάρκειας, οι εκπαιδευτικοί με δική τους πρωτοβουλία επιζητούν να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια ή συνέδρια.

Η παγκόσμια οικονομική κρίση και οι δημοσιονομικές πιέσεις που ασκούνται στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια μείωσαν τους πόρους που διαθέτει το κράτος για τη δημόσια εκπαίδευση και, αντίστοιχα, για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, για διευκόλυνση του ρόλου τους και για να καλύψουν τις ανάγκες ενός ποικίλου δυναμικά εξελισσόμενου μαθητικού δυναμικού τη σημερινή εποχή, με τις ανατροπές σε πολλά επίπεδα και με την οικονομική κρίση να πλήττει το σχολείο, έχουν ανάγκη την ενθάρρυνση, την υποστήριξη μέσω του ΣΕΕ. Η ανάγκη πρόσκτησης νέων γνώσεων και εξοικείωσης με νέους τρόπους διδασκαλίας καλύπτεται και μέσω των επιμορφώσεων τις οποίες μπορούν να προσφέρουν οι ΣΕΕ, όπως παρείχαν και οι σχολικοί σύμβουλοι.

Καταλήγοντας, ο ΣΕΕ οφείλει να έχει όραμα για ένα καλύτερο σχολείο και να το διοχετεύει στους εκπαιδευτικούς της αρμοδιότητάς του (παιδαγωγικής και επιστημονικής ευθύνης). Φυσικά, «κάθε σχολικός σύμβουλος – κατ'αντιστοιχία ΣΕΕ- ξεχωριστά ως υποκείμενο, έχει τις δικές του αντιλήψεις και ιδέες και διαφορετική κουλτούρα. [...] έτσι κάποιοι ξεπερνούν τα εμπόδια και κάνουν τη διαφορά» (Μπαρτζάκη, 2010).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bredeson, P. V. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*. Volume 26, Number 2. Διαθέσιμο στο <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580000200114>

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διαβίου μάθησης*. Μπφρ. Βακάκη, Α. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός

Edutopia (2008). Why Is Teacher Development Important? Because Students Deserve the Best. Διαθέσιμο στο <https://www.edutopia.org/teacher-development-introduction>

European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*. Brussels: Commission staff working document. Διαθέσιμο στο http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook_0410_en.pdf

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 Education Research Journal*. Vol. 38, No. 4. Διαθέσιμο στο http://mc-6051-337390055.us-east-1.elb.amazonaws.com/sites/default/files/downloads/report/aera_designing_0.pdf

Glossary of Education Reform (2013). Professional development. Διαθέσιμο στο <http://edglossary.org/professional-development/>

Hargreaves, A. & Fullan, M., (2008). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Μτφρ. Χατζηπαντελή, Π. Αθήνα: Πατάκης. Όπ. αναφ. στο Μπακιρτζή & Γεωργιάδης, 2015

Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*. Volume 31, Number 2. Διαθέσιμο στο <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580500200277>

Βαρσαμίδου, Α., Ρεζ, Γ. (2006). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στο <https://www.eduportal.gr/epag-anapt-ekp-vars/>

Βοζαΐτης, Γ. (2016). *Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο στο <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/37478#page/534/mode/2up>

Βοζαΐτης, Γ., Υφαντή, Α. (2007) Σκέψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του νομού Αχαΐας. Διαθέσιμο στο srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/13_.pdf

Γεωργιάδου, Α. (2011). Ο επιμορφωτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου: Δεδομένα και ζητούμενα. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων - ΟΕΠΕΚ

Γκαμπρέλας, Μ. (2014). Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Οριοθετώντας τη διαμόρφωση συστηματικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: αρχές, όροι και προϋποθέσεις. Διαθέσιμο στο <http://diaylos.webnode.gr/news/%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD/>

Γραίκος, Ν. (χ.χ.) Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: Ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Διαθέσιμο στο http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/graikos.pdf

Δασκολιά, Μ. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση*. (Διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ). Όπ. αναφ. στο Ζαχαρίου, Α. (2013). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: Σημεία επικέντρωσης και προσανατολισμού. Διαθέσιμο στο http://www.ncu.org.cy/induction/files/booklet_chapter2-Aravella.pdf

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defit_ekp/poiot_ekp_erevn/s_357_390.pdf

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 113-123. Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos_13/113-123.pdf

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2007). *Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. Βρυξέλλες COM (2007) 392 τελικό. Διαθέσιμο στο eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/DOC/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN

Ευσταθίου, Μ. (2014). Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας. Θεωρητικές επισημάνσεις και παιδαγωγικές πρακτικές. Διαθέσιμο στο http://www.diaopolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-36-01/50-d6-eustathiou?showall=1

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (Τεύχος Α' 71/19-5-2010 - Νόμος υπ' αριθ. 3848). «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (Τεύχος Β' 1340/16-10-2002 - Αριθ.Φ. 353.1/324/105657/Δ1). «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών Π.Ε. και Δ.Ε., των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων»

Καλογήρου Χ., Σπυροπούλου, Α., Παντελή, Μ. (2010). *Ο Θεσμός του Μέντορα - Παράμετροι του μεντορικού έργου*. Λευκωσία, Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008) *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Λασκαράκης, Γ. (2012). *Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Διαθέσιμο στο <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15239/3/LaskarakisGeorgiosMsc2012.pdf>

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι; Πρακτικά Συνεδρίου «Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών». Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο. Διαθέσιμο στο <http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/epim.doc>

Μαυρογιώργος, Γ. (2016). Αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών και εύλογα ερωτήματα, για όσα συζητούνται από ανειδίκευτους στο θέμα «ειδικούς». Διαθέσιμο στο <http://www.alfavita.gr/apopsin/arhiki-ekpaideysi-kai-epimorfosi-ekpaideytikon-kai-eyloga-erotimata-gia-osa-syzitoyntai-apo#ixzz4dGEdS9qC>

Μπακιρτζή-Σαρδέλη, Ε., Γεωργιάδης, Μ. (2015). Η ενδοσχολική επιμόρφωση και οι μέντορες στη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. *Νέος Παιδαγωγός*. Τεύχος 6. Διαθέσιμο στο http://neospaidagogos.gr/periodiko/files/6_Teychos_Neou_Paidagogou_Septemvriou_2015.pdf

Μπαρτζάκη, Μ. (2010). *Εκπαιδευτική πολιτική για την ποιότητα της εκπαίδευσης: Ο σχολικός σύμβουλος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο στο <http://thesis.ekt.gr/thesis-BookReader/id/23162#page/260/mode/2up>

Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στο <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/369/105.pdf>

Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Διαθέσιμο στο http://www.diaapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/papanaoum.pdf

Παπαπροκοπίου, Ν., Μπάκας, Θ. (2008). Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην προώθηση και διάδοση των εκπαιδευτικών ανταλλαγών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πήλιουρας, Π. (2011). Το επιμορφωτικό έργο των σχολικών συμβούλων και οι ιδιαιτερότητές του. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων - ΟΕΠΕΚ

Σοφού, Ε., Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*. Τόμος 3, Τεύχος 1. Διαθέσιμο στο <http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2015/teuxos1/4.pdf>

Τσούλιας, Ν. (2017). Μετασχηματισμός του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού. Διαθέσιμο στο <http://www.alfavita.gr/special-edition/metashimatismos-toy-roloy-toy-sholeioy-kai-toy-ekpaideytikoy>.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα καθήκοντα του σχολικού ηγέτη

Καλογήρου Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, Μ.Εδ.
kkalogi@yahoo.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας σε εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Με δεδομένο ότι ο διευθυντής διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο για τη σωστή λειτουργία του σχολείου, καλούμαστε να διερευνήσουμε λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που υφίστανται σε κάθε μονάδα, αν οι ικανότητες του διευθυντή συνιστούν χαρακτηριστικά στοιχεία ηγέτη, ανθρώπου που δύναται να επιτελεί το ρόλο του στο ακέραιο. Η έρευνα είχε ως στόχο τη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα καθήκοντα του σχολικού ηγέτη μέσω της συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις σχετικές με το ρόλο του Διευθυντή στη διαμόρφωση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας, με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας, με την επικοινωνία του με φορείς της σχολικής μονάδας και με τον καθορισμό της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Το αποτέλεσμα της έρευνας ήταν η ανάδειξη ενός ηγέτη ο οποίος είχε υιοθετήσει ένα εξισορροπιστικό και διαχειριστικό διοικητικό στυλ.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικός ηγέτης, εκπαιδευτικοί, μαθητές, διοικητικά στυλ

Εισαγωγή

Ο σχολικός ηγέτης αποτελεί το θεμέλιο λίθο για τη δημιουργία ενός επιτυχημένου σχολείου· έχει το δικό του όραμα και σύστημα εργασίας, θέτει τα δικά του διαγράμματα για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων του σχολείου και επιδιώκει τη συζήτηση και τη συνεργασία με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την κοινότητα. Δηλαδή για να είναι κανείς ηγέτης δεν πρέπει να εφαρμόζει απλά τους κανόνες της ιεραρχικής γραφειοκρατικής οργάνωσης, αλλά επιβάλλεται να έχει όραμα, αυξημένη επιρροή, οπαδούς και να αναπτύσσει δράση. Στην πραγματικότητα ο διευθυντής-ηγέτης καλείται να προωθήσει τους γενικούς σκοπούς του σχολείου -που καθορίζονται από την πολιτεία- και τους ειδικούς σκοπούς που εμπίπτουν στην αρμοδιότητα του ίδιου και του συλλόγου διδασκόντων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η παρούσα έρευνα έχει στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα καθήκοντα που έχει να επιτελέσει ο σχολικός ηγέτης.

Ο πολυδιάστατος ρόλος του Διευθυντή

Ο Διευθυντής αποτελεί την κεφαλή για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Για την απόδειξη του ηγετικού του ρόλου διεξήχθη η ακόλουθη έρευνα, της οποίας τα ευρήματα έδωσαν τα απαραίτητα στοιχεία για την πιστοποίηση του στόχου λαμβάνοντας υπόψη επιμέρους παραμέτρους.

Με τυχαία δειγματοληψία επιλέχθηκε ένα σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων του σχολείου. Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας θεωρήθηκε απαραίτητος ο καταρτισμός ενός ερωτηματολογίου και η συμπλήρωσή του από ορισμένο δείγμα εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο το κατασκεύασε η ερευνήτρια και περιείχε 14 ερωτήσεις κλειστού τύπου με την κλίμακα 1-5 τύπου Likert, οι οποίες για μεθοδολογικούς σκοπούς ομαδοποιήθηκαν σε 4 βασικούς άξονες: α)το ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας (ερωτήσεις 1 έως 5), β)τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας (ερωτήσεις 6-7), γ)την επικοινωνία με φορείς (μαθητές- γονείς) της σχολικής μονάδας (ερωτήσεις 8 έως 11) και δ)τον καθορισμό εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (στρατηγικός-λειτουργικός προγραμματισμός) (ερωτήσεις 12 έως 14).

Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αποτυπώνονται στους παρακάτω πίνακες, όπου διαφαίνεται η αποτελεσματικότητα (σε ποσοστό %) του Διευθυντή ως προς κάθε τομέα ευθύνης:

α/α	ΤΟΜΕΑΣ ΕΥΘΥΝΗΣ	Αποτελεσματικότητα (%)				
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1.	Δημιουργεί συνθήκες και προϋποθέσεις για κοινό όραμα και κοινές επιδιώξεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας.		10	30	60	
2.	Συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της διδασκαλίας.		10	40	30	20
3.	Δημιουργεί μαθησιακή ατμόσφαιρα η οποία προάγει την επίδοση.		20	30		50
4.	Μεριμνά για την υγιεινή διαβίωση των μαθητών.	10		20	40	30

5.	Μεριμνά για τον ευπρεπισμό του σχολικού χώρου και τη συντήρηση των κτιριακών εγκαταστάσεων.		10	50	20	20
6.	Επικοινωνεί με το προσωπικό για να το ενδυναμώσει στο έργο του.		30	20	40	10
7.	Αξιοποιεί τις δυνατότητες των μελών του διδακτικού προσωπικού.	10		40	20	30
8.	Παρακολουθεί την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών.		10	40	30	20
9.	Παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για ανάληψη υπευθυνοτήτων.			30	50	20
10.	Προωθεί τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.	10		20	30	40
11.	Διασφαλίζει τάξη και πειθαρχία.		10	20	40	30
12.	Κάνει γνωστές τις προσδοκίες του για εκπαιδευτικούς και μαθητές.		10	20	30	40
13.	Μεθοδεύει περιοδικά την αξιολόγηση του σχολικού έργου.		10	20	10	60
14.	Μεριμνά για την ανάπτυξη προσωπικού.		10	30	40	20

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με το διοικητικό πλέγμα των Blake & Mouton (1964) υπάρχουν πέντε διοικητικά στυλ τα οποία συναντώνται στα στελέχη της εκπαίδευσης: το ανθρωπιστικό, το δημοκρατικό, του εκκρεμούς, το αδιάφορο και το αυταρχικό (Everard & Morris, 1999). Κάθε στέλεχος της εκπαίδευσης υιοθετεί και το ανάλογο στυλ που τον χαρακτηρίζει.

Αναλύοντας το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στο συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι στις ερωτήσεις της πρώτης ομάδας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί το διευθυντή πολύ αποτελεσματικό όσο αφορά στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου. Σύμφωνα με την άποψη του Θεοφιλίδη (2012), ένα από τα σημαντικά έργα που αναλαμβάνει ο σχολικός ηγέτης είναι να δημιουργήσει και να διαχειριστεί τη σχολική κουλτούρα, έτσι ώστε ο χώρος του σχολείου να λειτουργεί ως κοινωνικό και ψυχολογικό περιβάλλον, στο πλαίσιο του οποίου οι εκπαιδευτικοί δομούν μια αίσθηση πρακτικής και επαγγελματικής κοινότητας.

Στις ερωτήσεις που αφορούσαν στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο διευθυντής επικοινωνεί αρκετά με το προσωπικό, ενδυναμώνει το έργο του και αξιοποιεί τις δυνατότητές του. Οι ευκαιρίες για ενεργό ανάμειξη των διδασκόντων στα δρώμενα του οργανισμού, η ενίσχυση της ανάληψης πρωτοβουλιών και η επιβράβευσή τους, καθώς και η ισχυροποίηση της θέσης τους οδηγούν στην αφύπνισή τους και την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία ολόκληρης της σχολικής μονάδας (Ανδρέου, 1999).

Στον τομέα της επικοινωνίας με φορείς της σχολικής μονάδας (μαθητές και γονείς), διαπιστώνεται ότι ο διευθυντής προάγει τη μάθηση παρακολουθώντας την πρόοδο των μαθητών, παρέχοντάς τους ευκαιρίες για ανάληψη υπευθυνοτήτων και διασφαλίζοντας τάξη και πειθαρχία. Επίσης βάσει των ευρημάτων διαπιστώνεται ότι συνεργάζεται αρκετά ικανοποιητικά με τους γονείς. Όπως αναφέρουν οι Everard & Morris, (1999) για να εκτελούμε με επιτυχία τα διοικητικά καθήκοντα πρέπει να ξέρουμε να επικοινωνούμε με τους ανθρώπους. Η επικοινωνία αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες (μαζί με τη συνεργασία και την οργάνωση του σχολείου) για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001). Όταν στο σχολείο υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία διευθυντή-εκπαιδευτικών, διδασκόντων-διδασκομένων, διευθυντή-γονέων, τότε υπάρχει ευνοϊκό κλίμα, κλίμα που προάγει την αμοιβή και τον έπαινο και που επηρεάζει θετικά την επίδοση των μαθητών (Σαΐτης, 2005).

Επιπλέον από τις ερωτήσεις της τελευταίας ομάδας διαφαίνεται ότι ο διευθυντής καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική δίνοντας ιδιαίτερο βάρος στην αξιολόγηση. Ο διευθυντής ανάλογα με τον τρόπο επικοινωνίας που θα διαμορφώσει, την παρώθηση ή όχι που θα δώσει στο ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, το όραμα και τις προσδοκίες που έχει για το σχολείο του, τη δυνατότητα να χειρίζεται τους οργανωτικούς κανόνες, την ικανότητα κυριαρχίας των αβεβαιοτήτων που συνδέονται με τις σχέσεις μεταξύ του σχολείου και του περιβάλλοντός του, καθώς και ένα πλήθος άλλων προσωπικών ικανοτήτων που μπορεί να χειριστεί στο στίβο του σχολείου, καθίσταται ο βασικός διαμορφωτής της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Επίλογος

Επομένως, βάσει των ανωτέρω ευρημάτων, συμπεραίνουμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα καθήκοντα του διευθυντή-ηγέτη τον κατατάσσουν στο διοικητικό στυλ του «εκκρεμούς», δηλαδή σ' αυτόν που λειτουργεί εξισορροπιστικά και ως διαχειριστικός ηγέτης στη σχολική μονάδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.

Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μετ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Αναλυτικά προγράμματα σπουδών των κοινωνικών επιστημών: Οι νεότερες θεωρητικές προσεγγίσεις και εξελίξεις

Δρ. Αυγέρη Σοφία
sofiavgeri@yahoo.gr

Περίληψη

Από τις τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα και μέχρι σήμερα το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος των κοινωνικών επιστημών αποτελεί πεδίο έντονων ιδεολογικών συγκρούσεων για το τι και πώς πρέπει να διδάσκεται αλλά και για το σκοπό της διδασκαλίας, με την εμφάνιση πολλών διαφορετικών *σχολών*. Το συγκεκριμένο άρθρο θα παρουσιάσει αδρά τις κυριότερες φιλοσοφικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο πεδίο των αναλυτικών προγραμμάτων των κοινωνικών επιστημών μετά τη δεκαετία του 1960 σε διεθνές επίπεδο.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναλυτικά προγράμματα, Φιλοσοφία της Παιδείας.

Εισαγωγή

Από τα μέσα του 20ου αιώνα τα αναλυτικά προγράμματα αυτονομήθηκαν ως πεδίο σπουδής και αποτελούν σήμερα το ενοποιητικό κομμάτι τριών επιστημονικών χώρων: Της διδακτικής, των παιδαγωγικών επιστημών και της γνωστικής και κοινωνικής ψυχολογίας. Από τις τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα και μέχρι σήμερα το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος των κοινωνικών επιστημών αποτελεί πεδίο έντονων ιδεολογικών συγκρούσεων για το τι και πώς πρέπει να διδάσκεται αλλά και για το σκοπό της διδασκαλίας, με την εμφάνιση πολλών διαφορετικών προσεγγίσεων, όπως συνέβη γενικότερα στον χώρο των κοινωνικών επιστημών, όπου παρατηρείται μεγάλη διάσταση απόψεων. Τα τελευταία χρόνια η έρευνα για τα Α.Π. πέρασε από το τι αξίζει να διδαχθεί στο πώς το αναλυτικό πρόγραμμα των κοινωνικών επιστημών θα καταστήσει τα παιδιά ικανά να βρουν μόνα τους τη δική τους ερμηνεία του κόσμου και να απαντήσουν μόνα τους στα θεμελιώδη ηθικά και υπαρξιακά ζητήματα, όπως το τι είναι καλό και τι όχι (Ross, 2006).

Οι τάσεις και οι προσανατολισμοί στον χώρο των Α.Π. εμφανίζουν στην Ιστορία της Εκπαίδευσης τη δυναμική της εποχής τους, τις ανταγωνιστικές ομάδες που επενεργούν στη διαμόρφωσή τους και ακόμη τη συναίνεση αλληλοσυγκρουόμενων συμφερόντων. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια οι ειδικές κατά εποχή κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες και η επικρατούσα ιδεολογία είναι παράμετροι που επηρεάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα και τις επιστημολογικές παραδοχές πάνω στις οποίες αυτό στηρίζεται, ενώ οι ιδιαίτερες περιστάσεις, οι θεσμοί και η ιδεολογία διαμορφώνουν μια εκπαιδευτική κουλτούρα, η οποία με τη σειρά της αντανακλάται σε αυτά. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητή η σημασία της μελέτης τους.

Αναλυτική φιλοσοφία –Hirst

Στα τέλη του 1960 έχει ήδη εδραιωθεί η αναλυτική φιλοσοφία της εκπαίδευσης. Πιο σημαντικό ήταν το έργο των P. Hirst και R. Peters που ενέταξαν την παιδαγωγική φιλοσοφία στο αναλυτικό πεδίο (Carr, 2005). Το έργο του Peters έθεσε τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης και τις κοινωνικές και ηθικές αρχές που πρέπει να την διέπουν. Για πρώτη φορά μπαίνει ξεκάθαρα το ζήτημα της επιλογής μετά από την απαραίτητη φιλοσοφική έρευνα αυτών που πρέπει να αποτελέσουν διδακτικά αντικείμενα. Η παιδεία πρέπει να λειτουργεί μέσα από ορισμένα κριτήρια γνώσης, όπως η αποδοχή της ύπαρξης ιδιαίτερων γενικών ιδεών που δεν υπάρχουν σε άλλες μορφές (Hirst, 1973). Σύμφωνα με την οπτική του Hirst, οι μορφές της γνώσης είναι δρόμοι μέσα από τους οποίους δομείται η πείρα σε σχέση πάντοτε με τα παραδεδομένα γενικά σύμβολα. Η ύπαρξη κατηγοριών γνώσεων δεν πρέπει να οδηγεί σε μονομέρεια και περιχαράκωση των επιστημών αλλά σε ένα πρόγραμμα παιδείας, μία θεωρία της παιδείας, μία διδακτική των μαθημάτων θα πρέπει να στηρίζεται στην αποδοχή της εμπειρίας ως απαραίτητης γνώσης και προϋπόθεσης της γνωστικής διαδικασίας. Λόγο για τα προγράμματα σπουδών πρέπει να έχουν οι ειδικοί, η παιδαγωγική ψυχολογία, η ψυχολογία της μάθησης αλλά επιβάλλεται να έχουν άποψη και οι φιλόσοφοι. Τα αναλυτικά προγράμματα είναι γεννήματα της εποχής τους αλλά όχι με ντετερμινιστικό τρόπο. Δεν πρέπει να τα αντιμετωπίζουμε ως μέσο διαιώνισης του κοινωνικού κατεστημένου και σχεδιασμού του. Ο Hirst επιμένει να τονίζει την ανάγκη για συγκεκριμένους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, ενώ απορρίπτει κατηγορηματικά και την τεχνοκρατική αντίληψη περί *αντικειμενικών στόχων*. Ο μορφωμένος άνθρωπος πρέπει να έχει επαρκείς γνώσεις από όλες τις μορφές γνώσεων, ώστε να μπορεί να κατανοεί και να αξιολογεί τις προτάσεις των άλλων ορθολογικά και να λαμβάνει υπόψη τις γνώσεις αυτές στις αποφάσεις του (Hirst, 1974). Ένα μορφωτικό πρόγραμμα που παραμελεί ή αντικαθιστά μια μορφή γνώσης με κάποια άλλη ενασχόληση παραμελεί και την ανάπτυξη του νου και παραβιάζει την αρχή των ίσων μορφωτικών ευκαιριών για όλους τους πολίτες.

Αναδομισμός

Η φιλοσοφική αυτή σχολή δίνει έμφαση στην ανάγκη να συμβάλλει η Παιδεία στην κοινωνική αλλαγή και στη βελτίωση των κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών. Οι μαθητές μαθαίνουν για τη φύση των κοινωνικών συστημάτων, την κοινωνική δομή, την πολιτική ζωή και καλούνται να αξιοποιήσουν τη γνώση τους, προκειμένου να αναδομήσουν την κοινωνία. Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να φέρνει το παιδί σε επαφή με τα μεγάλα κοινωνικά προβλήματα, τη βία, τη φτώχεια, τον ρατσισμό κ.α. και να το ασκεί σε δημοκρατικές πρακτικές, στην ανεκτικότητα και την κατανόηση του άλλου (Martin & Loomis, 2007).

Υπαρξισμός

Η προσέγγιση αυτή έχει στο επίκεντρο της την ελευθερία της ανθρώπινης βούλησης. Θεωρεί τους μαθητές ως αυτόβουλες και ελεύθερες οντότητες που πρέπει να μάθουν να ορίζουν μόνες τους την τύχη τους. Ο δάσκαλος είναι αυτό που θα μυήσει το παιδί

στη διαδικασία της μάθησης αλλά το ίδιο το παιδί είναι υπεύθυνο για τι επιλογές του και παροτρύνεται να αναπτύξει τη δική του ξεχωριστή προσωπικότητα και να χαράξει το δικό του δρόμο. Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές διαφορές, αφού στόχο έχει την ανάπτυξη κάθε παιδιού βάσει των δικών του ξεχωριστών μαθησιακών και άλλων χαρακτηριστικών. Ο J.P. Sartre είναι ο θεμελιωτής αυτή της σχολής (Martin & Loomis, 2007).

Αναστοχαστικοί

Μετά τις μεγάλες φοιτητικές κινητοποιήσεις της δεκαετίας του '60 ήλθε η εποχή της διατύπωσης μιας νέας θεωρίας για τα αναλυτικά προγράμματα. Αυτό που χρειάζονταν - θεωρούν οι οπαδοί του αναστοχασμού- πως ήταν η ριζική αναθεμελίωση του αναλυτικού προγράμματος και της λειτουργίας του. Ο Max van Manen στο περίφημο συνέδριο του Wisconsin παρουσίασε μια ανακοίνωση στην οποία προσπαθεί για πρώτη φορά να αναλύσει τη δομή της θεωρητικής γνώσης, όπως αυτή παρουσιάζεται και εφαρμόζεται στο πεδίο της διαμόρφωσης των α.π. Για να γίνει όμως αυτό, πρέπει να εφαρμοσθούν μέθοδοι που προϋποθέτουν γνώσεις φιλοσοφίας της επιστήμης και μεταθεωρίας. Οι αναθεωριστές συνδέονται με το γενικότερο κίνημα της αμφισβήτησης του '60 και αξιοποιούν τη φιλοσοφία των επιστημών και τη μεταθεωρία, με στόχο να εισαγάγουν ένα θεωρητικό πλαίσιο μέσα στη γενικότερη εξέλιξη των επιστημών και της γνώσης. Ο αναστοχασμός εμφανίζεται ιδιαίτερα ως εκπαιδευτικό κίνημα από το 1978, οπότε έχουμε έξι συνέδρια και πέντε νέες εκδόσεις βιβλίων για τα αναλυτικά προγράμματα στις Η.Π.Α.. Η κίνηση αυτή διακρίνεται από μια σχετική ομοιογένεια που τη διαφοροποιείται από την μέχρι τότε επιστημονική κίνηση για τα τελευταία 50 χρόνια (Pinar, 1979).

Μεταμοντερνισμός

Για τη μεταμοντέρνα φιλοσοφία το αναλυτικό πρόγραμμα είναι το μέσο αυτοοργάνωσης του μαθητή. Ο Fleener τονίζει πως επέρχεται, όχι όταν η μαθησιακή διαδικασία είναι υπό τον πλήρη έλεγχο του διδάσκοντα αλλά όταν επικρατεί μια *ανώμαλη διατάραξη*, δυσκολίες και περιπλοκότητα. Αντί το αναλυτικό πρόγραμμα να περιορίζει το μαθητή και να επιβάλλει την ομοιομορφία, το α. πρέπει να ενθαρρύνει την ποικιλομορφία την εξερεύνηση και την ύπαρξη πολλών οπτικών γωνιών. Ο Fleener (Fleener, 2002) ισχυρίζεται πως το πρόγραμμα πρέπει να είναι σε μια διαδικασία συνεχούς αλλαγής μαζί με τους μαθητές.

Πιο πρόσφατα, η παιδαγωγική σημασία του έργου μιας σειράς φιλοσόφων από τον μαρξισμό μέχρι τον μεταστρουκτουραλισμό φάνηκε να έχει τεράστια απήχηση στην εκπαιδευτική σκέψη (White & Carr & Smith & McLaughlin & Standish, 2003). Η μετανεωτερική σκέψη τονίζει την ανάγκη της επιστροφής του νοήματος του προγράμματος και στην εκπαιδευτική πράξη και προσεγγίζει το πράττειν με κοινωνιολογικούς όρους. Οι P. Freire και Schon μιλούν για *κριτική εγγραματοσύνη*. Το μοντέλο διαδικασίας του Stenhouse υπήρξε ο μόνος αντίλογος στο στοχοθετικό θετικισμό. Η προσοχή δόθηκε για πρώτη φορά από αποτέλεσμα στη διαδικασία της διδασκαλίας με στόχο την

ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και εγρήγορσης (Φρυδάκη, 2009). Ο Walker μιλά για την ανάγκη αποδέσμευσης των συντακτών προγραμμάτων από τις σχολές και της εφαρμογής εθνογραφικών μεθόδων έρευνας, προκειμένου να εντοπιστούν νέες αρχές για τη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων, μακριά από τον ρασιοναλισμό των παλαιότερων (Pinar, 1979).

Νεότερες τάσεις στο πεδίο των αναλυτικών προγραμμάτων

Μετά το 1980 παρατηρείται μια έξαρση σε μεγάλο κομμάτι της εκπαιδευτικής πολιτικής της τάσης υπέρ των *δεξιοτήτων* και των *ικανοτήτων* και την αντίστοιχη απώλεια ενδιαφέροντος για την κατάκτηση γνώσης και κατανόησης. Η συζήτηση για δεξιότητες δεν είναι στην πραγματικότητα παρά ένα σύμπτωμα μιας νέας μορφής συμπεριφορισμού, και ως τέτοιο ακριβώς σύμπτωμα έρχεται σε σκληρή αντιπαράθεση με τα πιο σημαντικά κομμάτια της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Παράλληλα, προκρίθηκε ένα μοντέλο που λανθασμένα ταύτιζε τις δεξιότητες μάθησης με το περιεχόμενο του αντικειμένου μάθησης. Αυτή η διάκριση εναρμονίζεται πλήρως με την ατομικιστική σκέψη και το λόγο για τις Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Πολύτιμα σε αυτή την περίπτωση ήταν τα κείμενα του Heidegger για την τεχνολογία και οι στοχασμοί του Lyotard σχετικά με τη μεταμοντέρνα κατάσταση. Πολύ πιο σημαντική όμως υπήρξε η ευαισθητοποίηση στη σημασία της γλώσσας, στην οποία επέμεινε ο ύστερος Wittgenstein, οι διάδοχοι του αλλά και διάφορες πλευρές του μετα-στρουκτουραλισμού (Θεοδοροπούλου, 2010). Ένα ουσιαστικό επί πλέον σημείο της σκέψης του Wittgenstein, που αφορά στο γενικότερο ζήτημα της γνώσης και έχει άμεσες επιπτώσεις στο θέμα της παιδείας, είναι η γλωσσική ανάλυση ως μέθοδος γνώσης και απαραίτητη προϋπόθεση για την πρόκρησή της. Η άποψη του προβάλλει τη γνώση μέσα από το πεδίο της γλώσσας και τονίζει πως κάθε γνώση είναι αποθηκευμένη ως γλώσσα και κάθε γνώση έχει τη δυνατότητα να ελεγχθεί και να εκφραστεί μέσα από τις λέξεις. Μπορούμε, λοιπόν, να θεωρήσουμε πως τα γλωσσικά και τα γνωστικά όρια συμπίπτουν (Wittgenstein, 1969).

Η κριτική παιδαγωγική

Η κριτική παιδαγωγική αναφέρεται σε μια τάση αναθεωρητικής ματιάς στην παιδαγωγική θεωρία, στις ερευνητικές μεθόδους και προσεγγίσεις αλλά και στην ερμηνεία των δεδομένων (Stanley, 1992). Πρώτο κίνημα που ανήκει στην κριτική παιδαγωγική είναι το κίνημα της *κοινωνικής αναδόμησης*, που εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1930. Κύρια σημεία της παιδαγωγικής αυτής σχολής, που σε γενικές γραμμές δε γνώρισε μεγάλες αποκλίσεις, είναι τα εξής: α. Η κοινωνική τάξη χρειάζεται αλλαγή. β. Η αλλαγή μπορεί να επέλθει είτε σταδιακά είτε άμεσα, που είναι και το επιθυμητό σενάριο γ. Το σχολείο πρέπει να συμβάλλει και αυτό προς αυτή την κατεύθυνση, εξοικειώνοντας το παιδί με τις αρχές της συλλογικότητας και τη δημοκρατική πρακτική και δ. Οι εκπαιδευτικοί ως ένα από τα πιο δυναμικά και ρηξικέλευθα κομμάτια της κοινωνίας πρέπει να πρωτοστατήσουν στον αγώνα για μια κοινωνική αλλαγή βασισμένη στις δημοκρατικές αρχές και πρακτικές (Stanley, 1992). Το αναλυτικό πρόγραμμα για αυτή την προσέγγιση είναι μέσο κοινωνικής αλλαγής. Καταρχήν, προϋποθέτει πως η κοινωνία είναι άδικη

και χρήζει αλλαγών. Δεύτερο, οι θεωρητικοί αυτής της σχολής πιστεύουν πως μπορεί η κοινωνική σταθερότητα να επιτευχθεί, αν η εκπαίδευση μέσα από τα κατάλληλα αναλυτικά μπορεί να μορφώσει τους νέους και να τους κάνει ικανούς να βελτιώσουν τις κοινωνικές συνθήκες. Έτσι, μεγάλο βάρος δίνεται στην βαθιά γνώση της κοινωνικής πραγματικότητας, ώστε να είναι σε θέση ο μαθητής να την κατανοεί και να την ερμηνεύει, ώστε στη συνέχεια να γνωρίζει τι πρέπει να αλλάξει. Το αναλυτικό πρόγραμμα, επομένως, πρέπει να εμπεριέχει και να προωθεί τις αποδεκτές κοινωνικές αξίες, αυτές που θεωρείται πως θα συμβάλλουν στην κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα. Θεωρεί δε την παιδεία και την εκπαίδευση άμεσα εξαρτώμενες από τις κοινωνικές συνθήκες και το ιδεολογικό πλαίσιο που αυτές δημιουργούν (Shiro, 1978). Πραγματεύεται το ζήτημα του ποιος τελικά διαμορφώνει τα αναλυτικά προγράμματα και ποιος θα έπρεπε, τι λόγο μπορούν να έχουν οι θεωρητικοί της Φιλοσοφίας της παιδείας, οι παιδαγωγοί, η επίσημη κρατική εξουσία, η τοπική κοινότητα, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς κ.ο.κ (Klein, 1991) ...

