

Νέος Παιδαγωγός

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

12ο Τεύχος, Απρίλιος 2019

Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια, Αθήνα

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

Αξιότιμοι, αξιότιμες, αναγνώστες, αναγνώστριες του περιοδικού:

1. Συνεχίζουμε την προσπάθεια ενίσχυσης των περιεχομένων του περιοδικού διά της προσθήκης «της συνέντευξης του τεύχους». Έμπειροι εκπαιδευτικοί – συνεργάτες μας θα μεταφέρουν στο αναγνωστικό κοινό του, τις νέες τάσεις-απόψεις στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δρώμενα (όχι μόνο στα «εγχώρια» αλλά και στα διεθνή), μετά από διαδικτυακή συζήτηση με τα πρόσωπα που τις εκφράζουν.

Στο τεύχος αυτό, θα δημοσιευτεί η διαδικτυακή συζήτηση της συνεργάτριας μας, **Ευαγγελίας Μουλά** (Φιλολόγου και Διδάκτορα Παιδικής Λογοτεχνίας) με την καθηγήτρια **Marie-Laure Ryan**, εξέχουσας ερευνήτριας και θεωρητικού της λογοτεχνίας & της ψηφιακής κουλτούρας. Για περισσότερα, εντός του περιοδικού!

Αν νομίζετε ότι κι εσείς είστε ταλαντούχοι της εκπαιδευτικής δημοσιογραφίας-κι επιθυμείτε να συμβάλλετε σε αυτήν την προσπάθεια του περιοδικού μας, ας επικοινωνήσετε μαζί μας!

2. Οι παλαιότεροι αναγνώστες μας θα έχουν προσέξει την **αισθητική βελτίωση των εξωφύλλων του περιοδικού μας**. Υπεύθυνη γι' αυτό είναι η εικαστικός Κοτσίκo Αρινέλα! Για περισσότερα, ας επισκεφτείτε την ιστοσελίδα στη διεύθυνση: <https://athenscon.gr/el/artists/item/kotsiko-arinela> καθώς και την προσωπική της ιστοσελίδα, στη διεύθυνση: <https://www.deviantart.com/arinela>

Ξεφυλλίστε το 12^ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός», Απριλίου 2019, έχει καινούργια πράγματα! Πολλά τα πρωτότυπα – ενδιαφέροντα άρθρα και σε αυτό το τεύχος!

Ο εκδότης

<http://neospaidagogos.online>

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:

Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

ΣΤΟΧΟΙ:

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

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.

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

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

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

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

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

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

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

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

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Φ. Γούσιας (M.Ed ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ – <http://gousias.gr>)

Επικοινωνία

e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.online>

Εξώφυλλο:

Arinela Kociko, <https://www.deviantart.com/arinela> arinela.kociko14@hotmail.gr

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 Αριστοτελείου 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

Μπράττισης 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 Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου, Οικονομική Αξιολόγηση Επενδύσεων και Πολιτικών στην Εκπαίδευση, τη Διά Βίου Μάθηση και την Έρευνα

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

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

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

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

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

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

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

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

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

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ*1 Απριλίου 2019***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 1-4-2019 ως και 31-5-2019, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 13ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 13ου τεύχους:

- Ως 31-5-2019, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 15-6-2019, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-πρωτόθυσή της στους αρθρογράφους.
- Ως 30-6-2019, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 10-7-2019, ανάρτηση του 13ου 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.	14	Συνέντευξη της καθηγήτριας Marie-Laure Ryan (μετάφραση στα ελληνικά, με την Μουλά Ευαγγελία)
Σελ.	25	Η συνέντευξη της καθηγήτριας Marie-Laure Ryan, στο αρχικό αγγλικό κείμενο, με την Μουλά Ευαγγελία
Σελ.	34	01.Θ.Ε. Συγκριτική περιδιάβαση στο πεδίο των Θεωριών Μάθησης της Γνωστικής Ανάπτυξης (Piaget) και της Εξαρτημένης Συντελεστικής Μάθησης (Skinner)
Σελ.	43	02.Θ.Ε. Αναλυτικό πρόγραμμα της μάθησης ή για τη μάθηση;
Σελ.	54	02.Θ.Ε. Διαμορφωτική αξιολόγηση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση
Σελ.	65	02.Θ.Ε. Η συμβολή της Λογοτεχνίας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
Σελ.	77	03.Θ.Ε. Καταγραφή μέσων και λογισμικών στα διδακτικά σενάρια. Ε-νέργειες μαθητών κατά την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία.
Σελ.	87	08.Θ.Ε. Τα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος
Σελ.	96	08.Θ.Ε. Χαρισματικά παιδιά στην Ελλάδα
Σελ.	102	09.Θ.Ε. Το Μουσείο ως περιβάλλον μάθησης για δομές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Σελ.	111	12.Θ.Ε. Εκπαιδευτική πολιτική για την πολιτισμική ετερότητα
Σελ.	120	12.Θ.Ε. Συγκριτική προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ευρώπη
Σελ.	129	12.Θ.Ε. Σχολική ηγεσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση
Σελ.	137	14.Θ.Ε. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής για την παρεχόμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Μια ποιοτική προσέγγιση.
Σελ.	149	14.Θ.Ε. Η ανάπτυξη και η σημασία της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο ελληνικό συγκείμενο.
Σελ.	159	14.Θ.Ε. Η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της επιμόρφωσης.
Σελ.	169	15.Θ.Ε. Το κοινό πλαίσιο αξιολόγησης ως προτεινόμενο εργαλείο εφαρμογής Διοίκησης Ολικής Ποιότητας από τους Διευθυντές/ντριες των Εκπαιδευτικών

Σελ. 177	15.Θ.Ε. Η διαχείριση του χρόνου ως παράμετρος του διοικητικού έργου και του εργασιακού άγχους του/της διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας.
Σελ. 186	15.Θ.Ε. Η έννοια της ηγεσίας στη σύγχρονη εκπαίδευση
Σελ. 193	15.Θ.Ε. Ποιος είναι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός;
Σελ. 197	15.Θ.Ε. Συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών: Ο ρόλος των πέντε μεγάλων παραγόντων της προσωπικότητας
Σελ. 205	15.Θ.Ε. Συνεργασία Διευθυντή σχολικής μονάδας με γονείς
Σελ. 211	16.Θ.Ε. Ζητήματα ιδεολογίας στη διαμόρφωση Αναλυτικών Προγραμμάτων. Συζήτηση μέσα από το παράδειγμα της διαπολιτισμικής διάστασης του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το νηπιαγωγείο.
Σελ. 222	17.Θ.Ε. Εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η επίδραση της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας
Σελ. 230	17.Θ.Ε. Η αυτοεκτίμηση ως παράγοντας συγκρότησης του εαυτού: Η προσέγγιση του John Rawls

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ MAXIMΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σελ. 245	01.Θ.Ε. Συναισθηματική Νοημοσύνη: Εκπαιδευτικό Σενάριο
Σελ. 256	08.Θ.Ε. Διαταραχή φάσματος αυτισμού και πρωτοβάθμια εκπαίδευση
Σελ. 264	08.Θ.Ε. Σχολεία φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία (Dyslexia friendly schools)
Σελ. 271	10.Θ.Ε. Εφαρμογή σύγχρονων τεχνολογιών Γεωγραφικών Συστημάτων Πληροφορίας στην κατανομή μαθητικού δυναμικού στις σχολικές μονάδες
Σελ. 279	10.Θ.Ε. Η προσέγγιση της τοπικής ιστορίας μέσα από έναν διαγωνισμό ιστορικού ντοκιμαντέρ
Σελ. 287	10.Θ.Ε. Μια πρόταση για τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης στο Δημοτικό Σχολείο
Σελ. 295	10.Θ.Ε. Ο Γιούγκερμαν του Μ. Καραγάτση στα ΕΠΑ.Λ.
Σελ. 302	12.Θ.Ε. Γλωσσική ενδυνάμωση των δίγλωσσων μαθητών στην τάξη.
Σελ. 308	15.Θ.Ε. Ανάλυση SWOT Σχολικών Μονάδων. Η περίπτωση του 3ου Γυμνασίου Καβάλας
Σελ. 315	16.Θ.Ε. «Το παιχνίδι αυτό σε κάνει να σκεφτείς τι συμβαίνει στον κόσμο»: Κριτική Εκπαίδευση και World Peace Game

Σελ. 326 | 10.Θ.Ε. Όταν τα προβλήματα μετατρέπονται σε δημιουργία

Ο εθισμός στην τεχνολογία μας γυρίζει πίσω στο σπήλαιο του Πλάτωνα

Συνέντευξη της Marie-Laure Ryan στην Ευαγγελία Μουλά



Γεννημένη στη Γενεύη της Ελβετίας, η Marie-Laure Ryan είναι μια εξέχουσα ερευνήτρια και θεωρητικός της λογοτεχνίας και της ψηφιακής κουλτούρας -με έδρα το Κολοράντο-, ενώ στο παρελθόν έχει εργαστεί και ως μηχανικός λογισμικού και σύμβουλος, συνδυάζοντας σπουδές από διάφορες γνωστικές περιοχές.

Πιο συγκεκριμένα, είναι συγγραφέας των βιβλίων: *Possible Worlds, Artificial Intelligence and Narrative Theory* (1991), *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media* (2001), *Avatars of Story* (2006), *Narrating Space/Spatializing Narrative* (2016, με τους Kenneth Foote και Maoz Azaryahu), καθώς και πάνω από 100 άρθρων για την αφήγηση, τη θεωρία των μέσων και την ψηφιακή κουλτούρα. Επιμελήθηκε δε τα: *Cyberspace Textuality: Computer Technology and Literary Theory* (1999), *Narrative Across Media: The Languages of Storytelling* (2004), *Intermediality and Storytelling* σε συνεργασία με την Marina Grishakova (2010), the *Routledge Encyclopedia of Narrative*, σε συνεργασία με τους David Herman και Manfred Jahn (2005), *Storyworlds Across Media*, σε συνεπιμέλεια με τον Jan-Noël Thon (2014), *The Johns Hopkins Guidebook to Digital Humanities*, σε συνεπιμέλεια με τους Lori Emerson and Ben Robertson, και (προσεχώς) *Possible Worlds and Narrative Theory*, σε συνεπιμέλεια με την Alice Bell. Υπήρξε αποδέκτης ετήσιας επιχορήγησης από το Εθνικό Ταμείο για τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες το 1998 και της απονεμήθηκε το βραβείο Jeanne και Aldo Scaglione για τις συγκριτικές λογοτεχνικές μελέτες το 2002 από τη Σύγχρονη Γλωσσική Εταιρεία για την Αφήγηση ως Εικονική Πραγματικότητα (Modern Language Association for Narrative as Virtual Reality). Για το πρότζεκτ της «Λογοτεχνική χαρτογραφία», το 2001-2002 έλαβε την υποτροφία Guggenheim. Έχει συνεργαστεί με το Πανεπιστήμιο Boulder του Colorado (2008-2010), και υπήρξε υπότροφος (Johannes Gutenberg Fellow) στο Πανεπιστήμιο του Mainz στη Γερμανία (2010-2011). Το 2017 βραβεύθηκε με το βραβείο του Wayne Booth για το συνολικό έργο ζωής της, από τη Διεθνή Εταιρεία Μελέτης της Αφηγήσεως (International Society for the Study of Narrative).

Η συνέντευξη

Δεν μπορώ παρά να εκφράσω τον θαυμασμό μου, όχι μόνο για το ερευνητικό σας έργο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής σας και τον αναμφισβήτητο καινοτόμο χαρακτήρα του, αλλά και για τις τολμηρές επιλογές σας, όσον αφορά τις σπουδές σας στις Καλές Τέχνες, τη Γλωσσολογία και την Πληροφορική. Πώς κατορθώσατε να εναρμονίσετε τις σπουδές στους υπολογιστές και να τις ενσωματώσετε τόσο επιτυχώς στο προηγούμενο ακαδημαϊκό σας υπόβαθρο; Πώς ξεκίνησε το ταξίδι της ζωής σας στις ψηφιακές ανθρωπιστικές σπουδές; Υπήρξε κάποια συγκεκριμένη αφορμή που σας έδωσε την αρχική ώθηση; Θα μπορούσατε να μοιραστείτε μαζί μας το αφηγηματικό τόξο της ακαδημαϊκής σας ζωής μέχρι στιγμής, με τις πιο σημαντικές στιγμές της; (βέβαια είστε ακόμα στο αποκορύφωμα και πολύ μακριά από την κατάληξη, αν επιτρέπεται να μιλήσουμε μεταφορικά, με αφηγηματικούς όρους).

Το ταξίδι της ζωής μου έχει ως εξής: μετά τη μελέτη γαλλικής και γερμανικής λογοτεχνίας στη Γενεύη, με μερικούς από τους σημαντικότερους ερευνητές της εποχής (Jean Rousset, Jean Starobinski) παντρεύτηκα και μετακόμισα στη Γιούτα στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου ολοκλήρωσα τη διδακτορική μου διατριβή για τον γάλλο ποιητή Saint-John Perse, τον βραβευμένο με βραβείο Νόμπελ του 1960. Εκείνη την εποχή με ενδιέφερε περισσότερο η ποίηση, γιατί νόμιζα ότι ήταν η πιο καθαρή εκδήλωση της ουσίας της λογοτεχνικής γλώσσας. Η έλλειψη ευκαιριών απασχόλησης με έστειλε στην επιστήμη των υπολογιστών, την οποία φοίτησα στο Κολοράντο και στο Σαν Ντιέγκο της Καλιφόρνια. Μετά από μερικά χρόνια ως προγραμματίστρια αποφάσισα ότι η εργασία σε μια εταιρεία δεν ήταν για μένα και επέστρεψα στη λογοτεχνία με μια νέα προοπτική που προέρχεται από τη γλωσσολογία, τη φιλοσοφία της γλώσσας και την Τεχνητή Νοημοσύνη. Θυμάμαι πολύ ξεκάθαρα τι συνέβη σε μια στιγμή "αχά" ή "Εύρηκα" στην πνευματική μου ανάπτυξη. Διάβασα ένα βιβλίο από τον γλωσσολόγο James McCawley που ονομάζεται «Όσα οι γλωσσολόγοι πάντα ήθελαν να ξέρουν για τη λογική (αλλά φοβούνται να ρωτήσουν)» (ένα λογοπαίγνιο στον τίτλο ενός bestseller εγχειρίδιου της δεκαετίας του εβδομήντα για τα φύλα).

Στο βιβλίο αναπτυσσόταν η πρόταση του φιλόσοφου David Lewis για την εκτίμηση της αξίας της αληθείας των υποθετικών δηλώσεων (δηλώσεις του τύπου: εάν...τότε...) και σκέφτηκα αμέσως ότι αυτός ο αλγόριθμος θα ήταν τέλειος για να αποφασίσει αν μια δήλωση είναι αληθινή ή ψεύτικη σε μία μυθοπλασία. Μου έδωσε επίσης την ιδέα της «Αρχής της Ελάχιστης Εκκίνησης». Αργότερα ανακάλυψα ότι ο ίδιος ο Lewis είχε εφαρμόσει την ιδέα του στη μυθοπλασία, σε ένα άρθρο με τίτλο «Αλήθεια στη μυθοπλασία». Αυτό με έστειλε στο κομμάτι της θεωρίας των πιθανών κόσμων και ανακάλυψα το έργο του Thomas Pavel, του Lubomír Doležal και του Umberto Eco για το θέμα αυτό. Το πρώτο βιβλίο μου, Πιθανοί κόσμοι, Τεχνητή νοημοσύνη και αφηγηματική θεωρία (1991) ήταν μια προσπάθεια να εφαρμόσω αυτά που είχα μάθει από την επιστήμη των υπολογιστών και από τη θεωρία των πιθανών κόσμων στην αφήγηση. Θυμάμαι να συμμετάσχω σε ένα συνέδριο της Ένωσης Σύγχρονης Γλώσσας (Modern

language association) στη Νέα Υόρκη το 1992 και κάποιος με ρώτησε για την εικονική πραγματικότητα. Δεν είχα ακούσει ποτέ τον όρο! Τότε μου εξήγησε ότι ήταν ένας τρόπος για να κάνεις σεξ με μακρινούς συντρόφους και ότι είχε έναν μαθητή να έγραφε μια διατριβή για το θέμα. Αισθάνθηκα απελπιστικά απληροφόρητη και αποφάσισα να μάθω περισσότερα. Πολύ σύντομα - αυτό ήταν στα μέσα της δεκαετίας του ενενήντα - ο όρος ήταν παντού στα μέσα μαζικής ενημέρωσης ως η νέα «καυτή» τεχνολογία που θα άλλαζε τη ζωή μας στο μυθικό έτος 2000, αλλά οι εφαρμογές της ήταν ακόμα ανύπαρκτες. Ακόμα, με ενδιέφερε η ιδέα του VR και στα δύο βασικά συστατικά του, την εμπύθιση και την αλληλεπίδραση. Αυτή ήταν η έμπνευση για το δεύτερο βιβλίο μου, Η Αφήγηση ως Εικονική Πραγματικότητα, όπου συζητώ την εμπύθιση ως σημαντικό συστατικό της αφήγησης, ανεξάρτητα από το μέσο, και την αλληλεπίδραση ως ιδανικό που εφαρμόζεται με επιτυχία σε παιχνίδια στον υπολογιστή, αλλά είναι πολύ δύσκολο να συμβιβαστεί με την αφηγηματικότητα.

Όταν σας έψαξα στο διαδίκτυο, έπεσα πάνω σε ένα δικό σας site. Ο ιστότοπός σας διατηρείται - όπως λέτε - σκοπίμως ξεπερασμένος και ερασιτεχνικός, προκειμένου να υπενθυμίζει στους ανθρώπους το πώς η τεχνολογία έχει αλλάξει το όραμα του κόσμου μας και επίσης για να προσφέρει μια φευγαλέα ματιά στους πιθανούς κόσμους των έργων και της γραφής σας. Μιλώντας για πιθανούς κόσμους, θα πρέπει να αποτίσω φόρο τιμής στην πρώτη σας μελέτη: Πιθανοί Κόσμοι, Τεχνητή Νοημοσύνη και Αφηγηματική Θεωρία, όπου διερευνήσατε τη σχέση ανάμεσα τη μυθοπλασία και την αφηγηματικότητα και καταλήξατε στο συμπέρασμα ότι η πρώτη είναι ριζωμένη στην δεύτερη. Με ποιο τρόπο νομίζετε ότι αυτή η σχέση θα μπορούσε να μας βοηθήσει να «διαβάσουμε» πιο κριτικά την πραγματική παγκόσμια αφήγηση;

Οι σχέσεις μεταξύ αφήγησης και μυθοπλασίας είναι μάλλον πολύπλοκες. Από τη μία πλευρά, η συντριπτική πλειονότητα των φανταστικών κειμένων λέει ιστορίες και ο Ελβετός μελετητής Lorenzo Menoud φτάνει στο σημείο να ισχυριστεί ότι η αφηγηματικότητα είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της μυθοπλασίας. Υπάρχουν μερικές εξαιρέσεις, για παράδειγμα οι Ficciones του Jorge Luis Borges ή μερικά κείμενα του Samuel Beckett που είναι σίγουρα φανταστικά, αλλά δεν λένε ιστορίες, αν και δημιουργούν έναν κόσμο και μερικούς χαρακτήρες. Επομένως, είναι ασφαλές να υποθέσουμε ότι η μυθοπλαστικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό που συνήθως σχετίζεται με αφηγηματικά κείμενα και ότι οι μη αφηγηματικές μυθοπλασίες εντοπίζονται μόνο στην πειραματική λογοτεχνία. Η αντίστροφη υπόθεση υποστηρίζει ότι όλες οι αφηγήσεις είναι μυθιστορίες, ακόμα και οι ιστορικές, επειδή περιλαμβάνουν υποκειμενική επιλογή και ερμηνεία των στοιχείων που τις αποτελούν, αντί να αντιπροσωπεύουν κάποιου είδους αντικειμενική, απόλυτη αλήθεια, μια αλήθεια που δεν είναι ανθρωπογενής, αλλά εγγενής στον κόσμο. Αυτή η θέση έγινε δημοφιλής στη δεκαετία του 1990 από τον ιστορικό Hayden White, ο οποίος πρότεινε ότι τα βιβλία της ιστορίας σχεδιάζονται με τρόπους συγκρίσιμους με τα λογοτεχνικά έργα. Έχω επικρίνει τον ισχυρισμό ότι όλες οι αφηγήσεις είναι φανταστικές στο άρθρο μου, του 1997: "Η μεταμοντέρνα θεωρία και το δόγμα της πανμυθοπλαστικότητας". Θεωρώ ότι η πανμυθοπλαστικότητα είναι

επικίνδυνη, επειδή αρνείται την αλήθεια και την πραγματικότητα και έχει οδηγήσει σε αυτό που είναι γνωστό σήμερα ως "Post-truth" (μετα-αλήθεια), στην απόρριψη δηλαδή ως κατασκευασμένης πληροφορίας, οποιουδήποτε λόγου δεν υποστηρίζει τις πεποιθήσεις κάποιου. Σήμερα υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την πραγματική αφήγηση και για το ζήτημα της αλήθειας, που είναι σίγουρα μια αντίδραση στον ανορθολογισμό της «μετα-αλήθειας». Η Monika Fludernik και εγώ επεξεργαζόμαστε αυτήν την περίοδο μια συλλογή δοκιμίων σχετικά με την πραγματική αφήγηση σε διάφορους κλάδους. Βέβαια, δεν αμφισβητώ ότι η κριτική του ιστορικού λόγου που πρότεινε ο Hayden White και άλλοι μεταμοντερνιστές ήταν επωφελής για την επιστήμη. Μας έχει διδάξει ότι τα μη μυθοπλαστικά κείμενα μπορούν να υποβληθούν στην ίδια ψυχολογική έρευνα με τα λογοτεχνικά και ότι πρέπει να είμαστε περισσότερο επιφυλακτικοί στην έννοια της αναπαράστασης. Η τρέχουσα ακαδημαϊκή συζήτηση περί «ψεύτικων ειδήσεων» και «μετά – αλήθειας» θα έπρεπε να έχει το ίδιο αποτέλεσμα στην αξιολόγησή μας επί των αληθινών αφηγήσεων - με αυτό εννοώ αφηγήσεις που έχουν τον πραγματικό κόσμο σαν σημείο αναφοράς και όχι τους φανερά κατασκευασμένους φανταστικούς κόσμους-. Δεν χρειάζεται να αποδεχόμαστε όλες τις αφηγήσεις που λέγονται για τον πραγματικό κόσμο ως αληθινές. αλλά αν απορρίψουμε μια πραγματική αφήγηση, αυτό δεν σημαίνει ότι είναι φανταστική, σημαίνει απλώς ότι τη θεωρούμε ψευδή. Νομίζω ότι η κύρια αδυναμία της πανμυθοπλαστικής σχολής σκέψης είναι η αδυναμία της να αναγνωρίσει ότι υπάρχει κάτι άλλο από την πραγματική και φανταστική αφήγηση: αυτό το άλλο είναι τα ψέματα και τα λάθη. Ακριβώς επειδή μια ιστορία δεν είναι μια τέλεια κατοπτρική εικόνα του κόσμου (πώς θα μπορούσε να είναι; είναι κατασκευασμένη από τον άνθρωπο, ενώ η εικόνα του καθρέφτη είναι μια αυτόματη σύλληψη) αυτό δεν την καθιστά μυθιστορία.

Επεξεργαστήκατε την έννοια του ιστοριόκοσμου –storyworld- για να εκφράσετε τις αλλαγές που υφίσταται η φανταστική αφήγηση, με βάση τον πολυεπίπεδο πολλαπλασιασμό (μέσων, τρόπων, υλικών) που συμβαίνει στις μέρες μας; Τι είδους αλλαγές δημιουργούν νέες αφηγήσεις; Με ποιον τρόπο η φανταστική αφήγηση υφίσταται σήμερα παγκόσμιες αλλαγές; Αυτές οι αλλαγές οφείλονται στην τεχνολογική εξέλιξη;

Νομίζω ότι η μεγάλη αλλαγή που συμβαίνει σήμερα στις σχέσεις μεταξύ ιστορόκοσμων και αφηγηματικών κειμένων είναι ότι η σχέση 1 προς 1 (ένα κείμενο, ένας ιστοριόκοσμος) αμφισβητείται σε δύο μέτωπα: αφενός, βρίσκουμε πολλά κείμενα που αναφέρονται στον ίδιο ιστοριόκοσμο, όπως στα franchises των διαμεσικών (transmedia) παραγωγών. Από την άλλη, μπορεί να υπάρχει ένα κείμενο που να χτίζει διαφορετικούς ιστοριόκοσμους, όπως στα μυθιστορήματα που διερευνούν διάφορους κλάδους του δυνατού, που παρεμβάλλουν διαφορετικές ιστορίες ή που αντιπαραθέτουν φανταστικά μέρη με παραπομπές από ιστορικά κείμενα. Αυτές οι τάσεις δεν εξαρτώνται απόλυτα από την ψηφιακή τεχνολογία, αλλά εξακολουθούν να διευκολύνονται από αυτήν: το ένα κείμενο- πολλοί κόσμοι με υπερκειμένα και παιχνίδια, τον ένα κόσμο- πολλά κείμενα από τοποθεσίες Web που συγκεντρώνουν πολλά διαφορετικά κείμενα (όπως μυθιστορήματα οπαδών και αναγνωστών) καθώς και βίντεο και οπτικά έγγραφα.

Εισαγάγατε τον όρο "άβαταρς της ιστορίας" για να μιλήσετε για τα "ποικίλα σχήματα του αμετάβλητου πυρήνα της αφήγησης". Θα μπορούσατε να μας δώσετε κάποια παραδείγματα της ποικιλίας της αφήγησης στην ψηφιακή εποχή;

Η θέση μου σχετικά με την αφηγηματικότητα στην ψηφιακή εποχή είναι ότι η τεχνολογία δεν έχει επηρεάσει την αφήγηση (θεωρώ αφηγηματικότητα έναν παγκόσμιο τύπο νοητικής αναπαράστασης), αλλά έχει επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο αφηγούμαστε τις ιστορίες και πώς τα κείμενα σχετίζονται με αυτές. Για παράδειγμα, η ψηφιακή τεχνολογία έχει διευκολύνει πολύ την πολυτροπικότητα. Σήμερα όλοι μπορούν να δημιουργήσουν μια ιστορία που θα συνδυάζει κείμενο, ήχο και εικόνες, τόσο με στατικά όσο και με κινούμενα μέσα, ενώ νωρίτερα θα μπορούσαν να το κάνουν μόνο οι εξουσιοδοτημένοι επαγγελματίες όπως οι κινηματογραφιστές και οι θεατρικοί διευθυντές. Στη συνέχεια, υπάρχει η τεράστια περιοχή της διαδραστικής αφήγησης, η οποία κυμαίνεται από τα κλασικά υπερ-κείμενα της δεκαετίας του '90 έως το εξαιρετικά δημοφιλές πεδίο του βιντεοπαιχνιδιού, της οποίας η επιτυχία - σε σύγκριση με τη σχετική αποτυχία των υπερκειμένων - προέρχεται από το γεγονός ότι οι παίκτες αισθάνονται βυθισμένοι σε ένα φανταστικό κόσμο και έχουν συγκεκριμένους στόχους. Βλέπουμε επίσης συνδυασμούς έντυπων και ψηφιακών αφηγήσεων σε βιβλία που αξιοποιούν την επαυξημένη πραγματικότητα αλλά δεν είμαι βέβαιη εάν το φαινόμενο αυτό θα επιβιώσει. Το να συμβουλευτεί κανείς επιπρόσθετα ηλεκτρονικά έγγραφα ή υλικό για να εμπλουτίσει την έντυπη ιστορία που διαβάζει, μου μοιάζει περισσότερο ως αντι-εμβυθιστική διάσπαση της προσοχής. Τα παιχνίδια υπολογιστών είναι επιτυχημένα επειδή υποστηρίζουν ένα είδος δραστηριότητας που λαμβάνει χώρα μέσα στον ιστορικόκοσμο, ενώ τα υπερ-κείμενα και τα βιβλία με επαυξημένη πραγματικότητα απαιτούν ενέργειες που διασπών τη ροή της ιστορίας και απομακρύνουν τον χρήστη από τον ιστορικόκοσμο.

Έχετε αμφισβητήσει τα καθιερωμένα αφηγηματικά πλαίσια και δώσατε στην αφηγηματολογία μια κρίσιμη μιντιακή στροφή. Η τεράστια συμβολή σας στην εξέλιξη των αφηγηματολογικών σπουδών, αν και στο επίκεντρο του ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος, έχει επηρεάσει δυστυχώς ελάχιστα τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση, όπου οι κλασικοί και η αφηγηματολογία του Genette εξακολουθούν να διεκδικούν το μερίδιο του λέοντος. Νομίζετε ή επιθυμείτε, θα έρθει μια μέρα που η λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο θα μπορούσε να αντικατασταθεί ή τουλάχιστον να εμπλουτιστεί, με τη μελέτη της αφήγησης γενικότερα και των ιστορικόκοσμων ειδικότερα;

Απολύτως. Πάντα υπερασπιζόμουν τη μελέτη της αφήγησης σε όλες τις μιντιακές της εκδηλώσεις. Αλλά το μειονέκτημα αυτής της επέκτασης είναι ότι όλο και λιγότερο χρόνος θα αφιερώνεται στη λογοτεχνική μας κληρονομιά, και αυτό είναι μάλλον λυπηρό. Δεν θέλω η μελέτη της τρέχουσας κουλτούρας (popular culture) ή των tweets του Trump να παραγκωνίσουν τον Όμηρο, τον Σαίξπηρ ή τον Προυστ.

Εάν σας ζητηθεί να τοποθετήσετε έναν δείκτη που να αντιπροσωπεύει τις θεωρητικές σας αρχές σε έναν άξονα με τα δύο ακραία σημεία του να είναι οι

αφηγηματικές και οι παιχνιδολογικές πτυχές της αφήγησης (narratology- ludology) στα νέα μέσα και στη συνέχεια, σε έναν άλλο άξονα που ορίζεται από την παραδοσιακή και την επεκτατική προσέγγιση της αφήγησης,, πού θα τοποθετούσατε τον εαυτό σας και γιατί;

αφηγηματολογία

χ

παιχνιδολογία

παραδοσιακή σχολή

X

επεκτατική σχολή

Όσον αφορά την πρώτη ερώτηση, τοποθετώ τον εαυτό μου στη μέση, επειδή πιστεύω ότι τα παιχνίδια στον υπολογιστή μπορούν να πουν ιστορίες και αυτή είναι η πτυχή των παιχνιδιών που με ενδιαφέρει. Οι καθαροί παιχνιδολόγοι ενδιαφέρονται περισσότερο να τοποθετήσουν τα βιντεοπαιχνίδια μέσα σε μια γενική ταξινόμηση παιχνιδιών όπως αυτή που σχεδιάστηκε από τον Roger Caillois, η οποία καλύπτει τόσο τα ελεύθερα παιχνίδια όσο και αυτά που κυριαρχούν οι κανόνες και στοχεύουν στη νίκη. Αλλά το χάσμα μεταξύ των παιχνιδολόγων και των αφηγηματολόγων έχει πλέον γεφυρωθεί, οι παιχνιδολόγοι αναγνωρίζουν πλέον ότι η αφήγηση παίζει ρόλο σε πολλούς τύπους παιχνιδιών.

Όσον αφορά τον δεύτερο άξονα, είμαι σαφώς επεκτατική, διότι, όπως σας λέω παραπάνω, υποστηρίζω μια αφηγηματικότητα που περιλαμβάνει πολλά διαφορετικά μέσα έκφρασης. Αυτό δεν σημαίνει ότι απορρίπτω την κλασσική αφηγηματικότητα (όπως σχετίζεται με τον Genette). Ούτε σημαίνει ότι προτείνω να εφαρμοστούν οι κατηγορίες του Genette σε όλα τα σύγχρονα μέσα. Νομίζω ότι μερικές αφηγηματικές έννοιες έχουν διαμεσική εγκυρότητα (εκείνες που σχετίζονται με τη σημασιολογία της πλοκής, όπως ο χαρακτήρας, ο ρυθμός, τα γεγονότα, η αιτιότητα) και άλλες ισχύουν σε ορισμένα μέσα (για παράδειγμα, η έννοια του αφηγητή σε μορφές αφήγησης που στηρίζονται στο λόγο, αλλά είναι αμφισβητήσιμη για οπτικές μορφές).

Σύμφωνα με την κριτική σας για την επεκτατική προσέγγιση της αφήγησης «οι ψηφιακοί συγγραφείς πρέπει να συσχετίζουν το νέο με το οικείο και να δίνουν ένα ανθρώπινο πρόσωπο στις κειμενικές μηχανές τους. Γιατί δεν υπάρχουν αρκετά cyborgs στον κόσμο για να τους εγγυηθούν ένα αναγνωστικό κοινό». Συνεπώς, αντιτίθεστε στην τάση που καταχράται ή ακόμα σφετερίζεται τον όρο αφήγηση για να καθορίσει μη αφηγηματικά αντικείμενα. Θα μπορούσατε να γίνετε πιο συγκεκριμένοι πάνω σ' αυτό;

Αυτό που ονομάζω cyborgs είναι οι άνθρωποι που ενδιαφέρονται κυρίως για τη λειτουργία του μηχανήματος. Υπάρχουν πολλοί συγγραφείς ψηφιακών κειμένων που θέλουν να οδηγήσουν την προσοχή του χρήστη στη λειτουργία του υπολογιστή και που θέλουν να αποσυναρμολογήσουν τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας. Έχω κατά νού ως πούμε το ψευδο-επιστολικό ψηφιακό διήγημα με τα ψεύτικα μηνύματα στο

ηλεκτρονικό ταχυδρομείο από τον Richard Powers, ή τα ψευδο -παιχνίδια του υπερ-μεσικού καλλιτέχνη Jason Nelson, στα οποία ο χρήστης δεν μπορεί ποτέ να κερδίσει. Αυτά τα έργα συνήθως επικεντρώνονται στο μέσο, προσκηνιοποιώντας την δυσλειτουργία του και εκμεταλλευόμενοι τις δυνατότητές του. Κάνουν κάτι που προσεγγίζει αυτό που ο Ρώσος φορμαλιστής Shklovsky, αποκαλούσε έννοια της αποξένωσης. Αλλά η ελκυστικότητα της αφήγησης βρίσκεται συντριπτικά στην ικανότητά της να μας φέρνει σε επαφή με την ανθρώπινη εμπειρία ζωής. Στην πραγματικότητα η έννοια της εμπειρίας και η έμφαση που δίδεται στη εμπάθεια και το συναίσθημα υπήρξαν τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της αφήγησης μέχρι σήμερα. Διακρίνω μια ριζική ασυμβατότητα μεταξύ της προβληματοποίησης- ανάδειξης των μηχανισμών της ψηφιακής τεχνολογίας και της ανθρώπινης, συναισθηματικής διάστασης της αφήγησης. Υπάρχει όμως αυξανόμενο ενδιαφέρον μεταξύ των θεωρητικών των παιχνιδιών και των προγραμματιστών των παιχνιδιών για τη δημιουργία συναισθηματικών εμπειριών πιο σύνθετων στα παιχνίδια, πέρα από τον ενθουσιασμό ή την αποθάρρυνση από τη νίκη ή το χάσιμο κατά το παίξιμο.

Θα ήθελα να χρησιμοποιήσω τη χωρική σας μεταφορά του Βόρειου Πόλου ως τόπου για μια μνημένη ελίτ στην διαδραστική αφήγηση και των τροπικών ως τόπου για τους μαζικούς πολιτισμικούς καταναλωτές, για να σας ρωτήσω πώς θα μπορούσε η διαδραστική αφήγηση να φτάσει στην επιθυμητή εύκρατη ζώνη και να απευθύνεται σε ένα ευρύτερο κοινό. Θεωρείτε ότι η διαδραστική αφήγηση θα καταφέρει να φτάσει πέρα από το παραδοσιακό κοινό των εραστών των ηλεκτρονικών παιχνιδιών ή των ψηφιακών ιθαγενών; Θα μπορούσατε να μας δώσετε ένα παράδειγμα ικανοποιητικής διαδραστικής αφήγησης;

Επιτρέψτε μου να κάνω μια εξομολόγηση: όσο τουλάχιστον γνωρίζω δεν υπάρχει ούτε μια διαδραστική ψηφιακή αφήγηση που να συγκρίνεται, όσον αφορά την εμπύθιση και την ένταση της εμπειρίας, με τις μη διαδραστικές αφηγήσεις της λογοτεχνίας, του κινηματογράφου ή της τηλεοπτικής σειράς. Υπάρχουν ψηφιακά κείμενα που μου δίνουν την αίσθηση της κίνησης μέσα στο διάστημα, που με αποπλανούν με την ομορφιά των τοπίων τους (Dear Esther; The Path). υπάρχουν ψηφιακά κείμενα που με διεγείρουν πνευματικά μέσα από τον αναστοχασμό επί του μέσου τους, ή μέσω καινοτόμων τρόπων αλληλεπίδρασης (της Marisha Pessl το επαυξημένο μυθιστόρημα Night Film) ή μέσω των περίπλοκων αλγορίθμων τους (Façade). Υπάρχουν ψηφιακά κείμενα που προσφέρουν παραβολές του ψηφιακού πολιτισμού ή της σύγχρονης ζωής (The Stanley Parable). Αλλά δεν υπάρχει κανένα που να με εντυπωσιάζει για την ιστορία που λέει και δεν υπάρχει κανένα που να συνδυάζει όλους τους τύπους εμπύθισης που έχω περιγράψει: χωρικό, χρονικό, συναισθηματικό και παιγνιώδη. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορούν να υπάρξουν καλλιτεχνικά ψηφιακά κείμενα - η αφηγηματικότητα είναι τελικά μόνο μια πηγή αισθητικής απόλαυσης. Νομίζω ότι το μέλλον της ψηφιακής και διαδραστικής τέχνης πρέπει να είναι περισσότερο όπως η ποίηση ή οι εγκαταστάσεις τέχνης παρά σαν το μυθιστόρημα. Αλλά βεβαίως, λέγοντας αυτό την περιορίζω στο Βόρειο Πόλο. Αν μπορούσα πραγματικά να φανταστώ μια εύκρατη ζώνη της διαδραστικής ψηφιακής αφήγησης, θα ήμουν δημιουργός και όχι θεωρητικός!

Ένα από τα αγαπημένα μου βιβλία είναι το Immersion and interactivity (εμβύθιση και διαδραστικότητα). Η κυρίαρχη πεποίθηση είναι ότι αυτές οι δύο έννοιες συγκρούονται και είναι ασύμβατες μεταξύ τους. Θα μπορούσατε να μας εξηγήσετε το θέμα και ίσως να μας δώσετε κάποια παραδείγματα για το πώς μπορούν να συμφιλιωθούν αυτές οι δύο αρχές;

Η άποψή μου είναι ότι η αφήγηση, επειδή είναι μια παγκόσμια δομή που πρέπει να παρουσιάζει μια ικανοποιητική πορεία οδηγώντας από μια αρχική κατάσταση, στην κρίση και την επίλυση, δεν προσφέρεται καλά για συμπαραγωγή από τους χρήστες, διότι εάν οι χρήστες μπορούσαν να προσδιορίσουν την πλοκή, να λύσουν όλα τα προβλήματα του ήρωα (αν είναι συμπαθής), ή να απαλλαγούν από αυτόν (αν δεν είναι) η ιστορία θα τελείωνε. Η υπερκειμενική μυθοπλασία που προσφέρει στον αναγνώστη μια επιλογή από συνδέσμους για να ακολουθήσει, δεν κατόρθωσε ποτέ να κατακτήσει την Εύκρατη Ζώνη, επειδή ο συγγραφέας δεν μπορεί να ελέγξει την κατεύθυνση της αφήγησης και ο αναγνώστης καταλήγει να χάνεται σε ένα λαβύρινθο. Τα παιχνίδια ήταν πιο επιτυχημένα συνδυάζοντας την εμβύθιση και την αλληλεπίδραση επειδή έδωσαν στον παίκτη ένα ρόλο (δηλαδή ένα avatar) και έναν στόχο, αλλά συνήθως βασίζονται σε σταθερά, προκαθορισμένα σενάρια.

Σε μια δική σας συνέντευξη, λέτε ότι πολλά από τα σημερινά λογοτεχνικά πειράματα, ειδικά τα πολυαισθητηριακά, επανανακαλύπτουν χαρακτηριστικά που έχουν χρησιμοποιηθεί από καιρό από τη παιδική λογοτεχνία. Μπορείτε να γίνετε πιο συγκεκριμένη;

Το βιβλίο, το οποίο είναι το κλασικό μέσο της λογοτεχνίας (μέχρι που έχασε το υλικό σώμα του και έγινε ηλεκτρονικό βιβλίο), τείνει να θεωρείται δεδομένο σε τυπικές αφηγήσεις. Αλλά στην παιδική λογοτεχνία παίρνει πολλές καινοτόμες μορφές: βιβλία που αναδύουν οσμές, αναπτυσσόμενα βιβλία, βιβλία που συνοδεύονται από αντικείμενα, παιχνίδια- βιβλία, βιβλία που περιέχουν μικρές εκπλήξεις. Όλες αυτές οι μορφές διαπερνούν τώρα την αφήγηση των ενηλίκων και προκαλούν μια αναθεώρηση στο βιβλίο ως υλικό αντικείμενο. Σκέφτομαι π.χ. ένα βιβλίο όπως το S από τον J.J. Το Abrams και το Doug Dorst, το οποίο περιέχει πολλά αποσπώμενα έγγραφα όπως καρτ-ποστάλ και κλιπ εφημερίδων ή το Μουσείο Αθωότητας του Orhan Pamuk, ένα μυθιστόρημα που αναφέρεται σε ένα πραγματικό μουσείο στην Κωνσταντινούπολη που περιέχει καλλιτεχνικές εκθέσεις των αντικειμένων που αναφέρονται στο βιβλίο. Και φυσικά, μέσω του συνδυασμού εικόνων και κειμένων, η παιδική λογοτεχνία ήταν πάντα πιο πολυτροπική από τις αφηγήσεις των ενηλίκων. Τα γραφικά μυθιστορήματα, ένα μέσο που αρχίζει να αναγνωρίζεται ως μορφή τέχνης, προέρχεται από κόμικς, τα οποία από καιρό περιφρονούνταν ως «παιδικά αναγνώσματα». Τώρα αναγνωρίζουμε όχι μόνο την εγγενή αξία της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας αλλά και της δημιουργικής χρήσης των υλικών της πόρων.

Έχετε "αναβαθμίσει" τα παιχνίδια στον υπολογιστή στο καθεστώς των αφηγήσεων και έχετε αμφισβητήσει τις ακραίες ιδέες των κλασικών αφηγηματολόγων και των παιχνιδολόγων επίσης. Θα μπορούσατε να μας παρουσιάσετε μερικά από τα βασικά σας επιχειρήματα, σύμφωνα με τα οποία τα παιχνίδια μπορούν να θεωρηθούν αφηγήσεις;

Το επιχείρημα υποστηρίζει ότι το νοητικό κατασκεύασμα που καθορίζει την αφήγηση - δηλαδή, η ιστορία ή αλλιώς *fabula* - μπορεί να πραγματοποιηθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Η θεωρητική στήριξη της αφηγηματολογίας προέκυψε ως μελέτη των αφηγηματικών ιστοριών που είπε ένας συγγραφέας σε έναν αναγνώστη μέσω της διαμεσολάβησης ενός αφηγητή. Τα μέσα που δεν συμμορφώνονται με αυτό το μοτίβο επειδή δεν περιλαμβάνουν μια αφήγηση από έναν αφηγητή, αρχικά δεν αναγνωρίστηκαν ως αφήγηση. Στη συνέχεια, η έννοια επεκτάθηκε σε μιμητικούς τρόπους που βασίζονται στην δραματοποίηση των σεναρίων μέσα από ερμηνείες, όπως στο θέατρο και στις ταινίες. Αλλά τα παιχνίδια δεν θεωρήθηκαν από τους παιχνιδολόγους ως αφηγήσεις, διότι η αφήγηση υποτίθεται ότι αντιπροσωπεύει παρελθόντα γεγονότα, ενώ στα παιχνίδια, τα γεγονότα δημιουργούνται ζωντανά (σε πραγματικό χρόνο) μέσω των ενεργειών των παικτών. Τα παιχνίδια, κατά συνέπεια, ήταν περισσότερο σαν την άμεση εμπειρία της ζωής απ' ό, τι όπως οι συνηθισμένες ιστορίες. Αλλά η ζωή δεν είναι γραμμένη, ενώ τα παιχνίδια βασίζονται πάντοτε σε κώδικα που έχει προκαθοριστεί και συχνά περιλαμβάνουν συγκεκριμένα στάδια, οπότε θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι βρίσκονται στη μέση μεταξύ της ζωής και των τυποποιημένων ιστοριών. Το επιχείρημά μου είναι ότι η ενεργή συμμετοχή των χρηστών δεν είναι ασυμβίβαστη με την αφηγηματικότητα, διότι οι πράξεις του παίκτη δημιουργούν μια αλυσίδα γεγονότων που μπορούν αργότερα να αναπαρασταθούν ως ιστορία. Υπάρχουν πράγματι πολλοί *gamers* που τους αρέσει να αφηγούνται την ιστορία των περιπετειών τους σε έναν κόσμο παιχνιδιών. Τα παιχνίδια υπολογιστών (με αυτό εννοώ τα παιχνίδια που αναπαριστούν κάτι, όχι τα αφηρημένα παιχνίδια όπως το Tetris) παρέχουν έναν τρόπο πραγμάτωσης της αφήγησης, εναλλακτικό σε σχέση με τον διηγητικό τρόπο των μυθιστορημάτων ή τον μιμητικό τρόπο του κινηματογράφου και του θεάτρου.

Η διαμεσική αφήγηση (Transmedia) είναι ένα αναδυόμενο πεδίο στον σύγχρονο πολιτισμό μας. Θα μπορούσατε να μας εξηγήσετε τη διάκριση μεταξύ των διαμεσικών παραγωγών ανατολικής ακτής και δυτικής ακτής (αναφερόμαστε στην Αμερική); Ποια φαίνεται να ασκεί περισσότερη επιρροή και γιατί;

Οι όροι East Coast και West Coast transmedia προτάθηκαν από τον αείμνηστο Brian Clark, ο οποίος χαρακτήρισε τον εαυτό του ως παραγωγό της Ανατολικής Ακτής. Η "West Coast" αντιπροσωπεύει τα εμπορικά μεγάλα franchises της Χολιγουντιανής βιομηχανίας της ψυχαγωγίας, όπως το Star Wars, Lord of the Rings και ο Harry Potter. Ο Όρος East Coast αναφέρεται σε οτιδήποτε δεν είναι στο παραπάνω πνεύμα της Δυτικής Ακτής. Ο όρος θα πρέπει να καλύπτει δημιουργικές και μη εμπορικές προσπάθειες χρήσης πολλαπλών μέσων για την παρουσίαση μιας ιστορίας, για παράδειγμα στη δημοσιογραφία, στα επαυξημένα βιβλία και στις εγκαταστάσεις τέχνης. Το μοντέλο της

Δυτικής Ακτής είναι μακράν το πιο σημαντικό, διότι στηρίζεται στη δημοφιλή κουλτούρα (popular culture), η οποία εξ ορισμού έχει μεγάλη απήχηση. Αλλά αυτό δεν πρέπει να αποθαρρύνει τους καλλιτέχνες από τη διερεύνηση άλλων δυνατοτήτων των διαμεσικών αφηγήσεων.

Όλο και περισσότερο, πρόσφατα, τα ARGs παιχνίδια εναλλακτικής πραγματικότητας συζητιούνται ως εκπαιδευτικά μέσα για την προώθηση ψηφιακών γραμματισμών και άλλων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Ποιά είναι η γνώμη σας;

Υπήρξε μεγάλη δημοσιότητα για τα ARGs στα τέλη της δεκαετίας του 2000 ως εκπαιδευτικό μέσο που θα προωθούσε επίσης την κοινωνική διασύνδεση, καθώς οι παίκτες εξαρτώνται από τις δεξιότητες των άλλων για την επίλυση προβλημάτων. Η Jane McGonigal ήταν η γκουρού ενός κινήματος που προώθησε την παιχνιδοποίηση της μάθησης - για παράδειγμα, μαθαίνοντας μέσω ενός παιχνιδιού πώς μπορεί η ανθρωπότητα να ζήσει σε έναν κόσμο χωρίς πετρέλαιο (world without oil). Δεν ακούγονται πολλά για τα ARG τελευταία - όπως κανείς δεν ακούει πολλά πλέον και για το υπερκειμένο. Στην κυβερνοκουλτούρα, η φήμη είναι πολύ βραχύβια. Δεν ξέρω αν εξακολουθεί να υπάρχει μια ενεργή κοινότητα οπαδών ARG ή αν το φαινόμενο έχει πεθάνει, αδυνατώντας να ανταγωνιστεί τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Στο τελευταίο σας βιβλίο, Narrating Space, Spatializing narrative, συζητάτε τις έννοιες του τόπου και του χώρου από αφηγηματολογική άποψη, δημιουργώντας μια γέφυρα μεταξύ της αφηγηματολογίας και της γεωγραφίας. Θα θέλατε να μας μιλήσετε για τη βασική ιδέα αυτού του βιβλίου;

Η βασική ιδέα είναι ότι η αφήγηση μπορεί να σχετιστεί με τον χώρο με δύο βασικούς τρόπους. Μπορεί βέβαια να παρουσιάζει τον χώρο στις περιγραφές ή να εμπλέκει τον χώρο στην πλοκή, όπως στην Οδύσεια, όπου ο ήρωας αποστέλλεται από τους θεούς σε πολλά διαφορετικά μέρη, αν και ποτέ δεν χάνει τη θέα του στόχου του. Αλλά η αφήγηση μπορεί επίσης να χρησιμοποιήσει το χώρο ως μέσο, φυσικά εγγεγραμμένο στον πραγματικό χώρο ή ψηφιακά συνδεδεμένο με τόπους. Αυτή η δεύτερη δυνατότητα, η οποία δημιουργεί στενούς δεσμούς μεταξύ αφήγησης και γεωγραφίας, πραγματοποιείται σε συγκεκριμένες αφηγήσεις, όπως οι ιστορίες που λέγονται μέσω συμβόλων ή μέσω ακουστικών «βοηθών» σε ιστορικούς και πολιτιστικούς χώρους, οι ιστορίες που μεταφέρονται εμμέσως μέσω των εκθεμάτων των μουσείων και οι ιστορίες πίσω από τα ονόματα των δρόμων. Η τεχνολογία υπολογιστών, όπως το GPS, ανοίγει νέους τρόπους εντοπισμού ιστοριών στον φυσικό χώρο. Προτού όμως να έχει υπάρξει η ψηφιακή τεχνολογία, οι ιστορίες συνδέονταν σε μέρη με θρύλους που έδιναν πληροφορίες για το πώς δημιουργήθηκαν κάποια χαρακτηριστικά του τοπίου. Οι δεσμοί μεταξύ των ιστοριών και των τόπων είναι τόσο παλιοί όσο και η ίδια η αφήγηση.

Πραγματικά εξεπλάγην - δεδομένου ότι δεν σταματάτε να με εκπλήσσεται - για την ιδέα σας ότι ο κήπος είναι ό,τι πιο κοντινό στον τέλειο πολυαισθητηριακό χώρο. Σήμερα κανείς θα σκεφτόταν φυσιολογικά τις πολυαισθητηριακές

εμπειρίες ως απόρροια της μεσολάβησης της τεχνολογίας. Θα θέλατε να το εξηγήσετε στους αναγνώστες μας;

Ο στόχος της ψηφιακής τεχνολογίας είναι να παρουσιάσει μια ολοένα και καλύτερη προσομοίωση της ζωής και της αισθητηριακής εμπειρίας, αλλά η ζωή θα ξεπερνάει πάντα την προσομοίωση της. Η τεχνολογία προσφέρει εκπληκτικές αναπαραστάσεις, αλλά ο κήπος είναι πραγματικός. Νομίζω ότι ο Πλάτωνας είχε κάτι να πει γι' αυτό όταν αντιπαρέβαλε τις σκιές που βλέπουν οι δεσμώτες στο σπήλαιο με τα πράγματα που προβάλλουν τις σκιές. **Ο εθισμός στην τεχνολογία, μας γυρίζει στο σπήλαιο του Πλάτωνα.**

Our addiction to technology places us back in Plato's cave

An interview by Marie-Laure Ryan to Evangelia Moula



A native of Geneva, Switzerland, Marie-Laure Ryan is a prominent literary scholar and critic specialized in digital culture, based in Colorado, who –in the past- has also worked as software engineer and consultant, having combined studies from various areas.

To be more specific, she is the author of the following books: *Possible Worlds, Artificial Intelligence and Narrative Theory* (1991), *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media* (2001), *Avatars of Story* (2006), *Narrating Space/Spatializing Narrative* (2016, with Kenneth Foote and Maoz Azaryahu),

and over 100 articles on narratology, media theory and digital culture. She has also edited *Cyberspace Textuality: Computer Technology and Literary Theory* (1999), *Narrative Across Media: The Languages of Storytelling* (2004), *Intermediality and Storytelling* with Marina Grishakova (2010), the *Routledge Encyclopedia of Narrative*, with David Herman and Manfred Jahn (2005), *Storyworlds Across Media*, co-edited with Jan-Noël Thon (2014), *The Johns Hopkins Guidebook to Digital Humanities*, co-edited with Lori Emerson and Ben Robertson, and (forthcoming) *Possible Worlds and Narrative Theory*, co-edited with Alice Bell. Her scholarly work has earned her the Prize for Independent Scholars (1992) and the Jeanne and Aldo Scaglione Prize for Comparative Literature (2000), both from the Modern Language Association, and she has been the recipient of Guggenheim and NEA fellowships. She has also been Scholar in residence at the University of Colorado, Boulder (2008-2010), and Johannes Gutenberg Fellow at the University of Mainz, Germany (2010-2011). In 2017 she received the Wayne Booth Life Achievement Award from the International Society for the Study of Narrative.

The interview

I cannot help but express my admiration not only for your life time research work and its indisputably innovative character, but also for the daring choices of yours, concerning your studies, in Fine arts, linguistics and computer science. How did you manage to tame computer studies and integrate them so successfully in your previous academic background? How did your life journey to digital humanities start? Has it been a particular spark? Could you share

with us the narrative arc of your academic life so far, with the most important moments of it? (of course you are still at the climax and far away from conclusion, if I might speak figuratively, in narratological terms).

My life journey goes like this: after studying French and German literature in Geneva, with some of the most prominent critics of the time (Jean Rousset, Jean Starobinski) I married and moved to Utah in the United States, where I completed my PhD in literature on French poet Saint-John Perse, the 1960 Nobel prize laureate. At that time I was most interested in poetry because I thought it was the purest manifestation of the essence of literary language. The lack of job opportunities sent me into computer science, which I studied in Colorado and in San Diego, California. After a few years as a programmer I decided the corporate life was not for me and I returned to literature with a new perspective derived from linguistics, philosophy of language and Artificial Intelligence. I remember very clearly what became a “aha” or “Eureka” moment in my intellectual development. I was reading a book by linguist James McCawley called “Everything linguists always wanted to know about logic (but were afraid to ask)” (a pun on the title of a bestselling sex manual of the seventies). The chapter discussed philosopher David Lewis’ proposal for assessing the truth value of counterfactuals (if...then statements), and I thought right away, this algorithm would be perfect for deciding whether or not a statement is true or false of a fiction. It also gave me the idea of the “Principle of Minimal Departure.” Later I found that Lewis himself had applied his idea to fiction in a paper called “Truth in fiction”. This sent me on the track of Possible Worlds theory, and I discovered the work of Thomas Pavel, Lubomír Doležal and Umberto Eco on this topic. My first book, *Possible Worlds, Artificial Intelligence and Narrative Theory* (1991) was an attempt to apply what I had learned from computer science and from Possible Worlds theory to narrative. I remember attending a conference of the Modern Language Association in New York in 1992, and somebody asked me about Virtual Reality. I had never heard the term! The person explained to me that it was a way to have sex with distant partners, and that he had a student writing a dissertation on the topic. Feeling hopelessly out of touch I decided to learn more. Pretty soon—this was the mid nineties—the term was everywhere in the media as the hot new technology that would revolutionize our lives in the mythical year 2000, but the applications were non-existent. Still, I became interested in the idea of VR and in its two basic components, immersion and interactivity. This was the inspiration for my second book, *Narrative as Virtual Reality*, where I discuss immersion as an important component of the narrative experience, whatever the medium, and interactivity as an ideal that is very successfully implemented in computer games, but is very difficult to reconcile with narrativity.

When I searched you in the net, I bumped into a site of yours. Your site is kept – as you say- deliberately outdated and amateurish in order to remind people how technology has changed or vision of the world and also to offer a glimpse to the possible worlds of your writing projects. Talking of possible worlds, I should pay tribute to your first study: Possible Worlds, Artificial Intelligence, and Narrative Theory, where you explored the relation between fictionality and

narrativity and you concluded that the former is rooted to the latter. In which way do you think this concept could help us “read” the real -world narrative more critically?

The relations between narrative and fiction are rather complex. On one hand, the vast majority of fictional texts tell stories, and the Swiss scholar Lorenzo Menoud goes as far as claiming that narrativity is an essential feature of fiction. There are a few exceptions, for instance Jorge Luis Borges' *Ficciones* or some texts by Samuel Beckett are certainly fictional, but do not really tell stories, though they do create a world and some characters. So it is safe to assume that fictionality is a feature normally associated with narrative texts, and that non-narrative fictions are only found in experimental literature. The reverse thesis claims that all narratives are fiction, even historical ones, because they involve subjective choice and interpretation of materials, rather than representing some kind of objective, absolute truth, a truth not man-made but inherent to the world. This thesis was made popular in the 1990s by historian Hayden White, who suggested that works of history are plotted in ways comparable to literary works. I have criticized the claim that all narratives are fictional in my 1997 article “Postmodern Theory and the Doctrine of Panfictionality.” I regard Panfictionality as dangerous because it loses sight of truth and factuality; it has led to what is known today as “Post-truth,” which is the rejection of discourse that does not support your beliefs as fake news. Nowadays there is a growing interest in factual narrative and in the question of truth which is certainly a reaction to the post-truth irrationality; Monika Fludernik and I are currently co-editing a collection of essays on factual narrative in various disciplines. Still, I do not deny that the critique of historical discourse proposed by Hayden White and other postmodernists has been beneficial to scholarship; it has taught us that nonfictional texts can be subjected to the same narratological investigation as literary ones; and it has taught us to be more critical of the notion of representation. The current discourse of fake news and post-truth should have the same effect on our evaluation of factual narratives—by this I mean narratives that take the actual world as referent rather than openly constructing imaginary worlds. We do not have to accept all narratives told about the real world as true; but if reject a factual narrative, this does not mean that it is fiction, it just means that we regard them as false. I think that the principal weakness of the panfictionalist school of thought is its failure to recognize that there is something else than factual and fictional narrative: this something else is lies and errors. Just because a story is not a perfect mirror image of the world (how could it be? it is man-made, while the mirror image is an automatic capture) does not make it a fiction.

You have elaborated the concept of storyworld in order to express the changes that fictional narrative undergoes, on the basis of a manifold proliferation (of media, modes and resources) that takes place in our days? What kinds of proliferation create new narratives? In which way does fictional narrative undergo global changes today? Are these changes due to the technological evolution?

I think that the major change that is currently occurring in the relations between storyworlds and narrative texts is that the relation 1 to 1 (one text, one storyworld) is being challenged on two fronts: on one hand, we find many texts referring to the same storyworld, as in transmedia franchises; on the other, there can be one text building different storyworlds, as in novels that explore different branches of the possible, that interleave different stories, or that juxtapose fictional parts with quotations from historical texts. These trends are not absolutely dependent on digital technology, but still they are greatly facilitated by it: the one text, many worlds by hypertext and games; the one world, many texts by Web sites that gather many different texts (such as fan fiction) as well as videos and visual documents.

You launched the term “avatars of the story” in order to talk about the “various shapes of the invariant nucleus of narrative”. Could you give us some examples of the variety of narrative in the digital era?

My position regarding narrativity in the digital age is that the technology has not affected what is a narrative (I regard narrativity as a universal type of mental representation), but rather, has influenced how stories are told, and how texts relate to stories. For instance, digital technology has greatly facilitated multimodality. Nowadays everybody can create a story combining text, sound and images, both still and animated, while earlier only empowered professionals such as film makers and theater directors could do that. Then there is the huge area of interactive narrative, which ranges from the classical hypertexts of the nineties to the tremendously popular domain of video game, whose success—compared to the relative failure of hypertexts—comes from the fact that players feel immersed in an imaginary world and are given precise goals to pursue. We are also seeing combinations of print and digital narratives in augmented books; but I am not sure whether this phenomenon is going to outlast its novelty; consulting online documents to complement a printed story strikes me as an anti-immersive distraction. Computer games are successful because they support a type of activity that takes place within the storyworld, but both hypertexts and augmented books require actions that break the flow of the story and take the user out of the storyworld.

You have challenged established narratological frames and you have given narratology a crucial medial turn. (Cyberspace Textuality, Narrative as Virtual Reality, Storyworlds across Media: Towards a Media-Conscious Narratology) This huge contribution to the evolution of narratological studies although in the centre of scholarly interest, has hardly affected literature teaching in education, where classics and Genettean narratology still claim the lion's share. Do you think or wish, there will come a day when literature as a discipline could be replaced or at least enriched, by the studying of storytelling in general and of storyworlds in particular?

Absolutely. I have always been an advocate of studying narrative in all its medial manifestations. But the downside of this expansion is that less and less time will be devoted

to our literary heritage, and this is rather sad. I don't want the study of popular culture, or of Trump's tweets, to eclipse Homer, Shakespeare, or Proust.

If you were asked to place a marker to represent your theoretical principles on a axis with its two extreme points being the narratological and the ludological aspects of the narrative in new media and then, on another axis defined by the traditionalist and the expansionist approach of narrative, where would you put yourself and why?

Narratology

Ludology

x

Traditionalist

x

Expansionist

On the first question, I place myself in the middle, because I believe that computer games can tell stories, and this is the aspect of games that I am interested in. Pure ludologists are more interested in placing videogames within a general taxonomy of games such as the one designed by Roger Caillois, which covers both free play and rule-dominated games aimed at winning. But the gap between ludologists and narratologists has now been bridged, the ludologists recognizing that narrative plays a role in many types of games.

As far as the second axis is concerned, I am clearly an expansionist, since, as I say above, I advocate a narratology that includes many different media. This does not mean that I reject classical narratology (as associated with Genette). Nor does it mean that I propose to apply Genette's categories to all medias. I think that some narratological concepts have transmedia validity (those relating to the semantics of plot, such as character, setting, events, causality), and others are specific to certain media (for instance the concept of narrator, which is needed for language-based narratives but is questionable for visual forms).

According to your critique of the expansionist approach of narrative "digital authors need to relate the new to the familiar and to give a human face to their textual machines; for there are not enough cyborgs in the world to guarantee a readership", you object to the tendency which misuses not to say, usurps the term narrative in order to define narrativeless artifacts. Could you become more specific about it?

What I call cyborgs are people primarily interested in the working of the machine. There are many authors of digital texts who want to drive the user's attention to the operation of the computer, and who want to de-automatize our use of digital technology. I am thinking of a spoof on email by Richard Powers, or of the pseudo games of Jason Nelson, which the user can never win. These works typically focus on the medium by staging its dysfunctionality while exploiting its affordances. They perform something that comes close to the Russian formalist (Shklovsky) notion of estrangement. But the appeal of narrative lies overwhelmingly in its ability to put us in touch with human life experience; in fact the notion of experientiality, and the resulting emphasis on empathy and emotion, have been a prominent feature of recent narratology. I see a radical incompatibility between laying bare the mechanisms of digital technology and the human, emotional dimension of narrative. But there has been growing interest among game theorists and game developers in creating emotional experiences that go beyond the elation or dejection of winning or losing.

I would like to use your spatial metaphor of the North Pole as a place for an initiated elite in interactive narrative and of tropics as the place for mass cultural consumers, in order to ask you, how could interactive narrative reach the desired temperate zone and be addressed to a wider audience? Do you think that interactive narrative will manage to reach beyond the traditional audience of computer game lovers or digital natives? Could you give us an example of a satisfactory interactive narrative?

Let me make a confession: as far as I am concerned there is not a single interactive, digital narrative that compares, in terms of immersivity, of intensity of experience, to the non-interactive narratives of literature, film, or TV serial. There are digital texts that give me a sense of moving through space, that seduce me with the beauty of their landscapes (*Dear Esther*; *The Path*); there are digital texts that intrigue me through reflection on their medium, through innovative modes of interaction (Marisha Pessl's augmented novel *Night Film*), or through sophisticated algorithms (*Façade*); there are digital texts that offer parables of digital culture or of modern life (*The Stanley Parable*); but there is really none that fascinates me for the story it tells, and there is none that combines all the types of immersion that I have described: spatial, temporal, emotional and ludic. This is not to say that there cannot be artistic digital texts—narrativity, after all, is only one source of aesthetic pleasure. I think that the future of digital and interactive art is to be more like poetry or art installations than like the novel. But admittedly, by saying this I limit it to the North Pole. If I could really imagine a Temperate Zone form of interactive digital narrative, I would be a creator, not a theorist!

One of my favorite books of yours is Immersion and interactivity. The dominant belief is that these two concepts collide and are incompatible. Could you explain to us your point and maybe give us some examples of how these two principles can reconcile?

My point is that narrative, because it is a global structure that must present a satisfactory trajectory leading through initial state, crisis and resolution, does not lend itself well to user co-production, because if users could determine the plot, they would solve all the problems of the hero (if he is likeable), or get rid of him (if he is not), and the story would be over. Hypertext fiction, which offer to the reader a choice of links to follow, never managed to conquer the Temperate Zone, because the author could not control the global direction of the narrative, and the reader ended up being lost in a labyrinth. Games were more successful at combining immersivity and interactivity because they gave the player a role (i.e. an avatar) and a goal, but they usually rely on fixed, pre-determined plots.

In an interview of yours, you say that many of today's literary experiments, especially multisensory ones, rediscover features that have long been used by children's literature. Can you be more specific?

The book, which is the classical support of literature (until it lost its body and became e-book), tends to be taken for granted in standard narratives. But in children literature, it takes many innovative forms: smelly books, pop-up books, books that come together with objects, play books, books that contain little surprises. All these forms are now infiltrating adult narrative and bring about a reflexion on the book as material object. I am thinking of a book like *S* by J.J. Abrams and Doug Dorst, which contains many flat, detachable documents such as postcards and newspaper clips, or of *The Museum of Innocence* by Orhan Pamuk, a novel which comes with a real museum in Istanbul that contains artistic displays of the objects mentioned in the book. And of course, through its combination of pictures and text, children's literature has always been more multi-modal than adult narratives. Graphic novels, a medium that is beginning to receive recognition as a form of art, derives from comics, which were long despised as "children's literature." Now we recognize not only the intrinsic value of children's and young adult literature, but also its creative use of its material support.

You have "upgraded" computer games to the status of narratives and you have challenged the ideas of the classic narratologists and ludologists as well. Could you present us some of your core arguments, according to which games can be considered as narratives?

The argument claims that the mental construct that defines narrative—that is, the story, or *fabula*-- can be realized in many different ways. The discipline of narratology arose as the study of diegetic narrative—stories told by an author to a reader through the mediation of a narrator. Media that do not conform to this pattern because they do not involve an act of narration by a narrator were originally not recognized as narrative. Then the concept was extended to mimetic modes that rely on the enactment of plots through performers, as in theater and film. But games were not considered by ludologists to be narratives, because narrative supposedly represents past events, while in games, events are created live (in real time) through the actions of the players. Games,

consequently, were more like the direct experience of life than like standard stories. But life is unscripted, while games always rely on pre-scripted code, and often involve pre-scripted plots, so one could say that they are half-way between life and standard stories. My argument is that active user participation is not incompatible with narrativity, because the player's actions create a chain of events that they can later recount as a story. There are indeed many gamers who like to tell the story of their exploits in a game world. Computer games (by this I mean games that represent something, not abstract games like Tetris) provide a mode of realization of narrative that provides an alternative to the diegetic mode of novels and the mimetic mode of film and theater.

Transmedia storytelling is an emerging field in our contemporary culture. Could you explain us the distinction between east coast and west coast trans-mediality? Which seems more influential and why?

The terms East Coast and West Coast transmedia were proposed by the late Brian Clark, who saw himself as an East Coast producer. "West Coast" stands for the commercial mega-franchises of the Hollywood entertainment industry, such as *Star Wars*, *Lord of the Rings* and *Harry Potter*; East Coast, for anything that is not West Coast. The term should cover creative and non-commercial attempts to use multiple media to present a story, for instance in journalism, augmented books, and art installations. The West Coast model is by far the most influential, because it is grounded in popular culture, which is, by definition, popular. But this should not deter artists from exploring other possibilities.

More and more, recently, ARGs are discussed as an educational means to promote digital literacies and other 21st century skills. What is your opinion?

There was much hype about ARGs in the late 2000s as an educational medium that would also foster social bonding, as players depend on each other's skills to solve problems. Jane McGonigal was the guru of a movement that promoted the "gamification" of learning—for instance, learning through a game to live in a world without oil. One does not hear much about ARGs anymore—just as one does not hear much about hypertext. In cyberculture, fame is very short-lived. I don't know if there is still an active community of ARG fans or if the phenomenon has died out, unable to compete with social media.

In your latest book, Narrating Space, Spatializing narrative you discuss the notions of place and space from a narratological point of view, creating a bridge between narratology and geography. Would you like to talk about the basic idea of this book?

The basic idea is that narrative can relate to space in two principal ways. It can, of course, represent space, as in descriptions, or involve space in the plot, as in *The Odyssey*, which is about Odysseus being sent by the gods to many different places on his

journey home, though he never loses sight of his goal. But narrative can also use space as a medium, by being physically inscribed in space or digitally connected to places. This second possibility, which creates intimate ties between narrative and geography, is realized in locations-specific narratives such as the stories told through signs or through audio aides at historical and heritage sites, the stories implicitly told through museum displays, and the stories behind street names. Computer technology, such as GPS, opens new ways to locate stories in physical space. But before digital technology existed, stories were connected to places through legends that told how some landscape features were created. The bonds between stories and places are as old as narrative itself.

I was really taken by surprise- since you don't cease to amaze me- about your idea of the garden as the most close to perfect multisensory place. Today one would normally think of multisensory experiences as technology-mediated. Would you like to explain it to our readers?

The goal of digital technology is to present an ever better simulation of life and of sensory experience, but life will always surpass its simulation. Technology offers amazing representations, but the garden is real. I think Plato had something to say about this when he contrasted the shadows seen by the prisoners in the cave to the things that project the shadows. Addiction to technology puts us in Plato's cave.

Συγκριτική περιδιάβαση στο πεδίο των Θεωριών Μάθησης της Γνωστικής Ανάπτυξης (Piaget) και της Εξαρτημένης Συντελεστικής Μάθησης (Skinner)

Δρ. Κουγιουμτζής Γεώργιος Α., Διδάσκων Πανεπιστημίου Αθηνών, ΕΑΠ & Neapolis University Pafos gkougium@ppp.uoa.gr

Βαλαή Μαργαρίτα, Εκπ/κός M.Sc. st. in Educational Psychology m.valai@nup.ac.cy

Περίληψη

Το παρόν κείμενο πραγματεύεται δύο από τις γνωστότερες προσεγγίσεις της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, την εποικοδομιστική προσέγγιση της γνωστικής ανάπτυξης του J. Piaget και την συμπεριφοριστική της συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης του B. F. Skinner. Οι δύο ψυχολόγοι αφιέρωσαν μεγάλο κομμάτι της ζωής τους στη μελέτη της σχέσης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του, εκφράζοντας ο καθένας τους δύο πολύ διαφορετικές θεωρήσεις με μερικά κοινά στοιχεία. Απώτερη στόχευση του κειμένου είναι να συγκριθούν οι απόψεις των δύο αυτών στοχαστών και να συναχθούν πολύτιμα συμπεράσματα για τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Λέξεις-Κλειδιά: εποικοδομισμός, Piaget, συμπεριφορισμός, Skinner, γνωστική ανάπτυξη, ενίσχυση

Εισαγωγή

Ο χώρος της εκπαίδευσης συχνά έρχεται αντιμέτωπος με μεγάλο αριθμό προκλήσεων, λόγω συνεχούς αναπροσαρμογής δεδομένων. Μάλιστα, νοείται ως κοινώς αποδεκτό ότι οι θεωρίες μάθησης αποτέλεσαν ορόσημο στην επιστήμη της εκπαίδευσης, καθώς ο εκπαιδευτικός στην πραγματικότητα εφαρμόζει μία από αυτές ή, καλύτερα, επιλεκτικό συνδυασμό αυτών, συχνά δίχως να το αναγνωρίζει. Οι θεωρίες αυτές εξετάζουν και αναλύουν σε βάθος τις διεργασίες που σχετίζονται με τη μάθηση και υιοθετούν στοχευμένες μεθόδους διδασκαλίας. Η ατομική εποικοδομιστική προσέγγιση, με βασικό εκπρόσωπο τον Jean Piaget (γνωστική ανάπτυξη) και η συμπεριφοριστική, με κύριο υπέρμαχο τον B. F. Skinner (συντελεστική εξαρτημένη μάθηση), αποτελούν ιδιαίτερα επιφανείς προσεγγίσεις. Η καθεμία οργανώνει διαφορετικά την αντίληψή της και θέτει δικές της βάσεις πάνω στις οποίες στηρίζει τις μελέτες και προτάσεις της. Κατά συνέπεια, προσεγγίζουν τη διαδικασία της μάθησης από διαφορετικές οπτικές, οι οποίες εξαρτώνται από το ιστορικό φιλοσοφικό τους υπόβαθρο (Κολιάδης, 1996).

Θεωρίες μάθησης

Εποικοδομισμός: Γνωστική ανάπτυξη -Piaget

Ο Ελβετός φιλόσοφος και ψυχολόγος J. Piaget είναι ο κυριότερος εκπρόσωπος του εποικοδομισμού, της δομής δηλαδή της σκέψης, ενώ βασική του πεποίθηση ήταν πως ο νους αναπροσαρμόζεται βάσει του περιβάλλοντος (Craig & Baucum, 2007). Ειδικό-

τερα, ανέλυσε την έννοια της γνωστικής ανάπτυξης (Piaget, 1964), δίνοντας στους εκπαιδευτικούς ένα πολύτιμο εργαλείο για το πώς να προσαρμόσουν το μάθημα και την διδασκόμενη ύλη τους, βασιζόμενοι στους μαθητές που έχουν απέναντί τους. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο, η ανάπτυξη ενός μαθητή είναι αποτέλεσμα βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών δυνάμεων (Elliot, Kratochwill, Littlefield-Cook & Travers, 2008). Με βάση αυτό, μπορεί κανείς να κατανοήσει γιατί ο Piaget υποστήριξε πως η γνωστική ανάπτυξη διαθέτει τέσσερα στάδια, το πρώτο εκ των οποίων ξεκινά μόλις από την βρεφική ηλικία.

Το περιβάλλον, λοιπόν, βρίσκεται στην αρχή της γνωστικής διαδικασίας. Αυτό «φιλτράρεται» από τις λειτουργικές σταθερές και «παράγει» γνωστικές δομές. Οι τελευταίες, σε συνδυασμό με τη συμπεριφορά, δημιουργούν σχήματα, τις εσωτερικές δηλαδή αναπαραστάσεις των δραστηριοτήτων και εμπειριών μας (σχήμα 1).



Η γνωστική ανάπτυξη σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget περιλαμβάνει τις εξής τέσσερις περιόδους / στάδια:

- Το αισθησιοκινητικό στάδιο, που διαρκεί από τη γέννηση έως και την ηλικία των 2 ετών (βρεφική ηλικία).
- Το στάδιο της προ-λογικής νόησης, που καλύπτει την περίοδο από τα 2 έως τα 6 έτη (νηπιακή ηλικία)
- Το στάδιο της συγκεκριμένης λογικής σκέψης, που διαρκεί από τα 6 έως τα 12 έτη (παιδική ηλικία).
- Το στάδιο της λογικής σκέψης, που διαρκεί από τα 12 έτη έως το τέλος της εφηβείας.

Μάλιστα, υπάρχουν τέσσερις επιδράσεις που διευκολύνουν την μετάβαση από το ένα στάδιο στο επόμενο και αυτές είναι η *ωρίμαση*, η *εμπειρία*, οι *κοινωνικές αλληλεπιδράσεις* και η *εξισορρόπηση* (Piaget & Inhelder, 1969).

Συμπεριφορισμός: Συντελεστική εξαρτημένη μάθηση - Skinner

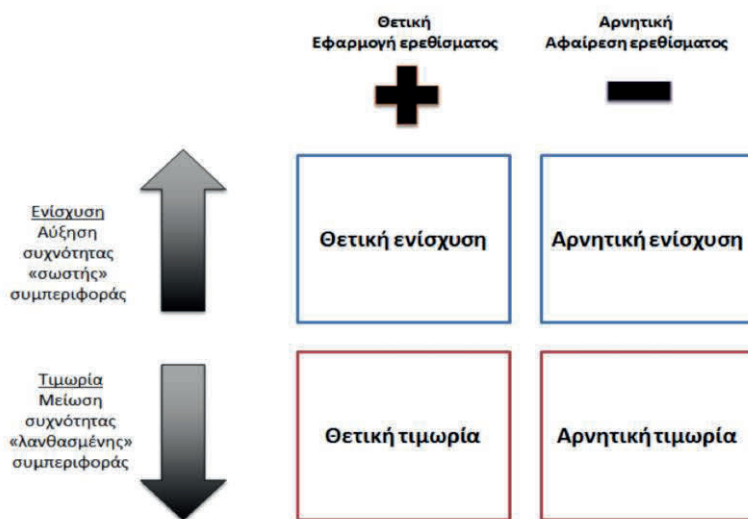
Ο Αμερικανός ψυχολόγος B. F. Skinner θεωρείται από τους σπουδαιότερους συμπεριφοριστές. Σε αντίθεση με τον Pavlov, κατάφερε να αποδείξει ότι οι συνθήκες του περιβάλλοντος διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο τόσο στη συμπεριφορά όσο και στη

μάθηση (Elliot et al., 2008). Πιο συγκεκριμένα, πίστευε ακράδαντα πως καμία συμπεριφορά δεν θα πρέπει λανθασμένα να εκλαμβάνεται ως αποτέλεσμα ενός ανεξάρτητου ερεθίσματος, αλλά αντίθετα ως έκβαση εσωτερικών ενεργειών του οργανισμού (Τριλιανός 2003).

Με τον όρο συντελεστική εξαρτημένη μάθηση ορίζεται η μέθοδος στην οποία αξιοποιείται η χρήση *αμοιβών* (rewards) ή *τιμωριών* (punishment) προς το άτομο που μαθαίνει, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία αλληλεξάρτησης μεταξύ μιας συμπεριφοράς και της επακόλουθης συνέπειάς της. Έτσι, έδωσε ιδιαίτερη σημασία στην ενίσχυση, την οποία κατέστησε βασικό στοιχείο προκειμένου να εξηγήσει πώς και γιατί πραγματοποιείται η μάθηση. Σύμφωνα με τη θεωρία του λειτουργικού προσδιορισμού συμπεριφοράς μέσω εξαρτημένων αντανακλαστικών (operant extinction), αν κάποια συμπεριφορά δεν ακολουθηθεί από κάποιου είδους ενίσχυση, τότε είναι πολύ πιθανό αυτή να ξεκινήσει να φθίνει, με αποτέλεσμα τη σταδιακή αποδυνάμωσή της (Ράπτης & Ράπτη, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, οι αντιδράσεις-αποκρίσεις (operants) που εφαρμόζονται στη θεωρία του Skinner είναι οι εξής:

- *Θετική ενίσχυση (positive reinforcement).*
- *Αρνητική ενίσχυση (negative reinforcement).*
- *Τιμωρία (punishment)*



Εικόνα 1. Ενίσχυση και τιμωρία κατά τον Skinner (Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3397/2/finalpdf.pdf>)

Εφαρμογή των θεωριών στην εκπαιδευτική πράξη

Γνωστική ανάπτυξη (Piaget)

Σύμφωνα με τον ίδιο τον J. Piaget έδρα της μάθησης είναι η νόηση (Καπραβέλου, 2011). Η εκπαιδευτική διαδικασία, και κατ' επέκταση η μάθηση, επιτυγχάνεται σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, μέσω της ενεργού συμμετοχής του μαθητή. Το παιδί δεν αντιμετωπίζεται σαν άδαιο δοχείο που πρέπει να γεμίσει με γνώση, αλλά αντιθέτως σαν ενεργός κατασκευαστής γνώσης, που συνεχώς δημιουργεί και εξετάζει τις θεωρίες του για τον κόσμο (Papert, 1999). Παρατηρώντας την εναλλαγή των φάσεων αυτών σταδιακά μπορεί κανείς να κατανοήσει ευκολότερα πώς λειτουργεί η σχέση ανάμεσα στον κόσμο και τη μάθηση ενός παιδιού (İltanır, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός που εφαρμόζει στη διδασκαλία του την κονστρουκτιβιστική γνωστική θεωρία του Piaget εμπλέκει στην εκπαιδευτική πράξη δημιουργικές δραστηριότητες, που προάγουν την συνεχή συμμετοχή του μαθητή και ενεργοποιούν το ενδιαφέρον και τις αισθήσεις του. Ακόμη, ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην έννοια της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός αρχικά φροντίζει για τη συγκρότηση μιας υγιούς κοινωνικής ομάδας εντός της αίθουσας διδασκαλίας. Έπειτα μπορεί να παρατηρήσει, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης, τις συχνές διαφωνίες στις απόψεις των μαθητών οι οποίες «φέρουν αναστάτωση» στα δεδομένα της ήδη κατακτημένης γνώσης, έτσι ώστε οι μαθητές, μέσα από συζήτηση, να οδηγούνται στην κατασκευή νέας (Σαπλαμίδου & Σάλτα, 2015).

Τέλος, καθώς ο Piaget θεωρεί πως η μάθηση έπεται της ανάπτυξης και οποιαδήποτε νέα γνώση θα πρέπει να συνδέεται με κάποια προηγούμενη, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διευκολύνει τον μαθητή με το να επισημαίνει κοινά σημεία ανάμεσα στο νέο διδακτικό αντικείμενο και σε ένα παλιό. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της εξάσκησης. Οι συνεχείς συσχετίσεις γνώσεων μέσω της εξάσκησης εξασφαλίζουν στους μαθητές την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατά την επεξεργασία της πληροφορίας (Hamers & Overtoom, 1997).

Συντελεστική εξαρτημένη μάθηση - Skinner

Σύμφωνα με τον Skinner η μάθηση μπορεί να οριστεί ως μια τροποποίηση της συμπεριφοράς εξαιτίας των συσχετίσεων μεταξύ της *κατάστασης* που παρουσιάζεται αυτή, της ίδιας της *συμπεριφοράς* και του *αποτελέσματος* της (Δημητριάδης, 2015). Οι επιθυμητές δηλαδή συμπεριφορές επικροτούνται και επαναλαμβάνονται μέσω θετικής ενίσχυσης, ενώ οι ανεπιθύμητες τείνουν να μειώνονται μέσω της αρνητικής.

Η τροποποίηση της συμπεριφοράς (behavior modification) υποστηρίζεται πως βοηθά εξαιρετικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όχι μόνο στο πλαίσιο της γενικής αλλά και ειδικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να διατηρήσουν ή να ενθαρρύνουν επιθυμητές συμπεριφορές σε μαθητές καλούνται να θέσουν συγκεκριμένους στόχους και να επιλέξουν κατάλληλους «ενισχυτές», καθώς και να επενδύουν χρόνο στη διασφάλιση των αποτελεσμάτων και την αναβαθμολόγηση (Omomia & Omomia 2014).

Βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, θεωρούνται τόσο η καθιέρωση καθημερινής ρουτίνας στην τάξη όσο και η επίδειξη θετικών συμπεριφορών ως μέσο παραδειγματισμού (Diedrich, 2010). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρέχουν συνεχή ανατροφοδότηση στους μαθητές τους και να αφιερώνουν επαρκή χρόνο στην ενασχόληση κάθε αντικειμένου ή επίλυση κάθε απορίας ξεχωριστά (Omomia & Omomia 2014). Όσον αφορά στα Αναλυτικά Προγράμματα, αυτά θέτουν σαφείς στόχους και τοποθετούν στο προσκήνιο όλες τις δεξιότητες και γνώσεις που είναι επωφελές να αποκτήσει εν τέλει ο μαθητής. Η εξάσκηση-λύση ασκήσεων θεωρείται κυρίαρχο εργαλείο των εκπαιδευτικών για την επίτευξη της μάθησης, καθώς αυτή αντιμετωπίζεται μόνο ως το κύριο παρατηρήσιμο αποτέλεσμα, χωρίς να δίδεται σημασία στις εσωτερικές διεργασίες του παιδιού. Η κατακτημένη γνώση δεν μπορεί να αμφισβητηθεί, για αυτό και υπάρχουν συγκεκριμένες σωστές απαντήσεις-συμπεριφορές. Μάλιστα, στην παρούσα συνάφεια χρειάζεται να επισημανθεί το γεγονός πως, μέσω της θεώρησης αυτής τόσο η προγραμματισμένη διδασκαλία όσο και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές εδραιώθηκαν σταδιακά ως αποτελεσματικά διδακτικά εργαλεία.

Επομένως το προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο χαρακτηρίζεται αρχικά από έναν προσεγμένο σχεδιασμό βημάτων διδασκαλίας και έπειτα από την επιτυχημένη εφαρμογή της συντελεστικής εξάρτησης, η οποία θα βασίζεται στην άμεση ενίσχυση των αντιδράσεων του μαθητή, ώστε να αναπτυχθεί η μάθηση (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη & Μπαλκίτσας, 2008).

Συγκριτική θεώρηση των προσεγγίσεων

Οι θεωρίες των J. Piaget και B. F. Skinner έχουν ασκήσει σημαντική επιρροή τόσο στον τομέα της ψυχολογίας όσο και της εκπαίδευσης. Η καθεμία θεμελιώνει τις προσεγγίσεις της πάνω σε διαφορετικές βάσεις, ωστόσο κοινό τους στοιχείο είναι το γεγονός πως και οι δύο μελετούν τις αντιδράσεις του ατόμου σε σχέση με το περιβάλλον (Giles, 2017).

Η ατομική / γνωστική εποικοδομιστική θεώρηση με την εστίαση στα τέσσερα στάδια, μολονότι προσέφερε εξαιρετικά χρήσιμες πληροφορίες για την πορεία δόμησης της γνώσης του παιδιού, ωστόσο επέσυρε αρκετή κριτική. Ο Piaget δεν διευκρίνισε τον τρόπο ή τα κριτήρια βάσει των οποίων επέλεγε τους συμμετέχοντες στις έρευνές του. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο κάποια από τα αποτελέσματα αμφισβητήθηκαν. Έπειτα, όσον αφορά στα ίδια τα στάδια, υποστηρίχθηκε πως αδυνατούν να συλλάβουν την έννοια της διαφορετικότητας μεταξύ των ατόμων, καθώς εξέφραζαν απόλυτα πως όταν το άτομο κατακτήσει τη γνώση αυτή μπορεί να εφαρμοστεί παντού ως *δομημένο όλον*. Έτσι, σε μεταγενέστερο στάδιο, αποδείχθηκε, μέσω πειραμάτων, πως όλοι οι μαθητές της ίδιας ηλικίας δεν βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης (Elliot et al., 2008).

Ακολουθώντας, και η συμπεριφοριστική θεώρηση της ενίσχυσης του Skinner δέχθηκε κριτικές. Ως κυριότερο μειονέκτημά της νοήθηκε η έλλειψη ενδιαφέροντος για τις εσωτερικές διεργασίες του μαθητή (κίνητρα, πεποιθήσεις), εφόσον επίκεντρο της εστίασης είναι μόνο τα σημειωτέα αποτελέσματα. Επιπλέον, αφού η προσέγγιση ασχολείται κυρίως με τις αποκρίσεις των μαθητών εκ των υστέρων, υποστηρίχθηκε πως δεν είναι ικανή να προσφέρει επαρκείς τρόπους αποφυγής μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, παρά μόνο τεχνικές αντιμετώπισης, με αποτέλεσμα την αδυναμία επιτυχούς διαχείρισης της τάξης. Επίσης, κριτική ασκήθηκε και στην έννοια της ενίσχυσης, καθώς η επαναλαμβανόμενη χρήση της σε κάποιους μαθητές μπορεί να οδηγήσει σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα.

Βέβαια, και οι δύο προσεγγίσεις στηρίζονται στο κοινό υπόβαθρο των αποκρίσεων του ατόμου σχετικά με το περιβάλλον ενώ, σύμφωνα με τον Chomsky (1980), και οι δύο υποστηρίζουν την *ομοιομορφία του νου* (Halmi, 2003).

Ωστόσο, οι διαφορές των δύο επιμέρους θεωριών είναι περισσότερο εμφανείς: Για τον υποστηρικτή του συμπεριφορισμού Skinner, η μάθηση ήταν μετρήσιμη μόνο όταν αυτή παρατηρούταν μέσα από αλλαγή της συμπεριφοράς. Αυτό δηλαδή που διαδραμάτιζε κυρίαρχο ρόλο ήταν η αντίδραση του μαθητή (αλλαγή συμπεριφοράς) *μετά* την έκθεσή του στις εκάστοτε συνθήκες (Weegar & Pacis, 2012). Αντίθετα, η προσέγγιση του Piaget εστίασε πρωτίστως στη λειτουργία γνωστικών σχημάτων, μια διαδικασία που βρίσκεται εξολοκλήρου στο εσωτερικό (νου) του ατόμου.

Η έλλειψη απόδοσης σημασίας στη διαδικασία ανάπτυξης του ατόμου από τον Skinner αποτελεί άλλη μια βασική διαφορά ανάμεσα στις θεωρίες, καθώς ο Piaget μελέτησε και έθεσε την πορεία και τον τρόπο ανάπτυξης στο επίκεντρο ολόκληρης της γνωστικής του προσέγγισης. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο ο ρόλος του μαθητή, σύμφωνα με τον Skinner, παρουσιάζεται λιγότερο ενεργητικός, σε αντίθεση με τον περισσότερο δραστήριο ρόλο που υποστήριξε ο Piaget ότι αναλαμβάνει ο μαθητής.

Συμπεράσματα - προτάσεις

Αναντίρρητα οι δύο αυτές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής ψυχολογίας αποτέλεσαν σημείο-τομή όχι μόνο στο πεδίο της διδασκαλίας, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν τους μαθητές τους. Οι ποικίλες κατευθύνσεις τους, οι διαφορετικές στάσεις και παραδοχές τους κατάφεραν να δομήσουν τον προσανατολισμό πολλών μεταγενέστερων επιστημόνων και εκπαιδευτικών, έτσι ώστε η εκπαιδευτική πράξη να «γονιμοποιείται» από τις επιμέρους κύριες θέσεις της κάθε προσέγγισης.

Είναι αλήθεια ότι η μάθηση εντός του πλαισίου της συντελεστικής εξάρτησης δεν αφήνει πολλά περιθώρια όσον αφορά στην εκπαιδευτική πράξη, σε αντίθεση με την γνωστική ανάπτυξη που υποστηρίζει σθεναρά την προσαρμοσμένη στους μαθητές διδα-

σκαλία. Μπορεί οι πεποιθήσεις των δύο ψυχολόγων να αποδείχθηκαν πειραματικά, ωστόσο η γνωστική προσέγγιση του Jean Piaget παρουσιάζεται αρκετά πιο αποτελεσματική στον χώρο της εκπαίδευσης. Η ενεργός συμμετοχή που προάγεται μέσω αυτής, καθώς και η δυνατότητα επιλογής της διδακτικής ύλης, βάσει των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών, εξασφαλίζουν το κατάλληλο κλίμα συνεργασίας, δημιουργίας και μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο επέρχεται διττό αποτέλεσμα: όχι μόνο αυξάνονται οι πιθανότητες βελτίωσης του μαθησιακού επιπέδου αλλά και διευκολύνεται σε υψηλό βαθμό η διαχείριση της τάξης από τον εκπαιδευτικό.

Βέβαια, προκειμένου να εφαρμοστεί επιτυχημένα στη διδασκαλία η προσέγγιση της γνωστικής ανάπτυξης προϋποτίθεται μια σειρά κατευθυντήριων βημάτων: Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίσει ατομικά τους μαθητές του, ώστε να κατανοήσει τη μαθησιακή τους ετοιμότητα και το γνωστικό τους επίπεδο. Έτσι θα μπορέσει να οργανώσει επιτυχέστερα μια αποτελεσματική διδασκαλία, μέσα από κατάλληλα επιλεγμένο εκπαιδευτικό υλικό και με στρατηγική τέτοια που να προάγει τη συνεχή συμμετοχή της τάξης. Επιπρόσθετα, για να κατακτήσουν οι μαθητές ευκολότερα την έννοια της *διατήρησης της μονιμότητας*, ο διδάσκων καλείται να τους προκαλέσει να παρατηρήσουν ομοιότητες και διαφορές σε ποικιλία αντικειμένων (Blake & Pope, 2008). Πρόκειται λοιπόν για μια πιο πρακτική μέθοδο, που θα συντελέσει στην καλύτερη κατανόηση του τρόπου σκέψης των μαθητών και στη διαμόρφωση μιας επαρκώς αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Δημητριάδης, Σ. Ν. (2015). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου, 2019, από <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3397/2/finalpdf.pdf>.

Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ., & Μπαλκίζας, Ν. (2008). *Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων για την κατανόηση του φαινομένου της μάθησης*. Ανακτήθηκε 18 Μαρτίου, 2019, από <http://users.sch.gr/nikbalki/files/LearningTheories.pdf>.

Καπραβέλου, Α. (2011). *Η σημασία των θεωριών μάθησης στο πλαίσιο ΤΠΕ στην εκπαίδευση*. The journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 7, 101-102

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

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαπλαμίδου, Σ., & Σάλτα, Μ. (2015). Διδασκαλία των Μαθηματικών υπό το πρίσμα του Κονστρουκτιβισμού. 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2019, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/361/323>.

Τριλιανός, Α. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Άτραπος, Περιβολάκι.

Craig, G., J. & Baucum, D. (2007). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*. Μτφρ. Α. Ιωαννίδου. Αθήνα: Παπαζήση.

Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield-Cook, J., & Travers, F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*. Μτφρ. Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσσες

Blake, B., & Pope, T. (2008). Developmental Psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's Theories in classrooms. *Journal of Cross Disciplinary Perspectives in Education*, 1, 62. Retrieved March 15, 2019, from <https://pdfs.semanticscholar.org/6c7b/9a7b4988df15c68a14434a5f162bef984723.pdf>.

Chomsky, N. (1980). On binding. *Linguistic inquiry*, 11(1), 1-46.

Diedrich, J. L. (2010). *Motivating students using positive reinforcement*. Retrieved March 17, 2019, from https://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1008&context=ehd_theses.

Giles, L. (2017). *Piaget vs Skinner*. Retrieved March 16, 2019, from <https://prezi.com/xvklo4v8st1b/piaget-vs-skinner/>.

Halmi, J. (2003). *Skinner's Radical Behaviorism vs Piaget's Cognitive Development*. Retrieved March 15, 2019, from http://www.geocities.ws/MrHalmi-Math/Files/Case_Studies.pdf.

Hamers, J. H. M., & Overtom, M. T. (1997). *Teaching Thinking in Europe: Inventory of European Programmes*. Utrecht: Sardes.

Omomia, O. A., & Omomia, T. A. (2014). Relevance of Skinner's Theory of Reinforcement on Effective School Evaluation and Management. *European Journal of Psychological Studies*, 4, 176. Retrieved March 12, 2019, from http://www.ejournal12.com/journals_n/1421062148.pdf.

Papert, S. (1999). *Papert on Piaget*. Retrieved March 11, 2019, from <http://www.papert.org/articles/Papertonpiaget.html>.

Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of research in science teaching*, 2(3), 176-186.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books

□ltanır, E. (2012). *An epistemological glance at the constructivist approach: Constructivist learning in Dewey, Piaget and Montessori*. Retrieved March 12, 2019, from <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5415/An%20Epistemologic%20Glance%20at%20the%20Constructivist%20Approach%20Constructivist%20Learning%20in%20Dewey%2c%20Piaget%2c%20and%20Montessori.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Weegar, M. A., & Pacis, D. (2012). *A comparison of Two Theories of Learning-Behaviorism and Constructivism as applied to Face-to-Face and Online Learning*. Retrieved March 18, 2019, from <https://pdfs.semanticscholar.org/2cb0/b3019f04cfbf790d0ed8fa39f603bcfa4f7e.pdf>.

Αναλυτικό πρόγραμμα της μάθησης ή για τη μάθηση;

Σταυρινούδης Σταύρος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.01, Μ.Εδ Επιστήμες της Αγωγής, Διδακτορικός φοιτητής
ststavrinoudis@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί θεωρητικό σχολιασμό του εκπαιδευτικού ζητήματος της οργάνωσης των αναλυτικών προγραμμάτων (Α.Π.). Αφετηρία αποτέλεσε μια αναφορά (συνέντευξη) σε μέσα μαζικής ενημέρωσης (ΜΜΕ) στο πλαίσιο μιας Έκθεσης-Festival Εκπαιδευτικού Ιδρύματος. Η συζήτηση διαπραγματεύεται τις δύο κυρίαρχες προσεγγίσεις στο πεδίο της οργάνωσης των αναλυτικών προγραμμάτων: την προσέγγιση που επικεντρώνεται στα αυτόνομα γνωστικά αντικείμενα και απηχεί στη θετικιστική θεωρητική προσέγγιση και τη μαθητοκεντρική προσέγγιση του project που απηχεί στη θεωρητική προσέγγιση του πραγματισμού. Με συγκριτική περιγραφή διερευνώνται πτυχές τους όπως: το πλαίσιο και η μορφή του κάθε Α.Π., η διδασκαλία, η γνώση και η μάθηση, ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τη διδακτική πράξη, την έρευνα, τη μάθηση και την αξιολόγηση. Η αναγκαιότητα της παρούσας μελέτης εκπορεύεται από την αναγνώριση της επίδρασης του Α.Π. στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης και του μαθησιακού αποτελέσματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναλυτικό Πρόγραμμα, Διδασκαλία, Έρευνα, Μάθηση

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της Έκθεσης-Festival Project με θέμα «Η συμβολή του project στο σχολείο», που διοργανώθηκε στο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (ΤΕΙ) Πειραιά το τριήμερο 15-17/5/2013 δόθηκε σχετική συνέντευξη (<https://www.youtube.com/watch?v=Dc6Rw1eI7KU>) από τον Πρόεδρο της Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης κύριο Κωνσταντίνο Ανδριανουπολίτη και τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών κύριο Ηλία Μатσαγούρα. Έκφραση σε αυτή τη συνέντευξη όπως «...το project δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να εστιάσουν την έρευνα τους σε θέματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον και απασχολούν την κοινωνία ή τους ίδιους προσωπικά...» δίνει μια άλλη διάσταση και προσέγγιση στο ερευνητικό πλαίσιο και στις παρεχόμενες ερευνητικές ευκαιρίες. Αναφορές των συνεντευξιζόμενων όπως «...με το project αλλάζει το όλο πλαίσιο της μάθησης, της εκπαίδευσης, των ρόλων...», «...οι εκπαιδευτικοί αποκτούν νέους ρόλους, τελείως διαφορετικούς από τους παραδοσιακούς ρόλους...», «...οι μαθητές προσεγγίζουν τη μάθηση με βιωματικό και διερευνητικό τρόπο...» κινούνται στο πλαίσιο της πραγματιστικής προσέγγισης συνδυασμού θεωρίας και μεθοδολογίας και εφαρμογή τους στην πράξη. Αναφορές όπως «... κάθε καθηγητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει ο ίδιος...» αποτυπώνει τη χειραφέτηση των ενεργειών του ενώ αναφορές όπως «... οι ερευνητικές εργασίες εφαρμόζονται ... ως καινοτομία» δηλώνουν την πρόκληση που παρέχει το εγχείρημα. Τα στοιχεία αυτά της συνέντευξης

καθώς και το σύνολο αυτής δίνουν έναυσμα για θεωρητικό σχολιασμό της διπολικής σχέσης project έναντι διακριτών διδακτικών αντικειμένων στη σύνταξη του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.).

Κλειστό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Το κλειστό Α.Π. (Βρεττός & Καψάλης, 2014· Καλδή & Κόνσολας, 2016· Κοσσυβάκη, 2003· Χατζηγεωργίου, 2004) οικοδομείται στο πλαίσιο μιας διαδικασίας που έχει σχεδιαστεί κεντρικά, μακριά από τη σχολική τάξη. Μια ομάδα δηλαδή ειδικών σχεδιάζει και συντάσσει το Α.Π. σε κάποιο κέντρο εξουσίας και στη συνέχεια το διοχετεύει στα σχολεία ως προϊόν προς κατανάλωση. Ο εκπαιδευτικός καλείται λοιπόν να ακολουθήσει μια προδιαγεγραμμένη πορεία διδασκαλίας με προκαθορισμένο ακόμη και το αποτέλεσμα της. Οι συντάκτες του κλειστού Α.Π. έχουν υπό τον πλήρη έλεγχό τους τη διαδικασία, καθώς ο σαφής ορισμός των βημάτων του αποτελέσματος «υποχρεώνει» εκπαιδευτικούς και μαθητές να κατευθύνουν την όλη τους προσπάθεια στην επίτευξη προδιαγεγραμμένων στόχων (Boyle & Bragg, 2008).

Με τον απόλυτο διαχωρισμό αρμοδιοτήτων του ειδικού σχεδιαστή και του εκτελεστή, επέρχεται η «αποειδίκευση» του εκπαιδευτικού και ελλοχεύει ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να διολισθήσει σε «αλλοτριωμένο εκτελεστή» των σχεδίων κάποιων άλλων (Apple, 2008). Στο πλαίσιο αυτό περιορίζεται η παιδαγωγική αυτονομία και οι βαθμοί ελευθερίας του εκπαιδευτικού καθώς δεν του εκχωρείται δυνατότητα παρέμβασης στο να θέσει ή να αναθεωρήσει στόχους καθώς και στο να επιλέξει περιεχόμενο και μεθοδολογία (Χατζηγεωργίου, 2004). Ταυτοχρόνως υποβαθμίζεται ο ρόλος του μαθητή ο οποίος εκλαμβάνεται ως αντικείμενο της διδασκαλίας (Βρεττός & Καψάλης, 2014).

Αυτής της μορφής ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του Α.Π. ταιριάζει απόλυτα σε γραφειοκρατικές και εξουσιαστικές δομές, με βάση τις οποίες δομούνται τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα (Boyle & Bragg, 2008· Χατζηγεωργίου, 2004).

Ανοιχτό Αναλυτικό Πρόγραμμα

Στον αντίποδα το ανοιχτό Α.Π. (Βρεττός & Καψάλης, 2014· Καλδή & Κόνσολας, 2016· Χατζηγεωργίου, 2004) αντιμετωπίζει με εντελώς διαφορετικό τρόπο τόσο την εκπαιδευτική πράξη όσο και τους συντελεστές της, δηλαδή τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Ακολουθεί μια αποκεντρωτική λογική ορίζοντας απλώς το σχέδιο δράσης. Παρέχει δυνατότητα ευελιξίας και διακριτικής ευχέρειας και δικαιοδοσίας στον εκπαιδευτικό στο να προσαρμόσει τη μαθησιακή διαδικασία στις ιδιαίτερες επικρατούσες εντός της τάξης συνθήκες (Boyle & Bragg, 2008· Χατζηγεωργίου, 2004).

Στο ανοιχτό Α.Π. δίνεται στον εκπαιδευτικό, υπό μορφή κατευθύνσεων και όχι δεσμεύσεων, ρητώς το περίγραμμα του «τι» πρέπει να διδάξει και «γιατί» πρέπει να το διδάξει αφήνοντας σε εκείνον την επιλογή του «πώς» θα το διδάξει (Hlebowitsh, 2005). Ο εκπαιδευτικός έχει την ίδια ελευθερία σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης και επικοινωνίας κατά την εκπαιδευτική διδασκαλία (Boyle & Bragg, 2008). Παρεμβαίνει, θέτει και αναθεωρεί στόχους, επιλέγει περιεχόμενο και μεθόδους διδασκαλίας (Χατζηγεωργίου,

2004), διατηρεί ανοιχτή την απόληξη και την κατάληξη της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη και συνεκτιμώντας διαφορετικές ικανότητες, ενδιαφέροντα, ανάγκες και προϋπάρχουσες εμπειρίες του κάθε μαθητή ως υποκειμενική οντότητα (Βρεττός & Καψάλης, 2014).

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα δυναμικό, ανοιχτό σε αλλαγές, αναμορφώσεις και προσαρμογές στο συγκεκριμένο περιβάλλον εφαρμογής του που στοχεύει στην ολιστική και ενιαιοποιημένη γνώση, καθώς και στη στοχαστική σκέψη και δράση. Λειτουργεί ως μια ανοιχτή πρόταση, που δεν καθορίζει αλλά αναζητά μέσα, προϊόν αλλά στην ίδια την πράξη της διδασκαλίας, αφήνοντας περιθώρια στον εκπαιδευτικό να αφουγκραστεί κοινωνικές ανάγκες, ενδιαφέροντα και προβληματισμούς των μαθητών και ακολουθώντας να εστιάσει σε αυτά βάση των δυνατοτήτων των ίδιων των μαθητών (Boyle & Bragg, 2008·Μιχαλακόπουλος, 2017).

Συγκριτική Περιγραφή Ανοιχτού & Κλειστού Αναλυτικού Προγράμματος

Πλαίσιο Θεωρητικής Προσέγγισης & Μορφή Αναλυτικού Προγράμματος

Κάθε είδος Α.Π. απηχεί σε διαφορετική θεωρητική προσέγγιση και κατ' επέκταση έχει διαφορετική θεώρηση για τη σχέση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη. Το κλειστό Α.Π. απηχεί στη θετικιστική θεωρητική προσέγγιση όπου η θεωρία παρουσιάζεται με τη μορφή γενικών νόμων και αιτιακών ερμηνειών και έχει μια ντετερμινιστική σχέση με την πράξη δηλαδή μεταξύ αίτιου και αποτελέσματος (Τσάφος, 2008). Η εκπαιδευτική δηλαδή θεωρία καθοδηγεί την πρακτική με τρόπο που θα οδηγήσει στην επίτευξη των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων. Η βασική επιδίωξη της θεωρίας είναι η πρόγνωση και η ανάπτυξη συστημάτων ελέγχου της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο αυτό η γνώση που η θεωρία παρέχει στους εκπαιδευτικούς διακρίνεται από τελειότητα, είναι αδιαμφισβήτητη και έχει κυρίως εργαλειακή αξία. Η πράξη αποτελεί απλώς εφαρμογή της θεωρίας (Κοσσυβάκη, 2003· Τσάφος, 2008· Βρεττός & Καψάλης, 2014).

Αντίθετα, το ανοικτό Α.Π. απηχεί στη θεωρητική προσέγγιση του πραγματισμού και προκρίνει την αμφιβολία, το στοχασμό και τον κριτικό έλεγχο απέναντι στον αδιαπραγμάτευτο κόσμο των θετικιστικών βεβαιοτήτων. Η μετάβαση δεν γίνεται από τη θεωρία στην πράξη, υποστηρίζουν οι Carr & Kemmis, αλλά «από το παράλογο στο λογικό, από την άγνοια στη συνήθεια, στη γνώση και τη σκέψη». Ένα πλαίσιο ανοικτό σε επιλογές από το κοινωνικό γίνεσθαι, τη ζωντανή πραγματικότητα, τις εμπειρίες και τα βιώματα έχει ως αποτέλεσμα η σχεδίαση και η ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος να αποτελούν μια αλληλεπιδραστική διαδικασία όπου η θεωρία ούτε εφαρμόζεται στην πράξη, ούτε προέρχεται από αυτή. Αντίθετα, η θεωρία εμπλουτίζει και αναμορφώνει τους τρόπους με τους οποίους βιώνεται και κατανοείται η πράξη, για να εμπλουτισθεί και η ίδια από αυτή την αναμόρφωση. Απορρίπτεται έτσι η εικόνα του εκπαιδευτικού ως καταναλωτή επιστημονικών θεωριών και ο εκπαιδευτικός θεωρείται επαγγελματίας, που με τη κρίση του μπορεί να συμβάλλει στην παραγωγή θεωρίας. Πάει στο περιθώριο η τεχνικά και με λεπτομέρεια προκατασκευασμένη διδακτέα ύλη και έρχεται

στο επίκεντρο η οργάνωση διδακτικών και μαθησιακών ενεργειών και δραστηριοτήτων που οδηγούν στο στοχασμό, στον αναστοχασμό και στην αξιολόγηση της προηγηθείσας δράσης (Κοσσυβάκη, 2003· Τσάφος, 2008· Βρεττός & Καψάλης, 2014).

Η Διδασκαλία

Στο πεδίο ενός Α.Π. που χαρακτηρίζεται από αυστηρή δομή γνωστικών αντικειμένων οι διδακτικοί στόχοι έχουν αποφασιστεί πριν από τις όποιες διεργασίες αφορούν την ανάπτυξη. Η διδασκαλία συμμορφώνεται και υποτάσσεται στους προαποφασισμένους στόχους. Τόσο το Α.Π. όσο και η διδασκαλία αποκτούν εργαλειακό χαρακτήρα από τη στιγμή που γίνονται μέσα επίτευξης δεδομένων σκοπών. Τα εκπαιδευτικά προβλήματα ορίζονται ως τεχνικά προβλήματα που μπορούν να βρουν λύση μέσω έτοιμων διδακτικών πακέτων, μιας προγραμματισμένης διδασκαλίας και ενός προκατασκευασμένου Α.Π. (Carr & Kemmis, 1997· Γόγαλης, 2014· Ματσαγγούρας, 2009). Στο πλαίσιο αυτό στους εκπαιδευτικούς εκχωρείται ο τεχνοκρατικός ρόλος ενός «απλού εκτελεστή» που εφαρμόζει και υλοποιεί τυφλά και άκριτα έτοιμα σχέδια μαθημάτων, διδακτικές δραστηριότητες και τεστ αξιολόγησης (Βρεττός & Καψάλης, 2014). Ο εκπαιδευτικός χάνει την επαγγελματική του υπόσταση και γίνεται «ηθοποιός» στη σκηνή της εκπαίδευσης ή «βιομηχανικός εργάτης» στα εργοστάσιά της (Ματσαγγούρας, 2009· Carr & Kemmis, 1997).

Στον αντίποδα σε ένα ανοιχτό Α.Π. που προσεγγίζει, μέσω των project, διαθεματικά και ολιστικά τη γνώση, ο εκπαιδευτικός υφίσταται επαγγελματική απελευθέρωση και δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης. Έρχεται ο ίδιος στην καρδιά του Α.Π. τόσο ως ερευνητής όσο και ως δημιουργός που καταθέτει κρίσεις με εφόρμηση τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις ανάγκες του (Carr & Kemmis, 1997· Πηγιάκη, 2006). Παράγει, εφαρμόζει και αξιολογεί στη διδασκαλία ιδέες δικές του για τη διδακτική πράξη, ως εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αφορούν το έργο του και σηματοδοτούν αλλαγές της εκπαιδευτικής πρακτικής, οπότε η δράση του αποκτά χαρακτήρα αυτόνομης εκπαιδευτικής δραστηριότητας (Carr & Kemmis, 1997· Πηγιάκη, 2006· Γόγαλης, 2014). Στο πλαίσιο του πραγματισμού δίνεται στον εκπαιδευτικό βήμα λόγου και συμμετοχής στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής με την έρευνα-δράση και τη συστηματική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πράξης του υιοθετώντας κριτική στάση στις διδακτικές του στρατηγικές (Meyers & Rust, 2003· Πηγιάκη, 2006). Στη φιλοσοφία του ανοιχτού Α.Π. το Α.Π. και η διδασκαλία ως οντότητες βρίσκονται σε αμοιβαία αλληλεξάρτηση και σπειροειδή αλληλεπίδραση όπου το Α.Π. επηρεάζει τη διδασκαλία και η διδασκαλία επηρεάζει το Α.Π. (Oliva, 2005).

Η Γνώση και η Μάθηση

Στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, του «αυστηρά» δομημένου Α.Π., η αυθεντία της γνώσης του περιεχομένου μάθησης θεωρείται αδιαμφισβήτητη και αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού η επιτυχής παρουσίαση της νέας γνώσης και η απόκτηση αυτής από τους μαθητές (Καλδή & Κόνσολας, 2016· Ματσαγγούρας, 2009). Μιας γνώσης που η εκπαιδευτική έρευνα την αναζητά υπό το πρίσμα της

επιστημονικής οπτικής, με εργαλείο τις υποθετικο-παραγωγικές μεθόδους και τον ερευνητή να αντιπροσωπεύει το «θεωρητικό» της εκπαίδευσης που διαθέτει σημαντική επιστημονική κατάρτιση. Μιας γνώσης που ο διδάσκον επιδιώκει τη μεταβίβασή της στον παθητικό δέκτη. Μιας γνώσης που λογίζεται ως αντικειμενική, απόλυτη, μοναδική, αληθινή, εμπειρικά επαληθεύσιμη και που έχει το χαρακτήρα ενός δεδομένου και γνωστού συνόλου συσσωρευμένης και ετοιμοπαράδοτης αλήθειας (Carr & Kemmis, 1997· Πηγιάκη, 2006). Μια επιστημονική γνώση που η θετικιστική παράδοση θεωρεί ότι βρίσκεται σε διαρκή πορεία συσσώρευσης και αύξησης η οποία επέρχεται είτε μέσω της εξερεύνησης νέων περιοχών, είτε μέσω της πιο λεπτομερούς εξέτασης παλαιών περιοχών είτε μέσω πιο ακριβών παρατηρήσεων και πιο εξελιγμένων πειραμάτων (Carr & Kemmis, 1997), με ποσοτικοποίηση των δεδομένων και οργάνωση των συμπερασμάτων σε ένα σύστημα νόμων και αλληλεξαρτήσεων (Ματσαγγούρας, 2009).

Στο Α.Π. που δομείται με project η μετάδοση των γνώσεων δίνει τη θέση της στην προσωπική αναζήτηση της γνώσης, η παράδοση μαθήματος και η αποστήθισή του στην βιωματική και διερευνητική μάθηση, το ανταγωνιστικό κλίμα επιτυχίας σε εξετάσεις που πιστοποιούν τη δηλωτική γνώση σε μορφές αξιολόγησης που αποσκοπούν στη βελτίωση του μαθητή και την προσαρμογή του περιβάλλοντος στις ανάγκες του και όχι στην ιεραρχική κατηγοριοποίησή του βάση μιας βαθμολογικής κλίμακας και η ογκώδης διδακτέα ύλη στη δημιουργία μαθησιακών προκλήσεων (Καλδή & Κόνσολας, 2016· Πηγιάκη, 2006). Στη μάθηση από κείμενα και δασκάλους αντιπαρατίθεται η μάθηση μέσα από την εμπειρία με ανακαλυπτικό και διερευνητικό προσανατολισμό. Σε στατικούς σκοπούς και διδακτέα ύλη αντιπαρατίθεται η γνωριμία με ένα μεταβαλλόμενο κόσμο που ποτέ η γνώση δεν πρέπει να θεωρείται τελική. Σε αντιδιαστολή με τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης της παραδοσιακής παιδαγωγικής, η διδακτική μέθοδο project υποστηρίζει το μαθητή στη δόμηση εσωτερικών κινήτρων μάθησης που σταδιακά οδηγούν στην απόκτηση αυτοπεποίθησης, θετικής αυτό-εικόνας και αυτονομίας στη μάθηση, δηλαδή διαμόρφωση συνηθειών και διαθέσεων σκέψης και δράσης που καθιστούν το παιδί ικανό να σκέπτεται λογικά και να ενεργεί με τάξη και συνέπεια. Αυτό επιτυγχάνεται βάση της σύμπλευσης του εκπαιδευτικού με το μαθητή και τη δημιουργία υποστηρικτικού και διευκολυντικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Stoller, 2007· Καλδή & Κόνσολας, 2016· Μιχαλακόπουλος, 2017). Δηλαδή υπό την καθοδήγηση και την διευκόλυνση που παρέχει ο διδάσκον η γνώση ανακαλύπτεται από τον διδασκόμενο. Οι συνεντευξιαζόμενοι περιγράφουν τα ανωτέρω ως αλλαγή του πλαισίου της μάθησης, της εκπαίδευσης και των ρόλων τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών που προσεγγίζουν τη μάθηση βιωματικά και διερευνητικά.

Η ορθολογική οπτική του θετικισμού θεωρεί ότι η πραγματικότητα είναι ήδη έτοιμη και πλήρης από καταβολής του κόσμου ενώ στην οπτική του πραγματισμού είναι ακόμα εν τω γίνεσθαι και αναμένει τμήμα της γενικής μορφής της από το μέλλον (James, 2006). Η μέθοδος project στο πλαίσιο του πραγματισμού διακαίεται φιλικά προς την πλουραλιστική άποψη για έναν κόσμο που συγκροτείται μέσα από επιρροήματα στοιχεία, που είναι αενάως ατελής και χρειάζεται συνεχώς συμπλήρωμα ή υπόκειται σε αναγκαίες απώλειες. Δηλαδή η γνώση που κατέχουμε είναι ατελής προς το

παρόν, αποτελεί μέσο για διερεύνηση και χρειάζεται συμπλήρωμα, αλλαγή, επιδιόρθωση, επισκευή και ανανέωση βάση νέων καταστάσεων και νέων εμπειριών (James, 2006· Μιχαλακόπουλος, 2017). Στη φιλοσοφία δόμησης του ανοιχτού Α.Π. ο νους αντιμετωπίζεται ως ένα δημιουργικό, ερευνητικό, φαντασιακό και εφευρετικό εργαλείο που αποκρίνεται στις παρελθοντικές καταγραφές της πραγματικότητας τις οποίες τις αξιοποιεί ως ερέθισμα για περαιτέρω σκέψη. Στον αντίποδα και συγκεκριμένα στη φιλοσοφία του κλειστού Α.Π. ο ανθρώπινος νους είναι ένας παθητικός δέκτης πληροφοριών που απλώς τις μεταγράφει (Σταματέλος, 2006).

Σε έρευνα των Mc Grath, Viner & Sylvester (2003) αναφέρονται ως οφέλη της διδακτικής μεθόδου project η ανατροφοδοτική σχέση διδάσκοντα-διδασκόμενου και η αξία που αποκτά η γνώση του κάθε επιμέρους γνωστικού αντικειμένου. Η ανατροφοδοτική σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή στην εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου project καθιστά τον εκπαιδευτικό ικανό να αντιλαμβάνεται την πορεία που ακολουθούν οι μαθητές στη μάθηση και το ρυθμό που αυτοί βαδίζουν. Επίσης η έρευνα τονίζει την αξιοποίηση που μπορεί να έχει το κάθε επιμέρους γνωστικό αντικείμενο μέσω της διδακτικής μεθόδου project. Τα παιδιά συνειδητοποιούν πώς κάθε γνωστικό αντικείμενο δεν είναι αναπόσπαστο μέρος της ζωής μας αλλά ενταγμένο στον πραγματικό κόσμο.

Εκπαιδευτικός και Διδακτική Πράξη

Στο κλειστό Α.Π. τα υποκείμενα της διδακτικής πράξης δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα και την ευχέρεια να προσαρμόσουν τόσο το περιεχόμενο (τι;) όσο και την πράξη (πώς;) της διδασκαλίας στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους και να πιστωθούν τις παροχές του τεχνολογικού, κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος. Αντιθέτως έχουμε ενσωμάτωση προκατασκευασμένων περιεχομένων στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, μετάδοση έτοιμων γνώσεων, καθοδήγηση και ανάπτυξη του μαθητή στηριζόμενη στην εξωτερική επιβολή, εκμάθηση τρόπων σκέψης και δράσης και μετάδοση ιδεών «από έδρας», στοιχεία που βρίσκονται πέρα και έξω από τη ζωντανή πραγματικότητα (Κοσσυβάκη, 2003· Μιχαλακόπουλος, 2017). Αυτό ισοδυναμεί με υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και αποξένωση από τη διδακτική διαδικασία του σπουδαιότερου συντελεστή της. Στερείτε ο εκπαιδευτικός κάθε δυνατότητας επαγγελματικής παρέμβασης και υποβιβάζεται ο ρόλος του στην κατηγορία του «απλού τεχνικού» και «εφαρμοστή» της διδασκαλίας. Η παραγωγή «κλειστών» προς τον εκπαιδευτικό πακέτων διδακτικού υλικού που παρέχει στον εκπαιδευτικό «έτοιμη» τη διδακτέα ύλη, το διδακτικό υλικό και τις διδακτικές δραστηριότητες προέρχεται από μια «διδακτική βιομηχανία» που εδράζει πάνω από τον εκπαιδευτικό και έξω από τη σχολική αίθουσα (Ματσαγγούρας, 2009).

Στον αντίποδα με το ανοιχτό Α.Π. το σχολείο έρχεται σε επαφή με μια μη ελεγχόμενη από την πολιτεία και τον εκπαιδευτικό ζωντανή, μεταβαλλόμενη και εξελισσόμενη πραγματικότητα όπου ο μαθητής από παθητικός αποδέκτης της γνώσης γίνεται «οικοδόμος της προσωπικής του γνώσης και ο δάσκαλος από φορέας και μεταδότης της γνώσης γίνεται «διευκολυντής» στη διαδικασία αυτή (Κοσσυβάκη, 2003· Ματσαγγούρας, 2009). Ο εκπαιδευτικός κατά τη διδακτική πράξη «διαμεσολαβεί» ανάμεσα στη γνώση

και το μαθητή, δημιουργεί ευκαιρίες απόκτησης εμπειριών και συμβάλει στη δραστηριοποίησή του ώστε να ανακαλύπτει το νόημα στις εμπειρίες που αποκτά (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2016). Η οργάνωση και ο σχεδιασμός της μαθησιακής διαδικασίας περνάει στα υποκείμενα της σχολικής τάξης, δηλαδή στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές οι οποίοι διαμορφώνουν και εξειδικεύουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία με κριτήρια ωφελιμιστικά και ερεθίσματα αυθεντικές, βιωματικές και πολυθεματικές δραστηριότητες που συνδέουν το σχολείο με την κοινωνία. Έτσι προάγεται το πάντρεμα του ακαδημαϊκού χαρακτήρα της μάθησης με κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες όπως είναι η κριτική σκέψη, η επικοινωνία, η συνεργασία και η αυτορυθμιζόμενη μάθηση (Ravitz, 2010· Καλδή & Κόνσολας, 2016).

Εκπαιδευτικός και Έρευνα

Στο πλαίσιο του θετικιστικού παραδείγματος του κλειστού Α.Π. ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο εξειδικευμένου τεχνοκράτη που αναζητά τα αποτελεσματικότερα μέσα για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης. Στον τεχνοκράτη εκπαιδευτικό του θετικιστικού σχήματος δεν εκχωρείτε δικαίωμα συμμετοχής στην οργάνωση και στη διεξαγωγή της έρευνας παρά μόνο παθητικά, ως «υποκείμενο» του ερευνητικού δείγματος. Επίσης δεν έχει δικαίωμα και δυνατότητα συμμετοχής στη φάση της μετατροπής των ερευνητικών συμπερασμάτων σε εφαρμόσιμη εκπαιδευτική και διδακτική πολιτική. Τόσο η έρευνα όσο και η χάραξη εφαρμοστικής εκπαιδευτικής πολιτικής κατά τη θετικιστική σχολή αποτελούν έργο των «ειδικών». Με τον τρόπο αυτό στη θετικιστική αντίληψη υφίσταται σαφής διαχωρισμός της θεωρίας από την πράξη (Ματσαγγούρας, 2009· Βρεττός & Καψάλης, 2014).

Στον αντίποδα έχουμε το παράδειγμα του πραγματισμού μέσω της διάρθρωσης του Α.Π. με project. Στο σχήμα αυτό, είτε η έρευνα διεξάγεται σε επίπεδο σχολικού συστήματος είτε σε επίπεδο σχολικής τάξης, πρωτοστατεί ο εκπαιδευτικός συνεπικουρούμενος στην πρώτη περίπτωση από ειδικούς επιστήμονες και στη δεύτερη από τους μαθητές. Μέσω της έρευνας-δράσης αναλύει κριτικά το διδακτικό του έργο και ανατροφοδοτεί τη διδακτική του πράξη οπότε ενοποιείται η θεωρία με την πράξη (Ματσαγγούρας, 2009· Πηγιάκη, 2006). Οι μαθητές καθίστανται μικροί ερευνητές διατυπώνοντας ερωτήματα, αναπτύσσοντας επικοινωνιακές δεξιότητες, αλληλοεπιδρώντας, δημιουργώντας συνεργατική σχέση και δίνοντας εξηγήσεις με επιστημονικό τρόπο που συμβάλει τη σε βάθος κατανόηση του εκάστοτε θέματος. Βασικό χαρακτηριστικό της διδακτικής μεθόδου project, ως δυναμικής μεθόδου διδασκαλίας, είναι η ανάδυση ερωτημάτων από διαλογική συζήτηση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών ή μεταξύ των μαθητών. Τα ερωτήματα οδηγούν στη διερεύνηση σε βάθος θεμάτων με την ενεργητική συμμετοχή του συνόλου των μαθητών στη βάση των ενδιαφερόντων τους. Δηλαδή ο σχεδιασμός του μαθήματος πορεύεται στο πλαίσιο μιας συλλογικής και συνεργατικής ευθύνης του συνόλου της τάξης. Ο εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια που οι μαθητές εκπονούν εργασίες στο πλαίσιο μελέτης ενός θέματος με τη διδακτική μέθοδο project, συμβουλεύει, καθοδηγεί, συντονίζει και συχνά γίνεται συνερευνητής στην εξέλιξη της διαδικασίας όταν ο ίδιος δεν κατέχει το γνωστικό περιεχόμενο ή εν μέρη ή

στο σύνολο του το αποτέλεσμα της διερεύνησης. Στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης αυτής αναδύεται η κατάκτηση της γνώσης μέσω εμπειρικών βιωμάτων και πειραματικών δραστηριοτήτων σε πραγματικό κοινωνικό πλαίσιο (Πηγιάκη, 2006· Τσάφος & Χοντολίδου, 2001). Διαφαίνεται έντονα το στοιχείο της καινοτομίας στην εκπαιδευτική έρευνα μέσα από το νέο τρόπο προσέγγισης της γνώσης και η δυνατότητα να εστιάσουν καθηγητές και μαθητές την έρευνα τους σε θέματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον και απασχολούν την κοινωνία γενικότερα ή τους ίδιους ως άτομα όπως επισημαίνουν οι ομιλητές στη συνέντευξη.

Εκπαιδευτικός και Μάθηση

Στο πεδίο του θετικιστικού παραδείγματος του δασκαλοκεντρικού μαθησιακού περιβάλλοντος, με το κλειστό Α.Π., η διαδικασία της μάθησης θεωρείται μια «τεχνική λειτουργία» όπου ο εκπαιδευτικός μεταδίδει ένα σώμα συσσωρευμένης γνώσης ταξινομημένης σε διακριτά διδακτικά αντικείμενα. Από την άλλη, ο μαθητής καλείται να ανταποκριθεί στην αναπαραγωγή ιδεών και τρόπων σκέψης που απορρέουν από το σώμα αυτής της γνώσης. Το πρόγραμμα σπουδών επιδιώκει τη μύηση των «διανοητικά ταλαντούχων μαθητών στον κόσμο των γνώσεων» και η ποσοτικοποίηση της μάθησης αποτελεί το διαβατήριο ανέλιξης του μαθητή σε μια «ιεραρχική κοινότητα γνώσης» (Schiro, 1978· Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2016).

