



I.A.K.E.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

3^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση,
Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία



5-7 ΜΑΪΟΥ 2017 - ATLANTIS HOTEL - ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΜΟΣ Β'

Επιμέλεια έκδοσης:

Σπύρος Χ. Πανταζής • Ελένη Π. Μαράκη • Μαρία Ι. Καδιανάκη • Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης
Γεώργιος Ε. Στριλιγκάς • Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης • Πολυχρόνης Ε. Σιφακάκης • Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης

ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΡΩΓΗ ΤΩΝ:



ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΔΗΜΩΝ:

Ηρακλείου • Μινώα Πεδιάδας

• Χερσονήσου

Γόρτυνας • Φαιστού

ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ:



TIMELESS GREECE
Influence on Philosophy, Science and Technology
Διεθνές Κέντρο Επιστημών και Ελληνικών Αξιών

ΧΟΡΗΓΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ:



Εφημερίδα
ΑΠΟΨΗ
2020 1020
apopsilive.gr
© εφέδρα του Αποψή



I.A.K.E.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

3ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

**Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση,
Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία**

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Β΄**

Επιμέλεια έκδοσης:

Σπύρος Χ. Πανταζής

Ελένη Π. Μαράκη

Μαρία Ι. Καδιανάκη

Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης

Γεώργιος Ε. Στριλιγκάς

Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης

Πολυχρόνης Ε. Σιφακάκης

Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2017



Ι.Α.Κ.Ε.

**ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES**

Έβανς 83-85 Γρ. Α11 Τ.Κ. 71 201 Ηράκλειο Κρήτης Τηλ./Fax. 2815 200045
Website: iake.weebly.com www.iake.gr



ΙΑΚΕ «Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών»



iakekriti@gmail.com

Συνδιοργάνωση:

Περιφέρεια Κρήτης

TIMELESS GREECE

Influence on Philosophy, Science and Technology
Διεθνές Κέντρο Επιστημών και Ελληνικών Αξιών

Οι αναφορές (citations) σε άλλες επιστημονικές-ερευνητικές εργασίες γίνονται με βιβλιογραφική παραπομπή στους συγγραφείς, τον τίτλο και την παρούσα δημοσίευση.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη. Νόμος 2121/1993 και κανόνες Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα.

Επιμέλεια έκδοσης:

Σπύρος Χ. Πανταζής, Ελένη Π. Μαράκη
Μαρία Ι. Καδιανάκη, Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης
Γεώργιος Ε. Στριλιγκάς, Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης
Πολυχρόνης Ε. Σιφακάκης, Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης

Τυποτεχνική επιμέλεια:

Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης
Ειρήνη Γ. Μαρκάκη

Εκδόσεις Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Copyright © 2017

Σχεδιασμός εξωφύλλου & εκτύπωση:

Γραφικές Τέχνες ΕΜΜ. ΠΑΤΕΡΑΚΗΣ & ΣΙΑ Ε.Ε
Κομνηνών 68 Πόρος, Ηράκλειο Κρήτης Τ.: 2810 227933, Ε.: printpat@otenet.gr

ISBN: 978-618-83501-1-3



Διοικητικό Συμβούλιο του Ινστιτούτου

Πρόεδρος:

Μαράκη Ελένη του Παντελή

Αντιπρόεδρος:

Μπελαδάκης Εμμανουήλ του Δημητρίου

Γενική Γραμματέας:

Καδιανάκη Μαρία του Ιωάννη

Ταμίας:

Ντρουμπογιάννης Χρήστος του Σταύρου

Γραμματέας Εκδόσεων, Βιβλιοθήκης και Έντυπου Υλικού:

Στριλιγκάς Γεώργιος του Εμμανουήλ

Γραμματέας Οργανωτικού, Ηλεκτρονικής Δικτύωσης
και Επικοινωνίας:

Τζωρτζάκης Ιωάννης του Αντωνίου

Γραμματέας Καινοτόμων Προγραμμάτων,
Διεθνών Συμπράξεων και Ανταλλαγών:

Σιφακάκης Πολυχρόνης του Αντωνίου

Ελεγκτική Επιτροπή του Ινστιτούτου

Πρόεδρος:

Μηλάκης Εμμανουήλ του Ηρακλή

Αντιπρόεδρος:

Φαραζάκης Νικόλαος του Δημητρίου

Γραμματέας:

Σκουλά Ειρήνη του Νικολάου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ Β ΤΟΜΟΥ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ	22
ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ Αποστόλου Βασιλική	23
ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΠΑΙΘΡΙΑΣ ΓΛΥΠΤΙΚΗΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ Ορφανίδης Δωρόθεος..... Βαμβακίδου Ιφιγένεια..... Βασιλειάδης Γερμανός.....	28 28 28
STUDENTS4EUROPE. ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΩΣ ΠΟΛΙΤΕΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ Βογιατζή Ειρήνη..... Δεικτάκη Αναστασία	36 36
Κατσαρού Βασιλική.....	36
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΟΡΑΜΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ: «ΤΡΑΓΩΔΙΑ ΚΟΙΝΟΧΡΗΣΤΩΝ ΠΟΡΩΝ» Βουζαξιάκης Γεώργιος..... Μακράκης Βασίλειος.....	44 44
ΣΩΣΩ ΚΙ ΕΓΩ ΤΟΝ ΥΓΡΟΤΟΠΟ ΤΟΥ ΑΛΜΥΡΟΥ Γιαννιώτη Βασιλική.....	51
ΜΑΘΑΙΝΩ ΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ – ΕΝΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ Γκορτσίλα Ευγενία..... Λαμπίρη Μαρία	60 60
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΜΙΚΤΗΣ ΔΥΝΑΜΙΚΟΤΗΤΑΣ. ΕΝΑ ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ Δανηλίδου Ευγενία	68
Βορβή Ιωάννα.....	68
ΑΛΛΗΛΟΒΟΗΘΕΙΑ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΑΞΗ ΤΩΝ ΓΑΛΛΙΚΩΝ ΣΕ ΜΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ Δασκαλοπούλου Όλγα	78
Γεωργακοπούλου Αγγελική	78
Λιάκου Έρη	78
Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΜΕ ΕΡΕΘΙΣΜΑ/ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ. ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ. Ηλία Ελένη	88

ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΔΙΚΤΥΟΥ «Η ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»	
Καλοκύρη Βασιλεία.....	95
ΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΑ: ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΟΙΗΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΕΙΚΟΝΩΝ	
Κωσταβασίλης Κωνσταντίνος.....	103
Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑΣ-ΑΥΤΟΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ "ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ"	
Μαρκογιαννάκη Σοφία.....	113
Ντρουμπογιάννης Χρήστος.....	113
Η ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΗΓΑΙΝΕΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ; ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
Μοτσιοπούλου Αθηνά.....	118
Γεωργόπουλος Αλέξανδρος.....	118
ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΕΣ ΚΑΙ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
Μπελαδάκη Νίκη.....	129
ΟΙ ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΤΟΥ ΠΑΣΤΕΡ ΣΤΙΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	
Ξανθίδου Πηνελόπη.....	135
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΟΨΕΙΣ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ	
Οικονομάκου Μαριάνθη.....	142
ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ	
Οικονομάκου Μαριάνθη.....	150
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΥΞΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΧΕΔΙΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΠΗΓΩΝ	
Παντέρα Μαρία.....	160
Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΗ ΣΤΕΡΕΟΜΕΤΡΙΑ	
Παπαντωνίου Άντρη.....	169
Παναούρα Ρίτα.....	169
Ο ΒΑΘΜΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	
Παρασχόπουλος Ιωάννης.....	176
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥΣ ΣΚΟΠΟΥΣ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	

Παυλίδης Γεώργιος.....	184
Σαββίδης Ιωάννης.....	184
ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΕΙΡΗΝΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΟΛΕΜΟΥ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	
Σάββα Ανδρούλα.....	191
ΚΛΙΜΑΚΟΥΜΕΝΟΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΣΦΑΙΡΙΣΗΣ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
Σδούκος Θωμάς.....	201
Γκόγκα Ελένη.....	201
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΝΟΕΡΟΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΙ	
Συμεωνίδης Νικόλαος.....	211
ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑΣ	
Σφακιανού Μαρία.....	219
Γιαντσελίδης Θωμάς.....	219
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΑΝΤΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (FLIPPED CLASSROOM) ΣΤΙΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	
Τζωρτζάκης Ιωάννης.....	228
Βλαχοκυριάκου Φωτεινή.....	228
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΚΕΨΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ - ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ	
Τζωρτζάκης Ιωάννης.....	242
Μαρκάκη Στυλιανή.....	242
ΟΙ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΤΗΣ ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	
Φραγκομανώλη Σταυρούλα.....	255
Μπασούκου Αγγελική.....	255
Διαμαντάκης Νίκος.....	255
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΑΥΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟ ΤΜΗΜΑ ΤΟΥΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	
Χαρωνιτάκη Αικατερίνη.....	261
Κουνελάκη Βασιλεία.....	261
Φραγκιαδάκης Γεώργιος Α.....	261
ΓΕΝΕΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ: ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ PRADER-WILLI	
Χανιώτη Ελένη.....	271
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΑΥΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟ ΤΜΗΜΑ ΤΟΥΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	
Χαρωνιτάκη Αικατερίνη.....	283
Κουνελάκη Βασιλεία.....	283

Φραγκιαδάκης Γεώργιος Α..... 283

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ
ΠΡΙΓΚΙΠΕΣ ΚΑΙ ΠΡΙΓΚΙΠΙΣΣΕΣ

Ψυλλινάκη Κλαίρη..... 293

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΕΣ, ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
..... **300**

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ‘ΑΛΛΟΥ’ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΞΑΛΕΙΨΗ ΤΟΥ
ΦΑΝΑΤΙΣΜΟΥ

Αθανασέκου Μαρία 301

Γκούνη Βασιλική 301

Αλέξανδρος Αργυριάδης 301

Η ΤΕΧΝΗ ΩΣ ΠΟΛΥΤΙΜΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ
ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΕ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Γιακουμάκης Αντώνιος 308

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ
ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

Ηλιοπούλου Μάρθα 321

ΜΙΑ ΠΙΝΑΚΟΘΗΚΗ ... ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΣ! (ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΟ
ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ)

Μπεικάκη Κασσάνδρα 327

Μανιουδάκη Μαρία 327

ΜΟΥΣΕΙΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΦΕΡΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ ΑΠΟ ΤΟ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ
ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Νικολαΐδου Χάρης 340

Ανδρικού Ασημίνα 340

ΤΟ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΤΟ ΜΑΓΙΚΟ ΕΜΕΙΣ», ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πολυβίου Ελένη..... 353

Αναστασιάδη Μαρία..... 353

ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΟ: ΠΑΡΑΛΛΗΛΟΙ ΘΕΣΜΟΙ, ΤΕΜΝΟΜΕΝΟΙ ΣΤΟΧΟΙ. ΟΙ
ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΟΥΣ
ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥΣ

Σηφάκη Σταυρούλα..... 358

ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΣΚΑΦΗ ΣΤΗΝ ΕΚΘΕΣΗ

Μιχάλης Σκούρτης..... 365

Μαίρη Ξυπνητού,..... 365

ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ, ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ, ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
..... **372**

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ALICE ΣΤΗ
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Βορβή Ιωάννα.....	373
Κοκκίνου Ελένη.....	373
Παπαχρήστου Μαρία	373
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΤΗΣ Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΟΔΥ.	
Δαλάρη Αιμιλία	383
ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕ ΨΗΦΙΑΚΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΚΙΩΝ (ESHADOW)	
Καφτάκη Ροδούλα	390
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΦΙΛΙΛΟΓΟΥΣ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ ΚΑΙ ΛΥΚΕΙΩΝ – ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥΣ	
Κομποχόλης Δημήτριος	399
Τσιλιμένη Τασούλα	399
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΝΟΕΡΟΥΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΥΣ ΠΡΟΣΘΕΣΗΣ	
Μαστροθανάσης Κωνσταντίνος	409
Ζουγανέλη Άννα	409
Ζερβουδάκης Κωνσταντίνος	409
«ΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΝΟΜΙΛΟΥΝ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΚΕΠΤΕΣ»...: ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΠΑΥΞΗΜΕΝΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΚΕΡΚΥΡΑΪΚΗ ΠΙΝΑΚΟΘΗΚΗ, ΚΕΡΚΥΡΑ	
Πάσχου Σοφία.....	418
Παπαϊωάννου Γεώργιος	418
Δεληγιάννης Ιωάννης.....	418
Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	
Ποντική Μαρία	428
Δεσποτόπουλος Γεώργιος	428
Η ΣΥΝΔΥΑΣΜΕΝΗ (ΜΕΙΚΤΗ) ΜΟΡΦΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (BLENDED LEARNING) ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ (SOCIAL MEDIA)	
Σαμιώτη Παναγιώτα.....	435
ΜΙΑ ΑΛΛΗ ΟΠΤΙΚΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕ ΤΟ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ “GODSBIRTH”	
Σμαροπούλου Χριστίνα.....	444
ΕΜΦΥΛΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΞ' ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	
Τερζοπούλου Θεοδώρα	453
ΠΑΓΚΥΠΡΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	
Ματθαίου Αργυρού Αφροδίτη	461
Πιττοκοπίτη Νικολέττα	461

Τίρκας Άρης	461
ΣΚΟΠΟΙ, ΘΕΣΜΟΙ, ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	473
ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΕΠΙΤΥΧΟΥΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΕΠΥ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ Ανδρέου Δημοσθένης	474
Η ΕΝΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΣΩ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ Βοσνάκη Αναστασία	481
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Δαβλάντη Γεωργία	486
Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ Η ΑΝΑΛΗΨΗ ΗΓΕΤΙΚΩΝ ΡΟΛΩΝ ΩΣ ΔΙΑΥΛΟΣ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Κορνελάκη Χριστίνα	493
Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΤΟΥΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΤΟΥΣ Τρυφερίδου Ευδοξία	499
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΕ ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Χαραλαμπίδου Γεωργία	506
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	516
ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΤΩΝ ΜΥΘΩΝ, ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ, ΤΩΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΟΧΩΝ, ΤΩΝ ΑΝΤΙΘΕΣΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΓΩΝΩΝ Βασιλάκη Μαρία.....	517
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ: ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ Δαγκωνάκη Χρυσούλα.....	525
Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΝΕΥΡΩΤΙΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΚΑΙ ΥΠΑΡΞΙΑΚΗΣ ΕΝΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΕΦΗΒΩΝ Κωνσταντοπούλου Ελένη	533
Μακρής Ιωάννης.....	533
Μιχελή Γεωργία.....	533
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΩ FACEBOOK Πέππα Αικατερίνη.....	543
ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	551

Η ΚΑΤΑΝΑΛΛΩΣΗ ΑΛΚΟΟΛΟΥΧΩΝ ΠΟΤΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΝΕΟΥΣ ΣΤΗΝ ΚΡΗΤΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ ΦΟΡΕΩΝ: ΜΙΑ ΣΚΛΗΡΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ Ανυφαντάκης Ιωάννης Αθ.....	552
Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΩΣ ΚΥΡΙΑ ΜΟΡΦΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗ «ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ» Γλαβιάς Ισίδωρος..... Καλαματιανού Καλλιόπη.....	561 561
ΑΠΟ ΤΗ ΓΝΩΣΙΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΣΤΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΟ ΠΟΛΙΤΟΤΗΤΑ Μουλά Ευαγγελία..... Παπαδομαρκάκης Ιωάννης.....	573 573
ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΙΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΔΙΑΛΕΚΤΟΥΣ Πλουμίδα Ειρήνη.....	582
ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΕ ΕΝΑ ΚΟΙΝΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ Τσιαγκάνη Θεοδώρα.....	590
ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ, ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ	600
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ, ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ, ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ Αφεντουλίδου Παναγιώτα..... Γκόγκας Κωνσταντίνος.....	601 601
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΜΥΣCHOOL ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Βογά Ηλέκτρα..... Γεωργούσης Βάιος.....	608 608
ΤΑ ΠΕΡΙΘΩΡΙΑ ΑΣΚΗΣΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ: ΕΜΠΟΔΙΟ Ή ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΤΗΣ Καψάσκη Αγγελική.....	615
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΑΙΣΘΗΤΗΡΕΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ (ΗΓΕΣΙΑ). ΕΔΡΑΙΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΕ ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ Μηλιωρίτσας Ευάγγελος..... Μηλιωρίτσα Βασιλική.....	623 623
Η ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΑΠΟΦΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ Μπιτσάκος Νικόλαος..... Αμπατζόγλου Αναστασία.....	636 636

Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ. ΕΝΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΑΛΜΩΠΙΑΣ Ν. ΠΕΛΛΑΣ Παπαδάκη Αντωνία.....	645
ΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΩΣ ΚΑΘΟΡΙΣΤΙΟΣ ΠΑΡΑΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ Παπαδανήλ Μαρία.....	653
ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ-ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Παπαδογιωργάκη Ευαγγελία.....	663
Μπογδάνου Δόμνα.....	663
Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία.....	663
Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ, ΟΙ ΤΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ ΩΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ Περυσινάκη Εμμανουέλα.....	674
ΤΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ Α/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΥΧΡΗΣΤΙΑΣ ΤΟΥΣ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ Πέτση Χριστίνα.....	682
Γκόγκα Ελένη.....	682
Ζαχαριάδου Ευθαλία.....	682
ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ. Η ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΜΑΣ, ΤΟ ΟΡΑΜΑ ΜΑΣ Τοτόλου Αγγελική.....	690
ΔΙΟΙΚΗΣΗ, ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ Τσουνή Βασιλική.....	699
Γκανέτσου Χαρά.....	699
Αναστασόπουλος Ιωάννης.....	699
Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ -Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ Χουρδάκης Γεώργιος.....	706
Ράπτης Νικόλαος.....	706
Διάκου Παναγιώτης.....	706
Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥΣ Χρυσαφίδου Ανθούλα.....	715
Αλεξανδρόπουλος Γεώργιος.....	715
ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟ ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ.....	726

Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου

ΠΡΟΕΔΡΟΣ

Πανταζής Σπύρος, *Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

ΜΕΛΗ

Baros Wassilios, *Professor, Universität Salzburg*

Garancini Gian Andrea P., *Καθηγητής, Πανεπιστήμιο «APULIAE» Bari*

Green Andy, *Professor, UCL Institute of Education*

Kempf Wilhelm, *Professor, Universität Konstanz*

Moran-Ellis Jo, *Professor, University of Sussex, UK*

Otto Hans-Uwe, *Professor, Universität Bielefeld*

Sailer Maximilian, *Professor, Universität Augsburg*

Seukwa Louis-Henri, *Professor, Universität Hamburg*

Sünker Heinz, *Professor, Universität Wuppertal*

Ανδρεαδάκης Νικόλαος, *Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*

Αργυριάδης Αλέξανδρος, *Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Frederick*

Αργυρίου Αθανάσιος, *Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών*

Βιτσιλάκη Χρυσή, *Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*

Βλίζος Σταύρος, *Επίκουρος Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο*

Γιαβρίμης Παναγιώτης, *Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*

Γκασούκα Μαρία, *Πρόεδρος ΙΝΕΠ–ΕΚΔΔΑ/Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*

Γρηγοράκης Ιωάννης, *Σχολικός Σύμβουλος Π. Ε., ΠΔΕ Κρήτης*

Ελευθεράκης Θεόδωρος, *Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Ζορμπάς Κωσταντίνος, *Γενικός Διευθυντής, Ορθόδοξος Ακαδημία Κρήτης*

Καδιανάκη Μαρία, *Σχολική Σύμβουλος Π. Ε., ΠΔΕ Κρήτης*

Καλογιαννάκης Μιχάλης, *Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης*

Καλοκύρη Βασιλεία, *Σχολική Σύμβουλος Δ. Ε., ΠΔΕ Κρήτης*

Καραβασίλης Ιωάννης, *Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε., ΠΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας*

Καραδημητρίου Αχιλλέας, *Επιστ. Συνεργάτης Τμήματος Επικοινωνίας & ΜΜΕ, Παν/μιο Κρήτης*

Κατσαγκόλης Αθανάσιος, *Σχολικός Σύμβουλος Δ. Ε., ΠΔΕ Κρήτης*

Κορνηλάκη Αικατερίνη, *Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης*

Κουκουνάρας – Λιάγκης Μάριος, *Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Αθηνών ΕΚΠΑ*

Κουλαϊδής Βασίλης, *Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*

Κουρκούτας Ηλίας, *Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης*

Κουτούζης Μανώλης, *Αναπληρωτής Καθηγητής, Ε.Α.Π.*

Κουτσελίνη Μαίρη, *Καθηγήτρια - Πρόεδρος Τμήματος Επιστημών της Αγωγής, University of Cyprus*

Κυπριωτάκη Μαρία, *Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης*
Λάβδας Κώστας, *Καθηγητής Πάντειο Πανεπιστήμιο, π. Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Κρήτης*
Μαντάς Παναγιώτης, *Σύμβουλος Α΄, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων*
Μανωλάκος Προκόπης, *Σχολικός Σύμβουλος Π. Ε., ΠΔΕ Αττικής*
Μανωλίτσης Γεώργιος, *Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης*
Μαράκη Ελένη, *Σχολική Σύμβουλος Π. Ε., ΠΔΕ Κρήτης*
Μητροπούλου Βασιλική, *Επίκουρη Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο*
Μουζάκη Αγγελική, *Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης*
Μπαμπάλης Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών*
Μπερερής Πέτρος, *Σύμβουλος επί τιμή του Π.Ι.τ. Δ/ντής Σπουδών, Υπ. Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων*
Μυλωνάκου – Κεκέ Ηρώ, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αθηνών*
Νικολάου Σουζάνα, *Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*
Οικονομάκου Μαριάνθη, *Διδάσκουσα ΠΔ. 407/80, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*
Οικονομίδης Βασίλης, *Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης*
Παναγιωτοπούλου Αλεξάντρα, *Επιστημονικά Υπεύθυνη εκπαίδευσης Κοινωνικού Πολύκεντρου, ΑΔΕΔΥ*
Παπαδάκης Νίκος, *Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης*
Παπαιωάννου Απόστολος, *Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*
Παπαϊωάννου Γεώργιος, *Λέκτορας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο*
Παπαπέτρου Σάββας, *Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας*
Παπαχρήστου Κώστας, *Σχ. Σύμβουλος, τ.Δ/ντής Σπουδών, Υπ. Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων*
Παπούλας Ανδρέας, *Π.Λ.Ε - Προϊστάμενος Φορέα Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας της Ανώτερης Εκπαίδευσης, (ΔΙ.Π.Α.Ε) Κύπρου*
Ράπτης Νικόλαος, *Προϊστάμενος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Δωδεκανήσου, ΠΔΕ Ν. Αιγαίου*
Ρογδάκη Αγάθη, *Σχολικός Σύμβουλος Π. Ε., ΠΔΕ Δυτικής Ελλάδας*
Ροδοσθένους Ειρήνη, *Επιθεωρήτρια φιλολογικών μαθημάτων, Γρ. Επιστημονικού Ομίλου Κύπρου*
Ρουμπής Νικόλαος, *Καθηγητής Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής, Πανεπιστήμιο Αθηνών*
Σαραφίδου Κατερίνα, *Σχολική Σύμβουλος Π. Ε., ΠΔΕ Δράμας*
Σεραφείμ – Ρηγοπούλου Ευαγγελία, *Σχ. Σύμβουλος Π. Ε., ΠΔΕ Αν. Μακεδονίας και Θράκης*
Σολωμού Αιμίλιος, *Εκτελεστικός Αντιπρόεδρος Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας*
Σπαντιδάκης Ιωάννης, *Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης*
Στυλιανού Αντρέας, *Βοηθός Δ/ντή, Ταμίας Επιστημονικού Ομίλου Κύπρου*
Τσατσαρώνη Άννα, *Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*
Τσιάλος Στέφανος, *Σχ. Σύμβουλος Π. Ε.- Προϊστάμενος ΕΠΚΑ Πρωτ/θμιας Εκπ/σης, ΠΔΕ Ηπείρου*
Φραγκούλης Ιωσήφ, *Αναπληρωτής Καθηγητής, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Καθηγητής Σύμβουλος Ε.Α.Π.*
Φωτόπουλος Νίκος, *Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας/Φλώρινα*
Χατζηδάκη Ασπασία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης*

Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου

ΠΡΟΕΔΡΟΣ:

Μαράκη Ελένη

ΑΝΤΙΠΡΟΕΔΡΟΣ:

Μπελαδάκης Εμμανουήλ

ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ:

Καδιανάκη Μαρία

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗΣ:

Ντρουμπογιάννης Χρήστος

ΜΕΛΗ:

Αλεξάκης Μανόλης

Ανθόπουλος Κωνσταντίνος

Γιαλιτάκης Νίκος

Δρακάκης Εμμανουήλ

Θεοφάνους Κωνσταντίνος

Καναβάκη Μαρία

Κατσαγκόλης Αθανάσιος

Μαρκάκη Ειρήνη

Μηλάκης Εμμανουήλ

Πατεράκη Άννα

Πατεράκης Γεώργιος

Σιφακάκης Πολυχρόνης

Στριλιγκάς Γεώργιος

Τζωρτζάκης Ιωάννης

Τουραμπέλης Μιχαήλ

Ψαλτάκη Ευγενία

Γραμματεία του Συνεδρίου

ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΕΣ:

Αντωνακάκης Δημήτριος

Βαμβουνάκη Χρυσή

Βαρδιάμπαση Τερψιχόρη

Βασιλειάδη Αργυρώ

Γιαμαλάκης Γρηγόριος

Γρηγοράκης Ιωάννης

Καλοκύρη Βασιλεία

Κοκοβάκης Εμμανουήλ

Κουφάκη Μαρία

Κτιστάκη Φεβρωνία

Μαθιουδάκης Ιωάννης

Μανασάκης Βασίλης

Μαράκη Αγγελική

Μαρκογιαννάκη Σοφία

Μπελιμπασάκης Εμμανουήλ

Παπαδάκης Σταμάτης

Πατεράκη Μαρία

Πλουμάκη Ελένη

Ραμουτσάκη Ιωάννα

Σηφάκης Νικόλαος

Σκουλά Ειρήνη

Τσικαλάκης Ιωάννης

Φαραζάκης Νικόλαος

Χαλκιαδάκη Κλεάνθη

Γραμματεία του Συνεδρίου

ΜΕΛΗ:

Αγγουράκη Ροδάνθη	Μαρινάκη Ζαφειρούλα
Αλδάκου Ελένη	Μελιώτη Στυλιανή
Αλεξάκη Σοφία	Μερκουλίδη Ελευθερία
Αναγνωστάκης Γεώργιος	Μπαλασάκη Αλίκη
Αναγνωστοπούλου Ναταλία	Μπαρά Αθηνά
Αρβανιτάκης Μιχαήλ	Μπάτσουλης Αναστάσιος
Βαρούχα Μαρία	Μπελαδάκη Δέσποινα
Γιαλιτάκη Φωτεινή	Μπελαδάκη Μαρία
Γκουλιαμάνη Ειρήνη	Μπελαδάκη Νίκη
Γκουτζικίδη Αναστασία	Νταλιαδάκης Χαράλαμπος
Γωγάκη Ανδρονίκη	Ντρουμπογιάννης Σταύρος
Δαγκωνάκη Χρύσα	Ορφανάκης Βασίλειος
Διαμαντούλη Ευθαλία	Παναγιωτίδου Μαρία-Ζωή
Εζανίδου Παναγιώτα	Παντέρα Μαρία
Ευθυμίου Μαρία	Παπαδημητράκη Ευαγγελία
Θεοφάνους Ειρήνη	Παπαμαθθαϊάκη Εμμανουέλα
Καδιανάκη Αριστείδουλα	Πατεράκη Ευαγγελία
Καλλέργη Άννα	Ραμματά Μαρία
Καλούδη Ελευθερία	Σταματάκη Έφη
Καρκανάκη Μαρία	Σταυρίδη Αργυρώ
Καρκανάκης Στυλιανός	Στριλιγκά Μαλαματένια
Καρτσάκη Στυλιανή	Συγκελάκης Γεώργιος
Καφετζάκη Καλλιόπη	Σωμαράκη Ειρήνη
Καψή Μαρία	Ταμιωλάκης Γεώργιος
Κοκκιάδη Μαρία	Τρουλλινός Πύραμος
Κοκκίνη Μαρία	Τσεντελιέρου Σοφία
Κοκοτσάκη Αντωνία	Τσοράγλου Αγγελική
Κομονταχάκης Ιωάννης	Φουντουλάκης Αντώνιος
Κονιδάκης Γιώργος	Φραγκούλη Ευαγγελία
Κοσμαδάκης Νικόλαος	Χαλεπάκη Δήμητρα
Κουσκουρίδα Φραγκούλα	Χαλιώτου Αικατερίνη
Λιαπάκης Νίκος	Χαραλαμπάκη Ευαγγελία
Μαραγκάκη Ελένη	Χουρσανίδου Αναστασία
Μαρκογιαννάκη Αθηνά	Χριστοδούλου Μαρία

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

- Ιστορία και Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικές έρευνες
- Κλασικές σπουδές, ανθρωπιστικές προσεγγίσεις, καλλιτεχνική παιδεία
- Παιδαγωγικές προσεγγίσεις, θεωρίες μάθησης, νοημοσύνης και διδακτικής
- Πολιτικές επιστήμες, πολιτική παιδεία, επιστήμες επικοινωνίας
- Φιλολογικές, ανθρωπολογικές, ψυχολογικές και φιλοσοφικές θεωρήσεις

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια
- Δια βίου μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων
- Διδακτική μεθοδολογία, αξιολόγηση, διδακτικές πρακτικές, εκπαιδευτικά σενάρια
- Εκπαίδευση και τέχνες, μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση
- Νέες τεχνολογίες, καινοτομίες, εξ αποστάσεως εκπαίδευση
- Σκοποί, θεσμοί, διαδικασίες και περιεχόμενο της Ειδικής Αγωγής
- Συμβουλευτική στην εκπαίδευση
- Σχολείο και τοπική κοινωνία
- Σχολική ηγεσία, οργάνωση, διοίκηση,
- Σχολική λειτουργία, κρίσεις, παραβατικές συμπεριφορές

ΚΟΙΝΩΝΙΑ

- Εκπαίδευση, οικονομία και επιχειρηματικότητα
- Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και προσβασιμότητα
- Η θρησκεία στο δημόσιο χώρο και την εκπαίδευση
- Κοινωνικό κράτος, κοινωνική πολιτική και εκπαίδευση
- Μετανάστευση, πρόσφυγες και διαπολιτισμική εκπαίδευση
- Οικολογικές προσεγγίσεις, κοινωνία και εκπαίδευση
- Οικονομική κρίση, κοινωνική ανομία, οικογένεια και εκπαίδευση
- Πολιτισμικές διαφορές, κοινωνικές ανισότητες

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

- Ανθρώπινα δικαιώματα, ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση
- Αποκέντρωση και περιφερειακή ανάπτυξη
- Εκπαιδευτικά μοντέλα: κοινωνικές και πολιτισμικές προκλήσεις
- Εκπαιδευτική και πολιτιστική πολιτική
- Ευρωπαϊκές πολιτικές για την εκπαίδευση, ευρωπαϊκά προγράμματα
- Πολιτική, πολιτειακή, δημοκρατική παιδεία και ανάπτυξη
- Τοπική αυτοδιοίκηση και εκπαίδευση
- Ψηφιακά προγράμματα και έξυπνες πόλεις

Χαιρετισμός Περιφερειάρχη Κρήτης

Αγαπητοί σύνεδροι,
Φίλες και φίλοι,

Για την Περιφέρεια Κρήτης, η διοργάνωση του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή για τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες, την Κοινωνία και την Πολιτική Παιδεία, το οποίο διοργανώνεται από το Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, αποτελεί μια σημαντική επιστημονική πρωτοβουλία.

Εκτός, όμως, από την επιστημονική αξία του Συνεδρίου, η φετινή διοργάνωση αναμένεται να προσδώσει πολλαπλά θετικά αποτελέσματα σε όλους τους συμμετέχοντες, καθώς στο επίκεντρο του επιστημονικού διαλόγου, βρίσκεται η Πολιτική και Πολιτειακή Παιδεία. Δύο βασικοί πυλώνες για την Κοινωνική και Οικονομική Ανάπτυξη. Ιδιαίτερα για τη χώρα μας, ύστερα από μια παρατεταμένη περίοδο ύφεσης και αλληπάλληλων πολιτικών εξελίξεων, η συζήτηση γύρω από τα εν λόγω σημαντικά ζητήματα, όχι μόνο είναι χρήσιμη για την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά πολύ περισσότερο απαραίτητη για το κοινωνικό σύνολο.

Ως Περιφέρεια Κρήτης, με ιδιαίτερη χαρά χαιρετίζουμε το 3^ο Επιστημονικό Συνέδριο του Ι.Α.Κ.Ε. με την βεβαιότητα ότι τα χρήσιμα συμπεράσματα που θα προκύψουν μέσα από τις δεκάδες επιστημονικές εισηγήσεις-παρεμβάσεις, θα αξιοποιηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για τη συνολική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, μέσα και από την αναβάθμιση του ρόλου της πολιτικής αγωγής των σημερινών μαθητών.

Στους διοργανωτές ευχόμαστε κάθε επιτυχία και καλή συνέχεια στο έργο που επιτελούν.

Σταύρος Αρναουτάκης

Περιφερειάρχη Κρήτης

Χαιρετισμός Αντιπεριφερειάρχη Ηρακλείου

Με μεγάλη χαρά η Περιφερειακή Ενότητα Ηρακλείου στηρίζει τη διοργάνωση του 3^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου για τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες, την Εκπαίδευση, την Κοινωνία και την Πολιτική Παιδεία.

Σε μια περίοδο κρίσης, όπως αυτή που βιώνουμε, οι ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες μας προσφέρουν τη δυνατότητα της αποτύπωσης της υπάρχουσας κατάστασης, έχοντας επίκεντρο τον άνθρωπο και το περιβάλλον (οικονομικό, οικονομικό, περιβαλλοντικό) στο οποίο ζει και καλείται να επιβιώσει.

Οι προκλήσεις είναι πολλές, το έργο της επιστημονικής κοινότητας σίγουρα δύσκολο, ωστόσο, όμως, αισιοδοξούμε ότι μέσα από τέτοιες δράσεις και πρωτοβουλίες θα καταφέρουμε όλοι μαζί και ο καθένας από την πλευρά του να αξιοποιήσει τα συμπεράσματα με στόχο την εξασφάλιση ενός καλύτερου μέλλοντος για τη νεολαία μας.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους διοργανωτές για την ευκαιρία που μας δίνει αυτό το συνέδριο, να συνεργαστούμε για ακόμη μια φορά με την επιστημονική-εκπαιδευτική κοινότητα, με την οποία έχουμε αναπτύξει μια άριστη συνεργασία εδώ και χρόνια!

Ευριπίδης Κουκιαδάκης
Αντιπεριφερειάρχης Ηρακλείου

Καλωσόρισμα της Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής και του Προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής

Με ιδιαίτερη χαρά σας καλωσορίζουμε στο 3^ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ηρακλείου Κρήτης, με θέμα:

«Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία»

που διοργανώνουμε από 5 έως και 7 Μαΐου 2017, στο Ηράκλειο Κρήτης, στο Ξενοδοχείο Ατλαντίς.

Η Ανθρωπιστική και Πολιτική Παιδεία, η οποία αποτελεί κεντρική στόχευση στο θέμα του Συνεδρίου μας, μπορεί να αποτελέσει Πυλώνα για την ανανοηματοδότηση, τον επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου και του ρόλου, της Κοινωνικής και Οικονομικής Ανάπτυξης, μέσα από τη διεύρυνση και ενίσχυση της Δημοκρατίας σε κάθε επίπεδο.

Στην εποχή μας, ίσως περισσότερο από ποτέ, η ανάπτυξη της Πολιτικής Παιδείας καθίσταται επιτακτική ανάγκη, λόγω των φαινομένων γενικής κρίσης και ανομίας που διανύουμε. Στην εποχή της μετανεωτερικότητας, η εκπαίδευση διεκδικεί και καλείται να διαδραματίσει έναν νέο ρόλο, στο ζήτημα αυτό.

Στο πλαίσιο μιας συγκριτικής προοπτικής, το Συνέδριό μας φιλοδοξεί να αποτελέσει εφαλτήριο για να αναδειχθούν σύγχρονες τάσεις, προσεγγίσεις και θεωρήσεις, μέσα από το πρίσμα των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, σε ζητήματα Ανθρωπιστικής, Πολιτικής και Πολιτειακής Παιδείας.

Η εστίαση στα ζητήματα αυτά καθίσταται επίκαιρη από το γεγονός ότι η Ανθρωπιστική, η Πολιτική και η Πολιτειακή Παιδεία συγκροτούν στην Ελλάδα και στο σύγχρονο κόσμο, πεδίο πολύπαθο. Τα προβλήματα, τα κενά και οι ελλείψεις, ιδιαίτερα στην Πολιτειακή Παιδεία, αφορούν στο δημοκρατικό πολιτισμό του πολιτικού μας συστήματος και μπορούν να αξιολογηθούν, αφενός, σε σχέση με τα κριτήρια και τους συγκριτικούς δείκτες που τίθενται από τους θεσμούς διαχείρισης της τοπικής, εθνικής και υπερεθνικής εξουσίας (κυβερνήσεις, διεθνή φόρα, Ευρωπαϊκή Ένωση) και, αφετέρου, με αναφορά στις μορφές, τα περιεχόμενα και την ποιότητα της πολιτικής συμμετοχής.

Το Συνέδριο θα επικεντρωθεί στους σκοπούς, το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της Ανθρωπιστικής, Πολιτικής και Πολιτειακής Παιδείας, με απώτερο στόχο να επισημανθεί η κρίσιμη σημασία τους στο σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα. Λαμβάνοντας υπόψη τις ραγδαίες εξελίξεις στο σύγχρονο πολιτικο-οικονομικό και κοινωνικό πεδίο, αλλά και τις δυναμικές που επηρεάζουν τις παραμέτρους ανάπτυξης της Ανθρωπιστικής, Πολιτικής και Πολιτειακής Παιδείας στη χώρα μας, και αξιοποιώντας ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται

με συναφή επιστημονικά πεδία, επιδίωξή μας είναι να αναπτυχθεί γόνιμος διάλογος και δημιουργικός προβληματισμός για διεξοδικότερες προσεγγίσεις τόσο στα επιμέρους ζητήματα του σχεδιασμού και της εφαρμογής προγραμμάτων Πολιτειακής Παιδείας (civic education) όσο και της αλληλεπίδρασης μεταξύ του περιεχομένου της Πολιτικής Παιδείας και του ευρύτερου πολιτικού μας πολιτισμού.

Διακεκρμένοι εισηγητές από την Ελλάδα και το εξωτερικό, τους οποίους έχουμε την τιμή να φιλοξενούμε, διασφαλίζουν την υψηλή ποιότητα του ακαδημαϊκού διαλόγου στο Συνέδριο, ο οποίος σχεδιάζουμε να διεξαχθεί μέσα από τις εισηγήσεις, τις ανακοινώσεις, τις ανοιχτές επιστημονικές συζητήσεις, τα εργαστήρια, τα συμπόσια και τις παράλληλες δράσεις. Με λόγο και αντίλογο θα αναδειχθούν τα κορυφαία και κεντρικά ζητήματα Ανθρωπιστικής και Πολιτειακής Παιδείας στην Ελλάδα αλλά και στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Οι θεματικές του Συνεδρίου καλύπτουν πολλούς τομείς και πεδία μελέτης των ανθρωπιστικών και των κοινωνικών επιστημών, καθώς επίσης των πολιτικών επιστημών και των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης, όπως είναι: κοινωνικό κράτος, κοινωνική πολιτική και εκπαίδευση, οικονομική κρίση, οικογένεια και εκπαίδευση, ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση, ευρωπαϊκές πολιτικές για την εκπαίδευση – ευρωπαϊκά προγράμματα, εκπαιδευτική πολιτική και αυτοδιοικητικές παρεμβάσεις, πολιτιστική πολιτική και εκπαίδευση, πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, διδακτικές πρακτικές και εκπαιδευτικά σενάρια, εκπαίδευση, οικονομία και επιχειρηματικότητα, ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και προσβασιμότητα, ιστορία της εκπαίδευσης, αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτική έρευνα, διοίκηση της εκπαίδευσης, κ.ά.

Με την έκδοση των Πρακτικών του Συνεδρίου προσδοκούμε ότι η εκπαιδευτική και η ακαδημαϊκή κοινότητα, αλλά και όλοι όσοι ασχολούνται με τη μελέτη της Ανθρωπιστικής και Πολιτειακής Παιδείας, θα αποκτήσουν ουσιαστική πηγή ενημέρωσης για όλα τα επίκαιρα διακυβεύματα, όπως θα μελετηθούν και θα καταδειχθούν διεξοδικά στο Συνέδριο.

Αξιοποιώντας την εμπειρία από τη διοργάνωση των προηγούμενων Συνεδρίων μας επιδιώκουμε να διαμορφώσουμε και διασφαλίσουμε ένα υψηλό επίπεδο επιστημονικού και ακαδημαϊκού διαλόγου. Είμαστε βέβαιοι, όπως και στα προηγούμενα συνέδρια του ΙΑΚΕ, πως με την ενεργή συμμετοχή σας θα κάνουμε πράξη τους στόχους που όλοι μαζί έχουμε θέσει.

Καλωσορίζουμε όλους τους συντελεστές του Συνεδρίου και τους συνέδρους στη φιλόξενη πόλη του Ηρακλείου.

Ευχαριστούμε θερμά όλους όσους βοήθησαν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την επιτυχία του Συνεδρίου.

Εκ μέρους της Οργανωτικής και Επιστημονικής Επιτροπής

Η Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής

Ελένη Π. Μαράκη
Σχολική Σύμβουλος
Α/θμιας Εκπαίδευσης

Ο Πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής

Σπύρος Χ. Πανταζής
Ομότιμος Καθηγητής
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ**

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Αποστόλου Βασιλική

vasilikiapostolou@gmail.com

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η Φιλοσοφία για Παιδιά είναι ένας σχετικά νέος κλάδος που έκανε την εμφάνισή του το 1970 στην Αμερική. Η πρωτοτυπία του έγκειται στο ότι αντιμετωπίζει την εισαγωγή του μαθήματος της φιλοσοφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όχι μόνο ως εφικτή, αλλά και ως πολύ κερδοφόρα για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Όπως υποστηρίζεται, τα παιδιά -μαθητές είναι ικανά να ανταπεξέρχονται με επιτυχία στους στόχους και τις απαιτήσεις του φιλοσοφικού μαθήματος, το οποίο είναι σχεδιασμένο ώστε να ανταποκρίνεται στο μέγιστο δυνατό βαθμό τόσο στην ηλικία, όσο και στις νοητικές και ψυχικές δομές τους. Η εργασία αυτή επιδιώκει να δείξει τους όρους με τους οποίους ο κλάδος της Φιλοσοφίας για Παιδιά μπορεί να εργαστεί για να μετατραπεί η σχολική τάξη σε κοινότητα έρευνας με τη χρήση του φιλοσοφικού διαλόγου, αλλάζοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού, των γραπτών κειμένων, καθώς και της διδακτέας ύλης.