Κοινωνιολογική προσέγγιση

Στο καίριο ερώτημα τι αξίζει να ενταχθεί σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα απαντά και η κοινωνιολογική προσέγγιση, η οποία θέτει πέντε βασικές πολιτισμικές παραμέτρους που επηρεάζουν το πρόγραμμα (Beyer&Liston, 1992). Ο Milton Rokeach απέδειξε πως υπάρχουν 8 αξίες κοινές για όλες τις κοινωνίες. Οι διαφορές εντοπίζονται στην ιεράρχηση αυτών των αξιών. Κοινές αξίες και αλήθειες μπορούν να αποτελέσουν μια κοινή κληρονομιά για όλη την ανθρωπότητα. Αυτές οι αξίες δίνουν τις κατευθύνσεις στο σύστημα κανόνων του σχολείου, τις σχέσεις των διδασκόντων, τις σχέσεις όλων όσων εμπλέκονται στην διαδικασία του σχολείου και τις κυβερνητικές επιλογές για την εκπαίδευση.

Μετακριτική παιδαγωγική

Από τη δεκαετία του 70 εμφανίζονται και διάφορες παιδαγωγικές τάσεις κάτω από το πρίσμα της μετακριτικής παιδαγωγικής. Οι Leistyna και Woodrum (Leistyna & Woodrum & Sherblom, 1996) δίνουν τον εξής ορισμό: "*κριτική παιδαγωγική είναι κυρίως εκείνες οι εκπαιδευτικές θεωρίες και πρακτικές που ενθαρρύνουν εκπαιδευτικούς και μαθητές να κατανοήσουν τη διασύνδεση ανάμεσα στην ιδεολογία, την εξουσία και την κουλτούρα που μας βοηθούν να αναγνωρίσουμε τις υπάρχουσες αντιδημοκρατικές κοινωνικές πρακτικές και θεσμικές δομές*". Κύριος εκπρόσωπος ενός προοδευτικού /μαρξιστικού λόγου για τα αναλυτικά προγράμματα είναι ο Apple. Για τον Apple, η εκπαίδευση δεν είναι μια ουδέτερη δραστηριότητα, ο δάσκαλος συμμετέχει σε μια πολιτική πράξη – είτε το συνειδητοποιεί είτε όχι. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι δυνατό να διαχωρίσουν την εκπαιδευτική δραστηριότητα από τις άνισα ανταποκρινόμενες θεσμικές διευθετήσεις και τις μορφές συνειδητότητας που κυριαρχούν σε μια προηγμένη οικονομικά κοινωνία. Η δόμηση της γνώσης και των συμβόλων στο σχολείο συνδέεται με τις αρχές κοινωνικού και πολιτιστικού ελέγχου. Η ουδετερότητα στο σχολείο είναι απλά μια αναπαράσταση ενώ η γνώση που μπαίνει στα σχολεία είναι ήδη μια εκλογή από ένα μεγαλύτερο σύμπαν γνώσεων. Είναι μια μορφή πολιτιστικού κεφαλαίου, φιλτραρισμένη

μέσα από ιδεολογικά και οικονομικά κριτήρια, που αντανάκλα κοινωνικές και οικονομικές αξίες ήδη ενσωματωμένες στην επίσημη διδακτέα ύλη, το αναλυτικό πρόγραμμα τους τρόπους διδασκαλίας, τις αρχές και τους τρόπους αξιολόγησης. Ο μαθητής πρέπει να αντιμετωπίσει αυτό το πολιτιστικό κεφάλαιο (Bernstein 1971). Η επίσημη ύλη της σχολικής γνώσης μπορεί να γίνει μια μορφή κοινωνικού και οικονομικού ελέγχου. Επίσης, ελέγχει τη νόηση, αφού διανέμει ό,τι θεωρείται νόμιμη γνώση και απονέμει την πολιτισμική νομιμότητα (Boggs, 1976). Χαρακτηριστικά αναφέρει πως θα έπρεπε να μας ενδιαφέρει περισσότερο το τι πρέπει να διδαχθεί και όχι το πώς (Beyer & Apple, 1988).

Ο Apple τονίζει πως η μελέτη για τα αναλυτικά τείνει να γίνει μια καθαρά τεχνοκρατική υπόθεση τα τελευταία χρόνια. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα -στο οποίο δίνεται μεγάλη βαρύτητα- και η πολιτιστική αναπαραγωγή δείχνουν το ρόλο του σχολείου στην κοινωνική αναπαραγωγή. Τα βασικά ζητήματα που μπαίνουν στο πεδίο των αναλυτικών προγραμμάτων είναι τα επιστημολογικά, που σχετίζονται με ερωτήματα, όπως το τι είναι γνώση και τι σημαίνει να μαθαίνω και τα πολιτικά, που αφορούν στο ποιος θα ελέγχει και θα διακινεί τη γνώση και μέσω ποιων θεσμών. Τα οικονομικά σχετίζονται με το πώς συνδέεται ο έλεγχος της γνώσης με την άνιση κατανομή δύναμης, αγαθών και υπηρεσιών και τα ιδεολογικά με το ποια γνώση αξίζει και από ποιον εκπορεύεται (Beyer & Apple, 1988).

Συμπεράσματα

Η ανάγκη για μεταρρυθμίσεις και ανανέωση στο πεδίο των αναλυτικών προγραμμάτων σήμερα είναι όλο και πιο έντονη, καθώς δρομολογούνται ραγδαίες αλλαγές σε παγκόσμια κλίμακα. Γίνεται, επομένως, κατανοητό εύκολα από τον καθένα που ασχολείται με τις επιστήμες της Παιδείας πως σήμερα περισσότερο από ποτέ είναι αναγκαία η δόμηση ενός φιλοσοφικού και εμπειριστατωμένου επιστημονικού λόγου για τα αναλυτικά προγράμματα.

Βιβλιογραφία

- Apple, M. (1975). *Personal Statement Curriculum. Theorizing the Reconceptualists*. Berkley: McCutchan
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control, Towards a Theory of Educational Transmission*, London: Routledge and Kegan P.
- Beyer, L. & Apple M. (1988). Values and Politics in the Curriculum. Στο *Curriculum. Problems, Politics and Possibilities* (3-18). New York: State of New York Press
- Beyer, L.E. & Liston, D. P. (1992). Discourse or Moral Action: A Critique of Postmodernism, *Educational Theory*, 42,(4), 371-393.
- Boggs, C. (1976). *Gramsci's Marxism*. London: Pluto Press

Burke, L. (2008). Curriculum design at a crossroads: A comparative approach to re-evaluating knowledge frameworks, Στο, *Australian Curriculum Studies Association*, vol. 28, no. 3, σ. 27-37.

Carr, W. (2005). *The RoutledgeFalmer reader in philosophy of education*. New York : Routledge

Counts, G. (1978). *Dare the school built a new social order?* Southern Illinois: Southern Illinois University Press

Fleener, J.M. (2002). *Curriculum dynamics: Recreating heart*. New York Peter: Lang.,

Φλουρής, Γ. (2010). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*. Γρηγόρης: Αθήνα

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική

Hirst, P. (1973). Liberal Education and the nature of Knowledge. Στο Archambault, R.D. (Εκδ.) *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge

Hirst, P. (1974). *Knowledge and the Curriculum, a collection of philosophical papers*, Routledge and Kegan Paul Ltd: London

Θεοδωροπούλου, Ε. (2010). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, όψεις, διαδρομές*. Αθήνα: Πεδίο

Καραφύλλης, Α. (2002). *Νεοελληνική εκπαίδευση, Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Κριτική

Leistyna, P. & Woodrum, A. & Sherblom, S.A. (1996). *Breaking free: The transformative power of critical pedagogy*. Cambridge, MA: Reprint Series n.27. Harvard Educational Review.

Martin, D.J. & Loomis, K.S. (2007). *Building teachers: A constructivist approach to introducing education*. Belmont CA: Thompson Wadsworth

Pinar W., (1979), *The Reconceptualizations of curriculum Studies*: Billing and Sons Limited, Guilford, London the Falmer press

Ross, W. E. (2006). *The social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities* Albany: State University of New York Press

Stanley, W. (1992). *Curriculum for utopia*. New York: State University of New York

White, J., Carr, W., Smith, R., McLaughlin, T., and Standish, P. (2003) Five Critical Stances Towards Liberal Philosophy of Education in Britain, *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 147-184.

Ηγεσία στα Ευρωπαϊκά Σχολεία

Πλατσή Μαριάνθη (Platsi Marianthi)

*Master 'Studies in Education' by Hellenic Open University
Doctor of Educational Sciences by Vrije Universiteit Brussel
mplatsi@outlook.com*

Περίληψη

Τα Ευρωπαϊκά Σχολεία είναι επίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα που ελέγχονται από κοινού από τις κυβερνήσεις των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την Ευρωπαϊκή Κοινότητα και αποτελούν ένα τυπικό παράδειγμα της τρέχουσας κοινωνικής πραγματικότητας στην Ευρώπη, λόγω της ετερογένειας και της πολιτισμικής πολυμορφίας των μαθητών τους. Λειτουργούν δε αρμονικά, κάτω από ένα κοινά αποδεκτό εκπαιδευτικό σύστημα διατηρώντας οι μαθητές την γλωσσική τους ταυτότητα. Η εκπαιδευτική οργάνωση των σχολείων βασίζεται στην πολιπολιτισμική εκπαίδευση, την πολυγλωσσία, το σεβασμό της συνείδησης και των πεποιθήσεων του ατόμου προβάλλοντας την ευρωπαϊκή διάσταση. Αν και σχεδιάστηκαν χρησιμοποιώντας ιεραρχικό μοντέλο διοίκησης, με τον Διευθυντή αποκλειστικό υπόλογο για την ομαλή λειτουργία των σχολείων και δύο Υποδιευθυντές ως βοηθούς, με περιορισμένη τυπικά εξουσία, τα Ευρωπαϊκά Σχολεία φαίνεται να έχουν υιοθετήσει μια πιο συνεργατική προσέγγιση, με τους εκπαιδευτικούς και άλλους παράγοντες της σχολικής κοινότητας να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηγεσία, Ευρωπαϊκά Σχολεία, Διευθυντής, Διοίκηση.

Εισαγωγή

Τα Ευρωπαϊκά Σχολεία είναι επίσημα εκπαιδευτικά ιδρύματα ελεγχόμενα από κοινού από τις κυβερνήσεις των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το πρώτο σχολείο ιδρύθηκε το 1953 στο Λουξεμβούργο με πρωτοβουλία των εργαζομένων στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα (European Schools, 2016a). Αυτό το εκπαιδευτικό πείραμα με παιδιά να μιλούν διαφορετική γλώσσα και προερχόμενα από διαφορετικές εθνότητες γρήγορα πήρε μορφή καθώς έξι διαφορετικές κυβερνήσεις και Υπουργεία Παιδείας συνεργάστηκαν σε θέματα Προγραμμάτων Σπουδών, τον διορισμό εκπαιδευτικών και την επιθεώρηση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Πρωτολειτούργησαν επίσημα το 1957, σύμφωνα με το 'The Protocol on the Establishment of the European Schools' το οποίο υπογράφηκε στις 12 Απριλίου του 1957 στο Λουξεμβούργο, με σκοπό την κοινή εκπαίδευση των παιδιών του προσωπικού της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ωστόσο, επιτρέπουν τη φοίτηση και άλλων παιδιών, εντός των ορίων που καθορίζει το Ανώτατο Συμβούλιο. Σήμερα είναι 13 στον αριθμό: 5 στο Βέλγιο (4 στις Βρυξέλλες και 1 στο Μολ), 2 στο Λουξεμβούργο, 3 στην Γερμανία (Φρανκφούρτη, Καρλσρούη, Μόναχο), 1 στην Ισπανία (Αλικάντε), 1 στην Ιταλία (Βαρέζε) και 1 στην Ολλανδία (Μπέργκεν), με 24.000 μαθητές περίπου.

Τα Ευρωπαϊκά Σχολεία είναι δημόσια σχολεία, λειτουργούν με βάση τη διακρατική συμφωνία 'Το Καταστατικό των Ευρωπαϊκών Σχολείων' (The Statute of the European School) και αναγνωρίζονται από όλα τα πανεπιστήμια των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το ενδιαφέρον με τα σχολεία αυτά είναι ότι αποτελούν ένα τυπικό παράδειγμα της τρέχουσας κοινωνικής πραγματικότητας στην Ευρώπη, λόγω της ετερογένειας και της πολιτισμικής πολυμορφίας των μαθητών τους. Λειτουργούν μάλιστα αρμονικά, κάτω από ένα κοινά αποδεκτό εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς οι μαθητές να χάνουν την γλωσσική, μητρική τους ταυτότητα (Platsi, 2018).

Λειτουργία

Η εκπαιδευτική οργάνωση των σχολείων αυτών βασίζεται στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, την πολυγλωσσία, το σεβασμό της συνείδησης και των πεποιθήσεων του ατόμου προβάλλοντας την ευρωπαϊκή διάσταση. Παρέχεται υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, μαθηματικές, επιστημονικές, φυσικές και σωματικές δεξιότητες, επαγγελματική καθοδήγηση, ενώ καλλιεργούνται ταυτόχρονα οι τέχνες της μουσικής και της ζωγραφικής (Platsi, 2018).

Τα σχολεία αυτά έχουν όλες σχεδόν τις βαθμίδες εκπαίδευσης: νηπιαγωγείο, πενταετή κύκλο σπουδών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και επταετή κύκλο σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η δε διδασκαλία γίνεται από εκπαιδευτικούς αποσπασμένους από τα κράτη μέλη ή αναπληρωτές, οι οποίοι προσλαμβάνονται από τα ίδια τα σχολεία αυτά με σύμβαση και με την σύμφωνη γνώμη του Εθνικού Επιθεωρητή της κάθε χώρας. Σε κάθε σχολική μονάδα λειτουργούν διάφορα γλωσσικά τμήματα τα οποία οι γονείς επιλέγουν για να εγγραφούν τα παιδιά τους. Η εγγραφή ενός παιδιού στο γλωσσικό τμήμα της μητρικής του γλώσσας δεν παρουσιάζει καμία δυσκολία εφόσον έχει φοιτήσει σε σχολεία της ίδιας γλώσσας. Στην περίπτωση όμως που οι γονείς θέλουν να εγγραφούν το παιδί τους σε γλωσσικό τμήμα άλλο από αυτό της μητρικής του γλώσσας, το παιδί θα πρέπει να περάσει από κατατακτήριες εξετάσεις για να ελεγχθεί το επίπεδο γνώσης της γλώσσας (Platsi, 2018).

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι υποχρεωτική από το πρώτο έτος φοίτησης στο δημοτικό σχολείο και συνοδεύει το μαθητή ως την αποφοίτησή του από το Γυμνάσιο-Λύκειο. Τα τμήματα ξένης γλώσσας αποτελούνται από μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων, αλλά της ίδιας ηλικίας, γεγονός που βοηθά τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με συνομηλίκους τους άλλων γλωσσικών τμημάτων, να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις, να γνωρίσουν άλλες κουλτούρες και νοοτροπίες παίρνοντας μια γεύση της ευρωπαϊκής πραγματικότητας και αποτελεί άλλωστε και πλεονέκτημα των σχολείων αυτών έναντι των εθνικών σχολείων. Στο Δημοτικό τώρα υπάρχει ο θεσμός των ευρωπαϊκών ωρών. Στο τρίωρο αυτό μάθημα οι μαθητές από διάφορα γλωσσικά τμήματα κατανέμονται σε ομάδες με βάση την ηλικία τους και συνεργάζονται σε πολιτιστικές, αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Στο Γυμνάσιο τα μαθήματα των Καλών Τεχνών,

Μουσικής και Φυσικής Αγωγής διδάσκονται σε μια από τις επίσημες γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Από την τρίτη τάξη του Γυμνασίου τα μαθήματα των Κοινωνικών Επιστημών, δηλαδή της Ιστορίας και της Γεωγραφίας διδάσκονται και εξετάζονται στην πρώτη ξένη γλώσσα επιλογής (δηλαδή τα Αγγλικά, τα Γαλλικά ή τα Γερμανικά). Έτσι δίνεται η ευκαιρία συνεργασίας και συνύπαρξης στο ίδιο μάθημα μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά τμήματα, έχουν την ίδια ηλικία και κανένας δεν έχει τη γλώσσα διδασκαλίας ως μητρική. Ωστόσο, η καθημερινή συναναστροφή των μαθητών στα σχολεία αυτά είναι που βοηθά τα μέγιστα στην καλύτερη εξάσκηση στις ξένες γλώσσες. Το μάθημα των Θρησκευτικών γίνεται από θρησκευτικούς λειτουργούς ή θεολόγους των διαφόρων θρησκευμάτων που υπάρχουν και κάθε παιδί μπορεί να παρακολουθήσει το αντίστοιχο τμήμα κατά τα πιστεύω του. Για το λόγο αυτό υπάρχουν τμήματα για Χριστιανούς Ορθόδοξους, Καθολικούς, Διαμαρτυρόμενους, καθώς και για Ισραηλίτες και Μωαμεθανούς. Για όσους δεν θέλουν να παρακολουθήσουν Θρησκευτικά, υπάρχει Τμήμα Ηθικής όπου πάλι τα τμήματα είναι μικτά, όσον αφορά στην εθνικότητα (Πρεπουτσίδου, 2006).

Διοίκηση

Σύμφωνα με το Καταστατικό των Ευρωπαϊκών Σχολείων (European Schools, 2016b) τα κοινά όργανα όλων των σχολείων είναι:

1. το Ανώτατο Συμβούλιο (από τους Υπουργούς Παιδείας των κρατών – μελών ή τους αντιπροσώπους τους οι οποίοι είναι υψηλόβαθμα στελέχη του Υπουργείου Παιδείας ή του Υπουργείου Εξωτερικών). Για την Ελλάδα ο εκπρόσωπος είναι υπάλληλος του Υπουργείου Παιδείας. Αυτό το Ανώτατο Συμβούλιο αποφασίζει τόσο για παιδαγωγικά όσο και για διοικητικά και οικονομικά θέματα.
2. ο Γενικός Γραμματέας,
3. τα Συμβούλια Επιθεωρητών (ένα για το νηπιαγωγείο και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ένα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Κάθε χώρα εκπροσωπείται από έναν εθνικό επιθεωρητή. Οι εθνικοί επιθεωρητές επισκέπτονται τις τάξεις, δίνουν οδηγίες για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς και αξιολογούν εκπαιδευτικούς και διευθυντές. Η ανανέωση των συμβολαίων των εκπαιδευτικών που αποσπώνται στα Ευρωπαϊκά Σχολεία εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις εκθέσεις αξιολόγησης των εθνικών επιθεωρητών. Το εν λόγω σώμα συναντάται σε τακτά χρονικά διαστήματα και καταθέτει προτάσεις, για θέματα που αφορούν τα αναλυτικά προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας και τις αξιολογήσεις.
4. το Όργανο Εκδίκασης Προσφυγών.
5. Όσα θέματα απασχολούν τα Ευρωπαϊκά Σχολεία πριν φτάσουν για την τελική συζήτησή τους στο Ανώτατο Συμβούλιο περνούν από δυο προπαρασκευαστικές επιτροπές. Την Παιδαγωγική Επιτροπή στην οποία μετέχουν οι Εθνικοί Επιθεωρητές, οι διευθυντές των σχολείων και εκπρόσωποι εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών. Η επιτροπή αυτή εξετάζει κυρίως θέματα που αφορούν την οργάνωση του σχολείου και το αναλυτικό του πρόγραμμα. Υπάρχει επίσης η Διοικητική και Οικονομική

επιτροπή, η οποία αποτελείται από ειδικούς οικονομολόγους από τα Υπουργεία Οικονομικών των κρατών μελών και εξετάζει τις οικονομικές επιπτώσεις των παιδαγωγικών προτάσεων και τους προϋπολογισμούς, ετήσιους και περιοδικούς, τόσο του κάθε σχολείου, όσο και τον κεντρικό προϋπολογισμό όλων των σχολείων.

Διοίκηση σχολείου

Τη διοίκηση κάθε σχολείου αναλαμβάνει το διοικητικό συμβούλιο και τη διεύθυνση ο Διευθυντής (European Schools, 2015).

Κάθε σχολείο έχει το δικό του σώμα διοίκησης. Αυτό αποτελείται από έναν εκπρόσωπο του Ανωτάτου Συμβουλίου, τον Διευθυντή του σχολείου, έναν εκπρόσωπο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δυο εκλεγμένους εκπροσώπους του Συλλόγου Διδασκόντων και δυο εκπροσώπους του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Τα θέματα που επεξεργάζεται το σώμα αυτό αφορούν τη διαχείριση και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων, την εύρεση κονδυλίων για χρηματοδότηση και γενικότερα την καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου. Εκπρόσωποι των μαθητών μπορούν επίσης να κάνουν προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου (Platsi, 2018).

Κάθε σχολική μονάδα έχει ένα Διευθυντή και δύο Υποδιευθυντές, έναν για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό) και έναν για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο και Λύκειο). Οι Διευθυντές των σχολείων καθώς και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό αποσπώνται από τη χώρα προέλευσής τους για θητεία μέγιστης διάρκειας εννέα χρόνων. Σε κάθε σχολείο υπάρχει ο Σύλλογος Γονέων ο οποίος παίζει σημαντικότατο ρόλο. Ο σύλλογος αυτός ορίζει ετησίως δύο αντιπροσώπους του στο διοικητικό συμβούλιο του σχολείου. Οι σύλλογοι όλων των σχολείων ορίζουν ετησίως ένα τακτικό και ένα αναπληρωματικό μέλος που αντιπροσωπεύουν τους συλλόγους αυτούς στο Ανώτατο Συμβούλιο. Ο προϋπολογισμός των σχολείων χρηματοδοτείται από τις συνεισφορές των κρατών μελών μέσω της συνεχούς καταβολής των μισθών για τους αποσπασμένους ή τοποθετημένους καθηγητές, τις συνεισφορές των μη κοινοτικών οργανισμών με τους οποίους το ανώτατο συμβούλιο έχει συνάψει συμφωνία, τα δίδακτρα τα οποία βαρύνουν τους γονείς των μαθητών σύμφωνα με απόφαση του ανωτάτου συμβουλίου και τα διάφορα έσοδα (Platsi, 2018).

Ηγεσία στα Ευρωπαϊκά Σχολεία

Το σύστημα διοίκησης των Ευρωπαϊκών Σχολείων είναι ιεραρχικό, με τον Διευθυντή αποκλειστικό υπόλογο για την ομαλή λειτουργία των σχολείων, έχοντας δύο Υποδιευθυντές (ένα για τον Α/θμιο και ένα για τον Β/θμιο κύκλο) για να τον βοηθούν στο έργο του. Στην πραγματικότητα όμως τα Ευρωπαϊκά Σχολεία φαίνεται πως υιοθετούν μια πιο συνεργατική προσέγγιση, με τα μέλη του σχολείου να συμμετέχουν στη λήψη κοινών αποφάσεων μέσω ενός ευρείας βάσεως μοντέλου ηγεσίας. Ο Διευθυντής και οι Υποδιευθυντές στην πράξη εμπλέκουν μια σειρά ατόμων, των οποίων οι δυναμικές αλληλεπιδράσεις κινητοποιούν και καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της

αλλαγής διδασκαλίας και της συνολικής σχολικής απόδοσης. Ακολουθούν μια διάχυση ηγεσίας προκειμένου να οδηγήσουν το σχολείο στην επιτυχία (Platsi, 2018).

Τέτοια άτομα, που κυρίως είναι εκπαιδευτικοί, μπορούν να εκτελούν ανεπίσημα διοικητικά ή οργανωτικά καθήκοντα σχετικά με την καθημερινή ζωή στα σχολεία. Για παράδειγμα οι συντονιστές των μαθημάτων (Συντονιστής Γλώσσας, Συντονιστής Μαθηματικών, Συντονιστής Φυσικών Επιστημών κλπ.), οι οποίοι είναι επίσης εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας, συντονίζουν το έργο όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το συγκεκριμένο μάθημα και διευκολύνουν το έργο τους κατευθύνοντάς τους σε ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών, ανεξάρτητα από το τμήμα που διδάσκουν και την μεθοδολογία που ακολουθούν. Με τον ίδιο τρόπο, οι Συντονιστές Κύκλων (ένας για το Γυμνάσιο, ένας για την Α' και Β' τάξη Λυκείου και ένας για την Γ' και Δ' Λυκείου), οι οποίοι είναι επίσης εκπαιδευτικοί, συντονίζουν και διευκολύνουν, μαζί με τους Υποδιευθυντές και τους Διευθυντές, το έργο των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε διάφορα επίπεδα. Επιπλέον, συμβουλεύουν τους μαθητές να κάνουν τις καλύτερες επιλογές μαθημάτων, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις προτιμήσεις τους. Επιπλέον, ο Υπεύθυνος των Παιδαγωγικών Θεμάτων – ο οποίος είναι καθηγητής στο επάγγελμα και αυτός – συμβουλεύει τους Υποδιευθυντές και τους Διευθυντές για παιδαγωγικά θέματα του σχολείου. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι και οι εκπαιδευτικοί ενεργούν ως ηγέτες, επιβεβαιώνοντας αυτό που ορίζεται στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία ως «ηγέτες των εκπαιδευτικών» (Platsi, 2018).

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί των Ευρωπαϊκών Σχολείων συμμετέχουν σε σχολικά συμβούλια, συμβούλια τάξης ή πειθαρχικά συμβούλια, όπου έχουν λόγο σε αποφάσεις σχετικά με τους μαθητές τους και ενεργούν ως άτυποι ηγέτες. Μπορεί να μην είναι σε επίσημες ηγετικές θέσεις, αλλά ασχολούνται με διάφορα καθήκοντα που δείχνουν ηγετική συμπεριφορά, όπως η ανταλλαγή ιδεών, η εφαρμογή καινοτόμων πρωτοβουλιών για τη βελτίωση του σχολείου ή η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και στη σχολική διακυβέρνηση. Οι εκπαιδευτικοί γενικώς έχουν ισχυρή παρουσία σε ανώτερα συμβούλια από τους εκπροσώπους τους, όπου οι αποφάσεις επηρεάζουν σε επίπεδο διοίκησης και στο μέλλον του σχολείου. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί αν και δεν μπορούν να ασκήσουν οποιαδήποτε εξουσία επίσημα, οι προτάσεις τους λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπως το ίδιο σοβαρά λαμβάνονται υπόψη και οι προτάσεις του Συλλόγου Γονέων (Platsi, 2018).

Σύμφωνα με την εκπαιδευτική βιβλιογραφία υπάρχουν δύο τύποι ηγετών: επίσημοι και ανεπίσημοι ηγέτες (Harris, 2008; Leithwood, Steinbach, Jantzi & Ryan, 1997). Στους επίσημους ηγέτες η εξουσία παραχωρείται από κάποιον μαζί με ορισμένες προσδοκίες για να επιτύχουν ορισμένους στόχους. Οι ανεπίσημοι ηγέτες δεν έχουν επίσημη εξουσία αλλά μπορούν να είναι τόσο ισχυροί και επιτυχείς όσο και οι επίσημοι (Cook & Krauth, 2016; Danielson, 2007). Έτσι, στην περίπτωση των Ευρωπαϊκών Σχολείων, μπορεί να οριστεί σαφώς ο Διευθυντής και οι δύο Υποδιευθυντές ως επίσημοι ηγέτες και όλοι οι εκπαιδευτικοί που αναφέρονται παραπάνω (π.χ. συντονιστές μαθημάτων

και κύκλων) ως άτυποι ηγέτες που συμβάλλουν με την εμπειρία τους στη βελτίωση των σχολείων αυτών.

Εν κατακλείδι, θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρόλο που το εκπαιδευτικό σύστημα των Ευρωπαϊκών Σχολείων σχεδιάστηκε χρησιμοποιώντας ιεραρχικό μοντέλο διοίκησης, με τον Διευθυντή αποκλειστικό υπόλογο για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και την παρεχόμενη ποιότητα της εκπαίδευσης, στην ουσία τα σχολεία αυτά έχουν υιοθετήσει μια πιο συνεργατική, υποστηρικτική και αλληλεπιδραστική πρακτική, με τους εκπαιδευτικούς και άλλους παράγοντες της σχολικής κοινότητας να συμμετέχουν στην κοινή λήψη αποφάσεων (Platsi, 2018).

Τα Ευρωπαϊκά Σχολεία ως μοντέλο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Εθνικών Εκπαιδευτικών Συστημάτων;

Τα Ευρωπαϊκά Σχολεία μπορούν να αποτελέσουν μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού ευνοούν την συναναστροφή μαθητών από διαφορετικές χώρες, την επαφή με τις διάφορες γλώσσες και βοηθούν στην συνύπαρξη μέσα από την διαφορετικότητα.

Η όλη εμπειρία μετά από 60 χρόνια λειτουργίας των μπορεί να αποτελέσει την βάση για την λειτουργία σχολικών μονάδων καθώς και για προγράμματα εκπαίδευσης που αφορούν την εκπαίδευση παιδιών από διάφορες χώρες που ζουν σε χώρα υποδοχής, όπως συμβαίνει σήμερα με την μεταναστευτική κατάσταση στην Ευρώπη, συνεπώς και στην Ελλάδα.

Η όλη συναναστροφή και συνύπαρξη δεν ήταν και δεν είναι φυσικά εύκολη. Ωστόσο, πολλές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στα Ευρωπαϊκά Σχολεία θα μπορούσαν να αποτελέσουν το θεμέλιο για άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, ιδιαίτερα στην σημερινή πολυπολιτισμική εποχή.

Τα σχολεία αυτά θα μπορούσαν να δανείσουν αρκετά στοιχεία σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα για να σχεδιαστούν λειτουργικότερα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα:

- Να υπάρχουν περισσότερα από ένα διαφορετικά γλωσσικά τμήματα μέσα στην ίδια σχολική μονάδα.
- Να διδάσκουν σε αυτά εκπαιδευτικοί από την χώρα προέλευσης των παιδιών που φοιτούν στα τμήματα αυτά. Βεβαίως οι εκπαιδευτικοί αυτοί θα πρέπει να γνωρίζουν και να μιλούν την γλώσσα της χώρας υποδοχής.
- Εκτός από το μάθημα της γλώσσας, το αναλυτικό πρόγραμμα για όλα τα υπόλοιπα μαθήματα θα μπορούσε να είναι κοινό.
- Να υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των γλωσσικών τμημάτων.

- Οι μαθητές να χειρίζονται σωστά την μητρική τους γλώσσα αλλά και την γλώσσα υποδοχής και να υπάρχει μια αμφίδρομη γνωριμία με τον πολιτισμό, τα ήθη και έθιμα των εμπλεκομένων.
- Τα Ευρωπαϊκά Σχολεία μπορούν να αποτελέσουν εκπαιδευτικό μοντέλο ακόμα και για Εθνικά Εκπαιδευτικά Συστήματα. Για παράδειγμα:
- Η δημιουργία του θεσμού του μέντορα. Έμπειροι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αναλάβουν τον ρόλο να προσφέρουν καθοδήγηση και στήριξη σε έναν νεοδιόριστο εκπαιδευτικό.
- Η δημιουργία του θεσμού του συντονιστή μαθήματος, από έμπειρο και καλά επισημονικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό, ο οποίος θα συντονίζει την ύλη, τις μεθόδους διδασκαλίας, φροντίζοντας να υπάρχει εναρμόνιση στην διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- Ετήσιος και πολυετής προγραμματισμός στις σχολικές μονάδες και διαρκής έλεγχος επίτευξης των στόχων.
- Υποχρεωτική ετήσια ενδοσχολική επιμόρφωση με εσωτερικούς και εξωτερικούς επιμορφωτές. Μια μέρα τον χρόνο να αφιερώνεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε προβλήματα που αφορούν την σχολική μονάδα. Η επιμόρφωση μπορεί να γίνει είτε από το ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό είτε από εξωτερικούς επιμορφωτές με αυξημένα επισημονικά προσόντα.
- Η υποχρεωτική στελέχωση όλων των εκπαιδευτικών μονάδων με γραμματέα για την γραμματειακή υποστήριξη του διευθυντή.

Βεβαίως τα Ευρωπαϊκά Σχολεία δεν είναι πανάκεια. Ωστόσο η όλη εμπειρία από τα 60 χρόνια λειτουργίας των μπορεί να αποτελέσει μοντέλο για ένα αποτελεσματικότερο σχολείο.

Βιβλιογραφία

Cook, A & Krauth, J.F. (2016). *Informal Leadership in the Presence of Formal Leadership Hierarchies*. Paper presented at the 31st International Congress of Psychology Yokohama, Japan, July 27:1-17.

Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, 65 (1):14-19.

European Schools. (2015). *Regulations for Members of the Seconded Staff of the European Schools*. [Online] Available from: <http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp4478b> [Downloaded: 2018-03-16].

European School. (2016a). *Accord Avec La Communauté Européenne Du Charbon Et De L'acier (C.E.C.A.)*. [Online] Available from: http://www.eursec.eu/BasicTexts/SW3_Dispos_A4-en.pdf [Downloaded: 2018-03-16].

European Schools. (2016b). *History*. [Online] Available from: http://www.eursc.eu/BasicTexts/SW1_21994A0817-en.pdf [Downloaded: 2018-03-16].

Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership*. London: Routledge.

Leithwood, K., Steinbach, R., Jantzi, D., & Ryan, S. (1997). *Distributed Leadership in Secondary Schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, 1997. USA: Eric.

Platsi, M. 2018. *Distributed Leadership Practice in European Schools: Perceived Influences on Educational Innovation School Policy*. PhD thesis. Brussels: Vrije Universiteit Brussel.

Πρεπουτσίδου, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκά Σχολεία: ένα μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. [Online] Available from: http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2006/evropaika_sxoleia.pdf [Downloaded: 2018-02-12].