Ο εκπαιδευτικός στο μοντέλο της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας του project υποστηρίζει, διευκολύνει και ενισχύει το μαθητή να λάβει αποφάσεις για τη μάθησή του θέτοντας υψηλούς ατομικούς στόχους και αναγνωρίζοντας τη σημασία επιλογής μαθησιακού έργου από πολλαπλές πηγές (Mascolo, 2009· Καλδή & Κόνσολας, 2016). Βάση των παιδαγωγικών αρχών του Dewey, στο πλαίσιο της θεωρίας του πραγματισμού, η διδακτική πράξη και η μάθηση οφείλουν από τη μία να λαμβάνουν υπόψη τους τις εμπειρίες του μαθητή και από την άλλη να καλλιεργούν πεδίο ανάπτυξης δεξιοτήτων και στάσεων στη βάση των κινήτρων και των αναγκών του μαθητή με διερευνητικό και βιωματικό τρόπο και απώτερο εκπαιδευτικό σκοπό τη βελτίωση και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας. Η βιωματική μάθηση αναφέρεται στην εμπλοκή του μαθητή σε δραστηριότητες. Μια εμπλοκή που του επιτρέπει σε πρώτο χρόνο να βιώσει με πολυαισθητηριακό τρόπο αυτές τις δραστηριότητες μάθησης και σε δεύτερο χρόνο να αναστοχαστεί γι' αυτές (Καλδή & Κόνσολας, 2016· Ματσαγγούρας, 2009).

Αξιολόγηση

Στο δασκαλοκεντρικό μαθησιακό περιβάλλον, η αξιολόγηση περιορίζεται σε διαπίστωση του βαθμού αναπαραγωγής της γνώσης από την πλευρά του μαθητή, με ποσοτικά χαρακτηριστικά και σκοπό να τον κατατάξει ιεραρχικά σε μια βαθμολογική κλίμακα συγκριτικά με τους άλλους μαθητές (Φλουρής, 2010).

Στο μαθητοκεντρικό μαθησιακό περιβάλλον των project η αξιολόγηση είναι αρχικά διαγνωστική με σκοπό την ανίχνευση των μαθησιακών αναγκών. Στην πορεία της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας μεταμορφώνεται σε διαμορφωτική παρέχοντας

στο μαθητή ανατροφοδότηση που βελτιώνει τη μάθησή του και δίνοντας στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τον τρόπο μάθησης του μαθητή (Bell & Cowie, 2001). Με την ολοκλήρωση του project μαθητές και εκπαιδευτικός προβαίνουν σε αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Συμπερασματικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι, στο δασκαλοκεντρικό μαθησιακό περιβάλλον έχουμε αξιολόγηση της μάθησης ενώ στο μαθητοκεντρικό αξιολόγηση για τη μάθηση (Condliffe, 2015, όπ.αναφ. στο Καλδή & Κόνσολας, 2016· Χρυσυφίδης, 2004).

Συζήτηση

Στο παράδειγμα του παραδοσιακού «κλειστού» Α.Π. που δομείται με διακριτά γνωστικά αντικείμενα και που περιεχόμενό τους έχουν αντικειμενική γνώση αντιπαρατίθεται το παράδειγμα του «ανοιχτού» Α.Π. της προοδευτικής παιδαγωγικής που δομείται βάση της τεχνικής των project. Κατά τον Kuhn η επιστήμη βρίσκεται σε κρίση με τις ανωμαλίες να εστιάζονται στο ότι στην παραδοσιακή δόμηση του Α.Π. αποκλειστικά με διακριτά διδακτικά αντικείμενα, αντιπαραβάλλεται η σύγχρονη αντίληψη της δόμησης του Α.Π. με project. Το ζητούμενο είναι αν και τότε θα λάβει χώρα εκείνη η επιστημονική επανάσταση που θα θέσει στο περιθώριο την παραδοσιακή αντίληψη ώστε να επέλθει η επικράτηση της σύγχρονης οπτικής.

Στην κατεύθυνση αυτή, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που προστάζει στον εκπαιδευτικό να γίνει φορέας αλλαγής της διδακτικής πράξης, θα πρέπει να προσανατολιστούν προς εκείνες τις απαραίτητες ενέργειες που η μαθησιακή κουλτούρα εμπεριέχει τη συνέργεια εκπαιδευτικού-μαθητή σε μια διερευνητική και ανακαλυπτική προσέγγιση της έρευνας, της γνώσης, της διδασκαλίας και της μάθησης. Στην κατεύθυνση αυτή οι μαθητικές εργασίες τύπου project πρέπει να αποτελέσουν τη ραχοκοκαλιά του Α.Π., με τον εκπαιδευτικό να σχεδιάζει και να οργανώνει μαθησιακές καταστάσεις προβληματισμού και το μαθητή να επιλέγει εκείνες τις πληροφορίες που αντιλαμβάνεται ότι είναι σχετικές και να ερμηνεύει αυτές τις πληροφορίες στη βάση της προϋπάρχουσας γνώσης και των αναδυόμενων πραγματικών του αναγκών με τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού.

Αναγνωρίζοντας ότι για να καταστεί αποτελεσματική η διδασκαλία και η μάθηση, το μαθησιακό περιβάλλον είναι αναγκαίο να δομηθεί στη βάση της αρμονικής και ολιστικής σύνδεσης του γνωστικού με το συναισθηματικό και κοινωνικό πεδίο. Στην επέκταση αυτού είναι αναγκαίο να δοθεί η πρέπουσα σημασία στην αναμόρφωση του Α.Π. καθώς αποτελεί θεμελιώδες συστατικό της ποιοτικής εκπαίδευσης (Bennett, 2004· Bredekamp & Copple, 1998).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Apple, M. (2008). *Επίσημη γνώση* (μτφ Μ. Μπατίλας). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (2014). *Αναλυτικά προγράμματα: θεωρία, έρευνα & πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Bell, B. & Cowie, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education*, 85, 536-553.

Bennett, J. (2004). Curriculum in early childhood education and care. *UNESCO Policy Brief on Early Childhood*, No 26/September.

Boyle, B. & Bragg, J. (2008). Making primary connections: the cross curriculum story. *The Curriculum Journal*, 19 (1), 5-21.

Bredenkamp, S. & Copple, C. (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γόγαλης, Κ. (2014). Η μέθοδος project στο Νέο Λύκειο. Τα όρια της μεθόδου και η εκπαιδευτική αλλαγή. *Νέος Παιδαγωγός*, 4, 154-162.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης* (μτφ.: Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.

Hlebowitsh, P. S. (2005). *Designing the School Curriculum*. Boston: Pearson.

James, W. (2006). *Πραγματισμός* (μτφ Χ. Σταματέλος). Αθήνα: Εκκρεμές.

Καλδή, Σ. & Κόνσολας, Μ. (2016). *Διδακτική μέθοδος project και διαθεματικότητα: θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική διδακτική: προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg..

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής: εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Μιχαλακόπουλος, Γ. (2017). *Φιλοσοφία της παιδείας: Ιστορικοί σταθμοί από τον Πλάτωνα στον Ντιούι*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Mascolo, M. F. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1 (1), 3-27.

Mc Grath, D., Viner, M. & Sylvester, A. (2003). Building Better Projects. *Learning and Leading with Technology*, 31 (3), 32-39.

Meyers, E. & Rust, F. (2003). *Taking action with teacher research*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Oliva, P. (2005). *Developing the Curriculum* (6th ed.). Boston: Pearson.

Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ. & Φωτεινός, Δ. (2016). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πηγιάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική-Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία: Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ravitz, J. (2010). Beyond changing culture in small high schools: reform models and changing instruction with project-based learning. *Peabody Journal of Education*, 85, 290-312.

Σταματέλος, Χ. (2006). Εισαγωγή του μεταφραστή. Στο W. James *Πραγματισμός* (σελ. 9-14). Αθήνα: Εκκρεμές.

Schiro, M., S. (2008). *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*. New York: Sage.

Stoller, F. L. (2007). Project-based learning: An effective means for promoting purposeful language use. In *Selected Papers from the 16th International Symposium on English Teaching*, 139-152. English Teachers' Association – Republic of China.

Τσάφος, Β. (2008). Η ανάγνωση του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου και των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών από τον εκπαιδευτικό: ευελιξία η περιορισμός;. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 46, 53-72.

Τσάφος, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2001). Μεθόδευση διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ) *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σ. 32-36). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Φλουρή, Γ. (2010). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Χρυσafίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές αρχές της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Διαμορφωτική αξιολόγηση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Θεοφανέλλης Τιμολέων

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 86 και Π.Ε. 04.01, M.Sc., M.Ed., Ph.D. timtheof@gmail.com

Χατζηλάμπρου Παναγιώτης

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 86 και Π.Ε. 04.01, M.Sc., M.Ed. pchatzila@gmail.com

Περίληψη

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένας τομέας της εκπαιδευτικής διαδικασίας που διαχρονικά εγείρει πολλές συζητήσεις σχετικά με το πώς πρέπει να γίνεται ώστε να ενισχύει τη μάθηση, αλλά παράλληλα να οδηγεί το μαθητή στην κατάκτηση συγκεκριμένων στόχων. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί ουσιαστικά μια σχετικά νέα προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτώντας τη συνεργασία εκπαιδευτικού μαθητών αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που αναφέρονται στη μεθοδολογία της διαμορφωτικής αξιολόγησης σκοπό έχουν να δώσουν κίνητρα στο μαθητή για ουσιαστική μάθηση δίνοντας έμφαση στην πορεία υλοποίησης ενός στόχου. Η εργασία αυτή πέρα από τα απαραίτητα θεωρητικά τμήματα που χρειάζεται να γνωρίζει ένας εκπαιδευτικός σχετικά με τη διαμορφωτική αξιολόγηση έχει ως στόχο να πείσει τους εκπαιδευτικούς για τα πλεονεκτήματα που υπάρχουν από την εφαρμογή της και να τους παρέχει τα εφόδια για την αξιοποίηση της.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαμορφωτική Αξιολόγηση, Ανατροφοδότηση, Αξιολόγηση για τη μάθηση

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση είναι συνυφασμένη με όλες τις δραστηριότητες του ανθρώπου ο οποίος προγραμματίζει, ενεργεί και τελικά αξιολογεί. Δεν υπάρχει τομέας από την ατομική ή κοινωνική ζωή που να λείπει κάποια μορφή αξιολόγησης είτε αυτή είναι φανερή, είτε λανθάνουσα. Άλλωστε αυτή η ικανότητα του ανθρώπου να αξιολογεί τις πράξεις του τον βοήθησε να φθάσει στο σημερινό πολιτιστικό του επίπεδο. Φυσικό είναι να υπάρχει και στον τομέα της εκπαίδευσης, αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και των διαδικασιών που εφαρμόζονται με σκοπό να βελτιωθούν προβλήματα που προκύπτουν (Mertens, 2015).

Σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση έχουν γίνει κατά καιρούς πολλές προσπάθειες βελτίωσής της. Τα τελευταία όμως χρόνια οι θεωρητικοί της αξιολόγησης, αλλά και οι διδάσκοντες στην τάξη προτείνουν τη στρατηγική που ονομάζεται διαμορφωτική αξιολόγηση και οδηγεί σε ένα διαφορετικό τρόπο δόμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αναπτύχθηκε και καθιερώθηκε σχεδόν ταυτόχρονα με τη δημιουργία και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την πυξίδα για περαιτέρω δράση εκ μέρους του εκπαιδευτικού και μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των μαθησιακών

αποτελεσμάτων (Σταύρου & Νεοφύτου, 2012).

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 άρχισε να υπάρχει η σκέψη ότι οι πρακτικές αξιολόγησης μπορούν να προσφέρουν ή να περιορίσουν τη μάθηση. Το πρώτο μπορεί να επιτευχθεί μόνο εάν η αξιολόγηση χρησιμοποιείται ορθά, καθώς έτσι μπορεί να υπάρξει σημαντική βελτίωση της μάθησης, αλλά συνήθως οι συνέπειες των πρακτικών αξιολόγησης περιορίζουν ή και ακόμα μειώνουν τη μάθηση (William, 2010). Η παραδοσιακή αξιολόγηση του μαθητή που γίνεται τυπικά για να του αποδοθεί ένας βαθμός αναφορικά με την επίδοση, τη συμμετοχή του στο μάθημα και τη γενικότερη προσπάθεια του μέσα από εργασίες και τη συνεργασία με τους συμμαθητές του, μετατρέπει το χώρο του σχολείου του οποίου βασικός στόχος και προορισμός είναι η μάθηση, σε ένα άχαρο και αγχωτικό κυνήγι βαθμών.

Ιστορική αναδρομή

Σε αυτή την ενότητα γίνεται αναφορά στους θεμελιωτές της διαμορφωτικής αξιολόγησης στον Scriven, στον Bloom και στους Black and William.

Scriven

Οι ρίζες της διαμορφωτικής αξιολόγησης βρίσκονται σε ένα άρθρο του στο περιοδικό της American Education Research Association (AERA) όπου ο Scriven (1967) χρησιμοποίησε τον όρο formative assessment κάνοντας διάκριση μεταξύ της διαμορφωτικής (formative) και της τελικής (summative) αξιολόγησης. Η διαμορφωτική αξιολόγηση εκτυλίσσεται παράλληλα με την εκπαιδευτική διαδικασία και σκοπός της είναι να διαμορφώσει το εν εξελίξει πρόγραμμα, ενώ η τελική λαμβάνει χώρα με το τέλος του προγράμματος. Ο Scriven όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος (2004) έδωσε μεγάλη σημασία στην «ποιότητα των σκοπών» αντιτιθέμενος στην επικρατούσα άποψη ότι αξιολόγηση σημαίνει απλώς τη διαπίστωση υλοποίησης κάποιων σκοπών που είχαν τεθεί αρχικά. Όπως αναφέρει ο Scriven «αν οι σκοποί δεν είναι άξιοι υλοποίησης δεν έχει σημασία ο βαθμός στον οποίο υλοποιήθηκαν.»

Bloom

Η έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης έλαβε μεγάλη διάδοση από τον Benjamin Bloom όταν εξέδωσε μαζί με τους συνεργάτες του το βιβλίο Handbook of Formative and Summative Evaluation of student learning (Bloom, Hastings & Madaus, 1971). Σε αυτό το βιβλίο ο Bloom και οι συνεργάτες του εισάγουν τη γνωστή ταξινόμια των εκπαιδευτικών σκοπών, αλλά παράλληλα αναφέρονται στους όρους της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης συμβάλλοντας στη μεταξύ τους διάκριση. Συγκεκριμένα αναφέρουν για τη διαμορφωτική αξιολόγηση τα εξής:

«Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι η συστηματική αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό τη βελτίωσή τους. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση πρέπει να γίνεται προσπάθεια βελτίωσης των τρόπων αξιολόγησης και παράλληλα προσπάθεια εξάλειψης των αρνητικών τους σημείων μέσα στην

εκπαιδευτική διαδικασία.»

Αντίθετα για την τελική αξιολόγηση ο Bloom και οι συνεργάτες του επισημαίνουν τα εξής:

«Τελική είναι η αξιολόγηση που γίνεται στο τέλος του σχολικού έτους με σκοπό τη βαθμολόγηση και την πιστοποίηση των γνώσεων των μαθητών. Το βασικό της χαρακτηριστικό είναι ότι γίνεται αφού η εκπαιδευτική διαδικασία έχει συντελεστεί, προκαλώντας μεγάλο άγχος στους αξιολογούμενους.»

Επίσης ο Bloom και οι συνεργάτες του διαχώρισαν τις έννοιες εκτίμηση (evaluation) και αξιολόγηση (assessment). Θεωρούν ότι εκτίμηση είναι η ενέργεια να δίνω αξία στο αποτέλεσμα μιας μέτρησης, όπως είναι η βαθμολόγηση ενός τεστ. Αντίθετα αξιολόγηση είναι περισσότερο ευρεία έννοια. Αναφέρεται σε μια σχεδιαζόμενη διαδικασία για τη συλλογή και σύνδεση πληροφοριών, ώστε να ανακαλυφθούν οι αδυναμίες και τα δυνατά σημεία των μαθητικών εκπαιδευτικών αναγκών (Cizek, 2010).

Black & William

Σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της διαμορφωτικής αξιολόγησης έχει η μελέτη των Black & William (1998), στο πλαίσιο της οποίας αναλύθηκαν 580 ερευνητικές εργασίες που δημοσιεύτηκαν την περίοδο 1988-1997 σε περισσότερα από 250 περιοδικά και συλλογικούς τόμους. Τα αποτελέσματα των παραπάνω εργασιών επιβεβαιώνουν ότι με την εφαρμογή στρατηγικών που εντάσσονται στη φιλοσοφία της διαμορφωτικής αξιολόγησης βελτιώνονται α) οι μαθησιακές διαδικασίες στη σχολική τάξη και β) το επίπεδο μάθησης των μαθητών.

Οι Black & William (1998 :140) αναφέρουν ότι μια αξιολόγηση είναι διαμορφωτική όταν:

«Παρέχει αποτελέσματα που χρησιμοποιούνται πραγματικά για να εφαρμοστούν στη διδασκαλία και να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών.»

Το βασικό χαρακτηριστικό της άποψης των Black & William (1998) είναι ότι διδασκαλία και αξιολόγηση είναι ένα ενιαίο σύνολο διαδικασιών που καλείται να εφαρμόσει ο κάθε εκπαιδευτικός στην τάξη του.

Σύγκριση τελικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης

Πολλοί θεωρητικοί της αξιολόγησης εκφράζουν την άποψη ότι η τελική και η διαμορφωτική αξιολόγηση (ΔΑ) δεν εκφράζουν απλώς δύο διαφορετικές λειτουργίες που η μία γίνεται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η άλλη στο τέλος της, αλλά εκφράζουν παράλληλα και διαφορετικούς τρόπους αντίληψης της αξιολόγησης αλλά και της διδασκαλίας γενικότερα.

Οι Black & William (1998) και ο William (1998) (2007: 306) επιχειρούν τη σύγκριση

των δύο μορφών αξιολόγησης. Η τελική αξιολόγηση αποβλέπει στο να αποτιμήσει με αντικειμενικό τρόπο τα αποτελέσματα μιας διδακτικής παρέμβασης. Επικεντρώνει δηλαδή την προσοχή της στο παρατηρήσιμο και μετρήσιμο αποτέλεσμα της εκπαίδευσης και αγνοεί τις εσωτερικές μαθησιακές διαδικασίες του μαθητή καθώς και τους παράγοντες του σχολικού και κοινωνικού πλαισίου που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό και καθορίζουν το τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Με τον τρόπο αυτό η τελική αξιολόγηση αδυνατεί να επιτελέσει οποιονδήποτε παιδαγωγικό ρόλο και προσφέρεται μόνο για την προαγωγή και την κατάταξη των μαθητών.

Αντίθετα οι παιδαγωγοί που πιστεύουν στη διαμορφωτική αξιολόγηση αφενός αμφισβητούν την αντικειμενικότητα των μετρήσεων της τελικής αξιολόγησης αλλά αφετέρου πιστεύουν ότι βασικός σκοπός της αξιολόγησης του μαθητή δεν πρέπει να είναι η ιεραρχική του κατάταξη με βάση την επίδοση του σε κάποιες εξετάσεις, αλλά η διαμόρφωση της διδακτικής παρέμβασης. Γι' αυτό στρέφουν την προσοχή τους στη διάγνωση του σημείου εκκίνησης των μαθητών και στον εντοπισμό των διαδικασιών μέσα από τις οποίες ο μαθητής συμπληρώνει τα κενά και αναδομεί τις διαστρεβλωμένες του γνώσεις για να φτάσει σταδιακά στην οικοδόμηση νέας γνώσης. Ο εκπαιδευτικός ανάλογα διαμορφώνει την εκπαιδευτική του παρέμβαση και καθιστώντας όλη τη διαδικασία μαθητοκεντρική. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση σχετίζεται η μαθησιακή επίδοση με τις σχολικές και κοινωνικές δομές αναδεικνύοντας τις ευθύνες της κοινωνίας και του σχολικού συστήματος για τη σχολική αποτυχία. Σε περίπτωση αποτυχίας δεν είναι ο μαθητής εκείνος που θεωρείται υπεύθυνος όπως γίνεται στην τελική αξιολόγηση. Ευθύνη καταλογίζεται και στην οργάνωση και στη διεξαγωγή της διδασκαλίας της οποίας ζητείται η βελτίωση, στα σημεία εκείνα που έδειξε η αξιολόγηση ότι πάσχει. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση μια διδασκαλία, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1989:28), θεωρείται επιτυχής μόνο όταν η πλειονότητα των μαθητών κατακτήσει τους στόχους που επιδιώκονται.

Με παρόμοιο σκεπτικό ο Κασσωτάκης (2013:40) θεωρεί ότι σκοπός της διαμορφωτικής αξιολόγησης δεν είναι να ιεραρχηθούν αξιολογικά οι μαθητές αλλά να κατακτηθούν οι στόχοι μιας διδασκαλίας έστω και αν αυτοί αναφέρονται σε μια επιμέρους ενότητα. Το είδος αυτό της αξιολόγησης χρησιμοποιείται ως «μέσο μάθησης» και όχι ως «μέσο αποτίμησης».

Η σύγχρονη θεώρηση της Διαμορφωτικής Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση κάτω από προϋποθέσεις μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικής διδασκαλίας και να συμβάλλει στη βελτίωση της μάθησης. Για να γίνει αυτό εφικτό όμως απαιτούνται συγκεκριμένες παρεμβάσεις στη διδασκαλία αναφορικά με την αξιολόγηση (William, 2007) και να ενταχθούν σε αυτή εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης οι οποίες χρησιμοποιούνται σε αντιδιαστολή με τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης και τις τεχνικές εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα.

Ο Stake (1975) διακρίνει τη Διαμορφωτική αξιολόγηση από την τελική/παραδοσιακή αξιολόγηση με τη φράση «όταν η νοικοκυρά γεύεται τη σούπα είναι Διαμορφωτική

Αξιολόγηση, όταν ο καλεσμένος γεύεται τη σούπα είναι τελική αξιολόγηση».

Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται η αξιοποίηση της ΔΑ (formative assessment) η οποία μετατρέπει την αξιολόγηση σε εργαλείο μάθησης. Η διαμορφωτική αξιολόγηση (ΔΑ) ως διαδικασία είναι διαρκής και συμπεριλαμβάνει ανατροφοδότηση και αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με το μαθητή με στόχο να εκτιμήσει ο εκπαιδευτικός την πρόοδο του μαθητή, καθώς και εάν έχει κατανοήσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Παράλληλα σταθμίζονται οι δυνατότητες που έχει ο μαθητής, οι προσπάθειες που καταβάλλει, καθώς και τα μαθησιακά του αποτελέσματα. Προσδιορίζονται οι ιδιαιτερότητες, οι αδυναμίες και τα χαρίσματα του, με απώτερο στόχο να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός παιδαγωγικά και να αναπροσαρμόζει τους μαθησιακούς του στόχους, έτσι ώστε μπορεί να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τις οποίες έχει ανιχνεύσει (OECD, 2005) και να συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης και στην επίτευξη των προσδοκιών που έχει από τους μαθητές του. Παρόλα τα θετικά στοιχεία διαπιστώνεται πως η ΔΑ δεν εφαρμόζεται συστηματικά ούτε την πρωτοβάθμια ούτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στα τέλη της δεκαετίας του '90 συνεστήθη ομάδα για τη μεταρρύθμιση της αξιολόγησης στο Ηνωμένο Βασίλειο, η ARG (Assessment Reform Group). Η ομάδα όρισε το νέο πλαίσιο της αξιολόγησης που είχε σκοπό τη προαγωγή της μάθησης και ήταν ουσιαστικά συνέχιση των απόψεων των Black & William (1998). Ο όρος ΔΑ είναι ανοιχτός σε πολλές ερμηνείες και πολλές φορές δεν σημαίνει τίποτα περισσότερο από το ότι η αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Για το λόγο αυτό πρότεινε τη χρήση του όρου αξιολόγηση για τη μάθηση (assessment for learning) (Broadfoot et al, 1999). Σήμερα και οι δύο όροι (αξιολόγηση για τη μάθηση και ΔΑ) είναι ταυτόσημοι και ουσιαστικά είναι δύο διαφορετικές ονομασίες για την ίδια έννοια (William, 2010).

Η ARG (2002) επίσης προσδιόρισε τις βασικές αρχές για την εφαρμογή της ΔΑ που παρουσιάζονται στη συνέχεια διασκευασμένες από τον Κασσωτάκη (2013).

1. *Η ΔΑ εντάσσεται στο σχεδιασμό της διδασκαλίας. Ο διδάσκων πρέπει να έχει σχεδιάσει τρόπους (π.χ. με κατάλληλες ερωτήσεις, ασκήσεις, προβλήματα κ.λ.π.) ώστε να μπορεί να ελέγχει την πορεία που ακολουθούν οι μαθητές προκειμένου να φθάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Ο έλεγχος οδηγεί τον διδάσκοντα στη διαπίστωση πιθανών μαθησιακών κενών του μαθητή, ώστε να προβεί στις απαραίτητες διορθώσεις πριν ολοκληρωθεί το μάθημα.*
2. *Η ανατροφοδότηση στη διδακτική διαδικασία πρέπει να διευκολύνεται και να είναι εφικτή. Για να μπορούν να αξιοποιηθούν οι πληροφορίες που προκύπτουν από τη ΔΑ κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας, πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα ανατροφοδότησης για παράδειγμα επανάληψη ορισμένων σημείων της ύλης και παροχή συμπληρωματικών διευκρινίσεων.*
3. *Η ΔΑ βοηθά τους διδασκόμενους να συνειδητοποιούν την πρόοδο τους. Αυτό γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργεί κίνητρα για βελτίωση ενθαρρύνοντας την προσπάθεια των μαθητών και εστιάζοντας στις επιτυχίες τους και όχι στις*

αποτυχίες τους. Δίνονται ευκαιρίες για διόρθωση παρανοήσεων και λανθασμένων επιλογών (OECD, 2005).

4. *Η ΔΑ αξιοποιεί τη συνεργασία μέσα στην τάξη και μειώνει τον ανταγωνισμό. Για να συμβεί αυτό πρέπει να αλλάξει η σχολική κουλτούρα που συχνά έχει ως βασικό στοιχείο την ιεραρχική κατάταξη των μαθητών.*
5. *Η ΔΑ καλλιεργεί μεταγνωστικές δεξιότητες στους μαθητές. Οι μαθητές μαθαίνουν γιατί έκαναν κάποιο λάθος και πως δεν θα επαναληφθεί αυτό στο μέλλον.*
6. *Τέλος σύμφωνα με το σκοπό της ΔΑ, είναι απαραίτητο να υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων.*

Η ΔΑ δεν αποτελεί μια εξέταση ή μια αξιολόγηση που διεξάγεται στο τέλος μιας μαθησιακής περιόδου, αλλά είναι μια διαρκής διαδικασία συλλογής δεδομένων σχετικά με τη μάθηση των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ώστε να καθοριστούν τα επόμενα βήματα στη διδασκαλία και στη μάθηση, ενώ ακόμα υπάρχει χρόνος και δυνατότητα να επηρεαστεί η διδασκαλία. Η ιδέα της “κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας” αξιολόγηση σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει το χρόνο να κάνει προσαρμογές στα διδακτικά του σχέδια ώστε να λάβει υπόψη του την τρέχουσα κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι μαθητές και να τους υποστηρίξει κατάλληλα ώστε να φτάσουν στους προσδοκώμενους μαθησιακούς στόχους. Ο καθορισμός του τμήματος της διδασκαλίας που υπάρχει πρόβλημα κατανόησης ή εμπέδωσης στο τέλος της ενότητας μπορεί να επηρεάσει την επόμενη διδασκαλία αλλά δεν αποτελεί την καρδιά της ΔΑ.

Η διαδικασία της ΔΑ περιλαμβάνει τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς στη συλλογή και το ενδιαφέρον στα στοιχεία της μάθησης. Η ΔΑ είναι κάτι που “οι εκπαιδευτικοί κάνουν με τους μαθητές” και όχι κάτι που “οι εκπαιδευτικοί κάνουν στους μαθητές”.

Οι αρχές της ΔΑ μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολείο με στόχο να εντοπιστούν οι περιοχές που μπορεί να υπάρξουν βελτιώσεις και να προωθηθούν δημιουργικές κουλτούρες αξιολόγησης. Η ανάπτυξη ανάλογης επικοινωνίας κρίνεται χρήσιμη και μεταξύ διδασκόντων και των γονέων των μαθητών (ARG, 2002). Είναι επίσης σημαντική για τη βελτίωση της αμεροληψίας αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών και στην βελτίωση της ικανότητας να μαθαίνουν (OECD, 2005). Οι αρχές της ΔΑ μπορούν να αποτυπωθούν μέσα από τρία βασικά ερωτήματα που καλούνται να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές που συμμετέχουν στη διαδικασία.

- *Που θέλω να φτάσω;*
- *Που βρίσκομαι αυτή τη στιγμή;*
- *Με ποίο τρόπο μπορώ να καλύψω αυτό το κενό;*

Στην πρώτη ερώτηση είναι σημαντικό να υπάρχουν κατανοητοί μαθησιακοί στόχοι που να καθορίζουν με ακρίβεια την κατεύθυνση και τον προσανατολισμό της μάθησης. Η δεύτερη ερώτηση μπορεί να απαντηθεί μέσω της διαρκούς ΔΑ που συμπεριλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση και την ομότιμη αξιολόγηση (peer evaluation)/αξιολόγηση από συμμαθητές, καθώς και οι δύο μορφές αξιολόγησης παρέχουν πληροφορίες για το που βρίσκεται η γνώση των μαθητών μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Το κλείσιμο της

ψαλίδας ανάμεσα στο επιθυμητό επίπεδο μάθησης και στο επίπεδο που βρίσκονται οι μαθητές μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανατροφοδότησης που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές και να «κλείσει» μέσω ευρείας κλίμακας προσαρμογών στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού που βασίζονται στα στοιχεία που έχουν συλλεχθεί (Wylie & Lyon, 2013).

Στρατηγικές της Διαμορφωτικής Αξιολόγησης

Οι William & Thompson (2007) διατύπωσαν πέντε στρατηγικές με σκοπό να βοηθήσουν στην εφαρμογή της ΔΑ στην πράξη.

Πρώτη στρατηγική: Κατανόηση και συνδιαμόρφωση των στόχων.

Σύμφωνα με την παραδοσιακή παιδαγωγική, ο μαθητής οφείλει να συμμορφώνεται με κανόνες και διαδικασίες που έχουν αποφασιστεί να ισχύουν στην τάξη. Η μη ενημέρωση και η μη συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες που αφορούν τη θέσπιση κανόνων, τους στόχους της διδασκαλίας, τα κριτήρια αξιολόγησης του εδραιώνουν την αντίληψη ότι η μάθηση είναι υποχρέωση και καταναγκασμός (Καράκιζα, Κολοκοκτρώνης & Θεοφανέλλης, 2011). Αντίθετα πολλές έρευνες έχουν δείξει (Ρεκαλίδου, 2011: 118) ότι επιδρά θετικά στη διδασκαλία, όταν οι μαθητές κατανοούν τους στόχους του μαθήματος. Τότε η εκπαίδευση αποκτά νόημα για τους διδασκόμενους καθώς συνίστανται συμμετοχοί στην εξέλιξη της διδασκαλίας, ενώ συγχρόνως υποστηρίζονται στην αυτοαξιολόγησή τους.

Δεύτερη στρατηγική: Ερωτήσεις και αποτελεσματική συζήτηση.

Οι ερωτήσεις στην τάξη αποτελούν σπουδαίο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών με την προϋπόθεση ότι υπάρχει σωστός χειρισμός και σχεδιασμός από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση οι ερωτήσεις έχουν σκοπό να κάνουν το μαθητή να σκεφθεί και να παράσχουν πληροφορίες στον εκπαιδευτικό ώστε να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του (Leathy et al, 2005). Οι ερωτήσεις για να διευκολύνουν το ρόλο της διαμορφωτικής αξιολόγησης πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτου επίδοσης. Οι «ανοιχτές ερωτήσεις» είναι δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τη δημιουργική τους έκφραση και τη συνδυαστική τους σκέψη. Ο χρόνος αναμονής για την απάντηση πρέπει να είναι αρκετός ώστε να δίνει την ευχέρεια στον κάθε μαθητή να δομεί τη σκέψη του πριν απαντήσει.

Τρίτη στρατηγική: Ανατροφοδότηση.

Ανατροφοδότηση είναι η αμφίδρομη μεταβίβαση πληροφοριών μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (Baroudi, 2007). Όταν μοναδική πληροφορία στον μαθητή είναι μόνο οι βαθμοί τότε ο μαθητής δεν ξέρει τι έχει κάνει σωστά και τι λάθος και τι πρέπει να κάνει για να βελτιωθεί. Αντίθετα τα σχόλια και οι οδηγίες που γράφει ο εκπαιδευτικός στις εργασίες είναι δυνατόν να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά και να ενισχύσουν την επιθυμία των μαθητών για μάθηση. Η από κοινού διόρθωση των εργασιών με τους

μαθητές και η ανάλυση των λαθών που ανακύπτουν είναι μια διαδικασία που μπορεί να γίνεται επιλεκτικά και έχει αποτελέσματα σε μαθητές που έχουν ανάγκη από ατομική ανατροφοδότηση προκειμένου να προβληματιστούν πάνω τις απαντήσεις τους και να κατανοήσουν τα λάθη τους.

Για να είναι αποτελεσματική η ανατροφοδότηση σύμφωνα με τους Nicol & Macfarlane-Dick, (2006), θα πρέπει να ισχύουν τα παρακάτω:

1. να συμβάλει στη κατανόηση του μαθησιακού στόχου.
2. να βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης
3. να παρέχει σαφείς πληροφορίες στους μαθητές αναφορικά με τη μάθησή τους
4. να ενθαρρύνει το διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.
5. να παρέχει κίνητρα για μάθηση και να ενισχύει τους μαθητές.
6. να δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να καλύπτει τα μαθησιακά του κενά.
7. να παρέχει πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Τέταρτη στρατηγική: Ετεροαξιολόγηση - Αλληλοαξιολόγηση.

Η ιδέα της αξιολόγησης μεταξύ ομοτίμων (peer grading) αποτελεί τμήμα των ομαδο-συνεργατικών μορφών διδασκαλίας. Οι Black et al. (2003) υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση μεταξύ των ομοτίμων (συμμαθητών) είναι μια σημαντική συμπληρωματική διαδικασία που παρέχει κίνητρα στους μαθητές να δουλεύουν πιο προσεκτικά. Πραγματοποιείται από τους μαθητές στη δική τους γλώσσα και έτσι η κριτική είναι απόλυτα κατανοητή και κάτω από προϋποθέσεις πιο αποδεκτή σε σχέση με αν γινόταν από εκπαιδευτικό. Σίγουρα για να εφαρμοστεί η αλληλοαξιολόγηση πρέπει να έχουν προετοιμαστεί σωστά οι μαθητές και να υπάρχει εποπτεία από τον εκπαιδευτικό ιδιαίτερα στην αρχή.

Πέμπτη στρατηγική: Αυτοαξιολόγηση.

Στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης η αυτοαξιολόγηση ορίζεται ως η διεργασία κατά την οποία οι μαθητές αναστοχάζονται για την ποιότητα της εργασίας τους και κρίνουν το βαθμό στον οποίο αυτή αντανakλά στους επιδιωκόμενους στόχους. Στην αυτοαξιολόγηση δεν ενδιαφέρει μόνο το αποτέλεσμα αλλά και η πορεία της μαθησιακής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Andrade (2010) αρχικά γίνεται ο καθορισμός του στόχου, στη συνέχεια από κοινού με το μαθητή σχεδιάζεται η πορεία προς την κατάκτησή του, ακολουθούν οι διαδικασίες υλοποίησης και τέλος γίνεται αυτοαξιολόγηση επί του αποτελέσματος.

Δυσκολίες και προβλήματα στην εφαρμογή

Υπάρχουν δυσκολίες όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενσωματώσουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως και κάθε τι διαφορετικό έξω από την παραδοσιακή διδασκαλία που αποτελεί τη συνηθισμένη πρακτική. Οι Black & William (1998) διαπιστώνουν τα παρακάτω:

1. Υπάρχει έλλειψη χρόνου στους εκπαιδευτικούς λόγω του επίσημου αναλυτικού προγράμματος που πρέπει να εφαρμοστεί.
2. Η ανάθεση υπευθυνοτήτων στους μαθητές πολλές φορές είναι προβληματική γιατί οι μαθητές μερικές φορές μπορεί να φερθούν ανώριμα αλλά και γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν είναι διατεθειμένοι να τροποποιήσουν τη σχέση κυριαρχίας που έχουν σε σχέση με τους μαθητές.
3. Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν δυσκολίες στη διατύπωση ερωτήσεων και στο χειρισμό των απαντήσεων, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ανατροφοδότησης.
4. Η συνεργασία μεταξύ των μαθητών δεν είναι κάτι δεδομένο και χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό ώστε να γίνει αποτελεσματικά.

α. Συμπεράσματα

Είναι προφανές από τα παραπάνω ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν είναι ένας νέος τρόπος αξιολόγησης αλλά μια νέα εκπαιδευτική προσέγγιση που θέτει σε νέες βάσεις την εκπαιδευτική διαδικασία. Ως τέτοια μπορεί να μεταμορφώσει τη καθημερινή διδακτική πράξη και να μεταφέρει την έμφαση από την αξιολόγηση ως μέτρο σύγκρισης και κατάταξης σε ένα εργαλείο με στόχο τη βελτίωση της μάθησης. Για να μπορέσει να γίνει αυτό χρειάζεται να πιστέψουν οι εκπαιδευτικοί στην αξία της, να κατανοήσουν τον τρόπο εφαρμογής της και να το εφαρμόσουν με τους μαθητές τους. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από συνεχή κατάρτιση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού στη μεθοδολογία της διαμορφωτικής αξιολόγησης και στο πως μπορεί αυτή να αξιοποιηθεί για την προαγωγή της μάθησης, για την ανάπτυξη στους μαθητές αυτορυθμιστικών μηχανισμών, καθώς και για την ενίσχυση των κινήτρων τους.

Η εργασία αυτή αποτελεί ένα πρώτο ενημερωτικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση, ως επόμενο βήμα θα μπορούσε να είναι η λεπτομερής αξιοποίηση διαδικτυακών εφαρμογών που μπορούν να βοηθήσουν για την εφαρμογή στην τάξη.

Βιβλιογραφία

Δημητρόπουλος, Ε. (2004). Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καράκιζα, Τ., Κολοκοτρώνης, Δ. & Τ. Θεοφανέλλης (2011). Εκπαιδευτικό συμβόλαιο: προώθηση της συμμετοχής των μαθητών στη διαμόρφωση και εφαρμογή των κανόνων της σχολικής τάξης. Σύγχρονη Εκπαίδευση 5, σ.σ. 3-10.

Κασσωτάκης, Μ. (1989). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ρεκαλίδου, Γ. (2011). Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση; Αθήνα: Πεδίο.

Σταύρου, Χ. & Νεοφύτου Α. (2012). Η αξιολόγηση του μαθητή. Στο ://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/axiologisi_mathiti_Pafos2012/axiologisi_Stoxoi_Eidi.pdf (προσπελάστηκε στις 10/6/2018).

A.R.G. (Assessment Reform Group) (2002). Assessment for learning: 10 principles. Research based principles to guide classroom practice. London: Institute of Education: University of London. https://www.researchgate.net/publication/271849158_Assessment_for_Learning_Research-based_principles_to_guide_classroom_practice_Assessment_for_Learning (προσπελάστηκε στις 14/4/2018).

Baroudi, Z. (2007). Formative assessment: Definition, elements and role in instructional practice post-script. Postgraduate Journal of Education Research, 8(1), σ.σ. 37-48.

Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education, 5, σ.σ. 7-74.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2003). Assessment for learning: putting it into practice. Buckingham, UK: Open University Press.

Bloom, B. S., Hastings, J. TH. & Madaus, G. F. (1971). Handbook on formative and summative evaluation on student learning. New York: McGraw – Hill.

Broadfoot, P.M., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C.V., Harlen, W. & James, M. (1999). Assessment for learning: Beyond the black box. Cambridge, UK: University of Cambridge, School of Education.

Cizek, G.J. (2010). An introduction to Formative Assessment: History, Characteristics and Challenges. Στο: Andrade, H.L. & Cizek, G.J.(Eds). Handbook of Formative Assessment (σ.σ. 3-17) New York: Routledge.

Leathy, S., Lyon, C., Thompson, M. & Wiliam D. (2005) Classroom assessment: Minute by minute, day by day. Educational Leadership, 63(3), σ.σ. 19-24.

Mertens, D. M. (2015). Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods. (4th Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education, 31(2), σ.σ. 199-218.

OECD (2005). Formative Assessment: improving learning in secondary classrooms. Στο: <https://www.oecd.org/edu/ceri/35661078.pdf> (προσπελάστηκε στις 2/5/2018).

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In Tyler, R. Gagne, R. & Scriven, M. Perspectives of curriculum evaluation (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.

William D. & Thompson, M. (2007). Intergrading assessment with instruction: What will it take to make it work? In C.A. Dwyer (Ed.), The future of assessment: Shaping teaching and learning (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Erlbaum.

William, D. (2007). Keeping learning on track: classroom assessment and the regulation of learning. In F. K. Lester Jr (Ed.), Second handbook of mathematics teaching and learning (pp. 1053-1098). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), Handbook of formative assessment (pp. 18-40). New York, NY: Taylor & Francis.

Wylie, C. & Lyon, C. (2013). Using formative assessment rubrics, reflection and observation tools to support professional reflection on practice. Στο: https://d1e2bohyu2u2w9.cloudfront.net/sites/default/files/tlr-asset/formative_assessment_rubrics_and_observation_tools_document.pdf (προσπελάστηκε στις 27/3/2018)

Η συμβολή της Λογοτεχνίας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Γαλάνης Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Σc. «Λογοτεχνία» Ε.Κ.Π.Α., kongalanis@hotmail.com

Περίληψη

Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός για την αρμονική συνάντηση των διαφορετικών πολιτισμικών αναφορών, τόσο στο κοινωνικό περιβάλλον ευρύτερα, όσο και στις σχολικές μονάδες ειδικότερα στις οποίες παρατηρούνται τα αποτελέσματα της δημογραφικής αλλαγής. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στη φιλοσοφία της αρμονικής συνύπαρξης και συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση μέσα σε ένα κλίμα υγιούς επικοινωνίας και συνεργασίας. Μέσα σε αυτό το πολυπολιτισμικό περιβάλλον η Λογοτεχνία μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο ως φορέας των κοινωνικών και πολιτισμικών αναπαραστάσεων, καθώς μέσα από τις σελίδες των λογοτεχνικών βιβλίων προβάλλονται πρότυπα συμπεριφοράς και καλλιεργούνται αξίες. (Stephens, 1994, σ. 23) Το σημερινό παιδί και μελλοντικός ενεργός πολίτης μέσα από την επαφή του με το βιβλίο προσαρμόζεται αμεσότερα σε διαφορετικές καταστάσεις κι εκδηλώνει παράλληλα ενδιαφέρον για επίκαιρα ζητήματα της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας. (Πάτσιου, Καλογήρου, 2013, σσ. 10-11) Το λογοτεχνικό, λοιπόν, ανάγνωσμα δύναται να ευαισθητοποιήσει το αναγνωστικό κοινό για επίκαιρα κοινωνικά ζητήματα και να οξύνει την κριτική του στάση απέναντι σε στερεοτυπικές συμπεριφορές συμβάλλοντας ενεργά στους σκοπούς και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Λογοτεχνία, παιδική/ νεανική λογοτεχνία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολυπολιτισμικότητα, ανθολογία λογοτεχνικών κειμένων, ετερότητα.

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια της τελευταίας κυρίως εικοσαετίας τα χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας έχουν μεταβληθεί σε σημαντικό βαθμό, καθώς λόγω της πολυπολιτισμικής σύνθεσης παρατηρούνται αλλαγές στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο της χώρας. Η Ελλάδα ως γεωγραφικό σταυροδρόμι της Ευρώπης και της Ασίας, της Δύσης και της Ανατολής, εξελίχθηκε σε σημείο διέλευσης αλλά και παραμονής ενός ιδιαίτερα μεγάλου αριθμού προσφύγων και μεταναστών που συνεχώς αυξάνεται. Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός για την αρμονική συνάντηση των διαφορετικών πολιτισμικών αναφορών, τόσο στο κοινωνικό περιβάλλον ευρύτερα, όσο και στις σχολικές μονάδες ειδικότερα στις οποίες παρατηρούνται τα αποτελέσματα της δημογραφικής αλλαγής. Η σύνθεση των σχολικών τάξεων σε όλες τις βαθμίδες έχει επηρεαστεί έντονα το τελευταίο χρονικό διάστημα, ενώ παρατηρείται συχνά και το φαινόμενο εγκατάλειψης του σχολικού περιβάλλοντος. (Νικολάου, 2011, σ. 21) Το λογοτεχνικό βιβλίο αποτελεί κατά γενική παραδοχή έναν καθρέφτη της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας καθώς προβάλλει μέσα από τις σελίδες του

στάσεις, συμπεριφορές και χαρακτήρες που συνιστούν πρότυπα για το αναγνωστικό κοινό. Επίσης, το λογοτεχνικό βιβλίο συνιστά έναν διαχρονικό φορέα ιδεών που διακρίνεται από την ιδιότητα να προκαλεί συναισθήματα στον αναγνώστη, επιδρώντας στη διαμόρφωση των απόψεων και των πεποιθήσεών του. (Mollo, 1966, σσ. 51-65) Το λογοτεχνικό έργο οικοδομώντας σταδιακά μία σχέση ταύτισης μεταξύ του αναγνώστη και των λογοτεχνικών χαρακτήρων, μπορεί να επηρεάσει τον σχηματισμό της ιδεολογικής και πολιτισμικής του ταυτότητας. Τα αναγνώσματα, ειδικότερα της παιδικής λογοτεχνίας, στέκονται αφορμή για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε επίκαιρα κοινωνικά ζητήματα και καλλιεργούν μία κριτική στάση απέναντι στις παγιωμένες προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που συναντώνται στην κοινωνία και καταγράφονται στο κείμενο. Η παραγωγή των λογοτεχνικών κειμένων κινείται παράλληλα με τον παλμό της κοινωνίας, ως μία συλλογική αναπαράσταση των κοινωνικών φαινομένων, δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τον σχηματισμό μιας αμφίδρομης σχέσης μεταξύ του λογοτεχνικού χαρακτήρα και του κοινωνικού υποκειμένου, το οποίο διατυπώνει τις σκέψεις κι εκφράζει τους προβληματισμούς του. Το λογοτεχνικό ανάγνωσμα ως πεδίο προβολής ιδιαίτερων συμβολικών εικόνων για κάθε λαό συνδράμει στην αποκρυστάλλωση των διαφορετικών αναφορών με τις οποίες η κοινωνία προσδιορίζεται και σχηματίζει την ταυτότητά της. (Λαλαγιάννη, 2011, σσ. 209 – 210)

Η ετερότητα στην παιδική/ νεανική λογοτεχνία

Το λογοτεχνικό κείμενο δεν περιορίζει την επαφή των μαθητών αποκλειστικά στη γνωριμία με όλες τις ομάδες του κοινωνικού συνόλου, αλλά επιτρέπει, επίσης, στον αναγνώστη ν' αντιληφθεί το έργο ως ένα σύνολο συμβόλων και κωδίκων. Η λογοτεχνία εκτός από την αισθητική απόλαυση που προσφέρει στον αναγνώστη, μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της κριτικής του ικανότητας και στον σχηματισμό της αξιολογικής του θεώρησης, καθώς μέσα από τις σελίδες των κειμένων αναδεικνύονται συμπεριφορές και αντιδράσεις σε σχέση με τα στερεότυπα που χαρακτηρίζουν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις αντλούν τη δύναμή τους, όχι από πραγματικά γεγονότα, αλλά από το έντονο συναισθηματικό φορτίο που συγκροτείται ως αντίδραση απέναντι στην εικόνα του «άλλου». Τα στερεότυπα που διακρίνονται για την απλοποιημένη τους μορφή, ενδέχεται ν' αποβούν επικίνδυνα ειδικά όταν συναντώνται με λανθάνοντα τρόπο στα σχολικά βιβλία, καθώς ωθούν στον υποβιβασμό του διαφορετικού και του « ξένου » χωρίς να οδηγούν στην αποδοχή του. Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας, ιδιαίτερα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, φροντίζει για την ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής συνείδησης, συμβάλλοντας στη δημιουργία αρμονικών σχέσεων με τις μεταναστευτικές και μειονοτικές ομάδες που δρουν στο κοινωνικό περιβάλλον. (Λαλαγιάννη, 2009, σσ. 209 – 210) Στις περιπτώσεις, μάλιστα, που προωθείται μία πιο εθνοκεντρική προσέγγιση της ιστορίας και σε συνδυασμό με τη στερεοτυπική αναπαραγωγή συγκεκριμένων χαρακτηρισμών, όπως « εχθρική χώρα », «κακός γειτονικός λαός» κ.ά. μπορεί να δημιουργηθούν τάσεις αποκλεισμού των μειονοτικών ομάδων και φυσικά να ισχυροποιηθούν οι στερεοτυπικές αυτές αρνητικές εικόνες απέναντί τους. Η ανανέωση, επομένως, των σχολικών εγχειριδίων, των αναλυτικών προγραμμάτων, της κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και της νοοτροπίας, κρίνεται αναγκαία δεδομένου των πολυπολιτισμικών

κοινωνιών. (Λαλαγιάννη, 2009, σ. 211) Το σύγχρονο σχολείο καλείται στο σημερινό πολυπολιτισμικό τοπίο να συμβάλλει στη διατήρηση του εθνικού και πολιτισμικού χαρακτήρα του κράτους υποδοχής, μακριά από ακρότητες κι επικίνδυνες εθνοκεντρικές αντιλήψεις, και παράλληλα να προάγει τον σεβασμό για τη διαφορετική πολιτισμική αναφορά και κουλτούρα του «άλλου». Το σχολείο, λοιπόν, αποσκοπεί στην ανάπτυξη « της κουλτούρας του ατόμου, στην πρόσληψη γνώσεων και στην κοινωνική ενσωμάτωση ». (Morin, 2001, σ. 51) Σε ένα πλαίσιο όπου θα διαδραματίζουν καίριο ρόλο το ενδεδειγμένο διδακτικό υλικό και οι πολυπολιτισμικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ο μαθητής οδηγείται στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην αποφυγή στερεοτυπικών συμπεριφορών. Η λογοτεχνία διακρίνεται από την ικανότητά της, όχι μόνο να συμβάλει ενεργά στον σχηματισμό και στην προστασία της εθνικής πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά και να εισάγει παράλληλα τον αναγνώστη σε ένα κόσμο με διαφορετικές πολιτισμικές εικόνες και κουλτούρες. (Λαλαγιάννη, 2009, σ. 212) Η ανάγνωση, επίσης, λογοτεχνικών αναγνωσμάτων οδηγεί στην επίτευξη τριών βασικών στόχων στο κοινωνικοσυγκινησιακό, στο αισθητικοπολιτισμικό και στο διανοητικό πεδίο. Ο πρώτος, ειδικότερα, στόχος που έγκειται στην ταύτιση του αναγνώστη με έναν φανταστικό λογοτεχνικό χαρακτήρα συνιστά μία προσομοίωση του εαυτού του σε διαφορετικά επίπεδα συμπεριφοράς και εμπειριών διευκολύνοντας την προσέγγιση με το « άλλο » και την αποδοχή της ετερότητας. (Vandendorpe, 1992, σ. 3) Οι συνθήκες που διαμορφώνονται στον παγκόσμιο χάρτη και η συνεχής μεταναστευτική ροή προκαλούν αναταράξεις στο εσωτερικό του πληθυσμιακού δυναμικού των κρατών με αποτέλεσμα την εκδήλωση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού. Η ανάπτυξη, επομένως, μιας θετικής στάσης για την αποδοχή της διαφορετικής ταυτότητας αποτελεί ζήτημα πρωταρχικής σημασίας, καθώς μέσα από τον προσδιορισμό της ταυτότητας χαράσσονται τα όρια της διαφορετικότητας και οι σχέσεις που εξελίσσονται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Η διαφορετικότητα που σχετίζεται με την πολιτισμική προέλευση εκτός του ελληνικού και κυρίως εκτός του ευρωπαϊκού πλαισίου αντιμετωπίστηκε με επιφυλακτικότητα. Στον χώρο, συγκεκριμένα, της ελληνικής και διεθνούς πεζογραφίας κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, διευρύνθηκε η θεματολογία των αναγνωσμάτων με την προσέγγιση από τους συγγραφείς καινούριων λογοτεχνικών ειδών, όπως η λογοτεχνία της διασποράς, η μεθοριακή λογοτεχνία κ.ά. Η παιδική λογοτεχνία κινούμενη σε αυτή την κατεύθυνση περικλείει στους κόλπους της ολόκληρο το κοινωνικό φάσμα καθρεφτίζοντας σύγχρονα ζητήματα, όπως αυτά της οικονομικής κρίσης, της ανεργίας, του προβλήματος των αστέγων και του ρατσισμού. Η πολυπολιτισμικότητα στο πεδίο τουλάχιστον της παιδικής λογοτεχνίας δεν περιχαράκωνει τον μαθητή στην αποδοχή μιας συγκεκριμένης κουλτούρας, αλλά δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την αποδοχή διαφορετικών πολιτισμικών αναφορών. (Rochman, 1993, σ. 25) Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες ο ρόλος του σχολείου αποδεικνύεται ιδιαίτερα κομβικός, καθώς ενώ διατηρεί την εθνική και πολιτισμική ταυτότητα του κράτους υποδοχής μπορεί παράλληλα να δημιουργήσει μία εύκολη πρόσβαση των μαθητών σε ένα πλουραλιστικό σύστημα συμβόλων και πολιτισμικών αναπαραστάσεων με σεβασμό απέναντι στη διαφορετική κουλτούρα και την ταυτότητα του «άλλου » δίχως αισθήματα ξενοφοβίας και ρατσισμού. Η στροφή, λοιπόν, προς την ενίσχυση μιας οικουμενικής συνείδησης καθί-

σταται ευκολότερη μέσα από τα λογοτεχνικά αναγνώσματα. Σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο, ο κεντρικός σκοπός της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας είναι « η κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό ». Ανάμεσα στον παραπάνω βασικό στόχο περιλαμβάνονται η συνειδητοποίηση της σχέσης της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία για την κατανόηση του κόσμου αλλά και του εαυτού μας, καθώς και η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης στη σύγχρονη πολιτισμική κοινωνία. Επιπρόσθετα, ο διάλογος ανάμεσα στους πολιτισμούς μετουσιώνεται σε πράξη με τη βοήθεια της μετάφρασης, της διασκευής και της συνεχούς επανερμηνείας, ενώ η ετερότητα αποτελεί ζωτικό όρο της λογοτεχνίας συμβάλλοντας στην τόνωση της δυναμικής της. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Αθήνα 2011, σσ. 22-23) Συνεπώς, η διδασκαλία της λογοτεχνίας διατηρεί αμφίδρομη σχέση με τη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Με αυτόν τον τρόπο το αναγνωστικό κοινό έρχεται σ' επαφή με τα υπαρκτά κοινωνικά θέματα που ταλανίζουν τον κάθε τόπο, ενώ διευκολύνεται παράλληλα η αποδοχή της διαφορετικότητας και προάγεται η διάθεση αποδοχής των διαφορετικών πολιτισμών. Η σημασία της διδασκαλίας της πολυπολιτισμικής παιδικής λογοτεχνίας στο σχολείο έγκειται, επίσης, στο γεγονός πως αναπτύσσεται μία θετική προδιάθεση απέναντι στην ετερότητα. (Κανατσούλη, 2005, σ. 89) Η εγχώρια λογοτεχνική παραγωγή αφουγκραζόμενη τον παλμό της σύγχρονης κοινωνίας παρουσιάζει μία σταδιακή αύξηση βιβλίων που πραγματεύονται ζητήματα διαφορετικότητας, έτερης πολιτισμικής ταυτότητας, ρατσισμού και ξενοφοβίας. Σε άλλες, βέβαια, ευρωπαϊκές χώρες η αποδοχή της ετερότητας και του διαφορετικού στο πλαίσιο του λογοτεχνικού βιβλίου έχει σημειωθεί εδώ και πολλά χρόνια. Ενδεικτικές περιπτώσεις βιβλίων που τάραξαν τα ύδατα του διεθνούς λογοτεχνικού πεδίου για το ευαισθητοποιημένο τους σε θέματα ετερότητας περιεχόμενο αποτελεί το βιβλίο της Kitty Crowther *Mon ami Jim* (1996) το οποίο έχει μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα με τον τίτλο *Ο μαύρος κότσυφας και ο άσπρος γλάρος* και συμπεριλαμβάνεται στη Μικρή Βιβλιοθήκη του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων Α' και Β' Δημοτικού: Το Δελφίνι. Επιπλέον, στη Γαλλία, όπου υπάρχει έντονη παρουσία πολιτικών προσφύγων έχουν εκδοθεί κι άλλα βιβλία με αξιοσημείωτη επιτυχία, όπως το *Flix και Otto* του Tony Ungerer, το *L' intrus* του Claude Boujon, κι επίσης, το *Larageau* Coeur της Ingrid Betancourt, το *Moi, Félix, 10 ans, sans-papiers* του Marc Cantin, και το *Noire Comme Le Café* του Pili Mandelbaum. Στο Ηνωμένο Βασίλειο το βιβλίο που πραγματευόταν ζητήματα ετερότητας προκαλώντας μεγάλο αντίκτυπο ήταν το *Something* της Katherine Cave που εκδόθηκε το 1994. (Λαλαγιάννη, 2011, σσ. 215-216) Η ελληνική λογοτεχνική παραγωγή κινούμενη στον άξονα του διεθνούς ενδιαφέροντος για την πολιτισμική ιδιαιτερότητα και επηρεασμένη από τη συνεχή μεταναστευτική εισροή στον ελληνικό χώρο επέδειξε αξιοσημείωτα δείγματα γραφής. Χαρακτηριστικά έργα με σαφή προσανατολισμό στην προβολή των διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών ομάδων, καθώς και στην άρση στερεοτύπων με εθνικό χαρακτήρα, είναι τα εξής: *Εγώ και ο κύριος Γορίλας* της Μπίλλι Οικονόμου-Ρόζεν (1999), *Καφέ αηδιαστικό μπαλάκι* του Β. Ηλιόπουλου (2003) και για αναγνώστες μικρότερης ηλικίας *Ο χιονάνθρωπος πήρε τη μαμά* της Βούλας Μάστορη (1999), *Έχασα το χρώμα μου και ψάχνω να το βρω* της Λίζας Βαρβόγλη (2002), *Ο Ρίκο Κοκορίκο* της Σοφίας Μαντούβαλου (

2002), *Μαύρος Ουρανός με ροζ συννεφάκια* του Κώστα Χαραλά κ.ά. (Λαλαγιάννη, 2011, σ. 216)

Ο ρόλος των σχολικών Ανθολογιών και του μαθήματος των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα καθιστά τον ρόλο της λογοτεχνίας ιδιαίτερα σημαντικό κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να συντελέσει καταλυτικά στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας στην καλλιέργεια μιας « διαπολιτισμικής κουλτούρας ». Η λογοτεχνία, ως σύνολο κειμένων με την ορθή διδακτική της αξιοποίηση προσφέρει στα παιδιά – αναγνώστες μία βιωματική εμπειρία όπου προβάλλονται αναπαραστάσεις συμβόλων και πολιτισμικών ερεθισμάτων βοηθώντας στην αποσάθρωση στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές αντιλαμβάνονται αρχικά τη δική τους πολιτισμική αφετηρία, έρχονται στη συνέχεια σε επαφή με διαφορετικές πολιτισμικές αναφορές και κατανοούν πώς διαμορφώνονται οι πολιτισμικές ταυτότητες. Τα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού Σχολείου απαρτίζονται από κείμενα Ελλήνων και ξένων συγγραφέων στοχεύοντας σε μία διευρυμένη διαπολιτισμική θεώρηση σε συνδυασμό με τις προτεινόμενες εργασίες που τα συνοδεύουν, καθώς και την εικονογράφησή τους. Η διαπολιτισμική αυτή συλλογιστική προωθείται, επίσης, μέσα από την επεξεργασία δραστηριοτήτων βιωματικού περιεχομένου, καθώς και των προτάσεων ανάγνωσης βιβλίων που στρέφονται στη διαπολιτισμική κατεύθυνση. (Μανιάτης, Πολίτης, 2007, σσ. 1227-1235) Η σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή για παιδιά και νέους επιδεικνύει μία ποικιλία αναγνωσμάτων που άπτονται της διαφορετικότητας, της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, καθώς και της προβολής συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, όπως οι Ρομ, οι πρόσφυγες, οι μετανάστες κ.ά. Η πολυπολιτισμικότητα και η πληθυσμιακή μετακίνηση μεγάλων ομάδων διαμορφώνουν ένα καινούριο τοπίο καθιστώντας επιτακτική τη θέση μιας επίκαιρης εκπαιδευτικής πολιτικής, ικανής να αξιολογήσει τα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα που χαρακτηρίζονται από ευμετάβολα γνωρίσματα. Οι συνέπειες των πολιτικών και οικονομικών αλλαγών κρίνουν απαραίτητο τον επαναπροσδιορισμό του εκπαιδευτικού χαρακτήρα στο πεδίο της εκπαίδευσης, ώστε να επιτευχθεί η ισότιμη παρουσία των διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων. Η διαπολιτισμική προσέγγιση προϋποθέτει την υλοποίηση τομών από το επίπεδο των εκπαιδευτικών δομών ως το σημείο της διδακτικής πράξης με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων. Η συμβολή της λογοτεχνίας και η αξία της διδακτικής της εφαρμογής θεωρείται δεδομένη, καθώς προσφέρει στον μαθητή αναγνώστη τη δυνατότητα να εξετάσει το κείμενο ως σύνολο ποικίλων πολιτισμικών αναφορών και να εντοπίσει σε αυτό συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις κατανοώντας τον σχηματισμό των διαφορετικών ταυτοτήτων. Μία τέτοιου είδους προσέγγιση της λογοτεχνίας καλύπτει τις βασικές θέσεις της κριτικής Παιδαγωγικής. Η ένταξη, λοιπόν, της λογοτεχνίας στο σχολείο μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την ευαισθητοποίηση των μαθητών. (Λαλαγιάννη, 2003, σσ. 10-11) Σε αυτή την κατεύθυνση έχουν κατατεθεί διδακτικές προτάσεις με τη μορφή ολοκληρωμένων προγραμμάτων που εστιάζουν στην αξιοποίηση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι σκοποί της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στρέφονται

στην ανάπτυξη μιας ποικιλίας αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από ένα σύνολο κειμένων που θα εκτείνονται σε όλο το εύρος της πολιτισμικής παραγωγής, όπως τα διαφορετικά είδη της ψηφιακής και θεατρικής επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, η ανίχνευση των παραγόντων που συνδράμουν στην παραγωγή και στην πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς προωθείται η αναγνώριση των αξιών που αναδύονται μέσα από τα αναγνώσματα. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές διευκολύνονται να κατανοήσουν πως οι πολιτισμικές αξίες επηρεάζονται από τον χώρο, τον χρόνο και την κοινωνική ομάδα που τις παράγει. Επιπρόσθετα, οι μαθητές καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη μέσα από την επεξεργασία διαφορετικών λογοτεχνικών ειδών και αντιλαμβάνονται πως αυτά διατηρούν τα δικά τους γνωρίσματα και εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς. Η σχολική τάξη χρειάζεται να εξελιχθεί σταδιακά σε έναν χώρο που θα βασίζεται στις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική συνείδηση. Το μάθημα, επίσης, της λογοτεχνίας μπορεί να αποτελέσει το εφαλτήριο για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και την ανάπτυξη μιας κοινότητας συστηματικών αναγνωστών που θα διακρίνονται από την ικανότητά τους να επιλέγουν, αλλά και ν' αξιοποιούν τα αναγνώσματά τους. (Αποστολίδου, 1999, σσ. 12-20). Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών αποζητά την ένταξη των λογοτεχνικών κειμένων στην καθημερινή ζωή του σχολείου, καθώς συντελεί με αυτό τον τρόπο στην αλλαγή στάσης του μαθητή απέναντι στο βιβλίο. Επιπρόσθετα, η ανάγνωση λογοτεχνικών αναγνωσμάτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία βοηθά στην αλλαγή κλίματος στη σχολική αίθουσα, καθώς διαμορφώνεται ένα πιο ενεργό δίπολο σχέσεων μεταξύ μαθητών και δασκάλου. Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών επιθυμεί τη σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή με την επιλογή μιας ποικιλίας κειμένων που μπορεί να προέρχονται τόσο από τα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων όσο και από διάφορα λογοτεχνικά βιβλία. (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, Αθήνα 2011, σσ. 23-35)

Η απεικόνιση του « ξένου » στα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού Σχολείου

Στα σχολικά ανθολόγια περιλαμβάνονται κείμενα Ελλήνων και ξένων συγγραφέων που βοηθούν τον μαθητή να αντιληφθεί καλύτερα τον δικό του πολιτισμικό χώρο αλλά και να γνωρίσει διαφορετικές κουλτούρες. Με αυτό τον τρόπο, επιδιώκεται παράλληλα η βαθμιαία απαγκίστρωση από τη στενή της σχέση με το μάθημα της Γλώσσας. Το σύνολο των βιωματικών δραστηριοτήτων που εμπεριέχονται σε αυτά με παιγνιώδη πολλές φορές μορφή, οι προτεινόμενες αναγνώσεις άλλων βιβλίων και η υπάρχουσα εικονογράφηση, αποσκοπούν στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατεύθυνσης και στη συσχέτιση της λογοτεχνίας με την ευρύτερη πολιτισμική παραγωγή. (Μανιάτης, Πολίτης, 2007, σσ. 1229-1230) Στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων που απευθύνεται στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου με τίτλο *Το Δελφίνι*, ενδεικτικά κείμενα με εμφανή διαπολιτισμικό προσανατολισμό είναι το *Δώσε την αγάπη* της Αγγ. Βαρελλά (2006), η *Προσευχή* της Θέτης Χορτιάτη (1979), το *Ξ ... όπως ξιφίας* της Μαρίας Φραγκιά (2000), *Ο τελευταίος Ιππόκαμπος* του Β. Ηλιόπουλου (1998), *Ο μικρός κάστορας και η ηχώ* της Α. MacDonald (1990) κ.ά. Στο τέλος των κειμένων, επίσης,

προτείνονται διάφορες δραστηριότητες που ενδυναμώνουν την αίσθηση της λογοτεχνικής εμπειρίας του αναγνώστη. Μία χαρακτηριστική δραστηριότητα που προτείνεται για τους μαθητές στην ενότητα « Σχολείο και παιδί » συναντάται στη σελίδα 32 του Ανθολογίου. Σε αυτή καλούνται να αναφέρουν τις διαφορές που εντοπίζονται σε μία σχολική τάξη μιας μακρινής χώρας στην Ασία. Επιπρόσθετα, στην ενότητα « Φαντασία και περιπέτεια » στη σελίδα 64 οι μαθητές πληροφορούνται πως κάθε χώρα του κόσμου διαθέτει τα δικά της παραμύθια και παροτρύνονται αρχικά ν' αναζητήσουν και στη συνέχεια να δημιουργήσουν το βιβλίο με « Τα παραμύθια από όλο τον κόσμο ». Πρωταρχικός στόχος με την επιλογή των ανθολογούμενων κειμένων στο συγκεκριμένο ηλικιακό στάδιο των μαθητών ορίζεται η κατανόηση σε πρώτο επίπεδο από τους μαθητές της δικής τους κουλτούρας, ώστε να πραγματοποιηθεί σε δεύτερο επίπεδο η προσέγγιση με την πολιτισμική ταυτότητα του «άλλου». Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται η διαπολιτισμική συνείδηση του υποκειμένου και οικοδομείται μία διαλεκτική σχέση με τους άλλους πολιτισμούς. (Μάρκου, 1996, σ. 54) Η επιλογή κειμένων με διαπολιτισμικά στοιχεία αποτυπώνεται εντονότερα και πιο εμπλουτισμένα στο Ανθολόγιο Γ' και Δ' Δημοτικού: Στο *σχολείο του κόσμου*. Σύμφωνα με τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου τα κείμενα συναντώνται σε διαφορετικές θεματικές ενότητες. Ενδεικτικά παρατίθενται τα παρακάτω κείμενα στα οποία καθρεφτίζεται το πολιτισμικό « άλλο » : *Ο Νορντίν στην εκκλησία* της Έλσας Χίου (1993), *Το περιβόλι του Σαμίχ* της Λίτσας Ψαραύτη (1997), *Παπούς και εγγονή* της Φωτεινής Φραγκούλη (2000). Επιπρόσθετα, στα έργα *Ο Τζοβάνι* της Λιλίκας Νάκου, *Οι χαρούμενοι χαρταετοί* της Μαρίας Πυλιώτου (1976), *Συνάντηση στο διάστημα* της Κίρας Σίνου (1999) και το ποίημα *Ας δώσουμε τον κόσμο στα παιδιά* (1987) του Ναζίμ Χικμέτ, ο μαθητής οδηγείται στην άρση των υφιστάμενων στερεοτύπων κινούμενος στην τροχιά νέων πολιτισμικών ερεθισμάτων μέσα από την αναγνωστική διαδικασία και την πρόσληψη του κειμένου. Στο Ανθολόγιο Ε' και ΣΤ' Δημοτικού: *Με λογισμό και μ' όνειρο* επιχειρείται η σύνδεση της πολιτισμικής αναφοράς με τον άνθρωπο μέσα από το πρίσμα της λογοτεχνίας. Επίκαιρα αλλά και διαχρονικά ζητήματα όπως αυτά της μετανάστευσης, της προσφυγιάς, του ανθρωπισμού και της διαφορετικότητας εμφανίζονται στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο. Χαρακτηριστικά έργα αποτελούν: *Οι πρόσφυγες* της Διδώς Σωτηρίου (1993) θίγοντας την εγκατάσταση των ξεριζωμένων Ελλήνων στις νέες χώρες διαμονής, το *Ένα σακί μαλλιά* του Παντελή Καλιότσου (1997) με έντονα κοινωνικά στοιχεία και αναφορά στο σχολικό περιβάλλον, το κείμενο *Ο Θωμάς* της Λίτσας Ψαραύτη (1991) μέσα από το οποίο προωθείται η κατάργηση των κοινωνικών παγιωμένων αντιλήψεων. Τέλος, στο *Παιχνίδι της μεταμφίεσης* του Μισέλ Τουρνιέ (1996) προτάσσεται η δύναμη της φιλίας μεταξύ του Ροβινσόνα και του Παρασκευά, ενός Ινδιάνου. Επιλογικά, η λογοτεχνία αν και αποτελεί μία μόνο διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας διαθέτει όλα τα μέσα για να συμβάλλει στην τόνωση της διαπολιτισμικής προοπτικής στο σύγχρονο σχολείο. (Κανατσούλη, 2002, σ. 20)

Η διαπολιτισμική διάσταση στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου (Α΄, Β΄ τάξη)¹

Η γλώσσα αποτελεί, αναμφισβήτητα, ένα συστατικό γνώρισμα της ταυτότητας του κάθε ατόμου. Στη σύγχρονη, επομένως, πλουραλιστική πολιτισμικά κοινωνία η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος χρειάζεται να συμβάλλει στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής ταυτότητας. Τα βιβλία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας χρειάζεται να χρησιμοποιούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναδεικνύεται η διαπολιτισμική ταυτότητα ως δυνατότητα σε συλλογικό και κοινωνικό επίπεδο, και όχι ως προσωπικό γνώρισμα των « ξένων ». Οι διαπολιτισμικές αναφορές στα σχολικά εγχειρίδια κρίνονται απαραίτητες, καθώς μεγάλο ποσοστό μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία δεν έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική ή είναι δίγλωσσα. (Δημητροπούλου, 2011, σσ. 415-418) Επιπρόσθετα, όπως έχει ήδη αναφερθεί στην παρούσα εργασία, οι μαθητές χρειάζεται να ενημερώνονται και να ευαισθητοποιούνται μέσα από τις σελίδες των αναγνωσμάτων τους για τα επίκαιρα κοινωνικά προβλήματα που ταλανίζουν τον κόσμο. Σύμφωνα, μάλιστα, με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο τα λογοτεχνικά κείμενα αντιμετωπίζονται ως μέσα εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών στοχεύοντας παράλληλα μέσα από τη διδασκαλία στην τόνωση της επικοινωνιακής ικανότητας και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών. Η επαφή των παιδιών με σημαντικά λογοτεχνικά έργα τα καθιστά ικανά ν' αξιοποιούν το γνωστικό τους υπόβαθρο, ν' ασκούν την κριτική τους σκέψη και να διαμορφώνουν τις προσωπικές τους στάσεις. Η δυναμική αξία, επίσης, της λογοτεχνίας στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού κλίματος διαφαίνεται από τη συμβολή της στην ισοτιμία των ανθρώπων και των πολιτισμών. (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Νεοελ/κής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο) Τα περιεχόμενα του βιβλίου Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου διατάσσονται σε δεκατρείς θεματικές ενότητες που τιτλοφορούνται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, αλλά απαρτίζονται από διαφορετικό σώμα κειμένων. Οι επιλογές αυτές καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών κατευθύνσεων με κέντρο τον άνθρωπο. Συγκεκριμένα, οι άξονες γνωστικού περιεχομένου είναι οι εξής: Ο άνθρωπος και η φύση: Πόλη – Ύπαιθρος, Λαογραφικά, Οικογενειακές σχέσεις, Θρησκευτική ζωή, Εθνική ζωή, Παλαιότερες μορφές ζωής, Ταξιδιωτικά κείμενα, Η αποδημία – ο κόσμος της ξενιτιάς – Ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα – Τα μικρασιατικά – Οι πρόσφυγες που περιλαμβάνονται σε μία ενότητα, Αθλητισμός, Η αγάπη για τους συνανθρώπους μας – Οι φιλικόι δεσμοί – Η αγάπη, Η βιοπάλη – Το αγωνιστικό πνεύμα του ανθρώπου, Προβλήματα της σύγχρονης ζωής και τέλος Οι φίλοι μας τα ζώα. Εξετάζοντας τους γενικούς στόχους που έχουν τεθεί ανά θεματική ενότητα, ξεχωρίζει στους γνωστικούς άξονες: Γνωριμία με τον τόπο μας και άλλους τόπους – Αποδημία, μετανάστευση, η επιδίωξη μιας θετικής αντίληψης για τη σύγχρονη πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και η συνειδητοποίηση της ισοτιμίας των έργων

¹Δεν πραγματοποιείται αναφορά στα Κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ΄ Γυμνασίου, καθώς οι μαθητές εισάγονται κυρίως στην εξέλιξη των λογοτεχνικών ειδών και των διαφορετικών Σχολών βάσει των αναγραφόμενων γενικών στόχων του Προγράμματος Σπουδών και πιστεύεται πως θα υπήρχε παρέκκλιση από τους βασικούς σκοπούς της παρούσας εργασίας.

του παγκόσμιου πολιτισμού, καθώς και η κατανόηση του φαινομένου της μετανάστευσης και της αποδημίας σε διαχρονικό επίπεδο. Επιπλέον, ως γνωστικός στόχος τίθεται η προσπάθεια καλλιέργειας μιας διαπολιτισμικής συνείδησης σε ένα πλουραλιστικό περιβάλλον και η γνωριμία με άλλα συστήματα αξιών, εθίμων και νοοτροπιών. Ως ενδεικτικές βασικές έννοιες διαθεματικής προσέγγισης προτείνονται αυτές της αλληλεπίδρασης, των πολιτισμικών ανταλλαγών, της πολυπολιτισμικότητας, της ομοιότητας – ετερότητας, της ταυτότητας – διαφοράς, του ντόπιου – ξένου, της ξενοφοβίας, της ανεκτικότητας, της συνεργασίας κ.ά. Ανάμεσα στους άλλους γνωστικούς στόχους που εστιάζουν περισσότερο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση διακρίνεται η συνειδητοποίηση μέσα από την περιήγηση στην ταξιδιωτική λογοτεχνία της ύπαρξης μιας ριζικά πολυπολιτισμικής κοινωνίας και της κατανόησης της αλληλεπίδρασης του εαυτού μας με άλλες κουλτούρες, καθώς και της κατανόησης πως τα ταξίδια προσφέρουν τη διεύρυνση των εμπειριών μας μέσα από τη γνωριμία μας με άλλους τόπους και πολιτισμούς. Επίσης, ενδείκνυται στο πλαίσιο των προτεινόμενων δραστηριοτήτων η ανάγνωση κειμένων ξένων λογοτεχνών για τη χώρα μας, όπως του Γκ. Φλωμπέρ, του Χ. Μίλλερ και της Β. Γουλφ η οποία θα πυροδοτήσει το ερέθισμα για τη διεξαγωγή μιας συζήτησης σχετικά με τον τρόπο που παρουσιάζεται η Ελλάδα μέσα από την οπτική του «Ξένου». Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές θ' αντιληφθούν τις ποικίλες εναλλακτικές προβολές του ελληνικού χώρου στη λογοτεχνία. Στην ενότητα *Η αποδημία – ο κόσμος της ξενιτιάς – Ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα – Τα μικρασιατικά – Οι πρόσφυγες*, η κατανόηση πως τα βιώματα της αποδημίας, της μετανάστευσης, και της εξορίας συνδέονται με συγκεκριμένες κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες, καθώς και η ανάπτυξη μιας θετικής στάσης απέναντι στον πρόσφυγα και τον μετανάστη διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συνειδητοποίηση πως η ελληνική λογοτεχνία προβάλλει ποικίλες αναπαραστάσεις απέναντι στον ξένο. Παλαιότερα, οι ιστορικές συνθήκες ωθούσαν στην προβολή του Έλληνα ως ξενιτεμένου, ενώ αντίθετα στη σύγχρονη εποχή η λογοτεχνία καλείται να καταγράψει τον τρόπο υποδοχής των ξένων από τον Έλληνα. Ανάμεσα στις προτεινόμενες εργασίες ξεχωρίζει η συγκέντρωση και παρουσίαση στην τάξη πρωτογενούς υλικού, όπως ημερολόγια και προσωπικές μαρτυρίες, απ' τα οποία θ' αναδύεται η τραυματική εμπειρία του ξενιτεμού και της μετανάστευσης. Επιπλέον, μπορεί να γίνει αναφορά των δύσκολων συνθηκών επιβίωσης μακριά από την πατρίδα και πραγματοποίηση συζήτησης για την οριακή κατάσταση που βιώνει ο πρόσφυγας/ μετανάστης ισορροπώντας ανάμεσα στο νέο και παλιό πλαίσιο ζωής. Στην ενότητα *Προβλήματα της σύγχρονης ζωής* οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως επίκαιρα κοινωνικά ζητήματα τίγονται μέσα από τον λογοτεχνικό λόγο και επιδιώκεται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους για ενεργή συμμετοχή στην αντιμετώπιση διεθνών κοινωνικών προβλημάτων, όπως η οικονομική κρίση, ο ρατσισμός, η μετανάστευση κ.ά. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές κατανοούν το λογοτεχνικό κείμενο ως ένα μέσο αναπαράστασης και προβολής της κοινωνικής πραγματικότητας. (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Νεοελ/κής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο) Τα κείμενα που έχουν επιλεγεί από τη συγγραφική ομάδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην ενότητα *Ταξιδιωτικά κείμενα* με στόχο την επαφή των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά σύνολα είναι τα ακόλουθα για την πρώτη τάξη του Γυμνασίου: *Με πλοίο* του Νάνου Βαλαωρίτη, *Το θέλητρο* της

Ανδaluσίας του Κώστα Ουράνη, Οδοιπορικό στην Ινδία της Τατιάνας Γκρίτση – Μιλλιέξ, Κοιτώντας την Αθήνα του Τζων Φώουλς, Γυάλινα Γιάννινα του Μιχάλη Γκανά και τα ακόλουθα για τη Β΄ Γυμνασίου: Βγαίνοντας από το σχολείο του Ζακ Πρεβέρ, Μια Κυριακή στην Κνωσό του Νίκου Καζαντζάκη, Η εξοχική Λευκάδα του Νίκου – Αλέξιου Ασλάνογλου και το Τόκιο του Νίκου Κάσδαγλη. Η ευαισθητοποίηση των παιδιών στα διαχρονικά ζητήματα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς και η θετική προσέγγιση της εικόνας του « ξένου » απεικονίζεται στην ενότητα Η αποδημία – ο κόσμος της ξενιτιάς – Ο ελληνισμός έξω από τα σύνορα – Τα μικρασιατικά – Οι πρόσφυγες με τα παρακάτω κείμενα για την Α΄ Γυμνασίου: Πουλάκι του Ιωάννη Βηλαρά, Ο Δημοτικός κήπος του Ταξιμιού του Γιώργου Θεοτοκά, Ταξίδι χωρίς επιστροφή της Διδώς Σωτηρίου, Η καλή μέρα απ' το πρωί φαίνεται του Θανάση Βαλτινού κι Ο δρόμος για τον Παράδεισο είναι μακρύς της Μαρούλας Κλιάφα. Στο βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου ο αναγνώστης συναντά τα δημοτικά τραγούδια της ξενιτιάς: Θέλω να πα στην ξενιτιά, Ξενιτεμένο μου πουλί και τα κείμενα Ο Κάσπαρ Χάουζερ στην έρημη χώρα του Δημήτρη Χατζή, Η επιστροφή του Αντρέα του Ηλία Βενέζη, Για τον όρο 'μετανάστες' του Μπέρτολτ Μπρεχτ, Γλυκό του κουταλιού του Κυριάκου Χαραλαμπίδη, Δύο γράμματα της Χαράς του Θανάση Βαλτινού και τις Αναμνήσεις της Κωνσταντίνας από τη Γερμανία της Άλκης Ζέη. Στην ενότητα Προβλήματα της σύγχρονης ζωής αποτυπώνονται τα φλέγοντα ζητήματα της σημερινής κοινωνίας μέσα από την επιλογή των παρακάτω κειμένων: Γραφείον Ιδεών του Αντώνη Σαμαράκη, Το μαύρο κύμα του Λουίς Σεπούλβεδα, το Παράπονο Σκύλου του Κρίτωνα Αθανασούλη, Όπως τα βλέπει κανείς ... της Ελένης Σαραντίτη, και τα κείμενα Τι έπαιξα στο Λαύριο του Διονύση Σαββόπουλου, Στην εποχή του τσιμέντου και της πολυκατοικίας της Μαρίας Ιορδανίδου, το Γραφείον ευρέσεως εργασίας του Μένη Κουμανταρέα, Με το λεωφορείο του Τάσου Καλούτσα, η Ιστορία του Λαβύρινθου του Τίτου Πατρίκιου, Τα λουλούδια της Χιροσίμα της Εντίτας Μόρρις, Όταν πεθαίνει ένα παιδί του Τόλη Νικηφόρου και Στα καμένα του Μιχάλη Γκανά.

Οι ιστορίες που παρουσιάζονται μέσα από τα ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων συνιστούν φορείς πολιτισμού και ιδεολογικών γνωρισμάτων συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της ενσυναίσθησης των μαθητών και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση πολιτισμικής συνείδησης. Τα λαϊκά παραμύθια, οι μύθοι, καθώς και τα κείμενα της σύγχρονης λογοτεχνικής παραγωγής προβάλλουν στοιχεία διαφορετικών λαών και μπορούν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο εργαλείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων με κεντρικό στόχο την ανάδειξη της σημασίας της συνύπαρξης και της αποδοχής του διαφορετικού. (Τσιλιμένη, 2013, σσ. 470-471) Η αντικειμενική αντιπροσώπευση κάθε πολιτισμικής αναφοράς μέσα στην τάξη και η απαιτούμενη προσοχή από την πλευρά του δασκάλου απέναντι στους διαφορετικούς πολιτισμικούς τόπους και τα ιστορικά γεγονότα που παρουσιάζονται μέσα από τις σελίδες των αναγνωσμάτων συνιστούν προϋποθέσεις για μία αρμονική συνύπαρξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. (Finazzo, 1996, σ. 103) Η αναγνώριση όμοιων ή διαφορετικών στοιχείων ανάμεσα στα μέλη ετερόκλητων πολιτισμικά ομάδων, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αλληλοεκτίμησης, καθώς και η σταδιακή άρση των στερεοτύπων απέναντι σε διαφορετικές εθνικές ομάδες συνιστούν κάποια ενδεικτικά θετικά

στοιχεία τα οποία μπορούν να καταγραφούν για τους εμπλεκόμενους μαθητές από την ανάγνωση και την επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων με διαπολιτισμικό προσανατολισμό. (Παπαντωνάκης, 2009, σσ. 252-253)

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αποστολίδου, Β., 1999, «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: Το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Β. Αποστολίδου, Ε., Χοντολίδου (επιμ.), Αθήνα, Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, σσ. 335-347

Δημητροπούλου, Ρ., 2011, « Η διαπολιτισμική διάσταση στα γλωσσικά εγχειρίδια του γυμνασίου », στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Πρακτικά 14ου Διεθνούς Συνεδρίου, Βόλος 13-15 Μαΐου 2011, σσ. 415-429

Κανατσούλη, Μ., 2002, *Αμφίσημα της Παιδικής Λογοτεχνίας. Ανάμεσα στην Ελληνικότητα και την Πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Σύγχρονοι Ορίζοντες

Κανατσούλη, Μ., 2000, *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός

Λαλαγιάννη, Β., 2003, « Αναπαραστάσεις του Αφρικανού στην παιδική λογοτεχνία », *Διαδρομές*, 9-10, σσ. 9-16

Μάρκου, Γ., Παρθένης, Χρ. (επιμ.), 2011, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α.

Νικολάου, Γ., 2000, *Εκπαίδευση Αλλοδαπών Μαθητών*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Πάτσιου, Β., Καλογήρου, Τζ., 2013, *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας*, Αθήνα, Gutenberg

Τσιλιμένη, Τ., 2013, «Η αφήγηση ιστοριών για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Ζητήματα εφαρμογής και παραδείγματα», στο *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*, Π. Αγγελίδης, Χρ. Χατζησωτηρίου (επιμ.), Αθήνα, Διάδραση, σσ. 451-476

Ξενόγλωσση

Finazzo, D. A., 1996, *All for the children: Multicultural essentials of literature*, Albany, NY, Delmar

Mollo, S., 1966, *Participation de l'école à la formation culturelle de l'enfant*, P.H. Chombart de Lauwe (ed.), Paris, Editions Ouvrières

Morin, C., 2001, « Contexte scolaire, mixité et performances. Introduction à la problématique de la variable sexe dans le contexte scolaire », In *Ecole et Mixités*, A., Houel, M., Zancarini-Fournel (Eds.), Lyon, PUL. σσ. 51-61

Rochman, H., 1993, *Against Borders: Promoting books for a multicultural world*, Chicago, American Library Association. Booklist Publications

Stephens, J., 1994, *Language and Ideology in Children's Fiction*, London, Longman

Vandendorpe, C., 1992, *L'enseignement de la Littérature Aujourd'hui*, La lettre de la DFLM, 10

Πηγές από το διαδίκτυο

ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο, Από τον ηλεκτρονικό σύνδε-

σμο: http://www.pischools.gr/download/programs/depps/4deppsaps_Logotexnias_Gymnasiou.pdf Ανακτήθηκε στις 4/1/2018

Καταγραφή μέσων και λογισμικών στα διδακτικά σενάρια. Ενέργειες μαθητών κατά την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία.

Μπαντούνας Άγγελος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed, bantounas_aggelos@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία τα δεδομένα είναι στοιχεία που αντλήθηκαν από προτάσεις - σενάρια διδασκαλίας εν ενεργεία εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια παρακολούθησης του Β' επιπέδου Νέων Τεχνολογιών στο πλαίσιο της Πράξης «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και Εφαρμογή των Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών) στη Διδακτική Πράξη» καθώς και των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου που ασχολήθηκαν με τα εκπαιδευτικά – διδακτικά σενάρια στα πλαίσια μαθήματος «Σχεδιασμός και δημιουργία ψηφιακού υλικού για την ηλεκτρονική μάθηση και τη σχολική από απόσταση εκπαίδευση». Είναι αρκετές οι έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, στη συγκεκριμένη θα ερευνήσουμε και θα καταγράψουμε τις ενέργειες των μαθητών κατά τη διαδικασία της εφαρμογής των Τ.Π.Ε., τα εκπαιδευτικά λογισμικά και τα μέσα που χρησιμοποιούν οι συντάκτες των διδακτικών σεναρίων.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε., λογισμικό, ψηφιακά μέσα, μαθησιακές ενέργειες

Οι Τ.Π.Ε. στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά μέσα, τα προϊόντα των τεχνολογιών της πληροφορικής, συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας εφόσον χρησιμοποιούνται με τον κατάλληλο τρόπο και την ανάλογη συχνότητα (Χρονάκη, 2009). Τα σημερινά παιδιά ως χρήστες (user) και ως παραγωγοί (producer) των μέσων έχουν αναλάβει νέους ρόλους και αποτελούν «ανεξάρτητες και υπεύθυνες προσωπικότητες – προπάντων στο χώρο των Νέων Μέσων, στον οποίο μάλιστα λειτουργούν ως πολιτισμικοί φορείς και γνώστες του αντικειμένου» (Kron & Σοφός, 2007:60). Ο Prensky (2001) χαρακτηρίζει τα σημερινά μικρά παιδιά ψηφιακούς ιθαγενείς (αυτόχθονες) σε αντίθεση με τους/τις εκπαιδευτικούς τους που τους/τις χαρακτηρίζει ψηφιακούς μετανάστες - διότι γεννήθηκαν σε μια τεχνολογικά πολύ φτωχότερη εποχή. Παράλληλα, τα παιδιά έχουν πάρει «στα χέρια τους «την προετοιμασία τους για το μέλλον», ένα φαινόμενο που παρατηρείται ιδιαίτερα έντονα στο χώρο των νέων μέσων, που πλέον καλούνται να δημιουργήσουν νέα μαθησιακά περιβάλλοντα, στους κόλπους των οποίων, η ομάδα-στόχος τους θα έχει τη δυνατότητα να εκμάθει με επικοινωνιακές διαδικασίες, τη χρήση των νέων μέσων (Kron & Σοφός, 2007). Η εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας εφαρμόζεται σε άλλες χώρες με συγκεκριμένα προγράμματα και από πολύ μικρές ηλικίες, γιατί έχει αποδειχθεί πως όσο νωρίτερα ξεκινά, τόσο πιο αποτελεσματική είναι.. Πρέπει να προωθείται μέσω του εκπαιδευτικού υλικού η σε βάθος επεξεργασία των πληροφοριών και η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων που σε συνδυασμό με την αλληλεπίδραση,

την επικοινωνία και την κριτική προσέγγισή τους θα συμβάλλουν στην απόκτηση γνώσης.

Ακόμη και αν υπάρχει η κατάλληλη επιμόρφωση για το εκπαιδευτικό προσωπικό πάντα θα υπάρχουν προβλήματα όπως η εξασφάλιση τεχνολογικού εξοπλισμού, η παροχή τεχνικής υποστήριξης και η διαμόρφωση του χώρου που επηρεάζουν καθοριστικά την αποτελεσματική ένταξη και χρήση των Τ.Π.Ε. στο σχολείο. Απαιτείται επίσης αποτελεσματικό σύστημα για τη συντήρηση του εξοπλισμού των εργαστηρίων (Κόμης, 2004:55).

Για να γίνει λοιπόν σωστά η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. χρειάζεται να υπολογισθούν οι εξής παράγοντες:

- ανυπαρξία θεσμικού πλαισίου για την ένταξη των Τ.Π.Ε. στο σχολείο
- συνθετότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση Τ.Π.Ε.
- έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής
- έλλειψη ποιοτικού εκπαιδευτικού λογισμικού
- παραδοσιακή μορφή του αναλυτικού προγράμματος (Κόμης, 2004).

Εξοικείωση της Σχολικής Κοινότητας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τις Τ.Π.Ε. και τα εκπαιδευτικά λογισμικά

Κρίνεται αναγκαία η εξοικείωση των εκπαιδευτικών στη χρήση μέσων Ν.Τ. ώστε να δημιουργήσουν διδακτικά σενάρια περισσότερο ελκυστικά και ενδιαφέροντα. Για το λόγο αυτό καλούνται να επιμορφωθούν. Με τον όρο επιμόρφωση εννοείται η παροχή σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε άτομα που είναι ώριμα με κριτήριο την υπευθυνότητά τους, την κοινωνική τους εμπειρία, και τον ισορροπημένο τρόπο ύπαρξής τους, και όχι την ημερομηνία γέννησής τους (Κόκκος 1999). Υπάρχουν και έρευνες που πέρα από την μελέτη των διδακτικών σεναρίων γίνεται και ανάλυση των εκπαιδευτικών λογισμικών που χρησιμοποιούνται σε ένα διδακτικό σενάριο (Τζιμογιάννης & Μικρόπουλος 1998; Σαβρανίδης & Μικρόπουλος 1995; Μικρόπουλος & Λαδιάς 1991). Όμως η ευρεία διάχυση και δημοσίευση προκατασκευασμένων προτάσεων διδασκαλίας και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού έχει οδηγήσει ταυτόχρονα, τόσο στην παραγωγή εκατοντάδων τυποποιημένων, ελλειμματικών, κοινότυπων και ενίοτε αμφιλεγόμενης διδακτικής αξίας σχεδίων μαθημάτων, όσο και την άκριτη υιοθέτηση και χρήση ολοκληρωμένων διδακτικών προτάσεων στη σχολική τάξη χωρίς περαιτέρω τροποποιήσεις και προσαρμογές (Ballet et al., 2006).

Με τον όρο εκπαιδευτικό λογισμικό (educational software) εννοούνται όλα εκείνα τα διαλογικά τεχνολογικά περιβάλλοντα μάθησης που συνιστούν εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τ.Π.Ε. τα οποία μπορούν να είναι σε διάφορες μορφές συμπεριλαμβάνοντας και το διαδίκτυο (Δημητρακοπούλου, 1998). Το εκπαιδευτικό λογισμικό περιλαμβάνει

κυρίως: ανάπτυξη μαθημάτων, προσομοιώσεις εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, εκμάθηση ξένων γλωσσών, προγράμματα για άτομα με ειδικές ανάγκες, ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες ή βιβλία πολυμέσων, ξεναγήσεις και εικονικούς τόπους, κ.λπ. Στο εκπαιδευτικό λογισμικό συμπεριλαμβάνονται ακόμα και εκπαιδευτικά παιχνίδια, τα οποία μάλιστα αποτελούν και μεγάλο μέρος της αγοράς τους (Δημητρακοπούλου, 1998). Το εκπαιδευτικό λογισμικό περιλαμβάνει στοιχεία που ευνοούν την αλληλεπίδραση και δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτή να συνθέσει ένα ελκυστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνδυάζοντας κείμενα, εικόνες, ήχο (αφηγήσεις και μουσική), video, κ.λπ. Σε κάθε περίπτωση το εκπαιδευτικό λογισμικό πρέπει να πληροί τουλάχιστον τα εξής βασικά χαρακτηριστικά (Παναγιωτακόπουλος, 1999, σσ. 226-227):

- *Να είναι αλληλεπιδραστικό (interactive).*
- *Να είναι οδηγούμενο από το χρήστη (user-driven).*
- *Να είναι εμπλουτισμένο (enriching).*
- *Να παρέχει τη δυνατότητα εξερεύνησης (exploratory).*

Ορισμός εκπαιδευτικού σεναρίου

Σύμφωνα με τους Kynigos & Argyris, όπως αναφέρει ο Σοφός Αλιβίζος (2009) ένα εκπαιδευτικό σενάριο αναφέρεται σε ένα πλάνο μαθησιακής δραστηριότητας, που συνιστά εκπαιδευτική καινοτομία με κάποια πρόσθετη παιδαγωγική αξία τόσο ως προς την εφαρμογή μεθόδων σύγχρονης παιδαγωγικής όσο και ως προς την αποστασιοποίηση από περιορισμούς που θέτει η καθιερωμένη συστημική εκπαίδευση. Υπό αυτό το πρίσμα οριοθετούν ως εκπαιδευτικό σενάριο τη ρητή περιγραφή μιας μαθησιακής δραστηριότητας που αναφέρεται στους τρόπους χρήσης ψηφιακών εργαλείων, στην οργάνωση των κοινωνικών δομών, και στις χωροχρονικές ρυθμίσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Από την άλλη, σύμφωνα με το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (2007), το Εκπαιδευτικό Σενάριο περιέχει την περιγραφή ενός μαθησιακού πλαισίου με εστιασμένο γνωστικό αντικείμενο, συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, παιδαγωγικές αρχές και σχολικές πρακτικές. Ένα τέτοιο σενάριο υλοποιείται μέσα από σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (educational activities). Το εκπαιδευτικό σενάριο, οι Αθανασιάδης / Σαλονικίδης / Σιμώτας (2009), το οριοθετούν ως μια σειρά ενορχηστρωμένων δράσεων που εστιάζουν σε ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, χρησιμοποιώντας νέες τεχνολογίες αλλά και συμβατικές. Οι Μικρόπουλος / Μπέλλου (2010) υπό το πρίσμα της μετάφρασής του από τα αγγλικά «education scenario» και «education script» ορίζουν το εκπαιδευτικό σενάριο, ως ένα οργανωμένο μαθησιακό πλαίσιο, δηλαδή ένα δομημένο τρόπο οργάνωσης διδασκαλίας που περιλαμβάνει διαδοχικά βήματα με στόχο την οικοδόμηση της γνώσης.

Ορισμός και μέρη ενός διδακτικού σεναρίου

Ένα διδακτικό σενάριο μπορεί να έχει διάρκεια περισσότερων από μία διδακτικών ωρών. Υπηρετεί μια πραγματιστική λειτουργία: τον περιορισμό της πολυπλοκότητας. Από τη μια μεριά περιέχει μόνο τις βασικές πληροφορίες και τα χαρακτηριστικά, από

την άλλη επιχειρεί να οριοθετήσει τη δράση από άλλες εναλλακτικές προσεγγίσεις της δράσης. Στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα διδακτικών μεθόδων και μοντέλων, τα οποία και αυτά συνθέτουν «κατηγορίες». Οι κατηγορίες αυτές διαμορφώνουν ένα πλαίσιο δράσης (εκπαιδευτικό σενάριο) μέσα στο οποίο κατασκευάζεται και γίνεται αντιληπτή η παιδαγωγική προσέγγιση, ενώ μπορούν να θεωρηθούν ως σχέδια σκέψης ή συλλήψεις (κατασκευάσματα) για μελλοντική δράση, δηλαδή ως συλλήψεις δράσης που μπορούν να αποτελέσουν έναν προσανατολισμό για την παιδαγωγική δράση του εκπαιδευτικού. (Kron/Sofos 2003).

Ένα διδακτικό σενάριο (Κόμης, Β., 2004), αποτελείται από:

- τους μαθησιακούς στόχους την κεντρική ιδέα που διέπει το σενάριο
- τους εμπλεκόμενους και τους ρόλους τους (π.χ. μαθητής, καθηγητής, συμμαθητής, κ.α.)
- τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιούν οι εμπλεκόμενοι (π.χ. οι μαθητές θα συζητούν – γράφουν – διαβάζουν – ρωτούν – απαντούν – σχολιάζουν – εξηγούν – εφαρμόζουν – αναλύουν – συνθέτουν – προβληματίζονται – αξιολογούν και αξιολογούνται)
- το υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό (μαθησιακοί πόροι – αντικείμενα) σε ψηφιακή ή μη μορφή.
- τις Τ.Π.Ε. που προτείνονται προς χρήση (π.χ. εκπαιδευτικό λογισμικό).

Σκοπός και στόχοι της έρευνας. Επιλογή και καταγραφή του δείγματος

Σκοπός της εργασίας είναι να ερευνήσουμε τις διδακτικές ώρες που χρειάζονται για την υλοποίηση των διδακτικών σεναρίων, συγκριτικά για τους εκπαιδευτικούς και τους φοιτητές, να καταγράψουμε τα μέσα όπως ο πίνακας, το βιβλίο, τα φύλλα εργασίας, το τετράδιο εργασιών, ο βιντεοπροβολέας, η κασέτα, το cd, το dvd, ο υπολογιστής, ο διαδραστικός πίνακας, ο εκτυπωτής, ο σαρωτής κ.ά. και τα είδη λογισμικών που χρησιμοποιούνται σε κάθε σενάριο καθώς και τις ενέργειες των μαθητών. Επίσης θα καταγράψουμε τις ενέργειες των μαθητών κατά την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία (απλή καταγραφή). Πληθυσμός – στόχο της έρευνας αποτέλεσαν 120 διδακτικά σενάρια (τυχαία), 60 από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς με τα διδακτικά τους σενάρια να έχουν υλοποιηθεί κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσής τους στο Β' επίπεδο επιμόρφωσης στο πλαίσιο της Πράξης «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και Εφαρμογή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στη Διδακτική Πράξη» και 60 από φοιτητές του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο που ασχολήθηκαν με τα εκπαιδευτικά – διδακτικά σενάρια στα πλαίσια του μαθήματος.

Γενικές Πληροφορίες

Συμμετείχαν 49 (40,8%) άντρες και 71 (59,2%) γυναίκες. Από τους 60 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς οι άντρες ήταν 31 (52%) και οι γυναίκες 29 (48%) ενώ στους φοιτητές οι άντρες ήταν 18 (30%) και οι γυναίκες 42 (70%). Τα διδακτικά σενάρια που αναλύσαμε ήταν στην Δ' τάξη 43 (35,8%), στην Ε' τάξη 37 (30,9%), και στην ΣΤ' 40 (33,3%). Ο χρόνος που χρειάστηκε για την ολοκλήρωση των διδακτικών σεναρίων ήταν μεταξύ 2

και 4 ωρών και με ποσοστό 85%. Μόλις το 6% των σεναρίων προσαρμόστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να υλοποιηθεί σε μία διδακτική ώρα. Το 9% των διδακτικών σεναρίων χρειάστηκε 5 με 10 διδακτικές ώρες που σημαίνει ότι χρησιμοποίησαν και 2 ζώνες διδασκαλίας για να το υλοποιήσουν. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να μην υπερβάλλουν με δραστηριότητες και να κουράζουν τους μαθητές, αλλά αντίθετα να αξιοποιούν το χρόνο προς γνώση ουσιαστική. Την ίδια λογική τείνουν να ακολουθούν και οι φοιτητές, όπως άλλωστε φαίνεται και από τον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 1: Συγκριτικός δασκάλων φοιτητών για τις διδακτικές ώρες

	ΔΑΣΚΑΛΟΙ		ΦΟΙΤΗΤΕΣ	
1 διδακτική ώρα	5	8%	2	3%
2-4 διδακτικές ώρες	45	76%	57	95%
5-10- διδακτικές ώρες	10	16%	1	2%
10 διδακτικές ώρες και πάνω	0	0%	0	0%
	60	100%	60	100%

Μέσα που χρησιμοποιούνται στο μάθημα

Πίνακας 2: Μέσα που χρησιμοποιούνται στα σενάκια

1	Πίνακας	24	5%
2	Βιβλίο	18	3%
3	Φύλλα εργασίας	98	18%
4	Τετράδιο εργασιών	27	5%
5	Προτζέκτορας	91	17%
6	Κασέτα / CD	10	2%
7	Βιβλίο / ταινία / DVD	42	8%
8	Υπολογιστής /laptop	119	22%
9	Διαδραστικός πίνακας	41	8%
10	Εκτυπωτής	23	4%
11	Σαρωτής	6	1%
12	Άλλα μέσα	34	6%
13	Χωρίς μέσα	0	0%
		533	100%

Σύμφωνα με τα 120 σενάκια διδασκαλίας, υπερέχει η χρήση υπολογιστών, προτζέκτορα και φύλλων εργασιών. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι κανένα σενάριο δεν πραγματεύεται διδασκαλία χωρίς μέσα. Ωστόσο μια πιο ενδελεχής αναζήτηση των δεδομένων μας, δείχνει κάτι πολύ σημαντικό. Οι Δάσκαλοι δημιουργούν ένα διδακτικό σενάριο όπου η χρήση των Τ.Π.Ε. είναι απαραίτητη. Αντιθέτως, οι φοιτητές, φαίνεται να δημιουργούν ένα εκπαιδευτικό σενάριο με συγκεκριμένους στόχους και διδακτικές

πρακτικές, που δεν απαιτούν μόνο τη χρήση μέσων τεχνολογίας αλλά μπορούν να υλοποιηθούν με τη χρήση του πίνακα και του βιβλίου.

Πίνακας 3: Συγκριτικός δασκάλων φοιτητών για τα μέσα που χρησιμοποιούν

	ΔΑΣΚΑΛΟΙ		ΦΟΙΤΗΤΕΣ	
Πίνακας	0	0%	24	8%
Βιβλίο	11	5%	7	2%
Φύλλα εργασίας	46	20%	52	17%
Τετράδιο εργασιών	17	7%	10	3%
Προτζεκτοράς	32	14%	59	20%
Κασέτα / CD	3	1%	7	2%
Βιβλίο / ταινία / DVD	14	6%	28	9%
Υπολογιστής /laptop	60	26%	59	20%
Διαδραστικός πίνακας	27	12%	14	5%
Εκτυπωτής	17	7%	6	2%
Σαρωτής	3	1%	3	1%
Άλλα μέσα	4	2%	30	10%
Χωρίς μέσα	0	0%	0	0%
	234	100%	299	100%

Είδη λογισμικών που χρησιμοποιήθηκαν στα Σενάρια Διδασκαλίας

Πίνακας 4: Κατάλογος λογισμικών

AUDACITY	1	MODELCREATOR	1
BLOG	2	MOODLE	11
CALCULATOR	1	MOVIE MAKER	5
CAMERASIMULATOR	3	MP3	1
CAMTASIA	1	MSN	1
CD-ROM	1	POWERPOINT	65
CENTENIA	3	PAINTNET	1
CHAT	1	PHET	6
CMAPTOOLS	7	PICASA	1
CREATELY	1	PREZI	7
ECLIPSECROSSWORD	1	QUIZCREATOR	1
E-MAIL	4	REVELATION NATURAL ART	1
EXCEL	8	RNA	9
E-YLIKO	16	SKETCHPADGR	1
GOOGLE EARTH	21	SKYPE	2
GHP	1	STORY MAKER	3
GOOGLE	3	TABLETOP	1
GOOGLEDOCS	1	TEXT2MINDMAP	1
GR	1	TUTORIAL	1
GREENSHOT	1	TUXPAINT	7

HOT POTATOES	39	VLABS-ELECTRICITY	1
INDIE	1	WEBQUEST	4
INSPIRATION	17	WIKIBOOKS	1
INTERNET	95	WIKIPEDIA	22
ISTOSELIDES	6	WORD	53
JIGSAWCREATOR	1	WORKSHOP	1
JIGSAWPUZZLE	1	XMIND	1
KIDSIPIRATION	14	ANIMATION	0
LINKS	1	Δ.ΣΧ.ΒΙΒΛ.	2
LOG.MONTELOPOHISIS K PROSOMOIWSIS	3	ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙ- ΤΟΥΤΟΥ	31
MEDIA PLAYER	1	ΨΗΦΙΑΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ	12
MICROSOFT PHOTO STORY 2	1		

Τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν φυλλομετρητές (internet) λογισμικά παρουσίασης (PowerPoint – Prezi), κειμενογράφοι (Word), Λογισμικά από το Παιδαγωγικό ινστιτούτο και Ψηφιακές Εγκυκλοπαίδειες. Χαρακτηριστικό είναι ότι στα σενάρια διδασκαλίας των εν ενεργεία δασκάλων, χρησιμοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο κοινά λογισμικά όπως Word, Excel, PowerPoint, Internet Explorer, ενώ στα σενάρια των φοιτητών χρησιμοποιήθηκε μια μεγάλη ποικιλία και άλλων λογισμικών όχι τόσο διαδεδομένων αλλά που κάλυπταν τους ίδιους στόχους.

Ενέργειες μαθητών κατά την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Πίνακας 5: Ενέργειες μαθητών κατά την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ:			
1	Εκμάθηση των βασικών του υπολογιστή (π.χ. χειρισμό λειτουργίας του συστήματος)	40	5%
2	Εκμάθηση λογισμικού εφαρμογών (π.χ. Office)	39	5%
3	Γράψιμο	39	5%
4	Υπολογισμοί	8	1%
5	Σχεδιασμός / ζωγραφική / επεξεργασία εικόνων	48	6%
6	Μάθηση με εκπαιδευτικό λογισμικό	39	5%
7	Παιχνίδι	21	3%
8	Προγραμματισμός	66	8%
9	Αναζήτηση πληροφορίας από το CD-ROM	13	2%
10	Αναζήτηση πληροφορίας από το διαδίκτυο	98	12%
11	Οπτικοποίηση πληροφορίας (π.χ. δημιουργία γραφημάτων, χρήση προγραμμάτων προσομοίωσης, χρήση έτοιμων πολυμεσικών πληροφοριών)	59	7%
12	Οργάνωση πληροφορίας (π.χ. σε βάση δεδομένων, δημιουργία λιστών)	18	2%
13	Δημιουργικές εργασίες των παιδιών (π.χ. μορφοποίηση κειμένου, σύνδεση κειμένου με ήχο/γραφικά)	31	4%
14	Δημιουργική επίλυση προβλημάτων (π.χ. ανάπτυξη προσωπικών ιδεών, λύσεων για νέα προβλήματα)	7	1%

1 5	Εξατομίκευση της μάθησης	17	2%
1 6	Παρουσίαση/προβολή πληροφορίας στο διαδίκτυο (π.χ. δημιουργία προσωπικής ιστοσελίδας)	33	4%
1 7	Επικοινωνία μέσω υπολογιστή (π.χ. email)	8	1%
1 8	Κοινή εργασία των μαθητών μέσω internet (π.χ. κοινή εργασία σε ένα αρχείο, ανταλλαγή αρχείων)	17	2%
1 9	Ομαδική εργασία μεταξύ μαθητών	70	8%
2 0	Στοχασμός σχετικά με τη χρήση των μέσων	36	4%
2 1	Αφομοίωση παλαιότερης ή ήδη διδαχθείσας ύλης	21	3%
2 2	Εξασφάλιση των αποτελεσμάτων κάθε διδακτικής ώρας	5	1%
2 4	Παρουσίαση πληροφορίας	35	4%
2 5	Προσωπικός πειραματισμός	20	2%
2 6	Προσωπικές εργασίες	26	3%
2 7	Εγκατάσταση προγραμμάτων και αλλαγή ρυθμίσεων	22	3%
		836	100%

Σε κάθε διδακτικό σενάριο οι μαθητές προβαίνουν σε ενέργειες ή δράσεις με τη βοήθεια συγκεκριμένων λογισμικών. Τα κυριότερα από αυτά που χρησιμοποιήθηκαν είναι η αναζήτηση πληροφορίας από το διαδίκτυο σε ποσοστό 12%, ο προγραμματισμός και η ομαδική εργασία μεταξύ μαθητών σε ποσοστό 8%, η οπτικοποίηση πληροφορίας (π.χ. δημιουργία γραφημάτων, χρήση προγραμμάτων προσομοίωσης, χρήση έτοιμων πολυμεσικών πληροφοριών) σε ποσοστό 7%, ο σχεδιασμός / ζωγραφική / επεξεργασία εικόνων σε ποσοστό 6%. Τέλος η εκμάθηση των βασικών του υπολογιστή (π.χ. χειρισμό λειτουργίας του συστήματος), η εκμάθηση λογισμικού εφαρμογών (π.χ. Office), το γράψιμο και η μάθηση με εκπαιδευτικό λογισμικό σε ποσοστό 5%. Γεγονός είναι ότι εμφανίστηκαν και πολλά άλλα λογισμικά τα οποία όμως χρησιμοποιήθηκαν ελάχιστα.

Ανακεφαλαίωση

Η όλη οργάνωση και οι δυναμικές που αναπτύσσονται διαφοροποιούνται μια και οι μαθητές αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με τον Η.Υ και επομένως αυτενεργούν περισσότερο από την παραδοσιακή διδασκαλία, προάγεται η συνεργασία και παρέχονται ευκαιρίες για συζήτηση και ανάπτυξη ιδεών και ενισχύονται οι αδύνατοι και ατίθασοι μαθητές.

Η χρήση υπολογιστών, προτζέκτορα και φύλλων εργασιών υπερέχει έναντι όλων των άλλων μέσων. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι κανένα σενάριο δεν πραγματεύεται διδασκαλία χωρίς μέσα. Τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν φυλλομετρητές

(internet) λογισμικά παρουσίασης (PowerPoint – Prezi), κειμενογράφοι (Word), Λογισμικά από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Ψηφιακές Εγκυκλοπαίδειες. Ο Υπολογιστής και το διαδίκτυο χρησιμοποιήθηκαν σε όλα τα σενάρια διδασκαλίας που ερευνήσαμε. Οι Τ.Π.Ε. λειτουργούν ως περιβάλλον περιήγησης, διερεύνησης και επίλυσης προβλήματος στο πλαίσιο της ανακαλυπτικής μάθησης. Με τη βοήθειά τους οι μαθητές είναι ικανοί να αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο και να κατακτήσουν τη γνώση γρήγορα και αποτελεσματικά.

Επίσης όλα τα διδακτικά σενάρια αξιοποίησαν τις Τ.Π.Ε. (υπερμέσα, δικτυακές υπηρεσίες, εκπαιδευτικά λογισμικά). Από τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των δύο δειγμάτων είναι ότι τα διδακτικά σενάρια των εκπαιδευτικών παρείχαν τη δυνατότητα να το επεκτείνουν είτε προσθέτοντας νέες δραστηριότητες στο ίδιο θεματικό πεδίο είτε εφαρμόζοντάς το σε άλλο γνωστικό αντικείμενο, επίσης χρησιμοποίησαν περισσότερα λογισμικά και γενικότερα αξιοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις Τ.Π.Ε. ίσως γιατί ετοίμασαν διδακτικά σενάρια περισσότερων διδακτικών ωρών εμπλέκοντας και την ευέλικτη ζώνη διδασκαλίας. Δεδομένου ότι η πρόοδος της κάθε χώρας επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει, συμπεραίνουμε ότι η επιτυχής εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας θα μπορούσε να δώσει σημαντική οικονομική αλλά και κοινωνική ώθηση.

Βιβλιογραφία (ελληνόγλωσση)

Αθανασιάδης, Κ., Σαλονικίδης, Γ., Σιμώτας, Κ. (2009). *Τα εκπαιδευτικά σενάρια στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση

Δημητρακοπούλου, Α., (1998), *Πολυμέσα στην Εκπαίδευση. Μαθησιακές επιδράσεις και σχέσεις με τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά μέσα*. Εγχειρίδιο για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα: «Παιδικό Βιβλίο και Παιδαγωγικό Υλικό». Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2015) Πράξη: Ανάπτυξη μεθοδολογίας και ψηφιακών διδακτικών σεναρίων για τα γνωστικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Kron, F. & Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των μέσων, Νέα μέσα στο πλαίσιο διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος και Κώστας Δαρδινός.

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. (Τόμος Α')*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

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

Μικρόπουλος, Τ., Λαδιάς, Τ., (1991). *Η LOGO στην εκπαιδευτική Διαδικασία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μικρόπουλος, Α. & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Παναγιωτακόπουλος, (1999). Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής, Χ. Παναγιωτακόπουλος, *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες (Τόμος Γ')*. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

Σαβρανίδης, Χ. & Μικρόπουλος, Τ. (1995). *Ένα Ελληνικό Ολοκληρωμένο Εργαλείο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικού Λογισμικού*. Β' Πανελλήνιο Συν. Διδακτική των Μαθηματικών & Πληροφορική στην Εκπαίδευση. Λευκωσία

Σοφός, Α. (Επιμ.) (2009). *Παιδαγωγικές Διαστάσεις των Νέων Μέσων. Ενίσχυση Μιντιακού Γραμματισμού και Ικανότητας για ένα ασφαλές Διαδίκτυο*. Αθήνα: Γρηγόρης

Σοφός, Α., Kron, F.W. (2010), *Αποδοτική διδασκαλία με τη χρήση Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης

Τζιμογιάννης, Α., Μικρόπουλος, Α., (1998). *Η συμβολή των προσομοιώσεων στη διδασκαλία της κινηματικής*. 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής Φυσικών Επιστημών & Εφαρμογής Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση.

(ξενόγλωσση)

Ballet, K., Kelchtermans, G., Loughran, J., (2006): *Beyond intensification towards a scholarship of practice: analyzing changes in teachers' work lives*. Teachers and Teaching: theory and practice.

Chronaki, A. (2009). *'Mathematics, Technologies, Education: The gender perspective'*. University of Thessaly Press.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 1-6.

Kynigos, C., Argyris, M. (2004). Teacher beliefs and practices formed during an innovation with computer-based exploratory mathematics in the classroom, *Teachers and Teaching: theory and practice*, Carfax Pubs, Taylor and Francis Group.

Τα χαρακτηριστικά του αυτιστικού φάσματος

Παππά Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 60, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, maraki-30@hotmail.com

Πάτρας Παναγιώτης

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, M.Ed, patras.panagiwtis23@gmail.com

Περίληψη

Το φάσμα του αυτισμού, είναι μία διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (ΔΑΦ), η οποία έχει απασχολήσει πάνω από μισό αιώνα του επιστήμονες, δίνοντας πολλούς και διαφορετικούς ορισμούς. Έχει δοθεί ιδιαίτερη σημασία, καθώς αποτελεί μία μειονεξία η οποία διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Κυρίως εκδηλώνεται ως μία άτυπη μορφή επικοινωνίας, κοινωνικών δεξιοτήτων και ανταποκρίσεων στις εισερχόμενες πληροφορίες. Επομένως, τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού εμφανίζουν πολλά προβλήματα στους παραπάνω τομείς, τα οποία είναι δια βίου. Σκοπός, λοιπόν της συγκεκριμένης εργασίας, είναι η ανάλυση κάποιων συγκεκριμένων διαταραχών της ΔΑΦ, η κατηγοριοποίησή τους και ο τρόπος παρουσίασής τους μέσα από την ανάλυση ενός εκλαϊκευμένου βιβλίου για τον αυτισμό. Τέλος, επιχειρείται η εξαγωγή συμπερασμάτων για τα χαρακτηριστικά του αυτισμού σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο.

Λέξεις-Κλειδιά: διαταραχή αυτιστικού φάσματος, χαρακτηριστικά, βιβλίο.

Εισαγωγή

Το φάσμα του αυτισμού, αποτελεί μία διάχυτη νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, ωστόσο η αναπτυξιακή τροχιά των ανθρώπων με αυτισμό δεν είναι απόλυτα κατανοητή. Ένα μικρό ποσοστό ενηλίκων με αυτισμό, αν και εξακολουθούν να επηρεάζονται από τη διαταραχή, μπορούν να βρουν εργασία, να ζουν ανεξάρτητα και να αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις που έχουν νόημα με τους υπόλοιπους. Ωστόσο, η έκβαση της πλειονηφίας είναι αρνητική (Billstedt et. al., 2005). Οι περισσότεροι, λοιπόν, εξακολουθούν να εξαρτώνται από τους γονείς τους ή από άλλους, είτε να είναι άνεργοι, είτε να μη δουλεύουν σε καλές συνθήκες εργασίας και οδηγούνται σε αρκετά απομονωμένες ζωές (Howlin et. al., 2004). Αποτελεί, κατ' αυτον τον τρόπο, μία δια βίου διαταραχή, η οποία δεν επιδέχεται θεραπεία (Dawson et. al., 2010; Volkmar & Pauls, 2003).

Ο αυτισμός, λόγω του γεγονότος ότι συνοδεύεται από μία σειρά συπτωμάτων θεωρείται ένα μεταβλητό νευροαναπτυξιακό σύνδρομο και όχι μία συνθήκη (Geschwind, 2008). Ο «αυτισμός» σαν έννοια αναλύθηκε πρώτα από τον Kanner, ο οποίος επικεντρώθηκε στην απομόνωση των πασχόντων και από εκεί προήλθε και η ονομασία του.

Αποτελεί μία αναπηρία η οποία εμφανίζεται περίπου στα τρία έτη, δεν αποκλείεται ωστόσο να υπάρχει και πριν και να επηρεάζει το παιδί στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, όπως και στις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Smith & Bohane, 2010). Κάθε άτομο με ΔΑΦ μπορεί να παρουσιάσει διαφορετικά χαρακτηριστικά και

αυτό οδήγησε τη Wing (1996) να εισάγει τον όρο «*φάσμα του αυτισμού*», με σκοπό την ακριβέστερη αποτύπωση των χαρακτηριστικών. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το ζήτημα των ποιοτικών διαφορών και ελλείψεων στις βασικές κοινωνικές συναλλαγές, στα περιορισμένα ενδιαφέροντα και στις εμμονικά επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές (National Institut for Health and Clinical Challenge, 2011).

Τα άτομα με αυτιστική διαταραχή, επομένως, παρουσιάζουν έλλειψη ανάπτυξης που αφορούν πέντε κύριους τομείς : νοητική ανάπτυξη, αισθητηριακή ανάπτυξη, κοινωνική συναλλαγή, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, περιορισμένες, στερεοτυπικές και επαναληπτικές δραστηριότητες και ενδιαφέροντα. Σημαντικό στοιχείο για τα παιδιά με αυτισμό, αποτελεί η έκφραση των συναισθημάτων καθώς σύμφωνα με τον Ricks (Beyer & Gammeltoft, 2000), τα παιδιά με αυτισμό :

- *Χάνουν την έμφυτη ικανότητα ενός παιδιού με τυπική ανάπτυξη να εκφράζουν συναισθήματα κατανοητά από όλους.*
- *Δεν έχουν τυχαίο τρόπο στην έκφραση των συναισθημάτων τους, αν και δεν εκφράζουν τα παιδιά με αυτισμό με τον ίδιο τρόπο τα συναισθήματά τους.*
- *Χρειάζεται να γνωρίσουν κάποιον άνθρωπο σε βάθος για να ερμηνεύσουν με ακρίβεια τα συναισθήματά τους.*

Στο ίδιο μήκος κύματος, η Wing (1993), θεωρεί πως ο αυτισμός αποτελείται από μία τριάδα διαταραχών που επηρεάζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη φαντασία. Το πρώτο χαρακτηριστικό κατά τη διάγνωση του φάσματος, λοιπόν, είναι η διαταραχή της «*κοινωνικής αλληλεπίδρασης*». Συνεπάγεται με την απόσυρση, την αδιαφορία ή την προσκόλληση σε άτομα με παθητική αποδοχή της κοινωνικής επαφής, πλησίασμα των άλλων με περίεργο και επαναλαμβανόμενο τρόπο. Αποτελεί ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα που είναι στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν έλλειψη κοινωνικού ενδιαφέροντος, απουσία ανάληψης πρωτοβουλιών για κοινωνική αλληλεπίδραση και δυσκολεύονται στην ανάληψη σχέσεων με συνομηλίκους αλλά και στη διατήρησή τους. Αυτό, συνοδεύεται και με τη δυσκολία έκφρασης των συναισθημάτων αλλά και τη δημιουργία σχέσεων.

Συνήθως, μάλιστα, η προσέγγιση σε άλλα άτομα γίνεται με μη αποδεκτούς κοινωνικά τρόπους (Heward, 2011 . Νότας, 2005). Τα συνηθισμένα χαρακτηριστικά που παρατηρούνται, επομένως, όσον αφορά την έκπτωση στην κοινωνική συναλλαγή είναι:

- *Αποτυχία εδραίωσης κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με άλλα άτομα του περιβάλλοντος.*
- *Λίγες κοινωνικές επαφές και τάση για διαπροσωπική απομόνωση. Παρατηρούνται τα άτομα ως απόμακρα.*
- *Εκδήλωση συμπεριφορών που δείχνουν την έλλειψη επίγνωσης της έμφυτης υπόστασης και των συναισθημάτων, ακόμα και της ύπαρξης των άλλων.*
- *Έλλειψη κοινωνικής ή συγκινησιακής αμοιβαιότητας.*
- *Ελάχιστη μίμηση κοινωνικής συμπεριφοράς και έκπτωση στη χρήση εξωλεκτικών συμπεριφορών. Το αυτιστικό παιδί μιμείται κινήσεις κοινωνικής συμπεριφοράς μηχανικά, επαναλαμβάνοντας χωρίς κανένα νόημα κινήσεις των άλλων.*

- *Έλλειψη αυθόρμητης επιδίωξης συμμετοχής σε απολαύσεις, ενδιαφέροντα ή κοινά επιτεύγματα με άλλους ανθρώπους.*
- *Πλήρης αποχή από το κοινωνικό παιχνίδι ή ανορθόδοξη χρήση του. Το άτομο προτιμά να παίζει μόνο του χωρίς καμία συμμετοχή στα ομαδικά παιχνίδια. Εκτός αυτού, εμφανίζονται δυσκολίες στις πιο απλές και αφηρημένες μορφές παιχνιδιού καθώς και στο συμβολικό παιχνίδι, που δεν υφίσταται.*

Επόμενη μεγάλη κατηγορία που μελετάται, σύμφωνα με τον Wing, είναι η διαταραχή της «επικοινωνίας». Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα των παιδιών με αυτισμό, είναι η καθυστερημένη ανάπτυξη, η απουσία ή η ιδιόρρυθμη χρήση του λόγου ή της γλώσσας. Τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό δεν αναπτύσσουν λόγο ή έχουν περιορισμένη χρήση αυτού (Faherty, 2003). Χρησιμοποιούν συχνά δικές τους λέξεις και δεν έχουν ιδιαίτερη διάθεση επικοινωνίας. Πολύ σύνηθες είναι το φαινόμενο να μιλάνε στο δεύτερο πρόσωπο αντί του πρώτου και η χρήση του λεξιλογίου δεν γίνεται με χρήσιμο τρόπο (Heward, 2011 · Νότας, 2005). Είναι εμφανές, ότι γίνεται κακή χρήση των αντωνυμιών και γίνεται κακή χρήση του χρόνου αλλά και του συντακτικού (Παπαβασιλείου, 2014: 32). Εμφανίζουν, επίσης, μία δυσκολία στον μεταφορικό λόγο καθώς υπεισέρχονται σε μία κυριολεκτική κατανόηση των λεκτικών πληροφοριών (Μαυροπούλου, 2007).

Εκτός αυτού, έχει παρατηρηθεί πως ακόμα και σε περιπτώσεις που το παιδί με ΔΑΦ έχει αναπτύξει την ομιλία ως δεξιότητα, σε διάφορες κοινωνικές περιπτώσεις παρουσιάζει διαταραχή έναρξης και διατήρησης της συζήτησης. Αυτό το γεγονός, μπορεί και να οφείλεται στις μειωμένες επικοινωνιακές προθέσεις, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς αυτιστική ή με άλλη διαταραχή. Χαρακτηριστικές περιπτώσεις αυτού του φαινομένου μπορεί να είναι ο περιορισμός σε μακροσκελείς μονολόγους, η ομιλία για άσχετα με τη συζήτηση, άσχετες αποκρίσεις σε ερωτήσεις ή αιτήματα, επιμονή στο ίδιο θέμα, μεταφορά από το ένα θέμα στο άλλο, χωρίς να δίνουν σημασία σε παρεμβάσεις άλλων συνομιλητών, ώστε να προσαρμόσουν τα λεγόμενά τους. Τα λεκτικά άτομα, γενικά, χαρακτηρίζονται από ακατάλληλη και εκτός πλαισίου χρήση της γλώσσας (Froma & Colleen, 2016). Επιπρόσθετα, παρατηρείται ότι τα άτομα αυτά, αποφεύγουν τη βλεμματική επαφή και αδυνατούν να επικοινωνήσουν με τους άλλους, το οποίο έχει ως απόρροια να αποκόπτονται από το κοινωνικό περιβάλλον (Μαυροπούλου, 2007).