Λέξεις κλειδιά: Φιλοσοφία για Παιδιά, κοινότητα έρευνας, φιλοσοφικός διάλογος

1. Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η σκιαγράφηση των όσων νέων δεδομένων επιδιώκει να εισάγει σε ευρεία κλίμακα ο Κλάδος της Φιλοσοφίας για Παιδιά στον χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και του αντίκτυπου που αναμένεται να επιφέρει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα στο σύνολό της. Επιχειρείται η διερεύνηση των προαναφερθέντων ζητημάτων με τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, καθώς και η ταυτόχρονη σκιαγράφηση του σημαντικότερου ρόλου που διαδραμάτισε ο Matthew Lipman στη διαμόρφωση και εξέλιξη του συγκεκριμένου κλάδου, όντας ο βασικός εμπνευστής του. Σημειώνονται επίσης οι βασικότερες θέσεις, καθώς και προτάσεις του αναφορικά με την Εκπαίδευση.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η Φιλοσοφία για Παιδιά ως κλάδος

Η Φιλοσοφία για Παιδιά είναι ένας σχετικά νέος κλάδος έρευνας, καθώς και εκπαιδευτικό κίνημα που έκανε την εμφάνισή του στην Αμερική της δεκαετίας του 1970. (Haynes, 2009) Κύριος εμπνευστής και «πρωτοπόρος» του κλάδου υπήρξε ο αμερικανός φιλόσοφος Matthew Lipman, ιδρυτής στη συνέχεια του Ινστιτούτου για την «Προώθηση της Φιλοσοφίας για Παιδιά», (Institute for the Advancement of Philosophy for Children). (Γασπαράτου, 2009)

Βασικός στόχος του εκπαιδευτικού κινήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά είναι η εισαγωγή της φιλοσοφίας και της κριτικής σκέψης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσω του ανάλογου μαθήματος. Πιο αναλυτικά, μέσω της εισαγωγής της Φιλοσοφίας για Παιδιά στα σχολεία, αποσκοπείται η περαιτέρω εξέλιξη της ικανότητάς των παιδιών- μαθητών να σκέφτονται λογικά και κριτικά, να εκφράζονται βασιζόμενοι τα όσα λένε σε στέρεες βάσεις και να αλληλεπιδρούν επιτυχώς συνδιαλεγόμενα με τους γύρω τους. (Γασπαράτου, 2009)

Ο Lipman ορίζει την παιδαγωγική προσέγγιση «Φιλοσοφία για Παιδιά» ως «ένα καθαρό παράδειγμα φιλοσοφίας εφαρμοσμένης στην εκπαίδευση, με στόχο να παράγει μαθητές με βελτιωμένες επιδόσεις στο συλλογισμό και την κρίση, μια παρέμβαση που στοχεύει να κάνει τους ίδιους τους μαθητές να φιλοσοφούν». (Lipman, 2013: 59) Αντιμετωπίζει την εισαγωγή του

μαθήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά στο Δημοτικό Σχολείο όχι μόνο ως θεμιτή, εφικτή, αλλά και πολύ κερδοφόρα για όλους τους συμμετέχοντες. (Lipman, 2014)

Αναφέρει πως χάρη στη Φιλοσοφία για Παιδιά παρέχεται η ευκαιρία στα παιδιά, μέσω του διαλόγου να οδηγηθούν στον αναστοχασμό, αναθεωρώντας συνειδητά και θέτοντας υπό διερεύνηση και αμφισβήτηση όλα όσα μέχρι πρότινος θεωρούσαν ως δεδομένα και αληθή. Με αυτόν τον τρόπο, υποστηρίζει, η κριτική τους ικανότητα αναπτύσσεται και εξελίσσεται σημαντικά και ταυτόχρονα καταρρίπτεται η άποψη ότι τα παιδιά δεν μπορούν να σκεφτούν κριτικά. Η ουσιαστική ανταπόκρισή τους επομένως, σύμφωνα με τον Lipman, σε ένα φιλοσοφικό μάθημα είναι κάτι παραπάνω από εφικτή. (Lipman, 2013) Άλλωστε, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, θεωρεί τους νέους ανθρώπους και τη Φιλοσοφία «φυσικούς συμμάχους» μιας και τόσο η στάση των νέων, όσο και των φιλοσόφων είναι αυτή της διαρκούς απορίας και αναζήτησης της αλήθειας των πραγμάτων. (Lipman, 1992: 5)

Ο Lipman, όντας θιασώτης της άποψης ότι η συλλογιστική ικανότητα των παιδιών βελτιώνεται και εξελίσσεται περαιτέρω μέσω της κατανόησης των πολλών χρήσεων και λειτουργιών της γλώσσας (Lipman, 1992), οδηγήθηκε σε μια νέα αντίληψη για τη φύση του γραπτού κειμένου, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με το κείμενο, καθώς και με τον εκπαιδευτικό. Αποδεχόμενος τη διδασκαλία του προφορικού και γραπτού λόγου στο πλαίσιο των γλωσσικών μαθημάτων, προτείνει την εισαγωγή της διδασκαλίας του προφορικού και του γραπτού λόγου στο πλαίσιο και του μαθήματος της Φιλοσοφίας για Παιδιά. (Lipman, 2013)

Στα μαθήματα της Φιλοσοφίας για Παιδιά συμμετέχοντες είναι οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά- μαθητές. Σημαντικά βοηθήματα αποτελούν ειδικά γραμμένα για τον συγκεκριμένο σκοπό συγγράμματα, τα οποία καλύπτουν όλες τις ηλικιακές ομάδες των παιδιών και η θεματολογία τους εμπίπτει στα άμεσα ενδιαφέροντα των παιδιών και την καθημερινότητά τους. Μέσω αυτών των ειδικών συγγραμμάτων τα παιδιά εισάγονται σε ποικίλες βασικές έννοιες σχετικά με τη ζωή και τον κόσμο και στις οποίες υπάρχει διαβάθμιση, μιας και όσο πιο νεαρό είναι το παιδί, τόσο πιο απλές είναι και οι έννοιες στις οποίες εισάγεται. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που διαβάζει δυνατά συγκεκριμένα αποσπάσματα από αυτά τα συγγράμματα και στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση. (Γασπαράτου, 2009 & Tozzi, 2013)

2.2. Η αξία του φιλοσοφικού διαλόγου

Τα παιδιά καλούνται να μνηθούν στην τέχνη του διαλόγου, να αναπτύξουν δηλαδή τις ικανότητές εκείνες που θα τα καταστήσουν ικανά να συνδιαλέγονται επιτυχώς στο πλαίσιο της τάξης. Το έναυσμα δίνεται από το ίδιο το απόσπασμα που διαβάζει ο εκπαιδευτικός και τις πραγματευόμενες σε αυτό έννοιες και ιδέες. Οι προβληματισμοί που εκφράζονται εκ μέρους των παιδιών σχετικά με ζητήματα που τα απασχολούν και τα ενδιαφέρουν αντιμετωπίζονται ως εξαιρετικά σημαντικοί. Ομαδοποιούνται και στη συνέχεια με δημοκρατικό τρόπο επιλέγεται ένα προς μελέτη ζήτημα στην τάξη. (Tozzi, 2013)

Η σημασία και η αξία της έκφρασης των προβληματισμών- ερωτημάτων από τα παιδιά καταδεικνύεται από το γεγονός ότι μπορούν να πυροδοτήσουν τον διάλογο στην τάξη, κάτι το οποίο άλλωστε αποτελεί και το ζητούμενο. Μέσω του φιλοσοφικού διαλόγου, τα παιδιά μαθαίνουν να διερευνούν όσα τα απασχολούν, αναλύοντας και επεξεργάζοντάς τα. Το καθένα καλείται να εκφράσει τη θέση ή και τις απόψεις του σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα, επιχειρηματολογώντας επαρκώς. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες έχουν ως κύριο μέλημά τους, αφού ακούσουν προσεκτικά τα όσα λέγονται, να προχωρήσουν στον έλεγχο αυτών, πάντα όμως σεβόμενοι τον ομιλητή, άσχετα αν συμφωνούν ή διαφωνούν μαζί του. (Haynes, 2009)

Για να καταστεί εφικτός ο έλεγχος των όσων εκφράζονται στο φιλοσοφικό μάθημα, οι συμμετέχοντες τα επεξεργάζονται λεπτομερώς. Στη συνέχεια συγκρίνουν τις εκφραζόμενες απόψεις και θέσεις με τις δικές τους προσωπικές θέσεις και απόψεις. Σε περίπτωση που υπάρχει αντίθεση μεταξύ των δύο θέσεων, τότε για άλλη μια φορά τα παιδιά καλούνται να επεξεργαστούν και τις δύο

θέσεις έως ότου αποφανθούν σχετικά με το ποιά από τις δύο είναι λανθασμένη. Σε περίπτωση που αποδειχτεί ότι η θέση που ακούστηκε ήταν σωστή και η θέση του ατόμου που την άκουσε ήταν λάθος, τότε γίνεται αντικατάσταση της μιας θέσης με την άλλη. Αναθεωρεί δηλαδή το άτομο και υιοθετεί την άποψη που αποδεικνύεται σωστή. (Haynes, 2009)

Μέσω του φιλοσοφικού διαλόγου, άλλωστε, επιδιώκεται μια από κοινού αρμονική συνεργασία και αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Αναμένεται επίσης μια σημαντική βελτίωση των ικανοτήτων τους αναφορικά με την έκφραση και τη σύνταξη, έχοντας ως συνέπεια μια θετικότερη σε σχέση με πριν αντιμετώπιση εκ μέρους των μαθητών της γενικότερης εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκφραζόμενη μέσω των καλύτερων σε σχέση με το παρελθόν επιδόσεών τους στα διάφορα σχολικά μαθήματα. (Lipman, 2014)

2.3. Η κοινότητα έρευνας

Το φυσικό περιβάλλον αυτό στο πλαίσιο του οποίου τα παιδιά -μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό προβληματίζονται και εξελίσσουν τη σκέψη τους έχει κεντρική θέση στο πρόγραμμα του Lipman. Ο ίδιος το αποκαλεί «κοινότητα έρευνας», στην οποία οι εμπλεκόμενοι από παθητικοί δέκτες πληροφοριών, ιδεών και νοημάτων γίνονται ενεργοί αναζητητές της αλήθειας και της γνώσης. (Gamhy, 2013: 178)

Η κοινότητα έρευνας ανταποκρίνεται στην επιδίωξη του Lipman ήδη από το Δημοτικό Σχολείο τα παιδιά συνεχώς να αναπτύσσουν τις νοητικές τους ικανότητες και να συνηθίσουν να θέτουν υπό εξέταση και αμφισβήτηση όσα θεωρούσαν μέχρι τότε δεδομένα, είτε αυτά είχαν την μορφή θέσεων, είτε ιδεών και αξιών. Μέσω αυτής, προσπαθεί να καταστήσει τα παιδιά κοινωνούς της φιλοσοφίας, όπως αυτή εξελίχθηκε ανά τους αιώνες, όμως με τρόπο που να ταιριάζει στην ψυχοσύνθεση και την ηλικία τους. Στόχος του είναι να τα βοηθήσει να εξελίξουν περαιτέρω την ικανότητά τους στη δικαιολόγηση και στην αυτοδιόρθωση, καθώς και την ικανότητά τους να σκέφτονται δημιουργικά και κριτικά, καθώς και ορθολογικά. (Sharp, Reed, 1992)

Η κοινότητα έρευνας στο πλαίσιο της Φιλοσοφίας για Παιδιά χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό. Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες σε αυτή είναι άτομα με διαφορετικά υπόβαθρα που χάρη στον αμοιβαίο σεβασμό καταφέρνουν να ακουστούν και να εκφράσουν τα όσα θέλουν. Το σύνολο των εκφραζόμενων θέσεων και απόψεων όπως είναι επόμενο παρουσιάζει μεγάλη ποικιλομορφία. Όλες αυτές οι θέσεις και απόψεις γίνονται δεκτές και λαμβάνονται υπόψη από τους συμμετέχοντες. Ακόμη και στην περίπτωση που είναι αντικρουόμενες αυτές οι θέσεις, σταδιακά διαμορφώνονται νέες προοπτικές και ανοίγονται νέοι ορίζοντες αναζήτησης και έρευνας για τους συμμετέχοντες. (Sharp, 2006)

Τα παιδιά –μαθητές στο πλαίσιο της κοινότητας έρευνας κατανοούν πληρέστερα τα όσα διαδραματίζονται στη ζωή τους και τα απασχολούν μέσα από τις ιδέες που τα ίδια εκφράζουν. Τους δίνεται πληθώρα κινήτρων να σκέφτονται δημιουργικά και με ευφάνταστο τρόπο. Άλλωστε, οι θέσεις και οι απαντήσεις τους δεν κατηγοριοποιούνται σε σωστές και λάθος. Αυτό τους δίνει θάρρος να εκφραστούν ελεύθερα και με βάση το κατάλληλο ερώτημα να εξελίξουν τη σκέψη τους σε σημαντικό βαθμό. Η διατύπωση επομένως των ερωτημάτων είναι εξίσου σημαντική με τη διατύπωση των αντίστοιχων απαντήσεων. (Sharp, 2006)

Απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγμάτωση των παραπάνω αποτελεί η ύπαρξη ενός κατάλληλα διαμορφωμένου περιβάλλοντος φιλικού προς τον φιλοσοφικό διάλογο και την έρευνα που λαμβάνουν χώρα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ενισχυτικός αναφορικά με τη φιλοσοφική έρευνα που λαμβάνει χώρα, διευκολυντικός και επικουρικός αναφορικά με τον φιλοσοφικό διάλογο και υποκινητικός αναφορικά με την προώθηση της σκέψης των μαθητών. (Sharp, 2006)

Στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού υπάγονται και η διασφάλιση της συνάφειας της συζήτησης που λαμβάνει χώρα, καθώς και της αρμόζουσας συμπεριφοράς των παιδιών- μαθητών. Ταυτόχρονα όμως, η παρουσία του καθώς και οι όποιες παρεμβάσεις του στην τάξη πρέπει να είναι διακριτικές, ώστε να μην υπερκαλύπτει τα παιδιά, μη αφήνοντάς τους περιθώριο να εξελιχτούν αυτόνομα λαμβάνοντας τα ίδια πρωτοβουλίες. (Sharp, 2006)

Ο σκόπιμος επηρεασμός και η χειραγώγηση των παιδιών εκ μέρους του εκπαιδευτικού είναι άκρως κατακριτέα. Όπως επισημαίνει χαρακτηριστικά ο Lipman, δεδομένου μάλιστα ότι η γνώση των παιδιών είναι περιορισμένη και η κριτική τους ικανότητα όχι πλήρως αναπτυγμένη, μια τέτοια αυταρχική επιβολή θα ισοδυναμούσε με πλύση εγκεφάλου. Ένας πιθανός εξαναγκασμός του παιδιού να δεχθεί πιεστικά μια συγκεκριμένη θέση που δεν κατανοεί θα είχε καταστροφικές συνέπειες και για την αυτοεκτίμησή του. Ο Lipman αναγνωρίζει βέβαια ότι ο εκπαιδευτικός, όντας άνθρωπος, κατά τη διάρκεια της παρουσίας του στην τάξη, δεν μπορεί να αποφύγει ολοκληρωτικά τον επηρεασμό του από τις όποιες απόψεις του, ακόμη κι αν το θέλει. Ο λόγος είναι ότι τα πιστεύω του είναι αυτά που τον χαρακτηρίζουν ως προσωπικότητα και είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μαζί του. Γι' αυτό αποτελεί καθήκον του η αναγνώριση του πότε αυτό συμβαίνει και στη συνέχεια ο έλεγχός του. (Lipman, Sharp, 1975)

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές, συνεχίζει ο Lipman, λόγω έλλειψης εμπειριών γνωστικού επιπέδου, είναι πολύ δεκτικοί στο να αντιμετωπίσουν τον δάσκαλο ως πηγή επηρεασμού και ως πρότυπο. Τονίζει πως μόνο όταν οι μαθητές καταφέρουν να αναπτύξουν σε ικανοποιητικό βαθμό την κριτική τους ικανότητα, τότε και μόνον ο δάσκαλος μπορεί να εκφράσει- όταν το κρίνει απαραίτητο- κάποιες από τις προσωπικές απόψεις του, παρέχοντάς τους με αυτόν τον τρόπο τροφή για σκέψη. (Lipman, Sharp, 1975)

3. Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από το σύνολο της παρούσας εργασίας, το πρόγραμμα του Matthew Lipman «Φιλοσοφία για Παιδιά» έχει και καινοτόμα σημεία, αλλά και σημεία άξια αναφοράς και περαιτέρω μελέτης. Τα καινοτόμα σημεία του επικεντρώνονται κυρίως στο γεγονός ότι απευθύνεται σε παιδιά –μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αντιμετωπίζοντάς τα ως ικανά για φιλοσοφική σκέψη. Πιο αναλυτικά, αντιμετωπίζει την έμφυτη περιέργειά τους, καθώς και την τάση τους να αμφισβητούν σχεδόν τα πάντα γύρω τους ως ένδειξη ότι έχουν ήδη μια πρώτη πολύ σημαντική βάση για τον φιλοσοφικό στοχασμό.

Σημεία του προγράμματος που μπορούν να θεωρηθούν ως άξια αναφοράς είναι η βαθιά πίστη του Lipman ότι μέσα από τη Φιλοσοφία για Παιδιά οι νεαροί μαθητές θα καταφέρουν να αναπτύξουν επαρκώς την ικανότητά τους να σκέφτονται κριτικά, δημιουργικά καθώς και αναστοχαστικά. Μέσω της συμμετοχής τους στην κοινότητα έρευνας και τον φιλοσοφικό διάλογο που λαμβάνει χώρα στην τάξη, τους παρέχεται πληθώρα ευκαιριών να εξελιχθούν ως μοναδικές και αυθύπαρκτες προσωπικότητες, να βιώσουν τις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού, αποκτώντας ταυτόχρονα σημαντικές ηθικές αξίες.

Με αφορμή ζητήματα της καθημερινής ζωής ή και ζητήματα που προκύπτουν μετά από την ανάγνωση ειδικών φιλοσοφικών εγχειριδίων και όχι μόνο, τα παιδιά- μαθητές αποκτούν μια πληθώρα ερεθισμάτων που είναι ικανά, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον και την περιέργειά τους, να τους καταστήσουν ενεργά μέλη της κοινότητας έρευνας –που άλλωστε είναι και το ζητούμενο- καθώς και ενθουσιώδεις ερευνητές και αναζητητές της γνώσης και της αλήθειας.

Η Φιλοσοφία για Παιδιά δεν είναι μια φιλοσοφία με την παγιωμένη έννοια του όρου, ούτε σχετίζεται με το φιλοσοφικό μάθημα που διδάσκεται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ούτε και με τις μεθόδους διδασκαλίας του. Το μάθημα της Φιλοσοφίας για Παιδιά είναι ειδικά σχεδιασμένο γι' αυτά και την ηλικία τους. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι και τα ειδικά φιλοσοφικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της τάξης κατά τη διάρκεια του μαθήματος διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία των μαθητών.

Ο τρόπος διεξαγωγής του φιλοσοφικού μαθήματος επίσης καμία σχέση δεν έχει με παράδοση διαλέξεων ή στείρας γνώσης από τους εκπαιδευτικούς προς τα παιδιά. Τουναντίον, τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές, όντας από κοινού ερευνητές και κοινωνοί της αναζήτησης της γνώσης και της αλήθειας για το ζήτημα που τους απασχολεί, συνεργάζονται αρμονικά και ομαδικά, σε ένα κλίμα δημοκρατικό και πρόσφορο για την προσπάθειά τους αυτή. Οι γνωστικές ικανότητες των παιδιών αναπτύσσονται και εξελίσσονται με έναν πολύ φυσικό και σταδιακό τρόπο, μέσα από

τη συνειδητή τους επιλογή να λάβουν μέρος στην έρευνα μέσω του φιλοσοφικού διαλόγου, εκφράζοντας τις όποιες θέσεις και απόψεις τους, ακούγοντας θέσεις και απόψεις, συνειδητοποιώντας και κρίνοντας τα όσα άκουσαν και πιστεύουν και στη συνέχεια αποφασίζοντας ποια άποψη θα υιοθετήσουν ή θα συνεχίσουν να ασπάζονται.

Το πρόγραμμα του Lipman δεδομένου ότι απλουστεύει πάρα πολύ τη φιλοσοφία προκειμένου να την καταστήσει κατάλληλη για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως ολοκληρωμένη φιλοσοφία. Επίσης, για τον ίδιο λόγο δεν αναπτύσσει φιλοσοφικές θεωρίες, ούτε κάνει αναφορά σε έργα και κείμενα μεγάλων φιλοσόφων, όπως αντίστοιχα συμβαίνει σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Ο Lipman μέσω του προγράμματός του επικεντρώνεται στην προσπάθεια επίτευξης της βασικής του επιδίωξης που δεν είναι άλλη από το να βοηθήσει τα παιδιά ουσιαστικά να αναπτυχθούν ως αυτόνομες προσωπικότητες και μελλοντικοί ενεργοί πολίτες. Για να το επιτύχει αυτό χρησιμοποιεί ως βασικό μέσο και παράλληλα πηγή έμπνευσης τη φιλοσοφία, καθώς και συγκεκριμένους παιδαγωγικούς σκοπούς.

Τέλος, η πρωτοτυπία της παρούσας εργασίας μπορεί να εντοπιστεί στο ότι επικεντρώνεται στη Φιλοσοφία για Παιδιά, που ως κλάδος αλλά και εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν είναι ευρέως γνωστό στην Ελλάδα και κατ' επέκταση στην ελληνική σχολική και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αξίζει όμως να μελετηθεί και να ληφθεί υπόψη, γιατί είναι ικανό να επιφέρει μια θετική αλλαγή και ανανέωση στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Γασπαράτου, Ρ. (2009). Φιλοσοφία για παιδιά. *Cogito*, τ. 9, 100-102.

Ξενόγλωσση

Gamhy, D. (2013). Η διδασκαλία της σκέψης – Η πρακτική της Φιλοσοφίας με τα Παιδιά. Στο: Ε. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση, 175- 187.

Haynes, J. (2009). *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι: Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. (Γ. Τζαβάρας, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Lipman, M. & Sharp, A.M. (1975). *Teaching Children Philosophical Thinking: An Introduction to the Teacher's Manual for "Harry Stottlemeier's Discovery"*. New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

Lipman, M. (1992). On Writing a Philosophical Novel. Στο A. Sharp & R. Reed (eds). *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery. With Sources and References by Matthew Lipman*. Philadelphia: Temple University Press, pp. 3-7.

Lipman, M. (2013). *Η Σκέψη στην Εκπαίδευση*. Β' έκδοση. (Γ. Σαλαμάς, Μετάφρ.), (Β. Παππή, Επιμ.). Αθήνα: Πατάκη

Lipman, M. (2014). The Educational Role of Philosophy (with a new commentary by Phillip Cam). *Journal of Philosophy in Schools*, vol.1, n.1, 4-14. Ανακτήθηκε από: <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/jps/article/view/988>. Τελευταία προσπέλαση: 12/7/2017.

Sharp, A. & Reed, R. (eds). (1992). *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery. With Sources and References by Matthew Lipman*. Philadelphia: Temple University Press.

Sharp, A. (2006) Philosophy for children and the development of ethical values. *Early Child Development and Care*, vol. 107, Issue 1, 45-55. Ανακτήθηκε από: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0300443951070106>. Τελευταία προσπέλαση 12/7/2017.

Tozzi, M. (2013). Προωθώντας με τα παιδιά την εκμάθηση του φιλοσοφείν. Στο Ε. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση, 151-174.

ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΥΠΑΙΘΡΙΑΣ ΓΛΥΠΤΙΚΗΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ

Ορφανίδης Δωρόθεος

dor_orfan@yahoo.gr

Εκπαιδευτικός ΠΕ08

Βαμβακίδου Ιφιγένεια

ibambak@uowm.gr

Καθηγήτρια

Βασιλειάδης Γερμανός

vasileiadis1@yahoo.gr

Δάσκαλος ΠΕ07

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Στο πεδίο της δημόσιας ιστοριογραφίας παρουσιάζουμε τα υπαίθρια δημόσια γλυπτά που τοποθετήθηκαν από τα τέλη του 19ου αιώνα έως τις μέρες μας στα αστικά πάρκα και στους δρόμους της Θεσσαλονίκης. Το ερευνητικό ερώτημα αφορά στη δημόσια γλυπτική ως διάυλο αισθητικής, αστικής και ιστορικής μυθολογίας, αλλά και ως ιστορικό και δημόσιο λόγο με στόχο την εκπαιδευτική αξιοποίησή της. Η συλλογή του υλικού γίνεται στο πεδίο της επιτόπιας ιστορικής έρευνας και της ψηφιοποίησης του υλικού. Η δυναμική είσοδος των νέων τεχνολογιών και ψηφιακών μέσων, η ευρεία χρήση τους, οι δυνατότητες που παρέχουν αποτελούν αφετηρία νέων συζητήσεων-αναζητήσεων για την καλύτερη αξιοποίησή τους στο χώρο της διδακτικής της δημόσιας υπαίθριας γλυπτικής. Προτείνουμε για τη διδακτική ψηφιακά εργαλεία (σελίδα διαδικτύου, QR Codes), ώστε οι εκπαιδευτές, δάσκαλοι και εμπνευστές να «παρουσιάσουν» μέσω της δημόσιας γλυπτικής την πολεοιστορία.

Λέξεις κλειδιά: δημόσια υπαίθρια γλυπτική, γλυπτά, διδακτική, ψηφιακά εργαλεία

1. Εισαγωγή

Η μελέτη αυτή συνιστά διδακτική πρόταση υποστηρίζοντας τη δημόσια υπαίθρια γλυπτική ως ερευνητικό και διδακτικό υλικό για την παιδαγωγική αξιοποίηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο μάθημα της ιστορίας τα παιδιά αποτελούν τόσο δέκτες, αλλά μπορούν να γίνουν και μικροί ερευνητές, παραγωγοί και πομποί νέου ιστορικού υλικού. Η διαπίστωση που προκύπτει από έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Βαμβακίδου κ.α, 2014) ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν έχουν ιστορικές γνώσεις και δεν αγαπούν την Ιστορία αναδεικνύει την δυσκολία του συγκεκριμένου μαθήματος και την ανάγκη τόσο για την οπτικοποίηση της ιστορικής αφήγησης, αλλά και για την ανάδειξη της ιστορίας των παιδιών, της συμμετοχής τους στα ιστορικά γεγονότα. Η Πολιτισμική Ιστορία (Burke, 2009) άρχισε να αναπτύσσεται με το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου με την στροφή προς την διαμόρφωση του «πολιτισμού» και της «κουλτούρας» από τα κάτω: έτσι η πολιτισμική στροφή πραγματοποιήθηκε διεπιστημονικά με την ανθρωπολογία, την

κοινωνιολογία, τα οικονομικά, τη ψυχολογία, την πολιτισμική γεωγραφία και τις πολιτικές επιστήμες. Η διεύρυνση για την έρευνα της κουλτούρας προς άλλες ομάδες πραγματοποιήθηκε παράλληλα με την ανάπτυξη του κλάδου των πολιτισμικών σπουδών - κατά την δεκαετία του '60 στην Αγγλία με κύριο εκπρόσωπο την σχολή του Birmingham-μέσα από τις οποίες επαναπροσδιορίστηκαν και εμπλουτίστηκαν έννοιες, όπως είναι αυτές της κοινωνικής τάξης, της νεανικής κουλτούρας, του φύλου, του γένους, της εθνικότητας και της συμβολικής έκφρασης. Στην πολιτισμική Ιστορία, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις νοοτροπίες, στις αντιλήψεις, στην κοινωνική τάξη, στο έθνος, στα αισθήματα, στη μνήμη, στο σώμα, στο φύλο, την τέχνη είτε ακόμη και στις αναπαραστάσεις (λογοτεχνικές, οπτικές ή διανοητικές, της γυναίκας, του άλλου), και στους τρόπους με τους οποίους αυτές οι κατηγορίες κατασκευάζονται. Για τον λόγο αυτό οι νέοι πολιτισμικοί ιστορικοί επηρεασμένοι από την θεωρία της κοινωνικής κατασκευής δεν προσλαμβάνουμε αυτές τις κοινωνικές κατηγορίες ως σταθερές και αμετάβλητες, αλλά ως ρευστές. Η ιστοριογραφία και το γενικότερο ενδιαφέρον στην Ιστορία, είτε εκφράζεται σε ιστορικά έργα είτε διαφορετικά, συνδέεται άρρηκτα με τις πολιτισμικές και κοινωνικές εξελίξεις.

Όπως καταγράφεται (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008), η σχολική Ιστορία τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα, εμφανίζει ένα νέο επιστημονικό χαρακτήρα, αποκομμένη από τα παραδοσιακά και ιδεολογικά μοντέλα του παρελθόντος. Οι μαθητές-δέκτες συνδιαλέγονται με το παρελθόν μέσα από ετερόκλητες, αλληλοσυμπληρούμενες γνωστικές πηγές, ενισχύοντας έτσι την κατανόηση της διαδικαστικής πορείας της ιστορικής γνώσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της διδακτικής πρότασης είναι:

- Ποιές είναι οι καλές καινοτόμες πρακτικές για την ευαισθητοποίηση και την ενδυνάμωση της δεξιότητας «αναγνώρισης και πρόσληψης» του οπτικού ιστορικού γραμματισμού;
- Ποιά συνθήματα και σε ποιά υπαίθρια γλυπτά της Θεσσαλονίκης εντοπίζονται;
- Ποιές καταστροφές ή άλλες παρεμβάσεις πολιτών/μαθητών εντοπίζονται;
- Τι αναγνωρίζουν και τι προσλαμβάνουν οι μαθητές και οι πολίτες από την υπαίθρια δημόσια γλυπτική στους δρόμους και στις πλατείες;
- Ποιες είναι οι αναπαραστάσεις της δημόσιας, ιστορικής, εθνικής και άλλης υπαίθριας γλυπτικής στα σχολικά εγχειρίδια και στα προγράμματα σπουδών του μαθήματος των Εικαστικών και της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;
- Ποιές εκπαιδευτικές δράσεις προτείνουμε για την καταπολέμηση του φαινομένου και την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών, πολιτών στο θέμα της ρύπανσης;

Στόχος της εργασίας είναι σε ένα συνεχώς εξελισσόμενο τεχνολογικά περιβάλλον, οι μαθητές στο πεδίο, με τη βοήθεια των υπαίθριων γλυπτών να έρθουν σε επαφή με ζητήματα δημόσιας, τοπικής ιστορίας με διεπιστημονικό τρόπο με τη βοήθεια των φυσικών επιστημών και της επιστήμης συντήρησης. Να χρησιμοποιήσουν τα εικαστικά ως μέσο προσωπικής νοηματοδότησης και έκφρασης και με τη δημιουργία καινοτόμων εργαλείων αλλά και εφαρμογών (application) να κινητοποιηθούν μέσω της προτεινόμενης εκπαιδευτικής συνθήκης (πάρκα και δρόμοι της πόλης).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Καινοτόμες Εκπαιδευτικές Καλές Πρακτικές με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων

Για τη διδακτική της δημόσιας γλυπτικής πρέπει να μελετήσουμε το ρόλο του σχολείου και του μουσείου στον επανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών πρακτικών. Στο σημερινό ψηφιακό περιβάλλον με το διαδίκτυο και τα κοινωνικά δίκτυα, δεν μπορεί το εκπαιδευτικό περιβάλλον να συνεχίζει στην διαδρομή αναχρονιστικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες και η χρήση του διαδικτύου προσφέρουν την ταχύτητα της πληροφορίας, όπου η «συνθήκη» της σχολικής τάξης φαίνεται ασφυκτική. Βρισκόμαστε χρονικά σε κρίσιμο σημείο, όπου οι προηγούμενες γενιές, με την ονομασία «ψηφιακοί μετανάστες», προσπαθούν να προσαρμοστούν στη συνθήκη του διαδικτύου και στις νέες τεχνολογίες. Για τους συγκεκριμένους

ανθρωπό-τυπους νοηματοδοτείται διαφορετικά η γνώση, η εκπαίδευση και η μάθηση. Για τους «ψηφιακούς ιθαγενείς» η γνώση είναι εύπλαστη, ανοιχτή, συνεργατική, προσβάσιμη μέσω διαδικτύου και παρουσιάζεται με λογισμικό υπολογιστή (word, ppt). Οι μαθητές έχουν την ικανότητα να κάνουν πολλές εργασίες ταυτόχρονα, η μάθηση είναι διασκέδαση και με το διαδίκτυο ολόκληρος ο κόσμος μπορεί να αποτελέσει περιβάλλον μάθησης. Σε αντίθεση οι «ψηφιακοί μετανάστες» θεωρούν την μάθηση στατική, την κερδίζουν κατά μόνας, την παρουσιάζουν ως κείμενο εργασίας. Γίνεται βήμα-βήμα η διαδικασία, θεωρώντας τη μάθηση σοβαρή υπόθεση με την υπόσχεση της επιβράβευσης στο τέλος. Ως ιδανικό περιβάλλον μάθησης θεωρείται το σχολείο και η τάξη (Palfrey & Gasser, 2008:7).

Το ερευνητικό υλικό είναι τα υπαίθρια γλυπτά και τα μνημεία της περιόδου (1896-2016). Η έρευνα εντάσσεται στο πεδίο της κοινωνιολογίας της κουλτούρας (Ανδρέου & Βαμβακίδου, 2006) και εστιάζεται στο ερώτημα για τη διαχείριση του μνημοτεχνικού γλυπτικού λόγου, που εμφανίζεται συχνότερα, ή και αυτού που αποσιωπάται.

Τα ερωτήματα, τα οποία προκύπτουν στην προσπάθεια μιας κοινωνικής σημειωτικής ανάγνωσης των τεχνουργημάτων μπορούν να προσανατολιστούν προς τις υποκειμενικές πλευρές της σημασιολογίας και προς την πρακτική, αισθητική ιδεολογική χρήση τους. Το μνημειακό, όπως και το ιδεολογικό τοπίο κάθε πόλης χαρακτηρίζεται από οξύμωρες αντιθέσεις. Το υλικό αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί στο πεδίο των πολιτισμικών σπουδών και της σημειωτικής ανάλυσης της εικόνας. Οι πολιτισμικές σπουδές δεν ταυτίζονται με μια συγκεκριμένη εθνική παράδοση, αλλά αποτελούν διεπιστημονική κατεύθυνση με στόχο τη μελέτη των πολιτισμικών πρακτικών, οι οποίες εμπλέκονται με σχέσεις ισχύος της ηγεμονικής κουλτούρας. Προσεγγίζουμε τα δείγματα ως προϊόντα της ηγεμονικής, επίσημης εθνικής και υλικής παραγωγής.

Ιδανικό για τη διδασκαλία της Ιστορίας είναι η ποικιλία και η ελαστικότητα, σε ό,τι αφορά τις σχολικές δραστηριότητες, π.χ. τον τρόπο εργασίες, μικρές ή και μεγαλύτερες ομάδες, όπως επίσης και ατομικές εργασίες. Οι μαθητές πρέπει να εξοικειώνονται με τα διαφορετικά είδη πηγών και να είναι σε θέση να εκφράζουν τα συμπεράσματα και τις απόψεις τους όχι μόνο γραπτά, αλλά και προφορικά. Η ενασχόληση του μαθητή με τις πηγές και η ανάληψη του ρόλου του ιστορικού γίνονται ευκολότερα, όταν οι μαθητές αρχίσουν να λειτουργούν ως ομάδες και όχι μεμονωμένα. Η παρουσία μέσα στην τάξη διαφορετικών φύλων, οι οικονομικές, οι κοινωνικές και οι πολιτισμικές διαφορές, διαφορές μπορούν να μετατραπούν σε εργαλεία, τα οποία θα χρησιμοποιήσουν τα παιδιά, για να διαλευκάνουν εκείνα τα σημεία που υπάρχουν στις πηγές και δεν είναι ξεκάθαρα (Portal, 1987).

Η δημόσια γλυπτική μιας πόλης αποτελεί μία από τις πολλές θεματικές της ΤΙ. Το ενδιαφέρον ωστόσο του σύγχρονου ιστοριογράφου έχει μετατεθεί πέρα από την έρευνα και καταγραφή της ιστορικής πραγματικότητας και στη διδακτική αξιοποίηση του ιστορικού υλικού. Στη διδακτική της ιστορίας είναι αποδεκτή η συνεισφορά της τέχνης και της εικόνας. Ωστόσο οι εικόνες και τα εικαστικά σημεία των σχολικών εγχειριδίων εμπεριέχουν, όπως και το κείμενο αυτοστερεότυπα και ετεροστερεότυπα στο πεδίο της εθνικής ιστορίας.

Η δημόσια γλυπτική στις πόλεις παρουσιάζει ιστορικό, κοινωνιολογικό και εικαστικό-αισθητικό ενδιαφέρον καθώς εκδηλώνεται σε συγκεκριμένο χρονικό και γεωγραφικό άξονα από τους καλλιτέχνες. Η επιλογή του χώρου είναι καθοριστική για το αισθητικό αποτέλεσμα και την ένταξη του γλυπτού στο αστικό περιβάλλον.

Σε σύνολο 220 γλυπτών που είναι τοποθετημένα στη Θεσσαλονίκη (1897-2016), οι θεματικές και οι τεχνοτροπίες, τα υλικά των γλυπτών έργων, τα βιογραφικά των καλλιτεχνών, η χωρική επιλογή τοποθέτησης, τα συνθήματα που έχουν «επιζωγραφιστεί» εμπλέκουν τα παιδιά και τις/τους εκπαιδευτικούς με ζητήματα ιστορικής και αισθητικής πρόσληψης, αλλά και κριτικής «αποδόμησης» της στερεότυπης ακαδημαϊκής δημόσιας γλυπτικής.

Προτείνουμε για τη διδακτική της υπαίθριας γλυπτικής τα ψηφιακά εργαλεία (σελίδα διαδικτύου, QR Codes), ώστε οι εκπαιδευτές, δάσκαλοι και εμπυχωτές να παρουσιάσουν μέσω της δημόσιας γλυπτικής την πολεοιστορία.

Ο στόχος είναι να παρατηρήσουμε με τους μαθητές την πόλη από την οπτική γωνιά τρίτων προσώπων (ενηλίκων, επισκεπτών, ειδικών, τουριστών) και να εκφράσουμε τις αποκομιζόμενες εντυπώσεις με τις ανάλογες εικόνες. Στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων γίνεται φανερή μια βασική αρχή του ιστορικού και οπτικού γραμματισμού, του αισθητικού αλφαριθμητισμού, δηλ. η ταυτοποίηση και ανάδειξη των στοιχείων.

2.2. Ψηφιακά Εργαλεία

Τα ψηφιακά εργαλεία που περιέχει η διδακτική πρόταση είναι η σελίδα διαδικτύου για τη δημόσια ιστορία, τη δημόσια γλυπτά - μνημεία και η δημιουργία QR Codes (γραμμωτού κώδικα).

Η δημιουργία σελίδας διαδικτύου και QR Codes θα:

- ενισχύσει την πρόσβαση (σε χρόνο πραγματικό) σε πληροφορίες για τα τεχνουργήματα
- κάνει διάχυση της πληροφορίας με τρόπο μαζικό
- κεντρίσει ενδιαφέρον και των μαθητών ως νέος οδηγός για την ιστορία της πόλης με τη βοήθεια νέων τεχνολογιών (smartphones & tablets).



Εικόνα 5: Δείγμα QR Code

Πληροφορίες για τα υλικά, διαστάσεις, τεχνολογία κατασκευής, και στοιχεία ιστορικά, όπως και φωτογραφίες-ντοκουμέντα εποχής θα είναι προσβάσιμα με πολύ εύκολο τρόπο με τη χρήση σελίδας διαδικτύου είτε εφαρμογής για κινητά τηλέφωνα. Η κατασκευή μιας τέτοιας εφαρμογής θα αποτελεί εκτός από εκπαιδευτικό εργαλείο για τα σχολεία και νέου τύπου ξεναγούς για τα μνημεία και γλυπτά της πόλης. Θα έχουν οι πολίτες και οι επισκέπτες της πόλης τη δυνατότητα, σε πραγματικό χρόνο πορείας μες την πόλη, να μαθαίνουν και να ξεναγούνται στο «ανοιχτό» μουσείο της πόλης. Ο κώδικας QR είναι ένας γραμμωτός κώδικας (barcode) δύο διαστάσεων, που προέρχεται από τα αρχικά των λέξεων «Quick Response» (Γρήγορη Ανταπόκριση), γιατί οι δημιουργοί του είχαν ως κύριο σκοπό τα δεδομένα, που περιέχονται στον κώδικα, να αποκωδικοποιούνται με μεγάλη ταχύτητα. Η σάρωση ενός κώδικα QR, γίνεται με την βοήθεια ενός έξυπνου κινητού. Για να γίνει αυτό, ο χρήστης χρειάζεται μια εφαρμογή η οποία μετατρέπει την κάμερα του κινητού σε σαρωτή κώδικα QR. Μέσα σε ένα κώδικα QR μπορεί να αποθηκευτεί, π.χ., ένας σύνδεσμος προς μια ιστοσελίδα. Ο χρήστης σαρώνει με το κινητό του τηλέφωνο τον κώδικα QR και πλοηγείται αυτόματα στην ιστοσελίδα. Αυτή η πράξη της σύνδεσης από το φυσικό κόσμο είναι γνωστή ως hardlink ή υπερσύνδεση με φυσικό κόσμο. Οι χρήστες μπορούν, επίσης, να δημιουργήσουν και να εκτυπώσουν τους δικούς τους κώδικες QR με χρήση διάφορων ελεύθερων λογισμικών παραγωγής κώδικα QR που υπάρχουν στο δίκτυο.

Σκοπός της χρήσης των κωδικών είναι όλες οι πληροφορίες να είναι αναρτημένες στο διαδίκτυο και να μην χρειάζεται ο μαθητής κατά τη διάρκεια του μαθήματος να μεταφέρει πρόσθετο βάρος και σχολικά βιβλία. Το αρνητικό με τη πρόταση δημιουργίας κωδικών είναι πως με την παραμικρή οπτική αλλοίωση του κώδικα έχουμε αχρήστευση της εφαρμογής και δεν υπάρχει η δυνατότητα εισόδου στην ψηφιακή πλατφόρμα.

2.3. Καινοτόμα εκπαιδευτικά εργαλεία

Η «φορητή εργαλειοθήκη συντήρησης» θα βοηθήσει τον εκπαιδευτή-εμψυχωτή να χρησιμοποιήσει φορητά εργαλεία υψηλής τεχνολογίας (μετρητής θερμοκρασίας-υγρασίας-ανέμου, usb μικροσκόπιο, drone καταγραφής με κάμερα, κλπ.), επιστήμη υλικών, πειραματικές διατάξεις μικρής κλίμακας insitu, (μετρήσεις με πεχαμετρικά χαρτιά) πρωτότυπη εικονογραφημένη ιστορία (comic) για κινητοποίηση μαθητών.

Θα ενισχυθεί η διεπιστημονικότητα για τους νέους ερευνητές και η διαθεματικότητα για εκπαιδευτικούς και μαθητές που θα αναγνωρίζουν τους παράγοντες διάβρωσης των υπαίθριων γλυπτών και μνημείων, όπως :

- Ζαχαροποίηση
- Γυψοποίηση
- Βιοδιάβρωση
- Μηχανική φθορά (σπάσιμο)
- Επιβάρυνση κλίματος στην πόλη λόγω μόλυνσης της ατμόσφαιρας
- Διάβρωση μεταλλικών γλυπτών
- Διάβρωση γυάλινων γλυπτών
- Διάβρωση μαρμάρινων γλυπτών
- Αναγραφή συνθημάτων.

Με τη δημιουργία και τη χρήση της εργαλειοθήκης επιδιώκεται η κατασκευή ενός βιωματικού εργαλείου που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ταυτόχρονα σε πολλές σχολικές μονάδες και φορείς. Με πρωτότυπο σχεδιασμό, καινοτόμα μέσα και ανατρεπτική προσέγγιση του ζητήματος της ρύπανσης των υπαίθριων τεχνουργημάτων θα επιδιώξουμε την αναγνώριση, την περιγραφή και την πιθανή λύση του προβλήματος. Κατασκευασμένη με οργανικά υλικά και μικρό μέγεθος να χαρακτηρίζεται από φορητότητα, καλαισθησία και μικρό βάρος.

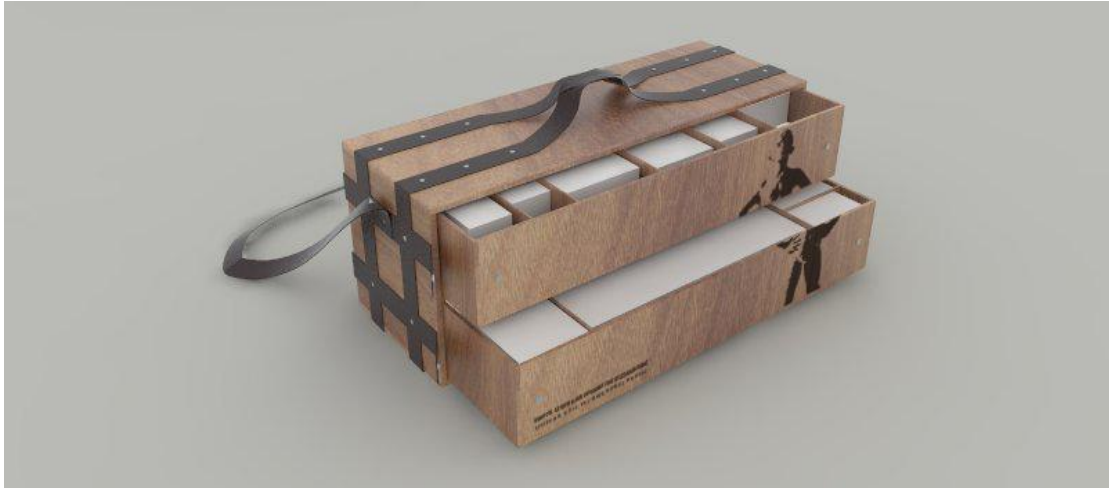


Εικόνα 1: Φωτορεαλιστική αποτύπωση φορητής εργαλειοθήκης

Οι ωφελούμενοι από την ερευνητική πρόταση είναι:

1. Μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
2. Κάτοικοι της Θεσσαλονίκης
3. Επισκέπτες της Θεσσαλονίκης
4. Άτομα με προβλήματα όρασης, (ολικής & μερικής) που μέχρι σήμερα δεν είχαν εύκολη πρόσβαση σε υλικό για την δημόσια ιστορία και γλυπτική

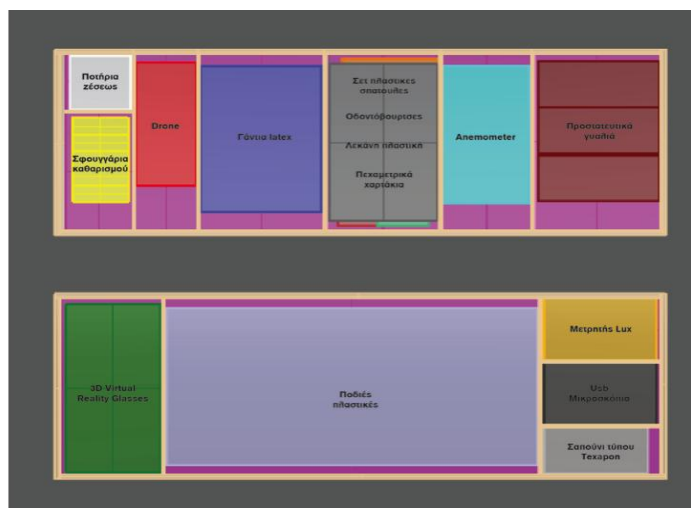
5. Γονείς, μέσω της ερευνητικής πρότασης και των ερωτηματολογίων θα έχουν ανατροφοδότηση για τις πληροφορίες που μεταφέρουν στα παιδιά τους
6. Εκπαιδευτικοί, που συμμετοχικά θα προβούν σε αυτοδιόρθωση και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα αποκτήσουν νέα εργαλεία.



