

Νέος Παιδαγωγός

online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.

Εικόνες από Ελληνικά Σχολεία
9^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

34ο Τεύχος, Ιανουάριος 2023

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

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

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

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

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

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

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

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

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

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αμανατίδης Νικόλαος, Βαρρά Ευγενία, Μαρκαντώνης Χρήστος Μαστρογιάννης Αλέξιος, Μουλά Ευαγγελία, Παντίδου Γεωργία, Παπαναστασίου Ασπασία, Σαρρής Δημήτριος, Σιγάλα Ζαμπέτα, Τύρου Ιωάννα, Φελούκα Βασιλική, Φρέντζου Μαίρη, Χαλκιοπούλου Παρασκευή

Επικοινωνία

e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.online>

Εξώφυλλο:

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

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 Μεταδιδασκατορικός Συνεργάτης ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας: Πρόγραμμα «Θαλής» mBio-RF project

Δροσινού-Κορέα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τμήμα Φιλολογίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

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

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

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

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

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

Κατσαδώρας Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κατσαρού Δήμητρα

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

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

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

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

Κομνηνού Ιωάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια – Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας και Θρησκευολογίας Ε.Κ.Π.Α.

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

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

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

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

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

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

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

Μπίνος Πάρης, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό, Τμήμα Επιστημών Αποκατάστασης, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

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

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

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

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

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

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

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

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

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

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

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

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

Παρπαρούση Γεωργία, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΕΔΙΠ-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, Καθηγήτης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

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

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

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

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαρρής Κ. Δημήτριος, Διδάσκων Τμήματος Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου, Υπεύθυνος Εργαστηρίου Βιωματικής Εκπαίδευσης Διεύθυνσης Π.Ε. Μεσσηνίας.

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

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

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

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

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

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

Μουσειολογία (Α.Π.Θ.), Διδάκτορας Α.Π.Θ. (Προστασία, Συντήρηση και Αποκατάσταση Μνημείων Πολιτισμού)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Τύρου Ιωάννα, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ) στην Ιταλική Γλώσσα και Φιλολογία, ΕΚΠΑ, Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και Διδακτικής, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, ΕΜΠ

Φελλά Αργυρώ, Λέκτορας στη Σχολή Παιδαγωγικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Λευκωσίας στην κατεύθυνση της Ειδικής και Ενιαίας εκπαίδευσης

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

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

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

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

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

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

1 Ιανουαρίου 2023

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-1-2023 ως και 28-2-2023, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 35ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 35ου τεύχους:

- Ως 28-2-2023, παραλαβή άρθρων
- Ως 15-3-2023, κρίση – ενημέρωση αποδοχής άρθρου
- Ως 31-3-2023, ανάρτηση του 35ου τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (<http://neospaidagogos.online>).

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

Με εκτίμηση

**Συντακτική Επιτροπή Περιοδικού
ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online***

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:

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

Σελ. 15	00.Θ.Ε. 91ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών
Σελ. 23	01.Θ.Ε. Action-creative and language-intercultural competence on Pre-school Education
Σελ. 33	01.Θ.Ε. Γονική συμμετοχή σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας
Σελ. 42	01.Θ.Ε. Η αναγκαιότητα της συμπερίληψης στη σύγχρονη τάξη
Σελ. 50	01.Θ.Ε. Η διαδικασία απόκτησης ταυτότητας των εφήβων: Η επίδραση των σχέσεων με την οικογένεια και τις παρέες συνομηλίκων
Σελ. 59	01.Θ.Ε. Η επίδραση των γονέων και των συνομήλικων στην ηθική ανάπτυξη των εφήβων
Σελ. 67	01.Θ.Ε. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ως πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς
Σελ. 76	01.Θ.Ε. Πολιτισμικές διαστάσεις της γονικής εμπλοκής στη μέση παιδική ηλικία
Σελ. 84	01.Θ.Ε. Προγράμματα προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό πλαίσιο
Σελ. 94	01.Θ.Ε. Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαίδευση. Μελέτη ταυτότητας φύλων.
Σελ. 104	01.Θ.Ε. Ταυτότητα φύλου: Διαδικασία ανάπτυξης και συμπεριφορές
Σελ. 111	07.Θ.Ε. Η δημιουργική γραφή ως πρακτική εγγραμματοσμού
Σελ. 137	08.Θ.Ε. Διαφοροποιημένη διδασκαλία μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αντιλήψεις και απόψεις εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής.
Σελ. 150	08.Θ.Ε. Δυσκολίες παιδιού με ΔΕΠ-Υ και κατάλληλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις
Σελ. 161	08.Θ.Ε. Νευροπλαστικότητα και παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Σελ. 166	08.Θ.Ε. Οι κοινωνικές ιστορίες ως διδακτικό εργαλείο εκπαίδευσης παι- διών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
Σελ. 172	10.Θ.Ε. Ηγεσία και εισαγωγή της εκπαιδευτικής καινοτομίας
Σελ. 180	11.Θ.Ε. Η δημιουργική σκέψη ως μαθησιακός οδηγός
Σελ. 191	11.Θ.Ε. Θεωρητικά μοντέλα για την ερμηνεία της επαγγελματικής εξου- θένωσης
Σελ. 201	11.Θ.Ε. Νόσος Alzheimer - Τεστ Ανίχνευσης Γνωστικών Δυσλειτουργ- γιών
Σελ. 210	12.Θ.Ε. Μητρικές Γλώσσες στην Εκπαίδευση
Σελ. 218	13.Θ.Ε. Δημογραφικοί παράγοντες του σχολικού άγχους μαθητών πρω- τοβάθμιας εκπαίδευσης
Σελ. 226	13.Θ.Ε. Η αναγνώριση και η ερμηνεία των λαθών του γραπτού λόγου από τους μαθητές στο πλαίσιο εφαρμογής της στρατηγικής της αυτοδιόρ- θωσης
Σελ. 236	14.Θ.Ε. Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευ- σης του Δήμου Θεσσαλονίκης για τις δυσκολίες και τα οφέλη της τηλεκ- παίδευσης και των Τ.Π.Ε. εν μέσω της πανδημίας του Covid-19
Σελ. 243	14.Θ.Ε. Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Κύπρο: Ιστορική αναδρομή και Κα- τάρτιση Εκπαιδευτών.
Σελ. 254	14.Θ.Ε. Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών
Σελ. 265	15.Θ.Ε. Από τη διοίκηση στο σχολείο ως «κοινότητα μάθησης»
Σελ. 278	15.Θ.Ε. Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Διεκπεραιωτική ή ουσια- στική διαδικασία για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου;
Σελ. 289	15.Θ.Ε. Δράσεις και ενέργειες του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας για την υποδοχή και υποστήριξη νεοεισερχομένων Εκπαιδευτικών
Σελ. 293	15.Θ.Ε. Η συμβολή του Συλλόγου Διδασκόντων στον συμμετοχικό - συ- νεργατικό τρόπο διοίκησης μιας σχολικής μονάδας.
Σελ. 302	15.Θ.Ε. Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης σε μεταδευτεροβάθ- μιους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Εξετάζοντας την περίπτωση των εκ- παιδευτών σε Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.Ι.Ε.Κ) και την εφαρμογή λειτουργιών της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού.

Σελ. 312	15.Θ.Ε. Συγκρούσεις επαγγελματικών και οικογενειακών ευθυνών στη διοίκηση των γυναικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 323	15.Θ.Ε. Συναισθηματική νοημοσύνη των στελεχών εκπαίδευσης
Σελ. 330	15.Θ.Ε. Το σχολικό κλίμα
Σελ. 340	16.Θ.Ε. Η συμβολή του Δημήτρη Γληνού στον αγώνα του Γυναικείου Κινήματος στην Ελλάδα για το δικαίωμα στην εκπαίδευση και την εργασία
Σελ. 352	16.Θ.Ε. Μπουντιέ, εκπαίδευση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Αναπαγωγή και αναστοχαστικότητα
Σελ. 362	17.Θ.Ε. Η δημοκρατία στην εκπαίδευση και η αυθεντία του εκπαιδευτικού
Σελ. 367	17.Θ.Ε. Μνημειακοί και Μουσειακοί τόποι μέσω της μνήμης και της λήθης
Σελ. 378	17.Θ.Ε. Ο μισαναπηρισμός της Γλώσσας
Σελ. 388	17.Θ.Ε. Ο ρόλος των θεσμικών κοινωνικών οργάνων στη συμμετοχή του αμερικάνικου και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος
Σελ. 400	17.Θ.Ε. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών ως παράγοντας διαμόρφωσης του κλίματος της σχολικής μονάδας
Σελ. 407	17.Θ.Ε. Προκλήσεις στην ψυχοθεραπεία παιδιών και εφήβων με πολιτισμική διαφορετικότητα
Σελ. 416	17.Θ.Ε. Σκύλοι διαμεσολαβητές συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 426	02.Θ.Ε. Αγωγοί και μονωτές. Ο μετασχηματισμός μιας πειραματικής δραστηριότητας από εμπειρικο-επαγωγική σε υποθετικο-παραγωγική
Σελ. 433	02.Θ.Ε. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Ένα παράδειγμα εφαρμογής
Σελ. 443	03.Θ.Ε. Μέσα κοινωνικής δικτύωσης: Συνεισφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σελ. 452	06.Θ.Ε. Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με τη χρήση της τεχνολογίας για διδασκαλία της διδακτικής ενότητας: «Ενδομήτρια ζωή και φάσεις ανάπτυξης του εμβρύου» στην Β' τάξη του ΕΠΑ.Λ.
Σελ. 473	06.Θ.Ε. «Ατυχήματα: κακό, όχι όμως και αναγκαίο!»: Διδακτικό σενάριο στο μάθημα Αγωγή Βρέφους και Νηπίου, στην ενότητα: Το Παιδί και το Περιβάλλον του
Σελ. 486	06.Θ.Ε. Βασικοί ορθογραφικοί κανόνες με τη χρήση κόμικ.
Σελ. 506	06.Θ.Ε. Η έννοια του μουσικού χρόνου μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες
Σελ. 514	06.Θ.Ε. «Ομάδες αίματος με το σύστημα ABO και Rhesus»: Διδακτικό σενάριο στο μάθημα Ανατομία-Φυσιολογία ΙΙ, για την ενότητα: Ομάδες Αίματος
Σελ. 522	06.Θ.Ε. Ψηφιακό διδακτικό σενάριο: Μελέτη Περιβάλλοντος - Β' Δημοτικού: "Η γειτονιά μου"
Σελ. 532	10.Θ.Ε. Βιοποικιλότητα. Η περίπτωση του Ολύμπου από το Gamification
Σελ. 543	10.Θ.Ε. Μαθαίνω για τη διατροφή μέσω e-εφαρμογών διατροφής
Σελ. 550	15.Θ.Ε. Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα των Μαθηματικών ως υποστηρικτικό μέσο διδασκαλίας. Μια μελέτη περίπτωσης: Διδασκαλία του Πυθαγορείου Θεωρήματος στη Β' Γυμνασίου με την χρήση των Τ.Π.Ε.
Σελ. 569	17.Θ.Ε. Χορός και κίνηση ως μέσα κινητοποίησης ατόμων με ειδικές ανάγκες στο σχολείο



91ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών. "Μίκης Θεοδωράκης"

Ευγενία Βαρρά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ.

Περίληψη

Το 91ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών "Μίκης Θεοδωράκης" βρίσκεται στην ιστορική περιοχή του Παγκρατίου. Δίπλα από το σχολείο βρίσκεται η πλατεία του περικαλλούς Ιερού Ναού του Αγίου Αρτεμίου. Το σχολικό κτήριο αποτελεί ένα στολίδι για τον Δήμο Αθηναίων. Είναι ένα από τα 15 τουλάχιστον σχολικά κτήρια της Αθήνας που κουβαλούν βαρύτιμα διαπιστευτήρια και κλείνουν μέσα τους κομμάτια από την Ιστορία της χώρας μας. Αποτελείται από δύο διώροφα διδακτήρια. Το ένα χτίστηκε το 1933, ενώ το άλλο το 1969.

Λέξεις-Κλειδιά: 91ο Δημοτικό Σχολείο, Αθήνα, Μίκης Θεοδωράκης.

91th Primary School of Athens "Mikis Theodorakis"

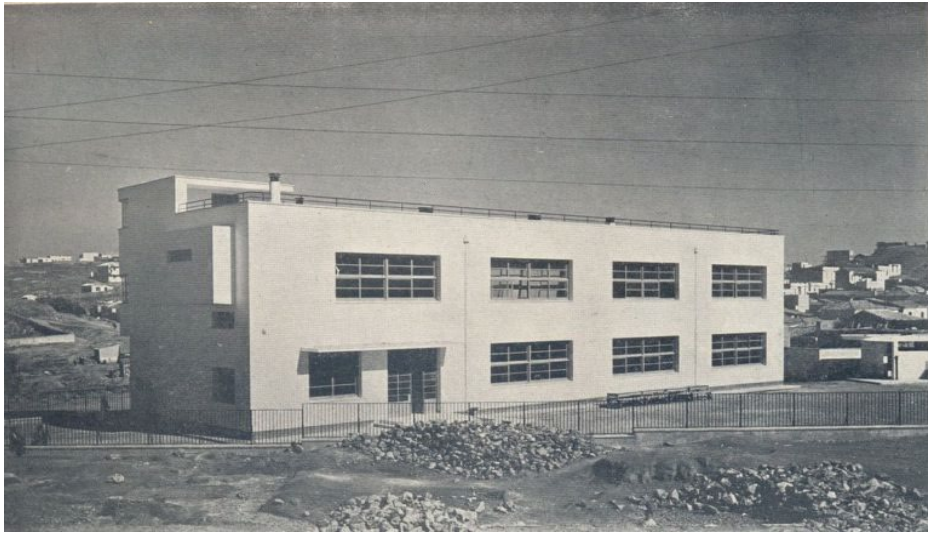
Eugenia Varra, Primary Teacher, M.Ed.

Abstract

The 91st Athens Primary School "Mikis Theodorakis" is located in the historical area of Pagkrati. Next to the school is the square of the surrounding Church of Agios Artemios. The school building is an ornament for the Municipality of Athens. It consists of two two-story classrooms. It is one of at least 15 school buildings in Athens that carry valuable credentials and contain pieces of our country's history. One was built in 1933, while the other in 1969.

Key-words: 91th Primary School, Athens, Mikis Theodorakis.

Ιστορία του σχολικού κτηρίου



Εικόνα 1: Σχολικό κτήριο Γούβας.

Το σχολείο σχεδιάστηκε στη δεκαετία του 1920-1930, στο πλαίσιο του προγράμματος σχολικών κτηρίων της κυβέρνησης του Ελευθερίου Βενιζέλου. Με ένα φιλόδοξο τεχνικό πρόγραμμα η Τεχνική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας ανέθεσε στις αρχές της δεκαετίας του '20 σε νέους αρχιτέκτονες την ανέγερση σχολικών μονάδων στην Αθήνα.

Τα σχολεία αυτά που διασώζονται ακόμα και σήμερα αποτελούν σημεία αναφοράς του ελληνικού μοντερνισμού μιας και σχεδιάστηκαν από πρωτοπόρους για την εποχή τους έλληνες αρχιτέκτονες.



Εικόνα 2: Σχολικό κτήριο Γούβας.

Το Δημοτικό Σχολείο αποτελεί έργο του αρχιτέκτονα Κυριακούλη Παναγιωτάκου και κτίστηκε το 1933 στην περιοχή του Αγίου Αρτεμίου. Είναι ένα από τα μνημεία της αρχιτεκτονικής που ξεχωρίζει ακόμη και σήμερα με το πρωτοποριακό ύφος του.

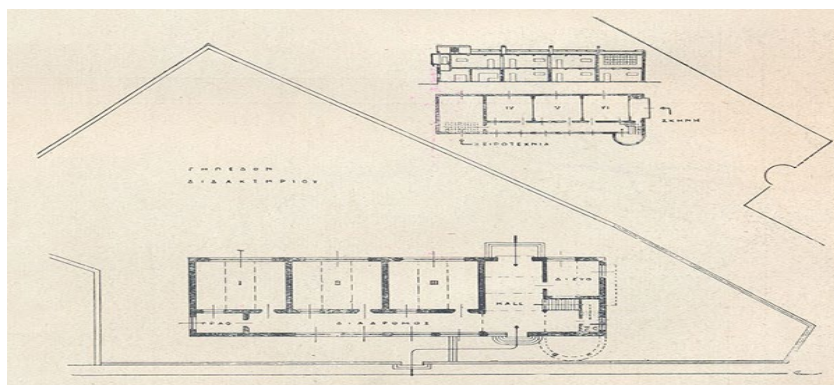
Ο Κυριακούλης Παναγιωτάκος σχεδίασε δυο Δημοτικά Σχολεία, το πιο γνωστό στον Άγιο Αρτέμιο και το άλλο στο Δουργούτι (Νέο Κόσμο).

Με τη δημιουργία του σχολείου άρχισε μετά από λίγα χρόνια να κατασκευάζεται δίπλα του και η εκκλησία του Αγίου Αρτεμίου. Σταδιακά ο χώρος διαμορφώθηκε σε πλατεία με την αυλή και το προαύλιο της εκκλησίας να βρίσκονται υπερυψωμένα.



Εικόνα 3: Ιερός Ναός Αγίου Αρτεμίου.

Η υψομετρική διαφορά που υπήρχε πάντα στην περιοχή ήταν κατά τον Αθηναιογράφο Κ. Μπίρη η αιτία να ονομαστεί η συνοικία σε Γούβα. Η ίδια άποψη πιστεύει ότι αρχικά λεγόταν Γούρνα, λόγω της συγκέντρωσης των νερών εκεί. Από την επταετία και μετά η συνοικία του Παγκρατίου έχει καθιερωθεί να λέγεται Άγιος Αρτέμιος.



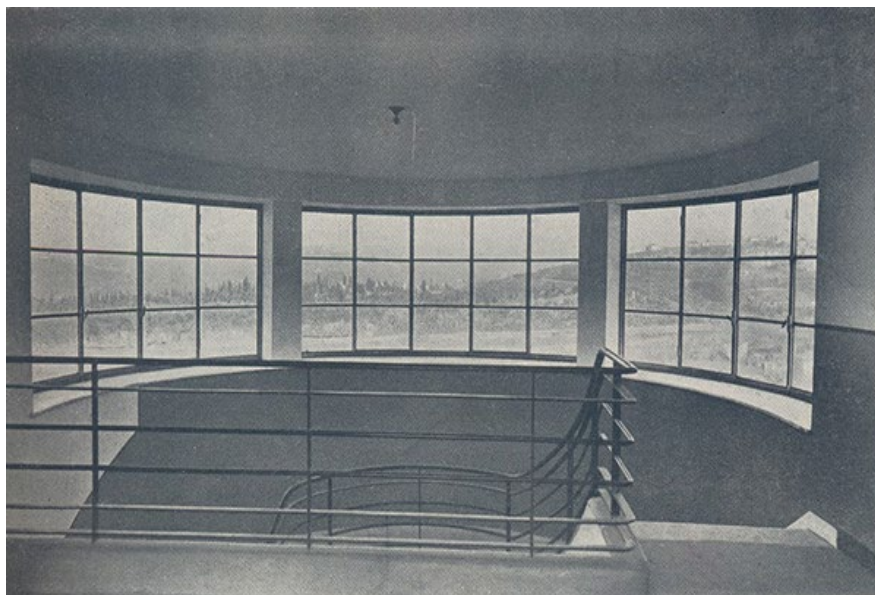
Εικόνα 4: Κάτοψη Δημοτικού Σχολείου Γούβας (Παναγιωτάκος Κ.- Αρχιτέκτονας)

Τα σχέδια του Παναγιωτάκου διαπνέονταν από τον αέρα αισιοδοξίας και δημιουργίας της γενιάς του '30. Αυτή η πεποίθηση του καινούργιου πέρασε σε πολλά σχολικά κτήρια που κατασκευάστηκαν εκείνη την περίοδο (στην Μιχ. Βόδα, στην Καλλισπέρη, στο Δουργούτι, στα Πευκάκια και στη Κωλέττη). Οι αρχιτέκτονές τους, αν και στα πρώτα βήματά τους τότε, θα αποτελέσουν σημαντικούς μεταρρυθμιστές στα επόμενα χρόνια της αρχιτεκτονικής μορφής της πρωτεύουσας και όχι μόνο.



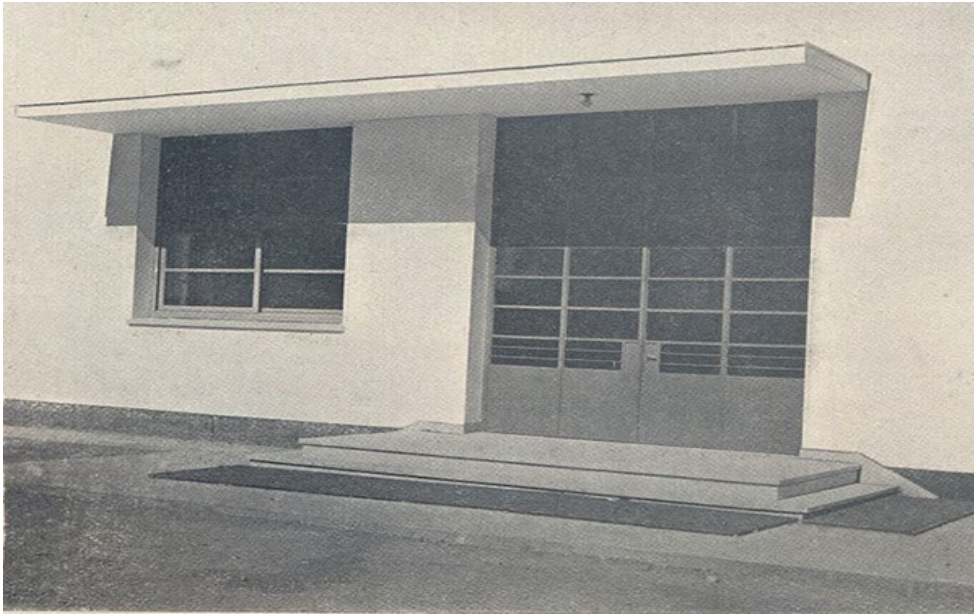
Εικόνα 5: Σχολικό κτήριο Γούβας.

Το στοιχείο που χαρακτηρίζει το κτήριο και το καθιστά εμβληματικό για την εποχή του είναι ο όγκος που εμφανίζεται στο δυτικό άκρο του σχολείου, υπό τη μορφή καμπύλου έρκερ, όπου και τοποθετείται το κλιμακοστάσιο. Η φωτεινότητα των χώρων και η καθαρότητα του κτηρίου το έκαναν να εντυπωσιάζει ακόμα και ξένους αρχιτέκτονες.



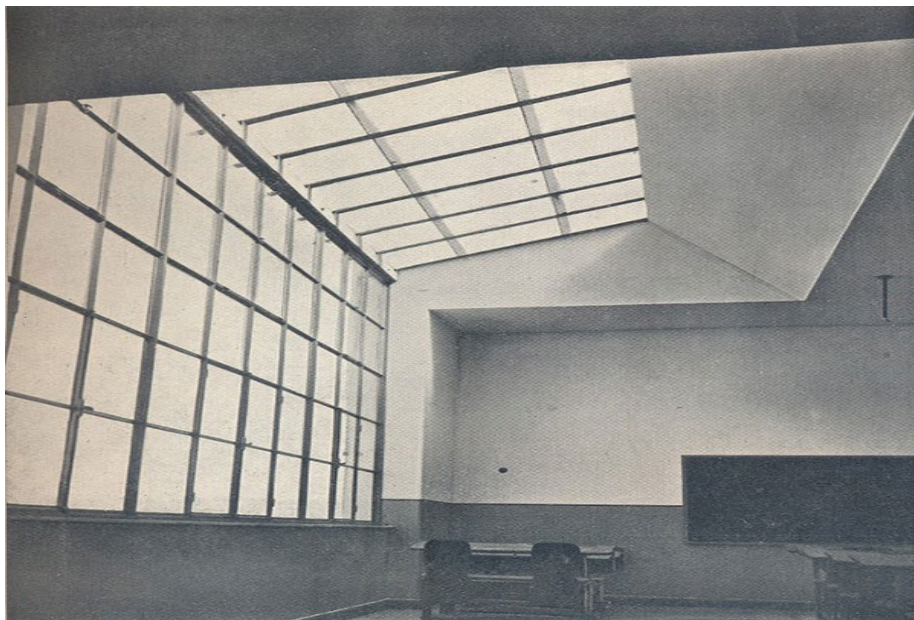
Εικόνα 6: Εσωτερική σκάλα - επάνω όροφος.

Τα στοιχεία του Μπάουχαους φαίνονται καθαρά στη σύνθεση του κτηρίου. Το Μπάουχαους ήταν καλλιτεχνική και αρχιτεκτονική σχολή που ιδρύθηκε από τον Βάλτερ Γκρόπιους και λειτούργησε κατά την περίοδο 1919-1933 στη Γερμανία. Η σχολή αυτή έγινε διάσημη για την προσέγγιση του σχεδιασμού, που δημοσιοποίησε και δίδασκε.



Εικόνα 7: Είσοδος σχολικού κτηρίου.

Οι τάξεις στρέφονται προς τη μεσημβρία και επικοινωνούν μεταξύ τους μέσω εσωτερικών κλειστών διαδρόμων. Το κτήριο διέθετε αίθουσες διδασκαλίας, αίθουσα χειροτεχνίας, γραφεία εκπαιδευτικών, καθώς και μία νέα αίθουσα για τις εκάστοτε εκδηλώσεις, η οποία προέκυπτε από την ένωση δύο αιθουσών διδασκαλίας. Οι αίθουσες εστιατορίου και γυμναστηρίου στους υπόγειους χώρους λειτουργούσαν ως αίθουσες σισιτίου κατά την περίοδο της γερμανικής κατοχής.



Εικόνα 8: Αίθουσα διδασκαλίας.

Με μικρές προσθήκες και λίγες μετατροπές από την εποχή κατασκευής του από τον Παναγιωτάκο στεγάζονταν εκεί δύο δημοτικά σχολεία, το 91ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών και το 126ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, τα οποία μετέπειτα συγχωνεύτηκαν σε 91ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών. Διαθέτει μεγάλες (και μικρές) αλλά φωτεινές

αίθουσες διδασκαλίας, αίθουσα εκδηλώσεων και προβολών, βιβλιοθήκη, αίθουσα Πληροφορικής, γραφείο Διευθυντή, γραφείο Εκπαιδευτικών, ειδικές αίθουσες για τμήματα ένταξης και υποδοχής μαθητών/μαθητριών, αύλειο χώρο για τα διαλείμματα και τη γύμναση των μαθητών/μαθητριών με γήπεδο καλαθοσφαίρισης και αποθηκευτικούς χώρους.



Εικόνα 9: 91ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών.



Εικόνα 10: 91ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών.

Προσθήκη προσωνομίας σχολικής μονάδας

Το ΦΕΚ είχε υπογραφεί από το Φεβρουάριο, αλλά η τελετή ονοματοδοσίας έγινε την Πέμπτη 26 Μαΐου 2022. Το **91ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών** πρόσθεσε στον τίτλο του το όνομα του **Μίκη Θεοδωράκη**.



Εικόνα 11: Ο σημερινός τίτλος του σχολείου έπειτα από την ονοματοδοσία.

8564

ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

Τεύχος Β' 859/25.02.2022

Αριθμ. Φ.10/ΑΔ/17868/Δ1 (2) Προσθήκη προσωνυμίας σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ Έχοντας υπόψη: 1. Την παρ. 2 του άρθρου 6 του ν. 2817/2000 «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» (Α' 78). 2. Την παρ. 15 του άρθρου 59 του ν. 3966/2011 «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ" και λοιπές διατάξεις» (Α' 118). 3. Το άρθρο 1 του π.δ. 79/2017 «Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων» (Α' 109). 4. Το π.δ. 81/2019 «Σύσταση, συγχώνευση, μετονομασία και κατάργηση Υπουργείων και καθορισμός των αρμοδιοτήτων τους - Μεταφορά υπηρεσιών και αρμοδιοτήτων μεταξύ Υπουργείων» (Α' 119). 5. Το άρθρο 90 του Κώδικα Νομοθεσίας για την Κυβέρνηση και τα κυβερνητικά όργανα, που κυρώθηκε με το άρθρο πρώτο του π.δ. 63/2005 (Α' 98), σε συνδυασμό με την παρ. 22 του άρθρου 119 του ν. 4622/2019 (Α' 133).	6. Το π.δ. 2/2021 «Διορισμός Υπουργών, Αναπληρωτών Υπουργών και Υφυπουργών» (Α' 2). 7. Την υπό στοιχεία 168/Υ1/8-1-2021 κοινή απόφαση του Πρωθυπουργού και της Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων «Ανάθεση αρμοδιοτήτων στην Υφυπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ζωή Μακρή» (Β' 33). 8. Το υπό στοιχεία Φ.2.1/21916/30-12-2021 έγγραφο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής. 9. Την υπ' αρ. 28067/17-11-2021 εισήγηση της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας. 10. Το υπ' αρ. 6/10-9-2021 πρακτικό του Συλλόγου Διδασκόντων του 91ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών. 11. Το από 13-09-2021 πρακτικό του Σχολικού Συμβουλίου του 91ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών, με το οποίο παρέχεται η σύμφωνη γνώμη του. 12. Την υπ' αρ. 650/13-12-2021 απόφαση του Δημοτικού Συμβουλίου του Δήμου Αθηναίων. 13. Την υπ' αρ. 97/21-9-2021 απόφαση Σχολικής Επιτροπής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 2ης Δημοτικής Κοινότητας Δήμου Αθηναίων. 14. Το γεγονός ότι από την παρούσα απόφαση δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος του τακτικού Προϋπολογισμού του ΥΠΑΙΘ, σύμφωνα με την υπό στοιχεία Φ1/Γ/026/7627/Β1/21-01-2022 εισήγηση της Γενικής Διεύθυνσης Οικονομικών Υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, αποφασίζουμε: Την προσθήκη προσωνυμίας, από το σχολικό έτος 2021-2022 και εφεξής, σε σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ως ακολούθως: ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Α' ΑΘΗΝΑΣ Στο 91ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών προστίθεται η προσωνυμία «Μίκης Θεοδωράκης». Η ισχύς της παρούσας αρχίζει από τη δημοσίευσή της στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Μαρούσι, 17 Φεβρουαρίου 2022 Η Υφυπουργός ΖΩΗ ΜΑΚΡΗ
--	--

Εικόνα 12: ΦΕΚ 859/25-02-2022 ΤΕΥΧΟΣ Β'

Ηλεκτρονικές πηγές

Αρχιτεκτονική Ιστορία: <http://www.culture2000.tee.gr>

Εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ <https://www.tanea.gr/2018/07/06/greece/epixeirisi-anadeiksis-15-istorikwn-sxoleiwn>

Ιερός Ναός Αγίου Αρτεμίου: <https://agiosartemios.gr>

ΦΕΚ 859/25-02-2022 ΤΕΥΧΟΣ Β΄

Gradreview architects & designers in Greece:

<http://www.gradreview.gr/2017/06/ma13517.html>

91ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών "Μίκης Θεοδωράκης": <https://91dim-athin.att.sch.gr/>

Action-creative and language-intercultural competence of teachers in preschool education

Nevena Trifunović, PhD, The Academy of Applied Preschool Teaching and Health Studies, Krusevac, Serbia

Randjel Stošić, PhD, The Academy of Professional Studies South Serbia

Bisera Jevtić, PhD, The Faculty of Philosophy Nis, Serbia

Abstract:

An important determinant of the quality of an educational institution is the teachers and the quality of their work. The demands placed on preschool teachers in the 21st century are increasingly polyvalent, and they are required to have broad competence in various areas of work. By reviewing the literature that deals with the issue of educational competencies, we tried to point out their importance, elaborate the theoretical foundations and perform an analysis of previous research and the changes that result in practice. We look at a teacher's action-creative and linguistic-intercultural competence as a prerequisite for sustainable development, on which the perspective of educational practice in the futurological sense depends. The paper makes a modest contribution to the popularization of this issue, and the presented research results can be significant for the development of theoretical conceptual positions in this area, and there is even more basis for presenting practical implications.

Key-words: preschool teacher, competences, interculturality, creativity, action, language.

Introduction

Accelerated social changes, accompanied by scientific, technological and informational expansion, bring new roles, demands and challenges to the modern preschool institution adapted to a child, and the demands placed on the subjects of educational institutions are becoming more and more complex. It is impossible to imagine a kindergarten as an educational institution without teachers and professional associates who are increasingly positioning themselves as carriers of educational work. With the expansion of pedagogical knowledge, polyvalent roles are placed before them, which represents an integrated interdependent network of jobs. The pressure exerted on educational institutions to respond to all the demands placed before them makes the work in educational institutions very complex, and the role of the professionals who work in them becomes more and more important. Due to the changes that have affected preschool institutions, the position and required competencies of teachers are becoming more and more complex (Foro, 2016). "The demands placed on teachers when it comes to professionalism, capability, competence, competition are more and more demanding and responsible every day" (Jevtić, 2011, p. 645). Progress in the scientific-technological sense brings drastic changes in all aspects of human work and life, in education as well, which faces challenges and adjustments every day in order to achieve the highest possible quality (Tančić, Vuković, Malčić, 2017). From the very beginnings of the emergence of teachers until today, the roles, knowledge and abilities necessary for teachers have

changed, that is, competencies have changed, as have the needs of educational work. When we mention the basic characteristics of upbringing and education, we are always talking about socio-historical conditioning, which is precisely reflected and linked to the competences of teachers. Changes in society and scientific achievements have always required changes in the educational system, and therefore changes in the roles of teaching staff. The development of professional competencies of teachers, in fact, was conditioned by social and scientific development and was subject to the needs of the state and ruling ideologies. To be successful today is a difficult challenge that is put before all professionals, and to be successful also means to be competent, so learning is an important instrument for being in today's time, especially for teachers because they would not be able to follow modern achievements in the sciences and changes in values, thus, they would correspond neither to the institutions in which they work nor to those for whom they are intended. The Standards of the quality of work of teachers, pedagogues and directors of preschool education in Serbia state that the definition of quality depends on the goals we set and how we look at the child and the role of the educational institution. Quality requires professionalism, that is, competence, and a competent individual is characterized by specific knowledge and skills that other people who are not in that profession do not have. Professionalism is shown by the desire to perform work tasks to the best of our ability, even when no one is watching or evaluating us.

Today's educational system in the world and in our country, at all levels, is focused on the development of competencies so that each individual in his work can adequately respond to work challenges and be competitive at the market (Labak, 2020). "Individual competence is important in all areas of human activity, and it seems extremely important today in the context of educational activity" (Foro, 2016: 207). The foundations for the professional competence of teachers are laid during education for the this vocation. The competencies at that level will not be perfect, but will be professionally built. However, during the first years of professional activities, competences are already perfected (Terhart, 2005). The same author indicates the demarcation of the terms competence and standard, where by competence they mean the professional abilities of a person, and by standard the measure of competence, that is, how strongly some of the competences are expressed. The author Foro (2016) obtained data through qualitative research where teachers state that a very important competence that significantly affects the business plan is "leading a healthy private life". The role of the teacher in the modern kindergarten takes on a new meaning, and in addition to the accomplishment of educational tasks, the achievement of didactic educational tasks is expected as well as the development of children's competencies, which cannot be achieved without the high competence of teachers perceived in the complexity of pedagogical and didactic competencies whose dimensions mark a quality school level (Juričić, 2014).

Action-creative and language-intercultural competence of teachers for the 21st century

Pedagogical, didactic-methodical, and psychological competence are not sufficient to work in a culturally plural society and preschool environment. Since teachers are responsible for encouraging the social integration of children of different cultural origins, it is necessary to develop their action-creative competencies, which enable pedagogical guidance in such a way that everyone develops self-esteem and a positive self-image as key prerequisites for educational success. Developing action-creative and linguistic-intercultural competence is a long and dynamic process that requires lifelong development and constant personal development and progress. Kindergarten plays a special role in that process, that is, teachers who have the task to prepare students for a successful life in a changing world in which individual diversity is at the center. Therefore, the kindergarten should be a place where diversity will be respected, children trained for communication and acceptance of all people, and where children of all personal backgrounds will feel equal and accepted. In order for educational institutions to succeed in this goal, it is necessary to pay special attention to the education of teachers, which will enable them to navigate in unpredictable situations in the environment (Hrvatić and Piršl, 2005).

Action-creative and linguistic-intercultural attitudes include: clarity of expression, openness, curiosity, belief, willingness to relativize individual values and absence of prejudice. Knowledge refers to the knowledge of society and its possibilities for action, while skills mean the ability to interpret the meaning of the elements individually, then compare them with one's own identity, as well as the ability to acquire new knowledge about the characteristics of each diversity and to act effectively within them (Purić, 2017).

An action-creative and linguistically-interculturally competent person is one who can understand the relationship between two or more different people. She has the ability to mediate and interpret, as well as critical and analytical understanding of her group and everyone else in the preschool institution. The dimensions of action-creative competence are: cognitive, emotional and behavioral. Therefore, it manifests itself through certain cognitive activities, through empathy and motivation to adapt, as well as through communication and flexible behavior according to a different view of reality. This implies that the values, beliefs and behaviors characteristic of one's own group are not assumed as the only possible and naturally correct ones, but those same elements are observed from another perspective, that is, a decentralized view of the world is fostered (Jelačić, 2011; Purić, 2017 ; Vidosavljević et al., 2016).

Since today action-creative and linguistic-intercultural competences are an important aspect of the professional development of teachers in the world and the awareness that they encounter different barriers during communication, the process of development and acquisition of competences is permanent and based on the principles of lifelong learning. The development of competencies, such as openness, flexibility, tolerance, empathy and interaction, enables teachers to become aware of and remove these barriers. By defining the influence of competencies on changes in educational competencies, seven dimensions of competencies have been emphasized:

1. flexibility;
2. ability not to judge;
3. tolerance for ambiguity;
4. communication;
5. understanding and comprehending;
6. empathy;
7. interaction without conversation (Drandić, 2013: 52)

Action-creative competences as an educational outcome will be possible only if they exist in teachers who know and recognize the characteristics and differences of children they educate, manage a stimulating climate in the group in a way that encourages cooperative learning, and who are at the same time reflective and innovative practitioners who respect the ethics of their own profession and reconsider their established practices, concepts, approaches to learning and teaching (Petrović, 2018).

The main characteristics of action-creative and linguistic-intercultural competences are: acquisition of abilities, acquisition of understanding, acquisition of knowledge, acquisition of proper communication for interaction with people who are different. Perry and Southwell (2011) also state how action-creative skills can be acquired: through action-creative training, learning through play, and creative-functional engagement.

Bolten (2007) also lists some different key competencies that must be paid special attention to: tolerance of uncertainty, recognition of the limits of acceptance and acceptance of opportunities, awareness of disagreement, empathy, flexibility, knowledge of a foreign language, willingness to learn action-creative competence, communication skills, knowledge of culture, metacommunication (ability to solve problems in communication), distinguishing surface and deep structures, polycentrism (as opposed to ethnocentrism, interpreting the situation from different points of view), role distance, self-discipline.

An action-creative and linguistically-interculturally competent person must know how to talk and negotiate with respect to norms and creative symbols during interaction. Likewise, the teacher's ability to think and act in a culturally appropriate way, cultural empathy, openness, social initiative, emotional stability and flexibility are important elements that together constitute the action-creative competencies of teachers in multicultural kindergartens (Drandić, 2013). There are several types of competency models, depending on the area of research of individual authors and related dimensions of action-creative competencies, approaches to study, unit of analysis (individual or group of factors) of individual models.

The authors Spitzberg and Changnon (2009) tried to classify competency models into five categories: 1. component; 2. co-orientational; 3. developmental; 4. adaptive; 5. causal models. These models are not mutually exclusive and there is no doubt that there are other typological systems of models that can be more effectively applied in practice. Models of our competences explain human behavior in different situations. In this paper, we have explained the model that consists of five categories.

1. Component model

Component models can be combined with developmental models and identify possible dimensions of competence without specifying particular relationships between them or the possibility of developing interdependencies between them. Such models contain a list ("list"; "series") of relevant or possible features, characteristics of a person that should contribute to more effective interaction. Creators of component models are Howard Hamilton et al. (1998), Ting-Toomey & Kurogi (1998). In Howard's model, e.g. in the dimension of attitudes (e.g. motivation) expects a competent person in interaction with others to assess the group with regard to its homogeneity, equality, ethnocentrism, discrimination, riskiness, but also the impact of cross-cultural interactions on the quality of life of the entire group (Hamilton et al. , 1998).

Another example of component models is Ting-Toomey and Kurogi's (1998) model in the area of management and action-creative language-intercultural communication competence. Their model does not emphasize motivational factors so much as cognitive and behavioral factors and outcomes. Abilities, as one of the dimensions, include: (self) reflection, multiple perspective, empathy, creativity, and openness to new experiences is considered an important aspect of orientation towards the world. The cognitive dimension (knowledge) is reflected in the understanding of the differences between individualism and collectivism, negotiation and the use of different styles of communication and behavior. Primary skills are related to competent creative interaction that includes listening, perceiving, building trust, mutual cooperation.

2. Co-orientation models

Co-orientational models focus on communication, which is an essential dimension of interaction during which perceptions, certain meanings of new knowledge are built and shaped. Co-orientation is essential to understanding the outcomes of the interactional process, including understanding, overlapping perspectives, accuracy, immediacy, and clarity. Therefore, they pay special attention to perceptual accuracy, clarity of speech, empathy and overlapping meanings in the speech system (Piršl, 2014).

It is interesting to note how Byram's co-orientation model (Byram, 1997) determined the difference between "bicultural" and "intercultural" speakers. A bicultural speaker usually has experience in two cultures and possesses certain motivation, knowledge, skills that facilitate competent interaction in both cultures, but the person's identity is often conflicting. An intercultural speaker is more of a mediator between cultures, characterized by the ability to mediate and negotiate in both cultures, but also a very flexible identity. One of the biggest problems co-orientation models face is that much of competent everyday interaction depends on ambiguity.

3. Developmental models

Developmental models describe the stages of development of acquisition of action-creative and linguistic-intercultural competence and sensitivity. Such models may have the

dimensions of other models, but they primarily emphasize the process or the degree of maturity of competence that is acquired over time. Developmental models take into account the possibility of acquiring competence through several levels of progression. People become more competent during the interaction, which contributes to better co-orientation, more effective learning and the adoption of an appropriate cultural perspective. Although Bennett's (1993) Developmental Model of Sensitivity (DMIS) is the most famous and most cited, the Model of Intercultural Maturity by King and Baxter Magolda (2005) is also known and often applied.

4. Adaptation models

Adaptation models focus attention on people and their adaptability in a new culture, analyzing their attitudes, understandings and behavior in the encounter with the other and the different. While co-orientation models emphasize competent interaction as an important outcome, adaptation models tend to emphasize adaptation process as an important competence. In the broadest sense, the process of adaptation is the ability to move from an ethnocentric perspective, where adaptation is not such an important competence, to an ethnorelative perspective, where adaptation is a necessary condition of interaction. These models either predict multiple interactions during the process or emphasize the interdependence of multiple interactions that contribute to the modeling of mutual adaptation. The essence of the model is that it is based on interaction with people, which is manifested in the mutual exchange of actions, attitudes and thinking.

An example of such a model is Berry's (1989) Attitude Acculturation Model, according to which adapting to others and simultaneously maintaining self-worth often causes tension and anxiety in people, which is one of the fundamental problems of interactional competence. Berry, Kim, Snaga, Young, and Bujaki (1989) explicitly acknowledge this tension in their model of acculturation. Therefore, if adapting to another culture and preserving, i.e. maintaining one's own cultural identity is viewed as a potential dichotomy, then adaptation can be viewed through four possible styles of acculturation: integration, assimilation, separation, marginalization.

5. Causal model

Causal models analyze specific causal relationships between different dimensions of competence and try to explain competence as a theoretical linear system that becomes interesting for empirical research and testing. These models reflect the actual and specific interrelationships among the dimensions. The best-known causal model is Arasaratnam's (2006) Model of Intercultural Communicative Competence, according to which empathy directly affects competence, but at the same time, during interaction, it also affects general attitudes that are reflected in intercultural and interactional experience. These variables predict the influence of motivation not only on competent interaction, but also on overall competence.

Futurological aspects of competence

The question arises what the relationship between teacher competencies and language-pedagogical futurology is. Namely, in order to improve the educational work in the kindergarten, a high-quality, that is, competent staff are necessary. In this sense, it appeals to the gap between the present and the future, better quality. On the way to improving the future state, the first step is to examine the needs and examine the current state. As certain authors point out, without insight into the existing level of competence development and identification of the existing and desirable level resulting from the standard, it is not possible to reach the development and the desired goal (Lovren-Orlović, Pejatović, Čairović, 2020). The competence of teachers has a continuous-futurological character (Grujić, 2012).

Predicting future development based on existing conditions is nothing but a concept of futurology. Based on the existing conditions and conditions in education, it is predicted that educational roles and competences required for work will not be static, but a dynamic category in constant development. The achievements of science will dictate the future development of both the educational system and the competence of teachers. Current conditions are subject to change and transformation, and any predictions may become tomorrow's reality. This reflects the interdisciplinarity and importance of pedagogical futurology and, in this context, the competence of teachers. Qualification is acquired during studies, which should be understood only as a condition for "entering the job", and we train more fully and closer to practice during working life, along with the changes that are taking place. The initial education of teachers constitutes the basic system by which teachers acquire their professional competences, and in most European countries the names preset (for initial) and inset are used, for education and training during work, i.e. continuous professional training (Beara, Okanović, 2010). Furthermore, every research and study of the current state of educational competences is necessary in order to improve with different strategies what is shown to be necessary, therefore it gives an applied value but also a value in the futurological sense of forecasting, perfecting competences or improving them. A modern kindergarten with a wide range of competence profiles of teachers is a feature of modernity and futurological orientation. In a futurological sense, it is necessary for the teacher to be competent in the complexity of his roles and work tasks, in order to perform his work without difficulty and with enthusiasm. On the other side of the extreme, if the teacher has no such qualities, there is professional burnout, understanding of one's calling as an additional burden, lack of interest and dissatisfaction in working with children, colleagues and professional associates.

The question arises what the relationship between teacher competencies and language-pedagogical futurology is. Namely, in order to improve the educational work in the kindergarten, a high-quality, that is, competent staff is necessary. In this sense, it appeals to the gap between the present and the future, better quality. On the way to improving the future state, the first step is to examine the needs and examine the current state. As certain authors point out, without insight into the existing level of competence development and identification of the existing and desirable level resulting from the standard, it is not possible to reach the development and the desired goal (Lovren-Orlović,

Pejatović, Čairović, 2020). The competence of the teacher has a continuous-futurological character, "the teacher has the role of a lifelong educator" (Grujić, 2012: 94).

Conclusion

Studying the contemporary issue of teachers' competencies, we make a final generalization as the conclusion of this theoretical study. All the reforms that are taking place in the educational activity are aimed at improving education and the overall work of kindergartens. Work quality standards are one of them, elaborated with indicators of each specific level. Among them, the competencies of teachers as the main bearers of educational changes, who as key actors "carry the burden" and influence the quality of work of the entire institution, are of particular importance. A modern teacher should be qualified for a wide "range" of roles, that is, he should and must be qualified and competent for the pluralism of the field of work. Among them are action-creative and linguistic-intercultural competences, which only together with other areas of competence make the teachers' personality complete, in a harmonious unity of work roles and tasks.

By studying and researching the competencies of teachers, they are accentuated, the current state is determined, and those areas for which the need is shown are improved. The mentioned actions affect the future state of upbringing, education, pupils, parents and all actors of the educational preschool institution.

Optimistically oriented, we believe that the kindergarten will have a staff that are versatile in terms of competences, that the teachers will be reflective practitioners and that they will "listen" to the needs of the students, parents and the institution, thereby influencing the improvement of their own work, on the comprehensively developed competencies of preschoolers and the quality of preschool institution work.

Literature

- Arasaratnam, L. A. (2006). Further testing of a new model of intercultural communication competence. *Communication Research Reports*, 23, 93 – 99.
- Beara, M., Okanović, P. (2010). Spremnost na profesionalni razvoj nastavnika: Kako je izmeriti? *Andragoške studije*, 1, 47-60
- Bennett, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: M. Paige, (Ed.). *Education for the Intercultural Experience* (21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M. & Bujaki, M. (1989). Acculturation in plural societies. *Applied Psychology, An International Review*, 38, 185–206.
- Bolten, J. (2007). *Interculturelle Kompetenz*. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Philadelphia. PA: Multilingual Matters..
- Foro, D. (2016). Pedagoške kompetencije učitelja u skladu sa zahtjevima savremene škole. Zbornik radova osjeka za pedagogiju. 207-216. Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Грујић, Љ. (2012). Наставник и професионално усавршавање. Зборник радова Образовање и савремени универзитет, Филозофски факултет Униветзитета у Нишу. 94-103.
- Drandić, D. (2013). Uloga i kompetencije nastavnika u interkulturalnom obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 8(1), 49-57.
- Howard Hamilton, M. F., Richardson, B. J. & Shuford, B. (1998). Promoting multicultural education: A holistic approach. *College Student Affairs Journal*, 18, 5–17.
- Hrvatić, N. i Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije UHčitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 251 – 266.
- Jelačić, S. (2011). Specifičnosti i značaj interkulturalnog obrazovanja u savremenim društvima. *Norma*, 16 (1), 9-19.
- Jevtić, B. (2011). Socijalna kompetentnost nastavnika. *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*, Srpska akademija obrazovanja Beograd, 645-654.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika- pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-93.
- King, P. M. & Baxter Magolda, M. B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 46, 571–592.
- Labak, I. (2020). Upravljanje razvojem pedagoških kompetencija. *Školski vjesnik*, 69, 2, 461-480.
- Ловрен-Орловић, В., Пејатовић, А., Чаировић, Н. (2020). Квалитет рада васпитно - образовних установа и професионални развој запослених - од стандарда за установе до потреба запослених. *Настава и васпитање*, 69(2), 133-150.
- Perry, L. B. & Southwell L. (2011). Developing Intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, 22 (6), 453-466.
- Petrović, D. (2006). Interkulturalno nerazumevanje. U Popadić, D. (ur). *Uvod mirovne studije-drugi tom* (67-87). Beograd: Grupa Most.

- Piršl, E. (2014). Modeli interkulturalne kompetencije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2), 203 –216.
- Purić, D. S. (2017). Usavršavanje učitelja u funkciji razvijanja interkulturalnosti. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta, Užice*, (19), 75-92.
- Spitzberg, B. H. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In: D.K. Deardorff (Ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (2-52). CA: Sage.
- Tančić, N., Vuković, L., Malčić, B. (2017). Profesionalni razvoj nastavnika kroz koncept horizontalnog učenja i nastavničkih foruma, *Filozofski fakultet u Novom Sadu*, 26, 109-121.
- Terhart, E. (2005). Standards for teacher training. *Pedagogijska istraživanja*, 2(1), 69-83.
- Ting-Toomey, S. & Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 187–225.
- Vidosavljević, S., Vidosavljević, M. i Krulj-Drašković, J. (2016). Interkulturalna nastava u vaspitno-obrazovnom procesu. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić*, (10), 185-201.

Γονική συμμετοχή, σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Δημήτρης Κ. Καλλέργης, Χημικός, Postgraduate Diploma in Management

Περίληψη

Στο άρθρο εξηγείται η σημασία, τα εμπόδια και τα οφέλη της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού. Ερευνητές αναφέρουν το γεγονός ότι η συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού τους προσφέρει πολλές ευκαιρίες επιτυχίας - βελτιώσεις στο ηθικό, τη στάση και τα επιτεύγματα του παιδιού σε όλους τους θεματικούς τομείς, τη συμπεριφορά και την κοινωνική προσαρμογή (Centre for Child Well-Being, 2010). Υπογραμμίζεται ότι το πιο κοινό εμπόδιο στη συμμετοχή των γονέων είναι η στάση μερίδας των γονέων για την υποστήριξη του δημόσιου σχολείου όπου εγγράφονται τα παιδιά τους και η στάση «δεν νοιαζόμαστε, δε βαριέσαι, όλα θα πάνε καλά». Η αλήθεια όμως είναι ότι ο ρόλος των γονέων στην προσωπική και σχολική επίδοση του παιδιού είναι σημαντικός όπως αποκαλύπτεται από τη μελέτη των Conway και Houtenville (2008), «η προσπάθεια των γονέων συνδέεται σταθερά με υψηλότερα επίπεδα επιτυχίας. Η συμμετοχή των γονέων είναι σημαντική». Οι Pinantoan (2013), Olsen (2010) και οι Henderson και Berla (1994) επιβεβαιώνουν αυτόν τον ισχυρισμό σχετικά με τη σημασία και τα οφέλη της γονικής συμμετοχής στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού.

Λέξεις-Κλειδιά: γονική συμμετοχή, εκπαίδευση του παιδιού, σημασία, εμπόδια και οφέλη

Parental participation an important factor for the success of the educational process

*Dimitris K. Kallergis, Chemist, Postgraduate Diploma in Management,
Director of daily High School*

Abstract

The article explains the importance, barriers and benefits of parental involvement in the child's education. Researchers report that involving parents in their child's learning process offers many opportunities for success - improvements in the child's morale, attitude and achievement across all subject areas, behavior and social adjustment (Centre for Child Well-Being, 2010). It is highlighted that the most common obstacle to parental involvement is the attitude of some parents to support the public school where their children are enrolled and the attitude of "we don't care, don't be bored, everything will be fine". But the truth is that the role of parents in the child's personal and school performance is important as revealed by the study of Conway and Houtenville (2008), "parental effort is consistently associated with higher levels of achievement. The involvement of parents is important." Pinantoan (2013), Olsen (2010) and Henderson and

Berla (1994) confirm this claim regarding the importance and benefits of parental involvement in the holistic development of the child.

Key-words: parental involvement, child education, importance, barriers and benefits

Εισαγωγή

«Πρέπει να ξεκινήσουμε με τη σταθερή πεποίθηση ότι όλοι οι γονείς ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη και την πρόοδο των δικών τους παιδιών» -Pen Green, Η συμμετοχή των γονέων αποτελούσε πάντα βασικό συστατικό κάθε ακαδημαϊκής προσπάθειας δασκάλου-μαθητή. Οι γονείς, ως ένα από τα ενδιαφερόμενα μέρη της σχολικής κοινότητας, διαδραματίζουν τεράστιο ρόλο στον εκπαιδευτικό και περιβαλλοντικό μετασχηματισμό του παιδιού. Επομένως, η ένταση ή η έκταση της συμμετοχής που έχουν οι γονείς στην εκπαίδευση και στο σχολείο του παιδιού τους είναι καθοριστική ως προς την επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πολλοί γονείς, των οποίων τα παιδιά είναι εγγεγραμμένα αυτήν τη στιγμή σε ένα συγκεκριμένο σχολείο, ανησυχούν και δραστηριοποιούνται για να βοηθήσουν στην τάξη του παιδιού τους, επικοινωνώντας με τους δασκάλους, βοηθώντας στην εργασία τους, συμμετέχουν σε σχολικά έργα και συζητούν για το παιδί τους. μεμονωμένα εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα και αδυναμίες με τους δασκάλους. Δυστυχώς, υπάρχουν και ορισμένοι, αν όχι πολλοί, γονείς που είναι αρκετά παθητικοί στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Κάποιοι από αυτούς δεν εμπλέκονται άμεσα. Μιλώντας δυστυχώς, ορισμένοι γονείς έχουν εμφανείς εκδηλώσεις της στάσης τους «δεν με νοιάζει». Ούτε είναι συμμετέχοντες στους χώρους του σχολείου ούτε εμπλέκονται στους επιθυμητούς στόχους του σχολείου όπου τα παιδιά τους παίρνουν αυτό που χρειάζονται περισσότερο για τη ζωή τους.

Αρκετά σχολεία, τόσο του ιδιωτικού όσο και του δημόσιου τομέα, έχουν προγράμματα σχεδιασμένα για την εντατικοποίηση της συμμετοχής των γονέων, όπως προσκοπισμός αγοριών και κοριτσιών, κοινωνικοοικονομικά έργα σχολείου-κοινότητας, εθελοντική ομάδα καταστροφών και ομάδα εργασίας σχολείου-κοινότητας. Ωστόσο, η αυξανόμενη συμμετοχή των γονέων παραμένει μια δύσκολη πρόκληση μεταξύ των διευθυντών των σχολείων και των δασκάλων τους παρά τα σαφή προγράμματα, τις συντονισμένες προσπάθειες και τα ισχυρά κίνητρα.

Σημασία της Γονικής Συμμετοχής

Γιατί οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους; Βασικά, η συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού τους προσφέρει πολλές ευκαιρίες επιτυχίας. Σύμφωνα με το Centre for Child Well-Being (2010), η συμμετοχή των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους όχι μόνο βελτιώνει το ηθικό, τη στάση και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα του παιδιού σε όλους τους θεματικούς τομείς, αλλά προάγει επίσης καλύτερη συμπεριφορά και κοινωνική προσαρμογή. Λέει επίσης ότι η συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση βοηθά τα παιδιά να μεγαλώσουν ώστε να γίνουν παραγωγικά, υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι εάν εμπλέξουμε

τους γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ισοδυναμεί με το να πούμε ότι το σχολείο είναι προορατικό στην εφαρμογή αλλαγών ή ανάπτυξης μεταξύ των μαθητών. Καθώς η συμμετοχή των γονέων αυξάνεται, οι δάσκαλοι και οι διευθυντές των σχολείων αυξάνουν επίσης την ευκαιρία να πραγματοποιήσουν ποιοτική μεταρρύθμιστικά βήματα στην εκπαίδευση.

Στην έρευνα που διεξήχθη από τους Mapp K. and Henderson, A. (2002) με τίτλο *A New Wave of Evidence, The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*, οι συγγραφείς αναφέρουν ότι «οι περισσότεροι μαθητές σε όλα τα επίπεδα – δημοτικού, Γυμνάσιο και Γυμνάσιο – θέλουν οι οικογένειές τους να είναι συνεργάτες με περισσότερες γνώσεις σχετικά με το σχολείο και είναι πρόθυμοι να αναλάβουν ενεργούς ρόλους βοηθώντας στην επικοινωνία μεταξύ σπιτιού και σχολείου». Η μελέτη επισημαίνει περαιτέρω ότι «όταν οι γονείς έρχονται τακτικά στο σχολείο, ενισχύει την άποψη στο μυαλό του παιδιού ότι το σχολείο και το σπίτι συνδέονται και ότι το σχολείο είναι αναπόσπαστο μέρος της ζωής ολόκληρης της οικογένειας». Στο άρθρο του για τη Γονική Συμμετοχή στην Εκπαίδευση «Συμβουλές για την Αύξηση της Συμμετοχής των Γονέων στην Εκπαίδευση», ο Meador (2010) υποστήριξε τον προηγούμενο ισχυρισμό δηλώνοντας ότι «η αληθινή σχολική μεταρρύθμιση θα ξεκινά πάντα με αυξημένη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους».

Έχει αποδειχτεί επανειλημμένα ότι οι γονείς που επενδύουν χρόνο και δίνουν αξία στην εκπαίδευση των παιδιών τους θα έχουν παιδιά με μεγαλύτερη επιτυχία στο σχολείο». Υπάρχουν πάντα εξαιρέσεις, αλλά το να μάθεις ένα παιδί να εκτιμά την εκπαίδευση έχει θετικό αντίκτυπο στην εκπαίδευσή του. Ως διευθυντής σχολείου για σχεδόν δύο δεκαετίες, αυτός ο συγγραφέας συμφωνεί ακράδαντα με τη σκέψη ότι οι διευθυντές και οι δάσκαλοι του σχολείου είναι συνεχώς απογοητευμένοι σε μια εποχή όπου η συμμετοχή των γονέων φαίνεται να μειώνεται ολοένα και περισσότερο παρά την προσπάθεια που καταβάλλουν οι διευθυντές και οι δάσκαλοι. . Δυστυχώς, ένα κλάσμα αυτής της απογοήτευσης βασίζεται στο γεγονός ότι η κοινότητα συχνά κατηγορεί αποκλειστικά τους δασκάλους και τους διευθυντές των σχολείων, ενώ στην πραγματικότητα, υπάρχει μια φυσική ανικανότητα εάν οι γονείς δεν προσέχουν τις υποχρεώσεις τους. Τα σχολεία με μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων είναι σχεδόν πάντα τα σχολεία με υψηλότερες επιδόσεις τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και ατομικό κοινωνικό επίπεδο. Κατά συνέπεια, η διοίκηση και οι δάσκαλοι έχουν αποκτήσει περισσότερα κίνητρα, πιο αφοσιωμένα και πιο ενεργά για να υποστηρίξουν τις πρωτοβουλίες των γονέων. *Asian Journal of Management Sciences & Education* Vol. 3(2) April 2014

Εμπόδια στη Γονική Εμπλοκή

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η σχολική επίδοση συναρτάται με το βαθμό ή την έκταση της γονεϊκής εμπλοκής, επομένως, είναι σημαντικό να εντοπιστούν τα εμπόδια που δημιουργούν αντίκτυπο στη συμμετοχή των γονέων και στη σωστή εκπαίδευση των παιδιών. Στα σημαντικά εμπόδια που περιορίζουν την ικανότητα των γονέων να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους περιλαμβάνουν, μεταξύ

άλλων, τη στάση των δασκάλων και τους οικογενειακούς πόρους των γονέων. Αυτά τα εμπόδια, ωστόσο, μπορούν να ξεπεραστούν από το σχολείο και μέσω του προσανατολισμού και της κατάρτισης του δασκάλου. Με βάση τις προσωπικές παρατηρήσεις της συγγραφέως και τις τυχαίες συνεντεύξεις με τους συναδέλφους της διευθυντές του σχολείου, το πιο κοινό εμπόδιο στη συμμετοχή των γονέων είναι η παθητική στάση των γονέων ως προς την υποστήριξη του σχολείου όπου είναι εγγεγραμμένα τα παιδιά τους. Δεν αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στην επιτυχία των παιδιών τους και δυσκολεύονται να υποστηρίξουν τις σχολικές δραστηριότητες. Διευθυντές σχολείων και δάσκαλοι επιβεβαιώνουν τα παραπάνω και οφείλεται στην έλλειψη δεξιοτήτων και πόρων των γονέων για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους και το σχολείο. Δημοσιεύτηκε στο National Center for School Engagement, η Family Support America

Εμπόδια συμμετοχής:

1. Στάσεις

Οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται άνετα να μιλούν για θέματα που αφορούν το κάθε παιδί ξεχωριστά στο γονέα/κηδεμόνα και αντιμετώπιση αυτή είναι αμφίδρομη. Εδώ εμπλέκεται και το ευαίσθητο θέμα των προσωπικών δεδομένων. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πρόθυμοι να δεχτούν τους γονείς ως ισότιμους εταίρους. Οι γονείς πιστεύουν ότι δεν έχουν τίποτα να συνεισφέρουν.

2. Ενημέρωση

Οι συναντήσεις γίνονται συνήθως κατά τις εργάσιμες ώρες – ή σε ώρες που δεν είναι βολικές για τους γονείς. Οι οικογένειες δεν αποζημιώνονται για το χρόνο που αποχωρούν από την εργασία τους για να παρακολουθήσουν τις συναντήσεις.

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να πληρωθούν μόνο κατά τις κανονικές ώρες εργασίας. Έλλειψη διαθέσιμων πόρων για την υποστήριξη της συμμετοχής των γονέων και της οικογένειας.

3. Ελλείψεις δεξιοτήτων

Οι οικογένειες δεν συμμετείχαν ποτέ σε συναντήσεις/επιτροπές (σχολικού τύπου). Οι οικογένειες δεν γνωρίζουν τις ισχύουσες διαδικασίες και πολιτικές. Το προσωπικό δεν είναι έτοιμο να συνεργαστεί με οικογένειες με νέους τρόπους. Έλλειψη ενημέρωσης για το ρόλο των οικογενειών και του προσωπικού.

Για να υπερκερασθούν τα εμπόδια αυτά ο ερευνητής Joyce Epstein πρότεινε το παρακάτω μοντέλο. Αυτό το μοντέλο ονομάζεται Epstein's Framework of Parent Involvement. Βασίζεται σε έξι τύπους εμπλοκής των γονέων όπως αναφέρονται εν συντομία παρακάτω:

1. Γονείς: οι γονικές δεξιότητες προωθούνται και υποστηρίζονται.

2. Επικοινωνία: η επικοινωνία μεταξύ σπιτιού και σχολείου είναι τακτική, αμφίδρομη και ουσιαστική.

3. Εθελοντισμός: οι γονείς είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο και ζητείται η υποστήριξη και η βοήθειά τους.

4. Μάθηση στο σπίτι: βοηθήστε τους γονείς να κατανοήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τον ρόλο τους στην υποστήριξη των επιδόσεων των μαθητών. Οι γονείς δραματίζουν αναπόσπαστο ρόλο στην υποβοήθηση της μάθησης των μαθητών.

5. Λήψη σχολικών αποφάσεων και συνηγορία: οι γονείς είναι πλήρεις συνεργάτες στις αποφάσεις που επηρεάζουν τα παιδιά και τις οικογένειες. Στόχος είναι να δοθεί η φωνή των γονέων σε αποφάσεις που επηρεάζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους.

6. Συνεργασία με την Κοινότητα: χρησιμοποιούνται κοινοτικοί πόροι για την ενίσχυση των σχολείων, των οικογενειών και της μάθησης των μαθητών.

Τα οφέλη της συμμετοχής

Πλήθος μελετητών πιστεύουν ακράδαντα ότι η συνεργασία γονέων και δασκάλων έχει τεράστιο αντίκτυπο στην εκπαίδευση των παιδιών. Επιπρόσθετα, η ισχυρή συνεργασία των γονέων με τις σχολικές αρχές μπορεί να βελτιώσει τόσο την υλικοτεχνική όσο και την εκπαιδευτική επίδοση του σχολείου. Ως εκ τούτου, οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να ενθαρρύνουν με τόλμη τους γονείς να εμπλακούν για να βοηθήσουν στην επίτευξη των αποστολών και των στόχων του σχολείου. Στο άρθρο της Working Together, Parent - Teacher Partnerships που δημοσιεύτηκε πρόσφατα στο διαδίκτυο, η Morin (2013) δηλώνει ότι η καλύτερη συμβουλή για σχολική επιτυχία είναι να βεβαιωθείτε ότι γονείς και δάσκαλοι συνεργάζονται ως σύμμαχοι. Μερικές φορές, ωστόσο, μπορεί να φαίνεται ότι υπάρχει μια γραμμή κιμωλίας που τραβιέται στη μέση της ζωής του παιδιού σας. Στο σπίτι, ένας γονιός γνωρίζει καλύτερα το παιδί του από την κορυφή μέχρι τα νύχια - τις ακαδημαϊκές του δυνατότητες, τις κοινωνικές του δεξιότητες, την έμφυτη στάση του - για να αναφέρουμε μερικά, ενώ ένας δάσκαλος μπορεί να γνωρίζει μόνο μια άκρη ενός παγόβουνου για το ποιο είναι πραγματικά το παιδί. Το σπίτι και το σχολικό περιβάλλον σε συνδυασμό μπορεί να δημιουργήσει μια πληρέστερη κατανόηση του μαθητή. Έτσι, ένας δάσκαλος μπορεί να προσδιορίσει πού να πατήσει για να αξιολογήσει το επίπεδο απόδοσης ενός παιδιού.

Όσον αφορά τη σχολική επίδοση, ο Pinantoan (2013) επεσήμανε ότι η επίδραση της συμμετοχής των γονέων στην επιτυχία ενός μαθητή δεν πρέπει να υποτιμάται. Το άρθρο τόνισε τη σημασία του συστήματος υποστήριξης που παίρνει ένας μαθητής από το σπίτι είναι εξίσου σημαντικό με την εγκεφαλική του δύναμη, την εργασιακή ηθική και τη γενετική του, τα οποία όλα λειτουργούν για την επίτευξη του στόχου του στη ζωή. Επιπλέον, οι μαθητές με δύο γονείς που λειτουργούν σε υποστηρικτικούς ρόλους έχουν 52% περισσότερες πιθανότητες να απολαύσουν το σχολείο σε σύγκριση με μαθητές

των οποίων οι γονείς δεν ασχολούνται με το τι συμβαίνει στο σχολείο. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής φοίτησης, από το Νηπιαγωγείο έως την ΣΤ΄ τάξη, όταν μαθητές με ενεργούς γονείς έχουν σχεδόν διπλάσιες πιθανότητες επιτυχίας. Μόλις οι μαθητές μπουν στο γυμνάσιο, το αποτέλεσμα μειώνεται ελαφρώς, πιθανόν επειδή ωριμάζουν κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, αλλά εξακολουθεί να υπάρχει μια διαφορά 22%. Αυτό το άρθρο σχετικά με τα οφέλη της γονικής συμμετοχής επιβεβαιώνει τη νέα έρευνα από το Πανεπιστήμιο του New Hampshire που δείχνει ότι οι μαθητές τα πηγαίνουν πολύ καλύτερα στο σχολείο όταν οι γονείς τους συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευσή τους.

Οι ερευνητές Karen Smith Conway, καθηγήτρια οικονομικών στο Πανεπιστήμιο του New Hampshire, και ο συνάδελφός της Andrew Houtenville, ανώτερος ερευνητικός συνεργάτης στη New Editions Consulting, διαπίστωσαν ότι η εμπλοκή των γονέων έχει ισχυρά θετική επίδραση στη προσπάθεια των μαθητών. Στη μελέτη τους "Parental Effort, School Resources and Student Achievement", οι Conway και Houtenville (2008) αποκαλύπτουν ότι "η προσπάθεια των γονέων συνδέεται σταθερά με υψηλότερα επίπεδα επιτυχίας και το μέγεθος της επίδρασης της γονικής προσπάθειας είναι σημαντικό. Βρήκαμε ότι τα σχολεία θα πρέπει να αυξήσουν τις δαπάνες ανά μαθητή κατά περισσότερα από 1.000 Ευρώ προκειμένου να επιτύχουν τα ίδια αποτελέσματα που επιτυγχάνονται με τη συμμετοχή των γονέων. Σύμφωνα με τη μελέτη, οι ερευνητές ανακάλυψαν επίσης ότι οι γονείς έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των κοριτσιών τους. Ανακάλυψαν ότι οι γονείς αφιέρωναν περισσότερο χρόνο μιλώντας στις κόρες τους για τη σχολική τους εργασία. Κατέληξαν επίσης στο συμπέρασμα ότι οι γονείς μπορεί να μειώσουν τις προσπάθειές τους όταν αυξάνονται οι σχολικοί πόροι· επομένως, μειώνονται τα αποτελέσματα των βελτιωμένων σχολικών πόρων. . Οι ερευνητές ενδιαφέρθηκαν ιδιαίτερα για πόσο συχνά οι γονείς συζητούσαν δραστηριότητες ή γεγονότα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για το παιδί, συζήτησαν πράγματα που μελέτησε το παιδί στην τάξη, συζήτησαν για την επιλογή μαθημάτων ή προγραμμάτων στο σχολείο, παρακολούθησαν μια σχολική συνάντηση και προσφέρθηκαν εθελοντικά στο σχολείο του παιδιού. Οι Henderson και Berla (1994), δήλωσαν ότι «ο πιο ακριβής προγνωστικός παράγοντας για τις επιδόσεις ενός μαθητή στο σχολείο δεν είναι το εισόδημα ή η κοινωνική θέση, αλλά ο βαθμός στον οποίο η οικογένεια αυτού του μαθητή είναι σε θέση:

- (1) να δημιουργήσει ένα οικιακό περιβάλλον που ενθαρρύνει μάθηση·
- (2) Εκφράζουν υψηλές (αλλά όχι μη ρεαλιστικές) προσδοκίες για τα επιτεύγματα και τη μελλοντική σταδιοδρομία των παιδιών τους
- (3) Συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο σχολείο και στην κοινότητα».

Σύμφωνα με τους Cotton, K. και Wikelund, K. of Northwest Regional Educational Laboratory, School Improvement Research Series «όταν οι γονείς εμπλέκονται νωρίτερα στην εκπαιδευτική διαδικασία ενός παιδιού τόσο πιο ισχυρά είναι τα

αποτελέσματα και το πιο αποτελεσματικό Οι μορφές συμμετοχής των γονέων είναι εκείνες που εμπλέκουν τους γονείς να εργαστούν απευθείας με τα παιδιά τους σε μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι».

Συμπερασματικά η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών και σε δραστηριότητες που σχεδιάζονται αποτελεσματικά και εφαρμόζονται σωστά έχει ως αποτέλεσμα σημαντικά οφέλη για τα παιδιά, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο όπως παρατίθενται παρακάτω:

Οφέλη για τα παιδιά

- i. Τα παιδιά τείνουν να επιτυγχάνουν περισσότερα, ανεξαρτήτως εθνοτικής ή φυλετικής καταγωγής, κοινωνικοοικονομικής κατάστασης ή μορφωτικού επιπέδου των γονέων
- ii. Τα παιδιά γενικά επιτυγχάνουν καλύτερους βαθμούς, βαθμολογίες εξετάσεων και συμμετοχή.
- iii. Τα παιδιά ολοκληρώνουν με συνέπεια την εργασία τους.
- iv. Τα παιδιά έχουν καλύτερη αυτοεκτίμηση, είναι περισσότερο -πειθαρχημένα, και δείχνουν υψηλότερες φιλοδοξίες και κίνητρα προς το σχολείο.
- v. Η θετική στάση των παιδιών για το σχολείο συχνά οδηγεί σε βελτίωση συμπεριφορά στο σχολείο. Λιγότερα παιδιά τοποθετούνται σε τάξεις ειδικής αγωγής και ενίσχυσης.
- vi. Τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα τα πηγαίνουν καλύτερα όταν γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ της κουλτούρας του σχολείου και της κουλτούρας του σπιτιού.
- vii. Οι μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου των οποίων οι γονείς παραμένουν εμπλεκόμενοι συνήθως εγκαταλείπουν σπανιότερα το σχολείο

Οφέλη για τους γονείς

- i. Οι γονείς αυξάνουν την αλληλεπίδραση και τη συζήτηση με τα παιδιά τους και ανταποκρίνονται περισσότερο και είναι πιο ευαίσθητοι στις κοινωνικές, συναισθηματικές και διανοητικές αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών τους.
- ii. Οι γονείς έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τις γονεϊκές τους ικανότητες και τις δεξιότητές τους στη λήψη αποφάσεων.
- iii. Καθώς οι γονείς αποκτούν περισσότερες γνώσεις για την ανάπτυξη του παιδιού, υπάρχει περισσότερη χρήση στοργής και θετικής ενίσχυσης και λιγότερη τιμωρία στα παιδιά τους.
- iv. Οι γονείς κατανοούν καλύτερα τη δουλειά του δασκάλου και το σχολικό πρόγραμμα.
- v. Όταν οι γονείς γνωρίζουν τι μαθαίνουν τα παιδιά τους, είναι πιο πιθανό να βοηθήσουν όταν τους ζητηθεί από τους δασκάλους να συμμετάσχουν περισσότερο στις μαθησιακές δραστηριότητες των παιδιών τους στο σπίτι.

- vi. Όταν οι αντιλήψεις των γονέων για το σχολείο βελτιώνονται, υπάρχουν ισχυρότεροι δεσμοί και δέσμευση με το σχολείο.

Οι γονείς έχουν μεγαλύτερη επίγνωση και γίνονται πιο ενεργοί όσον αφορά τις πολιτικές που επηρεάζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους όταν ζητείται από τους γονείς από το σχολείο να συμμετέχουν στην ομάδα λήψης αποφάσεων.

Οφέλη για τους Εκπαιδευτές

- i. Όταν τα σχολεία έχουν υψηλό ποσοστό εμπλεκόμενων γονέων μέσα και έξω από τα σχολεία, οι δάσκαλοι και οι διευθυντές είναι πιο πιθανό να βιώσουν υψηλότερο ηθικό.
- ii. Οι δάσκαλοι και οι διευθυντές συχνά κερδίζουν μεγαλύτερο σεβασμό για το επάγγελμά τους από τους γονείς.
- iii. Η συνεπής συμμετοχή των γονέων οδηγεί σε βελτιωμένη επικοινωνία και σχέσεις μεταξύ γονέων, δασκάλων και διευθυντών.
- iv. Οι δάσκαλοι και οι διευθυντές αποκτούν καλύτερη κατανόηση της κουλτούρας και της διαφορετικότητας των οικογενειών και διαμορφώνουν βαθύτερο σεβασμό για τις ικανότητες και τον χρόνο των γονέων.
- v. Δάσκαλοι και διευθυντές αναφέρουν αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης.

Οφέλη για το Σχολείο

- i. Τα σχολεία που εμπλέκουν ενεργά τους γονείς και την κοινότητα τείνουν να αποκτούν καλύτερη φήμη στην κοινότητα.
- ii. Τα σχολεία έχουν επίσης καλύτερη κοινοτική υποστήριξη.
- iii. Τα σχολικά προγράμματα που ενθαρρύνουν και εμπλέκουν τους γονείς συνήθως τα πηγαίνουν καλύτερα και έχουν προγράμματα υψηλότερης ποιότητας από τα προγράμματα που δεν περιλαμβάνουν γονείς.

Συμπερασμα:

Το Σχολείο είναι ένας χώρος όπου μοιράζονται εμπειρίες ζωής και δημιουργούνται σχέσεις ανάμεσα σε πολλούς ενήλικους και πάρα πολλά παιδιά. Είναι ένα είδος οικοδομήματος υπό κατασκευή που συνεχώς αναπροσαρμόζεται στα νέα δεδομένα.

Αυτό που επίσης είναι σημαντικό είναι να επεκταθεί το ζωντανό σχολικό σύστημα στον κόσμο των οικογενειών, δίνοντάς τους το δικαίωμα να γνωρίζουν γι' αυτό και να συμμετέχουν σ' αυτό.

Στόχος της εκπαιδευτικής κοινότητας και όχι μόνο πρέπει να είναι:

- Η ανάπτυξη μιας δημιουργικής σχέσης μεταξύ Σχολείου και Οικογένειας
- Η μεγαλύτερη κατανόηση των αναγκών του παιδιού, αλλά και των αναγκών και επιθυμιών των γονέων.

- Η συλλογή πληροφοριών που βοηθούν στην καλύτερη προσαρμογή του παιδιού αλλά και η προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος στις ιδιαίτερες ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας.
- Η αύξηση των ευκαιριών για ενίσχυση κατάλληλων συμπεριφορών του παιδιού μέσα και έξω από το σχολείο.
- Η στήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τους ίδιους τους γονείς.

Βιβλιογραφία

Asian Journal of Management Sciences & Education Vol. 3

Conway, K. S. (2008). Parental involvement strongly impacts student achievement, New Research Finds. Retrieved January 01, 2014.

Cotton, K., & Wikelund, K., Northwest Regional Educational Laboratory, School Improvement Research Series. In Parent Involvement in Education.

Epstein, J. L. of the Center on School, Family, and Community Partnerships at Johns Hopkins University

Mapp, K., & Henderson, A. (2002). A New Wave of Evidence, The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement

Morin, A. (2013). Parents and teachers working together, parent - teacher partnerships. Retrieved January 01 2014

Olsen, G. (2010). The benefits of parent involvement: What research has to say, July 20, 2010. Retrieved January 01, 2014

Pinantoan, A. (2013). The Effect of Parental Involvement on Academic Achievement, 22 September 2013. Retrieved January 01, 2014.

Η αναγκαιότητα της συμπερίληψης στη σύγχρονη τάξη

Αθανασίου Παναγιώτης, υποψήφιος Διδάκτωρ Τμήματος Ιστορίας Παν. Πελοποννήσου

Περίληψη

Σήμερα πολλά από τα στερεότυπα που συνέβαλαν στην κατηγοριοποίηση των ανθρώπων σε υγιείς και ανήμπορους έχουν αλλάξει. Στην παρούσα έρευνα, θα μελετηθεί η αναπηρία που μπορεί να είναι είτε νοητική, κινητική ή συνδυασμός και των δύο και που επηρεάζει ενεργά το επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων. Θα εξεταστούν, δηλαδή, οι παράγοντες βάσει των οποίων ένα άτομο με αναπηρία, είναι δυνατό να προοδεύσει ή να απομονωθεί, ενώ θα αναφερθεί και η επικινδυνότητα του κοινωνικού αποκλεισμού, ο οποίος είναι δυνατό να συμβάλλει στην διάγκωση ή και ανάπτυξη της «αναπηρίας». Η αρχική αντίληψη της αναπηρίας ως αποκλειστικό πρόβλημα του ατόμου έδωσε τη θέση της στη φυσική του παρουσία στο χώρο της εκπαίδευσης. Καθώς όμως αυτό δεν στάθηκε επαρκές, καθιερώθηκε η μέθοδος της συμπερίληψης. Σύμφωνα με τις αρχές της, όλα τα παιδιά είτε πρόκειται για τα τυπικής ανάπτυξης είτε για τα άτομα με αναπηρίες, εντάσσονται στο ίδιο σχολικό περιβάλλον όπου και παρέχεται εξατομικευμένη βοήθεια όπου κρίνεται αναγκαίο. Η εν λόγω τακτική στοχεύει στην ανάπτυξη της συνεργατικότητας, στην ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών, στην άρση των προκαταλήψεων και τελικά στην αποκόμιση κοινού οφέλους για όλους τους μαθητές. Καταληκτικά, η συμπερίληψη καθίσταται αναγκαία εξ αιτίας των ριζικών αλλαγών στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπερίληψη, σχολική τάξη, δυνατότητα, αναπηρία, τυπική ανάπτυξη

The necessity of inclusion in modern class

Athanasiou Panagiotis, Ph.D. candidate, Department of History, University of Peloponnese

Abstract

Today many of the stereotypes that contributed to the categorization of people into healthy and disabled have changed. In the present research, the disability that can be either mental, motor or a combination of both and that actively affects the level of social relationships will be studied. In other words, the factors on the basis of which a person with a disability can progress or become isolated will be examined, while the danger of social exclusion will be mentioned, which can contribute to the expansion or development of "disability". The initial perception of disability as an exclusive problem of the individual gave way to its physical presence in the field of education. But as this was not sufficient, the method of inclusion was established. According to its principles, all children, whether they are of typical development or people with disabilities, are included in the same school environment where individualized help is provided where necessary. This tactic aims at the development of cooperation, at the smooth

socialization of children, at the removal of prejudices and finally at obtaining a common benefit for all students. Finally, inclusion becomes necessary because of the radical changes in modern globalized society.

Key-words: Inclusion, school class, possibility, disability, typical development

Εισαγωγή

Οι απαιτήσεις για μάθηση έχουν μεταβληθεί ριζικά, με συνέπεια να είναι καθοριστικός ο ρόλος του σχολείου. Ένα από τα σοβαρότερα ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ένα άτομο με ειδικές ανάγκες καθώς και η οικογένεια του είναι η ανισότητα που προκύπτει εξαιτίας αυτής τη διαφορετικότητας, μια πραγματικότητα άσχημη και δυσοίωνη, μολονότι η τεχνολογική εξέλιξη, η Ιατρική πρόοδος και η αντιμετώπιση των στερεοτύπων – αποτελούν σημεία των καιρών μας για ένα «άνοιγμα» προς την διαφορετικότητα. Βέβαια, οι αλλαγές στην κοινωνία οδηγούν σε μια νέα σύσταση της σχολικής τάξης η οποία θα περιλαμβάνει μαθητές διαφορετικών επιπέδων αντίληψης και ικανοτήτων. Συνεπώς κρίνεται αναγκαίο να εξεταστεί πάνω σε μια νέα βάση η έννοια της συμπερίληψης ώστε να επιτελέσει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό το ρολό της στη σύγχρονη τάξη. Η πολυπλοκότητα της συγγενούς αναπηρίας «πυροδοτεί» τις δυσκολίες, με αποτέλεσμα την αδυναμία συμμετοχής των ατόμων σε πολλές δραστηριότητες της κοινωνίας, αλλά και η κοινωνία πολλές φορές λειτουργεί αρνητικά απέναντι στα παιδιά αυτά, πρόκειται για το λεγόμενο φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού. Εν κατακλείδι, το πρόβλημα δεν έχει πάψει να υφίσταται και τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζονται συχνά με προκατάληψη, οίκτο, αδιαφορία, σαν φόρτωμα αλλά και σαν ήρωες και μαχητές της ζωής.

Συμπερίληψη και σχολείο

Η επίτευξη της κοινωνικής ευημερίας σχετίζεται άμεσα με την προετοιμασία των αυριανών πολιτών. Αυτοί, θα πρέπει να γνωρίζουν πληρέστερα τον κόσμο, να κατανοούν τους άλλους και να γνωρίζουν και τον ίδιο τους τον εαυτό. Τα ως άνω δεδομένα απέδειξαν την αναγκαιότητα εισαγωγής νέων εκπαιδευτικών πρακτικών (UNESCO, 1994). Η Σύμβαση αυτή, έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο σημείο αυτό καθίσταται αναγκαίο να αποσαφηνιστεί η αναπηρία ως έννοια, προκειμένου να καταστεί πιο σαφής και κατανοητή η πορεία της επιχειρούμενης εδώ προσπάθειας. Τα άτομα με αναπηρία ή αναπηρίες, είναι άνθρωποι οι οποίοι αντιμετωπίζουν διάφορες και συχνά μακροχρόνιες κινητικές δηλαδή σωματικές, πνευματικές, διανοητικές, ψυχικές και αισθητηριακές δυσλειτουργίες. Πρόκειται επομένως για μία έννοια που νοείται υπό το πρίσμα πολλών παραγόντων και της οποίας το στερητικό (α) υποδηλώνει το πρόβλημα που αντιμάχεται αυτό που είναι γνωστό ως υγίες και φυσιολογικό. Εν ολίγοις ο όρος περιλαμβάνει ένα σύνολο ομάδων, στις οποίες συγκαταλέγονται παιδιά προικισμένα ή φέροντα ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παιδιά που έχουν φτωχοποιηθεί και που εργάζονται στους δρόμους, ακόμα και άτομα που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές ή στα πλαίσια πολιτισμικών μειονοτήτων. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι όροι ένταξη (integration),

ενσωμάτωση (mainstreaming) και συμπερίληψη (inclusion), έχουν κοινά στοιχεία, εντούτοις, εμφανίζουν εννοιολογικές διαφορές ως προς το περιεχόμενο τους, κάτι που αποδίδεται στις διαφορετικές πρακτικές που υιοθετήθηκαν.

Σε ορισμένες χρονικές στιγμές, ο ορισμός της συμπερίληψης έρχεται τελευταίος στη σειρά, εν συγκρίσει με την εννοιολογική εξέλιξη των άλλων δύο (Σουλη, 2008). Ο πρώτος όρος που εμφανίστηκε ήταν η ενσωμάτωση που παρουσιάστηκε ως επιτακτική ανάγκη της εποχής για να εξυπηρετηθούν τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ουσιαστικά, ο προαναφερθείς όρος εμφανίστηκε ως απάντηση στο υφιστάμενο σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο αφενός μεν προέβλεπε την τοποθέτηση των παιδιών με αναπηρία σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, αφετέρου δε χωρίς να τους δίνει τη δυνατότητα – σε ορισμένες περιπτώσεις – να έρχονται σε επαφή με τους συνομηλίκους τους, δηλαδή τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, η ενσωμάτωση ως έννοια, χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει τις προσπάθειες αποφυγής της απομόνωσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες, εντούτοις άρχισε να αμφισβητείται και να δίνει τη θέση του σε εκείνη της ένταξης. Αυτό, οφειλόταν στην αδυναμία του να δώσει σημασία στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε ατόμου ξεχωριστά, καθόσον οι στόχος φαίνεται πως ήταν η αφομοίωση τους από το σύνολο και η απώλεια της μοναδικότητας των (Σούλης, 2002).

Είναι σαφές ότι η ένταξη, προωθεί το δικαίωμα της εκπαίδευσης για όλους όσοι έχουν κάποια αναπηρία, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με ειδικές ανάγκες αποκλειόταν τα παλαιότερα κυρίως χρόνια από αυτή (εκπαίδευση). Παράλληλα, προτάθηκαν νέες μορφές Παιδαγωγικής αξιολόγησης που να αφορά την εκπαίδευση αυτών των παιδιών, ωστόσο η ποιότητά τους αμφισβητήθηκε, καθώς, δεν κατάφερε να ενοποιήσει τα μέλη της σχολικής κοινότητας με αποτέλεσμα τα άτομα με αναπηρία να μένουν πολλές φορές αποκομμένα από την όλη διαδικασία (FarellAinscow, 2002). Κάνοντας λόγο για τον θεσμό της συμπερίληψης, αυτός εμφανίστηκε στη δεκαετία του 90' προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο σκοπός για την επίτευξη μιας ισότιμης εκπαίδευσης για όλους. Στο σημείο αυτό αναφέρεται ότι η βασική διαφορά με το θεσμό της ένταξης έγκειται στο ότι δεν ασχολήθηκε απλά με την τοποθέτηση των ειδικών μαθητών στη γενική εκπαίδευση, αλλά στόχευε σε ισότιμη ποιοτική εκπαίδευση για όλους τους μαθητές με την κατάργηση κάθε είδους κατηγοριοποίησης και στοχοποίησης. Γι' αυτό το λόγο η συμπερίληψη διαδέχθηκε την ένταξη, αφού στόχος πλέον είναι να γίνουν σεβαστά τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα οποία δεν αμφισβητούνται εξαιτίας της αναπηρίας. Ο θεσμός της συμπερίληψης, επέτρεψε την είσοδο των μαθητών με αναπηρίες στις τάξεις των γενικών σχολείων καθόσον το όφελος αφορά και τα παιδιά της τυπικής και εκείνα της μη τυπικής εκπαίδευσης.

Πρόκειται για μία συνεχόμενη διαδικασία που δεν σταματά και που στοχεύει συνεχώς στην ατομική και συλλογική ανάπτυξη και πρόοδο. Για την έννοια της συμπερίληψης γίνεται για πρώτη φορά λόγος και μάλιστα σε ευρεία έκταση στο παγκόσμιο συνέδριο Ειδικής Αγωγής που πραγματοποιήθηκε στη Σαλαμάνκα. Ο όρος δηλώνει την ύπαρξη ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και ταυτόχρονα, τη

συμμετοχή του με ενεργό τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία και στις υπόλοιπες δραστηριότητες του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τις εκπαιδευτικές τους απαιτήσεις ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε ατόμου ξεχωριστά. Απαιτείται επομένως η από μέρους των παιδαγωγών επιμόρφωση (Μιχαηλίδης, 2009). Βέβαια, για να μπορέσει να λειτουργήσει η συμπερίληψη θα πρέπει να περιλαμβάνει σε καθημερινή βάση ορισμένα χαρακτηριστικά. Επιπλέον, είναι αναγκαίο όλοι οι μαθητές να εκπαιδεύονται μαζί σε ετερογενείς ομάδες και να μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν κοινωνικά μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου.

Έτσι, μέσα στο μάθημα αλλά και στο διάλειμμα οι μαθητές θα αποκτούν γνώσεις, αξίες και δεξιότητες, ενώ παράλληλα ικανοποιούν τις προσωπικές τους κοινωνικές ανάγκες. Ωστόσο για την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων απαιτείται η από μέρους των μαθητών επίγνωση της αίσθησης ότι ανήκουν σε μία ομάδα και πως όλοι μηδενός εξαιρουμένου θεωρούνται μέλη της τάξης και όχι φιλοξενούμενοι ή απλοί επισκέπτες. Θα πρέπει λοιπόν να αντιμετωπίζονται ως μέλη της ίδιας ομάδας. Μόνο έτσι θα έχουν τη δυνατότητα να δραστηριοποιούνται από κοινού. Βέβαια οι μαθητές μοιράζονται κοινές εκπαιδευτικές εμπειρίες, ενώ προσαρμόζουν τους μαθησιακούς τους στόχους ανάλογα με τις δυνατότητες που ο καθένας προσωπικά φέρει και ως συμμετέχουν στις ίδιες δραστηριότητες. Άλλωστε το περιβάλλον στο οποίο εκτυλίσσεται η διαδικασία της μάθησης είναι ένας χώρος. Κατ' επέκταση η συμπερίληψη επιδιώκει την ισορροπία μεταξύ των κοινωνικών και των λειτουργικών πτυχών της σχολικής διαδικασίας. Με την είσοδο των παιδιών στο σχολείο, το κοινωνικό τους περιβάλλον διευρύνεται ενώ οι γονείς παύουν να αποτελούν τη μόνη και βασική επιρροή τους στον κοινωνικό τους κόσμο και αποκτούν ολοένα και λιγότερη σημασία.

Επιπροσθέτως ένα σημαντικός παράγοντας για την απόκτηση θετικής αυτοεικόνας και αίσθησης επάρκειας αποτελούν οι συμμαθητές και οι εκπαιδευτικοί των ατόμων με αναπηρία. Ακόμη, η «οικοδόμηση» μαθητικών σχέσεων μέσα στο περιβάλλον της τάξης και η ανάπτυξη θετικού κλίματος συνεργασίας, όχι μόνο διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά περιορίζουν τις συγκρούσεις και τα φαινόμενα σχολικής παραβατικότητας. Επίσης και όσον αφορά τον ψυχολογικό τομέα μειώνει το στρες σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, γεγονός που προκύπτει από έρευνα που διεξήγαγαν οι Kogele et al (2011). Εκ του αποτελέσματος φάνηκε ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες παρουσίασαν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και πιο αναπτυγμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν παραβρίσκονταν σε κοινό μαθησιακό περιβάλλον με τους συμμαθητές τους, που ήταν άτομα τυπικής ανάπτυξης. Αυτό οφείλεται στην εξάλειψη του φόβου των διακρίσεων και των προκαταλήψεων που στέκεται ενάντια στο διαχωρισμό των παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης από εκείνα της τυπικής. Από την άλλη ο φόβος, μειώνει τις ευκαιρίες μάθησης, παρόλο που η ανάγκη για εκπαίδευση είναι κοινή για όλα τα παιδιά.

Γι' αυτό απαιτείται υποστήριξη και επιδίωξη «οικοδόμησης» φιλικών σχέσεων ώστε τα παιδιά να έχουν την κατάλληλη προετοιμασία για την έξοδο στο κοινωνικό σύνολο. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλλει στον περιορισμό του άγχους των μικρών μαθητών που καταβάλλουν προσπάθειες προκειμένου να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και να αποσπάσουν το σεβασμό και όχι το φόβο τους.

Αποτελεί ουσιαστικά μονόδρομο στη μείωση της απομόνωσης και του στιγματισμού, ενώ παρατηρώντας κάνεις την αξία της, εστιάζει κυρίως σε δύο σημεία. Το πρώτο είναι η δυνατότητα που έχει όσον αφορά την εξάλειψη κάθε πιθανότητας περιθωριοποίησης ή αποκλεισμού, ενώ το δεύτερο έχει να κάνει με το ότι θεμελιώνει τις αρχές του αλληλοσεβασμού, της αποδοχής και αναγνώρισης της αξίας του διαφορετικού και της ιδιαιτερότητας. Προκειμένου όμως να εδραιωθεί και να παραμείνει η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι απαραίτητη η συμπαράσταση της Πολιτείας. Αυτό μεταφράζεται σε εφαρμογή και προώθηση ουσιαστικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που να διαπερνούν τα αναλυτικά προγράμματα, την υλικοτεχνική υποδομή και τον διοικητικό τομέα. Ακόμη, για αφομοιωθεί η νέα αντίληψη είναι απαραίτητη η θετική στάση των εκπαιδευτικών και η διάθεση τους να αναλάβουν και να περατώσουν με επιτυχία το έργο της συμπερίληψης. Ένας ακόμα παράγοντας που καθορίζει τη συνολική προσπάθεια είναι και οι γονείς, οι οποίοι καλούνται να υποστηρίξουν και να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους, ούτως ώστε να διατηρούν ενεργή τη συμμετοχή τους. Φαίνεται ότι η αυξημένη δεκτικότητα προς τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συνδέεται με τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και την προσφορά περισσότερων ευκαιριών μάθησης στο μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν είναι πρόθυμοι να διαφοροποιηθούν ως προς τη διδασκαλία τους προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών, κάτι που μπορούν να επιτύχουν με την ανάλογη επιμόρφωση. Η συμπεριληπτική διδασκαλία εμπεριέχει μία πληθώρα ωφελειών για τους μαθητές, ανεξαιρέτως επιπέδου και δυνατοτήτων μάθησης, ενώ παράλληλα το δεδομένο περιβάλλον προσφέρει ποικίλα ερεθίσματα για σκέψη, επεξεργασία και βελτίωση της κατάστασης, συμβάλλοντας κυρίως στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους.

Στον τομέα της κοινωνικοποίησης η συμπερίληψη, προετοιμάζει τα παιδιά ως μελλοντικούς ενήλικες και πολίτες της κοινωνίας, παρέχοντας τους τα κίνητρα για δραστηριοποίηση και ενεργό συμμετοχή σε όλους τους τομείς της ζωής, σε προσωπικό κοινωνικό και επαγγελματικό στάδιο. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι μέσα από μία τέτοιου είδους τάξη, παρέχονται ευκαιρίες και κίνητρα ανάληψης συλλογικής, συνεργατικής δράσης και πρωτοβουλιών. Αποτελεί επομένως έξοχο μέσο δίνοντας τη δυνατότητα στο άτομο να εκφράζει τις επιθυμίες, τις ανάγκες και τα παράπονα του αλλά και να προτείνει πιθανές αλλαγές για τη βελτίωση μιας διαδικασίας ή κατάστασης. Πρόκειται λοιπόν για μία ευκαιρία μέσω της οποίας το παιδί μπορεί να αναπτύξει τις αρετές της αυτοπαρατήρησης, της αυτοαξιολόγησης και υπευθυνότητας με μέσο τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του. Ειδικότερα για τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης, τα οφέλη εντοπίζονται στα εξής : Αποκτούν μία ευκαιρία να συμμετέχουν με διαφορετικό τρόπο στο μάθημα, καθώς μπορούν να εξηγήσουν κάτι που έχουν μάθει σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και έτσι να αυξήσουν την ευαισθητοποίηση τους στον τρόπο κατανόησης των ίδιων. Τα παιδιά κατανοούν ότι η αναπηρία δεν αποτελεί υπαιτιότητα του ατόμου που την φέρει και πως θα μπορούσε να συμβεί στον καθένα, με αποτέλεσμα να γίνονται πιο ευαίσθητα κατανοώντας επαρκώς τη διαφορετικότητα και αντιλαμβανόμενα ότι ο καθένας έχει δυνατότητες και αδυναμίες. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί στην αποδοχή ποικίλων συμπεριφορών και στάσεων, χωρίς να εκπλήσσονται, να διστάζουν ή να φοβούνται αλλ' αντιθέτως τα παιδιά αποκτούν αυτοπεποίθηση. Από

την άλλη, τα θετικά στοιχεία που αποκομίζει ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χάρη στη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι σαφώς περισσότερα και ουσιαστικότερα, καθώς οι δραστηριότητες που βιώνει στη γενική τάξη αποδεικνύονται πολύ πιο ενδιαφέρουσες εν συγκρίσει με όσα ασχολούνταν μέχρι τώρα. Αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, η προσοχή δίνεται στις ικανότητες του παιδιού και όχι στις αδυναμίες του, αφού ο μαθητής εμπλέκεται στην κοινή εκπαιδευτική διαδικασία και αποκτά τη δυνατότητα να παρατηρήσει, να αλληλεπιδράσει χωρίς να χρειάζεται να μιμηθεί τις συμπεριφορές των συμμαθητών του (άτομα τυπικής ανάπτυξης), προσπαθεί επομένως να διαμορφώσει τη δική του συμπεριφορά. Αυτό μάλιστα του δίνει και ένα επιπλέον κίνητρο καθώς γνωρίζει ότι βρίσκεται σε ένα απαιτητικό περιβάλλον και αντιλαμβάνεται πως πρέπει να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια για να προοδεύσει περισσότερο. Με την προσαρμογή λοιπόν, επιτυγχάνεται η μεταστροφή των αντιλήψεων και συμπεριφορών των ατόμων με τυπική ανάπτυξη. Άλλωστε ο ρόλος του σχολείου είναι ούτως ή άλλως, καθοριστικός για τη ζωή των μαθητών και γίνεται ουσιαστικότερος, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι επιφορτισμένοι με τη διαδικασία της διαχείρισης κρίσεων στη σχολική τάξη, κρίσεις που καθιστούν τους μαθητές πιο ευάλωτους (Χατζηχρήστου, 2011). Αναφέρεται επίσης ότι ιδιαίτερα η προσχολική αλλά και η πρώτη σχολική εμπειρία είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς το βοηθούν να αγωνιστεί για την πρόοδο και την επιτυχία. Και κάνοντας λόγο για τη μειωμένη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση καθώς και για την κατάληψη τους από ένα αίσθημα ανεπάρκειας που ενδέχεται να βιώσουν τα παιδιά, επισημαίνεται ότι αυτά τα προβλήματα παρεμποδίζουν τη διαδικασία της μάθησης. Ωστόσο, το σχολείο οφείλει να προσφέρει δυνατότητες σε όλους τους μαθητές για να βιώσουν τη σχολική επιτυχία και να «γευθούν» το αίσθημα της ικανότητας και της αξίας, χωρίς όμως να μειώνεται η χαρά της δημιουργικότητας και ο ενθουσιασμός. Είναι λοιπόν ξεκάθαρο ότι η αίσθηση της επιτυχίας στο σχολικό περιβάλλον διαμορφώνει την εικόνα που το παιδί σχηματίζει τόσο για τον εαυτό του όσο και για το κοινωνικό περιβάλλον (Αντωνοπούλου, 2020).

Συμπεράσματα

Στην Ελλάδα, η ενταξιακή εκπαίδευση διατυπώνεται πρώτη φορά στο νόμο 45-47 του 2018 με τον οποίο αναγνωρίζεται η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και των αναγκών της, ενώ στοχεύει στην ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως στην εκπαίδευση. Φαίνεται πως αυτό οδήγησε στην αναδιάρθρωση των υποστηρικτικών δομών με την εισαγωγή του θεσμού των συντονιστών ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης και με τον υποστηρικτικό ρόλο που δίνεται στα ΚΕΣΥ -σήμερα ΚΕΔΑΣΥ, για την αναγνώριση και αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών σχετικά με την ισότιμη πρόσβαση τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Επίσης, πραγματοποιείται η επιμόρφωση των στελεχών Εκπαίδευσης στην ενταξιακή πολιτική, οι προσλήψεις ειδικών εκπαιδευτικών και ειδικού βοηθητικού προσωπικού αυξάνονται, ταυτόχρονα δημιουργούνται νέα τμήματα ένταξης των μαθητών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ αναπτύσσεται και ένα προσβάσιμο

ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακόμη, μέσω της δημιουργίας της πλατφόρμας myschool, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μπορούν να ελέγχουν και να συλλέγουν στατιστικά στοιχεία για την ενταξιακή εκπαίδευση. Τέλος, πραγματοποιείται και καταγραφή των παιδιών των προσφύγων καθώς επίσης καταγράφονται και οι διαδικασίες ένταξης τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (Χριστοπούλου, 2021). Είναι σαφές ότι χρειάζεται προσοχή και εγρήγορση σε οποιοδήποτε νέο εγχείρημα που θα αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ η προσήλωση στο γνώριμο και στο οικείο από πλευράς εκπαιδευτικής κοινότητας είναι σίγουρη, πιο ασφαλής και πιο εύκολη στην πράξη, όμως, οι ανάγκες της μαθητικής κοινότητας έχουν αλλάξει. Γίνεται με τον τρόπο αυτόν ένας επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα από ένα νέο επικοινωνιακό πλαίσιο μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητών και ταυτόχρονα εξοικειώνεται ο εκπαιδευτικός με νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, δεδομένου ότι ψηφιακός μετασχηματισμός δύναται να εξυπηρετήσει ποικίλες εκπαιδευτικές δράσεις όσον αφορά την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών, όπου στην περίπτωση του πρώτου δεν υφίσταται πλέον η απόδοση του τίτλου αυθεντία ενώ οι μαθητές παύουν να είναι μόνον παθητικοί αποδέκτες μάθησης και γίνονται κοινωνοί της μάθησης.

References

- Antonopoulou A., Kouvava S., & Nikolakopoulou M. (2020). Antilipseis paidion gia tin poioutita ton diaprosopikon tous scheseon sti scholiki taxi kai ta kinitra tous gia mathisi. Erevna stin Ekpaidefsi, 9(1), 1–21. <https://doi.org/10.12681/hjre.22080>
- Chatzichristou, Ch. (Epist. Epim.) (2011a). Koinoniki kai synaisthimatiki agogi sto scholeio: Programma gia tin proagogi tis psychikis ygeias kai tis mathisisstischolikikoinotita. Ekpaideftikoyliko I: Protovathmiaekpaidefsi (Nipiagogeio, A'kai V' Dimotikou). Athina: Typothito
- Koegel, L. K., Singh, A. K., & Koegel, R. L. (2010). Improving motivation for academics in children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 40, 1057 – 1066
- Soulis, S.G. (2008). Ena scholeiogiaolous. Athina: Gutenberg.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Ministry of Education and Science Spain This publication may be freely quoted and reproduced. Printed in UNESCO 1994. THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION WORLD CONFERENCEON SPECIAL NEEDS EDUCATION: ACCESS AND QUALITY Salamanca, Spain, 7-10 June 1994
- Zoniou-Sideri A., Lampropoulou K., Papastavrinidou G., Tsermidou L., & Christopoulou A. (2020). Diaforopoiimenipaidagogiki&entaxiaki&ekpaidefsi:

theoritikesepisimanseis, provlimatismoi kai prooptikes. Dialogoi! Theoria kai
praxistisepistimesagogis kai ekpaidefsis, 6, 61–76.
<https://doi.org/10.12681/dial.23334>

Η διαδικασία απόκτησης ταυτότητας των εφήβων: Η επίδραση των σχέσεων με την οικογένεια και τις παρέες συνομηλίκων

Στυλιανή Ιωσήφ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ. «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Ε.Α.Π.

Περίληψη

Η εφηβεία είναι μία φάση της ζωής του ατόμου όπου ο άνθρωπος καλείται να σχηματίσει την ταυτότητά του. Προκειμένου να εδραιωθεί η ταυτότητα του ατόμου, ο έφηβος καλείται να διέλθει μέσα από ένα ταξίδι ανακάλυψης του εαυτού του και αναζήτησης του "είναι" του. Σε αυτό το ταξίδι αναζήτησης της αυτογνωσίας του, ο έφηβος επηρεάζεται από τους σημαντικούς άλλους, που είναι κυρίως η οικογένεια και οι συνομήλικοί του. Είναι εκείνοι που θα ασκήσουν σημαντική επιρροή στην εξέλιξη του εαυτού και της αυτογνωσίας του εφήβου, για τις μετέπειτα επιλογές της ζωής του και θα συμβάλουν στη διαδικασία απόκτησης της ιδιαίτερης ταυτότητας του. Οι σχέσεις του εφήβου, τόσο με την οικογένειά του, αλλά και με τους συνομηλίκους του, διαφαίνεται ότι καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση της ταυτότητάς του.

Λέξεις-Κλειδιά: εφηβεία, συνομήλικοι, ταυτότητα, οικογένεια.

The adolescent identity process: The influence of family and peer relationships

Styliani Iosif, Primary Teacher, M. Ed. "Studies in Education" E.A.P.

Abstract

Adolescence is a phase of the person's life where the person is called upon to form his identity. In order to establish the identity of the person, the teenager is called to go through a journey of self-discovery and search for his "being". In this journey of searching for his self-knowledge, the teenager is influenced by his significant others, which are mainly his family and peers. They are the ones who will exert a significant influence on the development of the self and self-awareness of the adolescent, on the subsequent choices of his life and will contribute to the process of acquiring his special identity. The adolescent's relationships, both with his family and with his peers, appear to largely determine the formation of his identity.

Key-Words: adolescence, peers, identity, family.

Εισαγωγή

Όπως σε κάθε φάση-στάδιο της ζωής του, έτσι και στην εφηβεία, το άτομο καλείται να επιλύσει μια αναπτυξιακή κρίση, αυτή του σχηματισμού ταυτότητας. Πολλοί είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διεργασία της εδραίωσης της ταυτότητας και θα πρέπει να διερευνηθούν από τον έφηβο προτού καταλήξει να κάνει συνειδητά τις επιλογές του, τόσο σε ιδεολογικό, όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο. Ο έφηβος, ακόμη, θα πρέπει να εξετάσει τους ρόλους που θα κληθεί να αναλάβει ως ενήλικας στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που ανήκει. Πρόκειται για μια διαδικασία δύσκολη που διέρχεται

μέσα από εντάσεις, συγκρούσεις, αλλά και ψυχοσωματικές αλλαγές στο ταξίδι του εφήβου προς την ανακάλυψη του εαυτού του και την αναζήτηση απαντήσεων στο κρίσιμο ερώτημα, που απασχολεί τον άνθρωπο διαχρονικά, το «ποιος είμαι».

Συνοδοιπόρους του στο ταξίδι για τη γνώση του εαυτού του, ο έφηβος θα έχει και τους σημαντικούς άλλους, που ασκούν σημαντική επίδραση στον ίδιο και στην αυτοεκτίμησή του και που οι έγκυρες αξιολογήσεις τους συμβάλλουν στη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού του. Αυτοί οι σημαντικοί άλλοι είναι, κατά κύριο λόγο, η οικογένεια και οι συνομήλικοι (φίλοι) που έχουν ιδιαίτερα ισχυρή επιρροή στην εξέλιξη του εαυτού και την εκτίμηση των ικανοτήτων του εφήβου και, κατ'επέκταση, στην επιτυχία των στόχων και των επιλογών στη ζωή του.

Στη μελέτη που ακολουθεί θα επιχειρηθεί η ανάδειξη του ιδιαίτερου ρόλου που διαδραματίζουν οι σχέσεις του εφήβου με την οικογένεια και τις παρέες συνομηλίκων κατά τη διαδικασία απόκτησης ταυτότητας. Καταβάλλεται προσπάθεια να αναλυθεί ο τρόπος που οι σχέσεις αυτές επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων.

Η εφηβεία και τα νέα είδη ταυτότητας στη σύγχρονη κοινωνία

Η δύσκολη εφηβεία και οι προκλήσεις που φέρνει

Με τον όρο εφηβεία εννοούμε την αναπτυξιακή περίοδο που περιλαμβάνει τις αλλαγές που συμβαίνουν στους τέσσερις βασικούς τομείς της ανάπτυξης: τον βιοσωματικό, τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον κοινωνικό. Η εφηβεία είναι μια περίοδος αναζήτησης νέων ρόλων, αυξημένης αυτονομίας, απομάκρυνσης από την οικογένεια, που οδηγεί στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου (Μακρή-Μπότσαρη, 2000). Για να δημιουργήσει μια ασφαλή αίσθηση του εαυτού, ο έφηβος πρέπει να ξεκαθαρίσει τις ταυτότητές του τόσο σε στην ατομική όσο και στην κοινωνική σφαίρα δηλαδή, αυτό που διατύπωσε ο Erikson, να εδραιώσει «την ταυτότητα αυτών των δύο ταυτοτήτων» (Cole & Cole, 2002).

Οι διεργασίες που απαιτούνται για τη συγκρότηση της ταυτότητας, ενός πολύπλοκου έργου, περνούν μέσα από την καθιέρωση της ιδιαίτερη προσωπικότητας του εαυτού του εφήβου, με βάση τις αξίες, τις αρχές και τις πεποιθήσεις του κάτι που θα είναι σύμφωνα με τους στόχους και τις επιλογές του ατόμου, αλλά και με αναφορές στην παιδική του ηλικία σε συνδυασμό με τις μελλοντικές του προσδοκίες.

Πριν καταλήξει ο έφηβος στην απόκτηση της ταυτότητάς του, που θα του παρέχει ένα πλαίσιο για να πορεύεται στη ζωή του, ο έφηβος θα περιηγηθεί σε διάφορα μονοπάτια: θα γνωρίσει πολλούς ανθρώπους, θα δοκιμάσει διάφορους κοινωνικούς ρόλους, θα πειραματιστεί με διαφορετικά στυλ ζωής, θα μελετήσει ποικίλους ιδεολογικούς τομείς. Όλα αυτά υπό το πρίσμα της σύγχρονης κοινωνίας και του πολυπολιτισμικού πλαισίου που ζει και περιβάλλεται ο έφηβος και πρέπει να λάβει υπόψη του (Μακρή-Μπότσαρη, 2012).

Η πολλαπλότητα της ταυτότητας

Αναφορικά με τους τομείς της ταυτότητας μπορούμε να διακρίνουμε δύο ως τους σημαντικότερους: τον ιδεολογικό και τον διαπροσωπικό. Η μεν ιδεολογική ταυτότητα αναφέρεται σ' αυτό που ο Erikson ονόμασε ταυτότητα του Εγώ και αποτελείται από το επάγγελμα, τη θρησκεία, την πολιτική, και τις προσωπικές αξίες-φιλοσοφία ζωής του ατόμου. Ο δε διαπροσωπικός τομέας περιλαμβάνει τομείς όπως η οικογένεια, η φιλία, οι συναισθηματικές-διαφυλικές σχέσεις, ο ρόλος του φύλου και η ψυχαγωγία και πολλές φορές μπορεί να είναι τόσες οι διαπροσωπικές ταυτότητες όσες και οι ομάδες ή τα σημαντικά άτομα του εφήβου, εφόσον θεωρεί πως τον βλέπουν διαφορετικά (Μακρή-Μπότσαρη,2000).

Στους παράγοντες που επιδρούν στη διεργασία συγκρότησης ταυτότητας δε θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε τη διαπολιτισμική ποικιλομορφία που χαρακτηρίζει τη σημερινή κοινωνία. Στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης η πολυπολιτισμικότητα, η πολυεθνικότητα και η πολυφυλετικότητα έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των εθνών. Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί σε θέματα εθνικής ταυτότητας και πολιτισμικής αλλοτρίωσης καθώς, ο αντίκτυπος τους φαίνεται να επηρεάζει τόσο την ψυχοκοινωνική προσαρμογή αλλά και τη συμπεριφορά των εφήβων(Μακρή Μπότσαρη,2000).

Η διαμόρφωση της ταυτότητας

Η Ταυτότητα στη Θεωρία του Erikson

Σύμφωνα με τον Erikson, ο άνθρωπος θα κληθεί να επιλύσει οκτώ βασικές αναπτυξιακές κρίσεις του Εγώ σε όλη τη διάρκεια της ζωής του πάντα μέσα στα πλαίσια του κοινωνικού πλαισίου που ζει. Το καθένα από αυτά τα στάδια, που διαρκεί κάποια χρόνια, έχει να προσφέρει στο άτομο νέες προκλήσεις που θα πρέπει να χειριστεί ανάλογα με την κρίση του προκειμένου να τις επιλύσει, να πάρει ανάλογες αποφάσεις και να τις αφομοιώσει για να διαμορφώσει νέες αντιλήψεις για τον εαυτό του και τον κοινωνικό περίγυρο και έτσι να προχωρήσει στις προκλήσεις των επόμενων σταδίων.(Μακρή-Μπότσαρη,2012).

Το στάδιο που αντιστοιχεί στην εφηβεία και είναι το 5^ο από τα 8 βασικά αφορά τη συγκρότηση ταυτότητας (Ταυτότητα- σύγχυση ρόλων). Τότε ο έφηβος χρειάζεται ένα χρονικό διάστημα για να αναζητήσει και να εξετάσει εναλλακτικές λύσεις και δυνατότητες, το λεγόμενο ψυχοκοινωνικό μορατόριουμ (Hayes,1998 στο Cole & Cole,2002). Ο Erikson θεωρούσε ότι η διεργασία συγκρότησης ταυτότητας συνεπάγεται την ολοκλήρωση περισσότερων της μιας ατομικών προσωπικοτήτων (Cole & Cole,2002). Από αυτές ο έφηβος κάποιες θα απορρίψει, ενώ κάποιες άλλες θα πρέπει να προσπαθήσει να τις ενοποιήσει και να τις συνενώσει σε ένα αμάλγαμα που θα του δίνει την αίσθηση της εσωτερικής συνοχής και ενός αρμονικού συνόλου που θα συνταιριάζει τους κοινωνικούς του ρόλους μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας που αναπτύσσεται διαμορφώνοντας ταυτότητα φύλου, επαγγελματική, θρησκευτική και πολιτική ταυτότητα (Μακρή-

Μπότσαρη, 2000). Αυτό θα προσφέρει στον έφηβο τη χαρά της αποδοχής από τον περίγυρό του αλλά και θα καλύψει την ανάγκη του για μοναδικότητα και διαφορετικότητα. Όπως αναφέρει ο Marcia (1991), πολλά νήματα συμβάλλουν στη διεργασία της εδραίωσης της ταυτότητας και κάθε άτομο πρέπει να δημιουργήσει μια μοναδική σύνθεση όλων εκείνων των ανόμοιων τμημάτων.

Το Μοντέλο Ταυτότητας του Marcia

Έχοντας ως θεωρητική βάση το έργο του Erikson, μέσα από θεωρητική και εμπειρική έρευνα των τελευταίων χρόνων προέκυψε ένα αποδεκτό και εμπεριστατωμένο μοντέλο για τη διεργασία συγκρότησης της ταυτότητας, το μοντέλο του Marcia (1966). Κατά τον Marcia, η ταυτότητα είναι μια εσωτερική και δυναμική οργάνωση των φιλοδοξιών, των δεξιοτήτων, των πεποιθήσεων, των αρχών και της προσωπικής ιστορίας του ατόμου. Όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα, δύο φαίνεται πως είναι οι διαστάσεις-πτυχές της διαμόρφωσης ταυτότητας: η διερεύνηση εναλλακτικών πεποιθήσεων, αρχών, αξιών και στόχων και η δέσμευση σε ένα συγκεκριμένο σύνολο πεποιθήσεων, αρχών, αξιών και στόχων (Μακρή-Μπότσαρη, 2002).

Ο Marcia, προκειμένου να εξετάσει το βαθμό στον οποίο τα άτομα έχουν υιοθετήσει και δεσμευθεί με μία άποψη, πήρε συνεντεύξεις από φοιτητές του σχετικά με την επαγγελματική τους επιλογή και τις πεποιθήσεις τους για τη θρησκεία και την πολιτική. Με βάση τις απαντήσεις τους και ανάλογα με την παρουσία ή την απουσία διερεύνησης ή/και δέσμευσης σε διάφορους τομείς, εντόπισε τέσσερις μορφές αντιμετώπισης της συγκρότησης ταυτότητας:

1. **Κεκτημένη(επίτευξη ταυτότητας):** Είναι η ταυτότητα που προκύπτει μετά από μια περίοδο επαρκούς διερεύνησης και υψηλού επιπέδου δέσμευσης. Τα άτομα που έχουν επιτύχει να διαμορφώσουν ισχυρή ταυτότητα έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και καλύτερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή.
2. **Μορατόριουμ(Αναστολή):** Τα άτομα αυτά δεν έχουν δεσμευτεί πλήρως ακόμη αλλά εξακολουθούν να διερευνούν και να αναζητούν εναλλακτικές για την επίλυση της κρίσης που αντιμετωπίζουν. Έχουν άγχος αλλά και δημιουργική σκέψη και συνήθως οι σχέσεις τους είναι έντονες αλλά σύντομες.
3. **Δοτή(Αποκλεισμός):** Πρόκειται για την πρόωρα διαμορφωμένη ταυτότητα που προήλθε δίχως επαρκή διερεύνηση αλλά με υψηλά επίπεδα δέσμευσης. Οι νέοι με δοτή ταυτότητα υιοθετούν μορφές ταυτότητας από τους γονείς τους, είναι συνήθως αυταρχικοί και με επιφανειακές σχέσεις, εντούτοις επιδεικνύουν θετική κοινωνική συμπεριφορά.
4. **Διάχυτη ταυτότητα(Διάχυση ταυτότητας):** Χαρακτηρίζεται από σχετική απουσία τόσο της διερεύνησης όσο και της δέσμευσης. Όπως αναφέρει ο Marcia(1991) τα άτομα αυτά είναι είτε απαθή και κοινωνικά απομονωμένα, είτε αποζητούν διαπροσωπικές σχέσεις κατά τρόπο ψυχαναγκαστικό. Φαίνεται πως

είναι επιρρεπείς σε παραβατική συμπεριφορά και στη σχολική αποτυχία (Μακρή-Μπότσαρη, 2002. Cole & Cole, 2002).

Οικογένεια και ταυτότητα

Η εφηβεία είναι μια περίοδος συνεχών αλλαγών των σχέσεων του εφήβου με τα πολλαπλά πλαίσια μέσα στα οποία ζει και αναπτύσσεται (Μακρή-Μπότσαρη, 2002). Ανάμεσα σε αυτά τα πολλαπλά πλαίσια αναφοράς τη ανάπτυξης εξέχουσα θέση έχει το οικογενειακό πλαίσιο. Η ανάγκη των εφήβων για εξατομίκευση μέσα σε κλίμα αρμονικών σχέσεων με τους γονείς θα πρέπει να αποτελεί το όχημα που θα φέρει τους εφήβους σε μια ομαλή προσαρμογή στον κόσμο των ενηλίκων.

Τα ερευνητικά δεδομένα φανερώνουν πως οι μεταβλητές που σχετίζονται με το οικογενειακό πλαίσιο και επηρεάζουν τη διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας έχουν να κάνουν με τη γονική στήριξη (αποδοχή από γονείς, υποστήριξη μεταξύ των μελών της οικογένειας), τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια (η οικογενειακή συνοχή και ισορροπία, η ενδοεπικοινωνία της οικογένειας) και τον τρόπο ανατροφής (δημιουργικός και καθοδηγητικός γονικός έλεγχος) (Collins, 1991. οπ. αναφ. στο Μακρή-Μπότσαρη, 2012).

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Κενανίδης (2005), η αίσθηση των εφήβων ότι οι γονείς τους αντιμετωπίζουν ως υπεύθυνα και ώριμα άτομα, δείχνοντας τους ανάλογη εμπιστοσύνη, αποτελεί μία μεταβλητή που συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στοιχείου δομικού και κυρίαρχου, κατά τη δόμηση της ταυτότητας (Μακρή-Μπότσαρη, 2012).

Όταν, συνεπώς, υπάρχει υψηλή αυτοεκτίμηση στο άτομο και οι έφηβοι νιώθουν αποδοχή αλλά και σεβασμό της ατομικής τους πρωτοβουλίας και της ελευθερίας τους, τότε βλέπουν τους εαυτούς τους ως άξιους στοργής, σεβασμού και εμπιστοσύνης. Ο διάλογος αναδεικνύεται σε ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για τη σωστή και δημοκρατική λειτουργία της οικογένειας. Έχει αποδειχτεί η συσχέτιση των διαφορών μορφών ταυτότητας με την γονική στήριξη και την αποδοχή των παιδιών από τους γονείς και ότι η συναισθηματική στήριξη των παιδιών οδηγεί σε κεκτημένη ταυτότητα και το μορατόριουμ (Μακρή-Μπότσαρη, 2002).

Σύμφωνα με τους Bosma & Kunnen (2001), οι ενδοοικογενειακές σχέσεις επηρεάζουν την αρχική κατάσταση της ανάπτυξης της ταυτότητας και εφόσον είναι από τις πρώτες εμπειρίες του ατόμου, παρέχουν ένα θεμέλιο για τη διαμόρφωση της ταυτότητας. Είναι συνεπώς σαφές ότι η οικογένεια παρέχει τις βάσεις για τις πεποιθήσεις και τις αξίες που κατέχει ένα άτομο (Bosma & Kunnen, 2001). Οι έφηβοι εκτίθενται στα συστήματα πεποιθήσεων των γονιών τους και, στη συνέχεια, χρησιμοποιούν αυτές τις αξίες-πεποιθήσεις ως σημείο εκκίνησης στη διερεύνηση των δικών τους αξιών.

Η αποδοχή από τους «σημαντικούς άλλους» σε συνδυασμό με τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση επηρεάζει θετικά την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ωριμότητα του εφήβου, καθώς και τη σχολική του επίδοση (Μακρή-Μπότσαρη, 2002). Εξετάζοντας τον

τρόπο ανατροφής με τις διάφορες μορφές ταυτότητας προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα :

- Οι αυταρχικοί γονείς, που με κανόνες και περιορισμούς ελέγχουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους, δίδωσ να τους αφήνουν τη δυνατότητα έκφρασης γνώμης και τα οδηγούν σε δοτή ταυτότητα.
- Οι υπερβολικά ανεκτικοί γονείς, που επιτρέπουν στα παιδιά τους να επιλέγουν και να αποφασίζουν εντελώς ανεξέλεγκτα και φαίνεται πως τα οδηγούν στο τέλμα της διάχυτης ταυτότητας.
- Οι δημοκρατικοί γονείς, που ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να λαμβάνουν ενεργά μέρος στη λήψη αποφάσεων και να τους αφήνουν περιθώρια εναλλακτικών επιλογών, προάγοντας την απόκτηση ταυτότητας (Adams et al., 2001 οπ. αναφ. στο Μακρή-Μπότσαρη,2012).

Με υποστηρικτικούς γονείς στο πλευρό τους, οι έφηβοι έχουν μεγαλύτερα περιθώρια για διερεύνηση και ,συνεπώς, μεγαλύτερη πιθανότητα να ανακαλύψουν τις προσωπικές τους αρετές και αξίες (Μακρή-Μπότσαρη,2002). Ακόμη, για τις διάφορες μορφές ταυτότητας, ένας παράγοντας που σχετίζεται είναι και το είδος της προσκόλλησης στους γονείς. Έτσι, η ασφαλής προσκόλληση στους γονείς προάγει τη διερεύνηση και την ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού που πιθανότατα θα οδηγήσει στην εξατομίκευση και στην κεκτημένη ταυτότητα. Έφηβοι που νιώθουν αποξενωμένοι από τους γονείς τους, προωθούνται στη διάχυτη ταυτότητα (Μακρή-Μπότσαρη,2002).

Η αυξημένη σπουδαιότητα που φαίνεται να κατέχει το γονικό περιβάλλον στη διαμόρφωση της ταυτότητας του εφήβου αφορά όλους τους τομείς δηλαδή τις αξίες του, τις πεποιθήσεις του, το συναισθηματικό του κόσμο και τις σχέσεις που θα αναπτύξει, τις συμπεριφορές, τα κίνητρα, το ενδιαφέρον, τη συμμετοχή του σε διάφορες δραστηριότητες, τις μελλοντικές του προσδοκίες (Μακρή-Μπότσαρη,2002).

Για την επίτευξη, συνεπώς, μιας ισχυρής ταυτότητας που θα συνδέει αρμονικά τα διάφορα στοιχεία της προσωπικότητας ενός ατόμου, θα πρέπει να ενσωματωθούν και οι εμπειρίες της πρώιμης παιδικής ηλικίας, όπως αναφέρουν και οι σύγχρονες έρευνες.

Ο ρόλος των συνομηλίκων στη διαμόρφωση ταυτότητας

Η εφηβεία θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως μια δεύτερη διαδικασία αποχωρισμού και εξατομίκευσης που οδηγεί στην αυτονόμηση του εφήβου από τους γονείς. Η διαδικασία αυτή συνεπάγεται την αναδόμηση του δικτύου των «σημαντικών άλλων» (Meeus,1994. οπ. αναφ. στο Μακρή-Μπότσαρη,2002). Καθώς τα παιδιά μπαίνουν στην εφηβεία, ο χρόνος που περνούν με τους συνομηλίκους τους αυξάνεται ραγδαία, αφού η ανάγκη των νέων για ανεξαρτησία από την οικογένεια, τους οδηγεί σε αναζήτηση άλλων πηγών υποστήριξης, πέραν των γονιών.

Οι έφηβοι εισάγουν στις σχέσεις τους την ισότητα, την αφοσίωση και την οικειότητα

ως τα κυριότερα κριτήρια της φιλίας τους, που έρχονται να αντικαταστήσουν την κυριαρχία των γονέων. Στο πλαίσιο των προσωπικών, αποκαλυπτικών συζητήσεων με στενούς φίλους, οι έφηβοι προσδιορίζουν τον εαυτό τους και διερευνούν την ταυτότητά τους (Cole & Cole, 2002). Όπως αναφέρουν οι Berndt & Savin-Williams (1993), οι στενές φιλίες έχουν θετική επίδραση στην κοινωνική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του εφήβου. Οι έφηβοι που θεωρούν τους φίλους συμμάχους αναφέρουν λιγότερα ψυχολογικά και σχολικά προβλήματα, μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην κοινωνική τους αποδοχή εκ μέρους των συνομηλίκων τους και λιγότερη μοναξιά (Cole & Cole, 2002).

Οι φίλοι επηρεάζουν σημαντικά στάσεις, συμπεριφορές και χαρακτηριστικά (Berndt, 2004). Οι νέοι συχνά υιοθετούν παρόμοιες πεποιθήσεις και αξίες με τους φίλους τους και μπορεί ακόμη και να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους γύρω από τα χαρακτηριστικά των φίλων τους. Έτσι όπως η οικογένεια μπορεί να επηρεάσει την επίτευξη ταυτότητας με την παροχή στήριξης σε προηγούμενες προκλήσεις (εμπιστοσύνη, αυτονομία, πρωτοβουλία), οι φίλοι ενός ατόμου μπορούν να επηρεάσουν την ταυτότητα ενός ατόμου βοηθώντας στη διαπραγμάτευση αναπτυξιακών κρίσεων (Bosma & Kunnen, 2001).

Σύμφωνα με τον Berndt (2002), η υψηλότερης ποιότητας φιλίες σχετίζονται με μεγαλύτερη σχολική συμμετοχή, υψηλότερη αυτοαντίληψη κοινωνικής αποδοχής και υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Ως εκ τούτου, φαίνεται να προωθείται η επίτευξη της ταυτότητας σε ένα άτομο αφού έχει εκτεθεί σε διαφορετικές απόψεις και έχει περισσότερες ευκαιρίες να δοκιμάσει τις αξίες του.

Όπως αναφέρουν οι Bosma & Kunnen (2001), οι συμμαθητές μπορούν να λειτουργήσουν ως μοντέλα και να προσφέρουν εναλλακτικές και ευκαιρίες. Βρήκαν πως αρκετές αποφάσεις που αφορούν τη διαμόρφωση ταυτότητας επηρεάζονται από συνομηλίκους. Αυτές οι αποφάσεις βοηθούν στον προσδιορισμό του «ποιος είναι» ένα άτομο και οι φίλοι μπορούν να έχουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Βρισκόμενος σε διαδικασία συγκρότησης ταυτότητας, ο έφηβος μπορεί να εντοπίσει χαρακτηριστικά της ταυτότητας ενός φίλου για να διερευνήσει και ίσως να υιοθετήσει και ο ίδιος. Συνεπώς, οι συνομήλικοι μπορούν να επηρεάσουν την διαμόρφωση της ταυτότητας κάποιου.

Οι φίλοι μπορεί να έχουν αντίκτυπο σε εκείνους που βρίσκονται σε διάχυση ταυτότητας ή αποκλεισμό. Για παράδειγμα, άτομα σε αποκλεισμό μπορεί να επιλέξουν φίλους που έχουν περιορισμένη ανοχή της διαφορετικότητας και αντικατοπτρίζουν μόνο παρόμοιες αξίες με τις δικές τους (Bosma & Kunnen, 2001). Όταν οι συνομήλικοι δεν προσφέρουν διαφορετικά συστήματα πεποιθήσεων, οι νέοι μπορεί να μη νιώσουν την ανάγκη για διερεύνηση της δικής τους ταυτότητας. Ομοίως, τα άτομα σε διάχυση μπορεί να στερούνται προτύπων σχετικών με τη διαμόρφωση της ταυτότητας και, έτσι, καθώς είναι απαθή, να εναρμονίζονται με το πλήθος, ελλείψει δικών τους ιδεών.

Ακόμη, φαίνεται πως οι σχέσεις του εφήβου με τους γονείς του επηρεάζουν τη φύση των σχέσεών του με τους συνομηλίκους. Ο δημοκρατικός τρόπος διαπαιδαγώγησης μειώνει τις αρνητικές επιδράσεις των συνομηλίκων (Μακρή-Μπότσαρη, 2002). Οι νέοι επηρεάζονται περισσότερο από συνομηλίκους που θαυμάζουν και εκτιμούν. Οι δημοφιλείς έφηβοι έχουν στενές φιλίες και είναι πιο φιλικόι πνευματώδης και ευφυείς, σε αντίθεση με εκείνους τους νέους που απορρίπτονται και έχουν από λίγους έως καθόλου φίλους και είναι επιθετικοί, ευερέθιστοι, αγχώδης και κοινωνικά απομονωμένοι (Pope & Bierman, 1999).

Οι έφηβοι που βιώνουν την απόρριψη και, κάποιες φορές, βίαιη παρενόχληση κάποιων συνομηλίκων τους, αναφέρουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, εκδηλώνουν μια σειρά από προβλήματα και είναι πιο επιρρεπείς στην κατάθλιψη.

Σύνοψη - Συμπεράσματα

Τα ερευνητικά δεδομένα συγκλίνουν στο ότι η διαδικασία της επίτευξης ταυτότητας είναι πολύπλοκη και πολυδιάστατη (Schwartz & Montgomery, 2002). Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτή τη διαδικασία. Συγκεκριμένα, οι δύο τύποι υποστήριξης που επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη της ταυτότητας του ατόμου είναι η υποστήριξη από την οικογένεια και από τους συνομηλίκους. Η μεν οικογένεια παρέχει τις βάσεις για τις αξίες και ενθαρρύνει διερεύνηση και τη δέσμευση των εφήβων μέσω της επιρροής της σε προηγούμενες επιλύσεις κρίσεων. Από την άλλη πλευρά, οι συνομήλικοι μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά ή θετικά το σχηματισμό ταυτότητας στους εφήβους. Οι φίλοι μπορεί να λειτουργήσουν ως πρότυπα για ανάπτυξη και να προσφέρουν ποικιλία από εναλλακτικές λύσεις για διερεύνηση. Τα δύο κοινωνικά πλαίσια της οικογένειας και των συνομηλίκων θα μπορούσαμε να πούμε ότι παίζουν συμπληρωματικό ρόλο στην αναδιοργάνωση της κοινωνικής ζωής του εφήβου (Cole & Cole, 2002).

Οι επαρκείς διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν έναν ισχυρό προστατευτικό παράγοντα κατά της εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς και προάγουν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του εφήβου (Μακρή-Μπότσαρη, 2002). Ο δημοκρατικός τρόπος ανατροφής είναι αυτός που προάγει την επίτευξη ισχυρής ταυτότητας μιας και, αφήνει στον νέο τη δυνατότητα, μέσω της διερεύνησης και της δέσμευσης, να ανακαλύψει την δική του ταυτότητα. Οι συνομήλικοι έχουν να προσφέρουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου εναλλακτικές οπτικές και νέες εμπειρίες που θα τον βοηθήσουν στη περαιτέρω διερεύνηση των αξιών και των πεποιθήσεων και θα τον οδηγήσουν στην ομαλή κοινωνικοσυναισθηματική προσαρμογή του μέσα από τις σχέσεις του μαζί τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Beyers W., Goossens L., (2008). Dynamics of perceived parenting and identity formation in late adolescence. *Journal of Adolescence*, vol. 31, 165-184.
- Brassard, R. M., Hall, P. S., (2008). Relational Support as a Predictor of Identity Status in an Ethnically Diverse Early Adolescent Sample. *Journal of Early Adolescence*,

vol. 28, 28-114.

Cole M., Cole R.S., (2002), *I anaptyxi ton paidion. Efiveia*, Tomos G' (metafr.) M. Solman, (epim.) Z.Papaligoura, P. Vorria, Athina: Typothito- Dardanos.

Kenanidis, S, K. (2005). *I krisi ton efivon sti synchroni oikogeneia*. Athina, Ellinika Grammata

Korosis, K. (1997). *Efivoi kai oikogeneia* . Athina. Gutenberg

Makri – Botsari, E. (2000). Ennoia tou eaftou, scheseis me tous goneis kai goneiki stirixi kata tin efiveia. *Paidagogiki Epitheorisi*, 30, 163-191. Athina, Paidagogiko Institutouto

Makri – Botsari, E. (2001a). *Aftoantilipsi kai Aftoektimisi Montela, anaptyxi, leitourgikos rolos kai axiologisi*. Athina, Ellinika Grammata

Makri-Botsari, E. (2002). To Koinoniko Plaisio tis Anaptyxis stin Efiveia sto Nova-Kaltsouni, Chr., Makri-Botsari, E. kai Tsimpoukli, A. *Exelixa tou Paidiou sto Koinoniko Perivallon, Themata Efiveias*. Patra, EAP

Makri-Botsari, E. (2012). *Taftotita* , (Simeioseis). Athina.

Para, A. E. (2008). The Role of Social Support in Identity Formation: A literature Review. *Graduate Journal of Counseling Psychology*, vol. 1, 97-105.

Η επίδραση των γονέων και των συνομήλικων στην ηθική ανάπτυξη των εφήβων

Τζιόρα Ελευθερία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ.

Περίληψη

Ένα ερώτημα που απασχολεί τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους είναι το εάν οι στενές διαπροσωπικές σχέσεις των εφήβων ασκούν επίδραση στην ηθική τους ανάπτυξη. Η παρούσα εργασία αρχικά παρουσιάζει τον ορισμό της ηθικής ανάπτυξης. Στη συνέχεια αναφέρονται οι θέσεις διαφόρων θεωριών στο σημαίνον ρόλο της αλληλεπίδρασης των ομήλικων και των γονέων στην ηθική ανάπτυξη των παιδιών στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης. Επίσης παρουσιάζεται ο τρόπος που οι γονείς και οι συνομήλικοι αντίστοιχα επηρεάζουν την ηθική ανάπτυξη των εφήβων. Στο τέλος γίνεται κριτική αποτίμηση και σύνθεση του γονικού ρόλου και των συνομήλικων.

Λέξεις-Κλειδιά: ηθική ανάπτυξη, έφηβοι, γονείς, συνομήλικοι

The influence of parents and peers on the moral development of adolescents

Tziora Eleftheria, Primary School Teacher M.Ed.

Abstract

A question that concerns developmental psychologists is whether adolescents' close interpersonal relationships influence their moral development. This paper initially presents the definition of moral development. Then the positions of various theories on the significant role of the interaction of parents and caregivers in the moral development of children in the context of socialization are mentioned. It also shows how parents and peers respectively influence the moral development of teenagers. At the end, there is a critical evaluation and synthesis of the parental role and peers.

Key-words: moral development, adolescents, parents, peers

Εισαγωγή

Οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι τα ζητήματα ηθικής συμπεριφοράς για τα παιδιά την περίοδο της εφηβείας έχουν ιδιαίτερη σημασία καθώς η ηθικότητα αποτελεί σημαντικό αναπτυξιακό στόχο (Lightfoot, Cole & Cole, 2014). Η ηθική σκέψη των παιδιών κατά τη διάρκεια της εφηβείας αποκτά κοινωνιοκεντρικό προσανατολισμό, απομακρύνεται από τον εγωκεντρισμό της παιδικής ηλικίας και δύναται να εκφράζει πολύπλοκους και αφηρημένους ηθικούς συλλογισμούς (Παυλόπουλος, Γεωργαντή, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, 2013). Η ηθικότητα του παιδιού αναπτύσσεται μέσα από τη διάδραση του με το περιβάλλον (Κακαβούλης, 1994). Η επίδραση τόσο των γονέων όσο και των ομήλικων θεωρείται σημαντική αλλά και διακριτή για την ηθική τους ανάπτυξη (Lightfoot et al., 2014).

Η έννοια του ηθικής ανάπτυξης

Οι ανθρώπινες ενέργειες αξιολογούνται από ένα σύστημα, την ηθικότητα, που περιλαμβάνει τους ηθικούς κανόνες (Hayes, 2011). Ηθικοί κανόνες στηρίζονται στις αρχές της δικαιοσύνης και της ευζωίας (Cole & Cole, 2011). Η ηθικότητα αποτελεί ένα σύνθετο μείγμα γνώσης, συναισθημάτων και συμπεριφοράς (Elliot, Kratochwill, Cook & Travers, 2008).

Η ηθική ανάπτυξη περιλαμβάνει τη σταδιακή εξέλιξη της ηθικότητας του παιδιού στη συμπεριφορά, στον συναισθηματικό και γνωστικό τομέα (Κακαβούλης, 1995) και αποτελεί τη βάση της κοινωνικοποίησης του (Hayes, 2011). Η ηθική σκέψη εκφράζει το γνωστικό μέρος της ηθικότητας, τον σεβασμό στους κανόνες και στη κρατούσα αντίληψη της κοινωνίας για τι είναι δίκαιο. Η ικανοποίηση από μια ηθική ενέργεια ή το αίσθημα της ντροπής από μια ανήθικη αντίστοιχα αποτελεί το ηθικό συναίσθημα.

Η ηθική συμπεριφορά αντανakλά το μέγεθος της εσωτερίκευσης και εφαρμογής των κανόνων συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης (Παρασκευόπουλος, 1985). Η ικανότητα του ατόμου να εκφράζει τη γνώμη του αναφορικά με το ποια ενέργεια είναι ηθικά σωστή ονομάζεται ηθική κρίση (Παυλόπουλος, Γεωργαντή, Μπεζεβέγκης και Γιαννίτσας, 2013).

Θεωρητικές προσεγγίσεις

Η εφηβεία διακρίνεται από σημαντικές αλλαγές στη σωματική και νοητική εξέλιξη του ατόμου που έρχεται αντιμέτωπος με διάφορες προκλήσεις. Οι έφηβοι πρέπει να αντεπεξέλθουν σε βιολογικές πιέσεις, σεξουαλικότητα και κοινωνικές πιέσεις, υιοθετώντας αξίες πεποιθήσεις και ρόλους που αντιστοιχούν στο πολιτισμικό τους περιβάλλον. Όλη αυτή η δυναμική πορεία οδηγεί στη διαμόρφωση της ταυτότητας του εφήβου, που έχει συνοχή και σταθερότητα (Lightfoot et al., 2014).

Αυτές οι αλλαγές των εφήβων εκδηλώνονται έντονα και στο επίπεδο της ηθικής τους ανάπτυξης. Στην εφηβεία συχνά προβληματίζονται για το τι είναι ηθικό ή όχι και ποιες ηθικές αξίες θα χρησιμοποιήσει για κρίνει τόσο τη συμπεριφορά του όσο και τη συμπεριφορά των άλλων (Lightfoot et al., 2014). Δεν αναπτύσσονται όλοι οι έφηβοι με τις ίδιες ηθικές αρχές και άλλοι αποδεικνύουν ηθικές συμπεριφορές ενώ άλλοι ανήθικες και παραβατικές (Walker, Hennig & Krettenauer, 2000). Στον διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης, στην επίδραση του οικογενειακού και φιλικού πλαισίου εστιάζουν οι διάφορες θεωρίες αυτές τις διαφορές.

Η ψυχαναλυτική θεωρία εκφράζει την άποψη ότι οι πρώιμες αλληλεπιδράσεις γονέων – παιδιών συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συνειδήσεως δια της αποδοχής και εσωτερίκευσης των κοινωνικών αξιών (Walker et al., 2000).

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης θεωρεί ότι μέσω της μίμησης ηθικών προτύπων και της επιβολής αμοιβών και ποινών για κάθε του ενέργεια το άτομο διαμορφώνει την ηθική του συμπεριφορά (Κακαβούλης, 1994) δίνοντας μεγαλύτερη αξία στο ρόλο των

γονέων στην ενίσχυση θετικών συμπεριφορών (Walker et al., 2000). Οι Piaget και Kohlberg θεωρούν ότι οι γονείς συμβάλλουν ελάχιστα στην προαγωγή της ηθικής ανάπτυξης των παιδιών τους και θεωρούν σημαντικότερες τις διαδράσεις με του συνομηλίκους (Lightfoot et al., 2014). Εξαιτίας της θέσης ισχύος και της μονομερούς εξουσίας των γονέων συχνά τα παιδιά οδηγούνται σε συμβιβασμούς ακόμα και όταν διαφωνούν. Αντίθετα οι ισότιμες, αμοιβαίες και με συνεργατικό χαρακτήρα σχέσεις με τους ομήλικους είναι ισχυρότεροι και τονώνουν την ηθική ανάπτυξη τους (Walker et al., 2000).

Η συμβολή των γονέων στην ηθική ανάπτυξη των εφήβων

Η οικογένεια αποτελεί βασικό συντελεστή στην ηθική ανάπτυξη των εφήβων. Οι οικογενειακές αλληλεπιδράσεις, οι τρόποι ανατροφής και άλλοι παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά των γονέων, η δομή της οικογένειας συμβάλλουν στην ηθική ανάπτυξη των παιδιών τους (Κακαβούλης, 1994).

Οικογενειακές αλληλεπιδράσεις

Οι οικογενειακές σχέσεις, αποτελούν το θεμέλιο της ηθικής ανάπτυξης των παιδιών. Ο συναισθηματικός τόνος, η ανταπόκριση των γονέων, οι μέθοδοι πειθαρχίας, η συνέπεια των κανόνων, οι προσδοκίες των γονέων, η αυστηρότητα ή η χαλαρότητα, η τιμωρία και η επικοινωνία αποτελούν τις σημαντικότερες πτυχές των οικογενειακών σχέσεων (Κακαβούλης, 1994).

Το συναισθηματικό κλίμα της οικογένειας θέτει τις βάσεις της ηθικής ανάπτυξης του παιδιού (Hoffman, 1975). Τα παιδιά που μεγαλώνουν με αγάπη, φροντίδα και τρυφερότητα, που οι γονείς τους δίνουν προβάδισμα στις ανάγκες τους, εκδηλώνοντας χαρά και ενθουσιασμό στις δραστηριότητές τους, δεν παρουσιάζουν τάση για άνομες ενέργειες στην εφηβεία (Simons, Roberson, & Downs 1988), αποδέχονται πιο ευχάριστα τις συμβουλές των γονέων, έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις δυνάμεις τους και υπακούουν τους κανόνες συμπεριφοράς (Maccoby, 1980).

Τα παιδιά που οι γονείς τους αντιλαμβάνονται και ικανοποιούν τις ανάγκες τους άμεσα και καταλλήλως αποκτούν συναισθηματική ανεξαρτησία, είναι κοινωνικότεροι και υπακούουν με ευκολία στους κανόνες των ενηλίκων (Spangler, 1990).

Το είδος της πειθαρχίας που επιλέγουν οι γονείς επηρεάζει την ηθική ανάπτυξη του παιδιού και αντανακλά στη φύση και στο επίπεδο της ηθικής συνείδησης. Η επαγωγική πειθαρχία, με την ανταμοιβή, τις επανορθωτικές πρωτοβουλίες του παιδιού χωρίς τη χρήση τιμωρίας και τη χρήση επιχειρημάτων από τη πλευρά των γονέων οδηγεί στη συνειδητή γνώση των ηθικών αξιών (Μακρή-Μπότσαρη, 2004).

Έρευνες σε εφήβους έχουν δείξει ότι η αμφίδρομη ανοικτή και ελεύθερη επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς και παιδιά συμβάλλει όχι μόνο στην κοινωνική, συναισθηματική ωριμότητα των παιδιών και στην αίσθηση ικανοποίησης για το οικογενειακό τους περιβάλλον, αλλά συμβάλλει και στην ευκολότερη προσαρμογή όλης της οικογένειας σε άσχημες καταστάσεις (Κακαβούλης, 1994). Οι συζητήσεις πάνω σε πραγματικά ηθικά

προβλήματα είναι πιο χρήσιμες σε σχέση με τα υποθετικά διλλήματα καθώς εκμεταλλεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό τους συναισθηματικούς μηχανισμούς και τις οικογενειακές διαδράσεις (Walker et al., 2000).

Τρόποι ανατροφής παιδιών

Οι Cole και Cole (2002) θεωρούν ότι οι τύποι οικογενειακής ανατροφής συνδέονται με την εικόνα των παιδιών και των εφήβων.

Ο αυταρχικός γονέας θεωρείται πρόσωπο εξουσίας, χρησιμοποιεί αυταρχικές μεθόδους ανατροφής και τιμωρίες για τον έλεγχο συμπεριφοράς του παιδιού και δεν ενθαρρύνει τον λεκτικό συμβιβασμό (Baumrind, 1997). Τα παιδιά που μεγαλώνουν με αυταρχικό γονέα συνήθως γίνονται πολύ επιθετικά, δεν μπορούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους ενώ άλλα υπακούουν παθητικά (Κακαβούλης, 1994). Κατά τη διάρκεια της εφηβείας γίνονται εσωστρεφή και με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991).

Οι έφηβοι με χαλαρού τύπου γονική ανατροφή έχουν αυξημένη επιθετική συμπεριφορά, έλλειψη αυτονομίας και ανάληψης ευθυνών (Κακαβούλης, 1994), είναι περισσότερο ανώριμοι στις επαφές με τους συνομηλίκους που τους θεωρούν ως το σημαντικότερο μοντέλο αναφοράς (Lamborn et al., 1991). Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε αδιάφορο οικογενειακό περιβάλλον είναι περισσότερο αυθόρμητα και ασυγκράτητα και συχνά δεν ακολουθούν τις κοινωνικές νόρμες (Κακαβούλης, 1994).

Οι έφηβοι που μεγαλώνουν με δημοκρατικό τρόπο ανατροφής, που οι γονείς σέβονται την ατομικότητα, τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα τους, συζητούν διαλεκτικά και με ευγένεια επιβλέπουν τις ενέργειές τους θέτοντας όρια έχουν μεγαλύτερη αυτονομία, αυτοέλεγχο, συναισθηματική σταθερότητα και αυτοπειθαρχία (Διαμαντόπουλος, 1995 · Gray & Steinberg, 1999). Έρευνες έχουν δείξει ότι έφηβοι πετυχαίνουν υψηλά επίπεδα ηθικού συλλογισμού και ισχυρά ηθικά συναισθήματα όταν ανατρέφονται από υποστηρικτικούς γονείς με αγάπη, ζεστασιά και φροντίδα (Malti & Buchmann, 2010).

Άλλοι παράγοντες

Η προσωπικότητα των γονέων, το φύλο, τα βιώματα, οι διαγενεολογικές αξίες επηρεάζουν τόσο τον τρόπο ανατροφής των παιδιών όσο και τον τρόπο που βλέπουν τα παιδιά τους μεγαλώνοντας την περιπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων στο οικογενειακό περιβάλλον. Η ποικιλομορφία του οικογενειακού περιβάλλοντος όπως πυρηνική, διευρυμένη, μονογονική από χηρεία ή διαζύγιο, οικογένειες με υιοθετημένα παιδιά, οικογένεια από δεύτερο γάμο προκαλεί πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη. Έρευνες έδειξαν ότι υιοθετημένοι έφηβοι, που ανατράφηκαν αυστηρά εμφανίζουν υψηλό βαθμό παραβατικών συμπεριφορών (Κακαβούλης, 1994).

Η συμβολή των συνομήλικων

Ο ρόλος της διάδρασης των εφήβων είναι αναμφισβήτητος στην ηθική ανάπτυξη (Malti & Buchmann, 2010). Η ποιότητα και η ποσότητα των επαφών με τους συνομήλικους, όπως οι στενές φιλικές σχέσεις, η συμμετοχή σε κοινωνικές δράσεις, ο ηγετικός ρόλος συνδέονται με τον ηθικό συλλογισμό κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Lightfoot et al., 2014). Η ανάπτυξη ηθικών κινήτρων και η διαμόρφωση της ταυτότητας με κατεύθυνση τη δικαιοσύνη κατά την εφηβεία συνδέονται κατά κύριο λόγο με τις στενές και υποστηρικτικές φιλικές σχέσεις.

Οι συναισθηματικές σχέσεις με κοντινούς φίλους που μοιράζονται εμπειρίες και επιλογές οδηγούν στην ανάπτυξη κινήτρων για ηθικές πράξεις. Οι σχέσεις ανάμεσα σε φίλους που τις διακρίνει η ισοτιμία δίνουν ώθηση στην ηθική ανάπτυξη ανταλλάσσοντας απόψεις και δίνοντας ευκαιρίες για κοινωνική εξέλιξη (Malti & Buchmann, 2010). Οι ισότιμοι δεσμοί ανάμεσα σε φίλους παρέχουν τη δυνατότητα για ελεύθερη έκφραση συγκρούσεων. Οι διάφοροι τύποι φιλικών σχέσεων, αδέλφια, γνωστοί, άγνωστοι ομήλικοι επηρεάζουν διαφορετικά τις ηθικές κρίσεις (Walker et al., 2000). Έρευνες έδειξαν ότι οι έφηβοι που είναι πιο λαοφιλή και παίρνουν μέρος σε πολλές κοινωνικές δράσεις, η ηθική τους σκέψη έχει μεγαλύτερη επίδοση. Οι κοινωνικές συναναστροφές με πιο έμπειρους ομήλικους, σε διαφορετική ηθική φάση, συντελούν στην ηθική ανάπτυξη, ανοίγοντας νέους γνωστικούς ορίζοντες (Κακαβούλης, 1994· Walker et al., 2000). Οι πολυτάραχες και με συγκρούσεις διαδράσεις με ομήλικους σχετίζονται με υψηλά βαθμού ηθική ανάπτυξη (Lightfoot et al., 2014). Οι εφηβικές σχέσεις αφιερώνουν αρκετό χρόνο σε συζητήσεις για δικαιοσύνη, δικαιώματα και άλλα ηθικά ζητήματα. Η ποιοτική σχέση ανάμεσα σε εφήβους είναι λειτουργική, παρέχει βοήθεια συναφή με τα ηθικά κίνητρα, δρα με μεγαλύτερη ευθύνη σε υποθετικά διλήμματα που αφορούν ξένα άτομα. Οι απόψεις των εφήβων πάνω σε ηθικά διλήμματα, οι επιλογές τους καθώς και η αιτιολόγηση των επιλογών τους σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της φιλικής ποιοτικής τους σχέσης, όπως είναι τα ηθικά κριτήρια, οι συγκρούσεις και ο τρόπος επίλυσης των συγκρούσεων (McDonald, Malti, Killen & Rubin, 2014). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι συζητήσεις πάνω σε ηθικά διλήμματα ανάμεσα σε δύο έφηβους, ανεξαρτήτως της σημαντικότητας και της αντιπροσωπευτικότητας, δεν αξιοποιούν όλες τις διαστάσεις της διάδρασης (Walker et al., 2000).

Ο ρόλος του φύλου φαίνεται από τις έρευνες να επηρεάζει το επίπεδο απόκτησης ηθικών κινήτρων. Τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια πέτυχαν υψηλότερα επίπεδα είτε γιατί τα κορίτσια έχουν ισχυρή αντίληψη του ρόλου του φύλου τους, είτε γιατί σε ορισμένες κοινωνίες, η θέση της γυναίκας είναι χαμηλότερη σε ισχύ και ιεραρχία με αποτέλεσμα να είναι ηθικά ευαίσθητες σε ηθικά ζητήματα ανισότητας και αδικίας (Malti & Buchmann, 2010). Οι συζητήσεις για ηθικά διλήμματα ανάμεσα σε κορίτσια προωθεί τον ηθικό συλλογισμό (Walker et al., 2000).

Ποιος όμως ασκεί την μεγαλύτερη επίδραση στην ηθική ανάπτυξή του εφήβου; Οι γονείς ή οι ομήλικοι;

Κριτική αποτίμηση

Η αντιπαράθεση ανάμεσα στους αναπτυξιακούς ψυχολόγους για το αν η σχέση γονέων –εφήβων ή η σχέση ανάμεσα σε συνομηλίκους συμβάλλει περισσότερο στην ηθική ανάπτυξη των εφήβων οδήγησε στη διενέργεια πλήθους ερευνών. Οι Lightfoot, Cole & Cole (2014) θεωρούν τις επιδράσεις διακριτές για την ηθική ανάπτυξη των εφήβων.

Οι ποιοτικές σχέσεις με τους γονείς και φίλους στην εφηβεία θεωρούνται εξίσου σημαντικές για την ανάπτυξη των ηθικών κινήτρων σε διλήμματα κοινωνικής δικαιοσύνης (Walker et al., 2000). Τόσο οι γονικές όσο και οι ομήλικες διαδράσεις, με ήπιο σωκρατικό ύφος δημιουργούν συνθήκες για εκμαίευση απόψεων και ελέγχουν με κατάλληλους ανιχνευτές το επίπεδο του ηθικού συλλογισμού.

Η επίδραση των γονέων στην ηθική ανάπτυξη φαίνεται να είναι πιο σημαντική: α) στην ποιότητα της σχέσης για την ανάπτυξη των ηθικών κινήτρων, όπως η υποστηρικτική ανατροφή, η αγάπη, η φροντίδα (Malti & Buchmann, 2010), β) στις λεκτικές διαδράσεις, που οι συνομήλικοι συχνά ανταλλάσσουν πληροφορίες χωρίς να τους ενδιαφέρει ο συλλογισμός του άλλου ενώ οι συζητήσεις με τους γονείς εξαιτίας του ανώτερου γνωστικού επιπέδου τους διεγείρουν τον ηθικό συλλογισμό, γ) στις συναισθηματικές διενέξεις, στις γονικές αλληλεπιδράσεις η λειτουργία του εγώ εμφανίζει υψηλότερο βαθμό ηθικού συλλογισμού (Walker et al., 2000).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Baumrind, D. (1997). Necessary distinctions. *Psychological Inquiry*, 8(3), 176-182. Retrieved from https://doi.org/10.1207/s15327965pli0803_2
- Craig, J. G., & Baycum, D. (2002). Human development (9th ed., Vol. B). Athena: Papazisi
- Cole, M. & Cole, S. (2011). The Development of children (translation. M. Solman). Athena: Tipothito – Giorgos Lavdanos (etow ekdosis prototupou 1989).
- Diamantopoulos, A. (1995). *Aisthanomai. H psixi tis oikogeneias*. Nafpaktos: Idiou.
- Elliott, N. S., Kratochwill, R. T., Littlefield Cook, J., & Travers, F. G. (2008). Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning (3rd Edition). Boston: McGraw-Hill College
- Gray, M. R., & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61(3), 574-587. doi: 10.2307/353561
- Hayes, N., (2011) *Eisagwgi sti Psyxologia* (mtf. G. Spavoudis & K. Syrmali). Athena: Pedio.

- Hoffman, M. L., (1975). Altruist behavior and the parent-child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(5), 937-945 doi: 10.1037/h0076825
- Kakavoulis, A. (1994) *Ithiki anaptiksi kai agogi*. Athena: Idiou.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child development*, 62(5), 1049-1065. doi: 10.2307/1131151
- Lightfoot, C., Cole, M., Cole, S. (2014). *The Development of children* (mtf. M. Koulentianou). Athena: Gutenberg (etos ekdosis prototypou 2009).
- Maccoby, E.,E. (1980) *Social Development: Psychological Growth and the Parent-child Relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- McDonald, L. K., Malti, T., Killen, M., & Rubin, H. K. (2014). Friends' Discussions of Social Dilemmas. *Journal of youth and adolescence*, 43(2), 233-244. doi: 10.1007/s10964-013-9961-1.
- Makri-Mpotsari, E. (2002). *H anaptiji stin efineia*. Sto: X. Nova-Kaltsouni, E. Makri-Mpotsari, & A. Tsimpoukli, Ekseliksi tou paidiou sto koinoniko perivallon: Themata (17-58). Patra : Hellenic Open University
- Malti, T., & Buchmann, M. (2010). Socialization and individual antecedents of adolescents' and young adults' moral motivation. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(2), 138-149.
- Paraskeuopoulos, I. (1985). Ekselektiki psychologia, Psychologiki theorisi tiw poreias tiw zois ap;o ti sillipsi ow tin enilikiosi. *Tomos 3 – Sxoliki ilikia*. Athena: Idiou.
- Pavlopoulos, B., Georganti, A., Mpezevegi, & Giannitsas, N. (2013). Psixologikoi kai koinonikopsixologikoi paragontes tis ithikotitas stin efiviea: tipologiko proseggisi. *Psixologia*, 20(1), 100-120. Retrieved from http://users.uoa.gr/~vpavlop/memo/journals/2013_Psychologia_20.pdf
- Simons, R. L., Roberson, J.F., & Downs, W., R. (1988). The nature of the association between parental rejection and delinquent behavior. *Journal of youth and adolescence*, 18(3), 297-310. doi: 10.1007/BF02139043
- Spangler, G. (1990). Mother, child, and situational correlates of toddlers' social competence. *Infant Behavior & Development*, 13(4), 405-419.
- [http://dx.doi.org/10.1016/0163-6383\(90\)90013-X](http://dx.doi.org/10.1016/0163-6383(90)90013-X)

Walker, L. J., Hennig, K. H., & Krettenauer, T. (2000). Parent and peer contexts for children's moral reasoning development. *Child Development*, 71, 1033– 1048.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ως πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς

Αλεξίου Αθανασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Το άρθρο αυτό πραγματεύεται τις σημερινές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική πραγματικότητα. Παιδιά με διαφορετικό υπόβαθρο, διαφορετική γλώσσα, θρησκεία, κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, αλλά και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρίες απαρτίζουν το μαθητικό δυναμικό ενός σύγχρονου σχολείου. Στόχος, λοιπόν, των εκπαιδευτικών είναι να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες αυτές συνθήκες και να εφαρμόσουν σε βάθος την συμπεριληπτική εκπαίδευση, στη σύγχρονη πλουραλιστική κοινωνία που ζούμε. Η προώθηση και η ενίσχυση της συμπερίληψης μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς. Όταν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αυτές τις πρακτικές και κάνουν την συμπερίληψη απτή πραγματικότητα, τότε, μόνο οφέλη μπορούν να προκύψουν, τόσο για τα ίδια τα παιδιά, όσο και για την κοινωνία στο σύνολό της.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπεριληπτική εκπαίδευση, προκλήσεις, πρακτικές συμπερίληψης.

Inclusive education as a challenge for teachers

Alexiou Athanasia, Primary School Teacher, M.Sc.

Abstract

This article deals with the current challenges that teachers face in the school reality. Children with different backgrounds, different languages, religions, socio-economic status, but also special educational needs/disabilities make up the student potential of a modern school. Therefore, the goal of teachers is to be able to respond to these new conditions and to apply inclusive education in depth, in the modern pluralistic society we live in. Promoting and strengthening inclusion can be done through the implementation of inclusive practices by teachers. When educators implement these practices and make inclusion a tangible reality, then, only benefits can result, both for the children themselves and the society as a whole.

Key-Words: Inclusive education, challenges, inclusive practices.

Εισαγωγή

Παρακάτω θα αναφερθούν οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της συμπερίληψης, μέσα στη σύγχρονη πλουραλιστική κοινωνία. Αρχικά, θα γίνει μία σύντομη ιστορική αναδρομή και θα οριστεί η έννοια «συμπερίληψη». Στη συνέχεια, θα αναφερθούν, όπως προ-είπαμε, οι προκλήσεις, καθώς και οι πρακτικές

που προωθούν την συμπερίληψη στη σχολική πραγματικότητα. Τέλος, θα παρουσιαστούν τα οφέλη από την εφαρμογή της συμπερίληψης στο σχολικό πλαίσιο.

Είναι ευρέως αποδεκτό, πως η συμπερίληψη είναι ιδιαίτερα σημαντική και ταυτόχρονα απαιτητική πρακτική στην σημερινή πλουραλιστική κοινωνία, καθώς από την εδραίωσή της θα ωφεληθούν, τόσο οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, όσο και η κοινωνία στο σύνολό της.

Ιστορική αναδρομή και ορισμός Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Ο όρος «Συμπεριληπτική εκπαίδευση» αποδίδει τον αγγλικό όρο “Inclusive education”. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του ‘90 ως μια καινούργια φιλοσοφία. Αποτελούσε ένα πρωτοπόρο κίνημα που προέκυψε από τους αγώνες και τις διεκδικήσεις των οργανώσεων των αναπήρων, οι οποίοι δεν διεκδικούσαν πλέον θεραπεία, αλλά ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνία (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2010). Προέκυψε ακόμη, από τις αδικίες και την περιθωριοποίηση που αντιμετώπιζαν οι μαθητές με δυσκολίες (Στασινός, 2020).

Η διακήρυξη της Σαλαμάνκα (Salamanca, 1994) προώθησε την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η διακήρυξη θεμελιώνει την ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών, σε κάθε δραστηριότητα του σχολείου, την εξοικείωση και την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ισότιμη εμπλοκή όλων των παιδιών στη διδακτική διαδικασία, αποσκοπώντας στη μέγιστη ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων και επιπρόσθετα τον περιορισμό των διακρίσεων και των αποκλεισμών (Στασινός, 2020). Η φιλοσοφία της συμπερίληψης συνδέεται άμεσα με την κοινωνία και την δημοκρατία. Το «πρόβλημα» δεν βαραίνει πλέον το άτομο, αλλά μεταβαίνει στην φύση του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκάστοτε κοινωνίας (Αγγελίδης, 2019).

Στα σχολεία, οι συζητήσεις για τη συμπερίληψη εκτείνονται πέρα από την προσφυγική κρίση και περιλαμβάνουν θέματα όπως η φυλή, το φύλο, η φτώχεια, η εθνικότητα, οι πεποιθήσεις, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/δυσκολίες, η ψυχική υγεία και η αναπηρία. Ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει το παιδί να αναπτυχθεί σε όλες τις πτυχές του. Η συμπερίληψη εκτείνεται εκτός των στενών ορίων της διδασκαλίας. Η συμπερίληψη είναι κουλτούρα που, όταν ενσωματώνεται στο σχολείο, παράγει εντυπωσιακά αποτελέσματα. Η αρχή της πρακτικής χωρίς αποκλεισμούς είναι πως όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν μέσω ενός διαφοροποιημένου και εξατομικευμένου σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών, του σεβασμού για το περιβάλλον και τον πολιτισμό, της δημιουργίας σχέσεων με τις οικογένειες και της διαρκούς αμφισβήτησης των πρακτικών, ώστε αυτές να βελτιώνονται συνεχώς, για να επωφελούνται όλοι. Η ευκαιρία για διδασκαλία και μάθηση είναι ίση για όλους τους μαθητές, οι οποίοι πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο με τους ίδιους δασκάλους και ακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα σπουδών (ΑΠ). Η φιλοσοφία της συμπερίληψης προωθεί πως όλα τα παιδιά είναι αναγκαίο να φοιτούν σε ένα ετερογενές σχολικό περιβάλλον γενικής εκπαίδευσης, κατάλληλο για την ηλικία τους και το εκπαιδευτικό περιβάλλον οφείλει να είναι ευέλικτο,

προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες όλων των παιδιών και να διασφαλίζει πως όλα τα παιδιά θα αποτελούν κομμάτι της κοινότητας (Hunter-Johnson, Newton & Cambridge-Johnson, 2014). Τα σχολεία που εφαρμόζουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση αναγνωρίζουν και αποδέχονται την ποικιλομορφία και την διαφορετικότητα και προσπαθούν να κάνουν όλα τα άτομα της κοινότητας του σχολείου να συνειδητοποιήσουν ότι είναι φυσιολογικό να αναπτύσσονται διαφορετικοί τρόποι ζωής, διαφορετικά έθιμα, παραδόσεις και προοπτικές και πως οι άνθρωποι διαθέτουν διαφορετικές δεξιότητες και προέρχονται από διαφορετικά υπόβαθρα. Επιπρόσθετα, στόχος της συμπερίληψης είναι οι μαθητές να ενσωματωθούν στη μάθηση και να κοινωνικοποιηθούν στην τάξη, δημιουργώντας σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά. Οι μαθητές είναι απαραίτητο να αποκτήσουν τις δεξιότητες και τα προσόντα, ώστε να ζήσουν στο συνεχώς μεταβαλλόμενο, ποικιλόμορφο και αλληλένδετο πολιτικο-οικονομικό τοπίο του 21^{ου} αιώνα.

Συμπερασματικά, η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συνοψίζεται στη διατύπωση «ένα σχολείο για όλους», δηλαδή όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την καταγωγή, το κοινωνικό τους υπόβαθρο, το θρησκευτικό τους υπόβαθρο ή τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, πρέπει να φοιτούν στο ίδιο σχολείο (Αγγελίδης, 2019).

Η Συμπερίληψη ως πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς

Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία η συμπερίληψη αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, καθώς αυτοί οφείλουν να προσφέρουν σε όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες μάθησης, ώστε να μην περιθωριοποιείται και να μην στιγματίζεται κανένα παιδί. Η προσπάθεια για παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προϋποθέτει συνεργασία πολλών ατόμων. Ειδικότερα, για την ανάπτυξη της συμπερίληψης είναι αναγκαίο να συνεργαστούν η τοπική κοινωνία, οι γονείς των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί και η διεύθυνση του σχολείου. Δυστυχώς, στην συνεργασία αυτή υπάρχουν αρκετά προβλήματα (Αγγελίδης, 2019). Πιο αναλυτικά, προβλήματα στην κουλτούρα της κοινωνίας, προκαταλήψεις, θρησκευτικές πεποιθήσεις και στερεότυπα αποτελούν εμπόδια στην ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης (Stylianou, 2017). Επιπρόσθετα, η σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών, με το ειδικό βοηθητικό προσωπικό, με τις διευθύνσεις, καθώς και με τους συναδέλφους τους δεν είναι οι ιδανικές (Angelides, Constantinou & Leigh, 2009). Απόρροια των παραπάνω είναι οι προσπάθειες να μην πετυχαίνουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, να διαιωνίζονται οι προκαταλήψεις και να περιθωριοποιούνται πολλοί μαθητές. Για να εφαρμοστεί, λοιπόν, η συμπερίληψη θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται εποικοδομητικά μεταξύ τους, αλλά και με τα παιδιά, τους γονείς/κηδεμόνες, άλλα σχολεία και την τοπική κοινωνία, ώστε να τους έχουν συμμάχους στην προσπάθεια ανάπτυξης της συμπερίληψης.

Μία άλλη πρόκληση, με την οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί είναι οι οτωρινός σχεδιασμός του αναλυτικού προγράμματος, όπου δεν συνυπολογίζεται η ποικιλομορφία και η ετερογένεια των μαθητών. Ο τεράστιος όγκος ύλης που είναι αναγκαίο να καλυφθεί σε συνδυασμό με τον ελάχιστο χρόνο δεν αφήνει περιθώρια στους

εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν συνεργασίες μεταξύ τους και να αναλάβουν πρωτοβουλίες για διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Fuchs & συν., 2009). Ακόμη, τα εγχειρίδια διδασκαλίας ενδεχομένως να μην ανταποκρίνονται σε όλους τους μαθητές (π.χ. παιδιά με διαταραχές όρασης, παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα κ.λπ.) με αποτέλεσμα αρκετοί μαθητές να αποκλείονται από τη διδασκαλία. Η δημιουργία νέων ΑΠΣ για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κρίνεται αναγκαία για την επίτευξη της συμπερίληψης, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες και να υποστηριχθούν οι ιδιαίτερες ικανότητες των παιδιών με δυσκολίες. Επειδή, όταν το Υπουργείο προωθεί ένα μη ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα στη διδασκαλία όλων των μαθητών, χωρίς να υπολογίζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, τότε η ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης γίνεται ιδιαίτερα κοπιαστική έως αδύνατη (Καλογήρου, 2014). Σε αυτό το πλαίσιο, η πρόκληση των σημερινών εκπαιδευτικών είναι να διαφοροποιήσουν την διδασκαλία τους, ανεξάρτητα από την ύλη που έχουν να καλύψουν, από τον περιορισμένο χρόνο, αλλά και τα αναχρονιστικά ΑΠΣ.

Ακόμη, οι υποδομές των σχολικών μονάδων δεν είναι προσβάσιμες για όλους τους μαθητές, καθώς αρκετές φορές παρατηρείται απουσία κατάλληλων υποδομών στις αυλές των σχολείων για παιδιά με κινητικές ή αισθητηριακές δυσκολίες (ράμπες, τουαλέτα ΑΜΕΑ) (Fuchs & συν., 2009). Παράλληλα, αρκετές είναι και οι σχολικές μονάδες, οι οποίες δεν διαθέτουν τον κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό (π.χ. μηχανές braille, ηλεκτρονικούς υπολογιστές, προτζέκτορες, διαδραστικούς πίνακες κ.λπ.) που απαιτείται, για να εξυπηρετούνται και να καλύπτονται οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Αναντίρρητα, τα παιδιά στο σχολείο κοινωνικοποιούνται κυρίως στο προαύλιο του σχολείου και μαθαίνουν πληρέστερα και πιο δημιουργικά στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Σε αυτό το εμπόδιο, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαφοροποιήσει την διδασκαλία του και να βρει εναλλακτικούς τρόπους, δεδομένου ότι τα σχολεία δεν διαθέτουν τα απαραίτητα. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να καλύψει τις ανάγκες όλων των παιδιών, αυτών που είναι ακουστικοί, οπτικοί, ή κιναισθητικοί τύποι, αλλά και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πρόκληση, ακόμη, αποτελεί η απουσία κατάρτισης (εξειδικευμένες γνώσεις) από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους (γονείς, τοπικοί φορείς) σε ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας, της προσφοράς ίσων ευκαιριών, αλλά και σε ζητήματα ανάπτυξης διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται μόνο θεωρητικά, χωρίς να τους παρέχεται επιπρόσθετη καθοδήγηση και συμβουλευτική σχετικά με την πρακτική εφαρμογή των γνώσεων που απέκτησαν στο σχολικό συγκείμενο (Γαβριηλίδου-Τσιελεπή, 2011), με επακόλουθο η γνώση να παραμένει αδρανής. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο, να κατανοηθεί από τους αρμόδιους η ανάγκη εκπαίδευσης και επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να προωθήσουν τη συμπερίληψη (Sharma, 2012). Μέσα από την επιμόρφωση, θα μάθουν οι εκπαιδευτικοί πως να αντιμετωπίζουν σωστά τις προκλήσεις που συναντούν στη σχολική καθημερινότητα.

Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθεί πως άλλη μία πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο είναι πως πρέπει να διασφαλίσουν την αποδοχή των μαθητών με δυσκολίες, από τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης, προκειμένου οι πρώτοι να αισθανθούν ασφάλεια και να αναπτύξουν το αίσθημα του ανήκειν στην τάξη τους. Επομένως, είναι υποχρέωση των εκπαιδευτικών να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν εποικοδομητικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών, ώστε να γίνει η τάξη ένα γόνιμο μέρος, στο οποίο μπορούν να εξελίσσονται όλα τα παιδιά σε όλους τους τομείς, χωρίς να νιώθουν άβολα.

Πρακτικές Προώθησης Συμπερίληψης

Τη σημερινή εποχή, ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα στον τομέα της εκπαίδευσης είναι το πώς τα σχολεία θα αναπτύξουν πρακτικές συμπερίληψης, οι οποίες αποβλέπουν στο να βελτιώσουν την εκπαίδευση και την ποιότητα ζωής (Στάσιнос, 2020), καθώς και να μειώσουν την περιθωριοποίηση. Η ακαδημαϊκή και κοινωνική περιθωριοποίηση ενδέχεται να οδηγήσει σε σχολική διαρροή. Επομένως, καταλαβαίνουμε πως είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές πρακτικές (Κωστή, Χατζηαγγελή, Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2012). Μέσω αυτών των πρακτικών θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις και να εφαρμόσουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Αρχικά, μια πρακτική συμπερίληψης αποτελεί η συμμετοχή όλων των μαθητών σε σχολικά ζητήματα. Πιο συγκεκριμένα, είναι απαραίτητο να παρέχονται σε όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στη λήψη σχολικών αποφάσεων (Κωστή κ.ά., 2012). Για να παρακινήσουμε όλα τα παιδιά θα πρέπει να έχουμε θετικές προσδοκίες για όλα τα παιδιά, να υποστηρίζουμε τα θετικά τους στοιχεία και να ενισχύουμε τα αδύναμα. Επίσης, εξέχοντα ρόλο διαδραματίζει η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Προκειμένου, λοιπόν, να δίνονται ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ο δάσκαλος θα πρέπει να διαφοροποιεί τη διδασκαλία, με βάση τα κίνητρα, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες και τις προσωπικές εμπειρίες/βιώματα κάθε παιδιού, ώστε να καλύπτεται ένα ευρύ φάσμα ελλειμμάτων και δυνατοτήτων, κάνοντας χρήση διαφορετικών φύλλων εργασίας, κατάλληλων λογισμικών και εποπτικού υλικού. Για να πραγματοποιηθεί αυτό, είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της μαθητικής του ομάδας. Με τη διαφοροποίηση των στρατηγικών διδασκαλίας και την παροχή πλήθους επιλογών σε όλα τα παιδιά για την κατάκτηση της γνώσης, εξάγονται ανώτερα γνωστικά αποτελέσματα (Banks & McGee Banks, 2009). Για το λόγο αυτό, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι ευέλικτος και ελαστικός, για να μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες των εκάστοτε μαθητών του (Λιακοπούλου, 2016).

Επιπλέον, ένας τρόπος προώθησης της συμπερίληψης είναι να καλλιεργηθεί μια συνεργατική κουλτούρα. Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στα παιδιά βοηθά στον περιορισμό της περιθωριοποίησης και του στιγματισμού και στην ενίσχυση της συμμετοχής σε πολλές σχολικές δραστηριότητες. Η ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης συνδέεται και με την εξωσχολική συνεργασία, δηλαδή με

γονείς/κηδεμόνες που ενδεχομένως θέτουν σχολικούς στόχους, εκφράζουν τις γνώμες τους, συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων της κοινότητας, η οποία, ως γνωστόν, αποτελεί τον φορέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κωστή κ.α., 2012). Επιπρόσθετα, μία ωφέλιμη πρακτική είναι και η ανταλλαγή απόψεων και η συνεργασία με άλλα σχολεία που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα, ώστε αυτά να ξεπεραστούν.

Ακόμη μία πρακτική προώθησης συμπερίληψης είναι η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Συγκεκριμένα, η πρακτική αυτή αναφέρεται σε διδασκαλία που λαμβάνει χώρα εκτός του σχολείου, π.χ. σε μουσειακούς χώρους, περιβαλλοντικά πάρκα, κτίρια με ιδιαίτερη ιστορία κ.λπ., όπου τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν, βρίσκουν λύσεις σε αληθινά προβλήματα της καθημερινότητας, με απόρροια να ενισχύουν την αυτονομία τους, να συνεργάζονται με τα υπόλοιπα παιδιά, να ερευνούν, να ανακαλύπτουν και να γίνουν μελλοντικά ενεργοί πολίτες (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011).

Ως εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουμε ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής σε όλα τα παιδιά της τάξης μας και να ευαισθητοποιούμε την κοινωνία και τους γονείς/κηδεμόνες απέναντι στην ετερότητα. Ο σύλλογος εκπαιδευτικών του σχολείου οφείλει να διαμορφώσει μία κοινή αντίληψη για την συμπερίληψη, αλλά και να προωθεί και να υποστηρίζει την συμπεριληπτική κουλτούρα (Αγγελίδης, 2019). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να εφαρμόζουν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι η βιωματική μάθηση, η μάθηση μέσω υλικών, η μέθοδος project και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να συμμετέχουν πιο ενεργά στη μάθησή τους (Hornby, 2014).

Οφέλη Συμπερίληψης

Είναι ευρέως γνωστό πως η φοίτηση των μαθητών με δυσκολίες σε μονάδες ειδικής εκπαίδευσης, τοποθετούσε τα παιδιά αυτά στο περιθώριο και τα στιγματίζε. Με την συμπεριληπτική εκπαίδευση κανένας μαθητής δεν περιθωριοποιείται. Επομένως, με την συμπεριληπτική εκπαίδευση δημιουργείται «Ένα Σχολείο για όλους!». Το σχολείο αυτό είναι δημοκρατικό και αναμορφωμένο, ενώ κατοχυρώνει και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές του.

Σύμφωνα με έρευνες, στο συμπεριληπτικό σχολείο οι μαθητές με δυσκολίες εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις, τόσο στα μαθήματα, όσο και στις σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά, ενώ το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Ζώνιου - Σιδέρη, 2011). Ειδικότερα, εμφανίζουν βελτίωση στις δεξιότητες γραμματισμού (ανάγνωση, γραφή), καθώς και στις δεξιότητες υπολογισμού (μαθηματικές). Ακόμη, ενισχύουν τις δεξιότητες επικοινωνίας, κοινωνικοποιούνται, δημιουργούν φιλίες και αναπτύσσουν δεξιότητες ζωής. Επιπλέον, λείπουν λιγότερο από το σχολείο και δεν παρουσιάζουν παραβατικές συμπεριφορές (Ainscow & Messiou, 2018).

Οι συμμαθητές των παιδιών με δυσκολίες εμφανίζουν πιο θετικές στάσεις, όταν φοιτούν σε γενικές τάξεις, όπου συμπεριλαμβάνονται και παιδιά με δυσκολίες, καθώς τους παρέχονται νέες μορφές ευκαιριών μάθησης.

Ενδεχόμενες ανησυχίες από τους γονείς, αλλά και από τον υπόλοιπο εκπαιδευτικό κόσμο πως η διδασκαλία σε συμπεριληπτικές τάξεις δεν είναι αποτελεσματική, καταρρίπτονται. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί φανερώνουν πως δεν υφίσταται κάτι τέτοιο, αφού ούτε ο χρόνος διδασκαλίας, αλλά ούτε και ο χρόνος που φοιτούν τα παιδιά διαφοροποιείται ανάμεσα στις συμπεριληπτικές τάξεις και στις μη συμπεριληπτικές (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Συμπεράσματα

Με βάση όσα ειπώθηκαν, ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι καταρτισμένος και ευαισθητοποιημένος σε θέματα ετερότητας, ώστε να είναι σε θέση να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών της τάξης του, καθώς και να πράττει με ενσυναίσθηση. Υποχρέωσή του είναι να συντονίζει, να δίνει συμβουλές, να στηρίζει, να καθοδηγεί, να παρατηρεί και να ακούει, αλλά κυρίως να γνωρίζει πως να διαχειρίζεται τις περιστάσεις με «διαπολιτισμική ικανότητα». Ταυτόχρονα, είναι αναγκαίο να δημιουργεί προσδοκίες και επίδοξους στόχους, προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές, να σέβονται την ετερότητα και να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση. Ακόμη, θα πρέπει να ενθαρρύνονται τα παιδιά να παίρνουν μέρος σε πρακτικές μάθησης, οι οποίες ενισχύουν την κριτική σκέψη, με στόχο να αποβληθεί κάθε προκατάληψη που ενδεχομένως υπάρχει (Ahmad & May, 2018). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να διδάσκουν με πολλαπλούς τρόπους, με βάση τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του κάθε παιδιού, διαφοροποιώντας την διδασκαλία τους.

Συμπεραίνοντας, οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, έρχονται αντιμέτωποι με πολυάριθμες προκλήσεις, όσον αφορά την ανάπτυξη πρακτικών συμπερίληψης. Οι προκλήσεις αυτές, είναι αναγκαίο να ξεπερασθούν, προκειμένου να εφαρμοστεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση και να επωφεληθούν από αυτήν, τόσο οι μαθητές, όσο και η κοινωνία στο σύνολό της.

Βιβλιογραφία

- Angelidis, P. (2019). *Paidagogikes tis symperilipsis*. Athina: Diadrasi.
- Angelidis, P. & Avramidou, L. (2011). *Anaptyxi symperiliptikis ekpaidefsis mesa apo atypa perivallonta mathisis*. Sto: P. Angelidis, (epim.). *Sto Paidagogikes tis symperilipsis*. Athina: Diadrasi.
- Ahmad, N. A. & May, S. Y. (2018). *Challenges in Preparing Teachers for Inclusive Education and Its Impact to Students with Learning Disabilities*. Ανακτήθηκε από: [researchgate](https://www.researchgate.net/publication/328111111). Τελευταία πρόσβαση στις 10/11/2022.

- Ainscow, M. & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17. Ανακτήθηκε από: [article](#). Τελευταία πρόσβαση στις 10/11/2022.
- Angelides, P., Constantinou, C. & Leigh, J. (2009, February). The role of paraprofessionals in developing inclusive education in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 24 (1), 75-89. Banks, J. A & C. A. McGee Banks (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspective s. Needham Heights. USA: Wiley*.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Compton, D., Wehby, J., Schumacher, R., Gersten, R., και συν. (2009). Inclusion Versus Specialized Intervetion for Very-Low-Performing Students: What Does Access Mean in an Era of Academic Challenge? *Exceptional Children*, 81 (2), 134-157.
- Gavriilidou-Tsielepi, E. (2011). Agono edafos gia allagi: Dyskolia gia efarmogi tis symperiliptikis ekpaidefsis stin Kypro. Opos anaferetai sto Syllogiko, Paidagogikes tis symperilipsis (ss. 273-296). Athina: Diadrasi.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. Ανακτήθηκε από: [researchgate](#). Τελευταία πρόσβαση στις 10/11/2022.
- Hunter-Johnson, Y., Newton, N. & Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: A Bahamian context. *International Journal of Special Education*, 29 (1), 143-157. Ανακτήθηκε από: [eric](#). Τελευταία πρόσβαση στις 10/11/2022.
- Kalogirou, E. (2014). Pros mia pio Symperiliptiki Ekpaidefsi. O rolos tou ekpaideftikou kai ta empodia pou prokryptoun. *Neos Paidagogos*, 4, 225-230. Athina: Ekdoseis e-Protovathmia.
- Kosti, A., Chatziangeli, M., Chatzisotiriou Ch. & Angelidis, P. (2012). Efarmogi praktikon symperiliptikis ekpaidefsis (inclusive education) se ena diapolitismiko plaisio. *Paidagogiki Epitheorisi*, 54(1), 131-149.
- Lampropoulou, V. & Panteliadou, S. (2010). I Eidiki Agogi stin Ellada, Kritiki Theorisi. Anaktithike apo: [KritikiTheorisi](#). Teleftaia prosvasi stis 10/11/2022.

- Liakopoulou, M. (2016). Veltionontas tin apotelesmatikotita tis scholikis monadas: praktikes dioikisis. Praktika tou 6ou Panelliniou synedriou gia tin typopoiisi, ta protypa kai tin poiotita, 27-29 Maiou 2016, Polytechniki Scholi APTh, Thessaloniki.
- Stasinos, D. (2020). I Eidiki Symperiliptiki Ekpaidefsi 2027. I Elkystiki Ekdiplosi tis sto Neo-psifiako scholeio me Psifiakous Protathlites. Athina: Ekdoseis Papazisi.
- Salamanca, (1994). Διακήρυξη της Salamanca και πλαίσιο δράσης για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Παγκόσμιο Συνέδριο για την Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Salamanca.
- Sharma, U. (2012). Changing Pre-Service Teachers' Beliefs to Teach in Inclusive Classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (10), 53-66.
- Stylianou, A. (2017). Absentint the absence(s) in the education of poor minority ethnic students: a critical realist framework. *International Journal of Inclusive Education*, 21 (10), 975-990.
- Zoniou-Sideri, A. (2011). Sygchrones entaxiakes prosengiseis (Tomos A'). Athina: Pedio.

Πολιτισμικές διαστάσεις της γονικής εμπλοκής στη μέση παιδική ηλικία

Ντόκας Κωνσταντίνος, Φυσικός, Μ.Εδ.

Περίληψη

Η γονική εμπλοκή αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που οδηγεί στην σχολική επιτυχία των παιδιών, ιδίως εκείνων που προέρχονται από πολιτισμικές μειονότητες. Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διαπνέεται από τη συνεργασία οικογένειας-σχολείου, έτσι ώστε να αμβλύνεται όσο είναι δυνατόν το χάσμα ανάμεσα στο σχολικό και στο οικογενειακό περιβάλλον. Η παρούσα εργασία ανέδειξε τη σημασία της συνεργασίας, σε όλα τα επίπεδα, οικογένειας-σχολείου στη σχολική επιτυχία και εστίασε σε παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας που προέρχονταν από πολιτισμικές μειονότητες. Επιχειρήθηκε η εξέταση και τεκμηρίωση με την βοήθεια ερευνητικών μελετών της σημασίας της γονικής εμπλοκής σε σχέση με τη σχολική επίδοση των παιδιών μέσης παιδικής ηλικίας που προέρχονται από πολιτισμικές μειονότητες. Από την παρούσα εργασία συνάγεται αβίαστα ότι η γονική εμπλοκή είναι ένας κομβικής σημασίας παράγοντας για τη σχολική επιτυχία, ιδίως μαθητών που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες.

Λέξεις-Κλειδιά: Γονική εμπλοκή, πολιτισμικές μειονότητες, σχολική επιτυχία.

Cultural dimensions of parental involvement in middle childhood

Ntokas Konstantinos, Physics Teacher, M.Ed.

Abstracts

Parental involvement is an important factor leading to the school success of children, especially those from cultural minorities. The intercultural model of education is inspired by family-school cooperation, so that the gap between the school and the family environment is reduced as much as possible. This paper highlighted the importance of family-school collaboration at all levels in school success and focused on middle childhood children from cultural minorities. An attempt was made to examine and document with the help of research studies the importance of parental involvement in relation to the school performance of middle childhood children from cultural minorities. From this paper it is easily concluded that parental involvement is a key factor in school success, especially for students belonging to cultural minorities.

Key-Words: Parental involvement, cultural minorities, school success.

Εισαγωγή

Αναμφίβολα η γονική εμπλοκή αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που οδηγεί στην σχολική επιτυχία των παιδιών, ιδίως εκείνων που προέρχονται από πολιτισμικές μειονότητες. Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διαπνέεται από τη συνεργασία

οικογένειας-σχολείου, έτσι ώστε να αμβλύνεται όσο είναι δυνατόν το χάσμα ανάμεσα στο σχολικό και στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι παραπάνω σκέψεις αποτελούν απάνθισμα του κειμένου αφόρμησης (Καραφώτη,2014) της παρούσας εργασίας, η οποία έχει σαν στόχο να αναδείξει τη σημασία της συνεργασίας, σε όλα τα επίπεδα, οικογένειας-σχολείου στη σχολική επιτυχία και να εστιάσει σε παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας που προέρχονται από πολιτισμικές μειονότητες.

Στην παρούσα εργασία, θα επιχειρηθεί η εξέταση και η τεκμηρίωση με την βοήθεια ερευνητικών μελετών της σημασίας της γονικής εμπλοκής σε σχέση με τη σχολική επίδοση των παιδιών μέσης παιδικής ηλικίας που προέρχονται από πολιτισμικές μειονότητες.

Θεωρητικοί προβληματισμοί

Σε γενικές γραμμές η γονική εμπλοκή αναφέρεται σε συμπεριφορές και πρακτικές των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο με στόχο την ενίσχυση της μάθησης των παιδιών (Greenwood & Hickman, 1991 όπ. αναφ. στον Πετρογιάννη 2012).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, εκπαιδευτικές δυσκολίες παρουσιάζουν συνήθως μαθητές που δεν ανήκουν στη κυρίαρχη ομάδα της κοινωνίας (Καραφώτη,2014). Μια εξήγηση σε αυτό δίνει, ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο, παρέχουν άνισες εκπαιδευτικές ευκαιρίες οι οποίες καθορίζονται από τη θρησκεία, την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα και τη γλώσσα (Larocque, Kleiman, & Darling, 2011)

Τα σχολεία τις τελευταίες δεκαετίες καλούνται να αντιμετωπίσουν την πρόκληση τόσο της γλωσσικής όσο και της πολιτισμικής ποικιλομορφίας των μαθητών τους λόγω της αυξημένης κινητικότητας που παρουσιάζεται σε παγκόσμιο επίπεδο (Lightfoot, Cole & Cole,2014). Κομβική θέση στην αντιμετώπιση της παγκόσμιας αυτής πρόκλησης κατέχει η συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια των μαθητών και το σχολείο (Μπέση & Γρίβα 2013).

Οι Πετρογιάννης και Πεντέρη (2017), αναφέρουν ότι η σημασία της γονικής εμπλοκής στην ποιότητα της εκπαίδευσης είναι καθοριστική και ο Jeynes, (2005, όπ. αναφ. στους Μπέση & Γρίβα 2013) επισημαίνει ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν οι γονείς προέρχονται από μεταναστευτικά περιβάλλοντα και μάλιστα όσο πιο νωρίς γίνεται η γονική εμπλοκή τόσο μεγαλύτερα είναι τα εκπαιδευτικά οφέλη της.

Η ανά τακτά χρονικά διαστήματα συνεργασία των γονέων μεταναστών με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, βοηθά αφενός τους μαθητές να αισθάνονται οικεία στο σχολείο αφού οι γονείς τους συμμετέχουν και αφετέρου τους εκπαιδευτικούς να βρουν τρόπους έτσι ώστε να αξιοποιήσουν τις πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών που προέρχονται από μεταναστευτικά περιβάλλοντα (Μπέση & Γρίβα 2013).

Οι Isik και Ercan, (2012, όπ. αναφ. στους Μπαρμπουδάκη, Βίτσου & Γκαινταρτζή, 2019), αναφέρουν μια σειρά πρακτικών που διευκολύνουν τη γονική εμπλοκή όπως είναι οι διερμηνείς, η χρήση των νέων τεχνολογιών στην επικοινωνία, η ενίσχυση της διγλωσσίας στο σπίτι, η υποστήριξη των οικογενειών με μαθήματα αλλά και προγράμματα γλωσσικά, έτσι ώστε να καταστήσουν τη γονική εμπλοκή μια ενεργή διαδικασία προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επίδοσης των παιδιών.

Διαστάσεις γονικής εμπλοκής πολιτισμικών μειονοτήτων από ερευνητικές μελέτες.

Η έρευνα των Μιχελακάκη και Φονιά (2015), αναφέρεται στη γονική εμπλοκή αλλοδαπών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με θεματικούς άξονες, την εμπλοκή γονέων στη μελέτη στο σπίτι, τη σχέση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, την εμπλοκή γονέων σε σχολικές και σε εξωσχολικές δραστηριότητες και τις προσδοκίες από την εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα από τα αποτελέσματα της έρευνας των Μιχελακάκη και Φονιά (2015), γίνεται φανερό ότι σχεδόν οι μισοί γονείς προσφέρουν βοήθεια στα παιδιά τους στο σπίτι καθημερινά αλλά λίγοι από αυτούς αισθάνονται ότι είναι γνωστικά και γλωσσικά επαρκείς.

Η έρευνα αναδεικνύει, την πολύ μικρή συμμετοχή των οικονομικών μεταναστών στους συλλόγους γονέων λόγω έλλειψης γλωσσικής επάρκειας ή ευκαιριών έκφρασης από τα άλλα μέλη του συλλόγου και μεμονωμένες περιπτώσεις ρατσισμού στα παιδιά των οικονομικών μεταναστών που αντιμετωπίστηκαν με την συνεργασία γονέα μετανάστη-εκπαιδευτικού (Μιχελακάκη & Φονιά, 2015).

Επίσης η έρευνα αναδεικνύει ότι η συνεργασία των αλλοδαπών γονέων με το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους έχει άμεση εξάρτηση από το οικονομικό, μορφωτικό, επαγγελματικό επίπεδο που έχουν οι γονείς, από το χρόνο που βρίσκονται στην Ελλάδα, από την εικόνα που έχουν για τους εαυτούς τους και από τη σύνθεση της οικογένειας (Μιχελακάκη & Φονιά 2015). Συγκεκριμένα οι μητέρες με καταγωγή από τη Βόρεια Ευρώπη έχουν υψηλές προσδοκίες από το σχολείο και παρουσιάζουν ικανοποιητική συμμετοχή τόσο στις εξωσχολικές όσο και στις εντός του σχολείου δραστηριότητες.

Αντιθέτως οι γονείς που προέρχονται από χώρες όπως η Συρία, η Ρωσία, η Βουλγαρία και η Γεωργία έχουν γλωσσική και κοινωνική ανασφάλεια με συνέπεια να είναι περιορισμένη η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου κάτι το οποίο όμως δεν επιθυμούν (Μιχελακάκη & Φονιά 2015) και αποτελεί η εμπλοκή τους στη σχολική πραγματικότητα την σύγχρονη πρόκληση για το σχολείο του μέλλοντος το οποίο θα πρέπει να κάνει μέσω των εκπαιδευτικών τις απαραίτητες ενέργειες προσέγγισης

Παρομοίως η Χατζηδάκη (2006) πραγματοποίησε μία πραγματικά ενδιαφέρουσα διττή έρευνα καθώς διερεύνησε τη γονική εμπλοκή των μεταναστών στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους από τις δύο οπτικές γωνίες, των γονέων και των εκπαιδευτι-

κών. Συγκεκριμένα πραγματοποίησε δύο έρευνες με τη μορφή της επισκόπησης σε Αλβανούς γονείς μετανάστες που τα παιδιά τους φοιτούσαν στο Δημοτικό και σε Έλληνες εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε Δημοτικά Σχολεία.

Η πρώτη έρευνα της Χατζηδάκη (2006), ανέδειξε ότι οι μετανάστες γονείς απαντούν ότι βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα στο σπίτι σε καθημερινή βάση σε ποσοστό 67% και σε ότι αφορά τη συχνότητα των επισκέψεων στο σχολείο για τη σχετική ενημέρωση το 75% των γονέων απαντά ότι επισκέπτεται το σχολείο τουλάχιστον μία φορά στους δύο μήνες. Άρα, οι μετανάστες γονείς, απαντούν ότι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους σε ικανοποιητικό βαθμό γιατί αυτό θεωρούν σωστό και στην πλειονότητά τους εμπιστεύονται το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα (Χατζηδάκη, 2006).

Αντίθετα αποτελέσματα προέκυψαν από την δεύτερη έρευνα της Χατζηδάκη (2006), που διερευνά την οπτική των εκπαιδευτικών, όπου αναδεικνύεται η διάσταση των απόψεων των αλλοδαπών γονέων και των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα το 70% των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα είχε την άποψη ότι οι αλλοδαποί γονείς δεν ασχολούνται καθόλου ή ελάχιστα με τα μαθήματα των παιδιών τους στο σπίτι. Από την παραπάνω διττή έρευνα, συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι αλλοδαποί γονείς και οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την γονική βοήθεια στο σπίτι έχουν αντίθετες απόψεις. Ένα ενδιαφέρον εύρημα της παραπάνω έρευνας είναι ότι 1 στους 5 εκπαιδευτικούς ενώ δεν είχε εργαστεί σε τμήμα με αλλοδαπούς μαθητές απαντά και μάλιστα αρνητικά σε ότι αφορά την βοήθεια που παρέχουν οι γονείς στο σπίτι μεταφέροντας ίσως, μια στάση γενικότερη της κοινωνίας (Χατζηδάκη, 2006).

Όσον αφορά την προσπάθεια από την πλευρά των εκπαιδευτικών να εμπλέξουν τους μετανάστες γονείς στα δρώμενα του σχολείου το 29% των εκπαιδευτικών δηλώνει πως δεν προσπάθησε καθόλου αιτιολογώντας αυτή την αρνητική στάση σε διάφορους παράγοντες όπως προσωπική άγνοια, άγνοια της γλώσσας από την πλευρά των μεταναστών γονέων ή έλλειψη χρόνου ή και αδιαφορίας σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους (Χατζηδάκη, 2006).

Όμως παρόλο που το 57% των εκπαιδευτικών στην έρευνα της Χατζηδάκη, (2006) απαντά ότι προσπάθησε να εμπλέξει τους μετανάστες γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία αυτό έγινε με μια «παραδοσιακή ηγεμονική αντίληψη», με το ρόλο του δασκάλου να είναι σε κυρίαρχη θέση και να περιορίζεται στα καθιερωμένα δηλαδή στην ενημέρωση για την επίδοση των μαθητών, στις οδηγίες προς τους μετανάστες γονείς για τον τρόπο που πρέπει να προσφέρουν βοήθεια στο σπίτι και στην ενθάρρυνση για συμμετοχή στις πολιτιστικές εκδηλώσεις του σχολείου. Η αντίληψη που διαπνέει τις παραπάνω απαντήσεις θέτει το γονέα μετανάστη σε ρόλο θεατή και εμμέσως πλην σαφώς καθορίζεται ότι οι γονείς μπορούν να συμβάλλουν μόνο εάν διαθέτουν χρόνο και καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας, (Χατζηδάκη, 2006), δεν λαμβάνει υπόψη τις μορφωτικές και πολιτισμικές αποσκευές της οικογένειας, (Χατζηδάκη, 2006) και δεν συνάδει με το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης που θέτει τα δύο μέρη σε ισότιμη βάση.

Ωστόσο στην έρευνα της Χατζηδάκη (2006), καταγράφονται και κάποιες απαντήσεις εκπαιδευτικών με τους τελευταίους να ενθαρρύνουν τους αλλοδαπούς γονείς να φέρουν αντικείμενα ή να φτιάξουν υλικό με σκοπό να το χρησιμοποιήσουν σε δράσεις στο σχολείο των παιδιών τους για την ανάδειξη του πολιτισμού της χώρας τους, όπως επίσης και απαντήσεις εκπαιδευτικών που προτείνουν στους γονείς να χρησιμοποιούν στο σπίτι τη γλώσσα της πατρίδας τους.

Η έρευνα της Χατζηδάκη (2006), στο σκέλος που αφορά τους εκπαιδευτικούς αναδεικνύει την αρνητική εικόνα που έχουν αυτοί σε σχέση με την εμπλοκή γονέων που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες και είναι σε επαλληλία με άλλες έρευνες που έχουν προηγηθεί (Δαμανάκης, 1997, Κασίμη, 2005, όπ αναφ. στη Χατζηδάκη, 2006), ενώ η ίδια έρευνα στο σκέλος των μεταναστών γονέων έχει αντίθετα ευρήματα.

Μια εξήγηση της αντίθεσης αυτής προκύπτει από την πιθανή διαφορετική ερμηνεία του γενικού όρου γονική εμπλοκή στις δύο ομάδες της έρευνας καθώς και σε κοινωνικές οπισθέλκουσες.

Άλλη μια ενδιαφέρουσα έρευνα των Μπαρμπουδάκη και συν., (2019) διερευνά τη γονική εμπλοκή στη Δομή Υποδοχής για την εκπαίδευση προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) Μαγνησίας στο σχ. έτος 2016-17 η οποία παρουσιάζει αφενός τους παράγοντες που διευκολύνουν τη γονική εμπλοκή των προσφύγων και αφετέρου τα εμπόδια που προκύπτουν σε αυτή, ενώ παράλληλα έγινε ανάδειξη των κοινωνικογλωσσικών και ιδεολογικών διαστάσεων της συνεργασίας ανάμεσα στους αλλοδαπούς γονείς και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Η έρευνα είχε στόχο να προσεγγίσει το κοινωνιογλωσσικό αποτύπωμα των μαθητών και ολοκληρώθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους γονείς των μαθητών έτσι ώστε να εξεταστεί αφενός η σχέση των μαθητών με την εκπαίδευση στη πατρίδα τους στο παρελθόν και αφετέρου η γλώσσα διδασκαλίας στο προηγούμενο σχολείο τους.

Η έρευνα των Μπαρμπουδάκη και συν.(2019), ανέδειξε μέσα από την ποιοτική μέθοδο με τις συνεντεύξεις ότι στο σύνολό τους οι οικογένειες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, επιθυμούν τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο, ανεξαρτήτως φύλου, τα παιδιά που δέχονταν θετικές κριτικές για τις σπουδές τους από τους γονείς τους, παρουσίαζαν πολύ καλές επιδόσεις και δεν είχαν απουσίες στη φοίτησή τους.

Από την άλλη η έρευνα των Μπαρμπουδάκη και συν.(2019), εντοπίζει τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων τονίζοντας την αυστηρότητα του Συριακού εκπαιδευτικού συστήματος και παράλληλα αναδεικνύει ότι οι εμπειρίες του παρελθόντος των αλλοδαπών γονέων σε σχέση με την εκπαίδευση αλλά και οι πεποιθήσεις είναι απόρροια των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων (Anderson, McTavish & Kim, 2017, όπ. αναφ. στους Μπαρμπουδάκη και συν.2019) και ασκούν επιρροή στον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονται με το σχολείο.

Από τις συνεντεύξεις στην έρευνα των Μπαρμπουδάκη και συν.(2019), προκύπτει ότι οι μετανάστες γονείς επενδύουν στην εκπαίδευση των παιδιών και συγκεκριμένα καταγράφεται ότι μητέρα που τα δύο παιδιά της φοιτούσαν σε τάξη της Δ.Υ.Ε.Π. είχε θετική εικόνα για την εκπαιδευτική διαδικασία που επιτελείται και αυτό γιατί ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο εδραιώθηκε ένα κλίμα επικοινωνίας και εμπιστοσύνης σε αντίθεση με ότι συνέβαινε στο σχολείο που πήγαιναν τα παιδιά της στην πατρίδα της.

Η έρευνα των Μπαρμπουδάκη και συν.(2019), καταλήγει ότι καθοριστικοί παράγοντες ομαλής ένταξης των παιδιών με επιτυχία στη σχολική κοινότητα είναι οι θετικές πρακτικές ενίσχυσης των αλλοδαπών γονέων όπως η ενημέρωση, η ενθάρρυνση και η εξοικείωση μα πάνω απ' όλα η ειλικρινής αύρα συνεργασίας και η πολιτισμική αμοιβαιότητα, που θεμελιώθηκε ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στη ΔΥΕΠ-κυρίως τους εκπαιδευτικούς-και στις οικογένειες το οποίο συνέβαλε στην κατάργηση της ιεραρχίας και στην προσέγγιση των δύο πλευρών (Androulakis et al, 2017,όπ. αναφ. στους Μπαρμπουδάκη και συν.2019). Κεντρικό ρόλο σε όλα τα παραπάνω έχει ο σεβασμός και η αναγνώριση όλων των γλωσσικών και πολιτιστικών αποσκευών των αλλοδαπών οικογενειών από την πλευρά της σχολικής κοινότητας.

Από την άλλη πλευρά δεν πρέπει να αγνοηθούν υπαρκτά εμπόδια ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς και διαφορετικές κουλτούρες σε σχέση με τη σχολική εκπαίδευση, η αρχική επιφυλακτικότητα η αντίληψη της προσωρινής διαμονής τους στη χώρα (Μπαρμπουδάκη και συν.2019), καθώς και οι συνθήκες της ζωής τους.

Η έρευνα των Jung και Zhang (2016) είχε σκοπό να διερευνήσει τις σχέσεις ανάμεσα στη γονική εμπλοκή, στις φιλοδοξίες και τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών σε νέες οικογένειες μεταναστών στις Ηνωμένες Πολιτείες και ανέδειξε ότι η συνεργασία των μεταναστών γονέων με το σχολείο και η γνώση της αγγλικής γλώσσας είχε άμεση θετική σχέση με τη σχολική επίδοση, τη γνωστική ανάπτυξη και τη γνώση της αγγλικής γλώσσας των παιδιών. Από την άλλη ο γονικός έλεγχος και η παρακολούθηση δεν σχετίζονταν θετικά με τις επιδόσεις και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

Επίσης η έρευνα ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικές φιλοδοξίες των παιδιών έχουν θετική συσχέτιση με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα τη γνωστική ανάπτυξη και την καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας με διαφορές ανάλογα με το φύλο τη φυλή ή την εθνικότητα(ασιατική, καραϊβική), ενώ αντίθετα ο υπερβολικός γονικός έλεγχος δεν έχει θετική συσχέτιση με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Jung & Zhang 2016).

Οι Jung και Zhang (2016), καταλήγοντας προτείνουν στους νέους γονείς μετανάστες να συμμετέχουν περισσότερο στα σχολικά δρώμενα, ξεπερνώντας την παραδοσιακή έννοια της γονικής συμμετοχής, έτσι ώστε τα παιδιά τους να φθάσουν στην επιτυχία.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη είχε στόχο να εξετάσει και να τεκμηριώσει με τη βοήθεια ερευνητικών μελετών τις πολιτισμικές διαστάσεις της γονικής εμπλοκής σε σχέση με τη σχολική επίδοση των παιδιών που προέρχονται από πολιτισμικές μειονότητες.

Στην εργασία αυτή καταβλήθηκε προσπάθεια να καταγραφούν μέσα από τις ερευνητικές μελέτες οι πολιτισμικές διαστάσεις της γονικής εμπλοκής στη μέση παιδική ηλικία.

Από τα παραπάνω συνάγεται αβίαστα ότι η γονική εμπλοκή είναι ένας κομβικής σημασίας παράγοντας για τη σχολική επιτυχία, ιδίως μαθητών που ανήκουν σε πολιτισμικές μειονότητες.

Καταλήγοντας θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι εκπαιδευτικοί και η κουλτούρα του σύγχρονου σχολείου με σεβασμό στη διαφορετικότητα, πρέπει να κατατείνουν με συγκεκριμένες πρακτικές στην εμπύχωση και στήριξη των γονέων με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο γιατί αυτό ωφελεί και τις δύο πλευρές κυρίως όμως τους μαθητές (Μπαρμπουδάκη και συν.2019).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barmvoudaki, E., Vitsou, M. & Gkaintartzi, A.(2019). Chtizontas gefyres anamesa se scholeio kai goneis-prosfyges. *Epistimes Agogis* 3/2019.
- Besi, M. & Griva, E.(2013). Synergasia scholeiou kai goneon apo metanasteftika plaisia: mia anankaia parametros gia ti scholiki entaxi kai epidosi *Erevnontas ton kosmo tou paidiou*.12 (12).
- Chatzidaki, A.(2006, Maios). H symmetochi metanaston goneon stin ekpaidefsi ton paidion tous: oi antilipseis ton daskalon kai oi praktikes ton goneon. Pra-ktika Diethnous synedriou "I Elliniki glossa os defteri/ xeni. Erevna, dida-skalia kai ekmathisi tis" Florina, 12-14 Maiou 2006, Panepistimio Makedonias, Paidagogiki Scholi Florinas. Thessaloniki: University Studio Press, ss. 732-745.
- Jung,E.& Zhang,Y.(2016). Parental involvement, children's aspirations, and achievement in new immigrant families *The Journal of Educational Research*.
- Karafoti, M. (2014, 10/3). Polypolitismikotita kai goniki emploki sto scholeio. Anaktithike apo <https://www.flust.gr>
- Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S.M. (2011). Parental involvement: the missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115–12
- Lightfoot, C. Cole, M.& Cole,S.R. (2014). *I anaptyxi ton paidion*. Ekdoseis Gutenberg.

- Michelakaki, Th. & Fonia, E.(2015) I emploki allodapon goneon stin ekpafteftiki diadikasia "Koinonioglossologikes kai diapolitisμikes prosengiseis stin politismiki eterotita sto scholeio" *Epistimes tis Agogis*. Thematiko Tefchos 2015.
- Petrogiannis, K. & Penteri, E.(2017). I goniki emploki ypo to prisma tis theoris tis tou "ekpafteftikou thylaka" tou paidiou. *Dialogoi! Theoria kai praxi stis epistimes agogis kai ekpafteftisis* 3 (3).
- Petrogiannis K.(2012). Goniki emploki kai i metavasi ton paidion apo to Nipia-gogeio sto Dimotiko Scholeio. *Synchroni koinonia ekpafteftisi kai psychiki ygeia*.(5)

Προγράμματα προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό πλαίσιο

Δερμεντζή Αικατερίνη, Πτυχιούχος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια τα παιδιά, οι οικογένειές τους και οι σχολικές κοινότητες έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν πολλά κρίσιμα γεγονότα, όπως την οικονομική ύφεση, την προσφυγική κρίση, την πανδημία COVID-19 και τελευταία έναν πόλεμο στην Ευρώπη. Όλα αυτά τα γεγονότα καθιστούν ακόμα πιο αναγκαίες τις τεκμηριωμένες παρεμβάσεις για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών. Στο παρόν άρθρο αναδεικνύεται μέσα από έρευνες η αποτελεσματικότητα προγραμμάτων που στοχεύουν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό πλαίσιο. Αρχικά, επιχειρείται η αποσαφήνιση του όρου ψυχική ανθεκτικότητα. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε ερευνητικά δεδομένα που αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα τέτοιων προγραμμάτων στον χώρο του σχολείου και παρουσιάζεται η εφαρμογή δύο προγραμμάτων, του Resilience Builder Program και του διεθνούς προγράμματος WeCARE. Αναλύονται, επίσης, τα εργαλεία αξιολόγησής τους και η αποτελεσματικότητά τους. Τέλος, το άρθρο ολοκληρώνεται με τη σύντομη διατύπωση προτάσεων για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψυχική ανθεκτικότητα, σχολείο, προγράμματα παρέμβασης

Intervention programs to enhance mental resilience in the school community

Dermentzi Aikaterini, Graduated in Psychology from the University of Ioannina

Abstract

In recent years children, their families and school communities have faced many critical events, such as the economic recession, the refugee crisis, the COVID-19 pandemic and most recently a war in Europe. All these facts make interventions to enhance children's mental resilience even more necessary. Research shows the effectiveness of programs aimed at enhancing mental resilience in the school context. In this article, an attempt is made to clarify the term mental resilience. Then, reference is made to research data proving the effectiveness of such programs in the school setting, and the implementation of two programs, the Resilience Builder Program and the international WeCARE program, is presented. Their evaluation tools and their effectiveness are also analyzed. Finally, the article concludes with a brief formulation of proposals for further research

Key-words: mental resilience, school, intervention programs

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης δεκαετίας του 21ου αιώνα σε όλο τον κόσμο τα παιδιά, οι οικογένειές τους και οι σχολικές κοινότητες έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν πολλά κρίσιμα γεγονότα, όπως την οικονομική ύφεση, την προσφυγική κρίση, την πανδημία COVID-19 και τελευταία έναν πόλεμο στην Ευρώπη. Όλα αυτά τα γεγονότα καθιστούν

ακόμα πιο αναγκαίες τις τεκμηριωμένες παρεμβάσεις για τη βελτίωση της ψυχικής ανθεκτικότητας και την υποστήριξη της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων, αλλά και ολόκληρης της σχολικής κοινότητας (Hatzichristou et al., 2021).

Πολυάριθμες μελέτες έχουν δείξει ότι υπάρχουν πολλές πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης που έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών και των νέων. Μια σχολική κοινότητα που νοιάζεται όχι μόνο υπερισχύει των αρνητικών επιπτώσεων των μαθησιακών προκλήσεων, αλλά βοηθά επίσης στην αντιστάθμιση των μειονεκτημάτων της ζωής σε κοινότητες όπου υπάρχουν υψηλά ποσοστά φτώχειας, κοινωνικής περιθωριοποίησης, φυλετικών διακρίσεων και βίας (Cassen et al., 2008). Είναι σημαντικό καθήκον για το σχολείο και τη σχολική κοινότητα να επιλέξει ένα πρόγραμμα προετοιμασίας των μαθητών για τη διαχείριση κρίσεων το οποίο να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του εκάστοτε σχολικού περιβάλλοντος (Couvillon et al., 2010).

Ψυχική ανθεκτικότητα

Ο όρος ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένας πολύπλοκος και σύνθετος όρος ο οποίος περιλαμβάνει πλήθος παραγόντων, βιολογικών, κοινωνικών, πολιτισμικών, ψυχολογικών, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Για τους λόγους αυτούς δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των μελετητών στον ορισμό της έννοιας. Η Werner (1989) ήταν η πρώτη που επιχείρησε να την ορίσει χαρακτηρίζοντας την ως την ικανότητα των ανθρώπων να ανταπεξέλθουν με αποτελεσματικότητα στις εξωτερικές και εσωτερικές πιέσεις. Ο Garmezy (1991) την ορίζει ως την ικανότητα ενός ανθρώπου να ανακτήσει ή να διατηρήσει την προσαρμοστική συμπεριφορά μετά την αρχική υποχώρηση κατά την έναρξη ενός γεγονότος που προκαλεί άγχος. Ο Ungar (2008) θεωρεί ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν περιορίζεται μόνο στα ατομικά χαρακτηριστικά, αλλά περιλαμβάνει και τις δομές και τις υπηρεσίες γύρω από το άτομο. Γενικότερα, η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται περισσότερο με τη δυναμική διαδικασία της θετικής προσαρμογής του ατόμου σε επικίνδυνες καταστάσεις και αντιξοότητες παρά με την έκθεσή του σ' αυτές. Προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ παραγόντων επικινδυνότητας και προστατευτικών παραγόντων του ίδιου του ατόμου και του περιβάλλοντός του (Hatzichristou, 2014).