Χαρακτηριστικό γνώρισμα της επικοινωνίας σε παιδιά με ΔΑΦ είναι η «ηχολαλία». Αυτή μπορεί να παρουσιαστεί με έμμεσο ή άμεσο τρόπο και μπορεί ουσιαστικά να ερμηνευτεί ως μία προσπάθεια επικοινωνίας των παιδιών με ΔΑΦ. Ανάλογα με το παιδί, κάποιες φορές η ηχολαλία ξεπερνάται και άλλες όχι. Εκτός αυτού, η φωνή του παιδιού μπορεί να είναι πολύ δυνατή ή πολύ ασθενής, αναλόγως.

Μεθοδολογία

Στη συγκεκριμένη εργασία, θα εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά της ΔΑΦ, μέσω της ανάλυσης του εκλαϊκευμένου βιβλίου «*Γιατί χοροπηδώ; Ένα αγόρι σπάει τη σιωπή του αυτισμού*». Το εγχειρίδιο, λοιπόν, αυτό, που εκδόθηκε το 2013 για την ελληνική

έκδοση, αποτελεί την περιγραφή της καθημερινότητας ενός παιδιού 13 ετών, ο οποίος περιγράφει την καθημερινότητα ενός αυτιστικού ατόμου μέσα από τα δικά του μάτια. Ο συγγραφέας, λοιπόν, γεννημένος το 1992, ήταν ακόμη στο γυμνάσιο κατά την έκδοση του βιβλίου. Η πάθησή του ήταν πολύ σοβαρή που η επικοινωνία του καθιστόταν σχεδόν αδύνατη. Ωστόσο, μία φιλόδοξη δασκάλα του του έμαθε να σχηματίζει λέξεις κατευθείαν σε πίνακα με αλφάβητο, δείχνοντας τα γράμματα σε αυτόν.

Γενικότερα το βιβλίο, αυτό σπάει κάποια στερεότυπα για τον αυτισμό, όπως το γεγονός ότι οι άνθρωποι με αυτισμό είναι αντικοινωνικοί άνθρωποι οι οποίοι δεν μπορούν να νιώσουν τους άλλους. Ο Ναόκι Χιγκασίτα, όπως είναι το όνομα του συγγραφέα, θεωρεί πως δεν είναι έτσι και η παρέα των άλλων ανθρώπων είναι πολύ σημαντική γι' αυτόν. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μέσα στο σχολικό εγχειρίδιο γίνεται μνεία σε κάποια βασικά ερωτήματα – καταστάσεις που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητα ο συγγραφέας στην εφηβική ηλικία, γνωρίζοντας το φάσμα του αυτισμού μέσα από τα μάτια του.

Ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν η κατηγοριοποίηση των αναφορών σε χαρακτηριστικά του φάσματος του αυτισμού, όπως περιγράφηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο. Επομένως, αφού έγινε η ανάγνωση του εγχειριδίου, κάθε μία αναφορά εντάχθηκε αναλόγως στον τομέα της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Έτσι, στην ανάλυση παρουσιάζονται οι καταγραφές, όπως ακριβώς περιγράφονται στο βιβλίο και ακολουθείται μία σύνδεση με τη θεωρία για να κατανοηθεί που εντάσσονται.

Τέλος, μετά τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, η έρευνα καταλήγει σε συμπεράσματα, ούτως ώστε να καταγραφεί επακριβώς ο τρόπος σύνδεσης της μελέτης του βιβλίου με το θεωρητικό πλαίσιο που παρατέθηκε.

Αποτελέσματα

Επικοινωνία :

Αναφορά : Ερώτηση - Πώς γράφεις αυτές τις φράσεις ;

Απάντηση - Ο πίνακας του αλφαβήτου είναι μία μέθοδος μη προφορικής επικοινωνίας. Ίσως να πιστεύετε πως η ομιλία είναι ο μόνος τρόπος να κάνετε γνωστες τις απόψεις και τις προθέσεις σας, αλλά υπάρχει ένας άλλος τρόπος για να πει κανείς αυτό που θέλει χωρίς να χρησιμοποιήσει το φωνητικό νευρικό σύστημα. Το να μην μπορείς να μιλήσεις σημαίνει να μην μπορείς να μοιραστείς αυτό που νιώθεις και σκέφτεσαι. Για να διευκολύνει την πιο ανεξάρτητη επικοινωνία, η μαμά μου έφτιαξε πίνακα αλφαβήτου. Μου επιτρέπει να σχηματίζω λέξεις δείχνοντας απλώς τα γράμματα, αντί να πρέπει να τα γράψω ένα ένα. Αυτό μου επιτρέπει να συνδέω τις λέξεις μου, λέξεις που σε άλλη περίπτωση θα χάνοταν μόλις προσπαθούσα να τις αρθρώσω. Το πιο σημαντικό είναι να μπορώ να εκφραστώ. Ο πίνακας αλφαβήτου είναι ένα μέσο για να μεταφέρω στους άλλους ανθρώπους αυτό που θέλω και έχω ανάγκη να καταλάβουν.

Ανάλυση : Η συγκεκριμένη αναφορά παραπέμπει στην κατηγορία της επικοινωνίας παιδιών με ΔΑΦ. Κατ' αυτόν τον τρόπο, όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο,

αυτά τα παιδιά έχουν περιορισμένη χρήση και δεν αναπτύσσεται ο λόγος τους με τον ίδιο τρόπο, όπως τα νευροτυπικά. Στο σημείο αυτό, λοιπόν, προβάλλονται τα επικοινωνιακά προβλήματα του ατόμου αυτού, το οποίο δεν βρήκε τρόπο να αποκτήσει μια φυσιολογική ανάλυση του λόγου. Το παιδί, λοιπόν, για την επικοινωνία του, με τη βοήθεια της μητέρας του η οποία έφτιαξε τον πίνακα αλφαβήτου, ώστε να κατεφέρει την αυτόνομη επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους. Ωστόσο, ενώ η θεωρία αναφέρει πως τα άτομα με ΔΑΦ, διακατέχονται από απουσία διάθεσης επικοινωνίας, στο σημείο αυτό το παιδί αναφέρει πως θα ήθελε να εκφράσει αυτά που νιώθει και ο πίνακας αλφαβήτου αποτέλεσε ένα μέσο προς αυτή την κατεύθυνση.

Αναφορά : Ερώτηση - Γιατί οι άνθρωποι με αυτισμό μιλούν τόσο παράξενα και δυνατά;

Απάντηση - Οι άνθρωποι συχνά μου λένε πως όταν μιλάω μόνος μου η φωνή μου είναι πραγματικά δυνατή, παρόλο που και πάλι δεν καταφέρνω να πω αυτό που θέλω, και παρόλο που σε άλλες στιγμές η φωνή μου είναι πραγματικά σιγανή. Αυτό είναι ένα από τα πράγματα που δεν μπορώ να ελέγξω. Όταν μιλάω με παράξενη φωνή, δεν το κάνω επίτηδες. Η φωνή που δεν ελέγχω είναι διαφορετική. Αυτή η φωνή ακούγεται χωρίς να το θέλω, είναι κάτι σαν αντανάκλαστικό. Ένα αντανάκλαστικό ως αντίδραση σε τι; Σε κάτι που μόλις έχω δει, κάποιες φορές, ή σε κάποιες παλίες αναμνήσεις. Όταν ενεργοποιείται η παράξενη φωνή είναι σχεδόν αδύνατο να τη συγκρατήσω και αν προσπαθήσω, νιώθω πραγματικό πόνο, σχεδόν σαν να στραγγαλίζομαι. Δεν έχω πρόβλημα με την παράξενη φωνή μου όταν είμαι μόνος μου, αλλά καταλαβαίνω ότι ενοχλεί τους άλλους.

Ανάλυση : Όσον αφορά την εν λόγω αναφορά, παραπέμπει στη διαταραχή στο χρώμα και στην ένταση της φωνής ενός παιδιού με αυτισμό. Κατ' αυτόν τον τρόπο, προβάλλεται η αδυναμία ελέγχου της φωνής καθώς, όπως γίνεται κατανοητό, η ακατάλληλη χρήση της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, η φωνή μπορεί να γίνεται άλλοτε πολύ δυνατή και άλλοτε πολύ ασθενής. Η περιγραφή εστιάζεται σ' αυτό τον έλεγχο, καθώς αναφέρει ότι δεν μπορεί να ελέγξει τη φωνή του και προβάλλεται ως κάτι αντανάκλαστικό.

Αναφορά : Ερώτηση - Γιατί όταν μιλάς σε κάποιον δεν τον κοιτάς στα μάτια ;

Απάντηση - Όντως δεν κοιτάζουμε συχνά τους ανθρώπους στα μάτια. Για μένα η οπτική επαφή με αυτόν στον οποίο μιλάω έχει κάτι το ανατριχιαστικό, κι έτσι συνήθως το αποφεύγω. Μπορεί δικαιολογημένα να νομίζετε ότι κοιτάζουμε απλώς κάτω ή γενικότερα τον περιβάλλοντα χώρο. Αλλά κάνετε λάθος. Αυτό που πραγματικά κοιτάζουμε είναι η φωνή του άλλου ανθρώπου. Οι φωνές μπορεί να μην είναι κάτι το ορατό, αλλά προσπαθούμε να τις ακούσουμε με όλα τα αισθητήρια όργανά μας. Όταν συγκεκριμένα απόλυτα προκειμένου να καταλάβουμε τι στο καλό μας λέτε, η όρασή μας δεν εστιάζει. Αυτό που με ενοχλεί είναι η άποψη που έχουν οι άνθρωποι ότι, αν διατηρούμε την οπτική επαφή μαζί τους όσο μας μιλούν, αυτό από μόνο του σημαίνει ότι καταλαβαίνουμε τι στο καλό μας λέτε, η όραση μας δεν εστιάζει. Αν δεν μπορείς να ξεχωρίσεις τι είναι αυτό που βλέπεις, είναι σαν να μη βλέπεις καθόλου.

Ανάλυση : Η παραπάνω αναφορά, όπως προβάλλεται παραπέμπει στον τομέα της επικοινωνίας και δη, στη βλεμματική επαφή. Το παιδί του βιβλίου, λοιπόν, παραδέχεται

το συγκεκριμένο ζήτημα, υποστηρίζοντας μάλιστα ότι το αποφεύγει. Το βασικό χαρακτηριστικό παιδιών με ΔΑΦ είναι ότι αποφεύγουν τη βλεμματική επαφή και στην εν λόγω περίπτωση, εξηγείται μέσω της προσπάθειας που κάνει το παιδί να «ακούσει» τη φωνή με όλα τα αισθητήρια όργανα. Ωστόσο, σύμφωνα με την άποψη του παιδιού, η μη ύπαρξη βλεμματικής επαφής, δεν συνεπάγεται με τη μη κατανόηση των πραγμάτων, αλλά με την προσπάθεια ανίχνευσης της κάθε φωνής.

Κοινωνική Αλληλεπίδραση :

Αναφορά : Ερώτηση - Προτιμάς να είσαι μόνος σου;

Απάντηση - Δεν μπορώ να πιστέψω πως οποιοσδήποτε έχει γεννηθεί άνθρωπος θέλει πραγματικά να τον αφήσουν μόνο του. Όχι, αυτό που ανησυχεί εμάς τους ανθρώπους με αυτισμό είναι όσα προκαλούμε προβλήματα σε εσάς τους υπόλοιπους ή ακόμα και σας εκνευρίζουμε. Γι' αυτό καταλήγουμε συχνά μόνοι. Η αλήθεια είναι ότι θα θέλαμε να είμαστε μαζί με άλλους ανθρώπους. Όποτε ακούω τυχαία κάποιον να σχολιάζει πόσο πολύ προτιμώ να είμαι μόνος, νιώθω απέραντη μοναξιά. Είναι σαν να με αγνοούν επίτηδες.

Ανάλυση : Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, τα άτομα με ΔΑΦ διακρίνονται από αποτυχία εδραίωσης κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με άλλα άτομα του περιβάλλοντος. Επομένως, παρατηρείται μία έκπτωση στην κοινωνική συναλλαγή. Ωστόσο, μελετώντας το βιβλίο από την πλευρά του παιδιού με ΔΑΦ, ανατρέπει την υπάρχουσα ιδεολογία, αναφέροντας πως επιδιώκει την επαφή με άλλους ανθρώπους και όταν αυτό δεν γίνεται επηρεάζεται συναισθηματικά.

Αναφορά : Ερώτηση - Γιατί χαιρετάς κουνώντας το χέρι σου με την παλάμη σου προς το μέρος σου;

Απάντηση - Όταν ήμουν μικρός, κουνούσα το χέρι μου για να χαιρετήσω με την παλάμη στραμμένη προς το πρόσωπό μου όποτε μου έλεγαν «Κάνε γεια!». Οι άνθρωποι με αυτισμό δυσκολεύονται να μιμηθούν κινήσεις. Ποτέ δεν καταλάβαινα όταν μου έλεγαν ότι χαιρετούσα λάθος, μέχρι που μία μέρα είδα τον εαυτό μου σε έναν ολόσωμο καθρέφτη.

Ανάλυση : Η εν λόγω αναφορά, παραπέμπει στην έκπτωση των κοινωνικών συναλλαγών και πιο συγκεκριμένα στην αποτυχία μίμησης κοινωνικής συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, επικεντρώνεται στον χαιρετισμό, ο οποίος αποτελεί για παιδί με ΔΑΦ μία μηχανική κίνηση, χωρίς να υπάρχει ιδιαίτερο νόημα. Ο μόνος τρόπος με τον οποίο το παιδί αντιλήφθηκε τη διαφορά ήταν η θέασή του στον καθρέφτη, ώστε να προσπαθήσει να κατανοήσει πως ακριβώς φαινόταν στους άλλους.

Αναφορά : Ερώτηση - Γιατί στοιχίζεις τα αυτοκινητάκια και τα τουβλάκια σου;

Απάντηση - Η μεγαλύτερη διασκέδαση είναι να στοιχίζουμε πράγματα. Πολύ διασκεδαστικό επίσης είναι να παρακολουθούμε το τρεχούμενο νερό. Άλλα παιδιά μοιάζουν να απολαμβάνουν τα παιχνίδια προσποίησης και φαντασίας, αλλά ως άνθρωπος με αυτισμό ποτέ δεν μπορώ να καταλάβω το νόημά τους. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η

σειρά που εμφανίζονται τα πράγματα, οι γραμμές και οι επιφάνειες των πραγμάτων όπως τα παζλ και τέτοιου είδους παιχνίδια.

Ανάλυση : Στο σημείο αυτό, διαφαίνεται η αντιμετώπιση των παιδιών με ΔΑΦ κατά τη διεξαγωγή του παιχνιδιού. Επομένως, γίνεται μία αντιπαράβολή με το παιχνίδι των νευροτυπικών παιδιών, στα οποία επικρατεί η φαντασία και η προσποίηση. Σε αντίθεση αυτού, λοιπόν, τα παιδιά με ΔΑΦ δεν έχουν συμμετοχή στο κοινωνικό παιχνίδι και εμφανίζουν ανορθόδοξη χρήση τους. Το άτομο που περιγράφεται, εδώ, δεν μπορεί να διανοηθεί την απόλαυση της φαντασίας στο παιχνίδι, δηλαδή την κλίση στο συμβολικό.

Συζήτηση

Ο βασικός σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η ανάδειξη και η καταγραφή των χαρακτηριστικών των παιδιών με ΔΑΦ σε συγκεκριμένες περιστάσεις. Για την ακρίβεια, μελετήθηκαν οι διαταραχές στην επικοινωνία και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, μέσω του εκλαϊκευμένου βιβλίου «Γιατί χοροπηδάω; Ένα αγόρι σπάει τη σιωπή του αυτισμού».

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος, συνδέεται άρρηκτα με τη θεώρηση του αυτισμού ως ένα μεταβλητό νευροαναπτυξιακό σύνδρομο, το οποίο συνοδεύεται από μία σειρά συμπτωμάτων και όχι από μία συνθήκη (Geschwind, 2008). Κατ' αυτό τον τρόπο, αυτά τα συμπτώματα επιχειρήθηκαν να αποτυπωθούν όπως καταγράφονται στο βιβλίο και στη συνέχεια να αναλυθούν. Για την ανάλυση, επιλέχθηκαν δύο βασικές κατηγορίες στις οποίες παρουσιάζονται διαταραχές, η «επικοινωνία» και η «κοινωνική αλληλεπίδραση».

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, λοιπόν, στη διαταρχή της επικοινωνίας, αποτυπώνεται ο γραπτός και ο προφορικός λόγος του παιδιού. Επομένως, γίνεται εμφανές πως υπάρχει αδυναμία στον γραπτό και στον προφορικό λόγο και μόνο με τη χρήση επιπρόσθετων μέσων καθίσταται εφικτή. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός πως πολλά άτομα με ΔΑΦ έχουν περιορισμένη χρήση του λόγου (Faherty, 2003). Ωστόσο, στο βιβλίο παρουσιάζεται κάτι το οποίο είναι αντίθετο της υπάρχουσας θεωρίας, καθώς το παιδί έχει επιθυμία να επικοινωνήσει με τους γύρω του, σε αντιπαράβολή με την υπάρχουσα θεωρία, που αναφέρει τη μειωμένη διάθεση της επικοινωνίας (Heward, 2011 · Νότας, 2005).

Εκτός αυτού, προβάλλεται η διαταραχή στο χρώμα και στην ένταση της φωνής και η ηχολαλία, η οποία ουσιαστικά αποτελεί αδυναμία στον έλεγχο της φωνής από πλευράς των παιδιών με ΔΑΦ και η ιδιόμορφη χρήση της. Επομένως γίνεται κατανοητό ότι επιβεβαιώνεται σε αυτό το σημείο η εκτός πλαισίου χρήση της γλώσσας (Froma & Colleen, 2016). Τέλος, αποτυπώνεται η απουσία της βλεμματικής επαφής από ένα άτομο με ΔΑΦ, η οποία αποτελεί και ένα αίτιο αποκοπής από το κοινωνικό περιβάλλον (Μαυροπούλου, 2007). Έτσι, η περιγραφή του παιδιού προσπαθεί να ανατρέψει την ιδεολογία ότι δεν προσέχει τον συνομιλητή του επειδή δεν τον κοιτάζει, προβάλλοντας την προσπάθεια να τον ακούσει με τα υπόλοιπα αισθητήρια όργανα.

Πέραν τούτου, όσον αφορά τη διαταραχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ατόμων με ΔΑΦ, τίγεται το θέμα της κοινωνικής απομόνωσης. Το θεωρητικό πλαίσιο κατέδειξε πως ένα παιδί με ΔΑΦ προσεγγίζει τα άλλα με μη αποδεκτούς τρόπους Παρατηρείται, λοιπόν, μία έκπτωση στις κοινωνικές συναλλαγές. Εκτός αυτού, εμφανίζουν αποτυχία μίμησης της κοινωνικής συμπεριφοράς, μέσω μηχανικής επανάληψης κινήσεων χωρίς νόημα. Κλείνοντας, διακρίνεται μία δυσκολία στο συμβολικό και στο κοινωνικό παιχνίδι, με παράλληλη μη υπακοή στους κανόνες. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και στις καταγραφές του βιβλίου, καθώς το παιδί αδυνατεί να μιμηθεί σωστά τους κοινωνικούς κανόνες (χαιρετισμός) και δεν μπορεί εύκολα να συνάψει σχέσεις και να καταφεύγει σε διεξαγωγή ατομικού παιχνιδιού και όχι ομαδικού.

Συμπεράσματα

Ένα παιδί με ΔΑΦ, παρουσιάζει δυσκολίες σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης του, είτε είναι η επικοινωνία, είτε η κοινωνική αλληλεπίδραση, που μελετήθηκαν στη συγκεκριμένη εργασία. Τα ευρήματα της έρευνάς που έγινε, λοιπόν, μέσω της παρουσίασης ενός βιβλίου, κατέληξαν στο γεγονός πως τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν προβλήματα τόσο στο γραπτό, όσο και στον προφορικό λόγο. Επομένως, οι διαταραχές στην επικοινωνία αποτελούν έναν ανασταλτικό παράγοντα έκφρασης των συναισθημάτων. Στο σημείο αυτό, διακρίθηκε ένα χάσμα του τρόπου παρουσίασης στο βιβλίο με τη θεωρία, καθώς τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν ελάχιστες κοινωνικές επαφές και προτιμούν την απομόνωση, ενώ στο βιβλίο προβάλλεται η προσπάθεια να αποτυχία της προσπάθειας να αναπτύξουν σχέσεις. Εκτός αυτού, επιβεβαιώνεται η τάση των παιδιών να απέχουν από τα ομαδικά παιχνίδια καθώς και η αδυναμία τους να αντιληφθούν τους κανόνες. Επομένως, οι δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ, επικεντρώνονται στο παιχνίδι με τους συνομηλίκους, στην κοινωνική γνώση, στις κοινωνικές σχέσεις, στις δεξιότητες του λόγου και στην επεξήγηση νοητικών καταστάσεων. Κλείνοντας, από την έρευνα δεν απουσιάζει ο περιορισμός, καθώς το βιβλίο αναφέρεται σε ένα παιδί, ενώ για να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα θα μπορούσε να αναφέρεται σε περισσότερα.

Βιβλιογραφία

- Beyer, G. & Gammeltoft, L. (2000). *Autism and Play*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Billstedt, E., Gillberg, C., & Gillberg, C. (2005). Autism after adolescence: population-based 13-to 22-year follow-up study of 120 individuals with autism diagnosed in childhood. *Journal of autism and developmental disorders*, 35(3), 351-360.
- Δημητρίου Παπαβασιλείου Δ. (2014). *Πρόγραμμα Αυτισμός Checklist κατά Δημητρίου. Πρακτικός οδηγός για τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές για ειδικούς και γονείς*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Αναπτυξιακής και Συμπεριφορικής Παιδιατρικής.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., ... & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125(1), 17 - 23.

- Faherty, C. (2003). *Τι σημαίνει για μένα* ; Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Froma, R. & Colleen, W. (2016). *Εγχειρίδιο Λογοθεραπείας*. Αθήνα : Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Geschwind (2008). Autism: many genes, common pathways? . *Cell* 135 (3), 391 – 395.
- Heward, W.L. (2011). Συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές. Στο Heward, W.L. *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες: Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. (επιμ. Δαβά-ζογκου, Α. & Κόκκινος, Κ.) Αθήνα: Τόπος
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., & Rutter, M. (2004). Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 212-229.
- Μαυροπούλου, Σ. (2007). Το περιεχόμενο και οι προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Η εκπαιδευτική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*, σελ. 53-74. Βόλος: Γράφημα.
- National Institute for Health and Clinical Excellence (2011). *Autism diagnosis in children and young people. Recognition, referral and diagnosis of children and young people on the autism spectrum*. Nice Clinical Guideline (128).
- Νότας, Σ. (2005). *Το Φάσμα του Αυτισμού – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Οδηγός για όλη την οικογένεια*. Τρίκαλα: Έλλα
- Smith, C., & Bohane, L. (2010). Isle of Wight study: a neuro-developmental therapy to promote social attention and shared emotion in young children with high-functioning autistic spectrum difficulties. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 698-706.
- Volkmar, F. & Pauls, D. (2003). Autism. *The Lancet*, 362 (9390), 1133 – 1141.
- Wing, L. (1993). The definition and prevalence of autism: a review. *European child & adolescent psychiatry*, 2(2), 61-74.
- Wing, L. (1996). *The Autistic spectrum: A guide for parents and professionals*. London: Constable.

Χαρισματικά παιδιά στην Ελλάδα

Πολύδωρα Άννα-Ελένη, Υποψ. Διδάκτορας, eleana_feuga@hotmail.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ενδιαφέρεται να αναδείξει τα χαρισματικά παιδιά και ειδικότερα την εκπαίδευση, την οποία λαμβάνουν από τα ελληνικά γενικά σχολεία. Όπως προέκυψε από την κριτική μελέτη της βιβλιογραφίας, τα χαρισματικά παιδιά αποτελούν τους «αφανείς ήρωες» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η ελληνική βιβλιογραφία για τα χαρισματικά παιδιά δεν είναι αρκετά εκτενής. Για τη συγγραφή της εργασίας χρησιμοποιήθηκε αρκετή ξενόγλωσση βιβλιογραφία, κυρίως στο κομμάτι που αναφέρεται στους ορθούς τρόπους ένταξης και προσαρμογής των χαρισματικών παιδιών σε μια τάξη ενός ελληνικού γενικού σχολείου. Η εργασία διαρθρώνεται σε τρεις υποενότητες. Η πρώτη αφορά τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών, η δεύτερη την ελληνική νομοθεσία γύρω από την εκπαίδευση αυτών των παιδιών και η τρίτη και πιο σημαντική στρέφεται στις δυσκολίες που παρουσιάζονται στη διδασκαλία των χαρισματικών παιδιών και στους τρόπους αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών πρόσβασης και εκπαίδευσής τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Χαρισματικά παιδιά, ένταξη, ελληνική νομοθεσία, εκπαίδευση

Χαρακτηριστικά χαρισματικών παιδιών

Το ενδιαφέρον για τα χαρισματικά παιδιά ξεκίνησε από την αρχαιότητα. Πρώτοι, οι Κινέζοι από το 2.200 π.Χ. καθιέρωσαν ένα σύστημα επιλογής χαρισματικών ατόμων, με γνώμονα να τα προωθήσουν μετέπειτα στην άσκηση της δημόσιας διοίκησης. Επιπροσθέτως, ο Πλάτωνας είχε προτείνει η Πολιτεία να προχωράει στην αναζήτηση των χαρισματικών παιδιών και να τους παρέχει τα απαραίτητα εφόδια, ούτως ώστε να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους (Γιαννάκου-Κίτσου, 1998, 20). Η απασχόληση με τα χαρισματικά παιδιά έκτοτε αναζωπυρώθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, λόγω της εκτόξευσης του ρωσικού δορυφόρου, το 1957 (Σπούνικ) (Γιαννάκου-Κίτσου, 1998). Με την εκτόξευση αυτού του πρώτου πυραύλου στο διάστημα από την Ρωσία, οι ΗΠΑ ένιωσαν μια μεγάλη απειλή και επιδίωξαν να δώσουν μια μεγαλοπρεπή απάντηση, επιδεικνύοντας έτσι τη δύναμή τους. Αυτή η απάντηση θα μπορούσε να δοθεί κυρίως από τα χαρισματικά άτομα των ΗΠΑ.

Σήμερα, σύμφωνα με έρευνες ο αριθμός των χαρισματικών ατόμων αριθμεί το 2% διεθνώς, ωστόσο υπάρχουν ενδείξεις, ότι μπορεί να φτάνει και το ποσοστό του 4 με 5%. Αρχικά, κρίνεται χρήσιμη η αποσαφήνιση του όρου «χαρισματικότητα». Η χαρισματικότητα είναι μια νοητική ικανότητα, η οποία υπερβαίνει το μέσο όρο (πάνω από 140). Πρόκειται για μια ικανότητα που δεν κατακτάται μέσα από προσωπική προσπάθεια (Γκόλτσιου, 2019). Η χαρισματικότητα διαφέρει από το ταλέντο. Η χαρισματικότητα αφορά την κατοχή εξαιρετικών ικανοτήτων σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριοποίησης, ενώ στο ταλέντο υπάρχει ο περιορισμός σε έναν μόνο τομέα.

Τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών είναι ότι παρουσιάζουν την ικανότητα να μαθαίνουν γρήγορα και να αντιλαμβάνονται με μεγάλη ευκολία προχωρημένα για την ηλικία τους θέματα. Ακόμα, άλλα χαρακτηριστικά τους είναι η διορατικότητά τους, η γόνιμη φαντασία τους, η κατανόηση της σχέσης αιτίου-αποτελέσματος, η τελειομανία, η λήψη πρωτοβουλιών και η εκμάθηση των βασικών δεξιοτήτων με ευκολία και με μεγάλη ταχύτητα, χωρίς την απαραίτητη εξάσκηση (Γκόλτσιου, 2019). Ορισμένα πρόσθετα και επιγραμματικά αναφερόμενα χαρακτηριστικά τους είναι η απροθυμία τους στην εξάσκηση υπάρχοντων δεξιοτήτων και γνώσεων, η ευκολία στην ακολούθηση σύνθετων οδηγιών, η πολυπραγμοσύνη τους, οι ισχυρές δεξιότητες κριτικής ανάπτυξης και αυτοκριτικής τους, η εκπληκτική αντίληψη τους, η εμμονή στις λεπτομέρειες, επίσης διακατέχονται από μια φυσική και πνευματική ανησυχία, έχουν αξιοθαύμαστες και εκτεταμένες γενικές γνώσεις (Γκόλτσιου, 2019). Επιπλέον, οι χαρισματικοί μαθητές έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν λεπτομερώς και πολύ γρήγορα, να διατυπώνουν ασυνήθιστες ερωτήσεις ή παρατηρήσεις, να έχουν έντονη περιέργεια, να γοητεύονται από τα πνευματικά παιχνίδια και να αναλύουν διάφορα θέματα σε βάθος (Γκόλτσιου, 2019).

Οι Gary και Rimm (2004) τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν στα χαρισματικά παιδιά είναι η υπερκινητικότητα, η επιδίωξη της προσοχής από τους άλλους, η στοχοθεσία, η ανταγωνιστικότητα, το χιούμορ, η αρέσκειά τους για προηγμένα για την ηλικία τους πράγματα, η τελειομανία, η εξαιρετική μνήμη, η ταχεία μάθηση, το εξειδικευμένο λεξιλόγιο, η παρατηρητικότητα, η περιέργεια, η φαντασία και η δημιουργικότητα. Ακόμα, προσθέτουν το έντονο ενδιαφέρον τους για τα βιβλία, τα πάζλ, τα μαθηματικά και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, τη συναναστροφή με άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, τα ισχυρά κίνητρα, τη συναισθηματική τους σταθερότητα και το έντονο ενδιαφέρον τους για την ηθική, τη δικαιοσύνη, αλλά και για την ίδια τους την ύπαρξη.

Χαρισματικός δεν είναι απαραίτητα ο μαθητής με τα γυαλάκια, τουναντίον έχει αποκαλυφθεί ότι κατά μέσο όρο ο χαρισματικός μαθητής είναι αυτός που είναι αρκετά δημοφιλής στους συνομήλικούς του, είναι πιο μεγαλόσωμος, πιο δυνατός και σε καλύτερη φυσική κατάσταση (Balch, 1993/ Θεοδωρίδου, 2006, 35). Κατά τον Terman, χαρισματικοί είναι οι μαθητές που εμφανίζουν κατά μέσο όρο υψηλότερα επίπεδα προσαρμοστικότητας (Flom, 1992/ Θεοδωρίδου, 2006). Τέλος, μια τελευταία προσέγγιση είναι του Frasier και των συνεργατών του (1995), οι οποίοι κάνουν λόγο για έντεκα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών. Αυτά είναι η εσωτερική παρώθηση, η ικανότητα επικοινωνίας, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, τα ασυνήθιστα ενδιαφέροντα, η γόνιμη φαντασία, η δημιουργικότητα, η καλή μνήμη, η ερευνητική ικανότητα, η διορατικότητα, η ετοιμολογία και το έξυπνο χιούμορ. Στην Ελλάδα έχουν διατυπωθεί ελάχιστες προσεγγίσεις και έχει δοθεί μικρή έμφαση στους χαρισματικούς μαθητές, γεγονός που γίνεται έκδηλο και από την ίδια την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία για τα χαρισματικά άτομα.

Ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία

Η ελληνική νομοθεσία γύρω από την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών δεν είναι αρκετή και συχνά παραγκωνίζεται. Πιο συγκεκριμένα, τα μέτρα τα οποία έχουν παρθεί για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στα ελληνικά γενικά σχολεία είναι ανεπαρκή, αναποτελεσματικά και σε κατά τόπους σχολεία σχεδόν ανύπαρκτα (Zbainos & Kyritsi, 2013). Ο νόμος 3194/2003 του ΦΕΚ267^A και η προσθήκη ενός εδαφίου στο νόμο 2817/2000 προβλέπουν την ειδική εκπαιδευτική μεταχείριση σε άτομα που διαθέτουν ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα (Θεοδωρίδου, 2006, 12). Με το νόμο 3194/2003 επιτελέστηκε η αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών ως υπάρχουσα ομάδα στο μαθητικό δυναμικό της χώρας (Χαντζούλη, 2016, 162-163).

Τα επόμενα βήματα στα οποία προχώρησε η νομοθετική εξουσία στην Ελλάδα για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών ήταν η ίδρυση Πρότυπων σχολείων, τα οποία στη συνέχεια μετονομάστηκαν σε Πειραματικά. Πρόκειται για ένα εγχείρημα που δεν γνώρισε ιδιαίτερη απήχηση, εξαιτίας του φόβου των αρμόδιων νομοθετών να μην χαρακτηριστούν ως «ελιτίστικα». Άλλο ένα σημαντικό μέτρο ήταν το 1990 η ίδρυση μουσικών και αθλητικών γυμνασίων, ακόμα το 2003 συντελεί μια «χρυσή» χρονιά για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών. Το πρώτο μέτρο αφορούσε την ίδρυση καλλιτεχνικών γυμνασίων και το δεύτερο αναφερόταν στη συγγραφή και στην προώθηση ενός Διαθεματικού Προγράμματος Σπουδών, το οποίο προασπιζόταν το δικαίωμα των ατόμων με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες στην παροχή ίσων και κατάλληλων κατά περίπτωση, ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση (Χαντζούλη, 2016, 162-163).

Αυτό που δύναται να γίνει αντιληπτό είναι ότι στην Ελλάδα έχει προωθηθεί ιδιαίτερα, όσον αφορά τα χαρισματικά παιδιά και τα παιδιά με ταλέντα, η θεωρία του Gardner, αυτή της πολλαπλής νοημοσύνης. Η θεωρία αυτή αναφέρεται στο γεγονός ότι κάθε άνθρωπος μπορεί να εμφανίζει αυξημένες επιδόσεις σε διαφορετικά είδη νοημοσύνης. Βέβαια, υπάρχει η περίπτωση πολλές φορές να συνδυάζονται τα διάφορα είδη νοημοσύνης. Τα είδη της νοημοσύνης που προωθούνται κυρίως στα ελληνικά γενικά σχολεία, έτσι όπως τα ταξινομεί ο Gardner είναι η γλωσσική, η λογικομαθηματική, η μουσική και η κιναισθητική. Αυτές που δεν καλλιεργούνται σε μεγάλο βαθμό είναι η οπτική-χωρική, η ενδοπροσωπική, η νατουραλιστική και η υπαρξιακή-φιλοσοφική.

Ανασταλτικοί παράγοντες στην εκπαίδευσή τους

Αυτή η τρίτη υποενότητα, τελευταία και πιο σημαντική επικεντρώνεται στην αναγκαιότητα εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών στην Ελλάδα, στις μεθόδους επίτευξης της αποτελεσματικής τους εκπαίδευσης και στους ανασταλτικούς παράγοντες που συναντούν. Τα χαρισματικά παιδιά, αν και λίγα για το σύνολο του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού είναι μεγίστης και επιτακτικής ανάγκης ζήτημα να εκπαιδευτούν. Η εκπαίδευση τέτοιου είδους παιδιών συμβάλλει στην ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου της χώρας, διότι αυξάνονται τα αποθέματα της κοινωνίας με άτομα, τα οποία θα μπορούν να λύσουν σε βάθος χρόνου τα σύγχρονα προβλήματά της –πολύ πιο σύνθετα και πολύπλοκα και επίσης είναι αναυθέραιο δικαίωμα η εκπαίδευση όλων των παιδιών

και η παροχή ίσων ευκαιριών για τη μέγιστη αξιοποίηση του χαρίσματός τους (Γιαννάκου-Κίτσου, 1998/ Ματσαγγούρας, 2008).

Για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών απαιτείται η ουσιαστική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία συνδυάζεται με τη δημιουργία ενός ενδιαφέροντος και αποτελεσματικού σχολικού περιβάλλοντος. Για την ορθή εκπαίδευσή τους είναι σημαντική η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (πρώιμη εγγραφή στο σχολείο, προώθηση σε συγκεκριμένο μάθημα, προώθηση σε μεγαλύτερη τάξη, πρώιμη εγγραφή σε ΑΕΙ, επιτάχυνση εν γένει, εμπλουτισμός της διδασκαλίας και των προγραμμάτων σπουδών, χρήση των νέων τεχνολογιών και ιδιαίτερα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, παροχή εξωδιδασκτικών δεξιοτήτων, εξατομικευμένο πρόγραμμα για ιδιαίτερα ευφυείς, δημιουργία ομάδας προικισμένων σε κοινή τάξη και σχηματισμός παράλληλης τάξης ολιγόωρης φοίτησης) (Ματσαγγούρας, 2008, 101-106). Όλες αυτές οι δράσεις προβλέπουν την άριστη συνεργασία των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων-κηδεμόνων (Smith & Campbell, 2012). Συνάμα, όλες αυτές οι δράσεις μπορούν να οργανωθούν στο πλαίσιο μιας τάξης ενός γενικού σχολείου.

Οι ανασταλτικοί παράγοντες που είναι αναγκαίο να ξεπεραστούν ριζικά, προκειμένου να οργανωθούν και να εφαρμοστούν όλες οι παραπάνω δράσεις είναι ουκ ολίγοι. Αρχικά, τα διαγνωστικά τεστ που διανέμονται θα πρέπει να ανανεωθούν και να καλύπτουν περισσότερες γνωστικές περιοχές. Μέχρι σήμερα, οι γνωστικές περιοχές στις οποίες παρουσιάζουν ιδιαίτερη προσοχή είναι τα διεθνή Μαθηματικά και η επιστήμη της Φυσικής. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όσο αυτό είναι δυνατό θα ήταν ορθό να εκπαιδευτούν περισσότερο, διότι παρατηρείται μια δυσκολία ανίχνευσης της χαρισματικότητας και κατά την κρίση τους δεν πρέπει να δέχονται επιρροές από τις προσωπικές τους στάσεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις. Ωστόσο, αυτές οι αδυναμίες των εκπαιδευτικών μπορεί να οφείλονται και στη σύγχυση που επικρατεί γύρω από τον όρο της χαρισματικότητας. Για κάποιους χαρισματικό είναι το παιδί που εμφανίζει μια κλίση σε έναν τομέα, ενώ για άλλους είναι το παιδί που μπορεί να επιτύχει σε δοκιμασίες, στις οποίες υποβάλλονται παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (Δαβάζογλου, 1999, 112/ Θεοδωρίδου, 2006, 36).

Άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες είναι οι οικονομικοί λόγοι, διότι χωρίς πόρους είναι αδύνατη η διαμόρφωση νέων προγραμμάτων σπουδών, η δημιουργία νέων αξιολογητικών διαδικασιών (σταθερά και παγιωμένα σταθμισμένα νοητικά τεστ) και η ίδρυση φορέων ικανών να ανιχνεύσουν και να αξιολογήσουν τη χαρισματικότητα (Χαντζούλη, 2016, 163). Ακόμα, μια τροχοπέδη που συναντάται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι ότι όλα τα παιδιά στο σύνολό τους λαμβάνουν υψηλές βαθμολογίες, έτσι το πραγματικά χαρισματικό παιδί είναι δύσκολο να ξεχωρίσει (Ρίζος, 2011). Επιπροσθέτως, για την αποτελεσματική εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών θα πρέπει ρητώς να ξεπεραστούν ορισμένα στερεότυπα της ελληνικής κοινωνίας. Αυτά είναι ότι τα χαρισματικά παιδιά θα επιτύχουν χωρίς βοήθεια, είναι κοινωνικά απομονωμένα με δική τους επιλογή, είναι εκκεντρικά υπό την έννοια ότι επιδιώκουν να τραβούν συνεχώς την προσοχή, εκπαιδεύονται εις βάρος των άλλων παιδιών και η χαρισματικότητα τους θα εκδηλωθεί αυτόματα. Για να αναπτυχθεί ένα ταλέντο χρειάζεται σαφώς συνεχής

εξάσκηση και να πιστέψει, τόσο το ίδιο άτομο στον εαυτό του, όσο και κάποιο άλλο άτομο (φαινόμενο του Πυγμαλίωνα/ εξωτερική κινητροποίηση). Αυτό όμως που λειτουργεί ακόμα πιο άδικο έναντι της οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τα χαρισματικά παιδιά είναι ο κακός χαρακτηρισμός που αποδίδουν σε αυτή τη δίκαιη αναδιαμόρφωση ως «ελιτίστικη». Με τους νοητικά υπερέχοντες η κοινωνία σχημάτιζε σχεδόν πάντα μια αμφίβολη σχέση «αγάπης και μίσους» (Ματσαγγούρας, 2008, 166).

Συμπεράσματα-Κριτική-Παρατηρήσεις

Η γενική ελληνική εκπαίδευση οφείλει να καλύπτει τις ανάγκες όλων των παιδιών. Η κάθε τάξη θα πρέπει να διέπεται από την καθολική αναζήτηση της ποιοτικής αριστείας, την προώθηση της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης του κάθε παιδιού ξεχωριστά και να επιβραβεύει τη λήψη πρωτοβουλιών και ρίσκων. Ακόμα, η κάθε τάξη θα ήταν καλό να λειτουργεί σαν ένα θερμοκήπιο ονείρων, ελευθερίας έκφρασης και παροχής ίσων ευκαιριών, ανάλογα με την περίπτωση του κάθε μαθητή. Για να επιτευχθεί αυτό και για να επωφεληθεί μετέπειτα η κοινωνία ολόκληρη, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί σαν φάρος γνώσης και να μην υποκύπτει στις προσωπικές του προτιμήσεις. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ένα εξαιρετικά βαρύ έργο να διαδραματίσουν, αυτό της διάπλασης των παιδικών ψυχών θα έπρεπε συνεχώς να επιμορφώνονται, ούτως ώστε να μπορούν να καλύπτουν όσο καλύτερα γίνεται τις ανάγκες όλων των παιδιών ανεξαιρέτως.

Βιβλιογραφία

- Balch, M. (1993). The gifted child: Personality traits, learning styles and useful teaching strategies. *CERIC Document Reproduction Service*, 304235.
- Braining blog. (2018). *Χαρισματικά παιδιά: νοημοσύνη, χαρακτηριστικά και συμπεριφορές*. Διαθέσιμο στο: <https://braining.gr/blog>.
- Flom, P. (1992). Exceptional cognitive development: A life span developmental approach. *CERIC Document Reproduction Service*, 381953.
- Frasier, M., Hunsaker, L., Lee, J., Finley, S., Frank, E., Garcia, H. & Martin, D. (1995). *Educators' perceptions of barriers to the identification of gifted children from economically disadvantaged and limited English proficient backgrounds*. University of Connecticut: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Gary, A. & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented*. Boston: Pearson/A and B.
- Zbainos, D. & Kyritsi, A. (June 2013). Greek talented students' perceptions of the Greek school system and its practices. The voice of the 'non-existent'. *Educational & Child Psychology* 30(2). pp.67-78.

Smith, L. & Campbell, J. (2012). *Families, Education and Giftedness: Case Studies in the Construction of High Achievement*. Rotterdam: Sense Publishers.

Stevens, M. (2009). *Challenging the Gifted Child: An Open Approach to Working with Advanced Young Readers*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Γιαννάκου-Κίτσου, Μ. (1998). *Παιδιά σχολικής ηλικίας με υψηλό δείκτη νοημοσύνης (Χαρισματικά παιδιά): Επισήμανσή τους και εκτίμηση της κοινωνικής τους συμπεριφοράς και προσαρμογής (Διατριβή)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Ιατρικής, Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10692#page/1/mode/1up>.

Γκόλτσιου, Κ. (2019). *Ευφυΐα/χαρισματικά παιδιά*. Διαθέσιμο στο: <http://www.gkoltsiou.gr/el/content/17-euphuia-slash-kharismatika-paidia>

Δαβάζογλου-Σιμοπούλου, Α. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη.

Θεοδωρίδου, Σ. (2006). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του χαρισματικού μαθητή (Διατριβή)*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αλεξανδρούπολη. Διαθέσιμο στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14170#page/2/mode/1up>

Λακάσας, Α. (2018/Μάρτιος/05). Εκπαιδεύοντας χαρισματικά παιδιά. *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*. Διαθέσιμο στο: <http://www.kathimerini.gr/951822/gallery/epikairothta/ellada/ekpaideyontas-xarismatika-paidia>

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

Πολυζοπούλου, Κ., Κοκαρίδας, Δ., Πατσιαούρας, Α., & Γκάρι, Α. (2014/Ιουνίου/25). Teachers' perceptions toward education of gifted children in greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport* 14(2). 2014/June/25/ DOI:10.7752/jpes.2014.02033.

Ρίζος, Σ. (2011). *Η περίπτωση των χαρισματικών παιδιών: απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών (Διατριβή)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Αθήνα. Διαθέσιμο στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25868#page/1/mode/1up>.

Χαντζούλη, Ε. (2016). *Εκπαίδευση ευφύων μαθητών (Διατριβή)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα. Διαθέσιμο στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/38103#page/1/mode/2up>.

Το Μουσείο ως περιβάλλον μάθησης για δομές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Γεωργούλα Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06 Μ.Εδ, georgoula.pr@gmail.com

Κερασοβίτης Κωνσταντίνος,

Μ.Εδ, Υποψ. Διδάκτορας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.79.01, K_kerasovitis@hotmail.com

Περίληψη

Θέμα της παρούσας εργασίας είναι η διαρκώς εξελισσόμενη σχέση ανάμεσα στο σύγχρονο μουσείο και το σχολείο. Έναυσμα για τον προβληματισμό μας αποτελεί η πεποίθησή πως αμφότεροι οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί φορείς μπορούν μέσα από την κατάλληλη προετοιμασία και τη σωστή συνεργασία να συνεισφέρουν σημαντικά στην ολοκληρωμένη και ουσιαστική εκπαίδευση των ατόμων αλλά και στην εύρυθμη λειτουργία των φορέων του πολιτισμού και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Έχοντας ως οδηγό μας τις γνωστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών αλλά και την αντίστοιχη ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία θα προσπαθήσουμε στο κείμενο που ακολουθεί που να εντοπίσουμε τους τρόπους με τους οποίους η σχέση ανάμεσα στο μουσείο και το σχολείο και την εκπαίδευση ενηλίκων και τον τρόπο που μπορεί να ξεπεράσει τα πιθανά εμπόδια και να γίνει περισσότερο αποτελεσματική.

Λέξεις-Κλειδιά: Μουσείο, σχολείο, πολιτισμός, εκπαίδευση ενηλίκων

Εισαγωγή

Οι πρόοδοι στον τομέα της μουσειοπαιδαγωγικής, καθώς και η αναθεώρηση του παραδοσιακού ρόλου του μουσείου, συμβάλλουν στο ουσιαστικό άνοιγμά του προς την εκπαιδευτική κοινότητα και στην παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών προς τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, διεκδικούν πλέον περίοπτη θέση στη λειτουργία του σημερινού μουσείου και αναδεικνύονται σε δυναμικά μέσα μάθησης. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί η σημασία του μουσείου ως ζωντανού τύπου μάθησης και η ανάγκη της συνεργασίας του με τους φορείς της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η μάθηση στο μουσείο

Το μουσείο ως χώρος εκπαίδευσης

Τα μουσεία αντιμετωπίζονται εδώ και πολλά χρόνια ως εκπαιδευτικά ιδρύματα. Σε αντίθεση με τον τυπικό χαρακτήρα της σχολικής εκπαίδευσης που αποβλέπει κυρίως στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου μέσα από ένα αυστηρά δομημένο πρόγραμμα μαθημάτων και διδασκαλίας, η μουσειακή εκπαίδευση αποτελεί μια μορφή άτυπης και δια βίου εκπαίδευσης που χωρίς να δεσμεύεται από διδακτέα ύλη και ώρες διδασκαλίας προσφέρει δυνατότητες για πολύπλευρη ανάπτυξη, αισθητική και πνευματική καλλιέργεια του ατόμου (Hooper-Greenhill, 1994). Υπεύθυνη για τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού χαρακτήρα του μουσείου είναι η επιστήμη της μουσειοπαιδαγωγικής, οποία έχει

ως στόχο της τον καλύτερο δυνατό σχεδιασμό και την καλύτερη δυνατή εφαρμογή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που διευκολύνουν διάφορες και διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και άτομα και ειδικά τα παιδιά τους νέους, να προσεγγίζουν, να κατανοούν, να ερμηνεύουν και να αξιοποιούν δημιουργικά μουσειακούς και άλλους πολιτισμικούς χώρους (Νάκου, 2001).

Θεωρίες μάθησης και μουσειακή εκπαίδευση

Τη λειτουργία της μάθησης στο μουσείο επιχειρούν να ερμηνεύσουν οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και ειδικότερα η κονστρουκτουβιστική αντίληψη για τη μάθηση του Vygotsky και του Piaget, η ανακαλυπτική προσέγγιση της γνώσης του Bruner και του Dewey.

Άμεση συνέπεια αυτής της άποψης στη μουσειοπαιδαγωγική είναι πως το σύγχρονο μουσείο παύει να αντιμετωπίζει το κοινό ως ένα παθητικό και ομοιόμορφο πλήθος. Ειδικότερα, με βάση τις αρχές του κονστρουκτιβισμού το σύγχρονο μουσείο θα πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά (Hein, 1994). α) Το περιεχόμενο του μουσείου πρέπει να παρουσιάζεται έτσι ώστε να αντανακλά το πραγματικό περιεχόμενο του θέματος. β) Το περιεχόμενο του μουσείου πρέπει να παρουσιάζεται στον επισκέπτη με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να το κατακτήσει όσο πιο εύκολα γίνεται. γ) Το μουσείο δεν πρέπει να έχει συγκεκριμένα σημεία εισόδου ή εξόδου, ώστε να επιτρέπει και να ενθαρρύνει τους επισκέπτες να κάνουν τις δικές τους συνδέσεις με τα εκθέματα. δ) Το κονστρουκτουβιστικό μουσείο πρέπει να προσπαθεί να βλέπει τα πράγματα όπως τα βλέπουν οι επισκέπτες. ε) Στο κονστρουκτουβιστικό μουσείο τα παιδιά αλλά και οι ενήλικες πρέπει να εμπλέκονται σε ενεργητικές διαδικασίες μάθησης μέσα από εργαστήρια και διαδραστικές δραστηριότητες (Russell, 1999).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία στηρίζονται στις παιδαγωγικές απόψεις του Piaget και του Vygotsky πρέπει να προσφέρουν στα άτομα ευκαιρίες για προσωπική αλληλεπίδραση με τα εκθέματα. Το περιεχόμενο και η δομή των εκθεμάτων πρέπει να συμφωνούν με το πνευματικό επίπεδο των μαθητών και να αποβλέπουν στη σύνδεση αυτής της προϋπάρχουσας εμπειρίας με την επιστημονική γνώση. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα οφείλουν ως εκ τούτου να αναγνωρίζουν τις διαφορές των μαθητών ως προς το κοινωνικοπολιτιστικό και πνευματικό υπόβαθρο και να διαφοροποιούνται ανάλογα. Η συνεργασία σχολείου και μουσείου για το σκοπό αυτό κρίνεται απαραίτητη (Δάλκος, 2000).

Με βάση τις απόψεις του Bruner, μέσα από την σωστή παιδαγωγική προσέγγιση και τη χρήση του κατάλληλου εποπτικού υλικού ο χώρος του μουσείου αναδεικνύεται σε αποτελεσματικό μέσο μάθησης και ψυχαγωγίας ακόμη και για ειδικές ομάδες κοινού. Η σημασία των απόψεων του Bruner στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων έγκειται στη χρήση ανακαλυπτικών μεθόδων και στη δημιουργία κινήτρων για μάθηση. Οι εκθέσεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάζονται έτσι ώστε να διεγείρουν

το ενδιαφέρον προς την επιστήμη και την τέχνη και δεν επιχειρούν να διδάξουν απλά ένα γνωστικό αντικείμενο (ΕΑΠ, ΔΠΜ/50).

Σύμφωνα με τον Dewey ο μαθητής μέσα από αυθεντικές καταστάσεις προβληματισμού προχωρεί στην αντιμετώπιση της διαδικασίας της μάθησης πάνω στην ακόλουθη πορεία: Θέση του προβλήματος, παρατήρηση των όρων του προβλήματος, διατύπωση υποθέσεων για τη λύση του προβλήματος, έλεγχος υποθέσεων και συλλογή πορισμάτων, αξιοποίηση και εφαρμογή της λύσης του προβλήματος και σε άλλα προβλήματα (Δανασσής - Αφεντάκης, 1993). Εφαρμόζοντας τις απόψεις του Dewey στο χώρο του μουσείου θα λέγαμε «πως η μάθηση οφείλει να είναι βιωματική, ώστε να καταστήσει την επίσκεψη στο μουσείο πραγματική εμπειρία, δηλαδή βίωμα» (Τζιαφέρη, 2005:79).

Μάθηση μέσα στο χώρο του Μουσείου και Μουσειακή Εμπειρία

«Ένας από τους κυριότερους παράγοντες που συνθέτουν τον ιδιαίτερο εκπαιδευτικό χαρακτήρα του μουσείου είναι τα αντικείμενα. Τα αντικείμενα έχουν το ισχυρό πλεονέκτημα να γοητεύουν, προσελκύουν ενδιαφέρον και την περιέργεια όλων των ανθρώπων ανεξάρτητα από την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο ή την προέλευση καθώς, μεταξύ άλλων, δεν απαιτούν τη γνώση αντίστοιχου γλωσσικού κώδικα ή κάποιο ιδιαίτερο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας ή νοητικής ανάπτυξης για την προσέγγισή τους. Σε αντίθεση με τις περισσότερες γραπτές πηγές συμβάλλουν στην κατανόηση της ιστορίας και του πολιτισμού απλών καθημερινών ανθρώπων, ενισχύουν τη βιωματική προσέγγιση της πραγματικότητας καθώς αποτελούν τις ορατές και απτές πλευρές της και βοηθούν τα άτομα να αναπτύξουν διανοητικές δεξιότητες κριτικής παρατήρησης του κόσμου» (Νάκου, 2001: 63 - 65). Εκτός των αντικειμένων, παράγοντες όπως το ίδιο το μουσείο, ο τρόπος παρουσίασης των αντικειμένων και του περιεχομένου τους με τη μορφή της έκθεσης αλλά και ο χώρος του μουσείου και ως χώρος επικοινωνίας, ψυχαγωγίας και εκπαίδευσης που συνδέεται με τον ελεύθερο χρόνο των επισκεπτών χωρίς την απαίτηση ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού αποτελέσματος, επίδοσης, βαθμολογίας, κ.λπ. συνθέτουν τον χαρακτήρα της μάθησης μέσα στο μουσείο και διαμορφώνουν τη μουσειακή εμπειρία (Νικονάνου, 2002: 14-15).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτός ο σύνθετος χαρακτήρας και η πολυπλοκότητα της μάθησης και της εμπειρίας στο μουσείο. Εκτός από το γεγονός ότι δεν περιλαμβάνει μόνο γνωστικούς στόχους αλλά και κοινωνικοσυναισθηματικούς, με βάση τους παράγοντες που επιδρούν στη μουσειακή εμπειρία είναι προφανές ότι μια επίσκεψη στο μουσείο δεν είναι αυτονόητα θετική και δε συνιστά αυτόματα εκπαιδευτική εμπειρία αν δεν υπάρχει επιστημονικός σχεδιασμός έτσι ώστε να αποτελέσει το μουσείο έναν ποιοτικό χώρο αγωγής και μάθησης (Νικονάνου, 2002: 42).

Το μουσείο και το ενήλικο κοινό του

Μέσα από την μελέτη της εκπαιδευτικής προσφοράς του μουσείου γίνεται κατανοητή η κεντρική θέση που κατέχει η εκπαιδευτική τους λειτουργία ανάμεσα στο σύνολο των

υπόλοιπων λειτουργιών του. Η εκπαιδευτική όμως προσφορά του μουσείου θα πρέπει να απευθύνεται σε ολόκληρη τη κοινότητα στην οποία ανήκει, μέσα από την ανάπτυξη και τη διεύρυνση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που απευθύνονται αποκλειστικά σε ενήλικους. Αυτό στηρίζεται στην κεντρική θέση που κατέχει η εκπαιδευτική λειτουργία του μουσείου καθώς και στο αξίωμα της ίσης πρόσβασης σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που χαρακτηρίζει την εποχή μας. Τα μουσεία πρέπει να επιδιώκουν να προωθούν τη διαβίου μάθηση υπηρετώντας τόσο το ανήλικό όσο και το ενήλικό κοινό τους (Chadwick, 1995:5). Η διευρυμένη εκπαιδευτική τους δυνατότητα είναι αυτή που επιβάλλει τη διάδοση του εκπαιδευτικού τους ρόλου και ως προς το ενήλικό κοινό τους. Ως χώροι ευχάριστοι προς το κοινό και ως περιβάλλοντα που ενεργοποιούν μαθησιακές εμπειρίες, τα μουσεία, οι συλλογές και οι εκθέσεις τους μπορούν να αποτελέσουν την αρχή μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα μουσεία περιέχουν οικεία όσο και παράξενα αντικείμενα σε ίσο βαθμό: παρουσιάζουν το οικείο με τέτοιο τρόπο ώστε να δείχνει ιδιαίτερο ενώ ταυτόχρονα κάνουν το παράξενο να φαίνεται κατανοητό. Βασικό όφελος που προκύπτει μέσα από τη χρήση του μουσείου στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι ο εφοδιασμός του ατόμου με τις απαραίτητες δεξιότητες για την ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις μιας ‘κοινωνίαςμάθησης’: δημιουργικότητα, ανάπτυξη ενεργού ρόλου στις μαθησιακές διαδικασίες, κριτική σκέψη (Thinesse - Demel, 2000). Σύμφωνα μάλιστα, με την Hooper-Greenhill, το μουσείο μπορεί να αποτελέσει τον μόνο αποτελεσματικό τρόπο για την εκπαίδευση του ενήλικου από τον οποίο δεν απαιτούμε τη συμμετοχή του σε τυπικές εκπαιδευτικές διαδικασίες που προσφέρει το σχολείο όπως γίνεται στην περίπτωση των ανηλίκων (Hooper-Greenhill, 1994).

Η οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για ενήλικους είναι κάτι ιδιαίτερα απαιτητικό, γεγονός το οποίο θα το διαπιστώσουμε στη συνέχεια, αλλά είναι μια πρόκληση που πρέπει να αντιμετωπίσουν τα μουσεία αν θέλουν να ισχυρίζονται ότι ανήκουν σε μια πόλη, σ’ ένα κράτος ή σ’ ένα έθνος και πολύ περισσότερο αν στηρίζονται οικονομικά από αυτό το κράτος (Cross, 1998). Μόνο μέσα από την οργάνωση αυτών των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων τα μουσεία θα ολοκληρώσουν τον εκπαιδευτικό τους ρόλο ενώ παράλληλα θα αντέξουν τον οικονομικό ανταγωνισμό στον οποίο υπόκεινται από άλλους φορείς που προσφέρουν ψυχαγωγία μέσα στη ‘βιομηχανία του ελεύθερου χρόνου’ (Haase, 2003). Ωστόσο ακόμα και στις μέρες μας το εύρος των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων των μουσείων προς τους ενήλικους είναι ιδιαίτερα περιορισμένο με μερικές εξαιρέσεις κυρίως μουσείων του εξωτερικού, όπως θα δούμε αναλυτικά στη συνέχεια. Μία βασική αιτία της αδιαφορίας των μουσείων απέναντι στο ενήλικό κοινό τους είναι η αντίληψη που υπάρχει στα μουσεία των περισσότερων χωρών ότι ο εκπαιδευτικός ρόλος των μουσείων πρέπει να συνδέεται στενά με τη σχολική εκπαίδευση (Cristina da Milano, 1989). Στα περισσότερα μουσεία ο μόνος ρόλος που αποδίδεται σε έναν ενήλικό είναι αυτός του συνοδού των παιδιών ενώ τα δικά του χαρακτηριστικά και οι ανάγκες του βρίσκονται στο περιθώριο (Lahav, 2003). Κάτω από αυτές τις συνθήκες με τη σειρά τους και οι ενήλικοι διαμορφώνουν αρνητική εικόνα για τα μουσεία θεωρώντας ότι αποτελούν απλά χώρο συλλογής και συντήρησης πολιτιστικών αντικειμένων. Από τη στιγμή που τα μουσεία δεν σέβονται τις ιδιαιτερότητες του κοινού

απομακρύνονται από αυτό ζημιώνοντας σε μεγάλο βαθμό τον εκπαιδευτικό τους ρόλο (Chadwick, 1980).

Το μουσείο ως πηγή μάθησης για τους ενήλικους

Τα μουσεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από ομάδες ενηλίκων που έχουν διαμορφώσει ένα σχέδιο μάθησης από μόνοι τους ή με την καθοδήγηση ενός εκπαιδευτή. Οι ενήλικοι έχουν πολύ περισσότερες ευκαιρίες μάθησης στο χώρο ενός μουσείου απ' ό,τι στο στενό πλαίσιο μιας τάξης καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να επισκεπτούν περισσότερες φορές μια έκθεση προκειμένου να μελετήσουν ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή μια εικόνα που τους κίνησε το ενδιαφέρον (Bown, 2003). Βασικό εξάλλου χαρακτηριστικό των ενηλίκων είναι ότι δεν συμμετέχουν σε διαδικασίες μάθησης παρά μόνο αν αυτές κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον τους. Τα μουσεία παρέχουν στους ενήλικους κίνητρα για μάθηση με την επικοινωνιακή τους λειτουργία μέσω των αντικειμένων (Goulborn, 2003). Τα αντικείμενα των μουσείων αποτελούν πρωτογενή πηγή μάθησης που έχει την ιδιότητα να ενθαρρύνει την αυτόνομη μάθηση, την έρευνα και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (www.unesco.org).

Επίσης το γεγονός ότι η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από τα αντικείμενα σημαίνει ότι οι μουσειακές συλλογές μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από άτομα που δεν έχουν πρόσβαση στο γραπτό λόγο είτε γιατί δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση είτε γιατί χρησιμοποιούν μια άλλη γλώσσα. Τα μουσεία σε αυτήν την περίπτωση αποτελούν ένα εναλλακτικό τρόπο μάθησης επικοινωνώντας μέσω των αντικειμένων αντί μέσω του γραπτού ή προφορικού λόγου (Bown, 2003). Ταυτόχρονα η μάθηση που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα στο πλαίσιο του μουσείου είναι πολύπλευρη καθώς μπορεί να καλύψει θέματα που ανήκουν σε διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους (Bown, 2003).

Επιπλέον τα μουσεία συνιστούν ευχάριστους χώρους μάθησης για τους ενήλικους λόγω της δυνατότητας αλληλεπίδρασης με άλλους αλλά και της ελευθερίας διαμόρφωσης της προσωπικής τους άποψης που τους παρέχουν. Επομένως η επαφή με τα αντικείμενα μπορεί να συνδυάσει και την επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων με άλλα άτομα που βρίσκονται στον χώρο. Ταυτόχρονα οι μουσειακές εκθέσεις μπορεί να συνιστούν ένα είδος ερμηνείας των αντικειμένων από τον επιμελητή της έκθεσης αφήνουν όμως και το περιθώριο της προσωπικής ερμηνείας των αντικειμένων θέτοντας ερωτήματα στον επισκέπτη που τον οδηγούν στην έρευνα και στη διαμόρφωση της προσωπικής του άποψης (Bown, 2003).

Όλα τα παραπάνω τονίζουν τις δυνατότητες που προσφέρει το μουσείο για ανεξάρτητη (άτυπη) μάθηση, ενθαρρύνοντας την έρευνα και την ανάλυση και ενισχύοντας το άτομο μόνο του ή σε ομάδα. Παράλληλα όμως, στο μουσείο μπορούν να αναπτυχθούν οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τους ενήλικους μετατρέποντάς τον κατ' αυτόν τον τρόπο σε χώρο μη τυπικής εκπαίδευσης (Bown, 2003).

Το μουσείο ως πηγή εκπαίδευσης ενηλίκων

Σημαντική θέση στον όγκο των εκπαιδευτικών θεμάτων που μπορούν να προσεγγιστούν από τα μουσεία προς όφελος του ενήλικου κοινού τους κατέχει και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα μουσεία αποτελούν ένα χώρο πλούσιο σε εθνογραφικά στοιχεία ποικίλων λαών που προβάλλουν τη διαφορετικότητα και καλλιεργούν την αποδοχή της. Το 'διαφορετικό' στοιχείο δεν προβάλλεται πλέον από τα σύγχρονα μουσεία με σκοπό μόνο να προκαλέσει το θαυμασμό των επισκεπτών αλλά τοποθετείται στο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο που ανήκει προσφέροντας τη δυνατότητα της ουσιαστικής κατανόησής του και τελικά της αποδοχής του (Bown, 2003).

Όπως γίνεται κατανοητό το μουσείο καλύπτει ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και επιστημονικών κλάδων που το καθιστούν σημαντικό χώρο εκπαίδευσης και των ενηλίκων. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων μέσα από την οργάνωση ποικίλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μπορούν να επωφεληθούν από το μη τυπικό χαρακτήρα του και να αναδείξουν το μουσείο σε χώρο εκπαίδευσης ενηλίκων, διευρύνοντας τον εκπαιδευτικό του ρόλο πέρα από το μαθητικό κοινό.

Χαρακτηριστικά του μουσείου (ως οργανισμός) που επιδρούν στην οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενηλίκους

Η οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στους ενηλίκους επηρεάζονται σημαντικά από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μουσείου, ως οργανισμός (Annie, Storr, 1995). Τα μουσεία διατηρούν, συντηρούν, εκθέτουν και ερμηνεύουν αντικείμενα που ανήκουν σε διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους συνθέτοντας με αυτόν τον τρόπο ένα διαφορετικό πλαίσιο για την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Annie, Storr, 1995). Επίσης, τα διοικητικά και οργανωτικά χαρακτηριστικά ενός μουσείου μπορούν να ασκήσουν άμεσα ή έμμεσα σημαντικές επιδράσεις στην μορφή των εκπαιδευτικών τους υπηρεσιών καθώς επιδρούν σημαντικά και στο αν και πότε το μουσείο θα συνεργαστεί με άλλους οργανισμούς όπως άλλα μουσεία, βιβλιοθήκες, συλλόγους στον τομέα των εκπαιδευτικών του υπηρεσιών (Annie, Storr, 1995).

Επιπλέον τα μουσεία αφιερώνουν σημαντικό μέρος της δουλειάς τους στην οργανωμένη και συστηματική παρουσίαση των εκθεσιακών τους αντικειμένων προς το κοινό. Το γεγονός αυτό έχει ως φυσικό επακόλουθο την οργάνωση των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων με βάση τη συγκεκριμένη έκθεση που προβάλλεται ή τμήματος αυτής που θεωρείται ότι έχει μεγάλη εκπαιδευτική αξία. Η ερμηνευτική αυτή προσέγγιση της έκθεσης θα επηρεάσει από μόνη της την θεματική των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα αποτελέσει το μόνο καθοριστικό στοιχείο. Αλλά ακόμα και η διάρκεια των περιοδικών εκθέσεων αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την ανάπτυξη των προγραμμάτων. Επομένως μία μικρής διάρκειας έκθεση δεν προσφέρει τον απαραίτητο χρόνο για την οργάνωση, την ολοκλήρωση και την προώθηση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων ιδιαίτερα όταν πραγματοποιούνται ταυτόχρονα διαφορετικές εκθέσεις. Μετά την λήξη των εκθέσεων οι

εκπαιδευτικές δραστηριότητες που βασίζονται στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα χρήζουν ανανέωσης (Annie, Storr, 1995).

Τέλος ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται με το περιβάλλον του μουσείου επιδρά στην ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Πρόκειται για την αντίληψη που έχει διαμορφώσει το κοινό για ένα συγκεκριμένο μουσείο ή για το σύνολο των μουσείων ως πολιτιστικούς οργανισμούς. Μερικά μουσεία έχουν κερδίσει σημαντικό κύρος εξαιτίας του μεγέθους τους ή του χαρακτήρα της μουσειακής τους συλλογής έλκοντας έτσι αρκετούς επισκέπτες και συμμετέχοντες σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Επομένως το ίδιο το περιβάλλον του μουσείου μπορεί να αποτελέσει μια ευχάριστη ατμόσφαιρα για την οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενήλικους ή το αντίθετο (Annie, Storr, 1995).

Συμπεράσματα

Αντικείμενο της συγκεκριμένης μελέτης υπήρξε η δυνατότητα επικοινωνίας και εποικοδομητικής συνεργασίας μουσείου και δομών εκπαίδευσης ενηλίκων. Επιχειρήθηκε να αναλυθεί αν και κατά πόσο μπορούν οι δύο συγκεκριμένοι φορείς να συνεργαστούν προκειμένου να ενισχυθεί η βιωματική προσέγγιση και ενεργητική μάθηση των ενηλίκων στους χώρους πολιτισμού. Στόχος της συμπίεσης των δύο φορέων είναι το πέρας των μαθητών από την παθητική και στεία απομνημόνευση γνώσεων στην προσεκτική παρατήρηση, στην βιωματική μάθηση, την πρόσβαση στην εξωσχολική γνώση, την κατανόηση, την ερμηνεία, την κριτική στάση και γενικότερα στην αύξηση του ενδιαφέροντος για προσωπική συμμετοχή στις προσφερόμενες μουσειακές δράσεις. Από τη διαρκή και εξελισσόμενη συνεργασία των δύο φορέων τα οφέλη θα είναι διττά: το σχολείο στο χώρο του μουσείου θα αξιοποιήσει τις διδακτικές ευκαιρίες που θα προκύψουν, αλλά κυρίως το μουσείο θα διαμορφώσει παραγωγικές εκπαιδευτικές εμπειρίες εμπνευσμένες από τον πλούτο των εκθεμάτων του.

Βιβλιογραφία

Annie V. F., Storr Ph. D. (1995) *Archived current practice & potential* : Research & Adult Education in Museums, U.S. Department of Education Conference panel, April 12-13 1995, διαθέσιμο στο <http://www.ed.gov/pubs/PLLIConf95/pelavin.htm> , σελ: 1

Bown L. (2003) *An Adult Educator's Perspective* στο Engageextra, *Promoting greater understanding and enjoyment of the visual arts, Museums and Galleries as Learning Places, speeches, essays and research papers on lifelong learning in the AEM, MUSAEM and EUROEDULT Socrates projects published for the LERNMUSE project of the European Commission*, σελ: 36

Cohen, L., Manion, L. & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Chadwick A., Stannett A. (1995) *Introduction* στο A. F. Chadwick, A. Stannett (eds), *Museums and the Education of Adults*, NIACE: The national organisation for adult learning

Cross J. *Adult learning and Museums*, διαθέσιμο στο <http://www.amonline.net.au/amarc/pdf/conferences/johnc.pdf>, σελ: 5

Cristina da Milano, (1989) *Good practice in Lifelong Learning in museums and galleries*, διαθέσιμο στο <http://www.collectandshare.eu.com/good/index.aspx>

Goulborn B. *Museum learning for adults*, διαθέσιμο στο <http://melbourne.museum.vic.gov.au/pdf/adult-1.pdf> Melbourne museum

Δάλκος, Γ. (2000), *Σχολείο και Μουσείο*, Αθήνα, Καστανιώτης.

Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1993), *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης*, Αθήνα.

Ε.Α.Π.(2002). *Οι Διαστάσεις των Πολιτιστικών Φαινομένων*, Τόμος Γ', ΕΑΠ.

Haase E. (2003) *Museums and Adult Education* στο Engageextra, *Promoting greater understanding and enjoyment of the visual arts, Museums and Galleries as Learning Places*, speeches, essays and research papers on lifelong learning in the AEM, MUSAEM and EUROEDULT Socrates projects published for the LERNMUSE project of the European Commission, σελ: 62

Hein G. (1995), *Learning in the Museum*, London & New York, Routledge

Hooper - Greenhill E. (1994), *Museums and Their Visitors*, London & New York, Routledge

Hooper - Greenhill E. (1994), *The Educational Role of The Museum*, London & New York, Taylor & Francis group

Lahav S. (2003) *A special place, A learning place: Museums in the 21st century* στο Engageextra, *Promoting greater understanding and enjoyment of the visual arts, Museums and Galleries as Learning Places*, speeches, essays and research papers on lifelong learning in the AEM, MUSAEM and EUROEDULT Socrates projects published for the LERNMUSE

Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία Εμείς τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*, Αθήνα, Νήσος.

Νικονάνου, Ν. 2002. *Αρχαιολογικά μουσεία και σχολείο. Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Διδακτορική Διατριβή: Θεσσαλονίκη.

Russell, T. (1999). Collaborate evaluation studies between the University of Liverpool and national museums and galleries in Merseyside. In E. Hooper-Greenhill (Ed.). *The educational role of the museum* (pp. 320-331). 2nd Edition. London: Routledge.

Τζιαφέρη, Σ. (2005), *Το Σύγχρονο Μουσείο στην Ελληνική Εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*, Αθήνα, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Thinesse -Demel J. *Adult education and the museum*. New visions, trends and innovations for the visitor orientation after 2000, διαθέσιμο στο: <http://www.idc.regione.emilia-romagna.it/pdf/struz-e.PDF>

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

Unesco, Adult learning, media and culture: *Museums, libraries and cultural heritage: democratising culture, creating knowledge and building bridges*, διαθέσιμο στο <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/booklets.html>, σελ: 8

Εκπαιδευτική πολιτική για την πολιτισμική ετερότητα

Κιοσσέ Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed., kiosseel@gmail.com

Περίληψη

Οι κοινωνίες στην πλειοψηφία τους δεν χαρακτηρίζονται από ομοιογένεια. Ο τρόπος που κάθε κοινωνία αντιμετωπίζει την ετερότητα εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και είναι συνυφασμένος με την κουλτούρα και τις αξίες της. Η εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας είναι απόρροια της γενικότερης πολιτικής της, χωρίς βέβαια να μένει ανεπαφής από τις διεθνείς εξελίξεις. Το παρόν άρθρο έχει ως θέμα την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα για την πολιτισμική ετερότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική πολιτική, πολυπολιτισμικότητα

Εισαγωγή

Η έννοια «ετερότητα» εμφανίζεται στα Μεταφυσικά του Αριστοτέλη ως διαφορά γένους ή ουσιώδους διαφορά (Lidell & Scott, 1977:347). Επίσης, ορίζεται ως η έλλειψη ομοιότητας κατά το είδος, τη θέση, την τάξη κ.λπ. (Μπαμπινιώτης, 2002:681). Υπάρχουν δύο είδη θεωρητικών προσεγγίσεων της ετερότητας: Η αντικειμενική-ουσιολογική, η οποία αντιμετωπίζει την ετερότητα ως μια αντικειμενική κατάσταση και θεωρεί ότι η διαφορά είναι υπαρκτή ως προς τις δυνατότητες πρόσβασης σε αγαθά. Από την άλλη πλευρά, η φαινομενολογική-ερμηνευτική προσέγγιση θεωρεί ότι η διαφορά δεν είναι εξωτερική, αλλά κατασκευάζεται από το ίδιο το υποκείμενο και επηρεάζεται από τον αντιληπτικό του μηχανισμό. Η ετερότητα, ως έννοια και ως βίωμα, προϋποθέτει σύγκριση, είτε συνειδητή είτε όχι, με τις πλειοψηφικές, συνήθως, ταυτότητες. Άρα, συσχετίζεται με την ταυτότητα και αντιπαρατίθεται σ' αυτήν (Γκότοβος, 2002).

Η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται στο σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν τον εαυτό μας. Είναι πολυδιάστατη και εκφάνσεις της παραπέμπουν στο άτομο, την ομάδα, την κοινωνία (Δραγώνα, 2003). Ο Goffman κάνει τη διάκριση μεταξύ προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας, δυνητικής και πραγματικής (Goffman, 2001). Βέβαια η ταυτότητα δεν είναι κάτι στατικό. Η διαμόρφωση της είναι δυναμική διαδικασία που εξελίσσεται και εξαρτάται από το εκάστοτε κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο (Δαμανάκης, 2005).

Η «ετερότητα», λοιπόν, αποτελεί έναν ευρύ όρο, που μπορεί να συμπεριλάβει κάθε είδους διαφορά. Ωστόσο, στο παρόν άρθρο χρησιμοποιείται για να δηλώσει την εθνική, εθνοτική, γλωσσική, θρησκευτική και γενικά κάθε πολιτισμική διαφορά ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Γκότοβος, 2002).

Εκπαιδευτική πολιτική για την πολιτισμική ετερότητα σε διεθνές επίπεδο

Σε επίπεδο κοινωνικής και κατ' επέκταση εκπαιδευτικής πολιτικής, ακολουθήθηκαν διεθνώς πολιτικές για τη διαχείριση της ετερότητας, οι οποίες θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε πέντε μοντέλα (Κεσίδου, 2008· Νικολάου, 2000):

Το αφομοιωτικό μοντέλο: Η αφομοίωση ορίζεται ως το τελικό στάδιο του επιπολιτισμού και ακολουθεί αυτά της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής. Βασική θέση αυτής της προσέγγισης είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο από πολιτική και πολιτισμική άποψη. Οι μειονότητες, επομένως, θα πρέπει να απορροφηθούν για να διατηρηθεί η συνοχή (Γκόβαρης, 2001). Το σχολείο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και στόχος του είναι να αποκτήσουν όλα τα παιδιά επάρκεια στην εθνική γλώσσα και τον πολιτισμό. Οι μαθητές/τριες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης αντιμετωπίζονται ως «παιδαγωγικό πρόβλημα» (Κεσίδου, 2008· Νικολάου, 2011).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης: Ενώ με την αφομοίωση επιδιώκεται η αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος, με την ενσωμάτωση η υπάρχουσα παράδοση των διαφορετικών εθνικών ομάδων αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας. Η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή στον βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δεν θέτει σε κίνδυνο τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες. Στο σχολείο δημιουργούνται προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των μεταναστών για την αποτελεσματική ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και στην κοινωνία. Ο στόχος είναι και εδώ η διασφάλιση της γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιογένειας της κυρίαρχης κοινωνίας και η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών ταυτίζεται με την ικανότητα των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κυρίαρχης ομάδας. Στην Ευρώπη, και ιδιαίτερα στη Γαλλία, τα όρια διάκρισης μεταξύ των δύο παραπάνω μοντέλων δεν είναι ευδιάκριτα, αφού και τα δύο στην ουσία έχουν στόχο τη συνοχή μέσα από την επικράτηση των κυρίαρχων αξιών (Κεσίδου, 2008· Νικολάου, 2011).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο: Επειδή η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν έδιναν λύση στα προβλήματα, τη δεκαετία του 1970 εμφανίστηκε το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Σύμφωνα μ' αυτό, η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μειονοτήτων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί. Στον τομέα της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης από το παιδί του εθνικού του πολιτισμού και της παράδοσής του, προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση και να υπάρξουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Το μοντέλο αυτό δέχθηκε έντονη κριτική, κυρίως γιατί απαγορεύει κάθε αμφισβήτηση των ηθών και εθίμων, οδηγεί στον περιορισμό της καθεμίας και του καθενός στο «πολιτισμικό του/της καβούκι» και αναιρεί την απαραίτητη αλληλεπίδραση (Νικολάου, 2011· Τσιούμης, 2003).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο: Αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980 κυρίως στην Αγγλία και στην Αμερική. Επικεντρώνει το ενδιαφέρον στους θεσμούς και στις δομές της κοινωνίας, καθώς μέσα από τους νόμους και τις διατάξεις του κράτους εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός που περιορίζει τις ευκαιρίες των μεταναστευτικών ομάδων. Οι βασικοί στόχοι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι η ισότητα μέσα από τον μετασχηματισμό των δομών που ευνοούν την ανισότητα, η χειραφέτηση από ρατσιστικά πρότυπα και η δικαιοσύνη με την παροχή ίσων ευκαιριών ανάπτυξης και κοινωνικής συμμετοχής (Κεσίδου, 2008· Νικολάου, 2011· Τσιούμης, 2003).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο: Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε κυρίως στην Ευρώπη από τη δεκαετία του 1980. Προβλήθηκε ως μία αναγκαιότητα επιβεβλημένη στη σύγχρονη εποχή τόσο λόγω των σημαντικών μετακινήσεων πληθυσμών όσο και λόγω της αμφισβήτησης της νομιμοποίησης των αφομοιωτικών προσεγγίσεων (Νικολάου, 2011). Όπως αναφέρει ο Δαμανάκης, «η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στην αποδοχή της αρχής της ετερότητας του άλλου και απευθύνεται σε όλα τα άτομα και όλες τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες που ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Ζητά απ' αυτά να αποδεσμευτούν από τις μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις τους και να αποκαταστήσουν μεταξύ τους μια επικοινωνία στη βάση της ισοτιμίας, της αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλοαποδοχής» (Δαμανάκης, 2005: 99).

Εκπαιδευτική πολιτική για την πολιτισμική ετερότητα στην Ελλάδα

Η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών

Από τη σύσταση του ελληνικού κράτους ζούσαν στον ελλαδικό χώρο αλλοδαποί, αλλά μέχρι πριν μερικά χρόνια δεν είχε ληφθεί ιδιαίτερη μέριμνα για την εκπαίδευση τους. Λειτουργούσαν μόνο ξένα ιδιωτικά σχολεία όπως το Αμερικάνικο Σχολείο, η Γαλλο-ελληνική, η Γερμανική και η Ιταλική σχολή (Νικολάου, 2000). Τα πρώτα νομοθετικά και διοικητικά μέτρα για την εκπαίδευση των παλιννοστούντων αρχικά και των αλλοδαπών στη συνέχεια ξεκινούν τη δεκαετία του '70, όταν γίνεται ορατό ένα ρεύμα παλιννόστησης από χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Αμερικής, αλλά και της Αφρικής και της Ωκεανίας. Η πολιτική που εφαρμόστηκε είχε «προνοιακό και φιλανθρωπικό» χαρακτήρα. Ελήφθησαν «μέτρα θετικής διάκρισης» για τους ομογενείς, όπως χαμηλότερες βαθμολογικές απαιτήσεις κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα (Δαμανάκης, 2005· Νικολάου, 2000).

Επιπλέον, με το νομοθετικό διάταγμα 339/74 ιδρύονται Σχολεία Παλιννοστούντων στην Αττική και Θεσσαλονίκη, τα οποία, όμως, οδήγησαν τους μαθητές στην περιθωριοποίηση και παρουσίασαν τραγικά ποσοστά αποτυχίας στις εξετάσεις για εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μελέτες περίπτωσης στο Σχολείο Παλιννοστούντων της Θεσσαλονίκης, αλλά και επίσημες αναλυτικές εκθέσεις των υπευθύνων για τα Σχολεία Παλιννοστούντων της Αττικής, κατέγραψαν τις ελλείψεις τόσο στη δομή και τη λειτουργία τους όσο και στη βασική φιλοσοφία που διαπερνούσε τη θεσμοθέτησή τους. Το 1996 τα Σχολεία Παλιννοστούντων καταργήθηκαν και

αντικαταστάθηκαν από Διαπολιτισμικά (Δαμανάκης, 2005· Μητακίδου & Δανιηλίδου & Τουρτούρας, 2007).

Τις δεκαετίες του '80 και κυρίως του '90 σημειώθηκε ραγδαία δημογραφική μεταβολή στην Ελλάδα με την άφιξη των μεταναστών και των ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών. Έτσι, το 1980 ξεκίνησε ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής (ΦΕΚ 818-2/Z/4139/20-10-80) και το 1983 με το Ν.1404/83 (ΦΕΚ 173/24-11-83) ιδρύονται τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Το 1990 η νομοθεσία συμπληρώθηκε κάνοντας πιο ευέλικτη τη διαδικασία ίδρυσης Τ.Υ. και Φ.Τ. και δίνοντας τη δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης για 2-3 ώρες την εβδομάδα, όπως προτείνεται στη διεθνή βιβλιογραφία: «Κοινή Υποκείμενη Γλωσσική Ικανότητα» (Cummins, 1999). Επιπλέον, προέβλεπε την πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού (ψυχολόγων, κοινωνιολόγων, κοινωνικών λειτουργών, κ.ά.) για τη στήριξη τους. Ωστόσο, μέχρι σήμερα δεν έχουν αξιοποιηθεί αυτές οι δυνατότητες. Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα λειτούργησαν και λειτουργούν προς τη κατεύθυνση της γρήγορης προσαρμογής και αφομοίωσης των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών/τριών, αγνοώντας τη γλώσσα και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο (Δαμανάκης, 2005· Νικολάου, 2000).

Το 1996, σε μια προσπάθεια υιοθέτησης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ψηφίζεται ο Ν. 2413/96 (ΦΕΚ 124/τ.Α'/17-6-1996), στον οποίο προβλέπεται η «ίδρυση σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Επίσης, στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορούν να εφαρμόζονται «ειδικά Αναλυτικά Προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη». Επιπλέον, ο νόμος αυτός προέβλεπε την ίδρυση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) που θα υποστήριζε επιστημονικά το έργο του υπουργείου και την υλοποίηση προγραμμάτων, με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, βασισμένα σε τρεις άξονες: διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών, παραγωγή διδακτικού και παιδαγωγικού υλικού και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν είναι: Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων, Μουσουλμανοπαίδων, Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών, καθώς και Ελληνοπαίδων του Εξωτερικού (Νικολάου, 2000· Νικολάου, 2008· Τζωρτζοπούλου-Κοτζαμάνη, 2008).

Το πλαίσιο του νόμου είναι αρκετά ευρύ και επικαλείται την ιδιαιτερότητα για την ίδρυση σχολικών μονάδων που θα την αναπαράγουν. Δημιουργεί, δηλαδή, τις προϋποθέσεις για μετάβαση από την αφομοιωτική στη διαχωριστική εκπαίδευση, η οποία, όμως, αποδυναμώνει την κοινωνική συνοχή και περιθωριοποιεί τις πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες (Δαμανάκης, 2005· Νικολάου, 2000). Από το 1996 μέχρι σήμερα, έχουν ιδρυθεί 26 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα, εκ των οποίων 13 Δημοτικά, 9 Γυμνάσια και 4 Λύκεια. Στα σχολεία αυτά εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους

(Νικολάου, 2000· Τζωρτζοπούλου-Κοτζαμάνη, 2008). Δυστυχώς, εκτός φωτεινών εξαιρέσεων, στα περισσότερα Διαπολιτισμικά Σχολεία φοιτούν κυρίως αλλοδαποί μαθητές, ενώ οι γηγενείς τα έχουν εγκαταλείψει, με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται η αναγκαία αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Ο τρόπος λειτουργίας τους, άλλωστε, οδήγησε στην απομόνωση και τη περιθωριοποίηση του μαθητικού τους πληθυσμού και σε χαμηλές επιδόσεις (Δαμανάκης, 2005· Νικολάου, 2000· Νικολάου, 2008).

Το 2016 με τον Ν. 4415/2016 (ΦΕΚ 159/τ.Α'/06.09.2016) τα Διαπολιτισμικά Σχολεία μετατρέπονται σε Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τα οποία σε συνεργασία με τα Α.Ε.Ι. της χώρας εφαρμόζουν ερευνητικά και καινοτόμα προγράμματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα σχολεία αυτά επιδιώκουν τη σύνταξη ειδικού υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού στις γλώσσες των κυριότερων μεταναστευτικών μονάδων και ακολουθούν τα προγράμματα σπουδών και τις παιδαγωγικές μεθόδους των υφιστάμενων Πειραματικών Σχολείων.

Η εκπαίδευση των προσφύγων

Οι προσφυγικές ροές στη χώρα μας και το αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση οδήγησαν στην ίδρυση των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Ο Ν. 4415/2016 (ΦΕΚ 159/τ.Α'/06.09.2016) και δύο Υπουργικές Αποφάσεις (Υ. Α. 152360/ΓΔ4(2), ΦΕΚ 3049/τ.Β'/23.09.2016 και Υ. Α. 139654/ΓΔ4, ΦΕΚ 2985/τ.Β'/30.08.2017) καθορίζουν την ίδρυση, την οργάνωση, τη λειτουργία, τον συντονισμό και το πρόγραμμα εκπαίδευσης των ΔΥΕΠ, καθώς και τα κριτήρια και τη διαδικασία στελέχωσης αυτών των δομών. Η λειτουργία τους ξεκίνησε το σχ. έτος 2016-17.

Οι ΔΥΕΠ λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων που βρίσκονται πλησιέστερα στα κέντρα και διαθέτουν διαθέσιμες και κατάλληλες αίθουσες. Για τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών ιδρύονται ΔΥΕΠ ως Παραρτήματα Νηπιαγωγείων οι οποίες λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας. Στα κέντρα και στις δομές φιλοξενίας προσφύγων ορίζεται ένας ή περισσότεροι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων, οι οποίοι μεριμνούν για την εύρυθμη λειτουργία των ΔΥΕΠ, αλλά και για όλα τα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών του κέντρου ή της δομής.

Για τη στελέχωση των ΔΥΕΠ μπορούν, μετά από αίτηση τους, να διατίθενται μόνιμοι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στη διάθεση των οικείων ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ ή να αποσπώνται εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα εντός της οποίας λειτουργεί η ΔΥΕΠ. Οι ΔΥΕΠ μπορούν, επίσης, να στελεχώνονται από αναπληρωτές και από ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί επιμορφώνονται και υποστηρίζονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής σε συνεργασία με τους Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων.

Η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας

Η μειονοτική εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα σύνολο σχολείων που λειτουργούν μόνο στην περιοχή της Θράκης, έχουν ειδικό καθεστώς και απευθύνονται αποκλειστικά στα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας. Θεμέλιο του νομικού πλαισίου είναι η Συνθήκη της Λοζάνης (1923) και συγκεκριμένα τα άρθρα 40-41. Σύμφωνα μ' αυτά οι μουσουλμάνοι της περιοχής έχουν δικαίωμα να ιδρύουν σχολεία, να χρησιμοποιούν σ' αυτά τη γλώσσα τους και να τελούν τις θρησκευτικές τελετές τους. Για την προσαρμογή σ' αυτές τις υποχρεώσεις ψηφίστηκαν οι νόμοι: 3179/1924, 3065/1954, 694/1977 και εκδόθηκαν πλήθος υπουργικές αποφάσεις (Τσιούμης, 2003).

Η δέσμευση του ελληνικού κράτους με βάση τη συνθήκη αφορά στο δημοτικό, γιατί αυτό μόνο αποτελούσε την υποχρεωτική εκπαίδευση της εποχής, και δεν επεκτείνεται στην προσχολική εκπαίδευση. Έτσι, τα νηπιαγωγεία στις περιοχές της μειονότητας είναι ελληνόφωνα (Τσιούμης, 2003). Επεκτάθηκε, όμως, μερικώς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με την ίδρυση μειονοτικών γυμνασίων και λυκείων. Επιπλέον, στη Θράκη λειτουργούν και τα ιεροσπουδαστήρια (Ασκούνη, 2006).

Η βασική ιδιαιτερότητα των μειονοτικών σχολείων είναι ο δίγλωσσος χαρακτήρας τους. Το πρόγραμμα είναι μοιρασμένο ανάμεσα στην ελληνική και την τουρκική γλώσσα, με σαφώς προσδιορισμένη κατανομή για όλες τις τάξεις (Ασκούνη, 2006). Αγνοείται, όμως, τελείως η γλώσσα των Πομάκων, που αποτελούν ένα μεγάλο μέρος της μειονότητας, και οι οποίοι, όταν πηγαίνουν σχολείο, έρχονται αντιμέτωποι με δύο ξένες γλώσσες, ενώ η μητρική τους απορρίπτεται και απαξιώνεται (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Τα βιβλία των μαθημάτων που διδάσκονται στην ελληνική γλώσσα εκδίδονται με ευθύνη των ελληνικών εκπαιδευτικών αρχών. Μέχρι το έτος 1999-2000 τα μειονοτικά σχολεία χρησιμοποιούσαν τα ίδια βιβλία που διδάσκονταν σε όλα τα σχολεία της χώρας, βιβλία γραμμένα για φυσικούς ομιλητές της ελληνικής και συνεπώς, ακατάλληλα για δίγλωσσους μαθητές. Τα βιβλία αυτά αντικαταστάθηκαν με νέα, τα οποία φτιάχτηκαν ειδικά για τα μειονοτικά σχολεία από το Πρόγραμμα Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων. Το εκπαιδευτικό προσωπικό των μειονοτικών σχολείων περιλαμβάνει τους δασκάλους του ελληνόγλωσσου και τους δασκάλους του τουρκόγλωσσου μέρους του προγράμματος (Ασκούνη, 2006).

Η εκπαίδευση των Ρομά

«Ο εθνικός λόγος περί Τσιγγάνων και ρόμικης ταυτότητας στην Ελλάδα δεν αποτυπώνει τόσο πραγματικότητες σε επίπεδο ιστορικής εξέλιξης κοινωνίας και συνείδησης, όσο τις δημιουργεί» (Γκότοβος, 2002:157). Η επίσημη πολιτική του Υπουργείου Παιδείας για τους Ρομά (Τσιγγάνους) κινείται για πολλά χρόνια στο δίπολο αφομοίωση και φιλανθρωπική ευαισθησία. Το 1985 συγκροτείται ομάδα εργασίας για την εκπαίδευση παιδιών που «προέρχονται από ευπαθείς πληθυσμιακές ομάδες, όπως οι

Τσιγγάνοι» και το 1987 η εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων εκχωρείται στη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική για τους Τσιγγάνους ανασυγκροτήθηκε ύστερα από παρέμβαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 1994-1995. Ιδρύονται Τμήματα Υποδοχής, όπου με μόνο κριτήριο την καταγωγή τα τσιγγανόπαιδα συγκεντρώνονται σε ειδικές τάξεις. Παρατηρείται μια σχετική αύξηση των τσιγγανοπαίδων που εγγράφονται στο Δημοτικό (Κάτσικας & Πολίτου, 1999). Και πάλι, όμως, ο αναλφαβητισμός και η πρόωρη διακοπή από την εκπαίδευση παρατείνονται. Σε έρευνα που πραγματοποίησε το Παν/μιο Ιωαννίνων σε δείγμα ενηλίκων Ρομά ηλικίας 18 έως 47 ετών, ποσοστό 69,7% δήλωσε ότι δεν έχει παρακολουθήσει ποτέ σχολείο, ενώ το 10% δήλωσε ότι έχει ολοκληρώσει το δημοτικό, το 2,1% το γυμνάσιο και το 0,9% το λύκειο (Παν/μιο Ιωαννίνων, 2004, οπ. αναφ. στο Καλλινικάκη, 2009).

Το 1997-2001 υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανόπαιδων», το οποίο οδήγησε στη μείωση της σχολικής διαρροής των τσιγγανόπαιδων στην Α/θμια εκπαίδευση από 75% σε 26%. Ακολούθησε το 2002-2004 το πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανόπαιδων στο Σχολείο», με θετικά, επίσης, αποτελέσματα. Βέβαια, τα προβλήματα δεν έχουν λυθεί και αποτελεί ανάγκη η εκπαίδευση να συνδεθεί με την κοινωνική τους ένταξη (Πίτσιου & Λάγιος, 2007).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Αθ. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δραγώνα, Θ. (2003). Ταυτότητα και εκπαίδευση. Στο *Κλειδιά και Αντικλειδιά. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσολμανοπαίδων (2002-2004)*. Ανακτήθηκε στις 3/10/18 από <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/e-y/theorkeim/thewrtauteter>

Goffman, E. (2001). *Το Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Καλλινικάκη, Θ. (2009). «Οικογένειες και παιδιά μειονοτήτων και αλλοδαπών στη σύγχρονη Ελλάδα». *Εισήγηση στην Ημερίδα του Συλλόγου «ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ»*. Αθήνα, 22-5-2009. Ανακτήθηκε στις 9/9/2018 από <http://www.encephalos.gr/full/46-4-06g.htm>

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*; Αθήνα: Gutenberg.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Μια εισαγωγή. Στο: *Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο. Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σ.21-35). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Lidell, H.G. & Scott, R. (1977). *Μέγα Λεξικόν της Ελληνικής Γλώσσας. Τόμος II*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Μητακίδου, Χ. & Δανηλίδου, Ε. & Τουρτούρας, Χ. (2007). Διαπολιτισμικά σχολεία: πραγματικότητα και προοπτικές. Στο: *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, 17-20/5/2007, Πρακτικά Συνεδρίου Ιωαννίνων*, σ. 1109-1117.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας Ε.Π.Ε.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο: *Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο. Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σ.37-51). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.

Πίτσιου, Χ. & Λάγιος, Β. (2007). Η θέση των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές του ΥΠΕΠΘ για την εκπαίδευση τους. Στο: *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα»*. Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007.

Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσης τους*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Τσιούμης, Κ. (2003). *Ο Μικρός Άλλος. Μειονοτικές Ομάδες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

ΦΕΚ 818-2/Ζ/4139/20-10-80, ΦΕΚ 173/24-11-83, ΦΕΚ 124/ τ.Α'/17-6-1996, ΦΕΚ 159/τ. Α'/06.09.2016, ΦΕΚ 3049/τ. Β'/ 23.09.2016, ΦΕΚ 2985/τ. Β'/30.08.2017

Συγκριτική προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ευρώπη

Ιωαννίδου Γεωργία

M.Sc. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, gina.ioannidou@gmail.com

Ποιμενίδης Δημήτριος

Μεταδιδακτορικός Ερευνητής Πανεπιστημίου Αιγαίου, poimenidis@aegean.gr

Περίληψη

Οι ευρωπαϊκές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία πολιτισμών η οποία προέκυψε από συνεχόμενες μεταναστεύσεις, κυρίως για οικονομικούς λόγους. Δεν αποτελεί σύγχρονο φαινόμενο, ωστόσο, ο ρόλος της εκπαίδευσης ως κύριος παράγοντας στην ανάπτυξη μιας ειρηνικής συνύπαρξης, αναγνωρίζεται πολύ αργότερα. Εισάγεται η έννοια της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) η οποία μέλλει να αντικατασταθεί, τουλάχιστον από τις περισσότερες χώρες της Ευρώπης από την έννοια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Δ.Ε.), η οποία θεωρείται ως διαμεσολαβητής των κοινωνιών, με στόχο την ενεργή διάδραση μεταξύ των πολιτισμών, και όχι μια επιφανειακή ανοχή που υποβόσκει πολιτισμικές συγκρούσεις. Τα ευρωπαϊκά συμβούλια παρουσιάζουν κατευθυντήριες γραμμές για την ενσωμάτωση της Δ.Ε. στα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π), ωστόσο, διαφαίνεται πως η εφαρμογή επαφίεται στην προσωπική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, μεγάλο ποσοστό των οποίων δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένο. Αν και επιχειρείται η ίδρυση Διαπολιτισμικών Σχολείων, σχεδόν όλα τα κράτη διατηρούν τη μονογλωσσία και τα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι επαρκώς σχεδιασμένα για να προωθήσουν τον διαπολιτισμικό διάλογο.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, μετανάστευση, Ευρώπη

Εισαγωγή

Η Δ.Ε. εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αναδυόμενη μέσα από κοινωνικο-πολιτικές εξελίξεις που μεταβάλλονται συνεχώς, διαμορφώνοντας αντίστοιχα και το παγκόσμιο τοπίο. Οι διαρκείς μεταναστεύσεις οδηγούν στην ανάγκη προσδιορισμού των δημοκρατικών αρχών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η εφαρμογή των οποίων θα γεφυρώσει τις διαφορές που προκύπτουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Ως εκ τούτου, ευθύνη της εκπαίδευσης λογίζεται η αναθεώρηση των δομών, θεωρητικά και πρακτικά, δίνοντας προτεραιότητα στην επίλυση διαπολιτισμικών συγκρούσεων και στην ένταξη, με στόχο την ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας η οποία θα βασίζεται στην ειρηνική συνύπαρξη. Αφορά στην τυπική και την άτυπη εκπαίδευση και απευθύνεται σε άτομα, κοινωνικές ομάδες και οργανισμούς, προωθώντας την ακαδημαϊκή επίδοση όλων των μαθητών, με στόχο την επίτευξη κοινωνικών αλλαγών (Aniskin, Dobudko, Zhukova, Pisareva & Bogoslovskiy, 2015). Καίρια θεωρείται και η συμβολή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι

κινούμενοι σε ένα πλαίσιο κοινωνικής δικαιοσύνης, θα μετασχηματίσουν τις μεθόδους διδασκαλίας, θα αναπτύξουν τις ερευνητικές τους δεξιότητες, ώστε να νοηματοδοτήσουν εκ νέου τον ρόλο τους (Tarozzi, 2014).

Ωστόσο, είναι απαραίτητο για την κατανόηση των διαστάσεων που διέπουν τη Δ. Ε., να επισημανθεί η αντικατάσταση της ορολογίας, από Π.Ε. σε Δ. Ε., τη δεκαετία του 1980, καθώς η Π. Ε. δέχθηκε επικρίσεις λόγω αδυναμίας στην αντιμετώπιση φαινομένων ρατσισμού. Αν και είναι λογικό πως η ονοματολογία δε δύναται να εξαλείψει σοβαρά ζητήματα, ωστόσο ο επαναπροσδιορισμός θεωρήθηκε αφετηρία για τη σταδιακή αποκοπή από απόλυτα μοντέλα, κυρίως δυτικών κοινωνιών (Coulby, 2006). Θεωρείται πως ο νέος όρος δεν επιχειρεί απλώς να δηλώσει την ύπαρξη πολλών πολιτισμών που διαβιούν παράλληλα αλλά να τονίσει την αμοιβαία σχέση τους, μέσω της οποίας θα γίνει αντιληπτή η ισότητα των πολιτισμών. Η πρόθεση «δια» ενσωματώνει την εκπαίδευση με ρόλο διαμεσολαβητικό στην έννοια της διαπολιτισμικότητας, η οποία θα διέπεται από αξίες κοινές και θα απευθύνεται σε όλα τα μέλη μιας κοινωνίας (Μυλωνά, 2010). Οι υποστηρικτές της διαπολιτισμικότητας επικρίνουν την πολυπολιτισμικότητα ότι εστιάζει περισσότερο στα δικαιώματα των μεταναστών, καλλιεργώντας το έδαφος για κοινωνικές διαιρέσεις και γκετοποίηση. Αντίθετα, η διαπολιτισμικότητα επικεντρώνεται στον διάλογο και προωθεί μια πιο θετική αντίληψη του «άλλου» (Contini & Pica-Smith, 2017). Ο όρος Δ.Ε. συναντάται συχνότερα στην Ευρώπη, ενώ η Π.Ε. αναφέρεται συνήθως στις Η.Π.Α., στην Αυστραλία αλλά και στην Ασία. Ωστόσο, ακόμη και στην Ευρώπη υπάρχουν διαχωρισμοί. Στη Μεγάλη Βρετανία και Φινλανδία επικρατεί ο όρος Π. Ε. Παρόλα αυτά, ο όρος «διαπολιτισμική» φαίνεται να κρύβει, σύμφωνα με τους Ευρωπαίους, μια μεγαλύτερη δυναμική, γεγονός που οδήγησε το Συμβούλιο της Ευρώπης και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να υιοθετήσουν τον όρο Δ. Ε. (Holm & Zilliacus, 2009).

Ευρωπαϊκή διάσταση

Η Ευρώπη αποτελεί ένα παράδειγμα πολιτιστικής ποικιλομορφίας. Υφίστανται 23 επίσημες γλώσσες και 60 γλωσσικές μειονότητες, γεγονός το οποίο δεν οφείλεται στις μεταναστευτικές ροές των τελευταίων ετών. Έγκειται στην εγκατάσταση διαφορετικών γλωσσικών ομάδων στη γηραιά ήπειρο, οι οποίες στη σύσταση του κράτους τους επέφεραν τη μονογλωσσία ανάλογα με την επικρατούσα γλώσσα, ενώ μετά τον 2^ο Π.Π. ξεκινούν οι μεταναστευτικές ροές. Οι πρώτοι μετανάστες προήλθαν από αποικιοκρατούμενες περιοχές και ακολούθησαν και από άλλα κράτη. Αυτό σημαίνει ότι η έννοια της διαπολιτισμικότητας και το ζήτημα της συνύπαρξης των κοινωνιών, αποτελεί διαχρονική περίπτωση και δεν προέκυψε πρόσφατα, καθώς υπάρχει μια ιστορική συνέχεια (Catarci, 2014). Ειδικά στη Γερμανία, μετά τη λήξη του πολέμου εντάθηκαν οι μεταναστευτικές ροές από νότιες χώρες, ενώ η πτώση των κομμουνιστικών καθεστώτων, το 1989, έδωσε την ευκαιρία σε κατοίκους της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης να αναζητήσουν ένα καλύτερο μέλλον σε χώρες της Δυτικής και Νότιας Ευρώπης (Faas, Hajisoteriou & Angelides, 2014).

Η σύνδεση όμως των μεταναστών με την εκπαιδευτική πολιτική ξεκίνησε για την Ευρώπη μόλις στις αρχές της δεκαετίας του 1980, όπου επισημαίνεται η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης στην εξάλειψη της ξενοφοβίας. Στη διάρκεια των ετών, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε έγγραφα που αφορούν στη Δ.Ε. στα οποία αναφέρονται κατευθυντήριες γραμμές και καλές πρακτικές για τις οποίες δεσμεύτηκαν τα κράτη μέλη (Holm, Zilliacus, Talib, Loima, Paavola, Patrikainen, 2009). Το 2001, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τονίζει τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης στην καλλιέργεια της ανεκτικότητας και της αντιρατσιστικής αντίληψης. Το 2002 εκδίδει το έγγραφο «Οι νέες προκλήσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Θρησκευτική ποικιλομορφία και διάλογος στην Ευρώπη», ενώ στη Διακήρυξη της Αθήνας (2003) καλεί τα κράτη μέλη να προωθήσουν τη Δ.Ε. Το 2005 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινοτήτων εκδίδει τη «Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές αρμοδιότητες για τη διά βίου μάθηση», ορίζοντας τις διαπολιτισμικές δεξιότητες βασικές στην επίλυση συγκρούσεων. Ωστόσο, η πρόσφατη εισροή προσφύγων χαρακτηρίζεται από την Ευρώπη ως κρίση, αντίληψη ανησυχίας ενδεχόμενων προβλημάτων οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Είναι ένας επιπρόσθετος λόγος, λοιπόν, για την εφαρμογή της Δ. Ε. που θα συμβάλλει στην ειρηνική συνύπαρξη, διαφορετικών κοινωνιών (Sikorskaya, 2017).

Τσεχία: Μετά την ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση ξεκινά η εισαγωγή των αρχών της Δ.Ε. στα curricula, καθώς προγενέστερα η αναφορά νοούνταν έμμεσα μέσω του Συντάγματος, γεγονός που δυσχεραίνει ακόμη και τώρα την αντιμετώπιση της μετανάστευσης (Boucnerová, 2005). Υπαρκτές διακρίσεις σε μαθητές/τριες Ρομά στη χώρα, οδήγησαν το 2007, το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων να αποφανθεί, ότι η πολιτική διαχωρισμού εις βάρος τους είναι κάθετα αντίθετη με το ανθρωπινό δικαίωμα των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών (O’Nions, 2010).

Σερβία: Η καλλιέργεια της ομοιογένειας που επεβλήθη σε προηγούμενες δεκαετίες, λόγω σοσιαλιστικών καθεστώτων, έρχεται σε σύγκρουση με τις αρχές της Ευρώπης για πολυφωνία και ποικιλότητα. Η θέσπιση νέου νόμου για το εκπαιδευτικό σύστημα το 2009, επιχειρεί να συμβαδίσει με τα νέα δεδομένα. Οι πολιτικές αλλαγές ευελπιστούν στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών οι οποίοι αγνοούν τα εργαλεία για την ομαλή ένταξη των μειονοτήτων στη χώρα (Leutwyler, Petrovic & Mantel, 2012).

Ιταλία: Υφίσταται σταθερή μεταναστευτική ροή από τη δεκαετία του 70, ωστόσο, η πλειονότητα προερχόταν από δυτικές κοινωνίες. Στα μέσα του 80 γίνεται αισθητή η παρουσία ολοένα και περισσότερων μεταναστών από μη ευρωπαϊκά κράτη. Παρόλα αυτά η Δ.Ε. δεν θεωρήθηκε σημαντική. Οι αλλαγές στη συνέχεια που έπρεπε να πραγματοποιηθούν ήταν αδύνατο να γεφυρώσουν το χάσμα ενός και παραπάνω αιώνα, με αποτέλεσμα η προσέγγιση της Δ.Ε. να βασίζεται περισσότερο στον εθελοντισμό παρά στην κρατική πρωτοβουλία. (Bussotti, 2017).

Ρουμανία: Έρευνες στα σχολικά εγχειρίδια της Ρουμανίας αποδεικνύουν πως η Δ.Ε. προσεγγίζεται ελάχιστα στα Α.Π., καθώς επικρατεί μία υπερισχύουσα ομοιογένεια στα περισσότερα σχολεία της χώρας. Συνεπώς θεωρείται αναγκαίο η Δ.Ε. να αποτελεί

ξεχωριστό αντικείμενο διδασκαλίας από τις νηπιακές ηλικίες, ως παιδαγωγική αξιών και ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Pavalache-Ilie, Voinea & Unianu, 2014).

Ολλανδία: Τελευταία, λόγω της εθνοτικής πολυμορφίας στα σχολεία της Ολλανδίας, επισημαίνεται η βαρύνουσα σημασία του σχολείου στην ανάπτυξη δεσμών, γεγονός που αντιλήφθηκε η κυβέρνηση της Ολλανδίας ήδη στις αρχές της δεκαετίας του 80. Προωθείται, λοιπόν, μία φιλελεύθερη πολιτική για την ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, καθιστώντας τη Δ.Ε. υποχρεωτική (Leeman & Ledoux, 2003) αν και Μαροκινοί μαθητές αντιμετωπίζουν ακόμη τον στιγματισμό όταν πρόκειται για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Montero-Sieburth, 2018).

Πορτογαλία: Ως παραδοσιακά αποικιοκρατική χώρα και χώρα υποδοχής τα τελευταία έτη, διαμόρφωσε μια σχετικά πολυπολιτισμική κοινωνία. Ακολουθώντας τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, τα περισσότερα σχολεία είναι διαπολιτισμικά, ειδικά στις αστικές περιοχές (Pratas, 2010).

Βοσνία Ερζεγοβίνη: Εδώ και αιώνες, η Βοσνία Ερζεγοβίνη αποτελεί παράδειγμα συνύπαρξης διαφορετικών εθνικών και θρησκευτικών ομάδων, οι σχέσεις των οποίων όμως εντάθηκαν μετά τον πόλεμο της Γιουγκοσλαβίας. Αυτό διαφαίνεται στον εμφανή διαχωρισμό της καταγωγής που διαπνέει τα διδακτικά αντικείμενα. Μετά τον πόλεμο (1990), ως το 1995, τα Α.Π.Σ άλλαξαν τρεις φορές, ωστόσο χαρακτηρίζονται ως χειραγωγικά με εστίαση στην ίδια εθνική ομάδα. (Islamović & Blažević, 2014).

Ισπανία: Στην προσπάθεια εκμοντερνισμού του εκπαιδευτικού συστήματος της, προχώρησε σε μεταρρυθμίσεις οι οποίες εφαρμόζονται από το έτος 2014, χωρίς καμία αναφορά όμως στη Δ.Ε. Οι ευθύνες για την εκπαίδευση μεταναστών επαφίενται στις περιφερειακές διοικήσεις. Ο νόμος όμως είναι σχετικά νέος. Δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες για να αξιολογήσουν έγκυρα την ένταξη των μεταναστών. Σε περιοχές όμως, όπου υπάρχει αυξημένο ποσοστό μεταναστών παρέχονται ίσες συνθήκες για όλα τα παιδιά (Martínez-Usarralde, Yanes-Cabrera & Llevot-Calvet, 2016).

Σουηδία: Αν και θεωρείται από πολλούς ότι αποτελείται από σχετικά ομοιογενή πληθυσμό, ουσιαστικά συνυπάρχουν διαφορετικοί πολιτισμοί, με αυξητικές τάσεις τις τελευταίες δεκαετίες. Αν και όρος Δ.Ε. αναφέρεται ήδη από το 1983 επίσημα, στην πράξη διαφαίνεται πως η ιδέα περιορίστηκε κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο. Τα Α. Π. αντικατοπτρίζουν την έννοια της ομοιογένειας, ενώ η ερμηνεία των διαπολιτισμικών στοιχείων αφορά περισσότερο στις διεθνείς σχέσεις (von Brömssen & Olga, 2010).

Φινλανδία: Παρατηρείται αύξηση μεταναστευτικών ροών με αποτέλεσμα την παρουσία περισσότερων παιδιών διαφορετικών πολιτισμών στα σχολεία. Υπάρχουν βέβαια υποστηρικτικές δομές γι' αυτά τα παιδιά, αλλά γενικότερα δε διαφαίνεται η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον. Γίνεται αναφορά μόνο στην ανοχή του διαφορετικού, γεγονός που δεν προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη (Holm & Londen, 2010).

Μεγάλη Βρετανία: Ως αποικιοκρατική χώρα, δεχόταν ήδη από τη δεκαετία του 40 μετανάστες, κυρίως από την Ασία. Το αντιρατσιστικό κίνημα που αναπτύχθηκε εστίαζε όμως μόνο στο χρώμα του δέρματος, προσπαθώντας να εξαλείψει καθιερωμένα στερεότυπα με αποτέλεσμα την αντιπαράθεση μεταξύ των οπαδών του αντιρατσιστικού κινήματος και των υποστηρικτών της Π.Ε., η οποία αρχίζει να φθίνει μόλις τα τελευταία χρόνια. Μία αιτία είναι το αίτημα για θεσμοθέτηση του Ισλάμ στα σχολεία, κάτι που τελικά πραγματοποιήθηκε. Το ποσοστό όμως στην εγκατάλειψη σχολείου ανάμεσα στους μετανάστες παραμένει υψηλό (Modood & May, 2001).

Γερμανία: Μετά τη λήξη του 2^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου, υπογράφει συνθήκες με χώρες της Ευρώπης και της Αφρικής, λόγω ανοικοδόμησης της χώρας. Καθώς όμως δεν ήταν επιθυμητή η εφόρου ζωής διαβίωση των εργατών στη χώρα, δεν λήφθηκε κανένα μέτρο για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Μόλις το 1964 έγινε υποχρεωτική η εκπαίδευση για όλους. Το μεσοδιάστημα που ακολούθησε γίνεται αναφορά στον όρο εκπαίδευση αλλοδαπών, ενώ το 1996 δίνονται κατευθυντήριες γραμμές με βάση τη διαπολιτισμικότητα (Faas, 2008).

Ελλάδα: Χώρα υποδοχής πλέον από το 1989, κάνει αναφορά επίσημα στον όρο Δ.Ε. το 1996, ενώ παράλληλα δίνεται η δυνατότητα ίδρυσης διαπολιτισμικών σχολείων. Σήμερα είναι υποχρεωτική η εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το αν οι γονείς τους βρίσκονται νόμιμα στην Ελλάδα. Ωστόσο, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στις διαδικασίες της Δ.Ε. (Palaiologou & Faas, 2012).

Ιρλανδία: Αρκετές έρευνες (2006-2011) αναφέρουν ρατσιστική αντιμετώπιση έναντι μαθητών εθνικών μειονοτήτων. Αν και το ιρλανδικό σύστημα, στηρίζει τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, στην πραγματικότητα, οι δράσεις που εφαρμόζονται χαρακτηρίζονται απλώς αντιρατσιστικές, ακολουθώντας την πεπατημένη της Π. Ε. Μάλιστα, με τον τρόπο που υλοποιούνται αναπαράγουν αντί να μειώνουν ρατσιστικά φαινόμενα (Kavanagh, 2013).

Αυστρία: Το σχολικό σύστημα προσεγγίζει την εκπαίδευση μέσα από τρεις διαστάσεις. Αφορά: α. στις αυτόχθονες εθνικές μειονότητες, β. στα παιδιά των μεταναστών και γ. σε όλους τους μαθητές (διαπολιτισμική). Η Δ.Ε. προσεγγίζεται διαθεματικά και είναι υποχρεωτική βάσει του Α.Π. Ωστόσο, παρατηρείται ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Luciak & Khan-Svic, 2008).

Ελβετία: Θεωρείται ως μία πολυγλωσσική χώρα, αποτελούμενη από καντόνια στα οποία μιλούν διαφορετικές γλώσσες. Κάθε καντόνι διατηρεί τη μονογλωσσία εντός των ορίων του, αν και μεταξύ αυτοχθόνων, διαβιούν και πολλοί μετανάστες, οι οποίοι κατάγονται κυρίως από χώρες της Ευρώπης. Περισσότερο από το 85% των σχολικών τμημάτων αποτελούνται από ετερογενή μαθητικό πληθυσμό (Muller-Mirza, 2011).

Συζήτηση και Συμπεράσματα

Η μετανάστευση στην Ευρώπη δεν αποτελεί σημείο των καιρών, αλλά υφίσταται περίπου έναν αιώνα, ενώ αυξήθηκε κατόπιν λήξης του 2^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου, κυρίως για οικονομικούς λόγους. Ένα δεύτερο κύμα εσωτερικής μετανάστευσης ακολουθεί μετά την πτώση των σοσιαλιστικών καθεστώτων ενώ τελευταία οι μεταναστευτικές ροές εντείνονται, λόγω προσφύγων από ασιατικές χώρες. Οι παράγοντες αυτοί έχουν διαμορφώσει τους πληθυσμούς στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη στα οποία πλέον δεν κυριαρχεί η ομοιογένεια εθνικών ομάδων, αλλά συναντάται η ποικιλομορφία και η διαφορετικότητα. Τις συγκρούσεις που προκύπτουν από αυτήν την ανομοιογένεια, καλούνται να επιλύσουν, αλλά και να αποτρέψουν οι αρχές της Δ.Ε. η ορολογία της οποίας τροποποιήθηκε για να τονίσει τον ισχυρό ρόλο της εκπαίδευσης στα κοινωνικά τεκταινόμενα. Επιπλέον, αποσκοπεί σε ριζική αλλαγή της κοινωνίας με στόχο την ειρηνική συνύπαρξη και διάδραση, έναντι της Π.Ε., η οποία θεωρείται πως προσεγγίζει επιφανειακά τα ζητήματα, προβάλλοντας κυρίως την αξία της ανοχής.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, αντιλαμβανόμενη τις εξελίξεις, επιχειρεί μέσω διατάξεων την αναφορά στη σημαντικότητα της Δ.Ε. προτρέποντας τα μέλη να ενσωματώσουν τις αξίες που πρεσβεύει, στα Α. Π. Φαίνεται, θεωρητικά τουλάχιστον, οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες να ακολουθούν τις κατευθυντήριες γραμμές, ιδρύοντας και διαπολιτισμικά σχολεία. Ακόμη όμως και με τη θεσμοθέτηση νόμων οι οποίοι εναρμονίζονται πλήρως με τις διακηρύξεις των ευρωπαϊκών συμβουλίων, υπάρχουν πολλά εμπόδια να ξεπεραστούν. Μία παράμετρος αφορά και στην ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να εμφυσήσουν στους μαθητές/τριες τις αρχές και αξίες της διαπολιτισμικής συνύπαρξης ως γενικότερο τρόπο ζωής. Ειδικότερα, στα πρώην σοσιαλιστικά κράτη φαίνεται να κυριαρχεί η ιδέα της απόλυτης ομοιογένειας, με αποτέλεσμα η μετανάστευση να θεωρείται ενδεχόμενη απειλή και αιτία συγκρούσεων. Ακόμη και σε κράτη, που εφαρμόζουν εδώ και πολλά χρόνια διαπολιτισμικές πολιτικές, η σχολική αποτυχία και ο διαχωρισμός δεν μπορούν να εξαλειφθούν. Επομένως, η Δ.Ε., με τον τρόπο που εφαρμόζεται στα ευρωπαϊκά κράτη, προφανώς διατηρεί την υπάρχουσα κατάσταση ενισχύοντας τις διαφορές αντί να τις αποδυναμώνει, ταυτιζόμενη ουσιαστικά με την Π.Ε.

Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση

Aniskin, N.V., Valeryano-Dobudko, T., Zhukova, T.A, Hukova, S., Pisareva, S.A. & Bogoslovskiy, V. I. (2015). The Prospects of Multicultural Education in Germany and Russia. *Biomedical & Pharmacology Journal*, Vol. 8(2), pp.1033-1041.

Bouchnerova, R. (2005). *Multiculturalism and Multicultural Education: Multicultural Education in the Czech Environment*. Diploma thesis. Faculty of Education, Charles University, Prague, Department of English Language and Literature.

- Bussotti, L. (2017). The Italian Way to Intercultural Education: Innovation and Resistance. *Foro de Educación*, 15(23), pp.43-68.
- Catarci, M. (2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*, 25:2, pp. 95-104.
- Contini, R. M. & Pica-Smith, C. (2017). Problematizing the Conceptual Framework of Interculturalism and its Pedagogical Extension of Intercultural Education: Theoretical Perspectives and their Implications. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(3), pp. 236-255.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice, *Intercultural Education*, 17:3, pp. 245-257.
- Faas, D. (2008). From Foreigner Pedagogy to Intercultural Education: an analysis of the German responses to diversity and its impact on schools and students. *European Educational Research Journal*, Volume 7, Number1.
- Faas, D., Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2014). Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, Vol. 40, No. 2, pp. 300–318.
- Holm, G. & Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in Finland: education for whom? *Intercultural Education*, 21:2, pp.107-120.
- Holm, G. & Zilliacus, H. (2009). Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference? In M. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (Eds.), *Dialogues on Diversity and Global Education*, pp. 11-28. Berlin: Peter Lang.
- Islamović, E. & Blažević, N. (2014). The Prospects of Intercultural Education in Bosnia and Herzegovina. *Epiphany*: Vol. 7, No. 1.
- Kavanagh, A.M. (2013). *Emerging Models of Intercultural Education in Irish Primary Schools: A Critical Case Study Analysis*. Thesis. St. Patrick's College Dublin City University.
- Leeman, Y. & Ledoux, G. (2003). Intercultural Education in Dutch Schools. *Curriculum Inquiry*, 33:4, pp. 385-399.
- Leutwyler, B., Petrovic, D. & Mantel, C. (2012). Constructivist Foundations of Intercultural Education: Implications for Research and Teacher Training, pp.111-118. In (Eds) N.Popov, C.Wolhuter, B.Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye, P. Almeida, *International Perspectives on Education*, Publisher: Bulgarian Comparative Education Society.

- Luciak, M. & Khan-Svik, G. (2008). Intercultural education and intercultural learning in Austria – critical reflections on theory and practice. *Intercultural Education*, 19:6, pp. 493-504.
- Martínez-Usarralde, M.J., Yanes-Cabrera, C. & Llevot-Calvet, N. (2016). Analysis of Spanish policies for the integration of immigrant schoolchildren. *Intercultural Education*, Vol. 27, No. 3, pp. 307–319.
- Modood, T. & May, S. (2001). Multiculturalism and education in Britain: an internally contested debate. *International Journal of Educational Research*, 35, pp.305–317.
- Montero-Sieburth, M. (2018). Case studies of second generation youth from the Global South, southern Europe, and northern Europe: valuing the policies, research, and practices of intercultural education. *Intercultural Education*, 29:4, pp. 441-449.
- Muller-Mirza, N. (2011). Civic Education and Intercultural Issues in Switzerland: Psychosocial Dimensions of an Education to “Otherness”. *Journal of Social Science Education*, Volume 10, Number 4, pp. 31–40.
- O’Nions, H. (2010). Different and unequal: the educational segregation of Roma pupils in Europe. *Intercultural Education*, 21:1, pp. 1-13.
- Palaiologou, N. & Faas, D. (2012). How ‘intercultural’ is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42:4.
- Pavalache-Ilie M., Voinea, M. & Unianu, E. M. (2014). Students’ perception on the necessity of intercultural education in Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 128, pp. 447–452.
- Pratas, M.H. (2010). Interculturality and intercultural education in Portugal: recent developments. *Intercultural Education*, 21:4, pp. 317-327.
- Sikorskaya, I. (2017). *Intercultural education policies across Europe as responses to cultural diversity (2006-2016)*. Dipartimento di Scienze Politiche, Sociali e della Comunicazione, Università Degli Studi di Salerno.
- Tarozzi, M. (2014). Building an ‘intercultural ethos’ in teacher education. *Intercultural Education*, 25:2, pp. 128-142.
- von Brömssen, K. & Rodell-Olgaç, C. (2010). Intercultural education in Sweden through the lenses of the national minorities and of religious education. *Intercultural Education*, 21:2, pp. 121-135.

Βιβλιογραφία Ελληνική

Μυλωνά, Α. (2010). *Διαταραχές Λόγου σε Δίγλωσσο Διαπολιτισμικό Πλαίσιο, όπως παρουσιάζονται σε Μαθητές Δημοτικών Σχολείων στην Ελλάδα και στη Γερμανία*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Σχολική ηγεσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Γιαννακοπούλου Ιωάννα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ., ioannagiannakopouloy@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία έχει ως στόχο να αποσαφηνίσει την αξία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της πολυπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών, με σκοπό την αποδοχή και συμπερίληψη των αλλοδαπών μαθητών στις χώρες υποδοχής. Αφού παρουσιαστούν οι βασικότεροι στόχοι που προσπαθεί να επιτύχει η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προκειμένου να παρέχει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως θρησκευτικού, εθνικού και γλωσσικού υποβάθρου, θα γίνει σύντομη αναφορά στα κυριότερα μοντέλα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Τέλος, θα αναπτυχθούν τα βασικά γνωρίσματα που πρέπει να χαρακτηρίζουν κάθε αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη και θα αναδειχθεί ο τρόπος μέσω του οποίου η σχολική ηγεσία θα προωθήσει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, οργανώνοντας ένα σύγχρονο, δημοκρατικό σχολείο το οποίο θα διαπαιδαγωγήσει και θα αναδείξει δημοκρατικούς και ευαισθητοποιημένους πολίτες, καλλιεργώντας ένα κλίμα συνύπαρξης και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και προωθώντας ανθρωπιστικές και δημοκρατικές αξίες, όπως η ανεκτικότητα, η συνεργασία, η φιλία, η δημοκρατική συμμετοχή και η ενεργός πολιτότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, σχολικός ηγέτης, πολυπολιτισμικότητα

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από την έκρηξη της γνώσης και της πληροφορίας, την παγκοσμιοποίηση και τον οικουμενισμό, την πρόοδο της τεχνολογίας και την αθρόα μετακίνηση πληθυσμών (Νικολάου, 2011). Δημιουργούνται έτσι κοινωνίες που προϋποθέτουν τη συνύπαρξη ομάδων με γλωσσικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Το γεγονός αυτό έχει επηρεάσει και την Ελλάδα, η οποία τα τελευταία χρόνια έχει εξελιχθεί σε μια χώρα υποδοχής μεταναστών. Κατά συνέπεια, διακρίνεται από πολλά πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά που έχουν επηρεάσει άμεσα και την εκπαίδευση (Apergi, 2016). Πιο συγκεκριμένα, κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, αλλά και σε ανεπτυγμένες αγροτικές περιοχές, παρατηρείται μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία (Νικολάου, 2011).