Εικόνα 2: Φωτορεαλιστική αποτύπωση φορητής εργαλειοθήκης

Η εργαλειοθήκη συντήρησης αποτελεί μια φορητή εκπαιδευτική λύση για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος που αποτελείται από τελευταίας τεχνολογίας ψηφιακά όργανα και εργαλεία προληπτικής συντήρησης. Τα μέσα ως διάυλος είναι τα ακόλουθα:

1. Usb Μικροσκόπιο
2. Anemometer, Air Speed, Temperature & Humidity Meter
3. 3D Virtual Reality Glasses
4. Μετρητής Lux
5. Drone
6. Σαπούνι τύπου Texaron
7. Σειτ πλαστικές σπατουλες
8. Γάντια latex
9. Οδοντόβουρτσες σκληρές
10. Σφουγγάρια καθαρισμού
11. Λεκάνη πλαστική μικρή
12. Ποτήρια ζέσεως πλαστικά μικρά
13. Πεχαμετρικά χαρτάκια
14. Προστατευτικά γυαλιά
15. Ποδιές πλαστικές



Εικόνα 3: Κατασκευαστικό σχέδιο φορητής εργαλειοθήκης συντήρησης

Με την εικονογραφημένη ιστορία επιδιώκεται η ενεργοποίηση – κινητοποίηση των μαθητών σε ζητήματα υπαίθριας γλυπτικής. Θα τολμήσουν μεθοδολογικά την καταγραφή και φωτογράφιση είτε τον σχεδιασμό των υπαίθριων γλυπτών στο φύλλο εργασίας με την εικονογραφημένη ιστορία. Στο τέλος θα υπάρχει τελευταίο πλαίσιο εργασίας που θα είναι άδειο, έτσι ώστε να δώσουν οι ίδιοι, ως «υπεύθυνοι πολίτες» τη δυνατότητα για το τέλος της ιστορίας. Να εμπλακούν, να ευαισθητοποιηθούν και να κινητοποιηθούν. Με τη χρήση της εικαστικής γλώσσας (design), οι μαθητές, θα αναζητήσουν τα σύμβολα της προσωπικής τους νοηματόδοτης με σκοπό την διαδραστική τους εμπλοκή. Από όλα τα γλυπτά επιλέγουμε αυτό του Νικόλα Παυλόπουλου (1968) «Παιδί που σφυρίζει», γιατί καταδηλωτικά σημαίνει «την αθωότητα, την αφέλεια και τη παιδική γύμνια»



Εικόνα 4: Φωτογραφική άποψη της εικονογραφημένης ιστορίας

2.4. Στόχοι εφαρμογών

Οι εκπαιδευτικές εφαρμογές αποτελούν ένα πεδίο που χαρακτηρίζεται από καινοτομία και πρωτοτυπία και δίνουν τη δυνατότητα υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Έτσι οι μαθητές δύνανται:

- να μαθαίνουν ψηφιακά και βιωματικά, τις αξίες της γλυπτικής, των εικαστικών τεχνών, της συντήρησης, προστασίας και αποκατάστασης μνημείων, της δημόσιας ιστορίας, της φυσικής και της περιβαλλοντικής αγωγής
- να αναγνωρίζουν νέοι και πολίτες, εργαζόμενοι σε εκπαιδευτικές και πολιτισμικές, τουριστικές δομές τις αξίες των υπαίθριων δημόσιων γλυπτών και μνημείων στα αστικά πάρκα και στους δρόμους των πόλεων στο πεδίο του στοχευμένου οπτικού γραμματισμού.

Ειδικότερα τα οφέλη της ερευνητικής πρότασης για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι:

- να διδάσκονται βιωματικά, τις αξίες της επιστήμης συντήρησης και των φυσικών επιστημών
- να γνωρίσουν οι μαθητές τις αξίες των δημόσιων γλυπτών και μνημείων στα αστικά πάρκα και στους δρόμους των πόλεων
- να γνωρίσουν τη δημόσια & τοπική ιστορία
- να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα ρύπανσης δημόσιων γλυπτών.

3. Συμπεράσματα

Η διδακτική πρόταση βρίσκεται στο στάδιο του σχεδιασμού και θα υλοποιηθεί την επόμενη σχολική χρονιά σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης. Δεν μπορούν να παρουσιαστούν ασφαλή συμπεράσματα γιατί δεν έγινε ακόμα εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος και δεν υπάρχουν ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία από τους μαθητές για αξιολόγηση και ανατροφοδότης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Α., Κασβίκης, Κ. (2008). *Το μετέωρο βήμα της σχολικής Ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο*. Στο επιμ. Ανδρέου, Α. Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ανδρέου, Α., Βαμβακίδου, Ι. (2006). *Ο πληθυσμός των αγαλμάτων. Η περίπτωση της Φλώρινας*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης
- Βαμβακίδου, Ι., Χριστοδούλου, Α., Βαζούρα, Ζ., Σολάκη Α. (2014). *Αναπαραστάσεις παιδικής ηλικίας στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Γ' Λυκείου*. Πρακτικά συνεδρίου «Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία», ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ 31/10/2014-1/11/2014
- Βαμβακίδου, Ι. (2005). *Θράκες, Ιστορική καταγραφή και ιστορική ανάγνωση των εικαστικών μαρτυριών για τη συμμετοχή τους στον Αγώνα του 1821*. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλης
- Burke, P. (2009). *Τι είναι πολιτισμική ιστορία;* Μτφρ. Σπύρος Σηφιακάκης. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Βρεττός, Γ., (1994). *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: εκδ. ArtofText
- Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο γλώσσας της β' δημοτικού*. Μεταπτυχιακή διατριβή. ΑΠΘ
- Μαυροσκούφης, Α. (2001). *Το πρόβλημα των σχολικών βιβλίων: Προσπάθεια οριοθέτησης και περιγραφής*. Στο Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση, Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου, 30 Μαρτίου-1 Απριλίου, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Ζήτη

Ξενόγλωσση

- Alanen, R. (1998). *Rethinking Childhood*. Sage Journal
- Aries, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. Trans. R. Baldick. New York: Vintage
- Beaumont, L. A. (2013). *Childhood in Ancient Athens Iconography and Social History*. Routledge
- Burke, P. (2001). *Eyewitnessing. The Uses of Images as Historical Evidence*. London: Reaktion Books Ltd
- Palfrey, J., Gasser, U.(2008). *Born Digital. Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Postman, N. (2011). *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books.
- Portal, C. (1987). *The History Curriculum for Teachers*. Philadelphia: The Falmer Press
- Qvortrup, J., Corsaro, W.A., Hogen, M.S (2011). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave Macmillan

STUDENTS4EUROPE. ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΩΣ ΠΟΛΙΤΕΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟΥ

Βογιατζή Ειρήνη
ivog204@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Δεικτάκη Αναστασία
ndiktaki@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ10

Κατσαρού Βασιλική
vaskatsarou@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ09

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει τη δράση «EUropaS Teens: Εκπαιδευοντας τους μαθητές ως πολίτες μέσα από την προσομοίωση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου» ως μια μαθησιακή δραστηριότητα ημιτυπικής μορφής γραμματισμού στο πλαίσιο των Ομίλων που λειτουργούν στο Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Κρήτης. Στοχεύει στην αλλαγή παραδείγματος όσον αφορά στις σχολικές πρακτικές που καλλιεργούν τις δεξιότητες ενεργών μαθητών – πολιτών. Μέσα από ένα «παιχνίδι ρόλων», οι συμμετέχοντες μαθητές θα έχουν την ευκαιρία λήψης αποφάσεων, διαπραγμάτευσης, στρατηγικής και διαχείρισης κρίσεων και θα εξοικειωθούν με το ευρωπαϊκό οικοδόμημα ενισχύοντας την ταυτότητα τους ως ενεργοί Ευρωπαίοι πολίτες.

Υποστηρίζεται ως διδακτική πρόταση από παιδαγωγικές θεωρίες που προάγουν τη βιωματική και εμπλαισωμένη μάθηση, τη διδακτική στρατηγική της μάθησης βασισμένης σε πρόβλημα (problem-based learning) και τη συνεργατικότητα. Η συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων που απαιτείται για την υλοποίηση της ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς λειτουργεί ανατροφοδοτικά τόσο στη διδακτική προσέγγιση και πρακτική και την αποδοτικότητα των μεθόδων μέσα από τον αναστοχασμό όσο και στην ευκαιρία γνωστικής ανανέωσης.

Λέξεις κλειδιά: ημιτυπική μορφής γραμματισμού, ενεργός πολίτης, ευρωπαϊκό οικοδόμημα.

1. Εισαγωγή

Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

1.1. Η έννοια του πολίτη

Ο κοινωνικοπολιτισμικός χαρακτήρας της έννοιας της πολιτειότητας αντικατοπτρίζεται τόσο στον θεωρητικό λόγο που εκφέρεται κάθε εποχή για τη σχέση του πολίτη με την πολιτεία όσο και στην πρακτική μετουσίωσή του. Στις πολιτειακά οργανωμένες κοινωνίες, τις οποίες σηματοδοτεί η απόφαση των ατόμων να συνυπάρχουν στο πλαίσιο συγκεκριμένων πολιτικών δομών, η ιδιότητα του πολίτη καθορίζεται από το εκάστοτε κοινωνικό και ιστορικό συγκείμενο και επενδύεται με μια νομική και μια ψυχολογική/κοινωνική διάσταση. Στη νομική της διάσταση η έννοια της ιδιότητας του πολίτη προσδιορίζει τη σχέση του ατόμου με το επίσημο κράτος, ανάγεται στη νεωτερική εποχή και συνδέεται με γεωπολιτικούς και εθνικούς παράγοντες. Συνεπάγεται τη νομική υπόσταση του ατόμου και το σύνολο των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων που απορρέουν απ' αυτήν. Γίνεται αντιληπτή ως κατάσταση (*status*) κατά την οποία η πολιτικά κυρίαρχη εξουσία διασφαλίζει στα άτομα ίσα δικαιώματα απέναντι στον νόμο και αυτοί με τη σειρά τους έχουν την υποχρέωση της ορθολογικής διαχείρισής τους για την επίτευξη των προσωπικών τους επιδιώξεων.

Η δεύτερη διάσταση, η ψυχολογική, προσεγγίζει περισσότερο στη διαλεκτική σχέση που αναπτύσσει ο πολίτης με την πόλη, σύμφωνα με τον Αριστοτελικό ορισμό και τη δημοκρατική παράδοση, απόρροια των ιδεών του Ρουσσώ. Πόλη και πολίτης είναι άρρηκτα συνδεδεμένα στη βάση όχι μόνο του νόμου αλλά και ιδανικών, συμπεριφορών, αντιλήψεων και αξιών που συγκλίνουν σε πρακτικές για την ευδαιμονία του συνόλου. Ο πολίτης αντιλαμβάνεται την κοινότητα ως την ανώτερη ηθική αξία και επομένως δεν αποτελεί απλώς φορέα ατομικών δικαιωμάτων, αλλά χώρο άσκησης της αξιοπρέπειας, της αυτοεκτίμησης και της προσωπικής ευθύνης, θεμελιωδών δηλαδή, πολιτικών αρετών που τον καθιστούν μέλος μιας πολιτικής κοινότητας (Μπάλιας, 2004). Ο κάθε πολίτης αναζητά την εντελέχεια, έννοια η οποία καθίσταται συνώνυμη της ευδαιμονίας του συνόλου (Αριστοτέλους Πολιτικά 1280b, στ. 32-35). Η ηθική δεν αυτονομείται της πολιτικής, αλλά θεμελιώνει και συγχρόνως υπηρετεί 'τα καλά και τα δίκαια της πόλεως' (Παπαδής, 2001, κεφ. 1-3).

Έτσι, η πολιτότητα βιώνεται ως ταυτότητα (*identity*) που διαμορφώνεται από τους συναισθηματικούς δεσμούς του ατόμου με την κοινότητα και καθορίζει ένα δίκτυο σχέσεων που δημιουργούν την αίσθηση του «ανήκειν», με το συλλογικό να υπερτερεί του ατομικού συμφέροντος. Αυτή η οπτική επεκτείνεται και σε μια πρακτική (*practice*) ενδιαφέροντος και συμμετοχής του ατόμου στην αναζήτηση του κοινού καλού και προσθέτει στα δικαιώματα μια σειρά υποχρεώσεων και ευθυνών απέναντι στην κοινότητα με όρους συμπληρωματικότητας και αλληλεξάρτησης και όχι μόνο ανταποδοτικότητας. Ο πολίτης επιδιώκει την ενσυνείδητη συμμετοχή ως απαραίτητη για την ολοκλήρωση της ταυτότητάς του μέσα στην κοινότητα, για την οποία φροντίζει να ευημερεί και να εξελίσσεται, γιατί μαζί της βελτιώνεται και ο ίδιος.

1.2. Ο ενεργός πολίτης σήμερα

Στο πολυσύνθετο και πολυδιάστατο τοπίο, που συγκροτούν οι νέες μορφές τεχνολογίας και επικοινωνίας και οι οικονομικο-κοινωνικές αλλαγές στη μετανεωτερική εποχή, οι όροι 'πολίτης' και 'πολιτειότητα' τοποθετούνται σε μια αφήγηση που αναγκαστικά περιλαμβάνει τα νέα δεδομένα. Οι μετασχηματισμοί που έχουν διαμορφώσει την κοινωνική πραγματικότητα - ραγδαίες οικονομικές αλλαγές, πλουραλισμός, πολυπολιτισμικότητα, περιβαλλοντικά θέματα – δημιουργούν προκλήσεις που επιβάλλεται να διαχειριστεί το άτομο. Οι ανάγκες για επίλυση προβλημάτων που αφορούν σε θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα με οικουμενική διάσταση, η ένταξη σε υπερεθνικούς οργανισμούς, η διάχυση και διαχείριση της πληροφορίας, η διευρυσμένη κοινωνική δομή και οργάνωση και η ένταξη σε πολλαπλά συστήματα αξιών επαναπροσδιορίζουν το περιεχόμενο της έννοιας του πολίτη και απαιτούν την καλλιέργεια πολιτειακών αρετών που να μην

περιορίζονται μόνο στη θεωρητική γνώση, αλλά να επεκτείνονται και σε δεξιότητες δημιουργίας κινήτρων, ενεργοποίησης και συμμετοχής στα κοινά με γνώμονα τη σύμπλευση ατομικού και κοινωνικού συμφέροντος.

Το παγκόσμιο περιεχόμενο που αποκτά η ιδιότητα του πολίτη απαιτεί, για να προσλάβει την πολιτική, οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική διάσταση (UNESCO, 2015), τη συνειδητοποίηση του “ανήκειν,, σε διάφορα περιβάλλοντα – εθνικό, υπερεθνικό, διεθνές- που πρέπει να σχηματίζουν ένα δυναμικό σύστημα διαπραγμάτευσης. Στον διευρυμένο όρο της ‘κοινότητας, και στο πλαίσιο των σύγχρονων δημοκρατικών κοινωνιών έχει υποχρέωση ο πολίτης να εκφέρει λόγο και να αναλαμβάνει τις ευθύνες του για ζητήματα που επηρεάζουν τη ζωή και την καθημερινότητά του και συνδέονται με βασικά ανθρώπινα δικαιώματα οικουμενικού χαρακτήρα.

Η καλλιέργεια τέτοιων δεξιοτήτων οφείλει να αποτελεί πρωταρχικό μέλημα για την εκπαίδευση, της οποίας ο ρόλος σ’ αυτή την κατεύθυνση αποτελεί «conditio sine qua non». Η εκπαιδευτική διαδικασία, πέρα από την παροχή της γνώσης, έχει υποχρέωση να επισημαίνει, σύμφωνα με τη σύγχρονη επιστημολογική αντίληψη, αφενός τον κοινωνικοπολιτισμικό χαρακτήρα της αφετέρου την ολιστική της προσέγγιση, για να μετατρέπεται αυτή η γνώση σε κριτική σκέψη. Μ’ αυτόν τον τρόπο διαμορφώνει ένα πλαίσιο παιδαγωγικής του γραμματισμού που συσχετίζει τη γνώση με τα κοινωνικά συμφραζόμενα και αξιοποιεί διδακτικές στρατηγικές που στοχεύουν στην ανάπτυξη των απαιτούμενων ικανοτήτων και δεξιοτήτων (“key competencies and skills”) αναγκαίων για τη διαμόρφωση των ενεργών, συνειδητοποιημένων και χειραφετημένων πολιτών του 21ου αιώνα: της αξιολόγησης και παρουσίασης επιχειρημάτων στο δημόσιο λόγο, της διερεύνησης διαφορετικών απόψεων, της αναζήτησης εναλλακτικών λύσεων και της διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων, της επικοινωνίας και συνεργατικότητας, της αναγνώρισης της ευθύνης των πράξεών του.

1.3 Ο ενεργός πολίτης μέσα από τη δράση της προσομοίωσης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου

Η προσομοίωση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου θεωρούμε ότι διαμορφώνει το αναγκαίο και κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον προς αυτή την κατεύθυνση και αποτελεί μια διδακτική πρακτική που αίρει, εν μέρει, την αντίφαση που διαπιστώνεται ανάμεσα στη ρητορική των αναλυτικών προγραμμάτων για την εποικοδομητική διάσταση, την κοινωνικοπολιτισμική αλληλεπίδραση, την καινοτόμα, δημιουργική θεωρητική προσέγγιση στη διαδικασία της μάθησης και την προσαρμοσμένη στη συγκλίνουσα σκέψη συνολική σχολική δομή και πραγματικότητα.

Οι μαθητές μπαίνοντας με τυχαία κατανομή στον ρόλο ενός ευρωβουλευτή από τα πέντε μεγάλα κόμματα της Ευρωβουλής, σύμφωνα με τις εκλογές του 2014, επέλεξαν να πραγματευθούν το θέμα της καλλιέργειας και ενίσχυσης των δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτουν οι νέοι σχετικά με την απασχόληση και την επιχειρηματικότητα και να επιχειρηματολογήσουν για την ευρωπαϊκή πολιτική προσπαθώντας να βρουν σημεία σύγκλισης. Η υπόδυση του ρόλου των Ευρωβουλευτών αποτέλεσε ευκαιρία άσκησης από τους μαθητές για δημοκρατική διαχείριση της διεθνικής και οικουμενικής διάστασης που έχει αποκτήσει η ιδιότητα του πολίτη.

2. Κυρίως μέρος

Ταυτότητα της δραστηριότητας

Η δράση υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Ομίλου Δημιουργικότητας και Αριστείας Students4Europe που λειτούργησε στο Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Κρήτης το σχολικό έτος 2016-17 και ως μαθησιακή δραστηριότητα αποσκοπούσε στην αλλαγή παραδείγματος στους γραμματισμούς που απαιτείται να καλλιεργούνται στο σχολείο. Το εύπλαστο και διευρυμένο ωράριο και το ευέλικτο παιδαγωγικό σχήμα των Ομίλων ήταν διευκολυντικός παράγοντας στον μεγάλο χρόνο που απαιτεί η προετοιμασία της προσομοίωσης.

Οι προσομοιώσεις χρησιμοποιούνται για τη μελέτη και την κατανόηση αρχών λειτουργίας πολλών φυσικών, βιολογικών και κοινωνικών διαδικασιών. Απεικονίζεται μια κατάσταση του

πραγματικού κόσμου και οι συμμετέχοντες εισέρχονται σε μία νοητή και, κατά το δυνατόν, ρεαλιστική αναπαράσταση αυτής της κατάστασης, προσπαθώντας να σκεφτούν και να συμπεριφερθούν, όπως θα σκέφτονταν τα «πραγματικά» πρόσωπα που αφορά η κατάσταση. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα «παιχνίδι ρόλων» στο οποίο οι συμμετέχοντες καλούνται να βιώσουν καταστάσεις της πραγματικής ζωής μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον, σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετεί παιδαγωγικούς και μαθησιακούς στόχους. Ως εκπαιδευτική τεχνική εφαρμόζεται, όταν επιδιώκεται η ανάλυση προβληματικών ή συγκρουσιακών καταστάσεων, που αφορούν τις ικανότητες, τις στάσεις, την επικοινωνία, τη συμπεριφορά (Κόκκος, 1998: 205).

Η δημιουργία σεναρίου του οποίου, οι σαφώς προσδιορισμένοι επιδιωκόμενοι στόχοι και οι ρόλοι που θα υποδυθούν οι συμμετέχοντες, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την προσομοίωση. Η επιλογή για την προσομοίωση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου ήταν αποτέλεσμα της συνεργασίας με το δίκτυο Teachers4Europe και με το Ινστιτούτο Έρευνας και Κατάρτισης Ευρωπαϊκών θεμάτων, συνεργασία που εντάσσεται στον γενικότερο προβληματισμό καλλιέργειας αξιών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων από τους μαθητές που θα τους επιτρέψουν να διαμορφώσουν την ταυτότητα του ενεργού πολίτη και ειδικότερα του Ευρωπαίου πολίτη. Η Ευρωπαϊκή πολιότητα είναι μέρος της ταυτότητας που καλούνται να διαμορφώσουν οι μαθητές ως πολίτες κράτους που ανήκει σε ένα υπερεθνικό σχηματισμό. Χρειάζεται να διαθέτουν ένα corpus γνώσεων που αφορούν στα δικαιώματά τους και δεξιότητες που θα αποτελέσουν κίνητρα για να γίνουν αποτελεσματικοί στη δημόσια ζωή, δηλαδή «τη ρεαλιστική γνώση και την προετοιμασία για την επίλυση διαφορών και συγκρούσεων, καθώς και τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την καθημερινότητα, αλλά που εμπερικλείουν πτυχές που σχετίζονται με οικονομικά, κοινωνικά και ατομικά προβλήματα» (Potter, 2002, σελ. 60).

2.1. Μεθοδολογία

Κριτήριο για τον σχεδιασμό της δραστηριότητας αποτέλεσε η λειτουργία της ως εργαστηρίου που, σε μεθοδολογικό επίπεδο, διαμόρφωσε τις προϋποθέσεις για ένταξη εναλλακτικών μαθητοκεντρικών μεθόδων προσέγγισης της γνώσης, διδακτικών πρακτικών που βασίζονται σε τεχνικές ανάπτυξης δημιουργικής παράλληλα με την κριτική σκέψη και με μεθοδολογία που απορρέει από παιδαγωγικές θεωρίες που υποστηρίζουν τη βιωματική και εμπλαισιωμένη μάθηση (embedded learning), τη μάθηση βασισμένη σε πρόβλημα (problem-based learning) και τη μάθηση που βασίζεται στη διερώτηση (IBL-Inquiry Based Learning). Το παιδαγωγικό αυτό πλαίσιο από τη μια αξιοποίησε και ανάδειξε τη σφαιρικότητα της γνώσης και τη συνάντηση και σύνδεση –με τρόπο συγκροτημένο και στη βάση της συμπληρωματικότητας και της συνεργασίας– γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά πεδία και από την άλλη συσχέτισε και ενορχήστρωσε διδακτικές τεχνικές σε μια σειρά από ακολουθίες και συνδυασμούς με δυναμικό και καινοτόμο χαρακτήρα. Η συνεργατική και συμμετοχική μάθηση, η ολιστική προσέγγιση, η ευχέρεια στην αναζήτηση και ορθή χρήση της πληροφορίας, η ευελιξία και πρωτοτυπία στη σκέψη, η ενσυναίσθηση υιοθετούν ένα εκπαιδευτικό παράδειγμα που στοχεύει στην εξάσκηση σε διάφορες μορφές γραμματισμού, ώστε οι μαθητές να αναπτύσσουν ικανότητες-δεξιότητες ως προς:

α) την επεξεργασία, διαχείριση και διάχυση της πληροφορίας στο νέο τεχνολογικό παράδειγμα που συνιστά η εποχή μας β) την αντίληψη ότι ο επιστημονικός γραμματισμός αποτελεί «Δημοκρατικό δικαίωμα» του αυριανού πολίτη στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας στην οποία οι πολίτες καλούνται να αποφασίσουν για ολοένα και περισσότερα ζητήματα μεγάλης σημασίας για τη ζωή τους γ) την αποφόρτιση της παράδοσης και της καθημερινής εμπειρίας από προκαταλήψεις, υποβοηθώντας την ομαλότερη ένταξη τους στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική ζωή δ) τη διατύπωση αποριών, την αποσαφήνιση των έννοιων για τις οποίες θα επιχειρηματολογήσουν, την αιτιολόγηση των πεποιθήσεων τους με δομημένα, συνεκτικά και ορθά επιχειρήματα ε) την έκφραση των συναισθημάτων τους, το ουσιαστικό «διαλέγεσθαι» και την αποτελεσματική επικοινωνία με τους άλλους στ) δημιουργική σκέψη και τη φαντασία ζ) ενσυναίσθηση η) άρθρωση

λόγου ανάλογου των κοινωνικο-πολιτισμικών δεδομένων και περιστάσεων αναγνωρίζοντας ότι οι γλωσσικές επιλογές που κάνουν ως φυσικοί χρήστες κάθε φορά παράγουν και κατασκευάζουν νοήματα, γεγονόδες που συνιστά πρακτική κριτικού γραμματισμού.

2.2. Εκπαιδευτικά εργαλεία-Διδακτικές τεχνικές

Ομαδοσυνεργατική μάθηση

Μέσα στην ομάδα διαμορφώνεται μια δυναμική αλληλεπίδρασης που βοηθά στην ανάπτυξη της σκέψης, εφόσον, σύμφωνα με τον κοινωνικό εποικοδομητισμό (social constructivism), η σκέψη είναι κοινωνική δραστηριότητα που αναπτύσσεται κατά την επικοινωνία των μελών μιας ομάδας. Η γνωσιακή διαδικασία με καθοδηγητικό τρόπο αποβαίνει αποτέλεσμα συλλογικής εργασίας και συνεργατικών δραστηριοτήτων που ασκούν τους μαθητές για την ενεργή συμμετοχή τους και στην κοινωνία. Οι συλλογικές μορφές σκέψης και δράσης που συνεπάγεται η συνεργασία βιώνονται στη συνέχεια και εκφράζονται από τα άτομα ως ατομικό επίτευγμα. Επομένως, μέσα στην ομάδα καλλιεργούνται κοινωνικές δεξιότητες που αποτελούν σημείο εκκίνησης για την ατομική ανάπτυξη και την ατομική ολοκλήρωση και αυτονομία. Αυτές οι πρακτικές μέσα στην ομάδα συνιστούν πρακτικές οικοδόμησης δημοκρατικών συνηθειών (habits), γιατί χαρακτηρίζονται από τη συμμετοχή με ισότιμο τρόπο, το αίσθημα του ανήκειν σε μια κοινότητα και την ενσυνείδητη προσπάθεια για επίλυση προβλημάτων και βελτίωση της κοινής ζωής.

Εκπαιδευτικό δράμα (Drama in Education)

Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης και οι θεατρικές συμβάσεις που χρησιμοποιούνται στο Εκπαιδευτικό δράμα δημιουργούν το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για τη διεξαγωγή μιας διαδικασίας, όπως αυτή της προσομοίωσης. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να ενεργούν ομαδικά, συμμετέχοντας σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης με τα άλλα μέλη της ομάδας και χρησιμοποιώντας όλα τα εκφραστικά τους μέσα (φωνή, σώμα, μιμική) μέσα σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας, γεγονός που καθιστά την επικοινωνία αυθεντική (Pierra 2003). Ενεργοποιούνται και διοχετεύονται με αποδοτικότητα οι ιδιαίτερες, πολλαπλές δεξιότητες και ικανότητες που διαθέτει το κάθε άτομο προκειμένου να ξεδιπλώσει δημιουργικά την προσωπικότητά του, ενθαρρύνεται η έκφραση απόψεων και συναισθημάτων χωρίς λογοκρισία, αξιοποιείται το λάθος ως εναλλακτικός τρόπος προώθησης της μάθησης, υποστηρίζεται η πρωτοβουλία, ενδυναμώνεται η φαντασία, η διορατικότητα, η εφευρετικότητα, η έμπνευση. Αυτό συμβάλλει στην τόνωση της αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης, στην καλλιέργεια γνωστικών, διαπροσωπικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στην ολόπλευρη επομένως ανάπτυξη του ατόμου. τη διαμόρφωση ευρείας διαπολιτισμικής συνείδησης και ενιαίας πολιτισμικής ταυτότητας.

Τεχνικές δραματικής τέχνης

- Θεατρικό παιχνίδι

Οι αισθησιοκινητικές δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού ήταν πολύ σημαντικές για την ευαισθητοποίηση και συγκρότηση της ομάδας. Οι συμμετέχοντες μαθητές απόβαλαν τις επιφυλάξεις και τις αναστολές τους και ασκήθηκαν σε δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, παρατηρητικότητας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

- Ρητορικά αγωνίσματα

Τα ρητορικά αγωνίσματα επικουρούμενα από τεχνικές δράματος συντείνουν στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής δεξιότητας και της δημιουργικής-αφαιρετικής σκέψης. Η επικοινωνιακή δεξιότητα εξυπηρετείται με ασκήσεις ενεργητικής ακρόασης και προφορικού λόγου (εκφραστική ανάγνωση, ασκήσεις ύφους, storytelling, μη λεκτική επικοινωνία, ασκήσεις ορθοφωνίας). Η δημιουργική και αφαιρετική σκέψη ενισχύεται με δραστηριότητες αυθόρμητου

λόγου (brainstorming, αντίστροφο brainstorming, τα έξι σκεπτόμενα καπέλα, αυτοσχεδιασμούς, δημιουργική γραφή).

Παράλληλα, θεατρικές συμβάσεις όπως η ανακριτική καρέκλα, ο διάδρομος συνείδησης, το παιχνίδι ρόλων, ο ρόλος στον τοίχο, το θέατρο της αγοράς ισχυροποιούν, εκτός από την αφαιρετική και την κριτική σκέψη, που εξασκείται μέσα από το επιχείρημα στα ρητορικά αγωνίσματα του προτρεπτικού λόγου και των διττών λόγων.

Η διασύνδεση όλων των παραπάνω σε μια σειρά από ακολουθίες και συνδυασμούς δημιουργεί ένα ευρύ, εύχρηστο, ευέλικτο περιβάλλον δεκτικό για αξιοποίηση μαθησιακών και παιδαγωγικών στόχων.

Βιωματικές δραστηριότητες

Με μία σειρά βιωματικών δραστηριοτήτων κατακτήθηκε ο κοινωνικός γραμματισμός από τους μαθητές και η προσέγγιση με επιστημονικό τρόπο κοινωνικών φαινομένων που εμπλέκονται στα ενδιαφέροντά τους, συνδέονται με τις εμπειρίες και τα βιώματά τους και αποτελούν ζητήματα που απασχολούν την κοινωνία στην οποία ζουν. Μέσα από τις δραστηριότητες: *Ο Μακιαβέλι φοράει τα καπέλα του De Bono, Μακιαβέλι ναι μεν, αλλά...*, *Τα μπαλόνια του Τόμας Χομπς, Ο κόμπος του Τζον Λοκ, Ο δράκος του Ρουσό* προσέγγισαν έννοιες της πολιτικής φιλοσοφίας, έγινε διακριτή η ιστορική διάσταση των κοινωνικών επιστημών και η σημασία τους για την κατανόηση της πολυπλοκότητας των κοινωνικών φαινομένων και αποκτήθηκε η ικανότητα σύγκρισης και αντιπαραβολής των επιμέρους προσεγγίσεων (Βογιατζή & Κατσαρού, 2017)

- Οπτικοακουστικός γραμματισμός- κινηματογραφικές ταινίες

Ο κινηματογράφος, περισσότερο, ίσως, από τις άλλες μορφές εικονικής έκφρασης, συμπλέει με την έννοια των πολυγραμματισμών και αποτελεί δείγμα πολυτροπικού κειμένου, καθώς διαθέτει το πλεονέκτημα να χρησιμοποιεί ταυτόχρονα πολλούς και διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας. (Γρόσδος, 2009). Η θέαση της κινηματογραφικής ταινίας αποτελεί για τους μαθητές μία ολοκληρωμένη προσομοιωτική κατάσταση, συμμετοχή σε μία έμμεση και σκοπούμενη εμπειρία, καθώς έχει την ικανότητα να τους φέρνει σε επαφή με την πραγματικότητα, αλλά ταυτόχρονα τους ωθεί προς το υπερβατικό, επειδή αυτή η πραγματικότητα πρέπει να συλληφθεί από τη φαντασία. (Γρόσδος, 2010).

Η παρακολούθηση από τους μαθητές των ταινιών «Λεβιάθαν» (2014) του Αντρέι Ζβιαγκνίτσεφ, «Ο Πατριώτης» (2000) του Roland Emmerich, «Δαντών» (1982) του Αντρέι Βάιντα, οι δραστηριότητες (δραματοποίηση, δημιουργική γραφή) και η συζήτηση που ακολουθούσε, αποτελούσαν διαδικασία αναστοχασμού και ανατροφοδότησης. Οι μαθητές επιχειρηματολογούσαν χρησιμοποιώντας τις επιστημονικές τους γνώσεις και συνδέοντάς τις με τα βιώματα και τις εμπειρίες τους.

3. Συμπεράσματα

Η αντίληψη του σχολείου ως "εμβρυακής κοινότητας ζωής" (embryonic community of life) που εξέφραζε ο J. Dewey εκφράζει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο σχολείο και τη ζωή και την αποστολή του στην προετοιμασία του ατόμου για τη δραστηριοποίησή του στην ευρύτερη κοινωνία. Εφόσον το σχολείο μπορεί να μεταβληθεί σε μικρογραφία της κοινωνίας οι εμπειρίες πολιτεότητας που αποκτά το άτομο μέσα σ' αυτό αποτελούν κίνητρα κοινωνικής δραστηριότητας και προσωπικού ενδιαφέροντος για τις κοινωνικές σχέσεις και την κοινωνική μεταρρύθμιση χωρίς να δημιουργείται κοινωνική αταξία (Γρόλλιος, 2011: 78)

Στην πρόκληση που δημιουργεί η Ευρωπαϊκή προοπτική σήμερα ο σχεδιασμός, η προετοιμασία και η υλοποίηση της προσομοίωσης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου είναι μια βιωματική δραστηριότητα στο σχολείο που έχει θετική παιδευτική αξία. Ως δραστηριότητα αντανάκλα το πνεύμα της κοινωνίας και πληροί την αρχή της συνέχειας και την αρχή της αλληλεπίδρασης, γιατί από τη μια επιδρά στην ποιότητα και έχει βαρύνουσα σημασία στο χτίσιμο

των παραπέρα εμπειριών των μαθητών ως Ευρωπαίων πολιτών και από την άλλη, η εμπειρία της αλληλεπίδρασης με την ομάδα αποτελεί κινητήρια δύναμη για τους μαθητές στην αναζήτηση προσωπικής ανάπτυξης και κοινωνικής συμμετοχής.

Ο αναστοχασμός που πλαισίωσε κάθε δράση ενέπλεκε τους συμμετέχοντες μαθητές σε μια διαδικασία κινητοποίησης σκέψεων και συναισθημάτων, τροποποίησης παγιωμένων αντιλήψεων και πρακτικών και κατανόησης μελλοντικών καταστάσεων. Σ' αυτή τη διαδικασία ενσωματώνονταν και μεταγνωστικές δεξιότητες σχεδιασμού, παρακολούθησης και αυτορρύθμισης (αυτοελέγχου) (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2011) και οι οποίες, στο βαθμό που είναι εφικτό, θα μπορούσαν να αξιολογηθούν με τους δείκτες δημιουργικότητας (Torrance και Ball 1984): ευχέρεια (στην αναζήτηση πληροφοριών με επιστημονική μεθοδολογία, στη σύνθεση του υλικού, στην ανάδειξη σημαντικών ιδεών με πρωτοτυπία και ευρηματικότητα), ευελιξία (εμπλοκή πολλών γνωστικών αντικειμένων στη διαδικασία αναζήτησης ασυνήθιστων ιδεών για επίλυση προβλημάτων), πρωτοτυπία (παραγωγή πρωτότυπων και καινοτόμων ιδεών) και επεξεργασία (οργάνωση των γνωστικών λειτουργιών για εκφορά δημόσιου λόγου).

Παράλληλα, η εμπειρία του σχεδιασμού και της υλοποίησης της δράσης αποτέλεσε και για τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς διαδικασία (ανα)αυτοστοχασμού για τις πρακτικές ενδυνάμωσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας και τον ρόλο τους στη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας, το μερίδιο επομένως της κοινωνικής ευθύνης που τους αναλογεί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστοπούλου Μ., Προτάσεις για την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο, «Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς» (σσ.37-47) ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αθήνα 2007
- Αναγνωστοπούλου Μ., Η ομαδική διδασκαλία στην Εκπαίδευση. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. εκδ. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2001
- Αριστοτέλους, Πολιτικά Ι-ΙΙΙ, Μετάφραση Παναγή Λεκατσά, Εκδόσεις Ι.Ζαχαρόπουλος (1990)
- Βογιατζή, Ε., Κατσαρού, Β. (2017) Η διδασκαλία της πολιτικής φιλοσοφίας σε εφήβους: μια βιωματική προσέγγιση, ΙΑΚΕ, 30 Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο, Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία, Ηράκλειο, 3-7 Μαΐου 2017, πρακτικά υπό έκδοση
- Γρόλλιος, Γ. (2011). Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Γρόλλιος, Γ. (1999). Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρόσδος, Σ. (2010) «Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί – καταναλωτή στο παιδί δημιουργό», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 16, 54-68
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων τ.6 145-159. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Καζαμίας, Α. & Πετρονικολός, Λ. (2003). Παιδεία και πολίτης: η παιδεία του πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου. Αθήνα: Ατραπός.
- Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, Μ. (1952). Η Νέα Αγωγή. Θεωρία και Μέθοδοι. Αθήνα
- Κόκκος, Α. (2009). Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την Τέχνη. 1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης 29-31 Μαΐου 2009
- Κόκκος, Α. (2005), Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κοντογιώργης, Γ. (2003). Για μια τυπολογία της πολιτεϊότητας. Στο: Α. Καζαμίας & Λ. Πετρονικολός (Επιμ.). Παιδεία και πολίτης: Η παιδεία του πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου (σσ. 63-80). Αθήνα: Ατραπός
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση. Αθήνα: Πεδίο

- Μπάλιας Σ., Τα ανθρώπινα δικαιώματα στην εποχή της δημοκρατίας, Παπαζήσης, Αθήνα, 2004.
- Μπίκος Γιώργος, «Η κριτική κοινωνική και πολιτική σκέψη και οι τρόποι καλλιέργειάς της στους μαθητές της δ/θμιας εκπ/σης», Εισήγηση στο International Conference on Argumentation, Rhetoric, Debate and Critical Pedagogy - "Thinking and Speaking a Better World", (Maribor, Σλοβενία, 22-24/10/10)
- Ξανθάκου, Γ., Η δημιουργική σκέψη και μάθηση. Ένα πρόγραμμα εφαρμογών δημιουργικών μεθόδων στο μάθημα της γλώσσας. Διδακτορική Διατριβή, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1998
- Παπαδής, Δ. (2001), Η πολιτική φιλοσοφία του Αριστοτέλη, Εκδόσεις Καρδαμίτσα (τ.Α).
- Παρασκευόπουλος Ι.Ν., *Δημιουργική σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*, Αθήνα 2004
- Ροντάρι Τζιάνι, Γραμματική της φαντασίας- Πώς να φτιάχνουμε ιστορίες για παιδιά, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2003
- Torrance, E.P. (1993). Understanding Creativity: Where to start? *Psychological Inquiry, An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Δημιουργική Γραφή, Οδηγίες Πλεύσεως (Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό), 2012
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2011). Εξευρωπαϊζοντας την Πολιτότητα: Κρατική πολιτική και εκπαίδευση. Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου, 12
- Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, Πρόγραμμα «Δαίδαλος» για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης: Σχέδιο διδακτικού προγράμματος. Αθήνα: Αρσάκεια-Τοσίτσεια Σχολεία (πολυγραφημένη έκδοση) 2003

Ξενόγλωσση

- Bono (de) Edward, Τα Έξι Καπέλα της Σκέψης (Six thinking hats), μτφρ. Γιώργος Μπαρουξής, Αλκυών, Αθήνα 2006
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education.* New York: Free Press.
- European Commission/ET2020 Working Group on Transversal Skills (2014, Jan). Ανακτήθηκε από http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/wgtransversal-mandate_en.pdf
- Pellegrino W., J. Hilton, L. M., *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Appendix A. 21st Century Skills and Competencies*, 2014
- Pierra G. (2003). "Quoi de commun entre la pratique théâtrale et l'exercice d'une langue étrangère"? In *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, No 329. <http://www.fdlm.org/fle/article/329/theatre.php>.
- Potter J., (2002) *The challenge of Education for active citizenship Education and Training*, vol. 44, no2, 57-66
- UNESCO, (2015), *Global Citizenship Education, Topics and Learning Objectives*, Paris: UNESCO

Ιστοσελίδες

- Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατ. Αττικής
Θεματικά Τοπικά Πολιτιστικά Δίκτυα
IRTEA – Institute of Research & Training on European Affairs <http://www.irtea.gr/?lang=el>
«Ρητορική & Εκπαίδευση» [ιστοσελίδα]
Teachers 4 Europe <http://www.teachers4europe.gr/>
http://etwinninguk.typepad.com/etwinning_uk/2009/02/changing-perceptions-de-bono-and-ethinking.html
<http://www.debonothinkingsystems.com/about/>

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΟΡΑΜΑ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ: «ΤΡΑΓΩΔΙΑ ΚΟΙΝΟΧΡΗΣΤΩΝ ΠΟΡΩΝ»

Βουζαξάκης Γεώργιος
gvouzaxakis@yahoo.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ09

Μακράκης Βασίλειος
makrakis@edc.uoc.gr
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Κρήτης
UNESCO ICT in ESD Chairholder

Περίληψη

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο αποτελεί πρόταση εμπλουτισμού του Αναλυτικού Προγράμματος των μαθημάτων με οικονομικό προσανατολισμό στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σήμερα διαπιστώνεται ένα κενό στα Αναλυτικά Προγράμματα σχετικά με θέματα που αφορούν τα οικονομικά του περιβάλλοντος και την προοπτική της αειφορίας και το προτεινόμενο σενάριο ευελπιστεί να το καλύψει. Αφορά στην «τραγωδία των κοινόχρηστων πόρων», το οποίο αποτελεί κλασικό ζήτημα της οικονομικής του περιβάλλοντος. Το σενάριο δομήθηκε με βάση την φιλοσοφία της Εκπαίδευσης για την Βιώσιμη / Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) και συγκεκριμένα τους έξι μαθησιακούς στόχους και τις 10 δεξιότητες του 21 αιώνα καθώς και τους τέσσερις πυλώνες της ΕΑΑ. Επίσης αξιοποιεί τις Τ.Π.Ε. με βάση το χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και συμμετέχουν σε ένα βιωματικό παιχνίδι όπου αλιεύουν ψάρια από μία κοινόχρηστη λίμνη. Σκοπός του σεναρίου είναι να αντιληφθούν οι μαθητές βιωματικά την επίδραση των επιχειρήσεων στο φυσικό, οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον και την πιθανή σύγκρουση ατομικού και κοινωνικού συμφέροντος.

Λέξεις κλειδιά: Οικονομικά μαθήματα, Βιώσιμη / Αειφόρος Ανάπτυξη

1. Εισαγωγή

Το προτεινόμενο σενάριο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο ευρύτερης διδακτορικής έρευνας με σκοπό την αποδόμηση και την αναδόμηση των αναλυτικών προγραμμάτων των μαθημάτων οικονομικού προσανατολισμού προς τη αειφόρο ανάπτυξη με την υποστήριξη των Τ.Π.Ε. Το σενάριο αυτό, μαζί με άλλα εκπαιδευτικά σενάρια, υλοποιήθηκε στην τάξη από οικονομολόγους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια μίας έρευνας δράσης και κατόπιν θα ακολουθήσει αξιολόγηση και ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από μια ηλεκτρονική κοινότητα πρακτικής.

Ένα από τα θέματα που αφορούν την ΕΑΑ και σχετίζεται με τον πυλώνα Οικονομία είναι και το ζήτημα της διαχείρισης των φυσικών πόρων από τις οικονομικές μονάδες. Κλασικό ζήτημα των οικονομικών του περιβάλλοντος αποτελεί η τραγωδία των κοινόχρηστων πόρων. Ο Garrett Hardin (1968) δημοσίευσε ένα άρθρο όπου μέσα από ένα παράδειγμα ενός κοινόχρηστου βοσκότοπου περιέγραψε τις συνέπειες όταν ένας πεπερασμένος πόρος αντιμετωπίζεται ως κοινή ιδιοκτησία και μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο υπερβολικής χρήσης. Στο παράδειγμα που περιέγραψε οι κτηνοτρόφοι έχουν κίνητρο να προσθέτουν γελάδια στο κοινόχρηστο βοσκότοπο αλλά αυτό εξαντλεί τους πόρους του πεπερασμένου βοσκότοπου και έτσι αυτό που είναι οικονομικά ορθολογικό για τον κάθε κτηνοτρόφο είναι ανορθολογικό για το σύνολο. Η αποτυχία διαχείρισης

από τις αγορές των κοινόχρηστων πόρων παρατηρείται σε περιβαλλοντικά ζητήματα όπως η ρύπανση και υπεραλίευση. (Σαρτζετάκης, 2013)

Το προτεινόμενο σενάριο αξιοποιεί την τραγωδία των κοινόχρηστων πόρων για να φέρει σε επαφή τους μαθητές με το πρόβλημα της υπερ-εκμετάλλευσης και εξάντλησης των πόρων.

Στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου είναι:

- α) σε επίπεδο γνώσεων οι μαθητές:
 - να αντιληφθούν την επίδραση των επιχειρήσεων στο φυσικό, οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον
 - να αναγνωρίζουν το πρόβλημα διαχείρισης των κοινόχρηστων πόρων
- β) σε επίπεδο δεξιοτήτων οι μαθητές:
 - να συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων που αφορούν το κοινωνικό σύνολο όπως το πρόβλημα των κοινόχρηστων πόρων
- γ) σε επίπεδο στάσεων οι μαθητές:
 - να διερωτώνται για την προβληματική διαχείριση του οικονομικού συστήματος στους κοινόχρηστους πόρους
 - να διερωτώνται για την καταναλωτική συμπεριφορά τους και την επίδραση της στο περιβάλλον.