Ο τρόπος λειτουργίας της σχολικής ηγεσίας σύμφωνα με τη φιλοσοφία της αποτελεσματικότητας

Θεοδοσίου Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 & Π.Ε.70.50

*M.Ed. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση, M.Ed. Ειδική Εκπαίδευση
elenitheodosiou@windowslive.com*

Περίληψη

Η ηγεσία χρήζει μεγάλης σπουδαιότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η καταγραφή των στοιχείων που συνθέτουν τον ζωτικής σημασίας εκπρόσωπο της σχολικής μονάδας, δηλαδή τον σχολικό ηγέτη, ο οποίος διαβαθμισμένα κατατάσσεται στο πρωτεύον στάδιο της εκπαιδευτικής κλίμακας και καλείται να διεκπεραιώσει τα καθήκοντά του με σκοπό την διασφάλιση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού και την τελεσφόρηση των επιθυμητών επιδιώξεων. Ως εκ τούτου, προβάλλεται αναγκαίο το αίτημα υιοθέτησης ενός προτύπου σχολικού ηγέτη με το αντίστοιχο θεωρητικό υπόβαθρο για την καταλληλότητα δράσης του αποτελώντας με αυτό τον τρόπο την κινητήρια δύναμη ενίσχυσης της ορθότητας των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού δυναμικού. Επιχειρείται λοιπόν, η γνωστοποίηση όλων των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας καθώς με τη συμβολή της ενδυναμώνεται η ομαλή λειτουργία των μελών (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, κοινότητα) και ταυτόχρονα πραγματοποιείται μια ιστορική αναδρομή σχετικά με την χρηστική λειτουργία της έννοιας της «αποτελεσματικότητας» σε μια σχολική μονάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική αποτελεσματικότητα, αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης.

Εισαγωγή

Η ηγεσία αποτελεί μια σειρά ενεργειών επιρροής του τρόπου συμπεριφοράς των στελεχών μιας κοινότητας με σκοπό την διασφάλιση της εθελούσιας εμπλοκής τους, η οποία δύναται να επιφέρει το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα (Σαϊτης, 2005). Παράλληλα, ο Μπουραντάς (2005) συμπληρώνει πως η ηγεσία συνθέτει μια τελετουργία επίδρασης του συλλογισμού, των συναισθημάτων, των θέσεων και των τρόπων δράσης ενός μεγάλου ή μικρού συνόλου ατόμων. Μελετώντας λοιπόν, την σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι υπάρχει πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο σχετικά με την απόδοση ορισμών της έννοιας του «ηγέτη» και παρατηρείται πως ο ίδιος επωμίζεται ποικίλα καθήκοντα και ευθύνες σύμφωνα με τους προαναφερθέντες ορισμούς.

Παρόλα αυτά, την σημερινή εποχή της πληροφόρησης, της τεχνολογίας και των συνεχών εκπαιδευτικών μετασχηματισμών, οι αξιώσεις και οι απαιτήσεις εκπαιδευτικών, μαθητών και κοινωνικού πλαισίου αυξάνονται και γι αυτό ο διευθυντής της σχολικής μονάδας χρειάζεται να αναλάβει ποικίλες αρμοδιότητες με σκοπό να ανταπεξέρχεται αποτελεσματικά σε αυτές και να λογοδοτεί αντίστοιχα (Στραβάκου, 2003). Γι αυτό λοι-

πόν, η αναβάθμιση και η μέσω αυτής εκπλήρωση της αλλαγής με σκοπό την αποπεράτωση της αποτελεσματικότητας προϋποθέτει από τον αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη την διαχείριση των σχολικών εταίρων ως άμεσα εμπλεκόμενους φορείς σε μια παραγωγική σειρά ενεργειών η οποία αποβλέπει την ενδυνάμωση του δυναμικού τους (Παμουκτσόγλου, 2001).

Επομένως, ο θεματικός άξονας της συγκεκριμένης εργασίας επιλέχθηκε διότι το διευθυντικό στέλεχος με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη έχει την δυνατότητα να καταστρατηγεί την αποτελεσματικότητα και την αναβάθμιση των σταδίων μάθησης στους σχολικούς οργανισμούς (Θεοδοσίου & Πατένταλη, 2014). Ο διευθυντής με τα χαρακτηριστικά του ηγέτη είναι αυτός ο οποίος θα υλοποιήσει ιδιαίτερες και ενδιαφέρουσες τις δραστηριότητες που υλοποιούνται σε καθημερινή βάση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και θα αφυπνίσει «συνηθισμένους ανθρώπους» να υλοποιούν «ξεχωριστά πράγματα».

Η εξελικτική πορεία του όρου της «αποτελεσματικότητας» σε μια σχολική μονάδα

Την δεκαετία του '70 εμφανίζεται ο όρος «αποτελεσματικότητα» στο εκπαιδευτικό προσκήνιο κι από τότε διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία. Με σκοπό την αποσαφήνιση του όρου της «αποτελεσματικότητας» της σχολικής μονάδας οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει ποικίλα κριτήρια τα οποία περιλαμβάνουν ένα πλέγμα γνωρισμάτων διαμορφώνοντας την εκάστοτε ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Παμουκτσόγλου, 2001).

Το ερευνητικό έργο για την διερεύνηση της σχολικής αποτελεσματικότητας έχει τις ρίζες του στις έρευνες των Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld & York (1966) και των Jencks, Smith, Acland, Bane, Cohen, Gintis, Heyns & Michelson (1972). Ένα από τα ουσιώδη ερευνητικά τους ευρήματα ήταν το γεγονός ότι η σχολική μονάδα δεν συνεισφέρει ουσιαστικά στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας των μαθησιακών επιδόσεων, αλλά αυτή διαμορφώνεται από εξωσχολικούς παράγοντες (π.χ. η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών).

Αυτές οι πρώιμες ερευνητικές προσπάθειες που αποτέλεσαν το εφαλτήριο του επιστημονικού-ερευνητικού κόσμου, εάν δηλαδή η σχολική μονάδα συνεισφέρει προς όφελος των μαθητών, με ποια βαρύτητα και με ποια μεθοδολογία, αποτελούν τη θεματολογία των Ερευνών της Σχολικής Αποτελεσματικότητας.

Έπειτα, ο Edmonds (1979) ως θεμελιωτής των Ερευνών της Σχολικής Αποτελεσματικότητας, όπως υποστηρίζεται από τον διεθνή επιστημονικό κύκλο, απέκρουσε τα επιχειρήματα του Coleman επισημαίνοντας ότι όλοι οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να είναι εκπαιδεύσιμοι (educable) γι' αυτό τον λόγο και η συμβολή του σχολείου είναι καταλυτική για το ποιόν της εκπαίδευσης που τους προσφέρει (Angus, 1993). Συγκεκριμένα, ο ίδιος υποστηρίζει το μοντέλο των πέντε παραγόντων το οποίο έχει άμεση

συνάφεια με την ποιότητα της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει ως παράγοντες την ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία, τις υψηλές προσδοκίες για τα αποτελέσματα των μαθητών, την έμφαση στις ουσιώδεις πτυχές της σχολικής ζωής, το ασφαλές και ήρεμο εργασιακό κλίμα καθώς και τη διαρκή επίβλεψη και αξιολόγηση της μαθησιακής επίδοσης.

Επομένως, με εφελτήριο την θεωρία του Edmonds (1979) είναι άμεσα συνδεδεμένο παράλληλα και το κίνημα της αποτελεσματικότητας του σχολείου το οποίο έχει λάβει το παγκόσμιο ερευνητικό ενδιαφέρον κοινωνιολόγων, εκπαιδευτικών, πολιτών και μελετητών (Παμουκτσόγλου, 2001). Έπειτα, ο Hargreaves (2001) εμπλουτίζει την θεωρία του Edmonds και υπογραμμίζει ότι αποτελεσματικό είναι το σχολείο το οποίο κινητοποιεί και καρπώνεται όχι μόνο το πνευματικό του δυναμικό αλλά και το κοινωνικό, με απώτερο σκοπό την πραγματοποίηση ορατών αναβαθμισμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με αυτή την πληθώρα ορισμών, οι οποίοι έχουν διατυπωθεί ανά περιόδους, παρατηρείται ότι ο επιστημονικός κόσμος προβάλλει τους συντελεστές εκείνους και τα αντίστοιχα γνωρίσματα που έχουν θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στη δημιουργία του επιστημονικού τομέα του αποτελεσματικού σχολείου και ξεπερνούν τα γνωρίσματα εκείνα που είναι συνυφασμένα μόνο με το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο των μαθητών (Ανδρεαδάκης, 2010).

Ωστόσο, στην σημερινή εποχή το ερευνητικό ενδιαφέρον δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στον βαθμό τον οποίο το σχολείο διαμορφώνει την σχολική επίδοση του μαθητή αλλά κυρίως στην μεθοδολογία και τους παράγοντες που επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην λειτουργία των σχολικών μονάδων (Παμουκτσόγλου, 2001). Άλλωστε, και ο Levacic (1995) σημειώνει ότι ο όρος της «αποτελεσματικότητας» (effectiveness) σχετίζεται με την δυνατότητα ποικίλων παραγόντων να προξενούν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα ενώ ο όρος της «αποδοτικότητας» (efficiency) αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να εκπονεί έργο με στόχο το κέρδος.

Οι έρευνες σχετικά με το αποτελεσματικό σχολείο στην ταχέως μεταβαλλόμενη ευρωπαϊκή κοινωνία του 21^{ου} αιώνα συμπαρατάσσονται στο γεγονός ότι η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας αποτελεί συνταίριασμα ενός ποιοτικά αναβαθμισμένου παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου με την παράλληλη παροχή ευκαιριών ισότητας προς όλο το μαθησιακό δυναμικό (Πασιαρδής 2004).

Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001) οι επτά πιο ουσιώδεις συντελεστές της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής μονάδας συγκαταλέγονται στα ακόλουθα σημεία:

Βαρύτητα στο σχολικό μάθημα: η κατανομή του χρόνου θα πρέπει να διαμοιράζεται εξίσου ανάμεσα στην παράδοση, την επενέργεια και τη σύμπραξη μαθητών - εκπαιδευτικών.

Διαπροσωπικές σχέσεις: η ύπαρξη ενός θετικά διακείμενου κλίματος ενισχύει τη μάθηση και τη διδασκαλία αποτελώντας εφελτήριο για την επίτευξη των επιδιώξεων της σχολικής μονάδας.

Μέγιστες προσδοκίες των εκπαιδευτικών προς όλο το μαθησιακό δυναμικό: η ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να συνιστά κοινή συνιστώσα των δευτέρων ως προς το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν σύμφωνα με τις προσωπικές τους δυνατότητες.

Αξιολόγηση της μαθησιακής σχολικής επίδοσης: η μέτρηση και καταγραφή της σχολικής επίδοσης σε ποικίλους τομείς της σχολικής ζωής παραπέμπει και στην παράλληλη αξιολόγηση της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Συνεργασία των γονέων με την εκπαιδευτική κοινότητα: η ενεργητική δραστηριοποίηση των γονέων στα σχολικά δρώμενα έχει τη δυνατότητα να προσφέρει κίνητρα στους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης.

Ανάθεση εξατομικευμένου προϋπολογισμού ανά σχολική μονάδα: η επίτευξη της αποκέντρωσης και της αυτονομίας της σχολικής μονάδας πραγματοποιείται μέσω της ανάδειξης, της καταγραφής και της πλήρωσης των αντικειμενικών αναγκών του μαθησιακού δυναμικού.

Εκπαιδευτική διοίκηση-ηγεσία της σχολικής μονάδας: η ηγεσία της σχολικής μονάδας έχει τη δυνατότητα να προωθήσει ένα κοινό εκπαιδευτικό όραμα τροποποιώντας το υπάρχον κλίμα του σχολείου και παρέχοντας ενίσχυση στα μέλη του με σκοπό την πραγματοποίηση κοινών επιδιώξεων που αφορούν την εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου.

Επομένως, με βάση όσα προαναφέρθηκαν, ο όρος «αποτελεσματικότητα» είναι άμεσα συνυφασμένος με την έννοια της λογοδοσίας, εφόσον η αποτελεσματικότητα ουσιαστικά εκτιμάται σύμφωνα με την εναρμόνιση των στόχων που υποβάλλει η σχολική μονάδα και των αποτελεσμάτων που η ίδια κατορθώνει (Μυλωνά, 2005). Άλλωστε, τα πορίσματα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί την τελευταία δεκαετία, σχετικά με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου, εναποθέτουν στη διοικητική και ηγετική αρχή της σχολικής μονάδας τον καταλυτικό παράγοντα και βασικό συντελεστή προς την αναπτυξιακή αναβάθμιση της σχολικής μονάδας (Fuller, 1987· Edmonds, 1979· Reynolds, 1995· Stoll & Fink, 1996· Hallinger & Heck, 1998· Leithwood & Jantzi, 1999).

Ο πολύπλευρος ρόλος του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη

Ο Κουτούζης (1999) υπογραμμίζει ότι τα διευθυντικά στελέχη ως αρωγοί του μετασχηματισμού της κοινωνίας θα πρέπει να διασφαλίζουν αποτελεσματικότερη και πιο επιτυχημένη εκπαίδευση. Τα βασικά τους γνωρίσματα εξετάζονται και συνοψίζονται σε τρεις τομείς.

Αρχικά, οι τεχνικές δεξιότητες (technical skills) αναφέρονται στην εξειδικευμένη φρόνηση. Συγκεκριμένα, ο αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να είναι γνώστης του υφιστάμενου εκπαιδευτικού δυναμικού και του αντίστοιχου τεχνολογικού εξοπλισμού καταρτίζοντας, κατευθύνοντας και παρακινώντας εκπαιδευτικούς και μαθητές. Παράλληλα,

στην προσπάθεια του προγραμματισμού, της διοργάνωσης και της κυριότητας όλων των οικονομικών, υλικών και έμψυχων πόρων είναι ανάγκη να τίθενται πραγματοποιήσιμοι, αξιοποιήσιμοι, κατάλληλοι στόχοι από τον ηγέτη προς την οργανωσιακή δομή της εκπαιδευτικής κοινότητας και αντίστοιχοι με τις απαιτήσεις των στόχων που συναποφασίζονται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και όχι σύμφωνοι με τη διοικητική επιρροή, το κύρος ή την ανάγκη για επιβολή της συμμόρφωσης.

Επιπρόσθετα, οι δεξιότητες αφηρημένης σκέψης, εννοιολογικής και συνολικής θεώρησης (conceptual skills) αναφέρονται στην ικανότητα του ηγετικού στελέχους να εκλαμβάνει το σχολικό οργανισμό ως ολότητα. Ο ίδιος χρειάζεται να αντιλαμβάνεται το γεγονός ότι το ανθρώπινο εκπαιδευτικό δυναμικό θα πρέπει να έχει άμεση συνάφεια και αντίκτυπο στην εικόνα του σχολείου καθώς η ποιοτική βελτίωση του σχολικού οργανισμού προκύπτει μέσα από τη διαβίβαση της κοινής πορείας από πλευράς εκπαιδευτικής κοινότητας μαζί με εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και τον κοινωνικό περίγυρο. Με στόχο την άμεση, σωστή, απαραίτητη λήψη πληροφοριών και προσέγγιση των κοινών πλεονεκτημάτων και συμφερόντων, ο αποτελεσματικός διευθυντής επιβάλλεται να επιλύει θέματα λαμβάνοντας γνωματεύσεις και κρίσεις σε κλίμα συνεργατικής διάθεσης. Η διαφέντευση του εκπαιδευτικού δυναμικού με εκτίμηση και επιβράβευση της εργασιακής συνεισφοράς, της αξίας, της ιδιαιτερότητας και μοναδικότητας του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά επιτυγχάνει τον καλύτερο καθορισμό, την ενίσχυση του διοικητικού του έργου καθώς και την αντικειμενική αξιολόγηση όλων των παραμέτρων της σχολικής ζωής.

Οι διαπροσωπικές δεξιότητες (interpersonal skills) του επιτυχημένου ηγέτη σχετίζονται με την ικανότητα του ίδιου στην κατάρτιση, τη συμβούλευση, την κινητοποίηση, τη σύμπραξη και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Οφείλει να είναι ικανός και αρμόδιος της θέσης που έχει, να κυριαρχεί, να κατευθύνει και να εμψυσά προστασία στους συνεργάτες του παρακινώντας τους με σκοπό την εργασία τους με θέρμη (Προδρόμου, 1992). Στα διαπροσωπικά γνώρισματα του αποτελεσματικού ηγέτη πρέπει να εμπεριέχεται η αποφασιστικότητα, η τιμιότητα, η επιρροή, η αξιοπιστία και ο σωστός χειρισμός του ως προς την διαχείριση των ανθρώπων και των αντίστοιχων συνθηκών (Fontana, 1996). Ομοίως, ο Κωνσταντίνου (2005) υπογραμμίζει ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να διακατέχεται από αξίες όπως είναι το σθένος, η δυναμικότητα, η συναισθηματική σταθερότητα, η ευθυκρισία, ο οραματισμός, η διορατικότητα, το θάρρος, η φιλοδοξία, η αποφασιστικότητα, η εμπιστοσύνη, η αντικειμενικότητα και η συνεργατικότητα. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, επιπρόσθετα χαρίσματα όπως η ψυχική αντοχή, το πείσμα, η λήψη άμεσων και ορθών αποφάσεων, η άσβεστη υπομονή στις πιέσεις από εξωτερικούς φορείς, η καθοδήγηση των μελών και η συνεχής προσπάθεια εμψύχωσής τους διασφαλίζουν μια αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ όλων των φορέων της εκπαίδευσης.

Εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό γνώρισμα του επιτυχημένου διευθυντή αποτελεί η ικανότητά του για κατάταξη και προβολή της σχολικής του μονάδας στον εξωτερικό

περίγυρο καθώς οι αξιώσεις του περιβάλλοντος συνεχώς τροποποιούνται. Η αναγκαιότητα για εισαγωγή της αλλαγής από τη διοίκηση του σχολείου κρίνεται από την παροχή μεγάλου βαθμού συναίσθησης της ευθύνης του διευθυντή για τα πορίσματα, τις συνέπειες του σχολείου καθώς και το αντίκρισμά του στην κοινωνία, εφ' όσον ο ίδιος καλείται διαρκώς στο να ανθίσταται στις προκλήσεις και στις καινούργιες αντιξοότητες της εκπαίδευσης. Άλλωστε, η σχολική ηγεσία χρειάζεται να παρακολουθεί και να εκτιμά τις μελλοντικές εξελίξεις στην εκπαίδευση δίχως παρωπίδες. Με αυτό τον τρόπο, προβάλλεται το μέλημα της σχολικής ηγεσίας για διαρκή διαφώτισή της για τα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο σε όλες τις ποικίλες πτυχές της σχολικής διαδρομής. Παράλληλα, η επίβλεψη των σχολικών χειρισμών της σχολικής μονάδας με αμεσότητα και ευθύτητα επιφέρει την υποχρέωση της διοίκησης για παρακίνηση του εκπαιδευτικού δυναμικού προς την προσωπική και επαγγελματική του εξέλιξη (Φασούλης, 2001).

Ο Goleman (2000) υποστηρίζει ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής δεν είναι υποχείριο κανενός. Έχει νόμιμη αξίωση και ηθική επιταγή στο να αντιτάσσεται σε αιτήματα που κιγκλιδώνουν την αυτορρύθμιση και την ευρυθμία του σχολικού οργανισμού. Απόρροια αυτού του καθήκοντος και του ηγετικού αξιώματος αποτελεί η μέριμνα και η ισοστάθμιση των ωφελειών όλων των «κοινωνιών» της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, το ευνοϊκό περιβάλλον, η θετική ατμόσφαιρα μάθησης και η παρότρυνση της συμπεριφοράς επενεργούν θετικά στην ευμενή επίλυση των ρήξεων των εκπαιδευτικών και διευκολύνουν τον σχηματισμό ενός αξιακού συνόλου της σχολικής μονάδας και της μαθησιακής καθημερινότητας. Γι αυτό λοιπόν, το διευθυντικό στέλεχος πρέπει να μεριμνά για την σύμπραξη και την στήριξη κι άλλων φορέων (κοινωνικών, διοικητικών, εκπαιδευτικών), αναζητώντας ο ίδιος ένα διευρυμένο περιβάλλον κοινωνικών σχέσεων (όπως με το βοηθητικό προσωπικό, τους γονείς και το σύλλογο γονέων) με κριτήριο τη σύμπραξη και τη συνεισφορά τους στη σχολική μονάδα. Παρατηρείται λοιπόν, ότι μια τέτοιου τύπου ηγεσία ενισχύει την θεμελίωση ενός κλίματος, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να προάγουν τις ικανότητές τους και να παρέχουν τον καλύτερό τους εαυτό.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε συμπεραίνεται ότι εφ' όσον εναποτίθεται στην εκπαιδευτική ηγεσία ένα μεγάλο μερίδιο ευθύνης για την αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας, τότε οι κατάλληλα εκπαιδευόμενοι ηγέτες έχουν την δυνατότητα να διαχειρίζονται θετικά και με επιτυχία την διαφορετικότητα και την τροποποίηση των πεπαλαιωμένων εκπαιδευτικών δομών με σκοπό την προέλαση της πρακτικής για ίση μαθησιακή συμμετοχή στην εκπαίδευση. Άλλωστε, στον επιστημονικό κύκλο υπογραμμίζεται ότι νέοι ηγέτες οφείλουν να υπερασπίζονται τις καινούργιες αρχές της εκπαίδευσης για την διαφορετικότητα δίχως να αποξενώνουν χαρακτήρες (οι οποίοι αποκλείονται από το κοινωνικό σύνολο για κάποιους λόγους) θέτοντας «διαύλους» ανάμεσα στα σχολεία μιας κοινότητας (Kugelmass & Ainscow, 2003).

Συμπεράσματα

Η αναδίφηση των βιβλιογραφικών στοιχείων ανέδειξε ότι διαφοροποιούνται τα γνωρίσματα που απεικονίζουν την ιδιοσυγκρασία και τον τρόπο λειτουργίας ενός αποτελεσματικού ηγέτη. Κατά την επιλογή και αξιολόγηση των ηγετικών στελεχών θα πρέπει να συνυπολογίζονται τόσο τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ιδιοσυγκρασίας του μελλοντικού ηγέτη όσο και του έργου που υλοποιεί στις αντίστοιχες συνθήκες. Αυτό αλυσιδωτά οδηγεί στην ανάγκη για την υιοθέτηση αντικειμενικών και αξιοκρατικών κριτηρίων διάκρισης των ηγετικών μελών της εκπαίδευσης με σκοπό την συνεχόμενη ορθή επιλογή των ικανών εκπαιδευτικών οι οποίοι θα διαδέχονται την μεταλαμπαδευόμενη γνώση των προκατόχων τους.

Δυστυχώς, η γραφειοκρατία, η συνεχόμενη και απρόβλεπτη ροή των εκπαιδευτικών εξελίξεων όπως και η ιδιαζόντως συγκεντρωτική διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα τροχοπέδη για την συστηματοποιημένη διερεύνηση των δυσχερειών της αξιολόγησης των ηγετικών ικανοτήτων όπως και την ενεργοποίηση των αντίστοιχων φορέων για την αναβάθμιση του επιπέδου αποτελεσματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Πασιαρδής, 2004).

Σε αυτό το σημείο, κρίνεται απαραίτητη η διαμόρφωση μιας σθεναρής εκπαιδευτικής ηγεσίας που σε συνδυασμό με την ισχυροποίηση της επαγγελματικής ηγεσίας έχουν την δυνατότητα να αποτελούν τους θεμελιώδεις συντελεστές που συντελούν στη σχολική αποτελεσματικότητα. Εφ' όσον και η επίδραση των ηγετών είναι καταλυτική ως προς την αποσαφήνιση και την απόδοση των σκοπών της αποστολής του σχολείου, η σύζευξη ανάμεσα στην αναβάθμιση της ποιότητας της ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας είναι άρρηκτα δεμένη. Γι αυτό άλλωστε, η αποτελεσματική ηγεσία προσδιορίζεται από τους ερευνητές Bush & Jackson (2002) ως το πρωτεύον κλειδί για την σταδιακή αναβάθμιση και την τροποποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Angus, L. (1993). The Sociology of School Effectiveness. *British Journal of Sociology of Education*, 14(3), 333-345.

Bush, T. & Jackson, D. (2002). A Preparation for School Leadership: International Perspectives. *Educational Management and Administration*, 30(4), 417-429.

Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: US Government Printing Office.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-27.

- Fontana, D. (1996). *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Fuller, B. (1987). School Effects in the Third World. *Review of Educational Research*, 57(3), 255-292.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78(2), 78-90.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hargreaves, D. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2003). *Leadership for inclusion: A comparison of international practices*. Chicago: Paper presented at the American Educational Research Association Meeting.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.
- Levacic, R. (1995). *Local management of schools: Analysis and practice*. Buckingham, U.K.: Open University Press.
- Reynolds, D. (1995). The Effective School: An Inaugural Lecture. *Evaluation Research in Education*, 9(2), 57-73.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.

Ελληνική

- Ανδρεαδάκης, Ν. (2010). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ.
- Θεοδοσίου, Ε. & Πατένταλη, Β. (2014). Η συμβολή της μετασχηματιστικής-κατανεμημένης ηγεσίας για τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στη σχολική μονάδα. Στο: Σαραφίδου, Κ. (Επιμ.), *Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας (ΕΤΕΑΔ)*. *Η Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση* (σελ. 1399-1414). Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής (ΕΤΕΑΔ).
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ* (Τομ. 1). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα Διευθύνεις Αποτελεσματικά το Σχολείο σου*. Λευκωσία: Καντζηλάρης.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Απόψεις και στάσεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

Προδρόμου, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικά Θέματα: Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Επιθεώρηση-ενδοϋπηρεσιακή βελτίωση. Αλλαγή προγραμμάτων*. Λευκωσία: Ελληνική Παιδεία της Κύπρου.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Φασούλης, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 186-198.

**Φιλοσοφική αναζήτηση της έννοιας του ρόλου του δασκάλου:
Η συνεισφορά του Πλάτωνα.**

Παπαοικονόμου Αντώνης

*Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό, Τμήμα Πολιτικών Επιστημών ΑΠΘ
papaoiko@sch.gr*

Μπιρμπίλη Μαρία

*Διδάκτωρ Φιλοσοφίας ΑΠΘ
birbilim@edlit.auth.gr*

Περίληψη

Στην εργασία αυτή επιδιώκεται η εστίαση στα κύρια χαρακτηριστικά του δασκάλου συνθέτοντας τις ερμηνείες δύο οπτικών: ότι η διδασκαλία στοχεύει στο καλό του ατόμου και ότι η διδασκαλία είναι κυρίως το μέσο, ενώ η μάθηση ο σκοπός. Στοχαστές του μεγέθους του Πλάτωνα, του Κομοφούκιου, του Martin Buber και του Paulo Freire έχουν προσπαθήσει να ερμηνεύσουν το ρόλο του δασκάλου. Στην εργασία αυτή θα γίνει προσπάθεια αποτίμησης της συνεισφοράς του Πλάτωνα ο οποίος ζώντας στην αρχαία Ελλάδα επηρέασε βαθιά τη δυτική σκέψη και κουλτούρα.

Λέξεις-Κλειδιά: Δάσκαλος, διδακτική πράξη, Πλάτωνα.

Εισαγωγή

Δεν υφίσταται εκπαιδευτική διαδικασία ή δραστηριότητα η οποία να μην συμπεριλαμβάνει έναν τύπο δασκάλου. Σε γενική διατύπωση, είναι πολύ δύσκολο, αν όχι ακατόρθωτο, για το μαθητή να μάθει και να αναπτυχθεί χωρίς τη βοήθεια κάποιου εκπαιδευτικού. Ο William Ayers (1995, σελ. 126) καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους να σκέφτονται, να απορούν, να μιλάνε, να γράφουν και να διαβάζουν κριτικά, να εργάζονται συνεργατικά, να νοιάζονται για το κοινό καλό και να συνδέουν τη συναίσθηση με τη συμπεριφορά. Αν, όμως, ο ρόλος των δασκάλων περιοριζόταν στην προαγωγή του καλού των ατόμων και των κοινωνιών, ανακύπτει το ακόλουθο ερώτημα: Αποτελεί ο ρόλος του δασκάλου μόνο ένα μέσο; Ο Alasdair MacIntyre επιμένει ότι η διδασκαλία είναι μόνο ένα μέσο, διότι δεν έχει κάποιο εσωτερικό σκοπό, μόνο έναν εξωτερικό – αυτόν της εξυπηρέτησης των εκπαιδευόμενων και των κοινωνιών (MacIntyre & Dunne, 2002 σελ. 9). Αυτός ο ισχυρισμός, όμως, δεν μπορεί να αποφύγει δύο σημαντικά αντεπιχειρήματα.

Καταρχάς, υπάρχει η άποψη ότι η διδασκαλία σκοπεύει όχι μόνο στο καλό των ατόμων αλλά και στο καλό του δρώντα. Οι δάσκαλοι μπορούν να αποκτήσουν ευτυχία – τον τελικό στόχο όλων των ανθρώπων, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη (Ηθικά Νικομάχεια 1119b) με την εμπειρία της ικανοποίησης και της αυτοπραγμάτωσης μέσω της διδασκαλίας. Επιπλέον, οι δάσκαλοι μπορούν να μαθαίνουν συνεχώς μέσω της προετοιμασίας τους για τη διδακτική πράξη ή για την αλληλεπίδραση με τους μαθητές/τριές τους.

Οι δάσκαλοι θα πρέπει να προσεγγίζουν τα πράγματα από διαφορετικές οπτικές, και να ανακαλύπτουν καινούργια δεδομένα ενώ διδάσκουν. Επίσης, πρέπει να αντιλαμβάνονται τα όρια και τους περιορισμούς τους, τα μειονεκτήματά τους. Πρέπει να αναστοχάζονται και να προσπαθούν να βελτιώσουν συνεχώς τους εαυτούς τους, επιδιώκοντας με αυτόν τον τρόπο την πνευματική, ηθική και αισθητική ανάπτυξή τους.

Σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία δεν είναι μία μηχανιστική πράξη, αλλά εμπεριέχει όλο το είναι των δασκάλων: την προσωπική και πνευματική μεταμόρφωση και τις σχέσεις με τους μαθητές. Για αυτό τον λόγο, ο ρόλος του δασκάλου είναι η βασική παράμετρος αυτής της εργασίας δεδομένου ότι θα δοθεί έμφαση στο πρόσωπο που διδάσκει και όχι στη διδακτική πράξη. Η εστίαση στο πρόσωπο συμπεριλαμβάνει την προσωπική ανάπτυξη του δασκάλου και τις προσωπικές σχέσεις του με τους μαθητές του, γεγονός που σχετίζεται μόνο έμμεσα με την ίδια τη διδακτική πράξη. Παρόλα αυτά, η διαφορά ανάμεσα στις δύο διαστάσεις δεν είναι σημαντική, δεδομένου ότι η διδασκαλία εμπεριέχει το είναι του δασκάλου και τη σχέση του με τους μαθητές του (Ξωχέλλης, 1989).

Κατά δεύτερο λόγο, ο ισχυρισμός του MacIntyre βασίζεται σε μία διττή προσέγγιση ανάμεσα σε σκοπούς και σε μέσα. Σύμφωνα με αυτόν τον ισχυρισμό, η διδασκαλία ή ο ρόλος του δασκάλου είναι το μέσο, ενώ η μάθηση ή η επίτευξη των στόχων των μαθητών είναι ο σκοπός. Παρ' όλα αυτά, η διδασκαλία δεν μπορεί να είναι μόνο το μέσο, διότι και αυτή εμπεριέχει μία διαδικασία μάθησης. Η διδασκαλία δεν μπορεί να διαχωριστεί από τη μαθησιακή πράξη· το πρώτο δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς το δεύτερο. Όταν ένα άτομο διδάσκει ένα άλλο, η διδακτική πράξη συνδυάζεται με τη μαθησιακή πράξη του. Η διδασκαλία χωρίς τη μάθηση είναι ένας μονόλογος στη διάρκεια του οποίου δε συμβαίνει καμία αλλαγή ή εξέλιξη. Η διδασκαλία εμπεριέχει την απόκτηση βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Ακόμα και όταν κάποιος διαβάζει ένα βιβλίο, επικοινωνεί έμμεσα με το συγγραφέα του βιβλίου. Κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού το άτομο αλληλοεπιδράει με τον εσωτερικό εαυτό του – τον εσωτερικό δάσκαλο του, σύμφωνα με τον Ιερό Αυγουστίνο (Αρεταίος, 1985). Πράγματι δεν μπορεί να υπάρξει διαχωρισμός ανάμεσα σε μία κατάσταση στην οποία συμβαίνει μόνο η διδακτική πράξη και σε μία κατάσταση στην οποία συμβαίνει μόνο η μαθησιακή πράξη. Αντίθετα, η μαθησιακή και η διδακτική πράξη αποτελούν μία πράξη που συμβαίνει ταυτόχρονα. Αν η διδασκαλία δεν μπορεί να διαχωριστεί από τη μάθηση, τότε δεν μπορεί να ειπωθεί ότι η διδασκαλία είναι ένα μέσο και η μάθηση είναι ο σκοπός. Για αυτό το λόγο, η διδασκαλία και ο ρόλος των δασκάλων είναι σημαντικοί και σε σχέση με τη συνεισφορά στην ανάπτυξη των άλλων. Μια φιλοσοφική συζήτηση του ρόλου του δασκάλου περιέχει τη διασαφήνιση του τι πρέπει να είναι η διδασκαλία και μία ηθική αξιολόγηση των αξιών που θα πρέπει να αναπτύξουν οι δάσκαλοι στους μαθητές τους. Βέβαια, μία τέτοια συζήτηση δεν πρέπει να αποκλείει το κοινωνικό και το ιστορικό πλαίσιο διότι είναι προφανές ότι επηρεάζουν το ρόλο των δασκάλων σε μεγάλο βαθμό.

Επιπλέον, θα πρέπει να διασαφηνιστούν τα χαρακτηριστικά του ρόλου δεδομένου ότι για να γίνει κατανοητή η σημασία του ρόλου απαιτείται η σκιαγράφηση όλων των βασικών ιδιοτήτων του. Ιστορικά, πολλοί στοχαστές έχουν εξετάσει και εξηγήσει τον ρόλο των δασκάλων από διάφορες οπτικές. Κάποιοι τον έχουν αντιληφθεί ως μία πράξη καθοδήγησης με στόχο την αναζήτηση της αλήθειας μέσω της γνώσης· κάποιοι ως μία πράξη ενθάρρυνσης της και αυτό – καλλιέργειας· κάποιοι ως μία πράξη οικοδόμησης ανθρώπινων σχέσεων· και κάποιοι ως μία πράξη αναζήτησης της ελευθερίας μέσω της κριτικής σκέψης και της συμπεριφοράς (Καραφύλλης, 2007). Συνοπτικά στη βιβλιογραφία αναφέρονται δύο κύριοι άξονες πάνω στους οποίους περιστρέφεται ο ρόλος του δασκάλου: για παράδειγμα, η ανάπτυξη της πνευματικής υπεροχής μέσω της λογικής και της κριτικής σκέψης σχετίζεται με τον πρώτο άξονα σύμφωνα με τον οποίο η διανοητική ικανότητα ή η λογική σκέψη στοχεύει στην αναζήτηση της γνώσης και της αλήθειας. Από την άλλη πλευρά, η σφυρηλάτηση μιας δημοκρατικής στάσης συνδέεται με μια αυτόνομη και συνάμα κριτική συμμετοχή στην κοινωνία για την ατομική και κοινωνική ελευθερία και δικαιοσύνη.