Η διαπολιτισμικότητα περιλαμβάνει την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας, ενώ προάγει την ανεκτικότητα σε κάθε τι διαφορετικό, με απώτερο στόχο την αρμονική συμβίωση ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ο ρόλος λοιπόν της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η σχολική, συναισθηματική και κοινωνική συμπερίληψη όλων των μαθητών (γηγενών και μεταναστών), λειτουργώντας προληπτικά και κατασταλτικά σε αρνητικές συμπεριφορές όπως ο ρατσισμός, οι προκαταλήψεις κ.λπ. που οδηγούν στην περιθωριοποίηση και στην κοινωνική απομόνωση (Χαραλάμπους &

Αναστάση, 2017-2018). Πρωταρχικό ρόλο στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό πλαίσιο διαδραματίζει ο σχολικός ηγέτης. Ανάγεται λοιπόν το συμπέρασμα πως η σχολική ηγεσία θα πρέπει να προάγει τις αξίες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και ευρύτερα της διαπολιτισμικότητας, αλλά και τη συμπερίληψη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό πλαίσιο (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Στόχοι Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Στον ελλαδικό χώρο παρατηρείται μεγάλη αντίθεση ανάμεσα στην μονοπολιτισμική και εθνική εκπαίδευση από τη μια πλευρά και στην πολυπολιτισμικότητα από την άλλη πλευρά που χαρακτηρίζει την κοινωνία. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί την απάντηση σε αυτό το χάσμα (Κεσίδου, 2008). Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο είναι ένας από τους σημαντικότερους φορείς κοινωνικοποίησης, καθώς πέρα από την απλή μετάδοση γνώσεων, διαμορφώνει και τις προσωπικότητες των μαθητών (Κυπριανού, 2011). Μέσα από την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τα παιδιά μαθαίνουν να αποδέχονται και να σέβονται την έννοια της διαφορετικότητας, με αποτέλεσμα στο μέλλον να εξελιχθούν σε πολίτες της κοινωνίας που θα συνυπάρχουν και θα επικοινωνούν με ανθρώπους διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας (Κεσίδου, 2008). Η πολυπολιτισμικότητα δηλαδή δεν αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο, αλλά ως μια πρόκληση μέσω της οποίας καλλιεργείται η ανεκτικότητα και η αποδοχή του διαφορετικού (Νικολάου, 2011).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει ως πρωταρχικό της στόχο την ανάπτυξη διαλεκτικών σχέσεων, επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές γνωρίζουν την ύπαρξη και την αξία των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της κουλτούρας των αλλοεθνών συμμαθητών τους και έτσι καλλιεργούν το σεβασμό απέναντι στην πολιτισμική παράδοση των άλλων, ενώ παράλληλα οι αλλοδαποί μαθητές διατηρούν την πολιτισμική τους ταυτότητα. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δηλαδή, δεν αποσκοπεί σε αφομοιωτικές πρακτικές, αλλά στην ευαισθητοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών σε θέματα ετερότητας που αφορούν τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Φώτη, 2016). Επιπροσθέτως, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση συντελεί στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στα παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες (Φώτη, 2016). Ειδικότερα, αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο με τους γηγενείς μαθητές, χωρίς να εξαιρούνται από τις σχολικές δραστηριότητες, ούτε να θεωρούνται ελλειμματικοί (Κεσίδου, 2008). Γίνεται αντιληπτό λοιπόν, πως ο ρόλος του διαπολιτισμικού σχολείου είναι κατά βάση κοινωνικοποιητικός, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων με αυτοπεποίθηση για τις ιδιαιτερότητές τους (Φώτη, 2016).

Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας

Η σχολική ηγεσία συνιστά μια δυναμική διαδικασία και διαφοροποιείται ανάλογα με την κουλτούρα, τους στόχους και τον τρόπο διοίκησης της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο οι σχολικοί ηγέτες χειρίζονται τα εκπαιδευτικά θέματα αντανακλά σε ένα ή κάποιες φορές και σε συνδυασμό περισσότερων από ένα στυλ

εκπαιδευτικής ηγεσίας (Κουτούζης & Πέτρου-Νεοκλέους, 2010). Πιο συγκεκριμένα, τα βασικότερα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι τα εξής:

- *συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership)* η οποία συνδέεται με την συντηρητική πολυπολιτισμικότητα. Οι σχολικοί ηγέτες εξετάζουν και εντοπίζουν τις ανάγκες των υφισταμένων (εκπαιδευτικών, μαθητών), προσπαθούν να ανταποκριθούν σε αυτές και στοχεύουν προς την αφομοίωση δίνοντας έμφαση κυρίως σε θέματα διοίκησης.
- *μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)* η οποία συνδέεται με την πλουραλιστική πολυπολιτισμικότητα. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες υποστηρίζουν την αλλαγή, έχουν ένα όραμα, προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους τους, είναι καθοδηγητές των υφισταμένων τους και εφαρμόζουν με απλοϊκό τρόπο το σεβασμό στη διαφορά. Ασκούν επίσης ισχυρή επιρροή και αποτελούν πρότυπα συμπεριφοράς για εκπαιδευτικούς και μαθητές.
- *επιμεριστική ηγεσία (shared or distributed leadership)*. Προσक्रούει στις παραδοσιακές μορφές ηγεσίας καθώς οι σχολικοί ηγέτες δεν λειτουργούν ως μονοπώλιο συγκεντρώνοντας τις εξουσίες πάνω τους, αλλά κατανέμουν τις αρμοδιότητες στους υφισταμένους δημιουργώντας κοινότητες μάθησης και εμπλέκοντας πολλά άτομα στη λήψη των αποφάσεων.
- *ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη (leadership for social justice)* η οποία συνδέεται με την κριτική πολυπολιτισμικότητα. Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ισότιμα με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας και εξασφαλίζεται ένα περιβάλλον ελεύθερης επικοινωνίας. Οι στόχοι και οι ενέργειες των σχολικών ηγετών προάγουν τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατίας, της συμπερίληψης, του σεβασμού, της ισότητας κ.λπ. με στόχο τη δημιουργία ενός ελεύθερου δημοκρατικού σχολικού κλίματος. Αμβλύνουν επίσης τις ανισότητες και αποτρέπουν κάθε μορφής καταπίεση (Πασιαρδής, 2014; Χαραλάμπους & Αναστάση, 2017-2018; Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Γίνεται αντιληπτό λοιπόν, πως στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης οι ιδανικοί σχολικοί ηγέτες που αποδέχονται και αντιλαμβάνονται την αξία του πλουραλισμού, υιοθετούν πρακτικές εφαρμόζοντας χαρακτηριστικά από διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, ένα συνδυασμό της πολυφωνικής μετασχηματιστικής ηγεσίας που οδηγεί στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών σχολικών κουλτουρών και σχολικών δικτύων συνεργασίας και του μοντέλου της κοινωνικής δικαιοσύνης (συνεργατική, κατανεμημένη ηγεσία) το οποίο κυρίως προϋποθέτει ισότητα αποτελέσματος, παρά ισότητα πρόσβασης. Σε πρακτικό επίπεδο, το γεγονός αυτό επιτυγχάνεται με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τη χρήση μεταφραστών, τη διάγνωση προηγούμενου γραμματισμού των παιδιών, την ύπαρξη δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη, τους γονείς διαμεσολαβητές και την εφαρμογή της διδασκαλίας των μητρικών γλωσσών (Χαραλάμπους & Αναστάση, 2017-2018).

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην πολυπολιτισμική σχολική μονάδα

Το γεγονός της αύξησης του αριθμού των αλλοεθνών μαθητών στα σχολεία αποτελεί πρόκληση για την εκπαίδευση, η οποία καλείται να αναδιαμορφωθεί, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στην πολιτισμική ποικιλομορφία (Ιερωνυμάκης, 2012). Βασική προϋπόθεση για την επιβίωση των διάφορων πολιτισμικών ομάδων είναι η συμπερίληψή τους στην χώρα υποδοχής. Επιπρόσθετα, ο σχολικός ηγέτης, για να προωθεί αποτελεσματικά τους σκοπούς της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, θα πρέπει να συμμετέχει ενεργά σε όλες τις δράσεις και να είναι ενήμερος για όλα τα θέματα και τις εξελίξεις της σχολικής μονάδας. Ακόμα, να μην μένει στάσιμος, αλλά μέσα από συνεχή επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια να εξελίσσει τις γνώσεις του πάνω στα διαπολιτισμικά θέματα, να βελτιώνει τις ηγετικές του ικανότητες και να αναπτύσσει νέες δεξιότητες, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα (Βόρρη & Πασιαρδής, 2010). Ανάγεται λοιπόν το συμπέρασμα πως οι ιδανικοί σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να είναι ενεργητικοί, με θετικό τρόπο σκέψης, ευαισθητοποιημένοι στα διαπολιτισμικά ζητήματα και να έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται την πολυπολιτισμικότητα των σημερινών σχολικών μονάδων, έτσι ώστε να υποστηρίζουν και να προάγουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Υιοθέτηση και προώθηση ανθρωπιστικού και δημοκρατικού οράματος

Προασπίζοντας την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ο σχολικός ηγέτης πρέπει να έχει ένα συγκεκριμένο όραμα (Φώτη, 2016) το οποίο θα μεταδίδει στους υφισταμένους του και θα διασφαλίζει τη δέσμευσή του σε αυτό (Χαραλάμπους & Αναστάση, 2017-2018). Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να αφορά και να κατευθύνεται στη δημιουργία ενός ανθρωπιστικού και δημοκρατικού σχολείου. Δηλαδή, αφενός θα καλλιεργεί στους μαθητές ανθρωπιστικές αξίες όπως ο σεβασμός, η αξιοπρέπεια, η ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα, η συνεργασία, η φιλία και αφετέρου δημοκρατικές αξίες μέσα από τη δημοκρατική συμμετοχή σε όλες τις δράσεις του σχολείου, την ίση μεταχείριση και ίση παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να αποτελεί παράδειγμα έτσι ώστε οι πεποιθήσεις του να επιβεβαιώνονται από τις πράξεις του, προάγοντας το διάλογο ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας και την αξία του πλουραλισμού, αντιλαμβανόμενος ότι η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών, όχι μόνο είναι δυνατή να συμβεί, αλλά μάλιστα συμβάλλει στην πολιτισμική διεύρυνση της κοινωνίας (Φώτη, 2016). Σύμφωνα με έρευνα που έχει διεξαχθεί, έχει αποδειχθεί ότι στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα, η εκπαιδευτική ηγεσία είναι αναγκαίο να εστιάζει στις ηθικές και κοινωνικές αξίες. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση λοιπόν, έχει κοινωνικές διαστάσεις καθώς καθοδηγεί τους μαθητές να μάθουν να ζουν σε μια κοινωνία ίσων ευκαιριών (Μαρκαντώνη, 2016) και οδηγεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, έτσι ώστε στο μέλλον να καταστούν ενεργοί πολίτες της κοινωνίας (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Ακόμα, οι σχολικοί διευθυντές προβαίνουν σε αναστοχασμό των στρατηγιών τους, με στόχο αφενός τη συμπερίληψη όλων των μαθητών και αφετέρου την πρόληψη και καταστολή κοινωνικών διακρίσεων, προκαταλήψεων και στερεοτύπων που οδηγούν στην περιθωριοποίηση (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Όπως αποδεικνύουν έρευνες στη Βόρεια Ιρλανδία, ορισμένοι διευθυντές, με το να δίνουν έμφαση περισσότερο στις ομοιότητες και λιγότερο στα διαφοροποιητικά στοιχεία των μεταναστών μαθητών και των γηγενών, καθίστανται πιο αποτελεσματικοί στην καλλιέργεια της ισότητας και της ελευθερίας (McGlynn, 2008).

Ανάπτυξη συνεργατικών δικτύων

Έρευνες έχουν δείξει πως οι συνεργατικές σχέσεις και οι ενέργειες σύμπραξης έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στην πραγματοποίηση των στόχων της διαπολιτισμικότητας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μαζί με τον διευθυντή αλληλοαξιολογούν τις πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας τους, ανταλλάσσουν απόψεις και προβαίνουν, όταν χρειάζεται, σε αλλαγές. Πέρα από τα θέματα διδασκαλίας, και οι διοικητικές ενέργειες των σχολικών ηγετών πρέπει να έχουν συλλογικό χαρακτήρα, ενθαρρύνοντας το εκπαιδευτικό προσωπικό να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, παρέχοντάς τους έτσι τη δυνατότητα να προσδιορίζουν τυχόν προβλήματα και να προτείνουν πιθανές λύσεις. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή δεν καθίστανται παθητικοί δέκτες των εντολών του διευθυντή, αλλά ισότιμοι και ο ίδιος δεν εμφανίζεται ως ανώτερος, αλλά ως ο πρώτος μεταξύ ίσων, τονίζοντας έτσι την αξία της ισότητας (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2011). Βέβαια, σύμφωνα με έρευνα σε διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο, υπάρχουν περιπτώσεις διευθυντών που διατηρούν συντηρητική στάση και συγκεντρώνουν στο πρόσωπό τους όλες τις σχολικές αρμοδιότητες (Zemblyas & Iasonos, 2010).

Ωστόσο, η συλλογική δράση δεν αφορά μόνο τη σχέση διευθυντή και εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι σχολικοί ηγέτες ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται και με άλλες ειδικότητες, να παρακολουθούν σεμινάρια εντός σχολικής μονάδας, προκειμένου να διευρύνουν το γνωστικό τους επίπεδο και να εφαρμόζουν πρακτικές που προωθούν τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Ο σχολικός διευθυντής λοιπόν, φροντίζει για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών τόσο σε επίπεδο επιμόρφωσης όσο και σε επίπεδο ψυχολογικής υποστήριξης (Χαραλάμπους & Αναστάση, 2017-2018).

Οι αξίες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης προωθούνται επίσης και μέσα από το συνεργατικό κλίμα σχολείου και γονέων, οι οποίοι πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στην ενδοσχολική διοίκηση (Πασιαρδής, 2014). Σε αυτό το πλαίσιο, οι σχολικοί διευθυντές οργανώνουν συμβουλευτικές συναντήσεις για τους γονείς που αφορούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο των παιδιών τους. Ενημερώνονται για τα προγράμματα σπουδών, τις σχολικές δραστηριότητες, αλλά έχουν παράλληλα τη δυνατότητα να επισημαίνουν τυχόν προβλήματα και ανησυχίες τους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η εκπαιδευτική ηγεσία προτρέπει τους μετανάστες γονείς να συμμετέχουν σε εθελοντικές δράσεις και δημιουργικές δραστηριότητες όπως η διδασκαλία

της μητρικής τους γλώσσας και διαπολιτισμικές εκδηλώσεις όπου οι μαθητές θα γνωρίσουν την κουλτούρα και τον πολιτισμό άλλων λαών. Τέλος, εμπλέκει τους γονείς στο θέμα των εργασιών των παιδιών για το σπίτι, παρέχοντάς τους βοήθεια ώστε να τα στηρίζουν (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Πρώθηση ομαδοσυνεργατικής μάθησης

Τέλος, ο σχολικός ηγέτης προάγει τις αξίες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από την πρώθηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, η οποία συμβάλλει στην αλληλεπίδραση των μαθητών, στην τόνωση της αυτοπεποίθησής τους, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στη συναισθηματική τους ασφάλεια και στην καλλιέργεια κινήτρων για μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, ενθαρρύνει το εκπαιδευτικό προσωπικό να δημιουργεί πολιτισμικά μεικτές ομάδες μαθητών προκειμένου με αυτόν τον τρόπο να διευκολυνθεί η διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Το γεγονός αυτό επιτυγχάνεται με τη συμβολή των μαθητών που λειτουργούν ως διαμεσολαβητές μεταξύ των γηγενών και αλλόγλωσσων μαθητών. Ωστόσο, σε αυτή την περίπτωση ελλοχεύει ο κίνδυνος της επιβάρυνσης των μαθητών – διαμεσολαβητών, γι' αυτό η τακτική αυτή θα πρέπει να περιορίζεται χρονικά (Chamberlin-Quinlisk, 2010). Τέλος, ο σχολικός διευθυντής υποστηρίζει ενισχυτικά και εντατικά προγράμματα στήριξης των μεταναστών μαθητών από εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό, καθώς επίσης και παρακολουθεί ο ίδιος την επίδοση και την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών αυτών ενθαρρύνοντάς τους (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως το σύγχρονο σχολείο πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι οι μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας έχουν ανάγκη ειδικής υποστήριξης και εξατομικευμένης προσέγγισης που θα βασίζεται στις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Ο σχολικός διευθυντής καλείται να διαδραματίσει πολυσχιδή ρόλο και ίσως αντιφατικό, καθώς από τη μια πλευρά είναι ιεραρχικά ο ανώτερος έχοντας αναλάβει αρκετές υποχρεώσεις και καθήκοντα, ενώ από την άλλη καλείται να συνεργαστεί με το εκπαιδευτικό προσωπικό, διαμορφώνοντας από κοινού ένα ασφαλές σχολικό κλίμα μέσα στο οποίο όλοι οι μαθητές θα μπορούν ελεύθερα να διατηρούν τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά.

Εφαρμόζοντας την μετασχηματιστική ηγεσία που στοχεύει στην κοινωνική δικαιοσύνη, ο σχολικός ηγέτης προωθεί τις αξίες της διαπολιτισμικότητας, καθώς ενεργοποιούνται πολλές δυνατότητες για καινοτομίες και δημιουργείται αλλαγή των στάσεων προκειμένου το σχολείο να ανταποκρίνεται στα δεδομένα της κοινωνίας. Ο σχολικός ηγέτης πρέπει να ασκεί επιρροή, εμπνέοντας στο εκπαιδευτικό προσωπικό εμπιστοσύνη και σεβασμό. Το μεγάλο εύρος των υποχρεώσεων του βέβαια, απαιτεί οργανωτικές ικανότητες, διοικητική κατάρτιση και ευελιξία. Η αξιολόγηση λοιπόν των διευθυντών και η επιλογή τους θα πρέπει να αποτελεί βασική προτεραιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Παπαδόπουλος, 2016).

Άλλες πρακτικές που μπορεί να εφαρμόσει ο σχολικός διευθυντής προκειμένου να προωθήσει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι η διοργάνωση εκδηλώσεων που προάγουν τον πλουραλισμό (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018) και η αναγνώριση του δικαιώματος των ετερόδοξων μαθητών για ξεχωριστή προσευχή. Εκτός αυτού, κρίνεται αναγκαίο να φροντίζει για την ύπαρξη λειτουργικών χώρων (αίθουσες υπολογιστών και εργαστηρίων) και την εξασφάλιση πόρων, εξοπλίζοντας το σχολείο με βοηθητικό υλικό όπως δίγλωσσα λεξικά και διδακτικά εγχειρίδια που αφορούν στη διδασκαλία της ελληνικής ως πρόσθετης γλώσσας αλλά και εφαρμογές και συσκευές της σύγχρονης τεχνολογίας (διαδραστικοί πίνακες, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, προτζέκτορες), έτσι ώστε ο τρόπος διδασκαλίας να γίνει πιο προσιτός και ελκυστικός.

Τέλος, η οργάνωση σχολικών εκδρομών συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας καθιστώντας παράλληλα τη μάθηση βιωματική (Πανταζή, 2009), ενώ τα ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας (Erasmus, Comenius) τα οποία προωθούν την ανταλλαγή μαθητών από διαφορετικές χώρες, καλλιεργούν την αλληλοεκτίμηση και τη διαπολιτισμική επαφή μεταξύ τους (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Προκύπτει λοιπόν το συμπέρασμα πως θα πρέπει να προωθείται μια ολιστική προσέγγιση στην υποδοχή και ομαλή προσαρμογή των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας στο σχολικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

Apergi, M. (2016). Intercultural Education Issues in Greece. *International Journal of Education, Culture and Society*, 1(2), 29-32.

Γιακουμή, Κ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2011). Συνεργατική Κουλτούρα στη Σχολική Μονάδα: Ο Ρόλος του Ηγέτη. *Επιστήμες Αγωγής*, 3(1), 165-178.

Chamberlin-Quinlisk, C. (2010). Cooperative learning as method and model in second-language teacher education. *Intercultural Education*, 21(3), 243-255.

Ιερωνυμάκης, Γ. (2012). Διαπολιτισμικές Παρεμβάσεις των Σχολικών Συμβούλων στο Δημοτικό και το Νηπιαγωγείο. *Επιστήμες Αγωγής*, 3(1), 7-28.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.

Κουτούζης, Μ. & Πέτρου-Νεοκλέους, Ε. (2010). Ηγετικό Στυλ Διευθυντών και Επαγγελματικό Αγχος των Εκπαιδευτικών: Διερεύνηση της Σχέσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου. *Επιστήμες Αγωγής*, 4(1), 23-33.

Κυπριανού, Δ. (2011). *Παιδιά μεταναστών σε Ελλάδα και Κύπρο: υποκειμενικότητα και υποκειμενοποίηση ως αποτέλεσμα διαμεσολαβητικών διαδικασιών σε συνθήκες μετανάστευσης*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Μαρκαντώνη, Σ. (2016). Πολιτικές εκπαιδευτικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων με αναπηρία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 62(1), 92-103.

McGlynn, C. (2008). Leading integrated schools: a study of multicultural perspectives of Northern Irish principals. *Journal of Peace Education*, 5(1), 3-16.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.

Πανταζή, Β. (2009). Η προσέγγιση του «άλλου» και η γνωριμία του εαυτού μας μέσα από τις σχολικές εκδρομές. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 167-173.

Παπαδόπουλος, Α. (2016). Διερευνώντας τη σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα της κρίσης. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Ειδικής Αγωγής*, 24-26 Ιουνίου 2016 (σσ. 1020-1035). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης.

Πασιαρδής, Π. (2014). (αναθεωρημένη έκδοση). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φώτη, Π. (2016). *Ετερότητα, Προκατάληψη & Στερεότυπα στη Σχολική Τάξη. Μέθοδοι διαχείρισης από τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Χαραλάμπους, Κ. & Αναστάση, Π. (2017-2018). (Επιμ.). *Μέτρα για βελτίωση κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης παιδιών τρίτων χωρών στην Κύπρο. Οδηγός για γονείς – διαμεσολαβητές*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (Επιμ.). (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα. Ανακτήθηκε από: <https://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf>

Χατζησωτηρίου Χ. & Αγγελίδης Π. (2018). *Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Από το Υπερεθνικό στο Σχολικό Επίπεδο*. Ζεφύρι: Διάδραση Zembylas, M. & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: an exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 13(2), 163-183.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής για την παρεχόμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. Μια ποιοτική προσέγγιση.

Τριανταφύλλου Ιωάννης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Υποψ. Διδάκτορας, itriantaf7@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής αναφορικά με παραμέτρους της παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής τους επιμόρφωσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 15 εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής που υπηρετούν στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον Ελλαδικό χώρο. Η μεθοδολογική προσέγγιση που εφαρμόστηκε στην έρευνα ήταν η ποιοτική προσέγγιση, ενώ ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη. Η επεξεργασία των συνεντεύξεων έγινε με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής είναι δυσαρεστημένοι από την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση που τους παρέχεται. Προς την κατεύθυνση αυτή, μάλιστα, αναφέρουν πλήθος λόγων, για τους οποίους η παρεχόμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση εμφανίζεται ελλιπής, ενώ προτείνουν τρόπους βελτίωσής της από την πολιτεία.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση

Εισαγωγή

Το ζήτημα της παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει έντονα τις τελευταίες δεκαετίες τόσο τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα (Bayrakci, 2009; Bezzina, 2006; Borko, Jacobs & Koellner, 2010), όσο και τον Ελλαδικό χώρο (Δεδούλη, 2002; Μπαγάκης, 2011; Σαλτερής, 2006; Ταμουτσέλη & Πολύζου, 2011; Υφαντή & Καραντζής, 2007).

Σύμφωνα με την αρθρογραφία, πλήθος ερευνητών εξαίρουν τη σημασία και τον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραματίζει η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στην ολοκληρωμένη εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Avalos, 2011; Capelo & Cabrita, 2015; Hayes, 2000; Ιορδανίδης, 2000; Saiti & Saitis, 2006). Μάλιστα, σε πληθώρα πρόσφατων ερευνών (Braga, Jones, Bulger & Elliott, 2017; Dunst, Bruder & Hamby, 2015; Kabadayi, 2016) η έννοια της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ταυτίζεται με εκείνη της επαγγελματικής ανάπτυξης, κάτι που καταδεικνύει την ιδιαίτερη αξία των δραστηριοτήτων της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης προς την κατεύθυνση αυτή.

Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες, οι οποίες εμφανίζουν την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ως ένα μοντέλο, το οποίο παρουσιάζει αδυναμίες και ελλείψεις. Ο Yan (2005) αναφέρει ότι σε πολλές χώρες τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης δεν προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς πρακτική και ουσιαστική υποστήριξη, ενώ ο Usual (2012) υποστηρίζει ότι τα περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα λειτουργούν μονομερώς και επικεντρώνονται, κυρίως, στην κάλυψη των προβλημάτων διδασκαλίας που οι

εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στην πράξη. Σε άλλες δε περιπτώσεις διαπιστώνεται αδυναμία των φορέων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης να υποστηρίξουν προγράμματα διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και μέσω αυτών την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Somers & Sikorona, 2002), δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο δυσχέρειες στην αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με το σχολικό περιβάλλον (Σαλτερής, 2006). Στο ίδιο πλαίσιο αναφοράς, το Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών των ΗΠΑ (2006) τονίζει ότι οι επιμορφωτικές δράσεις δεν φαίνεται να έχουν συνέχεια, αλληλουχία και ενιαίο θεματικό άξονα, ενώ, συνήθως, επεξεργάζονται αποπλαισιωμένες πληροφορίες με αποτέλεσμα οι μαθησιακές ευκαιρίες που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς να κρίνονται ανεπαρκείς ως προς την μαθητοκεντρικότητά τους, τις ουσιαστικές γνώσεις που προσφέρουν και τη χρησιμότητά τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Τι ακριβώς, όμως, ισχύει με τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής; Ποιες αντιλήψεις εκφράζουν σχετικά με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση που τους παρέχεται από την πολιτεία; Τα παραπάνω ερωτήματα θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε μέσα από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Μεθοδολογία

Σκοπός έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφορικά με παραμέτρους της παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης από την πολιτεία.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Με δεδομένο το επιστημονικό πεδίο μέσα στο οποίο κινείται η παρούσα έρευνα, τις βασικές επιδιώξεις της αλλά, κυρίως, τον τρόπο διατύπωσης των ερευνητικών ερωτημάτων, επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα. Στόχος ήταν να εξασφαλιστεί, κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο, η νοσηματοδότηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής αναφορικά με πτυχές της ενδοϋπηρεσιακής τους επιμόρφωσης.

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα (15) εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής που υπηρετούν στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον Ελλαδικό χώρο. Για την επιλογή του δείγματος των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής εφαρμόστηκε επιλεκτική δειγματοληψία (convenience sampling). Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, οκτώ εκπαιδευτικοί ήταν άνδρες και επτά γυναίκες. Από αυτούς, οκτώ εκπαιδευτικοί είχαν ηλικία από 40 έως 50 ετών, πέντε ήταν άνω των 50 ετών, ενώ δύο εκπαιδευτικοί ήταν κάτω των 40 ετών. Επίσης, δέκα εκπαιδευτικοί κατείχαν βασικό πανεπιστημιακό τίτλο, ενώ τέσσερις κατείχαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών, έντεκα εκπαιδευτικοί είχαν μέχρι 20 έτη υπηρεσίας και τέσσερις

πάνω από 20 έτη και, όσον αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης, επτά εκπαιδευτικοί ανήκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οκτώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (πίνακας 1).

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών

Εκπ/κός	Φύλο	Ηλικία	Μόρφωση	Έτη υπηρε- σίας	Βαθμίδα εκπ/σης
EK 1	Ανδρας	> 50 έτη	ΑΕΙ	> 20 έτη	Πρωτοβάθμια
EK 2	Γυναίκα	40 - 50 έτη	Μεταπτ./διδ.κτ.	< 20 έτη	Δευτεροβάθμια
EK 3	Γυναίκα	40 - 50 έτη	ΑΕΙ	< 20 έτη	Δευτεροβάθμια
EK 4	Ανδρας	> 50 έτη	Μεταπτ./διδ.κτ.	> 20 έτη	Πρωτοβάθμια
EK 5	Γυναίκα	< 40 έτη	ΑΕΙ	< 20 έτη	Δευτεροβάθμια
EK 6	Γυναίκα	40 -50 έτη	Μεταπτ./διδ.κτ.	< 20 έτη	Δευτεροβάθμια
EK 7	Ανδρας	> 50 έτη	ΑΕΙ	> 20 έτη	Πρωτοβάθμια
EK 8	Ανδρας	40 - 50 έτη	ΑΕΙ	< 20 έτη	Πρωτοβάθμια
EK 9	Ανδρας	40 - 50 έτη	ΑΕΙ	< 20 έτη	Δευτεροβάθμια
EK 10	Γυναίκα	> 50 έτη	ΑΕΙ	< 20 έτη	Πρωτοβάθμια
EK 11	Ανδρας	40 - 50 έτη	ΑΕΙ	< 20 έτη	Πρωτοβάθμια
EK 12	Ανδρας	> 50 έτη	ΑΕΙ	> 20 έτη	Δευτεροβάθμια
EK 13	Ανδρας	< 40 έτη	ΑΕΙ	< 20 έτη	Δευτεροβάθμια
EK 14	Γυναίκα	40 - 50 έτη	Μεταπτ./διδ.κτ.	< 20 έτη	Δευτεροβάθμια
EK 15	Γυναίκα	40 - 50 έτη	ΑΕΙ	< 20 έτη	Πρωτοβάθμια

Μέσο συλλογής δεδομένων

Ως ερευνητικό εργαλείο στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η *συνέντευξη*. Οι συνεντεύξεις που διεξήχθησαν είχαν *ημι-δομημένη μορφή*. Οι ερωτήσεις, πριν την τελική τους μορφή, δοκιμάστηκαν ως προς τη διατύπωσή τους και ως προς την αποτελεσματικότητα συλλογής πληροφοριών σε πέντε εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας και επαναδιατυπώθηκαν ακολουθώντας κάποια κριτήρια τα οποία επιβεβαιώνουν την ποιότητα της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου: α) την έκταση αυθόρμητων, πλούσιων σε πληροφορίες και συγκεκριμένων σχετικών απαντήσεων, β) την έκταση των ερωτήσεων και απαντήσεων (σύντομες ερωτήσεις, μεγάλες απαντήσεις), και γ) τη σαφήνεια της συνέντευξης συνολικά (Mertens, 2014). Η διάρκεια κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε από μισή ώρα έως τρία τέταρτα.

Επεξεργασία συνεντεύξεων

Η επεξεργασία των συνεντεύξεων έγινε με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Με βάση την προτεινόμενη μέθοδο ανάλυσης των Miles και Huberman (1994), η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας διεξήχθη σε δύο φάσεις. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η αναγωγή των δεδομένων των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών σε κωδικούς. Ειδικότερα, στο πρώτο επίπεδο αναγωγής, μετά από προσεκτική ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων, χωρίστηκε το κείμενο σε ενότητες οι οποίες εξέφραζαν ένα

συγκεκριμένο νόημα είτε επρόκειτο για λέξεις και φράσεις είτε για προτάσεις και αποδόθηκαν οι κατάλληλοι κωδικοί. Οι επί μέρους κωδικοί έφεραν ένα λειτουργικό ορισμό και κάποια αρχικά, τόσο σε σχέση με τους υπόλοιπους κωδικούς όσο και με το συνολικό κείμενο. Στο δεύτερο επίπεδο αναγωγής των δεδομένων δημιουργήθηκαν θεματικές κατηγορίες, οι οποίες αντικατοπτρίζουν κατάλληλα τα ποιοτικά δεδομένα και τη φύση του αναλυόμενου υλικού. Οι κωδικοί που εξήχθησαν στο προηγούμενο στάδιο ανάλυσης, επανελέγχθηκαν, κάποιοι από αυτούς ομαδοποιήθηκαν σε κοινές κατηγορίες και προέκυψαν οι τελικές θεματικές κατηγορίες, οι οποίες εμπεριέχουν κοινές πληροφορίες που ταυτίζονται τουλάχιστον εννοιολογικά.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής είναι δυσαρεστημένοι από την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση που παρέχεται στους ίδιους. Υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση *«δεν προσφέρει τα αναμενόμενα για την υποστήριξη του διδακτικού και παιδαγωγικού τους έργου»*. Μέσα από τις συνεντεύξεις τους, αναφέρουν ποικίλους λόγους για τους οποίους η παρεχόμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στην Ελλάδα καθίσταται ανεπαρκής για τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής. Ως σημαντικότερο λόγο αναφέρουν την *«απουσία βιωματικής μάθησης»*. Επισημαίνουν ότι στην πλειοψηφία των επιμορφωτικών προγραμμάτων απουσιάζει η εμπλοκή και ενεργητική συμμετοχή των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, και όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: *«...οι εκπαιδευτικοί είναι παθητικοί δέκτες με τη μόνη ενθάρρυνση που δέχονται να εφαρμόσουν στην αυλή αυτά που τους παρουσιάζονται»* (EK9). Ενδεικτικά είναι, επίσης, τα ακόλουθα λόγια:

«Παρουσιάζονται νέες διδακτικές προσεγγίσεις ή τρόποι διδασκαλίας ενός αντικειμένου, οι οποίες αναπτύσσονται σε θεωρητικό μόνο επίπεδο χωρίς να υπάρχει η πρακτική εφαρμογή των νέων διδακτικών προσεγγίσεων με την άμεση εμπλοκή και την ενεργή συμμετοχή των επιμορφούμενων» (EK15).

Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι δεν εφαρμόζονται οι αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες συνάδουν με τη βιωματική προσέγγιση, και όπως αναφέρει ένας σύμβουλος: *«...οι επιμορφωτές δεν λαμβάνουν υπόψη ότι απευθύνονται σε ενήλικες εκπαιδευτικούς»* (EK12). Ένας άλλος εκπαιδευτικός επισημαίνει:

«Τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και, κυρίως, την εθελούσια, δηλαδή αυτοπροσδιοριζόμενη και ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση των αναγκών τους, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση του προγράμματος...» (EK3).

Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι: *«...τα προγράμματα επιμόρφωσης στη χώρα μας, ως επί το πλείστον, σχεδιάζονται και υλοποιούνται με στόχο την ενίσχυση της θεωρητικής γνώσης στους εκπαιδευόμενους...»* (EK14). Επιπροσθέτως, φαίνεται ότι *«δεν αξιοποιείται ικανοποιητικά το σύνολο των διδακτικών τεχνικών»* που δύναται να χρησιμοποιηθεί στις

επιμορφώσεις, ενώ «απουσιάζει η διαπροσωπική επικοινωνία και αλληλοδιάδραση των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών».

Ένας ακόμη σημαντικός λόγος που, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής, επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα της επιμόρφωσης είναι η «θεσμική ανεπάρκεια» με αποτέλεσμα να μην καλύπτονται επαρκώς οι επιμορφωτικές ανάγκες της εν λόγω ειδικότητας των εκπαιδευτικών. Τα θεσμικά προβλήματα σχετίζονται με ειλημμένες αποφάσεις του ΥΠ.Π.Ε.Θ. σχετικά με τις επιμορφώσεις, καθώς και με την έλλειψη συνεργασίας με πανεπιστήμια και άλλους φορείς. Ενδεικτικά ένας εκπαιδευτικός αναφέρει:

«...δεν υπάρχει καμία θεσμική πρόβλεψη για συνεργασία με επίσημους φορείς όπως τα ΤΕΦΑΑ, τις Ομοσπονδίες αθλημάτων, το ΙΕΠ, τα ΠΕΚ, προκειμένου να οργανωθεί κάποιος ουσιαστικός φορέας επιμόρφωσης για τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς ...είναι αδιανόητο να γίνονται σχολές προπονητών, κριτών και διαιτητών από τις ομοσπονδίες αθλημάτων και να μην υπάρχει η πρόβλεψη για αντίστοιχα προγράμματα για υπηρετούντες εκπαιδευτικούς» (ΕΚ15).

Κάποιος άλλος εκπαιδευτικός αναφέρεται στη «μειωμένη σημαντικότητα που αποδίδεται στο μάθημα από το υπουργείο παιδείας» και το οποίο πιθανώς έχει οδηγήσει τα πράγματα σε αυτή την κατάσταση, καθώς και στο γεγονός ότι «...η πολιτεία δεν δίνει κίνητρα στα πανεπιστήμια να γίνουν αρωγοί μιας αναβαθμισμένης επιμορφωτικής διαδικασίας του χώρου» (ΕΚ9). Αναφορά, επίσης, γίνεται και στη διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων όπου τονίζεται ότι «...το περιεχόμενο των προγραμμάτων που παρέχεται στην επιμόρφωση έχει πολύ μικρή διάρκεια για να επηρεάσει τον τρόπο διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή πρακτική» (ΕΚ7).

Επιπλέον, σύμφωνα με τις δηλώσεις ορισμένων εκπαιδευτικών, η πλειονότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων «δεν λαμβάνει υπόψη τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες». Δεν ακολουθείται, δηλαδή, η επιστημονική διαδικασία - διερεύνηση και καταγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών - με αποτέλεσμα να μην υπάρχει άμεσο ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς για την παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

«...το σημαντικότερο, όμως, είναι ότι πολύ σπάνια διερευνώνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα τα επιμορφωτικά θέματα να απέχουν από τις ελλείψεις και τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών» (ΕΚ1).

Κάποιος άλλος εκπαιδευτικός προσεγγίζει το ζήτημα από διαφορετική οπτική γωνία τονίζοντας χαρακτηριστικά:

«...στην επιμόρφωση αντανakλάται, συνήθως, ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με αποτέλεσμα να εξυπηρετούνται ανάγκες του συστήματος και όχι των εκπαιδευτικών» (ΕΚ2).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, επίσης, χαρακτηρίζουν την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ως «αποσπασματική και συγκυριακή» επισημαίνοντας ότι δεν υπάρχει αλληλουχία και συνέχεια στα αντικείμενα της επιμόρφωσης, ενώ συχνά «απουσιάζει η όποια συνεργασία των επιμορφωτικών φορέων με αποτέλεσμα οι θεματικές ενότητες να αλληλεπικαλύπτονται». Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη δήλωση:

«Στην ελληνική πραγματικότητα, συνήθης πρακτική είναι κάθε φορέας λειτουργώντας ερήμην των άλλων, αποφασίζει συγκυριακά, συμπτωματικά, αποσπασματικά με αποτέλεσμα οι επιμορφωτικές δράσεις που οργανώνονται να αντανακλούν τα ίδια χαρακτηριστικά» (ΕΚ6).

Επισημαίνεται, επίσης, ότι στα επιμορφωτικά προγράμματα «απουσιάζει η σχετική επιστημονική έρευνα και αξιολόγηση» με αποτέλεσμα να μην υπάρχει βελτίωση στην ποιότητα της παρεχόμενης επιμόρφωσης. Όπως ενδεικτικά αναφέρει ένας εκπαιδευτικός: «...δεν ακολουθείται η επιστημονική διαδικασία ...μελέτη και εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων, αξιολόγηση με αποτέλεσμα να γίνονται άστοχες επιμορφώσεις» (ΕΚ4).

Ένας ακόμη λόγος ανεπαρκούς ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης είναι ότι «δεν δίνονται κίνητρα» στους εκπαιδευτικούς για παρακολούθηση σχετικών προγραμμάτων. Όπως επισημαίνεται:

«...δεν παρέχονται οι διευκολύνσεις και τα κίνητρα που θα έπρεπε για τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται και προτίθενται να επιμορφωθούν... οι μακροχρόνιες επιμορφωτικές άδειες έχουν καταργηθεί ...δεν προβλέπεται καν κάποια μείωση διδακτικού ωραρίου προκειμένου να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί σε μεταπτυχιακές ή διδακτορικές σπουδές» (ΣΣ9).

Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις, στις επιμορφώσεις «εξιδανικεύονται καταστάσεις» με αποτέλεσμα να μην λαμβάνεται υπόψη η καθημερινή πρακτική του σχολείου και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε σχολικής μονάδας ή περιοχής στην οποία ανήκει. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες δηλώσεις:

«...πολλές φορές είναι αναποτελεσματικά στο να αναβαθμίσουν τη διδακτική γνώση γιατί δεν λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά για κάθε σχολική μονάδα ...της τάξης, όπως ανθρωπογεωγραφία, ανάγκες των μαθητών, επάρκεια χώρων, υλικοτεχνική υποδομή...» (ΕΚ7).

«...όταν στα περισσότερα σχολεία δεν υπάρχει αθλητικό υλικό, διαμορφωμένα εξωτερικά γήπεδα και σε ελάχιστα υπάρχει κλειστή αίθουσα γυμναστικής, θεωρώ ουτοπικό να μας δείχνουν πώς να διδάσκουμε αθλήματα που χρειάζονται όλα τα παραπάνω» (ΕΚ9).

Τέλος, θα πρέπει σε όλα τα παραπάνω να αντιπαρατάξουμε την ενδιαφέρουσα άποψη συναδέλφου εκπαιδευτικού, η οποία με τεκμηριωμένο λόγο υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ξεφεύγει από τον στενό όρο «ενδοϋπηρεσιακή»,

γιατί πρόκειται για μία ανοικτή και συνεχή διαδικασία, η οποία πρέπει πρωτίστως να ξεκινά από εμάς τους ίδιους. Όπως επισημαίνει:

«...το κίνητρο για επιμόρφωση, θα πρέπει να είναι εσωτερικό ...συμμετοχή σε συνέδρια, συμμετοχή σε προγράμματα erasmus, συγγραφή άρθρων και όχι εξωτερικό αφού πρόκειται για μία προσωπική «υπόσχεση» στον εαυτό μας να γινόμαστε όλο και καλύτεροι σε αυτό το οποίο επιλέξαμε να ακολουθήσουμε ως επάγγελμα» (ΕΚ3).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής δείχνουν να μην ικανοποιούνται από την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση που τους παρέχεται και να επιζητούν κάτι διαφορετικό. Προς την κατεύθυνση αυτή, μάλιστα, αναφέρουν πλήθος λόγων, για τους οποίους η παρεχόμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση από την πολιτεία εμφανίζεται ελλιπής. Αυτούς ακριβώς τους λόγους θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε στην αμέσως επόμενη ενότητα.

Συζήτηση

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής που συμμετέχουν στην έρευνα καταδεικνύουν ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση με την παρούσα δομή δεν δύναται να καλύψει επαρκώς τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Οι αντιλήψεις αυτές συμφωνούν με τις απόψεις άλλων ερευνητών (Hardman, 2008; Hardman & Marshall, 2000), σύμφωνα με τις οποίες η παρεχόμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και οι ευκαιρίες που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη είναι ανεπαρκείς και περιορισμένες. Οι Armour και Yelling (2004b) συμπληρώνουν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής είναι στο σύνολό τους χωρίς πρωτοτυπία και έμπνευση, ενώ περιορίζονται, συνήθως, σε μια απλή ενημέρωση σχετικά με κάποιο άθλημα.

Οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται σε λόγους που αφορούν στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο, όπως είναι ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης, η έλλειψη συνεργασίας με φορείς, η μειωμένη συχνότητα της επιμόρφωσης και η μικρή διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ως σημαντικότερο, ωστόσο, λόγο για την ανεπάρκεια της επιμόρφωσης αναφέρουν την απουσία βιωματικής μάθησης. Υποστηρίζουν ότι η πλειοψηφία των επιμορφωτικών προγραμμάτων διαπνέεται από θεωρητική γνώση με αποτέλεσμα να απουσιάζει η ενεργητική συμμετοχή των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, η διαπροσωπική επικοινωνία και η αλληλοδιάδραση μεταξύ των επιμορφούμενων. Πράγματι, τα προσφερόμενα επιμορφωτικά σεμινάρια δεν φαίνεται να ευνοούν πάντοτε ενεργητικές - συμμετοχικές διαδικασίες (Πήλιουρας, 2011) με αποτέλεσμα η επιμορφωτική διαδικασία να χαρακτηρίζεται ως μετωπική και τεχνοκρατική θέτοντας τον εκπαιδευτικό σε ρόλο παθητικού δέκτη (Γεωργιάδου, 2011). Παρομοίως, οι Makroulou και Armour (2011) τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής συχνά αντιμετωπίζονται ως «παθητικοί γνώστες», ένας παράγοντας που καθορίζει σημαντικά την ικανότητά τους τόσο για μάθηση όσο και για αλλαγή ή εμπλουτισμό των διδακτικών τους πρακτικών.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής αξιολογούν την παρεχόμενη επιμόρφωση ως αποσπασματική και συγκυριακή εξαιτίας της έλλειψης συνέχειας και αλληλουχίας στα διδακτικά αντικείμενα των επιμορφώσεων. Στην αποσπασματικότητα της επιμόρφωσης έχουν αναφερθεί πλήθος ερευνητές (Armour et al., 2012; Hoban & Erickson, 2004; Μπαγάκης, 2011). Οι Καρράς και Οικονομίδης (2015) αναφέρονται στην έλλειψη σταθερής και μακροχρόνιας επιμορφωτικής πολιτικής τονίζοντας ότι αποτελεί βασική αδυναμία για την εκπόνηση ενός ολοκληρωμένου πλαισίου ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Επισημαίνουν ότι η ασυνέχεια σε θέματα κρατικής πολιτικής αναφορικά με την επιμόρφωση και οι συχνές τροποποιήσεις στο σχεδιασμό και στο περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων με βάση τις μετακινήσεις των πολιτικών προσώπων στο Υπουργείο Παιδείας δημιουργούν συγκυριακές και όχι σταθερές συνθήκες για τη διαμόρφωση συγκεκριμένου πλαισίου επιμόρφωσης (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011).

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα που προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι ότι, συχνά, δεν λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής με αποτέλεσμα πολλά από τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης να αντανακλούν ένα τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011). Σε παρόμοια αποτελέσματα έχουν καταλήξει έρευνες των Καραλή (2005), Νικολόπουλου (2015), Φραγκούλη και Χριστόπουλου (2014). Μάλιστα, πόρισμα της επιτροπής εθνικού διαλόγου για την παιδεία (Υπουργείο Παιδείας, 2016) σχετικά με τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρει ότι το θεσμικό πλαίσιο των επιμορφωτικών προγραμμάτων, από τα μέσα του 1990 και μετέπειτα, λειτούργησε στη συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων χωρίς την πρότερη διερεύνηση των επαγγελματικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

Επίσης, μέσα από την έρευνα διαπιστώνεται έλλειψη συσχέτισης των επιμορφωτικών προγραμμάτων με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων (τύπος σχολείου, γεωγραφική περιοχή στην οποία ανήκει το σχολείο), αλλά και την καθημερινή πρακτική του σχολείου. Ο Yan (2005) αναφέρει ότι σε πολλές χώρες τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης χαρακτηρίζονται από την απογοήτευση που προκαλούν στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς, όταν διαπιστώνεται ότι στην πράξη δεν προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια. Οι Hoban και Erickson (2004) έχουν, επίσης, αναφερθεί στην αποτυχία σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, ενώ η Armour και οι συνεργάτες της (2012) περιγράφουν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής ως ανέφικτα και πρακτικά μη εφαρμόσιμα μιας και διαπνέονται από προσεγγίσεις που είναι αποκομμένες από τη σχολική πραγματικότητα.

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν απουσία σχετικής αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων με αποτέλεσμα να μην παρέχεται βελτίωση στην ποιότητα της παρεχόμενης επιμόρφωσης. Όπως αναφέρει το σχετικό με την επιμόρφωση πόρισμα του Υπουργείου Παιδείας (2016), τα τελευταία χρόνια παρατηρείται καταιγισμός νέων μορφών επιμόρφωσης, οι οποίες, όμως, δεν ελέγχονται από κανένα

φορέα ούτε ως προς το περιεχόμενό τους, ούτε ως προς την ποιότητά τους. Συγκεκριμένα, δεν υπάρχει καμία αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών αυτών σχημάτων ούτε και μηχανισμός διαπίστευσής τους. Συμφωνώντας με την παραπάνω άποψη, οι Χατζηδήμου και Στραβάκου (2003) αναφέρουν ότι για πολλά χρόνια δεν υπήρχε πρόβλεψη από τους επίσημους φορείς της επιμόρφωσης για αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν κατά καιρούς. Μάλιστα, ακόμα και σήμερα, οι περισσότερες αξιολογήσεις των επιμορφωτικών προγραμμάτων προέρχονται περισσότερο από πρωτοβουλίες των ίδιων των ερευνητών και λιγότερο από τους φορείς της επιμόρφωσης (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008).

Συμπερασματικά, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής δεν δείχνουν να είναι ικανοποιημένοι από την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση που τους παρέχεται. Θεωρούν ότι απουσιάζει η πρόκληση, η συνέχεια και ενίοτε η πρωτοτυπία στα επιμορφωτικά προγράμματα που συμμετέχουν, ενώ, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν, τις περισσότερες φορές περιορίζονται σε παθητικό ρόλο παρακολουθώντας επιμορφωτικές δραστηριότητες που δεν ευνοούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της αναστοχαστικής πρακτικής. Σε όλα τα παραπάνω, αντιπαραβάλλουν την επιθυμία τους για ενεργητική συμμετοχή και προβάλλουν την ανάγκη τους για αλληλοδιάδραση με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της φυσικής αγωγής. Προτείνουν τα επιμορφωτικά προγράμματα να λαμβάνουν υπόψη τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει από την άσκηση του επαγγέλματός τους, ενώ εκφράζουν την ανάγκη για διεξαγωγή επιμορφώσεων στο χώρο του σχολείου και για ζητήματα σχετικά με πρακτικά θέματα όπως είναι τα καθημερινά προβλήματα της τάξης.

Βιβλιογραφία

Γεωργιάδου, Α. (2011). Ο επιμορφωτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου - δεδομένα και ζητούμενα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών* (σσ. 22-26). Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.

Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ. (2006). *Πως μαθαίνει ο άνθρωπος. Εγκέφαλος, νους, εμπειρία και μάθηση στο σχολείο*. (Ε. Κρομμύδα, μετάφραση). Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.

Ιορδανίδης, Γ. (2000). Εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού και ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση: εντοπισμός των αναγκών του προσωπικού και δημιουργία των κατάλληλων δομών για την ικανοποίησή τους. *Τα Εκπαιδευτικά*, 128-136.

Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων: Αξιολόγηση προγραμμάτων* (Τόμος Δ'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καρράς, Κ., & Οικονομίδης, Β. (2015). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Κ.Γ. Καρράς & C.C. Wolhuter (Επιμ.), *Συστήματα εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο κόσμο* (σσ. 112-152). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Κασσωτάκης, Μ., & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, Γ. (2011). Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις* (σσ. 673-705). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Μπαγάκης, Γ. (2011). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.).

Νικολόπουλος, Ε. (2015). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής Α΄θμιας και Β΄θμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση του Νομού Αιτωλοακαρνανίας*. (Α-δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Πήλιουρας, Π. (2011). Το επιμορφωτικό έργο των σχολικών συμβούλων και οι ιδιαιτερότητές του. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών* (σσ. 14-21). Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Σαλτερής, Ν. (2006). *Διαρκής εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής.

Ταμουτσέλη, Κ., & Πολύζου, Ε. (2011). Εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη, ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. *Πρακτικά 4^{ου} Περιβαλλοντικού συνεδρίου Μακεδονίας*, Θεσσαλονίκη.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων. (2016). *Πόρισμα επιτροπής Εθνικού διαλόγου για την παιδεία για τη διαρκή επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Υφαντή, Α. Α., & Βοζαΐτης, Γ.Ν. (2011). Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Δ. Βεργίδης & Α.Α. Υφαντή (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, θεωρητικές αφετηρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου* (σσ. 95-116). Αθήνα: Εκδόσεις Ύψιλον.

Υφαντή, Α., & Καραντζής, Ι. (2007). Διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διά βίου μάθηση σε σχολεία της Ελλάδας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 23-44.

Φραγκούλης, Ι., & Χριστόπουλος, Κ. (2014). Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής σε σχέση με την αξιοποίηση της μεθοδολογίας ενηλίκων στο πλαίσιο συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 2(2), 25-39.

Φώκιαλη, Π., & Ράπτης, Ν. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ερευνητική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Χατζηδήμου, Δ., & Στραβάκου, Π. (2003). *Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Armour, K.M., & Yelling, M.R. (2004b). Professional development and professional learning: bridging the gap for experienced physical education teachers. *European Physical Education Review*, 10(1), 71-94.

Armour, K., Makopoulou, K., & Chambers, F. (2012). Progression in physical education teachers' career-long professional learning: Conceptual and practical concerns. *European Physical Education Review*, 18(1), 62-77.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.

Bayrakci, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22.

Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: Beginning teachers' perceptions about their professional development. *Journal of In-Service Education*, 32(4), 411-430.

Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Ed.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 548-556). Oxford: Elsevier. doi: [10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0](https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0).

Braga, L., Jones, E., Bulger, S., & Elliott, E. (2017). Empowering teachers to implement innovative content in physical education through continuous professional development. *Teacher Development*, 21(2), 288-306.

Capelo, A., & Cabrita, I. (2015). In-service teacher training in the use of new curricular materials: The particular case of east timor. *Journal of the World Universities Forum*, 8(1), 23-37.

Dunst, C.J., Bruder, M.B., & Hamby, D.W. (2015). Metasynthesis of in-service professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1731-1744.

Hardman, K. (2008). Physical education in schools: a global perspective. *Kinesiology*, 40(1), 5-28.

- Hardman, K., & Marshall, J. (2000). *World-wide survey of the state and status of school physical education: final report*. Manchester: K. Hardman & J.J. Marshall.
- Hayes, D. (2000). Cascade training and Teacher's professional development. *English Language Teaching*, 54(2), 135-145.
- Hoban, G.F., & Erickson, G. (2004). Dimensions of learning for long-term professional development: comparing approaches from education, business and medical contexts. *Journal of In-service Education*, 30(2), 301-324.
- Kabadayi, A. (2016). A suggested in-service training model based on Turkish preschool teachers' conceptions for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 5-15.
- Makopoulou, K., & Armour, K. (2011). Teachers' professional learning in a European learning society: the case of physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(4), 417-433.
- Mertens, D.M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Saiti, A., & Saitis, C. (2006). In service training for teachers who work in full-day schools - Evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 455-470.
- Somers, J., & Sikorova, E. (2002). The effectiveness of one in-service education of teachers course for influencing teachers' practice. *Journal of In-service Education*, 28(1), 95-114.
- Usual, H.H. (2012). Evaluation of an In-Service training program for primary-school language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7).
- Yan, C. (2005). INSET participation and certification: A case study from China. *Journal of In-Service Education*, 31 (3), 471-484.

Η ανάπτυξη και η σημασία της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο ελληνικό συγκείμενο.

Μαυρογένη Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, ΜΑ, emavrog6@gmail.com

Περίληψη

Οι ραγδαίες εξελίξεις, που παρατηρούνται σε όλους τους τομείς της κοινωνίας και ειδικότερα στον χώρο της εκπαίδευσης, απαιτούν από τον εκπαιδευτικό ποικίλους ρόλους και επανεξέταση της ταυτότητάς του. Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει το σύνολο των αντιλήψεων, αξιών, γνώσεων, ρόλων και δεξιοτήτων, που τον χαρακτηρίζουν σε κάθε φάση της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Η ταυτότητα αυτή συνεχώς μπορεί να ανασυντίθεται και να διαμορφώνεται, καθώς ο εκπαιδευτικός βιώνει νέες εμπειρίες. Συνεπώς, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι η αντίληψη που ο ίδιος διαμορφώνει για τη θέση του στον επαγγελματικό του χώρο, αλλά και η εικόνα που δημιουργεί στους άλλους ως επαγγελματίας. Ένας εκπαιδευτικός με αναπτυγμένη επαγγελματική ταυτότητα προσφέρει ποιοτικότερο έργο με συνέπεια να ωφελούνται στο μέγιστο βαθμό οι μαθητές του. Ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός μέσα από μία διαδικασία διαρκούς επιμόρφωσης, συνεργατικής δράσης και ανάληψης πρωτοβουλιών κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου, εφοδιάζεται με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να μπορεί να ασκεί με επιτυχία το σπουδαίο διδακτικό και παιδαγωγικό του ρόλο.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών, ανάπτυξη εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Fontana (1996), η ταυτότητα είναι το άθροισμα των αντιλήψεων που έχουμε για τον εαυτό μας. Ο Γκίνης (2013), υποστηρίζει ότι τα βασικά στοιχεία που τη συγκροτούν είναι η προσωπικότητα, η αυτοαντίληψη και η κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου με τα άλλα άτομα του κοινωνικού συνόλου. Η επαγγελματική ταυτότητα του ατόμου αποτελεί διάσταση της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου και αφορά τη γνώμη του ατόμου για τον εαυτό του, σχετικά με το επάγγελμά του, η οποία αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον του. Το άτομο προσπαθεί, μέσα από την εξήγηση και την ερμηνεία της, να αιτιολογήσει και να δώσει αξία στην επαγγελματική του επιλογή. Είναι πολύ σημαντική, γιατί επηρεάζει το πώς βλέπει ο εργαζόμενος την εργασία του, το νόημα και την αξία που της αποδίδει, καθώς και την επαγγελματική του ανάπτυξη (Φρυδάκη, 2015). Οι άνθρωποι τη χρησιμοποιούν με σκοπό να αιτιολογήσουν και να προσδιορίσουν τη θέση τους σε σχέση με τους άλλους και τα εργασιακά πλαίσια στα οποία λειτουργούν (Φωτοπούλου, 2008). Σύμφωνα με τους Volkmann & Anderson (1998, όπ. αναφ. στο Beijgaard et al., 2004), συσχετίζεται και επηρεάζει τους ρόλους, που αναλαμβάνει το άτομο σε ένα ορισμένο κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον.

Η Επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού

Η επαγγελματική ταυτότητα συνδέεται με τις απαιτήσεις της κοινωνίας, σχετικά με το τι πρέπει να κάνει ένας καλός επαγγελματίας και δέχεται πολλές κοινωνικές και επαγγελματικές επιρροές. Όταν αναπτύσσεται μπορεί να δρουν ανταγωνιστικά και αντικρουόμενα στοιχεία (Day & Kington, 2008:11). Είναι πολύ σημαντική, γιατί επηρεάζει το πώς βλέπει ο εργαζόμενος την εργασία του, το νόημα και την αξία που της αποδίδει, καθώς και την επαγγελματική του ανάπτυξη (Beijaard et al., 2000). Το άτομο, με θετική επαγγελματική ταυτότητα, θα επιδιώξει την επαγγελματική του ανάπτυξη, με την οποία θα προσπαθήσει να γίνει αποτελεσματικό, μέσα από την απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων, την ανάπτυξη της κριτικής του σκέψης και τη συνεχή προσπάθειά του να προσαρμοστεί στις αλλαγές, στις νέες απαιτήσεις και δεδομένα, που εμφανίζονται στο χώρο της εργασίας του (Bredeson, 2002). Η επαγγελματική ταυτότητα των εργαζομένων συνδέεται με την «επαγγελματοποίηση» του επαγγέλματός τους, μέσα από τη διαρκή προσπάθεια βελτίωσης, ανάπτυξης και παροχής ποιοτικότερου και αποτελεσματικότερου έργου. Ο Esland (1980), υποστηρίζει ότι συνδέεται με τη θέληση για προσφορά, τους «κώδικες πρακτικής και δεοντολογίας» του εκάστοτε επαγγέλματος και το σύνολο των εξειδικευμένων γνώσεων που απαιτούνται για την αποτελεσματική άσκησή του.

Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2003), η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την παιδαγωγική και διδακτική του επάρκεια, τις γνώσεις γύρω από το αντικείμενο που διδάσκει, καθώς και με συναισθηματικά και ψυχολογικά στοιχεία όπως είναι η αυτογνωσία, η ωριμότητα, ο αναστοχασμός και η πρόθεση για αλλαγή. Η επαγγελματική ταυτότητα είναι μια συνεχής και διαρκής διαδικασία συνδυασμού της προσωπικής και της επαγγελματικής πλευράς του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός αναρωτιέται το ποιος είναι αυτή τη στιγμή και το πού θέλει να φτάσει. Προσπαθεί να ισορροπήσει ανάμεσα στην επαγγελματική αυτοεικόνα του και στους ρόλους που καλείται να διαδραματίσει. Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την ταυτότητά τους σε αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους και ταυτόχρονα εκφράζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα στις αντιλήψεις τους για το «ποιοι είναι» και «ποιοι θέλουν να γίνουν» (Beijaard (2004, όπ. αναφ. στο Γκολφινόπουλου, 2009).

Από τα παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι είναι πολύ σημαντική η ανάπτυξη μίας επαγγελματικής ταυτότητας για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί, διαμορφώνοντας μία θετική άποψη για το επάγγελμά τους, για την αξία και την αναγνώριση που αποδίδει η κοινωνία στο έργο τους, για τον σπουδαίο παιδαγωγικό, διδακτικό, συμβουλευτικό και καθοδηγητικό τους ρόλο, θα επιδείξουν την ανάλογη υπευθυνότητα, θα αναπτύξουν την αυτονομία τους και θα αυξάνουν συνεχώς τις γνώσεις τους. Μέσα από την ηθική δέσμευσή τους, στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, θα αναπτύξουν ποιοτικά πρότυπα και νόρμες συμπεριφοράς, θα αποκτούν συνεχώς εξειδικευμένες πιστοποιημένες γνώσεις και θα παρέχουν ποιοτικό έργο, που θα ικανοποιεί τις απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου και θα προάγει την ανάπτυξη των μαθητών τους.

Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας

Τη σημερινή εποχή επικρατεί η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο επαγγελματίας, του οποίου η συμπεριφορά πρέπει να διακρίνεται από τους τυπικούς κανόνες του επαγγελματισμού, οι οποίοι επικρατούν πλέον διεθνώς. Έτσι λοιπόν, ο εκπαιδευτικός εξετάζεται ως επαγγελματίας, που ασκεί το επάγγελμα του διδάσκει και η καταλληλότητά του εξαρτάται από το βαθμό ικανοποίησης στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Βασιλού - Παπαγεωργίου, 1992). Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2006), ο επαγγελματίας είναι ένα πρόσωπο που κάνει σωστά τη δουλειά του, εργάζεται σκληρά και με μεθοδικό τρόπο. Οι Hilton & Southgate (2007, όπ. αναφ. στο Θεοδώρου, 2013), αναφέρουν ως γνωρίσματα που προσδιορίζουν κάθε επάγγελμα τα εξής: «1) τις εξειδικευμένες γνώσεις κι ικανότητες, 2) την υπόσχεση για παροχή υπηρεσιών σε υψηλά επίπεδα, 3) την αυτονομία των μελών κάθε επαγγέλματος 4) τη συμπεριφορά των μελών σύμφωνα με ηθικά και εθνικά πρότυπα, ενώ οι Webb et al., (1997) θεωρούν και 5) την πιστοποίηση γνώσεων των μελών με αποδεικτικό τίτλο» (σελ.21). Ο Neave (1998), εκτός από την κατοχή εξειδικευμένης γνώσης περιλαμβάνει και τις συνθήκες, κάτω από τις οποίες, εντάσσεται και παραμένει κάποιος στο επάγγελμα. Επίσης, την προϋπόθεση απόκτησης τίτλου σπουδών, την ύπαρξη επαγγελματικής δεοντολογίας, καθώς και την ευκαιρία επιλογής πελατών και είσπραξης του ανάλογου αντίτιμου, κατά την άσκηση του επαγγέλματος.

Μέχρι σήμερα, το επάγγελμα των εκπαιδευτικών δεν έχει οριοθετηθεί πλήρως και θεωρείται «ημι-επάγγελμα», καθώς δεν εξασφαλίζει την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, λόγω της δημοσιο-υπαλληλικής ιδιότητας (Hoyle, 2001; Ματσαγγούρας, 2004:13) και το μη έλεγχο του επαγγελματικού τους επιπέδου (Day, 2003). Αυτό, σίγουρα, λειτουργεί αρνητικά τόσο στις σκέψεις και τις αντιλήψεις των πολιτών για το έργο των εκπαιδευτικών όσο και στην αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν είναι απλοί υπάλληλοι ή επιτελούν ένα δύσκολο και δημιουργικό έργο, για το οποίο χρειάζονται επαγγελματική αυτονομία και αυξημένες ικανότητες. Από τη δεκαετία του 1980 και μετέπειτα, ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός θεωρείται ότι συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης με την καλύτερη επιμόρφωσή του, τη συνεργατική του δράση και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις γνώσεις του, τις δεξιότητές του και τις αντιλήψεις του, για την επιτυχή άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου. Σύμφωνα με τον Powell (2000), ο εκπαιδευτικός έχει εξειδικευμένες γνώσεις, που του επιτρέπουν να ασκεί τα καθήκοντά του υπεύθυνα και προς όφελος των μαθητών του. Ο ίδιος επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση των επαγγελματικών του προσόντων. Σήμερα, είναι αποδεκτό ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να παίζει τον ρόλο του στοχαζόμενου επαγγελματία και οφείλει:

- να έχει πολύ καλή γνώση του διδακτικού αντικειμένου
- να διαθέτει ικανότητες κρίσης και λήψης αποφάσεων
- να αναλύει και να στοχάζεται πάνω στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης και κυρίως πάνω στις παιδαγωγικές και διδακτικές του τεχνικές (Reynolds, 1989).

Σύμφωνα με τους Hammerness, et al., (2005:235), ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός λειτουργεί με επαγγελματική ευσυνειδησία και συνείδηση, διακρίνεται από αξίες και ηθική, επιδεικνύει επαγγελματική συμπεριφορά και ενδιαφέρεται για τη διαρκή βελτίωση και επαγγελματική του ανάπτυξη. Ο Hargreaves (1994a), πιστεύει ότι ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός μέσα από την αφοσίωση στο επάγγελμα, την υπευθυνότητα και τα αίσθημα καθήκοντος θα μπορέσει να αυξήσει το κύρος του, την κοινωνική του αναγνώριση, την αυτονομία του και τις απολαβές του, οδηγώντας στην επαγγελματοποίηση του επαγγέλματός του.

Σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι απαιτήσεις και οι ανάγκες για λογοδότηση και καλύτερη εκπαίδευση αυξάνουν, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να λειτουργεί ως επαγγελματίας, που θα σέβεται τους μαθητές και τους γονείς και θα φροντίζει, μέσα από την ανάπτυξη και βελτίωσή του, να τους παρέχει το καλύτερο δυνατό έργο. Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2003), «Η αίσθηση αποστολής, η δέσμευση των εκπαιδευτικών σε έναν κώδικα αξιών, καθώς και η συνειδητοποίηση των συνεπειών του έργου τους τόσο σε ατομικό όσο και κοινωνικό επίπεδο, συνιστούν δείκτες επαγγελματισμού και αποτελούν εγγύηση για έργο υψηλής ποιότητας» (σελ.56). Αυτό θα επιτευχθεί μέσα από μία συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας (McIntyre & Byrd, 1998). Η Sachs (1997, όπ. αναφ. στο Day, 2003) συνδέει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών με: α) Τη μάθηση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. β) Τη συμμετοχή και προσφορά στον επαγγελματικό του χώρο. γ) Την ομαδικότητα και συνεργασία εντός και εκτός σχολικής μονάδας. δ) Τη συνεργασία, μεταξύ εκπαιδευτικών, στη βάση κοινών σκοπών, στόχων και διδακτικών πρακτικών. ε) Το ενδιαφέρον και ενεργοποίηση για θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και την εκπαίδευση. Θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι, τα τελευταία χρόνια έχει γίνει μία στροφή προς την επαγγελματοποίηση του διδακτικού επαγγέλματος. Η κατάργηση της διετούς Ακαδημίας και η τετραετής φοίτηση στα Παιδαγωγικά τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, η αναβάθμιση των παρεχόμενων σπουδών, η ίδρυση και η λειτουργία μεταπτυχιακών κύκλων σπουδών, η προσφορά και η δυνατότητα παρακολούθησης ποιοτικών επιμορφωτικών δράσεων και σεμιναρίων, οδηγούν το ημιεπάγγελμα του εκπαιδευτικού σε μία κατεύθυνση επαγγελματοποίησης με την ανάλογη κοινωνική αναγνώριση. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με τη συνεχή βελτίωση και ανάπτυξή του, την απαίτηση για αυτονομία και αύξηση των οικονομικών του απολαβών, την προσφορά ποιοτικότερου έργου, τη δέσμευση στο καθήκον, τη συνέπεια, την εξειδικευμένη γνώση και τη μεθοδικότητα χρειάζεται να επιδιώκει την αναβάθμιση και επαγγελματοποίηση του διδακτικού του έργου.

Σημασία της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών

Πλήθος ακαδημαϊκών και ερευνητών σε βάθος χρόνου, υποστήριξαν σθεναρά την αναγκαιότητα ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, ως βασικό παράγοντα βελτίωσης αλλά και διατήρησης της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Hargreaves & Fullan, 1995; Kostantopoulos et al., 2004). Η

επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, που συσχετίζεται άμεσα με τη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας, αναφέρεται σε μία συνεχή διαδικασία μάθησης μέσω της οποίας καλείται να αναπτύξει τις επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητές του, καθώς και τις ατομικές ιδιότητες και πεποιθήσεις του, προκειμένου να καταστεί ικανός στον επαγγελματικό του ρόλο (Παπασταμάτης, 2010). Σύμφωνα με τον O' Connor (2008), κυρίαρχα σημεία της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού αποτελούν η ατομική σκέψη και η κοινωνική αλληλεπίδραση, ενώ η επαγγελματική ταυτότητα λογίζεται ως το μέσο διαπραγμάτευσης του εκπαιδευτικού, συλλογισμένος την κοινωνική διάσταση του ρόλου, τον οποίο καλείται να διαδραματίσει. Ενώ, ο Ματσαγγούρας (1999), υποστηρίζει το μη διαχωρισμό της επαγγελματικής από την προσωπική ανάπτυξη καθώς συμβαδίζουν και πορεύονται από κοινού.

Οφέλη για τον εκπαιδευτικό

Αναμφίβολα, η επαγγελματική ανάπτυξη της ταυτότητας του εκπαιδευτικού αποτελεί μία συνεχή διαδικασία μάθησης, μέσω της οποίας αποκτώνται οι γνώσεις και οι δεξιότητες και συνάμα διαμορφώνονται οι ατομικές στάσεις και πεποιθήσεις, οι οποίες τον καθιστούν ικανό να ανταπεξέλθει στο δύσκολο ρόλο του. Πρόκειται για μία διεργασία μη αυτοματοποιημένη, η οποία απλώνεται στον χώρο και στον χρόνο, χωρίς κοινά χαρακτηριστικά για όλους αλλά αντίθετα αυστηρά προσωπικά. Οι διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, αντικατοπτρίζουν την αυτοεικόνα του, τα κίνητρα του ως εκπαιδευτικού, καθώς και τον τρόπο που ο ίδιος αντιλαμβάνεται τον ρόλο του μακροπρόθεσμα (Παπαναούμ, 2011β). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα επηρεάζουν το διδακτικό τους έργο, την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την ετοιμότητα, τη θέληση και την ικανότητά τους να προσαρμοστούν στις εκπαιδευτικές αλλαγές και να εισάγουν καινοτομίες στη διδακτική τους πορεία (Day, 2003). Εκπαιδευτικοί με αναπτυγμένη επαγγελματική ταυτότητα είναι περισσότερο έτοιμοι να δεχτούν εκπαιδευτικές αλλαγές (Knowles, 1992). Οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που συντελούνται σε παγκόσμιο επίπεδο, σε παράλληλη τροχιά με τα επιστημονικά και τεχνολογικά άλματα που σημειώνονται, επιβάλλουν τη συγκρότηση ενός εκπαιδευτικού με αναπτυγμένη επαγγελματική ταυτότητα, διαρκή επιστημονική κατάρτιση αλλά και επαγγελματική συναίσθηση. Ενός καλά στοχεζόμενου σύγχρονου εκπαιδευτικού, ερευνητή αλλά και μεταρρυθμιστή (Γκρίτζιος, 2006).

Ο Day (2003) και ο Wong (2004), υπογραμμίζουν ότι, η περίοδος της υποδοχής του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, η οποία συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας, αποτελεί την πιο σημαντική φάση για τη μετέπειτα πορεία της επαγγελματικής του εξέλιξης, αλλά και για την εδραίωση μίας υγιούς σχέσης με τον χώρο της εκπαίδευσης ευρύτερα. Σύμφωνα με τους Fuller & Brown (1975), η ορθή υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού δύναται να συμβάλει στην καλλιέργεια και στην αξιοποίηση των υφιστάμενων παιδαγωγικών και επιστημονικών του γνώσεων. Στα πλαίσια ενός προγράμματος συμβουλευτικής

καθοδήγησης (Mentoring), οι νέοι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν ένα εύρος από οφέλη όπως, η μείωση του αισθήματος της απομόνωσης, η ενίσχυση της εμπιστοσύνης και της αυτοεκτίμησης (Phillips & Fragoulis, 2010), αλλά και η βελτίωση του αναστοχασμού και των δεξιοτήτων αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων (Langdon, 2011).

Η δια βίου ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, επιτρέπει πρωτίστως στον ίδιο τον εκπαιδευτικό να χειρίζεται με επιτυχία τη διαφορετικότητα των μαθητών του, να συνεργάζεται με το σύνολο των φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας, να αποδέχεται και να μεταδίδει ανθρώπινες αξίες και να κατανοεί τη σπουδαιότητα της εργασίας του (Σαλτερής, 2006). Ο εκπαιδευτικός, με αναπτυγμένη επαγγελματική ταυτότητα, καθοδηγεί τη διαδικασία της μάθησης, κινητοποιεί τους μαθητές και ενθαρρύνει τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί περισσότερο ως διαμεσολαβητής και σε μικρότερο βαθμό ως φορέας γνώσης (Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014). Η προαγωγή του εν ενεργεία εκπαιδευτικού – ανάπτυξη της επαγγελματικής του ταυτότητας, οδηγεί στη βελτίωση της ποιότητας των σχέσεων με τους μαθητές του. Ο μαθητής λειτουργεί ως παράγοντας – συντελεστής σε αυτή τη σχέση, καθώς μέσω της σύμπραξης και της θετικής ενεργητικής του συμμετοχής αυξάνει το βαθμό ικανοποίησης του εκπαιδευτικού (Beijaard, 1995).

Οφέλη για τη σχολική μονάδα

Η Φρυδάκη (2015), επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν και ως συντελεστές διαμόρφωσης της ταυτότητας των μαθητών τους. Όταν ένας εκπαιδευτικός βρίσκεται σε μία διαδικασία αυτοπροσδιορισμού και στοχασμού για το πού βρίσκεται, πώς ενεργεί, ποιος είναι και τι επιδιώκει, σίγουρα αναπτύσσει τη δικιά του ιδέα και σύλληψη για το τι είναι η εκπαίδευση, αναπτύσσει δέσμευση για την εκπλήρωση των στόχων του και μέσα από την καθημερινή δουλειά του και τις ενέργειές του, διαμεσολαβεί αποφασιστικά και επηρεάζει θετικά τους μαθητές του στην κοινωνικοποίησή τους και στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και αντιλήψεων. «Διαμεσολαβεί στοχαστικά τις κοινωνικές, πολιτιστικές και προσωπικές αξίες, με ευαισθησία και σεβασμό στις ανάγκες τους» (Φρυδάκη, 2015: 20). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000), η διαρκής ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού μπορεί να λειτουργήσει ως δείκτης μέτρησης της ποιότητας της σχολικής μονάδας και της σχολικής αποτελεσματικότητας. Αναμφίβολα, η ποιότητα του διδακτικού ανθρωπίνου δυναμικού των σχολικών μονάδων επηρεάζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Φρυδάκη (2015), η ανάπτυξη θετικής επαγγελματικής αυτό-εικόνας καθιστούν τον εκπαιδευτικό ενεργητικό διαμορφωτή εκπαιδευτικών πρακτικών με συνέπεια τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Ο εκ νέου προσδιορισμός της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, λόγω των αλλαγών που έχουν συντελεστεί, συνεπακόλουθα οδήγησε σε μίας νέας μορφής επαγγελματισμό, τον λεγόμενο «νέο επαγγελματισμό». Δηλαδή, στην εξέλιξη κατά κάποιο τρόπο του επαγγελματισμού με διακριτά στοιχεία βελτίωσης (O' Brien & Hunt,

2005). Η «νέα αυτή μορφή επαγγελματισμού», προάγει και διευρύνει τις σχέσεις μεταξύ γονέων, συναδέλφων και μαθητών εντός της εκπαιδευτικής μονάδας – σχολικού περιβάλλοντος. Διαμορφώνεται κατά κάποιο τρόπο ένα νέο πλέγμα σχέσεων και ρόλων μεταξύ των παραπάνω προσώπων, ενώ η σχολική τάξη προσηλωμένη στο έργο του εκπαιδευτικού τοποθετείται σε ένα νέο πλαίσιο, το οποίο εκλαμβάνει το σχολείο ως μία ολότητα (Φωτοπούλου, 2008). Εντός του παραπάνω πλαισίου, ο «νέος επαγγελματισμός» συμβάλλει στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού και αυτός με τη σειρά του ενισχύει το ενδιαφέρον του για την πρόοδο των μαθητών, προωθεί τη βέλτιστη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων της σχολικής μονάδας και στην περεταίρω ανάπτυξη του σχολείου εν γένει (Φωτοπούλου, 2008).

Από την άλλη πλευρά, η δια βίου ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών δύναται να συμβάλλει στη διαμόρφωση ή ακόμα και στη βελτίωση της υφιστάμενης κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Το κοινό αίσθημα της εκπαιδευτικής κοινότητας για βελτίωση, για υιοθέτηση κοινών ιδεών, για συνεργατική μάθηση και χρήση καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας, ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και συνεπακόλουθα τη σχολική κουλτούρα της σχολικής μονάδας (Peterson, 2002). Ταυτόχρονα μπορεί να συμβάλει στην πρόοδο και στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, στην ενεργοποίηση της τάξης, στην ενθάρρυνση της συμμετοχής ακόμα και των πιο αδύνατων μαθητών, στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, στην ορθή καθοδήγηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό (Darling – Hammond, 2000).

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Μία κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική που θα στηρίξει την αυτονομία του εκπαιδευτικού, καθώς και η δημιουργία ενός οργανωμένου συστήματος υποδοχής, καθοδήγησης και στήριξης των εκπαιδευτικών, θα βοηθήσουν σημαντικά στη ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσα από επιμορφωτικές δράσεις, οδηγεί στη διαρκή βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, αναβαθμίζει το επαγγελματικό τους κύρος και αναπτύσσει μία ενισχυμένη επαγγελματική ταυτότητα, η οποία τους δίνει την απαραίτητη αυτονομία και αυτοπεποίθηση να λαμβάνουν τις κατάλληλες αποφάσεις και να επιλέγουν τις σωστές διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε να επιτυγχάνεται η ολόπλευρη ανάπτυξη, η πρόοδος και η καλύτερη επίδοση των μαθητών τους. Η πολιτεία πρέπει να αποσαφηνίσει τις απαιτήσεις της από τους εκπαιδευτικούς και χρειάζεται να τους δώσει χώρο για πρωτοβουλίες και ανάπτυξη. Μέσα από τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών, την αυτονομία των σχολικών μονάδων και στοχευμένες και οργανωμένες δράσεις (επιμορφώσεις, ομάδες εργασίας, ερευνητικές ομάδες, θεσμός μέντορα), χρειάζεται να στηριχτεί η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, η οποία θα οδηγήσει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1992). Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού. *Τα εκπαιδευτικά*, 25-26, 114-127.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(2), 281- 294.
- Beijaard , D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bredeson, P.V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 661-675.
- Γκίνης, Π. (2013). *Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση του βαθμού των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαμόρφωση και εξέλιξή της. Μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς της α/θμιας εκπαίδευσης στην περιοχή Λάρισας.* (Ανέκδοτη διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.
- Γκολφινόπουλου, Γ. (2009). *Ανίχνευση αντιλήψεων εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για την επαγγελματική τους ταυτότητα.* (Ανέκδοτη διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.
- Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 152-158.
- Darling – Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy analysis Archives*, 8(1).
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών : Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (μτφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- Esland, G. (1980). Professions and professionalism. In: G. Esland, & G. Salaman (Eds.), *The politics of work and occupations* (pp. 213-250). Milton Keynes, England: Open University Press.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς* (μτφρ. Μ. Λώμη). Αθήνα: Σαββάλας.

Fuller, F.F., & Brown, O.H. (1975). *Becoming a teacher. Teacher education*. Chicago University Press.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Wiley & Sons.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (1995). *Η Εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη.

Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational Management and Administration*, 29(2), 139-152.

Θεοδώρου, Π. (2013). *Η Επίδραση του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική ταυτότητα των μαθηματικών*. (Ανέκδοτη διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.

Θεοδώρου, Π., Πετρίδου, Ε. (2014). Η συμβολή της καθοδήγησης στην επαγγελματική ταυτότητα του Μαθηματικού. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 141-161.

Knowles, G.J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teacher's biographies : Illustrations from case studies. In I.F. Goodson (Eds.), *Studying teacher's lives*. London: Routledge.

Kostantopoulos, S., Hedges, L., & Nye, B. (2004). How large a teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.

Langdon, F.(2011). Shifting perception and practice: New Zealand beginning teacher induction and mentoring as a pathway to expertise. *Professional Development in Education*, 37(2), 243-263.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Τεύχος Α. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 7-26.

McIntyre, D.I., & Byrd, D.M. (Eds.) (1998). *Strategies for career-long teacher education*. Teacher Education Yearbook VI. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2006). *Μικρό λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Neave, G. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί: Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Έκφραση.

O' Brien, J., & Hunt, G. (2005). "You choose to care". Teachers, emotions and professional identity. *Teachers and Teaching Education*, 14(1), 51-60.

O' Connor, K.E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαναούμ, Ζ. (2011β). Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών για τη Διδασκαλία στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 284-298). Αθήνα: Πεδίο.

Παπασταμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Θεμέλια της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Peterson, K. (2002). The Professional Development of Principals: Innovations and Opportunities. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 213-232.

Phillips, N., & Fragoulis, I. (2010). Exploring the beliefs of Primary Education Teachers regarding the contribution of mentoring in schools. *Review of European Studies*, Canadian Center of Science and Education, 2(2), 201-213.

Powell, L. (2000). Realising the value of self-assessment: the influence of the Business Excellence Model on Teacher Professionalism. *Association for Education in Europe*, 25(3).

Reynolds, M. (Eds) (1989). *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford: Pergamon.

Σαλτερής, Ν. (2006). *Διαρκής εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Αναζητώντας τον στοχαστικό επαγγελματία*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Wong, H. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88(638), 41-59.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Φωτοπούλου, Β. (2008). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού: Θέσεις φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε. και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Ανέκδοτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.

Η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της επιμόρφωσης

Τρίκας Μιχαήλ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, ΜΑ, mtrikas08@gmail.com

Περίληψη

Ο όρος της επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέεται με ένα σύνολο λειτουργιών και δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη ατόμων που ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό πεδίο ή επαγγελματικό χώρο (Δασκολιά, 2000). Η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά την ανάπτυξη της προσωπικότητας και των ικανοτήτων ενός ατόμου στα πλαίσια του επαγγελματικού του τομέα και είναι μία διαρκής εξελικτική διαδικασία, η οποία επιτυγχάνεται με πολλούς τρόπους και συμβάλλει στη συνολική βελτίωση του ατόμου. Οι εκπαιδευτικοί κατά τη μακρόχρονη καριέρα τους μέσα από ποιοτικές αλλαγές που αφορούν την προσωπική τους ανάπτυξη και την επαγγελματική τους μάθηση και εξέλιξη, μπορούν να αναπτύξουν τον επαγγελματισμό τους και να προσφέρουν ποιοτικότερο έργο. Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ανανεώνουν συνεχώς τις γνώσεις, τις δεξιότητές τους και τους στόχους τους, προκειμένου να εξελιχθούν σε ικανούς επαγγελματίες όπου θα παίρνουν, από μόνοι τους, σημαντικές αποφάσεις στα πλαίσια ενός μεταβαλλόμενου σχολικού περιβάλλοντος, με ιδιαίτερα αυξημένες απαιτήσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού, επιμόρφωση

Εισαγωγή

Με τον όρο «επαγγελματική ανάπτυξη» ενός ατόμου, ορίζεται η γενικότερη σταδιοδρομία του στο αντικείμενο της εργασίας του, λαμβάνοντας υπόψη όλους εκείνους τους παράγοντες που την επηρεάζουν, καθώς και τις αλληλεπιδράσεις που συντελούνται κατά τη διάρκεια εξάσκησής του (Κεδράκα, 2004). Ο Greenhouse (1987), ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως τη διαδικασία μέσω της οποίας το κάθε άτομο φέρνει εις πέρας τους στόχους του, λαμβάνοντας υπόψη και τις στρατηγικές που ακολούθησε κατά τη διάρκεια της όλης σταδιοδρομίας του, ενώ οι Κάντας και Χατζή (1991), την περιγράφουν ως το σύνολο των αποφάσεων που λαμβάνει το άτομο κατά την εξάσκηση του επαγγέλματός του και γενικότερα, ως την πορεία και την εξέλιξη που ακολουθεί το άτομο στον χώρο της εργασίας του (Μελεκίδου και συν., 2010).

Σύμφωνα με τον Λασκαράκη (2012, όπ. αναφ. στο Καρολίδου, 2019:9) ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη:

- Διαμορφώνεται και καθορίζεται από έναν συνδυασμό παραγόντων που αφορούν στα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις δεξιότητες.
- Συνδέεται με το ότι η επαγγελματική ζωή ενός ατόμου δεν αποτελείται μόνο από την περίοδο εξάσκησης ενός ή περισσότερων επαγγελμάτων, αλλά και από όλες εκείνες τις φάσεις, κατά τις οποίες διαμορφώνονται επιλογές και αποφάσεις.

- Δεν τελειώνει με την απόσυρση του ατόμου από την ενεργό ζωή, αλλά ενεργεί όσο το άτομο συνεχίζει να έχει κάποια δραστηριότητα η οποία αποβλέπει στο να ωφεληθεί οικονομικά ο ίδιος και οι άλλοι.

Σύμφωνα με τους Bell & Gilbert (1994) η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Το κάθε άτομο μέσα από μία μακρόχρονη και εξελικτική επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να βελτιωθεί, γνωστικά, συναισθηματικά, ηθικά και να αποκτήσει ένα σύνολο δεξιοτήτων, που θα τον βοηθήσουν να ασκεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα καθήκοντά του.

Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως έννοια υποστηρίζει την άποψη ότι το άτομο αλλάζει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του καθώς περνά από μια αλληλουχία φάσεων ανάπτυξης. Η αίσθηση της αποστολής, η δέσμευση των εκπαιδευτικών σε έναν κώδικα αξιών, καθώς και η συνειδητοποίηση των συνεπειών του έργου τους τόσο σε ατομικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, συνιστούν δείκτες επαγγελματισμού και αποτελούν εγγύηση για έργο υψηλής ποιότητας. Ο Glatthorn (1995), συσχετίζει την επαγγελματική ανάπτυξη με την επαγγελματική πρόοδο του εκπαιδευτικού. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια συνεχής διαδικασία, που περιλαμβάνει όλες τις τυπικές και άτυπες εμπειρίες μάθησης, με τις οποίες έρχεται σε επαφή ο εκπαιδευτικός. Οι μαθησιακές αυτές εμπειρίες ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς ατομικά και σε συνεργασία με τους συναδέλφους τους, καθώς τους προσφέρουν ευκαιρίες να στοχάζονται πάνω στην εκπαιδευτική πράξη, να ενισχύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και να βελτιώνουν τις πρακτικές τους, με αποτέλεσμα την καλύτερη και αποτελεσματικότερη μάθηση των μαθητών. Η επαγγελματική ανάπτυξη αυξάνει την εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού στον εαυτό του, καθώς επίσης και την επαγγελματική ικανοποίηση και τον ενθουσιασμό, κατά την εργασία με τους μαθητές και τους συναδέλφους (Bubb & Earley, 2008). Οι Hargreaves & Fullan (1995), σημειώνουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, συντελεί στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και συσχετίζεται με την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σε νέους τομείς, τη συμπλήρωση προηγούμενων γνώσεων, την εξέλιξη της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων, την αυτογνωσία, την προσαρμογή του στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον και την καλύτερη και ουσιαστικότερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Η σημασία και τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

Η πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης, σίγουρα δεν μπορεί να είναι η ίδια για όλους τους εκπαιδευτικούς και πρέπει να συνδέεται με την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, τις ανάγκες του, αλλά και τις ιδιαιτερότητες και το σχολικό περιβάλλον, στο οποίο εργάζεται. Οι περισσότερες έρευνες, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Οδηγούν στην ανάπτυξη ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, μέσα από τη

βελτίωση των διδακτικών διαδικασιών του εκπαιδευτικού. Η πρόοδος και η καλή σχολική επίδοση των μαθητών, σύμφωνα με τους στόχους που έχουν τεθεί, αποτελεί γνώρισμα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός θα χρησιμοποιεί την ανάλυση των αποτελεσμάτων της προόδου των μαθητών του, ανατροφοδοτικά και ως αφορμή προς την περαιτέρω επαγγελματική του ανάπτυξη (Hunzicker, 2011; Bredeson, 2002).

Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να εντάσσεται στην καθημερινή εργασία του εκπαιδευτικού, να ενσωματώνεται στη σχολική μονάδα που εργάζεται και να προάγει την έρευνα και τη βελτίωση στον χώρο της (Bredeson & Johansson, 2000; Bredeson, 2002), δίνοντας ευκαιρίες στον εκπαιδευτικό, προκειμένου να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη (Jovanova-Mitkovska, 2010), οδηγώντας τον σε δεξιότητες, που βελτιώνουν την καθημερινή μαθησιακή διαδικασία (Bredeson & Johansson, 2000). Η επαγγελματική ανάπτυξη προϋποθέτει την ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος. Η συνεργασία και η συμμετοχικότητα οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται σκέψεις, απόψεις και εμπειρίες, να τις αφομοιώνουν και να τις εντάσσουν στη διδασκαλία τους (Vrasidas & Glass, 2004). Η ειδική βασική επαγγελματική εκπαίδευση, η αυτονομία στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση και η κοινωνική αποστολή του εκπαιδευτικού, αποτελούν βασικά στοιχεία, που προσδιορίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή και αποτελούν κεντρικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Μπαγάκης, 2005). Η συνέχεια και η διάρκεια αποτελούν δύο άλλα γνωρίσματα της αποτελεσματικής ανάπτυξης. Η επαγγελματική ανάπτυξη, προκειμένου να είναι αποτελεσματική, πρέπει να είναι διαρκής και συνεχιζόμενη (Bredeson, 2002; Bredeson & Johansson, 2004). Η επαγγελματική ανάπτυξη χαρακτηρίζεται επίσης από την αυτοαξιολόγηση, την αναπτυγμένη κριτική σκέψη και τις στοχαστικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά στις διδακτικές διαδικασίες, αξιολογεί τα μέσα και υλικά που διαθέτει, σκέφτεται κριτικά τις μεθόδους που μπορεί να ακολουθήσει, σταθμίζει τις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών του και επιλέγει την κατάλληλη διδακτική πρακτική (Guskey, 2003; Vrasidas & Glass, 2004). Η επαγγελματική ανάπτυξη επηρεάζει θετικά τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών και βελτιώνει τη διδασκαλία τους, μέσα από τη χρήση νέων τεχνολογιών (Bredeson, 2002). Τους οδηγεί στην εισαγωγή καινοτομιών (Birman et al., 2000).

Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη είναι ενισχυτική και βελτιώνει τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τη σχολική μονάδα, στην οποία εργάζεται. Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσοντας τη σκέψη του, τις αντιλήψεις του, την κρίση του, το ομαδικό του πνεύμα, τις διδακτικές και παιδαγωγικές του πρακτικές, παράγει ποιοτικότερο εκπαιδευτικό έργο και συμβάλλει στην ανάπτυξη και αποτελεσματικότητα της σχολικής του μονάδας (Hunzicker, 2011). Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφέρουμε τον όρο «επαγγελματική μάθηση», ο οποίος είναι ένας όρος αρκετά γενικότερος από εκείνον της επαγγελματικής ανάπτυξης, που μελετήσαμε προηγουμένως. Βασικός γνώμονας της εν λόγω έννοιας, είναι η πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός είναι ενεργός, καθ' όλη τη διάρκεια της μάθησης. Μέσα από μια πληθώρα δραστηριοτήτων με τους μαθητές του, ο

εκπαιδευτικός καλείται να επιδεικνύει κάθε φορά το ταλέντο του, την υπομονή του και τις ιδιαίτερες δεξιότητές του, σε κάθε φάση της διαδικασίας (Easton, 2008). Δεν είναι λίγες οι φορές, που ο εκπαιδευτικός μέσα στο περιβάλλον της εργασίας του, έρχεται αντιμέτωπος με διλήμματα ή του δημιουργούνται ερωτηματικά, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Πράγματι, κατά τη διάρκεια της καριέρας του θα κληθεί πολλές φορές να αντιμετωπίσει διάφορες καταστάσεις, τις οποίες οφείλει να τις επεξεργαστεί με κριτική ικανότητα και να επιλέξει τη βέλτιστη δυνατή λύση (Easton, 2008). Το τελευταίο για να γίνει εφικτό, απαιτεί αφενός την προσωπική δουλειά, την προσπάθεια, καθώς και την απαραίτητη θέληση του ατόμου, για να βελτιωθεί στο αντικείμενό του με βάση τα προσωπικά του χαρακτηριστικά αλλά και τις ικανότητές του και αφετέρου, την κατάλληλη εκπαίδευση αλλά και την καθοδήγηση από τους ειδικούς.

Είναι γεγονός, ότι αυτή η προσέγγιση, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να επικεντρωθούν και να αλλάξουν, όπου είναι απαραίτητο και τη δική τους συμπεριφορά, αφού οι καθοδηγητές θα θέτουν ερωτήματα σε εκείνους, ενεργοποιώντας τους. Σε περίπτωση που θα υπάρξει θετικό αποτέλεσμα στο έργο τους, θα ρωτιούνται για ποιους λόγους η διαδικασία που ακολούθησαν ήταν επιτυχής, ενώ, σε αντίθετη περίπτωση, θα ρωτιούνται ποια θα μπορούσαν να είναι τα επόμενα βήματα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αφενός αποκτούν οι ίδιοι (οι εκπαιδευτικοί) την πρωτοβουλία των πράξεών τους και αφετέρου αναζητούν λύσεις στα προβλήματά τους, με τη βοήθεια του καθοδηγητή (Johnson, 2013). Αξίζει να αναφερθεί ότι, απαιτείται η διαφοροποίηση στις πρακτικές επαγγελματικής μάθησης, καθώς είναι κρίσιμης σημασίας οι τελευταίες να ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού, αφού κάθε άτομο χαρακτηρίζεται από τις ατομικές του εμπειρίες και τα προσωπικά του χαρακτηριστικά. Μία ενιαία δομή εκπαίδευσης, που δε θα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των ατόμων, δύναται να μην επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα (The General Teaching Council for Scotland). Είναι γεγονός ότι ακόμα μία από τις βασικές επιδιώξεις των ειδικών, οφείλει να είναι η συνεχής δομή της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών, η οποία με τη σειρά της πρέπει να συνίσταται από κατάλληλα προγράμματα επιμόρφωσης, από εφαρμογή στην πράξη, μεθόδων και τεχνικών, ενώ παράλληλα θα δίνεται επαρκής χρόνος για όλους και για το κάθε άτομο ξεχωριστά, για να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που δέχονται.

Συμπερασματικά η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία σύνθετη διαδικασία και διακρίνεται από ένα πλήθος γνωρισμάτων, που σχετίζονται με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τους συναδέλφους του, τους μαθητές, την ηγεσία, καθώς και κάθε εμπλεκόμενο στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Επιδρά θετικά όχι μόνο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό αλλά και σε όλη τη σχολική μονάδα. Στη συνέχεια της εργασίας μας, θα αναφερθούμε στους διαμορφωτικούς παράγοντες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Διαμορφωτικοί παράγοντες της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

Πολλοί είναι οι παράγοντες που διαμορφώνουν και επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αυτοί τις περισσότερες φορές δρουν συνδυαστικά. Σύμφωνα με τον Δημητρώπουλο (1999β), οι παράγοντες αυτοί μπορούν να χωριστούν σε

ατομικούς και σε εξωατομικούς. Οι πρώτοι σχετίζονται με τους βιολογικούς και κληρονομικούς παράγοντες (σωματικά χαρακτηριστικά, έμφυτα ταλέντα, ικανότητες, νοημοσύνη) και τους επίκτητους προσωπικούς, που οφείλονται είτε στην επίδραση του περιβάλλοντος είτε στην αλληλεπίδραση περιβάλλοντος και κληρονομικών καταβολών. Η εικόνα που έχουν τα άτομα για τον εαυτό τους, οι στάσεις και οι αξίες τους, οι αντιλήψεις τους, οι συμπεριφορές τους σε διάφορες καταστάσεις, τα ενδιαφέροντα που αναπτύσσουν και η συναισθηματική νοημοσύνη τους, κατατάσσονται σε αυτή την κατηγορία. Εξωατομικούς παράγοντες ονομάζουμε αυτούς που βρίσκονται εκτός ατόμου και επηρεάζουν τις επιλογές των ατόμων, τόσο ως προς την επιλογή του επαγγέλματος, όσο και ως προς τις γνώσεις και δεξιότητες που θα αποκτήσουν και τις δράσεις που θα αναλάβουν, ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν η οικογένεια, το σχολείο, η κοινωνία και τα τυχαία γεγονότα, που μπορεί να επηρεάσουν τη συμπεριφορά και τις αποφάσεις του ατόμου, σε μία δεδομένη χρονική στιγμή. Η σχολική μονάδα, που εργάζεται ο εκπαιδευτικός, μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005), οι συνθήκες εργασίας που σχετίζονται με το πλήθος των μαθητών ανά τάξη, τον ρόλο του Διευθυντή, το στυλ διοίκησης που εφαρμόζεται στο σχολείο, τις ευκαιρίες ενεργής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και στην οργάνωση των επιμορφωτικών δράσεων, επηρεάζουν κατά πολύ την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από ένα πλήθος παραγόντων, που σχετίζονται με το ίδιο το άτομο ή προέρχονται από το περιβάλλον και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Πολύ σημαντικό ρόλο παίζει το σχολικό περιβάλλον και η ανάπτυξη δράσεων, που θα στηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Δυσκολίες κατά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα οδηγήσει στη βελτίωσή τους και στην παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά υπάρχουν πολλά εμπόδια, που δυσχεραίνουν τους εκπαιδευτικούς να επιδιώξουν και να επιτύχουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων κατατάσσονται από τον Rogers (1999, όπ. αναφ. στο Στεφάνου, 2012:22) σε τρεις βασικές κατηγορίες:

- α) Εμπόδια που προκύπτουν από τα εκπαιδευτικά προγράμματα: κακή οργάνωση, μαθησιακά περιεχόμενα χαμηλής μορφωτικής αξίας, αναποτελεσματικές εκπαιδευτικές τεχνικές κ.ά.
- β) Εμπόδια που προκύπτουν από εξωτερικούς παράγοντες: υποχρεώσεις και δεσμεύσεις, αντίξοοι φυσικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, ακατάλληλο μαθησιακό κλίμα, κακές διαπροσωπικές σχέσεις κ.ά. (Αθανασίου, 2006).
- γ) Εσωτερικά εμπόδια: δύνανται να σχετίζονται με προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες, στάσεις και αντιλήψεις, στα οποία προσδένονται οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και εκείνα που προκύπτουν από ψυχολογικούς παράγοντες και από μόνιμα χαρακτηριστικά της

προσωπικότητας, όπως είναι το χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης και η έλλειψη αυτοπεποίθησης (Κόκκος, 1999α).

Η Cross (1981), έκανε μια διάκριση τριών κατηγοριών που εμποδίζουν τη συμμετοχή: τα περιστασιακά, τα θεσμικά και τα συναισθηματικά εμπόδια. Τα Περιστασιακά (Situational) εμπόδια προκύπτουν από την κατάσταση ενός ατόμου σε μια δεδομένη στιγμή. Η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη χρημάτων και η φροντίδα των παιδιών για τους γονείς, αποτελούν κύρια τέτοια παραδείγματα. Τα Θεσμικά (Institutional) εμπόδια προέρχονται από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και είναι συνήθως αυτές οι πρακτικές και οι διαδικασίες, που αποθαρρύνουν τα άτομα από τη συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα η προσβασιμότητα, η αναγνωσιμότητα και η ελκυστικότητα του αντικειμένου, τα δίδακτρα, οι ημέρες και ώρες μαθημάτων, η περιορισμένη προσφορά προγραμμάτων επιμόρφωσης και η έλλειψη πληροφόρησης για τα προγράμματα εκπαίδευσης. Τα Συναισθηματικά (Dispositional) εμπόδια απορρέουν από τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, τις στάσεις και αντιλήψεις του ατόμου για τον εαυτό του σαν εκπαιδευόμενο. Εδώ σημαντικό ρόλο παίζουν η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η συμμετοχή της ομάδας και η ηλικία. Σκέψεις ότι η μεγάλη ηλικία μπορεί να αποτελεί αρνητικό παράγοντα επιτυχίας σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, ανήκουν στην κατηγορία αυτή.

Οι ιδιαιτερότητες κάθε επαγγελματικής ομάδας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαμόρφωση ενός προγράμματος επιμόρφωσης, που οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη. Ο Μαυρογιώργος (1999, όπ. αναφ. στο Στεφάνου, 2012), αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί δυσπιστούν, συνήθως, στα προγράμματα επιμόρφωσης, δυσκολεύονται να είναι στον ρόλο του επιμορφούμενου, διακρίνονται από προβλήματα άγχους, κόπωσης, έλλειψης χρόνου, μειωμένης αυτοεκτίμησης και δουλεύουν κάτω από δύσκολες συνθήκες με ανύπαρκτα κίνητρα και χαμηλές απολαβές.

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των ενηλίκων και κατ' επέκταση και των εκπαιδευτικών παρουσιάζει εμπόδια και δυσκολίες. Στην επόμενη ενότητα θα αναπτυχθεί η σημασία της επιμόρφωσης για την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών.

Η σημασία της επιμόρφωσης

Τα τελευταία χρόνια, η απαίτηση της κοινωνίας για παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης, μέσα από την ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών, έχει στρέψει την προσοχή της πολιτείας και των εκπαιδευτικών αρχών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με σκοπό την κάλυψη των αναγκών τους και την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους. Η ανάγκη για στήριξη των εκπαιδευτικών, πάνω στις αδυναμίες και τις ελλείψεις τους, είναι μόνιμη και ταυτόχρονα επιτακτική τόσο σε πρακτικά θέματα που καθημερινά αντιμετωπίζουν στο σχολείο όσο και σε διδακτικά, παιδαγωγικά και γνωστικά θέματα (Δούκα και συν., 2008; Παπαναούμ, 2003). Σύμφωνα με τη Χατζηπαναγιώτου (2001), η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σχετίζεται με οργανωμένες διαδικασίες

(θεσμοθετημένες ή μη), που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει τις διδακτικές του γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις και να εξελιχθεί ως προσωπικότητα.

Στην Ελλάδα, η πανεπιστημιακή μόρφωση των εκπαιδευτικών αφορά, κυρίως, τον τομέα της επιστημονικής κατάρτισης, παραμελώντας την παιδαγωγική και την πρακτική άσκηση, με αποτέλεσμα η επιμόρφωση να έρχεται να λειτουργήσει συμπληρωματικά και να παίζει ένα αναγκαίο ρόλο για την ολοκληρωμένη ανάπτυξή τους (Βαλανίδης, 1992; Χατζηδήμου, 2003). Άλλωστε η γνώση των διδακτικών αντικειμένων συνεχώς ανανεώνεται, τα δεδομένα και οι πρακτικές της διδακτικής και παιδαγωγικής επιστήμης συνεχώς αναθεωρούνται και εξελίσσονται, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να πρέπει να είναι συνεχώς σε μία διαδικασία αναζήτησης, εκπαίδευσης και επιμόρφωσης (Βιτσιλάκη, 2002). Η επιμόρφωση είναι απαραίτητη όχι μόνο επειδή εξοπλίζει γνωστικά τον εκπαιδευτικό, αλλά και γιατί θεωρείται ότι βοηθάει την ανανέωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Οποιαδήποτε εισαγωγή καινοτομίας ή μεταρρύθμισης θα γίνει πιο εύκολα αποδεκτή, αν προηγουμένως οι εκπαιδευτικοί μέσα από την κατάλληλη επιμόρφωση, πειστούν για την αξία και τη σημαντικότητα των προωθούμενων αλλαγών (Γκότοβος, 1982). Η επιμόρφωση βοηθά τον εκπαιδευτικό να βελτιώνει την απόδοσή του και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τα καθημερινά προβλήματα, που παρουσιάζονται στην τάξη. Επίσης τον οδηγεί στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης με γνώμονα τον επαναπροσδιορισμό των στόχων και των πρακτικών του (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Συμβάλλει στην προσωπική του ανάπτυξη, μέσα από τις ευκαιρίες βελτίωσης και της απόκτησης νέων δεξιοτήτων. Με τη διαδικασία του στοχασμού οδηγείται στην αυτογνωσία και στη βελτίωση της επαγγελματικής του ταυτότητας. Με την απόκτηση επιπλέον προσόντων, έχει περισσότερες δυνατότητες και ευκαιρίες ανέλιξης στην εκπαιδευτική ιεραρχία (Ματσαγγούρας, 1995).

Παρά τη μεγάλη σημασία που αποδίδεται στην επιμόρφωση, η αποτίμηση των μέχρι τώρα επίσημων επιμορφωτικών δράσεων επισημαίνει τις ελλείψεις και τα προβλήματα που παρουσιάζονται. Πολλές μελέτες καταλήγουν σε ενστάσεις, σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και επισημαίνουν μία απόσταση ανάμεσα στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στα εφαρμοζόμενα προγράμματα (Π.Ι., Τμήμα Επιμόρφωσης- Αξιολόγησης, 2005; Παπαναούμ, 2003).

Συμπεράσματα - προτάσεις

Συμπερασματικά η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντική μια και συνδέεται με την προσωπική του ανάπτυξη, καθώς και με την επαγγελματική του μάθηση και εξέλιξη. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από διάφορες μορφές τυπικής ή άτυπης μάθησης (Hargreaves & Fullan, 1992), καθώς και αυτομάθησης και αυτοαξιολόγησης (Klenowski & Askew, 2005) μπορούν να βελτιωθούν και να παράγουν ποιοτικότερο διδακτικό έργο. Η πολιτεία από τη μεριά της πρέπει να ενισχύσει τις επιμορφωτικές δράσεις, που έχουν ως στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση χρειάζεται να είναι συνεχής, διαρκής και εντός σχολικού ωραρίου. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό, να συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί στον σχεδιασμό της και στον καθορισμό των στόχων. Όλα αυτά μπορεί να επιτευχθούν στα πλαίσια λειτουργίας

μίας σχολικής μονάδας ως κοινότητας μάθησης. Σε ένα σχολικό περιβάλλον επαγγελματικής ανάπτυξης υπάρχει συνεργασία και συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κοινές δράσεις που βελτιώνουν τις δεξιότητες και ικανότητές τους. Αναπτύσσονται συζητήσεις των εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικές πρακτικές και ανταλλάσσονται δημιουργικές απόψεις και ιδέες. Μέσα από κοινές έρευνες δράσης σχετικά με διδακτικά και παιδαγωγικά ζητήματα επιτυγχάνεται η αυτοβελτίωση και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον η βοήθεια, η στήριξη και η καθοδήγηση ενός έμπειρου και καταξιωμένου εκπαιδευτικού (Μέντορα), που θα δίνεται στον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, αλλά και σε όποιον εκπαιδευτικό την έχει ανάγκη, είναι μία διαδικασία που μπορεί να αναπτυχθεί στις σχολικές μονάδες και να συμβάλει θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον σημαντική βοήθεια θα προσφέρει η δημιουργία βιβλιοθήκης προσωπικού όπου θα βρίσκονται βιβλία και επιστημονικά άρθρα σχετικά με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, παιδαγωγικά θέματα, αλλά και συμπληρωματικό υλικό σχετικά με τα γνωστικά αντικείμενα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βαλανίδης, Ν. (1992). Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προβλήματα και προοπτικές. *Γλώσσα*, 29, 57-69.

Bell, B., & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and teacher education*, 10(5), 483-497.

Birman, B.F., Desimone, L., Porter, A.C., & Garet, M.S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.

Bredeson, P.V., & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26, 385-401.

Bredeson, P.V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 661-675.

Bubb, S., & Earley, P. (2008). *From self-evaluation to school improvement: The importance of effective staff development*. Reading: CfBT Research Report.

Γκότοβος, Θ. (1982). Αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 28-33.

Δασκολιά, Μ. Κ. (2000). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή: Αθήνα.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1999β). *Συμβουλευτική - Προσανατολισμός. Μέρος Δεύτερο: Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας (Θ')*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ., Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Δ. Βλάχος (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σελ. 357–435). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Easton, B. (2008). Teaching: a developing profession. From Professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 753-761.

Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In L. Anderson (Eds.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (second edition). London: Pergamon Press.

Greenhouse, H. (1987). *Career management*. Chicago: Dryden Press.

Guskey, T.R. (2003). Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASP Bulletin*, 87(637), 38-54.

Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1992). *Understanding teachers development*. London: Cassell.

Hargreaves, A., Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη.

Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: *A checklist. Professional Development in Education*, 37(2), 177-179.

Johnson, B. (2013). *The Power of Educational Coaching*. (Διαθέσιμο on line: <https://www.edutopia.org/blog/power-educational-coaching-ben-johnson>, προσπελάστηκε στις 25/2/2019).

Jovanova - Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2921-2926.

Κάντας, Α., Χατζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Στοιχεία συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρολίδου, Σ. (2019). *Σχολικό Mentoring*. Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Πρόγραμμα Ψυχικής και Κοινωνικής Υγείας. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Κεδράκα, Κ. (2004). Επαγγελματική ανάπτυξη και ένταξη των νέων στον κόσμο της εργασίας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 71-72, 123-134.

Klenowski, V., & Askew, S. (2005). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher education*, 31(3), 267-186.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μελεκίδου, Ε., Μπάμπη, Χ., Ταμπάκης, Θ., Τσάκαλος, Δ. (2010). *Διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ξάνθης*. (Ανέκδοτη Εργασία Μετεκπαίδευσης). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης: Αλεξανδρούπολη.

Μπαγάκης, Γ. (2005) (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Επιμόρφωσης- Αξιολόγησης, (2005). *Σχέδιο Πρότασης για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Στεφάνου, Ι. (2012). *Κίνητρα και εμπόδια στη μάθηση εγγλίκων εκπαιδευομένων: η περίπτωση του ΚΕΕ Πάτρας*. (Ανέκδοτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.

The General Teaching Council for Scotland. (Διαθέσιμο on line: <http://www.gtcs.org.uk/home/home.aspx>, προσπελάστηκε στις 25/2/2019).

Vrasidas, C., & Glass, G.V. (Eds.) (2004). *Current perspectives in applied information technologies. Online professional development for teachers*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Χατζηδήμου, Δ. (2003). *Σκέψεις και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών- Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

**Το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης ως προτεινόμενο Εργαλείο Εφαρμογής
Διοίκησης Ολικής Ποιότητας από τους Διευθυντές/ντρίες των Εκπαιδευτικών
Οργανισμών**

Θεοδοσέλη Κατερίνα Δ.

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ, Δρ. ktheodoseli@gmail.com

Περίληψη

Ο προσδιορισμός της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση και ειδικότερα η σχεδίαση ή η πρόταση ενός εργαλείου αποτίμησής της, αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνητικών προσπαθειών και δημοσιεύσεων. Η συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει το βαθμό δυνατότητας εφαρμογής του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης, ως αυτοαξιολογικού εργαλείου, στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αφορά στη συμμετοχή των Διευθυντών ως στελεχών διοίκησης, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ενεργειών στον εκπαιδευτικό οργανισμό τους, για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητάς του. Ο βαθμός δυνατότητας για την εφαρμογή του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης ερευνάται με την ανάπτυξη και εφαρμογή ερωτηματολογίου σε ένα δείγμα Διευθυντών Σχολικών μονάδων της Π.Ε. Σερρών. Στα αποτελέσματα της έρευνας διακρίνονται οι θετικές τους στάσεις και προθέσεις, καθώς και τη δυνατότητα φιλοδοξίας για μια προτεινόμενη πιλοτική εφαρμογή του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης, ως εφαρμοσμένου και επιτυχημένου αυτοαξιολογικού μοντέλου σε ελληνικούς οργανισμούς εκπαίδευσης

Λέξεις-Κλειδιά: Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης, Ποιότητας Αυτοαξιολόγηση, Ηγεσία

Εισαγωγή

Η ποιότητα ως έννοια είναι υποκειμενική και η διαφορετική απόδοση της ερμηνείας της οφείλεται στον τρόπο που ο κάθε άνθρωπος την αντιλαμβάνεται και την ορίζει. Για τους επιστήμονες, μελετητές και ερευνητές, η δυσκολία στον ακριβή ορισμό της ποιότητας φαίνεται ότι οφείλεται στη διάκριση της απόλυτης και της σχετικής έννοιάς της. Σύμφωνα με την απόλυτη έννοιά της, η λέξη ποιότητα συνδέεται με την τελειότητα, την ομορφιά, τη διαχρονικότητα, το εξαιρετικό (Ζαβλανός, 2002), ενώ σύμφωνα με τη σχετική της έννοια, συνδέεται με την ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη, καθώς και με το βαθμό συμφωνίας προϊόντων ή υπηρεσιών με συγκεκριμένες προδιαγραφές (Dale, 1999). Στην προσπάθεια ορισμού της έννοιας ποιότητας, αναφέρουμε ενδεικτικά τον Crosby (1995), ο οποίος ορίζει την ποιότητα για ένα είδος (προϊόν ή υπηρεσία) ως τη συμμόρφωσή του με τις προδιαγραφές και τις απαιτήσεις του πελάτη. Η ικανοποίηση του πελάτη μεγαλώνει, όταν η σημερινή απόδοση του αγαθού (υπηρεσίας ή προϊόντος) είναι μεγαλύτερη από την αναμενόμενη (Deming, 1986).

Ο προσδιορισμός της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση και ειδικότερα η σχεδίαση ή η πρόταση ενός εργαλείου αποτίμησής της, αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνη

τικών προσπαθειών και δημοσιεύσεων, γεγονός που επαληθεύει το αυξημένο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού και ακαδημαϊκού κόσμου. Θεωρείται δύσκολο και πολύπλοκο εγχείρημα εξαιτίας της σύνθετης και ιδεολογικά φορτισμένης έννοιας, η οποία ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές, ιστορικές συγκυρίες, τις ιδεολογικές και πολιτικές επιλογές και τους στρατηγικούς στόχους που επιδιώκονται, νοηματοδοτείται διαφορετικά (Δαγκλής, 2008).

Η πρόταση ενός εργαλείου αυτοξιολόγησης ποιότητας στην εκπαίδευση, όπως το ΚΠΑ, απαιτεί διερεύνηση και ερευνητική τεκμηρίωση του βαθμού ετοιμότητας και αποδοχής του. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Bailey (2004), η αυτοαξιολόγηση των Δημόσιων Οργανισμών αποτελεί έναν ασφαλή τρόπο μέτρησης των αποτελεσμάτων και της επίδοσής τους, συμβάλλοντας στη δημιουργία βιώσιμου ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος και αι συνεισφέροντας καθοριστικά στη συγκέντρωση και αξιοποίηση της γνώσης.

Το ΚΠΑ είναι ένα εργαλείο Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) που έχει επηρεαστεί από το Πρότυπο Αριστείας του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος για τη Διοίκηση Ποιότητας (EFQM) και το Πρότυπο του Γερμανικού Πανεπιστημίου Διοικητικών Επιστημών (Spreyer).

Το ΚΠΑ στη δομή του αποτελείται από εννέα (9) Κριτήρια Αξιολόγησης (Σχήμα 1): 1. Ηγεσία, 2. Στρατηγική και Προγραμματισμός, 3. Ανθρώπινο Δυναμικό, 4. Συνεργασίες και Πόροι, 5. Διαδικασίες, 6. Αποτελέσματα προσανατολισμένα προς τον πολίτη-πελάτη, 7. Αποτελέσματα για το Ανθρώπινο Δυναμικό, 8. Αποτελέσματα σχετικά με την Κοινωνία και 9. Κύρια Αποτελέσματα Επίδοσης. Η δομή των εννέα κριτηρίων προσδιορίζει τα κυριότερα σημεία που πρέπει να συμπεριλαμβάνει οποιαδήποτε ανάλυση (Υπουργείο Εσωτερικών, 2007).



Σχήμα 1. Το Μοντέλο Εφαρμογής του ΚΠΑ (Υπουργείο Εσωτερικών 2007).

Το ΚΠΑ είναι ένα γενικό εργαλείο αυτοαξιολόγησης, που μπορεί να προσαρμοστεί ως προς τη χρήση του, στις ιδιαιτερότητες του κάθε δημόσιου οργανισμού αλλά με σεβασμό στα βασικά του στοιχεία. Υποχρεωτικά θεωρούνται τα 9 κριτήρια και 28 υποκριτήρια αξιολόγησης, καθώς και το σύστημα βαθμολόγησης.

Το 2010, κατά την 54η Σύνοδο στη Μαδρίτη εγκρίθηκε από τους γενικούς διευθυντές – μέλη της European Institute of Public Administration (EIPA) το εγχειρίδιο-Οδηγός ΚΠΑ για την εκπαίδευση. Κριτήρια απαίτησης σύνταξης του συγκεκριμένου οδηγού αποτέλεσαν αφενός η επιθυμία των ειδικών του ΚΠΑ να αυξήσουν τον αριθμό των χρηστών τους και αφετέρου η επιθυμία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να εφαρμόσουν το ευρωπαϊκό αυτό μοντέλο ποιότητας με προσανατολισμό στο μαθητή. Το ΚΠΑ αποτελεί πλέον ένα χρήσιμο αλλά ακόμη άγνωστο για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικών οργανισμών, που με την εφαρμογή του από την ηγεσία και τα στελέχη υλοποιεί την αποστολή και το όραμα του οργανισμού μέσω μιας ευκρινούς στρατηγικής, που ευθυγραμμίζει τη δημόσια εκπαίδευση και τους στόχους της με τις ανάγκες των ενδιαφερόμενων και υποστηρίζεται από τη συνεχή βελτίωση διαχείρισης των πόρων και των διαδικασιών.

Η πρωτοβουλία για να ξεκινήσει μια ποιοτική προσέγγιση, χρησιμοποιώντας ΚΠΑ, πρέπει να βασίζεται σε μια σαφή απόφαση από την ηγεσία και με διαβούλευση με όλους τους εργαζομένους στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Πράγματι φαίνεται αρχικά δύσκολο και άγνωστο για την ηγεσία και τους εργαζομένους να δουν τη διοικητική διαχείριση και την πορεία του εκπαιδευτικού τους ιδρύματος μέσα από την ανάλυση της βαθμολογίας. Η αρχική ευαισθητοποίηση εφαρμογής του ΚΠΑ θα αναδειχθεί στο τέλος της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, για την οποία ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα έχει την ευκαιρία να γνωρίσει καλύτερα τις δομές του και τις λειτουργίες του μέσα από εργαλεία διοίκησης ποιότητας (EIPA, 2010).

Κύριος σκοπός της παρούσης εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων των διοικούντων της εκπαίδευσης στην προσέγγιση της αυτοαξιολόγησης, με την ενδεχόμενη εφαρμογή του ΚΠΑ, ως εφαρμοσμένου και επιτυχημένου εργαλείου ΔΟΠ σε Δημόσιους Οργανισμούς. Συγκεκριμένα, αποσκοπεί να διερευνήσει το βαθμό δυνατότητας εφαρμογής του ΚΠΑ, ως αυτοαξιολογικό εργαλείο, στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών (Δημοτικά σχολεία) και αφορά στη συμμετοχή των Διευθυντών -στελεχών διοίκησης- στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και ενεργειών στον εκπαιδευτικό οργανισμό τους, για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητάς του.

Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διερεύνηση του βαθμού δυνατότητας εφαρμογής του ΚΠΑ στο προαναφερθέν δείγμα δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας με το πρόγραμμα του Google Drive.

Η επιλογή του ερωτηματολογίου ως ερευνητικό εργαλείο έδωσε τη δυνατότητα σημαν

τικής μείωσης του χρόνου αποστολής και συλλογής δεδομένων, ταυτόχρονης ομαδικής αποστολής, ελεύθερης έκφρασης των συμμετεχόντων - δεδομένης της προσωπικής απουσίας του ερευνητή, ευκολότερης ανάλυσης των δεδομένων και δυνατότητας καλίσθησias στον τρόπο παρουσίασής του.

Η δομή του ερωτηματολογίου συγκροτήθηκε από τρεις θεματικές ενότητες. Στην πρώτη ενότητα συγκαταλέγονταν οι ανεξάρτητες μεταβλητές των ατομικών και υπηρεσιακών στοιχείων των συμμετεχόντων: το φύλο, τα συνολικά έτη υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, τα συνολικά έτη της διευθυντικής τους εμπειρίας, καθώς και το επίπεδο σπουδών. Τη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αποτέλεσαν 30 ερωτήσεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αποτυπώσουν την παρούσα κατάσταση εφαρμογής ΔΟΠ κατά την άσκηση των διευθυντικών τους καθηκόντων. Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από 20 ερωτήσεις, οι οποίες διερεύνησαν το βαθμό προθυμίας των συμμετεχόντων να διοικήσουν με αρχές ποιότητας το σχολικό οργανισμό τους κατά την άσκηση των διευθυντικών τους καθηκόντων.

Η διερεύνηση των απαντήσεων στις ενότητες 2 και 3 του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με πενταβάθμια κλίμακα Likert, όπου 1= ΚΑΘΟΛΟΥ, 2=ΛΙΓΟ, 3=ΑΡΚΕΤΑ, 4=ΠΟΛΥ και 5=ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ.

Πιο συγκεκριμένα και για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας η εστίαση των ερευνητών έγινε στις ερωτήσεις 1 έως και 5, οι οποίες αφορούν στο 1ο Κριτήριο Προϋποθέσεων του ΚΠΑ, την «Ηγεσία».

Στατιστική Ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση του παρόντος ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS v.19 (Statistical Package for the Social Sciences), το οποίο επιστημονικά θεωρείται εύχρηστο και δημοφιλές για αναλύσεις ποσοτικών ερευνών.

Για κάθε μία από τις 50 συνολικά ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ερευνητικής εφαρμογής του ΚΠΑ σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς και σε πρώτη ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ποσοστιαία ανάλυση διακύμανσης των απαντήσεων (Frequencies).

Στη συνέχεια έγιναν αναλύσεις t-tests για ανεξάρτητα δείγματα, για τη σύγκριση των ομάδων ανδρών και γυναικών, καθώς και αναλύσεις απλής διακύμανσης (one way ANOVA) για το φύλο, τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας, τα έτη διευθυντικής εμπειρίας και το επίπεδο σπουδών, με σκοπό να εξεταστούν οι πιθανές διαφορές ως προς τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου.

Αποτελέσματα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 63 διευθυντές και διευθύντριες σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών σε σύνολο 75 (βαθμός απόκρισης 84%). Από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι 24 ασκούν τα διευθυντικά τους καθήκοντα

ντα σε αστική περιοχή, ενώ οι 39 σε ημιαστικές και αγροτικές.

Ως προς τη μεταβλητή του φύλου, συμμετείχαν 49 άνδρες διευθυντές, ποσοστό 78% και 14 γυναίκες διευθύντριες, ποσοστό 22%. Το μεγαλύτερο ποσοστό όσων συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα είχαν περισσότερα από 20 έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση (48 συμμετέχοντες), ενώ οι 15 συμμετέχοντες είχαν λιγότερα από 20 έτη προυπηρεσίας. Σημαντική μεταβλητή της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν τα έτη διευθυντικής εμπειρίας. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες φάνηκε ότι είχαν διευθυντική εμπειρία, με την πλειονότητα αυτών (34) να δηλώνουν περισσότερα από 4 έτη σε διευθυντική θέση. Τέλος το 27% των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν κάτοχοι πτυχίου Παιδαγωγικής, το 10% δήλωσε ότι είχε τελειώσει Διδασκαλείο, το 27% κατείχε δεύτερο Πτυχίο, το 25% είχε Μεταπτυχιακές σπουδές και το 11% κατείχε Διδακτορικό.

Όπως προαναφέρθηκε, η αποτύπωση της παρούσας κατάστασης ερευνήθηκε στις 30 ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας του ερωτηματολογίου, από τις οποίες όμως η εστίαση των ερευνητών δόθηκε στις ερωτήσεις 1 έως και 5, οι οποίες αφορούν στο 1ο Κριτήριο Προϋποθέσεων του ΚΠΑ, την «Ηγεσία».

Ενδεικτικά παρουσιάζονται ερωτήσεις, που η στατιστική διαφορά ανάμεσα στις μεταβλητές (φύλο, προσόντα, έτη υπηρεσίας και διευθυντική εμπειρία) είναι σημαντική (= ή < ,05)

Ερώτηση 1. Έχω προσδιορίσει την αποστολή του Εκπαιδευτικού Οργανισμού μου (στόχους), το όραμά του (πού θέλουμε να πάμε) και τις αξίες του.

			ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΛΙΓΟ	2	3,2	3,2	3,2	
ΑΡΚΕΤΑ	25	39,7	39,7	42,9	
ΠΟΛΥ	26	41,3	41,3	84,1	
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	10	15,9	15,9	100,0	
ΣΥΝΟΛΟ	63	100,0	100,0		

Στην ποσοστιαία ανάλυση διακύμανσης της 1ης ερώτησης (πίνακας 1), που αφορά στον προσδιορισμό της Αποστολής, του Οράματος και των Αξιών του εκπαιδευτικού οργανισμού, μόνο το 3.2% των συμμετεχόντων Διευθυντών/ντριών έδειξαν ότι ελάχιστα έχουν προσδιορίσει την αποστολή και το όραμα του οργανισμού τους, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (57,2%) τα έχουν προσδιορίσει Πολύ έως Πάρα Πολύ.

Ο βαθμός προθυμίας για την εφαρμογή του ΚΠΑ από την Ηγεσία του σχολικού οργαν

ισμού διερευνήθηκε στις 4 πρώτες ερωτήσεις της τρίτης ενότητας του ερευνητικού μας εργαλείου. Πιο συγκεκριμένα:

Ερώτηση 6. Είμαι πρόθυμος/η να επανακαθορίσω τις αποφάσεις για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, ανάλογα με τις αντιδράσεις και τις προτάσεις των συναδέλφων.

			ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ	ΑΘΡΟΙΣΤΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ
ΛΙΓΟ	12	19,0	19,0	19,0	
ΑΡΚΕΤΑ	23	36,5	36,5	55,6	
ΠΟΛΥ	21	33,3	33,3	88,9	
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	7	11,1	11,1	100,0	
ΣΥΝΟΛΟ	63	100,0	100,0		

Το 55,5% των συμμετεχόντων στην έρευνα δηλώνει Λίγο έως Αρκετά πρόθυμοι να επανακαθορίσουν τις αποφάσεις τους για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τις αντιδράσεις αλλά και προτάσεις των συναδέλφων τους (πίνακας 6).

Στην ερώτηση 4: «Είμαι πρόθυμος/η να προβάλλω στο κοινό με διάφορα μέσα (έντυπα, ηλεκτρονικά, ΜΜΕ) τη δραστηριότητα και τις υπηρεσίες που προσφέρει η σχολική μονάδα», οι περισσότεροι από τους μισούς Διευθυντές/ντριες που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν σε ποσοστό 58,7%, ότι είναι Πολύ έως Πάρα Πολύ πρόθυμοι να προβάλλουν στο κοινό με διάφορα μέσα (έντυπα, ηλεκτρονικά, ΜΜΕ) τη δραστηριότητα και τις υπηρεσίες που προσφέρει η σχολική τους μονάδα.

Συμπεράσματα της έρευνας

Αναλύοντας αρχικά τα αποτελέσματα των δημογραφικών στοιχείων της έρευνας, είναι εμφανές ότι στην πλειονότητα τους οι εκπαιδευτικοί-Διευθυντές σχολικών μονάδων που συμμετείχαν σε αυτή, είναι άνδρες οι οποίοι έχουν ξεπεράσει τη μισή επαγγελματική τους σταδιοδρομία, διαθέτουν εμπειρία στην άσκηση διευθυντικών καθηκόντων και έχουν αυξημένο επίπεδο σπουδών.