Όσον αφορά στα παιδιά, παράγοντες επικινδυνότητας αποτελούν όσοι αυξάνουν την πιθανότητα να προκύψουν προβλήματα στους διάφορους τομείς ανάπτυξης και προσαρμογής τους, π.χ. ασθένειες, φτώχεια, διαζύγιο γονέων, κ.α. Αντίθετα, οι προστατευτικοί παράγοντες είναι οι μεταβλητές που προλαμβάνουν τον κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι ατομικοί, οικογενειακοί, περιβαλλοντικοί, κ.α. (Noltmeyer & Bush, 2013). Επιπλέον, στοιχεία ερευνών δείχνουν ότι η ανθεκτικότητα επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό και από το πολιτιστικό πλαίσιο του παιδιού. Όχι μόνο ορισμένοι τύποι παραγόντων κινδύνου εντοπίζονται σε συγκεκριμένα πολιτιστικά ή κοινωνικά συστήματα, αλλά και μερικοί από τους προστατευτικούς παράγοντες αποτελούν στοιχεία ενός πολιτιστικού πλαισίου (Ungar, 2008). Η Ψυχική Ανθεκτικότητα σε έναν μεγάλο βαθμό αποτελεί αντικείμενο μάθησης. Επομένως η πρόληψη και η παρέμβαση θα πρέπει να έχει ως στόχο τόσο τη μείωση των παραγόντων

επικινδυνότητας όσο και την ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων. Το σχολικό περιβάλλον είναι ένας ιδανικός χώρος, ώστε να προωθηθεί η ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ανθεκτικότητα των παιδιών (Hatzichristou, 2014).

Ερευνητικά δεδομένα για την ψυχική ανθεκτικότητα στη σχολική κοινότητα

Αν και ο μέσος όρος ετών φοίτησης ποικίλει σημαντικά μεταξύ αναπτυσσόμενων και βιομηχανικά προηγμένων χωρών, τα περισσότερα παιδιά σε όλο τον κόσμο πηγαίνουν σε κάποιο βαθμό στο σχολείο, άρα τα σχολεία αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Barrow & Lee, 2000). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι σχέσεις φροντίδας δασκάλου-μαθητή συνδέονται με τη θετική προσαρμογή των παιδιών και αποτελούν έναν ιδιαίτερα ισχυρό προστατευτικό παράγοντα για παιδιά με αναπτυξιακά προβλήματα (Baker, 2006). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί δικαιοσύνης μπορούν να συμβάλλουν στην προστασία των εφήβων στις ΗΠΑ από την παραβατική συμπεριφορά (McKnight & Loper, 2002). Οι σχολικές σχέσεις φροντίδας και οι υψηλές προσδοκίες έχουν συσχετιστεί με την ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα σε δείγμα Τούρκων μαθητών που ζουν υπό συνθήκες φτώχειας (Ali Gizir & Aydin, 2009) και οι θετικές σχέσεις δασκάλου-μαθητή έχει βρεθεί ότι μειώνουν τον κίνδυνο για χρήση μαριχουάνας στην Κεντρική Αμερική σε εφήβους υψηλού κινδύνου (Kliwer & Murrelle, 2007). Οι σχέσεις φροντίδας στο σχολικό πλαίσιο επηρεάζονται και από τις ενέργειες του υπηρεσιακού προσωπικού όπως διευθυντές, σύμβουλοι και ψυχολόγοι (Theron & Engelbrecht, 2012).

Εκτός από αυτές τις σχεσιακές εκτιμήσεις, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει, επίσης, η υποστήριξη και τα προγράμματα παρέμβασης που υλοποιούνται στα σχολεία. Για παράδειγμα, οι Wolmer et al. (2011) βρήκαν ότι μια καθολική παρέμβαση βασισμένη στον δάσκαλο που εφαρμόστηκε προληπτικά με νέους Ισραηλινούς είχε ως αποτέλεσμα σημαντικά λιγότερα συμπτώματα διαταραχής μετατραυματικού στρες σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Σχετικά με τις διδακτικές και εξωδιδακτικές παρεμβάσεις έχει βρεθεί ότι η ποιότητα των σχολικών παρεμβάσεων στα νηπιαγωγεία μετριάξει τις επιπτώσεις των παραγόντων επικινδυνότητας στα παιδιά και στις οικογένειές τους (Hall et al., 2009), ενώ η ενασχόληση με εξωσχολικές δραστηριότητες πρόληψης χρησιμεύει ως προστατευτικός παράγοντας για τα παιδιά υψηλού κινδύνου (Schmidt, 2003). Στη Νέα Νότια Ουαλία (NSW) της Αυστραλίας διεξήχθη μελέτη, για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα παρέμβασης σε 32 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία βρίσκονταν σε μια κοινωνικά και οικονομικά υποβαθμισμένη περιοχή. Η παρέμβαση περιελάμβανε μια σειρά στοχευμένων προγραμμάτων στο σχολικό πλαίσιο για την ενίσχυση τόσο της εσωτερικής όσο και της εξωτερικής ανθεκτικότητας, τη βελτίωση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ψυχικής υγείας των εφήβων (Dray et al., 2014).

Τέλος, η έρευνα καταδεικνύει ότι οι δάσκαλοι και τα σχολεία με ρητά καθορισμένες και υψηλές προσδοκίες και πειθαρχία μπορούν να μετριάσουν τους κινδύνους που συνδέονται με το διαζύγιο των γονέων, και αυτό το αποτέλεσμα είναι ιδιαίτερα εμφανές σε όσα παιδιά αντιμετωπίζουν πολλαπλούς κινδύνους (Hetherington, 1989). Μαζί μ'

αυτές και άλλες μελέτες αποκαλύπτουν συγκεκριμένες παρεμβάσεις που μπορεί να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών (Noltemeyer & Bush, 2013).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, μελετητές και ερευνητές αναγνωρίζουν τον κρίσιμο ρόλο τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των σχολικών ψυχολόγων στη θετική προσαρμογή των παιδιών και στην ανάπτυξη της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Βέβαια, η πρόσβαση σε ψυχολόγους ποικίλει δραματικά μεταξύ των χωρών και είναι πιο πιθανή στις ανεπτυγμένες κοινωνίες απ' ό,τι στις αναπτυσσόμενες. Ωστόσο, αυτοί οι επαγγελματίες θεωρούνται κατάλληλοι, για να επιφέρουν τη θετική αλλαγή και στα παιδιά, αλλά και στο περιβάλλον τους (Theron & Donald, 2012).

Resilience Builder Program (RBP)

Το Resilience Builder Program (RBP) είναι ένα πρόγραμμα που στοχεύει στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας και στην ικανότητα χρήσης δεξιοτήτων ανθεκτικότητας, όπως ρύθμιση συναισθημάτων και συμπεριφοράς, ικανότητα ευελιξίας/προσαρμογής, επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Εστιάζει σε έναν προληπτικό προσανατολισμό χρησιμοποιώντας γνωστικές-συμπεριφορικές στρατηγικές. Τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως μέρος της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας. Το μοντέλο έχει σχεδιαστεί για 12 συνεδρίες ανά εξάμηνο παράλληλα με το σχολικό έτος. Κάθε ομάδα μπορεί να περιλαμβάνει τέσσερα έως έξι παιδιά ίδιας ηλικίας και φύλου. Στη συγκεκριμένη μελέτη τους/τις συμμετέχοντες/ουσες αποτελούν 22 παιδιά με αγχώδεις διαταραχές ηλικίας 7-12 ετών (Watson et al., 2014). Το μοντέλο χρησιμοποιείται, επίσης, και σε ομάδες παιδιών νηπιαγωγείου ή πρώτης τάξης. Ωστόσο, οι δραστηριότητες σε αυτές τις ηλικίες τροποποιούνται, για να είναι πιο αναπτυξιακά κατάλληλες (Alvord & Grados, 2005).

Το RBP σχεδιάστηκε για παιδιά με ελλείμματα κοινωνικής δεξιότητας, μειωμένες συμπεριφορικές, γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες καθώς και διαταραχές άγχους και ΔΕΠΥ (Alvord et al. 2011). Το RBP εστιάζει στην ανάπτυξη ευρείας κοινωνικής δεξιότητας και προσπαθεί να καλλιεργήσει μια σειρά αλληλένδετων προστατευτικών παραγόντων. Τα παιδιά μαθαίνουν, επίσης, δεξιότητες ανθεκτικότητας, όπως η προληπτική επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, η ανάπτυξη και αναγνώριση των δικών τους ιδιαίτερων ταλέντων και η ευελιξία (Watson et al., 2014).

Το μοντέλο αποτελείται από πέντε δομικά στοιχεία: (α) τη διαδραστική διδακτική κατά την οποία ζητάμε από τα παιδιά να σκεφτούν, να εκφράσουν τις ιδέες τους και να μάθουν με ενεργητικό τρόπο νέες δεξιότητες· (β) το ελεύθερο παιχνίδι, κατά το οποίο τα παιδιά πρέπει να διαπραγματεύονται και να αλληλεπιδρούν· (γ) τη χαλάρωση/αυτορρύθμιση, όπου εφαρμόζονται στρατηγικές μείωσης του άγχους και αυτορρύθμισης, όπως η προοδευτική χαλάρωση των μυών και η οπτικοποίηση· (δ) τη γενίκευση, κατά την οποία τα παιδιά εφαρμόζουν αυτά που έχουν μάθει εκτός της ομάδας. Παράλληλα, τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε ομάδες και εκτός του σχολείου, για να αναπτύξουν τις σχέσεις τους με την κοινότητα· (ε) τη συμμετοχή των γονέων, καθώς οι γονείς ενημερώνονται και ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά και να καθοδηγούν

το παιδί τους. Επιπλέον, μια φορά το μήνα, οι γονείς συμμετέχουν στα τελευταία 15-20 λεπτά της συνεδρίας, ώστε τα παιδιά να μπορούν να μοιραστούν μαζί τους αυτό πάνω στο οποίο εργάζονται (Alvord & Grados, 2005).

Για την αξιολόγηση του προγράμματος, κάθε γονέας, παιδί και δάσκαλος συμπλήρωσαν μια σειρά από τυπικές ψυχολογικές κλίμακες αξιολόγησης πριν και μετά την εφαρμογή του RBP. Ως εργαλεία αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν:

α) The Behavior Assessment System for Children, 2nd Edition (BASC-2). Το BASC-2 είναι ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο μέσο μέτρησης της κοινωνικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής λειτουργικότητας. Το BASC-2 που επιλέχθηκε για αυτή τη μελέτη περιελάμβανε υποκλίμακες που μετρούν την ανθεκτικότητα, τον συναισθηματικό αυτοέλεγχο, την αρνητική συναισθηματικότητα, τον έλεγχο θυμού και τις κοινωνικές δεξιότητες, τομείς που είναι ιδιαίτερα σχετικοί με την RBP.

β) Κλίμακες αξιολόγησης συστήματος βελτίωσης κοινωνικών δεξιοτήτων (SSIS-RS). Είναι ένα μέτρο 75 στοιχείων που αξιολογεί τις κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Τα παιδιά βαθμολογούν την ακρίβεια των δηλώσεων που αντικατοπτρίζουν τη συμπεριφορά τους, ενώ οι γονείς και οι δάσκαλοι βαθμολογούν πόσο συχνά εμφανίστηκε η συμπεριφορά τους προηγούμενους 2 μήνες.

γ) How I Feel (HIF), το οποίο στηρίζεται στις αξιολογήσεις των παιδιών για τα θετικά και τα αρνητικά τους συναισθήματα, καθώς και τον συναισθηματικό τους έλεγχο. Το HIF έχει επιδείξει καλή αξιοπιστία δοκιμής-επανεξέτασης, καθώς και περιεχομένου και συγκλίνουσας εγκυρότητας.

δ) Family Assessment Device (FAD). Είναι ένα μέτρο 60 στοιχείων που αξιολογεί έξι διαστάσεις της δυναμικής της οικογένειας, συμπεριλαμβανομένης της επίλυσης προβλημάτων, της επικοινωνίας, των ρόλων, της συναισθηματικής ανταπόκρισης και εμπλοκής, του ελέγχου της συμπεριφοράς και της γενικής λειτουργίας.

ε) Brief Symptom Inventory (BSI). Το BSI είναι ένα μέτρο αυτο-αναφοράς 55 σημείων που αξιολογεί τη γονική ψυχοπαθολογία σε εννέα διαστάσεις δυσφορίας: σωματοποίηση, ιδεοψυχαναγκαστική, διαπροσωπική ευαισθησία, κατάθλιψη, άγχος, εχθρότητα, φοβία, παρανοϊκός ιδεασμός και ψυχωτισμός.

στ) Demographic Form Parents. Οι γονείς συμπλήρωσαν ένα δημογραφικό έντυπο στο οποίο έκαναν αναφορά σε βασικές δημογραφικές και κλινικές μεταβλητές που αφορούν το παιδί (Watson et al., 2014).

Το Resilience Builder Program ενσωματώνει τους προστατευτικούς παράγοντες που βρίσκονται στη βιβλιογραφία και παρέχει μια προληπτική, γνωστική-συμπεριφορική προσέγγιση για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας στα παιδιά. Η πρακτική εφαρμογή αυτών των διαδικασιών από τους ψυχολόγους, μαζί με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και των γονιών τους, οδηγεί σε μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που βοηθά στην ανάπτυξη και στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Alvord & Grados,

2005; Watson et al., 2014).

Μετά την ολοκλήρωση του RBP, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι γονείς και εκπαιδευτικοί ανέφεραν σημαντικές μειώσεις στην προβληματική συμπεριφορά των παιδιών. Επιπλέον, οι γονείς διαπίστωσαν σημαντική βελτίωση τους τομείς της οικογενειακής λειτουργικότητας της συμπεριφοράς και της επικοινωνίας καθώς και σημαντική βελτίωση στα συμπτώματα της παιδικής κατάθλιψης. Οι δάσκαλοι ανέφεραν μειωμένα συμπτώματα εσωτερικευσης, σωματικών προβλημάτων και κοινωνικά περίεργων συμπεριφορών, καθώς και βελτιώσεις στις δεξιότητες επικοινωνίας και στην ψυχική ανθεκτικότητα. Επιπλέον, τα παιδιά ανέφεραν σημαντική βελτίωση στα θετικά τους συναισθήματα, καθώς και στον συναισθηματικό τους έλεγχο. Τα ευρήματα από την παρούσα μελέτη υποδηλώνουν την αποτελεσματικότητα του RBP στη βελτίωση των κοινωνικών, συναισθηματικών και οικογενειακών λειτουργιών των παιδιών (Watson et al., 2014).

Διεθνές πρόγραμμα WeCARE

Το διεθνές πρόγραμμα WeCARE (We Connect, Accept, Respect, Empower) είναι μια διαδικτυακή πολυεπίπεδη παρέμβαση που στοχεύει στην προώθηση της ευημερίας και της ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα σε περιόδους κρίσεων. Η παρέμβαση βασίζεται σε ένα εννοιολογικό μοντέλο για την ενίσχυση του θετικού κλίματος, της ψυχικής ανθεκτικότητας, των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Έχει πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και παρέχει την ευκαιρία σε μαθητές από διαφορετικές χώρες να συνεργαστούν και να αναπτύξουν διαπολιτισμικές δεξιότητες (Hatzichristou et al., 2021).

Η υλοποίηση του προγράμματος έγινε από το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας με τη χρήση της εκπαιδευτικής διαδραστικής εφαρμογής Sailing4Caring. Οι παρεμβάσεις εφαρμόστηκαν διαδικτυακά για τέσσερα συνεχή σχολικά έτη και περιελάμβαναν εκπαίδευση και επίβλεψη εκπαιδευτικών, σεμινάρια για γονείς και εφαρμογή στην τάξη. Επιπλέον, τα σχολεία που συμμετείχαν συνεργάστηκαν δημιουργώντας εθνικά και διεθνή δίκτυα. Αρχικά, κατά την πρώτη φάση, το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε ελληνόφωνα σχολεία. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου και τρίτου χρόνου, επεκτάθηκε και σε μη ελληνόφωνα με συμμετέχοντες καθηγητές και μαθητές από τη Μεγάλη Βρετανία, το Βέλγιο, τις ΗΠΑ και άλλες χώρες, αυξάνοντας τον αριθμό των χωρών σε δεκατρείς παγκοσμίως. Κατά το τέταρτο έτος εφαρμογής, λόγω της ένταξης των προσφύγων μαθητών στην «τυπική εκπαίδευση», το πρόγραμμα εφαρμόστηκε και σε πολυπολιτισμικά σχολεία της Αθήνας.

Η δομή του προγράμματος περιελάμβανε τις ακόλουθες δράσεις: (α) Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εποπτεία εκπαιδευτικών από την Ελλάδα και από άλλες χώρες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. (β) Παρεμβάσεις και δραστηριότητες εντός της τάξης με οπτικοακουστικό και έντυπο υλικό καθώς και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολείων για την υλοποίηση αυτών. (γ) Διαδραστικές εφαρμογές, όπως η διαδραστική εκπαιδευτική εφαρμογή Sailing4Caring, η οποία έδωσε τη δυνατότητα σε μαθητές από

διαφορετικές χώρες να κάνουν ένα διαδικτυακό ταξίδι σε πολλά νησιά-σταθμούς εμπνευσμένα από την Οδύσσεια του Ομήρου. (δ) Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονέων μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας Connecting4Caring. (ε) Ανάπτυξη μιας διεθνούς βάσης δεδομένων για βέλτιστες πρακτικές που προωθούν την διαπολιτισμικότητα, την ψυχική ανθεκτικότητα και την ευημερία στα σχολεία. (στ) Αρχική αξιολόγηση και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος κατά τη διάρκεια των διαδοχικών φάσεων εφαρμογής του στα σχολεία της Ελλάδας και άλλων χωρών (Hatzichristou et al., 2021).

Το πρόγραμμα WeCARE αξιολογήθηκε ποσοτικά και ποιοτικά κατά τη διάρκεια και των τεσσάρων διαδοχικών ετών εφαρμογής του στα σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού. Ως εργαλεία αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα: α) Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν αρχικά ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο σχετικά με τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στη σχολική κοινότητα τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συστήματος. β) Επίσης, συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς το ερωτηματολόγιο «School as a Caring Community Profile-II (SCCP-II)» που σχεδιάστηκε για να αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο οι σχολικοί φορείς αντιλαμβάνονται το σχολείο ως μια κοινότητα φροντίδας γ) Χρησιμοποιήθηκε η «κλίμακα αντίληψης του στρες» (The Perceived Stress Scale - PSS), η οποία αξιολογεί τον βαθμό του άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί διατυπώνοντας ερωτήσεις για τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. δ) Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν έρευνες αξιολόγησης της διαδικασίας (Process assessment surveys) για εκπαιδευτικούς και μαθητές σχετικά με την αξιολόγηση κάθε θεματικής ενότητας με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. ε) Τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με τα οφέλη που αποκόμισαν από την επιμόρφωσή τους και την εφαρμογή του προγράμματος σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο. στ) Τέλος, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο με τα δημογραφικά τους στοιχεία (Hatzichristou et al., 2021).

Το Πρόγραμμα WeCARE αποδείχθηκε αποτελεσματικό και ευρέως αποδεκτό από δασκάλους, μαθητές και γονείς, καθώς βελτίωσε το κλίμα της τάξης, τη μάθηση και τη ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο τάξης. Η τελική αξιολόγηση του προγράμματος κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλους τους παράγοντες που αφορούν στο σχολείο ως κοινότητα φροντίδας. Οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων ανέφεραν ότι μετά την υλοποίησή του οι μαθητές τους άρχισαν να δείχνουν μεγαλύτερο σεβασμό και προθυμία για συνεργασία και ενεργή συμμετοχή στις σχολικές διαδικασίες, ενώ οι γονείς έδειξαν μεγαλύτερη εκτίμηση για το σχολείο. Επιπλέον, αναγνώρισαν ότι οι μαθητές άρχισαν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους πιο ανοιχτά, να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τα αρνητικά συναισθήματα, να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και να κατανοούν τη σημασία του καθορισμού στόχων. Ταυτόχρονα, το πρόγραμμα συνέβαλε στη μείωση των προβλημάτων στη μάθηση και στη συμπεριφορά των μαθητών.

Η διασύνδεση και η αλληλεπίδραση με άλλα σχολεία καθώς και το διαδραστικό παιχνίδι ήταν τα στοιχεία που απόλαυσαν περισσότερο μαθητές και εκπαιδευτικοί σε

συνδυασμό με τα καινοτόμα χαρακτηριστικά του. Αναγνώρισαν, επίσης, τη συμβολή του στη διαπολιτισμική επικοινωνία και στην ένταξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τα οφέλη για τους μαθητές που προέρχονταν από άλλες χώρες ήταν και άμεσα, καθώς ενισχύθηκε η αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους και το ομαδικό πνεύμα. Το πρόγραμμα έτυχε μεγάλης αποδοχής και από τους γονείς, καθώς αναγνώρισαν τον επωφελή και καινοτόμο χαρακτήρα του. Μετά το πέρας του προγράμματος, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, οι γονείς έγιναν πιο υποστηρικτικοί και πιο συμμετοχικοί στις δραστηριότητες του σχολείου (Hatzichristou et al., 2021).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Αν και ορισμένες γενικές τάσεις που αφορούν την ανθεκτικότητα και την προστασία έχουν αναθεωρηθεί, είναι γεγονός ότι η ανθεκτικότητα επηρεάζεται έντονα από το πολιτισμικό πλαίσιο. Οι προστατευτικοί, δηλαδή, παράγοντες μπορεί να μην παίζουν τον ίδιο ρόλο σε όλα τα πολιτισμικά πλαίσια (Theron & Donald, 2012) και η ανθεκτικότητα έχει μελετηθεί κυρίως σε δυτικά δείγματα (Ungar, 2008). Λαμβάνοντας υπόψη αυτούς τους παράγοντες, καθίσταται σημαντικό να προωθηθεί μια ερευνητική ατζέντα που να αναγνωρίζει τις μοναδικές προστατευτικές επιρροές εντός και μεταξύ των πολιτισμικών πλαισίων (Noltemeyer & Bush, 2013).

Το στοιχείο της διαβούλευσης που σχετίζεται με τα προγράμματα παρέμβασης θα μπορούσε, επίσης, να βελτιωθεί ρωτώντας τους δασκάλους, το προσωπικό του σχολείου, τους γονείς και όλους όσοι εμπλέκονται έστω και έμμεσα σε αυτές τις παρεμβάσεις. Υπάρχει ένα τεράστιο χάσμα μεταξύ αυτού που αναφέρει συχνά η έρευνα και αυτού που θέλουν οι άνθρωποι να γνωρίζουν. Θα μπορούσε, λοιπόν, η έρευνα και η αξιολόγηση να εμπλέξει όλους όσοι βρίσκονται κοντά στους μαθητές.

Επιπλέον, δεν υπάρχει μια καλά καθορισμένη έννοια της ανθεκτικότητας, αντίθετα υπάρχει μεταξύ των ερευνητών έλλειψη συναίνεσης σχετικά με το τι είναι στην πραγματικότητα η ανθεκτικότητα και πώς μπορεί να μετρηθεί. Η επανεξέταση των παρεμβάσεων με μια κοινή ιδέα της ανθεκτικότητας θα μπορούσε να μας δώσει μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για την αποτελεσματικότητα ή μη των παρεμβάσεων και των προγραμμάτων (Hart & Heaver, 2013).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ali Gizir, C., & Aydin, G. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. *Professional School Counseling*, 13, 38–49.
- Alvord, M. K., & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36, 238–245.
- Alvord, M. K., Zucker, B., & Grados, J. J. (2011). *Resilience Builder Program for*

children and adolescents: Enhancing social competence and self-regulation, a cognitive behavioral group approach. Champaign, IL: Research Press.

- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211–229.
- Barrow, R. J., & Lee, J. W. (2000). International data on educational attainment updates and implications. *The National Bureau of Economic Research Working Papers*. <http://www.nber.org/papers/w7911.pdf>.
- Cassen, R., Feinstein, L., & Graham, P. (2008). Educational outcomes: Adversity and resilience. *Social Policy & Society*, 8(1), 73-85.
- Couvillon, M., Peterson, R.L., Ryan, J. B., Scheuermann, B. & Stegall, J. (2010). A Review of Crisis Intervention Training Programs for School. *TEACHING Exceptional Children*, Vol. 42, No. 5, pp. 6-17.
- Dray, J., Bowman, J., Freund, M., Campbell1, M., Wolfenden L., Rebecca K Hodder, R. & Wiggers, J. (2014). Improving adolescent mental health and resilience through a resilience-based intervention in schools: study protocol for a randomised controlled trial. *Trials* 2014, 15:289.
- Garmezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4): 416–430
- Hall, J., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2009). The role of pre-school quality in promoting resilience in the cognitive development of young children. *Oxford Review of Education*, 35, 331–352.
- Hart, A. & Heaver, B. (2013). Evaluating resilience-based programs for schools using a systematic consultative review. *Journal of Child and Youth Development* (2013), Vol. 1, No. 1, 27-53.
- Hatzichristou, C., Lianos, P., Lampropoulou, A., Yfanti, T., & Athanasiou, D. (2021). WeCARE intervention program: an online multilevel international program for promoting well-being and resilience in the school community during unsettling times. *European Journal of Psychology and Educational Research*, 4(1), 51-67. <https://doi.org/10.12973/ejper.4.1.51>
- Hetherington, E. M. (1989). Coping with family transitions: Winners, losers, and survivors. *Child Development*, 60, 1–14.
- Kliewer, W., & Murrelle, L. (2007). Risk and protective factors for adolescent substance use: Findings from a study in selected Central American countries. *Journal of Adolescent Health*, 40, 448–455.

- McKnight, L. R., & Loper, A. B. (2002). The effect of risk and resilience factors on the prediction of delinquency in adolescent girls. *School Psychology International*, 23, 186–198. doi: 10.1177/0143034302023002744.
- Noltemeyer, A. L. & Bush, K. R. (2013). Adversity and resilience: A synthesis of international research. *School Psychology International* 34(5) 474–487.
- Schmidt, J. A. (2003). Correlates of reduced misconduct among adolescents facing adversity. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 439–452.
- Theron, L. & Donald, D. (2012). Educational psychology and resilience in developing contexts: A rejoinder to Toland and Carrigan (2011). *School Psychology International* 34(1) 51–66
- Ungar, M. (2008). Resilience across Cultures. *British Journal of Social Work*, 38: 218–235.
- Watson, C. C., Rich, B. A., Sanchez, L., O'Brien, K. & Alvord, M. K. (2014). Preliminary Study of Resilience-Based Group Therapy for Improving the Functioning of Anxious Children. *Child Youth Care Forum*, 43:269–286. DOI: 10.1007/s10566-013-9238-6
- Werner, E. E. (1989). High-Risk Children in Young Adulthood: A Longitudinal Study from Birth to 32 Years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59:72-81.
- Wolmer, L., Hamiel, D., & Laor, N. (2011). Preventing children's posttraumatic stress after disaster with teacher-based intervention: A controlled study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50, 340–348.
- Hatzichristou H., (2014). Counseling in the School Community. Athena: Gutenberg.

Η διαμόρφωση της ψυχοκοινωνικής ταυτότητας του φύλου και τα στερεότυπα του ρόλου του φύλου στα παιδιά: Η επίδραση της οικογένειας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη διαμόρφωσή τους

Στυλιανή Ιωσήφ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ. «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Ε.Α.Π.

Περίληψη

Ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η ψυχολογική και κοινωνική ταυτότητα του φύλου του παιδιού αποτελούν αντικείμενο μελέτης και διατύπωσης διαφόρων θεωριών και ερμηνειών με ποικίλες προσεγγίσεις. Η έναρξη διαμόρφωσης ταυτότητας του φύλου, που ξεκινά γύρω στα τρία έτη του παιδιού, αναπροσαρμόζεται και διαμορφώνεται, συν τω χρόνω, μέσα από την κοινωνικοποίησή του, τους βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες και τον τρόπο διαπαιδαγώγησης που θα λάβει. Στόχος της μελέτης είναι οι κριτική παρουσίαση των βασικών θεωρητικών ερμηνειών για τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η ψυχοκοινωνική ταυτότητα του φύλου, καθώς και τα στερεότυπα του ρόλου του φύλου στα παιδιά, μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Καταδεικνύεται η επίδραση της οικογένειας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη διαμόρφωσή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: φύλο, ταυτότητα, στερεότυπα, οικογένεια.

The formation of psychosocial gender identity and gender role stereotypes in children: The influence of the family and the educational process on their formation

Styliani Iosif, Primary School Teacher, M.Ed. "Studies in Education" E.A.P.

Abstracts

The way in which the psychological and social identity of the child's gender is formed are the subject of study and formulation of various theories and interpretations with various approaches. The beginning of gender identity formation, which begins around the age of three of the child, is adjusted and shaped, over time, through his socialization, biological and environmental factors and the way of education he will receive. The aim of the study is the critical presentation of the main theoretical interpretations of the way in which the psychosocial gender identity is formed, as well as the stereotypes of the gender role in children, through the literature review. The influence of the family and the educational process on their formation is demonstrated.

Key-Words: gender, identity, stereotypes, family.

Εισαγωγή

Η διαμόρφωση της κοινωνικής και ψυχολογικής ταυτότητας του φύλου είναι ένα θέμα

που απασχόλησε την επιστημονική κοινότητα εδώ και αρκετές δεκαετίες. Εξαιτίας αυτής της πολυπλοκότητας που παρουσιάζει, η διατύπωση θεωριών για την ερμηνεία της παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία με διαφορετικές προσεγγίσεις.

Μέχρι τα δύο έτη, φαίνεται να υπάρχει μια κοινή αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, ανεξαρτήτως φύλλου. Γύρω στα τρία χρόνια αρχίζει να εμφανίζεται μια απόκλιση σε αυτήν τη πορεία σε αγόρια και κορίτσια. Τότε αρχίζει να διαμορφώνεται η ταυτότητα του φύλου, που θα περάσει πολλά στάδια αλλαγών και τροποποιήσεων με το χρόνο. Ουσιαστικά είναι μια διαδικασία κοινωνικοποίησης, στη οποία έχουν καταλυτικό ρόλο, ως πολιτισμικοί φορείς, οι γονείς, αλλά και γενικότερα η οικογένεια, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και το σχολείο, που με τους διάφορους τρόπους διαπαιδαγώγησης, παράγει διαφοροποιημένες ταυτότητες και συνδέει τα βιολογικά χαρακτηριστικά με στερεοτυπικές συμπεριφορές του φύλου-και αντιστρόφως-και χτίζεται με βάση αυτή η έννοια του «ανήκειν» του προσώπου στην έμφυλη συλλογικότητα του(Φρειδερίκου/Φολερού,2007).

Στόχος αυτής της μελέτης είναι να παρουσιαστούν κριτικά οι βασικές θεωρητικές ερμηνείες για τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η ψυχοκοινωνική ταυτότητα του φύλου, καθώς και τα στερεότυπα του ρόλου του φύλου στα παιδιά. Θα επιχειρηθεί να καταδειχθεί πώς επιδρά η οικογένεια και η εκπαιδευτική διαδικασία στη διαμόρφωσή τους.

Βιολογικό – Κοινωνικό φύλο και στερεότυπα

Οι ψυχολόγοι δίνοντας μεγάλη προσοχή στο πώς ερμηνεύουν τα παιδιά το ρόλο του φύλου, διακρίνουν και καταγράφουν τη διαφορά ανάμεσα στο βιολογικό φύλο [sex] και στο κοινωνικό φύλο [gender] ενός ανθρώπου (Turner,1998). Το βιολογικό φύλο είναι ένα ορατό και συνήθως μόνιμο χαρακτηριστικό, το οποίο αποκτά κανείς με τη γέννηση του και αναφέρεται στα αναπαραγωγικά όργανα και στις λειτουργίες του άνδρα και της γυναίκας, δηλαδή στις ορμόνες και στα φυσιολογικά χαρακτηριστικά που καθορίζονται με τη γέννηση (Doyle, 1985). Το κοινωνικό φύλο [gender] αναφέρεται σε κοινωνικά, πολιτισμικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά, στερεότυπα και ρόλους των φύλων, οι οποίοι θεωρούνται τυπικοί και επιθυμητοί για αυτούς που η κοινωνία καθορίζει πλέον ως «γυναίκες» ή «άνδρες» (Doyle, 1985). Η διάκριση αυτή είναι πολύ σημαντική, καθώς συχνά υποθέτουμε, εσφαλμένα, ότι οι πολιτισμικές νόρμες του ανδρισμού και της θηλυκότητας είναι φυσιολογικές, δηλαδή καθορίζονται άμεσα από τη βιολογία (Turner, 1998).

Με βάση την ταυτότητα του φύλου του, το παιδί θα δομήσει και θα διαμορφώσει συμπεριφορές στερεοτυπικές για τους ρόλους που αναμένεται να παίξει, για τον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων του, αλλά και για αναπτύξει μια σαφέστερη αίσθηση του εαυτού του και των ικανοτήτων του.

Θεωρητικές ερμηνείες για την ταυτότητα του φύλου

Λόγω του ενδιαφέροντος που παρουσίαζε η διαίρεση των φύλων και οι διαφορές ανάμεσά τους, οι επιστήμονες επιχείρησαν να ερμηνεύσουν τις διαφορές αυτές, με τη διατύπωση θεωριών. Μάλιστα, κάποιες από αυτές ενδιαφέρονται περισσότερο για τις αιτίες που οδηγούν στην ανάπτυξη διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα, την προέλευση δηλαδή τέτοιων διαφορών, ενώ κάποιες άλλες εστιάζουν στις διαδικασίες που κατευθύνουν τα δύο φύλα να υιοθετούν όμοιες ή διαφορετικές συμπεριφορές (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή,2003).

Η Ψυχαναλυτική Θεωρία

Σύμφωνα με τον Freud, κατά τη διάρκεια του φαλλικού σταδίου (3-6 χρονών) εμφανίζεται μια απόκλιση στη μέχρι τότε κοινή αναπτυξιακή πορεία των παιδιών των δύο φύλων. Η ταυτότητα του φύλου διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης και της λύσης του Οιδιπόδειου συμπλέγματος στα αγόρια και του συμπλέγματος της Ηλέκτρας στα κορίτσια, επιχείρημα το οποίο η σύγχρονη έρευνα αμφισβητεί έντονα, μιας και έχει διαπιστωθεί ότι ορισμένες πλευρές της διαμόρφωσης της ταυτότητας διακρίνονται πολύ πριν από την ηλικία στην οποία ο Freud υποστήριζε ότι πραγματοποιείται αυτή η επίλυση. Γύρω στα 3 με 4 χρόνια, το αγόρι αναπτύσσει ερωτικά συναισθήματα για τη μητέρα του και έτσι, βλέπει τον πατέρα του σαν αντίζηλο, τον οποίο επιθυμεί να αντικαταστήσει. Αδυνατώντας να διαχειρισθεί τα αρνητικά συναισθήματα που τρέφει για τον πατέρα του, τα προβάλλει σε εκείνον και πιστεύει ότι αυτός επιθυμεί να το ευνουχίσει. Προκειμένου να απαλλαγεί από το ευνουχισμού, αλλά και για να επιλύσει το Οιδιπόδειο σύμπλεγμα, το αγόρι αποσεξουαλικοποιεί την επιθυμία για τη μητέρα του και ταυτίζεται με τον πατέρα του (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή,2003., Μακρή-Μπότσαρη,2012., Νόβα-Καλτσούνη,2008).

Το κορίτσι, σύμφωνα με τον Freud, νιώθει ήδη «ευνουχισμένο» και αφού δεν έχει ισχυρό κίνητρο φόβου για την επίλυση του συμπλέγματος της Ηλέκτρας, συχνά δεν το επιλύει, κάτι που το οδηγεί στην απόρριψη της γυναικείας ταυτότητας και τον κοινωνικό ρόλο του φύλου (σύζυγος, μητέρα) και φέρεται σαν άνδρας, δηλαδή εξελίσσεται σε ένα νευρωτικό, ψυχολογικά ανώριμο άτομο. Οι διαταραχές στη διαμόρφωση της προσωπικότητας όμως, σήμερα αποδίδονται σε ψυχολογικά τραύματα και οφείλονται στην κακοποίηση ή σεξουαλική αποπλάνηση από γονείς. Η διαφορά αυτή είναι η αιτία των διαφορετικών ψυχολογικών χαρακτηριστικών ανάμεσα στα φύλα. Όπως αναφέρει ο Lips (1988), η έλλειψη πέους δημιουργεί στις γυναίκες αισθήματα κατωτερότητας και περιφρόνησης του φύλου τους. Ενώ αρχικά το κορίτσι ταυτίζεται με τη μητέρα, η επιθυμία του πέους εξελίσσεται σε μια στάση ζήλιας στο πρόσωπο της μητέρας. Η επιθυμία του πέους αντικαθίσταται με την επιθυμία για ένα παιδί, κάτι που την κάνει να στραφεί προς τον πατέρα και τους άνδρες. Η σχέση με τη μητέρα αποκαθίσταται και τελικά το κορίτσι ταυτίζεται μαζί της, αφού συνειδητοποιήσει ότι δεν μπορεί να αποκτήσει τον πατέρα και προσπαθεί να γίνει ελκυστική σε άλλους άνδρες (Νόβα-Καλτσούνη,2008.,Δεληγιάννη-Κουϊμτζή,2003.,Μακρή-Μπότσαρη,2012).

Η σύγχρονη φεμινιστική σκέψη αμφισβήτησε τη φροϋδική θεωρία, χαρακτηρίζοντας την οπτική της ανδροκρατική και τις υποθέσεις της σεξιστικές, αφού δίνει μεγαλύτερη έμφαση στις βιολογικές σχέσεις και όχι στις κοινωνικές και αντιμετωπίζει τα ανδρικά χαρακτηριστικά ως ψυχαναλυτική κανονικότητα. Η γυναικεία ανάπτυξη, όχι μόνο δεν υστερεί της αντρικής, αλλά αν αναλογιστούμε ότι στα έμβρυα ο εγκέφαλος και τα γεννητικά όργανα αρχικά ακολουθούν ένα θηλυκό δρόμο ανάπτυξης και τροποποιούνται μόνο μέσω αρσενικών ορμονών, τότε πρωτεύον θα πρέπει να θεωρηθεί το θηλυκό φύλο. Αν και οπαδός του Freud, η ψυχαναλύτρια Kate Horney, σε μια πρώτη κριτική, παραθέτει τη δική της γυναικοκεντρική άποψη στον ανδροκεντρισμό της ψυχαναλυτικής θεωρίας. Υποστήριξε, λοιπόν, ότι αν εστιάσουμε στην ανατομία των κοριτσιών και στην πλεονεκτική θέση που τους προσφέρει η διαδικασία αναπαραγωγής(μητρότητα), θα αντιληφθούμε την προσπάθεια υπερανάπληρωσης της ασυνείδητης αίσθησης κατωτερότητας από τους άνδρες μέσω του προσανατολισμού τους στην επιτυχία και την δημιουργικότητα. Η τάση των ανδρών να υποτιμούν τις γυναίκες, θεώρησε ότι πηγάζει από αυτήν την υποσυνείδητη επιθυμία τους και όχι από την έλλειψη πέους στις γυναίκες (Μακρή-Μπότσαρη,2012).

Στο πλαίσιο της γυναικοκεντρικής προσέγγισης κινείται και η Nancy Chodorow (1974), η οποία δίνει έμφαση στη σχέση μητέρας παιδιού για να εξηγήσει τις ψυχολογικές διαφορές ανάμεσα στα φύλα, που τις θεωρεί αποτέλεσμα της ψυχολογικής αντίδρασης της μητέρας-και όχι του παιδιού-στις δεδομένες βιολογικές διαφορές. Η Chodorow ισχυρίστηκε ότι, αφού η μητέρα είναι αυτή που είναι κυρίως επιφορτισμένη με την ευθύνη της ανατροφής του παιδιού, ανήκοντας στο ίδιο φύλο με την κόρη της, τείνει να συνδέεται περισσότερο μαζί της και να διαιωνίζουν την εμπειρία των προσωπικών σχέσεων με την έννοια της συγχώνευσης. Αντίθετα, οι μητέρες με τους γιούς τους ,καθώς ανήκουν σε διαφορετικό φύλο, συνδέονται μαζί τους ως διαφορετικά ,ξεχωριστά άτομα, οδηγώντας τους έτσι νωρίς στη διαδικασία της ατομικοποίησης (individuation).Λόγω αυτής της διαφορετικότητας στη σχέση με τη μητέρα, τα αγόρια αναπτύσσουν την αίσθηση του ξεχωριστού στις διαπροσωπικές σχέσεις, κάτι που τα κάνει ικανότερα να αντιμετωπίσουν τις απρόσωπες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, ενώ τα κορίτσια, μεγαλώνοντας με την αίσθηση της συγχώνευσης και της ενσυναίσθησης, τα καταφέρνουν καλύτερα στις απαιτήσεις της μητρότητας και της φροντίδας των παιδιών (Μακρή-Μπότσαρη,2012., Νόβα-Καλτσούνη,2008., Cole&Cole,2002., Δελγιάννη-Κουϊμτζή,2003.).

Οι Βιολογικές Θεωρίες

Οι θεωρίες αυτές εξηγούν τις διαφορές ανάμεσα στα φύλα ως απόρροια της γενετικής τους κληρονομιάς που διαφέρει στο κάθε φύλο, παραβλέποντας κοινωνικές ή πολιτιστικές επιρροές και μαθησιακές εμπειρίες. Αντικείμενο σχολιασμού έγινε ο ισχυρισμός ότι, μια συμπεριφορά που διατηρείται από γενεά σε γενεά, είναι γενετική και συνεπώς, έτσι πρέπει να διατηρείται. Δύο από αυτές είναι ο φονξιοναλισμός (λειτουργισμός) και η κοινωνιοβιολογία.

Σύμφωνα με τη φανξιοναλιστική σχολή, λόγω του μητρικού ενστίκτου των γυναικών, που οφείλεται στη γυναικεία ορμόνη οξυτοκίνη, οι γυναίκες είναι ικανότερες ψυχολογικά να φροντίζουν τα παιδιά (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή,2003). Αυτό το σημείο δέχτηκε δριμύτατη κριτική καθώς, δεν υπάρχουν αποδείξεις για σύνδεση συγκεκριμένων γονιδίων ή συμπλεγμάτων γονιδίων με κοινωνικές συμπεριφορές και προκειμένου να αποδειχτεί η γενετική προέλευση της ανθρώπινης συμπεριφοράς έγινε επιλεκτική χρήση παραδειγμάτων από συμπεριφορές ζώων.

Από την άλλη πλευρά, η κοινωνιοβιολογία θεωρεί ως βασική επιδίωξη του ανθρώπου τη σεξουαλική ωριμότητα και να αφήσουν υγιείς απογόνους και ότι κάνουν έχει ως απώτερο σκοπό αυτό.

Αναφορικά με τις διαφορές των φύλων κι αυτές στόχο έχουν την αύξηση της αναπαραγωγικής ικανότητας και οφείλονται σε στρατηγικές που έχουν γενετική βάση(Μακρή-Μπότσαρη,2012). Με πρόσχημα ότι, η ίση μεταχείριση των δύο φύλων θα έβλαπτε την αναπαραγωγική ικανότητα των γυναικών, ο βιολογικός ντετερμινισμός αναπαρήγαγε για χρόνια τις διακρίσεις σε βάρος των γυναικών διαμορφώνοντας κοινωνικές αντιλήψεις και κυβερνητικές πολιτικές. Η αρμόζουσα εκπαίδευση και εργασία για τη γυναίκα ήταν κατώτερου επιπέδου, λόγω και της θέσης της στην κοινωνία, και αποσκοπούσε αποκλειστικά στην προετοιμασία της γέννησης και της ανατροφής παιδιών (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή,2003).

Η Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης

Οι θεωρητικοί της κοινωνικής μάθησης πιστεύουν ότι η ανάπτυξη της ταυτότητας και του ρόλου του φύλου προκύπτει από μια διαδικασία μάθησης που απαιτεί παρατήρηση, μίμηση και ενίσχυση (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή,2003). Μέσα από την αλληλεπίδραση με το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, το παιδί παίρνει πληροφορίες σχετικά με τη συμπεριφορά του άνδρα και της γυναίκας και αντιλαμβάνεται ποιες είναι οι "γυναικείες" και ποιες οι "ανδρικές" συμπεριφορές (Bandura, 1989, Doyle, 1985). Τα παιδιά παρατηρούν, πως αν ανταποκριθούν στα πρότυπα συμπεριφοράς του φύλου τους, ανταμείβονται από τους ενήλικες και έτσι, ωθούνται στο να επιλέγουν τις αντίστοιχες συμπεριφορές που θα τα οδηγήσουν σε ανταμοιβή και όχι σε τιμωρία (Νόβα-Καλτσούνη,2008). Βέβαια, ο βαθμός της σημασίας της απευθείας ενίσχυσης στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, που αντιμετωπίζει τα παιδιά ως παθητικούς δέκτες αμφισβητήθηκε, εφόσον, η κοινωνικοποίηση θεωρείται σήμερα μια σύνθετη και αλληλεπιδραστική διαδικασία (Μακρή-Μπότσαρη,2012). Τα παιδιά είναι πιθανότερο να μιμηθούν ένα μοντέλο που ανήκει στο ίδιο φύλο με αυτά, έχει εξουσία και τους προσφέρει την φροντίδα τους.

Τα αγόρια ειδικά, τείνουν να απορρίπτουν κάθε συμπεριφορά που συνδέεται με το αντίθετο φύλο. Όπως υποστηρίζει ο Lynn, λόγω την συχνής απουσίας του πατέρα από το σπίτι, τα αγόρια καλούνται να μιμηθούν και να ταυτιστούν με ένα στερεότυπο ανδρικό ρόλο, όπως αυτός παρουσιάζεται από τις περιγραφές της μητέρας και των

δασκάλων τους. Η διαπίστωση των Bussey και Bandura ότι τα αγόρια ενδιαφέρονται πολύ περισσότερο από ότι τα κορίτσια να ανταποκρίνονται στο ρόλο του φύλου τους, συνδέεται με το γεγονός ότι το κοινωνικό περιβάλλον τους ασκεί μεγαλύτερη πίεση στην τήρηση της τυπικής για το φύλο τους συμπεριφοράς. Και σε αυτό το σημείο διατυπώθηκαν αμφιβολίες σχετικά με το κατά πόσο οι γονείς διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους, ανάλογα με το φύλο των παιδιών τους και για το αν η συμπεριφορά των παιδιών ακολουθεί τόσο πιστά το μοντέλο που παρέχεται από το περιβάλλον τους (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή,2003.Μακρή-Μπότσαρη,2012).

Ωστόσο, το βασικότερο μειονέκτημα της θεωρίας αυτής, σύμφωνα με τη Sayers (1987), είναι ότι αδυνατεί να ορίσει την προέλευση των στερεοτύπων για τα δύο φύλα και τις αιτίες για τις οποίες ορισμένες δραστηριότητες θεωρήθηκαν τυπικές για το ένα ή το άλλο φύλο (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή,2003., Μακρή-Μπότσαρη,2012).

Η Θεωρία της Γνωστικής Ανάπτυξης

Σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του L.Kohlberg, η απόκτηση ταυτότητας του φύλου είναι συνέπεια της ενεργού δόμησης της εμπειρίας από το ίδιο το παιδί (Cole&Cole,2002). Έτσι, το παιδί δημιουργεί από μόνο του τις δικές του αξίες για το ρόλο των φύλων, στα πλαίσια μιας κοινωνικής δομής που ευνοεί τα στερεότυπα, αντίθετα με τις άλλες θεωρίες που για αυτό το λόγο βασίζονται στην εσωτερικοποίηση των εξωτερικών πολιτισμικών αξιών (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή,2003).

Ο Kohlberg (1979), υποστηρίζει ότι η απόκτηση έμφυλης ταυτότητας αποτελεί προϊόν γνωστικής διαδικασίας και αποτέλεσμα γνωστικής ανάπτυξης και δομείται με βάση τις εξής αρχές:

1. Η αυτοένταξη των παιδιών σε «αγόρια» ή «κορίτσια» είναι το κριτήριο που θα ρυθμίσει τη στάση τους απέναντι στους ρόλους των φύλων.
2. Παρόλο που συντελείται σε πρώιμη αναπτυξιακή φάση, η ταυτότητα του φύλου είναι αποτέλεσμα βασικής γνωστικής κρίσης, είναι αμετάτρεπτη και ανεξάρτητη από κοινωνικές ενισχύσεις.
3. Η βασική αυτοκατηγοριοποίηση σε φύλο καθορίζει τις βασικές αξίες, δηλαδή τη θετική αξιολόγηση αντικειμένων και ενεργειών που έχουν σχέση με το δικό του φύλο.

Σε ηλικία 3-5 ετών εδραιώνεται η «σταθερότητα του φύλου», η αντίληψη ότι το φύλο των ατόμων δεν αλλάζει, και ,άρα, είναι ανεξάρτητο από χαρακτηριστικά της εξωτερικής εμφάνισης. Αφού το παιδί κατηγοριοποιήσει τον εαυτό του με βάση το φύλο, αξιολογώντας θετικά ό,τι σχετίζεται με τη δική του κατηγορία, επιλέγει συμπεριφορές κατάλληλες και ενισχυτικές για το φύλο του. Αυτές, με τη σειρά τους ,εφόσον αποκτήσουν συγκεκριμένο νόημα, μετατρέπονται από μόνες τους σε ενισχυτικούς μηχανισμούς που ωθούν το παιδί να τις επαναλαμβάνει διαρκώς (Μακρή-Μπότσαρη,2012., Δεληγιάννη-Κουϊμτζή,2003).

Όπως αναφέρει ο Lips (2001), σύγχρονες έρευνες διαπιστώνουν ότι η έκφραση στερεότυπης ως προς το φύλο συμπεριφοράς παρατηρείται και σε παιδιά μικρότερα των 3 ετών, κάτι που αμφισβητεί την ορθότητα της θεωρίας του Kohlberg. Επίσης, η Sayers (1987), υπογραμμίζει ότι η γνωστική αναπτυξιακή θεωρία παραλείπει να ερμηνεύσει τις ατομικές διαφορές στην ανάπτυξη του φύλου και να δικαιολογήσει την κρισιμότητα της απόκτησης της ταυτότητας του φύλου στην εξέλιξη του παιδιού (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2003).

Η Επίδραση της Οικογένειας

Η κοινωνικοποίηση, η διαδικασία με την οποία τα παιδιά αποκτούν τα πρότυπα, τις αξίες, και της γνώσεις της κοινωνίας τους ,αρχίζει με τη γέννηση ενός παιδιού (Cole & Cole, 2002). Οι πεποιθήσεις των γονιών, επηρεασμένες από στερεότυπες αντιλήψεις, θα διαμορφώσουν τις εμπειρίες του παιδιού τους καθώς, είναι εκείνοι που θα θέσουν τα πλαίσια μέσα στα οποία το παιδί θα μάθει τρόπους συμπεριφοράς και τους κοινωνικούς του ρόλους, που θα έχουν επίδραση σε όλη τη μετέπειτα ζωή του. Θεμελιώδη ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και της διαμόρφωσης της προσωπικότητας παίζει η ταύτιση ,μια ψυχολογική διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά προσπαθούν να μοιάσουν σε ανθρώπους του περιβάλλοντός τους που θεωρούν σημαντικούς (γονείς). Η διεργασία αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά τη νηπιακή ηλικία για την απόκτηση ταυτότητας του φύλου, αφού τα παιδιά τότε έχουν την τάση να επιλέγουν ως πρότυπο ταύτισης τον γονιό του ίδιου φύλου (Νόβα-Καλτσούνη, 2008).

Όπως φάνηκε και στις προαναφερθείσες θεωρίες, η οικογένεια ,και ειδικότερα οι γονείς, έχουν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση της ψυχοκοινωνικής έμφυλης ταυτότητας του παιδιού, αλλά και των στερεοτύπων του ρόλου του φύλου τους ,μιας και είναι οι βασικοί κοινωνοί στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και της ταύτισης των παιδιών τους. Η Chodorow θεωρεί την ταύτιση μια αμφίδρομη διεργασία στην οποία ενέχονται τόσο ο γονιός όσο και το παιδί (Cole & Cole, 2002). Βέβαια, προβάλλει τις ενστάσεις της σχετικά με το μερίδιο της ευθύνης των γονιών για την ανατροφή των παιδιών και προτείνει την αναδιοργάνωση της γονεϊκής φροντίδας με την ισότιμη συμμετοχή και των ανδρών.

Τόσο η δομή, συνεπώς, της οικογένειας, όσο και η παραδοσιακή κατανομή των ρόλων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου. Το παιδί μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον μαθαίνει την αρσενική και τη θηλυκή συμπεριφορά και ότι οι ενήλικες θα ανταμείβουν για το κατάλληλο είδος συμπεριφοράς ,το οποίο και επιλέγουν (Bandura & Perry, 1984). Έτσι, συμμορφώνεται με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις της κοινωνίας του (Bussey & Bandura, 2004). Σύμφωνα με έρευνες, οι γονείς επιλέγουν διαφορετικά παιχνίδια για τα αγόρια και τα κορίτσια τους που φαίνεται να τα προετοιμάζουν για τους μελλοντικούς τους ρόλους (Etaugh & Liss, 1992). Η Fagot (1978), παρατήρησε ότι οι ίδιοι γονείς που αντάμειβαν την κόρη τους με χαμόγελα, προσοχή και επαίνους όταν χόρευε, ντυνόταν ή έπαιζε με κούκλες, αντάμειβαν τα αγόρια περισσότερο από όσο τα κορίτσια όταν έπαιζαν και εκείνα με κύβους

(Cole&Cole,2002).

Η Επίδραση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας

Ως ένας από τους βασικότερους θεσμούς κοινωνικοποίησης μαζί με την οικογένεια, η εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει ενεργά στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας του παιδιού αλλά και των στερεοτύπων που θα επηρεάσουν το παιδί στο ρόλο του φύλου του. Αν και θα περίμενε κανείς ότι το σχολείο και η όλη εκπαιδευτική διαδικασία θα διαπνέονταν από δημοκρατικό και φιλελεύθερο πνεύμα, εξασφαλίζοντας τα ίδια εκπαιδευτικά δικαιώματα σε όλους και δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων, διαπιστώνεται ότι κατορθώνει κάτι τέτοιο.

Τα στερεότυπα και οι ρόλοι των φύλων που εμφανίζονται στο σχολείο είναι δυνατό να εκδηλωθούν ακόμα πιο έντονα από ότι στην υπόλοιπη κοινωνία (Delamont 1990). Τα στερεότυπα αυτά συντηρούνται και τροφοδοτούνται μέσω της διδασκαλίας και της κοινωνικοποίησης στο σχολείο (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή 1994). Η τυπική εκπαίδευση ενισχύει τον αυστηρό διαχωρισμό στους ρόλους και στις συμπεριφορές των φύλων τον οποίο ξεκινά η οικογένεια (Μπαμπλέκου,1997). Η εκπαίδευση αλλά και η εργασία είναι οι τομείς που ακόμη και σήμερα παραμένουν ανδροκρατικοί.

Έρευνες του περιεχομένου των ελληνικών σχολικών βιβλίων έδειξαν ότι συμβάλλει στη διαιώνιση και αναπαραγωγή των στερεοτύπων κοινωνικών αντιλήψεων για τα φύλα, παρεμποδίζει την υλοποίηση της ισότητας των φύλων όπως υπαγορεύεται από τους νόμους, κρίνεται ως και αντιπαιδαγωγικό, αναχρονιστικό επηρεάζοντας σχολικές επιδόσεις, στόχους, συμπεριφορές, και την περαιτέρω εξέλιξη με βάση την διάκριση σε φύλα (Μαραγκουδάκη,1995).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, κρίνεται αναγκαία η τροποποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μια παιδαγωγική της ισότιμης συμμετοχής που δε θα αφήνει περιθώρια διακρίσεων και δε θα αποκλείει κορίτσια από μαθηματικές γνώσεις και από επαγγελματικές ευκαιρίες που αυτές τους εξασφαλίζουν (Τρέσσου-Μυλωνά,2007).

Τέλος, οι βασικοί αποπερατωτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι δάσκαλοι θα πρέπει να εφοδιαστούν με γνώσεις και παιδαγωγικά μέσα που θα κατορθώσουν να παρακάμψουν προκαταλήψεις και θα κατορθώσουν να εμφυσήσουν στους μαθητές τους την πραγματική ισότητα των φύλων (Φρειδερίκου-Φολερού,2007).

Σύνοψη - Συμπεράσματα

Η απόκτηση της ταυτότητας του φύλου περνάει από μια ακολουθία γνωστικών οροσήμων, τα οποία ξεκινούν από την πρώτη ικανότητα αναγνώρισης του εαυτού του ως αγοριού ή κοριτσιού και καταλήγουν στην πλήρη κατανόηση της μονιμότητας του ρόλου του φύλου. Στη διαμόρφωσή της συμβάλουν, με την παροχή στερεοτύπων, τόσο η οικογένεια, όσο και η εκπαιδευτική διαδικασία. Για την επίτευξη μιας προοδευτικής, ισότιμης προσέγγισης και για τα δύο φύλα, θα πρέπει να αλλάξουν στάση

εκπαιδευτικοί, παιδιά αλλά και το εκπαιδευτικό υλικό. Συνεπώς, ένα θεωρητικό μοντέλο που θα κατάφερνε να ερμηνεύσει τους λόγους για τους οποίους η απόκτηση της έμφυλης ταυτότητας αποτελεί διαδικασία τόσο κεντρικής σημασίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας μοιάζει με πρόκληση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bamplekou, Z. (1997). I anaptyxi tis ikanotitas diakrisis tou fylou kai ton stereotypon protimiseon se paidia proscholikis ilikias. Sto V. Deligianni & S. Ziogou (Epim.), *Fylo kai Scholiki Praxi* (ss. 535-552). Thessaloniki: Vantias.
- Cole M., Cole R.S., (2002), I anaptyxi ton paidion. Gnostiki kai Psychokoinoniki anaptyxi kata ti nipiaki kai mesi paidiki ilikia, Tomos V' (metafr.) M. Solman, (epim.) Z.Papaligoura, P. Vorria, Athina: Typothito- Dardanos.
- Deligianni-Kouimtzi, V. (2003). Theories gia tis taftotites fylou kai tis diafores ton fylon. Simeioseis:Ekpaideftiko yliko tou mathimatos «Taftotites Fylou stin Efiveia kai to Scholiko Plaisio», Tmima Psychologias A.P.Th.
- Deligianni-Kouimtzi, V. (2003). Taftotites fylou kai scholeio: nees prosengiseis gia ton paragonta 'fylo' sto scholiko plaisio kai erevnitika evrimata apo tin elliniki ekpaideftiki pragmatikotita. Praktika epistimonikis synantisis me thema «To fylo: topos synantisis ton epistimon: Enas protos ellinikos apologismos». Tmima Koinonikis Anthropologias kai Istorias, Panepistimio Aigaiou.
- Freiderikou, A., & Folerou, F. (2007). To scholeio "chtistis kai chalastis" tou stereotypou tou fylou. Sto E. Maragkoudaki (Epim.), *Syllogi dokimion gia to programma «Eisagogi thematon gia tin proothisi tis isotitas ton fylon stin ekpaideftiki diadikasia»* (sel. 127-141). Ioannina: Pan/mio Ioanninon.
- Grigoropoulos, I. *Fylo kai psychologia. Limma sto FYLOPAIDEIA lexiko.*
- Makri-Botsari, E. (2012) .Simeia syzitis stin 3i OSS , (Simeioseis). Athina.
- Maragkoudaki, E. (1995). Ta stereotypa gia ta fyla se paidika vivlia proscholikis ilikias. Praktika synedriou «Ekpaidefsi kai Isotita Efkairion», Athina, 79/4/1994. Athina: Yp. Proedrias tis Kyvernisis/NGI.
- Nova-Kaltsouni, Ch.(2008) I Anaptyxi tou Paidiou sto Koinoniko Perivallon, Encheiridio Meletis, EKP 50, Patra, EAP.
- Tressou-Mylona, (2007). Fylo kai Mathimatika: ekpaideftikes anisotites kai Paidagogiki tis isotimis symmetochis. Sto E. Maragkoudaki (Epim.), Syllogi dokimion gia to programma «Eisagogi thematon gia tin proothisi tis isotitas ton fylon stin ekpaideftiki diadikasia» (sel. 97-113). Ioannina: Pan/mio Ioanninon.

Vasilopoulou, A. Fylo kai ekpaidefsi. Limma sto FYLOPAIDEIA lexiko.

Ταυτότητα φύλου: Διαδικασία ανάπτυξης και συμπεριφορές. Κριτική ερμηνεία των θέσεων τριών θεωριών, της ψυχαναλυτικής, της κοινωνιο-γνωστικής και της θεωρίας του σχήματος του φύλου

Τζιόρα Ελευθερία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 Μ.Εδ.

Περίληψη

Στο πεδίο της αναπτυξιακής ψυχολογίας έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες για την ταυτότητα του φύλου. Η παρούσα εργασία αρχικά παρουσιάζει τον ορισμό της έννοιας του φύλου, στη συνέχεια αναφέρεται κριτικά τις θέσεις των τριών θεωριών, της ψυχαναλυτικής, της κοινωνιο-γνωστικής και της θεωρίας του σχήματος του φύλου για τη διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας του φύλου. Στο τέλος παρουσιάζεται πώς οι τρεις θεωρίες προσδιορίζουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την ταυτότητα του φύλου.

Λέξεις-Κλειδιά: ταυτότητα φύλου, συμπεριφορές, ψυχαναλυτική θεωρία, κοινωνιο-γνωστική θεωρία, θεωρία σχήματος

Gender identity development process and behaviors related to it. Critical interpretation of the positions of three theories, psychoanalytic, socio-cognitive and gender schema theory

Tziora Eleftheria, Primary School Teacher, M.Ed.

Abstract

In the field of developmental psychology, various theories have been formulated about it gender identity. This paper firstly presents the definition of the concept of gender, then it critically mentions the positions of the three theories, psychoanalytic, socio-cognitive and gender schema theory, on the process of gender identity formation. Finally, it is presented how the three theories identify behaviors related to gender identity.

Key-words: gender identity, behaviors, psychoanalytic theory, socio-cognitive theory, schema theory

Εισαγωγή

Η ταυτότητα του φύλου συντελεί στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και των διαπροσωπικών του σχέσεων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Cole & Cole, 2011). Η διαδικασία ανάπτυξης που ακολουθεί το παιδί για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου απασχόλησε τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους. Η ψυχαναλυτική θεωρία καταλογίζει στα συναισθήματα σημαίνων ρόλο και μέσα από τη διαδικασία της ταύτισης και της διαφοροποίησης τα παιδιά αναπτύσσουν την ταυτότητα του φύλου (Lightfoot, Cole & Cole, 2014). Η κοινωνιο-γνωστική θεώρηση αναφέρει ότι η διάδραση των βιολογικών, γνωστικών και κοινωνικών παραγόντων διαμορφώνει την ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου (Bandura, 2002). Η θεωρία του σχήματος

αναφέρει ότι τα παιδιά σχηματίζουν νοητικά μοντέλα με στοιχεία για το φύλο, με βάση τα οποία οδηγούν και εξηγούν τις πράξεις τους (Lightfoot et al., 2014).

Η έννοια της ταυτότητας του φύλου

Η έννοια του φύλου αφορά τις βιολογικές και κοινωνικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Το βιολογικό φύλο προσδιορίζεται γενετικά και αναφέρεται στις βιολογικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών (Turner, 1998· McGeown, Goodwin, Henderson & Wright, 2012) ενώ το κοινωνικό φύλο δομείται κοινωνικά και πολιτισμικά (Hughes & Kroehler, 2014). Το κοινωνικό φύλο σύμφωνα με την American Psychological Association (2011) αναφέρεται στις στάσεις, στις συμπεριφορές και στα συναισθήματα που προσδίδονται στο βιολογικό φύλο του ατόμου από κάποιον συγκεκριμένο πολιτισμό.

Ο όρος ταυτότητα φύλου «αναφέρεται στην αντίληψη που έχει το άτομο για το φύλο του» (Turner, 1998, σελ.8) και περιλαμβάνει τις συμπεριφορές, τα επαγγέλματα, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που αισθάνεται το άτομο ότι ταιριάζουν στο φύλο του κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης (APA, 2011).

Θεωρίες διαμόρφωσης της ταυτότητας του φύλου

Οι τρεις θεωρίες ερμηνεύουν διαφορετικά τη διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας του φύλου.

Ψυχαναλυτική θεωρία

Η ταυτότητα του φύλου, σύμφωνα με την Ψυχαναλυτική θεωρία διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια του φαλλικού σταδίου, όπου αγόρια και κορίτσια συνειδητοποιούν τη διαφορά των γεννητικών τους οργάνων και αναπτύσσουν ασυνείδητα ερωτικά συναισθήματα για τον γονέα του αντίθετου φύλου και συναισθήματα φόβου και φθόνου για τον ομόφυλο γονέα. Ο Freud ονόμασε την ασυνείδητη σεξουαλική έλξη ως Οιδιπόδειο σύμπλεγμα για τα αγόρια και σύμπλεγμα της Ηλέκτρας για τα κορίτσια. Το αγόρι λύνει το Οιδιπόδειο σύμπλεγμα καταστέλλοντας την ερωτική έλξη για την μητέρα του, ταυτίζεται με τον πατέρα του (Cole & Cole, 2011) και με πολλά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του, τον αναγνωρίζει ως πρότυπο και αποδέχεται τις συμπεριφορές του (Slater, Hocking & Loose, 2003). Για το κορίτσι ο φόβος ότι θα χάσει την αγάπη της μητέρας, την αναγκάζει να ταυτιστεί μαζί της (Cole & Cole, 2011).

Αν και πολλές απόψεις της Ψυχαναλυτικής θεωρίας στερούν τεκμηρίωσης και παραμένουν θεωρητικές, συνεχίζουν ακόμη και σήμερα να επηρεάζουν τις αντιλήψεις του κόσμου και των επιστημόνων. Όμως έχουν δεχτεί έντονη και αυστηρή κριτική από το φεμινιστικό κίνημα που οι απόψεις του Freud χαρακτηρίστηκαν σεξιστικές - ανδροκρατικές και επηρεάστηκαν από τους άκαμπτους κανόνες και αξίες για την σεξουαλικότητα της εποχής του (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994· Cole & Cole, 2011). Για

την κατανόηση της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των φύλων θα πρέπει οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι να επικεντρωθούν στην ανατομία του κάθε φύλου ξεχωριστά και στους πολιτισμικούς παράγοντες που διαμορφώνουν την προσωπικότητα (Bell, 2004). Η Chodorow, θεωρεί την ταύτιση μια διαδραστική διαδικασία ανάμεσα στον γονέα και το παιδί. Ο Freud στη θεωρία του δεν ασχολήθηκε με την επίδραση της οικογένειας και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Cole & Cole, 2011). Σύμφωνα με την Bell (2004), ο Freud ήταν ο πρώτος που ξεχώρισε το φύλο και τις σεξουαλικές προτιμήσεις από τη βιολογία, στρέφοντας το ενδιαφέρον των αναπτυξιακών ψυχολόγων στην οικογένεια και το ασυνείδητο.

Η Κοινωνιο-γνωστική θεωρία

Για την Κοινωνιο-γνωστική Θεωρία, η ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου εξαρτάται από τη δια βίου διάδραση βιολογικών, γνωστικών και κοινωνικών παραγόντων (Bandura, 2002). Το άτομο δρα ενεργά στη διαδικασία ανάπτυξης της ταυτότητας του φύλου του (Bussey & Bandura, 1999). Ως γνωστικοί παράγοντες λογίζονται οι μηχανισμοί που αφορούν την αυτοαξιολόγηση του ατόμου, τις απόψεις του για τις ικανότητές του, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα των συμπεριφορών του και τις υποθέσεις του για τις δυνατότητες ή μη που προϋποθέτει η εκάστοτε περίπτωση (Bandura, 2002). Οι μηχανισμοί που συμμετέχουν στην εκμάθηση μιας συμπεριφοράς είναι: α) η παρατήρηση και η μάθηση μέσω προτύπου, η οποία δεν λογίζεται ως διαδικασία αυτόματης παθητικής αντιγραφής, β) άμεση και έμμεση ενίσχυση και εμπειρία του ατόμου και γ) η άμεση υπόδειξη (Bussey & Bandura, 1999). Το άτομο δια μέσω των μηχανισμών μαθαίνει τα κοινωνικά πρότυπα που σχετίζονται με το φύλο, καθορίζει τις απαντοχές αναφορικά με τις συνέπειες που συνεπάγονται συγκεκριμένες συμπεριφορές, καθορίζει ατομικά κριτήρια που ρυθμίζουν και ελέγχουν την συμπεριφορά του και διαμορφώνει απόψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητα που επηρεάζουν τη δράση και τις επιλογές του (Bandura, 2002· Bussey & Bandura, 1999).

Οι Bussey και Bandura σε αρκετές δημοσιεύσεις τους για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου με βάση το μοντέλο του ίδιου φύλου άλλαξαν άποψη και είναι ένα σημείο για το οποίο τους ασκήθηκε έντονη κριτική (Martin, Ruble & Szkrybalo, 2002). Θεωρήθηκε ότι η Κοινωνιο-γνωστική θεωρία και η Γνωστική- αναπτυξιακή θεωρία δεν αποκλίνουν στις εκτιμήσεις τους (Maccoby, 1990), όπως στη θέση τους για τη αυτο-αντίληψη και η ομοιότητα ελαττώθηκε όταν η Κοινωνιο-γνωστική θεωρία αναθεώρησε ότι η αυτοαντίληψη του φύλου προηγείται της μοντελοποίησης (Martin et al., 2002). Η ΚΓΘ έχει κενό προς τον τρόπο που τα παιδιά πριν αποκτήσουν αυτοαντίληψη του φύλου τους κατηγοριοποιούν συμπεριφορές φύλου, τόσο των ιδίων όσο και των άλλων και υποστηρίζουν ότι μπορεί η Κοινωνιο-γνωστική Θεωρία να θεωρεί τον όρο ταυτότητα φύλου ως κάτι πιο πολύπλοκο από την αυτοαντίληψη του παιδιού ως αγόρι ή κορίτσι. Μειονεκτήματα της Κοινωνιο-γνωστική θεωρία θεωρούνται η αδυναμία της να περιγράψει τον τρόπο που ταυτίζονται τα εξωτερικά και εσωτερικά πρότυπα του φύλου καθώς και να παράσχει με σαφήνεια την αυτό-αποτελεσματικότητα των κινήτρων για τη διαμόρφωση του φύλου (Martin et al., 2002).

Η θεωρία του Σχήματος

Η θεωρία του σχήματος συνδυάζει στοιχεία των θεωριών της Γνωστικής-αναπτυξιακής θεωρία και της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης (Cole & Cole, 2011). Σύμφωνα με τη θεωρία Σχήματος, τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στην διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου τους καθώς αποδέχονται τις περιβαλλοντικές καθοδηγήσεις. Τα σχήματα του φύλου είναι γνωστικά στοιχεία που περιέχουν πληροφορίες για τον εαυτό τους, με βάση τα οποία δομούν την αυτοεικόνα και την συμπεριφορά του παιδιού (Martin et al., 2002). Τα παιδιά αναπτύσσουν σχήματα φύλου από αντικείμενα, ανθρώπους και καταστάσεις (Lightfoot et al., 2014).

Έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά πριν ακόμα αποκτήσουν εννοιολογική γνώση της ταυτότητας του φύλου φέρονται ανάλογα με το φύλο τους, διαλέγοντας στερεοτυπικά παιχνίδια που αρμόζουν στην ταυτότητα του φύλου τους από αλλά μη στερεοτυπικά (Serbin, Poulin, Colburne, Sen & Eichstedt, 2001). Γύρω στο 2^ο – 3^ο έτος ηλικίας του παιδιού αρχίζει να διαμορφώνεται το σχήμα του φύλου (Martin, Wood, & Little, 1990). Η μονιμότητα του φύλου κατακτάται σε ηλικία 5-6 ετών όπου ένα πιο επιμελημένο σχήμα φύλου αναπτύσσεται από το παιδί και με βάση αυτό οργανώνει τη συμπεριφορά του και αρχικά με κάθετο τρόπο. Άτομα που είναι ικανά να ταξινομήσουν ανθρώπους, χαρακτηριστικά και συμπεριφορές σχετικές με το φύλο, σε κατηγορίες «άντρας-αντρικό» και «γυναίκα- γυναικείο» έχουν ανεπτυγμένη σε υψηλό βαθμό τη σχηματική σκέψη και έχουν ισχυρά ανεπτυγμένες στερεοτυπικές σκέψεις και αντιλήψεις. Οι ατομικές διαφορές στη χρήση του σχήματος του φύλου εξαρτώνται από τη βαθμό συμμετοχής της οικογένειας και των άλλων φορέων κοινωνικοποίησης στον στερεοτυπικό διαχωρισμό των φύλων (Bem, 1981, 1985).

Η θεωρία Σχήματος άνοιξε νέους δρόμους στην έρευνα της ταυτότητας του φύλου και επέκτεινε τη μελέτη της διαδικασίας διαμόρφωσης του φύλου από άλλους αναπτυξιακούς ψυχολόγους. Η θεωρία Σχήματος μελέτησε πώς οι αφηρημένες πληροφορίες του περιβάλλοντος εφαρμόζονται από τα παιδιά, στα ίδια και στις κοινωνικές ομάδες τους. Περιέγραψε πώς η προσοχή των παιδιών, τα κίνητρα, η συμπεριφορά, επηρεάζονται από τα γνωστικά στοιχεία και ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τον τρόπο που τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γνώση για να οργανώσουν τη μνήμη τους (Martin et al., 2002), καθώς χρησιμοποιούν την «προσέγγιση της επεξεργασία πληροφοριών για να περιγράψουν πώς συνεργάζονται τα γνωστικά και μαθησιακά στοιχεία του συστήματος» (Cole & Cole, 2011, σελ.652). Η θεωρία έχει όμως και τα μειονεκτήματά της. Πρώτον, τα σχήματα είναι αφηρημένα αφού είναι νοητικά μοντέλα και δεν είναι εύκολο να οριστούν. Δεύτερον, η θεωρία στρέφει την προσοχή της στις εσωτερικές διεργασίες για την ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου απ' ότι στους βιολογικούς παράγοντες και τις κοινωνικές επιρροές. Τρίτον, τα γνωστικά σχήματα του φύλου έχουν μεγαλύτερη εφαρμογή στην πρόβλεψη σκέψης, μνήμης, προσοχής, υποθέσεων για άλλους παρά στη πρόβλεψη συμπεριφορών (Martin et al., 2002).

Η συμπεριφορά της ταυτότητας του φύλου

Σύμφωνα με την Ψυχαναλυτική θεωρία στην ηλικία των 3-5 ετών τα παιδιά ταυτίζονται με τον ομόφυλο γονέα, όπου υιοθετούν τις συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά του. Τα κορίτσια ασχολούνται με τη μητρότητα και τα αγόρια δυσφημίζοντας τα κορίτσια αναπτύσσουν την ατομικότητα τους (Bussey & Bandura, 1999). Η προδιάθεση των κοριτσιών να παίζουν με κούκλες, οι παθητικές και ναρκισσιστικές συμπεριφορές τους, η επιθυμία για τεκνοποίηση και η συναισθηματική εξάρτηση των γυναικών σε σχέση με των αντρών είναι μηχανισμοί που απορρέουν κατά τη διαδικασία ταύτισης με τη μητέρα τους (Lightfoot et al., 2014· Cole & Cole, 2011· Μαραγκουδάκη, 2005). Ενώ οι αντρικές συμπεριφορές που απορρέουν αυτοπεποίθηση και λογική λόγω αποφυγής της τιμωρίας του ευνουχισμού (Μαραγκουδάκη, 2005).

Ο σημαντικός ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου που υποστηρίζει η Κοινωνιο-γνωστική θεωρία στηρίχθηκε από ερευνητικά δεδομένα. Σύμφωνα με τους Bussey και Bandura (2004) από τη στιγμή που θα γεννηθεί το παιδί, αλλά και στη συνέχεια με βάση αν είναι αγόρι ή κορίτσι οι γονείς διαμορφώνουν το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον του όπου επιλέγουν το χρώμα των ρούχων, τη διακόσμηση του παιδικού δωματίου, τα παιχνίδια κ.α. σύμφωνα με τα στερεότυπα του φύλου. Σύμφωνα με την Κοινωνιο-γνωστική θεωρία μέσω εσωτερικών διαδικασιών το αγόρι παρατηρώντας μεγαλύτερα αγόρια να απολαμβάνουν και να ανταγωνίζονται σε μια αθλητική δραστηριότητα μπορεί να μιμηθεί τη συμπεριφορά τους και την γενικεύσει και σε άλλες συμπεριφορές. Τα αγόρια ακολουθούν πιο στερεοτυπική συμπεριφορά φύλου από τα κορίτσια είτε λόγω των εσωτερικών προτύπων συμπεριφοράς (Martin et al., 2002) είτε γιατί θεωρούν ότι οι πατέρες θα τα επιπλήξουν αν συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που θεωρούνται του άλλου φύλου (Bandura, 2004).

Τα παιδιά μέσω των σχημάτων συμπεριφέρονται σύμφωνα με τα πρότυπα των φύλων, διακρίνουν δείκτες κοινωνικών κατηγοριών και μέσω της παρατήρησης διαπιστώνουν αν και πότε μια ομάδα σε σχέση με κάποια άλλη καταπιάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό με ορισμένες συμπεριφορές και ασχολίες. Έρευνες σε βρέφη επιβεβαιώνουν το εύρημα αυτό για την αντιληπτική τους ικανότητα σε ήχους και φωνές (Martin et al., 2002). Τα κορίτσια επιλέγουν να παίζουν με κούκλες και όχι με φορτηγά γιατί ο συλλογισμός ακολουθεί τη ροή: «οι κούκλες είναι για κορίτσια», «εγώ είμαι κορίτσι» επομένως «οι κούκλες είναι για μένα» (Cole & Cole, 2011). Τα σχήματα που δομούν τη συμπεριφορά μπορούν να είναι ευέλικτα και επηρεάζονται από το ίδιο το παιδί ή από το περιβάλλον του. Έρευνες έχουν δείξει το μοντέλο του σχήματος γίνεται ευέλικτο και τροποποιείται όταν τα παιδιά που έχουν έντονο προσωπικό ενδιαφέρον και ασχολούνται με μια δραστηριότητα που τυπικά την κάνει το αντίθετο φύλο. Τα παιδιά χρησιμοποιούν κατηγορίες φύλου κάνοντας επαγωγικά συμπεράσματα και οριοθετώντας πλαίσια όταν δέχονται νέες πληροφορίες. Αν ειπωθεί σε κάποιο παιδί ότι ένα κορίτσι έχει «οίστρο στο αίμα του» τότε πιθανότατα θα εξάγει το συμπέρασμα ότι οίστρος είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα των κοριτσιών και όχι των αγοριών (Martin et al., 2002).

Επίλογος

Οι τρεις θεωρίες για τη διαδικασία ανάπτυξης της ταυτότητας του φύλου αποτελούν τεράστιο κεφάλαιο για την αναπτυξιακή επιστήμη. Ο εντοπισμός της διάδρασης ανάμεσα στη συμπεριφορά και την ανάπτυξη της γνωστικής αντίληψης αποτελεί κίνητρο για τους αναπτυξιολόγους που ασχολούνται με τη διαμόρφωση του φύλου. Οι συναισθηματικές διεργασίες, που ενέπνευσαν τον Freud, αναμένονται να ενσωματωθούν σε μια ενωτική θεωρητική προσέγγιση της διαδικασίας ανάπτυξης της ταυτότητας του φύλου (Cole & Cole, 2011), λαμβάνοντας επαρκώς υπόψη τους γενετικούς και ψυχοβιολογικούς παράγοντες (Maccoby, 2000).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- American Psychological Association (2011). *Definitions related to sexual orientation and gender diversity in APA guidelines and policy documents*. Ανακτήθηκε από <http://www.apa.org/pi/lgbt/resources/sexuality-definitions.pdf>
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 51, 269-290. doi: 10.1111/1464-0597.00092
- Bell, L. C. (2004). Psychoanalytic theories of gender. In A.H. Early, A.E. Beall, & R. J. Strenberg (Ed.), *The Psychology of Gender* (pp. 145-168). New York & London: The Guilford Press.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354-364 <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>
- Bem, S. L. (1985). Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical interaction. In T. B. Sonderegger (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation: Psychology of gender* (pp. 179-226). Lincoln: University of Nebraska Press
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Bussey, K., & Bandura, A. (2004). Social Cognitive Theory of Gender Development and Functioning. In A. H. Eagly, A. E. Beall, & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of gender* (pp. 92-119). New York, NY, US: Guilford Press.
- Cole, M. & Cole, S. (2011). *I anaptyksi tw n paidiwn (mtf. M. Solman). Athina: Typothytw – Giwrgos Dardanos (etos ekdosis prwtotypou 1989)*.

- Deligianni-Kouimtzi, V. (1994). THewries gia tis diafores tw n fylwn. Sto V. Deligianni & S. Ziwigou (Epim.), Ekpaidefsi kai fylo. Istoriki diastasi kai sygxronos provlimatismos (sel. 41-60). Thessaloniki: Vantias.
- Hughes, M., Kroehler, K. J. (2014). *Koinwniologia: Oi Vasikes Ennoies*, (mtf. M. Xristidis). Athina: Kritiki. (etos ekdosis prwtotypou 2007)
- Lightfoot, C., Cole, M., Cole, S. (2014). *I anaptyksi tw n paidiwn* (mtf. M. Koulentianoy). Athina: Gutenberg (etos ekdosis prwtotypou 2009).
- Maccoby, E. E. (2000). Perspectives on gender development. *International Journal of Behavioral Development*, 24(4), 398-406.
- Maragkoudaki, E. (2005). Ekpaidefsi kai diakrissi tw n fylwn (4i ekd.). Athina: Odysseas
- Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological bulletin*, 128(6), 903-933.
- Martin, C. L., Wood, C. H., & Little, J. K. (1990). The development of gender stereotype components. *Child development*, 61(6), 1891-1904. doi: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb03573.x
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x
- Serbin, L.A., Poulin-Dubois, D., Colburne, K.A., Sen, M.G., & Eichstedt, J.A. (2001). Gender Stereotyping in infancy: Visual preferences for and Knowledge of gender-stereotyped toys in the second year. *International Journal of Behavioral development*, 25(1), 7-15. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.1080/01650250042000078>
- Slater, A., Hocking, I., & Loose, J. (2003). Theories and Issues in Child Development. In A. Slater & G. Bremner (Ed.), *An introduction to development psychology* (pp. 34-63). Oxford, UK: Blackwell
- Turner, P.J. (1998) Viologiko fylo, koinwniko fylo kai taftotita tou Egw (mtf. N. Giannitsas). Athina: Ellinika Grammata.

Η δημιουργική γραφή ως πρακτική εγγραμματισμού¹

Κωνσταντίνος Καβανόζης, Φιλολόγος, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής

Περίληψη

Η παραγωγή γραπτού λόγου -και από υπολογιστές πλέον- πολλαπλασιάζεται ιλιγγιωδώς όσο το Διαδίκτυο εξαπλώνεται. Μέσα στο πολυσύνθετο περιβάλλον της νέας κειμενικής πραγματικότητας η γραφή και η ανάγνωση αποκτούν νέες διαστάσεις. Σύγχρονες θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις αναδεικνύουν τη σημασία της δημιουργικής γραφής όχι ως μιας λογοτεχνικού αποκλειστικά προσανατολισμού δραστηριότητας αλλά ως μιας δυναμικής μαθησιακής διαδικασίας και ενός εκπαιδευτικού εργαλείου ευρύτατης χρησιμότητας. Οι ποικίλοι γραμματισμοί είναι άρρηκτα πλέον συνδεδεμένοι με την ικανότητα των ατόμων να ενσωματώνονται οργανικά στο κοινωνικό περιβάλλον, ενώ η διδασκαλία τους στοχεύει στη δημιουργία πολιτών οι οποίοι μέσω της κριτικής, ερμηνευτικής και ερευνητικής στάσης τους απέναντι στα κείμενα καθίστανται παραγωγοί νοημάτων παραμένοντας παράλληλα δεκτικοί στον αδιάλειπτο μετασχηματισμό των νοημάτων αυτών και κατανοώντας τη δυναμική φύση του κάθε κειμένου. Η δημιουργική γραφή τοποθετείται έτσι στο επίκεντρο της νέας κειμενικότητας ωθώντας το άτομο στην εξερεύνηση της δημιουργικότητάς του σε ποικίλους τομείς όπως και της συμμετοχικής του ευθύνης απέναντι στη μαθησιακή πράξη.

Λέξεις-Κλειδιά: δημιουργική γραφή, πολυγραμματισμοί, δημιουργικός γραμματισμός, γραμματισμός, εγγραμματισμός

Creative writing as a literacy practice

Konstantinos Kavanozis, Philologist, Postdoctoral Researcher

Abstract

The production of written word -currently also by computers- is growing exponentially as the internet spreads. Within the complex environment of the new textual reality, writing and reading take new dimensions. Modern theoretical and didactic approaches highlight the importance of creative writing not as an exclusively literary-oriented activity but as a dynamic learning process as well as an educational tool of great utility. The various literacies are now inextricably linked with the ability of individuals to integrate organically into the social environment, while aiming to create citizens who -through their critical, interpretive and research attitude towards texts- become producers of meanings while remaining receptive to the continuous transformation of these meanings and understanding the dynamic nature of each text. Creative writing is thus

¹ Το παρόν αποτελεί παραδοτέο της μεταδιδακτορικής έρευνας που εκπονήθηκε στο Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης υπό την επίβλεψη της Καθηγήτριας Ζωής Γαβριηλίδου.

placed at the center of the new textuality intailing the exploration of one's creativity in various fields as well as one's participatory responsibility towards the learning practice.

Key-Words: Creative writing, multiliteracies, creative literacy, literacy

Εισαγωγή

«Όλοι γνώριζαν πόσο επίπονη είναι η συνηθισμένη μέθοδος για να πετύχει κανείς στις τέχνες και στις επιστήμες. Χάρη στην κατασκευή του ωστόσο, ακόμη και ο πιο ανίδεος, καταβάλλοντας μια λογική χρέωση και λίγη σωματική προσπάθεια, θα μπορούσε να γράψει βιβλία φιλοσοφίας, ποίησης, πολιτικής, νομικής, μαθηματικών και θεολογίας χωρίς να χρειάζεται καθόλου εξυπνάδα ή σπουδές», έγραφε το 1726 ο Jonathan Swift (χ.χ.: 229) στα *Ταξίδια του Γκιούλιβερ* αναφερόμενος στην «πρώτη μαρτυρημένη γεννήτρια παραγωγής λόγου και μάλιστα πανεπιστημονικού, που με την τελειοποίησή της θα καθιστούσε τον καθένα ικανό να παράγει έγκυρο επιστημονικό ή λογοτεχνικό λόγο χωρίς την ανάγκη καθοδήγησης από καμία αυθεντία» (Μουλά 2012: 3). Κι αν ο George Orwell διείδε στη «γεννήτρια» αυτή τις απαρχές της συστηματικά απλοποιημένης «Νέας Ομιλίας» που επιβάλλεται στη δυστοπική κοινωνία του 1984 (Steiner G. 2016: 163), η ανάγνωση του σχετικού αποσπάσματος σήμερα, υπό το πρίσμα του μεταμοντερνισμού, της ψηφιακής πραγματικότητας, της τεχνητής νοημοσύνης και της συνδεδεμένης άμεσα με τους πολυγραμματισμούς νέας κειμενικότητας, μπορεί να είναι ριζικά διαφορετική. *I the Road* τιτλοφορείται «το πρώτο μυθιστόρημα γραμμένο από μια μηχανή ή όπως αναφέρεται στο οπισθόφυλλο “το πρώτο βιβλίο γραμμένο από ένα αυτοκίνητο ως μολύβι”» (Ρούσσου 2019), το οποίο προέκυψε όταν ο αυτοχαρακτηριζόμενος ως «data poet» -και πρώην ghostwriter του Obama- Ross Goodwin ξεκίνησε τον Μάρτιο του 2017, «ως νεύμα στο πασίγνωστο, λατρεμένο βιβλίο *Στον Δρόμο* του Τζακ Κέρουακ», ένα ταξίδι από το Μπρούκλιν της Νέας Υόρκης μέχρι τη Νέα Ορλεάνη οδηγώντας «ένα παλιό αυτοκίνητο εξοπλισμένο με μια πανοραμική κάμερα, μια συσκευή GPS κι ένα μικρόφωνο κρεμασμένο από την οροφή», τα οποία είχε συνδέσει με το λάμπτοπ του και έναν εκτυπωτή αποδείξεων. Στο εγχείρημά του αυτό ο Goodwin, του οποίου το πραγματικό πάθος «ήταν ο συνδυασμός της τεχνολογίας τεχνητής νοημοσύνης με τη λογοτεχνία», τοποθέτησε στη θέση του συγγραφέα το ίδιο το αυτοκίνητο. Έχοντας τροφοδοτήσει το λογισμικό του υπολογιστή του με γιγάντιες βάσεις δεδομένων που περιείχαν και άφθονα αποσπάσματα λογοτεχνίας, καταγράφοντας κατά τη διάρκεια του τετραήμερου ταξιδιού του τα πάντα με τους μηχανικούς αισθητήρες του και μεταφέροντας τα δεδομένα σε ένα σύστημα νευρωνικών δικτύων για τη λογοτεχνική επεξεργασία τους κατάφερε φτάνοντας στον προορισμό του να έχει εκτυπωμένο πάνω σε ένα «ατέλειωτο ρολό αποδείξεων» το πρώτο ολοκληρωμένο μυθιστόρημα που γράφτηκε ποτέ από μηχανή και ευτύχησε να εκδοθεί σε βιβλίο² (Ευσταθίου 2018).

² Το μυθιστόρημα *I the Road* κυκλοφόρησε από τις εκδόσεις JBE Books (Jean Boîte Éditions) το 2018 συνοδευόμενο στις προθήκες των βιβλιοπωλείων από μια κορδέλα με τη φράση «The first gonzo Artificial Neural Network is a genius writer».

Το θέμα της συγγραφής λογοτεχνίας από μηχανές πραγματεύεται ο Antoine Bello στο μυθιστόρημά του *Άντα*, στην υπόθεση του οποίου το ομώνυμο λογισμικό έχοντας «διαβάσει» εκατοντάδες χιλιάδες λογοτεχνικές σελίδες φτάνει να «κατασκευάζει λογοτεχνία εμπρόθετα και στοχευμένα». Η έννοια της λογοτεχνίας ως κατασκευής, παρατηρεί η Βαρβάρα Ρούσσου (2019), οδηγείται με το μυθιστόρημα αυτό «στα απώτατα άκρα της». Με ποια πρόθεση, ποια ηθική και ποια συνείδηση γράφεται η εν λόγω λογοτεχνία; Οι συγκεκριμένες επισημάνσεις μας φέρνουν ίσως στον νου τη θέση του Viktor Shklovsky ότι η «μορφική μέθοδος»³ δεν είναι παρά «επιστροφή στην τεχνουργία», η οποία, κατά τον Peter Steiner (2005: 38-39), συνοψίζει εκείνο που ο ίδιος αποκαλεί «μηχανιστική» προσέγγιση των ρώσων φορμαλιστών: «Σύμφωνα με αυτό το πρότυπο, τα λογοτεχνικά έργα μοιάζουν με μηχανές: αποτελούν το προϊόν μιας εμπρόθετης ανθρώπινης δραστηριότητας, κατά την οποία μια ειδική δεξιότητα μετατρέπει την πρώτη ύλη σε σύνθετο μηχανισμό κατάλληλο για έναν συγκεκριμένο σκοπό». Σε συζήτησή του με τον καθηγητή Θεοφάνη Τάση ο συγγραφέας Αλέξης Σταμάτης (2021) αναφέρεται στο Sudowrite, μια εφαρμογή τεχνητής νοημοσύνης βασισμένη στο νευρωνικό δίκτυο βαθιάς εκμάθησης⁴ GPT-3, η οποία καταφέρνει «έστω και με “σκονάκι” από την αρχή τους»- να δημιουργεί «πραγματικά» ποιήματα. Ο Σταμάτης ρωτάει στη συνέχεια τον Τάση εάν οδεύουμε προς τη δημιουργία μιας «τεχνητής λογοτεχνίας», για να λάβει την εξής απάντηση: «Ίσως στο μέλλον να γράφονται λογοτεχνικά αριστουργήματα από προγράμματα τεχνητής νοημοσύνης, αλλά θα είναι αριστουργήματα επειδή εμείς θα τα προσλαμβάνουμε ως τέτοια, αναγνωρίζοντας τους εαυτούς μας σε αυτά ή μια έκλαμψη του άφατου. Ωστόσο για τους “συγγραφείς” τους, δεν θα σημαίνουν απολύτως τίποτα. Είναι σαν ένας Ιάπωνας που δεν μιλά ελληνικά να διαλέγει στίχους από τον Ελύτη και τον Ρίτσο τοποθετώντας τους τον έναν μετά τον άλλον». Πολλοί ειδικοί, επισημαίνει ο Μανώλης Ανδριωτάκης, αποφαίνονται πως παρόμοιες ψηφιακές εφαρμογές δεν είναι «παρά “στοχαστικοί παπαγάλοι” που επαναλαμβάνουν με μεγάλη ακρίβεια αυτά που τους μαθαίνουμε». Ο συγγραφέας και πρώην καθηγητής του UCL Arthur I. Miller ωστόσο πιστεύει πως μπορεί οι ικανότητές τους να είναι περιορισμένες ακόμα, στο μέλλον όμως οι μηχανές αυτές, οι οποίες «ήδη επιδεικνύουν αναλαμπές δημιουργικότητας», θα γίνουν εξ ολοκλήρου δημιουργικές, «καθώς θα πληρούν και τις τρεις προϋποθέσεις της δημιουργικότητας: θα είναι μη προβλέψιμες, θα έχουν συνείδηση, αλλά και συναισθήματα» (Ανδριωτάκης 2022).

Η νέα κειμενικότητα

Το ζήτημα δεν αφορά φυσικά μόνο τη λογοτεχνική γραφή. Αρκεί να «ταΐσεις» το GPT-3 «με κάποιες βασικές οδηγίες και μπορεί να ολοκληρώσει ένα αρκετά μεγάλο κείμενο», επισημαίνεται σε άρθρο της εφημερίδας *Η Καθημερινή*. «Αποτελεί το επόμενο επίτευγμα της δημιουργικής γραφής: μια τεχνητή νοημοσύνη που μπορεί να παράγει σοκαριστικά ανθρώπινες (αν και μερικές φορές σουρεαλιστικές) προτάσεις. Καθώς το

³ Για το ζήτημα της μορφικής μεθόδου του ρωσικού φορμαλισμού βλ. Steiner P. 2005: 31-40.

⁴ «Η βαθιά μάθηση είναι μία μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται ευρύτατα σε πολλούς τομείς της σύγχρονης ζωής. Με τη μέθοδο αυτή δίνεται η δυνατότητα στους υπολογιστές να εκτελούν συγκεκριμένες εργασίες που απαιτούν ανθρώπινη ευφυΐα χωρίς ανθρώπινη παρέμβαση» (Κρέπιας-Βλάχος 2020: 8).

αποτέλεσμα που παράγει γίνεται όλο και πιο δύσκολο να διακριθεί από τα ανθρώπινα κείμενα, μπορεί κανείς να φανταστεί ένα μέλλον στο οποίο η συντριπτική πλειονότητα του γραπτού περιεχομένου που βλέπουμε στο Διαδίκτυο θα δημιουργείται από μηχανές»⁵ (Η απειλή των deepfake κειμένων 2021). Η συγκεκριμένη εκτίμηση ενέχει ενδεχομένως μια δόση υπερβολής με βάση τα σημερινά δεδομένα, δεν θα πρέπει ωστόσο, σε ό,τι αφορά τη στάση μας απέναντι στην ποσότητα αλλά και στη διαρκώς διευρυνόμενη ποικιλία κειμένων με τα οποία ερχόμαστε καθημερινά σε επαφή, να προσπεραστεί αδιάφορα. Είναι γεγονός ότι η παραγωγή γραπτού λόγου πολλαπλασιάζεται ιλιγγιωδώς όσο το Διαδίκτυο εξαπλώνεται ενισχύοντας περαιτέρω τον ρόλο του και την επίδραση που ασκεί στο σύνολο σχεδόν των ανθρώπινων δραστηριοτήτων. Από την αυτόματη μετάφραση, τη διόρθωση αλλά και την επιμέλεια γραπτών κάθε είδους με τη βοήθεια εξειδικευμένων ψηφιακών εργαλείων μέχρι τη δημιουργία και την επιλεκτική ή εξαντλητική, εμβριθή ή επιπόλαια ανάγνωση πρωτότυπων νέων κειμένων (διαφημιστικών, προπαγανδιστικών, χιουμοριστικών, λογοτεχνικών, ειδησεογραφικών όπως επίσης και υβριδικών ή πολυτροπικών αλλά και κειμένων που εξυπηρετούν συγκεκριμένες επικοινωνιακές ανάγκες σε ειδικά ψηφιακά περιβάλλοντα όπως εκείνα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης επί παραδείγματι) η επαφή του σύγχρονου ανθρώπου με τον γραπτό λόγο, ηλεκτρονικό ή έντυπο, συνιστά μια σχεδόν «φυσική» πια και εν πολλοίς διαδραστικού τύπου διαδικασία.

«Ο ψηφιακός κόσμος και, επομένως, οι πρακτικές που τον συνοδεύουν, επαναπροσδιορίζουν την έννοια του κειμένου και των χαρακτηριστικών του», αναφέρεται στην απευθυνόμενη σε φιλόλογους *Συστάδα Β2.1 του Επιμορφωτικού υλικού επιμόρφωσης Β2 επιπέδου Τ.Π.Ε.* Η ψηφιακή πραγματικότητα, επισημαίνουν οι συγγραφείς του υλικού, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με νέα κειμενικά είδη, ενώ απαιτεί επίσης νέες δεξιότητες σύνθεσης και παραγωγής λόγου, όπως και αξιοποίησης ποικίλων -όχι αποκλειστικά γλωσσικών- σημειωτικών πόρων. Η ανάμιξη πολλών σημειωτικών συστημάτων (γλώσσας, εικόνας, ήχου και άλλων) έχει οδηγήσει στη δημιουργία και ευρεία χρήση υβριδικών κειμένων, όπως τα πολυμέσα και οι ιστοσελίδες επί παραδείγματι, ενώ τη μονοτροπικότητα του έντυπου γραπτού λόγου έχει πλέον διαδεχθεί η πολυτροπικότητα, η οποία, σημειωτέον, «δεν αφορά μόνο τα ψηφιακά κείμενα αλλά είναι ένα γενικότερο φαινόμενο, αφού ως πολυτροπικά κείμενα θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι εκπομπές της τηλεόρασης, οι κινηματογραφικές ταινίες κ.λπ.» (Κουτσογιάννης, Αντωνοπούλου & Ακριτίδου 2020: 22-25). «Ο κόσμος της επικοινωνίας έχει αλλάξει και αλλάζει ακόμα. Οι λόγοι γι' αυτό εντοπίζονται σε έναν τεράστιο ιστό αλληλένδετων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και τεχνολογικών αλλαγών», σημειώνει ο Gunther Kress (2010: 5, 1), ο οποίος θεωρεί την πολυτροπικότητα ως «τη φυσιολογική κατάσταση της ανθρώπινης επικοινωνίας». Ενδεικτική των ριζικών αυτών αλλαγών και της νέας κειμενικής πραγματικότητας, η

⁵ Το 70% των επισκεπτών της ιστοσελίδας «Bot or Not» (botpoet.com), που απάντησαν στο ερώτημα εάν ένα συγκεκριμένο ποίημα της Gertrude Stein έχει γραφτεί από άνθρωπο ή από πρόγραμμα τεχνητής νοημοσύνης, θεώρησαν ότι ισχύει το δεύτερο. «Πώς μπορεί λοιπόν να καταλάβει κάποιος σήμερα, αν ένα ποίημα έχει γραφτεί από άνθρωπο ή από υπολογιστή; Η απάντηση είναι ότι πολλές φορές δεν μπορεί!» σημειώνει σε άρθρο της η Χριστίνα Λιναρδάκη (2020).

οποία εξελίσσεται και διαμορφώνεται ταχύτατα -κάτι που «δείχνει ίσως το τέλος μιας εποχής ή καλύτερα την αρχή μιας νέας»-, θα μπορούσε να θεωρηθεί «η απόφαση του Oxford Dictionary να αναδείξει ως λέξη της χρονιάς [2015] το emoji commonly - γνωστό ως «Face with tears of Joy» (Σαντορινάιος 2021: 46).

Η γραφή μέσω υπολογιστή, σημειώνει η Ilana Snyder (1997: 5), διεγείρει τον μη γραμμικό, σπονδυλωτό, ευέλικτο και συνεργατικό τρόπο σκέψης και προσεγγίζει επίσης την ευελιξία που χαρακτήριζε την παραγωγή γραπτού λόγου κατά την εποχή της πρώιμης γραφής, όταν η γνώση ήταν ακόμα συνδεδεμένη με την προφορικότητα: «Οργανώνουμε τον χώρο γραφής μας με τον τρόπο που οργανώνουμε τις σκέψεις μας και με τον τρόπο με τον οποίο πιστεύουμε ότι πρέπει να οργανωθεί ο ίδιος ο κόσμος». Τα κείμενα πλέον, ενταγμένα ποικιλοτρόπως ή εξ ολοκλήρου δημιουργημένα μέσα σε ψηφιακά περιβάλλοντα, δεν θεωρούνται ούτε προσεγγίζονται ως δεδομένες και αμετάβλητες γλωσσικές οντότητες. Η στατική εκδοχή της κειμενικότητας - αντιτιθέμενη ούτως ή άλλως στη δυναμική διάσταση της ζωής- εγκαταλείπεται (παρόλο που από θεσμούς όπως το ελληνικό σχολείο επί παραδείγματι προβάλλονται ακόμα ισχυρές αντιστάσεις⁶) για να δώσει τη θέση της στην αναγνώριση της ρευστότητας του κειμένου⁷, αντίληψη που είναι άμεσα συνδεδεμένη με την πάντα επίκαιρη και χρήσιμη λογική του κινήματος της δεκαετίας του 1980 «το γράψιμο ως διαδικασία» (process writing). Βάσει της λογικής αυτής η συγγραφή δεν αποτελεί μια γραμμική και στιγμιαία δράση αλλά συνιστά έναν συνεχή κύκλο επεξεργασίας με διάφορα επάλληλα στάδια (σχεδιασμός, γραφή, έλεγχος κλπ), τα οποία επανέρχονται πολλές φορές. Το κείμενο αποκτά με τον τρόπο αυτό προσωρινό και δυναμικό -αλλά και πολυτροπικό- χαρακτήρα, ενώ η δυνατότητα διαρκών βελτιώσεων και επανεξετάσεων είναι εξαιρετικής σημασίας και δρα απελευθερωτικά για όποιον γράφει στρέφοντας παράλληλα την προσοχή του -υπό την προϋπόθεση ότι εκείνος δεν ενδίδει αβασάνιστα στην ευκολία του μέσου- από τις περιοριστικές συμβάσεις της παραδοσιακής τεχνολογίας στην ουσία του γραπτού (Κουτσογιάννης, Αντωνοπούλου & Ακριτίδου 2020: 25-26).

Νέα κειμενικότητα, γραφή και ανάγνωση

Μέσα στο περιβάλλον της νέας κειμενικής πραγματικότητας, ωστόσο, γραμμική και στατική δεν μπορεί να είναι ούτε η ανάγνωση. Η υπερκειμενικότητα σε συνδυασμό με την πολυτροπικότητα, τη συχνή χρήση συμβολικών κωδίκων διεπαφής και την πολυεπίπεδη οργάνωση των ψηφιακών κειμένων οδηγεί τον αναγνώστη σε

⁶ Μολονότι «στο σχολείο διδάσκονται πλέον διαρκώς, ούτως ή άλλως, πολυτροπικά “κείμενα”», σημείωνε ήδη στα τέλη του περασμένου αιώνα η Ελένη Χοντολίδου (1999), «αντικείμενο μελέτης αποτελεί μόνο το γλωσσικό σημειωτικό σύστημα. Μάλιστα, η πεποίθηση για τη σπουδαιότητα της γραπτής γλώσσας έναντι όλων των άλλων τρόπων επικοινωνίας και σημειωτικών συστημάτων αντανακλάται έντονα και στο σχεδιασμό των σχολικών εγχειριδίων».

⁷ «Εν κατακλείδι, το κείμενο είναι πια ρευστό, αφού μπορεί να μεταβάλλεται συνεχώς, μπορεί να είναι πολυτροπικό (με την αξιοποίηση ποικίλων δυνατοτήτων για εισαγωγή εικόνων, γραφικών, χρωμάτων κ.λπ.) και μπορεί να είναι πιο εύκολα συνεργατικό», αναφέρεται στην *Εισαγωγική Επιμόρφωση για την εκπαιδευτική αξιοποίηση ΤΠΕ (Επιμόρφωση Β1 Επιπέδου), Σύσταση Β1.1: Θεωρητικών Επιστημών και Καλλιτεχνικών* (2017, Επιμορφωτικό υλικό 5ης συνεδρίας: 5-6).

απρόβλεπτες -και επομένως πιο αβέβαιες αλλά και πιο πρωτότυπες ως προς τη συνολική πορεία και την έκβασή τους- διαδρομές. «Δεν είναι τυχαίο πως αντί για διάβασμα χρησιμοποιείται ο όρος *browsing*, που θα μπορούσε να αποδοθεί ως διάβασμα στα πεταχτά ή ως ξεφύλλισμα», επισημαίνει ο Δημήτρης Κουτσογιάννης (2012: 37-38), για να καταλήξει στη διαπίστωση πως λόγω της ευρύτατης διάδοσης του υπερκειμένου, του σοβαρού κινδύνου αποπροσανατολισμού του αναγνώστη και της ανάγκης, επομένως, τα εν λόγω κείμενα να διαβάζονται «με κριτική υποψία», «δεν μπορεί η κατοχή της υβριδικής αυτής μορφής λόγου να λείπει από το ρεπερτόριο του μελλοντικού πολίτη». Από τη στιγμή εξάλλου που η ψηφιακή πραγματικότητα καθιστά τέτοιου είδους αναγνωστικές πρακτικές κυρίαρχες, εύλογα μπορούμε να υποθέσουμε πως αυτές μεταφέρονται και επηρεάζουν ευρύτερα τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουμε κάθε είδους κείμενο, ψηφιακό ή μη. Αποτελεί συνήθεια πλέον η ανάγνωση έντυπων βιβλίων ή κειμένων να συνοδεύεται από ποικίλες αναζητήσεις στο Διαδίκτυο τόσο όσον αφορά γενικότερα παρακειμενικά τους στοιχεία -όπως πληροφορίες γι' αυτά ή κριτικές προσεγγίσεις επί παραδείγματι-, όσο όμως και για το ίδιο τους το περιεχόμενο, αναζητήσεις τα ευρήματα των οποίων αφενός προσφέρουν μεγάλης ποικιλίας συμπληρωματικά στοιχεία, ενώ λειτουργώντας αφετέρου ως παρακείμενο «φωτίζουν πολύπλευρα και επηρεάζουν σε ποικίλο βαθμό τις αναγνωστικές προσδοκίες για το κείμενο, την ανάγνωση και την ερμηνεία του» (Κιοσσές 2018: 51). Η ευκολία ταυτόχρονα της πρόσβασης σε μεμονωμένα κειμενικά αποσπάσματα (αλλά και πλήρη κείμενα), συνδυασμένα ποικιλοτρόπως μεταξύ τους ή με άλλα στοιχεία και ενταγμένα σε διάφορα περιβάλλοντα σημαίνει ουσιαστικά την εκ νέου κατασκευή του νοήματός τους «βάσει ευρύτερων πολιτισμικών κωδίκων και μηχανισμών νοηματοδότησης» (Κιοσσές 2019: 6) και μέσα από μια διαδικασία, η λογική της οποίας θυμίζει ίσως αυτό που ο Brent Royster (2005: 37) αποκαλεί -εξετάζοντας τον επίσης δυναμικό χαρακτήρα της γραφής- «πολυτροπική, πολυφωνική εξερεύνηση του κειμένου»⁸.

«Πλέον η αντίληψη της ανάγνωσης ως μονόδρομης επικοινωνίας έχει εξ ολοκλήρου καταρριφθεί. Οι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι οι αναγνώστες ανταποκρίνονται στα κείμενα μέσα από πολλαπλές αφετηρίες και διαδρομές, επιδιώκοντας ένα μεγάλο εύρος σκοπών και επιστρατεύοντας ποικίλες στρατηγικές για να τους επιτύχουν» παρατηρούν οι Ευαγγελία Φρυδάκη και Ευαγγελία Καλούδη (2015: 152-153), ενώ ο David Morley (2007: 25) αποφαίνεται πως «το διάβασμα συνιστά ένα είδος επανάληψης της γραφής αλλά με πολλά χέρια και μάτια». «Δημιουργική και χρήσιμη θεωρείται η ανάγνωση ενός κειμένου», σημειώνει ο Σταύρος Γρόσδος (2022: 145, 146) αναφερόμενος στη σχέση δημιουργικής γραφής και ανάγνωσης, «όταν πριμοδοτείται η αισθητική ανάγνωση, δηλαδή η ανάπτυξη μίας προσωπικής σχέσης συνεχούς αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με το κείμενο, μέσα στην οποία ο αναγνώστης θα δημιουργήσει σημασίες και έννοιες και θα “ξαναγράψει” το κείμενο». Λαμβάνοντας άλλωστε υπόψη μας, προσθέτει, «τις αναγνωστικές θεωρίες περί πρόσληψης του κειμένου, απο-

⁸ Η αναγνωστική πρόσληψη οποιουδήποτε κειμένου άλλωστε «εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό και από την εποχή ή τις συνθήκες υπό τις οποίες συντελείται» (Καβανόζης 2022β: 279).

δεχόμαστε ότι ένα κείμενο ενδιαφέρει πλέον, όχι αυτό καθεαυτό, αλλά κυρίως με βάση τη διάδραση του αναγνώστη με αυτό». Υπό τη συγκεκριμένη, επομένως, οπτική, η γραφή και η ανάγνωση αποτελούν η μία συνέχεια της άλλης και δεν είναι δυνατόν να διαχωριστούν. Η ανάγνωση ενός κειμένου «αποτελεί αφορμή για γραφή και η γραφή για περαιτέρω ανάγνωση», σημειώνει ο Σπύρος Κιοσσές (2018: 29, 30), για να προσθέσει στη συνέχεια ότι κάθε άσκηση στη δημιουργική γραφή, ουσιαστική προϋπόθεση για την οποία συνιστά η ενδελεχής μελέτη της λογοτεχνίας, οφείλει «να αποτελεί ταυτόχρονα μια θητεία στην ανάγνωση, με στόχο τη σταδιακή δημιουργία αναγνωστών αρχικά, απαιτητικών αναγνωστών κατόπιν και επαρκών αναγνωστών, στον βαθμό του δυνατού, στο τέλος». Πέραν της μάλλον αναπόφευκτης σύνδεσής της με τη λογοτεχνία ωστόσο, η δημιουργική γραφή σήμερα χρησιμεύει ή θα μπορούσε να χρησιμεύσει σε ένα ευρύ πεδίο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. «Ο στόχος», σημειώνει η Βενετία Αποστολίδου (2012: 20) αναφερόμενη στους μαθητές και στις νέες προοπτικές που ανοίγονται, «δεν είναι βέβαια να γίνουν λογοτέχνες αλλά να πειραματιστούν με τη γραφή, να απελευθερώσουν δημιουργικές δυνάμεις, να κατανοήσουν τα κειμενικά είδη και τις συμβάσεις τους, να καλλιεργήσουν τον κριτικό γραμματισμό». Η Αποστολίδου (2012: 18-20) αναφέρεται επίσης σε διάφορες συλλογικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που λαμβάνουν χώρα στο Διαδίκτυο: ιστοσελίδες σύνθεσης μυθοπλαστικών κειμένων με βάση ένα λογοτεχνικό ή κινηματογραφικό έργο, βιντεοπαιχνίδι, κόμιξ κλπ, το οποίο οι χρήστες «επαναγράφουν» κατά βούληση⁹, μυθιστορήματα που κινούνται γύρω από έναν συγκεκριμένο άξονα καθώς οι συγγραφείς τους εναλλάσσονται παραδίδοντας τη σκυτάλη ο ένας στον άλλο, μυθιστορήματα που αναρτώνται σε ιστολόγια ή που δημιουργούνται με emails κλπ. Οι εν λόγω δραστηριότητες δεν είναι ακριβώς πρωτότυπες (η Αποστολίδου αναφέρει μεταξύ άλλων το γραμμένο το 1958 *Μυθιστόρημα των τεσσάρων*), αναπλαισιώνουν όμως και εξελίσσουν προϋπάρχουσες λογοτεχνικές πρακτικές ανοίγοντας νέους -όχι καθαυτό λογοτεχνικούς αλλά σίγουρα δυνάμει δημιουργικούς- ορίζοντες.

Πέρα από τη συζήτηση που εγείρει η παραγωγή κειμένων τα οποία προκύπτουν ως αποτέλεσμα συνδυαστικής «ανάγνωσης» ενός τεράστιου όγκου κειμενικών δεδομένων από προγράμματα τεχνητής νοημοσύνης, πέρα από την υπερκειμενικότητα, την πολυτροπικότητα, την ευελιξία και τον δυναμικό χαρακτήρα του σύγχρονου γραπτού λόγου, πέρα από τον μαζικό και ελευθεριακό ίσως χαρακτήρα πλήθους ψηφιακών συγγραφικών εγχειρημάτων αλλά και τη διαδραστικότητα ή την έλλειψη γραμμικότητας στην ίδια την αναγνωστική διαδικασία, η έννοια του κειμένου στην εποχή μας φαίνεται να προσεγγίζει περισσότερο από κάθε άλλη φορά το σφαιρικό εκείνο «είναι παιδιά πολλών ανθρώπων τα λόγια μας»: «Κάθε κείμενο κατασκευάζεται σαν μωσαϊκό από περικοπές, κάθε κείμενο είναι απορρόφηση και μετάπλαση ενός άλλου κειμένου», έγραφε ήδη από το 1969 η Julia Kristeva (1969: 146) διατυπώνοντας τη γενική αρχή της διακειμενικότητας, όρος ο οποίος κατά τον Jonathan Culler (1981: 103) δεν περιγράφει

⁹ Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση της Αποστολίδου (2012: 18) ότι η συγκεκριμένη πρακτική απομυθοποιώντας «τον σεβασμό στο γράμμα του κειμένου και την υπογραφή του συγγραφέα, τείνει να μετατρέψει τα ήδη γνωστά κείμενα από ένα παγιωμένο corpus σε μια πολύ πιο ρευστή κειμενικότητα».

τόσο τη σχέση ενός κειμένου με προγενέστερα κείμενα αλλά μάλλον προσδιορίζει τη συμμετοχή του σε εκείνο τον χώρο ενός πολιτισμού που ορίζεται από τον λόγο, τη σχέση του με τις διάφορες γλώσσες και τις σημαίνουσες πρακτικές αυτού του πολιτισμού¹⁰. Η πράξη της ανάγνωσης, είτε αφορά λογοτεχνικά κείμενα είτε όχι, επισημαίνει ο Graham Allen (2000: 1) -κάτι το οποίο μπορούμε βάσει της συγκεκριμένης προσέγγισης να υποστηρίξουμε και για την πράξη της γραφής-, μας βυθίζει σε ένα δαιδαλώδες δίκτυο κειμενικών σχέσεων και η νοηματοδότηση του κάθε κειμένου δεν απορρέει πια από την υποτιθέμενη αυτονομία της κειμενικής του υπόστασης αλλά ισοδυναμεί με την ανίχνευση των σχέσεων αυτών. Κάπως έτσι το νόημα μετατρέπεται σε κάτι που εντοπίζεται ανάμεσα στα συσχετιζόμενα κείμενα και το διακείμενο αντικαθιστά πλέον το κείμενο.

Οι γραμματισμοί του 21ου αιώνα

Ακόμη, ωστόσο, και αν αυτή η ανίχνευση δεν αποτελεί τον στόχο εμπρόθετης έρευνας αλλά συμβαίνει συνειρμικά ή ασυνείδητα, δεν παύει να συνιστά μια απαιτητική, πολύπλευρη και συνθετικού τύπου διεργασία, «της οποίας τα αποτελέσματα συναρτώνται άμεσα με το προσωπικό απόθεμα γνώσεων, εμπειριών και δεξιοτήτων του κάθε ατόμου που επιδίδεται, κατά μόνος ή ως μέλος κάποιας ομάδας, στην ανάγνωση ή την παραγωγή ενός κειμένου» (Καβανόζης 2022α)¹¹. Ο διεθνής όρος «literacy», ο οποίος στην ελληνική βιβλιογραφία αρχικά αποδόθηκε ως «αλφαριθμητισμός» και στη συνέχεια ως «γραμματισμός» ή -λιγότερο συχνά αλλά ορθότερα μάλλον- ως «εγγραμματισμός» (Ματσαγγούρας 2007: 19), χρησιμοποιείται πλέον για να περιγραφεί μια ανοιχτή, δυναμικού χαρακτήρα και γλωσσική κατά κύριο λόγο διαδικασία (Kiosses 2019: 19) η οποία, πέρα από την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης, περιλαμβάνει επίσης την κατανόηση, την ερμηνεία, την κριτική προσέγγιση -αλλά και τη δημιουργία- ενός κειμένου και τη δυνατότητα, κατ' επέκταση, του ατόμου να λειτουργεί επαρκώς σε ένα ευρύτατο φάσμα επικοινωνιακών περιστάσεων και κοινωνικών συνθηκών¹². Ο γραμματισμός μπορεί επομένως ρυθμίζοντας την κοινωνικοποίηση του ατόμου να λειτουργεί επίσης ως ένας τρόπος κατηγοριοποίησής του, πράγμα το οποίο σημαίνει πως η

¹⁰ Ο όρος «διακειμενικότητα» κατά τον Κιοσσέ (2019: 6) χρησιμοποιείται ευρύτερα «για να αποδώσει κάτι που θεωρείται πλέον βασικό χαρακτηριστικό του λόγου, σε κάθε επίπεδο γλωσσικής επικοινωνίας: οι λέξεις που χρησιμοποιούμε, στους ποικίλους συνδυασμούς τους, είναι ήδη ενδεδυμένες με νοητικές δηλώσεις και συνδηλώσεις, οι οποίες ορίζονται πάντα σε σχέση προς άλλες λέξεις και συμφραζόμενα».

¹¹ «Ο συγγραφέας δεν ορίζει ούτε διαχειρίζεται αυτοβούλως τον εγγενή διακειμενικό χαρακτήρα της γλώσσας, αλλά δημιουργεί αναπόφευκτα μέσω αυτού και στο πλαίσió του» παρατηρεί ο Κιοσσέ (2019: 15), ενώ η Τζίνα Καλογήρου (2011: 2) σημειώνει ότι ο αναγνώστης «μεταφέρει στο κείμενο και τις δικές του γνώσεις, εμπειρίες και αναγνωστικές αναμνήσεις. Με αυτόν τον τρόπο εμπλουτίζει το συγκροτημένο κειμενικό υλικό και διαμορφώνει με το δικό του προσωπικό τρόπο το νόημα».

¹² Ο Ηλίας Ματσαγγούρας (2007: 20-23) ορίζει τον εγγραμματισμό «ως την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις γλωσσικές και μεταγλωσσικές γνώσεις και δεξιότητές του ευέλικτα και δημιουργικά, αλλά πάντα με τρόπο που προσδιάζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, για να επιτύχει στόχους που αφορούν: (α) τις λεκτικές πράξεις του προφορικού λόγου και (β) την κατανόηση, χρήση, κριτική, αλλά και την παραγωγή κειμένων ποικίλης σημειωτικής σύνθεσης και διαφορετικής κοινωνικής λειτουργίας και, ως εκ τούτου, διαφορετικής δόμησης, τυπολογίας και υφολογίας».

έλλειψή του ενδέχεται να οδηγήσει σε κοινωνικό αποκλεισμό και στιγματισμό: δεν είναι κάτι που ορίζεται αντικειμενικά αλλά μάλλον «ορίζει εμάς, ως ένας ισχυρός ταξινομητής και διαβαθμιστής ατόμων», παρατηρεί ο Mike Baynham (2002: 17) με αφορμή ένα γκράφιτι σε παιδική χαρά του Λονδίνου στο οποίο κάποιο κορίτσι χαρακτηρίζεται υποτιμητικά ως «αγράμματο»¹³. Σε κάθε περίπτωση, το να είναι κανείς εγγράμματος σήμερα δεν σημαίνει απλώς να κατέχει τις παραδοσιακές μορφές γραμματισμού αλλά να μπορεί επίσης να ανταποκριθεί επαρκώς στις ανάγκες που απορρέουν από το να ζει και να μαθαίνει μέσα σε έναν ψηφιακό κόσμο (Sylvester & Greenidge 2009: 284) με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την ατομική και την κοινωνική του υπόσταση.

Ο ψηφιακός, ο οικουμενικός, ο τεχνολογικός, ο οπτικός και ο πληροφοριακός γραμματισμός συνθέτουν κατά τον Bernard Robin (2008: 224) ό,τι αποκαλείται «Γραμματισμοί της ψηφιακής εποχής» ή «Γραμματισμός του 21ου αιώνα». Πρόκειται για γραμματισμούς οι οποίοι σχετίζονται με την ικανότητα του ατόμου να εντάσσεται ομαλά στην οικουμενική ψηφιακή κοινότητα, να αντιλαμβάνεται, να αξιολογεί, να κρίνει, να επεξεργάζεται, να συνθέτει, να αξιοποιεί, να παράγει και να κοινοποιεί κείμενα, εικόνες, πληροφορίες κλπ ή, όπως το διατυπώνει ο Ματσαγγούρας αναφερόμενος στους «πολυώνυμους εγγραμματισμούς» (2007: 23-26), κατέχοντας υψηλού επιπέδου γνωστικά και μεταγνωστικά στοιχεία (κριτική σκέψη) καθώς και ανάλογη κοινωνική νοημοσύνη «να κατανοεί και να χειρίζεται αποτελεσματικά σε διαφορετικά πλαίσια και για διαφορετικούς σκοπούς τους πόρους που παρέχει ο αντίστοιχος τομέας». Εκτός από τη λειτουργική διάσταση του γραμματισμού, η οποία αναφέρεται «στις δεξιότητες εκείνες που χρειάζεται να αναπτύξουν τα άτομα για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σημερινής αγοράς εργασίας» (Μητσοκοπούλου 2001) ή παρέχει την ώθηση για «την ενεργό συμμετοχή του ατόμου σε κοινωνικές πρακτικές, συλλογικές αξίες και θεσμούς» (Kiosses 2019: 19), η κριτική του επίσης διάσταση αποτελεί σημαντική εκπαιδευτική προτεραιότητα κατά τον αιώνα που διανύουμε. Ο κριτικός γραμματισμός, ο οποίος «σαν χαμαιλέον αλλάζει από πλαίσιο σε πλαίσιο» χωρίς όμως να χάνει τα κοινά σε όλους τους τρόπους προσέγγισής του νήματα που τον διαπερνούν, συνδέεται με την έρευνα και την αμφισβήτηση των σχέσεων της γλώσσας με κυρίαρχες κοινωνικές πρακτικές, με τη συνειδητοποίηση ότι οι λέξεις και τα κείμενα δεν μπορούν να διαχωριστούν από τις κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές εντός των οποίων και βάσει των οποίων κατασκευάζονται, με την αναζήτηση και ανακάλυψη του νοήματος που κρύβεται πίσω από επιφανειακές εντυπώσεις και με την κοινωνική, τέλος, ευαισθητοποίηση και δράση (Wray 2006).

Δημιουργική σκέψη και δημιουργικός γραμματισμός

Πέρα ωστόσο από την πρόσληψη και την ερμηνεία, την επίγνωση των συνθηκών υπό τις οποίες δημιουργήθηκε, τη συνειδητοποίηση της λειτουργίας και των σκοπών ενός κειμένου αλλά και την κριτική προσέγγιση όλων των παραπάνω, πέρα δηλαδή από τον λειτουργικό και τον κριτικό γραμματισμό, στην εποχή μας αναδεικνύεται επιτακτική η

¹³ «SHARON S. IS ILLITERATE» είναι η ακριβής φράση όπως την παραθέτει ο Baynham (1995: 5).

ανάγκη για «δημιουργική» ανταπόκριση στα κάθε είδους κείμενα, μέσω της οποίας το άτομο θα οδηγηθεί στην καλύτερη κατανόηση και εκ νέου χρήση των μηχανισμών νοηματοδότησής τους και θα ενισχύσει τις δεξιότητες κριτικής σκέψης, καινοτομίας, πρωτοβουλίας και ευελιξίας του μέσα στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες (Kiosses 2019: 20). «Εννοιολογικά ως δημιουργικότητα (creativity) ορίζεται η ικανότητα παραγωγής ενός νέου έργου ή μιας ιδέας με βάση τη φαντασία» σημειώνουν οι Σιούτας, Ζημιανίτης, Κουταλέλη & Παναγοπούλου (χ.χ.: 8) τονίζοντας στη συνέχεια ότι «είναι σημαντικό να δούμε τη δημιουργικότητα του ανθρώπου σαν την τέχνη του διαφορετικού όσον αφορά τη σκέψη». Η Αθηνά Αλεξίου (2017: 14) παραθέτει ένα απόσπασμα από κάποιο οδηγό του 1968 για εκπαιδευτικούς των δημόσιων σχολείων του Οχάιο, σύμφωνα με τον οποίο «η δημιουργικότητα είναι η δυνατότητα να βλέπεις, να αισθάνεσαι, να ακούς, να αγγίζεις, να γεύεσαι, να μυρίζεις, να βιώνεις, να παράγεις μια σκέψη ή ιδέα, η οποία ποτέ πριν τη σκεφτείς δεν υπήρξε ούτε αναπτύχθηκε από κάποιο παιδί ή ενήλικα».

Σε ό,τι αφορά τη δημιουργική σκέψη ειδικότερα, ο Ιωάννης Παρασκευόπουλος (2004: 5) την ορίζει ως την «ικανότητα του ανθρώπινου νου να αναζητεί και να βρίσκει πολλές πρωτότυπες-καινοτόμες εναλλακτικές, για την επίλυση των διαφόρων προβλημάτων, ιδέες-λύσεις». Έναν ενδιαφέροντα επίσης ορισμό, ο οποίος εστιάζει στην εκπαιδευτική της πλευρά, παρέχουν οι Καμπύλης & Μπέρκη (2014: 6): «Η δημιουργική σκέψη ορίζεται ως η σκέψη που δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους για παραγωγή ιδεών, ερωτημάτων και υποθέσεων, να πειραματιστούν με εναλλακτικές λύσεις και να αξιολογήσουν τις ιδέες τους (καθώς και αυτές των άλλων), τις διαδικασίες και το τελικό προϊόν της δημιουργικότητάς τους». Οι Καμπύλης & Μπέρκη (2014) σημειώνουν επίσης ότι ικανότητες δημιουργικής σκέψης διαθέτει ο κάθε άνθρωπος αλλά περισσότερο τα παιδιά, των οποίων η σκέψη ούτως ή άλλως «αποκλίνει»¹⁴, είναι πιο ανοιχτή, δημιουργική και παιγνιώδης, ότι «η δημιουργικότητα δεν είναι μόνο προνόμιο των τεχνών ή των ανθρώπων που σχετίζονται με τις τέχνες» αλλά ότι «η δημιουργική σκέψη μπορεί επίσης να εκδηλωθεί και να προαχθεί μέσα από όλα τα σχολικά μαθήματα και τους τομείς του προγράμματος σπουδών» και ότι δεν χαρακτηρίζει μόνο άτομα αλλά και ομάδες ατόμων, καθώς πρωτότυπα προϊόντα μπορούν επίσης να δημιουργηθούν από ομάδες, οργανώσεις, κοινότητες ή ακόμη και από ολόκληρες κοινωνίες. Τα τελευταία χρόνια, αναφέρεται στο *General Education Quality Analysis* της UNESCO (2013), η έννοια της δημιουργικότητας έχει αλλάξει. Η παραδοσιακή της θεώρηση ως ατομικής ικανότητας εγκαταλείπεται και η εστίαση

¹⁴ «Η αποκλίνουσα σκέψη, την οποία εισήγαγε για πρώτη φορά ο Joy Paul Guilford (1950) στο άρθρο του με τίτλο “Creativity” που δημοσιεύτηκε στο επιστημονικό περιοδικό *American Psychologist*, συνδέεται στενά με τη δημιουργικότητα. Η έννοια της αποκλίνουσας σκέψης σχετίζεται με τη διαδικασία ή τη μέθοδο που χρησιμοποιείται για την παραγωγή δημιουργικών ιδεών σε συνδυασμό με την αναζήτηση πολλών δυνατών λύσεων. Η διαδικασία που συνδέεται με τη δημιουργικότητα αποσαφηνίστηκε μετέπειτα από τον Edward de Bono, ο οποίος επινόησε τον όρο “πλάγια σκέψη” (“lateral thinking”) που χρησιμοποιείται ως έννοια συνώνυμη της “δημιουργικής σκέψης”» (Ανοιχτό πνεύμα και δημιουργική σκέψη χ.χ.).

πλέον μετατοπίζεται από την ατομική ιδιοφυΐα στη συλλογική, κοινωνική δημιουργικότητα της καθημερινής ζωής, πράγμα που δεν αφήνει ανεπηρέαστες τη μάθηση και την εκπαίδευση. Οι δραστηριότητες αναπαράστασης στις οποίες εμπλέκεται το σύγχρονο κοινωνικό υποκείμενο καθόλη τη διάρκεια της καθημερινής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον απαιτούν επομένως τη συμπλήρωση του λειτουργικού και του κριτικού γραμματισμού με τον δημιουργικό, του οποίου η ενδυνάμωση θα ενισχύσει την -επιτακτικά προσδοκώμενη εντός των σύγχρονων κοινωνικοπολιτισμικών πλαισίων- δημιουργικότητα του ατόμου «όχι μόνο ως προς την τέχνη και την τεχνολογία, αλλά και σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών πρακτικών που συνδέονται με την καθημερινή του ζωή» (Kiosses 2019: 21-22).

Ο εισηγητής του όρου Peter Woods (2001: 65) περιγράφει τον δημιουργικό γραμματισμό ως «γραμματισμό που επιφέρει προσωπική αλλαγή και που ενδυναμώνει και εμπλουτίζει». Συνδέοντας τον δημιουργικό γραμματισμό με τη δημιουργική γραφή ο Steve Healey (2009: 29, 2013: 135-136 και 2015: 170-176), σημειώνει ότι ο όρος δεν αναφέρεται μόνο στην ικανότητα δημιουργίας λογοτεχνικών έργων, αλλά περιγράφει τις δεξιότητες και την εμπειρία τις οποίες αποκτούν οι μαθητές από την παρακολούθηση μαθημάτων δημιουργικής γραφής και τις οποίες μπορούν στη συνέχεια να εφαρμόσουν σε ποικίλες δραστηριότητες, εργασίες και δημιουργικές πρακτικές συνδέοντας έτσι την πρακτική του γραμματισμού με τις ζωές που θα ζήσουν πέρα από την τάξη. Ο δημιουργικός γραμματισμός, προσθέτει ο Healey, βοηθάει στην ανάπτυξη ικανοτήτων όπως η χρήση της γλώσσας -σε συνδυασμό με τη χρήση εικόνων και άλλων μέσων- για την πρόκληση σύνθετων συναισθηματικών καταστάσεων σε ακροατήρια, η ικανότητα σκέψης και επικοινωνίας με συνειρμικούς, μεταφορικούς και αντισυμβατικούς εν γένει τρόπους, η ικανότητα δημιουργίας υποβλητικών ιστοριών με ολοκληρωμένους χαρακτήρες, η ικανότητα χειρισμού κατά βούληση ή αποδόμησης των ποικίλων προσλαμβανόμενων νοημάτων και παραγωγής νέων. Πέρα από τη συγγραφή ποίησης, μυθοπλασίας ή άλλου είδους λογοτεχνικών κειμένων, ο δημιουργικός γραμματισμός συνενώνοντας μια σειρά από ποικίλους γραμματισμούς διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στη δημιουργική οικονομία, στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και στην ψηφιακή τεχνολογία, ενώ διεκδικεί επίσης με αξιώσεις μέσω της σύνδεσής του με τη δημιουργική γραφή την ακαδημαϊκή του νομιμοποίηση.

Πολυγραμματισμοί και δημιουργία νοήματος

Ως εργαζόμενοι, πολίτες και άτομα ερχόμαστε αντιμέτωποι με δραματικές αλλαγές τόσο στους χώρους της πολιτικής μας συγκρότησης όσο και σε εκείνους της εργασιακής και της κοινοτικής μας ζωής, σημειώνουν οι Mary Kalantzis & Bill Cope (2001). Μέσα στα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα, τα οποία διέπει η ρευστότητα και η ευμετάβλητη φύση της καθημερινότητάς μας, απαιτείται πλέον όλο και περισσότερο να είμαστε δραστήριοι, δημιουργικοί και οξυδερκείς παρατηρητές παρά απλοί θεατές ή φιλήσυχοι καταναλωτές. Η διδασκαλία του γραμματισμού σήμερα «δεν αφορά τις δεξιότητες και τις ικανότητες. Στοχεύει στη δημιουργία ενός είδους ανθρώπου, ενός ενεργού σχεδιαστή νοημάτων με ευαισθησία ανοιχτή στις διαφορές, την αλλαγή και την καινοτομία. Η

λογική των πολυγραμματισμών είναι αυτή που αναγνωρίζει ότι η δημιουργία νοήματος είναι μια ενεργή, μετασχηματιστική διαδικασία και μια παιδαγωγική που βασίζεται σε αυτήν την αναγνώριση είναι πιο πιθανό να ανοίξει βιώσιμες πορείες ζωής για έναν κόσμο αλλαγής και διαφορετικότητας» (Cope & Kalantzis 2009: 172-175). Η έννοια των πολυγραμματισμών, σημειώνει ο Σωφρόνης Χατζησαββίδης (2006: 115), «υποδηλώνει την ποικιλία των μορφών κειμένου που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων αλλά και την ποικιλία μορφών κειμένου που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία»¹⁵. Οι πολυγραμματισμοί, διευκρινίζουν οι Kalantzis & Cope (2001), «είναι μια προσέγγιση όπου κυριαρχεί η έμφαση στην τριβή των διδασκομένων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα μέσων και από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών. Με αυτή την τριβή, οι διδασκόμενοι θα αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα για να μιλούν, αλλά και να καταλαβαίνουν, την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων, καθώς και των συναφών κοινωνικών πρακτικών». Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, επισημαίνει ο Kiosses (2019: 20-21), η κατασκευή και η πρόσληψη κειμένων δεν καθορίζονται μέσω μιμητικών αναπαραστατικών συμβάσεων που οδηγούν στην παθητική αποδοχή ή την αναπαραγωγή συμβατικών και οικείων αναπαραστατικών μορφών, όπως επί παραδείγματι οι γραμματικοί και οι λογοτεχνικοί κανόνες. Καλλιεργείται αντίθετα η δυναμική έννοια της αναπαραστάσης ως σημασιολογικού σχήματος δημιουργίας νοήματος, τόσο κατά τις διαδικασίες που παρέχουν το περιεχόμενο (ανάγνωση, ακρόαση ή θέαση) όσο και κατά τις επικοινωνιακές διαδικασίες (γράψιμο, ομιλία ή εικονοποιία).

«Η επικοινωνία και η διαδικασία δημιουργίας νοήματος σήμερα απαιτεί όλο και περισσότερο οι μαθητές να είναι σε θέση να καταλαβαίνουν τις διαφορές των διαφορετικών προτύπων νοηματοδότησης που παράγονται σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας κάθε φορά. Οι διαφορές αυτές είναι συνέπεια ενός αριθμού παραγόντων, συμπεριλαμβανομένου του πολιτισμού, του φύλου, της εμπειρίας ζωής, του θέματος που εξετάζεται, του κοινωνικού χώρου που πραγματώνεται κάτι, κτλ. Κάθε ανταλλαγή νοημάτων είναι διαπολιτισμική σε κάποιο βαθμό», αποφαινόμενοι οι Kalantzis & Cope (2022). Οι ποικίλοι γραμματισμοί είναι άρρηκτα πλέον συνδεδεμένοι με την ικανότητα των ατόμων να εντάσσονται και να προσαρμόζονται στο πολυσύνθετο κοινωνικό περιβάλλον, ενώ η καλλιέργειά τους στοχεύει στη δημιουργία ενεργών πολιτών, οι οποίοι μέσω της κριτικής-ερμηνευτικής και ερευνητικής-αναδημιουργικής στάσης τους απέναντι στα κάθε είδους κείμενα καθίστανται παραγωγοί νοημάτων παραμένοντας παράλληλα δεκτικοί στον αδιάλειπτο μετασχηματισμό των νοημάτων αυτών και κατανοώντας τόσο την πολυτροπική όσο και τη δυναμική φύση του κάθε κειμένου μέσα σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη εξωκειμενική (αλλά και κειμενική) πραγματικότητα. Αντίθετα με τον παθητικό ή απλώς αναπαραγωγικό ρόλο που επιφύλασσε παλαιότερα στους

¹⁵ Ο όρος «πολυγραμματισμοί» δημιουργήθηκε «το Σεπτέμβριο του 1994 από μια ομάδα δέκα επιστημόνων από όλο τον κόσμο, οι οποίοι συναντήθηκαν στην πόλη του Νέου Λονδίνου του New Hampshire της Αυστραλίας για να συζητήσουν το μέλλον της διδασκαλίας του γραμματισμού. Η ομάδα αυτή ονομάστηκε New London Group και το 1996 δημοσίευσε το πρώτο της κείμενο» (Χατζησαββίδης 2005, βλ. επίσης Cope & Kalantzis 2009: 164). Οι συντάκτες του εν λόγω κειμένου αναφέρουν ότι αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν τον όρο «πολυγραμματισμοί» προκειμένου «να εστιάσουν στην πραγματικότητα της αυξανόμενης τοπικής ποικιλομορφίας και της οικουμενικής διασύνδεσης» (New London Group 1996: 64).

διδασκόμενους η διδασκαλία του γραμματισμού, σε μια σύγχρονη παιδαγωγική των πολυγλωσσικών «όλες οι μορφές αναπαράστασης, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας, θα πρέπει να θεωρούνται ως δυναμικές διαδικασίες μετασχηματισμού και όχι ως διαδικασίες αναπαραγωγής» (Cope & Kalantzis 2009: 175). Στο συγκεκριμένο αυτό πλαίσιο και καθώς οι παραγωγοί του νοήματος (meaning makers) δεν αρκούνται σε εκείνο που τους δίνεται αλλά το δημιουργούν εκ νέου, ο δημιουργικός γραμματισμός αναδεικνύεται σε παράγοντα πρωτεύουσας σημασίας για τη συγκρότηση της, δυναμικού πλέον χαρακτήρα, πνευματικής και κοινωνικής ταυτότητας του σύγχρονου ανθρώπου (Καβανόζης 2022α).

Δημιουργική γραφή και δημιουργικότητα

«Η δημιουργική γραφή ως ακαδημαϊκό πεδίο δεν υπάρχει σε μια απομονωμένη φούσκα καλλιτεχνικής δραστηριότητας, αποκομμένη από έναν κόσμο που μισεί τη δημιουργικότητα», σημειώνει ο Healy (2013: 61-64). Κατά τον αιώνα που διανύουμε η δημιουργικότητα έχει διαχυθεί πλατιά ως κοινωνική και οικονομική αξία «ειδικά στις μεταβιομηχανικές, αγγλόφωνες χώρες και αυτή η μείζων μεταβολή στις αξίες έχει πυροδοτήσει την άνθηση της δημιουργικής γραφής», η οποία με την παιγνιώδη της επιπλέον φύση, την ελκυστικότητα και τον εναλλακτικό ως προς την συμβατική ακαδημαϊκή γραφή χαρακτήρα της αποτελεί προνομιακό πεδίο πρόσβασης στον δημιουργικό γραμματισμό. Ο δημιουργικός γραμματισμός, επισημαίνει ο Glenn Clifton (2020), πρωτίστως επιτυγχάνεται όταν γίνεται κατανοητό ότι δεν συναρτάται μόνο από πηγαιές δημιουργικές ικανότητες αλλά και σε μεγάλο επίσης βαθμό από δεξιότητες κριτικής σκέψης. Οι δημιουργικές δυνάμεις που καλλιεργούνται με τη δημιουργική γραφή εξαρτώνται από μια κριτικά ανεπτυγμένη αντίληψη της διαδικασίας και του ρόλου της γραφής στην κοινωνία μας, οι δε συγγραφικοί στόχοι των σπουδαστών δημιουργικής γραφής μπορούν να συνδυαστούν με στόχους που θα τους βοηθήσουν να προετοιμαστούν επαρκώς και σε άλλα πεδία. Η δημιουργική γραφή σήμερα, επισημαίνει ο Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος (2012: 7), «δεν είναι απλώς ένα ακόμη “συνώνυμο” της λογοτεχνίας, αλλά συνιστά ένα σώμα γνώσεων και ένα σύνολο εκπαιδευτικών τεχνικών που μεταδίδουν αυτή τη γνώση και δίνουν στη γραφή κοινωνικό ρόλο απομακρύνοντάς την από τη ενίοτε στεία λογική της μοναχικής και βασανιστικής διαδικασίας». Σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με τη Σοφία Ιακωβίδου (2020: 358), «ανάμεσα στους στόχους των μαθημάτων δημιουργικής γραφής πρωτεύουσα σημασία έχει ο αναστοχασμός πάνω στη γραφή στις διαφορετικές της εκφάνσεις, και αυτό προϋποθέτει τον κλονισμό βεβαιοτήτων, αφοριστικών διατυπώσεων και a priori αποκλεισμών».

Αναφερόμενος ο Healey (2013: 136-137) στην «μπλογκόσφαιρα» και σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης που έχει αναδείξει το Web 2.0 όπως το Facebook ή το Twitter, υπογραμμίζει την ισχυρή παρουσία μιας γραφής η οποία χωρίς να είναι αμιγώς χρηστική ή αμιγώς λογοτεχνική, διεκδικεί πάντως δημιουργική πρωτοτυπία. Η γραφή αυτή αντανακλά μια καινοτόμο, αντισυμβατική σκέψη και συμβαδίζει με ποικίλες, ευρέος φάσματος και δημιουργικού χαρακτήρα δραστηριότητες όπως επί παραδείγματι η δημιουργία και δημοσιοποίηση βίντεο, φωτογραφιών ή μουσικής από οποιονδήποτε

διαθέτει ένα κινητό τηλέφωνο με πρόσβαση στο Διαδίκτυο αλλά και η ανάπτυξη, ακόμα, πρωτότυπης επιχειρηματικής δραστηριότητας. Μέσα στην ψηφιακή αυτή πραγματικότητα το έδαφος για όσους διδάσκουν δημιουργική γραφή έχει πλέον μετατοπιστεί, σημειώνει χαρακτηριστικά η Stephanie Vanderslice (2013: 255). Είναι ξεκάθαρο ότι η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής από δω και πέρα απαιτεί προσαρμογή στα σύγχρονα δεδομένα, νέες υποδομές, σημαντικά διαφορετικές από τις υπάρχουσες και τη σύμπραξη επίσης τομέων που προς το παρόν αποφεύγουν τον όποιο συσχετισμό (Krauth 2015: 191). Στο μοντέλο για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα που προτείνουν η Marilyn Binkley και οι συνεργάτες της (2012: 18-19) παρουσιάζονται δέκα βασικές δεξιότητες ομαδοποιημένες σε τέσσερις κατηγορίες. Στους «Τρόπους σκέψης» συγκαταλέγονται η δημιουργικότητα και η καινοτομία, επιπροσθέτως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων και τέλος η εκμάθηση της διαδικασίας της μάθησης, δηλαδή η μεταγνώση. Οι «Τρόποι εργασίας» περιλαμβάνουν την επικοινωνία και την ομαδική-συνεργατική δουλειά, τα «Εργαλεία για την εργασία» τον πληροφοριακό και τον ψηφιακό γραμματισμό και η κατηγορία «Ζώντας στον κόσμο» την τοπική και οικουμενική πολιτεότητα (citizenship), τη ζωή από κοινού με τη σταδιοδρομία και επίσης την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα, συμπεριλαμβανομένης της πολιτιστικής συνειδητοποίησης και ικανότητας. Η δημιουργική γραφή, η οποία τροφοδοτεί και παράλληλα τροφοδοτείται από τη δημιουργική σκέψη, η οποία στοχεύει στην απελευθέρωση της δημιουργικής φαντασίας και έκφρασης χωρίς να αφορά μόνο λογοτεχνικής φύσεως κείμενα (Dawson, 2005: 21), η οποία αποτελεί ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο ενίσχυσης των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα και πολυπολιτισμικής επικοινωνίας (Τσάτσου-Νικολούλη 2020: 48-60), η οποία «προσεγγίζει με βιωματικό τρόπο το λόγο και τις δυνατότητές του συνδυάζοντας παιχνίδι και μάθηση», οδηγεί τον μαθητή σε «ευαισθητοποίηση απέναντι στο λεκτικό υλικό», σε «καλλιέργεια προσωπικής σχέσης με τις λέξεις» και σε αλλαγή εντέλει της στάσης του απέναντι στα γραπτά του (Γαβριηλίδου χ.χ.) και η οποία μπορεί επίσης να βοηθήσει στην ανάδειξη της κατά Bakhtin πολυφωνίας και ετερογλωσσίας του λόγου κατά την παραγωγή και την επεξεργασία του μέσα στη διάδραση της ομάδας (Αλεξίου 2017: 18), στη διδασκαλία της ενάργειας στην έκφραση, των κριτικών και αναλυτικών δεξιοτήτων, της ομαδικής εργασίας, της αμφίδρομης ανατροφοδότησης και της δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων (Butt 2015: 166) αλλά και στη σύνθεση των εμπειριών της ζωής με τις κατακτημένες γνώσεις (Σουλιώτης 2012β: 13), φαίνεται ότι μπορεί να αποτελεί την απάντηση σε ποικίλες εκπαιδευτικές προκλήσεις της εποχής.

Δημιουργική γραφή και εκπαίδευση

Πέρα από ελκυστικό «παιχνίδι αφηγηματικών στρατηγικών, οργάνωσης της σκέψης και του λόγου, επιλογής και συναρμογής λέξεων», η δημιουργική γραφή είναι επίσης «εκπαιδευτικό εργαλείο, που μπορεί να αποδειχθεί πρόσφορο για τη διδασκαλία πολλών και διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων», επισημαίνει η Σοφία Νικολαΐδου. Εκτός του ότι λειτουργεί ως δόλωμα για τους μαθητές, ότι τους ωθεί να ανακαλύψουν στην πράξη πως ένα κείμενο δεν γράφεται άπαξ και εγκαταλείπεται, ότι ανακατανέμει τις ισορροπίες μέσα στην τάξη αφήνοντας να ακουστούν όλες οι φωνές, ότι αναγκάζει

τον δάσκαλο να κατέβει από το βάθρο του και να αναλάβει καθοδηγητικό και εμπνευστικό κυρίως ρόλο, αποκαλύπτει επίσης στους μαθητές τους μηχανισμούς συγγραφής τόσο λογοτεχνικών όσο και μη λογοτεχνικών κειμένων αλλά και εισάγει μια καινοτόμο αντίληψη για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, όπως και για τη διδασκαλία γενικότερα. «Οι μαθητές επεξεργάζονται και αξιοποιούν το γλωσσικό τους εργαλείο, τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους, για να αποτυπώσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει. Κάτι παραπάνω: επεμβαίνουν γλωσσικά στην κατασκευή, την παράσταση και την ερμηνεία του» (Νικολαΐδου 2012 και 2015). Χρησιμοποιώντας τις πρώτες ύλες της γλώσσας, της εμπειρίας, της γνώσης, των κειμενικών πηγών αλλά και των ιδεών και της φαντασίας εκείνου που γράφει, η γραφή σε οποιαδήποτε εκδοχή της, παρατηρεί ο David McVey (2008: 289), καταφέρνει να δημιουργήσει κάτι που προηγουμένως δεν υπήρχε. «Γράφω για την αυλή του σχολείου σημαίνει δημιουργώ την αυλή του σχολείου» αποφαινεται ο Μίμης Σουλιώτης (2012β: 13) αναδεικνύοντας παραστατικά τη δημιουργική αφενός αλλά και τη βαθιά προσωπική αφετέρου πλευρά της πράξης της γραφής¹⁶: καμία τέτοια, δημιουργημένη με αυτές τις πρώτες ύλες αυλή δεν μπορεί να είναι ίδια με κάποια άλλη. «Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής είναι ένα ταξίδι με ατελείωτες δημιουργικές δυνατότητες και είναι ευθύνη μας να βοηθήσουμε και να ενθαρρύνουμε τους μαθητές μας σε αυτό το ταξίδι», τονίζει ο McVey (2008: 293-294). Και όλα αυτά δεν σημαίνουν τίποτε άλλο παρά ότι ο επικουρικός σε σχέση με τη λογοτεχνία ρόλος που συνήθως επιφυλάσσουμε στη δημιουργική γραφή μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είναι καιρός να αναθεωρηθεί και να επεκταθεί προς ποικίλες κατευθύνσεις.

«Μια μαθηματική απόδειξη, που η αλήθεια της δεν χωράει καμία αμφισβήτηση, δομημένη άψογα από την αρχή μέχρι το τέλος, δεν έχει τίποτε να ζηλέψει από ένα περίτεχνο ποίημα, από έναν καλοδομημένο πίνακα ζωγραφικής», επισημαίνουν οι Λεωνίδας Γρίλλιας και Νίκος Μαυράκης (2003: 9) αντιστρέφοντας κατά κάποιον τρόπο τη γνωστή φράση του Flaubert την οποία παραθέτει ο Σουλιώτης (2012β: 13): «Η Ποίηση είναι μια ακριβής επιστήμη, όπως η Γεωμετρία». Ο μαθηματικός που μαζί με τους μαθητές του δημιουργεί «μια αφήγηση για τον πλανήτη των κλασμάτων ή τον γαλαξία των εξισώσεων και μέσα από την εξιστόρηση οικοδομεί σιγά σιγά τη γνώση με τρόπο παιγνιώδη και ελκυστικό, τι άλλο κάνει από το να χρησιμοποιεί τα αφηγηματικά τεχνάσματα και τον τρόπο της δημιουργικής γραφής, για να προσεγγίσει το θέμα του;», αναρωτιέται εύστοχα η Νικολαΐδου (2015). Πέρα από την κινητοποίηση μαθητών που δεν είναι πρόθυμοι στο γράψιμο, παρατηρεί Αποστολίδου αναφερόμενη ειδικότερα στην ψηφιακή αφήγηση (2012: 23), «οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να μεταδώσουν ένα γνωστικό περιεχόμενο σε μαθήματα όπως η Φυσική, τα Μαθηματικά, η Ιστορία κλπ». Η δημιουργική γραφή στο σχολικό περιβάλλον είναι πλέον εφικτό να μην αντιμετωπίζεται ως συμπληρωματική μέθοδος ή προαιρετική δραστηριότητα περιορισμένη στο πλαίσιο της λογοτεχνίας και των φιλολογικών

¹⁶ Ο όρος «δημιουργική γραφή» κατά τον Σουλιώτη (2012α) είναι καταχρηστικός «με την έννοια ότι η γραφή είναι δημιουργική έτσι ή αλλιώς», κάτι που υποστηρίζει και ο McVey (2008: 289): «all writing is creative writing».

μαθημάτων, αλλά να αξιοποιείται ως μια διαδικασία δημιουργικού γραμματισμού, ως εκπαιδευτική στρατηγική και ως παιδαγωγική φιλοσοφία που θα διαπερνούν το εκπαιδευτικό έργο στο σύνολό του. Οι δεξιότητες που αποκτώνται και ενισχύονται στο πλαίσιο αυτό δεν αφορούν μόνο τη λογοτεχνία αλλά όλες τις μορφές κειμένων και τους επιστημονικούς επίσης τομείς που σχετίζονται με τη δημιουργία και την ερμηνεία τους όπως τα Αρχαία και τα Νέα Ελληνικά, οι ξένες γλώσσες, η Ιστορία, οι Κοινωνικές Επιστήμες, η Φιλοσοφία αλλά και η Γεωγραφία ακόμη κλπ (Kiosses 2019: 22-23).

«Ήθελα οι μαθητές να ερευνήσουν ένα θέμα σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορούν να ενσωματώσουν ομαλά την έρευνα σε μια σύντομη ιστορία. Αρχικά, επρόκειτο να γράψουν μια πολύ μικρής έκτασης συμβατική ερευνητική εργασία. Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας την έρευνα που διεξήχθη για αυτή τη μικρή εργασία, επρόκειτο να διηγηθούν μια φανταστική ιστορία στην οποία η έρευνα έπαιξε σημαντικό ρόλο», αναφέρει ο Jason Wirtz (2006: 25) περιγράφοντας την πορεία που ακολούθησε στην προσπάθειά του να συσχετίσει κατά τη διδακτική πράξη την ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας με τη δημιουργία μυθοπλασίας. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του ιλιαδικού έπους, σημειώνει η εκπαιδευτικός Εμμανουέλα Διακοσάββα σε διδακτική της πρόταση (2020: 32-33), οι μαθητές μπορούν επιλέγοντας έναν ήρωα ή μια ηρωίδα της Ιλιάδας «να αφηγηθούν την ιστορία του/της γράφοντας ένα κείμενο ημερολογίου, μια επιστολή, δημιουργώντας μια ψηφιακή αφήγηση, ένα κόμικ ή φτιάχνοντας μια ιστορία (story) του ήρωα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή ακόμα κατασκευάζοντας μια ζωντανή μετάδοση (live streaming) του ήρωα, με βάση τις συμβάσεις των σύγχρονων κειμενικών ειδών». Η διεξαγωγή έρευνας σχετικά με τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών από τα παιδιά και η παραγωγή και δημοσίευση ενός άρθρου με πίνακες και διαγράμματα στα Μαθηματικά, ο πειραματισμός με χάρτινα αεροπλανάκια ή με παιχνίδια που επιπλέουν και η σύνταξη ενός κειμένου για την πτητική συμπεριφορά ή την άνοση στις Φυσικές Επιστήμες, η μελέτη της Ιστορίας ως μιας συναρπαστικής περιπέτειας που ενεργοποιεί τη φαντασία των μαθητών και συνδέει το παρελθόν με το παρόν, ποικίλες ερωτήσεις που ενεργοποιούν τη δημιουργική σκέψη των παιδιών όπως «με ποιο τρόπο μπορούμε να προβάλλουμε τον τόπο μας σε ανθρώπους που είναι από άλλη πόλη ή άλλη χώρα» στη Γεωγραφία, αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα, κατά τους Καμπύλη & Μπέρκη (2014: 10-11), για το πώς μπορεί να καλλιεργηθεί η δημιουργική σκέψη των μαθητών μέσα από όλα τα μαθήματα. «Στο χώρο της εκπαίδευσης, η σχέση ανάμεσα στις εφαρμογές της δημιουργικής γραφής και το δημιουργικό κλίμα είναι αμφίδρομη. Δε νοείται ελεύθερη έκφραση και απελευθέρωση της φαντασίας χωρίς το αίσθημα της ασφάλειας που δημιουργεί το θετικό κλίμα», σημειώνει η Φιλίτσα Ασημακοπούλου. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα τα όποια μαθητικά λάθη δεν απαξιώνονται αλλά αντιμετωπίζονται ως ευκαιρίες απρόβλεπτων δημιουργικών διαδρομών: «Το λάθος στη δημιουργική γραφή έχει άλλη διάσταση, καθώς πολλές φορές είναι ο μόνος δρόμος για να φτάσουμε στον σωστό προορισμό» (Ασημακοπούλου 2019: 35-36). «Σε αυτό το σχολείο οι μαθητές δεν περιμένουν ποτέ θα χτυπήσει το κουδούνι. Κάθονται μετά τις ώρες των μαθημάτων, αφιερώνοντας τον ελεύθερο χρόνο τους στη γνώση. Σε αυτό το σχολείο οι καθηγητές αξιοποιούν ακόμη και τις αργίες, ξεφεύγουν από τα στερεότυπα και αποδεικνύουν ότι η μάθηση μπορεί να γίνει παιχνίδι, τέχνη, επικοινωνία», αναφέρει

η Μαρία Μαθιοπούλου (2014) σε δημοσιογραφικό της ρεπορτάζ για «δύο προχωρημένης έμπνευσης πολιτιστικά προγράμματα», τα οποία εκπονήθηκαν στο Γενικό Λύκειο Φιλώτα Φλώρινας και τα οποία «άλλαξαν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βλέπουν τη γνώση». Το πρώτο πρόγραμμα ήταν το «Μαθηματικά και τέχνες», το οποίο οδήγησε «σε ένα ταξίδι γνώσης και έρευνας στην παράδοξη σχέση της καλλιτεχνικής σπουδής με τα μαθηματικά» και το δεύτερο το «Παραστατικές τέχνες και ΜΜΕ», το οποίο υλοποιήθηκε σε συνεργασία με το ΠΜΣ «Δημιουργική γραφή» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και μέσω του οποίου οι καθηγητές κατάφεραν «να ανοίξουν για τα παιδιά ορίζοντες πέρα από τη διδακτέα ύλη».

Συμπεράσματα

Η κβαντική μηχανική, ένα μαθηματικό μοντέλο για τα στοιχειώδη σωματίδια ύλης, αποτελεί την πιο αυστηρά δοκιμασμένη επιστημονική θεωρία, αναφέρει ο John Horgan (2022). Ωστόσο, η κβαντική μηχανική αψηφά την κοινή λογική. «Για περισσότερο από έναν αιώνα, μάταια οι φυσικοί προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τη θεωρία και να τη μετατρέψουν σε μια ιστορία με συνοχή. “Κάθε επαρκής φυσικός μπορεί να ‘κάνει’ κβαντική μηχανική”, λέει ένα σημαντικό εγχειρίδιο, “αλλά οι ιστορίες που αφηγούμαστε στους εαυτούς μας για αυτό που κάνουμε είναι τόσο διαφορετικές όσο και τα παραμύθια της Σεχραζάντ και σχεδόν εξίσου απίθανες”». Και παρότι καλλιτέχνες όπως ο T. S. Eliot στην *Έρημη χώρα* αντιμάχονται την εγγενή επιθυμία μας για νόημα, οι φυσικοί, σημειώνει επίσης ο Horgan, έχουν πολλά κοινά στοιχεία με καλλιτέχνες που προσπαθούν να μετατρέψουν το χάος των πραγμάτων σε μια αφήγηση έμπλη νοήματος. Ίσως σε αυτό ακριβώς το σημείο να βρίσκεται το κλειδί για την ανάδειξη και την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στο σύγχρονο, μετανεωτερικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, εντός του οποίου «προτείνεται μια εκπαίδευση χωρίς την ύπαρξη μιας και μοναδικής αλήθειας» (Ασημάκη, Κουστουράκης & Καμαριανός 2011: 114): στο σημείο της απροκατάληπτης πλέον αλλά και συχνά σαγηνευτικής και απρόβλεπτης συνάντησης της τέχνης με την επιστήμη, στο σημείο όπου η αγωνία του ανθρώπινου πνεύματος για την αναζήτηση ή τη δημιουργία μάλλον του νοήματος -η εναγώνια πάλη του να αποδώσει μια κάποια, θνησιγενή έστω, υποψία μορφής στο χάος της πραγματικότητας που το περιβάλλει- αναδεικνύεται ανάγλυφη μέσα στην ανατρεπτική κυριαρχία και την εξ αυτής απορρέουσα σύγχυση της μετανεωτερικής σκέψης. Μιας σκέψης η οποία έρχεται να κλονίσει τις όποιες εναπομείνουσες βεβαιότητες με την ανακάλυψη του «πόσο λίγο πραγματική είναι η πραγματικότητα» (Lyotard 1988: 8) αλλά και τη συνειδητοποίηση αφενός ότι «η αναπαράσταση της πραγματικότητας είναι μια λεκτική κατασκευή στην οποία το νόημα προκύπτει μέσω αναφορών λέξεων σε άλλες λέξεις, όχι σε πράγματα» (Riffaterre 1973: 230) και αφετέρου ότι «όλη η λογοτεχνία -αυτή η ιλιγγιώδης μεταφορά- δεν είναι παρά ένα επινοημένο ψέμα που κρύβει όμως μέσα του αλήθειες πιο σταθερές, πιο πραγματικές εντέλει από την εσασί αναθεωρούμενη (και γι’ αυτό μεταβαλλόμενη) πραγματικότητα του κόσμου τούτου» (Καβανόζης 2018).

«Γιατί όμως ποίηση; Γιατί οι επιστήμονες που ασχολούνται με την παραγωγή λόγου από την ΑΙ να επιλέξουν τη ποίηση από όλα τα λογοτεχνικά είδη;», αναρωτιέται η

Λιναρδάκη στο άρθρο της (2020) αναφερόμενη στην «εκπαίδευση» υπολογιστών ώστε να παράγουν ποιήματα μέσα από βάσεις δεδομένων και αλγόριθμους. Πέρα από έναν μάλλον απελευθερωτικό βαθμό αυθαιρεσίας και ίσως παραλογισμού που κατά τη γνώμη πολλών ενσωματώνει ο ποιητικός λόγος, η απάντηση βρίσκεται επίσης τόσο στο ότι εκμεταλλευόμενοι αβασάνιστα πολλοί φερέλπιδες λογοτέχνες τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά παράγουν με ευκολία κακά ποιήματα όσο και στο ότι «στις μέρες μας είναι εξίσου απαίδευτοι και οι αναγνώστες: δεν διαθέτουν το κριτήριο αξιολόγησης, ούτε καν την ικανότητα κατανόησης πολλές φορές, της ποίησης που διαβάζουν». Το ζήτημα ωστόσο δεν περιορίζεται μόνο στην ποίηση ούτε καν, θα λέγαμε, μόνο στη λογοτεχνία. Αυτό που ο Healy (2013: 145) αποκαλεί «εκδημοκρατισμό της συγγραφής» αναδεικνύει ευρύτερα τον προβληματισμό σχετικά με «ένα βασικό ερώτημα, τόσο παιδαγωγικό όσο και αισθητικό», όπως το διατυπώνει ο Κιοσσές (2018: 38-39, 43): «κατά πόσο κάποιος μαθητής “μπορεί να γράψει”; Υπάρχουν συγκεκριμένες ιδιότητες, χαρακτηριστικά ή, για να το πούμε έτσι, κάποιο “έμφυτο ταλέντο” που πρέπει να διαθέτει κάποιος επίδοξος συγγραφέας δημιουργικών κειμένων [...];» Και, πέρα ή μάλλον σε άμεση συνάφεια με αυτό, τι συμβαίνει με «το δεύτερο σημαντικό μέρος της δημιουργικής συγγραφικής διαδικασίας: αυτό της ανάγνωσης»; Τόσο η λογοτεχνική συγγραφή όσο και η ανάγνωση, σημειώνει η Αποστολίδου (2012: 20), τίθενται στην εποχή μας με τους όρους των νέων τεχνολογιών και πολλοί χρήστες του Διαδικτύου επιδίδονται στη γραφή πάσης φύσεως ιστοριών. Παρόλα αυτά, το συντριπτικά μεγαλύτερο μέρος της λογοτεχνικής παραγωγής εξακολουθεί να παράγεται από τη συγγραφική ατομικότητα, όπως πάντα συνέβαινε, και δεν είναι επίσης τυχαίο το γεγονός ότι τα συλλογικά έργα δεν θεωρήθηκαν ποτέ σπουδαία λογοτεχνία. Ίσως η απάντηση λοιπόν στα προηγούμενα ερωτήματα να κρύβεται εδώ: ο τομέας που παραδοσιακά αποκαλούμε «λογοτεχνικό», επισημαίνει ο Healy (2013: 148), διαδραματίζει πλέον «πολύ πιο κεντρικό ρόλο στην κοινωνική και οικονομική ζωή μας, παρά τη φλυαρία για την παρακμή της λογοτεχνικής ανάγνωσης και παρά τη διάχυτη πεποίθηση ότι το πεδίο της δημιουργικής γραφής είναι ή θα έπρεπε να είναι απλώς ένας χώρος εκπαίδευσης για εξαιρετικούς συγγραφείς ποίησης, μυθοπλασίας και άλλων λογοτεχνικών ειδών».

Εκείνο επομένως που πρέπει να γίνει κατανοητό και να εφαρμοστεί στην πράξη είναι ότι η δημιουργική γραφή δεν ταυτίζεται με τη λογοτεχνία ούτε είναι θεμιτό να περιχαρακωθεί στο πλαίσιο της λογοτεχνικής, ούτε καν της ευρύτερα γλωσσικής, διδασκαλίας. Αντιθέτως, ευδοκίμει σε ένα ανοιχτό και δυναμικό περιβάλλον δημιουργικότητας καταφέροντας να διευρύνει τους κοινωνικούς, εργασιακούς και προσωπικούς ορίζοντες των μαθητών και να τους προετοιμάσει ουσιαστικά για τις ποικίλες απαιτήσεις στις οποίες θα κληθούν στο μέλλον να αντεπεξέλθουν. Ταυτόχρονα, η μετάβαση από τα λογοτεχνικά στεγανά στον δημιουργικό γραμματισμό παρέχει επίσης μια «αισθητική ευκαιρία»: η δημιουργική γραφή μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές πέρα από τους περιοριστικούς ορισμούς του τι συνιστά λογοτεχνία και τι όχι. Η «πολύ συναρπαστική, ζωτικής σημασίας» λογοτεχνική παραγωγή του αιώνα που διανύουμε δεν θυμίζει την παραδοσιακή λογοτεχνία. Τα λογοτεχνικά έργα δεν διστάζουν πλέον να συμπορευτούν ή να αναμιχθούν αξεδιάλυτα με κάθε είδους μη λογοτεχνικά, χρηστικά κείμενα (ρεπορτάζ, διαφημίσεις, συνταγές κλπ) αξιοποιώντας παράλληλα τις νέες τεχνολογίες. «Και

καθώς τα λογοτεχνικά όρια συνεχίζουν να ανοίγουν, η δημιουργική γραφή μπορεί να έχει πολύ πιο βαθύ αντίκτυπο σε αυτό που ονομάζουμε ακαδημαϊκό έργο» (Healy 2013: 148-149). Στο σύγχρονο θεωρητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο άλλωστε η ίδια η έννοια της λογοτεχνίας όπως και η λογοτεχνικότητα δεν αντιμετωπίζονται ως παγιωμένες κειμενικές καταστάσεις αλλά ως δυναμικά, διαρκώς μετασχηματιζόμενα και ανατροφοδοτούμενα πεδία, αντίληψη η οποία σχετίζεται άμεσα με τον δημιουργικό γραμματισμό και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Η δημιουργική γραφή τοποθετείται έτσι στο επίκεντρο της νέας (πολυτροπικού και πολυμεσικού χαρακτήρα) κειμενικότητας ωθώντας το άτομο στην εξερεύνηση τόσο της δημιουργικότητάς του εν γένει όσο και της συμμετοχικής του ευθύνης απέναντι στη μαθησιακή πράξη. Αυτό ακριβώς είναι που θα οδηγήσει όχι στην εμφάνιση νέων σημαντικών λογοτεχνών -οι οποίοι δεν πρόκειται εξάλλου να εκλείψουν κι ούτε είναι αυτό το ζητούμενο- αλλά σε έναν «εκδημοκρατισμό της συγγραφής», ο οποίος προβάλλοντας ωστόσο ισχυρές αντιστάσεις δεν θα ενδώσει στις ευκολίες ενός ισοπεδωτικού μετανεωτερικού περιβάλλοντος ομόλογου της οργουελικής κοινωνίας του 1984, στην οποία «το βιβλίο ήταν μόνο ένα είδος που έπρεπε να παράγεται, όπως η μαρμελάδα ή τα κορδόνια των παπουτσιών» (Όργουελ 1999: 144).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alexiou, A. (2017). *I symvoli tis dimiourgikis grafis stin kataskefi kai diapragnatefsi tis taftotitas ton mathiton lykeiou*. Athina: EKPA, Tmima Filosofias-Paidagogikis-Psychologias, PMS Theoria, praxi kai axiologisi tou ekpaideftikou ergou. Anekdoti diplomatiki ergasia.
- Allen, G. (2000). *Intertextuality*. London: Routledge.
- Andriotakis, M. (2022, 9 22). Algorithmes, kane ena exofyllo gia to "K". *I Kathimerini*.
- Anoichto pnevma kai dimiourgiki skepsi. (ch.ch.). *Sto Programma prolipsis tis rizo-spastikopoisis. Meros 1: Methodoi kai stratigikes gia ekpaideftikous*. Anaktisi 11 2022 apo Practice: <https://practice-school.eu/el/part1/module5/>.
- Apostolidou, V. (2012). *I logotechnia sta nea perivallonta ton TPE: Kyvernologotechnia kai e-books, psifiakes koinotites anagnoston, dimiourgiki grafi kai afigisi ston psifiako kosmo*. Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas. Anaktisi 10 2022 apo Anoikti Vivliothiki: <https://www.openbook.gr/i-logotechnia-sta-neaperivallonta-twn-tpe/>.
- Asimaki, A., Koustourakis, G., & Kamarianos, I. (2011, Kalokairi). Oi ennoies tis neoterikotitas kai tis metaneoterikotitas kai i schesi tous me ti gnosi: Mia koinonologiki prosengisi. *To Vima ton Koinonikon Epistimon, IE (60)*, s. 99-120.

- Asimakopoulou, F. (2019). *Glossiko lathos kai Dimiourgiki Grafi stin ekpaidefsi: symmorfosi i apeitharchia*; Florina: Panepistimio Dytikis Makedonias, Tmima Nipiagogon, PMS «Dimiourgiki Grafi». Anekdoti diplomatiki ergasia.
- Baynham, M. (1995). *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts*. Boston: Longman.
- Baynham, M. (2002). *Praktikes Grammatismou* (M. Arapopoulou, metafr.) Athina: Metaichmio.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M., (2012). Defining Twenty-First Century Skills. Sto B. McGaw & E. Care (epim), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, s. 17-66. London, New York: Springer.
- Butt, M. (2015) Taking Creative Writing Seriously in Schools. Sto G. Harper (epim.) *Creative Writing and Education*, s. 166-170. Bristol: Multilingual Matters.
- Gavriilidou, Z. (ch.ch.). *Viomatiko seminario dimiourgikis grafis*. Anaktisi 11 2022 apo Scribd: <https://www.scribd.com/document/382789358/222611054-Dimiourgiki-Grafi>.
- Grillias, L. & Mavrakis N. (2003). *Spoudi sto Diaforiko Logismo*. Athina: Livanis.
- Grosdos, S. (2022, Ioulis - Avgoustos - Septemvrios). Anagnostikes empsychoseis kai dimiourgiki grafi i pos to paidi-anagnostis eisvallei, anadimiourgei kai syndimiourgei to logotechniko keimeno. *Nea Paideia* (183), s. 143-155.
- Clifton, G. (2020). Critical-Creative Literacy and Creative Writing Pedagogy. *Creative Humanities* 3. Anaktisi 11 2022 apo Source Sheridan: https://source.sheridancollege.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=fhass_creative_humanities.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: an International Journal* (4.3), s. 164-195.
- Culler, J. D. (1981). *The pursuit of signs-semiotics, literature, deconstruction*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London and New York: Routledge.
- Diakosavva, E. (2020). I axiopoisi tis dimiourgikis grafis kai tis neas keimenikotitas sti didaskalia tis Iliadas. *Paidagogiki epitheorisi* (70), s. 27-38.

Eisagogiki Epimorfosi gia tin ekpaideftiki axiopoisi TPE (Epimorfosi VI Epipedou) Systada VI.1: Theoritikon Epistimon kai Kallitechnikon. (2017). ITYE "Diofantos" Diefthynsi Epimorfosis & Pistopoiisis.

Efstathiou, N. (2018, 11 6). To proto mythistorima grammeno apo michani. *I Kathimerini*.

I apeili ton deepfake keimenon. (2021, 3 4). *I Kathimerini*.

Healey, S. P. (2009). *The rise of creative writing and the new value of creativity*. University of Minnesota. Unpublished PhD thesis.

Healey, S. P. (2013). Beyond the literary: Why Creative Literacy Matters. Sto D. Donnelly, & G. Harper (epim.), *Key issues in creative writing*, s. 132-160. Bristol: Multilingual Matters. Anaktisi 11 2022 apo Scribd: <https://www.scribd.com/read/263362749/Key-Issues-in-Creative-Writing>.

Healey, S. (2015) Creative Literacy Pedagogy. Sto A. Peary & T. C. Hunley (epim.), *Creative Writing Pedagogies for the Twenty-First Century*, s. 169-193. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Horgan, J. (2022). *Does Quantum Mechanics Reveal That Life Is But a Dream?* Anaktisi 11 2022 apo Scientific American: <https://www.scientificamerican.com/article/does-quantum-mechanics-reveal-that-life-is-but-a-dream/>.

Iakovidou, S. (2020). *Inter-esse Themata kai ermineftikes prosengiseis sti neoelliniki logotechnia*. Athina: Gutenberg.

Kavanozis, K. (2018, 4 1). Dyei o ilios; *Nea Selida / Ideogrammata*.

Kavanozis, K. (2022a, Iounios). Dimiourgiki grafi kai polygrammatismoi. *Neos Paidagogos (31)*, s. 87-92. Anaktisi 10 2022 apo Neos Paidagogos online: http://neospaidagogos.online/files/31_Teyxos_Neou_Paidagogou_Iouniou_2022.pdf.

Kavanozis, K. (2022v). *Metaxy mythoplasias kai pragmatikotitas To mythistorima tekmirion kai i logotechnikotita tou anaforikou logou*. Athina: Patakis.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). *Polygrammatismoi* (N. Georgiou, metafr.). Anaktisi 11 2022 apo Kentro Ellinikis Glossas: https://www.greek-language.gr/greek-Lang/studies/guide/thema_e2/index.html.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2022). Polygrammatismoi Dievrynontas to Skopo tis Paidagogikis tou Grammatismou. Anaktisi 5 2022, apo Works & Days: <http://neamathisi.com/literacies/multiliteracies-1>.

- Kalogirou, T. (2011). *Ston isto ton keimenon. I axiopoisi tis diakeimenikotitas sti didaktiki prosengisis tis logotechnias*. Anaktisi 5 2022, apo Paidagogiko Institutou Kyprou: https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/synedriodidaktikis-logotexnias2011/omilies/omilia_kalogirou.pdf.
- Kampylis, P. & Berki, E. (2014). *Ekpaideftikes Praktikes Volume 25: Kalliergontas ti dimiourgiki skepsi* (E. Kampyli & M. Kampyli, metafr.). UNESCO, Diethnis Akadimia Ekpaidefsis, Diethnes Grafeio Ekpaidefsis.
- Kiosses, S. (2018). *Eisagogi sti dimiourgiki anagnosi kai grafi tou pezou logou*. Athina: Kritiki.
- Kiosses, S. (2019). «Diktya keimenon»: theoritikes proypotheseis gia tin axiopoisi ton diakeimenikon scheseon sti didaskalia tis logotechnias. *Mentoras Periodiko Epistimonikon kai Ekpaideftikon Erevnon* (17-18), s. 5-24.
- Kiosses, S. (2019, 9). Fostering Creative Literacy: Theoretical Conditions and Pedagogy. *European Journal of English Language, Linguistics and Literature* (Vol. 6, No 2), s. 18-25. Anaktisi 10 2022 apo European Journal of English Language, Linguistics and Literature: <http://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2019/09/Full-Paper-FOSTERING-CREATIVE-LITERACY-THEORETICAL-CONDITIONS-AND-PEDAGOGY.pdf>.
- Koutsogiannis, D. (2012). *Meleti gia tin axiopoisi ton TPE sti didaskalia tis Neoellinikis Glossas sti Defterovathmia Ekpaidefsi: geniko plaisio kai idiaiterotites*. Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas.
- Koutsogiannis, D., Antonopoulou, S., & Akritidou, M. (2020). *Epimorfotiko Yliko V2 epipedou TPE tis Systadas V2.1: Filologika*. ITYE “Diofantos”, Diefthynsi Epimorfosis & Pistopoiisis.
- Krauth, N. (2015). The Radical Future of Teaching Creative Writing. Sto G. Harper (epim.) *Creative Writing and Education*, s. 183-195. Bristol: Multilingual Matters.
- Krepas-Vlachos, A. (2020). *Kataskefi keimenon fysikis glossas me methodous vathias mathisis kai anatrofodotoumena nevronika diktya*. Patra: Panepistimio Patron, Tmima Ilektrologon Michanikon kai Technologias Ypologiston. Anekdoti diplomatiki ergasia.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londino & Nea Yorki: Routledge.
- Kristeva, J. (1969). *Simeiotiki Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Éditions du Seuil.

- Kotopoulos, T. (2012) I nomimopoiisi tis dimiourgikis grafis. *Keimena* (15). Anaktisi 11 2022 apo KEIMENA gia tin erevna, ti theoria, tin kritiki kai ti didaktiki tis Paidikis Logotechnias: <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/543/524>.
- Linardaki, Ch. (2020, Cheimonas). Poiisi: Techniti noimosyni enantion anthropinis noimosynis. *Dimosiografia*, 22. Anaktisi 10 2022 apo I dimosiografia online: <https://dimosiografia.com/poiisi-techniti-noimosyni-enantion-anthropinis-noimosynis/>.
- Lyotard, J.-F. (1988). Apantisi sto erotima ti einai metamonterno. (F. Vasiniotis, met-afr.) *Leviathan* (2). Anaktisi 11 2022 apo Pandimos: <http://pandemos.panteion.gr/index.php?lang=el&op=record&type=&q=&page=0&pid=iid:785>.
- Mathiopolou, M. (2014, 10 3). Lykeio gia filima ston Filota. *Dimokratia*.
- Matsangouras, I. (2007). Scholikos Engrammatismos: Ennoia, Spoudaiotita kai Prosen-giseis. Sto I. Matsangouras (epim.), *Scholikos engrammatismos Leitourgikos, kritikos, epistimonikos*, s. 17-68. Athina: Grigori.
- McVey, D. (2008, 8). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International* (Vol. 45, No. 3), s. 289–294.
- Mitsikopoulou, V. (2001), «Grammatismos». Sto A.-F. Christidis (epim.), *Egkyklopaidikos Odigos gia ti Glossa*. Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas. Anaktisi 10 2022 apo Kentro Ellinikis Glossas: https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moula, E. (2012, Ioulis). Anazitontas ti dimiourgikotita sti didaskalia tis logotechnias sti defterovathmia ekpaidefsi: O epanaprosdiorismos tis dimiourgikis "grafis" stin metamonterna pragmatikotita kai stin "psifiaki" ekpaideftiki taxi pragmaton. *Keimena* (15). Anaktisi 10 2022 apo KEIMENA gia tin erevna, ti theoria, tin kritiki kai ti didaktiki tis Paidikis Logotechnias: <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/544>.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66.1, s. 60-92.
- Nikolaidou, S. (2012, Ioulis). Dimiourgiki grafi sto scholeio. To terpson meta tou ofelimou. *Keimena* (15). Anaktisi 11 2022 apo KEIMENA gia tin erevna, ti theoria, tin kritiki kai ti didaktiki tis Paidikis Logotechnias: <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/545>.

- Nikolaidou, S. (2015). *I dimiourgiki grafi sto scholeio: Ena polyergaleio gia tin paragogi synechous graptou logou*. Anaktisi 5 2022, apo Polytropi glossa: <http://polytropi.greek-language.gr/protasi-omadas/>.
- Orgouel, T. (1999). *1984* (N. Barti, metafr). Athina: Kaktos.
- Paraskefopoulos, I. N. (2004). *Dimiourgiki Skepsi sto Scholeio kai stin Oikogeneia*. Athina.
- Riffaterre, M. (1973). Interpretation and Descriptive Poetry: A Reading of Wordsworth's "Yew-Trees". *New Literary History* (4(2)), s. 229-256.
- Robin, B. R. (2008) Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice* 47 (3), s. 220-228.
- Roussou, V. (2019, 10 1). *Tha grafoun ta rompot logotechnia*; Anaktisi 10 2022 apo O Anagnostis: <https://www.oanagnostis.gr/tha-grafoyn-ta-rompot-logotechnia-tis-varvaras-royssoy/>.
- Royster, B. (2005). Inspiration, Creativity, and Crisis: The Romantic Myth of the writer meets the contemporary classroom. Sto A. Leahy (epim.), *Power and Identity in the Creative Writing Classroom: The Authority Project*, s. 26-38. Clevedon: Multilingual Matters.
- Santorinaios, M. (2021). *Techniti Noimosyni i I Nea Alfavil*. Athina: Fournos.
- Sioutas, N., Zimianitis, K., Koutaleli, E., Panagopoulou, E. (ch.ch.). *Dimiourgiki Skepsi – Paragogi Kainotomon kai Prototypon ideon*. Institutouto Diarkous Ekpaidefsis Enilikon. Anaktisi 11 2022 apo Psifiaki Vivliothiki: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1008>.
- Snyder, I. (1997). *Hypertext: The electronic labyrinth*. Nea Yorki: New York University Press.
- Souliotis, M. (2012a, Ioulis). Gia to talento kai tin empnefsi. *Keimena* (15). Anaktisi 11 2022 apo KEIMENA gia tin erevna, ti theoría, tin kritiki kai ti didaktiki tis Paidikis Logotechnias: <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/541/522>.
- Souliotis, M. (2012v). *Dimiourgiki grafi. Odigies plefseos, vivlio ekpaideftikou*. Kypros: Ypourgeio Paideias kai Politismou-Paidagogiko Institutouto.
- Stamatis, A. (2021, 8 9). Techni kai techniti noimosyni: To agennito den paschei. *To Vima*.

- Steiner, G. (2016). *Peri logou, technis kai zois Keimena sto New Yorker* (G. Lamprakos, metafr.). Athina: Patakis.
- Steiner, P. (2005). Rosikos formalismos. Sto R. Selden (epim.), *Apo ton formalismo ston metadomismo* (A. Valdramidou, G. Delivoria, I. Naoum, A. Papanikolaou, & F. Chatziioannidou, metafr.), s. 30-54. Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis Institouto Neoellinikon Spoudon Idryma Manoli Triantafyllidi.
- Swift, J. (ch.ch.). *Gulliver's Travels*. Free ebook. Anaktisi 11 2022 apo Planet ebook: <https://www.planetebook.com/gullivers-travels/>.
- Sylvester, R. & Greenidge, W. (2009) Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *Reading Teacher* 63 (4), s. 284-295.
- Tsatsou-Nikolouli, S. (2020). *Ypostirixi Dexiotiton Koinonikis Mathisis mesa apo ton paremvatiko rolo tis Dimiourgikis Grafis stin Protovathmia Ekpaidefsi*. Thessaloniki: Panepistimio Makedonias, Tmima Valkanikon, Slavikon kai Anatolikon Spoudon. Anekdoti didaktoriki diatrivi.
- UNESCO. (2013). Creativity, Creative Thinking. Sto UNESCO, *General Education Quality Analysis/Diagnosis Framework*. Anaktisi 11 2022 apo International Bureau of Education, UNESCO: <http://www.ibe.unesco.org/fr/node/12076>.
- Vanderslice, S. (2013). Teaching toward the future. Sto D. Donnelly and G. Harper (epim.), *Key Issues in Creative Writing*, s. 253–267. Bristol: Multilingual Matters. Anaktisi 11 2022 apo Scribd: <https://www.scribd.com/read/263362749/Key-Issues-in-Creative-Writing>.
- Wirtz, J. (2006). Creating Possibilities: Embedding Research into Creative Writing. *The English Journal* (Vol. 95, No 4), s. 23-27.
- Woods, P. (2001) Creative Literacy. Sto A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (epim.), *Creativity in Education*, s. 62-79. London: Continuum.
- Wray, D. (2006). Developing critical literacy: a priority for the 21st century. *Journal Reading, Writing and Literacy* 1, s. 19-34.
- Frydaki, E., & Kaloudi, E. (2015). Dierevnontas to fasma ton dynaton antapokriseon stin «epochi tis anagnosis». Sto V. Vasileiadis, & K. Dimopoulou (epim.), *Selidodeiktes gia tin anagnosi tis logotechnias*, s. 152-164. Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas. Anaktisi 10 2022, apo Kentro Ellinikis Glossas: http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital_school/selidodeiktes_gia_ti_logotehnia.pdf.

- Chatzisavvidis, S. (2005). Apo tin paidagogiki tou grammatismou stous polygrammatismous. Sto K. Balaskas & K. Angelakos (epim.), *Glossa kai logotechnia stin protovathmia kai ti defterovathmia ekpaidefsi*, s. 35-52. Athina: Metaichmio.
- Chatzisavvidis, S. (2006). I didaskalia tis ellinikis glossas sto plaisio ton polygrammatismou. (Proetoimasia tou koinonikou mellontos ton mathiton). Sto *I didaskalia tis ellinikis glossas stin protovathmia kai sti defterovathmia ekpaidefsi. Panglosia: I' Panellinio Synedrio. Aferoma ston Achillea Tzartzano*, s. 113-124. Thessaloniki: Kodikas.
- Chontolidou, E. (1999). Eisagogi stin ennoia tis polytropikotitas. *Glossikos Ypologistis I (I)*, 114-118.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Αντιλήψεις και απόψεις εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής

Τζουβάρα Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ. Εδ.

Δρ. Ζωή Αγιασοφίτη, Επιστημονικός Συνεργάτης ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αναφέρεται στη διερεύνηση των αντιλήψεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ), Γενικής (ΓΑ) και Ειδικής Αγωγής (ΕΑ), αναφορικά με την αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΔΔ) στην εκπαιδευτική διαδικασία μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), που φοιτούν σε γενικό σχολείο. Για τον σκοπό αυτό δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο, που βασίστηκε σε πέντε άξονες διερεύνησης: α) ανταπόκριση εκπαιδευτικών, β) αξιοποίηση ΔΔ, γ) γνώση στρατηγικών ΔΔ, δ) αξιοποίηση στρατηγικών ΔΔ, ε) δυσκολίες/ εμπόδια ΔΔ. Τα ερευνητικά αποτελέσματα ανέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αισθήματα ικανοποίησης και ανταποκρίνονται θετικά απέναντι στους μαθητές με ΕΜΔ και στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους, αξιοποιώντας σε αρκετά μεγάλο βαθμό στρατηγικές διαφοροποίησης. Επιπρόσθετα, μέσα από την έρευνα αναδείχθηκε και ο βαθμός των δυσκολιών/εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της ΔΔ.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικοί, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, αντιλήψεις, απόψεις

Differentiated teaching of students with Special Learning Difficulties. Perceptions and aspects of Primary School and Special Education Teachers

Tzouvara Maria, Primary Teacher, M. Ed.

Dr. Agiasophiti Zoe, Research Associate, University of the Aegean

Abstract

This article refers to the investigation of perceptions and opinions of Primary Education, General Education and Special Education teachers, regarding the utilization of Differentiated Teaching (DT) in the educational process of students with Special Learning Difficulties (SLD), who attend a general school. For the purposes of this research a questionnaire was administered, having as a focus five lines of inquiry, namely: a) teachers' response, b) utilization of DT, c) knowledge of DT strategies, d) utilization of DT strategies, e) difficulties/obstacles of DT. Results of this research showed that teachers are satisfied and respond positively both to students with SLD and to the differentiation of teaching to facilitate students. Additionally, results indicated that teachers not only know but also utilize to a large extent differentiation teaching strategies by axis. Furthermore, results of this research highlighted the degree of difficulties/obstacles faced by teachers in terms of the planning and implementation of DT.

Keywords: teachers, differentiated teaching, special learning difficulties, perceptions, aspects

Εισαγωγή

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμβάλλει στην διευκόλυνση της κατάκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, με κύριο στόχο την λειτουργική ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο (Panteliadou & Argyropoulos, 2011· Panteliadou & Filippatou, 2013). Η ετερογένεια και ποικιλομορφία του σύγχρονου σχολικού περιβάλλοντος, επιβάλλει μέσα στη σχολική τάξη όλοι οι μαθητές να έχουν το δικαίωμα να αισθάνονται μέρος αυτής, να νιώθουν ενταγμένοι στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον (Kaldi, et al., 2017), έχοντας ίσες ευκαιρίες στη μάθηση (Valianti, 2011). Στις σύγχρονες τάξεις μικτών ικανοτήτων, η ΔΔ αφορά και μπορεί να αποδειχθεί ωφέλιμη για όλους τους μαθητές, αλλά ιδιαιτέρως είναι απαραίτητη για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση (Valianti, 2013). Η εκπαίδευση των παιδιών με ΕΜΔ απαιτεί την εξατομίκευση της διδασκαλίας με σκοπό να υποστηρίζονται οι ιδιαιτερότητές τους (Agaliotis, 2008· Kourmpetis et al., 2014). Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τον σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης και την αναπροσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ) (Tzouriadou, 2008), με κύριο σχήμα μιας διαφοροποιημένης/ εξατομικευμένης διδασκαλίας την αποτίμηση, τον προγραμματισμό, την εφαρμογή και την αξιολόγησή της (Stool, 1991).

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η ΔΔ είναι ένας εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας, μια διαδικασία κατάλληλα οργανωμένη και σχεδιασμένη, στο πλαίσιο της οποίας οι διαδικασίες μάθησης που ακολουθούνται σε μια τυπική- γενική τάξη αλλάζουν και μετασχηματίζονται σε τέτοιες, ώστε να συμπεριληφθούν όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως επιπέδου, ανταποκρινόμενοι επαρκώς στην εκπαιδευτική διαδικασία (Panteliadou & Filippatou, 2013). Αφορά μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, η οποία εστιάζει το ενδιαφέρον της στο μαθησιακό προφίλ, στο επίπεδο του μαθητή, στα ενδιαφέροντά του, καθώς επίσης στο περιβάλλον μάθησης. Ακολούθως, η διδακτική παρέμβαση δομείται λαμβάνοντας υπ' όψιν τους προαναφερθέντες παράγοντες (Tomlinson 2000c· Tomlinson & Eidson, 2003· Tomlinson & Strickland, 2005 at Panteliadou, 2013). Σκοπός της ΔΔ είναι να εξυπηρετήσει τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία τρόπων, ώστε να πετύχει την ενεργή συμμετοχή και μάθησή τους (Argyropoulos, 2013· Panteliadou, 2011). Οι βασικοί άξονες παρέμβασης κατά τη ΔΔ αφορούν α) το περιεχόμενο, β) τη διαδικασία, γ) το παραγόμενο προϊόν και δ) το μαθησιακό περιβάλλον (Panteliadou & Antoniou, 2008· Marlina et al., 2019). Επομένως, πρόκειται για μια κατάσταση δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή (Tomlinson, 1999), με βασικότερη αρχή τον σεβασμό απέναντι στην διαφορετικότητα του κάθε μαθητή και στις ιδιαίτερες ανάγκες του (Broderick et al., 2005).

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι ΕΜΔ, σύμφωνα με αρκετές βιβλιογραφικές αναφορές, περιγράφονται ως εγγενείς βλάβες του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ), που παρουσιάζονται κατά τη σχολική ηλικία (Kirk, 1962· Panteliadou, 2011· Styliaras & Dimou, 2015· Tzivinikou, 2015· Tzouriadou, 2008). Οι ΕΜΔ ορίζονται από τους ερευνητές ως κάποιου είδους «εσωτερικές ανεπάρκειες της επεξεργασίας των πληροφοριών», καθώς δεν οφείλονται σε εξωγενείς παράγοντες, για παράδειγμα κοινωνικούς ή περιβαλλοντικούς, ούτε όμως και σε παράγοντες όπως η νοητική αδυναμία, οι ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές ή ακόμα και η ανεπαρκής διδασκαλία και μάθηση (Fletcher et al., 2007 at Tzouriadou, 2008· Lypourli, 2021· Swanson, 2000· Torgesen et al., 2001). Η εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών παρουσιάζει ελλείμματα σε κάποιο τομέα σχολικής μάθησης του ατόμου σε προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες, όπως για παράδειγμα η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία και η μαθηματική σκέψη (Tzivinikou, 2015). Συγκεκριμένα, με τον όρο ΕΜΔ, αναφερόμαστε σε μία ξεχωριστή κατηγορία δυσκολιών που αφορούν τη μάθηση, και πιο συγκεκριμένα την επεξεργασία του γραπτού λόγου (Tzivinikou, 2015· Tzouriadou, 2008). Οι πιο συνηθισμένες ΕΜΔ είναι η διαταραχή της ανάγνωσης, η διαταραχή της γραπτής έκφρασης- γραφής και η διαταραχή των Μαθηματικών (Tzivinikou, 2015). Χαρακτηριστικό των μαθητών με δυσκολίες μάθησης είναι πως παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, εν αντιθέσει του νοητικού τους δυναμικού, το οποίο κυμαίνεται σε φυσιολογικά επίπεδα (Daley & Nagle, 1996· Slate, 1995· Watkins, 1999).

Διαφοροποιημένη διδασκαλία και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Η ΔΔ αποδεικνύεται ένα πολύτιμο εργαλείο για την συμπερίληψη των μαθητών με ΕΜΔ στις σχολικές δραστηριότητες και στην υποστήριξη των αναγκών τους, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και τις δυνατότητές τους (Kamarudina et al., 2017). Σύμφωνα με τους Goddard et al. (2015), το περιβάλλον του σχολείου, το κλίμα και οι στάσεις που επικρατούν συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών. Η ΔΔ δεν συμβάλλει μόνο στην ανάπτυξη θετικών στάσεων των μαθητών απέναντι στα γνωστικά αντικείμενα (Chen & Chen, 2017). Η ΔΔ λειτουργεί και ως εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, ο οποίος λαμβάνοντας υπ' όψιν τις ανάγκες του μαθητή και ιδιαίτερα αυτών με μαθησιακές δυσκολίες, δομεί την καταλληλότερη διδασκαλία για τους μαθητές του, αναπτύσσοντας τα κίνητρά τους για μάθηση (Chen & Chen, 2017). Η εφαρμογή της ΔΔ μπορεί να προλάβει τη σχολική αποτυχία και τα αισθήματα ματαιώσης των μαθητών με ΕΜΔ (Tomlinson, 2001), ενώ μπορεί να τους συμπεριλάβει ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία αυξάνοντας τα επίπεδα της σχολικής τους επιτυχίας (Watts et al., 2012). Επιπλέον, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να επιλέξουν οι ίδιοι πως θέλουν να μάθουν και πως θα αναδείξουν τη γνώση τους σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους· να αξιολογήσουν τον εαυτό τους, εντοπίζοντας αντικειμενικά την πρόοδό τους μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης (Magableh & Abdulah, 2020). Τέλος, η ΔΔ μέσα από την εφαρμογή της μπορεί να εξομαλύνει την ανομοιογένεια των μαθητών της σχολικής τάξης και να παρέχει ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλους τους μαθητές (Magableh & Abdulah, 2020).

Ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Αναφορικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες σχεδιασμού και υλοποίησης της ΔΔ, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν πως εξαιτίας του πολύπλοκου χαρακτήρα της, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συχνή ή ακόμα περισσότερο στην καθημερινή εφαρμογή της (Holloway, 2000· Tomlinson & Doubet, 2005· Valianti, & Neofytou, 2017· Wan, 2017). Οι εκπαιδευτικοί, ενώ γνωρίζουν τα οφέλη της και επιθυμούν να διδάσκουν διαφοροποιημένα, καταφεύγουν σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας είτε γιατί είναι κάτι που γνωρίζουν καλύτερα είτε γιατί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να το κάνουν και αισθάνονται αισθήματα ανασφάλειας (Argyropoulos, 2013· Valianti, & Neofytou, 2017· Wan, 2017· Holloway, 2000). Επιπρόσθετα, η ακαμψία του ΑΠ, οι ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών, η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης, η έλλειψη υποστηρικτικών εργαλείων από τους φορείς που είναι υπεύθυνοι να τα παρέχουν όπως και η ακαταλληλότητα του παρεχόμενου μαθησιακού περιβάλλοντος λειτουργούν επίσης ως εμπόδια (Rodriguez, 2012· Roiha, 2014· Wan, 2017· Whipple, 2012).

Έρευνες στον ελληνικό και διεθνή χώρο

Τόσο στον ελληνικό, όσο και στον διεθνή χώρο ποικίλες έρευνες έχουν αναδείξει τη σημασία της αξιοποίησης της ΔΔ προς τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα, ανέδειξαν πως πολλοί εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα οφέλη της χρήσης της ΔΔ, προσπαθούν να την εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία όμως συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της (Anthimou, 2020· Moutlas, 2021· Mpellou, 2019· Vasileiadou, 2017). Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα, αναδεικνύοντας πως οι εκπαιδευτικοί παρόλες τις γνώσεις τους σχετικά με τη ΔΔ και την πρόθεσή τους να την εφαρμόσουν συχνά παρακωλύονται από διάφορους παράγοντες, με αποτέλεσμα να μην την αξιοποιούν όπως θα έπρεπε (Affholder, 2003· Safar, 2019· Rodriguez, 2012· Roiha, 2014).

Σκοπός της έρευνας

Ύστερα από την εκτενή θεωρητική διερεύνηση σε όλα τα πεδία ενδιαφέροντος και την βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε ο σκοπός που προκύπτει για την παρούσα έρευνα είναι:

Η διερεύνηση των αντιλήψεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Γενικής και Ειδικής Αγωγής, αναφορικά με την αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, που φοιτούν σε γενικό σχολείο.

Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τον παραπάνω σκοπό τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

1. Πώς ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής απέναντι στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;
2. Αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία για να υποστηρίξουν μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;
3. Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής στρατηγικές μάθησης της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας και σε τι βαθμό ακολουθούν συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας ανά άξονα διαφοροποίησης;
4. Παρουσιάζονται δυσκολίες ή/και εμπόδια; Σε τι βαθμό εμφανίζονται στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας;

Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στην μέθοδο του ποσοτικού ερευνητικού σχεδιασμού. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα δειγματοληπτικού σχεδιασμού (Field, 2018· Newby, 2019· Sarafidou, 2011). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέρχονται στους 101 (66 Γενικής Αγωγής και 35 Ειδικής Αγωγής). Για την διεξαγωγή της ως καταλληλότερο εργαλείο μέτρησης των δεδομένων θεωρήθηκε το ερωτηματολόγιο. Ο σχεδιασμός του έγινε με βάση τόσο ερωτηματολόγια άλλων ερευνών, όσο και μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, καθώς δεν υπήρχε ένα συγκεκριμένο -είτε ακόμη σταθμισμένο- ερωτηματολόγιο, που θα ικανοποιούσε την παρούσα μελέτη. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε άξονες, οι οποίοι αποτελούνται από έναν ικανοποιητικό αριθμό ερωτήσεων, ώστε να συλλεχθούν τα απαραίτητα δεδομένα. Για την συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1.Καθόλου, 2.Λίγο, 3.Μέτρια, 4.Πολύ, 5.Πάρα πολύ). Η έρευνα διήρκησε τρεις εβδομάδες. Για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 26. Συμπληρωματικά, χρησιμοποιήθηκε και η στατιστική ανάλυση του Google Forms. Ο δείκτης αξιοπιστίας και εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου αναδείχθηκε με βάση το κριτήριο Cronbach's Alpha στο σύνολό του $p=0,972$. Στους επιμέρους άξονες, ο δείκτης κυμαίνονταν από $p=0,843$ έως $p=0,976$.

Για την περιγραφική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα γραφήματα από το εργαλείο Google forms συνδυαστικά με τους πίνακες από το εργαλείο SPSS. Αρχικά, διενεργήθηκε έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων της έρευνας (Kolmogorov-Smirnov), από την οποία προέκυψε ότι τα δεδομένα ακολουθούσαν μη κανονική κατανομή. Για τους άξονες όπου συγκρίθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία με τα ερωτήματα χρησιμοποιήθηκαν τα κριτήρια T-test, με σκοπό να ληφθούν αρχικά τα περιγραφικά στοιχεία (μέσος όρος και τυπική απόκλιση ανά ειδικότητα). Έπειτα, για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών με περισσότερες από δυο κατηγορίες και εξαρτημένων μεταβλητών με ποσοτική ή διαβαθμισμένη κλίμακα (Likert), αρχικά διενεργήθηκε η εκτέλεση του κριτηρίου One Way Anova για την άντληση των περιγραφικών στοιχείων και στη συνέχεια το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis ($KS<,05$) για τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών. Για όλους τους στατιστικούς ελέγχους σημαντικότητας στην παρούσα

έρευνα ο δείκτης σημαντικότητας ορίστηκε το $\alpha = ,005$ (5%). Τέλος, για τον έλεγχο συσχετίσεων μεταξύ δύο ποσοτικών ή διαβαθμιστικών κλιμάκων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Spearman's rho Correlation (Argyrous, 2014· Moustakas, 2016).

Αποτελέσματα

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα *«Πώς ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;»*, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΓΑ και ΕΑ ανταποκρίνονται θετικά απέναντι στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (μ.ο= 3,66). Από την μελέτη των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε πως, οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ καλή γνώση σχετικά με το τι είναι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (μ.ο=4,38), φροντίζουν να ενημερώνονται σχετικά με τις δυσκολίες των μαθητών τους (μ.ο=4,41), και να εντοπίσουν τα ενδιαφέροντά τους (μ.ο=4,36), προσαρμόζουν και διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους (μ.ο= 4,23), ώστε να διευκολύνουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ κρίνουν πως η εκπαίδευσή τους είναι αρκετά καλή (μ.ο=3,84), ώστε να ανταποκρίνονται επαρκώς απέναντι στους συγκεκριμένους μαθητές. Επιπρόσθετα, σχετικά με τα αισθήματα εμπιστοσύνης στον εαυτό τους αναφορικά με τη διδασκαλία αυτών των μαθητών αναδεικνύεται πως έχουν σε αρκετά υψηλό βαθμό εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους (μ.ο=3,87), να αισθάνονται ικανοποιητικά όσον αφορά την ανταπόκρισή τους στη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (μ.ο=3,81) και να θεωρούν πως με την πάροδο των χρόνων η ανταπόκρισή τους θα βελτιωθεί αισθητά (μ.ο=4,27). Συγκριτικά, μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών ΓΑ και ΕΑ, οι εκπαιδευτικοί ΕΑ παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p=.000$) σε σχέση με τα αισθήματα ανταπόκρισής τους προς τους μαθητές με ΕΜΔ, την κρίση ως προς την καταλληλότητα της εκπαίδευσής τους, την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και την ικανότητα διαφοροποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα *«Αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για να υποστηρίξουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;»*, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΓΑ και ΕΑ παρ' ότι δεν έχουν λάβει σε σημαντικό βαθμό αντίστοιχες επιμορφώσεις στο συγκεκριμένο αντικείμενο, αξιοποιούν κατά τη γνώμη τους σημαντικά τη μέθοδο διαφοροποίησης της διδασκαλίας για να υποστηρίξουν τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό τη σημασία και το περιεχόμενο της ΔΔ και φαίνεται να την εφαρμόζουν κατά κύριο λόγο σε πρωτεύοντα διδακτικά αντικείμενα (Γλώσσα και Μαθηματικά, $p=.000$), παρά σε δευτερεύοντα πλην του γνωστικού αντικείμενου της Ιστορίας (Ιστορία $p=.003$, Φυσική $p=.647$, Γεωγραφία $p=.683$, Εργαστήριο Δεξιότητων $p=.317$). Επιπρόσθετα, αναφορικά με τον βαθμό αξιοποίησης της ΔΔ ανά άξονα διαφοροποίησης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό (73,8%) πως διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους. Δεν μπορούμε να παραβλέψουμε πως

λίγοι συμμετέχοντες (26,8%) -σε σύγκριση με το σύνολο των συμμετεχόντων- ήταν αυτοί που δήλωσαν πως δεν γνωρίζουν αρκετά καλά τη σημασία και το περιεχόμενο της ΔΔ και δεν αξιοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό τη μέθοδο της διαφοροποίησης. Συγκριτικά, μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ειδικότητα και τη διαφοροποίηση ανά άξονα ($p=.000$).

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα *«Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής στρατηγικές μάθησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και σε τι βαθμό ακολουθούν συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας ανά άξονα διαφοροποίησης;»*, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΓΑ και ΕΑ γνωρίζουν σε σημαντικό βαθμό στρατηγικές διαφοροποίησης της διαδικασίας ($\mu.o=3,86$), έπειτα περιεχομένου ($\mu.o=3,85$), αποτελέσματος μάθησης ($\mu.o=3,83$) και μαθησιακού περιβάλλοντος ($\mu.o=3,82$). Οι τιμές των απαντήσεων κυμαίνονταν σημαντικά από τον βαθμό «Μέτρια» έως «Πάρα πολύ» (97%), με την πλειοψηφία των απαντήσεων να συγκεντρώνεται στον βαθμό «Πολύ» (50,5%). Μπορεί κάποιες έρευνες να έχουν αναδείξει μετριασμένη αξιοποίηση στρατηγικών διαφοροποίησης από πλευράς εκπαιδευτικών (Siam & Al-Natour, 2016· Yuen et al., 2005), ωστόσο, τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζουν ομοιότητες με δεδομένα άλλων ερευνών, καθώς έχει αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στη διαφοροποίηση της διαδικασίας μάθησης και του περιεχομένου (Roïha, 2014), ενώ η διαφοροποίηση σε όλους τους άξονες θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της επιτυχημένης πορείας των μαθητών (Smeeton, 2016). Συγκριτικά, στη διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά την καλύτερη γνώση στρατηγικών διδασκαλίας ($p=.000$) από τους εκπαιδευτικούς ΕΑ, όπως επίσης και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν λάβει επιμόρφωση για την διαφοροποίηση της διδασκαλίας και όσων δεν είχαν λάβει ($p=.000$). Επιπλέον, αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση στρατηγικών στους τέσσερις άξονες· κατά σειρά, στο περιεχόμενο μάθησης ($p=.000$), στη διαδικασία μάθησης ($p=.000$), στο αποτέλεσμα μάθησης ($p=.000$) και στο μαθησιακό περιβάλλον ($p=.010$), με τους εκπαιδευτικούς ΕΑ να υπερτερούν. Ενώ, κατά τη μελέτη της εφαρμογής της ΔΔ ανά άξονα διαφοροποίησης οι συσχετίσεις που αναδείχθηκαν μεταξύ της γνώσης στρατηγικών διαφοροποίησης και της εφαρμογής είναι πολύ υψηλή ($p=.833$), των γνώσεων στρατηγικών διαφοροποίησης διαδικασίας και της εφαρμογής είναι υψηλή ($p=.722$), των γνώσεων στρατηγικών διαφοροποίησης αποτελέσματος μάθησης και της εφαρμογής είναι υψηλή ($p=.758$) και των γνώσεων στρατηγικών διαφοροποίησης μαθησιακού περιβάλλοντος και της εφαρμογής είναι μέτρια ($p=.635$).

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα *«Παρουσιάζονται δυσκολίες ή/και εμπόδια; Σε τι βαθμό εμφανίζονται στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;»*, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΓΑ και ΕΑ αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε μεγάλο βαθμό ($>2,5/5$) αρχικά, ως προς την

υλικοτεχνική υποδομή και έπειτα ως προς την διοικητική υποστήριξη. Σε μέτριο βαθμό ($=2,5/5$), αναφέρονται εμπόδια ως προς την επιλογή κατάλληλων στρατηγικών ΔΔ, την διαχείριση της ετερογένειας των μαθητών και τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τέλος, σε χαμηλό βαθμό ($<2,5/5$) αναφέρονται ως εμπόδια η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων ΓΑ/ΕΑ, η ομαδοποίηση μαθητών από άποψη αριθμού μαθητών και πλαισίου τάξης, η εφαρμογή στρατηγικών ΔΔ λόγω έλλειψης δεξιοτήτων/ κατάρτισης και ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος για εκτίμηση μαθησιακού προφίλ. Σύμφωνα με τα παραπάνω, φαίνεται πως οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς την υλοποίηση της ΔΔ προς τους μαθητές με ΕΜΔ, αλλά κυρίως αντιμετωπίζουν πρακτικές δυσκολίες σχεδιασμού και εφαρμογής. Συγκριτικά μεταξύ τους, οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών φαίνεται να παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δυσκολίες/εμπόδια ($=.000$) όπως η υλικοτεχνική υποδομή, ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος για σχεδιασμό/εφαρμογή, η ετερογένεια των μαθητών, η επιλογή κατάλληλων στρατηγικών, ομαδοποίηση μαθητών και η εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών (έλλειψη δεξιοτήτων/κατάρτισης) ($p=.000$), ενώ φαίνεται να μην παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά τη διοικητική υποστήριξη ($p=.079$), τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων ($p=.608$) και τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο για εκτίμηση του μαθησιακού προφίλ ($p=.324$).