Οι εκπαιδευτικές αντιλήψεις στον Πλάτωνα

Για τον Πλάτωνα, η εκπαίδευση εξυπηρετεί έναν σκοπό ο οποίος συμπληρώνει την άποψη του για τη φύση της αλήθειας. Η εκπαίδευση, με την πλατωνική έννοια, δεν υφίσταται μόνο με σκοπό την καταγραφή των αντικειμένων, τα οποία εποικίζουν τον κόσμο των αισθήσεων (φαινόμενα) (Πλάτων Πολιτεία 514a – 518d). Αντίθετα, η εκπαίδευση επιδιώκει την κατανόηση της ουσίας των άχρονων, παγκόσμιων αρχών που υπέρκεινται της ανθρώπινης ύπαρξης. Συνεπώς, ο τελικός στόχος της εκπαίδευσης θα έπρεπε να είναι η πραγματοποίηση της σοφίας (Grube, 1968).

Ο Πλάτων διαχωρίζει ανάμεσα στην εκπαίδευση ως παιδαγωγική διαδικασία – η τέχνη της διδασκαλίας – και στην επιθυμία του ατόμου για μάθηση η οποία επιτυγχάνεται μέσω της παιδαγωγικής πράξης. Όσον αφορά την εκπαίδευση, η αλήθεια αποκαλύπτεται μέσω μίας διαδικασίας τριών σταδίων (Πολιτεία 514a-517a). Καταρχάς, υπάρχει το παράδειγμα του προσώπου του οποίου η ψυχή αντικρύζει τον ήλιο με τόλμη, και στον οποίο απευθύνεται η αλήθεια. Αυτό το πρόσωπο δεν έχει δυσκολία εξακρίβωσης της ιδέας του Αγαθού. Αυτό το άτομο είναι ένας αυτοκινούμενος (self motivated) αναζητητής της αλήθειας. Αυτός ο τρόπος αυτογνωσίας είναι διαισθητικός. Δεύτερον, υπάρχει το πρόσωπο που έχει την πλάτη του στο «φως», και που ως εκ τούτου απαιτεί εκπαίδευση για να καταφέρει να «βλέπει» εν τέλει το φως. Είναι πιθανώς σωστό να υποθέσουμε ότι εδώ υφίσταται η σωκρατική αναλογία της φιλοσοφίας με τη μαία. Τρίτον, υπάρχει ο άνθρωπος που θα παραμείνει εθελοντικά κρατούμενος στο σκοτάδι της σπηλιάς. Για ένα τέτοιο άτομο, η εκπαίδευση που θα λάβει θα είναι απλά ένα είδος κατάρτισης (training). Αυτός είναι ο «τυφλός» που δεν μπορεί να βοηθηθεί, επειδή κανείς ουσιαστικά δεν μπορεί να τον γιατρέψει (Pappas, 2003 σελ. 165 κ.ε.).

Η γνώση και η αρετή αποτελούν κυρίαρχα θέματα στο έργο του Πλάτωνα. Στον *Μένωνα*, οι Σωκράτης και Μένωνας συζητούν το ερώτημα αν μπορεί να διδαχθεί η αρετή.

Αυτή η ερώτηση είναι σημαντική για τη σκέψη του Πλάτωνα, επειδή υποστηρίζει ότι η γνώση και η αρετή δεν μπορούν να διαχωριστούν. Η γνώση και η σκέψη χωρίς αρετή οδηγούν σε δεσποτισμό (Shorey, 1965).

Η θεωρία των ιδεών του Πλάτωνα είναι σφυρηλατημένη από την ιδέα του όντος του Παρμενίδη, ως στατική, και το γίνεσθαι του Ηρακλείτου, ως φευγαλέο. Επιπλέον, ο Πλάτωνας επηρεάστηκε από τη μαθηματική θεωρία του Πυθαγόρα και την αντίληψη του τελευταίου για την ψυχή (Πολιτεία 509^α). Η επιρροή του Παρμενίδη στον Πλάτωνα μάς προσφέρει μια ξεκάθαρη ένδειξη για τη θεωρία των ιδεών του Πλάτωνα. Ο Παρμενίδης ξεκινά το έργο του *Περί Φύσεως* με την αναφορά σε μια ιστορία ενός αναζητητή της αλήθειας που καθοδηγείται από δύο φοράδες. Οι φοράδες αντιπροσωπεύουν τις παράλογες ορέξεις της ψυχής (Lynch, 1959). Το μονοπάτι στο οποίο ταξιδεύουν συμβολίζει τον λόγο. Τα δύο διχαλωτά μονοπάτια, από τα οποία πρέπει να επιλέξει ο αναζητητής της αλήθειας, είναι: 1) Αυτό, το οποίο «είναι» (Ον) και 2) αυτό που «δεν είναι», (Μη ον). Από αυτή την οντολογική διάκριση ο Παρμενίδης αντλεί τις διπλές του αντιλήψεις για την αλήθεια και τη δοξασία (Σακκάς, 1985).

Η εγγενής αξία της αλήθειας, σύμφωνα με τον Πλάτωνα, εκφυλίζεται όταν παρατηρείται αποκλειστικά από την άποψη της χρησιμότητας (Barker, 1959). Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση μάς επιτρέπει να ζήσουμε μια ζωή που ευθυγραμμίζεται με το Αγαθό. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι να μας ελευθερώσει από την άγνοια της σπηλιάς, η οποία αποτελεί μέρος της ανθρώπινης κατάστασης. Η μάθηση καθοδηγεί ένα άτομο με την πλάτη του να στρέφεται προς το φως στη σφαίρα του Όντος. Το πρόσωπο που έχει μια διαισθητική κατανόηση του Αγαθού χρησιμοποιεί τις αισθήσεις ως σημείο εκκίνησης προς την ανοδική πορεία και τον απεγκλωβισμό του από τον κόσμο των αισθητών. Ο Σωκράτης αναφέρει:

“Και έτσι με διαλεκτική· όταν ένας άνθρωπος ξεκινά από την ανακάλυψη του απόλυτου μόνο με το φως του Λόγου και χωρίς καμία βοήθεια και επιμένει να φτάνει στην αντίληψη του απόλυτου Αγαθού με τη χρήση μόνο του Λόγου, ο ίδιος αρχικά βρίσκεται στο τέλος του Πνευματικού κόσμου, όπως στην περίπτωση της όρασης στο τέλος του ορατού”.

Η θεωρία των ιδεών του Πλάτωνα υπογραμμίζει την αντίληψή του για την ανθρώπινη πραγματικότητα. Η αλήθεια, στην πλατωνική άποψη, είναι αντικειμενική. Ο ειλικρινής αναζητητής της αλήθειας επικουρείται στην αναζήτησή του από την αρετή. Φυσικά, αυτή είναι μια δια βίου διαδικασία που οδηγεί τον αναζητητή της αλήθειας στη σοφία. Αυτός είναι ο λόγος που ο Πλάτωνας πιστεύει ότι ο πιο φωτισμένος πρέπει να είναι ο κυβερνήτης του κράτους (Crombie, 1964). Αυτό, ωστόσο, είναι παράδοξο. Το άτομο που δεν χρειάζεται να παρακινηθεί για να αναζητήσει την αλήθεια, είναι επίσης πιθανό να θεωρεί και τον αισθησιακό κόσμο ως πραγματικό. Η άποψη του Πλάτωνα για την ανθρώπινη πραγματικότητα αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό από τους υποστηρικτές του ηθικού σχετικισμού, με άλλα λόγια των σύγχρονων σοφιστών. Οι τελευταίοι αμφισβητούν ακόμη και την ιδέα ότι το Αγαθό υπάρχει (Rosenthal, 1969).

Ο Πλάτωνας επιλέγει τον φιλόσοφο ως τον ιδανικό ηγεμόνα, επειδή η θέση αυτή απαιτεί αυστηρότητα, πειθαρχία και πάνω από όλα πνευματική ειλικρίνεια. Επιπροσθέτως, ο γνήσιος φιλόσοφος πρέπει να διακατέχεται και από στωικότητα, να ξέρει να κυριαρχεί πάνω στα πάθη και στις αισθήσεις του. Αυτό, με τη σειρά του, απαιτεί και το χάρισμα της ταπεινότητας. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, η μεγάλη σύγκρουση του ανθρώπου παραμένει μεταξύ της αλήθειας και της άποψης (δόξα). Εντούτοις, αυτή η σύγκρουση δεν μπορεί να γίνει πλήρως κατανοητή αν δεν προχωρήσουμε στην σύγκρουση μεταξύ του νου και των αισθήσεων. Ο Σωκράτης στην *Πολιτεία* εξηγεί αυτή τη θεμελιώδη ανθρώπινη ένταση:

“Αν δεν μπορεί να κατανοήσει όλες τις αντιρρήσεις και να είναι έτοιμος να τις διαψεύσει, χωρίς να παραπαίει σε κανένα στάδιο της διαδικασίας δεν γνωρίζει ούτε την ιδέα του καλού ούτε άλλου καλού. Συλλαμβάνει μόνο μια σκιά, αν όχι καθόλου, η οποία δίνεται από τη γνώμη και όχι από την επιστήμη”.

Σε αυτή την αναλογία, το φως είναι στην αλήθεια, όπως το σκοτάδι είναι στη γνώμη. Ως εκ τούτου, ελλείψει των μορφών, μπορούμε να γνωρίζουμε μόνο μεμονωμένες περιπτώσεις καλοσύνης, ομορφιάς και αλήθειας, και έτσι, σφάλουμε για τις βασικές απόψεις για τη γνώση. Ο Πλάτωνας επιχειρεί να μετριάσει αυτό το επιστημολογικό ρήγμα στη μεταφυσική του τονίζοντας ότι η διαλεκτική πρέπει να διδάσκεται σε νέους μαθητές για να τους βοηθήσει να αναπτύξουν την ικανότητα να "ρωτούν και να απαντούν σε ερωτήσεις" (Crombie, 1964). Ωστόσο, αυτή η διαδικασία δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα πνευματικό γεγονός που σχετικοποιεί την αναζήτηση της αλήθειας, αλλά που τελικά καταλήγει σε βεβαιότητα. Ο Πλάτωνας διδάσκει ότι οι επιστήμες πρέπει να αποβλέπουν στην ηθική πρόοδο του ατόμου και του κοινωνικού συνόλου («Μενέξενος» 246 E). Με αφορμή αυτή την άποψη κατακρίνει τη διδασκαλία της ρητορικής, γιατί δεν ενδιαφέρεται για την αλήθεια και το δίκαιο. Ο Πλάτωνας είναι εισηγητής της μάθησης, μέσω της αυτενέργειας. Τονίζει την αξία της εποπτικής διδασκαλίας και της άσκησης (Μένων 79e). Για τον δάσκαλο πιστεύει ότι πρέπει να τον διακρίνει το ήθος και η επιστημονική κατάρτιση. Πιστεύει ακόμη ότι ο δάσκαλος διδάσκει περισσότερο με το παράδειγμά του και λιγότερο με τις συμβουλές και τις υποδείξεις («Νόμοι» 729 B). Ο σκοπός της παιδείας ορίζεται από τον Πλάτωνα ως εξής:

«Παιδεία είναι η διαπαιδαγώγηση προς την αρετή, που αρχίζει από την παιδική ηλικία και που αποβλέπει στο να κάμει τον πολίτη τέλει, να γνωρίζει να εξουσιάζει και να εξουσιάζεται με δικαιοσύνη. Η παιδεία που αποβλέπει στον πλούτο ή στην πολιτική δύναμη ή στην απόκτηση σοφίας χωρίς δικαιοσύνη και φρόνηση, αυτή είναι χυδαία και ανελεύθερη και δεν αξίζει καθόλου να λέγεται παιδεία» («Νόμοι» 644 A).

Ο Πλάτωνας εισηγήθηκε παιδαγωγικές αρχές που τον καθιέρωσαν ως έναν από τους μεγαλύτερους παιδαγωγούς στην ιστορία της ανθρωπότητας. Πιστεύει στην καθιέρωση της δημόσιας και υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Νόμοι 804d) θεωρώντας ότι η αγωγή πρέπει να αρχίζει από τη γέννηση του ανθρώπου, κάτι που επιβεβαιώνουν τα πορίσματα της σύγχρονης Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής (Bormann, 2003). Θεωρεί ακόμη

ότι η εκπαίδευση οφείλει να είναι υποχρεωτική τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια (Νόμοι 804d). Ο Πλάτωνας υποστήριζε την ισότητα των δύο φύλων και στην πράξη, αφού άνδρες και γυναίκες έπρεπε να δεχθούν ομοιόμορφη αγωγή, ίδια εκπαιδευτικά μέσα, προκειμένου να ανελιχθούν οι άξιοι στα κατάλληλα αξιώματα (Barrow, 1976, σ. 25).

Περαιτέρω δίνει σημασία στην εις βάθος γνώση και όχι στην επιφανειακή και ρηχή γνώση, η οποία δεν έχει ουσιαστική αξία (Νόμοι 819a, 811b). Επίσης διατυπώνει τις βασικές αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής και διδακτικής: της αυτενέργειας, της εποπτείας και της συναισθηματικής συμμετοχής στο διδασκόμενο αντικείμενο (Νόμοι 643bd). Μεγάλη σημασία δίνει στην αξία του διαλόγου, της συζήτησης και στη χρήση των ερωτήσεων και των απαντήσεων. Ωστόσο και ο ίδιος δίδασκε όταν ήταν απαραίτητο στην Ακαδημία του με τη διάλεξη (Field, 1972, σ. 80). Εξάλλου, πέρα από θεωρητικός της παιδείας ο Πλάτωνας είχε και διδακτικό έργο στην Ακαδημία του, η οποία κατά τον Newman υπήρξε το πρώτο Πανεπιστήμιο (Σίτος, 1990).

Υπογράμμισε ακόμα ο Πλάτωνας την αξία του καλού παραδείγματος για την επιτυχία του έργου της αγωγής (Νόμοι 729bc· Χουρδάκης, 1999 σελ. 18). Οι μεγάλοι πρέπει να έχουν οι ίδιοι ήθος και καλό χαρακτήρα αν θέλουν να δημιουργήσουν μια νέα γενιά με υγιή συμπεριφορά και χαρακτήρα (Χουρδάκης, 1999 σελ. 18). Επίσης τονίζει και την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού (Νόμοι 797ab). Αναφέρει χαρακτηριστικά: «*Μη βία, ώ άριστε, αλλά παίζων τους παίδας τρέφε*». Πράγματι, το παιχνίδι για τα μικρά παιδιά είναι τόσο ισχυρός μοχλός για τη μάθηση, ώστε όταν πετυχαίνουμε να μετατρέψουμε σε παιχνίδι τη μύηση στην ανάγνωση, στη μέτρηση, ή στην ορθογραφία, βλέπουμε τα παιδιά να συμμετέχουν με πάθος σε αυτές τις ασχολίες, οι οποίες χωρίς το παιχνίδι παραμένουν ξένες στην παιδική νόηση.

Πίστευε πως ο άνθρωπος πρέπει να έχει σε κάθε εκδήλωση την έννοια της αρμονίας, του μέτρου και της αναλογίας. Επίσης η παιδεία κατά τον Πλάτωνα συμβαδίζει με την πειθαρχία. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά: «*Η γαρ άγαν ελευθερία έοικεν ουκ εις άλλο τι ή εις άγαν δουλείαν μεταβάλλειν και ιδιώτη και πόλει*» (Πολιτεία 564a). Η έννοια της πειθαρχίας αναφέρεται στις αποφάσεις της πολιτείας και το γενικό συμφέρον, στις ηθικές αρχές, στις υποδείξεις του δασκάλου και στις επιταγές της νόησης, καθιστώντας τον άνθρωπο κυρίαρχο του εαυτού του. Αναφερθήκαμε προηγουμένως στη σπουδαιότητα των παιδαγωγικών θέσεων του Πλάτωνα.

Ωστόσο, προσπαθώντας να εξετάσουμε κριτικά τις πλατωνικές θέσεις για την παιδεία θα επισημάναμε ότι το παιδαγωγικό του σύστημα διακρίνεται για τον ακραίο ιδεαλισμό και σε πολλά σημεία απέχει από την πραγματικότητα. Η παιδεία έχει ταξικό χαρακτήρα, αφού κυρίως στην *Πολιτεία* αυτή προσφέρεται μόνο στις δύο ανώτερες τάξεις, ενώ αποκλείεται η τρίτη τάξη, δηλαδή η πλειοψηφία του λαού και οι δούλοι (Σακκάς, 1985 σελ. 135-147). Στους *Νόμους* βελτιώνονται οι θέσεις του Πλάτωνα, αφού θεωρεί ότι η παιδεία οφείλει να παρέχεται σε όλους τους ελεύθερους πολίτες, αλλά και πάλι αποκλείονται οι δούλοι. Περαιτέρω διακρίνουμε μία μονομέρεια, αφού για παράδειγμα

στην *Πολιτεία* κύριος σκοπός της είναι η δημιουργία καλών φυλάκων και φιλοσόφων, ενώ παράλληλα πιστεύει στην αυστηρή ειδίκευση, αφού ο καθένας σε μία πολιτεία, είτε είναι φιλόσοφος είτε πολεμιστής είτε εργάτης και γεωργός, θα πρέπει να μάθει να κάνει ένα μόνο έργο στη ζωή του. Ειδικά οι άνθρωποι της τρίτης τάξης υποχρεώνονται να ασχολούνται μόνο με χειρωνακτικά έργα και όχι με θέματα που απλώνονται πέρα από τη βιολογική τους ύπαρξη και επιβίωση.

Η έννοια του δασκάλου κατά τη σκέψη του Πλάτωνα.

Στην *Πολιτεία* ο Πλάτων παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο ένας άνθρωπος περιορισμένος μέσα σε μία παραμορφωμένη αντίληψη της πραγματικότητας προσεγγίζει την αληθινή γνώση. Ξεκινά το έβδομο βιβλίο με μία σαφή αναφορά στον εκπαιδευμένο άνθρωπο και στον απαίδευτο και στις ουσιαστικές διαφορές τους (*Πολιτεία* 514a). Αυτό το επιτυγχάνει με την παρουσίαση της αλληγορίας του σπηλαίου, στην οποία ο φυλακισμένος έχει εμπειρίες βαθμιαίων αλλαγών στον τρόπο σκέψης του. Στην αρχή, ο φυλακισμένος είναι περιορισμένος και το μόνο που βλέπει είναι σκιές τεχνητών πραγμάτων. Στη συνέχεια, απελευθερώνεται και ξαφνικά αναγκάζεται να κατάματα στο φως αλλά δεν μπορεί να δει ξεκάθαρα λόγω της λάμψης. Έπειτα, βλέπει σκιές αληθινών πραγμάτων, αντανakλάσεις ανθρώπων και άλλων πραγμάτων στο νερό. Τελικά, καταφέρνει να δει τον ήλιο, ο οποίος είναι η αιτία όλων των πραγμάτων, αφού πρώτα κοιτάξει στο φως του φεγγαριού και των αστεριών τη νύχτα. (*Πολιτεία* 514a–516b). Αυτή η αλληγορία δείχνει ότι τα ανθρώπινα όντα ξεκινάνε από το σκοτάδι της άγνοιας, αλλά κάποια από αυτά μπορούν να αντιληφθούν την άγνοια τους και τελικά να βρουν το φως της αλήθειας μέσω μιας σταδιακής διαδικασίας κατανόησης. Η Annas (1981, σελ. 252–253) δείχνει ότι το σπήλαιο συμβολίζει όχι απλά μία κακή κοινωνία αλλά την ανθρώπινη κατάσταση που είναι περιορισμένη με μία παθητική συμβατικότητα σε έναν κατευθυνόμενο τρόπο σκέψης. Το κύριο ζήτημα που αναδεικνύεται είναι ότι είμαστε υποχρεωμένοι να αποδεχθούμε παθητικά ό, τι βλέπουμε ή ακούμε. Πρέπει να χρησιμοποιήσουμε το δικό μας μυαλό για να εξετάσουμε τις άμεσες αιτίες και τις συνέπειες των πράξεων μας, πέρα από την παθητική αποδοχή της απλής φαινομενικής εμφάνισης των πραγμάτων μέσω των αισθήσεων μας. Αυτή η επιδίωξη αναπαρίσταται από τη διαδικασία της απελευθέρωσης από τα δεσμά, από την έξοδο από το σπήλαιο, και από τη θέαση συγκεκριμένων αντικειμένων. Με άλλα λόγια, στην αλληγορία του Πλάτωνα η κατάσταση κατά την οποία τα ανθρώπινα όντα είναι δεσμευμένα, δείχνει το αμόρφωτο άτομο, και ο Πλάτων δείχνει το τρόπο με τον οποίο η κατάσταση της απαιδευσίας μετατρέπεται σε παιδεία μέσω μιας σταδιακής διαδικασίας διαφώτισης.

Πολλοί στοχαστές κατανοούν την αλληγορία του σπηλαίου σε σχέση με την αλληγορία της γραμμής (*Πολιτεία*, Βιβλίο VI). Σύμφωνα με την αλληγορία της γραμμής, υπάρχουν δύο κόσμοι: ο ορατός και ο νοητός κόσμος. Οι εικόνες και τα πραγματικά αντικείμενα ανήκουν στον ορατό κόσμο ενώ οι μαθηματικές υποθέσεις και η πρώτη αρχή ανήκουν στο νοητό κόσμο. Μπορούμε να αναγνωρίζουμε εικόνες μέσω της ψευδαισθησίας και της φαντασίας (εικασία), πραγματικών αντικειμένων μέσω της άποψης (πίστις), τις υποθέσεις μέσω της κατανόησης (διάνοια), και την πρώτη αρχή μέσω της

καθαρής σκέψης (νόησης). Αν συνδέσουμε την αλληγορία της γραμμής με την αλληγορία του σπηλαίου, μπορεί να ειπωθεί ότι η ψευδαίσθηση είναι η κατάσταση του περιορισμού κατά την οποία κάποιος βλέπει μόνο τις σκιές των τεχνητών πραγμάτων, ότι η πίστη είναι η θέαση των πραγμάτων στο νερό, ότι η κατανόηση είναι η θέαση της πραγματικότητας και ότι η καθαρή σκέψη είναι η θέαση του ήλιου (Bormann, 2003). Με αυτόν τον τρόπο σκοπός των ανθρώπων είναι η πραγματοποίηση της πρώτης αρχής μέσω της καθαρής σκέψης, η οποία πάει πέρα από την κατανόηση, την πίστη και την ψευδαίσθηση.

Με άλλα λόγια η κατάκτηση της πρώτης αρχής ή της Ιδέας του Αγαθού αποτελεί στόχο του μορφωμένου ανθρώπου. Συνεπώς, μπορεί να ειπωθεί ότι ο ρόλος των δασκάλων είναι να καθοδηγήσουν τα άτομα έτσι ώστε να επιτύχουν το δίκαιο αυτό στόχο. Τι είναι όμως η Ιδέα του Αγαθού; Σύμφωνα με την εξήγηση που δίνει ο ίδιος ο Πλάτων στις αλληγορίες του σπηλαίου και της γραμμής, είναι η αιτία όλων των πραγμάτων ή η πρώτη αρχή. Ο Rosen (2005 σελ. 255) παρατηρεί ότι οι πλατωνικές ιδέες δεν είναι υποκειμενικές αλλά αντικειμενικές και έτσι δεν μπορούν να θεωρηθούν ως απόψεις. Υπάρχουν πολλά όμορφα πράγματα στον κόσμο, όπως ένα κόκκινο τριαντάφυλλο ή ένα πολύχρωμο πουλί. Μπορούμε να τα δούμε, και να είναι ή να μην είναι όμορφα σύμφωνα με διαφορετικές απόψεις. Είναι εκφάνσεις του ωραίου αλλά δεν είναι η ομορφιά καθαυτή ούτε η αιτία της ομορφιάς. Όμως υπάρχει μία ιδιότητα που όλα μοιράζονται. Αυτή η ιδιότητα είναι που κάνει τα όμορφα πράγματα όμορφα – δηλαδή η αιτία της ομορφιάς – και δεν αλλάζει σύμφωνα με τις διαφορετικές απόψεις. Καταφέρνουμε να γνωρίζουμε την αιτία μόνο μέσω της σκέψης. Με άλλα λόγια, προσεγγίζουμε την ιδιότητα ή την ιδέα της ομορφιάς όχι μέσω των αισθήσεων μας αλλά μέσω της γνώσης ή της σκέψης (Πολιτεία, 507b), διότι η ιδέα είναι αμετάβλητη και αναλλοίωτη, ενώ οι αισθήσεις μεταβάλλονται ή διαφοροποιούνται ανάλογα με την κατάσταση. Συνοπτικά, η ιδέα - η αναλλοίωτη ιδιότητα και η αιτία των πραγμάτων, είναι προσεγγίσιμη μόνο μέσω της σκέψης. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός στόχος, σύμφωνα με τον Πλάτωνα, είναι η αναζήτηση της αλήθειας μέσω της γνώσης. Κάποιοι μπορεί να πιστέψουν, παρόλα αυτά, ότι αυτός ο στόχος μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω μιας διαδικασίας αυτομόρφωσης και όχι διδασκαλίας. Υπάρχουν τρία σημεία στη αλληγορία του σπηλαίου που μπορούν να συνδεθούν με το ρόλο του δασκάλου. Καταρχάς, ο Πλάτων (μέσω του Σωκράτη) δείχνει ότι ο φυλακισμένος που καταφέρνει να δει τον ήλιο και αντιλαμβάνεται την αληθινή σοφία αισθάνεται συμπόνοια για τους άλλους φυλακισμένους που είναι εγκλωβισμένοι στο σκοτάδι, έτσι ξαναγυρνάει πίσω σε αυτούς. Οι μελετητές βλέπουν την αναπαράσταση του φιλόσοφου – βασιλιά, ο οποίος εκπαιδεύει τους ανθρώπους. Ίσως ο εκπαιδευτής θα προσπαθήσει να καθοδηγήσει τους ανθρώπους και να τους βγάλει από το σκοτάδι της άγνοιας στο φως της αλήθειας ακολουθώντας τη διαδικασία που και ο ίδιος ακολούθησε και «είδε». Δεύτερον, μετά την παράθεση της αλληγορίας του σπηλαίου, ο Πλάτων εξηγεί ότι η αληθινή φύση της εκπαίδευσης δεν είναι ό,τι κάποιος δάσκαλος κάνουν – δηλαδή, η εμφύσηση γνώσης στο μυαλό των ανθρώπων (Σπυρόπουλος, 2015). Αντίθετα, οι άνθρωποι έχουν μία εγγενή δυνατότητα και ικανότητα που τους καθιστά ικανούς να μαθαίνουν, και αυτή η ικανότητα, θα πρέπει να αναπτυχθεί, έτσι ώστε τα άτομα να μπορέσουν να ατενίσουν τον πραγματικό

κόσμο και την Ιδέα του Αγαθού. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να υπάρξει και η διδασκαλία προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός καλύτερα. Ο σκοπός της διδασκαλίας δεν είναι η δημιουργία εκ του μηδενός των δυνατοτήτων του ατόμου για να δει τα πράγματα αλλά η διόρθωση της κατεύθυνσης στην οποία αυτό τα κοιτάζει (Πολιτεία 518c,d). Έτσι ο Πλάτων, μέσω της αλληγορίας, έχει ως σκοπό την ανάδειξη του ρόλου του δασκάλου ως προαπαιτούμενο για την καθοδήγηση των εκπαιδευόμενων στην αλλαγή κατεύθυνσης – δηλαδή από την άγνοια στην αλήθεια και στην πραγματικότητα. Τρίτον, παρατηρούμε την επέμβαση για να εξαναγκάσει το φυλακισμένο να δει πως είναι πράγματι τα αντικείμενα και να κοιτάζει στο ίδιο το φως κατά τη διάρκεια της ανόδου του προς αυτό. Αυτός που επεμβαίνει σέρνει το φυλακισμένο με τη βία προς το φως, αλλά ο φυλακισμένος δεν μπορεί να δει τα αληθινά πράγματα και το φως εξαιτίας της αντανάκλασης και της λάμψης. Καθώς νοιώθει πόνο εξαιτίας της βίαιης προσαγωγής του, διαφεύγει και βρίσκει καταφύγιο στη γνωστή του σπηλιά. Ο Πλάτων δείχνει ότι αυτού του είδους η βίαιη προσαγωγή δεν θα είναι ποτέ επιτυχημένη, αν αγνοηθεί η σταδιακή διαδικασία διαφώτισης (Πολιτεία 515d,e). Η βιασύνη και η καταναγκαστική προσαγωγή είναι το αντίθετο από ό, τι νομίζει ο Πλάτων ότι είναι ο ρόλος του δασκάλου. Ο Πλάτων παρατηρεί ότι οι μαθητές αποκτούν τη γνώση σταδιακά, και θεωρεί ότι οι δάσκαλοι πρέπει να ακολουθούν αυτά τα βήματα έτσι ώστε να καθοδηγούν σωστά τους μαθητές τους, αλλιώς οι τελευταίοι δεν θα έχουν πρόοδο.