Από την ανάλυση του κύριου μέρους του ερωτηματολογίου, διαπιστώνεται ότι στην παρούσα χρονική στιγμή οι διοικούντες σχολικών οργανισμών επιβεβαιώνουν τόσο με τις στάσεις τους, κατά την άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων, όσο και με το βαθμό προθυμίας τους για υιοθέτηση βέλτιστων στάσεων, διαδικασιών και πρακτικών, την ετοιμότητα και την επιθυμία τους σε υψηλό ποσοστό να εφαρμόσουν ένα αυτοαξι

ολογικό εργαλείο ΔΟΠ, όπως το ΚΠΑ.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι απόψεις και οι προθέσεις των Διευθυντών/ντριων αφήνουν μεγάλα περιθώρια εφαρμογής ενός αυτοαξιολογικού μοντέλου που προωθεί το ΔΟΠ στο ελληνικό δημόσιο σχολείο.

Όσον αφορά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στα ερωτήματα που αφορούσαν στο κριτήριο της Ηγεσίας, παρατηρούμε ότι οι Διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων της έρευνας δείχνουν συγκρατημένοι τόσο στον προσδιορισμό της αποστολής του εκπαιδευτικού οργανισμού τους, των οραμάτων και των αξιών του, όσο και στο βαθμό προθυμίας να αναθεωρούν περιοδικά τους στόχους, το όραμα και τις αξίες του. Εν τούτοις, νιώθουν ιδιαίτερα ικανοί στο να επιλύουν συγκρούσεις συμφερόντων μεταξύ των συναδέλφων τους, δεν αμελούν να ενημερώνουν το προσωπικό της σχολικής τους μονάδας για σημαντικά θέματα της εκπαίδευσης, και να τους παρακινούν σε επιμορφωτικές δράσεις. Αξιοσημείωτο φαίνεται το γεγονός της επιφυλακτικότητάς τους στην επιδίωξη της δημόσιας καταξίωσης του σχολικού οργανισμού, της δραστηριότητας και των υπηρεσιών που προσφέρει. Ακόμα περισσότερο επιφυλακτικές δείχνουν σε αυτό οι γυναίκες Διευθύντριες, ενώ ενθαρρυντική φαίνεται η προθυμία όλων να προβάλλουν τη σχολική τους μονάδα και τις δράσεις της. Αφενός δείχνουν συγκρατημένοι στη δημόσια προβολή του σχολικού οργανισμού τους, αφετέρου δηλώνουν περισσότερο πρόθυμοι να το κάνουν.

Από την εμπειρική ερευνητική διαδρομή εφαρμογής του ΚΠΑ σε υπηρεσίες της Δημόσιας Εκπαίδευσης στην Π.Ε. Σερρών και από τις θετικές στάσεις και προθέσεις των συμμετεχόντων του δείγματος μας δίνεται η δυνατότητα να φιλοδοξούμε για μια προτεινόμενη πιλοτική εφαρμογή του ΚΠΑ, ως εφαρμοσμένου και επιτυχημένου αυτοαξιολογικού μοντέλου σε ελληνικούς οργανισμούς εκπαίδευσης. Φαίνεται να είναι μια οικονομική, γρήγορη και επιτυχημένη διαδικασία αυτοαξιολόγησης, η οποία τους δίνει τη δυνατότητα εσωτερικής ουσιαστικότητας με το ίδιο το προσωπικό του οργανισμού να υλοποιεί το σχεδιασμό, το όραμα και τους στόχους που θέτει, συμμετοχικά και συνεργατικά, να ενισχύει τις γνώσεις, τις πρωτοβουλίες και τις δραστηριότητες βελτίωσης και να καλλιεργεί κλίμα συνευθύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων στις διαδικασίες για βέλτιστη ανάδειξη του έργου τους.

Η διαπίστωση της έλλειψης γνώσης από την εκπαιδευτική κοινότητα για το αυτοαξιολογικό εργαλείο ΚΠΑ, δίνει τη δυνατότητα πρότασης για στοχευμένες επιμορφώσεις στελεχών εκπαίδευσης στο ΚΠΑ.

Σαφέστατα η επέκταση της παρούσας έρευνας σε μεγαλύτερο γεωγραφικό εύρος, συμπεριλαμβανομένου δείγματος από αστικότερες ή απομακρυσμένες και παραμεθόριες περιοχές της χώρας μας θα έδινε μεγαλύτερη εγκυρότητα αποτελεσμάτων στην πρόθεση της εκπαιδευτικής κοινότητας να εφαρμόσει το ΚΠΑ, ως αυτοαξιολογικό εργαλείο διοίκησης ποιότητας.

Αναφορές

Bailey, M.L. (2004). Cultural Competency and the Practice of Public Administration., in Rice M.F., Diversity and Public Administration: Theory, Issues, and Perspectives, M.E. Sharpe, σ.190.

Crosby, P. (1995). Quality Without Tears: The Art Of Hassle-Free Management, McGraw-Hill, New York, NY.

Dale, BG. (1999). Managing Quality, Blackwell Publishers, Oxford.

Deming, E. (1986). Out Of The Crisis, Cambridge MA: MIT Center for Advanced Engineering Study, London.

European Institute of Public Administration (2010). Caf and Education, Directors-General at the 54th DG meeting during the Spanish Presidency, Madrid.

Δαγκλής, Α.Ι. (2008). Η Έρευνα για τα Ποιοτικά Χαρακτηριστικά του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο, σελ.23-32, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ, Γ'Κ.Π.Σ.

Ζαβλανός, Μ. (2002). Οργανωτική Συμπεριφορά, Αθ. Σταμούλης, Αθήνα.

Υπουργείο Εσωτερικών (2007). Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (Κ.Π.Α.) – Common Assessment Framework (CAF), Αθήνα.

Υπουργείο Εσωτερικών (2007). Οδηγός Εφαρμογής Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης, Αθήνα

Η διαχείριση του χρόνου ως παράμετρος του διοικητικού έργου και του εργασιακού άγχους του/της διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας

Γιαλαμά Κωνσταντία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed., ntinagial@hotmail.com

Περίληψη

Η διαχείριση του χρόνου αποτελεί ένα από τα φλέγοντα ζητήματα στη διοίκηση των οργανισμών και θεωρείται ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα και την παραγωγικότητα στο σύγχρονο ανταγωνιστικό χώρο των επιχειρήσεων. Παρά τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν, και οι εκπαιδευτικές μονάδες επηρεάζονται ιδιαίτερα από τη λειτουργία του χρόνου. Στο παρόν άρθρο, αναδεικνύεται αρχικά, η καθοριστική συμβολή της ορθολογικής διαχείρισης του χρόνου στο έργο του/της διευθυντή/ντριας του σχολείου, καθώς και η σημασία του στην αποτελεσματικής διοίκηση. Στη συνέχεια αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν το έργο του/της διευθυντή/ντριας, ως οργάνου διοίκησης, αναφορικά με την κατανομή και την αξιοποίηση του χρόνου εργασίας του/της. Το άρθρο ολοκληρώνεται με αναφορά στο εργασιακό άγχος του/της διευθυντή/ντριας, που προκύπτει από τα ασφυκτικά χρονοδιαγράμματα σε συνδυασμό με το φόρτο εργασίας του/της και την παράθεση καλών πρακτικών αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου.

Λέξεις-Κλειδιά: διαχείριση χρόνου, διευθυντής/τρια, διοίκηση, αποτελεσματικότητα, άγχος

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει δοθεί διεθνώς πολύ μεγάλη σημασία στην έννοια της διαχείρισης του χρόνου στην εκπαίδευση, αφού οι εκπαιδευτικές ανάγκες διαρκώς αυξάνονται - περισσότεροι εκπαιδευόμενοι σε όλες τις βαθμίδες και τους τύπους εκπαίδευσης, καθώς και ζήτηση για εκπαίδευση μεγαλύτερης διάρκειας – αλλά και η μείωση των δαπανών θεωρείται επιβεβλημένη (Μαυρογιώργος, 2008).

Ο συγχρονισμός όλων των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι, διοίκηση) είναι καθοριστικός για το σχεδιασμό, τον προγραμματισμό, την οργάνωση και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που επιλέγεται. Η κατανομή του χρόνου καθίσταται κυρίαρχο ζήτημα στους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις και το ενδιαφέρον στρέφεται στην εξοικονόμηση και την προσφορότερη χρήση του.

Ο εκπαιδευτικός χρόνος είναι σημαντική παράμετρος και της εκπαιδευτικής πράξης. Η κατανομή του αποτελεί επιλογή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής, επιβάλλεται και περιορίζεται. Το εκπαιδευτικό σύστημα διέπεται από χρονικές προδιαγραφές όπως, τη διάρκεια φοίτησης στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, το χρόνο υποχρεωτικής και μη υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τις κατανομές χρόνου ανά γνωστικό αντικείμενο, το ωράριο

εργασίας (Σιακοβέλη, 2011, σελ.81). Ο χρόνος είναι ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας στην εκπαίδευση και όχι μόνο οργανωτικά ή διαχειριστικά αλλά και ως προς την ουσιαστική χρήση του από τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της σημασίας του χρόνου στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς αποτελεί το πρώτο βήμα στη διαδικασία διοίκησης τους, ο προγραμματισμός (Kalu, 2012), η οριοθέτηση δηλαδή στόχων ανάπτυξης από τον ίδιο τον οργανισμό είτε σε επίπεδο βραχυπρόθεσμων στόχων – λειτουργικός προγραμματισμός - είτε σε επίπεδο μακροπρόθεσμων στόχων- στρατηγικός προγραμματισμός-, πάντοτε όμως με άξονα το χρόνο (Κουτούζης, 2008).

Χρόνος και αποτελεσματική διοίκηση

Ήδη από τη δεκαετία του 1960 οι οπαδοί του τείλορισμού θεωρώντας ότι και ο χώρος της εκπαίδευσης είναι χώρος ενός οργανισμού και ότι το σχολείο αποτελεί επιχείρηση, έστρεψαν το ενδιαφέρον στην αποτελεσματική διοίκηση, με αποδοτική χρήση του χρόνου και στην εκπαίδευση.

Η έννοια της αποτελεσματικότητας συνδέεται με την επίτευξη στόχων με τη μικρότερη δυνατή σπατάλη πόρων και αποτελεί βασικό λόγο δημιουργίας και επιβίωσης των οργανώσεων (Μαυρογιώργος, 2008). Η αποτελεσματική διοίκηση είναι έννοια που συνδέεται με τη ικανότητα και τη δυνατότητα ενός διευθυντή να πραγματοποιεί τους στόχους που έχει θέσει. Στην εκπαίδευση όμως οι στόχοι δεν είναι πάντοτε σαφείς, εξαιτίας των πολλών παραμέτρων που τους διατρέχουν και τον δύσκολο καθορισμό των κριτηρίων (Τσέτσος, 2016). Η αποδοτικότητα αφορά κυρίως στην εσωτερική λειτουργία και στις «θυσίες» που γίνονται για την επίτευξη ενός αποτελέσματος (Μπουραντάς, 2002).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η συνολική αποτελεσματικότητα (σε μακροπρόθεσμη τουλάχιστον βάση) προϋποθέτει και την αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας (Προβατά, Καρακατσάνη & Παπαλόη, 2010).

Η τεχνοκρατική προσέγγιση είναι αυτή που αντιμετωπίζει το σχολικό χρόνο ως ποσοτικό και μετρήσιμο μέγεθος, είναι αυτή που συνδέει τη μελέτη και την έρευνα για το σχολικό χρόνο με δείκτες σχολικής επιτυχίας και με την ποιότητα της σχολικής γνώσης. Η κατανομή και οι διευθετήσεις του χρόνου αποτυπώνουν, υπό αυτές τις συνθήκες, δείκτες εξουσίας, υπόληψης και κοινωνικής θέσης και βρίσκονται στα χέρια της ιεραρχίας (Μαυρογιώργος, 2008). Η τεχνοκρατική προσέγγιση ορίζεται αναφορικά με την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ή του σχολείου (Σιακοβέλη, 2011). Πολύ συχνά, για παράδειγμα, ενοχοποιείται η διαχείριση του χρόνου στο σχολείο, για να δικαιολογηθούν «κακοδαιμονίες» του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η μεγάλη σημασία που έχει ο χρόνος για την εκπαίδευση φαίνεται καθαρά στα ωρολόγια προγράμματα των εκπαιδευτικών μονάδων, στα οποία πολλές φορές φαίνεται να θεωρείται σπουδαιότερος και από την ίδια την παραγόμενη γνώση, με αποτέλεσμα να

παρατηρείται μεγάλη διάσταση μεταξύ αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας στο εκπαιδευτικό έργο. Ό,τι είναι αποτελεσματικό, δεν είναι υποχρεωτικά αποδοτικό και ό,τι είναι αποδοτικό δεν είναι οπωσδήποτε και αποτελεσματικό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη, τα τεχνολογικά επιτεύγματα των τελευταίων χρόνων και η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, ενώ ευαγγελίστηκαν εξοικονόμηση χρόνου για τους χρήστες τους, εγκλώβισαν τελικά περισσότερο εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, με αποτέλεσμα την εκμηδένιση του ελεύθερου χρόνου.

Στις εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών-μελών της Ε.Ε. παρατηρείται μια τάση για επέκταση του γραφειοκρατικού ελέγχου, τυποποίηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και εμπορευματοποίηση του χρόνου (Μαυρογιώργος, 2008, σελ.233), όπου όλοι, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι καλούνται να υπακούουν πιστά στους σχολικούς κανόνες ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη σχολική επιτυχία. Η υπερβολική προσκόλληση στην «καλή» και επωφελή διαχείριση του χρόνου στην εκπαίδευση έχει πολλές φορές ως αποτέλεσμα την αλλοίωση του χαρακτήρα της εκπαίδευσης, την απομάκρυνσή της από τη μάθηση και την αναγωγή της σε καταναλωτικό αγαθό. Ο χώρος όμως της εκπαίδευσης είναι χώρος ιδιαίτερος, γιατί απευθύνεται στον άνθρωπο και ως τέτοιος πρέπει να αντιμετωπίζεται.

Οργάνωση του χρόνου από το διευθυντή του σχολείου

Ο τρόπος αξιοποίησης του χρόνου επηρεάζει ιδιαίτερα το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος «κινεί τα νήματα» της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου και χρεώνεται κατά πολύ την επιτυχία ή την αποτυχία του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η αποτελεσματική και αποδοτική διοίκηση δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς όλες οι αρμοδιότητες, οι εργασίες και οι υποχρεώσεις του διευθυντή, που διαρκώς αυξάνονται με νέους νόμους και εγκυκλίους, πρέπει συνήθως να ιεραρχηθούν, να οργανωθούν και να διεκπεραιωθούν μέσα σε ασφυκτικά και περιοριστικά χρονοδιαγράμματα. Έρευνες αποδεικνύουν ότι οι πιο αποτελεσματικοί διευθυντές είναι αυτοί που έκαναν καλύτερη διαχείριση του χρόνου (Κουάλη, 2012). Επιπρόσθετα, η επίτευξη των σκοπών και των στόχων του εκπαιδευτικού ηγέτη απαιτεί προσπάθεια, προγραμματισμό, συντονισμό δράσεων, ενδιαφέρον για το μαθητή και τη διδασκαλία και κυρίως όραμα, που θα το μοιράζεται με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Λαΐνας, 2004).

Η κομβική διάκριση είναι αυτή μεταξύ πρωτεύοντος και δευτερεύοντος χρόνου. Ο πρωτεύων χρόνος είναι αυτός που αφιερώνεται για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου, για την υλοποίηση μεγάλων αλλαγών, για τον εκσυγχρονισμό της σχολικής μονάδας, για μακροπρόθεσμα προγράμματα ανάπτυξης, ενώ ο δευτερεύων για την άμεση επίλυση καθημερινών προβλημάτων ρουτίνας που προκύπτουν κατά περίπτωση (Τσακίρη, 2001). Οι έρευνες έχουν δείξει ότι ο περισσότερος χρόνος των διευθυντών διοχετεύεται και σπαταλάται στα τρέχοντα, καθημερινά και διαδικαστικά ζητήματα που προκύπτουν και όχι σε θέματα στρατηγικού προγραμματισμού και διοίκησης.

Για να επιτύχει ο διευθυντής την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση, οργάνωση και κατανομή του χρόνου του, πρέπει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά το χρόνο εργασίας του (πρωτεύοντα ή δευτερεύοντα), να επαναπροσδιορίσει τις συνήθειες και τις πρακτικές του απέναντι στο χρόνο και να κάνει τις επιλογές του.

Αρχικά να επισημανθεί πως ο ρόλος του διευθυντή-διαχειριστή προβλημάτων είναι ρόλος ιδιαίτερα χρονοβόρος, καθώς οι τριβές και τα προβλήματα που δημιουργούνται μέσα στη σχολική μονάδα για διάφορους, ασήμαντους πολλές φορές λόγους, απαιτούν πειστικές και επείγουσες δράσεις από την πλευρά της διοίκησης, με αποτέλεσμα την καθυστέρηση της διεκπεραίωσης άλλων, ουσιωδέστερων υποθέσεων (Λαΐνας, 2004). Είναι πολύ μεγάλο το ποσοστό του χρόνου του διευθυντή που δαπανάται για την αντιμετώπιση και την αποσόβηση κρίσεων (Everard & Morris, 1996).

Ένας ακόμη πολύ χρονοβόρος ρόλος του διευθυντή είναι ο επικοινωνιακός. Ο διευθυντής του σχολείου δαπανά τον περισσότερο χρόνο του ερχόμενος καθημερινά σε επαφή, ενημέρωση και συνεργασία με άλλους ανθρώπους (προσωπικό, συνεργάτες, γονείς, προϊσταμένους, φορείς της τοπικής κοινωνίας και εξουσίας) και εάν δεν είναι προσεκτικός, ενδέχεται να «σπαταλά» το χρόνο του. Ο χρόνος πρέπει να προϋπολογίζεται για να επαρκέσει. Κάθε μορφή αναβολή στην εκτέλεση μιας εργασίας είναι βέβαιο ότι θα απαιτήσει πολλαπλάσιο χρόνο. Συνήθως αναβάλλονται οι δύσκολες και βαρετές εργασίες, ενώ διεκπεραιώνονται οι ευχάριστες και αποδοτικές. Η έλλειψη προγραμματισμού της εργασίας είναι επίσης ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες κακής διαχείρισης του χρόνου. Οι ενέργειες του διευθυντή απαιτείται να είναι ανάλογες με τον προγραμματισμό του, λειτουργικό και στρατηγικό, εάν επιθυμεί την επίτευξη των στόχων του. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας αποτελεσματικής διοίκησης είναι ο καθορισμός προτεραιοτήτων α. με βάση τη σπουδαιότητα της εργασίας και β. με την πειστικότητά της, πόσο δηλαδή επείγουσα είναι (Κυθραιώτης, 2009). Το στέλεχος της διοίκησης οφείλει να εκπαιδευτεί στην επιλογή του σημαντικού έναντι του ασήμαντου, ώστε να αναθέτει τις πιο ασήμαντες εργασίες στους άλλους και να μη σπαταλά χρόνο, αλλά και στην ταχύτατη διεκπεραίωση του επείγοντος, ώστε να προλαμβάνει κρίσεις (Everard & Morris, 1996).

Εάν η αξιοποίηση του χρόνου είναι παραγωγική, «περισσεύει» χρόνος για δημιουργική σκέψη, για ανάληψη πρωτοβουλιών, για δράση, για άσκηση ηγεσίας. Επίσης μεγάλο χρονικό όφελος προκύπτει για το διευθυντή από την αποσαφήνιση των εργασιών που πρέπει να εκτελεστούν από τον ίδιο, αλλά και από τους συνεργάτες του. Ο διευθυντής πρέπει να αναθέτει εργασίες, ώστε να προλαβαίνει. Βέβαια μία σημαντικότερη παράμετρος της ανάθεσης είναι το τί αναθέτει κανείς και σε ποιον. Οι συνεργάτες πρέπει να εκπαιδεύονται κατάλληλα, να υποστηρίζονται, να ελέγχονται στα κύρια σημεία της εργασίας τους και να ανταμείβονται (Κυθραιώτης, 2009). Επίσης η μηχανογράφηση της εργασίας που αφιερώνεται σε θέματα διοίκησης -οργάνωσης του σχολείου μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά στην εξοικονόμηση χρόνου. Έτσι ο διευθυντής θα μπορεί να διαθέσει περισσότερο χρόνο στον ηγετικό του ρόλο. Ακόμη και ο σχεδιασμός και η

οργάνωση του χώρου εργασίας του διευθυντή, ώστε να είναι φιλικός, άνετος και ευχάριστος, πολλά έχει να προσφέρει στην αποτελεσματική και παραγωγική εργασία του. Γεγονός είναι ότι ο ίδιος ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας μπορεί να επιλέξει τον τρόπο διαχείρισης και αξιοποίησης του χρόνου του με βάση την προσωπικότητά του, την τελειομανία του, τις αντιλήψεις του, τις προσωπικές του συνήθειες και τους στόχους του. Οι επιλογές του εν τέλει κρίνονται «εκ του αποτελέσματος».

Εργασιακό άγχος του διευθυντή

Είναι βέβαιο πως ο διευθυντής κατά την άσκηση των καθηκόντων του «χρεώνεται» αποτυχίες, αγωνίζεται να προλάβει προθεσμίες, πιέζεται από κάθε είδους σημαντικές ή ασήμαντες απαιτήσεις, εξαντλείται ψυχικά και σωματικά. Πολλές εργασίες του σχολείου απαιτείται να εκτελεστούν μέσα σε ασφυκτικά χρονικά πλαίσια, και ο φόρτος εργασίας είναι πολύ μεγάλος. Η μη ισορροπημένη εργασιακή ζωή προκαλεί αρνητικές καταστάσεις όπως τεταμένες εργασιακές σχέσεις, άγχος, επαγγελματική εξουθένωση και κόπωση. Επίσης, τα στοιχεία δείχνουν ότι και η πολύωρη εργασία των διευθυντών συμβάλλει στη μείωση της παραγωγικότητας (Δαρβούδης, 2015). Το «στρες», το εργασιακό άγχος είναι ένα από τα επικίνδυνα απότοκα της εργασίας των εκπαιδευτικών, αλλά και των στελεχών της διοίκησης και ο διευθυντής του σχολείου που κατέχει και τις δύο ιδιότητες, υφίσταται διπλά τις παρενέργειες. Επιπρόσθετα καθήκον του διευθυντή αποτελεί και ο κατευνασμός του στρες του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και των μαθητών (Σαϊτής, 2008), καθώς το εργασιακό άγχος επηρεάζει την αυτοεκτίμηση, την απόδοση στην εργασία, άρα την ίδια τη διδακτική πράξη αλλά και την υγεία των ατόμων (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011) και δεν συντελεί στην ύπαρξη ήρεμου κλίματος στον εργασιακό χώρο. Άλλωστε το ομαδικό στρες επηρεάζει αρνητικά και τις ατομικές επιδόσεις (Chantal, Gevers, Van der Heijden & Poell, 2012). Απαιτείται η επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών με σεμινάρια και μαθήματα, ώστε να ενδυναμώνεται η αυτοεκτίμησή τους, να υιοθετούν θετική στάση απέναντι στα προβλήματα και να γίνονται ικανοί να αντεπεξέρχονται στις ανάγκες τόσο των εργαζομένων όσο και της σχολικής μονάδας (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011).

Πρακτικές αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου

Ο διευθυντής, για να θωρακίσει όσο το δυνατόν περισσότερο τον εαυτό του, πρέπει να υιοθετήσει συνήθειες και πρακτικές που θα συνεπικουρούν στην οργάνωση της εργασίας του, ώστε να είναι γρήγορη και μεθοδική χωρίς καθυστερήσεις και με τις λιγότερες δυνατές εντάσεις. Η έρευνα καταδεικνύει ότι οι δεξιότητες διαχείρισης του χρόνου σχετίζονται με το χαμηλότερο άγχος της εργασίας (Grissom, Loeb, & Mitani, 2015).

Μερικές από αυτές παρατίθενται παρακάτω:

- *Να κατανοήσει ο διευθυντής ποιος είναι, να αναγνωρίσει τα αδύνατα και δυνατά του σημεία, δεδομένου ότι όση περισσότερη αυτογνωσία διαθέτει, τόσο αποδοτικότερα*

θα ξεπερνά τις δυσκολίες και θα αποφεύγει ψυχοφθόρες συνέπειες (Tsiakkios & Pashiardis, 2006).

- Να μην εργάζεται περισσότερες ώρες από αυτές που πρέπει, γεγονός που θα επηρεάσει αρνητικά την υγεία του (Τσακίρη, 2001).
- Να σχεδιάζει το έργο του επιδιώκοντας τη διατήρηση ενός ελεγχόμενου καθημερινού προγράμματος (Green & Skinner, 2005). Να καταρτίσει έντυπο καταγραφής – αξιολόγησης του χρόνου για μία ημέρα ή μία εβδομάδα, ώστε να διαπιστώσει πού και πώς δαπανά το χρόνο του (Κυθραιώτης, 2009). Μια πολύ αποτελεσματική μέθοδος, μάλιστα, είναι ο προγραμματισμός της εργασίας με τήρηση αναλυτικού ημερολογίου (Everard & Morris, 1996) και κάποιου χειρόγραφου ή ηλεκτρονικού γραπτού προγράμματος (Κυθραιώτης, 2009). Η καταγραφή των εργασιών και η ιεράρχηση τους βοηθά στην εστίαση του χρόνου.
- Να καθορίζει βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες προτεραιότητες με βάση τη σπουδαιότητα και την πειστικότητα της εργασίας.
- Να οργανώνει την εργασία του σε ρεαλιστικό πλαίσιο και ο προγραμματισμός να αναθεωρείται, εάν παρίσταται ανάγκη ή αλλαγή (Κυθραιώτης, 2009).
- Να αποφεύγει τον κατακερματισμό του χρόνου με συνεχείς διακοπές και ενοχλήσεις που του στερούν τη δυνατότητα να αφοσιώνεται σε ένα θέμα πρώτης προτεραιότητας (Τσακίρη, 2001).
- Να μην είναι συγκεντρωτικός, αλλά να επιδιώκει τη συνεργασία με τους άλλους εργαζόμενους και να ζητά τη βοήθεια τους στις επείγουσες και απαιτητικές στιγμές. Να αναθέτει στους υφισταμένους του εργασίες διοικητικού και οργανωτικού περιεχομένου, αφού προηγουμένως επιλέξει τα κατάλληλα πρόσωπα και αξιοποιήσει τις ιδιαίτερες ικανότητες του καθενός, με ακριβή περιγραφή των καθηκόντων κάθε εργαζόμενου, όπως και του χρόνου και του τρόπου εκτέλεσής τους, ώστε να αποφεύγονται οι ασάφειες και η σύγκρουση των ρόλων, καταστάσεις που δημιουργούν εντάσεις, άγχος και καθυστερήσεις (Bluedorn & Denhardt, 1988).
- Να μην χάνει πολύ χρόνο διαβάζοντας ασήμαντα e-mail ή μιλώντας άσκοπα στο τηλέφωνο.
- Να μάθει να αρνείται συχνότερα (Everard & Morris, 1996), όπως και να κλείνει την πόρτα του γραφείου μερικές φορές
- Τα προβλήματα που παρουσιάζονται να τα αντιμετωπίζει άμεσα, ώστε να μη χρονίζουν, αλλά και να προλαμβάνονται, όπου είναι εφικτό.
- Ο επιτυχημένος προβληματισμός απαιτεί χρόνο και χώρο. Οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι η αποχώρηση από το χώρο του γραφείου καθιστά δυνατή την ανανέωση της σκέψης. Ακόμη και το ολιγόλεπτο διάλειμμα μπορεί να καθαρίσει το μυαλό και να προσφέρει αναζωογόνηση.
- Να αντιμετωπίζει τις ώρες προβληματισμού και την καθοδήγηση ή τις επαγγελματικές ευκαιρίες μάθησης ως δραστηριότητες εξοικονόμησης χρόνου που βοηθούν στην ανάπτυξη της ικανότητας της ομάδας.
- Τέλος, να δεχτεί ότι ποτέ δεν θα έχει όλο τον χρόνο που θέλει και να συμβιβαστεί.

Συμπέρασμα

Η θέση του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας είναι θέση υψηλής ευθύνης και πολλών υποχρεώσεων. Ο διευθυντής καλείται καθημερινά, εφόσον επιθυμεί να ασκεί ουσιαστική και αποτελεσματική διοίκηση, μέσα σε πολύ περιορισμένο χρόνο να επιλύει μικρά και μεγάλα προβλήματα, να βάζει στόχους για το μέλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού του οποίου προΐσταται, να συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να συμπαρίσταται και να βοηθά τους συνεργάτες του, να τους ενθαρρύνει στην αντιμετώπιση του άγχους και των προβληματισμών τους, αλλά και να ελέγχει το δικό του εργασιακό άγχος. Στο δύσκολο έργο του ουσιαστικοί αρωγοί του μπορεί να είναι η προσωπικότητά του, η διαρκής επιμόρφωσή και η κατάρτισή του εν γένει, καθώς και το όραμα του για ένα καλύτερο σχολείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bluedorn, C.A. & Denhardt, R.B. (1988). Time and organizations. *Journal of Management*, 14 (2), 299-320.

Chantal, S. & Gevers J. & Van der Heijden, B. & Poell, R. (2012). Team role stress: relationships with team learning and performance in project teams. *Group & Organization Management* 37(1), 67-100

Δαρβούδης, Α. (2015). *Η διαχείριση του χρόνου των διευθυντών δημοτικών σχολείων και η σχέση της με την αποτελεσματικότητα και με την επαγγελματική τους ικανοποίηση*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).

Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*, (μτφρ. Δ. Κίκιζα). Πάτρα: ΕΑΠ (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1996)

Green, P. & Skinner, D. (2005). Does time management training work: an evaluation. *International Journal of Training and Development*, 9 (2), 124 – 139

Grissom, J. A., Loeb, S. & Mitani, H. (2015). Principal Time Management Skills: Explaining Patterns in Principals' Time Use, Job Stress, and Perceived Effectiveness *Journal of Educational Administration*, 53 (6), 773-793

Kalu, J.N. (2012). Time Resource Management for Effective School Administration. *Journal of Educational and Social Research*, 2 (10), 115-123

Κουάλη, Γ. (2012). *Η διαχείριση του χρόνου των διευθυντών δημοτικού σχολείου και η σχέση της με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών και με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους*. (Διπλωματική εργασία, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου).

Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός, στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Τόμος Α΄, Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σελ. 27- 49). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Κυθραιώτης, Α. (2009-2010). *Προγράμματα επιμόρφωσης νεοπροαχθέντων διευθυντών σχολείων δημοτικής & μέσης εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 17, 151- 179.

Μαρούδας, Η. (1999). Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 7, 166-178.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Εκπαίδευση και χρόνος. Μορφές κατανόησης, κατανομής / διευθέτησης και αξιοποίησης του χρόνου στην εκπαίδευση. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Δ. Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α΄*, (σελ. 213-238). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου

Παπαδόπουλος, Ι. & Σταμόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός λόγος*, (2), 65- 97

Προβατά, Α. & Καρακατσάνη, Δ. & Παπαλόη, Ε. (2010). *Σχολική διοίκηση μέσω έργων. Εκπαιδευτικό Υλικό για διευθυντές και στελέχη εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/1226345> στις 08-02-2019.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Π.Ι.

Σιακοβέλη, Π. (2011). *Ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων*. Πάτρα: Αυτοέκδοση

Τσακίρη, Μ. (2001). Συνήθειες στη διοίκηση του χρόνου: Ευεργετικοί ή καταστροφικοί παράγοντες επιτυχίας των εργαζομένων. *Επιθεώρηση κοινωνικών ερευνών*, (104-105 Α΄- Β΄), 197-228

Τσέτσος, Σ. (2016). Η διαχείριση του χρόνου ως σημαντικής παραμέτρου για την αποτελεσματική διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. *«εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 4 (3), 155-167.

Tsiakkios, A. & Pashiardis, P. (2006). Occupational stress among Cyprus headteachers : sources and coping strategies. *International Studies in Educational*

Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM). 34 (2), 100-114.

Η έννοια της ηγεσίας στη σύγχρονη εκπαίδευση

Βρούζος Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, vrouzosd@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αναφέρεται στην έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση. Αρχικά γίνεται μια σύντομη αναφορά στις κυριότερες θεωρίες -που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί- για τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και στη συνέχεια καταγράφονται οι ικανότητες και οι δεξιότητες του ηγέτη στην εκπαίδευση, όπως εμπεριέχονται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν τα κοινά σημεία και παρεμφερείς απόψεις των μελετητών αναφορικά με την έννοια της ηγεσίας, στοιχείο που θα επιτρέψει την πληρέστερη και σφαιρικότερη προσέγγιση του θέματος στο χώρο της εκπαίδευσης. Τέλος καταγράφονται τα κυριότερα συμπεράσματα που καταδεικνύουν αφενός το εύρος αλλά και την πολυπλοκότητα της εξεταζόμενης έννοιας και αφετέρου την ανάγκη διάκρισής της από τον ψυχρό ρόλο του manager.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηγεσία, ηγέτης, εκπαίδευση, δημοκρατικό μοντέλο

Εισαγωγή

Όλες οι θεωρίες καταδεικνύουν το γεγονός της ιδιαίτερης και ξεχωριστής σημασίας του διευθυντή στο σημερινό σχολείο. Είναι η προσωπικότητα εκείνη που οφείλει να εμπνεύσει το σύλλογο διδασκόντων μεταδίδοντας το όραμά του, να κρατήσει εύθραυστες ισορροπίες ανάμεσα σε ανθρώπους που έχουν διαφορετικές απόψεις και ιδέες και να φέρει εις πέρας δύσκολες και συχνά πολύπλοκες γραφειοκρατικές διαδικασίες. Αποτελεί το σημείο αναφοράς και ο τρόπος σκέψης και δράσης του έχει αντίκτυπο στο σύνολο της σχολικής μονάδας που διευθύνει.

Όλα τα παραπάνω αποκτούν ξεχωριστή βαρύτητα ειδικά στην εποχή μας, που χαρακτηρίζεται ως εποχή των κατατρεγμένων εξελίξεων και αλλαγών. Η τεχνολογία καλπάζει, τα παραδοσιακά κοινωνικά στερεότυπα αμφισβητούνται και οι θεσμοί διέρχονται σοβαρή κρίση. Μέσα σ' αυτό το κοινωνικό και ιδεολογικό πλαίσιο το σχολείο καλείται να συνεχίσει το ρόλο της διαπαιδαγώγησης και της διάπλασης προσωπικοτήτων, αλλά με εντελώς διαφορετικό τρόπο. Αυτόν ακριβώς τον τρόπο πρέπει όχι μόνο να εφαρμόσει -στα πλαίσια του υπάρχοντος νομικού πλαισίου- ο διευθυντής ενός σχολείου, αλλά να προσπαθήσει, εφαρμόζοντας καινοτόμες διαδικασίες και προσεγγίζοντας την πραγματικότητα από διαφορετική οπτική γωνία, να γίνει πιο αποτελεσματικός. Δεν είναι τυχαίος εξάλλου και ο συμβολισμός που συχνά κρύβουν οι λέξεις. Ο «γυμνασιάρχης» ή ο «λυκειάρχης» του παρελθόντος αντικαταστάθηκε από τον όρο διευθυντής », υποδηλώνοντας τη διαφορετικότητα του ρόλου του σήμερα. Δεν «άρχει» του γυμνασίου ή του λυκείου, αλλά διευθύνει. Δεν είναι πια ο αυταρχικός και απρόσωπος προϊστάμενος, που απλά εφαρμόζει την νομοθεσία, αλλά ο άνθρωπος που καλείται να διαχειριστεί πρόσωπα και καταστάσεις, αναλαμβάνοντας την ευθύνη. Καλείται επομένως να αναδειχθεί σε ηγέτη.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ορισμός έννοιας ηγέτη-θεωρίες για ηγεσία

Τι περιλαμβάνει όμως η έννοια ηγεσία και ηγέτης; Έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις και θεωρίες, γεγονός που αποδεικνύει την πολυπλοκότητα και το εύρος της έννοιας. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005), ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί: «η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικά τους στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή για ένα καλύτερο μέλλον ».

Δεν είναι λίγες επίσης οι θεωρίες που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ηγέτη. Τέτοιες θεωρίες είναι :

- *Η Γενετική Θεωρία, που προσπαθεί να απαντήσει στο ερώτημα :« Ηγέτης γεννιέσαι ή γίνεσαι;»*
- *Η Θεωρία των χαρακτηριστικών, που προσπαθεί να καταγράψει τα θεμελιώδη γνωρίσματα ενός ατόμου, που τον αναδεικνύουν σε πραγματικό ηγέτη.*
- *Η Θεωρία της συμπεριφοράς, που πιστεύει ότι η συμπεριφορά προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό το είδος του ηγέτη.*
- *Η Θεωρία της εξάρτησης, που θεωρεί πως το περιβάλλον (εσωτερικό και εξωτερικό) ενός οργανισμού βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την έννοια του ηγέτη.*

Ηγεσία στην εκπαίδευση

Στη συνέχεια καταγράφονται ορισμοί και χαρακτηριστικά του ηγέτη και της ηγεσίας, που σχετίζονται περισσότερο με την παρουσία των εννοιών στην εκπαίδευση, αφού η παρούσα εργασία σχετίζεται με το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο διευθυντής σε μια σχολική μονάδα.

Σύμφωνα με τον Ανδρή (2015:3), το σχολείο δεν αποτελεί ένα συνηθισμένο οργανισμό, αφού επιτελεί διττή λειτουργία. Πέρα από μια υπηρεσία που συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά ενός οργανισμού με ιεραρχία, δικαιώματα και υποχρεώσεις η λειτουργία του έχει κοινωνικό και ηθικό αντίκτυπο. Βρίσκεται σε μία σχέση αλληλεξάρτησης με άλλους θεσμούς, όπως είναι η τοπική αυτοδιοίκηση, τα στερεότυπα και οι αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν την τοπική κοινωνία, αλλά ταυτόχρονα το πλαίσιο λειτουργίας κάθε σχολικής μονάδας σχετίζεται άμεσα και με τις πολιτιστικές ή οικονομικές συνθήκες που διέπουν το συγκεκριμένη συγκυρία της λειτουργίας του. Από την άλλη το υπόβαθρο μιας σχολικής μονάδας είναι κυρίως οι εκπαιδευτικοί, ο καθένας από τους οποίους διαθέτει τη δική του βιοθεωρία και κοσμοθεωρία, που πρέπει όμως να την προσαρμόσει στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο που διέπει το εκάστοτε εκπαιδευτικό

σύστημα. Με βάση τα παραπάνω η έννοια της ηγεσίας αποκτά διαφορετικό περιεχόμενο και αποκτά μεγαλύτερο εύρος στον τομέα της εκπαίδευσης.

Ο Ανδρής (2015:5) διακρίνει τρεις μορφές ηγεσίας : «την αυταρχική», «την χαλαρή» και «την δημοκρατική». Ως αυταρχική θεωρεί την ηγεσία στην οποία κύριος πρωταγωνιστής είναι ο διευθυντής του σχολείου. Δρα συγκεντρωτικά και γραφειοκρατικά, αρνείται την ουσιαστική συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στη λήψη αποφάσεων. Αυτή η μορφή ηγεσίας στηρίζεται στην «αυθεντία» -έννοια που ενσαρκώνει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας- και ως μέσα διοίκησης χρησιμοποιεί τον πειθαναγκασμό και τον εκφοβισμό, αντί για την πειθώ και το σεβασμό.

Στη συνέχεια αναφέρει τα χαρακτηριστικά της «χαλαρής» ηγεσίας. Εδώ η έννοια της ιεραρχίας ακυρώνεται, αφού ο διευθυντής μεταφέρει απλά τις πληροφορίες στο σύλλογο διδασκόντων και οι αποφάσεις που λαμβάνονται στηρίζονται στην άποψη της ισοτίμης και ισάξιας συμμετοχής όλων. Με αυτό τον τρόπο ουσιαστικά δεν υπάρχει η έννοια ηγέτης και ηγεσία, αλλά ο διευθυντής περιορίζεται σε έναν διακοσμητικό, ανούσιο και τυπικό ρόλο.

Τέλος κάνει λόγο για τη «δημοκρατική» ηγεσία, κατά την οποία ο διευθυντής οργανώνει, προγραμματίζει, συντονίζει και τελικά υλοποιεί επιβλέποντας με διακριτικό τρόπο τις αποφάσεις που έχουν ληφθεί. Σ' αυτό τον τύπο ηγεσίας κυριαρχεί ο διάλογος, λαμβάνονται υπόψη οι γνώμες όλων, η πολυφωνία και ο πλουραλισμός θεωρούνται δεδομένα στοιχεία. Εδώ ο διευθυντής μετατρέπεται σε πραγματικό ηγέτη, αφού παρεμβαίνοντας, εάν και όποτε χρειάζεται, εξασφαλίζει αφενός την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών –γεγονός που μετατρέπει όλους τους διδάσκοντες σε κοινωνούς και όχι σε απλούς διεκπεραιωτές οποιασδήποτε απόφασης- και αφετέρου εγγυάται την αποφυγή λανθασμένων ή παρορμητικών επιλογών. Επιβραβεύει και ενθαρρύνει, δρώντας ως παράγοντας ενίσχυσης και όχι αποτροπής.

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008:114-115), υπάρχουν έξι άξονες ηγετικής συμπεριφοράς και η κάθε κατηγορία διακρίνεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα αναφέρεται:

- στον εκπαιδευτικό ηγέτη, βασική μέριμνα του οποίου είναι η εξασφάλιση όλων εκείνων των προϋποθέσεων που απαιτούνται για την υλοποίηση κατά κύριο λόγο του διδακτικού-μαθησιακού στόχου του σχολείου.
- στο διοικητικό ηγέτη, που φροντίζει για την όσο το δυνατό μεγαλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων του σχολείου, τόσο σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού όσο και σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής, κινούμενος στα πλαίσια του υπάρχοντος νομοθετικού και θεσμικού γενικότερα πλαισίου.
- στο συμμετοχικό ηγέτη, που καλλιεργεί το πνεύμα της συμμετοχής, επιβραβεύει και ενθαρρύνει την ομαδικότητα, ενώ ταυτόχρονα αξιοποιεί δημιουργικά τις κάθε είδους ηγετικές ικανότητες των συνεργατών του.

- στον υπεύθυνο ηγέτη, που δίνει έμφαση στην οριοθέτηση των ευθυνών όλων των φορέων του σχολείου καθώς και στην ανάγκη απολογισμού στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου.
- στον ηγέτη ενδυνάμωσης, που επιδιώκει το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, υιοθετώντας κοινωνιοκεντρικές επιλογές και τακτικές. Μία παρόμοια άποψη εκφράζεται και από τη Χατζηπαναγιώτου, (2003 :60), που χαρακτηρίζει την ενδυνάμωση ως μέσο αποτελεσματικής υλοποίησης στόχων και οραμάτων.
- στο μετασχηματιστικό ηγέτη, η κουλτούρα του οποίου περιλαμβάνει τη δημιουργία οράματος και την υλοποίηση καινοτόμων πρακτικών και αλλαγών στη σχολική μονάδα.

Είναι φανερό ότι από την παραπάνω κατηγοριοποίηση δύο τύποι ηγέτη, ο συμμετοχικός και ο μετασχηματιστικός, σχεδόν ταυτίζονται με τα χαρακτηριστικά της «δημοκρατικής» ηγεσίας, όπως αυτή παρουσιάζεται από τον Ανδρή.

Οι Καστανίδου & Τσικαντέρη, (2015: 3-5) προβάλλουν με τη σειρά τους τη σημασία της συμμετοχικής διοίκησης, τονίζοντας μάλιστα πως η διοίκηση γίνεται ακόμη πιο αποτελεσματική, όταν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας φροντίζει να επεκτείνει περισσότερο την έννοια της συμμετοχής. Αυτό μπορεί να γίνει με την εμπλοκή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και των άλλων φορέων του σχολείου, όπως είναι, πέρα από τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές ή οι γονείς και κηδεμόνες τους. Μια άλλη παράμετρος είναι η φροντίδα που θα πρέπει να επιδεικνύει ο κάθε διευθυντής σχολείου για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και να τους προετοιμάζει με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχουν την ικανότητα της ευελιξίας και της προσαρμογής στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της εποχής μας. Το δημοκρατικό μοντέλο διοίκησης κατά τις Καστανίδου, Σ & Τσικαντέρη, στηρίζεται στη λήψη αποφάσεων μετά από πολύπλευρη και σφαιρική πληροφόρηση, που προέρχεται τόσο από την πλευρά του διευθυντή του σχολείου όσο και από τους υφισταμένους του.

Οι Γόγολα-Κατσή, (2017:3) αναφερόμενοι στην έννοια της ηγεσίας και του ηγέτη, στην πράξη συμφωνούν με τις απόψεις του Ανδρή. Τονίζουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ συγκεντρωτικό και πολλές φορές ο διευθυντής του σχολείου μετατρέπεται σε ένα όργανο αποδοχής νόμων και εγκυκλίων που καθιστούν την αγωγή του σε ηγέτη δύσκολη και πολύπλοκη. Ωστόσο παρά τα στενά και συχνά ασφυκτικά πλαίσια προκρίνουν τις «διανεμητικές» μορφές ηγεσίας ως τις πλέον πρόσφορες και αποτελεσματικές. Στην πραγματικότητα οι Γόγολα-Κατσή περιγράφουν τη «δημοκρατική» μορφή ηγεσίας. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Fullan που υιοθετούν : « η αξιολόγησή τους (των διανεμητικών μορφών ηγεσίας) γίνεται με κριτήριο όχι το ποιος είσαι ως ηγέτης, αλλά από την ποιότητα ηγεσίας που παράγουν οι συνεργάτες σου».

Χαρακτηριστικά-δεξιότητες ηγέτη

Η Γερούκη, (2012: χ.σ.) αναφερόμενη στην έννοια της ηγεσίας, προσθέτει ένα νέο στοιχείο στα χαρακτηριστικά του ηγέτη, την ανάγκη ύπαρξης συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης. Ένας σωστός ηγέτης πρέπει να διακρίνεται από την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων, να ενθαρρύνει την έκφρασή τους και να μοιράζεται τα προσωπικά του συναισθήματα με τους άλλους. Αυτό θα οδηγήσει στη δημιουργία οικείου, ασφαλούς και ομαδικού κλίματος στη σχολική μονάδα. Το γεγονός αυτό θα επιτρέψει τη συνεργασία, την έκφραση των προσωπικών απόψεων και τελικά τη μετατροπή του συλλόγου διδασκόντων σε πραγματική ομάδα, γεγονός απαραίτητο για τη δημιουργία και την υλοποίηση κοινού οράματος. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «Το μυστικό μιας τέτοιας στάσης βρίσκεται όχι στη δυνατότητα του διευθυντή ή της διευθύντριας να συναισθάνεται τους άλλους αλλά στη σοφία και στην εσωτερική δύναμη να συναισθάνεται μαζί με τους άλλους». Επιπλέον η Γερούκη (2012: χ.σ.), θεωρεί γνώρισμα του ηγέτη τη θετική συναισθηματική εικόνα που δημιουργεί στους άλλους. Συναισθήματα όπως άγχος, πανικός ή ακραίες συναισθηματικές καταστάσεις δεν βοηθούν στο «κτίσιμο» μιας υγιούς και αποτελεσματικής κοινωνικής επαφής, που αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματική ηγεσία. Είναι ακόμη απαραίτητη η απουσία δογματισμού, προκαταλήψεων ή εμμονών. Ο ηγέτης ακούει, αφουγκράζεται και είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες.

Η Καταραχιά (2014:16-21), αναφερόμενη στην έννοια της ηγεσίας συμφωνεί με τις προηγούμενες απόψεις, χρησιμοποιώντας με τη σειρά της έννοιες όπως: «όραμα», «εθελοντική υλοποίηση στόχων», «υλοποίηση αλλαγών», που δεσπόζουν και κυριαρχούν στη βιβλιογραφία, που αφορά τον ηγέτη και εν γένει την έννοια της ηγεσίας. Συσχετίζει την έννοια της επιρροής, που αποτελεί θεμελιώδη έννοια στην ύπαρξη της ηγεσίας, με τη «δύναμη» που διαθέτει ένας ηγέτης, παρουσιάζοντας και τις μορφές αυτής της δύναμης. Πιο συγκεκριμένα κάνει λόγο για «δύναμη ανταμοιβής», «δύναμη τιμωρίας» και δύναμη «αναφοράς», εννοώντας αντίστοιχα ότι ο ηγέτης ταυτίζεται με την δυνατότητα ικανοποίησης ατομικών επιθυμιών, τη δυνατότητα να γίνει τιμωρητικό όργανο και παράλληλα αναδεικνύεται σε πρότυπο σκέψης και συμπεριφοράς. Προχωρώντας περισσότερο τη σκέψη της αναφέρεται στην έννοια της «υπερ-ηγεσίας», εννοώντας ότι ο πραγματικός ηγέτης δρα με τέτοιο τρόπο, ώστε να βοηθήσει τους συνεργάτες και τους υφισταμένους του να γίνουν «αυτο-ηγέτες», δηλαδή ηγέτες του εαυτού τους. Παρόλο που η διαδικασία δεν είναι εύκολη, πιστεύει στην αναγκαιότητά της και προτείνει τρόπους υλοποίησης αυτού του στόχου. Η έννοια της υπερ-ηγεσίας εντοπίζεται και στους Charles Manz και Henry Sims, (1991:18-35) οι οποίοι μεταφέρουν το κέντρο βάρους της ηγεσίας από το άτομο στην ομάδα, προσθέτοντας και αυτοί με τη σειρά τους μια άλλη διάσταση στην έννοια της ηγεσίας. Επιπλέον η Καταραχιά, συνδέει άμεσα τις έννοιες ηγεσία και μάνατζμεντ, χαρακτηρίζοντας τη σχέση μεταξύ τους ως αλληλένδετη και απόλυτα συναφή. Ωστόσο τονίζει ότι ένας ηγέτης δεν είναι απαραίτητα και καλός μάνατζερ, αφού η έννοια του ηγέτη περιλαμβάνει και τη προσπάθεια βραχυπρόθεσμων ή μακροπρόθεσμων αλλαγών με σκοπό ένα καλύτερο μέλλον και παράλληλα σχετίζεται με το βαθμό άσκησης επιρροής και διαμόρφωσης κουλτούρας στους συνεργάτες του.

Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου, (2003:50-51), στη διαδικασία λήψης αποφάσεων πρωταγωνιστικό ρόλο κατέχει ο ηγέτης, χαρακτηριστικά του οποίου είναι η κριτική και αντιληπτική ικανότητα, η δυνατότητα συγκερασμού των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν το συγκεκριμένο θέμα καθώς και γνώσεις που αφορούν την επικοινωνία και τη διαχείριση των ανθρώπινων συμπεριφορών. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνάδουν σε γενικές γραμμές με τις ικανότητες και τις δεξιότητες που αποδίδουν στον ηγέτη και οι προαναφερθέντες ερευνητές. Επιπλέον θεωρεί ότι βασικό στοιχείο ενός ηγέτη πρέπει να είναι και η αναγνώριση-διαχείριση των αναμενόμενων σε μια ομάδα συγκρούσεων καθώς και ο έλεγχος των ειλημμένων αποφάσεων που θα πρέπει πάντα να διέπονται από το στοιχείο της νομιμότητας.

Παρόμοιες απόψεις εκφράζονται από τους Peterson, Smith, Martorana, & Owens, (2003:796-799), οι οποίοι συνδέουν την επιτυχία μιας ομάδας με την προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά του ηγέτη. Αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι οι «ευχάριστοι» ηγέτες, που δέχονται την κριτική και τείνουν στο συγκερασμό και τη σύνθεση των διαφορετικών απόψεων οδηγούν την ομάδα στη συνοχή και σε ποιοτική αλληλεπίδραση.

Συμπεράσματα

Εξετάζοντας τις προαναφερθείσες απόψεις αναφορικά με τις έννοιες ηγεσία και ηγέτης, αβίαστα προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα:

- άμεσα ή έμμεσα οι περισσότερες καταδεικνύουν ως πιο αποτελεσματικό το συμμετοχικό-δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας. Ο διευθυντής που δεν υιοθετεί το συγκεκριμένο μοντέλο μοιάζει αδύναμος και απομονωμένος, χωρίς δυνατότητες ουσιαστικής άσκησης του ρόλου του.
- Η έννοια του ηγέτη απέχει από την έννοια του διευθυντή ή του manager, που απλά διεκπεραιώνει ή διαχειρίζεται τις τυπικές γραφειοκρατικές διατυπώσεις της σχολικής μονάδας, εγκλωβισμένος στον άχαρο ρόλο της εφαρμογής ενός συχνά ασφυκτικού νομοθετικού πλαισίου.
- Η συνεργασία, η ενθάρρυνση, το όραμα, η συναισθηματική νοημοσύνη και η ικανότητα έμπνευσης είναι απαραίτητα στοιχεία σε έναν αληθινό ηγέτη. Η ηγεσία απαιτεί υπομονή και επιμονή, συνεχή προσπάθεια και γνώση.
- Είναι σίγουρο ότι δεν υπάρχουν μαγικές λύσεις ή τέλεια πρότυπα. Κάθε θεωρία για την ηγεσία συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός πλαισίου για την εικόνα του σωστού ηγέτη και μόνο ο συνδυασμός των απόψεων που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί μπορεί να οδηγήσει σε ικανοποιητικά αποτελέσματα.
- Το γενικότερο πνεύμα της εποχής μας, θέλει το διευθυντή ηγέτη και τις σχολικές μονάδες χώρους δημιουργικής ζύμωσης ιδεών, προβληματισμού και μετάδοσης όχι απλά γνώσης αλλά ιδεών, βιοθεωρίας και κοσμοθεωρίας. Μόνο η «συν-ευθύνη», η συμμετοχή και το μοίρασμα θετικών και αρνητικών στοιχείων, ο δημοκρατικός τρόπος λειτουργίας και πάνω από όλα η συλλογική προσπάθεια μπορεί να οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία-Δικτυογραφία

Ανδρής, Ε. (2015). Διεύθυνση και Ηγεσία. Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.

Γερούκη, Μ. (2012). Όταν η σχολική μονάδα γίνεται ομάδα – Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας, Τεύχος 8: *Ηγεσία, η πυξίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού ΠΕΕ: Κριτική και δημιουργικότητα σε ένα παγκοσμιοποιημένο κόσμο*.

Γόγολα, Α. & Κατσή, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Αργολίδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση - Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών*. Τόμος 6, (1), Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Καστανίδου, Σ & Τσικαντέρη, Ρ. (2015). Ο Συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της Σχολικής Μονάδας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*. Τόμος 3, (3).

Καταραχιά, Α. (2014). Ηγεσία. Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα στο ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας. ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ. Ανακτήθηκε από <https://openclass.teiwm.gr/courses/AF101/> (26/12/2018).

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ.

Manz, C.C. & Sims, P.H.(1991). Super Leadership: Beyond the myth of heroic leadership. *Organizational Dynamics*, 19, 18-35.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα : Κριτική.

Peterson, R., Smith, B., Martorana, P. & Owens, P. (2003). The impact of chief executive officer personality on top management team dynamics: one mechanism by which leadership affects organizational performance. *Journal of Applied Psychology*. 88, (5).

Σαϊτης, Χ. (2005). *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα. Στο: Παπαναούμ Ζ. Χατζηπαναγιώτου Π. (επιμ.). *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας: Τάσεις και Πρακτικές*. Πρακτικά Ημερίδας Α.Π.Θ. – Φιλοσοφική σχολή. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/13525> (26/12/2018).

Ποιος είναι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός;

Ευθυμίου Ευθύμιος

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc στην Εκπαιδευτική Ηγεσία
eftimisef@hotmail.com*

Περίληψη

Το άρθρο μελετά τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Πολλοί ερευνητές έχουν προβεί στην οριοθέτηση του ορισμού και στον εντοπισμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Έρευνες κατά τη δεκαετία του 1960 αναφέρουν τα στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός όπως η ακεραιότητα του χαρακτήρα, ο ενθουσιασμός, το χιούμορ, η ορθή κρίση, η καλή οργάνωση της σχολικής τάξης, η σαφήνεια λόγου, ο σχεδιασμός του μαθήματος, η άρτια γνώση του αντικειμένου που καλείται να διδάξει, η συνεχής επανατροφοδότηση και επιβράβευση των μαθητών του. Παράγοντες καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι η διδασκαλία, το μαθητικό δυναμικό, η διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις, η δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος, η υιοθέτηση διαφοροποιημένων στρατηγικών μάθησης, η χρήση των ΤΠΕ κ.λ.π. Άραγε ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός μόνος του μπορεί να μετατρέψει ένα σχολείο από μη αποτελεσματικό σε αποτελεσματικό;

Λέξεις-Κλειδιά: αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, καλός δάσκαλος, διδασκαλία,

Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός

Η διάκριση φυσικά του αποτελεσματικού από τον αναποτελεσματικό εκπαιδευτικό δεν μπορεί να γίνει με ευκολία. και τα αποτελέσματα των ερευνών είναι αντιφατικά ή και αμφιλεγόμενα, καθώς ένας εκπαιδευτικός μπορεί να είναι αποτελεσματικός για μια ομάδα μαθητών και αναποτελεσματικός για κάποια άλλη (Ανδρεαδάκης, 2010).

Ο προβληματισμός για την αποτελεσματικότητα ή μη του εκπαιδευτικού στον ελληνικό χώρο μας απασχόλησε τα τελευταία χρόνια (Βρεττός, 1999· Καψάλης, 1999· Μαρσαγούρας, 2000· Τριλιανός, 2000). Ουσιαστικά, δεν έχει πιστοποιηθεί αν και πόσο αποτελεσματικός είναι ο εκπαιδευτικός, με έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση.

«Η έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συνδέεται στενά με την έννοια της αποδοτικότητας της διδασκαλίας, μια έννοια με ιδιαίτερη βαρύτητα στην εποχή μας, που η εκπαίδευση αποτελεί μια δαπανηρή επένδυση όλης της κοινωνίας, των οικογενειών, των ίδιων των ατόμων» (Λιγνού, 2007:1).

Με την εισαγωγή της έννοιας της «αποτελεσματικότητας» δημιουργείται ταυτόχρονα μια νέα διάσταση στις έννοιες «αποτελεσματικός» και «καλός» δάσκαλος. Ορισμένες φορές, οι δυο έννοιες συμπίπτουν, αλλά συμβαίνει να είναι και διαφορετικές. Ένας δάσκαλος μπορεί να είναι καλός για ορισμένους, αλλά όχι αποτελεσματικός. Ή ένας

δάσκαλος μπορεί αντικειμενικά να είναι αποτελεσματικός, αλλά όχι απαραίτητα καλός, τουλάχιστον σύμφωνα με την υποκειμενική κρίση ορισμένων.

Σημασία για την αποδοτική διδακτική πρακτική δεν έχει ποια χαρακτηριστικά νομίζει ή θέλει κάποιο άτομο ή κάποιος οργανισμός να έχει ο δάσκαλος, σημασία έχει ποια από τα πολλά χαρακτηριστικά, που έχουν κατά καιρούς επισημανθεί από διάφορες διδακτικές έρευνες, βοηθούν τη διδασκαλία να επιτύχει το στόχο της στον επιθυμητό βαθμό.

Το προφίλ μιας σειράς χαρακτηριστικών που πρέπει να διαθέτει ο αποτελεσματικός δάσκαλος έγινε προσπάθεια να επισημανθεί από τις πρώτες διεθνείς έρευνες κατά τις δεκαετίες του '60, του '70 και του '80 (Ryans, 1960· Rosenshine & Furst, 1973· Murrey, 1983· Medley, 1977 κ.ά., στο: Ανδρεαδάκης, 2010). Σύμφωνα με αυτές, ορισμένα από τα στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι η ακεραιότητα του χαρακτήρα, ο ενθουσιασμός, το χιούμορ, η ορθή κρίση, η καλή οργάνωση της σχολικής τάξης, η σαφήνεια λόγου, ο σχεδιασμός του μαθήματος, η άρτια γνώση του αντικειμένου που καλείται να διδάξει, η συνεχής επανατροφοδότηση και επιβράβευση των μαθητών. Άλλες έρευνες, όπως αυτή των Harris & Hill (1982, στο: Ανδρεαδάκης, 2010), ομαδοποιούν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και τα παρουσιάζουν ως εξής: να είναι συστηματικός, φιλικός, ικανός στην προφορική επικοινωνία, ενθουσιώδης, να εξατομικεύει τη διδασκαλία, και να είναι σε θέση να κάνει παιδαγωγική χρήση και αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων.

Ο Borich, (1983), προτείνει δέκα είδη συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού που αφορούν την αποτελεσματικότητά του. Τα πρώτα πέντε τα ονόμασε « βασικά είδη συμπεριφοράς», (καθαρότητα, ποικιλία, προσήλωση στο καθήκον, εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, βαθμός επιτυχίας), ενώ τα άλλα πέντε τα ονόμασε ως « καταλυτικά είδη συμπεριφοράς », (χρήση των ιδεών των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, δόμηση του μαθήματος, τεχνική των ερωτήσεων, ενθάρρυνση των μαθητών και ο ενθουσιασμός).

Οι Coe et al (2008) καταλήγουν στον ορισμό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού που συνοψίζει όλα τα χαρακτηριστικά σε πέντε σημεία:

1. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός συνεισφέρει θετικά στην ακαδημαϊκή, συμπεριφοριστική και κοινωνική. Οι μαθητές του είναι συνεπείς, μεταβαίνουν από τη μία βαθμίδα στην άλλη δίχως να χάνουν χρονιές, αποφοιτούν στην ώρα τους και επιδεικνύουν συνεργατική συμπεριφορά.
2. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός έχει υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές και τους βοηθάει να μάθουν .
3. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί πολλούς και διαφορετικούς τρόπους δόμησης ευκαιριών μάθησης, χρησιμοποιεί κάποιο επίσημο τρόπο καταγραφής της προόδου των μαθητών, είναι προσαρμόσιμος στο μάθημα που κάνει και αξιολογεί την μαθησιακή πορεία με ποικίλους τρόπους.
4. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός συνεισφέρει στην καλλιέργεια

πολυπολιτισμικών ευσυνείδητων μελών στην τάξη και αργότερα στην κοινωνία.

5. Τέλος ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τους άλλους εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή του σχολείου, τους γονείς, τον σχολικό σύμβουλο κτλ. Ώστε να διασφαλίσει την επιτυχία των μαθητών του, ιδιαίτερα εκείνων που έχουν ιδιαίτερες ανάγκες και είναι πιο επιρρεπείς στην αποτυχία.

Σύμφωνα με τους Πασιαρδή, Γ & Πασιαρδής, Π (1993), ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι ένα υπαρκτό πρόσωπο στη σχολική πραγματικότητα που προσπαθεί να πετύχει την υλοποίηση των στόχων της διδασκαλίας του, έχοντας ανακαλύψει τους δικούς του προσωπικούς στόχους διδασκαλίας, ένα πρόσωπο, το οποίο έχει τη δεξιότητα να συνδέει μεταξύ τους τα συναισθήματα και τις συνέπειες των πράξεών του, ώστε να δημιουργεί καινούργιες και πρωτότυπες λύσεις μέσα στη τάξη, προκειμένου να μεταδώσει το σωστό μήνυμα στους μαθητές του.

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι είναι δύσκολο να διαμορφώσουμε ένα «μοντέλο» βάσει του οποίου θα μπορούμε να κρίνουμε αν κάποιος εκπαιδευτικός είναι αποτελεσματικός ή όχι. Είναι γεγονός ότι η διδασκαλία και το μαθητικό δυναμικό της σχολικής αίθουσας αποτελούν παράγοντες καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού και κατά προέκταση, της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Θεωρούμε ότι πρόκληση για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό αποτελεί η διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις, καθώς καλείται να οργανώσει την ομάδα των μαθητών, να καταφέρει να δημιουργήσει το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα, να υιοθετήσει διαφοροποιημένες στρατηγικές μάθησης και να ακολουθήσει τις επιταγές των νέων κοινωνικών δεδομένων, όπως είναι η χρήση των ΤΠΕ, το πέρασμα από την κοινωνία της πληροφορίας στην κοινωνία της γνώσης, η θέση της εκπαίδευσης από την οικονομική της διάσταση και η σύνδεσή της με την οικονομική πρόοδο των κρατών, η καλλιέργεια δεξιοτήτων που απαιτούνται σε μια μοντέρνα κοινωνία όπως είναι η επίλυση προβλήματος, η ομαδική συνεργασία και η ξεκάθαρη επικοινωνία.

Ο αποτελεσματικός δάσκαλος στοχάζεται, προβληματίζεται και μαθαίνει με σκοπό τη βελτίωση του. Είναι δημιουργικός στη σκέψη και την προσέγγιση του. Εξετάζει τα πάντα, δεν απορρίπτει άκριτα, έχει αρχές και να είναι ανοιχτός στη συνεργασία. Όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να λύσουν τα προβλήματα και να μοιραστούν τις επιτυχίες, οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα στην τάξη.

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι ένας άνθρωπος, ο οποίος είναι φίλος, σύμβουλος, έμπιστος, υπεύθυνος, ειλικρινής και σε εμπνέει να προχωρήσεις, να θέσεις στόχους, και να αναθεωρήσεις στάσεις και συμπεριφορές.

Όμως ένας άρτια επιστημονικά και παιδαγωγικά εκπαιδευτικός δεν αρκεί βέβαια από μόνος του για να μετατρέψει ένα σχολείο από μη αποτελεσματικό σε αποτελεσματικό ή να το διατηρήσουν. Πρέπει ο κάθε εμπλεκόμενος στην εκπαίδευση να επιτελέσει ένα

σημαντικό ρόλο ώστε να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα όλων των όψεων του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφία

Ανδρεαδάκης, Ν. (2009-2010). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2009-2010. Ρόδος.

Βαρσαμίδου, Α. & Ρεζ, Γ. (2006), *Αποτελεσματικά σχολεία: Μύθος και πραγματικότητα. Εκπαιδευτική αρθρογραφία* Στο: <http://users.sch.gr//salnk/arthra/arthra26.htm> (προσπελάστηκε στις 26-2-2019).

Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός, αξιολόγηση, αναμόρφωση*. Αθήνα: έκδ. του ίδιου.

Θωμά, Ρ. (2010, Δεκέμβριος). *Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, σσ. 15-24.

Λιγνού, Α. (2007). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Αποτελεσματική διδασκαλία*. Διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra31.htm>.

Μαμασούλα, Μ. (2010): *Παιδαγωγικά θέματα 2010-2011*. Ανακτημένο τον Φεβρουάριο 2019 από <http://gym-mous-agrin.ait.sch.gr/index.php/login/2012-11-15-18-00-50/2012-11-15-18-06-05/387-2010-2011-22>.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παπανδρέου, Α. (2001). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα, Γρηγόρης, β' έκδοση

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (1993). *Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Θεσσαλονίκη, Art of Text.

Τριλιανός, Θ. Α. (2000). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*. τ. Α' και Β', Αθήνα: έκδ. του ίδιου.

Borich, G. (1988). *Effective teaching methods*. London, Merrill Publishing

Συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών. Ο ρόλος των πέντε μεγάλων παραγόντων της προσωπικότητας

Καλογήρου Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Ed., kkalogi@yahoo.gr

Περίληψη

Η σύγκρουση στον εκπαιδευτικό οργανισμό είναι αναπόφευκτη, κυρίως γιατί το περιβάλλον στο οποίο διαδραματίζεται είναι συνεχώς μεταβαλλόμενο. Το εκπαιδευτικό στέλεχος θα πρέπει να έχει την ικανότητα και τις δεξιότητες να διευθετεί κατάλληλα και αποτελεσματικά τη σύγκρουση, ώστε να μην δημιουργούνται προβλήματα στη λειτουργία του οργανισμού. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται ένα περιστατικό σχολικής σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών. Το περιστατικό αναλύεται ως προς τα συγκρουόμενα μέρη και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, ως προς την αιτία που το προκάλεσε και ως προς τη στρατηγική αντιμετώπισής του και από τις δύο πλευρές. Επίσης γίνεται αναφορά στο ρόλο των πέντε μεγάλων παραγόντων της προσωπικότητας στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Το αποτέλεσμα της σύγκρουσης ήταν η προσωρινή επίλυση του προβλήματος από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος λειτούργησε πυροσβεστικά, διευκρινίζοντας ενώπιον του συλλόγου διδασκόντων την αιτία του προβλήματος.

Λέξεις-Κλειδιά: σύγκρουση, εκπαιδευτικοί, διευθυντής

Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις είναι συνηθισμένο φαινόμενο στο χώρο εργασίας. Τυπικά συμπτώματά τους είναι η επιφυλακτικότητα, η αμφιταλάντευση, η επιθετικότητα, η αδιαφορία, το άγχος και η αγωνία (Hellriegel & Slocum, 2004).

Σε κάθε σχολικό περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε στρεσογόνες καταστάσεις, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις και πολλές φορές να διαταράσσεται η ισορροπία του συστήματος. Η εποικοδομική διαχείριση αυτών των διενέξεων είναι μείζονος σημασίας για την επίτευξη εκπαιδευτικών, διοικητικών και οργανωσιακών στόχων (Balay, 2006).

Οι συγκρούσεις μπορεί να είναι:

- **διαπροσωπικές** (π.χ. μεταξύ εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας),
- **διομαδικές** (π.χ. μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων) και
- **μεταξύ ατόμων και ομάδων** (π.χ. ενός εκπαιδευτικού και του συλλόγου διδασκόντων) (Αθανασούλα – Ρέππα 2008:320).

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο την ανάλυση μιας διαπροσωπικής σύγκρουσης που διαδραματίστηκε σε ένα Λύκειο στην περιοχή της Ανατολικής Φθιώτιδας. Η διαπροσωπική σύγκρουση πηγάζει από ασυμβατότητες, διαφωνίες ή διαφορές ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα και συνήθως συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα (Hall, 1987).

Περιστατικό σχολικής σύγκρουσης

Στα τέλη Σεπτεμβρίου του τρέχοντος σχολικού έτους τοποθετήθηκε στο σχολείο ο αναπληρωτής εκπαιδευτικός Ε.Λ. κλάδου ΠΕ03 (Μαθηματικών).

Από την πρώτη στιγμή που παρουσιάστηκε στο σχολείο για να αναλάβει υπηρεσία άρχισαν τα προβλήματα. Κατ' αρχάς ζήτησε να γίνει εκ νέου κατανομή των ωρών σε όλους τους εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς του, προκαλώντας αναστάτωση στον Σύλλογο καθηγητών.

Στη συνέχεια ζήτησε διευκόλυνση στο πρόγραμμα του γιατί θα πηγαινοερχόταν καθημερινά στον τόπο κατοικίας του περίπου 50 χμ. μακριά, δηλ. τη Δευτέρα να έρχεται πιο αργά και την Παρασκευή να τελειώνει νωρίτερα για να αποχωρεί, το οποίο τελικά έγινε.

Οι συνεδριάσεις του Συλλόγου Καθηγητών στο εν λόγω σχολείο γίνονταν την Παρασκευή το μεσημέρι, στις 12π.μ. Ο εκπαιδευτικός Ε.Λ. δεν συμμετείχε στις δύο πρώτες συνεδριάσεις, οπότε όταν ανακοινώθηκε η 3^η συνεδρίαση συνέβη το ακόλουθο περιστατικό:

(Ωρα 11:50π.μ. και χτύπησε το κουδούνι για διάλλειμα. Μετά από λίγο όλοι οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώθηκαν στο γραφείο τους. Ο Ε.Λ. άρχισε να μαζεύει τα πράγματά του...)

Ε.Λ.: Γειά σας, καλό Σαββατοκύριακο. (γίνεται ξαφνικά ησυχία στο Σύλλογο)

Α.Κ.: Που πας συνάδελφε; (μόνιμη καθηγήτρια)

Ε.Λ.: Φεύγω.

Α.Κ.: Γιατί;

Ε.Λ.: Ε, γιατί έχω και δρόμο να κάνω...

Α.Κ.: Και εμείς το ίδιο.

Ε.Λ.: Εξάλλου έχω πάρει άδεια από το Δ/ντή.

Α.Κ.: Πάλι; Όσες φορές έχουμε συνεδρίαση θα φεύγεις;

Ε.Λ.: Εσένα τι σε πειράζει;

Α.Κ.: Με πειράζει. Εμείς είμαστε κορόιδα που καθόμαστε;

(έχει υψώσει τη φωνή και είναι κατακόκκινη από θυμό, τη στιγμή που μπαίνει ο Διευθυντής)

Α.Κ.: κ. Δ/ντά, ο Ε.Λ. φεύγει. Του δώσατε πάλι άδεια;

Δ/ΝΤΗΣ: Ναι, του έδωσα.

Α.Κ.: Γιατί αυτή η ιδιαίτερη μεταχείριση για το συνάδελφο; Δεν είναι άδικο για τους υπόλοιπους;

Ε.Λ.: Κατεβάζει το κεφάλι...

Δ/ΝΤΗΣ: Παρακαλώ ησυχία. Συνάδελφε μπορείτε να πηγαίνετε.

Λοιπόν θα ήθελα να σας πω ότι ο συνάδελφος Ε.Λ. έχει σοβαρό λόγο που φεύγει, είναι άρρωστο το παιδί του.

Α.Κ.: Ναι, αλλά αυτό συμβαίνει επανειλημμένα.

Δ/ΝΤΗΣ: Πιστεύω πως δεν θα ξανασυμβεί. Δείξτε λίγη κατανόηση συνάδελφοι, αναπληρωτής είναι...

Ανάλυση περιστατικού

α) ως προς τα συγκρουόμενα μέρη και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τις αξίες, τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους προς την εργασία

Στην έννοια της προσωπικότητας εμπεριέχεται «το σύνολο των χαρακτηριστικών, των τάσεων, των στάσεων, των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων, των κοινωνικών συγκινησιακών ροπών καθώς και η τοποθέτηση του ατόμου απέναντι στις αξίες» (Φράγκου, 2006:253).

Στο ανωτέρω περιστατικό η εκπαιδευτικός προκαλεί επεισόδιο όταν αντιλαμβάνεται ότι ο αναπληρωτής ετοιμάζεται να αποχωρήσει από τη συνεδρίαση. Εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά απέναντι στο συνάδελφο και εκφράζεται ενεργά και ανοιχτά. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να είναι κανείς σε θέση να εκφράσει τα συναισθήματά του, επειδή η καταπίεση τους οδηγεί σε περαιτέρω επιθετικότητα ή κατάθλιψη (Smither, 2000). Ο θυμός της εκπαιδευτικού πηγάζει από την επαναληπτικότητα του φαινομένου της απουσίας του συναδέλφου και έπεται η έντονη έκφραση των παραπόνων της. Η εξωστρέφεια είναι ευθέως ανάλογη με το θυμό και τη δύναμή του (McFatter, 1998). Οι αξίες που επηρεάζουν τη στάση και συμπεριφορά της εκπαιδευτικού είναι η ισότητα, η δικαιοσύνη και η υπακοή στους κανόνες του σχολείου. Θεωρεί ότι ο Διευθυντής δεν είναι δίκαιος απέναντι στους συναδέλφους και δεν υπάρχει ίση αντιμετώπιση, διότι ο εκπαιδευτικός δεν τηρεί τους κανόνες του σχολείου.

Ο εκπαιδευτικός αισθάνεται αμηχανία και επιθυμεί να αποσυρθεί για να αποφύγει τη σύγκρουση. Η φαινομενικά παθητική αντίδραση του εκπαιδευτικού είναι στην ουσία έκφραση δύναμης και κύρους. Η προσπάθεια αυτοελέγχου των συναισθημάτων και οριοθέτησης των πράξεών τους, η εκλογίκευση καθώς και η διατήρηση ψυχραιμίας στη σύγκρουση, είναι τακτικές που βοηθούν τους άντρες να μην ξεπεράσουν τα όρια σε βαθμό που να μην αναγνωρίζουν τον εαυτό τους (Honeycutt et al., 1993), και στο περιστατικό αξιοσημείωτη είναι η έκφραση αυτοελέγχου από γυναίκα. Για τον εκπαιδευτικό μεγαλύτερη αξία έχει η οικογένεια και όχι η εργασία, γι' αυτό η στάση του είναι παθητική απέναντι στη συνάδελφό του. Η αντίληψή του ως προς την εργασία είναι στρεβλωμένη, πράγμα το οποίο απεικονίζεται στη συμπεριφορά του. Λειτουργεί αδιάφορα ως προς τα καθήκοντά του, σε αντίθεση με εκείνη που επίσης μπορεί να έχει οικογένεια, αλλά είναι συνεπής και νιώθει ισχυρό αίσθημα ευθύνης απέναντι στην εργασία της.

β) ως προς την αιτία της σύγκρουσης

Οι αιτίες που οδηγούν σε συγκρούσεις σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι πάρα πολλές. Στο περιστατικό που αναλύουμε η σύγκρουση προήλθε από την προκλητική συμπεριφορά του αναπληρωτή εκπαιδευτικού. Για τρίτη φορά δεν συμμετέχει στη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων μολονότι είναι υποχρέωσή του.

Η εκπαιδευτικός νιώθει την άνιση αντιμετώπιση από την πλευρά της διοίκησης και γι' αυτό διαμαρτύρεται. Η αντιλαμβανόμενη ανισότητα είναι μία από τις αιτίες της σύγκρουσης. Όταν οι εργαζόμενοι θεωρούν ότι γίνονται διακρίσεις σε βάρος τους σε

σχέση με άλλους εργαζομένους, τότε θα αντιδράσουν για να διορθώσουν τα πράγματα (Mullins, 1996:725-726). Βέβαια, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι ατομικές διαφορές ως προς τις γνώσεις, δεξιότητες, αντιλήψεις, αξίες κ.λ.π. (Αθανασούλα- Ρέππα 2008:324). Η εκπαιδευτικός που προέβαλε τις απόψεις και τα επιχειρήματά της που οδήγησαν σε αυτό που ονομάζουμε επεισόδιο ήταν η μοναδική που ασχολήθηκε από όλο το σύλλογο των καθηγητών. Θεώρησε ότι ο εκπαιδευτικός έπρεπε να συμμορφωθεί με τους κανόνες του σχολείου τη δεδομένη χρονική στιγμή, όπως όλοι οι υπόλοιποι του συλλόγου διδασκόντων, δίνοντας λιγότερη προσοχή στα προσωπικά του προβλήματα.

γ) ως προς τη στρατηγική αντιμετώπισης της σύγκρουσης από τα δύο μέρη

Οι επικρατέστερες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες είναι η αποφυγή, ο συμβιβασμός και η επιβολή – ανταγωνισμός (Chen & Tjosvold 2002).

Η στρατηγική που ακολουθεί η εκπαιδευτικός είναι η **επιβολή – ανταγωνισμός** (κερδίζω – χάνεις). Έχει απόλυτη αυτοπεποίθηση και προσπαθεί να αποδείξει ότι οι θέσεις της είναι σωστές και νόμιμες. Η επιβολή χαρακτηρίζεται από υψηλό ενδιαφέρον για ατομικούς στόχους και χαμηλό ενδιαφέρον για στόχους τρίτων (Chen & Tjosvold, 2002). Αδιαφορεί για τα προβλήματα του συναδέλφου και δεν συγκρατεί το θυμό της. Οι γυναίκες είναι πιο εκδηλωτικές, μαχητικές και επιθετικές και διαχειρίζονται τη σύγκρουση με ενεργές αντιδράσεις (Rusbult, 1993). Δεν δίνουν περιθώρια στον εαυτό τους να ακούσουν και να κατανοήσουν τον άλλο κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης, όταν αντιμετωπίζουν τη σύγκρουση με επαναληπτικότητα, συνδέοντας γεγονότα και συμπεριφορές του παρελθόντος με το παρόν (Whetten & Cameron, 1995). Στη συγκεκριμένη περίπτωση η αντίδραση της εκπαιδευτικού εκδηλώθηκε ύστερα από την εμφάνιση της ασυνεπούς συμπεριφοράς του αναπληρωτή για τρίτη φορά.

Η στρατηγική που ακολουθεί ο αναπληρωτής είναι η **Αποφυγή**, η οποία χρησιμοποιείται όταν το ενδιαφέρον για τους άλλους αλλά και για τον ίδιο είναι χαμηλού βαθμού (Chan et al., 2006). Θεωρεί ότι δεν υπάρχει καμία διαμάχη και ελπίζει ότι από μόνη της θα εξαλειφθεί. Πρόκειται για άτομο με εκδήλωση αναιδούς συμπεριφοράς προς τη συνάδελφο παρουσία του συλλόγου, προσπαθώντας όμως να μην εμπλακεί περαιτέρω στην όλη διαδικασία. Ειδικά όταν μπαίνει ο Διευθυντής κατεβάζει το κεφάλι και δεν προσπαθεί να αμυνθεί. Οικειοποιείται ότι είναι κάτι που δεν μπορεί να το αντιμετωπίσει μόνος του και θα τον καλύψει ο Διευθυντής. Συνήθως οι άντρες προσπαθούν να αποφύγουν την κλιμάκωση των συγκρούσεων και να καταπραΰνουν τα συναισθήματα των γυναικών, με την αποφυγή, την απομόνωση ή ακόμα και τη μη αντιμετώπιση που συνεπάγεται συμβιβασμό ή αποχώρηση. Ωστόσο η στάση αυτή της αποφυγής δεν οδηγεί σε αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεων ((Brahnam et al., 2005).

Η εκπαιδευτικός πιστεύει πως το θέμα θα λυθεί με την παρέμβαση ενός ανωτέρου οπότε αναφέρεται στο Διευθυντή. Όταν η αντιπαράθεση είναι αναπόφευκτη και η συμφωνία ανέφικτη, τότε το λογικότερο είναι να προσφύγουμε σε διαιτησία, δηλ. να ζητήσουμε από τον προϊστάμενο να αποφασίσει αυτός (Everard & Morris, 1999:122). Είναι απαραίτητο ο Διευθυντής να γνωρίζει καλά όλες τις τεχνικές διευθέτησης των

συγκρούσεων και να επιλέγει κάθε φορά αυτή που ταιριάζει καλύτερα (Αθανασούλα – Ρέππα 2012:186).

Ο Διευθυντής διευκρινίζει στο σύλλογο το λόγο απουσίας του συναδέλφου «... είναι άρρωστο το παιδί του...», σεβόμενος το πρόβλημα του συναδέλφου. Του δίνει την άδεια να φύγει και εκφράζει τα συναισθήματά του (...αναπληρωτής είναι, δείξτε κατανόηση...). Λειτουργεί πυροσβεστικά εκείνη τη στιγμή και το επεισόδιο τελειώνει, αλλά δεν λύνεται οριστικά.

Οι πέντε μεγάλοι παράγοντες της προσωπικότητας στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων

Η σχέση ανάμεσα στους πέντε μεγάλους παράγοντες της προσωπικότητας και στα στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων ήταν αντικείμενο έρευνας του Antonioni (1998). Τα κυρίως αποτελέσματα της έρευνάς του υποδεικνύουν ότι η εξωστρέφεια, η ευσυνειδησία, η δεκτικότητα σε εμπειρίες και η προσήνεια έχουν θετική σχέση με τη συνεργασία. Η εξωστρέφεια έχει θετική σχέση με την επιβολή, σε αντίθεση με την προσήνεια. Η εξωστρέφεια, η δεκτικότητα σε εμπειρίες και η ευσυνειδησία έχουν αρνητική σχέση με την αποφυγή, ενώ η προσήνεια όχι. Αναλυτικότερα:

Εξωστρέφεια: Το εξωστρεφές άτομο είναι κοινωνικό και ομιλητικό, είναι γεμάτο ενέργεια, λαμβάνει πρωτοβουλίες, είναι φιλόδοξο και δραστήριο, είναι ισχυρογνώμον και έχει ηγετικές τάσεις (Mount et al., 1999). Μέσα σε μία ομάδα με αυξημένο αριθμό εξωστρεφών μελών, αυτές οι ηγετικές τάσεις είναι πολύ πιθανό να οδηγήσουν σε συγκρούσεις με σκοπό την επικράτηση του ενός επί του άλλου (Reilly et al., 2002). Η εξωστρέφεια σχετίζεται αρνητικά με τη διαπροσωπική σύγκρουση και μετριάζει τη σχέση ανάμεσα στο νευρωτισμό και τη διαπροσωπική σύγκρουση (Anwar et al., 2012). Θα μπορούσε να σκεφτεί κανείς ότι οι εξωστρεφείς τύποι θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν μεγαλύτερο αριθμό συγκρούσεων που οφείλονται στην οργή, αλλά εμπειρικές έρευνες αποδεικνύουν το αντίθετο (Asendorpf & Wilpers, 1998).

Προσήνεια: Μέσα από έρευνα, τόσο σε υποθετικές όσο και σε πραγματικές συγκρούσεις, φανερώνεται ότι η προσήνεια είναι ο πιο σημαντικός από τους πέντε παράγοντες ως προς τη διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς συνδέεται με κίνητρα που αφενός διατηρούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις και αφετέρου προωθούν θετικές διαδικασίες και πρακτικές (Jensen-Campbell & Graziano, 2001).

Ευσυνειδησία: Η ευσυνειδησία περιγράφει ανθρώπους που είναι υπεύθυνοι, αξιόπιστοι, επίμονοι, οργανωτικοί, πειθαρχημένοι, μεθοδικοί και επιμελείς (Goldberg, 1990). Επομένως, αυτοί οι άνθρωποι είναι πολύ απίθανο να έχουν διαπροσωπικές συγκρούσεις (Bono et al., 2002). Η ευσυνειδησία σχετίζεται αρνητικά με τη διαπροσωπική σύγκρουση και μετριάζει τη σχέση ανάμεσα στην εξωστρέφεια και τη διαπροσωπική σύγκρουση (Anwar et al., 2012).

Συναισθηματική σταθερότητα: Τα άτομα που έχουν συναισθηματική σταθερότητα είναι ήρεμα και ευχαριστημένα. Μελέτες επισημαίνουν ότι η προσωπικότητα παίζει σπουδαίο ρόλο στην ερμηνεία των συγκρούσεων. Άτομα με χαμηλή συγκαταβατικότητα, εξωστρέφεια και συναισθηματική σταθερότητα υποφέρουν περισσότερο από τις

συγκρούσεις, είναι ευάλωτα και μπορούν να υποστούν τις ισχυρότερες συνέπειες για την υγεία τους όταν αντιμετωπίζουν μία σύγκρουση (Rout & Omico, 2007).

Δεκτικότητα σε εμπειρίες: Η δεκτικότητα σε εμπειρίες, η συγκαταβατικότητα και η εξωστρέφεια συσχετίζονται πολύ θετικά με το στυλ χειρισμού των συγκρούσεων (Antonioni, 1998). Ο Anwar (2010) διερεύνησε τη σχέση ανάμεσα στη δεκτικότητα σε εμπειρίες και στο νευρωτισμό. Διαπιστώθηκε ότι και τα δύο χαρακτηριστικά της προσωπικότητας έχουν υψηλά επίπεδα συγκρούσεων το ένα με το άλλο, αλλά αυτές οι συγκρούσεις μπορούν να μετριαστούν από επικαλυπτόμενες διαστάσεις της προσωπικότητας, οι οποίες μπορεί να αποκαλυφθούν στο μέλλον.

Συμπεράσματα

Διαφαίνεται ότι ο αναπληρωτής διακρίνεται από ασυνέπεια και καθόλου προσήνεια, αφού δεν διατηρεί υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με το σύλλογο διδασκόντων. Η ευσυνειδησία καταλύεται για προσωπικούς λόγους, εκδηλώνοντας συναισθηματική σταθερότητα μόνο στις οικογενειακές του υποχρεώσεις. Έχει βιώσει παρόμοιες εμπειρίες, χωρίς να είναι δεκτικός στη διαχείρισή τους.

Η εκπαιδευτικός διακρίνεται για την εξωστρέφειά της και την εμπιστοσύνη στην ορθότητα των απόψεων που εκφράζει χωρίς να είναι φιλόδοξη. Είναι ευσυνειδητή, αναγνωρίζει τις υποχρεώσεις της και συναισθηματικά σταθερή. Λόγω εμπειριών λαμβάνει θέση ανοιχτά, όμως η στάση του Διευθυντή που τοποθετείται υπέρ του αναπληρωτή την απογοητεύει. Μπορεί το πρόβλημα να επιλύεται, αλλά μόνο φαινομενικά.

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης, ως μεσολαβητής στη διαχείριση διαφόρων συγκρούσεων, είναι επιβεβλημένο να έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και να χρησιμοποιεί κατάλληλα μια σειρά από δεξιότητες συμβουλευτικής. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι η αυθεντικότητα, ο σεβασμός, η εμπαθητική δυνατότητα και η δεξιότητα της επικοινωνίας. Οι συμβουλευτικές δεξιότητες είναι συνοδοιπόροι της ενεργούς ακρόασης και της ορθής αντίληψης και αντιμετώπισης των δεδομένων και των δύο πλευρών (αναπληρωτής-εκπαιδευτικός).

Ο Διευθυντής επικεντρώθηκε ανθρωπιστικά στο πρόβλημα του αναπληρωτή αλλά όχι στο θυμό της εκπαιδευτικού. Η τελική τοποθέτησή του αποδεικνύει ότι και ο ίδιος δεν μπορεί να αποκλείσει την επανάληψη του φαινομένου στο μέλλον. Επιβάλλεται καλύτερη ανάλυση των συναισθημάτων και ορθότερη διαχείριση της κρίσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Antonioni, D. (1998). Relationship between the Big Five personality factors and conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*, 9(4), 336-355.

Anwar, M. C., Shahzad, K. & Rehman, I. Q. (2012). Managing conflicts through personality management. *African Journal of Business Management*, 6(10), 3725-3732.

Anwar, M. (2010). *A strange frequency match of openness to experience and neuroticism*. Eur. Case Clearing House, 410-103-1.

- Asendorpf, J. B., Wilpers, S. (1998). Personality effects on social relationships. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 74: 1531-1544.
- Balay, K. (2006). Conflict management strategies of administrators and teachers. *Asian Journal of Management Cases*, 13(1), 5-24.
- Bono, J. E., Boles, T. L., Judge, T. A. & Lauver, K. J. (2002). The role of personality in task and relationship conflict. *J. Pers.*, 70: 312-321.
- Brahnam, D. S., Margavio, M. T., Hignite, A. M., Barrier, B. T. & Chin, M. J. (2005). A gender-based categorization for conflict resolution. *The Journal of Management Development*, 24(3), 197-208. doi:10.1108/02621710510584026.
- Chan, C. C. A., Monroe, G., Ng, J. & Tan, R. (2006). Conflict Management Styles of Male and Female Junior Accountants. *International Journal of Management*, 23(2), 289-295.
- Chen, G. & Tjosvold, D. (2002). Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice. *Asia Pacific Journal of Management*, 19(4), 557-72.
- Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Μετάφραση: Δ.Κίκιζας). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative “description of personality”. The Big Five factor structure. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 59: 1216-1229.
- Hall, J. A. (1987). Parent-Adolescent conflict: An empirical review. *Adolescence*, 22, 767-789.
- Hellriegel, D. & Slocum, J. (2004). *Organizational Behavior* (10th ed.). International Thomson Publishing Company.
- Honeycutt, J. M., Woods, B. L. & Fontenot, K. (1993). The endorsement of communication conflict rules as a function of engagement, marriage and marital ideology. *Journal of Social and Personal Relationships*, 10(2), 285-304. doi:10.1177/026540759301000208.
- Jensen-Campbell, L. A. & Graziano, W. G. (2001). Agreeableness as a Moderator of Interpersonal Conflict. *Journal of Personality*, 69, 323-362. doi:10.1111/1467-6494.00148.
- McFatter, R. M. (1998). Emotional intensity: Some components and their relations to extraversion and neurotism. *Pers. Ind. Differ.*, 24: 747-758.
- Mount, M.K., Barrick, M.R. & Strauss, J.P., 1999. The Joint Relationship of Conscientiousness and Ability with Performance: Test of the Interaction Hypothesis. *Journal of Management*, 25(5), 707-721. doi:10.1177/014920639902500505.

- Mullins, L. (1996). *Management and Organization* (4th ed.). London: Pitman.
- Putman, L. L., & Wilson, C. E. (1982). Communicative strategies in organizational conflicts: Reliability and validity of a measurement scale. In M. Burgoon (Ed.). *Communication yearbook* 6 (pp. 629-652). Beverly Hills, CA: Sage.
- Reilly, R.R., Lynn, S.G. & Aronson, H.Z. (2002). The role of personality in new product development team performance. *Journal of Engineering and Technology Management*, 19(1), 39-58.
- Rout, L. E. & Omico, N. (2007). *Corporate Conflict Management: Concepts and Skills*. PHI Learning Pvt. Ltd. p.268.
- Rusbult, C. E. (1993). Understanding responses to dissatisfaction in close relationships: The exit, voice, loyalty and neglect model. In S. Worchel & J. A. Simson (Eds.), *Conflict between people and groups: causes, processes and resolutions*. Chicago: Nelson-Hall.
- Smither, R. (2000). *The Psychology of Work and Human Performance*. Harper Collins College Publishers.
- Whetten, D. A. & Cameron, K. F. (1995). *Developing management skills*. London: Prentice Hall.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις – Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στα Σχολεία. *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Φράγκου, Χ. (2006). *Ψυχοπαιδαγωγική: Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Συνεργασία Διευθυντή Σχολικής Μονάδας με γονείς

Καλογήρου Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, Μ.Εδ., kkalogi@yahoo.gr

Περίληψη

Η οικογένεια και το σχολείο είναι δύο συστήματα που το καθένα με τον τρόπο του ασκούν μεγάλη επίδραση στην ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη του παιδιού. Η οικογένεια προσφέρει την κοινωνική, πολιτιστική και συναισθηματική στήριξη που χρειάζονται τα παιδιά για να λειτουργήσουν στο σχολείο και το σχολείο από την πλευρά του παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες για συναναστροφές με άλλους ενήλικες και συμμαθητές-παιδιά. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η συνεργασία σχολείου – οικογένειας που είναι απαραίτητη τόσο για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού όσο και για την επιθυμητή ακαδημαϊκή του επίδοση και κοινωνική συμπεριφορά. Η παρούσα εργασία αποτελεί βιβλιογραφική ανασκόπηση διαφόρων ερευνών που εστιάζουν στις δυνατότητες του διευθυντή όσο αφορά στην ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, αναδεικνύουν το ρόλο του στην επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς και προτείνουν τρόπους προώθησης αυτής της συνεργασίας.

Λέξεις - Κλειδιά: Διευθυντής, σχολείο, οικογένεια, συνεργασία

Εισαγωγή

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αναφέρει ο Κουτούζης (2008:41), είναι ένα συγκεντρωτικό σύστημα το οποίο συρρικνώνει τα περιθώρια άσκησης διοίκησης στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση. Η πολιτεία με το Νόμο 1566/1985 θεσμοθέτησε σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας δύο όργανα λαϊκής συμμετοχής στους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, τον σύλλογο γονέων - κηδεμόνων και το σχολικό συμβούλιο, προσδιορίζοντας έτσι τα καθήκοντα του Διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας, με σκοπό να προωθείται η συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

Σύμφωνα όμως με τον Μαυρογιώργο (2008: 145), η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις ώστε να αναλάβει την ευθύνη άσκησης μιας αποτελεσματικής εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής και η ανάπτυξη της συνεργασίας με τους γονείς είναι ένας βασικός παράγοντας προώθησης αυτής της δυνατότητας.

Τα σχολεία στα οποία η συμμετοχή των γονέων είναι ουσιαστική έχουν να παρουσιάσουν καλύτερα αποτελέσματα σχετικά με την μάθηση, την κοινωνικοποίηση και το άνοιγμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον ευρύτερο κόσμο απ' ό,τι τα σχολεία όπου οι γονείς είναι ανύπαρκτοι και πολλές φορές καθίσταται αδύνατο να λειτουργήσουν τα θεσμικά του όργανα (Αθανασούλα-Ρέππα ,2008α:81).

Τέλος, οι γονείς που συνεργάζονται με το σχολείο δύναται να βοηθηθούν, ώστε να γίνουν περισσότερο ενισχυτικοί, να υποστηρίξουν καλύτερα τα παιδιά τους, να μάθουν περισσότερα για τον τρόπο της δουλειάς του σχολείου και να αποκτήσουν μια θετική αντίληψη για τους δασκάλους (Κουρκουτάς & Ελευθεράκης, 2008:224).

Οι δυνατότητες του διευθυντή στην ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας

Σύμφωνα με το Νόμο 1566/85, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, είναι υπεύθυνος για την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και για την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Όπως αναφέρει και ο Κουτούζης (2008: 43), οι διευθυντές των σχολείων έχουν κυρίως εκτελεστικές αρμοδιότητες. ενώ οι αρμοδιότητες για τη λήψη αποφάσεων από τα περιφερειακά όργανα ασκούνται υπό την εποπτεία και καθοδήγηση των κεντρικών πολιτικών και διοικητικών μηχανισμών, στοιχείο που πιστοποιεί την αποσυγκέντρωση της διοίκησης.

Παράλληλα, ο Διευθυντής πρέπει με εκπαιδευτικές διεργασίες να μεριμνήσει για τη διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων, τους περιορισμούς της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις υποδομές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές και γενικότερα την κοινωνία δηλαδή ουσιαστικά θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι είναι ο διαχειριστής μιας παραγωγικής μονάδας.

Καταληκτικά, ο διευθυντής όντας υπεύθυνος όχι μόνο για την ομαλή λειτουργία του σχολείου αλλά και για την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του, επιβάλλεται να απομακρυνθεί από το τυπικό μοντέλο του Διευθυντή – γραφειοκράτη και να μετατρέψει το σχολείο σε μία κοινότητα αλληλοεξαρτώμενων προσώπων, μέσα στην οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές αφενός, σχολείο και κοινότητα αφετέρου, θα συνεργάζονται για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης (Καταβάτη, 1991:191).

Ο Ρόλος του Διευθυντή στην επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς

Το επικοινωνιακό κλίμα προσδιορίζεται από την κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού και αναφέρεται στην ατμόσφαιρα ή τις συνθήκες μέσα στις οποίες ανταλλάσσονται ιδέες, πληροφορίες, ενέργειες και συναισθήματα. Ένα ανοικτό επικοινωνιακό κλίμα βοηθά τους ανθρώπους να αισθάνονται ασφαλείς και να μιλούν ελεύθερα και χωρίς φόβο. (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999: 172).

Η διοίκηση είναι ο διάυλος και ο κύριος υπεύθυνος για τη θεσμοθετημένη αλλά και τη μη θεσμοθετημένη επικοινωνία των γονέων με το σχολείο. Θεσμικά οι γονείς εμπλέκονται στο σχολείο μέσω του συλλόγου τους και των γενικών συνελεύσεων σε επίπεδο σχολείου ή μέσω των συναντήσεων των γονέων σε επίπεδο τάξης και των κατ' ιδίων συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση του σχολείου. Η μη θεσμοθετημένη εμπλοκή αναπτύσσεται σε ειδικές περιπτώσεις π.χ. σε προσωπικό ή οικογενειακό επίπεδο, ή σε επίπεδο πολιτιστικών εκδηλώσεων στο σχολείο και εκτός σχολείου. Τόσο οι θεσμοθετημένες όσο και οι μη θεσμοθετημένες συναντήσεις απαιτούν ειδική προετοιμασία και ετοιμότητα επικοινωνίας, που το σχολείο θα πρέπει να εξασφαλίσει ώστε να είναι έτοιμο να τις αντιμετωπίσει (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008δ: 77).

Οι άνθρωποι που ασκούν τη διοίκηση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι υποχρεωμένοι να βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία συνεργασίας με όλα τα μέλη του οργανισμού. Αυτό σημαίνει ότι η επίτευξη των στόχων που θέτει κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός εξαρτάται τόσο από την ικανότητα που έχουν οι μετέχοντες να

επικοινωνούν μεταξύ τους όσο και από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. γονείς) (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999: 138).

Ένας διευθυντής ανάλογα με τις αντιλήψεις του είναι δυνατό σε πρώτη φάση να υπερασπίζεται τις υπάρχουσες δομές προώθησης της επικοινωνίας με την οικογένεια των μαθητών ή να ενθαρρύνει την ανανέωσή τους. Σε δεύτερη φάση, κρίνεται αναγκαίο να είναι προετοιμασμένος να θέσει νέους στόχους και να είναι ευαίσθητος και ευαισθησιοποιημένος για τις ανάγκες του προσωπικού, των γονέων και των μαθητών, ώστε να δημιουργήσει ένα «ανοικτό» παιδαγωγικό κλίμα. Όλα αυτά δύνανται να έχουν επίδραση στη σχολική κουλτούρα και τις σχέσεις σχολείου – οικογένειας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008δ:81).

Σύμφωνα με τον Μαραθευτή (1981: 47) από τις βασικές προϋποθέσεις για την καλλιέργεια του τυπικού και προσωπικού κλίματος που προωθεί την επικοινωνία σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι πρωτίστως η προσωπικότητα του Διευθυντή που καθώς απομακρύνεται από την ιδιότητα του «διορισμένου αρχηγού» του σχολείου γίνεται ο ηγέτης, το πρόσωπο δηλαδή που ξέρει πώς να εμπνέει, να καθοδηγεί, να συντονίζει, να έχει σταθερότητα, ευπροσαρμοστικότητα στην εκτέλεση των σχεδίων που προγραμματίστηκαν και ψυχική δύναμη ώστε να αντέχει σε πιέσεις, να είναι ειλικρινής, αμερόληπτος και δίκαιος.

Ο Διευθυντής έχοντας υπόψη του ότι το σχολείο εντάσσεται σ' ένα ευρύτερο σύστημα και είναι αλληλένδετο με την υπόλοιπη κοινωνία, φροντίζει να διατηρεί έναν πλατύ κύκλο επαφών και να ενημερώνεται για τις εξελίξεις εκτός του τομέα του (Everard & Morris, 1999: 174).

Επίσης ο Διευθυντής σύμφωνα με τον Μαραθευτή (1981: 49) δεν απορρίπτει αλλά και δεν προσκολλάται στο γράμμα των κανονισμών και της τυπικής οργάνωσης όταν αισθάνεται την ασφάλεια που απορρέει αφενός από την επαγγελματική του αναγνώριση από το περιβάλλον, τους γονείς, το σύλλογο, τις προϊστάμενες αρχές, τα προσωπικά του χαρίσματα και αφετέρου εξαιτίας της φιλοσοφίας που ακολουθεί ως προς τον τρόπο διοίκησης.

Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2008α:173), τα ηγετικά στελέχη του σχολείου κρίνεται αναγκαίο να λαμβάνουν πρόνοια για τον τρόπο επικοινωνίας με την οικογένεια των μαθητών, λόγω της διαφορετικής σύνθεσης των γονιών καθώς και των διαφορετικών στάσεων τους απέναντι στο σχολείο, από την απορριπτική μέχρι την άκρως θετική και από τη συγκρουσιακή μέχρι τη συναινετική στάση.

Βέβαια, για την αποτελεσματική συνεργασία και επικοινωνία, στοιχεία τα οποία αποτελούν το θεμέλιο λίθο των γόνιμων και αποδοτικών σχέσεων, είναι απαραίτητη η εμπιστοσύνη ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο (Baier, 1985). Ο διευθυντής επιβάλλεται να διαθέτει γρήγορη αντίληψη σχετικά με τις ανάγκες των άλλων, να τους υποστηρίζει, να τους καθοδηγεί, να τους εμπνέει εμπιστοσύνη και να διαλύει τις αντιθέσεις τους. Ο διευθυντής οφείλει να κατανοεί, να είναι ικανός να αναλύει και να εκμεταλλεύεται τις δυναμικές δομές έξω από το σχολείο· καλείται να είναι επιδέξιος στη

διαπραγμάτευση, στο συμβιβασμό και στο χειρισμό διαφόρων ειδών «συναλλαγών» (Bone, 1981: 41).

Προώθηση της συνεργασίας Διευθυντή σχολικής μονάδας και οικογένειας

Ο Διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας έχει καθήκον να προωθήσει τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας για την επίτευξη κοινών εκπαιδευτικών στόχων και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία. Επίσης, είναι υπεύθυνος και αρμόδιος συνεχώς μέσα από εγκύκλιους να υλοποιήσει στην εκπαιδευτική μονάδα καινοτόμες δράσεις που αφορούν την ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας με σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής αποτελεσματικότητας.

Σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999:247) καθήκον του Διευθυντή είναι να διαμορφώνει ενεργητικά τις προσδοκίες της κοινότητας από το σχολείο, να αναζητεί συνεργασία και υποστήριξη για τις δραστηριότητές του και να φροντίζει τη δημόσια εικόνα του. Τα σχολεία όπως και οι επιχειρήσεις, είναι απαραίτητο να προβάλλουν μια καλή εικόνα και να διαχειρίζονται δυναμικά τις δημόσιες σχέσεις. Διαφορετικά, οι «εκτός των τειχών» σχηματίζουν τη δική τους εντύπωση που πιθανόν να είναι εσφαλμένη για τους «εντός».

Επομένως, καλό θα είναι ο Διευθυντής να παρέχει σαφείς και άμεσες πληροφορίες και να δημιουργεί κουλτούρα και ήθος που να διευκολύνει την ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων. Επιβάλλεται, να εξασφαλίσει στους γονείς την πληροφόρηση για να αυξήσει τα κίνητρα συμμετοχής τους, το αίσθημα αποδοχής και το ενδιαφέρον τους για ενεργό εμπλοκή στα δρώμενα, ώστε να είναι αποδοτική η συνεργασία τους με το σχολείο.

Βέβαια, πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται την παρουσία των γονιών να έχει ελεγκτικό χαρακτήρα στη δουλειά τους, επιβαρυντική στο ήδη φορτωμένο ωράριο τους γεγονός που καθιστά την πρόταση συνεργασίας σχολείου – οικογένειας ιδιαίτερα δύσκολη και μάλιστα σε εκπαιδευτικούς που στον ελληνικό χώρο δεν διαθέτουν προηγούμενη εμπειρία συνεργασίας. (Ψάλτη – Γαβριηλίδου, 1995:75).

Το σχολείο εκμεταλλευόμενο τα τοπικά Μ.Μ.Ε. (εφημερίδες, ραδιόφωνο, τηλεόραση) καθώς και την οδό της προσωπικής επικοινωνίας, μέσω μιας επιστολής του Διευθυντή προς κάθε γονέα ξεχωριστά, μπορεί να ενημερώσει όχι μόνο για το σύνολο του έργου αλλά και για λεπτομέρειες που αφορούν επιμέρους θέματα. Το θέμα της πληροφόρησης καθιστά τους γονείς αυτόματα κοινωνούς στο τι ακριβώς γίνεται στο σχολείο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008δ: 78.)

Τέλος, σύμφωνα με τους Κουρκουτά – Ελευθεράκη (2008:220) υπάρχουν πιλοτικά προγράμματα παρέμβασης τα οποία, μέσα από τη διοργάνωση διαφόρων δραστηριοτήτων (όπως κοινωνικών εκδηλώσεων, ψυχαγωγικών εκδρομών, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ο.κ.), στοχεύουν αφενός στην ενίσχυση της συνεργασίας γονέων – σχολείου και στην παροχή συμβουλευτικού έργου στους γονείς και αφετέρου στη σταθεροποίηση αυτής της συνεργασίας, λόγω του ότι στηρίζονται στην ανάγκη εξατομικευμένης και προσωπικής συμβουλευτικής παρέμβασης συγκεκριμένης ομάδας παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα

Οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας καθορίζονται με αποκλειστική πρωτοβουλία και ευθύνη του σχολείου και εξαντλούνται σε μια μορφή επικοινωνίας που καθορίζεται αποκλειστικά από το σχολείο.

Οι διευθυντές πρέπει να εμπνέουν εμπιστοσύνη, να δημιουργούν κουλτούρα και ήθος και να παρέχουν άμεση πληροφόρηση στους γονείς, με στόχο την ενεργό εμπλοκή τους στα δρώμενα του σχολείου, προς όφελος των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα.

Βιβλιογραφία

- Baier, A. (1985). *“Trust and antitrust”*, Ethics, Vol. 96, pp. 231-60.
- Bone, T. R., (1981). Ο Διευθυντής του Μέλλοντος. *Νέα Παιδεία*, τ. 16, 32-44.
- Everard, K. B., & Morris, G., (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μετάφραση: Δ. Κίκιζας. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Farquhar, J. W., (1978). The community-based model of life style intervention trials. *American Journal of Epidemiology* 108:103-111.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο: συλλογικό Αν. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων τόμος Β, Διοίκηση Ανθρώπινου δυναμικού* (σελ. 137-186), Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (2008α). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (2008δ). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο: συλλογικό Αν. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων τόμος Γ, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διοίκηση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (σελ. 39-87), Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Καταβάτη, Ε., (1991). Ο ρόλος του σημερινού Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. *Τα εκπαιδευτικά*, τ. 69-71, 191-199.
- Κουρκούτας, Η., & Ελευθεράκης, Θ. (2008). Αξιολόγηση ενός πιλοτικού προγράμματος συμβουλευτικής για την προαγωγή της επικοινωνίας γονέων- εκπαιδευτικών και την πρόληψη μαθησιακών και συμπεριφορικών προβλημάτων σε παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος*, (σσ. 6, 219- 246).
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος, Β., & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων* (τόμος Α', σελ 27 – 48). Πάτρα : Ε.Α.Π.
- Κουτούζης, Μ. (2008β). Ο λειτουργικός και στρατηγικός προγραμματισμός στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Στο: συλλογικό Αν. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου,

Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων τόμος Α, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σελ. 55-64), Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαραθεύτης, Μ. (1981). Ο Διευθυντής του σχολείου και ο Ρόλος του. *Νέα Παιδεία*, τ. 16, 45-50.

Μαυρογιώργος, Γ., (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: συλλογικό Αν. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων τόμος Α, Εκπαιδευτική Διοίκηση και πολιτική* (σελ. 119-164), Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ψάλτη, Α. & Γαβριηλίδου, Μ. (1996). Συνεργασία γονέων – σχολείου: Πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα; (β' μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86, 71-75, 57-60.

Ζητήματα ιδεολογίας στη διαμόρφωση Αναλυτικών Προγραμμάτων. Συζήτηση μέσα από το παράδειγμα της διαπολιτισμικής διάστασης του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το νηπιαγωγείο.

Δάβουλου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Α., madavoulou@hotmail.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο διαπραγματεύεται ιδεολογικά ζητήματα που σχετίζονται με τη διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.), παρουσιάζοντας θεωρητικές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν ότι τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν πολιτικά κείμενα και προκύπτουν ως αποτέλεσμα ιδεολογικών διεργασιών και αντιμαχόμενων πολιτικών δυνάμεων. Κατόπιν, εξετάζεται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών - Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) για το νηπιαγωγείο, ως προς τις πολιτικές διαστάσεις των αναπαραστάσεών του, από την οπτική της διαπολιτισμικής προσέγγισης, και συζητούνται οι επιλογές διαμόρφωσής του υπό το πρίσμα των ιδεολογικών ζυμώσεων, οι οποίες συντελούνται στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό συγκείμενο που πλαισιώνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέσα από τη σχετική συζήτηση επιχειρείται να αναδειχθεί το γεγονός ότι τα Α.Π. αντικατοπτρίζουν σχέσεις κυριαρχίας και αποτελούν επιλογή μίας από τις πολλές διαφορετικές κατευθύνσεις και προτάσεις που εκφράζονται σε επίπεδο πολιτικού/εκπαιδευτικού λόγου. Οι προβληματισμοί που τίθενται προάγουν την κριτική θεώρηση των Α.Π. και την αμφισβήτηση του αναπόδραστου της υφιστάμενης κοινωνικής κατάστασης, όπως αυτή αναπαριστάται μέσω της συμβολικής κυριαρχίας της εκάστοτε επικρατούσας ιδεολογίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιδεολογία, Αναλυτικά Προγράμματα, Κριτική Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Προσχολική Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Τα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) αποτελούν θεμελιώδη διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς καθορίζουν τα όρια των ποικίλων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που οφείλουν να αναπτυχθούν στα σχολεία (Φλουρής, 2010). Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960 υπήρχε η τάση των κοινωνιολόγων, ακόμη και σε έρευνες που αντιμετώπιζαν πιο κριτικά τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, να αδιαφορούν για τα Α.Π., αντιμετωπίζοντάς τα ως αντικείμενο εκτός πεδίου έρευνας. Ωστόσο, το πέρασμα από τη δεκαετία του 1960 στη δεκαετία του 1970 σήμανε μια θεαματική πνευματική άνοδο στις δυτικές κοινωνίες, που συνοδεύτηκε από έντονη διανοητική δραστηριότητα και ανανέωση όλων των κλάδων των επιστημών του Ανθρώπου, προκαλώντας, σε πολλές περιπτώσεις, δραστικές αλλαγές στους προσανατολισμούς, στους στόχους και στη μεθοδολογία τους (Ράσης, 2007).

Σε αυτό το ιστορικό πλαίσιο, κάποιοι θεωρητικοί αμφισβήτησαν το παραδοσιακό μοντέλο των Α.Π., ασκώντας κριτική προς την 'τεχνοκρατική λογική' που διέπει τη θεωρία και το σχεδιασμό του, προτείνοντας παράλληλα την επανεξέταση της σχέσης

μεταξύ Α.Π., σχολείων και κοινωνίας, με πρωταρχικά ιδεολογική και πολιτική εστίαση. Πρόκειται για τους θεωρητικούς της νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (Ν.Κ.Ε.), που, δίνοντας έμφαση στην κοινωνική κατασκευή των αρχών που διέπουν το σχεδιασμό, την έρευνα και την αξιολόγηση του Α.Π., η οποία συχνά αγνοείται από την παραδοσιακή προσέγγιση, υποστήριξαν σθεναρά ότι τα σχολεία πρέπει να εξετάζονται εντός ενός συγκεκριμένου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου και ότι το Α.Π. αποτελεί μία -εκ πολλών- επιλογή από την ευρύτερη κουλτούρα και πρέπει να δομείται σε ιστορική και κριτική βάση (Giroux, 1979). Στις μέρες μας, το διαδεδομένο πριν τη δεκαετία του 1970 επιχείρημα περί πολιτικής ουδετερότητας των Α.Π. έχει απορριφθεί και το Α.Π. εξετάζεται ως πολιτικό κείμενο, κοινωνικό προϊόν αντιμαχόμενων δυνάμεων (Ζεμπύλας, 2011).

Η κατανόηση του Α.Π. ως πολιτικού κειμένου αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας εργασίας και στο κεφάλαιο που έπεται γίνεται μια προσπάθεια θεωρητικής θεμελίωσης της πολιτικής υπόστασης του Α.Π., η διαμόρφωση του οποίου σχετίζεται με ιδεολογικές ζυμώσεις στο ευρύτερο κοινωνικό-πολιτικό συγκείμενο. Κατόπιν, καθώς η κατανόηση της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης και η ανάγκη ιστορικής πλαισίωσης και κριτικής θεώρησής της, αποτελούν επίσης βασικούς πυλώνες του 'πολυπολιτισμικού αλφαριθμητισμού' (multicultural literacy) (Banks, 1991), επιχειρείται η ανάλυση του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το νηπιαγωγείο, υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης και των αναπαραστάσεων της ταυτότητας και της διαφορετικότητας/ετερότητας που υιοθετούνται ως προϊόν των επιδράσεων του κοινωνικού-πολιτικού πλαισίου διαμόρφωσης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως πολιτικό κείμενο

Το Α.Π. των σχολείων στις διάφορες χώρες βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος όχι μόνο των συντακτών του, αλλά και όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και άλλων ενδιαφερομένων). Στο πλαίσιο αυτού του ενδιαφέροντος, έχουν γίνει από τους ειδικούς ποικίλες προσπάθειες διατύπωσης ορισμών που να απαντούν στα ερωτήματα τι είναι και τι πρέπει να περιλαμβάνει το Α.Π., οι οποίες μορφοποιούνται από τη φιλοσοφία και την πολιτικοκοινωνική ιδεολογία που υιοθετεί ο καθένας, καθώς και από την αντίληψη που έχει για το τι είναι μάθηση και διδασκαλία και το ποια είναι η αποστολή του σχολείου (Φλουρής, 2010). Σημείο σύγκλισης των περισσότερων ορισμών αποτελεί η αναγνώριση του Α.Π. ως ενός εκπαιδευτικού αναπτυξιακού προγράμματος, που καθορίζει τους γενικούς σκοπούς και τους στόχους μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, τους τρόπους, τα μέσα και τις δραστηριότητες επίτευξης των στόχων και τις μεθόδους και τα εργαλεία που απαιτούνται για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πράξης (Κουτσελίνη, 2001). Παράλληλα, διατυπώνονται και ορισμοί που αναφέρουν ότι το Α.Π. είναι το σύνολο των εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές ως αποτέλεσμα των πράξεων των εκπαιδευτικών και της καθοδήγησης του σχολείου (Oliver, 1977), στο πλαίσιο είτε του επίσημου Α.Π. και των θεσμοθετημένων σκοπών, στόχων και πρακτικών, είτε του 'κρυφού' Α.Π., δηλαδή των

άτυπων μορφών διδασκαλίας, σχέσεων και καταστάσεων που λαμβάνουν χώρα παράλληλα με το επίσημο Α.Π. (Jackson, 1968).

Σημαντικό μέρος της προσπάθειας εννοιολογικής οριοθέτησης του κλάδου των Επιστημών της Αγωγής που ασχολείται με τα Α.Π. αφορά την εξέταση του Α.Π. ως πολιτικού κειμένου, η οποία θεωρείται ένα από τα σπουδαία επιτεύγματα στο χώρο των Α.Π. μετά τη δεκαετία του 1970, που έδωσε νέα πνοή σε ένα 'ετοιμοθάνατο' επιστημονικό πεδίο και διόρθωσε την απολιτική οπτική (ή πολιτική τυφλότητα) της παραδοσιακής έως τότε προσέγγισης του χώρου (Pinar & Bowers, 1992). Οι πρωτεργάτες αυτής της προσπάθειας θεωρητικοί της Ν.Κ.Ε., ορμώμενοι από μαρξιστικές και νέο-μαρξιστικές θέσεις, υποστήριξαν ότι τα σχολεία αντικατοπτρίζουν την περιβάλλουσα κοινωνία γι' αυτό και πολλές ομάδες θέλουν να είναι σίγουρες ότι θα συνεχίσουν να το κάνουν, ενώ άλλες αγωνίζονται να επιφέρουν αλλαγές που ελπίζουν ότι θα δημιουργήσουν στο σχολείο (και κατ' επέκταση στην κοινωνία) συνθήκες για περισσότερη δικαιοσύνη και ισότητα. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρητική προσέγγιση, το Α.Π. αποτελεί το αποτέλεσμα της διαμάχης μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών ομάδων και η κατανόησή του μπορεί να προκύψει μόνο όταν θεωρηθεί μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά πλαίσια., σε αντίθεση με θεωρίες που προηγήθηκαν της δεκαετίας του 1970, όπου το Α.Π. καθοριζόταν μέσα σε αυστηρά τεχνικά/τεχνοκρατικά πλαίσια (Ζεμπύλας, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, οι βασικές αρχές του παραδοσιακού Α.Π. πρεσβεύουν ότι η γνώση θα πρέπει να είναι αντικειμενική και να μπορεί να διερευνηθεί και να περιγραφεί με ουδέτερο τρόπο, ενώ οι αξιακές δηλώσεις θα πρέπει να διαχωρίζονται από τα εμπειρικά αποδεδειγμένα 'δεδομένα' και τις ερευνητικές μεθόδους που μπορούν και οφείλουν να είναι αντικειμενικές. Οι αρχές αυτές αποτέλεσαν τη βάση της κριτικής της Ν.Κ.Ε., αλλά και το όριο που έπρεπε να ξεπεραστεί για να διαμορφωθούν νέοι προσανατολισμοί. Σύμφωνα με την κριτική που ασκήθηκε, το κυρίαρχο έως τότε μοντέλο Α.Π. αδυνατεί να εγείρει ερωτήματα σχετικά με τη φύση της αλήθειας, τη διαφορά μεταξύ του 'φαίνεσθαι' και του 'είναι' ή τη διάκριση μεταξύ γνώσης και γνώμης και να παράσχει λογική βάση για την άσκηση κριτικής στα 'δεδομένα' της υπάρχουσας κοινωνικής κατάστασης. Η έξωθεν επιβαλλόμενη γνώση εμφανίζεται ως 'αντικειμενική' και διαχωρίζεται από την υποκειμενική νοηματοδότηση και τη διωποκειμενική ανταλλαγή, δίνοντας προτεραιότητα στον έλεγχο και εμποδίζοντας την επικοινωνία. Οι θεωρητικοί της νέας κοινωνιολογίας του Α.Π., ορμώμενοι από διάφορες φιλοσοφικές περιοχές όπως ο υπαρξισμός, η ψυχανάλυση, ο Μαρξισμός και η φαινομενολογία, επέδειξαν βαθύτερο ενδιαφέρον για τη σχέση μεταξύ νοήματος και κοινωνικού ελέγχου, καθώς και για τους τρόπους κατασκευής του νοήματος και μετασχηματισμού του σε πράξη στα σχολεία. Αναγνώρισαν ότι η κοινωνικοπολιτικής φύσεως αλληλεξάρτηση μεταξύ δύναμης, γνώσης, ιδεολογίας και εκπαίδευσης διαμορφώνει διαρκώς μεταβαλλόμενα μοτίβα πολυπλοκότητας, αποτελώντας προϊόν και, ταυτόχρονα, διαδικασία της ιστορίας. Συνεπώς, αναδείχθηκε η κοινωνική κατασκευή της γνώσης και η ανάγκη εξέτασης του συνδυασμού οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών συμφερόντων που μπορεί να αντανakλώνται σε διαφορετικές μορφές γνώσης, συνδέοντας τα κοινωνικά

νοήματα με ευρύτερες κοινωνικές παραμέτρους. Συνακόλουθα, υποστηρίχθηκε ότι η διαμόρφωση των Α.Π. θα πρέπει να βασίζεται στην κριτική ευαισθητοποίηση ως προέκταση της ιστορικής συνειδητότητας σχετικά με τη συνεχή διαδικασία διαμόρφωσης πολύπλοκων κοινωνικών συνθηκών και σχηματισμών (Giroux, 1979).

Αυτή η προσπάθεια κατανόησης του Α.Π. ως πολιτικού κειμένου υποστηρίχθηκε σθεναρά στις δεκαετίες του 1970 και 1980 από διάφορους θεωρητικούς (π.χ. Bowles, Gintis, Apple, Giroux, Bernstein, McLaren) και οδήγησε στην απόρριψη της αντικειμενικότητας της σχολικής γνώσης και της ουδετερότητας του Α.Π. και στην κατασκευή ενός σχετικά επεξεργασμένου εννοιολογικού οικοδομήματος το οποίο βασίστηκε στις έννοιες της αναπαραγωγής, της ιδεολογίας, της ηγεμονίας και της αντίστασης. Η έννοια της αναπαραγωγής ή αντιστοιχίας, τοποθετεί τα σχολεία στο επίπεδο ενός εποικοδομηματος, το οποίο προσδιορίζεται από την οικονομική βάση της κοινωνίας με μονοδιάστατη κατεύθυνση (βάση → εποικοδόμημα). Μέσω της αντιστοιχίας μεταξύ των δομών σχολείου - παραγωγής και της αναπαραγωγής της ιεραρχίας του καταμερισμού εργασίας στις κοινωνικές σχέσεις της εκπαίδευσης, οι μαθητές προετοιμάζονται για την είσοδό τους στον χώρο εργασίας διαμορφώνοντας συμπεριφορές, αναπαραστάσεις εαυτού και ταξικές ταυτίσεις απαραίτητες για την εργασιακή επάρκεια (Pinar & Bowers, 1992). Η ιδεολογία της άρχουσας τάξης, που αφορά συγκεκριμένες φαντασιακές αναπαραστάσεις του αληθινού κόσμου, διαμορφώνεται από κοινού και γίνεται πράξη από τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους (IMK). Η εκπαίδευση, ως κυρίαρχος IMK στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες, συμβάλλει σημαντικά στη 'συμβολική' κυριαρχία της άρχουσας τάξης, διαμέσου της εσωτερίκευσης της ιδεολογίας από τα άτομα και της αποδοχής της υφιστάμενης κατάστασης (Althusser, 1971). Η ιδεολογική ηγεμονία αναφέρεται στην άσκηση ελέγχου και τη χρήση συμβολικής βίας από την κυβερνώσα τάξη, που διαμορφώνει την ανθρώπινη συνείδηση φυσικοποιώντας και αναπαράγοντας τις ταξικές σχέσεις. Ωστόσο, η θεωρία της αναπαραγωγής σύντομα κρίθηκε ελλιπής και υπεραπλουστευτική, αποκηρύχθηκε και έδωσε τη θέση της στη θεωρία της αντίστασης, στο πλαίσιο μιας ριζοσπαστικής παιδαγωγικής που λαμβάνει σοβαρά υπόψη την ανθρώπινη δυνατότητα και τις ρωγμές που δημιουργούνται στην αναπαραγωγή και την ηγεμονία από τις δυνάμεις που αντιστέκονται (Ζεμπύλας, 2011).

Εν συνεχεία, καθώς η προσπάθεια κατανόησης του Α.Π. ως πολιτικού κειμένου δεχόταν κριτικές, επεκτεινόταν και γινόταν πιο περίπλοκη, διευρυνόταν και το πλαίσιο των ενδιαφερόντων της, συμπεριλαμβάνοντας έννοιες κουλτούρας και κριτικής παιδαγωγικής (Pinar & Bowers, 1992). Με την έννοια της ιδεολογίας/κουλτούρας, που αναφέρεται στην παραγωγή μορφών συνείδησης και υποκειμενικότητας (Johnson, 1979), επιδιώχθηκε η απελευθέρωση από οικονομίστικες και ντετερμινιστικές αναφορές για τη φύση των καπιταλιστικών κοινωνιών και το ενδιαφέρον στράφηκε στους συσχετισμούς και τις διαμάχες πολιτικών και ιδεολογικών δυνάμεων στα πλαίσια του κράτους και της κοινωνίας των πολιτών, μέσω των οποίων διαμορφώνονται ο (ενδεχομένως) ηγεμονικός λόγος, το Α.Π. και οι διαδικασίες παραγωγής νοήματος μέσα στις τάξεις (Whitty, 2007). Η κριτική παιδαγωγική καλεί τους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν ως μετασχηματιστικοί διανοούμενοι και, μέσω της κριτικής μελέτης της δύναμης της

γλώσσας, της κουλτούρας και της ιστορίας, λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες των μαθητών, να προκαλέσουν την αμφισβήτηση των ηγεμονικών ιδεολογιών, των απόλυτων 'αναγνώσεων' του παρόντος και του παρελθόντος και των ουσιοκρατικών και αναλλοϊωτών ταυτοτήτων, ώστε να αποτελέσουν σημαντική δύναμη αλλαγής στα σχολεία. Μετά από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, η κριτική παιδαγωγική ενσωμάτωσε περιοχές έρευνας όπως το φύλο, η φυλή και ο μετα-μοντερνισμός. Η κριτική παιδαγωγική, σε συγκερασμό με φεμινιστικές και μεταμοντέρνες ιδέες, παρέχει τα θεωρητικά εργαλεία ώστε να μην συγχέουμε την πραγματικότητα με τις αναπαραστάσεις της και να διαμορφώσουμε ένα Α.Π. που να προωθεί τη χειραφέτηση, βοηθώντας τους μαθητές να κριτικάρουν και να υπερβαίνουν καταστάσεις που προβάλλουν εμπόδια στην υλοποίηση του οράματος για μια δίκαιη κοινωνία. Κεντρικό σημείο αναφοράς σε μια μεταμοντέρνα κριτική παιδαγωγική είναι η σχέση μεταξύ εαυτού και άλλου, ταυτότητας και ετερότητας (Ζεμπύλας, 2011), που αποτελεί επίσης το επίκεντρο της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, την οποία διαπραγματευόμαστε στη συνέχεια σε σχέση με το Α.Π. του ελληνικού νηπιαγωγείου, ως παράδειγμα για την κατανόηση της πολιτικής υπόστασης του Α.Π..