Συμπεράσματα

Με βάση την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως βιώνουν κατά κύριο λόγο θετικά αισθήματα απέναντι στους μαθητές με ΕΜΔ και να προσπαθούν σε μεγάλο βαθμό να τους υποστηρίξουν. Επιπρόσθετα, ενημερώνονται για τις δυσκολίες των μαθητών τους και φροντίζουν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους για να τους βοηθήσουν, ενώ αισθάνονται πως σε βάθος χρόνου θα υπάρξει βελτίωση ως προς την ανταπόκρισή τους προς τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, με το προβάδισμα σε όλα τα παραπάνω να το έχουν οι εκπαιδευτικοί ΕΑ. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να γνωρίζουν τη σημασία της ΔΔ για τους μαθητές με ΕΜΔ και να την εφαρμόζουν συνδυάζοντας έτσι τη γνώση με την πράξη, έχοντας και πάλι το προβάδισμα οι εκπαιδευτικοί ΕΑ. Ωστόσο, οι σημαντικότερες δυσκολίες που δηλώνουν πως αντιμετωπίζουν είναι αυτές της υλικοτεχνικής υποδομής και της διοικητικής υποστήριξης.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί, τόσο της ΓΑ, όσο και της ΕΑ, είναι θετικά προσκείμενοι ως προς την αξιοποίηση της ΔΔ, με σκοπό την υποστήριξη των μαθητών με ΕΜΔ· ενώ μέσα από τη γνώση και την εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών φαίνεται να βοηθούν σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζονται, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα λόγω έλλειψης ικανοτήτων ή κατάρτισης, παρά μόνο εμπόδια πρακτικής φύσεως που δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί ως θετικό, καθώς αν υπάρξουν οι κατάλληλες υποδομές και η αναγκαία υποστήριξη, η διαφοροποιημένη διδασκαλία θα μπορέσει να εφαρμοστεί σε μεγαλύτερο βαθμό, ευκολότερα και αποτελεσματικότερα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Affholder, L. P. (2003). *Differentiated instruction in inclusive elementary classrooms*. Unpublished EdD thesis. University of Kansas, Kansas
- Agaliotis, I. (2008). *Ypostirixi mathiton me eidikes ekpaideftikes anankes i provlimata symperiforas*. OEPEK, Diathesimo sto: http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/09/oepek_meleth_15.pdf
- Anthimou, CH. (2020). *Diaforopoiimeni Didaskalia sti Scholiki Taxi. Epimorfotikes Anankes Ekpaideftikon Protovathmias Ekpaidefsis os pros tin Efarmogi tis*. Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia. Elliniko Anoichto Panepistimio. Anaktithike stis 12/01/22 apo: https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/47200/1/121600_%ce%91%ce%9d%ce%98%ce%99%ce%9c%ce%9f%ce%a5_%ce%a7%ce%91%ce%a1%ce%99%ce%9a%ce%9b%ce%95%ce%99%ce%91.Pdf
- Argyropoulos, B. (2013). *Diaforopoiisi kai diaforopoiimeni didaskalia: Theoritiko ypobathro kai basikes arches*. Sto: Panteliadou S. & Filippatou D. (2013). *Diaforopoiimeni Didaskalia. Theoritikes Prosengiseis & ekpaideytikes praktikes* (ss. 27-59). Athina: Pedio
- Argyrous, G. (2014). *Statistics for research: with a guide to SPSS*. Sage
- Bellou, P. (2019). *I chrisi tis Diaforopoiimenis Didaskalias se mathites me mathisiakes dyskolies sti scholiki taxi*. Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia. Panepistimio Ioanninon. Anaktithike stis 12/01/2022 apo <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/29490/1/%ce%9c.%ce%95.%20%ce%9c%ce%a0%ce%95%ce%9b%ce%9b%ce%9f%ce%a5%20%ce%a0%ce%95%ce%9b%ce%91%ce%93%ce%99%ce%91%202019.pdf>
- Broderick, A., Mehta-Parekh, H., & Reid, D. K. (2005). *Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms*. *Theory Into Practice*, 44(3), 194–202. doi:10.1207/s15430421tip4403_3
- Chen, J.-H., & Chen, Y.-C. (2017). Differentiated Instruction in a Calculus Curriculum for College Students in Taiwan. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 88-95. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n1p88>
- Daley, C. E., & Nagle, R. J. (1996). *Relevance of WISC-III Indicators for Assessment of Learning Disabilities*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 14(4), 320–333. doi:10.1177/073428299601400401

- Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Barnes, M., Stuebing, K.K., Francis, D.J., Olson, R.K., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A. (2001). "Classification of learning disabilities: An evidence-based evaluation". Paper presented at the 2001 Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future
- Goddard, Y., Goddard, R., & Kim, M. (2015). School Instructional Climate and Student Achievement: An examination of Group Norms for Differentiated instruction. *American Journal of Education*, 122(1), 111–131. <https://doi.org/10.1080/03115510608619315>
- Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2017). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, DOI: 10.1080/03057925.2017.1281101
- Kamarudina, M. F., Kamarulzamanb, M. H., Bin, M. S. A., Sharifb, M., & Esrati, M. M. S. N. S. M. Z. (2017). The Impact of Differentiated Instructions on the Motivation and Achievements of Gifted Students in Mathematics. The 3rd International Conference on Education in Muslim Society (ICEMS)
- Kirk, A. (1962). Educating exceptional children. Boston: Houghton Mifflin
- Kourmpetis, B., Gelastopoulou, M., & Bomparidou, X. (2014). Nees prooptikes sto choro tis eidikis Agogis kai Ekpaidefsis: Schediasmos kai anaptyxi pro vasimou ekpaideftikou ylikou gia mathites me anapiria kai /i eidikes ekpaideftikes anankes. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 9-21. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.151>
- Lypourli, E. (2021). "*Mathisiakes dyskolies, Diatarachi Elleimmatikis Prosochis-yperkinitikotita (DEP-Y) kai Provlimata logou: Diagnosi kai paremvasi*", Panepistimiakes simeioseis. Rodos: PTDE, Panepistimio Aigaiou
- Magableh, I. & Abdullah, A. (2020). Effectiveness of Differentiated Instruction on Primary School Students' English Reading Comprehension Achievement. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 20-35. 10.26803/ijlter.19.3.2
- Marlina M., Efrina, E., & Kusumastuti, G. (2019). Differentiated Learning for Students with Special Needs in Inclusive Schools. Diathesimo sto: https://www.researchgate.net/publication/338246068_Differentiated_Learning_for_Students_with_Special_Needs_in_Inclusive_Schools
- Moustakas, L. (2016). *Methodoi koinonikis erevnas kai statistiki analysi me to SPSS*. Panepistimiakes simeioseis. Cheimerino examino. Rodos: Tmima Epistimon Proscholikis Agogis kai Ekpaideftikou Schediasmou, Panepistimio Aigaiou

- Moutlas, A. (2021). *I diaforopoiimeni didaskalia stin anagnosi se mathites me eidikes mathisiakes dyskolies: Apopseis kai didaktikes epiloges ekpaideftikon genikou scholeiou*. Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia. Panepistimio Make-donias. Anaktithike stis 12/01/22 apo: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/25134/1/moutlasantoniosmsc2021.pdf>
- Newby, P. (2019). *Methodoi ereynas stin ekpaideysi*. Athina: Pedio
- Panteliadou S., & Antoniou, F. (2008). *Didaktikes prosengiseis kai praktikes gia mathites me Mathisiakes Dyskolies*. Volos: Ekdoseis Grafima
- Panteliadou S., & Argyropoulos, V. (2011). *Eidiki agogi: apo tin erevna sti didaktiki praxi*. Athina: Pedio
- Panteliadou, S., & Filippatou, D. (2013). *Diaforopoiimeni didaskalia: Theoritikes Prosengiseis kai ekpaideftikes praktikes*. Athina: Pedio
- Rodriguez, A. (2012). An Analysis of Elementary School Teachers' Knowledge and Use of Differentiated Instruction. Ed.D. Dissertations. 39. Anaktithike stis 12/01/2022 apo https://digitalcommons.olivet.edu/edd_diss/39
- Roiha, A. (2014). 'Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): perceptions, practices and challenges. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 9 (1), 13-20. <https://doi.org/10.19030/tlc.v9i1.6710>
- Sarafidou, G. (2011). *Synarthrosi Posotikon & Poiotikon Proseggiseon. I Empeiriki Ereyna*. Athina: Gutenberg
- Safar, I. (2019). Primary school teachers' development of differentiation skills: comparing skills, teachers' mastery of skills, and factors influencing the development of skills. Master Thesis. University of Twente. Anaktithike stis 12/01/2022 apo <https://essay.utwente.nl/79558/>
- Siam, K. & Al Natour, M. (2016). Teacher's Differentiated Instruction Practices and Implementation Challenges for Learning Disabilities in Jordan. *International Education Studies*, 9 (12), 167-181
- Slate, J. R. (1995). Discrepancies between IQ nad index scores for a clinical sample of students: Useful diagnostic indicators? *Psychology in the Schools*, 32, 103-108
- Smeeton, G. (2016). Differentiated Instruction: An Analysis of Approaches and Applications. *ProQuest LLC*, Ed.D. Dissertation, University of West Georgia. <https://www.proquest.com/docview/1795585156>

- Styliaras, G. & Dimou, V. (2015). *Synchrones didaktikes prosengiseis se mathites me eidikes mathisiakes anankes me axiopoiisi ilektronikon meson*. [Kefalaio Syngrammatos]. Sto Styliaras, G., Dimou, V. 2015. Didaktiki tis pliroforikis [ilektr. vivl.] Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon. Kef 5. Diathesimo sto: <http://hdl.handle.net/11419/727>
- Swanson, H. L. (2000). Issues facing the field of learning disabilities, *Learning Disabilities Quarterly*, 23 (1): 37-50
- Tomlinson, C. (1999). *Leadership for Differentiated Classrooms: responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD
- Tomlinson, C. (2000c). *Differentiation of instruction in the elementary grades*. *Eric Digest*. Διαθέσιμο στο: <http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/2000/tomlin00.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD
- Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, Grades 5–9*. Alexandria, WV: Association for Supervision & Curriculum Development. Alexandria, VA: ASCD
- Tomlinson, C., & Strickland, C. (2005). *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 9-12*. Alexandria, VA: ASCD
- Torgesen, J.K., Rashatte, C.A. & Alexander, A. (2001). *Principles of fluency instruction in reading: Relationships with established empirical outcomes*, In M. Wolf (ed), *Dyslexia, fluency and the brain*. Parkton, MD: New York
- Tzivinikou, S. (2015). *Mathisiakes Dyskolies. Didaktikes Paremvaseis*. Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon, EMP
- Tzouriadou, M. (2008). *Prosarmoges Analytikon Programmaton gia mathites me Mathisiakes Dyskolies*. Theoritiko plaisio. Athina: Paidagogiko Institutouto
- Valianti, S. (2011). *I diaforopoiisi tis didaskalias se taxeis miktis ikanotitas mesa apo tis empeiries ekpaideftikon kai mathiton: mia poiotiki dierevnisi tis apotelesmatikotitas kai ton proypotheseon efarmogis tis*. http://utopia.duth.gr/xsakonid/index_htm_files/27_3_17_keim_mel_3.pdf
- Valianti, S. (2013). *Apotelesmatiki Didaskalia se taxeis miktis ikanotitas meso tis diaforopoiisis tis didaskalias: apo ti theoria stin praxi*. Sto: Panteliadou S., Filippatou D. (2013). *Diaforopoiimeni Didaskalia*. Theoritikes Prosengiseis & ekpaideftikes praktikes (ss. 419-449). Athina: Pedio

- Valianti, S. & Neofytou, L. (2017). *Diaforopoiimeni didaskalia. Leitourgiki kai apotelesmatiki efarmogi*. Athina: Pedio
- Vasileiadou, CH. (2017). *Axiologisi ton apopseon kai ton stratigikon efarmogis tis Diaforopoiimenis didaskalias ton Ellinon ekpaideftikon tis Protovathmias ekpaidefsis*. Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia. Panepistimio Makedonias Anaktithike apo: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/20551/1/vasileiadouchristinamsc2017.pdf>
- Wan, S. (2017). Differentiated instruction: Are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching*, 23(3), 284-311, DOI: 10.1080/13540602.2016.1204289
- Watkins, M.W. (1999). Diagnostic utility of WISC-III subtest variability among students with learning disabilities, *Journal of School Psychology*, 15(1), 11-20
- Watts-Taffe, S., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C., & Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated instruction: Making informed teacher decisions. *The Reading Teacher*, 66(4), 303-314
- Whipple, A. K. (2012). *Differentiated instruction: a survey study of teacher understanding and implementation in a Southeast Massachusetts school district*. Master Thesis. Northeastern University Boston, Massachusetts. Anaktithike stis 2/4/2022 apo <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu%3A1180/fulltext.pdf>
- Yuen, M., Westwood, P. & Wong, G. (2005). Meeting the needs of students with specific learning difficulties in the mainstream education system: Data from primary school teachers in Hong Kong. *International Journal of Special Education*. 20. 67-76

Δυσκολίες παιδιού με ΔΕΠ-Υ και κατάλληλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Παπαδοπούλου Κυριακή, Νηπιαγωγός Π.Ε.60 ΕΑΕ

Περίληψη

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα έχει σημαντική επίδραση στη συναισθηματική, κοινωνική και ακαδημαϊκή συμπεριφορά και σπουδαίο ρόλο στην αντιμετώπισή της διαδραματίζει ο δάσκαλος, ο οποίος αρμόζει να προσαρμόζει το μάθημά του και να χρησιμοποιεί κατάλληλες μεθόδους, ώστε να γίνεται κατανοητός από όλους. Στην παρούσα εργασία θα αναφερθεί το προφίλ ενός παιδιού και θα προταθούν τρόποι παρέμβασης για να μπορέσει το παιδί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου και του σπιτιού. Η γνωστικο-συμπεριφορική προσέγγιση και η ψυχοκινητική αγωγή θα βοηθήσουν το παιδί να βελτιώσει την κατάστασή του μέσα από ενδιαφέρουσες δραστηριότητες που θα τις καθοδηγήσει ο εκπαιδευτικός ο οποίος πάντα πρέπει να έχει ενθαρρυντικό ρόλο.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα, προφίλ παιδιού, γνωστικό-συμπεριφορική προσέγγιση, ψυχοκινητική αγωγή.

Difficulties of a child with ADHD and appropriate educational approaches

Papadopoulou Kyriaki, Preschool teacher

Abstract

Attention-deficit hyperactivity disorder has a significant impact on emotional, social and academic behavior and an important role in dealing with it is played by the teacher, who must adapt his lesson and use appropriate methods so that it is understood by all. In this paper, the profile of a child will be reported and ways of intervention will be proposed to enable the child to cope with the demands of school and home. The cognitive-behavioral approach and psychomotor therapy will help the child to improve his situation through interesting activities that will be guided by the teacher who must always have an encouraging role.

KeyWords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, child profile, cognitive-behavioral approach, psychomotor treatment.

Δυσκολίες της ΔΕΠ-Υ

Εννοιολογική προσέγγιση

Ο ορισμός της διαταραχής έχει υποστεί πολλές αλλαγές και δεν υπάρχουν αντικειμενικές μετρήσεις. Τα κορίτσια παρουσιάζουν συμπτώματα, όπως άγχος, λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, διαταραχές στην ομιλία, ενούρηση, μαθησιακές δυσκολίες (Κάκουρος&Μανιαδάκη,2006) και αναζήτηση συναισθηματικής υποστήριξης (Rafalovich,2004). Επίσης, το σύνδρομο εκδηλώνεται στην εφηβεία μέσω εγκυμοσύνης και γεννήσεων εκτός γάμου (Barkley, Fisher, Smallish & Fletcher, 2006). Σύμφωνα με τη Λιβανίου (2004) η αναλογία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι τρία αγόρια προς ένα κορίτσι. Συχνά περνούν αρκετά χρόνια για να διαγνωστεί το σύνδρομο και αρκετές φορές διαφορετικοί επιστήμονες καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα για το ίδιο το παιδί (Thorbrietz,2009).

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν μειωμένες προσαρμοστικές ικανότητες σε σχέση με άλλα παιδιά. Πράγματι, τα παιδιά με απρόσεκτο ή συνδυαστικό τύπο παρουσιάζουν δυσκολίες στο σχολείο και τα παιδιά με υπερκινητικό-παρορμητικό τύπο έχουν συμπεριφορικά προβλήματα, περισσότερους τραυματισμούς και απόρριψη από το φιλικό περιβάλλον (Rinn&Reynolds,2012). Η Taurines και άλλοι ερευνητές (2010) αναφέρουν ότι η ΔΕΠ-Υ ως την παιδική ηλικία επιπλέον παρουσιάζει συμπτώματα αυτισμού και διαταραχές ύπνου, στην παιδική έως εφηβική ηλικία το παιδί έχει κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία, ενώ από την εφηβεία έως την ενηλικίωση άγχος, κατάθλιψη και διαταραχές συμπεριφοράς (Pavlidis&Giannouli,2014). Επιπροσθέτως, χαρακτηριστικό των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι ο χαμηλός αυτοέλεγχος, εξαιτίας της παρορμητικότητάς τους. Αυτό σημαίνει ότι δε συμπεριλαμβάνονται στην προσωπικότητά τους οι όροι υπευθυνότητα, εργατικότητα, μεθοδικότητα (Moffitt et al, 2011). Παράλληλα, δεν έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, με συνέπεια να μην μπορούν να ενταχθούν ομαλά σε μια ομάδα (Murray-Close,Hoza,Hinshaw&Arnold,2010) και δεν μπορούν να εξάγουν συμπεράσματα όταν αφηγούνται ιστορίες (Lorch,Milich,Flake,Ohlendorf& Little,2010).

Σημαντικοί παράγοντες της ΔΕΠ-Υ είναι οι γενετικοί και οι νευρολογικοί, όπου έρευνες έχουν δείξει μειωμένη μεταβολική δραστηριότητα γλυκόζης σε μετωπιαίες περιοχές του εγκεφάλου και μικρότερου μεγέθους κροταφικών λοβών. Επίσης, θα πρέπει να αναφερθούν οι γενετικοί παράγοντες, οι προγεννητικοί, οι τοξικοί-αλλεργικοί, οι οργανικοί και οι περιβαλλοντικοί (Παπαδάτος,2010). Παράλληλα, κάποιοι ερευνητές εξηγούν το φαινόμενο του εκνευρισμού, της ανυπομονησίας και της επιθετικότητας των παιδιών με ΔΕΠ-Υ ως έλλειψη ντοπαμίνης, για αυτό πρέπει να γίνονται επιβραβεύσεις σε αυτά μετά από κάθε επιτυχία (Thorbrietz,2009).

Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με διάσπαση προσοχής και υπερκινητικό σύνδρομο είναι σύμφωνα με Καρτασίδου (2014): α) Ανήσυχα, εσωστρεφή, δεν κάνουν υπομονή, β) Ενοχλούν τους συμμαθητές τους, γ) Δεν μπορούν να ασχοληθούν με ένα αντικείμενο για πολύ ώρα και δεν ολοκληρώνουν εργασίες ή δραστηριότητες, δ) Ξεχνούν πού έχουν τοποθετήσει αντικείμενα, ε) Η γραφή τους είναι άτσαλη, στ) Όταν διαβάζουν δυνατά μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα ένα κείμενο, ζ) Πολλά παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα δεν τα προσέχουν και τα καταστρέφουν, η) Δεν μπορούν να εκτιμήσουν τον

κίνδυνο, με αποτέλεσμα να προκαλούνται ατυχήματα.

Σύμφωνα με τα κριτήρια του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (DSM-IV) για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ το παιδί χρειάζεται να εκδηλώνει 6 ή περισσότερα συμπτώματα ή απροσεξίας ή υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας για μια χρονική περίοδο τουλάχιστον 6 μηνών και ηλικία εμφάνισης των συμπτωμάτων πριν τα 7. Παρατηρούνται 3 υποτύποι της ΔΕΠ-Υ ανάλογα με το σύνολο των συμπτωμάτων: 1) ΔΕΠ-Υ, συνδυασμένος τύπος, 2) ΔΕΠ-Υ που υπερισχύει ο απρόσεχτος τύπος, 3) ΔΕΠ-Υ που υπερισχύει ο υπερκινητικός-παρορμητικός τύπος (Heward, 2011).

Προφίλ παιδιού με ΔΕΠ-Υ

Στην περίπτωση μας έχουμε τον Χρήστο που είναι 9χρονών (Γ' τάξη δημοτικού) και έχουν παρατηρηθεί τα εξής φαινόμενα για 8μήνες στο περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας πριν τα 7 του χρόνια: α) Διασπάται εύκολα η προσοχή του (Διαβάζει και κοιτάει γύρω του αν ακούσει τον παραμικρό ήχο/κάθεται να ζωγραφίσει και σταματάει, κοιτάζοντας τους συμμαθητές του που εκτελούν άλλες δραστηριότητες), β) Του μιλάει η δασκάλα ή ο γονιός και δεν παρακολουθεί, γ) Χάνει πράγματα (μαρκαδόρους, παιχνίδια κ.α), δ) Είναι απρόσεκτος σε καθημερινές δραστηριότητες, όπως βάζει ανάποδα τα παπούτσια του, πλένει γρήγορα τα χέρια του, ξεχνάει την τσάντα του για το σχολείο, ε) Αποφεύγει να κάνει εργασίες στο σπίτι και στο σχολείο, λέγοντας ότι θα τις κάνει μετά, στ) Δεν προσέχει λεπτομέρειες όταν κάνει εργασίες (δε βάζει τόνους, μουντζουρώνει το χαρτί), ζ) Κουνά νευρικά τα πόδια του, η) Μιλά υπερβολικά, θ) Δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του, ι) Διακόπτει τους άλλους και τους ενοχλεί, ια) Σκαρφαλώνει όπου βρει χωρίς να συνειδητοποιεί τον κίνδυνο, ιβ) Δεν κάθεται πολύ ώρα στην καρέκλα του σχολείου ή στον καναπέ στο σπίτι.

Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι ο Χρήστος ανήκει στο συνδυασμένο τύπο διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα, αφού εκδηλώνονται 6 κριτήρια διάσπασης προσοχής και 6 κριτήρια υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας.

Προτεινόμενες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Πριν αναφερθούν κάποιες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις είναι σημαντικό να τονισθεί ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να βεβαιωθεί ότι πρόκειται για παιδί με ΔΕΠ-Υ και να λάβει υπόψη του και άλλους παράγοντες σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως υπερεθισμός στα μάτια και στα αυτιά από ηλεκτρονικά παιχνίδια και τηλεόραση, ασαφείς οδηγίες, δύσκολο και μη ενδιαφέρον υλικό, αργό στυλ μάθησης και συχνή αντίδραση το να μην ακούει (Καρτασίδου, 2014).

Υπάρχουν διάφοροι μέθοδοι αντιμετώπισης της ΔΕΠ-Υ. Ένας ορθός τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος είναι η ολιστική και επιστημονική προσέγγισή του μέσα από τη συνεργασία πολλών επιστημόνων, όπως εκπαιδευτικών, παιδοψυχιάτρων, παιδοψυχολόγων και κοινωνιολόγων. Η γνωσιακή συμπεριφορική θεραπεία εμπεριέχει την

εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες, τη μίμηση προτύπου, την τεχνική της επανάληψης και της συνεχούς εξάσκησης. Άλλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις είναι η μάθηση μέσω υπολογιστή, η αλληλοδιδασκαλία, η μουσικοθεραπεία, η παιχνιοθεραπεία, η πολιτισμική αγωγή (Ελληνική Εταιρεία Μελέτης, 2013).

Επιπλέον, σύμφωνα με την Καρτασίδου (2014) μπορούν να αναφερθούν δραστηριότητες που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη για την αντιμετώπιση της κατάστασης, όπως δραστηριότητες χαλάρωσης (μέθοδος *snoezelen*), συνειδητοποίησης του εαυτού, αμφιπλευρικότητας, οπτικού ελέγχου και συντονισμού, αισθητικής αγωγής, αντίληψης και οργάνωσης του χρόνου και του ρυθμού και γραφισμοί (με διάφορα εργαλεία γραφής).

Γνωστικο-συμπεριφορική θεραπεία

Μία σημαντική προσέγγιση της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής είναι η γνωστικο-συμπεριφορική θεραπεία (Pavlidis & Giannouli, 2014). Οι νόμοι του συμπεριφορισμού είναι η κλασική εξαρτημένη μάθηση (ερέθισμα-αντίδραση), η συντελεστική μάθηση (μέσω ενίσχυσης) και η μάθηση προτύπου. Σύμφωνα με τα παραπάνω συνεπάγεται η τεχνική παρέμβασης της διαφορικής ενίσχυσης. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός ενισχύει το μαθητή (εδώ τον Χρήστο) όταν θέλει να απαντήσει σε μια ερώτηση του δασκάλου και παραβλέπει σε οποιαδήποτε άλλη στιγμή. Επίσης, οι ενισχυτές μπορεί να είναι υλικοί (αυτοκόλλητα, παιχνίδια) ή κοινωνικοί-συμβολικοί-ηθικοί (έπαινοι, χαμόγελο, διακρίσεις).

Η γνωστική προσέγγιση ερμηνεύεται ως η συμπεριφορά που αλλάζει από τα γνωστικά φαινόμενα, με αποτέλεσμα όταν αυτά τροποποιούνται, παρατηρείται βελτίωση ή επιδείνωση αυτής της συμπεριφοράς. Τεχνικές παρέμβασης αποτελούν η ενίσχυση των δεξιοτήτων και η ανάπτυξη λειτουργικών σκέψεων (Χατζηχρήστου, 2009).

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται να ελέγξουν τον παρορμητισμό και την υπερκινητικότητά τους, με συνέπεια να μην μπορούν εύκολα να συνάψουν φιλικές σχέσεις με συμμαθητές τους. Οι συμπεριφορικές παρεμβάσεις βοηθούν στο να εκδηλώνουν τα παιδιά επιθυμητές συμπεριφορές, ανάλογες με το κλίμα της τάξης και το πλαίσιο συνεργασίας. Ο εκπαιδευτικός απαιτείται να διαμορφώσει ένα κατάλληλο περιβάλλον για μάθηση, όπως και στην περίπτωση του Χρήστου, ώστε να μειωθούν έτσι προβλήματα πειθαρχίας και μέσω του συμπεριφορισμού να εκμεταλλευτεί τις ευκαιρίες για αποδοτική και αποτελεσματική διδασκαλία (Κολιάδης, 2010). Ακόμη, είναι αναγκαίο ο ίδιος να ακολουθεί προγράμματα για τον έλεγχο του θυμού, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης (εξατομικευμένο πρόγραμμα). Η συνεργασία οικογένειας-εκπαιδευτικού θα βοηθήσει στη διάγνωση πρωτίστως και κατόπιν στη θεραπεία του παιδιού (Ελληνική Εταιρεία Μελέτης, 2013).

Οι Hallowell & Ratey (2003) υποστηρίζουν ότι το ίδιο το παιδί θα μπορούσε να πει στον εκπαιδευτικό πώς επιθυμεί να μάθει καλύτερα. Είναι σημαντικές οι υπομνήσεις,

η επανάληψη, οι μνημοτεχνικές, τα όρια, οι απλές οδηγίες και η δομή. Οι κανόνες καλό θα ήταν να βρίσκονται σε κοινή θέα και να είναι καθαρογραμμένοι και να υπάρχει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας στον πίνακα της τάξης ή στο θρανίο του παιδιού. Επιπλέον, χρειάζεται οπτική επαφή δάσκαλου-μαθητή (Χρήστου), το θρανίο του να είναι κοντά στην έδρα (μακριά από παράθυρο, καλοριφέρ, κατασκευές σε τοίχους και πόρτα), να εκτονώνεται έξω από την τάξη (να μεταφέρει κάτι έξω από την τάξη και να ξαναμπει), να μην έχει πολλές εργασίες για το σπίτι, να υπάρχει ένα χρονόμετρο για να μπορεί να μετράει το χρόνο του με συνέπεια να βελτιώνεται κάθε φορά και να τηρεί ένα σημειωματάριο για το σπίτι και για το σχολείο.

Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να επαινεί το Χρήστο κάθε φορά που ολοκληρώνει μια δραστηριότητα (λεκτική ενίσχυση), έτσι ώστε να συνειδητοποιήσει με τον καιρό τί πρέπει να κάνει. Όταν ο Χρήστος εκδηλώνει μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά, όπως για παράδειγμα ενοχλεί τους συμμαθητές του, τότε ο εκπαιδευτικός αρμόζει να τον αγνοήσει. Επιπλέον, χρειάζεται να απομακρύνει κανείς αντικείμενα που διασπούν την προσοχή του και να προσφέρει ενθάρρυνση και συμπαράσταση όταν ο Χρήστος νιώθει άγχος και δεν επιθυμεί να τελειώσει την εργασία του. Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διδάξει τις κοινωνικές δεξιότητες μέσα από το παιχνίδι (π.χ. παιχνίδια ρόλων), να προτείνει λύσεις σε καθημερινές καταστάσεις και σε προβλήματα που μπορεί να προκύψουν (φιλικές διαμάχες). (Κολιάδης, 2010).

Δραστηριότητα

Θέμα : Η φιλία Τομέας: κοινωνικοσυναισθηματικός

Μαθησιακή περιοχή: Τέχνες/ Γλώσσα/ Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη

Στόχος: Να επιλύουν συγκρούσεις και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση.

Υλικά μέσα: Παραμύθι «Ο Ποσειδώνας και η Φρουφρού».

Μεθοδολογία: Αρχικά, ο παιδαγωγός δίνει οδηγίες και σήματα αφύπνισης στο Χρήστο. Προσδιορίζει τους στόχους της δραστηριότητας και ρωτάει το Χρήστο αν κατάλαβε τις οδηγίες και να τις επαναλάβει. Ο παιδαγωγός διαβάζει το παραπάνω παραμύθι για μια γάτα και ένα σκύλο που έμεναν μαζί και ο σκύλος έφαγε το φαγητό της γάτας και αυτή θύμωσε και έφυγε από το σπίτι, αλλά μετά του σκύλου του έλειπε πολύ η γατούλα. Κατόπιν, μπορεί να συζητηθεί με τα παιδιά η συμπεριφορά του σκύλου, αν πρέπει να λέγονται ψέματα και να φέρονται έτσι στους φίλους τους.

Στη συνέχεια τα κορίτσια μπορούν να υποδυθούν τις γάτες και τα αγόρια τους σκύλους. Έπειτα, είναι δυνατόν να γίνει αλλαγή ρόλων και στο τέλος να τεθούν οι παρακάτω ερωτήσεις: Πώς νιώσατε σαν σκύλοι και πώς σαν γάτες; Έχετε τσακωθεί ποτέ με τους φίλους σας και για ποιο λόγο; Είπε κανείς συγγνώμη; Πόσο δύσκολο είναι να ζητάει κανείς συγγνώμη; Τέλος, τα παιδιά μπορούν να αγκαλιαστούν όλα μαζί και να ξαπλώσουν για να χαλαρώσουν. Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, δημιουργείται ένα ασφαλές

περιβάλλον μέσα στο οποίο μπορεί να επικοινωνήσει ο Χρήστος. Ο παιδαγωγός επαινεί το Χρήστο που κάθισε μαζί με τα άλλα παιδιά, εκτέλεσε τις οδηγίες και συμμετείχε στη δραστηριότητα.

Ψυχοκινητική αγωγή

Η ψυχοκινητική αγωγή μελετά τις διαταραχές της κινητικότητας σε σχέση με την ψυχική ζωή και επεμβαίνει με σκοπό την πρόληψη και τη θεραπεία ψυχοκινητικών δυσλειτουργιών (Καρτασίδου, 2004). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ διακρίνονται για το φτωχό συντονισμό κινήσεων, τις αργές αντιδράσεις στην αδρή κινητικότητα, τη δυσκολία σε δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας και δεν μπορούν να ελέγξουν τις κινητικές αντιδράσεις τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Αρχικά, ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει ασκήσεις κίνησης, ώστε να μπορέσει να «ξυπνήσει» το σώμα του Χρήστου. Έπειτα ακολουθούν αισθητηριακές ασκήσεις για να μπορέσει το παιδί να αντιληφθεί διάφορες έννοιες. Τέλος, επέρχονται οι αντιληπτικοκινητικές ασκήσεις για βελτίωση των κινητικών διανοητικών λειτουργιών (Καρτασίδου, 2004).

Η έννοια της ψυχοκινητικότητας προσεγγίζεται με τον όρο αισθητηριακή ολοκλήρωση από την αγγλόφωνη βιβλιογραφία και εκπρόσωπός της η Ayres. Ειδικότερα αναφέρεται ότι το κεντρικό νευρικό σύστημα επεξεργάζεται πληροφορίες, με αποτέλεσμα να αντιδρά το σώμα ανάλογα στο περιβάλλον το οποίο βρίσκεται, οδηγώντας το έτσι στην αισθητηριακή ολοκλήρωση (Horowitz & Rost, 2007). Χάρη σε αυτήν παιδιά χωρίς ΔΕΠ-Υ μπορούν να παίζουν, να κάνουν φίλους, να λάβουν γνώσεις και να καταλαβαίνουν τον κίνδυνο. Η αισθητηριακή ολοκλήρωση αναπτύσσεται μέσω των αισθήσεων (αφή, ακοή, γεύση, όραση, όσφρηση), της κίνησης, της ισορροπίας και την αίσθηση της βαρύτητας (Blanche, 2002).

Το πρόγραμμα που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι εξατομικευμένο, μπορεί και όχι και στόχος του είναι να ανακαλυφθούν τα αίτια που οδηγούν στη δυσκολία της δραστηριότητας. Καλό θα ήταν να υπάρχει κάποιος εξειδικευμένος χώρος με διάφορα υλικά, όπως κορίνες, μπάλες, τσουλήθρες, σανίδες ισορροπίας, τραμπολίνο, τούνελ, ποδήλατο κ.α. Αξιοσημείωτο ότι οι κουνιστές καρέκλες βοηθάνε στην ανάγνωση βιβλίων (Elbasan, 2012). Η παρέμβαση της αισθητηριακής ολοκλήρωσης βοηθά τα παιδιά να βελτιώσουν λειτουργίες, όπως η ισορροπία, η εγρήγορση, η αδρή και η λεπτή κινητικότητα και καθημερινές δραστηριότητες. Συνήθως, αποτελούν συμπληρωματική παρέμβαση και δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνες τους (Edelson, Kayihan & Duzgun, 1999). Ωστόσο, δεν απαιτείται εξειδικευμένος καθηγητής, καθώς κάθε παιδαγωγός είναι εκπαιδευμένος για τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Συνοπτικά, μπορεί να τονιστεί ότι υπάρχουν τρεις τομείς και πάνω σε αυτούς θα κινηθεί ο εκπαιδευτικός. Στον αισθησιοκινητικό τομέα ο Χρήστος με διάφορα υλικά θα βιώσει τις σωματικές αισθήσεις και τις συναισθηματικές καταστάσεις. Το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων ανακαλύπτεται στο συμβολικό τομέα και στον εποικοδομητικό τομέα διακρίνει κανείς τη νοητική αναπαράσταση. Στο τέλος του προγράμματος μπορεί

το παιδί να ασχοληθεί λόγω χάρη με ζωγραφική ή ανάγνωση παραμυθιού, ώστε να υπάρξει αποθεραπεία και χαλάρωση. Σημαντικό γεγονός αποτελεί η συνεργασία εκπαιδευτικού-παιδιού, διότι αρμόζει να υπάρχει επικοινωνία για να επέλθει η δημιουργικότητα.

Επισημαίνεται ότι ο ψυχοκινητικός τομέας διαχωρίζεται σε ενότητες οι οποίες είναι: γνωστικό σχήμα του σώματος, αμφιπλευρικήτητα, λεπτή κινητικότητα, αντίληψη και οργάνωση του χώρου, του χρόνου και του ρυθμού. Η πρώτη ενότητα μαθαίνει στα παιδιά να ελέγχουν τη δύναμή τους και γενικότερα έρχονται σε επαφή με το σώμα τους μέσα από ελεύθερες ή οργανωμένες δραστηριότητες για το σώμα, με μιμήσεις μέσα από όλα τα μέρη του σώματος και συντονισμό κινήσεων. Στην αμφιπλευρικήτητα, το παιδί γνωρίζει τις δύο πλευρές του σώματός του σε διάφορα επίπεδα και συνειδητοποιεί την επικρατέστερη, ενώ στη λεπτή κινητικότητα το παιδί προσπαθεί να αποκτήσει έλεγχο των λεπτών κινήσεων των χεριών. Τέλος, στην αντίληψη και οργάνωση του χώρου, χρόνου και ρυθμού το παιδί θα αντιληφθεί το σώμα του σε σχέση με το χώρο και θα γνωρίσει χωρο-χρονικές έννοιες.

Κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει η στάση του εκπαιδευτικού που θα σχεδιάσει τις ψυχοκινητικές δραστηριότητες βασιζόμενη στη θεωρία του Pestalozzi με «καρδιά, νου και χέρι», θα προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών και θα προάγει την ένταξη. Σημαντικό πλεονέκτημα της ψυχοκινητικής αγωγής είναι η συνεκπαίδευση που μπορεί να υπάρχει με αποτέλεσμα την αυτοπραγμάτωση και την ομαδικότητα (Καρτασίδου, 2004).

Δραστηριότητα

Θέμα: Σαπουνόφουσκες/μπαλάκια/πανιά Τομέας: κοινωνικοσυναισθηματικός

Μαθησιακή περιοχή : Φυσική αγωγή/ Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη

Στόχος: Να μάθει το παιδί να μοιράζεται τα παιχνίδια του, να δέχεται τον κανόνα «η σειρά σου-η σειρά μου» και να αναπτύξει τη λεπτή/αδρή κινητικότητα.

Υλικά μέσα: Το κυλινδρικό δοχείο με το σαπουνόνερο και το ειδικό του πώμα με το συρματόσχοινο

Μεθοδολογία: Ο παιδαγωγός μαζί με το Χρήστο μπορεί να κάνει μια λίστα, ώστε να βρουν μαζί τί απαιτείται για αυτήν τη δραστηριότητα. Στη συνέχεια ο πρώτος χρησιμοποιεί το κυλινδρικό δοχείο με το σαπουνόνερο και το ειδικό του πώμα με το συρματόσχοινο και κάνει σαπουνόφουσκες. Εξηγεί τις οδηγίες του παιχνιδιού και καλεί με τη σειρά τα παιδιά να σηκωθούν και να προσπαθήσουν να τις σκάσουν. Ο Χρήστος σαν βοηθός μπορεί στην αρχή να δίνει στον κάθε μαθητή το δοχείο με τη σειρά. Στη συνέχεια δίνει και στο Χρήστο να κάνει σαπουνόφουσκες. Στη συνέχεια, μπορεί ο εκπαιδευτικός να καλέσει ξανά τα παιδιά με τη σειρά ένα -ένα και κάποιο άλλο παιδί να τις σκάει (π.χ. ο Χρήστος). Για την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας, μπορεί ο

εκπαιδευτικός να τοποθετεί τις φούσκες σε ένα επίπεδο μέρος (πάνω στο τραπέζι) και τα παιδιά να προσπαθήσουν να τις σκάσουν κάθε φορά με διαφορετικό δάχτυλο. Επίσης, με μπαλάκια μπορούν να δοκιμάσουν να σκάσουν τις φούσκες και με τα πανιά να προσπαθήσουν να τις καλύψουν. Για να δυσκολέψει κανείς το παιχνίδι μπορεί να τοποθετήσει στο χώρο κορίνες ή καρέκλες, ώστε παράλληλα να προσπαθούν να προσανατολιστούν στο χώρο και να μπορέσουν να αποφύγουν τα εμπόδια.

Συζήτηση

Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός που αναφέρει μια έρευνα των Blotnicky-Gallant και των συνεργατών του (2015) ότι οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν τα συμπτώματα της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής, αλλά δεν είχαν γνώσεις στην αντιμετώπισή της και συστάθηκε περαιτέρω εκπαίδευση των εκπαιδευτικών βασισμένη σε αυτό. Ταυτόχρονα, ισχυρίστηκαν ότι η διαχείριση της συμπεριφοράς παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι δύσκολη (Kos, 2008) και οι συμπεριφορές τους έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην τάξη και στις φιλίες τους (Ohan, Visser, Strain, & Allen, 2011). Μια άλλη έρευνα αναφέρει ότι όσο πιο νωρίς αναγνωριστούν τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, τόσο μεγαλύτερες οι πιθανότητες καλύτερης μεταχείρισής της με θεραπευτικές οδηγίες ή άλλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, εμποδίζοντας αρνητικές επιπτώσεις στο μέλλον (Taanila et al, 2014).

Οι παρεμβάσεις δασκάλων και γονέων σε τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς καλό θα ήταν να γίνονται συχνά μέσα από ανατροφοδοτήσεις, ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς, αποφυγή προσωπικής εμπλοκής και θυμού και προσπάθεια κατανόησης της εκδήλωσης αυτών των χαρακτηριστικών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Ο συνδυασμός ψυχολογικών παρεμβάσεων έχει θετικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση της διαταραχής. Ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να έχει τα θεμιτά αποτελέσματα σε ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ θα πρέπει να αξιολογήσει πρώτα τις ικανότητες του μαθητή, να επιλέξει τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις και να ακολουθήσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα (Κολιάδης, 2010). Έτσι έγινε και στην περίπτωση του Χρήστου, καθώς εντοπίστηκαν πρώτα οι δυσκολίες του και κατόπιν εφαρμόστηκαν κατάλληλες στρατηγικές παρεμβάσεις.

Η Ψυχολογία και η Ψυχιατρική είναι επιστήμες που τροποποιούνται συνέχεια, καθώς μέσω ερευνών μεταβάλλονται τα δεδομένα τους. Η πρόοδος αυτών θα βοηθήσει και τους επιστήμονες στο χώρο της εκπαίδευσης να εντρυφήσουν και να ενημερωθούν για τα νέα δεδομένα. Αυτό που απαιτείται είναι να γίνει και στην Ελλάδα μια εκτίμηση του προβλήματος, διότι δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες, ώστε να δίνουν επαρκή στοιχεία και να μπορέσουν στη συνέχεια να ενημερωθούν οι πολίτες της για πρόληψη και αντιμετώπιση του συνδρόμου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Barkley, R. A., Fisher, M., Smallish, L., & Fletcher, K. (2006). Young adult follow-up of hyperactive children: Adaptive functioning in major life activities. *Journal of the*

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 45, 192-202.

Blanche, E.I. (2002). «Observations Based on Sensory Integration Theory». *American Journal of Occupational Therapy*, 66(6), 691–698.

Blotnicky-Gallant, P., Martin C., McGonnell, M., Corkum, P. (2015). Nova Scotia Teachers' ADHD Knowledge, Beliefs, and Classroom Management Practices. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(1,) 3 –21.

Chatzichristou, Ch. (2009). *Eisagogi sti scholiki psychologia*. Athina: Ellinika Grammata

Edelson, S.M., Edelson, G.M., Kerr, D.C.R., Grandin, T. (1999). Behavioral and Physiological Effects of Deep Pressure on Children With Autism: A Pilot Study Evaluating the Efficacy of Grandin's Hug Machine. *American Journal of Occupational Therapy*, 53, 145-152.

Elbasan, B., Kayıhan, H., Duzgun, I. (2014). Sensory integration and activities of daily living in children with developmental coordination disorder. *Italian Journal of Pediatrics*, 38(14).

Elliniki Etaireia Meletis (2013). *Diatarachi Elleimmatikis Prosochis-Yperkinitikotita. Odigies gia Ekpaideftikous*. Anaktithike 10 Dekemvriou, 2016, apo <http://www.noesi.gr/sites/default/files/books/depy-odigos-gia-ekpaideftikous-2013.pdf>.

Hallowell, E.M. & Ratey, J. (2003). *Zontas me ti Diaspasi*. Athina: Elliniki Paideia

Heward, W.L. (2011). *Paidia me eidikes anagkes. Mia eisagogi stin Eidiki Ekpaidefsi*. A. Davazoglou & K. Kokkinos (epim.), (Ch. Lymperopoulou, metafr.). Athina: Topos.

Horowitz, L. & Rost, C (2007). *Helping hyperactive kids-a sensory integration approach*. USA: Hunder House Publishers.

Kakouros, E. & Maniadaki, K. (2006). *Psychopathologia paidion kai efivon*. Athina: Dardanos.

Kartasidou, L. (2004). *Mathisi meso Kinisis*. Thessaloniki: Panepistimio Make-donias.

Koliadis, E. (2010). *Symperifora sto scholeio*. Athina: Grigori.

Kos, J. (2008). What do teachers know, think and intend to do about ADHD? Teaching and learning and leadership. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Göteborg, Sweden. Ανακτήθηκε από 5 Δεκεμβρίου, 2016 από http://research.acer.edu.au/tll_misc/9.

Livaniou, E. (2004). *Mathisiakes Dyskolies kai provlimata symperiforas stin ka-noniki taxi*. Athina: Kedro

Lorch, E.P., Milich, R., Flake, R.A., Ohlendorf, J., Little, S. (2010). A Developmental Examination of Story Recall and Coherence Among Children with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(3), 291-301.

Mofitt, T.E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B.W., Ross, S., Sears, M.R., Thomson, W.M., Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 108 (7), 2693-2698.

Murray-Close, D., Hoza, B., Hinshaw, S.P., L., Arnold, E. (2010). Developmental processes in peer problems of children with attention-deficit/hyperactivity disorder in The Multimodal Treatment Study of Children With ADHD: Developmental cascades and vicious cycles. *Development and Psychopathology*. 22(4), 785-802.

Ohan, J. L., Visser, T. A. W., Strain, M. C., & Allen, L. (2011). Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label "ADHD." *Journal of School Psychology*, 49, 81-105.

Papadatos, G. (2010). *Psychikes Diataraches kai Mathisiakes dyskolies paidion kai e-fivon*. Athina: Gutenberg.

Pavlidis, G. T., & Giannouli, V. (2014). Linking ADHD–Dyslexia and specific learning difficulties. *The Sage handbook of emotional and behavioral difficulties*, 221-235.

Polanczyk, G.V., Willcutt, E.G., Salum, G.A., Kieling, C., Rohde, L.A (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology*, 43(2), 434–442.

Rafalovich, A. (2004). Framing ADHD Children. Oxford: Lexington Books.

Rinn, A.N. & Reynolds, M.J. (2012). Overexcitabilities and ADHD in the Gifted: An examination. *Roeper Review*, 34(1), 38-45.

Taanila, A., Ebeling, H., Tiihala, M., Kaakinen, M., Moilanen, I., Hurtig, T., Yliherva, A. (2014). Association Between Childhood Specific Learning Difficulties and School Performance in Adolescents With And Without ADHD Symptoms: A 16-Year Follow-Up. *Journal of Attention Disorders*, 18(1), 61–72.

Taurines, R., Schmitt, J., Renner, T., Conner-Curtis, A., Warnke, A., Romanos, M. (2010). Developmental comorbidity in attention-deficit hyperactivity disorder. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorder*, 2(4), 267-289.

Thorbriez, P. (2009). Sygkentrosi. Athina: Aerostato. .

Νευροπλαστικότητα και παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Πρώιμη εκπαιδευτική παρέμβαση

Τριανταφύλλου Έλενα

Π.Ε.60, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Μ.Εδ), Υπ. Διδάκτορας Παν. Ιωαννίνων

Περίληψη

Οι πρόσφατες έρευνες για τη νευροπλαστικότητα του εγκεφάλου, εστιάζουν στην ικανότητά του να αναδιαμορφώνει ή και να αναγεννά τους νευρώνες και τις συναπτικές συνδέσεις μεταξύ τους αλλά και να "κλαδεύει" ότι από αυτά δεν τον εξυπηρετούν πια. Αυτή η νευροπλαστική ιδιότητα του εγκεφάλου, προκύπτει ως απάντηση στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος ή σε μία βλάβη και διαταραχή που συνέβη ή προϋπήρχε και παρέχει ενθαρρυντικές προοπτικές για τις πρώιμες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ΔΑΦ αποτελεί μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, τα ευρήματα δείχνουν ότι η πρώιμη εκπαιδευτική παρέμβαση μπορεί να βελτιώσει τα ελλείμματα που προκύπτουν, βάσει της νευροπλαστικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: νευροπλαστικότητα, ΔΑΦ, πρώιμη εκπαιδευτική παρέμβαση

Neuroplasticity and children with Autism Spectrum Disorder: early educational intervention

Triantafyllou Elena, Preschool teacher, Special education (M.Ed) , PhD. candidate, University of Ioannina

Abstract

Recent research on the brain's neuroplasticity focuses on its ability to remodel or regenerate neurons and the synaptic connections between them and to "prune" those that no longer serve it. This neuroplastic property of the brain arises in response to environmental stimuli or to a damage and disorder that occurred or previously existed and provides encouraging perspectives for the first educational interventions in children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Considering that ASD is a neurodevelopmental disorder, findings suggest that early educational intervention can ameliorate resulting deficits based on neuroplasticity.

Key-words: neuroplasticity, A.S.D., early educational intervention

Νευροπλαστικότητα ή πλαστικότητα εγκεφάλου

Ως πλαστικότητα του εγκεφάλου (brain plasticity) ορίζεται η ικανότητα που διαθέτει ο εγκέφαλος να αλλάζει τόσο τη δομή όσο και τη λειτουργία του ως απάντηση στα ερεθίσματα που λαμβάνει μέσω της μάθησης και της εμπειρίας ή ως απάντηση σε μία βλάβη που προέκυψε ή προϋπήρχε (Dawson G.,2008). Ο όρος «πλαστικότητα» έχει ελληνική ρίζα, και προέρχεται από την ελληνική λέξη «πλαστικός», που σημαίνει αυτός που μπορεί να μορφοποιηθεί, να σχηματιστεί (Mateos-Aparicio P and Rodríguez-Moreno A, 2019). Η πλαστικότητα αφορά αλλαγές που συμβαίνουν σε διαφορετικά

επίπεδα στο κεντρικό νευρικό σύστημα: μοριακές δομές, αλλαγές στη γονιδιακή έκφραση και στη συμπεριφορά. Η νευροπλαστικότητα εκδηλώνεται τόσο μέσω της παραγωγής (νευρογένεση) ή της διαγραφής νευρώνων που συνιστούν τα δομικά στοιχεία του εγκεφάλου τους, όσο και μέσω της ενίσχυσης ή του «κλαδέματος» των νευρικών συνάψεων που συνδέουν τους νευρώνες (Kolb, B., Gibb R., 2011), ανάλογα με τις ανάγκες που εξυπηρετούνται.

Συναπτική πλαστικότητα και μάθηση

Μέσω των ερεθισμάτων που λαμβάνει ο εγκέφαλος από το περιβάλλον, δημιουργεί μια σειρά νευρικών συνδέσεων. Αυτές οι νευρικές συνδέσεις ή νευρικά κυκλώματα ή συνάψεις, μοιάζουν με διαδρομές που βοηθούν την ενδο-επικοινωνία των νευρώνων. Αυτά τα νευρικά κυκλώματα είναι αποτέλεσμα της μάθησης και της εμπειρίας και μπορούν να αναγεννιούνται αλλά και να ενισχύονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου μέσω της απόκτησης νέων γνώσεων. Για παράδειγμα, στην προσπάθεια να μάθει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας τη λέξη «χελιδόνι», δημιουργούνται νέες συνδέσεις μεταξύ ορισμένων νευρώνων. Ως αποτέλεσμα, οι νευρώνες στον οπτικό φλοιό, καθορίζουν το χρώμα του πτηνού, στον ακουστικό φλοιό καθορίζουν τον ήχο του και άλλοι το όνομα του. Μέσω της επανάληψης της νέας γνώσης, βελτιώνεται η συναπτική διαβίβαση και η γνώση εγκαθιδρύεται (Kolb, B. Gibb R., 2011).

Συναπτικές συνδέσεις στα πρώτα χρόνια της ζωής

Κατά την περίοδο της βρεφικής ηλικίας, ο αριθμός των συναπτικών συνδέσεων πραγματοποιείται με ιλιγγιώδη ρυθμό. Αυτό συμβαίνει, καθώς σε αυτή την ηλικία κάθε νευρώνας που ωριμάζει, δημιουργεί πολλαπλούς κλάδους με τους άλλους νευρώνες και έτσι οι συναπτικές επαφές τους αυξάνονται. Ήδη από τη γέννηση, το νεογέννητο έχει πάνω από 100 δισεκατομμύρια νευρώνες και κάθε ένας από αυτούς αποτελείται από 2.500 συνάψεις, ενώ μόλις το παιδί φτάσει στα 3 έτη ο εγκέφαλος του έχει αναπτύξει 15.000 συνάψεις σε κάθε νευρώνα (Kolb B., Gibb R., 2011). Στην πορεία της ανάπτυξης του παιδιού, πραγματοποιείται επίσης και το νευρικό κλάδεμα, κατά το οποίο ορισμένες συνάψεις που δεν χρησιμοποιούνται πια διαγράφονται, ενώ όσες χρησιμοποιούνται συχνά ενισχύονται (Zukerman W., Purcell, A., 2011). Είναι γεγονός πως τα παιδιά διαθέτουν μια πιο ενισχυμένη ικανότητα για πλαστικότητα σε σύγκριση με τους ενήλικες. Γι αυτό το λόγο μαθαίνουν ευκολότερα, ειδικά σε μικρή ηλικία, ενώ αναρρώνουν και γρηγορότερα από εγκεφαλικούς τραυματισμούς (Johnston, V.M., 2004). Έτσι, η πρώιμη παιδική ηλικία έως και τα έξι έτη, συνιστά την κρίσιμότερη περίοδο της ανάπτυξης του εγκεφάλου, καθώς σύμφωνα με το National Institute of Mental Health (2001), όπως αναφέρει ο Landy (2009), συντελείται το 95% της διάρθρωσης της εγκεφαλικής δομής του παιδιού.

Νευρική πλαστικότητα και αποκατάσταση

Η πλαστικότητα του εγκεφάλου, συμβαίνει σε όλους τους υγιείς ανθρώπους, των οποίων η ανάπτυξη βαίνει ομαλώς. Ωστόσο, η πλαστικότητα δεν προκύπτει μόνο ως απάντηση στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αλλά αφορά και την ικανότητα του

εγκεφάλου να προσαρμοστεί σε βλάβες και διαταραχές που έχουν προκύψει ή που υπήρχαν, ανακατασκευάζοντας τη δομή και τη λειτουργία του, προκειμένου να τις ανακτήσει ή να τις περιορίσει. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μπορούν να μειωθούν τα συμπτώματα που προκαλούνται από ασθένειες όπως σκλήρυνση κατά πλάκας, Parkinson, γνωστική βλάβη, νόσο του Αλτσχάιμερ, δυσλεξία, αϋπνία ενηλίκων, παιδική αϋπνία, ΔΕΠ-Υ, αλλά και τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Dawson G., 2008, Calderoni et al., 2016). Αυτή η αναδιάρθρωση πραγματοποιείται μέσω της δημιουργίας μιας εναλλακτικής νευρικής οδού και ταυτόχρονα της διαγραφής του κατεστραμμένου νευρώνα ή μέσω του σχηματισμού μιας νέας οδού μεταξύ ενεργών νευρώνων. Γι αυτό το λόγο, η πλαστικότητα είναι βαρύνουσας σημασίας στην τροποποίηση καταστάσεων συμπεριφοράς (Mateos-Aparicio P. and Rodríguez-Moreno A, 2019). Η αναπροσαρμογή μπορεί να γίνει ακόμα αποτελεσματικότερη μέσω της πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης, όπου μπορούν να δοθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα με σκοπό την ενίσχυση συγκεκριμένων συνάψεων που εξυπηρετούν τη λειτουργικότητα του ατόμου (Dawson G., 2008).

Πρώιμη εκπαιδευτική παρέμβαση σε παιδιά με ΔΑΦ

Ο αυτισμός αποτελεί μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή την οποία ερευνητικά δεδομένα την αναδεικνύουν ως την ταχύτερα αναπτυσσόμενη. Έχει ως αιτία την δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, με έρευνες να την καταδεικνύουν-κυρίως-ως γενετικά προδιαγεγραμμένη (Hyman SL et al., 2020). Δεδομένου ότι αποτελεί μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή που προσβάλλει το κεντρικό νευρικό σύστημα, υφίσταται αλλοίωση της δομής του εγκεφάλου (Conti E. et al, 2015), κάνοντας τον να αποκλίνει από την τροχιά της τυπικής ανάπτυξης. Αυτή η απόκλιση εκτείνεται σε περισσότερες από μία περιοχές ανάπτυξης ταυτόχρονα, γι' αυτό και καλείται ως διάχυτη νευροαναπτυξιακή διαταραχή. Τα βασικά ελλείμματα εντοπίζονται στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά και στα περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα πρότυπα συμπεριφοράς (CDC, 2020). Ακολουθεί το άτομο δια βίου και παρότι αρχίζει να παρατηρείται στη νηπιακή ηλικία, συνεχίζει να αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής και μέχρι τώρα δεν θεραπεύεται εξ ολοκλήρου (Polyak, T., et al., 2015). Στόχος όλων των σύγχρονων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων είναι η βελτίωση της λειτουργικότητας, των δεξιοτήτων και της ποιότητας ζωής των ατόμων με ΔΑΦ (Hamadneh Sh. et.al., 2019).

Λαμβάνοντας υπόψη τη λειτουργία της νευροπλαστικότητας κατά την πρώιμη ηλικιακή φάση, καθίσταται εύλογο πώς η πρώιμη παρέμβαση μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στη μείωση των συμπτωμάτων. Μάλιστα, σε μία ανασκόπηση έξι ερευνών που αφορούσαν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε άτομα με ΔΑΦ, απεικονίστηκε με μαγνητική τομογραφία η εγκεφαλική δομή πριν και μετά την παρέμβαση. Η ανασκόπηση έδειξε ότι υπήρξαν δομικές και λειτουργικές αλλαγές στον εγκέφαλο μετά από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και ότι αυτές οι αλλαγές είναι περισσότερο επιτεύξιμες κατά την πρώιμη ηλικιακή περίοδο, χωρίς να μειώνεται η σημαντικότητα της σχολικής ηλικίας και της ενηλικίωσης για δομικές και λειτουργικές τροποποιήσεις. Έτσι, παρά τους περιορισμούς της έρευνας, τα στοιχεία συνηγορούν ότι η πρώιμη παρέμβαση, μπορεί

να μετριάσει τη σοβαρότητα των κύριων συμπτωμάτων του αυτισμού, να βελτιώσει μακροπρόθεσμα τη λειτουργικότητα του ατόμου και να αντιστρέψει μερικά από τα ελλείμματα (Calderoni S. et. al, 2016).

Συμπεράσματα

Οι έρευνες για τη νευροπλαστικότητα φαίνονται ενθαρρυντικές υπό το πρίσμα των πρώιμων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Εύλογα ωστόσο απορρέει το ερώτημα εάν ο εγκέφαλος μπορεί να αλλάξει κάθε φορά που μαθαίνει κάτι νέο. Τα ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν στο ότι ο εγκέφαλος θα ενσωματώσει τελικά τις νέες γνώσεις και θα αναδιαρθρωθεί βάσει αυτών, εφόσον αυτές εξυπηρετούν τη βελτίωση της συμπεριφοράς. Η μάθηση δηλαδή θα πρέπει να έχει θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά, να εξασφαλίζει με άλλα λόγια τη λειτουργική ζωή του ατόμου. Μόνο τότε ενσωματώνεται η νέα γνώση και ο εγκέφαλος αναδιαρθρώνεται.

Σημαντικό ρόλο στην αφομοίωση παίζει ο βαθμός που θα συμμετέχει ο μαθητής, δηλαδή το πόσο διαδραστικές θα είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας καθώς και η ενίσχυση που θα του δοθεί κατά την υιοθέτηση των νέων τρόπων συμπεριφοράς. Τα διαδραστικά παιχνίδια και η παροχή κινήτρων για μάθηση, παρακινούν τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά και ωθούν την τροποποίηση του εγκεφάλου. Η γνωστική εκπαίδευση και ειδικά η πρώιμη εκπαιδευτική παρέμβαση, συνιστούν προκλήσεις για την πλαστικότητα του εγκεφάλου, αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα των στόχων που θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kolb et al., 2011).

Βιβλιογραφία

- Andrew, P., Richard, M. K., Santhosh, G. (2015). Comorbidity of intellectual disability confounds ascertainment of autism: implications for genetic diagnosis. *American Journal of medical genetics*, 168 (7): 600-608. <https://doi.org/10.1002/ajmg.b.32338>
- Calderoni, S., Billeci, L., Narzisi, A., Retico, A. Muratoni, F., (2016). Rehabilitative Interventions and Brain Plasticity in Autism Spectrum Disorders: Focus on MRI-Based Studies. *Frontiers in Neuroscience*. <https://doi.org/10.3389/fnins.2016.00139>
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2020). Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 Years — Early Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, Six Sites, United States, 2016. *Surveill Summ*; 69(3), 1-11.
- Conti, E., Calderoni, S., Marchi, V., Muratori, F., Cioni, G., and Guzzetta, A. (2015). The first 1000 days of the autistic brain: a systematic review of diffusion imaging studies. *Front. Hum. Neurosci.* 9:159. doi: 10.3389/fnhum.2015.00159

- Dawson, G., (2008). Early behavioral intervention brain plasticity and prevention Of Autism Spectrum Disorder. *Development and Psychotherapy* 20(3), 775-803. doi: <https://doi.org/10.1017/S0954579408000370>, Published online by Cambridge University Press
- Hamadneh Sh, Alazzam M, Kassab M, Barahmeh S. (2019). Evaluation of Intervention Programs for Children with Autism. *Int J Pediatr*, 7(4): 41-47. DOI: 10.22038/ijp.2019.37117.3234
- Hyman SL, Levy SE, Myers SM, AAP COUNCIL ON CHILDREN WITH DISABILITIES, SECTION ON DEVELOPMENTAL AND BEHAVIORAL PEDIATRICS. (2020). Identification, Evaluation, and Management of Children With Autism Spectrum Disorder. *Pediatrics*, 145(1), Article e20193447. DOI: 10.1542/peds.2019-3447
- Kolb, B., Gibb R. (2011). Brain Plasticity and Behavior in the Developing Brain. *Journal of the Canadian Academy of child and Adolescent Psychiatry* 20(4): 265-276
- Kolb, B., Mohamed, A., & Gibb, R., (2011). Searching for factors underlying cerebral plasticity in the normal and injured brain. *Journal of communication disorders*, 44(5):503-14. doi: 10.1016/j.jcomdis.2011.04.007.
- Landy S. (2009). *Pathways to competence encourage healthy social and emotional development in Young Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing
- Mateos-Aparicio P and Rodríguez-Moreno A (2019). The Impact of Studying Brain Plasticity. *Front. Cell. Neurosci.* 13:66. doi: 10.3389/fncel.2019.00066
- Zukerman W., Purcell A., (2011, August, 20). Brain's synaptic pruning continues into your 20s. *The New Scientist*, 211(2826):9-9 DOI: 10.1016/S0262-4079(11)61994-5

Οι κοινωνικές ιστορίες ως διδακτικό εργαλείο εκπαίδευσης παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Τριανταφύλλου Έλενα,
Π.Ε.60, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Μ.Εδ), Υπ. Διδάκτορας Παν. Ιωαννίνων

Περίληψη

Στο συγκεκριμένο άρθρο γίνεται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση προκειμένου να αναδειχθεί η σημασία των κοινωνικών ιστοριών, ως μιας σύγχρονης διδακτικής μεθόδου για την εκπαίδευση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στο σημασιολογικό περιεχόμενο του όρου «κοινωνικές ιστορίες», ο οποίος εισήχθη από την Carol Gray τη δεκαετία 1990. Στη συνέχεια, περιγράφονται τα ελλείμματα της διαταραχής και στο πώς οι κοινωνικές ιστορίες βοηθούν τα άτομα με ΔΑΦ να τα διαχειριστούν. Έπειτα, γίνεται λόγος για το σκοπό και τους στόχους κάθε κοινωνικής ιστορίας, που συγκλίνουν στην κοινωνική προσαρμογή του ατόμου με ΔΑΦ. Ακόμα, περιγράφονται οι τρόποι παρουσίασης των κοινωνικών ιστοριών στο σχολείο, προκειμένου να είναι αποτελεσματική. Τέλος, επεξηγείται η διαδικασία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς της.

Λέξεις-κλειδιά: Κοινωνικές Ιστορίες, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), κοινωνική προσαρμογή

Social stories as a teaching tool for the education of children with Autism Spectrum Disorder

Triantafyllou Elena
Preschool teacher, Special education (M.Ed), PhD. candidate, University of Ioannina

Abstract

In this particular article, a bibliographic review is carried out in order to highlight the importance of social stories, as a modern teaching method for the training of social and emotional skills of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Specifically, reference is made to the semantic content of the term "social stories", which was introduced by Carol Gray in 1990. Next, the deficits of the disorder are described and how social stories help people with ASD manage them. Then, there is talk about the purpose and goals of each social story, which converge on the social adaptation of the person with ASD. Also, the ways of presenting social stories at school are described, in order to be effective. Finally, the process of evaluating its effectiveness is explained.

Key-words: Social Histories, Autism Spectrum Disorder (ASD), social adaptation

Εισαγωγή

Οι Κοινωνικές ιστορίες, εμφανίστηκαν το 1991, ως διδακτικό εργαλείο κοινωνικής μάθησης για τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος έχοντας εμπνευστή τους την Carol Gray (Gray, 1998, N.A.S.,2018). Συνιστούν σύντομες περιγραφές μιας έννοιας, δεξιότητας, μίας κοινωνικής κατάστασης, ή ενός γεγονότος και λειτουργικών τρόπων κοινωνικής προσαρμογής (Γελαστοπούλου, Μ. & Παπαμιχαλοπούλου Ε.,2020).

Τα ερευνητικά δεδομένα πιστοποιούν πώς οι κοινωνικές ιστορίες έχουν θετικά αποτελέσματα στα παιδιά με αυτισμό, γι αυτό και χρησιμοποιούνται ολοένα και περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς και τους θεραπευτές (Karal & Woife,2018). Εκτός όμως από τα ευεργετικά αποτελέσματα στα παιδιά με ΔΑΦ, οι σύγχρονες έρευνες τεκμηριώνουν πώς οι κοινωνικές ιστορίες είναι αποτελεσματικές και στην εκπαίδευση μαθητών με νοητική υστέρηση, επικοινωνιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, αλλά και σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Smith, 2016).

Τα χαρακτηριστικά της ΔΑΦ και η συνεισφορά των κοινωνικών ιστοριών

Γνωρίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, οι κοινωνικές ιστορίες προσαρμόζονται σε αυτά τα χαρακτηριστικά και αποτελούν πλέον μια σύγχρονη προσέγγιση για την εκπαίδευση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων αλλά και για την εκμάθηση λειτουργικών τρόπων συμπεριφοράς.

Ένα βασικό έλλειμμα των παιδιών με ΔΑΦ είναι αυτό της Θεωρίας του Νου. Σύμφωνα με αυτή, τα παιδιά με ΔΑΦ δεν μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα, τις επιθυμίες, τις πεποιθήσεις, τις προσδοκίες και όλο τον εσωτερικό κόσμο, τόσο των άλλων, όσο και το δικό τους και έτσι αδυνατούν να προβλέψουν τη μελλοντική τους συμπεριφορά. Ωστόσο, μέσα από τις κοινωνικές ιστορίες παρουσιάζονται οι σκέψεις, τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές των άλλων και γνωρίζοντας τα, τα παιδιά μπορούν να προβλέψουν τις πράξεις και τις προθέσεις τους, με αποτέλεσμα να μπορούν να προσαρμόζονται με ασφάλεια στο κοινωνικό περιβάλλον (Γελαστοπούλου, Μ. & Παπαμιχαλοπούλου Ε,2020).

Επιπλέον, μία ακόμη δυσκολία για τα άτομα με ΔΑΦ εντοπίζεται στην κεντρική συνοχή, δηλαδή στο να επεξεργαστούν και να εντοπίσουν το συνολικό νόημα των πληροφοριών που τους δίνονται εντός ενός κοινωνικού πλαισίου (Δίπλα, 2012). Οι κοινωνικές ιστορίες παρουσιάζουν το περιεχόμενο, βήμα-βήμα, με έναν σταθερό και δομημένο τρόπο, μέσα από οπτικοποιημένο υλικό, δίνοντας έμφαση στη λεπτομέρεια, κάτι που διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών με ΔΑΦ.

Η απλότητα και η σαφήνεια των κοινωνικών ιστοριών, έχει αποδειχθεί ότι έχουν νόημα για κάποιο άτομο με ΔΑΦ, αφού το γεγονός παρουσιάζεται μέσα από τα δικά του μάτια (Gray, 2022). Επίσης, οι κοινωνικές ιστορίες έχουν προβλεπτικό χαρακτήρα, κάτι που έχει ανάγκη το άτομο με ΔΑΦ για να νιώθει ασφάλεια (N.A.S.,2018).

Σκοπός και στόχοι της κοινωνικής ιστορίας

Σκοπός κάθε κοινωνικής ιστορίας είναι να βοηθήσει τα άτομα με ΔΑΦ στην κοινωνική τους προσαρμογή, δηλαδή στο να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο γύρω τους, να τον ερμηνεύσουν και έτσι να προσαρμοστούν ευκολότερα σε αυτόν. Οι πληροφορίες που παρέχονται για μια συγκεκριμένη κατάσταση, βελτιώνουν δεξιότητες που αφορούν τη δομή της ζωής (Δεξιότητες Ζωής-life skills) και έτσι μειώνεται το άγχος τους (Attwood,1998). Οι κοινωνικές ιστορίες, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης (π.χ. πλύσιμο χεριών), την βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων (μαθαίνω να χαιρετάω, μαθαίνω να περιμένω), την ενίσχυση ακαδημαϊκών ικανοτήτων, τη διαμόρφωση συμπεριφορών ρουτίνας (μαθαίνω να κάθομαι στην παρεούλα του νηπιαγωγείου), την διαχείριση των αλλαγών στη ρουτίνα αλλά και των απροσδόκητων ή οδυνηρών γεγονότων (π.χ. απουσία δασκάλου), την παροχή θετικής ανατροφοδότησης για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, την ανάπτυξη στρατηγικών για τη διαχείριση έντονων/δύσκολων συμπεριφορών (π.χ. διαχείριση θυμού), καθώς και την τήρηση της προβλεψιμότητας των κοινωνικών καταστάσεων.

Η παρουσίαση των κοινωνικών ιστοριών στο σχολείο

Ο βαθμός αποτελεσματικότητας της εκάστοτε κοινωνικής ιστορίας, εξαρτάται κυρίως από τον τρόπο που θα παρουσιαστεί. Η Gray, δίνει ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές για την αποτελεσματικότερη παρουσίαση των ιστοριών (Gray,2002, Γελαστοπούλου, Μ. & Παπαμιχαλοπούλου Ε,2020). Αυτές είναι:

- Προσεκτική ανάγνωση πριν την παρουσίαση. Η ανάγνωση βοηθάει στο να εκτιμηθεί αν κάποια ιστορία χρειάζεται τροποποίηση, είτε για να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες του παιδιού είτε για να γίνει πιο ενδιαφέρουσα για το ίδιο.
- Παρουσίαση σε ήρεμο περιβάλλον με κανονικό φωτισμό, χωρίς πολλά ερεθίσματα με υπομονετικό και καθησυχαστικό ύφος.
- Η ανάγνωση της ιστορίας δεν μπορεί να γίνει όταν το παιδί είναι ανήσυχος, κουρασμένο ή ως τιμωρία για κακή συμπεριφορά.
- Είναι προτιμότερο, η ανάγνωση να γίνεται πριν εκδηλωθεί η συμπεριφορά.
- Η προσοχή του παιδιού, ειδικά στις πρώτες αναγνώσεις θα πρέπει να εστιάζει στην ιστορία, γι αυτό είναι καλό ο ενήλικας να μην χρησιμοποιεί έντονες εκφράσεις και χειρονομίες. Αυτές εισάγονται σταδιακά, καθώς η ιστορία γίνεται πιο οικεία το παιδί.
- Δεν είναι απαραίτητο να γίνει ανάγνωση ολόκληρης της ιστορίας από την αρχή. Καλό είναι να παρουσιάζεται η ιστορία τμηματικά και κάθε φορά να προστίθεται και ένα νέο κομμάτι, μαζί με το προηγούμενο. Αυτό, δίνει στις ιστορίες προβλεπτικές και καθησυχαστικές ιδιότητες και το παιδί ξέρει τι θα ακολουθήσει πριν παρουσιαστεί η επόμενη άγνωστη συνέχεια.
- Η συχνότητα ανάγνωσης μιας ιστορίας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Ο πιο σημαντικός είναι η κρίση του ενήλικα και ο πιο ευνοϊκός είναι η προσοχή και η συγκέντρωση του παιδιού τη δεδομένη στιγμή. Η επανάληψη βοηθάει κάποια

παιδιά στην εμπέδωση ενώ άλλα μπορεί να τα κουράσει και να χάσουν το ενδιαφέρον τους. Ένας επιπλέον παράγοντας που επηρεάζει την συχνότητα επανάληψης είναι το περιεχόμενο της ιστορίας. Αν η ιστορία περιγράφει μια καθημερινή δραστηριότητα, όπως «μαθαίνω να τρώω», τότε φαίνεται εύλογο να παρουσιάζεται συχνότερα.

- Δεδομένου ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι εξοικειωμένα με την ανάγνωση ιστοριών και ότι οι κοινωνικές ιστορίες είναι εξίσου βοηθητικές και για τα ίδια, η ιστορία μπορεί να παρουσιαστεί και σε όλη την τάξη. Είναι ωστόσο σημαντικό να διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα μελέτης που να είναι βολικό για όλους και αν η επανάληψη κουράσει τα υπόλοιπα παιδιά, έπειτα η παρουσίαση συνεχίζεται εξατομικευμένα στο παιδί με ΔΑΦ.
- Ο εκπαιδευτικός, είναι αυτός που συμβάλλει με τη στάση του στην κατανόησή της. Γι αυτό το λόγο, θα μπορούσε:
- Πριν ξεκινήσει την ανάγνωση της ιστορίας, να κάνει μία μικρή εισαγωγή για να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον του παιδιού. Να παρατηρήσουν το εξώφυλλο, να διαβάσουν τον τίτλο της ιστορίας και έπειτα να δώσει στο παιδί μια ειλικρινή εξήγηση, όπως: «Έγραψα μία ιστορία για σένα».
- Να διαβάζει αργά και καθαρά πάντα στους ρυθμούς του παιδιού.
- Να ενθαρρύνει το παιδί να δείξει την εικόνα που δείχνει αυτό που διαβάζει.
- Να δημιουργήσει ένα κουτί με αντικείμενα που αναφέρονται στην ιστορία, έτσι ώστε να τη δραματοποιήσει καθώς την παρουσιάζει στο παιδί.
- Μετά την ανάγνωση, να παρακινήσει το παιδί να αναπαραστήσει την ιστορία, προκειμένου να τη βιώσει και να την αφομοιώσει καλύτερα, κάνοντας παιχνίδια-ρόλων.
- Μπορεί να χρησιμοποιήσει το video-modeling, παρουσιάζοντας σε βίντεο μια υποδειγματική συμπεριφορά αντίστοιχη με αυτή της ιστορίας που επιδιώκεται να υιοθετήσει το παιδί.
- Να ενθαρρύνει την αναπαράσταση της ιστορίας με τη μεσολάβηση-καθοδήγηση των συνομηλίκων σε πραγματικές συνθήκες (peer mediated instruction/intervention).
- Να παρουσιάσει την ιστορία μέσω των Τ.Π.Ε. Αυτό μπορεί να γίνει είτε με την ηχογράφηση της ιστορίας, είτε με την ψηφιακή παρουσίαση μέσω της προβολής από τον Η/Υ και τον εμπλουτισμό της από εικόνες, φωτογραφίες και βίντεο, είτε άλλων, είτε του ίδιου του παιδιού, οι οποίες θα υποστηρίζουν την ιστορία και θα την ενισχύουν. Η ψηφιακή παρουσίαση έχει αποδειχθεί ότι προσελκύει το ενδιαφέρον και αυξάνει τα επίπεδα της προσοχής (Stathopoulou, Loykeris, Karabatsaki, Politi, Salapata, Pripas, 2020).
- Για τη γενίκευση της ιστορίας, το παιδί μπορεί να έχει μαζί του την ιστορία και να εκτελεί τα βήματα σε ένα άλλο πλαίσιο.
- Ακόμα, για τη γενίκευση της νέας συμπεριφοράς, η ιστορία μπορεί να διαβαστεί και από την οικογένεια με παρότρυνση των ειδικών.
- Τέλος, αν το παιδί παρουσιάζει δυσκολίες με το λόγο του, τότε είναι απαραίτητο να του δοθεί επιπλέον υποστήριξη, είτε λεκτική, είτε με τη χρήση χειρονομιών, είτε με οπτικό υλικό, είτε ακόμα και με φυσική καθοδήγηση.

Η κοινωνική ιστορία μπορεί να αποτελέσει την αρχή μίας παρέμβασης και στη συνέχεια να εμπλουτιστεί και με άλλες δραστηριότητες προκειμένου να επιτευχθούν τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα. Είναι επίσης σημαντικό, τα βήματα κατάκτησης μιας δεξιότητας, έτσι όπως παρουσιάζονται στην ιστορία, να τοποθετούνται σε ένα σημείο, όπου το παιδί θα έχει πρόσβαση και οπτική καθοδήγηση.

Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της κοινωνικής ιστορίας

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της κοινωνικής ιστορίας γίνεται με αρχική και τελική αξιολόγηση, δηλαδή αξιολόγηση πριν και μετά την παρέμβαση. Αφού παρατηρηθεί συστηματικά η συμπεριφορά του παιδιού κατά το στάδιο της αρχικής αξιολόγησης, καταγράφεται στο ημερολόγιο η συμπεριφορά και η συχνότητά εκδήλωσης της. Στη συνέχεια, τίθεται ο στόχος και γίνεται η παρέμβαση μέσω της κοινωνικής ιστορίας. Μέσω της συστηματικής παρατήρησης, παρατηρείται και καταγράφεται εκ νέου η συμπεριφορά του παιδιού, ο βαθμός μείωσης της μη λειτουργικής συμπεριφοράς, η διατήρηση της νεοαποκτηθείσας δεξιότητας/γνώσης και η γενίκευση της μετά το τέλος της παρουσίας. Σύμφωνα με τη Smith, η κοινωνική ιστορία είναι επιτυχής αν οι αλλαγές στη συμπεριφορά παρατηρηθούν άμεσα. Ενώ αν μετά από 2-3 εβδομάδες δεν παρατηρηθεί βελτίωση, τότε η ιστορία χρειάζεται να τροποποιηθεί είτε αναφορικά με το περιεχόμενο, είτε με το γλωσσικό επίπεδο, είτε όποιων άλλων κριτηρίων κριθεί απαραίτητο (Smith, 2016).

Βιβλιογραφία

- Attwood, A. (1998) *Asperger Syndrome: A guide for educators and parents*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Gelastopoulou, M. & Papamichalopoulou E.(2020).*Odigos Ekpaideftikou gia tin anaptyxi koinonikon kai synaisthimatikon dexiotiton, dexiotiton Zois kai Aftonomis Diaviosis gia mathites me anapiria meso koinonikon istorion*. Institutouto Ekpaideftikis Politikis: Athina
- Gray, C. (2022). What is it a social story? Retrieved October 29, 2022 from <https://carolgraysocialstories.com/social-stories/what-is-it/>
- Gray, C. (1998). Social Stories and comic strip conversations with students with Asperger Syndrome and High - functioning Autism. *Asperger Syndrome and High - functioning Autism*, 167 - 198.
- Dipla A., (2012). Koinonikes Istories. Simeioseis apo Diakratiko Metaptychiako Eidikis Agogis. Filologia Panepistimiou Peloponnisou kai Psychologia Torino. Paradoseis mathimatos

- Karal, M. A., & Wolfe, P. S. (2018). Social Story Effectiveness on Social Interaction for Students with Autism: A Review of the Literature. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(1), 44-58.
- National Autistic Society (2018). Autism and Education: the ongoing battle. London: NAS
- Smith, C. (2016). *Koinonikes Istories. Apo to schediasmo sti grafi. Praktikes paremvasis ston aftismo*. (epim. Karantanos, G., Met. Galyfianaki, V.) Athina: Kostantaras.
- Stathopoulou, A., Loukeris, D., Karabatzaki, Z., Politi, E., Salapata, Y. & Drigas, A. (2020). Evaluation of Mobile Apps Effectiveness in Children with Autism Social Training via Digital Social Stories. *International Association of Online Engineering*. Retrieved October 29, 2022 from <https://www.learntechlib.org/p/216549/>.

Ηγεσία και εισαγωγή της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας

Χριστοδούλου Αθηνά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε. στη Σχολική Παιδαγωγική

Περίληψη

Το άρθρο αυτό επιχειρεί να διερευνήσει την έννοια της καινοτομίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και να αναδείξει τον ρόλο του διευθυντή στην επιτυχή εισαγωγή καινοτομιών, που θα συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα αναβαθμίσουν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον των σύγχρονων κοινωνιών και η καταγραφή χαμηλών δεικτών αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση επιτάσσουν πλέον τη στροφή της εκπαιδευτικής κοινότητας – και εν συνόλω της εκπαιδευτικής πολιτικής- στην αναζήτηση και εφαρμογή καινοτομιών, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό θα εισαχθούν και θα υποστηριχθούν από τον ηγέτη της σχολικής μονάδας, τον διευθυντή.

Λέξεις-κλειδιά: καινοτομία, αλλαγή, αποτελεσματικότητα, ηγεσία, εκπαιδευτική κοινότητα

Leadership and Introduction of Educational Innovation

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

Abstract

This article attempts to explore the concept of innovation in the educational environment and highlight the role of the director in the successful introduction of innovations, which will contribute to the effectiveness of the educational process and upgrade the quality of the educational work provided. The constantly changing environment of modern societies and the recording of low efficiency indicators in education now mandate the shift of the educational community - and educational policy as a whole - to the search and implementation of innovations, which will largely be introduced and supported by the leader of the school unit, the principal.

Key-words: innovation, change, effectiveness, leadership, educational community

Εισαγωγή

Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες των σύγχρονων κοινωνιών, καθώς και οι χαμηλοί δείκτες αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, οδηγούν στην ανάγκη ανάπτυξης πρωτοβουλιών για βελτίωση σε επίπεδο σχολικής μονάδας αλλά και μιας συνολικής συζήτησης περί της επιτακτικότητας της ένταξης καινοτομιών σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτή τη συζήτηση, ο ρόλος του διευθυντή, ως ηγέτη της σχολικής μονάδας, εμφανίζεται κομβικός.

Συνεπώς, προκύπτει η ανάγκη «χαρτογράφησης» της έννοιας της καινοτομίας, καθώς αυτή συχνά συγχέεται με την έννοια της αλλαγής, αλλά και ο προσδιορισμός όλων εκείνων των παραμέτρων που θα καταστήσουν επιτυχή την εισχώρησή της στη σχολική μονάδα, ενώ από την άλλη πρέπει να καταδειχθεί ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην εισδοχή επιτυχών καινοτόμων στοιχείων και πρωτοβουλιών.

Εννοιολογική προσέγγιση της «καινοτομίας»

Αρχικά, θα πρέπει να οριοθετήσουμε την έννοια της καινοτομίας, καθώς αυτή δεν είναι λίγες οι φορές που ταυτίζεται με την έννοια της αλλαγής, ενώ «ακουμπά» και σε αυτή της μεταρρύθμισης. Ο όρος «αλλαγή» μπορεί να νοηθεί ως η μετάβαση από μια κατάσταση στην άλλη, επιφέροντας μεταβολή-μετατροπή στην προγενέστερη, ενώ ο όρος «καινοτομία» εμπεριέχει το στοιχείο του ρηζικέλευθου, καθώς ανοίγει νέους δρόμους, οδηγώντας σε ριζικές «αλλαγές» και νεωτερισμούς. Η ευρεία, δε, και συνολική εισαγωγή καινοτομιών δύναται να εξελιχθεί σε «μεταρρύθμιση», αλλάζοντας βασικά σημεία του εκπαιδευτικού, στην περίπτωσή μας, οργανισμού. Η οριοθέτηση, συνεπώς, των εν λόγω εννοιών λαμβάνει υπόψη τα στοιχεία του εύρους, της διάρκειας αλλά και του φορέα υλοποίησής τους.

Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικές κατηγορίες καινοτομιών (Stoner & Freeman, 1992):

- την εκπαιδευτική/παιδαγωγική καινοτομία, που επιφέρει, κατά κύριο λόγο, αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα.
- τη διοικητική/οργανωτική καινοτομία, που αφορά την υιοθέτηση νέων τρόπων οργάνωσης και διοίκησης του σχολικού οργανισμού.
- την καινοτομία σε ό,τι αφορά το σχολικό κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις, όπως αυτές αναπτύσσονται και διαμορφώνονται στο εσωτερικό του σχολείου.

Διερευνώντας περαιτέρω την έννοια της καινοτομίας, θα πρέπει να αναφερθούμε στα δύο βασικά μοντέλα εισαγωγής καινοτομιών: top-down (από πάνω προς τα κάτω) ή το αντίθετο (bottom-up), τα οποία σχετίζονται άμεσα και με τη διάκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων (σύμφωνα με την κατανομή εξουσίας και αρμοδιοτήτων στα διάφορα μέρη της οργάνωσής τους) σε Συγκεντρωτικά ή Αποκεντρωτικά, με τα τελευταία να αξιοποιούν περισσότερο την αυτόνομη παιδαγωγική και ηγετική προσωπικότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας, λόγω της διοικητικής αποκέντρωσης που φέρουν.

Είναι, επίσης, πολύ ενδιαφέρουσα και χαρακτηριστική η αποκωδικοποίηση που επιχειρεί ο Ευθυμιόπουλος (2019), αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι «όλες οι καινοτόμες δράσεις έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά, όπως:

- επιδιώκουν ομαδική εργασία κι επομένως ανάλογες διδακτικές μεθόδους

- έχουν ως βασικό στόχο την κοινωνικοποίηση του παιδιού και τη δραστηριοποίησή του με πρωτοβουλίες, εργασίες, έρευνα κλπ
- αποσκοπούν στο άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνική πραγματικότητα, τα προβλήματα της καθημερινότητας, τα τοπικά θέματα την επικαιρότητα κ.ά.
- θέλουν να ενώσουν τις γνώσεις, καθώς καμιά γνώση δεν είναι αποκομμένη από τις άλλες
- ενδιαφέρονται για την εισαγωγή της σύγχρονης τεχνολογίας στο σχολείο
- επιζητούν ένα νέο πνεύμα συνεργασίας, ελευθερίας και δημοκρατίας στην αίθουσα διδασκαλίας, απομακρυσμένο από το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό
- στοχεύουν στη συνολική ανανέωση της σχολικής πραγματικότητας...»

Τέλος, αναφορικά με το ζήτημα της καινοτομίας, εύλογα προκύπτουν ερωτήματα που σχετίζονται με τις «μονάδες μέτρησης» αυτής. Προς αυτήν την κατεύθυνση έχουν προταθεί ενδεικτικοί μέθοδοι μέτρησης και δείκτες καινοτομίας (Ευθυμίουπουλος, 2019), ενώ τα κριτήρια καινοτομικότητας που έχουν προτείνει οι Russell & Russell (1992) σίγουρα ξεκαθαρίζουν το «ομιχλώδες» αυτής της παραμέτρου. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι πέντε στοιχεία καθορίζουν το βαθμό καινοτομικότητας των σχολείων: η σύλληψη νέων -όχι εισαγόμενων- ιδεών από τα ίδια τα μέλη του οργανισμού, η πρωτοπορία στην εφαρμογή των νέων ιδεών, ο αριθμός των νέων ιδεών που εφαρμόζονται, η επίδραση των νέων αυτών ιδεών στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού οργανισμού και η ταχύτητα διασποράς των ιδεών αυτών.

Παράγοντες επιτυχούς εφαρμογής καινοτομιών

Η ιστορία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης δείχνει ότι, όσο καλά κι αν είναι σχεδιασμένες οι παρεμβάσεις στα σχολεία, σπάνια είναι επιτυχείς. Κοινό φαινόμενο- και σε άλλες χώρες- είναι «η μεταρρύθμιση χωρίς αλλαγή», όπου εισάγονται καινοτομίες, όμως η εκπαιδευτική πραγματικότητα βελτιώνεται μόνο επιφανειακά, καθώς οι βασικές δομές και αξίες παραμένουν άθικτες (Παπαναούμ, 1993). Η έρευνα προς την κατεύθυνση των παραμέτρων της επιτυχούς εισαγωγής καινοτομιών έχει καταδείξει ότι τα χαρακτηριστικά του ίδιου του σχολείου και μια σειρά άλλων τοπικών παραγόντων που συχνά βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των υπεύθυνων της εκπαιδευτικής πολιτικής, «ευθύνονται» εν τέλει για την επιτυχή ανάπτυξη καινοτομιών (Silins et al., 2002).

Στα «αποτελεσματικά σχολεία» λανθάνει μια ισχυρή κουλτούρα που ενθαρρύνει την παραγωγικότητα, το υψηλό ηθικό και τη δέσμευση σε κοινούς στόχους. Συγκεκριμένα, από την επισκόπηση των προηγούμενων ερευνών, προκύπτουν επτά παράγοντες που συσχετίζονται θετικά με την εφαρμογή καινοτομιών σε ένα σχολείο: η ύπαρξη σχολικού οράματος και μακροπρόθεσμων στόχων, οι συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (π.χ. δίκτυα συνεργασίας), η ευρεία

ροή γνώσεων και πληροφοριών (π.χ. ενδοσχολική επιμόρφωση), η επιβράβευση των εκπαιδευτικών (π.χ. παροχή κινήτρων, θετική ανατροφοδότηση), η διαθεσιμότητα των ανθρώπινων και υλικών πόρων και, τέλος, το ιδιοκτησιακό καθεστώς του σχολείου (π.χ. δημόσιο ή ιδιωτικό) (Γιαννακάκη, 2005). Ως προς το τελευταίο, χρειάζεται να διευκρινίσουμε ότι σύμφωνα με τον De Fraja (2001) τα ιδιωτικά σχολεία είναι εξ ορισμού πιο αποτελεσματικά από τα δημόσια, διότι όταν σε ένα σύστημα παρέχονται δύο υπηρεσίες, η μία εκ των οποίων είναι δωρεάν, ενώ η άλλη απαιτεί την καταβολή κάποιου χρηματικού ποσού – διδάκτρων, οι καταναλωτές δεν θα επιλέξουν την ακριβότερη υπηρεσία παρά μόνο εάν είναι, κατά κάποιο τρόπο καλύτερη. Με αυτό το σκεπτικό, τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια θα τείνουν να αναπτύξουν καινοτόμες δραστηριότητες στο περιθώριο του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, επιδιώκοντας την αύξηση της «πελατείας» τους.

Υπάρχει, όμως, και ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο που συσχετίζεται θετικά με την επιτυχή εισαγωγή των καινοτομιών· οι σχέσεις των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μοιράζονται κοινές συνθήκες εργασίας, να εμπιστεύονται, να βοηθούν και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο, έχοντας αναπτύξει μια συλλογική δύναμη, ικανή να αντιμετωπίζει και να βρίσκει λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης της καινοτόμου δράσης (Sergiovanni, 2011: 117-118). Προς επίρρωση, μάλιστα, της κομβικότητας του ρόλου που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην υπόθεση της καινοτομίας, παραθέτουμε και την παραδοχή ότι το πιο σοβαρό εμπόδιο στην εφαρμογή αλλαγών-καινοτομιών είναι η αντίσταση που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στην όποια αλλαγή (Hiatt & Creasey, 2003).

Ο διευθυντής-ηγέτης, από τη μεριά του, θα πρέπει να προβεί σε ένα σύνολο ενεργειών που θα αποτρέψουν ένα μέρος των πιθανών αντιδράσεων απέναντι στις αλλαγές, ενισχύοντας ένα κλίμα ψυχολογικής στήριξης, αναπτύσσοντας συμμετοχικές διαδικασίες, επιβεβαιώνοντας θέματα ασφάλειας των εκπαιδευτικών, συνεργαζόμενος με τους εκπροσώπους των εκπαιδευτικών και υιοθετώντας την κατάλληλη επικοινωνιακή πολιτική, ώστε να επιτευχθεί ευρεία συνειδητοποίηση της ανάγκης μιας αλλαγής (Καμπουρίδης, 2002: 241-241).

Υπάρχουν, βέβαια, και τα οκτώ κοινά σφάλματα, κατά Kotter (1996), που οδηγούν σε αποτυχία τις όποιες προσπάθειες αλλαγής: δεν δημιουργείται η αίσθηση του επείγοντος της αλλαγής στους δέκτες αυτής, ανυπαρξία ισχυρής ομάδας καθοδήγησης, έλλειψη οράματος ή ανεπαρκής μετάδοση του οράματος από τη μεριά των εισηγητών, εμπόδια στον δρόμο για το νέο όραμα, παράλειψη προγραμματισμού και επίτευξης βραχυπρόθεσμων στόχων, πολύ γρήγορη διακήρυξη της νίκης, καθώς και αλλαγές που δεν συμβαδίζουν με την κουλτούρα του οργανισμού.

Μια προσεκτική μελέτη των σημείων αυτών καταδεικνύει τη σχολική μονάδα –σε όλο της το εύρος και με όλες τις εμπλεκόμενες παραμέτρους- ως κεντρικό πυρήνα ανάπτυξης και υποστήριξης καινοτομιών. Ιδιαίτερα, αναδεικνύεται ο ρόλος των ανθρώπινων πόρων αυτής, εκπαιδευτικών και διευθυντή, ως εισηγητών αλλά και διαχειριστών της

όποιας εκπαιδευτικής καινοτομίας. Ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει σε καμία περίπτωση να είναι ο τελευταίος κρίκος, ο οποίος θα κληθεί να υιοθετήσει την καινοτομία μετά από μία σύντομη «άνωθεν» επιμόρφωση. Χρειάζεται ενίσχυση του κύρους του και της αυτονομίας του· ενίσχυση εν γένει του «επαγγελματισμού» του (Παπαναούμ, 1993). Αλλά και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ως ηγέτης αυτής, πρέπει να αποτελεί σημείο αναφοράς της σχολικής κοινότητας και πραγματικό ταγό κάθε καινοτόμας προσπάθειας, με στόχο πάντα την παροχή υψηλού ποιοτικά εκπαιδευτικού προϊόντος προς τους μαθητές, ως άμεσα ωφελούμενους, αλλά και ως προς τους γονείς τους και την κοινωνία, ως έμμεσους αποδέκτες.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην εισαγωγή της καινοτομίας

Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την προώθηση των απαιτούμενων καινοτομιών στις πολύπλοκες πλέον κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από πληθώρα επιστημονικών γνώσεων, πλουραλισμό ιδεών αυξημένες απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος και πολυπολιτισμικότητα. Ο Fullan στο βιβλίο του “The new meaning of educational change” υπογραμμίζει ότι όλες οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες είναι προτάσεις για αλλαγή και ότι ο διευθυντής διαρκώς νουθετείται να διασφαλίσει ή να υποστηρίξει την εφαρμογή αυτής ή εκείνης της νέας πολιτικής. Ωστόσο, ο ρόλος του, πέραν του απλοϊκού χαρακτηρισμού ως «το κλειδί της επιτυχίας», είναι πιο σύνθετος (Fullan, 1991: 144-145, 164). Το σχολείο είναι ένας οργανισμός και οι οργανισμοί αλλάζουν αποτελεσματικά, όταν οι διευθυντές καθοδηγούν ενεργά. Οι πράξεις τους διαβιβάζουν στους άλλους το μήνυμα του κατά πόσο η εκάστοτε αλλαγή θα θεωρηθεί σοβαρή υπόθεση ενώ, επίσης, «βοηθούν στην προστασία του σχολείου από κακώς σχεδιασμένες ή ανεπιθύμητες αλλαγές» (Fullan, 1991: 151-153).

Αξίζει να επισημανθεί, ακόμη, ότι στη βιβλιογραφία γίνεται ολόκληρη συζήτηση για το κατά πόσο ο αποτελεσματικός διευθυντής ως προς τις καινοτομίες θα πρέπει να διαθέτει χαρακτηριστικά ενός διαχειριστή (manager) ή ηγέτη (leader). Για τον Sergiovanni η διαχείριση (management) είναι η το μέσο για να φτάσεις από το σημείο Α στο σημείο Β, ενώ η ηγεσία (leadership) αναφέρεται στο γιατί να φτάσουμε στο σημείο Β. Η ανάγκη της «συμπληρωματικότητας» επιτάσσεται, καθώς ηγεσία χωρίς διαχείριση μπορεί να οδηγήσει σε απλή ρητορεία και απογοήτευση, ενώ διαχείριση χωρίς ηγεσία σπάνια οδηγεί σε μόνιμες αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία (Sergiovanni, 1987:255).

Η ιδιαιτερότητα της κάθε σχολικής μονάδας αναφορικά με τον διαφορετικό βαθμό «ετοιμότητάς» της για την ανάληψη πρωτοβουλιών και για την υποστήριξη καινοτομιών (initiating change), οι οποίες, ωστόσο, συχνά εισάγονται από το κέντρο λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων (supporting change), απαιτεί ηγεσία που ασκεί ρόλο μετασχηματιστικό και όχι απλά διεκπεραιωτικό, σύμφωνα με τη γνωστή τυπολογία του Burns (1978). Στον μετασχηματιστικό τύπο ηγεσίας έχουμε ενεργοποίηση της παιδαγωγικής διάστασης του ρόλου του διευθυντή με ενθάρρυνση του στοχασμού, της αναθεώρησης αντιλήψεων και του πειραματισμού από τη μεριά των εκπαιδευτικών, με έμφαση στη

συλλογική λήψη αποφάσεων. Επίσης, σε αυτόν τον τύπο ηγεσίας, υπάρχει έντονη ηθική δέσμευση όλων των εμπλεκομένων, οι οποίοι ωθούνται από εσωτερικά κίνητρα για την υλοποίηση ενός κοινού, καινοτόμου στη συγκεκριμένη περίπτωση, οράματος (Παπαναούμ, 1995: 59).

Ταξινομώντας τους διευθυντές με κριτήριο το κατά πόσο διευκολύνουν την εκπαιδευτική αλλαγή, ο Hall (1984) κάνει λόγο για τρεις διαφορετικούς τύπους:

- responders (ανταποκριτικοί), οι οποίοι αντιμετωπίζουν το ρόλο τους ως απλό διεκπεραιωτή διοικητικών καθηκόντων, ενώ συνήθως λαμβάνουν αποφάσεις για βραχυπρόθεσμους στόχους και όχι για μεγάλους προτάσεις αλλαγής στο μέλλον.
- managers (διαχειριστές), αυτοί υποστηρίζουν κατά βάση τις αλλαγές που προτείνονται από την κεντρική διοίκηση, χωρίς να παίρνουν ωστόσο πρωτοβουλία για κάτι παραπάνω από αυτό που προτείνεται.
- initiators (υποκινητές), αυτοί χαρακτηρίζονται από μια μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική πολιτική και στόχους που υπερβαίνουν αλλά και συμπεριλαμβάνουν την εφαρμογή των πρόσφατων καινοτομιών.

Φυσικά στην περίπτωση των initiators γίνεται λόγος για ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής αλλαγής, καθώς ενεργά σχεδιάζουν, παρακινούν, συμβουλεύουν, ενισχύουν, συμμετέχουν, παρακολουθούν και εκτιμούν τις προσπάθειες αλλαγής.

Συμπεράσματα

“It must be said that there is nothing more difficult to carry out, nor more doubtful of success, than to initiate a new thing” : η ρήση του Machiavelli καταδεικνύει με τον πιο χαρακτηριστικό τρόπο τη δυσκολία εισαγωγής μιας καινοτομίας σε ένα σταθερό περιβάλλον, όπως, άλλωστε, είναι και αυτό της εκπαίδευσης.

Η κινητήριος δύναμη στη διαδικασία αλλαγών και στην εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί βιβλιογραφική παραδοχή ότι είναι ο διευθυντής, ως ηγέτης της σχολικής μονάδας. Παρά το γεγονός ότι δεν περιγράφεται στα τυπικά του καθήκοντα, αποτελεί σημαντικό κριτήριο της συνολικής αξιολόγησης και προσφοράς του και αναμφισβήτητα αποτελεί σημαντικό δείκτη των ηγετικών του ικανοτήτων. Άλλωστε, η ικανότητα να δημιουργείς και να καθοδηγείς το μέλλον με τον επιθυμητό τρόπο είναι αυτό που διαφοροποιεί τον καλό από τον κακό διευθυντή (Harvey-Jones, 1988).

Βιβλιογραφία

Burns, J. (1978). *Leadership*. N.Y. Harper and Press.

- De Fraja, G. (2001, November). *Private and public schools. Theoretical considerations*. Paper presented at the conference Quality of education and Labour Market outcomes, Milan.
- Efthimiopoulos, A. (2019). Yliko epimorfotikou programmatos “Organosi kai Dioikisi-Anaptyksi Igetikon Stelehon stin Ekpaidefsi”, Platforma Ekpaidefsis tou Ke.Di. Bi. M. “Paideias Logos”.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Giannakaki, M.S. (2005). H efarmogi kainotomion sti scholiki monada. Elliniki paidagogiki kai ekpaideftiki erevna. Sto: Ach.Kapsalis (Epim.), *Organosi kai Dioikisi Scholikon Monadon* (243-276). Thessaloniki: Ekdoseis Panepistimiou Makedonias.
- Hall, G. (1984). *The Principal styles of Facilitating School Improvement*. (Paper) Washington Dc: Institute of Education Studies.
- Harvey-Jones, J. (1988). *Making it happen: reflections of leadership*. London: Harper Collins Publishers.
- Hiatt, J & Creasey, T. (2003). *Change Management: The people side of Change*. USA: Prosci.
- Kampouridis, G. (2002). *Organosi kai Dioikisi Sxolikon Monadon*. Athina: Ekdoseis Kleidarithmos.
- Kotter, J. (1996). *Leading Change*. Harvard Business School Press.
- Papanaoum, Z. (1993). Scholiki monada kai ekpaideftikes kainotomies. *Chronika, Periodiki Ekdosi tou Peiramatikou Scholeiou tou Panepistimiou Thessalonikis*, (4), 30-36.
- Papanaoum, Z. (1995). *H diefthinsi tou scholeiou*. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi (59)
- Russell, R & Russell C.(1992). “An examination of the effects of organizational norms, organizational structure and environmental uncertainty on entrepreneurial strategy”. *Journal of Management*, 18(4), (pp.630-656)
- Silins, H.. Mulford, B. and Zarins, S. (2002). Organisational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38 (5), (pp.613-642)
- Sergiovanni, T. (1987). *The principal, a reflective practice perspective*. USA: Allyn and Bacon. (p. 255)

Sergiovanni, T. (2011). *Studyguide for educational Governance and administration*. USA: Content Technologies Inc. (pp. 117-118)

Stoner, J.A.F and Freeman, R.E. (1992). *Management* (fifth edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International Editions.

Η δημιουργική σκέψη ως μαθησιακός οδηγός

*Γιαννακουδάκη Μάχη, Εκπαιδευτικός, Πτυχιούχος Τμήματος Ψυχολογίας,
Στεφανίδου Φανή, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Συμεωνίδης Αναστάσιος, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Ζαφειρίδης Κοσμάς, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*

Περίληψη

Η έννοια της δημιουργικότητας στο νηπιαγωγείο έχει αναλυθεί από αρκετούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους και ερευνητικές. Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η έννοια και τα είδη της δημιουργικότητας υπό το πρίσμα της προσχολικής εκπαίδευσης. Στόχος είναι η παρουσίαση τρόπων, μεθόδων και διδακτικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξης της δημιουργικότητας στο νηπιαγωγείο καθώς και για τους παράγοντες που αλληλοεπιδρούν συνηγορούν όπως το περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός αλλά και τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού παιδιού. Ειδικά διαθεματικά εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν σχεδιαστεί ειδικά προκειμένου να ενισχύουν την δημιουργικότητα των παιδιών οδηγώντας τους σε μελλοντικούς δημοκρατικούς πολίτες με κριτική σκέψη και δημιουργική απόδοση.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημιουργικότητα, Προσχολική Αγωγή, Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Creative thinking as a learning guide

Abstracts

The concept of creativity in kindergarten has been analyzed by several educators, psychologists and researchers. In this paper, the concept and types of creativity are examined in the light of preschool education. The aim is to present ways, methods and teaching approaches for the development of creativity in kindergarten as well as for the factors that interact with each other such as the environment, the teacher and the characteristics of the creative child. Special cross-curricular educational programs are specially designed to enhance children's creativity leading them to be future democratic citizens with critical thinking and creative performance.

Key-Words: Creativity, Preschool Education, Educational Programs

Εισαγωγή

Η έννοια της δημιουργικότητας αποτελεί ένα πολύπλευρο φαινόμενο που έχει ερευνηθεί στη βάση της επίλυσης προβλημάτων, της καινοτομίας και της σχεδιαστικής σκέψης Amabile & Pillemer 2012 ; Batey 2012 ; Runco & Jaeger 2012. Καθώς οι απαιτήσεις ιδεολογική ευχέρεια, πρωτοτυπία και γρήγορες και «έξυπνες» αποφάσεις ολοένα και αυξάνονται λόγω αφενός της προόδου και της πολυπλοκότητας των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο άνθρωπος και αφετέρου των εκτεταμένων συνεπειών που μπορεί να έχει μία καθυστερημένη ή λάθος απόφαση οι γνωστικές λειτουργίες, η διαίσθηση

και η δημιουργικότητα έχουν μπει στο στόχαστρο των ερευνητών (Dul, at al.,2020). Σύμφωνα με τον John Dewey οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν στους μαθητές κάτι να κάνουν και όχι κάτι να μάθουν καθώς κάνοντας πράγματα η σκέψη ενεργοποιείται επιφέροντας αυτόματα τη μάθηση (Shook, 2000). Ωστόσο, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες η περιέργεια, η ενσυναίσθηση ή η πιθανότητα ανάληψης κοινωνικού κινδύνου αποτελεί τον ισχυρότερο προγνωστικό παράγοντα της δημιουργικής προσωπικότητας (Schutte & Malouff, 2020; So & Joo, 2017; Tyagi, at al., 2017).

Η έννοια της δημιουργικότητας

Ένας γενικός ορισμός που συνδέει την δημιουργικότητα με την ευρηματικότητα, την πρωτοτυπία και τις καινοτόμες δράσεις του ατόμου (Παρασκευόπουλος, 2008) ορίζει την έννοια της δημιουργικότητας ως τη *«δυνατότητα που έχει το μυαλό μας, ο νους μας, να βρίσκει πολλές ιδέες για να επιλύουμε τα διάφορα προβλήματα στη ζωή μας. Και μάλιστα, οι ιδέες αυτές να είναι καινούργιες, πρωτόγνωρες, ασυνήθιστες, “έξυπνες”, πρωτότυπες»* (Παρασκευόπουλος, & Παρασκευοπούλου, 2009: 11). Ο ορισμός της δημιουργικότητας συχνά μεταφράζεται ως την ικανότητα οικοδόμησης νέων γνώσεων ή πληροφοριών που οδηγούν σε καινοτόμες ιδέες (Ma, 2009) και δράσεις, οι οποίες πλαισιώνονται από τρεις πτυχές καινοτομία-αποτελεσματικότητα-ηθική (Cropley, 2001). Πρόκειται, δηλαδή για τη *«φαντασία, η οποία παίρνει τις υπάρχουσες ιδέες, εφευρίσκει νέες, και βρίσκει νέες σχέσεις μεταξύ τους, η κρίση η οποία ρυθμίζει και ελέγχει την φαντασία καθώς και τη διαλογή των ιδεών που διατυπώνονται και το γούστο, δηλαδή, την εσωτερική ευαισθησία του καλλιτέχνη, η οποία διαιτητεύει μεταξύ στο συμπονετικό και το κακό, το όμορφο και το άσχημο, τη λογική και το γελοίο»* (ΚΕΑ, European Affairs 2006:41).

Έρευνες συμπεραίνουν πως βιβλιογραφικά υπάρχει διαφορετικός τρόπος προσέγγισης της έννοιας της δημιουργικότητας με περισσότερες από εκατό αναλύσεις (Feist, at al., 2017; Kaufman, at al., 2017; Kaufman & Sternberg, 2006; Peter, 2009; Σμυρναίου, 2018) . Ωστόσο, οι ψυχολόγοι χρησιμοποιούν ως συνώνυμη λέξη της δημιουργικότητας την «αποκλίνουσα σκέψη», με εκπαιδευτικά κινήματα να οδηγούνται προς αυτήν την κατεύθυνση προκειμένου να δημιουργήσουν πολύπλευρους και πολυμήχανους μαθητές. (Σμυρναίου, 2018). *«Υπάρχουν άπειροι ορισμοί και ιδέες για τη δημιουργικότητα, όσοι και οι άνθρωποι που έχουν γράψει τις ιδέες τους σ’ ένα κομμάτι χαρτί»*.(Davis 1999:165)

Ερευνητές ισχυρίζονται ότι η δημιουργικότητα δεν διδάσκεται καθώς είναι έμφυτη και πλαισιώνεται από ευφυείς, προικισμένους και ταλαντούχους ανθρώπους (Boden, 2004; Peter, 2009). Στον αντίποδα, βέβαια, αρκετοί ερευνητές έχουν εστιάσει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσω της εκπαίδευσης (Hall, 2010; Kaplan, 2019; Sternberg, 2006, Sternberg & Grigorenko, 2003; Wise & Ferrara, 2015). Έρευνα απόψεων δείγματος 100 νηπιαγωγών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν δημιουργική σκέψη των παιδιών κατέληξε σε συμπεράσματα πως η προσπάθεια, η διαρκής εξάσκηση και η προηγούμενη εμπειρία μπορούν να επηρεάσουν θετικά σε αντιδιαστολή με το άγχος και την πίεση χρόνου που επηρεάζουν αρνητικά (Κοσμά, 2017). Σύμφωνα

με την UNCTAD (United Nations Conference on Trade and Development, 2010:6) οι τύποι της δημιουργικότητας χωρίζονται σε: 1) Καλλιτεχνική δημιουργικότητα: με φαντασία, ικανότητες δημιουργίας πρωτότυπων ιδεών και μυθιστορημάτων και τρόπους ερμηνείας, εκφρασμένοι σε κείμενο, ήχο και εικόνα. 2) Οικονομική δημιουργικότητα: περιλαμβάνει διαδικασίες που οδηγούν σε καλές επιχειρηματικές πρακτικές με καινοτόμους τρόπους όπως για παράδειγμα η τεχνολογία. 3) Επιστημονική δημιουργικότητα: που περιλαμβάνει την περιέργεια και την προθυμία και τον πειραματισμό προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες συνδέσεις για την επίλυση ενός προβλήματος. 4) Τεχνολογική δημιουργικότητα που είναι αλληλένδετη με τους παραπάνω τύπους σε μεγαλύτερη ή μικρότερη έκταση.

Στην σημερινή εποχή υπάρχει άμεση σχέση και αλληλεπίδραση της Τεχνολογικής δημιουργικότητας με τους υπόλοιπους τύπους (ΚΕΑ & European Affairs 2006:42).

Η δημιουργική σκέψη πλαισιώνεται από την εξίσωση του κύκλου τριών βημάτων τεσσάρων σταδίων (Παρασκευόπουλος, 2004; Σάλλα-Δοκουμετζίδη, 1996).

1^ο στάδιο: Προπαρασκευή. Σε αυτό το στάδιο το παιδί οριοθετεί το πρόβλημα

2^ο στάδιο: Επώαση. Το παιδί επεξεργάζεται το υλικό που του έχει δοθεί

3^ο στάδιο: Έλλαμψη: Το παιδί αναζητά τρόπους λύσης

4^ο στάδιο: Επαλήθευση: Το παιδί αξιολογεί την νέα σκέψη-ιδέα.

Κατά το τρίτο στάδιο μέσω της αναζήτησης επέρχεται η σύλληψη της ιδέας με επόμενο βήμα την σύζευξη των ψυχικών αλλαγών που συμβαίνουν έπειτα από την επινόηση και παραγωγή της ιδέας που οδηγεί στο τρίτο βήμα της έμπνευσης ως λογική που ξεπερνά τις πρότερες εμπειρίες του παιδιού.

Στη θεωρία του Guilford η δημιουργικότητα διακρίνεται σε (Σμυρναίου, 2018):

Συγκλίνουσα σκέψη : Στόχοι – ενιαία λύση προβλήματος

Αποκλίνουσα σκέψη: Σύνολο πολλαπλών απαντήσεων - Βαθύτερη κατανόηση του κόσμου.

Βάσει του παραπάνω σκεπτικού οι επιδόσεις των παιδιών όσον αφορά τη δημιουργική κριτική σκέψη σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (2004:54) διακρίνονται σε:

1. Συγκλίνοντες + Δημιουργικοί που συμπεριλαμβάνει υψηλή επίδοση τόσο στην κριτική όσο και στη δημιουργική σκέψη
2. Παιδιά μετριότητες που συμπεριλαμβάνει κατώτερη ή «κακή» επίδοση και στους δύο τομείς της σκέψης (κριτική-δημιουργική)
3. Συγκλίνοντες- μη δημιουργικοί που συμπεριλαμβάνει υψηλές επιδόσεις στην

κριτική σκέψη και κατώτερες στη δημιουργική

4. Δημιουργικοί + μη συγκλίνοντες που συμπεριλαμβάνει κατώτερες επιδόσεις στην κριτική σκέψη με υψηλό ποσοστό επίδοσης στην δημιουργική.

Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας

Αρκετοί θεωρητικοί υποστηρίζουν πως η δημιουργικότητα «διδάσκεται» σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης (Griffiths, 2014; Shaheen, 2010; Brundrett, 2007). Ωστόσο, ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων και περιβάλλοντος λειτουργεί ως παρονομαστής τόσο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας όσο και στην αξιολόγησή της (Davies, at al., 2013; ; Lindstrom, 2006; Richardson & Mishra, 2018). Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά συστήματα η Ευρωπαϊκή Ένωση προχώρησε σε συστάσεις και αποφάσεις προτείνοντας στις σχολικές κοινότητες να χρησιμοποιήσουν δημιουργικές πρακτικές τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τη μάθηση στις καθημερινές δραστηριότητές τους (Craft, at al., 2016). Μελέτη 70 ερευνητικών προγραμμάτων που χρησιμοποιούσαν τρόπους βιωματικής μάθησης διαπίστωσε πως τα ολοκληρωμένα προγράμματα κατάρτισης της δημιουργικότητας συμβάλλουν τόσο της απόδοσης των μαθητών όσο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γενικότερα (Scott, at al., 2004). Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών αποτελούν οι δραστηριότητες που εντάσσονται στη μαθησιακή διδασκαλία οι οποίες θα πρέπει να ακολουθούνται από (Δαφέρμου κα., 2006; Μαυρίκης, 2007; Ξανθάκου, 2011; Παρασκευόπουλος, 2004; Τσακίρη, & Καπετανίδου, 2007^a): 1) Ένα δημιουργικό περιβάλλον που οδηγεί στην ανακαλυπτική μάθηση και είναι ανοιχτό σε καινοτόμες δημιουργικές διδασκαλίες. 2) Την υπέρβαση του τρόπου που ο εκπαιδευτικός δομεί τη σκέψη του ως ενήλικας και την προσαρμόζει σε ένα πιο παιδικό τρόπο σκέψης. 3) Τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας από τα παιδιά. 4) Τη διάθεση χρόνου αλλά και χώρου που δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αναλογιστούν κάθε πιθανή ή απίθανη λύση.

Ένας δημιουργικός εκπαιδευτικός θα «παράγει» δημιουργικούς μαθητές καθώς δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά, μέσω καινοτόμων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας την δυνατότητα να αναπτύξουν τα ίδια τη δική τους δημιουργική σκέψη και (Bezanilla, at al., 2019; Davies, 2004; Davies, 2013; Davies, 2019; Schmaltz, at al., 2017; Ματσαγούρας, 2006): 1) Ωθεί τα παιδιά στην παραγωγή ιδεών προσφέροντάς τους αντί για έτοιμες λύσεις ένα χρηστικό πακέτο πληροφοριών και πηγών που θα λειτουργήσουν ως μεσάζοντα εργαλεία για την επίλυση θεμάτων. 2) Αξιολογεί και αναπροσαρμόζει την εκπαιδευτική του μεθοδολογία μέσω ευέλικτων διαδικασιών μάθησης. 3) Εκπαιδεύεται, ανακαλύπτει και εφαρμόζει σύγχρονους μεθόδους διδασκαλίας. 4) Συνεργάζεται με το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. 5) Ανατροφοδοτεί τις λανθασμένες σκέψεις ή απαντήσεις χωρίς τη μορφή απόρριψης ή βαθμολόγησης. 6) Θέτει υψηλούς στόχους αναζητώντας ιδέες ακόμα και εν απουσία ερεθισμάτων. 7) Παρέχει κίνητρα, κατάλληλες συνθήκες, διαδραστική μάθηση, διαρκή ανατροφοδότηση, ευκαιρίες ομαδοσυνεργατικής καθώς και τον απαιτούμενο χρόνο (Fisher, 2004). Στις μέρες μας ένα ισχυρό ιδεολογικό και θεωρητικό υπόβαθρο υποστηρίζει τη σπουδαιότητα των διαθεματικών προγραμμάτων ως μέσο μάθησης, θεμέλιο των αναλυτικών προγραμμάτων

και ανάπτυξης ικανοτήτων (Ντολιοπούλου, 2002β; Κουτσοβάνου, 2004). Εξάλλου, «η σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική έρευνα των τελευταίων δεκαετιών έχει αποδείξει ότι, εκτός από τις δασκαλομαθητικές σχέσεις, στην ικανοποίηση ή μη των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών και στη διαδικασία μορφοποίησης και αυτοαντίληψης συμβάλλουν αποφασιστικά και οι διαμαθητικές σχέσεις» (Ματσαγγούρας, 2000:233). «Έτσι η εμπειρία, ως γνώση που δεν προσφέρει το σχολικό εγχειρίδιο αλλά η επαφή του παιδιού με τον κόσμο και τα πράγματα, κατέχει σπουδαία θέση στη μαθησιακή διαδικασία» (Κακούρου-Χρόνη, 2002:125). Αρκετά προγράμματα που συνηγορούν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας βασίζονται σε μεθοδολογίες όπως (De Bono, 1992; Κωστούλα, 2020; Ξανθάκου, 1998; Παρασκευόπουλος, 2004; Σεφερτζή, 2000; Σιούτα κα., 2011; Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007α): 1) Η τεχνική του κατιδεασμού που έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να ενθαρρύνει και τον πιο διστακτικό μαθητή καθώς του δίνεται η δυνατότητα για παράδειγμα να σκεφτεί διαφορετικές χρήσεις ενός αντικειμένου, 2) Η τεχνική του διαλόγου, των ανοιχτών ερωτήσεων κριτικής σκέψης και οι συζητήσεις στην ολομέλεια (Dodge, et.al., 2002). 3) Οι μικροδιδασκαλίες με προσομοιώσεις που αξιοποιούν και αναπτύσσουν τόσο τις δημιουργικές γνωστικές ικανότητες των μαθητών όσο και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. 4) Οι μέθοδοι δημιουργικής μάθησης με «τα έξι καπέλα σκέψης» που οδηγεί στην θεωρία της «πλάγιας σκέψης» που στηρίζεται εξ ολοκλήρου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργικής σκέψης. 5) Η «δημιουργική επίλυση προβλημάτων» (ΔΕΠ) και τα σχέδια εργασίας (Projects) (Gardner, 1993; Krogh, 1995). 6) Η τεχνική «προκρούστειοι συνδυασμοί» κατά την οποία οι μαθητές μπορούν να προτείνουν νέες ιδέες για ένα αντικείμενο ή πρόβλημα καταγράφοντας τα κύρια χαρακτηριστικά της καθώς και τις μορφές που μπορεί να έχει το κάθε χαρακτηριστικό. 7) Η «τεχνική 535» κατά την οποία ομάδες των 5 παιδιών συνεργάζονται για χρονικό διάστημα τριών λεπτών προκειμένου να παράγουν 5 ιδέες. 8) Η Διαδοχική σειρά σχεδίων (Story boarding) η οποία χρησιμοποιείται συχνά για την επίλυση περίπλοκων προβλημάτων και λειτουργεί με βάση την ομαδοσυνεργατική. 9) Το παιχνίδι ρόλων (role-play) (Blatner, 2000). 10) Η διαδικασία story boarding που περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις: α) το σχεδιασμό, β) τις ιδέες, γ) την οργάνωση και δ) την επικοινωνία (Σεφερτζή, 2000:9). 11) Η τεχνική Ανθισμένο Νούφαρο (Lotus Blossom) πρόκειται για την παραγωγή μίας κεντρικής ιδέας που μέσω της τεχνικής του καταγισμού ιδεών τοποθετούνται γύρω της 8 λύσεις, κάθε μία από τις οποίες περιλαμβάνει τους δικούς της 8 κύκλους. 12) Ο κατάλογος του Osborn (Osborn's Checklist) είναι ο πιο γνωστός και περιλαμβάνει τα ρήματα: βάζω άλλες χρήσεις, προσαρμόζω, τροποποιώ, μεγεθύνω, σμικρύνω, υποκαθιστώ, αναδιατάσσω, αναστρέφω και συνδυάζω. Κάθε ρήμα περιέχει επίσης και έναν εκτεταμένο ορισμό υπό μορφή ερωτήσεων (Σεφερτζή, 2000:10). 13) Η τεχνική της Χαρτογράφησης και εννοιολογικών κατασκευών. 14) Ωστόσο, στη δημιουργικότητα συμβάλλουν τεχνικές που οδηγούν στην απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων μέσα από καθημερινές δραστηριότητες (Tanaka, et al., 2016). 15) Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί συχνή πρακτική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας (Φερμελή, κα., 2008)

Συζήτηση

Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και της καινοτομίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας αποτελεί το νούμερο ένα σκοπό της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού κατά τη νηπιακή ηλικία. Ωστόσο, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας εκτός από τα ειδικά προσαρμοσμένα προγράμματα συνηγορούν τόσο η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, ως πρότυπο, όσο και το μαθησιακό περιβάλλον που λειτουργεί ομαδοσυνεργατικά, μαθητοκεντρικά και καινοτόμα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Amabile, T. M., and J. Pillemer. 2012. "Perspectives on the Social Psychology of Creativity." *Journal of Creative Behaviour* 46 (12): 1–25.
- Arnheim Rudolf, (2004), *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*, University of California Press, USA.
- Batey, M. 2012. "The Measurement of Creativity: From Definitional Consensus to the Introduction of a New Heuristic Framework." *Creativity Research Journal* 24 (1): 55–65.
- Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M., & Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100584.
- Blatner, A., (2000) *Foundations of psychodrama: history, theory, and practice*, SpringerPublishing Company, New-York, 214-230.
- Boden, M. A. (1994). Creativity: a framework for research. *Behavioral and Brain Sciences*, 17(3), 558-570.
- Brundrett, M. (2007). Bringing creativity back into primary education.
- Butts, D. P., & Hofman, H. (1993). Hands-on, Brains-On. *Science and Children*, 30(5), 15-16.
- Craft, A. (2001). An analysis of research and literature on creativity in education. *Qualifications and Curriculum Authority*, 51(2), 1-37.
- Craft, A., Horin, O. B., Sotiriou, M., Stergiopoulos, P., Sotiriou, S., Hennessy, S., ... & Dobrivoje, E. L. (2016). CREAT-IT: Implementing creative strategies into science teaching. In *New developments in science and technology education* (pp. 163-179). Springer, Cham.
- Cropley, A. (2001). *Creativity in education & learning: A guide for teachers and*

educators, London & N.Y. Routledge Falmer

- Cropley, A. J. (1999). Creativity and cognition: Producing effective novelty. *Roepers review*, 21(4), 253-260.
- Davies, D. (2004). How do trainee primary teachers understand creativity?.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education—A systematic literature review. *Thinking skills and creativity*, 8, 80-91.
- Davies, M. (2019). New Directions in the Teaching of Critical Thinking. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 51(5), 18-27.
- Davies, T. (2013). Incorporating creativity into teachers practice and self-concept of professional identity. *Journal of Educational Change*, 14(1), 51-71.
- Davis, G. A. (1999). Barriers to creativity and creative attitudes. *Encyclopedia of creativity*, 1, 165-174.
- De Bono, E. (1992). *Six Thinking Hats for Schools, Book 1. Lower Primary*. Hawker Brownlow Education.
- Dodge, Diane Trister, Colker, Laura J. and Heroman, Cate (2002) *The Creative Curriculum for Preschool*, Washington D.C Teaching Strategies
- Dul, J., Karwowski, M., & Kaufman, J. C. (2020). Necessary Condition Analysis in creativity research. In *Handbook of research methods on creativity*. Edward Elgar Publishing.
- Feist, G. J., Reiter-Palmon, R., & Kaufman, J. C. (Eds.). (2017). *The Cambridge handbook of creativity and personality research*. Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds*. New York: Basic Books
- Griffiths, M. (2014). Encouraging imagination and creativity in the teaching profession. *European Educational Research Journal*, 13(1), 117-129.
- Hall, C. (2010). Creativity in recent educational discourse in England. *World Englishes*, 29(4), 481-492.
- Kaplan, D. E. (2019). Creativity in education: Teaching for creativity development. *Psychology*, 10(2), 140-147.
- Kassotaki-Psaroudaki, P. (2019). Informational Texts in Classroom: A Blended

- Training Program for Kindergarten Teacher's. *Επιστήμες Αγωγής*, 2019(2), 22-36.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2006). *The international handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Kaufman, J. C., Glăveanu, V. P., & Baer, J. (Eds.). (2017). *The Cambridge handbook of creativity across domains*. Cambridge University Press.
- KEA European Affairs. (2006). *The Economy of Culture in Europe: A Study Prepared for the European Commission (Directorate-General for Education and Culture)*. EC.
- Lindström, L. (2006). Creativity: What is it? Can you assess it? Can it be taught?. *International Journal of Art & Design Education*, 25(1), 53-66.
- Ma, H.-H. (2009). The effect size of variables associated with creativity: A meta-analysis. *Creativity Research Journal*, Vo.21, No.1, pp. 30–42.
- Peter, M. (2009). Milieus of creativity: The role of places, environments, and spatial contexts. In *Milieus of Creativity* (pp. 97-153). Springer, Dordrecht.
- Richardson, C., & Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking skills and creativity*, 27, 45-54.
- Runco, M. A., and G. J. Jaeger. 2012. "The Standard Definition of Creativity." *Creativity Research Journal* 24 (1): 92–96.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2020). Connections between curiosity, flow and creativity. *Personality and Individual Differences*, 152, 109555.
- Scott, G., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity research journal*, 16(4), 361-388.
- Scott, G., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity research journal*, 16(4), 361-388.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and education. *Creative Education*, 1(03), 166.
- Shook, J. R. (2000). *Dewey's empirical theory of knowledge and reality*. Vanderbilt University Press.
- So, C., & Joo, J. (2017). Does a persona improve creativity?. *The Design Journal*, 20(4), 459-475.

- So, C., & Joo, J. (2017). Does a persona improve creativity?. *The Design Journal*, 20(4), 459-475.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity research journal*, 18(1), 87.
- Suhr, M. (2005). *John Dewey zur Einfuehrung*. Hamburg: Junius, Hamburg
- Tanaka, K., Dam, H. C., Kobayashi, S., Hashimoto, T., & Ikeda, M. (2016). Learning how to learn through experiential learning promoting metacognitive skills to improve knowledge co-creation ability. *Procedia Computer Science*, 99, 146-156.
- Tyagi, V., Hanoch, Y., Hall, S. D., Runco, M., & Denham, S. L. (2017). The risky side of creativity: Domain specific risk taking in creative individuals. *Frontiers in psychology*, 8, 145.
- United Nations Conference on Trade and Development., & United Nations Development Programme. (2010). *Creative economy report 2010: Creative economy : a feasible development option*. Geneva: United Nations. Διαθέσιμο στο : https://unctad.org/system/files/official-document/ditctab20103_en.pdf . Ανακτήθηκε 22/11/2020.
- and education: Comparing the national curricula of the states of the European Union and the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, 41(1), 30-47.
- Wyse, D., & Ferrari, A. (2015). Creativity and education: Comparing the national curricula of the states of the European Union and the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, 41(1), 30-47.
- Βακάλη, Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. & Κωτόπουλος, Η., 2013. *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε., 2006. *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
- ΔΕΠΠ, Σ., & ΑΠ, Σ. Μ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. *ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> Ανακτήθηκε στις, 25/11/2020.
- Ζησοπούλου, Ε. (2020). Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη σημασία του χώρου στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 66.
- Κεσίσογλου, Π. (2019). Μεταβολή των αντιλήψεων νηπίων και ενηλίκων εκπαιδευμένων για τη ρομποτική, μέσα από άτυπα προγράμματα συνεκπαίδευσης στη

δημιουργική γραφή νηπίων και ενηλίκων.

Κοσμά, Β. (2017). Απόψεις εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα στα ελληνικά νηπιαγωγεία.

Κοσμά, Β. (2017). Απόψεις εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα στα ελληνικά νηπιαγωγεία.

Κουτσοβάνου, Ε. (2004). *Η θεωρία του Piaget παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας

Κωστούλα, Χ. (2020). Διερεύνηση της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης στην καθημερινή διδακτική πράξη στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Α΄ Γυμνασίου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 631-644.

Ματσαγγούρας Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2006). Η κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη.

Μαυρίκης, Γ. (2007). Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης II. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την 62 ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (121- 140). Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Ντολιοπούλου, Ε. (2002 β). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.

Ξανθάκου, Γ.(1998).*Η Δημιουργικότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παπάς Ε. Α.(1993): Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας, Τ. Α΄, Δελφοί. Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (2004). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (2008). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και την οικογένεια*. Αθήνα

Παρασκευόπουλος, Ι., & Παρασκευοπούλου, Π. (2009). *Δαίδαλος, πρόγραμμα άσκησης της δημιουργικής σκέψης στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

- Σάλλα- Δουκουμετζίδη, Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*, Αθήνα: Εξάντας
- Σεφερτζή, Ε., (2000), Ενίσχυση Δημιουργικότητας, Έκθεση για το ερευνητικό πρόγραμμα INNOREGIO: Διάδοση Τεχνολογιών Ανάπτυξης Καινοτομίας, Ερευνητική Μονάδα URENIO. Διαθέσιμο στο: <http://www.urenio.org/tools/gr/Creativity.pdf> . Ανακτήθηκε 22/11/2020.
- Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ., Κουταλέλη, Ε., & Παναγοπούλου, Έ. (2011). *Δημιουργική Σκέψη–Παραγωγή Καινοτόμων και Πρωτότυπων Ιδεών*.
- Σμυρναίου, Ζ. (2018). *Νέες Εξελίξεις στις Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης στη διδασκαλία και στη μάθηση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων*. Αθήνα:Ηρόδοτος
- Τριανταφύλλου, Ε. Α. (2016). Νέο σχολείο: η νέα διάσταση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στην "υπηρεσία" της εκπαίδευσης και η καθιέρωση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.
- Τσακίρη, Δ., & Καπετανίδου, Μ. (2007α). Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης Ι. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (95-120). Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Τσακίρη, Δ., & Καπετανίδου, Μ. (2007β). Εργαλεία αξιολόγησης για την ανάπτυξη της κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (351-368). Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Φέρμελη Γ, Ρουσσομουστακάκη – Θεοδωράκη, Μ.Χατζηκώστα Κ., Γκαίτλιχ Μ (2008). *Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Θεωρητικά μοντέλα για την ερμηνεία της επαγγελματικής εξουθένωσης

Καραγιάννη Ευαγγελία, Π.Ε. 70, Διδάκτωρ ΕΚΠΑ

Περίληψη

Κατά τα προηγούμενα χρόνια έχουν επικρατήσει τέσσερα μοντέλα για την ερμηνεία της επαγγελματικής εξουθένωσης: το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss, 1980, το μοντέλο των Edelwich & Brodsky, 1980, το μοντέλο των τριών διαστάσεων των Maslach & Jackson, 1981 και το μοντέλο των Pines & Aronson, 1988. Ακόμη περιγράφονται και τα μοντέλα της Κοπεγχάγης και των Shirom-Melamed, 2006, το οποίο εισάγει τον όρο της «γνωστικής φθοράς». Η περιγραφή των μοντέλων γίνεται με χρονολογική σειρά.

Λέξεις-Κλειδιά: μοντέλο, επαγγελματική εξουθένωση

Abstract

Karagiannis Evaggelia, Dr E.K.P.A.

In recent years, four models have prevailed for the interpretation of burnout the interactive model of Cherniss, 1980, the model of Edelwich & Brodsky, 1980, the three-dimensional model of Maslach & Jackson, 1981, and the model of Pines & Aronson, 1988. Also describes the models of Copenhagen and Shirom-Melamed, 2006, which introduces the term cognitive wear. The models are described in chronological order.

Key-Words: model, burnout

Το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980)

Ο Cherniss, 1980 θεωρεί ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι διαδικασία που δημιουργείται από την αναντιστοιχία μεταξύ ανταπόδοσης που πιστεύουν ότι λαμβάνουν τα άτομα από την εργασία τους και σε αυτό που προσφέρουν στους άλλους. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στους παράγοντες που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση και στις προσδοκίες που έχουν οι ίδιοι οι εργαζόμενοι με την εισαγωγή τους στο εργασιακό περιβάλλον. Συνεπώς η επαγγελματική εξουθένωση κατά τον Cherniss διακρίνεται σε τρία στάδια:

Α. Φάση του εργασιακού στρες

Εμφανίζεται ως μια διατάραξη ανάμεσα στους απαιτούμενους και τους διαθέσιμους πόρους. Το εργασιακό στρες είναι το επακόλουθο της διατάραξης στο εξωτερικό και στο εσωτερικό περιβάλλον του εργαζόμενου, που δημιουργείται στην περίπτωση που οι διαθέσιμοι πόροι δεν επαρκούν για να πραγματοποιήσουν, με κατάλληλο τρόπο, τους προσωπικούς στόχους και τις απαιτήσεις που ανακύπτουν από το εργασιακό

περιβάλλον. Αυτή η διατάραξη δεν σημαίνει απαραίτητα ότι θα οδηγήσει στην επαγγελματική εξουθένωση, μπορεί να συμβεί σε οποιονδήποτε εργαζόμενο.

Β. Φάση εξάντλησης

Στη φάση αυτή δημιουργείται συγκινησιακή ανταπόκριση στην προηγούμενη διατάραξη της ισορροπίας, που εμφανίζεται με τη μορφή της συναισθηματικής εξάντλησης, άγχους, κόπωσης, ανίας, έλλειψης ενδιαφέροντος και απάθειας. Έτσι το άτομο στον εργασιακό του χώρο εξαντλείται και η προσοχή του στρέφεται κυρίως σε γραφειοκρατικές πλευρές. Ο εργαζόμενος βρίσκεται σε κατάσταση συνεχούς έντασης και υπάρχει πιθανότητα να οδηγηθεί σε απογοήτευση και παραίτηση. Η συνέπεια αυτής της διαδικασίας είναι η αδυναμία του εργαζόμενου να επαναπρογραμματίσει τις δραστηριότητές του σύμφωνα με τους διαθέσιμους πόρους.

Γ. Φάση αμυντικής κατάληξης

Στο στάδιο αυτό πραγματοποιούνται αλλαγές στη στάση και τη συμπεριφορά του εργαζόμενου που σταδιακά αποεπενδύει συναισθηματικά από την εργασία του και νιώθει για τους συνεργάτες του απάθεια και κυνισμό. Οι αλλαγές αυτές συντελούν στη μείωση των ψυχοσωματικών συνεπειών που ακολουθούν, με την πιθανότητα να καταφέρει ο εργαζόμενος να ανταπεξέλθει στον επαγγελματικό του χώρο. Το συγκεκριμένο μοντέλο περιγράφει την επαγγελματική εξουθένωση σε ατομικό, οργανωτικό και κοινωνικό επίπεδο. Ο Cherniss υποστήριξε ότι οι εκφάνσεις του εργασιακού περιβάλλοντος καθώς και τα ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζόμενου δύνανται να λειτουργήσουν ως πηγές άγχους. Οι εργαζόμενοι προσπαθούν να μειώσουν τις πιέσεις που δέχονται στον εργασιακό τους χώρο με διάφορους τρόπους (π.χ. περιορισμός των εργασιακών στόχων). Αν οι εργαζόμενοι δεν καταφέρουν να επιτύχουν αυτή τη διαδικασία τότε θα βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση.

Το μοντέλο των Edelwich & Brodsky (1980)

Σύμφωνα με τους Edelwich & Brodsky, 1980 η επαγγελματική εξουθένωση αφορά μια προοδευτική διαδικασία αποϊδανικοποίησης της πραγματικότητας που δεν ανταποκρίνεται στους υψηλούς στόχους του εργαζόμενου. Οι Edelwich και Brodsky περιέγραψαν μία σειρά από τέσσερα στάδια ανάπτυξης της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα οποία ακολουθεί ο εργαζόμενος από την αρχή της καριέρας του.

Α. Ενθουσιασμός

Ο εργαζόμενος αρχίζει την καριέρα του με ενθουσιασμό. Στο στάδιο αυτό ο εργαζόμενος προσπαθεί να αντλήσει κάθε δυνατή ικανοποίηση από την εργασία του, υπερεπενδύει σε αυτήν και αφιερώνει το χρόνο του, ενώ επίσης υπερεπενδύει στις σχέσεις που αναπτύσσει με τους αποδέκτες των υπηρεσιών του. Όταν, όμως, διαπιστώνει ότι το έργο που παράγει δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του, απογοητεύεται.

Β. Αμφιβολία και αδράνεια

Στο δεύτερο στάδιο, της αμφιβολίας και αδράνειας, ο εργαζόμενος συνειδητοποιεί ότι ενώ επενδύει πολλά στην εργασία του, αυτή δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του. Ο εργαζόμενος κατηγορεί τον εαυτό του για την αποτυχία και προσπαθεί ακόμη περισσότερο να επενδύσει στο επάγγελμά του, χωρίς να έχει θετικό αποτέλεσμα. Σταδιακά αναζητά τις αιτίες της απογοήτευσής του και δεν βρίσκει ιδανικά στην εργασία του. Ενοχλείται που δεν αναγνωρίζεται η προσφορά του και εκφράζει παράπονα για τον μισθό, το ωράριο εργασίας, κ.ά. Στη φάση αυτή δεν αναθεωρεί τις υπερβολικά υψηλές ή παράλογες απαιτήσεις και προσδοκίες του.

Γ. Απογοήτευση και ματαίωση

Ο εργαζόμενος αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα, νιώθει παγιδευμένος μέσα σε αυτή την αμφιβολία και αδράνεια και περνά στην επόμενη φάση την απογοήτευση και τη ματαίωση. Το υποκείμενο νιώθει ότι οι προσπάθειές του να ολοκληρωθεί μέσα από την εργασία του ματαιώνονται και οδηγείται στην αποθάρρυνση και την απογοήτευση. Για να αποφύγει το αδιέξοδο πρέπει να αναθεωρήσει τις προσδοκίες του ή να απομακρυνθεί από τον εργασιακό του χώρο, δηλαδή, από την πηγή του στρες.

Δ. Απάθεια

Στο τελευταίο στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης, που περιγράφεται ως απάθεια, ο εργαζόμενος αποφεύγει κάθε υπευθυνότητα απέναντι στους άλλους, ενώ προσπαθεί να αντιμετωπίσει την απογοήτευση και τη ματαίωση που του προκαλεί το επάγγελμά του. Παράλληλα επενδύει ελάχιστη ενέργεια στην εργασία του και νιώθει ανεπαρκής να ανταποκριθεί σε αυτήν. Ουσιαστικά συνεχίζει να εργάζεται για βιοποριστικούς λόγους (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992).

Το μοντέλο των τριών διαστάσεων των Maslach και Jackson (1982)

Οι Maslach & Jackson, 1982 υποστήριξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση δεν εμφανίζεται αιφνιδίως αλλά είναι το αποτέλεσμα παρατεταμένης εργασίας υπό πίεση. Οι επανειλημμένες αποτυχίες στην αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων στο εργασιακό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσουν το άτομο σε αυξανόμενο επαγγελματικό άγχος. Η μείωση της αντοχής στο επαγγελματικό άγχος έχει ως αποτέλεσμα την επαγγελματική εξουθένωση (Maslach & Schaufeli, 1993).

Σύμφωνα με τις Maslach & Jackson, 1986, υπάρχουν τρεις διαστάσεις που περιγράφουν το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης που αντιπροσωπεύουν και διαφορετικές κατηγορίες συμπτωμάτων.

Η πρώτη διάσταση ονομάζεται «συναισθηματική εξάντληση» και περιλαμβάνει αισθήματα ψυχικής και σωματικής κόπωσης, καθώς και απώλεια ενέργειας και διάθεσης.

Για τη δεύτερη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει επικρατήσει η χρήση του όρου «αποπροσωποποίηση», με τον οποίο περιγράφεται η απομάκρυνση και αποξένωση του εργαζόμενου από τους αποδέκτες των υπηρεσιών του και η εγκαθίδρυση απρόσωπων, επιθετικών και κυνικών σχέσεων με αυτούς.

Η τρίτη διάσταση ονομάζεται «έλλειψη προσωπικής επίτευξης» και αναφέρεται στην αίσθηση που αποκτά ο εργαζόμενος ότι είναι ανίκανος να προσφέρει στον χώρο εργασίας του και στην συνεπαγόμενη μείωση της απόδοσής του (Leiter & Maslach, 2005). Πιο αναλυτικά:

Α. Συναισθηματική Εξάντληση

Η συναισθηματική εξάντληση χαρακτηρίζεται από έλλειψη ενέργειας και από την αίσθηση ότι έχουν εξαντληθεί τα συναισθηματικά αποθέματα του εργαζόμενου χωρίς να υπάρχει ανανέωση. Όσο αυξάνεται η συναισθηματική εξάντληση τα άτομα νιώθουν ότι δεν είναι πλέον ικανά να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά τόσο στον εργασιακό τους χώρο, όσο και απέναντι στους συναδέλφους τους. Πολλές φορές συνυπάρχει η αίσθηση των διαγνευσμένων προσδοκιών του ατόμου (Maslach, 1981), ενώ έχει βρεθεί ότι η συναισθηματική εξάντληση σχετίζεται με τα υψηλά επίπεδα απαιτήσεων, που προέρχονται από το άτομο αλλά και από το χώρο εργασίας του. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς η συναισθηματική εξάντληση που βιώνουν αντανακλάται στο συναίσθημα που νιώθουν ότι δεν μπορούν να προσφέρουν άλλο στην εργασία και στους μαθητές τους (Maslach & Jackson, 1986).

Β. Αποπροσωποποίηση

Η αποπροσωποποίηση αποτελεί συνέπεια της συναισθηματικής εξάντλησης και ένα μηχανισμό άμυνας σε αυτή (Κάντας, 1995). Είναι μια διαδικασία απεμπλοκής του εργαζόμενου από το στρες, την πίεση και την κόπωση που βιώνει. Συνεπώς αντιπροσωπεύει ένα μηχανισμό προσαρμογής ή διαχείρισης των αρχέτυπων πηγών (Chemiss, 1980). Αναφέρεται στην ανάπτυξη ουδέτερων ή και αρνητικών συναισθημάτων και την απομάκρυνση του επαγγελματία από τους αποδέκτες των υπηρεσιών του (Maslach & Jackson, 1986). Αυτή η αρνητική συμπεριφορά μεταφράζεται ως αγένεια, υποτιμητική συμπεριφορά απέναντι στους αποδέκτες των υπηρεσιών του εργαζόμενου, έλλειψη ευαισθησίας ή ανάρμοστη συμπεριφορά (Maslach, 1993). Ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς η αποπροσωποποίηση εκφράζεται ως αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές (Maslach & Leiter, 1997c). Το στάδιο της αποπροσωποποίησης σχετίζεται άμεσα με το στάδιο της συναισθηματικής εξάντλησης που προηγήθηκε, καθώς και με το στάδιο της μειωμένης προσωπικής επίτευξης που ακολουθεί.

Γ. Προσωπική Επίτευξη

Το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης αναφέρεται στο μειωμένο επιθυμητό και επιδιωκόμενο αίσθημα ικανοποίησης του ατόμου από την εργασία του.

Η Maslach, 1993 περιγράφει την έλλειψη προσωπικής επίτευξης ως μία σταδιακή μείωση της ικανότητας του ατόμου να προσαρμόζεται σε ένα περιβάλλον όπου το επαγγελματικό στρες αυξάνεται διαρκώς, γεγονός που οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση των ατόμων. Είναι η τάση αρνητικής αποτίμησης του εαυτού σε σχέση με την εργασία του, όπου τα άτομα αισθάνονται δυστυχισμένα και απογοητευμένα από τα επιτεύγματά τους (Κάντας, 1995), Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υποβάλλουν στον εαυτό τους την άποψη, ότι είναι αποτυχημένα.

Στους εκπαιδευτικούς, το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης αφορά τις προσδοκίες τους από το επάγγελμα, όταν μπαίνουν στον χώρο εργασίας, που σχετίζεται με την επιθυμία τους να προσφέρουν και να βοηθήσουν τους μαθητές και την τελική απογοήτευσή τους, όταν διαπιστώνουν, ότι δεν μπορούν να το επιτύχουν (Maslach et al., 1996).

Οι Maslach & Jackson, 1986 υποστήριξαν ότι η «συναισθηματική εξάντληση» είναι το πρώτο στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνει ο εργαζόμενος και ακολουθούν η «αποπροσωποποίηση» και η «έλλειψη προσωπικής επίτευξης». Βέβαια υπάρχει και η αντίθετη άποψη των Golembiewski et al., 1986 που υποστηρίζει ότι η «αποπροσωποποίηση» προηγείται των άλλων δύο σταδίων.

Το μοντέλο της Maslach χρησιμοποιεί την κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach Burnout Measure - MBI) για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζόμενων.

Όπως αναφέρει ο Kristensen, 2005, πάνω από το 90% των ερευνών που έχουν γίνει για την επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο. Στην Ελλάδα, η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών που έχουν διεξαχθεί για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο μεθοδολογικό εργαλείο (π.χ. Βασιλόπουλος, 2012; Platsidou & Agalotis, 2008; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007; Κάντας, 1996).

Το μοντέλο των Pines και Aronson (1988)

Η Pines και οι συνεργάτες της ορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως μία κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης που προκαλείται από την μακροχρόνια έκθεση σε συναισθηματικά απαιτητικές συνθήκες (Pines & Aronson, 1988). Ωστόσο, δεν περιορίζουν την εφαρμογή της επαγγελματικής εξουθένωσης στους επαγγελματίες υγείας, όπως είχε προταθεί αρχικά, αλλά αντίθετα την διερευνήσαν και σε τομείς όπως οι οικογενειακές σχέσεις και οι πολιτικές συγκρούσεις (Pines, 1993).

Η Pines, 1986 τονίζει περισσότερο το ρόλο του εργασιακού περιβάλλοντος ενώ κατά τη γνώμη της τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τα κίνητρα παίζουν ρόλο μόνο για την πυροδότηση και τον καθορισμό της βαρύτητας της επαγγελματικής

εξουθένωσης. Ωστόσο, τονίζει, επίσης, ότι οι περισσότεροι αφοσιωμένοι εργαζόμενοι εμφανίζουν βαρύτερες μορφές εξουθένωσης. Η αιτία της εξουθένωσης αυτής είναι υπαρξιακή και οφείλεται στην ανάγκη του ανθρώπου να δώσει νόημα στη ζωή του. Όταν η εργασία αποτυγχάνει να το κάνει, η επαγγελματική εξουθένωση είναι αναπόφευκτη. Για αυτό η επαγγελματική εξουθένωση τείνει να εμφανίζεται σε ανθρώπους που διαλέγουν ιδιαίτερα ιδεαλιστικά επαγγέλματα, τα οποία αποτυγχάνουν να εκπληρώσουν τις προσδοκίες τους.

Το εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιεί το μοντέλο αυτό (Burnout Measure) (Pines & Aronson, 1988) απομακρύνεται από την αρχική θεώρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης που συνεμφανίζεται με συμπτώματα απελπισίας, απόγνωσης και μειωμένης αυτοπεποίθησης. Αξιολογεί τις πτυχές της επαγγελματικής εξουθένωσης (σωματική, πνευματική, συναισθηματική). Η αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης προκύπτει εξάγοντας ένα ενιαίο σκορ από όλες τις ερωτήσεις, όπως προτείνουν οι Enzmann, 2008.

Άλλοι ερευνητές, όπως ο Shirom, υπογράμμισαν ότι η αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης με ένα σκορ που προκύπτει από το άθροισμα των ερωτήσεων είναι δυσλειτουργική, καθώς το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι πολυδιάστατο. Έτσι, πρότεινε να γίνεται αξιολόγηση της κάθε υποκλίμακας ξεχωριστά (Shirom & Ezrachi, 2003).

Η κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης της Pines έχει χρησιμοποιηθεί από ένα μεγάλο εύρος επαγγελμάτων στο Ισραήλ (Pines & Aronson, 1988). Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι το δεύτερο δημοφιλέστερο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιείται στις διεθνείς έρευνες μέχρι και σήμερα (Enzmann, 2008), καθώς θεωρείται ένα αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο (Schaufeli & Enzmann, 1998) για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Το μοντέλο των Shirom-Melamed, 2003

Η σύλληψη της εξουθένωσης που βρίσκεται πίσω από το μοντέλο και το ερωτηματολόγιο των Shirom-Melamed, 2003 επηρεάστηκε από τη δουλειά της Maslach και των συνεργατών της και της Pines και των συνεργατών της.

Το SMBQ θεωρητικά βασίζεται στη θεωρία του Hobfoll et al., 1993 για τη διατήρηση των πόρων. Η θεωρία αυτή έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν για να εξηγήσει την επαγγελματική εξουθένωση (Halbesleben & Rathert, 2008). Το SMBQ έχει επηρεαστεί από το μοντέλο του Hobfoll (Hobfoll et al., 1993) και αντιμετωπίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως μια συναισθηματική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από τρεις πτυχές: σωματική κόπωση που περιγράφεται ως αίσθημα κούρασης και μειωμένης ενέργειας, συναισθηματική εξάντληση που περιγράφεται ως έλλειψη ενέργειας για την έκφραση συναισθημάτων συμπάθειας προς τους άλλους και γνωστική κόπωση-φθορά που περιγράφεται ως μειωμένη διανοητική ευκινησία (Shirom-Melamed, 2006).

Το πρώτο Shirom - Melamed Burnout Measure (SMBQ, 2003) που σχεδιάστηκε αποτελούνταν από 14 ερωτήσεις και μετρούσε συνολικά την επαγγελματική εξουθένωση δίνοντας ένα κοινό αποτέλεσμα που προέκυπτε από το άθροισμα των τριών υποκλίμακων της. Αργότερα, η κλίμακα αυτή τροποποιήθηκε και περιελάμβανε 22 ερωτήσεις που αντιστοιχούσαν σε τέσσερις υποκλίμακες που αξιολογούσαν: την σωματική κόπωση (physical fatigue), τη γνωστική φθορά (cognitive weariness), την ένταση (tension) και την νωθρότητα – ατονία (listlessness) που αισθάνεται ο εργαζόμενος.

Το μοντέλο της Κοπεγχάγης (Kristensen et al., 2005)

Το μοντέλο της Κοπεγχάγης προτάθηκε το 2005 από τους Tage Kristensen, Marianne Borritz, Ebbe Villadsen & Karl B. Christensen (Kristensen et al., 2005). Οι δημιουργοί του συγκεκριμένου μοντέλου κατασκεύασαν το ομώνυμο ερευνητικό εργαλείο για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Δημιούργησαν ένα μοντέλο επαγγελματικής εξουθένωσης και ένα ερωτηματολόγιο με τρεις υποκλίμακες: την προσωπική εξουθένωση, την επαγγελματική εξουθένωση και την εξουθένωση που σχετίζεται με την επαφή με ανθρώπους (συναδέλφους, μαθητές κτλ). Οι ερωτήσεις είναι διαμορφωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να απαντηθούν από εργαζόμενους όλων των επαγγελματιών.

Η θεωρητική βάση του μοντέλου προέρχεται από τον ορισμό που έδωσε στην επαγγελματική εξουθένωση ο Schaufeli, ο οποίος όρισε την επαγγελματική εξουθένωση ως «μια κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής κόπωσης που προκύπτει από την μακροχρόνια έκθεση σε εργασιακές καταστάσεις που είναι συναισθηματικά απαιτητικές» (Schaufelietal., 2001). Ο ορισμός αυτός οδήγησε τους Kristensen κ. ά. να θέσουν στον πυρήνα του CBI την εξάντληση και την εξουθένωση σε σχέση με τους τρεις παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω, δηλαδή την προσωπική εξουθένωση, την επαγγελματική εξουθένωση και την εξουθένωση που σχετίζεται με την επαφή με ανθρώπους.

Τέλος, οι τρεις υποκλίμακες προβλέπουν τη μελλοντική εμφάνιση ασθενειών, προβλημάτων στον ύπνο, χρήση αναλγητικών και υψηλή πρόθεση από τους εργαζόμενους να εγκαταλείψουν την εργασία τους. Όσον αφορά στο μοντέλο της Κοπεγχάγης και το ερωτηματολόγιό του για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν υπάρχουν πολλά ευρήματα, καθώς είναι πρόσφατο στον επιστημονικό χώρο και δεν έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anagnostopoulos F. & Papadatou D. (1992). Paragontiki synthesi kai esoteriki synochi tou erotimatologiou katagrafis tis epangelmatikis exouthenosis se deigma nosileftrion. Psychologika Themata, 5, 183-202.

- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human organization*. New York: Praeger Publisher.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Services Press.
- Enzmann, D. (2008). *Burnout: 35 years of research and practice*. Received 26 November 2008.
- Golembiewski, RT, Munzenrider RF, Stevenson JG. (1986). *Stress in Organizations. Toward a phase model burnout*. New York: Praeger.
- Halbesleben, J.R.B. & Buckley, M.R. (2008). Burnout in organizational life. *Journal of Management*, 30(6), 859-879.
- Hobfoll, S. E, Shirom A., Freedy J. R., Lilly, R S, (1993). Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*, 21, pp. 128–148.
- Kantas A. (1995), Organotiki - Viomichaniki Psychologia. Meros 3o Diergasies omadas – sygkrousi - anaptyxi kai allagi – kouloura – epangelmatiko agchos. Athina: Ellinika Grammata.
- Kantas, A. (1996). To syndromo tis epangelmatikis exouthenosis stous ekpaideftikous kai ergazomenous sta epangelmata ygeias kai pronoias. *Psychologia*, 3, 71-85.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: a new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*. 19(3), 192-207.
- Kristensen, T.(2005). The Copenhagen Psychosocial Questionnaire—a tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment. *Scand J Work Environ Health* 31(6):438–449.
- Leiter, M., & Maslach, C. (2005). *Banishing Burnout: Six strategies for improving your relationships with work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). *The Maslach burnout inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2nd edition). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Shaufeli, W. (1993). Job Burnout, *Annual Reviews*, 52, 397-422.

- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C.
- Maslach, C., Jackson, S.E., Leiter, M.P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.). Mountain View, CA: CPP, Inc.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997c). *The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco :Jossey-Bass.
- Papastyliau, A., & Polychronopoulos, M. (2007). Epangelmatiki exouthenosi, katathlipsi, asafeia kai sygkrousi rolon stous ekpaideftikous protovathmias ekpaidefsis. *Psychologia*, 14(4), 367-391.
- Pines, A. M. (1986). *Who is to blame for helper's burnout? Environmental impact*. In C. D. Scott & J. Hawk (Eds), *Heal Thyself: The Health of Health Care Professionals*. New York: Bruner/Mazel Publications.
- Pines, A. M. (1993). Burnout. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds., *Handbook of stress* (2 Ncied.), pp. 386-403. New York: Free Press.
- Pines, A. M. (1996). *Couple burnout*. New York: Routledge.
- Pines, A. M., & Aronson, E. (1988). *Career Burnout: Causes and cures*. New York: The Free Press.
- Platsidou, M., & Agalotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55, 61-76.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Hoogduin, K., Schaap, C. & Kladler, A. (2001). On the clinical validity of the Maslach burnout inventory and the burnout measure. *Psychology & Health*, 16 (5), 565-582.
- Schaufeli, W.B. and Enzmann, D. (1998), *The Burnout Companion to Study and Research: A Critical Analysis*, Taylor & Francis, London.
- Shirom, A., & Ezrachi, Y. (2003). On the discriminant validity of Burnout, Depression and Anxiety: A re-examination of Burnout Measure. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 16(1), 83-97.
- Shirom, A., & Melamed, S. (2003). *Internal construct validity of the Shirom- Melamed Burnout Questionnaire (SMBQ)*. <https://www.researchgate.net>

- Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burn-out measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13(2), 176-200.
- Vasilopoulos, F. S. (2012). I epangelmatiki exouthenosi kai i schesi tis me to koinoniko agchos stous ekpaideftikous tis protovathmias ekpaidefsis. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.

Νόσος Alzheimer – Τεστ ανίχνευσης γνωστικών δυσλειτουργιών

Γιαννακουδάκη Μάχη, Εκπαιδευτικός, Πτυχιούχος Τμήματος Ψυχολογίας,

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μία παρουσίαση των τεστ γνωστικών ελλειμμάτων που σχετίζονται με την ενεργό μνήμη για ασθενείς που πάσχουν από άνοια τύπου Alzheimer. Αρχικά παρουσιάζεται η ορολογία της ήπιας γνωστικής διαταραχής, της άνοιας, του Alzheimer καθώς και της μνήμης με έμφαση στην ενεργό βραχύχρονη μνήμη. Στη συνέχεια περιγράφονται τα δύο ευρέως χρησιμοποιούμενα τεστ Digital και Corsi Span, Συμπερασματικά, μέσω των νευροψυχολογικών εκτιμήσεων και διαγνωστικών τεστ σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα των νευροαπεικονιστικών, εργαστηριακών και κλινικών εξετάσεων διεξάγονται έγκυρα και αξιόπιστα πορίσματα για την ύπαρξη, την προδιάθεση, το στάδιο ή την πορεία του ασθενή με άνοια ή Alzheimer.

Λέξεις-Κλειδιά: Alzheimer, Διαγνωστικά Τεστ

Alzheimer's Disease – Cognitive Impairment Screening Test

Abstracts

In this paper, a presentation of the tests of cognitive deficits related to working memory for patients suffering from dementia of the Alzheimer type is made. First, the terminology of mild cognitive impairment, dementia, Alzheimer's as well as memory is presented with an emphasis on active short-term memory. Then the two widely used tests Digital and Corsi Span are described. In conclusion, through neuropsychological assessments and diagnostic tests in combination with the results of neuroimaging, laboratory and clinical examinations, valid and reliable conclusions are made about the existence, predisposition, the stage or course of the patient with dementia or Alzheimer's

Key-Words: Alzheimer's, Diagnostic Tests.

Εισαγωγή

Με την πάροδο των χρόνων, οι εκπτώσεις στις γνωστικές ικανότητες του ατόμου και τα σταδιακά ελλείματα της μακρόχρονης μνήμης θεωρούνται φυσιολογικές και αποδίδονται στο γήρας. Μεταξύ των φυσιολογικών ελλειμμάτων και της άνοιας, μεσολαβεί η Ήπια Γνωστική Διαταραχή. Ωστόσο, συναντάται και σε περιπτώσεις ήπιας κατάθλιψης, άγχους, κακώσεων του εγκεφάλου αλλά και σε νοσούντες από υπέρταση, καρδιακές παθήσεις, σακχαρώδη διαβήτη κα. (Μεντενόπουλος & Μπούρας, 2002). Η ΗΓΔ εντάσσεται στις περιπτώσεις που μπορεί να επέλθει βελτίωση ή σταθερότητα ή σε αντίθετη περίπτωση να εξελιχθεί σε άνοια. Αρνητικά προγνωστικά χαρακτηρίζουν τα άτομα με αμνησιακή τύπου ΗΓΔ, ως ασθενείς υψηλού εμφάνισης της νόσου Alzheimer σε διάστημα λίγων ετών καθώς ποσοστό άνω του 60% διαφόρων τύπου ανοιών οδηγείται σε αυτή (Γούσγουλα, 2020; Τσολάκη, 2007). Μελέτες αναφέρουν πως η άνοια

αποτελεί πάθηση που απασχολεί το 5,4% των ατόμων άνω των 60 ετών, με την Ελλάδα να καταγράφει 160.000 ασθενείς (Rizzi, et al., 2014; Γούσγουλα, 2020; Δαρδαβέσης, 2005). Σύμφωνα με το Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών DSM-IV, η άνοια κατηγοριοποιείται στους εξής τύπους: Αγγειακή, Οφειλόμενη σε ιατρικές καταστάσεις, Προκαλούμενη από ουσίες, Πολλαπλής αιτιολογίας, Μη προσδιοριζόμενη και τύπου Alzheimer (APA, 2000; Καρανικόλα, 2012) Έρευνες ανέδειξαν πως ο συνολικός επιπολασμός της άνοιας ποικίλλει ευρέως μεταξύ των χωρών, καθώς επηρεάζεται από πολιτιστικούς και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες (Afgin, et al., 2012; Bowirrat, et al., 2002; Suh & Shah, 2001). Σύμφωνα με τους Reisberg, et al. (2011), η άνοια επιδεινώνεται μέσω 7 σταδίων (Reisberg, et al., 2011): Στάδιο I: Χωρίς Γνωσιακή Έκπτωση – Χωρίς προβλήματα σε καθημερινού τύπου δραστηριότητες Στάδιο II: Υποκειμενική Γνωστική Εξασθένηση – Παράπονα για δυσκολίες με την ανάκληση ονομάτων ή την εσφαλμένη τοποθέτηση αντικειμένων. Στάδιο III: Ηπια γνωστική εξασθένηση – Δυσκολίες που συχνά σημειώνονται στην εργασία ή να έχουν χαθεί ή να μην μπορούν να εντοπίσουν ένα πολύτιμο αντικείμενο. Στάδιο IV: Ήπια άνοια. Ξεκάθαρα ελλείμματα κατά την κλινική εξέταση- μέτρια γνωστική εξασθένηση που μειώνει τη γνώση των προσωπικών και των τρεχόντων γεγονότων- δυσκολίες με τα οικονομικά ή την αγορά προετοιμασίας γευμάτων ή ταξιδιών. Στάδιο V: Μέτρια άνοια - δεν μπορεί πλέον να επιβιώσει χωρίς κάποια βοήθεια (μέτρια σοβαρή γνωστική εξασθένηση) - δυσκολία με την ανάκληση ορισμένων σημαντικών προσωπικών στοιχείων (διεύθυνση, ονόματα) – σημαντικές δυσκολίες στην καθημερινή ζωή. Στάδιο VI: Μέτρια σοβαρή άνοια. Σε μεγάλο βαθμό ανίκανοι να εκθέσουν τα πρόσφατα γεγονότα στη ζωή τους (μέτρια σοβαρή γνωστική εξασθένηση)- μπορεί να ξεχάσουν το όνομα του συζύγου Καθώς αυτό το στάδιο προχωρά απαιτεί αυξανόμενη βοήθεια με δραστηριότητες καθημερινής ζωής, όπως το ντύσιμο ή το ντους. Αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς (διέγερση) ή άλλα προβλήματα προσωπικότητας. Στάδιο VII: Σοβαρή άνοια. Λίγες κατανοητές λέξεις ή καθόλου λεκτικές ικανότητες (πολύ σοβαρή βλάβη)- η ικανότητα βάδισης χάνεται καθώς εξελίσσεται αυτό το στάδιο. Αργότερα, οι βασικές ικανότητες όπως η ικανότητα να κάθεται, να χαμογελάς και να κινείται ή να κρατάς το κεφάλι ανεξάρτητα χάνονται σταδιακά. Η πρώτη ονοματολογία της νόσου Alzheimer, ως μορφή άνοιας, αναφέρθηκε το 1907 από τον Alois Alzheimer (Weller & Budson, 2018). Ο επιπολασμός της νόσου αγγίζει τα 26 εκατομμύρια ανθρώπους με την Ελλάδα να καλύπτει το ποσό των τις 160 χιλιάδες εξ αυτών. Η εμφάνιση της νόσου είναι πιο συχνή στην γυναίκες, ενώ τα μεγαλύτερα ηλικιακά ποσοστά ασθενών με νόσο Alzheimer είναι άνω των 80 ετών και με το 20-25% να παρατηρείται μεταξύ των ατόμων ηλικίας 85 ετών και άνω. (Ferri, et al., 2005; Μητροπούλου, 2016). Μελέτη για τον αντίκτυπο της νόσου του Αλτσχάιμερ (AD) στη δημόσια υγεία των ΗΠΑ κατέγραψε πως κάθε 67 δευτερόλεπτα ένας άνθρωπος αναπτύσσει AD., ενώ έως το 2050, αναμένεται ο χρόνος αυτός να μειωθεί στα 33 δευτερόλεπτα, με τα επίσημα πιστοποιητικά θανάτου να καταγράφουν 84.767 θανάτους από AD, καθιστώντας τη, την έκτη κύρια αιτία θανάτου στις Ηνωμένες Πολιτείες (Alzheimer's Association, 2015). Αντίστοιχη μελέτη αναφέρει τις προβλέψεις του ΠΟΥ για το επιπολασμό της νόσου AD στα περίπου τα τρία τέταρτα του πληθυσμού ηλικίας 60 ετών (Rizzi, et al., 2014). Ωστόσο, η νόσος AD, δεν επηρεάζει μόνο τον ίδιο τον ασθενή αλλά και τους οικείους του ή

φροντιστές τους. Πρόσφατα, οι Kim, et al. (2021) κατασκεύασαν δύο γραφικά μέσω των οποίων καταγράφεται το εννοιολογικό πλαίσιο που αποτελείται από τους παράγοντες και τις διαδρομές των χαρακτηριστικών της νόσου που άμεσα και έμμεσα, αντίστοιχα, επηρεάζουν και επιβάρυνση τους οικείους ή του οικογενειακού φροντιστή των ασθενών με Alzheimer. Βιολογικά χαρακτηριστικά ως προς την νευροπαθολογία της νόσου αποτελούν οι συσσωρεύσεις τοξικών του επιπέδου ανμυλοειδικών πεπτιδίων που οδηγούν στην καταστροφή κοντινών περιοχών του εγκεφάλου. Συνέπεια αυτών των καταστροφών, αποτελούν νοητικές διαταραχές που συνάδουν με τη νόσο. Αντίστοιχα, δύναται να παρατηρηθεί τοπική ατροφία, νευρολογική ενεργοποίηση, σημαντική απώλεια νευρώνων και διαφοροποιήσεις στην μικροδομή της λευκής ουσίας (Duysckaerts, et al., 2009; Giannouli, 2017). Μελέτες επισημαίνουν πως τα προβλήματα μνήμης στους ασθενείς με νόσο Alzheimer, απορρέουν εξαιτίας αδυναμιών ή ελλείψεων του τρίπτυχου διατήρηση-αποθήκευση-ανάκληση. Κατά το πρώτο στάδιο, χαρακτηριστικά συμπτώματα αποτελούν τα ελλείμματα μνήμης, τα εγκεφαλικά επεισόδια, παράλυση κάποιων περιοχών του προσώπου, απάθεια και διαταραχές διάθεσης (Jezzard, Matthews & Smith, 2001). Η εξέλιξη της νόσου γίνεται μέσω 5 διαβαθμισμένων σταδίων (Nelson, et al., 2012; Weintraub et al., 2012): Στάδιο 1: Αφορά την ήπια γνωσιακή διαταραχή κατά την οποία παρατηρούνται προβλήματα μνήμης ενώ η λειτουργικότητα διατηρείται. Στάδιο 2: Ήπια μορφή με απώλεια τόσο της βραχύχρονης όσο και της μακροπρόθεσμης μνήμης που εντοπίζεται από την συχνή επανάληψη ερωτήσεων και τις δυσλειτουργίες της καθημερινότητας του ατόμου. Στάδιο 3: Μέτρια μορφή που αφορά την ανοδική πορεία των συμπτωμάτων που συνδυάζονται με δυσλειτουργίες γνωστικών, συμπεριφορικών και ψυχιατρικών πλαισίων της καθημερινότητας όπου το άτομο χρίζει άμεσης καθημερινής φροντίδας. Στάδιο 4 : Επιβαρυνόμενη σοβαρού τύπου μορφή που προκαλεί την εγκαθίδρυση των πρότερων γνωστικοσυμπεριφορικών και ψυχιατρικών συμπτωμάτων που επηρεάζουν ακόμη και τον ύπνο κατά το οποίο το άτομο χρειάζεται βοήθεια ακόμη και για τις πιο απλές μηχανιστικές λειτουργίες όπως το ντύσιμο. Στάδιο 5: Ολοκληρωτική σχεδόν απώλεια βασικών λειτουργιών που συνδυάζεται κατόπιν από ακράτεια και αλαλία. Βασικές εξετάσεις για την νόσο αποτελούν: α) Η εκπομπή ποζιτρονίων προκειμένου να γίνει μία πρώτη ανίχνευση των εγκεφαλικών δυσλειτουργιών, β) η αξονική τομογραφία (CT) για την μέτρηση της αμφιμετωπιαίας, των αμφικερκοφόρων διμέτρων των πλαγίων κοιλιών καθώς και της εγκεφαλικής ατροφίας, και γ) μέσω της μαγνητικής τομογραφίας (MRI), γίνεται η συσχέτιση των ατροφιών με περιοχές μειωμένου μεταβολισμού (Kuslansky et al., 2002; Montenegro, et al., 2017). Σύμφωνα με το μοντέλο Baddeley (2017) αυτό γίνεται μέσω δύο επικουρικών συστημάτων αποθήκευσης, τα οποία διαχωρίζονται σε ανατροφοδότηση φωνολογικών και οπτικοχωρικών πληροφοριών αντίστοιχα. Έπειτα το ρόλο επεξεργασίας πληροφοριών αναλαμβάνει η ενεργή επιτελική μνήμη (Baddeley, 2017; Byrne & Berry, 2013; Forsdyke, 2009; Radvansky, 2021). Τα περισσότερα νευροψυχολογικά τεστ έχουν βασιστεί στο μοντέλο Baddeley (Baddeley, 2017; Pereira, 2018). Σύμφωνα με τη θεωρία των Alan Baddeley και Graham Hitch , η εργαζόμενη μνήμη βρίσκεται υπό την επίδραση τριών βασικών μηχανισμών : του οπτικοχωρικού σκίτσου, του κεντρικού εκτελεστικού και του φωνολογικού μηχανισμού (Karatekin, 2004).

Τεστ ανίχνευσης νόσου

Η μνήμη ως πολυεπίπεδη λειτουργία, οδηγεί τους επαγγελματίες υγείας στο συμπέρασμα πως δεν δύναται όλοι οι ασθενείς να εμφανίσουν τα ίδια μνημονικά ελλείματα. Για παράδειγμα σε ένα αγγειακό εγκεφαλικό επεισόδιο παρατηρούνται περισσότερα ελλείματα στην βραχύχρονη ενεργή μνήμη, ενώ στην έναρξη της νόσου Alzheimer, τα μνημονικά ελλείματα παρατηρούνται στην βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη συμπαρασύροντας έπειτα και τις υποκατηγορίες αυτών. (Montenegro, et al., 2017). Πριν από την διάθεση οποιουδήποτε τεστ ανίχνευσης νοητικών ελλειμάτων απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η κλινική συνέντευξη τόσο του ασθενή όσο και των οικείων αυτού. Βασικοί παράγοντες για την διάκριση του φυσιολογικού από το μη φυσιολογικό εύρος αποτελεσμάτων οποιουδήποτε τεστ ανίχνευσης αποτελούν η ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό και πολιτισμικό επίπεδο, η οικογενειακή κατάσταση, το εργασιακό, ιστορικό και ιατρικό πλαίσιο (Delpak, et al., 2020; Zeisel, 2005). Για λόγους δεοντολογίας, ο εξεταστής πριν την έναρξη του τεστ οφείλει να ενημερώσει τον εξεταζόμενο για τον σκοπό, τον τρόπο και το είδος της εξέτασης και για την εχεμύθεια των αποτελεσμάτων (Bloch, 2021; Jain, et al., 2017). Τα συνήθη τεστ δοκιμασιών διερευνούν το εύρος των μνημονικών ελλειμάτων σε συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο. Ένα από τα ευρέως χρησιμοποιούμενα τεστ αποτελεί το Digit Span (Monaco, et al., 2013; Monaco, et al., 2015). Η συνήθης διαδικασία διεξαγωγής του Digit Span ξεκινά με την συνέντευξη του ασθενή προκειμένου τα αποτελέσματα του τεστ να συνδυαστούν με τα δημογραφικά στοιχεία του ασθενή και να αποδώσουν έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Το Digit Span εξετάζει την βραχύχρονη μνήμη αριθμών, όπως για παράδειγμα την επανάληψη αριθμών πρώτα με την ίδια σειρά προκειμένου να εξεταστεί η βραχύχρονη μνήμη. Αφού ολοκληρωθεί μία σειρά από συνδυασμούς με εύρος από 1-9, ο εξεταζόμενος προχωρά στην επόμενη δοκιμασία κατά την οποία θα πρέπει να επαναλάβει την σειρά των αριθμών που άκουσε από την ανάποδη προκειμένου να εξεταστεί η ενεργός μνήμη. (Leung, et al., 2011). Οι συνδυασμοί των αριθμών αυξάνονται από φορά σε φορά. Ο ρυθμός ανάγνωσης από μέρους του εξεταστή είναι αργός (μερικά δευτερόλεπτα από τον ένα αριθμό στον άλλο), ενώ ο εξεταζόμενος αμέσως μετά θα πρέπει να επαναλάβει τους συνδυασμούς των αριθμών. Για κάθε φορά δίνονται δύο ευκαιρίες και οι προσπάθειες βαθμολογούνται αντίστοιχα. Έπειτα από δύο συνεχόμενες φορές λάθους η διαδικασία σταματά (Monaco, et al., 2013; Monaco, et al., 2015). Σύμφωνα με έρευνες, βάση της χωρητικότητας της βραχύχρονης μνήμης, ο μέγιστος αριθμός συγκράτησης ψηφίων ή στοιχείων που μπορούν να ανακληθούν σωστά είναι μεταξύ του εύρους των 4-7 ψηφίων, με αντίστοιχες να θεωρούν τον αριθμό 7 συν-πλην δύο ως τον ορισμό του μέσου εύρους ψηφίων (Eysenck, 2010; Miller, 2020). Αντίστοιχο τεστ αποτελεί το Corsi Span το οποίο βασίζεται στη φιλοσοφία του Digit Span, με την διαφορά ότι ο εξεταζόμενος τοποθετεί στη σειρά τους δοσμένους αριθμούς με την μορφή κύβων (Kessels, et al, 2008; Vandierendonck, et al, 2004). Έρευνα δείγματος 246 υγείων ηλικιωμένων, που συνέκρινε τα δύο άνωθεν διαγνωστικά τεστ κατέληξε στο συμπέρασμα πως το Corsi backward δεν είναι πιο δύσκολο από το Corsi forward, σε αντίθεση με το Digit Span back που είναι πιο δύσκολο από το Digit Span forward. (Kessels, et al., 2008).

Συζήτηση

Με το πέρασμα των χρόνων υπάρχει φυσιολογική έκπτωση των γνωστικών ικανοτήτων και φθίνουσα πορεία της μακρόχρονης μνήμης που αποδίδεται στο γήρας (Μεντενόπουλος & Μπούρας, 2002). Ωστόσο, σε παθολογικών καταστάσεων νόσους, όπως της νόσου Alzheimer, η γνωστικές εκπτώσεις παρατηρούνται τόσο στην πρωτογενή όσο και στην δευτερογενή μνήμη αντίστοιχα. Έρευνα συμπεράνει πως τα άτομα μέσης ηλικίας που κινδυνεύουν να αναπτύξουν AD επιδεικνύουν σαφή διαφορά στην αντιληπτική επεξεργασία δεκαετίες πριν από την αναμενόμενη έναρξη της νόσου (Mason, et al., 2017). Μέσω νευροψυχολογικών εκτιμήσεων και διαγνωστικών τεστ αξιολογείται το σύνολο της γνωστικής λειτουργίας που εμπεριέχουν λόγο, μνήμη, οπτικοχωρική αντίληψη, εκτελεστικές λειτουργίες ή αριθμητική (Loftus & Loftus, 2019). Διαμέσου κλινικών συνεντεύξεων του ασθενή και των οικείων του σκιαγραφείται το προσωπικό-ψυχολογικό προφίλ και η λειτουργικότητά του όσον αφορά την καθημερινότητα. Σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα των νευροαπεικονιστικών, εργαστηριακών και κλινικών εξετάσεων διεξάγονται έγκυρα και αξιόπιστα πορίσματα για την ύπαρξη, την προδιάθεση, το στάδιο ή την πορεία του ασθενή με άνοια ή Alzheimer (Μεντενόπουλος & Μπούρας, 2002). Μελέτη έδειξε ότι τα άτομα που διατρέχουν κίνδυνο για AD αναπτύσσουν «ψευδείς αναμνήσεις» για νέα αντικείμενα που είναι πολύ παρόμοια οπτικά με αντικείμενα που είχαν δει προηγουμένως (Yeung, et al., 2013). Νεότερη έρευνα για την επανανοποίηση-επανασταθεροποίηση της μνήμης κατέληξε σε συμπεράσματα πως σε διαφορετικούς τύπους μνήμης και διαδικασίας, η ανάπτυξη αποτελεσματικών και αποδοτικών νέων θεραπειών που βασίζονται στην ενοποίηση- επανασταθεροποίηση μπορεί να είναι ένας στόχος που ενώνει τους ερευνητές και καθοδηγεί μελλοντικά πειράματα (Else, et al., 2018). Με τα υπάρχοντα ιατρικά δεδομένα, η νευροεκφυλιστική διεργασία της AD δεν ανακόπτεται, ωστόσο δίνεται η δυνατότητα στους επαγγελματίες υγείας και τους φροντιστές να ελέγχουν εν μέρει τα συμπτώματα του ασθενή (Salvatore, et al., 2018; Weller & Budson, 2018). Νεότερες έρευνες μελετούν την αφαίρεση του αμυλοειδούς-β, την επανανοποίηση-επανασταθεροποίηση της μνήμης, το μονοκλωνικό αντίσωμα aducanumab, την χαμηλής δόσης ιονίζουσα ακτινοβολία LDIR κα (Cuttler, et al., 2021; Else, et al., 2018; Mukhopadhyay & Banerjee, 2021; Wang, et al., 2021). Η AD αποτελεί από τους σημαντικότερους γρίφους στην ιατρική έρευνα και αποτελεί στόχο που ενώνει τους ερευνητές και καθοδηγεί μελλοντικά πειράματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alzheimer's Association. (2015). Alzheimer's disease facts and figures. *Alzheimer's & Dementia*, 11(3), 332-384.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnosis and Statistical Manual for Mental Disorders*. (4th ed text revision) Washington.
- Arce, T., & McMullen, K. (2021). The Corsi block-tapping test: Evaluating

- methodological practices with an eye towards modern digital frameworks. *Computers in Human Behavior Reports*, 100099.
- Baddeley, A. (2009). Short-term memory. In A. Baddeley, M. W. Eysenck & M. C. Anderson (Eds.), *Memory* (pp. 19-40). Psychology Press.
- Baddeley, A. (2017). *Exploring working memory: Selected works of Alan Baddeley*. Routledge.
- Baddeley, A. D., Hitch, G. J., & Allen, R. (2020). A multicomponent model of working memory. *Working memory: State of the science*, 10-43.
- Bloch, S., & Green, S. A. (Eds.). (2021). *Psychiatric ethics*. Oxford University Press.
- Cuttler, J. M., Abdellah, E., Goldberg, Y., Al-Shamaa, S., Symons, S. P., Black, S. E., & Freedman, M. (2021). Low doses of ionizing radiation as a treatment for Alzheimer's disease: a pilot study. *Journal of Alzheimer's Disease*, (Preprint), 1-10.
- Delpak, A., & Talebi, M. (2020). On the impact of age, gender and educational level on cognitive function in Alzheimer's disease: A quantitative approach. *Archives of gerontology and geriatrics*, 89, 104090.
- Elsley, J. W., Van Ast, V. A., & Kindt, M. (2018). Human memory reconsolidation: A guiding framework and critical review of the evidence. *Psychological bulletin*, 144(8), 797.
- Eysenck M. W. (2010): *Βασικές Αρχές Γνωστικής Ψυχολογίας*, (Μ. Κουλεντιανού, Μεταφ). Αθήνα, Gutenberg.
- Ferri, C. P., Prince, M., Brayne, C., Brodaty, H., Fratiglioni, L., Ganguli, M., ... & Scatzufca, M. (2005). Global prevalence of dementia: a Delphi consensus study. *The lancet*, 366(9503), 2112-2117.
- Giannouli, V. A. I. T. S. A. (2017). Alzheimer's disease: Psychosocial dimensions of a modern plague. *Encephalos*, 54, 33-38.
- Gousgoula, S. (2020). *Anoia stin triti ilikia kai rolos nosilefti*. Ptychiaki Ergasia. Panepistimio Patron Doi: <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/8640> Anaktithike 25/11/21
- Hurlstone, M. J., Hitch, G. J., & Baddeley, A. D. (2014). Memory for serial order across domains: An overview of the literature and directions for future research. *Psychological bulletin*, 140(2), 339.
- Jain, S., Kuppili, P. P., Pattanayak, R. D., & Sagar, R. (2017). Ethics in psychiatric

- research: Issues and recommendations. *Indian journal of psychological medicine*, 39(5), 558-565.
- Karanikola M.N.K (2012). *Nosileftiki Psychikis Ygeias*. Mary Ann Hogan. Epime-leia-Prologos. Ekdoseis Paschalidi.
- Karatekin, C. (2004). A test of the integrity of the components of Baddeley's model of working memory in attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(5), 912-926.
- Kessels, R. P., van Den Berg, E., Ruis, C., & Brands, A. M. (2008). The backward span of the Corsi Block-Tapping Task and its association with the WAIS-III Digit Span. *Assessment*, 15(4), 426-434.
- Kim, B., Noh, G. O., & Kim, K. (2021). Behavioural and psychological symptoms of dementia in patients with Alzheimer's disease and family caregiver burden: a path analysis. *BMC geriatrics*, 21(1), 1-12.
- Kitzmann, A., Mithander, C., & Sundholm, J. (2005). *Memory work: The theory and practice of memory*. Peter Lang.
- Leung, J. L., Lee, G. T., Lam, Y. H., Chan, R. C., & Wu, J. Y. (2011). The use of the Digit Span Test in screening for cognitive impairment in acute medical inpatients. *International psychogeriatrics*, 23(10), 1569-1574.
- Loftus, G. R., & Loftus, E. F. (2019). *Human memory: The processing of information*. Psychology Press.
- Mason, E. J., Hussey, E. P., Molitor, R. J., Ko, P. C., Donahue, M. J., & Ally, B. A. (2017). Family history of Alzheimer's disease is associated with impaired perceptual discrimination of novel objects. *Journal of Alzheimer's Disease*, 57(3), 735-745.
- Mentenopoulos, G., & Bouras, K. (2002). *I nosos tou Alzheimer*. Thessaloniki: University Studio press.
- Miller, G. A. (2020). 11. The magical number seven, plus-or-minus two or some limits on our capacity for processing information. In *Brain Physiology and Psychology* (pp. 175-202). University of California Press.
- Mitropoulou, F. (2016). *Techniques diagnosis tis nosou Altschaimer me FMRI*. DOI: https://dspace.lib.ntua.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/42544/%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_final.pdf?sequence=1 . Anaktithike 25/11/21.

- Monaco, M., Costa, A., Caltagirone, C., & Carlesimo, G. A. (2013). Forward and backward span for verbal and visuo-spatial data: standardization and normative data from an Italian adult population. *Neurological Sciences*, 34(5), 749-754.
- Monaco, M., Costa, A., Caltagirone, C., & Carlesimo, G. A. (2015). " Forward and backward span for verbal and visuo-spatial data: Standardization and normative data from an Italian adult population": Erratum.
- Montenegro, J. M. F., & Argyriou, V. (2017). Cognitive evaluation for the diagnosis of Alzheimer's disease based on turing test and virtual environments. *Physiology & behavior*, 173, 42-51.
- Mukhopadhyay, S., & Banerjee, D. (2021). A primer on the evolution of aducanumab: The first antibody approved for treatment of alzheimer's disease. *Journal of Alzheimer's Disease*, (Preprint), 1-16.
- Nelson, P. T., Alafuzoff, I., Bigio, E. H., Bouras, C., Braak, H., Cairns, N. J., ... & Beach, T. G. (2012). Correlation of Alzheimer disease neuropathologic changes with cognitive status: a review of the literature. *Journal of Neuropathology & Experimental Neurology*, 71(5), 362-381.
- Papanikolaou, A. (2007). Fainomena kai ennoiologikes katastaskefes. In S. Pa-panikolaou (Ed.), *Oi Amnisies* (pp. 1-35). Panepistimiakes Ekdoseis Kritis.
- Pereira, D. R. (2018). Prospective memory: A narrative review on theoretical models, methodological approaches, and main findings. *PSICOLOGIA*, 32(1), 29-48.
- Radvansky, G. A. (2021). *Human memory*. Routledge.
- Rizzi, L., Rosset, I., & Roriz-Cruz, M. (2014). Global epidemiology of dementia: Alzheimer's and vascular types. *BioMed research international*, 2014.
- Salvatore, C., Cerasa, A., & Castiglioni, I. (2018). MRI characterizes the progressive course of AD and predicts conversion to Alzheimer's dementia 24 months before probable diagnosis. *Frontiers in aging neuroscience*, 10, 135.
- Sohn, D., Shpanskaya, K., Lucas, J. E., Petrella, J. R., Saykin, A. J., Tanzi, R. E., ... & Doraiswamy, P. M. (2018). Sex differences in cognitive decline in subjects with high likelihood of mild cognitive impairment due to Alzheimer's disease. *Scientific reports*, 8(1), 1-9.
- Tsolaki, M. (2007). *Alzheimer: Nees diastaseis stin prosengisi tis nosou*. Doi: <http://helios-eie.ekt.gr/EIE/bitstream/10442/378/1/M01.050.05.pdf> Anaktithike 28/11/21.

- Vandierendonck, A., Kemps, E., Fastame, M. C., & Szmalec, A. (2004). Working memory components of the Corsi blocks task. *British journal of psychology*, 95(1), 57-79.
- Wang, H., Xu, X., Pan, Y. C., Yan, Y., Hu, X. Y., Chen, R., ... & Zhang, T. (2021). Recognition and Removal of Amyloid- β by a Heteromultivalent Macrocyclic Coassembly: A Potential Strategy for the Treatment of Alzheimer's Disease. *Advanced Materials*, 33(4), 2006483.
- Weintraub, S., Wicklund, A. H., & Salmon, D. P. (2012). The neuropsychological profile of Alzheimer disease. *Cold Spring Harbor perspectives in medicine*, 2(4), a006171.
- Weller, J., & Budson, A. (2018). Current understanding of Alzheimer's disease diagnosis and treatment. *F1000Research*, 7.
- Zeisel, J. (2005). Environment, neuroscience, and Alzheimer's disease. *Alzheimer's Care Today*, 6(4), 273-279.

Μητρικές γλώσσες στην εκπαίδευση

Δήμητρα Σιόντη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Εδ.

Περίληψη

Από σειρά ερευνών προκύπτει ότι για την πλειοψηφία των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης στις χώρες του ΟΟΣΑ η πρόσβαση στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας ή γλώσσας καταγωγής είτε δεν υφίσταται είτε περιορίζεται σε μη τυπικές ή άτυπες μορφές, στο πλαίσιο των μεταναστευτικών κοινοτήτων. Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα αυτά η παρούσα εργασία καλείται να ερμηνεύσει αυτήν την απουσία ενδιαφέροντος για τις μητρικές γλώσσες ή γλώσσες καταγωγής από τα εκπαιδευτικά συστήματα, του ελληνικού συμπεριλαμβανομένου και ταυτόχρονα προτείνει ένα πλαίσιο ένταξης των γλωσσών αυτών στην τυπική εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση, Μητρικές γλώσσες, Μαθητές.

Mother tongues in education

Dimitra Sionti, M.Ed, kindergarten teacher

Abstract

From a series of studies it appears that for the majority of students of immigrant origin in the OECD countries, access to the teaching of the mother tongue or language of origin either does not exist or is limited to non-formal or informal forms, in the context of immigrant communities. Taking these data into account, the present work calls on to interpret this lack of interest in mother tongues or languages of origin from educational systems, Greek included and at the same time proposes a framework for the inclusion of these languages in formal education.

Key-words: Education, Mother tongues, Students.

Εισαγωγή

Τα χαρακτηριστικά των νεοαφιχθέντων μαθητών που εισρέουν στα σχολικά μας συστήματα τα τελευταία χρόνια διαφέρουν από προηγούμενες εμπειρίες μας. Πρόκειται για μετανάστες και πρόσφυγες, που φέρνουν μαζί τους τις τραυματικές εμπειρίες από τον πόλεμο στην πατρίδα τους και τον αγώνα τους για να βρουν ασφάλεια και μια καλύτερη ζωή (European Commission, 2018).

Η αντιμετώπιση της κρίσης των προσφύγων επιβαρύνει το κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό γίγνεσθαι των χωρών υποδοχής. Και οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που προσφέρονται στους πρόσφυγες αλλάζουν επίσης, σύμφωνα με τις νέες ανάγκες και τα νομικά καθεστώτα των χωρών υποδοχής (Αναγνώστου και Νικολόβα 2017). Στην

παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί να ερμηνευτεί η απουσία ενδιαφέροντος για τις μητρικές γλώσσες από τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών και να προταθεί ένα πλαίσιο ανάπτυξης των γλωσσών αυτών στην τυπική εκπαίδευση.

Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής

Σύμφωνα με την ύπατη αρμοστέα του ΟΗΕ (UNRIC,2018) *πρόσφυγες* χαρακτηρίζονται τα άτομα που εγκατέλειψαν τη χώρα καταγωγής τους λόγω καθεστώτων γενικευμένης βίας και διώξεων και αναζητούν διεθνή προστασία, ενώ με τον όρο *μετανάστες* αναφερόμαστε στα άτομα που επιλέγουν να αλλάξουν τον τόπο συνήθους κατοικίας τους για να βρουν καλύτερη εργασία ή εκπαίδευση ή για άλλους λόγους που δεν σχετίζονται με την έλλειψη κυβερνητικής προστασίας στη χώρα προέλευσης τους. Οι μετανάστες μπορούν να επιστρέψουν στην πατρίδα τους με ασφάλεια εάν το επιλέξουν, οι πρόσφυγες δεν μπορούν.

Συνέπεια της κινητικότητας του πληθυσμού είναι η γλωσσική, πολιτιστική και φυλετική ποικιλομορφία στα σχολεία (Cummins, 2003). Τα σχολεία εμπλουτίζονται όλο και περισσότερο με μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές που είναι αναγκασμένοι να αποκτήσουν γρήγορα τις γλωσσικές δεξιότητες της χώρας υποδοχής για να ενσωματωθούν κοινωνικά, παρόλες τις δυσκολίες προσαρμογής που αντιμετωπίζουν (ΟΟΣΑ, 2015α).

Ωστόσο, στοιχεία από έρευνες όπως αυτά του διαγωνισμού PISA (ΟΟΣΑ, 2015α) δείχνουν ότι τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα συχνά δεν είναι ικανά να εντοπίσουν και να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών που μιλούν διαφορετικές γλώσσες στο σπίτι. Αυτό έχει προκαλέσει στα κράτη προβληματισμό για την ανάγκη αναθεώρησης τους στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα σχολεία (European Commission,2018) ώστε να ευθυγραμμιστούν με τα νέα πρότυπα μετανάστευσης. Η *μητρική γλώσσα* αναφέρεται στην πρώτη γλώσσα του παιδιού, τη γλώσσα δηλ. που μαθαίνεται στο σπίτι από τα παλαιότερα μέλη της οικογένειας (Unesco, 2008).

Η συζήτηση της μονογλωσσικής και δίγλωσσας εκπαίδευσης έχει βαθιές ρίζες. Οι υποστηρικτές του μονογλωσσικού μοντέλου πιστεύουν ότι τα παιδιά μετανάστες θα πρέπει να *βυθίζονται* στη γλώσσα της σχολικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη θεωρία της εκπαίδευσης της γλωσσικής *εμβύθισης* ο μαθητής παρακολουθεί μαθήματα σε σχολικά τμήματα στην πλειονοτική γλώσσα που οι συμμαθητές του μιλάνε πολύ καλά με *όποιο αποτέλεσμα προκύψει ή να βουλιάζουν ή να παλέψουν ή να κολυμπήσουν* (Baker, 2000, σελ. 277). Οι μητρικές τους γλώσσες δεν παίζουν κανένα θετικό ρόλο στο σχολείο, επειδή εμποδίζουν την αποτελεσματική απόκτηση της γλώσσας της πλειοψηφίας (Cummins, 2003). Από την άλλη πλευρά οι υποστηρικτές των δίγλωσσων μοντέλων (Cummins, 2003· Skutnabb-Kangas,2018) υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση εν μέρει στη γλώσσα του μαθητή αποτελεί μια πιο αποτελεσματική βάση για την εκμάθηση της γλώσσας της σχολικής εκπαίδευσης από ότι η *εμβύθιση* και ταυτόχρονα συμβάλλει

στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και στη διατήρηση των γλωσσών των μεταναστών. Οι σπουδαστές που έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν πρώτα δεξιότητες γραφής και μάθησης στη μητρική τους γλώσσα, έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να συνεχίσουν να επιτυγχάνουν στο σχολείο.

Η Unesco έχει καθιερώσει τη Διεθνή Ημέρα Μητρικής Γλώσσας που γιορτάζεται κάθε χρόνο στις 21 Φεβρουαρίου για την προώθηση της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας καθώς και της πολυγλωσσίας. Σε έκθεσή της το 2008 υπογραμμίζει ότι η διδασκαλία σε γλώσσα διαφορετική από τη μητρική μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών της μειονοτικής γλώσσας ακόμα και μακροπρόθεσμα. Παρόλα αυτά μέχρι και το 40% των παιδιών σε όλο τον κόσμο δεν έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση σε μια γλώσσα που μιλούν και κατανοούν.

Πολλά κράτη μέλη υιοθέτησαν θετική στάση απέναντι στα πολύγλωσσα σχολεία με την παράλληλη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών με την κύρια γλώσσα διδασκαλίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν η Νορβηγία (ΟΟΣΑ,2009) και η Σουηδία (ΟΟΣΑ,2010) με μεταναστευτική εκπαιδευτική πολιτική προσανατολισμένη στο να αναπτύξει δεξιότητες στη μητρική γλώσσα των μαθητών, να τους γνωρίσει τον πολιτισμό τους και να προωθήσει την ανάπτυξή τους ως δίγλωσσα άτομα, να βοηθήσει στην οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης τους και να τους επιτρέψει να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις στην πατρίδα τους έτσι ώστε να επιστρέψουν αν το επιθυμήσουν κάποια στιγμή πίσω σε αυτή. Και στις δύο αυτές χώρες τα παιδιά μεταναστών από την προσχολική ακόμα ηλικία δικαιούνται στήριξη μητρικής γλώσσας παράλληλα με την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας. Στη Φιλανδία επίσης δύο φορές την εβδομάδα παρέχεται διδασκαλία μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπά παιδιά, η οποία χρηματοδοτείται από τους δήμους (ΟΟΣΑ, 2008).

Ωστόσο, λίγες είναι εκείνες οι χώρες που έχουν χρηματοδοτήσει δημόσιες παρεμβάσεις για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Τα πιο πολλά κράτη συμπεριλαμβανόμενης και της Ελλάδος υιοθετούν τα προγράμματα γέφυρες -αντισταθμιστικές μεταβατικές τάξεις- όπου διδάσκεται η γλώσσα της πλειονότητας. Η εκπαίδευση της μητρικής γλώσσας εγκαταλείπεται απότομα κατά τη διάρκεια του σχολικού κύκλου, αφήνοντας μόνο την επίσημη / ξένη γλώσσα (Baker, 2000).

Η Ελλάδα έδωσε προτεραιότητα στην εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλαινοστούτων μαθητών ήδη από το 1983 με τη λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων και σχολείων ειδικά για τους Ρομά και τους μουσουλμάνους της Θράκης (Φεριανκάκη,2018). Λόγω της ιδιαιτερότητας των εκπαιδευτικών αναγκών των προσφύγων από το 2010 λειτουργούν σε αρκετά σχολεία οι τάξεις υποδοχής που απευθύνονται σε μαθητές του αστικού ιστού με περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας με στόχο τη σταδιακή πλήρη ένταξή τους στις κανονικές τάξεις του ελληνικού σχολείου. Από τον Οκτώβριο του 2016 ξεκίνησε και η δημιουργία και η λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) για τους μαθητές που διαμένουν

στα κέντρα φιλοξενίας έτσι ώστε να γίνει σταδιακή ένταξη τους στην κύρια ελληνική τάξη (Αναγνώστου και Νικολόβα 2017).

Παρόλα ταύτα στην Ελλάδα, αλλά και στην Ευρώπη, το ποσοστό εγκατάλειψης των νεοαφιχθέντων παιδιών μεταναστών είναι υψηλό και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα είναι κατά μέσο όρο κάτω από τους μη μετακινούμενους συνομηλίκους. Το χάσμα απόδοσης μεταξύ μεταναστών και μητρικών φοιτητών εξηγείται σε μεγάλο βαθμό στις περισσότερες χώρες από κοινωνικό και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο της οικογένειας των μαθητών, αλλά και από τη γλώσσα που μιλάνε στο σπίτι (ΟΟΣΑ, 2015α). Η πολυγλωσσία στις γλωσσικές πολιτικές στην εκπαίδευση αποτελεί βασικό παράγοντα για την επίτευξη αποτελεσματικών μαθησιακών επιτευγμάτων σύμφωνα με την Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης για την Εκπαίδευση για όλους του 2015 (Unesco, 2015). Η Ελληνική επιστημονική επιτροπή για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των προσφύγων πρότεινε στο ΥΠΑΙΘ τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας κάτι βέβαια που αποδείχτηκε εξαιρετικά δύσκολο να υλοποιηθεί στην πράξη (Φεριανάκη, 2018).

Λόγοι που δικαιολογούν την απουσία ενδιαφέροντος για τις μητρικές γλώσσες

Αν εξετάσουμε τους λόγους για τα σχετικά χαμηλά επίπεδα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας σε άλλες χώρες, διαπιστώνουμε συχνά μια βαθιά ριζωμένη ιδεολογική και πολιτική πεποίθηση ότι οι μειονοτικές γλώσσες είναι κατώτερες της επίσημης γλώσσας της σχολικής εκπαίδευσης (Mehmedbegovic, 2016). Η έρευνα δείχνει ότι οι χώρες συχνά προστατεύουν την εθνική τους ταυτότητα σε διεθνές επίπεδο μέσω μιας γλωσσικής πολιτικής που δεν είναι πρόθυμη να υιοθετήσει πολύγλωσσες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Mehmedbegovic, 2016) μιας και κανένα κοινωνικό και προπαντός οικονομικό όφελος δεν υπάρχει από την εκμάθηση των μητρικών γλωσσών (Tinsley, 2017). Η επιθυμία αλλά ταυτόχρονα και η ανάγκη για γρήγορη κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των μεταναστών στην νέα πατρίδα αποτελεί πίεση για τη γλωσσική μετατόπιση προς την κυρίαρχη γλώσσα εις βάρος της μητρικής τους γλώσσας (Σκούρτου, 2001, σελ 195).

Οι γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές καθορίζονται από τα πολιτικά κίνητρα των κυβερνήσεων οι οποίες δεν αποφασίζουν πάντα με αμεροληψία απέναντι στις μειονότητες. Για παράδειγμα, εάν το κυβερνών κόμμα επιθυμεί να διασφαλίσει ότι μια συγκεκριμένη εθνοτική ομάδα δεν θα έχει πρόσβαση στη δομή της εξουσίας, μπορεί να επιδιώξει την αδυναμία πρόσβασης στη γλώσσα της εθνοτικής ομάδας μέσω του εκπαιδευτικού συστήματός της (Anthea Fraser Gupta, 1997). Ακόμα όμως και σε χώρες όπου υπάρχει βούληση για κυβερνητική υποστήριξη στη δίγλωσση εκπαίδευση υπάρχουν οικονομικά ζητήματα-περιορισμοί οικονομικών πόρων - που εμποδίζουν το εγχείρημα αυτό. Αυτό συμβαίνει γιατί ένα οργανωμένο πλαίσιο ένταξης των μητρικών γλωσσών στην τυπική εκπαίδευση απαιτεί υψηλό κόστος όπως θα διαπιστώσουμε παρακάτω.

Πρόταση ενός πλαισίου ένταξης της μητρικής γλώσσας στη συμβατική εκπαίδευση

Η κύρια συζήτηση αφορά με βάση τις δυσκολίες που προαναφέρθηκαν πώς μπορεί να επιτευχθεί η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στην τυπική εκπαίδευση. Σύμφωνα με το ΟΟΣΑ (2010,2015α,2015β) τα επιτυχημένα προγράμματα υποστήριξης γλωσσών έχουν γενικά ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά όπως:

- Καθορισμός ρητών στόχων πολιτικής για τους μετανάστες σπουδαστές στο πλαίσιο των στόχων της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Καθορισμός νομικού πλαισίου για το θεσμοθετημένο δικαίωμα στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας.
- Σχεδιασμός αποτελεσματικών στρατηγικών χρηματοδότησης.
- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων έτσι ώστε να αναγνωρίζουν αξία της μητρικής γλώσσας και το δικαίωμά σε αυτή.
- Καθιέρωση πλαισίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την απόκτηση γνώσεων στη διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας και επιμόρφωση εκπαιδευτικών με μεταναστευτικό υπόβαθρο για την αξιοποίηση τους ως δίγλωσσους εκπαιδευτικούς.
- Δημιουργία προγραμμάτων σπουδών, κατευθυντήριων γραμμών και παιδαγωγικών μεθόδων για τη διδασκαλία τη μητρικής γλώσσας και τη διαπολιτισμική διδασκαλία και ταυτόχρονη εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών για να αντιμετωπίσουν την ποικιλομορφία. Προτεραιότητα στην εξατομικευμένη, αλλά και στη βιωματική μάθηση.
- Ενημέρωση και διάδοση κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων και ορθών πρακτικών, αλλά και ενθάρρυνση της ανταλλαγής ορθών πρακτικών μέσα από επίσημες πλατφόρμες του υπουργείου παιδείας, όπως ο καινοτόμος πολύγλωσσος και πολυπολιτισμικός διαδικτυακός τόπος στην Ευρώπη *Mother Tongue* στη Σουηδία.
- Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για να μπορούν να προβαίνουν σε συστηματική παρακολούθηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και σε ανατροφοδότηση στην τάξη καθώς και σε συλλογή των δεδομένων για να αξιολογούνται οι παρεμβάσεις πολιτικής στην εκπαίδευση των μεταναστών με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
- Συγγραφή από ειδικές επιστημονικές ομάδες κατάλληλων για κάθε ηλικιακή ομάδα, λεξικών, εγχειρίδιων γραμματικής και ορθογραφίας των μητρικών γλωσσών, και οδηγούς δασκάλων. Σε αυτά περιλαμβάνονται επίσης κι εκείνο το υλικό που προωθεί τη μάθηση μέσα από τη χρήση των ΤΠΕ (Κουρκουβέλη, 2018). Ταυτόχρονη αξιοποίηση του ήδη υπάρχοντος υλικού και αποτελεσματικών εργαλείων, προγράμματα, όπως το *Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλλινεστούντων Μαθητών*, εκπαιδευτικό υλικό από τον ιστότοπο *Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής κοινότητας* της Θράκης, προϊόντα έρευνας και

πρακτικής, εκπαιδευτικά πρότζεκτ, ερευνητικά προγράμματα της μη-κερδοσκοπικής οργάνωσης, *"Πολύδρομο: Ομάδα και Περιοδική Έκδοση για τη Διγλωσσία και τον Πολυπολιτισμό στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία"*.

- Διασφάλιση συνεχόμενης γνωστικής αλλά και ψυχολογικής υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς.
- Ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων των μεταναστών και της κοινότητας

(ΟΟΣΑ,2015β).

Συζήτηση – συμπεράσματα

Η υποστήριξη της μητρικής γλώσσας είναι ζωτικής σημασίας για την παροχή εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών ως γέφυρα στην εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου και αυτό πρέπει να είναι μια συνολική προσπάθεια συνεργασίας από όλους τους εμπλεκόμενους σε διεθνή, αλλά και εθνικό επίπεδο. Το μεγαλύτερο βάρος ωστόσο πέφτει στο σχολείο όπου εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές έχουν την κοινή ευθύνη της γεφύρωσης αυτών των διαφορετικών κόσμων. Είναι σημαντικό η πολυγλωσσία να αντιμετωπίζεται ως περιουσιακό στοιχείο και όχι σαν εμπόδιο και απειλή. Δεν είναι η πολυγλωσσία των προσφύγων, αλλά η εκπαιδευτική προσέγγιση που αποβαίνει επιζήμια για τις δυνατότητες μάθησης των νεοαφιχθέντων παιδιών των μεταναστών

Βιβλιογραφία / βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναγνώστου Ντ. & Νικόλοβα, Μ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο»*, Κείμενο Εργασίας Νο84/2017, ΕΛΙΑΜΕΠ
- Κουρκουβέλη, Ε. (2018). *Παρουσίαση προγραμμάτων για το μάθημα της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο σε πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές* (Μεταπτυχιακή εργασία, πανεπιστήμιο Φλώρινας).
- Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης του ΟΗΕ (UNRIC). (2018). *Ποια η διαφορά ανάμεσα στον πρόσφυγα και τον μετανάστη;*: https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=27423:lr-lr&catid=38:together
- Σκούρτου (2001). Διγλωσσία και διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο: Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

- Φερνιαδάκη, Β.(2018). *Η διδασκαλία νέων ελληνικών σε παιδιά πρόσφυγες- οργάνωση, πρακτικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (μεταπτυχιακή εργασία, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών)
- Baker,C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, μετ. Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου, Gutenberg, Αθήνα
- Cummins, J.(2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, μετ. Σουζάνη Αργύρη, Gutenberg, Αθήνα
- European Commission, (2018) *Migrants in European schools Learning and maintaining languages: thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities (2016-17) – Study* Ανακτήθηκε από: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c0683c22-25a8-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-72664559>
- Global Education Monitoring Report Team, UNESCO. (2015). *Education for All 2000-2015: achievements and challenges; EFA global monitoring report*. Ανακτήθηκε από:<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205>
- Gupta Anthea Fraser, (1997). When Mother-tongue Education is not Preferred https://www.researchgate.net/publication/240535809_When_Mother-tongue_Education_is_not_PREFERRED
- Mehmedbegovic,D. (2016). *What every educator needs to know about cognitive benefits of multilingualism. Moving towards “language hierarchy free” policy and practice*. Draft input paper for second thematic panel on languages and literacy: enhancing communicative competences in school. Ανακτήθηκε από: ec.europa.eu/education/sites/education/files/medmedbegovic_en.pdf
- Mustaparta, Anna-Kaisa. (2008). *FINLAND COUNTRY NOTE: GLOBALISATION AND LINGUISTIC COMPETENCIES IN THE FINNISH EDUCATION SYSTEM* 12th OECD Japan Seminar "Globalisation and Linguistic Competencies: Responding to diversity in language environments" Ανακτήθηκε από: <https://www.oecd.org/finland/41486518.pdf>
- OECD. (2009). *Reviews of Migrant Education Norway* Ανακτήθηκε από: <http://www.oecd.org/norway/43901573.pdf>
- OECD. (2010). *Reviews of Migrant Education Sweden* Ανακτήθηκε από:<http://www.oecd.org/sweden/44862803.pdf>

OECD,(2015^α). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, p. 67, OECD Publishing Ανακτήθηκε από: <http://www.oecd.org/education/immigrant-students-at-school-9789264249509-en.htm>

OECD, (2015^β). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond* Ανακτήθηκε από: <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>

Skutnabb-Kangas. (2018). Linguistic Diversity, Language Rights and Language Ecology. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/329804202_Linguistic_Diversity_Language_Rights_And_Language_Ecology?_sg=1cA_TxyLOGbxqWJWgX1I_r9fv3Oa8yh3iR8l0AaMEumyoezQzDczjZ_uaWhix2_yr-SzJEfl44CN01nRo63yyu-MuYVf49TxG88fNK2i.znfz2YHpGVJ06ajR1DF6UqFmr4sVY2Sz65bjquf7zi6db9BVd74RR73DLVnrGO8q5I3LeRpU6YBvKm2qVmi2eA

Tinsley, Teresa (2017). *The cost of linguistic exclusion: language skills as a key competence for all* Discussion Paper for the European Commission's Fourth Thematic Panel on languages and literacy: 'Rethinking foreign language teaching and learning', Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/tinsley_en.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP©UNESCO. (2008) *Mother Tongue Matters: Local Language as a Key to Effective Learning* Ανακτήθηκε από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161121?posInSet=1&queryId=c40b87b6-1050-4319-a6da-9fe5eb3d36ed>

Δημογραφικοί παράγοντες του σχολικού άγχους μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

*Γιαννακουδάκη Μάχη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.79.01
 Συμεωνίδης Αναστάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
 Στεφανίδου Φανή Π.Ε.60, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
 Στεφανίδης Στέφανος, Προπτυχιακός φοιτητής ΔΠΘ*

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μία προσπάθεια διερεύνησης του μαθητικού άγχους και των αιτιών που το προκαλούν. Η έρευνα διεξήχθη σε δύο δημοτικά σχολεία στην πόλη της Θεσσαλονίκης ακολουθώντας τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν το μαθητικό άγχος μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί εάν το φύλο ή η ηλικία αποτελούν παράγοντες που εντείνουν το μαθητικό άγχος. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με την μέθοδο του βολικού δείγματος. Οι εκπαιδευτικοί των δύο σχολείων έλαβαν ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο όπου κλήθηκαν να απαντήσουν σε 20 ερωτήσεις κλειστού τύπου μέσω του επικυρωμένου ερωτηματολογίου School Anxiety Scale-Teacher Report (SAS-TR), σχετικά με τις απόψεις τους για το άγχος των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ηλικίας από 7 έως 12 ετών. Μέσω της παραγοντικής ανάλυσης τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως τα κορίτσια σημειώνουν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους σε σχέση με τα αγόρια ενώ όσο αυξάνεται η ηλικία αυξάνονται και τα επίπεδα άγχους των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθητικό άγχος, Φύλο, Ηλικία

Demographic factors of primary school students' school anxiety

Abstracts

In this paper, an attempt is made to investigate student anxiety and the causes that cause it. The research was conducted in two elementary schools in the city of Thessaloniki following the rules of ethics and ethics. the results of the research concerning the student anxiety of primary school students are presented. The purpose of the research was to investigate whether gender or age are factors that intensify student anxiety. The data were collected using the convenience sample method. Teachers at the two schools received an online questionnaire where they were asked to answer 20 closed-ended questions via the validated School Anxiety Scale-Teacher Report (SAS-TR) questionnaire, regarding their views on the anxiety of typically developing students aged 7 to 12 years old. Through the factor analysis, the results showed that girls have higher rates of anxiety compared to boys, while as the age increases, so do the students' anxiety levels.

Key-Words: Student anxiety, Gender, Age

Εισαγωγή

Το άγχος αποτελεί ένα είδος προβληματικού συναισθήματος στο μυαλό. Είναι μια υποκειμενική αίσθηση του έντασης, ανησυχία, νευρικότητα και ανησυχία που σχετίζονται με μια διέγερση του αυτόνομου νευρικού συστήματος (Na, 2007). Οι πρόσφατες εξελίξεις στον τομέα της ψυχικής υγείας έχουν οδηγήσει σε ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την έγκαιρη αναγνώριση του άγχους και των συμπτωμάτων που απορρέουν από αυτή σε πληθυσμούς μαθητών σχολικής ηλικίας (Alesi, et al., 2014).

Καθώς τα παιδιά εισέρχονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρουσιάζουν ένα μαθητικό άγχος εξαιτίας της πρωτόγνωρης γι αυτά μαθησιακής διαδικασίας. Αν και το μαθητικό άγχος αποτελεί ένα αναμενόμενο δεδομένο, όταν ξεπεράσει τα όρια του φυσιολογικού, οδηγεί σε προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Έτσι, εποικοδομητική διαδικασία μερικές φορές παίρνει μια αρνητική στροφή, η οποία εμποδίζει την ομαλή ένταξη των μαθητών τόσο κοινωνικοσυναισθηματικά όσο και γνωστικά (Ding, 2022; Geist, 2010). Μελέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι διαφορές φύλου επιδεινώνουν το μαθητικό άγχος εξαιτίας της ομογενοποιημένης προσέγγισης της διδασκαλίας κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως όλοι οι μαθητές ότι μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο και με τον ίδιο ρυθμό (Adams et al., 2018; Ding, 2022; Geist, 2010). Έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα διαφορετικά στυλ διδασκαλίας μπορεί να σχετίζονται με διαφορετικά αποτελέσματα μεταξύ παιδιών με διαφορετικά ρυθμιστικά συναισθηματικά χαρακτηριστικά (Geist, 2010; LaBillois, et al., 2009). Η γενικευμένη αγχώδης διαταραχή (GAD) στα παιδιά χαρακτηρίζεται από υπερβολικές, ανεξέλεγκτες ανησυχίες που συνοδεύονται από 1 ή περισσότερα σωματικά συμπτώματα άγχους (π.χ. στομαχόπονους, πονοκεφάλους ή αϋπνία) και προκαλούν έκπτωση στην καθημερινή λειτουργία (Manassis, 2012). Περίπου το 10% έως 20% των παιδιών πρωτοβάθμιας φροντίδας αναφέρουν ανησυχητικά επίπεδα άγχους. Οι αγχώδεις διαταραχές εμφανίζονται συνήθως κατά την πρώιμη παιδική ηλικία ή την πρώιμη εφηβεία και σημειώνονται ως η πιο διαδεδομένη διαταραχή ψυχικής υγείας στον παιδικό και εφηβικό πληθυσμό (Killu, et al., 2016).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του άγχους των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπό το πρίσμα των δασκάλων.

Ερευνητικές υποθέσεις

θα βρεθούν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του φύλου και του άγχους των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

θα βρεθούν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της ηλικίας και του άγχους των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Μεθοδολογία

Ερευνητικός Σχεδιασμός

Κατά τη φάση του σχεδιασμού οι ερευνητές προέβησαν σε ανασκόπηση σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, κατά την οποία καθορίστηκαν τα όρια της ερευνητικής αναζήτησης και μελετήθηκαν τα συμπεράσματα των πηγών που ανευρέθηκαν. Βάσει των συμπερασμάτων προηγηθεισών ερευνών καθορίστηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας. Κατά την φάση του σχεδιασμού οργανώθηκαν και καταγράφηκαν τα βήματα της μεθοδολογίας καθώς και το μελλοντικό πλάνο της εργασίας για την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας. Ο σχεδιασμός της έρευνας ακολούθησε τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας (BPS, 2009).

Μεθοδολογικά επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα μέσω του ερωτηματολογίου School Anxiety Scale-Teacher Report (SAS-TR), τυπικής ανάπτυξης 5 με 12 ετών, το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί κατά κόρον σε παρόμοιου τύπου έρευνες (Hajiamini, et al., 2012; Lyneham, et al., 2008; Taherdoost, 2016). Στην συνέχεια καθορίστηκαν οι υπο διερεύνηση μεταβλητές και η πιθανότητα της επίδρασης των ανεξάρτητων μεταβλητών σε μία ή περισσότερες εξαρτημένες μεταβλητές. Ως ανεξάρτητες κατηγορικές ποιοτικού τύπου μεταβλητές καθορίστηκαν το φύλο και η ηλικία. Ως εξαρτημένες ποιοτικές μεταβλητές καθορίστηκαν οι 16 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για το άγχος.

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 50 εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτου ειδικότητας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συλλογή δεδομένων είχε διάρκεια 6 μηνών. Τα κριτήρια εισαγωγής ήταν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα δύο σχολεία. Κριτήρια αποκλεισμού ήταν το σχολικό προσωπικό που δεν σχετίζεται με την διδακτική διαδικασία όπως για παράδειγμα το ειδικό βοηθητικό προσωπικό.

Εργαλεία

Πριν τη συμπλήρωση του διαδικτυακού ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν για τους σκοπούς και της προϋποθέσεις της έρευνας. Έπειτα ακολουθούσε η ενημέρωσή τους για τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας που ακολουθούσε η παρούσα έρευνα καθώς επίσης και για τα διαδικαστικά της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου υπό την πλήρη ανωνυμία. Στη συνέχεια δήλωναν πως δίνουν την συγκατάθεσή τους για την χρήση των δεδομένων τους στην έρευνα, την πιθανή ανάρτηση των γενικότερων αποτελεσμάτων σε δημοσίευση αλλά και την δική τους ενημέρωση για τα γενικά αποτελέσματα της έρευνας εφόσον το επιθυμούν. Εφόσον υπήρχε θετική συγκατάθεση, οι συμμετέχοντες συμπλήρωναν το αρχικό έντυπο των δημογραφικών στοιχείων των μαθητών τους, τη βαθμίδα καθώς επίσης και τον αριθμό δυναμικού της τάξης που δίδασκαν. Εν συνεχεία ακολουθούσαν οι 16 ερωτήσεις κλειστού τύπου βασισμένες στο ερωτηματολόγιο του άγχους στο σχολείο υπό το πρίσμα των αναφορών των

δασκάλων. Πριν την τελική υποβολή ενημερώνονταν ξανά για τον σκοπό της έρευνας καθώς επίσης και την θετική συγκατάθεσή τους να χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα τους ανώνυμα για την διεξαγωγή της. Έπειτα οι συμμετέχοντες υποβάλλαν τις απαντήσεις τους.

Το ερωτηματολόγιο School Anxiety Scale-Teacher Report (SAS-TR) για μαθητές τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 5-12 ετών επιλέχθηκε καθώς αφενός βιβλιογραφικά έχει χρησιμοποιηθεί κατά κόρον σε αντίστοιχες έρευνες και αφετέρου θεωρείται ένα από τα πιο αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία για τη μέτρηση του άγχους σε παιδιά αντίστοιχων με την έρευνα ηλικιών (Adams, et al., 2018; Essau, et al., 2012; Hajiamini, et al., 2012; Orgilés, et al., 2017; Syriopoulou-Delli, et al., 2019). Σύμφωνα με τους Lyneham, et al., (2008) και τους Adams et al., (2008), ο συντελεστής άλφα του Cronbach 0,92 και ο συντελεστής συσχέτισης ενδοκλάσης (ICC) 0,81 έδειξαν να έχει την αποδεκτή εσωτερική συνέπεια, σε σχέση με άλλες κλίμακες αναφορών εκπαιδευτικών. Η ελληνική μετάφραση του ερωτηματολογίου και η προσαρμογή τους στα ελληνικά δεδομένα έγινε από την Δημητρακίδου, Βασιλική (2020) για την διπλωματική της εργασία στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Το ερωτηματολόγιο School Anxiety Scale-Teacher Report (SAS-TR) αποτελείται από 16 ερωτήσεις που αφορούν το άγχος των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δίνονται μέσω της κλίμακας τύπου Likert, με αντιστοιχία 0=Ποτέ, 1= Μερικές Φορές, 2= Συχνά και 3=Πάντα. Βάσει των οδηγιών του SAS-TR το αποτέλεσμα της προσθετικής βαθμολογίας των συνολικών απαντήσεων οροθετούνται ως εξής: 0-10 κρίνεται ως φυσιολογικό άγχος, 11-12 καταφαίνεται μία οριακά αγχώδης διαταραχή ενώ αποτέλεσμα άνω του 15 οδηγεί σε συμπέρασμα κλινικού φάσματος.

Διαδικασία

Η παρούσα συγχρονική ποσοτική έρευνα διεξήχθη από τον Δεκέμβριο του 2021 έως τον Ιούνιο του 2022 με δείγμα 50 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δύο σχολείων της πόλης της Θεσσαλονίκης. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε μέσω του Google Forms ενώ πριν την διεξαγωγή της οι ερευνητές πήραν την σχετική άδεια από τους προϊσταμένους και διευθυντές των σχολείων για την διεξαγωγή της. Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για την αξία, τον σκοπό, τις προϋποθέσεις και τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας που ακολουθείται τόσο κατά την διεξαγωγή της συλλογής των δεδομένων όσο και κατά την φάση της ανάλυσης των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων που αναδύονται από αυτήν. Έπειτα από την συλλογή των δεδομένων ακολούθησε η κωδικοποίηση των ακατέργαστων δεδομένων ενώ για την στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 25. Έπειτα οι ερευνητές προχώρησαν στην ερμηνεία της σχέσης των μεταβλητών που ορίστηκαν βάσει των αρχικών υποθέσεων καθώς και στην εξαγωγή συμπερασμάτων που προκύπτουν από αυτά (Χαλικιάς, Λάλου, & Μανωλέσου, 2015).

Αποτελέσματα

Έπειτα από την αναλυτική περιγραφή στατιστική και τους πίνακες συσχετίσεων τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως στο δείγμα των δύο σχολείων υπερτερούσαν οι μαθήτριες σε ποσοστό 60% σε σχέση με τον μαθητικό πληθυσμό των αγοριών που ήταν της τάξεως του 40%. Το εύρος ηλικίας του δείγματος είναι από 7 έως 12 ετών. Όσον αφορά τις τάξεις που παρακολουθούσαν αυτές βάσει των ηλικιών το μεγαλύτερο δείγμα έδειξε να φοιτά στην Τετάρτη τάξη σε ποσοστό 75%. Το επόμενο μεγαλύτερο ήταν η τάξη της Πρώτης Δημοτικού σε ποσοστό 74%, ενώ το μικρότερο σε ποσοστό 10% αποτελούνταν από μαθητές Έκτης Δημοτικού.