Συνοπτικά, στην αλληγορία του σπηλαίου, τρία σημεία μπορούν να συνδεθούν με το ρόλο των δασκάλων. Καταρχάς, οι δάσκαλοι πρέπει να συμπονέσουν όσους βρίσκονται ακόμη στο σκοτάδι της άγνοιας, όπου και οι ίδιοι έμειναν για αρκετό χρόνο. Οι δάσκαλοι θα πρέπει σύμφωνα με τον Πλάτωνα να χρησιμοποιήσουν τις δικές τους εμπειρίες έτσι ώστε να διαφωτίσουν και να οδηγήσουν τους ανθρώπους προς το φως. Δεύτερον, οι δάσκαλοι δεν θα πρέπει να κατηχούν τους μαθητές τους αλλά θα πρέπει να διορθώνουν τις λανθασμένες απόψεις τους και να τους βοηθούν να στραφούν προς την ενατένιση της αλήθειας μέσω της δικής τους ικανότητας μάθησης. Τρίτον, οι μαθητές μαθαίνουν σταδιακά, μέσω συγκεκριμένων βημάτων και οι δάσκαλοι δεν θα πρέπει να παρακάμψουν κανένα από αυτά τα βήματα. Τα βήματα που θα πρέπει να λάβουν υπόψη οι δάσκαλοι ξεκινούν από τη διαμόρφωση των μορφών, προχωρούν στη διαμόρφωση των απόψεων και της κατανόησης και τελικά καταλήγουν στο στόχο της καθαρής σκέψης της πρώτης αρχής. Ο Πλάτων προσπαθεί να παρουσιάσει το ρόλο των δασκάλων πιο συγκεκριμένα μέσω των διαλόγων ανάμεσα στο Σωκράτη και στους άλλους. Ο Beck (1985, σελ. 119) καταδεικνύει ότι ο Σωκράτης αρνείται ότι είναι ο ίδιος δάσκαλος που μεταλαμπαδεύει τη γνώση. Αντίθετα, περιορίζεται στον ρόλο κάποιου που την αναζητεί μαζί με το εκπαιδευόμενο. Αυτό το σημείο είναι σχετικό με την αλληγορία του σπηλαίου, στην οποία, μία υποχρεωτική παροχή γνώσης περιγράφεται ως μοιραίο λάθος. Στον Μένωνα ο Σωκράτης ερωτάται αν η αρετή μπορεί να αποκτηθεί με τη διδασκαλία ή με την πρακτική (70a). Απαντάει ότι γνωρίζει τι είναι η αρετή και ακόμη λιγότερο αν αποκτάται με τη διδασκαλία ή όχι (71a). Έπειτα ρωτά τον Μένωνα για τη δική του κατανόηση σχετικά με την αρετή. Ο Σωκράτης συμπληρώνει ότι θα ήταν ευτυχισμένος αν μάθει από το Μένωνα ότι η άποψη του είναι λανθασμένη (71d). Αυτός ο διάλογος δείχνει ότι ο Σωκράτης δεν μπορεί ή δεν θέλει να περάσει συγκεκριμένες

πληροφορίες ως απάντηση στην ερώτηση του Μένωνα, αλλά θα του άρεσε να τις συζητήσει μαζί του. Ενθαρρύνει τον Μένωνα να εξηγήσει τη δική του γνώμη και αναγνωρίζει ότι η λανθασμένη ιδέα δεν θα μπορούσε να διορθωθεί με το διάλογο. Το σημείο που αναδεικνύεται εδώ είναι ότι ο ρόλος του δασκάλου στην έναρξη της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης βασίζεται στη μετάδοση της άποψης ότι οι δάσκαλοι δεν είναι παντογνώστες και ότι οι μαθητές δεν είναι ολοκληρωτικά αδαείς και ότι, για αυτό το λόγο, οι δάσκαλοι δεν θα πρέπει να μεταδίδουν απλά τις γνώσεις σε αυτούς αλλά θα πρέπει να ερευνούν τα ζητήματα με αυτούς· οι μαθητές με άλλα λόγια θα πρέπει να σκέφτονται και να εξηγούν τις ιδέες τους και οι δάσκαλοι όπως επίσης και οι μαθητές τους θα πρέπει να διορθώνουν τις απόψεις που ενδεχομένως αποδειχθούν λανθασμένες με το διάλογο. Ο White (1976 σελ. 37) εξηγεί ότι ο διάλογος Μένων δίνει έμφαση στην αναγκαιότητα της διερεύνησης των ζητημάτων από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους παρά στην τυφλή εμπιστοσύνη σε ό, τι μεταδίδεται από τις αυθεντίες των δασκάλων. Όπως θα πρέπει να ξέρουμε ποιος είναι ο Μένων πριν πιστέψουμε ότι είναι όμορφος, έτσι, επίσης θα πρέπει να εξετάσουμε μόνοι μας τι είναι η αρετή πριν πιστέψουμε ότι ένα άτομο είναι ενάρετο ή ότι η αρετή μπορεί να διδαχθεί. Αυτό το σημείο είναι σχετικό με τη διαίσθηση που αφορά την αλληγορία του σπηλαίου στην οποία θα πρέπει να ατενίσουμε την πραγματικότητα παρά απλά να πιστέψουμε τις εμπειρίες των αισθήσεων μας. Ο Σωκράτης δείχνει με παράδειγμα τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι θα πρέπει να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους για να διερευνήσουν την πραγματικότητα. Στην απάντηση του στο Σωκράτη, ο Μένων δείχνει ότι η αρετή αλλάζει σύμφωνα με την ηλικία, το φύλο και τις συνθήκες της ζωής. Έπειτα, δίνοντας ένα παράδειγμα που περιέχει αναφορά στις μέλισσες, ο Σωκράτης ρωτά για την ιδιότητα σύμφωνα με την οποία τα πράγματα δεν αλλάζουν (72a–c). Αυτός ο διάλογος είναι ένα παράδειγμα της άποψης του Σωκράτη ότι ένας μαθητής καθοδηγείται από τον δάσκαλο για τη φύση που μοιράζονται όλα τα πράγματα. Αυτό που είναι σημαντικό στο σημείο αυτό είναι ότι ο Σωκράτης δεν πληροφορεί άμεσα το μαθητή για αυτή τη φύση. Αντίθετα, ρωτά συνεχώς το Μένωνα έτσι ώστε ο τελευταίος, από μόνος του, να αντιληφθεί την κοινή ιδιότητα των πραγμάτων που εκπορεύεται από τις εναλλασσόμενες μορφές τους. Ο Μένων τελικά συμπεραίνει ότι η αρετή είναι η ίδια για όλα τα ανθρώπινα όντα βασιζόμενη στην παρατήρηση του ότι όλες οι κοινές αρετές, όπως η εγκράτεια και η δικαιοσύνη, είναι κοινές για όλους (73a–c). Στο Μένωνα ο Πλάτων προσπαθεί να δείξει ότι η μάθηση είναι η ανάμνηση του τι κάποιος ήδη γνωρίζει. Στο διάλογο του με ένα δούλο ο Σωκράτης τον καθοδηγεί να κατανοήσει την αρχή της γεωμετρίας μέσα από μια σειρά ερωτήσεων και απαντήσεων (82c–85b). Το ζήτημα εδώ είναι ότι ο Σωκράτης δεν μεταλαμπαδεύει τη νέα γνώση στο μυαλό του αγοριού αλλά απλά τον καθοδηγεί να σκεφτεί προς τη σωστή κατεύθυνση. Αυτή η διαδικασία αντιστοιχεί με την εξήγηση μετά την αλληγορία του σπηλαίου – δηλαδή ότι οι άνθρωποι έχουν μία ικανότητα που τους δίνει τη δυνατότητα να μαθαίνουν, και ότι η διδασκαλία εμπεριέχει τη δυνατότητα διαμόρφωσης αυτής της ικανότητας έτσι ώστε να καταστεί αρεστή και εύκολη. Στο τελευταίο μέρος του Μένωνα, ο Σωκράτης δείχνει ότι αυτή η ανάμνηση, η διαδικασία της μάθησης, είναι η εμπεριστατωμένη κατανόηση των αιτιών (98a). Καταδεικνύει ότι ένας άνθρωπος που έχει μία σωστή γνώμη μπορεί να γίνει τόσο σωστός οδηγητής όσο και ένας που ξέρει την αλήθεια (97b). Ένας άνθρωπος που έχει τη σωστή γνώμη για τον

τρόπο μπορεί να οδηγήσει τους υπόλοιπους στη σωστή κατεύθυνση. Αλλά το κλειδί είναι η σωστή γνώμη να μπορεί να θεωρηθεί σωστή εφόσον βασίζεται στην εμπεριστατωμένη κατανόηση των αιτιών· αλλιώς θα διαφύγει από την ανθρώπινη ψυχή. Ο Σωκράτης υπογραμμίζει το γεγονός ότι όταν μία σωστή γνώμη δεσμεύεται με τη σωστή σκέψη, γίνεται γνώση και αποκτά θέση στη διάνοια μας (98a). Όταν έχουμε σωστές απόψεις για συγκεκριμένα θέματα αλλά δεν καταλαβαίνουμε τις αιτίες τους, δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι και θα χάσουμε τις ιδέες μας διότι δεν γνωρίζουμε γιατί τα πράγματα είναι έτσι όπως φαίνονται. Ακόμη και αν ο Μένων ήξερε το συμπέρασμα πριν το μακρύ διάλογο με το Σωκράτη, θα το ξεχνούσε εύκολα διότι δεν θα ήξερε τον τρόπο με τον οποίο φτάσανε σε αυτό το συμπέρασμα. Ο Σωκράτης θα μπορούσε να γίνει ένας σωστός καθοδηγητής διότι θα τους οδηγούσε στο συμπέρασμα των αιτιών, στην κατανόηση τους και στην παραγωγή της γνώσης της αλήθειας. Επιπλέον, η γνώση με επιχειρήματα θα διευκολύνει τις πράξεις των εκπαιδευόμενων διότι η κατανόηση των αιτιών οδηγεί στην ανάπτυξη πεποιθήσεων και σε δυνατά κίνητρα πράξης.

Συνοπτικά, ο ρόλος των δασκάλων που επεξηγείται στο Μένωνα συμπεριλαμβάνει όλες εκείνες τις πράξεις που έχουν ως στόχο την καθοδήγηση των μαθητών με στόχο την από κοινού διερεύνηση των πραγμάτων, την από κοινού αναζήτηση των ιδιοτήτων και της φύσης των πραγμάτων, την αναζήτηση των αιτιών τους και τελικά την πραγματοποίηση της αληθινής γνώσης (Beck, 1985· White, 1976). Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι δάσκαλοι πρέπει να υποβάλουν ερωτήσεις και να σχολιάζουν έτσι ώστε να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να σκέφτονται λογικά και με επιχειρήματα.

Επίλογος

Η πλατωνική ιδέα του Δασκάλου δεν αφορά μόνο τον τύπο του δασκάλου σχολείου όπως τον εννοούμε σήμερα. Αποτελεσματικοί δάσκαλοι είναι όσοι κατέχουν τη δυνατότητα της διευκόλυνσης (facilitation) – το κύριο φορτίο όμως εναπόκειται στο μαθητή. Πρέπει να υπάρχει μία λογική σχέση ισοδυναμίας ανάμεσα στο μαθητή και στο δάσκαλο, στην οποία και οι δύο παράγοντες επιδιώκουν την ίδια κατανόηση και γνώση. Η γνήσια μάθηση απαιτεί την επιθυμία της γνώσης.

Συνοψίζοντας αξίζει να τονίσουμε ότι ο Πλάτωνας είναι ο πρώτος που κατέστησε την παιδεία αντικείμενο συστηματικής διερεύνησης συνδέοντάς τη με τη φιλοσοφία. Η παιδεία βρίσκεται στην κορωνίδα της ευρύτερης μεταρρυθμιστικής του προσπάθειας, συμβάλλοντας τόσο στην αρμονική ανάπτυξη όλων των δυνάμεων και ικανοτήτων του ανθρώπου, όπως το κάλλος, η τελειότητα, η ψυχοσωματική υγεία του ατόμου και η καλλιέργεια των δεσμών του με το κοινωνικό σύνολο, όσο και σε μια πολιτεία που διακρίνεται για την τήρηση και καλλιέργεια των ηθικών αρχών, την πειθαρχία στους νόμους και την εύρυθμη λειτουργία της.

Σε μία τέτοια διαδικασία τόσο σημαντική για την ένταξη του ανθρώπου στις κοινωνικές δομές, ο εκπαιδευτικός αποτελεί τη αιχμή του δόρατος, τον πιο καθοριστικό παράγοντα διευκόλυνσης και επίτευξης του τελικού στόχου που δεν είναι άλλος από τη θέαση του

Αγαθού. Η άποψη αυτή του εκπαιδευτικού ρόλου δεν παύει ποτέ να είναι επίκαιρη, ενώ επιβάλλεται να αποτελεί στους αιώνες εργαλείο της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις κοινωνίες του κόσμου μας.

Βιβλιογραφία

- Annas, J. (1981). *Πλάτων: Μία σύντομη εισαγωγή*. Αθήνα, Θύραθεν.
- Ayers, W. (1995). *To Become a Teacher: Making a Difference in Children's Lives*, Teachers College Press.
- Barker, E. (1959). *The Political Thought of Plato and Aristotle*, New York, Dover
- Barrow, R. (1976). *Plato, Utilitarianism and Education*. Routledge & Kegan Paul.
- Beck, R. (1985). *Plato's views on teaching, Educational Theory*, Spring, Vol. 35, No.2
- Bormann, K. (2003). *Πλάτων*. Αθήνα, Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα.
- Crombie, I. (1964). *Plato: the Midwife's Apprentice*. London, Routledge & Kegan Paul.
1
- Field, G.C. (1972). *Ο Πλάτων και η εποχή του. Μια μελέτη γύρω από τη ζωή και τη φιλοσοφία του 4ου αιώνα π.Χ.*, μτφρ. Α.Η. Σακελλαρίου. Αθήνα: Γρηγόρης
- Grube, G. (1968). *Plato's Thought*. Boston, Beacon's Press.
- Lynch, W. (1959). *An approach to the Metaphysics of Plato through the Parmenides*. Georgetown University Press.
- MacIntyre, A. & Dunne, J. (2002). Alasdair MacIntyre on Education: In dialogue with Joseph Dunne, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 36, No. 1.
- Pappas, N. (2003). *Πολιτεία του Πλάτωνα: Ένας οδηγός ανάγνωσης*. Αθήνα, Εκδόσεις οκτώ.
- Rosen, S. (2005). *Plato's Republic: A study*. Yale University Press.
- Rosenthal, E. (ed.) (1969). *Averroes' commentary on Plato's 'Republic'*. Cambridge, University of Cambridge Oriental Publications.
- Shorey, P. (1965). *What Plato said*. Chicago & London, The University of Chicago Press.
- White, N. (1976). *Plato on Knowledge and Reality*. Chicago, Hackett Publishing.

Αρεταίος, Λ. (1985) *Η φιλοσοφία της ιστορίας και η ιστορία της. Από τον Ησίοδο ως τον Τογνβее*, Αθήνα, εκδ. Διογένης, Αθήνα.

Καραφύλλης, Γ. (2007). *Η φιλοσοφία της Παιδείας: Γνωσιολογικά και Ηθικά ζητήματα*. Αθήνα, Εκδόσεις Βάνιας.

Ξωχέλλης, Π. (1989). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.

Πλάτων (2008) *Μένων, εισαγωγή – μετάφραση – σχόλια*, Β. Τατάκης, Ζήτρος, Θεσσαλονίκη

Σακκάς, Ν.Δ. (1985). *Πλάτωνας. Μια κριτική ανάλυση της κοινωνικής πολιτικής θεωρίας του*. Αθήνα:Gutenberg.

Σίτος, Σ. (1990). *Πλατωνικά παιδαγωγικά κείμενα*. Ιωάννινα, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Σπυρόπουλος, Η. (2015). *Πλάτων: Μύθοι*. Αθήνα, Το βήμα.

Χουρδάκης, Γ.Α. (1999). *Θέματα από την ιστορία της παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

The mathematic triangle

Hatziolou Elizabeth

Associate Professor, English Language and Literature, Hellenic Army Military Academy, savoula@otenet.gr

Sofiou Stamatia

Associate Professor, French Language and Literature, Hellenic Army Military Academy, dr.sofioustamatia@gmail.com

The Mathematic Triangle is a trilogy of plays for the radio written by John Wain (1925-1994) and Laszlo Solymar (1930-), Professors of English Literature and Applied Electromagnetism, respectively, at the University of Oxford. The trilogy was born when the two academics decided to write three short plays entitled *Anaxagoras*, *Archimedes* and *Hypatia*.

The trilogy includes the data that we have gathered from primary research resources, like documents. The research forms the basis of our investigation and has shaped the way we thought about it. In other words, the study that has emerged from our findings is consistent with the result of our research in England. Having gathered important information, we present and analyze here the original data that we have collected.

The three mathematicians were chosen as the representative scientists of the beginning, the flowering and the decline of ancient Greek civilization. Anaxagoras (500-428 BC) was chosen for introducing the notion of “reason” into the philosophy of origins where previous philosophers had studied the elements, i.e. earth, air, fire and water, as ultimate reality. Archimedes (287-212 BC) was a mathematician who wrote important works on plane and solid geometry, arithmetic and mechanics. Hypatia of Alexandria (370-415 AD), daughter of the mathematician Theon of Alexandria, the first female scientist of the West, and lecturer at the University of Alexandria, kept the tradition of Greek astronomy alive in Egypt in the 5th century AD by writing commentaries on mathematical and astronomical topics.

Wain and Solymar completed the three plays in 1991. Of the three outstanding scientists of the ancient world who got caught in the political struggle for power and ambition, only one escaped death, Anaxagoras. He came through a life-threatening experience and was banished for life while Archimedes and Hypatia were ruthlessly murdered.

Anaxagoras takes place in Athens in 440 BC. When the play opens, slaves are arranging cups and baskets of fruit on a table in a room in the house of Barsyas, a rich and ambitious Athenian. He administers them a rebuke for bringing grapes before his guests have arrived: “Don’t put any grapes there. I told you not to bring grapes, not until the meeting starts. ... Our young friend Aristophanes ... always comes earlier to eat up the grapes.” (p. 1)

No sooner has he spoken than Aristophanes arrives. Having overheard his host, he wants to know the cause of his irritation. Barsyas says that the idle youth of Athens are the cause of his concern. The products of Athenian democracy stroll in the streets without any idea of their duties. They refuse to work and indulge in extravagance. At their age he had three business expeditions behind him: slaves in Persia and the Aegean island of Samos,

together with his own olive oil business in Athens. Now his slaves are lazy and disobedient. What is to blame for this outrageous behaviour? Democracy! It is a bad form of government and its representative, Pericles, is “overstepping the mark”. (p. 2) Pericles is spending public money, like a drunken sailor, leaving men of Barsyas’ wealth and ability with no public office.

Aristophanes agrees that Pericles’ inability to give jobs to the wealthy citizens of Athens is a serious miscarriage of justice. He favours aristocratic rather than democratic rule and nods as Barsyas adds that Pericles and his friends like Anaxagoras, a foreigner and a blasphemer, will prove the ruin of the state of Athens. The playwright devours his first bunch of grapes as the second guest, Gonatas, arrives to inform his friends that Pericles’ luck is inexplicable. The statesman has more enemies than any Athenian politician before him but by some magic he can immobilize them. “Every man in this city ... who counts is strongly against him but no one is willing to act,” Barsyas complains. “I would like to know why?” (p. 3)

Dion, the third guest and a late arrival, gives his view: Pericles is “an accomplished orator, and experienced statesman, a shrewd strategist, a man of wide culture ... the greatest man Athens has ever produced.” No one has sufficient courage to act, as the leader of Athens is at the height of his popularity and a direct attack on him would be unthinkable. He knows that Pericles is a scoundrel, a rascal, a crook who appropriates public funds, but if they attack Pericles now, they will never find the right weapons to fight him. (p. 4)

The last thing they want now is civil war. They can get rid of Pericles by legitimate means and without inconveniencing the people of Athens. The time is not ripe for action. The biggest single advantage of democracy is that no hero is around for long, Dion explains. Democracy devours her own leaders. Was it not democracy that ostracised Themistocles, the victor of Salamis, fined and impeached Miltiades, the victor of Marathon, ostracised his son Cimon, the vanquisher of the Persians? A slight change in tactics is what is needed to eliminate their enemy. All they have to do is attack Pericles indirectly. The odd characters that surround him can be used to bring about his downfall. If they dispose of them, they will deprive Pericles of his friends and reveal to the citizens of Athens the frivolous character of their leader.

Aristophanes offers his services. He can use satire and ridicule Pericles’ friends. In fact he has just finished a play in which he makes fun of philosophers, including Anaxagoras, the atheist. Barsyas agrees. Anaxagoras doesn’t believe in gods, “neither in Zeus, nor in Apollo, nor in Athena, nor in Artemis.” (p. 8) Barsyas heard him saying that gods do not exist and Alceon, a priest of Apollo, who comes in, is in agreement. “I agree with you gentlemen. It’s time to act. You can count on the warmest support from Delphi.” (p. 9)

Upon these words the conspirators resolve to undermine the rule of Pericles by depriving the statesman of his talented friends. Before they disperse, Dion asks his host to bring an action against Anaxagoras in the Assembly and the Athenian merchant promises to do so with the greatest of pleasure. Barsyas is convinced that the Assembly will convict the blasphemer and dispose of Pericles. The philosopher’s ideas are foreign to the conventional public culture of Athens and the accusation will provoke the “pious” citizens of the City to charge him with atheism. Eventually, after the debate at the Assembly, the Athenians will condemn Anaxagoras and Pericles’ political opponents will achieve their goal.

Behind the rich man's accusation lies his aim to overthrow democracy, a form of government in which power is invested in the people as a whole and is usually exercised on their behalf by elected representatives, like Pericles. Hidden in his charge is his desire to establish a government comprised of a small group of aristocrats or rich businessmen, like himself, who will rule the state as an oligarchy. His friends are members of the highest social class and they crave power. They seek Anaxagoras' prosecution not because he neglects the established gods or offends the religious sentiment of the Athenian people, but because they have no other way to strip Pericles of the faith and trust of the Athenian people.

The conspirators go ahead with their scheme to discredit Anaxagoras and the Master finds out about their plans through his friend Glycos. The young man, who frequents banquets, informs the philosopher that in "respectable company" his name is mentioned unfavourably and his theories are severely criticised: "According to one of them you believe that the sun is larger than the Peloponnese." (p. 12)

It is not a question of belief, Anaxagoras replies, but an explanation. The sun looks small because it is very far away but it is large enough to accommodate Athens and Sparta. Protagoras, the Thracian sophist, Glycos insists, said that the Master denies that the sun is a god and claims that it is a burning stone. "I can't think of any better explanation," Anaxagoras says. "The sun gives heat and light in the same way as fire so it seems reasonable to assume that something is burning there. ... Now to call the sun simply a god is just an escape route for the ignorant. It means a complete renunciation of even the possibility that with the passage of time and with the accumulation of knowledge we could learn more about the sun's behaviour. When we say something is divine we give up looking for a rational explanation." (p. 13)

Anaxagoras' reasoning, based on the available facts, fails to enlighten the young man. All he can think about is his friend's belief that the existence of gods would cause utter confusion in a scientific treatise. A physicist has no use for gods, the Ionian philosopher insists. His aim is to understand, explain and predict. Of these, prediction is the highest form of scientific activity. Glycos, incapable of following the explanation, takes his leave. Galenos, Anaxagoras' friend, arrives to advise the Master to leave the City immediately. His life is in danger. He is about to be accused of blasphemy and condemned to death. Anaxagoras wants to know the charge and learns that it is impiety, irreverence towards the City gods. "You said it publicly, didn't you that the sun is not a god but a big burning stone. You have no defence. The charge is as good as proven," Galenos explains only to be reminded that the Master has been saying similar things ever since he arrived in Athens thirty years ago. He is not afraid – as long as Pericles is in power he has nothing to fear. (p. 16)

That is exactly why he must flee Athens, Galenos insists. In a democracy, a leader's power is limited. Pericles might lose his position at any time, in which case Anaxagoras will lose his support. The Master must not forget that he is an atheist. Hundreds of Athenians have heard him associate himself with atheistic views. He must reconsider his decision. Once the charge is filed, his moves will be watched, but if he acts immediately, a group of friends with fast horses, who are even now waiting at a secret place, will help him escape.

Anaxagoras dismisses the subject and Galenos departs empty-handed. Three days later Pericles visits the Ionian philosopher to discuss his line of defence. He wants

Anaxagoras to say to the Assembly that Apollo appeared to him in a dream and instructed him to renounce his views. He will disavow his former theory and he will say that he now believes wholeheartedly in the City. After all, there is no difference between the people's gods and the Master's Nous. The difference may lie only in his terminology. Anaxagoras has a god whose name is Nous.

Pericles: You introduce Nous.... And then you carry on saying that your Nous ... has knowledge about everything, and ... power over all things that have life'. ... Tell me what's the difference between your Nous and the gods?

Anaxagoras: Nothing comparable. Gods are supernatural beings invented by primitive, superstitious people while Nous represents an integral part of my rational explanation of the Universe.

Pericles: How rational? You introduce your Nous whenever you ... can't explain something..... You have your god, Anaxagoras. He's merely at a higher intelligence level, that's all. ... You can't expect simple-minded uneducated Athenians to understand your cosmological theories. (p. 23)

Pericles' oratorical powers fail to convince Anaxagoras who refuses to recant his views and make a spectacle of himself. He is unwilling to help the members of the Assembly acquit him. He refuses to see that they will have no choice but vote against him simply because they will fall under suspicion if they do not. True, he has a god Nous; but his Nous has never rebelled against his family, castrated his father or married his sister. His Nous does not change suddenly into a bull or a swan. He knows that the jurors are ordinary people who cannot live without gods, but he believes in tolerance.

Pericles reminds Anaxagoras that Athens is a tolerant City. In Egypt, where the priests have absolute power, he would have been persecuted. In Palestine, where religion extends its influence over all aspects of moral behaviour, the Jews would have eliminated him. If this kind of religious intolerance prevailed in the world, free thinkers like him would have long ago been nipped in the bud. Anaxagoras refuses to compromise: it is unthinkable to stand in front of the Assembly and praise the people's bloodthirsty gods.

Alone in his cell, awaiting execution, Anaxagoras imagines that he is the first man who died for his scientific belief. There will be others who will pick up the baton and it might take centuries, he thinks, but the spirit of scientific enquiry will take the place of bigotry and reason will triumph over ignorance. "Or will it? Will my fate deter the young and the ambitious? Will they lay down the arms before the battle has begun? ... Am I, was I the champion of a lost cause? ... My speech made little impact upon the jury. So you plead guilty, they said. I'm afraid I didn't make many converts to the cause of science." (p. 28)

Anaxagoras regrets his decision to stay and face his enemies and blames his problems on his inability to make quick decisions. His habit of giving careful consideration to all things has claimed precedence over the instinct of survival. He should have listened to Galenos. Pericles was wrong to advise him to confront his accusers. He is a politician concerned with matters of fact.

The astronomer's mind is filled with thoughts of regret when the jailer, followed by Pericles, enters the cell. The Athenian statesman explains that the purpose of his visit is "to render service to the City" and dismisses the jailer. To Anaxagoras he confesses that he bribed the jailer and the guards and admits that he discarded the inviolability of Athenian law. The law still stands, of course, as it is "a useful phrase in a politician's inventory," but he got rid of it because it did not suit his purpose. He must save Athens from the embarrassment of having to execute a harmless scientist. Posterity would never forgive the people of the City of Athens. Anaxagoras is free to go. The philosopher grabs the chance and leaves the cell followed by his loyal friend. He sounds regretful when he admits that Pericles was right when he said that he is an inconsistent scientist. He drags in *Nous*, the driving force behind creation, too often, and needs to improve his cosmological theory by clearing it up.

The striking parallels between Anaxagoras' imprisonment and Galileo's appearance at the Vatican in June 1632 to stand trial for being a heretic cannot escape the reader. Ten centuries after Anaxagoras' trial for blasphemy, history repeated itself. Galileo Galilei (1564-1642), the Italian physicist and astronomer, who argued in favour of the theory of the motion of the planets about the sun, was summoned before the Inquisition where, under threat of torture, he recanted his views. He was sentenced to life imprisonment, which was later commuted to permanent house arrest.

Both Anaxagoras and Galileo stand as symbols of the fight against authority for freedom of inquiry and for warning against the danger of treating any scientific opinion as a religious issue. Galileo's recantation '*eppur simuove*,' 'nevertheless it (the earth) does move,' is probably not true. Neither is it true that after his imprisonment Anaxagoras felt he had to clear up his theory about *Nous*; or that Pericles exposed himself to danger by personally attending to Anaxagoras' liberation instead of sending Aspasia to arrange his friend's secret release and transfer to neighbouring Lampsacos.

Whatever the truth, *Anaxagoras* is a straightforward play. The dialogue is lucid and to the point and the motive of the conspirators is sound. Wain and Solymar's characters talk like modern people and raise perennial political issues, which are as alive and pertinent today as in the days of Pericles. However, their real concern is the dangerous but all-pervasive illusion of wishful thinking; the seeing of things as one would like them to be, rather than as they are.

The second play, *Archimedes*, opens at the court of King Hieron of Syracuse. (p. 1) Theophilus, the chief engineer in charge of the defence of the city, is about to present his report on the state of the fortifications of the large town to the Council. He wants to know if the King will attend because his reports "have always carried weight with His Majesty". He then asks Aristander, Hieron's advisor, if he will also have the ear of the Crown Prince. (p. 2) The courtier replies that Gelon is too young to attend the Council. He is presently with his tutor Archimedes. Theophilus protests: the prince "cannot be brought up too soon to a realization of the duties that will be expected of him". He calls Archimedes' diagrams "squiggles in the sand". Aristander reminds him that the Council is waiting. (p. 3)

The two men leave and the scene switches to a colonnaded walk in the garden of the palace where Archimedes and Gelon are absorbed in a discussion of conics. The young prince, whom the lessons have fatigued, pleads with his tutor to teach him Aristotle's (384-322 BC) physics. Archimedes refuses: there is nothing to teach about the man who had no idea

what physics was about. True, he wrote indefatigably but “since in philosophy no one can be proven right or wrong, and since no two philosophers will ever agree with each other, a large volume of work provides a lot to disagree with,” Archimedes says, raising an ongoing problem with philosophers and scientists. “Your philosopher, if he be not burnt in time, gathers commentators as a festering carcass draws the gadflies which spawn the generation that will eat them.” Was it not Aristotle who claimed that the Universe consists of fifty-nine concentric spheres? Does the prince think that he counted them? Archimedes asks, showing a marked preference for the heliocentric system proposed by Aristarchus of Samos (310-272 BC) because it is simple and fits the known facts. (pp. 3-4)

While the tutor and his pupil engage in witty repartee, the Council is in full swing. Theophilus is briefing the members on the cost of the constructors who will carry out the repairs of the fortifications and supply the catapults. “Their tender might be considered by some members as high but in view of the high quality of their products not, I think, excessive. As a firm they are most reliable; they have always kept their delivery dates in the past. If we add to this their willingness to maintain the catapults in good working order in consideration of a purely nominal charge, ... I have no doubt that their offer is the best that we can possibly obtain.” (p. 5)

The courtiers express their concern at the cost of the strengthening of the battlements and the acquisition of the catapults. Why do they need to pay out money to strengthen the defences and purchase catapults when they are the allies of Rome? Aristander also opposes the purchase of the catapults. He is in favour of reinforcing the walls to repel “not only some hypothetical attack but the gathered onslaught of feuding Rome and Carthage atoned in plunder” and suggests that they employ Archimedes. (p. 7) He is interrupted by the laughter of the courtiers. Hieron has to call everyone to task: Archimedes is his kinsman and the tutor of his son. The meeting must be postponed until the following day when the heads of the participants will be clear.

Alone with Aristander, Hieron points out that the meeting will reach the ears of the Roman Consul before the end of the month. He wonders if Archimedes’ machines can repel a well-trained army. Aristander assures him that the scientist’s pulleys and levers run like clockwork. The man is a good mathematician as well as a capable engineer.

The courtier’s words trigger Hieron’s response. He recalls Pyrrhus, the King of Epirus, who expected every officer on his staff to learn geometry. An officer cannot be good at setting an ambush, he used to say, if he cannot bisect an angle. Hieron recalls the day the mathematician asked him, much to his amusement, to give him another Earth to stand on so that he would lift the world. What he wants now is for Archimedes to stand on the walls of Syracuse and lift the enemy ships. Aristander puts Hieron’s mind at ease: Archimedes can lift and move things and help repel the enemy.

Hieron decides to open up his Treasury and commission Archimedes to reinforce the battlements and build war machines. Aristander protests: Archimedes does not want the King’s money. He already suspects Hieron of wanting to use his inventions for military purposes. He has no wish to hurt anyone. “His science was instrumental in causing the death of a free citizen.” (p. 10) His Majesty must not forget that he used Archimedes’ knowledge to determine the relative proportion of gold and silver in the royal crown and discovered that the goldsmith had robbed him. Archimedes was displeased to find himself the centre of attention.

Hieron leaves the job to Aristander who decides to appeal to the inventor's vanity by starting some rumour deriding his machines. Hieron dismisses the idea simply because Archimedes has been the laughing stock of the whole City ever since he ran naked along the main street shouting "Eureka! Eureka!" What they need to do in order to enhance his reputation is to spread the news that Archimedes "will go down to posterity as the saviour of Syracuse or the Greek race or something vaguely grand" if he decides to assist them with the fortifications. Better still, Aristander interrupts, if they trap him. They can promise to lend him the money he needs to conduct some scientific experiments and when he fails to repay it in time, they will drag him away from his diagrams and oblige him to work for the army. (pp. 10-11)

The next day, Aristander visits Archimedes to discuss the problem of asking some creditors to lend the inventor money for his scientific experiments. If Archimedes wants a loan, he says, he has to make the creditors believe that they support some sort of business enterprise. Archimedes explains that he wants some money to put his ideas into effect. "I would like to explore the practical limitations. I would fix the force at about the strength of an average human being and I would try more and more elaborate apparatus to move larger and larger weights. I should perhaps start with a medium-sized boat and would finish off with ... the whole Royal Navy." (pp. 14-15)

Because the fleet might not always be available, Aristander reasons, would he consider moving heavy rocks? After all there must be other practical applications besides loading and unloading ships. The building industry, for example; Archimedes must remember that his machines will not be able to compete with slave labour and that his name is not greeted with full enthusiasm in the City's business circles on account of his extraordinary behaviour. Undoubtedly things could be different if he would be willing to make his creditors believe that after the conclusion of the experiments "a bigger Treasury order might be forthcoming," like the construction of war machines in which case he would not have to compete with slave labour because in war no one uses slaves. (p. 16)

Archimedes dismisses his friend's idea. Six months later, however, a foreman at the dockyard of Syracuse is ordering about a group of slaves who are building one of Archimedes' machines while Theophilus and a councillor are inspecting the machines and forecasting their failure. Hieron, Gelon and Aristander join them, escorted by Archimedes who proceeds to demonstrate the power of his invention that lifts a fully loaded ship. Archimedes earns the admiration of his royal friends. Hieron opens his Treasury for Archimedes who, taking Aristander's advice, begins a new series of experiments in dynamics. The experiments can take place in the part of the port where navigation is forbidden so that Archimedes' machines can safely propel huge stones from the walls.

Four years later Aristander informs the Council that the fortifications of the City facing the sea have been completed. Now they can extend the new defence system all around Syracuse. Leander, a Member of the Council, objects. Archimedes has already devoured a great proportion of the City's resources. He, Leander, intends to oppose the new credits unless he witnesses a public demonstration of Archimedes' defensive work. Aristander reminds him that this sort of information is classified, but Theophilus, also present at the meeting, protests against the decline of democratic procedures. He warns the Council of the consequences and adds that he deplores the replacement of the soldiers by machines. What will happen if Archimedes is incapacitated? Archimedes will return to his diagrams

when he completes the fortifications, Aristander explains, and the people who have been trained to understand his work will take over.

Hieron, who enters to see that the new credits are approved, listens carefully to the debate. Leander airs his fear regarding the emergence of a new class of people alien to the spirit of the traditions of Syracuse; and Theophilus claims that the distribution of military contracts is not equitable since the contracts are awarded to new firms when the old contractors are drifting into bankruptcy. The King promises to reconsider the award of the contracts to the old firms and Theophilus votes for the new credits.

Seventeen years later Hieron is dead and the Roman army is besieging Syracuse. Crassus, a Roman engineer, and his comrades are discussing the impregnability of Archimedes' fortifications. They fail to understand how a mathematician could build war machines, in much the same way that Hieron had failed to realize how geometry could prove useful to an officer. Cassius informs the Roman officers that Marcellus, the Consul, is bringing a war machine that fits several ships and successfully repels whatever is thrown at it.

Two days after the beginning of the siege, Cassius wonders at the failure of the Roman army to penetrate the enemy walls. The Roman machine offered no protection against the powerful invention of Archimedes. The Romans are anxious to meet the old inventor. Luckily a delegation is about to get inside the city on account of a certain diplomatic incident: "In point of fact, something *has* turned up; we've had a stroke of luck. The scouts captured a certain Spartan ..., trying to sail through the cordon, and because he's a rich merchant, and because he's got a lot of interests in Syracuse, and because they won't want trouble with Greece on top of this present war, the Syracusans might ... try to ransom him, and that means, gentlemen, that we can get into the city and reconnoitre quietly. I confidently expect great things from the negotiations." (p. 35)

So when the Roman officers arrive outside the Treasury, they meet with Theophilus who invites Appius, one of the delegates, to his office to negotiate the release of the Spartan businessman. As soon as the Syracusan Ephialtes "terminates" the negotiations, Cassius leads his men inside the walls of the city. A Centurion is sent to search for Archimedes who is found in his garden pondering over some diagrams in the sand.

Archimedes: Would you mind pressing down firmly the other end of the ruler? I'll just draw a tangent of this circle ... thank you, you can step off. Not that side. What are you doing? ... Who are you anyway?

Centurion: I have come to take you prisoner at the order of Marcellus. You have heard of Marcellus, (threateningly) have you?

Archimedes: No.

Centurion: Marcellus, Consul, sword of Rome, victor of Syracuse commands you to be brought before him. ...

Archimedes: No, not now. Look isn't that interesting? It can't be a coincidence that these three lines intersect each other in one point....

Centurion: Do you hear me, Archimedes? You are to follow me immediately to Marcellus.

Archimedes: Not till I solve this problem. ... Is Marcellus interested in geometry?
Centurion: Marcellus has stormed the city. Marcellus is master of Syracuse.

Archimedes: Oh, he's in the city? Then perhaps we can meet here.

Centurion: The city has fallen. Your life is in my hand, you wizened faggot. You will come to Marcellus or I'll cleave your guts.

Archimedes: I can't possibly....