2. Κυρίως μέρος

Τις τελευταίες δεκαετίες η ανθρωπότητα βιώνει τις συνέπειες μιας μη βιώσιμης οικονομικής αλλά και κοινωνικής ανάπτυξης που βασίζεται στην μεγιστοποίηση του οικονομικού αποτελέσματος και οδηγεί στην υποβάθμιση και εξάντληση των πλουτοπαραγωγικών πηγών του πλανήτη. (Makrakis & Kostoula-Makraki, 2013 · Jackson, 2011)

Η αναγκαιότητα για μια στροφή σε ένα βιώσιμο μοντέλο ανάπτυξης σε παγκόσμιο επίπεδο προκύπτει πλέον από μεγάλο πλήθος επιστημονικών ερευνών. Από την δεκαετία του 1980 όπου άρχισε να συζητείται διεθνώς η έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης έχουν διατυπωθεί πολλά για την αναγκαιότητα αλλαγής και της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο ώστε να συμβάλλει και αυτή στη διαμόρφωση μιας νέας προοπτικής ανάπτυξης για ένα βιώσιμο μέλλον.

Στο πλαίσιο αυτό, η ΕΑΑ έχει ως βασικό στόχο να διαδραματίσει ένα μετασχηματιστικό ρόλο. Είναι ανάγκη να εφοδιάζει τους διδασκόμενους και τους διδάσκοντες με την απαιτούμενη γνώση και ικανότητα, με σκοπό την κατανόηση, την αντιμετώπιση και την επίλυση σύνθετων διεπιστημονικών προβλημάτων. Κυρίως όμως αυτή η γνώση - ικανότητα είναι ανάγκη να οδηγεί σε αμφισβήτηση άκριτα αφομοιωμένων παραδοχών και πρακτικών και σε βούληση για δράση και αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών. Σε αυτή την κατεύθυνση η ΕΑΑ επιδιώκει την ενδυνάμωση και χειραφέτηση, όπου οι πολίτες μπορούν ατομικά ή συλλογικά να συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Κωστούλα-Μακράκη, 2008). Αυτό μπορεί παιδαγωγικά να στηριχθεί σε ένα μοντέλο μάθησης που θα βασίζεται στην κριτική και χειραφετική οπτική της βιωματικής και εποικοδομιστικής μάθησης (Makrakis & Kostoula-Makraki, 2012). Το προτεινόμενο σενάριο βασίζεται σε αυτήν την οπτική καθώς οι μαθητές μέσα από ένα βιωματικό παιχνίδι καλούνται να αντιληφθούν και να οικοδομήσουν γνώση ώστε να αναστοχασθούν σχετικά με το πρόβλημα της υπερ-εκμετάλλευσης των πόρων.

Το διδακτικό σενάριο συνδέεται με τις 10 δεξιότητες (10cs) όπως αυτές θεωρούνται αναγκαίες να αναπτυχθούν από τους μαθητές σε ένα κόσμο που αλλάζει ραγδαία και που υφίσταται το πρόβλημα της βιωσιμότητας (Makrakis & Kostoula –Makraki, 2014). Οι δεξιότητες αυτές είναι: Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων, Επικοινωνία, Συνεργασία, Δημιουργικότητα και καινοτομία, Συνδεσιμότητα, Κριτική συνείδηση, Κριτικός αναστοχασμός, Διαπολιτισμικές ικανότητες, Συνυπευθυνότητα, Οικοδόμηση γνώσης. Στην παράγραφο αυτή αναλύεται η σύνδεση των 10 δεξιοτήτων με το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο. 1) Κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων: Οι μαθητές καλούνται να σκεφθούν κριτικά σχετικά με το πρόβλημα της

διαχείρισης των ψαριών ως κοινόχρηστου πόρου. Αντλαμβάνονται από την εξέλιξη του βιωματικού παιχνιδιού ότι το ατομικό κίνητρο για την αλίευση περισσότερων ψαριών δημιουργεί πρόβλημα στην διαχείριση των ψαριών για όλη την ομάδα - κοινωνία τους. 2) Επικοινωνία: Το εκπαιδευτικό σενάριο στην εξέλιξη του στηρίζεται στην επικοινωνία των μαθητών κυρίως μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό. 3) Συνεργασία: Οι μαθητές καλούνται να συνεργαστούν ως ομάδα. Στο βιωματικό παιχνίδι οι μαθητές έχουν ατομικό κίνητρο να συγκεντρώσουν όσα περισσότερα ψάρια μπορούν αλλά παράλληλα παρατηρούν ότι χρειάζεται και η προστασία του κοινωνικού συνόλου. Στην «τραγωδία των κοινόχρηστων πόρων» το ατομικό συμφέρον συγκρούεται με το κοινό συμφέρον και οι μαθητές στην πορεία του παιχνιδιού ανακαλύπτουν βιωματικά αυτήν την αντίθεση. 4) Δημιουργικότητα και καινοτομία: Η πρόκληση στην δημιουργικότητα των μαθητών ζητείται στη δραστηριότητα αναστοχασμού για την εξεύρεση πιθανών λύσεων 5) Συνδεσιμότητα: Σύνδεση των επιχειρήσεων με περιβαλλοντικά θέματα μέσω της έννοιας της υπερ-εκμετάλλευσης πόρων. Προτείνετε περιήγηση σε ιστοσελίδες, βίντεο και άρθρα καθώς και σε διαδικτυακό εκπαιδευτικό εργαλείο που κατασκευάστηκε για το εκπαιδευτικό σενάριο. 6) Κριτική συνείδηση: Οι μαθητές μέσα από το εκπαιδευτικό σενάριο μπορούν να συνειδητοποιήσουν το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν οι οικονομίες παγκοσμίως. 7) Κριτικός αναστοχασμός: Αναστοχασμός απέναντι στο κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζονται οι παγκόσμιες αγορές και οικονομίες. Πως ο οργάνωση της οικονομίας και η προσωπικά στάση του καθενός επηρεάζει το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. 8) Διαπολιτισμικές ικανότητες: Οι μαθητές αντιλαμβάνονται μέσα από τα αυθεντικά άρθρα που χρησιμοποιούνται στο σενάριο ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα αφορούν τις τοπικές κοινωνίες όσο και το σύνολο του πλανήτη. 9) Συνυπευθυνότητα: Η εξάντληση των ψαριών - πόρων μέσα από το βιωματικό παιχνίδι οδηγεί τους μαθητές να αντιληφθούν την έννοια της ευθύνης και της συνυπευθυνότητας. 10) Οικοδόμηση γνώσης: Μαθητοκεντρική προσέγγιση στην οικοδόμηση γνώσης μέσα από βιωματικό παιχνίδι.

Επιπλέον η δόμηση του σεναρίου βασίστηκε στους πέντε μαθησιακούς στόχους του 21ου αιώνα που έχει θέσει η UNESCO (UNESCO, n.d.) καθώς και στον έκτο μαθησιακό στόχο που προτείνεται από τους Makrakis & Kostoula-Makraki (2014). Η σύνδεση των έξι μαθησιακών στόχων με το διδακτικό σενάριο αφορούν: 1) Μαθαίνω να γνωρίζω: Το εκπαιδευτικό σενάριο μέσω του βιωματικού παιχνιδιού αλλά και των άρθρων που στηρίζονται σε αληθινά δεδομένα συμβάλει οι μαθητές να βιώσουν, να οικοδομήσουν και να μετασχηματίσουν την γνώση για να κάνουν την βιωσιμότητα τρόπο ζωής 2) Μαθαίνω να είμαι: Οι μαθητές καλούνται μέσα από το βιωματικό παιχνίδι να καλλιεργήσουν την αίσθηση του είμαι και όχι του έχω 3) Μαθαίνω να ζούμε μαζί βιώσιμα: Το εκπαιδευτικό σενάριο συμβάλει οι μαθητές να ασχοληθούν με πρακτικές που οδηγούν σε μια αρμονική συνύπαρξη του ανθρώπου με τον φυσικό κόσμο. Το βιωματικό παιχνίδι αποκαλύπτει στους μαθητές την έννοια και τις συνέπειες της υπερ-εκμετάλλευσης των πόρων ως συνέπεια της παραγωγικής δραστηριότητας 4) Μαθαίνω να κάνω: Το εκπαιδευτικό σενάριο οδηγεί σε διαδικασίες που απαιτούν οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές στην 6η δραστηριότητα καλούνται να δράσουν στην τοπική κοινωνία ως φορείς αλλαγής. 5) Μαθαίνω να δίνω: Οι μαθητές συνεργάζονται και μοιράζονται γνώσεις και εμπειρίες 6) Μαθαίνω να μετασχηματίζω τον εαυτό μου και την κοινωνία: Το εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να συμβάλει στην κατεύθυνση αμφισβήτησης παγιωμένων καταναλωτικών προτύπων και αξιών.

Το προτεινόμενο σενάριο προτείνει την αξιοποίηση των ΤΠΕ με βάση το χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον (Habermas, 1972 · Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006) όπου θέτει ως επίκεντρο την κοινωνική θεώρηση της μαθησιακής διαδικασίας. Εδώ η οικοδόμηση της γνώσης δεν βασίζεται μόνο στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών αλλά και στην ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθητοποίησης και της κριτικής αυτοσυνείδησης των μαθητών με στόχο τη συγκρότηση τους σε ενεργούς πολίτες και την ικανότητα τους να συμμετέχουν στο κοινωνικό μετασχηματισμό. (Μακράκης, 2012 · Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006) Οι μαθητές στο εκπαιδευτικό σενάριο στοχάζονται και παρατηρούν τις δικές τους ενέργειες ως οικονομικές μονάδες μέσα από το

ειδικό διαδικτυακό εκπαιδευτικό εργαλείο που κατασκευάστηκε για το σενάριο. Επίσης επισκέπτονται ιστοσελίδες, βλέπουν βίντεο και καλούνται ομαδικά να αξιοποιήσουν το συνεργατικό διαδικτυακό εργαλείο Wiki ώστε να συγκεντρώσουν πληροφορίες, να στοχασθούν και να παρουσιάσουν το ζήτημα της υπερ-εκμετάλλευσης των πόρων τόσο στο σχολείο τους όσο και στην τοπική κοινωνία.

3. Σχεδιασμός διδακτικού σεναρίου

3.1. Σύνδεση με μαθήματα

Το εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί στην τάξη στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας (Μάραντος & Θεριανός, 2014) Α ΓΕΛ και Α ΕΠΑΛ εφόσον ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να δώσει την οπτική της αιεφορίας. Συγκριμένα συνδέεται με τις παρακάτω ενότητες:

Ενότητα: 4.4.2: «Το κόστος παραγωγής», εφόσον ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να συζητήσει για το εξωτερικό κόστος των επιχειρήσεων.

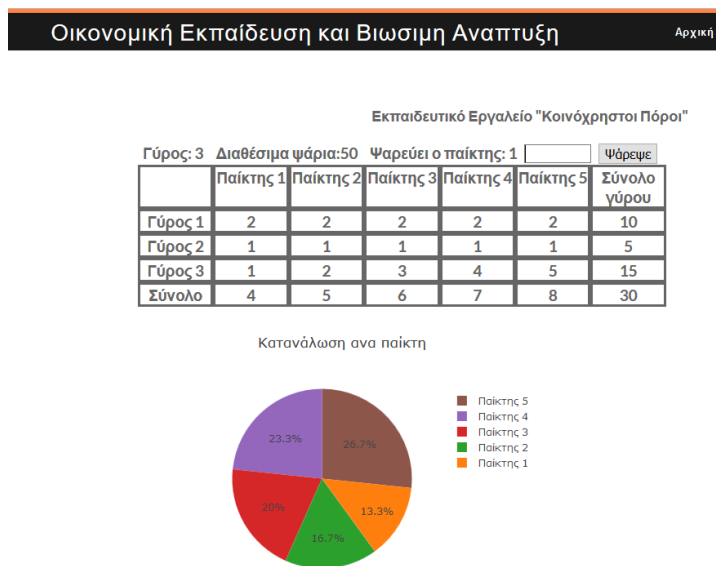
Ενότητα 9.1: «Φυσικό περιβάλλον και άνθρωπος», αναφορά στα περιβαλλοντικά προβλήματα από την δράση των επιχειρήσεων

Ενότητα 2.3: «Ο ρόλος του κράτους στην οικονομία», μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παράδειγμα παρέμβασης του κράτους για την κατανομή πόρων εφόσον συζητηθούν ενδεικτικές λύσεις του προβλήματος

Επίσης το σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί στα πλαίσια του μαθήματος Αρχές Οικονομίας της Α ΕΠΑΛ (Κώττης, Κώττη & Μοσχολέα, 2009) στο κεφάλαιο 8 «Το κόστος παραγωγής», εφόσον ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να συζητήσει για το εξωτερικό κόστος των επιχειρήσεων.

3.2. Υλικά-πηγές-εκτιμώμενη διάρκεια

Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό εργαλείο "Κοινόχρηστοι πόροι" το οποίο κατασκευάστηκε για το σενάριο και μπορεί να βοηθήσει στην διεξαγωγή του παιχνιδιού.



Σχήμα 1: Το διαδικτυακό εκπαιδευτικό εργαλείο "Κοινόχρηστοι πόροι"

Είκοσι πέντε τεμάχια ψαριού (μπορεί να είναι οτιδήποτε θέλουμε, π.χ. 25 χαρτάκια ή συνδετήρες) ανά ομάδα ώστε σε κάθε αλιεία της ομάδας να αντιστοιχούν 5 ψάρια. Οπότε αν έχουμε ομάδα με 4 αλιείς χρειαζόμαστε 20 τεμάχια ψαριού για την ομάδα αυτή. Επιπλέον τεμάχια ψαριού για την ανανέωση των ψαριών όπως θα αναλυθεί παρακάτω.

Ένα κουτί ανά ομάδα (μη διαφανές) ή μια αδιαφανή σακούλα ανά ομάδα όπου θα τοποθετήσουμε τα 25 τεμάχια ψαριού. Το κουτί αυτό το αφήνουμε μπροστά από κάθε ομάδα και εξηγούμε πως αντιπροσωπεύει την λίμνη.

Το Φύλλο αξιολόγηση-ανατροφοδότηση για την δραστηριότητα έξι όπως περιγράφεται παρακάτω και είναι διαθέσιμο στο παράρτημα.

Για την υλοποίηση του σεναρίου εκτιμάτε ότι απαιτούνται τρεις διδακτικές ώρες και επιπλέον άλλη μία διδακτική ώρα για τις παρουσιάσεις των εργασιών των μαθητών.

3.3. Οργάνωση τάξης – βιωματικό παιχνίδι

Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες των έξι ατόμων. (Ανάλογα με το συνολικό πλήθος των μαθητών προσαρμόζουμε τον αριθμό των μελών στις ομάδες). Κάθε ομάδα έχει στην διάθεση της μία κοινόχρηστη λίμνη (το κουτί ή την σακούλα). Στην περίπτωση της εξαμελούς ομάδας, οι 5 μαθητές στην ομάδα αντιπροσωπεύουν από έναν αλιέα ο οποίος δραστηριοποιείται σε αυτήν την κοινόχρηστη λίμνη και ο έκτος μαθητής ορίζεται ως επιτηρητής ώστε να κρατάει σημειώσεις κατά την διάρκεια του παιχνιδιού και να ελέγχει ότι τηρούνται οι κανόνες.

Κάθε ομάδα συγκεντρώνεται σε ένα σημείο της τάξης για να ξεκινήσει το παιχνίδι. Το παιχνίδι μπορεί να διεξαχθεί και στο εργαστήριο Η/Υ και να χρησιμοποιηθεί το διαδικτυακό εκπαιδευτικό εργαλείο "Κοινόχρηστοι πόροι" που μπορεί να βοηθήσει στην διεξαγωγή του παιχνιδιού.

3.3.1 Κανόνες βιωματικού παιχνιδιού:

Σε κάθε γύρο κάθε μαθητής θα πρέπει να αλιεύει (πάρει) τουλάχιστον μία μονάδα ψαριού διαφορετικά θα πρέπει να αποχωρήσει από το παιχνίδι. Επίσης σε κάθε γύρο κάθε μαθητής δεν μπορεί να αλιεύσει πάνω από 5 τεμάχια ψαριού. Τα τεμάχια ψαριού που αλιεύει ο κάθε μαθητής τα διατηρεί κρυφά για λογαριασμό του. Ο μαθητής που έχει αναλάβει επιτηρητής σημειώνει τα τεμάχια ψαριού που έχει πάρει ο κάθε μαθητής της ομάδας του σε κάθε γύρο. Επίσης στο τέλος του γύρου μετράει πόσα ψάρια υπάρχουν στο κουτί, το ανακοινώνει στην ομάδα και προσθέτει στο κουτί ίδιο αριθμό τεμαχίων ψαριού. Για παράδειγμα αν στο κουτί είχαν μείνει τρία τεμάχια ψαριού προσθέτει αλλά τρία για να είναι διαθέσιμα στον επόμενο γύρο (έξι τεμάχια πλέον).

Στο τέλος των τριών γύρων πρέπει να έχουν μείνει τουλάχιστον 5 τεμάχια ψαριού στην κάθε ομάδα ώστε να υπάρχει δυνατότητα ανανέωσης των ψαριών στο μέλλον. Αν στο τέλος των τριών γύρων δεν υπάρχουν 5 ψάρια οι ομάδα (όλοι οι αλιείς) αποχωρούν από το παιχνίδι. Νικητής είναι αυτός που στο τέλος των 3 γύρων συγκέντρωσε τις περισσότερες μονάδες ψαριού (εφόσον η ομάδα του δεν έχασε, δηλαδή έχουν απομείνει στο κουτί τουλάχιστον 5 ψάρια).

Α' γύρος και Β' Γύρος

Κάθε μαθητής μπορεί να πάρει κρυφά από το κουτί από 1 έως 5 ψάρια. (Ελέγχει για αυτό ο επιτηρητής)

1. Ο επιτηρητής σημειώνει τα ψάρια που πήρε ο κάθε μαθητής.
2. Ο επιτηρητής μετράει πόσα ψάρια έχουν μείνει στο κουτί και το ανακοινώνει στην ομάδα.
3. Ο επιτηρητής προσθέτει στο κουτί τόσα τεμάχια ψαριού ώστε να διπλασιάσει αυτά που έμειναν. Για παράδειγμα αν στο κουτί είχαν μείνει 3 τεμάχια ψαριού προσθέτει αλλά τρία για να είναι τα έξι ψάρια διαθέσιμα στον επόμενο γύρο. Τέλος γύρου. Αν ένας αλιέας δεν έχει πάρει 1 τουλάχιστον τεμάχιο ψαριού βγαίνει από το παιχνίδι. Γ' γύρος: Όπως ο προηγούμενος (στα βήματα 1 έως και 3).
4. Ο επιτηρητής ελέγχει αν υπάρχουν στο κουτί τουλάχιστον 5 ψάρια. Αν όχι όλη η ομάδα έχασε και αποχωρεί από το παιχνίδι εφόσον δεν επαρκούν τα ψάρια ώστε να ζήσει η κοινωνία.
5. Ο επιτηρητής, εφόσον η ομάδα δεν έχασε, ανακηρύσσει τον νικητή της ομάδας του, δηλαδή τον μαθητή που συγκέντρωσε τις περισσότερες μονάδες ψαριού στους τρεις γύρους.

6. Οι επιτηρητές από όλες τις ομάδες ανακηρύσσουν τον νικητή όλων των ομάδων, τον μαθητή που συγκέντρωσε τα περισσότερα ψάρια σε σχέση με όλες τις ομάδες.

4. Διαδικασία υλοποίησης σεναρίου κατά φάση

Το σενάριο βασίζεται σε τρεις φάσεις: Α φάση: Εισαγωγή, Β φάση: Οικοδόμηση γνώσης / δεξιοτήτων / στάσεων (βιωματικό παιχνίδι) και Γ φάση: Συμπεράσματα – Ανατροφοδότηση.

4.1. Α φάση: Εισαγωγή

Δραστηριότητα 1: Σύντομη αναφορά στο βιωματικό παιχνίδι και στους κανόνες του. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες όπως αναφέρθηκε παραπάνω στην οργάνωση της τάξης.

4.2. Β φάση: Οικοδόμηση γνώσης / δεξιοτήτων / στάσεων (βιωματικό παιχνίδι)

Δραστηριότητα 2: Έναρξη παιχνιδιού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός ώστε όλες οι ομάδες μαθητών να συμμετέχουν στο παιχνίδι σύμφωνα με τους κανόνες. Το διαδικτυακό εκπαιδευτικό εργαλείο "Κοινόχρηστοι πόροι" μπορεί να βοηθήσει στην διεξαγωγή του παιχνιδιού καθώς οι μαθητές καταγράφουν τα ψάρια που αλιεύουν ανά γύρο και το εργαλείο καθοδηγεί το βιωματικό παιχνίδι. Οι μαθητές μέσα από το βιωματικό παιχνίδι αντιλαμβάνονται την σύγκρουση του ατομικού συμφέροντος με το κοινωνικό συμφέρον και ότι η ορθολογική πράξη για το άτομο μπορεί να είναι ανορθολογική για το κοινωνικό σύνολο. Κάθε μαθητής προσπαθεί να νικήσει (συγκεντρώνοντας τα περισσότερα ψάρια) λαμβάνοντας υπόψιν του όμως και τις ανάγκες όλης της ομάδας του (κοινωνίας). Στο τέλος του 3ου γύρου του παιχνιδιού κηρύσσετε το τέλος του παιχνιδιού.

Δραστηριότητα 3: Σύντομη παρουσίαση από κάθε ομάδα στην ολομέλεια για το ποιος από κάθε ομάδα έχει τα περισσότερα ψάρια και ανακηρύσσετε ο νικητής της τάξης.

Δραστηριότητα 4: Αναστοχασμός στην ολομέλεια. Πιθανοί προβληματισμοί ανάλογα την έκταση που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές να δώσουν στη συζήτηση. Υπάρχουν ομάδες που εξάντλησαν τα αλιεύματα και δεν μπόρεσαν να παράγουν σε κάποιο γύρο; Αν ναι; Γιατί; Υπήρχε π.χ. υπεραλίευση; Ποιο ήταν το ατομικό κίνητρο του κάθε μαθητή; Το κοινό καλό; Συγκρούονται το ατομικό κίνητρο με το κοινό συμφέρον; Υπήρξε επικοινωνία μεταξύ των μελών στις ομάδες ώστε να διατηρήσουν τα ψάρια; Αν ναι, είχε αποτέλεσμα; Ποια ομάδα έχασε τα περισσότερα ψάρια; Γιατί; Πως συμπεριφέρθηκαν τα μέλη της; Ποια ομάδα διατήρησε τα περισσότερα ψάρια; Γιατί; Πως συμπεριφέρθηκαν τα μέλη της; Τι προτείνετε ως λύση του προβλήματος της υπερ-αλίευσης στην κοινόχρηστη λίμνη; Ως καταναλωτές μπορούμε να κάνουμε κάτι;

4.3. Γ φάση: Συμπεράσματα

Δραστηριότητα 5: Ο εκπαιδευτικός ονοματίζει την «τραγωδία των κοινόχρηστων πόρων» που οι μαθητές έχουν μόνοι τους ανακαλύψει μέσα από το βιωματικό παιχνίδι. Αναστοχασμός για την επίδραση της ανθρώπινης οικονομικής δραστηριότητάς στο περιβάλλον και το πρόβλημα της υπερ-εκμετάλλευσης και εξάντλησης των πόρων.

Δραστηριότητα 6: Δίνεται στους μαθητές το φύλλο αξιολόγηση – ανατροφοδότηση (διαθέσιμο στο παράρτημα). Αξιολόγηση γνώσεων που οικοδομήθηκαν με άσκηση συμπλήρωσης κενών. Σύνδεση με αληθινά προβλήματα με δράση και εκτός τάξης: οι μαθητές περιηγούνται σε ιστοσελίδες, βλέπουν βίντεο, διαβάζουν άρθρα από εφημερίδες και δημιουργούν συνεργατικά ιστοσελίδες όπου παρουσιάζουν το πρόβλημα της υπερ-αλίευσης στην Μεσόγειο. Παρουσιάζουν τις ιστοσελίδες τους τόσο στην τάξη τους όσο και στην τοπική κοινωνία με σκοπό την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση όλων.

5. Συμπεράσματα

Το εκπαιδευτικό σενάριο αποτελεί πρόταση εμπλουτισμού του Αναλυτικού Προγράμματος των μαθημάτων με οικονομικό προσανατολισμό στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με βάση το όραμα της αειφορίας. Στηρίζεται στην φιλοσοφία, τη μεθοδολογία και τα εργαλεία της Εκπαίδευσης για την ΕΑΑ. Οι μαθητές μέσα από ένα βιωματικό παιχνίδι οικοδομούν γνώσεις στάσεις και συμπεριφορές που συμβάλλουν στη βιωσιμότητα. Το σενάριο αυτό, μαζί με άλλα, υλοποιήθηκε στην τάξη από οικονομολόγους εκπαιδευτικούς την σχολική χρονιά 2016-2017 και θα αξιολογηθεί στα πλαίσια της ενεργοποίησης και της χειραφέτησης των συμμετεχόντων με βάση την προοπτική για ένα βιώσιμο μέλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Κωστούλα-Μακράκη, Ν., (2008). Η σημασία και ο ρόλος του ενεργού πολίτη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Στο Στάθης Μπαλιάς (Επιμ.), *Ενεργός Πολίτης & Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση
- Κωστούλα - Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον*. E-Media: Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Κώττης Γ., Κώττη Α & Μοσχολέα Δ. (2009). *Αρχές Οικονομίας*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ι.Ε.Π., ΙΤΥΕ Διόφαντος
- Μακράκης Β. (2012). *Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας, Γνωσιακά Ενδιαφέροντα και Εκπαιδευτικοί ως φορείς Διδακτικής και Κοινωνικής Αλλαγής*. Ανακτήθηκε στις 14/11/2016 από: <http://www.tpe-education.com/main>
- Μάραντος Π. & Θεριανός Κ. (2014). *Πολιτική Παιδεία Α ΓΕΛ και ΕΠΑΛ*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ι.Ε.Π., ΙΤΥΕ Διόφαντος
- Σαρτζετάκης Ε. (2013). *Οικονομική του Περιβάλλοντος και των Φυσικών Πόρων*. Άνοικτα μαθήματα. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 10/01/2017 από: <http://opencourses.uom.gr/assets/site/public/393/269-Oikonomiki-Perivallontos-Fysikon-Poron-02-Sartzetakis.pdf>

Ξενόγλωσση

- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*, 2η έκδ., London: Heinemann.
- Hardin, G. (1968). *The Tragedy of the Commons*. Science 162: 1243-1248. Ανακτήθηκε στις 09-01-2017 από: <http://science.sciencemag.org/content/162/3859/1243.full>
- Jackson T. (2011). *Ενημερία χωρίς ανάπτυξη*. Χαλμούκου Κ.,(μεταφ), Αθήνα: Κέδρος
- Makrakis, V., & Kostoula-Makraki, N. (2014). An instructional-learning model applying problem-based learning enabled by ICTs. In A. Anastasiadis et al. (Eds.), *Proceedings of the 9th panhellenic conference on ICTs in education* (pp. 921–933), October 5–7, 2014, University of Crete
- Makrakis V. & Kostoula-Makraki N. (2013). *A methodology for Reorienting Univesity Curricula to Address Sustainability: The RUCAS-Tempus Project Iniative*. In *Assessment Tools in Hihger Education Institutions*. Mapping Trends and Good Practices around the World, Springer Link, 323-344
- Makrakis V. & Kostoula-Makraki N (2012). Course Curricular design and Development of the MSc Programme in the field of ICT in education for Sustainable Development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, vol. 14, no. 2, 5–39
- UNESCO, (n.d.). *Education for Sustainable Development*. UNESCO portal. Ανακτήθηκε στις 09-01-2017 από: http://portal.unesco.org/geography/en/ev.phpURL_ID=14132&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Παράρτημα

Στην δραστηριότητα 6 του σεναρίου δίνεται το παρακάτω φύλλο εργασίας.
Φύλλο αξιολόγησης / ανατροφοδότησης
Εκπαιδευτικό σενάριο: Τραγωδία Κοινοχρήστων πόρων

A. Συμπληρώστε τα κενά:

- 1) Το πρόβλημα της υπεραλίευσης στην λίμνη οι οικονομολόγοι το ονομάζουν η «_____ των _____».
- 2) Αν κάθε ιχθυοκαλλιέργεια ενεργήσει «ορθολογικά» και αλιεύσει όσο περισσότερα ψάρια μπορεί τότε θα _____ τους _____ πόρους.

B. Η παρακάτω δραστηριότητα θα υλοποιηθεί ομαδικά.

Δραστηριότητα «Βιώσιμα Ψάρια»

Περιηγηθείτε στην ιστοσελίδα: <http://www.fishforward.eu/el/>

Δείτε το βίντεο: <https://www.youtube.com/watch?v=FoSMtuNBsfU>

Δείτε τον οδηγό WWF για την βιώσιμη κατανάλωση ψαριών:

<http://www.wwf.gr/images/pdfs/FishTips.pdf>

Διαβάστε το άρθρο: Πώς η υπεραλίευση «αδειάζει» τις θάλασσες και τις τσέπες των ψαράδων:

http://www.huffingtonpost.gr/giorgos-paximadis/-_2109_b_8369492.html

Φτιάξτε μια ιστοσελίδα στο συνεργατικό εργαλείο Wiki, όπου να αναφέρετε το πρόβλημα της υπεραλίευσης στην Μεσόγειο καθώς και την στάση μας ως υπεύθυνοι καταναλωτές. Εμπλουτίστε με εικόνες-βίντεο και ότι άλλο νομίζετε ότι μπορεί να προβάλλει καλύτερα το εξεταζόμενο ζήτημα. Παρουσιάστε στην τάξη σας, ενημερώστε τους δικούς σας και την τοπική κοινωνία για το πρόβλημα!

ΣΩΣΩ ΚΙ ΕΓΩ ΤΟΝ ΥΓΡΟΤΟΠΟ ΤΟΥ ΑΛΜΥΡΟΥ

Γιαννιώτη Βασιλική
vasilikigianniotti@gmail.com
Δασκάλα ΠΕ70

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση έχει σκοπό να περιγράψει ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε από μαθητές της Δ΄τάξης το σχολικό έτος 2011-2012 ως ανάδειξη καλής πρακτικής. Στόχος του προγράμματος ήταν η άμεση εμπλοκή των μαθητών σε θέματα προστασίας περιβάλλοντος και η μετατροπή τους σε ενεργούς πολίτες μέσα από την ενασχόληση με υγρότοπο πλησίον της περιοχής τους, τον Αλμυρό. Το σχέδιο δράσης περιλάμβανε ποικιλία δραστηριοτήτων, κινήθηκε διαθεματικά στα μαθήματα της γλώσσας, της μελέτης περιβάλλοντος και των κοινωνικών επιστημών. Μέσα από πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων σχετικό με το νερό τα παιδιά σταδιακά μεταβήκανε στους υγρότοπους της Κρήτης και συγκεκριμένα σε εκείνον του Αλμυρού. Πέραν από τις πληροφορίες που έδωσε η εκπαιδευτικός, οι μαθητές και οι γονείς τους είχαν την ευκαιρία να ενημερωθούν επιπλέον από ειδικούς σε παρουσίαση στο σχολείο και ξενάγηση στον χώρο του υγρότοπου. Παράλληλα οι μαθητές οργάνωσαν καμπάνια ευαισθητοποίησης για τη σωτηρία του. Το άρθρο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς κι έχει ως στόχο να εμπλουτίσει τις ιδέες τους σε περιβαλλοντικά προγράμματα.

Λέξεις κλειδιά: Περιβαλλοντική εκπαίδευση, νερό, υγρότοπος Αλμυρού, καμπάνια ευαισθητοποίησης, ενεργοί πολίτες.

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική μονάδα, αν και λειτουργεί κάτω από τον ευρύτερο κρατικό έλεγχο, έχει ορισμένα περιθώρια αυτονομίας, χαράσσοντας τη δική της εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική προκειμένου να αντιμετωπίσει τις ιδιαίτερες ανάγκες που παρουσιάζονται στο σχολείο και να συνδεθεί με την τοπική κοινωνία (Αθανασούλα-Ρέππα, κ.α., 2008). Μολονότι ο ρόλος της είναι κυρίως εκτελεστικός-εφαρμοστικός σε ότι αφορά τον τομέα διδασκαλίας και μάθησης καθώς ό,τι διδάσκεται ορίζεται με αναλυτικές οδηγίες από το «βιβλίο του δασκάλου και του μαθητή», ωστόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης καινοτόμων πρακτικών. Ένας τρόπος ανάδειξης της εμπειρίας και της δημιουργικότητάς τους είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων που υλοποιούνται στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης. Μέσω των προγραμμάτων αυτών προωθείται η επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και αναπτύσσονται συνεργασίες με τους γονείς και φορείς της τοπικής κοινωνίας, στοιχεία απαραίτητα για την επιτέλεση του πολυσύνθετου εκπαιδευτικού ρόλου. Τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα δεν υπαγορεύονται από το αναλυτικό πρόγραμμα και έχουν ως αφετηρία το ενδιαφέρον και την πρωτοβουλία εκπαιδευτικών και μαθητών (Μπαγάκης, 2000). Συνήθως στη διεξαγωγή τους ενδείκνυται εναλλακτικές μορφές παιδαγωγικών πρακτικών όπως η μέθοδος project, η εργασία σε ομάδες, η επαφή και η γνωριμία με περιβάλλον, η αξιοποίηση εμπειρίας ως μέσο μάθησης οι οποίες εμπλουτίζονται με τεχνολογικά μέσα (Σολομών, 2000). Η σχέση διδάσκοντος διδασκόμενου αλλάζει καθώς ο εκπαιδευτικός γίνεται καθοδηγητής, εμπυχωτής, συντονιστής ενώ ο μαθητής καθίσταται υπεύθυνος για τη μάθησή του παρακινούμενος από το ενδιαφέρον του για αυτήν. Επομένως τα οφέλη τους είναι πολλαπλά τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς: στα παιδιά προωθείται η ενεργητική βιωματική μάθηση βασισμένη στις θεωρίες της κοινωνικής ανάπτυξης του Vygotsky και στις θεωρίες του εποικοδομισμού του Bruner, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, ενώ οι εκπαιδευτικοί δύνανται να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν πραγματικά και τους προσφέρουν περιθώρια ευελιξίας κι ανάδειξης των δυνατοτήτων τους (Παπαδόπουλος & Γεωργιάδης, 2000). Παράλληλα το σχολείο αποκτά δυνατότητες συνεργασίας με εξωσχολικούς παράγοντες παρεμβαίνοντας δυναμικά στις ευρύτερες ανάγκες της τοπικής κοινωνίας.

Στο πλαίσιο των προαιρετικών προγραμμάτων εντάσσεται και η Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ορισμοί για το συγκεκριμένο αντικείμενο υπάρχουν πολλοί. Στην προκειμένη περίπτωση ο ορισμός που υιοθετείται ταιριάζει με τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού προγράμματος και αναφέρει πως η Περιβαλλοντική εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών ώστε οι άνθρωποι να αναπτύξουν ικανότητες και στάσεις εκτίμησης και συσχέτισής τους με το βιοφυσικό περιβάλλον (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000). Σύμφωνα με τους Hungerford & Volk (1990) σημαντικές επιδιώξεις ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η επίγνωση από πλευράς μαθητών του περιβάλλοντος και των προβλημάτων του, η ενεργός συμμετοχή τους για την προστασία και τη βελτίωσή του και η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων με συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης απόφασης. Έτσι τα παιδιά με όχημα ποικίλες δραστηριότητες αποκτούν έννοιες, υιοθετούν συμπεριφορές και συνθέτουν τα χαρακτηριστικά του ενεργού πολίτη επιλέγοντας συλλογικά λύσεις που οδηγούν σε μια αειφορική κοινωνία (Φλογαΐτη, 2006).

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να περιγράψει ένα Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που σχετίζεται με το νερό και πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2011-2012 από τμήμα της Δ΄ τάξης του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Γαζίου. Η ιδιαιτερότητα αυτού του προγράμματος ήταν η ενασχόληση των παιδιών με υγρότοπο της περιοχής τους, τον Αλμυρό που παρουσιάζει σημεία εγκατάλειψης καθώς και η ενεργοποίησή τους ώστε μέσα από μια καμπάνια ευαισθητοποίησης να προωθήσουν το μήνυμα της προστασίας του περιβάλλοντος τόσο στους

πολίτες όσο και στις δημοτικές αρχές και να τους ευαισθητοποιήσουν ώστε άμεσα να λάβουν δράση για να αναστραφεί η υπάρχουσα κατάσταση.

2. Σχεδιασμός προγράμματος

Για την υλοποίηση οποιουδήποτε προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός του από τον εκπαιδευτικό. Ο συγκεκριμένος σχεδιασμός πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με τους μαθητές της τάξης ακολουθώντας τη μέθοδο project. Η εν λόγω μέθοδος οδηγεί στη μάθηση μέσω συγκεκριμένων ενεργειών και δραστηριοτήτων και σε γενικές γραμμές περιλαμβάνει τα εξής στάδια (Καρυδά, 2009):

- Επιλογή του θέματος και χωρισμό του σε ενότητες σε συνάρτηση με τη στοχοθεσία των Αναλυτικών Προγραμμάτων,
- Καθορισμό γενικού σκοπού και στόχων,
- Διαμόρφωση πλαισίων δράσης και προγραμματισμό διδακτικών δραστηριοτήτων,
- Οργάνωση και διεξαγωγή δραστηριοτήτων (καθορισμός μέσων, υλικών που θα χρειαστούν και χώρων για την υλοποίηση του διεπιστημονικού προγράμματος, επιλογή εξωτερικών φορέων που θα το υποστηρίξουν),
- Καθορισμό τρόπου παρουσίασης,
- Αξιολόγηση προγράμματος.

Φυσικά η διαδικασία διακόπτονταν για διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000).

Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου project είναι ποικίλα σύμφωνα με τον Hindle (1993):

- οι μαθητές εξασκούνται στη λύση προβλημάτων μόνοι τους και μαθαίνουν να σκέφτονται κριτικά μέσα από δημιουργικές, συμμετοχικές, πρακτικές διαδικασίες,
- εκπαιδευτικοί και μαθητές ασχολούνται με πραγματικά προβλήματα του τόπου τους και προτείνουν τρόπους παρέμβασης λαμβάνοντας κοινωνική δράση,
- οι σχέσεις των μαθητών- εκπαιδευτικών αλλάζουν με τους δασκάλους σε ρόλο συντονιστικό, καθοδηγητικό, εμπνευστικό.

2.1 Προβληματισμός- Προσέλευση ενδιαφέροντος-Αναζήτηση και επιλογή θέματος

Ο προβληματισμός και η αναζήτηση θέματος έχει πάντα ως άξονα αναφοράς ένα ερέθισμα το οποίο είτε υπάρχει στα σχολικά εγχειρίδια είτε προέρχεται από βιώματα των μαθητών (Παρασκευόπουλος & Κορφιάτης, 2005).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση αφορμή στην ευαισθητοποίηση των μαθητών και την απόφαση ενασχόλησης με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτέλεσε η σύνταξη μιας επιστολής προς τον Δήμαρχο όπου οι μαθητές θα του ανέφεραν περιβαλλοντικά προβλήματα της περιοχής τους. Το θέμα προέκυψε μετά την ολοκλήρωση της τέταρτης ενότητας του πρώτου τεύχους της Γλώσσας «Έμένα με νοιάζει» όπου συζητήθηκαν και μελετήθηκαν περιβαλλοντικά ζητήματα. Τα γράμματα, αφού διορθώθηκαν και δακτυλογραφήθηκαν, βιβλιοδέθηκαν και παραδόθηκαν στον Δήμαρχο σε επίσκεψη που πραγματοποιήθηκε. Στη συνάντηση αυτή οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν μαζί του για περιβαλλοντικά προβλήματα μέσα στα οποία ήταν και ο υγρότοπος του Αλμυρού. Στο τέλος της συνάντησης ο Δήμαρχος δεσμεύτηκε να μελετήσει με προσοχή τις επιστολές των παιδιών.

Μετά από δύο μήνες μια ευχάριστη έκπληξη περίμενε τα παιδιά. Ο Δήμαρχος επισκέφτηκε ξαφνικά την τάξη και παρέδωσε τις δικές του επιστολές-απαντήσεις στα γράμματα των παιδιών. Η κίνηση αυτή τους ενθουσίασε τόσο που θεώρησαν ότι θα μπορούσαν να συνεργαστούν με τις δημοτικές αρχές για περιβαλλοντικά θέματα μετά το ενδιαφέρον που έδειξαν για τους προβληματισμούς τους.

Έτσι όταν πραγματοποιήθηκε η διαδικασία επιλογής θέματος προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων οι μαθητές με δημοκρατικές διαδικασίες λήψης απόφασης επέλεξαν την θεματική ενότητα του «Νερού» στην οποία εντάσσονταν και ο υγρότοπος Αλμυρός, μιας και η πλειοψηφία των περιβαλλοντικών τους προβληματισμών κινούνταν γύρω από τη μόλυνση των υδάτων. Η επιλογή του θέματος πραγματοποιήθηκε με την τεχνική του καταγισμού ιδεών. Οι απόψεις των μαθητών καταγράφηκαν στον πίνακα της τάξης, καθένας επιχειρηματολόγησε σχετικά με την άποψή του και στο τέλος αποφάσισαν δημοκρατικά ποια άποψη θα υπερισχύσει (Καρυδά, 2006).

2.2 Κριτήρια επιλογής θέματος

Ενώ θεωρητικά η επιλογή του θέματος πρέπει να γίνεται εξολοκλήρου από τους μαθητές αυτό δεν ισχύει πάντα διότι συχνά ενδιαφέρονται για στοιχεία χωρίς ιδιαίτερη μορφωτική αξία (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2002). Επομένως είναι απαραίτητη η σχετική καθοδήγηση και ο συντονισμός από πλευράς εκπαιδευτικού. Ακόμη απαραίτητη είναι η συμβατότητα με τους άξονες των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών και τη θεματολογία των προαιρετικών προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Ως προς την επιλογή λοιπόν του συγκεκριμένου θέματος η εκπαιδευτικός έλαβε υπόψιν παιδαγωγικά κριτήρια καθώς το θέμα αφορούσε τα ενδιαφέροντα των μαθητών, συμπεριλαμβανόταν στις εμπειρίες που είχαν, εκπαιδευτικά κριτηρια αφού ήταν κατάλληλο και σύμφωνο με τη διδακτέα ύλη και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, επιστημονικά καθότι εμπεριέχονταν στη θεματολογία της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, κοινωνικά καθώς η προστασία του περιβάλλοντος αποτελεί απαίτηση των καιρών και πολιτισμικά καθώς η διατήρηση φυσικών πόρων αποτελεί προϋπόθεση ώστε να μη τεθεί σε κίνδυνο η δυνατότητα ικανοποίησης των αναγκών των μελλοντικών γενεών.

2.3 Γενικός σκοπός και επιμέρους στόχοι

Μετά την επιλογή του θέματος οι μαθητές κλήθηκαν να αναφερθούν σε όσα επιθυμούσαν να μάθουν κατά την ενασχόλησή τους με το συγκεκριμένο Περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Οι απόψεις τους καταγράφηκαν σε στοχοδιάγραμμα (Καρυδά, 2006) με απλές φράσεις που ανέφεραν τα παιδιά. Ο καθορισμός τους από τα ίδια συνέβαλε στην παρότρυνσή τους να ασχοληθούν με το θέμα με ευχαρίστηση. Ως προς την ανάδειξη των ιδεών των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ιδεοθύελλας (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2002). Ο σκοπός και οι στόχοι του προγράμματος που επιλέχθηκαν ήταν σύμφωνοι με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.

Έτσι ως σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος ορίστηκε οι μαθητές να κινητοποιηθούν και να συμμετέχουν στην προστασία περιβάλλοντος του τόπου τους.

Συγκεκριμένοι στόχοι που τέθηκαν ήταν:

- Γνωστικοί: Οι μαθητές να γνωρίσουν την αξία του νερού, τη σχέση του με τον άνθρωπο, τις αιτίες μόλυνσής του, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με έννοιες σχετικές με το νερό, να μάθουν για τον κύκλο του νερού, τις ιδιότητές του, να γνωρίσουν τους υγρότοπους της Κρήτης και να ανακαλύψουν το φυσικό περιβάλλον της περιοχής τους, συγκεκριμένα τον υγρότοπο του Αλμυρού, τις αιτίες μόλυνσής του και την πλούσια χλωρίδα και πανίδα που διαθέτει. Παράλληλα ζητούμενο αποτέλεσε η εξοικείωση των παιδιών με πολλά είδη γραπτού λόγου. Τέλος τα παιδιά απέκτησαν γνώσεις πάνω στον επιστημονικό τρόπο έρευνας και συλλογής πληροφοριών.
- Συναισθηματικοί: Η δράση στόχευε οι μαθητές να βιώσουν τη χαρά της συνεργασίας, της ανταλλαγής απόψεων, της δημιουργίας μέσα από την ανάπτυξη εικαστικών έργων. Κυρίως όμως να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στο περιβάλλον που θα τους ενεργοποιήσουν ως μελλοντικούς πολίτες.

- Ψυχοκινητικοί: Ζητούμενο αποτέλεσε και η απόκτηση ικανότητας εκτέλεσης προφορικών οδηγιών με ακρίβεια και ταχύτητα, η εκτέλεση ρυθμικών χτυπημάτων σε απλά μουσικά όργανα, ο συντονισμός των κινήσεών τους σε μουσικοκινητικό δρώμενο.