Το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξεως του 74% , με επιλογή ‘πάντα’ κατέλαβε η ερώτηση που σχετίζονταν με το άγχος που απορρέει από τον φόβο πως δεν θα τα καταφέρουν στο σχολείο. Αντίστοιχο μεγάλο ποσοστό βαθμολογίας της επιλογής ‘πάντα’ της τάξεως του 89%, παρατηρήθηκε στην ερώτηση όπου το άγχος των μαθητών σχετίζεται με το φόβο πως θα κάνουν λάθος. Αρκετά σημαντικό ποσοστό της επιλογής ‘συχνά’ της τάξεως του 55% παρατηρήθηκε στις απαντήσεις των συμμετεχόντων που αφορούσαν τον δισταγμό της έναρξης εργασιών ενώ σχετικά κοντά της τάξεως του 54% με την ίδια επιλογή ήταν οι απαντήσεις που αφορούσαν την διστακτικότητα των μαθητών στην αναζήτηση επεξηγήσεων. Το 57% των περιπτώσεων των μαθητών έδειξε να νιώθει φόβο όταν πρέπει να μιλήσει μπροστά σε όλη την τάξη με το 63% των περιπτώσεων συχνά τον/την μαθητή/τρια να τον/την πιάνει τρέμουλο. Στην ερώτηση για το εάν οι μαθητές φοβούνται να κάνουν ερωτήσεις μέσα στην τάξη το μεγαλύτερο ποσοστό έλαβε η επιλογή ‘συχνά’ σε ποσοστό 61%.

Όσον αφορά τη σχέση του φύλου των μαθητών με το άγχος σε δείγμα 412 μαθητών σε ποσοστό 74% φάνηκε να σημειώνεται περισσότερο στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια. Αντίστοιχα ήταν και τα σκορ μεταξύ των δύο φύλων με τα κορίτσια να εμφανίζουν περισσότερες αγχώδεις διαταραχές οι οποίες οδηγούν σε σωματικά συμπτώματα σε σχέση με τα αγόρια. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τις συγκρίσεις (t test) δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ηλικίες των μαθητών σε σχέση με το σχολικό άγχος όσον αφορά το συγκεκριμένο δείγμα των παιδιών καθώς κορίτσια και αγόρια φάνηκε να εμφανίζουν τα ίδια επίπεδα άγχους σε όλες τις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όσον αφορά την ηλικία τα αποτελέσματα έδειξαν πως όσο μεγαλύτερη η ηλικία των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο μεγαλύτερο είναι το σχολικό άγχος με τους μεγαλύτερους μαθητές να φτάνουν και στα όρια της αγχώδους διαταραχής.

Περιορισμοί της έρευνας

Βασικός περιορισμός ως προς την γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας αποτελεί ο μικρός αποτέλεσε ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων εκπαιδευτικών καθώς το συγκεκριμένο δείγμα δεν μπορεί να εγγυηθεί την γενίκευση (Γαλάνης, 2017).

Συμπεράσματα

Έπειτα από την διεξαγωγή των αποτελεσμάτων τα συμπεράσματα που απορρέουν από την εν λόγω έρευνα συμφωνούν με τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών όσον αφορά το φύλο των κοριτσιών και τα υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τα κορίτσια. Σύμφωνα με τους Bakhla, et al., (2013) σε δείγμα που αποτελούνταν από 146 μαθητές (55% αγόρια και 45% κορίτσια) με μέση ηλικία τα 12,71 έτη οι μαθήτριες σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία για υψηλό άγχος, με τη μέση βαθμολογία ανά φύλο να δείχνει ότι οι μαθήτριες σημείωσαν σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία στο σύνολο και σε όλους τους υπο τύπους άγχους. Αντίστοιχη μελέτη των Kirubasankar, et al., (2021), δείγματος 462 μαθητών που φοιτούσαν σε σχολεία της υπαίθρου και της πόλης, χρησιμοποιώντας τυχαία δειγματοληψία στρωματοποιημένης ομάδας συμφωνούν με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης πως τα κορίτσια υπερτερούν στις αγχώδεις διαταραχές σε σχέση με τα αγόρια.

Οι Gürsoy και Akin (2013) να και δεν βρήκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά την ηλικία κατέληξαν στο συμπέρασμα πως τα μικρότερα παιδιά είχαν μικρότερου βαθμού σχολικό άγχος από τα μεγαλύτερα παιδιά, με το αποτέλεσμα που αφορά την ηλικία να συμφωνεί με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Αντίστοιχα μελέτη του Er (2015) που μελέτησε το άγχος των μαθητών διαφορετικών ηλικιών κατέληξε στο συμπέρασμα πως ηλικίες μαθητών μεταξύ 12 και 14 ετών δεν είχαν τόσο υψηλά επίπεδα άγχους όσο οι μαθητές γυμνασίου. Μελέτη των Tickle, et al., (2013).

Η έγκαιρη ανίχνευση προβλημάτων ψυχικής υγείας σε παιδιά σχολικής ηλικίας προσφέρει την ευκαιρία για άμεση παραπομπή σε θεραπεία που είναι κρίσιμη για την επιτυχία τους στο σχολείο με αντίστοιχου είδους έρευνες να βοηθούν τους παιδαγωγούς, θεραπευτές και ερευνητές για θέματα υγείας προκειμένου να προβούν σε πρόληψη ή θεραπεία (Allison, et al., 2014).

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα δεν εξετάστηκαν οι διαφορές των επιπέδων του σχολικού άγχους μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές ή άλλου τύπου δυσκολίες που θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για μελλοντική έρευνα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adams, D., Simpson, K., & Keen, D. (2018). School-related anxiety symptomatology in a community sample of primary-school-aged children on the autism spectrum. *Journal of school psychology, 70*, 64-73.
- Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2014). Depression, anxiety at school and self-esteem in children with learning disabilities. *Journal of psychological abnormalities, 1-8*.
- Allison, V. L., Nativio, D. G., Mitchell, A. M., Ren, D., & Yuhasz, J. (2014). Identifying symptoms of depression and anxiety in students in the school setting. *The*

Journal of School Nursing, 30(3), 165-172.

- Bakhla, A. K., Sinha, P., Sharan, R., Binay, Y., Verma, V., & Chaudhury, S. (2013). Anxiety in school students: Role of parenting and gender. *Industrial Psychiatry Journal*, 22(2), 131.
- British Psychological Society. (2009). Code of Ethics and Conduct Guidance. *Ethics Committee of the British Psychological Society*.
- Chalikias, M., Lalou, P., & Manolesou, A. (2015). Methodologia erevnas kai eisa-gogi sti statistiki analysi dedomenon me to ibm spss statistics. DOI: <http://hdl.handle.net/11419/5075>
- Dimitrakidou, V. (2020). Apopseis ekpaideftikon gia to agchos se paidia me diata-rachi aftistikou fasmatos. *Diplomatiki ergasia*. Panepistimio Makedonias Programma Metaptychiakon Spoudon Dia Viou Mathisi kai Eidiki Agogi. Doi: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/23746>
- Ding, Q. (2022). Young Children's Foreign Language Anxiety: The Case of South Korea: by Jieun Kiaer, Jessica M. Morgan-Brown and Naya Choi.(2021) Bristol, Multilingual Matters, 185pages, \$39.95 (paperback). ISBN: 978-1800411593.
- Er, S. (2015). Foreign language learning anxiety of Turkish children at different ages. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2(2), 68-78.
- Essau, C. A., Olaya, B., Pasha, G., O'Callaghan, J., & Bray, D. (2012). The structure of anxiety symptoms among adolescents in Iran: a confirmatory factor analytic study of the Spence Children's Anxiety Scale. *Journal of anxiety disorders*, 26(8), 871-878.
- Galanis, P. (2017). Methodologia tis erevnas stis epistimes ygeias. *Ekdoseis Kritiki*, Athina.
- Geist, E. (2010). The anti-anxiety curriculum: Combating math anxiety in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 37(1).
- Gürsoy, E., & Akin, F. (2013). Is younger really better? Anxiety about learning a foreign language in Turkish children. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(5), 827-841.
- Hajiamini, Z., Mohamadi, A., Ebadi, A., Fathi-Ashtiani, A., Tavousi, M., & Montazeri, A. (2012). The School Anxiety Scale-Teacher Report (SAS-TR): translation and psychometric properties of the Iranian version. *BMC psychiatry*, 12(1), 1-7.

- Killu, K., Marc, R., & Crundwell, A. (2016). Students with anxiety in the classroom: Educational accommodations and interventions. *Beyond Behavior*, 25(2), 30-40.
- Kirubasankar, A., Nagarajan, P., Kandasamy, P., & Kattimani, S. (2021). More students with anxiety disorders in urban schools than in rural schools: A comparative study from Union Territory, India. *Asian Journal of Psychiatry*, 56, 102529.
- LaBillois, J. M., & Lagacé-Séguin, D. G. (2009). Does a good fit matter? Exploring teaching styles, emotion regulation, and child anxiety in the classroom. *Early Child Development and Care*, 179(3), 303-315.
- Lyneham, H. J., Street, A. K., Abbott, M. J., & Rapee, R. M. (2008). Psychometric properties of the school anxiety scale—Teacher report (SAS-TR). *Journal of Anxiety Disorders*, 22(2), 292-300.
- Manassis, K. (2012). Generalized anxiety disorder in the classroom. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 21(1), 93-103.
- Na, Z. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *The Asian EFL Journal*, 9(3), 22-34.
- Orgilés, M., Fernández-Martínez, I., Lera-Miguel, S., Marzo, J. C., Medrano, L., & Espada, J. P. (2017). Spanish validation of the School Anxiety Scale—Teacher Report (SAS-TR). *Child Psychiatry & Human Development*, 48(5), 714-720.
- Syriopoulou-Delli, C. K., Polychronopoulou, S. A., Kolaitis, G. A., & Antoniou, A. S. G. (2019). Views of teachers on anxiety symptoms in students with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 49(2), 704-720.
- Taherdoost, H. (2016). Sampling methods in research methodology; how to choose a sampling technique for research. *How to Choose a Sampling Technique for Research* (April 10, 2016).
- Tickle, M., Jones, C., Buchannan, K., Milsom, K. M., Blinkhorn, A. S., & Humphris, G. M. (2009). A prospective study of dental anxiety in a cohort of children followed from 5 to 9 years of age. *International journal of paediatric dentistry*, 19(4), 225-232.

Η αναγνώριση και η ερμηνεία των λαθών του γραπτού λόγου από τους μαθητές στο πλαίσιο εφαρμογής της στρατηγικής της αυτοδιόρθωσης

Ζαρκογιάννη Ευανθία - Δρ. Φιλόλογος

Περίληψη

Η εφαρμογή της αυτοδιόρθωσης ανήκει στις σύγχρονες μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις του λάθους στη διδακτική διαδικασία. Συνιστά, παράλληλα, πρακτική ελέγχου της ικανότητας των μαθητών στη διαδικασία αναγνώρισης αλλά και ερμηνείας των λαθών τους στον γραπτό λόγο, καθώς η κατανόηση και η εσωτερίκευση της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν οι μαθητές στα λάθη του γραπτού λόγου από τους διδάσκοντες δεν είναι αυτονόητη στη διδακτική πράξη. Για τον λόγο αυτόν η πρακτική της αυτοδιόρθωσης αξιοποιείται στο παρόν άρθρο ως ερευνητικό πεδίο ανάλυσης του τρόπου πρόσληψης του λάθους από τους μαθητές στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν διαπιστώνεται: α. η ανάγκη για αναμόρφωση των πρακτικών των διδασκόντων ως προς τη διαχείριση του λάθους στη διδακτική πράξη και β. η ενίσχυση επιμέρους δεξιοτήτων στους μαθητές ως προς την ενεργητική επεξεργασία των λαθών τους στο πλαίσιο της σύγχρονης θεώρησης του γραπτού λόγου ως διαδικασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτοδιόρθωση, κουλτούρα του λάθους, πεποιθήσεις, μεταγνωστική προσέγγιση

Students' recognition and interpretation of written errors within the framework of applying self - correction strategy

Abstract

The implementation of self-correction is one of the new student-centered approaches to error in the educational context and is considered to be an assessment method evaluating student readiness to recognize and interpret errors in written speech. However, feedback interpretation and internalization by students regarding errors spotted in their written speech is not a given in teaching practice. That is why self-correction is presented in this article as a research field that helps analyze how students perceive error feedback within the framework of research activities. The end-results of the conducted research point in the following direction: a. teachers need to reform their practice as far as error handling in class is concerned, and b. student skills aiming to promote active error processing need to be enhanced within the framework of modern theories that treat written speech as a process.

Key-words: self-correction, culture of error, beliefs, metacognitive approach

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την παραδοσιακή συμπεριφοριστική θεώρηση της γλωσσικής διδασκαλίας η διαχείριση του λάθους ανήκει αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό. Πρόκειται για ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο διόρθωσης, στο πλαίσιο του οποίου ο μαθητής ενοχοποιείται για τη διάπραξη του λάθους χωρίς να εμπλέκεται σε διαδικασίες γόνιμης επεξεργασίας του (Μήτσης, 2004α:135). Ειδικότερα, στα λάθη του γραπτού λόγου η παραδοσιακή ανατροφοδότηση είναι κυρίως αξιολογική (evaluative feedback). Αντιμετωπίζει την παραγωγή γραπτού λόγου ως τελικό προϊόν, δίνοντας έμφαση στην παροχή ενός βαθμού ή (και) στις γενικές αξιολογικές κρίσεις για τον γραπτό λόγο από τον διδάσκοντα με την προσδοκία ο μαθητής να «διορθωθεί» (McGarrell & Verbeem, 2007).

Τη στατική αυτή προσέγγιση του λάθους στο παραδοσιακό μοντέλο προσέγγισης του γραπτού λόγου αναιρεί το νέο πλαίσιο της διορθωτικής ανατροφοδότησης (corrective feedback), το οποίο αντιμετωπίζει την παραγωγή γραπτού λόγου ως διαδικασία, δίνοντας, ταυτόχρονα, έμφαση στον τρόπο πρόσληψης της ανατροφοδότησης που λαμβάνει ο μαθητής από τον διδάσκοντα σε μια αμφίδρομη διαδικασία διαχείρισης του λάθους μεταξύ τους (Hattie&Timperley, 2007). Η διορθωτική ανατροφοδότηση αντλεί τις αρχές της από την κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση της διόρθωσης ως κοινωνικής διεργασίας στοχεύοντας αφενός στις γνωστικές διεργασίες μέσα από τις οποίες οι μαθητές προσεγγίζουν τα λάθη του γραπτού λόγου και αφετέρου στις πεποιθήσεις που διαμορφώνουν ως προς αυτά (Ellis, 2009). Συνεπώς, στο πεδίο της ανατροφοδότησης στα λάθη του γραπτού λόγου είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη όχι μόνο οι στόχοι του εκπαιδευτικού μέσα από τη διόρθωση αλλά και η στάση του μαθητή απέναντι στα λάθη που διαπράττει. Η παράμετρος αυτή στη διαδικασία διόρθωσης ενισχύει την αποτελεσματικότητα και την ευελιξία των πρακτικών διόρθωσης που δύνανται να αξιοποιηθούν οι διδάσκοντες, καθώς μπορούν να διαγνώσουν βαθύτερα τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών μέσω της διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο οι τελευταίοι προσεγγίζουν και ερμηνεύουν τα λάθη τους (Voerman et al, 2012).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η κουλτούρα του λάθους

Ο όρος «κουλτούρα του λάθους» (culture of error) αναφέρεται σε μια ολιστική προσέγγισή του στη σχολική πρακτική, η οποία περιλαμβάνει: α. τη γνωστική επεξεργασία του, β. τις προσωπικές πεποιθήσεις των μαθητών μέσα από την ατομική πρόσληψη των λαθών τους και γ. το κοινωνικό - θεσμικό πλαίσιο διαχείρισης του λάθους στη διδακτική πράξη. Οι παράγοντες αυτοί συνθέτουν το πλαίσιο της «μικροκουλτούρας της τάξης» ως μερικότερο πεδίο ανάδειξης της διαχείρισης του λάθους από εκπαιδευτικούς και μαθητές, όπως νοηματοδοτείται από τους ίδιους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Lopez & Allal, 2007, Steuer & Dresel, 2015).

Βασικές παράμετροι διαμόρφωσης της θετικής κουλτούρας του λάθους συνιστούν η ουσιαστική επίγνωση των λαθών των μαθητών από τους ίδιους και από τον εκπαιδευτικό με στόχο την εποικοδομητική αξιοποίηση του λάθους στη σχολική πρακτική. Συνεπώς, είναι αναγκαία η ανάδειξη των μαθητικών ταυτοτήτων ως προς την προσέγγιση του λάθους, καθώς σε αυτές αντανakλώνται (και προσαρμόζονται ενίοτε) οι πρακτικές διαχείρισης τους λάθους από τους διδάσκοντες (Seifried & Wutke, 2010:149-150, Κουτσογιάννης, 2017:87).

Τα λάθη στον γραπτό λόγο των μαθητών

Στη διαδικασία προσέγγισης του λάθους εντάσσεται η αναγνώριση και η ερμηνεία του από τους μαθητές στο πλαίσιο παραγωγής του γραπτού λόγου. Η διαδικασία αυτή χαρακτηρίζεται ως υποκειμενική, καθώς καθορίζεται από το τρίπτυχο: συγγραφέας - κείμενο - αναγνώστης και τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (Anson, 2000). Ειδικότερα, σύμφωνα με τη Ράπτη (2002) η εφαρμογή της αυτοδιόρθωσης του γραπτού λόγου αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής προσλαμβάνει τα λάθη του όχι μόνο ως συγγραφέας αλλά και ως αναγνώστης του παραγόμενου γραπτού κειμένου. Μέσα από τη διερεύνηση της στάσης αυτής μπορούν να εξαχθούν πολύτιμα συμπεράσματα από τον εκπαιδευτικό για τον τρόπο προσέγγισης επιμέρους λαθών που διαπράττουν οι μαθητές. Παράλληλα, οι στρατηγικές της αυτοδιόρθωσης ενισχύουν τις διαδικασίες του αναστοχασμού και της εμβάθυνσης στον γραπτό λόγο των μαθητών (Yang, 2010a). Στο πλαίσιο αυτών των διεργασιών εφαρμόζεται από τον διδάσκοντα ο έλεγχος της κατανόησης και εσωτερίκευσης της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν οι μαθητές. Πρόκειται, εν τέλει, για μια διαδικασία επανελέγχου (follow up), η οποία αποτελεί αναγκαίο μέρος του κύκλου της ανατροφοδότησης και περιλαμβάνει στρατηγικές αναθεώρησης του γραπτού λόγου από τους ίδιους τους μαθητές, ώστε να ελεγχθεί ο βαθμός αφομοίωσης της ανατροφοδότησης που έχουν λάβει (Ferris & Hedgcock, 2005:201).

Ερευνητικό μέρος

Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 47 μαθητές δύο σχολικών τμημάτων από τη Γ' Τάξη του Πειραματικού Γυμνασίου του Πανεπιστημίου Μακεδονίας κατά την έναρξη του διδακτικού έτους 2020-2021. Υιοθετήθηκε ο τύπος της έρευνας - δράσης, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα διδάσκων και ερευνητής συμμετέχοντας ενεργά στην ερευνητική διαδικασία, προκειμένου να οδηγηθεί στην ερμηνεία της διδακτικής πράξης και στον αναστοχασμό των διδακτικών πρακτικών που ο ίδιος εφαρμόζει (Ferrance, 2000:2 Κατσαρού & Τσαφος, 2003). Αποσκοπεί, ταυτόχρονα, στην ανάδειξη νέων ερωτημάτων που προκύπτουν από την εκπαιδευτική πράξη - μην απαντώντας στατικά - για τη δυνατότητα αλλαγής ή βελτίωσης μιας υπάρχουσας κατάστασης στη σχολική πραγματικότητα (Elliott, 1996:52).

Αφετηρία της ερευνητικής πορείας αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού κατά τον οποίο οι μαθητές δύνανται αξιοποιώντας τη στρατηγική της αυτοδιόρθωσης των λαθών τους να τα αναγνωρίσουν και να τα ερμηνεύσουν στον γραπτό τους λόγο. Για τον σκοπό αυτό ανατέθηκε στους μαθητές σε πρώτη φάση η αναγνώριση των λαθών που διέπραξαν σε οριζόμενη από τη διδάσκουσα παραγωγή γραπτού λόγου. Σε δεύτερη φάση καταρτίστηκε από την ερευνήτρια πρωτότυπο ερωτηματολόγιο με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Οι άξονες του ερωτηματολογίου προέρχονται από τους ειδικούς στόχους της παρούσης έρευνας και συνοψίζονται:

- στην ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές ερμηνεύουν τα λάθη του γραπτού λόγου
- στον βαθμό εφαρμογής της μεταγνωστικής επεξεργασίας των λαθών του γραπτού λόγου από τους μαθητές ως βασική παράμετρος της αναγνώρισης και της ερμηνείας τους από τους ίδιους.

Εν συνεχεία, η συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων στηρίχτηκε στις αρχές της ποιοτικής έρευνας αξιοποιώντας τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Το υλικό ταξινομήθηκε σύμφωνα με την επαγωγική ανάλυση περιεχομένου (inductive content analysis) με τη διαδικασία εξαγωγής κωδικών και την ένταξή τους σε γενικότερες κατηγορίες (generic categories) (Elo & Kygnäs, 2007· Luft & Roehrig, 2007) δείγμα της οποίας αποτυπώνεται παρακάτω (Πίνακας 1):

Θέμα	Το λάθος οφείλεται στην έλλειψη γνωστικών διεργασιών από τον μαθητή		
Κατηγορίες	Πεποιθήσεις του μαθητή για την ερμηνεία του λάθους		
Υπό- κατηγορίες	Έλλειψη οργάνωσης σκέψης (διαδικαστική γνώση)	Έλλειψη σαφήνειας σκέψης (διαδικαστική γνώση)	Έλλειψη δηλωτικής- σχηματικής γνώσης
Κώδικες	Κάνω λάθη γιατί δεν τα έχω βάλει σε σειρά στο μυαλό μου Έχω χάος στις ιδέες μου Δεν γνωρίζω να αναπτύξω τη σκέψη μου Δεν έχω την ικανότητα να αναπτύσσω μια ιδέα	Δεν έχω καθαρές ιδέες Δεν μπορώ να σκεφτώ καθαρά Έχω μπερδεμένες ιδέες Δεν είναι οι ιδέες ξεκάθαρες στο μυαλό μου	Δεν έχω ιδέες για ένα θέμα Δεν ξέρω τι να γράψω για ένα θέμα Δεν μπορώ να βρω ιδέες για ένα θέμα

Πίνακας 1

Αποτελέσματα

Ερμηνεία του λάθους από τους μαθητές

Οι μαθητές εντόπισαν και ερμήνευσαν επιμέρους είδη λαθών, τα οποία ανήκουν τόσο στην έκφραση -μορφή όσο και στο περιεχόμενο-δομή του γραπτού λόγου. Αρχικά, τα ορθογραφικά λάθη και τα λάθη στίξης αποδίδονται στη μειωμένη βαρύτητα και προσοχή που υποστηρίζουν ότι δίνουν σε αυτά κατά τη συγγραφή. Για τα λάθη στην ορθογραφία, ειδικότερα, οι μαθητές ανέφεραν ότι προέρχονται και από την αναποτελεσματική εκμάθησή της.

Μαθητής 13: *Δεν δίνουμε προσοχή στην ορθογραφία.*

Μαθητής 4: *Κάνουμε ορθογραφικά λάθη γιατί βιαζόμαστε όταν γράφουμε.*

Μαθητής 27: *Δεν ξέρουμε καλά την ορθογραφία, οπότε και κάνουμε λάθη.*

Μαθητής 40: *Δεν βάζουμε τόνους και σημεία στίξης, γιατί δεν προσέχουμε αλλά και δεν δίνουμε σημασία στις αντίστοιχες διορθώσεις.*

Τα λάθη λεξιλογίου ανάγονται σύμφωνα με τους περισσότερους μαθητές στην ανεπάρκεια λεξιλογικού πλούτου που υποστηρίζουν ότι τους χαρακτηρίζει, καθώς και στη χρήση προφορικών εκφράσεων στον γραπτό λόγο. Στα λάθη λεξιλογίου οι μαθητές ενέταξαν και τις επαναλήψεις λέξεων και εκφράσεων λόγω λεξιλογικής πενίας:

Μαθητής 14: *Αφού μιλάμε περισσότερο απ' όσο γράφουμε και δεν έχουμε επαφή με το διάβασμα για να ξέρουμε λεξιλόγιο.*

Μαθητής 30: *Δεν βρίσκω λέξεις να αντικαταστήσω όταν θέλω στο γραπτό.*

Μαθητής 11: *Κάνω επαναλήψεις λέξεων γιατί δεν βρίσκω συνώνυμες.*

Τα λάθη αοριστίας δεν ερμηνεύτηκαν από ορισμένους μαθητές. Ωστόσο, οι περισσότεροι τόνισαν την έλλειψη χρόνου για επανέλεγχο του κειμένου από τους ίδιους, την έλλειψη συγκέντρωσης κατά την παραγωγή γραπτού λόγου και την αδυναμία συγκεκριμενοποίησης των ιδεών τους σε επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας:

Μαθητής 42: *Δεν έχω καθαρές ιδέες και έτσι βγαίνω από το θέμα.*

Μαθητής 27: *Δεν είμαι συγκεκριμένος σε αυτά που γράφω γιατί δεν διπλοσκέφτομαι.*

Μαθητής 3: *Δεν προλαβαίνω να ξαναδιαβάσω το κείμενο, για να εντοπίσω αυτά τα λάθη.*

Τα νοηματικά λάθη συνδέονται σύμφωνα με τους περισσότερους μαθητές με την έλλειψη λεξιλογίου, την έλλειψη οργάνωσης των σκέψεών τους και την ανάγκη να ανταποκριθούν σε αξιολογικές απαιτήσεις του γραπτού λόγου:

Μαθητής 36: *Δεν τα έχω βάλει σε σειρά στο μυαλό μου, έχω χάος στο μυαλό μου.*

Μαθητής 8: *Το κείμενο βγαίνει μπερδεμένο και περίπλοκο γιατί όταν γράφω πρέπει να χρησιμοποιώ όσο πιο αξιοπρεπές λεξιλόγιο, γιατί βοηθάει σε μια πιο καλή εικόνα σου και σε έναν καλό βαθμό.*

Μαθητής 45: *Λάθος νόημα συμβαίνει για έναν μαθητή λόγω απλού λεξιλογίου.*

Η έλλειψη ιδεών για τα ζητούμενα ενός θέματος προκαλούν για πολλούς μαθητές λεξιλογικές και νοηματικές επαναλήψεις, τις οποίες οι ίδιοι επιστρατεύουν συνειδητά για να «αντισταθμίσουν» την αδυναμία αυτή:

Μαθητής 19: *Ξεμένω από ιδέες και επαναλαμβάνω τα ίδια ξανά και ξανά με διαφορετικό τρόπο.*

Μαθητής 10: *Γράφω όμοιες ιδέες καθώς δεν μπορώ να βρω επαρκή θέματα να αναπτύξω.*

Μαθητής 7: *Θέλω να γεμίσω το γραπτό όταν μπλοκάρω στο θέμα και κάνω επαναλήψεις.*

Αξιίζει να σημειωθεί ότι ένας μαθητής ανήγαγε την αδυναμία ανάπτυξης των ιδεών του στον γραπτό λόγο στην έλλειψη κατάλληλων γνωστικών δεξιοτήτων:

Μαθητής 38: *Δεν έχω γραφική φαντασία και δεν γνωρίζω να αναπτύξω τη σκέψη μου.*

Η εκτός θέματος παράθεση ιδεών συνδέεται είτε με την αδυναμία διαχείρισης των επιχειρημάτων που διαθέτουν για ένα θεματικό πεδίο είτε με τον στόχο να αυξηθεί ποσοτικά το περιεχόμενο από τους ίδιους με ιδέες άσχετες με τα ζητούμενα:

Μαθητής 22: *Στην προσπάθεια μου να επεκτείνω την παράγραφο βάζω ιδέες εκτός θέματος.*

Η χρήση μακροπερίοδου λόγου δεν ερμηνεύτηκε επαρκώς από όλους τους μαθητές. Ορισμένοι μαθητές συσχέτισαν το φαινόμενο αυτό με την έλλειψη και αδυναμία οργάνωσης των ιδεών τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου:

Μαθητής 14: *Δεν βάζουμε τελεία για να μην διακόψουμε τη ροή, διότι αν βιαζόμαστε να τελειοποιήσουμε την έκθεση χρησιμοποιούμε όλες τις σκέψεις σε μεγάλες προτάσεις.*

Μαθητής 46: *Δεν συγκρατώ τις ιδέες μου και γίνονται χαοτικές όσο τραβάω το νόημα.*

Μαθητής 19: *Δεν βάζω τελείες για να μη διακόψω τη ροή της σκέψης μου.*

Τέλος, τα λάθη που σχετίζονται με την επικοινωνιακή αποτελεσματικότητα του γραπτού κειμένου συνδέονται για τους μαθητές κυρίως με την παράλειψη εξωτερικών δομικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν ένα κειμενικό είδος (όπως η έλλειψη τίτλου σε άρθρο) και απορρέουν από συγκεκριμένες πεποιθήσεις τους για τη σύσταση των κειμένων:

Μαθητής 32: *Ξεχνάω να βάλω τίτλο σε ένα άρθρο γιατί το ξεχνάω προσπαθώντας να συγκεντρωθώ στο κείμενο.*

Μαθητής 1: *Δεν έχω δημιουργικότητα καθώς γράφω και παραλείπω και την εισαγωγή στο θέμα.*

Ο βαθμός μεταγνωστικής επεξεργασίας του λάθους από τον μαθητή

Οι περισσότεροι μαθητές υποστήριξαν ότι αντιλαμβάνονται περισσότερο τα λάθη που διαπράττουν στον γραπτό λόγο ως «αναγνώστες» του δικού τους γραπτού και όχι ως «συγγραφείς».

Μαθητής 5: *Όταν τα ξαναδιαβάζω τα αντιλαμβάνομαι, γιατί μόνο τότε συγκεντρώνομαι στον γενικό έλεγχο του κειμένου.*

Μαθητής 34: *Όταν τα διαβάζω τα αντιλαμβάνομαι γιατί έχω καθαρίσει το μυαλό μου από τις πολλές σκέψεις και έχω συνείδηση για το τι γράφω.*

Μαθητής 16: *Όταν γράφουμε έχουμε στο μυαλό μας να τελειώσουμε σύντομα ή να βάλουμε πράγματα γρήγορα για να μην τα ξεχάσουμε και όταν τα ξαναελέγχουμε βρίσκουμε λάθη.*

Ωστόσο, ορισμένοι μαθητές τόνισαν ότι το λάθος δεν γίνεται αντιληπτό από τους ίδιους ούτε κατά τη διάρκεια της παραγωγής γραπτού λόγου και ούτε κατά τη διαδικασία επανελέγχου λόγω άγνοιας για το λάθος και της έλλειψης δεξιοτήτων σε μεταγλωσσικές και μεταγνωστικές πρακτικές επεξεργασίας του.

Μαθητής 44: *Μερικές φορές δεν τα αντιλαμβάνομαι ούτε όταν γράφω ούτε όταν τα ξαναδιαβάζω, γιατί δεν είμαστε σε θέση να τα αναγνωρίσουμε και να το περιγράψουμε και θέλει ανάλυση για να τα βρούμε και δεν ξέρουμε πώς να τα βρούμε.*

Γενικά συμπεράσματα - προτάσεις

Σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε οι μαθητές στην πλειονότητά τους ερμηνεύουν τα λάθη του γραπτού τους λόγου σύμφωνα με τις τρεις ικανότητες που εμπλέκονται στη διαδικασία παραγωγής του (Γούτσος, 2007): α. την έλλειψη γλωσσικής ικανότητας, κυρίως ως προς το επίπεδο και τη χρήση του λεξιλογίου σε επιμέρους

σημασιολογικά περιβάλλοντα, β. την έλλειψη κειμενικής ικανότητας, η οποία φορά τη δομή και την ανάπτυξη περιεχομένου ανάλογα με το εκάστοτε κειμενικό είδος και γ. την έλλειψη μεταγλωσσικής ικανότητας, την ικανότητα δηλαδή να αντιλαμβάνονται συνολικά τη διαδικασία γραφής και να τη διαχειρίζονται κατάλληλα. Συνεπώς, οι μαθητές φαίνεται να καταφεύγουν στην εμπλοκή προφορικών στοιχείων στον γραπτό λόγο εξαιτίας της αδυναμίας να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε επιμέρους συμβάσεις του.

Συγχρόνως, η έρευνα ανέδειξε ορισμένες γενικές πεποιθήσεις των μαθητών για τον γραπτό λόγο, οι οποίες σχετίζονται με την πρόσληψη του από τους ίδιους κυρίως ως «ποσότητα» και όχι ως «ποιότητα» περιεχομένου. Ο γραπτός λόγος συνιστά για πολλούς μαθητές μια τυποποιημένη διαδικασία στη σχολική πραγματικότητα, η οποία εξυπηρετεί κυρίως αξιολογικούς σκοπούς, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν μια διεκπεραιωτική στάση απέναντι στη διαδικασία παραγωγής του. Πρόκειται για την προσέγγιση του γραπτού λόγου ως τελικού προϊόντος και όχι ως διαδικασίας, με αποτέλεσμα να μην καλλιεργείται επαρκώς αφενός η δηλωτική - διαδικαστική γνώση του γλωσσικού συστήματος και των γλωσσικών - κειμενικών δομών και αφετέρου η σχηματική - δηλωτική γνώση του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου παραγωγής κειμένων (Μιχάλης, 2015). Το γεγονός αυτό αφορά και στις πρακτικές διόρθωσης του λάθους από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες καθορίζουν τον τύπο των μαθητικών ταυτοτήτων ως προς τη διαχείριση του στο σχολικό περιβάλλον. Γίνεται αντιληπτό ότι δεν καλλιεργούνται συστηματικά στους μαθητές δεξιότητες μεταγνωστικής και μεταγλωσσικής επεξεργασίας του λάθους στη σχολική πρακτική και οι πρακτικές επανελέγχου ως προς την αφομοίωση της διόρθωσης από τους μαθητές δεν εφαρμόζονται σε ικανοποιητικό βαθμό.

Είναι αναγκαία, επομένως, η διασύνδεση των αρχών της θετικής κουλτούρας του λάθους με το πλαίσιο των σύγχρονων προσεγγίσεων του γραπτού λόγου, οι οποίες δίνουν έμφαση και στα τρία στάδια παραγωγής του (προσυγγραφικό-συγγραφικό-μετασυγγραφικό) και αξιοποιούν το νέο πλαίσιο της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης στα λάθη των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη το τρίπτυχο συγγραφέας- κείμενο-αναγνώστης.

Βιβλιογραφία

- Anson, C. M. (2000). *Response and the social construction of error. Assessing Writing*, 7(1), 5-21.
- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.

- Elo, S. & Kygnäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107-115.
- Ferris, D. R. & Hedgcock, J. S. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice* (2nd ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in Education: Action Research*. The Education Alliance: Brown University, Providence, Rhode Island.
- Goutsos, D. (2007). Ta keimenika lathi ton mathiton Gymnasiou kai i simasia tous. *Praktika tou Synedriou: Ta lathi ton mathiton: Deiktes Apotelesmatikotitas i Kleidia gia ti Veltiosi tis Poiotitas tis Ekpaidefsis*; (s. 88-96). Athina: Kentro Ekpaideftikis Erevnas.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Koutsogiannis, D. (2017). *Glossiki didaskalia chthes, simera, avrio: mia politiki prosengisi*. Thessaloniki: INS-Idryma M. Triantafyllidi.
- Lopez, L.M. & Allal, L. (2007). Sociomathematical Norms and the Regulation of Problem Solving in Classroom Microcultures. *International Journal of Educational Research*, 46, 252-265.
- Luft, J. A. & Roehrig, G. H. (2007). Capturing Science Teachers' Epistemological Beliefs: The Development of the Teacher Beliefs Interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 38-63.
- McGarrell, H. & Verbeem, J. (2007). Motivating revision of drafts through formative feedback. *ELT Journal*, 61(3), 228-236.
- Michalis, A. (2015). Ta programmata spoudon tis neoellinikis glossas sti defterovathmia ekpaidefsi tou 2011: kritiki episkopisi, leitourgikotita, axiopoii-si. *Praktika tou 5ou Glossologikou Synedriou: Achilleas Tzartanos gia tin Elliniki Glossa*. (s. 233-251). Tyrnavos, 6-8 Noemvriou.
- Mitsis, N. (2004). Didaktiki tou Glossikou Mathimatos: Apo ti Glossiki Theo-ria sti Didaktiki Praxi. Athina: Gutenberg.
- Rapti, M. (2002). *Ta Lathi ton mathiton kai o Rolos tous sti Diadikasia tis Mathisis*, Athina: Gutenberg.

- Seifried, J., & Wuttke, E. (2010). Student errors: how teachers diagnose them and how they respond to them. *Empirical Research in Vocational Education and Training (ERVET)*, 2(2), 147-162.
- Steuer, G., & Dresel, M. (2015). A constructive error climate as an element of effective learning environments. In *Psychological Test and Assessment Modeling*, 57, 262-275.
- Voerman, L., Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J. & Simons, P.R.J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1107-1115.
- Yang, Y. F. (2010). Students Reflection on Online Self-Correction and Peer Review to Improve Writing. *Computers & Education*, 55(3), 1202-1210.

Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Θεσσαλονίκης για τις δυσκολίες και τα οφέλη της τηλεεκπαίδευσης και των ΤΠΕ εν μέσω της πανδημίας του Covid-19

Βάσσιος Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.83 & Π.Ε.88.05, M.Sc. Ph.D.

Περίληψη

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής είναι ένα αξιόλογο επίτευγμα της τεχνολογίας και μπορεί να χρησιμοποιηθεί δημιουργικά στην εκπαίδευση. Η αξιοποίηση γενικά των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Θεσσαλονίκης αναφορικά με τις δυσκολίες και τα οφέλη της τηλεεκπαίδευσης και των ΤΠΕ εν μέσω της πανδημίας του Covid-19. Επιλέχθηκε δείγμα 40 εκπαιδευτικών μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας, αφού υλοποιήθηκε κατάλληλο ερωτηματολόγιο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ουσιαστικά δεν είναι αρνητικοί στην τηλεεκπαίδευση και αναγνωρίζουν αρκετά θετικά σε αυτή, αλλά διακατέχονται από κάποια τεχνοφοβία.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε., τηλεεκπαίδευση, ερωτηματολόγιο

Investigation of the opinions of secondary education teachers of the Municipality of Thessaloniki on the difficulties and benefits of distance learning and ICT during the Covid-19 pandemic

Abstract

The computer is a remarkable achievement of technology and can be used creatively in education. The general utilization of Information and Communication Technologies (ICT) in the educational process encourages the participation of the trainees. The purpose of the paper is to investigate the opinions of secondary education teachers of the Municipality of Thessaloniki regarding the difficulties and benefits of distance learning and ICT during the Covid-19 pandemic. A sample of 40 teachers was selected through purposive sampling, after an appropriate questionnaire was implemented. From the results of the research, it emerged that the teachers are essentially not negative about distance learning and recognize quite a few positives in it but are possessed by some technophobia.

Keywords: I.C.T., e-learning, questionnaire

Εισαγωγή

Ο όρος *e-learning* είναι αρκετά γενικός και περιλαμβάνει την έννοια της *ηλεκτρονικής μάθησης*, δηλαδή την αξιοποίηση νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου στην εκπαίδευση, αλλά και κάθε μορφή εκπαίδευσης από απόσταση όπου ως πλατφόρμα

χρησιμοποιούνται πόροι του διαδικτύου και γενικά οι δυνατότητες των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Χαλαζωνίτης, Κουμαριανός, & Αποστολάκης, 2008). Οι λεγόμενες «Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας» (Τ.Π.Ε.), βοηθούν στη διάδοση πληθώρας πληροφοριών με ένα σύνολο υπηρεσιών που παρέχονται μέσω διαδικτύου (Ανδρεοπούλου, 2009). Με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, επιδιώκεται να εμπλέκονται περισσότερο οι εκπαιδευόμενοι αλλά και οι εκπαιδευτές στη διδακτική διαδικασία (Βάσιος & Λεφάκης, 2015). Οι ηλεκτρονικές υπηρεσίες που παρέχονται από τις Τ.Π.Ε., είναι ένα χρήσιμο εργαλείο στην προσπάθεια να επεκταθεί η χρήση του e-learning στη μοντέρνα εκπαίδευση (Kirkenidis & Andreopoulou, 2015). Οι επιστήμονες εδώ και αρκετά χρόνια, διερεύνουν τρόπους να αξιοποιήσουν ενεργά τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (Η/Υ) στην εκπαίδευση παρά τις αντιδράσεις. Γενικά, διαφαίνεται ότι η διδασκαλία με τη βοήθεια Η/Υ και κατάλληλων λογισμικών έχει θετική επίδραση στην επίδοση των εκπαιδευόμενων, συγκριτικά με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Κάποιες εφαρμογές του Η/Υ είναι αναντικατάστατες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ άλλες μπορούν να παρακαμφθούν από εκπαιδευτικούς και μαθητές που υποστηρίζουν τη συμβατική εκπαίδευση. Αν και ο Η/Υ δεν μπορεί να υποκαταστήσει τον εκπαιδευτικό, παρόλα αυτά αποτελεί ένα πολύ καλό μέσο στα χέρια του (Παναγιωτακόπουλος, 1998, 1999).

Η εκπαίδευση από απόσταση διακρίνεται σε *σύγχρονη* και *ασύγχρονη*. Η σύγχρονη προϋποθέτει την ταυτόχρονη συμμετοχή των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων, δηλαδή γίνεται σε πραγματικό χρόνο με εικόνα και ήχο. Αντίθετα, στην ασύγχρονη δεν απαιτείται κάτι τέτοιο, οπότε οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να παίρνουν το υλικό όποτε αυτοί μπορούν. Οι πλέον διαδεδομένες μορφές εκπαίδευσης από απόσταση είναι: Η *τηλε-διδασκαλία* (η γνώση μεταδίδεται από ένα διδάσκοντα, όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν απευθείας ή με τη βοήθεια συντονιστών να επικοινωνούν με αυτόν), η *ανοικτή και από απόσταση μάθηση* (τα μαθήματα προσφέρονται σε ποικίλα ακροατήρια και με διάφορα μέσα), η *τηλε-επιμέλεια* (επικεντρώνεται στις επικοινωνιακές δραστηριότητες μάθησης και αποτελεί μάθηση από απόσταση με εποπτεία), καθώς και η *συνεργατική μάθηση* (τα μέλη μιας ομάδας που είναι σε διαφορετικά μέρη, επικοινωνούν το ένα με το άλλο ταυτόχρονα ή σε άλλη χρονική στιγμή για να λύσουν κάποια μαθησιακά προβλήματα ή για να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες) (Χαλαζωνίτης κ.συν., 2008).

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων γυμνασίων και λυκείων του Δήμου Θεσσαλονίκης για τις δυσκολίες και τα οφέλη που καταγράφονται από τη χρήση της τηλεεκπαίδευσης που λάμβανε χώρα κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021 λόγω της πανδημίας του Covid-19.

Μεθοδολογία

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το *ερωτηματολόγιο* το οποίο είναι άκρως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων και μπορεί να παραδοθεί και να συμπληρωθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή. Αποτελεί κύριο εργαλείο έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες (Χασάναγας, 2010). Για να πάρει το ερωτηματολόγιο την τελική μορφή του, προηγήθηκε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

(Αλετράς, Ζαχαράκη, & Νιάκας, 2007), καθώς και δοκιμαστική συμπλήρωσή του για να εξεταστεί η σαφήνεια και η κατανόηση των ερωτήσεων και η διάρκεια που απαιτείται για την απάντησή τους (Δαουτόπουλος, 2005). Επιλέχθηκαν *κλειστές ερωτήσεις* μέσω της *κλίμακας Likert*. Αναφορικά με την εν λόγω κλίμακα, οι ερωτώμενοι τοποθετούνται (απαντούν) στον βαθμό που συμφωνούν ή διαφωνούν στις ερωτήσεις (Δαουτόπουλος, 2005). Οι συνήθεις διαβαθμίσεις είναι «Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Δεν έχω γνώμη, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα» (Μακράκης, 2005). Το τελικώς διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο, αποτελείται από δύο άξονες. Ο πρώτος αφορά στα οφέλη και ο δεύτερος στις δυσκολίες που προκύπτουν από την τηλεεκπαίδευση και τη χρήση γενικότερα των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία εν μέσω της πανδημίας του Covid-19. Κάθε άξονας περιλαμβάνει εννιά ερωτήσεις (προτάσεις). Επιπρόσθετα, υπάρχουν και δύο ερωτήσεις αναφορικά με κοινωνικοδημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, μία για το φύλο και μία για τα έτη προϋπηρεσίας. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε μορφή doc, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, στους εκπαιδευτικούς και επιστράφηκε πίσω συμπληρωμένο. Η έρευνα διεξήχθη τον Απρίλιο του 2021.

Τον προς διερεύνηση πληθυσμό δηλαδή το σύνολο για το οποίο ο ερευνητής ενδιαφέρεται να βγάλει συμπεράσματα και να κατανοήσει, συλλέγοντας για αυτόν τον σκοπό τα κατάλληλα στοιχεία (Μάτης, 2004), αποτελούν οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων γυμνασίων και λυκείων του Δήμου Θεσσαλονίκης. Συλλέχθηκαν συνολικά 40 ερωτηματολόγια μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας. Η *σκόπιμη δειγματοληψία* στηρίζεται στην ορθολογική κρίση του ερευνητή, ο οποίος θα επιλέξει τα μέλη του δείγματος που πιστεύει ότι του εξασφαλίζουν τις πληροφορίες που θέλει να αποκτήσει (Σιάρδος, 2005). Οι 40 εκπαιδευτικοί αποτελούν το δείγμα, δηλαδή ένα επιλεγμένο τμήμα του πληθυσμού που προέκυψε από τη δειγματοληψία (Δαουτόπουλος, 2005).

Αποτελέσματα

Στους Πίνακες 1 έως 4, παρουσιάζονται οι απαντήσεις (ποσοστά %) των ερωτηθέντων στις ερωτήσεις/προτάσεις του ερωτηματολογίου. Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε με το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 21.

Πίνακας 1. Οφέλη της τηλεεκπαίδευσης

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ				
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν έχω γνώμη	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Υπάρχει ισότητα στη γνώση	2,5	10,0	20,0	35,0	32,5
Υπάρχει εύκολη πρόσβαση στη γνώση	0,0	2,5	10,0	55,0	32,5
Το μάθημα γίνεται πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον	0,0	0,0	2,5	42,5	55,0

Εξοικονομείται χρόνος από τις μετακινήσεις	0,0	0,0	2,5	55,0	42,5
Επιβαρύνονται λιγότερο οι υποδομές των σχολείων	0,0	0,0	10,0	30,0	60,0
Η διδασκαλία είναι πιο μαθητοκεντρική	15,0	17,5	27,5	20,0	20,0
Ελαχιστοποιείται το κόστος των μετακινήσεων	0,0	2,5	10,0	52,5	35,0
Εξοικειώνονται περαιτέρω οι μαθητές με τις νέες τεχνολογίες	0,0	5,0	2,5	45,0	47,5
Εξοικειώνονται περαιτέρω οι εκπαιδευτικοί με τις νέες τεχνολογίες	0,0	5,0	5,0	45,0	45,0

Πίνακας 2. Δυσκολίες της τηλεκπαίδευσης

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ				
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν έχω γνώμη	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Μεγάλη επιβάρυνση γονιών	0,0	10,0	5,0	50,0	35,0
Σπατάλη χρόνου ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές επιπρόσθετες ψηφιακές δεξιότητες	2,5	35,0	37,5	22,5	2,5
Σπατάλη χρόνου ώστε να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί επιπρόσθετες ψηφιακές δεξιότητες	10,0	40,0	27,5	22,5	0,0
Σπατάλη χρόνου ώστε οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν το απαιτούμενο ψηφιακό υλικό	7,5	32,5	50,0	10,0	0,0

Αδυναμία εφαρμογής τηλεεκπαίδευσης σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα	5,0	20,0	55,0	20,0	0,0
Δυσκολία στην αξιολόγηση των μαθητών	7,5	22,5	30,0	32,5	7,5
Έλλειψη διαπροσωπικής σχέσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	0,0	5,0	20,0	52,5	22,5
Πληθώρα τεχνικών προβλημάτων σε επίπεδο hardware	0,0	7,5	5,0	57,5	30,0
Πληθώρα τεχνικών προβλημάτων σε επίπεδο software	0,0	7,5	5,0	57,5	30,0

Πίνακας 3. Φύλο

Αντρας	47,5
Γυναίκα	52,5

Πίνακας 4. Έτη προϋπηρεσίας

< 15 έτη	10,0
15 - 25 έτη	77,5
> 25 έτη	12,5

Συζήτηση

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε ότι με την τηλεεκπαίδευση υπάρχει εύκολη πρόσβαση στη γνώση, το μάθημα γίνεται πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον, εξοικονομείται χρόνος και χρήμα από τις λιγότερες μετακινήσεις, επιβαρύνονται λιγότερο οι υποδομές των σχολείων, εξοικειώνονται περαιτέρω οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι με τις νέες τεχνολογίες, αν και επιβαρύνονται περισσότερο οι γονείς. Επίσης, πιστεύουν ότι υπάρχει έλλειψη διαπροσωπικής σχέσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και ότι παρατηρούνται αρκετά τεχνικά προβλήματα σε επίπεδο hardware και software. Πολλοί ερωτηθέντες πιστεύουν ότι χάνεται πολύτιμος χρόνος για την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων, από πλευράς εκπαιδευτικών. Αμφιλεγόμενες και σχετικά ισομοιρασμένες ήταν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις που αφορούν στο αν η διδασκαλία είναι πιο μαθητοκεντρική, αν υπάρχει σπατάλη χρόνου ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές ψηφιακές δεξιότητες, καθώς και αν

δυσκολεύονται στην αξιολόγηση των μαθητών αλλά και στη δημιουργία του ψηφιακού υλικού. Υψηλό ποσοστό στην απάντηση «δεν έχω γνώμη», καταγράφεται στην ερώτηση για το αν μπορεί να εφαρμοστεί η τηλεκπαίδευση σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, δείχνοντας το γεγονός αυτό έντονο προβληματισμό.

Οι εκπαιδευτικοί ουσιαστικά δεν είναι αρνητικοί στην τηλεκπαίδευση και αναγνωρίζουν αρκετά θετικά σε αυτή, αλλά διακατέχονται προφανώς από κάποια τεchnοφοβία. Σε αυτό συντελεί ενδεχομένως και το γεγονός ότι περισσότεροι που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν 15 έως και 25 έτη προϋπηρεσίας, δηλαδή ηλικιακά είναι περίπου 40 με 60 ετών. Δεν ανήκουν δηλαδή σε μια ηλικιακή ομάδα των 25 με 35 ετών που είναι σαφώς πιο εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες. Επίσης, διαφαίνεται ότι επιθυμούν τη διαπροσωπική επαφή με τους μαθητές καθώς έτσι έμαθαν να λειτουργούν εδώ και τόσα χρόνια, οπότε κάθε αλλαγή πάντα είναι δύσκολη.

Βασικοί περιορισμοί της έρευνας είναι το μικρό δείγμα, συνδυαστικά με τη μέθοδο δειγματοληψίας που επιλέχτηκε λόγω της αδυναμίας να βρεθεί δειγματοληπτικό πλαίσιο. Τα προαναφερόμενα, συντελούν στο να μην δύναται να γενικευτούν τα αποτελέσματα στον πληθυσμό, αλλά και να μην μπορεί να γίνει επαρκής στάθμιση του ερωτηματολογίου δηλαδή να υπάρξει διασφάλιση της ομοιομορφίας και της επαναληψιμότητας των αποτελεσμάτων τού, μέσω του ελέγχου της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Συνεπώς, προτείνεται ως μελλοντική έρευνα να διερευνηθεί εκ νέου το θέμα με μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα, ώστε να σταθμιστεί το εργαλείο μέτρησης και παράλληλα να εξεταστούν πιθανές σχέσεις μεταξύ των ερωτήσεων και των κοινωνικοδημογραφικών στοιχείων των ερωτηθέντων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aletras, V., Zacharaki, F., & Niakas, D. (2007). Erotimatologio metrisis tis ikanopoiisis ton episkepton ton exoterikon iatreion ofthalmologikis klinikis ellinikou dimosiou nosokomeiou. *Archeia Ellinikis Iatrikis* 2007, 24(1), 89-96.
- Andreopoulou, Z. (2009). *Diktya ypologiston, aeiforia kai perivallon* (panepistimiakes paradoseis). Thessaloniki: Tmima Ekdoseon A.P.Th.
- Chalazonitis, A., Koumariannos, D., & Apostolakis, I. (2008). Ilektroniki mathisi (e-learning). Geniki theorisi kai efarmosmeno paradeigma apo tin eidikotita tis Aktinodiagnostikis. *Archeia Ellinikis Iatrikis* 2008, 25(6), 811-822.
- Chasanagas, N. (2010). *Koinoniologia topiou*. Athina: Ekdoseis Papasotiriou.
- Daoutopoulos, G. (2005). *Methodologia koinonikon erevnon* (5i ekd.). Thessaloniki: Idiou.
- Kirkenidis, I., & Andreopoulou, Z. (2015). e-Learning and the aspect of students

in forestry and environmental studies. *Journal of Agricultural Informatics*, 6(1), 80-87.

Makrakis, V. (2005). *Analysi dedomenon stin epistimoniki erevna me ti chrisi tou SPSS. Apo ti theoria stin praxi* (3i ekd.). Athina: Gutenberg.

Matis, K. (2004). *Deigmatolipsia fysikon poron*. Thessaloniki: Pigasos 2000.

Panagiotakopoulos, Ch. (1998, 1999). O i/y kai to ekpaideftiko logismiko. Sto A. Kokkos, A. Lionarakis, & Ch. Matralis (Epim.), *Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi. To ekpaideftiko yliko kai oi nees technologies* (Tomos G', sel. 187-326). Patra: E.A.P.

Siardos, G. (2005). *Methodologia koinoniologikis erevnas*. Thessaloniki: Ziti.

Vassios, D., & Lefakis, P. (2015). Efarmoges T.P.E. sti didaktiki enotita «Nomos tou Om». Sto *Ta Praktika tou 2ou Synedriou Neos Paidagogos*, 23 & 24 *Maiou 2015* (sel. 3128-3133). Athina.

Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Κύπρο: Ιστορική αναδρομή και Κατάρτιση Εκπαιδευτών

Στυλιάνα Πηλείδη Κόνιζου, Μέλος ΣΕΠ Πανεπιστημίου Λευκωσίας, Υποψ. Διδάκτορας
Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Frederick

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παρουσιάσει το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων υπό το πρίσμα της ιστορικής αναδρομής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της Κύπρου. Αρχικά, θα αναφερθεί το βασικό θεωρητικό υπόβαθρο που αφορά την διευκρίνιση του όρου και πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και στη συνέχεια, μέσω ιστορικής αναδρομής, θα παρουσιαστεί η αφετηρία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Κύπρο και η εξέλιξή της μέχρι σήμερα. Ολοκληρώνοντας, θα λάβει χώρα μια εμβάθυνση με κριτική ματιά σε ζητήματα που προκύπτουν και απασχολούν την σύγχρονη βιβλιογραφία και έρευνα ως προς το εκπαιδευτικό προφίλ των εκπαιδευτών ενηλίκων. Συγκεκριμένα, θα γίνει μια συζήτηση σχετικά με το ποια τελικά θεωρούνται τα απαραίτητα προσόντα ή ακόμα και χαρακτηριστικά από τα οποία είναι αναγκαίο να διακατέχεται ένας εκπαιδευτής ενηλίκων, όχι μόνο ως εκπαιδευτής της Κύπρου αλλά ως ευρύτερη διδακτική οντότητα. Η παρούσα εργασία δύναται να συμβάλει στην κατανόηση των αναγκών του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Κύπρο.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Κύπρος, Εκπαιδευτές Ενηλίκων, Εκπαιδευτικά Προσόντα

Adult Education in Cyprus: Historical Review and Educators' Training

Styliana Pileidi Konizou, Adjunct Faculty Member at University of Nicosia, *PhD*
Candidate, School of Education, Frederick University

Abstract

This paper aims to present the field of Adult Education in the light of the historical review of the educational reality of Cyprus. Initially, the basic theoretical background concerning the clarification of the term and scope of Adult Education will be presented and then, through a historical review, the starting point of Adult Education in Cyprus and its evolution until today. Finally, an in-depth critical look will be taken at issues that arise and concern contemporary literature and research regarding the educational profile of adult educators. In particular, there will be a discussion on what are ultimately considered to be the necessary qualifications or even characteristics that an adult educator needs to possess, not only as an adult educator in Cyprus but as a broader teaching entity. This paper may contribute to the understanding the needs of the field of Adult Education in Cyprus.

Key-words: Adult Education, Cyprus, Adult Educators, Educational Qualifications

Εισαγωγή

Στην σύγχρονη εποχή και κυρίως τα τελευταία χρόνια, η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί ένα από τα κεντρικά θέματα της επιστημονικής εκπαιδευτικής πολιτικής και των συζητήσεων στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η ανάγκη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι εμφανής από πλευράς κοινωνίας, οικονομίας και κράτους. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων απασχολεί έντονα τα τελευταία χρόνια και την κοινότητα της Κύπρου, αν και η αφετηρία των πρώτων δράσεων και σχετικών αποφάσεων που αφορούν την Εκπαίδευση των ενηλίκων στην κοινότητα άρχισαν αρκετά χρόνια πριν. Το θέμα της ιστορικής εξέλιξης και χαρτογράφησης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων καλείται να αναλύσει το παρόν κείμενο και στη συνέχεια να εμβαθύνει σε ζητήματα που σχετίζονται με τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων και τα βασικά (τυπικά πιστοποιημένα κυρίως) προσόντα τους στο πλαίσιο πάντα της κυπριακής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η πιστοποίηση προσόντων και γνώσεων θα μπορούσε θεωρητικά να αποτελεί πυλώνα σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί την μαθησιακή διαδικασία. Βέβαια, μια τέτοιου είδους αντίληψη μπορεί να θεωρηθεί «πεπαλαιωμένη» και καθόλου διαχρονική, διότι η πιστοποίηση δεν καθορίζει πάντα τον τρόπο και το στυλ διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτή. Ως εκ τούτου, προκύπτει ο προβληματισμός σχετικά με την αναγκαιότητα της πιστοποίησης. Συνεπώς, ένα επιπλέον ζήτημα που θα εξεταστεί και συνδέεται άρρηκτα με τον προηγούμενο προβληματισμό είναι οι διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτών. Πρόκειται να γίνει καταγραφή σχετικά με την ύπαρξη ή όχι πιστοποίησης και θα συζητηθεί εάν πρέπει να είναι υποχρεωτική ή βοηθητική για τον εκπαιδευτή ενηλίκων. Ένας από τους σκοπούς της μελέτης είναι να συμβάλει στην χαρτογράφηση του τρόπου με τον οποίο θεωρείται κάποιος «Εκπαιδευτής Ενηλίκων» σε τυπικό πλαίσιο.

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αρκετές φορές συγχέεται εννοιολογικά με την Δια Βίου Μάθηση. Ο κυριότερος λόγος που δεν θεωρείται ξεκάθαρη η διαφορά των δύο, είναι κυρίως επειδή ασχολούνται με ενήλικες. Ωστόσο, ο εννοιολογικός διαχωρισμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της Δια Βίου Μάθησης θα εξυπηρετούσε στη συγκεκριμένη περίπτωση του περιεχομένου με το οποίο θα ασχοληθεί το παρόν κείμενο. Η Δια Βίου Μάθηση αποτελεί την διαδικασία εκπαίδευσης του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, όχι μόνο στην ενηλικιότητα (Αθανασίου, Μπαλντούκας, Παναούρα, 2014). Αποτελεί δηλαδή μια «ισόβια» διαδικασία μάθησης, ισόβια διότι αφορά τον άνθρωπο από την στιγμή της κούνιας μέχρι τον θάνατο (Comenius, 1987). Ταυτόχρονα, η λέξη μάθηση δεν συμπίπτει ούτε με την κατάρτιση, ούτε με την εκπαίδευση, ούτε με την διδασκαλία. Έχει μια ευρύτερη έννοια που στρέφεται κυρίως στην κυριότητα του μαθητευόμενου (Longworth, 2003).

Από την άλλη, η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει βασικό κριτήριο την ενηλικιότητα αλλά και την κατάρτιση ως προς τις δεξιότητες και τα προσόντα του ατόμου με σκοπό όχι μόνο την μάθηση αλλά την προσωπική αλλαγή και ανάπτυξη (UNESCO, 1976). Η

Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά οποιοδήποτε πρόγραμμα είναι σκόπιμα σχεδιασμένο για να εξυπηρετήσει ανάγκες κατάρτισης, όπως για παράδειγμα επαγγελματικές δεξιότητες, ή ακόμα και γενικότερα μη επαγγελματικά ενδιαφέροντα των ατόμων που έχουν υπερβεί το ηλικιακό πλαίσιο της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης (Κόκκος, 2005). Γενικότερο συμπέρασμα των πιο πάνω είναι πως η Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι αναπόσπαστο κομμάτι της Δια Βίου Μάθησης. Μια από τις βασικές διαφορές όμως είναι ότι οι συμμετέχοντες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων λαμβάνουν μέρος εθελοντικά και για συγκεκριμένο σκοπό. Ως εκ τούτου, το ποσοστό συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης καθρεφτίζουν την εικόνα, το ενδιαφέρον και την ανταπόκριση στους στόχους που θέτει η κάθε χώρα. Όσον αφορά την Κύπρο, η συμμετοχή στην εκπαίδευση ενηλίκων (25-64 ετών) παραμένει χαμηλή, σε επίπεδο μόλις 4,7 % το 2020, σε σύγκριση με τον μέσο όρο του 9,2 % της ΕΕ και τον στόχο του 15 % για το 2020 (European Commission, 2021). Κατά συνέπεια, η Κύπρος υστερεί ως προς την συμμετοχή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και τις προσδοκίες του νησιού. Ανταποκρινόμενη στις σύγχρονες προκλήσεις, αρμόδια επιτροπή ατόμων, η οποία εξέτασε τις ανάγκες του σήμερα, το όραμα της πολιτείας σχετικά με την Δια Βίου Μάθηση αλλά και τις προκλήσεις και προτεραιότητες των καιρών, όπως η χαμηλή συμμετοχή ενηλίκων στη Δια Βίου Μάθηση και τα υψηλά ποσοστά ανεργίας (Παπαντωνίου, 2021), οδηγήθηκε στην ανανεωμένη Εθνική Στρατηγική Δια Βίου Μάθησης (ΕΣΔΒΜ) 2021-2027. Ο προβληματισμός και οι συζητήσεις περί ανανέωσης της Εθνικής Στρατηγικής τέθηκαν υπό εξέταση τον Φεβρουάριο του 2021 (Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας, 2021α).

Κυπριακή Πραγματικότητα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων Ιστορική αναδρομή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Κύπρο

Η Κύπρος ιστορικά ήρθε αντιμέτωπη με διάφορους κατακτητές, με αποτέλεσμα οι σημαντικές αποφάσεις της εκπαίδευσης, αλλά και άλλων σημαντικών τομέων της πολιτείας, να επηρεάζονται ανάλογα. Ως εκ τούτου, γενικότερα η εκπαίδευση κάθε βαθμίδας και επιπέδου ήταν ένας τομέας για τον οποίο αποφάσιζαν οι εκάστοτε κατακτητές. Τα ιστορικά δεδομένα του νησιού διαμόρφωσαν την πορεία και εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία μπορεί να χωριστεί χρονικά σε τρεις βασικές φάσεις, κατά τις οποίες ακολουθούνταν διαφορετικές πολιτικές ανάλογα με την εκάστοτε εξουσία. Οι τρεις χρονικές περίοδοι ξεκινούν με την περίοδο της αποικιοκρατίας των Άγγλων (1950-1960), συνεχίζουν με την Ανεξαρτησία της Κύπρου (1960-1974) και έπειτα με την τουρκική εισβολή (1974), φάση η οποία συνεχίζεται μέχρι σήμερα.

Φάσεις εξέλιξης Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Κύπρο Φάση Πρώτη: Αποικιοκρατία

Πριν από την ανεξαρτησία του κράτους, ούσα η Κύπρος υπό βρετανική διοίκηση, τα άτομα που εκπαιδεύονταν ήταν κυρίως νεαρής ηλικίας της υπαίθρου. Τα θέματα επιμόρφωσης σχετιζόνταν κατά κύριο λόγο με πολιτιστικές δραστηριότητες, ραπτική, μαγειρική αλλά και αγγλικά (Ρίχτερ, 2011). Ο Νικολάου (2016) αναφέρει πως σύμφωνα

με θεσμικά έγγραφα (Ε1/382/102-112), κατά την αποικιοκρατία και πιο συγκεκριμένα το 1951, η κυβέρνηση των Άγγλων στο νησί πρότεινε την λειτουργία των Νυκτερινών Ινστιτούτων, των οποίων την ευθύνη για την εύρυθμη λειτουργία τους θα είχαν εκπαιδευτικοί (Ε1/377/48-50). Ο θεσμός αυτός αναφερόταν αρχικά σε εργαζόμενους έφηβους. Το ενδιαφέρον στρέφεται προς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, το οποίο καταρτιζόταν με βάση τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων, όχι μόνο υπό μορφή μαθημάτων αλλά συζητήσεων και δραστηριοτήτων που είχαν ως σκοπό να γίνει ο έφηβος «τελειότερος άνθρωπος» (Ε1/378/178-179). Η πρακτική αυτή της διάδρασης δασκάλου-μαθητή, αφενός ουδεμία σχέση έχει με την παγιωμένη εικόνα του παντογνώστη δασκάλου, αφετέρου θυμίζει έντονα τα βασικά χαρακτηριστικά εκπαίδευσης ενηλίκων. Το πρώτο πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων λειτούργησε το 1952 από τα Νυκτερινά Ινστιτούτα με απώτερο στόχο τον αλφαριθμητισμό σε αγροτικές περιοχές, τα οποία γνώρισαν περαιτέρω άνθιση μετά από οκτώ χρόνια. Με τον τρόπο αυτό ξεκίνησε επίσημα στην Κύπρο να λειτουργεί ο θεσμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Νικολάου, 2016).

Φάση Δεύτερη: Ανεξαρτησία

Στη συνέχεια, η δεύτερη φάση καταγράφεται μετά την Ανεξαρτησία, περίοδος κατά την οποία οι αποφάσεις για την εκπαίδευση πέρασαν στα χέρια των Ελληνοκυπρίων και συνάμα φάση κατά την οποία έχει παρατηρηθεί πως η Εκπαίδευση Ενηλίκων απασχολούσε ολοένα και περισσότερο τους αρμόδιους αλλά και τους ενήλικες (Gravaní και Ioannidou, 2014). Ο Persianis (1996) θεωρεί πως στην φάση αυτή, λόγω του ότι πολλοί πολίτες έπρεπε να βελτιώσουν τα προσόντα τους για να καλυφθούν οι ανάγκες της δημόσιας διοίκησης σε εξειδικευμένο προσωπικό, άνοιξε πραγματικά ο δρόμος για την Δια Βίου Μάθηση στην Κύπρο. Παράλληλα, λόγω της οικονομικής άνθισης που παρουσιάστηκε το 1960, αναδύθηκε η ανάγκη για εξειδικευμένο προσωπικό σε διάφορους τομείς (Kozyra, Ioannou και άλλοι, 2016), πέραν του δημόσιου τομέα (Hadjisoteriou, 2017). Ως εκ τούτου, το Γραφείο Προγραμματισμού έθετε για πρώτη φορά επίσημα το πλαίσιο για τα Εθνικά Σχέδια Ανάπτυξης, σχέδια τα οποία προωθούσαν την Εκπαίδευση Ενηλίκων (Μιχαηλίδης, Μουζουρίδης και Κορέλλη, 2011). Το 1960 ιδρύθηκαν τα Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης, στα οποία διδάσκονταν μόνο ξένες γλώσσες (Υπουργείο Παιδείας, 2021β). Το 1962 έγινε για πρώτη φορά αναφορά σε επίσημο θεσμικό έγγραφο ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» (Ε11/454/46) και μετεξε-λίχθηκαν τα Νυκτερινά Ινστιτούτα σε «Επιμορφωτικά Κέντρα» (Ε11/454/42-45), που συμμετέχουν και ενήλικες, τα οποία λειτουργούν μέχρι σήμερα (Νικολάου, 2016, σελ. 866-867). Το 1963 ιδρύθηκε το Κέντρο Παραγωγικότητας (ΚΕΠΑ) του οποίου αποστολή είναι η κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού ιδιωτικών και δημόσιων επιχειρήσεων, ούτως ώστε να αυξηθεί η παραγωγικότητα (Κυπριακή Πύλη Διά Βίου Μάθησης, 2016), πρωτοβουλία αρκετά πρωτοποριακή για την εποχή.

Φάση Τρίτη: Τουρκική Εισβολή

Η τρίτη φάση ξεκινά μετά την τουρκική εισβολή, η οποία αναμφίβολα είχε καταστροφικές συνέπειες για το νησί, τόσο σε υλικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο. Οι ανάγκες των ανθρώπων αλλά και του νησιού άλλαξαν. Για παράδειγμα, παρουσιάστηκε στροφή από την γεωργική οικονομία σε οικονομία βασισμένη στις υπηρεσίες, γεγονός που επηρέασε το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφού θα έπρεπε να εστιάζει στην νέα τάξη πραγμάτων και αναγκών της Κύπρου. Ταυτόχρονα, το 1974 θεσπίστηκε ο Νόμος περί της Αρχής Βιομηχανικής Κατάρτισης, ο οποίος έφερε στο προσκήνιο νέες ανάγκες κατάρτισης ενηλίκων (Μιχαηλίδης, Μουζουρίδης και Κορέλλη, 2011), ανάγκες οι οποίες οδήγησαν στην ίδρυση της ΑΒΙΚΑ (Αρχή Βιομηχανικής Κατάρτισης). Το 1999 τέθηκε σε ισχύ ο περί Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού Νόμος, ο οποίος ενίσχυσε τον ρόλο που διαδραμάτιζε η ΑΒΙΚΑ ως προς την κατάρτιση των ενηλίκων αλλά ταυτόχρονα έφερε στην επιφάνεια την ανάγκη για αναβάθμιση του υφιστάμενου ανθρώπινου δυναμικού (Ν. 125(Ι)/99). Ως εκ τούτου, έχοντας ως βάση τις νέες ανάγκες, την ίδια χρονιά έγινε η μετονομασία της ΑΒΙΚΑ σε ΑνΑΔ (Αρχή Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού). Σύμφωνα με τα πιο πάνω προκύπτει ότι σκοπός της ΑνΑΔ είναι η συστηματική κατάρτιση και ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού της Κύπρου σε κάθε επίπεδο και τομέα (ΑνΑΔ, 2021). Το 1960 μέχρι το 2000, αποτελεί μια περίοδο της τρίτης φάσης κατά την οποία έχουν σημειωθεί αρκετές εξελίξεις για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και τις υποδομές που σχετίζονται με αυτή. Πιο συγκεκριμένα, η δημιουργία του Συστήματος Μαθητείας το 1966, η ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 1972, του Πανεπιστημίου Κύπρου το 1989 όπως και η Κυπριακή Ακαδημία Δημόσιας Διοίκησης (ΚΑΔΔ) το 1991 (Ioannidou, Katechi, Petrounakou, 2012) βοηθούν στην συνέχιση, εξέλιξη και ενασχόληση περισσότερων ανθρώπων με την μάθηση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Μετά το 2000, περίοδος κατά την οποία γίνεται η ένταξη της Κύπρου στη Ευρωπαϊκή Ένωση (2004), παρατηρούνται αρκετές εκπαιδευτικές αλλαγές. Το 2002 ιδρύθηκε το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου (ΑΠΚΥ) και το 2003 το Τεχνολογικό Πανεπιστημίου Κύπρου (ΤΕΠΑΚ). Αξιοσημείωτη είναι η σύσταση του Ιδρύματος Διαχείρισης Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων (ΙΔΕΠ) Δια Βίου Μάθησης το 2007, το οποίο είναι αρμόδιο για τη διαχείριση μεταξύ άλλων του Erasmus+, του Ευρωπαϊκού Προγράμματος για την Εκπαίδευση, της Κατάρτισης, της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΠ Δια Βίου Μάθηση, 2021). Το 2013 συστάθηκε επιτροπή για την επικύρωση μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Το 2014 δημιουργήθηκε ένα σύστημα αξιολόγησης και πιστοποίησης παροχής Εκπαιδευτικής κατάρτισης, το οποίο προωθείται από την ΑνΑΔ (Gravani και Ioannidou, 2014).

Οι πιο πάνω αλλαγές και μεταρρυθμίσεις δημιούργησαν προϋποθέσεις για την εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αφού όλο και περισσότεροι ενήλικες είχαν την ευκαιρία να ασχοληθούν με την μάθηση και την εξέλιξη των δεξιοτήτων τους. Συγκριτικά, η πρώτη με την τρίτη φάση διαφέρουν ουσιαστικά λόγω του ότι στην πρώτη φάση η εκπαίδευση αποτελούσε πολυτέλεια για λίγους νεαρούς ενήλικες και ταυτόχρονα το περιεχόμενο της εκπαίδευσης περιοριζόταν σε πολύ βασικές γνώσεις και δεξιότητες, χωρίς να υπάρχουν ιδιαίτερες επιλογές για τους εκπαιδευόμενους. Αντίθετα, στην τρίτη

φάση, προωθήθηκαν αρκετά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, δημιουργήθηκαν περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα και πλέον η κατάρτιση των ενηλίκων δεν αποτελούσε πολυτέλεια αλλά δικαίωμα. Από την άλλη πλευρά, συνέπεια των πιο πάνω ήταν η ανάγκη για περισσότερους εκπαιδευτές ενηλίκων, ανάγκη η οποία με την σειρά της ανέδειξε την έλλειψη απαραίτητων εφοδίων και κατάρτισης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Μέχρι σήμερα, η εκπαίδευση, κατάρτιση και πιστοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Κύπρο παρουσιάζεται ελλιπής, χαρακτηριστικό το οποίο επηρεάζει αρνητικά την Εκπαίδευση ενηλίκων, αφού προσφέρονται προγράμματα χαμηλής διδακτικής ποιότητας και μειωμένης συμμετοχής ενηλίκων σε αυτά (Χαννή, 2021).

Η εκπαίδευση Ενηλίκων στην Κύπρο σήμερα

Σήμερα η Κύπρος βρίσκεται αντιμέτωπη με διάφορες προκλήσεις που αφορούν την Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη Δια Βίου Μάθηση, με ισχυρότερη την οικονομική κρίση που παρατηρήθηκε λόγω της πανδημίας (Χαννή, 2021 και Hajisoteriou (2017) αλλά και της ουκρανικής κρίσης. Παράλληλα, ακόμα μια πρόκληση που έχει να αντιμετωπίσει η χώρα είναι η ανεπάρκεια στατιστικών σχετικά με τις δεξιότητες ενηλίκων, αφού η Κύπρος δεν συμμετείχε ποτέ σε διεθνείς αξιολογήσεις όπως η Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL) (Vrasidas και άλλοι, 2013), κάτι που ενδεχομένως δυσχεραίνει την διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η Hajisoteriou (2017), αναφέρει πως η Κύπρος θεωρείται ανέτοιμη να προχωρήσει σε βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας όσον αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων. Ταυτόχρονα, οι Gravani και Ioannidou (2014) υποστηρίζουν πως μια από τις αδυναμίες για την εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι η ανυπαρξία εθνικού συντονιστικού οργάνου. Πιο συγκεκριμένα, δεν υπάρχει ενιαίο σώμα με σκοπό τον συντονισμό της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, παρότι υπάρχουν σχετικοί νόμοι και κανονισμοί για οτιδήποτε σχετίζεται με τα προγράμματα του πεδίου. Η πιο πάνω εικόνα οργάνωσης και συντονισμού της Εκπαίδευσης Ενηλίκων δεν ανταποκρίνεται στο πλάνο των αρμοδίων για το πεδίο. Βασικό όραμα του νησιού είναι η ύπαρξη ολοκληρωμένης στρατηγικής για όλα τα φάσματα εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Εξ ου και η παρουσία της Κύπρου σε ευρωπαϊκές πολιτικές που σχετίζονται με το αντικείμενο, όπως η στρατηγική «Ευρώπη 2020» (DG EPCD, χ.χ), η οποία ανήκει στο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων αλλά και στην ΕΣΔΒΜ 2021-2027.

Πιστοποίηση και Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων

Όσον αφορά την ύπαρξη πιστοποιημένων Εκπαιδευτών Ενηλίκων, η βιβλιογραφία αναφέρει πως όλοι οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι είτε δάσκαλοι είτε καθηγητές

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δεν υπάρχει πλαίσιο που να ορίζει τον Εκπαιδευτή Ενηλίκων και είναι πολύ χαμηλός ο βαθμός επαγγελματισμού στο πεδίο αυτό, ενώ διαπιστώνονται σημαντικές ελλείψεις στη διδακτική των ενηλίκων (Gravaní και Ioannidou, 2014). Σύμφωνα με την Παπαϊωάννου (2017), ο μοναδικός φορέας που πιστοποιεί εκπαιδευτές είναι η ΑνΑΔ (Αρχή Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού). Δεν πρόκειται όμως για καθαρά πιστοποίηση εκπαιδευτών ενηλίκων αλλά για εκπαιδευτές επαγγελματικής κατάρτισης. Σε ανακοίνωση της η ΑνΑΔ γνωστοποιεί πως το πρόγραμμά που προσφέρει αναφέρεται σε όσους επιθυμούν εθελοντικά να πιστοποιηθούν λόγω του ότι ασχολούνται με τη Δια Βίου Μάθηση (ΑνΑΔ, 2021α). Ο τρόπος αξιολόγησης και πιστοποίησης γίνεται με παρακολούθηση σεμιναρίων συγκεκριμένων ωρών, με κατάθεση γραπτής εργασίας και τέλος με παρουσίαση μικροδιδασκαλίας. Η διάρκεια της διαδικασίας αυτής ορίζεται ανάλογα με το επίπεδο πιστοποίησης.

Συζήτηση και Συμπεράσματα

Ο προβληματισμός που προκύπτει από τα πιο πάνω είναι κατά πόσον θεωρείται η υπάρχουσα πιστοποίηση ικανοποιητική για να κρίνει ή να «πλάσει» ένα Εκπαιδευτή Ενηλίκων. Παράλληλα, προβληματίζει το γεγονός της επάρκειας δεξιοτήτων που προκύπτουν μέσα από αυτή την ταχεία κατά την άποψη μου εκπαίδευση, την οποία προβλέπει, ή αλλιώς αναγνωρίζει, μέχρι στιγμής η νομοθεσία της Κύπρου.

Έχουν γίνει πάμπολλες έρευνες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά που αναμένεται να διαθέτει ένας «καλός» εκπαιδευτής ενηλίκων. Κάποια από αυτά είναι η αυτοπεποίθηση, ο ενθουσιασμός, η δημιουργικότητα (Dean 2002, Knowles 1980, Jarvis 2006, Mezirow 1997, Freire 1970, Rogers 1986). Κάποια άλλα είναι η ειλικρίνεια, η υπομονή, η διακριτικότητα και η αξιοπιστία (Long, 2002). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα μπορούσαν αναπόφευκτα να επηρεαστούν από όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που κατά καιρούς γράφονται σε επιστημονικά άρθρα και περιγράφουν τον «καλό» εκπαιδευτή ενηλίκων. Στο σημείο αυτό ενδεχομένως χρειάζεται περισσότερος προβληματισμός, όχι για την αυτή καθαυτή εγκυρότητα των ερευνών, αλλά γύρω από την διάσταση της αυθεντικότητας του εκπαιδευτή. Προσπαθώντας να γίνεις αυτός που περιγράφουν οι έρευνες, δεν είσαι ο πραγματικός εαυτός σου, και αυτό με τη σειρά του σημαίνει πως προσποιείσαι. Ο προβληματισμός αυτός έχει εξάλλου έχει εκφραστεί και από τον Cranton το 2002 (σελ.27): «Κάθε άτομο που προσπαθεί να ανταποκριθεί σε όλες αυτές τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά, αναπόφευκτα θα υπολείπεται κάποια από αυτά». Οι ενήλικες είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις αυθεντικές συμπεριφορές και κατά συνέπεια να σέβονται πρώτα την προσωπικότητα του ατόμου που έχουν απέναντί τους και μετά τον ρόλο του (στην προκειμένη τον ρόλο του εκπαιδευτή). Ο Apps (1996) ισχυρίζεται ότι οι πεποιθήσεις, οι αξίες μας και οι στάσεις που έχουμε απέναντι στα δρώμενα (πρόσωπα και μη), καθορίζουν ποιο είμαστε και αυτό με τη σειρά του αποτελεί την βάση για το τι είδους εκπαιδευτικοί είμαστε και με ποιο τρόπο διδάσκουμε. Εδώ συναντάται η παιδαγωγική υφή της λέξης εκπαιδευτής, η οποία έχει τις ρίζες της στην αλληλεπίδραση των πεποιθήσεων, αξιών και στάσεων, στοιχεία τα οποία συνιστούν την φιλοσοφία μας ως άτομα και το όραμά μας ως διδάσκοντες. Ως εκ τούτου, πιστεύω πως ακόμα και αν

διαβάσουμε όλες τις πρακτικές διδασκαλίας (Bookfield, 1986, Galbraith 1992, Long 2002), ακόμα και αν εντοπίσουμε σε ποια κατηγορία εκπαιδευτή ανήκει ο καθένας μας (Heimlich and Norland, 1994, Cranton, 2002), η ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού μας χαρακτήρα και της παιδαγωγικής μας ταυτότητας θα οδηγεί την διδακτική μας δραστηριότητα. Μετά από τον πιο πάνω προβληματισμό, προκύπτει το ερώτημα: «Ποιος τελικά θεωρείται καλός Εκπαιδευτής Ενηλίκων και από τι χαρακτηρίζεται;». Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν έχει προσδιοριστεί επαρκώς. Το ίδιο ισχύει και με τα προσόντα που θεωρητικά πρέπει να κατέχουν. Η οργάνωση και ο προσδιορισμός των διαδικασιών του πλαισίου Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι ένα ζήτημα που απασχολεί την σύγχρονη επιστημονική κοινότητα της Κύπρου χωρίς όμως να εμφανίζεται άσπρος καπνός.

Όλα τα πιο πάνω πραγματεύονται διαδικασίες οι οποίες αποτελούν βασικό πυλώνα για το «χτίσιμο» ενός οργανωμένου συστήματος για το πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ο Πράσος (2020) προσθέτει ότι σε χώρες όπως η Βουλγαρία και Ιταλία, η διδασκαλία στους ενήλικες γίνεται από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ στην Κροατία έχουν ξεκινήσει τον σχεδιασμό εξειδικευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης για τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Άρα, ο προβληματισμός για την εξέλιξη του πεδίου δεν απασχολεί μόνο σε εθνικό επίπεδο. Όλα τα πιο πάνω όμως, δείχνουν πως δεν υπάρχει κοινή κατευθυντήρια γραμμή, ούτε κοινός προγραμματισμός για το πεδίο. Ως εκ τούτου, είναι τελικά τόσο απαραίτητα τα πιστοποιημένα προσόντα για να θεωρηθείς Εκπαιδευτής Ενηλίκων; Θεωρείται η πιστοποίηση επιβεβλημένη ώστε να ανεβάσει το επίπεδο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Κύπρο; Τα ερωτήματα αυτά θα ήταν καλή αφορμή για περεταίρω προβληματισμό και έρευνα γύρω από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, για αυτό θα είχε περισσότερη αξία εάν οι ίδιοι οι εκπαιδευτές ενηλίκων αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας. Μια τέτοιου περιεχομένου έρευνα θα στόχευε στην ανάδειξη πληροφοριών που θα ωθούσαν τους αρμόδιους φορείς, ώστε να οδηγηθούν σε κατάλληλες δράσεις και αποφάσεις σχετικά με τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων στην Κύπρο. Εν κατακλείδι, η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Κύπρο έχει μείνει «στην ίδια τάξη». Οι περεταίρω έρευνες αναμένεται να βοηθήσουν στην ψηλάφηση των προβληματισμών και κωλυμάτων που παρουσιάζονται στην κοινότητα σχετικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων αλλά και να ενημερώσουν τους αρμόδιους προτείνοντας προτάσεις για αναβάθμιση και εξέλιξη του πεδίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- AnAD. (2021). I AnAD kai i Apostoli tis. Retrieved 01/11/21 from: www.anad.org.cy/wps/portal/hrda/hrdaExternal/anad/mission
- Apps, J. W. (1996). Teaching from the heart. Malabar, FL: Krieger.
- Athanasiou, A., Balntoukas, A., Panaoura, R. (2014). Egcheiridio pros Ekpaideftes Enilikon. Vasikes arches didaskalias enilikon pou anikoun se efalotes omades

- plithysmou. Panepistimio Frederick. Retrieved 23/01/22 from: 2014_06_26_handbook_greek.pdf (moec.gov.cy)
- Bookfield, S. D. (1986). Understanding and facilitating adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Channi, G., Mouzouridis G. (2021). Chamili i symmetochi se programmata AnAD. Stockwatch. Retrieved 10/11/21 from: <https://www.stockwatch.com.cy/el/article/synenteyxeis/g-moyroyzidis-hamili-i-symmetohi-se-programmata-anad>
- Comenius, J. (Jan Amos Komensky). (1987). Pampaedia. AMO Dobbie, Buckland, Dover.
- Cranton, P. (2002). Becoming an authentic teacher in higher education. Malabar, FL: Krieger.
- Dean, G. J., (2002). Designing instruction for adult learners. 2nd ed. Malabar, FL: Krieger.
- Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum Books.
- Galbraith, M. W. (1992). Nine principles of good facilitation. *Adult Learning*, 3(6), 10-11, & 20.
- Gravani, M., & Ioannidou, A. (2014). *Adult and continuing education in Cyprus*. W. Bertelsmann Verlag.
- Hajisoteriou, C. (2017). Adult Education in Cyprus: Current Affairs, Challenges, and Future Prospects. In *Adult Education and Lifelong Learning in Southeastern Europe* (pp. 89-100). Brill Sense.
- Heimlich, J., & Norland, E. (1994). Developing teaching style in adult education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ioannidou, A., Katechi, M., Petrounakou, A. (2012). Opening Higher Education to Adults. Country Report Cyprus. Final Project Report HEAD for the German Institute for Adult Education and the Humboldt University of Berlin.
- Jarvis, P. (2006). Ekpaidefsi kai katartisi ekpaideftikon kai ekpaidefton: Plaisio Evropaikis Politikis (mtfr. Georgios Zarifis). Sto: Kapsalis, A. & Papastamatis, A.(epim.) Epangelmatismos sti synechizomeni ekpaidefsi. Athina: Typothito Giorgos Dardanos, p. 65-79.

- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (revised and updated). Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.
- Kokkos, A. (2005). *Ekpaidefsi enilikon. Anichnevontas to pedio*, Ekd. Metaichmio. Athina.
- Kozyra, A., Ioannou, N., Vrasidas, C., Kenny, M., Beltram, P., Zagmajster, M. & Opeti, F. (2016). *State of the Art in adult education strategies, policies and tools. Transnational report*.
- Long, H. B. (2002). *Teaching for learning*. Malabar, FL: Krieger.
- Longworth, N. (2003). *Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century*. Routledge.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.
- Michailidis, X., Mouzouridis, G., Korelli, G. (2011). *Epangelmatiki Ekpaidefsi kai Katartisi stin Evropi: Kypros 2011: Refernet*.
- Nikolaou, K. (2016). *Mia proimi katagrafi tis istorias ton Epimorfotikon Kentron sti Kypro (1898-1967)*. Athina: Diadrasi.
- Papantoniou, A. (2021). *Stratigiki gia ti Dia Viou Mathisi stin Kypro: Prokliseis, efkairies kai ta epomena vimata*. Retrieved 22/07/22 from: <https://epale.ec.europa.eu/el/blog/stratigiki-gia-ti-dia-bioy-mathisi-stin-kypro-prokliseis-eykairies-kai-ta-epomena-bimata>
- Persianis, P. (1996). The British colonial education ‘lending’ policy in Cyprus (1878–1960): An intriguing example of an elusive ‘adapted education’ policy. *Comparative Education*, 1, 45–68.
- Prassos, N. (2020). *I Pistopoiisi ton Ekpaidefton Enilikon stin Evropi kai tin Ellada. Mia Kritiki Prosengisi*.
- Richter, Ch. A. (2011). *Istoria tis Kyprou (1950-1959). (Tomos V)*. Athina: Estia.
- Rogers, A. (1986). *Teaching Adults*. Milton Keynes.
- UNESCO. (1976). *Recommendations on the Development of Adult Education. Declaration of Nairobi Conference*. Paris: UNESCO.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2021α). Diadiktyako Ergastirio ton Epitropon tis Ethnikis Stratigikis Dia Viou Mathisis 2021-2027 kai allon organismon kai foreon tis Kypriakis Dimokratias. Accessed at 10/11/21. Available at: <https://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/yp11896a>

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2021b). Kratika Institouta Epimorfosis. Retrieved 08/11/21 from: <http://www.moec.gov.cy/kie/>

Θεσμικά Έγγραφα

E1/378/178-179. (1959, Δεκεμβρίου 23). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.

E11/454/42-45. (1962/63). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.

E11/454/46. (1963, Δεκεμβρίου 14). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.

E1/377/48-50. (1954, Φεβρουαρίου 22). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.

E1/382/102-112. (1966/67). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.

N. 125(I)/99. (1999). Ο περί Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού Νόμος.

Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Τσακλάρη Ι. Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70. Μ.Εδ.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει την ανάγκη της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, βλέποντας αυτές τις έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες, διότι δεν μπορεί να υπάρξει αλλαγή στην επαγγελματική δράση χωρίς να συνοδεύεται από προσωπική αλλαγή. Επιπροσθέτως, διαπραγματεύεται τις προκλήσεις που ωθούν τον εκπαιδευτικό να εξελιχθεί, υπό το πρίσμα του «περιορισμένου» ή διευρυμένου επαγγελματισμού», αλλά και του «νέου επαγγελματισμού», όπου δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη συμμετοχή του σε ευρύτερο φάσμα δραστηριοτήτων. Αναλύονται επίσης οι λόγοι που επιβάλλουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, θεωρώντας το σχολείο ως το κρισιμότερο και σπουδαιότερο περιβάλλον εκπαίδευσης. Τέλος, αναδεικνύεται η σημασία οικοδόμησης σχέσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών με όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία ως απαραίτητη προϋπόθεση για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικός, επαγγελματική ανάπτυξη, προσωπική ανάπτυξη

Personal and professional development of teachers

Tsaklari I Aikaterini, Primary School Teacher, M.Ed.

Abstracts

This article presents the need for the personal and professional development of the teacher, seeing these concepts as inextricably linked, because there can be no change in professional action without being accompanied by personal change. In addition, it discusses the challenges that push the teacher to evolve, in the light of "limited" or expanded professionalism", but also of the "new professionalism", where special importance is given to his participation in a wider range of activities. The reasons that force the development of teachers are also analyzed, considering the school as the most critical and important environment of education. Finally, the importance of building relationships on the part of teachers with all those involved in the learning process is highlighted as a necessary condition for their personal and professional development.

Key-words: teacher, professional development, personal development

Εισαγωγή

Η διδασκαλία, σύμφωνα με την Papanaoum (2005: 83) είναι «απρόβλεπτη», διότι μέσα σε ένα πολιτισμικά και κοινωνικά προσδιορισμένο περιβάλλον μάθησης που πραγμα-

τοποιείται, το «προϊόν» της είναι πολύ ευρύτερο από μετρήσιμες αποδόσεις. Αυτό οδηγεί στην ολιστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού, ο οποίος αναγνωρίζεται ως επαγγελματίας πρώτης γραμμής (Hargreaves, 1994· Pasoula, 2005), επομένως πρέπει να διαθέτει από τη μια μεριά αναγκαίο γνωστικό εξοπλισμό, ο οποίος συνεχώς να επικαιροποιείται και από την άλλη προσωπικές ιδιότητες, στάσεις και ικανότητες (Papanou, 2005). Η Gourgiotou (2005) παρομοιάζει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως αναγέννηση, ως ένα ταξίδι ζωής που σηματοδοτεί μεταβολές, βοηθώντας τους να βρουν τον εαυτό τους, κινούμενοι αρμονικά μεταξύ μνήμης και εμπειρίας, μεταξύ παλιάς γνώσης και καινούριας προοπτικής.

Επομένως, το να δεσμεύεται ο εκπαιδευτικός σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του να αναπτύσσεται προσωπικά και επαγγελματικά είναι μεν δύσκολο, αλλά αναγκαίο διότι αυτοί αποτελούν το μεγαλύτερο κεφάλαιο των σχολείων, καλλιεργώντας στους μαθητές τους τη διάθεση να συνεχίζουν να μαθαίνουν σε όλη τους τη ζωή (Day, 2003).

Η ανάγκη της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Επιχειρώντας να δώσουμε έναν ορισμό για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συνδυάζοντας τους ορισμούς των Matsangoura (2005: 79) και Day (2003: 28-29), μπορούμε να θεωρήσουμε ότι έγκειται, μέσω φυσικών εμπειριών και σχεδιασμένων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στην σταδιακή απόκτηση εξειδικευμένων δεξιοτήτων και επιστημονικών γνώσεων, προσωπικών σχημάτων κατανόησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων και τη στοχαστικό-κριτική ανάλυσή τους και ανάπτυξη κριτικής γνώσης και συναισθηματικής νοημοσύνης, με στόχο την πρακτική άσκηση, τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη νέων σχέσεων με όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολικό οργανισμό και την προώθηση των μαθησιακών, αναπτυξιακών, κοινωνικών, πολιτικών και ηθικών σκοπών της εκπαίδευσης, σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής ζωής τους.

Επομένως, ο σκοπός της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης, είναι να διατηρήσει και να διευρύνει την επαγγελματική γνώση, συνιστώσες που θα επιτρέψουν την εκτέλεση επαγγελματικών εργασιών, έργων και καθηκόντων με ποιοτικό τρόπο (Eraut, 1996) και επιπλέον σύμφωνα με τον Stiegelbauer (1992) επιδρώντας θετικά στην ζωή των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί συστρατεύουν όλες τους τις δυνάμεις για την επίτευξη του έργου τους και στη δική τους περίπτωση η ευρεία έννοια της προσωπικής ανάπτυξης (βιολογική, συναισθηματική, ηθική) εξισώνεται με την επαγγελματική ανάπτυξη. Η συνεχής αυτή διαδικασία αρχίζει από τον αρχικό προσανατολισμό στο επάγγελμα και διαρκεί μέχρι την αφυπηρέτησή τους, εμπεριέχοντας κάθε δραστηριότητα συστηματική ή άτυπη που προάγει τη μάθηση (Papanou, 2005: 86). Ο Lanaris (2005: 105) αναφέρει ότι «ο εκπαιδευτικός μορφώνει όχι με αυτά που λέει ή κάνει, αλλά με αυτό που είναι [...] δεν μπορεί να υπάρξει πραγματική αλλαγή στην επαγγελματική δράση χωρίς προηγούμενη αλλαγή σε προσωπικό επίπεδο»

Η διδασκαλία, ως δυναμική, ζωντανή και ανατρεπτική διαδικασία, οι τρέχουσες τάσεις της κοινωνίας, αλλά και η προσωπική και επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες, ωθώντας τους στην κατεύθυνση της εξέλιξης και ανάπτυξής τους καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (MacBeath, 2003·(Papanoum, 2005).

Η εξέλιξή τους εντοπίζεται τόσο στην προσωπική, όσο και την επαγγελματική ζωή τους και είναι άμεσα συνδεδεμένη με την πολιτική και το περιβάλλον των σχολικών μονάδων όπου εργάζονται. Επικεντρώνεται στους στόχους και την καθημερινή τους ζωή, στις ευκαιρίες διερεύνησης που τους παρέχονται, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και της εξειδίκευσής τους, στον σχεδιασμό της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης και αλλαγής, οδηγώντας τους εν τέλει στη συνεχιζόμενη εκπαίδευσή τους, σε όλη τη διάρκεια της καριέρας τους (Day, 2003).

Καταλήγοντας, τονίζουμε πως δεν έχουν προηγούμενο οι ραγδαίες εξελίξεις, οι αλλαγές, η διάδοση ιδεών, η δημιουργία και παραγωγή νέας γνώσης στη σημερινή κοινωνία, αλλάζοντας τους όρους και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Η γνώση αποτελεί ζωτικής σημασίας εργαλείο ανάπτυξης και προόδου και στα πλαίσια της κοινωνίας της γνώσης, της παγκοσμιοποίησης και της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης, επιβάλλεται στους σχολικούς οργανισμούς να δημιουργήσουν ομάδες και κουλτούρα, μέσα από τα οποία θα ενισχύουν τις ευκαιρίες για μάθηση. Η διά βίου ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνει τη μάθηση, με όλους τους διαφορετικούς τρόπους της, μέσα από συμμετοχή σε ανεπίσημες ή επίσημες δραστηριότητες αναστοχασμού, ανανέωσης και βελτίωσης του τρόπου σκέψης και πράξης (Day, 2003). Στη σύγχρονη σχολική μονάδα, είναι επιβεβλημένο να λειτουργούν κοινότητες μάθησης και πρακτικής, όπου η καθιέρωση πνεύματος συναδελφικότητας, κλίματος συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης, δημιουργούν μια αέναη διαδικασία δέσμευσης και εμπλοκής, όπου όλοι «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», αναβαθμίζοντας και προάγοντας συνεχώς την επαγγελματική γνώση η οποία οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Θεοφιλίδης, 2012).

Προκλήσεις που ωθούν τον εκπαιδευτικό να εξελιχθεί

Η έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, παρέχοντάς τους αυτονομία κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης μέσα στην τάξη τους, εξετάζεται υπό το πρίσμα της εξειδικευμένης και συνεχώς ανανεωμένης γνώσης, της δέσμευσής τους να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, της ισχυρής συλλογικής τους ταυτότητας καθώς και του συναδελφικού ελέγχου (Day, 2003). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όπως υποστηρίζει ο Hoyle (1980) ή θα θέσουν όρια στην ανάπτυξή τους, παραμένοντας σε μια «περιορισμένη επαγγελματικότητα» ή θα την προωθήσουν ως «διευρυμένοι επαγγελματίες». Συνεχίζοντας, εξηγεί πως η «περιορισμένη επαγγελματικότητα» εγκλωβίζει τον εκπαιδευτικό στην απομόνωση των στενών ορίων της τάξης του, μην επιδιώκοντας να συγκρίνει το έργο του με των άλλων και μη αντιλαμβανόμενος ότι οι δραστηριότητες της τάξης του εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αλληλεπίδρασης με όλο το σχολικό

συγκείμενο. Στον αντίποδα, ο «διευρυμένος επαγγελματίας», τοποθετεί τη διδασκαλία του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, συγκρίνει το έργο του με των άλλων, συνεργάζεται, ενδιαφέρεται για τις σύγχρονες εξελίξεις στην εκπαίδευση, δίνοντας βαρύτητα στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

Ο Stenhouse (1975), υποστηρίζει ότι η αυτόνομη επαγγελματική ανάπτυξη, επέρχεται μόνο μέσω, συστηματικής ατομικής μελέτης, μελέτης του έργου των άλλων εκπαιδευτικών, αμφισβήτησης και δοκιμασίας ιδεών με ερευνητικές διαδικασίες εντός τάξης καθώς και διαρκή προβληματισμό αναφορικά με τις συνθήκες και το πολιτικό πλαίσιο που επηρεάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας.

Τονίζει ότι δεν μπορεί να υπάρξει εξέλιξη του προγράμματος διδασκαλίας, χωρίς την εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τα διαπιστευτήρια για να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός είναι αναγκαία, αλλά όχι επαρκής συνθήκη για να είναι ταυτόχρονα και επιτυχημένος σε όλη τη διάρκεια της καριέρας του. Επομένως, για τη διατήρηση καλού επιπέδου διδασκαλίας, θα πρέπει συνεχώς να ανανεώνονται οι γνώσεις, η οργάνωση, οι μέθοδοι και οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού, τονίζοντας πως δεν αρκεί οι εκπαιδευτικοί να είναι επαγγελματίες, αλλά να συμπεριφέρονται ως επαγγελματίες. Στο σημείο αυτό συμφωνεί και ο Fried (1995), βλέποντας την επαγγελματική ανάπτυξη ως ηθικό λειτούργημα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι φροντίζοντας και διατηρώντας τα κίνητρα και τον ενθουσιασμό τους να μην είναι απλώς επαγγελματίες, αλλά να συμπεριφέρονται ως επαγγελματίες.

Ο Hargreaves (1994) αναδεικνύει τον όρο του «νέου επαγγελματισμού», επισημαίνοντας ότι το έργο των εκπαιδευτικών γίνεται λιγότερο απομονωμένο και η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά τη συνέχεια και την πρόοδο, καθώς οι αναπτυξιακές ανάγκες πρέπει να εναρμονίζονται και να σχεδιάζονται σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου και να σταθμίζονται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Τονίζει πως για να βελτιώσει κάποιος τα σχολεία, πρέπει να είναι έτοιμος να επενδύσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη στηρίζεται και συμπληρώνει σύμφωνα με τον Lanari (2005: 104) το τρίπτυχο τύπων εκπαιδευτικού, δηλαδή τον εκπαιδευτικό ερευνητή, τον στοχαζόμενο εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευτικό - developer, όπου και από τις τρεις περιπτώσεις παράγεται γνώση. Συγκεκριμένα αναφέρει:

- εκπαιδευτικός – ερευνητής, μέσα από τη συστηματική διερεύνηση των πρακτικών του, επιδιώκει την απόκτηση γνώσης στο επίπεδο της αναπαράστασης,
- στοχαζόμενος εκπαιδευτικός, ενδιαφέρεται για την πληρέστερη εικόνα αυτού που κάνει και των αποτελεσμάτων που πετυχαίνει και
- εκπαιδευτικός –developer, απορροφάται από την ανάπτυξη και βελτίωση προσεγγίσεων, μοντέλων, πλάνων εργασίας κ.λπ.

Κρίνοντας από τα παραπάνω, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι διαδικασία συμμετοχική και επομένως επιβάλλεται στους σχολικούς οργανισμούς, να δημιουργηθεί η κατάλληλη κουλτούρα που να ενθαρρύνει τη συζήτηση, να επιτρέπει τον διάλογο και την αυτοκριτική στάση. Μόνο μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο θα δοθεί δυνατότητα εφαρμογής διαφορετικών ερευνητικών πρακτικών, μετασχηματίζοντας τους εκπαιδευτικούς σε στοχαζόμενους ερευνητές, οι οποίοι αξιοποιώντας διαφορετικές πληροφορίες και υιοθετώντας αυτοκριτική, στάση θα αποφασίζουν τους τρόπους υπερπήδησης ανακυπτόντων προβλημάτων (Theofilidis, 2012).

Συμπληρωματικά, η επιστημονική πρόοδος και η κοινωνία της γνώσης, όπως αναφέρει ο Delors (1996), αχρηστεύει με γοργό ρυθμό τη γνώση και την τεχνογνωσία που έχει αποκτηθεί κατά τη διάρκεια της αρχικής κατάρτισης, ως εκ τούτου, η διά βίου μάθηση είναι επιβεβλημένη ανάγκη. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον φορέα ανάπτυξης των μαθητών τους και από αυτούς εξαρτάται το μέλλον της χώρας (Wenger, 1998), διαμορφώνοντας σήμερα τις γνώσεις και τις δεξιότητες των πολιτών του αύριο (Neave, 1998). Στον κατάλογο κριτηρίων επαγγελματικής επάρκειας, σύμφωνα με τον Xocheli (2008) σημαντικό σημείο αποτελεί η ετοιμότητα για συνεχή μάθηση, η δεκτικότητα για καινοτομίες στην καθημερινή πρακτική και η ερευνητική δράση. Αναπόφευκτα λοιπόν ο εκπαιδευτικός, ανταποκρινόμενος στις απαιτήσεις της εργασίας του, πρέπει να εμπλακεί σε συνεχή και πολύμορφη επιμόρφωση, η οποία θα του προσδώσει διαφορετικό προφίλ, ρόλο και διαφορετική εκπαίδευση ως προς τους στόχους, το περιεχόμενο και τις πρακτικές της.

Καταλήγοντας, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η πρώτη αναφορά στη διά βίου μάθηση έχει ήδη επισημανθεί από την αρχαιότητα με το σωκρατικό απόφθεγμα «γηράσκω αεί διδασκόμενος». Πρόκειται για μία ρήση που παραμένει διαχρονική, ενώ μία σειρά από λόγους επιτείνουν την ανάγκη για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Λόγοι προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Αν και τα σχολεία αποτελούν μόνο ένα από τα περιβάλλοντα στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση, εντούτοις είναι το κρισιμότερο, αναμένοντας πάρα πολλά από τους εκπαιδευτικούς (Day, 2003). Τα σχολεία, πιέζονται να υιοθετήσουν και να ανταποκριθούν άμεσα σε αλλαγές, συμβαδίζοντας με την κοινωνία της πληροφορίας, της διά βίου μάθησης και της μετα-βιομηχανικής τάξης πραγμάτων, χωρίς όμως να τους έχουν δοθεί οι απαραίτητοι πόροι, ώστε να ανταποκριθούν στον απαιτητικό ρόλο, ούτε μέσω της συνεχούς εκπαίδευσης και επανεκπαίδευσης, ούτε μέσω χρηματοδότησης. Ο κόσμος αλλάζει, αλλάζουν οι συνθήκες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν. Τα παιδιά έχουν περισσότερες γνώσεις, κυρίως σε ότι αφορά την τεχνολογία, όμως είναι περισσότερο ευάλωτα, ανασφαλή και αβέβαια σχετικά με τις αξίες τους, μην έχοντας τα περισσότερα τρόπους παρώθησης, αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (Longworth & Davies, 1996).

Χρειάζονται επομένως, εκπαιδευτικούς που να καταλαβαίνουν, αφουγκραζόμενοι τις ανάγκες τους και να είναι ικανοί να τους προσφέρουν φροντίδα και κριτική πρόσβαση στη γνώση μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν πολλαπλές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, ώστε η τεχνολογία της πληροφορίας και επικοινωνίας, να μην καταστεί μέσο περιορισμού και ελέγχου, αλλά να έχουν πρόσβαση σε αυτή όλοι οι μαθητές, αναπτύσσοντας ευελιξία και ευστροφία που δεν είχαν φανταστεί οι προηγούμενες γενιές, μέσα φυσικά από καθοδήγηση αναφορικά με τις επιλογές και τις χρήσεις της. Η τεχνολογία της πληροφορίας και επικοινωνίας τους φέρνει αντιμέτωπους με νέα δεδομένα και αυξημένες απαιτήσεις, επομένως θα πρέπει να καταστούν ικανοί να εφαρμόζουν δεξιότητες δημιουργικής κριτικής σκέψης και να παίρνουν αποφάσεις σχετικά με την ποιότητα της προσφερόμενης πληροφορίας. Επιπλέον μέσω της τεχνολογίας της πληροφορίας και επικοινωνίας, δίνεται η δυνατότητα να επαναπροσδιορίζουν τους μαθησιακούς στόχους και την ενίσχυση της αυτονομίας τους, στηρίζοντας τα νέα δυναμικά, προσαρμοσμένα προς την αλλαγή περιβάλλοντα μάθησης (Day, 2003).

Η βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, είναι ο μοναδικός τρόπος ώστε να επιτευχθεί καλύτερο επίπεδο μάθησης και ο Barber (1994), τονίζει ότι το επίκεντρο της πολιτικής πρέπει να μετατοπιστεί από τη δομή και τη ρύθμιση της εκπαίδευσης στην ίδια τη διδασκαλία. Επομένως η επαγγελματική ανάπτυξη, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύνολο της προσωπικότητας κάθε εκπαιδευτικού, εφόσον αυτή είναι που νοηματοδοτεί την διδακτική πράξη, καθώς και το αποτέλεσμα της, δηλαδή τη μάθηση. Η καλή διδασκαλία περιλαμβάνει διαπροσωπική δραστηριότητα, είναι μια χημεία αλληλεπίδρασης και μια διαδικασία υπευθυνότητας και εμπιστοσύνης. Ο απώτερος στόχος της είναι η διαμόρφωση των ατόμων ως πρόσωπα, ασκώντας ταυτόχρονα επιρροές, βασιζόμενες όχι μόνο στο αντικείμενο της διδασκαλίας, αλλά στην έκφραση των οραμάτων, των αξιών και των αντιλήψεων, υπό το πρίσμα μιας παιδαγωγικής κριτικής ικανότητας (Day, 2003).

Στο σημείο αυτό κρίνεται ενδιαφέρουσα η αναφορά στην επισήμανση του Lanari (2005) ότι οι λόγοι που επιβάλλουν την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξή τους ως άτομα και παιδαγωγοί, με απώτερο σκοπό την επίτευξη της αυτο-ενεργοποίησης και της αυτο-πραγμάτωσής τους είναι η κρίση ταυτότητας, επιστημολογική και υπαρξιακή, εξαιτίας των αδιεξόδων από την αναντιστοιχία θεωρίας – πράξης. Έτσι, έχοντας ήδη κάποια επαγγελματική εμπειρία, η επιμόρφωση είναι απαραίτητη, καθώς η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη θα βοηθήσει στην κατεύθυνση της ενεργού εμπλοκής σε συνεργασίες καθώς επίσης και ανταλλαγή εμπειριών. Αποδεχόμενος ο εκπαιδευτικός, ότι βρίσκεται σε συνεχή διαδικασία μάθησης, δεν λειτουργεί ως αυθεντία, αλλά με ενσυναίσθηση, αντιλαμβανόμενος ότι το μόνο που τον διαφοροποιεί από τους μαθητές του είναι η πείρα της διαδρομής του, καταλήγοντας εν τέλει στον «αναπτυγμένο εκπαιδευτικό» (Lanaris, 2005: 109), ο οποίος διευρύνει και εμπλουτίζει τη σκέψη του, μεταμορφώνει την αντίληψή του για τον κόσμο και τον εαυτό του, αναδιατάσσει τις αξίες του και όλη τη συμπεριφορά του.

Αδιαμφισβήτητα, η προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αντικατοπτρίζεται στην ποιότητα της προσωπικής του ζωής, μέσα από την αγάπη του για τη γνώση, την αίσθηση του ωραίου, το ενδιαφέρον του για το καλό, το πρακτικό του πνεύμα (Lanaris, 2005) και την ύπαρξη της λογικής της βελτίωσης, κατανοώντας καλύτερα τον εσωτερικό κόσμο των μαθητών του, αλλά και τον εαυτό του (Theofilidis, 2014).

Ως παρακινητές, ατομικά κίνητρα επαγγελματικής ικανοποίησης, ο Herzberg (όπ. αναφ. οι Everard και Morris, 1999: 51) θεωρεί μεταξύ άλλων την επιτυχία (ευκαιρίες να αξιοποιήσει ο εργαζόμενος τις ικανότητές του για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων και την εισαγωγή καινοτομιών), την αναγνώριση (ανατροφοδότηση θετική και αρνητική για το έργο και την προσπάθειά του), την ενδιαφέρουσα εργασία (ποικιλία, πρόκληση, παραδοχή του εργαζόμενου ότι επιτελεί σημαντικό και όχι μηχανιστικό έργο) και την προσωπική ανάπτυξη (ευκαιρίες για μάθηση και ωρίμανση μέσα στην εργασία).

Επομένως, μέσα από όλους αυτούς τους παράγοντες, αλλά και με συνεχή αυτοαξιολόγηση της δράσης του σταδιακά ωριμάζει επαγγελματικά, φτάνοντας στην ικανοποίηση ανώτερων αναγκών, όπως του ανήκειν, της αναγνώρισης και αυτοπραγμάτωσης. Η επαγγελματική ωριμότητα αυξάνει την εμπειρογνωμοσύνη, βρίσκοντας έτσι περισσότερο νόημα στην ίδια την εργασία και στα επιτεύγματά της με στόχο την ετοιμότητα και τη συνεισφορά στο κοινό καλό (Theofilidis, 2012).

Κατά συνέπεια, η επαγγελματική ανάπτυξη ταυτίζεται με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού στην άσκηση του επαγγέλματός του, δηλαδή με την επιθυμία του να κάνει καλύτερα και αποτελεσματικότερα τη δουλειά του, επιδιώκοντας, σύμφωνα με τους Fokiali, Kouroutsidou and Lefa (2005: 133): την απόκτηση νέων ή και καλύτερης ποιότητας γνώσεων και δεξιοτήτων, απαραίτητες στην εκπαιδευτική πράξη, την αλλαγή στη σχέση του με τη σχολική κοινότητα, την αλλαγή σε στάσεις και πεποιθήσεις ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του σχολείου και την προσωπική ικανοποίηση.

Χτίσιμο θετικών σχέσεων με την κοινότητα

Η απάντηση στο αδιέξοδο από την αναντιστοιχία θεωρίας και πράξης, όπως επισημάνθηκε από τον Lanari (2005), δίνεται από τον Elliott (2005), αναφέροντας ότι η δημιουργία «Δικτυωμένων Κοινοτήτων Μάθησης» ή «Κοινοτήτων Πρακτικής», αποτελεί ευκαιρία να δημιουργηθεί ένας νέος σύνδεσμος ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Το ζητούμενο αντικείμενο μάθησης στα πλαίσια Δικτυωμένων Κοινοτήτων Μάθησης, είναι η προώθηση της ιδέας να ανταλλάσσουν οι εκπαιδευτικοί καλές πρακτικές. Μέσω αυτής της συνεργασίας επέρχεται η βελτίωση, καθώς παρέχεται η δυνατότητα να μάθουν από συναδέλφους του ίδιου ή όμορων σχολικών μονάδων, το τι λειτουργεί στις τάξεις ώστε να προάγονται τα αναμενόμενα πρότυπα και να επέλθουν επιθυμητά αποτελέσματα, δηλαδή, ένα μαθησιακό αξιόλογο περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές μπορούν να ευδοκιμήσουν και να ενεργοποιηθούν.

Μέσα από «συζητητική μορφή έρευνας», όπως υποστηρίζει ο Elliott (2005: 48-51), οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μάθουν να επαναπροσδιορίζουν και να αλλάζουν την κατάστασή τους. Ενδυναμώνονται ως αποτέλεσμα μιας καλής συζήτησης ν' αλλάζουν την πρακτική τους με το να την περιγράψουν ξανά, δημιουργώντας χώρο για μάθηση και έρευνα, μέσα στον οποίο η ανάπτυξη της πρακτικής είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της θεωρίας. Είναι σημαντικό, όπως αναφέρθηκε από τον Rorty (1982), ότι όσο περισσότερο συμπεριλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και άλλους εταίρους στη συζήτηση για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τόσο περισσότερο θα βελτιώσουν την επαγγελματική τους ικανότητα.

Η αξία της συνεργατικής διερεύνησης των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωσή τους, είχε ήδη επισημανθεί από τον Dewey το 1929 (όπ.αναφ. η Pasoula, 2005). Μέσα από τη διαδικασία αυτοεξέτασης και αλληλοεξέτασης σταδιακά μαθαίνουν περισσότερα για την εργασία τους και έτσι βρίσκονται κοντά στη βελτίωσή τους.

Άλλη σημαντική πηγή γνώσης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον MacBeath (2003) είναι οι ίδιοι οι μαθητές, οι οποίοι αποτελούν «θησαυρό στην αυλή τους» και πολύτιμο υλικό, επισημαίνοντας η Soo Hoo (1993) ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν έχουν το θάρρος να ακούσουν αυτό που ίσως τους ξαφνιάσει και θέσει σε αμφισβήτηση τις πρακτικές τους. Οι μαθητές μπορούν να δείξουν διορατικότητα και ωριμότητα, η οποία αν ληφθεί υπόψη θα προωθήσει τη μάθηση των εκπαιδευτικών. Επομένως, ο εκπαιδευτικός, οφείλει να αφιερώνει χρόνο, να μιλά στους μαθητές για τη μάθησή τους, πιστεύοντας βαθιά μέσα του ότι είναι χρόνος κερδισμένος και όχι χαμένος.

Αναπόσπαστο κομμάτι στο χτίσιμο θετικών σχέσεων με την εκπαιδευτική κοινότητα, εκτός από τους συναδέλφους και τους μαθητές είναι και οι γονείς, οι οποίοι σύμφωνα με τον Theodosaki (2011) πρέπει να είναι ενημερωμένοι για τον πολυσύνθετο ρόλο του σχολείου ώστε η σχέση να μην επικεντρώνεται μόνο στον μαθησιακό τομέα. Οι ειλικρινείς διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την οικογένεια, η ποιοτική επαφή μεταξύ τους, η δημιουργία ενός ανοιχτού συστήματος, επιτρέπει την συνεχή συναλλαγή προϊόντων με το περιβάλλον, εξελίσσοντας τις σχέσεις τους μέσα στον χώρο και τον χρόνο. Όλη αυτή η αμφίδρομη διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα την ενεργοποίηση του μηχανισμού της ανατροφοδότησης, αναπτύσσοντας τη συνεργατική και συλλογική συνείδηση, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των μαθητών ως πολύπλευρων προσωπικοτήτων (Theodosakis, 2011· Tsamparli, 2011).

Συνέπεια των συνεργασιών και των ποιοτικών σχέσεων, είναι η βελτίωση όλων των εμπλεκόμενων μερών και έτσι, μέσω της αντιληπτής προόδου προς την κατεύθυνση επίτευξης σημαντικών στόχων, προέρχονται και τα θετικά συναισθήματα, επιφέροντας με τη σειρά τους την ικανοποίηση, την ασφάλεια, την ενεργοποίηση, την επαγγελματική, κοινωνική, οικονομική και σωματική ευημερία. Ταυτόχρονα, το βίωμα θετικών συναισθημάτων έχει ως αποτέλεσμα οι άνθρωποι να νιώθουν πιο ελεύθεροι στο να γίνονται δεκτικότεροι απέναντι στους άλλους, μετριάζοντας το αίσθημα της απομόνωσης

και αυξάνοντας το αίσθημα της σύνδεσης μαζί τους, κατανοώντας την πολυπλοκότητα και την προοπτική τους (Hefferon & Boniwell, 2019).

Συμπεράσματα

Με το άρθρο αυτό διερευνήθηκε η επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική ανάπτυξη τους οδηγεί στο να πλησιάσουν το βαθύτερο νόημα του έργου τους, όπου μέσα από τη συστηματική διερεύνηση των πρακτικών τους θα αποκτήσουν πληρέστερη εικόνα της δράσης τους, επιφέροντας με αυτόν τον τρόπο και την προσωπική τους αλλαγή, συνδυάζοντας εν τέλει την ευτυχία και την εκπαιδευτική ποιότητα (Lanaris, 2005· Papanauou, 2005). Επομένως, η επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη θεωρούνται άρρηκτα συνδεδεμένες, καθώς προωθούν και επεκτείνουν την ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και την ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους, επιτυγχάνοντας την ευημερία, την ανθεκτικότητα, τη δέσμευση και το νόημα για όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία (Seligman, 2011).

Ο εκπαιδευτικός ως δια βίου μαθητής, υποστηρίζοντας την επαγγελματική του ανάπτυξη, προϋποθέτει ότι αναστοχάζεται τόσο εν δράση, όσο και για τη δράση, αξιολογεί τον εαυτό του, προσδιορίζει τις ανάγκες του και θέτει στόχους επιλέγοντας κατάλληλα μέσα, τεχνικές και μεθόδους για τη υλοποίησή τους. Είναι ανοιχτός στην κριτική, στις συνεργασίες που θα επιφέρουν σταδιακά χτίσιμο θετικών σχέσεων με όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία, υιοθετεί καινοτομίες που οδηγούν σε αλλαγές και αναζητά συνεχώς τρόπους βελτίωσης, αντιλαμβανόμενος το έργο του ως πρόκληση (Hollingsworth, 1995).

Εν κατακλείδι, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντικρίζει τον εαυτό του ως υπεύθυνο επαγγελματία ο οποίος ερευνά συστηματικά, συνεργάζεται, συζητά, επιμορφώνεται και δρα για τη βελτίωση της εργασίας του (Pasoyla, 2005).

Βιβλιογραφία

- Barber, M. (1994). Power and control in education 1994-2004. *British Journal of Educational Studies*, (4), pp. 348-362.
- Gourgiotou (2005). I parousia tou chronou sti diadikasia tis epimorfosis. Sto G. Bagakis (Epim.), *Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi ekpaideftikon* (ss. 118-125). Athina: Ekdoseis Metaichmio.
- Day, C. (2003). *I exeliksi ton ekpaideftikon: Oi prokliseis tis Dia Viou Mathisis*, (A. Vakaki, mtr.). Athina: Typothito-Dardanos.
- Delors, J. (1996). *Epidefsi: O thisavros pou kryvei mesa tis*. (Kentro Ekpaideftikis Erevnas, mtr.). Athina: Gutenberg.

- Elliott, J. (2005). O ekpaideftikos os melos mias Diktyomenis Koinotitas Mathisis. Sto Bagakis, G. (epim.), *Epimorfosi kai Epangelmatiki Anaptyxi Ekpaideftikou*. Athina: Metaichmio.
- Eraut, M.E. (1996). Professional knowledge in teacher education. In Nuutinen-P (Ed.), *University of Joensuu, Bulletin of the Faculty of Education*, (64), pp. 1-27.
- Everard, K.B., & Morris, G., (1999). *Apotelesmatiki ekpaideftiki dioikisi*. D. Kikizas (mtfr.). Patra: E.A.P.
- Fokiali, P., Kouroutsidou, M. & Lefas, L. (2005). Zitisi gia epimorfosi: Oi synistoses epangelmatikis anaptyxis ekpaideftikon. Sto Bagakis, G. (epim.). *Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou*. Athina: Metaichmio.
- Hargreaves, A. (1994). *Chamging Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culure in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.
- Hefferon, K., & Boniwell. (2019). *Thetiki Psychologia: theoria, erevna kai efarmoges*. S. Leontopoulou (epim.), A. Griva (mtfr.). Athina: Gutenberg.
- Hoyle, R. (1980). Professionalization and de- professionalization in education, in E. Hoyle and J. Megarry (Eds), *World Yearbook of Education 1980: The Profes-sional Development of Teachers*. London: Kogan Page.
- Lanaris, M. (2005). Prosopiki kai epangelmatiki anaptyxi: mia dievrymeni prooptiki. Symperasmata erevnas me thema «I alli antilipsi tou pragmatikou: syneiditopoiisi kai praktikes efarmoges stin ekpaidefsi ton ekpaideftikon». Sto Bagakis, G. (epim.), *Epimorfosi kai Epangelmatiki Anaptyxi Ekpaideftikou*. Athina: Metaichmio.
- MacBeath, J. (2003). *Measuring Scholl capacity and monitoring*. Paper presented at the 16th International Congress for School Effectiveness and Improvement. Sydney.
- Matsangouras, I. (2005). Epangelmatismos kai epangelmatiki anaptyxi. Sto Bagakis, G. (epim.), *Epimorfosi kai Epangelmatiki Anaptyxi Ekpaideftikou*. Athina: Metaichmio.
- Neave. G. (1998). *Oi ekpaideftikoi: Prooptikes gia to ekpaideftiko epangelma stin Evropi*. M. Deligianni (mtfr.). Athina: Metaichmio.
- Papanaoum, Z. (2005). O rolos tis epimorfosis ton ekpaideftikon stin epangelmatiki tous anaptyxi: giati, pote, pos. Sto Bagakis, G. (epim.). *Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou*. Athina: Metaichmio.

- Pasoula, E. (2005). Epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou kai o rolos tou os erevniti kai skeptomenou epangelmatia: geniki theorisi kai i elliniki periptosi. Sto Bagakis, G. (epim.). *Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou*. Athina: Metaichmio.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of Pragmatism*. University of Minnesota Press.
- Seligman, M.E. P. (2011) *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.
- Soo Hoo, S. (1993). Students as Partners in Research and Restructuring Schools. *The Educational Forum*, 57, pp, 386-393.
- Stenhouse, L.A. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Stiegelbauer, S. (1992). Why we want to be teachers'. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco.
- Theodosakis, D. (2011). *I synaisthimatiki noimosyni sto sygchronoscholeio: I synaisthimatiki agogi stin ekpaideftiki praxi*. Athina: Grigori.
- Theofilidis, Ch. (2012). *Scholiki igesia kai dioikisi: Apo ti Grafeiokrateia sti Metaschimastiki Igesia*. Athina: Grigori.
- Tsamparli, A. (2011). *I psychanalytiki prosengisi tis oikogeneias*. Athina: Papazisi
- Yfanti, A. & Vozaitis, G. (2009). I epimorfosi kai i epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou os stoicheia poiottitas sto ekpaideftiko ergo. *Paidagogiki-Theoria kai Praxi*, (3).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Xochellis, P. (2008). I epimorfosi ton ekpaideftikon simera: Anagkaiotita, diethneis taseis, proypotheseis epitychias. Sto A. Petrou (epim.), *Epimorfosi kai exeliksi ton ekpaideftikon*. Lefkosia: Tmima Epistimon Agogis, Panepistimio Lefkosias.

Από τη διοίκηση στο σχολείο ως «κοινότητα μάθησης»

Λεμπέση Αικατερίνη, Π.Ε.70, Μ.Εδ.

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό αναπτύσσουμε το σχολείο ως Οργανισμός & Κοινότητα Μάθησης (Ο.Κ.Μ.) που διαμορφώνεται στα πλαίσια της σχετικής βιβλιογραφίας της διοίκησης τα τελευταία χρόνια. Περιγράφουμε σύντομα τα βασικά χαρακτηριστικά που το διέπουν, την κουλτούρα μάθησης/συνεργασίας και τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών που αναπτύσσονται και τέλος τις μορφές ηγεσίας (μετασχηματιστική & κατανεμημένη) ως προϋποθέσεις για την πλήρη ανάπτυξή του.

Λέξεις-Κλειδιά: Κοινότητα μάθησης, κουλτούρα, ηγεσία.

From management to the school as a "learning community"

Lempesi Aikaterini, Primary School Teacher, M.Ed.

Abstract

In this article we develop the school as a Learning Organization & Community (L.O.C.) that is formed in the context of the relevant literature of the administration in recent years. We briefly describe the key features that govern it, the culture of learning/collaboration and the professional learning communities of teachers that develop and finally the forms of leadership (transformational & distributed) as conditions for its full development.

Key-words: Learning community, culture, leadership.

Ο «μανθάνων Οργανισμός»

Βασική διαπίστωση είναι, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί τα τελευταία χρόνια σε ευρωπαϊκό επίπεδο, βρίσκονται σε μια συνεχή μεταβολή που αφορά στη διοίκηση, στο πλαίσιο της αποκέντρωσης, του εκδημοκρατισμού, της απογραφειοκρατικοποίησης και της ρύθμισης του συστήματος (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των τελευταίων χρόνων έχουν στόχο την προσαρμογή στις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ένα από τα έξι διαφορετικά σενάρια που δημοσιεύτηκαν το 2001 από τον ΟΟΣΑ σε μια μελέτη για το σχολείο του μέλλοντος αφορούσε το σχολείο ως «οργανισμός μάθησης» (Κολέζα, 2014).

Πρόκειται για μια μετάβαση από ένα «εργοστασιακό μοντέλο» εκπαίδευσης προς τα «μοντέλα οργανισμών μάθησης», που είναι κατάλληλα για τις βασισμένες στη γνώση κοινωνίες του 21ου αιώνα. Ο Senge (2007) ορίζει τον μανθάνοντα οργανισμό ως τον

οργανισμό, όπου οι άνθρωποι επεκτείνουν συνεχώς την ικανότητα τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που επιθυμούν, όπου καλλιεργούνται νέα διευρυμένα πρότυπα σκέψης, η συλλογική φιλοδοξία έχει υιοθετηθεί και οι άνθρωποι μαθαίνουν συνεχώς να βλέπουν μαζί το σύνολο. Ο μανθάνων οργανισμός είναι μια οργάνωση που επενδύει στη μάθηση των μελών της, τη διευκολύνει και μέσω αυτής μεταμορφώνεται διαρκώς (Παπαχρήστος & Ζαρκαδούλας, 2021). Η έννοια του σχολείου ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης», αποτελεί «ένα διακριτό και συγκροτημένο εναλλακτικό παράδειγμα στον εκπαιδευτικό «λόγο» και τις πρακτικές, καθώς συνδέεται με σύγχρονα «καθεστώτα αλήθειας» (κοινωνίες & οικονομίες της γνώσης, κοινωνία των ικανοτήτων, ποιότητα, αποτελεσματικότητα και πολιτικές των αριθμών, διακυβέρνηση & επιτελεσματικότητα) καθώς και ευρύτερες παραμέτρους και κρίσιμες έννοιες της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως: σχολική αυτονομία, εκπαιδευτική διοίκηση, αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων, λογοδοσία, βελτίωση και αποτελεσματικότητα του σχολείου, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών», (Πασιάς, κά. 2016 : 456).

Από την επισκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας διαπιστώνεται πως είναι έκδηλο το ενδιαφέρον των ερευνητών για την οργανωσιακή μάθηση, αλλά και για τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το σχολείο ως οργανισμό που μαθαίνει. Η έρευνα, όμως, είναι ακόμη σε πρώιμο στάδιο διότι, αν κι έχουν προταθεί διάφοροι υποστηρικτικοί μηχανισμοί σε διεθνές επίπεδο, αυτοί δεν έχουν εφαρμοστεί στην πράξη.

Το συγκεκριμένο συμπέρασμα αφορά και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο, παρά τις προσπάθειες για την οικοδόμηση ενός σύγχρονου και αποτελεσματικού σχολείου, δεν παύει να χαρακτηρίζεται από τον συγκεντρωτισμό και την αδυναμία να εφαρμόσει νέες πρακτικές και στρατηγικές που να προωθούν την οργανωσιακή μάθηση (Μπρίνια, 2012).

Οι μελετητές του πεδίου αναφέρουν πως δεν είναι εύκολη η υλοποίηση ανάπτυξης του «σχολείου που μαθαίνει», διότι πέρα από την πληθώρα προτεινόμενων διαστάσεων και χαρακτηριστικών, επισημαίνουν πως υπάρχουν διάφοροι ανασταλτικοί παράγοντες στην ανάπτυξή του. Σύμφωνα με την Κολέζα (2014: 24), υπάρχουν «ενδογενή εμπόδια», που αφορούν στη λειτουργία της διοίκησης/ηγεσίας, όπως η παθητική ηγεσία, η αντίσταση στην αλλαγή, η δοκιμή νέων πραγμάτων, η εστίαση σε βραχυπρόθεσμες λύσεις, η γλώσσα επίπληξης και όχι αυτή της συναίνεσης.

Πρόσθετα εμπόδια είναι, πολλές φορές, η αδράνεια στην αλλαγή τρόπου σκέψης των εκπαιδευτικών, η αποσπασματική μάθηση, δηλαδή η αδυναμία μεταφοράς μάθησης (μάθηση από την προηγούμενη εμπειρία) και η κουλτούρα της καχυποψίας και του φόβου (Watkins & Marsick, 1993, στο Κολέζα, 2014, σ.24).

Η ίδια παρατηρεί ότι «η υπερβολική πίεση των τυπικών προγραμμάτων, η έλλειψη οικονομικών πόρων και ο συγκεντρωτισμός εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν την απαιτούμενη ευελιξία ιδεών και δράσεων». Τα «σχολεία που μαθαίνουν»,

όπως διαπιστώνεται, χρειάζεται να οικοδομηθούν σταδιακά, αξιοποιώντας συγκεκριμένες στρατηγικές βασισμένες στην οργανωσιακή μάθηση, οι οποίες να είναι προσαρμοσμένες στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. (Λεμπέση & Παπαχρήστος, 2017).

Ο «Οργανισμός που μαθαίνει (ΟΠΜ) (learning organization) και η «κοινότητα μάθησης» (ΚΜ) (learning community).

Το σχολείο αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση οργανισμού. Πρόκειται για οργανισμό που στοχεύει αποκλειστικά στην ποιότητα παροχής εκπαίδευσης προς τους μαθητές, οπότε η έννοια της μάθησης και δημιουργίας γνώσης αποτελεί κεντρικό πυρήνα. Ουσιαστικά, η έννοια της μάθησης είναι συνυφασμένη με την ύπαρξη ενός σχολικού οργανισμού μέσω δύο κύριων ροών. Από τη μια πλευρά το σχολείο οφείλει να μαθαίνει από το παρελθόν του, από την πρότερη εμπειρία του και να μεταδίδει αυτή τη γνώση στους εκπαιδευτικούς του και από την άλλη οι εκπαιδευτικοί, με τη σειρά τους, έχουν το ρόλο να λειτουργούν ως διευκολυντές της μάθησης (facilitator) προς τους μαθητές, δηλαδή να τους μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (Ράπτης & Βιτσιλάκης, 2007).

Η ιδέα του «οργανισμού που μαθαίνει» αναπτύχθηκε στα πλαίσια της θεωρίας διοίκησης (Argyris & Schön, 1978). Στον χώρο της εκπαίδευσης μεταφέρθηκε στα τέλη της δεκαετίας του '90 με έντονες αναφορές και επιδράσεις από το χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων και τις αλλαγές στο χώρο της εργασίας (Senge, 2000). Προσδιορίστηκε στο πλαίσιο που διαμορφώθηκε από την «κοινωνία των ικανοτήτων» και συνδέθηκε ιδιαίτερα με τις έννοιες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, της αυτοαξιολόγησης, της βελτίωσης της ποιότητας και της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Ο «Οργανισμός που μαθαίνει (ΟΠΜ) (learning organization) και η «κοινότητα μάθησης» (ΚΜ) (learning community), χαρακτηρίζονται από τη δυνατότητα να παράγουν, να μετασχηματίζουν και να μεταδίδουν γνώση, την ικανότητά τους για τροποποίηση της συμπεριφοράς τους σύμφωνα με τα δεδομένα της νέας γνώσης, καθώς και την ανάπτυξη καινοτομιών (Μπουραντάς, 2005).

Η διαφορά τους είναι ότι στον Ο.Π.Μ. (Οργανισμό που μαθαίνει), ο στόχος είναι κυρίως *οργανωσιακός*, αποβλέπει, δηλαδή στην ανάπτυξη και τη βελτίωση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού σε σχέση με τις απαιτήσεις και τις προσαρμογές του εξωτερικού περιβάλλοντος (εξωτερικά προσανατολισμένος), ενώ η Κ.Μ. (Κοινότητα μάθησης), είναι περισσότερο *ανθρωποκεντρική* καθώς στοχεύει στη ανάπτυξη των ανθρώπων-μελών της κοινότητας μέσα από το διάλογο και τη διαπραγμάτευση στα πλαίσια των οποίων η μάθηση εννοείται ως μια φυσική διαδικασία που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της κοινότητας (εσωτερικός προσανατολισμός) (Παπαχρήστος & Ζαρκαδούλας, 2021).

Η μετατροπή ενός σχολείου σε οργανισμό που μαθαίνει επιδιώκει την αλλαγή στην *κουλτούρα του σχολείου*, απαιτεί χρόνο και δομικές αλλαγές, οι οποίες για να προκύψουν χρειάζονται ριζικές αλλαγές στην κουλτούρα και στο επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών (Βύσσα, 2009).

Βασικά χαρακτηριστικά ενός σχολείου που λειτουργεί ως ΟΚΜ.

Βασικά χαρακτηριστικά ενός σχολείου που λειτουργεί ως ΟΚΜ, μεταξύ άλλων, θεωρούνται (Πασιάς, 2016) (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2017):

- η επίγνωση της ανάγκης για συλλογική μάθηση του οργανισμού,
- το κοινό όραμα και οι στόχοι που διαμορφώνονται από τα μέλη του οργανισμού,
- οι συνεργατικές δομές που στηρίζονται σε ένα πλαίσιο αρχών: ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη, αμοιβαιότητα, ισοτιμία, αλληλεγγύη, η διαμοιρασμένη (συλλογική) γνώση και μνήμη,
- η προώθηση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας,
- η αναγνώριση της σχολικής αυτονομίας και η εφαρμογή πρακτικών αυτοαξιολόγησης,
- η επαγγελματική και ηθική λογοδοσία,
- οι προγραμματισμένες τακτικές συνεδριάσεις,
- ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η αποτίμηση του εκπ/κού έργου, (Κόσυβας, 2014)
- η δικτύωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών – «κοινότητες εκπαιδευτικών»,
- η σχολική ηγεσία (κυρίως τη μετασχηματιστική και Διανεμημένη),
- η συνεχής επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
- η Αυτονομία (σχετική αυτονομία) στην Παιδαγωγική & Διοικητική λειτουργία του και η εφαρμογή πρακτικών αποτίμησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου (Λεμπέση & Παπαχρήστος, 2017).

Το σχολείο ως ΟΚΜ, επίσης, προϋποθέτει όσο και προωθεί την *ηγεσία για τη μάθηση* ως ένα συνολικό μοντέλο διεύθυνσης και διοίκησης του σχολείου (Σαϊτης, 2014) με έμφαση στα συμμετοχικά μοντέλα της ηγεσίας (κατανεμητική/μετασχηματιστική ηγεσία) (Θεοφιλίδης, 2012). Βασική έννοια – κλειδί σε ένα σχολείο ΟΚΜ θεωρείται επίσης η *πύκνωση της ηγεσίας* (*leadership density*) μέσα από την ενθάρρυνση της εμπλοκής και της συμμετοχής στη διοίκηση, την κατανομή/ανάθεση ηγετικών ρόλων, τη διεύρυνση της συνευθύνης στη λήψη αποφάσεων και την ενίσχυση της συνοχής (Sergiovanni, 2001).

Το 1990, ο Senge, στο πόνημα του «Η Πέμπτη Αρχή» (“The Fifth Discipline”), συνοψίζει τα μέχρι τότε πορίσματα γύρω από το θέμα προτείνοντας τα χαρακτηριστικά που οριοθετούν έναν οργανισμό «που μαθαίνει» ως εξής:

- δυναμική συστήματος (system dynamics),
- προσωπική μαεστρία (personal mastery) - βασισμένη στην εργασία του Fritz και την έννοια της δημιουργικής έντασης,
- νοητικά μοντέλα (mental models) - βασισμένα στην εργασία του Wack και του Argyris,
- κοινό όραμα (shared vision)-που βασίζεται στις φόρμες οργανωσιακής αλλαγής και
- μάθηση σε ομάδες (team learning) - βασισμένη στο διάλογο και τις ιδέες του David Bohm.

Σύμφωνα με τον Senge (1990), «*learning organizations*», είναι οι οργανώσεις όπου οι άνθρωποι επεκτείνουν συνεχώς την ικανότητα να δημιουργούν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου τροφοδοτούνται (nurtured) γεννιούνται νέα, επεκτατικά πρότυπα σκέψης, όπου η συλλογική σκέψη αφήνεται ελεύθερη και όπου οι άνθρωποι μαθαίνουν συνεχώς να βλέπουν τον χώρο όπου βρίσκονται ως όλον»

Η κουλτούρα του σχολικού οργανισμού που λειτουργεί ως Ο.Κ.Μ. και οι Εκπαιδευτικοί ως «Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης»

Η ιδέα της κοινότητας μάθησης τέθηκε ως εναλλακτική πρόταση της παραδοσιακής διδασκαλίας. Οι κοινότητες μάθησης αποτελούνται από άτομα που συνδέονται με φυσική θέληση, μοιράζονται κοινές αξίες και ιδανικά και επηρεάζουν το ένα το άλλο στη μαθησιακή διαδικασία (Kowch & Schwier, 1997) και οικοδομούνται βασιζόμενες σε αρχές κοινής συμμετοχής, ενώ την ίδια στιγμή προκαλούν τις παραδοσιακές μορφές σχέσεων δασκάλου-μαθητή, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πλέον οι φορείς της πληροφορίας, αλλά συνεργάτες σε συνομιλίες που σκοπό έχουν την οικοδόμηση της γνώσης. Η οικοδόμηση αυτή συμβαίνει διαμέσου διαπραγμάτευσης νοήματος και επίτευξης ομοφωνίας, επιτρέποντας να δοκιμαστεί η εγκυρότητα μιας τέτοιας γνώσης (Κουτούζης, 2012).

Όλα τα μέλη της κοινότητας μάθησης αναμένεται να μάθουν, είναι έτοιμα να εμπλακούν στις απαιτούμενες δραστηριότητες και οφείλουν να ενδιαφέρονται για την επιτυχία των άλλων μελών, (Rovai, 2002). Η καλλιέργεια προσωπικών σχέσεων και η ανταλλαγή πληροφοριών οδηγεί στη δημιουργία ισχυρών κοινωνικών δεσμών, Κάτι τέτοιο προϋποθέτει βέβαια την ειλικρίνεια στις προσωπικές σχέσεις και την αξιοπιστία των πληροφοριών που ανταλλάσσονται. Σε διαφορετική περίπτωση οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις δεν επιτυγχάνονται, οι κοινωνικοί δεσμοί ατονούν και η κοινότητα αρχίζει να φθίνει. Προκειμένου να επιτευχθούν τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις, η οργάνωση μιας κοινότητας μάθησης οφείλει να ακολουθεί ορισμένους κανόνες. Απαραίτητη είναι η διασφάλιση της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη μέσα από επιλεγμένα κανάλια, με τρόπο, ώστε να μη δημιουργούνται αποκλεισμοί. Όμως, αν και είναι γνωστό ότι η πράξη της επικοινωνίας μεταμορφώνει όλα τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτή, το ζητούμενο δεν μπορεί να είναι μόνο η επικοινωνία, ως πράξη καθαυτή, ανάμεσα στα μέλη. Αυτό που είναι περισσότερο σημαντικό είναι να επιτευχθεί συνεργασία ανάμεσα

στα μέλη μιας κοινότητας μάθησης και διαπραγμάτευση νοήματος. Ο Schrage (1990) υποστηρίζει ότι η συνεργασία είναι το κλειδί της επιτυχίας για μια ομάδα και την περιγράφει ως μια πράξη κοινής ανακάλυψης. Με τον τρόπο αυτό, τα μέλη οικοδομούν δική τους γνώση ως αποτέλεσμα της εμπειρίας που συνεπάγεται η αλληλεπίδραση με άλλα μέλη, οι δραστηριότητες και η οργάνωση της κοινότητας. Το προφίλ δε των εκπαιδευτικών που εργάζονται μέσα στα πλαίσια σχολείων που λειτουργούν ως Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης, περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- α. το διαμοίρασμα κανόνων και αξιών,
- β. την εστίαση από τη «διδασκαλία» στη «μάθηση» των μαθητών,
- γ. την απο-ιδιωτικοποίηση/διαμοίρασμα των εκπαιδευτικών πρακτικών,
- δ. την εποικοδομητική συνεργασία,
- ε. την αυτοαξιολόγηση και τον αναστοχαστικό διάλογο,
- στ. την επαγγελματική ή ηθική λογοδοσία (Harris & Jones, 2010, Αποστολόπουλος, 2014, Δημακοπούλου 2015, όπ. αν. Πασιάς, κα. 2016: 459).

Οι Πασιάς κ.ά, (2016: 460) κάνει εκτενή αναφορά στους εκπαιδευτικούς ως «Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης». Υποστηρίζει ότι οι ομάδες των εκπαιδευτικών μετατρέπονται σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (professional learning communities) στα σχολεία που λειτουργούν ως «οργανισμοί που μαθαίνουν». Παράλληλα «η σχολική μονάδα διέπεται από μια σταθερή κουλτούρα αλλαγής με μόνιμο στόχο τη διαρκώς ανανεούμενη μάθηση μέσα από την αέναη αλλαγή και τη νέα μάθηση, η οποία επηρεάζει ριζικά ποικίλες μορφές μάθησης, όπως τη μάθηση των μαθητών, την επαγγελματική μάθηση και τη συστημική μάθηση. Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης βασίζεται στην ανάπτυξη δημοκρατικών πρακτικών, λειτουργεί αποτελεσματικά ως στρατηγική αξιοποίησης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στην προώθηση βασικών συστημικών αλλαγών και χρησιμεύει ως μηχανισμός αλλαγής και μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας».

Οι δείκτες ποιότητας μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (Leclerc, et al 2012, όπ. αν. Πασιάς, 2016:460), αποτιμώνται και αφορούν στο όραμα του σχολείου, την ύπαρξη φυσικών συνθηκών και ανθρώπινων σχέσεων που ενθαρρύνουν εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν, να μάθουν, και να μοιραστούν μαζί, τη συνεργατική κουλτούρα του σχολείου, την κατανοημένη ηγεσία, τη διαμοιραζόμενη μάθηση και η διάδοση της εμπειρογνωμοσύνης τα θέματα που αντιμετωπίζονται να είναι σχετικά με διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων να βασίζεται σε ακριβή δεδομένα.

Οι Σχολικές μονάδες που λειτουργούν ως κοινότητα μάθησης, διέρχονται από τρία επίπεδα εξέλιξης ανάλογα με τα στάδια αντανάκλασης του οράματος του σχολείου στην καθημερινή του λειτουργία, τον βαθμό συνεργασίας και διαμοιρασμού της εμπειρογνωμοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών, την ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας, του επιπέδου διαμοιρασμού της εξουσίας από τον Διευθυντή καθώς της χρήσης κατάλληλων δεδομένων για την ακριβή αποτίμηση της προόδου των μαθητών (Πασιάς, 2016:461). Τα οφέλη που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός που είναι ενταγμένος σε μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης είναι σημαντικά (Παγώνη, 2018). Η Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης μειώνει την απομόνωση των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων της τάξης. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, εργαζόμενοι μαζί, δεσμεύονται ισχυρότερα με την αποστολή και τους στόχους του σχολείου, διευρύνουν την κατανόηση τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και εξασφαλίζουν την καλύτερη διασύνδεση των διδακτικών αντικειμένων. Είναι καλά ενημερωμένοι σε διδακτικο-παιδαγωγικό επίπεδο, μοιράζονται την ευθύνη της επιτυχίας των μαθητών τους και θεωρούν τη μάθηση των μαθητών ως τη βασική τους επιδίωξη. Τα ευρήματα δείχνουν ότι στις επιτυχημένες επαγγελματικές κοινότητες μάθησης οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αυξημένη ικανοποίηση, υψηλότερη αυτοπεποίθηση και επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Πασιάς, 2016:462).

Οι Jones et al (2013:359) αναφέρονται στην κουλτούρα που πρέπει να διαθέτουν τα σχολεία για να επιτυγχάνουν τους στόχους τους. Σχολεία με ισχυρή κουλτούρα χαρακτηρίζονται, όπως προτείνεται από τους Smith και Andrews (1989), ως εξής:

- δίνουν προτεραιότητα σε θέματα του προγράμματος σπουδών και διδασκαλίας,
- αφιερώνονται στην επίτευξη των στόχων του σχολείου ανά σχολική περιοχή,
- είναι σε θέση να συσπειρώσουν και να ενεργοποιήσουν πόρους για να επιτύχουν τους στόχους της περιοχής και του σχολείου,
- δημιουργούν ένα κλίμα υψηλών προσδοκιών στο σχολείο, χαρακτηρίζονται από σεβασμό για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την κοινότητα,
- λειτουργούν ως ηγέτες με άμεση συμμετοχή στην εκπαιδευτική πολιτική,
- συνεχώς παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών προς το σχολείο, τα επιτεύγματα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών,
- αποδεικνύουν τη δέσμευση για την επίτευξη των ακαδημαϊκών τους στόχων και την ικανότητα να αναπτύξουν και να αρθρώσουν ένα σαφές όραμα
- διαβουλεύονται τη συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού και άλλων ομάδων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων του σχολείου,
- αποτελεσματικά και αποδοτικά ενεργοποιούν πόρους, όπως υλικά π.χ., χρόνο και υποστήριξη για να μπορέσει το σχολείο και του προσωπικού της να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα ακαδημαϊκούς στόχους,
- ελαχιστοποιούν τους παράγοντες που μπορεί να διαταράξουν την διαδικασία της μάθησης.

Οι (Jones et al., ό.π.) σημειώνουν επίσης ότι η επαγγελματική συνεργασία είναι απαραίτητη, η συλλογικότητα και η αποτελεσματικότητα αποτελούν δύο σημαντικές μεταβλητές στην κουλτούρα του σχολείου. Στα σχολεία που λειτουργούν ως «οργανισμοί που μαθαίνουν», οι ομάδες των εκπαιδευτικών μετατρέπονται σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (professional learning communities). Η σχολική μονάδα διέπεται από μια σταθερή κουλτούρα αλλαγής με μόνιμο στόχο τη διαρκώς ανανεούμενη μάθηση μέσα από την αέναη αλλαγή και τη νέα μάθηση, η οποία επηρεάζει ριζικά ποικίλες μορφές μάθησης, όπως τη μάθηση των μαθητών, την επαγγελματική μάθηση και τη συστημική μάθηση (Παπαχρήστος, 2019).

Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης βασίζεται στην ανάπτυξη δημοκρατικών πρακτικών, λειτουργεί αποτελεσματικά ως στρατηγική αξιοποίησης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στην προώθηση βασικών συστημικών αλλαγών και χρησιμεύει ως μηχανισμός αλλαγής και μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας (Darling-Hammond, 1995). Κατά τους Leclerc, et al. (2012), η ποιότητα μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης μπορεί να αποτιμηθεί με βάση τους ακόλουθους δείκτες: το όραμα του σχολείου, την ύπαρξη φυσικών συνθηκών και ανθρώπινων σχέσεων που ενθαρρύνουν εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν, να μάθουν, και να μοιραστούν μαζί, τη συνεργατική κουλτούρα του σχολείου, την κατανομημένη ηγεσία, τη διαμοιραζόμενη μάθηση και τη διάδοση της εμπειρογνομosύνης, τα θέματα που αντιμετωπίζονται να είναι σχετικά με διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων να βασίζεται σε ακριβή δεδομένα (όπ. αν. Παγώνη, 2018).

Τα ευρήματα δείχνουν ότι στις επιτυχημένες επαγγελματικές κοινότητες μάθησης οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αυξημένη ικανοποίηση, υψηλότερη αυτοπεποίθηση και επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Huffman & Jacobson, 2003). Επίσης, υπογραμμίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπιστοσύνη στις διδακτικές τους ικανότητες είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν νέες παιδαγωγικές και διδακτικές συμπεριφορές στην τάξη (Harris & Jones, 2010).

Ειδικότερα, στα αποτελέσματα των σχολείων ως ΟΚΜ για τους εκπαιδευτικούς καταγράφονται, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα:

- Υψηλή δέσμευση των εκπαιδευτικών για την αποστολή και τους στόχους του σχολείου και αυξημένο σθένος στην επίτευξη των στόχων.
- Περισσότερη ικανοποίηση, υψηλότερο ηθικό και αύξηση της συμμετοχής στα κοινά.
- Εμφανίζεται μεγαλύτερη πιθανότητα να τεθούν σε εφαρμογή θεμελιώδεις συστημικές αλλαγές (Παγώνη, 2018).
- Η πρόοδος στα επιτεύγματα των μαθητών μέσα από την αναπροσαρμογή και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών επιτυγχάνεται πιο γρήγορα από ό,τι στα παραδοσιακά σχολεία.
- Αναλαμβάνεται κοινή ευθύνη για τη συνολική ανάπτυξη των μαθητών και συλλογική ευθύνη για την επιτυχία των μαθητών.

- Παρατηρείται μείωση της απομόνωσης των εκπαιδευτικών.
- Αναπτύσσονται ισχυρά κίνητρα μάθησης για νέες γνώσεις και δημιουργία πεποιθήσεων που επηρεάζουν τη διδασκαλία και το αξιακό σύστημα των μαθητών.
- Παρατηρείται υψηλό επίπεδο ανανέωσης και ενίσχυσης της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
- Στα αποτελέσματα των σχολείων ως ΟΚΜ για τους μαθητές αναφέρονται, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα :
- Μείωση της εκπαιδευτικής διαρροής και του ποσοστού εγκατάλειψης του σχολείου
- Χαμηλότερα ποσοστά των απουσιών από το σχολείο
- Ενίσχυση των ευκαιριών (ισότητας και δικαιοσύνης) στη μάθηση ειδικά στα μικρότερα σχολεία.
- Βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών σε σχέση με τα παραδοσιακά σχολεία.
- Μείωση της απόστασης στα επιτεύγματα μεταξύ των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα (Παπαχρήστος & Παγώνη, 2017), (Παγώνη, 2018).

Συμπερασματικά

Η μάθηση σε έναν Ο.Κ.Μ. για τα μέλη δεν είναι μόνο η απόκτηση γνώσεων και εμπειριών, αλλά η σταθερή αλλαγή της σκέψης, της αντίληψης και της συμπεριφοράς που προκύπτει ως έμμεσο ή άμεσο αποτέλεσμα από τη γνώση, την εμπειρία και τη σχολική ηγεσία (Λεμπέση & Παπαχρήστος, 2017). Στον οργανισμό μάθησης η νέα γνώση μεταφράζεται σε διαφορετική συμπεριφορά, η οποία επαναλαμβάνεται. Ενώ όλοι οι οργανισμοί μαθαίνουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, ο Ο.Κ.Μ διαφέρει από τους άλλους, στο ότι έχει την ικανότητα να επεκτείνει συνεχώς τις δυνατότητες του, να δημιουργεί το μέλλον του ή να μετασχηματίζεται.

Συνοψίζοντας σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως Ο.Κ.Μ. συνδέονται επτά διαστάσεις:

- η κουλτούρα και η δημιουργία ευκαιριών για διαρκή μάθηση,
- η προώθηση της έρευνας και του διαλόγου,
- η ενθάρρυνση της συνεργασίας και της ομαδικής μάθησης,
- η δημιουργία συστημάτων στα οποία θα αποθηκεύεται και θα μεταβιβάζεται η γνώση,
- η ενδυνάμωση των μελών του οργανισμού για συλλογικό όραμα,
- η σύνδεση του οργανισμού με το περιβάλλον και
- μια ηγεσία που θα υποστηρίζει τη μάθηση.

Ο οργανισμός, όπως το σχολείο, που μετασχηματίζεται σε οργανισμό μάθησης θα κάνει συνεχείς βελτιωτικές αλλαγές αφού θα προωθεί την αποτελεσματικότητα και τη διαμόρφωση του περιβάλλοντός του και πιο πρακτικά θα αποκτήσει χαρακτηριστικά, όπως: ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των μελών, καινοτομίες, δημιουργία και διάχυση

γνώσεων, συστημική σκέψη, με έμφαση στο μέρος και στο όλο και συνεχή εκπαίδευση/επιμόρφωση και ανάπτυξη των μελών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading: MA, Addison-Wesley.
- Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning*. Cambridge, UK: Blackwell Publishers.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley: London.
- Darling-Hammond, (1995). Policies that Support Professional Development in an Era of Reform, Phi Delta Kappan, 1995, 76(8) pp 597–604 National College for School Leadership 2003
- Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement.
- Jones, L. Stall, G. Yarbrough, D. (2013). The Importance of Professional Learning Communities for School Improvement. College of Education, Nicholls State University, Thibodaux, USA.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Knapp, M., Copland, M., Ford, B., Markholt, A., McLaughlin, M., Milliken, M. & Talbert J. (2003). *Leading for learning sourcebook: Concepts & Examples*. Washington DC: University of Washington - Center for the Study of Teaching & Policy.
- Kowch & Schwier, (1997) *Building Learning Communities With Technology*. lrp.; Paper presented at the National Congress on Rural Education (2nd, Saskatoon, Saskatchewan, Canada, February 21, 1997.
- Krüger, M., Witziers, B., Sleegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 18 (1), pp. 1-20.
- Saiti, A. & Fasoulis, K. (2012). Job satisfaction: factor analysis of Greek primary school principals' perceptions. *International Journal of Educational Management*, 26(4), 370-380.

Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., & Smith, B. (2007). *Schools That Learn (Updated and Revised): A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*. London, Boston: Nicholas Brealey Publishing.

Senge, P., N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, and A. Kleiner (2000). *Schools that learn: A Fifth discipline Fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.

Sergiovanni, Th., (2001). *Leadership. What's in it for schools*. London: Routledge Falmer.

Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα – Ρέππα, Αναστ. (2012). «Ηγεσία η πυξίδα του οργανισμού». *ScientificNetworkforAdultEducationinCreteDecember16th*.

Αποστολόπουλος, Κ. (2014). «Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας». *Ερκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 1, σσ. 25-51, ISSN: 2241-8393. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-1-\(1_2014\).pdf](http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/teyxos/teyxos-1-(1_2014).pdf)

Βύσσα, Ε. (2009). *Οργανισμοί που μαθαίνουν: η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία*. Ανακτήθηκε στις 15-6-2019 από το διαδίκτυο: <http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13547/1/VyssaMSC2009.pdf>.

Ζαβλανός, Μ. (2005). «Οργανισμοί Μάθησης». Το μετασχηματισμένο – σύγχρονο μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης των οργανισμών. *Διοικητική Ενημέρωση*, τόμος 33, σελ. 68-74. Αθήνα: Ειδική εκδοτική.

Κατσαρός, Ι. (2017). Τάσεις και Προβληματισμοί σε σχέση με τη Σχολική Αυτονομία». Παρουσίαση στο 3ο Συνέδριο της ΠΕΣΣ. Πρακτικά, τ. Β', σσ. 92-105. Ανακτήθηκε από <http://www.pess.gr/attachments/article> (20-3-2018).

Κολέζα, Ε. (2014). «Το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει. Μπορεί να υπάρξει;». Στο: Αργυροπούλου, Μ., Κολέζα Ε., & Τσιόκανος, Α. (Επιμ.). 3ο Διεθνές Συνέδριο - *Η Σχολική Μονάδα ως ένας «Οργανισμός που μαθαίνει» – Προσεγγίσεις και Εφαρμογές*, 12 – 14 Σεπτεμβρίου 2014 (σσ. 14-30). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κόσυβας, Γ. (2014). «Παιδαγωγικό Πρόγραμμα της Σχολικής Μονάδας». *Ερκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών θεμάτων*. Τχ.1^ο σσ. 5-24.

- Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. (τόμ. Α) σελ.27-49. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λεμπέση, Κ. & Παπαχρήστος, Κ. (2017). «Το σχολείο ως Οργανισμός και ως κοινότητα μάθησης και συνεργασίας: Περιεχόμενο και Χαρακτηριστικά». Εισήγηση στο 4^ο Επιστημονικό Συνέδριο της ΠΕΣΣ, με Θέμα: «Το Σχολείο ως Οργανισμός και ως Κοινότητα Μάθησης». Ιωάννινα, 9-10 Δεκεμβρίου 2017. Τόμος Α', σσ. 58-71. Αθήνα. ΠΕΣΣ.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της συμμετοχικής διοίκησης στη σχολική μονάδα: κλειδί επιτυχίας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.). Στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 91- 108.
- Παγώνη, Π. (2018). «Το Θεσμικό Πλαίσιο και η Εκπαιδευτική Πολιτική (2010-2017) του ΥΠΠΕΘ ως παράγοντες μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών μονάδων σε Οργανισμούς και Κοινότητες Μάθησης. Απόψεις Εκπαιδευτικών». Διπλωματική Εργασία. ΦΠΨ_ΕΠΔΕ_ΕΚΠΑ. Αθήνα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαχρήστος, Κ. & Ζαρκαδούλας, Ν. (2021). *Διοίκηση στην Εκπαίδευση. Από το Διοικητικό Οργανισμό στο Σχολείο ως Οργανισμός και Κοινότητα μάθησης*. Αθήνα: ΑΙΑΚΟΣ.
- Λεμπέση, Αικ., Παπαχρήστος, Κ. (2014). «Ο ρόλος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην ανάπτυξη ικανοτήτων προγραμματισμού, αυτογνωσίας και δράσεων αυτοβελτίωσης της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών» (2014). Εισήγηση στο 17^ο Διεθνές Συνέδριο, που οργάνωσε το Παν/μιο Πατρών – Π.Τ.Δ.Ε. και το ΚΕ.ΔΕ.Κ. με Θέμα: «Εκπαίδευση και Ετερότητα». Το Συνέδριο πραγματοποιήθηκε στην Πάτρα στις 27 – 29 Ιουνίου 2014. Πάτρα, ΚΕΔΕΚ, Πρακτικά: Τόμος II, σσ. 562-575.
- Παπαχρήστος, Κ. & Λεμπέση, Α. (2019). «Ο διαπολιτισμικός ρόλος των νέων δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου: προϋποθέσεις, αναγκαιότητες και προτάσεις». Εισήγηση στο 4^ο Συνέδριο του ΕΚΕΔΙΣΥ, που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα (10-12/05/2019), με Θέμα: «Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: σχολείο και πολιτισμός». Παπαδημητρίου, Γ. & Κωσταρής, Χ. (Επιμ.). Πρακτικά, Τόμος 3^{ος}, σσ. 560 – 572.

- Παπαχρήστος, Κ. & Παγώνη, Π. (2017). «Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης και ο ρόλος των δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου». Εισήγηση στο 4^ο Επιστημονικό Συνέδριο της ΠΕΣΣ, με Θέμα: «Το Σχολείο ως Οργανισμός και ως Κοινότητα Μάθησης». Ιωάννινα, 9-10 Δεκεμβρίου 2017. Τόμος Α΄, σσ. 203-222. Αθήνα. ΠΕΣΣ. σσ 203-222.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π.(2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ. (2016). *Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης*. Σημειώσεις μαθήματος μεταπτυχιακού «Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση». ΠΜΣ: ΕΠ & ΔΕ, ΦΠΨ/ ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων :Η Ταυτότητα του διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη :Κυριακίδη Α.Ε.
- Σαΐτης, Χ., (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Διδακτορική διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.

Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Διεκπαιωτική ή ουσιαστική διαδικασία για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου;

Σοφία Χρόνη - Μ.Δ.Ε

Περίληψη

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα διερευνήσαμε τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών των δημοτικών σχολείων του Νομού Κορινθίας που συμμετείχαν στην πρώτη υποχρεωτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (ΑΕΕ) το σχολικό έτος 2013-14, προκειμένου να αναδειχθεί αν τη θεώρησαν μια διεκπαιωτική ή ουσιαστική διαδικασία για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύεται πως η μη αποδοχή της ΑΕΕ από τους εκπαιδευτικούς κατά την πρώτη υποχρεωτική της εφαρμογή υπονόμωσε το υπόβαθρο σχολικής αυτονομίας και το δημοκρατικό και συνεργατικό κλίμα εμπιστοσύνης που απαιτεί μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης στο σχολείο, περιορίζοντάς τη, κυρίως, σε μια διεκπαιωτική διαδικασία. Αποτυπώθηκαν, παρόλα αυτά, και εμπειρίες, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί, αναπλασιώνοντας την ΑΕΕ στις ανάγκες του σχολείου τους, την ερμήνευσαν ως μια ευκαιρία για να το βοηθήσουν ουσιαστικά.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας

School self-evaluation: A procedural or an essential process for improving school quality?

Sofia Chroni – M.D.E.

Abstract

In this qualitative research, we investigated the perceptions of the principals of the primary schools of the State of Corinthia who participated in the first mandatory implementation of self-evaluation of the school (AEE) in the school year 2013-14, in order to highlight whether they considered it a procedural or an essential process for improving the quality of their school. The results of the research show that the non-acceptance of the AEE by the teachers during its first mandatory application undermined the background of school autonomy and the democratic and cooperative climate of trust that requires a self-evaluation process in the school, limiting it, for the most part, to a procedural process. Nevertheless, experiences were also recorded, according to which, the teachers reframing the AEE to the needs of their school, interpreted it as an opportunity to help it effectively.

Key-Words: School self-evaluation

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση αποτελεί μια συστηματική διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό απαραίτητων στοιχείων για τη βελτίωση οποιουδήποτε παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαπίστωση που δείχνει και την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητά της σε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης (Μερτίκα & Τρίγκα, 2017). Συνδέεται, έτσι, τόσο με τον εξορθολογισμό στη διαχείριση του κράτους μεταξύ οικονομικών μέσων και παραγόμενων αποτελεσμάτων όσο και με τα κοινωνικά αιτήματα για διεύρυνση των δημοκρατικών διαδικασιών με τη συμμετοχή του πολίτη στην πληροφορία και στη λήψη απόφασης σχετικά με τη δημόσια και κοινωνική ζωή. Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, συνδέεται και με την πολιτικο-ιδεολογικά φορτισμένη έννοια της ποιότητας για την παιδεία που προτάσσουν διεθνείς και ευρωπαϊκοί οργανισμοί, ως προτεραιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων στην κατεύθυνση μιας νεοφιλελεύθερης πολιτικής. Έτσι, στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνδέεται με όρους από τον επιχειρηματικό κόσμο, όπως της διασφάλισης της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας, της απόδοσης λόγου και των μηχανισμών ελέγχου (Γιαννακοπούλου, 2017; Ζμας, 2007; Παπακωνσταντίνου, 1992). Στην Ελλάδα η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνδέεται, έντονα, με τον διοικητικό έλεγχο με αναπόφευκτες επιπτώσεις στην εξέλιξη, στις απολαβές ή το κύρος των εκπαιδευτικών, αντί με έναν θεσμό στήριξής τους και ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης (Apple, 1993; Παπακωνσταντίνου, 1992; Κασσωτάκης, 2017), καθιστώντας τους απρόθυμους σε κάθε απόπειρα της πολιτείας να εφαρμοσθεί.

Από τα τέλη της δεκαετίας του 90 στο πλαίσιο εκδημοκρατισμού του τρόπου εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και προκειμένου να αμβλυνθούν οι αντιστάσεις απέναντί της, ώστε να γίνει αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα, προωθείται η αυτοαξιολόγηση ή εσωτερική αξιολόγηση των σχολείων, η οποία δίνει έμφαση στο θετικό ρόλο που δύναται να διαδραματίσει στη βελτίωση και στην ποιοτική λειτουργία των σχολικών μονάδων (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jakobsen, 2005). Η φιλοσοφία της στηρίζεται στο ότι η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλει περισσότερο από έναν εξωτερικό διοικητικό έλεγχο στη συνειδητοποίηση των δυσλειτουργιών κάθε σχολείου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς συντελεστές του, αφού όποια μέτρα και κυρώσεις ληφθούν σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται, τελικά, από το τι γίνεται στη σχολική μονάδα και ιδιαίτερα στη σχολική τάξη (Κασσωτάκης, 2017). Η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, έτσι, επιτυγχάνεται στον βαθμό στον οποίο όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας μέσα από μια αναστοχαστική διαδικασία, η οποία συνιστά βασικό οργανωτικό στοιχείο της εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης, συνειδητοποιούν τις αδυναμίες τους και διερευνούν τους τρόπους να τις διαχειριστούν και εν τέλει, να τις υπερκεράσουν (MacBeath, 1999).

Από την άλλη μεριά, αυτή η μετάθεση του κέντρου βάρους από την εξωτερική επιθεώρηση στην αυτοαξιολόγηση από τους διδάσκοντες και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας ερείδεται σε μια ανάγνωση του σχολείου ως «οργανισμού μάθησης» και

του εκπαιδευτικού συστήματος ως ενός ουδέτερου επιχειρησιακού οργανισμού εισροών-εκροών που έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίζει τις διάφορες εισροές σε επιθυμητά αποτελέσματα (Argyris & Schon, 1978; Πασιάς, 2012), αδιαφορώντας για τα κοινωνικά και πολιτικά συμφραζόμενα στα οποία εντάσσεται, άρα συγκαλύπτοντας τους κοινωνικούς και ιδεολογικούς όρους λειτουργίας του (Bourdieu & Passeron, 2014; Διαμαντής, 2011). Σε αυτή, κυρίως, την ανάγνωση της αυτοαξιολόγησης, στηρίχτηκαν και οι αντιδράσεις από τις σχολικές μονάδες για την εφαρμογή της διαδικασίας στην ελληνική εκπαίδευση, πυροδοτημένες από ένα πολύ δυσμενές πολιτικοοικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο κατά το οποίο έλαβε χώρα η πρώτη της υποχρεωτική εφαρμογή. Παρά τη θετική εμπειρία από τα πρώτα πειραματικά της προγράμματα από το 1997 (Ματθαίου, 2000; Μπαγάκης, 2018; Μπαγάκης, Δεμερτζή, & Σταμάτης, 2007; Σολωμών, 1999), η διαδικασία αντιμετώπισε σημαντικά προβλήματα στην εμπέδωση και την αποδοχή της, κυρίως, κατά το σχολικό έτος 2013-14 όπου ο θεσμός της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (εφεξής ΑΕΕ) (Υ.Α. 30972/ Γ1/5-3-2013) εφαρμόστηκε υποχρεωτικά σε όλα τα σχολεία της χώρας μας (Διαμαντής, 2011; Καβαδίας, 2013; Μπαγάκης, 2018; Μπουρλετίδης, 2014). Η σύνδεση, μάλιστα, της ΑΕΕ στην Ελλάδα με μια εξωτερική ελεγκτική διαδικασία, σύμφωνα με το άρθρο 3 του Προεδρικού Διατάγματος 152/5-11/2013, το οποίο συνόδευσε την πρώτη της εφαρμογή (Υπ. Απόφαση ΦΕΚ 614, τ. β'/15-3-2013 & την Εγκύκλιο με Αριθμ. Πρωτ. 30973/Γ1/05-03-2013) πυροδότησαν, και για την ΑΕΕ, τα αντεπιχειρήματα για την πολιτική σκοπιμότητά της, μέσω της υποκρύπτουσας ελεγκτικής λογικής, η οποία θα οδηγούσε αδήριτα στον έλεγχο των εκπαιδευτικών (Τσακίρη, Θεοχάρη, & Σαμαρά, 2017).

Μια διαφορετική, κριτική, προσέγγιση, παρόλα αυτά, για την πρώτη εφαρμογή της παρουσιάζεται από την ερευνητική απόπειρα της Καλιμάνη (2016), σύμφωνα με την οποία η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης βιώθηκε ως μια δημιουργική διαδικασία ερμηνείας και αναπλαισίωσης όσων καταγράφονται στα κείμενα της διοίκησης και ως μια διαδικασία «μετάφρασης» των αφηρημένων ιδεών της πολιτικής σε πρακτικές προσαρμοσμένες στο πλαίσιο του σχολείου. Με βάση αυτή την προσέγγιση και παρά την παραδοχή ότι η ΑΕΕ δεν παύει να αποτελεί μια επιβαλλόμενη και επιβαρυντική για τους εκπαιδευτικούς γραφειοκρατική διαδικασία, η συγγραφέας ερμηνεύει και τα θετικά αποτελέσματα της πρώτης υποχρεωτικής της εφαρμογής στο σχολείο, στο πλαίσιο της οποίας υλοποιήθηκε σχέδιο δράσης συντονισμένης εφαρμογής καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και ανταλλαγής καλών πρακτικών. Αναδεικνύει, έτσι, ότι *«πέρα από τα δυο άκρα της πειθήνιας συμμόρφωσης στις άνωθεν επιβαλλόμενες πολιτικές αλλά και της μηδενιστικής απόρριψης κάθε καινοτόμου πρωτοβουλίας»* (ο.π., σ. 40), οι εκπαιδευτικοί μπορούν, μέσα από την ανάπτυξη δράσεων συλλογικότητας και ατομικής αυτοβελτίωσης, να αναδειχθούν σε δρώντα υποκείμενα που διερμηνεύουν και υλοποιούν τις πολιτικές σύμφωνα με αυτά που αυτοί θεωρούν ουσιαστικά για το σχολείο τους.

Στη βάση της παραπάνω προβληματικής, η έρευνα αυτή στοχεύει να καταγράψει τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών (εφεξής διευθυντών) των δημοτικών σχολείων της Κορινθίας για τον τρόπο που βίωσαν την πρώτη εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία τους,

η οποία έλαβε χώρα το σχολικό έτος 2013-14, προκειμένου να αναδειχθεί εάν τη θεώρησαν μια διεκπεραιωτική ή ουσιαστική λειτουργία. Αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης ποιοτικής έρευνας στο πλαίσιο πτυχιακής εργασίας που έχει σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων διευθυντών σε δημοτικά σχολεία του Νομού Κορινθίας για τον τρόπο που βίωσαν την πρώτη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία τους (Χρόνη, 2020). Συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία το ερευνητικό ερώτημα που θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε απευθυνόμενοι σε διευθυντές δημοτικών σχολείων είναι: Εάν και σε ποιο βαθμό, θεωρούν ότι, η ΑΕΕ της σχολικής μονάδας, όπως πραγματώθηκε στην πρώτη της εφαρμογή, απέτελεσε διεκπεραιωτική ή ουσιαστική διαδικασία για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου.

Μεθοδολογία

Στην ποιοτική έρευνα πήραν μέρος 6 διευθυντές πολυθέσιων δημοτικών σχολείων του νομού Κορινθίας. Επιλέχθηκαν στη βάση της «βολικής» δειγματοληψίας (Cohen & Manion, 1994) με το κριτήριο της διαθεσιμότητάς τους στην έρευνα και τη διευθυντική εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της ΑΕΕ το σχολικό έτος 2013-14. Για τη συλλογή του υλικού επιλέχθηκε η ατομική συνέντευξη, αφού η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στο νόημα που έχουν συγκεκριμένα φαινόμενα για τους συμμετέχοντες (Robson, 2010). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη με ανοιχτές ερωτήσεις. Οι συνεντεύξεις δόθηκαν τον Φεβρουάριο 2020 στα σχολεία των διευθυντών/ντριών και διήρκεσαν 25-45' λεπτά. Μαγνητοφωνήθηκαν μετά από άδεια των συμμετεχόντων, ώστε να καταγραφούν και να γίνει ανάλυση των δεδομένων τους μέσω της θεματικής ανάλυσης, η οποία συνίσταται στη συστηματική ανάγνωση, οργάνωση και κατανόηση των επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος που εμπεριέχουν (Braun & Clarke, 2012).

Αποτελέσματα-Συμπεράσματα

Σχετικά με το ερευνητικό μας ερώτημα εάν και σε ποιο βαθμό θεωρούν οι διευθυντές ότι η ΑΕΕ της σχολικής τους μονάδας, όπως πραγματώθηκε στην πρώτη καθολική της εφαρμογή, απέτελεσε διεκπεραιωτική ή ουσιαστική διαδικασία για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου, η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε πως οι διευθυντές αποτυπώνουν, μια εμπειρία μη καθολικής αποδοχής και εμπέδωσης της διαδικασίας από τους εκπαιδευτικούς με ένα αρνητικό διχαστικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών ή της ανώτερης εκπαιδευτικής διοίκησης που δημιουργήθηκε μέσα στα σχολεία. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα: *...η αυτοαξιολόγηση ήρθε με ένα νομοθετικό πλαίσιο, στο οποίο ήταν αντίθετος όλος ο κλάδος με αποτέλεσμα να υπάρχουν ισχυρές αντιθέσεις στην εφαρμογή της... (Σ1), Ουσιαστικά αποτέλεσε για τους εκπαιδευτικούς μια γραφειοκρατική να το πω έτσι διαδικασία, την οποία έπρεπε να διεκπεραιώσουν.... (Σ2),σου λέω ειλικρινά ότι ήταν τραυματική για μένα αυτή η εμπειρία το 13-14, σχεδόν όλα μόνος μου τα 'κανα, έδινα μάχη για να γίνουν οι συνελεύσεις... (Σ3), ...είναι μια πολύ αλγεινή εμπειρία, βιώσαμε πάρα πολύ δύσκολα, χάλασε όλο το σχολικό κλίμα μέσα στο σχολείο [...] διχάστηκε*

ο Σύλλογος... (Σ5)

Δεν φαίνεται να βοήθησε στην αποδοχή και εμπέδωση της ΑΕΕ ως ουσιαστικής διαδικασίας η μηδαμινή ή ελλιπή επιμόρφωση, που έγινε στις περισσότερες περιπτώσεις μόνο στους διευθυντές και όχι στους εκπαιδευτικούς, όπως φαίνεται στα κάτωθι αποσπάσματα (Μπαγάκης, 2018; Μπουρλετίδης, 2014): *Βασικά δεν έγιναν, από όσο θυμάμαι. (Σ1), ...σε εμάς έγινε εκτεταμένη παρουσίαση της διαδικασίας, στους συναδέλφους δεν έγινε σχεδόν τίποτα... (Σ2), ...πιστεύω πως έπρεπε να υπάρξουν περισσότερες συναντήσεις, ώστε να επηρεάσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών... (Σ4)*

Στα σχολεία, ακόμα και σε αυτά που υποδέχτηκαν θετικότερα τη διαδικασία, οι θέσεις των συνδικαλιστικών φορέων συνέτειναν, επίσης, σε ένα διχαστικό κλίμα: *Η εμπειρία μου είναι θετική από την εφαρμογή της ΑΕΕ στο σχολείο μου, τουλάχιστον στην αρχή πριν αρχίσουν οι συνδικαλιστές να διαδίδουν για συγκεκριμένες σκοπιμότητες πως η ΑΕΕ ήταν ένας προάγγελος μιας τιμωρητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και επηρεάσουν αρνητικά τους εκπαιδευτικούς. (Σ4), Υπήρχε μια έντονη ανησυχία και αντιδράσεις απέναντι στην αξιολόγηση που επιτείνονταν από τις αντιδράσεις των συνδικαλιστικών φορέων, οι οποίοι είδαν τη διαδικασία με καχυποψία και φόβο [...] Γενικά υπήρχε μια αναστάτωση, ο διαχωρισμός των υπέρ και κατά της αξιολόγησης... (Σ6)*

Η εφαρμογή της ΑΕΕ δεν αντιμετωπίστηκε ενιαία από τους εκπαιδευτικούς. Όσοι αντιδρούσαν, εκτός από το βάρος της υπέρογκης γραφειοκρατίας της που τους επιβάρυνε εργασιακά, καθοδηγούμενοι από τους συνδικαλιστές, έβλεπαν και με καχυποψία την προσπάθεια εφαρμογής του θεσμού στα σχολεία. Την αντιλήφθηκαν ως μια τιμωρητική διαδικασία που συνδεόταν με την εξωτερική αξιολόγηση, την οποία με τη σειρά της συνέδεαν με κατάλοιπα επιθεωρητισμού, απολύσεις ή διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών και σε περαιτέρω υποβάθμιση του δημόσιου σχολείου σε μια εποχή που ήδη τα σχολεία είχαν υποστεί μεγάλη υποβάθμιση σε μέσα και πόρους ενώ οι εκπαιδευτικοί απώλεια των εργασιακών δικαιωμάτων και του επαγγελματικού τους κύρους (Μπουρλετίδης, 2014): *...αυτό που φοβόντουσαν πάρα πολύ ήταν η υπέρογκη γραφειοκρατία, συμπλήρωσε φόρμες, μπες στο ίντερνετ κλπ [...], όμως το πρώτο και το κύριο βασικό επιχείρημα ήταν ότι θεωρούσαν ότι είναι το πρώτο βήμα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών απέναντι στην οποία στέκονταν εντελώς αρνητικά. (Σ2), ...μέχρι κάποια στιγμή ένας έφτασε να μου πει «τώρα ζητάς να τα κάνουμε όλα αυτά που έχει πέσει το μεροκάματο σε 30 ευρώ»... (Σ3), Αυτοί που ήταν αρνητικοί είχαν πεισθεί από τους συνδικαλιστές πως η ΑΕΕ δεν ήταν τίποτα άλλο από μια προσπάθεια ελέγχου των σχολείων και των εκπαιδευτικών και [...] ήδη αντιμετώπιζαν μια όλο και μεγαλύτερη απώλεια των εργασιακών τους δικαιωμάτων με συνέπειες να υποβαθμίζεται συνεχώς η προσωπική και επαγγελματική τους ζωή και το κύρος τους. (Σ4)*

Το ΠΔ152 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κορύφωσε την αντίδρασή τους και των συνδικαλιστικών φορέων τους για την ΑΕΕ, αφού, ως συνώνυμο με αναγκαστικές και τιμωρητικές διαδικασίες, συνδέθηκε νομοθετικά με αυτή (ο.π.): *...σε εκπαιδευτικούς που έβγαιναν ανεπαρκείς ή οτιδήποτε άλλο, προβλεπόταν η διαδικασία της*

απόλυσης με αποτέλεσμα αυτό να εξοργίσει τον κλάδο.(Σ1), ...την αυτοαξιολόγηση τη συνδέσανε με το 152, ήτανε ο προθάλαμος η εσωτερική αυτοαξιολόγηση και το επόμενο βήμα ήταν αυτό, το οποίο ήταν κόκκινο πανί.(Σ3), Νομίζω πως δεν επικοινωνήθηκε με τον σωστό τρόπο στους εκπαιδευτικούς, συνδέθηκε με την αυτοαξιολόγηση και ήταν αρνητικό για αυτήν [...] είχε διαμορφωθεί ένα απειλητικό κλίμα εκείνη την εποχή για τους εκπαιδευτικούς για την ίδια την εργασία τους. (Σ4), Άκουγαν αυτά που τους έλεγαν οι άλλοι ότι θα σας απολύσουνε, θα σας αξιολογήσουνε, θα έρθει μείωση του μισθού, αυτά που λέγανε οι συνδικαλιστές. (Σ5)

Εκτός αυτού, το Π.Δ.152 επέφερε ένα διχαστικό κλίμα ελλείμματος εμπιστοσύνης και καχυποψίας μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών ή συνδικαλιστών που πυροδοτούσε την άρνηση των εκπαιδευτικών για την ΑΕΕ: ...έχω υποστεί μπούλινγκ από γειτονικά σχολεία, μιλάμε πήγα στο (όνομα σχολείου) [...] και πέσαν να με φάνε οι συνάδελφοι[...]όταν πήγαμε στο ...(τόπος σεμιναρίου για την αξιολόγηση) με βγάζαν φωτογραφίες οι συνδικαλιστές, να μας βγάλουνε στα σάιτ ότι πάμε να τους απολύσουμε. Την επόμενη χρονιά ήταν και εδώ (ήρθαν στο σχολείο του οι συνδικαλιστές για να μιλήσουν στους συναδέλφους του για τις εκλογές των διευθυντών) και είπανε ότι ήταν ευκαιρία να απαλλαγείτε από τον... (όνομά του) που θέλει να σας σύρει στην αξιολόγηση [...] κανά δυο επιμορφώσεις τρεις (για το ΠΔ152) τις είχα παρακολουθήσει, ήταν τότε που όποιος έμπαινε (στο σεμινάριο) γινότανε «μνημονιακός» διευθυντής. (Σ3), ...άκουσα τη φράση: «Θα μας δώσεις διευθύντρια;» (Σ6)

Σε όλα τα σχολεία έγιναν παιδαγωγικές συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων για την ΑΕΕ, αλλά ο αριθμός και το κλίμα δεν ήταν πάντα υποβοηθητικό για μια ουσιαστική εφαρμογή της ΑΕΕ σε όλα τα σχολεία, όπως βιαστικές και πρόχειρες, μη αυτόβουλες διαδικασίες μιας γραφειοκρατικής αντίληψης «απλώς να δώσουμε μια έκθεση αυτοαξιολόγησης» (Μπαγάκης, 2018). Παρά τη θετική στάση των διευθυντών, να δώσουν προτεραιότητα σε μια επί τοις πράγμασι αναστοχαστική και βελτιωτική για το εκπαιδευτικό έργο εφαρμογή της ΑΕΕ, η προσπάθειά τους υπονομεύτηκε συχνά από την επιτακτικότητα της διεκπεραίωσης της ΑΕΕ μέσα σε στενά χρονικά πλαίσια. Τα σχολεία πιέζονταν από τους προϊσταμένους τους να ολοκληρωθεί η διαδικασία χωρίς να έχει διασφαλιστεί μια γραμματειακή υποστήριξη, ο απαιτούμενος χρόνος για τις συνεδριάσεις αλλά, κυρίως, η συναίνεση των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί τις περισσότερες φορές ένα πολύ αρνητικό κλίμα, όπως φαίνεται από τα παρακάτω αποσπάσματα, για να αναπτυχθεί «μια δημοκρατική, και αυτόβουλη κριτική διαδικασία των ίδιων των εκπαιδευτικών του σχολείου μέσω της διαμόρφωσης κουλτούρας αξιολόγησης» (Υ.Α. 30972/Γ1/15-3-2013, ΦΕΚ 614, τ. β', άρθρο 1), σύμφωνα με τους σκοπούς της: *Αν έγιναν 2, 3 (συναντήσεις); [...] σύμφωνα με την πίεση που υπήρχε, αυτό που ήταν πιο επιτακτικό ήταν να ολοκληρωθεί η αυτοαξιολόγηση γιατί υπήρχαν συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια [...] θα προτιμούσα να υπάρχουν τα εχέγγυα αυτά, έτσι ώστε να γίνει μια ουσιαστική δουλειά, αλλά δεν υπήρχαν. (Σ1), ...όταν μπλέκεσαι σε μια κατάσταση στην οποία έχεις πάρα πολλές αντιδράσεις θεωρώ ότι πολύ σημαντικό ήταν τότε η διεκπεραίωση της διαδικασίας... (Σ2), Είχαν μια αδιαφορία ως προς το να βάλουν πλάτη (οι συνάδελφοι). [...] καθόμουν εδώ απόγευμα, βράδυ θυμάμαι, γιατί δεν είχα*

καλό μηχανήμα σπίτι και όταν έπρεπε να τα έχω ανεβάσει στην πλατφόρμα είχα έρθει 3-4 φορές για να προλάβω τις ημερομηνίες (Σ3), ...αλλά συζητούσαμε και για τους τρόπους που θα ολοκληρώναμε τη διαδικασία, αφού υπήρχαν χρονοδιαγράμματα και μεγάλη πίεση από τον διευθυντή εκπαίδευσης να γίνει η ΑΕΕ, αρκούσε να γίνει (το τόνισε έντονα), τίποτα άλλο δεν τον ενδιέφερε. [...] Αναγκαζόμουν να έρχομαι εδώ τα απογεύματα για να συμπληρώνω τα υπέρογκα γραφειοκρατικά απαιτούμενα της διαδικασίας. (Σ4), Η εφαρμογή της ΑΕΕ έγινε στο τέλος πολύ βιαστικά γιατί έπρεπε να βγούνε αυτά τα αποτελέσματα, μέσα σε 15 ημέρες τα τρέξαν όλα, οπότε δεν υπήρχε δυνατότητα να γίνουν πάρα πολλές συνεδριάσεις 1 ή 2 γίνανε. [...] Εγώ το έβλεπα θετικά, νόμιζα ότι θα βγει κάτι καλό στο σχολείο, αλλά καταλήξαμε να γίνει το σχολείο μια κόλαση, πήγαίνα στο σχολείο και νόμιζα ότι έμπαινα σε μία σφηκοφωλιά, γιατί οι μισοί συνάδελφοι δεν μιλούσαν στους άλλους μισούς, διχάστηκε το σχολείο, οπότε χάθηκε όλο αυτό το πράγμα[...]Σκοτωθήκαμε! Σκοτωθήκαμε! (Σ5)

Ωστόσο, παρόλη την επιβαλλόμενη και επιβαρυντική γραφειοκρατική διαδικασία της ΑΕΕ, καταγράφηκαν και θετικές εμπειρίες των διευθυντών από την εφαρμογή της, όπου η ΑΕΕ έγινε προσπάθεια να λειτουργήσει ως εργαλείο συστηματικής αποτύπωσης του εκπαιδευτικού τους έργου και ουσιαστικού προγραμματισμού των ενεργειών τους για τη βελτίωσή του. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την ανάπτυξη δράσεων συλλογικότητας και ατομικής αυτοβελτίωσης αναδείχθηκαν, παρόλους τους παραπάνω περιορισμούς σε δρώντα υποκείμενα (Καλιμάνη, 2016), βλέποντας την ΑΕΕ ως μια ευκαιρία οργανωμένης, ομαδικής προσπάθειας για να βοηθήσουν το σχολείο τους, όπως φαίνεται στα κάτωθι αποσπάσματα: ...παρόλα αυτά εγώ πιστεύω ότι μας είχε βοηθήσει. Είχαμε βάλει κάποιες στοχοθεσίες, είχαμε κάνει κάποια πράγματα είχαμε καταγράψει την πραγματικότητα της σχολικής μονάδας [...] και βοήθησε να γίνουμε καλύτεροι. (Σ3), Κάναμε αρκετές συναντήσεις, είχαμε χωριστεί σε ομάδες που ανέλαβαν συγκεκριμένους δείκτες να επεξεργαστούν και μαζεγόμασταν τακτικά, ώστε να κοινοποιήσουμε τα αποτελέσματα της κάθε μιας και να συζητήσουμε στην ολομέλεια. [...] Η ΑΕΕ ήταν ένας μηχανισμός που μας έδινε την ευκαιρία να καταγράψουμε αυτά τα προβλήματα μέσα από τη συλλογική εμπειρία μας, να γίνουν πιο σαφή σε όλους μας και να παρέμβουμε πιο οργανωμένα για την αντιμετώπισή τους. [...] θεωρούσα κρίμα να κάνουμε μια διαδικασία μόνο και μόνο για να την κάνουμε χωρίς να έχει ένα ουσιαστικό αντίκρισμα για το σχολείο και αυτό προσπαθούσα μαζί με τους συναδέλφους μου να γίνει κυρίως, ώστε να κερδίσουμε κάποια πράγματα για το σχολείο μας. (Σ4), ...στην τελική ολομέλεια παρουσιάστηκε το έργο κάθε ομάδας. Πραγματικά το κλίμα ήταν πολύ καλό κι εγώ από τη θέση μου πολύ υποβοηθητική για να φτάσουμε στη διεκπεραίωση [...] Για να είναι πιο εποικοδομητική η όλη διαδικασία κοίταξα να συνδυάσω και τα δύο (ουσιαστικό και διεκπεραιωτικό μέρος της ΑΕΕ) στον προβλεπόμενο χρόνο. Εκτιμώ πως ήταν μια ομαδική δουλειά, δεν μπορούσαν να γράψουν κάτι που δεν θα έκαναν και νιώθαμε όλοι μια δέσμευση. Υπήρχε διαφάνεια στην αποτύπωση... (Σ6)

Κατά τη γνώμη, τέλος, όλων των διευθυντών, οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία δεν πίστευαν πως η ΑΕΕ, από μόνη της, θα τους έδινε τη δυνατότητα να παρέμβουν οι ίδιοι βελτιωτικά στο σχολείο. Αισθάνονταν πως η πολιτεία αποποιούνταν με την ΑΕΕ την

κύρια ευθύνη που έχει για τη μεγάλη υποβάθμιση παροχών σε μέσα και πόρους των σχολείων και τη γενικότερη κοινωνική κρίση που αποτυπώνεται μέσα σε αυτά. Την κατάσταση επιβάρυνε και το αίσθημα πως η ανώτερη εκπαιδευτική διοίκηση προωθούσε την ΑΕΕ, χωρίς να βιώνει και να συμμερίζεται την απώλεια των εργασιακών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών και την υποβάθμιση της προσωπικής και επαγγελματικής τους ζωής, όπως φαίνεται στα ακόλουθα αποσπασματα: *Ναι, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως η ΑΕΕ τους δίνει αυτή τη δυνατότητα να βελτιώσουν το σχολείο. Όπως, επίσης, πως δεν φτάνει από μόνη της, νιώθουν συχνά ότι την έφτιαζαν πολύ καλά βολεμένοι άνθρωποι που αποποιούνται τις ευθύνες που τους αναλογούν, που δεν συμμερίζονται την υποβάθμιση, τη φτώχεια και την καθημερινή ταλαιπωρία της ζωής των εκπαιδευτικών. Και ούτε κατανοούν τη δύσκολη σχολική πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί από μια κοινωνία που υποφέρει.* (Σ4)

Εν κατακλείδι, οι αρνητικές συνθήκες κατά την πρώτη υποχρεωτική εφαρμογή του θεσμού της ΑΕΕ αλλά και το διχαστικό κλίμα που δημιουργήθηκε στα σχολεία της έρευνάς μας, μετατρέποντας μια δημοκρατική, αυτόβουλη και συνεργατική δυναμική διαδικασία όπως η αυτοαξιολόγηση (Αποστολόπουλος, 2017; MacBeath, Schratz, Meuret, & Jakobsen, 2005) σε μια διεκπεραιωτική αλλά και «τραυματική εμπειρία» (Σ3), υπονόμισαν σε μεγάλο βαθμό το όλο εγχείρημα. Εστιάζοντας, ωστόσο τα ευρήματά μας, στα περιθώρια αυτονομίας και αντίστασης των εκπαιδευτικών, ως δρώντων στη σχολική τους κοινότητα, πέρα από παρόμοιους περιορισμούς μιας «κανονιστικής εξουσίας» κατά την εφαρμογή πολιτικών (Φουκώ, 1989), όπως αυτών που αναδείχτηκαν στην έρευνά μας κατά την υποχρεωτική επιβολή του θεσμού στα σχολεία, αναδεικνύεται, κατά τη γνώμη μας ενδιαφέρον και συγκρατημένα αισιόδοξο πως αποτυπώθηκαν και εμπειρίες, έστω και περιορισμένες, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί, αναπλαισιώνοντας την ΑΕΕ στις ανάγκες του σχολείου τους, την ερμήνευσαν ως μια ευκαιρία για να το βοηθήσουν (Ball, 2006; Maguire, Ball, & Braun, 2010), μέσω μιας οργανωμένης, ομαδικής προσπάθειας, μιας εσωτερικής, συστηματικής και δυναμικής διαδικασίας αυτοκριτικής και αναστοχασμού (Αποστολόπουλος, 2017; MacBeath, Schratz, Meuret, & Jakobsen, 2005).

Με δεδομένη, την ήδη εξελισσόμενη εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης και πάλι στο ελληνικό σχολείο (Υ.Α. 108906/ΓΔ4 /10-9-2021, ΦΕΚ 4189, τ. β'), ευελπιστούμε πως τόσο οι αρνητικές όσο και οι θετικές παραπάνω εμπειρίες από την πρώτη εφαρμογή του θεσμού να λειτουργήσουν αναστοχαστικά και ανατροφοδοτικά από όλους τους παράγοντες του εκπαιδευτικού έργου, μέσα και έξω από το σχολείο, ώστε, αναλαμβάνοντας κοινή ευθύνη, όχι μόνο να αποτρέψουν τον περιορισμό της αυτή τη φορά σε μια διεκπεραιωτική διαδικασία αλλά να την αναδείξουν σε μια ουσιαστική και βελτιωτική για το εκπαιδευτικό έργο λειτουργία.

Αναφορές

Apple. (1993). *Ekpaidefsi kai exousia*. Thessaloniki: Paratiritis.

- Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading: MA, Addison-Wesley.
- Ball. (2006). *Education Policy and Social Class The selected works of Stephen J. Ball*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2014). *I anaparagogi Stoicheia gia mia theoria tou ekpaideftikou systimatos* (1i ekd.). (N. Panagiotopoulos, Metafr.) Athina: Alexandria.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Στο H. Cooper (Επιμ.), *Handbook of Research Methods in Psychology* (σσ. 51-77). Washington: DC: American Psychological Association.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Methodologia ekpaideftikis erevnas*. Athina: METAICHMIO.
- MacBeath. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school selfevaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, j., Schratz, D., Meuret, D., & Jakobsen, L. (2005). *I aftoaxiologisi sto evropaiiko scholeio Pos allaxan ola*. Athina: Metaichmio.
- Maguire, M., Ball, S., & Braun, A. (2010). Behaviour, classroom management and student 'control': enacting policy in the English secondary school. *International Studies in Sociology of Education*, 28(2), σσ. 153-170.
- Robson, C. (2010). *I erevna tou pragmatikou kosmou Ena meson gia koinonikous epistimones kai epangelmaties erevnites* (2i ekd.). Athina: Gutenberg.
- Apostolopoulos, K. (2017). Diadikasies veltiosis tou ekpaideftikou ergou se epipedo scholikus monadas. (M. Kassotakis, Epim.) *Elliniki Epitheorisi Ekpaideftikis Axiologisis*, 1(1(2016), 2(2017)), ss. 616-626.
- Giannakopoulou, A. (2017). I aftoaxiologisi tis scholikus monadas, o rolos tis scholikus igesias kai i veltiosi tis poiotitas tou ekpaideftikou ergou. (M. Kassotakis, Epim.) *Elliniki Epitheorisi Ekpaideftikis Axiologisis*, 1(1 (2016), 2 (2017)), ss. 643-653.
- Diamantis, K. (2011, Oktovrios- Dekemvrios). Aftoaxiologisi scholeion: Mia kritiki thesi. *Theseis*(117). Anaktisi 8 24, 2019, apo <http://www.theseis.com>
- Zmas, A. (2007). *Pagkosmiopoiisi kai ekpaideftiki politiki*. Athina: Metaichmio.
- Kavadias, G. (2013, 3 31). *Koinonia/ Axiologisi ekpaideftikou ergou kai aftoaxiologisi*. Anaktisi 8 25, 2019, apo [alfavita](#)

- Kalimani, M. (2016). *Aftoaxiologisi scholiki monadas: ena akoma exodidaktiko kathikon i efkairia gia endoscholiki epimorfosi*. Sto G. Bagakis (Epim.), *Methodologia, politikes, praktikes epimorfosis kai epangelmatikis anaptyxis tou ekpaideftikou pou vasizontai sto scholeio* (ss. 32-41). Athina: Grigori.
- Kassotakis, M. (2017). Oi sygchrones diethneis taseis stous tomeis tis axiologisis ton scholikon monadon kai ton ekpaideftikon kai i periptosi tis Elladas. (M. Kassotakis, Epim.) *Elliniki Etaireia Ekpaideftikis Axiologisis*, 1(1(2016), 2(2017)), ss. 43-75.
- Matthaiou, D. (2000). *Odigos apotimisis kai schediasmou tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada gia tin protovathmia kai defterovathmia ekpaidefsi. Eisagogi stin axiologisi tis poioutitas tou ekpaideftikou ergou (A' Tefchos)*. Athina: Paidagogiko Institutou.
- Mertika, E., & Trigka, E. (2017). Axiologisi ton scholikon monadon kai tou ekpaideftikou ergou stin Ellada kai se diethnes epipedo. Ta pleonektimata tis axiologisis kai se poioutas tomeis yparchoun diethnos diaforopoiiseis. (M. Kassotakis, Epim.) *Elliniki Etaireia Ekpaideftikis Axiologisis*, 1(1(2016), 2(2017)), ss. 392-404.
- Bagakis, G. (2018, 1 18). *Paideia-Epikairi Apopsi/ Apotimisi tis 19chronis empeirias aftoaxiologisis scholeiou stin Ellada Ti telika kathorizei tin aftoaxiologisi;*. Anaktisi 8 25, 2019, apo [esos](#)
- Bagakis, G., Demertzi, K., & Stamatis, Th. (Epim.). (2007). *ena scholeio mathainei, i aftoaxiologisi kai i anaptyxi enos scholeiou sto plaisio tou Diethnous Programmatos Capre Vitam, Leadership for Learning*. Athina: Livanis.
- Bourletidis, K. (2014, 7 16). *Giati antimetopizei dyskories kai arnisi i efarmogi tis Axiologisis Ekpaideftikou Ergou stis Scholikes Monades – Apotelesmata tis Erevnas tou programmatos «Axiologisi kai Diasfalisi Poioutitas stin Ekpaidefsi» (EQUAS), tou Panepistimiou Athinon*. Anaktisi 8 25, 2019, apo "Paideia Technas Katergazetai": <https://kbourletidis.blogspot.com/2014/07>
- Papakonstantinou, P. (1992). *Ekpaideftiko ergo kai axiologisi sto scholeio*. Athina:
- Pasias, G. (2012). I "poioutita", i "Evropi ton deikton" kai oi politikes ton arithmon. Sto A. Trilianos, G. Koutroumanos, & N. Alexopoulos (Epim.), *I Poioutita stin Ekpaidefsi: Taseis kai Prooptikes*. V, ss. 39-51. Athina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis.
- Solomon, I. (Epim.). (1999). *Esoteriki axiologisi kai programmatismos tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada: Ena plaisio ergasias kai ypostirixis*. (Ergo SEPPE, EPEAEK, Energeia 1.1 a. ekd.). Athina: P.I.-Tmima Axiologisis.

Tsakiri, D., Theochari, I., & Samara, A. (2017). Aftoaxiologisi sta protypa kai peiramatika scholeia kai ta paradoxa sti diamorfosi tis fimis tous. Sto M. Kassotakis (Epim.), *Axiologisi ton Scholikon Monadon kai ton Ekpaideftikon: Sygchrones Taseis, Dilimmata kai Prooptikes. 1*, ss. 204-211. Athina: Elliniki Etaireia Ekpaideftikis Axiologisis (E.E.E.A.).

Fouko, M. (1989). *Epitirisi kai Timoria: i gennisi tis fylakis*. Athina: Rappa.

Chroni, S. (2020). *I aftoaxiologisi tis scholikis monadas: Diekperaiotiki diadikasia i efkairia gia ena pio demokratiko kai anthropino scholeio*;. Korinthos: Panepistimio Peloponnissou Tmima Koinonikis kai Ekpaideftikis Politikis

Δράσεις και ενέργειες του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας για την υποδοχή και υποστήριξη νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών

Μιχαήλ Κορδώνιας, Π.Ε.70, Μ.Σc.

Περίληψη

Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός εισέρχεται σε ένα καινούργιο εργασιακό περιβάλλον και καλείται να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένα καθήκοντα και υποχρεώσεις. Η ιδιαιτερότητα της σχολικής μονάδας ως εργασιακό περιβάλλον και το γεγονός ότι κάθε σχολείο φέρει τα δικά του χαρακτηριστικά, καθώς διαφοροποιούνται τα άτομα του συγκροτούν το εκάστοτε σχολικό περιβάλλον, δημιουργούν άγχος και φόβο. Η έλλειψη εμπειρίας και συνδυασμό με το φόβο που γεννά το άγνωστο δημιουργεί ένα κράμα συναισθημάτων (Αντωνίου, 2006; Ντούρου, 2014). Μία από τις βασικές ευθύνες του διευθυντή είναι να σχεδιάσει τις δράσεις εκείνες που θα βοηθήσουν το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό να προσαρμοστεί γρήγορα αλλά και αποτελεσματικά στο νέο περιβάλλον και παράλληλα, να λάβει όλα τα απαιτούμενα μέτρα που θα προάγουν τόσο στην προσωπική όσο και την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Λέξεις-Κλειδιά: Δράσεις, Εμπειρία, Προσωπική-Επαγγελματική Ανάπτυξη

Actions of the school's unit Director for Reception and Support Newly Entered Teachers

Michael Kordonias, Primary School Teacher, M.Sc.

Abstract

The newly appointed teacher enters a new working environment and is asked to respond to specific tasks and obligations. The particularity of the school unit as a working environment and the fact that each school has its own characteristics, as the individuals that make up the respective school environment differ, create anxiety and fear. The lack of experience combined with the fear of the unknown creates a mix of emotions (Antonou, 2006; Doyroy, 2014). One of the main responsibilities of the director is to plan those actions that will help the newly-entered teacher to adapt quickly and effectively to the new environment and at the same time, to take all the necessary measures that will promote both his personal and professional development.

Key-Words: Actions, Experience, Personal- Business Development

Δράσεις και ενέργειες του διευθυντή για την υποδοχή και υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών

Μία πρώτη παρατήρηση που θα πρέπει να γίνει σχετικά με τη δράση και τις ενέργειες του διευθυντή σχετίζεται με το γεγονός ότι ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα υποστήριξης των νεοδιοριζομένων εκπαιδευτικών και προώθησης της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις προσωπικές

(επιμορφωτικές) ανάγκες, όπως επίσης και με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Υπό αυτή την οπτική οι πρώτες ενέργειες θα πρέπει να στηρίζονται σε ατομικές συζητήσεις και συναντήσεις των εκπαιδευτικών με το διευθυντή του σχολείου. Μέσα από αυτές τις συζητήσεις θα μπορέσει ο διευθυντής να κατανοήσει τις ατομικές τους ανάγκες και να αφουγκραστεί τους προβληματισμούς τους, στη βάση των οποίων θα στηριχθούν οι επόμενες ενέργειές του.

Στο πλαίσιο των πρώτων συναντήσεων που θα πραγματοποιηθούν στο επίκεντρο θα πρέπει να τεθεί η ολοκληρωμένη ενημέρωση και πληροφόρηση των νεοδιοριζομένων εκπαιδευτικών σχετικά με το σχολείο, τις δράσεις και τα προγράμματα που πραγματοποιούνται, ζητήματα συνεργασίας με την τοπική κοινωνία όπως επίσης στοιχεία που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, το σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και τους μαθητές. Εντός του πλαισίου των ενημερωτικών συναντήσεων ο νέος εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποκτήσει σαφή και ολοκληρωμένη σχετικά με τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του. Για να διασφαλιστεί από τον διευθυντή η ολοκληρωμένη πληροφόρηση των νεοδιοριζομένων θα παρασχεθεί σε αυτούς, σε έντυπη μορφή, σχετικό ενημερωτικό υλικό (Ντούρου, 2014). Κατά αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν μία πρώτη εικόνα και θα έχουν στη διάθεσή τους όλες τις απαιτούμενες πληροφορίες που στη συνέχεια θα τους επιτρέψουν να κατανοήσουν τους επιδιωκόμενους στόχους τις συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

Μετά από τις ατομικές συναντήσεις με το διευθυντή του σχολείου θα ακολουθήσουν συναντήσεις των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών τόσο με το Σύλλογο διδασκόντων όσο και με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Στόχος του διευθυντή μέσα από αυτές τις ενέργειες είναι να καταδείξει στο συγκεκριμένο σχολείο κυριαρχεί ένα συνεργατικό κλίμα που στηρίζεται στην επικοινωνία και το διάλογο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Μία άλλη σημαντική ενέργεια που θα ακολουθήσει μετά από τη διαδικασία των συναντήσεων με τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου είναι ο ορισμός των εκπαιδευτικών εκείνων που θα αναλάβουν το ρόλο του μέντορα. Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών θα βασιστεί σε ένα μεντορικό πρόγραμμα στο πλαίσιο του οποίου ο κάθε ένας από τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς θα συνεργαστεί με έναν έμπειρο εκπαιδευτικό του συγκεκριμένου σχολείου, προκειμένου να λάβει την απαιτούμενη εκπαιδευτική και παιδαγωγική υποστήριξη (Καλογήρου, Παντελή & Σπυροπούλου, 2010; Παντελή, 2011).

Το μεντορικό πρόγραμμα που θα λάβει χώρα στο συγκεκριμένο σχολείο θα περιλαμβάνει παρακολούθηση των δειγματικών μαθημάτων. Ειδικότερα, οι νεοεισερχόμενοι θα παρακολουθήσουν κατόπιν συνεργασίας και συνεννόησης με τον μέντορά τους μία σειρά δειγματικών μαθημάτων. Με την ολοκλήρωση της παρακολούθησης της διδασκαλίας θα ακολουθήσει συζήτηση για να επιλυθούν απορίες και να διευκρινιστούν όλα εκείνα τα στοιχεία που θα βοηθήσουν τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στα διδακτικά τους καθήκοντα. Το κέντρο βάρους θα εστιάσει σε ζητήματα σχεδιασμού και υλοποίησης της διδασκαλίας. Ενισχυτικά, σε αυτή την κατεύθυνση θα πραγματοποιηθεί ομαδικός σχεδιασμός δύο διδασκαλιών, εκ των οποίων ο

πρώτος θα πραγματοποιηθεί με το μέντορα του κάθε εκπαιδευτικού και ο δεύτερος σε συνεργασία με κάποιον άλλον εκπαιδευτικό του σχολείου (Παντελή, 2011; Σαλβαράς, 2013).

Μέσα από συγκεκριμένες και μεθοδευμένες ενέργειες που θα συντελεστούν στο πλαίσιο του μεντορικού προγράμματος βασική επιδίωξη είναι αφενός, ο αναστοχασμός σχετικά με διδακτικές πρακτικές και μεθόδους και αφετέρου, η συστηματική παροχή ανατροφοδότησης. Πρόκειται για δύο συνιστώσες καθοριστικής σημασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη όχι μόνο των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών (Φραγκούλης, Παπαδάκης & Βελισάριος, 2015) Στόχος είναι μεταξύ άλλων να ενδυναμώσουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί τις επικοινωνιακές και συνεργατικές τους δεξιότητες, δεδομένου ότι στο συγκεκριμένο σχολείο κυριαρχεί ένα ανοιχτό κλίμα επικοινωνίας (Παπαλόη, 2012).

Λαμβάνοντας υπόψη τέλος, πως στη συντριπτική τους πλειοψηφία στις σχολικές μονάδες υπάρχει έντονη πολιτισμική ανομοιογένεια, βαρύτητα θα δοθεί σε ζητήματα διαχείρισης της τάξης και της διαφορετικότητας των μαθητών. Σε αυτή την κατεύθυνση θα συσταθεί ένα μικρό εσωτερικό δίκτυο (κοινότητα μάθησης σε επίπεδο σχολείου), στο πλαίσιο του οποίου οι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβανομένων των νεοδιοριστών θα ανταλλάξουν απόψεις και εμπειρίες (Τρικοίλης, 2016; Χατζηπαναγιώτου, 2016). Στο πλαίσιο των συζητήσεων που θα πραγματοποιηθούν μέσα στο δίκτυο οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί θα έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν πιο σαφή εικόνα σχετικά με το μαθητικό δυναμικό και παράλληλα θα προετοιμαστούν στο να αντιμετωπίσουν πιθανές δυσκολίες που θα ανακύψουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Να σημειωθεί ακόμα ότι οι συζητήσεις αυτές θα συνοδεύονται από εκπαιδευτικό υλικό τόσο σε έντυπη όσο και σε ψηφιακή μορφή.

Συμπεράσματα

Με την παρούσα κατάθεση απόψεων επιχειρήθηκε να καταδειχθεί ότι η μεθοδευμένη και δομημένη υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην κατεύθυνση της αποτελεσματικής προσαρμογής στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας που καλούνται να υπηρετήσουν. Στο επίκεντρο βρέθηκαν οι ενέργειες του διευθυντή για την υποδοχή αλλά και τη υποστήριξη δυο νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών με ετήσια σύμβαση. Οι ενέργειες αυτές κινήθηκαν σε δύο βασικούς άξονες εκ των οποίων ο πρώτος αφορούσε την ενδεδειγμένη ενημέρωση πιο συγκεκριμένων εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά του σχολείου αλλά και των μελών που έχουν άμεση εμπλοκή με αυτό. Ο δεύτερος άξονας εστίασε στην ενδυνάμωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των νεοδιοριζόμενων προτάσσοντας αφενός, ενέργειες που εντάσσονται στο πλαίσιο ενός μελλοντικού προγράμματος και αφετέρου, τη δημιουργία ενός δικτύου σε επίπεδο σχολείου σε θέματα που άπτονται της διαχείρισης του μαθητικού δυναμικού. Πρόκειται για πρακτικές οι οποίες διασφαλίζουν την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Antoniou, A. (2006). Ena programma entaxis neon ekpaideftikon stin ekpaideftiki monada. *Epistimoniko Vima*, 6, 159-169
- Chatzipanagiotou, P. (2016). I epitychis diktyosi ekpaideftikon os michanismos ypostirixis tis synechizomenis epangelmatikis tous anaptyxis kai tis scholikis veltiosis. Sto Bagakis, G (epim.), *Methodologia, politikes, praktikes epimorfosis kai epangelmatikis anaptyxis tou ekpaideftikou pou vasizontai sto scholeio*. Athina: Grigoris
- Fragkoulis, I., Papadakis, S., & Velisarios, A. (2015). To E-mentoring os thesmos ypostirixis neon ekpaideftikon apomakrysmenon scholikon monadon. Sto Bagakis, G. (Epim.), *Methodologia, politikes, praktikes epimorfosis kai epangelmatikis anaptyxis tou ekpaideftikou pou vasizontai sto scholeio*. Athina: Grigoris
- Kalogirou, Ch., Panteli, M. & Spyropoulou, A. (2010) *Thesmos tou Mentora -Parametroi tou Mentorikou Ergou*. Ypourgeio Paideias kai Politismou – Paidagogiko Institutou Kyprou, s.197-223.
- Ntourou, E. (2014). I epangelmatiki ypostirixi tou neodiorizomenou ekpaideftikou sto elliniko scholeio, se periodo oikonomikis krisis. *Epistimoniko Ekpaideftiko Periodiko «ekp@ideftikos kyklos»*, 2(3), 70- 98
- Panteli, M. (2011). Eisigiseis gia tin eisagogi apotelesmatikon programmaton entaxis, ypodocheis, stirixis kai epangelmatikis anaptyxis neodioriston ekpaideftikon se scholiki vasi. Sta *Praktika tou Synedriou "Scholes ton Epistimon tis Agogis. O rolos tous stis prokliseis tis sygchronis koinonias"*. Lemesos: Tmima Dimotikis Ekpaidefsis tou Panepistimiou Frederick
- Salvaras, I. (2013). *Mentoriki. Paidagogiki kai didaktiki kathodigisi*. Athina: Grigoris
- Trikoilis, D. (2016). Anaptyssontas ti symvouleftiki se mikra esoterika diktya gia tin exeliki ton ekpaideftikon. Sto Petrou, A. & Angelidis, P. (epim.), *Ekpaideftiki dioikisi kai igesia. Epistimologiki vasi, erevnitikes prosengiseis kai praktikes*. Athina: Diadrasi

Η συμβολή του Συλλόγου Διδασκόντων στον συμμετοχικό - συνεργατικό τρόπο διοίκησης μιας σχολικής μονάδας.

Αθανασάκης Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Προσανατολιζόμενοι στον τομέα της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, δημόσιοι ή ιδιωτικοί, συνιστούν ομάδες ανθρώπων, εργαζόμενες με στόχο την παροχή εκπαίδευσης, υπό ορισμένες καθιερωμένες σχέσεις. Συνεπώς, ο Σύλλογος Διδασκόντων αναγνωρίζεται ως όργανο διοίκησης της σχολικής μονάδας, ενεργώντας με σκοπό την υλοποίηση των συλλογικών στόχων και του κοινού οράματος για το σχολείο, μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης και υγιών διαπροσωπικών σχέσεων πραγματώνοντας τον διδακτικό και παιδαγωγικό του ρόλο. Σκοπό της παρούσης, αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο του συλλόγου διδασκόντων και η αξιοποίησή του στα πλαίσια της εκπαιδευτικής και διοικητικής διαδικασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Σύλλογος Διδασκόντων, διοίκηση, εκπαίδευση, συμμετοχικό μοντέλο λήψης αποφάσεων.

The contribution of the Teachers' Association to the participative-collaborative way of managing a school unit.

Athanasakis Ioannis, Primary School Teacher

Abstract

Education-oriented organizations, public or private, constitute groups of people, working to provide knowledge, under certain established relationships. Therefore, Teachers' Association is recognized as a school administrative body, acts to achieve collective goals and school's common vision, to create a climate of trust and healthy interpersonal relationships by fulfilling its teaching and pedagogical role. Present's study purpose is to investigate teachers' views on the role of teachers' associations and their use in the educational and administrative process. A questionnaire used and 211 teachers serving primary school units in Serres Prefecture participated. According to the results, Teachers' Association caters for the educational process while being a subsystem of complex social systems and possessed of a participatory management approach. It also deals with the systematic method of collecting and utilizing appropriate information before making any decisions.

Key-words: Teachers' Association, administration, education, participatory decision making model.

Εισαγωγή

Όπως σε κάθε οργανισμό, έτσι και στην εκπαίδευση, η διοίκηση συντονίζει και εναρμονίζει όλους τους φυσικούς πόρους (ανθρώπινους, υλικούς, τεχνικούς), για να επιτύχει συγκεκριμένα αποτελέσματα. Στον χώρο της εκπαίδευσης ειδικότερα, όπου επικαλύπτονται ρόλοι, εφόσον δεν υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ του «πελάτη», του «εργαζόμενου» και του «προϊόντος»-«αποτελέσματος» που προσφέρεται, δύσκολα μπορούν να ορισθούν με σαφήνεια όλοι οι στόχοι (Κουτούζης, 2008).