Centurion: You griping grave-fodder rat. (pp. 37-38)

Archimedes loses his life and with the end of the siege Theophilus loses his control and influence. "For his own protection" Appius sends him to prison at the same time that Cassius escorts Marcellus to Archimedes' house. Marcellus is already imagining his triumph in Rome when Archimedes' drawings and machines will make the Roman cities impregnable and the Roman army invincible.

The news of Archimedes' death ruins Marcellus' chances: the City surrendered and the man was a prisoner of war, he reminds the Centurion who explains that Archimedes resisted arrest and was "killed whilst hindering a Roman officer in the exercise of his orders". The Centurion acted in accordance with a Senate regulation (paragraph thirty-three, sub-section nine) that condemns to death "all persons whether civil or military refusing to obey a command given by a Roman officer in uniform in the exercise of his duty." Such persons "shall be deemed and treated as rebel to the authority of the Senate and People of Rome, and shall not be protected by any convention or agreement which may have been concluded concerning their person, unless such convention or agreement shall have been concluded by a commander superior in rank to the one under whose orders the officer concerned is acting." (p. 41)

The Centurion is "posted with immediate effect to the Iberian front" for depriving Rome of knowledge that would have benefited her. The officer with the strong body and the weak head will go to some god-forsaken outpost in the Iberian mountains. His transfer will not bring Archimedes back. The mathematician is a victim of his own success; and Theophilus, who opens the gates of the most strategic tower in the city, is a victim of his jealousy of Archimedes' professionalism and integrity that stripped him of his commission and privileges.

Success, interwoven skilfully with public office, is desired by many ambitious men and can cause strong feelings of envy that can lead to intrigue. The writers have a courtier summarize the play in a straightforward language: "Theophilus fattening on the public account, or Archimedes cultivating his meagre learning on a bill of subsidy; and the publicans and taxers devouring for both. I weep for the present generation." (p. 10) The dramatic irony cannot escape the reader. Archimedes' appointment to the post of chief engineer implicates him in the struggle for power. Early in the play, the writers interpose another note of dramatic irony, depicting Archimedes making fun of Aristander who is always in a hurry to gallop on to the next consideration involving politics, power and which group of human beings is going to dominate some other group, not knowing that the struggle for imposition will affect him personally. Whatever the implications involved,

however, it is difficult to envisage how Archimedes could have stayed out of this struggle if Rome had captured him and obliged him to work for her glory.

Hypatia opens in Alexandria in the street outside the mathematician's house where Philemon, one of her students, is hanging about. Hypatia's coachman spots him and attempts to get rid of him. He is taking the lady Hypatia to see the Roman Governor of Alexandria, the Prefect Orestes. Hypatia steps out of the house and approaches Philemon. He has a question to ask her about the equations of Diophantus (3rd century AD), the Greek mathematician and father of algebra. Hypatia willingly provides assistance and information and leaves.

Nearby, a crowd of monks is listening to Peter the Reader explaining that the blood of brother Ammonius has been spilt. The martyr gave his life in the service of God and his murderers will be killed in turn because "that is God's justice". (p. 3) Cyril, Patriarch of Alexandria, appears and prepares the monks for the interment of Ammonius the following day. The procession will begin at noon, but an hour before noon the monks are required to assemble in the square where Peter will speak to them. The Patriarch asks the monks to pray that Alexandria may be cleansed, as Ammonius had tried to cleanse it.

The monks disperse and Cyril holds a serious discussion with Peter. Alexandria is a city of indifference and tolerance and his wish is to make brother Ammonius' funeral ceremony tomorrow unforgettable in the minds of the citizens:

Peter, we will make tomorrow a day of reckoning for infidels, misleaders, idolaters, and unpardonable sinners generally. To bring this about is your sacred charge, my son. For me, as Patriarch, to be directly associated with cleansing measures of a punitive kind creates difficulties for the Church. My hand must not be seen in this. That is your privilege. Tomorrow, after the funeral, put your brothers on the streets. They will be in an exalted mood - exalted with grief and with the sense of noble sacrifice.... Direct them to where they are likely to meet ... characters this city would be better without: infidels.... There are some who behold the light of day now, who - for the greater glory of God, Peter - should not behold it by nightfall tomorrow. (pp. 7-8)

Peter, inspired by the mission, agrees to carry out the patriarch's orders "for the greater glory of God". Cyril indicates that this decision was not taken lightly. He does not want Peter to think that he wishes this state of affairs to be permanent. Once the cleansing is over, the city will be safe again. The place to which Peter and the monks will pay particular attention, Cyril says, spreading the city map, is the University of Alexandria.

Hypatia arrives at the Prefect's house and sees a dressing covering a wound on Orestes' face. The Prefect explains that the wound is the result of his experiment to find out how far the Christians are a threat to civil order in Alexandria. He admits that he is a Christian although there is a feature of the new religion, monotheism, which he cannot live with. He was brought up on the "view of a division of labour among the gods" and on the principle that the authority of each one was not absolute.

Orestes is aware that Hypatia did not have to endure these problems. Philosophers like her got away with baptism. He, a civil servant, had to go through the rite of purification. Hypatia admits that she prefers the old religion although she never dissents from the new

dogma, only to be reminded that the people who hold pagan views are not tolerated in Alexandria. If one wants to be a good citizen one has to be a Christian. Cyril, assisted by the monks, wants to convert everyone, he says. The Patriarch of Alexandria, the revered spiritual head of the city, has great authority on all worldly values which are the only values that count. Cyril would never admit that ideas like justice and good order are values: "It all has to be for the greater glory of God, which turns out at any given moment to mean what Cyril wants it to mean, Orestes explains." (p. 12)

The Prefect's Praetorian Guard is the only force Orestes has with which to impose law and order. A military force could have changed things but Emperor Theodosius in Constantinople believes that Alexandria is a peaceful city. Contrary to Theodosius' beliefs, Alexandria is in turmoil. When the monks come into the city, they come in crowds like an invading army. Only in theory is the Emperor of Constantinople the ruler of Alexandria. In practice Cyril controls the city aided by the monks who live in the nearby monasteries.

The other day a crowd of them had assembled to air their grievances. They caused havoc for the citizens of Alexandria and he had had to face them in person. One of them called Ammonius threw the stone that caused his facial wound. He had ordered his men to arrest him and put him to death. Cyril declared the monk a martyr and gave him a new name Thaumasius - Wonderful. The funeral is tomorrow. He will be watching the monks and Peter, their leader, who might spill the blood of innocent people in the service of religion. This is the reason why he wanted to see Hypatia. He wants her to promise him that she will not go to the University.

Hypatia reminds him that her job is to shed light and refrain from telling lies. She would feel uncomfortable about telling such a blatant lie. As long as she formulates ideas and utters them, she defeats the Cyrils of this world.

I belong to the Greek tradition: trying to look at the universe ... in a clear light, cutting through fog and confusion. Open inquiry, free discussion, with no taboos, no fear of where the argument will lead you – that's the tradition I was brought up in. ... I'm a mathematician and philosopher. The great speculative minds, Plato, Aristotle – they live on in my little body. I'm only a minor representative of the tradition; but what I'm keeping alive is something greater than any individual. It's the noblest achievement of humanity. If the likes of Cyril are going to tread it out, they'll have to tread me out. (p. 17)

Orestes warns her that her enemies despise her for her ideas and would not hesitate to kill her if they got the chance. Hypatia admits that she is as obstinate as her enemies and leaves the Prefect's house. Orestes realizes the gravity of the situation and pays Cyril a visit the following day. He expresses his discontent about the attempt on his life and the public disorder caused by the monks. Cyril calls Ammonius a martyr who lost his life by a persecutor, an official of the Empire, which is now officially Christian. The making of a martyr raises passions, the Prefect points out, and passions are difficult to control. Both the monks and Peter need restraint. Cyril doubts if the people who deny the supremacy of the God have a right to exist. The truths revealed by the living God, explicitly state that "the wicked and the unbelieving shall be cast into the furnace that is everlasting, that shall burn them throughout all eternity at an unimaginable heat and yet will not consume them,

because to consume them would give them relief from suffering, and - they - shall - have - no - relief - from - suffering! It is written!” (p. 22)

The Governor warns Cyril that it is unlawful to harass citizens who have committed no civil crime. Cyril accuses Orestes of paying lip service to the Empire that has adopted Christianity. The Prefect insists that the State and the Church come to an understanding. The patriarch assures him that despite the fact that Alexandria is a place where Greek beliefs, Egyptian beliefs, philosophy, and mathematics are encouraged when they are unnecessary to the glory of God, the funeral will be conducted in religious spirit.

At the University, Hypatia concludes her present series of lectures. The next series will start next month and will be concerned with the science of hydraulics based on the work of Archimedes. Outside her house Philemon approaches the coachman and asks if his mistress has reached home yet. He was at her lecture and saw her leave so she should have been back by now. The streets are not safe. He should not have let her go out. If she insisted, he should have waited to take her home. “There is a pack of mad dogs loose. That terrible rabble of monks - they’re all over the streets! ... She might be walking into them at this very moment!” (p. 30)

The coachman decides to go and fetch his mistress and Philemon follows him. The two men see Hypatia in the hands of the mob and try to rescue her. The mob drags her away and the coachman cries in pain as he sinks to his knees. Hypatia is killed on suspicion of idolatry, of having incited the Roman governor of Egypt to persecute the Christians and teaching ancient Greek philosophy. When the monks seize her and lacerate her, they banish a thousand years of the art of philosophy and mathematics as it was taught and practised in Europe: “Hypatia was the last notable mathematician of the Ancient World. On the day she was murdered in the street ... the subject died with her. For a thousand years the art of mathematics ceased to be understood in Western Europe.” (p. 31)

Hypatia is an uncompromising written dramatisation of the cost of hypocrisy and pharisaic attitude: abominable crimes are committed in the name of Jesus Christ, God of love, under the guidance of the Patriarch of Alexandria who, the readers learn in a last ironical sentence delivered by the writers, “was canonised and is still revered as a Saint of the Church”. They are committed by the monks of Alexandria, demented, frenzied fanatics who “like nothing better than a chance to spill innocent blood in the service of the Christian religion”. (p. 31)

Not only *Hypatia* but also the whole trilogy is challenging and stimulating. *The Mathematic Triangle* has something to say about priggishness, intrigue and narrow-mindedness. Quite deliberately, it is against a facade of respectability. It is an attack on hypocrisy and stuffiness, but at the same time a defence of honesty, frankness, sincerity and generosity.

The trilogy provides the reader with the knowledge to discover more about historical names, dates and concepts. Apart from this, and perhaps more importantly, it allows him / her to think critically about past events. In doing so, *The Mathematic Triangle* aids students in developing meaningful interpretations necessary to critically examine the past and compare it to the present. Should we dispose of people whose theories, dogmas

and beliefs we do not understand? Should we attempt to revise our decision in order to fit or help society? How does the contemporary world reflect the past?

Additionally, the study of the trilogy can result in authentic discussions, compromise or empathy, i.e. traits that are the basic ingredients for active citizenship in a complex society. In other words, the essay can help students build integrity and character. What makes man greedy, anxious, mean and insecure? What can we do to avoid the mistakes of the past? What do nations need to recognize their mistakes? Humility, courage, wisdom? If we recognize our mistakes and learn from them, can we move forward and live a better life?

For these reasons, it is imperative for a comprehensive instruction in essays like *The Mathematic Triangle* to be part of every student's education. Knowing man's history helps students create a better future. Without an understanding of history, men are doomed to repeat the mistakes of the past.

REFERENCES

Hatzilou, Elizabeth. *John Wain A Man of Letters*. London: Pisces Press, 1997 & 1998.

Wain, John and Laslo Salymar. "Anaxagoras." *The Mathematic Triangle*. Oxford: University of Oxford, 1991.

Wain, John and Laslo Salymar. "Archimedes." *The Mathematic Triangle*. Oxford: University of Oxford, 1991.

Wain, John and Laslo Salymar. "Hypatia." *The Mathematic Triangle*. Oxford: University of Oxford, 1991.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΑΧΙΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Διδακτικό σενάριο για τα Μαθηματικά με το πρόγραμμα Kodu

Δαλάρη Αιμιλία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Sc.

Emilydalar93@yahoo.gr

Περίληψη

Σήμερα, χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο η τεχνολογία της εικονικής πραγματικότητας σε πολλές πτυχές της ζωής του ανθρώπου. Στα πλαίσια μαθήματος που σχετίζεται με νέες τεχνολογίες οργανώθηκε εκπαιδευτική δραστηριότητα με θέμα τη δημιουργία προγράμματος εικονικής πραγματικότητας. Η δράση είχε σαν αποδέκτες παιδιά Α' τάξης δημοτικού σχολείου. Το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν το λογισμικό Kodu της Microsoft. Σκοπός ήταν να μελετηθεί αν μέσω ενός προγράμματος στον Η/Υ οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα τα γεωμετρικά σχήματα. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια δύο ημερών. Προτεινόμενες ενέργειες ήταν η εισαγωγική συζήτηση κατά την οποία τα παιδιά ρωτήθηκαν για τη σχέση τους με τη νέα τεχνολογία καθώς και για τη χρήση του Η/Υ στη καθημερινότητά τους. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε η δράση που αφορούσε το μάθημα της γεωμετρίας. Η υλοποίηση του συγκεκριμένου έργου βοήθησε τους μαθητές να αναγνωρίσουν σχήματα που έχουν διδαχτεί και να τα κατονομάσουν. Επίσης, ανέπτυξαν θετική στάση απέναντι στον Η/Υ ως εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Εικονική πραγματικότητα, δημοτικό σχολείο, μαθηματικά.

Εισαγωγή

Με τη χρήση της εικονικής πραγματικότητας έχει γίνει εφικτό να πλησιάσει κάποιος μέρη που δε θα μπορούσε διαφορετικά, να προσφέρει γνώση σε ανθρώπους με κινητικά προβλήματα ακόμη και να κάνει πιο διασκεδαστική την εκπαίδευση για παιδιά. Όσο περισσότερο χρησιμοποιείται η τεχνολογία της εικονικής πραγματικότητας στη καθημερινότητα, τόσο θα ανακαλύπτονται και νέες τεχνικές, πιο βελτιωμένες από τις προηγούμενες με σκοπό την καλύτερη απεικόνιση και αλληλεπίδραση.

Η εικονική πραγματικότητα αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια καθώς περικλείει μια πληθώρα χαρακτηριστικών και δυνατοτήτων, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να οριστούν είτε από μόνα τους, είτε σε συνδυασμό μεταξύ τους. Ο J. Lanier ιδρυτής του VPL Research (Virtual Programming Languages Research) ήταν ο πρώτος που έδωσε έναν ορισμό για την εικονική πραγματικότητα. *«Η εικονική πραγματικότητα ορίζεται ως ένα αλληλεπιδραστικό τρισδιάστατο περιβάλλον, φτιαγμένο από υπολογιστή, στο οποίο μπορεί κάποιος να εμβυθιστεί»*. (Κοκότος, 2007) Σύμφωνα με τον Lanier λοιπόν, είναι μια μέθοδος με την οποία ο χρήστης οπτικοποιεί και επεξεργάζεται περίπλοκα δεδομένα καθώς αλληλεπιδρά με τον υπολογιστή.

Αργότερα, το 1995 οι Manetta & Blade έδωσαν τον εξής ορισμό: «Ένα υπολογιστικό σύστημα το οποίο χρησιμοποιείται για τη δημιουργία εικονικών κόσμων, στους οποίους ο χρήστης έχει την εντύπωση της ύπαρξης του σε αυτούς και επιπλέον έχει την ικανότητα να πλοηγηθεί και να χειριστεί τα αντικείμενά τους». Πιο κοντά στη δεκαετία του 2000, το 2003 οι Sherman & Craig έκαναν λόγο για «ένα μέσο το οποίο αποτελείται από αλληλεπιδραστικές εξομοιώσεις με υπολογιστή, οι οποίες αισθάνονται τη θέση και τις ενέργειες του χρήστη και αντικαθιστούν ή επαυξάνουν την ανάδραση σε μία ή παραπάνω αισθήσεις, δίνοντας το αίσθημα της πνευματικής εμπύθισης ή παρουσίας στην εξομοίωση».

Η εικονική πραγματικότητα χωρίζεται σε πέντε (5) κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

1. Desktop εικονική πραγματικότητα: Στην κατηγορία αυτή ανήκουν συστήματα εικονικής πραγματικότητας που χρησιμοποιούν τη συμβατική οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή προκειμένου να παρουσιάσουν την αναπαράσταση του εικονικού κόσμου. Τα συστήματα αυτά ονομάζονται και Window on a World (WoW) και αποτελούν την πιο προσιτή άρα και δημοφιλή μορφή αναπαράστασης της Εικονικής Πραγματικότητας. Έχουν πολύ μικρό κόστος καθώς δεν απαιτούν ακριβό υλικό ή λογισμικό και είναι αρκετά πιο εύκολο να αναπτυχθούν. (Μπούρας, Τσιάτσος, Γιαννακά & Καπούλας, 2005, Xiaojun & Shervin, 2016)
2. Video Mapping: Η κατηγορία αυτή αποτελεί μια παραλλαγή των επιτραπέζιων συστημάτων, που χρησιμοποιεί όπως και η προηγούμενη την οθόνη του υπολογιστή για την αναπαράσταση του εικονικού κόσμου με τη διαφορά, ότι συγχωνεύει παράλληλα και την είσοδο σήματος σύνθετης εικόνας (βίντεο). Το βίντεο αυτό αναπαριστά στην ουσία τη φιγούρα του χρήστη με χρήση δισδιάστατων γραφικών. Με τον τρόπο αυτό ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί στην οθόνη του υπολογιστή του την αλληλεπίδραση του σώματος του με τον εικονικό κόσμο, επιτυγχάνοντας έτσι μια αυξημένη αίσθηση ρεαλισμού. (Μπούρας, Τσιάτσος, Γιαννακά & Καπούλας, 2005)
3. Μικτή πραγματικότητα (Mixed Reality): Χρησιμοποιείται για να περιγράψει το συνδυασμό των πραγματικών κόσμων με τους εικονικούς με σκοπό τη δημιουργία νέων περιβαλλόντων που συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν σε πραγματικό χρόνο φυσικά και ψηφιακά αντικείμενα. Στα συστήματα αυτά τα δεδομένα και η είσοδος που παράγονται από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ενσωματώνονται με την είσοδο που παράγεται από το σύστημα τηλεπαρουσίας. (Μπούρας, Τσιάτσος, Γιαννακά & Καπούλας, 2005)
4. Fish Tank εικονική πραγματικότητα: Αυτός ο όρος χρησιμοποιείται για την περιγραφή συστημάτων που συνδυάζουν μια στερεοσκοπική οθόνη υγρών κρυστάλλων (LCD) μαζί με έναν μηχανισμό παρακολούθησης της κίνησης του κεφαλιού.
5. Ενισχυμένη εικονική πραγματικότητα (Augmented Reality): Αποτελεί στην ουσία ένα συνδυασμό της πραγματικής σκηνής που βιώνει ο χρήστης και της εικονικής σκηνής που παράγει ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Συγκεκριμένα προσθέτει γραφικά, ήχο, αίσθηση της αφής και όσφρηση στον εικονικό κόσμο, όπως αυτά

υπάρχουν στον πραγματικό κόσμο, προκειμένου να επιτύχει με το βέλτιστο τρόπο την αίσθηση του ρεαλισμού.

Το Kodu είναι ένα περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού, που πρωτοεμφανίστηκε το 2009, αναπτύχθηκε από τα FUSE Labs της Microsoft με σκοπό την σχεδίαση παιχνιδιών και γενικότερα αλληλεπιδραστικών τρισδιάστατων κόσμων. Σχεδιάστηκε για να λειτουργεί μόνο σε Xbox 360 και λειτουργικά Microsoft. Ο προγραμματισμός βασίζεται σε μια σειρά από οδηγίες της μορφής, όταν συμβεί κάτι, τότε κάνει αυτό (WHEN... DO...). Για να λάβει χώρα ο προγραμματισμός προηγουμένως πρέπει να έχει δημιουργηθεί ένας κόσμος τριών διαστάσεων και να έχουν προστεθεί τα αντικείμενα και χαρακτήρες που θα δρουν μέσα σε αυτόν. Η συμπεριφορά κάθε αντικείμενου – χαρακτήρα και ο τρόπος αλληλεπίδρασης αυτού με τον κόσμο είναι αυτά που καθορίζονται με τον προγραμματισμό (Marioland, 2009).

Σκοπός της παρούσας δράσης ήταν να μελετηθεί αν μέσω ενός προγράμματος στον Η/Υ οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα τα γεωμετρικά σχήματα σε σύγκριση με το παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, το βιβλίο. Εν ακολουθία, στόχοι ήταν σε γνωστικό επίπεδο οι μαθητές να αναγνωρίσουν τη φόρμα των σχημάτων σε αντικείμενα της καθημερινότητας. Επίσης, να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στον Η/Υ ως εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, να αντιληφθούν τη νέα γνώση μέσω του παιχνιδιού με διασκεδαστικό και πρωτότυπο τρόπο, να αναπτύξουν τη κριτική σκέψη μέσω των ερωτημάτων που τους τίθενται καθώς και να κατανοήσουν το παιγνιώδη χαρακτήρα του διδακτικού σεναρίου.

Οργάνωση της δράσης

Η εργασία ήταν ατομική και έτσι κάθε φοιτητής/τρια ερχόταν σε επικοινωνία με τον/την υπεύθυνο/η δάσκαλο/α του σχολείου που θα πραγματοποιούσε τη δράση για να κανονίσουν από κοινού τις μέρες που θα υλοποιούταν. Το παρόν διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε τη πρώτη βδομάδα του Απριλίου (4-5 Απρίλη).

Ο/Η κάθε φοιτητής/τρια είχε το ρόλο του/της δασκάλου/ας μέσα στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας της πληροφορικής. Ας σημειωθεί ότι το μάθημα της πληροφορικής διδάσκεται μία φορά τη βδομάδα στη τάξη της Α' Δημοτικού. Ωστόσο, για τις ανάγκες της εκπαιδευτικής δράσης, τη βδομάδα της υλοποίησης διδάχτηκε δύο (2) φορές. Έτσι, κάθε φοιτητής/τρια κατά τη πρώτη μέρα έκανε τη καθιερωμένη γνωριμία με τα παιδιά της τάξης και στη συνέχεια, προχωρούσε σε ερωτήματα που αφορούσαν τη σχέση των μαθητών με τον Η/Υ καθώς και τις γενικές γνώσεις που είχαν σχετικά με αυτόν. Την επόμενη μέρα, συμμετείχαν έξι (6) μαθητές της Α' τάξης, -που υποδείχτηκαν από το δάσκαλο- για να εφαρμόσουν το διδακτικό σενάριο εικονικής πραγματικότητας.

Μεθοδολογία

Η δράση υλοποιήθηκε στο χώρο ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου και είχε διάρκεια δύο (2) ημερών. Οι ομάδες που απευθύνονταν η δράση ήταν κυρίως τα παιδιά αφού είχαν βιωματική συμμετοχή αλλά μπορεί κατ' επέκταση να απευθυνθεί και στους ενήλικες. Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν το πείραμα. Ειδικότερα, συμμετείχαν μαθητές Α' τάξης δημοτικού σχολείου -6 στο σύνολο- και το πείραμα έλαβε χώρα στην αίθουσα της πληροφορικής του σχολείου.

Αναλυτικά, τη πρώτη μέρα της δράσης επιχειρήθηκε να γίνει μία γνωριμία με τα παιδιά της τάξης. Στη συνέχεια, έγινε μία εισαγωγική συζήτηση για τις νέες τεχνολογίες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά ρωτήθηκαν για το αν χρησιμοποιούν στη καθημερινότητά τους Η/Υ, tablets, κινητά τηλέφωνα. Αφού ανέφεραν τα δημοφιλή ηλεκτρονικά παιχνίδια που παίζουν, τα σύγκριναν με παιχνίδια που έπαιζαν αντίστοιχα παιδιά της ηλικίας τους παλιότερα. Τέλος, έγινε συζήτηση για το αν και πόσο συχνά χρησιμοποιούν Η/Υ για να διαβάζουν τα μαθήματα του σχολείου τους. Την επόμενη ημέρα, ακολούθησε μια επανάληψη όσων ειπώθηκαν την προηγούμενη. Στη συνέχεια, ο δάσκαλος υπέδειξε στη φοιτήτρια έξι (6) μαθητές για να υλοποιήσουν το πρόγραμμα της εικονικής πραγματικότητας. Κάθε μαθητής πλησίαζε τη φοιτήτρια και καθόταν δίπλα της για να παίζει το παιχνίδι. Ο μέσος χρόνος υλοποίησης του παιχνιδιού ήταν 20 λεπτά.

Τίτλος του διδακτικού σεναρίου ήταν «*Η περιπέτεια του αστυνόμου Σαχίνη*», και οι εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές ήταν τα μαθηματικά και οι ΤΠΕ. Το θέμα αποτελεί ενότητα των Μαθηματικών της Α' τάξης και οι στόχοι που τίθενται άπτονται πλήρως του αντίστοιχου αναλυτικού προγράμματος των Μαθηματικών. Ειδικότερα, αποτελεί μέρος της ενότητας 1 του σχολικού εγχειριδίου με τίτλο «*οι αριθμοί μέχρι το 5- χώρος και σχήματα*» και παρουσιάζεται αναλυτικά στο κεφάλαιο 2 της πρώτης ενότητας με τίτλο «*Γεωμετρικά σχήματα*». Παρόλο που η ιστορία και οι χαρακτήρες είναι φανταστικοί η πλοκή διαδραματίζεται σε καθημερινές συνθήκες και ο ήρωας είναι πραγματικός και οικείος στα παιδιά από παιδικές τηλεοπτικές εκπομπές με παρόμοια θεματολογία. Κάθε χαρακτήρας της ιστορίας έχει το όνομα και το σχήμα ενός σχήματος. Έτσι, αναζητούνται, αναγνωρίζονται και ονομάζονται τα γεωμετρικά σχήματα κύλινδρος, σφαίρα, πολύγωνο.

Το σενάριο αποτελείται από δύο πίστες. Στη πρώτη πίστα γίνεται η εισαγωγή στην ιστορία. «*Ξεκινά τη Δευτέρα που αστυνόμος πιάνει δουλειά, έτοιμος να αντιμετωπίσει άλλη μια φορά τους παράνομους. Τον ενημερώνουν τηλεφωνικά για την επίθεση των σωμάτων από το διάστημα. Ένα διαστημόπλοιο είχε έρθει από τον πλανήτη Γεωμετρία, του 7^{ου} γαλαξία του ανατολικού σύμπαντος. Ίσως η Γη κινδύνευε από το πλήρωμά του. Οι πληροφορίες που είχε ήταν λίγες. Αρχηγός ήταν η σφαίρα. Είχε πολλές καμπύλες και πολλές δυνατότητες. Ο επόμενος της παρέας ήταν ο κύλινδρος. Κυλούσε εύκολα, περπατούσε δύσκολα. Την τριάδα συμπλήρωνε το πολύγωνο*».

Ο αστυνόμος περιπλανώμενος σε τρία διαφορετικά νησιά- κόσμους καλείται να ανακαλύψει το κάθε ύποπτο με τη βοήθεια ενός συνεργάτη του που συναντάει σε κάθε νησί (μηχανάκι, χελώνα, χταπόδι) και τον πληροφορεί για το που πιθανά κρύβεται ο κάθε ύποπτος. Καλείται να αποφύγει να μπερδέψει τους υπόπτους με άλλους «μεταμφιεσμένους» (καρδιά, κέρμα, μήλο). Έτσι, αφού τους βρει μαθαίνει πληροφορίες για καθένα από αυτούς. Για κάθε ύποπτο που βρίσκει παίρνει και ένα βαθμό και όταν συγκεντρώσει τρεις βαθμούς συνολικά, περνάει αυτόματα στην δεύτερη πίστα. Σε κάθε νησί υπάρχει ένα εμπόδιο που δεν επιτρέπει στον αστυνόμο να μετακινηθεί στο επόμενο. Οπότε, όταν ο αστυνόμος βρει σε κάθε νησί τον ύποπτο το εμπόδιο εξαφανίζεται και ο αστυνόμος συνεχίζει την αναζήτησή του.



Εικόνα 1: Πίστα 1

Η δεύτερη πίστα αποτελείται από δύο νησιά. Στο πρώτο νησί ο αστυνόμος καλείται να απαντήσει σε έξι ερωτήσεις και να μαζέψει όσους περισσότερους βαθμούς μπορεί. Όταν μαζέψει τέσσερις πόντους το εμπόδιο που υπάρχει ανάμεσα στα δύο νησιά εξαφανίζεται. Όταν απαντήσει σωστά σε όλες τις απαντήσεις και πάρει τους έξι βαθμούς γίνεται κάτοχος των πυραύλων που θα του χρησιμεύσουν στο δεύτερο νησί. Εκεί, καλείται να αντιμετωπίσει το κακό που είναι ο φύλακας του κάστρου, τελικής κρυψώνας των κακών. Στο τέλος, αν ο αστυνόμος σκοτώσει το κακό φτάνει στη λύση του μυστηρίου και τους συλλαμβάνει. Ωστόσο, καθ' όλη τη διάρκεια της αναζήτησης του αντιλαμβάνεται τη σπουδαιότητα των σχημάτων στη καθημερινότητα και αποφασίζει να διοργανώσει μία γιορτή προς τιμήν τους.



Εικόνα 2: Πίστα 2

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, από την υλοποίηση της συγκεκριμένης δράσης ανακύπτει ότι τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τον Η/Υ. Επίσης, ανακάλυψαν ότι μπορούν να μάθουν και με ένα πιο διασκεδαστικό τρόπο που τους το προσφέρει η ενασχόληση με τη Νέες Τεχνολογίες. Τέλος, η σύνδεση των συμπερασμάτων με την εισαγωγή για την εικονική πραγματικότητα είναι εμφανής. Ειδικότερα, τα παιδιά μέσα από την υλοποίηση του παιχνιδιού της εικονικής πραγματικότητας ανακάλυψαν τη δημιουργικότητα και τη χαρά που προσφέρει η χρήση του Η/Υ στη καθημερινότητα. Ανάπτυξαν τις δεξιότητες τους και τη θετική στάση απέναντι στον Η/Υ ως εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, ανέπτυξαν τη κριτική σκέψη μέσω των ερωτημάτων που τους έθεσε η φοιτήτρια.

Ειδικότερα, τα συμπεράσματα που προέκυψαν μετά την υλοποίηση του project ήταν τα ακόλουθα:

- *Εκμάθηση χρήσης Η/Υ.*
- *Ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στον Η/Υ ως εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία.*
- *Εξοικείωση με μαθηματικές έννοιες.*
- *Ενίσχυση της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης.*
- *Αντίληψη της νέας γνώσης μέσω του παιχνιδιού με διασκεδαστικό και πρωτότυπο τρόπο.*

Δυνατά σημεία

Ένα από τα σημαντικά σημεία αυτής της δράσης ήταν ότι τα παιδιά έμαθαν να χειρίζονται τον Η/Υ καθώς συμμετείχαν βιωματικά. Επίσης, αναπτύχθηκε η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητά τους και η ανταλλαγή σκέψεων και απόψεων με τους συμμαθητές τους μέσω των ερωτήσεων που έθετε η φοιτήτρια. Το σημαντικότερο από όλα ήταν η ανάπτυξη θετικής στάσης στον Η/Υ ως εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία ακόμη και σε τέτοιες μικρές ηλικιακές ομάδες, καθώς οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι πλέον με τις Νέες τεχνολογίες από μικρή ηλικία και αντιλήφθηκαν τη σπουδαιότητα του να μαθαίνει κανείς παίζοντας. Επιπρόσθετα, οι μαθητές έμαθαν να ξεχωρίζουν τα τρία γεωμετρικά σχήματα και τα χαρακτηριστικά τους αφού όλοι οι μαθητές απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις του παιχνιδιού και κατάφεραν να το ολοκληρώσουν με επιτυχία. Άρα, οι μαθητές κατάφεραν να «αντικαταστήσουν» το βιβλίο και να μάθουν τα γεωμετρικά σχήματα μέσω ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σχεδιασμένο στον Η/Υ.

Αδύνατα σημεία

Το θέμα της έλλειψης χρόνου αρκετές φορές δυσκόλεψε τη διαδικασία, ειδικά όταν μερικά παιδιά δεν ολοκλήρωναν το παιχνίδι στα 20 λεπτά αλλά έπαιρνε περισσότερο χρόνο, πράγμα που σήμαινε ότι όλη η διαδικασία καθυστερούσε. Επιπρόσθετα, οι μαθητές αντιμετώπιζαν πρόβλημα με το touchpad οπότε θα ήταν καλύτερο να υπήρχε

ποντίκι για να παίζουν οι μαθητές το παιχνίδι. Τέλος, ας μη παραληφθούν, οι ανταγωνισμοί και οι διαφωνίες μεταξύ των μαθητών για το ποιος θα συμμετέχει στην υλοποίηση της δράσης.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Όσον αφορά την επιλογή της δράσης:

- Οι δραστηριότητες μπορούσαν να είχαν μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας γιατί τα παιδιά που συμμετείχαν στη δράση είχαν αναπτυγμένο πνευματικό επίπεδο.
- Θα μπορούσαν να ενταχθούν και άλλες δραστηριότητες άλλων διδακτικών αντικειμένων πέραν των μαθηματικών όπως π.χ. γλώσσα, Αγγλικά.
- Όσον αφορά τη διδακτική διαχείριση:
- Η εισαγωγή θα ήταν προτιμότερο να ήταν περισσότερο εκτενής, όσον αφορά ερωτήσεις που θα παρότρυναν τους μαθητές για περαιτέρω συζήτηση και ανάπτυξη κλίματος οικειότητας.
- Όσον αφορά τις συνθήκες εφαρμογής:
- Μέσα στις συνθήκες εφαρμογής θα εντασσόταν περισσότερος διάλογος με τα παιδιά κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.

Βιβλιογραφία

Manetta, C., Blade, R. (1995). Glossary of Virtual Reality Terminology. *International Journal of Virtual Reality*, 1(2), 35-39.

Sherman, W. & Craig, A. (2002) *Understanding Virtual Reality*, Morgan Kauffman.

Marioland (Παρασκευή 14 Αύγουστος 2009) *Kodu Game Lab: Απλό σκότωμα ώρας ή χρήσιμο εποπτικό εργαλείο;* (Διαθέσιμο online: game20.gr/kodu-useful-or-not/, προσπελάστηκε στις 1/11/2016).