2.4 Χωρισμός βασικού θέματος σε θεματικές ενότητες

Ο χωρισμός του θέματος σε υποενότητες έγινε με βάση τις αρχές της διαθεματικότητας. Οι θεματικές ενότητες προέκυψαν εύκολα από όσα εξέφρασαν οι μαθητές ως προς την στοχοθεσία του προγράμματος. Φυσικά όλες οι θεματικές ενότητες συνδέθηκαν με τρόπο πρωτότυπο και δημιουργικό μεταξύ τους ώστε να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών.

Αρχικά διερευνήθηκε το νερό στη λογοτεχνία αφού οι μαθητές βρήκαν παροιμίες, αινίγματα, εκφράσεις, μαντινάδες, λέξεις σχετικές με αυτό, μύθους από την Ιστορία. Έπειτα ακολούθησε η ενασχόληση με θέματα σχετικά με τη μελέτη περιβάλλοντος όπως ο κύκλος του νερού, πειράματα για τις ιδιότητές του και τις ωφέλειες για τον άνθρωπο αλλά και τον ρόλο του ανθρώπου που συνήθως είναι καταστροφικός προς τη φύση. Έτσι οι μαθητές αναζήτησαν τις αιτίες μόλυνσης των υδάτων αλλά και τις συνέπειές τους στον άνθρωπο. Στη συνέχεια επιχειρήθηκε σύνδεση των γνώσεων με τον γραπτό λόγο και τη γλώσσα καθώς τα παιδιά δημιούργησαν παραμύθια σχετικά με τις αιτίες μόλυνσης του νερού. Τέλος οι μαθητές συνέλεξαν πληροφορίες για τον υγρότοπο της περιοχής τους, τον Αλμυρό με διάφορους τρόπους. Όλες οι θεματικές ενότητες εμπλουτίστηκαν με εικαστικές δημιουργίες, θεατρικά και μουσικοκινητικά δρώμενα. Επομένως τα μαθήματα που συνδέθηκαν διαθεματικά με το θέμα ήταν η Γλώσσα, η Μελέτη Περιβάλλοντος, οι Κοινωνικές Επιστήμες (Ιστορία-Λαογραφία), η Αισθητική Αγωγή με «μάθημα βαρύτητας» για το συγκεκριμένο διεπιστημονικό πρόγραμμα τη Μελέτη Περιβάλλοντος.

3. Διεξαγωγή σχεδίου δράσης - Οργάνωση Υλοποίηση Διδακτικών Δραστηριοτήτων κατά θεματική ενότητα

3.1 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που επέλεξε ο εκπαιδευτικός αναφέρονταν στις διδακτικές ενέργειες που βοηθούσαν τους μαθητές να κατακτήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους στόχους που τέθηκαν (Ματσαγγούρας, 1999). Εφόσον κύρια επιδίωξη ήταν η συνεργασία των μαθητών επιλέχθηκαν μοντέλα ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Ακόμη οι μαθητές ανακάλυψαν τη γνώση αναζητώντας οι ίδιοι πληροφορίες από διάφορες πηγές (έντυπο υλικό, εμπειρίες και βιώματα ενηλίκων κ.α.). Τέλος επιλέχθηκαν και βιωματικές δραστηριότητες όπως η έρευνα στο πεδίο που ενδείκνυται για διερεύνηση θεμάτων Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

3.2 Συγκρότηση ομάδων-Διανομή ρόλων

Για να επιτευχθεί η επεξεργασία των επιμέρους θεματικών ενοτήτων οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων με πέντε ατόμων. Η επιλογή των μελών της κάθε ομάδας έγινε ελεύθερα. Αφού έδωσαν ονόματα στις ομάδες τους (Κολυμβητές, Μπουρμπουλήθρες, Δελφίνια, Γλάροι, Νεροχελώνες) σχετικά με το θέμα ανέθεσαν αρμοδιότητες στα μέλη τους. Η κάθε ομάδα λοιπόν αποτελούνταν από τον γραμματέα που κρατούσε σημειώσεις, τον συντονιστή, τον δημοσιογράφο που συνέλεγε πληροφοριακό υλικό με ποικίλους τρόπους, τον καλλιτέχνη που ανέλαβε τις εικαστικές δημιουργίες της ομάδας. Φυσικά οι ρόλοι άλλαζαν κάθε εβδομάδα ώστε όλα τα παιδιά να δοκιμαστούν σε όλες τις θέσεις.

3.3 Α΄ Θεματική ενότητα «Το νερό στη λογοτεχνία» –Δραστηριότητες

Αρχικά οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες κι ανέλαβαν να ανακαλύψουν αινίγματα, μαντινάδες, λέξεις παράγωγες και σύνθετες με τη λέξη νερό και παροιμίες σχετικές με αυτό. Τις παροιμίες που βρήκαν τις μετέτρεψαν σε ζωγραφιές. Κάθε ομάδα παρουσίαζε τις εικαστικές της δημιουργίες στους υπόλοιπους οι οποίοι καλούνταν να μαντέψουν τη φράση. Το παιχνίδι

ονομάστηκε «Βρες τη «νεροφ(ρ)άση» και σε αυτό κέρδιζε η ομάδα που θα συγκέντρωνε τους περισσότερους πόντους.



Εικόνα 1: Ζωγραφιές των παιδιών για το παιχνίδι «Βρες τη νεροφ(ρ)άση»

Έπειτα ανακάλυψαν θεούς από τη μυθολογία σχετικούς με το νερό και τους ανακοίνωσαν στην τάξη. Οι θεοί και θεότητες ήταν ο Ποσειδώνας, ο Νηρέας και οι Νηρηίδες, ο Πρωτέας και άλλοι.

Για την ενασχόλησή τους με τα παραπάνω θέματα τόσο η εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές είχαν προμηθευτεί βιβλία, πληροφοριακό υλικό από εγκεκριμένες σελίδες του διαδικτύου ή εγκυκλοπαίδειες και διερευνούσαν τα θέματα ομαδικά στην τάξη με τη δασκάλα σε ρόλο βοηθητικό. Μόλις οι εργασίες τελείωναν ανακοινώνονταν στην τάξη και αναρτώνταν στη «γωνιά του νερού».

3.5 Β' Θεματική Ενότητα «Μελετώντας το νερό»-Δραστηριότητες

Αρχικά οι μαθητές, αφού παρακολούθησαν βιντεάκι απεικόνισης του κύκλου του νερού (<https://goo.gl/FDIk4G>) «ταξίδεψαν» σε ρόλο σταγόνων αναπαριστώντας τον κύκλο του νερού μέσα από παιχνίδι ρόλων. Η αξιολόγηση της γνώσης τους πραγματοποιήθηκε με ζωγραφική των σταδίων του κύκλου. Έπειτα εντόπισαν τις ιδιότητες του νερού εκτελώντας απλά πειράματα σε ομάδες (φαινόμενο εξάτμισης, τήξης-πήξης, υλικά διαλυτά και αδιάλυτα στο νερό, άωση, εξάτμιση, υγροποίηση κ.α.). Η διαδικασία είχε ως εξής: οι μαθητές ακολουθώντας τις οδηγίες της εκπαιδευτικού εκτελούσαν τα πειράματα κατέγραφαν συνεργατικά τις παρατηρήσεις τους που στη συνέχεια παρουσίαζαν στην ολομέλεια και τέλος κατέληγαν σε συμπεράσματα διορθώνοντας τις εκτιμήσεις τους.

Αργότερα οι μαθητές διερεύνησαν μέσα από έντυπο υλικό που είχαν φέρει στην τάξη τις ωφέλειες του νερού, τις αιτίες μόλυνσής του και τις συνέπειες αυτών των πράξεων για τον άνθρωπο. Οι πληροφορίες των μαθητών παρουσιάστηκαν στην τάξη και συζητήθηκαν διεξοδικά. Φυσικά σημασία δόθηκε στις αιτίες μόλυνσης ολόκληρου του υδροφόρου ορίζοντα, ποταμιών, λιμνών, υγρότοπων, θαλασσών. Τέλος προκειμένου να αναπτυχθεί η δημιουργική σκέψη των παιδιών και η φαντασία τους οι ομάδες έγραψαν παραμύθια γύρω από τη μόλυνση των υδάτων. Συγκεκριμένα η ιστορία της ομάδας «Μπουρμπουλήθρες» με τίτλο «Από το ημερολόγιο ενός παιδιού που αγαπούσε τη θάλασσα» αναρτήθηκε σε ιστοσελίδα της wwf (<https://goo.gl/2smORO>).

3.5 Γ' Θεματική ενότητα «Μαθαίνω για τον Υγρότοπο του Αλμυρού»-Δραστηριότητες

Αρχικά οι μαθητές αναζήτησαν πληροφορίες σχετικά με το τι είναι υγρότοπος. Ακολούθησε εντοπισμός των σημαντικότερων υγρότοπων στον χάρτη της Κρήτης. Η περιήγηση κατέληξε στον υγρότοπο του Αλμυρού που βρίσκεται κοντά στον τόπο διαμονής των μαθητών. Με το λογισμικό google earth εντοπίστηκε η θέση του υγρότοπου στον χάρτη. Έπειτα με τη δυνατότητα που προσφέρει το εν λόγω λογισμικό τα παιδιά αναζήτησαν και παρατήρησαν πως ήταν η περιοχή στο παρελθόν. Συμπέραναν ότι η περιοχή γύρω από τον υγρότοπο είχε μειωθεί σημαντικά και προσπάθησαν να φανταστούν τους λόγους. Έπειτα από παρότρυνση της εκπαιδευτικού οι μαθητές αναζήτησαν πληροφορίες για τον υγρότοπο και μαρτυρίες από τους γονείς τους και κατοίκους της περιοχής για το πώς ήταν παλιά. Εκπλαγήκαν όταν πολλοί από αυτούς τους ανέφεραν ότι στην περιοχή του Αλμυρού έκαναν μπάνιο τα καλοκαίρια.

Επειδή οι πληροφορίες των μαθητών ήταν συγκεχυμένες, η εκπαιδευτικός ήρθε σε επαφή με εθελοντές-περιβαλλοντολόγους μέλη της wwf που εκείνο το χρονικό διάστημα συνέπεσε να εκπονούν ερευνητικό πρόγραμμα για τους νησιωτικούς υγρότοπους. Αφού εξήγησε το πρόγραμμα, τους κάλεσε στο σχολείο για να ενημερώσουν περαιτέρω τα παιδιά σχετικά με τον υγρότοπο του Αλμυρού. Οι μαθητές όμως δεν έμειναν μόνο στην παρουσίαση. Κατά τη διάρκειά της χωρισμένοι σε ομάδες κατέγραφαν λέξεις κλειδιά για να συντάξουν οι ίδιοι ένα φυλλάδιο προς ενημέρωση. Έτσι οι ομάδες ασχολήθηκαν με τα θέματα: «Περιοχή υγρότοπου», «Χλωρίδα», «Πανίδα», «Παρούσα κατάσταση», «Αξία υγρότοπου για τους κατοίκους της περιοχής».

Μετά την παρουσίαση ακολούθησε συζήτηση για το θέμα και οι μαθητές ενθουσιασμένοι με όσα έμαθαν ζήτησαν από τους εκπροσώπους της οργάνωσης να παρουσιαστεί και στους γονείς τους ώστε να ευαισθητοποιηθούν κι εκείνοι. Η ιδέα άρεσε πολύ στους εθελοντές κι εμπλουτίστηκε με την απόφαση να γίνει έρευνα στο πεδίο μιας και η περιοχή «Πηγή-Ποτάμι του Αλμυρού» βρισκόταν πολύ κοντά. Εξάλλου ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αντανάκλα την επιθυμία επιτόπιας παρατήρησης στο περιβάλλον. Η έρευνα στο πεδίο μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στη γνώση των μαθητών και σίγουρα οι μαθητές μπορεί να κερδίσουν περισσότερα από τη συγκεκριμένη εμπειρία παρά από τη συμβατική διδασκαλία στην τάξη (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000) καθώς η απευθείας παρατήρηση σε πραγματικές καταστάσεις μορφοποιεί τις απλές έννοιες και βοηθά στην κατανόηση και των πιο σύνθετων (Novak, 1993).

Για την μετακίνηση των μαθητών στο πεδίο έγιναν ορισμένες διαδικασίες προετοιμασίας από τους ίδιους. Αρχικά εντοπίστηκε η περιοχή στον χάρτη, αποφασίστηκε η συγκέντρωση στο χώρο του σχολείου και η μετακίνηση με τα αυτοκίνητα των γονέων τους στην περιοχή. Ακόμη συζητήθηκαν οι στόχοι της επίσκεψης, οι διδακτικές προσεγγίσεις και τα χαρακτηριστικά της περιοχής. Επιπλέον σχεδιάστηκαν όλες οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιούνταν (πείραμα για την τιμή του pH του νερού του Αλμυρού) ενώ αποφασίστηκαν ποια άτομα από τις ομάδες θα κρατούσαν σημειώσεις, ποια θα έβγαζαν φωτογραφίες, ποια θα έθεταν ερωτήσεις και προβληματισμούς στους περιβαλλοντολόγους της wwf. Τέλος συντάχθηκαν κανόνες ασφαλείας και προστασίας οι οποίοι πλαστικοποιήθηκαν και μοιράστηκαν στις ομάδες.

Η επίσκεψη στον υγρότοπο «άγγιξε» τόσο πολύ τους μαθητές που αποφάσισαν να πραγματοποιήσουν καμπάνια ευαισθητοποίησης ώστε να ενημερωθούν οι πολίτες της περιοχής για την αξία του υγρότοπου που δυστυχώς, όπως παρατήρησαν, είναι εγκαταλελειμμένος με πολλά σκουπίδια και μπάζα γύρω του. Ευθύς αμέσως λοιπόν σχεδίασαν τη δράση τους. Προγραμματίσαν την εξόρμηση κοντά στην παγκόσμια ημέρα για το περιβάλλον και κανόνισαν να συναντηθούν με τις δημοτικές αρχές για να τους ζητήσουν συνεργασία στην όλη προσπάθεια. Οι προετοιμασίες ξεκίνησαν με δημιουργία αφίσας από τις ομάδες, πανό με σύνθημα «Ο Αλμυρός έχει ζωή, προστάτεψέ τον κι εσύ», κονκάρδων, σελιδοδεικτών και του ενημερωτικού κειμένου για τους δημότες που θα συναντούσαν με τη βοήθεια των λέξεων-κλειδιών που είχαν σημειώσει στην παρουσίαση (χάρτινα σακουλάκια με δώρα). Επίσης οι μικροί μαθητές πραγματοποίησαν εικαστικές δημιουργίες όπου ζωγράρισαν τον υγρότοπο των ονείρων τους, έγραψαν νέα επιστολή στον Δήμαρχο που του εξηγούσαν πως φαντάζονται διαμορφωμένη την περιοχή και του ζητούσαν

συνεργασία κι όλα αυτά τα τοποθέτησαν σε ένα κουτί με τους ονειρικούς υγρότοπους. Τέλος η δράση εμπλουτίστηκε με το τραγούδι « Ο εφιάλτης της Περσεφόνης» και κομμάτι από το γράμμα του αρχηγού των Ινδιάνων προς τον πρόεδρο των ΗΠΑ ανασκευασμένο σε μουσικοκινητικό δρώμενο.



Εικόνα 2: Αφίσες των μαθητών



Εικόνα 3: Εικαστικές δημιουργίες με ηχηρά συνθήματα

Η ημέρα της εκδήλωσης έφτασε και οι μαθητές εντυπωσιάσαν με τις γνώσεις τους και όσα είχαν ετοιμάσει για τους δημότες και τις δημοτικές αρχές της περιοχής. Παράλληλα ο Δήμαρχος δεσμεύτηκε να εξετάσει με προσοχή τις επιστολές και να επιληφθεί της κατάστασης.

Στη συνέχεια οι μαθητές παρουσίασαν τα δρώμενά τους στη γιορτή λήξης του σχολείου ώστε να ενημερώσουν τους συμμαθητές τους ενώ η εκπαιδευτικός παρουσίασε το πρόγραμμα σε ψυχαγωγική τηλεοπτική εκπομπή του καναλιού Κρήτη TV ώστε να γνωστοποιηθεί η δράση στο ευρύ κοινό πραγματοποιώντας το ευρύτερο «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία.

3.6. Αξιολόγηση προγράμματος

Από τις πιο σημαντικές διαδικασίες στην πραγματοποίηση οποιουδήποτε προγράμματος είναι το στάδιο της αξιολόγησης για να ελεγχθεί κατά πόσο οι δράσεις βοήθησαν στην επίτευξη των στόχων που αρχικά είχαν επιλεγεί (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2002). Συνάμα μέσω αυτής δίνεται η

δυνατότητα ανατροφοδότησης ώστε να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες τροποποιήσεις σε ό,τι δεν λειτούργησε για μελλοντική χρήση.

Φυσικά αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε όλα τα στάδια του προγράμματος (αρχική, διαμορφωτική, τελική). Η αρχική αξιολόγηση χρησιμοποιείται στην αρχή της διδασκαλίας για να επισημάνει τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα, η διαμορφωτική πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος προκειμένου να υπάρχει ενημέρωση κατά πόσο υλοποιούνται οι στόχοι ενώ στην τελική γίνεται αποτίμηση της όλης διαδικασίας (Καρυδά, 2009).

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα οι προηγούμενες γνώσεις των μαθητών σχετικά με το νερό ήταν ελάχιστες ενώ γνώριζαν πως στην περιοχή τους υπάρχει ο υγρότοπος του Αλμυρού χωρίς να γνωρίζουν πού και πώς ακριβώς είναι η περιοχή. Κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση η εκπαιδευτικός συμπέρανε πως όσον αφορά στο γνωστικό κομμάτι οι μαθητές κατακτούσαν κάθε φορά τους στόχους απλά υπήρχαν κάποια προβλήματα συντονισμού των ομάδων τα οποία διευθετούνταν άμεσα. Τέλος η τελική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μέσα από συμπλήρωση ερωτηματολογίου όπου ελέγχθηκαν οι γνώσεις και οι εμπειρίες των μαθητών ενώ ζητούνταν η άποψή τους για τις δραστηριότητες που βίωσαν. Στην πλειοψηφία τους οι μαθητές δήλωσαν ενθουσιασμένοι από τις δράσεις και ανέφεραν πως για την επόμενη χρονιά επιθυμία τους ήταν να συνεργαστούν με τον Δήμο ώστε να βοηθήσουν στην ανάδειξη της περιοχής του Αλμυρού.

4. Συμπεράσματα

Τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων στα οποία εντάσσεται και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχουν ως αφετηρία την πρωτοβουλία και το ενδιαφέρον εκπαιδευτικών και μαθητών. Αποτελούν ένα τρόπο να αναδειχθεί το μεράκι, ο μόχθος, η έμπνευση, η δημιουργικότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Διεξάγονται με βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας που προωθούν την ενεργό μάθηση και τη συμμετοχή των μαθητών και συμβάλλουν στην αλλαγή του σχολικού κλίματος, την ανάπτυξη συνεργασιών με εξωτερικού φορείς, την αύξηση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και τον περιορισμό της ομοιογένειας και του συγκεντρωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Ο συσχετισμός τους με ζητήματα της σύγχρονης ζωής ή της τοπικής διάστασης άπτονται των εμπειριών των μαθητών που συνήθως τα αντιμετωπίζουν με περίσσιο ενθουσιασμό μιας και σχετίζονται με την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών και δεν περιορίζονται στην μετάδοση γνώσεων. Επομένως αποτελούν έναν από του καλύτερους τρόπους σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία και ανάμειξής του σε δράσεις που μπορούν να δώσουν λύση σε ποικίλα προβλήματα μέσα από την καλλιέργεια του εθελοντισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα- Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. (τόμος Α') Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Καλαϊτζίδης, Δ. & Ουζούνης, Κ. (2000). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. Ξάνθη: Εκδόσεις Σπανίδη.
- Καρυδά, Ε. (2009). *Η μέθοδος Project «βήμα προς βήμα»: Ένας χρήσιμος οδηγός με ιδέες και προτάσεις για την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Καρυδά, Ε. (2006). *Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Π. Κυριακίδη Α.Ε.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας: Η σχολική τάξη ως χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπαγάκης, Γ. (2000). Έχουν νόημα τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα;, στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Παπαδόπουλος, Λ & Γεωργιάδης, Ν. (2000). Η εφαρμογή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προγραμμάτων αγωγής μη γνωστικών αντικειμένων. Η συμβολή τους στην ολοκλήρωση προσωπικότητας των μαθητών: Κριτική προσέγγιση προτάσεις, στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παρασκευόπουλος, Σ. & Κορφιάτης, Κ. (2005). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: Θεωρία και μέθοδοι*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Σολομών, Ι. (2000). Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει: Προαιρετικά προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγησης, στόχοι, μερική και συνολική ανανέωση ή εμπλουτισμός συνολικής πράξης, στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2002). *Η μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

- Hindle, B.P. (1993). The "Project": Putting student-controlled small-group work and transferable skills at the core of a geography course. *Journal of Geography in Higher Education*, 17(1), 11-20.
- Hungerford, H. & Volk, T. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *Journal of environmental education*, 21 (3), 257-269.
- Novak, J. D. (1993). How do we learn our lesson? Taking students through the process. *The Science Teacher*, 60 (3), 50-55.

ΜΑΘΑΙΝΩ ΤΗΝ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ – ΕΝΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Γκορτσιά Ευγενία

egortsi@yahoo.gr

Εισηγήτρια Φυσικής Αγωγής ΙΕΠ

Λαμπίρη Μαρία

lambirim@yahoo.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ07

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση ενός διαθεματικού προγράμματος της φυσικής αγωγής και της γερμανικής γλώσσας στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου στη γλώσσα στόχο, αναφορικά με κινητικές έννοιες, αριθμούς, τοπικά επιρρήματα και προσδιορισμούς, τη χρήση της προστακτικής και τα χρώματα, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Γερμανικής Γλώσσας στην Α Γυμνασίου.

Στην έρευνα συμμετείχαν 40 μαθητές-τριες (23 αγόρια, 17 κορίτσια) ηλικίας 13 ετών, χωρισμένα σε δύο πειραματικές ομάδες. Η Α πειραματική ομάδα ακολούθησε ένα διαθεματικό πρόγραμμα που συνδύαζε το παιχνίδι και την κίνηση με την προφορική επικοινωνία, ενώ η Β πειραματική ομάδα ένα πρόγραμμα εστιασμένο στην τυπική διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας. Για τη γλωσσική αξιολόγηση των παιδιών έγιναν 2 μετρήσεις στην αρχή και το τέλος της παρέμβασης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα Α, παρουσίασε σημαντική βελτίωση των επιδόσεων στην εκμάθηση της γερμανικής γλώσσας σε σχέση με την

ομάδα Β. Παράλληλα η διαθεματική αυτή προσέγγιση αποτέλεσε ένα ισχυρό κίνητρο μάθησης ενώ υιοθετήθηκε από πλευράς των μαθητών μία θετικότερη στάση απέναντι στην εκμάθηση της γλώσσας στόχου, τη γερμανική. Συμπερασματικά φαίνεται ότι ένα διαθεματικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου στη γερμανική γλώσσα.

Λέξεις κλειδιά: διαθεματική διδασκαλία, φυσική αγωγή, προφορικός λόγος, γερμανική γλώσσα

1. Εισαγωγή

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης αποτελεί μια εναλλακτική λύση στον τρόπο αλλαγής της μαθησιακής διαδικασίας. Γίνεται το πέρασμα από την παραδοσιακή, μετωπική διδασκαλία σε περισσότερο συνεργατικές μεθόδους που θέτουν τον μαθητή και την ανακάλυψη της γνώσης από τον ίδιο, στο επίκεντρο. Παράλληλα επικεντρώνεται σε βιωματικές μεθόδους καθώς και στην αξιοποίηση της εμπειρίας και των ενδιαφερόντων των μαθητών προς αυτή την κατεύθυνση.

Τα μοντέλα οργάνωσης των διαθεματικών προγραμμάτων είναι ποικίλα και εκτείνονται από το απλό μοντέλο ως το συνεργατικό μοντέλο, κατά το οποίο συμπράττουν εκπαιδευτικοί από διαφορετικές ειδικότητες, και τη μέθοδο «project» (Ματσαγγούρας, 2003).

Στη χώρα μας η θεσμοθέτηση αυτής της προσέγγισης στη διδασκαλία ξεκίνησε με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) τον Ιούλιο του 2001 που πρότεινε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ως «διαθεματική διδασκαλία» ορίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία δύο ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα ενοποιούνται με στόχο να καλλιεργήσουν και να εμπλουτίσουν τη μάθηση σε καθένα από αυτά (Cone, et al, 1998). Η διαθεματική διδασκαλία δεν εξαντλείται στην απόκτηση μόνο γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά επιχειρεί να καταστήσει τους μαθητές ικανούς με βάση τη γνώση που αποκτούν, να ερμηνεύουν, να στέκονται κριτικά απέναντι σε πραγματικές καταστάσεις και να αναλαμβάνουν υπεύθυνη δράση (Ματσαγγούρας, 2003). Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές “μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν”, προσεγγίζοντας ολιστικά τα διάφορα θέματα. (Young, 1998).

Η διαθεματικότητα διασταυρώνει πολλά γνωστικά αντικείμενα. Το μάθημα της φυσικής αγωγής αποτελεί προνομιακό χώρο εμπλοκής για διαθεματικές προσεγγίσεις. Μπορεί να διαδραματίσει κυρίαρχο ρόλο για βιωματική μάθηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων σε πολλά γνωστικά αντικείμενα όπως τα μαθηματικά και τη γραφή (Banister & Harlow, 1997; Usnick, Johnson, & White, 2003), τη φυσική (Γκοτζαρίδης, Παπαιωάννου, Αντωνίου & Αλμπανίδης, 2006), τη μουσική, (Karageorgis & Terry, 1997) τις τέχνες, τη μητρική γλώσσα, τις κοινωνικές επιστήμες (Pica & Short, 1999; Γώτη, Δέρρη & Κιουμουρτζόγλου, 2006), καθώς και τις ξένες γλώσσες (Barton et al., 2000), πεδίο στο οποίο βρίσκει εφαρμογή και η παρούσα έρευνα. Τα κινητικά διαθεματικά προγράμματα έχουν σαν πρωταρχικό στόχο τη φυσική/σωματική ανάπτυξη του παιδιού αλλά ταυτόχρονα συμβάλλουν και στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή του (Pica & Short, 1999). Σύμφωνα με τους (Werner & Burton, 1979), η κίνηση αποτελεί ένα φυσικό μέσο μάθησης το οποίο προάγει μια πιο ολοκληρωμένη αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και των γνωστικών περιοχών.

Επίσης έννοιες όπως η ομαδικότητα, η ατομικότητα και η συνεργασία μπορούν να διδαχθούν σε συνδυασμό με τις κοινωνικές επιστήμες, (Papaioannou, 1999). Η διαχείριση των συναισθημάτων (νίκη, ήττα, χαρά, λύπη, θυμός, εκτόνωση) μπορούν να συνδυαστούν με τον τομέα της ψυχολογίας επιτυγχάνοντας ανάπτυξη στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα του παιδιού (Μυλώσης & Παπαιωάννου, 2005). Ο Kahan (1998), στηριζόμενος στη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, υποστηρίζει ότι το παιδί μέσα από την κίνηση μπορεί να βελτιώσει όχι μόνο τη σωματοκινησθητική νοημοσύνη αλλά και τη γλωσσική, τη λογικομαθηματική, τη διαπροσωπική κλπ. αποκτώντας έτσι ολόπλευρη, ισόρροπη και αρμονική ανάπτυξη. Επίσης οι μαθητές κατανοούν

καλύτερα αφηρημένες έννοιες μέσα από την κιναισθητική τους δραστηριότητα, μέσα από την κίνηση στο χώρο και τον χειρισμό των αντικειμένων σύμφωνα με τον Kalyn (2005), ενώ οι (Jehue & Carlisle, 2000) αναφέρουν ότι το 50% των ανθρώπων μαθαίνουν καλύτερα μέσω της κίνησης. Ο Fielden (1995) ανέφερε ότι η κίνηση αναπτύσσει τη μυϊκή ισορροπία, ένα σημαντικό στοιχείο στην ανάπτυξη του λόγου, της ανάγνωσης και της σκέψης. Έχει βρεθεί ότι το παιχνίδι και η κίνηση παρέχουν σημαντικές ευκαιρίες για μάθηση, ειδικά για παιδιά προσχολικής ηλικίας και παιδιά, που τώρα αρχίζουν να μαθαίνουν τη γλώσσα (Schilling και συν.,2006).

Στους κυρίως στόχους του μαθήματος της Γερμανικής γλώσσας σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είναι η απόκτηση επικοινωνιακών ικανοτήτων μέσω προφορικών και γραπτών δεξιοτήτων. Η παρούσα εργασία δίνει έμφαση στις προφορικές δεξιότητες της ακουστικής κατανόησης και της παραγωγής προφορικού λόγου σύμφωνα με το Α1 επίπεδο του **Κοινού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες**¹.

Σύμφωνα με το παραπάνω στο πλαίσιο των προφορικών δεξιοτήτων οι μαθητές/μαθήτριες θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν απλά ακουστικά κείμενα, το περιεχόμενο των οποίων θα πρέπει να ανταποκρίνεται στα βιώματα, στις εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα της ηλικίας τους. Επίσης να κατανοούν τα μηνύματα μέσα από τα συμφραζόμενα καθώς και να διαθέτουν το κατάλληλο λεξιλόγιο και να κάνουν χρήση των μορφοσυντακτικών δομών και να ανταποκρίνονται σε οδηγίες και σε ερεθίσματα. Να μπορούν να ζητούν επανάληψη και διευκρινήσεις. Να ξεχωρίζουν χαρακτηριστικούς φθόγγους και να επαναλαμβάνουν σωστά. Να είναι τέλος σε θέση να χρησιμοποιούν τον κατάλληλο τονισμό και επιτονισμό και να προφέρουν τις λέξεις έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η κατανόηση εκ μέρους του δέκτη. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2003).

Επιπλέον, σε επίπεδο δεξιοτήτων στο Α1 επίπεδο του Ενιαίου Πλαισίου Αναφοράς οι μαθητές/τριες πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν αριθμούς, ποσότητες, δαπάνες, απλές κατευθύνσεις και την έννοια του χρόνου ενώ σε επίπεδο στάσεων να απομυθοποιήσουν την «δύσκολη» Γερμανική ως ξένη γλώσσα και να νιώθουν άνετα κατά τη χρήση της στις καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις καθώς και να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στη Γερμανική γλώσσα ώστε να αποδομηθούν τυχόν στερεότυπα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αξιολογηθεί η επίδραση ενός διαθεματικού προγράμματος φυσικής αγωγής στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου στη γερμανική γλώσσα, που σχετίζεται με κινητικές έννοιες, αριθμούς, τοπικά επιρρήματα και προσδιορισμούς, τη χρήση της προστακτικής, τα χρώματα, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Γερμανικής Γλώσσας στην Α Γυμνασίου. Η καινοτομία του προγράμματος έγκειται στο ότι γίνεται προσπάθεια μέσω της βιωματικής μάθησης να αναπτυχθούν δεξιότητες για την εκμάθηση της Γερμανικής Γλώσσας και να αποτελέσει μια καλή πρακτική για την εφαρμογή του και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

2. Μέθοδος και Διαδικασία

2.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 40 μαθητές/τριες (23 αγόρια, 17 κορίτσια) ηλικίας 13 ετών τα οποία φοιτούσαν σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Τα παιδιά ήταν μαθητές/τριες της Α Γυμνασίου και ήταν τυχαία χωρισμένα σε δύο τμήματα. Τα δύο τμήματα της Α τάξης, αποτέλεσαν την Α και Β πειραματική ομάδα στην παρούσα έρευνα. Η Α πειραματική ομάδα ακολούθησε ένα διαθεματικό πρόγραμμα που συνδύαζε το παιχνίδι και την κίνηση με την προφορική επικοινωνία, ενώ η Β πειραματική ομάδα ακολούθησε ένα πρόγραμμα εστιασμένο στην τυπική διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας μέσα στο σχολείο. Το πρόγραμμα ήταν διάρκειας τριών μηνών, με 24 δομημένα διαθεματικά μαθήματα για την Α πειραματική ομάδα, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

¹ Στο Ενιαίο Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες περιγράφεται η κλίμακα των επιπέδων της γλωσσομάθειας του Συμβουλίου της Ευρώπης.

2.2. Μετρήσεις

Για τη γλωσσική αξιολόγηση των παιδιών κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο με 10 ερωτήσεις και υποερωτήματα πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης εικόνας με κείμενο, και συμπλήρωσης κενών που ως σκοπό είχαν την αξιολόγηση του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών αναφορικά με την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής του προφορικού λόγου στη γερμανική γλώσσα. Η δομή και ανάπτυξη του ερωτηματολογίου βασίστηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Γερμανικής Γλώσσας στην Α Γυμνασίου. Κάθε ένα από τα ερωτήματα επικεντρωνόταν στην παραγωγή και την κατανόηση του προφορικού λόγου αντίστοιχα. Οι μετρήσεις έγιναν στην αρχή και το τέλος της παρέμβασης. Διδακτικός στόχος στο μάθημα της γερμανικής ως ξένης γλώσσας ήταν η εξοικείωση με την χρήση της προστακτικής, των επιρρημάτων καθώς και του λεξιλογίου που αφορά στα χρώματα και τους αριθμούς.

2.3. Διαθεματικό πρόγραμμα

Τα 24 δομημένα διαθεματικά μαθήματα ήταν διάρκειας 45 λεπτών περίπου το καθένα. Οι δραστηριότητες της Φυσικής Αγωγής που χρησιμοποιήθηκαν περιλάμβαναν προγράμματα φυσικής κατάστασης, θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες, παιχνίδια, χορούς, που επιλέχθηκαν από ένα πρόγραμμα ανάπτυξης κινητικών δεξιοτήτων που δημιουργήθηκε από τους Dummer, Connor – Kuntz και Goodway (1996). Το συγκεκριμένο παρεμβατικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε ώστε να παρέχει στα παιδιά εμπειρίες και πρακτικές σε διάφορες δεξιότητες.

Στο εισαγωγικό μέρος του μαθήματος και συγκεκριμένα τα πρώτα 5-7 λεπτά οι μαθητές/τριες εκτελούσαν μιμούμενοι τις εκπαιδευτικούς διάφορες κινήσεις και φυσικές δραστηριότητες ενώ επαναλάμβαναν τις φράσεις που άκουγαν και που αντιστοιχούσαν στην κάθε τους κίνηση. Στο κυρίως μέρος οι μαθητές/τριες εκτελούσαν κινήσεις σε διάφορες κατευθύνσεις, αξιοποιώντας τη χρήση των τοπικών επιρρημάτων στη γερμανική γλώσσα, π.χ δεξιά-αριστερά, στατικές και δυναμικές ισορροπίες, θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες, όπως περπάτημα, τρέξιμο μετά την εντολή π.χ τρέξε ή τρέξτε με την παράλληλη χρήση της προστακτικής στη γερμανική από την εκπαιδευτικό της αντίστοιχης ειδικότητας, ανεβάσματα, κατεβάσματα, π.χ πάνω-κάτω κάθετα και οριζόντια άλματα, γλιστρήματα, κυλίσματα. Επίσης διάφορα παιχνίδια με απλές προσπάθειες αλλά και χορούς, οι οποίοι επικεντρώνονταν σε δημιουργικές και μιμητικές κινήσεις.

Κατά τη διάρκεια των 24 μαθημάτων αξιοποιήθηκαν όργανα γυμναστικής, μπάλες, κορδέλες και στεφάνια.

Κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων παρουσιάστηκαν δυσκολίες οι οποίες συνδέονταν με την ανάγκη τροποποίησης του ωρολογίου προγράμματος στην οποία εμπλέκονταν και εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων, καθώς και με τη διαθεσιμότητα των δύο εκπαιδευτικών για την εξεύρεση κοινών ωρών διδασκαλίας, καθώς μετακινούνταν και σε άλλες σχολικές μονάδες.

Σύμφωνα με τους Pica και Short (1999) και τους Connor-Kuntz και Dummer (1996), οι μαθητές μπορούν να μάθουν να γενικεύουν τα χρώματα που μαθαίνουν στα βιβλία, σε αντικείμενα όπως είναι οι μπάλες, οι ρακέτες του πινγκ – πονγκ, οι κορδέλες. Ομοίως, οι Schilling και συν. (2006) αναφέρουν ότι η χρήση της κορδέλας ρυθμικής γυμναστικής σε παιχνίδι που είναι καθοδηγούμενο από τον εκπαιδευτικό, δίνει πολλές ευκαιρίες μάθησης και βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα έννοιες που έχουν συζητηθεί μέσα στην τάξη.

Τα μαθήματα της Α πειραματικής ομάδας ήταν εμπλουτισμένα με γλωσσικές οδηγίες σχετικές με το περιεχόμενο της Φυσικής Αγωγής οι οποίες δίνονταν στη Γερμανική Γλώσσα. Δίνονταν ιδιαίτερη βαρύτητα στη χρήση επιθέτων, επιρρημάτων, ρημάτων ουσιαστικών, αλλά και στην αναγνώριση λέξεων και γραμμάτων. Στο τέλος του μαθήματος δίνονταν στους μαθητές/τριες να συμπληρώσουν λέξεις, να κυκλώσουν γράμματα κλπ σαν μια μικρή συνοπτική αξιολόγηση ως ανατροφοδοτική διαδικασία η οποία διαρκούσε περίπου 5 λεπτά. Τα μαθήματα λάμβαναν χώρα στον προαύλιο χώρο του σχολείου.

2.4. Τυπική διδασκαλία της Γερμανικής Γλώσσας

Η Β πειραματική ομάδα ακολούθησε ένα πρόγραμμα εστιασμένο στην τυπική διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας μέσα στο σχολείο με τη χρήση του διδακτικού εγχειριδίου. Το πρόγραμμα ήταν διάρκειας τριών μηνών, με 24 δομημένα μαθήματα, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Εφαρμοζόταν 2 φορές την εβδομάδα, 45 λεπτά περίπου την καθεμία.

2.5. Μετρήσεις

Στην αρχή και πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος, δόθηκε στους μαθητές/τριες τόσο της Α όσο και της Β πειραματικής ομάδας να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο που είχε δημιουργηθεί για να διαπιστωθεί η αρχική επίδοση των μαθητών στη Γερμανική Γλώσσα και το επίπεδο του καθενός. Το ίδιο ερωτηματολόγιο δόθηκε και στις δύο πειραματικές ομάδες στο τέλος του προγράμματος. Δημιουργήθηκε ένα αρχείο όπου καταγράφηκαν οι επιδόσεις των μαθητών.

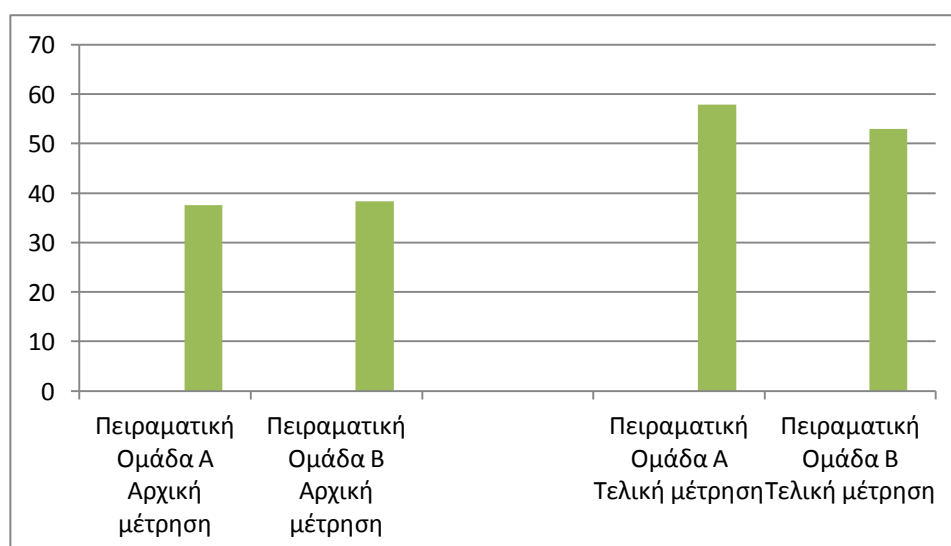
2.6. Διαδικασία και αποτελέσματα μέτρησης

Ο Μ.Ο. ηλικίας των μαθητών/τριών ήταν για την πειραματική ομάδα Α 12,51+0,87 και για την πειραματική ομάδα Β 12,62+0,47

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στις επιδόσεις των δύο πειραματικών ομάδων, τόσο στην αρχική όσο και στην τελική μέτρηση παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα.

Πίνακας 1: Μ.Ο. και Τ.Α. των επιδόσεων των δύο πειραματικών ομάδων στην αρχική και τελική μέτρηση

Επίδοση στην ξένη γλώσσα							
Αρχική μέτρηση				Τελική μέτρηση			
Πειραματική Ομάδα Α		Πειραματική Ομάδα Β		Πειραματική Ομάδα Α		Πειραματική Ομάδα Β	
Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
37.51	9.87	38.33	8.94	57.82	8.36	52.95	9.21



Σχήμα 1: Επιδόσεις στην ξένη γλώσσα των δύο πειραματικών ομάδων Α και Β

Έγινε ανάλυση διακύμανσης (one way ANOVA) και διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας Α και της πειραματικής ομάδας Β ($F_{1,40}=18.68$, $p<.001$) στην ξένη γλώσσα, υπέρ της πειραματικής ομάδας Α.

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η επίδραση του διαθεματικού προγράμματος ήταν σημαντική στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου στην ξένη γλώσσα. Ειδικότερα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα Α είχαν καλύτερη επίδοση από αυτά της πειραματικής ομάδας Β. Πιθανώς λόγω του ότι τα παιδιά χρησιμοποιούσαν το σώμα τους για την κατανόηση των εννοιών σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα βίωναν τις έννοιες και τις κατανοούσαν καλύτερα. Ο Gardner (1983) υποστηρίζει ότι μέσα από την διδασκαλία μιας έννοιας ή μιας δεξιότητας, θα πρέπει να στοχεύουμε στην ανάπτυξη όλων των τύπων νοημοσύνης (γλωσσική, λογικομαθηματική, σωματοκινησιαστική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, μουσική, χωρική, νατουραλιστική και υπαρξιακή νοημοσύνη). Έτσι αν η διδασκαλία εστιάζει στην καλλιέργεια ενός μόνο είδους νοημοσύνης, τότε, όπως είναι αναμενόμενο, ευνοούνται μόνο οι μαθητές που έχουν ανεπτυγμένη τη συγκεκριμένη νοημοσύνη. Γι' αυτό λοιπόν και θεωρείται αναγκαίο τα αναλυτικά προγράμματα να περιλαμβάνουν μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων, ώστε αυτές να αποβούν αξιοποιήσιμες από το σύνολο των μαθητών που διαθέτουν διαφορετικές ικανότητες αντίληψης και κωδικοποίησης των πληροφοριών (Wolfinger & Stockard, 1997).

Πέρα από τις θετικές επιδράσεις που αναμφίβολα παρουσιάζει η ενοποίηση της φυσικής αγωγής με άλλες γνωστικές περιοχές, μέσα από τις έρευνες παρατηρούνται και άλλα σημαντικά πλεονεκτήματα. Οι Garcia, et al, (1996) υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση της κίνησης στα διαθεματικά προγράμματα, παρακινεί τα παιδιά και προσελκύει το ενδιαφέρον τους για ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα. Σε όμοια συμπεράσματα καταλήγουν και άλλες έρευνες (Westerhold, 2000; Spalding, 2002) στις οποίες οι μαθητές ανέφεραν ότι βρήκαν το μάθημα παρακινητικό για τους λιγότερο ικανούς μαθητές, ότι βίωσαν μια ευχαρίστηση από τη συμμετοχή τους, ότι απόλαυσαν την συνεργασία μεταξύ τους και ότι άντλησαν περισσότερη χαρά και ικανοποίηση. Αύξηση του ενδιαφέροντος, αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης και μεγαλύτερη συμμετοχή των «αδιάφορων» μαθητών στο μάθημα διαπίστωσαν και οι Γκοτζαρίδης, Παπαιωάννου, Αντωνίου, Αλμπανίδης (2007) σε έρευνα που αφορούσε την επίδραση ενός διαθεματικού προγράμματος φυσικής αγωγής ενοποιημένο με έννοιες Φυσικής. Τα ευρήματα διαφόρων ερευνών συμπεραίνουν ότι τα κινητικά διαθεματικά προγράμματα παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή γνώση από ότι τα διαθεματικά θεωρητικά (Werner, 1999; Schnirring, 1999; Winker, 1998; Ζερβού και συν., 2004).

Οι καλύτερες επιδόσεις των παιδιών που εμπλέκονται σε κινητικά διαθεματικά προγράμματα μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η κίνηση αυξάνει το ενδιαφέρον τους και παρέχει τη δυνατότητα, ακόμη και σε παιδιά με χαμηλές επιδόσεις, να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση.

Επιβεβαιώθηκε επίσης και η θετική επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στην ικανοποίηση και ευχαρίστηση των παιδιών από τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες της ομάδας που ακολούθησαν τη διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία (Α πειραματική ομάδα), βρήκαν το μάθημα περισσότερο ενδιαφέρον, ελκυστικό και διασκεδαστικό. Συμμετείχαν με περισσότερη αφοσίωση και προσήλωση στις δραστηριότητες που έγιναν και έδειξαν να βιώνουν μια «κατάσταση ψυχολογικής ροής» δηλαδή να γίνονται ένα με τη δραστηριότητα και να μην αντιλαμβάνονται το πέρασμα της διδακτικής ώρας.

3. Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα ξεκίνησε με τον προβληματισμό εάν ένα διαθεματικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής και Γερμανικής ως ξένης γλώσσας, που σχετίζεται τόσο με κινητικές δεξιότητες όσο και με κινητικές έννοιες θα επηρέαζε τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/τριών στη Γερμανική Γλώσσα. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η επίδραση του διαθεματικού προγράμματος ήταν σημαντική στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Οι μαθητές/τριες χρησιμοποιώντας το σώμα τους κατανοούσαν καλύτερα τις έννοιες. Οι συμμετέχοντες μαθητές άντλησαν ένα ισχυρό κίνητρο μάθησης καθώς τους δόθηκε η ευκαιρία με παιγνιώδη τρόπο και με την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων να μάθουν την ξένη γλώσσα και να έρθουν σε επαφή με νέο λεξιλόγιο και γραμματικούς τύπους της γερμανικής. Επιπλέον η κίνηση έδωσε τη δυνατότητα και σε μαθητές με

δυσκολίες μαθησιακές ή άλλου τύπου διαταραχές να συμμετέχουν ισότιμα και να ωφεληθούν από ένα τέτοιο πρόγραμμα. Το συναίσθημα της χαράς συντέλεσε καθοριστικά στο να δουν ευνοϊκότερα το μάθημα της ξένης γλώσσας και να υιοθετήσουν μία θετικότερη στάση απέναντί του.

Μέσω της έρευνας επιβεβαιώθηκε η αποτελεσματικότητα του διαθεματικού προγράμματος κάτι που συμπίπτει και με άλλους ερευνητές (Barton et al., 2000; Τσαπακίδου κ.ά., 2001; Winker, 1998; Lipson et al., 1993; Pica & Short, 1999). Επίσης σημαντικός κρίνεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να είναι καθοδηγητικός, συντονιστικός και συμβουλευτικός. Εντοπίζει τα προβλήματα, ενθαρρύνει την ομάδα για την επίλυσή τους και την καθοδηγεί εκφράζοντας την άποψή του (Χρυσαφίδης 1996).

Ως εκ τούτου η γλωσσική καλλιέργεια μπορεί να επιτευχθεί στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και η κίνηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο μετάδοσης και ενιαιοποίησης της γνώσης, χωρίς να επηρεάζει αρνητικά τη βελτίωση των κινητικών ικανοτήτων (Barton et al., 2000; Connor-Kuntz & Dummer, 1996; Γώτη και συν., 2006; Ζερβού και συν., 2004; Pica & Short, 1999).

Επίσης μέσα από το παιχνίδι και την κίνηση οι έννοιες γίνονται πιο κατανοητές για παιδιά που δε γνωρίζουν τη γλώσσα (Connor-Kuntz & Dummer, 1996; Schiling et al., 2006).

Η Φυσική Αγωγή λοιπόν έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στην καλλιέργεια εκπαιδευτικών ζητημάτων όπως ο προφορικός και ο γραπτός λόγος. Οι «πράξεις» και οι «λέξεις» μπορούν μέσω του μαθήματος να συνυπάρξουν σε ένα εμπλουτισμένο περιβάλλον, που θα προσφέρει πολλές και συναρπαστικές εκπαιδευτικές δυνατότητες (McGuire, Parker & Cooper, 2001).

4. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Θα μπορούσε να αξιολογηθεί σε μελλοντικές έρευνες η επίδραση της διαθεματικής προσέγγισης και σε διάφορα άλλα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού προγράμματος (Βιολογία, Γεωγραφία κλπ).

Θα μπορούσε επίσης να διερευνηθεί η επίδραση της διαθεματικής προσέγγισης σε άλλους τομείς της προσωπικότητας του παιδιού όπως η συναισθηματική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη.

Τέλος ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η κατασκευή κατάλληλων, έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων αξιολόγησης των διαθεματικών προγραμμάτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γκοτζαρίδης, Χ., Παπαιωάννου, Α., Αντωνίου, Π., & Αλμπανίδης, Ε. (2007). Επίδραση ενός Διαθεματικού Προγράμματος στην Παρακίνηση Μαθητών της Α΄ Τάξης Γυμνασίου στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό τόμος 5*, 52 – 62.
- Γώτη Ε., Δέρρη Β., και Κιουμουρτζόγλου Ε. (2006). Γλωσσική Ανάπτυξη Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας μέσω της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4 (3), 371-378.
- Ζερβού, Ε., Δέρρη, Β., & Πατεράκης, Α. (2004). Μία διαθεματική προσέγγιση για την ανάπτυξη της γνώσης μαθητών Δ΄ τάξης για τους αρχαίους Ολυμπιακούς αγώνες. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 2, 148-154.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μυλώσης, Δ., & Παπαιωάννου, Α., (2005). Επιδράσεις μιας εξάμηνης παρέμβασης στο μάθημα της Φ.Α με βάση το πολυδιάστατο μοντέλο, στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή φα σε στόχους και στην αυτοαντίληψη των μαθητών. *Αθλητική Ψυχολογία*, 16, 3-24.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για το Γυμνάσιο*. Αθήνα.

- Συμβούλιο της Ευρώπης 2001: *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία, Επιτροπή Παιδείας, Τμήμα σύγχρονων γλωσσών, Στρασβούργο.
- Τσαπακίδου, Α., Ζαχοπούλου, Ε., & Σαμαρά, Κ. (2001). Διαθεματική διδασκαλία: Καλλιέργεια του προφορικού λόγου των νηπίων μέσω της κίνησης και του ρυθμού. *Φυσική Δραστηριότητα & Ποιότητα Ζωής*, 2, 28-34.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (1996). Βιωματική –επικοινωνιακή διδασκαλία. *Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενογλωσση

- Banister, S. & Harlow, C. (1997). Integrating math and writing skills into the physical education curriculum. *Teaching Elementary Physical Education*, Aug., 28-30.
- Barton, G., Kirby, K., Nazario, C., & Brooks, S. (2000). Let's Speak Spanish in Physical Education. Integrating Spanish BSE Terms in Physical Education. *Teaching Elementary Physical Education*, 11, 19-21.
- Cone, T., Werner, P., Cone, S., & Woods, A. (1998). *Interdisciplinary teaching through physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Connor-Kuntz F.J. & Dummer G.M. (1996). Teaching across the curriculum. Language enriched physical education for pre-school children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 3, 302-315
- Dummer G., Connor – Kuntz F. (1996). Teaching Across the Curriculum: Language – Enriched Physical Education for Preschool Children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 302-315
- Fielden, S. (1995). *The magical kingdom of movement*. Hawaii: Edu-Kinesthetics.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basic Books.
- Garcia, C., Garcia L., Iuhas K., Vogeler, L., Barker, B., Estes J., et al. (1996). The value of Integration. *Teaching Elementary Physical Education*, 7 pp. 20-22
- Karageorghis, C. & Terry, P. (1997). The psychophysical effects of music in sport and exercise: a review. *Journal of Sport Behavior*, 20, 54-68.
- Kahan, D. (1998) Beanbag Number Hunt. Fostering the Development of Multiple Intelligences. *Teaching Elementary Physical Education*, 9, 27-28.
- Kalyn, B. (2005). Integration. *Teaching Elementary Physical Education*, September, 31-36.
- Lipson, M., Valencia, S., Wixson, K., & Peters, C. (1993). Integration and Thematic Teaching: Integration to improve teaching and learning, *Language Arts*, 70, 252-264.
- McGuire B., Parker L. & Cooper W. (2001). Physical Education and Language: Do Actions Speak Louder than Words? *European Journal of Physical Education*, 6, 101-116.
- Papaioannou, A. (1999). *Towards multidimensional hierarchical models of motivation in sport*. Proceedings of the 10th European congress of Sport Psychology – Fepsac. Part 1 (pp. 45-52), Prague, Charles University.
- Pica, R. & Short, K. (1999). Moving and Learning Across the Curriculum. *Teaching Elementary Physical Education*, 10, 15-17, 23.
- Spalding, E. (2002). Of organelles and octagons: what do preservice secondary teachers learn from interdisciplinary teaching? *Teaching and Teacher Education*, 18, 699-714.
- Schilling T. McOmber K., Mabe K., Beasley B., Funkhouser S., Martinez L. (2006). Promoting Language Development Through Movement. *Teaching Elementary Physical Education*, 11, 39-42.
- Schnirring, I. (1999). Can school PE make fitter kids? *The Physical and Sports Medicine*, 27, 23-28.
- Usnick, V., Johnson, L.R., & White, N. (2003). Connecting physical education and math. *Teaching Elementary Physical Education*, 14, 20-23.

- Werner, P. (1999). The future of the integrated curriculum in physical education: Guarded optimism. *Teaching Elementary Physical Education, 10*, 11-13.
- Werner, P., & Burton, E. (1979). *Learning through movement*. St. Louis, MO: Mosby
- Westerhold, P.S. (2000). Bodies and Brains in Motion. Investigating the Impact of an Integrated Curriculum. *Teaching Elementary Physical Education, 11*(6), 17-21.
- Wolfinger, D. M. & Stockard, J. W. (1997). *Elementary methods: an integrated curriculum*, New York: Longman.
- Winker, D. (1998). Integration at the Primary level. *Teaching Elementary Physical Education, 9*, 19-20.
- Young, M. (1998). *The Curriculum of the Future*. London: MacMillan.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΜΙΚΤΗΣ ΔΥΝΑΜΙΚΟΤΗΤΑΣ. ΕΝΑ ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Δανηλίδου Ευγενία
daniieugenia@gmail.com
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02

Βορβή Ιωάννα
ioaborb@gmail.com
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02

Περίληψη

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας μιας ενότητας, η άρθρωση των διδακτικών ενεργειών, η κατανομή του χρόνου σε συγκεκριμένες δραστηριότητες με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα και η διαδικασία αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων αναπτύσσονται στο πλαίσιο σχεδίου μαθήματος. Με δεδομένο ότι ο μαθητικός πληθυσμός στα ελληνικά σχολεία εμφανίζει μεγάλο εύρος διαφοροποιήσεων, κοινωνικοοικονομικών - πολιτισμικών - μαθησιακών, κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η διάσταση της μικτής δυναμικότητας της τάξης. Η διδασκαλία σε τάξεις μικτής δυναμικότητας οφείλει να διαφοροποιείται ως προς τη μεθοδολογία και το περιεχόμενο, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα η μάθηση. Στην κατεύθυνση αυτή, θεωρείται σημαντική η αξιοποίηση στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης, σύγχρονων μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων και τεχνικών, καθώς και οπτικοακουστικού υλικού και Νέων Τεχνολογιών, προκειμένου να διαμορφώνεται κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο για αποτελεσματικότερη μάθηση όλων των μαθητών. Στην εργασία παρατίθεται ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος συγκεκριμένης ενότητας της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Λυκείου, που μπορεί να εφαρμοστεί σε τάξεις μικτής δυναμικότητας.

Λέξεις κλειδιά: Νεοελληνική Γλώσσα, σχέδιο μαθήματος, διαφοροποιημένη διδασκαλία.

1. Εισαγωγή

Ο μαθητικός πληθυσμός στις σχολικές τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα παρουσιάζει χαρακτηριστικά ανομοιογένειας. Διαμορφώνονται, έτσι, τάξεις «μικτής δυναμικότητας» που περιλαμβάνουν «ετερογενείς ομάδες μάθησης», οι οποίες αποτελούνται από μαθητές που διαφέρουν ως προς το πολιτισμικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο, ως προς την σχολική επίδοση, αλλά και ως προς το βαθμό ανάπτυξης, τα ενδιαφέροντα, την προηγούμενη γνώση, τους

τρόπους επικοινωνίας, τη στάση τους απέναντι στο σχολείο και τις θεωρίες που έχουν για την καθημερινότητα (Kiper, Mischke, 2006).

Για τη διαχείριση τάξεων μικτής δυναμικότητας απαιτείται διαφοροποιημένη διδασκαλία, δηλαδή, οργανωτική και παιδαγωγική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ώστε να προσαρμοστεί η διδακτική διαδικασία στις ιδιαιτερότητες και τις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών και να ανταποκριθεί σε αυτές. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι συνεχής εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι στόχοι κάθε μαθήματος προσαρμόζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτρέπεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αξιοποιώντας στο μέγιστο βαθμό τις δυνατότητές τους. Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη: α) το περιεχόμενο – τι χρειάζεται να μάθει ο μαθητής ή πώς θα έχει πρόσβαση στην πληροφορία, β) τη διαδικασία – δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής για να κατανοήσει ή να κατακτήσει την πληροφορία, γ) τα προϊόντα μάθησης – εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας που απαιτούν από το μαθητή να επαναλάβει, να εφαρμόσει και να επεκτείνει αυτό που έχει μάθει σε μια ενότητα, δ) το μαθησιακό περιβάλλον – πώς νιώθει και πώς δουλεύει η τάξη (Tomlinson, 2001, 2004, 2005; Κουτσελίνη, 2006).

Για την ευόδωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κρίνεται σημαντικό να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη κινήτρων και στην εφαρμογή μεθοδολογικών προσεγγίσεων και στρατηγικών διδασκαλίας, που λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά στυλ μάθησης.

Στην κατεύθυνση αυτή αξιοποιούνται μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις όπως η ομαδοσυνεργατική και η βιωματική προσέγγιση, οι οποίες καλύπτουν τις ανάγκες όλων των παιδιών και όχι μόνο τις ανάγκες ενός μέσου όρου. Διδακτικές προσεγγίσεις αυτής της μορφής συμβάλλουν στην ενεργοποίηση των μαθητών που συνήθως δεν συμμετέχουν, είναι αποστασιοποιημένοι ή και αρνητικοί απέναντι σε ό,τι συμβαίνει στη διδακτική διαδικασία, και, επιπλέον, διευκολύνουν την κατανόηση του μαθήματος και την αποτελεσματική επικοινωνία μέσα και έξω από την τάξη (Παρασκευά, Παπαγιάννη, 2008).

Είναι βασικό να αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στις στρατηγικές μάθησης των μαθητών, που αφορούν στο πώς τα παιδιά προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες, δηλαδή πώς μαθαίνουν, πώς σκέφτονται, πώς θυμούνται αλλά και πώς κινητοποιούν τον εαυτό τους (Coelho, 2007).

Επίσης, σημαντικό είναι να υιοθετούνται βασικές παιδαγωγικές αρχές που ενισχύουν τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών και συμβάλλουν στη δημιουργία ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος. Χρειάζεται, δηλαδή, να δοθεί βαρύτητα στην αναγκαιότητα αξιοποίησης των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών και στη σύνδεσή τους με τη νέα γνώση, στη σημασία της επιλογής δραστηριοτήτων που προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και είναι καλά οργανωμένες, ώστε να είναι αποτελεσματικές και στην ανάπτυξη των συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών, του σχολείου και της οικογένειας (Cummins, 2002; Coelho, 2007).

2. Σχεδιασμός και προετοιμασία της διδασκαλίας

Η διδασκαλία αποτελεί σύνολο από προγραμματισμένες, οργανωμένες, μεθοδικές και ευέλικτες ενέργειες που πραγματοποιούνται σε πλαίσιο άμεσης διαπροσωπικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητών με σκοπό τη μάθηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (Gagne 1970; Ματσαγγούρας, 2005).

Επιταγή της σύγχρονης παιδαγωγικής δεν είναι η διεκπεραίωση μιας ορισμένης ύλης με μηχανιστικό και τυποποιημένο τρόπο, αλλά η διαχείρισή της με τρόπο που λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του μαθητικού δυναμικού.

Για μια αποτελεσματική διδασκαλία θεωρείται απαραίτητη η οργάνωση και διαχείριση του διδακτικού χρόνου, καθώς και ο σχεδιασμός-προγραμματισμός της διδασκαλίας σε μακροεπίπεδο και μικροεπίπεδο (Χατζηδήμου, 1988; Πηγιάκη, 2004).

Σκόπιμος είναι ο εναλλακτικός προγραμματισμός, καθώς και η οργάνωση ενός σχεδίου μαθήματος για μαθητές με ιδιαιτερότητες, με τρόπο που να παρέχεται και η δυνατότητα εξατομικευμένης προσέγγισης και η κατά περίπτωση εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας σε περιπτώσεις μεγάλης ανομοιογένειας του μαθητικού δυναμικού, προκειμένου να προσδιορίζονται στόχοι εφικτοί από τους μαθητές αυτούς και να ενσωματώνονται δραστηριότητες ή τεχνικές ώστε να καλύπτονται κενά που υπάρχουν και να εξασφαλίζεται δυνατότητα συμμετοχής τους στη διδακτική διαδικασία (Φλουρής, 1995)

Στην εργασία προτείνεται σχέδιο μαθήματος για τάξεις μικτής δυναμικότητας στο μάθημα Νεοελληνικής Γλώσσας που αφορά την ενότητα «Διάλογος» του σχολικού εγχειριδίου Έκφραση-Έκθεση, τεύχος Α Ενιαίου Λυκείου. Το σχέδιο μαθήματος επικεντρώνεται στις υποενότητες 2. Προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός διαλόγου / μιας συνομιλίας, 3. Ο λογοτεχνικός διάλογος και στο Λεξιλόγιο. Στη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων λήφθηκαν υπόψη οι οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος 2016-2017 και οι δραστηριότητες του βιβλίου του μαθητή και αξιοποιήθηκαν παραδείγματα από λογοτεχνικό, θεατρικό και ψηφιακό διάλογο. Οι δραστηριότητες που προτείνονται ακολουθούν συνεχή αρίθμηση, ανεξάρτητα από την υποενότητα στην οποία ανήκουν και μπορούν να αξιοποιηθούν επιλεκτικά, κατά την κρίση του εκπαιδευτικού, ανάλογα με τους στόχους, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα της τάξης του και το διαθέσιμο χρόνο.

3. Σχέδιο μαθήματος

Προτεινόμενος χρόνος διδασκαλίας: 3 ώρες.

Στόχοι της διδασκαλίας της διδακτικής ενότητας.

Επιδιώκεται οι μαθητές:

1. να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του διαλόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή έτσι ώστε να μετέχουν στα κοινά είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου με κριτική και υπεύθυνη στάση.
2. να επισημάνουν τις προϋποθέσεις για έναν επιτυχημένο διάλογο, ώστε να ανταποκρίνονται επαρκώς στις απαιτήσεις μιας συζήτησης.
3. να κατανοήσουν ότι το μέσο επηρεάζει τον διάλογο και την περίσταση
4. να εξοικειωθούν με τον λογοτεχνικό, τον θεατρικό και τον ψηφιακό διάλογο και να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του
5. να συνειδητοποιήσουν βιωματικά την ουσία ενός πολιτισμένου, κοινωνικού διαλόγου.
6. να μάθουν μέσα από δομημένες συζητήσεις να σέβονται τους κανόνες της συζήτησης, να παρουσιάζουν και να υποστηρίζουν σε ευρύτερο ακροατήριο τις απόψεις τους
7. να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να αξιοποιούν λέξεις σχετικές
8. να ασκηθούν στην παραγωγή διαλογικών κειμένων
9. να μάθουν να εργάζονται με πνεύμα συλλογικό και ομαδοσυνεργατικό και να αναπτύσσουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες

Μορφές/μέθοδοι διδασκαλίας: μορφή: διαλογική (ανοιχτές ερωτήσεις, κατευθυνόμενος διάλογος), συμμετοχική ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Αξιοποιούνται στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, τεχνικές όπως η δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων, χρήση οπτικοακουστικού υλικού και Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), συνδυασμός λόγου και εικόνας, προκειμένου να διαμορφώνεται ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον και οι μαθητές να διευκολύνονται στην οργάνωση των ιδεών τους και στην αποτελεσματικότερη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων που τους ανατίθενται, με τελική επιδίωξη την αυτόνομη μάθησή τους εντός και εκτός σχολείου.

Προτείνεται ως παράδειγμα ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, η οργάνωση και λειτουργία ομάδων στην τάξη μικτής δυναμικότητας, που αποτελούνται από δύο μαθητές, τα λεγόμενα «εταιρικά σχήματα», ως τα πιο ευέλικτα και εφαρμόσιμα στη σχολική τάξη και με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες. Καλό είναι να αποτελούνται από έναν

«αδύνατο» και ένα «δυνατό» μαθητή, σε πολυπολιτισμικές τάξεις αντίστοιχα από έναν αλλόγλωσσο και ένα γηγενή ή καλό γνώστη της κυρίαρχης γλώσσας, να είναι δηλαδή ανομοιογενή. Οι ομάδες αυτές προσφέρονται για δραστηριότητες παραγωγής λόγου και ασκήσεων στα γλωσσικά μαθήματα και ενεργοποιούν όλους τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης. Σε τέτοιου τύπου ομαδικά σχήματα ο μαθητής, που υστερεί ή δεν έχει την κατάλληλη γλωσσική επάρκεια, αισθάνεται πιο άνετα να εκφραστεί ελεύθερα με απορίες και απόψεις, να διακινδυνεύει το λάθος. Ωφελούνται δε σημαντικά και τα δύο μέλη της ομάδας, το ένα - ο δυνατός μαθητής -, γιατί «αναγκάζεται να εκφράζεται με πληρότητα και ακρίβεια, να αιτιολογεί θέσεις, να εξηγεί φαινόμενα, το άλλο, γιατί μέσα από την αλληλοεπικοινωνία και με την καθοδήγηση του εμπειρότερου εσωτερικοποιεί ανώτερες μορφές γνωστικής λειτουργίας» (Ματσαγγούρας, 2007). Επιπλέον, ορισμένες δραστηριότητες υλοποιούνται από ανομοιογενείς τετραμελείς ομάδες. Με την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου επιτυγχάνεται ο 9^{ος} στόχος της διδασκαλίας της ενότητας, δηλαδή ανάπτυξη συλλογικού και ομαδοσυνεργατικού πνεύματος και κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Ως παραδείγματα αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης των μαθητών μπορούν να αναφερθούν η διατύπωση από τους ίδιους ερωτήσεων και υποθέσεων όσον αφορά στη διδακτέα ύλη, η σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, η διαίρεση σύνθετων ιδεών, αρχών και καθηκόντων που τους έχουν ανατεθεί σε μικρότερες μονάδες, τις οποίες μπορούν να χειριστούν πιο εύκολα, κτλ. (Hernandez, 2001; Coelho, 2007). Επίσης, η σαφήνεια των στόχων της ενότητας και κάθε δραστηριότητας χωριστά, η υποβολή ερωτήσεων στους μαθητές που δυσκολεύονται να εκφραστούν με συνεχή λόγο, οι επισημάνσεις και οι υπογραμμίσεις –κυριολεκτικές ή λεκτικές των σημαντικών στοιχείων, καθώς και η ανακεφαλαίωση στο τέλος της διδακτικής ώρας με επικέντρωση στα βασικά, αποτελούν στρατηγικές που διευκολύνουν τη μάθηση σε μια τάξη μικτής δυναμικότητας.

Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη γλωσσική διδασκαλία ενισχύει την πραγμάτωση ευρέος φάσματος στόχων της σύγχρονης διδακτικής και συμβάλλει στη δημιουργία επικοινωνιακού περιβάλλοντος, στο πλαίσιο του οποίου ο μαθητής έρχεται σε επαφή με πολλαπλά σημειωτικά συστήματα (Κουτσογιάννης, 2000).

Πορεία διδασκαλίας: 1ο δίωρο: Προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός διαλόγου / μιας συνομιλίας - λογοτεχνικός διάλογος και 3^η ώρα: Λεξιλόγιο.

3.1. 1^ο διδακτικό δίωρο

Προβληματισμός - αφόρμηση (επαγωγική πορεία). Ενδεικτικοί τρόποι:

- Συζήτηση στην τάξη με αφορμή ένα επίκαιρο θέμα (π.χ. κλιματικές αλλαγές, εκδηλώσεις βίας ή επιθετικής συμπεριφοράς, εκλογές δεκαπενταμελούς). Σχολιασμός των εξωγλωσσικών στοιχείων της συζήτησης, του χρόνου ομιλίας (αυθεντική κατάσταση προβληματισμού).
- Δίνονται φωτογραφίες χωρίς κείμενο, παρόμοιου τύπου με το παράδειγμα που ακολουθεί (Σχήμα 1. Πηγή: <http://www.samy-molcho.de/bdk3.htm>). Τα παιδιά υποθέτουν, μέσα από τα εξωγλωσσικά στοιχεία της φωτογραφίας, δουλεύοντας ανά ζεύγη, ένα σύντομο διάλογο και τον παρουσιάζουν στην τάξη.



Σχήμα 1: Εξωγλωσσικά στοιχεία διαλόγου

Στη συνέχεια, κατά τη διδασκαλία της ενότητας, για την υλοποίηση των στόχων 1 και 2 αναπτύσσονται οι παρακάτω δραστηριότητες, με αντικείμενο διδασκαλίας τα χαρακτηριστικά, τις προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός διαλόγου και τη σημασία του διαλόγου. Σε ορισμένες δραστηριότητες χρησιμοποιείται οπτικοακουστικό υλικό και Τ.Π.Ε., προκειμένου να μπορούν να τις προσλάβουν όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το μαθησιακό τους προφίλ. Οι στόχοι 5 και 6 εξυπηρετούνται με τις συζητήσεις που προτείνονται σε πολλές δραστηριότητες.

1. Άσκηση (βιβλίο μαθητή: 108): παραδείγματα επιτυχημένου ή αποτυχημένου διαλόγου (διασκευή).

Στα παρακάτω παραδείγματα οι μαθητές καλούνται να διαπιστώσουν αν διεξάγεται με επιτυχία ο διάλογος και σε ποια διαταράσσεται η επικοινωνία (ασάφεια, ανεπάρκεια πληροφοριών, απάντηση άσχετη με το θέμα της συζήτησης)

A. Κατάφερες να συνεννοηθείς με τον συνεργάτη σου τελικά;

B. Προσπάθησα πολύ

A. Βούρτσισες τα δόντια σου και τακτοποίησες το δωμάτιό σου;

B. Ναι, βούρτσισα τα δόντια μου

A. (Ο τελωνειακός): Τι έχετε να δηλώσετε, κύριε;

B. (Ο επιβάτης του τρένου): Δηλώνω ότι είμαι Έλληνας και αισθάνομαι ευτυχής που επιστρέφω στην πατρίδα μου

Συζήτηση στην τάξη: Η αποτυχία της επικοινωνίας οφείλεται σε σκόπιμη παραβίαση των κανόνων της ή στην αδυναμία του ομιλητή να επικοινωνήσει αποτελεσματικά; Η τάξη προτείνει δυνατότητες – προϋποθέσεις για έναν επιτυχημένο διάλογο.

2. Με αντικείμενο διδασκαλίας τα χαρακτηριστικά και τη σημασία του διαλόγου οι μαθητές μελετούν το κείμενο του Νίκου Καζαντζάκη, «Αναφορά στον Γκρέκο» (απόσπασμα) (Τράπεζα θεμάτων Β΄ Λυκείου) και αναφέρουν πώς αποτυπώνεται ο διάλογος στο γραπτό λόγο (παύλες, σύντομες φράσεις κ.ά.), τα πρόσωπα που συνομιλούν στα διαλογικά μέρη του αποσπάσματος και διατυπώνουν την άποψή τους σχετικά με το τι επιτυγχάνει με τη χρήση του διαλόγου ο συγγραφέας.

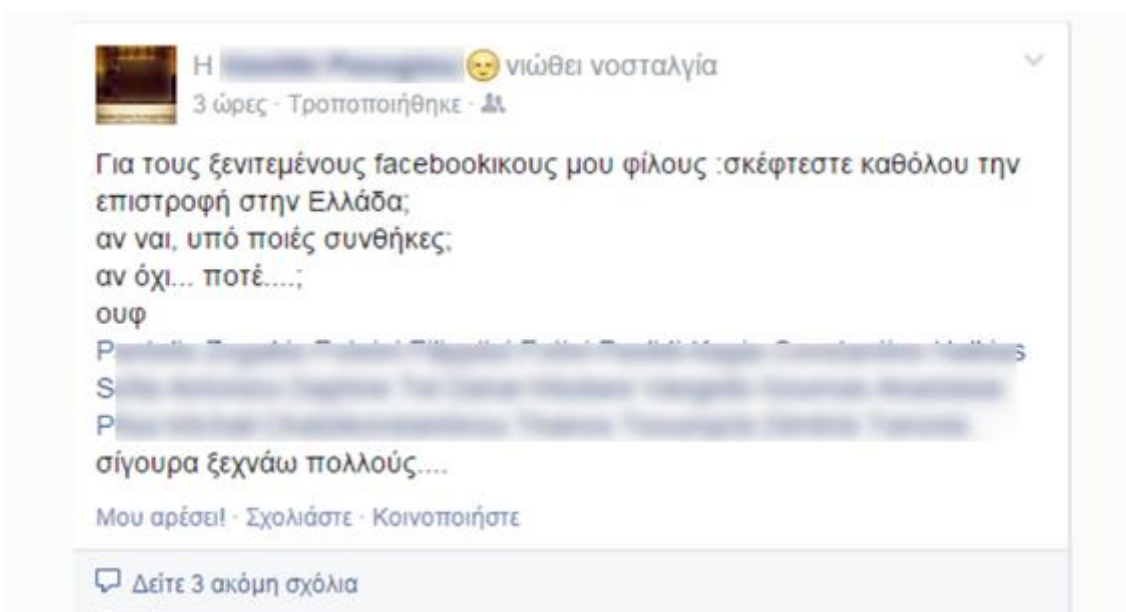
3. Προβάλλεται στην τάξη αυθεντικός διάλογος στο facebook Ελλήνων νέων επιστημόνων, που ζουν σε χώρες της κεντρικής Ευρώπης (Σχήμα 2. Πηγή, Πολύτροπη Γλώσσα, επιλογή). Στους μαθητές δίνονται οι παρακάτω δραστηριότητες κλιμακούμενης δυσκολίας, για να τις διεκπεραιώσουν ανά ομάδες:

α) Ο λόγος που μεταχειρίζονται οι συνομιλητές στον παρακάτω διάλογο αντανακλά περισσότερο τα χαρακτηριστικά του προφορικού ή του γραπτού λόγου; Να στηρίζετε τη θέση σας με παραδείγματα από το κείμενο.

β) Στην πρώτη γραμμή του κειμένου εμφανίζεται ένα εικονίδιο συναισθημάτων (emoticon) και η σημασία του (νιώθει νοσταλγία). Για ποιο λόγο η συντάκτρια της ανάρτησης το χρησιμοποιεί; Σε ποια είδη κειμένων χρησιμοποιούνται, συνήθως, τέτοια εικονίδια και γιατί;

γ) Πιστεύετε ότι σε έναν λόγο όπως αυτός των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, που είναι πολύ κοντά στον προφορικό, τα εικονίδια (emoticons) αναπαριστούν με περισσότερη πιστότητα τα συναισθήματα των διαλεγόμενων;

δ) Νομίζετε ότι τα εικονίδια συναισθημάτων ενισχύουν τη χρήση των σημείων στίξης στον γραπτό λόγο.



Σχήμα 2: Απόσπασμα του διαλόγου στο facebook

Στη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων που ακολουθούν, σύμφωνα με τους στόχους 3 και 4, δίνεται έμφαση στη μελέτη ποικίλων εκφάνσεων του διαλόγου με έμφαση στο μέσο, το οποίο επηρεάζει τον διάλογο και την περίσταση. Χρησιμοποιούνται παραδείγματα διαλόγου από διαφορετικά κειμενικά είδη.

4. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τα μέσα που χρησιμοποιούνται στα παρακάτω παραδείγματα διαλόγου από διαφορετικά κειμενικά είδη, για να αποδοθούν τα παραγωγικά και εξωγωγικά γνωρίσματα: α) Αρχαίο Ιστορικό κείμενο, Ηροδότου, «Ιστορίες» VII, 101 – 104 - Ενότητα 12 (από μετάφραση): Διάλογος Ξέρξη - Δημάρατου, β) Αρχαίο θεατρικό κείμενο, Σοφοκλέους Αντιγόνη, Διάλογος Ισμήνης – Αντιγόνης, Β Επεισόδιο, Γ' σκηνή, 536-560 (από μετάφραση), γ) Νεοελληνικό λογοτεχνικό κείμενο, απόσπασμα από την «Αργώ», του Γ. Θεοτοκά (βιβλίο μαθητή: 108), δ) μελοποιημένο ποίημα/τραγούδι, Γιώργος Σεφέρης - ο γυρισμός του ξενιτεμένου - Γιάννης Μαρκόπουλος;, ε) γελοιογραφία με τίτλο «Διάλογος» (Σχήμα 3. Θεματικοί κύκλοι, Λύκειο: 45).

ΔΙΑΛΟΓΟΣ



Σχήμα 3: Διάλογος – γελοιογραφία

Συζήτηση στην τάξη: τι εξυπηρετεί ο διάλογος στην εξέλιξη της δράσης και στη διαγραφή των χαρακτήρων.

5. Εντοπίζουμε τα χαρακτηριστικά του διαλόγου ανάλογα με το μέσο και την περίσταση μετά από: α) προβολή μιας τηλεοπτικής συζήτησης (απόσπασμα από δελτίο ειδήσεων του MEGA (μετά το 1':48'') <http://www.inews.gr/33/akoma-enas-gonimos-tileoptikos-dialogos-video-MEGA.htm>), β) μελέτη του διαλόγου στο facebook της παραπάνω άσκησης γ) ανάρτηση σκέψεων των μαθητών με θέμα τον διάλογο σε wiki ή σε σελίδα facebook που δημιουργεί η τάξη και προβολή τους μέσω του βιντεοπροβολέα, δ) επισήμανση των χαρακτηριστικών του διαλόγου που αναπτύσσεται ανάμεσα στους μαθητές και τους φίλους τους μέσω γραπτών μηνυμάτων (sms) στα κινητά τηλέφωνα. Συζήτηση στην τάξη: Τι άλλαξε; Ύφος, πρόσωπο, λεξιλόγιο, περιεχόμενο.

6. Ασκήσεις με βάση τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 2006). Η αξιοποίηση διδακτικών πρακτικών όπως η χαρτογράφηση του μαθήματος με τη βοήθεια διαγραμμάτων, πινάκων, γρίφων, κ.τ.λ. κωδικοποιεί το μάθημα και το προσαρμόζει στις αντιληπτικές ικανότητες των μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, καθώς τους βοηθά να οργανώσουν τις σκέψεις τους και να οπτικοποιήσουν τη νέα γνώση. Για τον λόγο αυτόν οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού μπορούν να κατασκευάσουν πίνακα με όσα επιτυγχάνει - κατά τη γνώμη τους - με τη χρήση του διαλόγου ο συγγραφέας (άσκηση 1), να αντιστοιχίσουν με το χαρακτηριστικό τους τις περιπτώσεις στις οποίες υπάρχει ασάφεια, ανεπάρκεια των πληροφοριών και απάντηση άσχετη με το θέμα της συζήτησης (άσκηση 3), να δημιουργήσουν χάρτη εννοιών με το κειμενικό είδος και τα μέσα που χρησιμοποιούνται σε αυτό για να αποδοθούν τα παραγωγικά και εξωγωγικά γνωρίσματα (άσκηση 5) ή να αποτυπώσουν διαγραμματικά τα χαρακτηριστικά του διαλόγου ανάλογα με το μέσο και την περίσταση (άσκηση 6).

Επίσης, η χρήση τραγουδιών (άσκηση 4.ε), κινήσεων σώματος (άσκηση 7), χρωμάτων (άσκηση 23), διεγείρει πολλαπλές διανοητικές λειτουργίες (Παρασκευά, Παπαγιάννη, 2008).

Δραστηριότητες για την υλοποίηση των στόχων 5, 6 και 8.

7. Δραματοποίηση (βιβλίο μαθητή: 111, διασκευή): Οι μαθητές εργάζονται ανά δύο και παρουσιάζουν στη τάξη μια σκηνή ανάμεσα σε έναν έφηβο και τους γονείς του π.χ. «-αποφάσισα να παρατήσω το σχολείο ή πρέπει να βελτιώσεις την επίδοσή σου στο σχολείο. Δεν έχουμε μόνο δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις ή δε μ' αρέσουν οι φίλοι σου κ.ά.». Συζήτηση στην τάξη ως προς την επιτυχία του διαλόγου, τη γλώσσα του σώματος και τη φυσικότητα κατά την παρουσίαση.

8. Αγώνας επιχειρηματολογίας (βιβλίο μαθητή: 114): «Επιλέξτε ένα θέμα που σας ενδιαφέρει και για το οποίο υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις (π.χ. καταλήψεις, μαθητικές κοινότητες, σχολικοί περίπατοι, εκδρομές). Χωριστείτε σε ομάδες: η πρώτη συγκεντρώνει επιχειρήματα υπέρ, η δεύτερη κατά, η τρίτη υπέρ και κατά, παρουσίαση εναλλάξ των επιχειρημάτων μέσω εκπροσώπου.

Κάποια από τις παραπάνω ασκήσεις μπορεί να δοθεί ως εργασία στο σπίτι.

9. Φράσεις και λέξεις για δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Π.χ. επιλέγονται από την ενότητα οι εκφράσεις «μιλάει με καλό και γλυκό τρόπο», «μιλάει με θράσος και με προπέτεια, χωρίς σεβασμό προς τους άλλους» και με αυτές κάθε ομάδα ή οι μαθητές ανά ζεύγη γράφει/ουν ένα διάλογο.

3.2. 3^η διδακτική ώρα

Οι μαθητές, έχοντας ασχοληθεί με αρκετά κείμενα διαλόγου, για να εκπονήσουν τις δραστηριότητες που δόθηκαν, ασκούνται με επιλεγμένες ασκήσεις, προκειμένου να διαμορφωθεί λεξιλόγιο σχετικό με τον διάλογο.

Ενδεικτικές ασκήσεις (βιβλίο μαθητή: 116-117, διασκευή). Οι μαθητές:

10. Σχηματίζουν φράσεις με τις παρακάτω λέξεις, αφού προηγουμένως αποδώσουν με συντομία τη σημασία τους: λογοκλόπος, ετυμολογία, λεπτολόγος, βραχυλογία.

11. Βρίσκουν ισοδύναμα επίθετα για τους παρακάτω χαρακτηρισμούς:

– λέει με λίγα λόγια → λιγόλογος.

– εκφράζεται με συντομία και ευστοχία.

– κρατάει το μυστικό που του εμπιστεύτηκαν.

– έχει έτοιμες τις απαντήσεις στις στιχομυθίες και στα πειράγματα.

– λέει μεγάλα και κενά λόγια, υπόσχεται πολλά και δεν κάνει τίποτε.

– μιλάει με ευχέρεια και πειστικότητα

12. Προσπαθούν να ετυμολογήσουν τις παρακάτω λέξεις και να χρησιμοποιήσουν μερικές από αυτές σε φράσεις: κοινοτοπία, στιχομυθία, διαξιφισμός, νύξη, υπαινιγμός, αμετροέπεια, αθυρόστομος.

13. Βρίσκουν επίθετα που χαρακτηρίζουν το λόγο κάποιου ατόμου, π.χ. αναλυτικός λόγος.

Για το λεξιλόγιο μπορούν να αξιοποιηθούν κείμενα της ενότητας «Διάλογος δύο γενεών» από το βιβλίο *Θεματικοί Κύκλοι*. Η ομάδα αυτών των θεμάτων συνδέεται με τον προβληματισμό γύρω από το διάλογο και τη σημασία του, αφού ο διάλογος πρέπει να αποτελεί τον κεντρικό άξονα στην επικοινωνία γονιών – εφήβων.

Ενδεικτικό κείμενο: «Παραινέσεις ενός πατέρα του καιρού μας» του Γ. Θεοτοκά (Θεματικοί Κύκλοι: 78-81). Για την κατανόηση του κειμένου προτείνονται:

14. Υπογράμμιση των λέξεων ή φράσεων κειμένου, που οι μαθητές δεν κατάλαβαν, π.χ. παραινήσεις, υπερθεματίζω, αδιαλλαξίας.

15. Βοήθεια για την κατανόηση των άγνωστων λέξεων με συνώνυμα, αντώνυμα, παράγωγα, σύνθετα, ανάλυση στα συνθετικά. Π.χ. «παραινέσεις» = συμβουλή, νουθεσία, σύσταση, παράγγελμα, δασκάλεμα, προτροπή, παρακίνηση, παρακαταθήκη, υποθήκη, «ανεπαίσθητα» = ανάλαφρα, μαλακά, αμυδρά, ελαφρά ≠ αισθητά, έντονα.

16. Χωρισμός δυσνόητων φράσεων σε μικρότερα σύνολα. Π.χ.:

«Παρατηρώ ακόμη –αυτό συνηθέστατα– ότι ορισμένες κοινότητες, ανώδυνες συμβουλές μου –να, σα να πούμε «Κάνει ψύχρα, πάρε το πανωφόρι σου» ή «Μην πίνεις νερό ιδρωμένος» –σ' ερεθίζουν απροσδόκητα, σου προκαλούν εκδηλώσεις φανεράς ανυπομονησίας και δυσαρέσκειας. [...]

Χωρίζεται ως εξής:

Παρατηρώ ακόμη

–αυτό συνηθέστατα–

ότι ορισμένες κοινότητες, ανώδυνες συμβουλές μου

σα να πούμε → «Κάνει ψύχρα, πάρε το πανωφόρι σου»

ή → «Μην πίνεις νερό ιδρωμένος»

σ' ερεθίζουν απροσδόκητα

σου προκαλούν εκδηλώσεις φανεράς ανυπομονησίας και δυσαρέσκειας.

Ως επιπλέον ασκήσεις λεξιλογίου που διευκολύνουν τον μαθητικό πληθυσμό μικτής δυναμικότητας προτείνονται οι παρακάτω:

17. Μεταφορά γνώσης από το ένα πεδίο στο άλλο, με ερωτήσεις του τύπου: τι σου θυμίζει, τι σου φέρνει στο μυαλό η λέξη «μέστωσες»; (π.χ. μέστωσαν τα καλαμπόκια, μέστωσαν γρήγορα φέτος τα σταφύλια).

18. Δίνεται σε φωτοτυπία στήλη λεξικού και ζητείται να τοποθετηθεί στη σωστή θέση ένα λήμμα που λείπει.

19. Παιχνίδια συνωνυμικών σχέσεων με διαφορές: σε σημασιολογικό επίπεδο, σε χρηστικό επίπεδο και σε επίπεδο έντασης (π.χ. εκφράζομαι, μιλώ, επισημαίνω, τονίζω).

20. Στρατηγικές «ομαδοποίησης»: σύνταξη σύντομου λεξιλογίου είτε θεματικού, σχετικού με την ενότητα που διδάσκεται είτε με οικογένειες λέξεων είτε με ομαδοποίηση σχετικών ρημάτων (π.χ. «μιλώ»: μιλώ, λέω, συζητώ, διαλέγομαι, αφηγούμαι, απευθύνομαι, αγορεύω, μνημονεύω, σιγουρεύω, συμβουλεύω, μεσολαβώ).

21. Δημιουργία λεξικού με τις νέες λέξεις που έμαθαν και δυνατότητα εμπλουτισμού με συνώνυμες ή αντίθετες λέξεις.

Ασκήσεις κλειστών ερωτήσεων όπως αντιστοιχίσεις, πολλαπλές επιλογές απαντήσεων, συμπλήρωση κενών, συμπλήρωση σωστού – λάθους:

22. Αντιστοίχιση λέξεων με τη σημασία τους ή με συνώνυμες ή συνδυασμός τους με αντώνυμες λέξεις (π.χ. αντιστοίχιση λέξεων με τη σημασία τους αγορεύω → μιλώ σε δημόσια συγκέντρωση, μεσολαβώ → ενεργώ μεταξύ δύο προσώπων ή ομάδων με σκοπό τον συμβιβασμό τους, την επίλυση διαφορών, τη βελτίωση των σχέσεων).

23. Συμπλήρωση κενού στη θέση της άγνωστης λέξης με λέξη που θα επιλέξουν οι μαθητές από μια λίστα που δίνεται (π.χ. να συμπληρώσουν τα κενά με μια από τις λέξεις: συνέδριο, συνέλευση, συνεδρίαση, συμβούλιο, σύσκεψη, συνδιάσκεψη (άσκηση από το βιβλίο μαθητή: 116, επιλογή).

-Στη..... της Γενεύης πήραν μέρος εκπρόσωποι από όλες τις χώρες-μέλη του Ο.Η.Ε.

-Η γενική..... των μαθητών θα γίνει στις 12/05/2017, 9 π.μ., στην αίθουσα τελετών του σχολείου.

-Στη..... της Βουλής για την αναθεώρηση του Συντάγματος έγινε θυελλώδης συζήτηση.

24. Ανάλυση σύνθετων λέξεων με καρτέλες διαφορετικού χρώματος, (π.χ. κόκκινο) για το α' συνθετικό και (π.χ. μπλε) για το β' συνθετικό (π.χ. γραφομηχανή, παράλογος, λεπτολόγος).

25. Αποτελεσματική στρατηγική για την εξάσκηση και την εμπέδωση του λεξιλογίου αποτελούν και τα λεξικά παιχνίδια, όπως σταυρόλεξα, παζλ, scrabble, ακροστιχίδες (π.χ. ακροστιχίδα με τη λέξη «διάλογος»). Οι μαθητές εργάζονται σε ανομοιογενείς ομάδες και αυτό συμβάλλει στη γνωριμία και αποδοχή των μαθητών μεταξύ τους και στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων.

Απαραίτητες είναι οι συνεχείς επαναλήψεις των λέξεων που επιδιώκουμε να μάθουν οι μαθητές για την ενότητα.