Το παρόν άρθρο στρέφει το ενδιαφέρον του στον Σύλλογο Διδασκόντων. Η δυναμική που αναπτύσσεται μέσα στον σύλλογο διδασκόντων είναι πιο ισχυρή από τις δυνατότητες μεμονωμένων ατόμων ή μικρότερων ομάδων (Τερεζάκη, 2012). Η δυνατότητα αυτή του συλλόγου, μέσα στο νέο κλίμα που διαμορφώνεται στην εκπαίδευση, με χαρακτηριστικά την τάση για αποκέντρωση, την αυτονομία της σχολικής μονάδας και την ενίσχυση του ρόλου του σχολείου σήμερα, αποτελεί πεδίο με μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον. Ως προς τον σύλλογο διδασκόντων και τους παράγοντες της αποτελεσματικής διοίκησής του (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2016), είναι σημαντικό να διερευνήσουμε τον ρόλο τους και μάλιστα, υπό το πρίσμα των αντιλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών (Τσαγκαράκη, 2019).

Το επονομαζόμενο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό μοντέλο, δε συνάδει με τα προαναφερθέντα, καθότι το μοντέλο αυτό επιδιώκει την μεταβίβαση εντολών από τον ιεραρχικά προϊστάμενο στους εκπαιδευτικούς. Ως παθητικοί δέκτες, οι εκπαιδευτικοί, αποδέχονται ως έχει, την κεντρική πολιτική, αναφορικά με την εκπαίδευση. Αντιθέτως, στο αποκεντρωμένο μοντέλο διοίκησης, εκλέγονται όργανα εκπροσώπησης σε κάθε σχολική μονάδα, από τους εκπαιδευτικούς της. Μάλιστα η ίδια η σχολική μονάδα καλείται να ρυθμίσει τις δραστηριότητες και τις λειτουργίες της, αποκτώντας αυτοτέλεια, έστω και σχετική. Βέβαια, σε κάθε περίπτωση δεν αμφισβητείται η εξάρτηση από την κεντρική εξουσία (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Ο θεσμός του συλλόγου διδασκόντων

Ο Σύλλογος Διδασκόντων μαζί με τον εκάστοτε Διευθυντή της σχολικής μονάδας, δηλαδή τα θεσμικά όργανα διοίκησης, είναι επιφορτισμένα με τον καθορισμό της στρατηγικής τους σχολείου. Η Υπουργική Απόφαση με αριθμό Υ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002 είναι το νομικό πλαίσιο που καθορίζει καθήκοντα και αρμοδιότητες, του συλλόγου διδασκόντων, αλλά και του τρόπου που συνθέτεται, λειτουργεί και παράγει έργο.

Βάσει της ανωτέρω Υπουργικής Απόφασης, ο σύλλογος διδασκόντων συναποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο, με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως πρόεδρο το διευθυντή του σχολείου ή το νόμιμο αναπληρωτή του. Οι πλειοψηφικές αποφάσεις που εκδίδει, δεσμεύουν και την μειοψηφία. Σε περίπτωση ισοψηφίας, υπερισχύει η ψήφος του προέδρου - διευθυντή (Τζήκα, 2017).

Ο Σαΐτης (2001) ερευνήσε αν ο Σύλλογος Διδασκόντων υποβοηθά στη σχολική αποτελεσματικότητα. Από τα δεδομένα της έρευνας προέκυψε ότι, ενώ ο Σύλλογος Διδασκόντων ως προς την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων, φαίνεται να λειτουργεί ικανοποιητικά προς όφελος της σχολικής μονάδας, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν ως προς τις εξωδιδακτικές δραστηριότητες, αλλά και ως προς τις δραστηριότητες που αξιοποιούν τη συνεργασία με τοπικούς φορείς και την τοπική κοινωνία.

Ο Σύλλογος διδασκόντων ως θεσμοθετημένο όργανο αντιμετωπίζει καθημερινά προβλήματα, χωρίς όμως να λαμβάνει πάντα πρωτοβουλίες συνεργασίας μεταξύ σχολείου και της τοπικής κοινωνίας. Η έρευνα απέδειξε την ανάγκη αναβάθμισης του ρόλου του Συλλόγου Διδασκόντων και την άποψη των εκπαιδευτικών ότι δεν πρέπει οι συνεδριάσεις του να πραγματοποιούνται έξω από το χρόνο διδασκαλίας. Ο Διευθυντής πάλι φαίνεται να μην αναλαμβάνει τον ηγετικό του ρόλο, αλλά συμμετέχει στις διαδικασίες του Συλλόγου ως απλό μέλος (Τζήκα, 2017).

Σε κάθε περίπτωση, το έργο του Συλλόγου Διδασκόντων είναι πολυποίκιλο καθώς εμπίπτει σε ένα ευρύ πεδίο δραστηριοτήτων (τήρηση ωρολογίου προγράμματος, καθαριότητα και υγιεινή σχολικών χώρων, ασφάλεια μαθητών, εκπαιδευτικά προγράμματα, εκπαιδευτικά, διδακτικά και εποπτικά υλικά, καθώς και όλα τα θέματα που άπτονται της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης) (Κοτινοπούλου, 2015).

Ο διοικητικός ρόλος του θεσμού

Όπως φαίνεται από το άρθρο 11 ο Σύλλογος Διδασκόντων αναγνωρίζεται ως όργανο διοίκησης της σχολικής μονάδας μαζί με τον Διευθυντή και τον/τους υποδιευθυντή/ές, ενώ καταγράφεται και ο διδακτικός και ο παιδαγωγικός του ρόλος. Ο σύλλογος διδασκόντων, αποτελεί για τη σχολική διοίκηση όργανο συλλογικό, που προσφέρει δημοκρατικότητα στο ελληνικό σχολείο (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Ο εκδημοκρατισμός στο σχολείο συνεπάγεται το δικαίωμα συμμετοχής στην λήψη αποφάσεων, από μέρους των εκπαιδευτικών.

Για να είναι αποτελεσματική η λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων, πρέπει να έχει προηγηθεί σαφής κατανομή των καθηκόντων ανάμεσα στα μέλη του, ώστε να μην ελλοχεύει η σύγχυση των δραστηριοτήτων, αλλά να είναι διακριτή η κατανομή ευθυνών. Ο πρόεδρος του Συλλόγου Διδασκόντων οφείλει να καθοδηγεί και να συντονίζει τα μέλη του, ως προς τις ενέργειές τους, αλλά και να παροτρύνει και να προσανατολίζει όλα τα μέλη προς την πραγματοποίηση των στόχων και των σκοπών της σχολικής μονάδας (Πουλής, 1999; Χατζημιχαλίδου, 2019).

Ο Σύλλογος Διδασκόντων και η ελληνική παιδαγωγική πραγματικότητα

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αποδίδεται στις συμμετοχικές προσπάθειες τους και όχι στις ατομικές (Utley, Basile & Rhodes, 2003). Υποστηρίζεται ότι η συνεργασία και η αμοιβαία βοήθεια μεταξύ τους βελτιώνουν την ποιότητα

των διδακτικών και μαθησιακών περιβαλλόντων και παρέχουν καλύτερες ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Στην πράξη όμως είναι συχνό το φαινόμενο, τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων να στερούνται αμοιβαίας εμπιστοσύνης και να παρουσιάζεται ασάφεια ως προς τα καθήκοντά τους. Σύμφωνα με αντίστοιχη έρευνα (Muthengi, 2015), η απειρία στη διαχείριση σχολικών μονάδων και σχολικών θεμάτων, επηρεάζει τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, δυσχεραίνοντάς τα να αποκτήσουν δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις.

Η εκπαιδευτική κουλτούρα του συλλόγου διδασκόντων

Η αποτελεσματικότητα του Συλλόγου Διδασκόντων εξαρτάται και από την κουλτούρα. Σύμφωνα με τους Fullan & Hargreaves (1991 οπ. αναφ. στο Θεριανός, 2006), η εκπαιδευτική κουλτούρα μπορεί να αφορά την επονομαζόμενη κι ως κουλτούρα του ατομικισμού, της τεχνικής συνεργασίας, τη συνεργατική κουλτούρα, την κουλτούρα του διαμερισμού και του «μετακινούμενου μωσαϊκού». Μια κουλτούρα που προωθεί τον ατομικισμό, οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε μια αυτόνομη και αποκομμένη εργασία, μακριά από τους συναδέλφους του. Η τάξη του είναι το «κάστρο» του και δεν μοιράζεται τις εμπειρίες του με τους συναδέλφους. Στην τεχνική συνεργασία, οι εκπαιδευτικοί με διοικητικές εντολές άνωθεν, συνεργάζονται μεταξύ τους, προς την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου. Στις περιπτώσεις αυτές της τεχνικής συνεργασίας, η συνεργασία δύσκολα μετατρέπεται σε γνήσια, επειδή αξιολογείται από τις ίδιες τις εκπαιδευτικές αρχές που προκάλεσαν την τεχνητή συνεργασία. Το πλαίσιο όπου ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με τους συναδέλφους του, πραγματοποιείται με τη συνεργατική κουλτούρα. Μέσω αυτής, επιλύονται ευκολότερα τα πολυποίκιλα προβλήματα της σχολικής μονάδας. Η τεχνική αυτή είναι προωθητική του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολείου, προάγοντας αφενός την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και αφετέρου την αλλαγή του σχολείου. Σε ό,τι αφορά την κουλτούρα του διαμερισμού (balkanization), στη σχολική μονάδα, οι ομάδες των εκπαιδευτικών αναπτύσσουν γνήσιες συνεργατικές σχέσεις, αλλά αυτές δεν διατρέχουν το σύνολο του Συλλόγου διδασκόντων. Τέλος, στην κουλτούρα «μετακινούμενο μωσαϊκό», όπου αποτελεί μια μεταφορική έκφραση, η κουλτούρα του σχολείου αλλάζει, σε περιόδους αλλαγής του σχολείου (Κρεβετζάκη, 2019)

Η κουλτούρα του ΣΔ, είναι παιδαγωγική και εκπαιδευτική. Ο Σύλλογος Διδασκόντων εργάζεται στα πλαίσια της διδασκαλίας, εστιάζοντας στην ίδια την μάθηση. Δεν αρκεί να διδάσκονται οι γνώσεις που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα για κάθε μάθημα, αλλά να διασφαλίζεται ότι πράγματι οι μαθητές το έμαθαν (Λιακοπούλου, 2017). Η βελτίωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική διδασκαλία σχετίζεται άμεσα με τις διαδικασίες μετάδοσης της γνώσης και ενίσχυσης της ατομικής μάθησης και κατά συνέπεια των μαθητών (Louis, 2006, όπ. αναφ. στο Παπάζογλου & Κουτούζη, 2016).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνονται κατακερματισμένες συνεργατικές κουλτούρες. Από τα ερευνητικά ευρήματα προέκυψε ότι οι δάσκαλοι έχουν περιορισμένη εμπειρία σε συνεργατικές σχέσεις. Αυτές οι εμπειρίες αναφέρονται σε ορισμένες ευνοϊκές συνθήκες, και είναι είτε μεμονωμένες πρωτοβουλίες είτε δημιουργημένες από ειδικές συνθήκες, ωστόσο έχουν κατακερματισμένο ή περιστασιακό χαρακτήρα. Αυτές οι σχέσεις προβληματίζουν για το περιεχόμενο του σχολικού έργου και μπορούν να προκαλέσουν ρήξεις στον κυρίαρχο παιδαγωγικό κώδικα (Bernstein, 2005 οπ. αναφ. στο Κρεβετζάκη, 2019).

Επιπλέον, όταν οι δάσκαλοι αναφέρουν συνεργατικές σχέσεις συνήθως περιγράφουν υποβαθμισμένες επικοινωνιακές πράξεις ή ανεπίσημες μορφές αλληλεπίδρασης σε ανεπίσημα πλαίσια, που δεν εμπλέκονται βαθύτερα στο περιεχόμενο του έργου τους, όπως υποστηρίζει ο Bernstein (1989, 2005 οπ. αναφ. στο Κρεβετζάκη, 2019).

Αδυναμίες που παρουσιάζονται στις συνεδριάσεις του Σ.Δ

Οι συνεδριάσεις των Συλλόγων Διδασκόντων, δύνανται να παρουσιάσουν αδυναμίες, διαθέτουσες συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, που όταν απαλειφθούν μπορούν να οδηγήσουν σε επιτυχία τις συνεδριάσεις αυτές. Η πρώτη αδυναμία, αφορά την ίδια τη σύνθεση του οργάνου. Το πολυμελές της ιδιότητάς του, ενίοτε επιφέρει καθυστερήσεις στη λήψη των αποφάσεων, γεγονός παρακωλυτικό, ιδίως σε περιπτώσεις που απαιτούνται γρήγορες λύσεις. Δίνοντας τον απαραίτητο χρόνο στο Σύλλογο διδασκόντων να συνεδριάσει με άνεση, οδηγείται συνήθως σε ικανοποιητικότερες αποφάσεις (Μελισσάς, 2018).

Ισχυρές προσωπικότητες επιβάλουν συνήθως τις απόψεις τους στα υπόλοιπα μέρη του Συλλόγου με αποτέλεσμα ένα συλλογικό όργανο να παρασυρθεί σε μονομελείς αποφάσεις. Εξισορροπητικό παράγοντα στις ισχυρές προσωπικότητες που επιβάλλουν τις απόψεις τους στο Σύλλογο Διδασκόντων μπορεί να αποτελέσει ο Διευθυντής.

Ένα τρίτο σημείο είναι το πολωτικό κλίμα που δημιουργείται μερικές φορές στις συνεδριάσεις. Η πόλωση αυτή είναι απότοκο των προκαταλήψεων ή των εμμονών κάποιων μελών του. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις αυτές όταν παρατηρούνται μέσα στη σύνθεση του οργάνου οδηγούν συνήθως είτε σε συντηρητικές, είτε σε ριψοκίνδυνες αποφάσεις αφού η πόλωση που δημιουργείται δεν επιτρέπει νηφάλιες και ισορροπημένες αποφάσεις. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας που προεδρεύει του συλλόγου οφείλει να εξετάσει τα αίτια της πόλωσης. Τα αίτια αυτά προέρχονται συνήθως από τα διαφορετικά συμφέροντα που υποκινούν τα μέλη του συλλόγου, τους διαφορετικούς στόχους και το σύστημα αξιών κάθε μέλους.

Ένας ακόμη πολύ σημαντικός παράγοντας αδυναμίας, είναι η επονομαζόμενη κατανομή ευθυνών, δεδομένου ότι το όργανο είναι καθαρά συλλογικό. Η συλλογικότητα του Συλλόγου Διδασκόντων οδηγεί συχνά σε διάχυση ευθυνών, προκυπτώντων από την υλοποίηση των αποφάσεων του.

Εξαιτίας των αναφερομένων αδυναμιών, οι συνεδριάσεις δεν επιτυγχάνουν πλήρως τους στόχους τους, με τους εκπαιδευτικούς να μην συνεργάζονται σε επίπεδα επιθυμητά.

Συμπεράσματα

Η σχολική μονάδα επηρεάζεται από το Σύλλογο Διδασκόντων, που με τη σειρά του επηρεάζεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Η συμπεριφορά των μελών του είναι σε συνάφεια με τα τεκταινόμενα στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και με αυτά στην κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί, λειτουργούν σε τρία επίπεδα, προσωπικό, διαπροσωπικό και κοινωνικό, μέσα σε δυναμικά συστήματα, λαμβάνοντας υπόψη ότι κάθε σχολείο είναι ένα σύστημα με συγκεκριμένους σκοπούς και ιδεώδη, μέσα σε αυτό υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των υποσυστημάτων του, ενώ ταυτόχρονα το ίδιο αποτελεί μέρος υπερσυστημάτων των οποίων οι απόψεις πρέπει να γίνουν σεβαστές (Τζήκα, 2017).

Ο ΣΔ αποτελεί υποσύστημα σύνθετων κοινωνικών συστημάτων και η συμμετοχική διοίκηση πρέπει να αποτελεί συστημική μέθοδο συλλογής και αξιοποίησης των κατάλληλων πληροφοριών, πριν προβεί σε λήψη αποφάσεων (Σαΐτης, 2005).

Η λήψη αποφάσεων προωθεί τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων, μέσα από τις διαδικασίες του συμμετοχικού μοντέλου. Τα ενδιαφερόμενα μέρη είναι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευόμενοι και το μη διδακτικό προσωπικό. Είναι όλοι εκείνοι οι άνθρωποι που έχουν έννομο συμφέρον για τη συνέχιση της αποτελεσματικότητας και της επιτυχίας του σχολικού οργανισμού (Mokoena, 2012). Ως θεσμοθετημένο συλλογικό όργανο λήψης αποφάσεων στη Σχολική μονάδα, ο Σύλλογος Διδασκόντων δρα μέσα σ' ένα πολύ-παραγοντικό περιβάλλον, στο οποίο καλείται όχι μόνον να λάβει τις αποφάσεις αυτές, αλλά και να τις εκτελέσει, επηρεασμένος υπό το πρίσμα πέντε καθοριστικών παραγόντων (μέγεθος ΣΔ, ποιοτικά γνωρίσματα ΣΔ, συνεκτικότητα ΣΔ, συνοχή των μελών, ηγεσία, κλίμα) σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2003). Το κλίμα δίδεται με την έννοια των αξιών, των διαθέσεων, των νοοτροπιών, των προσδοκιών και των αντιλήψεων της ομάδας (Ανδριάς, 2006; Μελισσάς, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί δε μοιράζονται την ευθύνη και την εξουσία με τον διευθυντή, μολονότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών δε θεωρείται ως απειλή για την εξουσία του διευθυντή.

Οι εκπαιδευτικοί απορροφημένοι από το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό μοντέλο, δεν πα-
ρακινούνται για να δράσουν ενεργά στις σχολικές μονάδες.

Η συλλογικότητα του οργάνου (Συλλόγου Διδασκόντων) ισχυροποιείται με την ομοφωνία των αποφάσεων. Ο Σύλλογος Διδασκόντων καλείται να διαμορφώσει «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική, καινοτομώντας, με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Οι συγκρούσεις στο σχολείο, φέρουν στην επιφάνεια θέματα και ζητήματα, τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει ο Σύλλογος Διδασκόντων. Εάν τα προβλήματα αντιμετωπιστούν και επιλυθούν, η σύγκρουση αποκτά θεραπευτικό χαρακτήρα, ωθώντας τους συντελεστές της σχολικής μονάδας να ασκήσουν απερίσπαστοι το έργο τους (Γρηγοροπούλου, 2012). Οι συνεδριάσεις των Συλλόγων Διδασκόντων, σύμφωνα με τον Καμπουρίδη (2012), δύνανται να παρουσιάσουν αδυναμίες, διαθέτουσες συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, που όταν απαλειφθούν μπορούν να οδηγήσουν σε επιτυχία τις συνεδριάσεις αυτές. Σημαντική αδυναμία, είναι η ίδια η σύνθεση του οργάνου. Το πολυμελές της ιδιότητάς του, ενίοτε επιφέρει καθυστερήσεις στη λήψη των αποφάσεων, γεγονός παρακωλυτικό, ιδίως σε περιπτώσεις που απαιτούνται γρήγορες λύσεις. Δίνοντας τον απαραίτητο χρόνο στο Σύλλογο διδασκόντων να συνεδριάσει με άνεση, οδηγείται συνήθως σε ικανοποιητικότερες αποφάσεις (Μελισσάς, 2018).

Όταν η κατανομή εργασιών δεν είναι δίκαιη, οδηγεί σε αναπόφευκτη σύγκρουση (Μαυραντζά, 2011). Αντικείμενο διενέξεων είναι και η ελλιπής στελέχωση των σχολικών μονάδων (π.χ.: έλλειψη γραμματέων), εξαιτίας της κατανομής και ανάθεσης εξω-διδασκικών εργασιών στο διδακτικό προσωπικό.. Ωστόσο, το σύστημα χαρακτηρίζεται από ακαμψία στις αλλαγές και η επαγγελματική εξέλιξη είναι εξαρτώμενη από τις προσωπικές ανάγκες, τις ανησυχίες και τα εσωτερικά κίνητρα των ατόμων συνδεδεμένα με μια νοοτροπία «δημοσίου υπαλλήλου-υπηρέτη», η οποία σχετίζεται με χαμηλά επίπεδα καινοτομίας και δημιουργικότητας (Chalkiadaki, 2018).

Αναφορικά με την στενή συνεργασία του διευθυντή για την υλοποίηση των παιδαγωγικών αποφάσεων, είναι σημαντικοί παράγοντες η έκφραση των απόψεων πριν τη λήψη αποφάσεων, το άνοιγμα των εκπαιδευτικών σε διαφορετικές προσεγγίσεις, η επίλυση ζητημάτων σε συνεργασία με τη σχολική ηγεσία και η αναζήτηση κοινών πρακτικών. Τέλος, σύμφωνα με τον Κότिका (2019) το φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Chatzimichailidou, A. (2019). I Syllogiki dioikisi kai i diadikasia lipsis apofaseon stis scholikes monades tis Protovathmias Ekpaidefsis. Diplomatiki ergasia. Panepistimio Peloponnissou.
- Chatzipanagiotou, P. (2001). I Dioikisi Tou Scholeiou Symmetochi Ton Ekpaideftikon Sti Didaskalia Lipsis Apofaseon. Didaktoriki Diatrivi Thessaloniki.
- Chalkiadaki, A. (2019). The predisposition of school culture towards change in public primary education in Greece. *Education 3-13*, 47(4), 410-425.
- Dimitropoulos, E. (2003). Apofaseis-lipsi apofaseon. Diepistimoniki prosengisi sti theoria kai praxi: Eisagogi stin psychologia ton apofaseon. Athina: Ekdoseis Grigori.

- Grigoropoulou, S. (2012). I epikoinonia os paragontas apotelesmatikotitas sti scholiki monada: O rolos tou Diefthynti kai tou syllogou didaskonton. Diplomatiki ergasia. Patra: EAP.
- Kampouridis, G. (2012). Organosi kai dioikisi scholikon monadon. Ekdoseis Klei-darithmos.
- Kotikas, A. (2019). I axiopoiisi tis symmetochikis dioikisis sti lipsi apofaseon se scholeia defterovathmias ekpaidefsis Dytikis Thessalonikis. Diplomatiki ergasia. Panepistimio Makedonias.
- Kotinopoulou, M. (2015). Graptoi kai Agrafoi nomoi sti leitourgia ton Syllogon Didaskonton Dimotikis Ekpaidefsis tis Protovathmias. Diplomatiki ergasia. Panepistimio Peloponissou.
- Koutouzis, M. (2008). I ekpaideftiki monada os organismos. Sto Athanasoula-Reppa, A., Koutouzis, M., Mavrogiorgos G., Nitsopoulos, V., & Chalkiotis, D. (2008). Dioikisi ekpaideftikon monadon (tomos A', sel 27 – 48). Patra : E.A.P.
- Krevetzi, E. (2019). Dierevnisi tis Symvolis tou Syllogou Didaskonton stin Diamorfosi tis Koultouras tou Organismou, mesa apo ton Didaktiko kai Paidagogiko tou Rolo, stin Defterovathmia Ekpaidefsi. Diplomatiki ergasia. Patra: EAP.
- Melissas, M. (2018). Oi Apopseis ton Ekpaideftikon tis Defterovathmias Ekpaidefsis gia to rolo tou Syllogou Didaskonton stin Ekpaideftiki, Paidagogiki kai Dioikitiki Kathodigisi tou Scholeiou. Diplomatiki ergasia. Patra: EAP.
- Mokoena, S. (2012). Effective Participative Management: Does It Affect Trust Levels of Stakeholders in Schools?. *Journal of Social Sciences*, 30(1), 43-53.
- Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2016). Antilipseis ton ekpaideftikon gia ton rolo tou diefthynti sto metaschimatismo tou scholeiou se organismo mathisis. Anakoinosi sto 1o Panellinio Synedrio Technologias, Oikonomias kai Dioikisis. Tripoli.
- Papakonstantinou, G. (2012). Epikaires Epistimonikes Paremvaseis. Kratos - Apoken-trosi - Aftoteleia: Skopoumenes allages. *Nea Paideia*, 141, 25-50.
- Poulis, P. (2001). Ekpaideftiko dikaio kai thesmoi. Athina: Sakkoulas.
- Saitis, Ch. (2001). I leitourgia tou scholeiou mesa apo tis apofaseis tou syllogou didaskonton (erevnitiki meleti). Athina: Atrapos
- Saitis, Ch. (2005). Organosi k Dioikisi tis Ekpaidefsis. Athina: Aftoekdosi.

- Terezaki, Ch. (2012, Noemvrios). Dimokratiki - Symmetochiki & Kritiki Lipsi apofasis ston Ekpaideftiko Organismo. Project 100. Anakoinosi sto 8o Panellinio Synedrio tis Paidagogikis Etaireias Ellados (PEE): Elliniki Paidagogiki kai Ekpaideftiki Erevna. Ioannina.
- Tzika, P. (2017). I lipsi kai efarmogi apofaseon sto syllogo didaskonton. Diplomatiki ergasia. Panepistimio Aigaiou.
- Tsagkaraki, M. (2019). I scholiki monada os organismos mathisis kai o rolos tis Igesias kai tou Syllogou Didaskonton: Antilipseis Ekpaideftikon Defterovathmias Ekpaidefsis. Diplomatiki ergasia. Patra: EAP.
- Utley, B. L., Basile, C. G., & Rhodes, L. K. (2003). Walking in two worlds: master teachers serving as site coordinators in partner schools. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 515-528.

Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης σε μεταδευτεροβάθμιους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Εξετάζοντας την περίπτωση των εκπαιδευτών σε Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.Ι.Ε.Κ) και την εφαρμογή λειτουργιών της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού.

*Χρίστος Τσαντάκης, PhD, MBA, M.Sc., Διοίκηση της εκπαίδευσης και Ηγεσία,
Διδάσκων Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*

Περίληψη

Το επιστημονικό πεδίο της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης εμπεριέχει, προσαρμόζει, διαφοροποιεί, δέχεται ή απορρίπτει έννοιες και λειτουργίες της διοικητικής επιστήμης ενώ το περιεχόμενό της εξειδικεύεται έχοντας πεδίο εφαρμογής αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και όχι οποιαδήποτε άλλη μορφή οργανισμού. Η δε εφαρμογή της οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται σε μια μόνο βαθμίδα εκπαίδευσης όπως πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια, αλλά αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς όπως και την εκπαίδευση γενικότερα. Στο πλαίσιο αυτό, από τη σκοπιά της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, παρουσιάζουμε συνοπτικά τον θεσμό των ΔΙΕΚ (Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης) ως μεταδευτεροβάθμιους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ενώ εξετάζουμε την εφαρμογή λειτουργιών της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση ως προς τους εκπαιδευτές που απασχολούνται στα ΔΙΕΚ. Με γνώμονα λειτουργίες διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού εξετάζουμε την περίπτωση των εκπαιδευτών στα ΔΙΕΚ, και συγκεκριμένα την πιθανή εφαρμογή αλλά και τον τρόπο εφαρμογής λειτουργιών της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού όπως είναι η προσέλκυση υποψηφίων εκπαιδευτών, η αξιολόγηση και η επιλογή αυτών, η εκπαίδευση / ανάπτυξη τους και η αξιολόγησή τους ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.

Λέξεις-Κλειδιά: οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, μανάτζμεντ της εκπαίδευσης, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, ΔΙΕΚ, εκπαιδευτές ΔΙΕΚ.

Educational management in post-secondary educational organizations. Examining the case of instructors in Public Institutions of Professional Training (D.I.E.K) and the implementation of Human Resource Management functions.

*Christos Tsantakis, PhD, MBA, M.Sc., Management in education and Leadership,
Scientific Collaborator University of Western Macedonia*

Abstract

The scientific field of management in education includes, adapts, differentiates, accepts or rejects concepts and functions of management, while its content is specialized, with the field of application being exclusively educational organizations and not any other type of organization. Management in education is not limited to a single level of education such as primary, secondary or University education, but concerns all educational

organizations and education in general. In this context, from the perspective of management in education, we briefly present the Public Institutes of Professional Training (D.I.E.K) as post-secondary educational organizations, while we examine the application of human resource management functions in education with regard to the instructors employed in the Public Institutes of Professional Training. Based on the human resource management functions in education and the instructors of DIEKs, we examine the possible implementation and the way of implementing human resource management functions, such as the attracting of candidate instructors, their evaluation and recruitment, their training / development and their evaluation in terms of their educational work.

Key-Words: management in education, human resource management in education, human resource management, DIEK, DIEK instructors.

Εισαγωγή

Η σημαντικότητα του επιστημονικού πεδίου της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, έγκειται στο ότι το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο επιδιώκει την αναζήτηση και εξεύρεση τρόπων, μεθόδων και στρατηγικών, η εφαρμογή των οποίων δύναται να οδηγήσει έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, ανεξάρτητα τη βαθμίδα του ή το μέγεθός του σε ανθρώπινου δυναμικού, στην επίτευξη των στόχων του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Σαϊτής, 2005). Η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης ή πιο απλά το μάνατζμεντ στην εκπαίδευση, δύναται να συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού, μέσω της εφαρμογής διοικητικών λειτουργιών διαμορφώνοντας τις κατάλληλες συνθήκες ώστε το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο να χαρακτηρίζεται από υψηλή αποτελεσματικότητα (Bush, 2008· Κατσαρός, 2008). Βασικές διοικητικές λειτουργίες είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο έλεγχος ενώ επιπρόσθετα, υπάρχουν και αυτές οι διοικητικές λειτουργίες που είτε εμπεριέχονται στις παραπάνω, είτε αλληλοεπιδρούν με αυτές και εφαρμόζονται παράλληλα (Griffin, 2015· Koontz & Weihrich, 2010· Robbins & Coulter, 2012). Ενδεικτικά αναφέρονται οι διοικητικές λειτουργίες της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, της ηγεσίας, της λήψης αποφάσεων, της επικοινωνίας (Daft & Marcic, 2017· Griffin, 2015).

Η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς αποτελεί μια εκ των λειτουργιών της διοίκησης της εκπαίδευσης και όπως γίνεται εύκολα κατανοητό, το «κέντρο» σε αυτή τη διοικητική λειτουργία είναι τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού τα οποία αλληλοεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με τον εκπαιδευτικό οργανισμό στο σύνολό του (Hoy & Miskel, 2007· Price, 2011). Η διοικητική λειτουργία της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού βρίσκει εφαρμογή σε όλους αυτούς που έρχονται σε αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό οργανισμό η δε εφαρμογή της πραγματοποιείται από τον διοικητικά ή τους διοικητικά υπεύθυνους όπως Διευθυντή, Υποδιευθυντή, προϊστάμενο (Hoy & Miskel, 2007· Κατσαρός, 2008· Σαϊτής, 2005). Στη περίπτωση των ΔΙΕΚ, σε καθένα από αυτά, διοικητικά υπεύθυνοι είναι ο εκάστοτε Διευθυντής και Υποδιευθυντής και κατ' επέκταση είναι αυτοί οι οποίοι ασκούν διοίκηση ενώ

και η διοικητική λειτουργία της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί μέρος του διοικητικού τους έργου (ν. 4763/2020, ΦΕΚ Α 254/21-12-2020).

Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.Ι.Ε.Κ)

Καθώς εξετάζουμε την περίπτωση των εκπαιδευτών ΔΙΕΚ, είναι απαραίτητο να αναφερθούμε στα βασικότερα στοιχεία τα οποία αφορούν την διοίκηση και την λειτουργία των ΔΙΕΚ. Τα ΔΙΕΚ ιδρύονται στην Ελλάδα το 1992 και σκοπός τους είναι να παρέχουν επαγγελματική κατάρτιση σε ενήλικες οι οποίοι είναι τουλάχιστον απόφοιτοι Λυκείου (ν. 2009/1992, ΦΕΚ 18/Α/14-2-1992). Ενώ αρχικά, σύμφωνα με το άρθρο 4 του παραπάνω νόμου, ορίζεται ότι πειραματικά ξεκινούν από την 1η Σεπτεμβρίου 1992 την λειτουργία τους μέχρι 15 ΔΙΕΚ στη χώρα, τα ΔΙΕΚ αναπτύσσονται και αυξάνονται σε αριθμό. Σήμερα (χειμερινό εξάμηνο 2022Β'), λειτουργούν σε όλη τη χώρα 127 ΔΙΕΚ του Υ.ΠΑΙ.Θ. (<https://michanografiko-diek.it.minedu.gov.gr/index.php/site/contact>).

Τα Διοικητικά όργανα του ΔΙΕΚ

Τα διοικητικά όργανα του ΔΙΕΚ αποτελούν ο Διευθυντής και ο Υποδιευθυντής, οι οποίοι δεν ασκούν διδακτικό έργο στο ΔΙΕΚ που υπηρετούν αλλά μόνο διοικητικό (ν. 4763/2020, ΦΕΚ Α 254/21-12-2020). Για την επιλογή και την τοποθέτηση των Διευθυντών και Υποδιευθυντών αναρτώνται ηλεκτρονικά (<http://www.gsae.edu.gr/el/>) σχετικές προκηρύξεις από την Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης Δια Βίου Μάθησης & Νεολαίας (Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ.&Ν) στην οποία υπάγονται διοικητικά όλα τα ΔΙΕΚ. Στις προκηρύξεις αυτές αναφέρονται οι προϋποθέσεις άλλα και η μοριοδότηση τόσο των τυπικών προσόντων (διδασκτορικό, μεταπτυχιακό, ξένες γλώσσες, γνώση Η/Υ κ.ά.) αλλά και η εμπειρία των υποψηφίων τόσο διοικητική όσο και διδακτική. Στη συνέχεια καταρτίζεται αξιολογικός πίνακας, καλούνται οι υποψήφιοι για συνέντευξη από επιτροπή αξιολόγησης και μετά το πέρας των συνεντεύξεων, καταρτίζεται ο τελικός αξιολογικός πίνακας. Μετά την ανάρτηση του τελικού αξιολογικού πίνακα, με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Διευθυντές και Υποδιευθυντές τοποθετούνται με απόσπαση και τριετή θητεία στα ΔΙΕΚ σύμφωνα με την επιλογή τους και την συνολική αξιολόγησή τους από την όλη διαδικασία (ν. 4763/2020, ΦΕΚ Α 254/21-12-2020).

Αξίζει να αναφερθεί ότι δικαίωμα συμμετοχής στη διαδικασία επιλογής και αξιολόγησης για την πλήρωση θέσεων Διευθυντών και Υποδιευθυντών ΔΙΕΚ έχουν μόνιμοι εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης ή μόνιμοι εκπαιδευτικοί της Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ.&Ν. (ν. 4763/2020, ΦΕΚ Α 254/21-12-2020) ενώ στη περίπτωση όπου σε ένα ΔΙΕΚ φοιτούν περισσότεροι από 180 καταρτιζόμενοι τότε δύναται να υπηρετεί και δεύτερος Υποδιευθυντής (ν. 4763/2020, ΦΕΚ Α 254/21-12-2020).

Η εγγραφή σπουδαστών στα ΔΙΕΚ

Για την εγγραφή στα ΔΙΕΚ δεν υπάρχει ανώτατο όριο ηλικίας, μοναδική προϋπόθεση

είναι ο υποψήφιος ο οποίος επιθυμεί να εγγραφεί σε ΔΙΕΚ να έχει ολοκληρώσει την μη υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευσης, δηλαδή αυτή των Γενικών Λυκείων (ΓΕ.Λ.) ή των ΕΠΑ.Λ. ή να είναι κάτοχος ισότιμου τίτλου (ν. 4763/2020, ΦΕΚ Α 254/21-12-2020). Για κάθε νέα εγγραφή σε ειδικότητα στα ΔΙΕΚ, αυτή πραγματοποιείται εντός του Σεπτεμβρίου του εκάστοτε έτους κατάρτισης και η εξασφάλιση της θέσης σπουδαστή σε ΔΙΕΚ μπορεί να γίνει είτε μέσω των πανελληνίων εξετάσεων για τους μαθητές που συμμετέχουν σε αυτές, είτε μέσω ηλεκτρονικής αίτησης για όλους τους υποψήφιους όπως αυτοί οι οποίοι δεν συμμετείχαν στις πανελλήνιες εξετάσεις. Οι προσφερόμενες ειδικότητες (εκτός μηχανογραφικού) ανακοινώνονται μετά τα αποτελέσματα των πανελληνίων εξετάσεων ενώ όλοι οι υποψήφιοι σπουδαστές μπορούν να δηλώσουν την περίοδο Σεπτεμβρίου μέσω ηλεκτρονικής αίτησης το / τα ΔΙΕΚ επιλογής τους, την / τις ειδικότητες για τις οποίες ενδιαφέρονται σε αυτά, ενώ διαθέσιμες προς επιλογή ειδικότητες είναι και αυτές που ήταν εντός μηχανογραφικού. Η σχετική ιστοσελίδα του Υ.ΠΑΙ.Θ. μέσω της οποίας γίνεται η ηλεκτρονική δήλωση για εγγραφή στα ΔΙΕΚ και ενεργοποιείται τον Σεπτέμβριο κάθε έτους κατάρτισης έχει τον τίτλο «Σύστημα Επιλογής Υποψηφίων Καταρτιζομένων σε Δ.Ι.Ε.Κ.» (<https://diek.it.minedu.gov.gr>).

Αξίζει να αναφερθεί ότι ανάμεσα σε ΔΙΕΚ που εδρεύουν σε διαφορετικές ή κοινές γεωγραφικές περιφέρειες ανά την Ελλάδα, μπορεί οι προσφερόμενες ειδικότητες να είναι κοινές, αλλά μπορεί να προσφέρονται και διαφορετικές ειδικότητες σε κάθε ΔΙΕΚ. Έτσι, συχνά οι ίδιες ειδικότητες προσφέρονται από διαφορετικά ΔΙΕΚ οπότε και ο υποψήφιος ο οποίος επιθυμεί να παρακολουθήσει μια συγκεκριμένη ειδικότητα έχει τη δυνατότητα επιλογής ΔΙΕΚ που εδρεύει στην περιοχή της επιλογής του.

Διοίκηση της εκπαίδευσης και Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού στα ΔΙΕΚ

Όπως ήδη αναφέρθηκε, διοίκηση στα ΔΙΕΚ ασκούν ο Διευθυντής και ο Υποδιευθυντής, ενώ καθένας διαθέτει τις δικές του υποχρεώσεις, ευθύνες και αρμοδιότητες σύμφωνα με τον ισχύοντα κανονισμό λειτουργίας των ΔΙΕΚ (Κ5/160259/2021, ΦΕΚ 5837/Β/15-12-2021). Είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι, παρόλο που ο Διευθυντής και ο Υποδιευθυντής είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης, ασκούν μόνο διοικητικά καθήκοντα στο ΔΙΕΚ και όχι διδακτικά. Αυτό τονίζεται καθώς σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης όπως πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, Διευθυντές και Υποδιευθυντές, εκτός από τα διοικητικά τους καθήκοντα διαθέτουν και διδακτικά καθήκοντα στις εκπαιδευτικές μονάδες που υπηρετούν. Επομένως, στο πλαίσιο του διοικητικού τους έργου, τα διοικητικά όργανα του ΔΙΕΚ (Διευθυντής και Υποδιευθυντής) είναι υπεύθυνοι για τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού του ΔΙΕΚ και στη προκύπτουσα περίπτωση και για τους εκπαιδευτές ειδικοτήτων που λειτουργούν στο ΔΙΕΚ αρμοδιότητάς τους.

Παρακάτω αναλύονται λειτουργίες της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση και ο τρόπος εφαρμογής τους σε εκπαιδευτές ΔΙΕΚ. Συγκεκριμένα, εξετάζονται ως προς την εφαρμογή τους λειτουργίες της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού (Mondy & Martocchio, 2018· Χυτήρης, 2013):

- Προσέλκυση υποψήφιων εκπαιδευτών ΔΙΕΚ
- Αξιολόγηση και επιλογή εκπαιδευτών ΔΙΕΚ
- Περιοδικότητα απασχόλησης εκπαιδευτών ΔΙΕΚ
- Εκπαίδευση / ανάπτυξη εκπαιδευτών ΔΙΕΚ
- Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου εκπαιδευτών ΔΙΕΚ

Προσέλκυση υποψήφιων εκπαιδευτών ΔΙΕΚ

Στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού όπως αναφέρεται βιβλιογραφικά, υπάρχουν διάφοροι μέθοδοι προσέλκυσης υποψηφίων, ενώ χαρακτηριστική είναι η λειτουργία της ανάλυσης της προσφερόμενης θέσης εργασίας, την περιγραφή δηλαδή της θέσης εργασίας από τον οργανισμό, επιδιώκοντας την προσέλκυση των κατάλληλων υποψηφίων (Mondy & Martocchio, 2018· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Στη περίπτωση των ΔΙΕΚ η προσέλκυση των υποψήφιων εκπαιδευτών προκύπτει μέσω ανακοίνωσης στην επίσημη ιστοσελίδα της Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ.&Ν (<http://www.gsae.edu.gr/el/>) αλλά και την αναδημοσίευση αυτής από σχετικούς με την εκπαίδευση ιστότοπους, σχετικά με την δυνατότητα αιτήσεων που σχετίζονται με την απασχόληση εκπαιδευτών στα ΔΙΕΚ για το ερχόμενο κάθε φορά εξάμηνο πριν την έναρξη του εξαμήνου.

Οι πηγές προσέλκυσης υποψήφιων για την κάλυψη μιας θέσης μπορεί να είναι εσωτερικές, να προέρχονται δηλαδή από τον ίδιο τον οργανισμό, ή να είναι εξωτερικές να προέρχονται δηλαδή υποψήφιοι εκτός του οργανισμού (Boxall & Purcell, 2011· Bratton & Gold, 2012). Στη περίπτωση των εκπαιδευτών ΔΙΕΚ, καθώς πρόκειται για ωρομίσθιους εκπαιδευτές με σύμβαση έργου διάρκειας ενός εξαμήνου κάθε φορά, θεωρούμε ότι αυτοί που ήδη έχουν εργαστεί ως εκπαιδευτές σε κάποιο ΔΙΕΚ και επαναπροσλαμβάνονται για νέο εξάμηνο προέρχονται από εσωτερική πηγή, μιας και γνώριζαν για την προκήρυξη θέσεων και την διαδικασία που ακολουθείται για την κάλυψη των θέσεων αυτών. Ενώ αντίθετα, από εξωτερική πηγή θεωρούνται οι υποψήφιοι εκπαιδευτές οι οποίοι για πρώτη φορά καταθέτουν αίτηση για εκπαιδευτές ΔΙΕΚ.

Αξιολόγηση και επιλογή εκπαιδευτών ΔΙΕΚ

Μέσω της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, για την αξιολόγηση και την επιλογή των υποψηφίων ενός οργανισμού ή/και εκπαιδευτικού οργανισμού, μπορούν να εφαρμοστούν διαφορετικές μέθοδοι ή και συνδυασμός αυτών όπως είναι το βιογραφικό, η συνέντευξη, η συστατική επιστολή, ο φάκελος υποψηφιότητας κ.ά. (Bratton & Gold, 2012· Mathis et al., 2013· Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Στη περίπτωση των ΔΙΕΚ κάθε υποψήφιος εκπαιδευτής ΔΙΕΚ οφείλει να εγγραφεί ηλεκτρονικά (<https://mitrooiek.minedu.gov.gr/>) στο «Μητρώο Εκπαιδευτών Επαγγελματικής Κατάρτισης των Ι.Ε.Κ» (4692/2020, ΦΕΚ Α 111/12-6-2020). Με την εγγραφή του σε αυτό το μητρώο και την ανάρτηση ηλεκτρονικού φακέλου υποψηφιότητας με τα τυπικά και άλλα αποδεδειγμένα προσόντα τα οποία διαθέτει, συμμετέχει στην διαδικασία αξιολόγησης και επιλογής εκπαιδευτών ΔΙΕΚ υποβάλλοντας παράλληλα ηλεκτρονικά μέσω

του μητρώου την σχετική αίτηση.

Η αξιολόγηση και οι αιτήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτών ΔΙΕΚ αφορούν ένα εξάμηνο κάθε φορά, ενώ εκπαιδευτής ο οποίος έχει εγγραφεί στο μητρώο μπορεί να ανανεώσει τον φάκελό του (προσθέτοντας ή αφαιρώντας αποδεικτικά έγγραφα) σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους. Από τη Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ.&Ν ανακοινώνονται οι σχετικές ημερομηνίες που μπορεί να ανανεώσει ο υποψήφιος τον φάκελο υποψηφιότητάς του, καθώς δεν παραμένει συνεχώς το μητρώο «ανοιχτό» - προσβάσιμο. Ο ήδη εγγεγραμμένος στο μητρώο, στην κάθε περίοδο αιτήσεων που πραγματοποιείται για εκπαιδευτές ΔΙΕΚ, εισέρχεται με τους κωδικούς του στο μητρώο και συμπληρώνει ηλεκτρονική αίτηση χωρίς κάθε φορά να απαιτείται εκ νέου η ανάρτηση του φακέλου υποψηφιότητάς του.

Η αξιολόγηση των αιτήσεων και η σχετική μοριοδότηση του κάθε εκπαιδευτή πραγματοποιείται διοικητικά σε κεντρικό επίπεδο (Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ.&Ν) από ανεξάρτητους αξιολογητές υπεύθυνους του μητρώου (ν. 3879/2010, ΦΕΚ Α 163/21-9-2010). Ο τελικός αξιολογικός πίνακας προωθείται στα κατά τόπους ΔΙΕΚ και η ανάθεση των μαθημάτων πραγματοποιείται από τον Διευθυντή και τον Υποδιευθυντή του ΔΙΕΚ ακολουθώντας την αξιολογική σειρά των υποψήφιων εκπαιδευτών και σύμφωνα με τους σχετικούς νόμους και τις σχετικές διατάξεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτές στην ηλεκτρονική τους αίτηση για την πλήρωση θέσεων εκπαιδευτών (μέσω του μητρώου), δηλώνουν συγκεκριμένα ΔΙΕΚ, συγκεκριμένες ειδικότητες και μαθήματα που επιθυμούν να αναλάβουν. Έχει προηγηθεί από το κάθε ΔΙΕΚ στην ιστοσελίδα του, η ανάρτηση του προγράμματος για το ερχόμενο εξάμηνο για να μπορούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτές να συμπληρώσουν την σχετική αίτηση – δήλωση μαθημάτων.

Περιοδικότητα απασχόλησης εκπαιδευτών ΔΙΕΚ

Οι εκπαιδευτές ΔΙΕΚ μετά την επιλογή τους υπογράφουν σύμβαση ανάθεσης έργου ως ωρομίσθιοι εκπαιδευτές για ένα κάθε φορά εξάμηνο και η σύμβαση αναφέρει τα μαθήματα και τον αριθμό των ωρών που τους έχουν ανατεθεί. Η διαδικασία επιλογής πραγματοποιείται εκ νέου μέσω του μητρώου εκπαιδευτών ΔΙΕΚ πριν από κάθε εξάμηνο. Ως προς τις αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού η εναλλαγή εκπαιδευτών παρέχει ευελιξία στη διοίκηση του ΔΙΕΚ καθώς οι ειδικότητες αφενός δεν είναι πάντα οι ίδιες, οπότε δεν είναι ίδια και τα σχετικά μαθήματα που απαιτούν εκπαιδευτές ανάλογης ειδικότητας, αφετέρου το μητρώο είναι διαθέσιμο σε διαφορετικές χρονικές περιόδους κατά τη διάρκεια του έτους κατάρτισης ώστε και νέοι υποψήφιοι εκπαιδευτές διαφορετικών ειδικοτήτων να έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν στη διαδικασία επιλογής εκπαιδευτών ΔΙΕΚ.

Εκπαίδευση / ανάπτυξη εκπαιδευτών ΔΙΕΚ

Μια εξίσου σημαντική λειτουργία της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού ως προς τις προηγούμενες, αποτελεί και η εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού με στόχο την

ανάπτυξή του στις θέσεις εργασίας τους και κατ' επέκταση στη βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών που προσφέρονται σε έναν οργανισμό (Callender, 2009· Dessler, 2015· Χατζηπαντελή, 1999). Στη περίπτωση των εκπαιδευτών ΔΙΕΚ δεν προβλέπεται κάποια μορφή επιμόρφωσης ή εκπαίδευσης σχετικής με το αντικείμενο που τους έχει ανατεθεί ως εκπαιδευτές στο/στα ΔΙΕΚ που απασχολούνται. Ειδικότερα, σε εκπαιδευτές οι οποίοι απασχολούνται για πρώτη φορά σε ΔΙΕΚ, μια εισαγωγική επιμόρφωση αποκλειστικά για θέματα εκπαιδευτικού περιεχομένου τα οποία θα σχετίζονται με την εκπαίδευση ενηλίκων ή/και την επαγγελματική κατάρτιση θεωρούμε ότι θα μπορούσε να ενισχύσει την αποτελεσματικότητά τους ή να καλύψει τυχόν αδυναμίες τους σε εκπαιδευτικό επίπεδο.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου εκπαιδευτών ΔΙΕΚ

Σε κάθε οργανισμό, η αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού του μπορεί να καθορίσει την μελλοντική του πορεία, καθώς η απόδοση του ανθρώπινου δυναμικού συνδέεται με την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί αρχικά από τον οργανισμό (Bush et al., 2010· Carmichael et al., 2011· Dubrin, 2012). Όπως ορίζεται από την ισχύουσα νομοθεσία υπεύθυνοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτών του ΔΙΕΚ είναι ο Διευθυντής και ο Υποδιευθυντής (Κ5/160259/2021, ΦΕΚ 5837/Β/15-12-2021) ενώ αναφέρεται ότι και οι καταρτιζόμενοι συμμετέχουν στην αξιολόγηση. Ο δε τρόπος αξιολόγησης, όπως ορίζεται, πραγματοποιείται μέσω της συμπλήρωσης σχετικών ερωτηματολογίων τα οποία αναπτύσσονται από τη Διεύθυνση Τεκμηρίωσης και Επικοινωνίας της Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ.&Ν και παρέχονται στα ΔΙΕΚ για το σκοπό αυτό. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτών ορίζεται ότι πραγματοποιείται με την ολοκλήρωση του κάθε εξαμήνου κατάρτισης και αφορά συγκεκριμένους άξονες οι οποίοι είναι:

- Αξιολόγηση του εκπαιδευτή ως προς το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο
- Αξιολόγηση του εκπαιδευτή ως προς τη συνέπεια και τις υποχρεώσεις του
- Αξιολόγηση του εκπαιδευτή ως προς την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων
- Αξιολόγηση του εκπαιδευτή ως προς τη σχέση του με τους καταρτιζόμενους

Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθεί ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτών συνδέεται με την μοριοδότησή τους στο μητρώο και κατά συνέπεια την κατάταξή τους στον αξιολογικό πίνακα σύμφωνα με τον οποίο γίνονται οι αναθέσεις μαθημάτων. Ενώ η μη συνεπής τήρηση των καθηκόντων και των υποχρεώσεων του εκπαιδευτή μπορεί να οδηγήσει στην παύση του εκπαιδευτή από μέλος του μητρώου για ένα έτος κατάρτισης (Κ5/160259/2021, ΦΕΚ 5837/Β/15-12-2021).

Αναλύοντας την αξιολόγηση των εκπαιδευτών ΔΙΕΚ ως λειτουργία της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, είναι απαραίτητο να αναφέρουμε ότι η ισχύουσα νομοθεσία ορίζει όχι μόνο την αξιολόγηση ως έννοια, αλλά και τις επιμέρους παραμέτρους όπως τον τρόπο αξιολόγησης, τους αξιολογητές, τους άξο-

νες αναφοράς, την χαμηλή επίδοση, τον χρόνο αξιολόγησης. Βέβαια, σε πρακτικό επίπεδο, το περιεχόμενο του συγκεκριμένου άρθρου όπως ορίζει ο σε ισχύ κανονισμός των ΔΙΕΚ (Κ5/160259/2021, ΦΕΚ 5837/Β/15-12-2021) δεν έχει ξεκινήσει να εφαρμόζεται, τα τελευταία δύο εξάμηνα (2022 Α΄ & 2022 Β΄) από την ισχύ του νόμου.

Συμπεράσματα

Σε κάθε ΔΙΕΚ της χώρας ο Διευθυντής και ο Υποδιευθυντής αποτελούν τα στελέχη που είναι διοικητικά υπεύθυνοι για τον εκπαιδευτικό οργανισμό και αυτοί οι οποίοι ασκούν διοίκηση. Επομένως, είναι αυτοί οι οποίοι οφείλουν να εφαρμόζουν τις αρχές και τις λειτουργίες της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού κατά το βέλτιστο δυνατό τρόπο ώστε με το έργο τους να συμβάλλουν στην επιτυχία του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο προΐστανται. Οι επιλεγέντες σε κάθε εξάμηνο εκπαιδευτές των ΔΙΕΚ αποτελούν μέρος του ανθρώπινου δυναμικού αυτών των εκπαιδευτικών οργανισμών, επομένως δίνοντας η διοίκηση έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, το κάθε ΔΙΕΚ δύναται να επιτύχει υψηλό επίπεδο κατάρτισης ως αποτέλεσμα της ορθής διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού του από τα διοικητικά του στελέχη.

Σε επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης εξετάζοντας λειτουργίες της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (ΔΙΕΚ) ως προς τους εκπαιδευτές αυτών, παρατηρούμε ότι κάποιες λειτουργίες εφαρμόζονται, κάποιες άλλες όχι ενώ κάποιες από αυτές εφαρμόζονται προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες των ΔΙΕΚ. Αυτό που δύναται να διερευνηθεί είναι η διαφοροποίηση του τρόπου εφαρμογής συγκεκριμένων λειτουργικών της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και πόσο μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα του ανθρώπινου δυναμικού συγκεκριμένα σε αυτές τις εκπαιδευτικές μονάδες. Σε διοικητικό επίπεδο προκύπτει το ερώτημα ποιες ενέργειες των διοικητικών στελεχών των ΔΙΕΚ μπορούν να επιδράσουν θετικά στους εκπαιδευτές των ΔΙΕΚ οδηγώντας σε θετικά αποτελέσματα και την βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Athanasoula-Reppa, A. (2008). *Ekpaideftiki Dioikisi kai Organosiaki Symperifora*. Athina: Ellin.
- Boxall, P., & Purcell, J. (2011). *Strategy and human resource management*. Basingstoke: Palgrave.
- Bratton, J., & Gold, J. (2012). *Human Resource Management: Theory and Practice*. Basingstoke: Palgrave.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. London: Sage Publications.

- Bush, T., Bell, L., & Middlewood, D. (2010). *The principles of educational leadership & management*. London: Sage Publications.
- Callender, G. (2009). *Efficiency and Management*. New York: Routledge.
- Carmichael, J. L., Collins, C., Emsell, P., & Haydon, J. (2011). *Leadership and Management Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Chatzipanteli, P. S. (1999). *Dioikisi Anthropinou Dynamikou*. Athina: Metaichmio.
- Chytiris, L. S. (2013). *Dioikisi Anthropinon Poron*. Athina: Faidimos
- Daft, R. L., & Marcic, D. (2017). *Understanding Management* (10th ed.). Mason, Ohio: South-Western Cengage Learning.
- Dessler, G. (2015). *Dioikisi Anthropinou Dynamikou. Vasikes Ennoies kai Synchrones Taseis*. Athina: Ekdoseis Kritiki.
- Dubrin, A. J. (2012). *Essentials of Management* (9th ed.). Ohio: Cengage Learning.
- Griffin, R. W. (2015). *Fundamentals of Management* (8th ed.). Boston MA: Cengage Learning.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2007). *Educational administration: theory, research and practice* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Koontz, H., & Weihrich, H. (2010). *Essentials of Management* (8th ed.). New York: McGraw Hill.
- Katsaros, I. (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*. Athina: Paidagogiko Institutou.
- Mathis, R. L, Jackson, J. H., & Valentine, S. R. (2013). *Human Resource Management*. Boston MA: Cengage Learning.
- Mondy, R. W., & Martocchio, J. J. (2018). *Diacheirisi Anthropinou Dynamikou*. Thessaloniki: Ekdoseis Tziola.
- Papakonstantinou, G., & Anastasiou, S. (2013). *Arches Diacheirisis Anthropinou Dynamikou. I Dioikisi tou Anthropinou Dynamikou tis Ekpaidefsis*. Athina: Gutenberg.
- Price, A. (2011). *Human Resource Management*. Boston MA: Cengage Learning.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. K. (2012). *Management* (11th ed.). New York: Pearson.

Saitis, C. (2005). *Organosi & Dioikisi tis Ekpaidefsis* (4i ekd.). Athina: Aftoekdosi.

Νόμοι και Διατάξεις

ν. 2009/1992, ΦΕΚ 18/Α/14-2-1992

ν. 3879/2010, ΦΕΚ Α 163/21-9-2010

ν. 4692/2020, ΦΕΚ Α 111/12-6-2020

ν. 4763/2020, ΦΕΚ Α 254/21-12-2020

Κ5/160259/2021, ΦΕΚ 5837/Β/15-12-2021

Ιστοσελίδες

Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.Δ.Β.Μ.&Ν: <http://www.gsae.edu.gr/el/> (τελευταία ανάκτηση: 10-12-2022)

Δ.Ι.Ε.Κ. του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων: <https://michanografiko-diek.it.minedu.gov.gr/index.php/site/contact> (τελευταία ανάκτηση: 10-12-2022)

Μητρώο Εκπαιδευτών Επαγγελματικής Κατάρτισης των Ι.Ε.Κ.: <https://mitrooiek.minedu.gov.gr> (τελευταία ανάκτηση: 10-12-2022)

Σύστημα Επιλογής Υποψηφίων Καταρτιζομένων σε Δ.Ι.Ε.Κ.: <https://diek.it.minedu.gov.gr> (τελευταία ανάκτηση: 10-12-2022).

Συγκρούσεις επαγγελματικών και οικογενειακών ευθυνών στη διοίκηση των γυναικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ελένη Κιούση, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. στις «Επιστήμες της Αγωγής»

Περίληψη

Η εργασία αυτή μελετάει τις επαγγελματικές και οικογενειακές συγκρούσεις που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες λόγω των επιπλέον ευθυνών ανάμεσα στους δύο ρόλους στην ανέλιξή τους ως ηγετικά στελέχη στην εκπαιδευτική διοίκηση. Σκοπός είναι να αναδειχθούν τα εμπόδια μεταξύ των δύο ρόλων, η ασυμβατότητα αλληλεπίδρασης αυτών και οι παράγοντες επιρροής για την ισότιμη διεκδίκηση σε διοικητικές θέσεις στην εκπαίδευση. Επικεντρώνεται στη διερεύνηση ελληνικών και ξένων ερευνών προκειμένου να συμβάλλουν τόσο στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν από τις συγκρούσεις, όσο και στην εξισορρόπηση των ανασταλτικών παραγόντων. Αναφέρονται τα μοντέλα των θεωριών σύγκρουσης και οι παράγοντες που καθορίζουν την υποεκπροσώπηση των γυναικών στην ισότιμη διεκδίκηση καριέρας. Το φαινόμενο αντιμετωπίζεται από διαφορετικές οπτικές που το συνδέουν με προσωπικούς, ψυχολογικούς, κοινωνιολογικούς, πολιτισμικούς και θεσμικούς φραγμούς.

Λέξεις-Κλειδιά: συγκρούσεις επαγγελματικών και οικογενειακών ευθυνών, υποεκπροσώπηση, διοίκηση των γυναικών.

Work-family conflicts in the female management of Primary Education

Eleni Kiouisi, Primary Teacher, M.Ed.

Abstract

This paper studies the work and family conflicts that women face due to the extra responsibilities between the two roles in their development as leadership in educational administration. The aim is to highlight the barriers between the two roles, the incompatibility of their interaction and the factors of influence for the equal claim to administrative positions in education. It focuses on the investigation of Greek and foreign research in order to contribute both to addressing the difficulties arising from the conflicts and to balancing the inhibitory factors. Models of conflict theories and factors that determine the underrepresentation of women in egalitarian career claim are mentioned. The phenomenon is viewed from different perspectives that link it to personal, psychological, sociological, cultural and institutional barriers.

Key-words: work and family conflicts, responsibilities, underrepresentation, female management.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αφορά την μελέτη και παρουσίαση των συγκρούσεων μεταξύ των ρόλων επαγγέλματος-οικογένειας των γυναικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την εκπροσώπησή τους στην εκπαιδευτική διοίκηση.

Ειδικότερα, ο σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνηθεί ο βαθμός των συγκρούσεων και η ασυμβατότητα αυτών, τόσο στον ρόλο της γυναίκας στην οικογένεια, όσο και στον ρόλο της στον χώρο της εργασίας, παρά τη δυναμική αύξηση στην αγορά εργασίας,-τα τελευταία χρόνια-, την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου και την ισότιμη διεκδίκηση καριέρας.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής ήταν η συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε στοιχεία που βασίζονται σε πηγές από βάσεις δεδομένων, οι οποίες συγκεντρώνουν πλήθος ερευνών σχετικά με τις συγκρούσεις οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων στη διοίκηση των γυναικών στην εκπαίδευση. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση πραγματοποιήθηκε σε διαδικτυακές πηγές, μέσα από τη μελέτη άρθρων έγκριτων παιδαγωγικών περιοδικών, αναζήτηση βιβλίων και ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών, εστιασμένη σε ελληνικές και ξένες έρευνες, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες λέξεις-κλειδιά όπως: συγκρούσεις οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων, διοίκηση των γυναικών, υποεκπροσώπιση, στερεότυπα και προκαταλήψεις σε σχέση με το φύλο διοίκησης, εμπόδια ανέλιξης των γυναικών.

Η διερεύνηση της βιβλιογραφίας επιβεβαιώνει τη μειωμένη συμμετοχή των γυναικών, σε σχέση με τη συμμετοχή των αντρών στην εκπροσώπησή τους σε ηγετικές θέσεις. Από την ελληνική αρθρογραφία προκύπτει ότι το ποσοστό εμπλοκής των γυναικών είναι πολύ χαμηλό, ενώ στην Ευρώπη γίνονται συστηματικές προσπάθειες περιορισμού των συγκρούσεων μεταξύ οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής.

Ειδικότερα, από την ανασκόπηση των ερευνών προκύπτει ότι οι μελετητές συνδέουν το φαινόμενο με προσωπικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικό-πολιτισμικούς και θεσμικούς φραγμούς. Οι ψυχολογικοί και προσωπικοί φραγμοί αφορούν στις αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις, την έλλειψη αυτοπεποίθησης, τη μειωμένη ή ανύπαρκτη οικογενειακή υποστήριξη, την προσωπική επιλογή, την ψυχολογική ένταση που προκαλείται από τη σύγκρουση οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής. Οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί φραγμοί σχετίζονται με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις για τον ρόλο του φύλου, οι οποίοι διαχωρίζουν τα επαγγέλματα σε «ανδρικά» και «γυναικεία» και συνδέουν το ηγετικό πρότυπο με το ανδρικό φύλο.

Τέλος σε θεσμικό επίπεδο, οι ανασταλτικοί παράγοντες έχουν σχέση με τις κυβερνητικές παρεμβάσεις κατά τη διαδικασία επιλογής εκπαιδευτικών στελεχών, την ελλιπή ανάπτυξη δικτύων καθοδήγησης για τις γυναίκες, την απουσία συνδικαλιστικής δράσης και το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στοιχεία ερευνών της γυναικείας εκπαιδευτικής ηγεσίας από τον διεθνή χώρο

Παρά το γεγονός ότι οι γυναίκες αναλαμβάνουν σπανιότερα ηγετικές θέσεις στον εκπαιδευτικό χώρο, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ο τρόπος διοίκησης είναι αποδοτικότερος από αυτόν των ανδρών. Τα δεδομένα αυτά, παρουσιάζονται σε Ευρωπαϊκό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο.

Οι γυναίκες τείνουν να διοικούν με διαφορετικό τρόπο από αυτό των ανδρών. Εστιάζουν περισσότερο στην υιοθέτηση ενός κοινού οράματος, προωθούν τη συνεργασία μέσα από την επικοινωνία με τους συνεργάτες, αφουγκράζονται τις ανάγκες τους και υποστηρίζουν τη συλλογικότητα (Altinkurt & Yilmaz, 2012). Υιοθετούν μια στάση ενσυναίσθησης, η οποία θυμίζει τη στάση που διατηρεί η γυναίκα στο οικογενειακό πλαίσιο. Αυτό ενδέχεται να είναι ένα από τα βασικά «συστατικά» της επιτυχίας στη διοίκηση των γυναικών, έναντι των ανδρών.

Πιο αναλυτικά, έρευνες που έχουν γίνει στην Αγγλία, στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και στον Καναδά επιβεβαιώνουν ότι οι γυναίκες που αναλαμβάνουν διοικητικά καθήκοντα επιλέγουν να κατανεύουν την ηγεσία στα μέλη του προσωπικού, εφαρμόζουν πιο αποτελεσματικές μεθόδους διοίκησης, εστιάζουν περισσότερο στα παιδαγωγικά αποτελέσματα μέσα από άρτιες παιδαγωγικές πρακτικές και εκφράζουν καλύτερες επικοινωνιακές δεξιότητες από τους άνδρες. Το στυλ ηγεσίας των γυναικών είναι συχνότερα το δημοκρατικό ή συνεργατικό, που σημαίνει ότι αξιοποιούν με το καλύτερο δυνατό τρόπο το ανθρώπινο δυναμικό για την άρτια διοίκηση της σχολικής μονάδας (Altinkurt & Yilmaz, 2012).

Άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ινδονησία υποστηρίζει την επιλογή γυναικών για διοικητικές θέσεις ως μέσο αλλαγής και βελτίωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, βασιζόμενη στην μεγαλύτερη αποτελεσματικότητά της (Gaus, 2011). Η αύξηση των γυναικών σε διοικητικές θέσεις, δύναται να φέρει την θετική αλλαγή στον εκπαιδευτικό κλάδο αλλά και αλλαγές στις έμφυλες διακρίσεις που υφίστανται στην εκπαιδευτική ηγεσία.

Στοιχεία ερευνών της υποαντιπροσώπησης των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Είναι γεγονός ότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα παρουσιάζει υψηλή εκπροσώπηση των γυναικών στην Ελλάδα. Η επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος είναι αποδεκτή στην κοινωνική αντίληψη, καθώς η γυναικεία φύση συνδέεται με τον ρόλο της μητέρας στην οικογένεια (Σισμανίδου & Πουλτίδης, 2016). Δε συμβαίνει το ίδιο όμως, όταν πρόκειται για ηγετικές θέσεις στον κλάδο της εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που επιβεβαιώνουν την απουσία των γυναικών από τις ηγετικές εκπαιδευτικές θέσεις. Το 1995, σε πανελλαδική έρευνα για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση με δείγμα 445 διευθυντών, μόλις το 17% ήταν γυναίκες

(Παπαναούμ-Τζίκια, 2001, Μαρκόπουλος & Αργυρίου, 2014). Το 2002, πραγματοποιήθηκε έρευνα στην Ελλάδα η οποία έλαβε υπόψη τις υποψηφιότητες για τη θέση προϊσταμένων κατά το 1998 και αναφέρει ότι από τους 433 υποψήφιους, μόλις οι 11 ήταν γυναίκες. Από αυτούς, επιλέχθηκαν οι 199 εκ των οποίων οι 6 ήταν γυναίκες. Τα ποσοστά ήταν κάτω του 10%, κάνοντας σαφές το φαινόμενο υποαντιπροσώπευσης των γυναικών (Athanasoula-Reppa & Koutouzis, 2002).

Σύμφωνα ήταν και τα αποτελέσματα άλλων μελετών, όπου έδειξαν ότι τα ποσοστά υποβολής υποψηφιότητας γυναικών ήταν σημαντικά χαμηλά σε πανελλαδικό επίπεδο, με τα ποσοστά να μην ξεπερνούν το 15% των συνολικών αιτήσεων (Μαρκόπουλος & Αργυρίου, 2014). Στη σύγχρονη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι, η επιδίωξη κατάκτησης μιας ηγετικής θέσης για τις γυναίκες αναστέλλεται συχνά λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων αλλά και της έλλειψης επιμόρφωσης. Οι γυναίκες τείνουν να μην έχουν επαρκή χρόνο και ψυχικά αποθέματα να διοικήσουν μια σχολική μονάδα ή δεν αισθάνονται έτοιμες να το κάνουν λόγω της ελλιπούς μόρφωσής τους πάνω στα αντίστοιχα θέματα (Μπρίνια. και συν., 2015). Το 2009, τα ελληνικά δεδομένα για την εκπαιδευτική ηγεσία από γυναίκες συγκρίθηκαν με τα δεδομένα της Βρετανίας και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η Ελλάδα ήταν ελαφρώς καλύτερη ως προς τα ποσοστά εκπροσώπησης με τα ποσοστά να είναι εξίσου χαμηλά και για τις δύο χώρες (Mitroussi και Mitrussi, 2009).

Θα πρέπει να τονιστεί επίσης, ότι οι γυναίκες εκδηλώνουν ενδιαφέρον υποψηφιότητας στην ανάληψη διοικητικών θέσεων από επιθυμία να αλλάξουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, σε αντίθεση με τους άντρες που το συχνότερο κίνητρο είναι οι οικονομικές απολαβές (Νούσια, 2011). Καθίσταται επομένως, αναγκαία η ανάθεση του ηγετικού ρόλου σε περισσότερες γυναίκες στην Ελλάδα, αφού αυτό μπορεί να συμβάλλει σε θετικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η έρευνα των Kyriakoussis και Saiti (2006), έδειξε απροθυμία των γυναικών να προωθηθούν ως στελέχη στη διοίκηση, είτε λόγω της έλλειψης κινήτρων από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και της έλλειψης προσωπικών φιλοδοξιών, λόγω της σκέψης μιας ενδεχόμενης αποτυχίας, είτε λόγω των οικογενειακών ευθυνών, ιδιαίτερα όταν έχουν μικρά παιδιά. Η εκδήλωση ενδιαφέροντος για επαγγελματική ανέλιξη παρουσιάζεται, όταν οι υποχρεώσεις τους έχουν τελειώσει, επειδή τα παιδιά έχουν μεγαλώσει και δεν χρειάζονται τη φροντίδα τους, ή αν δεν έχουν αποκτήσει.

Επίτευξη της ισορροπίας μεταξύ της εργασίας και της οικογένειας

Η έννοια της ισορροπίας αποτελεί τον βαθμό στον οποίο ένα άτομο είναι εξίσου ικανοποιημένο με όλους τους ρόλους της ζωής, τόσο στον εργασιακό, όσο και στον οικογενειακό ρόλο. Παλαιότερες αλλά και πιο σύγχρονες έρευνες (Greenhaus *et al.*, 2003:526, Marks & MacDermid 1996:421), έδειξαν ότι η ισορροπία μεταξύ εργασίας-οικογένειας, επιτυγχάνεται με βάση τρεις συνιστώσες:

- την ισορροπία χρόνου, η οποία αναφέρεται στην ίση κατανομή χρόνου και στους δύο ρόλους
- την ισορροπία συμμετοχής, η οποία αναφέρεται στο ίσο επίπεδο ψυχολογικής συμμετοχής και
- την ισορροπία ικανοποίησης, η οποία αναφέρεται στο ίσο επίπεδο ικανοποίησης στον επαγγελματικό και οικογενειακό ρόλο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών, η ισορροπία συνδέεται με την ποιότητα ζωής του ατόμου, με την ατομική ευημερία, με τη μείωση του άγχους και των συγκρούσεων μεταξύ των ρόλων εργασίας-οικογένειας, όταν υπάρχει σημαντικός χρόνος, συμμετοχή ή ικανοποίηση για διανομή σε αυτούς τους ρόλους. Το φαινόμενο αυτό, σύμφωνα με τους Marks & MacDermid (1996), συμβαίνει επειδή συμμετέχουν σε δραστηριότητες που είναι σημαντικές για αυτούς, με αποτέλεσμα μια ισορροπημένη συμμετοχή και στον επαγγελματικό και στον οικογενειακό ρόλο, έτσι ώστε να μειώνεται η χρόνια σύγκρουση μεταξύ εργασίας-οικογένειας. Επομένως, τα άτομα αυτά αναπτύσσουν ρουτίνες που τους επιτρέπουν να ανταποκρίνονται στις μακροπρόθεσμες απαιτήσεις όλων των ρόλων.

Ειδικότερα, πιο πρόσφατες έρευνες έδωσαν έμφαση σε υποστηρικτικές πολιτικές ισορροπίας της επαγγελματικής ζωής των γυναικών, λαμβάνοντας υπόψη τις συνέπειες των οικογενειακών ευθυνών και αλλάζοντας την κουλτούρα με ευέλικτες ρυθμίσεις στον χώρο της εργασίας, ώστε να προάγεται η ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής (Redmond *et al.*, 2006:3). Περαιτέρω, εκτός από το μοντέλο εργασιακής ισορροπίας με την προοπτική της γυναικείας ευελιξίας στην απασχόληση, δόθηκε έμφαση, σύμφωνα με τους Gregory & Milner (2009:2), σε μια ολιστική προσέγγιση του θέματος το οποίο μπορεί να προκαλέσει μια μεγαλύτερη οργανωτική αλλαγή στο χώρο της εργασίας.

Μοντέλα θεωριών σύγκρουσης

Η θεωρία της Σύγκρουσης και της Ενίσχυσης των Ρόλων: με βάση το μοντέλο αυτό, όσο περισσότεροι είναι οι ρόλοι που αναλαμβάνει ένα άτομο, τόσο πιθανότερο είναι να επέλθει η σύγκρουση και η ψυχική καταπόνηση (Αντωνίου, 2010). Ανάμεσα στη σύγκρουση της οικογένειας και της εργασίας, η βιβλιογραφία δείχνει ότι η εργασία είναι εκείνη που οδηγεί συνηθέστερα σε συγκρούσεις ανάμεσα σε αυτούς τους δύο ρόλους (Χατζηδημητρίου, 2019).

Σύμφωνα με τη θεωρία Ενίσχυσης των Ρόλων, υποστηρίζεται η θετική επίδραση της κατοχής διαφορετικών ρόλων στην ψυχική ευημερία του ατόμου. Έρευνες που έχουν γίνει δείχνουν ότι η κατοχή πολλαπλών ρόλων συμβάλλει θετικά στην σωματική, στην ψυχική υγεία, στις διαπροσωπικές σχέσεις και οδηγεί σε βελτίωση της αυτοεκτίμησης και σε υψηλότερη ικανοποίηση από τη ζωή (Αντωνίου, 2010).

Το θεωρητικό μοντέλο της υπερχείλισης: χαρακτηρίζεται το φαινόμενο κατά το οποίο μεταφέρονται συναισθήματα και εμπειρίες από τον εργασιακό στον οικογενειακό χώρο

και αντίστροφα, επηρεάζοντας την ισορροπία ανάμεσα σε αυτούς τους τομείς και στα άτομα που τους αποτελούν (Αντωνίου, 2010, Wayne et al., 2016).

Το θεωρητικό μοντέλο της μεταβίβασης: είναι το φαινόμενο κατά το οποίο όσα βιώνει ένα άτομο στον ένα τομέα της ζωής του, το «μεταβιβάζει» στα άτομα του άλλου τομέα. Σε αυτή την περίπτωση, δεν επηρεάζεται η ψυχική ευημερία ενός ατόμου, αλλά πολλών. Σύμφωνα με τους Westman και Vinokur (1998), υπάρχουν τρεις μηχανισμοί οι οποίοι συντελούν στο φαινόμενο της μεταβίβασης. Είναι η μεταβίβαση άγχους μεταξύ των συντρόφων, οι κοινοί στρεσογόνοι παράγοντες και η έμμεση μεταβίβαση (Αντωνίου, 2010, Demerouti & Dollard, 2008).

Η θεωρία συνόρων εργασίας-οικογενειακής ζωής: σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η εργασία και η οικογένεια είναι αλληλένδετοι τομείς που επιδρούν ο ένας στον άλλον (Clark, 2000). Το άτομο, περνά διαρκώς «σύνορα» μεταβαίνοντας από τον εργασιακό στον οικογενειακό χώρο και αντίστροφα. Τα σύνορα αυτά μπορούν να είναι α) φυσικά και να διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του ατόμου σε κάθε ρόλο, β) χρονικά, όπου χαρακτηρίζουν το χρόνο κατά τον οποίο το άτομο θα λάβει τον αντίστοιχο ρόλο και γ) ψυχολογικά, όπου καθορίζουν τα συναισθήματα και τις συναισθηματικές εκφράσεις που είναι κατάλληλες για κάθε ρόλο (Χατζηδημητρίου, 2019).

Η θεωρία της Διατήρησης των Πόρων: βασίζεται στην υπόθεση ότι κάθε άτομο επιδιώκει να προστατεύει, να διατηρεί και να ανανεώνει τις δυνάμεις του. Όταν η εργασία του γίνεται εξαιρετικά ψυχοφθόρα, δύσκολη ή εξουθενωτική τότε οι πόροι κινδυνεύουν ή εξαντλούνται, γεγονός που οδηγεί στην πρόκληση έντονου στρες (Αντωνίου, 2010). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, όταν το άτομο κινδυνεύει να εξαντληθεί εξαιτίας του ενός ρόλου, τείνει να επενδύει περισσότερα σε αυτόν ώστε να προστατευτεί. Αυτή η υπερπροσπάθεια, ενδέχεται να οδηγήσει στην αύξηση του στρες και το στρες να μεταφερθεί από τον ένα τομέα στον άλλο ή να εξαντλήσει τις δυνάμεις, καθιστώντας το άτομο αδύναμο να αποδώσει στους δύο τομείς της ζωής του (Χατζηδημητρίου, 2019).

Παράγοντες υποεκπροσώπησης των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης

Αρκετοί είναι οι παράγοντες που εμποδίζουν τις γυναίκες να αναλάβουν ηγετικές θέσεις. Η διατήρηση του στερεοτύπου ότι οι διοικητικές θέσεις ανήκουν στους άντρες αποτελεί έναν βασικό λόγο. Αρκετοί άντρες διατηρούν την αντίληψη ότι οι γυναίκες εκπροσωπούν το «αδύναμο» φύλο, κατά παράδοση, αφού συνήθως έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, ελάχιστες σωματικές και ψυχικές ικανότητες, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των θέσεων υψηλής ευθύνης, εφόσον η γενική τους προτίμηση είναι η επιλογή ενός χαμηλού εργασιακού ωραρίου με λίγες ευθύνες, προκειμένου να αντιμετωπίζουν τις οικογενειακές υποχρεώσεις (Μπρίνια, κ.ά., 2015). Πρόκειται για ένα στερεότυπο που τείνει να εξαλειφθεί, εφόσον οι γυναίκες αποδεικνύουν διαρκώς ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν σε διοικητικές θέσεις και είναι πιο οργανωτικές σε σχέση με τους άνδρες (Μπούτλα, 2021).

Επιπλέον, οι ίδιες οι γυναίκες δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον για τα διοικητικά καθήκοντα, διατηρούν ένα χαμηλό προφίλ, έχουν έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, μειωμένη ανταγωνιστικότητα, καθώς και αυξημένο άγχος λόγω του βάρους των

ευθυνών που πιθανόν να έχει η προσθήκη ενός νέου ρόλου. Έτσι, περιορίζονται στα διδακτικά καθήκοντα της σχολικής τάξης, θεωρώντας πιο σημαντική τη διδασκαλία, λόγω της προσωπικής επαφής και της επικοινωνίας με τα παιδιά, καθώς λαμβάνουν ηθική ικανοποίηση και μεγαλύτερη προσωπική ανταμοιβή μέσα από αυτή τη διαδικασία (Brinia, 2012).

Η επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών επηρεάζεται δυσμενώς από την ανάληψη αυξημένων ευθυνών μέσα στην οικογένεια, δίνοντας προτεραιότητα στην ανατροφή των παιδιών ή στη φροντίδα των ηλικιωμένων γονιών, παραμελώντας την επαγγελματική καριέρα (Kararou & Bush, 2007).

Οι έρευνες των Πασιαρδής & Σαββίδης (2002), συνδέουν τη μειωμένη συμμετοχή των γυναικών στη διαδικασία επιλογής εκπαιδευτικών στελεχών με μια σειρά εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Οι εσωτερικοί συνδέονται με την προσωπικότητα, τον χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία του ατόμου, καθώς και την επαγγελματική ικανοποίηση που αντλεί από την εργασία του. Οι εξωτερικοί σχετίζονται με τις διακρίσεις που προκύπτουν από το φύλο και εξαρτώνται από τα κοινωνικά και θεσμικά χαρακτηριστικά. Η Μαράκη (2010), στην έρευνά της αναφέρεται στο φαινόμενο της «γυάλινης οροφής» το αόρατο χέρι, που εμποδίζει τις γυναίκες να εξελιχθούν επαγγελματικά και να καταλάβουν ηγετικές θέσεις, προαγωγές και μισθολογικές αυξήσεις.

Ανασταλτικό παράγοντα αποτελεί επίσης, το θεσμικό-οργανωσιακό πλαίσιο και οι κυβερνητικές παρεμβάσεις, όσον αφορά τον τρόπο επιλογής στελεχών, ο οποίος αλλάζει διαρκώς και είναι μεροληπτικός, αναξιοκρατικός και συχνά αδιαφανής, καθώς τα ανδροκρατούμενα συμβούλια επιλογής αντιμετωπίζουν δυσμενώς και με κομματικά κριτήρια τις γυναίκες υποψήφιες συγκαλύπτοντας συχνά τις προθέσεις τους λόγω των έμφυλων στερεοτύπων και των προκαταλήψεων (Kararou & Bush, 2007, Μαραγκοδάκη, 2008). Στην Ελλάδα οι Κογκίδου & Τάκη (2005), υποστηρίζουν ως κυριότερο εμπόδιο στην προσπάθεια ανέλιξης των γυναικών σε ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση, την απουσία ενίσχυσης και καθοδήγησής τους από άτομα του ίδιου φύλου, τα οποία θα λειτουργούν ως μέντορες. Η έλλειψη μεντόρων δημιουργεί ανασφάλεια στις υποψήφιες γυναίκες διευθύντριες, οι οποίες θεωρούν ότι δεν είναι κατάλληλες να αναλάβουν τέτοιες θέσεις.

Ωστόσο, το 2017 η Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων απέστειλε εγκύκλιο σύμφωνα με την οποία ορίζεται κατ' ελάχιστον και υποχρεωτικά στο 1/3 η εκπροσώπηση εκάστου φύλου στα συμβούλια επιλογής. Η καθιέρωση της ποσόστωσης λειτουργεί εξισορροπητικά εξασφαλίζοντας την αποφυγή των διακρίσεων και τις ισότιμες ευκαιρίες συμμετοχής ανεξαρτήτως φύλου στα διοικητικά μονοπρόσωπα ή συλλογικά όργανα (Ν.4531/2018).

Συζήτηση-συμπεράσματα

Η υποεκπροσώπηση των γυναικών σε ανώτερες ηγετικές θέσεις αποτελεί παγκόσμιο φαινόμενο. Τα συμπεράσματα των ερευνών τόσο στον διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο συγκλίνουν όσον αφορά τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες που

συνδέονται με τα κοινωνικά στερεότυπα για τους έμφυλους ρόλους, τις πατριαρχικές και ανδροκρατούμενες αντιλήψεις (Αγγελοπούλου, 2014, Βιτσιλάκη, 2007, Γεωργαράς, 2013, Καντζάρα, 2007, Καττή, 2019, McGree, 2010, Μαραγκουδάκη 2008, Τάκη, 2006). Αν και ο αριθμός των γυναικών που απασχολούνται στον χώρο της εκπαίδευσης είναι μεγαλύτερος σε σύγκριση με των ανδρών, οι ικανότητές τους στη διοίκηση συχνά αμφισβητούνται και υποτιμώνται από συναδέλφους, γονείς, μαθητές και χρειάζεται να καταβάλλουν συνεχείς προσπάθειες για να αποδείξουν την αξία τους (Boulton, Allen & Bowman, 2015. Μπούτλα, 2021). Αυτό συμβαίνει λόγω των διακρίσεων που υφίστανται και όχι λόγω της έλλειψης τυπικών προσόντων.

Οι συγκρούσεις που βιώνουν οι γυναίκες μεταξύ επαγγελματικού και οικογενειακού ρόλου, τις καθιστούν αρνητικές στην ανάληψη ενός επιπλέον ρόλου με περισσότερες υποχρεώσεις και ευθύνες. Θεωρούν ότι ο ρόλος τους μέσα στην οικογένεια είναι κομβικός και δυσκολεύονται να διατηρήσουν μία ισορροπία μεταξύ οικογένειας και επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Angelopoulou, A. (2014). O rolos tis gynaikas stin Protovathmia Ekpaidefsi: Meleti periptosis dimotikon scholeion. Adimosiefti Diplomatiki ergasia. Panepistimio Patron.
- Altinkurt, Y, kai Yilmaz, K. (2012). Being a female school administrator in Turkey: Views of teachers and administrators, Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 4(4), 2227-2238.
- Antoniou, A.-S. (Epim.). (2010). Stres- Prosopiki Anaptyxi kai Evimeria. Athina: Ekdoseis: Papazisi.
- Athanassoula-Reppa, A., & Koutouzis, M. (2002). Women in Managerial Positions in Greek Education: Evidence of Inequality. Education Policy Analysis Archives, 10(11), 1-14.
- Boutla, F. (2021). Ypoekprosopisi ton Gynaikon stis Diefthyntikes Theseis stin Protovathmia Ekpaidefsi, Stereotipa kai Scheseis Exousias. Adimosiefti Didaktoriki Diatrivi, Panepistimio Dytikis Makedonias.
- Boulton, J., G., P. M. Allen & C. Bowman, C., (2015). Embracing Complexity: Strategic Perspectives for an Age of Turbulence. Oxford: Oxford University Press.
- Brinia, V., Vasilopoulou, Ch., kai Saravanou, M.Ch. (2015). Oi gynaikes sti dioikisi ekpaideftikon monadon: Mia empeiriki erevna sta oreina monothesia Nipiagogeia tou nomou Ileias. Paidagogiki Epitheorisi, 32(59), 141-160.

- Brinia, V. (2012). Men vs women; educational leadership in primary schools in Greece: an empirical study, *International Journal of Educational Management*, 26(2), 175-191.
- Georgaras, K. (2013). I gynaika sti dioikisi tis scholikis monadas sti defterovathmia epangelmatiki ekpaidefsi: To fainomeno tis chamilis ekprosopisis. *Epistimoniko diktyo ekpaidefsis Enilikon Kritis*.
- Chatzidimitriou, E. (2019). I Sygkrousi apo ton Choro tis Ergasias stin Oikogeneia. (Diplomatiki Ergasia). Panepistimio Aigaiou, Tmima Dioikisis Epicheiriseon.
- Clark, S. C. (2000). Work-Family Border Theory: A New Theory of Work-Family Balance, *Human Relations*, 53(6), 747–770.
- Demerouti, E., & Dollard, M. F. (2008). How job demands affect partners' experience of exhaustion: integrating work-family conflict and crossover theory. *The Journal of applied psychology*, 93(4), 901–911.
- Gaus, N. (2011). Women and school leaderships: Factors deterring female teachers from holding principal positions at elementary schools in Makassar, *Advancing Women in Leadership*, 31, 175-188.
- Greenhaus, H.J. & Collins, M.K. & Shaw, D.J. (2003). The relation between work-family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behaviour*, 63(3), 510-531.
- Gregory, A. & Milner, S. (2009). Editorial: Work-life Balance: A Matter of Choice?. *Gender, Work and Organization*, 16(1), 1-13.
- Kaparou, M., & Bush, T. (2007). Invisible barriers: The career progress of women secondary school principals in Greece. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(2), 221-237.
- Kantzara, V. (2007). Kerdizontas sevasmo kai ektimisi: fylo kai kyros stous ekpaideftikous tis defterovathmias ekpaidefsis. Eisagogi thematon gia tin proothisi tis isotitas ton fylon stin Ekpaideftiki Diadikasia – Dokimia, ss 43-61. Ioannina: EPEAEK II.
- Katti, A. (2019). Oi apopseis ton gynaikon ekpaideftikon Protovathmias ekpaidefsis pou ypiretoun se scholeia tis Arkadias kai paragontes pou tis empodizoun na diekdikisoun kai na katalavoun diefthyntikes theseis se Dimotika scholeia. Adimosiefti Diplomatiki Ergasia, Elliniko Anoichto Panepistimio.

- Kogkidou, D., & Taki, P. (2005). *Gynaikes sti dioikisi tis ekpaidefsis. Ta organosiaka empodia*. Sto P. Georgogiannis (Epim.), *Praktika 2ou Panelliniou Synedriou Dioikisis A/Vathmias kai V/Vathmias Ekpaidefsis (Tomos III)*, Patra: Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis Panepistimiou Patron kai Kentro Diapolitismikis Ekpaidefsis (KE.EK), sel. 203-216.
- Kyriakoussis, A., & Saiti, A. (2006). Underrepresentation of Women in Public Primary School Administration: The Experience of Greece, *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 10(5).
- Maragkoudaki, E. (2008). *Oi gynaikes ekpaideftikoi kai i symmetochi tous sti dioikisi tis ekpaidefsis*. Sto V. Deligianni- Kouimtzi (Epim.), *Ekpaideftikoi kai fylo*. (ss. 204-235). Athina: Kentro Erevnon gia Themata Isotitas (K.E.Th.I.).
- Maraki, E. P. (2010). *I Thesi tis gynaikas stin agoras ergasias. Ta aitia gia tin ypoanti-prosopefsi tis sta anoteri epipeda tis ierarchias*. *Epitheorisi Ergasiakon Scheseon*, 57, 26-36.
- Markopoulos, I. kai Argyriou, A. (2014). *I apousia ton gynaikon ekpaideftikon apo tin ekpaideftiki dioikisi*. Sto: 9th Mibes Annual International Conference (ss.529-547). Thessaloniki, 30/5–1/62014.
- Marks, S. R., & MacDermid, S. M. (1996). Multiple roles and the self: A theory of role balance. *Journal of Marriage and the Family*, 58(2), 417–432.
- McGree, J. (2010). *To climb or not to climb: The probing of self-imposed barriers that delay or deny career aspirations to be an administrator in a public school system*. Forum on Public Policy.
- Nousia, E. (2011). *Ekpaideftiki dioikisi kai fylo: I periptosi proagoge kai anelisis se igetikies theseis ton gynaikon stin V/thmia Ekpaidefsi Thessalias*. (Diplomatiki Ergasia). Volos, Panepistimio Thessalias.
- Papanaoum-Tzika, Z. (2001). *I diefthynsi scholeiou: theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi*. Thessaloniki: Kyriakidi.
- Pasiardis, P., & Savvidis, G. (2002). *I gynaika stin ekpaideftiki dioikisi: afieroma sta 25chrona tou K.O.E.D*. Lefkosia: Kypriakos Omilos Ekpaideftikis Dioikisis K.O.E.D.
- Redmond, J., Valiulis, M., & Drew, E. (2006). Literature review of issues related to work-life balance, workplace culture and maternity/childcare issues. *Crisis Pregnancy Agency Report*, 16.

- Sismanidou, E. kai Poultidis, S. (2016). I emfyli stelechosi tis Dioikisis protovathmias ekpaidefsis symfona me tis teleftaies kriseis Diefthyntikon stelechon. I periptosi tis Perifereiakis Diefthynsis ekpaidefsis Kentrikis Makedonias. Sta Praktika tou 2ou Panelliniou Synedriou, me Diethni Symmetochi, gia tin Proothisi tis Ekpaideftikis Kainotomias (ss. 889-896). Larisa: 21-23 Oktovriou 2016.
- Taki, P. (2006). Gynaikes ekpaideftikoi sti dioikisi tis protovathmias ekpaidefsis. Adimosiefti Didaktoriki Diatrivi, Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.
- Wayne, S. J., Lemmon, G., Hoobler, J. M., Cheung, G. W., and Wilson, M. S. (2016) The ripple effect: A spillover model of the detrimental impact of work–family conflict on job success. *Journal of Organizational Behavior*, 38, 876-894.
- Westman, M., & Vinokur, A. D. (1998). Unraveling the relationship of distress levels within couples: Common stressors, empathic reactions, or crossover via social interaction?, *Human Relations*, 51(2), 137–156.
- Vitsilaki, Ch. (2007). O logos gia tin kata fylo diaresi ton epangelmaton. Sto Ch. Vitsilaki & P. Fokiali (Epim.), *Fylo kai apascholisi* (s.s. 81-100). Athina: Atrapos.

Ελληνική νομοθεσία

- N.4531/2018. «Kyrosi tis Symvasis tou Symvouliou tis Evropis gia tin Prolipsi kai tin Katapolemisi tis Vias kata ton gynaikon kai tis Endooikogeneiakias Vias kai pro-sarmogi tis ellinikis nomothesias».

Συναισθηματική νοημοσύνη των στελεχών εκπαίδευσης

*Κεσούλη Λεμονιά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11 Μ.Σc.
Κεσούλη Αναστασία Π.Ε.01 Διοικ. Οικονο. Μ.Σc.*

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται την συναισθηματική νοημοσύνη και την ανάδειξη του ρόλου της στην εκπαιδευτική ηγεσία, παρουσιάζοντας θεωρίες σχετικά με αυτήν, μέσα από μια συνοπτική εννοιολογική προσέγγιση, καθώς και την αναγκαιότητα της ανάπτυξης της στα στελέχη της εκπαίδευσης. Στη σημερινή εποχή ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη είναι ιδιαίτερα σύνθετος και πολύπλοκος. Ο διευθυντής και το πλέγμα των επικοινωνιακών σχέσεων που δημιουργείται στο σχολείο με κεντρικό παράγοντα τον ίδιο, καθορίζουν το θετικό σχολικό κλίμα, παράγοντα πολύ σημαντικό στην πρόληψη και την επίλυση των προβλημάτων που παρουσιάζονται. Η αναγκαιότητα της ανάπτυξης της συναισθηματικής των εκπαιδευτικών αλλά και των διευθυντών των σχολικών μονάδων καταδεικνύεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για το ρόλο του σύγχρονου σχολείου στην νέα πραγματικότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Συναισθηματική νοημοσύνη, εκπαίδευση, εκπαιδευτική ηγεσία, διευθυντές σχολείων.

Emotional intelligence of education executives

Abstract

This article addresses the importance of emotional intelligence in educational leadership, presenting the theories about it (through a concise conceptual approach) and the necessity of its development in education executives. In today's era, the role of the educational leader is particularly complicated and demanding. The school principal and the communication links created by him/her determines the positive school climate that is shaped and ensures the prevention and resolution of the problems that arise. The necessity of the emotional development of the teachers as well as the school's unit principal is demonstrated as an indispensable condition for the role of the modern school in the new reality.

Key-Words: Emotional intelligence, education, educational leadership, school principals.

Εισαγωγή

Για να θεωρηθεί επιτυχημένος ένας διευθυντής σχολείου, και να μπορέσει να ανταποκριθεί, πρέπει να επιστρατεύσει όχι μόνο τις τεχνικές και γνωστικές του ικανότητες, αλλά και την συναισθηματική νοημοσύνη που διαθέτει για να διαχειριστεί συναδέλφους, μαθητές, γονείς και συνεργάτες. Η γνωστική του ευφυΐα θα πρέπει να είναι σε ισορροπία με τη συναισθηματική του νοημοσύνη ώστε να μπορέσει να κατανοήσει τις ανάγκες των παιδαγωγών, τις ανασφάλειες των γονέων, αλλά και τις ιδιαιτερότητες της

ανάπτυξης των παιδιών. Στο σημερινό σχολείο οι διευθυντές αντιμετωπίζουν προκλήσεις καθημερινά και έχουν να διαχειριστούν ιδιόμορφες καταστάσεις που απαιτούν υψηλό επίπεδο ανθρώπινων και οργανωτικών δεξιοτήτων. Είναι απαραίτητο να αναγνωρίζουν τη συναισθηματική πραγματικότητα και τις συνθήκες του οργανισμού και να κινητοποιούν τους άλλους, ώστε να επιθυμούν να αγωνιστούν για τους κοινούς στόχους.

Δεδομένου ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διδαχθεί και να βελτιωθεί με την πρακτική εξάσκηση και επιμονή, σύμφωνα με τους επιστήμονες που τη μελετούν, οι επιτροπές και οι υπεύθυνοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες ως οδηγό για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Η ενσωμάτωσή της στην κουλτούρα και την ταυτότητα του σχολείου θα οδηγήσει στην διαμόρφωση δημιουργικού εργασιακού περιβάλλοντος, που παρέχει κίνητρα σε όσους εμπλέκονται στην σχολική πραγματικότητα και αποτελεσματική υλοποίηση στόχων σε μακροχρόνια βάση.

Η Έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει εγείρει το ενδιαφέρον του επιστημονικού κόσμου, αφού έχει οριστεί ως η νοημοσύνη της «επιτυχίας». Η μελέτη του επιστημονικού πεδίου της συναισθηματικής νοημοσύνης απασχολεί κατά κύριο λόγο τους επιστήμονες των ανθρωπιστικών πεδίων και αποτελεί στην ουσία ένα σύνολο από δεξιότητες που διαθέτει το άτομο και που του επιτρέπει να χειρίζεται με επιτυχία τις συναισθηματικές καταστάσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο κατά τη διάρκεια της ζωής του.

Έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής ως έννοια με το Daniel Goleman στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, αλλά υπήρχε ήδη από την δεκαετία του 1920, όταν ο Thorndike διατύπωσε την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης. Αργότερα ο Gardner (1983), διατύπωσε την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και επεσήμανε τη σπουδαιότητα δύο διαφορετικών τύπων νοημοσύνης: της γνωστικής, της γνώσης δηλαδή του εσωτερικού κόσμου του εαυτού και της κοινωνικής προσαρμοστικότητας. Ο πρώτος επίσημος ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης, δόθηκε το 1990 από τους Salovey και Mayer που την προσδιορίζουν ως ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται, να εκτιμά να καταλαβαίνει και να εκφράζει το συναίσθημα, καθώς και την ικανότητα να ελέγχει τα συναισθήματα του ώστε να προωθεί τη συναισθηματική και διανοητική ανάπτυξη. Το μοντέλο τους περιλαμβάνει πέντε βασικούς τομείς: την αυτογνωσία, την αυτοδιαχείριση, τα κίνητρα, την ενσυναίσθηση, και τις κοινωνικές δεξιότητες (Salovey, 1990)

Ο Goleman όρισε τη συγκεκριμένη έννοια ως «την ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα δικά του συναισθήματα αλλά και των άλλων, να τα κατανοεί και να ελέγχει, να δίνει κίνητρα στον εαυτό του και να μπορεί να χειρίζεται αποτελεσματικά τόσο τα δικά του συναισθήματα, όσο και τις διαπροσωπικές του σχέσεις». Σύμφωνα με τον ίδιο η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει την δημιουργικότητα, την συναισθηματική ευκαμψία, την προσαρμοστικότητα, την διαίσθηση, τον έλεγχο του άγχους, τις ενδοπροσωπικές και τις διαπροσωπικές δεξιότητες (Coleman 1995). Επιπλέον όρισε την

ενσυναίσθηση ως την πρακτική της ανάγνωσης των συναισθημάτων των άλλων, η οποία οικοδομείται πάνω στην αυτοεπίγνωση (Coleman, 2011). Η επιτυχία της θεωρίας του και το γεγονός ότι έγινε γνωστός σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα οφείλεται στο γεγονός ότι έδωσε έμφαση σε ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης για τις οποίες υπάρχει δυνατότητα εκμάθησης και βελτίωσης.

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαιδευτική Ηγεσία

Η ηγεσία επηρεάζει τις αντιλήψεις, τις απόψεις, αλλά και τα κίνητρα της ομάδας με στόχο την συμμετοχή τους στην υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί. Στον εκπαιδευτικό χώρο η ηγεσία διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη συναισθηματική κατάσταση των διδασκόντων με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η σχολική κουλτούρα, αλλά και η εξέλιξη των ατόμων που λαμβάνουν μέρος σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα βασίζεται κατά κύριο λόγο στο διευθυντή/ηγέτη αυτής. Στη σύγχρονη κοινωνία τα σχολεία ζητούν επιτακτικά διευθυντές με υψηλά ηγετικά προσόντα, με σκοπό μια πιο αποτελεσματική εκπαίδευση (Brauckmann and Pashiardis, 2011; Musa&Noor, 2017).

Ο Walker (1973) υποστηρίζει πως ο σύγχρονος διευθυντής πέρα των παραπάνω θα πρέπει να διαθέτει στόχους και όραμα, αλλά και συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι απαραίτητο λοιπόν να διαθέτει τα χαρακτηριστικά του ηγέτη. Σύμφωνα με τον Θεοφίλιδη (2012), ένας ηγέτης μπορεί να είναι αποτελεσματικός όταν θέτει υψηλούς στόχους στα μέλη της σχολικής κοινότητας, έχει ως βασική προτεραιότητα τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, νοιάζεται για τα μέλη του σχολείου και γενικά δημιουργεί θετικό κλίμα στη σχολική μονάδα. Σημαντικό είναι να ενθαρρύνει και να εμπλέκει ενεργά τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας στη λήψη αποφάσεων και επιδιώκει τη δημιουργία γεφυρών επικοινωνίας με εξωτερικά δίκτυα, προκειμένου να προσδώσει αέρα αλλαγής στο σχολείο.

Στην έρευνα του Πασιαρδή (Pashiardis 1998), διερευνάται η ικανότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων, να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση και η ικανότητα να χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους, με σκοπό την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και των γονέων για την επίτευξη στόχων του σχολείου. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πλειοψηφία των διευθυντών της έρευνας προσπαθούσε να δημιουργήσει υγιείς σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό, αντιμετωπίζοντας τους εκπαιδευτικούς τους ως ίσους με αυτούς.

Στην ελληνική πραγματικότητα ερευνητές όπως οι Λεμονή και Κολεζάκης (2013) παραθέτουν ένα ολοκληρωμένο μοντέλο σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή στα εκπαιδευτικά ιδρύματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο ρόλος του διευθυντή συντίθεται από τα θέματα που τον απασχολούν και από τις ομάδες με τις οποίες καλείται να συνεργαστεί. Ειδικότερα, τα θέματα με τα οποία ασχολείται ένας διευθυντής διακρίνονται σε: διοικητικά, οργανωτικά, οικονομικά, διδακτικά, εκπαιδευτικά, κοινωνικά και ψυχοπαιδαγωγικά. Για την εκπλήρωσή τους καλείται να συνεργαστεί με τους καθηγητές του σχολείου, τις μαθητικές κοινότητες, τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, τους σχολικούς συμβούλους, τους διοικητικούς φορείς εκπαίδευσης, τους φορείς ΟΤΑ και με

φορείς από την κοινότητα που ασχολούνται με τη λειτουργία του σχολείου. Εν συντομία, το μοντέλο των Λεμονή και Κολεζάκη (2013) αναδεικνύει την ανάγκη υιοθέτησης των αρχών της Διοίκησης στο σχολικό πλαίσιο για να μπορέσουν οι διευθυντές να αντεπεξέλθουν στον σύνθετο ρόλο τους.

Η επίλυση συγκρούσεων και διαφορών αποτελεί επίσης ένα από τα δυσκολότερα προβλήματα που καλείται να επιλύσει ο διευθυντής Μόνο με την άρση αυτών είναι δυνατή η εύρεση λύσεων (Omebe, 2014). Μέσω της Συναισθηματικής Νοημοσύνης που τον χαρακτηρίζει ο διευθυντής θα μπορέσει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες ειλικρίνειας προωθώντας το διάλογο ενώ επιφορτίζεται να διατηρεί χαμηλό το επίπεδο των εντάσεων. Η κριτική που δύναται να ασκηθεί βασίζεται στην ενσυναίσθηση και επομένως γίνεται ευκολότερα αποδεκτή (Palmeretal.,2001).

Ανάπτυξη και καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης

Υπάρχει αναγκαιότητα οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη εκπαίδευσης να διαθέτουν ένα σύνολο γνωρισμάτων και προσόντων σχετικά με το αντικείμενο που διδάσκουν καθώς και με την άσκησης εξουσίας, αποτελεσματικής διοίκησης και ανάπτυξης ενός κατάλληλου συστήματος λειτουργίας του σχολείου. Σημαντικό ρόλο σ αυτό παίζουν η ευελιξία και ικανότητα να ανταποκρίνονται στις συνεχείς απαιτήσεις χρησιμοποιώντας νέες μεθόδους και πρακτικές καθώς και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, παράγοντες που είναι απαραίτητοι για τη σωστή επαγγελματική σκέψη σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Day, 2003).

Η επαγγελματική εξέλιξη έχει βαρύνουσα σημασία για τον εκπαιδευτικό και συμβάλλει στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης από μια στάσιμη κατάσταση σε ένα καλύτερο μέλλον (Vrasidas&Class 2004). Ιδιαίτερα ο διευθυντής πρέπει να δίνει μέγιστη σημασία στην επιμόρφωση τόσο την προσωπική όσο και των υφισταμένων του, να μεταδίδει τον ενθουσιασμό του στους άλλους και να τους παρακινεί να προσπαθούν στην επίτευξη κάθε στόχου (Scott Ladd&Chan, 2004).

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διδαχθεί, να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί μέσα από τεχνικές εκπαίδευσης (Goleman, 1998, Emmerling and Goleman, 2003). Επισημαίνουν ότι βασικό γνώρισμά της είναι η δυνατότητα να αναπτυχθεί με την ηλικία ενώ έχει συσχετιστεί με την ωριμότητα (Diggins, 2004). Η επιφύλαξη και ο προβληματισμός που προκύπτει είναι σε ποιο στάδιο της ζωής του ατόμου είναι περισσότερο αποτελεσματική η εκπαίδευση για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Σύμφωνα με τον Mayer&Salovey (1997) καλλιεργείται νωρίς στη ζωή του ατόμου (όπως και το σύνολο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου) από την οικογένειά του και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, αλλά το επίπεδό της μπορεί να βελτιωθεί (ευτυχώς) καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του.

Κάθε άτομο διαφέρει ως προς τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά ο εγκέφαλος είναι εύπλαστος και μαθαίνει ασταμάτητα. Τα άτομα αναπτύσσουν ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης κατά ένα ακολουθιακό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά αναπτύσσουν την ικανότητα της αυτογνωσίας, μέσω της οποίας μπορούν να αναγνωρίζουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους και στη συνέχεια

αποκτούν την ικανότητα να κατανοούν τα 39 συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων και να χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες προς όφελος των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Dulewicz&Diggins,2001; Diggins 2004).

Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να επιτευχθεί μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων τα οποία αποβλέπουν στη βελτίωση των ικανοτήτων της. Ειδικότερα, ο Kunnanatt (2004) μιλά για ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης που ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια, τα οποία είναι:

1. *Χαρτογράφηση συναισθημάτων* Τα άτομα στο στάδιο αυτό αντιλαμβάνονται τα συναισθήματά τους και βοηθούνται, ώστε να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο αυτά επηρεάζουν τη σκέψη και τη συμπεριφορά τους.
2. *Συνειδητή αντίληψη συναισθημάτων* Τα άτομα προσπαθούν να καταλάβουν τις επιπτώσεις που έχουν τα συναισθήματά τους στον εαυτό τους και στους άλλους. Οι αποφάσεις που λαμβάνονταν σε ασυνείδητο επίπεδο, τώρα γίνονται αντιληπτές και οδηγούν σε λογικές και αποτελεσματικές για το άτομο επιλογές.
3. *Συναισθηματική καθοδήγηση* Τα άτομα μαθαίνουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους ανεμπόδιστα για να μπορέσουν να προβούν στη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων.
4. *Εγκαθίδρυση ενσυναίσθησης* Τα άτομα μαθαίνουν να μπαίνουν στο συναισθηματικό ρόλο των άλλων, να νιώθουν τα συναισθήματά του.
5. *Αύξηση επιρροής* Τα άτομα στο στάδιο αυτό μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης μαθαίνουν να ασκούν επιρροή στο περιβάλλον τους. Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους προς όφελος του εαυτού τους και των άλλων.

Συζήτηση

Όπως γίνεται αντιληπτό, για να υπάρξει μεταστροφή στη συναισθηματική συμπεριφορά του ατόμου, θα χρειαστεί το άτομο να αλλάξει συνήθειες και αντιλήψεις και να τις αντικαταστήσει με νέες. Όμως, για να πραγματοποιηθεί αυτό, είναι απαραίτητο, να αφοσιωθεί για αρκετό χρονικό διάστημα, στη δημιουργία νέων συμπεριφορών, με στόχο τη δημιουργία καινούργιων νευρωνικών συνδέσεων, στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Αν γίνει αυτό, επαναπρογραμματίζεται ο εγκέφαλος σε νέες συμπεριφορές, λησμονώντας τους παλιούς τρόπους συμπεριφοράς. Η εκπλήρωση αυτού του σκοπού, απαιτεί από το άτομο κατ' αρχήν να επιθυμεί την αλλαγή, να είναι προσηλωμένο στο στόχο που έχει θέσει, και να εργάζεται συστηματικά για αυτό.

Πέρα από προγράμματα που είναι εστιασμένα στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, αξίζει να σημειωθεί ότι σε αρκετά από τα μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα σπουδών που επιλέγονται από εκπαιδευτικούς περιλαμβάνονται μεταξύ των μαθημάτων και μαθήματα που επικεντρώνονται στις ανθρώπινες σχέσεις και στην επικοινωνία οπότε και ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών καλλιεργεί μέσω των επιπρόσθετων μεταπτυχιακών σπουδών του τη συναισθηματική νοημοσύνη του. Ο πολιτικά ορθός χειρισμός της διαφορετικότητας ο οποίος περιλαμβάνει το σεβασμό και την αποδοχή απέναντι σε άτομα με φυλετικές, κοινωνικές, μορφωτικές ή

πολιτισμικές διαφορές αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης και ενισχύεται μέσω των μαθημάτων αυτών.

Για να φτάσουμε βέβαια στα αποτελέσματα αυτά κατακτώντας νέα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των στελεχών εκπαίδευσης, που θα συμπαρασύρουν σ αυτή την θετική αναβάθμιση και το σύγχρονο σχολείο στο σύνολό του (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς), η αναγκαιότητα των προγραμμάτων ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης, πρέπει πρώτα να γίνει αποδεκτή από τον φορέα (το υπουργείο) και μετά από τον εκπαιδευτικό/Διευθυντή. Διαφορετικά, η επιλογή επαφίεται στον εκπαιδευτικό ως άτομο και στην επιθυμία του για προσωπική ανάπτυξη και αυτοβελτίωση, μέσα από τη συμμετοχή του σε εκπαιδευτικά προγράμματα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23.

Brauckmann and Pashiardis, 2011 https://www.researchgate.net/publication/241591337_A_validation_study_of_the_leadership_styles_of_a_holistic_leadership_theoretical_framework

Day C, (2003) Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, Τυπωθήτω

Diggins, C., (2004). Emotional intelligence: the key to effective performance. *Human Resource Management*. Vol. 1, pp. 33-35.

Dulewicz, S.V., and Higgs, M. J., (2001). Emotional intelligence general and general 360 user guide. Windsor. NFER-Nelson.

Dulewicz, 2000 V. Dulewicz Emotional intelligence: the key to future successful corporate leadership? *Journal of General Management*, 25 (2000), pp. 1-14

Emmerling, R. J., and Goleman, D., (2003). Emotional intelligence: issues and common misunderstandings. *Issues in Emotional Intelligence*. Vol. 1, pp. 1-19.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books

Goleman, D. (2011) Η συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα, Πεδίο

Goleman, D. P. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement*. Bantam Books, New York.

Kunnanatt, J. T., (2004). Emotional intelligence: the new science of interpersonal effectiveness. *Human Resource Development Quarterly*. Vol. 4, pp. 489-495.

Lemoni I., Kolezakis, A. (2013), The complex work of the School Unit Director and his lack of relevant training in "Management of Educational Units", Scientific Educational Journal, Volume 1, Issue 3, pp. 165-182

Musa, K., & Noor, M. A. M. (2017). School Principal Holistic Leadership: A Study in High Performance Schools in the Central Zone, Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(2), 678-685.

Palmer et al., 2001 B. Palmer, M. Walls, Z. Burgess, C. Stough Emotional intelligence and effective leadership *Leadership & Organization Development Journal*, 22 (1) (2001), pp. 5-1

Pashiardis, P. (1998), "Researching the characteristics of effective primary school principals in Cyprus. A qualitative approach", *Educational Management & Administration*, Vol. 26 No. 2, pp. 117-30

Platsidou, M. (2012) Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31 (1): 60-76

Salovey, P. (1990). Mood-induced self-focussed attention. Unpublished manuscript, Yale University.

Scott-Ladd, B. & Chan, C.C.A. (2004). Emotional intelligence and participation in decision-making: strategies for promoting organizational learning and change. *Strategic Change*, 13: 95-105.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1997) Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality.

Theofilidis, X., (2012). School leadership and administration, From Bureaucracy to Transformational Leadership. Athens: Grigoris

Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Vasiou, A. (2018). Synaisthimatiki noimosyni ekpaideftikon: o rolos tis sto synaisthima kai stin kinitopoiisi stin ergasia tous. *Epistimoniki Epetirida Paidagogikou Tmimatos Nipiagogon Panepistimiou Ioanninon*, 11(1), 1–47. <https://doi.org/10.12681/jret.11974>

Vrasidas C. and Class G.V.(2004) Current Perspectives in Applied Information Technologies, Online Professional

Walker, R.E., & Foley, J.M. (1973). Social intelligence: Its history and measurement. *Psychological Reports*, 33, 839-864.

Το σχολικό κλίμα

Λεμπέση Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Μ.Εδ.

Περίληψη

Ως σχολικό κλίμα ορίζεται και προσδιορίζεται κατά ένα μέρος από το περιβάλλον και τις συνθήκες, όπως ο τύπος, η δυναμικότητα του σχολείου, το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο των μαθητών της περιοχής που βρίσκεται, αλλά και από τις αξίες, τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες και τα ατομικά χαρακτηριστικά όλων όσων εμπλέκονται στη ζωή του σχολείου. Υπό την έννοια αυτή, γεγονότα και καταστάσεις που επηρεάζουν τη διάθεση των εκπαιδευτικών, τον ενθουσιασμό τους για εργασία, την παραγωγικότητά τους και την επίτευξη των στόχων τους διαμορφώνουν το ιδιαίτερο κλίμα σε κάθε σχολική μονάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικό κλίμα, μορφές, σχολική διεύθυνση.

The school climate

Lembesi Aikaterini, Primary School Teacher, M. Ed.

Abstract

The school climate is defined and determined in part by the environment and conditions, such as the type, capacity of the school, the social-economic level of the students of the area where it is located, but also by the values, interests, expectations and individual characteristics of all involved in school life. In this sense, events and situations that affect the mood of teachers, their enthusiasm for work, their productivity and the achievement of their goals shape the special climate in each school unit.

Key-Words: school climate, forms, school management.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία στο ζήτημα του σχολικού κλίματος θεωρούμε ότι, οι εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης και οι συζητήσεις για τα συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά συστήματα οργάνωσής της, έφεραν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Μετά τη δεκαετία του 1980 καταγράφεται στη βιβλιογραφία μια εκτεταμένη συζήτηση και έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο, το οποίο περιγράφεται με οργανωτικές και διαδικαστικές μεταβλητές (Ξωχέλης, 2005:139). Σε οργανωτικό επίπεδο το κυρίαρχο στοιχείο που κάνει την κάθε εκπαιδευτική μονάδα ξεχωριστή είναι το πλέγμα και η δυναμική των σχέσεων που υπάρχουν, αλλά και αναπτύσσονται ανάμεσα στα συστατικά της μέρη, σε όλα τα στάδια λειτουργίας της (Μαυρογιώργος, 1999:116), ενώ εύκολα αντιληπτή είναι η σχέση αλληλεξάρτησης ανάμεσα στο σχολικό κλίμα και το ανθρώπινο δυναμικό (Ανθοπούλου, 1999:26).

Οι βασικότεροι παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου ενώ παράλληλα συμμετέχουν στην ανάπτυξη καλού σχολικού κλίματος είναι οι σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, καθώς και το αίσθημα κοινής αντίληψης, στοιχεία που συγκροτούν ένα σύστημα (Ξωχέλης, 2005:141). Συμπεριφορές όπως, η καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, η υιοθέτηση κοινών στόχων, η ύπαρξη κοινού οράματος, η ειλικρινής και ανοικτή επικοινωνία, η ανάληψη κοινών ευθυνών, αποτελούν υπόθεση της εσωτερικής διάστασης της κουλτούρας της εκπαιδευτικής μονάδας και αναπτύσσονται διαχρονικά σε κάθε οργανισμό. Ενώ τα θέματα της εξωτερικής διάστασης της κουλτούρας του σχολικού οργανισμού μπορούν να προσδιοριστούν με σχετική ευκολία (Ανθοπούλου, 1999:22), αντιθέτως τα θέματα διαμόρφωσης της εσωτερικής διάστασης της ταυτότητας του σχολείου δεν είναι απτά και άμεσα παρατηρήσιμα και προδιαγράφονται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Έννοια του σχολικού κλίματος

Ονομασίες όπως, κλίμα εργασίας, κουλτούρα, περιβάλλον, συναισθηματικό κλίμα, οργανωσιακό πλαίσιο, (Ζαβλανός 2000:91, Σαΐτης 2008:179, Ανθοπούλου 1999:21),. Η Καβούρη (1998:181), υποστηρίζει ότι το σχολικό κλίμα καθορίζεται από ένα σύνολο παραγόντων και μεταβλητών όπως το περιβάλλον, οι συνθήκες, ο τύπος και η δυναμικότητα του σχολείου και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των παιδιών ή της περιοχής που εδρεύει. Την ταυτότητα του σχολείου συμπληρώνουν, όπως επισημαίνει η ίδια, τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών καθώς και οι αξίες, και οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, των γονέων και των σχολικών συμβούλων που συμμετέχουν στη ζωή του σχολείου. Όπως αναφέρει ο Μλεκάνης (2005:33), οι παράγοντες που συνθέτουν το ιδιαίτερο κλίμα σε κάθε σχολική μονάδα και ταυτόχρονα αποτελούν και σημαντικούς παράγοντες της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι: τα γεωγραφικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας, η σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων, το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, η κοινωνική προέλευση των μαθητών και οι σχολικές επιδόσεις τους. Η διαφορετική εικόνα του κάθε σχολείου είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών των μελών του με το περιβάλλον στο οποίο κινούνται και δρουν, αλλά και των στόχων που η κάθε μονάδα θέτει και αναλαμβάνει να εκπληρώσει.

Οι συνηθέστερες ονομασίες όπως, ατμόσφαιρα, κουλτούρα, ήθος, μπορούν να αποδοθούν στο γεγονός ότι διαφορετικοί ερευνητές έχουν δώσει διαφορετικές ερμηνείες για την έννοια του κλίματος ενός οργανισμού (Σαΐτης 2007:180). Οι Beare, Caldwell και Millikan (1989) (οπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004:164), τονίζουν ότι το σχολικό κλίμα *«καθορίζεται από την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης κοινότητας, η οποία περιλαμβάνει αόρατα, συμβολικά στοιχεία όπως είναι οι αξίες, οι φιλοσοφίες και οι ιδεολογίες, αλλά και ορατά στοιχεία όπως είναι τα προγράμματα, οι σκοποί του οργανισμού και η δομή του»*. Πρόκειται, επομένως, για

ένα ευδιάκριτο χαρακτηριστικό μείγμα περιβαλλοντικών συνθηκών όπως, ο τύπος, το μέγεθος και η δομή του σχολείου που σε συνδυασμό με τις αξίες, τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εμπλεκομένων, διαφοροποιεί ένα σχολείο από κάποιο άλλο.

Σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (1987:226, 1996:141) (οπ. αναφ. στο Σαϊτής, 2007:179,180) το σχολικό κλίμα μπορεί να εκληφθεί «ως η προσωπικότητα του σχολείου» και «ως μια διαρκής ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία βιώνεται από μαθητές και εκπαιδευτικούς, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και βασίζεται στις συλλογικές αντιλήψεις που αυτοί σχηματίζουν για τη συμπεριφορά στο σχολείο τους». Στην ίδια κατεύθυνση είναι και η άποψη του Oliva (1993:227, όπ. αναφ. στο Ανθοπούλου, 1999:21), ότι το σχολικό κλίμα «αντικατοπτρίζει τη συμπεριφορά των μαθητών με τον ίδιο τρόπο που η συμπεριφορά αυτή επηρεάζεται από το κλίμα μέσα στην τάξη».

Γίνεται, επομένως, φανερό ότι το σύνολο των αξιών και πεποιθήσεων του κάθε οργανισμού συνιστούν το συνεκτικό κρίκο ανάμεσα στα μέλη του και τον προσδιορίζουν, ενώ ταυτόχρονα ανάμεσα στα αόρατα και ορατά στοιχεία υπάρχει μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης με αφετηρία της το κοινό σύστημα πεποιθήσεων, αξιών και προτύπων που καθιστά την επικοινωνία και τη συνεργασία στον εκπαιδευτικό οργανισμό πιο αποτελεσματική.

Συμπερασματικά από τις εννοιολογικές διασαφήσεις μπορούμε να καταλήξουμε ότι οι πολλοί παράγοντες που αφορούν το σχολικό κλίμα, είναι η αιτία η οποία δυσκολεύει να βρεθεί ένας ξεκάθαρος ορισμός από τους μελετητές. Όμως για τους περισσότερους είναι ένα ψυχολογικό κατασκευάσμα ανάλογα με τον τρόπο τον οποίο οι συμμετέχοντες της σχολικής μονάδας ερμηνεύουν, με βάση τις προσωπικές τους αξίες και εμπειρίες. Το γεγονός αυτό επηρεάζει σοβαρά και αποτελεσματικά την λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Μορφές σχολικού κλίματος

Οι Halpin και Croft (1963) διακρίνουν έξι μορφές σχολικού κλίματος με βάση την έρευνα που έκαναν για τον εννοιολογικό προσδιορισμό και την μέτρηση του σχολικού κλίματος σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα αυτή μελέτησαν τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους καθώς και μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Οι μορφές αυτές είναι οι παρακάτω:

- Το ανοικτό κλίμα, το οποίο περιλαμβάνει την συνεργασία μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών.
- Το κλειστό κλίμα, το οποίο είναι εντελώς αντίθετο από το ανοικτό το οποίο αναφέρθηκε παραπάνω και οι σχέσεις του διευθυντή και των εκπαιδευτικών είναι τελείως τυπικές και ψυχρές.

- Το αυτόνομο κλίμα, στο κλίμα αυτό οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με βάση τις προσωπικές και κοινωνικές τους ανάγκες. Ο διευθυντής τους ελέγχει πολύ λίγο.
- Το ελεγχόμενο κλίμα, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί δρουν με βάση τα καθήκοντα τα οποία τους ανατέθηκαν. Το κλίμα αυτό είναι αντίθετο από το προηγούμενο.
- Το οικείο κλίμα, σε αυτό διευθυντής και εκπαιδευτικοί έχουν εντελώς φιλικές σχέσεις και λειτουργούν στο εκπαιδευτικό σύστημα ανάλογα με την ικανοποίηση των κοινωνικών τους αναγκών.
- Το πατερναλιστικό κλίμα, στο οποίο απουσιάζει το ομαδικό πνεύμα συνεργασίας. Ο διευθυντής ενδιαφέρεται για τις σχολικές δραστηριότητες με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να εκτελούν μόνο το καθήκον τους χωρίς να ικανοποιούνται οι ανάγκες τους.

Ως συμπέρασμα σύμφωνα με τις μορφές του σχολικού κλίματος μπορούμε να πούμε ότι η στάση των εκπαιδευτικών στο σχολείο δεν συμβαδίζει πάντοτε με την στάση του διευθυντή. Παρόλο που μερικές φορές υπάρχουν ελαστικοί διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί το αγνοούν διότι δεν επιθυμούν το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας.

Η σπουδαιότητα του σχολικού κλίματος

Το έργο των εκπαιδευτικών επηρεάζεται άμεσα από το θετικό ή αρνητικό κλίμα που υπάρχει στην σχολική μονάδα. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει πως το θετικό κλίμα μέσα στο σχολείο επηρεάζει όχι μόνο την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας αλλά και την συμπεριφορά των μαθητών. (Hoy & Miskel, 1996).

Βασικό ρόλο στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος αποτελεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Οι σχέσεις ανάμεσα στο διευθυντή και το εκπαιδευτικό προσωπικό θα πρέπει να είναι φιλικές έτσι ώστε να οδηγήσουν σε ένα θετικό κλίμα. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία και εμπιστοσύνη από την πλευρά διευθυντή και εκπαιδευτικών έτσι ώστε να λειτουργεί το σχολείο αποτελεσματικά και να συμβάλλει στην διαμόρφωση θετικού κλίματος. Επίσης ο διευθυντής θα πρέπει να είναι δίκαιος απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και να υπάρχει έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων τα οποία προκύπτουν (Γουρναρόπουλος, 2007) Σύμφωνα με μια έρευνα υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και του σχολικού εκφοβισμού. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο το οποίο εκδηλώνεται στο σχολικό περιβάλλον και επηρεάζει την λειτουργία του σχολείου. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να επικρατεί θετικό κλίμα στο σχολείο έτσι ώστε να περιοριστεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Το θετικό κλίμα λειτουργεί στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας σε αντίθεση με το αρνητικό κλίμα το οποίο δεν ενθαρρύνει καθόλου το εκπαιδευτικό προσωπικό με αποτέλεσμα να υπάρχει μια απογοήτευση από την πλευρά τους η οποία έχει ως συνέπεια την μη αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Παράγοντες διαμόρφωσης σχολικού κλίματος

Το κάθε σχολείο είναι ένα ανοιχτό σύστημα το οποίο όπως και οι διάφοροι οργανισμοί πρέπει να προβάλει μια καλή εικόνα προς τα έξω και να διαχειρίζεται δυναμικά τις δημόσιες σχέσεις του. (Πασιαρδής, 2004).

Το σχολικό κλίμα μπορεί να εκφράζει την «προσωπικότητα» του σχολείου, η οποία όπως και η προσωπικότητα του ανθρώπου, επηρεάζει το χαρακτήρα του σχολείου και συμβάλλει στην απόδοση των εκπαιδευτικών αλλά και στην επίδοση των μαθητών.

Το σχολικό κλίμα συμπεριλαμβάνει τρεις διαστάσεις:

- την οικολογική: η οποία αναφέρεται στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου όπως αίθουσες, κτίριο, εξοπλισμό.
- την κοινωνική: η οποία αναφέρεται στους τυπικούς και άτυπους κανόνες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ασχολείται με τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών και διευθυντή σχολικής μονάδας, σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.
- τη μαθησιακή διάσταση: η οποία σχετίζεται με τον προγραμματισμό του μαθήματος, την αξιολόγηση, τις δραστηριότητες οι οποίες συμβάλλουν στην μάθηση καθώς και το κλίμα συνεργασίας των μαθητών και των εκπαιδευτικών. (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010).

Οι παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος είναι οι εξής:

- Σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών: αποτελεί σημαντικό παράγοντα η σχέση που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός με τους μαθητές γιατί συμβάλλει έτσι στην καλύτερη επίδοση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν σχέσεις με τους μαθητές, να τους καθοδηγούν σωστά έτσι ώστε να υπάρξει μια επιτυχή επίδοση από την πλευρά των μαθητών.
- Αίσθημα ασφάλειας: οι μαθητές θα πρέπει να νιώθουν ασφαλείς μέσα στο σχολικό περιβάλλον στο οποίο περνούν την μισή τους ημέρα.
- Διοίκηση: ο διευθυντής δεν πρέπει να είναι μόνο διεκπεραιωτής των υποθέσεων αλλά χρειάζεται να είναι ένας ηγέτης δυναμικός με υψηλούς στόχους τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Η συνεργασία του διευθυντή με το σύλλογο διδασκόντων θα πρέπει να είναι άριστη χωρίς να επιφέρει προβλήματα στη σχολική μονάδα, έτσι ώστε να μην επηρεάζεται και η επίδοση των μαθητών.
- Σχέσεις μαθητών μεταξύ τους: Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν καλές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές μέσα σε μια σχολική κοινότητα, να υπάρχει άριστη συνεργασία έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι τους.

- Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Οι γονείς θα πρέπει να συνεργάζονται με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου έτσι ώστε να βοηθούν και να συμβάλλουν στην καλύτερη επίδοση των παιδιών τους. (Αναγνωστοπούλου, 2001)
- Φυσικό περιβάλλον: επιδρά θετικά σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι αίθουσες διδασκαλίας, ο αύλειος χώρος αλλά και το μέγεθος της σχολικής μονάδας, καθώς έχει αποδειχθεί ότι στις μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοιχτό κλίμα σε σχέση με τις μεγαλύτερες. (Σαϊτής, 2008).
- Ο χρόνος: ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαχειρίζεται σωστά το χρόνο σύμφωνα με το διδακτικό έτος και ανάλογα με την διαίρεση του σχολικού έτους σε τρίμηνα ή τετράμηνα, έτσι ώστε να συμβάλλει στην οργάνωση της τάξης αλλά και στην διδασκαλία του.

Εκτός από τους παραπάνω παράγοντες θα μπορούσαν να υπάρχουν και άλλοι εξωτερικοί παράγοντες οι οποίοι θα συνέβαλλαν στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, όπως είναι ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, οι τοπικές αρχές και οι διάφορες κοινωνικές οργανώσεις, οι οποίοι με διάφορα προγράμματα μπορούν να συμβάλλουν στην διαμόρφωση θετικού κλίματος.

Το σχολικό κλίμα επηρεάζεται άμεσα από πολλούς παράγοντες τόσο από την πλευρά της διοίκησης όσο και από τους στόχους των μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά και από το φυσικό και εξωτερικό περιβάλλον.

Στο σχολείο στο οποίο επικρατεί θετικό κλίμα και όλοι οι φορείς οι οποίοι εμπλέκονται έχουν κοινούς στόχους, εμπνέει την θέληση για μάθηση στους μαθητές και συμβάλλει στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών με συνέπεια την αποτελεσματικότητα του σχολείου. (Πασιαρδής, 2001). Επίσης επικρατεί αισιοδοξία, γεγονός που συμβάλλει στην ποιότητα διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς αλλά και στην αποδοχή της διδασκαλίας από τους μαθητές. (Πασιαρδής, 2001, σελ.37).

Ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στην δημιουργία του σχολικού κλίματος

Οι έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία αναδεικνύουν το διευθυντή της σχολικής μονάδας ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της επιτυχίας τους, ο οποίος, υπερβαίνοντας την παραδοσιακή γραφειοκρατική – διαχειριστική διάσταση του ρόλου του, καλείται να λειτουργήσει ως διαμορφωτής της εσωτερικής κουλτούρας του σχολείου. Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2007:185), κάθε σχολείο το οποίο λειτουργεί στο μέγιστο των ικανοτήτων του διακρίνεται για την επιδεξιότητα του διευθυντή η οποία είναι το αποτέλεσμα της ανάμειξης τριών παραμέτρων:

- της ικανότητάς του να αντιλαμβάνεται ότι οι άνθρωποι παρακινούνται
- της ικανότητάς του να εμπνέει και να πείθει τους εκπαιδευτικούς και

- της ικανότητάς του να ενεργεί με τρόπο ώστε να διαμορφώνει κλίμα κατάλληλο για την ανταπόκριση στους παρακινητικούς παράγοντες των ατόμων. Το τελευταίο συστατικό της ηγεσίας έχει να κάνει με το ύφος του διευθυντή-ηγέτη και το κλίμα που διαμορφώνει αυτός ως αποτέλεσμα. Ο παραδοσιακός ρόλος του διευθυντή τείνει να εξαλειφθεί ως αναποτελεσματικός και τη θέση του καταλαμβάνει ένα πλέγμα καθηκόντων και ρόλων, που αφορούν: στη διαχείριση της αλλαγής και του ανθρώπινου δυναμικού, στον αναπτυξιακό προγραμματισμό και στον επανασχεδιασμό της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου. Επομένως, η διοίκηση είναι υπεύθυνη να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα μέσα στον οργανισμό, το οποίο θα βοηθήσει τα άτομα να είναι αποτελεσματικά στο έργο τους (Ζαβλανός 1999:326). Για να μπορέσει ο διευθυντής να αντεπεξέλθει στις υποχρεώσεις αυτές χρειάζεται πέρα από τα προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως δημιουργική σκέψη, κριτική ικανότητα, αποφασιστικότητα, σταθερότητα, ακεραιότητα, ευελιξία και φαντασία, «να κατέχει γνώσεις και τεχνικές χειρισμού των ομάδων και των τεχνικών επικοινωνίας» (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999:93-94). Μάλιστα ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο φαίνεται να είναι το αποτέλεσμα της δραστηριότητας του διευθυντή σε τρεις τουλάχιστον βασικούς άξονες: της επικοινωνίας και συνεργασίας με το διδακτικό προσωπικό, της επικοινωνίας με τους μαθητές του σχολείου και της επικοινωνίας – συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών (Σαΐτης, 2007:186).

Η υιοθέτηση από το Διευθυντή του «συν-αποφασιστικού» μοντέλου λήψης αποφάσεων συμβάλλει στο να δημιουργηθεί και να καλλιεργηθεί η κουλτούρα συνεργασίας στην εκπαιδευτική μονάδα και ταιριάζει στο δημοκρατικό τρόπο άσκησης καθηκόντων. Το σημείο εκείνο που κάνει να διαφέρει αυτό το είδος ηγεσίας από τα άλλα βρίσκεται στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων που συνδυάζει την συνεργασία του διευθυντή με όλο το προσωπικό. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών του οργανισμού, τα οποία συμμετέχουν όχι μόνο στον καθορισμό των σκοπών και στις στρατηγικές που θα ακολουθηθούν για την επίτευξη αυτών, αλλά και στις μεθόδους που πρέπει να εφαρμόζονται και στην επικράτηση των συνθηκών εργασίας. Ένας από τους βασικούς σκοπούς του δημοκρατικού ηγέτη είναι η δημιουργία εκείνων των συνθηκών που θα οδηγήσουν στη δημιουργικότητα και αποδοτικότητα. Οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων αλλά και μεταξύ μελών-προϊσταμένων είναι καλές. Χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου τύπου ηγεσίας είναι η ανάπτυξη καινοτομιών και η ύπαρξη συνεργασίας, ενώ οι δεξιότητες που στηρίζουν το δημοκρατικό ηγέτη είναι η συνεργατικότητα και η επιρροή. Η κουλτούρα αυτή στηρίζεται στην αναγνώριση της αξίας των ατόμων αλλά και της αξίας της ομάδας με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνονται αποτελεσματικότερα οι στόχοι. Ταυτόχρονα, τα άτομα είναι ανοιχτά σε νέες προκλήσεις και πειραματισμούς και αισθάνονται αμοιβαία ασφάλεια, εμπιστοσύνη και σεβασμό. Σύμφωνα με τους Sergiovanni & Starratt (2002) (όπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2004:174), οι αποτελεσματικοί διευθυντές στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς αναλαμβάνουν

το ρόλο του πελάτη και αντιμετωπίζουν το προσωπικό τους ως συμβούλους που μπορούν να του προσφέρουν βοήθεια και πληροφορίες και από την άλλη αναλαμβάνουν το ρόλο του συμβούλου για το προσωπικό τους. Με άλλα λόγια, ο διευθυντής αξιοποιεί την πείρα και τις ιδέες κάθε μέλους του σχολείου καταβάλλοντας συστηματική προσπάθεια για τη γενικότερη ενθάρρυνση, ενδυνάμωση και συνοχή των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω, ο διευθυντής του σχολείου σύμφωνα με τον παραδοσιακό του ρόλο, είναι το άτομο το οποίο είναι ο κυρίαρχος της σχολικής μονάδας και ασχολείται με την επίβλεψη, διεκπεραίωση των διοικητικών υποθέσεων. Στην σημερινή, σύγχρονη κοινωνία, όπου τόσο οι ανάγκες των εκπαιδευτικών όσο και του μαθητικού πληθυσμού είναι αυξημένες οι ρόλοι του διευθυντή είναι πολλαπλοί με στόχο να μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει συγκεντρωτικό, επιδιώκει να έχει μόνο διοικητικά και εκτελεστικά όργανα των κεντρικών αποφάσεων του και όχι στελέχη τα οποία θα έχουν επαγγελματική κατάρτιση και κίνητρα για να βελτιώσουν την εκπαίδευση. Αν όμως μας ενδιαφέρει πραγματικά η βελτίωση και η αναβάθμιση των σχολείων μας τότε σημαντικό ρόλο παίζει το ανθρώπινο δυναμικό και ο διευθυντής που είναι υπεύθυνος για τη σωστή διαχείριση του δυναμικού.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος

Στις σχολικές μονάδες σημαντικός είναι και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε μια σχολική μονάδα ανήκουν στο σύλλογο διδασκόντων. Ο σύλλογος διδασκόντων συνεδριάζει μια φορά στην αρχή κάθε έτους, μια φορά στο τέλος κάθε τριμήνου, μια φορά στο τέλος του σχολικού έτους και όποτε κρίνει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ότι είναι απαραίτητο. (Νόμος 1566/85, άρθρο 11).

Με την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην συνεδρίαση του συλλόγου αναδεικνύουμε τα προβλήματα που υπάρχουν στο σχολείο, τα προβλήματα των μαθητών καθώς επίσης προτείνονται τρόποι για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα προτείνουν τις οποιαδήποτε αλλαγές στον διευθυντή αφού είναι τις περισσότερες ώρες μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.

Για να επιτευχθούν όμως τα παραπάνω και για να συμβάλλουν στην διαμόρφωση θετικού κλίματος στην σχολική μονάδα θα πρέπει να συνεργάζονται ομαδικά για να πραγματοποιηθούν οι στόχοι του σχολείου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Athanasoula – Reppa, A. (1999). «*Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki*» Sto: Athanasoula – Reppa A., Koutouzis M., Mavrogiorgos G., Nitsopoulos V., Chalkiotis., Lipsi Apofaseon sto choro tis Ekpaidefsis (sel. 67-114), Elliniko Anoikto Panepistimio, Patra.
- Anagnostopoulou, M., (2001). *Taseis stin erevna gia ton apotelesmatiko diefthynti*. Ta ekpaideftika. Athina
- Anthopoulou, S. (1999). «*Dioikisi Anthropinou Dynamikou*», Sto: Athanasoula – Reppa A., Anthopopoulou S.-S., Katsoulakis S., Mavrogiorgos G., Diacheirisi Anthropinou Dynamikou (sel. 17-92), Tomos V, Elliniko Anoikto Panepistimio, Patra.
- Gournaropoulos, G. (2007). *I symvoli tou diefthynti sti diamorfosi tou scholikou klimatos*. Panepistimio Aigaïou, Rodos: didaktoriki diatrivi
- Halpin, A., & Groot, D. (1963). *The organization climate of schools*, U. S. Office of Education Research project
- Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Education administration: Theory, Research and Practice* (7th ed.). New York: McGraw-Hill
- Kavouri, P. (1998). *To scholiko klima stin Protovathmia Ekpaidefsi: enas simantikos paragontas tis axiologisis kai tis apotelesmatikotitas tis scholikas monadas*. Paidagogiki Epitheorisi, 27, 181-201
- Karatasios, G. & Karamitrou, A. (2010). *I diamorfosi thetikou klimatos os paragontas poiotitas tis ekpaideftikis monadas*.
- Mavrogiorgos, G. (1999). «*Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki*». Sto: Athanasoula – Reppa A., Koutouzis M., Mavrogiorgos G., Nitsopoulos V., Chalkiotis D., I ekpaideftiki Monada os foreas diamorfosis kai askisis ekpaideftikis politikis, (sel. 115- 160), Tomos A, Elliniko Anoikto Panepistimio, Patra.
- Mlekanis, M. (2005). «*Oi synthikes ergasias ton ekpaideftikon*», Typothito, Athina.
- Nomos 1566/85, arthro 11
- Pasiardis, G. (2001). *To scholiko klima. Theoritiki Analyisi kai Empeiriki Dierevnisi ton Vasikon Parametron tou*. Athina: Typothito- G. Dardanos
- Pasiardis, P. (2004). *Ekpaideftiki igesia: apo tin periodo tis evmenous, adiaforias sti sygchroni epochi*. Athina: Metaichmio

- Pashiardi, G. (2000). School Climate in Elementary and Secondary Schools: views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14 (5), σελ 224237.
- Saitis, Ch. (2007). «*O Diefthyntis sto sygchrono scholeio – Apo ti Theoria ... stin praxi*», Idiou, Athina.
- Saitis, Ch. (2008). *O Diefthyntis sto Dimosio Scholeio*. Aftoekdosi. Athina
- Xochelis, P. (2005). «*O ekpaideftikos sto sygchrono kosmo: O rolos kai to epangelmatiko profil simera, i ekpaidefsi kai i apotimisi tou ergou tou*», Typothito, Athina.
- Zavlanos, M. (2000). «*Organosi kai Dioikisi: Diadikasies sti leitourgia tis organosis*», tomos A', Ellin, Athina
- Zavlanos, M. (1999). «*Organotiki symperifora*», Ellin, 1999, Athina
- Zavlanos, M. (1999). *Organotiki Symperifora*. Ekdoseis: Ellin Athina
- Zavlanos, M. (2000). «*Organosi kai Dioikisi: Diadikasies sti leitourgia tis organosis*», tomos A', Ellin, Athina

Η συμβολή του Δημήτρη Γληνού στον αγώνα του Γυναικείου Κινήματος στην Ελλάδα για το δικαίωμα στην εκπαίδευση και την εργασία

Αμαραντίδου Κυριακή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, PhD

Περίληψη

Ο Δημήτρης Γληνός είναι ένας από τους λίγους Έλληνες διανοούμενους που υποστήριξαν ενεργά το Γυναικείο Κίνημα στη χώρα κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου, συμμετέχοντας στον αγώνα των γυναικών για ισότητα και ισοτιμία στην εκπαίδευση και την εργασία. Κατά τη διάρκεια της ιδεολογικής και πολιτικής του πορείας, ο Δημήτρης Γληνός συνέβαλε ποικιλοτρόπως στον αγώνα της γυναίκας για χειραφέτηση, δίνοντας έμφαση στην ανεξάρτητη και υπεύθυνη δράση της στην κοινωνία, και στην ανάπτυξη όλων εκείνων των ικανοτήτων που θα της εξασφάλιζαν την οικονομική και ηθική της ανεξαρτησία. Μέσα από τις δημόσιες ομιλίες και τα άρθρα του, τη συμμετοχή του σε διάφορες συλλογικότητες, τις επίσημες προτάσεις του για την εκπαιδευτική πολιτική, την ίδρυση της «Ανωτέρας Γυναικείας Σχολής» και τη στάση ζωής του, έδωσε νόημα στο ιδεώδες του γυναικείου ανθρωπισμού και συνέβαλε αποφασιστικά στη διατύπωση των αιτημάτων και τον εμπλουτισμό του ιδεολογικού οπλοστασίου του Κινήματος για τα Δικαιώματα της Γυναίκας.

Λέξεις-Κλειδιά: γυναικεία χειραφέτηση, κίνημα για τα δικαιώματα της γυναίκας στην Ελλάδα, ισότητα στην εκπαίδευση και την εργασία, φεμινιστικό κίνημα στην Ελλάδα

Dimitris Glinos' contribution to the struggle of the Women's Movement in Greece for the right to education and work

Kyriaki Amarantidou, Primary teacher, PhD

Abstract

Dimitris Glinos is one of the few Greek intellectuals who actively supported the Women's Movement in the country during the Interwar period, participating in the struggle of women for equality and parity in education and work. During his ideological and political course, Dimitris Glinos contributed variously to the woman's struggle for emancipation, emphasizing her independent and responsible action in society and the development of all the abilities that would guarantee her economic and moral independence. Through his public speeches and articles, his role in various associations, his formal suggestions for educational policy, his role in the establishment of the "Anotera Gynaikia Scholi" ("Higher Women's School") and his attitude of life, he gave meaning to the ideal of women's humanism and decisively contributed to the formulation of the demands and the enrichment of the ideological arsenal of the Women's Rights Movement.

Key-Words: women's emancipation, Women's Rights Movement in Greece, parity in education and work, feminist movement in Greece

Εισαγωγή

Το διάστημα μεταξύ του 1887 -όποτε πρωτοεκδίδεται η «Εφημερίς των Κυριών»- και του 1920, μία πρωτοπορία γυναικών διεκδικεί για το γυναικείο φύλο το δικαίωμα στην εκπαίδευση και την εργασία, επιλέγοντας ως μεθόδους δράσης τη φιλανθρωπία και τη συμμετοχή στις εθνικές κρίσεις και τους εθνικούς αγώνες (Ψαρρά, 1988: 67). Κατά τον Μεσοπόλεμο, όμως, η γυναικεία κίνηση θα προτάξει το αίτημα των πολιτικών δικαιωμάτων και θα εκφραστεί από δύο γενικές κατηγορίες, τις ριζοσπάστριες και τις συντηρητικές. Οι πρώτες θα συσπειρωθούν στον Σύνδεσμο Ελληνίδων υπέρ των Δικαιωμάτων της Γυναίκας, ενώ οι δεύτερες στις οργανώσεις-μέλη του Εθνικού Συμβουλίου των Ελληνίδων και στο Λύκειο των Ελληνίδων.

Η ίδρυση του Συνδέσμου Ελληνίδων υπέρ των Δικαιωμάτων της Γυναίκας (εφεξής Σ.Ε.Δ.Γ.) στις 16 Απριλίου 1920, με πρωτοβουλία της Αύρας Θεοδοροπούλου και της Μαρίας Νεγρεπόντη και σε συνεννόηση με τη Διεθνή Ένωση για τη Γυναικεία Ψήφο, ουσιαστικά σηματοδοτεί την έναρξη του ελληνικού φεμινιστικού κινήματος, προσθέτοντας τα πολιτικά δικαιώματα δίπλα στο δικαίωμα των γυναικών στην εκπαίδευση και την εργασία (Αθανασιάδης, 2018: 11). Το Γυναικείο Κίνημα μπαίνει σε νέα φάση, που κρατά έως το 1936, με βασική προτεραιότητα την ισότιμη συμμετοχή των γυναικών στην πολιτική και τη μισθωτή εργασία (Αυδή-Καλκάνη, 1978: 34), με την πολιτική να θεωρείται ως η συνιστώσα που διαπερνά όλους τους επιμέρους φεμινιστικούς στόχους.

Ο Δημήτρης Γληνός είναι από τους λίγους Έλληνες διανοούμενους που υποστηρίζουν ενεργά το Γυναικείο Κίνημα στη χώρα, μετέχοντας στον αγώνα των γυναικών για ισοτιμία. Συνεργάζεται συστηματικά με τον Σ.Ε.Δ.Γ. –μάλιστα μετά το 1926 γίνεται μέλος του Δ.Σ. του-, στον οποίο προσπαθεί να προσδώσει «σχεδόν κύριο εκπαιδευτικό χαρακτήρα», όπως αναφέρει σε επιστολή του προς τον Α. Δελμούζο, στις 15/5/1921 (Γάτος, 2003: 111). Κατά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας του ο Σ.Ε.Δ.Γ. οργανώνει επιτροπές, αποτελούμενες από μέλη του και ειδικούς επιστήμονες, προκειμένου να καταρτιστεί το πρόγραμμά του και να αποκρυσταλλωθούν οι θέσεις του. Ο Γληνός αναλαμβάνει να συντονίσει τη δημόσια διαβούλευση για το «Πρόγραμμα Γυναικείας Μορφώσεως», στην οποία παίρνουν μέρος οι Κ. Καραθεοδωρή, Π. Κορύλλος, Α. Σβώλος κ.ά. Με την ολοκλήρωση των συζητήσεων αναλαμβάνει να παρουσιάσει τις γενικές αρχές και τα ειδικά πορίσματα που προέκυψαν (Μπέλλα, 2018α: 62-63). Φαίνεται ιδιαίτερα ικανοποιημένος από τη δράση του Σ.Ε.Δ.Γ., όπως επιβεβαιώνεται και από επιστολή του στον Α. Δελμούζο, στις 27/5/1921: «Ο Σύνδεσμος των γυναικών εργάστηκε πολύ καλά εφέτος. Έγινε μία εξέλιξη σοβαρή.» (Γάτος, 2003: 114).

Ο Δημήτρης Γληνός, όπως και άλλοι νεωτεριστές παιδαγωγοί, παρουσιάζει απόψεις σχετικές με τον κοινωνικό ρόλο της γυναίκας και υποστηρίζει τόσο την πνευματική ισοτιμία της με τον άνδρα, όσο και την αναγκαιότητα της ισότιμης συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προχωρά, όμως, ένα βήμα παραπέρα, αντιτείνοντας στη διεκδίκηση ισότητας, που αποτελεί το πρωταρχικό φεμινιστικό σύνθημα της εποχής, τη διεκδίκηση ολόπλευρης μόρφωσης, προκειμένου η ισότητα να προκύψει ως κατακτημένη καταξίωση. Θεωρεί, ωστόσο, πως η εκπαίδευση των κοριτσιών, ένα από τα

βασικά προοδευτικά αιτήματα των καιρών, είναι απαραίτητο να προβλέπει μαθήματα «σύμφωνα με την ιδιοφυία των κοριτσιών» (Γληνός, 1983: 118) και προσανατολισμένα στα μελλοντικά καθήκοντα της γυναίκας ως μητέρας και οικοκυράς. Αυτές οι απόψεις του αποτυπώνονται καταρχάς στο Υπόμνημα του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1912) προς το Εποπτικό Συμβούλιο της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως, όπου ο ίδιος συντάσσει τα κεφάλαια που αφορούν το πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου και του Διδασκαλείου κοριτσιών. Εκεί ο Γληνός θα επισημάνει ότι «[κ]ατά την επίσημη στατιστική τα κορίτσια που πηγαίνουν στα δημοτικά σχολεία είναι απάνω κάτω το ένα τρίτο από τ' αγόρια, δηλ. με μέτριο υπολογισμό 80% κορίτσια δεν πατούν καθόλου το κατώφλι του σχολείου.» (Γληνός, 1983: 104). Στο «Διάγραμμα της γυναικείας παιδείας» το Υπόμνημα προβλέπει δυνατότητες γενικής, επαγγελματικής και πανεπιστημιακής εκπαίδευσης για τα κορίτσια.

Οι απόψεις του Γληνού για τη γυναικεία εκπαίδευση αποτυπώνονται, στη συνέχεια, με εναργέστερο και διεξοδικότερο τρόπο στη «Γενικήν Εισηγητικήν Έκθεσιν εις τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913» τα οποία κατατίθενται στη Βουλή από τον υπουργό Παιδείας Ιωάννη Τσιριμώκο. Τα νομοσχέδια επαναλαμβάνουν πολλά από τα αιτήματα των νομοσχεδίων Ευταξία (1899), διατυπώνοντας όμως «πολύ σαφέστερα [...] την αστική διάσταση της μεταρρύθμισης, τεκμηριωμένη μάλιστα όχι μόνο παιδαγωγικά, αλλά και πολιτικά και κοινωνικά» (Φραγκουδάκη, 1983: 28). Ο Γληνός, συντάκτης της Εισηγητικής Έκθεσης, στο υποκεφάλαιο «Εκπαίδευσις των θηλέων» υπογραμμίζει την ανάγκη της ουσιαστικής μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης των κοριτσιών. Αφού διαπιστώσει πως αυτή στην Ελλάδα «καθυστερεί καταφανώς [...] και κατά τον αριθμόν των σχολείων και κατά το ποσόν των μαθητριών και κατά τα μορφωτικά αποτελέσματα», αποδίδει το υψηλό ποσοστό των αναλφάβητων γυναικών τόσο στη νοοτροπία (τις «προλήψεις») του λαού ο οποίος θεωρεί περιττή ή και επιβλαβή τη μόρφωση των κοριτσιών, όσο και στην αδιαφορία της άρχουσας τάξης που δεν επιδιώκει με κανέναν τρόπο να «εξυψώση την Ελληνίδα γυναίκα» μέσω της εκπαίδευσής της (Γληνός, 1983: 203-204). Αναφορικά με τη μέση εκπαίδευση των κοριτσιών, στηλιτεύει το γεγονός ότι αυτή έχει εκχωρηθεί στην ιδιωτική πρωτοβουλία, όπου ιδιωτικά παρθεναγωγεία προσφέρουν «ξενίζουσα ημιμάθεια» στα κορίτσια της μεσαίας αστικής τάξης, προωθώντας το «αριστοκρατικόν ιδεώδες, το ιδεώδες της κοσμικής γυναικός» και βάζοντας τους εθνικούς παράγοντες της αγωγής σε δεύτερη μοίρα (Γληνός, 1983: 208-209). Προβλήματα διαπιστώνει και στην επαγγελματική μόρφωση των διδασκαλισσών, υποστηρίζοντας ότι αυτές έχουν λάβει «επιτολαίαν παιδαγωγικήν παιδείαν και ανεπαρκή περί το μεθοδικώς διδάσκειν εξάσκηση», με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται «κανείς εκ των δύο σκοπών ούτε ο γενικός μορφωτικός, ούτε ο ειδικός επαγγελματικός» (Γληνός, 1983: 214-215). Ήδη στο Υπόμνημα του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1912) έχει τονίσει ότι τα ανώτερα παρθεναγωγεία της ιδιωτικής πρωτοβουλίας λειτουργούν απλά σαν δασκαλοπαραγωγικές μηχανές, παραγνωρίζοντας το γεγονός ότι ούτε τα ίδια τα κορίτσια αυτό θέλουν ούτε ο τόπος χρειάζεται τόσες δασκάλες, σε μια εποχή που, πραγματικά, το επάγγελμα της δασκάλας αποτελεί τη μοναδική διέξοδο των εγγράμματων γυναικών (Αθανασιάδης, 2005: 16). Γι' αυτό, διατείνεται, είναι ανάγκη η πολιτεία «υψώνοντας το δασκαλικό επάγγελμα να χτυπήσει την επικίνδυνη δασκαλοπλημμύρα και να δώσει

τα μέσα, ώστε ν' ανοιχτούνε στα κορίτσια κι' άλλοι δρόμοι προς το τραπεζιτικό, εμπορικό και βιοτεχνικό υπαλληλικό στάδιο», καθώς και να τις δοθεί η δυνατότητα να συνεχίζουν τις σπουδές τους στο πανεπιστήμιο ή σε άλλες ανώτερες επαγγελματικές σχολές (Γληνός, 1983: 150-154).

Οι προτάσεις του Γληνού σχετικά με τη γυναικεία εκπαίδευση μπορούν να συνοψιστούν στα εξής (Γληνός, 1983: 227; Μπουζάκης, 2007: 509-554): α) η εκπαίδευση των κοριτσιών είναι απαραίτητο να γίνει τριμερής «ίνα υπηρετή τας διαφόρους πνευματικάς, κοινωνικάς και οικονομικάς ανάγκας των κορασίων και εν γένει να εξομοιωθή προς την των αρρένων, πλην, όπου ειδικοί λόγοι επιβάλλουσι διαφοράς τινάς», β) να ιδρυθούν δημόσια Διδασκαλεία Θηλέων ισότιμα με των αρρένων και ως προς τα έτη φοίτησης και ως προς το πρόγραμμα σπουδών, γ) να ιδρυθούν επαγγελματικές σχολές «δια των οποίων θα ανοιχθώσι και άλλαι οδοί μορφώσεως και κοινωνικής επομένως δράσεως εις τας νεάνιδας της αστικής τάξεως», δ) να ιδρυθούν Αστικά σχολεία θηλέων σε κάθε πρωτεύουσα νομού, όπου «πρέπει να ικανοποιώνται αι πνευματικάι και κοινωνικάι ανάγκαι των νεανίδων της τάξεως ταύτης [ενν. της αστικής]», τα οποία θα συμπληρώνουν τη μόρφωση των αποφοίτων των δημοτικών σχολείων, θα προετοιμάζουν για βιοποριστικά επαγγέλματα, αλλά και θα δίνουν το δικαίωμα εγγραφής, μετά από εξετάσεις, σε μία από τις τρεις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου (Γληνός, 1983: 250-252), ε) να ιδρυθούν δημόσια Γυμνάσια θηλέων, με ίδιους σκοπούς και πρόγραμμα με τα αντίστοιχα των αρρένων, τα οποία θα διαιρούνται σε «φιλολογικό» και «πραγματικό» τμήμα και θα παρέχουν επιπλέον τα απαραίτητα μαθήματα της οικιακής οικονομίας, νοσηλευτικής, βρεφοκομίας και στοιχειώδους παιδολογίας (Γληνός, 1983: 252). Αυτή η τελευταία πρόταση αποτελεί ίσως την κυριότερη καινοτομία των νομοσχεδίων του 1913, γιατί ανοίγει στα κορίτσια τον δρόμο για το Πανεπιστήμιο (Ελεγκίτου & Μπακαλάκη, 1987: 176-177).

Ως «δεύτερο διαμάντι» ο Γληνός χαρακτηρίζει τη συμβολή των νομοσχεδίων στην πνευματική απολύτρωση της γυναίκας, σε κείμενό του προορισμένο να προπαγανδίζει και να διαφημίζει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1913 (Γληνός, 1913: 276-279): «Η ελληνίδα κόρη πνιγμένη στην αμάθεια, δολοφονημένη από την αργία και το καρτέρι του γαμπρού, η ελληνίδα “δεσποινίς των αιθουσών” ψευτισμένη από την ξενομανία και τον παπαγαλισμό ξένων γλωσσών, πρέπει να λείψουν. Η γυναίκα άνθρωπος, η γυναίκα άτομο συνειδητό, η γυναίκα μέλος της κοινωνίας ενεργό, η γυναίκα ανεξάρτητη, η γυναίκα φωτισμένη, η γυναίκα εργάτης της κοινωνικής προόδου και όχι παθητικό ον, όχι βυζικάντι στο σβέρκο του αντρός, η γυναίκα αυτή θα βγη από την παιδεία. Και παιδεία έρχεται να δώσει στη γυναίκα η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.». Παρ' όλο που τα νομοσχέδια αυτά τελικά δεν ψηφίστηκαν, οι προτάσεις του Δημήτρη Γληνού συνέβαλαν στην αναβάθμιση της γυναικείας εκπαίδευσης, κυρίως με την ίδρυση Αστικών σχολείων και Διδασκαλείων Θηλέων το 1914, Ελληνικών σχολείων και Γυμνασίων θηλέων το 1917 και τη νομοθετική κατοχύρωση Πρακτικών Σχολών Θηλέων το 1918 (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006: 158).

Αξίζει να αναφερθεί η συμβολή του Γληνού και στη λειτουργία του Κυριακού Σχολείου Εργατριών (1911-1922), το οποίο ιδρύεται με την υποστήριξη του Εργατικού Κέντρου Αθήνας. Συγκεκριμένα, ο Γληνός συνεργάζεται με την Αύρα Θεοδοωροπούλου και επιτροπή γυναικών για την οργάνωση του προγράμματός του, το οποίο διακρίνεται από άλλες αντίστοιχες προσπάθειες στο γεγονός ότι σε αυτό η παραδοσιακή δραστηριότητα της φιλανθρωπίας αντικαθίσταται από την κοινωνική πρόνοια. Το Σχολείο είναι ένα «επαγγελματικό και μορφωτικό σχολείο» που παρέχει στις εργάτριες δωρεάν στοιχειώδη εκπαίδευση, επαγγελματική μόρφωση και γνώσεις απαραίτητες για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους ως εργάτριες, οικοκυρές και μητέρες. Ονομάζεται «Κυριακό» γιατί λειτουργεί μόνο την Κυριακή, ημέρα αργίας, με τρίωρο μάθημα κάθε φορά (Μπέλλα, 2018b).

Το 1917 ο Γληνός, με την ιδιότητα του Γενικού Γραμματέα του υπουργείου Παιδείας, απαντά σε έρευνα της εφημερίδας «Πρόοδος» όπου υποστηρίζει ότι οι γυναίκες υπάλληλοι μπορεί να αποδίδουν όντως λιγότερο από τους άντρες συναδέλφους τους, αλλά αυτό οφείλεται σε δύο λόγους: α) στην ελλιπέστερη κατάρτιση και β) στη νοοτροπία που θέλει τις γυναίκες να εργάζονται έως τη στιγμή που θα παντρευτούν, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν την εργασία τους ως προσωρινή και να μην «επενδύουν» στον επαγγελματικό τους ρόλο (Αβδελά, 1999: 23).

Τον Μάιο του 1921 ο Γληνός, σε συνεργασία με στελέχη του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ιδρύει την Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή (εφεξής Α.Γ.Σ.), σε μια προσπάθεια, αφενός, να υλοποιήσει μέρος έστω του σχεδίου δημιουργίας του Ελεύθερου Πανεπιστημίου που ονειρευόταν και, αφετέρου, να διατηρήσει ζωντανό το έργο του εκπαιδευτικού δημοτικισμού σε μια δύσκολη συγκυρία, μετά τη συντριπτική ήττα των Φιλελευθέρων στις εκλογές της 1/11/1920 και την απομάκρυνση των δημοτικιστών από τον κρατικό μηχανισμό. Η Σχολή λειτουργεί έξω από κρατικά σχήματα και έχει την ευχέρεια να διαμορφώνει ελεύθερα το πρόγραμμα των μαθημάτων της, τα οποία διδάσκουν φιλελεύθεροι και προοδευτικοί επιστήμονες και διανοούμενοι της εποχής (Μπέλλα, 2018a: 83).

Η πρωτοβουλία αυτή του Γληνού αποτελεί ίσως τη σπουδαιότερη συμβολή του στον αγώνα του Γυναικείου Κινήματος, καθώς αποβλέπει στη «μόρφωση της σύγχρονης Ελληνίδας με τέτοιο τρόπο, που να νοιώθι τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις της μέσα στη σημερινή κοινωνία και να μπορεί να είναι μέλος της συνειδητό και άξιο» (Μπέλλα, 2018a: 68). Συγκεκριμένα, η Α.Γ.Σ. επιδιώκει «να δώσει ανώτερη ιστορική, καλλιτεχνική, φιλοσοφική και κοινωνιολογική μόρφωση στις γυναίκες που θέλουν να κατανοούν και να υποβοηθούν τις τάσεις του σύγχρονου πολιτισμού και προπάντων του νεοελληνικού και να μετέχουν συνειδητά στη σύγχρονη προοδευτική κίνηση», με απώτερο σκοπό «[ν]α πάρη η γυναίκα τη θέση της, την αντίστοιχη με την αξία της θέση, στις ανώτερες εκδηλώσεις της κοινωνικής ζωής» (Γληνός, 1971: 35-36). Το πρόγραμμα της Σχολής περιλαμβάνει μαθήματα Φιλοσοφίας, Ψυχολογίας, Ιστορίας του Πολιτισμού, Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας, Ιστορίας της Τέχνης και Αισθητικής, καθώς και διάλεξεις πάνω σε διάφορα θέματα, όπως η πολιτειακή αγωγή, τα αστικά και πολιτικά

δικαιώματα της γυναίκας, η πολιτική οικονομία, οι σύγχρονες κοσμολογικές και βιολογικές θεωρίες, η ατομική και κοινωνική υγιεινή του παιδιού, οι κοινωνικές μεταβολές και κοινωνικές θεωρίες, η νεοελληνική λογοτεχνία. Παράλληλα, λειτουργούν φροντιστήρια (φιλοσοφικό, ψυχολογικό, ιστορικό, λογοτεχνικό, τέχνης), με σκοπό την πρακτική άσκηση των μαθητριών και την καλλιέργεια της τάσης για έρευνα. Η μόρφωση της γυναίκας αντιμετωπίζεται με νέο πνεύμα, καθώς μέσα από το πρωτότυπο και καινοτόμο για την εποχή πρόγραμμα μαθημάτων επιδιώκεται να δοθεί στις γυναίκες ανώτερη μόρφωση, πολύπλευρη, ποιοτικά διαφορετική και σύμφωνη με τις νέες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές ανάγκες (Μπέλλα, 2018a: 53, 79).

Όπως αναφέρει ο Σ.Ε.Δ.Γ. σε ανακοίνωσή του στο φεμινιστικό περιοδικό «Ελληνίς» χαιρετίζοντας την ίδρυση της Α.Γ.Σ., «το γεγονός είναι εξαιρετικής σημασίας δια τον τόπον μας. Είναι η πρώτη φορά που παρουσιάζεται η ευκαιρία εις την Ελληνίδα να λάβη γενικήν μόρφωσιν αρτίαν, σοβαράν, σύμφωνον με τον προορισμόν της ως κοινωνικού παράγοντος, αλλά προ πάντων και ως μητρός και γυναικός» (Σύνδεσμος Ελληνίδων υπέρ των Δικαιωμάτων της Γυναικός, 1921: 227). Πρόκειται για ένα προδρομικό παιδαγωγικό και πολιτικό εγχείρημα. Παιδαγωγικό, διότι το πρόγραμμα σπουδών του προσιδιάζει σε ένα σύγχρονο πρόγραμμα πολιτικής εκπαίδευσης και πολιτισμικών σπουδών, με ορισμένα από τα μαθήματά του να μην έχουν ακόμα διδαχτεί ούτε στη μέση ούτε στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Πολιτικό, διότι ενώ η Σχολή λειτουργεί σε μια εποχή που οι γυναίκες δεν έχουν καν πολιτικά δικαιώματα, επιδιώκει να τις προετοιμάσει για τον νέο ρόλο τους ως οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων. Η Α.Γ.Σ. συνιστά ιδεολογικό και επιστημονικό θύλακα μιας αντίληψης για τη γυναίκα και την εκπαίδευσή της και όψη πρακτικής εφαρμογής του ιδανικού του Γυναικείου Ανθρωπισμού, καθώς παρέχει ένα πρότυπο γυναικείας παιδείας που συμπυκνώνει τους όρους της ουσιαστικής συμμετοχής της γυναίκας στην κοινωνία και την πολιτική. Ο καινοτόμος χαρακτήρας της αποτιμάται και από το γεγονός ότι λειτουργήσε σε μία εποχή που το 70% των γυναικών στην Ελλάδα ήταν αναλφάβητο (Μπέλλα, 2018a: 195-196) και που ο νομοθέτης τις τοποθετούσε στην ίδια μοίρα με τους ανήλικους, εγείροντας ποικίλες απαγορεύσεις στις κοινωνικές τους δραστηριότητες.

Οι φοιτήτριες της Σχολής είναι αστικής κυρίως προέλευσης και υψηλής μόρφωσης, καθώς για την εγγραφή σε αυτήν απαιτούνται κατοχή διπλώματος Αρσακείου ή απολυτηρίου Γυμνασίου. Αρκετές από αυτές εμφορούνται από τις αξίες και τα ιδανικά του αστικού φιλελευθερισμού, συμμετέχουν στο δημοτικιστικό κίνημα και το φεμινιστικό κίνημα της εποχής (είναι μέλη του Εθνικού Συμβουλίου των Ελληνίδων Γυναικών ή του Σ.Ε.Δ.Γ.) και έχουν αναπτύξει σημαντική πνευματική, κοινωνική και συνδικαλιστική δραστηριότητα. Η Σχολή δεν επιδιώκει τον εγκυκλοπαιδισμό αλλά την κατανόηση και τη βαθιά επεξεργασία των γνώσεων, την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητριών να σκέπτονται και την καλλιέργεια της επιδεξιότητας να χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους ζωή τις γνώσεις που αποκτούν. Δεν υπάρχουν απουσίες, βαθμολογία, προαγωγικές εξετάσεις, δηλαδή αξιολογικές διαδικασίες του παραδοσιακού σχολείου. Μόνο στο τέλος του διετούς κύκλου σπουδών, όσες από τις μαθήτριες επιθυμούν, μπο-

ρούν να δώσουν εξετάσεις για να λάβουν δίπλωμα «Ανωτέρας Γυναικείας Μορφώσεως».

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι στην Α.Γ.Σ. δεν μπορούν να φοιτήσουν γυναίκες από εργατικά και αγροτικά στρώματα, οι «βιοπαλαίστριες» όπως τις αποκαλούν τα κείμενα της εποχής, οι οποίες δεν διαθέτουν μόρφωση πέραν του δημοτικού σχολείου, εργάζονται από μικρή ηλικία και βασικό μέλημά τους αποτελεί ο βιοπορισμός (Αβδελά, 1988: 196-199). Επιπλέον, το γεγονός ότι τα μαθήματα διεξάγονται στην Αθήνα αποκλείει αυτόματα τη συμμετοχή όσων γυναικών διαμένουν στην επαρχία. Τους περιορισμούς αυτούς επισημαίνει ανώνυμος συντάκτης άρθρου στον «Νουμά», που υποστηρίζει πως ο Γληνός θα προσέφερε έργο πιο χρήσιμο και δίκαιο εάν η σχολή του προοριζόταν για τη μεγάλη πλειοψηφία των κοριτσιών από τα λαϊκά στρώματα, τα οποία ζουν στο σκοτάδι της αμάθειας, της άγνοιας και της πρόληψης, και δεν λειτουργούσε μόνο για τις γυναίκες της ανώτερης τάξης, των οποίων η μόρφωση δεν επρόκειτο να συντελέσει στο να λησμονήσουν τα συμφέροντα της τάξης τους, τα οποία στρέφονταν κατά του λαού (Νουμάς, 1922: 26-27).

Με την ευκαιρία της έναρξης λειτουργίας της Α.Γ.Σ. στις 11/10/1921, ο Γληνός δίνει διάλεξη στην αίθουσα του Παρνασσού με τίτλο «Γυναικείος Ανθρωπισμός». Η ομιλία εκδίδεται σε αυτοτελές φυλλάδιο και δημοσιεύεται σε 5.000 αντίτυπα, χάρις στη χορηγία της Π. Δέλτα. Επίσης, αναδημοσιεύεται στο περιοδικό «Αρχαίον Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών», τεύχος Οκτωβρίου-Δεκεμβρίου 1921. Εκεί προβάλλει «ένα νέο ιδανικό παιδείας για τη γυναίκα, βγαλμένο από ένα νέο ιδανικό ζωής», το οποίο στηρίζεται στην αξία της αληθινής μόρφωσης, «για μιαν ανώτερη ψυχικότητα δική της, για μιαν ολοκλήρωση της ατομικότητάς της, για μια πληρέστερη, ουσιαστικότερη, πλουσιώτερη και ικανοποιητικότερη πραγμάτωση τού είναι της» (Γληνός, 1971: 37).

Ο Γληνός αναφέρει πως οι άνδρες, αφού με τους αγώνες τους έγιναν «φορείς του νέου αστικού πολιτισμού» και «πήραν πρώτοι και τα νέα δικαιώματα», «[σ]τη γυναίκα έμειναν τα πατροπαράδοτα βάρη, η έγνοια του σπιτιού και η μητρότητα και τα πατροπαράδοτα αγαθά, η ζωική και ψυχική ραστώνη, η περιορισμένη ατομικότητα και άλλα χαρακτηριστικά του παρασιτισμού. Αυτή τη γυναίκα ατενίζοντας ο Νίτσε έλεγε: “Η γυναίκα κατεβάζει στη μικρότητά της, ό,τι εγγίζει”» (Γληνός, 1971: 44). Χρησιμοποιώντας ακόμη σκληρότερη γλώσσα περιγράφει τον τύπο της γυναίκας-κούκλας των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων «που ζη με αποκλειστικό της ζωής της σκοπό να περιφέρει την ανία της, την ελαφρότητά της, τον παπαγαλλισμό της, την ψυχική της κενότητα ψιμυυθισμένη, διακοσμημένη από πολύχρωμα υφάσματα και αρωματισμένη από πολυώνυμες μυρωδιές.» (Γληνός, 1971: 48). Επομένως, καταλήγει, ο αγώνας της γυναίκας οφείλει να θέσει ως στόχο να εξαλειφθούν και οι δύο αυτές μορφές εξανδραποδισμού της: η γυναίκα-σκλάβη στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και η γυναίκα-κούκλα στα ανώτερα.

Σύμφωνα με τον Γληνό, για την πραγματική χειραφέτηση της γυναίκας ένας είναι ο δρόμος: η ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητάς της μέσα από τη «σοβαρή και βαθιά μόρφωση», ώστε «να δημιουργηθεί μιαν αληθινή αριστοκρατία γυναικών, μια

elite, εμψυχωμένη από το υψηλό ιδανικό του γυναικείου ανθρωπισμού. Τώρα είναι η στιγμή να μορφωθούν οι εκλεκτές ελληνίδες, που με πλήρη συναίσθηση της νέας των μοίρας και του ιερού προορισμού των μέσα στην κοινωνία και με πλήρη επίγνωση για τα δικαιώματα μα προ πάντων για τα καθήκοντά των, θα εμψυχώσουν, θα οδηγήσουν και θαναπλάσουν τις όμοιές των.» (Γληνός, 1971: 59-60). Ευαγγελίζεται το ιδανικό της ανώτερης γυναικείας εκπαίδευσης «με σοβαρό τέρμα, ανάλογη ή όμοια ή και απαράλλαχτη όπως η ανδρική, με σχολεία μέσης εκπαιδεύσεως ισοδύναμα, με δικαιώματα στο τέλος των σπουδών τα ίδια με των ανδρών, με επαγγελματικά σχολεία σοβαρά παρόμοια με τα ανδρικά ή και με τη ριζικότερη ακόμη λύση της συνεκπαιδεύσεως (coeducation) σ' όλους τους βαθμούς των σχολείων». Η γυναίκα χάρις στη μόρφωσή της θα εισαχθεί «στον κύκλο της ανώτατης διανοητικής και κοινωνικής ενέργειας, στην καλλιέργεια των επιστημών και των τεχνών, τη δημιουργική έρευνα, την ελεύθερη και υπεύθυνη δράση μέσα στις πειο σημαντικές κοινωνικές και πολιτειακές λειτουργίες». Η απολύτρωση και ανύψωσή της δεν αποτελεί τόσο δικαίωμα όσο καθήκον, αποτελεί «αναπότρεπτη αναγκαιότητα της ζωής» και «την ασφαλέστερη εγγύηση για το μέλλον της κοινωνίας» (Γληνός, 1971: 49-50).

Ο Γληνός δεν παραβλέπει ούτε υποτιμά τα αιτήματα του φεμινιστικού κινήματος για την «παραγωγική εργασία» και την απόκτηση δικαιώματος ψήφου. Αντίθετα, υποστηρίζει ότι η γυναικεία μισθωτή εργασία θα αποτελέσει και το μέτρο για την αποτίμηση της εργασίας στο σπίτι, καθώς όταν η γυναίκα εισέλθει στην παραγωγική εργασία, «τότε και αυτή της ζωής η υπέρτατη λειτουργία, που η γυναίκα είναι ιέρειά της, η μητρότητα, θα της δίνη την αληθινή χαρά της δημιουργίας. Το σπίτι θα υψωθεί γιατί θα λείψει από μέσα κει η σκλαβιά, η ψυχική αναπηρία, ο παρασιτισμός. Και η εργασία της γυναίκας μέσα στο σπίτι, που και τώρα έχει τόση δημιουργικότητα και τόσες ευθύνες, μα είναι τόσο παραγνωρισμένη από τις οικονομικές και ηθικές συνθήκες, θα πάρη την αξία της, γιατί θα έχει συγκριτικό μέτρο την άλλη της εργασία». Η γυναίκα «απολυτρωμένη, εξανθρωπισμένη και σαν μητέρα και σαν πολίτης και σαν κοινωνικός παράγοντας» θα νιώσει ολοκληρωμένη και αληθινά ευτυχισμένη. Αλλά και η κοινωνία θα ωφεληθεί, αφού «θα αισθανθή διπλασιασμένες τις δημιουργικές της δυνάμεις. Ένα κύμα υγείας και ισορροπίας ζωικής και ψυχικής θα χυθή ορμητικά μέσα στην ανθρωπινή ζωή. Πόσες γάγγραινες αληθινές της σημερινής ζωής μας, πόσες κακομοιρίες [...] δε θα βρουν ίσως τη ριζική τους θεραπεία με τη νέα κοινωνική μορφή!». Κατ' αυτόν τον τρόπο «[η] εργαζόμενη γυναίκα δημιουργώντας την απαραίτητη στερεή βάση για να υψωθεί το ιδανικό του γυναικείου ανθρωπισμού, επιδρά εξυγιαντικά σόλο τον κοινωνικό οργανισμό αναβαπτίζοντας και ξαναστήνοντας στο θρόνο της και την αξία Πηνελόπη με μια βαθύτερη συνείδηση του προορισμού της και παραμερίζοντας τη γυναίκα-κούκλα, που μόνο τις πολύ επιπόλαιες και αδύνατες ψυχές μπορεί να ικανοποιή.» (Γληνός, 1971: 47-48, 55). Αυτό που τονίζει ο Γληνός είναι ότι η εργασία έξω από το σπίτι δεν είναι από μόνη της πανάκεια, γιατί ο σκοπός δεν είναι «η Ελληνίδα [να] μη στη νέα κοινωνική μορφή συρμένη παθητικά από τις σκοτεινές οικονομικές ανάγκες» (Γληνός, 1971: 56). Επίσης, το δικαίωμα ψήφου είναι δώρο άδωρο, που θα μείνει κενό γράμμα, αν δεν συνοδευτεί από άνοδο του μορφωτικού επιπέδου της γυναίκας: «Δεν πρόκειται μόνο για την απόκτηση μερικών δικαιωμάτων, για τα οποία γίνεται μεγάλος

θόρυβος, έτσι που πολλοί να νομίζουν, ότι αυτό είναι όλο το ζήτημα, εν ω μόνα τους αυτά καθ' εαυτά δεν έχουν τη σημασία, που τους αποδίδεται. Δεν πρόκειται μόνο για το περίφημο ζήτημα της ψήφου, που έφτασε σχεδόν μόνο αυτό και στον τόπο μας. Όλα αυτά είναι εξωτερικά. Μόνα τους δεν έχουν παρά λίγη σημασία. Ούτε η Ελληνίδα ούτε η Ελληνική κοινωνία θα κέρδιζε τίποτε, αν δινόταν ψήφος στις γυναίκες και οι γυναίκες έμεναν στη διανοητική και ψυχική κατάσταση, που βρίσκονται σήμερα.» (Γληνός, 1971: 46).

Είναι φανερό πως η τοποθέτηση του Γληνού υπερβαίνει τους στόχους των γυναικείων διεκδικήσεων της εποχής του, ζητώντας «να πάρη η γυναίκα τη θέση της, την αντίστοιχη με την αξία της θέση, στις ανώτερες εκδηλώσεις της κοινωνικής ζωής» (Γληνός, 1971: 36). Ότι επαγγέλλεται για τις γυναίκες, αφορά τον άνθρωπο κι όχι το φύλο του, αφορά την κοινωνία κι όχι το άτομο, πρόκειται, όπως λέει, για ένα νέο ιδανικό ζωής, που δεν αναπαράγει απλώς ξενόφερτες αντιλήψεις, αλλά προκύπτει από την παρούσα κοινωνική αναγκαιότητα της χώρας (Βέικου, 2016: 145). Για τον Γληνό το γυναικείο ζήτημα αποτελεί μέρος του ευρύτερου κοινωνικού ζητήματος: «Την πάλη των εθνών και την είδαμε και τη ζήσαμε και τη ζούμε, γιατί μας ήταν αδύνατο να κάμωμε αλλοιώς. Μα πόσοι άλλοι αγώνες μέσα στις κοινωνίες αν όχι τόσο αιματηροί το ίδιο σκληροί! Πάλη των τάξεων, πάλη των αδικημένων, πάλη της γυναίκας γι' απολύτρωση, πάλη του παιδιού για υγεία και χαρά και αυτενέργεια!» (Γληνός, 1971: 39). Το «νέο ιδανικό της γυναικείας παιδείας» για αυτόν «βρίσκεται σε τόσο στενή σχέση με την κίνηση, που έχει σκοπό την ανύψωση της γυναίκας, ώστε δεν είναι δυνατό να ερευνήσωμε τις ρίζες του χωρίς να κοιτάζωμε το μεγάλο αγώνα, που τείνει ναλλάξη τη μορφή της κοινωνίας» (Γληνός, 1971: 38). Και το ιδανικό τέρμα του γυναικείου αγώνα είναι «όχι εξανδρισμός αλλά εξανθρωπισμός», με σκοπό «να μείνη η γυναίκα, ιδιότυπο πλάσμα, διαφορετικό από τον άνδρα και εξωτερικά κι εσωτερικά, μα συνάμα να γίνη άνθρωπος τέλειος», πρεσβεύοντας την «ισότητα εν διαφορά», ένα καίριο και ακόμη διεκδικούμενο αίτημα στις σύγχρονες κοινωνίες. Για τον Γληνό η ισότητα δεν αποτελεί απλώς δικαίωμα των γυναικών, αλλά επιτακτικό καθήκον της κοινωνίας, αυτονόητη και αναγκαία συνθήκη ζωής τόσο των γυναικών όσο και της κοινωνίας όλης (Βέικου, 2016: 150-151). Υπογραμμίζει την υποχρέωση της πολιτείας να άρει κάθε εμπόδιο που περιορίζει τη γυναικεία εκπαίδευση και εργασία, όχι στο όνομα της φιλανθρωπίας ή της διεύρυνσης των παραδοσιακών ρόλων της γυναίκας, αλλά στο όνομα της συνέπειας απέναντι στο όραμα του αστικού μεταρρυθμισμού για αξιοκρατία και ισονομία των πολιτών.

Το 1929 σχεδιάζεται και υλοποιείται νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Κ. Γόντικα-Γ. Παπανδρέου), κάτω από νέες, κρίσιμες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες (Νούτσος, 1979: 230-237). Η μεταρρύθμιση, μολονότι περιλαμβάνει καινοτόμες ρυθμίσεις κυρίως για το πρόγραμμα της μέσης εκπαίδευσης και τα σχολικά εγχειρίδια, αναφορικά με τη γυναικεία εκπαίδευση δεν προσθέτει κάτι καινούργιο, αν εξαιρέσουμε την καθιέρωση της συνεκπαίδευσης αγοριών και κοριτσιών στο δημοτικό και στα κατώτερα επαγγελματικά σχολεία. Μεταξύ άλλων, προβλέπεται η αντικατάσταση των τριτάξιων

Αστικών σχολείων θηλέων από τα τετρατάξια Ανώτερα Παρθεναγωγεία, που θα παρέχουν στα κορίτσια δίπλωμα ισοδύναμο του Γυμνασίου, αλλά όχι και τη δυνατότητα εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο. Ο Δημήτρης Γληνός ασκεί οξεία κριτική στη μεταρρύθμιση του 1929, με μία σειρά δεκατριών άρθρων στην εφημερίδα «Ακρόπολις». Ιδιαίτερα επικρίνει τα μέτρα για τη γυναικεία εκπαίδευση (Γληνός, 1929: 2): αφού χαρακτηρίσει το πρόβλημα της γυναικείας μόρφωσης ως ένα «από τα πιο επιτακτικά, τα πιο φλέγοντα προβλήματα» και αναγνωρίζει ότι «[τ]ο ελληνικό Κράτος στο σημείο τούτο καθυστέρησε φριχτά», επικεντρώνεται σε δύο ζητήματα: «Α΄) Το ζήτημα της συνεκπαίδευσης αγοριών και κοριτσιών Β΄) Το ζήτημα της ισοτιμίας και ομοιομορφίας των μέσων της παιδείας και για τα δυο φύλα». Για τη συνεκπαίδευση υποστηρίζει ότι όπου εφαρμόστηκε, μόνο οφέλη προέκυψαν, ενώ εδώ ο νομοθέτης πέφτει σε αντιφάσεις καθώς αλλού απαγορεύει και αλλού επιτρέπει τη συνεκπαίδευση των δύο φύλων, χωρίς καμία λογική συνέπεια. Ο Γληνός στέκεται, επίσης, επικριτικός απέναντι στη δημιουργία του Ανώτερου Παρθεναγωγείου, ενός σχολείου που δεν αντιστοιχεί σε καμία βαθμίδα εκπαίδευσης των αγοριών και έχει ως μοναδικό προορισμό του την προετοιμασία των κοριτσιών για τα οικιακά καθήκοντα. Πράγματι, ο θεσμός του Ανώτερου Παρθεναγωγείου στηρίζεται και ενισχύει τον δισταγμό των εύπορων γονιών να φανταστούν τις κόρες τους έξω από το σπίτι για μεγάλο διάστημα. Παράλληλα, κρίνοντας από το πρόγραμμα των οικιακών έργων, ο θεσμός προάγει μόνο το μικροαστικό ιδεώδες της νοικοκυροσύνης (Ελεγκίτου & Μπακαλάκη, 1987: 184).

Κατά την περίοδο της «όλο προς τα αριστερά» πορείας του Γληνού, μετά τη συνειδητοποίηση από μέρους του ότι η ελληνική αστική τάξη δεν θέλει ή δεν μπορεί να πραγματώσει τις μεταρρυθμίσεις που η ίδια επαγγελλόταν, η γυναικεία εκπαίδευση αντιμετωπίζεται από καθαρά μαρξιστική σκοπιά, στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής αντίληψης της παιδείας, ως ένα τμήμα του ευρύτερου κοινωνικού ζητήματος: «Παιδεία λοιπόν αληθινά δημοκρατική με απόλυτη ισότητα και δικαιοσύνη και συμμετοχή όλων των πολιτών, αγοριών και κοριτσιών, στα πνευματικά αγαθά του πολιτισμού και με αντίστοιχη καλλιέργεια των ικανοτήτων των, δε μπορεί να υπάρξει παρά μόνο σε κοινωνία, που δε θα υπάρχουν κοινωνικές τάξεις και εκμετάλλευση. Το ιδανικό της σωστής παιδείας μόνο σε μια σοσιαλιστικά οργανωμένη κοινωνία μπορεί να πραγματοποιηθεί. [...] Η παιδεία πρέπει να προπαρασκευάζει όλους τους πολίτες, αγόρια και κορίτσια, με απόλυτη, οργανικά εκφρασμένη, αμεροληψία και ισότητα και αντίστοιχα με τις φυσικές ικανότητές τους, για τη ζωή και με τη ζωή.» (Γληνός, 1972: 55-56). Θέση που αποτυπώνεται αργότερα και στο «Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας της Γραμματείας Παιδείας της Π.Ε.Ε.Α.», έργο εμπνευσμένο από τον Δημήτρη Γληνό, όπου δεν γίνεται καμία ιδιαίτερη αναφορά στη γυναικεία εκπαίδευση, αφού δεν υπάρχει κανενός είδους διαχωρισμός στα μορφωτικά περιεχόμενα της εκπαίδευσης αγοριών και κοριτσιών (Ε.Α.Μ.-Ε.Π.Ο.Ν., 1944).

Στη διάρκεια της ιδεολογικής και πολιτικής του πορείας ο Δημήτρης Γληνός θα συμβάλλει ποικιλοτρόπως στον αγώνα της γυναίκας για χειραφέτηση, εμφανίζοντας στην ανεξάρτητη και υπεύθυνη δράση της στην κοινωνία και στην καλλιέργεια του πνεύμα-

τος και όλων των ικανοτήτων που θα της εξασφαλίσουν οικονομική και ηθική αυτοτέλεια. Μέσα από τον δημόσιο λόγο του, τις καίριες τοποθετήσεις του, την αρθρογραφία του, τη συμμετοχή του σε συλλογικότητες, τις επίσημες προτάσεις του στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, την ίδρυση της Ανωτέρας Γυναικείας Σχολής, αλλά και τη στάση ζωής του, νοηματοδότησε το ιδανικό του «Γυναικείου Ανθρωπισμού» και συνέβαλε αποφασιστικά στη διαμόρφωση των αιτημάτων και τον εμπλουτισμό του ιδεολογικού οπλοστασίου του Γυναικείου Κινήματος. Περίπου έναν αιώνα μετά, ο λόγος του παραμένει επίκαιρος και, δυστυχώς, πολλά από τα προτάγματα και τις προτάσεις του παραμένουν ακόμη ζητούμενα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Avdela, E. (1988). *Stoicheia gia tin ergasia ton gynaikon sto Mesopolemo: Opseis kai theseis*, sto: G. Th. Mavrogordatos – Ch. Chatziiosif (epim.), *Venizelismos kai astikos eksygchronismos*. Irakleio: Panepistimiakes Ekdoseis Kritis, 193-204.
- Avdela, E. (1999). *Mia gynaikeia epanastasi. Oi gynaikeis "kataktoun" ta ypour-geia kai tis dimosies ypiresies*, sto: *Epta Imeres, I Kathimerini*, 2/5/1999.
- Athanasiadis, Ch. (2018). *Prologiko simeioma*, sto: Bella, M. (2018). *I Anotera Gynaikeia Scholi (1921-1923). Ena prodromiko paidagogiko kai politiko egchei-rima tou Dimitri Glinou*. Athina: Topos, 9-13.
- Athanasiadis, Ch. (2005). *Feministries daskales ston Mesopolemo*, *Paideia*, 3, 16.
- Avdi-Kalkani, I. (1978). *I epangelmatika ergazomeni Ellinida*, Athina: Papazisi.
- Bella, M. (2018a). *I Anotera Gynaikeia Scholi (1921-1923). Ena prodromiko paidagogiko kai politiko egcheirima tou Dimitri Glinou*. Athina: Topos.
- Bella, M. (2018b). *Kyriako Scholeio Ergatiron (1911-1922). Diathesimo sto: <http://criticeduc.blogspot.com/2018/03/1911-1922.html>, teleftaia anaktisi: 11/12/2022.*
- Bouzakis, S. (2007). *Ekpaideftikes Metarrythmiseis stin Ellada. Protovathmia kai Deft-erovathmia Geniki kai Technikoepangelmatiki Ekpaidefsi, tom. Ios Metarrythmistikes prospatheies, 19os aionas, 1913-1929*. Athina: Gutenberg.
- E.A.M. – E.P.O.N. (1944). *Schedio mias laikis paideias. Eisigisi tou E.A.M. kai tis E.P.O.N. sti Grammateia Paideias tis P.E.E.A.*. Athina.
- Elegmitou, E. & Bakalaki, A. (1987). *I ekpaidefsi «eis ta tou oikou» kai ta gy-naikeia kathikonta*. Athina: I.A.E.N.-G.G.N.G.

- Fragkoudaki, A. (1983). *Ekpaideftiki metarrythmisi kai fileleftheroi dianooumenoi. Agonoi agones kai ideologika adixoda sto mesopolemo*. Athina: Kedros.
- Gatos, G. (2003). *To mega pathos tou ekpaideftikou dimotikismou. 41 grammata tou Glinou sto Delmouzo*. Athina: Ellinika Grammata.
- Glinos, D. (1913). Ta ekpaideftika nomoschedia, *Deltio Ekpaideftikou Omilou*, 3, 276-279.
- Glinos, D. (1929). Sti modistra, ston kourea kai sto kazino, *Akropolis*, 18/6/1929.
- Glinos, D. (1971). Gynaikeios anthropismos, sto: *Eklektes selides, tomos A'*. Athina: Stochastis, 35-60.
- Glinos, D. (1972). I Diakiryxi tis Dioikitikis Epitropis tou "Ekpaideftikou Omilou", sto: *Eklektes selides, tomos G'*. Athina: Stochastis, 24-59.
- Glinos, D. (1983). *Apanta Tomos V: 1910-1914*, ekd. frontida, eisagogi: F. Iliou. Athina: Themelio, 100-147 kai 185-252.
- Noutsos, Ch. (1979). *Programmata mesis ekpaidefsis kai koinonikos elegchos (1931-1973)*. Athina: Themelio.
- Psarra, A. (1988). Feministries, sosialistries, kommounistries: Gynaikes kai poli-tiki sto Mesopolemo, sto: G. Th. Mavrogordatos – Ch. Chatziiosif (epim.), *Venizelismos kai astikos eksygchronismos*. Irakleio: Panepistimiakes Ekdoseis Kritis, 67-82.
- Syndesmos Ellinidon yper ton Dikaiomaton tis Gynaikos (1921). Anakoinosi, *Ellinis*, t. 1os, etos A', ar. 1-9, Athina, 227.
- Veikou, Ch. (2016). Dimitris Glinos: gynaikeios anthropismos – ochi dikaioma alla kathikon, sto: M. Stergioulis (epim.), *Dimitris Glinos. Aferoma, Vivliothiki tis Panellinias Enosis Filologon*. Athina, 137-157.
- Ziougou-Karastergiou, S. (2006). I diastasi tou fylou stin paidagogiki theoría kai ekpaideftiki praxi apo to 1900 eos to 1930: Logos-antilogos sto plai-sio ton ekpaideftikon metarrythmiseon tou Eleftheriou Venizelou, sto: Ch. Tzikas (epim.), *Zitimata istorias kai istoriografias tis ekpaidefsis*. Praktika epistimonikis diimeridas. Thessaloniki: Epikentro.

Μπουρντιέ, εκπαίδευση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Αναπαραγωγή και αναστοχαστικότητα

Χεσμέ Σαμουήλ - Εκπαιδευτικός, Π.Ε.02, Μ.Σc. «Ελληνική Φιλοσοφία – Φιλοσοφία των Επιστημών» Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Πράγματι, πόσο επώδυνο θα ήταν να επιχειρούσε κανείς, σε προσωπικό επίπεδο, μια ενδοσκοπική βουτιά κοινωνικο-ιστορικής ανάλυσης σε οτιδήποτε θεωρούσε *αυτονόητο*; Θα μπορούσε, άραγε, η εξοικείωση με μια βαθιά ριζοσπαστική και, εξ αυτού, συνειδησιακά απελευθερωτική *αναστοχαστική πρακτική*, να αποκτήσει συλλογικά χαρακτηριστικά, και, κατά συνέπεια, να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο ευρύτερο κοινωνικό πεδίο; Σε κάθε περίπτωση, όταν τίθενται ερωτήματα που αφορούν στην αναδιαμόρφωση της κοινωνικής ζωής, ήτοι, της καθημερινότητας, πολλές (εάν όχι οι περισσότερες) επιστήμες στρέφουν την προσοχή τους στην εκπαίδευση: στο διδακτικό περιεχόμενο, στους στόχους, στα κίνητρα, στον τρόπο λειτουργίας, στη διαχείριση και ούτω καθεξής. Το τελευταίο διάστημα, αναδεικνύεται στον επιστημονικό διάλογο ένα αίτημα, ή καλύτερα, μια διερώτηση: Μήπως έφτασε η στιγμή να ερευνήσουμε τον [συμβολικό] πυρήνα, καθώς και τις οργανικές προεκτάσεις, του *σχολικού οικοδομήματος*, μέσα από το οντολογικό πρίσμα του Μπουρντιέ; Το άρθρο πραγματεύεται τα παραπάνω ερωτήματα, έχοντας τόσο τη μπουρντιανή εργαλειοθήκη εννοιών όσο και τη σύγχρονη βιβλιογραφία ανά χείρας.

Λέξεις-Κλειδιά: Μπουρντιέ, εκπαίδευση, οντολογία, αναπαραγωγή, αναστοχαστικότητα

Bourdieu, education, and educational administration: Reproduction and reflexivity

*Chesme Samouil – Educator, M.Sc. “Greek Philosophy – Philosophy of the Sciences”
University of Ioannina*

Abstract

Indeed, how painful could it be for someone to venture an attempt at sociohistorical endoscopic plunge, analyzing anything considered as *obvious*? Would it be possible if agents -individually-familiarized with a radical *reflexive practice* for a collective shift or re-configuration to occur on the social field? In any case, whenever a valid question arises regarding social change, most sciences turn to education analysis: context, goals, motives, functionality, management, administration and so on. Recently, a new query arose at scientific discourse: Has the time arrived to look at a critical overview of the (symbolic) core-values [and their productive extensions] of *schooling structure* based on a Bourdieusian ontological point of view? This paper highlights aspects of these

queries benefiting from the Bourdieusian conceptual toolkit and the contemporary relevant bibliography.

Key-Words: Bourdieu, education, ontology, reproduction, reflexivity

**Προσεγγίζοντας ένα «σύγχρονο αίτημα»:
Για μια μπουρντιανή θεώρηση της διοίκησης της εκπαίδευσης**

Είναι εμφανές το γεγονός ότι διακρίνεται ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να εφαρμοστεί η σκέψη του Μπουρντιέ στις οργανωτικές, εργασιακές και διοικητικές μελέτες (Robinson, Ernst, Thomassen, Larsen, 2022). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ανάγκη να συμβεί κάτι τέτοιο εκπορεύεται κυρίως από αυτό που συμπεριληπτικά τονίζουν οι Hallinger και Leithwood (1996, σ. 98) όταν επισημαίνουν ότι, τουλάχιστον από το 1980 και ύστερα, «το πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης διανύει μια περίοδο ενδοσκόπησης και αμφισβήτησης [...] τα παραδείγματα που καθοδηγούσαν την διοικητική πολιτική στην εκπαίδευση περνούν εξονυχιστικό έλεγχο για την εφαρμοσιμότητα και την αποτελεσματικότητά τους σε έναν κόσμο ο οποίος συνεχώς αλλάζει». Όταν επιζητά κανείς εργαλεία «διάγνωσης», τα οποία να αφορούν σε δικαιολογητικά ύπαρξης, εφαρμοσιμότητας ή αλλαγής των κοινωνικών διεργασιών, τότε η μπουρντιανή οντολογική θεώρηση του κοινωνικού [σε πλήρη αντίθεση με αυτά που υποστηρίζουν οι ντετερμινιστικές αναγνώσεις της] αναδεικνύεται ως η πλέον ενδεδειγμένη (Thomson, 2017, σ. 116).

Ο Μπουρντιέ εντοπίζει την απαρχή της αλλαγής, στη συνειδησιακή απελευθέρωση από τα δεσμά της προσωπικής και πολιτισμικά συλλογικής *ορθο-δοξίας* (Μπουρντιέ, 2006). Η *ορθή δόξα*, η οποία διαιωνίζει την πρωτοκαθεδρία της με το να αποκρύβει (όχι ακριβώς συνειδητά) το γεγονός ότι συνιστά *πολιτισμική αυθαιρεσία* [λήθη της ιστορίας], ήτοι, ένα διακύβευμα κοινωνικο-ιστορικών αγώνων, είναι ένα αξιακό σύστημα το οποίο εκλαμβάνεται από τους ανθρώπους ως «φυσιολογικό»: διαχρονικά αντικειμενικό («έτσι είχαν πάντοτε τα πράγματα») με χαρακτήρα οικουμενικότητας («έτσι έχουν παντού τα πράγματα»). Η μπουρντιανή σύλληψη της κοινωνικής πραγματικότητας, αντιλαμβάνεται τον *κόσμο* ως δυναμογόνο παράγοντα, ήτοι, ως ένα ευρύτερο πεδίο που φιλοξενεί διάφορα υπο-πεδία εντός των οποίων λαμβάνουν μέρος οι συμβολικές διεκδικήσεις των δρώντων [*αγώνες* και *στρατηγικές*]. Τα υποκείμενα [*habitus*] μετέχουν σε ένα διεκδικητικό αγώνα απόκτησης συμβολικής εξουσίας [*παιχνίδι*], ζωοποιώντας έτσι την *εγκόσμια κοινωνική σάρκα* με τρόπο δυναμικό και συνάμα αναδιαμορφώνοντας τα όρια και τους κανόνες της. Από την άλλη, ο κόσμος, ως πεδίο αποκρυσταλλωμένων αρχών (δομικές αντικειμενικότητες), αλλιώς, ως *χώρος δυνατοτήτων* που προτείνει (*προδιαθεσιακά*) θέσεις και υποδεικνύει (*διαθεσιακά*) *θεσιληψίες*, παρέχει λόγους και δικαιολογητικά ύπαρξης (Μπουρντιέ, 1996), ενόσω εμπεριέχει και νοηματοδοτεί υπαρκτικά τις πρακτικές των υποκειμένων, ενσταλάζοντας στους δρώντες -εξ απαλών ονύχων και με αντικειμενικό τρόπο- τις *δοξασίες* του. Έτσι, η σχέση μεταξύ δομής και δρώντος είναι, τρόπον τινά, *φύσει* και *θέσει* δυναμική, ενισχύοντας αέναα την κινητικότητα του κοινωνικού κόσμου μέσω μιας κυκλοτερούς σχέσης αλληλοδιαμόρφωσης.

Το κρίσιμο στοιχείο, το οποίο θα πραγματευτούμε στη συνέχεια και το οποίο ξεχωρίζει ανάμεσα στις [ομολογουμένως λίγες] προτεινόμενες πρακτικές που επισημαίνει στα συγγράμματά του ο Μπουρντιέ, είναι αυτό της *αναστοχαστικότητας*: ένα εξαιρετο όργανο ενδοσκόπησης και όχι απλώς αναδίπλωσης της σκέψης (Μπουρντιέ, 2007). Εντούτοις, θα ακολουθήσει στην πορεία μια πιο λεπτομερής ανάλυση του όρου. Επιπροσθέτως, στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί το γεγονός ότι θα ήταν εκ των πραγμάτων αδύνατο να επιχειρηθεί, εντός των συγγραφικών ορίων ενός άρθρου, μια αρκούντως διασαφηνιστική απόπειρα ανάλυσης των εννοιών του Γάλλου κοινωνιολόγου. Ο νοηματικός τους πλούτος, όπως γράφει ο Eacott (2013), είναι τόσο σύνθετος που (σχεδόν) μας υποχρεώνει να ομολογήσουμε ότι η σταχυολόγησή τους υπό μορφή *italics*, συνιστά, αφενός, ένα συμβιβασμό μπροστά στον βαθμό δυσκολίας υποστασιοποίησής τους σε αναλυτικές μεταφορές, αφετέρου, μια πρό(σ)κληση περαιτέρω διερεύνησης που απευθύνεται τόσο στον έμπειρο όσο και στον όχι τόσο εξοικειωμένο αναγνώστη.

Εντωμεταξύ, ο Μπουρντιέ δεν έγραψε ποτέ για την εκπαιδευτική ηγεσία καθαυτή (Eacott, 2013). Το ίδιο ισχύει και για την διοίκηση της εκπαίδευσης υπό το πρίσμα του επιστημονικού πεδίου του *Organizational Administration*. Αυτό δικαιολογεί σε ένα βαθμό την ισχνή χρήση της θεώρησής του στα παραπάνω πλαίσια (Eacott, 2013), αλλά και ισχυροποιεί το, θα λέγαμε συνοπτικά, «σύγχρονο αίτημα» επικαιροποίησής του σε οργανωσιακά και διοικητικά θέματα. Καθώς, εντός των οργανισμών, οι διαχειριστικές απαιτήσεις αλλάζουν ταχύτατα και απροσδόκητα, και διότι, είναι πιά καταφανές πως, οι αλλαγές αυτές βρίσκονται σε πλήρη ομολογία με τις αγοραστικές ανάγκες που προκύπτουν αρχικά έξω από τους οργανισμούς, η μπουρντιανή θεώρηση του *γενετικού δομισμού* φαίνεται πως δύναται να δώσει τις απαραίτητες εξηγήσεις σε αυτούς που αναζητούν μια διαφορετική κατανόηση της *αλλαγής*. Λίγο πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική οντολογία του Μπουρντιέ, παρουσιάζεται επαρκής ως προς το να «φανερώσει» τους αδιόρατους δομικούς μηχανισμούς με [αλλά και τους συμβολικούς *τόπους* από] τους οποίους εμφανίζεται, εδραιώνεται και διαιωνίζεται η *αιρετική στάση*. Όταν η Mackillor (2018) διερωτάται εάν μια *μετα-δομική* ερευνητική ατζέντα (ή, εμμέσως, εάν η μπουρντιανή θεώρηση) θα μπορούσε να φανεί χρήσιμη στη βελτίωση των συνθηκών του *διαχειρίζεσθαι* και του *διοικείν*, η απάντηση που δίνει είναι ένα emphatic «ναι». Διότι, σε αντίθεση με τις *micro* ή *macro* προσεγγίσεις, οι οποίες αποκλείουν την *σύγκρουση* από τις αναλύσεις τους, η οπτική του Μπουρντιέ δύναται να φέρει στο προσκήνιο τους κρυφούς συμβολικούς μηχανισμούς του *συγκρουσιακού αγώνα* που κινούν τον εκάστοτε οργανισμό [*αλληλοδιαπλοκή πεδίου* και *habitus*].

Ένα άλλο παράδειγμα είναι αυτό των Larsen, Ernst, Thomassen και Robinson (2022), όπου υποστηρίζουν πως οι εννοιολογικές προσθήκες του Μπουρντιέ, μπορούν να εξηγήσουν τα πάρεργα ακόμη και ενός (σχεδόν) απροσδόκητου συμβάντος παγκόσμιας εμβέλειας σαν αυτό του Covid-19. Ο ισχυρισμός τους συνοψίζεται στο γεγονός ότι θεωρούν πως μια ισχυρή *εξωτερική* [προερχόμενη έξω από το *πεδίο*] πρόκληση -ένα παγκόσμιο *shock*- μπορεί να επιφέρει ριζικές μορφοποιήσεις στο εσωτερικό μιας δομής.

Συναφώς, υπογραμμίζουν ότι η θεωρητική εξήγηση αυτού του συμβάντος παρέχεται επαρκώς μόνο μέσω του ερευνητικού πρίσματος που παρέχουν οι έννοιες του *πεδίου* και του *habitus*. Για τους μπουρντιανούς μελετητές, συνιστά κοινό τόπο το γεγονός ότι οι εννοιολογικές του προσθήκες στην κοινωνική επιστήμη σχετίζονται άμεσα μεταξύ τους και δεν είναι αυτόνομες. Δεν τις συνδέει απλώς το γεγονός ότι συνιστούν συναφείς υποστασιοποιήσεις της *ιστορίας*. Νοηματοδοτούνται από το ιστορικο-κοινωνικό συγκείμενο, αλληλο-εξαρτώνται η μια από την άλλη, και, μαζί (συγκρουσιακά σε περιπτώσεις κρίσης) φανερώνουν τα ποιοτικά γνωρίσματα της *διεκδικητικής*, εντελώς κινητικής και μόνο κατ' επίφασιν στατικής, *κοινωνικής αλχημείας* (Μπουρντιέ, 2006β, σ. 204). Η συνάφειά τους συναρτάται με αυτό που ο Μπουρντιέ χαρακτήριζε *υλική συμπερίληψη*: μια συνέργεια αμοιβαίας μορφοποίησης μεταξύ κοινωνικού κόσμου και ατόμου, δομής και δράσης, πεδίου και *habitus*, αντικειμένου και υποκειμένου, και ούτω καθεξής. Η υλική συμπερίληψη, ή τα «συμπληρωματικά αντίθετα» όπως λέει ο Λουί (Λόουτς και Λουί, 2021, σ. 23), δεν είναι τίποτε παραπάνω και τίποτε λιγότερο από το απαύγασμα μιας εμπειριστατωμένης επιστημονικής προσπάθειας για να καταδειχθεί η «οντολογική συνενοχή» (Bourdieu, 2001, σ. 72), ή με άλλα λόγια, η υπέρβαση των διαξενγματικών τρόπων κατανόησης του κοινωνικού (Tatli, Özbilgin, Karatas-Özkan, 2015).

Ωστόσο, το σύγχρονο αίτημα εμπλοκής της μπουρντιανής θεώρησης στα οργανωσιακά ζητήματα δεν εξαντλείται στα παραπάνω. Πηγάζει και από άλλες ανάγκες ή επιθυμίες. Όπως τονίζει η Mackillop (2018), από το 1980 η βιβλιογραφία της ηγεσίας της οργανωτικής αλλαγής κυριαρχείται από επιτελεστικά μοντέλα, τα οποία αποτυγχάνουν να ορίσουν επαρκώς τόσο την ηγεσία όσο και τη διεργασία της αλλαγής. Μπουρντιανά, θα έλεγε κανείς πως ενόσω συμβουλευούν με εγχειριδιακό τρόπο παρέχοντας «συνταγές επιτυχίας», ως εάν οι «καλές πρακτικές» να προεξοφλούν μια εγχειριδιακού τύπου επιτυχημένη διαχείριση μιας ομάδας *ανθρώπινου* δυναμικού, ως εάν οι ζωή να είναι *αφήγηση* και όχι *βίωμα*, ως εάν οι συμπεριφορές να είναι φωτοτυπικά αντίτυπα χωρίς παλμό, εν ολίγοις, ως εάν να είναι οτιδήποτε άλλο *εκτός* από ανθρώπινο ή δυναμικό, λησμονούν την πραγματική κατανόηση της ανθρώπινης φυσιγνωμίας (ιδωμένης ως *habitus*) —το μόνο που προεξοφλούν είναι η στείρα *αναπαραγωγή* μιας κατανόησης που *παραγνωρίζει* το πραγματικό, ή αλλιώς, που αποτυγχάνει να *αναγνωρίσει* την *παραγνώριση* του πραγματικού [*illusio*].

Ο Eacott (2013) φροντίζει να επισημάνει αυτή την προσδοκία (όχι της Mackillop, όσο των «συντηρητών» της λογικής του προϋπάρχοντος συστήματος), η οποία ουσιαστικά προσβλέπει στην παραγωγή ενός καθολικού πρότυπου-μοντέλου και η οποία βρίσκει τόσο τον ίδιο όσο και τον υποφαινόμενο επιφυλακτικούς απέναντι της, εάν όχι αντιτιθέμενους. Μια τέτοια στοχοθεσία μαρτυρά μια πρό-θεση διαστρεβλωτικής χρήσης του Μπουρντιέ, η οποία εννοεί τα πάντα ως *όμοια*, *στατικά*, και *προκαθορισμένα*: αυτή είναι μια ντετερμινιστική και τελεολογική ανάγνωση, η οποία αλλοτριώνει στον βωμό των επιχειρηματικών μοντέλων, του κέρδους και της οικονομικής λογικής, κάθε ικμάδα συγκροτησιακού νοήματος που φέρει η *πρακτική*, κάθε ίχνος φυσιγνωμικής και υφολογικής ιδιοσύστασης του ανθρώπινου *υπάρχειν*. Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή εδώ.

Πλανάται ένα σημαντικό κριτικό ερώτημα: κατά πόσο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε εργαλειακά τον Μπουρντιέ, χωρίς να τον εργαλειοποιήσουμε προς όφελος πρακτικών τις οποίες ο ίδιος αντιμαχόταν πνευματικά και ιδεολογικά; Με απλά λόγια, η επιστημονική κοινότητα κινδυνεύει να λειτουργήσει καταχρηστικά εάν επιχειρήσει να χρησιμοποιήσει την μπουρντιανή κοινωνική οντολογία, όχι απλώς για να διαπιστώσει, αλλά για να «μοντελοποιήσει», προσβλέποντας στην παραγωγή «κέρδους» και στη βελτιστοποίηση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας. Άλλωστε, ο Μπουρντιέ στεκόταν κριτικά απέναντι στην ορθολογική λογική της φιλελεύθερης πραγμάτευσης της διοίκησης, της βεμπεριανής *γγραφειοκρατίας* (Bourdieu, 1994) και της οικονομικής λογικής της παραγωγής για χάριν της κερδοφορίας και της διαιώνισης της ίδιας αυτής οικονομικής λογικής της παραγωγής. Ακόμη, και για το *χάρισμα* -αυτού του άφατου μάννα, ο Μπουρντιέ εγκαλεί τη φιλελεύθερη αφήγηση, τονίζοντας πως εάν εστιάσει κανείς στον «χώρο του παιχνιδιού», δηλαδή στο πεδίο, θα καταλάβει πως πίσω από την έμφυτη ικανότητα ή την ουρανοκατέβατη ευλογία, κρύβεται η κληρονομιά μιας κοινωνικής ιεραρχίας: ένα κανονικοποιημένο και πολιτισμικά εγκαθιδρυμένο (άρα, αδιόρατο καθώς θεωρείται πια αντικειμενικό) ρίζωμα στην ταξική και την κοινωνική ανισότητα (Μπουρντιέ, 2006α, σ. 267). Συναφώς, καταλαβαίνει κανείς την απόσταση που χωρίζει την μπουρντιανή οπτική από τις θεωρίες, παραδείγματος χάριν, των *Χαρισματικών Ηγεσιών*. Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητο να εστιάσει η ανάλυση στους μηχανισμούς αναπαραγωγής και διαιώνισης αντίστοιχων πολιτισμικών κληροδοτημάτων.

Η αναπαραγωγική διάσταση της εκπαίδευσης

Ο Thomson (2017) διερωτάται στο *Educational Leadership and Pierre Bourdieu* εάν υπάρχει στον τρόπο λειτουργίας της εκπαίδευσης κάτι πέραν του αναπαραγωγικού της ρόλου. Πράγματι, είναι ένα κρίσιμο ερώτημα στο οποίο τόσο ο Μπουρντιέ όσο και ο Thomson απαντούν καταφατικά. Εντούτοις, ας εκκινήσουμε την ανάλυση από την *Αναπαραγωγή* (Μπουρντιέ και Πασσερόν, 2014) —ένα έργο κατεξοχήν επικεντρωμένο στον ρόλο της *παιδαγωγικής εργασίας* και της άρρηκτης σύνδεσής της με την *συμβολική εξουσία* και την *κοινωνική αναπαραγωγή*. Σε αυτό το ερευνητικό πόνημα, εντοπίζει κανείς, εκτός από τις *σχέσεις δύναμης* που βρίσκονται πίσω από τον μανδύα των συμβολικών συμπεριφορών, τους τρόπους (θεσμικούς ή μη) ενστάλαξης των αντικειμενικών κοινωνικών δομών στις ενσώματες παρουσίες. Με άλλα λόγια, οι ερευνητικές διαπιστώσεις που καταγράφονται στο βιβλίο παρουσιάζουν ενδελεχώς, τόσο τους τρόπους με τους οποίους η *πολιτισμική αυθαιρεσία* συστήνεται ως *πολιτισμική ορθοδοξία* όσο και τους θεσμικούς μηχανισμούς που διατηρούν και διαιωνίζουν την πρωτοκαθεδρία της. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η μπουρντιανή θεώρηση διακρίνει ως κρίσιμο διακύβευμα των κοινωνικών διεργασιών την διεκδίκηση (συμβολικής) εξουσίας. Μιας, ως επί το πλείστον, «ήπιας» εξουσίας —λαμβάνοντας υπόψη όχι τόσο το βεληνεκές της δύναμης της όσο τον βαθμό στον οποίο γίνεται αντιληπτή, καθώς δεν εκλαμβάνεται (από τα υποκείμενα) ως εξαναγκαστική αλλά ως αυτονόητη [φυσική].

Η «ήπια» εξουσία, η οποία δεν είναι άλλη από την *συμβολική βία*, είναι «ταυτόχρονα περισσότερο παρούσα και περισσότερο συγκαλυμμένη» (Μπουρντιέ, 2006β). Η

διαδικασία ανταλλαγής δώρων, παραδείγματος χάριν, μπορεί να θεωρηθεί άσκηση συμβολικής δύναμης, διότι, κατά έναν τρόπο, «υποχρεώνει» τον παραλήπτη να εξοφλήσει το συμβολικό του χρέος επιστρέφοντας με την σειρά του ένα άλλο δώρο στον δωρητή. Κατά την διάρκεια αυτής της διαδικασίας, η σχέση μεταξύ των ρόλων του «αποστολέα» και του «παραλήπτη» αποκτούν μια κυκλωτερή και ανατροφοδοτική επικοινωνία, η οποία, υπό την παραγνωρισμένη μορφή της ηθικής «υποχρέωσης», συγκαλύπτει την άσκηση συμβολικής βίας από τη μια πλευρά στην άλλη. Σε πλήρη αντίθεση με την «ανοιχτή» βία της οικονομικής πίεσης (την οποία ασκεί ένας τοκογλύφος ή μια τράπεζα για την αποπληρωμή των δανείων), η «αόρατη» βία, είναι «η βία της εμπιστοσύνης, της υποχρέωσης, της προσωπικής αφοσίωσης [...] του σεβασμού, με λίγα λόγια, όλων των αρετών που τιμούν την ηθική της τιμής» (Μπουρντιέ, 2006β, σ. 207).