Xiaojun S., Shervin S. (2016) *Virtual and Augmented Reality - Introduction, Desktop VR, Augmented Reality, Immersive VR, VR Graphics Rendering and Modeling*. (Διαθέσιμο online: encyclopedia.jrank.org, προσπελάστηκε στις 20/09/2016).

Κοκότος Δ.Χ. (2007) *Εικονικά περιβάλλοντα πληροφόρησης*. Αθήνα: Σταμούλης.

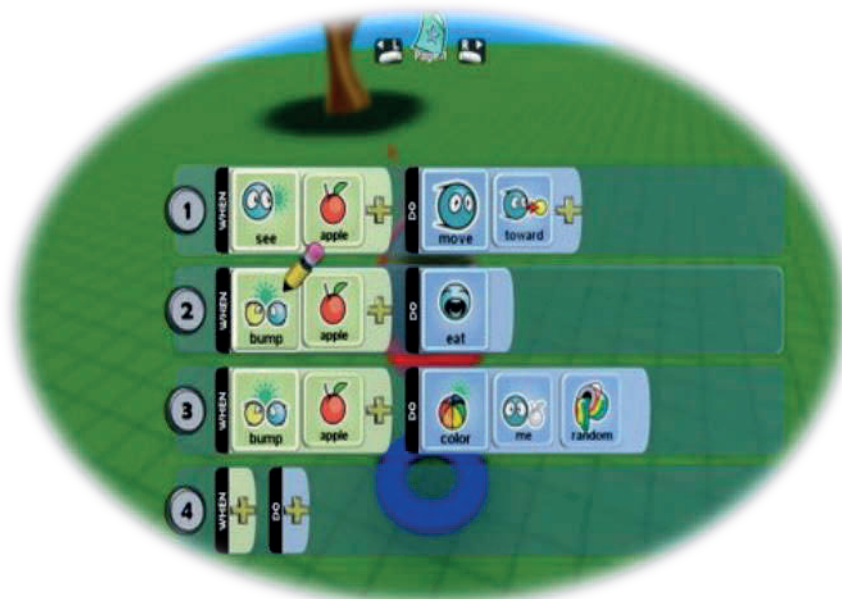
Μπούρας Χ., Τσιάτσος Θ., Γιαννακά Ε., Καπούλας Β. (2005) *Δικτυακά Εικονικά Περιβάλλοντα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) μαθηματικών*.

Παράρτημα



Εικόνα 3: Βιβλιοθήκη του Kodu



Εικόνα 4: Εντολές Kodu

Καλλιέργεια μιντιακού γραμματισμού: Διαφημίσεις μέσω eTwinning

Κυρμανίδου Έλλη
Εκπ/κός Π.Ε.06,
Υποψ. Διδάκτωρ L.M.U.
ellikyrmanidou@gmail.com

Αδαλοπούλου Ελπίδα
Εκπ/κός Π.Ε.06, Μ.Α.
eada19@otenet.gr

Γριβάκου Ελπινίκη
Εκπ/κός Π.Ε.06, Μ.Εδ.
egrivakou@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία με κυρίαρχο θέμα τη διαφήμιση, βασίζεται σε πρόγραμμα eTwinning, το οποίο υλοποιήθηκε από τέσσερα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε τρεις ευρωπαϊκές χώρες, την Ελλάδα, τη Γερμανία και τη Γαλλία κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους 2017-2018. Το πρόγραμμα εστίασε στις διαφημίσεις του παρελθόντος και του σήμερα, για να αποκωδικοποιήσει μηνύματα και κοινωνικές συμπεριφορές και ολοκληρώθηκε με τη δημιουργία πρωτότυπων διαφημιστικών μηνυμάτων από τους μαθητές με στόχο την καλλιέργεια του γραμματισμού στα μέσα. Παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ασκούνται στον μιντιακό γραμματισμό και πιο συγκεκριμένα στον γραμματισμό στη διαφήμιση και διερευνώνται οι δυνατότητες για κριτικό μιντιακό γραμματισμό μέσα από τη μελέτη και αξιολόγηση πολυτροπικών κειμένων και την παραγωγή πρωτότυπων διαφημιστικών μηνυμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: μιντιακός γραμματισμός, διαφήμιση, eTwinning, πολυτροπικά κείμενα

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η ραγδαία εξάπλωση της πληροφορίας μέσω πολλών μέσων (τηλεόραση, βιντεοπαιχνίδια, «έξυπνες» συσκευές, διαδίκτυο) συμβάλλει στη μετάδοση πολυτροπικών μηνυμάτων (κείμενο, ήχος, εικόνα). Η εξοικείωση των σημερινών μαθητών με τα μέσα αυτά και η συνεχής έκθεσή τους σε πολυτροπικά κείμενα ενέχει τον κίνδυνο να μετατραπούν οι ίδιοι σε παθητικούς δέκτες μηνυμάτων με μεγάλη επιρροή όπως είναι η διαφήμιση.

Το σημερινό σχολείο καλείται να προσαρμοστεί στις κοινωνικές αλλαγές που έχουν επέλθει με τη σύγχρονη Ψηφιακή Επανάσταση, η οποία απαιτεί την εξάσκηση των μαθητών σε πολλά είδη γραμματισμού, ή αλλιώς στον πολυγγραμματισμό. Η έννοια του πολυγγραμματισμού «υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία» (Χατζησαββίδης, 2007). Η διδασκαλία παραδοσιακών μορφών γραμματισμού είναι πλέον ανεπαρκής καθώς ο σύγχρονος γραμματισμός είναι ένας αναπόφευκτα πολυμεσικός γραμματισμός (Buckingham, 2003). Τα νέα Προγράμματα Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας και ο στόχος του Ψηφιακού Σχολείου είναι να υιοθετηθούν πλαίσια διδασκαλίας που βασίζονται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού.

Σε έναν από τους γραμματισμούς που θα πρέπει επιπλέον να στοχεύσει το περιβάλλον του σχολείου είναι στον γραμματισμό στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Ο όρος εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε. (media education) περιγράφει τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας στα μέσα (Buckingham, 2008), ενώ ο μιντιακός γραμματισμός (media literacy) περιγράφει την ικανότητα του ατόμου να έχει πρόσβαση, να αναλύει, να αξιολογεί και να επικοινωνεί μηνύματα με διαφορετικούς τρόπους (Schmidt & Pailliotet, 2008). Η εξάσκηση των μαθητών στον μιντιακό γραμματισμό μπορεί να γίνει με την έκθεση και πρόσβαση σε αυθεντικά και πολυτροπικά κείμενα.

Η καλλιέργεια του μιντιακού γραμματισμού μέσα στη σχολική τάξη ενθαρρύνει τους μαθητές να κατακτήσουν ιδιότητες στοχασμού των απόψεών τους σχετικά με τη χρήση των μέσων στην κοινωνία, να συλλέξουν πληροφορίες από πολύπλευρες πηγές, να επεξεργαστούν τις πληροφορίες κριτικά και να δημιουργήσουν μηνύματα για αυθεντικά κοινά χρησιμοποιώντας μια μεγάλη ποικιλία εργαλείων μιντιακής παραγωγής (Hobbs, 2004).

Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν αλλάζει με ραγδαίους ρυθμούς και στόχος των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι η προσαρμοστικότητα στα νέα δεδομένα και η εποικοδομητική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία τους. Οι νέοι μαθητές είναι ενεργοί παραγωγοί μέσων και αποτελούν πλέον «ανεξάρτητες και υπεύθυνες προσωπικότητες –προπάντων στον χώρο των Νέων Μέσων, στον οποίο μάλιστα λειτουργούν ως πολιτισμικοί φορείς και γνώστες του αντικειμένου» (Kron & Σοφός, 2007). Εξάλλου «η δημιουργία περιλαμβάνει την ικανότητα της χρήσης των μέσων επικοινωνίας για την κατασκευή και την επικοινωνία μηνυμάτων είτε για λόγους αυτό-έκφρασης είτε για λόγους επιρροής και αλληλεπίδρασης με τους άλλους» (Βαλσαμίδου, 2010). Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα eTwinning εντάσσει τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδασκαλία αμβλύνοντας τις διαφορές ανάμεσα στις κουλτούρες των μαθητών δίνοντας, παράλληλα, έμφαση στην καλλιέργεια του μιντιακού γραμματισμού.

Όταν οι μαθητές είναι οι ίδιοι δημιουργοί ενός «μεσοποιημένου υλικού» αναπτύσσουν εξοικείωση με το περιεχόμενο των μέσων, απομυθοποιούν την παντοδυναμία τους και τα Μ.Μ.Ε. καθίστανται εν τέλει ένα εργαλείο, το οποίο οι μαθητές εκπαιδεύονται να χρησιμοποιούν προς όφελός τους (Νίκα, Χρηστάκης, & Ντάβου, 2007). Σκοπός του μιντιακού γραμματισμού, εν τέλει, θα πρέπει να είναι η αξιοποίηση των μέσων με τέτοιο τρόπο που να καθιστά τους μαθητές επιδέξιους δημιουργούς και επεξεργαστές αυθεντικών μηνυμάτων.

Οι πρόσφατες εκπαιδευτικές θεωρίες, ωστόσο, κάνουν λόγο και για τον κριτικό μιντιακό γραμματισμό, ο οποίος εστιάζει στον δέκτη των μηνυμάτων και στην πρόσληψη της πληροφορίας μέσω των Μ.Μ.Ε.. Ο κριτικός μιντιακός γραμματισμός ενθαρρύνει τους μαθητές να αναζητήσουν τον αποστολέα ενός μηνύματος και τον λόγο για τον οποίο έχει σταλεί το μήνυμα αυτό (Kellner & Share, 2007). Ο Buckingham υποστηρίζει ότι η χρήση της τεχνολογίας των Μ.Μ.Ε. στη σχολική τάξη «αποτελεί τον πιο άμεσο,

ελκυστικό και αποτελεσματικό τρόπο διερεύνησης ενός θέματος» (2008) και οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα eTwinning εξέφρασαν πράγματι πολλές φορές τον ενθουσιασμό τους για τη δυνατότητα να διερευνήσουν τα μηνύματα των διαφημίσεων και να δημιουργήσουν το δικό τους αυθεντικό μήνυμα.

Το πρόγραμμα eTwinning που υλοποιήσαμε βασίζεται στη θεωρία του κριτικού μιντιακού γραμματισμού, ο οποίος καλλιεργείται μέσω της ανάλυσης των διαφημίσεων, της ερμηνείας των μηνυμάτων τους και της σύνδεσής τους με βαθύτερες έννοιες και αξίες (Schmidt & Pailliotet, 2008). Ένας από τους κεντρικούς σκοπούς του προγράμματος ήταν η καταγραφή της εξέλιξης της διαφήμισης μέσω μιας ανασκόπησης στον χρόνο. Οι μαθητές ανέπτυξαν κριτική στάση απέναντι στα περιεχόμενα των διαφημιστικών μηνυμάτων και στον τρόπο επιρροής της κοινής γνώμης στο παρελθόν και στο παρόν. Επίσης, αναγνώρισαν ότι μία από τις μεγαλύτερες διαφορές ανάμεσα στις διαφημίσεις των M.M.E. (mass-media advertising) και στα είδη ψηφιακής διαφήμισης (digital advertising) είναι η διαδραστικότητα των ψηφιακών διαφημίσεων μέσω π.χ. των διαδικτυακών παιχνιδιών (in-game advertising ή advergame).

Είναι γεγονός ότι είναι δύσκολο για τα παιδιά να αντιληφθούν τη δύναμη μίας διαφήμισης όταν εμπλέκεται με την ψυχαγωγία και να συνειδητοποιήσουν ότι γινόμαστε ακούσια δέκτες υποσυνείδητων μηνυμάτων μέσω της διαφήμισης (Kellner & Share, 2007). Επιπλέον, υπάρχουν 4 βασικοί άξονες του γραμματισμού στη διαφήμιση: η αναγνώριση της διαφήμισης, η διαπίστωση της πρόθεσής της για πώληση και της πρόθεσης πειθούς και η κατανόηση των τεχνικών πειθούς (Rozendaal, Lapierre, van Reijmersdal, & Buijzen, 2011). Πάνω σε αυτούς τους άξονες πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των διαφημιστικών μηνυμάτων που συγκεντρώσαμε στο Twinspace του έργου μας. Το πρόγραμμα χωρίστηκε σε δύο φάσεις, της ανάλυσης και επεξεργασίας διαφημιστικών μηνυμάτων από το παρελθόν μέχρι και σήμερα και της παραγωγής πρωτότυπων διαφημίσεων.

Για την υλοποίηση της πρώτης φάσης του προγράμματος, κατά τη διάρκεια της μελέτης επιλεγμένων διαφημίσεων, οι μαθητές αναζήτησαν απαντήσεις με βάση το θεωρητικό πλαίσιο των έξι αντιλήψεων για την ανάλυση ενός οπτικού μηνύματος του Lester εστιάζοντας στις προσωπικές, ιστορικές, τεχνικές, ηθικές, πολιτισμικές και κριτικές αντιλήψεις τους με βάση τη διαφήμιση (2011). Απάντησαν σε ερωτήσεις όπως «ποιο μήνυμα λαμβάνω εγώ;» «πότε δημιουργήθηκε το μήνυμα και ποιες αξίες της εποχής του αποκαλύπτει;», «ποιες τεχνικές και καλλιτεχνικές μέθοδοι ακολουθήθηκαν;» «τι αξίες μεταφέρει το μήνυμα;» «ποια κοινωνική ομάδα δεν συμπεριλαμβάνεται στο μήνυμα» και «πώς επιβάλλονται σχέσεις ισχύος μέσω του μηνύματος;» Στη δεύτερη φάση του προγράμματος, οι μαθητές κλήθηκαν να ενσωματώσουν όλη την παραπάνω αποκτηθείσα γνώση σε πρωτότυπες διαφημίσεις, τις οποίες δημιούργησαν με τη αξιοποίηση ποικίλων ψηφιακών εργαλείων.

Στόχοι του προγράμματος

Στόχοι του προγράμματος, πέρα από την πολυπολιτισμική διάσταση που έχουν όλα τα ευρωπαϊκά προγράμματα, ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές τους τρόπους πειθούς σε διαφορετικά διαφημιστικά σποτ και σε πολυτροπικές διαφημιστικές αφίσες και να σχολιάσουν μέσα στις διεθνικές τους ομάδες τα μηνύματα που προβάλλονται και τα στερεότυπα που αναπαράγονται. Μια περαιτέρω επιδίωξη του προγράμματος ήταν η εξάσκηση των μαθητών στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου στην Αγγλική γλώσσα αξιοποιώντας τη χρήση διαφόρων τεχνολογικών συσκευών (φωτογραφική μηχανή, βιντεοκάμερα, κινητό τηλέφωνο).

Σχεδιασμός και υλοποίηση

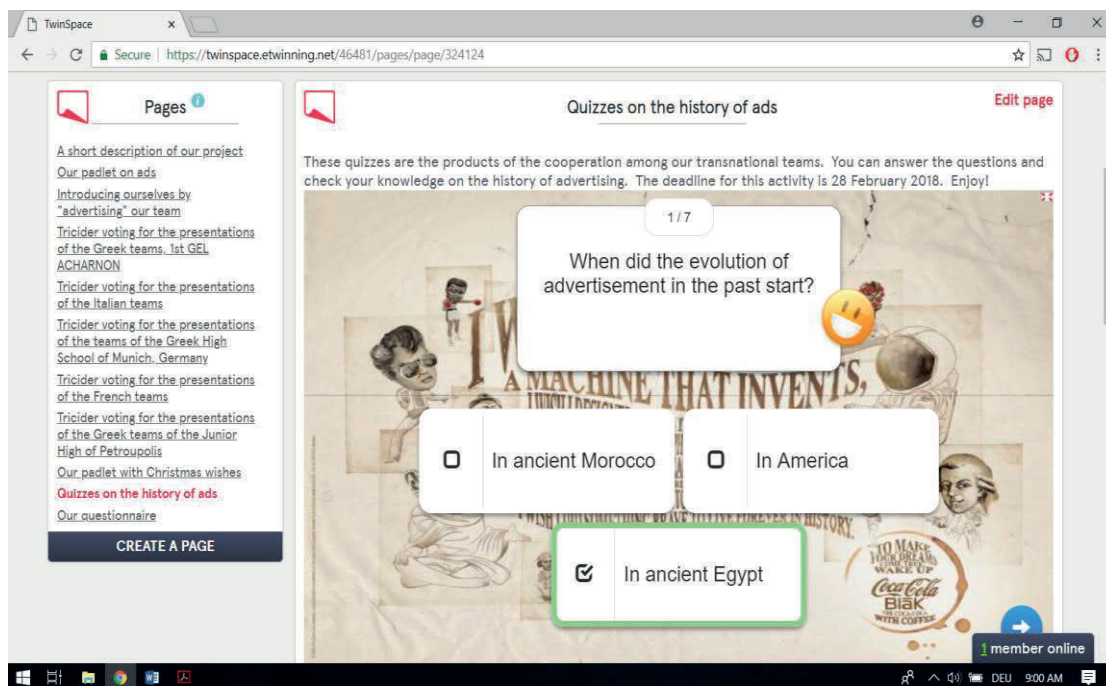
Το πρόγραμμα εκπονήθηκε κατά τη διάρκεια είκοσι περίπου εβδομάδων, σε δύο βασικές φάσεις κατά τη διάρκεια των δύο σχολικών τετράμηνων. Τα συνεργαζόμενα σχολεία ήταν το 1ο ΓΕ.Λ. Αχαρνών, το 6ο Γυμνάσιο Πετρούπολης, το Λύκειο Μονάχου, το I.I.S.S. "E. Fermi" στην Ιταλία και το Lycée d'enseignement general Pierre Bayen στη Γαλλία. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν 134 ηλικίας 14-16.

Κατά την πρώτη φάση ακολουθήθηκαν τρία στάδια. Αρχικά οι μαθητές γνωρίστηκαν μεταξύ τους μέσω της πλατφόρμας Twinspace παρουσιάζοντας τον εαυτό τους με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων (Audacity, Windows Movie Maker, Power Director, Prezi, Pixton) καθώς και με τη χρήση των εργαλείων που προσφέρει η πλατφόρμα Twinspace. Στην πρώτη αυτή φάση του προγράμματος, οι μαθητές εκπαιδεύτηκαν στην αναζήτηση του αποστολέα ενός διαφημιστικού μηνύματος και του λόγου για τον οποίο έχει σταλεί το μήνυμα αυτό καλλιεργώντας τις έξι αντιλήψεις για την ανάλυση ενός οπτικού μηνύματος σύμφωνα με τη θεωρία του Lester. Επεξεργάστηκαν κριτικά τα διαφημιστικά μηνύματα που οι ίδιοι επέλεξαν να παρουσιάσουν μέσα στην τάξη τους. Προκειμένου να κατανοήσουν και να εξοικειωθούν με τον κριτικό μιντιακό γραμματισμό, συστήθηκαν στους εταίρους τους σαν να διαφήμιζαν την ίδια την ομάδα τους με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων. Η κάθε ομάδα δημιούργησε μια διαφήμιση, η οποία στόχο είχε να προκαλέσει το ενδιαφέρον των υπολοίπων εταίρων του προγράμματος. Ενδεικτικά ακολουθεί ένα απόσπασμα της διαφήμισης μιας ομάδας με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου κινουμένων σχεδίων Pixton.



Εικόνα 1: Παρουσίαση ομάδας με τη χρήση Pixton

Έπειτα οι εμπλεκόμενοι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες των έξι ατόμων και εξοικειώθηκαν με την ιστορία της διαφήμισης καθώς και με τους τρόπους πειθούς και την ιδιαίτερη γλώσσα που χρησιμοποιείται στον συγκεκριμένο χώρο. Αφού μελέτησαν τη μορφή και γλώσσα της διαφήμισης σε έντυπο, τηλεοπτικό και διαδικτυακό υλικό, κατέγραψαν τις εντυπώσεις τους στο ψηφιακό εργαλείο Padlet. Παράλληλα, δημιούργησαν κουίζ σχετικά με την ιστορία των διαφημίσεων χρησιμοποιώντας το ψηφιακό εργαλείο LearningApps και προβληματίστηκαν σε σχέση με την ιστορία, την ειδική ορολογία και την επίδραση της διαφήμισης στη ζωή μας.



Εικόνα 2: Κουίζ για την ιστορία των διαφημίσεων με τη χρήση LearningApps

Στο τελευταίο στάδιο της πρώτης φάσης οι μαθητές ψήφισαν σε Tricider την καλύτερη παρουσίαση ομάδας. Ακόμη, δημιούργησαν μυστική ομάδα στο Facebook με σκοπό να ανταλλάσσουν απόψεις για τις δραστηριότητες που έπρεπε να εκπονήσουν.

Κατά τη δεύτερη φάση του προγράμματος, οι μαθητές επιχείρησαν να ενσωματώσουν την παραπάνω γνώση σε πρωτότυπες διαφημίσεις πραγματικών προϊόντων της αγοράς με την αξιοποίηση διαφόρων ψηφιακών εργαλείων. Με τον τρόπο αυτό, έγιναν οι ίδιοι δημιουργοί πολυτροπικών κειμένων μιντιακού γραμματισμού, προκειμένου να εμπειδώσουν όσα διδάχθηκαν στην πρώτη φάση. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε διεθνικές ομάδες και δημιούργησαν σύντομα βίντεο, προκειμένου να διαφημίσουν ένα προϊόν. Ορισμένοι μαθητές προτίμησαν να παρουσιάσουν τη διαφήμισή τους με αφίσα ή με το ψηφιακό εργαλείο Wordart. Τέλος, δύο από τα εμπλεκόμενα σχολεία οργάνωσαν ένα debate αναφερόμενο στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της διαφήμισης. Οι μαθητές ψήφισαν μέσω Tricider την καλύτερη παρουσίαση και οι νικητές βραβεύθηκαν. Επίσης, δημιούργησαν διαδικτυακή έρευνα σχετικά με την επίδραση της διαφήμισης στη ζωή μας με το ψηφιακό εργαλείο Survey Monkey. Στο τέλος όλο το παραπάνω

υλικό ενσωματώθηκε σε ηλεκτρονικό περιοδικό Issuu, το οποίο αναρτήθηκε στην πλατφόρμα του Twinspace.

Μετά το πέρας κάθε φάσης του προγράμματος διαμοιράστηκε στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς ερωτηματολόγιο στο οποίο κλήθηκαν να καταγράψουν τις εντυπώσεις τους και να αξιολογήσουν το πρόγραμμα. Από τη μεριά των μαθητών, καταγράφηκε η ευαισθητοποίησή τους στη διαδικασία της μάθησης, τα αυξημένα κίνητρα μάθησης λόγω της χρήσης Τ.Π.Ε., η διαθεματικότητα, η εξοικείωσή τους με τον κόσμο και τις τεχνικές της διαφήμισης, η βελτίωση των δεξιοτήτων Τ.Π.Ε., ο ενθουσιασμός για την αλληλεπίδραση με άλλες κουλτούρες κ.α. Από τη μεριά των εκπαιδευτικών καταγράφηκαν τα κίνητρα για τη δια βίου εκπαίδευση, η επαγγελματική εξέλιξη, η βελτίωση των δεξιοτήτων Τ.Π.Ε., η διαθεματική προσέγγιση, η σχολική συνεργασία κ.α.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Συνοψίζοντας και λαμβάνοντας υπόψη τον τελικό αναστοχασμό των εμπλεκόμενων μαθητών και καθηγητών πάνω στην ολοκλήρωση του έργου, καταλήξαμε σε ορισμένα συμπεράσματα, τα οποία λειτουργούν ως έναυσμα αναστοχασμού για την επίδραση του έργου σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Αρχικά, οι μαθητές εργάστηκαν με ισχυρό κίνητρο καθώς κλήθηκαν να εκπονήσουν δραστηριότητες αναφερόμενες σε καταστάσεις της καθημερινότητάς τους. Αξιοποιώντας τις Τ.Π.Ε., εμπλούτισαν τις γλωσσικές τους δεξιότητες στα Αγγλικά με τη μελέτη και την παραγωγή αυθεντικών πολυτροπικών κειμένων. Επιπλέον, χρησιμοποιώντας την Αγγλική γλώσσα σε πραγματικές συνθήκες ζωής, αντάλλαξαν απόψεις και συνεργάστηκαν με συνομήλικούς τους από το εξωτερικό. Οι μαθητές μέσω της ανάλυσης των διαφημιστικών μηνυμάτων με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση ανέπτυξαν κριτική αξιολόγηση με βάση τη θεωρία του να «βλέπεις προσεκτικά και να σκέφτεσαι κριτικά» (Νίκα, Χρηστάκης, & Ντάβου, 2007) που απαιτείται όχι μόνο για να αναγνωρίσουν τις τεχνικές της διαφήμισης αλλά και για να υποστηρίξουν τις επιλογές τους στην επεξεργασία και στη δημιουργία των δικών τους διαφημίσεων. Η διαδικασία επεξεργασίας και παραγωγής διαφημίσεων βοήθησε τους μαθητές να επικεντρωθούν στην στρατηγική μάθησης «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» αποκτώντας μεταγνώση και ισχυρό κίνητρο εμπλοκής στη μάθηση με την εφαρμογή οργανωμένων δραστηριοτήτων. Τέλος, από την πλευρά των καθηγητών ήταν διάχυτη η εντύπωση ότι το παραδοσιακό μάθημα της διδασκαλίας των Αγγλικών εμπλουτίστηκε με τη χρήση της τεχνολογίας και, με αυτόν τον τρόπο, απέκτησε έντονο ενδιαφέρον για όλους τους εμπλεκόμενους. Η πλειονότητα μαθητών και καθηγητών εξέφρασαν την επιθυμία να εκπονήσουν κι άλλο τέτοιο έργο με τη χρήση Τ.Π.Ε. στα πλαίσια μιας ευρωπαϊκής συνεργασίας σχολείων κατά τη διάρκεια της επόμενης χρονιάς.

Είναι σημαντικό να καλλιεργείται στους μαθητές ο γραμματισμός στη διαφήμιση καθώς αποτελεί ένα ακόμα είδος εκπαιδευτικής παρέμβασης όπως είναι τα προγράμματα κυκλοφοριακής αγωγής και περιβαλλοντικής αφύπνισης (Meeus, Walrave, van Ouytsel, & Driesen, 2014). Ο γραμματισμός στη διαφήμιση μπορεί να λειτουργήσει ως

μηχανισμός πρόληψης των αρνητικών συνεπειών της διαφήμισης και να μετατρέψει τους μαθητές σε κριτικούς αποδέκτες των διαφημιστικών μηνυμάτων.

Βιβλιογραφία

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press.

Buckingham, D. (2008). *Εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε.. Αλφαριθμητισμός, μάθηση και σύγχρονη κουλτούρα*. (Ε. Κούρτη, Ed., & Ι. Σκαρβέλη, Trans.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hobbs, R. (2004). A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 42-59.

Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education. In D. Macedo & S. R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). New York: Peter Lang Publishing.

Kron, F. W., & Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο Διδακτικών και Μαθησιακών Διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Lester, P. M. (2011). *Visual communication: Images with messages*. Boston, MA: Wadsworth.

Meeus, W., Walrave, M., van Ouytsel, J., & Driesen, A. (2014). Advertising Literacy in Schools: Evaluating Free Online Educational Resources for Advertising Literacy. *Journal of Media Education*, 5(2), 5-12.

Rozendaal, E., Lapierre, M., van Reijmersdal, E., & Buijzen, M. (2011). Reconsidering Advertising Literacy as a Defense Against Advertising Effects. *Media Psychology*, 14(4), 333-354.

Schmidt, P., & Pailliotet, A. (2008). *Exploring Values Through Literature, Multimedia, and Literacy Events: Making Connections*. Information Age Publishing.

Βαλσαμίδου, Α. Π. (2010). Αλφαριθμητισμός στα μέσα επικοινωνίας και παραγωγή διαφημιστικού μηνύματος στο Νηπιαγωγείο: Μελέτη περίπτωσης. *Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση* (404-422). Βέροια & Νάουσα: 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας.

Νίκα, Β., Χρηστάκης, Ν., & Ντάβου, Μ. (2007). Αγωγή και Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας: Από το Σχολείο στην Οικογένεια. *Πρακτικά του 19ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρίας Κοινωνικής Παιδιατρικής και Προαγωγής Υγείας*.

Καρδίτσα. http://www2.media.uoa.gr/davou/imageup/45_Agogi_ekpaideusi.pdf, προσπελάστηκε στις 12/07/18.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική. *Πρακτικά του Συνεδρίου Ελληνικής Επιτροπής της OMEP «Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία»* (pp. 27-34). Αθήνα: Ελληνική Επιτροπή της OMEP.

Η διαφορετικότητα στο Νηπιαγωγείο – Τύφλωση

Μπελτσώνια Κωνσταντίνα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Εδ. Ειδικής Εκπαίδευσης
dinampel@yahoo.gr

Περίληψη

Η επαφή με την διαφορετικότητα είναι μία πρόκληση με την οποία όλοι ερχόμαστε σε επαφή και καλούμαστε να ανταποκριθούμε έχοντας καλλιεργήσει μέσα μας τις κατάλληλες στάσεις ζωής, στα πλαίσια του κοινωνικού ιστού που μας περιβάλλει, πολύ περισσότερο μάλιστα στο χώρο του σχολείου. Η τάξη του νηπιαγωγείου είναι, αναμφισβήτητα, ο χώρος, μέσα στον οποίο τα παιδιά ενστερνίζονται τις πρώτες αξίες για τη ζωή, σε πρώτο επίπεδο. Τα νήπια λοιπόν οφείλουν να εξοικειωθούν με τις διαφορετικές καταστάσεις ζωής και εμείς ως υπεύθυνοι παιδαγωγοί να βοηθήσουμε να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν καταστάσεις ώστε να γίνουμε όλοι καλύτεροι μακριά από προκαταλήψεις, ξεπερνώντας τα διαχωριστικά τείχη, χτίζοντας γέφυρες προσέγγισης της διαφορετικότητας με όραμα έναν κόσμο ομορφότερο. Μέσα από κατάλληλα οργανωμένες δραστηριότητες και παιχνίδια επιδιώκονται η ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς στα παιδιά χωρίς προβλήματα όρασης, η προσέγγιση της γνώσης, και η αποτελεσματική επικοινωνία μέσα στην τάξη, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφορετικότητα, braille, νέος παιδαγωγός, ψηλαφίζω

Εισαγωγή

«Οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία παρέχουν ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία και στη μάθηση σε όλα τα παιδιά...» Αγγελίδης (2011).

Οι νηπιαγωγοί, εμπλεκόμενοι πρώτοι σε μια κατάσταση προσέγγισης της διαφορετικότητας, αρχικά με την εκμάθηση και την δική τους γνωριμία με την γραφή των τυφλών braille και κατόπιν προσπαθώντας να την κάνουν γνωστή στους μικρούς μαθητές τους, ώστε να ευαισθητοποιηθούν και αυτοί με την σειρά τους σε αυτόν τον υπέροχο κόσμο επικοινωνίας, ώστε να δουν αυτόν τον κόσμο με «άλλα μάτια».

Με αυτό τον τρόπο συμβάλλουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην μαθησιακή διαδικασία, στην εξυπηρέτηση ενός σπουδαίου σκοπού, εκείνου των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, που είναι τόσο απλό αλλά και τόσο πολύπλοκο ταυτόχρονα, ξεπερνώντας, μέσα από την γνώση, τις προκαταλήψεις που συνδέονται με το χρώμα, το φύλο, το κοινωνικό – οικονομικό στάτους των μαθητών και τις αναπηρίες.

Εξάλλου, σύμφωνα με την Ντολιοπούλου(2003), η ένταξη των νηπίων με ειδικές ανάγκες στις γενικές τάξεις, αποτελεί μια προσπάθεια για τη μείωση της απομόνωσης και ότι αυτή συνεπάγεται, των ανάπηρων μαθητών, αποκομίζοντας οφέλη από αυτή τη συνύπαρξη τόσο οι μαθητές με ειδικές ανάγκες όσο και οι μη έχοντες ειδικές ανάγκες.

Στόχοι:

- *Η καλλιέργεια του σεβασμού στο διαφορετικό αλλά και η ανάπτυξη της αίσθησης του ανήκειν σε ομάδα*
- *Σεβασμός σε όλους και στα ανθρώπινα δικαιώματα ενάντια στο ρατσισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό*
- *Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης από την ηλικία των παιδιών του νηπιαγωγείου*
- *Η αποφυγή των διακρίσεων*
- *Η ανάπτυξη της φαντασίας*
- *Η έκφραση συναισθημάτων*
- *Η επαφή των νηπίων με τον γραφοαναγνωστικό κώδικα των τυφλών braille.*
- *Ανάπτυξη αισθήσεων (αφή)*
- *Συγκέντρωση προσοχής για ολοκλήρωση μαθησιακών στόχων.*

Γνωριμία των νηπίων της γενικής τάξης με την τύφλωση και το σύστημα γραφής Braille μέσα από βιωματικές και εμπειρικές προσεγγίσεις

«Με κλειστά τα μάτια»

Ακουστική παρακολούθηση: Τα νήπια κλείνουν τα μάτια και καλούνται να εντοπίσουν ένα ηχητικό ερέθισμα και την κατεύθυνση από την οποία εκπέμπεται. Η νηπιαγωγός χτυπάει ένα κουδουνάκι για 30" και προσκαλεί ένα ένα τα νήπια να κατευθυνθούν προς την κατεύθυνση του ήχου χωρίς να ανοίξουν τα μάτια. Συνειδητοποιούν ότι η εξάσκηση της συγκέντρωσης της προσοχής είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για όσους έχουν προβλήματα όρασης, για να επικοινωνήσουν, να αυτοεξυπηρετηθούν και να εκπαιδευτούν στην μετακίνησή τους, που θα οδηγήσει σταδιακά στην ανεξαρτητοποίησή τους.