Η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών περιλαμβάνεται στο σχέδιο μαθήματος και δεν αφορά μόνο το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και την ίδια τη διαδικασία που ακολουθούν οι μαθητές στις επιμέρους δραστηριότητες, οι οποίες συνδέουν διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση και συνάδουν με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους (Κατσαρού, Δεδούλη, 2008). Ο βαθμός της ορθότητας και της πληρότητας της ανταπόκρισης των μαθητών κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων καταδεικνύει αν επιτεύχθηκε κάθε στόχος.

4. Επίλογος

Οι διαδικασίες μάθησης σε τάξεις μαθητών με διαφοροποιημένες ικανότητες και δεξιότητες βασίζονται στις παιδαγωγικές αρχές ενεργοποίησης του μαθητή, αλληλεπίδρασης, αυτοανάπτυξης, σεβασμού της διαφορετικότητας και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης.

Ο συνδυασμός μεθοδολογικών προσεγγίσεων και στρατηγικών με κατάλληλες και ποικίλες δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας και η αξιοποίηση οπτικού υλικού και Τ.Π.Ε. είναι

βασικές διδακτικές πρακτικές για την αντιμετώπιση των διαφορετικών μαθησιακών αναγκών. Είναι σημαντικό να διαμορφώνεται κάθε φορά ένα αποτελεσματικό σχολικό πλαίσιο που διευκολύνει την ανάπτυξη κάθε μαθητή και τον βοηθά στην παρακολούθηση του σχολικού προγράμματος, ανεξάρτητα από τις φυσικές ή κοινωνικές ιδιαιτερότητές του.

Ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί μόνο ως κάτοχος της γνώσης που τη διοχετεύει στους μαθητές του, αλλά αναλαμβάνει ρόλο διαμεσολαβητή, που καθοδηγεί, εμπνυχώνει, ενθαρρύνει τους μαθητές. Δεν προσφέρει έτοιμες λύσεις στις απορίες τους, αλλά τους καθοδηγεί με κατάλληλα ερωτήματα. Φροντίζει, επίσης, να αφιερώνει περισσότερο χρόνο προς όφελος των μαθητών που παρουσιάζουν αδυναμίες. Είναι απαραίτητο να προετοιμάζει τη διδασκαλία του οργανώνοντας σχέδιο μαθήματος επιλέγοντας ποικίλες προσεγγίσεις που συνάδουν με αυτό που οι μαθητές έχουν ανάγκη να μάθουν και με τον τρόπο που θα το μάθουν και θα εκφράσουν όσα έμαθαν. Τελικό ζητούμενο κατά τη διδασκαλία είναι κάθε μαθητής να μαθαίνει όσα περισσότερα μπορεί, όσο είναι δυνατόν πιο αποτελεσματικά, με τον πιο παιδαγωγικά ορθό τρόπο (Tomlinson, Eidson, 2003).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία* (επιστ. επιμ. Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου, μτφ. Ομάδα εκπαιδευτικών). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Cummins, J. (2002). Στο Ε. Σκούρτου (επιμ.) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΑΙΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2000). Το διαδίκτυο ως διεθνής χώρος πρακτικών γραμματισμού. *Γλωσσικός Υπολογιστής 2 (1-2): 239-248*.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α'. Λευκωσία.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, τ. Α, 2^η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τ. Β', *Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευά, Φ., Παπαγιάννη, Αι. (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πηγιάκη, Π. (2004). *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πολύτροπη Γλώσσα. Ανακτήθηκε στις 16-5-2017 από το δικτυακό τόπο: <http://politropi.greek-language.gr/%ce%b5%cf%85%cf%81%ce%b5%cf%84%ce%ae%cf%81%ce%b9%ce%bf/%ce%ba%ce%b5%ce%b9%ce%bc%ce%b5%ce%bd%ce%b9%ce%ba%ce%ac-%ce%b5%ce%af%ce%b4%ce%b7/%ce%ba%ce%b5%ce%b9%ce%bc%ce%b5%ce%bd%ce%b9%ce%ba%ce%ac-%ce%b5%ce%af%ce%b4%ce%b7-5/>
- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Μετάφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου - Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. (1995). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διδασκαλία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χατζηδήμου Δ. (1988). *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος. Συμβολή στον προγραμματισμό της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

- Gagne, R. (1970) *The conditions of learning*. New York: Holt, Rihehart and Winston.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York: Basic Books.

- Hernandez, H. (2001). *Multicultural Education. A Teacher's Guide to Linking Context, Process and Content*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Kiper, H., Mischke, W. (2006). *Einfuehrung in die Theorie des Unterrichts*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C.A., Eidson, C. (2003). *Differentiation in Practice. A Resource Guide for Differentiating Curriculum. Grades K-5*. Alexandria: ACSD.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.

ΑΛΛΗΛΟΒΟΗΘΕΙΑ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΑΞΗ ΤΩΝ ΓΑΛΛΙΚΩΝ ΣΕ ΜΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ

Δασκαλοπούλου Όλγα
olgadaskalopoulou@windowslive.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ05

Γεωργακοπούλου Αγγελική
angelikigeo74@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ05

Λιάκου Έρη
eriliakou@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ05

Περίληψη

Στο συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καλλιεργούνται πολλές δεξιότητες των μαθητών και προτείνονται διάφορες δραστηριότητες, οι οποίες είναι γλωσσικές, επικοινωνιακές, δημιουργικές και πολιτισμικές. Ενθαρρύνουν την διάδραση της γλώσσας και έχουν ως απώτερο σκοπό οι μαθητές να ανακαλύψουν ότι η αλληλοβοήθεια και η αλληλεγγύη είναι αξίες που τους ωθούν να δράσουν προς όφελος του κοινωνικού συνόλου. Το θεατρικό παιχνίδι και η δημιουργική γραφή τους βοηθούν να εκφραστούν, να συλλάβουν ιδέες να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά, ενώ διάφορες δραστηριότητες γραπτού λόγου τους μαθαίνουν πώς να παρουσιάζουν τις ιδέες τους σε ένα κείμενο με συνοχή. Η διαθεματικότητα των ασκήσεων, η χρησιμοποίηση ψηφιακών μέσων και οι ερευνητικές εργασίες στοχεύουν στην ενεργοποίηση ποικίλων στρατηγικών μάθησης. Εικόνες της φύσης, εικόνες της ζωής εναλλάσσονται, δίνουν μηνύματα, προβληματίζουν για τις ευθύνες του σύγχρονου ανθρώπου απέναντι στη φύση και τον άνθρωπο και οδηγούν στην κινητοποίηση των σημερινών μαθητών και αυριανών υπεύθυνων πολιτών.

Λέξεις κλειδιά: αλληλεγγύη, σεβασμός, ευαίσθητοποιημένος πολίτης.

1. Εισαγωγή

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας αποτελεί μακροχρόνια και απαιτητική διαδικασία κατά την οποία επιστρατεύεται μια σειρά δεξιοτήτων: ο μαθητής καλείται να ανταποκριθεί σε ποικίλα ερεθίσματα, να συλλάβει έννοιες και συχνά να δημιουργήσει. Η φαντασία του είναι ένα πολύ ισχυρό όπλο και όταν αρχίζει να συναλλάσσεται με τους συμμαθητές του και να συνεργάζεται με

αυτούς, τα αποτελέσματα της εργασίας του είναι εντυπωσιακά. Σε αυτήν τη διαπίστωση οδηγούμαστε όταν βλέπουμε τις εργασίες των μαθητών που μελετούν τα Γαλλικά ως ξένη γλώσσα και που συμμετέχουν κάθε χρόνο στο διαγωνισμό της Γαλλοφωνίας του Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών. Πώς όμως ένα δημιούργημα μαθητών με σκοπό τη συμμετοχή σε ένα τέτοιο διαγωνισμό μπορεί να ευαισθητοποιήσει μια άλλη τάξη Γαλλικών και να χρησιμεύσει ως εφαλτήριο γνώσης σε ένα καινούριο μάθημα; Πώς η κοινή δράση σε μία τάξη μπορεί να ενεργοποιήσει την κοινωνικο-συναισθηματική πλευρά της μαθησιακής διαδικασίας και να οδηγήσει τους συμμετέχοντες σε παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου ανθρωπιστικού περιεχομένου;

Το διδακτικό σενάριο που προτείνεται με αυτή την εισήγηση βασίζεται σε ένα έργο μαθητών των Αρσακείων Σχολείων της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας οι οποίοι συμμετείχαν στο διαγωνισμό Γαλλοφωνίας το 2007 και έλαβαν τότε το πρώτο βραβείο. Πρόκειται για ένα βίντεο όπου οι μαθητές τραγουδούν τα λόγια ενός γαλλικού τραγουδιού που οι ίδιοι έγραψαν και όπου οι εικόνες εναλλάσσονται και δίνουν μηνύματα για τη φύση και τον κύκλο της ζωής αλλά και για την ευτυχία και τη δυστυχία των ανθρώπων. Οι εικόνες αυτές, όπως επίσης και οι στίχοι του τραγουδιού, προβληματίζουν για τις ευθύνες του σημερινού ανθρώπου που ζει στον πλανήτη γη και συγχρόνως εντάσσεται σε μια κοινωνία, της οποίας τα μέλη μπορούν να αλληλοστηρίζονται (Chaves et al., 2012).

Το κοινό στο οποίο απευθύνεται το διδακτικό αυτό σενάριο είναι έφηβοι 14 ετών, δηλαδή μαθητές της Β΄ τάξης Γυμνασίου που μαθαίνουν τα Γαλλικά ως ξένη γλώσσα επιπέδου B1 και ο γενικός στόχος των μαθημάτων που προτείνονται είναι να αναπτύξουν οι μαθητές τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Pendancx, 1998), να παραμείνουν ενεργοί καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και να δράσουν ομαδικά (Vanthier, 2009). Όσον αφορά προηγούμενες γνώσεις, θεωρούμε ότι οι μαθητές έχουν ήδη μελετήσει το θέμα Περιβάλλον, έχουν αποκτήσει τις αντίστοιχες λεξιλογικές γνώσεις και έχουν προβληματιστεί γύρω από τη σημασία του αλλά και την καταστροφή που προκαλεί ο άνθρωπος. Σε επίπεδο γραμματικής, οι μαθητές ξέρουν να εφαρμόζουν τους κανόνες συμφωνίας των επιθέτων με το ουσιαστικό που συνοδεύουν και να τα χρησιμοποιούν σωστά στο λόγο, μπορούν να διατυπώνουν ερωτηματικές φράσεις και είναι επίσης ικανοί να οργανώνουν το λόγο τους χρησιμοποιώντας κάποιες συνδετικές λέξεις. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του σεναρίου και μέσα από τις δραστηριότητες που προτείνονται, οι μαθητές θα αναπτύξουν και τις τέσσερις δεξιότητες (Coianiz, 2000) όπως αυτές αναφέρονται στο Ευρωπαϊκό πλαίσιο γλωσσών, δηλαδή την προφορική και γραπτή κατανόηση και παραγωγή λόγου.

Σχετικά με τη μέθοδο εργασίας, προσπαθήσαμε να οργανώσουμε κατά τέτοιο τρόπο τις προτεινόμενες δραστηριότητες ώστε οι μαθητές να εργάζονται τόσο ατομικά όσο και ομαδικά (εργασία σε μικρές ομάδες ή σε ομάδα-τάξη) και κατά την εκτέλεση των εργασιών αυτών να χρησιμοποιούνται τα συμβατικά μέσα (πίνακας και φύλλα εργασίας) αλλά και οι νέες τεχνολογίες (ψηφιακές ασκήσεις και βίντεο).

Το σύνολο των δραστηριοτήτων αυτών μπορεί να ολοκληρωθεί σε τέσσερις διδακτικές ώρες των 45 λεπτών αλλά βέβαια είναι στην κρίση του κάθε καθηγητή να τις τροποποιήσει ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του, το επίπεδο αυτενέργειας των μαθητών του και τον διδακτικό του στόχο (Berard, 1991).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Πρώτη διδακτική ώρα

Οι μαθητές διευρύνουν τις λεξιλογικές τους γνώσεις ενώ παράλληλα ευαισθητοποιούνται στο θέμα της αλληλοβοήθειας και της ευθύνης του ανθρώπου απέναντι στη φύση και τον συνάνθρωπο.

2.1.1. Πρώτη δραστηριότητα: Ας ανακαλύψουμε το λεξιλόγιο μέσα από ένα τραγούδι!

Πρόκειται για μια δραστηριότητα που εκτυλίσσεται σε τρία στάδια, ευαισθητοποιεί τους μαθητές στο θέμα της αλληλεγγύης και εισάγει το σχετικό βασικό λεξιλόγιο. Το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιείται είναι ένα βίντεο (γαλλικό τραγούδι) και ένα φύλλο εργασίας. Οι μαθητές

εργάζονται ομαδικά, εταιρικά ή ατομικά ανάλογα με τις απαιτήσεις του κάθε μέρους της δραστηριότητας. Στόχος είναι η ανάπτυξη των επικοινωνιακών και γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως επίσης και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η εξοικείωση με το νέο λεξιλόγιο και η έκφραση συναισθημάτων μέσα από καλλιτεχνικές δημιουργίες (διαθεματικότητα). Η προβλεπόμενη διάρκεια της δραστηριότητας είναι 40'.

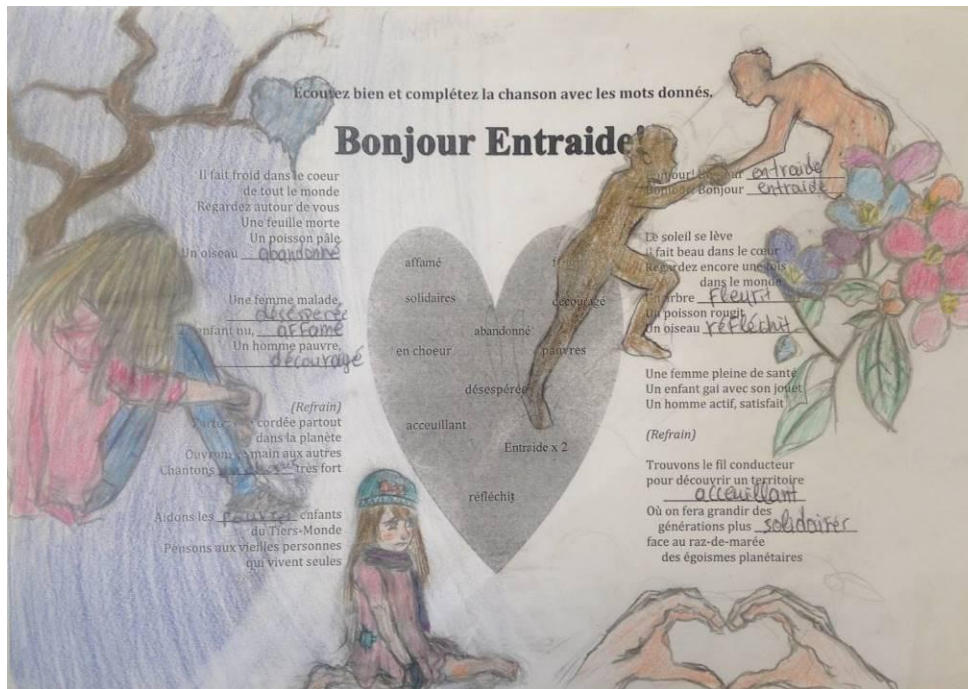
Το μάθημα ξεκινάει με την προβολή του βίντεο-τραγουδιού με τίτλο «Καλημέρα αλληλοβοήθεια» που δημιουργήθηκε από μαθητές για το διαγωνισμό της Γαλλοφωνίας. Πρόκειται για το πρώτο μέρος της δραστηριότητας. Αρχικά οι μαθητές βλέπουν το βίντεο χωρίς ήχο: πρόκειται για εικόνες που παρουσιάζουν τα στοιχεία της φύσης, όπως το νερό, τη γη, τον αέρα, που απεικονίζουν τον άνθρωπο και τις διαφορετικές συνθήκες ζωής (φτώχεια / ευημερία) και που εκφράζουν συναισθήματα και αξίες, όπως η μοναξιά, η συντροφικότητα, η δυστυχία και η ευτυχία. Είναι μια πρώτη προσέγγιση που ευαισθητοποιεί τους μαθητές και ενεργοποιεί την πρότερη γνώση τους σε επίπεδο λεξιλογίου (τι γνωρίζουν ή τι αναμένεται να γνωρίζουν σχετικά με τη φύση και τον άνθρωπο). Ο καθηγητής παρακινεί τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα θέτοντάς τους τις εξής ερωτήσεις:

- Πού διαδραματίζεται η σκηνή;
- Τι βλέπουμε στη φύση;
- Υπάρχουν άνθρωποι, παιδιά, ενήλικες;
- Τι χρώματα παρατηρούμε στις εικόνες, φωτεινά, σκοτεινά;
- Τι συναισθήματα νιώθουμε, θλίψη, χαρά;

Οι μαθητές με τη βοήθεια των εικόνων απαντούν στις ερωτήσεις αυτές χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο που ήδη κατέχουν.

Ακολουθεί το δεύτερο μέρος, όπου ο καθηγητής χωρίζει την τάξη σε δύο ομάδες, στην ομάδα *Φύση* και στην ομάδα *Άνθρωπος*. Οι μαθητές βλέπουν για δεύτερη φορά το βίντεο αλλά αυτή τη φορά με ήχο και καλούνται να ακούσουν προσεκτικά και να εντοπίσουν λέξεις που αναφέρονται στη φύση και λέξεις που αναφέρονται στον άνθρωπο. Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι η γενική κατανόηση του νοήματος του τραγουδιού μέσω της εικόνας και του ήχου. Βασιζόμενοι στις προηγούμενες γνώσεις τους στη γαλλική γλώσσα, οι μαθητές μιλούν για ένα θέμα οικείο και εμπλουτίζουν τις γνώσεις αυτές με νέες λέξεις και εκφράσεις ενώ συγχρόνως συζητούν, ανταλλάσσουν απόψεις, προβληματίζονται.

Στο τρίτο μέρος, βλέπουν για δεύτερη φορά το βίντεο με ήχο προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο των στίχων. Ο καθηγητής μοιράζει στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας στο οποίο υπάρχουν τα λόγια του τραγουδιού ημιτελή, με κενά προς συμπλήρωση, και στο κέντρο μέσα σε σχήμα καρδιάς οι λέξεις που λείπουν. Οι μαθητές καλούνται να γράψουν τις λέξεις αυτές στο σωστό στίχο ανάλογα με αυτό που ακούν ενώ τα συμφραζόμενα τους βοηθούν να κατανοήσουν βαθύτερα τις διάφορες έννοιες. Τέλος, υπογραμμίζουν με μαύρη ξυλομπογιά τις λέξεις που εκφράζουν τη Δυστυχία και με χρωματιστές ξυλομπογιές αυτές που εκφράζουν την Ευτυχία. Μετά τη διόρθωση της άσκησης, ο καθηγητής τους παρακινεί να ζωγραφίσουν πάνω στο φύλλο εργασίας ενεργοποιώντας τη φαντασία τους και να αποτυπώσουν τη σημασία των λέξεων ή φράσεων του τραγουδιού (σχήμα 1). Κάθε μαθητής δείχνει το έργο του στην τάξη και εκφράζει τα συναισθήματά του.



Σχήμα 1: Φύλλο εργασίας – τραγούδι

2.2. Δεύτερη διδακτική ώρα

Οι μαθητές χρησιμοποιούν το νέο λεξιλόγιο στον προφορικό λόγο μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και στον γραπτό λόγο με τη δημιουργική γραφή (Σπινθάκη, 2016).

2.2.1. Πρώτη δραστηριότητα: Ας παίξουμε με το νέο λεξιλόγιο!

Η ομαδική αυτή δραστηριότητα έχει ως στόχο να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν το νέο λεξιλόγιο στον προφορικό λόγο μέσα από το θεατρικό παιχνίδι αξιοποιώντας δεξιότητες όπως: παρατηρητικότητα, κίνηση, ακοή, παραστατικότητα, αυθορμητισμό, θεατρικότητα. Το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο παράγει ο καθηγητής είναι κάρτες με οδηγίες για κάθε μία ομάδα και κάρτες διπλής όψης (λευκή από τη μία πλευρά και μαύρη από την άλλη) μία για κάθε μαθητή. Η προβλεπόμενη διάρκεια είναι 25'.

Ο καθηγητής χωρίζει τους μαθητές σε τρεις ομάδες: την ομάδα Φύση, την ομάδα Άνθρωπος και την ομάδα Παιδιά-ταξιδιώτες. Στη συνέχεια δίνει τις κάρτες με τις οδηγίες. Οι μαθητές που αποτελούν την ομάδα Φύση εμπνεόμενοι από το τραγούδι μοιράζονται τους ρόλους που αναφέρονται σε αυτό και αναπαριστούν το δέντρο, το πουλί, το ψάρι, τη θάλασσα, τον ήλιο. Κάθε μαθητής επιλέγει τον ρόλο που επιθυμεί, ενεργοποιεί τη φαντασία του και τη δημιουργικότητά του και ενσαρκώνει το ρόλο του κάνοντας κινήσεις με το σώμα και εκφράσεις με το πρόσωπο. Το ίδιο κάνουν και οι μαθητές που αποτελούν την ομάδα Άνθρωπος αναπαριστώντας με θεατρικό τρόπο τον άντρα, τη γυναίκα, το παιδί, τον παππού, τη γιαγιά. Οι δύο αυτές ομάδες έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε διάφορα αντικείμενα (κούκλα, μαστούνι, σάλι, μαντήλι, θαλασσί σεντόνι κ.α) τα οποία μπορούν να τους βοηθήσουν να αποδώσουν με μεγαλύτερη παραστατικότητα τους ρόλους τους. Τέλος η ομάδα Παιδιά-ταξιδιώτες (Chaves et al., 2012), θέλοντας να ανακαλύψει τον κόσμο, τριγυρνά μέσα στον χώρο, παρατηρεί τα στοιχεία της φύσης και τα ζωντανά όντα. Κάθε Παιδί-ταξιδιώτης σταματά μπροστά σε ένα στοιχείο της Φύσης και μπροστά σε έναν Άνθρωπο και τους κάνει ερωτήσεις που αφορούν στην ταυτότητά τους, στον τρόπο ζωής και στα συναισθήματά τους. Οι μαθητές υποδυόμενοι το ρόλο τους απαντούν δείχνοντας την πλευρά της κάρτας που εκφράζει τα συναισθήματά τους (άσπρη για τα θετικά συναισθήματα, μαύρη για τα αρνητικά).


Η προετοιμασία της άσκησης διαρκεί δύο λεπτά ενώ παράλληλα ακούγεται απαλή μουσική (Platyrahos, 2011). Ο καθηγητής παρατηρεί την προετοιμασία των μαθητών των τριών ομάδων,

περνάει ανάμεσά τους και τους βοηθά δίνοντας διευκρινίσεις όταν κρίνει ότι αυτό είναι απαραίτητο. Το παιχνίδι ρόλων μπορεί να γίνει είτε μέσα στην τάξη, αν αυτό είναι εφικτό, είτε στο θέατρο του σχολείου, είτε στον χώρο της αυλής.

2.2.2. Δεύτερη δραστηριότητα: Ας δημιουργήσουμε την ταυτότητα μιας λέξης!

Η δραστηριότητα (ατομική ή ομαδική) έχει ως στόχο σε μια πρώτη φάση τη σύνδεση προφοράς και γραφής των νέων λέξεων και στη συνέχεια τη παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από τη δημιουργική γραφή (Bara et al., 2011). Οι μαθητές εργάζονται στον προφορικό και γραπτό λόγο σημειώνοντας τις λέξεις στο φύλλο εργασίας – ταυτότητα που τους δίνει ο καθηγητής. Η προβλεπόμενη διάρκεια είναι 15’.

Κάθε λέξη έχει τη δική της ταυτότητα όπως όνομα, όνομα πατέρα, όνομα μητέρας, ηλικία, καταγωγή, χρώμα, συνώνυμα, αντίθετα, και παράγωγα. Τα στοιχεία αυτά συνοδεύονται από μια φωτογραφία της λέξης, η οποία είναι αντιπροσωπευτική της σημασίας της. Ο καθηγητής, αφού δώσει ένα παράδειγμα μίας τέτοιας λέξης (σχήμα 2), ενθαρρύνει τους μαθητές να δημιουργήσουν τις ταυτότητες των λέξεων που συνάντησαν στο τραγούδι. Οι μαθητές εργάζονται ατομικά ή ομαδικά και συμπληρώνουν τα στοιχεία που ζητούνται έχοντας τη δυνατότητα χρήσης λεξικού (εφόσον το επιθυμούν). Τέλος ζωγραφίζουν προσπαθώντας να δημιουργήσουν μια φανταστική φωτογραφία που να αποδίδει τη σημασία της λέξης. Ο καθηγητής, αφού διορθώσει όλες τις ταυτότητες, προσκαλεί τους μαθητές να φτιάξουν λίστα με όλες αυτές τις λέξεις και τις συνώνυμές τους, η οποία θα μπορούσε να πάρει τη μορφή μίας αφίσας-κολλάζ με λέξεις και ζωγραφιές και να αναρτηθεί σε ένα ταμπλό της τάξης ή του σχολείου.

CARTE D' IDENTITÉ	
NOM : Accueillant	
NOM DU PÈRE : le Sourire	
NOM DE LA MÈRE : la Main	
ÂGE : 2500 ans	
LIEU DE NAISSANCE : la Grèce Antique	
COULEUR : Rouge	
MOTS DE LA MÊME FAMILLE : accueillir, un accueil	
MOTS SYNONYMES : amical, ouvert, sympa, gentil, doux, poli	
MOTS CONTRAIRES : réservé, hostile, renfermé, froid, impoli	

Σχήμα 2: Παράδειγμα ταυτότητας λέξης

2.3. Τρίτη διδακτική ώρα

Εικόνες, συμφραζόμενα και αναγραμματισμοί βοηθούν τους μαθητές να αφομοιώσουν τις καινούριες έννοιες και να εμβαθύνουν στη χρήση των νέων λέξεων. Στη συνέχεια, διαβάζουν σχετικό γραπτό κείμενο, απαντούν σε ερωτήσεις κατανόησης και εντοπίζουν πληροφορίες πολιτισμικού περιεχομένου.

2.3.1. Πρώτη δραστηριότητα: Ας επαναλάβουμε το νέο λεξιλόγιο!

Η ομαδική αυτή δραστηριότητα έχει ως στόχο την εμπέδωση του διδαγμένου λεξιλογίου που αφορά στην αλληλεγγύη και στην αξιολόγηση των μαθητών. Προτείνεται σε ψηφιακή μορφή, σε περίπτωση όμως που δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα, η ίδια άσκηση μπορεί να γίνει σε φύλλο εργασίας (σχήμα 3). Η προβλεπόμενη διάρκεια είναι 10'.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και καλούνται να συμπληρώσουν προτάσεις με τη λέξη που λείπει. Οι προτάσεις αυτές συνοδεύονται από εικόνες και τη λέξη που ζητείται κάθε φορά σε αναγραμματισμό. Τα συμφραζόμενα και η εικόνα είναι δύο διαφορετικά στοιχεία που βοηθούν τους μαθητές να αναγνωρίσουν την έννοια που ζητείται ενώ τα γράμματα της λέξης δοσμένα σε αναγραμματισμό τους βοηθούν να βρουν τη γαλλική λέξη. Η ομάδα που τελειώνει πρώτη διαβάζει τις φράσεις, οι άλλες ομάδες ακούν, διορθώνουν και συμπληρώνουν.

Regarde les photos et complète les phrases en reconstituant les mots donnés.

1. Une personne qui aide les autres, c'est une personne heureuse et _____ elle-même.

2. Je pédèse beaucoup de difficultés surmonter, beaucoup de problèmes résoudre, c'est _____.

3. On est au XXI^{ème} siècle et toujours des personnes qui n'ont rien à manger, des personnes _____.

4. Il y a plusieurs associations humanitaires qui collectent de l'argent pour aider les enfants _____ du tiers-Monde.

5. Je m'occupe pas des problèmes des autres, je pense qu'à moi-même et on _____ se voit _____ dans tous les actes de la vie quotidienne.

6. On vit dans les sociétés développées mais autour de nous, il y a des personnes qui vivent dans la rue, sans _____ famille ni amis, des personnes _____ de nous....

7. C'est une valeur basée sur le sentiment qui nous pousse à nous aider et à nous _____ soutenir les uns les autres.

8. Je n'ai personne avec qui partager mes envies ou mes problèmes, je suis complètement _____ aidez-moi...!

9. Je suis enfin installée dans ma nouvelle ville et tout se passe à merveille. Les gens ici sont très sympas et très _____ envers les gens venus d'ailleurs.

Σχήμα 3: Παράδειγμα δραστηριότητας λεξιλογίου

2.3.2. Δεύτερη δραστηριότητα : Ας διαβάσουμε για να ενημερωθούμε!

Πρόκειται για ατομική δραστηριότητα γραπτού λόγου που βασίζεται σε μία σειρά σύντομων κειμένων. Στόχος είναι να εντοπίσουν οι μαθητές συγκεκριμένες πληροφορίες, να κατανοήσουν τη σημασία μεμονωμένων λέξεων ή φράσεων βάσει των συμφραζομένων και να συσχετίσουν αυτές τις πληροφορίες ώστε να απαντήσουν σωστά σε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Παράλληλα αποκτούν γνώσεις πολιτισμικού περιεχομένου και είναι σε θέση να συγκρίνουν τη γαλλική πραγματικότητα με την κατάσταση που επικρατεί στη χώρα τους. Η προβλεπόμενη διάρκεια είναι 30'.

Ο καθηγητής καλεί τους μαθητές να κάνουν μια γρήγορη ανάγνωση σύντομων άγνωστων κειμένων με θέμα διάφορες ανθρωπιστικές οργανώσεις της Γαλλίας όπως: *Entraide Scolaire Amicale, Restos du Cœur, Secours Populaire Français* κ.α. Οι μαθητές οφείλουν να βρουν αφ' ενός τον τόπο και τους τομείς δράσεις αυτών των οργανώσεων, αφ' ετέρου το κοινό στο οποίο απευθύνονται και τέλος να συμπληρώσουν έναν πίνακα, ώστε να απαντήσουν στο τελικό ερώτημα που τους τίθεται. Στη συνέχεια, γίνεται η επαλήθευση των απαντήσεων στην τάξη. Ακολουθεί συζήτηση που αφορά στις οργανώσεις αλληλεγγύης στην Ελλάδα.

2.3.3. Δραστηριότητα για το σπίτι – αξιολόγηση

Ο καθηγητής δίνει ως εργασία για το σπίτι κείμενο γραπτού λόγου με ερωτήσεις κατανόησης.

2.4. Τέταρτη διδακτική ώρα

Οι μαθητές διαβάζουν αποσπάσματα δοκιμιακού λόγου, διερευνούν και ανασυνθέτουν ένα δοκίμιο. Έπειτα, αφού παρακολουθήσουν προβολή βίντεο στην τάξη, εκφράζουν τη γνώμη τους και παίρνουν θέση σχετικά με το περιεχόμενό του.

2.4.1. Πρώτη δραστηριότητα: Ας παίξουμε με τα μέρη ενός κειμένου!

Η δραστηριότητα αυτή επικεντρώνεται στο γραπτό λόγο και στη δομή του κειμένου και βασίζεται σε ένα παράδειγμα δοκιμιακού λόγου, το οποίο δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης άσκησης. Εκτυλίσσεται σε τρία στάδια και τα ερωτήματα στα οποία οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε κάθε στάδιο έχουν ως στόχο να τους βοηθήσουν να ανακαλύψουν βήμα-βήμα τον τρόπο οργάνωσης και τη λογική συνέχεια που έχει ένα κείμενο. Η προβλεπόμενη διάρκεια είναι 30'.

Το θέμα του δοκιμίου που χρησιμοποιήθηκε για να δημιουργηθεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι το εξής :

«Ο άνθρωπος είναι πολύ εγωιστής και αυτό με θλίβει. Φτώχεια, μίζερια, εγκατάλειψη, μοναξιά, αδιαφορία, περιφρόνηση... Λέξεις που κρύβουν πάντα μέσα τους τον υπεύθυνο, τον άνθρωπο! Ικανός για τόσο όμορφα επιτεύγματα... Όσο ο άνθρωπος μεγαλουργεί τόσο χάνεται η ανθρωπιά. Αλλά τι μπορώ να κάνω; Τι μπορούμε να κάνουμε;»

Σιμόν

Θέλετε να εκφράσετε τη γνώμη σας; Γράψτε την άποψή σας και στείλτε την στην: Διεύθυνση του περιοδικού Phosphore. Στήλη : Αλληλογραφία, οδός Bayard 3-5, 75008 Παρίσι.

Στο πρώτο στάδιο, το παράδειγμα γραπτού λόγου δίνεται χωρισμένο σε έξι μέρη, τα οποία παρουσιάζονται σε τυχαία σειρά. Οι μαθητές καλούνται να τα διαβάσουν και να κυκλώσουν τις συνδετικές λέξεις που υπάρχουν σε αυτά. Πρόκειται για τις λέξεις «καταρχήν», «από την άλλη», «έπειτα», «τέλος», «λοιπόν», «επειδή», «καθώς επίσης και». Αυτή η εργασία τους βοηθά να απαντήσουν στο επόμενο ερώτημα το οποίο αφορά στην ανασύσταση του συγκεκριμένου κειμένου: οι μαθητές ανακαλύπτουν τη σωστή σειρά των αποσπασμάτων, όπως αυτή φαίνεται να καθορίζεται από τις συνδετικές λέξεις που εντοπίστηκαν μόλις προηγουμένως και τις αναφορικές και δεικτικές αντωνυμίες των κειμένων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται στους μαθητές έξι εικόνες, μία για κάθε κομμάτι της έκθεσης. Πρόκειται για το δεύτερο στάδιο της δραστηριότητας όπου αυτό πλέον που ζητείται είναι η αντιστοίχιση των αποσπασμάτων και των εικόνων. Η σωστή απάντηση προϋποθέτει εδώ την προσεκτική ανάγνωση της έκθεσης που έχει πλέον ανασυσταθεί και την κατανόηση των νοημάτων της. Μπορεί ο μαθητής να καταλάβει το καθένα από τα αποσπάσματα του δοκιμίου και να το αντιστοιχήσει με τη σωστή εικόνα; Στο τέλος της εργασίας του, αντιλαμβάνεται ότι το παράδειγμα γραπτού λόγου που επεξεργάζεται έχει αλληλουχία και ότι οι συνδετικές λέξεις βοηθούν στο να γίνεται φανερό στον αναγνώστη η λογική συνέχεια των εκφραζόμενων ιδεών. Στον παρακάτω πίνακα (σχήμα 4), παρατίθενται οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν στην άσκηση, ενώ οι λεζάντες που τις συνοδεύουν δίνουν μια πολύ σύντομη περίληψη της έκθεσης.

Ας σημειωθεί ότι καθώς οι μαθητές προσπαθούν να λύσουν την άσκηση, οι εικόνες αποτελούν πολύτιμο εργαλείο για την εξήγηση του λεξιλογίου της αλληλεγγύης στην ξένη γλώσσα, το οποίο συνεχώς εμπλουτίζεται κατά την διάρκεια των μαθημάτων.

Στο τρίτο στάδιο της δραστηριότητας, οι μαθητές πρέπει να ορίσουν ποια αποσπάσματα αποτελούν την εισαγωγή, ποια το κυρίως μέρος και ποια τον επίλογο, μελετώντας πλέον την μακροδομή του κειμένου. Τέλος, καλούνται να απαντήσουν προφορικά σε δύο ερωτήματα, χρησιμοποιώντας τις λέξεις-κλειδιά της έκθεσης που μελέτησαν, καταφέροντας έτσι να παρουσιάσουν τις ιδέες που εκφράζονται σε αυτήν.



Σχήμα 4: Παράδειγμα δραστηριότητας δοκιμίου

2.4.2. Δεύτερη δραστηριότητα: Ας περάσουμε στη δράση!

Η δραστηριότητα αυτή είναι ομαδική (ομάδα-τάξη) και έχει ως στόχο να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν σε προσωπικό επίπεδο και να δηλώσουν τη σύμφωνη ή την αντίθετη γνώμη τους, να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλουν σκέψεις συζητώντας με τους συμμαθητές τους για το τι πρέπει να κάνουμε για να βοηθήσουμε τους συμπολίτες μας σε δύσκολες στιγμές (Douënel et al., 1994). Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιεί ο καθηγητής είναι ένα βίντεο με τίτλο «Ας βοηθήσουμε τους άλλους!» και ένα φύλλο εργασίας. Η προβλεπόμενη διάρκεια είναι 10'.

Ο καθηγητής καλεί τους μαθητές να δουν προσεχτικά μία φορά το βίντεο το οποίο δείχνει ανθρώπους διαφόρων ηλικιών και τάξεων να βοηθούν τους συνανθρώπους τους. Αυτό που ζητείται από τους μαθητές είναι να επιλέξουν μία πράξη που θα έκαναν με ευχαρίστηση. Αφού δουν το βίντεο, ο καθηγητής τους χωρίζει σε τέσσερις ομάδες. Κάθε ομάδα παρουσιάζει προφορικά τις πράξεις που επέλεξε, χρησιμοποιώντας τις βοηθητικές εκφράσεις που ο καθηγητής δίνει σε φύλλο εργασίας στους μαθητές και οι οποίες τους βοηθούν να πάρουν θέση σε σχέση με αυτό που είδαν. Για παράδειγμα: «συμφωνώ με το μικρό αγοράκι που βοηθά τη γιαγιά να περάσει στο απέναντι πεζοδρόμιο και θα έκανα και εγώ το ίδιο». Τέλος, οι μαθητές μπορούν να σκεφτούν και να μιλήσουν και για άλλες πράξεις καλής θέλησης που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν στην καθημερινότητά τους, για να προσφέρουν βοήθεια στους συνανθρώπους τους που το έχουν πραγματικά ανάγκη.

2.4.3. Δραστηριότητα για το σπίτι - αξιολόγηση

Ο καθηγητής καλεί τους μαθητές να αναπτύξουν γραπτώς ένα θέμα στο οποίο τους ζητείται να γράψουν ένα γράμμα και να εκφράσουν τη γνώμη τους για την αλληλεγγύη προκειμένου να λάβουν μέρος σε ένα διαγωνισμό που οργανώνει το σχολείο τους. Οι μαθητές οφείλουν με βάση την αφίσα του διαγωνισμού (σχήμα 5), να γράψουν τις πράξεις που κάνουν σε προσωπικό επίπεδο για να βοηθήσουν τους άλλους και να προτείνουν πράξεις καλής θέλησης σε σχολικό επίπεδο.

Οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν την ικανότητα δημιουργικής επινόησης εμπεδώνοντας παράλληλα τα γλωσσικά στοιχεία που διδάχτηκαν.



Σχήμα 5: Αφίσα του διαγωνισμού

2.5. Επέκταση της γνώσης σε νέες καταστάσεις

Προτείνονται τρεις εργασίες από τις οποίες ο καθηγητής μπορεί να επιλέξει ανάλογα με το προφίλ της τάξης του και τους διδακτικούς του στόχους.

2.5.1. Παραγωγή αφίσας με τίτλο: «Ας βοηθήσουμε τους άλλους είναι εύκολο!»

Πρόκειται για μια ομαδική διαθεματική εργασία. Στόχος της είναι η ευαισθητοποίηση των υπόλοιπων μαθητών του σχολείου για καθημερινές απλές πράξεις βοήθειας προς τον συνάνθρωπο. Ο καθηγητής ζητάει από τους μαθητές να επιλέξουν μία πράξη καλής θέλησης που προτιμούν και που οι ίδιοι θα έκαναν για να βοηθήσουν έναν συνάνθρωπό τους. Αυτή την πράξη μπορούν να την αποδώσουν με μια ζωγραφιά ή μια φωτογραφία από το διαδίκτυο. Τους ζητείται επίσης να γράψουν μια λεζάντα που να συνοδεύει τη ζωγραφιά ή φωτογραφία. Ο καθηγητής γαλλικών μπορεί εδώ να συνεργαστεί με καθηγητές άλλων ειδικοτήτων όπως φιλόλογο, καθηγητή αγγλικών, γερμανικών, πληροφορικής και εικαστικών. Οι εργασίες των μαθητών (φωτογραφίες, ζωγραφιές και λεζάντες στα γαλλικά, αγγλικά, γερμανικά και ελληνικά) αναρτώνται σε κεντρικό σημείο του σχολείου.

2.5.2. Εργασία με τίτλο: «Κάνε μία έρευνα!»

Ο καθηγητής προτείνει στους μαθητές να δημιουργήσουν ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου προκειμένου να κάνουν μια έρευνα σχετικά με τη βοήθεια που προσφέρουν οι σημερινοί πολίτες της κοινωνίας προς τον συνάνθρωπο. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και ετοιμάζουν το ερωτηματολόγιο στα γαλλικά και στα ελληνικά. Αφού κάνουν την έρευνά τους απευθυνόμενοι σε άτομα του οικείου περιβάλλοντός τους και διαφόρων ηλικιών και κοινωνικών στρωμάτων, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής στην τάξη. Ακολουθεί συζήτηση με τα βασικότερα συμπεράσματα τα οποία και σημειώνονται στον πίνακα. Ο απώτερος στόχος της εργασίας είναι να στραφούν οι μαθητές προς την κοινωνία, να παρατηρήσουν και να την γνωρίσουν καλύτερα.

2.5.3. Εργασία με τίτλο: «Έχουμε ανάγκη από βοήθεια!»

Οι μαθητές με τη βοήθεια του καθηγητή τους εντοπίζουν τις διάφορες δύσκολες καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσει στη ζωή του ο άνθρωπος : πείνα, φτώχεια, κατάθλιψη, μοναξιά, έλλειψη στέγης, κατάσταση έκτακτης ανάγκης έπειτα από φυσικές καταστροφές, κτλ. Μέσα από συζήτηση που γίνεται στην τάξη, καταγράφεται σε ποιο μέρος του πλανήτη εντοπίζεται σε μεγαλύτερη έκταση το κάθε πρόβλημα (αναπτυγμένες κοινωνίες, Τρίτος κόσμος, παντού στη γη) καθώς και ποιες είναι οι άμεσες εκάστοτε ανάγκες που παρουσιάζονται. Οι μαθητές χωρισμένοι σε μικρές ομάδες επιλέγουν μια από τις φωτογραφίες που δίνει ο καθηγητής ή αναζητούν στο διαδίκτυο κάποια άλλη της αρεσκείας τους και αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν γραπτώς μια από αυτές τις δύσκολες καταστάσεις (σύνταξη μικρού κειμένου) και μια γαλλική ανθρωπιστική οργάνωση που θα μπορούσε να επέμβει προσφέροντας βοήθεια. Οι εργασίες τους αναρτώνται σε ταμπλό του σχολείου. Απώτερος στόχος της εργασίας είναι να γνωρίσουν τη δράση των οργανώσεων αυτών και να ευαισθητοποιήσουν και τους άλλους μαθητές του σχολείου.

3. Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση των τεσσάρων διδακτικών ωρών, οι μαθητές έχουν αναπτύξει όλες τις δεξιότητες σύμφωνα με το ευρωπαϊκό πλαίσιο εκμάθησης ξένων γλωσσών, δηλαδή την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, ενώ παράλληλα γίνεται αξιολόγηση για να ελεγχθεί κατά πόσο οι διδακτικοί στόχοι επιτεύχθηκαν.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες ξεκινούν από μια εργασία μαθητών που, ως έργο συνομιλήκων, μπορεί να αγγίξει άμεσα τους νέους μαθητές. Επίσης, χαρακτηρίζονται από διαθεματικότητα. Επιτυγχάνεται μ' αυτόν τον τρόπο η πολύπλευρη ευαισθητοποίηση των παιδιών. Η μουσική, η ζωγραφική, η φωτογραφία και το θέατρο έρχονται να αγγίξουν, να συγκινήσουν και να ενεργοποιήσουν τους μαθητές, οι οποίοι δρουν ομαδικά και βιωματικά. Το σύνολο των εργασιών προάγει την έννοια της αλληλεγγύης και δίνει ένα μήνυμα : για ένα καλύτερο κόσμο, αρκεί να στραφούμε προς τον Άλλον και να δράσουμε ατομικά και ομαδικά προς όφελος του κοινωνικού συνόλου. Έτσι γίνεται κινητοποίηση των σημερινών μαθητών και αυριανών υπεύθυνων πολιτών γιατί «Entre les rives du même et de l'autre, l'homme est un pont» («ανάμεσα στις όχθες του εαυτού μας και των άλλων, ο άνθρωπος είναι γέφυρα»).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

- Bara, S., Bonvallet, A.M. & Rodier C. (2011). *Écritures créatives*. Grenoble : PUG
- Berard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques, techniques de classe*. Paris : CLE INTERNATIONAL
- Chaves, R. M., Favier, L. & Pélissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG
- Coianiz, A. (2000). *Méthodologie de l'enseignement du français et conception de l'homme*. Tréma, Vol. 23 (No 17), 3-26. Consulté : le 30 avril 2016 de <http://trema.revues.org/1659>
- Douënel, L., Jackson, G., Raoul, S. (1994). *Si tu t'imagines . . . Atelier de littérature, lecture, écriture*. Paris : HATIER/DIDIER
- Pendanx, M., (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette
- Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLÉ International

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΜΕ ΕΡΕΘΙΣΜΑ/ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ. ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ.

Ηλία Ελένη

eiliakol67@gmail.com

Δρ. Λογοτεχνίας, Νηπιαγωγός, Συγγραφέας.

Περίληψη

Ως βασικότερο στόχο της αγωγής θέτουμε την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης. Ο τρόπος για να τον επιτύχουμε, είναι ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων με την αξιοποίηση της Λογοτεχνίας. Κοινό χαρακτηριστικό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και αναγνωστικού ρόλου είναι η δημιουργικότητα. Επιδιώκοντας την καθολική συμμετοχή των μαθητών στα προγράμματα, φροντίζουμε για τη διαμόρφωση φιλικών σχέσεων στη σχολική τάξη, για την κατάλληλη επιλογή και ελκυστική απόδοση των λογοτεχνημάτων, για την εξασφάλιση του αναγνωστικού δικαιώματος των μαθητών να εκφράζονται ελεύθερα για τα κείμενα. Επίσης διατυπώνουμε εφαρμοσμένες προτάσεις για τον παιγνιώδη χαρακτήρα των προγραμμάτων.