Ο R. Jenkins (1992) υπογραμμίζει πως, για τον Μπουρντιέ, η παιδαγωγική δράση λειτουργεί ως στήριγμα στην άσκηση συμβολικής βίας, διότι εγχαράσσει την πολιτισμική αυθαιρεσία με τρεις τρόπους: μέσω της *διάχυτης εκπαίδευσης*, της *οικογενειακής εκπαίδευσης* και της *θεσμικής εκπαίδευσης* (εκπαιδευτικά ιδρύματα). Η άρρηκτη, ενίοτε άρρηκτη, και αμφίδρομη σχέση (εγκαθίδρυσης και νομιμοποίησης) μεταξύ της εκπαίδευσης και της συμβολικής εξουσίας συνοψίζεται, επαρκώς, στο γεγονός ότι ως *εξουσία συμβολικής βίας* νοείται «κάθε εξουσία που κατορθώνει να επιβάλλει σημασίες» (Μπουρντιέ και Πασσερόν, 2014, σ. 30). Με ποιον τρόπο, όμως, επιβάλλει σημασίες η οικογένεια και το σχολείο; Αναντίρρητα, οι πρωταρχικές εμπειρίες (τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον) λειτουργούν ως *πρωτογενείς φορείς εκπαίδευσης*, καθώς παρέχουν στο εκάστοτε νεαρό *habitus* προδιαθεσιακά συστήματα επεξεργασίας και εκτίμησης πληροφοριών. Γράφει ο Glenn Gould (2012, σ. 66) στις *Σκέψεις για τη Μουσική*, «γιουχάρει λοιπόν ο καθηγητής, γιουχάρουν και οι μαθητές». Εντούτοις, τα συστήματα [και οι φορείς που τα παρέχουν], «συγκαλύπτουν» το γεγονός ότι είναι στραμμένα προς ένα συγκεκριμένο τρόπο αντίληψης και αποτίμησης των πολιτισμικών γνωρισμάτων, ακριβώς επειδή είναι δομημένα από *αυτόν τον ίδιο* τρόπο αντίληψης (Μπουρντιέ, 2006β). Ειδικότερα, συγκαλύπτουν τις σχέσεις δύναμης στις οποίες θεμελιώνεται η δύναμή τους. Αναπαράγουν, δηλαδή, τα «αντικειμενικά» δεδομένα του κοινωνικού χώρου, ενώ αποσιωπούν -όχι ακριβώς συνειδητά- το γεγονός ότι η «αντικειμενικότητα» των δεδομένων αποτελεί κοινωνικο-ιστορικό διακύβευμα, το οποίο αποκτά την σημασία του μέσω των *δυναμικών διεκδικήσεων* των κοινωνικών τάξεων. Αυτή η διαδικασία ωφελεί τα ήδη εγκαθιδρυμένα πολιτισμικά στοιχεία [δηλαδή τα στοιχεία που είναι συναφή με την ιδεολογία της άρχουσας τάξης], τα οποία ιδωμένα υπό την οπτική της αντικειμενικότητάς τους (και όχι της αυθαιρεσίας), αναπαράγονται ως *ορθόδοξα*: Η εκπαίδευση «μεταδίδει μια πληροφορία η οποία παράγει ανάλογη πληροφορία» (Μπουρντιέ και Πασσερόν, 2014, σ. 62).

Κατ' αυτό τον τρόπο, προσφέρονται στο *habitus* σημασιολογικές φορτίσεις για καθετί που το περιβάλλει, τις οποίες τείνει να αναπαράγει διότι τις αντιλαμβάνεται ως φυσιολογικές (άρα και αξιόλογες). Θα έλεγε κανείς, πως, κατά την διάρκεια της πρωταρχικής εκπαίδευσης, ο μαθητής ωθείται να εξοικειωθεί με «έγκυρες» και αδιαπραγμάτευτες *έννοιες*, αλλά όχι τόσο με την *ιστορικότητα* της *εννοιολόγησής* τους. Ο μαθητής (ή το

παιδί στην οικογένεια) δεν μαθαίνει απλώς σχολαστικά την σημασία των πραγμάτων. Η παιδαγωγική διαδικασία, στην οποία υποβάλλεται, καθιστά (ανεπαίσθητα) τον γενέθλιο κόσμο του όλο και πιο οικείο (φυσιολογικό). Ως σωματοποιημένη παρουσία *εμπεριέχεται* στον χώρο, δηλαδή, μαθαίνει να *κατανοεί* πρακτικά τον κόσμο του —με άλλα λόγια, τον οικειοποιείται εντελώς βιωματικά. Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να σημειώσουμε πως το *σώμα* στο οποίο αναφέρεται ο Μπουρντιέ, το σώμα-κληρονόμος, δεν είναι απλώς ένα «σώμα-πράγμα», ή ένα «πτώμα που προσφέρεται στην μηχανιστική αποσυναρμολόγηση της ανατομίας», αλλά ένας πραγματικός δρων «με την ιστορία του» (Μπουρντιέ, 2016, σ. 243). Είναι πρώτα απ' όλα ένα σώμα *διαθεσιακό και διαθέσιμο*. Οι αισθητηριακές του κεραίες είναι «ανοιχτές» προς τον περιβάλλοντα κόσμο του, κάτι που το καθιστά συγχρόνως εκτεθειμένο σε αυτόν. Συναφώς, αποτελεί, επί της ουσίας, τόσο ένα σώμα «πρόσφορο να οροεξαρτηθεί» από τις υλικές και πολιτισμικές συνθήκες εντός των οποίων διαμορφώνεται όσο και ένα σώμα διαθέσιμο να μετασχηματιστεί μέσω της μαθητείας (Μπουρντιέ, 2016).

Η απελευθερωτική διάσταση της εκπαίδευσης: Ο ρόλος της αναστοχαστικής πρακτικής

Παρόλα αυτά, ο Μπουρντιέ πίστευε και στην απελευθερωτική δύναμη της εκπαίδευσης (Thomson, 2017). Διότι, για να μιλήσουμε με απλό τρόπο, το γεγονός ότι η μπουρντιανή οντολογία δεν υποκύπτει στον πειρασμό της «κοινωνικής φαινομενολογίας» (υποκειμενισμός), να θεωρεί πως ο δρων [*agent*] μπορεί, ως απολύτως ελεύθερος από οποιονδήποτε κοινωνικό καθορισμό, να κάνει ό, τι θέλει, όπως και όποτε το θέλει, επιφέροντας με καταγιγιστικούς ρυθμούς *αλλαγές* στο κοινωνικό γίνεσθαι, δεν σημαίνει πως ασπάζεται ένα κόσμο στατικό. Η μπουρντιανή σύλληψη της κοινωνικής αλλαγής συνίσταται σε μια κατάσταση ιδιάζουσας «μεταμορφωτικής συντήρησης», όπου, εν πολλοίς, τα πράγματα αλλάζουν, αλλά αργά, σταθερά και (στη συγχρονία) ανεπαίσθητα. Αυτή η λογική δεν αποκλείει, βέβαια, καταστάσεις παγκόσμιου shock, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Ωστόσο, για να επιστρέψουμε στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η αλλαγή είναι δυνατή και στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην *αναστοχαστική πρακτική*. Για τον Μπουρντιέ, ο αναστοχασμός δεν ισοδυναμεί με παραίτηση από την αντικειμενικότητα, αλλά με το να θέσουμε υπό αμφισβήτηση το προνόμιο του γινώσκοντος υποκειμένου (Μπουρντιέ, 2006α). «Να κερδίσουμε τη συνείδηση και τη σε βάθος (δυνατή) γνώση των περιορισμών» (Μπουρντιέ, 2006α, σ. 320). Η αναστοχαστικότητα συνιστά την κοινωνικο-ιστορική ενδοσκόπηση των αντικειμενικών διαθέσεων του ατόμου, την εμβύθιση στις περιοχές του *αυτόματου* (μπουρντιανά, του *κοινωνικού ασυνείδητου*) και του *κοινότοπου*.

«Καθοριζόμενος (αθλιότητα), ο άνθρωπος μπορεί να γνωρίσει τους καθορισμούς του (μεγαλείο) και να εργαστεί για να τους υπερβεί» (Μπουρντιέ, 2016, σ. 237). Η συνειδησιακή απελευθέρωση [το αποτέλεσμα της αναστοχαστικής πρακτικής] προϋποθέτει την κριτική και διστορική διερεύνηση των ενορμήσεων, των προπαραδοχών, των πεποιθήσεων, εν ολίγοις, των προ-διαθέσεων και των κοινωνικών καθορισμών. Η αναστοχαστικότητα δείχνει τον δρόμο προς τη συνειδητοποίηση της *πολιτισμικής*

αυθαιρεσίας, την αναγνώριση της παραγνώρισης, το ρήγμα στην *illusio* του παιχνιδιού, την πραγματολογική προσ-γείωση στο κοινωνικό, την απο-γοήτευση. Στο σχολείο θα μπορούσε να είναι το αντίθετο αυτού που επισημάνθηκε προηγουμένως: αντί να ωθείται ο μαθητής να εξοικειωθεί με αδιαπραγμάτευτες έννοιες, ας έρχεται σε εγγύτητα με την διαδικασία εννοιολόγησής τους. Η αναστοχαστικότητα δεν είναι, απλώς, μια αναδίπλωση της σκέψης—θέτει (μέσω του αναστοχαζόμενου *habitus*) ξανά την ιστορία σε κίνηση. Ακριβώς γι' αυτόν το λόγο ο Thomson την χαρακτηρίζει ως πρακτική που εμπεριέχει τον οντολογικό πυρήνα της μπουρντιανής σκέψης και διευκρινίζει πως είναι κάτι παραπάνω από μια επιστημολογική έγνοια καθώς έχει αξιολογικό άξονα (μια ηθική πυξίδα) (Thomson, 2017). Συνεπώς [και συναφώς] προτείνεται η αναστοχαστική πρακτική να ενσωματωθεί στο σχολείο, να γίνει μέρος της σχολικής φύσης, να καταλήξει μια εμπεδωμένη σχολική πρακτική (Thomson, 2017). Αυτός είναι ένας από τους σημαντικούς λόγους για τους οποίους η εμπλοκή της μπουρντιανής θεώρησης θα μπορούσε να φανεί ωφέλιμη στο εκπαιδευτικό πεδίο. Διότι, είτε από τον μαθητή, είτε από τον δάσκαλο, η αλλαγή, εν τέλει, -η επαναστατική πράξη με διάρκεια και κοινωνικό αντίκτυπο- έρχεται μέσω του *habitus*: δομημένη δομή η οποία είναι προδιατεθειμένη να λειτουργεί ως δομούσα δομή (Μπουρντιέ, 2006β). Παρότι η αλλαγή εμφανίζεται ως κοινωνική ανάγκη, ο άνθρωπος είναι αυτός που θα την πραγματοποιήσει μέσω της πρακτικής του.

Σύνοψη

Υπάρχει ένας σύγχρονος επιστημονικός διάλογος εν τω γίνεσθαι, ο οποίος πραγματεύεται τα οφέλη και τις συνέπειες μιας ενεργητικής εμπλοκής (εφαρμογής) της κοινωνικής οντολογικής ματιάς του Μπουρντιέ στα οργανωσιακά ζητήματα, αλλά και, ειδικότερα, στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Όπως είναι αναμενόμενο, ένα τέτοιο «επαναστατικό» αίτημα χρειάζεται την απαραίτητη προσοχή, διότι συνίσταται σε ένα εκρηκτικό μείγμα συνειδησιακής απελευθέρωσης και κοινωνικο-ταξικής επαγρύπνησης. Πιο συγκεκριμένα, δύναται, με ευκολία, να εσωκλείσει «κρυφές» ατζέντες και *αναπαραγωγικές* στοχοθεσίες. Ακριβώς γι' αυτό τον λόγο, η ανάλυση εστιάζει στην μπουρντιανή κατανόηση της εκπαίδευσης εν γένει. Συναφώς, επισημαίνονται οι μηχανισμοί και οι λειτουργίες της πρωταρχικής εκπαίδευσης (σχολικό κεφάλαιο), αναδεικνύοντας μια διπλή λειτουργία: τον αναπαραγωγικό ρόλο της εκπαίδευσης, αλλά και τον απελευθερωτικό της χαρακτήρα (μέσω της ενσωμάτωσης της αναστοχαστικής πρακτικής).

Βιβλιογραφία

- Bourdieu, Pierre, *Oi Kanones tis Technis – Genesi kai Domi tou Logotechnikou Pediou*, mtr. Efi Giannopoulou, Ekdoseis Pataki, Athina 2006a.
- Bourdieu, Pierre, *I Aisthisi tis Praktikis*, mtr. Theodoros Paradellis, Ekdoseis Alexandrea, Athina 2006β.
- Bourdieu, Pierre, *Paskalianoi Dialogismoι*, mtr. Efi Giannopoulou, Ekdoseis Pataki, Athina 2016.

- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, I Anaparagogi – Stoicheia gia mia Theoria tou Ekpaideftikou Systimatos, mtr. Giorgos Karampelas, ekdoseis Alexandraia, Athina 2014
- Bourdieu, Pierre, Mathima pano sto Mathima, mtr. N. Agkavanakis, epim. Th. Psychogios, Institutouto tou Vivliou – A. Kardamitsa, Athina 2001.
- Bourdieu, Pierre, Nostimon Imar (Oktovrios 1996), epim. Nikos Panagiotopoulos, filologiki epim. Kaiti Diamantakou, Institutouto tou Vivliou – A. Kardamitsa, Athina 1999.
- Bourdieu, Pierre, Epistimi tis Epistimis kai Anastochasmos – Kyklos Mathimaton sto Collège de France 2000-2001, mtr. Theodoros Paradellis, Ekdoseis Pataki, Athina 2007.
- Bourdieu, P., Loic J. D. Wacquant, & Farage, S. (1994). Rethinking the State: Genesis and Structure of the Bureaucratic Field. *Sociological Theory*, 12(1), 1–18. doi: 10.2307/202032.
- Eacott, S. (2013). Towards a theory of school leadership practice: A Bourdieusian perspective. *Journal of Educational Administration and History*, 45(2), 174-188, doi: 10.1080/00220620.2013.768966.
- Gould, Glenn, Skepseis gia ti Mousiki, mtr. Stefanos Theodoridis, epim. Areti Boukala, Nefeli, Athina 2012.
- Hallinger, Philip & Leithwood, Kenneth. (1996). Culture and educational administration: A case of finding out what you don't know you don't know. *Journal of Educational Administration*, 34, 98-116, doi: 10.1108/09578239610148296.
- Jenkins, Richard, *Pierre Bourdieu – Key Sociologists*, Series editor Peter Hamilton, The Open University, Milton Keynes 1992.
- Larsen, K., Ernst, J., Thomassen, O. J., & Robinson, S. (2022). In the Midst of a Storm: Forging Future Paths for Bourdieu-inspired Organizational and Management Studies. In S. Robinson, J. Ernst, K. Larsen, & O. J. Thomassen (Eds.), *Pierre Bourdieu in Studies of Organization and Management: Societal Change and Transforming Fields* (1 ed., pp. 238-249). Routledge. Routledge Studies in Management Society, doi: 10.4324/9781003022510-16.
- Loouts, Ken, Loui, Entouar, Dialogos gia tin Techni kai tin Politiki, mtr. Stela Zoumpoulaki, Antipodes, Athina, 2021².
- MacKillop, E. (2018). Leadership in organisational change: A post-structuralist research agenda. *Organization*, 25(2), 205–222. doi: 10.1177/1350508417733137.

- Robinson, S., Ernst, J., Thomassen, O. J., & Larsen, K. (2022). Introduction: Taking Bourdieu further into studies of Organizations and Management. In S. Robinson, J. Ernst, K. Larsen, & O. J. Thomassen (Eds.), *Pierre Bourdieu in Studies of Organization and Management : Societal Change and Transforming Fields* (1 ed., pp. 1-19). Routledge. Routledge Studies in Management, Organizations and Society <https://doi.org/10.4324/9781003022510-1>.
- Tatli, Ahi, Özbilgin, Mustafa, Karatas-Özkan, Mine (Eds), *Pierre Bourdieu, Organization, and Management*, Routledge. Routledge Studies in Management, Organizations and Society, New York, 2015.

Η δημοκρατία στην εκπαίδευση και η αυθεντία του εκπαιδευτικού

Τσακλάρη Ι. Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70. Μ.Εδ.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο διαπραγματεύεται υπό ποίαν έννοια και κάτω από ποιες προϋποθέσεις η δημοκρατία στην εκπαίδευση και η αυθεντία του εκπαιδευτικού δεν συνιστούν όρους αμοιβαία αποκλειόμενους. Τα περιθώρια αμφισβήτησης του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι ανοιχτά, φτάνει αυτή η αμφισβήτηση να βασίζεται σε επιχειρήματα. Σήμερα, υπό το πρίσμα των εξελίξεων στην επιστήμη της μάθησης, επιβάλλεται να αναδιαρθρωθούν και να επανοηματοδοτηθούν αυτές οι έννοιες, ανταποκρινόμενες στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες.

Λέξεις-Κλειδιά: αυθεντία, δημοκρατία, εκπαίδευση

Democracy in education and the teacher's authority

Tsaklari I. Aikaterini, Primary School Teacher, M.Ed.

Abstracts

This article discusses in what sense and under what conditions democracy in education and teacher authority are not mutually exclusive terms. The teacher's room for questioning should be open, as long as this questioning is based on arguments. Today, in the light of the developments in the science of learning, it is necessary to restructure and rebrand these concepts, responding to the new educational conditions.

Key-Words: authority, democracy, education

Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον βασικότερο συντελεστή και παράγοντα της εκπαιδευτικής και συγκεκριμένα της μαθησιακής διαδικασίας, επηρεάζοντας τη διαμόρφωση και την εξέλιξή της (Kalouri & Sigalas, 2009).

Σήμερα αναφερόμαστε στον συμβουλευτικό και διευκολυντικό ρόλο του εκπαιδευτικού, καθώς και στη σχέση με τους μαθητές του, με βασικά χαρακτηριστικά την αποδοχή, την ασφάλεια και ενίσχυσή τους. Επιπλέον είναι αυτός που θα τους διευκολύνει στη λήψη αποφάσεων, βοηθώντας τους να διαμορφώσουν θετική αυτοεικόνα και υψηλή αυτεπάρκεια, με απώτερο στόχο τη δημιουργία κινήτρων για μάθηση (Kalouri & Sigalas, 2009).

Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που στις σημερινές συνθήκες ανταγωνιστικότητας, πίεσης και άγχους, θα δώσει προτεραιότητα στην ευημερία των μαθητών του ώστε να έχουν

τη δυνατότητα να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί, με υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα και με μεγαλύτερα επιτεύγματα στη ζωή τους (Stalikas, Giotsidi & Karakasidou, 2020).

Αυθεντία και δημοκρατία – Παράδοση και ανανέωση

Ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται στη μετάδοση και την ανανέωση της γνώσης, αποτελώντας το ιδανικό και το σταθερό πρότυπο προς το οποίο οφείλει να προσομοιάζει ο μαθητής του, μέσα από τον εξουσιαστικό ρόλο της αυθεντίας (Kalouri & Sigalas, 2009). Η αυθεντία του δασκάλου, σύμφωνα με τον Aravani (1999) καθορίζεται από δύο άξονες. Ο πρώτος αναφέρεται στις γνώσεις που κατέχει σχετικά με το αντικείμενό του και ο δεύτερος στην ανάπτυξη, διατήρηση ή βελτίωση των μορφωτικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών του κοινωνικού συνόλου.

Ως αυθεντία έχει τη δύναμη να παίρνει αποφάσεις, να φέρεται με συγκεκριμένο τρόπο και οι μαθητές οφείλουν να τον υπακούν και να μην τον αμφισβητούν. Όπως αναφέρει ο Freire (2009) σκοπός του δασκάλου ως αυθεντία είναι να «γεμίσει» τους μαθητές με την ύλη της αφήγησης. Μια ύλη που είναι αποσπασμένη από την πραγματικότητα, αποσυνδεδεμένη από το σύνολο που τη γέννησε και που θα μπορούσε να της δώσει νόημα. Οι μαθητές καταγράφουν, αποστηθίζουν και επαναλαμβάνουν φράσεις χωρίς να αντιλαμβάνονται το πραγματικό τους νόημα. Αποστηθίζουν το αφηγηθέν προϊόν και μετατρέπονται σε δοχεία που τα γεμίζει ο δάσκαλος. Όσο πιο καλά γεμίζει τα δοχεία, τόσο καλύτερος δάσκαλος είναι. Όσο πιο πειθήνια τα δοχεία αφήνονται να γεμιστούν από τον δάσκαλο, τόσο καλύτεροι μαθητές είναι. Επομένως, οι τακτικές που αντανakλούν τη δράση του είναι:

- Ο δάσκαλος διδάσκει και οι μαθητές διδάσκονται.
- Ο δάσκαλος τα ξέρει όλα και οι μαθητές δεν ξέρουν τίποτα.
- Ο δάσκαλος σκέφτεται και οι μαθητές είναι αντικείμενα της σκέψης του δασκάλου.
- Ο δάσκαλος μιλάει και οι μαθητές ακούν πειθήνια τον δάσκαλο.
- Ο δάσκαλος εφαρμόζει πειθαρχικά μέτρα και οι μαθητές υφίστανται τα μέτρα.
- Ο δάσκαλος προτείνει και επιβάλλει την κρίση του και οι μαθητές συμμορφώνονται σε αυτήν.
- Ο δάσκαλος δρα και οι μαθητές έχουν την ψευδαίσθηση ότι δρουν μέσα από τη δράση του δασκάλου.
- Ο δάσκαλος καθορίζει το πρόγραμμα της διδακτέας ύλης και οι μαθητές οι οποίοι ούτε καν ρωτήθηκαν προσαρμόζονται σε αυτό.
- Ο δάσκαλος είναι το υποκείμενο της διαδικασίας της μάθησης ενώ οι μαθητές είναι απλά αντικείμενα.

Από την άλλη μεριά, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, στα πλαίσια της δημοκρατίας στην εκπαίδευση, καλείται να συνδυάσει τον ρόλο του εμπνευστή, του καθοδηγητή, του διευκολυντή και του συμβούλου των μαθητών του, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της

θετικής αυτοεικόνας και αυτεπάρκειας τους (Kalouri, R. & Sigalas 2009· Salvaras, 2020).

Η εκπαίδευση κατά τον Rogers (1961· 2006) στοχεύει να δημιουργήσει άτομα ικανά να παίρνουν πρωτοβουλίες, να προσαρμόζονται, να επιλέγουν με έξυπνο τρόπο, να συνεργάζονται, να αποκτούν ενσυναίσθηση και να αξιοποιούν δημιουργικά την εμπειρία τους. Επομένως, το σχολείο θα πρέπει να εξασφαλίζει συνεργατικό κλίμα και κλίμα ελεύθερης έκφρασης, οδηγώντας τους μαθητές στην ανάληψη ευθυνών. Οι μαθητές εκλαμβάνονται ως αλληλεπιδραστικοί στη δρασιακή τους φύση, αντιλαμβάνονται καλύτερα τον κόσμο βασιζόμενοι στην εμπειρία τους και σε αυτό που ήδη γνωρίζουν και οδηγούνται στην αυτοπραγμάτωση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει βασικές ιδιότητες όπως: γνησιότητα, ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση (κάτι που συνεπάγεται εμπιστοσύνη, εκτίμηση, αποδοχή) και ενσυναίσθηση προς τους μαθητές του. Συνεχίζοντας επισημαίνει πως ο εκπαιδευτικός λειτουργώντας μη κατευθυντικά αλλά δημοκρατικά, μέσα σε κλίμα κατανόησης και αποδοχής δομεί τη σχέση του με τους μαθητές, οδηγώντας τους στην αυτονομία. Επομένως, το δημοκρατικό ύφος του εκπαιδευτικού, η ταπεινοφροσύνη του, η αγάπη του για τους μαθητές καθώς και η πίστη στις ικανότητές τους, διευκολύνουν την ενεργό και αυτόβουλη συμμετοχή των μαθητών σε κάθε δραστηριότητα.

Ο Freire (2009) επισημαίνει τη σημασία του διαλόγου, τον οποίο ορίζει ως συνάντηση ανθρώπων όπου στο μέσο βρίσκεται η πραγματικότητα την οποία προσπαθούν να ονομάσουν, δηλαδή να την ανακαλύψουν και να την ερμηνεύσουν. Στόχος των ανθρώπων μέσω του διαλόγου είναι να εξανθρωπιστούν, να αποκτήσουν νόημα ως άνθρωποι.

Η αυθεντία του εκπαιδευτικού και η δημοκρατία στην εκπαίδευση, αρχικά φαίνονται ως αντιτιθέμενα στοιχεία της παιδαγωγικής σχέσης, που όμως τελικά δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενα, αλλά συνυφαίνονται όταν μουν σε καινούρια πλαίσια. Ο εκπαιδευτικός λόγω ικανοτήτων και γνώσεων που συνεχώς επιβάλλεται να επικαιροποιεί, είναι απαραίτητος για την ανάπτυξη των μαθητών, αναγνωρίζοντάς τους ως προσωπικότητες, στοχεύοντας στην αυτονομία τους. Σημαντικό στοιχείο της τομής ανάμεσα στην αυθεντία του εκπαιδευτικού και της δημοκρατίας της εκπαίδευσης, αποτελεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία τους οδηγεί στο να πλησιάσουν το βαθύτερο νόημα του έργου τους, όπου μέσα από τη συστηματική διερεύνηση των πρακτικών τους θα αποκτήσουν πληρέστερη εικόνα της δράσης τους, επιφέροντας με αυτόν τον τρόπο και την προσωπική τους αλλαγή, συνδυάζοντας εν τέλει την ευτυχία και την εκπαιδευτική ποιότητα (Lanaris 2005). Η επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη θεωρούνται άρρηκτα συνδεδεμένες, καθώς προωθούν και επεκτείνουν την ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και την ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους, επιτυγχάνοντας την ευημερία, την ανθεκτικότητα, τη δέσμευση και το νόημα για όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία (Seligman, 2002).

Η διδασκαλία είναι ζωντανή, δυναμική, απρόβλεπτη και ανατρεπτική διαδικασία, επομένως δεν αποδέχεται τη γνώση μόνο λόγω αυθεντίας του εκπαιδευτικού, αλλά ως συμμετοχική κοινωνική δραστηριότητα (Elliott, 2005). Επομένως χρειάζεται σήμερα μια διαφορετική προσέγγιση της αυθεντίας, ως πρόσωπο που κατέχει γνώσεις και ικανότητες, εμπνέει σεβασμό, όχι λόγω της θέσης του αλλά λόγω της προσωπικότητας και της ταπεινοφροσύνης του.

Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα προηγούμενα η δημοκρατία στην εκπαίδευση και η αυθεντία του εκπαιδευτικού μπορούν να συνυπάρχουν όταν ο εκπαιδευτικός:

- Δεν χρησιμοποιεί ούτε άμεσους ούτε με έμμεσους τρόπους για να επιβάλλεται στους μαθητές του.
- Είναι προσανατολισμένος στη δια βίου επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη.
- Η αναγνώρισή του ως αυθεντία είναι συνειδητή, εκ μέρους των μαθητών, και στηρίζεται στο σεβασμό που εμπνέει ως προσωπικότητα.
- Αφιερώνει χώρο και χρόνο να προσεγγίσει τους μαθητές του, να τους γνωρίσει, αναπτύσσοντας σχέσεις εμπιστοσύνης και αφήνοντάς τους να ξεδιπλώσουν την προσωπικότητά τους.
- Είναι πολύ καλά προετοιμασμένος και οργανωμένος για το έργο του.
- Είναι σε θέση να δεχθεί την αμφισβήτηση από τους μαθητές του και είναι πρόθυμος να επαναδιαπραγματευτεί τη σκέψη του μέσα από τις δικές τους.
- Δεν είναι πρόσωπο απρόσιτο, προκαλώντας φόβο, αλλά συνοδοιπόρος, υποστηρικτής, καθοδηγητής και εμπνευστής των μαθητών του.
- Η αυθεντία του θα αποτελέσει μέσο στήριξης των μαθητών, αφήνοντάς τους να πειραματιστούν ώστε να μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη της μαθησιακής διαδικασίας.
- Αποτελούν πρότυπο ελεύθερης επικοινωνίας και ουσιαστικού διαλόγου, αμοιβαιότητας, συνεργασίας, ανταλλαγής ιδεών και εμπειριών.
- Στο διάλογο δεν μπορεί να υπάρχει καμία μορφή κυριαρχίας πέρα από την εξουσία των διαλεγόμενων πάνω στην πραγματικότητα, την οποία δημιουργούν και αναδημιουργούν.

Συμπεράσματα

Σκοπός του άρθρου ήταν ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτικού, μέσα από τη σύμπραξη του παραδοσιακού και σύγχρονου ρόλου του.

Η δημοκρατία στην εκπαίδευση και η αυθεντία του εκπαιδευτικού μπορούν να αποτελέσουν μέσο στήριξης και ανάπτυξης της προσωπικότητάς των μαθητών, υποβοηθώντας τους να συγκροτήσουν αναστοχαστική σκέψη, ικανότητα δηλαδή να ανασυγκροτούν την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία τους, η οποία αποτελεί τη σημαντικότερη πηγή μάθησης (Salvaras, 2020). Η γνώση προσεγγίζεται μέσα από διαδικασίες διερεύ-

νησης, όπου η ισότιμη συμμετοχή και συνεργασία, μαζί με το χτίσιμο γνωστικών, κοινωνικών και ψυχολογικών πόρων, ενισχύουν τη μελλοντική ανθεκτικότητα και ευημερία, δίνοντας ευκαιρίες για αυτοπραγμάτωση (Stalikas, Giotsidi & Karakasidou, 2020). Επομένως η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή θα πρέπει να είναι ισότιμη και αμφίδρομη (Rogers, 2006).

Βιβλιογραφία

- Aravanis, G. (1999). *Afthentia kai ekpaidefsi: paidagogiki kai koinoniologiki prosengisi*. Athina: Grigori.
- Elliott, J. (2005). *O ekpaideftikos os melos mias Diktyomenis Koinotitas Mathisis*. Sto Bagakis, G. (epim.), *Epimorfosi kai Epangelmatiki Anaptyxi Ekpaideftikou*. Athina: Metaichmio.
- Kalouri, R. & Sigalas, Ch. (2009). *Geniki Didaktiki Methodologia. Genika Psychopaidagogika themata*. Athina: Metaichmio.
- Lanaris, M. (2005). *Prosopiki kai epangelmatiki anaptyxi: mia dievrymeni prooptiki. Symperasmata erevnas me thema «I alli antilipsi tou pragmatikou: syneiditopoiisi kai praktikes efarmoges stin ekpaidefsi ton ekpaideftikon»*. Sto Bagakis, G. (epim.), *Epimorfosi kai Epangelmatiki Anaptyxi Ekpaideftikou*. Athina: Metaichmio.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (2006). *To gignesthai tou prosopou*. (Z. M. Rigopoulou, Met.) Athina: Erevnites.
- Salvaras, G. (2020). *Paratirisi kai axiologisi tis didaskalias*. Athina: Grigori.
- Seligman, M.E. P. (2011). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.
- Stalikas, A., Giotsidi, V. & Karakasidou, E. (2020). *Kataktontas tin evimeria*. Athina: Topos.
- Freire, P. (2009). *I agogi tou katapiezomenou*. Athina: Kedros.

Μνημειακοί και Μουσειακοί τόποι μέσω της λήθης και της μνήμης

Δέσποινα Κωστελίδου-Εκπαιδευτικός –Μουσειολόγος, M.Sc.

Περίληψη

Μέσα από το δίπολο της μνήμης και της λήθης, γίνεται μια προσπάθεια να αναδειχτούν μνημειακοί και μουσειακοί τόποι στο αστικό αλλά και στο ευρύτερο φυσικό τοπίο. Στην Ελλάδα η περίοδος της Γερμανικής κατοχής, της εθνικής αντίστασης αλλά και του εμφυλίου πολέμου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς νέες μελέτες αναδεικνύουν την απουσία, την σιωπή και την αρκετά καθυστερημένη πρόθεση της πολιτείας να αναδείξει τους τόπους αυτούς ως τόπους μνήμης και ιστορίας. Η μνήμη και η λήθη είναι δυο έννοιες τόσο αλληλένδετες. Ποιοι, όμως, είναι οι παράγοντες που καθορίζουν ποια έννοια θα επικρατήσει, ποιος ο ρόλος της συλλογικής μνήμης και πως όλα αυτά εμπλέκονται στους μνημειακούς τόπους ώστε να δημιουργούν μια μουσειακή αφήγηση; Για τον σκοπό αυτό μελετήθηκε η περίπτωση της Μακρόνησου ως μνημειακού τόπου.

Λέξεις-κλειδιά: Μνήμη, Λήθη, Συλλογική Μνήμη, Ιστορικός τόπος.

Monumental and Museum sites through oblivion and memory

Abstract

Through the dipole of memory and oblivion, an attempt is made to highlight monumental and museum places in the urban. In Greece, the period of the German occupation, the national resistance, and the civil war, is of particular interest, as new studies highlight the absence, the silence and the rather delayed intention of the state to highlight these places as places of memory and history. Memory and forgetting are two concepts so intertwined. But what are the factors that determine which concept will prevail, what is the role of collective memory, and how are all these involved in the monumental sites to create a museum narrative? For this purpose, the case of Makronissos as a monumental site was studied.

Key-words: Memory, Oblivion, Collective Memory, Historical place.

Μνήμη και Λήθη

Η έννοια της μνήμης είναι μια έννοια-σταυροδρόμι, όπως αναφέρει και ο Λε Γκοφ στο έργο του (Ζακ Λε Γκοφ, 1998). Ο Barlett τόνισε, ότι η μνήμη αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία και όχι απλώς μια καταγραφή γεγονότων που έχουν συμβεί. Αντί λοιπόν το άτομο να «καταγράφει» τις πληροφορίες για γεγονότα τα οποία ακούει, διαβάξει ή ζει, οργανώνει τις αναμνήσεις με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες ή στην υπάρχουσα γνώση του ατόμου (F. C. Bartlett, 1932).

Τι γίνεται όμως με την συλλογική μνήμη; Εκατοντάδες άρθρα και κείμενα έχουν γραφτεί για τη συλλογική μνήμη. Εδώ όμως θα αναφερθούμε σε αυτό που ο Πιερ Νορά[1978] επισημαίνει ότι η συλλογική μνήμη ορίζεται ως «αυτό που μένει από το παρελθόν στο πλαίσιο του βιώματος των ομάδων» ή «αυτό που οι ομάδες δημιουργούν με το παρελθόν τους» το οποίο θα μπορούσε να αντιτίθεται προς την ιστορική μνήμη. Άλλωστε, ανάμεσα στην ιστορία και στην μνήμη υπάρχει μια σύγχυση και η ιστορία μοιάζει να αναπτύσσεται «πάνω στο υπόδειγμα της ενθύμησης, της ανάμνησης και της απομνημόνευσης». Πολλοί ιστορικοί πιστεύουν ότι οδεύουμε από την ιστορία στη συλλογική μνήμη. Η εξέλιξη του συγχρόνου κόσμου σε συνδυασμό με την πίεση της άμεσης ιστορίας, βαίνει προς τη δημιουργία ενός μεγάλου όγκου αριθμό συλλογικών μνημών. Δημιουργείται λοιπόν μια νέα ιστορία που προσπαθεί να δημιουργήσει μια επιστημονική ιστορία στη βάση της συλλογικής μνήμης. Αυτή η ιστορία πραγματοποιείται στη βάση της μελέτης των «τόπων» της συλλογικής μνήμης: «Τόποι τοπογραφικοί, όπως τα μουσεία, οι βιβλιοθήκες και τα διάφορα ιστορικά αρχεία. Τόποι μνημειακοί, όπως τα νεκροταφεία. Τόποι συμβολικοί, όπως οι εορτασμοί για την ανάμνηση ενός γεγονότος. Τόποι λειτουργικοί, όπως οι αυτοβιογραφίες, οι σύλλογοι, τα εγχειρίδια. Όλα αυτά τα μνημεία έχουν την ιστορία τους»(P.NORA, 1978).

Επίσης, θα πρέπει να τονιστεί και η πολιτιστική μνημόνευση ή πολιτιστική μνήμη, για την οποία πρώτοι έκαναν λόγο, οι Αλέιντα και ο Γιαν Άσμαν(Aleida Assmann, 1999)(Jan Assmann, 1997). Όπως αναφέρουν, η μνημονική διαδικασία μέσω της πολιτισμικής μνήμης συνδέει το παρόν με το παρελθόν και το μέλλον, εμπλέκοντας έτσι σε αυτήν τη διαδικασία όλα τα υποκείμενα καθώς και τις μνημονικές κοινότητες. Τι συμβαίνει με την Λήθη; Συμφωνά με την ψυχαναλυτική θεωρία του Φρόιντ, η λήθη μπορεί να είναι συνέπεια της καταπίεσης, της άρνησης, της μετάθεσης και της απώθησης. Η απώθηση είναι ένας μηχανισμός άμυνας, ο οποίος προστατεύει τα άτομα και τα βοηθά, ώστε να μην έρθουν αντιμέτωπα με αναμνήσεις που θα μπορούσαν να είναι τραυματικές. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η λέξη «αλήθεια», όπου στα ελληνικά σημαίνει τη μη-λήθη. Το ίδιο θα μπορούσε να ισχύει και στην συλλογική λήθη(ΓΑΓΑΝΑΚΗΣ Κ, 2016). Οι λήθες, οι σιωπές της ιστορίας, τις περισσότερες φορές, αν όχι σχεδόν πάντα, είναι προϊόν μηχανισμών χειραγώγησης της συλλογικής μνήμης. Επιπλέον, η λήθη είναι αναγκαία προκειμένου να γίνει η διαδικασία της ιστορικοποίησης του παρελθόντος και όπως πολύ εύστοχα αναφέρει ο Ερνέστο Ρενάν και μας το μεταφέρει η Άσμαν στο έργο της, «το έθνος αποτελείται από πολλά πράγματα, ένα από αυτά είναι και η συλλογική λήθη»(Aleida Assmann, 2006)

Αφενός μεν, μέσα από την μνήμη των αγωνιστών-εξόριστων, των απογόνων τους, των διαφόρων επισκεπτών που κάθε χρόνο αποτείνουν φόρο τιμής και αφετέρου δε μέσα από τη λήθη που κατά καιρούς χαρακτηρίζει τη στάση της πολιτείας, η Μακρόνησος αποτελεί έναν ιδιαίτερο μνημειακό-ιστορικό τόπο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και μελέτης.

Ιστορία της Μακρόνησου μέχρι το 1922

Η Μακρόνησος είναι ένα μικρό βραχώδες ακατοίκητο νησί που βρίσκεται παράλληλα με την ανατολική Αττική, έχει μήκος 13,5 χιλιόμετρα και πλάτος 1,5 χιλιόμετρα. Εξαιτίας της γειτνίασης του με την πρωτεύουσα, αλλά και λόγω του ότι είναι έρημο, άγριο και άγονο, θεωρήθηκε ένα εξαιρετικό «εργαστήριο» για πολιτισμικές, πολιτικές και κάθε είδους επιτακτικές αλλαγές που κάθε εξουσία επιθυμεί και, κυρίως, για κολασμό και για πειράματα προς σωφρονισμό.

Κατά την αρχαιότητα το όνομα του νησιού ήταν «Ελένη» καθώς, σύμφωνα με την Ελληνική Μυθολογία, είτε κατά την απαγωγή της από τον Πάρη πηγαίνοντας προς την Τροία, είτε κατά την επιστροφή της με τον Μενέλαο, η ωραία Ελένη αποβιβάστηκε στο νησί. Ο γεωγράφος Στράβωνα, μόνο αυτός αναφέρει το συγκεκριμένο νησί ως «Κραναιή», το οποίο παραπέμπει στην κόρη του βασιλιά της Αθήνας. Το νησί σύμφωνα με ανασκαφές, διαθέτει ερείπια που τοποθετούνται χρονικά μεταξύ Νεολιθικής περιόδου και εποχής του Χαλκού. Η κατοίκηση του συνεχίζεται και στους αρχαϊκούς χρόνους και στην κλασική περίοδο. Κατά τον 12^ο αιώνα, την περίοδο της αυτοκρατορίας του Ιωάννη Κομνηνού Β', εξαιτίας κάποιων αλλαγών στο ναυτικό σχεδιασμό, η Μακρόνησος και η Αίγινα γίνονται προπύργιο των πειρατών που λεηλατούν το Αιγαίο πέλαγος (Κακαβογιάννης Ευάγγελος, 2005).

Μελετώντας την ιστορία του νησιού, διαπιστώνει κανείς ότι συχνά γίνεται τόπος απομάκρυνσης και απομόνωσης ανεπιθύμητων ανθρώπων. Πρώτα αιχμάλωτοι πολέμου κατά τα έτη 1912-1913, την περίοδο των βαλκανικών πολέμων. Μετά την απελευθέρωση της Θεσσαλονίκης τον Οκτώβριο του 1912, οι αιχμάλωτοι πολέμου που κρατούνταν στο Καραμπουρνάκι της Θεσσαλονίκης, θα φύγουν με πλοία σε νησιά της νότιας Ελλάδας. Υπάρχουν αναφορές ότι το τούρκικο στράτευμα πλήττονταν από διάφορες ασθένειες, όπως δυσεντερία, φυματίωση κ.α. Εν τω μεταξύ συσσωρεύονταν χιλιάδες αιχμάλωτοι από διάφορα αλλά βίλαετια, όπως Γιάννενα, Μοναστήρι, Σαραντάπορο, Πρέβεζα, κ.α. Στην Μακρόνησο αφίχθηκαν 2.000 στρατιώτες. Οι αναφορές για τις συνθήκες διαβίωσης ήταν απάνθρωπες και παρόλο που στήθηκε θεραπευτήριο στο νησί, δεν κατόρθωσαν να ανατρέψουν την άσχημη κατάσταση. Παρά πολλοί πέθαναν από τις κακουχίες και τις ασθένειες, ενώ όσοι κατάφεραν να επιζήσουν, επέστρεψαν στην Τουρκία μετά από την υπογραφή συνθήκης ειρήνης (Νοέμβριος 1913) (Ζαχαρόπουλος Γιώργος, 2013).

Έπειτα, κατά την μικρασιατική καταστροφή το 1922 χιλιάδες Πόντιοι, θα καταφθάσουν στην μητέρα Ελλάδα, η όποια από τον φόβο των επιδημιών θα τους στείλει εκεί, όπου πολλοί θα αφήσουν την τελευταία τους πνοή. Σύμφωνα με διάφορα δημοσιεύματα του τύπου, χιλιάδες Έλληνες Πόντιοι θα περάσουν από την Μακρόνησο. Το *National Geographic Magazine* δημοσίευσε μια σχετική φωτογραφία στο τεύχος του Νοεμβρίου του 1925, αναφέροντας την άφιξη 6.000 Ελλήνων Ποντίων από την Τραπεζούντα. Οι μαρτυρίες της Lovejoy, Αμερικανίδας νοσοκόμας που πρόσφερε βοήθεια

στους ανήμπορους πρόσφυγες, είναι ενδεικτική των συνθηκών που επικρατούσαν και της γενικότερης άσχημης κατάστασης που βίωσαν οι Πόντιοι.

Το Μακρονήσι είναι ένας ζοφερός, άγονος, ακατοίκητος βράχος, μήκους επτά μιλίων και πλάτους μικρότερου των δύο μιλίων σε οποιοδήποτε σημείο. Βρίσκεται σε κανάλι οκτώ μιλίων μακριά από την ακτή της Ελλάδας, από το λιμάνι του Λαυρίου. Δεν υπάρχει νερό σε αυτό το νησί, το οποίο μερικές φορές βρέχεται από καταιγίδες για μέρες. Ως σταθμός καραντίνας είχε μόνο ένα σημείο υπέρ του. Την έλλειψη εξωτερικής επικοινωνίας. Ήταν αδύνατο να ξεφύγει κανείς, που δεν μπόρεσε να κολυμπήσει οκτώ μίλια (Lovejoy, 1927, 225).

Τέλος το 1931 προτείνεται ως χώρος συγκέντρωσης των κουμουνιστών. Το εντυπωσιακό είναι ότι πολλοί Πόντιοι που γνώρισαν στην παιδική τους ηλικία την Μακρόνησο επέστρεψαν αργότερα για «διαπαιδαγώγηση» και «εξαγνισμό» (Αγτζίδης Βλάσης, 2010).

Όπως ήδη διαφαίνεται, η Μακρόνησος γίνεται ένα παλίμψηστο κείμενο-τόπος πάνω στο οποίο εγγράφονται και επικρατούν οι έννοιες του εκτοπισμού, του μισρού και του ανεπιθύμητου (Αγτζίδης Βλάσης, 2020). Χαρακτηριστικό είναι το ποίημα του Ρίτσου, εξόριστου στην Μακρόνησο όπου γράφει αναφερόμενος στους προηγούμενους εκτοπισμένους στο ίδιο νησί με εκείνον

Κι η Παναγιά του Πόντου φλωροκαπνισμένη απ το σούρουπο

Να σεργιανάει ζυπόλητη στην αμμουδιά

Συγυρίζοντας τα σπίτια των μικρών ψαριών

Καρφώνοντας μ ένα θαλασινό σταυρό τη φεγγαρίσια της πλεξούδα (Γιάννης Ρίτσος, 2015).

Η Μακρόνησος το 1947

Η ιστορία της Μακρονήσου ως τόπου συγκέντρωσης και εξορίας αρχίζει το 1947. Λίγο πριν όμως το 1945, μετά την συμφωνία της Βάρκιζας, που διεξήχθη μεταξύ των δυνάμεων του ΕΑΜ-ΕΛΑΣ και των κυβερνητικών και βρετανικών δυνάμεων, αρχίζει μια περίοδος διώξεων όσων συμμετείχαν στην αντίσταση κατά της γερμανικής κατοχής με τον ΕΑΜ. Την ίδια χρονιά εκδόθηκαν περίπου 80.000 εντάλματα σύλληψης. Το 1946 αναλαμβάνει την κυβέρνηση η φιλομοναρχική δεξιά, ενώ παράλληλα άρχισαν να συγκροτούνται οι πρώτες αντάρτικες ομάδες αριστερών στα βουνά. Η κυβέρνηση θέλησε να σκληρύνει την στάση της απέναντι στους αριστερούς, θεσπίζοντας έκτακτους νόμους και νέα μέτρα, ανάμεσα στα οποία ξεχωρίζει το Γ΄ ψήφισμα, που προέβλεπε την θανατική ποινή σε όσους συμμετείχαν σε ομάδες ανταρτών. Παράλληλα στηθήκαν έκτακτα στρατοδικεία, τα οποία με μεγάλη ευκολία και αυστηρότητα αποφάσιζαν τις θανατικές ποινές. Σύμφωνα με πηγές, υπολογίζονται ότι καταδικαστήκαν 37.000

άνθρωποι, 8.000 από αυτούς σε θανατική ποινή και τουλάχιστον 3.500 από αυτούς εκτελεστήκαν (Βόγλης Πολυμέρης, 2004). Μέσα σε αυτό το κλίμα και ενώ ο εμφύλιος αρχίζει να κλιμακώνεται, από τον φόβο μιας κουμμουνιστικής εξέγερσης στις πόλεις, ξεκινούν, με απόφαση του υπουργείου Δημόσιας Τάξης, συλλήψεις σε ολόκληρη την χώρα και μέσα σε λίγες ημέρες συλλαμβάνονται και στέλνονται στα νησιά περίπου 15.000 άνθρωποι. Η περίοδος 1947-49 θεωρείται η πιο σκληρή και απάνθρωπη. Στην παρούσα μελέτη δεν θα γίνει εκτενής αναφορά για την μέθοδο και τους τρόπους που χρησιμοποιήθηκαν εκεί προκειμένου να «αναμορφωθούν» και να «εξαγνιστούν» οι εξόριστοι (Νίκος Μάργαρης, 1966). Ο εγκλεισμός στη Μακρόνησο άρχισε να εγκαταλείπεται σταδιακά τα επόμενα χρόνια, μέχρι και την οριστική αποχώρηση των τελευταίων στρατιωτών τον Φεβρουάριο του 1961 (Στρατής Μπουρνάζος & Βόγλης Πολυμέρης, 2009).

Η Μακρόνησος σήμερα

Από το 1989 και 1990 υπάρχουν δυο αποφάσεις που ανακηρύσσουν το μέρος ως τόπο ιστορικής μνήμης (ΑΠ: ΥΠΠΟ/ΔΙΛΑΠ/Γ/1285/24225 - 16.05.1989) το ΦΕΚ 436/5.6.1989. Μετά την απόφαση της πολιτείας για την ανακήρυξη της Μακρόνησου ως ιστορικό τόπο μνήμης, πραγματοποιήθηκαν δυο ημερίδες, η πρώτη πραγματοποιήθηκε στις 28 Απριλίου 1993, με θέμα την **«Προστασία και την ανάδειξη του ιστορικού τόπου της Μακρόνησου»**. Συνδιοργανωτές ήταν το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, το Τεχνικό Επιμελητήριο, η Πανελλήνια Ένωση Κρατουμένων Αγωνιστών Μακρονήσου (ΠΕΚΑΜ), ο ΣΑΔΑΣ-Πανελλήνια Ένωση Αρχιτεκτόνων, καθώς και το ελληνικό τμήμα του ICOMOS. Στην ημερίδα παρευρέθηκαν Μακρονησιώτες εξόριστοι, βουλευτές διαφόρων κομμάτων, καθώς και πλήθος επιστημονικών προσώπων και φορέων. Στα πρακτικά που εκδοθήκαν το 1994, καταγράφηκαν αξιόλογες προτάσεις και ιδέες για την αξιοποίηση και ανάδειξη του ιστορικού τόπου της Μακρόνησου. Η δεύτερη διημερίδα πραγματοποιήθηκε στις 6 και 7 Μάρτιου 1998 με θέμα **«Ιστορικό Τοπίο και Ιστορική Μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου»**. Στην διημερίδα έλαβαν μέρος ομιλητές από διάφορες επιστημονικές κοινότητες, η πολιτεία, καθώς και αγωνιστές που βίωσαν τον εγκλεισμό και τα βασανιστήρια της Μακρόνησου. Στην συγκεκριμένη διημερίδα έγινε ένας μικρός απολογισμός των έργων, που είχε συγκροτηθεί από ομάδα εργασίας κατά την πρώτη ημερίδα. Μεταξύ άλλων, αναφέρθηκαν στα προβλήματα που παραμένουν άλυτα από το 1993, αλλά και στα νέα προβλήματα που αναδυθήκαν κατά τις εργασίες ανάδειξης και συντήρησης. Εκφράστηκαν ιδέες και λύσεις που αναδεικνύουν τον ιστορικό χαρακτήρα αλλά και την ανάγκη μουσειοποίησης του τόπου (Ιστορικό Τοπίο και Ιστορική Μνήμη. Το Παράδειγμα της Μακρονήσου, 2000). Δυστυχώς ακόμα και σήμερα παραμένουν θεωρητικές ιδέες και απόψεις.

Κάθε χρόνο πλέον στην Μακρόνησο τελούνται ετήσια προσκυνήματα, κυρίως από επιζώντες και από τις οικογένειές τους, αλλά και κάθε είδους επισκέπτες. Ο Χαμηλάκης στο βιβλίο του, *Το έθνος και τα ερείπια του* και συγκεκριμένα στο κεφαλαίο «Αρχαιότητα και εθνική μνήμη στο στρατόπεδο συγκέντρωσης», παραθέτει ένα περιστατικό κατά την επίσκεψη του τον Μάιο του 2004. Εκεί ένας επιζών του αναφέρει :

«Δεν μπορώ να μιλήσω για την Μακρόνησο. Είναι κάτι που δεν μπορεί να το περιγράψει ούτε να το αφηγηθεί κανείς». Σαν για να με αποζημιώσει που δεν μπόρεσε να μου περιγράψει την εμπειρία του, υπόσχεται να με πάει στη «χαράδρα», οπού ήταν η περικλεισμένη με αγκαθωτό συρματοπλέγμα περιοχή που έβαζαν σε απομόνωση τους αμετανόητους και οπού πέρασε μεγάλο μέρος της κράτησης του το νησί κι ο ίδιος .

Και, συνεχίζοντας την αφήγηση του περιστατικού, αναφέρει ότι το κύριο γεγονός της επίσκεψης ήταν τα αποκαλυπτήρια ενός μνημείου για τους νεκρούς, ένα ορειχάλκινο άγαλμα ενός άνδρα που κουβαλάει μια μεγάλη πέτρα στον ωμό του (εργασία καθημερινή άλλωστε για τους κρατούμενους) ενώ ένα αγκαθωτό συρματοπλέγμα είναι τυλιγμένο γύρω από το μπράτσο του άνδρα. Ακολούθησαν ομιλίες, καταθέσεις στεφάνων.

Προσπάθησα να βρω τον συνομιλητή μου. Φαίνεται πως έφυγε μόλις αποβιβάστηκαμε και τράβηξε για την «χαράδρα» του. Μάλλον για αυτόν, πιο σημαντικό από τις τελετές και τους λόγους ήταν να επανασυνδεθεί με τον τόπο, με τις πέτρες και τους θάμνους οπού φώλιαζαν οι επώδυνες μνήμες του(Γιάννης Χαμηλάκης, 2012).

Με τον πιο ρεαλιστικό τρόπο, ο Χαμηλάκης μας παρουσίασε μια πραγματική σχέση που έχει δημιουργηθεί μεταξύ του ατόμου και του τόπου ως τόπος πλέον μνήμης. Για τον επιζώντα, σημασία δεν έχουν οι λόγοι, οι επικήδειοι και τα στεφάνια για την μνήμη αυτών που σκοτώθηκαν ή ακόμα τα εγκωμιαστικά λόγια για αυτούς που σώθηκαν, νόημα έχει ότι συνδέεται με τον τόπο, ότι εκεί έχει δημιουργήσει αναμνήσεις από το παρελθόν του, ότι είναι κομμάτι της δικής του ιστορίας. Ίσως μέσα σε αυτήν την περιγραφή να κρύβεται ένα ιστορικό τραύμα, όπως το περιγράφει η Βιδάλη Α. στο *Ιστορία, μνήμη, σιωπή: Μαρτυρίες από τον Ελληνικό Εμφύλιο* αλλά είναι κάτι που δεν θα αναλυθεί επί του παρόντος, παρά μόνο παρατίθεται για περαιτέρω προβληματισμό(Άννα Βιδάλη, 1999). *«Σε ένα βαθμό, στη μεταμοντέρνα εποχή, η μνήμη αποτελεί πρόβλημα εξαιτίας του άγχους που μας προκαλούν οι επιπτώσεις της απώλειας των δεσμών με τη συλλογική μνήμη που άλλοτε μας στήριζαν»,* γράφει ο Hutton(Patrick H. Hutton, 1993).

Στην συγκεκριμένη περίπτωση υπάρχει ένας επιζών με προσωπικές μνήμες και ιστορίες. Τι θα γίνει όμως στο μέλλον, όταν κι ο τελευταίος επιζών της Μακρονήσου αποβιώσει, πως μπορεί να υλοποιηθεί η ζωντανή σύνδεση τόπου και μνήμης ;

Επιστρέφοντας στους τόπους μνήμης όπως αναφέρονται στον Νόρα:

«Μιλούμε τόσο πολύ περί μνήμης επειδή δεν υπάρχει πλέον.... Η συνείδηση του χάσματος με το παρελθόν συγχέεται με την αίσθηση μιας μνήμης θρυμματισμένης αλλά αυτό το ξέσκισμα ζυπνά ακόμη αρκετή μνήμη για να μπορούμε να θέσουμε το πρόβλημα της ενσάρκωσης της... Οι μνημονικοί τόποι γεννιούνται και παίρνουν ζωή από την αίσθηση ότι δεν υπάρχει πλέον αυθόρμητη μνήμη, ότι πρέπει να δημιουργούνται αρχεία ...να διατηρηθούν οι επικήδειοι, όλες αυτές οι ενέργειες δεν είναι φυσικές ...Η διάλυση της μνήμης εξαγοράζεται από μια γενικευμένη επιθυμία καταγραφής»(Pierre Nora, 1989).

Ενδεχομένως αυτό τον σκοπό επιτελεί και η αναγόρευση του ως τόπου μνήμης και ιστορίας και ίσως για τον λόγο αυτό έχει δημιουργηθεί και ένα ψηφιακό μουσείο Μακρονήσου, στο οποίο μπορεί ο οποιοσδήποτε να περιηγηθεί, να συλλέξει πληροφορίες για τα τεκταινόμενα που συνέβησαν εκεί, να βρει μαρτυρίες, ονόματα κρατούμενων, φωτογραφίες άλλα και άλλα τεκμήρια που βεβαιώνουν τον ιστορικό και μνημειακό χαρακτήρα του νησιού, να διαβάσει για τους τρόπους των βασανιστηρίων, για την προπαγάνδα μέσα και έξω από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης, κ.α. Το ψηφιακό μουσείο, συμπεριλαμβάνει στην ιστορία του νησιού ως τόπου εξορίας και απομάκρυνσης των ανεπιθύμητων συμπεριλαμβάνει και τους αιχμάλωτους πολέμου κατά τους Βαλκανικούς πολέμους, όπως επίσης και την έλευση των Ελλήνων ποντίων. Η παρουσία της Μακρονήσου ως διαδικτυακός μνημονικός τόπος αποτελεί ένα επιπλέον ενδιαφέρον θέμα για έρευνα και μελέτη. Εν κατακλείδι, το συγκεκριμένο ψηφιακό μουσείο αποτελεί ένα σημαντικό κόμβο μνήμης της ιστορίας αλλά και της επιστημονικής τεκμηρίωσης.

Οι συντελεστές του, τα ΑΣΚΙ-Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας και το Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού, φιλοδοξούν με τη δημιουργία αυτού του ψηφιακού μουσείου, που υλοποιήθηκε σχετικά πρόσφατα (2017) να διατηρήσουν ζωντανή αυτή τη μνήμη, να την μεταφέρουν από το παρελθόν στο παρόν, όσο πιο ακέραια γίνεται, να μεταλαμπαδεύσουν, μέσω της πληθώρας αρχείων και τεκμηρίων, αυτήν την μαύρη σελίδα για τον ελληνισμό και να καταστήσουν, κατά τη γνώμη μας, το ψηφιακό μουσείο έναν «τόπο» μνήμης και ιστορίας που αφορά την Μακρόνησο. Η μνήμη του επιζήσαντα στα στρατόπεδα της Μακρονήσου άλλα και του κάθε επιζώντα, ή οτιδήποτε έχει παραχθεί κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού, απαντά στην αρχειακή τεκμηρίωση της ιστορίας του νησιού, μαζί με όλο το συναισθηματικό βάρος και την υποκειμενικότητα που μπορεί να έχει η κάθε μνήμη ή η καταγραφή της και τα παράγωγά της.

Αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχει και το Μουσείο Μακρονήσου στην Αθήνα, απέναντι από το Μουσείο Ισλαμικής τέχνης, στην οδό Ασωμάτων, το οποίο δημιουργήθηκε από τους ίδιους τους αγωνιστές-κρατούμενους (Π.Ε.Κ.Α.Μ.) που έζησαν τη φρίκη της εξορίας. Πρόκειται για έναν μικρό χώρο που προσπαθεί να «χωρέσει» και να αφηγηθεί μια τόσο μεγάλη ιστορία.

Η πολιτεία εκτός της ανακήρυξης ως ιστορικού τόπου, της όποιας συντήρησης των κτιρίων που βρίσκονται στο νησί και των δυο ημερίδων, δεν έχει υλοποιήσει έκτοτε κάτι παραπάνω. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί πως, τα τελευταία χρόνια, διάφορες εργασίες, πτυχιακές άλλα και μεταπτυχιακές, από διάφορα επιστημονικά πεδία, όπως την αρχιτεκτονική, τις πολιτικές επιστήμες, την κοινωνική ανθρωπολογία και γενικότερα τις σπουδές μνήμης, ασχολούνται με το θέμα και την ανάδειξη της Μακρονήσου.

Κλείνοντας, θα μπορούσαμε να πούμε, όπως εύλογα αναφέρει ο Φρόντ, ευτυχώς που δεν μπορούμε να τα θυμόμαστε όλα, θα ήμασταν όλοι μόνιμα σε μια υστερική, σχιζοφρενική κατάσταση. Όμως, καλό θα ήταν να γνωρίζουμε τι θέλουμε να θυμόμαστε

και γιατί. Ίσως αυτό μας βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα τον κόσμο και, κυρίως, να αποφύγουμε τα λάθη του παρελθόντος.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Εμβαθύνοντας τη μελέτη σχετικά με το θέμα της Μακρόνησου, ως τόπου ιστορικού και μνημειακού, εύλογα ανακύπτουν πολλά ερωτήματα για περαιτέρω έρευνα και ανάλυση. Κατά πρώτον, θα θέλαμε να διερευνήσουμε το προφίλ, τα κίνητρα, τον σκοπό των ανθρώπων που επισκέπτονται το νησί, όχι τόσο των ανθρώπων που έζησαν εκεί ως εξόριστοι και έχουν μνήμες, των οποίων, βέβαια, με το πέρασμα του χρόνου αρχίζει να κλείνει ο βιολογικός τους κύκλος, αλλά κυρίως των νέων αυτών επισκεπτών, οι οποίοι δεν έχουν δική τους προσωπική μνήμη από τον τόπο. Κατά δεύτερον, τα ευρήματα μια τέτοιας έρευνας θα ήταν αρκετά ενδιαφέροντα σε συνδυασμό με τον ανερχόμενο Μαύρο Τουρισμό (dark tourism). Ο Μαύρος Τουρισμός, στα πλαίσια του οποίου έχουν γίνει πολλές έρευνες και μελέτες, εμφανίστηκε σχετικά πρόσφατα στην παγκόσμια βιβλιογραφία, ενώ επίσης υπάρχει ολόκληρος κλάδος σπουδών στην Ευρώπη και την Αμερική που ασχολείται με αυτού του είδους του τουρισμού. Αναφέρεται στην ανάγκη, στην επιθυμία του ανθρώπου να επισκέπτεται τόπους και μέρη στα οποία έχουν συμβεί ή διαδραματιστεί σκοτεινές, μαύρες, θλιβερές ή απάνθρωπες ιστορίες (Lennon, 2017). Μέρη όπως η Ρουάντα, στην Αφρική, όπου στη δεκαετία του 1990 συνέβη μια από τις μεγαλύτερες σφαγές ανάμεσα σε δυο φυλές (RICHARD SHARPLEY AND MONA FRIEDRICH, 2017). Τα στρατόπεδα συγκέντρωσης του Άουσβιτς, Νταχάου κ.α. όπου έλαβε χώρα ο αφανισμός των Εβραίων αλλά και διαφόρων άλλων ανθρώπων, από τη Ναζιστική Γερμανία του Χίτλερ. Πιο πρόσφατα έχει αναδειχτεί το Τσερνομπίλ, το εργοστάσιο πυρηνικής ενεργείας, όπου έγινε το πυρηνικό ατύχημα το 1986. Τέλος, το σημείο μηδέν (grand zero) στην Νέα Υόρκη, όπου συνέβη το τρομοκρατικό χτύπημα με χιλιάδες θύματα. Είναι ενδεικτικά κάποια μέρη όπου θεωρούνται τόποι επίσκεψης για Μαύρο Τουρισμό. Στα μέρη αυτά ο άνθρωπος έρχεται αντιμέτωπος με ερωτήματα και συναισθήματα και σκοπό έχουν να προβληματίσουν και όχι να ψυχαγωγήσουν ή να διασκεδάσουν τον άνθρωπο (Biran & Hyde, 2013). Σε μια ευρωπαϊκή ιστοσελίδα που προβάλλει τόπους για Μαύρο Τουρισμό από ολόκληρο τον κόσμο, προτείνει για την Ελλάδα, την Μακρόνησο και την Γυάρο. Υπάρχει μάλιστα και αξιολόγηση των τόπων, ανάλογα με το ποσό μαύρη ή σκοτεινή είναι η ιστορία των τόπων. Στην αξιολόγηση αυτή η Μακρόνησος λαμβάνει υψηλή βαθμολογία, καθώς θεωρείται ότι έχει μια από τις πιο μαύρες ιστορίες της Ευρώπης, όσων αφορά τους εκτοπισμούς και τα βασανιστήρια που συνέβησαν εκεί. Ήταν άλλωστε το Ελληνικό Νταχάου, όπως εύστοχα το είχε χαρακτηρίσει στο βιβλίο του ο Λαμπρινός και με αυτόν τον τρόπο διέδωσε και στην υπόλοιπη Ευρώπη το τι ακριβώς συνέβαινε εκεί την περίοδο του 1947-1950 (Λαμπρινός Γιώργος, 1949). Δεν θα μπορούσαμε στο παρόν άρθρο να αναλύσουμε περισσότερο το είδος του Μαύρου Τουρισμού, αλλά το θέτουμε σαν ένα μελλοντικό ερευνητικό ερώτημα σε συνδυασμό με την μνημειακότητα της Μακρόνησου.

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι η λήθη και η μνήμη αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην ιστορική μνήμη. Η Μακρόνησος μαζί με τις αφηγήσεις των

κρατουμένων, τα αρχεία και τις αποφάσεις του κράτους, τις έρευνες και τις σύγχρονες μελέτες από νεώτερους ερευνητές κρατούν ακόμα ζωντανό το ενδιαφέρον για αυτόν τον τόπο, διατηρώντας ζωντανή την μνήμη-ιστορία του νησιού.

Βιβλιογραφία

- Assmann Aleida. (1999). *Erinnerungsräume formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. Monacho : Beck.
- Assmann Aleida. (2006). *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. Monacho: C.H.Beck.
- Assmann Jan. (1997). *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. Monacho : Beck.
- Agtzidis Vlasios. (2020). Mikrasiatiki Katastrofi. Athina: Historical Quest.
- Bartlett F. C.. (1932). *Remembering*. London: Cambridge University Press.
- Biran, A., & Hyde, K. F. (2013). New perspectives on dark tourism. *International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research*, 7(3), 191–198. <https://doi.org/10.1108/IJCTHR-05-2013-0032>
- Bournazos Stratis, & Voglis Polymeris. (2009). Stratopedo Makronisou 1947-1950. Sto Chatziiosif Christos (Epim.), Istoría tis Elladas tou 20ou aiona: Anasygkrotisi-Emfylios-Palindromisi 1945-1952 (ss 50–81). Athina: Vivliorama.
- Droumpaki Anna Maria. (2014). MNIMEIA TIS LITHIS, ICHNI TOU V' PAGKOS-MIOU POLEMOU SE ELLADA KAI EVROPI. ATHINA: POLIS.
- Chamilakis Giannis. (2012). TO ETHNOS KAI TA EREIPIA TOU. Athina: Ekdoseis tou Eikostou Protou.
- GAGANAKIS K. (2016). Giórgos Kókkinos, To Olokaftoma. I diacheírissi tis travmatikís mnímis – thýtes kai thýmata, Athína, Gutenberg, 2015. MNIMON, 34, 293–297. <https://doi.org/https://doi.org/10.12681/mnimon.10193>
- Hutton Patrick H.. (1993). *History as an art of memory*. London: University Press of New England.
- Istoriko Topio kai Istoriki Mnimi. To Paradeigma tis Makronisou. (2000). Athina: Filistor.
- Kakavogiannis Efangelos. (2005). Metalla ergasima kai sygkechorimena. I organosi tis ekmatallefsis tou oryktou ploutou tis Lavreotikis apo tin Athinaiki dimokratia.

Athina: Ypourgeio Politismou. Tameio Archaialogikon Poron kai Apallotrio-seon.

Lennon, J. (2017). Dark Tourism. Στο *Oxford Research Encyclopedia of Criminology and Criminal Justice* (σσ 1–26).
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264079.013.212>

Margaris Nikos. (1966). *Istoria tis Makronisou*. Athina: Dorikos.

P.NORA. (1978). *Memoire Collective*. Στο J. L. Goff, P.Chantier, & J. Revel (Επιμ.), *L'histoire nouvelle* (σσ 467–472).

Pierre Nora. (1989). *Between Memory and History : Les Lieux de Mémoire Author. Representations*, 26(Memory and Counter-Memory), 7–24.
<https://doi.org/http://links.jstor.org/sici?sici=0734-6018%28198921%290%3A26%3C7%3ABMAHLL%3E2.0.CO%3B2-N>

Ritsos Giannis (2015). *Makronisiotika. SYGCHRONI EPOCHI*.

SHARPLEY RICHARD AND MONA FRIEDRICH. (2017). Genocide tourism in Rwanda: contesting the concept of the ‘dark tourist’. Στο J. J. L. Glenn Hooper (Επιμ.), *Dark Tourism, practise and interpretation* (σσ 134–147). Routledge.

Vidali Anna. (1999). *Diadromes kai Topoi tis Mnimis*. Στο Benveniste-Papadelis (Επιμ.), *Istoria,mnimi,siopi: Martyries apo ton Emfylio* (ss 89–102). Athina: AL-EXANDREIA.

Voglis Polymeris. (2004). *I empeiria tis fylakis kai tis exorias. Oi politikoι kratoumenoi ston emfylio polemo*. Athina: Alexandraia.

Zacharopoulos Giorgos. (2013). *Tourkoι aichmalotoi tou A' Valkanikou poleμου stin Tripoli. D' Topiko Synedrio Arkadikon Spoudon* (Tripoli–Dimitsana, 429–474. Tripoli-Dimitana.

Zak Le Gkof. (1998). *ISTORIA KAI MNIMI* (G. KOUMPOURLIS, Epim.). ATHINA: NEFELI.

Διαδικτυακές αναφορές-Ψηφιακά τεκμήρια:

Agtzidis Vlasīs. (2010). *Apo ton Ponto sto Makronisi*.
<https://kars1918.wordpress.com/2010/02/06/makronisos/>

Evropaiki istoselida Mavrou Tourismou <https://www.dark->

tourism.com/index.php/greece

Lambrinos Georges, Makronissos, Le Dachau American en Grece, ekd. Grece Libre, 1949, psifiako tekmiro sto psifiako mouseio Makronisos, <https://www.makronissos.org/wp-content/uploads/2015/04/13849.001.pdf>

psifiako mouseio Makronisou, dimiourgia-ylopoiisi ton ASKI <https://www.makronisos.org/>

Ο μισαναπηρισμός της Γλώσσας

Ζωή Μακρονάσιου, Ειδική Παιδαγωγός- Γλωσσολόγος, Μάστερ στη Σχολική Ψυχολογία

Περίληψη

Θέμα του παρόντος άρθρου αποτελούν μορφές μισαναπηρισμού και γλωσσικού ρατσισμού μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου. Πρόσφατες έρευνες αποκαλύπτουν ότι, ενώ ο αντιρατσιστικός λόγος εναντιώνεται σε ποικίλες μορφές απαξιωτικής διάκρισης, ενίοτε καταλήγει να απηχεί κοινωνικές ανισότητες. Στο πλαίσιο αυτό, στόχος μου είναι να αναδείξω ότι κείμενα που προσδιορίζονται ως αντιρατσιστικά μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης σχετικά με ζητήματα ρατσισμού/ αντιρατσισμού. Υλικό μας στην όλη διαδικασία αποτελούν τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου από διάφορες τάξεις και πιο συγκεκριμένα ο ίδιος ο ρατσισμός της γλώσσας τόσο απέναντι σε «άτομα με ειδικές ανάγκες» όσο και σε άτομα διαφορετικού φύλου (σεξιστικός προσανατολισμός) ή/ και σε παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια.

Λέξεις-Κλειδιά: μισαναπηρισμός, γλωσσικός ρατσισμός, σεξισμός, ενταξιακή πολιτική/ ενσωμάτωση, διαπολιτισμικότητα.

Accessible Language

Zoi Makronasiou, Special Education Teacher- Linguist, Master in School Psychology

Abstracts

The subjects of this article are the forms of misanthropy and linguistic racism through primary school textbooks. Recent research reveals that, while anti-racist discourse opposes various forms of demeaning discrimination, it sometimes ends up echoing social inequalities. In this context, my aim is to show that texts identified as anti-racist can be used in the educational process to develop critical linguistic awareness about issues of racism/anti-racism. Our material in the whole process is the school textbooks of the primary school from various classes and more specifically the racism of the language itself, both towards "people with special needs" and people of a different gender (sexist orientation) and/or children from from different cultural contexts.

Key=Words: mis-disability, linguistic racism, sexism, integration policy/integration, interculturalism.

Εισαγωγή

Η γλώσσα που χρησιμοποιούμε για να αναφερθούμε σε κάποιον άνθρωπο είτε με κάποια αναπηρία είτε διαφορετικού φύλου είτε προερχόμενο από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον απεικονίζει συχνά τις αντιλήψεις μας για τα χαρακτηριστικά, τις επιθυμίες και τις ανάγκες που ενδεχομένως να έχει αυτός ο άνθρωπος. Αυτό συμβαίνει ανεξαρτήτως αν χρησιμοποιούμε τη γλώσσα συνειδητά ή ασυνείδητα. Πιο συγκεκριμένα, η γλώσσα δίνει υλική υπόσταση στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τους ανθρώπους και αντίστοιχα στον τρόπο που τους μεταχειριζόμαστε. Η γλώσσα έχει δύναμη για να χαρακτηρίσει κάποιον θετικά ή αρνητικά, γιατί τις περισσότερες φορές ανάγει την αναπηρία ή το μειονέκτημα στο κύριο χαρακτηριστικό, προκειμένου να περιγράψει κάποιον άνθρωπο, π.χ. «ο τυφλός», «ο επιληπτικός» κλπ. Έτσι, το διαγνωστικό χαρακτηριστικό γίνεται το σημαντικότερο χαρακτηριστικό του εν λόγω ανθρώπου και επαναπροσδιορίζει την ταυτότητά του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να βρούμε τι υπάρχει πίσω από την κυρίαρχη ετικέτα, ώστε να γνωρίσουμε την πραγματική ταυτότητα του ανθρώπου. Τέτοιες αντανάκλασεις απηχούν ακόμα και τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου ακόμα και στις μέρες μας, αντιμετωπίζοντας με ιδιαίτερα διαφορετικό τρόπο τόσο άτομα με «ειδικές ανάγκες» όσο και το γυναικείο φύλο ή παιδιά προερχόμενα από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.

Κεφάλαιο 1^ο

Άτομα με «ειδικές» ανάγκες και... ικανότητες

Η φράση «άτομα με ειδικές ανάγκες» (=ΑΜΕΑ) κατά καιρούς έχει δεχθεί πολλούς ορισμούς και σε εθνικό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο της διεθνούς κοινωνίας. Στη σημερινή εποχή η κοινωνία διεθνώς (ιδίως του δυτικού κόσμου) υιοθετεί την αποδοχή αλλά και τη στήριξη των ατόμων αυτών, ώστε να είναι ισότιμα μέλη της κοινότητας, στην οποία ζουν. Έτσι, το 1975 ο Ο.Η.Ε. στη Διακήρυξή του για τα δικαιώματα των αναπήρων διατύπωσε τον εξής ορισμό: *Ανάπηρος είναι κάθε πρόσωπο, το οποίο είναι ανίκανο να αναλάβει μόνο του όλες ή μέρος των ατομικών και κοινωνικών, φυσιολογικών αναγκών λόγω μιας εκ γενετής ή όχι βλάβης των φυσικών ή διανοητικών ικανοτήτων του.*

Στη ελληνική πραγματικότητα βέβαια, με τον νόμο 1566/85 (άρθρο 32) ως «άτομα με ειδικές ανάγκες» ορίζονται «τα άτομα που πάσχουν από ειδικές ανεπάρκειες ή δυσλειτουργίες οφειλόμενες σε φυσικούς, διανοητικούς ή κοινωνικούς παράγοντες σε τέτοιο βαθμό, που είναι δύσκολο για αυτά να συμμετάσχουν στη γενική, επαγγελματική κατάρτιση, να εξεύρουν εργασία ή να έχουν πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία».

Φυσικά αν ανατρέξουμε στη βιβλιογραφία για τα ΑΜΕΑ, θα βρούμε πολλούς διαφορετικούς ορισμούς που στο μεγαλύτερο ποσοστό τους επικεντρώνονται στις μειονεξίες, αναπηρίες, βλάβες ή ανεπάρκειες των εν λόγω ατόμων. Ελάχιστοι ως μηδαμινοί ορισμοί επικεντρώνουν στις θετικές και ίσως αναπτυγμένες ικανότητες αυτών των ατόμων. Τα τελευταία χρόνια η διεθνής επιστημονική έρευνα για τα ΑΜΕΑ έχει

επικεντρωθεί στην ανάδειξη των θετικών στοιχείων των ατόμων αυτών για εκπαιδευτικούς κυρίως λόγους.

Αν αναδειχθούν οι θετικές ικανότητες που έχουν τα άτομα αυτά, μπορούν όχι μόνο να αυτονομηθούν για το καλό το δικό τους αλλά να γίνουν και χρήσιμα και παραγωγικά μέλη της κοινωνίας. Στην ουσία δηλαδή, η πεποίθηση ότι τα ΑΜΕΑ έχουν μία ή και περισσότερες πιο αναπτυγμένες ικανότητες ή χαρακτηριστικά, οδηγεί όχι απλά στη μείωση αλλά ακόμα και στην εξάλειψη του ρατσισμού που μπορεί να βιώνουν τα άτομα αυτά.

Σε έναν κόσμο πια που ο όρος του «φυσιολογικού» μοιάζει με ψευδαίσθηση και με μια έννοια χωρίς περιεχόμενο, τα «άτομα με ειδικές ανάγκες» είναι άτομα όπως όλα τα άτομα με τα θετικά και με τα αρνητικά χαρακτηριστικά τους, όπως όλοι, ή μάλλον καλύτερα... με τα χαρακτηριστικά που είναι πιο αναπτυγμένα και με αυτά που είναι λιγότερο ανεπτυγμένα.

Αναπηρία και Λογοτεχνία

Λαμβάνοντας υπόψη ότι για τους περισσότερους από εμάς η τέχνη αποτελεί μονοδιάστατα μια έκφραση του ωραίου, καταλήγουμε επιφανειακά στο συμπέρασμα ότι Τέχνη και Αναπηρία αποτελούν δυο έννοιες που στις συνειδήσεις της πλειοψηφίας της κοινής γνώμης είναι αντικρουόμενες. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να ξεκαθαριστεί ότι ο όρος «Αναπηρία στην Τέχνη» είναι διαφορετικός από τον όρο «Τέχνη στην Αναπηρία». Ο πρώτος αναφέρεται στην τέχνη που περιλαμβάνει τα άτομα με αναπηρία είτε σε θέματα, στην απόδοση ή στη δημιουργία του έργου τέχνης, ενώ ο δεύτερος αναφέρεται σε έργα με επίκεντρο την αναπηρία ως κεντρικό θέμα, λαμβάνοντας μια πιο άμεση, ενεργό προώθηση των θεμάτων που απασχολούν τα άτομα με αναπηρίες σε ένα ευρύ κοινό.

Μιας και υλικό του εν λόγω άρθρου αποτελούν τα κείμενα από τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου κρίνεται σκόπιμο να εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στα παιδικά βιβλία και δη στο παραμύθι, αφού άλλωστε το τελευταίο αναγνωρίζεται ως αναγκαίο μέσο για τη γνωριμία του παιδιού με τον κόσμο και την αβίαστη είσοδό του σε αυτό. Έτσι, σύμφωνα με τις έρευνες από τον διεθνή χώρο, τα παιδιά με αναπηρίες απουσίαζαν από τις ιστορίες για παιδιά, αλλά και όταν παρουσιάζονταν περιβάλλονταν από πολλά αρνητικά στερεότυπα, έτσι ώστε να εμφανίζονται ως άτομα αξιολύπητα ή κακότροπα ή ως βάρος για την οικογένεια και οπωσδήποτε ανέκανα να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνική ζωή (Κουρουμπλής 2000).

Από την άλλη πλευρά, οι τρόποι παρουσίασης ατόμων με αναπηρία κυρίως όσον αφορά λογοτεχνικά βιβλία που απευθύνονται σε μεγαλύτερα παιδιά, κατά κανόνα αντανakλούν την κοινωνική στάση της εποχής απέναντί τους και δεν την παράγουν πρωτογενώς.

Οι ανάπηροι απεικονίζονται συνήθως αρνητικά, ενώ η σωματική ευρωστία και η τέλεια

υγεία αποτελούν, σχεδόν αποκλειστικά, χαρακτηριστικά των καλών και ευγενικών. Το κλασικό στερεοτυπικό σχήμα με βάση το οποίο η αναπηρία καθορίζει τη συνολική ταυτότητα του ατόμου είναι υπαρκτό με όλες τις εκδοχές του (Σμερτζίδου 2010)

Χαρακτηριστικό παράδειγμα των προαναφερθέντων εννοιών αποτελεί το απόσπασμα από το Ανθολόγιου της Ε'-Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου με τίτλο «Η Βαγγελίτσα» (Κατσίκη- Γκίβαλου, Καλογήρου, Παπαδάτος, Πρωτονοτάριου, Πυλαρινός 2007). Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στο σχολικό εγχειρίδιο στην εισαγωγή του αποσπάσματος η Βαγγελίτσα είναι ένα ορφανό κοριτσάκι, δυσκίνητο, δειλό και περιορισμένων δυνατοτήτων. Παρουσιάζεται παραμερισμένη από τους συμμαθητές της, οι οποίοι άλλοτε την κοροϊδεύουν και άλλοτε τη λυπούνται. Εξάλλου και η ίδια η επιλογή της γλώσσας για το υποκοριστικό του ονόματός της, Βαγγελίτσα αντί για Ευαγγελία, παραπέμπει και συνδέεται άμεσα με τη λύπη και οίκτο απέναντι στο εν λόγω παιδί. Το ίδιο το κείμενο, το οποίο διδάσκεται στους μαθητές των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού, συνεχίζει τον αποκλεισμό της Βαγγελίτσας με τη χαρακτηριστική πρόταση *Το ξερε κι εκείνη πως υστερούσε από τις άλλες και το 'χε πάρει απόφαση* σαν να παρουσιάζει την αναπηρία ως αποδεκτή, φυσιολογική και μη αναστρέψιμη.

Από την άλλη πλευρά στο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της Γ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου γνωρίζουμε τη φίλη μας την Αργυρώ, ένα διαφορετικό κοριτσάκι, όπου εδώ μας βοηθά και η εικονογράφηση του βιβλίου αποτυπώνοντας το παιδί σε αναπηρικό καροτσάκι (Ιντζίδης, Παπαδόπουλος, Σιούτης, Τικτοπούλου 2007). Κι ενώ διαβάζοντας το κείμενο ανακαλύπτουμε φαινομενικά πόσο ίδιοι είμαστε με αυτό το παιδί, αφού αγαπάμε τα ίδια πράγματα, κάνουμε τα ίδια πράγματα (η Αργυρώ μάλιστα κάνει και περισσότερα από εμάς), η ίδια η γλώσσα προδίδει την αναπηρία του παιδιού, αφού σε κάθε στίχο επαναλαμβάνεται επίμονα το όνομά της, σαν να είναι ένα σπουδαίο κατόρθωμα ή επίτευγμα αυτό που κάνει εν τέλει: **Η Αργυρώ γελάει, η Αργυρώ τραγουδάει... η Αργυρώ είναι καλή, η Αργυρώ είναι πονηρή.** Η αντιδιαστολή αυτή, δηλαδή από την μια πλευρά η Αργυρώ και από την άλλη πλευρά όλοι εμείς «οι ίδιοι», δείχνουν την απομόνωση του ίδιου του παιδιού, υπερτονίζοντας τελικά αναπόφευκτα τη διαφορετικότητά της: **Η Αργυρώ στα βράχια κρύβεται και μας γελάει... η Αργυρώ από το αυτοκίνητο μας χαιρετάει...**

Ως κατακλείδα του πρώτου κεφαλαίου μπορεί να ειπωθεί ότι παρ' όλο που έχουν γίνει πολλά σημαντικά βήματα προκειμένου να υλοποιηθεί η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (inclusive education) και το «Σχολείο για όλους» για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές ανάγκες (UNESCO Διακήρυξη της Σαλαμάνκα 1994), εντούτοις η ίδια η γλώσσα συχνά θέτει τα εμπόδια στα άτομα αυτά, αντλώντας υλικό ακόμα και μέσα από τα ίδια τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού Σχολείου.

Κεφάλαιο 2°

Ο σεξισμός: Ορισμός

Σεξισμός θεωρείται η διάκριση μεταξύ ανθρώπων εξαιτίας του φύλου τους (στην

αγγλική γλώσσα sex= φύλο), πρόκειται δηλαδή για τον ρατσισμό εναντίον των γυναικών. Οφείλεται σε ένα βαθιά ριζωμένο και συχνά μη συνειδητό σύνολο πεποιθήσεων και νοοτροπιών που συνοψίζονται στην εγγενή κατωτερότητα όσων ανθρώπων ανήκουν στο γυναικείο βιολογικό φύλο. Αυτή η νοοτροπία οδηγεί σε υποτιμητικές συμπεριφορές προς τις γυναίκες και στον αποκλεισμό τους από όσους τομείς δραστηριοτήτων αξιολογούνται ως σημαντικοί (πολιτική ζωή, ανώτερη εκπαίδευση κλπ.). Η επιθετική αυτή μορφή σεξισμού, ο «ανδρικός σοβινισμός», αντιμετωπίζει τις γυναίκες ως αντικείμενα της ανδρικής σεξουαλικής ηδονής. Αντίδραση στον σεξισμό είναι ο φεμινισμός. Φεμινισμός είναι η υπεράσπιση των δικαιωμάτων των γυναικών και περιλαμβάνει την κινητοποίηση για πολιτικά και νομικά δικαιώματα, για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και την εργασία, για σεξουαλική αυτονομία και το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού, δηλαδή της ελεύθερης επιλογής για το αν και πότε θα γίνει μια γυναίκα μητέρα.

Ο σεξισμός στη Γλώσσα

Συχνά και η ίδια η γλώσσα (ειδικά η καθομιλουμένη) αποτελεί πεδίο σεξιστικού περιεχομένου, όπου παρατηρείται χρήση αρνητικά χρωματισμένου λόγου (π.χ. «κάνεις σαν γυναικούλα») ή χρήση του αρσενικού τμήματος ως γνώμονα ή συνώνυμου για ένα σύνολο (π.χ. «ο άνθρωπος»), σεξιστικά ανέκδοτα και παροιμίες, σύνδεση του άνδρα με την έλλογη γλώσσα και τον νου και της γυναίκας με την άναρθρη βιολογική ύπαρξη. Άλλα παραδείγματα σεξισμού στη γλώσσα και την επικοινωνία αποτελούν η γενική χρήση του αρσενικού γένους από τον ομιλητή («αυτός/ του/ αυτόν» για να αναφερθεί σε ένα αόριστο πρόσωπο), το εξώφυλλο μιας έκδοσης που απεικονίζει μόνον άνδρες, ο προσδιορισμός μιας γυναίκας από τον αρσενικό όρο του επαγγέλματός της, μια ενημερωτική καμπάνια που περιλαμβάνει άσκοπη γυμνότητα, ακόμα- ακόμα και μια διαφήμιση με έναν άντρα να υποδεικνύει σε μια γυναίκα πώς να χρησιμοποιεί το πλυντήριο (Παντελίδου- Μαρούτα 2002).

Εν περιλήψει μπορούμε να πούμε ότι η γλώσσα και η επικοινωνία παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο διότι καθιστούν τους ανθρώπους ορατούς ή αόρατους και αναγνωρίζουν ή υποβαθμίζουν τη συνεισφορά τους στην κοινωνία. Η γλώσσα που χρησιμοποιούμε σχηματίζει τη σκέψη μας και ο τρόπος που σκεφτόμαστε επηρεάζει τις πράξεις μας. Η γλώσσα που αγνοεί τη διάσταση του φύλου ή η γλώσσα που εισάγει διακρίσεις ενισχύει τις σεξιστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές (Φουσκό 2013).

Το υλικό που αντλούμε για την παρούσα ενότητα έρχεται από το Ανθολόγιο της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου, κείμενο της Ευγενίας Φακίνου «Η Αστραδενή στο νέο σχολείο της». Η Αστραδενή ζει με την οικογένειά της στη Σύμη. Όμως η ζωή στο νησί είναι δύσκολη και όλη η οικογένεια αναγκάζεται να μετακομίσει στην Αθήνα. Στο εν λόγω απόσπασμα η μικρή περιγράφει την πρώτη μέρα στο νέο σχολείο της πόλης και αξίζει να στρέψουμε την προσοχή μας στο πώς περιγράφει τη νέα της δασκάλα:

«Τι συμβαίνει, κύριε Γιώργο;»

«Μια καινούργια μαθήτρια, δεσποινίς».

(Ωστε είναι δεσποινίς κι όχι κυρία. Δεν έχει παντρευτεί κι είναι μεγαλούτσικη). Αναρωτήθηκε η Ασπραδενή.

Στο σημείο αυτό εμφανώς διακρίνουμε μια ασυμμετρία που επιλέγει να κάνει η ίδια η γλώσσα μέσα από τη σκέψη της Ασπραδενής, η οποία γίνεται και αντανάκλαση διαφόρων ιδεολογιών και κοινωνικών μηνυμάτων. Στην τριάδα λοιπόν των έμφυτων ουσιαστικών *κύριος*, *κυρία*, *δεσποινίς* δεν υπάρχει συμμετρία. Ενώ στο αρσενικό γένος δεν γίνεται καμία διαφοροποίηση ως προς το αν πρόκειται για παντρεμένο ή μη παντρεμένο άτομο, στο θηλυκό γίνεται. Κι εδώ η προσοχή μας εστιάζεται στη συγκεκριμένη σημασία της λέξης *δεσποινίς* και όχι σε αυτή που ονομάζει μια νεαρή κοπέλα. Επεκτείνοντας τις σκέψεις μας μπορεί να ειπωθεί ότι ενώ η λέξη *κύριος* αναφέρεται σε όλους τους άντρες που έχουν έτσι την κυριότητα του εαυτού τους, η λέξη *κυρία* είναι απλώς η αντιδιαστολή της λέξης *δεσποινίς* και συνεπώς σημαίνει τη γυναίκα που είναι παντρεμένη σε αντίθεση με τη γυναίκα που είναι ανύπαντρη. Αποτελεί λοιπόν μια εκπληκτική περίπτωση της κοινωνικής επιρροής πάνω στη δομή της γλώσσας.

Ως κατακλείδα του δεύτερου κεφαλαίου μπορεί να ειπωθεί ότι παρ' όλο που έχουν γίνει πολλά σημαντικά βήματα (κυρίως μέσω του φεμινιστικού κινήματος) προκειμένου να μειωθεί ο σεξισμός στη γλώσσα, ωστόσο η ίδια η γλώσσα αντανάκλα κοινωνικές επιρροές και προεκτάσεις, δίνοντας για άλλη μια φορά την πρωτοφανή κυριαρχία στο αντρικό φύλο και υποβαθμίζοντας κατ' επέκτασιν ως αδύναμο το γυναικείο.

Κεφάλαιο 3^ο

Αποσαφήνιση της έννοιας Διαπολιτισμικότητα

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης του ατόμου και της ένταξής του σε μια καινούργια πολυπολιτισμική κοινωνία, στην οποία επιδιώκεται η αναγνώριση των ξένων συνηθειών και νοοτροπιών και η επιδίωξη της αλληλεπίδρασης και επαφής των διαφορετικών ατόμων, αναφέρεται στην έννοια του *διαπολιτισμικός* (Γκόβαρης 2011). Η ισότιμη αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αντιμετώπιση των διαφορετικών πολιτισμών ονομάζεται *διαπολιτισμικότητα* (Δαμανάκης, 2010). Επιδίωξη της διαπολιτισμικότητας είναι οι πολίτες μιας κοινωνίας να μπορούν και να είναι σε θέση να λαμβάνουν ελεύθερα τα διάφορα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, έτσι ώστε να κατανοήσουν τα διάφορα στοιχεία που το αποτελούν, μέσω της προαγωγής των ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων (Γκότοβος 2011). Η διαπολιτισμικότητα θεωρείται λοιπόν μια έννοια κανονιστική, η οποία εκφράζει τις μεθόδους και τις παραμέτρους αλληλεπίδρασης των διαφόρων πολιτισμών μεταξύ τους, μέσα σε μια κοινωνία και προσδιορίζει τη διαδικασία καθώς και τις δράσεις για ανάπτυξη στρατηγικών μεθόδων για την ισότιμη προσέγγιση, αλληλεπίδραση και επικοινωνία των διαφορετικών ατόμων μεταξύ τους (Γεωργογιάννης 1999).

Ο φυλετικός ρατσισμός της γλώσσας

Έχει ήδη προαναφερθεί ότι ρατσισμός ορίζεται συνήθως η διάκριση των ανθρώπων σε κατώτερους ή ανώτερους με βάση για παράδειγμα και εν προκειμένω τη φυλετική τους καταγωγή. Η διάκριση αυτή συχνά αντικατοπτρίζεται ακόμα και στην ίδια τη γλώσσα, η οποία είναι κατάφορτη από φυλετικές επιρροές και διακρίσεις που χρησιμοποιούνται στις εκφράσεις και διατυπώσεις τόσο γραπτές όσο και προφορικές των χρηστών της μέχρι σήμερα (Σαπουντζής, Μαυρομμάτης, Ντομπρίντεν, Καρούσου 2010). Όταν λέμε για παράδειγμα **Άγγλος**, εννοούμε συνήθως τον τζέντλεμαν, τον πολιτισμένο, τον κύριο, ενώ από την άλλη πλευρά, όταν λέμε **Αλβανός**, αμέσως το μυαλό μας πάει σε άνθρωπο κατώτερης κοινωνικής θέσης. Ομοίως, η λέξη **Τούρκος** (πρβλ. θα γίνω Τούρκος) έχει υποτιμητική έννοια, αφού υποδηλώνει τον άγριο, τον σκληροτράχηλο, τον απολίτιστο, όπως και η λέξη **τουρκόσπορος** είναι σαφώς υποτιμητική. Το ίδιο και η λέξη **μαύρος** είναι εννοιολογικά αρνητικά φορτισμένη, καθώς συχνά στην καθομιλουμένη λέμε για παράδειγμα δουλεύω σαν μαύρος (Αμπατζοπούλου 1998).

Με ποιο τρόπο όμως τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου αντανακλούν και αναπαριστούν τον φυλετικό ρατσισμό μέσα από τα ίδια τα κείμενα που επιλέγονται προς διδασκαλία;

Το πρώτο παράδειγμα το αντλούμε από το σχολικό εγχειρίδιο της γλώσσας της Δ' τάξης με το κείμενο «Πρώτη φορά στο θέατρο» (Διακογιώργη, Μπαρής, Στεργιόπουλος, Τσιλιγκιριάν 2007). Το εν λόγω κείμενο είναι τοποθετημένο χρονικά το τελευταίο καλοκαίρι πριν από τον πόλεμο του 1940, όπου η ηρωίδα, η Ελευθερία, με την οικογένειά της στο Μαρούσι Αττικής. Ο κύριος Μαρσέλ (Γάλλος) από την άλλη πλευρά με τον ανιψιό του τον Μπενουά έχουν έρθει και μένουν μόνιμα στην ίδια πολυκατοικία. Σ' αυτή την ιστορία ο κύριος Μαρσέλ, η Ελευθερία και ο Μπενουά πηγαίνουν στο θέατρο.

Η αντιδιαστολή σε ό,τι αφορά την «ανωτερότητα» των Γάλλων και των τρόπων τους είναι εμφανής από τις πρώτες κιόλας σειρές κι έχει να κάνει με το ντύσιμο. Από τη μια πλευρά προσδιορίζονται οι «καλοντυμένοι» Γάλλοι «με μπλε σακάκια και παπιγιόν», ενώ το ίδιο το σχόλιο του κοριτσιού που δείχνει να θαυμάζει τους Γάλλους είναι χαρακτηριστικό: «- μάλιστα, φορούσε κι ο Μπενουά παπιγιόν!-». Επίσης, η ίδια η ηρωίδα ομολογεί ότι «ένιωσε πολύ άσχημα μέσα στο άσπρο της **φουστανάκι** με το σημάδι στο στρίφωμα», γεγονός που παραπέμπει στη φτώχεια της και τη λύπησή της, γι' αυτό και η χρήση του υποκοριστικού «φουστανάκι» και κατ' επέκτασιν σε μια γενίκευση για τη φτώχη μεσοπολεμική Ελλάδα.

Κι αν έχουμε συνδέσει τον Δυτικό κόσμο με το πρότυπο, το επιθυμητό, το σημείο αναφοράς, το επόμενο κείμενο έρχεται σε αντιδιαστολή με το προηγούμενο και αναφέρεται στο μεταναστευτικό ζήτημα και στο θέμα των προσφύγων στην Ελλάδα. Το υλικό αντλείται από το Τετράδιο Εργασιών της Μελέτης Περιβάλλοντος της Δ' τάξης και είναι απόσπασμα από το βιβλίο «Σαρακήνικο» του Στρατή Τραγάκη (Κόκκοτας, Αλεξόπουλος, Μαλαμίτσα, Μαντάς, Παλαμαρά, Παναγιωτάκη, Πήλιουρας 2007). Κεντρικός ήρωας εδώ είναι ένα προσφυγόπουλο, ο Κούρδος Εκρέμ, ο οποίος μπαίνει στην παρέα των παιδιών της γειτονιάς, βιώνοντας από κάποια τον ρατσισμό και την ξενοφοβία,

όπως ακριβώς αυτή αντανakλάται μέσα στην ίδια την οικογένεια –την πρώτη πυρηνική μορφή ανθρώπινων σχέσεων-. Η ίδια η γλώσσα και η διδασκαλία του κειμένου επιλέγει ξανά να ετικετάρει και να περιθωριοποιήσει το παιδί ενσταλάζοντας και στους μαθητές που διδάσκονται το κείμενο τον ρατσισμό, την προκατάληψη και τη μισαλλοδοξία: «Ο μόνος από την παρέα που απέφυγε να τον πλησιάσει ήταν ο Λεωνίδας. Είχε ακούσει πολλά άσχημα για τους πρόσφυγες και δεν ήθελε να έχει σχέσεις με κλέφτες και βρομιάρηδες, **όπως του είχαν πει από το σπίτι του**». «Μόνο ο μικρός Λεωνίδας έμεινε λίγο μακριά, γιατί φοβόταν μήπως κολλήσει ψείρες, **όπως άκουγε να λένε οι δικοί του**» (Γαλάνης 1990).

Συμπεράσματα

Το παρόν άρθρο εντάσσει στους κόλπους του όχι μόνο τα άτομα με ειδικές ανάγκες ή το αδύναμο φύλο που είναι το γυναικείο αλλά ακόμα και τους μετανάστες ή τους πρόσφυγες έχοντας ως κοινό παρανομαστή τον ρατσισμό που βιώνουν τα παραπάνω άτομα ακόμα και διαμέσου της γλώσσας, καθώς η τελευταία συχνά αντανakλά τέτοιες μορφές ρατσισμού. Σε ό,τι αφορά τα άτομα με ειδικές ανάγκες παρουσιάστηκαν κείμενα, όπως αυτό της Βαγγελίτσας, όπου ένα κοριτσάκι με πολλά κινητικά προβλήματα φαίνεται παραγκωνισμένο από τους συμμαθητές του, ενώ η ίδια η επιλογή της γλώσσας σε ό,τι αφορά το όνομά της (επιλέγεται σκόπιμα το υποκοριστικό) παραπέμπει στη λύπη και τον οίκτο. Από την άλλη πλευρά εξετάστηκε και ο σεξιστικός ρατσισμός της γλώσσας, ενώ στη συγκεκριμένη περίπτωση το υλικό αντλήθηκε και πάλι από το Ανθολόγιο της Ε' - Στ' τάξης, προκειμένου να σχολιαστεί ο όρος «δεσποινίς», για να υποδηλώσει την ανύπαντρη γυναίκα (και τις αντανakλάσεις της κοινωνίας για αυτή) ανεξαρτήτου ηλικίας. Τέλος, σε ό,τι αφορά τον κοινωνικό ρατσισμό της γλώσσας πραγματοποιήθηκε η εξέταση δύο διαφορετικών και αντιθετικών μεταξύ τους κειμένων.

Από τη μια πλευρά υπήρξε η αντιπαράθεση ανάμεσα στους Γάλλους (Δυτικός κόσμος) και τους Έλληνες του Μεσοπολέμου, προκειμένου να τονιστεί ότι οι πρώτοι φαίνονται και συμπεριφέρονται ως ανώτεροι σε σύγκριση με εμάς, τόσο ως προς την ένδυση και την επιλογή της γλώσσας για αυτή όσο και ως προς την επιλογή της εικονογράφησης του ίδιου του βιβλίου. Από την άλλη πλευρά στο τελευταίο κείμενο θίγεται το μεταναστευτικό/ προσφυγικό όπου ο ξένος διαμέσου και της ίδιας της γλώσσας θεωρείται φυλετικά κατώτερος, βρόμικος κι έτσι περιθωριοποιείται- αντανakλάσεις που προέρχονται μέσα από την ίδια την οικογένεια.

Αντί επιλόγου μπορεί να ειπωθεί ότι μέσα σε μια κοινωνία όπου η έννοια του «φυσιολογικού» φαντάζει πλέον ως ουτοπία, μπορούμε να πούμε ότι άτομα με ειδικές ανάγκες ή μη, άντρες και γυναίκες, πρόσφυγες/ μετανάστες και γηγενείς όχι μόνο συνυπάρχουν αλλά αλληλοσυνδέονται, αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλεξαρτώνται και ως εκ τούτου η ίδια η γλώσσα –ως ζωντανός οργανισμός- δεν μπορεί ή δεν θα πρέπει αν μείνει έξω από αυτή τη νέα τάξη πραγμάτων, δεδομένων, αξιών και φαινομένων.

Παρουσίαση των βιβλιογραφικών αναφορών

- Ampatzopoulou, F., (1998). O Allos en diogmo. I eikona tou Evraiou sti lo-gotechnia. Zitimata istorias kai mythoplasias. Athina: Themelio.
- Damanakis, M., (1995). Metanastefsi kai ekpaidefsi. Athina: Gutenberg.
- Diakogiorgi, K., Baris, Th., Stergiopoulos, Ch., Tsiligkiran, E. Gl.ossa D' Dimotikou. Petontas me tis lexeis. V' tefchos. Ypourgeio Paideias kai Thri-skevmaton. Institouto Ekpaideftikis Politikis. Athina: Institouto Technologi-as Ypologiston kai Ekdoseon «Diofantos».
- Evangelou, Od., Kantzou, N. (2005). Polypolitismikotita kai Ekpaideftikos ratsismos. Athina: Diptycho.
- Foucault M., (2013). Istorია tis sexoualikotitas. Athina: Plethron.
- Galanis, N., (1990). Paravatikotita anilikon kai scholiki ekpaidefsi. Epi-stim. Epetirida PTDE Ioanninon (anatype).
- Georgogiannis, P., (1999). Themata diapolitismikis ekpaidefsis. Athina: Gu-tenberg.
- Gkovaris, Ch., (2011). Eisagogi sti Diapolitismiki Ekpaidefsi. Athina: Dia-drasi.
- Gkotovos, Ch., (2011). Ratsismos. Koinonikes, psychologikes kai paidagogikes o-pseis mias ideologias kai mias praktikis. Athina: YPEPTh- NGLE.
- Katsiki- Gkivalou, A., Kalogirou, T., Papadatos, G., Protonotariou, S., Py-larinos, Th. Me logismo kai m' oneiro. Anthologio logotechnikon keimenon E' kai St' Dimotikou, Ypourgeio Paideias, Erevnas kai Thriskevmaton, Institouto Ekpaideftikis Politikis, Institouto Technologias Ypologiston kai ekdose-on «Diofantos».
- Kogkidou, D., (2012). To scholeio os politismiko plaisio kataskefis emfylon taftotiton kai os ena pronomiako pedio gia tin arsi tou sexismou. Synedrio Ekpaidefsi kai Isotita ton fylon P.I. tis Kyprou.
- Kokkotas, P., Alexopoulos, D., Malamitsa, A., Mantas, G., Palamara, M., Panagiotaki, P., Piliouras, P. Meleti Perivallontos. Tetradio Ergasion. D' Dimotikou. Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton. Institouto Ekpaidefti-kis Politikis. Athina: Institouto Technologias Ypologiston «Diofantos».
- Kouroumplis, P., (2000). To dikaioma sti diafora. Epidraseis ton koinonikon proka-talipseon kai ton thesmikon paremvaseon sti zoi ton atomon me eidikes anagkes-Diepistimoniki analysi me emfasi stin Istoriki prosengisi. Athi-na: Ant. N. Sak-koulas.

Pantelidou- Marouta, M., (2002). To fylo tis dimokratias. Idiotita tou poli-ti kai emfyla ypokeimena. Athina: Savvalas.

Sapountzis, A., Mavrommatis, G., Ntomprinten, T., Karousou, A. (2010). Mo-nternos Ratsismos kai staseis gia ti Diapolitismiki Ekpaidefsi: mia sygchro-niki erevna metaxy protoeton kai tetartoeton foititon tou Tmimatos Epi-stimon tis Ek-paidefsis stin Proscholiki Ilikia tou D.P.Th. Ergastirio pai-dagogikis erevnas kai ekpaideftikon praktikon, 4.

Ο ρόλος των θεσμικών κοινωνικών οργάνων στη συμμετοχή του αμερικάνικου και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Ελένη Κιούση, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. στις «Επιστήμες της Αγωγής»

Περίληψη

Τα θεσμικά όργανα κοινωνικής, διοικητικής και λαϊκής συμμετοχής αποτελούν σημαντικό παράγοντα εκδημοκρατισμού, διαμοιρασμού ευθυνών, συλλογικών αποφάσεων, έκφραση λόγου της κοινωνίας των πολιτών για την εκπαιδευτική ανάπτυξη και ευημερία. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδειχθεί ο σημαντικός ρόλος των θεσμικών τοπικών οργάνων στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αποκέντρωση αρμοδιοτήτων, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών, η συνεργασία τοπικής αυτοδιοίκησης και σχολικών μονάδων, συμβάλλουν καθοριστικά στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή ενός αυτόνομου μοντέλου διοίκησης, χωρίς την αποκλειστική εθνική εξάρτηση, εστιάζοντας στις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται με το αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα των Ηνωμένων Πολιτειών, παρά τις πολλές Περιφέρειες, Πολιτείες και κράτη. Σε αντίθεση με το συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου όλες οι αποφάσεις, οι ρυθμίσεις, λαμβάνονται από την κεντρική ηγεσία και ο ρόλος των τοπικών και κοινωνικών οργάνων είναι κυρίως γνωμοδοτικός.

Λέξεις-Κλειδιά: θεσμικά όργανα, αμερικάνικο, ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

The role of social institutions in the participation of the American and Greek educational systems

Eleni Kiouisi, Primary School Teacher, M. Ed.

Abstract

The institutions of social, administrative and popular participation are an important factor of democratization, sharing of responsibilities, collective decisions, expression of discourse of civil society for educational development and prosperity. The aim of this article is to highlight the important role of local institutions in shaping educational policy. The decentralization of responsibilities, the development of initiatives, the cooperation of local government and school units, contribute decisively to the design and implementation of an autonomous model of administration, without the exclusive national dependence, focusing on local needs and peculiarities. This fact is evidenced by the decentralized education system of the United States, despite the many regions, States and states. Unlike the centralized Greek education system, where all decisions, regulations, are made by the central leadership and the role of local and social bodies is mainly advisory.

Key-words: institutions, American, Greek education system

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία μελέτη, ως προς τη συμμετοχή των κοινωνικών και λαϊκών οργάνων του εκπαιδευτικού συστήματος των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής. Ειδικότερα, σκοπός είναι ο βαθμός εμπλοκής των θεσμικών και διοικητικών οργάνων στη διαμόρφωση και διαχείριση των σχολικών μονάδων. Παράλληλα γίνεται και μία κριτική αποτίμηση του ρόλου της τοπικής αυτοδιοίκησης και των οργάνων λαϊκής συμμετοχής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής ήταν η εστιασμένη βιβλιογραφική διερεύνηση των διεθνών επιστημονικών άρθρων, της ιστοσελίδας του Υπουργείου Παιδείας των ΗΠΑ, των διαδικτυακών πηγών παγκόσμιων φορέων, καθώς και η μελέτη νόμων και άρθρων έγκριτων παιδαγωγικών περιοδικών, μέσα από μία κριτική προσέγγιση. Η διερεύνηση της βιβλιογραφίας έδειξε τη σπουδαιότητα των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στις σχολικές μονάδες ως προς την αποκέντρωση από τον κρατικό έλεγχο σε τοπικό επίπεδο. Σήμερα, οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (ΗΠΑ), διαθέτουν ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο βασίζεται στην κρατική και τοπική αλληλεπίδραση. Η ενεργός συμμετοχή των κρατικών και λαϊκών οργάνων αναπτύσσει ευέλικτους τρόπους διαχείρισης με όλους τους παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην αυτονομία των σχολικών μονάδων. Αντίθετα, η συγκριτική μελέτη με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έδειξε τον απόλυτο έλεγχο της κεντρικής ηγεσίας και έναν μάλλον γραφειοκρατικό, διεκπαιρεωτικό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα, παρά τις διαχρονικές προσπάθειες.

Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και σχολική αυτονομία στις Ηνωμένες Πολιτείες

Τις τελευταίες δεκαετίες όλο και περισσότερο παρατηρούνται πρακτικές για την προώθηση ενός αποκεντρωμένου χαρακτήρα εκπαίδευσης στις ΗΠΑ. Πρόκειται για μία αλλαγή που ξεκινά από τη δεκαετία του 1980 και ενισχύεται τη δεκαετία του 1990, η οποία συνδέεται με πολιτικές περιορισμού της κρατικής εξουσίας και της μεταβίβασης αρμοδιοτήτων σε μία ευρύτερη κοινωνική συμμετοχή (Fassoulis, 2013). Ειδικότερα, διαμορφώθηκαν τρία κύματα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων: (Guthrie and Springer 2004:7; Egalite, Fusarelli, & Fusarelli, 2017:763).

Από το 1983-1990, παρατηρείται μία μετατόπιση χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής από τους τοπικούς φορείς στα κράτη, τα οποία είχαν την υπευθυνότητα και τον έλεγχο των σχολείων.

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου κύματος μεταρρυθμίσεων από το 1990–2000, εμφανίστηκαν δύο ξεχωριστές θεωρίες που επισημαίνουν την αλλαγή της εκπαίδευσης, με τη μία να βασίζεται στη συστημική προσέγγιση και την άλλη στην αγοράς εργασίας (Guthrie and Springer, 2004:30). Οι αλλαγές περιελάμβαναν την εφαρμογή πιο αυστηρών προτύπων που βασίζονταν στις επιδόσεις, στους υψηλούς στόχους και στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων συστημάτων λογοδοσίας (Rowan & Miskel, 1999).

Κατά το τρίτο κύμα από το 2001–2015, η ομοσπονδιακή κυβέρνηση εμπλεκόταν όλο και περισσότερο στη σχολική εκπαίδευση ακόμη και σε τοπικό επίπεδο με την ψήφιση του νόμου «Κανένα παιδί δε μένει εκτός» το 2002, όπου εφαρμόζονταν ο έλεγχος και μια σειρά μέτρων βάσει των αξιολογήσεων (Egalite, Fusarelli, & Fusarelli, 2017:764; Guthrie and Springer, 2004:31; Xia, Gao & Shen, 2017:288).

Τον Δεκέμβριο του 2015, με την υπογραφή του νόμου «Κάθε παιδί αξίζει την επιτυχία» από τον Πρόεδρο Ομπάμα, αφενός μειώνονταν ο ομοσπονδιακός ρόλος στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με την παροχή σημαντικής εξουσίας στους κρατικούς και τοπικούς φορείς, αφετέρου δίνονταν ευκαιρίες εκπαίδευσης σε παιδιά με χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, προωθώντας την ισότητα. Αν και δεν καταργήθηκαν οι αξιολογήσεις, η νομοθεσία έθεσε αυστηρούς περιορισμούς στη χρήση της ομοσπονδιακής εκτελεστικής εξουσίας και αφαίρεσε την εποπτεία και τη λογοδοσία από την εκπαίδευση (Egalite, Fusarelli & Fusarelli, 2017: 757; Obama, 2015).

Τον Ιανουάριο του 2017, με την κυβέρνηση Τραμπ, διαβρώθηκε επιπλέον, ο ομοσπονδιακός ρόλος μεταφέροντας στα κράτη την επιτυχία για παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Σύμφωνα με το νομοσχέδιο «Κάθε παιδί αξίζει την επιτυχία» τα κράτη υποχρεώνονταν να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν ένα σχέδιο υποστήριξης και βελτίωσης σε σχολεία με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, μειώνοντας δραστικά τον ρόλο της εκτελεστικής εξουσίας (ESSA, 2015).

Το εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ

Οι ΗΠΑ –ως γνωστό- αποτελούνται από πενήντα Πολιτείες και η κάθε μία είναι αυτόνομο κράτος με δικό της Σύνταγμα, νόμους, υπουργούς και άλλες δημόσιες υπηρεσίες. Η κάθε Πολιτεία βασίζεται στο δικό της εκπαιδευτικό σύστημα και για το λόγο αυτό το αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει μία ποικιλία και πολυμορφία. Παρέχει ένα ευρύ πεδίο εναλλακτικών λύσεων για όλους τους μαθητές με πολλούς τύπους σχολείων και προγραμμάτων. Οι τύποι των σχολείων που υποστηρίζουν οι Πολιτείες είναι τέσσερις: τα δημόσια, τα ιδιωτικά, τα κοινοτικά και τα κατ' οίκον σχολεία.

Τα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διοικούνται από τις τοπικές σχολικές περιφέρειες και τα συμβούλια τους. Οι πολιτικές και οι κανονισμοί τείνουν να είναι ομοιόμορφοι σε όλα τα σχολεία μιας περιφέρειας, αλλά μπορεί και να διαφέρουν μεταξύ των περιφερειών. Τα κράτη ποικίλλουν ως προς τη σχολική ελευθερία που δίνουν στα τοπικά σχολεία, αλλά τα περισσότερα επιβάλλουν ένα βασικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και εκδίδουν έναν κατάλογο εγκεκριμένων εγχειριδίων για κάθε τάξη από τον οποίο οι πολίτες μπορούν να επιλέξουν. Η δημόσια εκπαίδευση στις ΗΠΑ, υποστηρίζει μαθητές που προέρχονται από μειονότητες παρέχοντας ίσες ευκαιρίες πρόσβασης (U.S. Department of Education).

Τα ιδιωτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διοικούνται από αυτοδιοριζόμενα διοικητικά συμβούλια με δικές τους πολιτικές πρόσληψης,

προγράμματα σπουδών και ακαδημαϊκές πολιτικές. Οι πόροι αντλούνται από εσωτερικά λειτουργικά εισοδήματα χωρίς κρατική ή τοπική υποστήριξη. (U.S. Department of Education).

Τα κοινοτικά σχολεία αποτελούν έναν εναλλακτικό τύπο δημόσιου σχολείου. Ιδρύονται από κοινότητες, ή ομάδες γονέων, ή οργανισμούς για την ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών, την εξυπηρέτηση ειδικών πληθυσμών ή την τήρηση ειδικών προγραμμάτων σπουδών ή εκπαιδευτικών πρακτικών (Coalition for Community Schools).

Η κατ' οίκον εκπαίδευση γίνεται από τους γονείς και υπάρχει μια εκτεταμένη σειρά υπηρεσιών, υλικών και πόρων οι οποίοι υποστηρίζουν τους γονείς και τα παιδιά που εκπαιδεύονται με αυτόν τον τρόπο. Η φοίτηση των μαθητών/τριών αναγνωρίζεται από όλες τις πολιτείες των Η.Π.Α και οι πιστοποιημένοι απόφοιτοι γίνονται δεκτοί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (U.S. Department of Education).

Η πολυπλοκότητα διακυβέρνησης στη διοίκηση των σχολείων

Ο ρόλος των ομοσπονδιακών κυβερνήσεων στη διοίκηση της εκπαίδευσης: η ομοσπονδιακή κυβέρνηση συμβάλλει σημαντικά στην οργανωτική δομή των σχολείων, χωρίς να έχει άμεση εξουσία και ο ρόλος της περιορίζεται: στην άσκηση ηγεσίας για την προώθηση εκπαιδευτικών πολιτικών και μεταρρυθμιστικών προσπαθειών εθνικής εμβέλειας, στη διαχείριση ομοσπονδιακών προγραμμάτων βοήθειας που έχουν εγκριθεί από το Κογκρέσο, στην επιβολή ομοσπονδιακών νόμων, στην παροχή πληροφοριών και στατιστικών για την εκπαίδευση σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και στην παροχή τεχνικής εμπειρογνωμοσύνης με άλλα υπουργεία και ομοσπονδιακές υπηρεσίες, εφόσον αυτές σχετίζονται με την εκπαίδευση (U.S. Department of Education).

Ο ρόλος των κρατικών κυβερνήσεων: οι κρατικές κυβερνήσεις έχουν την άμεση εποπτεία στην εκπαίδευση. Εκτελούν τις πολιτικές, διοικητικές και δημοσιονομικές λειτουργίες που είναι συχνά έργο των Υπουργείων Παιδείας. Ο βαθμός στον οποίο τα κράτη ελέγχουν την εκπαίδευση εξαρτάται από τα συντάγματα, τα καταστατικά και τους κανονισμούς τους. Τα καθήκοντα των κρατικών κυβερνήσεων αφορούν κυρίως: την παροχή χρηματοδότησης στη δημόσια εκπαίδευση, την παροχή αδειών για την ίδρυση των δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, την εποπτεία και καθοδήγηση στα τοπικά σχολικά συμβούλια, τον καθορισμό γενικών πολιτικών για τα προγράμματα σπουδών, τις άδειες του εκπαιδευτικού προσωπικού, την επίβλεψη παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών για ενήλικες με ειδικές ανάγκες και την εκλογή ή τον διορισμό των μελών των διοικητικών συμβουλίων των δημόσιων ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των κρατικών συμβουλίων εκπαίδευσης (U.S. Department of Education).

Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης: το τοπικό επίπεδο ελέγχου είναι η καρδιά του εκπαιδευτικού συστήματος των ΗΠΑ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι τοπικές κοινότητες εφαρμόζουν εκπαιδευτικές πολιτικές, λειτουργούν σχολεία, επιβάλλουν κρατικούς νόμους, προσλαμβάνουν και επιβλέπουν το διδακτικό προσωπικό και συγκεντρώνουν χρήματα για τα έξοδα των σχολείων (συνήθως μέσω φόρων

ιδιοκτησίας και ειδικών εκδόσεων ομολόγων). Η δημόσια εκπαίδευση σε τοπικό επίπεδο οργανώνεται ανά σχολικές περιφέρειες, οι οποίες διοικούνται από τα σχολικά συμβούλια που αποτελούνται από εκλεγμένους πολίτες οι οποίοι ασκούν ευρεία πολιτική εποπτεία των λειτουργιών, των προϋπολογισμών, του προσωπικού και επιβλέπουν τα τοπικά σχολικά προγράμματα σύμφωνα με τις κρατικές οδηγίες. Συνεργάζονται με το προσωπικό και την κοινότητα και δημιουργούν μια ισχυρή δομή επικοινωνίας για την ενημέρωση και τη συμμετοχή τόσο των εσωτερικών, όσο και των εξωτερικών ενδιαφερομένων για τον καθορισμό και την επίτευξη των στόχων της περιοχής (Dervarics & O'Brien, 2019:3).

Όργανα λαϊκής συμμετοχής: τοπικές κοινότητες και γονείς στη δημόσια εκπαίδευση: Οι τοπικές κοινότητες υποστηρίζουν και συνεργάζονται με τα δημόσια σχολεία, παρέχουν ευκαιρίες εργασίας στους μαθητές, συνεισφέρουν επιπλέον εκπαιδευτικούς πόρους, στηρίζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα, αναπτύσσουν συμπράξεις μεταξύ σχολείων και επιχειρήσεων. Στους κοινοτικούς συμμετόχους/εταίρους περιλαμβάνονται ο Δήμος, οι δημόσιες και δημοτικές κοινωνικές υπηρεσίες, οι τοπικοί ιδιωτικοί/επαγγελματικοί φορείς, οι πάροχοι ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών και τα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Σιδηρόπουλος, 2016:187).

Σημαντικό ρόλο αποτελεί η συμμετοχή των γονέων σε τοπικό επίπεδο. Η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας ενισχύει τις επιδόσεις των μαθητών, καθώς συμβάλλουν στη διαμόρφωση των σχολικών προγραμμάτων. Οι Ενώσεις γονέων και εκπαιδευτικών συμμετέχουν από κοινού σε εξωσχολικές, εθελοντικές και αθλητικές δράσεις, προς όφελος όλων των μαθητών (U.S. Department of Education).

Η συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης σε θέματα Παιδείας στην Ελλάδα-

Τις τελευταίες δεκαετίες, έχει γίνει πολύς λόγος σχετικά με τον βαθμό της εμπλοκής της τοπικής Αυταδιοίκησης σε θέματα παιδείας. Και αυτό, διότι τα όργανα κοινωνικής συμμετοχής ως μέρος της τοπικής κοινωνίας σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση, μπορούν να συμπληρώσουν, να προτείνουν και να αξιολογήσουν με βάση τις τοπικές ιδιαιτερότητες, την ιστορία, τον πολιτισμό, τους στόχους και τις ανάγκες, εφόσον η παιδεία αποτελεί και τοπική υπόθεση.

Στην Ελλάδα, με τον Ν. 1566/1985, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», επιχειρήθηκε η ουσιαστική συμμετοχή της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στη διοίκηση των σχολικών μονάδων και στη διαχείριση των σχολικών υποδομών. Εισήχθησαν μια σειρά από νομοθετικές ρυθμίσεις, οι οποίες αφενός αποτέλεσαν έναν νόμο σταθμό για την εποχή του, αφετέρου έγινε μία σημαντική προσπάθεια για αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων από την κεντρική εξουσία, στο ευρύτερο πλαίσιο της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων και του εκδημοκρατισμού από τα συλλογικά όργανα σε τοπικό επίπεδο (Νόμος 1566/1985).

Στη χώρα μας η δημόσια διοίκηση παρουσιάζει κυρίως έναν συγκεντρωτισμό, ενώ η τοπική αυτοδιοίκηση περιορίζεται στη διαχείριση των πόρων και σε ελάχιστες

αποφασιστικές αρμοδιότητες. Με τις διατάξεις του νόμου αυτού και με τις σχετικές τροποποιήσεις μεταγενέστερων νομοθετικών ρυθμίσεων κυρίως του 1990 και του 1992, εισήχθησαν σημαντικές μεταβολές στο θεσμικό καθεστώς και στον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η τοπική αυτοδιοίκηση σε συγκεκριμένους τομείς, όσον αφορά τις συνθήκες λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Αυτές αφορούσαν την μεταβίβαση της κυριότητας της κινητής και ακίνητης περιουσίας των σχολικών κτιρίων και των οικοπέδων τους, καθώς και την ανάληψη των αρμοδιοτήτων επισκευής και συντήρησης των σχολείων και την κατανομή των σχετικών πιστώσεων για τις λειτουργικές δαπάνες (Νόμος 1566/1985, άρθρο 2, παρ.8).

Η συμμετοχή της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας σχετικά με αποφάσεις για θέματα που αφορούσαν τις σχολικές μονάδες ξεκίνησε με τη θέσπιση των «Οργάνων λαϊκής συμμετοχής» τα οποία λειτουργούσαν σε επίπεδο Νομού με την Νομαρχιακή ή Επαρχιακή Επιτροπή Παιδείας, σε επίπεδο Δήμων ή Κοινοτήτων με την Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας και σε επίπεδο σχολικής μονάδας με τη Σχολική Επιτροπή και το Σχολικό Συμβούλιο (Ν. 1566/1985).

Σε επίπεδο Νομού η νομαρχιακή επιτροπή παιδείας, αποτελούμενη από τον Νομάρχη, εκπροσώπους των σχολικών συμβουλίων, της διοίκησης της εκπαίδευσης, της τοπικής αυτοδιοίκησης, της Ομοσπονδίας Γονέων και άλλους επιστημονικούς φορείς, μετά από εισηγήσεις των Δημοτικών ή Κοινοτικών Συμβουλίων σε θέματα παιδείας, εισηγούνταν τις προτάσεις τους προς το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. Αφορούσαν κυρίως την οργάνωση σεμιναρίων προς τους γονείς, επιμορφωτικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, την οργάνωση βιβλιοθηκών, τις συγχωνεύσεις ή καταργήσεις σχολείων, την κατανομή πιστώσεων στους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης-ΟΤΑ-, και γενικότερα θέματα για τη λειτουργία των δημόσιων σχολείων του νομού (Ν. 1566/1985, άρθρο 49).

Σε επίπεδο Δήμου ή Κοινότητας, η Δημοτική ή Κοινοτική επιτροπή παιδείας αποτελούμενη από τον Δήμαρχο (ή τον Πρόεδρο της Κοινότητας), έναν εκπρόσωπο της Ένωσης Γονέων, δύο Διευθυντές σχολείων, από εκπροσώπους των παραγωγικών τάξεων και έναν εκπρόσωπο των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, εισηγούνταν για θέματα λειτουργίας των σχολείων, όπως: την ίδρυση, την κατάργηση ή συγχώνευση, την επισκευή και συντήρηση των σχολείων, τις πιστώσεις κατανομής της σχολικής επιτροπής για τις λειτουργικές δαπάνες των σχολικών κτιρίων, κ.ά. (Ν. 1566/1985, άρθρο 50). Επίσης, ενέκριναν αποφάσεις των σχολικών επιτροπών που αναφέρονταν στην προμήθεια εποπτικών μέσων και ειδών εξοπλισμού για τα σχολεία (Ν. 1566/1985, άρθρο 42).

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η Σχολική Επιτροπή, ως αυτοτελές δημοτικό ή κοινοτικό νομικό πρόσωπο και η οποία αποτελεί τον βασικό σύνδεσμο μεταξύ Ο.Τ.Α. και σχολείων. Ο ρόλος της είναι ενεργός και δραστήριος στη λειτουργία των σχολικών μονάδων, καθώς μπορεί να έχει στην αρμοδιότητά της περισσότερα από ένα δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έργο της, εκτός των πιστώσεων που διατίθενται για τις λειτουργικές δαπάνες και την εξεύρεση άλλων πόρων, είναι η ανάθεση της λειτουργίας των κυλικείων στις

σχολικές μονάδες, ύστερα από πλειοδοτικό διαγωνισμό, καθώς και η αντιμετώπιση κάθε λειτουργικού προβλήματος. Σύμφωνα με τον θεσμικό της ρόλο, απαιτείται η ενεργός εμπλοκή του διευθυντή της κάθε σχολικής μονάδας. Δίνεται επίσης η δυνατότητα συμμετοχής και έκφρασης των απόψεων των άμεσα ενδιαφερομένων μελών της τοπικής κοινωνίας και των γονέων, για τη διαμόρφωση των προτεραιοτήτων των σχολείων (Ν. 1566/1985, άρθρο 52).

Σε σχολικό επίπεδο δραστηριοποιούνται οι μαθητικές κοινότητες που αφορούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι ένας θεσμός για την προώθηση της ανάπτυξης της μαθητικής πρωτοβουλίας μέσα στο σχολείο, αποτελούν το κύτταρο του δημοκρατικού διαλόγου, όπου οι μαθητές με πνεύμα συνεργασίας συμμετέχουν στα κοινά, μελετώντας και προτείνοντας λύσεις για τα θέματα που τους αφορούν. Οι μαθητικές κοινότητες εκπροσωπούν τους μαθητές του σχολείου στη συνεργασία τους με άλλους φορείς, με μαθητικές κοινότητες άλλων σχολείων, με το σύλλογο των καθηγητών και τη διεύθυνση, τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων του σχολείου τους και την τοπική αυτοδιοίκηση (Ν. 4094/1986, άρθρο 2&3).

Κατά το σχολικό έτος 2020-2021, εισάγεται ένας νέος θεσμός σε σχολικό επίπεδο, ο θεσμός του Συμβούλου Σχολικής Ζωής που εφαρμόζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ορίζεται από το σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας –μόνιμος ή αναπληρωτής- για ένα σχολικό έτος και οι αρμοδιότητές του αφορούν τη συμβουλευτική καθοδήγηση, την ενημέρωση, την υποστήριξη των μαθητών και τη συνεργασία του με τον σύλλογο διδασκόντων, με τους γονείς και κηδεμόνες του σχολείου, καθώς και με υποστηρικτικές δομές (ΚΕΔΑΣΥ: ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς) για την αντιμετώπιση μεμονωμένων περιστατικών ή ειδικών περιπτώσεων που απασχολούν τη σχολική μονάδα και εκτείνονται και στην κοινωνία (Ν. 4183/2020, άρθρο 2).

Ένα επιπλέον συλλογικό όργανο σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με υποστηρικτικό ρόλο είναι το επταμελές Σχολικό Συμβούλιο για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το οποίο συγκροτείται με απόφαση του Διευθυντή ή του Προϊσταμένου της σχολικής μονάδας και αποτελείται από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο, δύο εκπρόσωπους του οικείου Δήμου, τρεις εκπαιδευτικούς και έναν εκπρόσωπο του Συλλόγου Γονέων. Στα Σχολικά Συμβούλια των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετέχει, χωρίς δικαίωμα ψήφου, και ένας εκπρόσωπος της μαθητικής κοινότητας. Αρμοδιότητές του είναι η εισήγηση στον Διευθυντή ή στον Προϊστάμενο και στον Σύλλογο Διδασκόντων σχεδίων δράσης της σχολικής μονάδας που αφορούν ενδεικτικά στην οργάνωση και λειτουργία της, στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, στις συνθήκες υγιεινής, στην επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων/κηδεμόνων, η εισήγηση συγκεκριμένου σχεδίου αντιμετώπισης των κρίσεων, η συμβολή του στη διοργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων, εκδρομών και εκδηλώσεων κάθε είδους και η συνεργασία με φορείς της τοπικής κοινωνίας, με εκπροσώπους του Δήμου στη Σχολική Επιτροπή για θέματα που σχετίζονται με την υλικοτεχνική υποδομή και τη χρηματοδότηση από άλλες πηγές (Ν. 4823/2021, άρθρο

51). Πρόκειται για ένα όργανο λαϊκής συμμετοχής χωρίς ουσιαστικά αποφασιστικές αρμοδιότητες, αν και θα μπορούσε να διαδραματίσει ενεργό ρόλο με την ευρύτερη συναίνεση των μελών του.

Μία τροποποίηση του νόμου 1566/1985, άρθρο 41, αποτελεί το άρθρο 98 του νόμου 4823/2021, σχετικά με τη χρήση και αξιοποίηση των σχολικών κτιρίων, υποδομών και λοιπών εγκαταστάσεων, όπου με πρωτοβουλία του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και κατόπιν εισηγήσεως των προτάσεων του στο Σχολικό Συμβούλιο, είναι δυνατόν να διοργανώνονται και να υλοποιούνται, μετά το πέρας του ωρολογίου διδακτικού προγράμματος και τη λήξη του ολοήμερου σχολείου, με ή χωρίς συνεργασία με τρίτους φορείς, εκδηλώσεις, προγράμματα και συνέδρια που θα απευθύνονται στην εκπαιδευτική κοινότητα. Με τον τρόπο αυτό δραστηριοποιείται ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων για θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αλλά και για περεταίρω δραστηριότητες των μαθητών/τριών. Οι οικονομικές απολαβές αυτών των εκδηλώσεων –αν υπάρχουν- θα αποτελέσουν επιπλέον οικονομική ενίσχυση για το σχολείο, οι οποίες θα εισπράττονται από τη Σχολική Επιτροπή και θα αποδίδονται μέσω αυτής και πάλι στο σχολείο (Ν. 4823/2021, άρθρο 9, παρ.4^α). Αναφέρεται επίσης η «χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων και διαχείριση δωρεών», για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία μπορεί να γίνεται εκτός από την τακτική κρατική επιχορήγηση και από δωρεές, κληρονομίες, κληροδοσίες και άλλες παροχές τρίτων, καθώς και από την πραγματοποίηση εκδηλώσεων στον σχολικό χώρο, με την προϋπόθεση της απόδοσης της χρηματοδότησης μέσω της αρμόδιας Σχολικής Επιτροπής για την κάλυψη των αναγκών της σχολικής μονάδας (Ν. 1566/1985, άρθρο 41, παρ. 4 & Ν. 4823/2021, άρθρο 99, παρ.1).

Στα όργανα λαϊκής συμμετοχής ανήκουν οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων των σχολικών μονάδων, οι Ενώσεις και οι Ομοσπονδίες. Δύναται να αξιοποιούν τις δυνατότητές τους για ουσιαστική υποστήριξη προς το σχολείο, τους γονείς των μαθητών/τριών που προέρχονται από μειονότητες, την ενεργό εμπλοκή τους όσον αφορά εκδηλώσεις, δραστηριότητες, την καλλιέργεια του εθελοντισμού, την ανάπτυξη δικτύων γονέων που χρειάζονται ψυχολογική υποστήριξη, τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για τη συν-διαμόρφωση των σχολικών προγραμμάτων και την από κοινού λήψη αποφάσεων ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες που ενδιαφέρονται για το κοινό καλό της σχολικής μονάδας.

Κριτική αποτίμηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: Από την ανασκόπηση όλων αυτών των στοιχείων που αναφέρθηκαν για τη δημόσια διοίκηση και τα όργανα λαϊκής συμμετοχής στην εκπροσώπησή τους στην τοπική αυτοδιοίκηση, διαφαίνεται ένας μάλλον συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, η εμπλοκή του διευθυντή του δημόσιου σχολείου είναι πολύ περιορισμένη στη συνεργασία του με τα όργανα κοινωνικού ελέγχου, αφού οι ρυθμιστικές αποφάσεις, οι σχεδιασμοί, προέρχονται από την κεντρική εξουσία. Περιορίζεται απλά στην υλοποίηση και στον έλεγχο εφαρμογής των υπουργικών διατάξεων, των εντολών των τοπικών παραγόντων, χωρίς κάποια ευελιξία και ουσιαστική συνεργασία μαζί τους.

Το θεσμικό πλαίσιο του νόμου 1566/1985, αν και ήταν πρωτοποριακό για την εποχή του, όσον αφορά τις νομοθετικές ρυθμίσεις με την τοπική αυτοδιοίκηση, στην πράξη δεν φαίνεται να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας και όπως αποδείχτηκε μετά το πέρασμα τόσων χρόνων, η συμβολή των ΟΤΑ δεν είναι άμεση και αποτελεσματική, αλλά μάλλον γραφειοκρατική. Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης είναι κυρίως συμβουλευτικός και γνωμοδοτικός, παρά αποφασιστικός, ίσως με κάποιες μικρές εξαιρέσεις. Οι παρεμβάσεις σε εκπαιδευτικά ζητήματα δεν είναι ουσιαστικές, όπως, π.χ. στην συμβολή της για την τοπική ιστορία, στη σύνδεση σχολείου και περιβάλλοντος κ.ά. Ο ρόλος της αφορά κυρίως την υλικοτεχνική υποδομή και την κατανομή των λειτουργικών, μέσω των πιστώσεων που αναλογούν σε κάθε σχολική μονάδα. Ίσως, κάποια μικρά δείγματα διαχείρισης και συνεργασίας, διαφαίνονται σε επίπεδο περιφέρειας, σχετικά με τις αναθέσεις των μεταφορών-μετακινήσεων από και προς τις δομές των προσφύγων μαθητών/τριών. Κάτι που δεν έχει καθολική εφαρμογή σε πανελλαδικό επίπεδο.

Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί και η έλλειψη έμπειρου και καταρτισμένου προσωπικού των ΟΤΑ, πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα, τέτοιο ώστε να είναι ικανό να αναλάβει αποφασιστικές αρμοδιότητες (επιμορφώσεις γονέων και εκπαιδευτικών, εθελοντικές πρωτοβουλίες και δράσεις, συνεργασίες σχολείων με ευρωπαϊκούς φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης για την προώθηση της επιχειρηματικότητας των νέων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή για την εκπόνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων).

Η σύγκριση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με το εκπαιδευτικό σύστημα των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως άτοπη. Και αυτό διότι οι ΗΠΑ, προσφέρουν ένα αξιοζήλευτο εκπαιδευτικό σύστημα, -όπως έχει ήδη προαναφερθεί- πρωτοποριακό, καινοτόμο, με την απόλυτη συνεργασία τοπικής αυτοδιοίκησης και σχολικών μονάδων, με πρωτοβουλίες ίδρυσης σχολείων, από Ομοσπονδίες ή Ενώσεις Γονέων, τοπικές κοινότητες, με μεγάλη ευελιξία στην επιλογή της φοίτησης των παιδιών τους, αλλά πρωτίστως με μεγάλες οικονομικές απολαβές και την ενεργό εμπλοκή του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Όπως αναφέρθηκε με τον ισχύοντα νόμο 4823/2021, έχουν γίνει ρυθμιστικές κινήσεις και τροποποιήσεις, οπότε απομένει να αποδειχτούν μελλοντικές εξελίξεις, εάν και εφόσον εφαρμοστούν σε επίπεδο διοίκησης σχολικών μονάδων και συνεργασίας σχολείων- τοπικής κοινότητας-συλλόγων γονέων.

Συζήτηση-συμπεράσματα

Το εκπαιδευτικό σύστημα των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία. Σημαντική αιτία αποτελεί η τεράστια γεωγραφική έκταση η οποία κατανέμεται σε πενήντα πολιτείες και μια ομοσπονδιακή περιφέρεια με αποτέλεσμα τη μεγάλη ποικιλία νόμων που δεν είναι εύκολο να εφαρμοστούν σε όλες τις πολιτείες, με τον ίδιο τρόπο και την ίδια ανταπόκριση, γεγονός που οδήγησε στις πολλές μεταρρυθμίσεις.

Σήμερα, σύμφωνα με το σύνταγμα των ΗΠΑ το εκπαιδευτικό σύστημα έχει αποκεντρωθεί από την ομοσπονδιακή κυβέρνηση, η οποία διατηρεί μερικώς τον έλεγχο της εξουσίας στην εκπαίδευση, στις επιμέρους πολιτείες και σε άλλες σχετικές τοπικές αρχές σε κάθε πολιτεία. Το Κογκρέσο εγκρίνει έναν ομοσπονδιακό προϋπολογισμό κάθε χρόνο για να χρηματοδοτήσει περίπου το 10% του λειτουργικού κόστους των σχολείων που διοικούνται από τις κρατικές κυβερνήσεις.

Η εκπαίδευση είναι πρωτίστως κρατική και τοπική ευθύνη. Ο ρόλος των κρατικών κυβερνήσεων είναι έντονος και καθοριστικός. Η παρέμβαση των τοπικών οργάνων διοίκησης στην εκπαίδευση έχει συμβάλλει στην ευελιξία της διαχείρισης, στην αλληλεπίδραση της κυβέρνησης με τα σχολεία, σε ένα αυτόνομο και λειτουργικό σύστημα. Η αυτοδιαχείριση των κρατών διαφαίνεται από την παραχώρηση ελευθεριών στους τοπικούς και εταιρικούς φορείς, στις κοινότητες και στα φιλανθρωπικά-θρησκευτικά ιδρύματα, τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, αφού τους παρέχεται η δυνατότητα να ιδρύουν δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, να αναπτύσσουν προγράμματα σπουδών, να καθορίζουν τις απαιτήσεις των εγγαφών και των αποφοιτήσεων, να χρηματοδοτούν και να κατανέμουν τα ποσά ανάλογα με τα αξιολογικά αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών/τριών. Περαιτέρω, η τοπική αυτοδιοίκηση υποστηρίζεται από τα σχολικά συμβούλια των περιφερειών, τη συνεργασία των γονέων με το σχολείο και την κοινότητα σε ένα πλαίσιο χάραξης εποικοδομητικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σε αντίθεση με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που αποτυπώνει μάλλον έναν έντονο συγκεντρωτισμό στη λειτουργία της δημόσιας και τοπικής αυτοδιοίκησης, με περιορισμένες αποφασιστικές αρμοδιότητες. Η κεντρική εξουσία έχει τον πλήρη έλεγχο σε όλα τα επίπεδα. Με τους νόμους που εισηγήθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες, επιχειρήθηκε η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και η λήψη αποφάσεων, λαμβάνονται κεντρικά. Σε τοπικό επίπεδο, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής διατηρούν έναν περιορισμένο, εισηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο προς την ιεραρχική διοίκηση, χωρίς τη δύναμη λόγου για τις τελικές αποφάσεις και τη δυνατότητα ελέγχου προς την κορυφή. Περιορίζονται στην υλοποίηση και στον έλεγχο εφαρμογής των κανονιστικών ρυθμίσεων, χωρίς να λαμβάνονται πρωτοβουλίες δράσης στην τοπική κοινωνία. Έτσι, ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης είναι κυρίως γνωμοδοτικός παρά αποφασιστικός.

Με την παρέμβαση του τελευταίου νόμου, απομένει να παρατηρήσουμε μία μελλοντική, ίσως διαφορετική εξέλιξη στην πορεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Dervarics, C. & O'Brien, E. (2019). Eight characteristics of effective school boards. Center for Public Education. Anaktithike stis 28/11/2022 από: <https://www.nsba.org/CPE>

- Egalite, A. J., Fusarelli, L. D., & Fusarelli, B. C. (2017). Will decentralization affect educational inequity? The every student succeeds act, Educational Administration Quarterly, 53(5), 757-781. Anaktithike stis 20/11/2022 apo ton diadiktyako topo: doi:10.1177/0013161x17735869.
- Ethniko Kentro Dimosias Dioikisis kai Aftodioikisis (2010). I symmetochi tis topikis aftodioikisis se themata paideias stin Ellada kai tin Evropaiki Enosi. Ypourgeio Esoterikon, Apokentrosis & Ilektronikis Diakyvernisis.
- Fassoulis, K. (2013). "Local" bodies of social participation in the Greek educational system Ambiguous laws and practices and the ambivalence of the public political discourse (1982-2013). Athens: European Public Law Organization – 1/2013.
- Guthrie, J. W., and M. G. Springer. (2004). A nation at risk revisited: Did "wrong" reasoning result in "right" results? At what cost? Peabody Journal of Education, 79 (1), 7–35. Anaktithike stis 20/11/2022 apo: doi:10.1207/s15327930pje7901_2
- Matsangouras, I. & Verdis, A. (2003). Goneis, etairoi stin ekpaidefsi: apopseis Ellinon goneon ypo ti sygchroni provlimatiki. Epistimoniko Vima, 2, 5-23.
- Nomos 1566/1985, arthro 2, par.8. Domi kai leitourgia tis protovathmias kai deft-erovathmias ekpaidefsis, Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK 167A'/30-09-1985).
- Nomos 4094/1986, arthro 2&3. Kanonismos leitourgias ton mathitikon koinotiton, Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK 619 V'/23-09-1986).
- Nomos 4183/2020, arthro 2. Symvoulos Scholikis Zois, Efimerida tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK 4183 V'/28-09-2020).
- Nomos 4823/2021, arthro 98, par. 4a. Chrsi-Axiopoiisi ton scholikon ktirion, ypodon kai loipon egkatastaseon, Efimerida tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK 136 A'/03-08-2021).
- Nomos 4823/2021, arth. 99, par.1. Chrimatodotisi scholikon monadon kai diacheirisi doreon, Efimerida tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias (FEK 136 A'/03-08-2021).
- Sidiropoulos, D. (2016). Koinotika scholeia stis Inomenes Politeies tis Amerikis kai stin Afstralia: symboli stin psychiki ygeia kai evexia ton mathiton, ton oikogeneion tous kai ton melon tis topikis koinotitas. Epitheorisi Ekpaideftikon– Epistimonikon Thematon, 11, 187-201.

- Rowan, B., & Miskel, C. G. (1999). Institutional theory and the study of educational organizations. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd ed., pp. 359-383). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Xia, J., Gao, X., & Shen, J. (2017). School autonomy: A comparison between China and the United States. *Chinese Education & Society*, 50(3), 284–305. Anaktithike stis 20/11/2022 apo: doi:10.1080/10611932.2017.1331010.

Αναφορές από το διαδίκτυο

- Coalition for Community Schools. Anaktithike stis 20/11/2022 apo: <https://www.communityschools.org/learn/start-a-community-school>
- ESSA, (2015). Anaktithike stis 20/11/2022 apo: <https://www.everystudentsucceed-sact.org/>
- Obama, B. H. (2015, December 10). Remarks by the President at Every Student Succeeds Act signing ceremony. Anaktithike stis 20/11/2022 apo: <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2015/12/10/remarks-president-every-student-succeeds-act-signing-ceremony>.
- U.S. Department of Education, Anaktithike stis 20/11/2022 apo: <https://www.usa.gov/federal-agencies/u-s-department-of-education>.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών ως παράγοντας διαμόρφωσης του κλίματος της σχολικής μονάδας

Ευαγγελία Δημουλά, Ελευθερία Παπαμιχάλη

Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει ως στόχο να αναδείξει τη σημαντικότητα των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον ως παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Γίνεται λόγος κυρίως για το σχολικό κλίμα μιας σχολικής μονάδας καθώς θεωρείται βασικό στοιχείο της και ορίζεται ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζοντας σε μεγάλο βαθμό την λειτουργία του και την πραγμάτωση των επιδιωκόμενων στόχων. Ωστόσο, η παρούσα εργασία, επικεντρώνεται στις ψυχολογικές παραμέτρους και κυρίως στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ως παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπροσωπικές σχέσεις, σχολικό κλίμα, σχολικό περιβάλλον, αλληλεπίδραση

Abstract

This article aims to highlight the importance of interpersonal relationships in the school environment as a determinant factor of shaping the school climate. It refers to the interpersonal relationships between teachers and aims to highlight the factors that contribute to their development, as part of the school climate in the school unit. It analyzes the set of dynamic interactions between psychological, academic and physical parameters that define the school environment as a key element for the effective operation and the accomplishment of intended goals. Mostly, the recent project, focuses on the psychological parameters and mainly on the relationships between the teachers as a key element, as a shaping factor of the school climate.

Key-Words: interpersonal relationships, school climate, school environment, interaction

Σχέσεις Εκπαιδευτικών

Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, στην παρούσα εργασία, ορίζονται ως διαπροσωπικές σχέσεις που συνάπτουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο του σχολείου και καθορίζονται από ποικίλους παράγοντες. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση του άρθρου θα επικεντρωθεί στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών, που η ανάπτυξη τους καθορίζεται από πλήθος παραγόντων, αλλά και στο πώς αυτές συμβάλλουν στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον.

Η έννοια του σχολικού κλίματος

Στις τελευταίες δεκαετίες οι έρευνες που έχουν γίνει συνεχίζουν να επικεντρώνονται στη διερεύνηση των παραγόντων που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του έργου των εκπαιδευτικών και που αποτελούν γνωρίσματα ενός αποτελεσματικού σχολείου ανιχνεύοντας ως αδιαμφισβήτητο ουσιαστικό παράγοντα στο πέρας των δεκαετιών το κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες (Brookover et al, 1979).

Κάθε σχολική μονάδα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά, το δικό της σχολικό κλίμα, το οποίο θα μπορούσε να οριστεί ως μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που βοηθούν να ξεχωρίζει το κάθε σχολείο (Πασιαρδή, 2001). Ειδικότερα το σχολικό κλίμα καθορίζεται κατά ένα μέρος από το περιβάλλον και τις συνθήκες, όπως η κατηγορία του σχολείου, το μέγεθός του, το οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών αλλά και από ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών που συμμετέχουν στη ζωή του σχολείου. Έτσι σ' έναν ορισμό για την έννοια του σχολικού κλίματος τονίζεται ότι το σχολικό κλίμα καθορίζεται από την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης κοινότητας και η οποία περιλαμβάνει άορατα, συμβολικά στοιχεία όπως είναι οι αξίες, οι φιλοσοφίες και οι ιδεολογίες αλλά και ορατά στοιχεία όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα, οι σκοποί και η δομή του (Beare. et al, 1989).

Βασικοί Παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος

Έχοντας αναλύσει την έννοια του σχολικού κλίματος, στη συνέχεια θα γίνει μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, σχετικά με τις τέσσερις βασικές παραμέτρους, οι οποίες συμβάλλουν αποτελεσματικά στη δημιουργία και στην ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001).

Ο πρώτος βασικός παράγοντας είναι η επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκομένων στη σχολική μονάδα και η σημασία της στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Η επικοινωνία στο σχολικό χώρο, αποτελεί ένα από τα ζωτικά γνωρίσματα του σχολείου ως κοινωνικού συστήματος, καθώς και έναν από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στο να διαμορφωθεί ένα θετικό και ευνοϊκό ή ένα αρνητικό και δυσμενές για τη σχολική μάθηση κλίμα.

Ένας δεύτερος βασικός παράγοντας είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η συμβολή της στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Είναι σημαντικό η σχολική μονάδα ως φορέας να έχει καλή οργάνωση και συνεργασία μεταξύ των μελών. Τα μέλη της σχολικής μονάδας ενεργούν και συμμετέχουν σε συλλογικές δραστηριότητες και συνεργάζονται από κοινού, δεδομένου ότι η συνεργασία αποτελεί μια ανώτερη μορφή κοινωνικής διαδικασίας, η οποία συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη ανθρώπινων σχέσεων και στο σχηματισμό των ομάδων και η οποία σταθεροποιεί τους δεσμούς των μελών των ομάδων αυτών (Πασιαρδή, 2001).

Για να υπάρξει, όμως, μια πραγματική και αποτελεσματική συνεργασία πρέπει να χαρακτηρίζεται από θετική αλληλεξάρτηση. Η αλληλεξάρτηση θεωρείται σημαντική, γιατί δημιουργεί μια κατάσταση όπου τα άτομα συντονίζουν τις προσπάθειες τους, για να επιτύχουν κοινούς μαθησιακούς στόχους. Εκδηλώνεται ως αμοιβαία παροχή βοήθειας αλλά και προσπάθεια επηρεασμού των άλλων μελών της ομάδας (Johnson et al, 1989).

Ένας άλλος βασικός παράγοντας είναι η συμβολή της οργάνωσης και της διοίκησης του σχολείου στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Με τον όρο «οργάνωση και διοίκηση» εννοείται το σύνολο σκόπιμων ενεργειών και δραστηριοτήτων που συνυπάρχουν, με σκοπό την εξασφάλιση όλων των συνθηκών και των μέσων που αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις και συμβάλλουν αποτελεσματικά στην υλοποίηση των σκοπών που τίθενται από τους συγκεκριμένους φορείς (Πασιαρδή, 2001).

Τέλος, δομικό παράγοντα στη διαμόρφωση του εύρωστου σχολικού κλίματος αποτελεί ο μαθητής. Μια αποτελεσματική σχολική μονάδα, σε ό,τι αφορά την οργάνωση και τον προγραμματισμό της, έχει στο κέντρο το μαθητή, δηλαδή στηρίζεται στην παιδαγωγική και στη διδακτική αρχή του «παιδοκεντρισμού» σε ό,τι αφορά την εφαρμογή του μοντέλου οργάνωσης και διοίκησης.

Η συνεργασία ως παράγοντας διαμόρφωσης διαπροσωπικών σχέσεων

Στην παρούσα ενότητα θα γίνει μια προσπάθεια να κατανοηθεί η έννοια της συνεργασίας – συναδελφικότητας και της συνεργατικής θεωρίας στην εκπαίδευση ως παράγοντα διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων. Επίσης, θα αναφερθούν κάποιες βασικές συνεργατικές τεχνικές που βοηθούν στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και καθορίζουν, ως βασική παράμετρος του, το σχολικό κλίμα αλλά και διάφορα εμπόδια σε αυτή τη διαδικασία.

Οι άνθρωποι σε κάθε επάγγελμα και σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους πρέπει να εργάζονται και να λαμβάνουν αποφάσεις συνεργατικά. Η συνεργασία είναι απαραίτητη σε κάθε επίπεδο οποιουδήποτε οργανισμού – σχολική κοινότητα όπως και η συνεργατική δράση. Η συνεργασία είναι μία έννοια η οποία εμπεριέχει αξίες. Βασίζεται πάνω σε μερικά διανοητικά πρότυπα και θεμελιώδεις αξίες σχετικά, με τους ανθρώπους και το τι είναι πιθανό να συμβεί όταν οι άνθρωποι εργάζονται μαζί. Όπως παρουσιάζεται και στη βιβλιογραφία, και εμείς αποδεχόμαστε αυτά τα πρότυπα και τις αξίες, η συνεργασία αποδέχεται αναντίρρηση την αξιοπρέπεια και την αξία κάθε ανθρώπου και το δικαίωμα κάθε προσώπου να συμμετέχει στις αποφάσεις οι οποίες επηρεάζουν τη ζωή του ως αναφαίρετο.

Συγκεκριμένα, η συνεργασία προέρχεται από τις λατινικές ρίζες της λέξης – collaboration (com και laudare) - και καταλαβαίνουμε ότι σημαίνει «το να δουλεύουμε μαζί». Πρόκειται για μια αμοιβαία επωφελή σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων μερών για την επίτευξη κοινών στόχων, με επιμερισμό υπευθυνοτήτων, εξουσίας και

αρμοδιοτήτων για την επίτευξη αποτελεσμάτων. Είναι κάτι παραπάνω από απλή ανταλλαγή γνώσεων και πληροφοριών (επικοινωνία) και περισσότερο από μία σχέση που κάθε μέρος ξεχωριστά βοηθά για να πετύχει τους δικούς τους στόχους (σύμπραξη και συντονισμός). Ο σκοπός της συνεργασίας είναι να δημιουργηθεί ένα κοινό όραμα και κοινές στρατηγικές για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που υπερβαίνουν τις αρμοδιότητες αλλά και τις δυνάμεις κάθε μέρους μισοστά. Επομένως, η συνεργασία υπερβαίνει την επικοινωνία, τη σύμπραξη και τον συντονισμό (Chrislip, 1994).

Τονίζεται επίσης, η σπουδαιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας που αναπτύσσουν διευθυντές και εκπαιδευτικοί με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών τους, αποδεικνύοντας την ιδιαίτερη αξία της συνεργασίας διευθυντή και εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών είτε μεμονωμένα είτε συλλογικά με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων (Καμπάς, 2016).

Ο διευθυντής οφείλει να καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και να συμμετέχει στις συνεδριάσεις του συλλόγου τους όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο. Ειδικότερα, στα τυπικά καθήκοντά του συμπεριλαμβάνεται η ενημέρωσή τους για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, τους στόχους και το έργο του σχολείου (Μυλωνά, 2005).

Ο σχολικός διευθυντής ορίζεται ως το πρότυπο στον χώρο του σχολείου για όλα τα ζητήματα που αφορούν θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής, υπηρεσιακά ζητήματα αλλά και θέματα που αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται και καλλιεργούνται στον χώρο του σχολείου. Συντελεί στην ποιοτική αναβάθμιση σχολικών θεμάτων, εμψυχώνει γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές (Ματσαγγούρας, 2003). Οπότε, απόρροια και αποδέκτης των συνεργατικών τάσεων στο χώρο του σχολείου και της ενδυνάμωσής τους είναι ο διευθυντής με το ρόλο του ενορχηστρωτή.

Η συνεργασία είναι απαραίτητη καθώς ενεργοποιεί την ομαδικότητα και την ανθρώπινη αλληλεπίδραση που χαρακτηρίζεται από την υποστήριξη, τις αρμονικές σχέσεις και τους κοινούς στόχους. Οι σχέσεις συνεργασίας στηρίζονται στην αυτενέργεια των μελών του σχολείου και αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα ο διευθυντής πρέπει να αποτελεί παράδειγμα και να τους βοηθάει στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Ο διευθυντής οφείλει δίνει κίνητρα, να λαμβάνει τις καταλληλότερες αποφάσεις και να είναι παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς, διοικώντας δίκαια και ορθά, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας (Συρμακέσης, 2017).

Η έννοια της συναδελφικότητας, είναι μια έννοια που περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο δουλεύουν μαζί οι εκπαιδευτικοί και διαφέρει από τις απλές φιλικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στις κοινωνικό – τεχνικές σχέσεις, σε σχέσεις συνεργασίας που αφορά την κοινή εργασία. Η συνεργασία συμπεριλαμβάνεται στον όρο συναδελφικότητα με την διαφορά ότι η

συναδελφικότητα, προϋποθέτει μια θεσμική δομή στην οποία τα άτομα είναι οργανωμένα και υπεύθυνα να επιτελέσουν κοινές λειτουργίες, στο πλαίσιο της εργασίας τους, υιοθετώντας κοινές εργασιακές αξίες (Hargreaves, 1995). Η συναδελφικότητα (collegiality) είναι κάτι πάνω από τις φιλικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών, που συζητούν για τα κοινά τους ενδιαφέροντα, για τις ανησυχίες τους, για την επικαιρότητα. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι λειτουργούν συνεργατικά, έχουν κοινές εργασιακές αξίες, αμοιβαίο σεβασμό και στη σχολική μονάδα υπάρχει ένα ενιαίο σχολικό κλίμα μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται ως συλλογική ομάδα με κοινό όραμα και στάσεις (Sergiovanni, 2002) .

Στο σημείο αυτό θα γίνει ένας διαχωρισμός μεταξύ της γνήσιας και της τεχνητής συναδελφικότητας. Η τεχνητή συναδελφικότητα περιγράφει διάφορες μορφές συνεργασίας που δημιουργούνται, επιβάλλονται και ελέγχονται, όπως ο θεσμός του μέντορα, ο υποχρεωτικός σχεδιασμός διαθεματικών δράσεων ή ετεροπαρατηρήσεων, οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών με συμβούλους οι οποίες έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα και έχουν ως στόχο να προσομοιάσουν συνθήκες γνήσιας συναδελφικότητας. Σαφώς, η τεχνητή συναδελφικότητα μπορεί να είναι ωφέλιμη και χρήσιμη ως προκαταρκτική φάση υιοθέτησης πρακτικών, στάσεων, συμπεριφορών γνήσιων συναδελφικών πρακτικών.

Στην τεχνητή συναδελφικότητα οι σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν είναι αυθόρμητες αλλά «εξαναγκασμένες», με την έννοια ότι είναι επιβαλλόμενες από τη διοίκηση, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και οι εκπαιδευτικοί τις αντιλαμβάνονται με τη μορφή υποχρέωσης. Επίσης, ο υποχρεωτικός χαρακτήρας ακόμα μπορεί να εμφανίζεται κεκαλυμμένος μέσα από τη δημιουργία άγχους και φόβου των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση, αν δεν συμμετέχουν. Τέλος, έχουν στόχο την υλοποίηση μιας αλλαγής που απαιτεί συνεργασία των εκπαιδευτικών κάτω από συγκεκριμένο χρόνο και χώρο (Hargreaves, 1995).

Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της συναδελφικότητας

Υποστηρίζεται ότι γίνονται σημαντικές προσπάθειες από σχολικές μονάδες για την υιοθέτηση πολλών από τις παραπάνω πρακτικές αλλά παράλληλα έχουν παρατηρηθεί αρκετά εμπόδια που δυσκολεύουν αυτή την προσπάθεια τα οποία θα παρουσιαστούν στη συνέχεια όπως έχουν εντοπιστεί μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία .

- Ένας βασικός παράγοντας που εμποδίζει την συνεργασία – συναδελφικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών τίθεται από το υποχρεωτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό καθώς η διοίκηση σε εθνικό επίπεδο, το Υπουργείο Παιδείας παρέχει σαφείς κατευθυντήριες γραμμές, λεπτομερείς για το αναλυτικό πρόγραμμα και έτσι δεν αφήνει περιθώρια αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς αφού καλούνται να ακολουθήσουν με ακρίβεια τις οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος. Τίθενται συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα που οφείλουν να επιδιώξουν με αποτέλεσμα η συνεργασία των εκπαιδευτικών να περιορίζεται στη ανταλλαγή διδακτικού υλικού και σε απλές

συζητήσεις μεταξύ τους.

- Άλλος βασικός ανασταλτικός παράγοντας, είναι η έλλειψη χρόνου για συνεργασία και επικοινωνία των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν χρόνο κατά τη διάρκεια του ωραρίου τους για συναντήσεις, για καλλιέργεια συνεργατικών πρακτικών με αποτέλεσμα να παίρνονται αποφάσεις χωρίς την συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών, οι οποίες χαρακτηρίζονται από προχειρότητα και είναι αποσπασματικές (Cook & Friend, 1991).
- Ένας ακόμα παράγοντας που εμποδίζει την συνεργασία των εκπαιδευτικών, είναι ότι ενώ η συνεργασία μπορεί να θεωρείται δεδομένη από τους εκπαιδευτικούς και αυτοί να είναι πρόθυμοι να προβούν σε συνεργατικές πρακτικές όπως συνδιδασκαλία ή διαθεματικές εργασίες, στην πράξη δεν κατέχουν τις απαιτούμενες επικοινωνιακές δεξιότητες .

Μέθοδος

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στο παρόν άρθρο βασίζεται στην βιβλιογραφία που σχετίζεται με της επιστήμες της αγωγής, της διοίκησης της εκπαίδευσης, καθώς επίσης και της κοινωνικής ψυχολογίας. Η συλλογή των πληροφοριών έγινε με αναζήτηση σχετικής βιβλιογραφίας στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών περιοδικών και άρθρων από εκπαιδευτικές ιστοσελίδες του διαδικτύου αλλά και πανεπιστημιακών διατριβών που σχετίζονταν με το παρόν θέμα.

Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Μετά από μια διεξοδική έρευνα και μελέτη πολλών παραγόντων καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως οι καλές σχέσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν θετικά την ανάπτυξη σε όλους τους τομείς της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται με διαφορετικά το σχολικό κλίμα με βάση τον χρόνο παραμονής τους στη σχολική μονάδα, την υπηρεσιακή τους θέση και την ηλικία τους.

Επίσης, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά στην συνεργασία και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών – ομότιμων και νεώτερων -, δύο παράγοντες που είναι σε μεγαλύτερο βαθμό επιδραστικοί όταν τα θέματα αφορούν την διδασκαλία και παραμέτρους σχετικές με αυτήν. Η πολυμερής αυτή συνεργασία είναι απαραίτητη σε μια σχολική μονάδα καθώς συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της και την καλλιέργεια ορθής κρίσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Beare, H., Coldwell, B. J., & Millikan, R. H. (1989). *Creating an excellent school, some new management techniques*. London: Routledge.
- Brookover, W.B & Lezotte, W. L. (1979). *Changes in School Characteristics Coincident With Changes in Student Achievement*, 112 p. Washington D.C.

- Chrislip, David D. and Carl E. Larson, *Collaborative Leadership: How Citizens and Civic Leaders Can Make a Difference*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994. 182 pp.
- Cook, L. & Friend, M., (1991). *Principles for the practice of collaboration in schools*, Preventing School Failure, 35 (4), pp. 6-9.
- Gkoutzourela, Th. (2021). *Epikoinonia & Synergasia Diefthynti Scholiki Monadas & Ekpaideftikon – Mia poiotiki Prosengisi*. Metaptychiaki Ergasia Eidikefsis, Alexandroupoli.
- Hargreaves, A. (1995). *Development and Desire: A Postmodern Perspective*. In Guskey, T. and Huberman, M. (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers' College Press
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN, US: Interaction Book Company.
- Kampas, A. (2016). *O diefthyntis os igetis sto plaisio tis scholiki monadas: Diastaseis tou rolou tou, apotelesmatikotita kai diamorfosi scholiki koultouras*. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32582>
- Matsangoura, I. (2003). *Theoria kai praxi didaskalias. I scholiki taxi*. Athina: Grigorios
- Mylonas, Z. (2005). *Diefthyntis kai apotelesmatiki scholiki monada*, Thessaloniki: Kyr-iakidi
- Pasiardi, G., (2001) *To scholiko klima. Theoritiki Analysi kai Empeiriki Dierevnisi ton Vasikon Parametron tou*, Typothito, Athina.
- Sergiovanni, T. J. (2002). *Theoretical and practical aspects of school administration*.
- Syrmakesis, S. (2017). *I Dioikisi tis Ekpaidefsis: Koulтура, organosi kai to epangelma tou ekpaideftikou*. Athina: Gutenberg.

Προκλήσεις στην ψυχοθεραπεία παιδιών και εφήβων με πολιτισμική διαφορετικότητα

Κακούρης Βασίλειος, Ψυχολόγος, Μεταπτυχιακός Φοιτητής

Επόπτρια: Χριστοδούλου Αντρία, Λέκτορας Εφαρμοσμένης Κλινικής Ψυχολογίας

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται συνοπτικά, με περιγραφικό και ερμηνευτικό τρόπο και λαμβάνοντας υπόψη παλαιότερα και πρόσφατα βιβλιογραφικά δεδομένα (μετα-αναλύσεις, ανασκοπήσεις, ερευνητικές και θεωρητικές μελέτες), οι προκλήσεις και οι ιδιαιτερότητες στην ψυχοθεραπεία παιδιών και εφήβων, οι οποίες σχετίζονται με την πολιτισμική διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα. Αναφέρεται η σημασία της πολιτισμικής διαφορετικότητας για τα διάφορα στάδια της ψυχοθεραπείας (αξιολόγηση, εντοπισμός προβλήματος και αιτιολογικών παραγόντων, θεραπευτική σχέση, στόχοι, επιλογή και εφαρμογή κατάλληλης παρέμβασης, αξιολόγηση διαδικασίας και αποτελέσματος), με έμφαση στη θεραπευτική σχέση και στα εμπλεκόμενα σε αυτή πρόσωπα. Επιπροσθέτως, παρουσιάζονται προτάσεις της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας για τη διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας σε επίπεδο θεωρίας, έρευνας και πράξης. Τέλος παρατίθενται κάποια συμπεράσματα που προέκυψαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψυχοθεραπεία, πολιτισμική διαφορετικότητα, παιδιά, έφηβοι

Challenges in psychotherapy of culturally diverse children and adolescents

Kakouris Vasileios, Psychologist, Postgraduate Student Supervisor: Christodoulou Andria, Lecturer in Applied Clinical Psychology

Abstract

In the present study the challenges and particularities in the psychotherapy of children and adolescents related to cultural diversity and multiculturalism are briefly presented, using a descriptive and interpretive method and taking into account past and recent literature data (meta-analyses, reviews, research and theoretical studies). The importance of cultural diversity for the various stages of psychotherapy (assessment, problem identification and causative factors, therapeutic relationship, goals, selection and implementation of an appropriate intervention, process and outcome evaluation) are mentioned, with an emphasis on the therapeutic relationship and the persons involved in it. Furthermore, proposals from the international scientific community for the management of cultural diversity at the level of theory, research and practice are presented. Finally, some conclusions are listed, which emerged from the literature review.

Key-Words: Psychotherapy, cultural diversity, children, adolescents

Εισαγωγή

Πολιτισμική διαφορετικότητα και ψυχοθεραπεία

Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πλουραλισμό, πολιτισμική διαφορετικότητα και πολυπολιτισμικότητα (Meer et al., 2016), γεγονός το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την αλληλεπίδραση ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα σε μια πληθώρα συνθηκών μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνεται και η ψυχοθεραπεία (Canino & Spurlock, 2000· Davis et al., 2018). Η επίδραση του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου θεραπευτή-θεραπευόμενου στην διαδικασία της ψυχοθεραπείας έχει διαπιστωθεί από σημαντικό αριθμό ερευνών (Soto et al., 2018), καθώς ο πολιτισμός ουσιαστικά διαφοροποιεί τις γνωστικές λειτουργίες και τις πρακτικές των ατόμων, ώστε να εντάσσονται σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα διακριτή από τις άλλες (Hofstede, 2001).

Η διαδικασία της ψυχοθεραπείας συνήθως περιλαμβάνει στάδια όπως η δημιουργία της θεραπευτικής σχέσης, ο εντοπισμός του προβλήματος και των αιτιολογικών παραγόντων (πυροδοτικών και διατήρησης), ο καθορισμός των στόχων, η επιλογή και η εφαρμογή της παρέμβασης και τέλος η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της, ώστε να πραγματοποιηθούν τυχόν τροποποιήσεις (Mishne, 2002). Θέματα διαφορετικότητας σε πολιτισμικό επίπεδο είναι δυνατόν να ανακύψουν σε όλα τα στάδια της θεραπείας (Mishne, 2002), ενώ η διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα επηρεάζει τόσο την ποιότητα της θεραπευτικής σχέσης όσο και την τελική έκβαση της θεραπείας (Smith, 2010). Για αυτόν τον λόγο σε περίπτωση ύπαρξης μεγάλου πολιτισμικού χάσματος συνιστά πρόκληση η πολιτισμική προσαρμογή της θεραπείας, ώστε να βελτιώνεται η αποτελεσματικότητά της και να επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν τεθεί (Benish et al., 2011· Cabral & Smith, 2011· Griner & Smith, 2006· Hall et al., 2016· Huey & Polo, 2008).

Ως πολιτισμικά προσαρμοσμένες θεραπείες ορίζονται οι θεραπείες εκείνες που έχουν υποστεί συστηματικές τροποποιήσεις, ώστε να λαμβάνονται υπόψη η γλώσσα, το πλαίσιο μέσα στο οποίο έχουν διαμορφωθεί οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι συμπεριφορές του πελάτη και η διαφορετική κουλτούρα (Cardemil, 2010). Βασικά στοιχεία στα οποία διαφέρει η δυτική κουλτούρα από τις μη δυτικές κουλτούρες και τα οποία υπεισέρχονται στην ψυχοθεραπεία είναι ο βαθμός της συναισθηματικής έκφρασης, το νόημα που δίνεται στο δευτερογενές συναίσθημα της ντροπής, η απόσταση από την εξουσία, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο μια κοινωνία αποδέχεται τις ανισότητες, η συλλογικότητα σε αντιδιαστολή με τον ατομικισμό και θέματα θρησκευτικού προσανατολισμού και πνευματικών αναζητήσεων (Gopalkrishnan, 2018). Σύμφωνα με τους Bernal et al. (1995), βάσει αυτών των διαφοροποιήσεων υπάρχουν οκτώ σημεία στην ψυχοθεραπευτική παρέμβαση που συνιστούν πρόκληση για τροποποίηση: η γλώσσα, η μεταφορική χρήση του λόγου, το περιεχόμενο, οι αντιλήψεις, οι θεραπευτικοί στόχοι, οι θεραπευτικές μέθοδοι, το πλαίσιο και τέλος τα ίδια τα άτομα που συμμετέχουν στη διαδικασία. Έτσι, διατηρείται ο θεραπευτικός χαρακτήρας της παρέμβασης, αλλά με

διαφορετικό πλέον τρόπο από ό,τι στην παραδοσιακή ψυχοθεραπεία (Smith & Trimble, 2016).

Πολιτισμική διαφορετικότητα, θεραπευτική σχέση και εμπλεκόμενα σε αυτή πρόσωπα

Οι προκλήσεις που ανακύπτουν για τον θεραπευτή κατά τη διαμόρφωση της θεραπευτικής σχέσης με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου και πολιτισμικής ταυτότητας αυξάνονται ακόμα περισσότερο, όταν ο θεραπευόμενος ανήκει στην ευαίσθητη ηλικιακή ομάδα των παιδιών ή των εφήβων (Henley & Robinson, 2011). Ο υψηλός αριθμός παιδιών και εφήβων που διαβιούν σε χώρες με διαφορετική κουλτούρα από αυτήν του εθνικού και οικογενειακού περιβάλλοντος λειτουργεί ως πρόκληση, που καθιστά αναγκαία την ετοιμότητα θεραπευτών και υπηρεσιών ψυχικής υγείας στο σύνολό τους, ώστε να παρέχουν αποτελεσματική και πολιτισμικά προσαρμοσμένη αξιολόγηση, διάγνωση και παρέμβαση στα παιδιά αυτά και τις οικογένειές τους (Mendez & Westerberg, 2012· Pumariega et al., 2013).

Συχνά μάλιστα τα παιδιά που ανήκουν σε ευαίσθητες, μειονοτικές ομάδες εμφανίζουν περισσότερες συναισθηματικές δυσκολίες λόγω της διαδικασίας του *επιπολιτισμού* (Berry, 1994, 1997, 2005· Berry et al., 2006), που λαμβάνει χώρα μέσω των στρατηγικών επιπολιτισμού - *αφομοίωσης*, *εναρμόνισης*, *διαχωρισμού*, *περιθωριοποίησης* (Schwartz & Unger, 2017) και *διάχυσης* (Bourhis et al., 1997) - καθώς και του *επιπολιτισμικού στρες*. Ο επιπολιτισμός συνιστά το φαινόμενο διαχείρισης των αλλαγών που απορρέουν από την πολιτισμική επαφή διαφορετικών ομάδων (Berry, 1994). Από τις προαναφερόμενες στρατηγικές επιπολιτισμού, η *αφομοίωση* αφορά την υιοθέτηση της κυρίαρχης κουλτούρας και την απόρριψη της μειονοτικής κουλτούρας, η *εναρμόνιση* αφορά την αποδοχή τόσο της κυρίαρχης όσο και της μειονοτικής κουλτούρας, ο *διαχωρισμός* είναι η στρατηγική απόρριψης της κυρίαρχης κουλτούρας και υιοθέτησης της μειονοτικής κουλτούρας, η *περιθωριοποίηση* συνιστά στρατηγική απόρριψης τόσο της κυρίαρχης όσο και της μειονοτικής κουλτούρας (Berry, 1997) και τέλος η *διάχυση* είναι στρατηγική ατομοκεντρικού προσανατολισμού, όπου το άτομο αγνοεί τόσο την κυρίαρχη όσο και την μειονοτική κουλτούρα (Bourhis et al., 1997).

Οι διεργασίες αυτές παρότι βρίσκονται εκτός του ελέγχου του θεραπευτή επιδρούν στην ποιότητα της θεραπευτικής σχέσης, στην πορεία και στην έκβαση της θεραπείας (Dow, 2011· Quash & Hall, 2013). Ενδέχεται, λοιπόν, να διαφέρουν, ανάλογα με την στρατηγική επιπολιτισμού, οι αντιλήψεις παιδιών και γονέων από αυτές του θεραπευτή για θέματα όπως η ψυχική υγεία, η ψυχοπαθολογία, ο εντοπισμός του προβλήματος και των αιτιών, ο καθορισμός των στόχων, η εφαρμογή της κατάλληλης παρέμβασης και η γονική εμπλοκή (Moleiro, 2018· Vasquez, 2007), γεγονός που ενδέχεται να οδηγήσει σε παρερμηνείες, αρνητικά συναισθήματα, και αδυναμία συνέχισης της θεραπείας, λόγω δυσλειτουργικής επικοινωνίας θεραπευτή – παιδιού, θεραπευτή – γονέων ή ακόμα και παιδιού – γονέων σε περίπτωση υιοθέτησης διαφορετικής στρατηγικής επιπολιτισμού (Crane et al., 2005· Pasch et al., 2006).

Οι Wintersteen et al. (2005) διεξήγαγαν έρευνα σε δείγμα 600 Καναδών εφήβων που συμμετείχαν σε θεραπεία απεξάρτησης από ουσίες και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στις περιπτώσεις όπου θεραπευτής και θεραπευόμενος ανήκαν στο ίδιο φύλο και στην ίδια εθνικότητα, η θεραπευτική συμμαχία ήταν ισχυρότερη και ως εκ τούτου μειώνονταν τα ποσοστά εγκατάλειψης της θεραπείας. Επίσης, η διαφορά στο φύλο δεν ήταν εύκολο να αγνοηθεί από τους συμμετέχοντες, ενώ η πολιτισμική / εθνοτική διαφορά αμβλυνόταν μέσω των δεξιοτήτων του θεραπευτή (Sue, 1998· Wintersteen et al., 2005). Κατά τη διαμόρφωση της θεραπευτικής σχέσης, ανάμεσα στις δεξιότητες που αξιολογούνται θετικότερα από τους πελάτες συγκαταλέγονται η πολιτισμική ενσυναίσθηση, η αυθεντικότητα, η ενεργητική ακρόαση και η αποδοχή σε συνδυασμό με την απουσία αρνητικής κριτικής από την πλευρά του θεραπευτή (Ryan et al., 2021). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι η εμπλοκή των γονέων στην θεραπεία με συνέπεια και η προσπάθεια ανοίγματος διαύλου επικοινωνίας με στόχο την ευαισθητοποίησή τους για το πρόβλημα του παιδιού αμβλύνει το πολιτισμικό χάσμα και επιφέρει σημαντικό θεραπευτικό όφελος (Ryan et al., 2021).

Η άμβλυνση του πολιτισμικού χάσματος αποτελεί πρόκληση και για τον θεραπευτή και επιτυγχάνεται, εφόσον διαθέτει *πολιτισμική επάρκεια* και εμπλέκει ενεργά τον θεραπευόμενο στη διαδικασία (Bernal & Domenech Rodríguez, 2012). Η πολιτισμική επάρκεια περιλαμβάνει την *πολιτισμική γνώση*, την *πολιτισμική επίγνωση* και τις *πολιτισμικές δεξιότητες* του θεραπευτή, που αφορούν αντίστοιχα τη γνώση του δικού του πολιτισμού και του πολιτισμού του πελάτη, την *επίγνωση* πιθανών προκαταλήψεων, στερεοτύπων και διακρίσεων και την *δεξιότητα* προσέγγισης του πελάτη (Sue & Torino, 2005), λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό του υπόβαθρο κατά τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Μετα-ανάλυση 15 ερευνών σχετικά με την αξιολόγηση της πολιτισμικής επάρκειας των θεραπευτών έδειξε ότι οι πελάτες συνέδεαν άμεσα τη θετική αξιολόγηση με την έκβαση της θεραπείας, ενώ αυτό δεν ίσχυε για τους θεραπευτές, οι οποίοι έτειναν να θεωρούν ότι διαθέτουν πολιτισμική επάρκεια, ανεξαρτήτως του θεραπευτικού αποτελέσματος (Soto et al., 2018). Μολονότι σπανίζουν οι μελέτες για τη θεραπευτική συμμαχία θεραπευτή – παιδιού γενικά (Accurso & Garland, 2015) και ειδικότερα θεραπευτή – παιδιού με πολιτισμική διαφορετικότητα, το θέμα τυγχάνει ιδιαίτερης σημασίας, καθώς βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με όλα σχεδόν τα στάδια της θεραπείας.

Προτάσεις για τη διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας

Μολονότι δεν υπάρχει σαφές και ερευνητικά τεκμηριωμένο θεωρητικό πλαίσιο για τις πολιτισμικά ευαίσθητες προσεγγίσεις σε επίπεδο έρευνας και πράξης, η υιοθέτησή τους κρίνεται εξαιρετικά σημαντική. Οι Woodland et al. (2021) προσπάθησαν μέσω ερευνητικής διαδικασίας που διεξήχθη σε δομές ψυχικής υγείας της Αυστραλίας να καθορίσουν ένα τέτοιο θεωρητικό πλαίσιο για μια πολιτισμικά επαρκή έρευνα για θέματα υγείας στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στις επιθυμητές πρακτικές στις οποίες κατέληξαν περιλαμβάνονταν η συγκρότηση πολιτισμικά επαρκούς επιστημονικής ομάδας, η συνειδητοποίηση των αναγκών της κοινότητας και των ανισοτήτων στο σύστημα

υγείας καθώς και η εξέταση της απόστασης από την εξουσία, του βαθμού δηλαδή στον οποίο τα μέλη της κοινότητας νιώθουν ότι έχουν πρόσβαση και τυγχάνουν αποδοχής από τις *Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας*.

Όσον αφορά την εφαρμογή στην πράξη πολιτισμικά προσαρμοσμένων παρεμβάσεων, προληπτικών και θεραπευτικών αλλά και γενικότερα την πολιτισμική επάρκεια των ψυχολόγων στους τομείς της έρευνας, της εκπαίδευσης και της συμβουλευτικής, η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (American Psychological Association, 2017, 2018) έχει ορίσει ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνονται ο σεβασμός της ταυτότητας και του αυτοπροσδιορισμού του ατόμου, η συνειδητοποίηση ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο και η γλώσσα είναι φορείς στερεοτύπων, προκαταλήψεων και μεροληψιών, η αναγνώριση των περιβαλλοντικών, κοινωνικών και ιστορικών παραγόντων που επηρεάζουν τη σκέψη και τη συμπεριφορά του πελάτη καθώς και η υιοθέτηση πολιτισμικά προσαρμοσμένων θεραπειών, με στόχο αφενός μεν την ενίσχυση της επικοινωνίας και των δομών, αφετέρου δε την άμβλυνση των ανισοτήτων και του ψυχοκοινωνικού τραύματος. Οι κατευθυντήριες αυτές γραμμές απορρέουν από το οικείο *στρωματοποιημένο οικολογικό μοντέλο* (American Psychological Association, 2017), το οποίο περιλαμβάνει σε πρώτο επίπεδο τη σχέση θεραπευτή – θεραπευόμενου, σε δεύτερο επίπεδο την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα, σε τρίτο επίπεδο την επίδραση των θεσμικών οργάνων και σε τέταρτο επίπεδο το ευρύτερο τοπικό και διεθνές κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, με την αλληλεπίδραση όλων των επιπέδων να οδηγεί είτε στο τραύμα είτε στην ψυχική ανθεκτικότητα.

Συμπεράσματα

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, η πολιτισμική διαφορετικότητα παιδιών και εφήβων συνιστά για τον ψυχοθεραπευτή πρόκληση σε όλα τα στάδια της θεραπευτικής διαδικασίας και κυρίως στο στάδιο της δημιουργίας της θεραπευτικής σχέσης, στο πλαίσιο του οποίου, στη βιβλιογραφία επισημαίνονται η έννοια του επιπολιτισμού σε σχέση με τα παιδιά και τους γονείς και η έννοια της πολιτισμικής επάρκειας σε σχέση με τον θεραπευτή. Επιπλέον, όσον αφορά τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας σε επίπεδο θεωρίας, έρευνας και πράξης, πρόσφατα έχουν διατυπωθεί κάποια θεωρητικά πλαίσια, τα οποία ωστόσο χρήζουν περαιτέρω επεξεργασίας. Πιο συγκεκριμένα στο επίπεδο της κλινικής πράξης υπογραμμίζεται η σημασία των πολιτισμικά προσαρμοσμένων παρεμβάσεων, ενώ σπανίζουν οι σχετικές θεωρητικές και ερευνητικές μελέτες για παιδιά και εφήβους με πολιτισμική διαφορετικότητα, γεγονός που καθιστά αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Accurso, E. C., & Garland, A. F. (2015). Child, caregiver, and therapist perspectives on therapeutic alliance in usual care child psychotherapy. *Psychological Assessment*, 27(1), 347–352.
<https://doi.org/10.1037/pas0000031>

- American Psychological Association. (2017, August). *Multicultural guidelines: An ecological approach to context, identity, and intersectionality*. Retrieved from: <http://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines>
- American Psychological Association. (2018, January). *APA adopts new multicultural guidelines*. Retrieved from: <https://www.apa.org/monitor/2018/01/multicultural-guidelines>
- Benish, S. G., Quintana, S., & Wampold, B. E. (2011). Culturally adapted psychotherapy and the legitimacy of myth: A direct-comparison meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 58(3), 279–289. <https://doi.org/10.1037/a0023626>
- Bernal, G., Bonilla, J., & Bellido, C. (1995). Ecological validity and cultural sensitivity for outcome research: Issues for the cultural adaptation and development of psychosocial treatments with Hispanics. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(1), 67–82. <https://doi.org/10.1007/BF01447045>
- Bernal, G., & Domenech Rodríguez, M. M. (2012). Cultural adaptation in context: Psychotherapy as a historical account of adaptations. In G. Bernal & M. M. Domenech Rodríguez (Eds.), *Cultural adaptations: Tools for evidence-based practice with diverse populations* (pp. 3–22). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13752-001>
- Berry, J. W. (1994). Acculturation and psychological adaptation: An overview. In A. M. Bouvy, F. J. R. van de Vijver, P. Boski, & P. G. Schmitz (Eds.), *Journeys into cross-cultural psychology* (pp. 129–141). Swets & Zeitlinger Publishers.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303–332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Bourhis, R. Y., Moïse, L. C., Perreault, S., & Senécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach.

- International Journal of Psychology*, 32(6), 369–386.
<https://doi.org/10.1080/002075997400629>
- Cabral, R. R., & Smith, T. B. (2011). Racial/ethnic matching of clients and therapists in mental health services: A meta-analytic review of preferences, perceptions, and outcomes. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 537–554. <https://doi.org/10.1037/a0025266>
- Canino, I. A., & Spurlock, J. (2000). *Culturally diverse children and adolescents: Assessment, diagnosis, and treatment* (2nd ed.). Guilford Press.
- Cardemil, E. V. (2010). Cultural adaptations to empirically supported treatments: A research agenda. *The Scientific Review of Mental Health Practice*, 7(2), 8–21.
- Crane, D. R., Ngai, S. W., Larson, J. H., & Hafen, M., Jr. (2005). The influence of family functioning and parent-adolescent acculturation on North American Chinese adolescent outcomes. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 54(3), 400–410.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2005.00326.x>
- Davis, D. E., DeBlaere, C., Owen, J., Hook, J. N., Rivera, D. P., Choe, E., Van Tongeren, D. R., Worthington, E. L., Jr., & Placeres, V. (2018). The multicultural orientation framework: A narrative review. *Psychotherapy*, 55(1), 89–100. <https://doi.org/10.1037/pst0000160>
- Dow, H. D. (2011). The acculturation processes: The strategies and factors affecting the degree of acculturation. *Home Health Care Management & Practice*, 23(3), 221–227. <https://doi.org/10.1177/1084822310390877>
- Gopalkrishnan, N. (2018). Cultural diversity and mental health: Considerations for policy and practice. *Frontiers in Public Health*, 6, Article e179.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00179>
- Griner, D., & Smith, T. B. (2006). Culturally adapted mental health intervention: A meta-analytic review. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 43(4), 531–548. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.43.4.531>
- Hall, G. C. N., Ibaraki, A. Y., Huang, E. R., Marti, C. N., & Stice, E. (2016). A meta-analysis of cultural adaptations of psychological interventions. *Behavior Therapy*, 47, 993–1014. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2016.09.005>
- Henley, J., & Robinson, J. (2011). Mental health issues among refugee children and adolescents. *Clinical Psychologist*, 15(2), 51–62.
<https://doi.org/10.1111/j.1742-9552.2011.00024.x>

- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviours, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). Sage Publications.
- Huey, S. J., & Polo, A. J. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for ethnic minority youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(1), 262–301. <https://doi.org/10.1080/15374410701820174>
- Meer, N., Modood, T., & Zapata – Barrero, R. (2016). *Multiculturalism and interculturalism: Debating the dividing lines*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.3366/edinburgh/9781474407083.001.0001>
- Mendez, J. L., & Westerberg, D. (2012). Implementation of a culturally adapted treatment to reduce barriers for Latino parents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 18(4), 363–372. <https://doi.org/10.1037/a0029436>
- Mishne, J. (2002). *Multiculturalism and the therapeutic process*. Guilford Press.
- Moleiro, C. (2018). Culture and psychopathology: New perspectives on research, practice, and clinical training in a globalized world. *Frontiers in Psychiatry*, 9, Article e366. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00366>
- Pasch, L. A., Deardorff, J., Tschann, J. M., Flores, E., Penilla, C., & Pantoja, P. (2006). Acculturation, parent-adolescent conflict, and adolescent adjustment in Mexican American families. *Family Process*, 45(1), 75–86. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2006.00081.x>
- Pumariega, A. J., Rothe, E., Mian, A., Carlisle, L., Toppelberg, C., Harris, T., Gogineni, R. R., Webb, S., Smith, J., & American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP) Committee on Quality Issues (CQI) (2013). Practice parameter for cultural competence in child and adolescent psychiatric practice. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52(10), 1101–1115. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.06.019>
- Quach, A. S., & Hall, D. H. (2013). Chinese American attitudes toward therapy: Effects of gender, shame, and acculturation. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(12), 209–222.
- Ryan, R., Berry, K., Law, H., & Hartley, S. (2021). Therapeutic relationships in child and adolescent mental health services: A Delphi study with young people, carers and clinicians. *International Journal of Mental Health Nursing*, 30(4), 1010–1021. <https://doi.org/10.1111/inm.12857>

- Schwartz, S. J., & Unger, J. B. (Eds.). (2017). *The Oxford handbook of acculturation and health*. Oxford University Press.
- Smith, T. B. (2010). Culturally congruent practices in counseling and psychotherapy: A review of research. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 439–450). Sage Publications, Inc.
- Smith, T. B., & Trimble, J. E. (2016). *Foundations of multicultural psychology: Research to inform effective practice*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14733-000>
- Soto, A., Smith, T. B., Griner, D., Domenech Rodriguez, M., & Bernal, G. (2018). Cultural adaptations and therapist multicultural competence: Two meta-analytic reviews. *Journal of Clinical Psychology*, 74(11), 1907–1923. <https://doi.org/10.1002/jclp.22679>
- Sue, S. (1998). In search of cultural competence in psychotherapy and counseling. *The American Psychologist*, 53(4), 440–448. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.53.4.440>
- Sue, D. W., & Torino, G. C. (2005). Racial-cultural competence: Awareness, knowledge, and skills. In R. T. Carter (Ed.), *Handbook of racial-cultural psychology and counseling, Vol. 2. Training and practice* (pp. 3–18). John Wiley & Sons, Inc.
- Vasquez, M. J. T. (2007). Cultural difference and the therapeutic alliance: An evidence-based analysis. *American Psychologist*, 62(8), 878–885. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.8.878>
- Wintersteen, M. B., Mensinger, J. L., & Diamond, G. S. (2005). Do gender and racial differences between patient and therapist affect therapeutic alliance and treatment retention in adolescents? *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 400–408. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.400>
- Woodland, L., Blignault, I., O'Callaghan, C., & Harris-Roxas, B. (2021). A framework for preferred practices in conducting culturally competent health research in a multicultural society. *Health Research Policy and Systems*, 19(1), 24. <https://doi.org/10.1186/s12961-020-00657-y>

Σκύλοι διαμεσολαβητές συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ιωάννου Νικολέτα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. στις Σπουδές στην Εκπαίδευση, ΕΑΠ, M.Sc. στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Δι.Πα.Ε

Περίληψη

Συχνά η γνωστική ανάπτυξη αποτελεί απόδειξη της επιτυχίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Τα τελευταία χρόνια όμως, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συναισθηματική και ψυχική αγωγή των μαθητών/τριών στα σχολεία όλων των βαθμίδων με σκοπό τη διαμόρφωση άρτιων, υγιών σε όλους τους τομείς ατόμων που θα εξελιχθούν σε υπεύθυνους, ενεργούς πολίτες του αύριο. Η επαφή των παιδιών με τα ζώα επιδρά θετικά στη συναισθηματική και ψυχική τους ανάπτυξη. Η εκπαιδευτική διαδικασία λοιπόν, ξεφεύγοντας από τα στεγανά της στείρας δασκαλοκεντρικής προσέγγισης, εμπλουτίζεται με προγράμματα ενίσχυσης της βιωματικής μάθησης και των συναισθημάτων. Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται τα οφέλη της εισαγωγής σκύλων στην καθημερινότητα των μαθητών/τριών τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή. Προτείνονται δράσεις που προωθούν την ενσυναίσθηση και τη βαθιά παρέμβαση στη γνωστική, κοινωνική, ψυχική και συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών/τριών που συμμετέχουν βιωματικά σε τέτοια προγράμματα.

Λέξεις-Κλειδιά: βιωματική μάθηση, σκύλος, ενσυναίσθηση

Mediator dogs contribute in educational process

Ioannou Nikoleta, Teacher, M.Sc. Education of Hellenic Open University, M.Sc. Management of Educational Units of International Hellenic University

Abstract

Often, cognitive development is the evidence of success of an educational system. However, in recent years, special emphasis is given on students' emotional and mental education from every school level aiming at forming perfect and healthy individuals who will evolve to be responsible and active citizens in the future. Children's contact with animals has a positive impact on their emotional and mental development. Escaping from the basics of a sterile teacher-centered approach, the educational process is enriched by programs that enhance experiential learning and emotions. This paper aims to present the benefits of introducing dogs into students' daily lives in both general and special education. Actions are also introduced which promote empathy and deep interference in cognitive, social, mental and emotional student maturation that experientially participate in such programs.

Key-words: experiential learning, dogs, empathy

Εισαγωγή

Η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα πολλών συνιστωσών και άπτεται πολλών δραστηριοτήτων. Στον όρο ποιότητα στην εκπαίδευση δίνονται πολλές ερμηνείες κατά περίπτωση, που σχετίζονται με την πρόοδο και την αποτελεσματικότητα που αυτή παρέχει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών. Είναι γεγονός ότι το ζήτημα της ποιότητας της εκπαίδευσης απασχολεί εδώ και πολλά χρόνια τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και την ευρύτερη κοινωνία παίρνοντας κάθε φορά άλλες διαστάσεις σύμφωνα με το χωροχρόνο και το κοινωνικό γίνεσθαι. Παράλληλα γίνονται προσπάθειες για διαμόρφωση ενός γενικότερου πλαισίου βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω διεθνών οργανισμών και εθνικών κυβερνήσεων, όπως αναφέρουν κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ (European Commission, 2000, Official Journal of EU, 1998 & 2001) και του ΟΟΣΑ (OECD, 1989).

Σε μία περίοδο κοινωνικοοικονομικών ανακατατάξεων τόσο στην Ευρώπη όσο και διεθνώς, η αναζήτηση ποιότητας αποτελεί στρατηγικό στόχο, τον οποίο τα κράτη προσπαθούν να επιτύχουν εφαρμόζοντας πολιτικές όπου θα αναπροσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα προς την ομαλότερη κοινωνική συμβίωση και την απόκτηση δεξιοτήτων που απαιτεί η αγορά εργασίας. “Στην Ελλάδα γίνονται προσπάθειες για να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά της ποιότητας στην εκπαίδευση, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από δομημένα προγράμματα, να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, ανεξάρτητα με το αν αυτοί είναι παιδιά, έφηβοι ή ενήλικες” (Βιταντζάκης, 2012). Σε αυτό το πλαίσιο απαιτείται ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον προσαρμοσμένο σε αυτές ανάγκες (Βλάχος & Βέικου, 2008), το οποίο θα προάγει την ισότητα ευκαιριών, τη συνεργασία, τη συμμετοχή όλων στα κοινά, την ενίσχυση της διαφορετικότητας, την ενσυναίσθηση και το σεβασμό προς το περιβάλλον και όλα τα έμβια όντα.

Στα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) πέραν του γνωστικού και μεταγνωστικού τομέα περιλαμβάνεται τόσο ο συναισθηματικός όσο και ο ψυχοκινητικός (Κυριακίδης, 2012). Σε αυτό το επίπεδο εισάγεται η σχέση ανθρώπου – άλλων ζώων και κατά πόσο αυτή έχει θετικά αποτελέσματα. Επιστημονικές έρευνες κυρίως στο εξωτερικό, ενισχύουν την υπόθεση περί θετικών αποτελεσμάτων στη σωματική και ψυχική υγεία του ανθρώπου από την επαφή κι αλληλεπίδραση με τα ζώα (Κρυσταλλίδου, 2016). Η ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας καταδεικνύει τεράστια οφέλη ιδιαίτερα σε ανθρώπους που αντιμετωπίζουν προβλήματα, όπως άτομα με αναπηρίες, αυτισμό, μαθησιακές δυσκολίες. Νέα πρόκληση λοιπόν η εισαγωγή ζώων, κυρίως σκύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό ψυχοπαιδαγωγικές ή ακόμα και θεραπευτικές παρεμβάσεις.

Θεωρητικό – παιδαγωγικό πλαίσιο

Με τον όρο “εκπαίδευση” έχει επικρατήσει η σύνδεση με τον γνωστικό τομέα παρότι εξ ορισμού προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα “εκπαιδεύω” που σημαίνει

διαπαιδαγωγώ, επομένως αφορά την πλήρη ανάπτυξη του χαρακτήρα ενός ατόμου κι όχι μόνο τη νοητική. Τα τελευταία χρόνια γίνεται ολοένα και πιο έντονη η εστίαση στη συναισθηματική αγωγή και ανάπτυξη των μαθητών στα σχολεία, καθώς οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα αυτής στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη υγιών ψυχικά και συναισθηματικά ατόμων που θα εξελιχθούν σε άρτιους ενήλικες, υπεύθυνους πολίτες, χρήσιμους ανθρώπους. Σύμφωνα με τους Βρεττό και Καψάλη (1997, όπ.αναφ. στο Τζιτζιλή, 2017) η συναισθηματική συμπεριφορά μαθαίνεται και αναπτύσσεται, όπως και η νοητική. Συνεπώς το σύγχρονο σχολείο οφείλει να καλλιεργήσει αυτές τις δεξιότητες μέσω της βιωματικής μάθησης, η οποία βασίζεται στην προσωπική εμπλοκή του μαθητή με οποιαδήποτε κατάσταση σε πραγματικές συνθήκες. Η διαδικασία αυτή περιέχει την απόκτηση προσωπικών εμπειριών και αναζήτηση προσωπικού νοήματος αναπτύσσοντας έτσι την ευαισθητοποίηση των παιδιών γύρω από θέματα που αφορούν τον άνθρωπο, τη σχέση του με τους άλλους και τη φύση (Δελούδη, 2002, όπ.αναφ. στο Τζιτζιλή, 2017). Παράλληλα, όπως αναφέρει η Τριλίρα και Αναγνωστοπούλου (2008) η βιωματική μάθηση χαρακτηρίζεται ως μια εναλλακτική εκπαίδευση που ξεπερνά τα όρια της σχολικής τάξης και σχετίζεται με τις εμπειρίες και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες.

Η ενασχόληση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τα ζώα επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Μεγάλο ποσοστό ερευνών έδειξε ότι η ανθρώπινη εκπαίδευση με ζώα και κυρίως σκύλους στην τάξη, παρουσίασε βελτιωμένη στάση των συμμετεχόντων απέναντι στα ζώα (Ascione & Weber, 1996, Morgan & Gramann, 1989, όπ.αναφ. στο Τζιτζιλή, 2017), καθώς επίσης μεγαλύτερη κοινωνική ένταξη, ενσυναίσθηση και μικρότερη επιθετικότητα (Hergovich, Monshi, Semmler & Zieglmayer, 2002). Στα πλαίσια τέτοιων προγραμμάτων ενασχόλησης παιδιών με τα ζώα μπορούν να προκύψουν σημαντικά οφέλη στη συναισθηματική τους ανάπτυξη και να επωφεληθούν μέσα από τη σχέση τους με αυτά. Μελέτες παιδιών ηλικίας πέντε ετών και άνω (Rost & Hartmann, 1994, όπ.αναφ. στο Τζιτζιλή, 2017) έχουν δείξει ότι τα παιδιά στρέφουν την προσοχή τους σε ζώα συντροφιάς όταν αισθάνονται κάποιας μορφής πίεση. Μια τέτοια παρατήρηση αναδεικνύει την σημασία που έχει ένα ζώο για την συναισθηματική τους κάλυψη.

Στις μέρες μας γίνεται ολοένα και περισσότερος λόγος σχετικά με τον όρο “ενσυναίσθηση”, καθώς η αποφυγή κακών πρακτικών επιτυγχάνεται μόνο μπαίνοντας στη θέση του άλλου. Μόνο τότε μπορούμε να κατανοήσουμε βαθιά και να παρέμβουμε ουσιαστικά, αντιλαμβανόμενοι εκ των έσω τον ψυχικό και συναισθηματικό κόσμο κάποιου άλλου έμβιου όντος σαν δικό μας. Η επαφή με ένα κατοικίδιο ζώο μέσω ενός δομημένου προγράμματος σπουδών μπορεί να αυξήσει την ενσυναίσθηση στα παιδιά ενώ παράλληλα αυτή η ικανότητα θα έχει διάρκεια στο χρόνο (Baley, 1987). Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε (Daly & Suggs, 2010) σε εκπαιδευτικούς σχετικά με το ζήτημα που εξετάζουμε, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εξέφρασε ότι η χρήση κατοικίδιων ζώων στην τάξη συνέβαλε θετικά στην αυξημένη ενσυναίσθηση, στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Επιπλέον, μέσα από την ένταξη των ζώων στη σχολική τάξη παρατηρείται θετικότερη στάση απέναντι στα ζώα, γεγονός που συμβάλλει στη μεγαλύτερη προθυμία των παιδιών να κατανοήσουν το ρόλο των ζώων στα οικοσυστήματα και τον ρόλο τους στην προστασία του πλανήτη (Randler, Hummel & Prokop, 2012). Μέσα από τη δράση αυτή επιτυγχάνονται απώτεροι εκπαιδευτικοί σκοποί οι οποίοι γίνονται άμεσα κατανοητοί, όπως η περιβαλλοντική συνείδηση και η προστασία όλων των έμβιων ειδών της φύσης. Η καθημερινή προσωπική ανάμειξη αποτελεί το αποτελεσματικότερο μέσο εκμάθησης καλών πρακτικών και συμπεριφορών που προωθούν την υπευθυνότητα των αυριανών πολιτών. Τα παιδιά του σήμερα, ενήλικες του αύριο αναπτύσσονται από νωρίς ολοκληρωμένη εικόνα του πλανήτη μας και των αναγκών του, καθώς και των δεσμών που μπορούν αναπτυχθούν μεταξύ όλων των ζώντων οργανισμών ώστε να διατηρηθεί η ισορροπία του περιβάλλοντος. Με όλα τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως προγράμματα τα οποία περιέχουν και βιωματική προσέγγιση πραγματοποιούν τους γενικότερους στόχους της εκπαίδευσης που είναι τόσο γνωστικοί, μαθησιακοί όσο και συναισθηματικοί.

Εισαγωγή ζώων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η σχέση μεταξύ του ανθρώπου και των άλλων ζώων έχει πολλές διαστάσεις, ο δεσμός μεταξύ τους (human-animal bond) όμως έχει διερευνηθεί επιστημονικά και αποδεικνύεται ότι παρέχει σημαντικά σωματικά, ψυχολογικά και φυσιολογικά οφέλη για την ανθρώπινη ευημερία (Jackson, 2012). Σημαντική διάσταση αποτελεί η αξιοποίηση των ζώων για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Τα ζώα συμμετέχουν στα πλαίσια των μαθημάτων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων κι έτσι τα παιδιά εξοικειώνονται μαζί τους με στόχο την ευαισθητοποίηση και την καλλιέργεια σεβασμού, όπως και υπεύθυνης συμπεριφοράς απέναντι στα άλλα ζώα και τη φύση γενικότερα (Cunningham, 1995, όπ. αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016). Η ύπαρξη κατοικίδιου στη ζωή των παιδιών είναι πολύ σημαντική, γεγονός που επιβεβαιώνεται από έρευνα που έγινε σε παιδιά ηλικίας 7 έως 10 ετών, τα οποία στη λίστα με τα πιο σημαντικά πρόσωπα της ζωής τους συμπεριέλαβαν τα κατοικίδια τους (Foer, 2006, όπ. αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016). Σε άλλη έρευνα, όταν ρωτήθηκαν σε ποιον απευθύνονται όταν είναι λυπημένα, θυμωμένα, χαρούμενα ή όταν θέλουν να μοιραστούν ένα μυστικό σχεδόν τα μισά (42%) απάντησαν στο κατοικίδιό τους (Foer, 2006, όπ. αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016). Επιπλέον έρευνες που ασχολήθηκαν με τη συνεισφορά των ζώων στην ομαλή ανάπτυξη των παιδιών έδειξαν ότι η παρουσία τους συμβάλλει στην θετική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς τα παιδιά που έρχονται καθημερινά σε επαφή με ζώα παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, κοινωνική αλληλεπίδραση κι ενσυναίσθηση (Poresky, 1990, Triebenbacker, 1998, Bierer, 2001, όπως αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016). Τέλος, η αλληλεπίδραση παιδιών με ζώα μπορεί να λειτουργήσει εκπαιδευτικά και διδακτικά καθώς τα βοηθά να διαπραγματευτούν σοβαρά θέματα της παιδικής ηλικίας, όπως ο αποχωρισμός από αγαπημένα πρόσωπα, ο θάνατος και η αυτονομία (Walsh, 2009).

Τα ζώα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο ώστε μέσω του ενδιαφέροντος των παιδιών για αυτά να διδαχθούν διάφορες γνωστικές δεξιότητες, όπως να διαβάζουν ή να γράφουν μια ιστορία σχετικά με αυτά και τις στιγμές που μοιράζονται. Σημαντικότερη όμως συνεισφορά του ζώου στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ότι λειτουργεί ως κίνητρο για μάθηση (Levinson, 1969, όπ.αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016), γεγονός που αποδεικνύεται από πολλές έρευνες (Owens & Williams, 1995, Levinson, 1969, Kaye, 1984, Martin & Farnum, 2002, Prothmann, et al., 2009, όπ.αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016) που έδειξαν ότι τα ζώα εντός του σχολικού πλαισίου αυξάνουν τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών για εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τη μελέτη του Kaye (1984 όπ.αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016) το περιβάλλον της τάξης ήταν θετικότερο με την παρουσία ζώου και η συμπεριφορά των μαθητών λιγότερο επιθετική σε σχέση με τάξη χωρίς ζώο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα σχετικά με τη διδακτική διαδικασία είναι η εφαρμογή προγραμμάτων που έχει αναπτυχθεί σε διάφορες χώρες σχετικά με την εξάσκηση της ανάγνωσης και τη φιλαναγνωσία.

Η παρουσία σκύλου σε τέτοια προγράμματα έχει ερευνηθεί ότι σχετίζεται με τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών (Bueche, 2003, Newlin, 2003; Altschiller, 2011), ενώ πολλά παιδιά αντιμετωπίζουν ελκυστικότερα το διάβασμα όταν έχουν ακροατή τον “καλύτερό τους φίλο”, ξεπερνούν τους φόβους τους, δε νιώθουν ότι κάποιος θα τους επικρίνει, γίνονται “εκπαιδευτικοί” σε πλάσματα που δεν μπορούν να διαβάσουν και στην ουσία διδάσκουν τους εαυτούς τους (LeRoux, Swartz & Swart, 2014). Το R.E.A.D (Reading Education Assistance Dogs) είναι το πιο γνωστό πρόγραμμα ενίσχυσης αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών με σκύλο έχει πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Bueche, 2003). Σημαντική βελτίωση παρατηρήθηκε επιπλέον στην υγεία τους αλλά και στην ενσυναισθητική κατανόηση που επιδείκνυαν στα ζώα (Altschiller, 2011). Σε μια ακόμη μελέτη που έγινε σχετικά με ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα που στόχευε στην βελτίωση της ικανότητας ανάγνωσης των παιδιών, διαπιστώθηκε ότι η επαφή των παιδιών με τα ζώα μπορεί να μεταβάλλει επωφελώς τις συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαδικασίες οι οποίες είναι σημαντικές πτυχές στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος για την καλύτερη καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης (Hall, Gee, Mills, 2016). Η εκπαίδευση των παιδιών σχετικά με τα ζώα και η αλληλεπίδραση τους με αυτά, αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για την ανάπτυξη και την ενθάρρυνση της ευσυνειδησίας (Baley, 1987).

Ζώα θεραπείας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Εκπαιδευμένα ζώα, συνήθως σκύλοι, χρησιμοποιούνται ως ζώα θεραπείας ιδιαίτερα σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές, αυτισμό και αναπηρίες. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά αλλάζουν τη συμπεριφορά τους, αναπτύσσουν αίσθημα ευθύνης και δέχονται να συμμετέχουν στη διαδικασία αποκατάστασης ή θεραπείας τους (Κρυσταλλίδου, 2016). Είναι εμφανές η θετική συμβολή της AAT (Animal Assisted Therapy) σε παιδιά με αυτισμό που τα βοηθούν να αναπτύξουν δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ολοκλήρωσης καθημερινών αναγκών (Solomon, 2010, όπ.αναφ. στο

Κρυσταλλίδου, 2016), ενώ ταυτόχρονα μειώνουν τις αρνητικές συμπεριφορές και τις στερεοτυπίες (Solomon, 2010, Redefer & Goodman, 1989, Esteves & Stokes, 2008, Martin & Farnum, 2002, Celani, 2002, Prothman et al., 2009, όπ.αναφ.στο Κρυσταλλίδου, 2016). Συχνά τα παιδιά αυτά προτιμούν την επαφή με σκύλο παρά με άνθρωπο, αξιοσημείωτο σύμφωνα με τους Martin and Farnum (2002, όπ.αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016) είναι ότι ενώ αποφεύγουν το βλέμμα των ανθρώπων και την άμεση επαφή, δε συμβαίνει το ίδιο με τα ζώα. Στην προσπάθεια να εξηγηθεί η αλληλεπίδραση αυτή οι Grandin and Johnson (2005, όπ.αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016) αναφέρουν πως η σκέψη των σκυλιών όσο και των παιδιών με αυτισμό βασίζεται στις αισθήσεις και σε εικόνες. Αυτή η άποψη ενισχύθηκε από την έρευνα των Prothmann et al. (2009, όπ.αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016) που αναφέρουν ότι τα σκυλιά έχουν απλό, μη λεκτικό επικοινωνιακό σύστημα γεγονός, όπως και τα αυτιστικά παιδιά που δυσκολεύονται να αντιληφθούν τα λεκτικά μηνύματα. Σε τέτοιες περιπτώσεις ο ρόλος του σκύλου είναι διαμεσολαβητικός και το βοηθά να ηρεμήσει (Arkow, 2010, Morris, 2014).

Αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα (Mallon, 1994, όπ.αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016) παρουσιάζονται σε παιδιά με συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά προβλήματα, που περιορίζουν τα ξεσπάσματά τους, μειώνουν τη διάσπαση προσοχής και βελτιώνουν τη σχέση τους με τους συνομηλίκους και τους δασκάλους. Όσον αφορά τα παιδιά με αναπηρίες δεν είναι ξεκάθαρο αν η παρουσία του σκύλου μπορεί να προωθήσει τη μάθηση σε αυτά, αυτό όμως που διαφαίνεται από έρευνες είναι μια δραστηριοποίηση από μέρους τους όταν υπάρχει σκύλος θεραπείας. Υποστηρίζεται ότι ο σκύλος μπορεί να λειτουργεί ως κίνητρο που ωθεί το παιδί στη δράση, το βοηθά στη συγκέντρωση ή λόγω αυξημένης χαλάρωσης και μείωσης στρες από την παρουσία του αναπτύσσεται μία ταχύτητα στην εκτέλεση έργου (Κρυσταλλίδου, 2016). Είναι άλλωστε κατανοητό πως μία ευχάριστη, χαλαρή κοινωνική ατμόσφαιρα βελτιώνει την απόδοση εκτελεστικών λειτουργιών (Diamond & Lee, 2011, όπ.αναφ. στο Κρυσταλλίδου, 2016), γεγονός που ευνοεί τη μάθηση.

Συμπεράσματα

Η θεωρία, η έρευνα και η πραγματικότητα συχνά βρίσκουν κοινές συνισταμένες και δείχνουν τα αποτελέσματα με κάθε τρόπο, είτε επιστημονικό είτε μετρήσιμο είναι συναισθηματικό. Από τα παραπάνω αποδεικνύεται τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά η θετική επίδραση του σκύλου στην εκπαιδευτική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η επαφή των παιδιών με ζωντανούς οργανισμούς τα βοηθάει να αντιλαμβάνονται ευκολότερα ότι έχουν ανάγκες και συναισθήματα, μαθαίνουν να αφοουγκράζονται τον άλλο και επηρεάζεται θετικά η συμπεριφορά τους. Μαθαίνουν να σέβονται, να νοιάζονται, να προστατεύουν. Ακόμα και σε παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα, ειδικά εκπαιδευμένοι σκύλοι μπορούν να λειτουργήσουν σαν μεσολαβητές και να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ευχάριστου περιβάλλοντος στην τάξη μειώνοντας τα αισθήματα άγχους και ενισχύοντας τη συμμετοχή αυτών των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.

Σίγουρα υπάρχουν περιορισμοί, ειδικά στην ελληνική κοινωνία που ακόμα δεν έχει ξεφύγει από κάποια στεγανά, οι οποίοι εκφράζονται από τους εκπαιδευτικούς. Η αντίδραση των γονέων, της διοίκησης της εκπαίδευσης, η δυσκολία ή η γραφειοκρατία χορήγησης άδειας εισόδου σκύλων στο σχολικό περιβάλλον είναι κάποια από τα προβλήματα που ανακύπτουν. Τέλος, τα προγράμματα κι οι έρευνες που έχουν αναφερθεί, πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό ως εκ τούτου είναι απαραίτητη η ερευνητική δραστηριότητα και η εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων στην ελληνική πραγματικότητα ώστε να διαφανεί η αποτελεσματικότητά τους και να προσαρμοστούν κατάλληλα στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Ενδεχομένως, σε ένα ιδιωτικό σχολείο να ήταν ευκολότερο να αντιμετωπιστούν διαδικαστικοί σκόπελοι.

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό ότι η συμμετοχή των σκύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί σε ένα νέο κόσμο εκπαίδευσης με προκλήσεις αλλά και σημαντικές δυνατότητες στην αναζήτηση παροχής ποιότητας στην εκπαίδευση. Εναπόκειται πλέον στην εκπαιδευτική κοινότητα να τις αδράξει και στην επιστημονική να καθορίσει τον τρόπο αξιοποίησής της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Altschiller, D. (2011). *Animal-assisted therapy*. Santa Barbara: Greenwood.
- Arkow, P. (2010). Animal-assisted interventions and humane education, Opportunities for a more targeted focus, In A.Fine (Ed), *Handbook on animal- assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice*. (pp.457-480). NY: Elsevier.
- Baley, C. (1987). *Exposure of preschool children to companion animals: impact on role-taking skills*. Retrieved from: https://ir.library.oregonstate.edu/concern/graduate_thesis_or_dissertations/9306t3399
- Bueche, S. (2003). *Going to the dogs: Therapy dogs promote reading*. *Reading Today*, 20(4),46.
- Daly B., & Suggs S. (2010). Teachers' experiences with humane education and animals in the elementary classroom: implications for empathy development. *Journal of Moral Education*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/03057240903528733>
- European Commission (2000). European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators. Report Based on the *Work of the Working Committee on Quality Indicators*, Luxemburg: Office for Official Publications
- Hergovich A., Monshi B., Semmler G., & Zieglmayer V. (2002). *The effects of the presence of a dog in the classroom*. *Anthrozoös*. 15, 37-50.

- Hall, S.S., Gee, N.R., & Mills, D.S. (2016). *Children reading to dogs: A systematic review of the Literature*. PloS ONE. Retrieved from: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0149759>
- Jackson, J. (2012). *Animal-assisted therapy: the human -animal bond in relation to Human health and wellness*. Master Thesis, Winova State University, Winova.
- Kyriakidis, L. (2012, Σεπτεμβρίου). Veltiosi tis poiōtitas tis ekpaidefsis: Dynatōtēs axiōpoiēsis tou dynamikou montelou ekpaideftikis apotelesmati-kōtitas sto *Proothontas tin Poiōtita stin Ekpaidefsi: Mia Dynamiki Prosengisi*, Lefkosia.
- Krystallidou, E. (2016). *Antilipseis gia ti schesi anthropon – zoon: Morfes psychopaidagogikis paremvasis me ti voithēia ton zoon sto plaisio tis Eidikis Agogis*. Panepistimio Dytikis Makedonias, Florina.
- LeRoux, M. C., Swartz, L., & Swart, E. (2014). The effect of an Animal-Assisted Reading Program on the Reading Rate, Accuracy and Comprehension of Grade 3 Students: A Randomized Control Study. *Child Youth Care Forum*, 43, 655-673.
- Morris, M. (2014). Humane Education, the Inner Worlds of Animal and Assisted Therapy. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4 (7), 1-9.
- Newlin, R.B. (2003). Paws for reading: An innovative program uses dogs to help kids read better. *School Library Journal*, 49 (6), 43.
- OECD (1989), *Schools and Quality: An International Report*, OECD, Paris
- Official Journal of the European Union (1998), Council Recommendation (EC) No 561/98 of 24 September 1998 on European Cooperation in Quality Assurance in Higher Education [*Official Journal* L 270 of 07.10.1998]
- Official Journal of the European Union (2001), Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education [*Official Journal* L 60 of 01.03.2001]
- Randler, C., Hummel, E., & Prokop, P. (2012). Practical work at school reduces disgust and fear of unpopular animals. *Soc. Anim.* 20, 61–74.
- Tzitzili, I. (2017). *I anaptyxi tis ensynaisthisis gia ta adespota se paidia proschōlikis ilikias, meso tis entaxis skylou sti scholiki taxi*. APTh, Thessaloniki.
- Trilira S. & Anagnostopoulou T. (2008). *Viomatiki Mathisi*. Athina
- Vitantzakis, N. (2012, Μαΐος). Anazitontas tous prosanatolismous tis poiōtitas stin ekpaidefsi. Ena odoiporiko apo tin Tritovathmia eos tin Protovathmia Ekpaidefsi

(1993-2012). Anakoinosi sto Panellinio Synedrio «*I poiotita stin Ekpaidefsi: Taseis kai Prooptikes*», Athina. Anaktithike apo: <https://docplayer.gr/6342700-Anazitontas-toys-prosanatolisuoys-tis-poiotitas-stin-ekpaideysi.html>

Vlachos, D., & Veikou, Ch. (2008). *I poiotita stin ekpaidefsi: Erevna gia tin axio-logisi poiotikon charaktiristikon tou systimatos Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis*. Athina, Paidagogiko Institutouto.