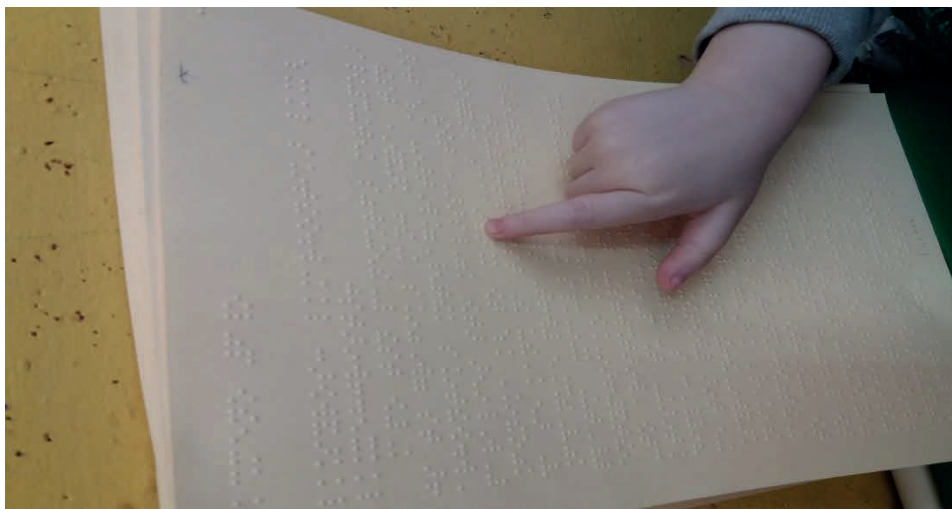
Ενεργοποίηση – ενδυνάμωση αφής: Ένας άλλος τρόπος για να προσεγγίσει τη γνώση ένα τυφλό άτομο είναι η αφή. Με κλειστά πάλι τα νήπια ψηλαφούν μικρά καθημερινά αντικείμενα μέσα σε ένα σακουλάκι που κρατάει η νηπιαγωγός και περιγράφουν τα χαρακτηριστικά κάθε ενός από αυτά, σιγά σιγά ανακαλύπτουν για ποιο αντικείμενο πρόκειται και το ονομάζουν. Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να γίνει αρκετά πιο ελκυστική αντικαθιστώντας τα άψυχα υλικά της τάξης με έμψυχο υλικό, δηλαδή να ψηλαφούν συμμαθητές τους και να περιγράφουν κάθε χαρακτηριστικό του γνώρισμα έως να τον αναγνωρίσουν πλήρως.

Παιχνίδι συναισθημάτων: Τα νήπια καλούνται να τοποθετήσουν ένα ελαφρύ σακουλάκι με άμμο ή πετραδάκια στο κεφάλι τους και να περπατήσουν στο χώρο της τάξης με κλειστά τα μάτια, προσανατολιζόμενα προς όλες τις κατευθύνσεις προσεκτικά – μην ξεχνάμε ότι η τάξη είναι ένας οικείος χώρος για τα νήπια, φυσικά η δραστηριότητα αυτή καλό είναι να γίνεται σε χώρους που γνωρίζουν καλά- η νηπιαγωγός παρακολουθεί ώστε να εξασφαλιστεί η ομαλή διεξαγωγή της δραστηριότητας και η αποφυγή συγκρούσεων ή ατυχήματος.

Μπορούν να χρησιμοποιούν τα χέρια τους ως οδηγό προσανατολισμού ώστε να κινηθούν στον ελεύθερο χώρο. Τα νήπια περπατούν ακολουθώντας έναν ήρεμο μουσικό ρυθμό από το ραδιόφωνο. Η παύση της μουσικής σηματοδοτεί και το τέλος του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τους κανόνες που τους έχουν δοθεί από την αρχή, κάθε φορά που ένα σακουλάκι πέφτει από το κεφάλι κάποιου παιδιού, κάποιο άλλο παιδί πρέπει να το τοποθετεί ξανά στο κεφάλι του και όχι ο ίδιος. Γι' αυτό το λόγο απαιτείται σιωπή και συγκέντρωση. Μετά το πέρας του παιχνιδιού και αφού πειραματίστηκαν αρκετά λεπτά με τις διαδρομές «στα τυφλά» καθώς και με τις προσπάθειες αλληλοβοήθειας αλλά και με την έλλειψη βοήθειας πολλές φορές, στο τέλος ακολούθησε η αξιολόγηση της δραστηριότητας από τα ίδια τα παιδιά και η έκφραση των συναισθημάτων που ένιωσαν, όπως χαρά, διασκέδαση, ευγνωμοσύνη προς τον συμμαθητή που τα βοήθησε να τοποθετήσει το σακουλάκι πάλι στο κεφάλι του και επομένως να παραμείνει στο παιχνίδι ενεργά αλλά και λύπη ή απογοήτευση ή αδικία σε περιπτώσεις νηπίων που δεν βοηθήθηκαν από άλλους που αυτό κατέληξε στην απομόνωση και στο αποκλεισμό τους από το παιχνίδι για κάποιο διάστημα. Συζητώντας εκτενέστερα άρχισαν να προβληματίζονται για το πως νιώθουν τα παιδιά εκείνα που έχουν πραγματικά προβλήματα όρασης όταν κάποιοι τα αποκλείουν μέσα από την έλλειψη συνεργασίας μαζί τους, από δραστηριότητες στο σχολείο.

Ψηφιακή ακρόαση – ανάπτυξη φαντασίας: Τα νήπια άκουσαν με κλειστά τα μάτια το παραμύθι « Μόζα η γάτα. Μια μαγική νύχτα» Σταματοπούλου, Ι. (2005), ένα παραμύθι για να προσεγγίσουν τα προβλήματα όρασης. Μετά το τέλος της αφήγησης τα παιδιά άνοιξαν τα μάτια και συζητήσαν για τα ταξίδια της φαντασίας τους κατά την διάρκεια της αφήγησης και το πώς φαντάζονται ότι «βλέπουν» οι τυφλοί όταν ακούν παραμύθια και ιστορίες.

Γνωριμία των νηπίων με την γραφή «Braille»: Το σύστημα «Μπράιγ» είναι ένα σύστημα γραμμικής ανάγνωσης και γραφής με το οποίο αναπαρίστανται γράμματα, λέξεις, αριθμοί κτλ με την κατάλληλη διευθέτηση και τον συνδυασμό έξι ανάγλυφων στιγμών (τελειών) που συγκροτούν το *εξάστιγμο*.» Στασινός (2013).



Εικόνα 1 Τα νήπια γνωρίζουν τον κώδικα γραφής braille

Τα νήπια βλέπουν, αγγίζουν τις ανάγλυφες κουκίδες και προσπαθούν να μαντέψουν τι γράφει. Κλείνουν τα μάτια ψηλαφίζουν τις κουκίδες –συζητούν μεταξύ τους, εξοικειώνονται σε πρώτη φάση με κείμενα, που τους δόθηκαν, χωρίς εικόνες, με την γραφή των τυφλών braille. Μετά την πρώτη γνωριμία με τον κώδικα αυτό της γραφής αποφάσισαν όλοι μαζί να συνεργαστούν ώστε να φτιάξουν και το δικό κείμενο: τα νήπια ζωγράφισαν και έκοψαν εικόνες φρούτων και τα κόλλησαν δίπλα στα ονόματα φρούτων που ήταν τυπωμένα στο κώδικα braille ώστε η αντιστοίχιση να είναι εύκολη αλλά ταυτόχρονα προστέθηκαν και τα ονόματα γραμμένα στην γραφή των βλεπόντων. Ήταν μια πρώτη επαφή με τον γραφοαναγνωστικό μηχανισμό των τυφλών και η αναγνώρισή του ως είδος επικοινωνίας, συνδέοντας τα γραπτά σύμβολα της γλώσσας των βλεπόντων με τα αντίστοιχα σύμβολα – κουκίδες της γλώσσας των τυφλών, κατανοώντας το περιεχόμενο και μέσα από εξάσκηση και κατάλληλους συνδυασμούς που τους προσφέρθηκαν για τον αναγνωστικό τους ξεκίνημα σε μια περιπέτεια με οδηγό την αγάπη και την κατανόηση του άλλου ως συνοδοιπόρου στο ταξίδι της γλώσσας και της επικοινωνίας.

Το έντυπο που δημιουργήθηκε με την συμβολή όλης της ομάδας τάξης, τοποθετήθηκε σε πίνακα προσβάσιμο κάθε στιγμή για τα παιδιά ώστε να δραστηριοποιούνται σε ελεύθερες ώρες και να το χρησιμοποιούν εφευρίσκοντας δημιουργικούς τρόπους μάθησης ξεχωριστά κάθε παιδί.



Εικόνα 2: οι μαθητές του Νηπιαγωγείου μαθαίνουν να διαβάζουν με την αφή τους

Μέθοδοι που ακολουθήθηκαν

Η διδασκαλία απέδωσε καρπούς και διατήρησε το ενδιαφέρον των μικρών μας μαθητών γιατί ό,τι διαδραματιζόταν μέσα στην τάξη, δεν ήταν κάτι μακριά από αυτούς αλλά συμμετείχαν και βίωναν τα τεκταινόμενα με όλο τους το είναι, εκφράζοντας συναισθήματα, Η κατάλληλη προετοιμασία για την διδασκαλία διαφορετικού κώδικα γραφής ήταν απαραίτητη. Εκτιμήθηκε ότι αρχικά η ενιαία διδασκαλία με όλη την ομάδα –τάξη

ήταν η κατάλληλη μέθοδος για το ξεκίνημα. Αργότερα η δημιουργία ομάδων στα πλαίσια της δραστηριοποίησής τους ήταν αναγκαία για να λειτουργήσουν πιο αποδοτικά μέσα από την αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε, μαθαίνουν έτσι να συνεργάζονται και να αναπτύσσουν τους μηχανισμούς μάθησης που απαιτούνται και να εξασφαλίζουν την συμμετοχή τους στο μάθημα. Η βιωματική μάθηση εξάλλου ήταν μια μέθοδος που βοήθησε τα παιδιά να εκφράσουν αντιρρήσεις, ανακαλύπτοντας τρόπους έκφρασης, επιλύοντας συγκρούσεις, προβληματίστηκαν και έμαθαν να αυτενεργούν, μέσα σε ένα κλίμα παιχνιδιού και ελεύθερης έκφρασης κάθε γνώμης

Αξιολόγηση – συνεντεύξεις παιδιών

Το τελικό στάδιο ήταν η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων μας με απώτερο στόχο την διατύπωση των προσωπικών τους απόψεων για ότι βίωσαν και για μια μελλοντική επανάληψη διορθώνοντας τα ευάλωτα σημεία του μαθήματος.

Ακολούθησαν συνεντεύξεις των παιδιών από τις ομάδες εργασίας και έτσι τους δόθηκε για άλλη μια φορά η δυνατότητα να εκφράσουν τι τους άρεσε, τι τους ξετρέλανε, ποιο παιχνίδι ήταν το καλύτερο και πως θα το επαναλάβουν στο σπίτι με τα αδέρφια τους.

Το τελικό όμως συμπέρασμα ήταν ότι ξεπεράστηκαν, έστω και για λίγο, οι προκαταλήψεις γύρω από την εκπαίδευση των αναπήρων με τύφλωση, γιατί όπως αναφέρει η Ζώνιου- Σιδέρη: «η λανθασμένη εκτίμηση των μη αναπήρων για τους ανάπηρους, όπως επίσης, και η πραγματική λειτουργική μειονεκτικότητα των αναπήρων συμβάλλουν σημαντικά στην αποφυγή των σχέσεων μη αναπήρων με ανάπηρους». Τα νήπια λοιπόν γνώρισαν πραγματικά πόσο δημιουργικοί μπορεί να είναι οι τυφλοί μαθητές μέσα από κατάλληλη εκπαίδευση, όσο ακριβώς και οι μη ανάπηροι. Τα διαχωριστικά τείχη καταρρίπτονται με την καλλιέργεια του σεβασμού στην διαφορετικότητα και στο σκοπό αυτό συνέβαλλε και η δική μας προσπάθεια.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π.(2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. ΑΘΗΝΑ: Διάδραση,σελ. 195
- Ζώνιου- Σιδέρη,Α.(1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. ΑΘΗΝΑ: Ελληνικά Γράμματα.σελ.44-45.
- Ντολιοπούλου,Ε(2003). *«Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα. ΤΥΠΩΘΗΤΩ, σελ. 363.
- Στασινός,Δ(2013) *«Η ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*. Αθήνα.ΠΑΠΑΖΗΣΗ.σελ 200.
- Σταματοπούλου, Ι. (2005). *«Μόζα η γάτα. Μια μαγική νύχτα»*. Αθήνα: Κέδρος.

Γυάλινη οροφή· η εργασιακή εκμετάλλευση των γυναικών στην Ευρώπη του 21^{ου} αιώνα με αφορμή το διήγημα του Τσέχωφ «Ένας αριθμός»

Μιχάλη Μαρία
 Φιλολόγος, Υποψ. Διδάκτορας
 mariamchl2@gmail.com

Περίληψη

Βασικό θέμα της εργασίας είναι η «γυάλινη οροφή», τα εμπόδια δηλαδή που συναντούν οι γυναίκες στον εργασιακό χώρο. Οι μαθητές/ριες αναζητούν περιπτώσεις του φαινομένου στο διαδίκτυο, αφηγούνται τυχόν προσωπικές εμπειρίες από το συγγενικό ή φιλικό περιβάλλον, αναρωτιούνται για τα αίτια του φαινομένου και μαθαίνουν για τα θεσμικά όργανα της ΕΕ που προασπίζονται τα εργασιακά δικαιώματα των γυναικών. Η εκπαιδευτική δράση υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας με αφορμή το πρόγραμμα «Teachers4Europe». Το διήγημα του σχολικού βιβλίου Λογοτεχνίας «Ένας αριθμός» του Ά. Τσέχωφ, που θίγει το θέμα της εργασιακής εκμετάλλευσης και της παθητικής στάσης μιας γυναίκας στη Ρωσία του 19^{ου} αιώνα αποτελεί το έναυσμα, για να εξετάσουν οι μαθητές/ριες τι συμβαίνει στην Ευρώπη του 21^{ου} αιώνα σε σχέση με τις γυναίκες στον εργασιακό χώρο. Οι μαθητές/ριες εργάστηκαν, κυρίως, ομαδοσυνεργατικά αλλά κι ατομικά πάνω σε ένα μοντέλο Κριτικού Γραμματισμού, αξιοποιώντας, συγχρόνως, λειτουργικά τις Νέες Τεχνολογίες.

Λέξεις-Κλειδιά: Γυάλινη οροφή, Κριτικός Γραμματισμός, Λογοτεχνία

Εισαγωγή

Η ισότητα των δύο φύλων αποτελεί βασική προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στον τομέα της εργασίας, καθώς «*η αρχή της ίσης αμοιβής για όμοια εργασία ή για εργασία ίσης αξίας (...) συνιστά σημαντική πτυχή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών καθώς και καίριο κι αναπόσπαστο κομμάτι του κοινοτικού κεκτημένου*» (βλ. Lipinsky, 2014: 26-27), ωστόσο η εν λόγω ισότητα δεν έχει ακόμη επιτευχθεί στα κράτη μέλη της ΕΕ. Οι γυναίκες στην ΕΕ πληρώνονται κατά μέσο όρο 16,4 % λιγότερο ανά ώρα από τους άνδρες (βλ. ιστοσελίδα ΕΕ: <https://europa.eu>).

Τα τεχνητά ή «αόρατα» εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες στην επαγγελματική τους εξέλιξη είναι γνωστά με τον όρο «γυάλινη οροφή» με τον οποίο ουσιαστικά περιγράφεται η ανισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών στον εργασιακό τομέα. Για παράδειγμα, οι αποφάσεις σχετικά με τις προαγωγές στην ανώτατη διοίκηση βασίζονται λιγότερο σε «αντικειμενικά» κριτήρια, όπως είναι η εκπαίδευση και τα τυπικά προσόντα και περισσότερο σε υποκειμενικούς παράγοντες (Powell, 2012). Το θέμα έχει μελετηθεί, κυρίως, στην περίπτωση των στελεχών, μπορεί όμως να ισχύσει σε οποιαδήποτε άλλη κατηγορία απασχόλησης από τη στιγμή που είναι δυνατή μια ανέλιξη στη σταδιοδρομία (Meurs & Ponthieux, 2008: 343).

Το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» έχει τις ρίζες του στις «οικογενειακές ευθύνες». Με την έννοια ότι το αρχικό δίλημμα «εργασία ή όχι» φαίνεται να έχει μετατοπιστεί με την αύξηση της γυναικείας απασχόλησης στο δίλημμα «περισσότερη ή λιγότερη εργασία», καθώς οι «οικογενειακές κι οικιακές εργασίες» αποτελούν ακόμη σε μεγάλο μέρος, κυρίως, αρμοδιότητες των γυναικών. Σε αυτό το γεγονός, αν προστεθούν κι ορισμένες προκαταλήψεις επαληθεύεται το στερεότυπο που αποδίδει στις γυναίκες μικρότερη «προτίμηση» για επαγγελματικές ευθύνες σε σχέση με τους άνδρες (Meurs & Ponthieux, 2008: 343).

Η παρούσα εργασία, με αφορμή το διήγημα του Τσέχωφ «Ένας αριθμός», εξετάζει σημαντικές καταστάσεις που δείχνουν την εργασιακή εκμετάλλευση και τα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες στον εργασιακό τους χώρο. Η όλη δράση εντάχθηκε στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού και συγκεκριμένα στο μοντέλο των πολυγραμματισμών των Kalantzis & Cope (1999, 2001) και Cope & Kalantzis, (2000, 2015) το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις τομείς:

Την *Τοποθετημένη πρακτική (Situated practice)* που περιλαμβάνει τη συλλογή προφορικού και γραπτού αφηγηματικού υλικού. Με αυτόν τον τρόπο αξιοποιείται κι η εμπειρία των μαθητών/ριών μέσα από κείμενα που συναντούν στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον. Να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη δράση οι προφορικές αφηγήσεις προέρχονται από το συγγενικό-φιλικό περιβάλλον και, κατά αυτόν τον τρόπο, έχουν έναν βιωματικό χαρακτήρα.

Την *Ανοικτή διδασκαλία (Overt instruction)* που στοχεύει στο να αντιληφθούν οι μαθητές/ριες τους μηχανισμούς οικοδόμησης των αφηγηματικών κειμένων που συμβάλλουν στην οργάνωση και την κατανόηση τους και γενικά τη μελέτη πραγματολογικών και γλωσσολογικών φαινομένων σε αυτά. Με άλλα λόγια, η φάση αυτή αφορά την κατανόηση από την πλευρά των μαθητών/ριών όλων εκείνων των στοιχείων με τα οποία έρχονται σε επαφή κατά τη φάση της Τοποθετημένης πρακτικής.

Την *Κριτική πλαισίωση (Critical framing)* που αφορά την κριτική ερμηνεία ενός κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, στον τομέα αυτό εξετάζονται θέματα, όπως πώς ο αφηγητής τοποθετεί τους χαρακτήρες στο κείμενο, τι είδους ταυτότητες προβάλλονται κάθε φορά, πώς τοποθετείται ο αφηγητής απέναντι στο γεγονός, κ.λπ.

Την *Μετασχηματισμένη πρακτική (Transformed practice)* η οποία αφορά την αναπλαισίωση, δηλαδή τη δημιουργία ενός νέου κειμένου σε ένα άλλο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα είδος αξιολόγησης της διδασκαλίας, καθώς ζητείται από τους μαθητές/τις μαθήτριες να δημιουργήσουν κείμενα σε πραγματικές ή προσομοιωμένες επικοινωνιακές καταστάσεις μέσα από τα οποία φαίνεται κι ο βαθμός κατάκτησης του αντικειμένου που επεξεργάστηκαν (βλ. και Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 215-217).

Κρίθηκε σκόπιμο να εφαρμοστεί ένα μοντέλο Κριτικού Γραμματισμού, για να ωθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε μια κριτική στάση για τις ταυτότητες που κατασκευάζονται σε ποικίλα κείμενα και να προβληματιστούν μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία για τα θέματα που τίγονται σε αυτά. Επίσης, οι μαθητές/ριες αποκτούν *«τόσο την αφηγηματική ικανότητα παραγωγής και πρόσληψης όσο και μετα-αφηγηματική ικανότητα κριτικής επίγνωσης και κριτικής προσέγγισης των διαφόρων αφηγηματικών ειδών τα οποία συναντούν και προσλαμβάνουν»*. (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011: 217). Μέσα από τα στάδια της δράσης οι μαθητές/ριες γνωρίζουν σταδιακά και «βοηθιούνται» να συνειδητοποιήσουν ένα σημαντικό πρόβλημα, αυτό της ανισότητας των φύλων στον εργασιακό τομέα, γνωστό κι ως φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» όπως αυτό παρουσιάζεται από διάφορα άρθρα των ΜΜΕ αλλά κι από προσωπικές αφηγήσεις.

Αρχικά, οι μαθητές/ριες καλούνται να εντοπίσουν και να συζητήσουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται σε δοθέντα κείμενα και σχετίζονται με τον εργασιακό χώρο των γυναικών. Στη συνέχεια, αναρωτιούνται για τα αίτια των προβλημάτων κι αβίαστα προκύπτει το ερώτημα ποιοι θεσμοί προστατεύουν τα εργασιακά δικαιώματα τους. Με άλλα λόγια, με ποιον τρόπο η ΕΕ προασπίζει τα δικαιώματα των γυναικών. Η όλη δράση αποτελεί την αφορμή ή την ευκαιρία να γνωρίσουν οι μαθητές/ριες τα όργανα της ΕΕ που ασχολούνται με αυτά τα θέματα αλλά, και να διερευνήσουν την πολιτική της για το εν λόγω θέμα μέσα από σχετικές συνθήκες. Αναμένεται οι μαθητές/ριες ως αυριανοί ενήλικες εργαζόμενοι/ες να διεκδικούν τα δικαιώματά τους, γνωρίζοντας ότι υπάρχουν συνθήκες που τα προστατεύουν, άλλωστε, αυτό είναι ένα θέμα που άμεσα ή έμμεσα αφορά και τα δύο φύλα.

Σκεπτικό, σκοπός και στόχοι της διδακτικής πρότασης

Αφορμή της δράσης αποτελεί το διήγημα του Α. Τσέχωφ *«Ένας αριθμός»*. Στο διήγημα ο συγγραφέας σκιαγραφεί την παθητική συμπεριφορά μιας εργαζόμενης γυναίκας της εποχής του με απώτερο στόχο να στηλιτεύσει την εκμετάλλευση των εργαζόμενων από τα αφεντικά τους. Η παθητική στάση της ηρωίδας στην κατάφωρη αδικία από την πλευρά του εργοδότη της αποτελεί το έναυσμα για μια σειρά ερωτημάτων που διερευνώνται σταδιακά στις επόμενες φάσεις της όλης δράσης. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές/ριες, αφού διαβάσουν το διήγημα, εντοπίζουν το βασικό θέμα και διερευνούν την ταυτότητα της γυναίκας. Πώς αναπαρίσταται η γυναίκα; Πώς ο εργοδότης; Σε ποιο σημείο εντοπίζουν την ανατροπή; Γνωρίζουν κάποια περιστατικά εργασιακής εκμετάλλευσης εργαζόμενων γυναικών από εργοδότες; Οι μαθητές/ριες έχουν προσωπικά βιώματα/ακούσματα τέτοιων περιστατικών; Τι συμβαίνει σήμερα στην Ευρώπη του 21^{ου} αιώνα όσον αφορά το θέμα της εργασιακής εκμετάλλευσης και μάλιστα της εκμετάλλευσης γυναικών; Πού οφείλονται αυτά τα περιστατικά; Ποιοι θεσμοί της Ε.Ε. ασχολούνται με αυτό το θέμα;

Πιο συγκεκριμένα, με τη διδακτική πρόταση επιδιώκεται: 1) οι μαθητές/ριες να διερευνήσουν τη θέση των γυναικών στην Ευρώπη του 21^{ου} αιώνα στον εργασιακό τομέα, 2) Να μουν στη διαδικασία να *«διαβάσουν»* ένα κείμενο στο ευρύτερο πλαίσιο του

κριτικού γραμματισμού και μέσω αυτού να αποκτήσουν δεξιότητες του 21ου αιώνα, 3) Να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις μηχανές αναζήτησης για την άντληση πληροφοριών και 4) να γνωρίσουν τους θεσμούς της Ε.Ε που προστατεύουν τα εργασιακά δικαιώματα των γυναικών και μάχονται την εργασιακή τους εκμετάλλευση.

Τα στάδια της ερευνητικής εργασίας

1η φάση (τοποθετημένη πρακτική): Γίνεται συγκέντρωση υλικού. Οι μαθητές/ριες αναζητούν στο διαδίκτυο με λέξεις-κλειδιά, όπως «*Μισθολογικό χάσμα στην Ευρώπη*», «*Ανισότητα ανδρών-γυναικών στην εργασία*», κ.λπ., σχετικό υλικό το οποίο συγκεντρώνουν σε έναν ψηφιακό πίνακα. Παράλληλα, συγκεντρώνεται υλικό από προσωπικές αφηγήσεις, δηλαδή σχετικά περιστατικά εργασιακής εκμετάλλευσης που έχει βιώσει κάποιο γνωστό ή συγγενικό τους πρόσωπο.

2η φάση (ανοικτή διδασκαλία): Οι μαθητές εργάζονται ομαδοσυνεργατικά σε ομάδες των 4 ατόμων με φύλλα εργασίας που βασίζονται στα κείμενα που συγκεντρώθηκαν στην προηγούμενη φάση. Κάθε ομάδα έχει διαφορετικό φύλλο εργασίας. Οι μαθητές/ριες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα, όπως το είδος και το ύφος των κειμένων, τα δομικά στοιχεία τους, τις προθέσεις του αρθρογράφου, ποια σημεία αποκλίνουν από το αναμενόμενο και το συνηθισμένο. Με άλλα λόγια, καλούνται να «δουλέψουν» με τα στοιχεία εκείνα που συμβάλλουν στην κατανόηση των κειμένων.

3η φάση (κριτική πλαισίωση): Οι μαθητές/ριες, αφού έχουν ήδη κατανοήσει τα κείμενα, καλούνται να τα δουν με κριτική ματιά. Τι είδους ταυτότητες προβάλλονται σε αυτά; Σε ποιες σχέσεις επιλέγει ο αρθρογράφος να τοποθετήσει τους χαρακτήρες του; Ο λόγος των κειμένων αποτελεί έναν τρόπο αντίστασης και μεταβολής κάποιων αντιλήψεων ή αναπαράγει στερεότυπα εδραιώνοντάς τα; (βλ. και Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Στο τέλος της 3^{ης} φάσης, αφού η κάθε ομάδα παρουσιάσει τις εργασίες της στην ολομέλεια και γίνει σχετική συζήτηση και κριτική θεώρηση των εργασιών, οι μαθητές/ριες κάνουν μια λίστα με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών (brainstorming) για τα αίτια του φαινομένου της «*γυάλινης οροφής*». Με άλλα λόγια, εξετάζουν πού μπορεί, κατά τη γνώμη τους, να οφείλεται η άνιση μεταχείριση ανδρών-γυναικών στον εργασιακό τομέα. Επιπλέον, στη φάση αυτή δίνεται μία ατομική εργασία στην οποία οι μαθητές/ριες καλούνται να συγκρίνουν την Ιουλία, τη γυναίκα του διηγήματος που κρατάει παθητική στάση απέναντι στην εργασιακή εκμετάλλευση και την κατάφωρη αδικία με την Κωνσταντίνα Κούνεβα - μέλος του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σήμερα - η οποία αποτελεί μια χαρακτηριστική περίπτωση γυναίκας που αγωνίστηκε τόσο για τα δικά της εργασιακά δικαιώματα όσο και των συναδερφισσών της.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια ευκαιρία να γνωρίσουν οι μαθητές/ριες όργανα και θεσμούς της ΕΕ που προστατεύουν τα εργασιακά δικαιώματα των γυναικών και μάχονται το φαινόμενο της «*γυάλινης οροφής*». Έτσι, ξεκινάει μια δεύτερη έρευνα-αναζήτηση των μαθητών/ριων στο διαδίκτυο με λέξεις-κλειδιά, προκειμένου να συγκεντρώσουν και στη συνέχεια να παρουσιάσουν κείμενα ή Συνθήκες της ΕΕ που ασχολούνται

με το εξεταζόμενο θέμα. Επίσης, αποτελεί αφορμή να ανακαλέσουν γνώσεις που πιθανώς έχουν για τα θεσμικά όργανα της ΕΕ (σχετική αναφορά γίνεται στο μάθημα της γεωγραφίας της Β΄ Γυμνασίου) και να εντοπίσουν ποιο από αυτά είναι υπεύθυνο να καταρτίζει προτάσεις προκειμένου να προασπιστεί τα δικαιώματα των γυναικών.

4η φάση (μετασχηματιστική πρακτική): Οι μαθητές/ριες εργάζονται ατομικά και καλούνται να δημιουργήσουν «αντι-ιστορίες» με αφορμή το διήγημα. Η «αντι-ιστορία» (counterstories) είναι μια ιστορία που αντιτίθεται σε μια υπάρχουσα ιστορία που εκφράζει τον κυρίαρχο λόγο. Η Nelson (2001) στο βιβλίο της «Damage Identities: Narrative Repair» επικεντρώνεται σε ιστορίες ατόμων των οποίων η ταυτότητά τους έχει οριστεί και κατασκευαστεί από εκείνους που έχουν εξουσία, δηλαδή από εκείνους που εκφράζουν τον κυρίαρχο λόγο και περιορίζουν ουσιαστικά την αυτενέργεια αυτών των ατόμων. Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να δώσουν οι μαθητές/ριες «φωνή» στη γυναίκα, για να διεκδικεί τα δικαιώματά της. Έτσι, τους ζητείται να ξαναγράψουν την ιστορία του διηγήματος «Ένας αριθμός» του Τσέχοφ μεταφέροντάς τη στο σήμερα και δίνοντας «φωνή» στη γυναίκα.

Να σημειωθεί ότι με πρωτοβουλία κάποιων μαθητριών μία από τις «αντι-ιστορίες» δημιουργήθηκε με τη μορφή της ψηφιακής αφήγησης με το λογισμικό storybird. Επίσης, κάποιοι μαθητές με δικής τους πρωτοβουλία αποφάσισαν να ζωγραφίσουν αφίσες τις οποίες παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης και στη συνέχεια δόθηκε ψηφιακή προέκταση από το σύνολο των μαθητών/ριών. Τελικά παραδοτέα προϊόντα της όλης δράσης αποτελούν:

1) Ένα e book με τις αντι-ιστορίες:

https://issuu.com/mariamichali/docs/_____-_____

2) Μία ψηφιακή αφήγηση:

<https://storybird.com/books/jepdmrd965/?token=zkv8967d29>

3) Δύο ψηφιακές αφίσες

<https://edu.glogster.com/glog/5afb254ec7587/2mfn5qhhdcd>

<https://edu.glogster.com/glog/2mf8b2j2nhb/2mf8b2j2nhb>

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της δράσης προκύπτει, καταρχάς, μέσα από το παραδοτέο υλικό: το e book με τις αντι-ιστορίες των μαθητών/ριών, τις ψηφιακές αφίσες και την ψηφιακή ιστορία που δείχνουν ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι που τέθηκαν. Οι μαθητές/ριες εργάζονται στο πλαίσιο ενός μοντέλου κριτικού γραμματισμού, όπως περιγράφηκε στις τέσσερις φάσεις της δράσης, γνωρίζουν μέσα από τη δική τους έρευνα το φαινόμενο

της «γνώσης οροφής» κι ευαισθητοποιούνται. Με άλλα λόγια, οι μαθητές/ριες είναι αυτοί που επιλέγουν, κατανοούν, παράγουν κι αντιμετωπίζουν κριτικά τα κείμενα. Επίσης, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ερευνούν και μαθαίνουν για τους θεσμούς και τα όργανα της ΕΕ και τη στάση της απέναντι σε αυτό το φαινόμενο. Τέλος, αξιοποιούν λειτουργικά τις Νέες Τεχνολογίες αποκτώντας αναγκαίες ψηφιακές δεξιότητες ως αυριανοί πολίτες τη ΕΕ σε ένα ψηφιακό μέλλον.

Η δράση στηρίζεται στις σύγχρονες θεωρήσεις για τη μάθηση. Συγκεκριμένα, ακολουθεί τον εποικοδομισμό του J. Piaget ο οποίος υποστηρίζει ότι η γνώση οικοδομείται ενεργά από τον ίδιο τον μαθητή/την ίδια τη μαθήτριά σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ποικίλα εξωτερικά ερεθίσματα, την ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση του J. Bruner, σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές/ριες ανακαλύπτουν σταδιακά τη γνώση μέσα από ανακαλυπτικές διαδικασίες και τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες του L. Vygotsky, σύμφωνα με τις οποίες η ανάπτυξη της νόησης είναι διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επιτυγχάνεται μέσω της συνεργασίας (βλ. και ΙΤΥΕ, 2013: 38-41).

Προκειμένου να επιτευχθεί διάχυση της όλης δράσης, οι εργασίες των μαθητών/ριών αναρτώνται στο ιστολόγιο της διδάσκουσας και κοινοποιούνται σε κοινωνικά δίκτυα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

ΙΤΥΕ Διόφαντος. (2013). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Γενικό Μέρος*. Πάτρα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Πολιτισμού & Αθλητισμού. Ανακτήθηκε 12/4/2018 από <https://goo.gl/U6q1bI>

Kalantzis M. & Cope (1999). Πολυγραμματισμοί: Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, 26-28 Μαρτίου 1997, τ.2. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 680-695.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χριστίδης, & Μ. Θεοδοροπούλου, *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (Ν. Γεωργίου, Μεταφρ., σσ. 214-216). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Meurs, D., & Ponthieux, S. (2006). Μισθολογικές αποκλίσεις. Στο M. Maruani, *Γυναίκες, φύλο, κοινωνίες. Τι γνωρίζουμε σήμερα* (Π. Μαρκέτου, Μεταφρ. σσ. 335-345). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. Στο B. Cope, & M. Kalantzis, *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design* (σσ. 1-36). New York: Palgrave Macmillan.

Lipinsky, A. (2014). *Gender Equality Policies in Public Research. Based on a survey among Members of the Helsinki Group on Gender in Research and Innovation, 2013*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε 17/7/2018 από http://ec.europa.eu/research/pdf/199627_2014%202971_rtd_report.pdf

Nelson, H. L. (2001). *Damage Identities: Narrative Repair*. Ithaca: Cornell University Press.

Powell, G. (2012). Six ways of seeing the elephant: the intersection of sex, gender, and leadership. *Gender in Management: An International Journal*, 27(2), 119-141.

Δικτυογραφία

<https://europa.eu>

http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-255_en.htm