Η διαπολιτισμική οπτική του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο ως παράδειγμα της πολιτικής διάστασης των Αναλυτικών Προγραμμάτων

Κάθε κράτος μετουσιώνει τον εκάστοτε κυρίαρχο παιδαγωγικό λόγο, ο οποίος προκύπτει από/αντανακλά τις σχέσεις εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου, καθώς και τις διαμάχες μεταξύ διάφορων λόγων και ομάδων, σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές, όπως το Α.Π.. Στο Α.Π. εκφράζονται με συγκεκριμένο τρόπο οι γενικοί σκοποί του εκπαιδευτικού συστήματος και ενσωματώνεται η ιδεολογία της εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με την επίσημη σχολική γνώση και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που θεωρούνται κατάλληλες για τους μαθητές. Στα τέλη της δεκαετίας του 1990, οι επικρατούσες κοινωνικές αρχές στο Ελληνικό κράτος χαρακτηρίζονταν από τη συνύπαρξη παραδοσιακών πολιτισμικών αξιών και ανάγκης εκσυγχρονισμού για την προσαρμογή της χώρας στα Ευρωπαϊκά δεδομένα. Η μεταρρύθμιση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που οδήγησε στην αλλαγή του Α.Π. της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τη δημιουργία του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, θεωρήθηκε απαραίτητη εκσυγχρονιστική κίνηση ώστε να διασφαλιστούν τα εθνικά συμφέροντα και οι εθνικές πολιτισμικές αξίες, καλλιεργώντας παράλληλα τις ανθρωπιστικές ηθικές αξίες, καθώς και να προωθηθεί η κοινωνία της γνώσης και η οικονομική ανάπτυξη, προκειμένου να ενδυναμωθεί η θέση της Ελλάδας εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) (Koustourakis, 2007). Όπως αναφέρεται στο εισαγωγικό κείμενο του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, ο εκπαιδευτικός προσανατολισμός της ΕΕ, αποτελεί κοινή επιδίωξη για την ανάπτυξη εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής των επί μέρους ευρωπαϊκών χωρών στο πλαίσιο των ποικίλων πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών συνθηκών της εποχής μας. Γίνεται προφανές ότι ο κυρίαρχος εκπαιδευτικός λόγος παράγεται πλέον σε ευρωπαϊκό επίπεδο, απ' όπου προέρχεται και η χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενώ αντλεί τη νομιμοποίησή του από τον εκπαιδευτικό λόγο και τις προτάσεις διεθνών οργανισμών (UNESCO, Παγκόσμια Τράπεζα, ΟΟΣΑ), οι οποίες παρουσιάζονται ως ουδέτερες και αντικειμενικές

επιστημονικές λύσεις, που μπορούν να εφαρμοστούν σε οποιοδήποτε σχεδόν εκπαιδευτικό πλαίσιο (Beech, 2009).

Στην Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την Πολιτιστική Πολυμορφία, ο πολιτιστικός πλουραλισμός, άρρηκτα συνδεδεμένος με το δημοκρατικό πλαίσιο και τα ανθρώπινα δικαιώματα, παρουσιάζεται ως η πολιτική απάντηση στο γεγονός της πολιτιστικής πολυμορφίας. Επίσης, αναφέρεται η δέσμευση των κρατών μελών να προωθούν μέσω της εκπαίδευσης την ευαισθητοποίηση για τη θετική αξία της πολιτιστικής πολυμορφίας και να βελτιώνουν, για το σκοπό αυτό, το σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών, καθώς όλοι οι άνθρωποι δικαιούνται ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση που σέβεται πλήρως την πολιτιστική τους ταυτότητα (UNESCO, 2001). Η ανάδειξη του πολιτισμικού πλουραλισμού, μέσα από διαδικασίες αντιπαράθεσης των δυνατοτήτων και των περιορισμών κάθε πολιτισμού καθώς και η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη διεξαγωγή των διαπολιτισμικών διαλόγων, όπως η ενσυναίσθηση και η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους, αποτελούν βασικούς στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής (Γκόβαρης, 2002). Επιπλέον, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ασχολείται με την ένταξη των διαφορετικών ατομικών υπάρξεων σε συλλογικότητες και στις επιπτώσεις αυτής της ένταξης, εστιάζοντας στις διαφορές της πολιτισμικής ταυτότητας, η οποία έχει σχέση κελύφους/περιεχομένου με τις διαφορές στην εθνότητα, την εθνικότητα, τη θρησκεία και τη γλώσσα, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας (Γκότοβος, 2003).

Στην ελληνική κοινωνία, έως το 1990 περίπου, επικρατούσε η αντίληψη της πολιτισμικής ομοιογένειας, παρά την παρουσία παραδοσιακών μειονοτήτων στον ελλαδικό χώρο (μουσουλμανική μειονότητα στη Θράκη, Ρομά, κλπ.). Ωστόσο, στις αρχές της δεκαετίας του 1990 αρχίζει να γίνεται σταδιακά όλο και περισσότερο συνείδηση ότι η ελληνική κοινωνία έχει έναν έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, λόγω της μαζικής μετακίνησης κατά το συγκεκριμένο διάστημα στην Ελλάδα παλιννοστούντων (Ελληνοπονητίων, Βορειοηπειρωτών) και αλλοδαπών (κυρίως οικονομικών και πολιτικών μεταναστών από τα Βαλκάνια, την ανατολική Ευρώπη, την πρώην Σοβιετική Ένωση, τη Μέση και Άπω Ανατολή και την Αφρική). Υπ' αυτές τις συνθήκες, η επικρατούσα μονοπολιτισμική και εθνικά προσανατολισμένη αγωγή και εκπαίδευση κατέστη αντιφατική προς την πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική πραγματικότητα (Κεσίδου, 2008). Ο νόμος 2413/1996, όπου υπάρχει κεφάλαιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αντικατοπτρίζει την αναγνώριση από το ελληνικό κράτος των αναγκών που δημιούργησαν οι νέες συνθήκες, τοποθετεί όμως τη διαπολιτισμική εκπαίδευση εκτός 'κανονικής' τάξης, ιδρύοντας σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία αδυνατούν να αποτελέσουν (αριθμητικά και γεωγραφικά) επαρκή λύση, ενώ και ο διαχωρισμός σαφέστατα αντίκειται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για πολιτισμική αλληλεπίδραση. Ειδικότερα στα νηπιαγωγεία, πριν τη θέσπιση του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, επικρατούσε ο λόγος της ενσωμάτωσης των μειονοτήτων. Σύμφωνα με το προηγούμενο Α.Π. (ΦΕΚ 208/1989), στόχος ήταν η ένταξή τους στην ομάδα, ενώ στις δραστηριότητες αναφέρεται ο εορτασμός εθνικών επετείων, η αναβίωση λαϊκών-παραδοσιακών εκδηλώσεων και εθίμων, και η ορθόδοξη χριστιανική πίστη ταυτίζεται με τη 'λατρευτική παράδοση και τα

θρησκευτικά-εθιμικά στοιχεία του ελληνικού λαού'. Συνεπώς, η εθνική ταυτότητα συνδέεται άμεσα με την ορθόδοξη θρησκευτική ταυτότητα. Τι άλλαξε όμως με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ;

Στο γενικό μέρος του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (ΦΕΚ 303/2003) αναφέρεται ότι η ραγδαία και συνεχής αύξηση της γνώσης και των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ), όσο και τα φαινόμενα διεθνοποίησης του πολιτισμού και παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, σε συνδυασμό με τη 'μείωση' των αποστάσεων, συντελούν στη δημιουργία κοινωνικού περιβάλλοντος με ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών. Οι συνθήκες αυτές υπαγορεύουν την ανάγκη ελαχιστοποίησης ενδεχόμενων καταστάσεων επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου ή ενίσχυσης φαινομένων ξενοφοβίας και το σχολείο καλείται να δίνει βαρύτητα στην ικανοποίηση του συνόλου των συναισθηματικών και νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών και να καλλιεργεί τη συνείδηση του ευρωπαίου πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής αυτογνωσίας, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην κριτική προσέγγιση των ΤΠΕ, στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσω της παροχής ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους. Επίσης, στο πλαίσιο της αρμονικής συμβίωσης σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας, προτείνεται η ενημέρωση για την ιστορία και την πολιτισμική παράδοση, η αποδοχή και ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας, (ΦΕΚ 303/2003). Φαίνεται, λοιπόν να είναι ένα προοδευτικό κείμενο, που αντικατοπτρίζει τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα και αναφέρεται σε θέματα αναγνώρισης, πλουραλισμού, κριτικής σκέψης, κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας. Ωστόσο αν, όπως αναφέρεται, είναι σημαντική η διατήρηση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας μέσω της ανάπτυξης της εθνικής, πολιτιστικής, γλωσσικής και θρησκευτικής αγωγής, πώς ανταποκρίνεται το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ σε αυτή την ανάγκη των μαθητών από αλλόγλωσσο ή αλλόθρησκο (μη χριστιανικό) οικογενειακό περιβάλλον;

Πιο συγκεκριμένα, ενώ στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 304/2003, σ. 4307) αναγνωρίζει ως βασική αρχή η παροχή ευκαιριών «για τη στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας όλων των παιδιών», στην ίδια σελίδα, αναφέρεται ότι στο σχεδιασμό των προγραμμάτων λαμβάνονται υπόψη «οι κοινωνικές αξίες και τα προϊόντα του πολιτισμού μας». Και, πράγματι, έτσι φαίνεται να συμβαίνει, αφού στις προτεινόμενες δραστηριότητες, πέραν της παρότρυνσης «να αποδέχονται ανθρώπους με διαφορετικές γλωσσικές, πολιτιστικές ή θρησκευτικές καταβολές, να συνεργάζονται και να οικοδομούν δεσμούς φιλίας και συνεργασίας μαζί τους» (σ.4320), η μόνη αναφορά σε άλλη γλώσσα αφορά την επαφή (μέσα από το γραπτό λόγο που υπάρχει γύρω μας σε συσκευασίες, επιγραφές κλπ.) με το λατινικό αλφάβητο και τη διαφοροποίησή του από το ελληνικό (σ. 4316), αγνοώντας (;) ότι γύρω μας υπάρχουν και άλλες γραφές. Επιπλέον, διατηρείται η ανάπτυξη «δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη χριστιανική πίστη και τα έθιμα και τις παραδόσεις της πατρίδας μας» (σ, 4320). Αξίζει, βεβαίως, να σημειωθεί η παράλειψη της λέξης 'ορθόδοξη', αλλά θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί, σε επίπεδο εφαρμογής του Α.Π., σε πόσα νηπιαγωγεία με καθολικούς μαθητές

‘γιορτάζουν’ (κάρτες, κατασκευές κλπ.) δύο φορές το Πάσχα. Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις αναφορές (λατινικό αλφάβητο, χριστιανισμός), δεν μπορεί παρά να ‘αναγνωσθεί’ ο δεδηλωμένος στόχος της καλλιέργειας της συνείδησης του ευρωπαϊού πολίτη, στο πλαίσιο μιας Ευρώπης με μεγάλες πληθυσμιακά ομάδες λατινογενών γλωσσών και χριστιανικών δογμάτων.

Σύμφωνα με την Anyon (1978), οι παραλείψεις, διαστρεβλώσεις και παραποιήσεις αποτελούν αντανάκλαση της κοινωνικής δομής και, ταυτόχρονα, συμβάλλουν στη νομιμοποίησή της. Επίσης, η παρουσία της ιδεολογίας γίνεται ιδιαίτερα αισθητή στις σημαντικές αποσιωπήσεις, στα κενά και στις απουσίες (Eagleton, 1976). Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το νηπιαγωγείο η αναπαράσταση της εθνικής ταυτότητας παραμένει μονογλωσσική, μονο-θρησκευτική και, εν τέλει, μονο-πολιτισμική, αναγνωρίζοντας τον πολιτισμικό πλουραλισμό και την αξία του σε επίπεδο θεωρητικό, μα αγνοώντας/αποσιωπώντας/καταργώντας τον στην πράξη. Τα νήπια, που ήδη από 3 ετών σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουν συνείδηση της κοινωνικής δομής της κοινότητάς τους και αντιλαμβάνονται τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ πλειονότητας και μειονότητας (Δραγώνα, 2007), ‘μαθαίνουν’ ότι μπορεί να υπάρξει αναγνώριση, συνεργασία, συμβίωση και φιλία μεταξύ κυρίαρχων και μειονοτικών ομάδων, μα δεν γίνεται λόγος για διαπολιτισμική επικοινωνία, αμοιβαία διαπραγμάτευση ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων ή αμφισβήτηση των σχέσεων κυριαρχίας. Συνεπώς, η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν αποτελεί ουσιαστική μέριμνα του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το νηπιαγωγείο και το αν θα βρει το δρόμο της στη σχολική τάξη, ώστε να ανταποκριθεί στην ανάγκη για κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη, επαφίεται στις διαπολιτισμικές γνώσεις και ευαισθησίες της/του εκάστοτε εκπαιδευτικού και στην ικανότητά του/της να αντιλαμβάνεται ότι η ανάγκη για πολιτισμικό πλουραλισμό απαιτεί την αναγνώριση της διαμεσολάβησης του κυρίαρχου πολιτισμικού συστήματος στις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Giroux, 1979). Επιπλέον, αν, όπως ισχυρίζεται ο Banks (2001), η νομιμοποίηση της κυρίαρχης κουλτούρας του έθνους-κράτους στη συνείδηση των διάφορων υποομάδων μπορεί να προκύψει μόνο αν μετασχηματιστεί ώστε να αντανακλά και να δίνει χώρο έκφρασης στην πολιτισμική ετερότητα, διερωτάται κανείς κατά πόσο τα κείμενα που προτάσσουν τη διαπολιτισμικότητα και την αναγνώριση της ετερότητας σε επίπεδο εκπαιδευτικού λόγου (μα όχι και πράξης), δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένας τρόπος συμβολικής νομιμοποίησης και επιβολής των υφιστάμενων σχέσεων κυριαρχίας σε εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο πλαίσιο.

Συμπεράσματα – Προβληματισμοί

Όπως προκύπτει, το Α.Π. αποτελεί προϊόν επιλογής μεταξύ διαφορετικών δυνατοτήτων, επιλογή που είναι πάντα, πρωταρχικά και κυρίως πολιτική πράξη, η οποία παραπέμπει στις διαμάχες μεταξύ ανταγωνιστικών αντιλήψεων για το πώς ‘πρέπει’ να είναι ο κόσμος και, ακολούθως, ποια είναι τα εφόδια (γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές, αξίες) που θα ‘πρέπει’ να αποκομίσουν οι μαθητές ώστε να ζήσουν σε αυτόν (Wood, 1998). Τα Α.Π. μπορεί, επίσης, να είναι αποτέλεσμα συμφωνιών ή συμβιβασμών όπου οι κυρίαρχες ομάδες, προκειμένου να διατηρηθεί η κυριαρχία τους, πρέπει να λάβουν

υπόψη και τις ανησυχίες των λιγότερο ισχυρών, στο πλαίσιο μιας προσωρινής και εύθραυστης ισορροπίας, που πάντα αφήνει ή δημιουργεί χώρο για δημοκρατική, αντιηγεμονική δράση (Apple, 2008).

Έχοντας υπόψη την πολιτισμική διάσταση του ρατσισμού στις σύγχρονες κοινωνίες, με την ισλαμική φονταμενταλιστική τρομοκρατία να θεριεύει, πυροδοτώντας παράλληλα την ισλαμοφοβία, ο κίνδυνος η ευρωπαϊκή ταυτότητα να λειτουργήσει ως ένας ακόμη, ευρύτερος μεν, μα εξίσου εν δυνάμει εθνικιστικός, προσδιορισμός, είναι ορατός. Το αίτημα να αποτελέσει η διαπολιτισμική προσέγγιση ουσιαστικό μέλημα της εκπαίδευσης, αποκτώντας λόγο και χώρο στα Α.Π. των ευρωπαϊκών χωρών, προβάλλει πιο επίκαιρο από ποτέ. Μιας κριτικής εκπαίδευσης, που θα αντιμάχεται κυρίαρχες, στερεοτυπικές αναπαραστάσεις και θα καλλιεργεί τον αναστοχασμό, ώστε να προκαλεί ρωγμές στη φαινομενικά αναπόδραστη ηγεμονία της κυρίαρχης ιδεολογίας, αφουγκραζόμενη τις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις προκειμένου να λειτουργεί με γνώμονα την ευημερία όλων των κοινωνικών ομάδων στο εκάστοτε ιστορικό πλαίσιο (Χαραλάμπους & Παπαμιχαήλ, 2011). Στο ιστορικό συγκείμενο του μετα-μοντερνισμού, η ανακατασκευή του 'εαυτού' και του 'άλλου' αποτελεί προαπαιτούμενο και οφείλει να γίνεται με επικοινωνιακό, αλληλεπιδραστικό τρόπο, ενώ ο λόγος για το Α.Π. προσφέρει δυνατότητες απελευθέρωσης από προκαθορισμένες πρακτικές και τρόπους σκέψης (Koutselini, 1997). Θα τις εκμεταλλευτούμε;

Βιβλιογραφικές αναφορές

Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses. In L. Althusser (Ed.), *Lenin and Philosophy and Other Essays* (pp.127-186). New York: Monthly Review Press.

Anyon, J. (1978). Elementary social studies textbooks and legitimating knowledge. *Theory and Research in Social Education*, 6(3), 40-55.

Apple, M., W. (2008). Επίσημη γνώση. (Μ. Μπατίλας, μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. (Πρωτότυπη έκδοση 1993).

Banks, J., A. (1991). Multicultural Literacy and Curriculum Reform. *Educational Horizons*, 69(3), 135-140.

Banks, J., A. (2001), Citizenship education and diversity. Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 5-16.

Beech, J. (2009). Who is Strolling Through the Global Garden? International Agencies and Educational Transfer. In: R. Cowen and A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, volume 22 (pp. 341-357). London: Springer.

Γκόβαρης, Χ. (2002), Η κατανόηση του «ξένου». Προβλήματα και προοπτικές για τη Διαπολιτισμική Αγωγή. Στο: Μ. Καΐλα, Φ. Καλαβάσης & Ν. Πολεμικός (επιμ.), *Μύθοι,*

μαθηματικά, πολιτισμοί. Αποσιωπημένες σχέσεις στην εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (2003), Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δραγώνα, Θ. (2007), Κλειδιά και αντικλειδιά: Στερεότυπα και προκαταλήψεις. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

Eagleton, T. (1976). *Marxism and Literary Criticism*. London: Methuen.

Ζεμπύλας, Μ. (2011). Οι πολιτικές διαστάσεις του Αναλυτικού Προγράμματος. Στο Μ. Ζεμπύλας (Επιμ.), ΕΠΑ70Κ: Εκπαιδευτική πολιτική και αναλυτικά προγράμματα - Τόμος Β: Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρίες και Εφαρμογές (σσ. 330-354). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Giroux, H., A. (1979). Toward a New Sociology of Curriculum. *Educational Leadership*, 37(3), 248-253.

Η Περί Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) Απόφαση, (2003, Μάρτιος 13). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Α. 21072α/Γ2/03, αρ. φ. 303, τ. Β', σσ. 3733-3744.

Η Περί Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) Απόφαση, (2003, Μάρτιος 13). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Α. 21072β/Γ2/03, αρ. φ. 304, τ. Β', σσ. 4307-4335.

Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή (σ.σ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Koustourakis, G. (2007). The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1), 131-146.

Κουτσελίνη, Μ. (2001). Ανάπτυξη Προγραμμάτων. Λευκωσία: Ιδιωτική έκδοση.

Koutselini-Ioannidou, M. (1997). Curriculum as political text: the case of Cyprus (1935-1990). *History of education*, 26(4), 395-407.

Oliver, A. (1977). *Curriculum Improvement*. New York: Harper & Row.

Pinar, W., F., & Bowers, C., A. (1992). Politics of Curriculum: Origins, Controversies, and Significance of Critical Perspectives. *Review of Research in Education*, 18, 163-190

Ράσης, Σ. (2007). Η κοινωνιολογία της γνώσης. Στο: G. Whitty, Κοινωνιολογία και Σχολική γνώση. Θεωρία, Έρευνα και Πολιτική του Αναλυτικού Προγράμματος, (σσ. 11-21). Αθήνα: Επίκεντρο. (Πρωτότυπη έκδοση 1985).

Το Περί Αναλυτικού Προγράμματος Προσχολικής Αγωγής Προεδρικό Διάταγμα, (1989, Σεπτέμβριος 26). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Π.Δ.. 486, αρ. φ. 208, τ. Α', σσ. 4469-4480.

UNESCO, (2001) Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την Πολιτιστική Πολυμορφία.

Στο: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/declaration_cultural_diversity_el.pdf.pdf (προσπελάστηκε στις 24/4/2015).

Φλουρής, Γ., Σ. (2010). Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση. Αθήνα: Γρηγόρης. (Πρωτότυπη έκδοση 1995).

Χαραλάμπους, Π. & Παπαμιχαήλ, Ε. (2011). Αναλυτικά προγράμματα σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στο Μ. Ζεμπύλας (Επιμ.), ΕΠΑ70Κ: Εκπαιδευτική πολιτική και αναλυτικά προγράμματα - Τόμος Β: Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρίες και Εφαρμογές (σσ. 530-578). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Whitty, G. (2007). Κοινωνιολογία και Σχολική γνώση. Θεωρία, Έρευνα και Πολιτική του Αναλυτικού Προγράμματος. Αθήνα: Επίκεντρο. (Πρωτότυπη έκδοση 1985).

Wood, G., H (1998). Democracy and the Curriculum. In: L. E. Beyer & M. W. Apple, The Curriculum. Problems, Politics, and Possibilities, (pp. 177-197). New York: State University Press.

Εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η επίδραση της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας

Καπερώνη Παρασκευή

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
vicky_kaperoni@windowsslive.com

Περίληψη

Στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκαν αρκετές μεταρρυθμίσεις στην προσπάθεια να εκσυγχρονιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να είναι σύμφωνο με την διακήρυξη της Μπολόνια αλλά και με τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούν στον ελληνικό χώρο. Στο παρόν άρθρο γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστεί η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και η προσπάθεια της Ελλάδας να ενσωματώσει αυτές τις κατευθυντήριες γραμμές στο εκπαιδευτικό της σύστημα.

Λέξεις-Κλειδιά: Ευρωπαϊκή ένωση, συνθήκη της Μπολόνια, τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή: από την ΕΚΑΧ στην ΕΕ

Η ιδέα της ενωμένης Ευρώπης προβλήθηκε κατά καιρούς από πολλούς φιλόσοφους όπως ο Γκαίτε και ο Νίτσε. Ωστόσο οι συνθήκες δεν ευδοκίμησαν πριν τη δεκαετία του 1950, οπότε και η Ευρώπη βρέθηκε αντιμέτωπη με κάποια καίρια προβλήματα που έπρεπε να επιλύσει. Αμέσως μετά τους καταστροφικούς Παγκόσμιους Πολέμους η διαρκής αύξηση του ανταγωνισμού μεταξύ Γαλλίας και Γερμανίας, η οργάνωση της άμυνας των Δυτικών δημοκρατιών απέναντι στην επεκτατική πολιτική της Σοβιετικής Ένωσης και η ανοικοδόμηση των κατεστραμμένων από τον πόλεμο χωρών της Ευρώπης ήταν τα άμεσα προβλήματα που επιζητούσαν άμεση λύση.

Η πρώτη απόπειρα ευρωπαϊκής συσπείρωσης έγινε το 1951 με την ίδρυση της **Ευρωπαϊκής Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα (ΕΚΑΧ)**¹ μεταξύ των χωρών Γαλλίας, Αγγλίας, Ιταλίας, Δυτικής Γερμανίας, Ολλανδίας, Βελγίου και Λουξεμβούργου. Σκοπός ήταν κατά κύριο λόγο οικονομικός καθώς, όπως συμπεραίνεται και από την ονομασία του, θα διαχειρίζονταν τις πρώτες ύλες του άνθρακα και του χάλυβα που ήταν καίριας σημασίας για την βιομηχανία της Ευρώπης.

Οι χώρες που συμμετείχαν στην ΕΚΑΧ αποτέλεσαν τον πυρήνα της δημιουργίας της **Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας (ΕΟΚ)**² που ιδρύθηκε το 1957 με τη συνθήκη της Ρώμης. Κύριος στόχος της ΕΟΚ ήταν η δημιουργία μιας κοινής αγοράς βάσει της ελεύθερης διακίνησης των αγαθών, των προσώπων, των υπηρεσιών, και των κεφαλαίων. Αν και αποτελούσε μια φιλόδοξη προσπάθεια να αποτελέσει ένα βήμα προς μια στενότερη οικονομική και πολιτική ενοποίηση των ευρωπαϊκών χωρών

¹ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:xy0022&from=EL>

² <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:xy0023&from=EL>

εντούτοις αρχικά δεν αποτέλεσε ισχυρό συνδετικό κρίκο μεταξύ των πολιτών. Αυτό διαφαίνεται και από το γεγονός ότι η ΕΟΚ αποτελούσε μια κλειστή ένωση καθώς η διεύρυνση της ξεκίνησε μόλις το 1973 ενώ η Ελλάδα εισήλθε το 1979.

Πιο ουσιαστικές προσπάθειες για την επίτευξη της ενοποίησης των ευρωπαϊκών χωρών έγινε με την συνθήκη του **Μάαστριχτ**³ για τη δημιουργία της **Ευρωπαϊκής Ένωσης** το 1992. Με αυτή τη φιλόδοξη συνθήκη θέτονται τα θεμέλια για μια οικονομική και νομισματική ένωση με ενιαίο νόμισμα (το ευρώ), ενισχύει τις αρμοδιότητες της Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και εισάγει την έννοια της ευρωπαϊκής ιθαγένειας. Αποσκοπεί στην κοινή εξωτερική πολιτική συνεργασία καθώς και συνεργασία στον τομέα της δικαιοσύνης και των εσωτερικών υποθέσεων. Μέσω της ένταξης περισσότερων χωρών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την χάραξη κοινής εξωτερικής και εσωτερικής πολιτικής σταδιακά αυξάνεται η ευρωπαϊκή ταυτότητα των πολιτών της Ευρώπης.

Εκπαιδευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης: συνθήκες.

Από την αρχή της δημιουργίας των πρώτων οικονομικών συνθηκών της **Ευρωπαϊκής Κοινότητας του Άνθρακα και Χάλυβα** και της **Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας** διαφάνηκε ένα πρώιμο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση μέσω της έμφασης που δόθηκε στην επαγγελματική εκπαίδευση των πολιτών των κρατών –μελών. Η δημιουργία μιας ευρωπαϊκής αγοράς χωρίς εσωτερικούς φραγμούς προϋποθέτει την διασφάλιση κοινής και ίσης επαγγελματικής εκπαίδευσης των πολιτών. Η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, που προβλέπεται στην συνθήκη ίδρυσης της ΕΟΚ, είχε ως σκοπό τη βελτίωση των εργασιακών ευκαιριών και την αναβάθμιση του επιπέδου διαβίωσης τους. Ωστόσο, δεν υπάρχει σαφής πρόβλεψη για την εκπαιδευτική πολιτική που θα πρέπει να ακολουθηθεί για την δημιουργία των ίσων ευκαιριών και για αρκετό καιρό η εκπαιδευτική πολιτική αφορούσε την επαγγελματική εκπαίδευση .

Με τη δημιουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τη **συνθήκη του Μάαστριχτ** Το ενδιαφέρον στράφηκε προς την πολιτική σκοπιά της ένωσης και τέθηκαν κάποιες βασικές αρχές για τη μεταστροφή του ενδιαφέροντος στην γενική εκπαίδευση έτσι ώστε να ενισχυθεί η έννοια της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Κατά συνέπεια, η ΕΕ είναι υπεύθυνη για τη εκπαίδευση και κατάρτιση, για τη νεολαία και τον πολιτισμό. Επιπλέον, με το κοινωνικό πρωτόκολλο η δράση της επεκτείνεται στην προώθηση της απασχόλησης, της παροχής κατάλληλης κοινωνικής προστασίας και ένταξη ατόμων που αποκλείονταν από την αγορά εργασίας. Επίσης, με την δημιουργία της ευρωπαϊκής ιθαγένειας και την δυνατότητα να ταξιδεύουν και να ζουν οπουδήποτε στην ΕΕ μπορούν δημιουργείται μια βάση για ελεύθερη διακίνηση των σπουδαστών. Τέλος, με την εφαρμογή της αρχής της επικουρικότητας δίνεται η δυνατότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση να ενεργεί και σε εθνικό επίπεδο όταν κρίνεται απαραίτητο.

³ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:xy0026&from=EL>

Το 1998 στο Παρίσι υπογράφηκε η **Διακήρυξη της Σορβόνης**⁴ από τους υπουργούς της Γαλλίας, της Γερμανίας, του Ηνωμένου Βασιλείου και της Ιταλίας. Από την πρώτη παράγραφο είναι εμφανής η πρόθεση για μια Ευρώπη της Γνώσης. Τονίζεται ότι πρέπει να ενδυναμωθούν οι πολιτιστικές, κοινωνικές και διανοητικές δυνάμεις της ηπείρου γι' αυτό και ζητείται η ελεύθερη διακίνηση της γνώσης και της συνεργασίας. Επίσης ζητείται η κατάργηση των εμποδίων της κινητικότητας φοιτητών και ερευνητικού προσωπικού και η ενθάρρυνση της συμμετοχής των φοιτητών σε προγράμματα ανταλλαγής. Επιπλέον τονίζεται η ανάγκη για ύπαρξη δυο κύκλων σπουδών Masters και Doctors με αντίστοιχη διάρκεια. Τέλος, η δημιουργία αντίστοιχων πτυχίων σε όλα τα κράτη-μέλη έτσι ώστε να μπορούν να αναγνωρίζονται οι σπουδές των φοιτητών και να έχουν την δυνατότητα να συνεχίσουν αυτές όπου επιθυμούν, κρίνεται επίσης απαραίτητο. Αυτό θεωρείται ότι μπορεί να επιτευχθεί μέσω της θέσπισης ενός κοινού συστήματος μεταφοράς πιστωτικών μονάδων και την ευρωπαϊκή συνεργασία για την βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Ως αποτέλεσμα της Διακήρυξης της Σορβόνης, τον Ιούνιο του 1999, υπεγράφη η **Διαδικασία της Μπολόνια**⁵. Σε αυτή την πράξη συμμετείχαν Υπουργοί Παιδείας από όλα τα μέλη της Ε.Ε. με στόχο τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης που θα ασκεί παγκοσμίως μια ισχυρή επίδραση και θα αποτελεί πόλο έλξης για τους φοιτητές. Συγκεκριμένα αποσκοπούσε:

- *Υιοθέτηση ενός κοινού συστήματος σπουδών (προπτυχιακός/ μεταπτυχιακός/ διδακτορικός) που θα μπορούν να είναι εύκολα αναγνωρίσιμοι και συγκρίσιμοι.*
- *Καθιέρωση συστήματος πιστωτικών μονάδων (ECTS) με σκοπό την μεγαλύτερη ευκολία στην κινητικότητα των φοιτητών και του ερευνητικού προσωπικού.*
- *Καθιέρωση δυο κύκλων σπουδών: προπτυχιακών και μεταπτυχιακών/ διδακτορικών.*
- *Προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας με σκοπό την βελτίωση και διασφάλιση της ποιότητας.*

Η διαδικασία της Μπολόνια εγκαινιάστηκε το 1999 και αξιολογείται ανά τριετία σε υπουργική συνδιάσκεψη με την πιο πρόσφατη στην Γαλλία τον Μάιο 2018.

Με την **Σύνοδο της Πράγας** 2001 οι υπουργοί Παιδείας επιβεβαίωσαν τις δεσμεύσεις της διαδικασίας της Μπολόνια και τόνισαν την σημασία της δια βίου εκπαίδευσης για τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης. Επιπλέον, με τη **Σύνοδο του Βερολίνου** (2003) καθορίστηκε μια διαδικασία αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών και αποφασίστηκε η διάρθρωση δύο κύκλων σπουδών (προπτυχιακός και μεταπτυχιακός) και η εισαγωγή ενός τρίτου κύκλου σπουδών ενώ δόθηκε το δικαίωμα για πρώτη φορά στους φοιτητές με την αποφοίτησή τους να λαμβάνουν δωρεάν και

⁴http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf

⁵ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11088&from=EL>

αυτομάτως «Συμπλήρωμα Διπλώματος», το οποίο αποτελεί αναλυτική παρουσίαση του προγράμματος που οδηγεί στο συγκεκριμένο πτυχίο.

Στη Σύνοδο του **Bergen** αξιολογήθηκε η πρόοδος που συντελέστηκε και αποφασίστηκε από τα 45 κράτη-μέλη η εφαρμογή των προτύπων και οδηγιών όπως αυτή προβλέπεται στο European Association for Quality Assurance in Higher Education. Επιπλέον, θεσμοθετείται η εφαρμογή των εθνικών πλαισίων για τα προσόντα και η αναγνώριση κοινών πτυχίων ενώ εφαρμόζονται ευέλικτες διαδικασίες μάθησης στη τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τέλος, η **Διακήρυξη της Βουδαπέστης-Βιέννης (2010)** σηματοδότησε το πέρας της πρώτης δεκαετίας της διαδικασίας της Μπολόνια και παράλληλα σήμανε την αρχή της δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (EXTE) όπως είχε προβλεφθεί στην σύνοδο της Μπολόνια.

Δομή Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος

Το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ως ένα ανοικτό σύστημα που επηρεάζει το κοινωνικό σύστημα μέσα στο οποίο εντάσσεται αλλά και επηρεάζεται από αυτό. Μέσα από το ιστορικό γίνεσθαι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει καθιερωθεί την 11χρονη υποχρεωτική παιδεία (Λόντος, 2018). Αυτό διαμορφώνεται ως εξής:

A. ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Περιλαμβάνει το Νηπιαγωγείο (4-6 ετών) που αποτελείται από το Προνήπιο και το Νήπιο, καθώς και το Δημοτικό (6-12 ετών) που αποτελείται από 6 τάξεις.

B. ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση περιλαμβάνει δύο κύκλους σπουδών:

α. Γυμνάσιο: (12-15 ετών) είναι υποχρεωτικό, και καλύπτει γενική παιδεία.

Είναι προαπαιτούμενο για την εγγραφή στα Γενικά Λύκεια και τα Επαγγελματικά Λύκεια. Τα εσπερινά Γυμνάσια λειτουργούν παράλληλα με τα Ημερήσια, στα οποία η παρακολούθηση αρχίζει από την ηλικία των 14.

β. Λύκειο: (16-18 ετών) είναι μη υποχρεωτικού χαρακτήρα και περιλαμβάνει τα Γενικά Λύκεια και τα Επαγγελματικά Λύκεια.

Γ. ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αποτελεί το τελευταίο επίπεδο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι προπτυχιακές σπουδές συνήθως διαρκούν 4 χρόνια, ενώ τα μεταπτυχιακά προγράμματα ένα με δύο χρόνια και τα διδακτορικά τουλάχιστον 3 ημερολογιακά έτη.

Περιλαμβάνει τον:

Πανεπιστημιακό Τομέα

- 1) Πανεπιστήμια
- 2) Πολυτεχνεία
- 3) Σχολή Καλών Τεχνών.

Τεχνολογικό Τομέα

- 1) Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ)
- 2) Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ).

Την οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου το ελληνικό κράτος το οποίο παρουσιάζει την εξής ιεραρχική διάρθρωση(Γιαννοπούλου,2008):

Α. Υπουργείο Παιδείας

Β. Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Γ. Διευθύνσεις και Γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε νομαρχιακό επίπεδο

Δ. Σχολικές Μονάδες

Μεταρρυθμίσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση υπό την επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκαν αρκετές μεταρρυθμίσεις στην προσπάθεια να εκσυγχρονιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να είναι σύμφωνο με την διακήρυξη της Μπολόνια αλλά και με τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούν στον ελληνικό χώρο. Στα πλαίσια της δημιουργίας συγκρίσιμων και συμβατών τίτλων πραγματοποιήθηκαν σημαντικές ενέργειες όπως η ίδρυση νέων τμημάτων στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα αλλά και η αναβάθμιση των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων σε Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

Επιπλέον, στον τομέα της Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης εντάχθηκαν και η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης(ΑΣΠΑΙΤΕ) το 2002 ενώ στην ανώτατη εκπαίδευση εντάχθηκαν και οι ανώτερες εκκλησιαστικές σχολές. Επίσης ενισχύθηκε η αυτονομία και οικονομική των ιδρυμάτων και η διαφάνεια και το 2005 ιδρύθηκε το Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος, με έδρα Θεσσαλονίκη, που προσφέρει προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών στην αγγλική γλώσσα(Μπαρούνη,2010).

Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια να διευρύνει η τριτοβάθμια εκπαίδευση την διεθνή και ευρωπαϊκή της διάσταση. Ιδιαίτερα η Ελλάδα άρχισε να αποδίδει μεγαλύτερη έμφαση στις αρχές της Μπολόνιας όπως στην ακαδημαϊκή αναγνώριση των πτυχίων, στη συσσώρευση και μεταφορά πιστωτικών μονάδων καθώς και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στα ευρωπαϊκά προγράμματα εκπαιδευτικής συνεργασίας (ERASMUS).

Το ΥΠΕΠΘ λαμβάνοντας μέρος στη διαδικασία της Μπολόνια για τη συγκρότηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης προσπαθεί εφαρμόσει τις αρχές της Μπολόνια. Συγκεκριμένα σύμφωνα με την έκθεση προόδου που δημοσιεύτηκε το 2007 στο Λονδίνο η Ελλάδα συγκέντρωσε 45 βαθμούς ενώ η συνολική άριστη βαθμολογία ανέρχεται στους 60 βαθμούς. Από τα 12 κριτήρια της διακήρυξης της Μπολόνια η Ελλάδα φαίνεται ότι έχει κατορθώσει να εναρμονιστεί πλήρως στην δυνατότητα πρόσβασης των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μεταπτυχιακές σπουδές καθώς δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους απόφοιτους των ΑΕΙ και ΑΤΕΙ να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό επίπεδο.

Επιπλέον, η θεσμοθέτηση του παραρτήματος διπλώματος έχει ήδη καθιερωθεί από το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008 και χορηγείται δωρεάν και στα αγγλικά για την άμεση χρήση του. Επίσης, το σύστημα Πιστωτικών Μονάδων (ECTS) έχει ήδη θεσμοθετηθεί και λειτουργεί πλήρως στην Ελλάδα και βοηθάει στην οργάνωση κοινών πτυχίων μεταξύ των πανεπιστημίων αλλά και στην κινητικότητα των φοιτητών. Τέλος, η Ελλάδα αρίστευσε σύμφωνα με την αναφορά στην ίδρυση κοινών πτυχίων με ευρωπαϊκά ΑΕΙ.

Σχεδόν άριστα φαίνεται να απέσπασαν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στους τομείς όπως προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών ΑΕΙ στο σύστημα των τριών κύκλων σπουδών. Εκεί διαφαίνεται μια διαφωνία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε ειδικές σχολές όπως η ιατρική, όπου η φοίτηση διαρκεί περισσότερο. Επιπλέον, όσον αφορά το σύστημα αξιολόγησης ΑΕΙ και ΑΤΕΙ φαίνεται επίσης να υπάρχει μια μικρή καθυστέρηση, όπως επίσης και στην εξωτερική αξιολόγηση και στη συμμετοχή των φοιτητών στην αξιολόγηση. Τέλος, η συμμετοχή των ελληνικών ΑΕΙ και ΑΤΕΙ στην Διεθνή Οργάνωση Αξιολόγησης δεν έχει ολοκληρωθεί πλήρως.

Μεγάλες καθυστερήσεις διαφαίνονται στην υιοθέτηση ενός συστήματος ενιαίας παρουσίας στο πτυχίο των γνώσεων –δεξιοτήτων του πτυχιούχων καθώς και στην αναγνώριση των άτυπων μορφών εκπαίδευσης, όπως η εργασιακή εμπειρία, ως ένα ακόμα κριτήριο για τη φοίτηση σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Τέλος, ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα είναι η μη αναγνώριση όλων των τίτλων σπουδών που αναγνωρίζουν και οι άλλες χώρες εταίροι. Οι αντιδράσεις κυρίως εστιάζονται στα παραρτήματα των ξένων πανεπιστημίων στην Ελλάδα καθώς πολλά θεωρούνται αμφίβολης ποιότητας ως προς την ποιότητα της εκπαίδευσης και τα πτυχία που παρέχουν. Ωστόσο, κυρίως αυτές οι αντιδράσεις οφείλονται σε ομάδες που θεωρούν ότι θίγονται τα συμφέροντα τους αλλά στο φόβο του πολιτικού κόστους της εκάστοτε

κυβέρνησης. Ως εκ τούτου, σε αυτό το κριτήριο τα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα έλαβαν την χειρότερη δυνατή βαθμολογία (Ηλιάδης, 2014).

Συμπεράσματα

Η ελληνική εκπαίδευση έχει διανύσει μια σημαντική πορεία με τάσεις εκσυγχρονισμού και προσαρμογής ώστε να ανταποκριθεί τόσο στα ευρωπαϊκά δεδομένα όσο και στις απαιτήσεις της ελληνικής πραγματικότητας. Από τη συνθήκη του Μάαστριχτ μέχρι τη συνθήκη της Μπολόνια έγινε σαφές το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και την χάραξη κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών – μελών.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα χαρακτηρίζονται από τη διάθεση αλλαγής και εναρμόνισης με τα ζητούμενα της Μπολόνια ώστε να καταστεί μέρος του Ευρωπαϊκού Χώρου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (EXTE). Συγκεκριμένα ο νόμος 3374/2005 ορίζει την εφαρμογή του ECTS, τη χορήγηση Παραρτήματος Διπλώματος και διαδικασία της αξιολόγησης σε όλα τα ΑΕΙ. Ο δεύτερος νόμος για την εκπαίδευση 4009/2011 «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των Ανωτάτων Εκπαίδευση Ιδρυμάτων» στοχεύει στη διεθνοποίηση των ΑΕΙ, εκμάθηση μιας τουλάχιστον ξένης γλώσσας στον 1^ο κύκλο σπουδών, η εκτεταμένη χρήση των πιστωτικών μονάδων και στους τρεις κύκλους σπουδών και στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών Δια Βίου Μάθησης.

Προοδευτικά η τριτοβάθμια εκπαίδευση εναρμονίζεται με τις ευρωπαϊκές οδηγίες και προσφέρει ανταγωνιστικά προγράμματα που καλύπτουν τις ανάγκες των νέων τόσο για εργασία εντός όσο και εκτός των συνόρων της χώρας. Σημαντικά βήματα μένουν να γίνουν ως προς την αναγνώριση των όλων των τίτλων σπουδών που αναγνωρίζουν και οι άλλες χώρες εταίροι καθώς και στη χρηματοδότηση των πανεπιστημίων ώστε να υπερκεράσουν και το τελευταίο εμπόδιο πλήρης εναρμόνισης των ελληνικών πανεπιστημίων με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά.

Βιβλιογραφία

Γιαννοπούλου, Α. (2008) *Η επιρροή της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ανώτατη Εκπαίδευση (2000-2007): Οι περιπτώσεις της Γερμανίας, της Γαλλίας και της Ελλάδας*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Γκόβαρης, Χ., Ρουσάκης Ι., (2008) *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα

Ηλιάδης, Η. (2014) *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μετά την ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Ηλιάδου-Τάχου Σ., Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ε.Ε: πεδίο μέλετης και πλαίσιο έρευνας, παρουσίαση μαθήματος, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Ιακωβίδης, Γ. (1998) *Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Προσέγγιση μέσα από τη σύγκριση του ελληνικού και του Γερμανικού συστήματος*, Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg

Καραμητόπουλος, Θ., Η εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μια ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου, *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ιούνιος 19-21, 2015, επιμέλεια Παπαδάτος Γ., Πολυχρονοπούλου Στ. Μπαστέα Α., 2016, σελ. 569-577

Κελπανίδης, Μ. (2006) Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης, *4^ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης*, Πάτρα, Οκτώβριος 6-8, 2006, επιμέλεια Μπουζάκης Σ., 2007

Λόντος, Χ. Δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος-Σύγκριση με Ε.Ε., παρουσίαση μαθήματος, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Μπαρούνη, Μ. (2010) *Η συνθήκη της Μπολόνια και οι αλλαγές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της Ενωμένης Ευρώπης*, μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μουσίδου, Τ. (2013) *Η εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Η αυτοεκτίμηση ως παράγοντας συγκρότησης του εαυτού: Η προσέγγιση του John Rawls.

Παπαοικονόμου Αντώνης Δ.

Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό Τμήμα Πολιτικών Επιστημών, E-mail: papaoiko@sch.gr

Περίληψη

Στόχο της εργασίας αποτελεί η διασαφήνιση της έννοιας της *αυτοεκτίμησης* μέσω της προσέγγισης του συμβολικού ιντεραξιονισμού και η ανάλυση των διαφορών πτυχών της. Επιμέρους στόχος της είναι η ανάδειξή της ως καθοριστικού παράγοντα συγκρότησης του κοινωνικού εαυτού του υποκειμένου και συνεκτικού δεσμού ανάμεσα στις ετερόκλητες ταυτότητές του. Για την ανάλυση της αυτοεκτίμησης θα χρησιμοποιηθεί επικουρικά η επεξεργασία της έννοιας από τον John Rawls όπως αυτή παρουσιάστηκε στο έργο του «*Μια θεωρία της δικαιοσύνης*».

Λέξεις-Κλειδιά: αυτοεκτίμηση, εαυτός, ταυτότητα, υποκείμενο

Η αυτοεκτίμηση ως συνεκτικός παράγοντας του εαυτού

Στην πορεία της ανάπτυξης και της διαρκούς αλληλεπίδρασης με τα άλλα άτομα του περιβάλλοντός του το άτομο μαθαίνει να ξεχωρίζει τον εαυτό του από τους άλλους χρησιμοποιώντας γλωσσικά σύμβολα για να αναφερθεί σε αυτόν, τα οποία σύμβολα είναι διαφορετικά από εκείνα που χρησιμοποιεί για να αναφερθεί στους άλλους. Αναφορά στον «εαυτό» σημαίνει αυτοαντίληψη, και η «αυτοαντίληψη» είναι η βασική δομή του αναστοχασμού: το υποκείμενο γίνεται συγχρόνως αντικείμενο της δράσης του. Με την αυτοαντίληψη ο «εαυτός» αποκτά συγκεκριμένο περιεχόμενο: το υποκείμενο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του **ως κάτι συγκεκριμένο**, ως μία οντότητα με ορισμένες ιδιότητες. Η πρώτη εικόνα του «εαυτού» που αποκτά ο νέος άνθρωπος στην αρχή της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας είναι η εικόνα που έχουν οι άλλοι για τον «εαυτό» του - αρχικά, δηλαδή, ενστερνίζεται και κάνει δική του την εικόνα που έχουν οι άλλοι γι' αυτόν. Στην μετέπειτα πορεία σταδιακά αντιλαμβάνεται ότι η δική του εικόνα για τον εαυτό του δεν συμπίπτει πάντα με την εικόνα που σχηματίζουν οι άλλοι και ότι ενδέχεται ακόμα και να έρχεται σε αντίθεση με αυτήν. Το αποτέλεσμα του συνδυασμού των αντιλήψεων των άλλων και της προσωπικής αντίληψης του ατόμου για τον εαυτό δημιουργεί την έννοια του *εαυτού* ή με άλλα λόγια της *αυτοαντίληψής* του που ορίζεται ως **η επίγνωση της ολότητας των σκέψεων και των συναισθημάτων ενός ατόμου που έχουν σχέση με τον εαυτό του ως αντικείμενο** (the totality of the individual's thoughts and feelings with reference to himself as an object).

Τα παραπάνω στοιχεία (σκέψεις και συναισθήματα) δεν είναι απλές περιγραφές χωρίς εσωτερική συνοχή. Ο πιο σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης είναι ο τρόπος συσχέτισής τους. Σύμφωνα με τους Arthur Combs & Donald Snygg «ο

φαινομενικός εαυτός δεν είναι απλά η ανάμειξη ή η πρόσθεση απομονωμένων κομματιών του εαυτού, αλλά ένα εσωτερικά συνδεδεμένο σύνολο στοιχείων που αποτελούν μια δομή (Gestalt) όλων αυτών». Ένας αριθμός των στοιχείων μιας στάσης είναι κεντρικά, άλλα στοιχεία είναι περιφερειακά, κάποια συνενώνονται σε μεγαλύτερα μέρη και κάποια είναι πιο αποκομμένα. Επομένως, δεν είναι μόνο το σύνολο των μερών, αλλά η σχέση των μερών που δημιουργεί το «όλο».

Σημαντική κρίνεται και η αλληλοσυσχέτιση των συστατικών της αυτοαντίληψης. Τρία σημεία πρέπει να ληφθούν καταρχήν υπόψη: α) τα στοιχεία της αυτοαντίληψης είναι άνισης σημασίας και οργανώνονται ιεραρχικά σε ένα σύστημα, β) η αυτοαντίληψη έχει ειδικά και γενικά επίπεδα και γ) η αυτοαντίληψη αποτελείται από ένα κοινωνικό «φαίνεσθαι» και ένα ψυχολογικό «είναι».

Τα τρία βασικότερα συστατικά της αυτοαντίληψης αναφέρονται όπως ακολουθεί:

1) **Ψυχολογική κεντρικότητα.** Η γενική αυτοεκτίμηση του ατόμου σχετίζεται με τη δομή των αξιών του. Η αναφορά στις αξίες υπονοεί τις αντιλήψεις για το επιθυμητό, οι οποίες αποτελούν τα κριτήρια αυτοκριτικής. Έτσι, αν κάποιος εκτιμάει τον εαυτό του σε ορισμένες τουλάχιστον εκφάνσεις του, τότε σέβεται γενικά τον εαυτό του: εάν πιστεύει ότι είναι έξυπνος, ελκυστικός, ηθικός κλπ. τότε έχει γενικά θετική γνώμη για τον εαυτό του. Παρόλα αυτά, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η σπουδαιότητα του κάθε ατομικού χαρακτηριστικού εξαρτάται από τη θέση του στη δομή της αυτοαντίληψης - αν δηλαδή το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό είναι κεντρικό ή περιφερειακό, πρωτεύον ή δευτερεύον μέρος του εαυτού. Η γενική αυτοεκτίμηση του ατόμου δεν βασίζεται απλά στην αξιολόγηση των μερών που απαρτίζουν τον εαυτό αλλά στην αξιολόγηση εκείνων που έχουν ιδιαίτερη σημασία για τον εαυτό. Ιδιαίτερη έμφαση σ' αυτό το σημείο έδωσε με χαρακτηριστική ιλαρότητα στο μνημειώδες έργο του ο William James:

...ο αναζητητής του πιο αληθινού, του πιο δυνατού και του βαθύτερου εαυτού πρέπει να κάνει μια προσεκτική επανάληψη της λίστας και να επιλέξει αυτόν τον εαυτό για τον οποίο στοιχηματίζει τη σωτηρία του... Εγώ, που έως τώρα έχω προσφέρει όλο το είναι μου στο να γίνω ψυχολόγος, είμαι ντροπιασμένος αν οι άλλοι γνωρίζουν περισσότερη ψυχολογία από ό, τι εγώ. Αλλά δεν έχω πρόβλημα που αγνωώ παντελώς τα Ελληνικά. Η ανικανότητα μου εκεί δεν με ταπεινώνει καθόλου. Αν είχα φιλοδοξία να γίνω γλωσσολόγος, θα ίσχυε το αντίστροφο.

Έτσι, η διαφορετική σημασία των μερών της αυτοαντίληψης είναι σημαντική για το αποτέλεσμα της αυτοεκτίμησης: κάποιες διαθέσεις ή στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας βρίσκονται ψηλά στην ιεραρχία των αξιών του ατόμου, ενώ άλλα περιορίζονται στην περιφέρεια. Ένα άτομο δίνει περισσότερη σημασία στην ευφυΐα του και λιγότερη στους τρόπους καλής συμπεριφοράς, το οποίο μπορεί να λειτουργεί αντίστροφα σε άλλα άτομα. Κάποιος είναι υπερήφανος για την κοινωνική του θέση, άλλος για την καταγωγή του, για τη φυλή του ή για τα θρησκευτικά του πιστεύω. Υπάρχουν περιπτώσεις που δύο ή και περισσότερες διαθέσεις ή στοιχεία κοινωνικής ταυτότητας είναι

πολύ κεντρικά σε κάποιον, όμως σε συνεχή βάση κάποιο από αυτά τα στοιχεία είναι κεφαλαιώδους σημασίας συγκριτικά με τα άλλα. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η ψυχολογική κεντρικότητα είναι από τα πιο σημαντικά συστατικά της αυτοαντίληψης. Λογικά, κάθε «κεντρική» ταυτότητα αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό της συγκρότησης του εαυτού.

2) **Σχέση μεταξύ του μέρους και του όλου.** Γενικά δεν φαίνεται να υπάρχει ομοφωνία ανάμεσα στους ερευνητές του εαυτού όσον αφορά το αν είναι καλύτερο να εστιαστεί η προσοχή στα μέρη-διαθέσεις, στα στοιχεία ταυτότητας, ή στη γενική εικόνα του εαυτού. Πιο ειδικά έχει αμφισβητηθεί η ύπαρξη μιας γενικής αυτοεκτίμησης για δύο λόγους: πρώτον, είναι φανερό ότι τα διάφορα μέρη της αυτοαντίληψης πολλές φορές είναι άσχετα μεταξύ τους - το άτομο δηλαδή μπορεί να νιώθει πολύ καλά για την ευφυΐα του, αλλά να μη νιώθει καθόλου καλά για την εμφάνισή του· επίσης, μπορεί να είναι πολύ υπερήφανο για την κοινωνική του θέση αλλά να έχει πρόβλημα με την κατγωγή του. Το ερώτημα είναι στην περίπτωση που υπάρχει τέτοιο χάσμα, μπορεί να γίνεται λόγος για γενική αυτοεκτίμηση (global self-esteem); Επιπλέον, το αίσθημα της αυτοεκτίμησης υπόκειται σε χρονικές διακυμάνσεις. Έτσι, το άτομο νιώθει κάποιες φορές μεγάλη ικανοποίηση για τον εαυτό του λόγω της επιτυχίας ή της επιδοκimasίας του από τρίτους σε συγκεκριμένες περιστάσεις, ενώ κάποιες άλλες μπορεί να νιώθει μεγάλη απογοήτευση.

Παρά τη διαφοροποίηση όμως ανάμεσα στις στάσεις, και τη γενική της πλευρά η αυτοαντίληψη έχει και τις ειδικές της εκφάνσεις. Το βέβαιο είναι ότι τα μέρη αυτά δεν είναι ταυτόσημα και ότι συνυπάρχουν στο άτομο ως ξεχωριστές οντότητες. Η παρατήρηση αυτή κρίνεται σημαντική καθώς μελέτες έχουν συναγάγει συμπεράσματα ότι υφίσταται μια ασθενής θετική συσχέτιση μεταξύ της χαμηλής γενικής αυτοεκτίμησης ενός ατόμου και των αρνητικών συναισθημάτων που είχαν σχετιστεί με μεμονωμένα στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας, των διαθέσεων ή των φυσικών χαρακτηριστικών. Η στάση όμως ενός ατόμου για ένα χαρακτηριστικό του διαφέρει από τη στάση του προς τον εαυτό του ως σύνολο: και τα δυο είναι σημαντικά, αλλά δεν είναι ούτε ισοδύναμα ούτε ταυτόσημα. Με άλλα λόγια δεν μπορούν να γίνουν γενικεύσεις από τα συγκεκριμένα ή αντίστροφα.

Το ερώτημα που ανακύπτει τελικά είναι: ποιά η σχέση ανάμεσα στο όλο και στα μέρη; Ερευνητές συνάγουν συμπεράσματα για τις στάσεις των ατόμων και τη γενική τους αυτοεκτίμηση αθροίζοντας τις αποκρίσεις τους στα επιμέρους χαρακτηριστικά τους. Το βασικό μειονέκτημα μιας τέτοιας προσέγγισης είναι ότι παραβλέπεται το γεγονός ότι η αυτοαντίληψη είναι μια δομή τα χαρακτηριστικά της οποίας είναι διευθετημένα με μια σύνθετη ιεραρχία. Με άλλα λόγια, η γενική στάση του ατόμου δεν είναι μόνο το άθροισμα των στοιχείων της προσωπικότητάς του αλλά και το **ειδικό βάρος** των στοιχείων αυτών, όπως επίσης και η σχέση μεταξύ τους. Γι' αυτό άλλωστε και τα στοιχεία στα οποία κάποιος εστιάζεται είναι τόσο διαφορετικά.

Δεν είναι μόνο τα στοιχεία *per se* αλλά και η σχέση τους, το βάρος τους και ο συνδυασμός τους που είναι υπεύθυνα για το τελικό αποτέλεσμα. Η Karen Horney αναφέρει:

«Για όλα μπορεί κάποιος να είναι υπερήφανος. Ό,τι για κάποιον είναι αστραφτερό περιουσιακό αντικείμενο, για κάποιον άλλο μπορεί να είναι επαίσχυντη υποχρέωση. Κάποιος μπορεί να είναι υπερήφανος που είναι αγενής. Κάποιος άλλος ντρέπεται για ό,τι μπορεί να ονομαστεί αγένεια και είναι υπερήφανος για την ευαισθησία που δείχνει στους άλλους κοκ.».

3) Η συμβολή των φυσικών χαρακτηριστικών. Το τρίτο μέρος της δομής της αυτοαντίληψης σχετίζεται με την αντίληψη του εαυτού σε σχέση με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά (social exterior) ή τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του ατόμου (psychological interior). Κάποιοι άνθρωποι δείχνουν μια τάση να βλέπουν τους εαυτούς τους σε σχέση με ένα κοινωνικό φαίνεσθαι - έναν ορατό εαυτό που εμπεριέχει φυσικά χαρακτηριστικά, στοιχεία κοινωνικής ταυτότητας, συγκεκριμένη συμπεριφορά - ενώ άλλοι τείνουν να βλέπουν τους εαυτούς τους ως ένα ψυχολογικό *είναι* - έναν ιδιωτικό κόσμο συναισθημάτων, στάσεων, επιθυμιών και μυστικών.

Η έννοια της αυτοεκτίμησης

Η αυτοεκτίμηση αποτελεί το βασικότερο εσωτερικό κίνητρο του ατόμου. Σύμφωνα με έρευνες ο υψηλός βαθμός αυτοεκτίμησης συνεπάγεται ότι το άτομο έχει αυτοσεβασμό, ενώ αντίθετα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη νευρωτική συμπεριφορά και τις συναισθηματικές ανωμαλίες (Mecca *et al.*, 1989). Από την άλλη πλευρά υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία αμυντικών μηχανισμών οι οποίοι στοχεύουν στην προστασία της αυτοεκτίμησης, ενάντια σε καταστάσεις που κάνουν εμφανές στο υποκείμενο ότι δεν επιτυγχάνει τους στόχους του. Ένας τέτοιος μηχανισμός άμυνας είναι ο εξορθολογισμός (rationalization) της συμπεριφοράς, που χρησιμοποιείται ως αντιστάθμιση του αρνητικού συναισθήματος της αποτυχίας και αναζητείται από το άτομο όταν αποτυγχάνει σε έναν τομέα, απωθώντας με αυτό τον τρόπο οποιαδήποτε συναισθήματα τραυματίζουν την αυτοεκτίμηση.

Στη βιβλιογραφία αναγνωρίζονται δυο διαστάσεις της αυτοεκτίμησης: α) η αυτοεκτίμηση που σχετίζεται με τη δραστικότητα του υποκειμένου (efficacy-based self-esteem), δηλαδή η άποψη που έχει κάποιος για τον εαυτό του σχετικά με την ικανότητά του και την ετοιμότητά του να δράσει αποτελεσματικά, και β) η αυτοεκτίμηση που σχετίζεται με την αξία του υποκειμένου (worth-based self-esteem) και, συγκεκριμένα, η άποψη που έχει κάποιος ότι είναι αποδεκτός και εκτιμάται από τους άλλους (Gecas & Schwalbe, 1983: 77-80). Ένας διαφορετικός διαχωρισμός της αυτοεκτίμησης είναι αυτός ανάμεσα στην «εσωτερική αυτοεκτίμηση» (η αίσθηση της δραστικότητας) και στην «εξωτερική αυτοεκτίμηση» (η αίσθηση της αποδοχής από τους άλλους) (Franks & Morolla, 1976: 326). Όπως έχουν δείξει οι Viktor Gecas και Peter Burke, η υψηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με αποτελέσματα όπως αυτό της προσωπικής επιτυχίας, ενώ η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με άλλα όπως αυτό της παρέκκλισης (Gecas &

Burke, 1995: 44). Γενικά, η αυτοεκτίμηση παραμένει σημαντικό πεδίο έρευνας για μια ποικιλία διαστάσεων: ως αποτέλεσμα της επιβεβαίωσης της ταυτότητας, ως εσωτερική άμυνα εναντίον του άγχους, και ως κίνητρο που κατευθύνει την συμπεριφορά (Rosenberg, 1979· Longmore & DeMaris, 1997: 177· Kaplan, 1975: 12).

Για την ενοποίηση των παραπάνω διαφορετικών αντιλήψεων για την αυτοεκτίμηση οι Alicia Cast και Peter Burke χρησιμοποιούν ως θεωρητικό πλαίσιο τη θεωρία της ταυτότητας (identity theory) (Cast & Burke, 1999), καθώς πιστεύουν ότι η αυτοεκτίμηση συνδέεται στενά με τη διαδικασία επιβεβαίωσης μιας ταυτότητας. Συγκεκριμένα:

- 1) η υψηλή αυτοεκτίμηση είναι αποτέλεσμα της διαδικασίας επιβεβαίωσης της ταυτότητας, η οποία επιτυγχάνεται όταν η εκτέλεση μιας ταυτότητας συγκλίνει με τις απόψεις των άλλων υποκειμένων (alters), που σημαίνει ότι οι άλλοι εκτιμούν το γεγονός ότι ο δρών είναι επιτυχής στην επιδίωξη να πλησιάσει στο υπόδειγμα της ταυτότητας που έχουν θέσει οι ίδιοι (Burke & Stets, 1999: 347-366)·
- 2) η υψηλή αυτοεκτίμηση που παράγεται από την παραπάνω διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει ως «άμυνα», όταν σε άλλες περιστάσεις αποτυγχάνει η προσπάθεια επιβεβαίωσης της ταυτότητας (self-verification) που εξηγήθηκε παραπάνω, και το άτομο βρεθεί σε μειονεκτική θέση·
- 3) η επιθυμία για αυτοεκτίμηση ωθεί τα άτομα να δημιουργούν ή να συντηρούν καταστάσεις ή σχέσεις που επιβεβαιώνουν την ταυτότητά τους.

Το πιο ενδιαφέρον συμπέρασμα των συγγραφέων είναι ότι οι δύο διαστάσεις της αυτοεκτίμησης (αφενός η μία που βασίζεται στην δραστικότητα κάποιου και, αφετέρου, η άλλη που βασίζεται στην αποδοχή του) προέρχονται από διαφορετικές πηγές της ταυτότητας. Συνοπτικά, η πρώτη αναφέρεται στην αυτοεκτίμηση που αποκτά κάποιος στην περίπτωση που θεωρεί το εαυτό του ικανό και αποτελεσματικό, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στην αυτοεκτίμηση που νοιώθει αυτός ο οποίος είναι αποδεκτός από τους άλλους (alters). Η επιβεβαίωση των ταυτοτήτων που σχετίζονται με άλλες ομάδες ατόμων (group-based identities) έχει μεγαλύτερη επίδραση στην αυτοεκτίμηση της αξίας, ενώ η επιβεβαίωση της ταυτότητας που βασίζεται σε ένα ρόλο του υποκειμένου (role-based identities) έχει μεγαλύτερη επίδραση στην αυτοεκτίμηση που βασίζεται στην δραστικότητα.

Βασικός στόχος της ταυτότητας τίθεται η επίτευξη εκ μέρους του ατόμου της συμφωνίας ανάμεσα στο υπόδειγμα που έχει το άτομο για τη συγκεκριμένη ταυτότητα και στα δεδομένα της εξωτερικής πραγματικότητας τα οποία δείχνουν την απόσταση που υπάρχει από το υπόδειγμα αυτό. Διαπιστώνεται έτσι μια σημαντική σχέση ανάμεσα στους στόχους και στα τελικά αποτελέσματα. Ένας από τους πρώτους που ασχολήθηκε με το θέμα ήταν ο William James ο οποίος θεώρησε ότι η αυτοεκτίμηση είναι ο λόγος (ratio) των επιτυχιών προς τις επιδιώξεις (James, 1890[1950]: 235), σχέση η οποία εκφράζει τις επιτυχίες των ατόμων με τις αρχικές επιδιώξεις. Επιπλέον, στη θεωρία της ταυτότητας έγκειται η άποψη ότι το άτομο επιδιώκει τη συμφωνία του στόχου της ταυτότητας, του «ιδανικού», με τις αντιλήψεις από το περιβάλλον ή την πραγματική συμπεριφορά

του εαυτού. Έτσι, η αυτοεκτίμηση είναι το άμεσο αποτέλεσμα μιας επιτυχούς αυτο-επιβεβαίωσης.

Υπό αυτήν την έννοια όταν τα άτομα λαμβάνουν ανατροφοδότηση επιβεβαίωσης μέσα σε μια ομάδα (διαμέσου της κοινωνικής σύγκρισης) ενισχύεται το αίσθημα της αποδοχής από τους άλλους μέσα στην ομάδα, αυξάνοντας την αυτοεκτίμηση που σχετίζεται με την αποδοχή (Brown & Lohr, 1987: 47-55· Burke & Stets, 1999: 360· Ellison, 1993: 1047). Πράγματι, αυτού του είδους η αυτοεκτίμηση βρίσκεται σε κίνδυνο όταν το άτομο αντιμετωπίζει την περίπτωση αποκλεισμού από τις κοινωνικές ομάδες (Leary & Downs, 1995). Αντίθετα, η αυτοεκτίμηση που σχετίζεται με τη δραστηριότητα προέρχεται συχνότερα από τις ιδιότητες που αποδίδει το άτομο στον εαυτό του. Όταν τα άτομα κάνουν τη συμπεριφορά τους αντικείμενο του αναστοχασμού τους και παρατηρούν ότι έχουν πετύχει τη συμφωνία ανάμεσα στην εξωτερική αντίληψη της πραγματικής συμπεριφοράς τους και στο υπόδειγμα της ταυτότητας, επιτυγχάνεται η αυτοεκτίμηση που σχετίζεται με τη δραστηριότητα, το οποίο φανερώνει την επιτυχή επίδρασή τους στο πεδίο το οποίο είναι σημαντικό για την ταυτότητά τους (Bandura, 1977· Burke & Stets, 1999: 350· Franks & Marolla, 1976: 324-341).

Από την άλλη πλευρά, ενώ η αυτο-επιβεβαίωση αυξάνει τα αισθήματα ικανότητας και αυτοεκτίμησης, η αποτυχία της διαδικασίας της αυτο-επιβεβαίωσης επιφέρει αρνητικές συναισθηματικές συνέπειες όπως μορφές κατάθλιψης (Burke, 1991: 836· Burke, 1996: 172· Higgins, 1989: 93-136). Μέσα από έρευνες έχουν επίσης αναγνωριστεί αρνητικά συναισθήματα, όπως η ζήλεια και ο θυμός (Ellestad & Stets, 1998: 640· Bartels, 1997). Σε περιπτώσεις που οι ανωμαλίες είναι μεγάλες και επίμονες, τα άτομα είναι δυνατό να θελήσουν να αποποιηθούν την ταυτότητά τους, ή να εγκαταλείψουν το πεδίο της δράσης (Gecas & Schwalbe, 1983: 77-88). Η αυτοεκτίμηση αποτελεί μια εφεδρική δύναμη που υφίσταται για τη διατήρηση των ατομικών και των κοινωνικών σχέσεων.

Πώς όμως δρα η αυτοεκτίμηση ως άμυνα; Ο Jonathan Brown έχει υποστηρίξει ότι η αυτοεκτίμηση λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε τα άτομα να διατηρούν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους (Brown, 1998: 180). Μία υπόθεση αφορά την επεξεργασία των εξωτερικών μηνυμάτων και της ανατροφοδότησης που παίρνει το άτομο από τους άλλους (Baumeister, 1998): τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι πιο πιθανό να θεωρήσουν την ανατροφοδότηση ως υποστήριξη των αντιλήψεων για τον εαυτό τους και με αυτόν τον τρόπο να υπερασπιστούν άλλους τομείς του εαυτού τους οι οποίοι λαμβάνουν αρνητική ανατροφοδότηση (Blaine & Crocker, 1993· Spencer et al, 1993: 21-36). Οι Richard Ashmore & Lee Jussim υποστηρίζουν ότι τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν μια πιο σταθερή άποψη του εαυτού τους και είναι πιο ισορροπημένα συναισθηματικά (Ashmore & Jussim, 1997:3). Οι δυο αυτές ιδιότητες αποτελούν αυτό που ο Roy Baumeister και άλλοι ονομάζουν «συναισθηματική άγκυρα», εννοώντας ότι τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση φαίνεται να έχουν περισσότερες «γνωστικές πηγές» στη διάθεσή τους, αφού έχουν, με αυτόν τον τρόπο, τη δυνατότητα να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά δυσάρεστες (αρνητικές) καταστάσεις (Campbell *et al.*, 1991: 477· Baumeister, 1998: 45). Με αυτόν τον τρόπο, η αυτοεκτίμηση προστατεύει τον εαυτό

του ατόμου από «αγχογόνες» καταστάσεις, όπως εμπειρίες και πληροφορίες που, υπό άλλες προϋποθέσεις, μπορεί να αποδειχθούν επιβλαβείς για τον εαυτό (Longmore & DeMarris, 1997: 177).

Εφόσον η αυτοεκτίμηση θεωρηθεί ως μια προσωπική πηγή που παρέχει στα άτομα ένα είδος «ενέργειας» η οποία τα υποστηρίζει κατά τη διάρκεια «στρεσογόνων» καταστάσεων, τότε η αυτοεκτίμηση ως πηγή «γεμίζει» και «αδειάζει». Υπό αυτήν την έννοια, θα μπορούσε να γίνει αντιπαραβολή της αυτοεκτίμησης με μια «δεξαμενή ενέργειας» η οποία γεμίζει με επιτυχημένη αυτο-επιβεβαίωση: παρέχει «βραχυπρόθεσμη πίστωση», η οποία και υποστηρίζει το άτομο όταν δεν είναι δυνατή η αυτο-επιβεβαίωση (McCall & Simmons, 1978: 64). Ακόμη, όταν τα άτομα βιώνουν καταστάσεις στις οποίες η αυτο-επιβεβαίωση είναι προβληματική, η αυτοεκτίμηση παρέχει μια στήριξη σε αυτά καθώς επιχειρούν να αλλάξουν τα νοήματα της περίστασης σε μια προσπάθεια ταύτισης ή τουλάχιστον σχετικής συμφωνίας ανάμεσα σ' αυτά τα εξωτερικά μηνύματα και στο υπόδειγμα της τυπικής ταυτότητας (Burke, 1991: 836· Burke, 1996:141). Η αυτοεκτίμηση προστατεύει το άτομο από την πιθανή συναισθηματική εξασθένηση καθώς, όπως ειπώθηκε, γίνεται προσπάθεια συμφωνίας των αντιλήψεων με την τυπική ταυτότητα.

Η προσέγγιση της αυτοεκτίμησης του John Rawls

Στο έργο του *«Μια θεωρία της δικαιοσύνης»*, ο John Rawls ονομάζει την αυτοεκτίμηση ή τον αυτοσεβασμό (οι δύο παραπάνω όροι ταυτίζονται για αυτόν) «ίσως το πιο σημαντικό πρωταρχικό αγαθό» διότι «χωρίς αυτό τίποτε δεν αξίζει να κάνουμε, ή κι αν ακόμη κάποια πράγματα έχουν αξία για εμάς, χάνουμε τη διάθεση να προσπαθήσουμε για αυτά» (Rawls, 1971: 440). Τα πρωταρχικά αγαθά «είναι πράγματα που ο κάθε ορθολογικός άνθρωπος θέλει με κάθε θυσία» και «πράγματα που προτιμά περισσότερο» (Rawls, 1971: 92). Ο Rawls κάνει το διαχωρισμό ανάμεσα στα κοινωνικά πρωταρχικά αγαθά (δικαιώματα, ελευθερίες, δυνατότητες, δυνάμεις, εισόδημα και πλούτος) και στα φυσικά πρωταρχικά αγαθά (όπως η υγεία, η ευρωστία, η εξυπνάδα και η φαντασία). Η θέση του Rawls είναι ότι η αυτοεκτίμηση είναι κοινωνικά πρωταρχικό αγαθό. Όπως αναφέρει η αυτοεκτίμηση:

... Πρώτα από όλα, ... περιλαμβάνει την αντίληψη του ίδιου του ατόμου για την αξία του, την ασφαλή πεποίθησή του ότι η άποψή του για το καλό και τα σχέδια του για τη ζωή, αξίζουν να συνεχιστούν. Δεύτερον, ο αυτοσεβασμός υπονοεί εμπιστοσύνη στις ικανότητες κάποιου, όσο του είναι δυνατό, να εκπληρώσει τους σκοπούς του. Όταν νιώθουμε ότι τα σχέδια μας έχουν λίγη αξία, δεν μπορούμε να τα επιδιώξουμε με ευχαρίστηση ή να χαρούμε με την εκτέλεσή τους. Ούτε με την αμφιβολία για το άτομο μας μπορούμε να συνεχίσουμε τις επιδιώξεις μας (Rawls, 1971: 62).

Έτσι, ένα άτομο θα έχει υψηλή αυτοεκτίμηση όταν πιστέψει ότι οι στόχοι του, οι δυνατότητές του και τα επιτεύγματά του έχουν θετική αξία, δηλαδή, όταν πιστέψει ότι οι

στόχοι του αξίζουν να πραγματοποιηθούν, οι ικανότητές του για τους στόχους αυτούς είναι κατάλληλες και τα πραγματικά επιτεύγματα του είναι αξιόλογα.

Σύμφωνα με το Rawls ο τρόπος επίτευξης της υψηλής αυτοεκτίμησης περιλαμβάνει:

α) την ύπαρξη κάποιου ορθολογικού σχεδίου για τη ζωή και ιδιαίτερα ενός σχεδίου το οποίο να ικανοποιεί την Αριστοτελική Αρχή και β) την εκτίμηση και την επιβεβαίωση του ατόμου και των πράξεών του από τα άλλα υποκείμενα.

Καταρχήν, με το όρο «ορθολογικό σχέδιο ζωής» εννοείται ένα δομημένο σύστημα, ένα σύστημα που αντανακλά την επιλογή του ατόμου για τις καταστάσεις γύρω του, για ό,τι το άτομο θεωρεί «καλό». Επίσης, εννοείται το σύστημα που ταξινομεί αυτά που θεωρούνται σωστά σύμφωνα με την κοσμοθεωρία του υποκειμένου με όρους σχετικής σπουδαιότητας, εμπεριέχοντας και τα μέσα πραγματοποίησης αυτής της ταξινόμησης. Στη συνέχεια με τον όρο «Αριστοτελική Αρχή» ο Rawls θεωρεί τον ψυχολογικό νόμο που φρονεί ότι το άτομο θα είναι πιο ευτυχισμένο αν ασχολείται με δραστηριότητες που είναι σχετικές με την αυτοαντίληψή του. Όπως ο ίδιος διατυπώνει:

Όταν οι δραστηριότητες αποτυχαίνουν να ικανοποιήσουν την Αριστοτελική Αρχή, φαίνονται περισσότερο βαρετές και ανούσιες χωρίς να μας δίνουν το αίσθημα ότι κάνουμε κάτι αξιόλογο. Ένα άτομο τείνει να έχει εμπιστοσύνη στην αξία του όταν αντιλαμβάνεται τις ικανότητές του και τις οργανώνει κατάλληλα (Rawls, 1971: 440).

Η σκληρή εργασία που απαιτείται για κάποια αγαθά συνεισφέρει στην υψηλή αυτοεκτίμηση. Έτσι, αγαθά που αποκτώνται απρόσμενα ή χωρίς σκληρή δουλειά δεν θα προσδώσουν πιθανώς αυτοεκτίμηση. Με άλλα λόγια, τα άτομα δεν μπορούν να πάρουν αξία από κάτι που δεν έχουν ποτέ αξιολογήσει, ή από κάτι που είναι πολύ εύκολο να αποκτήσουν. Εμπειρικά, βέβαια, καταστάσεις που δηλώνουν τυχειότητα, όπως το να κερδίσει κάποιος το λαχείο, επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση, παρόλο που το παραπάνω συμπέρασμα δεν θα μπορούσε να εφαρμοστεί για όλα τα τυχαία γεγονότα· αντίθετα, θα ήταν προτιμότερο να ειπωθεί ότι τέτοιου είδους συμβάντα συμβάλλουν στη χαμηλή αυτοεκτίμηση, αφού η υψηλή αυτοεκτίμηση πηγάζει από αυτό για το οποίο κάποιος εργάζεται σκληρά. Από εδώ προέρχεται και η επιμονή του Rawls στους στόχους, στα επιτεύγματα και στις δυνατότητες ως την κατάλληλη πηγή υψηλής αυτοεκτίμησης. Επομένως, η υψηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με αυτό στο οποίο το άτομο δίνει αξία. Έτσι, για παράδειγμα, το άτομο που μέσα από δύσκολες εξετάσεις κατάφερε να επιτύχει υψηλή βαθμολογία θα ενδυναμώσει την αυτοεκτίμησή του, κάτι που δεν θα ισχύσει αν μάθει ότι ο γονέας του μεσολάβησε για να έχει ένα καλό βαθμό. Ο Rawls αναφέρεται στο παραπάνω αίσθημα ως «φυσική ντροπή». Πιο συγκεκριμένα:

Η φυσική ντροπή εμφανίζεται από ελαττώματα του ατόμου ή από πράξεις που μαρτυρούν την απώλεια ιδιοτήτων που εμείς και οι άλλοι θα θεωρούσαμε φυσικό να έχουμε. Όμως αυτό που πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη είναι ότι το σχέδιο της ζωής μας είναι αυτό που προσδιορίζει για το τι ντρεπόμαστε και έτσι τα αισθήματα ντροπής είναι σχετικά με τις

φιλοδοξίες μας, με το τι προσπαθούμε να κάνουμε και με τι επιθυμούμε να το συσχετίσουμε.

Η φυσική ντροπή εμφανίζεται «από τον τραυματισμό της αυτοεκτίμησής μας, που οφείλεται στο ότι αποτυχαίνουμε να ανταποκριθούμε σε κάποιες καταστάσεις στις οποίες υποτίθεται ότι υπερέχουμε». Παράλληλα με την αυτοεκτίμηση πορεύεται η αυτοσυνέπεια, δηλαδή η προστασία του εαυτού ή, καλύτερα, η αυτοσυντήρηση: οι άνθρωποι συμπεριφέρονται με τρόπο ώστε να προστατεύουν την εικόνα τους και ερμηνεύουν κάθε εμπειρία αντίθετη σ' αυτήν την εικόνα, ως απειλή. Από τη στιγμή που η άποψη του ατόμου για τον εαυτό του είναι το κεντρικό αξίωμα ολόκληρης της θεωρίας της ζωής του, όλες οι αξίες του ατόμου οργανώνονται σε ένα σύστημα για τη διατήρηση του οποίου η ακεραιότητα είναι σημαντική. Ο πυρήνας του συστήματος, γύρω από τον οποίο περιστρέφεται όλο το σύστημα, είναι η αξιολόγηση του ατόμου για τον εαυτό του. Έτσι, το άτομο βλέπει τον κόσμο από τη δική του οπτική γωνία, με τον εαυτό του να βρίσκεται στο κέντρο. Κάθε αξία η οποία μπαίνει στο σύστημα του και είναι ασυμβίβαστη με την αξιολόγηση του ατόμου, δεν μπορεί να αφομοιωθεί· συναντά την αντίσταση και αν δεν υπάρξει μια αναδιοργάνωση, θα απορριφθεί» (Rawls, 1971: 445).

Οι κοινωνικές βάσεις της αυτοεκτίμησης σύμφωνα με το Rawls

Στο έργο του *«Πολιτικός Λιμπεραλισμός»* (Political Liberalism) ο Rawls επιστρέφει στην έννοια της αυτοεκτίμησης σημειώνοντας ότι «η έλλειψη ... της δυνατότητας μιας εργασίας μεστής νοήματος για το άτομο είναι καταστροφική για αυτό» (Rawls, 1996 σελ. 50). Επειδή μια τέτοια κατάσταση είναι καταστροφική, η δυνατότητα αυτή αποτελεί μια κοινωνική βάση της αυτοεκτίμησης. Το ενδιαφέρον φυσικά του Rawls για την ανιαρή και ανούσια εργασία δεν είναι καινούριο. Στη *«Θεωρία της Δικαιοσύνης»* πιστεύει ότι σε μια οργανωμένη κοινωνία «κανείς δεν χρειάζεται να είναι δουλοπρεπής έναντι των άλλων και να επιλέγει ανάμεσα σε μονότονες και βαρετές απασχολήσεις που νεκρώνουν την ανθρώπινη σκέψη και λογική» (Rawls, 1971, σελ. 529). Κατά την άποψή του ο κύριος λόγος για τον οποίο πολλοί εργαζόμενοι ωθούνται σε ανιαρές εργασίες είναι η έλλειψη εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στο σύστημα του λύση αποτελεί η ισότητα των ευκαιριών η οποία μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την κατάσταση. Το κύριο επιχείρημα του Rawls είναι ότι οι κοινωνικές βάσεις της αυτοεκτίμησης και του αυτοσεβασμού στηρίζονται στα πρωταρχικά κοινωνικά αγαθά. Ενώ το κεντρικό στοιχείο της κοινωνικής βάσης έγκειται στις στάσεις των άλλων (π.χ. σεβασμός και εκτίμηση), μπορεί επίσης να περιλαμβάνει την κατοχή ποικίλων αγαθών.

Η φημισμένη θέση του Rawls για τις κοινωνικές βάσεις της αυτοεκτίμησης είναι ότι αποτελεί ένα από τα πρωταρχικότερα κοινωνικά αγαθά που πρέπει να διανέμονται δίκαια σε μια δίκαιη κοινωνία. Ο αυτοσεβασμός, η αυτοεκτίμηση ή η αίσθηση της αξίας, μαζί με τα δικαιώματα και τις ελευθερίες, την οικονομική άνεση και τα άλλα υλικά αγαθά, αποτελούν μία από τις πιο απαραίτητες προϋποθέσεις των επιδιώξεων των πολιτών για μια καλή ζωή. Τα θετικά χαρακτηριστικά του εαυτού εξαρτώνται από το κοι-

νωνικό περιβάλλον του ατόμου. Ένα δίκαιο κράτος δεν παρέχει την αυτοεκτίμηση άμεσα αλλά μόνο τις κατάλληλες κοινωνικές προϋποθέσεις για τη δημιουργία της (Walzer, 1983: 273).

Εξαρχής, πρέπει να καταδειχθεί ότι το κεντρικό σημείο των παραπάνω κοινωνικών προϋποθέσεων έγκειται στις στάσεις των άλλων (σεβασμός ή αυτοεκτίμηση) οι οποίες συνδέονται άμεσα με τον αυτοσεβασμό και την αυτοεκτίμηση του υποκειμένου. Κατά δεύτερο λόγο, πρέπει να αναγνωριστούν τρεις σημαντικές εκφάνσεις της αυτοεκτίμησης (προσπάθεια απαλοιφής του στίγματος, συνεισφορά στα κοινωνικά αγαθά, προσπάθεια αυτοπραγμάτωσης) και να τονιστεί ότι θέματα πολιτισμού και πολιτισμικής ταυτότητας θα μπορούσαν να είναι μια εξίσου ενδιαφέρουσα τέταρτη πλευρά.

Σύμφωνα με το Rawls η αυτοεκτίμηση ενέχει δύο σημαντικά χαρακτηριστικά:

α) την αντίληψη του ατόμου για την προσωπική του αξία και την πεποίθησή του ότι η αντίληψή του για το «καλό», το σχέδιο ζωής του, αξίζει να πραγματοποιηθεί και β) την εμπιστοσύνη στην ικανότητά του να εκπληρώσει τους σκοπούς του. Ο Rawls πιστεύει ότι όταν τα σχέδια του ατόμου δεν έχουν ιδιαίτερη σημασία για το ίδιο, δεν αντλεί ικανοποίηση από την επιδίωξή τους και κατά συνέπεια βυθίζεται στην «απάθεια και στον κυνισμό». Για τον παραπάνω λόγο σε μια ευνομούμενη πολιτεία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αυτοεκτίμηση σε σχέση τουλάχιστον με τις άλλες αρχές που επιδιώκονται.

Στο έργο του John Rawls ο αυτοσεβασμός διαφοροποιείται από την αυτοεκτίμηση. Ο αυτοσεβασμός εξαρτάται από το σεβασμό των άλλων. Εάν τα άτομα δεν αισθάνονται ότι αναγνωρίζονται από τους άλλους, είναι δύσκολο έως αδύνατο να διατηρήσουν την πεποίθηση ότι αξίζει να συνεχίσουν την προσπάθεια για τις επιδιώξεις τους. Επιπλέον, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι όταν κάποιος έχει αυτοσεβασμό, είναι πιθανότερο να σέβεται τους άλλους και αντίστροφα. Αντίθετα η αυτο-περιφρόνηση οδηγεί στην περιφρόνηση των άλλων προς το άτομο, με αρνητικά αποτελέσματα όμοια με αυτά του φθόνου.

Βασική θέση της παρούσας μελέτης αποτελεί ο ισχυρισμός ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί έναν από τους πλέον σημαντικούς συνεκτικούς παράγοντες του εαυτού. Παρόλα αυτά, από τη στιγμή που ο εαυτός καθορίζεται κυρίως από κοινωνικούς παράγοντες, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν και οι κοινωνικές βάσεις της αυτοεκτίμησης και του αυτοσεβασμού για την όσο το δυνατό καλύτερη κατανόηση του εαυτού.

Επίλογος

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο τη διασαφήνιση της έννοιας της αυτοεκτίμησης ως καθοριστικού παράγοντα συγκρότησης του κοινωνικού εαυτού. Έγινε αναφορά στις διάφορες πτυχές της με έμφαση στους παράγοντες που την επηρεάζουν και την συν-

διαμορφώνουν. Δόθηκε έμφαση στις κοινωνικές βάσεις της αυτοεκτίμησης και στο σημαντικό ρόλο της κοινωνίας, στην τόνωση της αυτοεκτίμησης του ατόμου, γεγονός που με τη σειρά του οδηγεί στη βελτίωση των παραγωγικών σχέσεων συνολικότερα. Η ανάλυσή της ως θεμέλιο του εαυτού πλαισιώθηκε από την ανάλυση της έννοιας από το John Rawls ο οποίος ταύτισε την αυτοεκτίμηση με τον αυτοσεβασμό (self-respect). Συμπέρασμα της ανάλυσης που προηγήθηκε αποτελεί το γεγονός ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση δημιουργεί μια συσσώρευση θετικής ενέργειας στην αυτοαντίληψη του υποκειμένου η οποία το βοηθάει να αντεπεξέρχεται σε πιθανές αποτυχίες. Υπό αυτήν την έννοια είναι ένα είδος συνεκτικής ουσίας που ενώνει τις διάφορες ταυτότητες (identities) του ατόμου, απαραίτητης για τη συγκρότηση και τη διαμόρφωση του εαυτού.

Βιβλιογραφία

- Ashmore, R.D. & Jussim, L. (1997) *Self and Identity: Fundamental issues*, New York, Oxford University Press.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bartels, D. (1997). *An Examination of the Primary Emotions of Anger and Sadness in Marriage within the context of Identity theory*. Master' Thesis, Department of Sociology, Washington State University.
- Blaine, B. & Crocker, J. (1993). *Self-Esteem and Self-Serving Biases in Reactions to Positive and Negative Events: An integrative view*. Στο Self-esteem: The Puzzle of low self-regard, (eds) Baumeister, R, Plenum.
- Brewer, M, & Hewstone, M (eds), *Self and Identity, Perspectives of Social Psychology*, Blackwell Publishing.
- Brown, B. B., & Lohr, M. J. (1987). Peer group affiliation and adolescent self-esteem: An integration of ego-identity and symbolic interaction theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 σελ. 47-55.
- Brown, J. D. (1998) *The Self*, University of Washington, σελ. 180.
- Burke, P. (1991). Identity Processes and Social Stress. *American Sociological Review*, 56, σελ. 836-849.
- Burke, P. J. & Stets, J. E. (1999). Trust and commitment through self-verification. *Social Psychology Quarterly*, 62 σελ. 347-366.

- Burke, P. J. (1996). *Social identities and psychological stress*. Στο H. B. Kaplan (Ed.), *Psychological Stress: Perspectives on structure, theory, life course, and methods*, Orlando, FL: Academic Press, σελ. 141-174.
- Campbell, J., Chew, B. & Scratchley, L. (1991). Cognitive and Emotional Reactions to Daily Events: The Effects of self-esteem and self-complexity. *Journal of Personality*, 59, σελ. 473-505.
- Cast, A. D., & Burke, P. J. (1999). *Integrating self-esteem into identity theory*. Portland, OR: Pacific Sociological Association.
- Clark, K. B. & Clark, M. P. (1947). *Racial identification and preference in Negro children*. Στο T. M. Newcomb & E. L. Hartley. *Readings in Social Psychology*. New York: College Entrance Examination Board.
- Combs, A. W. (1999) *Being and becoming*, Springer Publishing Co.
- Combs, A. W., & Snygg, D., (1959). *Individual Behavior*. Revised Edition. New York, Harper.
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130(3), σελ. 392–414.
- Ellestad, J. & Stets, J. (1998). Jealousy and Parenting: Predicting Emotions from identity theory. *Sociological Perspectives*, 41, σελ. 639-668.
- Ellison, G. (1993) Learning, Local Interaction, and Coordination, *Econometrica*, 61, 1047-1071.
- Franks, D. D., & Morolla, L. (1976). Efficacious action and social approval as interacting dimensions of self-esteem: A tentative formulation through construct validation. *Sociometry*, 39, 324-341.
- Gecas, V., & Burke, P. J. (1995). *Self and identity*. Στο K., Cook, G., A. Fine, & J. S. House (Eds.), *Sociological perspectives on social psychology*. Boston: Allyn and Bacon, σελ. 41-67.
- Gecas, V., & Schwalbe, M. L. (1983). Beyond the looking-glass self: Social structure and efficacy – based self- esteem. *Social Psychology Quarterly*, 46, 77-88.
- Goodman, M., E. (1952). *Race Awareness in Young Children*. Cambridge, Mass.: Addison – Wesley.
- Gough, H. G. & Heilbrun, A. B. (1965). *The adjective Check List Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

Higgins, E. T. (1989). *Self-discrepancy theory: What patterns to self-beliefs cause people to suffer?* Στο L. Berkowitz (Ed), *Advances in experimental social psychology*, New York, Academic Press, σελ. 93-136.

Horney, K., (1999). *Neurosis and Human Growth*. Routledge, London.

James, W. (1890[1950]). *The principles of psychology*. Dover Publications, New York.

Kaplan, H., (1975). *The self-esteem motive*. Στο H. B. Kaplan (Ed.), *Self-attitudes and deviant behavior* Pacific Palisades. CA: Goodyear, σελ. 10-31

Kirkpatrick, L.A. & Ellis, B. (2005) *An Evolutionary-Psychological Approach to Self-Esteem*. Routledge.

Leary, M. R., & Downs, D. (1995). *Interpersonal functions of the self-esteem motive: The self-esteem system as a sociometer*. Στο M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem*. New York: Plenum.

Longmore, M. & DeMarris, A. (1997). Perceived Inequity and Depression in Intimate Relationships: The Moderating Effect of Self-Esteem. *Social Psychology Quarterly*, 60 σελ. 172-184.

McCall, G. & Simmons, J. (1978). *Identities and Interactions*. Free Press.

Mecca, A.M., Smelser, N.J., & Vasconcellos, J. (Eds.). (1989) *The social importance of self-esteem*. Berkeley: University of California Press.

Oyserman, D. (2005) *Self-concept and Identity*. Στο Brewer, M, & Hewstone, M (eds), *Self and Identity, Perspectives of Social Psychology*, Blackwell, Publishing, σελ. 5-25.

Pedersen, D.M. (1999) Validating a centrality model of self-identity, *Social Behavior and Personality*, 1, σελ. 12-45.

Quinn, S., (1987) *Mind of Her Own: the Life of Karen Horney*, Summit Books, New York.

Rawls, J., (1971). *A theory of Justice*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge.

Rosenberg, M., (1979) *Conceiving the self*, the Free Press.

Spencer, S., Josephs, R. & Steele, C. (1993). *Low self-esteem: The Uphill Struggle for self-integrity*. Στο Self-esteem: The Puzzle of Low self-regard, (eds) Baumeister, R, Plenum σελ. 21-36.

Μπέργκερ, Π., & Λούκμαν, Τ., (2003) *Η Κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας*, Αθήνα, Νήσος, σελ. 140-143.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΑΧΙΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Συναισθηματική Νοημοσύνη: Εκπαιδευτικό Σενάριο.

Θηβαίου Στυλιανή

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 Μεταπτυχιακό στη σχολική/εκπαιδευτική ψυχολογία, M.Sc Πανεπιστημίου Λευκωσίας

Περίληψη

Η συναισθηματική αγωγή αφορά όλα τα παιδιά και όλους τους ενήλικες που ασχολούνται με τα παιδιά. Ο συναισθηματικός, όμως, τρόπος διαπαιδαγώγησης απαιτεί εκμάθηση νέων δεξιοτήτων από τους ενήλικες, ώστε να είναι σε θέση να «εκπαιδεύσουν» τα παιδιά σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Η συναισθηματική αγωγή περιλαμβάνει πέντε στάδια: α) την επίγνωση των συναισθημάτων των παιδιών, β) την αναγνώρισή τους, γ) την ακρόαση με ενσυναίσθηση των συναισθημάτων του παιδιού, δ) τη βοήθεια που παρέχεται στο παιδί να κατονομάσει λεκτικά τα συναισθήματα του και ε) τον καθορισμό ορίων παράλληλα με παροχή βοήθειας στη διερεύνηση στρατηγικών για την επίλυση των προβλημάτων. Όλα αυτά συνάδουν στην ανάγκη εκπαιδευτικής παρέμβασης για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηλικία 9-10 ετών.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, Συναισθηματική νοημοσύνη, Συναισθηματική επάρκεια, Συναισθηματική αγωγή στο σχολείο

Είναι μόνο η καρδιά που μπορεί να δει τα αληθή, η ουσία δεν είναι ορατή στο γυμνό μάτι" - Antoine de Saint Exupéry

Abstract

Emotional treatment concerns all children and all adults who are involved with children. However, the emotional way of educating requires learning new skills from adults so that they can "educate" children into social and emotional skills. Emotional education includes five stages: a) awareness of children's feelings; b) their recognition; c) empathic listening to the emotions of the child; d) the help given to the child to name his feelings verbally; and e) setting boundaries while helping to explore problem-solving strategies. All this is consistent with the need for educational intervention to develop emotional intelligence at the age of 9-10 years.

Keywords: Educational Interventions, Emotional Intelligence, Emotional competence, Emotional education at school

It is only the heart that can see the truth, the substance is not visible to the naked eye» - Antoine de Saint Exupéry

Εισαγωγή

Η συναισθηματική εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση – αλλιώς συναισθηματική αγωγή αναφέρεται σε όλες τις ικανότητες, που απαρτίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη στο πλαίσιο των συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο. Δηλαδή, η συναισθηματική αγωγή αναφέρεται στην ικανότητα αντίληψης, έκφρασης και χειρισμού των συναισθημάτων, στον αυτοέλεγχο, στην ενσυναίσθηση, στην ποιοτική επικοινωνία, στη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων και προβλημάτων, στη διεκδικητική στάση, στην προσωπική υπευθυνότητα, στην αυτοεπίγνωση, την αυτοποδοχή, και την αυτοπειθαρχία.

Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο δημιουργήθηκε το παρακάτω εκπαιδευτικό σενάριο αποσκοπώντας στην ενίσχυση και ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά του δημοτικού, και συγκεκριμένα σε ηλικίες 9-10 ετών. Το πρόγραμμα αναπτύσσεται σε 4 δίωρα, δραστηριότητες διαφορετικής φύσης (ένα δίωρο κάθε εβδομάδα) ή 8 ώρες δύο φορές την εβδομάδα 1+1 ώρα από κάθε δραστηριότητα ανάλογα την προτίμηση και τις ανάγκες του τμήματός του. Και στις δύο περιπτώσεις το πρόγραμμα εφαρμόζεται στη διάρκεια ενός μήνα.

Στο πρώτο μέρος αναφέρουμε κάποια βασικά στοιχεία τόσο ιστορικά όσο και πρακτικά για τη συναισθηματική νοημοσύνη, τη συναισθηματική επάρκεια και τα απαραίτητα στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός ώστε να εφαρμόσει ένα τέτοιο πρόγραμμα, καθώς επίσης και τη συμπεριφορά που πρέπει να έχει απέναντι τόσο στους μαθητές του όσο και στους γονείς του. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται αναλυτικά ένα πρότυπο πρόγραμμα όπου κάθε εκπαιδευτικός δύναται να εφαρμόσει στην τάξη τους χωρίς κόστος τόσο οικονομικό όσο και από το χρόνο ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η συναισθηματική νοημοσύνη

Η συναισθηματική νοημοσύνη έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής σαν έννοια μετά την έκδοση του ομώνυμου βιβλίου του Daniel Goleman (1995), όμως η διαμόρφωσή της σαν επιστημονική έννοια, είχε ξεκινήσει πολλά χρόνια νωρίτερα. Συναισθηματική νοημοσύνη όμως προϋπήρχε πολύ πριν, στην έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης που εισήγαγε ο Thorndike το 1920, και την όρισε ως την ικανότητα που έχει κανείς να καταλαβαίνει τα υποκείμενα και να χειρίζεται με σοφία τις ανθρώπινες σχέσεις. Σε όλες τις εποχές οι άνθρωποι είχαν την αίσθηση της διαφορετικότητας των συναισθημάτων, των προβλημάτων και της λύσης τους αλλά και το διαφορετικό χειρισμό που απαιτούσε η κάθε περίπτωση ώστε να αντιμετωπιστούν. Αξιοσημείωτη είναι και η άποψη του Αριστοτέλη πως «ο καθένας μπορεί να θυμώσει-αυτό είναι εύκολο. Αλλά το να θυμώσει κανείς με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό, τη σωστή στιγμή, για τη σωστή αιτία και με το σωστό τρόπο-αυτό δεν είναι εύκολο».

Το 1983 ο Gardner διατύπωσε τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης όπου συμπεριέλαβε τις νέες διαστάσεις, διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη. ο Gardner ισχυρίζεται ότι ο άνθρωπος κατέχει περίπου εννιά διακεκριμένες δεξιότητες/ικανότητες. Η ύπαρξη αυτών των ειδών νοημοσύνης, χαρακτηρίζει το ανθρώπινο είδος και ο συνδυασμός τους σε κάθε άνθρωπο είναι μοναδικός. Ούτε καν οι δίδυμοι, οι πανομοιότυποι γενετικά κλώνοι δεν έχουν το ίδιο είδος νοημοσύνης, εφόσον η νοημοσύνη δεν καθορίζεται μόνο από τη βιολογική μας υπόσταση αλλά και από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και από τον τρόπο που ο καθένας από εμάς τα προσλαμβάνει. Οι συσχετίσεις μεταξύ των ειδών αυτών της ανθρώπινης ευφυΐας, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τελικά στην πράξη μειώνεται η αυτονομία τους και η «δομική» τους διάκριση.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner, ο άνθρωπος διαθέτει τις εξής νοημοσύνες: μουσική, σωματική-κινηστική (αυτή δηλαδή που διαθέτουν οι χορευτές και οι αθλητές), λογικομαθηματική, γλωσσική, αντίληψη του χώρου, διαπροσωπική (αυτή που διαθέτουν όσοι μπορούν να αντιλαμβάνονται τις διαθέσεις και τα κίνητρα της συμπεριφοράς των άλλων), ενδοπροσωπική (αυτή που διαθέτουν όσοι μπορούν να προσεγγίσουν και να ερμηνεύσουν βαθύτερα συναισθήματα και να καθοδηγήσουν ανάλογα με τη συμπεριφορά κάποιου), φυσιογνωστική (αυτή που διαθέτουν όσοι μπορούν να αναγνωρίσουν και να κατηγοριοποιήσουν τα φυσικά αντικείμενα) και υπαρξιακή (αυτή που διαθέτουν όσοι μπορούν να θέτουν βασικά ερωτήματα που σχετίζονται με την ανθρώπινη ύπαρξη και να στοχάζονται γύρω από αυτά). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Mayer & Salovey (1993) η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως «μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα, και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του».

Η συναισθηματική νοημοσύνη E.Q. και η διανοητική ευφυΐα I.Q.

Αν θέλαμε να δώσουμε έναν ορισμό στο δείκτη διανοητικής ευφυΐας I.Q. θα λέγαμε πως είναι ένας αριθμός που εκφράζει τη σχετική ευφυΐα ενός ατόμου, που σύμφωνα με το τυποποιημένο τεστ που υπάρχει, είναι ο λόγος της διανοητικής ηλικίας προς τη χρονολογική ηλικία πολλαπλασιαζόμενος με το 100. Ο δείκτης διανοητική ευφυΐας είναι το μέτρο των γνωστικών ικανοτήτων, όπως η ικανότητα της μάθησης, της κατανόησης ή της αντιμετώπισης πρωτόγνωρων καταστάσεων. Ο επιδέξιος χειρισμός της λογικής. Η πνευματική οξύτητα, η λογική και οι αναλυτικές ικανότητες.

Ο δείκτης συναισθηματικής νοημοσύνης E.Q., από την άλλη, μας δείχνει την ικανότητα που έχει κάποιος στο να χρησιμοποιεί τα συναισθήματα και τις γνωστικές του ικανότητες σωστά στην καθημερινή του ζωή. Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει τη διαίσθηση, τη δημιουργικότητα, τη συναισθηματική ευκαμψία, την προσαρμοστικότητα, τον έλεγχο του άγχους, την αρχηγική ικανότητα, την ακεραιότητα, την αυθεντικότητα αλλά και τις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες (Goleman, 1995)

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι το μέτρο χρήσης των συναισθημάτων και των γνωστικών μας ικανοτήτων, ενώ ο δείκτης διανοητικής ευφυΐας είναι το μέτρο του πόσο έξυπνοι είμαστε σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται περισσότερο με την επιτυχία ενός ανθρώπου στη ζωή του γενικότερα. Είναι ακόμα αναγκαίο να γνωρίζει κανείς τη διαφορά μεταξύ αυτών των δύο εννοιών ώστε να έχει τη δυνατότητα να μπορέσει να δουλέψει και να αναπτύξει το EQ του, καθώς είναι κάτι το οποίο μπορεί να διδαχθεί και να εξελιχθεί. Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε πως το IQ από μόνο του δεν επαρκεί για να επιτύχει κανείς στη δουλειά του, αλλά για να συμβεί αυτό, αναγκαίο είναι να γνωρίσουμε και να αναπτύξουμε περαιτέρω τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Αξίζει να σημειώσουμε πώς άτομα με υψηλό IQ και χαμηλό EQ (ή το αντίθετο) δε συναντώνται συχνά. Σε αντίθεση με το IQ, που ένα μεγάλο μέρος της ευφυΐας προικοδοτείται με τη γέννηση, το EQ μπορεί να ενδυναμωθεί μέσω μάθησης σε όλες τις ηλικίες.

Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται κυρίως στη γνώση, στον έλεγχο και στο χειρισμό των συναισθημάτων (Goleman, 1995). Παραπέμπει σε μια σειρά από ικανότητες οι οποίες διευκολύνουν το άτομο να αντιληφθεί, να εκφράσει και να επεξεργαστεί τον εσωτερικό του κόσμο με τρόπο ώστε να εξασφαλίσει συναισθηματική επάρκεια.

Οι συναισθηματικές δεξιότητες μπορούν να βοηθήσουν αποφασιστικά το μαθητή όσο και τον εκπαιδευτικό, όχι μόνο στη διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά κυρίως στη συγκρότηση άρτιας ψυχοκοινωνικής ταυτότητας.

- *Επίγνωση των συναισθημάτων*
- *Ο έλεγχος των συναισθημάτων*
- *Ο χειρισμός των συναισθημάτων*
- *Η αυτεπίγνωση*
- *Η αποδοχή του εαυτού*
- *Ο αυτοέλεγχος*
- *Η προσωπική υπευθυνότητα*
- *Η ποιοτική επικοινωνία*
- *Η διεκδικητική στάση*
- *Η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων*

Περιγράφουν σημαντικές δεξιότητες συναισθηματικής επάρκειας.

Επιπλέον, ένα βασικό στοιχείο που συμπεριλαμβάνεται στα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι και η ενσυναίσθηση (empathy), με κύρια γνωρίσματά της την κατανόηση και τη συμμετοχή στα προβλήματα και τα βιώματα του άλλου. Η ενσυναίσθηση προϋποθέτει «ενεργητική ακρόαση», δηλαδή συγκέντρωση στα λόγια του συνομιλητή μας, χωρίς λεκτικές παρεμβολές. (C. Rogers)

Συναισθηματική νοημοσύνη και Εκπαίδευση

Διάφορες έρευνες που έχουν γίνει, έχουν αναδείξει τις ισχυρές σχέσεις που έχει η συναισθηματική νοημοσύνη με την εκπαίδευση. Έχει διαπιστωθεί ότι η συναισθηματική αγωγή στα προγράμματα σπουδών καθ' όλη τη διάρκεια των εκπαιδευτικών χρόνων ενός μαθητή, ενδυναμώνει το EQ και μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Η συναισθηματική αγωγή:

- Διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης
- Αναπτύσσει ορθές στρατηγικές επαγγελματικής σταδιοδρομίας και επιτυχίας
- Αυξάνει τις πιθανότητες προσωπικής και κοινωνικής προσαρμογής
- Βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις

Ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία μέσα από διάφορες πρακτικές και δραστηριότητες να εφαρμόσει τη συναισθηματική αγωγή στη σχολική τάξη. Ο ρόλος του είναι συμβουλευτικός, υποστηρικτικός, καθοδηγητικός, δίνει σαφείς οδηγίες όσο ο μαθητής δουλεύουν σε ομάδες όπου χρειαστεί και εμπνέει τα παιδιά να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Πρέπει επιπλέον να διαθέτει ενσυναίσθηση, να οικοδομεί υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, να είναι σε θέση να εκφράζει να συναισθήματά του, αλλά και να έχει επίγνωση της επίδρασης του εξωσχολικού δικτύου και να το λαμβάνει υπόψη στο έργο του.

Ο εκπαιδευτικός που θα ασχοληθεί με κάποιο πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης θα πρέπει να ενημερώνει τους γονείς για τον πολυσύνθετο ρόλο του σχολείου ώστε η σχέση τους να μην επικεντρώνεται μόνο στο μαθησιακό τομέα. Να προτρέπει σε δημιουργικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου που βοηθούν την εκτόνωση επισωρευμένης ενέργειας. Να ενθαρρύνει τις ειλικρινείς διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών, δίνοντας έμφαση στο χρόνο που απαιτείται για ποιοτική επαφή. Τέλος, να παροτρύνει τους γονείς να εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους και ειδικά την αγάπη τους στα παιδιά με τρυφερότητα. (Gottman, 2000)

Στρατηγική ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στη σχολική τάξη

Η συναισθηματική αγωγή δεν αποτελεί αποκλειστικά μια ξεχωριστή διαδικασία, αποκομμένη από την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Μπορεί εύκολα να ενταχθεί και να προσαρμοστεί στο πλαίσιο ενός ή περισσότερων μαθημάτων. Πριν απ' όλα όμως, απαιτεί την ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού προς αυτή την κατεύθυνση και συνειδητοποίηση το πολυδιάστατου ρόλου που έχει αναλάβει. Είναι σκόπιμο να υπενθυμίσουμε ότι μέσα από τη συναισθηματική αγωγή διαμορφώνεται ένα ευχάριστο ψυχολογικό κλίμα στην τάξη και διευκολύνεται η μαθησιακή διαδικασία.

Τα εκπαιδευτικό σενάριο για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών που περιγράφεται παρακάτω, αφορά σε μαθητές ηλικίας 9-10 ετών Γ' και Δ' Δημοτικού διάρκειας (8 διδακτικών ωρών) τεσσάρων δώρων.

1^ο δώρο Θεατρικά Παιχνίδια

Δραματοποίηση: Αρκετά λογοτεχνικά κείμενα προσφέρονται για δραματοποίηση κατά την οποία, ο μαθητής καλείται να «βιώσει» και να εκφράσει τα συναισθήματα του ήρωα. Μπαίνοντας στο ρόλο του πρωταγωνιστή ενός έργου, αναπτύσσει ενσυναίσθηση και υιοθετεί/οικειοποιείται τις σκέψεις και τα συναισθήματά του ανάλογα με την περίπτωση. Δεν πρέπει να αγνοήσουμε ότι τα παιδιά, ειδικά στις τάξεις του δημοτικού, απολαμβάνουν τέτοιου είδους δραστηριότητες. Συνεπώς είναι μια ευκαιρία έκφρασης του ψυχικού κόσμου που εκπαιδευτικός οφείλει να την αξιοποιήσει.

Πρόταση: Α. Αντ. Σ. Εξπερύ «Ο μικρός πρίγκηπας»

Παιχνίδια ρόλων: Δημιουργεί είτε ο εκπαιδευτικός, είτε οι μαθητές φανταστικά σενάρια κρίσεων ή έκρυθμων καταστάσεων με αναφορές στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Σ' αυτή την περίπτωση τα παιδιά, ατομικά ή σε ομάδες, ενσαρκώνουν ρόλους σύμφωνα με ένα ελεύθερο σενάριο που έχουν εμπνευστεί. Το θέμα θα αναφέρεται σε καταστάσεις κρίσεων στις οποίες οι πρωταγωνιστές καλούνται να πάρουν θέση. Καλούνται μαθητές ή ομάδες να τους ενσαρκώσουν.

Πρόταση: «Ο μαθητής Αποστόλης» Ο Αποστόλης προκαλεί το δάσκαλό του διαρκώς με ανάρμοστο τρόπο, άσχημες λέξεις και φασαρία, αναστατώνοντας την τάξη. Ρόλοι: Δάσκαλος, Αποστόλης-Συμμαθητής Α-Συμμαθητής Β.

2^ο δώρο Χαλάρωση - Διασκέδαση

Προβολή ταινίας: Στο περιθώριο της Ευέλικτης Ζώνης μπορεί μια ταινία να αποτελέσει την αφορμή για συζήτηση μιας και πολλές ταινίες είναι δημοφιλείς στους μαθητές και τα θέματα που πραγματεύονται είναι κοντά στα ενδιαφέροντα της ηλικίας τους. Προβάλλεται ένα φιλμ ή απόσπασμα ταινίας η οποία έχει επιλεγεί κατάλληλα ώστε να προκαλέσει συζήτηση, σχόλια ή ερμηνεία της συναισθηματικής αντίδρασης των πρωταγωνιστών.

Πρόταση: «Ψάχνοντας το Νέμο» (1993). Η ταινία πραγματεύεται, κοινωνικό αποκλεισμό, αγάπη, φιλία, οικογενειακοί δεσμοί, μοναξιά, αλληλεγγύη.

3^ο δώρο

Ομαδικά παιχνίδια (κατά τη διάρκεια της Ευέλικτης ζώνης ή την ώρα της Γυμναστικής)

Α. Επιτραπέζιο παιχνίδι (1 1/4 ώρα)

Πρόταση: «Η εξερεύνηση των συναισθημάτων». Επιτραπέζιο παιχνίδι EQ games που βοηθάει στην ανίχνευση και διαχείριση των συναισθημάτων όσο και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

B. Η μπάλα

Καθόμαστε σε κύκλο άνετα σε μαξιλάρια. Δίνουμε μια μαλακή μπάλα σε κάποιον που εκδηλώνει ενδιαφέρον. Αυτός πετάει τη μπάλα σε όποιον θέλει. Εκείνος που παίρνει τη μπάλα ανακοινώνει το όνομά του και λέει τρία επίθετα για τον εαυτό του. Στη συνέχεια την πετά ξανά σε ένα πρόσωπο της αρεσκείας του, μέχρι να ολοκληρωθεί ο κύκλος. Στο τέλος πιάνονται όλοι χέρι με χέρι και φωνάζουν δυνατά το όνομα της τάξης ή του τμήματος.

Γ. Παιχνίδια χαλάρωσης (15 λεπτά)

Στην αίθουσα του γυμναστηρίου του σχολείου μπορούμε να κάνουμε ασκήσεις χαλάρωσης μετά τη γυμναστική.

Πρόταση: Η γάτα

- *Ξαπλώνουμε παίρνοντας μια άνετη θέση και κλείνουμε τα μάτια*
- *Αναπνέουμε βαθιά και χαλαρώνουμε*
- *Φανταζόμαστε πως είμαστε μια γάτα που μόλις ξύπνησε*
- *Ανοίγουμε τα μάτια και τεντώνουμε το σώμα, χέρια, πόδια*
- *Καμπουριάζουμε τη ράχη*
- *Αφήνουμε το σώμα ελεύθερο και χαλαρώνουμε για 10''*
- *Επαναλαμβάνουμε τα βήματα 3 φορές*

3ο δώρο: ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ

Με αφορμή ένα ευχάριστο ή δυσάρεστο γεγονός, οι μαθητές παροτρύνονται να εκφραστούν συναισθηματικά μέσα από την τέχνη δημιουργώντας ένα ποίημα, ένα τραγούδι ή μια ζωγραφιά.

Πρόταση Α. οι μαθητές καλούνται να ακούσουν μια μουσική και να φανταστούν ποια συναισθήματα οδήγησαν το συνθέτη να γράψει τη συγκεκριμένη μελωδία/στίχο. (π.χ. Claire de lune, Debussy, Οι γάμοι του Φίγκαρο)

Πρόταση Β. οι μαθητές καλούνται να ακούσουν τη μουσική από μια ταινία (soundtrack)- χωρίς να την έχουν δει- και να φανταστούν το είδος της (π.χ. θρίλερ, κωμωδία, περιπέτεια).

Πρόταση Γ. Προτρέπουμε τα παιδιά να κόψουν μια ζωγραφιά με το χέρι που χρησιμοποιούν λιγότερο ή να διαβάσουν ένα κείμενο σε μια γλώσσα που αγνοούν. Πχ. ποίημα στα ολλανδικά) Μ' αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η ενσυναίσθηση τους.

4ο δώρο Έκφραση - Έκθεση

Μοιράζουμε στα παιδιά φύλλα εργασιών- δραστηριοτήτων. Όλες οι δραστηριότητες έχουν προαιρετικό χαρακτήρα. Είναι αυτονόητη η ανωνυμία του μαθητή. Εκτός από

«το πρώτο μου βιογραφικό», Δε χρειάζεται το όνομα και το επίθετο των παιδιών, ώστε να εκφράζονται ελεύθερα.

1^ο Φύλλο Δραστηριοτήτων

Το πρώτο μου βιογραφικό (Αυτεπίγνωση/Αυτοαποδοχή)

Πριν συμπληρώσεις το βιογραφικό σου, υπογράμμισε στην παρακάτω λίστα πράγματα που γνωρίζεις να κάνεις.

Δεξιότητες για τις οποίες είμαι περήφανος

1. Ξέρω να κάνω ποδήλατο
2. Μιλώ και διαβάζω μια ξένη γλώσσα έστω και λίγο
3. Διαβάζω τους υπότιτλους σε ξένες ταινίες
4. Γνωρίζω κολύμπι
5. Λέω ανέκδοτα στην παρέα μου
6. Μπορώ να γράφω στον Η/Υ
7. Μπορώ να χειρίζομαι τις ηλεκτρονικές συσκευές του σπιτιού
8. Δένω τα κορδόνια των παπουτσιών
9. Προσέχω το μικρό μου αδερφάκι

Βλέπεις πόσο σημαντικές ικανότητες έχεις! Μπράβο!

Τώρα συμπλήρωσε το βιογραφικό σου, κόψε το κομμάτι αυτό, διάβασέ το στους συμμαθητές σου και φύλαξέ το στο προσωπικό σου αρχείο.

Βιογραφικό

Το όνομά μου είναι Γεννήθηκα στ.....
το έτος..... Παρακολουθώ τη ... τάξη του..... Δημοτικού σχολείου.....

Έχω λάβει μέρος..... Ένα βραβείο που έχω κερδίσει
εγώ/η τάξη μου είναι..... Επίσης, έχω κερδίσει.....
ενώ τις ελεύθερες ώρες μου ασχολούμαι με.....

Εκτός από τη μητρική μου γλώσσα που είναι τα....., μιλάω και γράφω
λίγα..... Ένα ιδιαίτερο ταλέντο μου είναι..... και όπως λένε οι
άλλοι είμαι καλός σε..... Έχω επισκεφθεί μουσεία, θέατρα, αρχαιολογικούς
χώρους, όπως..... Ακόμα έχω ταξιδέψει
στ..... Όταν μεγαλώσω, θα μου άρεσε να γίνω.....

2^ο Φύλλο Δραστηριοτήτων

Βρες τι νιώθεις όταν... (Αντίληψη/ Έκφραση συναισθημάτων)

Βήμα 1. Αντιστοίχισε την κατάσταση με το συναίσθημα που νιώθεις κάθε φορά, βάζοντας δίπλα τον κατάλληλο αριθμό. Μπορείς να βάλεις τον ίδιο αριθμό πάνω από μια φορά.

Βήμα 2. Στη συνέχεια δίπλωσέ το και αν θες δώσε το στο διπλανό σου παίρνοντας το δικό του. Δες τις διαφορές.

- Δεν έχω διαβάσει το μάθημα της ημέρας
- Ο δάσκαλος μου έκανε παρατήρηση μπροστά στους συμμαθητές μου
- Μάλωσα με τον καλύτερό μου φίλο/η
- Έγραψα άσχημα στο διαγώνισμα
- Εκλέχθηκα πρόεδρος στην τάξη
- Θα πάμε ταξίδι μαζί, όλη η οικογένεια
- Θα μπω πρώτη φορά σε αεροπλάνο
- Γεννήθηκε το μικρό μου αδερφάκι
- Ο πατέρας μου απολύθηκε από την εργασία του
- Ένας συμμαθητής μου δε με κάλεσε στο πάρτι του
- Η ομάδα μου έχασε στον αγώνα

1.ΧΑΡΑ	7.ΘΥΜΟΣ	13.ΖΗΛΙΑ
2. ΑΓΧΟΣ	8.ΝΤΡΟΠΗ	14. ΑΝΑΚΟΥΦΙΣΗ
3.ΦΟΒΟΣ	9.ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΜΟΣ	15.ΣΤΕΝΑΧΩΡΙΑ
4.ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΣΗ	10. ΠΕΡΗΦΑΝΙΑ	16.ΕΥΤΥΧΙΑ
5.ΑΓΑΠΗ	11. ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ	17.ΟΡΓΗ
6.ΗΡΕΜΙΑ	12.ΑΜΗΧΑΝΙΑ	18. ΕΚΠΛΗΞΗ

3^ο Φύλλο Δραστηριοτήτων

Το παιχνίδι της φιλίας

(ποιοτική επικοινωνία-αντίληψη/ έκφραση συναισθημάτων/υπευθυνότητα

Πόσο καλά γνωρίζεις τον κολλητό/κολλητή σου

Απάντησε σε όλες ερωτήσεις γνωρίζεις

Πότε έχει γενέθλια;

Τι φαγητό του/ της αρέσει;.....

Ποιος/α είναι ο αγαπημένος του/της τραγουδιστής/τρια;.....

Ποια είναι η αγαπημένη του/της εκπομπή;.....

Ξέρεις τουλάχιστον ένα μεγάλο του/της μυστικό;.....

Ποια είναι η αγαπημένη του/της ταινία;.....

Ποιο παιχνίδι προτιμάει να παίζει;.....

Ποια είναι τα όνειρά του/της για το μέλλον;.....

.....

Ποια είναι η πιο ευτυχισμένη στιγμή της ζωής του/της μέχρι σήμερα;.....

.....

Τι είναι αυτό που τον/ την κάνει να νιώθει άσχημα καμιά φορά;.....

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το παραπάνω πρόγραμμα είναι φυσικά ένα μια μικρή ιδέα που μπορεί να πάρει ο κάθε εκπαιδευτικός ώστε να αναπτύξει τη συναισθηματική νοημοσύνη σε μια ηλικία όπου τα συναισθήματα του ανθρώπου είναι τόσο εύπλαστα αλλά και πολλές φορές εκρηκτικά ή υπερβολικά. Άλλωστε, από έρευνες που έχουν γίνει διαπιστώθηκε ότι, όταν εκπαιδευτικοί, εφαρμόζουν συναισθηματική αγωγή, τότε τα παιδιά γίνονται πιο ανθεκτικά και ευπροσάρμοστα. Φυσικά όπως όλα τα παιδιά έτσι κι αυτά λυπούνται, θυμώνουν, φοβούνται κάτω από συγκεκριμένες αντίξοες συνθήκες. Παρ' όλα αυτά, είναι πιο ικανά να χαλαρώνουν, να ηρεμούν, να βγαίνουν από τη δύσκολη θέση και να συνεχίζουν τις παραγωγικές τους δραστηριότητες. Όταν δηλαδή δείχνουμε στα παιδιά ενσυναίσθηση και τα βοηθούμε να αντιμετωπίσουν και να ελέγξουν τα αρνητικά τους συναισθήματα, δημιουργούμε μ' αυτά γέφυρες αφοσίωσης και στοργής, γέφυρες επικοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Goleman, D. (1995), *Emotional intelligence*. NY: Bantam Books.
- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Gardner, H. (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basic Books, Fontana Press, London.
- Mayer, J.D., and Salovey, P. (1997), *What is emotional intelligence?*, In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, pp. 3-31. NY: Basic Books.
- Rogers, C.(1985), Towards a more human science of the person. *Journal of Humanistic Psychology*, 25, 7-24.
- Thorndike, R. L. (1920). *Intelligence and its uses*. Harper's Magazine, 140, pp. 227 235.

Παράρτημα

Τα υλικά και οι χώροι που χρησιμοποιούμε στο συγκεκριμένο σενάριο είναι:

- Λογοτεχνικά κείμενα
- Laptop (μουσική και προβολή ταινίας)
- Projector
- Ταινίες
- Ο χώρος του γυμναστηρίου

- Μπάλα
- Επιτραπέζιο παιχνίδι (Η εξερεύνηση των συναισθημάτων)
- Φύλλα εργασιών
- Ενδιαφέρον και αγάπη στα παιδιά!

Διαταραχή φάσματος αυτισμού και πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Μπελτσώνια Κωνσταντίνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60 Μ.Εδ Ειδική Εκπαίδευση
dinampel@yahoo.gr

Περίληψη

Ο αυτισμός αφορά ένα φάσμα σοβαρών νευρολογικών διαταραχών και επηρεάζει τη λειτουργία του εγκεφάλου. Είναι 4 με 5 φορές πιο συχνός στα αγόρια παρά στα κορίτσια - τα άτομα που επηρεάζει δυσκολεύονται να κατανοήσουν ερεθίσματα που λαμβάνουν από το κοινωνικό περιβάλλον, επιπλέον επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, και συμβολικό παιχνίδι, στα πλαίσια της σχολικής ζωής (Kasari, Freenan & Pararrella 2006). Ως προς τα αίτια της διαταραχής δεν έχουν διευκρινιστεί ακόμα, ωστόσο, γενετικοί, οργανικοί παράγοντες, αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία ως κύριοι συντελεστές στο αυτιστικό φάσμα. (Wilmschurst, L.2011). Ο αυτισμός λοιπόν ανήκει σε ένα ευρύτερο φάσμα των αυτιστικών διαταραχών. Εδώ, ωστόσο, θα προσπαθήσουμε να διεισδύσουμε στη διαταραχή του αυτισμού, αξιολογώντας τον ως κύριο εκπρόσωπο του φάσματος του αυτισμού, και κυρίως να δώσουμε απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα: Α) Ποιες συμπεριφορές προσδιορίζουν το μαθητή με αυτισμό; Β) Θεραπευτικές παρεμβάσεις στα πλαίσια του εκπαιδευτικού έργου, για παιδιά με αυτισμό προσχολικής ηλικίας

Λέξεις-Κλειδιά: Αυτισμός, διάγνωση, αξιολόγηση, παρέμβαση, μελέτη περίπτωσης.

Ορισμός αυτισμού

Ερευνώντας λοιπόν τον αυτισμό, ανακαλύπτουμε ότι είναι μια εσωτερίκευση του παιδιού στον εαυτό του, η λέξη «αυτός», από την οποία προέρχεται ο όρος «αυτισμός», αυτό δηλώνει ξεκάθαρα . Εκδηλώνεται συνήθως δυσλειτουργίες: στην κοινωνικοποίηση, στην επικοινωνία . (Kvale, S., 2006).

Κάθε παιδί με αυτισμό είναι διαφορετικό, όπως συμβαίνει με όλα τα παιδιά άλλωστε. Διαφέρουν μεταξύ τους και ως προς τα συμπτώματα και ως προς τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων. Το βασικό τους χαρακτηριστικό στην αναπτυξιακή τους διαδρομή είναι η διαφορετική αναπτυξιακή εξέλιξη. Επομένως ονομάζεται και διαταραχή «φάσματος» (spectrum disorder) γιατί παρουσιάζει διακυμάνσεις που περιλαμβάνουν από πολύ ήπιες έως και πολύ βαριές περιπτώσεις.

Ο αυτισμός, ωστόσο, θεωρείται μια εκ γενετής διαταραχή που το άτομο ζει με αυτή όλη του τη ζωή, είναι ένας τρόπος ύπαρξης, τα αυτιστικά άτομα διαθέτουν αρκετά πλούσιο εσωτερικό κόσμο και επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση του σε βαθμό ανάλογα με την σοβαρότητα της διαταραχής (Collia- Faherty 2003).

Αίτια αυτιστικής διαταραχής

Σε εποχές που προηγήθηκαν θεωρήθηκαν ως βασικά αίτια του αυτισμού οι μη αποτελεσματικοί τρόποι ανατροφής των παιδιών στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος. Σήμερα όμως γνωρίζουμε ότι βιολογικοί, γενετικοί και οργανικοί παράγοντες είναι υπεύθυνοι για την εμφάνιση της διαταραχής. (Leonard- Brown 2004).

Γενικά χαρακτηριστικά στην παιδική και νηπιακή ηλικία

Σύμφωνα με τους Holmes & Willoughby (2005), η αυτιστική συμπεριφορά εκδηλώνεται τυπικά στην νηπιακή ηλικία του παιδιού με καθυστέρηση στην ανάπτυξή του από τα πρώτα χρόνια της ζωής του.

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της αυτιστικής διαταραχής με τις δυσκολίες που την συνοδεύουν: (Wilmshurst, L.2011).