Walsh, F. (2009). Human -Animal Bonds I: The Relational Significance of Companion Animals. *Family Process*, 48 (4), 462-480.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Αγωγοί και μονωτές. Ο μετασχηματισμός μιας πειραματικής δραστηριότητας από εμπειρικο-επαγωγική σε υποθετικο-παραγωγική

Ντόκας Κωνσταντίνος, Φυσικός, Μ.Εδ

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία έγινε αρχικά η εννοιολογική αποσαφήνιση με βιβλιογραφική επισκόπηση στις κεντρικές έννοιες του θέματος οι οποίες είναι η εμπειρικο-επαγωγική και η υποθετικο-παραγωγική εικόνα της επιστήμης. Στη συνέχεια εντοπίστηκε και έγινε περιγραφή της πειραματικής δραστηριότητας αγωγοί και μονωτές από το τετράδιο εργασιών της Ε΄ Δημοτικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η οποία είχε αναφορά στην εμπειρικο-επαγωγική εικόνα της επιστήμης κάτι το οποίο και τεκμηριώθηκε. Τέλος αυτή η πειραματική διαδικασία μετασχηματίστηκε έτσι ώστε να προωθεί την υποθετικο-παραγωγική απεικόνιση της επιστήμης αιτιολογώντας το μετασχηματισμό αυτό. Από την παρούσα μελέτη συμπεραίνεται ότι ο επαγωγικός και ο παραγωγικός δρόμος μπορεί να είναι δύο αντίθετοι επιστημονικοί δρόμοι, στηρίζονται όμως σε κάτι κοινό στη φαντασία, στη δημιουργικότητα του επιστήμονα ή του ερευνητή, η οποία είναι αναντικατάστατη.

Λέξεις-κλειδιά: εμπειρικο-επαγωγική μέθοδος, υποθετικο-παραγωγική μέθοδος

Conductors and insulators. The transformation of an experimental activity from empirical-inductive to hypothetical-generative"

Ntokas Konstantinos, Physics Teacher. M.Ed

Abstracts

In the present work, the conceptual clarification was initially made with a bibliographic overview of the central concepts of the subject, which are the empirical-inductive and the hypothetical-productive image of science. Then the experimental activity conductors and insulators was identified and described from the workbook of the 5th grade in Primary Education, which had a reference to the empirical-inductive image of science, something that was documented. Finally, this experimental process was transformed so as to promote the hypothetical-productive depiction of science, justifying this transformation. From the present study it is concluded that the inductive and the productive path may be two opposite scientific paths, but they are based on something common in the imagination, in the creativity of the scientist or researcher, which is irreplaceable.

Key-Words: empirical-inductive method, hypothetical-generative method

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία κάναμε αρχικά τις εννοιολογικές αποσαφηνίσεις με βιβλιογραφική επισκόπηση των κεντρικών εννοιών του θέματος οι οποίες είναι η εμπειρικο-επαγωγική και η υποθετικο-παραγωγική εικόνα της επιστήμης. Στη συνέχεια εντοπίσαμε και περιγράψαμε την πειραματική δραστηριότητα αγωγοί και μονωτές από το τετράδιο εργασιών της Ε' Δημοτικού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η οποία είχε αναφορά στην εμπειρικο-επαγωγική εικόνα της επιστήμης κάτι το οποίο και τεκμηριώσαμε. Τέλος αυτή την πειραματική διαδικασία τη μετασχηματίσαμε έτσι ώστε να προωθεί την υποθετικο-παραγωγική απεικόνιση της επιστήμης αιτιολογώντας το μετασχηματισμό αυτό.

Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Τα πειράματα αναμφίβολα αποτελούν ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο στη φαρέτρα των Φυσικών Επιστημόνων. Ο Bacon (1878 όπ. αναφ. ο Κόκκοτας 1999 σελ.65) έλεγε ότι «το πειραματικό όργανο είναι ένα είδος επέκτασης των αισθητηρίων του ανθρώπου». Ο Comas (2008) κάνει ένα διαχωρισμό ανάμεσα στο πείραμα που κάνει μια ερευνητική ομάδα από τις πειραματικές δραστηριότητες, διερευνήσεις, που εκτελούνται στις σχολικές αίθουσες, τονίζει δε, ότι τα πειράματα δεν αποτελούν το μοναδικό δρόμο για την κατάκτηση της γνώσης στο χώρο των Φυσικών Επιστημών. Επίσης ο Comas (2008) υποστηρίζει, ότι αρκετές διδακτικές μέθοδοι συμπεριλαμβανομένων και των εργαστηριακών ασκήσεων που υλοποιούνται στις σχολικές αίθουσες, δεν προάγουν τη δημιουργική υπόσταση των Φυσικών Επιστημών γιατί γίνονται με μια τυπική διαδικασία βήμα προς βήμα με συνέπεια όπως υποστηρίζει η Tobias (1990 όπ.αναφ, στον Comas 2008) πολλοί προικισμένοι μαθητές να εισπράττουν μια αδιάφορη αίσθηση για τις Φυσικές Επιστήμες με αποτέλεσμα αυτές, να πτωχεύουν από ένα ευφύες ανθρώπινο δυναμικό.

Στην παρούσα εργασία καλούμαστε να εντοπίσουμε και να περιγράψουμε μια πειραματική δραστηριότητα που να αναφέρεται στην εμπειρικο-επαγωγική εικόνα της Επιστήμης και να την μετασχηματίσουμε έτσι ώστε να προωθεί την υποθετικο-παραγωγική εικόνα της.

Η εμπειρικο-επαγωγική εικόνα της Επιστήμης χρησιμοποιεί το επαγωγικό λογικό σχήμα, που είναι ο επιστημονικός δρόμος, ο οποίος από ένα μεγάλο αριθμό παρατηρήσεων οδηγούμαστε σε γενικεύσεις, οι οποίες βέβαια δεν συνεπάγονται από την τυπική λογική (Κουλαϊδής, 2001 σελ.281) και είναι απαραίτητο το δημιουργικό άλμα (απαγωγή) (Comas 2008). Σύμφωνα με τον Harre (1972 όπ. αναφ. στον Κουλαϊδή 2001,σελ.285) οι βασικές αρχές του επαγωγισμού είναι «η αρχή της συσσώρευσης, η αρχή της επαγωγής και η αρχή της επιβεβαίωσης».

Από την άλλη σύμφωνα με τον Popper (1963 όπ. αναφ. στον Κουλαϊδή, 2001, σελ.296) η υποθετικο-παραγωγική εικόνα της Επιστήμης έχει για κύρια χαρακτηριστικά της τη

δόμηση των επιχειρημάτων σύμφωνα με το παραγωγικό σχήμα και τη χρήση της αρχής της διαψευσιμότητας. Ο Einstein ένας από τους μεγαλύτερους φυσικούς, φέρεται ότι δεν είχε κάνει ποτέ πείραμα, αναζητώντας τους ενοποιημένους νόμους της φύσης αποκλειστικά με την παραγωγική μέθοδο (Κόκκοτας, 1999).

Πειραματικές δραστηριότητες

Η πειραματική δραστηριότητα που επιλέξαμε και περιγράφουμε παρακάτω είναι οι αγωγοί και μονωτές από το τετράδιο εργασιών Φυσικά Δημοτικού ΕΡΕΥΝΩ ΚΑΙ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ της Ε΄ Τάξης σελ 112.

Η δραστηριότητα ξεκινά με σκίτσα και διάλογο ανάμεσα στον Λαμπάκη και στον Βολφράμιο οι οποίοι θέλουν να προβούν στην κατασκευή ενός ηλεκτρικού κυκλώματος μα για κακή τους τύχη δεν έχουν καλώδια και δοκιμάζουν με σχοινί αλλά τίποτα. Το σκίτσο κλείνει με την ερώτηση εάν μπορούμε να κάνουμε ηλεκτρικό κύκλωμα χωρίς καλώδια. Με αυτή την εισαγωγή οι συγγραφείς επιζητούν την πρόκληση ενδιαφέροντος από τους μαθητές κάτι ιδιαίτερα σημαντικό σε μια διδασκαλία. Η πειραματική δραστηριότητα περιλαμβάνει την κατασκευή ενός απλού ηλεκτρικού κυκλώματος, που αποτελείται από μια μπαταρία, ένα λαμπάκι και δύο συνδετήρες ακροδέκτες τους οποίους θα ακουμπήσουμε στα παρακάτω αντικείμενα της καθημερινής ζωής, (σύνδεση με την καθημερινή ζωή) έτσι ώστε να διαπιστώσουμε με ποια από αυτά το λαμπάκι φωτοβολεί. Σε όσα αντικείμενα το λαμπάκι φωτοβολεί είναι αγωγοί του ηλεκτρισμού ενώ σε εκείνα που δεν φωτοβολεί μονωτές. Τα αντικείμενα αυτά αλλά και το υλικό από το οποίο το κάθε ένα έχει κατασκευαστεί αναγράφονται σε πίνακα. Τα αντικείμενα και τα υλικά από τα οποία είναι κατασκευασμένα είναι : αλουμινόφυλλο (αλουμίνιο), κουταλάκι (ατσάλι), ποτήρι (γυαλί), δαχτυλίδι (άργυρος), καλαμάκι (πλαστικό), λαστιχάκι (καουτσούκ), μπλουζάκι (ύφασμα), κλαδί(ξύλο), μολύβι ξυσμένο (γραφίτης) και σύρμα (χαλκός). Οι δύο τελευταίες στήλες του πίνακα για το κάθε ένα αντικείμενο και υλικό πρέπει να συμπληρωθούν μετά το πείραμα εάν το λαμπάκι φωτοβολεί ή όχι. Στη συνέχεια στα συμπεράσματα τα υλικά θα πρέπει να χωριστούν σε αγωγούς και μονωτές ανάλογα με το εάν το λαμπάκι φωτοβολεί ή όχι. Τέλος στην εργασία στο σπίτι δίνονται τέσσερις ερωτήσεις από την καθημερινή ζωή που συνοδεύονται με εικόνες (οπτικοποίηση της γνώσης). Στην πρώτη ερώτηση ζητείται η εξήγηση γιατί φωτοβολεί το λαμπάκι, ενώ δεν υπάρχουν καλώδια που ενώνουν το λαμπάκι με την μπαταρία αλλά ένα ψαλίδι. Στη δεύτερη, καλούνται οι μαθητές να απαντήσουν γιατί οι πρίζες και τα φως στις ηλεκτρικές και ηλεκτρονικές συσκευές είναι φτιαγμένα από πλαστικό και στην τρίτη δίνονται οι εικόνες ηλεκτρολογικών εργαλείων και ζητείται να αιτιολογηθεί το είδος του υλικού στις λαβές τους. Τέλος στην τελευταία εικόνα φαίνεται μια κολόνα της ΔΕΗ όπου πρέπει να διαχωριστούν αγωγοί και μονωτές.

Στο επίπεδο της τάξης αυτής το τυπικό επαγωγικό σχήμα είναι η συνηθισμένη προσέγγιση. Στη συγκεκριμένη πειραματική δραστηριότητα έχουμε σαφή εφαρμογή αυτού του σχήματος με κατεύθυνση από το μερικό στο γενικό. Σε αυτό το σημείο θα αιτιολογήσουμε την επιλογή αυτής της πειραματικής δραστηριότητας με πιο αυστηρά κριτήρια

με τις αρχές του επαγωγισμού κατά τον Harre (1972 όπ. αναφ. στον Κουλαϊδή 2001,σελ285) όπως έχουμε προαναφέρει. Ο αριθμός των εμπειρικών δεδομένων-παρατηρήσεων της πειραματικής δραστηριότητας κρίνεται ικανοποιητικός με συνέπεια να καλύπτεται πλήρως η αρχή της συσώρευσης. Ομοίως η αρχή της επαγωγής πληρείται κατά την γνώμη μας επαρκώς, ενώ η γενίκευση αναδεικνύεται τελείως έμμεσα. Όσον αφορά την αρχή της επιβεβαίωσης αυτή πληρείται επαρκώς με την εργασία στο σπίτι όπου αναφέρονται αρκετά παραδείγματα και μάλιστα από την καθημερινή εμπειρία. Αντιθέτως δεν επαναλαμβάνονται τα πειράματα για να συλλέξουμε παρατηρήσεις σε άλλες πιθανές συνθήκες.

Θα μετασχηματίσουμε τώρα την πειραματική αυτή δραστηριότητα στους αγωγούς και μονωτές του ηλεκτρικού ρεύματος έτσι ώστε να προωθεί την υποθετικο-παραγωγική απεικόνιση της επιστήμης. Θα επιλέξουμε μια πραγματική πειραματική δραστηριότητα γιατί αφενός αναπτύσσονται από τους μαθητές τεχνικές δεξιότητες (Σολωμονίδου& Κολοκοτρώνης,2010 όπ.αναφ. στους Κώτσης,Κ., Ευαγγέλου,Φ.,2017) και αφετέρου έχουμε βιωματική μάθηση των φυσικών φαινομένων (Hofstein & Lunetta,2004 όπ. αναφ. στους Κώτσης,Κ., &Ευαγγέλου,Φ.,2017).

Ορίζουμε ως κεντρική υπόθεση της πειραματικής δραστηριότητας ότι όλοι οι αγωγοί του ηλεκτρισμού είναι μέταλλα και ακολουθούμε το παραγωγικό λογικό σχήμα και την διαψευσιμότητα. Με την πειραματική δραστηριότητα που ακολουθεί θα ελέγξουμε και θα αποδείξουμε εάν η πρόταση αυτή είναι σωστή ή όχι. Ζητούμε από τους μαθητές μέσω της πειραματικής δραστηριότητας να επιβεβαιώσουν ή να διαψεύσουν την παραπάνω υπόθεση. Έχουμε σαν στόχο περισσότερο να διαψεύσουμε παρά να επαληθεύσουμε αυτή την κεντρική υπόθεση της πειραματικής δραστηριότητας. Άρα εάν βρούμε ένα αγωγό του ηλεκτρικού ρεύματος που να μην είναι μέταλλο τότε έχουμε αποδείξει ότι η πρόταση που ισχύει είναι: Δεν είναι όλοι οι αγωγοί του ηλεκτρισμού μέταλλα.

Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και κάθε ομάδα έχει το δικό της πάγκο. Στην πειραματική μας δραστηριότητα θα χρειαστούμε τα παρακάτω απαιτούμενα όργανα-υλικά: μπαταρία 4,5V, καλώδια με κροκοδειλάκια, διακόπτης μαχαιρωτός, λαμπάκια, αλουμινόφυλλο (αλουμίνιο), κουταλάκι (ατσάλι), δαχτυλίδι (άργυρος), σύρμα (χαλκός), καλαμάκι (πλαστικό), ποτήρι (γυαλί), λαστιχάκι (καουτσούκ), μπλουζάκι (ύφασμα), κλαδί(ξύλο), σακκούλα (πλαστικό), σχοινί, μολύβι ξυσμένο (γραφίτης), μανταλάκι πλαστικό (πλαστικό), μανταλάκι ξύλινο (ξύλο), αφού έχουν αφαιρεθεί τα μεταλλικά ελατήρια.

Ζητούμε από τους μαθητές να κατασκευάσουν το ηλεκτρικό κύκλωμα ελέγχου των παραπάνω υλικών και συγκεκριμένα να ενώσουν τον ένα πόλο της μπαταρίας με ένα καλώδιο, στη συνέχεια να παρεμβάλλουν τον μαχαιρωτό διακόπτη μετά το λαμπάκι και στον άλλο πόλο της μπαταρίας να ενώσουν ένα καλώδιο έτσι ώστε κάθε φορά να παρεμβάλλουν ένα-ένα τα αντικείμενα και να παρατηρήσουν προσεκτικά εάν το λαμπάκι φωτοβολεί. Εάν το λαμπάκι φωτοβολεί το υλικό από το οποίο είναι κατασκευασμένο το αντικείμενο είναι αγωγός του ηλεκτρισμού, ενώ εάν όχι είναι μονωτής.

Τα αντικείμενα και τα υλικά από τα οποία αποτελούνται βρίσκονται στις δύο πρώτες στήλες ενός πίνακα, στην τρίτη αναφέρεται αν το υλικό από το οποίο είναι κατασκευασμένο το αντικείμενο είναι μέταλλο ή όχι και στις άλλες δύο τελευταίες στήλες του πίνακα θα συμπληρωθεί εάν το λαμπάκι φωτοβολεί ή όχι αντίστοιχα. Στην κάθε ομάδα ο κάθε μαθητής έχει και μια αρμοδιότητα, ένας ενώνει το κύκλωμα με το αντικείμενο του οποίου το υλικό θέλουμε να ελέγξουμε αν είναι αγωγός ή μονωτής και κλείνει τον μαχαιρωτό διακόπτη, άλλος παρατηρεί αν το λαμπάκι φωτοβολεί ή όχι, άλλος εάν όλη η συνδεσμολογία είναι εντάξει και ένας καταγράφει τα αποτελέσματα στον πίνακα του φύλλου εργασίας. Ενθαρρύνουμε τους μαθητές να ελέγξουν προσεκτικά όλα τα αντικείμενα και να τα καταγράψουν στον πίνακα. Σύμφωνα με το παραγωγικό λογικό σχήμα που ακολουθούμε, μόλις οι μαθητές φθάσουν στον έλεγχο του μολυβιού δηλαδή του γραφίτη που είναι γαιάνθρακας και δεν είναι μέταλλο, η πειραματική δραστηριότητα πρέπει να τερματιστεί αφού θα έχουν αποδείξει ότι τουλάχιστον ένα υλικό που δεν είναι μέταλλο κάνει το λαμπάκι να φωτοβολεί άρα είναι αγωγός του ηλεκτρισμού. Άρα από την πειραματική διαδικασία θα έχει αποδειχθεί με λογικά στέρεο τρόπο η ακόλουθη πρόταση: ΔΕΝ είναι όλοι οι αγωγοί του ηλεκτρισμού μέταλλα.

Στη συνέχεια ρωτάμε τους μαθητές να απαντήσουν και να αιτιολογήσουν αν το ανθρώπινο σώμα είναι αγωγός ή μονωτής του ηλεκτρικού ρεύματος. Τους ζητούμε να γράψει ο καθένας αρχικά μόνος του, στη συνέχεια να το συζητήσουν σε επίπεδο ομάδας και στη συνέχεια ένας εκπρόσωπος από την κάθε ομάδα να αναπτύξει τις απόψεις της ομάδας συνθετικά. Ομοίως τους ρωτάμε τι είναι η Γη αγωγός ή μονωτής.

Στον παραπάνω μετασχηματισμό της πειραματικής δραστηριότητας αγωγοί και μονωτές που έχει αναφορά στην υποθετικο-παραγωγική απεικόνιση της Επιστήμης έχουμε σαφή εφαρμογή του παραγωγικού λογικού σχήματος. Αρχικά τέθηκε η υπόθεση ότι όλοι οι αγωγοί του ηλεκτρισμού είναι μέταλλα η οποία μπήκε στον έλεγχο της πειραματικής δραστηριότητας και έγινε χρήση της αρχής της διαψευσιμότητας (Popper 1963 όπ. αναφ. στον Κουλαϊδή 2001 σελ.296). Τα αποτελέσματα της πειραματικής δραστηριότητας διέψευσαν την αρχική υπόθεση με αποτέλεσμα να αποδεικνύεται ότι η πρόταση που επιστημονικά είναι ορθή είναι ΔΕΝ είναι όλοι οι αγωγοί του ηλεκτρισμού μέταλλα. Άρα και στο παραγωγικό σχήμα ακολουθείται η αρχή της διαψευσιμότητας (Popper 1963 όπ. αναφ. στον Κουλαϊδή 2001 σελ.296).

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία η πειραματική δραστηριότητα αγωγοί και μονωτές παρουσιάζεται σε δύο εκδοχές. Η μία έχει αναφορά στην εμπειρικο-επαγωγική εικόνα της Επιστήμης και εντοπίστηκε στο τετράδιο εργασιών των Φυσικών της Ε΄ Δημοτικού ενώ η άλλη έχει αναφορά στην υποθετικο-παραγωγική εικόνα της Επιστήμης και είναι έργο του συγγραφέα της παρούσας εργασίας.

Αν θέλαμε να συγκρίνουμε αυτούς τους δύο βασικούς αλλά αντίθετους επιστημονικούς δρόμους θα λέγαμε τα εξής. Και η μία και η άλλη επιστημονική σκέψη έχει τα

δυνατά της σημεία. Η επαγωγική μέθοδος, η πορεία δηλαδή από το μερικό στο γενικό, αποτελεί κοινό τόπο στις περισσότερες επιστημονικές διαδικασίες, αλλά δεν διέπεται η διαδρομή από κάποια αυστηρή λογική και την λύση δίνει η δημιουργικότητα του κάθε επιστήμονα. (Comas, 2008). Από την άλλη η παραγωγική μέθοδος στηρίζεται στην απόδειξη, στη βεβαιωμένη πραγματικά γνώση που προκύπτει όταν μια υπόθεση διαψεύδεται (Comas, 2008). Όμως και εδώ στη δημιουργία της υπόθεσης, χρειάζεται η φαντασία, η δημιουργικότητα του επιστήμονα. Αναδεικνύεται από τα παραπάνω ότι ο επαγωγικός και ο παραγωγικός δρόμος μπορεί να είναι δύο αντίθετοι επιστημονικοί δρόμοι, στηρίζονται όμως σε κάτι κοινό στη φαντασία, στη δημιουργικότητα του επιστήμονα ή του ερευνητή, η οποία είναι αναντικατάστατη.

Η επιστημονική γνώση όμως, παρουσιάζει μια σημαντική διαφορά σε σχέση με την σχολική εκδοχή της, η οποία παρουσιάζεται αμετάβλητη και βέβαιη (Τσατσάρωνη&Κουλαϊδής,2001). Ένα μεγάλο μέρος των μαθητών στα σχολεία εισπράττει την αίσθηση από τα γνωστικά αντικείμενα των Φυσικών Επιστημών, ότι οι νόμοι της φύσης έχουν βρεθεί από τους μεγάλους επιστήμονες και είναι αμετάβλητοι και οριστικοί σε σημείο μάλιστα ιδιαίτερα χαρισματικοί μαθητές να διερωτώνται «Τι απομένει να ανακαλύψουμε;» (Ασπρομάλλης, 2006, σελ.202). Για να αλλάξει αυτή η λαθεμένη αντίληψη, θα πρέπει να μεταβάλλουμε τις μεθόδους διδασκαλίας και να εμπλουτίσουμε τα αναλυτικά προγράμματα των Φυσικών Επιστημών στα σχολεία, με ενότητες από την Σύγχρονη Φυσική, στοιχεία από την Ιστορία των Φυσικών Επιστημών, καθώς και επιλεγμένα ανοικτά προβλήματα, έτσι ώστε να δημιουργηθεί κλίμα ενθουσιασμού στους μαθητές για τις Φυσικές Επιστήμες, αλλά και ορθή αντίληψη για το όλο οικοδόμημά της (Ασπρομάλλης,2006).

Στη σχολική γνώση και διαδικασία η επαγωγική μέθοδος ταιριάζει γάντι με την ανακαλυπτική μέθοδο καθώς και με τις πειραματικές δραστηριότητες ιδίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αντιθέτως, η παραγωγική μέθοδος συναντά κάποιες δυσκολίες η εφαρμογή της στη σχολική πρακτική και απαντάται περισσότερο στις τάξεις του Λυκείου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση καθώς συναρτάται άμεσα με τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aspromallis,G.(2006) *Provlmatismoi schetika me tous logous apotychias ton scholeion na metadosoun: a) tin aisthisi tis dianoitikis peripeteias tou anthropou kathos prospathei na katanoisei ti fysi kai v) tin antilipsi oti oi epistimonikes ennoies kai theories den einai oristikies kai ametavlitες. Sto Didaktiki ton Fysikon Epistimon* .E.E.F Chalkida.

Kalkanis, k.syn. *FYSIKA tis E' Dimotikou Erevno kai anakalypto-Tetradio Erga-sion sel 112* Diofantos

Kokkotas, P.,(1999) *Sygchrones prosengiseis sti didaskalia ton Fysikon Epistimon*. Athina

Koulaidis, V.(2001).Ypothetiko-paragogiki eikona tis epistimonikis gnosis: apo tin koini antilipsi sti logiki plirota. Sto K. Dimopoulos kai V. Chatzinikita (Epim.), *Didaktiki ton Fysikon Epistimon*-Tomos A(sel.295-314). Patra E.A.P.

Koulaidis, V. , Apostolou, A., & Kampourakis, K. (2008). I fysi ton Epistimon. Didaktikes prosengiseis, Athina: Child Services.

Kotsis, K., & Evangelou,F.,(2017) Pleonektimata kai meionektimata pragmati-kon kai eikonikon peiramaton kata ti didaskalia kai mathisi fysikon epistimon. *Didaskalia ton Fysikon Epistimon: Erevna kai Praxi*, Tom. 2017,Ar. 64-65 (2017).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Ένα παράδειγμα εφαρμογής

Ζιώγα Ευαγγελία

Καθηγήτρια Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας (Π.Ε.07) / Δασκάλα (Π.Ε.70) ΕΑΕ

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη του ζητήματος της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Η ανάγκη εφαρμογής της εγείρεται από την πολυπλοκότητα της προσπάθειας ανακάλυψης της γνώσης. Οι μαθητές/τριες απαιτείται να βρίσκονται σε διαρκή ετοιμότητα και να ανακαλύπτουν διαρκώς νέα γνώση και να μην περιορίζονται στη μεταβίβαση γνώσεων σε παραδοσιακές τάξεις, όπου οι μαθητές/τριες θεωρούνται ομοιογενής πληθυσμός. Προς αυτή την κατεύθυνση παρουσιάζεται ενδεικτικό διδακτικό παράδειγμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, που έχει σχεδιαστεί για περιπτώσεις παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος ήπιας μορφής και στοχεύει να δώσει το έναυσμα σε κάθε ενδιαφερόμενο/η εκπαιδευτικό τόσο να προβληματιστεί όσο και να παρακινηθεί προς την τροποποίηση του διδακτικού τρόπου σκέψης του/της προς όφελος των μαθητών/τριων με αυτιστική διαταραχή ήπιας μορφής.

Λέξεις-Κλειδιά: διαφοροποίηση, διδασκαλία, διαταραχή αυτισμού, εκπαιδευτική πρακτική, σχεδιασμός

The differentiation of teaching. An example application

Zioga Evangelia

Abstract

The aim of this work is to highlight the issue of teaching differentiation. The need for its application arises from the complexity of the effort to discover knowledge. Students are required to be constantly prepared and constantly discover new knowledge and not be limited to the transfer of knowledge in traditional classrooms, where students are considered such as a homogeneous population. In this direction, an indicative didactic example of differentiated teaching is presented, designed for cases of children with a mild form of autism spectrum disorder and aims to give the trigger to any interested teacher to both reflect and be motivated towards modifying his/her teaching way of thinking for the benefit of students with mild autistic disorder.

Key-words: differentiation, teaching, autism disorder, educational practice, design

Εισαγωγή

Σ' ένα σχολείο, το οποίο διαρκώς εμπλουτίζεται με διαπολιτισμικές και πολιτιστικές εισροές και που οφείλει να προσαρμόζεται στις συνεχείς κοινωνικοπολιτικές

ανακατατάξεις κρίνεται ως επιταγή η διαχείριση του ζητήματος της ετερογένειας της σχολικής τάξης.

Στις σχολικές τάξεις συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικές ικανότητες μάθησης, μαθησιακό προφίλ και ταχύτητα μάθησης, προθυμία για μάθηση, διαφορετική καταγωγή και κοινωνική προέλευση, τρόπο ζωής και αξίες, προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, ενδιαφέροντα, κοινωνική συμπεριφορά, συναισθηματική ετοιμότητα, φύλο, θρησκεία αλλά και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πιθανή αναπηρία.

Με αφορμή, λοιπόν την αναγκαιότητα αντιμετώπισης του προβλήματος της ετερογένειας στις σχολικές τάξεις εκπονήθηκε η παρούσα εργασία, η οποία πραγματεύεται το θέμα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας τονίζοντας την αναγκαιότητα αυτής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο πρώτο μέρος προσεγγίζεται το θέμα της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και παρουσιάζονται ενδεικτικοί ορισμοί με σκοπό την εννοιολόγηση του θέματος, καθώς και παρουσιάζεται η έννοια της «διαφοροποιημένης» διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πρακτική με αναφορά στα συστατικά της στοιχεία.

Έπειτα, παρουσιάζονται εφαρμογές της κατά τη διδασκαλία και τα πλεονεκτήματα, που ενδέχεται να παρουσιάζει η διαφοροποίηση κατά την εφαρμογή της στη σχολική τάξη.

Στο τρίτο μέρος προβάλλεται η σχέση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με αντίθετες έννοιες υπογραμμίζοντας ότι η παραδοσιακή διδασκαλία θεωρείται η μεταφορά και η μεταβίβαση γνώσεων σε τάξεις, όπου οι μαθητές/τριες θεωρούνται ομοιογενής και αδιαφοροποίητος πληθυσμός, η οποία ευνοεί κάποιους/ες, αδικεί κάποιους/ες άλλους/ες και οξύνει τις διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών.

Έπειτα, παρατίθεται ένα παράδειγμα εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας, το οποίο απευθύνεται σε περιπτώσεις παιδιών με διαταραχή του φάσματος του Αυτισμού ήπιας μορφής. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στη διαφοροποίηση μαθησιακής διαδικασίας μέσω ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας, στη διαφοροποίηση του παραγόμενου, τελικού προϊόντος αλλά και στη διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Στο τέλος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα αλλά και τα αναμενόμενα αποτελέσματα από την πιθανή εφαρμογή του προτεινόμενου παραδείγματος της διαφοροποίησης για περιπτώσεις παιδιών με διαταραχή φάσματος του Αυτισμού ήπιας μορφής.

Εννοιολόγηση

Με το επίμαχο ζήτημα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχει ασχοληθεί μια πληθώρα ερευνών και έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί. Παρακάτω παρατίθενται επιλεκτικά κάποιοι αντιπροσωπευτικοί ορισμοί.

Κατά τον Heacox (2002, σελ.1) η διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται ως ο τρόπος σκέψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση αλλά και μια συλλογή από στρατηγικές ικανές να βοηθήσουν τον/την εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί τις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες στη τάξη. Ακόμη, ορίζεται ως μια φιλοσοφία διδασκαλίας, η οποία βασίζεται στην αρχή ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στη διαφορετικότητα των μαθητών τους (Tomlinson, 2007).

Για τον Corley, (2005, σελ.13) θεωρείται ως η απάντηση του/της εκπαιδευτικού στις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2008, σελ.285) διαφοροποιημένη διδασκαλία σημαίνει ποιοτική διδασκαλία, η οποία έχει ως αντικειμενικό στόχο τη μεγιστοποίηση της μάθησης για όλους τους μαθητές τόσο ως προς τους γνωστικούς όσο και διαδικαστικούς μαθησιακούς στόχους.

Τέλος, ως διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται η θετική ανταπόκριση του εκάστοτε εκπαιδευτικού στις ανάγκες του μαθητή με τρόπο, που να οικοδομείται μάθηση και κίνητρο για μάθηση και για κάθε μαθητή (Κουτσελίνη, 2010, σελ.6).

Η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πρακτική

Η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα για τη θεωρία της διδασκαλίας και συγκεκριμένα για μια αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας.

Ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός προκειμένου να προβεί σε μια αποτελεσματική διδασκαλία οφείλει να λάβει υπόψη του όχι μόνο το περιεχόμενο διδασκαλίας του αλλά και σε ποιους/ποιες επρόκειτο να διδάξει, τους/τις μαθητές/τριες του (Κουτσελίνη, 2008, σελ.40).

Ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί το κλειδί στην επιτυχημένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και θα πρέπει να βρει τους τρόπους εκείνους με τους οποίους οι μαθητές/τριες του/της με διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, ενδιαφέροντα, μαθησιακό προφίλ (Tomlinson, 2003) διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο και διαφορετικά ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά μπορούν να οικοδομήσουν από κοινού τη νέα γνώση (Κουτσελίνη, 2008).

Ο ρόλος, δηλαδή του/της εκπαιδευτικού κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία μετασχηματίζεται από τον ρόλο του πρωταγωνιστή στην κεντρική σκηνή της διδασκαλίας σ' έναν άλλο, πιο απαιτητικό, στο ρόλο του σκηνοθέτη. Με αφορμή τη ρυθμιστική θέση την οποία καταλαμβάνει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός στη διαδικασία της διαφοροποίησης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, η επιμόρφωση και η ανάπτυξη των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεωρία και πράξη της διαφοροποίησης θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση (Βαλιαντή, 2015, σελ.11).

Κοινή παραδοχή θεωρείται ότι κάθε μαθητής έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετικό μαθησιακό προφίλ ή και διαφορετικό τύπο νοημοσύνης, σύμφωνα με τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner (1983).

Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή οφείλουν να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο διδασκαλίας, στο οποίο όλοι οι μαθητές γίνονται αποδεκτοί από την υπόλοιπη ομάδα μέσα από την ατομικότητα τους και να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους ότι κάθε μαθητής μαθαίνει με το δικό του τρόπο και το δικό του ρυθμό. Μπορούν, λοιπόν να διαφοροποιήσουν:

- Το περιεχόμενο της διδασκαλίας, δηλαδή τις γνώσεις, έννοιες και δεξιότητες, που ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να μάθουν οι μαθητές και τα διδακτικά μέσα (υλικά και μηχανισμοί) μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η μάθηση,
- Τη διαδικασία, δηλαδή τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές προκειμένου να κατανοήσουν βασικές έννοιες και να χρησιμοποιήσουν βασικές δεξιότητες (μέθοδοι διδασκαλίας),
- Το παραγόμενο προϊόν, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο δείχνουν οι μαθητές τι έμαθαν και πώς μπορούν να διευρύνουν περαιτέρω αυτό που έμαθαν (μέθοδοι αξιολόγησης),
- Το μαθησιακό περιβάλλον

Σύμφωνα με:

- την ετοιμότητα, δηλαδή το σημείο εισόδου σε μια συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα,
- τα ενδιαφέροντα, δηλαδή η έλξη, η περιέργεια ή το πάθος του παιδιού για ένα συγκεκριμένο θέμα ή δεξιότητα και
- το μαθησιακό προφίλ των μαθητών τους, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει κάθε παιδί (Tomlinson, 2000c, όπ. αναφ. στο Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013, σελ. 39-42).

Τα συστατικά στοιχεία της έννοιας

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας περιλαμβάνει μια σειρά μέτρων για την οργάνωση της διδασκαλίας αλλά και της διαδικασίας της μάθησης, τα οποία στοχεύουν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις ικανότητες, στην επίδοση, στα ενδιαφέροντα και στις ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών, ώστε να δημιουργήσουν για κάθε μαθητή τις καλύτερες δυνατές συνθήκες προσωπικής ανάπτυξης, διασφαλίζοντας ένα κοινά αποδεκτό επίπεδο βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Κανάκης, 2007).

Η μαθησιακή διαδικασία επικεντρώνεται σε ουσιώδεις έννοιες και δεξιότητες κι όχι σε ασύνδετα γεγονότα και χαρακτηρίζεται από την εμπλοκή όλων των μαθητών σε αξιολογική εργασία. Βασικά συστατικά της αποτελούν η ανταπόκριση στη διαφορετικότητα, ο σεβασμός της ταυτότητας ξεχωριστά του κάθε μαθητή, η αξιολόγηση με σκοπό τη βελτίωση και όχι την τεκμηρίωση αδυναμιών, η συνεργασία, η προώθηση τόσο της

ομαδικής όσο και της ατομικής εργασίας με ευελιξία, η συσχέτιση της διαφοροποίησης με το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα ή το μαθησιακό περιβάλλον και η προσαρμογή ως προς την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα ή τις ανάγκες των μαθητών (Tomlinson, 1999, σελ.24).

Εφαρμογές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατά τη διδασκαλία

Κατά την Κουτσελίνη (2009, σελ.10-12), η διαφοροποίηση κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας εφαρμόζεται

- με έμφαση στη συνεργατική μάθηση (με εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών)
- με τη χρήση εικονικών εργαστηρίων-προσομοιωτών
- με την υπέρβαση χώρου και χρόνου μάθησης
- με έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης
- με επαναφορά «χειροτεχνικών» μαθημάτων
- με τον δάσκαλο σε ρόλο συμβουλευτικό, καθοδηγητικό, εμπνευστικό
- σε σχολικές τάξεις ευέλικτες, ανοιχτές στην κοινωνία
- με αξιολόγηση σύμφωνα με την προηγούμενη ατομική επίδοση.

Βασικές προϋποθέσεις εφαρμογής των διαδικασιών της είναι η διάγνωση των αναγκών του εκάστοτε μαθητή της σχολικής τάξης αλλά και η τήρηση αρχείου για συνεχή διαμορφωτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση. Έπειτα, καίριας σημασίας θεωρείται ο δραστικός περιορισμός του λόγου του εκπαιδευτικού και η οργάνωση της τάξης αλλά και των υλικών για εξατομικευμένη και συνεργατική εργασία. Αλλά και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες, παιδαγωγικές και οργανωτικές, διαφοροποίησης σε συνθήκες πραγματικής τάξης.

Τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει κατά την εφαρμογή της

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, της οποίας η θετική επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών επιβεβαιώνεται ερευνητικά κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις (Kim, 2005), μπορεί να αποτελέσει την απάντηση και στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας στις τάξεις μικτής ικανότητας.

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πράξη μπορεί ακόμη να συμβάλει στη μεγιστοποίηση του κινήτρου, την κάλυψη των κενών μάθησης τόσο για τους μαθητές υψηλής ικανότητας όσο και για τους μαθητές με αναπηρία. Μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων όλων των μαθητών αλλά και στην παροχή επιλογών για παιδιά, γεγονός που σημαίνει ότι προωθείται η αυτενέργεια τους. Κυριαρχεί, επίσης η ανάπτυξη της αυτογνωσίας και ανάληψη προσωπικής ευθύνης για τα αποτελέσματα αλλά και η ενίσχυση της ικανότητας για συνεργασία και κοινωνική μάθηση (Tomlinson, 2007).

Η σχέση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με αντίθετες έννοιες

Κατά τον Tomlinson (2003) αξίζει να σημειωθούν οι διαφορές, οι οποίες παρουσιάζονται ανάμεσα σε μια παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας και σε μια αίθουσα διδασκαλίας με διαφοροποίηση. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται ορισμένες σημαντικές διαφορές.

Παραδοσιακή Διδασκαλία	Διαφοροποιημένη Διδασκαλία
Οι διαφορές των μαθητών/τριών αγνοούνται ή αντιμετωπίζονται όταν αυτές είναι προβληματικές.	Λαμβάνονται υπόψη κατά τον προγραμματισμό της.
Αξιολόγηση συνήθως στο τέλος	Συνεχής διαγνωστική αξιολόγηση
Δε λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών	Πολλαπλές μορφές νοημοσύνης
Στόχος: η κάλυψη της διδακτέας ύλης	Μαθησιακές ευκαιρίες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα
Ίδια μορφή εργασιών για όλους	Εναλλακτικές μορφές εργασίας
Καθορισμένος χρόνος	Ευελιξία στο χρόνο
Ένα και μοναδικό βιβλίο για κάθε μάθημα	Πολλαπλό υλικό
Ίδια αξιολόγηση για όλους	Αξιολόγηση με πολλαπλούς τρόπους

Παράδειγμα Εφαρμογής- Διαφοροποιημένη διδασκαλία σε περιπτώσεις παιδιών με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού ήπιας μορφής.

Η αυτιστική διαταραχή αποτελεί τα τελευταία χρόνια μια πρόκληση για έρευνα και λόγω της μεγαλύτερης συχνότητας εμφάνισης της «συνιστά πλέον την ταχύτερα αναπτυσσόμενη κατηγορία αναπηρίας στην ειδική αγωγή». Τα άτομα με αυτιστική διαταραχή παρουσιάζουν είτε έλλειψη κοινωνικής, είτε συναισθηματικής αμοιβαιότητας, καθυστερημένη ή παντελή απουσία προφορικής γλώσσας και επίμονη ενασχόληση με μέρη αντικειμένων (Heward, 2011, σελ. 255-6). Παρακάτω παρατίθεται παράδειγμα σχεδιασμένο έτσι ώστε να εφαρμοστεί σε περιπτώσεις παιδιών με ήπια μορφή του αυτιστικού φάσματος.

Διαφοροποίηση μαθησιακής διαδικασίας (μέθοδοι διδασκαλίας)

Η διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας εστιάζεται στο «Τι θα μάθουν οι μαθητές;». Η ίδια γνώση ή δεξιότητα αναπτύσσεται σε διαφορετικό περιεχόμενο με βάση την προτίμηση του μαθητή/της μαθήτριας διαφοροποίηση σε έκταση και βαθμό δυσκολίας (Tomlinson, 1999).

Η διδασκαλία μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω

- της χρήσης γραφικών οργανωτών και εικονοποιήσεων, για παράδειγμα η Ενότητα «Γνωρίζω το σώμα μου» του σχολικού εγχειριδίου της Μελέτης Περιβάλλοντος για την Α' Τάξη Δημοτικού.
- κειμένων, τα οποία έχουν μετατραπεί σε ακουστική μορφή ενταγμένα στην Ενότητα Άνοιξη- Κείμενο «Το κοτσύφι» του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας Α' Τάξη Δημοτικού.
- προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού διδακτικού υλικού και των Τ.Π.Ε.. Λόγου χάρη η χρήση της ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας e-me, που αποτελεί ασφαλές περιβάλλον συνεργασίας και επικοινωνίας του/της εκπαιδευτικού με τον μαθητή/ την μαθήτρια.
- επινόησης ομαδικών δραστηριοτήτων ή διαφόρων project στοχεύοντας στην αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Για παράδειγμα, στο project με θέμα «Αγαπώ τα ζώα», προτείνεται ένα παιχνίδι συγκέντρωσης σε ομάδες 4 ατόμων για την ενίσχυση της χρήσης οπτικοποιημένων μοντέλων οργάνωσης και εκμάθησης κανόνων της τάξης. Π.χ. οι 10 χρυσοί κανόνες της τάξης μου
- τήρησης ημερολογίου δραστηριοτήτων, π.χ. οι βοηθοί της τάξης προσοχής τους αλλά και της μεταξύ τους συνεργασίας.
- διαφόρων κοινωνικών ιστοριών για τη διευκόλυνση της κατανόησης και της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, π.χ. «Όταν είμαι άρρωστος»
- της μουσικής με σκοπό την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, π.χ. «το περπάτημα του λυπημένου, του χαρούμενου, του νυσταγμένου».

Διαφοροποίηση του παραγόμενου προϊόντος

Για παράδειγμα αναφορικά με τη διαφοροποίηση του παραγόμενου προϊόντος- αποτελέσματος, στην τάξη έχει διαβαστεί το παραμύθι «Σ' ευχαριστώ γιαγιά» (Τσιάτσου-Ρακοβίτη Σούλα) και οι μαθητές/τριες καλούνται να επιλέξουν 1 από τις ακόλουθες προτεινόμενες δραστηριότητες.

Διάλεξε 1 από τις παρακάτω δραστηριότητες.

1. Η Βαλέρια έκανε με τη γιαγιά της βόλτα στον πανέμορφο κήπο τους. Ζωγράφησε τι είδαν στον κήπο.
2. Αναζήτησε στο διαδίκτυο τροφές πλούσιες σε θρεπτικά συστατικά.

3. Περιέγραψε μια βόλτα με τη γιαγιά σου.
4. Ρώτησε τους συμμαθητές/τριες σου και σημείωσε ποιο είναι το αγαπημένο τους φαγητό.
5. Φτιάξε ένα τοπίο της φύσης χρησιμοποιώντας τα χαρτόνια της βιβλιοθήκης μας.

Διαφοροποίηση μαθησιακού περιβάλλοντος

Με σκοπό να στεφθεί με επιτυχία μια προσπάθεια εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας προσανατολισμένης σε περιπτώσεις παιδιών με αυτιστική διαταραχή ήπιας μορφής θα πρέπει να εξασφαλίζονται ορισμένες παράμετροι, όπως λόγου χάρη οι καλές συνθήκες μάθησης, η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, η διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου και του εξοπλισμού, η αξιοποίηση των μαθητών/τριών και του προσωπικού.

Τα έπιπλα, οι ζωγραφιές, γενικότερα το περιβάλλον της τάξης, ο ζωτικός της χώρος καλό θα είναι να μην μεταβάλλεται συνεχώς, καθώς το γεγονός αυτό μπορεί να προκαλεί αποδιοργάνωση στους μαθητές/τριες. Ο χώρος διδασκαλίας να είναι οργανωμένος κατάλληλα και να παρέχεται στους μαθητές μια ποικιλία πηγών μάθησης. Έμφαση αξίζει να δοθεί και στη χρήση των Τ.Π.Ε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Το περιβάλλον μάθησης καλό θα είναι να είναι ευέλικτο, οργανωμένο και να προσφέρει διευκόλυνση προσαρμογής σ' αυτό.

Συμπεράσματα και αναμενόμενα αποτελέσματα

Η διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι πλέον μία αναγκαιότητα και απαιτεί αυξημένη προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν θα πρέπει να εγκλωβίζεται στο πλαίσιο προκαθορισμένων τεχνικών αλλά και μεθόδων. Ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός πρέπει να αναλάβει πρωτοβουλία και μέσα σε ένα πλαίσιο δημιουργικότητας να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών του.

Για τους μαθητές/τριες με ειδικές ικανότητες και συγκεκριμένα για περιπτώσεις παιδιών με ήπια μορφή αυτιστικής διαταραχής, η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει σημαντική βοήθεια, στο βαθμό που η διδασκαλία και η αξιολόγηση με πολλούς τρόπους και επίπεδα ταιριάζουν απόλυτα με τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των παιδιών.

Ακόμη αξίζει να σημειωθεί ότι όταν σε μια τάξη εφαρμόζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία όλοι οι μαθητές/τριες μπορεί να ασχολούνται με διαφορετικό υλικό ή να συμμετέχουν σε διαφορετικές ομάδες με αποτέλεσμα να μην θεωρείται κανένας τρόπος εργασίας ειδικός, άρα γίνεται προσπάθεια να μην ξεχωρίζει και να μην στιγματίζεται κανένας μαθητής (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Πιθανολογείται ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα διαφοροποίησης της διδασκαλίας ενδέχεται να αναδείξει τη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σ' όλα τα στάδια της διδακτικής πράξης και ενδέχεται να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς να

βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους μέσα από αυτές τις διαδικασίες διαφοροποίησης.

Βιβλιογραφία

- Corley, A.M. (2005). Differentiated instruction: Adjusting to the needs of all learners. *Focus on Basics: Connecting Research and Practice*, 7(C), 13-16.
- Gardner, H. (1983). *Multiple Intelligences: The theory of multiple Intelligences*. New York. Basic Books.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*, Grades 3-12. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Heward, W. L. (2011). *Children with special needs. An introduction to special education*. (prof. Ed. Davazoglou A. & Kokkinos K.). Athens: Topos Publications.
- Kanakis, I.N. (2007). The internal differentiation of teaching and learning (Concept, Theoretical foundation, Aims). In: *Cyprus Education Association, Teaching in Mixed Ability Classes, Proceedings of the 8th Conference*. Nicosia, 21-33.
- Kim, J. S. (2005) The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies. *Asia Pacific Education Review*, 6. (1), 7-19
- Koutselini, M. (2009). Teaching/learning differentiation in mixed ability classrooms and dealing with school failure in: University of Athens (2009). Volume in honor of Eugenia Koutsouvanou. Retrieved on 22/11/2022 from: <http://blogs.sch.gr/gmamakis/files/2014/12/koutsouvanou1.pdf>
- Koutselini, M. (2010). Teaching-Learning Differentiation as Theory and Practice. EEC. Honorary Volume of Yannis Koutsakou. P. 215-225. Retrieved on 22/11/2022 from: <http://archeia.moec.gov.cy/sd/288/koutsakos.pdf>
- Panteliadou, S & Antoniou, F. (2008). *Teaching approaches and practices for students with Learning Difficulties*. Volos: University of Thessaly, Pedagogical Department of Special Education.
- Panteliadou, S. & Filippatou, D. (2013). *Differentiated Teaching: Theoretical Approaches and Educational Practices*. Athens: Pedio Publications.
- Theofilidis, X. (2008). Cracks in the iceberg of traditional teaching. Nicosia: Ed. comp.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.

Tomlinson, C. A. (2007). *Differentiation of work in the classroom*. Athens: Grigori Publications.

Tsiatsiou-Rakoviti S. (2019). *Thank you, grandma*. Athens: Ankara Publications.

Valianti, S. & Neophytou, L. (2007). *Differentiated teaching. Functional and efficient application*. Athens: Pedio Publications.

School Manual of Greek Language in the 1st grade. Retrieved on 22/11/2022 from:

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-A110/660/4237,19663/>

School Manual of the Environmental studies in the 1st grade. Retrieved on 22/11/2022 from: <http://ebooks.edu.gr/2013/books-pdf.php?course=DSDIM-A105>

Μέσα κοινωνικής δικτύωσης: Συνεισφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Δημήτρης Κ. Καλλέργης, Χημικός, Postgraduate diploma in Management

Περίληψη

Σήμερα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όσο και η τεχνολογία έχουν γίνει αναπόσπαστο μέρος της ζωής μας. Η χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης όπως το *Facebook*, το *WhatsApp*, το *Instagram* το *Twitter* και ούτω καθεξής παρέχει δωρεάν πρόσβαση σε διαδικτυακή επικοινωνία και πληροφορίες. Η εκτίμηση δείχνει ότι πάνω από το 80% των παιδιών που φοιτούν στη Β/θμια εκπαίδευση επισκέπτονται ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης σε τακτική βάση. Οι μαθητές χρησιμοποιούν διάφορα διαδικτυακά εργαλεία για να καλύψουν διαφορετικές απαιτήσεις. Δεν υπερβολή ο ισχυρισμός ότι μέσα κοινωνικής δικτύωσης και εκπαίδευση συγχρονίζουν τα βήματα τους. Ωστόσο, το ερώτημα που τίθεται είναι: πώς είναι χρήσιμη η κοινωνική διαδικτυακή δικτύωση στους μαθητές; Υπάρχουν τρόποι με τους οποίους τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση μπορούν να ωφεληθούν τους μαθητές και να βοηθήσουν στην κάλυψη των κενών στη μάθηση, εάν χρησιμοποιηθούν με ασφαλή και κατάλληλο τρόπο;

Λέξεις-Κλειδιά: Κοινωνικά δίκτυα, ηλεκτρονική μάθηση, επικοινωνία, πληροφορία.

Social media: contribution to the educational process

Dimitris K. Kallergis, Chemist, Postgraduate Diploma in Management

Abstract

Today social media and technology have become an integral part of our lives. Using social media such as Facebook, WhatsApp, Instagram, Twitter and so on provides free access to online communication and information. It is estimated that over 80% of secondary school children visit social networking sites on a regular basis. Students use various online tools to meet different requirements. It is no exaggeration to claim that social media and education are synchronizing their steps. However, the question that arises is: how is social networking useful to students? Are there ways in which social media in education can benefit students and help close learning gaps if used in a safe and appropriate way?

Key-words: Social networks, e-learning, communication, information.

Εισαγωγή

Κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί τη φρενίτιδα που έχει καταλάβει ολόκληρο τον κόσμο με τα social media, τα τελευταία 10 χρόνια. Το Facebook, το Twitter, το LinkedIn, το

YouTube, το Google Plus και ένα σωρό άλλα έχουν γίνει σχεδόν η δεύτερη φύση όλων. Δεν είναι υπερβολή να ισχυριστούμε ότι τα παιδιά από ηλικία 13 ετών και άνω έχουν ένα λογαριασμό σε κάποιο μέσο κοινωνικής δικτύωσης. Πολλοί πιστεύουν ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι απλώς ένας άλλος τρόπος για την ελαχιστοποίηση της προσωπικής επικοινωνίας και επαφής, για άλλους ένας αποτελεσματικός τρόπος για να κρυφοκοιτάζουν νόμιμα τις ζωές των ανθρώπων και για άλλους ένα σκέτο χάσιμο χρόνου χωρίς αξία. Οι προσωπικές απόψεις είναι φυσικά σεβαστές, ωστόσο πρέπει να ρίξουμε μια ματιά στην άλλη πλευρά. Αυτό το άρθρο ασχολείται με τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και τα οφέλη των μέσων κοινωνικής δικτύωσης για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών μέσω της ηλεκτρονικής μάθησης.

1. Επικοινωνία και Συνεργασία

Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης είναι η καλύτερη επικοινωνία και ότι η μάθηση γίνεται μαθητοκεντρική και όχι δασκαλοκεντρική. Ένας μαθητής μπορεί να συνδεθεί με οποιονδήποτε ανά πάσα στιγμή μέσω του Kids Messenger ή του WhatsApp. Μπορούν να χρησιμοποιούν τέτοιες πλατφόρμες μέσω του smartphone, του tablet ή του υπολογιστή τους και οι μαθητές μπορούν να ανταλλάσσουν ερωτήσεις, να πραγματοποιούν τηλεφωνικές κλήσεις ή βιντεοκλήσεις. Εάν ένας μαθητής έχει κολλήσει με την εργασία του, μπορεί πάντα να επικοινωνήσει με τους φίλους ή τους δασκάλους του. Δεν χρειάζεται να περιμένουν και να συναντήσουν τον δάσκαλο φυσικά. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης προωθούν τη μάθηση προσφέροντας υποστήριξη με την κοινή χρήση εγγράφων, καθώς και μέσω του Google Drive Box, των Εγγράφων Google. Μερικοί δάσκαλοι συνδέονται ακόμη και με την τάξη τους μέσω Facebook.[Panousos Christos (2011)]

Δάσκαλοι, σχεδιαστές διδασκαλίας, εκπαιδευτικά ιδρύματα, εταιρείες, ακόμη και οργανισμοί έχουν αρχίσει να βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην επίσημη μάθηση, να μοιράζονται πρακτικές, να προωθούν πληροφορίες και εκπαιδευτικό υλικό, να μοιράζονται απόψεις, απόψεις και σχόλια, ενσωματώνοντάς τα σε προγράμματα κατάρτισης και ατομικά μαθήματα [John D. and Catherine MacArthur (2016)].

Τα κυριότερα μέσα είναι τα εξής:[Hooft Graafland Julie (2015)].

- Facebook

Το συγκεκριμένο μέσο είναι βασικά μια δομή που αποτελείται από άτομα, κοινότητες, εταιρείες ή οργανισμούς με παρόμοια ενδιαφέροντα, στάσεις, αξίες, τρόπους ζωής, οράματα και φιλίες και στον τομέα της ηλεκτρονικής μάθησης αυτή η δομή μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολλούς τρόπους. Ο εκπαιδευτής μπορεί αβίαστα να δημιουργήσει μια κλειστή ή μια ανοιχτή ομάδα, για να μοιραστεί πληροφορίες, ιδέες, κουίζ, ερωτηματολόγια, υλικά, εικόνες ή ακόμα και μια ολόκληρη σελίδα σε ένα συγκεκριμένο

μάθημα ή ενότητα. Οι μαθητές μπορούν ελεύθερα να μιλήσουν για διάφορα θέματα που σχετίζονται με το μάθημα, ερωτήσεις που μπορεί να έχουν, να δημοσιεύσουν αμοιβαία ενδιαφέρουσες πληροφορίες και γενικά πράγματα που θέλουν να μοιραστούν.

- Twitter

Στην ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως backchannel για τη σύνδεση κοινοτήτων μάθησης ή μικρότερων τάξεων για ένα συγκεκριμένο θέμα ή εκδήλωση, για κοινή χρήση σημαντικών στιγμιότυπων, δηλώσεις, ανέβασμα εικόνων κ.λπ. Το μόνο που πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτές είναι να δημιουργήσουν έναν λογαριασμό και να επικοινωνήσουν το #hashtag στους μαθητές/οπαδούς τους. Το Twitter χρησιμοποιείται ευρέως για κοινωνική μάθηση.

- LinkedIn

Πρόκειται για ένα καθαρά επαγγελματικό, αλλά ακόμα κοινωνικό δίκτυο, το οποίο έχει αποδειχθεί εξαιρετικά χρήσιμο στην ηλεκτρονική μάθηση. Αυτήν τη στιγμή υπάρχουν χιλιάδες συζητήσεις και ομάδες σε διάφορες γλώσσες, όπου οι εκπαιδευτές, οι εκπαιδευτικοί και οι influencers μοιράζονται απόψεις, προβλήματα, εξελίξεις και συμβουλές. Έχει ακόμη υψηλότερη αξία σε σύγκριση με τις προηγούμενες πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, καθώς οι μαθητές/συμμετέχοντες μπορούν πραγματικά να δουν το επαγγελματικό προφίλ και τα επιτεύγματα του καθενός, κάτι που συνήθως καθορίζει την κατάσταση του επικεφαλής της συζήτησης, του διοργανωτή ή του ειδικού. Εάν ενδιαφέρεστε για το e-learning και τον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό υπάρχουν ιστότοποι όπως Ομάδα LinkedIn Instructional Design & E-Learning Professionals.

- Google Plus

Το Google plus είναι ένα αστέρι που αναδεικνύει την κοινωνική μάθηση. Αρκετοί επαγγελματίες του e-learning, πιστεύουν ότι το Google Plus θα είναι το πιο δημοφιλές μέσο κοινωνικής δικτύωσης που χρησιμοποιείται ως πλατφόρμα εκμάθησης. Οι κοινότητες Google plus έχουν χρησιμοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό ως πλατφόρμες μάθησης και ένας από τους σημαντικότερους λόγους είναι ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι διαμεσολαβητές αποσπώνται από το Facebook και το Twitter. Επιπλέον, ο Ronald L έθεσε ένα ενδιαφέρον θέμα «Στους μαθητές δεν αρέσει να χρησιμοποιούν τα κοινωνικά τους δίκτυα για τις σπουδές τους. Θέλουν να κρατήσουν χωριστά την ιδιωτική τους ζωή από τη σχολή». Τελευταίο αλλά εξίσου σημαντικό, συμφωνώ πολύ με τον Steve Rayson, ο οποίος είπε: «Η ικανότητα του G+ να φιλοξενεί κοινότητες με ενσωματώσεις βίντεο, σχόλια και hangout της Google το καθιστά σίγουρα την ισχυρότερη πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης για κοινωνική μάθηση». Για e-learning και τον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό, υπάρχουν ιστότοποι όπως GooglePlus του InstructionalDesign&e-LearningProfessionals!

- YouTube

Μια εξαιρετική πηγή για e-learning. Είναι δωρεάν και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την υποστήριξη μιας τάξης, ενώ οι θεατές μπορούν επίσης να αξιολογήσουν το περιεχόμενο και την ποιότητα του βίντεο, καθώς και να σχολιάσουν. Αυτά τα βίντεο μπορεί να αποτελούν μέρος ενός μαθήματος, αλλά οι δάσκαλοι μπορούν επίσης να το χρησιμοποιήσουν για να μεταδώσουν ολόκληρα μαθήματα ή απλά teaser για να προσελκύσουν τα παιδιά με διάφορους τρόπους και μέσα από μια σειρά εργαλείων.

- Myspace

Είναι ένα κοινωνικό δίκτυο που προσφέρει ένα διαδραστικό δίκτυο φίλων, προσωπικά προφίλ, μπλογκς, ομάδες, φωτογραφίες, μουσική και βίντεο.

- Blogs

Το blog το δημιουργεί κάποιος για να γράφει καθημερινά για τα θέματα που τον ενδιαφέρουν εν προκειμένω εκπαιδευτικά. Μπορεί να αποδώσει σε κάθε άρθρο του ετικέτες (tags) και να το προσθέσει σε κάποια κατηγορία, ώστε όλα τα άρθρα του να είναι "τακτοποιημένα" μέσα σε αυτές. Επίσης:

α. δίνουν τη δυνατότητα στον επισκέπτη να αφήσει σχόλια,

β. μπορεί σε αυτό να γράφουν ένα ή περισσότερα άτομα,

γ. έχουν ποικίλη θεματολογία

δ. μπορεί να έχουν διάφορα άλλα links προς άλλα blogs

Σήμερα πολλοί εκπαιδευτικοί και μαθητές αναζητούν τέτοια blogs κυρίως εκπαιδευτικών για θέματα σχετικά με τη σχολική ύλη,

2. Εύρεση συγκεκριμένων πληροφοριών στο Διαδίκτυο

Διάφοροι ιστότοποι και δίκτυα μέσω κοινωνικής δικτύωσης παρέχουν πολλές πληροφορίες που μπορεί να είναι χρήσιμες στους μαθητές. Μέσω των ειδήσεων μέσω κοινωνικής δικτύωσης, οι μαθητές μπορούν να βρουν ενημερωτικούς και σχετικούς ιστότοπους που θέλουν να ακολουθήσουν, ώστε να διατηρούνται ενήμεροι. Ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, οι μαθητές μπορούν να βρουν απαντήσεις στις ερωτήσεις τους. Ιστότοποι, όπως το Tumblr και το Pinterest, μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά έμπνευση για σχολικά έργα ή πρακτική επίλυση προβλημάτων.[Sanjukta Mukherji (2013)

Τα εκπαιδευτικά οφέλη των ιστοτόπων κοινωνικής δικτύωσης είναι επίσης εκείνα που βοηθούν τους μαθητές να προετοιμαστούν για σημαντικά μαθήματα και να μάθουν ορισμένες έννοιες με μεγάλη αποτελεσματικότητα. Οι ιστότοποι των μέσων κοινωνικής δικτύωσης θα περιέχουν τα πιο πρόσφατα δεδομένα για διάφορα σχολικά θέματα και

έτσι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ερευνήσουν και να εξετάσουν τι νέο υπάρχει. Τα μέσα δικτύωσης είναι μια Wikipedia για μαθητές αυτές τις μέρες. Βρισκόμαστε μάρτυρες μιας εποχής μάθησης στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Ακολουθεί πίνακας κοινωνικών μέσων και η κυριότερη χρήση τους.

Είδος χρήσης \ Κ.Δ.	Youtube	Facebook	MySpace	Twitter	Linkedin	Blog	Wiki
Άντληση εκπαιδευτικών πληροφοριών	NAI	NAI				NAI	NAI
Εμπλουτισμός μαθήματος με πολυμεσικό υλικό	NAI		NAI			NAI	NAI
Διαδραστικό μάθημα		NAI		NAI			
Ανάκτηση παραδόσεων / σημειώσεων		NAI	NAI			NAI	
Online Ασκήσεις / Εργασίες		NAI		NAI			
Επικοινωνία Λειτουργία βιβλιοθηκών	NAI						
Ενημέρωση γονέων / μαθητών κ.λπ.		NAI					
Παρακολούθηση εξελίξεων	NAI	NAI	NAI	NAI	NAI	NAI	
Επαγγελματικό προσανατολισμό Εύρεση εργασίας Προσλήψεις προσωπικού					NAI		

Διαφήμιση Δημοσκοπή- σεις	NAI	NAI	NAI	NAI	NAI	NAI	NAI
Αξιολόγηση μαθήματος		NAI	NAI	NAI		NAI	

3. Γονική Συμμετοχή

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης βοηθούν τους γονείς να παραμείνουν εμπλεκόμενοι στη μάθηση του παιδιού. Μέσω της ροής Twitter ή Facebook του σχολείου, οι γονείς μπορούν να ενημερώνονται για δραστηριότητες, έργα και εκδηλώσεις που σχετίζονται με το σχολείο. Οι δάσκαλοι του σχολείου μπορούν να έρθουν σε επαφή με τους γονείς σε περίπτωση που θέλουν να μοιραστούν την πρόοδο του παιδιού μέσω Skype, Webex, Zoom ή άλλων ασφαλών διαδικτυακών πλατφορμών που χρησιμοποιεί το ίδρυμα. Ένα κοινωνικό δίκτυο για γονείς μπορεί επίσης να δημιουργηθεί μέσω του WhatsApp ή του Facebook Messenger, το οποίο μπορεί να τους επιτρέψει να ενημερώνονται για σχολικά θέματα, μάθηση και εκπαίδευση.

Όλα αυτά είναι θετικές επιπτώσεις που έχουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην κοινωνία των γονέων με το σχολείο, προκειμένου να μάθουν, να μοιραστούν και να παρατηρήσουν την σχολική και προσωπική πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο. Αυτό είναι και πάλι ένας θετικός αντίκτυπος που έχουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην απόδοση των μαθητών, καθώς οι γονείς τους μπορούν να προσφέρουν καλύτερα ενημερωμένη ακαδημαϊκή υποστήριξη στο σπίτι. [Sanjukta Mukherji (2013)]

4. Βελτιωμένες δεξιότητες γραμματισμού, επικοινωνίας και ανάγνωσης

Συνήθως παρατηρείται ότι οι μαθητές βαριούνται να διαβάζουν και να γράφουν, ωστόσο, το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης παρέχουν άφθονες διαδικτυακές πληροφορίες τις οποίες συχνά οι μαθητές είναι πιο διατεθειμένοι να διαβάσουν, ειδικά εάν αυτές οι πληροφορίες περιλαμβάνει εντυπωσιακά βίντεο και εικόνες. Τα ηλεκτρονικά μηνύματα, σχόλια, ειδήσεις, άρθρα και βιβλία παρέχουν μια ατελείωτη λίστα πληροφοριών προς ανάγνωση και οι μαθητές παρακινούνται να αφιερώσουν το χρόνο τους και να καταβάλουν κάποιες επιπλέον προσπάθειες για τη μάθησή τους. [Cuevas Arleen, Kohle Fritz (2016)]

Τέτοιες διαδικτυακές δραστηριότητες συμβάλλουν στη γενική μάθηση του παιδιού και τελικά τα παιδιά αναπτύσσουν ισχυρότερες αναγνωστικές συνήθειες με αποτέλεσμα τη δραστική βελτίωση των ικανοτήτων γραφής τους. Οι ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης είναι ως επί το πλείστον διαδραστικές και αυτό σίγουρα κρατά τον μαθητή να συμμετέχει.

5. Ευκαιρίες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Ένα άλλο μεγάλο πλεονέκτημα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση είναι οι ευκαιρίες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Υπάρχουν πολλοί μειονεκτούντες μαθητές που δεν μπορούν να αποκτήσουν επίσημη εκπαίδευση παρακολουθώντας τακτικά μαθήματα σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα. Με τη βοήθεια διαφόρων διαδικτυακών εργαλείων μαζί με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να προσελκύουν μαθητές μέσω προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σύντομα, αυτό θα είναι αναπόσπαστο μέρος του σύγχρονου εκπαιδευτικού μας συστήματος. Σήμερα, η φιλοξενία ζωντανών διαλέξεων μέσω Skype, Webex, Zoom κλπ ή διαδικτυακών σεμιναρίων μέσω του WebinarJam είναι ο τρόπος για να επιτρέψουμε στους μαθητές που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές του κόσμου να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Ως εκ τούτου, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι πλατφόρμες μέσων κοινωνικής δικτύωσης, που επιτρέπουν δωρεάν φωνητικές και βιντεοκλήσεις, την κοινή χρήση εγγράφων, συνδέσμων και οποιουδήποτε άλλου τύπου πληροφοριών μπορούν να είναι εξαιρετικά αποτελεσματικές στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και της μάθησης των μαθητών.[Internetmatters organization, Children with special educational needs]

Ταυτόχρονα, οι γονείς και οι δάσκαλοι πρέπει να σημειώσουν ότι πρέπει να τηρείται υψηλή ασφάλεια εάν ένας ανήλικος κάνει χρήση οποιωνδήποτε ιστοσελίδων μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Υπάρχουν εξαιρετικές συμβουλές για την ασφάλεια των παιδιών στο διαδίκτυο, οι οποίες είναι σίγουρα χρήσιμες σε όλους τους γονείς στις μέρες μας.

Όλο και περισσότεροι μαθητές έχουν αρχίσει να χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όχι μόνο για επικοινωνία, αλλά για συλλογή πληροφοριών, ανταλλαγή ιδεών και δημιουργικότητα. Στην πραγματικότητα, όταν μιλάμε για τα οφέλη από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και των τοποθεσιών δικτύωσης σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, δεν μπορούμε ποτέ να κοιτάξουμε μακριά από το γεγονός ότι αυτοί οι ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης βοηθούν τους εσωστρεφείς μαθητές να συναντηθούν με άλλους μαθητές, κάτι που είναι πολύ σημαντικό για μια υγιή μαθητική ζωή.

Μια αρκετά νέα ιδέα στον κόσμο της εκπαίδευσης, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν γίνει ένα από τα πιο συζητημένα ζητήματα τον τελευταίο καιρό μεταξύ δασκάλων, μαθητών και καθηγητών. Καθώς όλο και περισσότερα σχολεία και εκπαιδευτικά ιδρύματα υιοθετούν αργά αλλά σταθερά τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση, και έχουν ανοίξει τις πύλες τους σε διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών πλατφορμών. Αυτή είναι πράγματι μια έξυπνη ιδέα γιατί καλλιεργεί ηγετικές δεξιότητες μεταξύ των μαθητών, από τον προγραμματισμό έως τη διοργάνωση μιας εκδήλωσης που μπορεί να επιφέρει μια αλλαγή τόσο στην κοινωνική όσο και στη δημοκρατική πλατφόρμα.[Klopfer Eric, Scot Osterweil, Jennifer Groff, Jason Haas (2009)]

Μιλώντας για άλλα πιθανά οφέλη που μπορεί να επιφέρει η δέσμευση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σε σχολεία και κολέγια, δεν πρέπει να παραλείψουμε το γεγονός

ότι αυτού του είδους η αλληλεπίδραση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στις μελλοντικές προοπτικές τους μέσω ιστότοπων όπως το LinkedIn που βοηθά τους ανθρώπους στην απασχόληση. Επιπλέον, η μεγάλη ποικιλία πληροφοριών που είναι διαθέσιμες μέσω των τοποθεσιών δικτύωσης διαμορφώνει την ικανότητα των μαθητών να σαρώσουν και να εξάγουν πληροφορίες που είναι χρήσιμες και σχετικές. Το μεγάλο ενδιαφέρον και η συγκέντρωση που επενδύουν οι μαθητές στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορεί να οξύνει την ικανότητα του πρακτικού συλλογισμού. αλλά στη συνέχεια, οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τον τρόπο να διακρίνουν το Όταν βλέπεις τη μία όψη του νομίσματος, υπάρχει και η άλλη όψη! Όταν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να φέρουν κάποιες θετικές αλλαγές στον κόσμο της εκπαίδευσης, έχουν και τη μαύρη τους πλευρά. Καθώς πολλοί ερευνητές και μελετητές πιστεύουν ότι ο υπερβολικός χρόνος που αφιερώνεται στο Facebook, στο Google και σε άλλους ιστότοπους δικτύωσης μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια υπομονής, καθώς οι περισσότεροι χρήστες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης έχουν μια γενική τάση να μετακινούνται από σελίδα σε σελίδα πολύ συχνά. Μια άλλη κύρια ανησυχία των ανθρώπων ενάντια στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στα σχολεία είναι ο τρόπος με τον οποίο έχει αλλάξει η χρήση της γλώσσας. Ιστότοποι όπως το Twitter σάς επιτρέπουν να δημοσιεύετε τις ιδέες σας σε μόλις 140 χαρακτήρες, οι οποίοι με τη σειρά τους εμποδίζουν το άτομο να χρησιμοποιεί λέξεις πλήρως ορθογραφημένες. Αντίθετα, οι περισσότεροι χρήστες χρησιμοποιούν στενογραφία όπως «u» αντί για «εσείς», «gr8» στη θέση του «υπέροχα» και ούτω καθεξής. Η παρατεταμένη χρήση αυτού του είδους της γλώσσας οδήγησε στην ανάπτυξη ξεχωριστής γλώσσας ανταλλαγής μηνυμάτων, η οποία έχει περάσει και στην επικρατούσα γραπτή γλώσσα.

Συμπέρασμα

Σε κάθε περίπτωση, η αυξανόμενη δημοτικότητα των social media δείχνει ότι η τάση θα παραμείνει και θα επηρεάσει κάθε φάση της ζωής. Επομένως, εναπόκειται στους μαθητές και τους μελετητές να αποφασίσουν πώς τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν με πιο φωτεινό τρόπο. Πώς να αποφύγουν να αποσπάσουν την προσοχή τους και να περιπλανηθούν άσκοπα στους ιστότοπους και, αντί αυτού, να προωθήσουν την πραγματική μάθηση.. Μην απορρίπτετε την αξία και τις δυνατότητες των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην ηλεκτρονική μάθηση. Θα εκπλαγούμε από τις ατελείωτες δυνατότητες που προσφέρουν.

Βιβλιογραφία

- Ali. F. A. Farah (2014), Social Networking and the Secondary Student, Journal of Education and Practice, Vol.6, No.15, ISSN 2222-1735., Last retrieved 04/01/2023 <https://iiste.org/Journals/index.php/JEP>
- Cuevas Arleen, Kohle Fritz (2016), Social Network Changing the way we teach and learn? Media Watch Journal, India.

- Cyprus Safer Internet Center (2014), Addressing Internet Risks. Last retrieved 04/01/2023 ,<https://cyprus.com/listing/cyprus-safer-internet-center-ae-cyberethics/>
- Delligiannis Kostas (2010), Ning your own Facebook , Kathimerini newspaper 21/03/2010 Last retrieved 04/01/2023 , <https://www.kathimerini.gr/>
- Educators debate the Merits of Technology in classrooms (2013), Social Networking in schools, Huffington post, American Website, Last retrieved 04/01/2023 <https://www.huffpost.com/>
- John D. and Catherine MacArthur (2016) Foundation Series on Digital Media and Learning , Education and Social Media Toward a Digital Future, ISBN : 9780262529044, Mitpress U.S.A.
- Hooft Graafland Julie (2015), New technologies in the daily life of citizens, Organization for Economic Co-operation and Development, OECD Education Working Paper No. 179, Last retrieved 04/01/2023 ,<https://www.oecd.org/education/>
- Internetmatters organization, Children with special educational needs,<https://www.internetmatters.org/?s=CHILDREN+WITH+SPECIAL+NEEDS>, London.
- Klopfer Eric, Scot Osterweil, Jennifer Groff, Jason Haas (2009), Using the technology of today in the classroom today, The Education Arcade, Massachusetts Institute of Technology , Last retrieved 04/01/2023 ,<https://www.researchgate.net/publication/>
- Panousos Christos (2011) Social networks in today's school, Aegean University Department of Information and Communication Systems Engineering, Last retrieved 04/01/2023, <https://pithos.oceanos.grnet.gr/public/szqA8k0OI94Ig3O4xHWHF7>
- Sanjukta Mukherji (2013) And here's why schools should use social networks, E-learning Industry, India,<https://elearningindustry.com/social-media-in-education-the-bright-side>
- Tamara Devitt (2010) Social networking in schools, Education World educational Website Kalifornia U.S.A., Last retrieved 04/01/2023 ,https://www.education-world.com/a_admin/admin/admin610.shtml
- YALSA (young adult library services Association) (2006) Teens & Social Networking in School & Public Libraries – A Toolkit for Librarians & Library Workers, Chicago U.S.A. Last retrieved 04/01/2023 , https://www.ala.org/yalsa/sites/ala.org.yalsa/files/content/professional-tools/Handouts/sn_toolkit11.pdf

Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με τη χρήση της τεχνολογίας για διδασκαλία της διδακτικής ενότητας: «Ενδομήτρια ζωή και φάσεις ανάπτυξης του εμβρύου» στην Β' τάξη του ΕΠΑ.Λ.

Φάσσα Δήμητρα (Π.Ε 87.02 & Π.Ε.25, M.Sc.), Ζαφείρη Δέσποινα (Π.Ε.87.09,M.Sc.), Χατζή Μαρία (Π.Ε 87.02, PhD.), Αναγνωστοπούλου Δήμητρα (Π.Ε 87.02,M.Sc.), Λαμπράκη Βασιλική (Π.Ε 02 & Π.Ε87.02,M.Sc.), Τσιμητρέα Ελένη (Π.Ε 87.02, M.Sc.)

Περίληψη

Η χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνίας στη διδασκαλία κερδίζει σημαντικά έδαφος τα τελευταία χρόνια, με αποτέλεσμα όλο και περισσότερα διδακτικά αντικείμενα να αποκτούν υλικό για τη διδασκαλία τους μέσω καινοτόμων μεθόδων. Η χρήση Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία οποιουδήποτε γνωστικού αντικείμενου ανταποκρίνεται απόλυτα στο διαμορφωθέν πλαίσιο. Κινητοποιεί τους μαθητές που αντιλαμβάνονται απόλυτα τη γλώσσα της τεχνολογίας και βοηθάει το διδάσκοντα να τους καθοδηγήσει σωστά προς τη γνώση. Με τα πλεονεκτήματά της και τα μειονεκτήματά της αποτελεί πια μονόδρομο για μια ποιοτική διδασκαλία. Οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο μπορεί να παρουσιαστεί μέσω Τ.Π.Ε. μιας και η γκάμα των λογισμικών (γενικής χρήσης ή πιο εξειδικευμένα) είναι τεράστια. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει την σημαντικότητα των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διδασκαλία της υπό εξέταση ενότητας: «Ενδομήτρια ζωή και φάσεις ανάπτυξης του εμβρύου», έλαβε χώρα στην Β' τάξη του 2^{ου} ΕΠΑ.Λ. Λαμίας του τμήματος Βρεφοκομίας αποτελούμενη από 22 μαθητές, στο πλαίσιο πτυχιακής διδασκαλίας του ΕΠΠΑΙΚ. Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας έδειξε ότι οι μαθητές ενθουσιάζονται με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην τάξη και αυξάνεται κατακόρυφα η αφοσίωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή δε η διαπίστωση δε μπορεί παρά να ικανοποιεί τον εκπαιδευτικό και να τον παρακινεί να αυτοβελτιωθεί σαν επαγγελματίας μέσω της χρήσης Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε., Βρεφονηπιοκομία, Επαγγελματική εκπαίδευση.

Development of educational material with the use of technology for teaching the teaching unit: "Embryonic life and phases of embryonic development" in the 2nd grade of the VHS

Fassa Dimitra (M.Sc.), Zafiri Despoina, (M.Sc.), Chatzi Maria (PhD.), Anagnostopoulou Dimitra, (M.Sc.), Lampraki Vasiliki (M.Sc.), Tsimitrea Eleni, (M.Sc.)

Abstract

The use of Information & Communication Technologies in teaching has gained significant ground in recent years, with the result that more and more subjects are being taught through innovative methods.

The use of ICT in the teaching of any subject is perfectly in line with the framework. It motivates students who fully understand the language of technology and helps the teacher to guide them correctly toward knowledge. With its advantages and disadvantages, it is now a one-way street for quality teaching. Any subject can be presented through ICT as the range of software (general purpose or more specialized) is huge.

This paperwork attempts to highlight the importance of ICT in the educational process. The teaching of the unit under examination, "Intrauterine life and phases of fetal development", took place in the 2nd class of the 2nd Vocational High School (VHS) of Lamia of the Infant Care Department, consisting of 22 students, in the framework of the degree teaching of the EPPAIK.

The teaching result showed that students are enthusiastic about the use of New Technologies in the classroom and their commitment to the educational process increases dramatically. This finding can only satisfy the teacher and motivate him/her to improve himself/herself as a professional through the use of Information and Communication Technologies.

Key-words: ICT, Infant care, Vocational training

Εισαγωγή

Οι απαιτήσεις της διδασκαλίας, έχουν αλλάξει ακολουθώντας τις αλλαγές στον τρόπο ζωής της κοινωνίας που υπάρχει το σημερινό σχολείο. Οι διδάσκοντες καλούνται να διαδραματίσουν νέο ρόλο μέσα στο πλαίσιο αυτό.

Το σχολείο δεν είναι πια η μόνη πηγή πληροφοριών και γνώσης για τους νέους μας και από αυτή ακριβώς την πραγματικότητα επέρχεται η αμφισβήτηση του έργου του (του σχολείου) από τους μαθητές. Η πρόοδος της τεχνολογίας συμπαρασύρει μαζί της αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη. Δύσκολα συντηρείται το ενδιαφέρον τους για τα διδακτικά αντικείμενα με αποτέλεσμα να απαξιώνεται η διαδικασία της διδασκαλίας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επομένως έχει αλλάξει άρδην. Ο δάσκαλος σαν αυθεντία δεν υφίσταται πια και χρειάζεται συνέχεια να αποδεικνύεται η ικανότητά του, όχι μόνο από άποψη κατοχής του γνωστικού του αντικειμένου, αλλά και ικανότητας μεταβίβασης της γνώσης στα παιδιά, μέσω καινοτόμων δραστηριοτήτων που θα κεντρίσει την προσοχή τους.

Η χρήση Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου ανταποκρίνεται απόλυτα στο διαμορφωθέν πλαίσιο. Κινητοποιεί τους μαθητές που αντιλαμβάνονται απόλυτα τη γλώσσα της τεχνολογίας και βοηθάει το διδάσκοντα να τους καθοδηγήσει σωστά προς τη γνώση. Με τα πλεονεκτήματά της και τα μειονεκτήματά της, αποτελεί πια μονόδρομο για μια ποιοτική διδασκαλία. Οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο μπορεί να παρουσιαστεί μέσω Τ.Π.Ε. μιας και η γκάμα των λογισμικών είναι τεράστια.

Η Βρεφοκομία Β'ΕΠΑ.Λ., το υπό εξέταση γνωστικό αντικείμενο στην παρούσα εργασία, αποτελεί ένα από τα κυριότερα μαθήματα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Β' Τάξης, με στοιχεία που οι μαθητές θα καλούνται συχνά να ανακαλούν στη μετέπειτα εργασιακή ζωή τους, ως βοηθοί Βρεφονηπιοκόμοι. Είναι λοιπόν σημαντικό να αυξηθεί ο χρόνος παραμονής όσο περισσότερων πληροφοριών στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους και πάνω σε αυτές να προσθέσουν τις γνώσεις που θα αποκτήσουν μέσω εργασιακής εμπειρίας.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα πολύ μικρό μέρος της ύλης, μόλις μία ενότητα από τις δύο του κεφαλαίου «Ενδομήτρια περίοδος και φάσεις ανάπτυξης του εμβρύου». Ωστόσο μας έγινε σαφές στη πορεία της ότι για τον εκπαιδευτικό που θα αναζητήσει καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας, η χρήση Τ.Π.Ε. προσφέρει πλούσιο υλικό για το σύνολο της ύλης.

Η Ειδικότητα Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων στα ΕΠΑ.Λ.

Η ειδικότητα Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων εμφανίζεται στα ΕΠΑ.Λ. στις αρχές της δεκαετίας του 1980, ως μέρος του Τομέα Κοινωνικών Υπηρεσιών και με την ονομασία Τμήμα Βοηθών Παιδοκόμων Βρεφοκόμων¹. Σήμερα η ονομασία διαφοροποιείται σε Τμήμα Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων και περιλαμβάνει, πέρα από τα μαθήματα γενικής παιδείας, 10 γνωστικά αντικείμενα: Βρεφοκομία, Αγωγή Προσχολικής Ηλικίας, Μέθοδοι Δημιουργικής Απασχόλησης & Τεχνικά Εποπτικά Μέσα (Β' Τάξη), Αισθητική αγωγή-Τεχνικά, Παιδική Λογοτεχνία, Μουσική – Μουσικοκινητική Αγωγή, Οργάνωση Παιδαγωγικού Περιβάλλοντος (μόνο εργαστήρια), Αγγλικά ειδικότητας (Γ' Λυκείου), Υγιεινή και Ανατομία

Οι απόφοιτοι ΕΠΑ.Λ. στην ειδικότητα Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων μπορούν να εργαστούν ως βοηθητικό προσωπικό: σε βρεφικούς και παιδικούς σταθμούς, σε μαιευτικές κλινικές, κατασκηνώσεις, κέντρα οικογενειακού προγραμματισμού, ως ελεύθερος επαγγελματίας αναλαμβάνοντας τη φροντίδα βρεφών και παιδιών στο σπίτι. (ΚΑΝΕΠ της ΓΣΕΕ, 2017).

Το διδακτικό αντικείμενο της Βρεφοκομίας στα ΕΠΑ.Λ.

Το υπό συζήτηση κεφάλαιο «Ενδομήτρια περίοδος και φάσεις ανάπτυξης του εμβρύου», ανήκει στο βιβλίο της Βρεφοκομίας που διδάσκεται στη Β' Τάξη του Επαγγελματικού Λυκείου, στην ειδικότητα Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων. Για το μάθημα αυτό προβλέπονται από το Α.Π. 4 ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαία, 2 θεωρία και 2 εργαστήρια. Σαν αντικείμενο, παρέχει στους μαθητές - στη συντριπτική τους πλειοψηφία κορίτσια – βασικές γνώσεις για τη φροντίδα και την αγωγή παιδιών ηλικίας 0-5ετών. Περιλαμβάνει ένα συνδυασμό θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, στοχεύοντας να καλύψει βασικές πτυχές της ανάπτυξης αυτού του ηλικιακού φάσματος.

Συγκεκριμένα εξετάζονται: Τα στάδια ανάπτυξης από τη φάση της ενδομήτριας ζωής

ως και τα 5 έτη, Ψυχοκινητική, κοινωνικο-συναισθηματική, γλωσσική, ηθική, αισθητική ανάπτυξη, Περιποίηση βρέφους, Διατροφή, Περιβάλλον (σχολικό και οικιακό), Εμβολιασμοί καθώς και το ρόλο της βρεφονηπιαγωγού απέναντι σε αυτά τα ζητήματα.

Το κεφάλαιο 2 της Βρεφοκομίας Β' τάξης ΕΠΑ.Λ., αναφέρεται στην ενδομήτρια περίοδο και στις φάσεις ανάπτυξης του εμβρύου. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα (ΦΕΚ 64/22-1-2016 τ. 2), σκοπός της διδασκαλίας του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τον τρόπο σχηματισμού του εμβρύου, και
- Να κατανοήσουν τα στάδια φυσιολογικής ανάπτυξης του εμβρύου στις εβδομάδες κύησης

Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην κατάκτηση των στόχων της ενότητας

Η υπό εξέταση ενότητα «Ενδομήτρια περίοδος και φάσεις ανάπτυξης του εμβρύου» είναι μια ενότητα με ιδιαίτερη ταυτότητα, εξαιτίας δύο κύριων χαρακτηριστικών της:

- Δυσκολία, τόσο από πλευράς απαιτήσεων για το διδάσκοντα όσο και για τους μαθητές, εξαιτίας του μεγάλου όγκου ορολογίας. Χρειάζεται η βοήθεια πηγών του διαδικτύου και επιπλέον βιβλιογραφίας ώστε να υπάρξει ολόπλευρη και το δυνατόν εκτεταμένη κάλυψη του θέματος. Οι απορίες των μαθητών σε ένα τέτοιο ζήτημα, όπως δείχνει η πείρα όσων έχουν διδακτική εμπειρία, είναι πολλές καθώς άπτεται του γενικότερου ενδιαφέροντος για θέματα σεξουαλικότητας, ζήτημα καίριο για την ηλικία αυτή. Έχει δε προεκτάσεις στον τρόπο που αντιλαμβάνονται το σώμα τους και τις αλλαγές που συμβαίνουν στο κρίσιμο στάδιο της εφηβείας στο οποίο βρίσκονται.
- Η γνωστική σύγκρουση που επέρχεται είναι τεράστια, καθώς ένα μεγάλο κομμάτι των νέων μας σήμερα πέφτει θύμα παρα-πληροφόρησης σχετικά με θέματα σεξουαλικότητας. Η πείρα όσων έχουν διδάξει το αντικείμενο, και επομένως τη συγκεκριμένη ενότητα, δείχνει ότι οι περισσότεροι μαθητές πιστεύουν πως ένα γονιμοποιημένο ωάριο δεν έχει ανθρώπινη υπόσταση, ότι ανθρώπινο ον νοείται το τελειόμηνο έμβρυο. Ότι οποιαδήποτε παρέμβαση σε εγκυμοσύνη στους πρώτους μήνες (π.χ. έκτρωση) είναι φυσιολογική διαδικασία, χωρίς συναισθηματικές και σωματικές επιπλοκές για τη γυναίκα. Η παρουσίαση των σταδίων της ενδομήτριας ζωής μέσω video και εικόνων τους κάνει απτή τη σημασία της ανθρώπινης ζωής από της δημιουργίας της, τους επηρεάζει γνωστικά σε εξαιρετικά μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι η απλή εικονογράφηση και η παράθεση όρων και εννοιών του σχολικού εγχειριδίου.

Επιπλέον αξίζει να έχουμε υπόψη μας ότι ναι μεν η αναζήτηση στο διαδίκτυο θα μπορούσε να δώσει απαντήσεις σε τυχόν απορίες των παιδιών, ωστόσο όταν αυτή (η αναζήτηση) γίνεται χωρίς καθοδήγηση μπορεί να οδηγήσει σε παραπληροφόρηση. Το διαδίκτυο είναι προσιτό σε όλους για άντληση πληροφοριών, ωστόσο οι πηγές δεν είναι

στο σύνολό τους αξιόπιστες. Έχουν ανάγκη οι μαθητές/τριες να βρουν απέναντί τους έναν ανοιχτόμυαλο, καταρτισμένο εκπαιδευτικό που θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν την ενότητα σε βάθος κι όχι να «τρομάξουν» από το πλήθος των πληροφοριών που θα κληθούν να αποστηθίσουν.

Όπως καταλαβαίνουμε από τα παραπάνω, για την άρτια διδασκαλία της ενότητας απαιτείται:

- A. Η έρευνα όπως ειπώθηκε παραπάνω σε διδακτικό υλικό πέραν του δοθέντος από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, και
- B. Η χρήση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας με τη χρήση Τ.Π.Ε. που θα βοηθήσουν την κατάκτηση του όγκου των πληροφοριών – εννοιών που περιέχονται στην ενότητα και θα δίνουν σαφή εικόνα για την επίτευξη ή μη των στόχων της διδασκαλίας σε κάθε φάση αυτής. Από το στάδιο, επομένως, της παρουσίασης των εννοιών ως αυτό της τελικής αξιολόγησης, χρειάζεται ολοκληρωμένη προετοιμασία και αναζήτηση των καταλληλότερων μεθόδων.

Στο δεύτερο ζήτημα, αυτό των καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας ευελπιστεί η παρούσα εργασία να προσφέρει βοήθεια.

Ανάπτυξη διδασκαλίας

Σκοπός της διδασκαλίας ήταν η αρτιότερη μετάδοση της γνώσης, μέσω ομαδοποίησης εννοιών και όρων του μαθήματος, ώστε να αντιμετωπιστούν οι ιδιαιτερότητες της ενότητας και να μεταδοθεί η γνώση στους μαθητές/τριες με επιτυχία και με ευρύ ορίζοντα παραμονής της γνώσης στη διάθεση των μαθητών ώστε να την ανακαλούν όταν χρειάζεται (Βούλτσιου, 2007).

Με βάση τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/ριες και αναφέρθηκαν παραπάνω οι επιμέρους στόχοι διαμορφώνονται ως εξής:

- Να αναγνωρίσουν οι μαθητές/τριες τη σημασία της ενότητας, όχι μόνο σαν αντικείμενο του σχολικού βιβλίου στο οποίο θα εξεταστούν, αλλά και σαν πολύτιμη γνώση για το υπόλοιπο της ζωής τους.
- Να αναγνωρίσουν τη σημασία της ενδομήτριας ζωής για τη μετέπειτα εξέλιξη της ζωής ενός ανθρώπου.
- Εμπλοκή των ίδιων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Θετική στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα.

Ειδικότερα με τη χρήσης Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία, αποσκοπείται:

- Να βοηθηθούν οι μαθητές στην κατανόηση των όρων του μαθήματος.
- Να ομαδοποιήσουν τις έννοιες ώστε να τις εμπεδώσουν καλύτερα.
- Να αυτοαξιολογούνται και να ετεροαξιολογούνται σε κάθε στάδιο της

διδασκαλίας.

- Να γνωρίζει ο διδάσκων την πορεία της διδασκαλίας και την ποιότητα μετάδοσης της γνώσης.
- Να αντιμετωπίζονται εύστοχα οι απορίες των διδασκομένων όπου προκύψουν.
- Τέλος, μέσω της χρήσης Τ.Π.Ε., οι μαθητές αλλάζουν πιο αποτελεσματικά τις πρότερες τυχόν λαθεμένες αντιλήψεις τους κι αυτό αποτελεί εφόδιο ζωής για τη μετέπειτα πορεία τους. Ο τρόπος αυτός διδασκαλίας κερδίζει το ενδιαφέρον τους και έτσι γίνονται πιο δεκτικοί σε νέες πληροφορίες (Αναστασιάδης, 2014).

Φάσεις διδασκαλίας

Το κεφάλαιο 2 «Ενδομήτρια ζωή και φάσεις ανάπτυξης του εμβρύου Γονιμοποίηση» ολοκληρώνεται σε 3 σελίδες. Για τη διδασκαλία του απαιτούνται 2 διδακτικές ώρες. Λόγω του πλήθους των εννοιών που εμπεριέχονται στην ενότητα, καταλληλότερη μέθοδος θεωρήθηκε η «Μέθοδος Κατάκτησης εννοιών».

Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή η γνώση αντιμετωπίζεται ως το αποτέλεσμα της κριτικής προσέγγισης όσων διδάσκονται από τις διάφορες πηγές και τη σύγκριση με τις πρότερες αντιλήψεις των εκπαιδευομένων, μέσω αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους και την καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τον Shunk, D (2010), κατάκτηση εννοιών ορίζεται «η αναζήτηση και η καταχώριση ιδιοτήτων σε λίστες οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διάκριση των προτύπων από τα μη πρότυπα των διαφόρων κατηγοριών».

«Οι έννοιες επιτελούν βασικό ρόλο στη γνωστική ζωή και την πνευματική ανάπτυξη του ατόμου, διότι μέσω της κατηγοριοποίησης που επιφέρουν μειώνουν τη συνθετότητα του περιβάλλοντος, διευκολύνουν το άτομο να αναγνωρίσει σε αυτό στοιχεία της εμπειρίας του, περιορίζουν την ανάγκη για συνεχή μάθηση παρόμοιων στοιχείων, ενώ δημιουργούν το πλαίσιο για τη μάθηση νέων» (Αποστολοπούλου, 2012; Αραβάνη, 2013).

Στη μαθησιακή διαδικασία ακολουθούνται οι παρακάτω φάσεις (Dilshad, 2017):

A. Φάση προετοιμασίας διδακτικού πλαισίου, όπου γίνεται προβληματοποίηση του διδακτικού αντικειμένου και ψυχολογική, μεθοδολογική και γνωσιολογική προετοιμασία.

B. Φάση επαφής εκπαιδευόμενων με τα δεδομένα, στην οποία γίνεται επίδειξη, πληροφόρηση ή αναζήτηση δεδομένων, ενεργοποίηση σχημάτων κατανόησης και επεξεργασία δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Γ. Φάση εφαρμογής, όπου συντελείται η γενίκευση και μεταφορά της νέας γνώσης.

Δ. Φάση αξιολόγησης, όπου συντελείται ανατροφοδότηση κατανόησης, αξιολόγηση στάσεων και μεταγνωστική αξιολόγηση.

Ε. Φάση ανακεφαλαίωσης, όπου έχουμε λεκτική, αναπαραστασιακή και απολογιστική αξιολόγηση.

Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με τη χρήση Τ.Π.Ε. για διδασκαλία της ενότητας: «Ενδομήτρια ζωή και φάσεις ανάπτυξης του εμβρύου- Γονιμοποίηση»

Το σχολικό περιβάλλον δεν μένει ανεπηρέαστο από τους ταχύτατους ρυθμούς αλλαγής της κοινωνίας, του τρόπου ζωής και των Τ.Π.Ε.. Με την εφαρμογή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να έρθει σε επαφή με την τεχνολογία αλλά και στον καθηγητή να διαμορφώσει κατάλληλη ψυχοπαιδευτική σχολική ατμόσφαιρα και επικοινωνία μεταξύ μελών της τάξης (Κουστουράκης, & Παναγιωτακόπουλος, 2010). Ο καθηγητής μετατρέπεται από απλός κάτοχος της γνώσης σε καθοδηγητής και σύμβουλος, με τον όγκο της γνώσης που μπορεί να διαθέσει με το απλό πάτημα ενός κουμπιού. Η αλληλεπίδραση αυτή προσφέρει τη δυνατότητα στον μαθητή με την συμμετοχή του στο σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων, έχοντας ως αποτέλεσμα την έκφραση ελεύθερων αντιλήψεων και συναισθημάτων (Μακρή & Βλαχόπουλος, 2015).

Α΄ Φάση προετοιμασίας διδακτικού πλαισίου

Κατόπιν προχωρήσαμε στην επόμενη φάση αυτή της προβληματοποίησης όπου και επιλέχθηκε η προβολή ενός video από το You Tube με τίτλο «9 μήνες σε 4'» διάρκειας 4.35' στο οποίο φαίνονται τα στάδια ανάπτυξης του εμβρύου από τη σύλληψη ως τους 9 μήνες.

Ο συνδυασμός ήχου, λόγου και εικόνας μέσω βίντεο χρησιμοποιείται σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια υποστήριξης μάθησης καθώς η έλξη που ασκεί η εικόνα στους μαθητές, κερδίζει την προσοχή τους και δυναμώνει την μαθησιακή εμπειρία (Ζωγόπουλος, 2001).

Η αξιοποίηση του βίντεο ενδεχομένως να αναφέρεται στην προβολή του για εξυπηρέτηση συγκεκριμένων διδακτικών σκοπών αλλά και για δημιουργία του από τους μαθητές στα πλαίσια μιας διαδικασίας μάθησης (για παράδειγμα να αναζητήσει ο ίδιος πληροφορίες, καταγραφές φαινομένων και γεγονότων στο πλαίσιο μιας διαθεματικής προσέγγισης γνώσης αναπτύσσοντας έτσι και τη χρήση νέων τεχνολογιών) (Γιαννακόπουλος, 2015).

Το video διακόπτεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να τονιστούν στους μαθητές σημεία που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και να τους δοθεί η ευκαιρία να διατυπώσουν τυχόν απορίες. Συγκεκριμένα τα παιδιά απαντούν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις σε φύλλο εργασίας που τους έχει δοθεί όπως φαίνεται παρακάτω:

1. Στο 20''μπορούν να ερωτηθούν οι μαθητές τι νομίζουν ότι βλέπουν (σπερματοζώαρια)
2. Στο 31''αναγνωρίζουν τι φαίνεται (ωάριο)

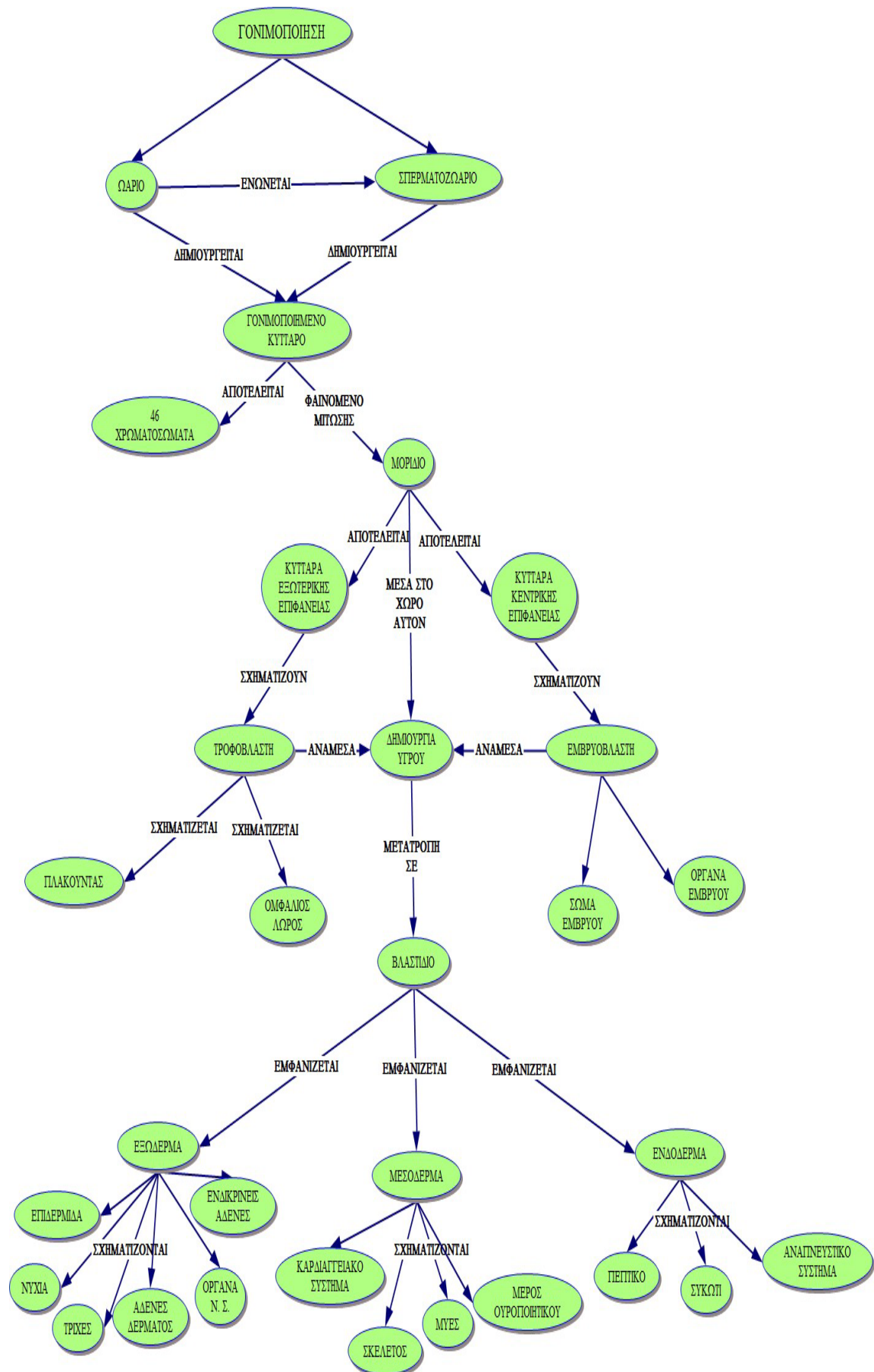
3. Στο 49'' αν μπορούν να πουν πού εγκαθίσταται το ωάριο
4. Στο 1'07'' ποιο όργανο μπορούν να διακρίνουν να λειτουργεί
5. Στο 1',26'' αν μπορούν να διακρίνουν τον πλακούντα και ποια η χρησιμότητά του.
6. Στο 1',35'' τι διακρίνουν (νευρικές συνάψεις στον εγκέφαλο)
7. Στο 2',05'' διακρίνοντας τις κινήσεις του εμβρύου, μέσα σε τι περιβάλλον ζει το έμβρυο (αμνιακό υγρό)
8. Στο 2',40'' τι νομίζουν ότι κάνει το έμβρυο μέσα στη μήτρα στη διάρκεια της εγκυμοσύνης
9. Στο 3',44'' παρωθούνται να προσέξουν τη θέση τοκετού και την προβολή μέσα στη λεκάνη.
10. Στο 3',59'' μπορεί να ερωτηθούν τι πιστεύουν ότι ωθεί το μωρό έξω από τη μήτρα.

Β' Φάση της επαφής

Για τη φάση της επαφής με τα δεδομένα επιλέχτηκε η κατασκευή, με τη συμμετοχή των μαθητών, ενός εννοιολογικού χάρτη με τις έννοιες του μαθήματος. Μέσω του εννοιολογικού χάρτη οργανώνονται καλύτερα οι πληροφορίες και αποθηκεύονται στη μνήμη με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει ταχεία ανάκληση πληροφοριών (Γρηγοριάδου, Γουλή & Γόγουλου 2005). Ο εννοιολογικός χάρτης που κατασκευάστηκε έγινε με τη χρήση του λογισμικού Inspiration (Novak, 2010).

Οι μαθητές θα έχουν στη διάθεσή τους ή το σχολικό εγχειρίδιο, είτε πηγές από το διαδίκτυο, προκειμένου να βρουν τις σχετικές έννοιες με τη γονιμοποίηση. Η δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη απαιτεί αρκετή ώρα οπότε στους μαθητές θα δοθεί χρόνος 30'. Για σωστότερη διαχείριση του χρόνου της διδακτικής ώρας, οι μαθητές θα χωριστούν σε 2 ομάδες αναλαμβάνοντας η κάθε μια από μία έννοια (μορίδιο ή βλαστίδιο). Ο διδάσκων θα εισάγει τις πρώτες έννοιες (ωάριο, σπερματοζωάριο, γονιμοποιημένο κύτταρο) και μετά θα συνεχίσουν οι ομάδες των μαθητών με τις υπόλοιπες έννοιες υπό την καθοδήγησή του. Στον υπολειπόμενο χρόνο ενώνονται τα δύο τμήματα και δημιουργείται ολοκληρωμένος εννοιολογικός χάρτης με το σύνολο των εννοιών, μέσω του οποίου κάνουμε την ανασκόπηση του διδαχθέντος μαθήματος.

Παρακάτω φαίνεται μια προτεινόμενη μορφή του υπό συζήτηση εννοιολογικού χάρτη:



Στη διάρκεια του δεύτερου 45' θα διδασχτεί το δεύτερο μέρος της ενότητας το οποίο περιέχει πίνακα με τα στάδια αύξησης του εμβρύου και τις διαστάσεις του κατά εβδομάδα. Η κατανόηση των πληροφοριών αυτών είναι εξαιρετικά δύσκολη εξαιτίας του όγκου τους, έτσι θα γίνει εστίαση στη σύνδεση εβδομάδας κύησης και αντίστοιχης φωτογραφίας. Επιλέχτηκε γι' αυτό, σαν μέσο, η παρουσίαση μέσω power point^{14,15}.

Μια τέτοια παρουσίαση έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές καθώς η δυνατότητα διπλής εισόδου πληροφοριών μέσω οπτικού (παρουσίαση) και λεκτικού (διδάσκων) κώδικα, έχει καλύτερα αποτελέσματα στη διαδικασία εμπέδωσης της γνώσης. Επιπλέον οι εικόνες καθιστούν πολύ πιο ελκυστικό το περιβάλλον μάθησης και πιο ενδιαφέρον το υπό εξέταση κεφάλαιο. Χρησιμοποιήθηκαν φωτογραφίες από το διαδίκτυο από διαφορετικές πηγές, ακόμα κι αν ήταν δυνατό να συγκεντρωθούν όλες από την ίδια πηγή, ώστε να έχουμε, κάθε φορά, απεικόνιση με διαφορετικό τρόπο και επομένως περισσότερες πληροφορίες. Η διάρκεια της παρουσίασης είναι περίπου 5'.

Στον ακόλουθο υπερσύνδεσμο υπάρχει ολόκληρη η παρουσίαση power point (Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης; Θεοδωρόπουλος, Ανακτήθηκε στις 17-3-2022)

[Στάδια ανάπτυξης του εμβρύου κατά εβδομάδες.pptx](#)

Επιπλέον η παρουσίαση αυτή θα χρησιμοποιηθεί και σαν εναρκτήρια δραστηριότητα για τη διδασκαλία του δεύτερου αυτού κομματιού της ύλης. Μέσω αυτής της παρουσίας (Μικρόπουλος, 2011). οι μαθητές θα συνειδητοποιήσουν τα στάδια σταθμούς σε μια κύηση, ώστε να μπορέσουν να φέρουν σε πέρας την δραστηριότητα που θα ακολουθήσει. Μετά την προβολή της παρουσίασης οι μαθητές χωρίζονται σε 5 ομάδες, αναλαμβάνοντας από 2 στάδια η κάθε ομάδα. Σκοπός της δραστηριότητας είναι να ερευνήσουν στο διαδίκτυο για στοιχεία που αφορούν το έμβρυο (μήκος, βάρος, δημιουργία οργάνων κ.λπ.) στα στάδια που αντιστοιχούν σε κάθε ομάδα. Για τη δραστηριότητα αυτή δίνεται χρόνος 20'. Κατόπιν, ενώνονται τα στοιχεία που έχουν συλλέξει οι μαθητές και με τη βοήθεια του διδάσκοντος δημιουργείται ο πίνακας των σταδίων ανάπτυξης του εμβρύου κατά μήνα κύησης.

Γ' Φάση της εφαρμογής

Ακολουθεί η φάση της εφαρμογής, εξαγωγής συμπερασμάτων και ομαδοποίησης των δεδομένων κατά την οποία χρησιμοποιείται η τεχνική της συζήτησης με τους μαθητές για τα όσα ειπώθηκαν ως αυτό το σημείο, και στα δύο κομμάτια της ενότητας. Διάρκεια φάσης: 10'

Δ' Φάση της τελικής αξιολόγησης

Στόχος της αξιολόγησης ενός μαθητή είναι ο εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών και η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τελικό σκοπό την συνεχή πρόοδο του μαθητή. Γενικότερα η αξιολόγηση αποσκοπεί (Μαλλiάρα, & Σαριδάκη, 2013):

- στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων μάθησης,
- στη διαπίστωση επίτευξης των στόχων,
- στην αποτύπωση των ικανοτήτων, των ιδιαιτεροτήτων και ενδιαφερόντων της όλης πορείας των μαθητών, σε όλα τα επίπεδα, αλλά και τα στάδια κατάκτησης της γνώσης,
- στον εντοπισμό ελλείψεων και μαθησιακών δυσκολιών με στόχο τις κατάλληλες παρεμβάσεις και τη συνακόλουθη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και στην ποιοτική αναβάθμιση που στοχεύει στην ενθάρρυνση των μαθητών και στη δημιουργία κινήτρων μάθησης,
- στην απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων μέσα από έλεγχο και διαχείριση μάθησης,
- στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και κυρίως αυτοπεποίθησης και συγκρότησης της προσωπικότητας των μαθητών, αλλά και την απόκτηση υπευθυνότητας μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και τέλος,
- στην καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και απόκτηση δεξιοτήτων μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις (Μανούσου & Χαρτιφύλακα, 2011).

Για τη φάση της τελικής αξιολόγησης στα πλαίσια της διδασκαλίας μας επιλέχτηκε σαν μέσο το σταυρόλεξο με έννοιες του μαθήματος. Χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία του η εφαρμογή Hotpotatoes και επιλέχτηκε εξαιτίας του μεγάλου ενδιαφέροντος που δείχνουν οι μαθητές σε τέτοιες δραστηριότητες καθώς αυτές παραπέμπουν σε παιχνίδι. Στηρίζεται στη τεχνολογία Flash. Η μεγάλη του καινοτομία είναι ότι ενσωματώνει όλα τα είδη των ερωτήσεων σε ένα ενιαίο κουίζ με ενιαία βαθμολογία, η οποία μάλιστα καταχωρείται αυτόματα και σε κεντρική βάση δεδομένων. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, όχι μόνο ως ένα λογισμικό αξιολόγησης, εξάσκησης και πρακτικής αλλά και ως ένα λογισμικό ανακάλυψης και διερεύνησης βάζοντας τους μαθητές/τις μαθήτριες να δημιουργούν τα δικά τους κουίζ και κατόπιν να δοκιμάζουν ο ένας τα κουίζ του άλλου (Gagné et al, 2005; Ράπτης, & Ράπτη, 2007).

Το σταυρόλεξο δε θα δοθεί σε εκτυπωμένη μορφή, αλλά θα λυθεί από το σύνολο των μαθητών, μέσα από την εφαρμογή Hot potatoes με χρονομέτρηση για μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Διάρκεια δραστηριότητας: 5’

Παρακάτω παρουσιάζεται το σταυρόλεξο:

- | | | | |
|----|--|---|---|
| 1 | Το γονιμοποιημένο ωάριο αποτελείται από 46..... | 2 | Εκεί παράγεται το ωάριο. |
| 4 | Εκεί φιλοξενείται το έμβρυο ως τη γέννησή του | 3 | Η διαίρεση του κυττάρου λέγεται..... |
| 7 | Το αποτέλεσμα της γονιμοποίησης | 5 | Του εμβρύου αναπτύσσονται από τον εμβρυοβλάστη. |
| 8 | Η γυναίκα συμμετέχει στη γονιμοποίηση με αυτό. | 6 | Η ένωση ωαρίου και σπερματοζωαρίου |
| 9 | Μέσω αυτού, τρέφεται το έμβρυο. | | |
| 10 | Από αυτό το στρώμα του βλαστίδιου δημιουργείται το συκώτι. | | |

[illegible]

Ε΄ Φάση ανακεφαλαίωσης

Η διδασκαλία έκλεισε με μια γενική ανακεφαλαίωση και για τις δύο διδακτικές ώρες. Μέσω συζήτησης με τους μαθητές και της τελευταίας διαφάνειας της παρουσίασης του power point τονίστηκαν τα σημαντικότερα στοιχεία του μαθήματος, δηλαδή:

Γονιμοποίηση είναι η ένωση ενός σπερματοζωαρίου και ενός ωαρίου.

Μίτωση είναι η διαίρεση του γονιμοποιηθέντος κυττάρου και οδηγεί στη δημιουργία του μοριδίου.

Βλαστίδιο (Ενδόδερμα, μεσόδερμα, εξώδερμα) Διαφορετικά όργανα σχηματίζοντα Μορίδιο $\xrightarrow{\text{από το}}$ κάθε στρώμα.

Επίσης σχετικά με τον πίνακα σταδίων της εγκυμοσύνης παρουσιάζονται τα κομβικά σημεία μέσα στις 40 εβδομάδες, όπως

Στη 12^η εβδομάδα αρχίζει η οργανογένεση

Στη 16^η εβδομάδα δύναται να διακριθεί το φύλο του εμβρύου Στην 32^η εβδομάδα η οργανογένεση έχει ολοκληρωθεί

Στην 36^η εβδομάδα είναι έτοιμο να γεννηθεί αλλά είναι απαραίτητη η αύξηση του βάρους που συντελείται ως την 40^η εβδομάδα. Η διαδικασία της ανασκόπησης ολοκληρώθηκε σε 3'.

Πραγματοποίηση της διδασκαλίας

Η διδασκαλία έλαβε χώρα στο Β΄ ΕΠΑ.Λ. Λαμίας στις μαθήτριες της Β΄ Τάξης του Τομέα Υγείας Πρόνοιας, ειδικότητας Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων, με δυναμικό 20 μαθητριών. Η διδασκαλία του μαθήματος δεν προβλέπει δύο συνεχόμενα 45'λεπτά εβδομαδιαία, γι' αυτό και εξασφαλίστηκε να γίνει το μάθημα σε μία ημέρα. Το τμήμα είχε πρόσβαση στο εργαστήριο της πληροφορικής (ηλεκτρονικούς υπολογιστές και δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο) καθώς αποτελεί απαραίτητο παράγοντα εξέλιξης της διδασκαλίας. Πριν τη διδασκαλία έγινε εγκατάσταση των προγραμμάτων που χρειαζόταν (Hot Potatoes, Inspiration).

Για την ομαλότερη εξέλιξη της διδασκαλίας οι ομάδες (δύο σε πρώτη φάση) χωρίστηκαν από την αρχή φροντίζοντας να περιλαμβάνει η κάθε ομάδα μαθητές διαφορετικής δυναμικότητας ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών διαφορετικών δυνατοτήτων. Αυτό ενισχύει την ενεργή συμμετοχή του συνόλου των μαθητών σε κάθε ομάδα και διευκολύνει την καλύτερη συνεργασία μεταξύ των μελών.

Μετά τη σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα, ακολούθησε η παρακολούθηση του video κατά το οποίο οι μαθητές εξέφρασαν αρκετές απορίες σε σχέση με τα στάδια που

παρακολουθούσαν, ενώ απάντησαν με ενδιαφέρον στις ερωτήσεις που τους έγιναν στις διακοπές της ροής του video. Έλαβε χώρα ολιγόλεπτη συζήτηση για όσα είχαν παρακολουθήσει.

Κατόπιν δόθηκε στις μαθήτριες χρόνος 25' για να δημιουργήσουν εννοιολογικό χάρτη με τις έννοιες του μαθήματος. Η αρχή έγινε από τις διδάσκουσες οι οποίες έδωσαν τις πρώτες έννοιες (Γονιμοποίηση, Ωάριο, Σπερματοζωάριο, Γονιμοποιημένο κύτταρο, Βλαστίδιο, Μορίδιο) και οι μαθητές κλήθηκαν να συνεχίσουν με τους υπόλοιπους όρους κατά ομάδες (μία ανέλαβε τον όρο «Βλαστίδιο» και η άλλη τον όρο «Μορίδιο». Ανατρέχοντας στο σχολικό εγχειρίδιο αλλά και στο διαδίκτυο οι μαθήτριες κάθε ομάδας δημιούργησαν έναν τμήμα του εννοιολογικού χάρτη που μετά, με τη συμβολή των διδασκουσών ενώθηκε σε ένα ολοκληρωμένο σύνολο (διάρκεια δραστηριότητας παρουσίασης του εννοιολογικού χάρτη: 15') και παρουσιάστηκε σαν ανασκόπηση του μαθήματος για να αποκτήσουν οι μαθήτριες ολοκληρωμένη άποψη της ενότητας. Στη συνέχεια δόθηκε 2' (δε χρειάστηκε επιπλέον) χρόνος για τυχόν απορίες των μαθητών. Με το τέλος της διδακτικής ώρας στάθηκε δυνατό να ολοκληρωθεί η διαδικασία εντός του χρονοδιαγράμματος.

Η δεύτερη διδακτική ώρα ξεκίνησε με σύνδεση με όσα ειπώθηκαν την προηγούμενη και χωρίστηκαν εκ νέου οι ομάδες καθώς η δραστηριότητες στο κομμάτι αυτό απαιτούσαν χωρισμό σε μικρότερες ομάδες (Δημιουργήθηκαν 5 ομάδες των 4 ατόμων). (Διάρκεια φάσης: 3')

Η προβληματοποίηση σε αυτή τη δεύτερη φάση παρουσίασης της ενότητας, έγινε μέσω παρουσίασης Power Point στην οποία φαίνονται τα στάδια ανάπτυξης ανά μήνα. (10στάδια). Διάρκεια δραστηριότητας 5' Στη συνέχεια κάθε η κάθε ομάδα ανέλαβε από δύο στάδια ανάπτυξης. Για κάθε στάδιο θα έπρεπε να βρεθούν πληροφορίες από το διαδίκτυο ώστε να παρουσιαστούν οι φάσεις ενδομήτριας ζωής ανά μήνα (στοιχεία για τη δημιουργία οργάνων, μήκος, βάρος εμβρύου καθώς και φωτογραφίες από κάθε στάδιο). Δόθηκε χρόνος 15'. Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν από τους εκπροσώπους των ομάδων τα διάφορα στάδια και δημιουργήθηκε ο πίνακας με τις αντίστοιχες φάσεις. Έγινε ανασκόπηση του τμήματος αυτού της ενότητας μέσω της δραστηριότητας αυτής, φάση που διήρκεσε 10'.

Στη φάση της τελικής αξιολόγησης οι μαθήτριες κλήθηκαν να επιλύσουν το σταυρόλεξο με τις έννοιες του μαθήματος που διδάχτηκε. Δόθηκε χρόνος 10' και η δραστηριότητα έγινε μέσω υπολογιστή και απευθύνονταν στο σύνολο της τάξης. Για κάθε ερώτηση όποια από τις μαθήτριες επιθυμούσε σήκωνε χέρι και της δίνονταν ο λόγος. Ο μόνος αντίπαλος ήταν ο χρόνος. Η αξιολόγηση ολοκληρώθηκε εντός χρόνου με μεγάλη συμμετοχή από πλευράς διδασκομένων. Οι απαντήσεις ήταν εύστοχες εκτός δύο περιπτώσεων που τροποποιήθηκαν από τις συμμαθήτριες των μαθητριών που είχαν δώσει λάθος απάντηση. Επίσης στα πλαίσια αξιολόγησης της διδασκαλίας μας δόθηκε στους μαθητές ερωτηματολόγιο με τη μορφή συμπλήρωσης κενών με όρους του μαθήματος. Τα αποτελέσματα θα συγκρίνονταν με τις απαντήσεις των μαθητών αντίστοιχης τάξης

και ειδικότητας του 3^{ου} ΕΠΑ.Λ. Βόλου.

Καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας φροντίσαμε να καταγράφουμε τις αντιδράσεις και τη στάση των μαθητών απέναντι στη διδασκαλία ώστε να έχουμε εικόνα για την πορεία της διδασκαλίας και υλικό για την αξιολόγηση αυτής σε δεύτερο χρόνο. Στα 2 τελευταία λεπτά έγινε η ανακεφαλαίωση του συνόλου της διδαχθείσας, για τη συγκεκριμένη μέρα, ύλης μέσω των δύο τελευταίων διαφανειών της παρουσίασης power point.

Αξιολόγηση της διδασκαλίας με βάση τη συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκειά της

Μεγάλη η συμβολή της χρήσης υπολογιστή και του διαδικτύου στην έλξη της προσοχής των μαθητών. Παρακολούθησαν με μεγάλο ενδιαφέροντα όσα παρουσιάστηκαν ενώ δεν υπήρξαν φαινόμενα ενόχλησης από μέρους των μαθητών. Εξέφρασαν κάποιες απορίες αλλά ομολογουμένως όχι όσες αναμένονταν. Θεωρούμε ότι σ' αυτό έπαιξε ρόλο η έλλειψη οικειότητας μεταξύ ημών των διδασκουσών και των μαθητών.

Το video με τα στάδια της εγκυμοσύνης κέρδισε αμέσως το ενδιαφέρον τους και συμμετείχαν στο σύνολό τους στις απαντήσεις που καλούνταν να δώσουν όταν σταματούσε η προβολή. Χαρακτηριστικό της επίδρασης του video είναι η αντίδραση μιας μαθήτριας στο τέλος της προβολής η οποία είπε: «Τι θαύμα γίνεται από ένα μόνο κύτταρο...»

Στη διάρκεια της δημιουργίας του εννοιολογικού χάρτη υπήρξε τεράστιο το ενδιαφέρον τους και εντυπωσιακή η ταχύτητα με την οποία δούλεψαν πάνω στο λογισμικό δημιουργίας του Χρειάστηκαν ελάχιστη βοήθεια στη διάρκεια της δημιουργίας του χάρτη, ενώ τους βοήθησε να ταχτοποιήσουν στο μυαλό τους όλες τις έννοιες και έδειχναν πολύ ικανοποιημένοι που μπορούσαν αυτή τη φορά (σε σχέση με την προηγούμενη που είχαν διδαχθεί το κεφάλαιο) να διαχειριστούν το πλήθος των όρων που αυτό περιείχε. Ανακαλύψαμε ως διδάσκοντες ότι οι μαθητές έχουν εξαιρετικά ενδιαφέρουσες ιδέες όταν τους αφήνεται το περιθώριο να ασχοληθούν με μια δραστηριότητα χωρίς την παρέμβαση του καθηγητή. Το ανακαλύψαμε στη φάση της σύνδεσης των εννοιών μεταξύ τους, όταν εκφράστηκαν πολύ εύστοχες λέξεις που εξυπηρετούσαν το σκοπό αυτό. Επίσης ήταν ενδιαφέρουσα η παρατήρηση του τρόπου που λειτούργησαν μέσα στις ομάδες και το πώς χώρισαν τα καθήκοντα του κάθε μέλους (έρευνα, συγγραφή και ανακοίνωση στην ολομέλεια). Υπήρξε σχετική καθοδήγηση από τις διδάσκουσες όπου φαινόταν ότι υπήρχε δυσκολία και ζητιόταν από τους μαθητές βοήθεια.

Η παρουσίαση μέσω power point επίσης κέρδισε το ενδιαφέρον τους. Ζητήθηκε από μία μαθήτρια να εναλλάσσει τις διαφάνειες ώστε να είμαστε σε θέση να κυκλοφορούμε ανάμεσα στους μαθητές για μεγαλύτερη αμεσότητα.

Το στάδιο της τελικής αξιολόγησης μέσω του σταυρόλεξου τους φάνηκε ιδιαίτερα διασκεδαστικό και υπήρξε μεγάλη διάθεση για συμμετοχή. Ακόμα και οι πιο

συνεσταλμένοι δήλωσαν διάθεση να συμμετάσχουν σηκώνοντας το χέρι τους για να απαντήσουν Όπως δήλωσαν όταν ρωτήθηκαν δεν είχαν αξιολογηθεί μέσω τέτοιας διαδικασίας άλλη φορά στο παρελθόν.

Τελειώνοντας τη διδασκαλία αισθανθήκαμε ότι είχαμε κερδίσει την εκτίμηση των μαθητών σε σχέση με τη δουλειά που είχε γίνει στην τάξη.

Αξιολόγηση της διδασκαλίας με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα

Α. Ομάδα Ελέγχου

Προκειμένου να συγκριθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας Π.Ο. που εφαρμόστηκε η διδασκαλία με Τ.Π.Ε. επιλέχθηκε ένα τμήμα της Β' τάξης στο 3^ο ΕΠΑ.Λ. Βόλου στον τομέα Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων για Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.). Το επίπεδο απόδοσης των μαθητών του τμήματος, βάσει των βαθμών τετραμήνου και από συζήτηση με την καθηγήτρια που διδάσκει το αντικείμενο είναι ανάλογο αυτού της πειραματικής ομάδας (του 2^{ου} ΕΠΑ.Λ. Λαμίας), ενώ το τμήμα αριθμού σε 22 μαθητές. Δόθηκε στους μαθητές το ίδιο ερωτηματολόγιο με αυτό που δόθηκε στην Π.Ο. με ερωτήσεις από την ύλη του κεφαλαίου και τους ζητήθηκε να απαντήσουν με βάση όσα θυμούνται. Παρακάτω παρατίθεται το ερωτηματολόγιο με τη μορφή συμπλήρωσης κενών και τα αποτελέσματα:

Α) Γονιμοποίηση ονομάζουμε την ένωση ενός.....(ωαρίου) και ενός..... (σπερματοζωαρίου)

Απάντησαν σωστά: 22 μαθητές

Β) Το χωρισμό του γονιμοποιημένου κυττάρου σε νέα κύτταρα, τον ονομάζουμε ... (μίτωση)

Απάντησαν σωστά: 2 μαθητές

Γ) Ο πλακούντας σχηματίζεται από την (τροφοβλάστη)

Απάντησαν σωστά: 2 μαθητές

Δ) Το μορίδιο μετατρέπεται σε (βλαστίδιο)

Απάντησαν σωστά: 0 μαθητές

Ε) Η επιδερμίδα, τα νύχια, οι τρίχες κ.λπ. δημιουργούνται από (εξώδερμα)

Απάντησαν σωστά: 1 μαθητής

Στ) Το αναπνευστικό σύστημα, το πεπτικό και το συκώτι δημιουργούνται από το (ενδόδερμα)

Απάντησαν σωστά: 2 μαθητές

Ζ) Το καρδιαγγειακό σύστημα, ο σκελετός, οι μύες και μέρος του ουροποιητικού σχηματίζονται από το.....(μεσόδερμα)

Απάντησαν σωστά: 1 μαθητής

Σύμφωνα με τα παραπάνω διαπιστώσαμε εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά στις απαντήσεις των μαθητών που είχαν διδαχθεί το υπό συζήτηση κεφάλαιο μέσω παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας.

Β. Πειραματική Ομάδα

Το γνωστικό όφελος από την όλη διαδικασία το ανακαλύψαμε όταν δόθηκε στα παιδιά της πειραματικής ομάδας (του 2ου ΕΠΑ.Λ. Λαμίας, όπου πραγματοποιήθηκε η διδασκαλία μας) το ίδιο ερωτηματολόγιο. Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων στα ερωτηματολόγια καταλάβαμε ότι η διδασκαλία με καινοτόμες μεθόδους μέσω Τ.Π.Ε. δίνει αξιοσημείωτα καλύτερα αποτελέσματα από μια συμβατική διδασκαλία. Τα αποτελέσματα παρατίθενται παρακάτω:

Α. Ερώτηση: Απάντησαν σωστά 20 μαθητές

Β. Ερώτηση: Απάντησαν σωστά 9 μαθητές

Γ. Ερώτηση: Απάντησαν σωστά 10 μαθητές

Δ. Ερώτηση: Απάντησαν σωστά 8 μαθητές

Ε. Ερώτηση: Απάντησαν σωστά 13 μαθητές

Στ. Ερώτηση: Απάντησαν σωστά 15 μαθητές

Ζ. Ερώτηση: Απάντησαν σωστά 9 μαθητές

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα διακρίναμε σαφώς μεγαλύτερα ποσοστά σωστών απαντήσεων των μαθητών της Π.Ο. και σ' αυτό πιστεύουμε συνέβαλε τα μέγιστα ο τρόπος διδασκαλίας μέσω Τ.Π.Ε.. Οι μαθητές μπόρεσαν να ανακαλέσουν περισσότερες πληροφορίες αυτή τη φορά εξαιτίας της καλύτερης ομαδοποίησης των γνώσεων στο μυαλό τους.

Οργάνωσαν με αποτελεσματικότερο τρόπο τις πληροφορίες μέσω του εννοιολογικού χάρτη και τις ανακάλεσαν με μεγαλύτερη επιτυχία όταν κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο.

Συζητώντας στη φάση της ανακεφαλαίωσης με τους μαθητές συνειδητοποιήσαμε, πέρα από το γνωστικό κομμάτι ότι μπορέσαμε μέσω της διδασκαλίας να επιδράσουμε κα

στον τρόπο που τα παιδιά έβλεπαν μια εγκυμοσύνη. Συνειδητοποίησαν πόσο θαυμαστή και περίπλοκη διαδικασία είναι, από τη σύλληψη ως τον τοκετό. Πόσο μεγάλη είναι η ευθύνη μιας γυναίκας που κυοφορεί απέναντι στο κυοφορούμενο έμβρυο. Πόσο μεγάλη είναι η συμβολή της τεχνολογίας (υπέρηχοι κ.λπ.) στην ομαλή πορεία μιας εγκυμοσύνης. Επίσης τη μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στο τότε και στο τώρα σε σχέση με την παρακολούθηση μιας εγκυμοσύνης.

Συμπεράσματα

Η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς να είναι πανάκεια, προσφέρει σημαντικό έργο. Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό διευκολύνει και προσθέτει αμεσότητα στη μετάδοση της γνώσης ενώ κινητοποιεί τους μαθητές και τους κρατάει το ενδιαφέρον. Αυτό βοηθάει στον έλεγχο της τάξης και στη δημιουργία καλύτερου κλίματος μέσα σε αυτή. Δίνει στον εκπαιδευτικό την ικανοποίηση ότι αντιμετώπισε με επιτυχία τις προκλήσεις μιας απαιτητικής διδασκαλίας και υλικό που πιθανόν μπορεί να εξελίξει βασισμένος στην προηγούμενη εμπειρία. Κερδίζει - ο εκπαιδευτικός - την εκτίμηση των εφήβων-μαθητών του, οι οποίοι ως λάτρεις της τεχνολογίας εκτιμούν όποιον ολοκληρώνει με επιτυχία μια διαδικασία που περιλαμβάνει και στοιχεία που άπτονται των δικών τους ενδιαφερόντων. Επίσης το υλικό μπορεί εύκολα να αποθηκευτεί και να επαναχρησιμοποιηθεί χωρίς κόπο και χωρίς την ανάγκη για εκτυπώσεις ή για μεγάλο χώρο αποθήκευσης εκτός υπολογιστή.

Με δεδομένο ότι το δυσνόητο μιας διδακτικής ενότητας αποθαρρύνει τους μαθητές και δεν έχει τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα, θεωρούμε χρήσιμη μια έρευνα ευρύτερης κλίμακας (μεγαλύτερου δείγματος, πιθανόν πανελλαδικά), ώστε να συγκεντρωθούν περισσότερα στοιχεία για την αποτελεσματικότητα της χρήσης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία ειδικά ενοτήτων αυξημένης δυσκολίας όπως η υπό εξέταση. Έτσι, μέσω των στοιχείων αυτών θα μπορούσε να γίνει τροποποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος (όχι μόνο για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, αλλά και για άλλα αντίστοιχης δυσκολίας), ώστε να υπάρξει αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας.

Από τη πλευρά τώρα των μαθητών, μέσω της χρήσης Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία, διαπιστώνεται μεγαλύτερη εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης, ενώ βελτιώνεται σημαντικά η εικόνα τους για το σχολείο, καθώς αυτό καταφέρνει να «μιλήσει τη γλώσσα τους» και να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους. Ένας μαθητής που εμπιστεύεται το σχολείο, πιστεύουμε ακράδαντα ότι θα προσπαθήσει περισσότερο, θα κινητοποιηθεί περισσότερο και τελικά θα αποδώσει περισσότερο.

Εν κατακλείδι

Η πληροφορική έχει πια εισχωρήσει στο σύνολο της κοινωνικής ζωής και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι πολλών δραστηριοτήτων καθημερινά. Δε θα μπορούσε λοιπόν να μείνει ανεπηρέαστη η εκπαίδευση καθώς είναι γενικά παραδεκτό ότι η χρήση Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία με τον πιο ουσιαστικό τρόπο (Τερζόγλου, 2008).

Μεγάλη σημασία έχει και η παρέμβαση του εκπαιδευτικού ώστε να εξασφαλιστεί αυξημένη, γνωστικού τύπου, αλληλεπίδραση μεταξύ εποπτικού μέσου και χρήστη-εκπαιδευόμενου, η οποία απαραίτητη είναι για την επίτευξη των διδακτικών στόχων με χρήση εκπαιδευτικών μέσων.

Η πείρα από τη χρήση του υπολογιστή σε διάφορους εργασιακούς χώρους δείχνει ότι τα συμπεράσματα από αυτά τα πεδία μπορούν να μετουσιωθούν σε ιδέες και προτάσεις που θα εφαρμοστούν και στην εκπαιδευτική πολιτική, στο σχολικό δηλαδή σύστημα, σε συνάρτηση τόσο με το υφιστάμενο παιδαγωγικό πλαίσιο όσο και μετα-παιδαγωγικά χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού λογισμικού. Είναι δε απαραίτητο ένα ενιαίο πλαίσιο σπουδών σχετικά με την ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία όλων των βαθμίδων -Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση- όχι μόνο ως μεμονωμένο γνωστικό αντικείμενο αλλά σε ολοκληρωμένη χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής και κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση με την χρήση Τ.Π.Ε. (e-Learning), στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επισκόπηση και προοπτικές για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Open Education - The journal for open and distance education and education technology*, 10(1), 5-32.
- Αποστολοπούλου, Δ. (2012). Οι θεωρίες μάθησης και ενσωμάτωσης τους στο εκπαιδευτικό λογισμικό. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Αραβάνη, Ε. (2013). *Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία*. Φάκελος σημειώσεων. Γενικό Τμήμα Παιδαγωγικών Μαθημάτων. Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης. ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Βούλτσιου, Ε. (2007). *Ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη μέση εκπαίδευση. Διαδικασίες – προβλήματα – επιπτώσεις σε διδάσκοντες και διδασκόμενους*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γιαννακόπουλος, Ι. , Δαβράζος, Γ. , Σπυροπούλου Π. (2015). *Η αξιοποίηση του video στην εκπαιδευτική διαδικασία – Συμπεράσματα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνητικών εργασιών*. Αθήνα.
- Γρηγοριάδου, Μ., Γουλή, Ε., Γόγουλου Α. (2005). *Οι Εννοιολογικοί Χάρτες στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*, Ανακτήθηκε από: <http://www.epitropakisg.gr/grigorise/concept%20maps%20theory.pdf> στις 17-9-2022

Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών-τεύχος2: Κλάδοι ΠΕ60-70
EAITY- Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (TEK)

Ζωγόπουλος, Ε. (2001). Νέες τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αθήνα. Κλειδάριθμος.

Θεοδωρόπουλος, Π. (χ.χ.) *Είδη, χρήση και αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού – Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού* Ανακτήθηκε από <http://www.p-theodoropoulos.gr/ergasies/didakt-ekplogism.pdf> στις 17-9-2022

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ (2017). Έρευνα με θέμα: «*Η επαγγελματική εκπαίδευση / κατάρτιση και η αγορά εργασίας των νέων στην Ελλάδα – Υποτιμήσεις και διλήμματα*».

Κουστουράκης, Γ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2010). Οδεύοντας προς το νέο σχολείο των Τ.Π.Ε.. Μια διεπιστημονική προσέγγιση. 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «*Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση*», Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, 2(1), 581-592.

Μακρή, Α. & Βλαχόπουλος, Δ. (2015). *Οι Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική οργάνωση και διοίκηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Μια διερευνητική μελέτη στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης. 8th International Conference in Open & Distance Learning. Athens, Greece

Μαλλιάρη, Π. & Σαριδάκη, Α. (2013). Αξιοποίηση του Moodle στην ενίσχυση της επικοινωνιακής και κοινωνικοπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «*Ενταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία*» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση (ΕΤ.Π.Ε.), Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς, 10-12 Μαΐου.

Μανούσου, Ε. & Χαρτιφύλακα, Τ. (2011). Κοινωνικά δίκτυα και μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. 2ο Συνέδριο «*Ενταξη και χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία*», Πάτρα, 28-30 Απριλίου.

Μικρόπουλος, Α. (2011). Πληροφορική και εκπαίδευση. Νοηματοδοτούμενη μάθηση και γνωστικά εργαλεία: τεχνολογική προσέγγιση. Ιωάννινα. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «*Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*», 7-9 Μαΐου 2010 Ανακτήθηκε από http://www.elliepek.gr/documents/5osynedrioieisigiseis/Panagiotopoulou_Kampouroupoulou.pdf στις 13-3-2022

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας. Παιδαγωγικές Δραστηριότητες*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.

Τσορτανίδου, Ξ. (2016). *Προσαρμοστικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: Διερεύνηση της παιδαγωγικής βάσης και αξιοποίησης των μαθησιακών στιλ*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

ΦΕΚ64/22-1-2016 τ.2

Dilshad, M. (2017). Learning theories: behaviorism, cognitivism, constructivism. *International education & research journal*, 3(9), 64-66.

Gagné, R., Wager, W., Golas, K. & Keller, J. (2005). *Principles of instructional design*. ispi.org.

Novak, J. (2010). *Learning, Creating, and Using Knowledge. Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. New York and London. Routledge Editions.

Shunk, D. (2010). *Θεωρίες Μάθησης. Μια εκπαιδευτική προσέγγιση*. Αθήνα. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

«Ατυχήματα: κακό, όχι όμως και αναγκαίο!» Διδακτικό σενάριο στο μάθημα Αγωγή Βρέφους και Νηπίου στην ενότητα το Παιδί και το Περιβάλλον του

Βασιλική Ν. Τασούλα, Π.Ε. 87.02, M.Sc.

Περίληψη

Το συγκεκριμένο σενάριο χρησιμοποιεί έναν βιωματικό τρόπο για να διδάξει στους Β. Βρεφονηπιοκόμους τους τρόπους πρόληψης των παιδικών ατυχημάτων στον χώρο εργασίας τους (βρεφονηπιακό σταθμό), στην παιδική χαρά και στο σπίτι. Ξεκινά με την παρουσίαση κατάλληλων video και φωτογραφιών που επισημαίνουν κινδύνους που ενδεχομένως δεν είχαν σκεφτεί από μόνοι τους και ταυτόχρονα προτείνονται λύσεις για την εξάλειψή τους. Τέλος ζητείται από τους μαθητές να συμπληρώσουν φύλλα εργασίας στα οποία θα εφαρμόσουν όσα έμαθαν με βιωματικά παραδείγματα από τον χώρο στον οποίο κινούνται (σπίτι, παιδική χαρά, πλατεία της γειτονιάς τους).

Λέξεις-Κλειδιά: Ατυχήματα, παιδί, πρόληψη, κίνδυνος, ασφάλεια

“Accidents don’t have to happen!”: Teaching scenario in the subject infant and toddler management for the chapter “The kid and its environment”

Vasiliki N. Tasoula, Teacher of Nursing, M.Sc.

Abstracts

This scenario uses an experiential way to teach Kindergarten Assistants how to prevent child accidents in their workplace (kindergarten), playground and home. It starts with the presentation of videos and photos that point out risks and at the same time suggest solutions to eliminate them. Finally, the students are asked to complete worksheets in which they will apply what they have learned with experiential examples from their living environment (home, playground, neighborhood square).

Key-Words: Accidents, child, prevention, risk, safety

Εισαγωγή

Τα ατυχήματα είναι η πρώτη αιτία θανάτου και αναπηρίας των παιδιών στην χώρα μας (<https://pedtrauma.gr/el/prolipsi-paidikwn-atiximatwn-el-2/>). Τα ατυχήματα μπορούν να συμβούν σε όλους και ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισής τους είναι η πρόληψη τους. Παράλληλα με την αναγκαιότητα της ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης όλων των παιδιών μέσω του Εκπαιδευτικού Συστήματος είναι σημαντική η έγκαιρη και σωστή ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των Β. Βρεφονηπιοκόμων λόγω του αντικείμενου εργασίας τους.

Ταυτότητα σεναρίου

Γνωστικό αντικείμενο: Αγωγή Βρέφους και Νηπίου

Κεφάλαιο: Το παιδί και το περιβάλλον του

Ενότητα: Ατυχήματα

Τάξη: Γ΄ τάξη, ειδικότητα του τομέα Υγείας-Πρόνοιας-Ευεξίας Ειδικότητα Β. Βρεφονηπιοκόμων.

Διαθεματικότητα: Αγγλικά

Επεκτασιμότητα: Οι διδακτικές παρεμβάσεις μπορεί να χρησιμοποιηθούν και στα ακόλουθα μαθήματα: Υγιεινή Γ τάξη τομέα Υγείας Πρόνοιας Ευεξίας Ενότητα «Υγιεινή της κατοικίας», Νοσηλευτική II ενότητα «Παιδιατρική Νοσηλευτική-πρόληψη ατυχημάτων» Γ τάξη Β. Νοσηλευτικής

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Υλικοτεχνική υποδομή

Σύνδεση στο διαδίκτυο, Σύνδεση με την e-me κυψέλη: Ατυχήματα: κακό όχι όμως και αναγκαίο, Σύνδεση με google drive, Δυνατότητα συμπλήρωσης εγγράφου word, Πρόγραμμα Ζωγραφικής για επεξεργασία εικόνων, Σύνδεση με το youtube, Σύνδεση με το ιστολόγιο μου για οδηγίες, H/Y ή Tablet ή Smartphone για κάθε μαθητή.

Σκοπός του μαθήματος

Οι Β. Βρεφονηπιοκόμοι πρέπει να προβλέπουν τους κινδύνους που απειλούν τα παιδιά ηλικίας 0-5 ετών και να οργανώνουν το χώρο κατάλληλα ώστε να αποφεύγονται τα ατυχήματα, στο σπίτι, στο βρεφονηπιακό σταθμό και στην παιδική χαρά.

Γνωστικοί στόχοι

Στόχος 1^{ος} Να αναφέρουν τους κινδύνους που παραμονεύουν μέσα στο σπίτι για ένα παιδί που μπουσουλάει κι ένα παιδί που περπατάει

Στόχος 2^{ος} Να κάνουν λίστα με πιθανούς κινδύνους που παραμονεύουν τα παιδιά στην παιδική χαρά της γειτονιάς τους και να εξηγούν αν θεωρούν ότι είναι ασφαλής ή όχι, με επιχειρήματα

Στόχοι δεξιοτήτων

Στόχος 3^{ος} Να περιορίζουν τις πτώσεις παιδιών ηλικίας 0-5 ετών

Στόχος 4^{ος} Να χρησιμοποιούν τα είδη ασφαλείας που υπάρχουν στα καταστήματα

παιδικών ειδών

Στόχοι σε επίπεδο στάσεων

Στόχος 5^{ος} Να αντιλαμβάνονται την επικινδυνότητα όταν βρίσκονται σε ένα νέο χώρο και συνοδεύουν παιδιά και να τα προστατεύουν

Στόχος 6^{ος} Να γίνονται πρότυπα προς μίμηση για την πρόληψη ατυχημάτων

Σύντομη περιγραφή

Εισαγωγή-Ενεργοποίηση-Πηγή αφόρμισης (5 λεπτά) – Στους μαθητές παρουσιάζεται το βίντεο με τίτλο “[Accidents in the home](#)” και συζητούμε πόσοι από εμάς έχουμε τζάμια ασφαλείας στα σπίτια μας. Χρησιμοποιείται η διαλεκτική μέθοδος ώστε οι μαθητές να προβληματιστούν σχετικά με τις προδιαγραφές ασφαλείας που υπάρχουν τουλάχιστον θεωρητικά για τους χώρους που ζούμε και κινούμαστε καθημερινά. (Εικόνα 1).



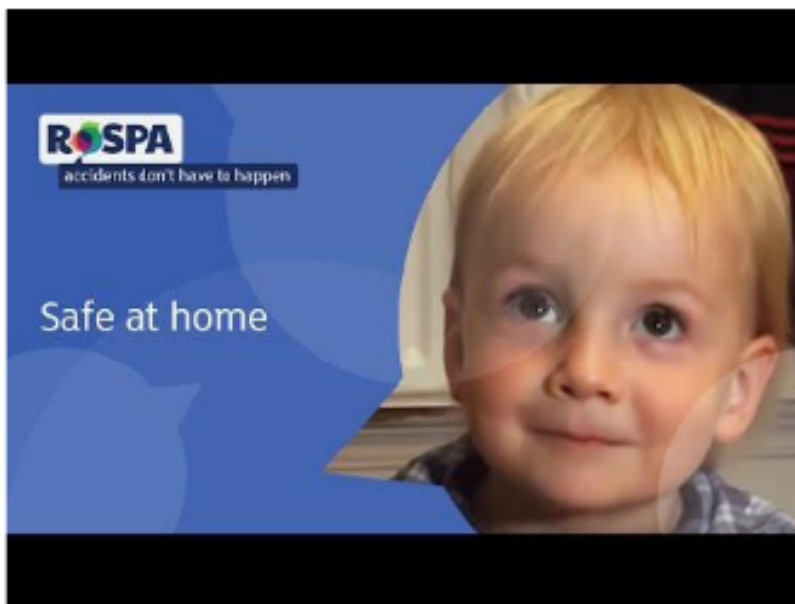
Εικόνα 1

1η εργασία Παρακολουθούν το βίντεο (Safe at home) και καταγράφουν τους κινδύνους που υπάρχουν σε ένα σπίτι καθώς και τις παρεμβάσεις που κάνουν οι γονείς ώστε να γίνει πιο ασφαλές το σπίτι (15 λεπτά) Φύλλο εργασίας 1 (Εικόνα 2)

ΤΑΞΗ
ΤΜΗΜΑ
ΕΠΩΝΥΜΟ
ΟΝΟΜΑ
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

Φύλλο εργασίας για το μάθημα Αγωγή Βρέφους και Νηπίου
Ενότητα Το παιδί και το περιβάλλον του-Πτώσεις
Τίτλος μαθήματος: «Ατυχήματα: κακό, όχι όμως και αναγκαίο!»

Δείτε το βίντεο και καταγράψτε τους κινδύνους και κατόπιν σημειώστε τις παρεμβάσεις που κάνουν οι γονείς ώστε να έχουν ένα πιο ασφαλές σπίτι



Εικόνα 2

2η εργασία Παρακολουθούν το βίντεο (Preventing Falls in Children) και καταγράφουν τι πρέπει να κάνουμε για να περιορίσουμε τις πτώσεις (5 λεπτά) Φύλλο εργασίας 2 (Εικόνα 3)

ΤΑΞΗ
ΤΜΗΜΑ
ΕΠΩΝΥΜΟ
ΟΝΟΜΑ
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

Φύλλο εργασίας για το μάθημα Αγωγή Βρέφους και Νηπίου
Ενότητα Το παιδί και το περιβάλλον του-Πτώσεις
Τίτλος μαθήματος: «Ατυχήματα: κακό, όχι όμως και αναγκαίο!»

Δείτε το βίντεο και καταγράψτε τι πρέπει να κάνουμε για να μειώσουμε τις πτώσεις στα παιδιά



Εικόνα 3

3η εργασία Παρακολουθούν το βίντεο (Playground safety) και καταγράφουν τους κινδύνους που βλέπουν στην παιδική χαρά (5 λεπτά) Φύλλο εργασίας 3 (Εικόνα 4).

Σημείωση: αν οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία μπορεί να τους πάρει περισσότερη ώρα. Σε αυτή την περίπτωση κάνουμε μόνο το φύλλο εργασίας 1 στην τάξη και τα άλλα 2 καλούνται να τα συμπληρώσουν μόνοι τους στο σπίτι.

ΤΑΞΗ
ΤΜΗΜΑ
ΕΠΩΝΥΜΟ
ΟΝΟΜΑ
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

Φύλλο εργασίας για το μάθημα Αγωγή Βρέφους και Νηπίου
Ενότητα Το παιδί και το περιβάλλον του-Πτώσεις
Τίτλος μαθήματος: «Ατυχήματα: κακό, όχι όμως και αναγκαίο!»

Δείτε το βίντεο και καταγράψτε τους κινδύνους που βλέπετε να έχουν τα παιδιά σε αυτή την παιδική χαρά



Εικόνα 4

Συζήτηση με αφορμή τα ερωτήματα και τις απαντήσεις διάρκεια 10 λεπτά. (κοινωνικός οικοδομισμός) (όλοι οι Στόχοι): Οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν για τις εμπειρίες τους σχετικά με την πρόληψη ατυχημάτων σε παιδιά στο σπίτι και στην παιδική χαρά και τις δικές τους εμπειρίες.

Αξιολόγηση διαδικασίας (2' λεπτά)

Διαλογική συζήτηση σχετικά με όσα τους άρεσαν και όσα τους δυσκόλεψαν στη διαδικασία

2^η Διδακτική ώρα

Σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα. Παρουσιάζεται άρθρο της επικαιρότητας με ατύχημα από πτώση (Εικόνα 5) (δυστυχώς, πάντα υπάρχει ένα).



Εικόνα 5

Κατόπιν γίνεται παρουσίαση και σχολιασμός των φύλλων αξιολόγησης που έχουν συμπληρώσει οι μαθητές (Εικόνες 6,7,8). Οι μαθητές καλούνται να διορθώσουν μόνοι τους τα λάθη τους και να ξαναστείλουν την εργασία. (20 λεπτά)

ΤΜΗΜΑ Β-Βρεφονηπιοκόμων¶
ΕΠΩΝΥΜΟ-ΟΝΟΜΑ-¶
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ-29-4-2020¶

Φύλλο-Αξιολόγησης-για-το-μάθημα-Αγωγή-Βρέφους-και-Νηπίου¶

Ενότητα-Το-παιδί-και-το-περιβάλλον-του-Πτώσεις¶

Τίτλος-μαθήματος:-«Μόνο-τα-φύλλα-χρειάζεται-να-πέφτουν!»¶



1. → Βλέπουμε-πως-υπάρχουν-σκορπισμένα-καλώδια-όπου-θα-μπορούσε-να-πέσει-το-παιδί-ή-ακόμα-και-να-πάθει-ηλεκτροπληξία-από-αφύλακτη-πρίζα-·Χρειάζεται-να-βάλουμε-ασφάλεια-στην-πρίζα-και-να-μαζέψουμε-τα-καλώδια-σε-ένα-κουτί-ασφαλείας-που-δεν-θα-μπορεί-να-πιάσει-ή-να-θέλει-να-εξερευνήσει-·¶
2. → Στο-γραφείο-χρειάζονται-προστατευτικά-για-γωνίες-και-να-μην-υπάρχουν-υλικά-που-μπορεί-να-πιάσει-πάνω-ή-κάτω-στο-γραφείο-και-να-βάλει-στο-στόμα-του-όπως-γόμες-μολύβια-χαρτιά-·¶
3. → Η-καρέκλα-πρέπει-να-φύγει-γιατί-μπορεί-να-την-χρησιμοποιήσει-ως-σκάλα-και-να-σκαρφαλώσει-·¶
4. → Το-γραφείο-ακουμπάει-στον-καναπέ-του-σαλονιού-μπορεί-με-αυτό-τον-τρόπο-να-σκαρφαλώσει-και-να-πέσει-·¶
5. → Το-κάλυμμα-του-καναπέ-είναι-μεγάλο-και-ακουμπάει-στο-πάτωμα-και-μπορεί-να-μπερδευτεί-στα-πόδια-του-και-να-πέσει-·¶
6. → Το-τραπέζι-και-το-έπιπλο-του-σαλονιού-θα-πρέπει-να-έχουν-προστατευτικά-για-τις-γωνίες-·¶
7. → Στο-πίσω-έπιπλο-υπάρχει-πάνω-τηλεόραση-που-μπορεί-να-ρίξει-εύκολα-όταν-ανέβει-στον-καναπέ-·¶

Εικόνα 6



1. → Η-πολυθρόνα-βρίσκεται-δίπλα-στην-μπαλκονόπορτα-·Ένα-παιδί-μπορεί-να-σκαρφαλώσει-να-γυρίσει-το-πόμολο-και-να-βρεθεί-αμέσως-έξω-στο-μπαλκόνι-·Η-πολυθρόνα-πρέπει-να-αλλάξει-θέση-·¶
2. → Υπάρχει-μικρό-ποδόμακτρο-μπροστά-από-την-μπαλκονόπορτα-·Πρέπει-να-απομακρυνθεί-γιατί-μπορεί-ένα-μικρό-παιδί-να-μπερδευτεί-σε-αυτό-ή-πατώντας-το-να-γλιστρήσει-·¶
3. → Το-τραπέζι-δεν-έχει-τέτοιο-βάρος-ώστε-αν-ένα-παιδί-πέσει-επάνω-να-μείνει-στη-θέση-του-ή-να-μπορέσει-να-εμποδίσει-ένα-παιδί-από-την-πτώση-αν-προσπαθήσει-να-κρατηθεί-από-αυτό-·Πρέπει-επίσης-να-απομακρυνθεί-εντελώς-·¶
4. → Το-έπιπλο-δίπλα-στην-πολυθρόνα-έχει-τζάμια-που-πάντα-υποκρύπτουν-επικινδυνότητα-σε-περίπτωση-που-σπάσουν-για-όποιον-βρίσκεται-κοντά-·¶
5. → Το-έπιπλο-πίσω-από-την-πολυθρόνα-έχει-ράφια-γεμάτα-μεταλλικές-κορνίζες-και-μικρά-διακοσμητικά-αντικείμενα-·
 - α. → σε-χαμηλό-ύψος-και-άρα-προσβάσιμα-στο-μικρό-παιδί-που-σημαίνει-ότι-πρέπει-να-αφαιρεθούν-γιατί-μπορεί-να-αποτελέσουν-αιτία-πνιγμού-·¶
6. → Τέλος-στην-πόρτα-υπάρχουν-μακριές-κουρτίνες-οι-οποίες-πρέπει-να-αφαιρεθούν-καθώς-μπορεί-να-αποτελέσουν-αιτία-πνιγμού-·¶
7. → Τα-πορτάκια-καθώς-και-τα-συρτάρια-στο-βαρύ-έπιπλο-με-τα-τζάμια-είναι-χαμηλά-με-αποτέλεσμα-το-μικρό-παιδί-να-έχει-πρόσβαση-στα-κλειδιά-·άρα-και-στο-άνοιγμά-τους-·¶
8. → Τέλος-το-πόμολο-της-πόρτας-δεν-είναι-στραμμένο-προς-την-σωστή-κατεύθυνση-και-η-πόρτα-είναι-πολύ-

Εικόνα 7



.....¶

0,09=Είναι·πολύ·εύκολο·να·πέσει·ένα·παιδί·από·το·δέντρο·όταν·δεν·το·προσέχει·κανένα¶

0,17=Ένα·αγόρι·πέφτει·από·την·κούνια·την·ώρα·που·ο·γονέας·του·δεν·το·προσέχει¶

0,21=την·ώρα·που·ο·γονέας·τρέχει·για·να·βοηθήσει·το·ένα·παιδί·που·έπεσε,·παραμελεί·το·άλλο·που·πέφτει·από·την·τραμπάλα¶

0,29=Όταν·αλλάζουμε·ένα·μωρό,·δεν·τον·αφήνουμε·καθόλου·μόνο·του,·πάνω·στην·επιφάνεια¶

0,40=Όταν·τρώνε,·τα·μικρά·παιδιά·τα·βάζουμε·σε·ειδικές·καρέκλες·φαγητού·με·ζώνες·ασφαλείας¶

0,52=Δεν·αφήνουμε·παιχνίδια·σκορπισμένα·στα·δωμάτια·όταν·έχουμε·μικρό·παιδί(·υπάρχει·κίνδυνος·πτώσης)¶

0,56=Σε·ένα·χώρο·που·κινείται·ένα·μικρό·παιδί,·πρέπει·να·καλύψουμε·τις·γωνίες·των·επιπλων·και·να·απομακρύνουμε·τα·επικίνδυνα·έπιπλα·από·τον·χώρο·¶

1,05=Σωστά·επισημαίνουν·πως·πρέπει·να·βάλουμε·πόρτες·ασφαλείας·στις·σκάλες¶

Εικόνα 8

Στην συνέχεια θα προβληθεί η πολύ ενδιαφέρουσα σελίδα με υλικό σχετικό για την ασφάλεια στους χώρους του σπιτιού με τους κινδύνους σε κάθε δωμάτιο του σπιτιού χωριστά η οποία είναι στα αγγλικά αλλά είναι εύκολο να την μεταφράσουν και να την καταλάβουν από την εικόνα. (όλοι οι στόχοι) 15 λεπτά

Κατόπιν προβάλλονται η ελληνική ιστοσελίδα για την Αντιμετώπιση Παιδικού τραύματος και σχολιασμός του υλικού που παρέχει. (5 λεπτά)

Οι μαθητές καλούνται να σχολιάσουν τις ακόλουθες εικόνες:

https://pedtrauma.gr/wp-content/uploads/2014/05/data_kouzina-large.gif

https://pedtrauma.gr/wp-content/uploads/2014/05/data_PDF-AsfaleiaStinKouzina.pdf

https://pedtrauma.gr/wp-content/uploads/2014/05/data_banio-large.gif

https://pedtrauma.gr/wp-content/uploads/2014/05/data_PDF-AsfaleiaStoMpanio.pdf

https://pedtrauma.gr/wp-content/uploads/2014/05/data_saloni-large.gif

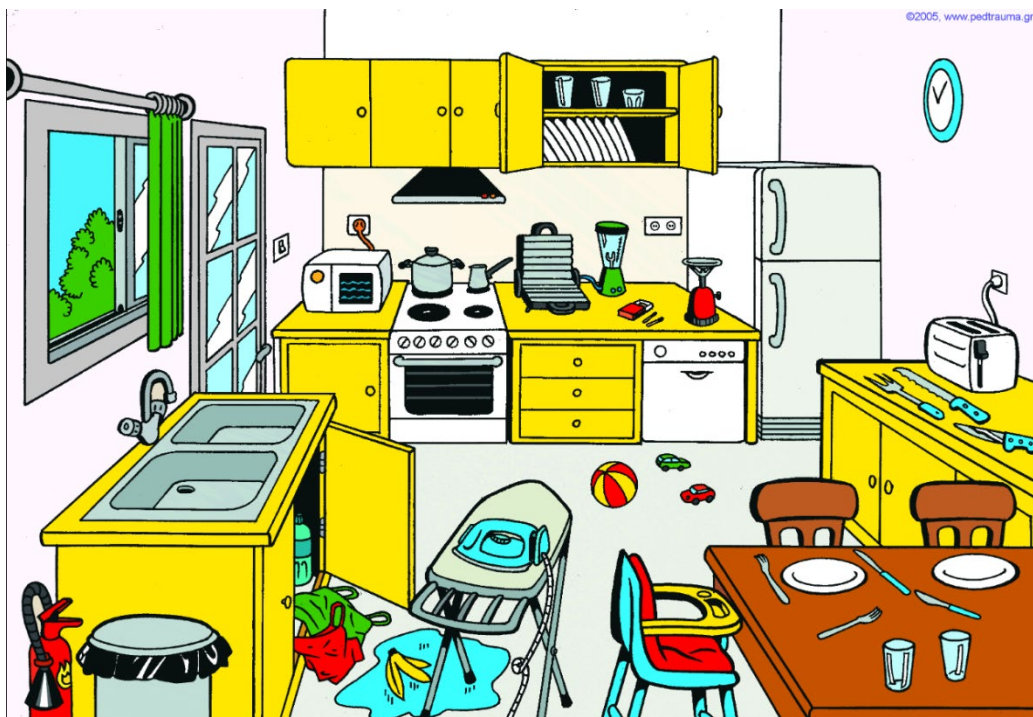
https://pedtrauma.gr/wp-content/uploads/2014/05/data_PDF-AsfaleiaStoSaloni.pdf

https://pedtrauma.gr/wp-content/uploads/2014/05/data_domatio-large.gif

https://pedtrauma.gr/wp-content/uploads/2014/05/data_PDF-AsfaleiaStinKrevatokamara.pdf

https://pedtrauma.gr/wp-content/uploads/2014/05/data_sotiris-large.gif

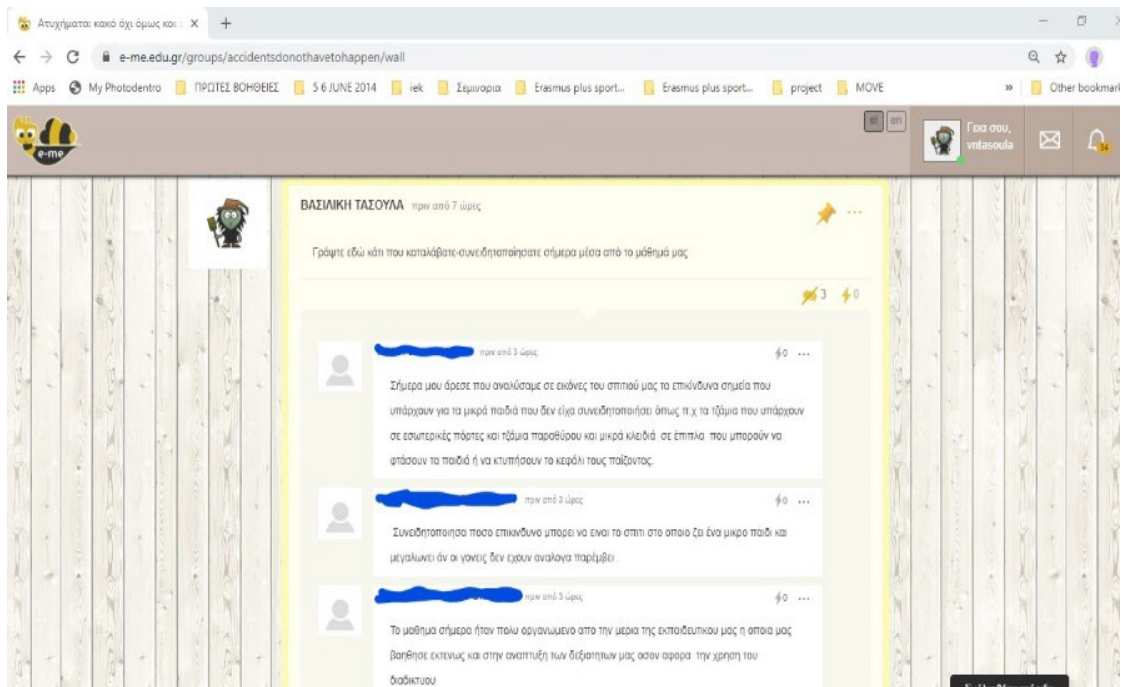
Οι συνδέσεις με κατάληξη gif (Εικόνα 9). Πρέπει να ανοιχτούν και να σχολιαστούν πρώτες και με κατάληξη pdf εκ των υστέρων γιατί περιέχουν απαντήσεις.



Εικόνα 9

Αξιολόγηση διαδικασίας

Οι μαθητές καλούνται να συνδεθούν στον τοίχο της e-me κυψέλης και να γράψουν ένα σχόλιο για το μάθημα (Εικόνα 10)



Εικόνα 10

Συμπεράσματα

Το μάθημα προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών οι οποίοι συμμετέχουν ενεργητικά και βλέπουν άμεσα την πρακτική εφαρμογή των όσων μαθαίνουν σε κάτι χρήσιμο για το χώρο στον οποίο κινούνται. Δεν είχαν σκεφτεί προηγουμένως πόσοι κίνδυνοι κρύβονταν στο σπίτι τους για ένα μικρό παιδί, ακόμη κι όσοι μαθητές είχαν μικρότερα αδέρφια μέσα στο σπίτι. Παράλληλα με τους στόχους του μαθήματος βελτιώνονται και ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών. Αναλυτικά οι μαθητές επιπλέον μαθαίνουν να:

- επεξεργάζονται και να σχεδιάζουν πάνω σε εικόνες που είχαν τραβήξει οι ίδιοι,
- εισάγουν εικόνες σε έγγραφο word
- συνδέονται με την πλατφόρμα e-me και να απαντούν στις εργασίες τους
- να κατεβάζουν έγγραφα από το google docs και να τα αποθηκεύουν στο δικό τους υπολογιστή.

Αναφορές από το διαδίκτυο (ηλεκτρονικές παραπομπές)

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/5272/24-0223-02_Vrefokomia_G-EPAL_Vivlio-Mathiti/

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL103/57/440,1674/>

<https://pedtrauma.gr/el/prolipsi-paidikwn-atiximatwn-el-2/>

<http://sindytaoulas.blogspot.com/>

<https://www.newsit.gr/tags/ptosi-paidiou-apo-mpalkoni/> (άρθρο επικαιρότητας ημερομηνία πρόσβασης 30 4 2020)

<https://www.tovima.gr/2022/11/02/society/ptosi-18-minon-paidiou-sti-glyfada-oi-dramatikes-stigmes-pou-ezise-i-mitera-ti-leei/> (άρθρο επικαιρότητας ημερομηνία πρόσβασης 7-11-2022)

Video:

<https://www.youtube.com/watch?v=9kHhTus2Vdg> (preventing falls in kids)

<https://www.youtube.com/watch?v=e53l54cvf6Y> (πόσο σοβαρά είναι τα ατυχήματα από πτώσεις σε παιδιά)

<https://www.youtube.com/watch?v=kiLY5P24cmQ> (παιδική χαρά)

<https://www.youtube.com/watch?v=ITle1835WMO> παιδική χαρά do's and dont's

<https://www.youtube.com/watch?v=Tfi8uYUWCuk> (τζάμια ασφαλείας)

<https://www.youtube.com/watch?v=Wto9CnJ0jXs> (στα αγγλικά πως να μειώσουμε τα ατυχήματα στο σπίτι)

<https://youtu.be/cVyz1hmIdwM> (safe at home)

<https://youtu.be/K-h6XAIMDlc> (ασφαλείς στο σπίτι της γιαγιάς)

<https://youtu.be/-WN1nHG30Iw> (Rospa Scotland)

Διαδραστικές εικόνες για την ασφάλεια στους χώρους του σπιτιού

https://pedtrauma.gr/wp-content/uploads/2014/05/data_banio-large.gif

https://pedtrauma.gr/wp-content/uploads/2014/05/data_domatio-large.gif

https://pedtrauma.gr/wp-content/uploads/2014/05/data_kouzina-large.gif

https://pedtrauma.gr/wp-content/uploads/2014/05/data_PDF-AsfaleiaStinKouzina.pdf

https://pedtrauma.gr/wp-content/uploads/2014/05/data_PDF-AsfaleiaStoMpanio.pdf

https://pedtrauma.gr/wp-content/uploads/2014/05/data_PDF-AsfaleiaStoSaloni.pdf

https://pedtrauma.gr/wp-content/uploads/2014/05/data_PDF-

[AsfaleiaStinKrevatokamara.pdf](#)

https://pedtrauma.gr/wp-content/uploads/2014/05/data_saloni-large.gif

https://pedtrauma.gr/wp-content/uploads/2014/05/data_sotiris-large.gif

Βασικοί ορθογραφικοί κανόνες με τη χρήση κόμικ.

Κυριακού Αναστασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 Μ.Εδ. Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού και Νέες Τεχνολογίες ΕΚΠΑ

Περίληψη

Στην εποχή μας, η χρήση της εικόνας επέφερε σημαντικές αλλαγές στον καθημερινό τρόπο ζωής ενώ η τεχνολογία άλλαξε τον τρόπο επικοινωνίας των ανθρώπων. Στην εκπαίδευση, η έννοια της πολυτροπικότητας κυριαρχεί στην καθημερινότητα και οδηγεί στην ανάπτυξη διαφορετικών ειδών γραμματισμού όπως τα κόμικς. Τα κόμικς αποτελούν ένα πολιτισμικό είδος κειμένου, είναι ένα πολυτροπικό κείμενο που ικανοποιεί την ανάγκη για νέους γραμματισμούς και μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα σύγχρονο, καινοτόμο διδακτικό μέσο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην εκμάθηση και εμπέδωση βασικών ορθογραφικών κανόνων στους μικρούς μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: κόμικ, επαγωγική μέθοδος γραμματικής διδασκαλίας, σπειροειδής προσέγγιση της γνώσης, γραμματισμός, πολυτροπικότητα

Abstracts

In our time, the use of images has brought about significant changes in everyday life while technology has changed the way people communicate. In education, the concept of multimodality dominates everyday life and leads to the development of different kinds of literacy such as comics. Comics are a cultural type of text, it is a multimodal text that satisfies the need for new literacies and can be used as a modern, innovative teaching tool in primary education and specifically in learning and reinforcing basic spelling rules in young students.

Key words: comics, inductive method of grammar teaching, spiral approach to knowledge, literacy, multimodality

Εισαγωγή

Το σύγχρονο σχολείο απαιτεί νέα εκπαιδευτικά μέσα και καινούργιες μεθόδους διδασκαλίας με αποτέλεσμα να πρέπει να ξεφύγουμε από τη παραδοσιακή διδασκαλία. Είναι μέσα στα καθήκοντα και στο ρόλο του/της εκπαιδευτικού, να αναζητά νέους τρόπους μετάδοσης και οικοδόμησης της νέας γνώσης από τη μια και από την άλλη οργάνωσης εμπλουτισμού του τρόπου διδασκαλίας και του περιεχομένου της. Ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών για το είδος, τη μορφή και τη πορεία της διδασκαλίας τους υπάρχει και θα υπάρχει για πολλά χρόνια.

Οι εκπαιδευόμενοι/νες στο σχολείο, έχουν συγκεκριμένες ικανότητες με τις οποίες κατατούν τη γνώση, οι γνώσεις και οι εμπειρίες δεν βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο σε όλους/ες οι οποίοι σημειωτέον μεγαλώνουν και σε διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό

και οικονομικό περιβάλλον. Όλα τα προηγούμενα είναι παράγοντες τους οποίους θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη ο/η εκπαιδευτικός για να διαμορφώσει τη μέθοδο, το περιεχόμενο και τον τρόπο παρουσίασης της γνώσης στη διδασκαλία του/της.

Σύμφωνα με τον Αλέξανδρο Δελμούζο το πιο σπουδαίο από την διδακτική μέθοδο είναι: «το πως θα μάθει το παιδί», γιατί το αναλυτικό πρόγραμμα μονάχο του είναι ανώφελο «Κυρίως με τη μέθοδο θα μορφώσουμε το παιδί και θα μπορέσουμε να χτυπήσουμε ελαττώματα όπως είναι η επιπολαιότητα η απειθάρχηση σκέψη και βούληση».

Έτσι πρέπει όμως να λαμβάνεται πάντα υπόψη ότι στόχος μας είναι να κατασκευάζουμε γνώση μαζί με τα παιδιά και όχι πάνω στα παιδιά. Γι αυτό η χρήση νέων εκπαιδευτικών υλικών, πολυμέσων και εικόνων γίνεται επιτακτική για τη σημερινή σχολική τάξη. Ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξεφύγει από την παραδοσιακή διδασκαλία όπου ο/η μαθητής/τρια είναι ένας απλός παρατηρητής/τρια και όχι ενεργό μέλος της μάθησης και του μαθήματος. Με τη χρήση της τεχνολογίας και των πολυμέσων η διδασκαλία γίνεται πιο πλούσια σε πληροφορίες, τα παιδιά αποκτούν γνώση που πραγματικά μπορούν να την αξιοποιήσουν στην εξωσχολική τους ζωή.

Ένα τέτοιο υλικό είναι και τα κόμικς τα οποία εκπαιδευτικά εργαλεία με την βοήθεια της τεχνολογίας των υπολογιστών παρέχουν στον εκπαιδευτικό νέες δυνατότητες που μπορούν να καταστήσουν πιο αποτελεσματική την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα κόμικς ως δημοφιλή εποπτικά μέσα μπορούν να ενταχθούν άριστα στην διδακτική διαδικασία και να βοηθήσουν τους μαθητές ακόμα και των μικρότερων τάξεων μέσα από τις εικόνες να οικοδομήσουν την νέα γνώση φτιάχνοντας νέα νοητικά και αντιληπτικά σχήματα με έναν ευχάριστο τρόπο.

Σκοποί

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η παρουσίαση βασικών γραμματικών κανόνων με τη χρήση κομικς που αφορούν μέρος της διδακτέας ύλης της πρώτης τάξης του Δημοτικού. Φυσικά αυτό θα είναι απλά ένα κομμάτι μιας ευρύτερης διδακτικής ενότητας που θα επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός νοητικού σχήματος από τη μεριά του μαθητή μέσω μιας απλής ιστορίας. Σύμφωνα με τις αρχές της σπειροειδούς προσέγγισης της μάθησης πρωταρχικός στόχος μας στις μικρές ηλικίες είναι η συνειδητοποίηση βασικών στοιχείων της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας, με τη βοήθεια της διαίσθησης και της πρακτικής εφαρμογής κανόνων και όχι η δομολειτουργική της μόνο λειτουργία. Η διδασκαλία των γραμματικών δομών και κανόνων φαίνεται να είναι, ιδιαίτερα στις μικρότερες τάξεις, επαγωγική, καθώς ξεκινάει από σχετικά παραδείγματα που λαμβάνονται από τα κείμενα της ενότητας (άρα, είναι συγκειμενοποιημένα, όπως επιτάσσει η σύγχρονη, επικοινωνιακά προσανατολισμένη, γλωσσική διδακτική). Ωστόσο, στις μεγαλύτερες τάξεις, επειδή τα περισσότερα φαινόμενα συνίστανται «σε ανακεφαλαίωση και ολοκλήρωση της προβλεπόμενης ύλης», άρα δεν είναι άγνωστα, η παρουσίαση των γραμματικών φαινομένων και μηχανισμών παίρνει μία περισσότερο παραγωγική μορφή. Η επαγωγική μέθοδος γραμματικής διδασκαλίας που ακολουθούν

τα νέα εγχειρίδια δε συνιστά διαισθητικού τύπου ανακάλυψη από τους μαθητές των γραμματικών κανόνων και συστημάτων μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων και κειμένων. Αντίθετα, οι μαθητές συνάγουν και επεξεργάζονται στα βιβλία τους γλωσσικούς κανόνες σαφώς διατυπωμένους, με στόχο την καλλιέργεια της συνειδητοποίησης των γραμματικών κανόνων, σύμφωνα με τις αντιλήψεις όλο και περισσότερων ειδικών της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Οι κανόνες χαρακτηρίζονται από απόλυτη σαφήνεια και απλότητα, χωρίς περιττά στοιχεία, περιγράφοντας με σχετική ακρίβεια τις γραμματικές δομές και τους κανόνες της ελληνικής γλώσσας. Το γεγονός ότι σε μεγάλο βαθμό κινούνται στα παραδοσιακά πλαίσια γραμματικής περιγραφής στερεί την παρουσίαση των δομών από ακόμη μεγαλύτερο βαθμό ακριβείας (π.χ. η μονόδρομη αντιστοίχιση του ενεστώτα με το παρόν και του αορίστου με το παρελθόν). Η εμπέδωση των γραμματικών φαινομένων και μηχανισμών επιτελείται μέσω των ελεύθερων επικοινωνιακών δραστηριοτήτων παραγωγικής μορφής, αλλά και μέσω ελεγχόμενων μηχανιστικών ή προτασιακών ασκήσεων, ώστε να διασφαλιστεί η συνειδητοποίηση και η ακριβής χρήση των διδασκόμενων δομών και λειτουργιών. Όπως είναι γνωστό εδώ και δεκαετίες, η γραμματική δε συνιστά αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, αλλά εντάσσεται στο γλωσσικό μάθημα ως ένας από τους τομείς που συνθέτουν την επικοινωνιακή ικανότητα του ατόμου (όπως είναι και το λεξιλόγιο, η παραγωγή και η κατανόηση λόγου κλπ).

Η σπειροειδής προσέγγιση της γνώσης στηρίζεται στις αρχές μάθησης που έχουν αναπτύξει οι Bruner (1966) και Ausubel (1968) και μπορούν να έχουν εφαρμογή και κατά τη διδασκαλία των βασικών γλωσσικών και ορθογραφικών κανόνων σε αρχάριους. Ο Ausubel υποστηρίζει τις αρχές α) της προοδευτικής διαφοροποίησης (όπου πρέπει πρώτα να τίθεται το ευρύτερο πλαίσιο διαισθητική χρήση της γλώσσας γραπτής και προφορικής και στη συνέχεια να προσφέρεται η επί μέρους γνώση (χρήση βασικών γραμματικών κανόνων) β) της ενσωματωμένης συσχέτισης (ο μαθητής να ψάχνει για σχέσεις ανάμεσα σε αυτά που ξέρει και αυτά που μαθαίνει) και γ) της χρήσης των προκαταβολικών οργανωτών (advance organizers), όπου αποτελούν τον τρόπο σύνδεσης της νέας με την παλιά γνώση. Οι προκαταβολικοί οργανωτές είναι τα «κέντρα» πάνω στα οποία θα δομηθεί η νέα γνώση και πρέπει να περιέχουν αφαιρετικές έννοιες [Κολιάδης (2002)]. Ταυτόχρονα, η δόμηση της ύλης κατά τον Bruner μπορεί να γίνει με τη μορφή ενός σπειροειδούς διαγράμματος που αποτελείται από ομόκεντρους κύκλους, όπου στους εσωτερικούς θα προβλέπονται οι βασικές έννοιες και ορισμοί και όσο προχωράμε προς τα έξω θα υπάρχουν περισσότερες λεπτομέρειες, διερεύνηση στο θέμα και εμβάθυνση και γενίκευση των γνώσεων [Κολιάδης (2002)]. Αυτές οι γνώσεις μπορούν να ενσωματωθούν στην γνωσιακή δομή που έχει ήδη αναπτύξει ο μαθητής τα οποία πρέπει να παρουσιάζονται σε μικρά τμήματα τα οποία είτε θα έχουν μικρές διαφοροποιήσεις, είτε θα είναι υψηλότερου επιπέδου γνώση της προϋπάρχουσας γνώσης που στην περίπτωση μας αφορά βασικούς γραμματικούς και ορθογραφικούς κανόνες οι οποίοι βοηθούν σε μια μελλοντική κωδικοποίηση των προϋπάρχουσων εννοιών και αποκτηθέντων γνώσεων.

Σε ένα δευτερο επίπεδο σκοπός μας είναι η κατάκτηση δεξιοτήτων αναζήτησης πληροφοριών και η αποκωδικοποίηση οπτικών σημάτων καθώς και κατάκτησης αφηρημένων εννοιών. Αυτό επιτελείται μέσα από την ανάγνωση των οπτικών και γλωσσικών ερεθισμάτων που περιέχουν τα comics. Τα comics είναι ένα ισχυρό και δημοφιλές μέσο σε μια διαδοχική μορφή τέχνης. Έχει ουσιαστικά αφηγηματικό χαρακτήρα και μια διακριτή οπτική γλώσσα. Τα Κόμικς αποτελούν μια ελκυστική οπτική πηγή η οποία έχει μεγάλο αντίκτυπο στην καλλιτεχνική, γνωστική και γενικότερα ψυχοπνευματική ανάπτυξη πολλών παιδιών. Για παράδειγμα, ιαπωνικά κόμικς (manga) επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό γραφικών αφηγήσεις των παιδιών »σε αυτή τη χώρα Comics είναι μια διαδοχική τέχνη και λογοτεχνική μορφή που γενικά χρησιμοποιείται για πάνω από έναν αιώνα. Αν και θεωρείται ως κατ' ουσίαν ένα οπτικό μέσο, η ιστορία θεωρείται ως η πιο κρίσιμη συνιστώσα των comics (Eisner, 1996? McCloud 1993). Σύμφωνα με Seraceni (2003), τα δύο ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κόμικς είναι (i) η απασχόληση με τις λέξεις φράσεις, την ιστορία και με εικόνες και, (ii) την οργάνωσή τους σε ακολουθίες καρέ. Ως μορφή τέχνης αφήγησης, κόμικς περιλαμβάνουν την ανάπτυξη των τριών θεμελιωδών στοιχείων ιστορία: χαρακτήρες, δράσεις και ρυθμίσεις (Labitsi, 2007a).

Εκπαιδευτικές δυνατότητες

Τα κόμικς ως εκπαιδευτικά εργαλεία παρέχουν στον εκπαιδευτικό νέες δυνατότητες που μπορούν να καταστήσουν πιο αποτελεσματική την εκπαιδευτική διαδικασία.

1. Κίνητρα-Δραστηριοποίηση: Το πρώτο προτέρημα είναι η δυνατότητά τους να παρακινήσουν τους σπουδαστές. Σε πείραμα του Hutchinson (1949), 74% των δασκάλων βρήκε τα κόμικς "χρήσιμα ως κίνητρο", ενώ 79% υποστήριξε ότι τα κόμικς "αύξησαν τη ατομική συμμετοχή". Οι Thorndike, και Downes εισήγαγαν ένα εγχειρίδιο του Superman για τη διδασκαλία της Γλώσσας και μίλησαν για "ασυνήθιστο ενδιαφέρον" μεταξύ των σπουδαστών, που "ολοκλήρωσαν την εργασία ολόκληρης της εβδομάδας σε ένα βράδυ" (Sones, 1944). Η Haugaard (1973) υποστήριξε ότι τα κόμικς ήταν ο μόνος τρόπος να παρακινηθεί ο γιος της για να διαβάσει. Με την εισαγωγή των κόμικς στις τάξεις τους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκμεταλλευθούν τη "εξαιρετική κινητήρια δύναμη τους" (Haugaard, 1973). Η δυναμική της χρησιμοποίησης των κόμικς έγκειται στο γεγονός ότι μπορούν να απευθυνθούν και σε απρόθυμους αναγνώστες.

2. Εποπτεία: Τα κόμικς είναι ένα πλήρως οπτικό μέσο. Εικόνες και κείμενα επωμίζονται το φορτίο της ιστορίας από κοινού. Ο Versaci (2001) θεωρεί ότι τα κόμικς μπορούν "αρκετά κυριολεκτικά "να βάλουν ένα "ανθρώπινο πρόσωπο" σε ένα δεδομένο θέμα με συνέπεια μια οικεία, συναισθηματική σύνδεση μεταξύ των σπουδαστών και των χαρακτήρων μιας ιστορίας. Η ανάγκη του ανθρώπου να χρησιμοποιεί εικόνες είναι τόσο παλαιά όσο η ίδια ανθρωπότητα και συνεχίζεται ακόμη και σήμερα, επειδή με αυτόν τον τρόπο κατανοεί τον κόσμο του (Ottaviani 2006). Αυτά τα συμπεράσματα προαναγγέλλουν την τάση προς τη διδασκαλία με βάση τη θεωρία της πολλαπλής ευφυΐας (Gardner, 1983), αφού οι οπτικοί τύποι μαθητών επωφελούνται ιδιαίτερα από τα

εποπτικά μέσα. Στην προσπάθεια να ενεργοποιηθούν οι σπουδαστές όλων των στυλ μάθησης τα κόμικς μπορεί να αποδειχθούν ένα ισχυρό εργαλείο.

3. Μονιμότητα. Ο Williams (1995) αναφέρει το "μόνιμο, οπτικό συστατικό" των κόμικς ως έναν από τους πολλούς λόγους που τα χρησιμοποίησε στη τάξη του. Η ταινία και το animation, σε αντίθεση με τα κόμικς, είναι εποπτικά μέσα αλλά με χρονικούς περιορισμούς (time-bound). Η γλώσσα και οι πράξεις στις ταινίες είναι "εφήμερες". Το μέσο παρά το ακροατήριο υπαγορεύει πόσο γρήγορα προχωρεί η διαδικασία. Το ίδιο ισχύει σε μια παραδοσιακή πρόσωπο με πρόσωπο διάλεξη, όπου ο ομιλητής έχει τον αρχικό έλεγχο της ταχύτητας της διάλεξης. Τα κείμενα, από την άλλη, έχουν το "οπτικό" και μόνιμο στοιχείο, αλλά όχι εικόνες. Η "οπτική μονιμότητα", επομένως, είναι μοναδική στο κόμικς. Ο χρόνος προχωρεί τόσο γρήγορα όσο ο αναγνώστης κινεί τα μάτια του στη σελίδα. Ο ρυθμός στον οποίο οι πληροφορίες μεταβιβάζονται καθορίζεται απόλυτα από τον αναγνώστη, αυτή η "οπτική μονιμότητα" σταθερά τοποθετεί "τον έλεγχο του ρυθμού της εκπαίδευσης στα χέρια (και τα μάτια) του σπουδαστή" (McCloud, 1993).

4. Διαμεσολαβητικός ρόλος. Το κόμικς μπορεί να χρησιμεύσει ως ένα ενδιάμεσο βήμα προς τα δυσκολότερα μαθήματα και τις πιο σύνθετες έννοιες. Πολλοί εκπαιδευτικοί γλωσσικών μαθημάτων τα έχουν χρησιμοποιήσει με αυτόν τον τρόπο με μεγάλη επιτυχία όπως οι K. Koenke (1981), Sones (1944), Hutchinson (1949), Haugaard (1973). Ο Versaci (2001) εξέπληξε τους σπουδαστές του, διδάσκοντάς τους καλογραμμένα κόμικς που εξετάζουν ώριμα θέματα. Έπειτα οδήγησε τους φοιτητές του σε μια συζήτηση αναφορικά με τη λογοτεχνική τους αξία. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκαν για τη διδακτική διαφόρων άλλων μαθημάτων, όπως το βιβλίο κόμικς με πρωταγωνιστή τον Charles Darwin που εισάγει τους αναγνώστες στην Εξελικτική Βιολογία (Eakin, 2002). Πέρα από τις συγκεκριμένες εργασίες, η ίδια η πράξη της δημιουργίας των κόμικς είναι μια διεπιστημονική δραστηριότητα. Εκτός από την ανάγνωση και το γράψιμο, προωθούν το σχέδιο, την εικονογράφηση, τις δυνατότητες χρήσης υπολογιστή, αλλά και ερευνητικές δεξιότητες. (Sturm, 2002).

5. Δημοτικότητα. Οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τη λαϊκή κουλτούρα (popular culture). Οι T. Morrison, G. Bryan, και G. Chilcoat (2002) προτείνουν ότι, με την ενσωμάτωση των κόμικς στο

πρόγραμμα σπουδών, οι δάσκαλοι μπορούν να γεφυρώσουν το διαχωρισμό ανάμεσα στη ζωή εντός και εκτός σχολείου. Ο Hutchinson (1949) συμφωνεί, δηλώνοντας ότι "πρέπει να υπάρξει αρμονία μεταξύ των τρεχουσών δραστηριοτήτων ζωής του παιδιού και της εμπειρίας του στο σχολείο - η νέα μάθηση είναι πάντα μια συνέχεια ή μια επέκταση της μάθησης που ήδη κατέχει ο μαθητής". Επιπλέον, η ένταξη τους στη διδασκαλία προωθεί την εκπαίδευση στα Μέσα Ενημέρωσης (media literacy). Ενθαρρύνει τους μαθητές "να γίνουν καταναλωτές με οξυμμένη κρίση απέναντι στα μηνύματα των Μέσων, αναπτύσσοντας μέσω της έκθεσης τους σε αυτά τη δυνατότητα να αξιολογούν

ακριβώς το περιεχόμενο ή την ποιότητα και την εγκυρότητά τους" (Morrison, Bryan, & Chilcoat, 2002).

Ψηφιακά κόμικς - cartoon σε εκπαιδευτικά σενάρια

Σύμφωνα με τον Αμερικανό καθηγητή Πληροφορικής Yang και συγγραφέα βιβλίων κόμικς ορόσημο που σηματοδοτεί μια νέα εποχή στην εκπαίδευση είναι η χρήση των υπολογιστών. Η τεχνολογία υπολογιστών έχει δώσει τη δυνατότητα να σε όλα τα μέσα (media) να δημιουργούνται, να αναπαράγονται και να μεταφέρονται εύκολα, όπως μουσική, βίντεο, φωτογραφία. Τα κόμικς από την ίδια την φύση τους είναι ένα "μέσο πολυμέσων." Είναι ένα ενιαίο, ενοποιημένο μέσο φτιαγμένο από δύο άλλα ευδιάκριτα: το κείμενο και την εικόνα. Με τη διδασκαλία της ερμηνείας και της δημιουργίας κόμικς, ο μαθητής διδάσκεται την ανάλυση της φύσης των πληροφοριών, μια δεξιότητα του 21ου αιώνα. Όταν ο ίδιος δημιουργεί κόμικς, αναγκάζεται να σκεφτεί σε βάθος για κάθε πληροφορία που σκοπεύει να μεταβιβάσει.

Επιπλέον, οι μαθητές θα ενηλικιωθούν σε έναν κόσμο πολυμέσων.

Τα κόμικς λοιπόν μπορούν να γίνουν ένα ζωτικής σημασίας εργαλείο στην προετοιμασία

των μαθητών για την ενήλικη ζωή τους. Ο ακαδημαϊκός κόσμος οφείλει να λάβει τα παραπάνω υπόψη, ώστε να προσφέρει κάτι νέο στην εκπαίδευση.

Μερικές εσφαλμένες εκτιμήσεις των κόμικς είναι ότι είναι γεμάτα με γραφικές απεικονίσεις βίας, ή έχουν σεξουαλικό περιεχόμενο. Υπάρχουν βεβαίως έργα που περιέχουν τέτοια στοιχεία, αυτό όμως δε σημαίνει ότι πρέπει να προβαίνουμε σε υπεραπλουστευτικές γενικεύσεις. Σε οποιαδήποτε μορφή καλλιτεχνικής δημιουργίας (μυθιστορήματα, μουσική, ταινίες, τηλεοπτικά προγράμματα κ.ά.) εντοπίζονται θέματα ακατάλληλα για τη σχολική αίθουσα. Επομένως αυτό που προτείνεται είναι ένας ενδεδειγμένος έλεγχος, ώστε να αποκλειστούν ακατάλληλοι τίτλοι και να χρησιμοποιηθούν οι πιο πρόσφοροι για τις εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στο κόμικς, η ιστορία είναι αφήγηση σε μια σειρά από ορθογώνια «καρέ» ή «τμήματα», καθένα από τα οποία εμφανίζει μια ενιαία «παγωμένη» στιγμή της δράσης (Saraceni, 2003: 7). Κάθε σελίδα φιλοξενεί συνήθως έξι έως εννέα καρέ, αλλά μικρότερες ιστορίες μπορεί να λάβει τη μορφή κόμικ, συμπεριλαμβανομένων μια σειρά από μερικά καρέ σε μια οριζόντια γραμμή. Επειδή κάθε πλαίσιο αντιπροσωπεύει ένα ξεχωριστό στιγμή της δράσης, που αποτελεί θεμελιώδη ποιότητα των κόμικς είναι η συνοχή. Για τα πλαίσια που πρέπει να συνδεθούν και κατανοητή από τον αναγνώστη ως στιγμές της ίδιας ιστορίας, θα πρέπει να έχουν κοινά στοιχεία. Επανάληψη και της συνέπειας στην αναπαράσταση των χαρακτήρων, των αντικειμένων, καταγωγής ή κτίρια δημιουργούν οι συνδέσεις μέσω του κόμικ και θα συμβάλει στην επικοινωνία μιας συνεκτικής ιστορία (Berkowitz και Parker, 2001? Saraceni, 2003). Ο Wilson (2002) υποστηρίζει ότι η

καλλιτεχνική ανάπτυξη είναι πολιτιστικά εξαρτώμενη. Σχέδιο είναι ένα σύστημα το σημείο ή μια γλώσσα γραφικών η οποία είναι πολιτισμικά αποκτάται παρά εγγενώς και φυσικά ξεδιπλώνεται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Τα παιδιά αναπτύσσουν την κατάρτιση των ικανοτήτων μέσω δανεισμού από την αντιγραφή και τις πολλές οπτικές πηγές διαθέσιμες στο περιβάλλον τους οπτικά περιβάλλοντα. Δημοφιλείς εικόνες του πολιτισμού, συμπεριλαμβανομένων τηλεόραση, ταινίες, διαφημίσεις, ηλεκτρονικά παιχνίδια, κινούμενα σχέδια και τα κόμικς αποτελούνται ελκυστικές οπτικές πηγές, οι οποίες έχουν ισχυρό αντίκτυπο στην καλλιτεχνική ανάπτυξη των παιδιών (Adams, 1999? 2000? Toku, 2001? Anning και Ring, 2004). Επειδή η δραστηριότητα κατάρτιση των παιδιών είναι ουσιαστικά αφήγηση (Labitsi, 2007α, β), τα κόμικς είναι ένα ιδιαίτερα συμπαθητικό οπτική μορφή τους. Προσφέρει μια βολική και ισχυρό μέσο για να επικοινωνεί διηγήσεις τους οπτικά (Smith, 1985). Έτσι μέσω των κόμικς, οι μικροί μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου μαθαίνουν να αναπτύσσουν ικανότητες πολυγραμματισμών απέναντι στη πολυτροπικότητα που υπάρχει γύρω μας. Τελικά, σε έναν κόσμο που επικρατούν και προβάλλονται διαρκώς μηνύματα που καθένα απ' αυτά θέλει να κερδίσει το ενδιαφέρον και την προσοχή του αναγνώστη-θεατή, τα κόμικς βοηθούν στην ανάπτυξη μιας διαισθητικής γνώσης απέναντι στη λειτουργία της εικόνας που περιβάλλει τα πάντα, μιας γνώσης που είναι απαραίτητη στη σύγχρονη δόμηση και κατανόηση της κοινωνίας. Εν κατακλείδι, βοηθούν στην ανάπτυξη μιας κριτικής στάσης και σκέψης απέναντι στις ιδεολογικές επιβαρύνσεις των πολυτροπικών κειμένων και στους τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας. (G., Kress, Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον, Γλωσσικός Υπολογιστής, τόμος 2, 2000, <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/default.htm>, 20/8/2013)

Αφηγηματική δομή του κόμικ

Η δομή είναι ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται τα τρία δραματικά συστατικά, **α) οι χαρακτήρες, β) η πλοκή, και γ) η δράση/περίσταση ή η σεναριακή ιδέα**, προκειμένου να γίνει κατανοητή η ιστορία και να προκληθούν συναισθήματα στο κοινό. Στόχος του δημιουργού είναι η αναστολή της δυσπιστίας (suspension of disbelief): η προσωρινή αποδοχή από τη πλευρά του αναγνώστη ότι είναι πιστευτά τα στοιχεία της ιστορίας, συνήθως απαραίτητη για την αισθητική απόλαυση.

Υποκείμενα της δράσης	
Τα πρόσωπα τα οποία συμμετέχουν στην ιστορία, οι ήρωες (πρωταγωνιστές ή δευτεραγωνιστές) Ποιοι είναι και ποια η χρησιμότητά τους μέσα στην ιστορία.	Κεντρικός ήρωας στο κόμικ είναι η κυρά Γραμματική. Σημαντικοί χαρακτήρες είναι οι λέξεις, το ρήμα, το ουσιαστικό, το αρσενικό, το θηλυκό και το ουδέτερο. Οι λέξεις που χρειάζονται την βοήθεια της Κυρά Γραμματικής για να πάνε να γράφονται λάθος.
Η πλοκή της ιστορίας	
Η σειρά των γεγονότων που παρουσιάζονται. Η πλοκή της ιστορίας που σχετίζεται άμεσα με τη δομή της.	Η κυρά Γραμματική ζει σε μια φανταστική χώρα όπου μαζί της ζουν και τα μέρη του λόγου με τις λέξεις. Απ' αυτά ξεχωρίζουν το

Πρόκειται για γεγονότα που συνδέονται μεταξύ τους με σχέση αιτίας-αποτελέσματος και προχωρούν την ιστορία:στοιχεία περιπέτειας, συνέπειες σκέψεων, πράξεων, αρχική κατάσταση στέρησης ή ευδαιμονίας, κλιμάκωση, κορύφωση, λύση, τελική κατάσταση. Στην ουσία, πρόκειται για τη δομημένη αποκάλυψη των χαρακτηριστικών μέσα από τη δράση τους.	σπιτάκι με το ρήμα και με το ουσιαστικό. Οι λέξεις όμως βρίσκονται σε σύγχυση είναι μπερδεμένες και αρχίζουν να τσακώνονται για το πώς θα γραφούν και για το πού ανήκουν. Ζητούν βοήθεια από την κυρά Γραμματική η οποία δίνει λύση και στις λέξεις του Ρήματος και στις λέξεις του Ουσιαστικού σε σχέση με την ορθογραφία τους.
Συνοριακή ιδέα - story concept	
Η «δράση» χαρακτηριστικό των ιστοριών κλασικής αφήγησης. γύρω από την οποία περιστρέφονται όλα τα περιστατικά και στην οποία επανέρχονται συνεχώς οι ήρωες δημιουργείται μέσω της «αντίθεσης» με τη δράση / αντίδραση κάποιου άλλου υποκειμένου (ανθρώπου ή φυσικής δύναμης ή του ίδιου του εσωτερικού εαυτού του υποκειμένου) που με τη σειρά της προκαλεί νέα δράση. Όλη αυτή η διαδικασία δημιουργεί μια «Ένταση» που ονομάζεται «Σύγκρουση», που μπορεί να προκαλεί νέα δράση.	Η δράση αντίδραση εντοπίζεται κυρίως μέσα από τις σχέσεις των λέξεων οι οποίες μπερδεύτηκαν λόγω της έλλειψης κάποιων κανόνων στη περίπτωση μας των ορθογραφικών και όταν η κυρά Γραμματική έδωσε αυτούς τους κανόνες ήλθε τελικά η λύση της σύγκρουσης.

Δραματική δομή του κόμικ

Ο όρος "δραματική δομή " αναφέρεται στα μέρη στα οποία μπορεί να διαιρεθεί μια σύντομη ιστορία, ένα μυθιστόρημα, ένα θεατρικό έργο κ.ά..Ο Αριστοτέλης διαίρεσε το δράμα σε τρία μέρη: Αρχή-Μέση- Τέλος.

Η ανάλυση της δραματικής δομής του Gustav Freytag ή πυραμίδα Freytag είναι μια νεότερη εφαρμογή της αριστοτελικής δομής σε πέντε μέρη ή πράξεις. Αν και είναι βασισμένη σε θεατρικά έργα πέντε-πράξεων, μπορεί να εφαρμοστεί (συχνά τροποποιημένη) σε σύντομες ιστορίες και μυθιστορήματα:

Exposition-Εκθεση (συνώνυμα: Αρχή, Εισαγωγή, Οργάνωση, Προπαρασκευή, Παρουσίαση, Introduction, Set up): Βασικές πληροφορίες που απαιτούνται για την πλήρη κατανόηση της ιστορίας, δηλ. η βασική σύγκρουση, η ένταξη στο χώρο και το	Στην περίπτωση του κόμικ που παρουσιάζεται αφορά τις βασικές πληροφορίες που παίρνουμε από την ιστορία που εξελίσσεται σε αυτό, μέσω της αφήγησης και της συμμετοχής των χαρακτήρων – λέξεων στην σύγκρουση που
--	---

χρόνο, το περιβάλλον, τα βιογραφικά στοιχεία των χαρακτήρων και οι τρόποι δράσης και συμπεριφοράς οι σχέσεις με τους υπόλοιπους χαρακτήρες. Περιλαμβάνει ακόμη το καταλυτικό γεγονός, το κινητήριο χρονικό σημείο, χωρίς το οποίο δε θα υπήρχε καν ιστορία, που θέτει το υπόλοιπο της ιστορίας σε κίνηση.	υπήρχε στις σχέσεις τους με βάση την έλλειψη ορθογραφικών κανόνων.
Rising action-Αυξανόμενη δράση (συνώνυμα: Δέση). Σειρά γεγονότων που οδηγούν στην κλιμάκωση της ιστορίας. Κατά τη διάρκεια της αυξανόμενης δράσης, η βασική σύγκρουση- συγκρουσιακή σχέση περιπλέκεται από την εισαγωγή σχετικών δευτεροβάθμιων συγκρούσεων, συμπεριλαμβανομένων διάφορων εμποδίων που ματαιώνουν την προσπάθεια του πρωταγωνιστή να πετύχει το στόχο του/της. Οι δευτεροβάθμιες συγκρούσεις ενδεχομένως να συμπεριλαμβάνουν αντιπάλους μικρότερης σπουδαιότητας από το βασικό ανταγωνιστή της ιστορίας, που μπορεί να συνεργάζονται μαζί του ή να δρουν μόνοι τους.	Στο κόμικ αυτό, το σημείο που οδήγησε στην κλιμάκωση της ιστορίας, ήταν το γεγονός ότι οι λέξεις δεν γνώριζαν πώς πρέπει να γράφονται και μάλωναν μεταξύ τους, δρούσαν μόνες τους. Το απλό αυτό συγκρουσιακό μέρος είναι προσαρμοσμένο 'έτσι ώστε να γίνεται εύκολα αντιληπτό από τα παιδιά της μικρής ηλικίας των πρώτων τάξεων του Δημοτικού.
Climax (turning point)- Κορύφωση (συνώνυμα: Κρίση, Κλιμάκωση, Κρίσιμη Καμπή). Η κλιμάκωση χαρακτηρίζει μια αλλαγή για το καλύτερο ή το χειρότερο, στις υποθέσεις του πρωταγωνιστή. Εάν η ιστορία είναι κωμωδία, τα πράγματα θα έχουν πάει άσχημα για τον πρωταγωνιστή μέχρι εκείνο το σημείο, αλλά εφεξής θα αρχίσουν να πηγαίνουν προς το καλύτερο. Εάν η ιστορία είναι τραγωδία, ακολουθείται η αντίθετη πορεία.	Στην ιστορία μας, ενώ οι συγκρουσιακές σχέσεις των λέξεων είναι φαινομενικά άλυτες, η αλλαγή προς το καλύτερο έγκειται στην εμφάνιση της κυρά Γραμματικής.
Falling action-Μειούμενη δράση. Κατά τη διάρκεια της μειούμενης δράσης, η σύγκρουση μεταξύ του πρωταγωνιστή και του ανταγωνιστή ξεδιαλύνεται, με τον πρωταγωνιστή να κερδίζει ή να χάνει απέναντι στον αντίπαλο. Μπορεί να περιέχει μια στιγμή αγωνίας, κατά τη διάρκεια της	Στα πλαίσια της ιστορίας του κόμικ η σύγκρουση βαίνει προς αίσια λύση με την ύπαρξη των γραμματικών κανόνων που πρέπει να ακολουθήσουν οι λέξεις. Τους κανόνες και τις λύσεις αυτές τις δίνει η κυρά Γραμματική.

οποίας η τελική έκβαση της σύγκρουσης είναι αμφίβολη.	
Dénouement, resolution- Λύση (συνώνυμα: κάθαρση, solution, main climax). Είναι η τελική προσπάθεια του χαρακτήρα να φτάσει στο σκοπό του, να αντιμετωπίσει τα εμπόδια. Ολοκληρώνει το τόξο μεταμόρφωσης του χαρακτήρα και καθαίρει το θεατή, ολοκληρώνοντας το έργο και δημιουργώντας μια νέα τάξη πραγμάτων	Η λύση τελικά δίνεται με την εφαρμογή των ορθογραφικών κανόνων όπου κάθε λέξη ξέρει πλέον πώς να γραφτεί και πού ανήκει δίνοντας έτσι και το μήνυμα στο μικρό μαθητή να εφαρμόζει και ο ίδιος τους ορθογραφικούς κανόνες.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι το συγκεκριμένο κόμικ θα έχει καταφέρει και εκπληρώσει τους βασικούς εκπαιδευτικούς στόχους για τους οποίους κατασκευάστηκε σύμφωνα και με τον bloom αν επιτύγχανε τους παρακάτω σκοπούς όπως:

A. τον γνωστικό (cognitive) που αφορά τις διεργασίες της γνώσης στο πώς τελικά ο μαθητής θα συνδέσει τα γραμματικά φαινόμενα (γνώση και κατανόηση) με την ιστορία του κόμικ.

B. τον συναισθηματικό (affective) που αφορά τις στάσεις (attitudes) την εφαρμογή όσων έμαθε από την ιστορία εφόσον θα θυμάται τις έννοιες ως πρόσωπα που είχαν προβλήματα και συγκρούσεις και τον τρόπο επίλυσης των προβλημάτων αυτών.

Γ. Τον ψυχοκινητικό (psychomotor), που αφορά τις δεξιότητες (skills) εδώ αναφερόμαστε στις γραπτές γλωσσικές ικανότητες στο πώς θα αξιοποιήσουν τους ορθογραφικούς κανόνες για την αναγνώριση ορθογραφικών σφαλμάτων και πως τελικά θα τους εφαρμόσουν στο γραπτό τους λόγο.

Βιβλιογραφία -πηγές

E... Κολιάδης Ε, (1997), Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική πράξη,

Άρθρο από Βασιλική Labitsi «Η αλληλουχία των καρτέ ΝΕΩΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝ: ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΚΟΜΙΚΣ Στην καλλιτεχνική ανάπτυξη του παιδιού» Γνωστικό Αντικείμενο: «Εικονιστική αφήγηση: Πρόσληψη και Διδακτική. Αξιοποίηση» Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Εργαστήριο Προηγμένων Τεχνολογιών Μάθησης και Πολιτισμού «ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΚΟΜΙΚΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» ΤΕΙ ΠΕΙΡΑΙΑ cozy lab

Labitsi, Vasiliki (in press) 'Τετράδια Σχεδίου: Προτείνοντας ένα Εικαστικό και Διαθεματικό Εργαλείο Έρευνας, Καταγραφής και Μάθησης'. *Γέφυρες*, τεύχος 50.

(‘Sketch Books: Introducing an Art and Interdisciplinary Tool for Researching, Recording and Learning’. *Bridges*, vol. 50).

http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/2deppsaps_GlossasDimotikou.zip

Άρθρο :Στη σύγχρονη εκπαίδευση, η διδασκαλία της γραμματικής από την Υπ. Δήμαρχο Φλώρινας Όλγα Μούσιου - Μυλωνά. www.olgamousiou.gr/.

Παρουσίαση “Η χρήση κειμένου, γραφικών και αφήγησης στα ηλεκτρονικά μαθήματα» και «Τύποι μάθησης κατά Bloom» Ι. Ψαρομήλιγκος Αναπληρωτής Καθηγητής

Adams, Jeff (2000) ‘Working Out Comics’, *Journal of Art and Design Education*. vol.19, no.3. (pp.304-312).

Γιαννικοπούλου, Α. Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2008.

Γκότοβος, Α., Παραμύθι και κόμικς, μια παράλληλη θεώρηση, Στο Ε. Αυδίκος (Επιμ.) Από το παραμύθι στα Κόμικς. Παράδοση και Νεοτερικότητα, Αθήνα: Οδυσσέας, 1996

Θεοδωρίδης, Μ., Χαλκιά, Κ., Είδη αφηγηματικής ροής στα κόμιξ, στο βιβλίο Εικόνα και παιδί,(Επιμέλεια:Κωνσταντινίδου-Σέμογλου), Εκδόσεις Cannot not design publications (σελ. 317-327). [online], διαθέσιμο από: www.karposontheWeb.org/Portals/0/Material/articles/Comics.pdf

Ιντζίδη, Β., Καραντζόλα, Ε., Διδακτικές δοκιμές: Εννοιολογικές και αφηγηματικές οπτικές αναπαραστάσεις, [online], διαθέσιμο από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko>

ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ ΤΟ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ‘COMIC 4’



Το ρήμα είμαι τώρα 'γω
και δείχνω πάντα τι κάνω
τρέχω, παίζω ή πηδώ
στις λέξεις ΩΜΕΓΑ στο τέλος
πάντα βάζω.



παίζω

Το ουσιαστικό είμαι 'γω
και έχω αυτές τις λέξεις
που δείχνουν ζώο, πράγμα
ή πρόσωπο
μπορείς και να τις βλέπεις.



πρόσωπα



ζώα



πράγματα

Θέλουμε να βρούμε τα σπιτάκια μας και κει ήρεμα
να ζούμε .
Βοήθα μας κυρά –Γραμματική τώρα σωστά πια
να γραφτούμε!



Αχ ! η κυρά-Γραμματική που είμαι πάντοτε σωστή λέω,
Οι λέξεις που ταιριάζουν με τη λέξη **ΕΣΥ**
ΕΨΙΛΟΝ ΠΙΩΤΑ να βάζουν όλοι στο τέλος στη στιγμή.
Τρέξτε τώρα στο σπιτάκι με το ρήμα ,
κάντε τώρα ένα μεγάλο βήμα!



501/575

Όμως στο σπιτάκι που ζούσα ,

εγώ το ουσιαστικό.

Τρεις ομάδες χωριστήκαν αχ τι κακό!
Και έναν πόλεμο κάναν βιαστικό



Βαφτίστηκαν οι ομάδες τους με όνομα μεγάλο ,

η ομάδα με αρχηγό το **ΤΟ** ονομάστηκε **ουδέτερο** ,

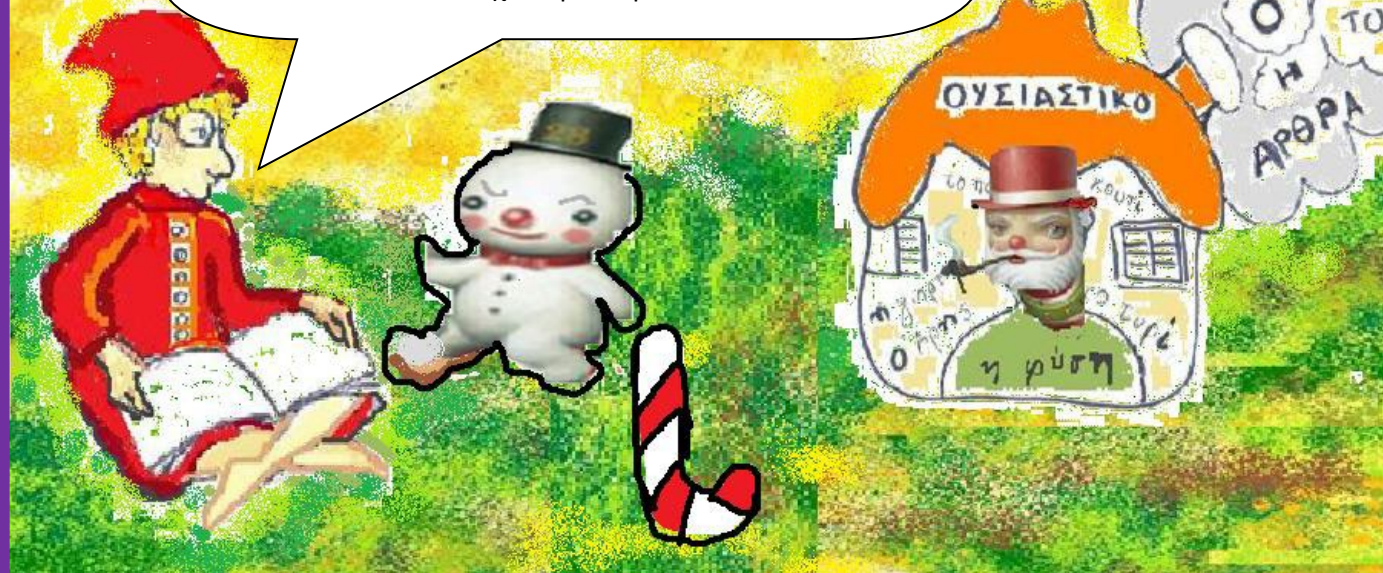
η ομάδα με αρχηγό το **Η** ονομάστηκε **θηλυκό** ,

η ομάδα με αρχηγό το **Ο** ονομάστηκε **αρσενικό** .

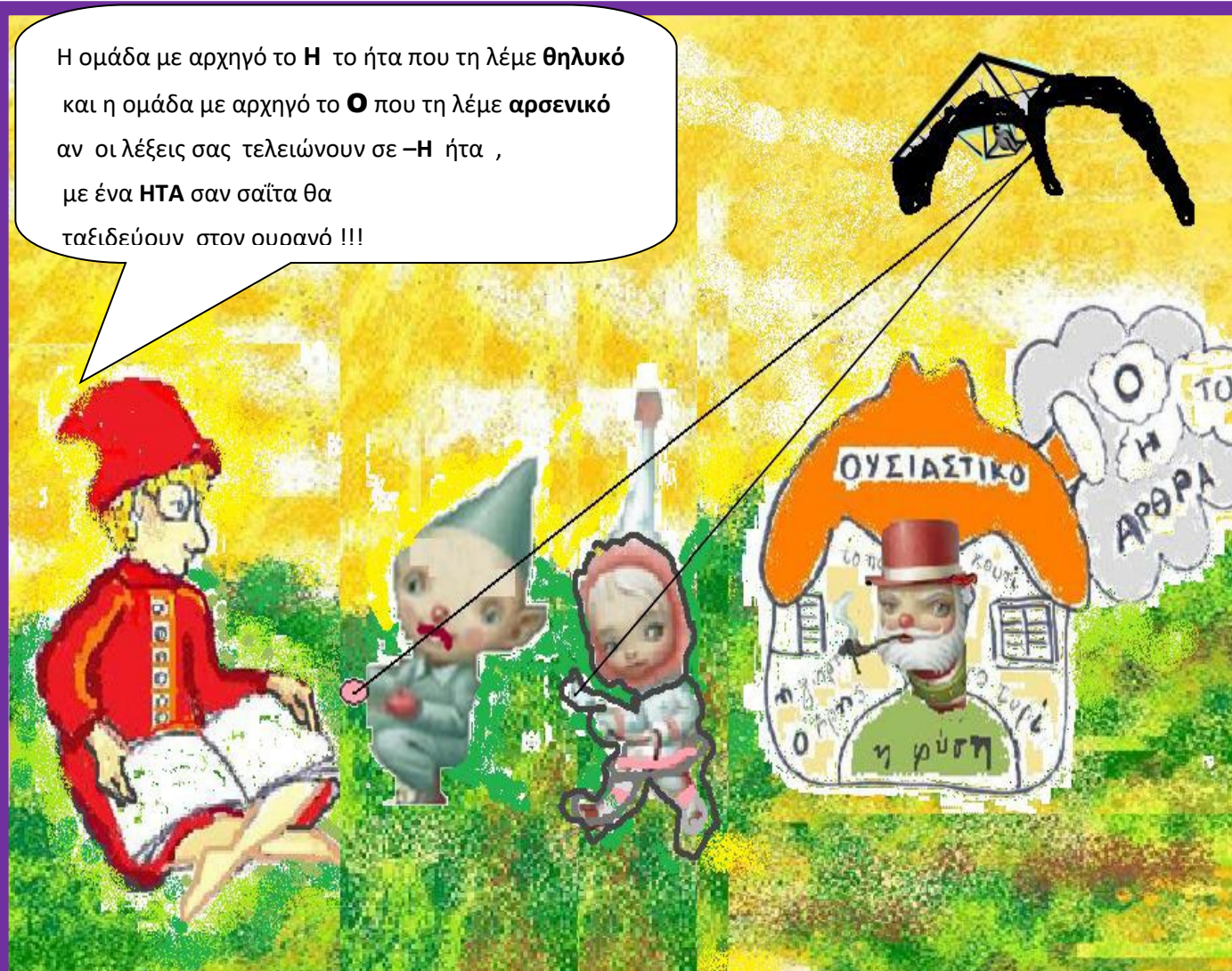


Ήρθα και εγώ η κυρά-Γραμματική και το πόλεμο σταμάτησα
και στις τρεις ομάδες συμβουλές άρχισα.

Ε! εσύ ομάδα με αρχηγό το **ΤΟ**
που λέγεσαι **ουδέτερο**
Λέξεις σου αν τελειώνουν σε **Ι** , **ΓΙΩΤΑ** μαγκουρίτσα
θα έχουν για ουρίτσα



Η ομάδα με αρχηγό το **Η** το ήτα που τη λέμε **θηλυκό**
και η ομάδα με αρχηγό το **Ο** που τη λέμε **αρσενικό**
αν οι λέξεις σας τελειώνουν σε **-Η** ήτα ,
με ένα **ΗΤΑ** σαν σαΐτα θα
ταξιδεύουν στον ουρανό !!!



Κι από τότε σ' αυτή τη χώρα τη μαγική ζήσαν ήρεμα όλοι μαζί .
Γράφτηκαν όλες οι λέξεις καλά και εμείς περνάμε καλύτερα.



creator tanya kiriakou

Η έννοια του μουσικού χρόνου μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες

Γιαννακουδάκη Μάχη (Εκπαιδευτικός Μουσικής Π.Ε.79.01), Στεφανίδου Φανή (Νηπιαγωγός Π.Ε.60), Συμεωνίδης Αναστάσιος (Εκπαιδευτικός Π.Ε.70), Στεφανίδης Στέφανος (Φοιτητής ΔΠΘ),

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μία παρουσίαση σχεδίου μαθήματος, εκ του οποίου μεταξύ συγκεκριμένων βημάτων μαθητές πρωτοσχολικής ηλικίας κατανόησαν την έννοια του χρόνου μέσα από μουσικές δημιουργικές δραστηριότητες. Μέσα από το τραγούδι, την αναγνώριση απλών μουσικών μορφών ΑΒ και ΑΒΑ, τη βιωματική προσέγγιση των μουσικών αξιών (ολόκληρο, μισό, τέταρτο), τη ρυθμική επεξεργασία και δημιουργία απλών ρυθμικών μοτίβων, την βιωματική προσέγγιση του ρυθμού μέσα από την κίνηση, τα παιχνίδια με τα χαρακτηριστικά της μουσικής, την επαφή με κρουστά όργανα, την διαθεματική προσέγγιση αλλά και τον αυτοσχεδιασμό οι μαθητές κατάφεραν να αντιλαμβάνονται την έννοια του ρυθμού και κατ' επέκταση του μουσικού χρόνου. Στοιχεία της εκπαιδευτικής στρατηγικής του σχεδίου μαθήματος αποτελούν οι προ-μαθησιακές δραστηριότητες της σειράς των βημάτων που δίνονται έτσι ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν την δημιουργικότητά τους. Εξάλλου, ο ρυθμός είναι το στοιχειώδες, το πιο άμεσα κατανοητό στοιχείο της μουσικής συγκριτικά με τη μελωδία και την αρμονία.

Λέξεις-Κλειδιά: Μουσικός χρόνος, Δημιουργικότητα

The concept of musical time through creative activities

Abstracts

In this paper, a lesson plan is presented, from which, through specific steps, primary school students understood the concept of time through musical creative activities. Through singing, the recognition of simple AB and ABA musical forms, the experiential approach to musical values (whole, half, quarter), the rhythmic processing and creation of simple rhythmic patterns, the experiential approach to rhythm through movement, games with the characteristics of music, the contact with percussion instruments as well as improvisation, the students managed to understand the concept of rhythm and by extension musical time. Elements of the educational strategy of the lesson plan are the pre-learning activities of the sequence of steps given so that the students develop their creativity. After all, rhythm is the most elementary, the most immediately comprehensible element of music compared to melody and harmony.

Key-words: Music time, Creativity

Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αποτελεί ένα από τα βασικά «εργαλεία» του σύγχρονου

εκπαιδευτικού που πλαισιώνεται από μία συστηματική και αναστοχαστική διδακτική προκαθορισμένων σχεδίων δραστηριοτήτων, περιβαλλόντων μάθησης, αξιολογήσεων και εκπαιδευτικών υλικών με απώτερο σκοπό την επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών στόχων (Herrington & Oliver, 2000; Smith & Ragan, 2005). Σύμφωνα με τα ΔΕΠΣ-ΑΠΣ, «οι τέχνες προσφέρουν ευκαιρίες και για την προσέγγιση μαθηματικών εννοιών, όπως είναι η διαδοχή και η μέτρηση, αλλά και εννοιών του χώρου και του χρόνου, της διάταξης στο χώρο, της χρονικής διάρκειας και του μοτίβου. Για παράδειγμα, ο μουσικός ρυθμός, τα βήματα ενός χορού, οι μετρήσεις σε μια κατασκευή, η αίσθηση του χώρου, συνδέονται άμεσα με τα μαθηματικά και ασκούν τη μαθηματική σκέψη». (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2014 σ.171). Η διδασκαλία είναι συμμετοχική. «Σκοπός του είναι η δημιουργία μιας τάξης στην οποία οι μαθητές του μπορούν να δημιουργήσουν και μέσα από τη δύναμη της δημιουργικής διαδικασίας να γνωρίσουν τον εαυτό τους, τους άλλους και το περιβάλλον τους» (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΕΣΠΑ 2007-2013, σελ.2). Τα στάδια βασίζονται στη μέθοδο DEWEY (Learning by doing) (Smart & Csapo, 2007). Με αυτόν τον τρόπο επιτρέπεται η αρχική, μέση και τελική αξιολόγηση κάθε βήματος έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί κατά την πορεία της διεξαγωγής της να μπορούν να αξιολογούν την «συμπεριφορά» της τάξης σε αυτήν κάνοντας διορθωτικές κινήσεις και αναπροσαρμογές. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που ακολουθήθηκαν ήταν αυτές της ομαδοσυνεργατικής οι οποίες εξελίσσονται μέσω της συνεργατικής δημιουργίας (Fasko, 2001). Ωστόσο, στις ατομικές προσπάθειες δίνεται η δυνατότητα σε κάθε μαθητή να δημιουργήσει στις δυνατότητες που αυτός μπορεί. Μέσα από την επανάληψη των ατομικών προσπαθειών του κάθε μαθητή προάγεται και η αυτοπεποίθηση που αποκτά για τις ικανότητές του (Anwar, 2016). Η χρήση των κρουστών οργάνων αποτελεί το κατάλληλο εργαλείο και την δημιουργία ρυθμικών μοτίβων καθώς αφενός είναι απλά μουσικά όργανα και αφετέρου το παιδί επικεντρώνεται στο ρυθμό και δεν αποσπάται από τον ήχο που στις ατομικές προσπάθειες μπορεί να ήταν και παράφωτος. Όσον αφορά την χρήση των ΤΠΕ τα μουσικά τραγούδια που επιλέχθηκαν για την ανεύρεση των μορφών ΑΒ, ΑΒΑ, ήταν μικρά, εύκολα και με γνωστά λόγια στα παιδιά έτσι ώστε να επικεντρωθούν σε συγκεκριμένο στόχο και να τραγουδούν το τραγούδι με σιγουριά (Hudáková & Králová, 2022). Πρόκειται για δραστηριότητες που σχετίζονται με τις μουσικές φόρμες ΑΒ και ΑΒΑ και δραστηριότητες αναγνώρισης μουσικών αξιών και μοτίβων. Παράλληλα, ενισχύει την δημιουργικότητα των μαθητών και μπορεί ενταχθεί στην διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας (Nikitina, 2006).

Σχέδιο Μαθήματος

Σημαντικές προϋπάρχουσες προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες του σχεδιασμού του συγκεκριμένου σχεδίου μαθήματος αποτέλεσαν: 1) Οι ικανότητες της κίνησης και της ακοής, 2) Η δεξιότητα της ομαδοσυνεργατικής, 3) Η ανάπτυξη κινήτρων για συμμετοχή στις δραστηριότητες. 3) Η σύνδεση στο διαδίκτυο. 4) Η ύπαρξη και δημιουργία αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων με κουτάκια από αναψυκτικά.

Στόχοι δραστηριότητας

Στόχοι γνωστικού τομέα:

1. Κατανόηση των εννοιών του ρυθμού και της κίνησης
2. Κατανόηση των συνδυασμών κίνησης με ήχο, τραγούδι και μουσική
3. Κινητική αντίδραση στα ηχητικά ερεθίσματα (βιωματική προσέγγιση)
4. Αφομοίωση μάθησης
5. Ανάπτυξη κριτικής σκέψης
6. Παρατηρητικότητα,
7. Ορισμοί και ονοματοποίηση των φαινομένων
8. Εξοικείωση με τη σωστή χρήση κρουστών οργάνων

Στόχοι ψυχοκινητικού τομέα:

1. Καλλιέργεια συντονισμού ρυθμού και κίνησης
2. Ανάπτυξη της μη λεκτικής επικοινωνίας (εκφραστική και δημιουργική κίνηση)
3. Ανάπτυξη της συμμετοχικότητας, της συνεργασίας, της ανάληψης ευθυνών, της αυτοπειθαρχίας και της παρότρυνσης (Ομαδοσυνεργατική).
4. Να μάθουν την έννοια της ανακάλυψης και παρατήρησης
5. Να συζητούν μεταξύ τους αλλά και να εκφέρουν την γνώμη τους στην ολομέλεια.
6. Να αναζητήσουν τρόπους για «να μάθουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν» (Βοσνιάδου χ.χ)
7. Να αναζητήσουν τρόπους επίλυσης προβλημάτων, να οργανώσουν, να συνθέσουν

Στόχοι συναισθηματικού τομέα:

1. Αίσθηση θετικών συναισθημάτων χαράς, ψυχαγωγίας, δημιουργικότητας. χαράς και ψυχαγωγίας μέσα από την κίνηση και τη μουσική .
2. Να αναδειχθούν ικανότητες, κλίσεις και ταλέντα όσον αφορά την τις 7 νοημοσύνες του Garner
3. Ενίσχυση κινήτρων στη μάθηση
4. Ανάπτυξη φαντασίας, δημιουργικότητας
5. Απόκτηση γνώσεων, στάσεων και εμπειριών
6. Κατανόηση της προοπτικής του άλλου
7. Λύση προβλημάτων

Ειδικοί Στόχοι

1. Αναγνώριση αξιών (ολόκληρο, μισό, τέταρτο) και εκτέλεση μικρών ρυθμικών μοτίβων
2. Ανάπτυξη της παρατηρητικότητας, όσον αφορά απλές φόρμες AB και ABA.
3. Ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας των μαθητών
4. Δημιουργία και εκτέλεση ρυθμικών μοτίβων
5. Συμφωνία του σχεδίου μαθήματος με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών
6. Διαθεματική προσέγγιση

Βήματα Δραστηριοτήτων

Βήμα 1^ο : Σκοπός : Αναγνώριση μουσικής φόρμας AB, Ομαδική μουσικοκινητική

έκφραση της μουσικής φόρμας AB. Στόχοι: Μουσική ακρόαση, εκμάθηση τραγουδιού, χρήση φωνής, ομαδοσυνεργατική. Διαθεματική προσέγγιση: Χρήση ΤΠΕ

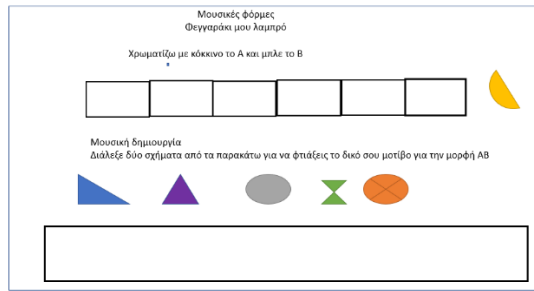
Μαθαίνουμε το Τραγούδι «Η Γη μας» - Μάνος Λοΐζος. Έπειτα από την εκμάθηση του τραγουδιού ενεργοποιούμε τους μαθητές για να το χορέψουμε. Ωστόσο, παρατηρούμε πως η μουσική του τραγουδιού έχει δύο μελωδίες που κάθε μελωδία εμφανίζεται δύο φορές [AA, BB) και φτιάχνουμε ένα χορευτικό για κάθε μία μελωδία. Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει από μία σημαϊούλα. Μία κόκκινη και μία μπλε. Η κόκκινη σημαϊούλα θα είναι η Α και η μπλε η Β. Αφού «συνεδριάσει» η ομάδα, καταλήγουν στο χορευτικό που μας προτείνουν. Το ίδιο θα γίνει και με την ομάδα Β. Ξαναβάζουμε το τραγούδι και τραγουδώντας το ακολουθούμε τα βήματα της ομάδας που σηκώνει το σημαϊάκι. Ωστόσο, η κάθε ομάδα θα πρέπει να γνωρίζει την μουσική που την αντιπροσωπεύει. Καθώς παίζει το τραγούδι, κάθε φορά που ακούγεται το Α, ο αρχηγός τους σηκώνει το κόκκινο σημαϊάκι και η ομάδα δείχνει το χορευτικό της. Όταν παίζει το μοτίβο Β, η ομάδα Α παγώνει, ο αρχηγός της Α ομάδας κατεβάζει το σημαϊάκι και σηκώνεται η μπλε σημαϊά της Β ομάδας. Έπειτα οι ομάδες αλλάζουν ρόλους

Βήμα 2^ο : Σκοπός: Ατομική μουσικοκινητική έκφραση της μουσικής φόρμας AB. Στόχοι: Μουσική ακρόαση, δημιουργικότητα, ανάπτυξη φαντασίας σε Ρυθμικό-Μετρικό επίπεδο. Διαθεματική προσέγγιση: Τεχνικά – Μουσικοκινητική - Γυμναστική

Αφού διεξαχθεί η χορογραφία κάθε παιδί φτιάχνει δύο σημαϊάκια. Μία κόκκινη και μία μπλε. Κάθε σημαϊάκι αντιπροσωπεύει μία από τις μελωδίες του τραγουδιού. Κάθε φορά που ακούν την μελωδία Α θα πρέπει να σηκώσουν το κόκκινο σημαϊάκι, ενώ αντίστοιχα στην δεύτερη μελωδία το μπλε. Όποιο παιδί σηκώσει λάθος το σημαϊάκι χάνει. Νικητής είναι αυτός που θα βρει όλα τα Α και όλα τα Β του τραγουδιού. Έπειτα από συζήτηση στην ολομέλεια καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως το τραγούδι ακολουθεί τη φόρμα AB. Αξιολόγηση – Ανατροφοδότηση: Παίζουμε το ίδιο παιχνίδι με διαφορετικές μουσικές που ακολουθούν την μορφή AB όπως : Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπώ, Αχ! Κουνελάκι, Γύρω γύρω όλοι, The Beatles - Yellow Submarine, Το Minuet in G του J.S.Bach, Music for the Royal Fireworks menuetto, Το θέμα για παραλλαγές από τη συμφωνία της Έκπληξης. Βρίσκουμε δυο διαφορετικές κινήσεις. Μία για το Α και μία για το Β.

Βήμα 3^ο : Σκοπός: Αναγνώριση και καταγραφή της μουσικής φόρμας ABA. Στόχοι: Μουσική ακρόαση, δημιουργικότητα, ανάπτυξη φαντασίας σε Ρυθμικό-Μετρικό επίπεδο. Διαθεματική προσέγγιση: Μαθηματικά μοτίβα

Ψάχνουμε την μορφή που έχει το τραγούδι «Φεγγαράκι μου λαμπρό». Αφού ακούσουμε και τραγουδήσουμε 3 φορές το τραγούδι, προσπαθούμε να βρούμε την φόρμα του τραγουδιού σηκώνοντας τα σημαϊάκια. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η φόρμα αυτού του τραγουδιού έχει τη μορφή ABA. Παίζουμε τους πρακτικογράφους με γραφική αναπαράσταση της φόρμας. Χρωματίζουμε τα βήματα της φόρμας και δημιουργούμε μαθηματικά μοτίβα (Εικόνα 1).

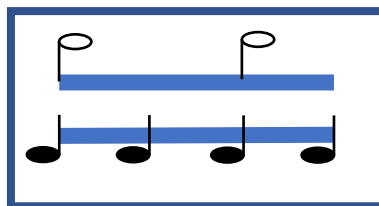


Εικόνα 1 : Μουσικά μαθηματικά μοτίβα

Αξιολόγηση – Ανατροφοδότηση: Αναγνωρίζουμε τα μέρη της φόρμας ΑΒΑ. Φτιάχνουμε μία κίνηση για κάθε μέρος. Κρατάμε πρακτικά και φτιάχνουμε τα δικά μας σχήματα για το μοτίβο. Μουσική ακρόαση: «Μικρά Τερατάκια» του Λαυρέντη Μαχαιρίτσα.

Βήμα 4^ο: Σκοπός: Μουσικές αξίες. Στόχοι: Εκμάθηση και βιωματική προσέγγιση των αξιών ολόκληρο, μισό, τέταρτο. Εκμάθηση της λέξης παρτιτούρα, επαφή με κρουστά όργανα. Διαθεματική προσέγγιση: Οργανωμένο παιχνίδι βάσει κανόνων

Ξανακούμε το τραγούδι «Το Φεγγαράκι». Συζητούμε στην ολομέλεια πως κάθε τραγούδι έχει το δικό του ρυθμό, όμως το Φεγγαράκι έχασε τον δικό του και εμείς σαν «μικροί ντεντέκτιβ» θα πρέπει να τον βρούμε. Ωστόσο, οι κλέφτες του ρυθμού μας άφησαν ένα σημάδι που το λένε παρτιτούρα. Πλάθουμε την ιστορία: Σκεφτόμαστε πως αυτά τα μαύρα και άσπρα σημαδάκια είναι τα «ίχνη» του κλέφτη. Κάτω από την παρτιτούρα μας ζητά να λύσουμε το γρίφο και μας στέλνει σε ένα κόκκινο χάρτινο κουτί (που «τυχαία» βρίσκεται στο ράφι της τάξης). Ανοίγοντας όλοι μαζί το κουτί βρίσκουμε ένα πάπυρο με την παρτιτούρα από το τραγούδι. Για να βρούμε τον «χαμένο ρυθμό», θα πρέπει να σχεδιάσουμε τα βήματά του στο πάτωμα και να πατήσουμε πάνω σε αυτά. Στο χαρτί που άφησε ο «κλέφτης», γράφει «όταν καταφέρεις να πατήσεις στο χαρτί τότε θα νιώσεις τον ρυθμό που θα αποκαλυφθεί...» (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Σχέδιο αξιών

Κατασκευάζουμε με χαρτοταινία στο πάτωμα δύο παράλληλες αριθμογραμμές, τις οποίες χωρίζουμε με κλασματικές αποστάσεις (η έννοια κλάσμα δεν αναφέρεται). Τοποθετούμε τις καρτέλες με τα τέταρτα και τα μισά σύμφωνα με το σχεδιάγραμμα που μας άφησε ο «κλέφτης». Χωριζόμαστε ανά δύο και με το άκουσμα του τραγουδιού προσπαθούμε να πηδήξουμε σωστά πάνω στις γραμμές. Τα «ζευγάρια» κρατούν ένα ταμπουρίνο ή ξυλάκια. Η πρόκληση είναι να καθορίσουν οι ίδιοι οι μαθητές χρονικά

πότε πρέπει χρονικά να φύγει ο καθένας από την αφετηρία της αριθμογραμμής ώστε να φτάνουν ταυτόχρονα στο 1,2,3,4 άρα ο μαθητής που θα πηδήξει στους στα μισά θα πρέπει να περιμένει και να ξεκινήσει όταν το άλλο παιδί κάνει τα βήματα του τέταρτου. Τα παιδιά το ένα πίσω από το άλλο και σε ζευγάρια προσπαθούν να μην χάσουν τον ρυθμό. Όποιο παιδί συμπληρώσει τα 4/4 τρέχει και πάει πάλι πίσω από την ουρά που περιμένει να ξεκινήσει. Προσπαθούμε να ολοκληρώσουμε το τραγούδι χωρίς να χάσουμε τον ρυθμό. Κάθε φορά που χάνεται ο ρυθμός το τραγούδι το τραγούδι πρέπει να ξεκινήσει πάλι από την αρχή. Καταφέρνοντας να ολοκληρώσουμε το τραγούδι με σωστό το ρυθμό καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τελικά ο ρυθμός τελικά βρίσκεται μέσα μας. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, τα παιδιά μπορούν να νιώσουν και να αντιληφθούν καλύτερα τις σχετικές ρυθμικές μουσικές έννοιες, μέσω της ώθησης που δίνει ο ρυθμός.

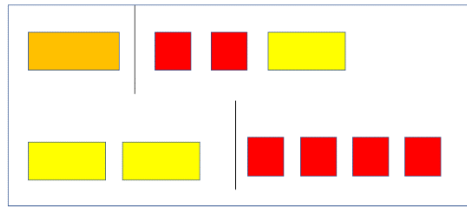
Βήμα 5^ο : Σκοπός: Εμπέδωση των ρυθμικών αξιών. Στόχοι: Ανάπτυξη μουσικής ρυθμικής δημιουργικότητας. Διαθεματική προσέγγιση: Προ-μαθηματικές κλασματικές μορφές

Αφού ολοκληρωθεί το παιχνίδι και η συζήτηση για το ρυθμό συζητάμε στην ολομέλεια για τα «σχήματα» που μας είχε αφήσει ο «κλέφτης». Χρησιμοποιώντας ράβδους Cuisenaire (Delaney, 2001), εξηγούμε στους μικρούς μαθητές την σχέση του μισού με το τέταρτο. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά οπτικοποιούν τις σχέσεις της χρονικής μονάδας στη μουσική. Έπειτα τοποθετούμε μία ολόκληρη ράβδο πάνω από τις ράβδους που αντιπροσωπεύουν τα μισά και τα τέταρτα. Στην ερώτηση των μαθητών αυτή η ράβδο γιατί την βάζουμε; Τους απαντάμε, αυτό είναι το ολόκληρο. Θέλετε να δυσκολέψουμε το προηγούμενο τραγούδι και να βάλουμε μια λωρίδα και για το ολόκληρο; Προσοχή όμως τότε θα πρέπει να πηδήξει αυτός που έχει το ολόκληρο; Έπειτα από συζήτηση στην ολομέλεια καταλήγουμε στο συμπέρασμα : Όταν το μισό θα έχει πηδήξει δύο φορές και το τέταρτο τέσσερις. Δημιουργούμε τα δικά μας ρυθμικά μοτίβα. Με τις ράβδους σχηματίζουμε μουσικές εκφράσεις. Έχοντας μπροστά μας τον παρακάτω πύργο (Εικόνα 3), δημιουργούμε δύο φράσεις, προσέχοντας όμως να είναι ίσες όπως στον πύργο.



Εικόνα 3: Πύργος αξιών

Για παράδειγμα μπορώ να βάλω στην φράση μου ένα πορτοκαλί κύβο (ολόκληρο) και στην επόμενη ένα κίτρινο (μισό) και δύο κόκκινα (τέταρτα). (Εικόνα 4).

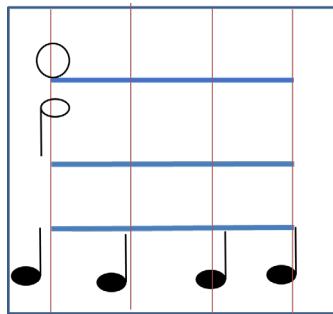


Εικόνα 4: Ρυθμικά μοτίβα

Έπειτα προσπαθούμε να χτυπήσουμε με τα ταμπουρίνα ή τα ξυλάκια τον ρυθμό προσέχοντας πως στο μισό θα πρέπει να χτυπήσουμε μία φορά και μετά να μετρήσουμε άλλη μία από μέσα μας.

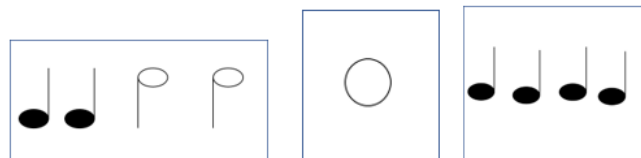
Βήμα 6^ο : Σκοπός: Γραφική αναπαράσταση των αξιών. Στόχοι: Αξιολόγηση - Επανατροφοδότηση .Μουσικά μοτίβα. Δημιουργικότητα. Ομαδοσυνεργατική. Διαθεματική προσέγγιση: Οργανωμένο παιχνίδι με κανόνες. Γυμναστική.

Στη συνέχεια σε ένα μεγάλο χαρτόνι μέτρου φτιάχνουμε λωρίδες για το ολόκληρο, το μισό και το τέταρτο. Τραβούμε μικρά χαμηλά σκοινάκια για κάθε χρόνο ενώ τοποθετούμε στις άκρες τις κάρτες με τις αξίες (Εικόνα 5). Προετοιμαζόμαστε για το παιχνίδι του «κρυπτογραφημένου» μηνύματος.



Εικόνα 5: Κρυπτογραφημένο μήνυμα

Στη συνέχεια προσπαθούμε να συνδυάσουμε με τα κρουστά μουσικά όργανα δύο φράσεις από αυτές που έχουν προτείνει τα παιδιά. Δηλαδή η Α ομάδα την μία και η Β. Χωριζόμαστε σε 3 ομάδες των 6 παιδιών. Κάθε παιδί από κάθε ομάδα θα πρέπει να γράψει το δικό του «κρυπτογραφημένο» μήνυμα. Με αυτόν τον τρόπο κάθε ομάδα θα έχει σχηματίσει 6 «κρυπτογραφημένα» μηνύματα. Παράδειγμα (Εικόνα 6):



Εικόνα 6: Κρυπτογραφημένα μηνύματα ομάδων

Κάθε ομάδα διαλέγει 2 κάρτες από την άλλη ομάδα. Στόχος είναι να βρουν τα σωστά

βήματα. Για παράδειγμα οι 2 παίκτες που πήραν δυο από τις παραπάνω κάρτες πρέπει μετρώντας 1,2,3,4, να πηδήξουν τη σωστή στιγμή. Για παράδειγμα στο πρώτο μοτίβο, ο παίκτης ξεκινά από τη λωρίδα των τέταρτων. Στα δύο πρώτα πηδά βήμα-βήμα. Στα μισά θα πρέπει να πηδήξει δύο βήματα-σκοινάκια τη σωστή στιγμή.

Βήμα 7^ο : Σκοπός: Ρυθμική δημιουργικότητα. Στόχοι: Επανατροφοδότηση. Τραγουδομπερδέματα. Μουσική Αντίληψη

Έπειτα από την επανάληψη των δύο προηγούμενων δραστηριοτήτων παίζουμε το παιχνίδι μουσικές ερωτοαπαντήσεις. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές να απαντήσουν σε μία ρυθμική μουσικοερώτησή της με τα ίδια χτυπήματα. Μοιράζονται στα παιδιά κρουστά όργανα. Στην ερώτηση χρησιμοποιούμε ολόκληρα, μισά και τέταρτα. Οι φράσεις είναι απλές. Στην αρχή οι εκπαιδευτικοί για το ολόκληρο και το μισό μετρούν από έξω τους χρόνους. Για παράδειγμα. Θε-ε-λε-τε να παι-αι-αι-αι-ξου-με; Τα παιδιά θα πρέπει να επαναλάβουν την ερώτηση χτυπώντας τα κρουστά στον ίδιο ρυθμό. Στην συνέχεια σε κυκλικό μοτίβο, κάθε μαθητής φτιάχνει μια μικρή πρόταση με ρυθμό και την επαναλαμβάνουμε οι υπόλοιποι. Αφού ολοκληρωθεί ο κύκλος, τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες για να παίξουν το ίδιο παιχνίδι. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά ασκούνται στην ακρόαση, στην μνήμη και στην αίσθηση ενός μουσικού μοτίβου. Παράλληλα καθώς επαναλαμβάνουν εξασκούνται στην ρυθμική αγωγή και τον συντονισμό. Στο επόμενο στάδιο ομάδες συνδέουν με διαφορετικούς συνδυασμούς τις κάρτες που είχαν φτιάξει για το παιχνίδι και προσπαθούν να χτυπήσουν με το ταμπορίνο το ρυθμό. Το παιχνίδι ονομάζεται ερωτο-απαντήσεις. Η Α ομάδα παίζει ένα από τα ρυθμικά μοτίβα των καρτελών της και η Β πρέπει να της απαντήσει με το δικό της ρυθμικό μοτίβο. Παίζουμε τα τραγουδομπερδέματα. Διαλέγουμε φράσεις τραγουδιών από το διαδίκτυο. Παίζουμε με τις φόρμες AB, ABA, AAB κοκ. Δημιουργούμε διαφορετικές φόρμες με την βοήθεια τραγουδιών. Για παράδειγμα: Α: Περνά περνά η μέλισσα με τα μελισσόπουλα...Β: Βγαίνει η βαρκούλα, βγαίνει η βαρκούλα του ψαρά. Παίζουμε το παιχνίδι «μικροί μουσικοί σε ρυθμική δράση». Αφού «συνεδριάσουν» οι ομάδες, κάθε μια από τις 3 αρχικές ομάδες πρέπει να φτιάξει μία πρόταση. Στην πρόταση αυτή η επόμενη ομάδα θα πρέπει να πει μία άλλη πρόταση, έπειτα η τρίτη ομάδα. Για παράδειγμα: Πάνω κά-τω χέ-ρι πο-ο-δι. Βρη-κα-με έ-να χτα-πό-ο-δι. Που – ταν φί-λος με- το φι-ι-δι. Που -φα –γε- ε –να-κα-ρυ-υ-δι. Χτυπάμε τον ρυθμό στα ταμπορίνα ή με ξυλάκια. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται τόσες φορές όσες και οι ομάδες έτσι ώστε κάθε ομάδα να έχει την ευκαιρία να δημιουργήσει το δικό της μοτίβο. Έπειτα από ανάγνωση κάποιου παραμυθιού (διαθεματική προσέγγιση-σύνδεση με το μάθημα της Γλώσσας), προσπαθούμε κάποιες προτάσεις του να τις ενώσουμε με ρυθμικά μοτίβα, δημιουργώντας ρυθμικό παραμύθι. Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας το ελεύθερο διαδικτυακό λογισμικό [musicchromelab](https://musiclab.chromeexperiments.com/Experiments) διαθέσιμο στο <https://musiclab.chromeexperiments.com/Experiments> δημιουργούμε τα δικά μας ρυθμικά μοτίβα AB συνδυάζοντας τις αξίες που μάθαμε και έπειτα τα ακούμε. Στο ίδιο πρόγραμμα μπορούμε να συνδέσουμε και μελωδία με δικά μας ρυθμικά μοτίβα. Στο συγκεκριμένο λογισμικό μπορούμε να σώσουμε την «δημιουργία» μας. Στο επόμενο στάδιο ηχογραφούμε πατώντας την επιλογή του μικροφώνου και την φωνή μας.

Συζήτηση

Όλες οι παραπάνω δραστηριότητες ξεκινούν με την σχέση νηπιαγωγού-μαθητών, επαναλαμβάνονται και επαναπροσδιορίζονται με την σχέση ομάδων και στο τελικό στάδιο εμπεδώνονται ως ατομική δραστηριότητα. Κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών καθώς η ανταγωνιστικότητα μεταξύ των ομάδων και η δημιουργικότητα αποτελούν τα βαθύτερα κίνητρα των μαθητών (Fasko, 2001). Οι παραπάνω δραστηριότητες ακολουθούν συγκεκριμένα βήματα και δεν αποτελούν ένα ενιαίο κομμάτι διδασκαλίας έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν την δυνατότητα να προβούν σε αρχική, μέση και τελική αξιολόγηση έτσι ώστε να προβούν σε 'διορθωτικές' κινήσεις. Οι στόχοι είναι μικροί και μπορούν να αναπροσαρμοστούν ανάλογα με το πόσο έχουν επιτευχθεί. Επιπλέον σε περίπτωση που κάποιος εκπαιδευτικός παρατηρήσει ότι τα παιδιά «κουράστηκαν», το κάθε βήμα είναι αυτόνομο και μπορεί να το συνεχίσει την επόμενη ημέρα. Οι στόχοι μπορεί να επιτευχθούν καθώς οι δραστηριότητες είναι απλές και κυρίως ομαδικές. Η ομαδική δραστηριότητα έχει ως απώτερο σκοπό να λειτουργήσει ως βοηθητικό μέσο για τους μαθητές με λιγότερες δυνατότητες να αποκτήσουν την εμπειρία, βοηθούμενοι και από άλλους συμμαθητές της ομάδας τους. Τα βήματα είναι απλά και καθώς προχωρά η δραστηριότητα «δυσκολεύουν», περνούν πάντα από την ομαδική στην ατομική δραστηριότητα έτσι ώστε πριν το παιδί «εκτεθεί» στην ατομική να έχει εξασκηθεί αρκετά μέσα από την ομαδική, να έχει «βοηθηθεί» από την συμμετοχή του σε αυτή διορθώνοντας τα πιθανά λάθη του και να έχει αποκτήσει αυτοπεποίθηση επαναλαμβάνοντας κάτι που ήδη έχει αφομοιώσει και γνωρίζει. Το συγκεκριμένο σχέδιο μαθημάτων θα μπορούσε να θεωρηθεί πετυχημένο καθώς ακόμη και εάν δεν επιτευχθούν όλοι οι στόχοι, οι δραστηριότητες που ενάγονται σε αυτό θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα «καλό» υπόβαθρο για την επόμενη προσπάθεια-δραστηριότητα του εκπαιδευτικού για την επίτευξη των στόχων που πιθανώς δεν έχουν επιτευχθεί. Οι παραπάνω δραστηριότητες δεν απαιτούν υψηλού επιπέδου γνώσεις μουσικής και παιδαγωγικά αρκεί η «καλή διάθεση» και του πιο άπειρου εκπαιδευτικού προκειμένου να ολοκληρωθούν τα βήματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anwar, K. (2016). Panel Discussion and the Development of Students' Self Confidence. *English Language Teaching*, 9(4), 224-229.
- Delaney, K. (2001). Cuisenaire rods: 40 years on. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 6(2), 26-31.
- Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity research journal*, 13(3-4), 317-327.
- Herrington, J. & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48.

- Hudáková, J., & Králová, E. (2022). Didactic Method Of Learning During Music Lessons-Applicable In Distance Learning. *Review of Artistic Education*, (24), 318-329.
- Neo Programma Spoudon (2014). Diathesimo sto: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/1947_1o_meros_pps_nipiagogeioy.pdf Anaktithike 5/3/2020
- Neo Programma Spoudon. Diathesimo sto: http://2007-2013.espa.gr/elibrary/Enimerotiko_Fylladio_ESPA_25_2_08.pdf Anaktithike 1/3/2020
- Nikitina, S. (2006). Three strategies for interdisciplinary teaching: contextualizing, conceptualizing, and problem-centring. *Journal of curriculum studies*, 38(3), 251-271.
- Smart, K. L., & Csapo, N. (2007). Learning by doing: Engaging students through learner-centered activities. *Business Communication Quarterly*, 70(4), 451-457.
- Smith, P. L. & Ragan, T. J. (2005). *Instructional Design*. (5th Ed.) New York: John Wiley & Sons, Inc.

**«Ομάδες αίματος με το σύστημα ABO και Rhesus»:
Διδακτικό σενάριο στο μάθημα Ανατομία-Φυσιολογία II για την ενότητα Ομάδες
Αίματος**

Βασιλική Ν. Τασούλα, Π.Ε.87.02, MSc

Περίληψη

Το συγκεκριμένο σενάριο διδάσκει με ευχάριστο και ελκυστικό τρόπο τις ομάδες αίματος, χρησιμοποιώντας τον Διαδραστικό Πίνακα και μια προσομοίωση όπως είναι αυτή του εκπαιδευτικού παιχνιδιού για τις ομάδες αίματος από τα «Nobel Prize μαθήματα για χρήση στην τάξη». Αρχικά παρουσιάζεται η αξία της εθελοντικής αιμοδοσίας και στην συνέχεια η διαδικασία και η σημασία του προσδιορισμού των ομάδων αίματος με το σύστημα ABO και Rhesus για την ασφάλεια των μεταγγίσεων. Τέλος εξηγείται τι συμβαίνει στις Rhesus αρνητικές μητέρες κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Ομάδες Αίματος, ABO, Rhesus

**“Blood Types with ABO and Rhesus system”:
Teaching scenario in the Anatomy-Physiology Course for the subject “Blood
Types”**

Vasiliki N. Tasoula, Teacher of Nursing, MSc

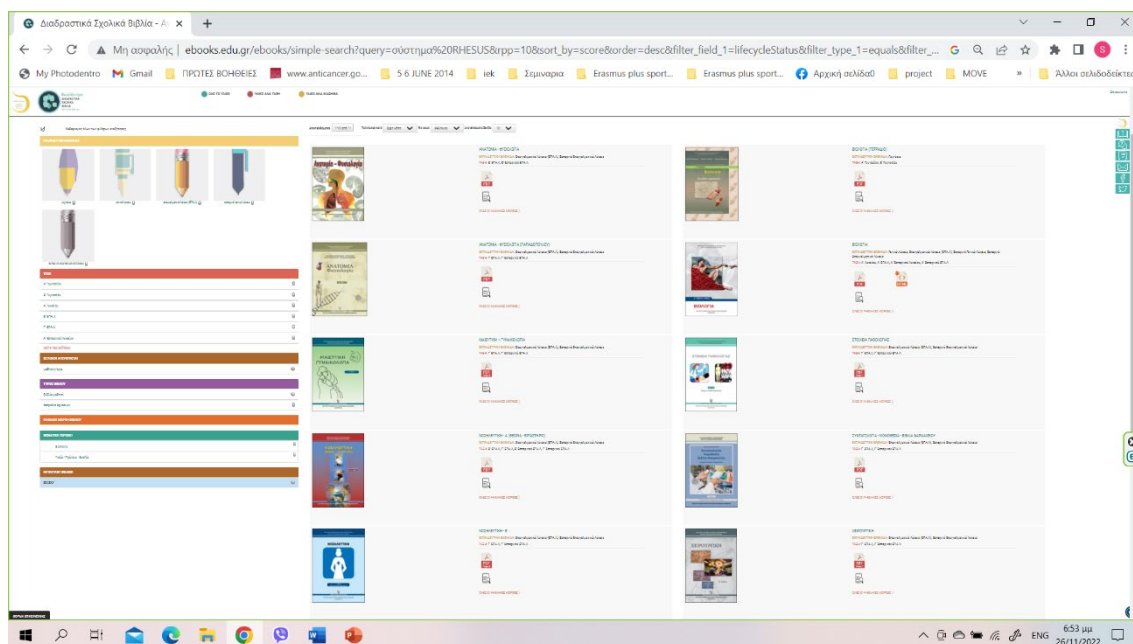
Abstracts

This specific scenario teaches in a pleasant and attractive way the blood types using the Interactive Whiteboard and a simulation such as the blood typing game from “Nobel Prize lessons for teachers to use in the classroom”. Firstly, we emphasize the value of blood donation and then we present the process of blood typing, the antigens and antibodies of the system ABO and Rhesus as well as understanding their importance in performing safe blood transfusions. Finally, we explain what happens to Rhesus negative mothers during their pregnancies.

Key-Words: Blood Types, ABO, Rhesus

Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο αντικείμενο, ομάδες αίματος με το σύστημα ABO και το σύστημα Rhesus, εξετάζεται συνολικά σε 11 μαθήματα Γυμνασίου και Λυκείου (Εικόνα 1). Επιπλέον, οι μαθητές είναι ήδη ευαισθητοποιημένοι ότι οι μεταγγίσεις αίματος ενέχουν κινδύνους ακόμη κι αν δεν ξέρουν να εξηγούν το γιατί. Με την διδασκαλία των ομάδων αίματος του συστήματος ABO και Rhesus, μπορούν να κατανοήσουν πως δημιουργούνται οι αντιδράσεις στον οργανισμό μετά την χορήγηση ασύμβατου αίματος γεγονός που τους καθιστά πιο προσεκτικούς.



Εικόνα 1

Ταυτότητα σεναρίου

Γνωστικό αντικείμενο: Στοιχεία Ανατομίας-Φυσιολογίας II

Κεφάλαιο: Αίμα

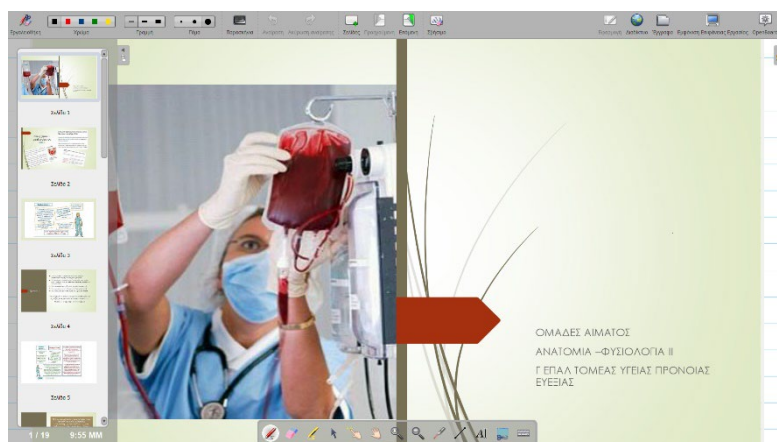
Ενότητα: Ομάδες Αίματος

Τάξη: Γ΄ τάξη, σε όλες τις ειδικότητες του τομέα Υγείας, Πρόνοιας & Ευεξίας ΕΠΑΛ

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Υλικοτεχνική υποδομή

Σύνδεση στο διαδίκτυο, Η/Υ, διαδραστικός πίνακας λογισμικό για διαδραστικό πίνακα (open board) (Εικόνα 2), Πρόσβαση στο Google drive, ψηφιακό σχολικό βιβλίο. Αν δεν υπάρχει υπολογιστής ή tablet ή smart phone για κάθε μαθητή τα φύλλα εργασίας και η φόρμα αξιολόγησης θα δοθούν εκτυπωμένα στους μαθητές.



Εικόνα 2

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Στην προηγούμενη ενότητα έχουν διδαχθεί από το σχολικό βιβλίο στις σελίδες 71-72, 81-82.

- την σύσταση αίματος (πλάσμα και έμμορφα συστατικά)
- την αλληλεπίδραση αντιγόνου-αντισώματος.

Σκοπός

Να γνωρίσουν ποιες είναι οι ομάδες αίματος του συστήματος ABO και Rhesus.

Μαθησιακοί στόχοι

Σε επίπεδο γνώσεων

1. Να εξηγούν από τι καθορίζονται οι ομάδες αίματος με το σύστημα ABO
2. Να αναφέρουν τα αντιγόνα και τα αντισώματα που υπάρχουν στις ομάδες αίματος: A, B, AB και O
3. Να προσδιορίζουν την ομάδα αίματος κάθε ασθενή μετά τις αντιδράσεις που βλέπουν στους δοκιμαστικούς σωλήνες
4. Να εξηγούν πότε ένα άτομο χαρακτηρίζεται Rhesus Θετικό και πως γίνεται ο προσδιορισμός αυτού στο εργαστήριο με χρήση δοκιμαστικού σωλήνα
5. Να εξηγούν πότε ένα άτομο Rhesus αρνητικό μπορεί να αποκτήσει στο αίμα του αντι-Rh συγκολλητίνες
6. Να περιγράφουν πως προκαλείται η αιμολυτική νόσος των νεογνών

Σε επίπεδο δεξιοτήτων

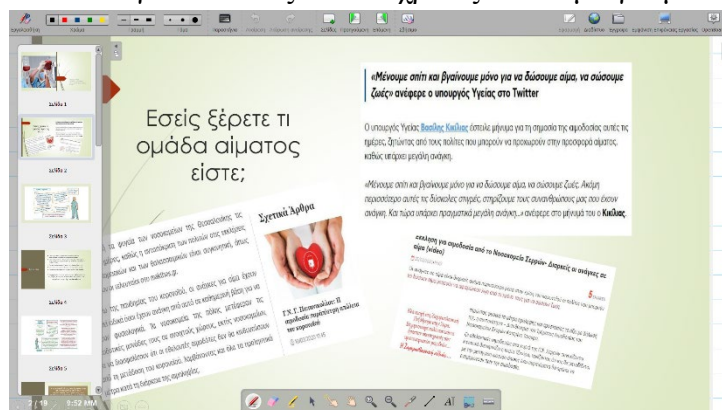
7. Να αναμειγνύουν τα ερυθρά με τους αντι-ορούς σε δοκιμαστικό σωλήνα
8. Να προβλέπουν τι θα συμβεί αναμειγνύοντας αίμα με αντιορούς σε δοκιμαστικό σωλήνα

Σε επίπεδο στάσεων

9. Να ευαισθητοποιηθούν στην ανάγκη προγεννητικού ελέγχου για την ασφάλεια μητέρας και εμβρύου

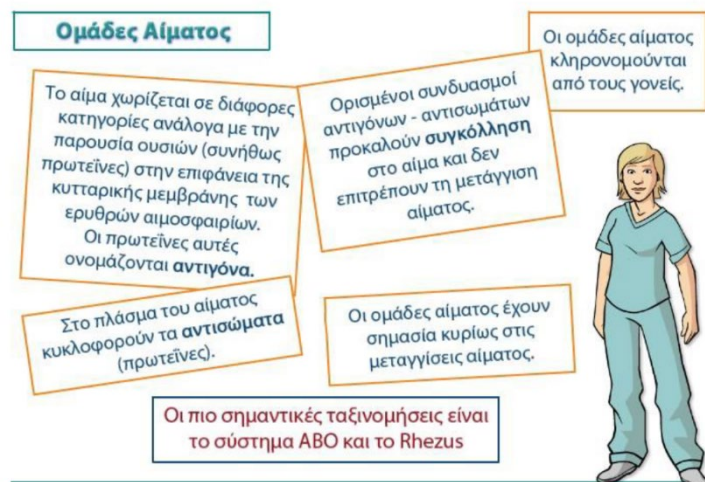
Δραστηριότητες/ Φάσεις Διδασκαλίας

- Κινητοποίηση ενδιαφέροντος. Παρουσιάζουμε άρθρα της επικαιρότητας σχετικά με τις ανάγκες σε αίμα (Εικόνα 3). Συζήτηση με τους μαθητές αν έχουν δική τους εμπειρία με κάποιον γνωστό τους που να χρειαζόταν αίμα για μετάγγιση.



Εικόνα 3

- Παρουσίαση υλικού-νέας γνώσης σχετικά με τις ομάδες αίματος και τον ορισμό τους με το σύστημα ABO. Εξοικείωση με τους όρους με την χρήση του διαδραστικού πίνακα και την υπογράμμιση και αντικατάσταση νέων όρων. Παρουσίαση νέας γνώσης (σχετικά με το Rhesus) Εικόνες 4,5.



Εικόνα 4

Εργασία

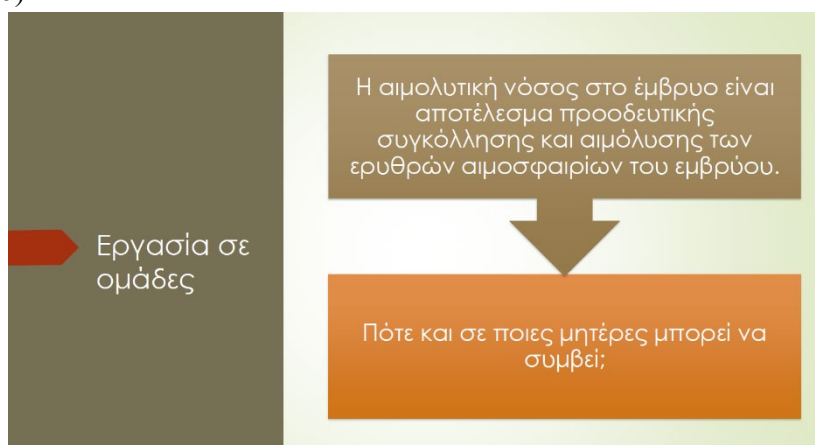
- Τα αντιγόνα που βρίσκονται πάνω στα ερυθρά αιμοσφαίρια ονομάζονται συγκολλητινογόνα
- Τα αντισώματα που συγκολλούν τα ερυθρά που έχουν στην επιφάνεια τους το αντίστοιχο αντιγόνο ονομάζονται συγκολλητίνες
- Την συγκολλητίνη αντι-A συχνά την λέμε απλά αντι-A
- Την συγκολλητίνη αντι-B συχνά την λέμε απλά Αντι-B
- Την συγκολλητίνη αντι Rh συχνά την λέμε απλά Αντι-Rh

Υπογραμμίστε στην προηγούμενη διαφάνεια τις λέξεις που μπορείτε να αντικαταστήσετε

Διαβάστε στην τάξη το νέο κείμενο

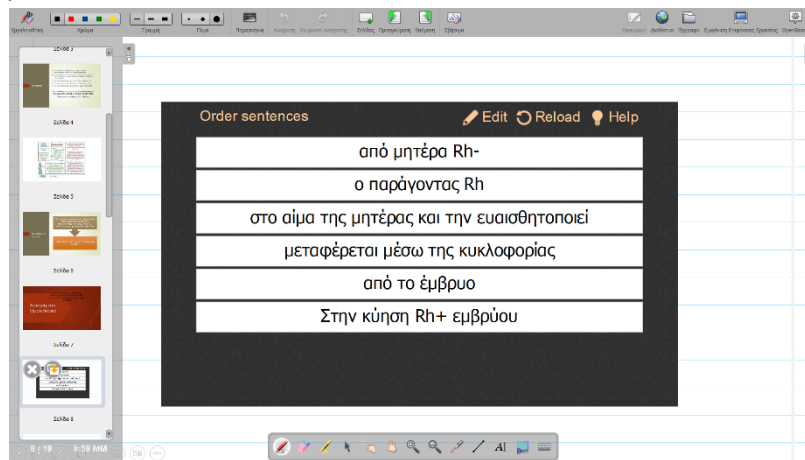
Εικόνα 5

- Εργασία σε ομάδες – Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και συζητούν σχετικά με τον παράγοντα Rhesus και ποιες μητέρες θεωρούν ότι πρέπει να προσέξουν και τι (Εικόνα 6)

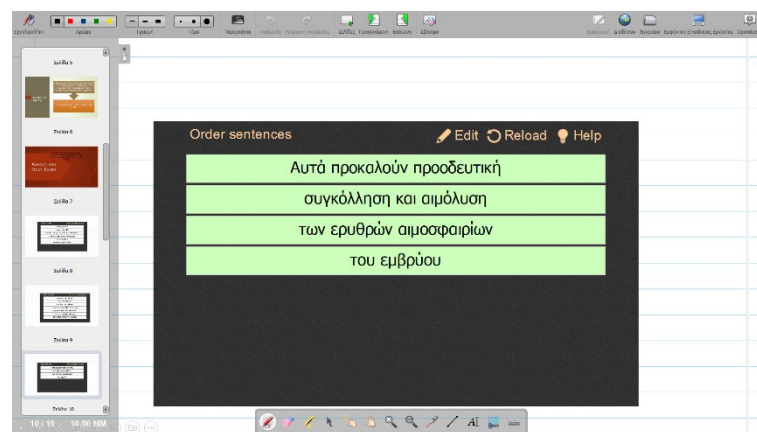


Εικόνα 6

- Εργασία σε ομάδες: άσκηση στο διαδραστικό πίνακα «Βάζω στη σωστή σειρά» Εικόνες 7,8.

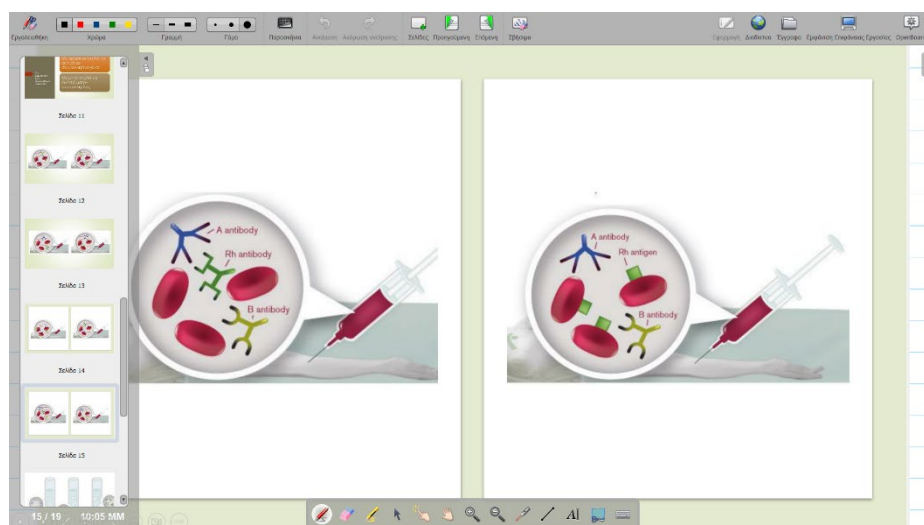


Εικόνα 7



Εικόνα 8

- Κατόπιν οι μαθητές καλούνται με την εφαρμογή του Διαδραστικού Πίνακα να κυκλώσουν τα αντιγόνα και τα αντισώματα που συμβολίζονται σχηματικά στην οθόνη τους Εικόνα 9.



Εικόνα 9

Φύλλο αξιολόγησης Ομάδες Αίματος

sindytsoula@gmail.com [Εναλλαγή λογαριασμού](#)



* Απαιτείται

Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου *

Η διεύθυνσή σας ηλεκτρονικού ταχυδρομεί...

Οι ομάδες αίματος καθορίζονται από *

- ☐ την παρουσία αντιγόνων στο πλάσμα του αίματος
- ☐ την παρουσία αντισωμάτων στο πλάσμα του αίματος
- ☐ την παρουσία αντιγόνων στην επιφάνεια των ερυθρών αιμοσφαιρίων

Όταν ένα άτομο έχει στα ερυθρά του το αντιγόνο Α τότε στον ορό του αίματος του *
θα έχει την συγκολλητίνη αντί-Β

- ☐ Σωστό
- ☐ Λάθος

Εικόνα 12

Συμπεράσματα

Με την χρήση του open board και τη δυνατότητα να σηκώνονται και να γράφουν οι μαθητές μόνοι τους στο πίνακα τους δίνεται η ευκαιρία να εμπλακούν και να ασχοληθούν ενεργητικά με το μάθημα. Με την κίνηση, την χρήση χρωμάτων και την εφαρμογή της προσομοίωσης κινητοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών. Επιπλέον η συγκεκριμένη προσομοίωση είναι πιο οικονομική και ασφαλέστερη στην εφαρμογή της γιατί αντικαθιστά ένα πραγματικό εργαστήριο με δοκιμαστικούς σωλήνες αντιδραστήρια και συλλογή αληθινού αίματος.

Αναφορές από το διαδίκτυο (ηλεκτρονικές πηγές)

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/4626/24-0629-01_Anatomia-Fysiologia_G-EPAL_Vivlio-Mathiti/

<https://educationalgames.nobelprize.org/educational/medicine/bloodtypinggame/index.php> (εκπαιδευτικό παιχνίδι προσομοίωσης)

<https://epiloges.tv/ekklisi-gia-aimodosia-apo-to-nosokomeio-serron-diarkeis-oi-anagkes-se-aima-video/> (άρθρο επικαιρότητας από το διαδίκτυο)

<https://sindytsoula.blogspot.com/p/rhesus.html>

<https://www.makthes.gr/thessaloniki-gemizoyn-zoi-ta-psygeia-ton-nosokomeion-en-meso-koronoioy-268778> (άρθρο επικαιρότητας από το διαδίκτυο)

<https://www.protothema.gr/koronoios-live/article/986927/koronoios-kikilias->

[vgainoume-mono-gia-na-dosoume-aima-oi-anages-einai-megales/](#) (άρθρο επικαιρότητας από το διαδίκτυο)

Πηγές φωτογραφιών

[https://www.iatropedia.gr/eidiseis/ti-ine-to-ema/38401/](#) (αίμα-βελόνα-λήψη)

[https://www.onmed.gr/ygeia/story/322998/omada-aimatos-giati-epivalletai-na-gnorizete-ti-diki-sas](#) (καρδιά και φόντο ομάδες αίματος)

[https://www.onmed.gr/ygeia/story/357476/giati-einai-kokkino-to-aima](#) (αίμα στο δρόμο)

Ψηφιακό διδακτικό σενάριο: Μελέτη Περιβάλλοντος – Β' Δημοτικού, "Η γειτονιά μου"

Στυλιανή Ιωσήφ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ. "Σπουδές στην Εκπαίδευση" Ε.Α.Π.

Περίληψη

Στο παρόν διδακτικό σενάριο διερευνάται πώς μπορεί να συμβάλλει μία διδακτική παρέμβαση με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην κατανόηση και αλλαγή αντιλήψεων των μαθητών της Β' Δημοτικού αναφορικά με το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος "Η γειτονιά μου". Για το σκοπό αυτό κατασκευάστηκε εκπαιδευτικό υλικό που βασίζεται στη μάθηση με πολυαισθητηριακό τρόπο και με έμφαση στον εποικοδομητισμό και τη μετασχηματίζουσα μάθηση, που ευνοούν την κριτική στοχαστική σκέψη και τη συμμετοχική και συνεργατική μάθηση. Για τη συλλογή των δεδομένων δομήθηκαν ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση. Από την ανάλυση προέκυψε ότι με τη διδακτική παρέμβαση, οι περισσότεροι μαθητές, επέδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη διδακτική διαδικασία και έγιναν ευκολότερα αντιληπτοί νέοι όροι και έννοιες.

Λέξεις-Κλειδιά: κριτική σκέψη, καθοδηγούμενη διερεύνηση, μετασχηματίζουσα μάθηση.

Environmental Studies - Second Grade, "My neighborhood"

Styliani Iosif, Primary School Teacher, M. Ed. "Studies in Education" E.A.P.

Abstract

In this teaching scenario, it is investigated how a teaching intervention can contribute with the use of ICT. in understanding and changing the perceptions of the 2nd Primary students regarding the Environmental Studies course on "My neighborhood". For this purpose, educational materials based on learning in a multisensory way and with an emphasis on constructivism and transformative learning, which favor critical reflective thinking and participatory and collaborative learning, have been constructed. To collect the data, questionnaires were structured that were administered before and after the intervention. From the analysis it emerged that with the teaching intervention, most students showed more interest in the teaching process and new terms and concepts became easier to understand.

Key-Words: critical thinking, guided inquiry, transformative learning.

Εισαγωγή

Η διαδικασία υιοθέτησης απόψεων και προτύπων συμπεριφοράς συντελείται σταδιακά και κατά κύριο λόγο βιωματικά, χωρίς τη διαμεσολάβηση κριτικής σκέψης και χωρίς

συνειδητοποίηση των βαθύτερων γνωστικών, κοινωνικοπολιτισμικών ή ψυχολογικών παραδοχών, που ως υπόβαθρο, στηρίζουν τις πεποιθήσεις μας. Οι απόψεις αυτές και τα ποικίλα πρότυπα εσωτερικεύονται, διαπλέκονται με τον ψυχισμό του ατόμου και συγκροτούν ένα ισχυρό, βαθιά ριζωμένο προσωπικό σύστημα ιδεών, αξιών και στάσεων. Πρόκειται για τα νοηματικά σύνολα- θεωρήσεις (meaning perspectives), στις οποίες αναφέρεται ο Mezirow (1990). Συνεπώς η μάθηση που γίνεται με πολυαισθητηριακό τρόπο έχει ως αποτέλεσμα τη μόνιμη μάθηση και το μετασχηματισμό εσφαλμένων αντιλήψεων γνώσεων και παραδοχών. Ο μετασχηματισμός θεώρησης ξεκινά από τη διαπίστωση ότι μια πεποίθηση ή μία πρακτική που μέχρι χθες μας βοηθούσε να αντιμετωπίσουμε ένα πρόβλημα επαρκώς, σήμερα αποτυγχάνει να δώσει λύση, ή ένα νέο αιφνιδιαστικό βίωμα, ένα «αποπροσανατολιστικό δίλημμα», όπως το ονομάζει ο Mezirow (1994), πρέπει να γίνει κατανοητό και αντιμετωπίσιμο. Τότε μπορεί να ενεργοποιηθεί ο κριτικός στοχασμός, δηλ. να προχωρήσει η εξέταση των θεμελίων (ή των αιτιών) των πεποιθήσεών μας.

Έχοντας ως βάση τη γνώση που προϋπάρχει, οι μαθητές οικοδομούν τη νέα γνώση, αφού επεξεργαστούν και συμμετέχουν με ενεργό τρόπο τις νέες πληροφορίες (εποικοδομητισμός) ή τις γνώσεις που μπορεί να ανακαλύψουν οι ίδιοι μέσω μιας φθίνουσας καθοδηγούμενης διερεύνησης από τον εκπαιδευτικό.

Σύμφωνα με τους εποικοδομιστές, η γνώση, ως προσωπικό κατασκευάσμα, δεν μπορεί να είναι αντικειμενική, αλλά ατομικά και κοινωνικά προσδιορισμένη. Το αποτέλεσμά της είναι προσωρινό και αξιολογείται από τους εκπαιδευόμενους ανάλογα με το βαθμό στον οποίον ταιριάζει με την εμπειρία τους, τη χρησιμότητά της και το βαθμό στον οποίον εναρμονίζεται με τις νοητικές τους δομές. Η γνώση οικοδομείται ενεργά από τους εκπαιδευόμενους, δε μεταβιβάζεται, αλλά ούτε γίνεται παθητικά αποδεκτή (Wheatley, 1991). Η ουσία της εποικοδομιστικής θεωρίας είναι η ιδέα ότι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να ανακαλύψουν από μόνοι τους και να μετασχηματίσουν τη σύνθετη πληροφορία, αν θέλουν να την κάνουν δική τους (Leinhardt, 1992). Βασικό στοιχείο του εποικοδομισμού, είναι το γεγονός ότι λαμβάνει υπόψη και αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις ή ιδέες των εκπαιδευομένων για τα φυσικά φαινόμενα. Με άλλα λόγια, προτείνεται ο διδακτικός σχεδιασμός με βάση τον τρόπο που οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν τις φυσικές έννοιες και ερμηνεύουν τα φαινόμενα της φύσης, πριν διδαχθούν τον επιστημονικό τρόπο ερμηνείας τους. Η επίδραση της σημασίας που αποδίδεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις ή στις ιδέες των εκπαιδευομένων, διαφαίνεται σχεδόν σε όλα τα επίπεδα της διδακτικής διαδικασίας. Η ιδέα ότι η ικανότητα των ανθρώπων να μαθαίνουν κάτι καινούριο συνδέεται με το τι γνωρίζουν ήδη είναι σχετικά παλιά, αλλά τα πιο πρόσφατα ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι είναι καθοριστικής σημασίας για να υπάρξει μάθηση. Δεν είναι δυνατό να κατανοήσει, να θυμηθεί ή να μάθει κανείς κάτι που του είναι εντελώς ξένο. Χρειάζονται κάποιες προϋπάρχουσες γνώσεις για να κατανοήσουμε το νόημα της εισερχόμενης πληροφορίας.

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό τη μελέτη και καταγραφή των αρχικών αντιλήψεων των μαθητών της Β' Δημοτικού για τις έννοιες που έχουν σχέση με τη γειτονιά. Στόχος

είναι μέσα από την αξιοποίηση του διδακτικού σεναρίου με Τ.Π.Ε., μέσα από ένα σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον που είναι σύμφωνο με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι μαθητές να προσεγγίσουν, να ανακαλύψουν και να εμπεδώσουν έννοιες που σχετίζονται με τη γειτονιά, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

Τίτλος: «Η γειτονιά μου»

Περιοχή γνωστικού αντικειμένου: Μελέτη Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού

Συμβατότητα με το Α.Π.Σ.

Το διδακτικό σενάριο είναι συμβατό με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., καθώς ο κύριος άξονας του σεναρίου έχει σχέση με την απόκτηση γνώσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων που επιτρέπουν στο μαθητή να παρατηρεί, να περιγράφει, να ερμηνεύει και ως έναν βαθμό, να προβλέπει τη λειτουργία, τους συσχετισμούς και τις αλληλεπιδράσεις του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσεται η ανθρώπινη δραστηριότητα στο χώρο και το χρόνο, με τρόπο ώστε να οδηγείται στη συνειδητοποίηση των πλεονεκτημάτων και της ανάγκης για αειφόρο ανάπτυξη του πλανήτη (ΔΕΠΠΣ, 2003). Είναι σύμφωνο ως προς το Α.Π.Σ., καθώς η ενότητα «Η συνοικία μου» είναι μέρος της διδακτέας ύλης του βιβλίου Μελέτη Περιβάλλοντος της Β' τάξης του Δημοτικού, ενώ, το θέμα αφορά ενότητες που διδάσκονται και συνδέονται σπειροειδώς με προηγούμενες τάξεις (Ο τόπος που ζω- Α' τάξη, Η συνοικία μου- Β' τάξη, Ο τόπος μας -Γ' τάξη).

Γνώσεις και πρότερες ιδέες και αντιλήψεις των μαθητών

Οι πρότερες γνώσεις των μαθητών είναι πολύ σημαντικές ώστε να αποτελέσουν πρόσφορο έδαφος για την οικοδόμηση των νέων γνώσεων. Συγκεκριμένα οι μαθητές ήδη γνωρίζουν να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά και έχουν ασχοληθεί με τη χρήση του Η/Υ (άνοιγμα και τερματισμός του Η/Υ, χρήση του ποντικιού, άνοιγμα ιστοσελίδων) και ειδικότερα με το πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου word και το λογισμικό Power-Point.

Οι μαθητές, ζώντας σε μια παραθαλάσσια, ημιαστική περιοχή, διαθέτουν προϋπάρχουσες γνώσεις που έχουν σχέση με τη γειτονιά στην οποία ζουν και μεγαλώνουν. Διαθέτουν εμπειρίες και εικόνες για το πώς είναι η γειτονιά τους, για το οικείο περιβάλλον τους και για τον τρόπο ζωής στη γειτονιά τους, κάτι που διαπιστώνεται και από προηγούμενες συζητήσεις. Η ανίχνευση της προϋπάρχουσας γνώσης θα επιτευχθεί με τη συμπλήρωση ενός ημιδομημένου εννοιολογικού χάρτη (με τη χρήση του λογισμικού KIDSPIRATION) από τους μαθητές ή με τη συμπλήρωση ερωτήσεων (HOTPOTATOES). Οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση του υπολογιστή, τη χρήση των λογισμικών που θα χρησιμοποιηθούν και γνωρίζουν να πλοηγούνται στο διαδίκτυο.

Διδακτικοί στόχοι ή αναμενόμενα αποτελέσματα

Με την αξιοποίηση του παρόντος διδακτικού σεναρίου, οι μαθητές αναμένεται:

Να γνωρίσουν και να αγαπήσουν τον τόπο τους και τη γειτονιά τους.

Ειδικότεροι στόχοι:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Να περιγράψουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του τόπου τους, χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λεξιλόγιο.

Να εντοπίζουν στο χάρτη τον τόπο τους.

Να γνωρίσουν επαγγέλματα των κατοίκων της περιοχής τους.

Να εκτιμήσουν τις ομορφιές του τόπου τους και να τις φροντίζουν.

Να γνωρίσουν τις υπηρεσίες που υπάρχουν στον τόπο τους και τη χρησιμότητά τους.

Ως προς τη χρήση των ΤΠΕ

Να αποκτήσουν θετική στάση ως προς τη χρήση των Η/Υ και των Νέων Τεχνολογιών γενικότερα.

Να προσεγγίζουν τις νέες τεχνολογίες ως εργαλεία και πηγές μάθησης.

Να γνωρίσουν το Διαδίκτυο ως εναλλακτική πηγή αναζήτησης πληροφοριών.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

Να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας, αμοιβαίας αποδοχής και εμπιστοσύνης.

Να καλλιεργήσουν διαπροσωπικές σχέσεις.

Να τονωθεί η αυτοπεποίθηση και η αυτοαντίληψή τους.

Συνδυασμός Λογισμικών

Τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν ενισχύουν τα συνεργατικά σχήματα. Αλλάζει το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας και δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές ισχυρής αναπαράστασης των εννοιών μέσω του υπολογιστή με πολλαπλούς τρόπους.

Λογισμικό Εννοιολογικής Χαρτογράφησης (KIDSPIRATION), Λογισμικό Έκφρασης και Δημιουργίας (TUXPAINT), μηχανή αναζήτησης, Λογισμικό γενικής χρήσης επεξεργασίας κειμένου, Λογισμικό παρουσίασης (πολυμεσικό εργαλείο) (POWERPOINT), Λογισμικό εξάσκησης και ηλεκτρονικής αξιολόγησης (HOTPOTATOES), Λογιστικό φύλλο.

Επίσης χρησιμοποιήθηκαν και τα παρακάτω τεχνολογικά εργαλεία: ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, ψηφιακή βιντεοκάμερα και μαγνητόφωνο.

Οργάνωση τάξης και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Το σενάριο υλοποιήθηκε στο Εργαστήριο Πληροφορικής στο οποίο οι θέσεις εργασίας είναι κατανεμημένες σε σχήμα **Π**. Διαθέτει υπολογιστές οι οποίοι έχουν σύνδεση στο διαδίκτυο. Υπάρχει σαρωτής, εκτυπωτής, βιντεοπροβολέας και διαδραστικός πίνακας. Διαθέτει ψηφιακή κάμερα και φωτογραφική μηχανή για την επεξεργασία των λήψεων.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ανομοιογενείς ομάδες ανάλογα με τις θέσεις εργασίας και τον αριθμό τους. Εργάζονται σε ομάδες (με μονό αριθμό μαθητών) εκτός κι αν η δραστηριότητα απαιτεί ζευγάρια, έχοντας διάφορους ρόλους π.χ. γραμματέα, χειριστή Η/Υ, παρουσιαστή κτλ. Οι ρόλοι εναλλάσσονται.

Περιγραφή και αιτιολόγηση σεναρίου

1^ο και 2^ο Δίωρο: Ως αφόρμηση του σεναρίου χρησιμοποιήθηκε μία προβολή Powerpoint με διάφορες εικόνες από την περιοχή στην οποία ζουν οι μαθητές. Ακολούθησε συζήτηση με σχολιασμό των εικόνων.

Δόθηκε ημιδομημένος χάρτης για την ανίχνευση της προϋπάρχουσας γνώσης με το λογισμικό KIDSPIRATION με κεντρική έννοια ο τόπος μου και υποέννοιες δρόμοι, σπίτια, μαγαζιά, άνθρωποι, φυτά, ζώα κτλ.

Τους δώσαμε το Φύλλο Εργασίας 1. Άνοιξαν το πρόγραμμα οπτικοποίησης Google Earth. Αναγνώρισαν την υδρόγειο σφαίρα. Ζητήσαμε να μετακινηθούν όπου ήθελαν πάνω από τη γη σε αρκετό ύψος ώστε να φαίνονται οι ήπειροι και οι ωκεανοί. Τους ζητήσαμε να πληκτρολογήσουν τη λέξη «Ελλάδα» στο πεδίο «Πτήση προς».

Αφού οι μαθητές πληκτρολόγησαν τη λέξη, εστίασαν στην Ελλάδα. Εντοπίσαμε τα κυριότερα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά της Ελλάδας (γύρω-γύρω στις 3 μεριές θάλασσα, νησιά, βουνά).

Μετά, παίρνοντας ως αφορμή την ερώτηση «Πώς είναι ο δικός σου τόπος;», περιέγραψαν τον τόπο τους απ' τα βιώματα και τις εμπειρίες τους και μέσα από το λεξιλόγιο που ήδη γνωρίζουν, τα χαρακτηριστικά του τόπου τους, δηλώνοντας τις δικές τους εικόνες και αναπαραστάσεις. Στη συνέχεια αναζητήσαμε την πρωτεύουσα, η οποία φαινόταν στο χάρτη με ένα κόκκινο αστέρι. Τους ζητήσαμε να παρατηρήσουν στο χάρτη τις θάλασσες οι οποίες περιβάλλουν την Ελλάδα. Ανακάλυψαν ότι αυτές είναι το Αιγαίο και το Ιόνιο Πέλαγος.

Τους ζητήσαμε να πληκτρολογήσουν τις λέξεις - κλειδιά «Ελλάδα-φωτογραφίες». Επιλέξαμε τη διεύθυνση http://www.web-greece.gr/evia_gr.htm . Τα παιδιά είδαν φωτογραφίες από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Οι μαθητές άνοιξαν το λογισμικό παρουσίασης. Τους ζητήσαμε να επιλέξουν όποιες ήθελαν να τις αντιγράψουν και να τις επικολλήσουν σε ένα αρχείο παρουσίασης.

Στην ενότητα είχαν διδαχθεί τα νησιά. Τους ζητήσαμε να πουν κάποιο νησί που θυμούνται ή που θα ήθελαν να πάνε για διακοπές. Ένας μαθητής είπε το νησί «Σαντορίνη»

και αρκετοί την Κέρκυρα. Στο πεδίο «πτήση προς» πληκτρολογήσαμε τη λέξη «Σαντορίνη». Διαπίστωσαν ότι η Σαντορίνη είναι νησί γιατί περιβάλλεται από θάλασσα και βρίσκεται στο Αιγαίο Πέλαγος. Στη συνέχεια πληκτρολόγησαν τη λέξη «Κέρκυρα» και ανακάλυψαν ότι είναι και αυτή νησί και βρίσκεται στο Αιγαίο Πέλαγος. Τέλος τους ρωτήσαμε «Σε ποιον τόπο μένετε»; Οι μαθητές απάντησαν «Στην Αρτάκη». Στο πεδίο «Πτήση προς» πληκτρολογήσαμε Χαλκίδα και οδηγηθήκαμε στην πόλη της Χαλκίδας.

Με το εργαλείο περιστροφή και zoom πλησιάζουμε στην πόλη της Αρτάκης και τη γύρω περιοχή ώστε να εντοπίσουν τη βλάστηση, τα διάφορα οικοδομικά τετράγωνα, οδούς γνωστές και τελικά το σχολείο μας.

Τους ζητήσαμε να βρουν φωτογραφίες από την πόλη της Χαλκίδας. Πληκτρολογήσαμε ζητήσαμε να αντιγράψουν τη διεύθυνση <http://www.e-halkida.gr/halkida/thecity> για να βρουν σχετικές φωτογραφίες. Συζητήσαμε ότι η Αρτάκη είναι μια παραθαλάσσια πόλη και ασχοληθήκαμε με τα επαγγέλματα των κατοίκων των πόλεων αυτών. Άρχισαν να αναζητούν πληροφορίες για τις ασχολίες των κατοίκων και τις αλλαγές που προκλήθηκαν στο περιβάλλον από τον άνθρωπο.

Στη συνέχεια απομακρυνόμαστε πάλι απ' τη γη και ανεβαίνοντας ψηλότερα εντοπίζουμε τη θάλασσα η οποία βρίσκεται αριστερά της Αρτάκης και την κατονομάζουν. Συνεχίζουμε εντοπίζοντας την απέναντι ακτή της Βοιωτίας και συνειδητοποιούν πως η Εύβοια είναι νησί.

3^ο Δίωρο: Η δραστηριότητα διήρκησε δύο διδακτικές ώρες εκτός τάξης στο Ταχυδρομείο. Στα πλαίσια του μαθήματος της Μελέτης *Ο τόπος μου*, Ενότητα 2 «Η γειτονιά μου» σελ. 53-59 συζητήσαμε με τους μαθητές για τα επαγγέλματα και τις υπηρεσίες που υπάρχουν στη γειτονιά τους. Οι μαθητές συζήτησαν και αποφάσισαν να επισκεφθούν το Ταχυδρομείο. Στο μάθημα της Γλώσσας ετοίμασαν μια επιστολή την οποία θα ταχυδρομούσαν όταν θα επισκεπτόμασταν το Ταχυδρομείο.

Αφού αναφερθήκαμε στη λειτουργία και τις υπηρεσίες του Ταχυδρομείου, οι μαθητές ετοίμασαν με τη βοήθειά μας τις ερωτήσεις που θα έθεταν στον διευθυντή για τον τρόπο λειτουργίας. Ζήτησαν ακόμα να ξεναγηθούν στις αποθήκες και να δουν πώς γίνεται η διαλογή και επεξεργασία των δεμάτων, επιστολών κλπ.

Ήρθαμε σε επικοινωνία με το διευθυντή του υποκαταστήματος, κανονίσαμε την ημερομηνία, ζητήσαμε άδεια από τους γονείς, πήραμε μαζί μας φωτογραφικές μηχανές και τα τετράδιά μας και ξεκινήσαμε για το Ταχυδρομείο.

Όταν επιστρέψαμε από το ταχυδρομείο παίξαμε ένα παιχνίδι ρόλων. Οι μαθητές ανέλαβαν διάφορους ρόλους, όπου κάποιος θα είναι ο υπάλληλος, κάποιος θα είναι ο τηματάρχης, κάποιος οι πελάτες, κ.λπ.. Στόχος ήταν οι μαθητές να γνωρίσουν τη σειρά των εργασιών που πραγματοποιούνται σε ένα ταχυδρομείο, να γνωρίσουν οι μαθητές το επάγγελμα του ταχυδρόμου, να εκτιμήσουν τη δυσκολία του και να αναπτύξουν

θετικές στάσεις γι' αυτό.

Τους χορηγήσαμε το Φύλλο Εργασίας 2. Οι μαθητές συζήτησαν και συμπλήρωσαν τις δραστηριότητες. Στη συνέχεια επιστρέψαμε στο εργαστήριο πληροφορικής. Οι μαθητές έφεραν τις φωτογραφίες που είχαν και συζητήσαμε τον τρόπο με τον οποίο θα τις μεταφέρουν στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή. Κατόπιν η κάθε ομάδα επέλεξε μία φωτογραφία που ήθελε να συμπεριλάβει στο λεύκωμα που θα κατασκευάζαμε. Ζητήσαμε από τα παιδιά να ανοίξουν το λογισμικό παρουσίασης Powerpoint. Ζητήσαμε να επιλέγουν με δεξί κλικ κάθε εικόνα που επιθυμούσαν και αφού πρώτα κάνουν «αντιγραφή», στη συνέχεια να κάνουν «επικόλληση». Σε κάθε φωτογραφία έβαζαν έναν τίτλο. Κάθε διαφάνεια περιείχε μόνο μία φωτογραφία. Έτσι συγκεντρώθηκαν δέκα φωτογραφίες. Στη συνέχεια προβάλλαμε την παρουσίαση και συζητήσαμε τις εντυπώσεις μας. Η δραστηριότητα διήρκεσε μία διδακτική ώρα.

4^ο Δίωρο: Πραγματοποιήσαμε επίσκεψη στο Λιμάνι της Αρτάκης στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας «Δουλειές», «Ο Παγοπώλης» από τη Θεματική Ενότητα «Ποιος είναι; Τι κάνει;». Οι μαθητές είχαν μαζί τους μαγνητόφωνο και φωτογραφική μηχανή. Έβγαλαν φωτογραφίες, και πήραν συνέντευξη από τον καπετάνιο του καϊκιού, ο οποίος μας υποδέχτηκε με πολλή χαρά και πρόθυμος να απαντήσει σε όλες τις απορίες των μικρών μαθητών. Είχαμε συζητήσει πριν στην τάξη κάποιες απ' τις ερωτήσεις και είχαμε παροτρύνει τους μαθητές να γίνουν μικροί δημοσιογράφοι. Ο καπετάνιος υποδέχθηκε τους μαθητές στο καϊκι και τους ενημέρωσε για τη λειτουργία των διαφόρων οργάνων, ενώ παράλληλα τους έγινε επίδειξη διάσωσης από ένα μέλος του πληρώματος. Όταν επιστρέψαμε στο σχολείο, πήγαμε στο εργαστήριο πληροφορικής, όπου με το TuxPaint έφτιαξαν ζωγραφίες με αυτό το θέμα (καράβια, λιμάνι).

7^η ώρα: Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο υπολογιστών και διήρκεσε μία διδακτική ώρα.

Όταν επιστρέψαμε από την επίσκεψη στο πλοίο παίξαμε παιχνίδι ρόλων, αναπαριστώντας τις διάφορες ειδικότητες των ανθρώπων του καραβιού (του καμαρότου, του μάγειρα, του καπετάνιου, του ναύτη κτλ). Χορηγήσαμε στη συνέχεια στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας, (6) βασισμένο στις ερωτήσεις που είχαν κάνει και στη συνέχεια έλυσαν ένα σταυρόλεξο που τους είχαμε φτιάξει στο Hot Potatoes. Συνεργάστηκαν και απάντησαν στις ερωτήσεις. Πραγματικά τους άρεσε και μάλιστα, κάποιοι μαθητές, το έλυσαν αρκετές φορές προσπαθώντας να πετύχουν την απόλυτη βαθμολογία 100/100 και συνεπώς να μην έχουν κανένα λάθος.

8^η ώρα: Στη Βικιπαιδεία αναζητήσαμε πληροφορίες για την Αρτάκη. Τα παιδιά είδαν με θαυμασμό πώς λειτουργεί μια διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια. Μάλιστα μετά ήθελαν να ψάξουν και για άλλα μέρη, όπως τα χωριά τους, η Αθήνα, κάποια νησιά που είχαν πάει διακοπές. Έπειτα, συντάσσουν γράμμα στο δήμαρχο, με τη βοήθεια της δασκάλας, το οποίο αποστέλλουν ηλεκτρονικά (e-mail) καταθέτοντας τις προτάσεις τους για τον τόπο τους και τα όσα θα μπορούσαν να γίνουν για να βελτιωθεί (δίνεται η δυνατότητα

στον/στην εκπαιδευτικό να κάνει διδακτικές γλωσσικές παρεμβάσεις στην Γραμματική, στο συντακτικό (κλητική προσφώνηση κλπ). Στη συνέχεια ζωγράφισαν στο Tux-Paint τον τόπο τους, την Αρτάκη. Εκτυπώσαμε τις ζωγραφιές και φτιάξαμε κολάζ στην τάξη.

Αξιολόγηση

Αυτοαξιολόγηση

Οι μαθητές γράφουν σε ένα φύλλο επεξεργαστή κειμένου Τι τους άρεσε, τι τους δυσκόλεψε, τι άλλο θα ήθελαν να μάθουν;

Τελική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πρέπει να είναι συμβατή με τους διδακτικούς στόχους, τη μεθοδολογία που υιοθέτησε ο εκπαιδευτικός, τις διδακτικές ενέργειες και την επιλογή του κατάλληλου λογισμικού. Είναι αρχική, διαμορφωτική και τελική.

Απ' την αρχή γνωρίζαμε ότι οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι, λιγότερο ή περισσότερο με τον υπολογιστή. Γνώριζαν τις έννοιες θάλασσα, νησί, βουνό, αλλά και να τις αναγνωρίζουν στο γεωφυσικό χάρτη.

Όσον αφορά τους στόχους οι μαθητές κατέκτησαν όλους όσους είχαμε θέσει. Το λογισμικό (Tux-Paint) ήταν κατάλληλο για την ηλικία τους και τις δυνατότητές τους και οι μαθητές το βρήκαν ιδιαίτερα ενδιαφέρον. Εντυπωσιάστηκαν με το Λογισμικό Οπτικοποίησης (Google Earth), αλλά κάποιοι δυσκολεύτηκαν στο χειρισμό του και απογοητεύτηκαν. Συμμετείχαν στη δημιουργία των Διαφανειών στο Λογισμικό Παρουσίασης (PowerPoint).

Οι δεξιότητες χειρισμού του ποντικιού βελτιώθηκαν σε σημαντικό βαθμό. Υπήρξε άνεση στη χρήση του Λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης Inspiration και του λογισμικού Hot Potatoes.

Μεθοδολογική – διδακτική και θεωρητική τεκμηρίωση

Με αυτό τον τρόπο ανάπτυξης του σεναρίου οι μαθητές μαθαίνουν σε ένα πλούσιο περιβάλλον με ποικίλα εξωτερικά ερεθίσματα.

Έτσι η μάθηση επιτυγχάνεται με πολυαισθητηριακό τρόπο, με αποτέλεσμα να γίνεται πιο μόνιμη. Τους δίνεται η δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους αλλά και με το δάσκαλό τους μέσα από συγκεκριμένες μαθησιακές και επικοινωνιακές διαδικασίες (κοινωνικοπολιτική θεωρία) και να αναθεωρήσουν ή να μετασχηματίσουν εσφαλμένες αντιλήψεις, γνώσεις, πεποιθήσεις, παραδοχές (μετασχηματίζουσα μάθηση).

Επιπροσθέτως, οι μαθητές βασιζόμενοι στην προϋπάρχουσα γνώση που διαθέτουν οικοδομούν τη νέα γνώση, αφού επεξεργαστούν ενεργά πληροφορίες που δέχονται (εποικοδομητισμός) ή που μπορεί να ανακαλύψουν οι ίδιοι μέσα από μια φθίνουσα καθοδηγούμενη διερεύνηση. Ταυτόχρονα, υλοποιούν δράσεις που ευνοούν την κριτική στοχαστική σκέψη και την συμμετοχική και συνεργατική μάθηση.

Ο/η εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του εμπνευστή και συντονιστή των ομάδων. Λειτουργεί καθοδηγητικά όπου χρειάζεται. Παρεμβαίνει ως βοηθός τους και λειτουργεί ενισχυτικά εννοχρησιμοποιώντας διακριτικά τη μαθησιακή διαδικασία.

Συνοδευτικά φύλλα εργασίας

Με τη χρήση τους ερευνάται το γνωστικό αντικείμενο, συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν οι μαθητές ώστε να επιτύχουν τους προτεινόμενους στόχους.

Αρχικά δίνονται οι οδηγίες για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1: εισάγουμε εικόνες της περιοχής σε φύλλο επεξεργαστή κειμένου και λέξεις που τις περιγράφουν. Δίπλα από κάθε εικόνα καλούμε τους μαθητές να αντιστοιχίσουν τις σωστές λέξεις με τις εικόνες.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2: σε επεξεργαστή κειμένου οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχίσουν διάφορες υπηρεσίες του τόπου τους με τη χρησιμότητα της καθεμιάς (π.χ. Ταχυδρομείο - Στέλνουμε και παραλαμβάνουμε γράμματα και δέματα).

Δυνατότητες επέκτασης του σεναρίου

Οι δραστηριότητες του σεναρίου θα μπορούσαν επεκταθούν για να πραγματοποιήσουν οι μαθητές ένα Διαθεματικό Σχέδιο Εργασίας για τον τόπο τους (Νέα Αρτάκη), ίσως ένα Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ή για τη συμμετοχή των μαθητών σε κάποιο πρόγραμμα ανταλλαγών και γνωριμίας με άλλα σχολεία της Ελλάδας ή του εξωτερικού, μέσω αντίστοιχων προγραμμάτων (e Twinning, Comenius) . Επίσης θα ήταν πολύ ενδιαφέρον και εποικοδομητικό για τα παιδιά να συνομιλήσουμε μέσω skype ή Webex με άλλες Α τάξεις Δημοτικού από όλη την Ελλάδα και να ανταλλάξουν τις όποιες εμπειρίες τους, χόμπι, ενδιαφέροντα, πληροφορίες για το σχολείο τους. Θα ξεφεύγαμε έτσι από τα στενά τοπικιστικά όρια της λέξης «τόπος μου» και σίγουρα θα διεύρυναν τους ορίζοντες τους . Ο τόπος και η έννοια της επικοινωνίας θα αποκτούσαν κι άλλες διαστάσεις.

Σύνοψη - Συμπεράσματα

Παρατηρήθηκε ότι με τη χρήση των εκπαιδευτικών λογισμικών και προσομοιωτών που χρησιμοποιήθηκαν, οι μαθητές κινητοποιήθηκαν και έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη διδακτική διαδικασία. Ακόμη και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης μέσα από τις ομάδες εργασιών τους. Με

ευχαρίστηση έκαναν ότι του ζητήθηκε και χρησιμοποίησαν με επιτυχία το εκπαιδευτικό λογισμικό και τους προσομοιωτές για να πειραματιστούν και να πάρουν γνώσεις μέσω των διαφόρων μέσων διδασκαλίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Leinhardt, G. (1992). What Research on Learning Tells Us about Teaching. *Educational Leadership*, 49, 20-25.
- Mezirow, J. & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco: Jossey-Bass, p. 14.
- Mezirow, J. (1994) "Understanding Transformation Theory", *Adult Education Quarterly*, vol. 44, p. 222-232. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications, p. 223.
- Wheatley, G. H. (1991). Constructivist Perspectives on Science and Mathematics Learning. *Science Education*, 75, 9-21.

Βιοποικιλότητα. Η περίπτωση του Ολύμπου από το Gamification

Μπαλής Αστέριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Μέσα από την παρούσα εργασία, στόχος είναι να αναδειχθεί η έννοια της βιοποικιλότητας και ειδικότερα της περίπτωσης του Ολύμπου διαμέσου ψηφιακών εργαλείων WEB 2.0. Η σύγχρονη τάξη οδηγεί στην ανάγκη εφαρμογής νέων διδακτικών μοντέλων και πιο συγκεκριμένα στην εφαρμογή του Gamification, ένα εκπαιδευτικό μοντέλο με εφαρμογή, ως μέθοδο επιβράβευσης και βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το παρόν άρθρο εστιάζει στη δημιουργία ενός σεναρίου διδασκαλίας μαθήματος της Ε τάξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη βοήθεια του διδακτικού μοντέλου της παιγνιώδους μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: βιοποικιλότητα, gamification, ψηφιακά εργαλεία

Εισαγωγή

Οι ολοένα και αυξανόμενες ενεργειακές ανάγκες σε παγκόσμιο επίπεδο οδήγησαν τα τελευταία χρόνια στο φαινόμενο του θερμοκηπίου και στην κλιματική αλλαγή, ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο πλανήτης. Οι ενεργειακές ανάγκες σαφώς οδήγησαν τον άνθρωπο στην επιλογή της χρήσης ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, μια λύση που όμως θα πρέπει κανείς να λάβει υπόψη συνιστώσες που αφορούν στον περιβάλλοντα χώρο.

Στο σημείο αυτό εμπλέκεται ο ρόλος της εκπαίδευσης, η οποία σύμφωνα και με την UNESCO(2005)δεν αποτελεί απλώς ανθρώπινο δικαίωμα, αλλά και προϋπόθεση επίτευξης της αειφόρου ανάπτυξης.

Μέσω της διδασκαλίας γνωστοποιούνται οι τοπικές συνθήκες που βρίσκονται σε συνάρτηση με το περιβάλλον και καθιστούν αποτελεσματική τη διάδραση περιβάλλον-άνθρωπος. Ο σχεδιασμός περιβαλλοντικών προγραμμάτων, μια σύνθετη διαδικασία οφείλει να λαμβάνει υπόψη παράγοντες τοπικούς, οικονομικούς και κοινωνικά ωφέλιμους για τον τοπικό πληθυσμό.

Μέσα από την εργασία αυτή θα δούμε πώς χρησιμοποιώντας παιγνιώδεις μορφές διδασκαλίας και σχεδιάζοντας ένα περιβαλλοντικό project μπορούμε να προσεγγίσουμε περιβαλλοντικές έννοιες όπως τη βιοποικιλότητα μέσω ψηφιακών εργαλείων.

Βιοποικιλότητα - Εννοιολογική προσέγγιση

Προσεγγίζοντας εννοιολογικά την βιοποικιλότητα την ορίζουμε ως την ποικιλία έμβιων και άβιων οργανισμών που συνυπάρχουν στον πλανήτη Γη.

Το 1992 στο συνέδριο των Ηνωμένων Εθνών για το περιβάλλον και την ανάπτυξη, ορίστηκε ως εξής:

« Η βιοποικιλότητα είναι ένας όρος που αναφέρεται στην μεταβλητότητα μεταξύ των έμβιων όντων όλων των προελεύσεων (συμπεριλαμβανομένων υδάτινων και χερσαίων οικοσυστημάτων καθώς και των οικολογικών συγκροτημάτων στα οποία ανήκουν). Σε αυτήν περιλαμβάνεται η ποικιλία που αφορά τα είδη, τις σχέσεις των ειδών και τα οικοσυστήματα.»

Η προσφορά των οικοσυστημάτων είναι πολυσύνθετη:

- Προμηθευτική καθώς παρέχει στον άνθρωπο πρώτες ύλες που καλύπτουν βασικές ανάγκες για τροφή, καθαρό νερό, ξυλείας κατασκευαστικά υλικά, καύσιμα και φάρμακα
- Ρυθμιστική εφόσον εξομαλύνει ακραία καιρικά φαινόμενα και ρυθμίζει το κλίμα και το μικροκλίμα ενός τόπου
- Υποστηρικτική για το έδαφος, τον κύκλο του αζώτου και την πρωτογενή παραγωγή εν γένει
- Πολιτιστική εκπαιδευτική προσέγγιση και ποιότητα ζωής

Για πρώτη φορά ο όρος «βιοποικιλότητα»(biodiversity) εμφανίστηκε το 1986 σε ένα επιστημονικό συνέδριο στις ΗΠΑ από τον Walter G. Rosen και για πρώτη φορά δημοσιεύτηκε το 1988 στο βιβλίο του Wilson με τίτλο «Βιοποικιλότητα» και προκύπτει από το συνδυασμό των όρων βιολογική ποικιλότητα (biological diversity).

Το 1992 αποφασίστηκε στο Rio De Janeiro η «Σύμβαση για τη Βιοποικιλότητα» η οποία και έγινε αποδεκτή και εφαρμοστέα από 190 χώρες του κόσμου.

Παράγοντες που συμβάλλουν στην δημιουργία βιοποικιλότητας

Η βιοποικιλότητα ορίζεται όπως αναφέρθηκε ως συμβίωση πολυπαραγοντική και πιο συγκεκριμένα είναι η συνύπαρξη ποικίλων οργανισμών σε έναν τόπο. Πώς όμως εμφανίζεται η βιοποικιλότητα;

Είναι απόρροια πολλών στοιχείων, κυρίως όμως ο ανθρωπογενής παράγοντας, το κλίμα και το «τυχαίο» γεγονός καθορίζουν σε δεδομένο χρόνο και τόπο την χλωρίδα και την πανίδα του.

Παράγοντες-απειλές της βιοποικιλότητας

Οι απειλές που αντιμετωπίζει η βιοποικιλότητα είναι οι ακόλουθες:

1^η Κλιματική αλλαγή. Οι ακραίες εναλλαγές με συχνούς καύσωνες, ξηρασίες, αύξηση της θερμοκρασίας σε παγκόσμιο επίπεδο με όλα όσα συνεπάγεται επηρεάζουν αρνητικά τα χερσαία και τα υδάτινα οικοσυστήματα με εξαφανίσεις ειδών ή μείωσή τους

2^η Η απώλεια ή υποβάθμιση των βιότοπων. Όταν το περιβάλλον γίνεται αφιλόξενο με τις δασικές καταστροφές και έτσι μειώνεται η βιοποικιλότητά του

3^η Εισβολικά είδη. Η προέλαση ξένων ειδών που επηρεάζουν τα υπάρχοντα

4^η Η υπερεκμετάλλευση των φυσικών πόρων. Για παράδειγμα η υπερεκμετάλλευση των δασών για ξυλεία ή το πετρέλαιο

5^η Η ρύπανση. με το φαινόμενο του θερμοκηπίου, με εργοστασιακά λύματα, ρύπους, πλαστικά

6^η Οι επιδημίες/ Πολλές φορές στο πέρασμα των χρόνων οδήγησαν σε εξάλειψη πολλούς οργανισμούς

Βιοποικιλότητα του Ολύμπου

Ο Όλυμπος, ένα βουνό της Ελλάδας με παγκόσμια φήμη εξαιτίας της ιστορικής και μυθολογικής του αξίας αποτελεί ορόσημο για την σπουδαιότητα της φήμης του αυτής.

Παράγοντες όπως η ποικιλία του γεωγραφικού ανάγλυφου, ο προσανατολισμός που παρουσιάζουν οι πλαγιές του, η θέση σχετικά με τη θάλασσα επηρεάζουν εν γένει το κλίμα του Ολύμπου κάτι που αναμφισβήτητα δημιουργεί συνθήκες μικροκλίματος που «γεννούν» με τη σειρά τους μια έντονη βιοποικιλότητα.

Η βλάστηση στον Όλυμπο είναι ιδιαίτερη, αλλού πυκνή λόγω πολλών βροχών και αλλού πιο αραιή. Επίσης, παρατηρούνται ζώνες βλάστησης που οφείλονται στο μικροκλίμα.

Η πανίδα του Ολύμπου, δεν είναι επίσημα καταγεγραμμένη καθώς ακόμη υπάρχουν πολλά είδη που δεν έχουν εντοπιστεί. Η ποικιλία είναι αξιοσημείωτη και εμπεριέχει έναν σημαντικό αριθμό σπάνιων και απειλούμενων ειδών.

Το 1981 η UNESCO ανακήρυξε τον Όλυμπο «Διατηρητέο Οικοσύστημα της Παγκόσμιας Βιόσφαιρας». Ο Όλυμπος έχει συμπεριληφθεί από την Ευρωπαϊκή Κοινότητα στις «Σημαντικές για την Ορνιθοπανίδα Περιοχές της Ευρωπαϊκής Κοινότητας» και στο ευρωπαϊκό δίκτυο Natura 2000 ως «ζώνη ειδικής προστασίας» και «τόπος κοινοτικού ενδιαφέροντος».

Gamification -Εννοιολογική προσέγγιση

Η Παιχνιδοποίηση είναι μια έννοια την οποία και παρατηρούμε να λαμβάνει χώρα ολόένα και πιο πολύ και ειδικότερα σε πολλούς και διάφορους επαγγελματικούς χώρους.

Το παιχνίδι αποκτά ρόλο διδακτικό και χρησιμοποιείται ως ένα εργαλείο μάθησης , εφαρμόζεται στη διδασκαλία και ο ρόλος του είναι να μάθω μέσα από τη διασκέδαση.

Πώς ορίζεται όμως η Παιγνιδοποίηση (gamification) και πώς απαντάται στη διδακτική πράξη;

Ο όρος «Gamification» εμφανίστηκε για πρώτη φορά όταν μίλησε για αυτή ο Pelling το 2002. Δημιουργήθηκε με σκοπό τον σχεδιασμό παιχνιδιών και αρχών παιχνιδιού σε περιβάλλοντα διδακτικά-εκπαιδευτικά.

Σύμφωνα με τον Werbach(2014):

«η Παιγνιδοποίηση είναι η χρήση στοιχείων και τεχνικών σχεδιασμού των παιχνιδιών σε μη-παιγνιώδη πλαίσια»



Διάγραμμα 1

Πρόκειται για μια μορφή διδακτικής μεθόδου που συνδέεται με ψηφιακά εργαλεία, δίνει άμεση ανατροφοδότηση με αποτέλεσμα τα μαθησιακά αποτελέσματα να είναι διακριτά και εύχρηστα. Ενεργοποιεί μηχανισμούς μάθησης, αυτοεκπλήρωσης, αλτρουισμό, συναγωνισμό και ανταγωνισμό. Ενθαρρύνει την κριτική στάση των μαθητών, γίνονται περισσότερο ενεργοί και επιτυγχάνουν με βάση τους διδακτικούς στόχους.

Τα βασικά χαρακτηριστικά μιας Gamification δραστηριότητας είναι :

- Εικονικά περιβάλλοντα-Προκλήσεις-Πόντοι-Badges

Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος: ΧΛΩΡΙΔΑ ΚΑΙ ΠΑΝΙΔΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

Μάθημα: ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ

Τάξη: Ε΄

Χρόνος : 4 διδακτικές ώρες σε συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας

Εμπλεκόμενες περιοχές: ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ, ΤΠΕ

Προαπαιτούμενες γνώσεις: οι μαθητές γνωρίζουν ήδη την χρήση του συγκεκριμένου ψηφιακού περιβάλλοντος και των εφαρμογών τις οποίες έχουν ξαναχρησιμοποιήσει σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα

Για την εφαρμογή του σεναρίου και τη διδακτική προσέγγιση απαιτούνται:

- Μελέτη πεδίου
- Χρήση βιβλιογραφίας και γεωγραφικών χαρτών για την κατανόηση της βιοποικιλότητας
- Χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και διαδικτύου

Στόχοι -προσδοκώμενα αποτελέσματα

Οι επιδιωκόμενοι στόχοι είναι οι μαθητές να:

- Να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές σε περιβαλλοντικά προβλήματα για ανάληψη δράσης
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες σε ότι αφορά τη χρήση ψηφιακής τεχνολογίας
- Να αναπτύξουν φιλικότερη στάση απέναντι στο περιβάλλον και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα περιβάλλοντος και πολιτισμού

Σύνδεση με ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ

Το σενάριο είναι συμβατό με τους στόχους που τίθενται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα με αξιοποίηση των γνωστικών, παιδαγωγικών και ψυχο-συναισθηματικών στόχων και σύμφωνα με τις προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις: διερεύνηση-ανακάλυψη, χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, συζήτηση ομάδων, συζήτηση δασκάλου-μαθητή.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με το διδακτικό μοντέλο της Παιχνιδοποίησης οφείλουμε να έχουμε προκαθορίσει τους μαθησιακούς στόχους και να γνωστοποιήσουμε στους μαθητές τους κανόνες συμμετοχής στη δραστηριότητα.

Η εφαρμογή WEB2.0 που θα χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της παιχνιδοποίησης είναι το **KAHOOT**. Ο εκπαιδευτικός συνδέεται μέσω λογαριασμού που ο ίδιος δημιουργεί και κατασκευάζει ένα Quiz με δικές του ερωτήσεις αξιολόγησης.

Στη συνέχεια, μοιράζει το Link της άσκησης που ετοίμασε, το μοιράζει στους μαθητές του και έτσι μπορούν να παίξουν. Δίνει άμεση ανατροφοδότηση και ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί σε σύγχρονη διδασκαλία να ελέγξει τις απαντήσεις των μαθητών του. Το **PADLET** που μπορεί να αποτελέσει έναν εξαιρετικό «τοίχο» αναρτήσεων που δίνει και αφορμή για διάλογο. Μια online εφαρμογή, το **WORDWALL** που είναι μια εφαρμογή που μπορεί να χρησιμοποιηθεί όχι ως ερέθισμα, αλλά ως αξιολόγηση-εμπέδωση.

Εφαρμογή του σεναρίου

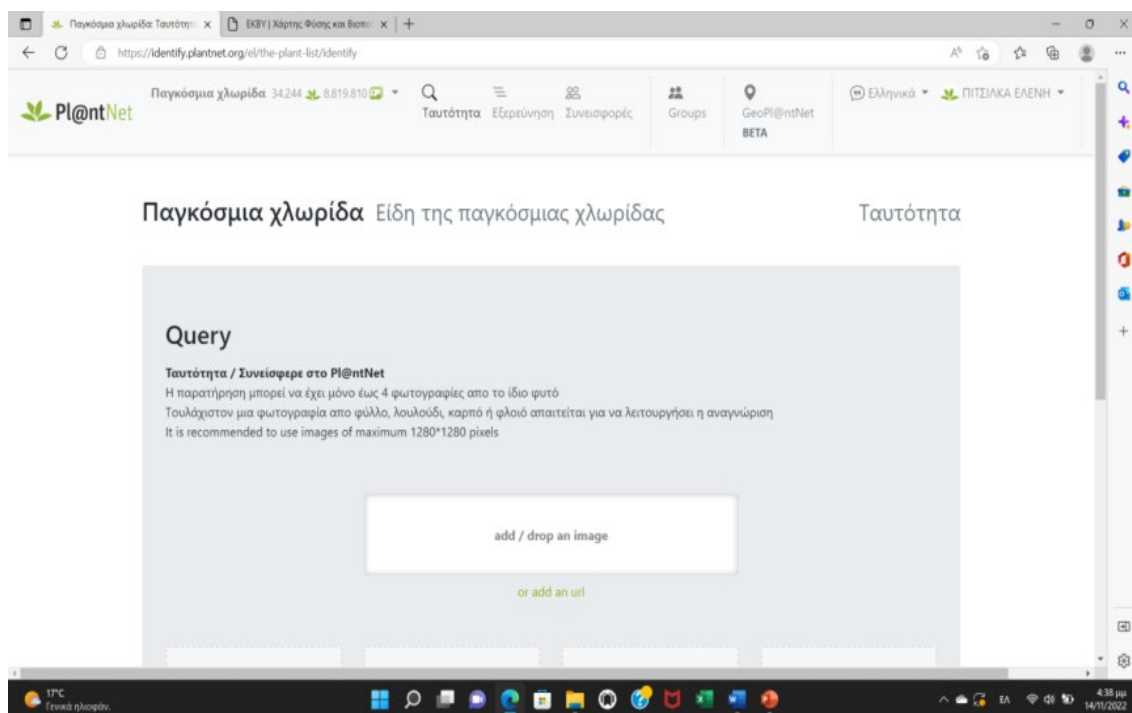
Σε τέσσερις διδακτικές ώρες συνδυασμού σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας θα εφαρμόσουμε δραστηριότητες ψηφιακών εργαλείων WEB2.0 προκειμένου να μελετήσουμε τη βιοποικιλότητα στον Όλυμπο.

Δραστηριότητα 1^η

Μελέτη πεδίου – **Μικροί Βοτανολόγοι**

Διοργανώνοντας μια εκδρομή στο πεδίο

Ζητάμε από τα παιδιά να κατεβάσουν από το Googleplay στο κινητό τους ή αν δεν έχουν από στο κινητό των γονιών τους την εφαρμογή **Pl@ntNet** και να δημιουργήσουν το δικό τους λογαριασμό που απαιτείται για σύνδεση online. Στη διαδρομή στο πεδίο φωτογραφίζουν διάφορα φυτά καταγράφουν σε ένα χαρτί ποια ήταν η διαδρομή τους ή το μέρος που χρησιμοποίησαν το **Pl@ntNet** (τόπος), σε ποια ημερομηνία έκαναν την κάθε παρατήρηση (χρόνος).

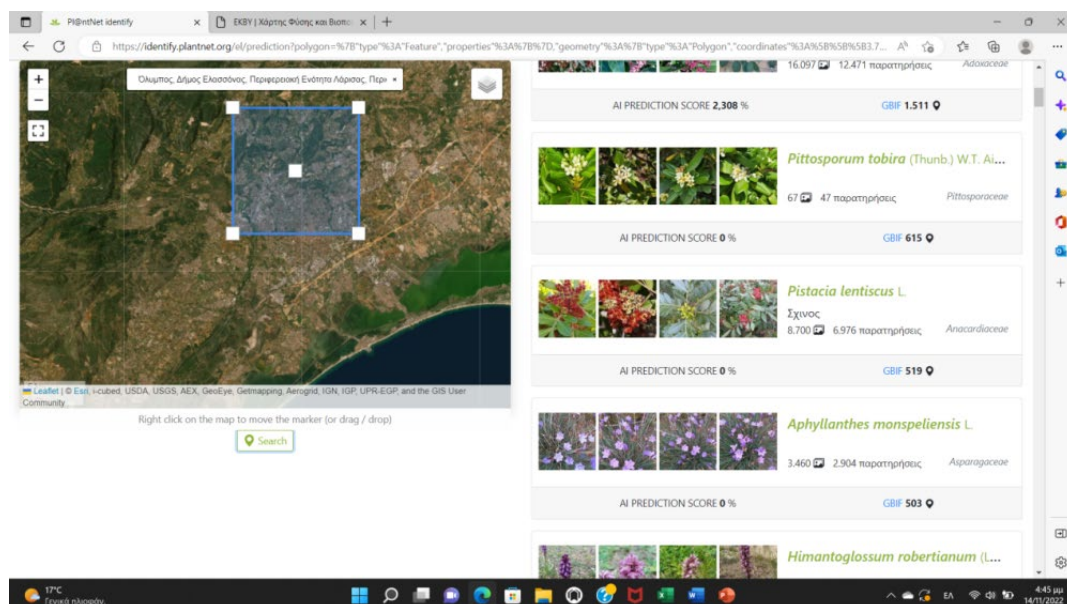


Εικόνα 1

Δραστηριότητα 2^η

Εντοπίζουμε τον Όλυμπο στον χάρτη μέσω της αναζήτησης και έπειτα πατώντας search τα παιδιά βρίσκουν ονομασίες φυτών που αποτελούν τη βιοποικιλότητα του Ολύμπου

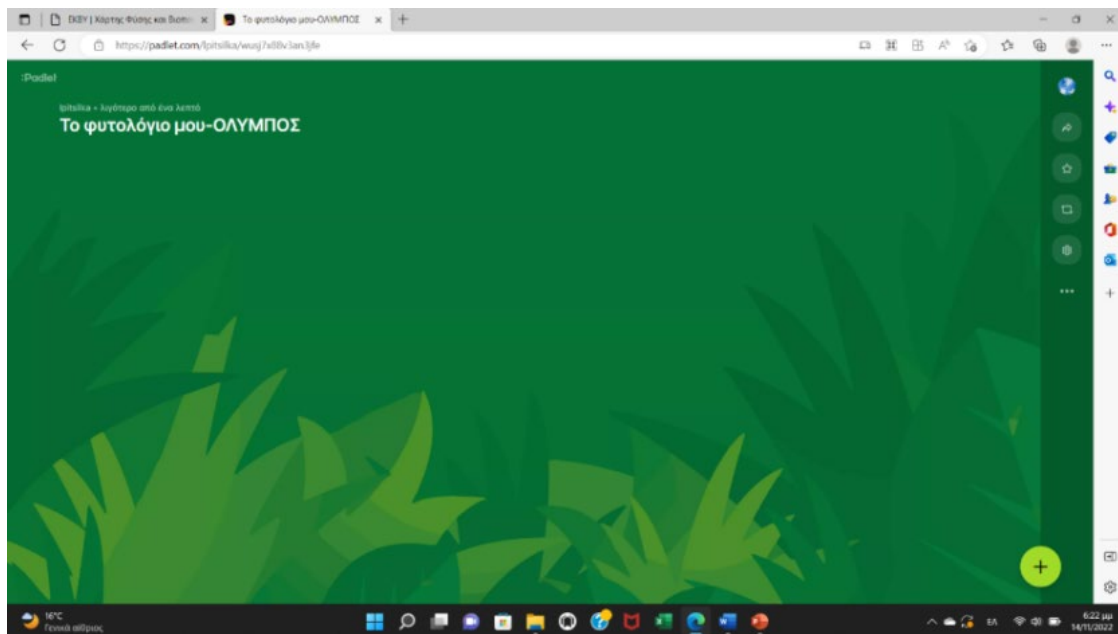
- Φτιάξτε μια ομάδα με 12 φυτά της χλωρίδας του Ολύμπου



Εικόνα 2

Δραστηριότητα 3^η

Θα χρησιμοποιήσουμε την εφαρμογή **PADLET**. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται ανά ομάδες των δύο ατόμων να αναλάβουν από τρία είδη από τη χλωρίδα του Ολύμπου και να καταγράψουν τα βασικά του χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια και με τη βοήθεια του [link Το φυτολόγιο μου-ΟΛΥΜΠΟΣ \(padlet.com\)](https://padlet.com/iritsilia/veug/hf8lv3an3jfe) να αναρτήσουν στο **PADLET** το υλικό τους σε ένα ψηφιακό φυτολόγιο.

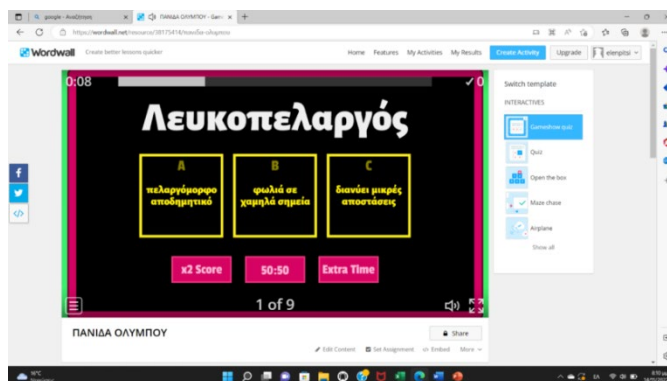


Εικόνα 3

Δραστηριότητα 4^η

Click στο [link ΠΑΝΙΔΑ ΟΛΥΜΠΟΥ - Gameshowquiz \(wordwall.net\)](https://www.wordwall.net/quizzes/3277474/leukocheilos-olympoi) και αφού ενημερωθώ για την πανίδα του Ολύμπου παίζω **WORDwall**

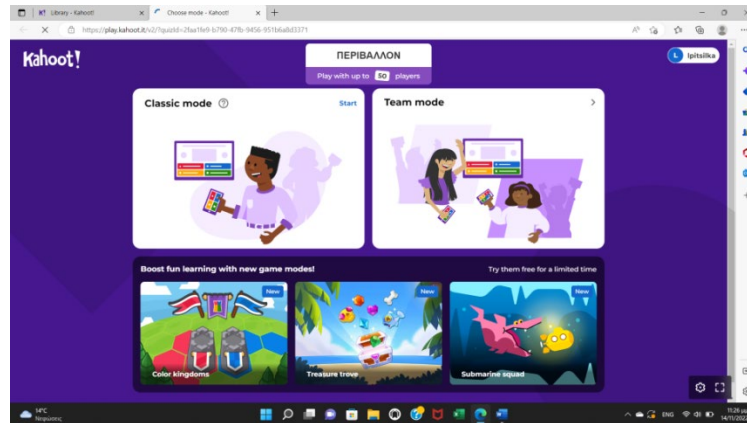
λευκοπελαργός, κοκκινολαίμης, χρυσογέρακο, πετρίτης, δεντρογέρακο, χρυσαετός, φιδαιετός, σταυραετός, τσαλαπετεινός



Εικόνα 4

Δραστηριότητα 5^η

Δραστηριότητα στο **KAHOOT** ώστε να παίξουν διαδικτυακά πολλοί παίχτες αρκεί να γνωρίζουν το link [Loadingkahoot - Kahoot!](https://play.kahoot.it)



Εικόνα 5

Συμπέρασμα

Το Gamification (Παιχνιδοποίηση) είναι μια σύγχρονη διδακτική πρόταση και ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια κάθε εκπαιδευτικού που στόχο έχει να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία καθώς δίνει πολλά κίνητρα συνεπώς τόσο σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Το σύγχρονο διδακτικό περιβάλλον που δημιουργείται προκαλεί σαφέστατα τα ενδιαφέροντα των μαθητών και μετασχηματίζει μια πιθανότατα αδιάφορη για τους μαθητές διδασκαλία σε μια διασκεδαστική διδακτική εμπειρία.

Αν και οι εκπαιδευτικοί έχουν αποδείξει ότι ενδιαφέρονται για το περιβάλλον, αυτό δεν σημαίνει ότι εφαρμόζουν τις αντίστοιχες προσεγγίσεις και κατά την οργάνωση της διδασκαλίας τους (Grace&Sharp, 2000).

Σύμφωνα με τους Sadik&Sadik (2014), θετικές περιβαλλοντικές στάσεις και γνώσεις του εκπαιδευτικού δεν οδηγούν στην ανάληψη και υλοποίηση εκπαιδευτικών περιβαλλοντικών προγραμμάτων που αναμφίβολα θα προκαλέσουν περιβαλλοντική συνείδηση στους μαθητές.

Βιβλιογραφία

Αντωνοπούλου, Αν.(2011). Βιοποικιλότητα και οικονομική ανάπτυξη.Πανεπιστήμιο Πατρών: Μεσολόγγι

Αποστόλου, Μ., Αντωνίου, Π., &Παπαστεργίου, Μ. (2016). Ψηφιακές Κοινότητες Μάθησης:Σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Διεθνές Συνέδριο για
την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 5(1Α), 125-138

Gredler, M.E. (1992). Designing and evaluating games and simulations :a process approach.

M Grace, J Sharp -2000 Exploring the actual and potential rhetoric-reality gaps in environmental education and their implications for pre-service teacher training Environmental Education Research. Volume 6, 2000 - Issue 4

Δασκολιά, Μ. & Δασκαλάκη, Ζ. (2020). Δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών για το περιβάλλον και την αειφορία. Σε αναζήτηση μια πρώτης θεωρητικής και εμπειρικής βάσης. Στα: Πρακτικά του 8ου Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφορία. Πάτρα (διαδικτυακά), 11-13 Σεπτεμβρίου 2020 (σσ. 680-685). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. (ISBN978-960-86120-8-2)

Δούκα, Ι. (2019). Η αξιοποίηση των ηλεκτρονικών –ψηφιακών παιχνιδιών (games) και της παιχνιδοποίησης (GAMIFICATION) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Προσπελάστηκε στις 1/2/2022 <https://tinyurl.com/2p9aaf7n>

Θεοδώρου, Χ., & Χατζηλεοντιάδου, Σ. (2012). Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας για τη Συμβολή στην Ανάπτυξη Δημιουργικής Σκέψης κατά τη Μελέτη Περιβαλλοντικών Ζητημάτων. Η Περίπτωση Μελέτης του Σπερχειού από Εκπαιδευτικούς

Κωνσταντινίδη, Ν. Π., Λιαράκου, Γ. (2019). Περιβαλλοντική εκπαίδευση για την αειφορία, τόμος 1, τευχ. 1, σ.σ. 1–13 προσπελάστηκε στις 12/11/2022 <http://dx.doi.org/10.12681/ees.16846>

Kiryakova, G. Angelova N. & Yordanova, L. Gamification in education. ανακτήθηκε 10/4/2022 [293-Kiryakova-with-cover-page-v2.pdf](#)

Sadik, S. & Sadik, F. (2014). *A Study on Environmental Knowledge and Attitudes of Teacher Candidates*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 116 (2014) 2379 – 2385

Τζινιέρη, Μ. (2022). «Σχεδιασμός ψηφιακού παιχνιδιού με θέμα τη βιοποικιλότητα του σχολικού κήπου στο πλαίσιο αξιοποίησης εκπαιδευτικών δράσεων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με ψηφιακά εργαλεία Επιστήμης των Πολιτών». Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. Αθήνα.

Προσπελάστηκε στις 10/11/2022 Σχεδιασμός ψηφιακού παιχνιδιού με θέμα τη βιοποικιλότητα του σχολικού κήπου στο πλαίσιο αξιοποίησης εκπαιδευτικών δράσεων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με ψηφιακά εργαλεία Επιστήμης των Πολιτών (uniwa.gr)

Werbach, K.(2014). (Re) Defining Gamification: A Process Approach. International Conference on Persuasive Technology. Persuasive Technology pp 266–272 προσπελάστηκε στις 12/3/2022 <https://tinyurl.com/y2dsautf>

Φλογαΐτη, Ε. (2011). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Πεδίο

Ψώνης, Χ. (2017). Παιχνίδια μάθησης: ανάπτυξη και εφαρμογή στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ιστότοποι

<https://tinyurl.com/zjhwej8u>

<https://tinyurl.com/ye6rdbxf>

<https://tinyurl.com/mrdbsez7>

<http://secondlife.com><http://>

<https://tinyurl.com/2rfhuyd3>

<https://tinyurl.com/3hptbuta>

Όλυμπος: Ένας από τους πολυτιμότερους βοτανικούς παραδείσους της Ευρώπης (φωτο) | GreenAgenda

Όλυμπος - Βικιπαίδεια (wikipedia.org)

Μαθαίνω για τη διατροφή μέσω e-εφαρμογών διατροφής

Κάναρος Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc. & M.Ed.

Μπουρδανιώτης Πολυχρόνης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.A.

Περίληψη

Αποτελεί κοινή διαπίστωση ότι οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, στις μέρες μας, έχουν αλλάξει. Για το λόγο αυτό απαιτείται η εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων που αφενός θα κινούν το ενδιαφέρον τους και αφετέρου θα ενισχύει την ομαδοσυνεργατικότητα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρησιμοποίηση συνεργατικών εφαρμογών κάνουν τις μαθησιακές δραστηριότητες περισσότερο ευχάριστες και ελκυστικές, αναπτύσσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις, ενισχύουν την επικοινωνία και γενικότερα βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση ανέδειξε το γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας και αποτέλεσε το κανάλι επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών δύο διαφορετικών σχολείων, ενισχύοντας τη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις Κλειδιά: Διατροφή, ψηφιακές εφαρμογές, γεύματα, υγεία, θερμιδικό ισοζύγιο, άσκηση

«I learn about nutrition through nutrition apps»

Kanaros Dimitris, Physical Education Teacher, M.Sc. & M.Ed

Bourdaniotis Polychronis, Physical Education Teacher, M.A.

Abstract

It is a common finding that the needs and interests of students these days have changed. For this reason, it is necessary to implement new teaching methods and approaches that will, on the one hand, stimulate their interest and, on the other hand, enhance teamwork during the educational process. Using collaborative applications makes learning activities more enjoyable and attractive, develops interpersonal relationships, enhances communication and generally helps children to build collaborative and communication skills. The specific teaching approach highlighted the academic subject and formed a channel of communication and cooperation between the students of two different schools, thus strengthening furthermore the learning process.

Key-words: Nutrition, digital apps, meals, health, caloric balance, exercise

Εισαγωγή

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής συμβάλλει τόσο στην ανάπτυξη των σωματικών, πνευματικών, ψυχικών και ηθικών ικανοτήτων του παιδιού, όσο και στην απόκτηση

γνώσεων και δεξιοτήτων, που θα αξιοποιηθούν δια βίου για τη βελτίωση της υγείας και της ποιότητας ζωής του. Παράλληλα, το γεγονός της ψηφιακής εξέλιξης σε συνδυασμό με την ευχέρεια χρήσης των νέων τεχνολογιών από τους μαθητές, καθιστούν αδήριτη τη ανάγκη αξιοποίησης τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη η αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων του σχολείου για τη δημιουργία καινοτόμων δραστηριοτήτων βελτιώνει την εκπαιδευτική μας προσπάθεια, αλλά και την αντίληψή μας για τα σχολεία ως «οργανισμούς μάθησης» (Armaou & Antoniou, 2018).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό στόχος μας ήταν να εισάγουμε τους μαθητές/τριες σε μια καινούρια μαθησιακή φιλοσοφία, αναζήτησης της γνώσης, διερεύνησης και επίλυσης προβλημάτων, συνεργασίας και ομαδικότητας, αξιοποιώντας ψηφιακές εφαρμογές ως κίνητρο μάθησης, αλλά και απόκτησης βιωμάτων. Άλλωστε, οι σύγχρονες διεθνείς αντιλήψεις, αλλά και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών ωθούν και προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να κινηθούν προς αυτή την κατεύθυνση.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η συμμετοχή, το ενδιαφέρον, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, οι ομαδικές εργασίες, η παραγωγή νέων ιδεών και προτάσεων από τους μαθητές/τριες, αποτελούν ζητούμενα για το σημερινό εκπαιδευτικό μας σύστημα. Για το λόγο αυτό απαιτείται η εισαγωγή καινοτόμων δράσεων «με επίκεντρο το σχολείο» έτσι ώστε να ενισχυθεί η μαθησιακή διαδικασία, αλλά και η ενεργή ένταξη των μαθητών σ' αυτή (Τάτσιου, 2017). Άλλωστε, καινοτομία αποτελεί «κάθε ευρύτερης έκτασης παρέμβαση στην εκπαίδευση που στηρίζεται σε πρωτοπόρες, σε πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές και ιδέες, οι οποίες εφαρμοζόμενες επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη νοοτροπία, στις πρακτικές, στους ρόλους και στην γενικότερη κουλτούρα του σχολείου» (Ματσαγγούρας, 2006). Μια εκπαιδευτική καινοτομία δράση για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να στηρίζεται σε δύο άξονες: τις καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τις καινοτόμες χρήσεις εκπαιδευτικών ή τεχνολογικών μέσων. Επιπροσθέτως, ο εμπλουτισμός της δημιουργικότητας του μαθήματος με τη χρήση νέων τεχνολογιών, διαμορφώνει υψηλά ποσοστά αυτό-αποτελεσματικότητας στο πλαίσιο της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών, ενώ παράλληλα διαμορφώνεται ένα εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο κυριαρχεί ο ενθουσιασμός, η καινοτομία και ο πειραματισμός (Antoniou, Geralexis, Charitaki, 2017).

Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Η καινοτομία δράση αναπτύχθηκε κατά το σχολικό έτος 2021-2022, στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής της Γ' τάξης του Λυκείου με τη μορφή του project και της ομαδικής εργασίας. Επιλέχθηκε η αξιοποίηση συνεργατικών ψηφιακών εφαρμογών σ' όλα τα στάδια διδασκαλίας, καθώς ακολουθήθηκε η διερευνητική και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, τόσο σε επίπεδο συλλογής πληροφοριών όσο και στο επίπεδο αξιοποίησής τους για τη συγγραφή των εργασιών. Η δράση

πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή του συνόλου των 24 μαθητών και μαθητριών ενός τμήματος της Γ' τάξης από το ένα σχολείο, αλλά και 6 μαθητών Β' τάξης από το άλλο σχολείο.

Περιγραφή της διαδικασίας

Το πλαίσιο του μαθήματος ορίστηκε από τους δύο εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, αλλά το περιεχόμενο και οι ψηφιακές εφαρμογές των ομαδικών εργασιών, αποτέλεσαν επιλογή των μαθητών/τριών. Ειδικότερα, τα παιδιά εργάστηκαν σε ολιγομελείς ομάδες, σε επιλεγμένες από αυτά θεματικές ενότητες σύμφωνα με τις αρχές και τις διαδικασίες της επιστημονικής μεθόδου διερεύνησης. Το χρονικό διάστημα που απαιτήθηκε για την ολοκλήρωση των ομαδοσυνεργατικών εργασιών ήταν 2 μήνες. Η τελική αξιολόγηση έγινε και για τα δύο σχολεία με την συμπλήρωση ενός ψηφιακού ερωτηματολογίου, αλλά και ενός ερωτηματολογίου αξιολόγησης της δράσης.

Μαθησιακοί στόχοι

Μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής δράσης οι μαθητές/τριες ήταν ικανοί να αξιοποιούν τις ψηφιακές εφαρμογές διατροφής, να ερμηνεύουν τα αποτελέσματα από την καταγραφή των διατροφικών τους συνηθειών, να συγκρίνουν διαφορετικές εφαρμογές, να σχεδιάζουν προγράμματα διατροφής, να συσχετίζουν εφαρμογές διατροφής και άσκησης και εν γένει να υιοθετούν και να ενθαρρύνουν ποιοτικά διατροφικά πρότυπα. Παράλληλα, καλλιέργησαν κοινωνικές δεξιότητες όπως η συνεργασία, η ομαδικότητα, η δημιουργική επικοινωνία και η κριτική σκέψη, συμμετείχαν στην επίλυση προβλημάτων, πειραματίστηκαν και γενικότερα γνώρισαν έναν νέο τρόπο εκπαιδευτικής προσέγγισης.

Συνοπτική περιγραφή

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση διήρκησε δύο μήνες, στους οποίους οι μαθητές/τριες εργάστηκαν ασύγχρονα. Για την εφαρμογή της χρησιμοποιήθηκαν τόσο τα ψηφιακά εργαλεία της ηλεκτρονικής τάξης (e-class), όσο και εξωτερικές ψηφιακές εφαρμογές (Google Slides, Video Scribe, Google forms, Quizizz). Η καινοτόμος δράση αναφέρεται στο γνωστικό, συμπεριφορικό και ηθικό – συναισθηματικό και κοινωνικό πεδίο του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος «Φυσική Αγωγή» της Α', Β', Γ' τάξης Γενικού Λυκείου. Ειδικότερα οι ομάδες ασχολήθηκαν με τις παρακάτω θεματικές:

1^η Θεματική

Η πρώτη ομάδα ασχολήθηκε με το θεωρητικό πλαίσιο των ψηφιακών εφαρμογών διατροφής, τα βασικά χαρακτηριστικά τους, αλλά και τον τρόπο λειτουργίας τους.

2^η Θεματική

Η δεύτερη ομάδα πρότεινε και κατέγραψε τις ηλεκτρονικές εφαρμογές διατροφής, με τις οποίες ασχολήθηκαν οι μαθητές, τονίζοντας ιδιαίτερα τις ομοιότητες και τις διαφορές τους.

3^η Θεματική

Η τρίτη ομάδα των μαθητών/τριών ασχολήθηκε εκτενώς με τα διατροφικά προγράμματα των συγκεκριμένων εφαρμογών και ιδιαίτερα με τον τρόπο αξιοποίησής τους στην καθημερινότητά τους.

4^η Θεματική

Η τέταρτη ομάδα ασχολήθηκε με τη συσχέτιση εφαρμογών διατροφής και αθλητικών εφαρμογών άσκησης και κατά πόσο μπορούν να συνδυαστούν ώστε να γνωρίζουμε καθημερινά το θερμιδικό μας ισοζύγιο.

5^η Θεματική

Η τελευταία ομάδα συγκέντρωσε και κατέγραψε στην εφαρμογή Video Scribe τα βασικά σημεία και συμπεράσματα των εργασιών των προηγούμενων ομάδων, τονίζοντας ιδιαίτερα τη σημασία των καθημερινών διατροφικών συνηθειών στην ποιότητα ζωής του ανθρώπου.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι όλες οι ομάδες αξιοποίησαν στην πράξη τουλάχιστον μία ηλεκτρονική εφαρμογή διατροφής, οπότε μετέφεραν στις παρουσιάσεις την εμπειρία και τα βιώματά τους.

Μετά την ολοκλήρωση των εργασιών οι μαθητές μπήκαν στην εφαρμογή Quizizz και συμπλήρωσαν ασύγχρονα το σχετικό ερωτηματολόγιο. Όταν ολοκληρώθηκε, οι μαθητές είδαν τα αποτελέσματά τους τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και την κατάταξή τους στην τελική λίστα συμμετεχόντων. Ανάλογη ανατροφοδότηση είχαν και οι εκπαιδευτικοί του μαθήματος. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 15 ερωτήσεις και αποτέλεσε την τελική αξιολόγηση του διαθεματικού μαθήματος.

Η αξιολόγηση των μαθητών έγινε σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν στη συγκεκριμένη εφαρμογή, καθώς συλλέχθηκαν τα δεδομένα των απαντήσεων, μέσω της εφαρμογής, μετά την υποβολή από τους μαθητές.

Στο τέλος, οι μαθητές/τριες αξιολόγησαν τη συγκεκριμένη δράση μέσω ενός ανώνυμου ερωτηματολογίου 7 κλειστών και 3 ανοιχτών ερωτήσεων.

Αξιολόγηση και σχόλια από την εφαρμογή στην πράξη

Το μάθημα υλοποιήθηκε χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα, καθώς η συμμετοχή των μαθητών τόσο στην επιλογή των θεματικών ενοτήτων, όσο και στη διερεύνηση των εννοιών

ήταν σχεδόν καθολική. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τη χρησιμοποίηση των νέων τεχνολογιών, ενίσχυσε το ενδιαφέρον, αλλά και τη γενικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα. Άλλωστε, αυτό καταγράφηκε και από τις απαντήσεις τους στην αξιολόγηση της δράσης. Τα τμήματα των δύο σχολείων αξιοποίησαν δημιουργικά και με κριτικό τρόπο τα δεδομένα των ομαδοσυνεργατικών εργασιών, καθώς οι εφαρμογές που χρησιμοποιήθηκαν τους έδωσαν αυτή τη δυνατότητα.

Επεκτάσεις

Το θέμα «**Μαθαίνω για τη διατροφή μέσω e-εφαρμογών διατροφής**» θα μπορούσε να επεκταθεί πολυποίκιλα και σε μικρότερες τάξεις, διαμορφώνοντας κατάλληλα τις σχετικές δραστηριότητες ή προσθέτοντας και κάποιες άλλες, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των μαθητών. Παράλληλα, υπάρχει η δυνατότητα να διδαχθεί το μάθημα και στα Επαγγελματικά Λύκεια, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς υγείας και διατροφής, αλλά και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της πληροφορικής, ο οποίος θα τους παρουσιάσει πρόσθετα διαδικτυακά εργαλεία και εφαρμογές, ενισχύοντας περαιτέρω τη διαθεματική μαθησιακή διαδικασία.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Ξεκινώντας τη συγκεκριμένη δράση θέλαμε τα παιδιά να χτίσουν πάνω στις εμπειρίες τους (οικογένεια, κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον κ.λπ.), αλλά και πάνω στα καινούρια βιώματά τους, μια νέα φιλοσοφία διατροφικών συνηθειών. Προσπαθήσαμε να αξιοποιήσουμε την ευχέρεια και το ενδιαφέρον τους στις νέες τεχνολογίες για να γνωρίσουν βασικές έννοιες γύρω από το θέμα της διατροφής, όπως το ενεργειακό ή θερμιδικό ισοζύγιο, καθημερινό διατροφικό πλάνο, θρεπτικά συστατικά, ομάδες τροφίμων κλπ., αλλά κυρίως να γνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν ηλεκτρονικές εφαρμογές καταγραφής της καθημερινής τους διατροφής.

Μετά την ολοκλήρωση της δράσης διαπιστώσαμε, γεγονός που αποτυπώθηκε και στην αποτίμηση της δράσης από τα παιδιά, ότι όχι μόνο ενισχύσαμε το ενδιαφέρον των μαθητών γύρω από το συγκεκριμένο θέμα, αλλά πολύ περισσότερο δόθηκε το κίνητρο σε νέους ανθρώπους να ασχοληθούν δια βίου με τη διατροφή τους. Ειδικότερα, θα θέλαμε να αναφερθούμε σε μερικά από τα βασικά σημεία που μας επισήμαναν οι μαθητές/τριες:

- I. Πάνω από τους μισούς μαθητές δεν γνώριζαν ή δεν είχαν ακούσει για ηλεκτρονικές εφαρμογές διατροφής.
- II. Στην ανοιχτή ερώτηση τί τους άρεσε περισσότερο στη συγκεκριμένη δράση, έδωσαν απαντήσεις όπως, η σύνδεση του θέματος με την πραγματική ζωή, η μελλοντική αξιοποίηση των εφαρμογών, η συνύπαρξη της τεχνολογίας με τη διατροφή, η πρωτοτυπία του θέματος, η διαδραστικότητα του μαθήματος, η επικοινωνία και η συνεργασία δύο σχολείων κλπ.

- III. Η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών είναι αποφασισμένοι ή σκοπεύουν να βελτιώσουν τις διατροφικές τους συνήθειες και να προσέχουν τη διατροφή τους γενικότερα.
- IV. Περίπου 7 στους 10 μαθητές πιστεύουν ότι οι ηλεκτρονικές εφαρμογές διατροφής μπορούν να βοηθήσουν στην υιοθέτηση ισορροπημένων διατροφικών συνηθειών, ενώ παράλληλα το ίδιο ποσοστό θα τις χρησιμοποιήσει στην καθημερινότητά του.
- V. Στην ανοιχτή ερώτηση τί θα βελτίωνε τη συγκεκριμένη δράση οι μαθητές/τριες απάντησαν: η μεγαλύτερη χρονική διάρκεια της δράσης (πάνω από τους μισούς πρότειναν να γίνει Όμιλος), μεγαλύτερη έμφαση στη συσχέτιση εφαρμογών διατροφής και άσκησης, η παρουσίαση των ομαδοσυνεργατικών εργασιών στο σχολείο, αλλά και σε άλλα σχολεία, επισκέψεις σε διατροφικά ινστιτούτα κλπ.

Μελλοντικές εφαρμογές

Η δράση αυτή αποτελεί το έναυσμα για επέκταση της εφαρμογής των καινοτόμων δράσεων σε τομείς όπως οι αθλητικές εφαρμογές, τα βηματόμετρα κλπ., που αφενός ενισχύουν το ενδιαφέρον των παιδιών για τη δια βίου άσκηση και αφετέρου αποτελούν το εφαλτήριο για έναν διαχρονικά ποιοτικότερο τρόπο ζωής.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Antoniou, A.S., Geralexis, I., Charitaki, G. (2017). Special Educators' Teaching Self-Efficacy Determination: A Quantitative Approach. Scientific Research Publishing, Psychology, 2017, 8, 1642-1656, <https://doi.org/10.4236/psych.2017.811108>
- Armaou, M., Antoniou., A.S. (2108). Secondary School Teachers' Perceptions of Job Resources in Learning Organizations . Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences, 6(1), 141–157.
- Frezzo, D. C., Behrens, J. T., & Mislevy, R. J. (2010). Design patterns for learning and assessment: facilitating the introduction of a complex simulation-based learning environment into a community of instructors. Journal of Science Education and Technology, 19(2), 105–114. <https://doi.org/10.1007/s10956-009-9192-0>
- Kudratilloev, N. A., Akhmedov, B. A. (2021). Application of communication cluster technologies in pedagogical institutions: interactive methods of processing graphic data. Scientific Progress, 1(5), 191-198.
- Matsangouras, I. G. (2006), Theoria tis Didaskalias: I Prosopiki Theoria os Plaisio Stochastiko-kritikis Analysis, Theoria kai Praxi tis Didaskalias, Tomos A, Paidagogiki seira Gutenberg, V' Ekdosi, Athina, sel.136-155, 449-458

Rosenberg, J. M., & Krist, C. (2020). Combining machine learning and qualitative methods to elaborate students' ideas about the generality of their model-based explanations. *Journal of Science Education and Technology*, 1–13

Tatsiou, E. (2017), *Diacheirisi tis Kainotomias stin Scholiki Monada (Adimosiefti Ptychiaki ergasia)*, Panepistimio Dytikis Makedonias, Florina, sel.11,13, 14, 20-21, 25-26, 28, 30-33

Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα των Μαθηματικών ως υποστηρικτικό μέσο διδασκαλίας. Μια μελέτη περίπτωσης: Διδασκαλία του Πυθαγορείου Θεωρήματος στη Β΄ Γυμνασίου με την χρήση των Τ.Π.Ε.

Νικόλαος Τάσος, Μαθηματικός M.Sc., M.A., Σύμβουλος Μαθηματικών Ι.Ε.Π.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναπτύσσεται η διδασκαλία του Πυθαγορείου θεωρήματος σε μαθητές Β Γυμνασίου με τη χρήση του Geometer's Sketchpad, ενός εργαλείου δυναμικής γεωμετρίας που έχει χρησιμοποιηθεί κατά κόρον από την παγκόσμια μαθηματική κοινότητα. Περιγράφεται ένα πείραμα σύμφωνα κατά το οποίο μια ομάδα μαθητών διδάσκεται το Πυθαγόρειο θεώρημα με τη χρήση των Τ.Π.Ε. ενώ μια άλλη ομάδα με τον παραδοσιακό τρόπο (κιμωλία – πίνακας). Στη συνέχεια διατυπώνεται και τεκμηριώνεται ο σκοπός, οι στόχοι, τα ερωτήματα καθώς και οι υποθέσεις της εμπειρικής έρευνας. Στο τελευταίο τμήμα της εργασίας περιγράφεται και τεκμηριώνεται η μεθοδολογία υλοποίησης που ακολουθείται προκειμένου να πραγματοποιηθεί η εμπειρική έρευνα.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθηματικά, Τ.Π.Ε., Πλεονεκτήματα – Μειονεκτήματα, Geometer's Sketchpad

Absract

In this work, the teaching of the Pythagorean theorem to a High School, class 8, students are developed using the Geometer's Sketchpad, a dynamic geometry tool that has been widely used by the global mathematical community. An experiment is described according to which one group of students is taught the Pythagorean theorem using ICT while another group is taught the traditional way (chalk – blackboard). The purpose, objectives, questions and hypotheses of the empirical research are then formulated and documented. In the last part of the paper, the implementation methodology followed in order to carry out the empirical research is described and documented.

Key-words: Mathematics, ICT, Advantages - Disadvantages, Geometer's Sketchpad

Εισαγωγή

Η εποχή στην οποία ζούμε είναι αυτή της γνώσης, της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Προφανώς όλες οι κοινωνίες κατά το παρελθόν διέθεταν συστήματα επικοινωνίας, αυτό όμως που διαφοροποιεί τη σύγχρονη εποχή είναι ο πλούτος και η ποικιλία των συστημάτων επικοινωνίας. Οι συμβατικοί περιορισμοί που υπήρχαν κατά το παρελθόν έχουν πλέον καταργηθεί με τη χρήση του internet και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Δεν θα μπορούσε επομένως παρά η διδασκαλία και η μάθηση να λειτουργεί σε έναν δικτυωμένο κόσμο και να αξιοποιεί στο έπακρο τα πλεονεκτήματα που της παρέχει η τεχνολογία.

Στα ελληνικά σχολεία κυριαρχεί ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας και μάθησης σύμφωνα με τον οποίο ο δάσκαλος έχει δεσπόζουσα θέση και ο μαθητής είναι παθητικός ακροατής. Η γενικότερη εκτίμηση είναι ότι η δασκαλοκεντρική εκπαίδευση με αποκλειστικά μέσα τα βιβλία και τον κιμωλιοπίνακα χρειάζεται αναθεώρηση εκ βάθρων (Τουμάσης & Αρβανίτης, 2008). Η σύγχρονη τεχνολογία προσφέρει μαθηματική γνώση με τέτοιο τρόπο που το βιβλίο αδυνατεί. Χρειάζεται επομένως οι μαθητές του 21ου αιώνα να εκπαιδευτούν στο πώς θα κάνουν χρήση της γνώσης που διατίθεται σε λογισμικά πακέτα ή/και στον παγκόσμιο ιστό.

Στην παρούσα εργασία γίνεται αρχικά η διατύπωση και η τεκμηρίωση του σκοπού της εμπειρικής έρευνας. Στη συνέχεια αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις εργασίας. Το τελευταίο και μεγαλύτερο τμήμα της εργασίας αφορά στην παρουσίαση της μεθοδολογίας της έρευνας που εφαρμόστηκε προκειμένου να πραγματοποιηθεί η διδασκαλία του Πυθαγορείου θεωρήματος με τη χρήση των ΤΠΕ.

Αξιοποίηση του Geometer's Sketchpad για τη Διδασκαλία του Πυθαγόρειου Θεωρήματος

Το Geometer's Sketchpad είναι ένα εύχρηστο δυναμικό γεωμετρικό λογισμικό διερευνητικής μάθησης και εισάγει ένα είδος εικόνων που μπορούν να αλλάξουν κάτω από την επίδραση «συρσίματος» των κομβικών σημείων του εκάστοτε σχήματος (direct manipulation) (Τσαμπρούνης, 2009· Κυνηγός, 2011· Crisan et al., 2007· Bosco, 2004). Στο λογισμικό δίνονται σημεία και ευθύγραμμα τμήματα που θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές για τις κατασκευές τους και όχι έτοιμα τρίγωνα.

Κρίθηκε λοιπόν κατάλληλο να χρησιμοποιηθεί το λογισμικό αυτό για τη διδασκαλία του Πυθαγορείου θεωρήματος σε μαθητές της Β Γυμνασίου σε ένα σχολείο αστικής περιοχής με στόχο να δημιουργήσουν ομοειδή σχήματα, να εντοπίσουν κανονικότητες, να διατυπώσουν υποθέσεις και να καταλήξουν σε κανόνες και γενικά συμπεράσματα. Παράλληλα, σε άλλη τάξη του ίδιου σχολείου, οι μαθητές θα διδαχθούν το Πυθαγόρειο θεώρημα με τον παραδοσιακό τρόπο (κιμωλία – πίνακας) με απώτερο σκοπό τη σύγκριση της κατανόησης, της επίδοσης και της στάσης των μαθητών απέναντι στα μαθηματικά ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Διατύπωση και Τεκμηρίωση του Σκοπού της Εμπειρικής Έρευνας.

Υπάρχουν αποτελέσματα πολλών ερευνών που καταδεικνύουν ότι τα δυναμικά περιβάλλοντα διευκολύνουν την κατανόηση των γεωμετρικών εννοιών και ενθαρρύνουν τους μαθητές στην αναζήτηση ανώτερης γεωμετρικής σκέψης (Κυνηγός, 2011· Ustun & Ubuz, 2004· Psycharis & Kynigos, 2009) γεγονός που ενθαρρύνει τον πειραματισμό που αναπτύχθηκε παραπάνω.

Σκοπός της εμπειρικής έρευνας είναι να εξετάσει κατά πόσο η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία του Πυθαγορείου Θεωρήματος σε μαθητές της Β Γυμνασίου σε ένα σχολείο αστικής περιοχής διαφοροποίησε τόσο την απόδοσή τους όσο και τη στάση με την οποία αντιμετωπίζουν τα Μαθηματικά

Διατύπωση και τεκμηρίωση των ερευνητικών ερωτημάτων και οι υποθέσεις εργασίας της εμπειρικής έρευνας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

- Πώς οι μαθητές κατανοούν τις ΤΠΕ και πώς η χρήση τους ενθαρρύνει τη μάθηση των Μαθηματικών;
- Πώς επέδρασε η χρήση των ΤΠΕ στην κατανόηση του Πυθαγορείου Θεωρήματος;
- Πώς επηρεάζει η χρήση των ΤΠΕ την επίδοση των μαθητών συγκριτικά με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (κιμωλία – πίνακας);
- Πώς άλλαξε η στάση που έχουν οι μαθητές απέναντι στα Μαθηματικά με τη χρήση των ΤΠΕ;

Με βάση τη βιβλιογραφική έρευνα (Kynigos & Argyris, 2004· Psycharis & Kynigos, 2009· Κυνηγός, 2011) εικάζεται ότι οι μαθητές κατανοούν σε ένα σχετικά καλό βαθμό τις συσκευές μάθησης. Με τη χρήση της τεχνολογίας δημιουργείται ένα ευχάριστο κλίμα που αλλάζει την αντίληψη των μαθητών για τα μαθηματικά προς τη θετική κατεύθυνση. Αναμένεται επίσης ότι η χρήση των ΤΠΕ θα βοηθήσει στην κατανόηση του Πυθαγορείου Θεωρήματος καθώς με τη βοήθεια του Geometer's Sketchpad οι μαθητές θα διαπιστώσουν ότι το θεώρημα αυτό εφαρμόζεται μόνο σε ορθογώνια τρίγωνα. Εκτιμάται επίσης ότι θα κατανοήσουν ευκολότερα την απόδειξη του καθώς αυτή θα γίνει με οπτικά μέσα (Safdar et al., 2011). Από την άλλη αναμένεται ότι δεν θα υπάρξει ουσιαστική διαφοροποίηση ως προς τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών είτε διδαχθούν το Πυθαγόρειο θεώρημα με ΤΠΕ είτε με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Bosco, 2004· Safdar et al., 2011· Livingstone, 2012· Thorvaldsen et al., 2012).

Η Μεθοδολογία της Έρευνας.

Το Σχέδιο της Έρευνας

Ο Creswell (2011) παρουσιάζει δύο βασικά είδη πειραματικών σχεδιασμών που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα αναφέρει:

- τον διομαδικό σχεδιασμό στον οποίο ο ερευνητής συγκρίνει δύο ή περισσότερες ομάδες,
- τον ενδοομαδικό ή ενδοατομικό σχεδιασμό στον οποίο ο ερευνητής μελετά μία μόνο ομάδα ή μπορεί να εξετάσει μεμονωμένα άτομα.

Ως υποκατηγορίες του διομαδικού σχεδιασμού αναφέρονται τα πραγματικά πειράματα, τα οιονεί πειράματα και οι παραγοντικοί σχεδιασμοί. Στα πραγματικά πειράματα, τα οποία θα αποτελέσουν και τον τρόπο παρουσίασης της παρούσας μελέτης, ο ερευνητής κατανέμει τυχαία τους συμμετέχοντες στις διαφορετικές συνθήκες της πειραματικής μεταβλητής. Τα άτομα στην πειραματική ομάδα δέχονται την πειραματική μεταχείριση ενώ τα άτομα που αποτελούν την ομάδα ελέγχου όχι. Εντούτοις, επειδή στο πείραμα που πραγματοποιήθηκε η ομάδα ελέγχου δεν επιλέχθηκε με τυχαίο τρόπο, υφέρπουν και στοιχεία οιονεί πειραματισμού.

Το Δείγμα

Το σχολείο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα βρίσκεται σε αστική περιοχή και έχει τέσσερα τμήματα στη Β Γυμνασίου με συνολικό πληθυσμό 97 μαθητές. Τα δύο από τα τέσσερα τμήματα που απαρτίζονται από 48 μαθητές (26 κορίτσια και 22 αγόρια) θα παρακολουθήσουν τη διδασκαλία του Πυθαγορείου θεωρήματος με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (κιμωλία – πίνακας) και αποτελούν την ομάδα ελέγχου. Τα άλλα δύο τμήματα, που έχουν συνολικά 49 μαθητές (26 κορίτσια και 23 αγόρια), θα διδαχθούν το Πυθαγόρειο θεώρημα με τη χρήση των ΤΠΕ, και αποτελούν την ομάδα πειραματισμού. Λόγω περιορισμών, από την ομάδα πειραματισμού επιλέχθηκαν 20 μαθητές με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Δόθηκαν αριθμοί στους μαθητές και έπειτα με τη χρήση ενός πίνακα τυχαίων αριθμών (Creswell, 2011) επιλέχθηκαν τα άτομα που αποτέλεσαν το δείγμα. Το δείγμα αυτό κρίνεται ότι είναι αντιπροσωπευτικό καθώς οι μαθητές δεν παρουσιάζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά ως προς την ηλικία και το επίπεδο των γνώσεων. Επιπλέον, από τους 20 μαθητές οι 8 είναι αγόρια και οι 12 κορίτσια. Επομένως ούτε ως προς το φύλο υπάρχει ουσιαστική διαφοροποίηση. Επίσης οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν σημαντικά όσον αφορά τις δημογραφικές μεταβλητές. Ο βασικότερος λόγος που δεν λαμβάνουν μέρος στην έρευνα όλοι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι ότι η υλικοτεχνική υποδομή του εργαστήριου του σχολείου δεν μπορεί να υποστηρίξει μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευομένων. Δημιουργείται συνεπώς ένας πρώτος περιορισμός στην έρευνα.

Άδειες

Προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα ζητήθηκε η απαραίτητη άδεια από τη Διευθύντρια και το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου σε μια έκτακτη συνέλευση. Στη συνέλευση αυτή αναφέρθηκε ο σκοπός και ο στόχος της μελέτης, ο χρόνος που απαιτείται για την υλοποίηση της έρευνας και ο τρόπος με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα του πειράματος. Επίσης παρουσιάστηκαν συγκεκριμένα οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν, τα οφέλη για το σχολείο καθώς και η μέριμνα που έχει ληφθεί για να προστατευθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων στη μελέτη. Διασφαλίστηκε επίσης ότι οι μαθητές δεν θα διατρέξουν ψυχολογικούς, συναισθηματικούς, σωματικούς κοινωνικούς και οικονομικούς κινδύνους. Τέθηκε επίσης από τον ερευνητή το θέμα της ενημέρωσης των γονέων και των κηδεμόνων. Ο σύλλογος ενέκρινε ομόφωνα την

πραγματοποίηση της έρευνας και η Διευθύντρια έκρινε ότι δεν είναι σκόπιμο να ενημερωθούν οι γονείς διότι ενδεχομένως να προκαλούταν αναστάτωση.

Πλαίσιο Εφαρμογής

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, όπως αυτό ορίζεται από σχετική εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 24/08-07-2013 και 33/30-09-2013 Δ.Σ.), η έννοια του Πυθαγορείου θεωρήματος παρουσιάζεται σε 4 διδακτικές ώρες. Από τις 4 ώρες οι 2 αξιοποιούνται για την παρουσίαση της θεωρίας και οι άλλες 2 σε επίλυση ασκήσεων. Για την παρουσίαση του Πυθαγορείου θεωρήματος με τη χρήση των ΤΠΕ δεν υπάρχει αντίστοιχη πρόβλεψη οπότε οι συνθήκες, η διαδικασία, ο χώρος και ο χρόνος πραγματοποίησής του έγιναν με πρωτοβουλία του ερευνητή. Από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Kynigos & Argyris, 2004· Psycharis & Kynigos, 2009· Κυνηγός, 2011) διαφαίνεται ότι οι μαθητές χρειάζονται 5-6 διδακτικές ώρες ώστε να εξοικειωθούν με ένα λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας ως προς τη χρήση των βασικών χαρακτηριστικών του. Επίσης χρειάζονται 3-4 ώρες ώστε να διδαχθούν το Πυθαγόρειο θεώρημα με τη χρήση του Geometer's Sketchpad. Λόγω χρονικών περιορισμών ζητήθηκε η βοήθεια του εκπαιδευτικού της πληροφορικής, ο οποίος ήταν εξοικειωμένος με το Geometer's Sketchpad, να συμβάλλει στην εκπαίδευση των μαθητών ώστε να μειωθεί ο απαιτούμενος χρόνος εκμάθησης του λογισμικού. Για το λόγο αυτό οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες τις οποίες κατεύθυναν οι δύο εκπαιδευτικοί, ο ερευνητής και καθηγητής πληροφορικής. Ο τελικός χρόνος εκμάθησης του λογισμικού περιορίστηκε στις 3 ώρες. Στο γεγονός αυτό συνέβαλλε και η σχεδόν άριστη γνώση των μαθητών στα θέματα πληροφορικής. Το πείραμα πραγματοποιήθηκε εξ ολοκλήρου στο εργαστήριο του σχολείου και υλοποιήθηκε σε μία εβδομάδα προκειμένου να αποφευχθούν απειλές εσωτερικής εγκυρότητας που αφορούν στο ιστορικό, στην πειραματική θνησιμότητα, στη διάδοση των μεταχειρίσεων, στην αντισταθμιστική αντιπαλότητα και στην πικρία και πτώση του ηθικού (Creswell, 2011).

Ερευνητικά Εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή την έρευνα ήταν τα φύλλα εργασίας, το λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας, το φύλλο αξιολόγησης επίδοσης και μια συνέντευξη/συζήτηση που πραγματοποιήθηκε μετά την συμπλήρωση του φύλλου αξιολόγησης της επίδοσης.

Τα φύλλα εργασίας που συμπλήρωσαν οι μαθητές στα πλαίσια της κατανόησης του Πυθαγορείου θεωρήματος θεωρούνται αξιόπιστα και έγκυρα καθώς προτείνονται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ύστερα από εισήγηση αρκετών ερευνητών (Ιωάννου et al., 2011).

Το λογισμικό επελέγη με κριτήριο την εξυπηρέτηση των αναγκών των προτεινόμενων δραστηριοτήτων καθώς και τη φιλικότητα προς τον χρήστη. Το Geometer's Sketchpad είναι ένα εύχρηστο λογισμικό το οποίο είναι αξιόπιστο και έγκυρο καθώς

χρησιμοποιείται από την παγκόσμια μαθηματική κοινότητα αρκετά χρόνια, επομένως έχει ελεγχθεί ως προς την αξιοπιστία του, είναι εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας και βελτιώνεται συνεχώς από το δημιουργό του μετά από σχόλια των χρηστών του. Οι χρήστες του λογισμικού εικάζεται ότι ξεπερνούν τους 2.000.000 παγκοσμίως (BECTA, 2003). Το Geometer's Sketchpad δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές: α) Να επιλέγουν από ένα πλήθος εργαλείων αυτά που κρίνουν απαραίτητα για τις διερευνήσεις τους. β) Να αναπτύσσουν στρατηγικές διερεύνησης και να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους με τη βοήθεια των εργαλείων του λογισμικού. γ) Να κινήσουν σημεία και ευθύγραμμα τμήματα που θα χρησιμοποιήσουν για τις κατασκευές τους αλλά και να παρατηρήσουν τις αλλαγές που πραγματοποιούνται στις μετακινήσεις αυτές.

Το φύλλο αξιολόγησης επίδοσης το οποίο συμπλήρωσαν τόσο οι μαθητές της ομάδας ελέγχου όσο και της πειραματικής κρίνεται αξιόπιστο καθώς έχει χρησιμοποιηθεί από τον ερευνητή τα τελευταία 15 χρόνια διδασκαλίας και είναι συνεπές ως προς τα αποτελέσματά του. Για τη δημιουργία αυτού του φύλλου ο ερευνητής έλαβε υπόψη του τα ακόλουθα κριτήρια (Ματσαγγούρας, 2000):

- τη διδακτέα ύλη με τη χρήση των ΤΠΕ,
- το σκοπό και τους στόχους του μαθήματος που διδάχθηκε,
- τη φύση του μαθήματος,
- τον διαθέσιμο χρόνο,
- το είδος και το πλήθος των ερωτήσεων.

Τέλος, η συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε με τους μαθητές στηρίχτηκε, ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων της, στο γενικό πλαίσιο που περιγράφεται στον Creswell (2011). Οι ερωτήσεις που ετέθησαν από τον ερευνητή ήταν οι:

- Ήταν το μάθημα πιο ενδιαφέρον συγκριτικά με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας;
- Θεωρείτε ότι η διδασκαλία με τους υπολογιστές σας βοήθησε να καταλάβετε καλύτερα το Πυθαγόρειο θεώρημα;
- Αισθανθήκατε ότι τα μαθηματικά έγιναν ελκυστικότερα με τη βοήθεια των υπολογιστών;
- Ο τρόπος διδασκαλίας με ΤΠΕ θα αποτελέσει για εσάς το ερέθισμα ώστε να ασχοληθείτε μελλοντικά με τη διερεύνηση των μαθηματικών χρησιμοποιώντας υπολογιστές;

Οι ερωτήσεις αυτές δεν έγιναν με στόχο κάποια ποσοτική ανάλυση αλλά με σκοπό να αντιληφθεί ο ερευνητής τις ποιοτικές αλλαγές που επέφερε ο διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας. Επιπλέον οι ερωτήσεις αυτές διατυπώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να αποτελέσουν για τους μαθητές το ερέθισμα ελεύθερης έκφρασης και εποικοδομητικού διαλόγου.

Κοινωνική Ενορχήστρωση της Τάξης

Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες των δύο ατόμων με διακριτό ρόλο ο καθένας. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας καθοδηγούνται από τα φύλλα εργασίας και καλούνται να πειραματιστούν με τα σχήματα που έχουν κατασκευάσει στον υπολογιστή και να απαντήσουν στις ερωτήσεις των φύλλων αξιολόγησης. Συνεπώς, η διερεύνηση αυτή γίνεται συνεργατικά. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του πειράματος ο ερευνητής ελέγχει τις κατασκευές και τα συμπεράσματα των μαθητών. Συνεργάζεται με τους εκπαιδευόμενους ώστε να τους ενθαρρύνει στη διερεύνησή τους αλλά σε καμία περίπτωση δεν παρεμβαίνει ως καθοδηγητής της εργασίας τους.

Προετοιμασία Πειράματος.

Προκειμένου να διεξαχθεί το μάθημα στην πειραματική ομάδα είχαν εγκατασταθεί στους υπολογιστές τα παρακάτω εργαλεία:

- Φυλλομετρητής διαδικτύου (web browser).
- Εικονική μηχανή της γλώσσας Java.
- Flash player.
- Το λογισμικό Geometer's Sketchpad.
- Σύνδεση στο διαδίκτυο.

Ανάπτυξη και Περιγραφή Δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στο εργαστήριο του σχολείου κατά τη διάρκεια του πειράματος μπορούν να χωριστούν στις παρακάτω φάσεις.

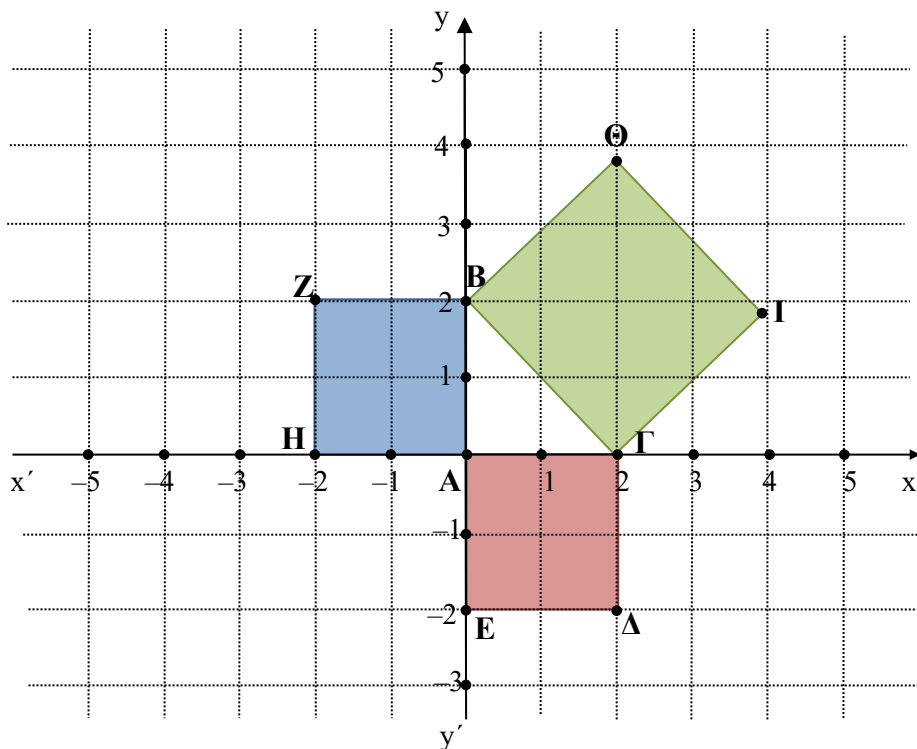
Γνωριμία με το Geometer's Sketchpad.

Ο ερευνητής με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της πληροφορικής διευκολύνει τους μαθητές ώστε να γνωρίσουν κάποιες βασικές λειτουργίες του λογισμικού και να πειραματιστούν με αυτές. Στις βασικές αυτές λειτουργίες συγκαταλέγονται η εμφάνιση του καρτεσιανού συστήματος συντεταγμένων με πλέγμα, η κατασκευή τριγώνου και τετραγώνου, η μετακίνηση σημείων με ταυτόχρονη μεταβολή του σχήματος και συνεπώς των ιδιοτήτων του και η προβολή της εντολής «μετρήσεις». Για την ολοκλήρωση της 1ης φάσης χρειάστηκαν 2 διδακτικές ώρες.

Κατασκευή Ορθογωνίου Τριγώνου και Τετραγώνων Εξωτερικά του Τριγώνου. Φύλλο εργασίας 1

Οι μαθητές καλούνται να ανοίξουν την εφαρμογή Geometer's Sketchpad που είναι στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή τους. Στη συνέχεια τους ζητείται να εμφανίσουν ένα ορθογώνιο σύστημα συντεταγμένων με πλέγμα και να κατασκευάσουν ορθογώνιο και ισοσκελές τρίγωνο με κάθετες πλευρές μήκους 2cm έτσι, ώστε οι κάθετες πλευρές να είναι πάνω στους ημιάξονες Ox και Oy . Μετά την κατασκευή αυτή ζητείται

από τους εκπαιδευόμενους να κατασκευάσουν εξωτερικά του ορθογωνίου τριγώνου τρία τετράγωνα με μήκος πλευράς ίσο με το μήκος της κάθε πλευράς του τριγώνου και να χρησιμοποιήσουν διαφορετικά χρώματα για καθένα από αυτά. Καλούνται επίσης να ονομάσουν τις κορυφές των τετραγώνων με κεφαλαία γράμματα. Εδώ υπήρξε η παρέμβαση του ερευνητή ώστε να υπάρξει κοινή ονομασία των κορυφών για όλους τους μαθητές. Τέλος ζητείται να εμφανίσουν την εντολή «μετρήσεις». Οι μαθητές δημιούργησαν το σχήμα που ακολουθεί (σχήμα 1).

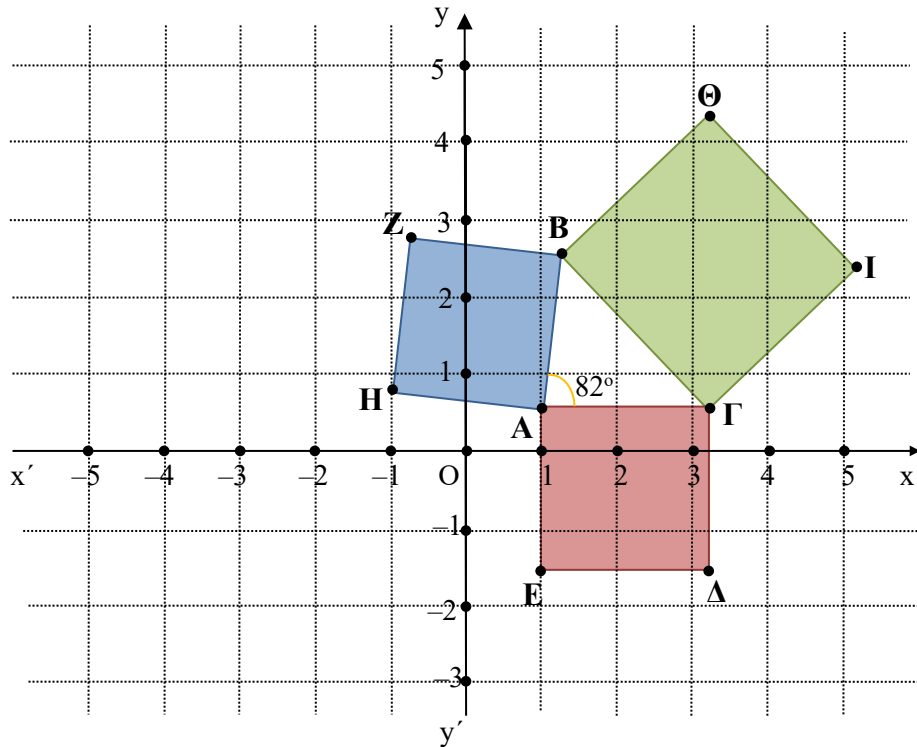


Σχήμα 1

Οι μαθητές στη συνέχεια λαμβάνουν, σε έντυπη μορφή, ένα φύλλο εργασίας που ζητείται να συμπληρώσουν. Το φύλλο εργασίας περιλαμβάνεται στο παράρτημα. Για την ολοκλήρωση της 2ης αυτής φάσης χρειάστηκε 1 διδακτική ώρα και τα 5 λεπτά του διαλλείματος.

Γεωμετρική Ερμηνεία του Αντίστροφου του Πυθαγορείου Θεωρήματος με τη Βοήθεια Εμβαδών. Φύλλο εργασίας 2

Στην τρίτη φάση του πειράματος οι μαθητές καλούνται να ανοίξουν ένα αρχείο του Geometer's Sketchpad που είναι αποθηκευμένο στην επιφάνεια εργασίας των υπολογιστών τους και έχει δημιουργηθεί από τον ερευνητή. Το σχήμα που χρειάζεται να επεξεργαστούν οι μαθητές είναι το παρακάτω (σχήμα 2). Στόχος της τρίτης αυτής φάσης είναι να καταφέρει ο ερευνητής να εκμαιεύσει από τους μαθητές το αντίστροφο του Πυθαγορείου θεωρήματος.



Σχήμα 2

Οι μαθητές στη συνέχεια λαμβάνουν, σε έντυπη μορφή, ένα φύλλο εργασίας που ζητείται να συμπληρώσουν. Το φύλλο εργασίας περιλαμβάνεται στο παράρτημα. Για την ολοκλήρωση της 3ης αυτής φάσης χρειάστηκε 1 διδακτική ώρα.

Προτεινόμενη Άσκηση για Εργασία στο Σπίτι

Μετά την ολοκλήρωση της τρίτης φάσης ο ερευνητής έδωσε στους μαθητές, σε έντυπη μορφή, μια ηλεκτρονική διεύθυνση στην οποία είχε δημιουργήσει μια εφαρμογή ώστε οι μαθητές να εργαστούν στο σπίτι τους προκειμένου να αποκτήσουν μεγαλύτερη εμπειρία στο Πυθαγόρειο θεώρημα. Η προτεινόμενη άσκηση περιλαμβάνεται στο παράρτημα.

Το Φύλλο Αξιολόγησης Επίδοσης

Η 4η φάση της διαδικασίας περιλαμβάνει την συμπλήρωση του φύλλου αξιολόγησης. Το φύλλο αυτό το συμπλήρωσε τόσο η ομάδα ελέγχου όσο και η ομάδα πειραματισμού την ίδια χρονική στιγμή. Καμία από τις ομάδες λοιπόν δεν γνώριζε το περιεχόμενό του νωρίτερα ώστε να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της διαδικασίας. Την επεξεργασία του φύλλου αξιολόγησης της ομάδας ελέγχου ανέλαβε ο ερευνητής και όχι ο διδάσκων εκπαιδευτικός προκειμένου να αποφευχθεί οποιαδήποτε μεροληπτική διάθεση.

Συνέντευξη/Συζήτηση

Μετά τη συμπλήρωση του φύλλου αξιολόγησης επίδοσης και πριν την επίδοση των βαθμών στους μαθητές της πειραματικής ομάδας πραγματοποιήθηκε μια ελεύθερη συζήτηση/συνέντευξη με τους εκπαιδευόμενους η οποία ηχογραφήθηκε ώστε να πραγματοποιηθεί μια ανάλυσή της από τον πειραματιστή. Ο βασικός άξονας των ερωτήσεων που τέθηκαν από τον ερευνητή ήταν ο εξής:

- Ποιος τρόπος διδασκαλίας είχε περισσότερο ενδιαφέρον για εσάς ο παραδοσιακός ή αυτός με την χρήση των ΤΠΕ;
- Θεωρείτε ότι η διδασκαλία με τους υπολογιστές σας βοήθησε να καταλάβετε καλύτερα το Πυθαγόρειο θεώρημα;
- Αισθανθήκατε ότι τα μαθηματικά έγιναν ελκυστικότερα με τη βοήθεια των υπολογιστών;
- Ο τρόπος διδασκαλίας με ΤΠΕ θα αποτελέσει για εσάς το ερέθισμα ώστε να ασχοληθείτε μελλοντικά με τη διερεύνηση των μαθηματικών χρησιμοποιώντας υπολογιστές;

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bosco, A. (2004). ICT resources in the teaching of mathematics: between computer and school technologies. A case-study. *The Curriculum Journal*, 15(3), 265-280.
- British Educational Communications and Technology Agency (2003). *What the research says about using ICT in maths*, Coventry: Harris, M.
- Crisan, C. & Lerman, S. & Winbourne, P. (2007). Mathematics and ICT: a framework for conceptualising secondary school mathematics teachers' classroom practices. *Technology, Pedagogy and Education*, 16(1), 21-39.
- Crisan, C. (2001). The interaction between the use of ICT and mathematics teachers' professional knowledge base for teaching. *Research in Mathematics Education*, 3(1), 87-100.
- Creswell, J. (2011). *I erevna stin ekpaidefsi*. (mtfr. Kouvarakou, N.) Athina: El-lin.
- Department for Education and Employment/Qualifications and Curriculum Authority (2000). *Mathematic: The National Curriculum for England, Key Stages 1-4* (London, HMSO).
- Ioannou, S. & Skouras, A. & Xenou, N. & Gavrilis, K. & Dalieraki, E. & Keiso-glou, S. & Nikoloudakis, E. & Polyzos, G. & Sakellaris, V. & Toumasis, Ch. (2011). *Epimorfotiko yliko gia tin ekpaidefsi ton epimorfoton – Eidiko meros*. Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton, Paidagogiko Institutou.

- Jimoyiannis, A. & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development*, 11(2), 149-173.
- Jones, K (2000). Providing a foundation for deductive reasoning: student's interpretation when using dynamic geometry software and their evolving mathematical explanations. *Educational Studies in Mathematics*, 44(1-3), 55-85.
- Kakavakis, D. (2003). Giati oi nees technologies stin ekpaidefsi kai eidikotera giati oi nees technologies sta mathimatika. *Praktika tou 2ou Synedriou me thema «Axiopoiisi ton Technologion tis Pliroforias kai tis Epikoinonias sti didaktiki praxi»* (sel. 27-37). Syros, Ellada.
- Keramida, K. (2010). *I ensomatosi ton technologion pliroforias kai epikoinonion (TPE) sti didaskalia ton mathimatikon sti defterovathmia ekpaidefsi: oikosystimiki prosengisi*. Didaktoriki diatrivi, Panepistimio Makedonias.
- Kynigos, Ch. (2011). *To mathima tis dierevnisis. Paidagogiki axiopoiisi ton psi-fiakon technologion gia ti didaktiki ton mathimatikon*. Athina: Ekdoseis To-pos.
- Kostinos, D. (2012). Didaskalia ton mathimatikon: chthes kai simera. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 8(1).
- Kalogiannakis, M. (2010). Training with ICT for ICT from the trainee's perspective. A local ICT teacher training experience. *Education and Information Technologies*, 15(3), 3-17.
- 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*, 10(3), 247-273.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections of the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9-24.
- Mastrogiannis, A. & Trypa, A. (2010). TPE kai mathimatika: ofelimotita, perittotita i outopia; *Praktika tou Ellinikou Institoutou Efarmosmenis Paidagogikis kai Ekpaidefsis (ELL.I.E.P.EK.), 5o Panellinio Synedrio me thema «Mathaino pos na mathaino»*, (sel. 7-9), Maiou 2010.
- Matsangouras, I. (2000). *Stratigikes didaskalias*. Athina: Gutenberg.
- Pelgrum, W.J (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37, 163-178.

- Psycharis, G & Kynigos, C. (2009). Normalising geometrical figures: dynamic manipulation and construction of meanings for ratio and proportion. *Research in Mathematics Education*, 11(2), 149-166.
- Safdar, A. & Yousuf, M.I. & Behlol, M.G. (2011). Effectiveness of information and communication technology (ICT) in teaching mathematics at secondary level. *International Journal of Academic Research*, 3(5)
- Soufleris, K. (2008). *Didaskalia mathimatikon ennoion me chrisi ypologistikon pa-ke-ton sti defterovathmia ekpaidefsi*. Diplomatiki diatrivi, Panepistimio Patras.
- Toumasis, M. & Arvanitis, T. (2008). *Didaskalia mathimatikon me chrisi I/Y*. Athina: Savvalas.
- Tsaprounis, A. (2009). Paidagogiki axiopoiisi ton TPE. Senario didaskalias mathimatikon. *Praktika tou Iou Synedriou me thema «Entaxi kai Chrisi ton TPE stin Ekpaideftiki Diadikasia»*. Volos, Ellada.
- Thorvaldsen, S. & Vavik, L. & Salomon, G. (2012). The use of ICT in mathematics: A case-control study of best practice in 9th grade classrooms. *Scandinavian Journal of Educational research*, 56(2), 213-228.
- Ustun, I. & Ubuz, B. (2004). Student's development of geometrical concepts through a dynamic learning environment. *The 10th International Congress on Mathematics Education*. Copenhagen, Denmark.
- Webb, M. (2002). Pedagogical reasoning: Issues and solutions for the teaching and learning of ICT in secondary schools. *Education and Information Technologies*, 7(3), 237-255.
- Zafeiras, P. & Vrontakis, E. & Paraponiari, E. (2009). Nees technologies: ekpai-defsi kai mathimatika. *Praktika tou 5ou Synedriou me thema «Axiopoiisi ton Technologion tis Pliroforias kai tis Epikoinonias sti Didaktiki Praxi»* (sel. 4-11). Syros, Ellada.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΗ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΟΥ ΠΥΘΑΓΟΡΕΙΟΥ ΘΕΩΡΗΜΑΤΟΣ
ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΩΝ ΕΜΒΑΔΩΝ**

ΕΡΓΑΣΙΑ 1

Εξωτερικά του τριγώνου ΑΒΓ κατασκευάσατε τρία τετράγωνα. Κάνοντας μετρήσεις είτε με την επιλογή κατάλληλου εργαλείου από το Geometer's Sketchpad είτε με τη βοήθεια του πλέγματος να υπολογίσετε:

α) το εμβαδόν του τετραγώνου ΒΘΙΓ είναι ίσο με $E_1 = \dots\dots\dots$

β) το εμβαδόν του τετραγώνου ΑΓΔΕ είναι ίσο με $E_2 = \dots\dots\dots$

γ) το εμβαδόν του τετραγώνου ΖΒΑΗ είναι ίσο με $E_3 = \dots\dots\dots$

δ) το άθροισμα των εμβαδών των τετραγώνων ΑΓΔΕ και ΖΒΑΗ είναι ίσο με $E_2 + E_3 = \dots\dots\dots$

Τι παρατηρείτε;

.....

ΕΡΓΑΣΙΑ 2

Μετακινείτε το σημείο Γ στη θέση (3, 0) και το σημείο Β στη θέση (0, 3). Επαναλάβετε τις μετρήσεις που πραγματοποιήσατε στην ΕΡΓΑΣΙΑ 1 και συμπληρώστε τα παρακάτω κενά.

α) το εμβαδόν του τετραγώνου ΒΘΙΓ είναι ίσο με $E_1 = \dots\dots\dots$

β) το εμβαδόν του τετραγώνου ΑΓΔΕ είναι ίσο με $E_2 = \dots\dots\dots$

γ) το εμβαδόν του τετραγώνου ΖΒΑΗ είναι ίσο με $E_3 = \dots\dots\dots$

δ) το άθροισμα των εμβαδών των τετραγώνων ΑΓΔΕ και ΖΒΑΗ είναι ίσο με $E_2 + E_3 = \dots\dots\dots$

Τι παρατηρείτε;

.....

ΕΡΓΑΣΙΑ 3

Μετακινείτε το σημείο Γ και το σημείο Β σε όποιες θέσεις του ημιάξονα Οx και Οy επιθυμείτε. Επαναλάβετε τις μετρήσεις που πραγματοποιήσατε στην ΕΡΓΑΣΙΑ 1 και την ΕΡΓΑΣΙΑ 2.

Τι παρατηρείτε;

.....

ΕΡΓΑΣΙΑ 4

Γνωρίζοντας ότι το εμβαδόν ενός τετραγώνου πλευράς a δίνεται από τον τύπο $E = a^2$, ποια ισότητα θα μπορούσατε να γράψετε που να συνδέει τις πλευρές του τριγώνου ΑΒΓ;

.....

Περιγράψτε με λόγια, όσο το δυνατόν αναλυτικότερα, την παραπάνω ισότητα η οποία εκφράζει το Πυθαγόρειο θεώρημα.

.....

2^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΗ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΟΥ ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΟΥ ΤΟΥ ΠΥΘΑΓΟΡΕΙΟΥ
ΘΕΩΡΗΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΩΝ ΕΜΒΑΔΩΝ**

ΕΡΓΑΣΙΑ 1

Κάνοντας μετρήσεις είτε με την επιλογή κατάλληλου εργαλείου από το Geometer's Sketchpad είτε με τη βοήθεια του πλέγματος να υπολογίσετε:

α) το εμβαδόν του τετραγώνου ΒΘΙΓ είναι ίσο με $E_1 = \dots\dots\dots$

β) το εμβαδόν του τετραγώνου ΑΓΔΕ είναι ίσο με $E_2 = \dots\dots\dots$

γ) το εμβαδόν του τετραγώνου ΖΒΑΗ είναι ίσο με $E_3 = \dots\dots\dots$

ΕΡΓΑΣΙΑ 2

Μετακινείτε τα σημεία Α ή Β ή Γ σε όποια θέση επιθυμείτε. Επαναλάβετε τις μετρήσεις που πραγματοποιήσατε στην ΕΡΓΑΣΙΑ 1 και συμπληρώστε τα παρακάτω κενά.

α) το εμβαδόν του τετραγώνου ΒΘΙΓ είναι ίσο με $E_1 = \dots\dots\dots$

β) το εμβαδόν του τετραγώνου ΑΓΔΕ είναι ίσο με $E_2 = \dots\dots\dots$

γ) το εμβαδόν του τετραγώνου ΖΒΑΗ είναι ίσο με $E_3 = \dots\dots\dots$

ΕΡΓΑΣΙΑ 3

Μετακινείτε το σημείο Α ώστε το άθροισμα των εμβαδών των τετραγώνων ΖΒΑΗ και ΑΓΔΕ να είναι ίσο με το εμβαδόν του τετραγώνου ΒΘΙΓ.

Τι παρατηρείτε για τη γωνία Α; Τι συμπεραίνετε;

.....

ΕΡΓΑΣΙΑ 4

Γνωρίζοντας ότι το εμβαδόν ενός τετραγώνου πλευράς a δίνεται από τον τύπο $E = a^2$, ποια ισότητα θα μπορούσατε να γράψετε που πρέπει να ισχύει ως προϋπόθεση ώστε ένα τρίγωνο ΑΒΓ να είναι ορθογώνιο με ορθή τη γωνία Α;

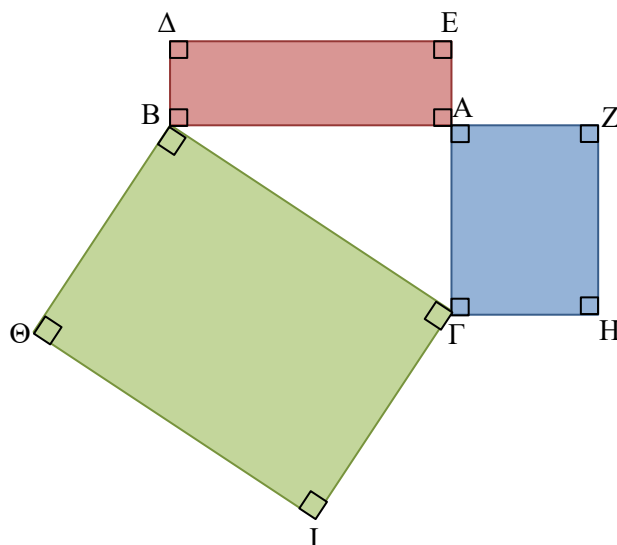
.....

Περιγράψτε με λόγια, όσο το δυνατόν αναλυτικότερα, την παραπάνω ισότητα η οποία εκφράζει το αντίστροφο του Πυθαγόρειου θεωρήματος.

.....

Προτεινόμενη Άσκηση

Στο παρακάτω σχήμα (σχήμα 3) εξωτερικά του ορθογωνίου τριγώνου ΑΒΓ ($\hat{A} = 90^\circ$) έχουν κατασκευαστεί τρία ορθογώνια που το μήκος του καθενός είναι μια πλευρά του τριγώνου ΑΒΓ.

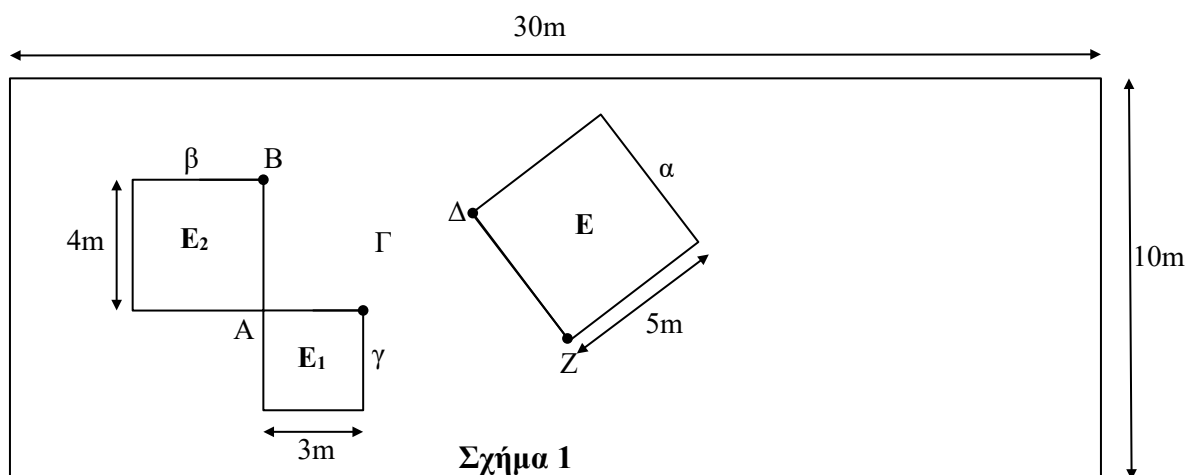


Σχήμα 3

- α) Υπολογίστε το εμβαδόν των ορθογωνίων ΑΒΔΕ, ΑΖΗΓ και ΒΓΙΘ.
- β) Το εμβαδόν του μεγαλύτερου ορθογωνίου είναι ίσο με το άθροισμα των εμβαδών των άλλων δύο ορθογωνίων. Αν όχι γιατί συμβαίνει αυτό;
- γ) Τι πρέπει να κάνουμε ώστε το εμβαδόν του μεγάλου ορθογωνίου να είναι ίσο με το άθροισμα των εμβαδών των δύο άλλων ορθογωνίων;

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:**.....**ΤΜΗΜΑ:**.....**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:**.....**ΠΡΟΒΛΗΜΑ 1**

Δύο τμήματα της Β Γυμνασίου χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και ανέλαβαν να ομορφύνουν την αυλή του σχολείου τους. Η αυλή έχει σχήμα ορθογωνίου παραλληλογράμμου, με διαστάσεις 30m και 10m. Αποφάσισαν να σχεδιάσουν και να βάψουν εσωτερικά, τρία τετράγωνα. Το πρώτο με πλευρά $\alpha = 5\text{m}$, το δεύτερο με πλευρά $\beta = 4\text{m}$ και το τρίτο με πλευρά $\gamma = 3\text{m}$. (σχήμα 1).



Ο διευθυντής τους έδωσε δύο κουτιά χρώμα, 5 κιλών το καθένα, λέγοντας τα εξής:

Οι οδηγίες στο κουτί γράφουν πως 1 κιλό χρώμα καλύπτει 5 m^2 .

Η πρώτη ομάδα θα πάρει ένα κουτί και θα βάλει το μεγάλο τετράγωνο και η δεύτερη ομάδα θα πάρει το άλλο κουτί για να βάλει τα δύο μικρότερα τετράγωνα.

Η δεύτερη ομάδα διαφώνησε, θεωρώντας πως το χρώμα είναι λίγο για δύο τετράγωνα και η δική τους δουλειά περισσότερη.

1η ενέργεια: Ας ελέγξουμε αν φτάνει το χρώμα.

Πόσα m^2 μπορεί να βάλει κάποιος με ένα κουτί;..... Υπολογίστε το εμβαδό (E_1) του τετραγώνου πλευράς 3m.

.....

Υπολογίστε το εμβαδό (E_2) του τετραγώνου πλευράς 4m.

.....

Υπολογίστε το άθροισμα $E_1 + E_2$

.....

Φτάνει ένα κουτί χρώμα για να καλύψουν και τα δύο τετράγωνα;.....

2η ενέργεια: Ας ελέγξουμε ποιος έχει περισσότερη δουλειά.

Υπολογίστε το εμβαδό (E) του τετραγώνου πλευράς 5m.

.....

Σημειώστε τη σωστή απάντηση

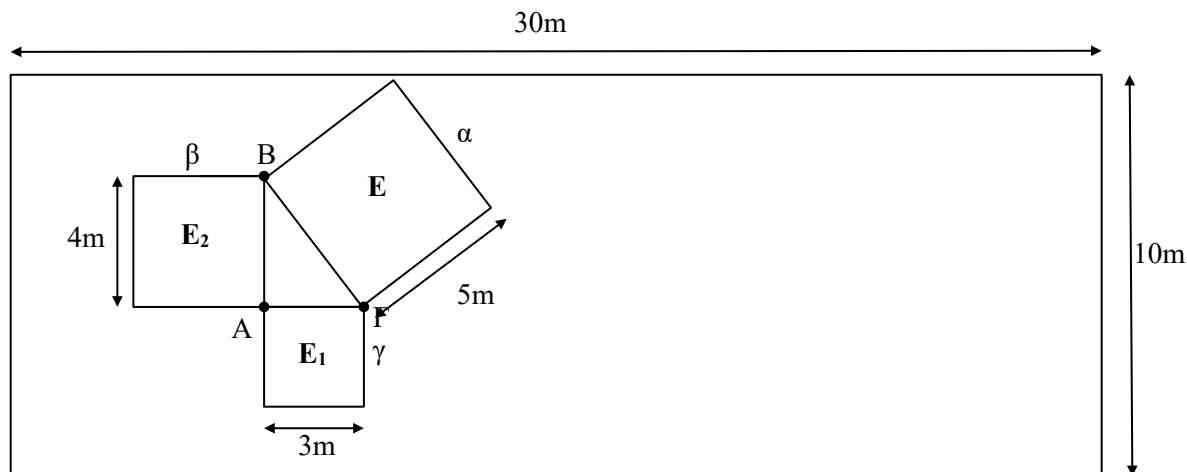
α) $E = E_1 + E_2$ β) $E > E_1 + E_2$ γ) $E < E_1 + E_2$

Ποιος έβαψε περισσότερο;

.....

ΠΡΟΒΛΗΜΑ 2

Επειδή θεώρησαν ότι αισθητικά δεν είναι όμορφο το μεγάλο τετράγωνο να είναι απομονωμένο αποφάσισαν να το μετακινήσουν ώστε να κολλήσει με τα άλλα (σχήμα 2).



Σχήμα 2

Ανάμεσα στα τετράγωνα δημιουργήθηκε ένα τρίγωνο, το ABΓ.

α) Ποιο είναι το είδος του τριγώνου ABΓ ως προς τις γωνίες του;

i) οξυγώνιο ii) ορθογώνιο iii) αμβλυγώνιο

β) Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα

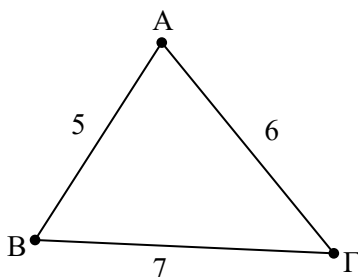
α	β	γ	α^2	β^2	γ^2	$\beta^2 + \gamma^2$

γ) Μπορείτε να επιλέξετε από τις απαντήσεις που δίνονται παρακάτω αυτή που νομίζετε ότι ισχύει για τα μήκη των πλευρών του τριγώνου ABΓ;

i) $\beta^2 + \gamma^2 < \alpha^2$ ii) $\beta^2 + \gamma^2 = \alpha^2$ iii) $\beta^2 + \gamma^2 > \alpha^2$

ΠΡΟΒΛΗΜΑ 3

Δίνεται ένα τρίγωνο, το οποίο δεν είναι ορθογώνιο (σχήμα 3).



Σχήμα 3

Να συμπληρώσετε τον παρακάτω πίνακα:

α	β	γ	α^2	β^2	γ^2	$\beta^2 + \gamma^2$

Ισχύει η σχέση $\beta^2 + \gamma^2 = \alpha^2$;

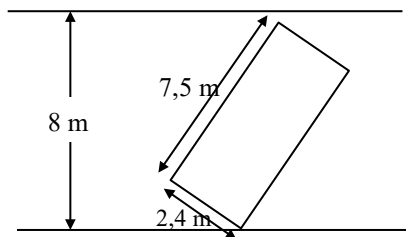
.....

Τι είδους γωνία είναι η Γ ; (Να την εκτιμήσετε χωρίς να την μετρήσετε).

i) ορθή ii) οξεία iii) αμβλεία

Σε τι είδους τρίγωνα ισχύει η σχέση $\beta^2 + \gamma^2 = \alpha^2$;

.....

ΠΡΟΒΛΗΜΑ 4

Στο σχήμα παρουσιάζεται ένα δωμάτιο με ύψος 8 m. Είναι δυνατόν να σηκώσετε όρθια μια βιβλιοθήκη της οποίας το πλάτος είναι 2,4 m και το ύψος 7,5 m;

Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.

ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΤΕ ΚΑΙ ΣΤΑ 4 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

ΚΑΛΗ ΤΥΧΗ

Χορός και κίνηση ως μέσα κινητοποίησης ατόμων με ειδικές ανάγκες στο σχολείο

Αθανασίου Παναγιώτης

Υποψήφιος Διδάκτωρ Τμήματος Ιστορίας Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το ζήτημα της προσχολικής βαθμίδας, το οποίο και αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Επιπροσθέτως περιγράφεται ο χορός δεδομένου ότι η ενασχόληση του ατόμου μαζί του είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς ευνοεί την ψυχική ευεξία και διδάσκει στο παιδί τον τρόπο να κατακτήσει τις έννοιες αλλά και τους κατάλληλους τρόπους προσαρμογής στο σύνολο. Ο χορός γενικότερα, είναι πομπός αλλά και αποδέκτης πολιτισμού. Η ώσμωση των ενδιαφερόντων των συμμετεχόντων κάθε φορά, φέρνει «ευωδιές» από άλλες κουλτούρες και άλλα ενδιαφέροντα τα οποία και «παντρεύονται», συντελώντας στην συναισθηματική ανάπτυξη και πνευματική καλλιέργεια. Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, ο χορός, αναπτύσσει τις κινητικές ιδιότητες του παιδιού και κινητοποιεί την ανάπτυξη των συναισθημάτων και δεξιοτήτων του. Έχει αποδειχθεί πως έχει ιδιαίτερα ευεργετική επίδραση κυρίως στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και αυτό διότι συμβάλλει στην ενσωμάτωση του παιδιού στην ομάδα, στην αποδοχή του από τους άλλους και στην καλλιέργεια της συνεργατικότητας. Ο χορός που βασίζεται στην κίνηση, έχει αποδειχθεί ότι απελευθερώνει την εσωτερική δύναμη που φωλιάζει μέσα σε κάθε παιδί, ενώ το εφοδιάζει με τα απαραίτητα προσόντα για να προχωρήσει στις επόμενες βαθμίδες μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: χορός, άτομα με ειδικές ανάγκες, ευεξία

Dance and movement as motives of acting for people with special needs

Athanasίου Panagiotis

Ph.D. candidate, Department of History, University of Peloponnese

Abstract

This paper presents the issue of the preschool level, which is a basic condition for the all-round development of the child. In addition, dance is described since the individual's engagement with it is of crucial importance, as it favors mental well-being and teaches the child how to master the concepts as well as the appropriate ways of adapting to the whole. Dance in general is a transmitter as well as a receiver of culture. The osmosis of the participants' interests each time, brings "fragrances" from other cultures and other interests that "marry", contributing to emotional growth and spiritual cultivation. During the preschool age, dance develops the child's motor skills and stimulates the development of his emotions and skills. It has been proven to have a particularly beneficial effect especially on children with special needs and this because it contributes to the integration of the child into the group, his acceptance by others and the cultivation of

cooperation. Movement-based dance is proven to unleash the inner power that nestles within each child, while equipping them with the necessary skills to advance to the next levels of learning.

Key-Words: dance, people with special needs, joy

Εισαγωγή

Είναι γνωστή η ευεργετική επίδραση του χορού, η κίνηση είναι επωφελής και συντελεί στην κοινωνικοποίηση και ευεξία των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Πρόκειται επομένως για ένα μέσο που γνωστοποιεί στον συμμετέχοντα την κουλτούρα και τον πολιτισμό του εκάστοτε χορού, δίνοντας παράλληλα τη δυνατότητα προσέγγισης ενός διαφορετικού τρόπου έκφρασης. Είναι λοιπόν επιτακτική η ανάγκη, κι έχοντας ως γνώμονα το όφελος των παιδιών με ειδικές ανάγκες αλλά και γενικότερα όλων όσων επωφελούνται από το χορό, να προχωρήσουν οι αρμόδιοι σε στενότερη επιτήρηση του τρόπου με τον οποίο επιτυγχάνεται η «ευεργεσία» αυτή εξατομικευμένα. Με τον τρόπο αυτόν είναι δυνατό να προσαρμοστεί ο χορός με βάση τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού ξεχωριστά αλλά και να επιφέρει τις αλλαγές που θα του προσδώσουν χαρά, θα καλλιεργήσουν μέσα του την αξία της δημιουργικότητας και θα του προσφέρουν ένα κίνητρο, με σκοπό να ξεδιπλώσει τις ικανότητες του.

Κίνηση και χορός

Η αντίληψη ότι η κίνηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί δημιουργικά στο σχολικό περιβάλλον εδράζεται στα παραδείγματα της ολιστικής διδασκαλίας, τα οποία και ενσωματώνουν ένα σύνολο από κινητικές δραστηριότητες. Ως κινητική δημιουργικότητα νοείται η ικανότητα έκφρασης μιας προσωπικής ιδέας αλλά και η τελειοποίηση μιας ήδη υπάρχουσας ιδέας, μέσω της οποίας εκφράζονται οι κινητικές εκδηλώσεις που συντελούν στη βελτίωση της υγείας, σωματικής και ψυχικής και την οποία τα παιδιά έχουν ανάγκη (Μπουρνέλη, 2002).

Είναι σαφές ότι στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι αναγκαίο να καλλιεργηθεί το επίπεδο της εκφραστικής δημιουργικότητας. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω της ανάπτυξης των φυσικών τους κλίσεων, του πλούτου των εμπειριών και της ελευθερίας. Οι ευνοϊκές συνθήκες είναι σύμφωνα με τον Rogers, η κατάρριψη των ανασταλτικών παραγόντων που παρακωλύουν την επαφή του ατόμου με τις νέες εμπειρίες και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του. Ωστόσο οι παράγοντες αυτοί μπορούν να ξεπεραστούν, εάν κι εφόσον το άτομο έχει την διάθεση να αναπτύξει το έργο που έχει ήδη δημιουργήσει και μέσα από το οποίο αντανάκλαται μέρος του εαυτού του που περιλαμβάνει τα αισθήματα, τη σκέψη, τον πόνο (Κοσμόπουλος 2003).

Μελετώντας λοιπόν τη δημιουργική κίνηση, αναφέρεται ότι βασίζεται στη θεωρία του Λαμπάν η οποία και διατυπώθηκε το 1948. Ο Λαμπάν, υπήρξε ο εισηγητής της προαναφερθείσας αντίληψης. Επιπλέον, έλαβε την κίνηση ως μέσο επικοινωνίας και έκφρασης, εκλαμβάνοντας και παρουσιάζοντας της σαν μία ζωντανή γλώσσα που οδηγεί

στην έκφραση μέσα από έναν συνδυασμό κινήσεων. Επί της ουσίας, πρόκειται για μία κίνηση, της οποίας η ροή ακολουθεί μια αέναη πορεία και πού ανήκει σε ένα σύνολο εκφραστικών μέσων, και όχι ένα μέρος τους. Το ουσιαστικό δηλαδή δεν είναι να εξετάσει κανείς τις μεμονωμένες κινήσεις αλλά τις βασικές αρχές που διέπουν τις κινήσεις, καθώς η κατανόηση των, θα φανερώσει την ατελείωτη δυνατότητα για σύνθεση και ανάλυση της κίνησης. Κεντρικό ρόλο στη θεωρία του κατέχει η αυθόρμητη προσπάθεια, δηλαδή η εσωτερική ώθηση του ατόμου που συνιστά και τη βασική προϋπόθεση για την εκτέλεση οποιασδήποτε κίνησης. Ακόμη, κάθε μορφή της ανθρώπινης δραστηριότητας είναι μία ενέργεια που εμπεριέχει μία σειρά από κινήσεις, άλλοτε συγκεκριμένες και άλλοτε αυθόρμητες και η ποιότητά των οποίων εξαρτάται από το χώρο, τον χρόνο, το βάρος και τη ροή.

Σύμφωνα με τον Taylor (1989), η διάκριση της δημιουργικότητας χωρίζεται σε πέντε είδη, τα οποία είναι τα εξής :

1. Έκφραση
2. Παραγωγικότητα
3. Ευφάνταστη διάθεση
4. Πρωτοτυπία
5. Πηγή δημιουργικότητας

Εκφραστική δημιουργικότητα στη νηπιακή ηλικία

Όσον αφορά τη νηπιακή ηλικία, μεγάλη βαρύτητα δίνεται στο επίπεδο της εκφραστικής δημιουργικότητας. Η τελευταία, εστιάζει τόσο στον αυθορμητισμό όσο και στην ελευθερία έκφρασης του εκάστοτε ατόμου, δεδομένου ότι η κίνηση είναι η γλώσσα του σώματος. Επομένως συνιστά φυσικά μέρος του μη λεκτικού επίπεδου επικοινωνίας, το οποίο είναι κρίσιμο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών αυτής της ηλικίας. Το παιδί χρησιμοποιεί ως δίοδο έκφρασης το χορό, τη ζωγραφική, τη μουσική και γίνεται δημιουργικό, ακολουθώντας έναν δικό του ξεχωριστό και ιδιαίτερο τρόπο.

Η προσχολική ηλικία είναι μία ιδιαίτερα σημαντική περίοδος κινητικής, γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού, ενώ σχετίζεται με την αλληλεπίδραση βιολογικών και περιβαλλοντικών στοιχείων (Τζέτζης, 2015). Παρόλο λοιπόν που η ανάπτυξη του παιδιού σχετίζεται με την ηλικία του, εντούτοις, δεν είναι απόλυτα εξαρτημένη από αυτή.

Αυτό οφείλεται στην ατομικότητα του καθενός που καθιστά τη βιολογική ανάπτυξη ή και τις εμπειρίες του διαφορετικές. Επομένως είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επικεντρώνεται η κάθε προσπάθεια στην ατομικότητα του κάθε παιδιού (Βενετσάνου, 2010).

Με βάση τις απόψεις του Vigotsky σχετικά με τη σπουδαιότητα της αισθητικής αγωγής, φαίνεται πως ο χορός αποκτά μεγάλη σημασία. Στη θεωρία του, η τέχνη παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα μέθεξης στα βιώματα και τις ανησυχίες καθώς και τα συναισθήματα ολόκληρης της κοινωνίας (Δαφέρμος, 2002). Η τέχνη παρέχει στο παιδί την κατάλληλη αισθητική αγωγή που θα το καταστήσει κοινωνό των βιωμάτων της κοινωνίας και θα διευρύνει τη στενή προσωπική του εμπειρία βοηθώντας το να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του. Όπως υποστηρίζει η Σαβράμη (2011), τα στοιχεία της δημιουργίας, της εκτέλεσης, της αξιολόγησής, του φόρου πέρα από τη θεμελιώδη σημασία στη διαδικασία της μάθησης καταλήγουν και στην αισθητική και πολιτιστική εκπαίδευση. Εφόσον ο χορός αποτελεί κομμάτι της αισθητικής αγωγής, τότε γίνεται αντιληπτή η συμβολή του στην σφαιρική ανάπτυξη του παιδιού αφού το φέρνει σε επαφή με νέες κοινωνικές συνθήκες και καταστάσεις, και βοηθάει να αναστοχαστεί δημιουργικά σχετικά με αυτές.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως την προσεγγίζει η επιστήμη, η κίνηση δεν αναλύεται μόνο ως νευρομυοσκελετικό γεγονός αλλά και ως αποτέλεσμα της συναλλαγής του ανθρώπου με το περιβάλλον (εσωτερικό και εξωτερικό), αφού καθώς μεταβάλλεται η μυϊκή ένταση αλλάζουν και οι σκέψεις αλλά και η ποιότητα ζωής. Για το άτομο παίζει καθοριστικό ρόλο η συναλλαγή του εσωτερικού εαυτού του με το περιβάλλον. Παιδαγωγοί όπως ο Dewey και η Μοντεσσόρι πίστευαν ότι μόνο μέσα από την ανεμπόδιστη συνδιαλλαγή του ανθρώπου με το περιβάλλον, επέρχεται η γνώση -θεωρώντας την αυτοδιδασκαλία - ως το βασικό μέσο γι' αυτή (Gelb, 1994). Έτσι θεωρούν ότι η ελεύθερη συνάντηση με το περιβάλλον είναι μία προϋπόθεση για την αυτοέκφραση του παιδιού. Σύμφωνα με τον Dewey η εμπειρική δράση και πράξη οδηγούν στη γνώση. Επίσης, φαίνεται ότι η νόηση αποκτιέται μέσα από τη διαρκή δράση στη ζωή, δεν κληρονομείται ούτε είναι έμφυτη, αλλά συνιστά τρόπο συμπεριφοράς του πνεύματος, στα πλαίσια της επικοινωνίας του με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Δανάσσης&Αφεντάκης, 1980). Όμως και οι θεωρητικοί της ψυχανάλυσης, όπως οι Freud και Γιούνγκ, έθεταν το σώμα στην κυρίαρχη θέση. Εξελίσσοντας τη θεωρία των ονείρων του ο Freud, ανέπτυξε την τεχνική της ενεργητικής φαντασίας, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η συνειδητή εμβάθυνση στο ασυνείδητο, η παρατήρηση και στοχασμός του περιεχομένου που χάρη στο χορό δραματοποιείται ως τρόπος δράσης. Παρουσιάζεται λοιπόν ένας διάλογος με εσωτερικές μορφές. Η εν λόγω θεωρία, εφαρμόστηκε στην πρακτική της Authenticmovement (Μπαρμπαρούση, 1999).

Η προσχολική ηλικία θεωρείται μία κατάλληλη περίοδος για την ενίσχυση της κινητικής ανάπτυξης. Βάσει ερευνών, αποδεικνύεται ότι ο χορός μπορεί να διευκολύνει τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη να εκφράζουν πιο αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους, να καλλιεργούν τις δεξιότητες τους και να μην παύουν να εξελίσσονται όταν απαντούν δυσκολίες στη μάθηση (Riddler, 2014). Μέσα από τη διδασκαλία των χορών το παιδί αναπτύσσεται πολύπλευρα, όπως αναφέρουν και οι σύγχρονες τάσεις της Παιδαγωγικής, οι οποίες υποστηρίζουν ότι δύναται να μαθαίνει χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις του, και όχι μόνο τη σκέψη. Συνεπώς, ο χορός είναι αδιαμφισβήτητο ένα τέτοιου είδους μέσο (Γκαρτζονίκα, 2016).

Η παιδαγωγική αξία και τα πολλαπλά οφέλη του χορού, έχουν αναγνωριστεί από πολύ παλιά, ενώ τεκμηριώνεται και από πολλές σύγχρονες έρευνες (Βενετσάνου, 2003). Αρχικά διαπιστώνονται πολλαπλά οφέλη αναφορικά με την δυνατότητα της χωρικής αντίληψης και της προσοχής του παιδιού. Αυτό οφείλεται στο συνδυασμό κινητικών και γνωστικών δεξιοτήτων κατά το χώρο, όπως είναι η απομνημόνευση και αναπαραγωγή των βημάτων, ο συντονισμός χεριών και ποδιών, ο συντονισμός της κίνησης με το ρυθμό και τέλος η κατανόηση της κατεύθυνσης και της θέσης του σώματος στο χώρο. Σύμφωνα με την Βενετσάνου (2003), οι μαθητές δημιουργούν γέφυρες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ του σώματος και του πνεύματος καθώς και του περιβάλλοντος. Ως κατάλληλα σχεδιασμένο διδακτικό εργαλείο ο χορός, κρίνεται στις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών και μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των συναισθημάτων των γνωστικών και ψυχοκοινωνικών τους δυνατοτήτων. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι ο χορός συνδέει αφηρημένες έννοιες με «χειροπιαστές» εμπειρίες, αξιοποιεί την κίνηση, την αισθητική μαθησιακή λειτουργία, βοηθά στην ανάπτυξη αμοφτέρων των ημισφαιρίων του εγκεφάλου και κατ'επέκταση στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών με αναπηρίες. Επιπλέον δίνει κίνητρο στα παιδιά να προσεγγίσουν τη μάθηση μέσα από ένα ασφαλές περιβάλλον που προάγει τη συναισθηματική έκφραση. Η Stinson (1988) αναφέρει ότι με το χορό αποκαλύπτεται ένας νέος κόσμος αισθήσεων, που κατά την προσχολική ηλικία επικεντρώνεται στη συνειδητοποίηση των αισθήσεων της κίνησης και την ουσιαστική συμμετοχή στην εμπειρία.

Οφέλη του χορού στην εκπαίδευση

Συνεπώς τα οφέλη του χορού στην εκπαίδευση της προσχολικής ηλικίας είναι τα ακόλουθα. Αρχικά συμβάλει στην επίγνωση του σώματος, το οποίο ανακαλύπτεται από το ίδιο το παιδί με τη βοήθεια του χορού, που αποτελεί ένα σημαντικό βήμα ούτως ώστε να καταφέρει να γνωρίσει τα συναισθήματά του, και καθώς αυτό επιτυγχάνεται, η επίγνωση του σώματος με τη σειρά της, ενισχύει τις κινητικές ικανότητες του παιδιού. Κατόπιν αντιδρά θετικά στη συγκέντρωση και στην εστίαση όπου το παιδί, μαθαίνει να συγκεντρώνεται στο αίσθημα του χορού.

Αυτό κατ'επέκταση το βοηθάει να εστιάσει και σε άλλου είδους δραστηριότητες ενώ το παιδί επωφελείται κοινωνικά, καθώς αποκτά την επίγνωση και το σεβασμό προς τους άλλους, αφού μαθαίνει να συνεργάζεται, να αναγνωρίζει και να σέβεται τις διαφορές των άλλων. Μία σημαντική συμβολή του χορού είναι και η συνεισφορά του στην ανακούφιση από την ένταση από όλα όσα συσσωρεύει στον ανθρώπινο εγκέφαλο καθημερινά.

Ακόμη επιδρά στη γνωστική μάθηση, καθώς διεγείρεται από την εμπειρία και προσφέρει στο παιδί νέες γνώσεις - γεγονός που προκύπτει από τη σύνθεση λέξεων και κινήσεων. Εφόσον οι λέξεις αντιπροσωπεύονται από την κίνηση, το παιδί μαθαίνει την έννοια της λέξης μέσα από αυτή. Τέλος είναι σημαντικό ότι το παιδί νιώθει σιγουριά, πιστεύει στον εαυτό του και δεν εγκαταλείπει τις προσπάθειες του, αλλά συμμετέχει στα δρώμενα με σκοπό να αναπτύξει νέες δεξιότητες οδηγούμενο στην αυτοπεποίθηση. Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας με δυσκολίες στη μάθηση ενδέχεται να συναντήσει

κάνεις δυσκολίες και στον κοινωνικό τομέα τους όπως η έλλειψη συντονισμού κινήσεων, η κινητική αδεξιότητα και τα διάφορα προβλήματα ισορροπίας και ρυθμού. Επίσης, δεν αποκλείεται να αντιμετωπίσει και δυσκολίες όσον αφορά στη λεπτή και αδρή κινητικότητα. Οι έρευνες καταδεικνύουν ότι ο χορός διευκολύνει τα παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη να εκφράζουν πιο αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους και να καλλιεργούν δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να εξελιχθούν όταν έρθουν αντιμέτωπα με τις δυσκολίες στη μάθηση. Με αυτό τον τρόπο, μέσω δηλαδή της δημιουργικής κίνησης όλα τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν, ενώ ταυτόχρονα, κάθε παιδί πλησιάζει την κίνηση με διαφορετικούς τρόπους.

Είναι σαφές πως η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων χορού στην εκπαιδευτική διαδικασία θα αποφέρει θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές. Τους δίνονται δηλαδή από τον εκπαιδευτικό ορισμένες εναλλακτικές λύσεις ανάλογα με τις ατομικές τους διαφορές ώστε να αλληλεπιδράσουν και να εκφράσουν τις ιδέες τους με το δικό τους ιδιαίτερο τρόπο. Επιτρέπει τη δημιουργία μιας τάξης χωρίς περιορισμούς, προάγει το σεβασμό στην διαφορετικότητα και μειώνει τις ακατάλληλες συμπεριφορές, εφόσον όλοι οι μαθητές μπορούν να μετακινούνται μέσα στο μάθημα. Άλλωστε ο χορός είναι και ένα εργαλείο που αξιολογεί κατά πόσο ένα δεδομένο ή ένα περιεχόμενο έγινε κατανοητό από τον μαθητή. Συνεπώς δημιουργείται μία τάξη συνεκπαίδευσης όπου όλοι έχουν μερίδιο στις εμπειρίες μάθησης. Ο παιδαγωγός δεν αποτελεί πλέον την αυθεντία και οι μαθητές παύουν να είναι παθητικοί αποδέκτες γνώσεων, γίνονται κοινωνικοί αλλά και συνδημιουργοί. Επιπροσθέτως, ο χορός και το κινητικά παιχνίδια βοηθούν τα παιδιά να μάθουν να ελέγχουν το σώμα τους και να συνειδητοποιούν τα όρια του χώρου μέσα στον οποίο μετακινούνται και αλληλεπιδρούν. Ακόμη, ανακαλύπτουν νέους τρόπους και ευκαιρίες να κινηθούν και έτσι κατανοούν ότι δεν υπάρχει μόνο μία λύση σε ένα ερώτημα, σε ένα πρόβλημα ή σε μία εργασία.

Συμπεράσματα

Η σύγχρονη εποχή, αποτελεί ορόσημο για τις αναπηρίες, γεγονός που πιστοποιείται από το ότι αυτές απέκτησαν ταυτότητα. Τα άτομα με αναπηρίες αντιμετωπίζονται, τις περισσότερες φορές με τον ίδιο σεβασμό με εκείνους που δεν αντιμετωπίζουν κάποια παρόμοια δυσκολία. Με βάση τις υπάρχουσες πηγές, είναι προφανές ότι τα άτομα με αναπηρία είτε νοητική είτε σωματική, είτε έχοντας έναν συνδυασμό αυτών των δύο μορφών, χρειάζονται ειδική μεταχείριση τόσο από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Το άγχος και η ανησυχία αποτελούν τα κύρια γνωρίσματα των γονέων οι οποίοι, προβληματίζονται για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να προσεγγίσουν το πρόβλημα, μπορεί να αισθάνονται ένοχοι, να καταλαμβάνονται από ντροπή και απογοήτευση κάνοντας τη σύγκριση των «ανάπηρων» παιδιών τους με τα υγιή. Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, καθίσταται σαφές ότι τόσο ο χορός όσο και τα κινητικά παιχνίδια έκφρασης στο νηπιαγωγείο, συμβάλλουν ούτως ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά με μη τυπική και με τυπική ανάπτυξη, καλλιτεχνικές εμπειρίες οι οποίες θα βοηθήσουν στην απόκτηση του αισθητικού γραμματισμού μέσα από τον οποίο θα αναδειχθούν εναλλακτικοί και δημιουργικοί τρόποι επικοινωνίας.

Επιπλέον ενισχύεται η συμμετοχή του παιδιού στη συλλογικότητα και ο εκπαιδευτικός εισάγει στην συμπεριληπτική του τάξη μία ποικιλία χειρισμών που διευκολύνουν το έργο του. Χρησιμοποιεί δηλαδή συμβολικά μέσα με τα οποία θα ενθαρρύνει τα νήπια να δώσουν μορφή σε συναισθήματα ιδέες και σκέψεις. Εν κατακλείδι, το πρόβλημα δεν έχει πάψει να υφίσταται και τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζονται συχνά με προκατάληψη, οίκτο, αδιαφορία, σαν φόρτωμα αλλά και σαν ήρωες και μαχητές της ζωής. Το σχολείο, η πολιτεία και ο απλός πολίτης, θα πρέπει να αλλάξουν νοοτροπία, να αναγνωρίσουν τις όποιες δυνατότητες του κάθε ατόμου ξεχωριστά και με αποφασιστικότητα να αποδεσμεύσουν τη σκέψη τους από τα διάφορα στερεότυπα που μόνο κακό προκαλούν και εντείνουν τις διαταραχές, οδηγώντας το άτομο στην αποκοινωνικοποίηση και τη δημιουργία επιπρόσθετων μορφών αναπηρίας.

References

- Bourneli, N. (2002). KinitikiDimiourgikotita. Athina: Syngrafeas
- Dafermou, Ch., Koulouri, P., Basagianni, E. (2006). OdigosNipiagogou. Ekpaideftikoischediasmoi. Dimiourgikaperivallontamathisis. Athina: OEDV, http://www.pischools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf
- Kosmpoulos A. &Moulaloudis G. (2003). O Carl Rogers kai iprosopokentrikitousheoriagia tin psychotherapeia kai tin ekpaidefsi. Athina, EllinikaGrammata.
- Laban, R. (1948) Modern Educational Dance. London: MacDonald & Evans
- M.Dafermos (2002). Ipolitismikiistorikitheoriatou Vygotsky. Athina: Atrapos
- Stinson. S (1988). Dance for Young Children. Finding the Magic in Movement. Reston, Virginia 22091
- Taylor, C.W. (1989). Various approaches to and definitions of creativity. The nature of creativity. Cambridge: Cambridge University press.
- Tzetzis, G. & Lola, A. (2015). Kinitikimathisi kai anaptyxi: Ekdoseis Kallipos