- *Σοβαρή αδυναμία στη χρήση μη λεκτικής επικοινωνίας όπως είναι οι εκφράσεις του προσώπου, οι στάσεις του σώματος, η βλεμματική επαφή, οι χειρονομίες που είναι απαραίτητες για την κοινωνική αλληλεπίδραση.*
- *Αδυναμία δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους στο αντίστοιχο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και αναποτελεσματική αλληλεπίδραση.*
- *Έλλειψη αυθόρμητης συζήτησης για να συζητηθούν ενδιαφέροντα ζητήματα του ανάλογου αναπτυξιακού σταδίου.*
- *Καθυστέρηση στην ομιλία του παιδιού*
- *Έντονη δυσκολία στην ικανότητα να εμπλακούν σε μια συζήτηση και κυρίως να πάρουν πρωτοβουλία για το ξεκίνημα μιας συζήτησης .*
- *Στερεότυπη και επαναλαμβανόμενη χρήση της γλώσσας και*
- *Έλλειψη αυθόρμητου παιχνιδιού και δυσκολία ανταπόκρισης σε παιχνίδια ρόλων, δυσκολία εμπλοκής σε φανταστικές καταστάσεις στη διάρκεια του παιχνιδιού.*
- *Κυριολεκτική χρήση της γλώσσας και αδυναμία στη μεταφορική της χρήση.*

Ας εξετάσουμε πιο αναλυτικά όμως τα βασικά χαρακτηριστικά του αυτισμού όπως τα αναφέρει ο Στασινός (2013):

- *Προσκόλληση σε συγκεκριμένες πράξεις όπως π.χ κλείνουν διαρκώς τις ανοιχτές πόρτες ή κατεβάζουν το διακόπτη όταν το φως είναι αναμμένο.*
- *Στερεότυπα είδη ενδιαφερόντων που δεν θεωρούνται φυσιολογικά*
- *σταθερά επαναλαμβανόμενες κινήσεις (πχ χτύπημα των χεριών μεταξύ τους). Έντονη κοινωνική απομόνωση: τα παιδιά με αυτισμό δεν εκδηλώνουν συναισθήματα και δεν είναι προσκολλημένα στους γονείς τους.*

Άτυπη χρήση της γλώσσας: δεν παρατηρείται ουσιαστική χρήση της γλώσσας. Η γλώσσα τους στην περίοδο της ανάπτυξης είναι περιορισμένη και διαστρεβλωμένη η χρήση της. Δηλαδή, σπάνια συνομιλούν κατανοητά με τους άλλους.

Παρατηρούνται αντιστροφές στην χρήση αντωνυμιών, ασυναίσθητη επανάληψη ήχων ή φράσεων σε τόπο και χρόνο που δεν είναι ο κατάλληλος πάντα. Ουσιαστικά μιμούνται άκαιρα ήχους. Το σύμπτωμα αυτό ονομάζεται « ηχολαλία».

Ο λόγος τους είναι ξύλινος, άκαμπτος, μονότονος και επαναληπτικός, ενώ σπάνια επισημαίνονται στοιχεία ανταπόκρισης ή χιούμορ.

Αδυνατούν να επικοινωνήσουν όχι μόνο με το λόγο αλλά και με τη γλώσσα του σώματος όπως με μορφασμούς του προσώπου κτλ.

Επίμονη τάση για διατήρηση της ομοιότητας:έχουν έντονη διάθεση να διατηρούν το περιβάλλον τους χωρίς αλλαγές και συχνά αντιδρούν βίαια στη διατάραξη της ρουτίνας. Για παράδειγμα, επιμένουν να φορούν τα ίδια ρούχα, να χρησιμοποιούν το ίδιο ποτήρι νερού, να διατηρούν σε αυστηρή τάξη τα αντικείμενα στο τραπέζι.

Επαναληπτική στερεότυπη συμπεριφορά: παράξενες συμπεριφορές όπως χτυπήματα χεριών στον αέρα, χτυπήματα δακτύλων, λικνίσματα είναι κοινές σε περιπτώσεις αυτισμού.

Έλλειμμα φαντασίας – δημιουργικότητας –χιούμορ: δεν εμπλέκονται σε παιχνίδια με κανονικό τρόπο. Το αυθόρμητο παιχνίδι απουσιάζει από τη συμπεριφορά τους Τα παιδιά με αυτισμό αδυνατούν να επαναλαμβάνουν ρόλους στο παιχνίδι και να τηρούν την απαιτούμενη σειρά.

Σοβαρά ξεσπάσματα συμπεριφοράς: όταν διαταράσσεται η ρουτίνα της καθημερινότητας παρουσιάζουν ξεσπάσματα οργής που μπορεί να διαρκούν πολύ, δηλαδή, δεν είναι δεκτικά τα παιδιά με αυτισμό σε οποιαδήποτε αλλαγή αφού το νοητικό τους δυναμικό δεν το βοηθά να κατανοήσει σε επίπεδο περιεχομένου ή σκοπιμότητας.

Νοητική υστέρηση: όπως αναφέρει ο Στασινός (2013) το 75-80% τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν νοητική υστέρηση .

Σπάνιες και ιδιαίτερες ικανότητες:ορισμένα παιδιά δείχνουν να έχουν σπάνιες ικανότητες σε κάποιους τομείς όπως να θυμούνται τα τηλέφωνα από σελίδα τηλεφωνικού καταλόγου, να κάνουν δύσκολους αριθμητικούς υπολογισμούς ή ακόμα και να διαπρέπουν στη μουσική

Μελέτη περίπτωσης

Ο Χάρης 6 ετών, επαναφοιτά στην προσχολική αγωγή. Έχει αξιολογηθεί από τις γνωστικές υπηρεσίες με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα παρουσιάζει «Διαταραχή στο φάσμα του Αυτισμού». Άλλες δυσκολίες που συνυπάρχουν ταυτόχρονα με τον αυτισμό είναι ήπια διάσπαση προσοχής, κινητικότητα και παρορμητικότητα. Για τους λόγους αυτούς λαμβάνει την υποστήριξη ειδικού εκπαιδευτικού (παράλληλη στήριξη).

Σύμφωνα με στοιχεία του ιστορικού του είναι το 2ο και τελευταίο παιδί μιας τετραμελούς οικογένειας. Οι δυσκολίες του έγιναν αντιληπτές από πολύ νωρίς, από ηλικία δύο ετών. Ο Χάρης εμφανίζει συχνά ξεσπάσματα θυμού σε κάθε περίπτωση παραβίασης του καθημερινού προγράμματος καθώς και έντονη ενασχόληση με συγκεκριμένο παιχνίδι. Η νοητική του επάρκεια αξιολογείται σε χαμηλό για την ηλικία του επίπεδο, δυσκολεύεται στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών και στον προσανατολισμό στο χώρο. Η λεκτική του έκφραση αξιολογείται συγκεχυμένη και ο λόγος του δυσκατάληπτος.

Αποφεύγει την βλεμματική επαφή και ο λόγος του σπάνια συνοδεύεται από μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας όπως χειρονομίες ή εκφράσεις προσώπου. Παρουσιάζει σημαντική έκπτωση στην επικοινωνία και στην οικοδόμηση κοινωνικών σχέσεων.

Τα πλαίσια συμπεριφοράς και ενδιαφερόντων του είναι περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα μέσα από στερεοτυπικές μορφές έκφρασης.

Στο σχολείο αποφεύγει την εμπλοκή του σε παιχνίδια ρόλων και σε συμβολικά παιχνίδια μιας και αντιλαμβάνεται μόνο την κυριολεκτική χρήση της γλώσσας, αυτός είναι και ο λόγος της έντονης άρνησής του να εμπλακεί σε συζητήσεις με συμμαθητές αφού δεν κατανοεί ποτέ μιλούν σοβαρά και ποτέ κάνουν αστεία. Η αλληλεπίδραση μαζί τους θεωρείται προβληματική.

Ένα ιδιαίτερο όμως χαρακτηριστικό του είναι ότι μπορεί να κάνει δύσκολους μαθηματικούς υπολογισμούς και, αντίθετα με τα παιδιά με αυτισμό δεν παρουσιάζει νοητική υστέρηση. Συμμετέχει στις κοινωνικές εκδηλώσεις της τάξης όπως παρέλαση, χοροί και θεατρικές παραστάσεις.

Αντιδρά κάθε φορά στο άκουσμα του ονόματός του με προσανατολιστική αντίδραση αλλά σπάνια προσθέτει τα δικά του σχόλια στις απαντήσεις του.

Παρακολουθεί αποκαταστασιακό πρόγραμμα με ατομικές συνεδρίες εργοθεραπείας και ψυχολογικής στήριξης καθώς υποστηρίζεται συμμετέχοντας σε ομάδες κοινωνικοποίησης.

Χρήζει σχολικού περιβάλλοντος προσαρμοσμένου στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του και στελεχωμένου με κατάλληλο και εξειδικευμένο επιστημονικό και εκπαιδευτικό προσωπικό. (Lewis, R. & Doorlag, D.2011)



Εικόνα 1. Δραστηριοποίηση νηπίων μέσα από τεχνικές έκφρασης & ανάπτυξης φαντασίας.

Εκπαιδευτικές επεμβάσεις για τα παιδιά με αυτισμό

Συμπεριφορική αντιμετώπιση:

Μέθοδος TEACCH. βασίζεται στη δομημένη σαφή και ξεκάθαρη οργάνωση της διδασκαλίας και του συνολικού προγράμματος προκειμένου να γίνεται απόλυτα κατανοητοί οι στόχοι, επίσης ο χώρος και οι γωνίες της τάξης είναι απαραίτητο να είναι άρτια δομημένες ώστε να υπάρχει σαφής διαχωρισμός δραστηριοτήτων, η χρήση οπτικών εποπτικών υλικών όπως οι κάρτες εξυπηρετούν τους σκοπούς της συγκεκριμένης μεθόδου. (Luckett & Dundy 2007) .

Η παρέμβαση ABA (εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς) είναι μια διαδεδομένη παρέμβαση σε παιδιά με αυτισμό. Ακολουθείται αυστηρό πρόγραμμα και μπορεί να εφαρμοστεί και στο σχολείο. Έχει ως βασικότερους στόχους την εκπαίδευση για ανάπτυξη δεξιοτήτων με χρήση κατάλληλων παιχνιδιών, την εξάλειψη στερεοτυπικών εκδηλώσεων. Σε πολλές περιπτώσεις αναφέρεται ότι έχει θετικά αποτελέσματα στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Βασίζεται στις αρχές του συμπεριφορισμού που θεωρεί ότι η συμπεριφορά οφείλεται στη μάθηση. (Wimpory & Hobson 2007).

Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Ορισμένες από τις βασικές παρεμβάσεις για παιδιά με αυτισμό συνίστανται παρακάτω, σύμφωνα με τον Barry (2001):

- Κάθε πρόγραμμα που εφαρμόζεται χρειάζεται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού με αυτισμού ώστε να ανταποκριθεί στην μαθησιακή διαδικασία με επιτυχία, το εξατομικευμένο, δηλαδή πρόγραμμα για κάθε παιδί με αυτισμό
- δραστηριότητες με σκοπό την βελτίωση της επικοινωνίας

- εξασφάλιση ασφαλούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ώστε ο αυτιστικός μαθητής να μην νιώθει ότι κινδυνεύει από ανεπιθύμητες εκπλήξεις.
- Είναι πιο αποτελεσματική η διδασκαλία στον εξωτερικό χώρο του σχολείου, στο φυσικό περιβάλλον, εκμεταλλευόμενοι δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί τις εκδρομές στη φύση ή οργανώνοντας αποδράσεις για εκπαιδευτικούς σκοπούς, παρά μέσα στα στενά όρια της τάξης.
- Προώθηση της συνεργασίας μέσα στην τάξη μέσα από δραστηριότητες και τεχνικές που ενισχύουν την αποδοχή της διαφορετικότητας.
- Προσπάθεια συνεχούς επιβράβευσης και ενίσχυσης της προσπάθειας.

Εξατομικευμένο πρόγραμμα.

- Διαίρεση του μαθήματος: Η ύλη διαμοιράζεται σε μικρότερες ενότητες ώστε να κατανοηθεί και να κατακτηθεί πιο εύκολα.
- Πολυεπίπεδη επικοινωνία με το μαθητή: Δίνονται σαφείς οδηγίες, σε χαμηλούς τόνους ομιλίας, ο εκπαιδευτικός κάνει χρήση χειρονομιών και μη λεκτικής επικοινωνίας παράλληλα με τις λεκτικές οδηγίες, σε συνδυασμό πάντα με την οπτική επαφή
- Ανάπτυξη κοινωνικοποίησης του μαθητή και ταυτόχρονα αποφυγή πειραγμάτων: Επιτυγχάνεται και με επιβράβευση των συμμαθητών σε περιπτώσεις κατάλληλων τρόπων επικοινωνίας με τον αυτιστικό μαθητή αλλά και με την οργάνωση συνεργατικού τρόπου μάθησης.
- Αποφυγή εκπλήξεων και παροχή χώρου για χαλάρωση, μείωση διασπαστικών ερεθισμάτων καθώς και της αισθητηριακής υπερφόρτωσης του μαθητή.
- Αξιολόγηση του μαθητή σε τακτά χρονικά διαστήματα

Λογοθεραπεία:

Μέσα από την αξιολόγηση ικανοτήτων και αναγκών κάθε παιδιού, ξεκινάει η λογοθεραπεία από την προσχολική ηλικία επειδή θεωρείται περισσότερο αποτελεσματική η πρώιμη έναρξή της, προς όφελος της ανάπτυξης της επικοινωνίας. Σε τακτά χρονικά διαστήματα οι ειδικοί αξιολογούν την πρόοδο του παιδιού.

Δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας

Το παιδί με αυτισμό μπορεί να γίνει περισσότερο ανεξάρτητο στην καθημερινή του ζωή και να πετύχει καλύτερη ποιότητα ζωής αφού θα είναι σε θέση να εκτελέσει δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας και επομένως να αυτοεξυπηρετηθεί καλύτερα..

Οικογενειακή ψυχοθεραπεία:

Σκοπός είναι η στήριξη της οικογένειας αλλά κυρίως η συνέχεια του προγράμματος θεραπείας του παιδιού στο σπίτι από τους γονείς για να ακολουθείται η ίδια πορεία, ώστε η θεραπεία να είναι περισσότερο αποτελεσματική. Luckett, T. & Bundy A.(2007).“



Εικόνα 2 . Συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές δράσεις στην τάξη με την αφορμή εορταστικών εκδηλώσεων και ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης

Επίλογος - συμπεράσματα

Συμπερασματικά λοιπόν επισημαίνουμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι να αλλάξει το αυτιστικό άτομο και τον τρόπο που ενεργεί και σκέφτεται αλλά να το βοηθήσει να γίνει ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Αν και ο αυτισμός δεν μπορεί να θεραπευτεί, υπάρχουν όμως θεραπευτικές παρεμβάσεις, όπως αυτές που αναλύθηκαν παραπάνω, που είναι ικανές να βελτιώσουν τα αυτιστικά παιδιά και να αποκτήσουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες διαμορφωμένες στην ηλικία τους (Anderson 2004).

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η έγκαιρη διάγνωση οδηγεί στην πρώιμη παρέμβαση και λειτουργεί βοηθητικά σε όλα τα παιδιά σε ανάλογο ποσοστό κάθε φορά και ταυτόχρονα βοηθάει την οικογένεια. (Kanner L 1943). Τα ειδικά θεραπευτικά και εκπαιδευτικά προγράμματα συντελούν με πολύ θετικό τρόπο στην βελτίωση της ποιότητας της ζωής του παιδιού και στην εξάλειψη πολλών ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Εν κατακλείδι, κάθε άτομο με αυτισμό έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Μια εκπαίδευση που θα προωθεί την προσωπική του ανάπτυξη, αναγνωρίζοντας τις ειδικές του ανάγκες σε όλους τους τομείς αλλά και η φοίτηση σε σχολείο της γειτονιάς του θεωρείται ένα θετικό στοιχείο που αποτρέπει τον αποκλεισμό και προωθεί την κοινωνικοποίηση του και προωθεί την συμπεριληπτική εκπαίδευση Ainscow, M. (2007).

Βιβλιογραφία

Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020*. ΑΘΗΝΑ. Παπαζήση

Anderson, A./ Moore, D.W./ Godfrey, R. (2004). "Social skills assessment of children with autism in free play situations", *Autism*, 8 (4): 369-385.

Ainscow, M. (2007). «Teaching for Diversity: the next big challenge». In Connelly, M., He, M. F. and Phillion, J. (eds.) *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Berry, R. (2011). "Voices of experience: general education teachers on teaching students with disabilities". *International Journal of Inclusive Education*, 15 (6), 627–648.

Brown, J./ Murray, D. (2009). "Strategies For Enhancing Play Skills For Children With Autism Spectrum Disorder", *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(3): 312-317.

Carroll, J. (2007). "Play therapy: the children's views", *Child and Family Social Work*, 7(3): 177-187.

Holmes, E.& Willoughby, T. (2005). "Children with autism spectrum disorders", *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 30 (3): 156-164.

Kanner L (1943). "Autistic disturbances of affective contact". *Nerv Child*

Kasari, C./ Freeman S. and Pararella, T.(2006). "Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (6): 611-620.

Kvale, S., (2006). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage, pp. 133-135; 148-149

Lewis, R. & Doorlag, D. (2011). *Teaching Students with Special Needs in General Education Classrooms*. New Jersey: Pearson Education

Luckett, T. & Bundy A.(2007). "Do behavioral approaches teach children with autism to play or are they pretending?", *Autism*, 11(4): 365-388.

Wimpory, D.S.Hobson, R.P. (2007). "What facilitates Social Engagement in Pre-school Children with Autism?", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(3): 564-573.

Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*. ΑΘΗΝΑ. Gutenberg

Σχολεία φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία

Γιαννακοπούλου Ιωάννα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ., ioannagiannakopoulou@gmail.com

Περίληψη

Οι ειδικές δυσκολίες μάθησης και συγκεκριμένα η δυσλεξία σχετίζονται με αδυναμία στη χρήση και κατανόηση του γραπτού μέρους της γλώσσας, η οποία συμβάλλει στη μειωμένη σχολική επίδοση των μαθητών. Στην αρχή της νέας χιλιετίας, εκδηλώθηκε στην Μ. Βρετανία ένα κίνημα που προωθούσε την δημιουργία σχολείων φιλικά διακείμενων στη δυσλεξία (Dyslexia Friendly Schools), προκειμένου όλοι οι μαθητές να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης και να μην οδηγούνται στην ακαδημαϊκή και κοινωνική περιθωριοποίηση. Για την διαμόρφωση θετικού κλίματος προς τη δυσλεξία, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος πέρα από το γεγονός ότι είναι ο πρώτος που διακρίνει και εντοπίζει τις δυσχέρειες των μαθητών του δεδομένου ότι παρακολουθεί στενά την μαθησιακή τους πορεία, στο πλαίσιο της συμπερίληψης ακολουθεί συγκεκριμένες στρατηγικές παρέμβασης έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Λέξεις-Κλειδιά: ειδικές δυσκολίες μάθησης, δυσλεξία, σχολεία φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία, εκπαιδευτικός, πρακτικές συμπερίληψης

Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί να παρουσιάσει τη σημασία των Σχολείων που διάκινονται φιλικά στη δυσλεξία (Dyslexia Friendly Schools). Πρώτα απ' όλα, θα επισημανθούν τα βασικά γνωρίσματα των παιδιών με δυσλεξία και οι κύριες μορφές της, ενώ στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η ιστορία και το περιεχόμενο του αντίστοιχου κινήματος που εκδηλώθηκε στη Μεγάλη Βρετανία. Τέλος, θα τονιστούν οι κατάλληλες πρακτικές και στρατηγικές που μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της διδασκαλίας, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να βιώνουν ότι αποτελούν ισότιμα μέλη της σχολικής τάξης.

Η δυσλεξία πρόκειται για μια δυσκολία στην κατάκτηση και χειρισμό του γραπτού λόγου (Θεοδωρόπουλος, 2010), η οποία δεν αφορά μόνο σε αναπτυξιακή καθυστέρηση των γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά σε έλλειμμα στο φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας (Heward, 2011). Έτσι, το παιδί με δυσλεξία δεν υφίσταται γενική σχολική αποτυχία, αλλά μερική, καθώς σημειώνεται μειωμένη επίδοση μόνο στα θέματα που αφορούν στο γραπτό μέρος της γλώσσας (Θεοδωρόπουλος, 2010). Με άλλα λόγια, ενδέχεται ένας τέτοιος μαθητής να παρουσιάζει φυσιολογικές νοητικές και αισθητηριακές ικανότητες (Πολυχρονοπούλου 2003) και ευχέρεια στον προφορικό λόγο (Στασινός, 2016). Οι περισσότεροι ορισμοί λοιπόν της δυσλεξίας τονίζουν την απροσδόκητη και μη αναμενόμενη διαφορά μεταξύ νοημοσύνης και σχολικής επιτυχίας (Μαυρομμάτη, 2004). Οι πιο πιθανές αιτίες εμφάνισής της αφορούν σε ενδογενείς νευροφυσιολογικούς παράγοντες,

όπως προβλήματα οπτικής αντίληψης, δυσλειτουργίες στη βραχύχρονη μνήμη και ελλείμματα στην αποκωδικοποίηση των εισερχόμενων ερεθισμάτων (Στασινός, 2016). Δεδομένου ότι η δυσλεξία παρουσιάζει σύνθετο και πολυδιάστατο χαρακτήρα, οι ερευνητές έχουν προβεί σε διαχωρισμό της σε τρεις μορφές και συγκεκριμένα στην οπτική, ακουστική και μικτή δυσλεξία (Στασινός, 2016). Αρχικά, η οπτική δυσλεξία σχετίζεται με διαταραχές της οπτικής μνήμης, αντίληψης και διάκρισης. Το παιδί δηλαδή, αδυνατεί να μετασχηματίσει τα γράμματα σε ήχους, να κατανοήσει τα νοήματα ενός κειμένου και τις χρονικές και αιτιολογικές σχέσεις μεταξύ τους (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2004). Έτσι, καταλήγει να χρησιμοποιεί αντισταθμιστικά την ακουστική του αντίληψη (Στασινός, 2016).

Από την άλλη πλευρά, η ακουστική δυσλεξία αφορά σε διαταραχές στην ακουστική μνήμη, αντίληψη και διάκριση. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί δυσκολεύεται να εντοπίσει με ευκολία τις ακουστικές διαφορές λέξεων με φωνολογικά συγγενείς φθόγγους και μπερδεύει την προφορά όσων παρουσιάζουν ομοιοκαταληξία ή ομοηχία (Μαυρομάττη, 2004), χρησιμοποιώντας αντισταθμιστικές πρακτικές για να διαχειριστεί το έλλειμμα του (Στασινός, 2016). Τέλος, η μικτή δυσλεξία αποτελεί την πιο σύνθετη μορφή δυσλεξίας, η οποία συνεχίζει να ερευνάται συστηματικά από τους επιστήμονες. Ειδικότερα, το παιδί παρουσιάζει ανάμικτες δυσκολίες στην ανάγνωση, εκμάθηση και διάκριση των λέξεων (Στασινός, 2016).

Σχολεία φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία (Dyslexia Friendly Schools)

Το 1994 στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με την UNESCO ένα παγκόσμιο συνέδριο για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Special Needs Education: Access and Quality) το οποίο προώθησε τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και διεκήρυξε ότι κάθε παιδί έχει ξεχωριστές ικανότητες και μαθησιακές ανάγκες, ωστόσο όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στο γενικό σχολείο το οποίο όμως θα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Στασινός, 2016).

Επηρεαζόμενη από την παραπάνω διακήρυξη, στις αρχές της νέας χιλιετίας, εκδηλώθηκε στη Μεγάλη Βρετανία μια εκστρατεία από εκπαιδευτικούς και επιστήμονες οι οποίοι προωθούσαν μια σύγχρονη σχολική κουλτούρα φιλικά διακείμενη στη δυσλεξία (Στασινός, 2016). Η Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας (British Dyslexia Association), διαμόρφωσε τη συγκεκριμένη σχολική κουλτούρα σε συνεργασία με τους ειδικούς της LEA (Local Education Authority) από την Ουαλία (Riddick, 2006). Πιο συγκεκριμένα, η εκστρατεία προσέβλεπε στη συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο και υποστήριζε πως η αντιμετώπιση ενός παιδιού με δυσλεξία αφορά στο σύνολο των εκπαιδευτικών και των λειτουργιών του σχολείου, δίνοντας έμφαση στην ψυχολογική υποστήριξη και συμβουλευτική καθοδήγησή του (a whole-school issue) (Στασινός, 2009).

Τα συγκεκριμένα σχολεία αντιμετωπίζουν την ειδική μαθησιακή δυσκολία ως ειδική μαθησιακή διαφορά/ικανότητα και βασίζονται στην αρχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, τα παιδιά με δυσλεξία έχουν το δικαίωμα φοίτησης στο γενικό σχολείο (Πολυχρονοπούλου, 2003) και πρόσβασης στο γενικό πρόγραμμα σπουδών, καθώς η φοίτηση σε τμήμα ένταξης τα στιγματίζει, μειώνει την αυτοαντίληψή τους και περιορίζει την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους. Μέσω της συμπερίληψης δηλαδή, οι μαθητές με δυσλεξία μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους, να λαμβάνουν πρωτοβουλίες σε κοινωνικές περιστάσεις (Nabuzoka, 2004), παράλληλα όμως τους εξασφαλίζεται η παροχή διδακτικών υπηρεσιών που απαιτούνται για την εξυπηρέτηση των ατομικών εκπαιδευτικών τους αναγκών (Heward, 2011) και την ανάπτυξη σύνθετων γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Nabuzoka, 2004).

Προκειμένου ένα σχολείο να είναι πιστοποιημένο ως φιλικό διακείμενο στη δυσλεξία, θα πρέπει να αποκτήσει από την BDA (British Dyslexia Association) το Σήμα Ποιότητας (BDA Dyslexia Friendly Quality Mark) το οποίο αφορά σε τέσσερις τομείς: τη διεύθυνση του σχολείου, την ποιότητα μάθησης, τη δημιουργία κλίματος για μάθηση και τη συνεργασία γονέων, υποστηρικτικού προσωπικού και εμπλεκόμενων φορέων (Pavey et al., 2010). Πιο συγκεκριμένα, η διεύθυνση σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς αναλαμβάνει τη διαχείριση του σχολικού σχεδιασμού, ενώ το εκπαιδευτικό προσωπικό, έχοντας την κατάλληλη κατάρτιση, επιλέγει στρατηγικές παρέμβασης που στηρίζονται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο όμως της συμπερίληψης (Cochrane et al., 2012). Τέλος, οι γονείς αποδεχόμενοι τις δυσκολίες των παιδιών τους, ενημερώνονται για την πρόοδό τους από τον εκπαιδευτικό και ακολουθούν τις οδηγίες του (Norwick et al., 2005).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' ένα σχολείο φιλικό διακείμενο στη δυσλεξία

Στο πλαίσιο των σχολείων που διάκινται φιλικά στη δυσλεξία και προωθούν την έννοια της συμπερίληψης, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει ρόλο νευραλγικής σημασίας, καθώς είναι αυτός που συνεργάζεται στενά με το παιδί αμέσως μετά την οικογένεια. Πιο συγκεκριμένα, οφείλει να είναι ειδικά καταρτισμένος έτσι ώστε να διακρίνει τις ενδείξεις της δυσλεξίας και να επεμβαίνει πρώιμα, να προβλέπει σε τι βαθμό μπορεί να προοδεύσει ένας μαθητής με δυσλεξία και να έχει στη διάθεσή του μια ποικιλία εναλλακτικών πρακτικών και στρατηγικών παρέμβασης προκειμένου να επιτευχθούν οι προσδοκώμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι (Στασινός, 2016).

Πολυαισθητηριακή μέθοδος διδασκαλίας - Υποστηρικτικές τεχνολογίες

Η πολυαισθητηριακή μέθοδος διδασκαλίας ενδείκνυται για τους μαθητές με δυσλεξία, καθώς ενεργοποιεί ταυτόχρονα πολλές αισθητηριακές οδούς, ενώνοντας έτσι τις περιοχές του εγκεφάλου με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται και οδηγώντας στην καλλιέργεια γλωσσικών, ακουστικών και φωνολογικών δεξιοτήτων. Η διέγερση των αισθήσεων συμβάλλει στην ενεργή συμμετοχή αυτών των παιδιών στη μαθησιακή

διαδικασία (Reid et al., 2008) και στην κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος μέσα από μία διαδραστική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της οπτικής επισκόπησης των λέξεων, τα παιδιά με δυσλεξία εξασκούν την ορθογραφική τους μνήμη (Στασινός, 1999) και η διδακτική εμπειρία καθίσταται αξιομνημόνευτη.

Η μέθοδος αυτή μπορεί να συνδυαστεί με την κατάλληλη τεχνολογία, όπως την ICT (Information Communication Technology) η οποία αποτελεί εναλλακτικό και συμπληρωματικό διδακτικό μέσο (Στασινός, 2009) και περιλαμβάνει τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, διαδραστικών πινάκων, βίντεο, ελεγκτών ορθογραφίας, λογισμικών και κειμενογραφικών εργαλείων (Kast et al., 2011). Το παιδί με δυσλεξία εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του μέσα από την αναλυτική επεξήγηση και την επεξεργασία της δομής των λέξεων και του ευρύτερου κειμένου και εξελίσσεται σε ανεξάρτητο χειριστή της γλώσσας (Egan & Tainturier, 2011). Υπάρχουν επίσης ψηφιακά στυλό και ομιλούντα βιβλία τα οποία διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης παιδιών με προβλήματα ανάγνωσης. Ακόμα, ορισμένα λογισμικά που μπορεί να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός είναι το Πρόγραμμα Ανάγνωσης OneNote των εργαλείων εκμάθησης της Microsoft, το Dragon NaturallySpeaking (λογισμικό υποστήριξης της γραφής) καθώς και η γραμματοσειρά αποκλειστικά για δυσλεκτικούς μαθητές OpenDyslexic (Fichten et al., 2014). Απαιτείται λοιπόν, συμπόρευση των παραδοσιακών διδακτικών στρατηγικών με τα καινοτόμα προγράμματα της Νέας Τεχνολογίας (Στασινός, 2016).

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Επιπρόσθετα, καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη ενός σχολικού κλίματος φιλικά διακείμενου στη δυσλεξία διαδραματίζει η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Στασινός, 2009), έτσι ώστε το αντικείμενο και ο τρόπος διδασκαλίας να ταιριάζουν με το μαθησιακό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα του μαθητή με δυσλεξία (Heward, 2011; Παντελιάδου, 2008). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και το μαθησιακό περιβάλλον λαμβάνοντας υπόψη την ετοιμότητα των μαθητών αλλά και την προσαρμοστική τους συμπεριφορά (Στασινός, 2009). Πρακτικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώσει ειδικά τις εργασίες του σχολικού βιβλίου ώστε να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες αυτών των παιδιών και να τις κατατάσσει σε σειρά διαβαθμισμένης δυσκολίας. Ακόμα, μπορεί να μοιράζει στους μαθητές σχεδιαγράμματα, μνημονικούς χάρτες (π.χ. ακροστιχίδες, ακρωνύμια κ.λπ.), σημειώσεις με εικόνες που κεντρίζουν το ενδιαφέρον και ελκύουν την προσοχή τους, φωτοτυπημένο υλικό καθώς η αντιγραφή από τον πίνακα τους δυσκολεύει (Σαλβαράς, 2013) αλλά και να χρησιμοποιεί ατομικούς πίνακες και έγχρωμες κιμωλίες για να τονιστούν σημεία άξια προσοχής. Όλα αυτά μπορούν να συντελεστούν και μέσα από ομαδικές δραστηριότητες που προωθούν τη συνεργατική μάθηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.

Συμπεριφορά του εκπαιδευτικού

Η συμπεριφορά επίσης του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη απέναντι στους δυσλεκτικούς μαθητές. Ειδικότερα, θα πρέπει να επιδεικνύει συμπάθεια, κατανόηση και υπομονή σε αυτά τα παιδιά, δεδομένου ότι εκ των πραγμάτων χρειάζονται περισσότερη ώρα να κατανοήσουν και να επιλύσουν τις σχολικές ασκήσεις. Η συνεχής δημιουργία κινήτρων και ευκαιριών (Στασινός, 2009), η επιβράβευση και ενίσχυση κάθε τους προσπάθειας ανεξαρτήτου αποτελέσματος, η ενθάρρυνση για συμμετοχή στο μάθημα, η συζήτηση με το παιδί για τα λάθη που κάνει και η αξιοποίηση των προγενέστερων γνώσεών τους συντελούν στην επίτευξη όσο το δυνατόν μεγαλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων, ενώ η εστίαση στις δυνατότητές τους και όχι στα ελλείμματά τους οδηγεί στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους. Ο εκπαιδευτικός πρέπει ακόμα να ενημερώνει όλους τους μαθητές για τη δυσλεξία μέσα από την προβολή σχετικών ταινιών και να μην αναφέρεται στα παιδιά αυτά με επίθετα (π.χ. ο δυσλεκτικός μαθητής) αλλά με περιφράσεις (π.χ. ο μαθητής με δυσλεξία), έτσι ώστε να αποφεύγονται τυχόν αρνητικά σχόλια από τους μαθητές φυσιολογικής ανάπτυξης και τα παιδιά με δυσλεξία να μπορέσουν να κοινωνικοποιηθούν (Σαλβαράς, 2013).

Ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων

Ωστόσο, πέρα από τις πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της τάξης, καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει και η συνεργασία του με το εξειδικευμένο προσωπικό (ψυχολόγους, λογοθεραπευτές κ.λπ.) των Κ.Ε.Σ.Υ. προκειμένου να προωθούνται κοινοί στόχοι και να αξιολογείται διαρκώς το εφαρμοσμένο πρόγραμμα παρέμβασης (Σπαντιδάκης, 2009; Στασινός, 2009), αλλά και η δημιουργία συνεργατικού δικτύου με τους γονείς των μαθητών. Ειδικότερα, θα πρέπει να επικοινωνούν συχνά με τον εκπαιδευτικό και να ακολουθούν τις συμβουλές-οδηγίες που τους παρέχει. Μια ωφέλιμη πρακτική αποτελεί η χρησιμοποίηση ενός τετραδίου επικοινωνίας μέσα από το οποίο ο γονιός θα ενημερώνεται για την καθημερινή σχολική επίδοση του παιδιού του και για το πώς μπορεί να το βοηθήσει στις εργασίες και στην ύλη που έχει να μελετήσει στο σπίτι (Τάφα, 1997).

Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, ανάγεται το συμπέρασμα πως τα φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία σχολεία προτάσσουν την ενδοατομική βελτίωση κάθε μαθητή, τη μηδενική ανοχή στην αποτυχία και προωθούν την ενημέρωση και εγρήγορση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Βασίζονται επίσης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και αποτελούν τη μετεξέλιξή της καθώς περιλαμβάνουν ενέργειες που πράττονται εντός και εκτός της σχολικής τάξης και αφορούν στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους σχολικούς διευθυντές, τους γονείς, το εξειδικευμένο προσωπικό και την τοπική κοινότητα.

Η παρουσία παιδιών με δυσλεξία στα σχολεία αποτελεί πρόκληση και έναυσμα επαγρύπνησης για τον εκπαιδευτικό ο οποίος διαδραματίζει ρόλο νευραλγικής σημασίας.

Πιο συγκεκριμένα, εφόσον είναι κατάλληλα καταρτισμένος και ενημερωμένος για τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας ώστε να τα διακρίνει έγκαιρα στους μαθητές του, θα πρέπει να αναζητά τις κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του καθενός και να τις εφαρμόζει με πολλή υπομονή και επιμονή. Διαμορφώνοντας έτσι ένα σχολικό περιβάλλον που θα είναι θετικό απέναντι στη δυσλεξία, θα οδηγήσει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής προόδου αυτών των μαθητών αλλά και στην κοινωνικοποίησή τους μέσα από την συνεργασία και αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους.

Ωστόσο, οι στρατηγικές παρέμβασης δεν απευθύνονται εκ των πραγμάτων σε όλες τις περιπτώσεις παιδιών με δυσλεξία, αλλά η βελτίωσή τους βρίσκεται σε συνάρτηση με τη φύση, το βαθμό των μαθησιακών δυσκολιών αλλά και τη γενικότερη προσωπικότητά τους (Στασινός, 2009). Συμπερασματικά, αν ο εκπαιδευτικός ακολουθήσει τις προαναφερθείσες πρακτικές αποβλέποντας στην αποτελεσματική αντιμετώπιση όλων των μαθητών της σχολικής του τάξης, θα συμβάλλει θετικά τόσο σε επίπεδο γνωστικής προόδου, όσο και σε επίπεδο καλλιέργειας ενός περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Αναγνωστόπουλος, Δ., & Σίνη, Α. (2004). *Διαταραχές Σχολικής Μάθησης & Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Βήτα.

Cochrane, K., Gregory, J., & Saunders, K. (2012). *Dyslexia Friendly Schools: Good Practice Guide – Abridged Version*. Great Britain: BDA.

Egan, J., & Tainturier, M. J. (2011). Inflectional Spelling Deficits in Developmental Dyslexia.

Cortex, 47(10), 1179-1196

Fichten, C., Asuncion, J., & Scapin, R. (2014). Digital Technology, Learning, and Post-secondary Students with Disabilities: Where We've Been and Where We're Going. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(4), 369-379.

Heward, W. (2011). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες: Μία Εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.

Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία. Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Nabuzoka, D. (2004). *Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Σαβάλλα.

Norwick, B., Griffiths, C., & Burden, B. (2005). Dyslexia-friendly Schools and Parent Partnership: Inclusion and Home-school Relationships. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 47-65.

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 7-17). Βόλος: Γράφημα.

Πολυχρονοπούλου, Ζ. (2003). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης*. Αθήνα: Ατραπός.

Pavey, B., Meehan, M., & Waugh, A. (2010). *Dyslexia-Friendly Further & Higher Education*. London: SAGE.

Riddick, B. (2006). Dyslexia Friendly Schools in the UK. *Topics in Language Disorders*, 26(1), 144-156.

Σαλβαράς, Γ. (2013). *Διδασκαλία Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες στο Συννηθισμένο Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σπαντιδάκης, Ι. (2009). Ο Ρόλος του Δασκάλου στη Διάγνωση και Αξιολόγηση των Δυσκολιών Παραγωγής του Γραπτού Λόγου. Στο Η. Κουρκούτας & Ρ. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές: Στρατηγικές Παρέμβασης* (σσ. 391-406). Αθήνα: Τόπος.

Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και Σχολείο. Η Εμπειρία ενός Αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg

Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας: Ανάπτυξη και Παθολογία, Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 (plus). Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Τάφα, Ε. (1997). *Συνεκπαίδευση Παιδιών με και χωρίς Προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Εφαρμογή σύγχρονων τεχνολογιών Γεωγραφικών Συστημάτων Πληροφορίας στην κατανομή μαθητικού δυναμικού στις σχολικές μονάδες

Χατζηπαρασκευάς Ευριπίδης

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.86 , MSc Digital Communication Systems, MSc Γεωγραφία και Εφαρμοσμένη Γεωπληροφορική
ehatz@aegean.gr*

Περίληψη

Η κατανομή του μαθητικού δυναμικού στις πρώτες τάξεις των υφιστάμενων σχολικών μονάδων ενός συγκεκριμένου τύπου (πχ γυμνάσια) σε μία αστική περιοχή, είναι μία διαδικασία που απαιτείται κατά την έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς. Πρόκειται για ένα πρόβλημα βελτιστοποίησης με πολλαπλές παραμέτρους. Εκτός από την ελαχιστοποίηση απόστασης της οικίας διαμονής μαθητών και των αντίστοιχων σχολικών μονάδων, πρέπει να ληφθούν υπόψη, από τις αρμόδιες διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παράμετροι όπως οι μέγιστες χωρητικότητες των σχολικών μονάδων, το ελάχιστο πλήθος μαθητών ανά σχολική μονάδα και άλλες. Στο άρθρο αυτό, προτείνεται η εφαρμογή μεθόδων χωρικής ανάλυσης δικτύων με χρήση ανοικτών/ελεύθερων τεχνολογιών και Γεωγραφικών Συστημάτων Πληροφορίας προκειμένου να κατανεμηθούν οι μαθητές στις σχολικές μονάδες με αξιόπιστο και λειτουργικό τρόπο. Με τη πρόταση αυτή είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά χρόνια προβλήματα που ανακύπτουν μέσα από την χρήση παραδοσιακών μεθόδων κατανομής μαθητών από την διοίκηση της εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Κατανομή μαθητικού δυναμικού, χωρική ανάλυση, Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφορίας.

Εισαγωγή

Η κατανομή του μαθητικού δυναμικού στις σχολικές μονάδες της επικράτειας, αποτελεί ένα σύνθετο πρόβλημα με πολλές κοινωνικές προεκτάσεις. Κάθε μαθητής φοιτά στη πλησιέστερη στην οικία διαμονής, σχολική μονάδα της κάθε βαθμίδας. Παρόλα αυτά, ειδικά τα αστικά κέντρα, το πρόβλημα κατανομής είναι πολυσύνθετο, δεδομένου ότι υπάρχουν πολλές σχολικές μονάδες ίδιου τύπου εκπαίδευσης. Το πρόβλημα πολλές φορές επιτείνεται από το γεγονός ότι η χωροθέτηση των σχολικών μονάδων, κατά κανόνα στην Ελληνική επικράτεια, δεν έχει γίνει με βάση κάποια συστηματική επιστημονική μελέτη και ανάλυση των κοινωνικών δεδομένων (πληθυσμιακή κατανομή, πολεοδομικό σχεδιασμό, αστική εξάπλωση ή άλλες κοινωνικές παραμέτρους). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό και με τις κλασσικές, μη λειτουργικές, διαδικασίες κατανομής του μαθητικού δυναμικού έχει ως αποτέλεσμα, να διογκώνονται πιθανές δυσλειτουργίες ή να προκύπτουν νέα θέματα που αφορούν την ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων ή άλλα κοινωνικής φύσεως. Οι δυσλειτουργίες αυτές σε γενικές γραμμές έχουν να κάνουν:

α) με την κατανομή του δυναμικού των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες, στις

οποίες σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών έχουν οργανική θέση με βάση τις ανάγκες τα προηγούμενα χρόνια, και το ενδεχόμενο υπερβολικής έλλειψης ή υπερβολικού πλεονάσματος προσωπικού από έτος σε έτος.

β) με την πιθανή υπέρβαση της χωρητικότητας κάποιων σχολικών μονάδων, με βάση τις υφιστάμενες κτιριακές υποδομές και τον εξοπλισμό, λόγω υπερβολικού αριθμού μαθητών που εγγράφονται σε αυτά. Το γεγονός αυτό έχει σαν συνέπεια είτε την ανάγκη μετακίνησης αριθμού μαθητών μετά την έναρξη του σχολικού έτους (κοινωνικές αντιδράσεις), είτε τον έκτακτο σχεδιασμό επέκτασης των υποδομών της σχολικής μονάδας (οικονομικός αντίκτυπος, μη επαρκής χρόνος υλοποίησης των παρεμβάσεων)

γ) με την σπατάλη οικονομικών πόρων και χρόνου για την μετακίνηση μαθητών από τον τόπο διαμονής στην σχολική μονάδα, λόγω μη ορθολογικής ανάθεσης των μαθητών στα σχολεία, όσον αφορά την απαιτούμενη διανυόμενη απόσταση προς αυτήν.

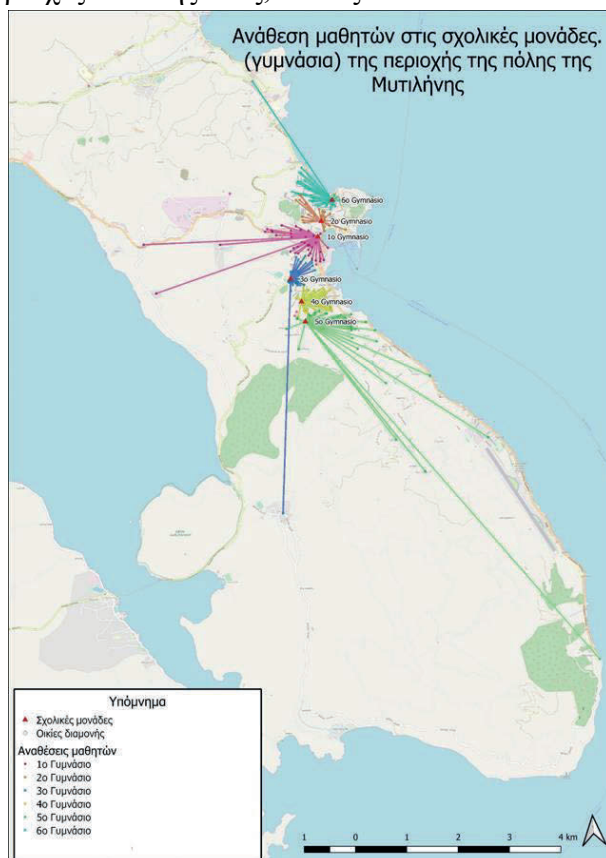
Με βάση τα παραπάνω, οι διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκονται αντιμέτωπες κάθε νέα σχολική χρονιά με το πρόβλημα της δίκαιης και ταυτόχρονα λειτουργικής κατανομής του μαθητικού δυναμικού στις πρώτες τάξεις κάθε βαθμίδας. Οι αποφάσεις κατανομής των μαθητών με βάση την σταθερή χωροταξική διαίρεση μιας πόλης σε περιοχές ευθύνης των σχολικών μονάδων, δεν έχει λύσει το πρόβλημα. Από την άλλη, η συστηματικότερη αναζήτηση λύσης με κλασσικές μεθόδους, σε τακτική ετήσια βάση, απαιτεί υπερβολικούς πόρους σε διοικητικό προσωπικό και χρόνο.

Στην παρούσα εργασία, προτείνεται η δημιουργία μίας αυτοματοποιημένης λύσης κατανομής του μαθητικού δυναμικού στις υφιστάμενες σχολικές μονάδες της εκάστοτε αστικής περιοχής, βασισμένη σε μεθόδους χωρικής ανάλυσης με την βοήθεια τεχνολογιών Γεωγραφικών Συστημάτων Πληροφορίας (Geographic Information Systems, GIS) και σχετικών λογισμικών αποκλειστικά ελεύθερου/ανοικτού κώδικα. Η επιλογή αυτή είναι δυνατόν να παράγει ακριβή και αποτελεσματική κατανομή του μαθητικού δυναμικού με ταυτόχρονη ελαχιστοποίηση του κόστους χρήσης από τις αρμόδιες διευθύνσεις εκπαίδευσης και ταυτόχρονα δίνει την δυνατότητα παραμετροποίησης και τροποποίησης της εφαρμογής ανάλογα με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις της κάθε περιοχής. Να σημειωθεί ότι στοιχεία και πληροφορίες του παρόντος άρθρου, έχουν αντληθεί από την υποβληθείσα μεταπτυχιακή εργασία του συγγραφέα στο ΠΜΣ «Γεωγραφία και Εφαρμοσμένη Γεωπληροφορική» του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στην εικόνα 1 απεικονίζεται χαρτογραφικά η κατανομή μαθητικού δυναμικού στα γυμνάσια, μετά από υλοποίηση της προτεινόμενης λύσης για την περιοχή της Μυτιλήνης Λέσβου.

Χωροταξική κατανομή μαθητών στις Σχολικές Μονάδες Εκπαιδευτική νομοθεσία

Όπως είναι γνωστό, οι μαθητές φοιτούν σε σχολείο της περιοχής όπου βρίσκεται η μόνιμη κατοικία τους, όπως προβλέπει το άρθρο 12 του Π.Δ. 104/79. Σύμφωνα με το άρθρο αυτό στις πόλεις στις οποίες λειτουργούν περισσότερα του ενός σχολεία του

ίδιου τύπου, οι περιοχές ευθύνης τους, καθώς και το ανώτατο πλήθος μαθητών που



Εικόνα 1: Χάρτης κατανομής μαθητών στις πρώτες τάξεις των 6 γυμνασίων της πόλης της Μυτιλήνης (επεξεργασία QGIS)

μπορούν να φοιτήσουν σε αυτά, καθορίζονται με αποφάσεις των οικείων διευθύνσεων εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Υ.Α. Φ.353/324/105657/Δ1 «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων» (ΦΕΚ 1340/Β/2002), οι προϊστάμενοι εκπαίδευσης είναι υπεύθυνοι για τον καθορισμό της περιφέρειας εγγραφής των μαθητών στις σχολικές μονάδες (χωροταξική κατανομή), ύστερα από εισήγηση των αρμοδίων οργάνων. Στην περίπτωση υπέρβασης του ανώτατου ορίου (χωρητικότητας) κάποιου σχολείου, ο αρμόδιος διευθυντής εκπαίδευσης άρει την υπεραριθμία με αυτεπάγγελτη υποχρεωτική μεταγραφή ανάλογου αριθμού μαθητών σε άλλες σχολικές μονάδες λαμβάνοντας υπόψιν τα χωροταξικά δεδομένα σε συνδυασμό με τις προτιμήσεις των κηδεμόνων των μαθητών. Ειδικά για την εγγραφή των μαθητών στα Λύκεια (Δημόσια Γενικά ή Επαγγελματικά), από το παρόν σχολικό έτος 2018-2019 έχει τεθεί σε εφαρμογή η διαδικασία ηλεκτρονικών αιτήσεων εγγραφών- δηλώσεων προτιμήσεων για τους μαθητές που εγγράφονται σε λύκειο σύμφωνα με την με αρ. πρωτ. 10645/ΓΔ4/23-01-2018 (ΦΕΚ 120, Β') Υπουργική Απόφαση. Η ανάθεση των μαθητών στα λύκεια γίνεται με επεξεργασία των ηλεκτρονικών αιτήσεων από την διεύθυνση δευτεροβάθμιας, και ο έλεγχος των δικαιολογητικών γίνεται από τις σχολικές μονάδες σε δεύτερη φάση.

Μία επιπρόσθετη σημαντική παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψιν όσον αφορά την κατανομή των μαθητών στις σχολικές μονάδες, έχει να κάνει με τις περιπτώσεις φοίτησης μαθητών που η απόσταση σχολικής μονάδας-οικίας είναι μεγάλη. Κοινές υπουργικές αποφάσεις καθορίζουν τα κριτήρια και τις διαδικασίες σύμφωνα με τα οποία προβλέπεται κάλυψη των εξόδων μεταφοράς τους προς τις σχολικές μονάδες. Η πρόσφατη Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΚΥΑ) 50025/19-9-2018 (ΦΕΚ 4217/τ.Β'/26- 09-2018) «Μεταφορά μαθητών δημόσιων σχολείων από τις Περιφέρειες» καθορίζει τις ελάχιστες αποστάσεις της κατοικίας του μαθητή από τις σχολικές μονάδες, πάνω από τις οποίες δικαιούται δωρεάν μεταφορά. Το κόστος μεταφοράς των μαθητών, καθώς και τις προβλεπόμενες διαδικασίες αναλαμβάνει η Περιφερειακή Ενότητα, στην οποία έχει έδρα το σχολείο υποδοχής των μαθητών.

Λίγα λόγια για το θεωρητικό υπόβαθρο της πρότασης

Τα Γεωγραφικά Συστήματα Πληροφοριών (ΓΣΠ) αποτελούν πλέον το βασικό μέσο ανάλυσης χώρου, (Κουτσόπουλος, 2002) και συνεπώς μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό παράγοντα για την δικαιότερη λήψη αποφάσεων σε θέματα χωροθέτησης σημείων ενδιαφέροντος εντός ενός χωρικού δικτύου. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάμε ποικίλες εφαρμογές οι οποίες καλύπτουν προβλήματα που αφορούν την χωροθέτηση για παράδειγμα, ιατρικών μονάδων εκτάκτων (Mohd Ruslim & Ghani, 2006), χώρων πρασίνου (Πραβιώτη & Σταθάκης, 2013), μονάδων πυρόσβεσης και άλλα. Συνεπώς τα ΓΣΠ μπορούν να αποτελέσουν αρωγό στην λήψη αποφάσεων και στο τομέα της παιδείας. Προκειμένου να γίνει κατανοητή η προτεινόμενη λύση, είναι απαραίτητο να επεξηγηθούν κάποιες βασικές έννοιες:

Χωρικά δίκτυα

Η έννοια του «δικτύου» είναι κάτι παραπάνω από εμφανείς στις σύγχρονες κοινωνίες. Η τηλεφωνία λαμβάνει χώρα μέσα από ένα τηλεπικοινωνιακό δίκτυο, η μεταφορά ενέργειας για οικιακή και βιομηχανική χρήση γίνεται μέσω του ενεργειακού δικτύου κάθε χώρας, το διαδίκτυο είναι ουσιαστικά το δίκτυο των δικτύων των υπολογιστών σε παγκόσμια κλίμακα, οι κοινωνικές σχέσεις δημιουργούν ένα κοινωνικό δίκτυο, φυσικό ή εικονικό, το δημόσιο συγκοινωνιακό δίκτυο μιας πόλης αποτελείται από τα μέσα μεταφοράς (λεωφορεία, μετρό, κλπ). Σε όλα τα δίκτυα, ο λόγος ύπαρξης είναι η δυνατότητα μεταφορά μέσω αυτού κάποιου φυσικού ή όχι υποκειμένου (δεδομένα, ενέργεια, κοινωνικές σχέσεις κλπ). Η μαθηματική μοντελοποίηση των δικτύων δίνει την δυνατότητα μελέτης και ανάλυσής τους, μέσω αλγορίθμων, και αποτελεί επιστημονικό κλάδο των μαθηματικών και της επιστήμης των υπολογιστών.

Ένα δίκτυο (ή γράφος) είναι ένα πεπερασμένο σύνολο κόμβων (vertices) και κλάδων ή ακμών (edges) $G=\{V,A\}$ όπου V είναι το σύνολο των κόμβων και A το σύνολο των ακμών (Καβρουδάκης, 2017). Ένα χωρικό δίκτυο είναι ένας γράφος στον οποίο μπορεί να εφαρμοστεί μία συνάρτηση απόστασης μεταξύ δύο κόμβων του δικτύου. Συχνά για την ανάλυση των χωρικών δικτύων, η μετρική απόστασης που χρησιμοποιείται είναι η γεωγραφική απόσταση. Η ανάλυση ενός δικτύου λαμβάνοντας υπόψιν την τοποθεσία

αποτελεί στις μέρες μας αντικείμενο εκτεταμένης μελέτης Παράδειγμα απεικόνισης χωρικού δικτύου φαίνεται στην εικόνα 1.



Εικόνα 2: Απεικόνιση του οδικού δικτύου της περιοχής της πόλης της Μυτιλήνης (Λέσβος), σε μορφή χωρικού δικτύου (επεξεργασία-οπτικοποίηση σε περιβάλλον R studio, R igraph package)

Ανάλυση χωροθέτησης-κατανομής

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον στην μοντελοποίηση και επίλυση προβλημάτων χωροθέτησης-κατανομής (location-allocation) τα οποία αναζητούν λύση χωροθέτησης ενός πλήθους κέντρων εξυπηρέτησης, και την κατανομή των σημείων απαίτησης σε αυτά, με τρόπο ώστε το δίκτυο εξυπηρέτησης να είναι όσο το δυνατόν αποδοτικό. Η τυποποίηση από τον (Hakimi, 1964), του προβλήματος εύρεσης ενός ή περισσότερων σημείων εξυπηρέτησης σε ένα γράφο, τα οποία απαιτούν ελαχιστοποίηση του χρόνου μεταφοράς από τα εξυπηρετούμενα σημεία προς την πλησιέστερη υποδομή, ανέδειξε τα προβλήματα χωροθέτησης κατανομής. Γενικά στα προβλήματα χωροθέτησης κατανομής, ζητούμενο είναι η ελαχιστοποίηση κάποιου «κόστους» ή «βάρους». Τα «κόστη» ή «βάρη» μπορεί να σχετίζονται αποκλειστικά με την φυσική απόσταση (πχ μήκος διαδρομής, χρόνος που απαιτήθηκε) αλλά και με άλλα σχετικά χαρακτηριστικά (αξία-δαπάνη, χρόνος εξυπηρέτησης, και άλλα). Στην περίπτωση του προβλήματος κατανομής του μαθητικού δυναμικού σε μία αστική περιοχή, οι σχολικές μονάδες είναι τα σημεία εξυπηρέτησης ενώ τα σημεία απαίτησης είναι οι θέσεις διαμονής των μαθητών προς κατανομή.

Γραμμικός Προγραμματισμός

Η αναζήτηση λύσης σε ένα πρόβλημα χωροθέτησης-κατανομής όπως αυτό της κατανομής του μαθητικού δυναμικού, απαιτεί την μαθηματική μοντελοποίηση του

προβλήματος, προκειμένου κατόπιν να αναζητηθεί η βέλτιστη λύση. Η μοντελοποίηση ενός τέτοιου προβλήματος μπορεί να γίνει μέσω του *γραμμικού προγραμματισμού*. Ο γραμμικός προγραμματισμός είναι η διαδικασία αναζήτησης βέλτιστης λύσης μιας γραμμικής συνάρτησης, η οποία παράλληλα θα ικανοποιεί ένα σύνολο γραμμικών ανισοτήτων. Ποιο συγκεκριμένα, αφορά την μεγιστοποίηση ή ελαχιστοποίηση μίας γραμμικής συνάρτησης υπό την προϋπόθεση ικανοποίησης συγκεκριμένων γραμμικών περιορισμών. Χρησιμοποιείται συχνά για την επίλυση προβλημάτων βελτιστοποίησης της κατανομής περιορισμένων πόρων ενός συστήματος σε ένα πλήθος «ανταγωνιστικών» δραστηριοτήτων, όπως επίσης και για πλήθος προβλημάτων τα οποία μπορούν να διαμορφωθούν με ανάλογο τρόπο (Frederick S. Hillier, 2000). Ο γραμμικός προγραμματισμός αποτελεί μία από τις σπουδαιότερες επιστημονικές ανακαλύψεις στα μέσα του 20ου αιώνα. Στην εποχή μας χρησιμοποιείται ευρέως όχι μόνο στον εμπορικό και βιομηχανικό τομέα αλλά και σε άλλους τομείς της κοινωνίας όπου βρίσκει εφαρμογή σε ανάλογα προβλήματα.

Μεθοδολογία υλοποίησης προτεινόμενης λύσης κατανομής μαθητικού δυναμικού

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, η υλοποίηση μιας αυτοματοποιημένης λύσης μαθητικού δυναμικού μέσω χωρικής ανάλυσης απαιτεί μία σειρά από στάδια, τα οποία συνοδεύονται από χρήση κατάλληλων εργαλείων και τεχνολογιών (τα οποία αναφέρονται στην επόμενη ενότητα).

Το πρώτο στάδιο είναι η άντληση επαρκών *χαρτογραφικών δεδομένων* για την περιοχή εφαρμογής της λύσης. Είναι απαραίτητο να αντληθούν δεδομένα του οδικού δικτύου της περιοχής, καθώς και των κτιρίων, έτσι ώστε να είναι δυνατή η αντιστοίχιση των διευθύνσεων διαμονής των μαθητών και των θέσεων των σχολείων σε αυτά. Κατόπιν δημιουργείται η «προβολή» του κάθε κτηρίου πάνω στο οδικό δίκτυο με την μορφή ενός κόμβου (node). Η όλη χωρική πληροφορία του οδικού δικτύου μαζί με τους κόμβους που αναπαριστούν τα κτήρια, καταλήγει στη δημιουργία τοπολογίας ενός χωρικού δικτύου.

Επόμενο στάδιο είναι η *γεωκωδικοποίηση* των διευθύνσεων των μαθητών, δηλαδή της αντιστοίχισης τους με γεωγραφικές συντεταγμένες. Κατόπιν, οι συντεταγμένες της οικίας διαμονής κάθε μαθητή αντιστοιχίζονται στον πλησιέστερο κόμβο-κτήριο του χωρικού δικτύου. Επίσης αντιστοιχίζονται στους κατάλληλους κόμβους και οι σχολικές μονάδες της περιοχής. Έτσι το χωρικό δίκτυο θα έχει στους κατάλληλους κόμβους-κτήρια την πληροφορία του πλήθους των μαθητών που «κατοικούν» σε αυτά.

Κατά το τρίτο στάδιο, γίνεται *μοντελοποίηση με γραμμικό προγραμματισμό*, του προβλήματος της κατανομής των κόμβων-κτηρίων διαμονής των μαθητών στους κόμβους-σχολικές μονάδες. Στο μοντέλο προσδιορίζονται όλοι οι πιθανοί περιορισμοί-κριτήρια κατανομής (χωρητικότητες σχολείων, ελάχιστος αριθμός μαθητών κ.α) και κατόπιν εκτελείται ο κατάλληλος αλγόριθμος επίλυσης της κατανομής.

Το τελευταίο στάδιο είναι η *υλοποίηση της διεπαφής* της εφαρμογής. Μία φιλική

διεπαφή θα επιτρέπει κάθε νέα σχολική χρονιά οι αρμόδιες διευθύνσεις να εισάγουν τις διευθύνσεις των μαθητών στην εφαρμογή, να τροποποιούν πιθανώς κάποια κριτήρια κατανομής, και να έχουν άμεσα μία πρόταση κατανομής των μαθητών στις υφιστάμενες σχολικές μονάδες.

Προτεινόμενες Ελεύθερες υπηρεσίες δεδομένων και Τεχνολογίες Ελεύθερου/Ανοικτού Λογισμικού

Για την ανάπτυξη μίας τέτοιας εφαρμογής είναι απαραίτητη η άντληση χωρικών δεδομένων υποβάθρου της περιοχής στην οποία θα εφαρμοστεί η λύση. Για το σκοπό αυτό προτείνεται η εξαγωγή χαρτογραφικών δεδομένων, δεδομένων οδικού δικτύου καθώς και δεδομένων των κτιρίων της αστικής περιοχής από το δικτυακό τόπο του πρότζεκτ OpenStreetMap. Πρόκειται για ένα ανοικτό, επεξεργάσιμο, διαδραστικό, παγκόσμιο χάρτη ο οποίος βασίζεται σε εθελοντικές συνεισφορές χρηστών από όλο το κόσμο. Σημειώνεται πάντως ότι η λεπτομέρεια και ακρίβεια των δεδομένων αυτών ποικίλει από πόλη σε πόλη. Σε περίπτωση ελλιπούς αποτύπωσης της περιοχής, θα πρέπει να αναζητηθούν δεδομένα από άλλες πηγές.

Όσον αφορά την γεωκωδικοποίηση των διευθύνσεων των μαθητών, οι υπηρεσίες γεωκωδικοποίησης προσφέρονται ως υπηρεσία από την Google δωρεάν για περιορισμένη χρήση, η οποία όμως καλύπτει τις ανάγκες της κατανομής. Στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι είναι σημαντικός ο έλεγχος των αποτελεσμάτων της γεωκωδικοποίησης διότι είναι πιθανά λάθη αντιστοίχισης που οφείλονται σε παράγοντες όπως λανθασμένη ή ελλιπή αναγραφή διεύθυνσης του μαθητή ή η χρήση ονόματος οδού η οποία δεν είναι καταγεγραμμένη στις βάσεις της Google. Σε αυτή την περίπτωση θα απαιτείται η διόρθωση των αναγραφόμενων διευθύνσεων και η επανάληψη της διαδικασίας γεωκωδικοποίησης προκειμένου να εξαχθούν ακριβή δεδομένα.

Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων είναι δυνατή κάνοντας χρήση ανοικτών τεχνολογιών. Προτείνεται η χρήση χωρικής βάσης δεδομένων PostgreSQL/PostGIS για την αποθήκευση και διαχείριση των δεδομένων, προκειμένου να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες άντλησης πληροφορίας μέσω ερωτημάτων SQL στη βάση. Η επέκταση pgRouting παρέχει δυνατότητες δρομολόγησης καθώς και άλλες λειτουργικότητες ανάλυσης δικτύων. Επίσης προτείνεται ως το βασικό περιβάλλον ανάπτυξης του κώδικα της εφαρμογής, το R studio, δεδομένου ότι η γλώσσα R αποτελεί μία από τις πιο δημοφιλείς γλώσσες για ανάλυση και οπτικοποίηση δεδομένων. Μέσα από την R, είναι δυνατή η συλλογή δεδομένων, η επεξεργασία και η άντληση πληροφορίας από την χωρική βάση, μέσω ερωτημάτων SQL, η εκτέλεση του αλγορίθμου επίλυσης του προβλήματος κατανομής των μαθητών καθώς και η ανάπτυξη ενός δυναμικού περιβάλλοντος διεπαφής για τον τελικό χρήστη. Τέλος προτείνεται το QGIS, μία ανοικτή και ελεύθερη εφαρμογή GIS, ως το εργαλείο προβολής, επεξεργασίας και ανάλυση γεωχωρικών δεδομένων.

Συμπεράσματα

Η υιοθέτηση μιας λύσης όπως περιγράφηκε παραπάνω, στο πρόβλημα της κατανομής του μαθητικού πληθυσμού σε αστικά κέντρα μπορεί να παράγει πολλαπλά οφέλη. Η δυνατότητα εξαγωγής βέλτιστων λύσεων με ταχύτητα και ακρίβεια αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό για την διοίκηση της εκπαίδευσης. Οι αρμόδιες διευθύνσεις εκπαίδευσης μπορούν να εφαρμόσουν πολλαπλά κριτήρια κατά την ανάλυση των δεδομένων πέρα από το βασικό της ελαχιστοποίησης της απόστασης οδικού δικτύου κατοικίας-σχολικής μονάδας, όπως μέγιστες χωρητικότητες, ελάχιστος αριθμός μαθητών ανά σχολείο, ανάθεση μαθητών από συγκεκριμένες περιοχές σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες και άλλα. Το σημαντικό πλεονέκτημα υλοποίησης ενός τέτοιου μοντέλου κατανομής των μαθητών είναι ότι μπορεί να εφαρμόζεται δυναμικά (κάθε νέα σχολική χρονιά), απαλείφοντας τις αδυναμίες μίας σταθερής χωροταξικής κατανομής της πόλης, της οποία το μαθητικό δυναμικό μεταβάλλεται από έτος σε έτος και πληθυσμιακά αλλά και χωρικά (τόποι διαμονής). Η υιοθέτηση ελεύθερων/ανοικτών λογισμικών ελαχιστοποιεί το κόστος χρήσης από τις αρμόδιες υπηρεσίες. Παρόλα αυτά είναι προφανές ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίησης της εφαρμογής θα πρέπει να ανατεθεί σε εξειδικευμένο προγραμματιστή με γνώσεις γεωπληροφορικής. Θα πρέπει τέλος να σημειωθεί ότι η ομαλή υιοθέτηση μίας τέτοιας λύσης κατανομής των μαθητών με χρήση εργαλείων GIS, από τις αρμόδιες αρχές, προϋποθέτει την έναρξη εφαρμογής της κατά την εγγραφή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και κατόπιν κατά την μετάβαση των μαθητών στις επόμενες βαθμίδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Frederick S. Hillier, G. J. L. (2000). Introduction to Operations Research 7th Edition. The McGraw-Hill Companies.
- Hakimi, S. L. (1964). Optimum Locations of Switching Centers and the Absolute Centers and Medians of a Graph. Oper. Res., 12(3), 450–459.
- Mohd Ruslim, N., & Ghani, N. (2006). An Application of the p-Median Problem with Uncertainty in Demand in Emergency Medical Services.
- Καβρουδάκης, Δ. (2017). Εισαγωγή στην θεωρία Γράφων-Σημειώσεις για το μάθημα Γεωγραφική Ανάλυση. Μυτιλήνη: Τμήμα Γεωγραφίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Πραβιώτη, Σ., & Σταθάκης, Δ. (2013). Χωροθέτηση πράσινων σημείων ανακύκλωσης με τον αλγόριθμο p-median. 1ο Συν. Χωρικής Ανάλυσης. Αθήνα.

Η προσέγγιση της τοπικής ιστορίας μέσα από έναν διαγωνισμό ιστορικού ντοκιμαντέρ

*Γερακίνη Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Υποψήφια Διδάκτωρ του τμήματος Ιστορίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου,
alexgger@gmail.com*

Περίληψη

Με αφορμή τον 4^ο πανελλήνιο διαγωνισμό ιστορικού ντοκιμαντέρ με τίτλο «Προσεγγίζουμε βιωματικά το παρελθόν: αφηγήσεις(μαρτυρίες) από την οικογενειακή, την τοπική και τη σύγχρονη εθνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία» που προκηρύχθηκε από την επιστημονική ένωση Νέα Παιδεία σε συνεργασία με το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Ιστορική Έρευνα, Διδακτική και Νέες Τεχνολογίες» του Ιονίου Πανεπιστημίου, έξι μαθητές του 6^{ου} Γυμνασίου Καβάλας υπό την καθοδήγηση της φιλόλογου του σχολείου τους, δημιούργησαν το ντοκιμαντέρ «Ένα αρχοντικό της Καβάλας αφηγείται» που παρουσιάζει την ιστορία του αρχοντικού του καπνεμπόρου και δημάρχου της Καβάλας Ευγενίου Ιορδάνου. Το αρχοντικό αποκτά "φωνή" και αφηγείται τα σημαντικότερα γεγονότα της ζωής του από τις αρχές του 20ού αιώνα έως και τη δεκαετία του 1970. Μέσα από την ιστορία του αρχοντικού προβάλλεται και η ιστορία της Καβάλας που για πολλές δεκαετίες αποτέλεσε την περίφημη Μέκκα του καπνού. Η παρούσα εργασία εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν οι μαθητές για τη δημιουργία του ντοκιμαντέρ αλλά και την αξιοποίηση της τοπικής και προφορικής ιστορίας στην εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: τοπική Ιστορία, ντοκιμαντέρ, διαγωνισμός, μαρτυρία

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες τάσεις της διδακτικής της Ιστορίας κατατείνουν στο γεγονός ότι η τοπική Ιστορία συνιστά ένα προνομιακό πεδίο για την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης των μαθητών και την καλλιέργεια ιστορικών δεξιοτήτων, αφού η ενασχόληση με την τοπική Ιστορία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν την ιστορία του τόπου τους μέσα από τη μελέτη πηγών αλλά και να καλλιεργήσουν την ερευνητική τους διάθεση (Παληκίδης, 2010). Επιπλέον, η τοπική Ιστορία συμβάλλει στη σύνδεση των ιστορικών γνώσεων των εκπαιδευομένων με την ίδια τους τη ζωή και συνεπώς με τη διερεύνηση της ταυτότητας τους (Λεοντίσης & Ρεπούση, 2001: 25-40) και έτσι μέσα από την αναγνώριση της πολυμορφίας και του πολιτισμικού πλούτου, η τοπική Ιστορία λειτουργεί ως τόπος συνένωσης κοινού παρελθόντος και ως ενοποιητικό στοιχείο ανάμεσα στα διαφορετικά τμήματα της κοινότητας (Αβδελά, 2003:34-35).

Σύμφωνα με τις οδηγίες του ΙΕΠ για την αξιοποίηση της τοπικής Ιστορίας στο Γυμνάσιο, η τοπική Ιστορία αποτελεί τη σύνδεση, για λογαριασμό του σχολείου, της γνώσης της Ιστορίας με την έρευνα, στο πλαίσιο των αλλαγών που στοχεύουν στην ανανέωση της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Η τοπική ιστορία, όταν έχει τη μορφή της έρευνας, αμφισβητεί την αφηγηματική σχολική Ιστορία και αναδεικνύει τόσο την

ιστορικότητα του τοπίου όσο και τον βιωματικό χαρακτήρα της σχέσης του τοπίου με τον άνθρωπο με αποτέλεσμα τα όρια της τοπικής Ιστορίας να διευρύνονται και να επαναπροσδιορίζονται (Σακκά, 2015).

Από την άλλη, η προφορική ιστορία μπορεί να αποτελέσει το μέσο για τον μετασχηματισμό του περιεχομένου και του σκοπού της ιστορίας, μπορεί να αλλάξει τον προσανατολισμό της ιστορίας και να ανοίξει νέες περιοχές έρευνας ή να σπάσει τους φραγμούς στις σχέσεις δασκάλων-μαθητών (Thompson: 2002:31). Είναι ο πραγματικά ζωντανός κλάδος της ιστορίας που δεν περιορίζεται στον γεγοντολικό χαρακτήρα που έχει η ιστορία αλλά τον συμπληρώνει με τον πώς αυτή βιώθηκε και όχι μόνο με το τι βιώθηκε (Συμεωνίδη, 2012). Ακολουθώντας τις νεότερες τάσεις της ιστοριογραφίας, η προφορική ιστορία αξιοποιεί την ανάγκη των ανθρώπων να διατηρήσουν ζωντανό το παρελθόν τους μέσα από την κατάθεση του προσωπικού τους βιώματος και στηρίζεται στις προφορικές μαρτυρίες που ανασηματοδοτούνται μέσω της μνήμης, της λήθης, της αποσιώπησης ή της απόθησης (Σακκά, 2015).

Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από το 2002 με την εγκύκλιο 17881/Γ2/19/02/2002 προβλεπόταν στο αναλυτικό πρόγραμμα η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας για δέκα ώρες στη Γ' τάξη από τις οποίες δύο αφιερώονταν στη θεωρητική προσέγγιση η και οκτώ ώρες στην πρακτική εφαρμογή. Στις δέκα αυτές ώρες περιλαμβανόταν η ενασχόληση με αρχειακό υλικό που συγκεντρωνόταν από τους μαθητές ή δινόταν από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη, η ενασχόληση με έρευνα έξω από τον χώρο της τάξης, η εξαγωγή και η ανακοίνωση των συμπερασμάτων. Τα τελευταία χρόνια η τοπική ιστορία συνδέεται κυρίως με προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και πολιτιστικά προγράμματα ή τις ερευνητικές εργασίες που πραγματοποιούνται στο Λύκειο, καθώς δεν προβλέπεται πια από το αναλυτικό πρόγραμμα της Ιστορίας η διάθεση ωρών στη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας.

Η συμμετοχή βέβαια σ' ένα διαγωνισμό, ειδικά όταν πρόκειται για διαγωνισμό ιστορικού ντοκιμαντέρ αποτελεί πάντοτε μια καλή ευκαιρία για μαθητές και εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με την τοπική ιστορία, να γνωρίσουν καλύτερα τη γενέθλια γη και να έρθουν σ' επαφή με τον τρόπο ζωής, τις παραδόσεις και τις αξίες της τοπικής κοινωνίας. Η εστίαση του ενδιαφέροντος των μαθητών στο τοπικό, που εντάσσεται βέβαια σ' ένα γενικό και ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο, συμβάλλει στη διαμόρφωση κριτικών υποκειμένων που μέσα από τη γνωριμία με τον δικό τους τόπο μπορούν να φτάσουν στην πληρέστερη κατανόηση του ευρύτερου κόσμου. Μπορούμε να πούμε ότι η συμμετοχή μιας σχολικής μονάδας σ' έναν διαγωνισμό πραγματοποιείται στο πλαίσιο του άτυπου σχολικού γραμματισμού, ο οποίος δεν είναι αυστηρά θεσμοθετημένος και προσφέρεται για την καλλιέργεια των νέων γραμματισμών και για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν τις διεξόδους εκείνες που θα τους απομακρύνουν από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και θα εμπλουτίσουν το διδακτικό τους έργο με νέες και καινοτόμες προσεγγίσεις (Μαυρογιώργος, 2009). Άλλωστε χαρακτηριστικό ενός καινοτόμου προγράμματος είναι ο προαιρετικός του χαρακτήρας, η απουσία υπαγόρευσης του από το αναλυτικό

πρόγραμμα και η ανάπτυξη δεξιοτήτων που δε συνδέονται με κανένα ξεχωριστό αντικείμενο(Σπυροπούλου, 2007).

Ο πανελλήνιος διαγωνισμός ιστορικού ντοκιμαντέρ

Τον Νοέμβριο του 2017, Το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Ιστορική Έρευνα, Διδακτική και Νέες Τεχνολογίες» του Ιονίου Πανεπιστημίου και η Επιστημονική Ένωση «Νέα Παιδεία» προκήρυξαν τον 4ο Πανελλήνιο Διαγωνισμό Ιστορικού Ντοκιμαντέρ για μαθητές και εκπαιδευτικούς με θέμα «Προσεγγίζουμε βιωματικά το παρελθόν: Αφηγήσεις (μαρτυρίες) από την οικογενειακή, την τοπική και τη σύγχρονη εθνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία».

Ο διαγωνισμός αφορούσε α)τους μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης των Δημοτικών Σχολείων, των τριών τάξεων του Γυμνασίου, της Α, Β΄ και Γ΄ Γενικού και Εσπερινού Λυκείου και ΕΠΑΛ, των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας της Ελλάδας και της Κύπρου, καθώς και σχολείων της Ομογένειας και β)τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Θεματικό πεδίο του διαγωνισμού ήταν η σύγχρονη ιστορία και ειδικότερα οι προφορικές και γραπτές αφηγήσεις από την οικογενειακή, τοπική αλλά και τη σύγχρονη, ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία.

Στο πλαίσιο και τη στοχοθεσία του διαγωνισμού αναφέρονται η βιωματικότητα, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η ερευνητική δημιουργική τεκμηρίωση και η αναζήτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων από τους εκπαιδευτικούς και η συμβολή ενός ιστορικού ντοκιμαντέρ στην κριτική προσέγγιση του ιστορικού γεγονότος καθώς και την ένταξη του στην ευρύτερη ιστορική περίοδο της σύγχρονης ιστορίας. Το τοπικό και ευρύτερο περιβάλλον προφορικών μαρτυριών, γραπτών τεκμηρίων και αρχείων οπτικο-ακουστικού υλικού αποτελούσαν, σύμφωνα με τις οδηγίες του διαγωνισμού, τις πηγές άντλησης του υλικού της εργασίας με στόχο την εξοικείωση με την έρευνα σε ιστορικά αρχεία, την κατανόηση και την ερμηνεία των ιστορικών συνθηκών και της δράσης των προσώπων και τέλος τη σύνδεση του γεγονότος με το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο και με τις βασικές πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και ανθρώπινες παραμέτρους του(http://www.neapaideia-glossa.gr/4_Hist_Doc.htm).

Η καταληκτική ημερομηνία υποβολής της συμμετοχής ήταν η 30^η Μαρτίου 2018 και η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων όπως και η βράβευση ορίστηκε να πραγματοποιηθεί τον Μάιο, στην Αθήνα, στα Γενικά Αρχεία του Κράτους.

Η συμμετοχή του σχολείου στον διαγωνισμό

Όταν προκηρύχτηκε ο διαγωνισμός, η φιλόλογος του σχολείου απηύθυνε πρόσκληση σε μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου να δηλώσουν ενδιαφέρον και συμμετοχή. Έξι συνολικά μαθητές ενδιαφέρθηκαν να συμμετάσχουν ενεργά στη δημιουργία του ιστορικού ντοκιμαντέρ και αμέσως μετά τη συγκρότηση της ομάδας, ξεκίνησαν οι συναντήσεις, οι οποίες πραγματοποιούνταν μετά το πέρας των μαθημάτων.

Το πρώτο ζήτημα που απασχόλησε την ομάδα ήταν η επιλογή του θέματος του ντοκιμαντέρ. Όλοι οι μαθητές συμφώνησαν ότι προτιμούσαν να ασχοληθούν με ένα θέμα τοπικής ιστορίας ώστε να έρθουν σ' επαφή με άγνωστες πτυχές της ιστορίας της πόλης τους και να την προσεγγίσουν με έναν πιο βιωματικό τρόπο. Οι προτάσεις ήταν πολλές αλλά τελικά το ενδιαφέρον των μαθητών προσέλκυσε η πρόταση της φιλόλογου να μελετήσουν τις οικιστικές αλλαγές στην πόλη της Καβάλας μέσα από την ενασχόληση τους με ένα συγκεκριμένο σπίτι της Καβάλας που δυστυχώς είχε γκρεμιστεί αρκετά χρόνια πριν και οι μαθητές αγνοούσαν παντελώς την ύπαρξη του (Εικόνα 1). Το σπίτι αυτό ανήκε σ' έναν από τους πιο επιφανείς καπνεμπόρους της Καβάλας του 20^{ου} αιώνα, τον Ευγένιο Ιορδάνου, ο οποίος διετέλεσε και δήμαρχος της πόλης κατά τις περιόδους 1918-1920 και 1925-1929 αλλά και γερουσιαστής με τριετή θητεία στις εκλογές του 1932. Η ιστορία του σπιτιού αποτελεί μια μικρογραφία της σύγχρονης ιστορίας της πόλης της Καβάλας, αφού τόσο το σπίτι όσο και η πόλη βιώνουν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στιγμές οικονομικής ευμάρειας και πολιτιστικής ευημερίας και εβδομήντα χρόνια αργότερα θα κληθούν να αντιμετωπίσουν την ύφεση, την παρακμή και τη δυσπραγία σε όλα τα επίπεδα.

Με την παρούσα εργασία επιδιώχτηκε οι μαθητές:

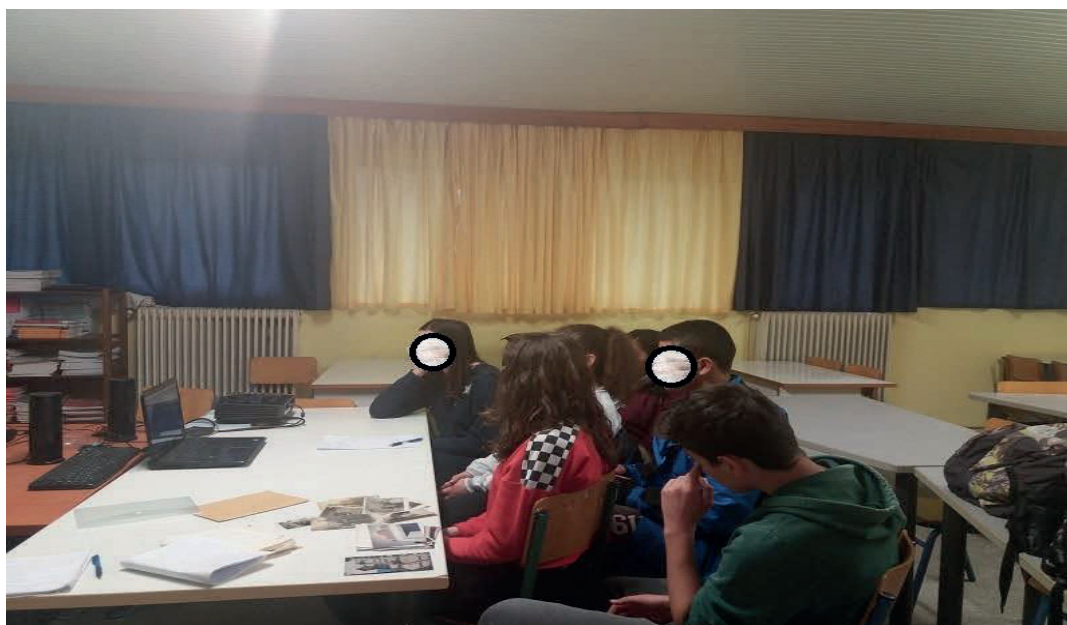
1. Να αναδείξουν μια πτυχή της ιστορίας της πόλης τους στον 20^ο αιώνα μέσα από την μελέτη ενός σπιτιού.
2. Να κατανοήσουν την αξία της ιστορίας του τόπου τους και να συνδέσουν δημιουργικά το παρελθόν με το παρόν.
3. Να αναδείξουν την τοπική ιστορία μέσα από τη δική τους φρέσκια ματιά.
4. Να αντιληφθούν την έννοια και τη σημασία των πηγών και των τεκμηρίων που μπορούν να ζωντανέψουν την ιστορία ενός σπιτιού και την ιστορία του τόπου τους.
5. Να δώσουν φωνή στο ίδιο το σπίτι και να παρακολουθήσουν την ιστορία του τόπου τους μέσα από την οπτική γωνία του σπιτιού.
6. Να λειτουργήσουν ομαδοσυνεργατικά και με τη βοήθεια της υπεύθυνης εκπαιδευτικού να αναζητήσουν τεκμήρια στη Δημοτική Βιβλιοθήκη Καβάλας, στα ΓΑΚ Καβάλας και σε ιδιωτικές συλλογές.
7. Να προχωρήσουν στην επεξεργασία και την ψηφιοποίηση των τεκμηρίων που έχουν συλλέξει.
8. Να κατανοήσουν την αξία της προφορικής ιστορίας και τη σημασία της συνέντευξης και της προσωπικής μαρτυρίας.
9. Να ασκηθούν στην τέχνη της ψηφιακής αφήγησης μέσα από την αξιοποίηση κατάλληλων λογισμικών.
10. Να αντιληφθούν τη διαδικασία, τα στάδια και τις δυσκολίες δημιουργίας μιας ταινίας.



Εικόνα 1: Το αρχοντικό της οικογένειας Ιορδάνου

Αφού καθορίστηκαν οι στόχοι, ξεκίνησε η αναζήτηση υλικού, η οποία αποδείχτηκε μια πραγματικά δύσκολη διαδικασία. Αρχικά, υλικό αναζητήθηκε στα ΓΑΚ Καβάλας, στη Δημοτική Βιβλιοθήκη της πόλης καθώς και σε ιδιωτικές συλλογές όπως είναι το Ιστορικό και Λογοτεχνικό Αρχείο Καβάλας. Οι μαθητές εντόπισαν πληροφορίες σχετικές με το θέμα τους και πολύτιμη πηγή πληροφοριών αποτέλεσε το βιβλίο της Σαφούς Αγγελούδη-Ζαρκάδα *Καβάλα 1912-2015, Οι βιογραφίες Δημάρχων* που μόλις είχε δημοσιευτεί υπό την αιγίδα του Δήμου Καβάλας. Εκεί οι μαθητές βρήκαν πληροφορίες τόσο για τον Ευγένιο Ιορδάνου και για το έργο του ως δήμαρχος Καβάλας όσο και για την οικία του που σχεδιάστηκε από τον περίφημο Κωνσταντινουπολίτη αρχιτέκτονα Περικλή Φωτιάδη και αποτέλεσε δείγμα υψηλής αρχιτεκτονικής και αισθητικής. Αξίζει να σημειωθεί ότι το αρχοντικό της οικογένειας Ιορδάνου αλλά και η ζωή της οικογένειας στο σύνολο της είναι το θέμα του λογοτεχνικού βιβλίου του καβαλιώτη συγγραφέα Διαμαντή Αξιώτη *Πλωτές Γυναίκες* στις σελίδες του οποίου οι μαθητές βρήκαν πολύτιμες πληροφορίες, οι οποίες αξιοποιήθηκαν προσεκτικά, αφού στο βιβλίο η πραγματικότητα συνυπάρχει αρμονικά με τη μυθοπλασία. Βέβαια το ιστορικό μυθιστόρημα αποτελεί πλέον πηγή της δημόσιας Ιστορίας ειδικά μετά τη δεκαετία του 1990 διότι τότε ανανεώνεται καθώς η ιστορία δεν χρησιμοποιείται πλέον ούτε μόνο ως αφήγηση που μυθοποιεί την ιδεολογία της επίσημης ιστοριογραφίας ούτε ως αναλογία με το παρόν, όπως συνέβαινε παλιότερα αλλά εκλαμβάνεται ως ένα ανοιχτό πεδίο ερμηνειών που δεν δεσμεύει τον συγγραφέα και δεν χειραγωγεί τον αναγνώστη. Αντίθετα, με μια πολυφωνία τού υποδεικνύει ότι η ιστορία δεν είναι ένα τελεσίδικο γεγονός, αλλά είναι κι αυτή μια γλωσσική κατασκευή που διαμορφώνεται ανάλογα με την οπτική κάθε εποχής, και κυρίως της εποχής του συγγραφέα (Χατζηγεωργίου, 2007:937-938). Ο Heyden White άλλωστε υποστήριξε στο έργο του ότι ιστοριογραφία και λογοτεχνία μοιράζονται τα ίδια γλωσσικά πρωτόκολλα και ότι η Ιστορία δεν μπορεί να αναχθεί σε μια κατάσταση πλήρους αντικειμενικότητας και κυριολεξίας (White, 2014).

Παρά το γεγονός όμως ότι οι μαθητές συγκέντρωσαν διάφορες πληροφορίες από ποικίλες πηγές, ήταν φανερό ότι υπήρχε η ανάγκη κατάθεσης μιας προσωπικής μαρτυρίας και η επαφή των μαθητών με έναν άνθρωπο που έζησε στο σπίτι αυτό και θα μπορούσε να συμβάλει στην έρευνα δίνοντας τόσο τη δική του άποψη μέσα από τα προσωπικά του βιώματα όσο και επιπλέον υλικό κυρίως φωτογραφικό για το σπίτι και τα μέλη της οικογένειας Ιορδάνου. Έτσι, μετά από προσπάθειες, η υπεύθυνη εκπαιδευτικός εντόπισε την εγγονή του Ευγενίου Ιορδάνου, Ελένη Ιορδάνου στην Αθήνα και επικοινωνήσε μαζί της. Η κυρία Ελένη Ιορδάνου με ιδιαίτερη προθυμία και συγκίνηση δέχτηκε να μιλήσει στους μαθητές του σχολείου, καθώς όμως αυτό ήταν αδύνατο λόγω της απόστασης, η συνέντευξη δόθηκε μέσω Skype. Οι μαθητές του σχολείου μας είχαν προετοιμάσει τα ερωτήματα τους στα οποία είχαν οδηγηθεί από την προκαταρκτική έρευνα την οποία είχαν διεξαγάγει (Fischer&Costache&Makriyianni,2011). Η κυρία Ιορδάνου απάντησε σε όλα τα ερωτήματα των μαθητών με περισσή υπομονή και οι μαθητές είχαν τη μοναδική ευκαιρία να διασταυρώσουν τις πληροφορίες που είχαν ήδη εντοπίσει(Εικόνα 2). Επιπλέον, τα οφέλη ήταν πολλαπλά για τους μαθητές, αφού δοκίμασαν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες, καλλιέργησαν την ευγένεια και τον σεβασμό για τον άνθρωπο που τους παραχώρησε τη συνέντευξη, αντιμετώπισαν την ιστορία με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό και ήρθαν σε επαφή με την ιστορική ενσυναίσθηση(Συμεωνίδη, 2012). Η Κυρία Ιορδάνου φρόντισε μάλιστα να μας στείλει το αρχείο των πεπραγμένων του παππού της από τη θητεία του στη θέση του δημάρχου Καβάλας, καθώς και φωτογραφίες από τον εσωτερικό και εξωτερικό χώρο του σπιτιού.



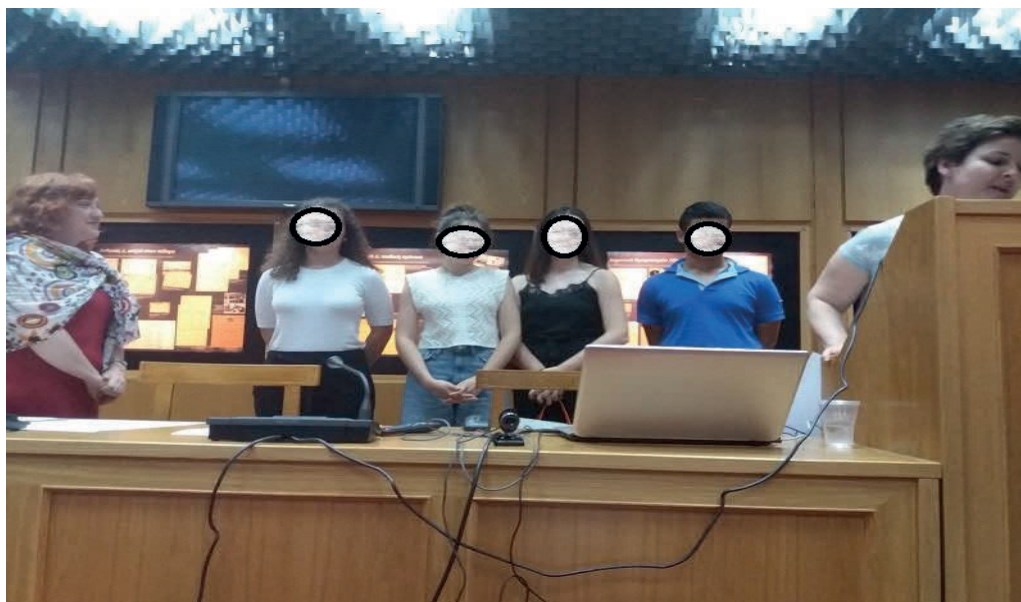
Εικόνα 2: Η συνέντευξη

Το τελικό προϊόν και η τελετή βράβευσης

Μετά τη συνέντευξη, οι μαθητές κλήθηκαν να οργανώσουν το υλικό που είχαν συγκεντρώσει, να το ταξινομήσουν και να αποφασίσουν τι μπορούν να αξιοποιήσουν, εφόσον η διάρκεια του ιστορικού ντοκιμαντέρ δεν έπρεπε να υπερβαίνει τα δέκα λεπτά.

Στην ταινία συμπεριλήφθηκαν φωτογραφίες από το αρχοντικό της οικογένειας Ιορδάνου και από το παρελθόν της Καβάλας καλύπτοντας μία πορεία εβδομήντα ετών περίπου. Το πιο απαιτητικό στάδιο της πορείας αυτής ήταν η ολοκλήρωση της ψηφιακής αφήγησης και χρειάστηκε να γίνουν πολλές δοκιμές και ηχογραφήσεις ώστε να φτάσουμε σε ένα άρτιο αποτέλεσμα σε όλα τα επίπεδα. Οι μαθητές έδωσαν τον καλύτερο εαυτό τους και η φρεσκάδα αλλά και το συναίσθημα με τα οποία προσέγγισαν τα γεγονότα και πλαισίωσαν το υλικό που συγκέντρωσαν ήταν τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της ταινίας που στάλθηκε στον διαγωνισμό στις 30 Μαρτίου.

Η τελετή βράβευσης πραγματοποιήθηκε στις 25 Μαΐου 2018 στα ΓΑΚ Αθήνας στο Ψυχικό και λίγες ημέρες πριν η οργανωτική επιτροπή του διαγωνισμού μας είχε ενημερώσει ότι η ταινία του σχολείου μας απέσπασε έπαινο στον διαγωνισμό και θα ήταν ανάμεσα σ' αυτές που θα βραβεύονταν. Τα αποτελέσματα του διαγωνισμού ανακοινώθηκαν στην ιστοσελίδα της Νέας Παιδείας. Παράλληλα η οργανωτική επιτροπή ανάρτησε στο κανάλι της στο youtube όλες τις ταινίες που βραβεύτηκαν και η βραβευμένη πλέον ταινία μας ξεκίνησε το ταξίδι της στο διαδίκτυο. Το σχολείο μας, αν και η απόσταση ήταν μεγάλη, έδωσε το παρόν στην τελετή βράβευσης και ήταν πραγματικά μία πολύ ιδιαίτερη και συγκινητική στιγμή για όλους μας (Εικόνα 3). Παρακολουθήσαμε την τελετή βράβευσης μαζί με την οικογένεια Ιορδάνου και παραλάβαμε το βραβείο μας σε κλίμα χαράς και ικανοποίησης. Μία πορεία έξι μηνών περίπου έφτασε στο τέλος της με τον καλύτερο τρόπο και με πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές και την εκπαιδευτικό που διάβηκαν αυτήν την πορεία. Μάλιστα λίγους μήνες αργότερα, η ταινία μας συμπεριλήφθηκε και στο πρόγραμμα του 12^{ου} Φεστιβάλ ελληνικού ντοκιμαντέρ που πραγματοποιείται κάθε χρόνο στη Χαλκίδα.



Εικόνα 3: Η τελετή βράβευσης

Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Ε. (2003). *Διδάσκοντας Ιστορία, Διδακτική Μεθοδολογία, Κλειδιά και Αντικείμενα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Fischer, C.& Costache, S.& Makriyianni, H. ((2011). *Μια εισαγωγή στην προφορική Ιστορία. Όταν οι εμπειρίες των εν ζωή ανθρώπων γίνονται Ιστορία*. Κύπρος: ΟΙΔΕ.
- Λεοντσίνης, Γ., & Ρεπούση, Μ. (2001). *Η Τοπική Ιστορία ως Πεδίο Σπουδής στο Πλαίσιο της Σχολικής Παιδείας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μαυρογιώργος, Γ.(2009). Περιθώριο για καινοτόμες πρωτοβουλίες στο σχολείο, *Μορφωτική πρωτοβουλία, Δίκτυο Σχολικής καινοτομίας*, 15-20. (Διαθέσιμο on line <http://blogs.sch.gr/niptylisou/files/2010/04/protonoulia-fakelos.pdf> , προσπελάστηκε στις 15/01/2019).
- Νέα Παιδεία, http://www.neapaideia-glossa.gr/4_Hist_Doc.htm, (προσπελάστηκε στις 12/02/2019).
- Παληκίδης, Α. (2010). Διδακτική της τοπικής Ιστορίας. Στο Ν.Ρουδομέτωφ(επιμ.) *Στοιχεία Ιστορίας του Νομού Καβάλας- Πρακτικά του Σεμιναρίου Τοπικής Ιστορίας 27 Ιανουαρίου-22 Μαρτίου 2010*, Δήμος Καβάλας, Καβάλα, σσ.13-52.
- Σακκά, Κ.(2015). Η διδασκαλία της τοπικής Ιστορίας στο Γυμνάσιο: οι παιδαγωγικές διαστάσεις και η Προφορική Ιστορία (Προσπελάστηκε στις 1/02/2019).
- Σπυροπούλου, Δ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. (Διαθέσιμο on line http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defit_ekp/poiot_ekp_erevn/s_197_240.pdf, προσπελάστηκε στις 10/12/2018).
- Συμεωνίδη, Ε.(2012). Η αξία της προφορικής ιστορίας και των ιστορικών αρχείων. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.(Διαθέσιμο on line http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/24_Symeonidi.pdf , προσπελάστηκε στις 25/01/2019).
- Thomson, P. (2002). *Φωνές από το Παρελθόν*. Αθήνα: Πλέθρον .
- White, H.(2014). *The practical past*. Illinois: Northwestern University Press.
- Χατζηγεωργίου, Ν.(2007). *Λεξικό της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Πρόσωπα. Έργα. Ρεύματα. Όροι*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Μια πρόταση για τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης στο Δημοτικό Σχολείο

Μιχαηλίδης Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, ellogosellogos@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μία διδακτική πρόταση για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Αποτελεί μια προσπάθεια να ενταχθούν στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα προτάσεις που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία για τη διδασκαλία της κριτικής σκέψης. Σχεδιάστηκε βάσει του αντίστροφου σχεδιασμού (Wiggins & McTighe 2005), με κεντρικούς διδακτικούς στόχους τις νοητικές δεξιότητες, τις γνώσεις και τις στάσεις. Συγκεκριμένα, οι μαθητές έστειλαν μια επιστολή στους Έλληνες ευρωβουλευτές στην οποία εξηγούσαν για ποιον λόγο θεωρούν ότι η νομοθετική εξουσία στην Ελλάδα είναι δημοκρατικότερη από την ευρωπαϊκή, πρότειναν τρόπους για τον εκδημοκρατισμό της ευρωπαϊκής νομοθετικής εξουσίας και στο τέλος ζήτησαν από τους Ευρωβουλευτές να κρίνουν τις ιδέες τους. Φάνηκε ότι προς το τέλος της σχολικής χρονιάς οι μαθητές άρχισαν να ενσωματώνουν τους στόχους που είχαν τεθεί. Ωστόσο, η διδακτική πρόταση αποτέλεσε μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας που διήρκησε δύο χρόνια. Φαίνεται πως για να παγιωθούν αυτές οι αλλαγές πρέπει να απλωθούν σε ολόκληρη την εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: κριτική σκέψη, Τ.Π.Ε., Δημοτικό Σχολείο

Εισαγωγή

Η κριτική σκέψη αποτελεί βασικό στόχο της εκπαίδευσης (McCurry, 2013· Norris, 1985· ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003). Θεωρείται απαραίτητη για τη ζωή των μαθητών και την κοινωνία (Facione, 1990· Winch, 2010), για τον πολίτη του παρόντος και του μέλλοντος (McCurry, 2013), ειδικά την εποχή του Διαδικτύου (Halperin, 2014). Ωστόσο, από τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ απουσιάζει ένας ακριβής ορισμός, καθώς και μια συστηματική ανάλυση και παρουσίαση των σύγχρονων τάσεων για τη διδασκαλία της. Η συγκεκριμένη απουσία αναγκάζει τον εκπαιδευτικό να κινείται χωρίς σταθερό προσανατολισμό και να αδυνατεί να διαμορφώσει τους στόχους, την αξιολόγηση και τις διδακτικές δραστηριότητες. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μία διδακτική πρόταση που επιχειρεί να καλύψει το συγκεκριμένο κενό.

Στη βιβλιογραφία συναντώνται ποικίλοι ορισμοί, που ομαδοποιούνται σε δύο κατηγορίες (McCurry, 2013): στην ευρύτερη θεώρηση και στη στενότερη θεώρηση. Στην ευρύτερη θεώρηση η κριτική σκέψη ταυτίζεται με την ορθολογική σκέψη· δηλαδή με την επίλυση προβλημάτων, τη δημιουργική σκέψη, τη λήψη αποφάσεων (Halperin, 2014· McCurry, 2013). Στη στενότερη θεώρηση, η κριτική σκέψη διακρίνεται από τα άλλα είδη ορθολογικής σκέψης και ταυτίζεται με τη σύνθεση και την κριτική επιχειρημάτων (Browne & Keeley, 2011· Moore & Parker, 2015).

Η παρούσα διδακτική πρόταση στηρίζεται στη στενότερη θεώρηση. Συγκεκριμένα, η κριτική σκέψη ορίζεται ως η νοητική διαδικασία κατά την οποία συστηματικά και με τη χρήση της λογικής κάποιος συνθέτει ή ελέγχει επιχειρήματα. Το επιχείρημα εμπεριέχει το συμπέρασμα και τις προκείμενες (Moore & Parker, 2015). Το συμπέρασμα είναι η γνώμη που έχει κάποιος. Οι προκείμενες είναι οι λόγοι που πιστεύει ότι η γνώμη του είναι αληθής.

Η διδασκαλία επικεντρώνεται σε τρεις διαστάσεις: στις νοητικές δεξιότητες (McCurry, 2013· Willingham, 2008· Winch, 2010), στις γνώσεις (Halperin, 2014) και στις στάσεις (Bawden, 2005· Halperin, 2014· McCurry, 2013· Norris, 1985). Με τον όρο νοητικές δεξιότητες εννοούνται όλες οι νοητικές διεργασίες που χρησιμοποιεί κάποιος για να σκεφτεί κριτικά. Περιλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, ο επαγωγικός και παραγωγικός συλλογισμός, η στατιστική, οι λογικές πλάνες, η επίγνωση της επίδρασης των στερεότυπων (Browne & Keeley, 2011· Halperin, 2014). Το θέμα των νοητικών δεξιοτήτων είναι τεράστιο καθώς εκφράζονται διαφωνίες σχετικά με το αν υπάρχουν γενικές νοητικές δεξιότητες ή ειδικές νοητικές δεξιότητες (Johnson, 2010· Siegel, 2010· Smith, 2002). Οι γενικές νοητικές δεξιότητες μπορούν να εφαρμοστούν παντού, σε όλα τα πεδία γνώσης, ανεξάρτητα από τις γνώσεις που κατέχει κάποιος, ενώ οι ειδικές νοητικές δεξιότητες μπορούν να εφαρμοστούν μόνο σε ένα πεδίο γνώσης ή σε παρεμφερή πεδία. Το θέμα είναι ανοικτό, ωστόσο οι περισσότεροι συμφωνούν ότι υπάρχουν γενικές νοητικές δεξιότητες (McCurry, 2013). Ειδικά, οι Bromme, Kienhues και Porsch (2010) ισχυρίζονται ότι δεν είναι δυνατόν να κρίνει κάποιος τα πάντα, αφού απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις. Όμως, είναι δυνατόν να κρίνει ποιον ειδικό να εμπιστευτεί, μια δεξιότητα που είναι ανεξάρτητη από τις εξειδικευμένες γνώσεις και μπορεί να αποτελέσει διδακτικό στόχο του σχολείου. Η διδακτική πρόταση σχεδιάστηκε, συνεπώς, με βάση την ύπαρξη γενικών νοητικών δεξιοτήτων.

Αρκετοί πιστεύουν ότι μπορούμε να σκεφτούμε κριτικά ανεξάρτητα από τις γνώσεις στηριζόμενοι στις γενικές νοητικές δεξιότητες (Browne & Keeley, 2011· McCurry, 2013· Moore & Parker, 2015· Weston, 2009). Πάρα ταύτα, έρευνες προγραμμάτων διδασκαλίας της κριτικής σκέψης που στηρίζονται αποκλειστικά στις γενικές νοητικές δεξιότητες φαίνεται ότι έχουν μέτρια αποτελέσματα. Κατά τον Willingham (2008) αυτό συμβαίνει επειδή για να σκεφτούμε κριτικά πρέπει να έχουμε και τις αντίστοιχες ειδικές γνώσεις στον αντίστοιχο τομέα. Κι άλλοι ερευνητές (Bailin et al., 1999· Costa, 2008· Halperin, 2014) θεωρούν τις γνώσεις απαραίτητες. Ως εκ τούτου, η παρούσα διδακτική πρόταση λαμβάνει υπόψη και τις γνώσεις.

Ο ρόλος των στάσεων είναι καθολικά αποδεκτός. Είναι κοινή διαπίστωση ότι δεν αρκεί ο μαθητής να έχει τις κατάλληλες νοητικές δεξιότητες, αλλά και να θέλει να τις χρησιμοποιήσει. Υπάρχουν πολλές προτάσεις οι οποίες μιλούν για στάσεις, προδιαθέσεις ή συνήθειες του νου (Halperin, 2014· Norris, 1985· Tishman et al., 1993). Και εδώ δεν υπάρχουν ξεκάθαρες προτάσεις για το ποιες είναι οι στάσεις που πρέπει να έχει ένας μαθητής. Μολαταύτα, προτείνεται ο μαθητής να θέλει να σκέφτεται κριτικά (Halperin, 2014· Norris, 1985· Tishman et al., 1993), αλλά και να είναι

ανοικτός στην κριτική των ιδεών του από τους άλλους (Halperin, 2014). Οι δύο αυτές στάσεις φαίνονται αρκετές για το Δημοτικό σχολείο.

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας στηρίχθηκε στον αντίστροφο σχεδιασμό (Wiggins & MacTighe, 2005). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη πρόταση ο εκπαιδευτικός ξεκινά πρώτα από τους στόχους, στη συνέχεια σχεδιάζει τον τρόπο αξιολόγησης και στο τέλος επικεντρώνεται στις δραστηριότητες. Σκοπός είναι να ξεφύγει η διδασκαλία από θεαματικές, αλλά εκτός στόχων, δραστηριότητες και να επικεντρωθεί στους στόχους και στην αξιολόγησή τους. Ο συγκεκριμένος τρόπος σχεδιασμού προτείνεται και από τον Hattie (2012). Στην πράξη, φυσικά, ο εκπαιδευτικός δεν ακολουθεί αυστηρά τη σειρά: στόχοι, αξιολόγηση, δραστηριότητες. Τουναντίον, κινείται από το ένα στάδιο στο άλλο. Μολαταύτα, οι στόχοι, η αξιολόγηση και οι δραστηριότητες οφείλουν να είναι συνδεδεμένες μεταξύ τους. Η αξιολόγηση να προκύπτει από τους στόχους, ενώ οι δραστηριότητες να προκύπτουν από τους στόχους και την αξιολόγηση.

Διδακτικές προτάσεις

Η διδακτική πρόταση υλοποιήθηκε στο 6^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών σε ένα από τα δύο τμήματα της Ε΄ τάξης στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής τη σχολική χρονιά 2014-2015. Η τάξη είχε 19 μαθητές (6 αγόρια). Ο διδάσκων δίδασκε μόνο το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Συνοπτικά, οι μαθητές σύγκριναν τις τρεις εξουσίες στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.), επικεντρώθηκαν στη νομοθετική εξουσία την οποία έκριναν και στο τέλος έγραψαν μια επιστολή που έστειλαν στους Έλληνες ευρωβουλευτές. Στην επιστολή εξηγούσαν γιατί η νομοθετική εξουσία είναι δημοκρατικότερη στην Ελλάδα από την Ε.Ε. και παρουσίαζαν προτάσεις τους για το πώς θα μπορούσε να οργανωθεί δημοκρατικότερα η νομοθετική εξουσία στην Ε.Ε.

Οι στόχοι χωρίζονταν σε τρεις κατηγορίες: τις γνώσεις, τις νοητικές δεξιότητες και τις στάσεις. Όσον αφορά τις γνώσεις, οι μαθητές έπρεπε να μάθουν τη δομή των τριών εξουσιών στην Ελλάδα και στην Ε.Ε., τον τρόπο επιλογής των μελών τους και τους περιορισμούς που έχει κάθε μορφή εξουσίας.

Στις νοητικές δεξιότητες, ο στόχος ήταν να γράφουν επιχειρήματα, να συντάσσουν δηλαδή επιχειρηματολογικά κείμενα, το κειμενικό είδος με το οποίο παρουσιάζονται και ανασκευάζονται επιχειρήματα (Ματσαγγούρας, 2001). Υπάρχουν πολλοί τρόποι οργάνωσης των επιχειρηματολογικών κειμένων (Ματσαγγούρας, 2001). Στην παρούσα διδακτική πρόταση επιλέχτηκε ο απλούστερος δυνατός για δύο λόγους: πρώτον, οι μαθητές φοιτούσαν στην Ε΄ Δημοτικού και δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία· δεύτερον, ο διδάσκων δε δίδασκε το γλωσσικό μάθημα για να μπορεί να διδάξει συστηματικά τα επιχειρηματολογικά κείμενα. Στην επιστολή έπρεπε να γράψουν ότι η νομοθετική εξουσία είναι δημοκρατικότερη στην Ελλάδα από την Ε.Ε. (συμπέρασμα) και τους λόγους για τους οποίους το υποστήριζαν (προκειμένες). Προστέθηκαν δύο ακόμα παράγραφοι. Στην πρώτη έγραψαν τις προτάσεις τους σχετικά με το τι πρέπει να

αλλάζει προκειμένου η ευρωπαϊκή νομοθετική εξουσία να γίνει δημοκρατικότερη και στη δεύτερη ζήτησαν από τους ευρωβουλευτές να κρίνουν την επιστολή τους και να τους απαντήσουν. Ταυτόχρονα, διδάχτηκαν τους κειμενικούς δείκτες. Συγκεκριμένα, στόχος ήταν να μάθουν ότι για να παρουσιαστούν οι προκείμενες σε ένα κείμενο συνήθως χρησιμοποιούνται αιτιολογικές προτάσεις, μετοχές, φράσεις όπως: για αυτό, για αυτόν τον λόγο, ο λόγος είναι. Αντίστοιχα για το συμπέρασμα συνήθως χρησιμοποιούνται αποτελεσματικές προτάσεις, λέξεις και φράσεις όπως: λοιπόν, έτσι, συνεπώς, κατά συνέπεια, ως εκ τούτου, επομένως, άρα.

Όσον αφορά τις στάσεις πρώτος στόχος ήταν να επιθυμούν να κρίνουν τις ιδέες των συμμαθητών τους χρησιμοποιώντας επιχειρήματα. Δεύτερος στόχος ήταν να είναι ανοικτοί στον διάλογο, στην κριτική των δικών τους ιδεών, να πιστεύουν ότι μόνο με τον διάλογο και τη συζήτηση είναι δυνατόν να προσεγγίσουν την αλήθεια.

Σύμφωνα με τον αντίστροφο σχεδιασμό, μετά τον καθορισμό των στόχων σειρά έχει η αξιολόγηση. Οι Wiggins και McTighe (2005) θεωρούν τα αυθεντικά έργα βασικό εργαλείο αξιολόγησης του μαθητή. Τα προτιμούν διότι: αναπαριστούν πραγματικά έργα με τα οποία οι μαθητές θα έρθουν αντιμέτωποι στη ζωή· απαιτούν από τους μαθητές να σκεφτούν κριτικά, δημιουργικά, και να μην παραθέτουν απλώς πληροφορίες· μιμούνται προβλήματα και προκλήσεις από την πραγματική ζωή των ενηλίκων· αξιολογούν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε πολύπλοκα έργα· τους δίνει τις κατάλληλες ευκαιρίες για να εξασκηθούν, να ανατροφοδοτηθούν και να βελτιωθούν. Φυσικά, δεν αποκλείουν τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης, τους θεωρούν όμως δευτερεύουσας σημασίας. Εντούτοις, τους χρησιμοποιούν, καθώς με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται πληρέστερη εικόνα του μαθητή. Παράλληλα και τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003) προτείνουν να συντάσσουν οι μαθητές κείμενα που να απευθύνονται σε πραγματικό κοινό και να ικανοποιούν πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Συνεπώς, βασικό εργαλείο αξιολόγησης ήταν η επιστολή που έγραψαν. Μέσω αυτής ήταν δυνατόν να αξιολογηθεί κατά πόσο είχαν επιτευχθεί οι στόχοι που αναφέρονταν στις νοητικές δεξιότητες, αφού θα φαινόταν εύκολα η δομή του επιχειρηματολογικού κειμένου. Επίσης, θα αξιολογούνταν οι γνώσεις τους από την ανάλυση των τριών εξουσιών στην Ελλάδα και στην Ε.Ε. που θα έκαναν. Τέλος, θα αξιολογούνταν οι στάσεις τους, καθώς έπρεπε να φαίνονται ότι είναι ανοικτοί στην κριτική των ιδεών τους. Τα κείμενα αξιολογήθηκαν με μια λίστα στόχων τόσο από τους μαθητές (αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση) όσο και από τον διδάσκοντα. Η λίστα περιείχε τους στόχους που προαναφέρθηκαν. Οι μαθητές και ο διδάσκων έλεγχαν αν εκπληρώνονταν στο κείμενο. Συγκεκριμένα, στην επιστολή που εστάλη στους ευρωβουλευτές έπρεπε στο κείμενο να εμπεριέχονται το συμπέρασμα, οι προκείμενες, οι προτάσεις, η πρόσκληση των ευρωβουλευτών να κρίνουν τις θέσεις των μαθητών και τέλος οι κατάλληλοι κειμενικοί δείκτες που υποδηλώνουν το συμπέρασμα, τις προκείμενες, τις προτάσεις και την πρόσκληση.

Άλλο μέσο αξιολόγησης ήταν η συμμετοχή των μαθητών στον διάλογο για την κατασκευή του εννοιολογικού χάρτη, αλλά και για την κριτική των τριών εξουσιών στην Ελλάδα και στην Ε.Ε. Αξιολογούνταν η χρήση επιχειρημάτων, η επιθυμία τους να σκέφτονται κριτικά, ο βαθμός διαλλακτικότητάς τους, και οι γνώσεις τους. Το τελευταίο μέσο αξιολόγησης ήταν ο εννοιολογικός χάρτης που έφτιαζαν με τον οποίο απεικόνιζαν τις τρεις εξουσίες στην Ελλάδα και στην Ε.Ε. Με αυτόν αξιολογήθηκαν οι γνώσεις τους.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση θεωρείται μία από τις καλύτερες διδακτικές πρακτικές (Hattie, 2009· Hattie, 2012). Πραγματοποιήθηκε τόσο από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της ετεροαξιολόγησης όσο και από τον διδάσκοντα, μόλις ολοκληρώθηκε η πρώτη συγγραφή της επιστολής, αλλά και κατά τη διάρκεια του διαλόγου και την κατασκευή του εννοιολογικού χάρτη.

Το τρίτο στοιχείο μιας διδασκαλίας είναι οι δραστηριότητες. Οι μαθητές αρχικά έπρεπε να κατανοήσουν τις δομές των τριών εξουσιών στην Ελλάδα και στην Ε.Ε. Για αυτόν τον λόγο μελέτησαν τα σχολικά βιβλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ τάξης και της ΣΤ΄, το ηλεκτρονικό βιβλίο «Πάμε να εξερευνήσουμε την Ευρώπη» και τη Βικιπαίδεια, με σκοπό να δημιουργήσουν έναν εννοιολογικό χάρτη στον οποίο θα τις απεικόνιζαν. Ο λόγος που επιλέχθηκε είναι επειδή ο εννοιολογικός χάρτης θεωρείται ένα πολύ καλό εργαλείο διδασκαλίας (Hattie, 2009· Marzano et al., 2001). Επειδή ο εννοιολογικός χάρτης ήταν πολύπλοκος, κατασκευάστηκε ψηφιακά με την ελεύθερη εφαρμογή CmapTools. Με αυτόν τον τρόπο μπορούσαν εύκολα να διορθώνουν λάθη και να τον χρωματίζουν κατάλληλα. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζευγάρια και κάθε ζευγάρι ανέλαβε να μελετήσει τα κείμενα και να δημιουργήσει τον εννοιολογικό χάρτη. Στο τέλος, σχολιάστηκαν οι εργασίες των παιδιών στην τάξη από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και οι μαθητές προέβησαν στις απαραίτητες διορθώσεις.

Έπειτα, συζητήθηκαν στην τάξη οι διαφορές των τριών εξουσιών στην Ελλάδα και στην Ε.Ε. Η αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας (Marzano et al., 2001). Γρήγορα ο διάλογος επικεντρώθηκε στη νομοθετική εξουσία, καθώς εκεί αναδείχτηκαν πτυχές που αγγίζουν τη δημοκρατία και την οργάνωση των θεσμών. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι στην Ε.Ε. ο λαός έχει μικρότερη επιρροή στη νομοθετική εξουσία σε σχέση με την Ελλάδα. Στην Ελλάδα οι βουλευτές εκλέγονται από τον λαό, ενώ στην Ε.Ε. εκλέγεται από τον λαό μόνο το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και όχι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Συμβούλιο Υπουργών. Επομένως, φαίνεται ξεκάθαρα ότι η διαδικασία είναι δημοκρατικότερη στην Ελλάδα με την έννοια ότι ο λαός καθορίζει σε μεγαλύτερο βαθμό το αποτέλεσμα. Οι μαθητές, επομένως, συμπέραναν ότι στην Ελλάδα η νομοθετική εξουσία είναι οργανωμένη δημοκρατικότερα και πρότειναν τρόπους με τους οποίους πίστευαν ότι είναι δυνατόν να γίνει δημοκρατικότερη η νομοθετική εξουσία στην Ε.Ε. Η συζήτηση οργανώθηκε, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να τη διευκολύνει και να μην την κατευθύνει. Διευκρίνιζε τις θέσεις και τα επιχειρήματα των μαθητών, για να εξασφαλίσει ότι είναι

από όλους κατανοητά, προέτρεπε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν, ζητούσε ο ίδιος να μιλήσουν μαθητές που απέφευγαν να συμμετέχουν στη συζήτηση, συντόνιζε τη συζήτηση, ώστε να ακούγονται όλες οι διαφορετικές απόψεις. Οι μαθητές επιχειρούσαν όλοι μαζί να εντοπίσουν την αλήθεια και δεν στόχευαν να επιβάλλουν τις απόψεις τους.

Η εργασία ολοκληρώθηκε με τη συγγραφή της επιστολής. Υιοθετήθηκε το μοντέλο διδασκαλίας που προτείνεται από τα αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003). Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν κείμενα για να δείξουν στους μαθητές τη δομή του επιχειρηματολογικού κειμένου, πώς παρουσιάζονται οι προκείμενες και το συμπέρασμα τονίζοντας τη χρήση των κατάλληλων κειμενικών δεικτών. Επίσης, ο διδάσκων έγραψε ένα κείμενο για να λειτουργήσει ως πρότυπο συγγραφέα. Κατόπιν, οι μαθητές έγραψαν σε ζευγάρια την επιστολή στον υπολογιστή. Χρησιμοποιήθηκε ως επεξεργαστής κειμένου το Microsoft Word 2013. Στο τέλος, εστάλησαν με email τα κείμενα στους Έλληνες ευρωβουλευτές, κάποιοι εκ των οποίων απάντησαν. Οι απαντήσεις τους σχολιάστηκαν στην τάξη.

Συμπεράσματα

Στο ξεκίνημα του εγχειρήματος οι μαθητές δεν κατείχαν κανέναν στόχο. Πέρα από τους γνωστικούς στόχους, ήταν εμφανής η απορία τους όταν αναγκάζονταν να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους. Δεν γνώριζαν τι είναι το επιχείρημα, το επιχειρηματολογικό κείμενο, δε μιλούσαν με επιχειρήματα και συνήθως δεν ασκούσαν κριτική με επιχειρήματα στις απόψεις των συμμαθητών τους. Αντίθετα, συχνά λοιδορούσαν απόψεις οι οποίες ήταν διαφορετικές από τις δικές τους.

Σιγά σιγά άρχισαν να φαίνονται θετικά αποτελέσματα. Οι μαθητές χρησιμοποιούσαν επιχειρήματα στις συζητήσεις, άκουγαν με προσοχή τους συμμαθητές τους, αναγνώριζαν το συμπέρασμα και τις προκείμενες, προσπαθούσαν να αντικρούσουν με τη λογική τα επιχειρήματα των συμμαθητών τους, δέχονταν την κριτική, μειώθηκαν οι λοιδορίες. Μολαταύτα, αν και πέτυχαν τους στόχους, τα κείμενα που έγραψαν ήταν γλωσσικά φτωχά. Το κύριο πρόβλημα αφορούσε τις παραγράφους οι οποίες δεν είχαν σωστή δομή. Φαίνεται ότι είναι απαραίτητο σε επόμενη φάση να συνδεθεί η διδασκαλία της κριτικής σκέψης με την παραγωγή του γραπτού λόγου. Να διδαχτούν δηλαδή τόσο τη δομή της παραγράφου στα επιχειρηματολογικά κείμενα όσο και τον τρόπο σύνδεσης των παραγράφων.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα που παρατηρήθηκε κατά τον σχεδιασμό των διδασκαλιών ήταν η δημιουργία διδακτικών δραστηριοτήτων οι οποίες να καλλιεργούν τις νοητικές δεξιότητες και τις στάσεις. Φαίνεται ότι τα υπάρχοντα σχολικά βιβλία επικεντρώνονται, κυρίως, στη διδασκαλία των εννοιών και παραμερίζουν τη διδασκαλία της σκέψης. Σπάνια συναντώνται στόχοι, μέθοδοι αξιολόγησης, διδακτικές δραστηριότητες οι οποίες να επιχειρούν να διδάξουν νοητικές δεξιότητες ή στάσεις. Ο εκπαιδευτικός για να διδάξει, σύμφωνα με το πλαίσιο της παρούσας εισήγησης, χρειάζεται πολλές φορές να ανασκευάσει σε μεγάλο βαθμό το παρόν αναλυτικό

πρόγραμμα, εργασία που απαιτεί πολύ χρόνο. Προφανής λύση είναι ο επανασχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων.

Τέλος, το σημαντικότερο σημείο φαίνεται να είναι η μεταφορά των συγκεκριμένων δεξιοτήτων στη ζωή (Halperin, 2014). Για να πραγματοποιηθεί πιθανότατα πρέπει να ξεφύγουμε από το υπάρχον μοντέλο λειτουργίας του σχολείου και να μετακινηθούμε σε άλλο που θα επιτρέπει τη στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών και την από κοινού διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος. Να οργανωθεί η διδασκαλία και όλες οι εκφάνσεις της σχολικής ζωής με επίκεντρο την ορθολογική σκέψη, μέρος της οποίας είναι και η κριτική σκέψη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.

Bawden, A. (2005). Designing a thinking curriculum for later middle years' adolescents. In S. Wilks (Ed.), *Designing a thinking curriculum* (pp. 97--108). Melbourne: ACER Press.

Bromme, R., Kienhues, D., & Porsch, T. (2010). Who knows what and who can we believe? Epistemological beliefs are beliefs about knowledge (mostly) to be attained from others. In L. Bendixen & F. Feucht (Eds.), *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice* (pp. 163--193). Cambridge: Cambridge University Press.

Browne, N. M., & Keeley, S. M. (2011). *Asking the right questions: A guide to critical thinking* (8th ed.). Boston, MA: Pearson.

Costa, L. A. (2008). The Thought-Filled Curriculum. *Educational Leadership*, 65(5), 20-24. Retrieved May 14, 2016, from <https://tinyurl.com/29bzg77>.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Newark, DE: American Philosophical Association. Retrieved May 14, 2016, from <https://tinyurl.com/ybo2r8xp>.

Halperin, D. F. (2014). *Thought & Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (5th ed.). New York, NY: Taylor & Francis.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.

Johnson, S. (2010). Teaching thinking skills. In C. Winch (Ed.), *Teaching thinking skills* (2nd ed., pp. 1--50). London: Continuum International Pub. Group.

Marzano, R., Pickering, D., & Pollock, J. (2001). *Classroom instruction that works*. Alexandria, VA: ASCD.

McCurry, D. (2013). Teaching critical thinking. *The Research Digest*, QCT, 2013, (9). Retrieved May 14, 2016, from <http://www.qct.edu.au>.

Moore, B.N., & Parker, R. (2015). *Critical thinking* (11th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Norris, S. P., (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 42(8), 40-45.

Siegel, H. (2010). On Thinking Skills. In C. Winch (Ed.), *Teaching thinking skills* (2nd ed., pp. 51--84). London: Continuum International Pub. Group.

Smith, G. (2002). Thinking skills: The question of generality. *Journal of Curriculum Studies*, 34, 659-678. doi:10.1080/00220270110119905

Tishman, S., Jay, E., & Perkins, D. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory into Practice*, 32, 147-153.

Weston, A. (2009). *A rulebook for arguments* (4th ed.). Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company.

Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Ascd.

Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach?. *Arts Education Policy Review*, 109, 21-32.

Winch, C. (2010). Foreword. In C. Winch (Ed.), *Teaching thinking skills* (2nd ed., pp. xi--xvi). London: Continuum International Pub. Group.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη: Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. Ανακτήθηκε Μάιος 14, 2016, από <http://tinyurl.com/7y5v763>.

Ο Γιούγκερμαν του Μ. Καραγάτση στα ΕΠΑ.Λ.

Παπαναστασίου Ασπασία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας, aspaspara@gmail.com

Το πολιτισμικό αγαθό της Λογοτεχνίας, διδασκόμενο ως γνωστικό αντικείμενο στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για ελάχιστες διδακτικές ώρες, χάνει συχνά την αισθητική του αξία. Στα ΕΠΑ.Λ., μάλιστα, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας, υπό την ομπρέλλα των Νέων Ελληνικών πια, τείνει να περιοριστεί σημαντικά. Αποτελεί, λοιπόν, πρόκληση να προσεγγίσουν οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ. λαμπρούς λογοτέχνες, όπως τον πολυτάλαντο Μ. Καραγάτση, μελετώντας εμβληματικά έργα του, σαν τον «Γιούγκερμαν». Η εισήγηση που ακολουθεί στοχεύει στη διερεύνηση της πρόσληψης του «Γιούγκερμαν» από μαθητές της Β' Λυκείου ΕΠΑΛ., όπως διατυπώθηκε σε φύλλα εργασίας τριών αποσπασμάτων του έργου. Οι μαθητές κατέθεσαν την προσωπική τους γνώμη για κύριους χαρακτήρες του έργου, προβληματίστηκαν για τη στάση του συγγραφέα απέναντι στον κεντρικό ήρωα και αναρωτήθηκαν αν ένας τέτοιος «τύπος» θα επιβίωνε στις μέρες μας. Τέλος, επιδόθηκαν σε δημιουργική γραφή δίνοντας το δικό τους τέλος στη σχέση της Βούλας Παπαδέλη με τον Γιούγκερμαν.

Λέξεις-Κλειδιά: Λογοτεχνία, φιλιαναγνωσία, ΕΠΑ.Λ., Γιούγκερμαν

Εισαγωγή

Ο Μ. Καραγάτσης, «ο βιαστικός στα Γράμματά μας», σύμφωνα με τον χαρακτηρισμό του Νίκου Αθανασιάδη (Αθανασιάδης, 1981), ανήκει στους νεότερους της λεγόμενης «γενιάς του '30» και έφυγε από τους πρώτους, μόλις στα 52 χρόνια του. Ως συγγραφέας, μα και δημοσιογράφος, αγαπήθηκε όσο λίγοι, για την ευστροφία του λόγου του, την εκφραστική δύναμή του, την τόλμη, την ανοιχτοματιά του, την άφθονη φαντασία του (Παναγιωτόπουλος, 1981). Φιλοδοξώντας να μιμηθεί τα πολύτομα αφηγηματικά έργα σύγχρονών του λογοτεχνών (Ζ. Ντυσαμέλ, Ζ. Ρομαίν), πρόλαβε να δημοσιεύσει 21 έργα του (Αθανασόπουλος, 2002).

Το μεγάλο, όμως, βιβλίο του υπήρξε ο «Γιούγκερμαν», που το ξανατύπωσε στο τέλος συμπληρωμένο με «Τα στερνά του Γιούγκερμαν» (Παναγιωτόπουλος, 1981). Στη βιβλιογραφία του προικισμένου συγγραφέα, ο «Γιούγκερμαν» αποτελεί το τρίτο μυθιστόρημα του κύκλου «Εγκλιματισμός κάτω από το Φοίβο», με πρώτο τον «Συνταγματάρχη Λιάπκιν» και δεύτερο τη «Χίμαιρα». Με τον κύκλο αυτό, ο συγγραφέας θέλει να παρουσιάσει τις δυσκολίες του ξένου, του ξεριζωμένου στη γη μας. Ο φινλανδός ήρωάς του, πρώην ίλαρχος του ρωσικού στρατού, ο Γιούγκερμαν έρχεται στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του '20 μετά την επικράτηση της Οκτωβριανής Επανάστασης, ξεμπαρκάρει στον Πειραιά και σχεδιάζει να κατακτήσει την κοινωνία. Ο αναγνώστης παρακολουθεί τον ήρωα στην συναρπαστική άνοδό του, αλλά και στη θλιβερή πτώση του με αμείωτο ενδιαφέρον (Αθανασόπουλος, 2009).

Και ο θεατής, όμως, της πρόσφατης παράστασης «Γιούγκερμαν» στο θέατρο Πορεία του Δημήτρη Τάρλου, εγγονού του Μ. Καραγάτση, απολαμβάνει τον κόσμο του συγγραφέα καθώς ξεδιπλώνεται σ' όλο το μεγαλείο του, με τρόπο δραματικό, σχεδόν επικό, χειμαρρώδη, βλέποντας τον κεντρικό ήρωα να μεταμορφώνεται από παντοδύναμο τραπεζίτη σ' ένα πλάσμα που στο τέλος μετεωρίζεται σε τρικυμισμένες θάλασσες του μυαλού και παραισθήσεις ετοιμοθάνατου (Πασχάλης, 2018).

Είναι γεγονός πως η πορεία του Βασίλη Γιούγκερμαν στις 591 σελίδες του μυθιστορήματος προς την κοινωνία των μεγαλοεπιχειρηματιών, όπου κυριαρχεί η ασυνειδησία, η απάτη, ο σαρकाσμός, μα και οι ανθρώπινες ατιμίες του, όπως ο πλατωνικός έρωτάς του για τη Βούλα Παπαδέλη, έχει τη δύναμη να συναρπάσει και τους σύγχρονους νεαρούς αναγνώστες του (Ιατρίδη, 1981).

Ο Μ. Καραγάτσης στα ΕΠΑ.Λ.

Θεώρησα, λοιπόν, μεγάλη την πρόκληση να μνήσω τους μαθητές μου, μαθητές της Β' τάξης ΕΠΑΛ στον κόσμο του «Γιούγκερμαν». Ο Καραγάτσης, από το σχ. έτος 2015-16, όταν αποσύρθηκαν σταδιακά τα βιβλία του Γενικού Λυκείου και επανήλθαν τα παλιά βιβλία των Νέων Ελληνικών του ΤΕΛ, απουσιάζει από τα σχολικά βιβλία του ΕΠΑ.Λ. Μπορεί κανείς να ανατρέξει, εάν το επιθυμεί, στην παλιά Τράπεζα Θεμάτων ή στα βιβλία του ΓΕΛ, για να βρει αποσπάσματα από έργα του Καραγάτση. Άλλωστε, αυτό δεν είναι φαινόμενο των ημερών. Μάλιστα, το 1981, ο Κ.Ν. Παπανικολάου (Παπανικολάου, 1981) παρατηρούσε πως τα λογοτεχνικά αναγνώσματα του Λυκείου αγνοούν το έργο του Μ. Καραγάτση, παρόλο που η τηλεόραση εκείνων των χρόνων είχε παρουσιάσει και τον «Γιούγκερμαν» σε 140 επεισόδια στην ΥΕΝΕΔ, με πρωταγωνιστή τον χαρισματικό Αλέκο Αλεξανδράκη, σε σκηνοθεσία Βασίλη Γεωργιάδη (από τις 17-3-1976), αλλά και τον «Συνταγματάρχη Λιάπκιν». Η ιστορία επαναλαμβάνεται!

Αξίζει να σημειωθεί πως τα επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) λειτουργούν σαν ένα λύκειο «δεύτερης ευκαιρίας», για μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, παρά τον αρχικό τους σχεδιασμό που ήταν η σύνδεση θεωρίας και πράξης, γνώσης και παραγωγής. Οι μαθητές που φοιτούν σ' αυτά, τα μελλοντικά «εργατόπαιδα», όπως αυτοχαρακτηρίζονται, προέρχονται στην πλειονότητά τους από χαμηλά εισοδηματικά κοινωνικά στρώματα, με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, αρκετοί μαθητές είναι αλλοδαποί και αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα: μαθησιακά, ψυχοκοινωνικά και οικογενειακά. Η αυτοεκτίμησή τους είναι χαμηλή και συχνά, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, εκδηλώνουν παραβατικές συμπεριφορές που επιφέρουν ποινές. Από την άλλη, όμως, είναι συνήθως ειλικρινείς και φιλότιμοι και πρόθυμοι να ανταποκριθούν σε ό,τι τους κινεί το ενδιαφέρον (Χατζηαναστασίου, 2001· Χατζηαναστασίου, 2011). Το σχολείο μας, (όνομα) συγκεκριμένα που θυμίζει Λύκειο αρρένων, με πληθώρα αγοριών – μαθητών, διαθέτει τις ειδικότητες των Μηχανολόγων, των Πλοιάρχων του Εμπορικού Ναυτικού, της Πληροφορικής και της Οικονομίας και Διοίκησης.

Η διδασκαλία του «Γιούγκερμαν» στο ΕΠΑ.Λ.

Αφιερώσαμε δύο διδακτικές ώρες (από τις μόλις τρεις των Νέων Ελληνικών) στη διδασκαλία του Γιούγκερμαν στα τμήματα της Β' Λυκείου. Την πρώτη διδακτική ώρα παρουσιάστηκε η ιστορία του μυθιστορήματος περιληπτικά και μοιράστηκαν τρία φύλλα εργασίας, από ένα σε κάθε μαθητή, δανεισμένα από τα έξι αποσπάσματα που φιλοξενεί το βιβλίο των Κειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β' Λυκείου των ΓΕΛ στις σελ. 394 - 412 (www.schooltime.gr/wp-content/uploads/2012/03/Keimena_Neoellinikis_Logotexnias_B.pdf)

Το πρώτο απόσπασμα επιγράφεται «Προσπάθειες για ύποπτες επιχειρήσεις», σελ. 395-396 και περιγράφει την ενασχόληση του Γιούγκερμαν με τα τυχερά παιχνίδια. Τρεις ερωτήσεις συνόδευαν το κείμενο: 1) Ο χαρακτηρισμός του βασικού ήρωα, 2) Η στάση που κρατά ο συγγραφέας απέναντί του και 3) μια πιο ελεύθερη παραγωγή λόγου: «Αν πιστεύουν οι μαθητές ότι ένας τέτοιος τύπος ανθρώπου θα επιβίωνε στις μέρες μας»;

Μερικές ενδεικτικές απαντήσεις μαθητών μας στην 1^η ερώτηση: *«Είναι καπάτσος, πονηρός, χαρτοκλέφτης και κακός άνθρωπος»*. *«Είναι άνθρωπος που αγαπάει το χρήμα, αλλά ο τρόπος που το αποκτά είναι παράνομος»*. *«Είναι έξυπνος, πονηρός και έψαχνε για κορόιδα. Είναι πολύ καπάτσος και κάθαρμα»*. *«Ήταν ευφυής, οργανωτικός, εφευρετικός»*, *«φιλόδοξος άνθρωπος που επιδιώκει δεύτερες ευκαρίες»*. *«Ήταν έξυπνος, παθιασμένος, φιλόξενος άνθρωπος και θα τον χαρακτήριζα νοικοκύρη»* (αν και δεν συναντάμε τέτοια στοιχεία στο κείμενο). *«Ξέρει να επιβιώνει σε κάθε συνθήκη, ξέρει πολύ καλά τη δουλειά και κερδίζει την εμπιστοσύνη του άλλου»*.

Για τη στάση του συγγραφέα απέναντί του οι μαθητές μας διατυπώνουν διαφορετικές απόψεις: *«Ο συγγραφέας κρατάει μια σχετικά ουδέτερη στάση»*, *«κρατάει μια σταθερή στάση απέναντί του και αναδεικνύει όλα τα προσόντα του»*, *«παρουσιάζει τον ήρωά του, σαν να τον κατηγορεί για το παράπτωμά του να κλέψει»*.

«Ποια θα ήταν η τύχη του ήρωα στις μέρες μας»; Κι εδώ οι απόψεις των μαθητών μας διαφοροποιούνται: *«Με την ανεπτυγμένη τεχνολογία, ο παράνομος τζόγος, τα ναρκωτικά και το μαύρο χρήμα είναι από τα πιο καταζητούμενα κακουργήματα από την αστυνομία»*, *«θα ήταν από τους λίγους που θα επιβίωναν, γιατί η κλοπή και η διαφθορά βασιλεύουν»*, *«δεν θα επιβίωνε, γιατί θέλει να είναι το αφεντικό και σαν κι αυτόν υπάρχουν πολλοί στην Ελλάδα πλέον. Επίσης, με την οικονομική κρίση ο τζόγος και τα τυχερά παιχνίδια έχουν μειωθεί»*, *«σήμερα οι άνθρωποι δεν είναι αφελείς»*, *«σήμερα όλοι τζογάρουν»*.

Το επόμενο απόσπασμα που αξιοποιείται σε φύλλο εργασίας παρακολουθεί τη συζήτηση του Γιούγκερμαν με τον Διευθυντή του Παραρτήματος της Τράπεζας του Πειραιά και την πρόσληψη του ήρωά μας. Στο σχολικό βιβλίο της Β' τάξης των ΓΕΛ αποτελεί το 2^ο απόσπασμα και επιγράφεται «Η επαγγελματική αποκατάσταση», σελ. 396-398. Οι ίδιες ερωτήσεις υποβάλλονται στους μαθητές μας και σ' αυτό το απόσπασμα: *«Πώς θα χαρακτηρίζατε τον ήρωα»*; *«Είναι καλός πολίτης, μεγαλωμένος σωστά, ξέρει*

τέσσερις γλώσσες και σ' αυτές τις συνθήκες βρίσκει δουλειά σε μεγάλη τράπεζα», «στην αρχή θα καλοπέρναγε, αλλά μετά θα τον πιάνανε», «είναι ήσυχος και μοναχικός άνθρωπος», «ήταν σοβαρός και έξυπνος».

«Τι στάση κρατά ο Καραγάτσης απέναντί του»; «Ο συγγραφέας κρατάει θετική θέση απέναντί του, γιατί βρίσκει δουλειά με καλά λεφτά και θα ζει σωστά». «Δεν τον πάει, γιατί είναι λαμόγιο», «η στάση που κρατά ο συγγραφέας είναι συμπαθητική, τον δείχνει ευγενικό και πονηρό», «ο συγγραφέας κρατάει ουδέτερη στάση».

«Πώς θα τα κατάφερνε σήμερα ο ήρωας»; «Στις μέρες μας, με τέτοια προσόντα ένας άνθρωπος θα έβρισκε καλή δουλειά σε μεγάλη εταιρεία ή θα έφευγε στο εξωτερικό», «είναι πονηρός και θα μπορούσε να βγάλει λεφτά με τον δικό του τρόπο», «θα είχε πολύ δύσκολη ζωή στις μέρες μας» και συγκρίνοντας το τότε με το τώρα πλεονεκτεί το παρελθόν σύμφωνα με τον μαθητή μας Δ. Σ « Στην εποχή του Γεώργημαν η χώρα ήταν σε καλύτερη κατάσταση, είχαμε καλή δουλειά, πληρωνόμασταν τις συντάξεις, δεν χρωστάγαμε λεφτά στις τράπεζες, όπως τώρα!».

Στο τελευταίο απόσπασμα, το 5^ο του σχολικού βιβλίου, με τίτλο «Τα μαρτύρια της αγάπης», στις σελ. 405-408, παρακολουθούμε τη ζωή της Βούλας Παπαδέλη, της αγαπημένης του Γιούγκερμαν, (Μικέ, 2016) μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον της και διερευνάμε τον χαρακτήρα της. Στο τέλος, οι μαθητές μας επιδίδονται σε μια άσκηση δημιουργικής γραφής επινοώντας την εξέλιξη που μπορεί να έχει η σχέση των δύο ηρώων. Έχει ενδιαφέρον πώς αντιμετωπίζουν τα κορίτσια και πώς τα αγόρια- μαθητές μας το θέμα αυτό. Ενδεικτικές απαντήσεις κοριτσιών για τον χαρακτήρα της Βούλας Παπαδέλη: *«Η Βούλα δεν θέλει να υπηρετεί τον Γιώργο, γιατί η αγάπη της γι' αυτόν έχει σβήσει».* *«Η Βούλα είναι αποφασιστική, γιατί παρόλη την καταπίεση από τους γονείς της δεν την νοιάζει και θέλει να είναι μαζί με τον αγαπημένο της. Είναι ερωτευμένη, επαναστατική, γιατί κάνει αυτό που θέλει, χωρίς να την νοιάζουν οι συνέπειες».* *« Δείχνει διστακτική, καθώς θέλει να πει στον Βάσια για την πραγματική της κατάσταση, αλλά όλο το καθυστερεί».* Ενδεικτικές απαντήσεις των αγοριών: *« Η Βούλα δίνει την ιδέα πως είναι μια κοπέλα η οποία δεν παίρνει πρωτοβουλία να κάνει την πρώτη κίνηση. Είναι μια κοπέλα που δεν μιλάει πολύ, αλλά έχει θορυβικό μυαλό. Είναι ντροπαλή και δεν δείχνει τα αληθινά της συναισθήματα».* Οι επιθυμίες των γονιών έχουν κυρίαρχη θέση στη ζωή της Βούλας: *«Είναι μια καλή κοπέλα που δεν θέλει να χαλάει χατίρι στους γονείς της, αλλά αγαπά έναν άλλον και τον βλέπει κρυφά».*

Εκεί που οι μαθητές μας ανέδειξαν τα κρυφά τους ταλέντα ήταν στο τέλος που επινόησαν για το ειδύλλιο Βούλας - Βάσια. Πώς το φαντάζονται οι κοπέλες;

«Αν ο Γιώργος αγαπάει τη Βούλα, θα την αφήσει να πάει εκεί που αναζητά καρδιά της. Δεν θα γίνει τίποτα μεταξύ τους, αλλά μεταξύ της Βούλας και του Βασίλη κι ίσως παντρευτούν». *«Για μένα, τα καλύτερο φινάλε θα ήταν να παντρευτεί η Βούλα τον Γιούγκερμαν, γιατί όταν έχεις την ευτυχία σου, έχεις τα πάντα».*

Και μια λυρική απάντηση της Μ. Κ.: «Έτσι, λοιπόν, περιμένουν υπομονετικά και ταυτόχρονα φοβισμένοι με τον Γιούγκερμαν στο κατώφλι του σπιτιού της. Η πόρτα άνοιξε. Ήμειναν όλοι άφωνοι. Κανείς δεν χάρηκε με την παρουσία του Βάσια εκεί, όμως ήταν αποφασισμένοι να ανακοινώσουν στους γονείς της Βούλας ότι θα διαλύσουν κάθε ενδεχόμενο του γάμου με τον Γιώργο γιατί αγαπιούνται πραγματικά. Οι γονείς της δεν το δέχτηκαν. Τράβηξαν από το χέρι του Βάσια τη Βούλα και ο Γιώργος εκδίωξε από το σπίτι τον Γιούγκερμαν, αφήνοντάς τον σε κακή ψυχολογική κατάσταση. Οι γονείς της Βούλας την έστειλαν σε μακρινή χώρα και ζει πλέον με τη θεία της. Εκείνη η μοιραία νύχτα ήταν και η τελευταία που ειδώθηκαν, καθώς δεν ξέρει πια ο ένας τι έχει απογίνει ο άλλος».

Και αντιπροσωπευτικές απαντήσεις αγοριών που μοιάζουν πιο συντηρητικά και «καθώς πρέπει» σε σχέση με τις περισσότερες συμμαθήτρίες τους: «Η Βούλα κι ο Γιώργος είναι έτοιμοι να παντρευτούν κι ο παπάς έτοιμος να τους αποκαλέσει συζύγους, αλλά ξαφνικά ο Γιούγκερμαν μπαίνει μεσ' την εκκλησία και σταματά τον γάμο. Ο Γιούγκερμαν λέει στη Βούλα το πόσο πολύ την αγαπά και ότι αυτό που πάει να κάνει είναι λάθος. Οι γονείς της Βούλας θα βλέπανε ότι ο Βάσια μιλά με την καρδιά του και όταν δουν ότι και η κόρη τους τον αγαπάει πραγματικά, θα καταλάβουν ότι ο Γιώργος δεν θα την έκανε τόσο χαρούμενη όσο ο Βασίλης». «Πιστεύω πως το καλύτερο τέλος θα ήταν να παντρευόταν με τον άντρα που αγαπά, αλλά το πιο ρεαλιστικό τέλος θα ήταν να παντρευόταν με αυτόν που θέλουν οι γονείς της, για να τους βοηθάει οικονομικά».

«Θα έπρεπε να αρραβωνιαστεί με τον Βάσια, αφού αγαπιούνται, αλλά επειδή οι γονείς θέλουν πάντα το καλύτερο για τα παιδιά τους, θα επιμείνουν για τον Γιώργο, λόγω οικονομικών προβλημάτων».

Κι ένα τέλος που τους ικανοποιεί όλους: «Στο τέλος ο Βάσιας βρήκε μια πολύ καλή δουλειά μακριά από τη Βούλα κι εκείνη αναγκάστηκε να παντρευτεί τον Μάζη. Μετά από μερικά χρόνια ο Μάζης πέθανε από ατύχημα και τα λεφτά του τα κληρονόμησε η Βούλα. Η Βούλα βρήκε τον Βάσια παντρεύτηκαν, έκαναν παιδιά κι έζησαν στο μεγάλο σπίτι του Μάζη».

Συμπεράσματα

Είναι προφανές από όσα ενδεικτικά προηγήθηκαν πως ο Καραγάτσης εξακολουθεί να διαβάζεται από τους νέους ανθρώπους με ευχαρίστηση. Η γλώσσα του είναι άμεση και προσιτή και οι ήρωές του, όπως ο Γιούγκερμαν ακαταμάχητοι. Ο Γιούγκερμαν, μάλιστα, είναι ένας ήρωας πλασμένος με πληρότητα και γοητεία. Διαθέτει τόλμη, θράσος, θαυμαστές ικανότητες και καταπληκτική τύχη (Χατζίνης, 1981). Παραμένει επίκαιρος και κατορθώνει να γεννά ποικίλες αντιδράσεις, ανάλογα με τα πιστεύω και τα βιώματα των μαθητών μας.

Η διδασκαλία του, έστω σε μικρό χρονικό διάστημα, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να απολαύσουν ζωντανή Λογοτεχνία με σπουδαία αισθητική, και παρόλη την γκρίνια των ομοτέχνων του για την ταχύτητα και προχειρότητα της γραφής του Καραγάτση

(Πασχάλης, 2018) η πηγαία μυθοπλαστική ικανότητά του σε συνδυασμό με την ασίγαστη δίψα του για ζωή (Σαββίδης, 1981) πραγματικά σαγηνεύει. Επιτρέπει, μάλιστα, στον διδάσκοντα να γνωρίσει καλύτερα την προσωπικότητα των μαθητών του, τις αντιλήψεις και τα στερεότυπά τους, τις ευαισθησίες και τις προτιμήσεις τους, καλώντας τους να εκφράσουν την προσωπική γνώμη τους για διάφορα θέματα του μυθιστορήματος.

Μέσα απ' αυτές τις δραστηριότητες μαθητές και φιλόλογος συνδιαμορφώνουν σχέσεις αλληλοκατανόησης και εμπιστοσύνης. «Σας φέρνω σε επαφή με τον αγαπημένο μου συγγραφέα, πείτε μου και σεις πώς σας φαίνεται, τη γνώμη σχηματίζετε για τις επιλογές του, τι συναισθήματα σας γεννά».

Σίγουρα, θα ήταν ουτοπία να πιστεύει κανείς πως με παρόμοιους τρόπους οδηγεί στη φιλαναγνωσία μαθητές που δεν έχουν σχεδόν καμιά σχέση με τα βιβλία (Αποστολίδου, 2006· Κεχαγιόγλου, 2012). Είναι, όμως, σημαντικό οι νέοι άνθρωποι να έρχονται σε επαφή με σπουδαία λογοτεχνικά έργα, έστω και με τους περιορισμούς του χρόνου διδασκαλίας τους, να συνομιλούν μαζί τους, να αποδέχονται χωρίς ενοχές τις πνευματικές αναζητήσεις τους και τους προβληματισμούς τους και να εκφράζονται αυθεντικά. Η γνωριμία με τους εαυτούς τους αποτελεί, άλλωστε, το ζητούμενο μιας ολόκληρης ζωής και τα κείμενα γίνονται οι πιστοί συνοδοιπόροι τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασιάδης, Ν. (1981). Ο Μ. Καραγάτσης και η εποχή του. Στον τόμο *Επανεκτίμηση του Μ. Καραγάτση: Είκοσι χρόνια από τον θάνατό του*, Τετράδια Ευθύνης, 14, 16- 26.

Αθανασόπουλος, Β. (2002). Μ. Καραγάτσης: η ενέργεια του διχασμού, η δύναμη της αντίφασης. Περιοδικό *Αντί*, ειδική έκδοση, Περίοδος Β', τεύχος 768-769 (26 Ιουλίου – 6 Σεπτεμβρίου 2002).

Αθανασόπουλος, Β. (2009). *Οι μάσκες του ρεαλισμού: Εκδοχές του νεοελληνικού αφηγηματικού λόγου*, τ. Β'. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αποστολίδου, Β. (2006). Νέοι και Ανάγνωση. *Βιβλιοθήκη της εφημ. Ελευθεροτυπία*. Αφιέρωμα: Η Λογοτεχνία στο σχολείο, 394, 16-17.

Ιατρίδη, Ι. (1981). Ο Καραγάτσης και οι ήρωές του. Στον τόμο *Επανεκτίμηση του Μ. Καραγάτση: Είκοσι χρόνια από τον θάνατό του*, Τετράδια Ευθύνης, 14, 33-46.

Κεχαγιόγλου, Γ. (2012). Σκέψεις και προτάσεις για ένα «σχολείο αφοσιωμένων στη Λογοτεχνία μαθητών. *Φιλολόγος*, 148, 171-182.

Μικέ, Μ. (2016). Έμφυλη και φυλετική διαφορά στον Γιούγκερμαν. Εισαγωγή στον τόμο: *Μ. Καραγάτσης, Γιούγκερμαν*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Ι.Δ. Κολλάρου και ΣΙΑΣ Α.Ε.

Παναγιωτόπουλος, Ι.Μ. (1981). Επιστροφή στον Καραγάτση. Στον τόμο *Επανεκτίμηση του Μ. Καραγάτση: Είκοσι χρόνια από τον θάνατό του, Τετράδια Ευθύνης, 14*, 9-15.

Παπανικολάου, Κ.Ν. (1981). Ο Καραγάτσης και η Εκπαίδευση. Στον τόμο *Επανεκτίμηση του Μ. Καραγάτση: Είκοσι χρόνια από τον θάνατό του, Τετράδια Ευθύνης, 14*, 105-107.

Πασχάλης, Σ. (2018). Γιούγκερμαν: Ζορμπάς ή Λόεγκριν, *Πρόγραμμα της παράστασης του Μ. Γιούγκερμαν*. Αθήνα: Θέατρο Πορεία at Victoria. 19-23.

Σαββίδης, Γ.Π. (1981). Μυθιστοριογράφος και μοραλιστής. Στον τόμο *Επανεκτίμηση του Μ. Καραγάτση: Είκοσι χρόνια από τον θάνατό του, Τετράδια Ευθύνης, 14*, 143-144.

Χατζηαναστασίου, Τ. (2001). *Το άλλο σχολείο, πρόταση για μια παιδεία χωρίς αποκλεισμούς από την εμπειρία διδασκαλίας στη Μέση Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Χατζηαναστασίου, Τ. (2011). *Το σχολείο είναι γυρισμένο ανάποδα*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Χατζίνης, Γ. (1981). Ο Καραγάτσης μέσα από το έργο του. Στον τόμο *Επανεκτίμηση του Μ. Καραγάτση: Είκοσι χρόνια από τον θάνατό του, Τετράδια Ευθύνης, 14*, 145- 155.

Γλωσσική ενδυνάμωση των δίγλωσσων μαθητών στην τάξη
Τάτση Θεανώ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, theanotatsi@hotmail.com

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή, ένα ευρέως διαδεδομένο φαινόμενο στον χώρο της Παιδείας, είναι η γλωσσική ετερότητα στο σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, στη χώρα μας υπάρχει μια πολιτισμική ανομοιογένεια στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού ενός σχολείου. Κύρια αιτία αυτού του φαινομένου είναι ο διαφορετικός τόπος προέλευσης ορισμένων μαθητών, συνεπώς και η διαφορετικότητα των γλωσσικών τους καταβολών. Η διγλωσσία, η οποία εισέρχεται στο ελληνικό σχολείο μέσω των δίγλωσσων μαθητών, μπορεί να αξιοποιηθεί ως πολύτιμο εργαλείο για τη διδακτική πράξη. Βέβαια, απαιτούνται μεταρρυθμιστικές κινήσεις στη δημιουργία πρακτικών εντός τάξης, οι οποίες θα υλοποιηθούν έναντι των ελλείψεων και των εμποδίων του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Στο παρόν άρθρο, παρατίθενται τέτοιου τύπου διδακτικές ενέργειες, καθώς και πρωτοβουλίες που κρίνεται απαραίτητο να αναληφθούν, ώστε να ενισχυθούν οι διαδικασίες μάθησης του δίγλωσσου μαθητικού πληθυσμού.

Λέξεις-Κλειδιά: διγλωσσία, στρατηγικές, πρωτοβουλίες, εκπαιδευτικό σύστημα

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται ότι στη χώρα μας έχουν επέλθει σημαντικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής, λόγω της τροποποίησης της δημογραφικής της σύνθεσης, εξαιτίας της υποδοχής μεταναστών και προσφύγων. Επομένως, είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, που αφ' ενός να ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των πληθυσμιακών ομάδων και αφ' ετέρου να προωθεί μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στους γηγενείς και στους αλλοδαπούς. Μια παιδαγωγική λύση, που να ανταποκρίνεται σε αυτή την πολυπολιτισμική κατάσταση, είναι η εφαρμογή των αρχών της Διαπολιτισμικής παιδείας. Με τον όρο Διαπολιτισμική παιδεία εννοούμε τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της «διαπαιδαγώγησης» του συνόλου των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, κάτω από συγκεκριμένες και ιστορικά διαμορφωμένες ή διαμορφούμενες συνθήκες (Δαμανάκης, 2005). Παίρνοντας ως βασικές αρχές *την ισοτιμία των πολιτισμών και την αποδοχή της ετερότητας του άλλου*, υποστηρίζεται δυναμικά η άποψη ότι, όταν ένα παιδί έρχεται στο σχολείο με εμπειρίες, γνώσεις και βιώματα από ένα διαφορετικό πολιτισμικό σύστημα, πρέπει να του δοθεί η ευκαιρία να αναπτύξει τα παραπάνω απρόσκοπτα. Στο πλαίσιο αυτής της άποψης, συναντάται η αναγκαία ανάπτυξη ή διατήρηση της διγλωσσίας αυτών των μαθητών και είναι ευνόητο το γεγονός, ότι η σημασία των χώρων χρήσης της γλώσσας για τον σκοπό αυτό είναι καθοριστικής σημασίας. Ειδικότερα, το σχολείο αναδεικνύεται σε έναν ιδιαίτερα ισχυρό χώρο χρήσης της γλώσσας, με μεγάλες απαιτήσεις από τους χρήστες και μηχανισμούς αυστηρού ελέγχου της γλωσσικής χρήσης (Σκούρτου, 2011). Παρακάτω, αφού αναφερθούν ορισμένες πρωτοβουλίες που θα μπορούσε να αναλάβει ένας εκπαιδευτικός στο χώρο της σχολικής μονάδας που εργάζεται, θα διερευνηθούν

διδασκτικές ενέργειες και στρατηγικές που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην ενεργοποίηση των δίγλωσσων μαθητών.

Εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες για τη δίγλωσση εκπαίδευση

Εύκολα παρατηρεί κανείς, ότι παρά την επιμόρφωση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών τόσο σε προπτυχιακό, όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, σχετικά με την εκπαίδευση διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων και τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη/ξένη, οι ίδιοι έχουν ριζωμένη μια ανασφάλεια και δυσπιστία απέναντι στη διγλωσσία των μαθητών τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προτείνουν στους γονείς των δίγλωσσων μαθητών τη χρήση της ελληνικής αντί και της άλλης γλώσσας και μάλιστα να ακολουθούν ως εκπαιδευτική πολιτική την υπερβολική έκθεση στην ελληνική γλώσσα με ποικίλους τρόπους. Σε επίπεδο, λοιπόν, σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να αναφέρουν στις κατά καιρούς συνελεύσεις διδασκόντων και στους συλλόγους, την ανάγκη προσαρμογής του συνόλου των εκπαιδευτικών στα νέα δεδομένα. Θα ήταν χρήσιμο, οι παιδαγωγοί να ενημερώνονται συστηματικά σε τομείς που αφορούν τη διαχείριση μια ανομοιογενούς τάξης, ώστε να ανταποκριθούν στον ρόλο τους διδασκτικά, εκπαιδευτικά και ψυχολογικά. Σε συνεργασία με πρόθυμους συναδέλφους, θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα διαφοροποιημένο και πολιτισμικά εμπλουτισμένο πρόγραμμα εντός των τάξεων. Εδώ, βέβαια, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι πρακτικές που ευνοούν τους δίγλωσσους μαθητές, θα πρέπει να είναι προσιτές και στους γηγενείς μαθητές, ώστε να αποφευχθεί μια πιθανή γκετοποίηση των αλλοδαπών/δίγλωσσων μαθητών. Άλλωστε, διγλωσσικό χαρακτήρα δεν έχουν μόνο τα προγράμματα που απευθύνονται στη μειονότητα των μαθητών, αλλά και τα εναλλακτικά προγράμματα εκπαίδευσης, που αποκλίνουν από τη μονογλωσσία, και απευθύνονται (και) στην πλειοψηφία των μαθητών. Εν συνεχεία, θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητική η παρουσία ενός σχολικού ψυχολόγου, σ' ένα σχολείο, όπου φοιτούν δίγλωσσοι και αλλόγλωσσοι μαθητές, καθώς ο συγκεκριμένος επαγγελματίας θα μπορούσε να εστιάσει στο πρόβλημα της ξενοφοβίας, που εκδηλώνουν οι Έλληνες μαθητές. Σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, θα επιχειρούσε να λειάνει τις οξυμένες αντιλήψεις των παιδιών και να καλλιεργηθεί ανάμεσα τους ένα κλίμα αλληλεγγύης και συμπάθειας. Η αξιοποίηση των γνώσεων των δίγλωσσων ή πολύγλωσσων εκπαιδευτικών θα ήταν πολύτιμη για την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς θα ενισχύονταν οι διαπολιτισμικές ανταλλαγές εντός σχολείου. Παράλληλα, θα ήταν αναγκαίο, οι σχολικές μονάδες, να προμηθευτούν κατάλληλα γλωσσικά εγχειρίδια, τα οποία να ανταποκρίνονται στις γνωστικές απαιτήσεις των δίγλωσσων μαθητών, αλλά και αντίστοιχα για τους διδάσκοντες. Στο πλαίσιο αυτής της πρότασης, μπορούν να παρακινηθούν από το σχολείο, οι γονείς να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους με εξειδικευμένους ρόλους ανάλογα με τις περιστάσεις (π. χ δανεισμός βιβλίων, γραμμένων στη δεύτερη γλώσσα, από τη σχολική βιβλιοθήκη με σκοπό την ανάγνωση αυτών μαζί με τα παιδιά, παροχή δίγλωσσων λεξικών και βοηθημάτων). Κλείνοντας, σε επίπεδο κοινότητας, καθοριστικής σημασίας θα ήταν η ευαισθητοποίηση αυτής σε θέματα που αφορούν τη διγλωσσία στην εκπαίδευση, με ομιλίες ή/και πολιτιστικές εκδηλώσεις, προκειμένου μέσω της τοπική

κοινότητας να προωθηθεί η συνεργασία ανάμεσα σε σχολεία και εκπαιδευτικές δομές με ανάλογο ενδιαφέρον.

Κάνοντας αναφορά, στον χώρο του Δημοτικού σχολείου κι ειδικότερα στο μάθημα της Γλώσσας, είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, η εφαρμογή στρατηγικών για την εκμάθηση του λεξιλογίου με στόχο την κατάκτηση τόσο των βασικών, πυρηνικών λέξεων ή φράσεων όσο και του παθητικού λεξιλογίου. Παρακάτω, θα παρουσιαστούν κάποιες ενδεικτικές διδακτικές στρατηγικές που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν παρεμβατικά στην ενεργοποίηση των δίγλωσσων μαθητών και συστάσεις για το πώς μπορεί να συνδυαστεί η καλλιέργεια της δεύτερης/ξένης γλώσσας των παιδιών αυτών, στο πλαίσιο του υπάρχοντος Αναλυτικού Προγράμματος.

Διδακτικές στρατηγικές

Οργάνωση της τάξης σε ομαδικά σχήματα

Προκειμένου να υπάρχει η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή δραστηριότητα, μια διδακτική ενέργεια που θα μπορούσε να λειτουργήσει είναι η οργανωτική δομή της τάξης σε ομάδες, ώστε να υπάρχει ανάμεσα στους μαθητές και στον εκπαιδευτικό λειτουργική επικοινωνία. Προτιμότερο θα ήταν, οι ομάδες να είναι ανομοιογενείς ως προς το επίπεδο γλωσσομάθειας, ώστε να υπάρχει μια δημιουργική αλληλεπίδραση με θετικά αποτελέσματα ανάμεσα στους μαθητές. Παρόμοια στρατηγική είναι και η ανάθεση εργασιών σε ζεύγη με τον γηγενή μαθητή στον ρόλο του «βοηθού-δασκάλου», η λεγόμενη «Συνεργατική εργασία». Γενικότερα, με τις συνεργατικές τεχνικές, οι δίγλωσσοι μπορούν να ωφεληθούν από τους άλλους συμμαθητές τους που είναι καλοί χρήστες της δεύτερης γλώσσας.

Δημιουργία λεξικού

Συνεχίζοντας, η δημιουργία λεξικού σε έναν κειμενογράφο θα ήταν ιδιαιτέρως βοηθητική δραστηριότητα για τη γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών. Το λεξικό που δημιουργείται από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες εμπλουτίζεται συνεχώς τόσο με νέες λέξεις όσο και με τις σχέσεις που αυτές αναπτύσσουν. Η δημιουργία του από τους ίδιους τους μαθητές με τη χρήση των υπολογιστών, που υπάρχουν στην εκάστοτε σχολική μονάδα, ενισχύει τη χρήση της γλώσσας σε ψηφιακά περιβάλλοντα, όπου αναπτύσσονται νέοι τρόποι επικοινωνίας και έκφρασης. Παράλληλα, με τη συστηματική χρήση λεξικού οι μαθητές θα καταφέρουν να αναπτύξουν διαφορετικές δεξιότητες, καθώς θα είναι σε θέση να διακρίνουν τα λεξικά από άλλα είδη κειμένων και έτσι εξοικειώνονται με τη μορφολογία των γραμματικών κατηγοριών.

Τέλος, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και στην επαφή με το πλαίσιο χρήσης του σε διαφορετικά επικοινωνιακά σχήματα, θα λειτουργούσε αποτελεσματικά η **ανάγνωση ποικιλίας κειμένων**, προφορικών, γραπτών και υβριδικών, είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας, είτε ως επικουρική δραστηριότητα στο πλαίσιο κάποιου άλλου μαθήματος, π. χ στην Ευέλικτη Ζώνη. Με αυτή την πρακτική, πέρα από τη

γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών, θα ενισχυόταν και η πνευματική ενδυνάμωση των γηγενών μαθητών.

Κάρτες Μελέτης Λεξιλογίου

Παίρνοντας παραδειγματικά την 9^η ενότητα του βιβλίου της Γλώσσας, της Δ' δημοτικού, "Η παράσταση αρχίζει", θα παρουσιαστούν τρόποι παρουσίασης του λεξιλογίου της ενότητας, τόσο πριν, όσο και κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αρχικά, λοιπόν, δίνουμε στους δίγλωσσους μαθητές κατάλογο των λέξεων μια μέρα πριν την παράδοση του μαθήματος και τους ζητάμε να βρουν τις σημασίες αυτών, είτε με τη χρήση του διαδικτύου, είτε με τη χρήση του δίγλωσσου λεξικού τους, που αναφέρθηκε παραπάνω, ώστε να είναι έτοιμοι. Έτσι, θα εξοικειωθούν με το βασικό λεξιλόγιο και θα επιτευχθεί μια γλωσσική εξομάλυνση. Έπειτα, για κάθε νέο όρο, οι μαθητές κατασκευάζουν μια κάρτα ευρετηρίου, στην οποία αναγράφονται και πρόσθετες πληροφορίες της λέξης. Ενδεικτικά, μια τέτοια κάρτα, την οποία κατασκεύασε μαθητής αλβανικής καταγωγής, έχοντας ως μητρική γλώσσα τα αλβανικά, θα μπορούσε να έχει την παρακάτω εικόνα :

ΗΘΟΠΟΙΟΣ

Μέρος του λόγου: Ουσιαστικό

Γένος: Αρσενικό

Προφορά: iθo'rijos

Μετάφραση: aktor

Πρόταση: Ο ηθοποιός είναι καλλιτέχνης.

Οι κάρτες αυτές θα χρησιμοποιούνται ανά πάσα στιγμή για επανάληψη και μελέτη. Ως επιπλέον επεξεργασία μιας τέτοιας κάρτας, μπορούμε να εφαρμόσουμε τη δραστηριότητα συσχέτισης της πυρηνικής λέξης, με άλλες που ανήκουν στον ίδιο θεματικό άξονα. Για παράδειγμα:

ΘΕΑΤΡΟ: παρασκήνιο, καμαρίνι, σκηνοθέτης, ταξιθέτης, παράσταση, ηθοποιός, ερμηνεία, αυλαία

Συγγραφή ιστορίας

Μία ειδική δραστηριότητα είναι το γράψιμο μιας ιστορίας, προσαρμοσμένης στο νοητικό, μαθησιακό, γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Αφού χωρίσουμε σε δύο ομάδες τους μαθητές, (εφόσον υπάρχει ένας ικανοποιητικός αριθμός δίγλωσσων) ζητάμε από τη μία ομάδα να γράψει μια ιστορία στη μειονοτική γλώσσα και έπειτα η άλλη ομάδα μεταφράζει την ιστορία στην πλειονοτική γλώσσα. Η δραστηριότητα αυτή, προάγει σημαντικά τη συνεργασία και τη δημιουργική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές, καθώς και ανάμεσα στο σύνολο των μαθητών και τον εκπαιδευτικό, οποίος καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής θα έχει αναλάβει τον ρόλο του «οργανωτή».

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να επισημανθεί, ότι ο Cummins υποστηρίζει πως η επιτυχημένη προσέγγιση στην εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών εξαρτάται από τη σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή και κυρίως από τη

θετική και εμπνευστική στάση του πρώτου προς τον δεύτερο. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι αυτές θα είναι αποτελεσματικές μόνο: *«Στον βαθμό που οι δάσκαλοι και οι μαθητές αναπτύζουν μεταξύ τους μια σχέση σεβασμού και αποδοχής, όταν οι μαθητές νιώσουν πως είναι ευπρόσδεκτοι μέσα στη μαθησιακή κοινότητα της τάξης τους και πως βρίσκουν βοήθεια απέναντι στις τεράστιες δυσκολίες που συναντούν κατά την προσπάθειά τους να φτάσουν τους άλλους και, ακόμα όταν οι μαθητές νιώσουν πως οι δάσκαλοι τους πιστεύουν σ' αυτούς και περιμένουν απ' αυτούς να πετύχουν στο σχολείο και στη ζωή. »*

Συμπέρασμα

Αναφορικά με τον βαθμό επιτυχίας εκπαιδευτικών τεχνικών, που προωθούν τη διγλωσσία στον χώρο της εκπαίδευσης, μπορεί να υποστηριχθεί, ότι αυτός εξαρτάται από τις επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εάν, δηλαδή, ο στόχος είναι να υπάρχει ακαδημαϊκή ικανότητα των μαθητών σε δύο γλώσσες και η ισάξια γλωσσική τους ανάπτυξη και στις δύο, τότε υπάρχουν εξαιρετικά αυξημένες πιθανότητες να επιτευχθεί με τη δημιουργία, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων. Από την άλλη, εάν η πολιτική που ακολουθηθεί, βασίζεται στην αφομοίωση και στην πολιτισμική συμμόρφωση στα ελληνικά κοινωνικά δεδομένα, τότε είναι προφανές, ότι θα μείνουν ανεφάρμοστες οι αρχές της δίγλωσσης εκπαίδευσης και της Διαπολιτισμικής παιδείας. Πρέπει, όμως, να γίνει κατανοητό από όλη την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, ότι η φοίτηση αλλόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών στα σχολεία της χώρας μας θα έπρεπε να εκμεταλλευτεί προς όφελος του εκπαιδευτικού μας συστήματος, καθώς αποτελεί ισχυρό παράγοντα της ανανέωσης και του εκσυγχρονισμού του. Παρόλο που η έρευνα αποδεικνύει όλο και περισσότερο τα πιθανά οφέλη της διγλωσσίας στην εκπαίδευση, υπάρχουν κοινές αντιλήψεις που είναι αντίθετες στα ευρήματα της έρευνας. Μία σειρά από πλάνες, οι οποίες όμως καταρρίπτονται, όσο η έρευνα προχωρά και ξεκαθαρίζει τους μύθους που τις περιβάλλουν (Crawford, 1998:1). Πρέπει να γίνει αντιληπτό, επομένως, ότι η διδασκαλία σε ανομοιογενείς πολύγλωσσες τάξεις αποτελεί κίνητρο για τον εκπαιδευτικό να ανανεώσει και να τροποποιήσει τις μεθόδους διδασκαλίας του και να τις προσαρμόσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτευχθεί η ενεργοποίηση όλων των μελών της τάξης του. Η εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ενδυνάμωση του δίγλωσσου μαθητικού κοινού και κατ' επέκταση στον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας, πιθανότατα να οδηγήσει στην εξάλειψη του διλήμματος σχετικά με τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα της δίγλωσσης εκπαίδευσης έναντι των μονόγλωσσων ελληνικών προγραμμάτων.

Βιβλιογραφία

- Σκούρτου Ε.(2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg
- Δαμανάκης Μ.(2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα- Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg
- Γκότοβος Ε.Α (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Cummins, J.(1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg

Αζέζ, Κλ. (1999). *Το Παιδί ανάμεσα σε δύο Γλώσσες*, Αθήνα: Πόλις

Παραπομπές

Οικονομάκου Μ.(2017). *Το φαινόμενο της διγλωσσίας*. Εκπαιδευτικό υλικό στο πλαίσιο της 7^{ης} θεματικής ενότητας “Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης” του Προγράμματος *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ετερότητα, αποδοχή, ένταξη και σχολείο*. e- Βίου Μάθηση. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Οικονομάκου Μ.(2017). *Διδακτικές στρατηγικές για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας* Εκπαιδευτικό υλικό στο πλαίσιο της 7^{ης} θεματικής ενότητας “Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης” του Προγράμματος *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ετερότητα, αποδοχή, ένταξη και σχολείο*. e- Βίου Μάθηση. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Οικονομάκου Μ.(2017). *Προβλήματα στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Εκπαιδευτικό υλικό στο πλαίσιο της 7^{ης} θεματικής ενότητας “Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης” του Προγράμματος *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ετερότητα, αποδοχή, ένταξη και σχολείο*. e- Βίου Μάθηση. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παπαχρήστος Κ.(2018).*Η αξιοποίηση μαθημάτων θετικών και θεωρητικών ως εργαλείων Διαπολιτισμικής Αγωγής*. Εκπαιδευτικό υλικό στο πλαίσιο της 5^{ης} θεματικής ενότητας “Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης” του Προγράμματος *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ετερότητα, αποδοχή, ένταξη και σχολείο*. e- Βίου Μάθηση. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ηλεκτρονικές παραπομπές

Σακελλαροπούλου Ε., *Διαχείριση της Διγλωσσίας*, ανακτήθηκε από: www.diapolis.auth.gr

Σκούρτου, Ε. (2005). *Διγλωσσία στην σχολική τάξη: Παρεμβάσεις εκπαιδευτικών*. (υπό έκδοση) Πρακτικά Συνεδρίου «Διγλωσσία και εκπαίδευση», Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. ανακτήθηκε από: Πολύδρομο: <http://www.polydromo.gr/index.php/elgr/yliko/research-educational-section>

Χατζηδάκη, Α. (2014) Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις. Στο Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα β’. Επιμορφωτικό υλικό. Πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», Θεσσαλονίκη, [www. diapolis.auth.gr](http://www.diapolis.auth.gr) 291-310.

Ανάλυση SWOT Σχολικών Μονάδων. Η περίπτωση του 3ου Γυμνασίου Καβάλας

Κουσλόγλου Εμμανουήλ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.01 Μ.Σc., kusmangr@gmail.com

Περίληψη

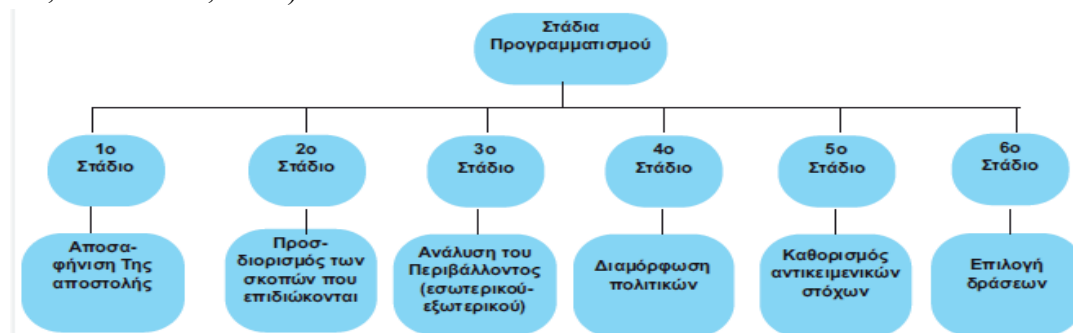
Στην παρούσα εργασία εφαρμόζεται η ανάλυση SWOT προκειμένου να διαπιστωθεί η θέση του 3ου Γυμνασίου Καβάλας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και να αξιολογηθούν οι δυνατότητές του, στο πλαίσιο του στρατηγικού προγραμματισμού του. Καταρχήν, γίνεται αναφορά στην έννοια της ανάλυσης SWOT, ενώ στη συνέχεια αναφέρονται τα πλεονεκτήματα της μεθόδου, καθώς και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από την εφαρμογή της στις Σχολικές Μονάδες. Κατόπιν, αφού τεθεί το γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο υπάρχει και δραστηριοποιείται το 3ο Γυμνάσιο Καβάλας, αναφέρονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση αυτή.

Λέξεις-Κλειδιά: Ανάλυση SWOT, Εκπαιδευτική Μονάδα, Στρατηγικός Σχεδιασμός

Η ανάλυση SWOT

Ο προγραμματισμός αποτελεί αναπόσπαστη λειτουργία της διοίκησης και οργάνωσης οργανισμών. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), ο προγραμματισμός είναι η λειτουργία του οργανισμού με την οποία προσδιορίζονται οι μελλοντικοί στόχοι, επιλέγεται η καταλληλότερη από τις εναλλακτικές πορείες προς αυτούς και προσδιορίζονται τα απαραίτητα μέσα, οι επιμέρους ενέργειες και η ανάπτυξή τους στο χρόνο. Η περιγραφή της διαδικασίας του προγραμματισμού σύμφωνα με τη μεθοδολογία που γενικότερα ακολουθείται στην επιστήμη του Μάνατζμεντ περιλαμβάνει έξι στάδια (Μπρίνια, 2008).

Όπως φαίνεται στο σχήμα 1, το τρίτο στάδιο του προγραμματισμού αποτελεί η ανάλυση του εσωτερικού και εξωτερικού Περιβάλλοντος. Αυτό επιτυγχάνεται με την ανάλυση SWOT (Strengths – Weaknesses – Opportunities – Threats), μια μέθοδο σχεδιασμού που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των πλεονεκτημάτων και των αδυναμιών ενός οργανισμού ή ενός έργου, αλλά και των ευκαιριών και των απειλών που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον (Culp K., Eastwood C., Turner S., Goodman M., Ricketts K., 2016).



Σχήμα 1: Στάδια προγραμματισμού

Η ανάλυση αυτή έχει σκοπό να εντοπιστούν αυτές οι τέσσερις παράμετροι που αφορούν στον οργανισμό, ώστε στη συνέχεια να αξιοποιηθούν από αυτόν με τους πόρους που ο οργανισμός διαθέτει. Το αποτέλεσμα μιας ανάλυσης SWOT εμφανίζεται συχνά ως μήτρα ή πίνακας με κελιά για τους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες (Chen M., 2014). Το σχήμα 2. αναπαριστά τη μήτρα SWOT (Μπρίνια, 2008):

ΤΙ ΕΙΝΑΙ;	ΠΑΡΟΥΣΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ
ΚΑΛΕΣ	Strengths / δυνάμεις	Opportunities / Ευκαιρίες
ΚΑΚΕΣ	Weaknesses/ Αδυναμίες	Threats / Απειλές

Σχήμα 2. Μήτρα SWOT

Δυνάμεις και αδυναμίες

Οι δυνάμεις και οι αδυναμίες αναφέρονται στο εσωτερικό περιβάλλον ενός οργανισμού και αφορούν στη δομή του (ιεραρχία, επικοινωνία), στην κουλτούρα του (αξίες, προσδοκίες) και τους πόρους του (κτιριακές εγκαταστάσεις, ανθρώπινο δυναμικό, διοικητικές ικανότητες, χρηματοοικονομικές δυνατότητες)

Πιο συγκεκριμένα, οι δυνάμεις περιλαμβάνουν όλα όσα ο οργανισμός κάνει καλά. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόκειται για τα χαρακτηριστικά ή τις συνθήκες ενός οργανισμού που βοηθούν την εκπλήρωση της αποστολής του, όπως για παράδειγμα οι σύγχρονες κτιριακές εγκαταστάσεις, το έμπειρο προσωπικό, η ικανότητα ηγεσίας της διοίκησης, η φήμη. Οι δυνάμεις μπορούν να αποτελούν τις απαντήσεις στα ερωτήματα «Τι κάνουμε καλύτερο από τους άλλους;», «Ποιους ξεχωριστούς πόρους διαθέτουμε;», «Ποιοι είναι οι δείκτες επιτυχίας του οργανισμού μας;» (Betsy Orr, 2013)

Όσον αφορά στις αδυναμίες, αυτές αφορούν σε όλα όσα ο οργανισμός θα μπορούσε να κάνει καλύτερα. Πρόκειται δηλαδή για αδυναμίες στους πόρους και τις ικανότητες που εμποδίζουν τον οργανισμό να επιτύχει τους επιθυμητούς στόχους. Προκειμένου να διαπιστωθούν οι αδύναμοι τομείς που χρειάζονται βελτίωση, θα μπορούσαν να τεθούν ερωτήματα της μορφής «Τι θα μπορούσαμε να βελτιώσουμε;», «Τι θα έπρεπε να αποφύγουμε;», «Τι θεωρούν οι άνθρωποι γύρω μας ως αδυναμίες μας;», βλέπουν ως αδύνατο σημείο μας;» (Betsy Orr, 2013)

Ευκαιρίες και απειλές

Οι ευκαιρίες και οι απειλές αναφέρονται στο εξωτερικό περιβάλλον, το οποίο δεν είναι ελεγχόμενο από τον οργανισμό. Το εξωτερικό περιβάλλον θα μπορούσε να χωριστεί σε γενικευμένο περιβάλλον (κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, περιβαλλοντικό) και στο άμεσο (ανταγωνιστές, συνδικαλιστικές ενώσεις, ομάδες ατόμων ειδικών ενδιαφερόντων τοπικές οργανώσεις,). Όλες αυτά τα στοιχεία δημιουργούν ένα ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται ο οργανισμός.

Όσον αφορά στις ευκαιρίες, είναι όλες οι τάσεις που θα μπορούσε να εκμεταλλευτεί ένας οργανισμός για να εκπληρώσει καλύτερα την αποστολή και τους στόχους του. Ευκαιρίες θα μπορούσαν να αποτελούν οι νέες μέθοδοι προσέγγισης της διδασκαλίας, η ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία ή τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι επισκέψεις στο εξωτερικό.

Οι απειλές αφορούν στα εμπόδια που βρίσκει μπροστά του ένας οργανισμός και τα οποία επιδρούν αρνητικά στην προσπάθεια εκπλήρωσης των στόχων του. Τέτοιες απειλές θα μπορούσαν να θεωρηθούν η συχνή αλλαγή διδακτικού προσωπικού, η συχνή αλλαγή εκπαιδευτικής πολιτικής ή η οικονομική κρίση. Αυτές οι απειλές δίνουν το έναυσμα στον οργανισμό να κοιτάξει γύρω του και να αναρωτηθεί τι κάνουν οι άλλοι καλύτερα.

Πλεονεκτήματα της ανάλυσης SWOT και προσδοκώμενα αποτελέσματα

Η ανάλυση SWOT έχει καταρχήν το πλεονέκτημα ότι είναι απλή στην εφαρμογή της. Επιπλέον, τα αποτελέσματα μια τέτοιας διεξοδικής ανάλυσης μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για έναν περαιτέρω στρατηγικό σχεδιασμό (Osgood, 2006). Από τη μια πλευρά, οι δυνάμεις μπορούν να παρουσιαστούν και να τονισθούν στα μέλη του ευρύτερου περιβάλλοντος του οργανισμού, ενώ από την άλλη πλευρά, οι αδυναμίες και οι απειλές μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμες πληροφορίες για την ενδυνάμωση του σχεδιασμού, όπου αυτό είναι εφικτό, ώστε να αντισταθμιστούν οι επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος (Creswell et al., 2000). Άλλωστε, υπάρχει η δυνατότητα να περιοριστεί η περιβαλλοντική αστάθεια και η αβεβαιότητα στο χώρο της εκπαίδευσης, εφόσον καταστεί δυνατή η επιτυχημένη πρόβλεψη των διακυμάνσεων και των αλλαγών του περιβάλλοντος (Robbins, 1983). Σύμφωνα μάλιστα με τον Πασιαρδή (2008), η ανάλυση SWOT «είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διατύπωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών του συστήματος, καθώς και των ευκαιριών και των απειλών».

Η αλήθεια είναι ότι οι Σχολικές Μονάδες είναι ιεραρχικά εξαρτώμενες από το Υπουργείο και δεν έχουν σχεδόν καμία αρμοδιότητα σχετικά με τη διαχείριση οικονομικών και ανθρώπινων πόρων. Ωστόσο, η ανάλυση SWOT βοηθάει σημαντικά, καθώς κάθε σχολική μονάδα έχει ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες, αλλά και χαρακτηριστικά που αν παραβλεφθούν, τότε ο κεντρικός σχεδιασμός του Υπουργείου μπορεί να αποτύχει. Επιπλέον, ακόμη και μέσα σε αυτό το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα,

υπάρχουν δυνατότητες για ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας, η οποία μπορεί να παρεμβαίνει συλλογικά με στοχευμένα στρατηγικά σχέδια σε θέματα που σχετίζονται με τα προβλήματα ή προκλήσεις που δέχεται από το τοπικό ή ευρύτερο περιβάλλον της.

Ανάλυση SWOT του 3^{ου} Γυμνασίου Καβάλας

Επισκόπηση περιβάλλοντος των ελληνικών εκπαιδευτικών οργανισμών.

Η Μπουρέλου (2014), στηριζόμενη σε σχετική βιβλιογραφική έρευνα, περιγράφει σε αδρές γραμμές τις δυνάμεις, τις αδυναμίες, τις ευκαιρίες και τις απειλές που αφορούν γενικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας αυτής:

Δυνάμεις των ελληνικών εκπαιδευτικών Μονάδων αποτελούν:

- *Η ύπαρξη ικανών και μάχιμων εκπαιδευτικών που αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεχούς επιμόρφωσης.*
- *Η διάδοση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, η οποία αντανακλάται στη μαζική προσπάθεια δημιουργίας εργαστηρίων υπολογιστών στις σχολικές μονάδες, στην πρόοδο όσον αφορά στην αναλογία μαθητών - υπολογιστών και στην πρόσβαση στο διαδίκτυο των σχολικών μονάδων.*

Αδυναμίες αποτελούν:

- *Η μη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την ιδέα της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη σχολική ζωή.*
- *Ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, που δεν επιτρέπει τη διαμόρφωση πολιτικής εκ μέρους των σχολικών μονάδων.*
- *Οι χαμηλές δαπάνες για την παιδεία, που περιορίζουν τη δυνατότητα δράσης των σχολείων.*
- *Οι ελλειπείς κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές στα σχολεία της χώρας*

Οι ευκαιρίες είναι:

- *Η συμμετοχή της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και η εφαρμογή προγραμμάτων που εκσυγχρονίζουν την εκπαίδευση.*
- *Η δυνατότητα απορρόφησης πόρων από Ευρωπαϊκά Επιχειρησιακά Προγράμματα.*
- *Το αυξανόμενο ενδιαφέρον των γονέων για τη φοίτηση των παιδιών τους.*

Οι απειλές:

- *Η οικονομική κρίση που οδηγεί σε μειωμένη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων, συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολείων, μείωση των προσλήψεων*

εκπαιδευτικού προσωπικού, ελαστικοποίηση των εργασιακών σχέσεων των εκπαιδευτικών.

- *Η ανασφάλεια που δημιουργείται στους εκπαιδευτικούς ως αποτέλεσμα της αστάθειας στο οικονομικό και εργασιακό τους περιβάλλον.*
- *Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, λόγω της οικονομικής κρίσης.*
- *Η πολιτική αστάθεια με τη συνεχή αλλαγή Υπουργών Παιδείας.*

Περιορισμοί και προϋποθέσεις της ανάλυσης SWOT στην περίπτωση του 3^{ου} Γυμνασίου Καβάλας

Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο, όπου είναι ενταγμένο και δραστηριοποιείται το 3ο Γυμνάσιο Καβάλας, πραγματοποιήθηκε ανάλυση SWOT για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Θα πρέπει ωστόσο να υπογραμμιστούν δύο πολύ σημαντικά στοιχεία:

A) Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, η ανάλυση SWOT εντάσσεται μέσα στο περίγραμμα ενός κεντρικού προγραμματισμού, κάτι που δεν συνέβη στην περίπτωση της συγκεκριμένης εργασίας, αφού ξεφεύγει από τα όριά της.

B) Μέσα στο ίδιο περίγραμμα κεντρικού προγραμματισμού, η ανάλυση SWOT πρέπει να περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια, προκειμένου τα αποτελέσματά της να είναι αξιόπιστα και πλήρη:

- *Οριοθέτηση του στόχου για τον οποίο διεξάγεται η Ανάλυση SWOT*
- *Επιλογή ομάδας που θα κάνει την ανάλυση*
- *Συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών*
- *Καταγραφή πλεονεκτημάτων, αδυναμιών, ευκαιριών και απειλών*
- *Αξιολόγηση και σύγκριση των καταγεγραμμένων ιδεών σε σχέση με τους στόχους*
- *Χρήση των δεδομένων από την Ανάλυση SWOT για προγραμματισμό*

Καταγραφή αποτελεσμάτων

Μέσα στο παραπάνω γενικό περίγραμμα, τους περιορισμούς και τις προϋποθέσεις πραγματοποιήθηκε ανάλυση SWOT για το 3^ο Γυμνάσιο Καβάλας, τα αποτελέσματα της οποίας φαίνονται συνοπτικά παρακάτω:

A) Δυνάμεις

- *Μακροχρόνια παρουσία του σχολείου στον χώρο της εκπαίδευσης.*
- *Μεγάλο ποσοστό μόνιμων εκπαιδευτικών.*
- *Εργαστήρια Η.Υ, Φ.Ε. και Τεχνολογίας.*
- *Σύγχρονες κτιριακές εγκαταστάσεις που έχουν επεκταθεί και εκσυγχρονιστεί πριν από 6 χρόνια, με τη χρηματοδότηση προγράμματος ΕΣΠΑ*
- *Αμφιθέατρο εκδηλώσεων*
- *Αίθουσες Καλλιτεχνικών και ξένων γλωσσών.*

- Μεγάλος αύλειος χώρος με γήπεδο μπάσκετ και βόλεϊ, καθώς και σύγχρονο κλειστό γήπεδο μπάσκετ, χωρητικότητας 200 θεατών, που διαθέτει αποδυτήρια πλήρως εξοπλισμένα.
- Εξειδίκευση σχολικού περιβάλλοντος και εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Ύπαρξη Τμημάτων Ένταξης, καθώς και ύπαρξη Παράλληλης Στήριξης Μαθητών
- Ύπαρξη Γραμματειακής υποστήριξης που αναλαμβάνει μεγάλο μέρος της γραφειοκρατίας, επιτρέποντας με αυτόν τον τρόπο στο διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό να αφιερωθούν στα εκπαιδευτικά καθήκοντά τους.
- Έκδοση περιοδικού με τα νέα του σχολείου, ιστορικά ντοκουμέντα, συνεντεύξεις και αφιερώματα, στο οποίο αρθρογραφούν καθηγητές του σχολείου αλλά και μαθητές
- Ύπαρξη ιστοσελίδας του σχολείου με πλούσιο και ενημερωμένο περιεχόμενο, που έχει βραβευθεί στον πρόσφατο Πανελλήνιο Διαγωνισμό Ελληνόφωνων Σχολικών Δικτυακών Τόπων.
- Ενασχόληση μαθητών με δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της χρονιάς που βοηθούν στην γνωστική αντιληπτικότητα και την επαφή τους με ιστορικά γεγονότα.
- Υψηλά ποσοστά αριστούχων
- Ύπαρξη πάρκινγκ τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους γονείς των μαθητών όταν αυτοί καλούνται να συμμετέχουν σε εκδηλώσεις του σχολείου.

B) Αδυναμίες

- Γερασμένος σύλλογος εκπαιδευτικών, που εντάσσει με πολύ αργούς ρυθμούς τις ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία.
- Απουσία συμμετοχών σε προγράμματα Erasmus+ λόγω ελλιπούς γνώσης ξένων γλωσσών από τους εκπαιδευτικούς.
- Περιορισμένη συνεργασία του σχολείου με άλλες Εκπαιδευτικές Μονάδες της χώρας.
- Έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Να σημειωθεί ότι οι περισσότερες δραστηριότητες διεξάγονται με την ευθύνη ενός ή δύο καθηγητών ανά δραστηριότητα.
- Περιορισμένη συνεργασία του Συλλόγου Διδασκόντων με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων.
- Ανυπαρξία πρασίνου στο χώρο του σχολείου.
- Ελλιπής διδακτικός εξοπλισμός, παρά τις νέες κτιριακές εγκαταστάσεις. Τα εργαστήρια Πληροφορικής, Φ.Ε. και Τεχνολογίας στεγάζονται σε σύγχρονες κτιριακές υποδομές, αλλά διαθέτουν εξοπλισμό ηλικίας δεκαετιών.
- Μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη.
- Ανομοιογενείς τάξεις. Λόγω θέση του σχολείου στο κέντρο της πόλης, το σχολείο δέχεται μαθητές από οικογενειακά περιβάλλοντα με πολύ διαφορετικά μεταξύ τους κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία. Επιπλέον, το μαθησιακό επίπεδο και το γνωστικό υπόβαθρο παρουσιάζουν πολύ μεγάλες διαφορές ανάμεσα στους νεοεισερχόμενους μαθητές.

Γ) Ευκαιρίες

- Οι προθέσεις του Υπουργείου για ενίσχυση της αυτοδυναμίας των Σχολικών Μονάδων.
- Αυξανόμενος αριθμός πανελλήνιων μαθητικών διαγωνισμών.
- Συνεργασίες με σχολεία του εξωτερικού μέσω e-twinning.
- Δράσεις στο πλαίσιο ευρωπαϊκών προγραμμάτων, όπως το Erasmus+
- Ανάπτυξη νέων τεχνολογιών που ενσωματώνονται σταδιακά στην εκπαιδευτική διαδικασία διεθνώς.
- Συνεργασία με γειτονικά σχολεία, σύμφωνα με το νέα ισχύουσα νομοθεσία.
- Συνεργασία των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων, σύμφωνα με το νέο νομοθετικό πλαίσιο

Δ) Απειλές

- Συνεχής αλλαγή Διευθυντή και της διευθυντικής ομάδας.
- Συχνή αλλαγή, μικρού έστω μέρους, του διδακτικού προσωπικού λόγω αποσπάσεων ή μεταθέσεων.
- Μετακίνηση εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε άλλα σχολεία, λόγω μη συμπλήρωσης πλήρους ωραρίου σε μία σχολική μονάδα.
- Επαναπατρισμός μεταναστών, κυρίως οικογενειών Αλβανικής καταγωγής. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την υπογεννητικότητα, έχει ως αποτέλεσμα τη συνεχή μείωση του μαθητικού δυναμικού.
- Μειωμένη χρηματοδότηση για τη συντήρηση των πολλών κτιριακών εγκαταστάσεων.
- Περιορισμένη χρηματοδότηση για εξοπλισμό των εργαστηρίων Φ.Ε. και Πληροφορικής.
- Συνεχιζόμενη οικονομική κρίση που αποτρέπει τη διοργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων λόγω αδυναμίας των οικογενειών των μαθητών να ανταπεξέλθουν στο κόστος των μετακινήσεων
- Αύξηση παραβατικότητας στα σχολεία
- Προβληματικές οικογενειακές καταστάσεις

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Αν και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικό, ο στρατηγικός σχεδιασμός σε επίπεδο σχολικών μονάδων κρίνεται απαραίτητος, ώστε αφενός αυτές να διασφαλίζουν την επιβίωσή τους και αφετέρου ο κεντρικός στρατηγικός σχεδιασμός του Υπουργείου να είναι επιτυχημένος. Για να είναι αποτελεσματικός ένας τέτοιος σχεδιασμός, είναι απαραίτητη η ανάλυση του περιβάλλοντος με την εφαρμογή της ανάλυσης SWOT, ώστε οι δυνάμεις, οι αδυναμίες, οι ευκαιρίες και οι απειλές που έρχονται στην επιφάνεια να συμβάλουν στην επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών επιλογών. Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Christensen (1997), η ανάλυση SWOT

χαρτογραφεί και προσδιορίζει τις κινητήριες δυνάμεις που ένας οργανισμός πρέπει να λαμβάνει υπόψη, ώστε να μπορεί να αναπτύσσει τις πιο κατάλληλες στρατηγικές για να αντιμετωπίζει τις δυνάμεις αυτές.

Όσον αφορά συγκεκριμένα στην ανάλυση SWOT του 3ου Γυμνασίου Καβάλας και στα αποτελέσματα που καταγράφηκαν, αποτελούν απλά μια προσπάθεια να αξιολογηθεί το περιβάλλον, εσωτερικό και εξωτερικό, μέσα στο οποίο το σχολείο θα κληθεί να εφαρμόσει το στρατηγικό σχεδιασμό του, στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Να υπογραμμισθεί για ακόμη μια φορά βέβαια ότι η ανάλυση SWOT προϋποθέτει δύο άλλα στάδια προγραμματισμού, αυτό της αποσαφήνισης της αποστολής του οργανισμού, αλλά και του προσδιορισμού των σκοπών που επιδιώκονται. Αυτά τα στάδια δεν περιγράφονται, αφού ξεφεύγουν από τον σκοπό αυτής της εργασίας.

Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο είναι δυνατή η εξαγωγή μόνο κάποιων γενικών συμπερασμάτων σχετικά με το 3ο Γυμνάσιο Καβάλας. Συνοπτικά λοιπόν, μπορεί να αναφερθεί ότι η ανάλυση SWOT δείχνει ότι οι δυνάμεις της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας εντοπίζονται κυρίως στις κτιριακές υποδομές της, στις δραστηριότητες που αναλαμβάνονται από κάποιους εκπαιδευτικούς, καθώς και στην παράδοσή της και την πολύχρονη προσφορά της στην πόλη της Καβάλας.

Όσον αφορά στις αδυναμίες της, αυτές εντοπίζονται κυρίως στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι στις ΤΠΕ, ενώ δεν κατέχουν σε καλό επίπεδο ξένες γλώσσες. Αυτές οι αδυναμίες αποτελούν εμπόδια για την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθοδολογιών, καθώς και συνεργασίες με σχολεία του εξωτερικού. Μια ακόμη σημαντική αδυναμία του 3ου Γυμνασίου αποτελεί η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Επίσης, φαίνεται ότι οι κτιριακές υποδομές είναι μεν σύγχρονες, αλλά ανεπαρκώς εξοπλισμένες με διδακτικό υλικό, κάτι που συνεπάγεται την ελλιπή αξιοποίησή τους.

Οι παραπάνω αδυναμίες φαίνεται να αποτελούν ένα εξαιρετικά σοβαρό πρόβλημα για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, όσον αφορά στην αξιοποίηση των ευκαιριών που αναδύονται. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τις πολλές καταγεγραμμένες απειλές (οικονομική κρίση, υπογεννητικότητα, μετακινήσεις προσωπικού, οικογενειακά προβλήματα) που δεν μπορούν να ελεγχθούν από τη σχολική μονάδα, καθιστά απαραίτητη τη λήψη άμεσων μέτρων, τα οποία εστιάζονται κυρίως σε δύο τομείς: Στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ αυτών και των κηδεμόνων των μαθητών, αλλά και στην επιμόρφωσή του εκπαιδευτικού προσωπικού, τουλάχιστον στον τομέα της χρήσης των ΤΠΕ.

Βιβλιογραφία

Betsy, Orr. (2013). Conducting a SWOT Analysis for Program Improvement. *US-China Education Review A*, June 2013, Vol. 3, No. 6, 381-384

Chen M. (2014). SWOT analysis and strategies to support college physical education through distance education. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, Vol.12, No.4, 2014.

Creswell, A., LaVigne, M., Simon, S., Dawes, S., Connelly, D., Nath, S., & Ruda, J. (2000). *And justice for all: Designing your business case for integrating justice information, center for technology in government*. Διαθέσιμο on line: http://www.ctg.albany.edu/publications/guides/and_justice_for_all?chapter=9§ion=2 , προσπελάστηκε στις 10/2/2019

Christensen, C. (1997). Making strategy: learning by doing. *Harvard Business review*, 75(1), 141-150.

Culp K., Eastwood C., Turner S., Goodman M., Ricketts K. (2016). *Using a SWOT analysis: Taking a Look at Your Organization*. University of Kentucky Community and Economic Development Publications. Διαθέσιμο On line: https://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=cet_reports, προσπελάστηκε στις 10/2/2019

Osgood, W. R. (2006). *Where is my business headed and why?* Διαθέσιμο on line: http://www.buzgate.org/me/bft_swot.html, προσπελάστηκε στις 10/2/2019

Robbins, S. (1983). *The structure and Design of Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., Αθήνα.

Μπουρέλου, Β. (2014). Πρόταση υιοθέτησης στρατηγικού σχεδιασμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο σχολικής μονάδας – Ανάλυση SWOT του περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών οργανισμών. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 2, τεύχος 3.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*, εκδόσεις ΣΤΑΜΟΥΛΗ.

Πασιαρδής, Π. (2008). ΕΚΠ 71Κ Στρατηγικός σχεδιασμός και αξιολόγηση στην εκπαίδευση.(2) Λευκωσία.

**«Το παιχνίδι αυτό σε κάνει να σκεφτείς τι συμβαίνει στον κόσμο»:
Κριτική Εκπαίδευση και World Peace Game**

Πανταζίδης Στέλιος

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψήφιος διδάκτορας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
s.pantstyl@hotmail.com*

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εμπειρικής έρευνας είναι η ανάδειξη των παιδιών ως ενεργών δρώντων κοινωνικών υποκειμένων του παρόντος μέσα στις διαδικασίες του Critical Gaming Pedagogy (Κριτική Παιδαγωγική των Παιγνίων). Στην έρευνα αυτή, αναλύθηκε ο λόγος των παιδιών και όσων εμπλέκονται στις διαδικασίες ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού, ώστε να διερευνηθεί η ικανότητα συμμετοχής των παιδιών σε «δύσκολα ζητήματα» και δόθηκε έμφαση στο πώς τα παιδιά κατασκευάζουν κοινωνικά νοήματα. Το πρακτικό παράδειγμα που αξιοποιείται είναι το επιτραπέζιο παιχνίδι «World Peace Game» (Παγκόσμιο Παιχνίδι της Ειρήνης) του John Hunter (2013) όπου τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με παγκόσμια πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά ζητήματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Critical Gaming Pedagogy, Εμπρόθετη Δράση, World Peace Game, Σπουδές της Παιδικής Ηλικίας, Επιτραπέζια Παιχνίδια

Εισαγωγή

Μέσα από ένα σύγχρονο κοινωνιολογικό και παιδαγωγικό πρίσμα διερευνήθηκαν οι λόγοι (discourses) των παιδιών και άλλων εμπλεκόμενων αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι. Η παρούσα εμπειρική έρευνα ασχολείται με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μέσα από την εμπρόθετη δράση τους (agency), εμπλέκονται σε πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά θέματα.

Το «World Peace Game» είναι ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, το οποίο έχει παιχτεί σε διάφορα μέρη του κόσμου και θεωρείται ως ένας τρόπος εφαρμογής του Critical Gaming Pedagogy (Πανταζίδης, 2018). Το Critical Gaming Pedagogy αξιοποιεί τις χρήσιμες αρχές των παιχνιδιών, για να προωθήσει την κριτική συνειδητοποίηση σχετικά με τις ηγεμονικές ιδέες και θεσμούς χωρίς, όμως, αυτό να τείνει προς την προπαγάνδα. Μέσα από αυτά τα παιχνίδια τα παιδιά επανεξετάζουν την ενσωματωμένη ιδεολογία των παιχνιδιών αλλά και τη δική τους προσκόλληση σε αυτήν (Crocco, 2011). Μετέπειτα, οι ιδέες αυτές προκαλούν τα παιδιά, ώστε να συμμετέχουν στην κατάρριψή της μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες, όπως αποστολές και διλημματικές καταστάσεις.

Στις Σπουδές της Παιδικής Ηλικίας (Childhood Studies), το παιχνίδι θεωρείται ως μια κοινωνική πράξη όπου ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στις παιγνιώδεις διαδικασίες (Evaldsson, 2009). Επιπρόσθετα, το παιχνίδι για τα παιδιά γίνεται ορατό ως ο τρόπος έκφρασης και δημιουργικότητας στην καθημερινή ζωή (Corsaro, 2005). Ο Farne (2005) θεώρησε ότι το παιχνίδι είχε διαφορετική αξία σε

παλαιότερες περιόδους του Δυτικού κόσμου. Συγκεκριμένα, η αξία του παιχνιδιού είναι συνυφασμένη με την ιστορική εξέλιξη της παιδικής ηλικίας αλλά και των ανακαλύψεων για τη φύση της ανθρώπινης ανάπτυξης και τη διαδικασία της μάθησης (βλ. Πανταζίδης, 2018).

Στη βιβλιογραφία η σύνδεση του διεπιστημονικού πεδίου της παιδικής ηλικίας με αυτή του παιχνιδιού, αν και έχει προσεγγιστεί σε κάποιες εργασίες, παραμένει ελλιπής (Breathnach, Danby & O'Gorman, 2017· Evaldsson, 2009· Farne, 2005· Πανταζίδης, 2018). Ένας ενδιαφέρον κοινός τόπος που εντοπίστηκε στο διεπιστημονικό πεδίο του παιχνιδιού, είναι ότι υπάρχει στροφή από το τι είδους παιχνίδια προτιμούν να παίζουν τα παιδιά στο πώς τα παιδιά, ως (παίκτες/-τριες, συνεισφέρουν στην οργάνωση του παιχνιδιού, παράγοντας διαφορετικές εμπειρίες μέσα από την εμπρόθετη δράση τους και τη συμμετοχή τους σε αυτό (Breathnach, κ.ά., 2017· Evaldsson, 2009).

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να επικοινωνήσουν οι Σπουδές της Παιδικής Ηλικίας με το νεοσύστατο πεδίο του Critical Gaming Pedagogy (Crocco, 2011). Υπό το πρίσμα των Σπουδών της Παιδικής Ηλικίας γίνεται η υπέρβαση των στερεοτυπικών οπτικών με τις οποίες οι επιστήμες και η κοινωνία αντίκρισαν το παιδί. Σημαντικός, λοιπόν, είναι ο αναστοχασμός σε σχέση με την παιδικότητα ως περίοδο παθητικής αποδοχής του ενήλικου κόσμου. Τα παιδιά δε θεωρούνται ανεύθυνα και ανίκανα να προχωρήσουν σε επιλογές λόγω της μικρής τους ηλικίας (Πεχτελίδης, 2015), αλλά αποτελούν κοινωνικούς δρώντες με έναν ενεργό ρόλο στην κατασκευή και τις επιλογές της δικής τους κοινωνικής ζωής (Cristensen & James, 2008).

Επιπλέον, μέσω της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι γνωστό ότι μπορεί να αναπτυχθεί η κριτική συνειδητοποίηση στα παιδιά, ώστε να σταθούν κριτικά απέναντι στην κανονικότητα της κυρίαρχης κουλτούρας και του καπιταλιστικού συστήματος (Giroux, 2010). Στηριζόμενοι στο γεγονός ότι οι απόψεις των παιδιών είναι χρήσιμες και εμπεριέχουν αξιόπιστα νοήματα για τους ενήλικες ώστε οι δεύτεροι να κατανοήσουν τις παιδικές εμπειρίες (Πεχτελίδης, 2015), διαμορφώθηκαν 3 ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς γίνεται ορατή η εμπρόθετη δράση των παιδιών.
- Με ποιον τρόπο τα παιδιά αντιλαμβάνονται την πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα.
- Πώς φανερώνεται η εμπιστοσύνη των ενηλίκων στις ικανότητες των παιδιών.

World Peace Game (Παιχνίδι της Παγκόσμιας Ειρήνης)

Το «World Peace Game» είναι μια αναπαράσταση της εφαρμοσμένης πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο. Δίνει στους/στις παίκτες/-τριες την ευκαιρία να ανακαλύψουν τη συνεκτικότητα που υπάρχει στην παγκόσμια κοινωνία μέσα από το κοινωνικό, οικονομικό και περιβαλλοντολογικό πρίσμα. Στόχος του παιχνιδιού είναι σωθούν οι χώρες από κρίσεις και να επιτευχθεί η παγκόσμια ειρήνη. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες-έθνη, μαθαίνοντας τον αντίκτυπο που έχουν οι πληροφορίες και το πώς να τις χρησιμοποιήσουν. Το παιχνίδι παίζεται από παιδιά ηλικίας Δημοτικού, κυρίως Γ' τάξης και

άνω. Ολοκληρώνεται ανάλογα με τα χρονικά όρια που έχουν συμφωνηθεί στην αρχή. Ο δημιουργός του παιχνιδιού, John Hunter, αναφέρει ότι πολλές φορές έτυχε να παίζεται για μία ολόκληρη σχολική ημέρα.

Το παιχνίδι αυτό αποτελείται από ένα τρισδιάστατο ταμπλό. Το ταμπλό είναι κατασκευασμένο από πλεξιγκλάς και δοκούς. Υπάρχουν τέσσερα επίπεδα: το επίπεδο του διαστήματος, το επίπεδο του αέρα, το επίπεδο εδάφους και το υποθαλάσσιο επίπεδο. Επίσης, υπάρχουν τέσσερις χώρες στο ταμπλό. Τα παιδιά, αφού χωριστούν σε ομάδες, βρίσκουν ονόματα για τις χώρες τους. Μερικές χώρες είναι πλούσιες κι άλλες φτωχές. Παρόλα αυτά, ακόμη και οι φτωχές μπορεί να έχουν διαφορετικά πλεονεκτήματα. Η κάθε ομάδα έχει δική της οικονομία, πετρέλαιο, στρατιωτική δύναμη. Στο εσωτερικό της κάθε ομάδας υπάρχουν διακριτοί ρόλοι/αξιώματα όπως πρόεδρος, υπουργοί, βουλευτές και ένας σαμποτέρ. Επιπρόσθετα, υπάρχουν και άλλοι ρόλοι, οι οποίοι είναι εκτός των τεσσάρων ομάδων, όπως: γραμματέας Ο.Η.Ε., πρόεδρος παγκόσμιας τράπεζας, έμπορος στρατού και θεός του καιρού.



Εικόνα 1: Το «World Peace Game»

Όσον αφορά τη διαδικασία του παιχνιδιού (gameplay), το παιχνίδι παίζεται με αποστολές όπου οι μαθητές/-τριες καλούνται να τις διαχειριστούν και να τις επιλύσουν. Ενδεικτικές αποστολές είναι οι εθνικές και μειονοτικές εντάσεις, τα χημικά, τα πυρηνικά ζητήματα και οι περιβαλλοντικές καταστροφές, οι αποσχισθείσες δημοκρατίες, η πείνα και τα είδη υπό εξαφάνιση.

Μέσα στο παιχνίδι αυτό τα παιδιά μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν άγνωστα προβλήματα γι' αυτά, όπως διάφορα φιλοσοφικά ζητήματα και ηθικά διλήμματα, τα οποία πιθανόν δε θα μπορούσαν να διδαχτούν με διαφορετικό τρόπο. Για την αντιμετώπιση των ζητημάτων, αναπτύσσονται αρκετές δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση

προβλημάτων, η υπευθυνότητα-ηγεσία, η λήψη αποφάσεων, οι διαπραγματεύσεις, η συνεργασία και η κοινωνικο-πολιτική συνειδητοποίηση. Οι περισσότερες από αυτές είναι εξέχουσας σημασίας στον σημερινό εκπαιδευτικό κόσμο και θεωρούνται δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα (Trilling & Fadel, 2009).

Μεθοδολογία Έρευνας

Η επιστημολογική παραδοχή που αξιοποιήθηκε είναι η θεωρία του λόγου. Η θεωρία του λόγου, μέσω του ερευνητικού εργαλείου της ανάλυσης λόγου αποτελεί μια ολοκληρωμένη μέθοδο έρευνας και, παράλληλα, χρήσιμο εργαλείο για την ανάλυση κοινωνικών φαινομένων. Μέσα από την ανάλυση λόγου αναπαρίστανται διάφοροι τρόποι με τους οποίους εννοιολογείται και κατασκευάζεται η πραγματικότητα (Πεχτελίδης, Κιουπκιολής & Κοσμά, 2015) και εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο η γλώσσα, τόσο ως ομιλούμενη όσο και ως γραπτή, ενεργοποιεί κοινωνικές και πολιτισμικές οπτικές και ταυτότητες (Gee, 2004).

Στην παρούσα έρευνα έγινε χρήση της πολυτροπικής ανάλυσης λόγου (multimodal discourse analysis), δηλαδή αναλύθηκαν παραπάνω από ένα είδη υλικού. Πιο συγκεκριμένα, αναλύθηκε οπτικοακουστικό υλικό από τις εφαρμογές του World Peace Game σε όλο τον κόσμο, καθώς και το βιβλίο του δημιουργού του παιχνιδιού (βλ. John Hunter, 2013), ο οποίος περιγράφει τις εμπειρίες του μέσα στην τάξη. Αφού συλλέχθηκε το οπτικοακουστικό υλικό, μεταγράφηκε σε γραπτό κείμενο και μεταφράστηκε στα ελληνικά. Παράλληλα, το βιβλίο αναλύθηκε σχολαστικά και δόθηκε παραπάνω έμφαση στα σημεία όπου παρατίθενται οι λόγοι (discourses) των παιδιών.

Η ανάλυση των δεδομένων έχει την ακόλουθη δομή: πρώτα απ' όλα, υπάρχει μια σύντομη περιγραφή πριν από τα λόγια των συμμετεχόντων/-ουσών. Κάθε συμμετέχων/-ουσα αντιπροσωπεύεται από ένα σύμβολο: Παιδί (Π), Δημιουργός του παιχνιδιού (Δ), υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (Ε), Σκηνοθέτης (Σ), και δίπλα υπάρχει αριθμημένο το αντίστοιχο οπτικοακουστικό υλικό με την ένδειξη (Ο) ή το βιβλίο (Β).

Ανάλυση

Συλλογικότητα - Απόφαση - Ευθύνη

Στα λόγια των παιδιών έγινε φανερός ο αλτρουισμός και η αίσθηση της ομαδικότητας. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά μιλούν για τον τρόπο με τον οποίο το «World Peace Game» έχει αλλάξει την αντίληψή τους και τον τρόπο που τα ίδια αναλαμβάνουν κρίσιμες αποφάσεις.

Π Ο2: Δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση, αν θες τη σωστή, διάλεξε εκείνη που μπορεί να τους βοηθήσει όλους και μετά σκέψου για τον εαυτό σου.

Ε Ο4: Τα παιδιά δε ρωτάνε εάν αξίζει ή αν θα είναι όλα εντάξει, αλλά ρωτάνε «θα είναι όλοι ευχαριστημένοι με αυτό;».

Π Ο5: Έμαθα ότι οι άλλοι άνθρωποι μετράνε. Σε αυτό το παιχνίδι όταν ένας άνθρωπος κατακτά τη νίκη, όλοι πρέπει να έχουν κερδίσει (...). Εάν εργάζεσαι μαζί με άλλους, μπορείς να πετύχεις τα πάντα.

Π Ο6: Μαθαίνεις πράγματα που δε μαθαίνεις στο σχολείο υποχρεωτικά... Αληθινές καθημερινές καταστάσεις... Είναι ένας τρόπος για να διδάξει στους ανθρώπους πώς να δράσουν μαζί.

Π Ο3: Όταν δουλεύεις με τους άλλους, δεν υπάρχουν εχθροί. Η ομαδική δουλειά είναι πολύ ισχυρή.

Επιπρόσθετα, τα παιδιά μιλούν για τις δυσκολίες που κρύβει το παιχνίδι, για τον τρόπο που προσπαθούν να πάρουν πρωτοβουλίες, αλλά και για την αντίληψη που έχουν αναπτύξει για την ευθύνη τους ως συμμετέχοντες/-ουσες.

Π Ο2: Οι άνθρωποι οφείλουν να λειτουργήσουν λιγότερα εγωιστικά και να δράσουν μαζί.

Π Ο3: Είναι ένα παιχνίδι που σε κάνει να σκέφτεσαι πολύ σκληρά, που σε κάνει να σκέφτεσαι...

Π Β6: Έχεις πολλές ευθύνες, έχεις την δική σου χώρα, για να λύσεις αρκετές κρίσεις...

Π Β6: Με δυσκολεύει η επικοινωνία. Πρέπει να μιλάς σε όλους σχετικά με την ειρήνη, να διαπραγματευτείς πώς μπορείς να αντιμετωπίσεις κρίσεις.

Συνειδητοποίηση - Κριτική Ικανότητα

Πολλές φορές, στην κοινωνία, όταν γίνεται αναφορά στην παιδική ηλικία και τα παιδιά, υπάρχει έντονη ύπαρξη ρομαντικού λόγου, όπως αθωότητα, αγνότητα, ελευθερία, ανεμελιά και νοσταλγία (Πεχτελίδης, 2015). Σε πολλές περιπτώσεις οι έννοιες αυτές υποβιβάζουν τις ικανότητες των παιδιών, ως διακριτής κοινωνικής ομάδας, καθώς τα παιδιά γίνονται ορατά ως παθητικοί δέκτες. Παρόλα αυτά, στα παρακάτω αποσπάσματα γίνεται εμφανής η κοινωνική ενδυνάμωση και η «ωριμότητα» με την οποία τα παιδιά αντιμετωπίζουν διάφορα ζητήματα.

Β: Γονέας σε σχέση με το παιδί του: Συνεχώς κρίνει την αδερφή της σε εμάς και μας λέει τι είναι σωστό (...). Ναι υποθέτω πως είναι σωστή κάποιες φορές. Αλλά δε θα έπρεπε να ασκεί τέτοια κριτική σε εμάς. Είναι ακόμη παιδί!

Π Ο3: Ακόμη και αν δεν είναι δίκαιο –αυτό που συμβαίνει- αυτή είναι η πραγματικότητα.

Π Ο3: *Το παιχνίδι σε κάνει να σκεφτείς τι συμβαίνει στον κόσμο.*

Π Ο2: *Δεν είναι ο κόσμος λουλουδάκια και πεταλούδες (...), πρέπει να έχεις κάποια άμυνα.*

Π Β5 *Μπορεί να ακουστεί άσχημο, αλλά δεν μπορεί να είναι όλα για την ειρήνη.*

Π Ο6: *Υπάρχουν άπειρα προβλήματα στον κόσμο που πρέπει να λυθούν και δεν μπορείς να πεις «θα δώσω τα λεφτά μου σε αυτό και θα λυθεί», υπάρχουν άλλοι τρόποι αντί αυτού.*

Σύνδεση με το παρόν - Δράση - Επίλυση προβλημάτων

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του Critical Gaming Pedagogy είναι το παιχνίδι να έχει επίδραση και στην ευρύτερη ζωή των συμμετεχόντων/ουσών και να συνδέεται με το παρόν τους, ώστε να έχει νόημα γι' αυτούς/-ες. Η ύπαρξη νοήματος θεωρείται «παιδαγωγικά απαραίτητη» διότι μπορεί να ωθήσει τα άτομα στη δράση (Crocco, 2011· Nicholson, 2015· Πανταζίδης & Αυγουστάκη, 2017· Χατζηγεωργίου, 2011).

Ε Ο7: *Κάποια παιδιά μού είπαν «αυτά τα πράγματα συμβαίνουν στις ειδήσεις και μοιάζουν με την οικονομική κρίση που λύσαμε χθες», οπότε μπορούν να δουν τη σύνδεση σε τωρινά γεγονότα και σε προβλήματα που τους ζητάμε να λύσουν στο παιχνίδι.*

Δ: *Δε με ενδιαφέρουν τόσο οι γνώσεις που έχουν αλλά τι καρδιά έχουν και πόσο καλά καταλαβαίνουν ότι είμαστε συνδεδεμένοι με την υπόλοιπη ανθρωπότητα και πώς μπορούμε να γίνουμε ένα καλό κομμάτι της ανθρώπινης κοινωνίας.*

Π Ο1 *Όταν είμαστε γενναίοι και ενεργοί, μπορούμε να αλλάξουμε τον κόσμο.*

Π Ο2 *Σας παρακαλούμε, κύριε Hunter, μπορούμε να έχουμε περισσότερες οικονομικές κρίσεις στο παιχνίδι;*

Π Ο6: *Έμαθα να λύνω προβλήματα γιατί... Έμαθα τι δεν κάνω σωστά την πρώτη μέρα και προσπαθώντας ξανά κατάλαβα ότι υπάρχουν πολλές επιλογές.*

Π Ο1: *Ζω με τον τρόπο που ο Sun Zu είπε, «όσοι κερδίζουν τη μάχη θέλουν, να γυρίσουν ξανά πίσω και όσοι χάνουν τη μάχη, θέλουν να γυρίσουν πίσω και να κερδίσουν». Έτσι, εγώ κερδίζω μάχες και θα ήθελα να μπω ξανά στη μάχη. Περισσότερες μάχες.*

Εμπιστοσύνη των ενηλίκων στις ικανότητες των παιδιών

Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι τα παιδιά γίνονται ορατά –από τους ενήλικες που συμμετείχαν στο παιχνίδι– ως άτομα που μπορούν ακόμη και άμεσα ως beings –ως όντα στο παρόν– (Uprichard, 2008) να πάρουν κρίσιμες αποφάσεις και να επιλύσουν δύσκολα προβλήματα.

Δ Ο6: Αυτό που λέω στα παιδιά, ένας από εσάς μπορεί να γίνει μοχλός αισιόδοξης αλλαγής στον κόσμο. Ένας από εσάς να είναι σε αυτή τη θέση θα έκανε αυτή τη διαφορά. Και να πήρατε κάποιο εργαλείο από το παιχνίδι, κάποιο εργαλείο σκέψης ή κάποια δεξιότητα κριτικής σκέψης που σας βοηθάει, μπορείτε να μας σώσετε όλους.

Σ Ο3: Συχνά υποτιμούμε τα παιδιά και δεν τα δίνουμε την ευκαιρία να συμμετέχουν σε ζητήματα ενηλίκων, ενώ στην πραγματικότητα έχουν φρεσκάδα και μπορούν να σκεφτούν μη συμβατικά.

Δ Ο6: Ελπίζω ότι δε θα με χρειαστούν ξανά, όταν δε θα δουλεύω πια, να έχουν πάρει οποιαδήποτε εμπειρία προέρχεται από 'μένα, επιρροή, οτιδήποτε και αν είναι. Και θα έχουν αποκτήσει κάθε εργαλείο, κάθε εργαλείο δημιουργικής σκέψης και κριτικής σκέψης, να έχουν αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να έρθουν αντιμέτωποι με οτιδήποτε.

Δ Ο6: Κύριε υπουργέ, να σας στείλω τα παιδιά να βοηθήσουν στο πρόβλημα; Εμείς το λύσαμε την προηγούμενη εβδομάδα αυτό.

Ε Ο2: Τα παιδιά της Ε' Δημοτικού μπορούν να λύσουν παγκόσμια προβλήματα. Βεβαίως.

Δ Β: Οι μαθητές μου βρίσκουν πάντα τη λύση και τη βρίσκουν μαζί. Δεν τη βρίσκουν γιατί τους έδωσα τη σωστή απάντηση για να την απομνημονεύσουν για μετά, αλλά επειδή τη δημιουργούν συλλογικά.

Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα έγινε μια προσπάθεια να καταστεί ορατή η εμπρόθετη δράση των παιδιών. Σημαντικό ήταν να κατανοηθούν οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις των παιδιών και των ενηλίκων στο παιχνίδι. Όσον αφορά το «World Peace Game», μοιάζει να αποτελεί ένα ιδανικό εργαλείο μάθησης, ανάπτυξης στάσεων, αξιών, κριτικής συνειδητοποίησης, αλλά και κοινωνικής ενδυνάμωσης. Από τη βιβλιογραφία είναι γνωστό ότι τα παιδιά έχουν την ικανότητα να ασχοληθούν με πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά θέματα (Crocco, 2011· Freire, 2006· Πανταζίδης, 2018· Πεχτελίδης, 2015). Επιπλέον, είναι ικανά να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το τι τα ανησυχεί (Law κ.ά., 2018). Εξέχουσας σημασίας είναι ότι οι ενήλικες, εμπλεκόμενοι στο παιχνίδι, έδειξαν εμπιστοσύνη στις ικανότητες των παιδιών.

Τα παιδιά, στην έρευνα αυτή φανέρωσαν αντισυμβατικούς τρόπους σκέψης και φάνηκε ότι είναι ικανά μέσα από την παιγνιώδη διαδικασία να καταφέρουν πράγματα τα οποία υπό άλλες συνθήκες θα φαινόταν απίθανο να κατορθώσουν λόγω της ηλικίας τους. Ο λόγος που καθιστά δυνατό τα παιδιά να καταπιαστούν με τέτοια θέματα, είναι να έχουν κάποιο νόημα για τα ίδια. Επιπλέον, φανερώθηκε πώς η εμπλοκή των παιδιών σε κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά ζητήματα μπορεί να αυξήσει την επίγνωσή τους (Blankemeyer, Walker & Svitak 2009). Η μη επίγνωση, λοιπόν, δεν οφείλεται στη

γνωστική υστέρηση των παιδιών. Οφείλεται στη μη ενασχόλησή τους με τέτοια ζητήματα (Πανταζίδης & Πεχτελίδης, 2018). Αυτό είναι σημαντικό για τις Σπουδές της Παιδικής Ηλικίας, οι οποίες προσπαθούν να καταρρίψουν όλους εκείνους τους λόγους που συνδέονται με την «ανικανότητα», «ανωριμότητα», «ανετοιμότητα», «ανευθυνότητα» των παιδιών. Γι' αυτό, η παιδική ηλικία συνιστά περισσότερο μια κοινωνική κατασκευή, παρά μια καθολική αλήθεια.

Βιβλιογραφία

- Breathnach, H., Danby, S., & O'Gorman, L. (2017). 'Are you working or playing?' Investigating young children's perspectives of classroom activities. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 439-454.
- Christensen, P., & James, A. (2008). *Research with children: Perspectives and practices*. London: Routledge
- Corsaro, W.A. (2005). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks CA: Pine Forge Press.
- Crocco, F. (2011). Critical gaming pedagogy. *Radical Teacher*, 91(1), 26-41.
- Evaldsson, A. C. (2009). Play and Games. In J. Qvortrup, W. Corsaro, & M.-S. Honig, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 316-331). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Farné, R. (2005). Pedagogy of play. *Topoi*, 24(2), 169-181.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Μ. Νταμπάρακης (Μτφ.), Τ. Λιάμπας (Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Gee, J. P. (2004). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge.
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of Critical Pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721.
- Gökşen, F. & Öker, İ. (2017). Gender και migrant workers' fragile transitions from education to employment. In J. O'Reilly, M. Smith, T. Nazio, και C. Moyart, *Youth employment* (p.p. 163-169). California: STYLE.
- Hunter, J. (2013). *World peace and other 4th-grade achievements*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Nicholson, S. (2015). A recipe for meaningful gamification. In T. Reiners and L. C. Wood, *Gamification in education and business* (pp. 1-20). Springer International Publishing.

Πανταζίδης Σ. (2018). Από την Παιδαγωγική του Παιχνιδιού στο Critical Gaming Pedagogy. Στα *πρακτικά του 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη (υπό δημοσίευση).

Πανταζίδης, Σ. & Αυγουστάκη, Ε. (2017). Το Gamification στην εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Στα *πρακτικά του VII. International Conference on Critical Education*. Αθήνα (υπό δημοσίευση).

Πανταζίδης Σ. & Πεχτελίδης Γ. (2018). Παιδική Ηλικία και Κοινωνικές Ανισότητες σε δύο Προγράμματα Afterschool: Μία εθνογραφική μελέτη. Στα *πρακτικά του 5ου Συνεδρίου: Νέος Παιδαγωγός*. Αθήνα. ISBN: 978-618-82301-4-9

Πεχτελίδης, Γ. (2015). *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών.

Πεχτελίδης, Γ, Κιουπκιολής, Α. & Κοσμά, Υ. (2015). Εισαγωγή. Στο Γ. Πεχτελίδης, Α. Κιουπκιολής και Υ. Κοσμά, (σ. 9-30) *Θεωρία του λόγου: δημιουργικές εφαρμογές*, Αθήνα: Gutenberg.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Uprichard, E. (2008). Children as 'being and becomings': Children, childhood and temporality. *Children & society*, 22(4), 303-313.

Watkins, D., Law, E. L. C., Barwick, J., & Kirk, E. (2018). Exploring children's understanding of law in their everyday lives. *Legal Studies*, 38(1), 59-78.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2011). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Διάδραση.

Όταν τα προβλήματα μετατρέπονται σε δημιουργία

Φραγκομανώλη Σταυρούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, stavrulafrag@gmail.com

Περίληψη

Κατά τη διάρκεια εκπόνησης εκπαιδευτικού πολιτιστικού προγράμματος με θέμα τα Μνημεία του Δήμου μας, τη σχολική χρονιά 2016-2017, με πρωτεργάτες τους μαθητές του Γενικού Ενιαίου Λυκείου της πόλης και στη συνέχεια με μαθητές και άλλων σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ίδιου Δήμου, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί συνάντησαν απρόσμενα και δυσεπίλυτα προβλήματα που δεν τους πτόησαν αλλά αντίθετα τα είδαν ως πρόκληση και τα αντιμετώπισαν. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η μεταλαμπάδευση της αποκτηθείσας βιωματικής γνώσης (Χρυσ αφίδης, 2006) και των εμπειριών εκείνων που επιδιώκουν το «ανοιχτό» σχολείο και θεωρούν την εκπαίδευση δημοκρατική και συνεργατική διαδικασία (Κουτσελίνη, Θεοφιλίδης, 2002). Οι συνεργαζόμενοι, λοιπόν, εκπαιδευτικοί και μαθητές με τη βοήθεια των τοπικών φορέων, των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και των κατοίκων των πόλεων τους κατάφεραν να υπερνικήσουν τις αντιξοότητες και να περατώσουν το πρόγραμμά τους. Πρόγραμμα που συνεχίζεται και τη χρονιά που διανύουμε και μάλιστα με τη συμμετοχή και συνεργασία και άλλων σχολείων του Δήμου.

Λέξεις-Κλειδιά: μνημεία, προβλήματα, συνεργασία, δημιουργία, παιδεία.

Εισαγωγή

Στα πλαίσια εκπαιδευτικής δράσης και σε συνεργασία με το «ΔΙΑΖΩΜΑ» (<http://www.diazoma.gr/>) και το πρόγραμμα αυτού «Υιοθεσία αρχαίων θεάτρων. Μαθητές ξεναγούν μαθητές στα αρχαία θέατρα», οι μαθητές της Β' Λυκείου του Γενικού Ενιαίου Λυκείου της πόλης ασχολήθηκαν με το αρχαίο θέατρο της περιοχής τους καθώς και με τα υπόλοιπα μνημεία που βρίσκονται σε αυτήν.

Η προσπάθεια του αφιερώματος αυτού είχε σκοπό από τη μια να γνωρίσουν οι μαθητές την ιστορία του τόπου τους, από την άλλη κατανοώντας τις αξίες, τις αρχές, το δυναμικό της ανθρώπινης ψυχής, τον πολιτισμό που κρύβονται σε αυτήν να τα αποδώσουν καλλιτεχνικά και η καλλιτεχνική αυτή δημιουργία να προσφέρει ψυχαγωγία, χαρά και αισθήματα αγάπης και συνεργασίας όλων προς όλους. (Γραμματάς, Μουδατσάκης, Τζαμαργιάς, Δερμιτζάκης, 1998).

Στο συγκεκριμένο πόνημά τους επιδίωξαν τη συνεργασία και άλλων μαθητών, άλλων κομοπόλεων του Δήμου. Η ανταπόκριση αυτών υπήρξε άμεση. Οι μαθητές, λοιπόν, του Γενικού Ενιαίου Λυκείου και του 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου της συγκεκριμένης πόλης, του Γυμνασίου και του 2^{ου} Νηπιαγωγείου όμορης πόλης (Καλέμης, 2007) με πυξίδα το αρχαίο θέατρο και τα μηνύματα ζωής που αυτό ακόμα μεταλαμπαδεύει, λειτουργώντας ομαδικοσυνεργατικά (Ματσαγγούρα, 1988) και στο πλαίσιο του κοινωνικού εποικοδομισμού (Βυγκότσκι, 2008), δημιούργησαν.

Η έννοια του «εμείς» (Παρασκευόπουλος, 1985), η επιμονή και η υπομονή, η καλή διάθεση και η αγάπη όλων για αυτό που έκαναν συντέλεσαν και στο να αντιμετωπίσουν τα εμφανιζόμενα προβλήματα ως κίνητρο και έναυσμα για κάτι το καλύτερο. Η δυσκολία στις αναγκαίες μετακινήσεις εντός και εκτός πόλης, η παραμονή στο σχολείο μετά το πέρας των μαθημάτων των εμπλεκόμενων μαθητών άλλων χωριών και η επιστροφή τους σε αυτά, η ένδεια των υλικοτεχνικών υποδομών ήταν κάποια από τα διαχειρισθέντα προβλήματα.

Η συνειδητή επιλογή της ενασχόλησης των συμμετεχόντων με τα Μνημεία του Δήμου δεν επέτρεψε την «γκρίνια» και την ηττοπάθεια εξαιτίας κάποιων μικρών ή μεγάλων εμποδίων. Τα ιδανικά και οι αξίες, οι αρχές και οι ιδέες που από αυτά εκπορεύονται, ενδυνάμωσαν τις ενέργειές τους. Τα δημοκρατικά ιδεώδη, τέλος, ένωσαν ουσιαστικά τα συνεργαζόμενα σχολεία και τα έφεραν πιο κοντά με φορείς, δημόσιες υπηρεσίες, απλούς ανθρώπους.

Η πολύπλευρη, διαθεματική και ολιστική προσέγγιση (Ματσαγγούρα, 2002) με την οποία οι μαθητές αντιμετώπισαν τα μνημεία του τόπου τους, οι σκόπελοι που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια του εγχειρήματος αυτού και η προσπάθεια προσπέρασής τους δεν οικειοποιούνται μέσα από γνωστή βιβλιογραφία αλλά μόνο με την ενσυναίσθηση (Salovey, Mayer 1990). Η βιβλιογραφία, βέβαια, που χρησιμοποιήθηκε αφορούσε κυρίως την απόκτηση γνώσης για τους Αρχαιολογικούς χώρους της περιοχής και τη μεθοδολογία της κατάκτησης αυτής.

Εξέλιξη του προγράμματος

Οι μαθητές του Γενικού Ενιαίου Λυκείου της πόλης από τη στιγμή που ενημερώθηκαν για τις δράσεις του «Διαζώματος», του μη κερδοσκοπικού αυτού σωματίου που στοχεύει στην προστασία και την ανάδειξη χώρων θέασης και ακρόασης, επιδίωξαν και κατάφεραν να συνεργαστούν μαζί του με σκοπό την προβολή των Μνημείων της περιοχής τους.

Μετά το τέλος των μαθημάτων τους συγκεντρώνονταν στο χώρο της βιβλιοθήκης του Γυμνασίου της συγκεκριμένης πόλης. Εκεί με την παρουσία των εκπαιδευτικών και χωρισμένοι σε ομάδες συνέλεγαν πληροφορίες και μελετούσαν, κατέστρωναν τα σχέδιά τους, τα ανακοίνωναν στην ολομέλεια, συζητούσαν και ανατροφοδοτούνταν.

Η ομάδα των «επιστημόνων» ασχολήθηκε με το Αρχαίο Θέατρο και τα ευρήματα που υπάρχουν στο Αρχαιολογικό Μουσείο της πόλης, με την Ακρόπολη και με την οικία των ψηφιδωτών, με το Ναό της Ίσιδας, τον τάφο των Ερώτων και το Ιερό του Δαφνηφόρου Απόλλωνα (Συλλογικό έργο, 2010). Η ιστορία των συγκεκριμένων μνημείων, η περιγραφή αυτών και η χρήση τους, οι ανασκαφές που έγιναν σε αυτά ή οι ανασκαφές στα οποία βρέθηκαν αυτά, η σημερινή κατάστασή τους ήταν κάποια από τα αντικείμενα ενασχόλησής της.

Το υλικό των επιστημόνων διοχετεύτηκε από τους ίδιους στους «ποιητές» και στους «ζωγράφους», στους «διηγηματογράφους» και στους «σκιτσογράφους», στους «φωτογράφους» και στους «δημοσιογράφους». Αυτοί έγραψαν και ζωγράφισαν, σχεδίασαν κόμικς, συνέθεσαν τραγούδια, κατασκεύασαν ημερολόγια, σελιδοδείκτες και ενημερωτικά φυλλάδια, εμπλούτισαν τη σχολική τους εφημερίδα, με το παραγόμενο υλικό, διαφήμισαν το θέμα με το οποίο ασχολήθηκαν στο μαθητικό ραδιόφωνο.

Ποιήματα ομοιοκατάληκτα και μη, κείμενα και θεατρικά έργα δόθηκαν στη συνέχεια στους «σεναριογράφους», στους «τραγουδιστές» και στους «ηθοποιούς». Αυτοί με τη βοήθεια των «χορευτών» ερμήνευσαν, υποκρίθηκαν, δημιούργησαν. Οι τραγικοί ποιητές (Κορδάτου, 1954) και ο Αριστοφάνης (Ξυπνητός, 1992) αποδόθηκαν από αυτούς στη γλώσσα που γράφτηκαν. Οι γνώσεις, λοιπόν, για την ιστορία των μνημείων και οι αναζητήσεις με βάση τη λογική εναλλάχτηκαν με δραματοποιήσεις και θεατρικές αποδόσεις από καρδιάς.

Οι ομάδες των «καλλιτεχνών» παρουσίασαν με επιτυχία κάποιο από το έργο τους στο σχολείο τους. Οι «επικοινωνιολόγοι» το ίδιο διάστημα με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών ήρθαν σε επαφή με το Γυμνάσιο όμορης πόλης. Στόχος τους ήταν να παρουσιάσουν και σε αυτό οι εργασίες των συμμαθητών τους. Απώτερος σκοπός τους, βέβαια, ήταν η συνεργασία τους με το συγκεκριμένο σχολείο. Στόχος και σκοπός επετεύχθησαν.

Μαθητές όλων των ομάδων του Γενικού Ενιαίου Λυκείου της πόλης ερχόμενοι στη γείτονα περιοχή επισκέφτηκαν αρχικά το Μουσείο (Σαπουνά-Σακελλαράκη, 1995) και το Αρχαίο Θέατρό της. Στην ορχήστρα του απήγγειλαν στίχους μεγάλων τραγωδιών και κωμωδιών που υμνούν την Ειρήνη. Στις κερκίδες του με ένα δικό τους τραγούδι ύμνησαν τον Αριστοτέλη (Κοπιδάκης, Λυπουρλής, Μωραΐτου, Πατρικίου) και τον ορισμό που είχε δώσει αυτός για τη φιλία, (Ρητορική, Β, 1380b 35-1381a 10). Στη συνέχεια επισκέφτηκαν το Γυμνάσιο της πόλης. Χειροποίητοι σελιδοδείκτες, ημερολόγια και κάρτες ήταν τα δώρα που προσέφεραν στους μικρότερους φίλους τους.

Οι μαθητές του εν λόγω Γυμνασίου υπήρξαν θεατές και συμμετέχοντες στην εκδήλωση που από κοινού οργάνωσαν με τους φιλοξενούμενούς τους. Τραγούδια, γραμμένα από τα ίδια τα παιδιά, δρώμενα και αφηγήσεις των μεν συμπληρώθηκαν από μιμήσεις, θεατρικό παιχνίδι και ταινία μικρού μήκους των δε. Κατά την αποχώρηση των μαθητών του Λυκείου, τους δόθηκαν βιβλία ως αναμνηστικό αυτής της συνεργασίας.

Στο 2^ο Δημοτικό σχολείο οι μαθητές του Γενικού Λυκείου της ίδιας πόλης παρουσίασαν τα κόμικς που αυτοί δημιούργησαν. Η «Αντιγόνη» του Σοφοκλή (Στέφος, Στεργιούλης, Χαριτίδου) μέσα από αυτά πήρε σάρκα και οστά και όταν ζητήθηκε από τους μαθητές της τετάρτης Δημοτικού να τα χρωματίσουν έδωσε και μεγάλη χαρά. Ακολούθησε παιχνίδι με τις λέξεις που ήταν σχετικές με τους αρχαιολογικούς χώρους της περιοχής και σύνθεση με αυτές ενός τραγουδιού με θέμα του τα Μνημεία. Με ζωγραφίες και κάρτες που δώρισαν τα μικρότερα στα μεγαλύτερα παιδιά τελείωσε και αυτή η επίσκεψη-παρουσίαση των μαθητών μας.

Με το 2^ο Νηπιαγωγείο της όμορης πόλης οι μαθητές του Λυκείου θέλησαν να συνεργαστούν και να παίζουν μαζί κουκλοθέατρο. Ο Απόλλωνας και η Άρτεμη (Decharme, 1959), τα δυο αδέλφια, οι δυο ναοί, του πρώτου στη μια πόλη, της δεύτερης στην άλλη, υπήρξε η θεματολογία του. Η δασκάλα του ολοήμερου Νηπιαγωγείου συντέλεσε στη δημιουργία του σεναρίου. Η ίδια, επίσης, μαζί με τους μαθητές της, ετοίμασε και προσέφερε γλυκά στους επισκέπτες τους.

Τέλος, το βιντεοσκοπημένο υλικό από τις υπεύθυνες ομάδες δόθηκε σε αυτές που γνώριζαν επαρκώς τη χρήση της τεχνολογίας των πληροφοριών και των επικοινωνιών (Σολωμονίδου, 2006). Η ταινία που δημιουργήθηκε με θέμα τα Μνημεία του Δήμου μας, παρουσιάστηκε στην εβδομάδα μαθητικής δημιουργίας που γίνεται υπό την αιγίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πρωτεύουσα του νομού μας (Βρανόπουλος, 2000) και στην τελετή λήξης της σχολικής χρονιάς 2016-2017.

Προβλήματα κατά τη διάρκεια των δράσεων

Κατά τη διάρκεια του εν λόγω πολιτιστικού προγράμματος υπήρξαν αλλά και δημιουργήθηκαν προβλήματα που πίεσαν, άγχωσαν και δυσaráεστησαν τους συμμετέχοντες μαθητές και εκπαιδευτικούς. Προβλήματα πρακτικής φύσεως, συμπεριφορών και αντικειμενικών συνθηκών, άλλα συνηθισμένα στη σχολική κοινότητα και άλλα πρωτόγνωρα.

Πρόβλημα υπαρκτό για τους μαθητές του Γενικού Ενιαίου Λυκείου ήταν η έλλειψη σχολικής βιβλιοθήκης. Η μελέτη τους αποφάσισαν από κοινού να συντελεστεί στο χώρο της βιβλιοθήκης που ανήκει στο Γυμνάσιο της πόλης, εάν αυτό τους την παραχωρούσε. Η απόφαση αυτή θεωρήθηκε σωστή και αναγκαία γιατί εκεί υπήρχαν τα απαραίτητα βιβλία και ο υπολογιστής που ήταν συνδεδεμένος με το διαδίκτυο για τις περαιτέρω πληροφορίες και τις παρουσιάσεις τους.

Επιπλέον, οι ώρες ενασχόλησής τους με το συγκεκριμένο πόνημα ήταν μετά το πέρας των μαθημάτων τους. Η κούραση της ημέρας, η καθυστέρηση για το μεσημεριανό φαγητό, η απευθείας διαδρομή σχολείο-φροντιστήριο υπήρξαν θέματα συζήτησης. Θέμα προβληματισμού και συζήτησης υπήρξε και η μεταφορά των μαθητών που διέμεναν εκτός πόλης και δεν προλάβαιναν να χρησιμοποιήσουν το σχολικό για αυτούς λεωφορείο.

Παρομοίως, η χρήση μεταφορικού μέσου για τις μετακινήσεις των ομάδων στην όμορη πόλη και κατά τη διάρκεια της Εβδομάδας Μαθητικής Δημιουργίας στην πρωτεύουσα του νομού ανησύχησε τους καθηγητές. Η έλλειψη οικονομικών πόρων δεν ήταν σωστό να σταματήσει τις προγραμματισμένες επισκέψεις και παρουσιάσεις, ούτε να επιβαρύνει χρηματικά αυτούς που μόχθησαν για την πραγμάτωσή τους.

Η ένδεια στον υλικό τομέα προβλημάτισε γενικότερα. Η φειδώ στις κόλλες και στο μελάνι του φωτοτυπικού, η μετρημένη και με προσοχή χρήση του ίδιου του φωτοτυπικού, η αξιοποίηση με σύνεση όλων των αναλώσιμων και η έλλειψη αυτών δημιούργησε

προβλήματα στο παραγόμενο αγαθό. Φυλλάδια, σελιδοδείκτες, η έντυπη εφημερίδα ήρθαν αντιμέτωπα με την υπάρχουσα κρίση. Κρίση που μετατοπίστηκε και στο τομέα των σχέσεων και μεταφράστηκε με εντάσεις εντός και εκτός ομάδων, γκρίνια και μιξέ-ρια.

Τα πενιχρά μέσα συνέχισαν να δημιουργούν ενδοιασμούς. Η έλλειψη τεχνικού εξοπλισμού για τη συμμετοχή των μαθητών του Λυκείου στον μαθητικό ραδιοφωνικό σταθμό προξένησαν σε πολλούς απορίες και αμφιβολίες. Ανάμεσα στα άλλα έκπληξη προκάλεσε και η απόφαση τους να δημιουργήσουν μια ολιγόλεπτη ταινία χωρίς να διαθέτουν τα απαραίτητα και κατάλληλα κινηματογραφικά μηχανήματα.

Εκτός όμως των οικονομικών προβλημάτων και των υλικοτεχνικών ελλείψεων, οι υπεύθυνοι του προγράμματος εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν και τη σχολική γραφειοκρατία. Οι υπογεγραμμένες βεβαιώσεις των γονέων και των κηδεμόνων για τη συμμετοχή των παιδιών τους στο πρόγραμμα και στις δράσεις αυτού, για την έκθεσή τους στο μαθητικό ραδιοφωνικό σταθμό και στην ταινία τους, για τις μετακινήσεις και για τις επισκέψεις τους υπήρξαν δείγματα αυτής.

Σκέψεις, επίσης, απασχόλησαν νηπιαγωγούς, δασκάλους και καθηγητές για τη συνύπαρξη, συνεργασία, και κοινή παρουσίαση δρωμένων από τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η οργάνωση του κουκλοθέατρου για παράδειγμα από τους μαθητές του Λυκείου και του Νηπιαγωγείου, ξεπερνώντας τα εμπόδια των προβών, έθετε ζητήματα τέτοιου είδους.

Τέλος, οι συμμετέχοντες μαθητές και καθηγητές αντιμετώπισαν τη σωματική κούραση, την πνευματική εξασθένιση, την ψυχική εξουθένωση. Τα πολύωρα πρωινά μαθήματα, το προσωπικό διάβασμα για το σχολείο στο σπίτι, οι αντιπαραθέσεις, μικρές ή μεγάλες στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας και όχι μόνο αυτής, λειτουργώντας συνδυαστικά με τις απαιτήσεις του προγράμματος συντέλεσαν προς αυτή την κατεύθυνση.

Αντιμετώπιση των προβλημάτων

Με την πεποίθηση πως σε κάθε πρόβλημα υπάρχει λύση και πώς το κάθε τι που προκύπτει είναι για το καλό αντιμετωπίστηκε κάθε δυσκολία και κάθε εμπόδιο που βρέθηκε στο διάβα των εργασιών. Η αισιοδοξία, εξάλλου, της νεανικής ηλικίας των μαθητών μεταγγίστηκε και στους εκπαιδευτικούς που ήταν αποφασισμένοι να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα τους με το καλύτερο δυνατό τρόπο.

Η έλλειψη βιβλιοθήκης στο Γενικό Ενιαίο Λύκειο της πόλης σίγουρα ήταν ένα μεγάλο πρόβλημα. Αυτό όμως, ξεπεράστηκε με τη συνδρομή του Γυμνασίου. Ο Διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων του παραχώρησε τη βιβλιοθήκη του δικού τους σχολείου στους μαθητές του Λυκείου που τη ζήτησαν. Ο σκοπός της χρήσης και η συστέγασή αυτών επηρέασε θετικά την απόφαση που πάρθηκε.

Στο πέρας των διδακτικών ωρών, λοιπόν, οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμεναν στο χώρο του σχολείου και συγκεκριμένα της βιβλιοθήκης για να

ασχοληθούν με τις εργασίες του προγράμματος που είχαν αναλάβει. Την κούραση, την πείνα, τον πονοκέφαλο που μπορεί να είχαν τα αντιμετώπιζαν με χιούμορ και καλή διάθεση. Στο τέλος προκαθορισμένου χρόνου έρχονταν οι κηδεμόνες των μαθητών που είχαν αναλάβει την μετακίνηση αυτών στα γύρω χωριά τους.

Οι κηδεμόνες ήταν και αυτοί που μετέφεραν τους μαθητές στην όμορφη πόλη και την πρωτεύουσα του νομού όταν αυτό τους ζητήθηκε. Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί πως με την επέμβαση του Διευθυντή του Λυκείου οι συμμετέχοντες του προγράμματος αρκετές φορές ταξίδεψαν δωρεάν με λεωφορεία των ΚΤΕΛ του νομού. Η χορηγία αυτών υπήρξε σημαντική και παραδειγματική για την τοπική κοινωνία του Δήμου.

Ευρηματική και ουσιαστική υπήρξε η αντιμετώπιση και άλλων προβλημάτων που δημιουργήθηκαν εξαιτίας της έλλειψης οικονομικών πόρων. Η δυσκολία κυκλοφορίας πολλών φύλλων της έντυπης σχολικής εφημερίδας οδήγησε στη δημιουργία και ομώνυμης ηλεκτρονικής. Σε αυτή της τη μορφή ζητήθηκε και υπήρξε συνεργασία από άλλα πέντε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντός και εκτός νομού.

Στην περίπτωση της ηλεκτρονικής εφημερίδας το πρόβλημα πράγματι έγινε πρόκληση. Πρόκληση που συντέλεσε και στη δημιουργία νέων διάυλων γνωριμίας και διάδοσης των Μνημείων του Δήμου. Η συνεισφορά προς αυτή την κατεύθυνση των εμπλεκόμενων στην ηλεκτρονική εφημερίδα σχολείων το αποδεικνύει.

Εκτός από τις μειώσεις στα φύλλα της έντυπης εφημερίδας μειώθηκε με πρωτοβουλία των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών και ο αριθμός των μαυρόασπρων ενημερωτικών φυλλαδίων και των κόμικς. Οι μαθητές θέλοντας να δώσουν χρώμα στα φυλλάδια τα χρωμάτισαν οι ίδιοι. Στηριζόμενοι σε αυτή τους την πράξη πρότειναν να δοθούν τα κόμικς που είχαν θέμα τους την «Αντιγόνη» του Σοφοκλή ως φύλλα εργασίας στους μαθητές του Δημοτικού σχολείου. Αυτοί τα χρωμάτισαν με βάση την ιδιότητα των ηρώων που αυτά απεικόνιζαν.

Και ο τεχνικός εξοπλισμός που υπήρχε για τις ραδιοφωνικές και τις κινηματογραφικές λήψεις δεν προμήνυε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Μια απλή φωτογραφική μηχανή και δύο κινητά τηλέφωνα ήταν τα μηχανήματα και όπλα όλων των εργασιών. Με πείσμα, μεράκι και γνώσεις των υπολογιστών, βέβαια, οι μαθητές κατάφεραν να ανατρέψουν τα προγνωστικά και να «μεγαλοουργήσουν».

Η κουραστική γραφειοκρατία αντιμετωπίστηκε με υπευθυνότητα από τους εκπαιδευτικούς που βασικό τους μέλημα υπήρξε το κάθε τι να γίνει με νόμιμο τρόπο. Όσο για την ανησυχία της σύμπραξης, της συμπόρευσης και των κοινών δράσεων και εργασιών των μικρών και των μεγάλων μαθητών ήταν κάτι που εκ του αποτελέσματος δεν ευσταθούσε.

Εκ του αποτελέσματος και πάλι, εκπαιδευτικοί και μαθητές κατανόησαν πως η σωματική κούραση και η πνευματική εξασθένιση που είχαν υποστεί στη διάρκεια της

εκπόνησης του προγράμματος ήταν ασήμαντες. Η χαρά της δημιουργίας αντίθετα ήταν μεγίστης και εξαιρετικής σημασίας. Τέλος, η ψυχική εξουθένωση της κρίσης και της κατάκρισης από όποια πηγή και αν προήλθε αντιμετωπίστηκε από τη στιγμή που έγινε κατανοητό από τους συντελεστές των εργασιών πως η μιζέρια οδηγεί σε μιζέρια και αυτοί ήταν το μόνο που δεν επεδίωξαν.

Συμπεράσματα

Κατά τη διάρκεια του πολιτιστικού προγράμματος «Μνημεία» υπήρξαν στιγμές που οι συμμετέχοντες, μαθητές και εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν κόπωση, σωματική, πνευματική και ψυχική. Η αντιμετώπιση αυτών των στιγμών με χαμόγελο και χιούμορ, αλληλεγγύη και συνεργατικό χαρακτήρα, αγάπη και πάθος για το αντικείμενο της ενασχόλησής τους υπήρξε καταλυτική για την πορεία και την ολοκλήρωση του εν λόγω πονήματος. Πόνημα που κατά γενική ομολογία προσέφερε τόσα θετικά που επισκίασαν όλα τα θεωρούμενα αρνητικά. Πόνημα που ανατροφοδότησε θετικά, ενεργοποίησε για από κοινού μελλοντικές κινήσεις, δραστηριοποίησε το μυαλό όλων να αντιμετωπίζει τα προβλήματα ως προκλήσεις.

Με βάση έτσι, τη συνολική αξιολόγησή του τα συμπεράσματα όλων είναι τα εξής: μαθητές και εκπαιδευτικοί γνώρισαν καλύτερα, αφουγκράστηκαν και αγάπησαν τους αρχαιολογικούς χώρους της περιοχής τους. Μέσα από τις ιδέες και τις αξίες που από αυτούς εκπέμπονται έλαβαν αιώνια, διαχρονικά και πανανθρώπινα μηνύματα. Μηνύματα ζωής, ανθρωπιάς και αγάπης που δεν δίστασαν να τα μεταλαμπαδεύσουν με καλλιτεχνικό τρόπο και εκτός του δικού τους σχολικού χώρου. Συνοδοιπόροι τους σε αυτό το πνευματικό ταξίδι στο χώρο, το χρόνο και τον κόσμο του ιδεατού υπήρξαν τα συνεργαζόμενα σχολεία, οι τοπικοί φορείς, οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αριστοτέλης. (2004). *Ρητορική Βιβλία Β' - Γ'* (μετ. Λυπουρλής, Δ.). Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Βυγκότσκι, Σ. Λεβ. (2008). *Σκέψη και γλώσσα*, (μετ. Ρόδη, Α.). Αθήνα: Γνώση.

Γραμματάς, Θ., Μουδατσάκης, Τ., Τζαμαργιάς, Π., Δερμιτζάκης, Χ. (1998). *Στοιχεία Θεατρολογίας, βιβλίο καθηγητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, «Το Θέατρο στην Εκπαίδευση», σ. 6-8.

Decharme, P. (1959). *Ελληνική Μυθολογία*, (μετ. Οικονομίδου, Ι.). Αθήνα: Χρήσιμα Βιβλία, σ. 149-161.

Κοπιδάκης, Μ. Ζ., Λυπουρλής, Δ., Μωραΐτου, Δ., Πατρικίου, Ε. *Φιλοσοφικός Λόγος*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος, σ. 125-137.

Κορδάτου, Κ. Γ. (1954). *Η Αρχαία Τραγωδία και Κωμωδία*. Αθήνα: Π. Καραβάκος, «Οι τρεις μεγάλοι τραγικοί», σ. 166-208.

Κουτσελίνη, Μ., Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Διερεύνηση και συνεργασία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρα, Γ. Η. (1988). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg-Γ., Κ. Δαρδανός, σ. 508-509.

Ματσαγγούρα, Γ. Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 48-49.

Ξυπνητός, Φρ. Ν. (1992). *Εισαγωγή στην κωμωδία*. Αθήνα: Gutenberg, σ.180-241.

Παρασκευόπουλος, Ν. Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία Τόμος 4*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση, «Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά την εφηβική ηλικία», σ.145-178.

Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), σ. 185-211.

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Στέφος, Α., Στεργιούλης, Ε., Χαριτίδου, Γ. *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος, σ. 65-111.

Χρυσafίδης, Κ. (2006). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Αναφορές από το διαδίκτυο

Διάζωμα. Διαθέσιμο on line: <http://www.diazoma.gr/>, προσπελάστηκε στις 24/3/2019.