Με βάση τη διδακτική αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης, οι μαθητές παράγουν αφηγηματικά κείμενα, που τα αξιοποιούμε ποικιλότροπα, με στόχο την περεταίρω ενίσχυση της διάθεσης τους για συμμετοχή. Τέλος παραθέτουμε τα παιδικά κείμενα, οπότε προκύπτουν συμπεράσματα για το βαθμό επίτευξης του στόχου της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης, με επίκεντρο τη λογοτεχνία.

Λέξεις κλειδιά: Δημιουργική σκέψη, λογοτεχνία, εκπαιδευτικά προγράμματα.

1. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή της εικόνας και της τεχνολογίας θέτουμε ως πρώτιστο στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών μας και αυριανών πολιτών. Ο Βασίλης Αναγνωστόπουλος επισημαίνει σχετικά με την κυριάρχηση της εικόνας στην εποχή μας, ότι την αισθανόμαστε ως όπιο, έχει γίνει πηγή εξάρτησης και διαρκώς πολλαπλασιάζονται τα θύματά της. Ως μοναδικό αντίδοτο προτείνει τη φιλιαναγνωσία, την επαφή με λογοτεχνικά έργα (Αναγνωστόπουλος, 2007).

Αντιμετωπίζοντας την τεράστια αυτή πρόκληση της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης, σχεδιάζουμε στο νηπιαγωγείο ποικίλα εκπαιδευτικά, εμπνευστικά προγράμματα, που τα θεωρούμε τους πολυτιμότερους συμμάχους μας στον προσωπικό μας αγώνα για την καλλιέργεια της φαντασίας των μαθητών μας. Κοινό στοιχείο όλων των εφαρμοσμένων προγραμμάτων μας συνιστά η αξιοποίηση σε αυτά της λογοτεχνίας. Το λογοτεχνικό κείμενο τίθεται σε κάθε περίπτωση ως επίκεντρο, αφετηρία ή ερέθισμα για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Το λογοτεχνικό πρότυπο συνιστά το δυνατότερο ερέθισμα της παιδικής –και όχι μόνο– φαντασίας. Εμπνέει, απογειώνει, απελευθερώνει δυνάμεις και ικανότητες. (Ηλία, 2004, σ. 167) Αναλυτικότερα, ο σταθερός προσανατολισμός μας στο χώρο της λογοτεχνίας βασίζεται καταρχάς στην ιδιότητά της όχι απλώς να μεταδίδει γνώση αλλά αυτό να το επιτυγχάνει, προκαλώντας βιώματα. Τα αφηγηματικά δεδομένα, π. χ. οι υποδηλωτικές αναφορές κ.λπ., προκαλούν σύνθετες αντιληπτικές διεργασίες, οι οποίες προσφέρουν στον αναγνώστη την αίσθηση ότι εμπλέκεται προσωπικά στον κόσμο του λογοτεχνικού έργου. Ο αναγνωστικός ρόλος στα λογοτεχνικά κείμενα θα μπορούσε κατά συνέπεια να χαρακτηριστεί ιδιαίτερα δημιουργικός (Iser, 1990, σσ.44-45). Ο Jean Alter αναφέρει σχετικά ότι ο φανταστικός κόσμος κρύβει πολλαπλά νοήματα κι ότι το ενδιαφέρον που παρουσιάζει οποιοσδήποτε κλασικός ή νεότερος συγγραφέας έγκειται ακριβώς στο ότι το έργο του μπορεί να

εμπνεύσει διάφορες ερμηνείες (Alter, 1985. 72). Αντίστοιχα, ο Michael Riffaterre θεωρεί ότι η ερμηνεία κάθε λογοτεχνικού κειμένου δεν πρέπει να επιδιώκει να διαλύσει την αμφιλογία, η οποία είναι χαρακτηριστικό της λογοτεχνικής γραφής, καθώς όλες οι λέξεις είναι πολυσημικές (Riffaterre, 1985, σ. 145)

Αξιοποιώντας τη Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση, προκύπτει αβίαστα η αισθητική απόλαυση, η συγκινησιακή φόρτιση που αισθανόμαστε ως αποτέλεσμα της αναγνωστικής δημιουργικότητας. Με αυτή την προϋπόθεση η λογοτεχνία λειτουργεί στο σχολικό πλαίσιο ως το πλέον σημαντικό μέσο αγωγής. Ας μην ξεχνάμε δε ότι από την αρχαιότητα ακόμη η λογοτεχνία με την τότε κυρίαρχη μορφή της τραγωδίας, αποσκοπούσε αποκλειστικά στην αγωγή των πολιτών (Tompkins 1988: 204). Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αξιοποιούμε την ανεξάντλητη φύση της Λογοτεχνίας, το γεγονός δηλαδή ότι η κάθε ατομική ανάγνωση είναι διαφορετική, μοναδική, πρωτότυπη, ανεπανάληπτη και αξίζει να εκφραστεί, ακριβώς επειδή απορρέει από την ιδιαιτερότητα, τη μοναδικότητα του κάθε αναγνώστη. Οι θεωρητικοί της ανταπόκρισης συνδέουν την ερμηνεία του κείμενου με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε συγκεκριμένου αναγνώστη (Τζιόβας, 1987: 236, 239).

2. Κυρίως μέρος

2.1.Επιμέρους στόχοι

Πέρα από το βασικό στόχο της ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης, είναι προφανές ότι στο πλαίσιο των προγραμμάτων τίθενται και επιμέρους στόχοι. Αναφέρεται εδώ ενδεικτικά η γλωσσική ανάπτυξη και ειδικότερα η καλλιέργεια της αφηγηματικής ικανότητας, μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων και τη δημιουργία από τα παιδιά πρωτότυπων αφηγηματικών κειμένων. Επίσης, η εξοικείωση με το λογοτεχνικό φαινόμενο. Επιπλέον, η κατανόηση της σύνδεσης ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο, της ιδιότητας του γραπτού λόγου να αναπαριστά τον προφορικό. Θα μπορούσε να προστεθεί ο στόχος της προώθησης της επαφής κι επικοινωνίας μεταξύ όλων των νηπίων, με συνέπεια τη δημιουργία ανάμεσά τους ισχυρών φιλικών δεσμών. Καθώς εξασφαλίζεται η ποικιλότητα παρουσίαση των καθημερινών επιτευγμάτων των μαθητών στο πλαίσιο της διεξαγωγής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, επιδιώκεται επίσης και επιτυγχάνεται το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία. Αυτό συμβάλλει στην επικοινωνία και την κατανόηση ανάμεσα στις διαφορετικές γενιές και προσφέρει σε όλους μας αισιοδοξία και ελπίδα.

3. Αρχές και πρακτικές της διδακτικής μας προσέγγισης

Καθώς με το σύνολο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αναπτύσσουμε, αποσκοπούμε πρωτίστως στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και έκφρασης του συνόλου των μαθητών μας, τα προγράμματά μας περιλαμβάνουν οπωσδήποτε την παραγωγή, δημιουργία πρωτότυπων αφηγηματικών κειμένων από τα νήπια, είτε ομαδικών είτε ατομικών (Huck κ. ά., 1979).

Η διασφάλιση της καθολικής συμμετοχής των μαθητών μας στα εν λόγω προγράμματα, η ανάπτυξη προβληματισμών από μέρους τους και η δυνατότητα έκφρασης-ανταλλαγής των προσωπικών εμπειριών, επιθυμιών και προσδοκιών τους αναφορικά με τα κείμενα, συνιστούν προτεραιότητά μας. Κατά συνέπεια, ως βασική προϋπόθεση για την συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα τίθεται η δημιουργία άριστης σχέσης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς και η ανάπτυξη ισχυρών δεσμών και συνεργασιών μεταξύ όλων των συμμαθητών. Είναι προφανές πως όταν το παιδί αισθάνεται ότι βρίσκεται μέσα σε φιλικό, υποστηρικτικό περιβάλλον, δεν διστάζει να συμμετέχει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Πολύ δε μάλλον όταν στόχος της συμμετοχής είναι η πρωτοτυπία και η έκφραση της μοναδικότητας του κάθε ατόμου. Εφόσον οι αναστολές των μαθητών διαλύονται, τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας βελτιώνονται θεαματικά.

Άλλη παράμετρος που ευνοεί την καθολική συμμετοχή, είναι η συνειδητοποίηση από μέρους όλων μας ότι και δάσκαλοι και μαθητές βρισκόμαστε στην ίδια θέση σε σχέση με το οποιοδήποτε κείμενο, αυτήν του αναγνώστη, κι έχουμε τα ίδια ακριβώς δικαιώματα στο παιχνίδι της ανάγνωσης. Εάν ο δάσκαλος δεν λειτουργεί σαν αυθεντία, δεν περιορίζεται η δυνατότητα των μαθητών του να εκφραστούν ελεύθερα και δημιουργικά.

Ιδιαίτερη μνεία θα μπορούσε να γίνει στη σπουδαιότητα της επίγνωσης ότι καθώς διαβάζουμε οι ίδιοι για πρώτη φορά το κείμενο, ειδικότερα στους μαθητές νηπιακής ηλικίας, αυτό που τα παιδιά προσλαμβάνουν δεν είναι απλώς και μόνο το κείμενο αλλά η προσωπική ανάγνωση του δασκάλου τους σε αυτό. Κατά συνέπεια, είναι σημαντική προϋπόθεση επίσης για την επιτυχία των προγραμμάτων, το κείμενο που παρουσιάζουμε, να μας συγκινεί, να μας γοητεύει ιδιαίτερα, ώστε με την ανάγνωσή μας να το υποστηρίζουμε. Έτσι επιλέγουμε αποκλειστικά αξιόλογα λογοτεχνικά έργα, σύμφωνα με το προσωπικό μας αισθητικό κριτήριο.

Μία ακόμη προϋπόθεση για την επίτευξη του στόχου της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης του συνόλου των νηπίων μέσα από την επαφή με τα λογοτεχνικά κείμενα, συνιστά το να έχουμε πλήρη συνείδηση κατά την ανάγνωση, ότι η φωνή μας είναι καθοριστική για τις αντιδράσεις των μαθητών μας στο έργο. Για παράδειγμα, με τις παύσεις και τις αυξομειώσεις της βοηθούμε τα παιδιά να εμπλακούν στον αφηγηματικό κόσμο. Με τον τρόπο που την χρωματίζουμε καθώς διαβάζουμε είτε τα διαλογικά μέρη είτε τα αφηγηματικά σχόλια, επηρεάζουμε τους μαθητές-αναγνώστες στη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στους διάφορους λογοτεχνικούς ήρωες ή στην κρίση τους για την αξιοπιστία του αφηγητή.

Στο πλαίσιο του προγράμματος δίνεται η δυνατότητα σε κάθε μαθητή να βρεθεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος ολόκληρης της σχολικής τάξης, να ανακαλύψει τον εαυτό του, επιδιώκοντας την επικοινωνία με τους γύρω του και αλληλεπιδρώντας μαζί τους. Με άλλα λόγια η συμβολή, ο ρόλος των συμμαθητών σε αυτού του είδους τις διαδικασίες αποδεικνύεται καθοριστική για την καθολική επιτυχή συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η συμμετοχή του καθενός στο πρόγραμμα συνιστά μια απολαυστική εμπειρία και μια πολύτιμη ομαδική κατάκτηση.

Καθώς όμως το κυρίαρχο στοιχείο της παιδικής φύσης είναι η ανάγκη και η διάθεση για παιχνίδι (Χουζίνγκα, 1989), προκειμένου να εξασφαλίζουμε την καθολική και ενθουσιώδη συμμετοχή των μαθητών, φροντίζουμε να προσδίδουμε στα εκπαιδευτικά προγράμματα παιγνιώδη διάσταση, η οποία προσλαμβάνει κατά καιρούς διαφορετικές μορφές. Ο Κριστιάν Ποσλανιέκ, επιδιώκοντας οι δάσκαλοι να ενθαρρύνουν ποικιλότητα τις διαφορετικές ερμηνευτικές εκδοχές των μελών μιας τάξης, προτείνει σχετικά τη χρησιμοποίηση διαφόρων συγκεκριμένων εμπνηχωτικών δραστηριοτήτων (Ποσλανιέκ, 1992). Η παιγνιώδης ατμόσφαιρα συνεπαίρνει το σύνολο των μαθητών, αναμφισβήτητα δε αυτών στις μικρότερες τάξεις. Η αντιμετώπιση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας από το δάσκαλο ως παιχνιδιού φαντασίας και έκφρασης της προσωπικότητάς του, εμπνέει και παρακινεί τα παιδιά να απελευθερώσουν κι αυτά με τη σειρά τους τη φαντασία τους (Ηλία, 2004)

4. Μεθόδευση

Η δύναμη του «μαγικού στοιχείου» είναι εξαιρετική. Αν και όλοι γνωρίζουμε πως δεν είναι μαγικό, ωστόσο το αποδεχόμαστε ως τέτοιο, λόγω μιας κοινής σύμβασης, της διάθεσής μας να παίζουμε. Μερικές σχετικές δραστηριότητες, που έχουμε εφαρμόσει με εξαιρετικά αποτελέσματα, συνιστούν:

- Τα γυαλιά της Φαντασίας, που τα παιδιά φορούν, για να βλέπουν «από μέσα» τον κόσμο της ιστορίας και να αναφέρονται σε αυτόν.
- Το μαγικό εισιτήριο, για να εισέλθει κάποιος στον κόσμο της ιστορίας.
- Τα μαγικά λόγια, που, εκφέροντάς τα, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εισέρχονται στον κόσμο της ιστορίας.

- Ο ωκεανός της Φαντασίας, που διαμορφώνουμε στη σχολική αίθουσα, όπου οι μαθητές κάνουν διαδοχικά τη βουτιά τους, ώστε να αναδιηγηθούν την αφηγηματική ιστορία.
- Το μαγικό ραβδί, που μεταμορφώνει τους μαθητές στους ήρωες της ιστορίας.

Σε κάθε περίπτωση, αξιοποιούμε τα λογοτεχνικά κείμενα ως πρότυπα, ως πεδίο έμπνευσης, αναφοράς και ερεθισμάτων. Βάση όλων των εμπνευστικών, παιγνιωδών δραστηριοτήτων συνιστά η δραματοποίηση. Οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν την ταύτισή τους με τα αφηγηματικά πρόσωπα που περιλαμβάνονται στα κείμενα. Η ταύτιση με τα λογοτεχνικά πρόσωπα προσφέρει τη δυνατότητα να βιώνεις προσωπικά τις αφηγηματικές καταστάσεις, να αντιδράς συγκινησιακά σε αυτές και να εκφράζεις χωρίς αναστολές τον εαυτό σου, αναφερόμενος στα συναισθήματα και τις προσδοκίες που σου προξενεί το λογοτέχνημα (Booth, W.C. , 1987: 278-281, 378)

Αφού με την επίδραση του «μαγικού» στοιχείου και τη συμβολή της φαντασίας οι μαθητές εισχωρούν στον κόσμο της λογοτεχνικής ιστορίας, μεταμορφώνονται στους ήρωές της και επιλέγουν είτε την εκδοχή της δημιουργικής μίμησης είτε αυτήν της τροποποίησης είτε αυτήν της ανατροπής του λογοτεχνικού προτύπου (Ματσαγγούρας, 2001: 215, 220-222), για να εκφράσουν ελεύθερα την ταύτισή τους με συγκεκριμένα αφηγηματικά πρόσωπα, να ξαναζήσουν την αφηγηματική σκηνή που τους έχει συναρπάσει και να διαμορφώσουν την εξέλιξη της δράσης, σύμφωνα με τις προσωπικές τους εμπειρίες και επιθυμίες.

Η δημιουργία από τα νήπια δικών τους ατομικών και ομαδικών πρωτότυπων αφηγηματικών κειμένων, προκύπτει με βάση την αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης, που εφαρμόζεται στα κειμενοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2001: 180-182, 199-203). Όσο δηλαδή οι απαντήσεις των μαθητών γίνονται πληρέστερες και σαφέστερες τόσο οι σχετικές ερωτήσεις που απευθύνει ο δάσκαλος περιορίζονται. Η διαδικασία απ' την οποία προκύπτουν τα παιδικά κείμενα, είναι αυτή των ερωταποκρίσεων. Ο δάσκαλος, που είναι ένας πολύ προσεκτικός ακροατής, διατυπώνει ερωτήσεις, διευκρινιστικές συνήθως, σε σχέση με τις προηγούμενες απαντήσεις που έχει λάβει (Pascucci και Rossi, 2002). Είναι αυτονόητο πως όσο πληρέστερες είναι οι απαντήσεις των νηπίων τόσο περιορίζεται ο αριθμός των ερωτήσεων του δασκάλου. Η αναγνωστική ανταπόκριση, τα αφηγηματικά κείμενα των μαθητών στο πλαίσιο των διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων πάντοτε καταγράφεται με παραδοσιακούς ή σύγχρονους τρόπους (γραφή σε χαρτί, γραφή σε υπολογιστή, μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση κ.λπ.) για ποικιλότητα αξιοποίησης. Η αξιοποίηση αυτή, π. χ. θεατρική απόδοση, δημοσίευση κ.λπ., λειτουργεί για τους μαθητές ως επιπλέον κίνητρο έκφρασης των αναγνωστικών τους εντυπώσεων (Ηλία και Ματσαγγούρας, 2006: 312-313).

4.1. Επιλογή λογοτεχνικών κειμένων

Η πρώτη επαφή των παιδιών με τη λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο γίνεται συνήθως μέσα από σύγχρονα εικονογραφημένα βιβλία. Εδώ θα αναφερθούμε σε ορισμένες εναλλακτικές επιλογές, καθώς αποδείχτηκαν εξίσου αποτελεσματικές για την επίτευξη του στόχου μας. Για παράδειγμα, κάποιο από τα προγράμματά μας βασίστηκε στο βιβλίο της Πηνελόπης Δέλτα «Τρελαντώνης», καθώς ο μικρός Αντώνης συνιστά ακόμη ένα λαμπρό λογοτεχνικό πρότυπο. Η συμπάθεια και ο θαυμασμός των τριών αδερφών του αλλά και η έμπρακτη αναγνώριση των αρετών του από τα ενήλικα μέλη της οικογένειάς του, παρόλο που συχνά ταλαιπωρούνται από το ζωντανό χαρακτήρα του, έχει ως συνέπεια τα παιδιά-αναγνώστες να ταυτίζονται μαζί του.

Άλλοτε επιλέγουμε αδιαμφισβήτητης αισθητικής ποιότητας κείμενα από τη Νεοελληνική ή την παγκόσμια λογοτεχνία, όχι κατ' ανάγκην χαρακτηρισμένα ως παιδικά. Αν και στις μέρες μας το «παιδικό βιβλίο» γνωρίζει μεγάλη άνθηση και είναι πάμπολλα τα βιβλία που προορίζονται αποκλειστικά για τα παιδιά, δεν αποκλείουμε τα παλαιότερα έργα, που θεωρούμε κατάλληλα, ακόμη και όταν δεν έχουν αξιοποιηθεί εκδοτικά προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Επιλέξαμε, λόγου χάριν, από την Αιολική Γη του Ηλία Βενέζη, όπου ένα αγόρι αφηγείται τη ζωή του στη μικρασιατική ύπαιθρο την περίοδο έως τους διωγμούς του '14, δύο συνεχόμενα αποσπάσματα όπου

μέσα από τις αφηγηματικές τεχνικές της αναδρομής και του εγκιβωτισμού περιγράφεται η μορφή της Γοργόνας και παρατίθεται ο σχετικός θρύλος για τον Μέγα Αλέξανδρο και το αθάνατο νερό (εκδ. Εστία, σσ.119-122). Τέλος, το εγκιβωτισμένο απόσπασμα όπου παρουσιάζεται μια διαφορετική αφηγηματική εκδοχή του παραμυθιού της Κοκκίνοσκουφίτσας, που αναφέρεται στον ενθουσιασμό των μικρών ηρώων οι οποίοι ακούν το παραμύθι άλλοτε από τη γιαγιά και άλλοτε από τον παππού τους, καθώς στις αφηγήσεις των δύο γερόντων διαφοροποιούνται πλήρως η αφηγηματική πλοκή, ο τόπος δράσης αλλά και τα χαρακτηριστικά των προσώπων του... «Και της γιαγιάς η Κοκκίνοσκουφίτσα ήταν όμορφη! Μονάχα... αυτό, μονάχα που ήταν... αλλιώςτικη». (εκδ. Εστία, σσ. 75-77). Στην εκδοχή του παππού είναι έκδηλη η αγάπη του για το φυσικό περιβάλλον όπου ζει. Η «Κοκκίνοσκουφίτσα του παππού» χρησιμοποιήθηκε ως πρότυπο για τους μαθητές μας, προκειμένου να δημιουργήσουν τις δικές τους πρωτότυπες αφηγήσεις με θέμα τη δημοφιλέστατη ηρωίδα.

Και ασφαλώς από τα εκπαιδευτικά προγράμματά μας δεν λείπει η ποίηση. Οι εικόνες που σχηματίζονται στην αντίληψη των νηπίων στο άκουσμα των στίχων, είναι αποτέλεσμα της εικονοπλαστικής ιδιότητας του ποιητικού λόγου. (Μπενέκος, 1981: 109-166). Μεταξύ των ποιητικών έργων τα οποία λειτούργησαν ως ερεθίσματα της παιδικής φαντασίας στη δική μας περίπτωση, αναφέρω ενδεικτικά την *Ξανθούλα* του Σολωμού, τον *Γάτο* του Τανταλίδη, τις συλλογές *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού* του Ρίτσου και *Τα ρω του Έρωτα* του Ελύτη.

Άλλοτε αφήνουμε στους ίδιους τους μαθητές την ελευθερία της επιλογής. Εδώ οι μαθητές ενθαρρύνονται να φέρει ο καθένας στην τάξη το «αγαπημένο του βιβλίο», εκείνο που θεωρεί το πιο αγαπημένο μεταξύ όλων όσων έχει διαβάσει. Η συγκεκριμένη επιλογή μας δικαιώθηκε μάλιστα απόλυτα, καθώς το αντίστοιχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο *Αναγνώστες και Φίλοι*, που υποβλήθηκε στο διαγωνισμό *Καινοτομία και Αριστεία* στην Εκπαίδευση το 2013, συμπεριλήφθηκε στα 100 βραβευμένα.

5. Αποτελέσματα

Οποιοδήποτε εφαρμοσμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν δικαιώνεται από τις προθέσεις αλλά αποκλειστικά και μόνο από τα αποτελέσματά του. Θα παρουσιάσουμε λοιπόν στο σημείο αυτό ενδεικτικά μερικά από το πλήθος των κειμένων των νηπίων που δημιουργήθηκαν μέσα από είκοσι πέντε περίπου προγράμματα, τα οποία πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα μεγαλύτερο της δεκαπενταετίας σε δημόσια νηπιαγωγεία της Δυτικής Αττικής, προκειμένου να αποδειχθούν τα όσα εδώ ισχυριστήκαμε για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης.

Ξεκινάμε με το απόσπασμα της Αιολικής Γης για τη Γοργόνα. Γράφει η μικρή μαθήτριά:

-Στην ήρεμη θάλασσα ταξιδεύουν τέσσερα καράβια. Σ' ένα από αυτά βρίσκεται ένας επιβάτης που έχει ταξιδέψει στους πιο μακρινούς ωκεανούς, έχει περάσει όλη τη θάλασσα και τώρα γυρίζει πίσω στον τόπο του, για να ξαναβρεί τους φίλους του. Όλοι μαζί πηγαίνουν να φάνε και να πιουν, για να γιορτάσουν τη συνάντησή τους. Ο άνθρωπος που ήρθε από τους ωκεανούς μπαίνει να κολυμπήσει. Κάτι νιώθει, νομίζει ότι τον ακουμπά ένα ψάρι. Όμως δεν είναι απλό ψάρι αλλά μια Γοργόνα με ροζ ουρά, που τα μαλλιά της είναι μπλε, όπως το θαλασσινό νερό και τα μάτια της πράσινα. Το βλέμμα της είναι χαρούμενο, γιατί γνωρίζει αυτόν τον άντρα. Τον είχε συναντήσει στα ταξίδια του στους ωκεανούς κι είχε φτάσει ως εκεί, ακολουθώντας το καράβι του. Ο άντρας την πήρε στα χέρια του, την έβγαλε από το νερό και μόλις την ακούμπησε στη στεριά η Γοργόνα έγινε κανονικός άνθρωπος. Οι φίλοι του τότε τον άφησαν κι έφυγαν. Θύμωσαν μαζί του, γιατί ο κανόνας έλεγε ότι οι Γοργόνες απαγορεύεται να βγαίνουν από το θαλασσινό νερό, γιατί η ουρά τους δεν θα ξαναγίνει ποτέ.

Συνεχίζουμε με επεισόδια που αφηγήθηκαν τα νήπια είτε ατομικά είτε σε πενταμελείς υποομάδες, σε πρώτο πρόσωπο, φτιάχνοντας το Ημερολόγιο του Τρελαντώνη:

- Η θεία μου έφτιαξε γλυκό βατόμουρο, γιατί είπε, είμαι πολύ καλό παιδί σήμερα. Ο Γιάννης ήρθε να μας επισκεφτεί. Παίξαμε «σκοτεινό δωμάτιο». Κάναμε κοπάνα απ' το σχολείο κι είπαμε ψέματα ότι έχουμε αρρωστήσει. Η θεία μάς πίστεψε, γιατί με το πιστολάκι που στεγνώνουν τα μαλλιά είχαμε κάνει ζεστό το κούτελό μας. Όταν η θεία έφυγε για τη δουλειά, πήραμε τα κουζινικά, για να

παίζουμε μουσική. Επειδή άρεσε πολύ στο Γιάννη, του έδωσα τα κουζινικά να τα πάρει σπίτι του, για να παίζει το αγαπημένο του τραγούδι.

- Έπαιζα μπάλα. Σκέφτηκα όμως να γελάσω λιγάκι. Παράτησα τη μπάλα και ντύθηκα βρικόλακας. Πήγα στην Αλεξάνδρα. Ήταν στο δωμάτιό της μόνη και ζωγράφιζε. Μόλις με είδε, βγήκε τρέχοντας για να ζητήσει τη βοήθεια της θείας. Της είπε να πάρει τη σκούπα, για να διώξει το βρικόλακα. Έβγαλα τη στολή του βρικόλακα, την έκλεισα στη ντουλάπα και πήγα στην αυλή. Η θεία έψαχνε να βρει τι τρόμαξε την Αλεξάνδρα. Έπαιζα μπάλα, για να μην με καταλάβει. Εκείνη όμως με έστειλε στο δωμάτιό μου για ολόκληρη τη μέρα. Είναι σίγουρη πως το έχω κάνει εγώ. Ξάπλωσα στο κρεβάτι μου. Η θεία ήρθε μέσα. Έμοιαζε σαν βρικόλακας και μου έριξε τη δυνατότερη μπάτσα. Της είπα «θεία δεν ήμουνα εγώ», αλλά εκείνη συνέχισε τις μπάτσες. Μέτρησα πεντακόσιες. Ξύπνησα και τότε μόνο κατάλαβα ότι όλα αυτά έγιναν στ' όνειρό μου, ήταν ένας εφιάλης. Αυτή είναι η χειρότερη μέρα της ζωής μου. Ποτέ δεν είχα φάει περισσότερο ζύλο. Συνήθως έτρωγα δυο-τρεις μπάτσες.

Για τη συνέχεια, θα περάσουμε στο απόσπασμα της Αιολικής Γης και πάλι, αυτήν τη φορά με θέμα την Κοκκινοσκουφίτσα. Παραθέτουμε δύο αφηγήσεις αγοριών που επέλεξαν να ταυτιστούν με το Λύκο:

- Η Κοκκινοσκουφίτσα έχει ένα φακό, για να βλέπει το δρόμο όταν πηγαίνει στο σπίτι της γιαγιάς της, που είναι στο βουνό, κοντά στο δικό μου σπίτι. Εγώ θέλω αυτός ο φακός να γίνει δικός μου. Θέλω δικό μου και το ρολόι της γιαγιάς. Ό,τι έχουν οι άλλοι, τα ζηλεύω όλα και τα θέλω δικά μου. Έτσι όταν βλέπω την Κοκκινοσκουφίτσα, γίνεται πανικός. Όμως αυτή προλαβαίνει και φωνάζει «μαμά, μαμά!». Εκείνη την ακούει και με κληρονομεί με μια τσουγκράνα της γιαγιάς.

- Κάθε μέρα μπαίνω στο σπίτι της Κοκκινοσκουφίτσας από το παράθυρο όταν λείπουν όλοι και ψάχνω τα ντουλάπια. Βρίσκω πατάτες, αγγούρια, ντομάτες, ψωμί του τοστ και φτιάχνω σάντουιτς και σαλάτες. Τα τρώω και γυρίζω στο δάσος να κοιμηθώ. Μια μέρα που έλειπαν στο σουπερ μάρκετ, έφτιαχνα μπισκότα. Τους άκουσα που γύρισαν και πήδησα αμέσως από το παράθυρο. Μου είχε χυθεί αλεύρι και άφησα το σπίτι λερωμένο, δεν πρόλαβα να το καθαρίσω. Έτσι κατάλαβαν ότι κάποιος μπαίνει μέσα κι έβαλαν στο σπίτι κάμερα. Από τότε δεν μπορώ να πηγαίνω. Τώρα πια πάω και τρώω στο σπίτι της γιαγιάς. Αν με ανακαλύψουν, ο μπαμπάς της Κοκκινοσκουφίτσας που είναι κληρονομός, θα έρθει στο δάσος να με σκοτώσει.

Και ολοκληρώνουμε με αφήγηση υποομάδας για το ποίημα του Ελύτη «Η Μάγισσα», που περιλαμβάνεται σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο παρουσιάστηκε και διακρίθηκε στο πρόγραμμα της i-create «100 χρόνια μετά...»:

- Τα αστεράκια που είναι παιδιά της Πούλιας, βρίσκονται στον ουρανό. Λάμπουν, γιατί είναι νύχτα και κοιμούνται κι ονειρεύονται. Τα όνειρα τα κάνουν να λάμπουν. Επειδή είναι κοντά-κοντά, βλέπουν όλα τα ίδια όνειρα. Τώρα βλέπουν έναν κλόουν, που κάνει αστεία και γελάνε. Η μαμά τους η Πούλια μαγειρεύει στα αστεράκια σούπα με τα χόρτα που μάζεψε από τα σύννεφα. Είναι το μόνο φαγητό που τρώνε πολύ. Η Πούλια λάμπει κι αυτή. Δεν λάμπει όταν ονειρεύεται, λάμπει όταν λάμπουν τα παιδιά της. Η Πούλια βρίσκει σπίτι στη γη, γιατί όταν φυσάει στον ουρανό, τα παιδιά της κρυώνουν. Και μέσα στο σπίτι τα αστεράκια λάμπουν τις νύχτες, γιατί συνεχίζουν να βλέπουν όνειρα. Τώρα βλέπουν ότι έχουν πάει σ' ένα παιδικό πάρτι που ένας μάγος εμφανίζει ζώα. Τα αστεράκια γελούν, επειδή τα ζώα τα γαργαλάνε. Οι άνθρωποι που βλέπουν από μακριά το σπίτι να λάμπει, λένε «ποιος να μένει εκεί πέρα;»

6. Συμπεράσματα

Ο βασικός στόχος της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης και οι επιμέρους στόχοι που θέσαμε αναφορικά με την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση, επιτεύχθηκαν πλήρως. Αυτό αποδεικνύεται από την παράθεση των αποτελεσμάτων διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων μας, στα οποία τα λογοτεχνικά κείμενα χρησιμοποιούνται ως ερέθισμα για τη δημιουργία πρωτότυπων αφηγηματικών κειμένων από νήπια. Το ενδιαφέρον των νηπίων για τα προγράμματα διατηρήθηκε αδιάπτωτο σε όλη τη διάρκειά τους. Εξίσου εντυπωσιακό είναι το ότι όλα τα νήπια παρακολουθούσαν με τεράστιο ενδιαφέρον τις αφηγήσεις των συμμαθητών τους,

γεγονός που αποδεικνύεται από την πλήρη συνάφεια, την αλληλουχία, τη συσχέτιση ανάμεσα στις συμμετοχές όλων των νηπίων στην ίδια ομαδική αφήγηση. Στην ελεύθερη απασχόληση οι ερωταποκρίσεις μεταξύ των νηπίων, οι οποίες αναφέρονταν στο εκάστοτε πρόγραμμα, αναδείχθηκε σε μία από τις προσφιλέστερες δραστηριότητες. Το νήπιο μάλιστα το οποίο ρωτούσε το συμμαθητή του, υποδύοταν ότι κατέγραφε τις απαντήσεις, μιμούμενο την καταγραφή από τη δασκάλα. Οι δε ερωτήσεις του προς το συμμαθητή του ήταν πλήρως σχετικές με τις απαντήσεις που είχαν προηγηθεί.

Τα συγκεκριμένα προγράμματα θεωρούμε ότι θα μπορούσαν άνετα να υλοποιηθούν σε οποιοδήποτε νηπιαγωγείο, καθώς και στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, δίνοντας την ευκαιρία στους μικρούς μαθητές να εκφράσουν τα προσωπικά τους στοιχεία ταυτιζόμενοι με τα αφηγηματικά πρόσωπα και διατυπώνοντας τις επιθυμίες τους για την εξέλιξη της πλοκής των διαφόρων λογοτεχνικών κειμένων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Alter, J. (1985). Προς τι η διδασκαλία της λογοτεχνίας; *Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας* (Ι.Ν. Βασιλαράκης, μτφρ.) Αθήνα: Επικαιρότητα, 63-74.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2007). Διαδρομές και Φιλαναγνωσία, *Διαδρομές*, τ. 85, 1.
- Ηλία, Ε. Α. (2004). «Η ανάγνωση-διδασκαλία της Λογοτεχνίας ως παιχνίδι φαντασίας και έκφραση της προσωπικότητας», *Διαδρομές*, τ. 15, 167-178.
- Ηλία, Ε.Α. και Ματσαγγούρας Η. Γ. (2006). Από το παιχνίδι στο λόγο: Παραγωγή παιδικών κειμένων μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, Κ. Θηβαίος (Επιμ), *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα, 307-317.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Η Σχολική Τάξη, τ. Β' : Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα.
- Μπενέκος, Α. (1981). Ζαχαρίας Παπαντωνίου. Ένας σταθμός στην Παιδική Λογοτεχνία. Αθήνα.
- Pascucci, M. και Rossi, F. (2002). «Όχι μόνο γραφέας», *Γέφυρες*, τ. 6. 16-23.
- Riffaterre, M. (1985). Η εξήγηση των λογοτεχνικών φαινομένων. *Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας* (Ι. Ν. Βασιλαράκης, μτφρ). Αθήνα:Επικαιρότητα, 135-164.
- Ποσλανιέκ, Κ. (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα* (Στ. Αθήνη, μτφρ.) Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την αισθητική. Θεωρητικές δοκιμές κι ερμηνευτικές αναγνώσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γνώση
- Χουιζίνγκα, Γ. (1989). Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Σ. Ροζάκης – Γ. Λυκιαρδόπουλος, μτφρ.) Αθήνα: Γνώση

Ξενόγλωσση

- Booth, W.C. (1987). *The Rhetoric of Fiction*. Middlesex: Penguin Books.
- Huck, C., Hepler, S. και Hickman, J. (1979). *Children's Literature in the Elementary School*. Holt Rinehart And Winston.
- Iser, W. (1990). *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Tompkins, J. P. (1988). The reader in history: The changing shape of literary-response στο J. P. Tompkins (Επιμ.), *Reader-response criticism. From Formalism to Post-Structuralism*, Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 201-232.

ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΔΙΚΤΥΟΥ «Η ΡΗΤΟΡΙΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

Καλοκύρη Βασιλεία

kalokyri@sch.gr

Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων

Καθηγήτρια-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων»

Περίληψη

Στην εργασία επιχειρείται να αναδειχτεί ότι η καλλιέργεια της ρητορικής στη σύγχρονη εκπαίδευση δεν συμβάλλει «αυτονόητα» στην πολιτική παιδεία των μαθητών/τριών· αντιθέτως, η «εξάσκηση» στη ρητορική αντιπαράθεση που εστιάζει στην επικράτηση της «μίας» άποψης μέσω της επιχειρηματολογίας, απολυτοποιώντας την αντίθεση (διάζευξη των αντιθέτων), στο βάθος αναπαράγει το στερεότυπο της διπολικής αντίθεσης σωστού/λάθους, απ' όπου τροφοδοτούνται ποικίλοι ιδεολογικοί φονταμενταλισμοί, φανατισμός και μισαλλοδοξία. Στο πλαίσιο της προβληματικής αυτής, ανιχνεύονται πτυχές της «εκπαίδευσης στη ρητορική» που χρειάζονται προσεκτική διαχείριση από τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια προτείνεται ένα θεωρητικό πλαίσιο των δράσεων και των αγωνισμάτων, ώστε η ρητορική να υπηρετεί πράγματι την πολιτική παιδεία. Τέλος, ως παράδειγμα εφαρμογής, παρουσιάζεται μια μεθοδολογική πρόταση που αφορά στην επιχειρηματολογία (αντιλογία) στην τάξη καθώς και στο ρητορικό αγώνισμα «διττών λόγων» (debate), στο πλαίσιο του Δικτύου «Η ρητορική στο σχολείο», στην ίδρυση και τη λειτουργία του οποίου η συγγραφέας μετέχει ως Σχολική Σύμβουλος.

Λέξεις κλειδιά: Ρητορική στην εκπαίδευση, διττοί λόγοι.

1. Εισαγωγή

Η σχέση της ρητορικής με την καλλιέργεια της πολιτικής παιδείας στη δημοκρατία μπορεί να θεωρηθεί εύλογα ως θετική, με την έννοια ότι η ρητορική συνδέεται με την επιχειρηματολογία, την προσπάθεια πειθούς δια του λόγου, και συνακόλουθα δυνάμει συνδέεται με τον διάλογο, τη γνώμη του άλλου, την αναγνώριση ελεύθερης έκφρασης, την ανοχή στο διαφορετικό, και εντέλει στη συνύπαρξη με σεβασμό στις όποιες διαφορές.

Στη σύγχρονη εκπαίδευση, η ανάπτυξη επιχειρηματολογίας στον προφορικό και γραπτό λόγο προωθείται στα αναλυτικά προγράμματα (Εγγλέζου, 2016) και στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Αξίζει να σημειώσουμε ότι στην Ελλάδα, στο ισχύον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) του Νηπιαγωγείου και των Δημοτικού-Γυμνασίου η επιχειρηματολογία θεωρείται βασική δεξιότητα επικοινωνίας (Φ.Ε.Κ. 303/13-03-2003, σ. 3739). Μάλιστα, ήδη από το Νηπιαγωγείο η επιχειρηματολογία αποτελεί διδακτικό αντικείμενο του γλωσσικού μαθήματος και στο Δημοτικό συνδέεται διαθεματικά με άλλα γνωστικά αντικείμενα της ίδιας τάξης (π.χ. Φυσικά, Μαθηματικά, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή κ.ά.) αλλά και διαφόρων τάξεων μεταξύ τους, ενώ στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση επιδιώκεται η οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ. στην διδακτική της (Εγγλέζου, ό.π.). Ανάλογα, στο Λύκειο, στο Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου (Φ.Ε.Κ. 1562/ 27-06-2011) η επιχειρηματολογία συνδέεται με τους στόχους του λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού. Για παράδειγμα, οι μαθητές καλούνται να ασκήσουν κριτική στον διαφημιστικό λόγο και να δώσουν επιχειρήματα υπέρ και κατά μιας άποψης (ΦΕΚ, ό.π., σ. 21057, όπως αναφ. στο Εγγλέζου, ό.π.). Στα Αρχαία Ελληνικά, στη Β' τάξη Λυκείου οι

μαθητές διδάσκονται Ρητορικά κείμενα. Στις Οδηγίες διδασκαλίας σχολ. έτους 2016-17, για τον δικανικό λόγο του Λυσία *Λόγος Υπέρ Μαντιθέου*, επισημαίνεται: «*με αφορμή τη διδασκαλία της τέχνης του επιχειρήματος να ασκηθούν οι μαθητές/μαθήτριες στη ρητορική τέχνη: ασκήσεις επιχειρηματολογίας και αγώνας λόγων*» (Οδηγίες, 2016, σ. 54).· επίσης, γίνεται παραπομπή σε βοηθητικό υλικό στο πλαίσιο των αγώνων Επιχειρηματολογίας-Αντιλογίας που διοργάνωνε λίγα χρόνια πριν (2012-13) το Υπουργείο Παιδείας (ό.π.).

Γενικότερα, έχει αναπτυχθεί στην εποχή μας πλούσια επιστημονική βιβλιογραφία σχετικά με την καλλιέργεια της ρητορικής και μάλιστα της αντιλογίας στην εκπαίδευση (Εγγλέζου, 2013).

Το ερώτημα που θέτουμε, συνακόλουθα, στην παρούσα εργασία είναι: Η εξάσκηση των μαθητών στον άξονα της **αντιλογίας**, που αφορά στην «*έκφραση αντίθετων απόψεων/επιχειρημάτων πάνω σε ένα θέμα*» (Εγγλέζου, 2013, σ.114), συμβάλλει πράγματι στην ανάπτυξη **πολιτικής παιδείας** των μαθητών (ειδικότερα: στην ανάπτυξη **ουσιαστικού διαλόγου** μεταξύ των αντιτιθέμενων απόψεων, **κριτικού στοχασμού** που οδηγεί στη **διαλεκτική υπέρβαση των αντιθέσεων, ανθρωπιστικής ευαισθησίας** που «συγ-χωρεί» το συναίσθημα στη λήψη αποφάσεων και στην καλλιέργεια της αντίληψης για την αναγκαιότητα «**άσκησης της ρητορικής μετ' ήθους**» (Μπαρμπούτης, 2016, σ. 16));

Στη βάση αυτής της προβληματικής, στην εργασία επιχειρείται να αναδειχθεί ότι η καλλιέργεια της ρητορικής στη σύγχρονη εκπαίδευση δεν συμβάλλει «αυτονόητα» στην πολιτική παιδεία των μαθητών/τριών· αντιθέτως, η «εξάσκηση» στη ρητορική αντιπαράθεση που εστιάζει στην επικράτηση της «μίας» άποψης μέσω της επιχειρηματολογίας, απολυτοποιώντας την αντίθεση (διάζευξη των αντιθέτων) (Kristeva, 1970· Bourdieu, 1979), στο βάθος αναπαράγει το στερεότυπο της διπολικής αντίθεσης σωστού/λάθους, απ' όπου τροφοδοτούνται ποικίλοι ιδεολογικοί φονταμενταλισμοί, φανατισμός και μισαλλοδοξία. Ακόμη επιδιώκεται να αναδειχθεί ότι στην περίπτωση που η ρητορική καλλιεργεί «τη λογική» της αντιπαράθεσης, η εκπαίδευση καταλήγει να αντανάκλα την «κουλτούρα αντιπαλότητας», τον ανταγωνισμό ως κυρίαρχη αξία και τον «πολιτισμό της αντιπαράθεσης» του σύγχρονου δυτικού κόσμου (Tannen, 1999).

Ειδικότερα, στην εργασία διατυπώνονται προβληματισμοί που ανακύπτουν μέσα από την εκπαίδευση των μαθητών στην επιχειρηματολογία (λόγο/αντίλογο) και ανιχνεύονται ελλείμματα ή αδυναμίες ή και πτυχές που χρειάζονται προσεκτική διαχείριση από τους εκπαιδευτικούς.. Στη συνέχεια προτείνεται το θεωρητικό πλαίσιο των δράσεων και των αγωνισμάτων ρητορικής, ώστε αυτή να υπηρετεί πράγματι την πολιτική παιδεία. Τέλος, ως παράδειγμα εφαρμογής «ποιοτικών» προϋποθέσεων της «εκπαίδευσης στη ρητορική», παρουσιάζεται μια μεθοδολογική πρόταση που αφορά στην επιχειρηματολογία στην τάξη καθώς και στο ρητορικό αγώνισμα «διττών λόγων» (debate), στο πλαίσιο του Δικτύου «Η ρητορική στο σχολείο», στην ίδρυση και τη λειτουργία του οποίου η συγγραφέας μετέχει ως Σχολική Σύμβουλος.

2. Κυρίως μέρος

Ρητορική και πολιτική παιδεία στη σύγχρονη εκπαίδευση

2.1. Προβληματισμοί για την «εκπαίδευση στη ρητορική». Ελλείμματα, αδυναμίες ή και πτυχές που χρειάζονται προσεκτική διαχείριση στην εκπαίδευση σε ζητήματα ρητορικής

Συνοπτικά επισημαίνουμε στη συνέχεια ελλείμματα και αδυναμίες ή και πτυχές που χρειάζονται προσεκτική διαχείριση από τα προγράμματα σπουδών και από τους εκπαιδευτικούς, ώστε η καλλιέργεια πολιτικής παιδείας διαμέσου της εξάσκησης των μαθητών στην επιχειρηματολογία και την «ανάπτυξη λόγου πάνω στα πράγματα» να μην μένει απλή «ρητορική», με τη σύγχρονη επικριτική έννοια του όρου ως «κενού περιεχομένου», «δημαγωγίας» και έλλειψης ήθους (Μπαρμπούτης, 2016, σ.13). Βασικοί προβληματισμοί σχετικά με την «εκπαίδευση στη ρητορική» συμπυκνώνονται στα ακόλουθα διλημματικά ερωτήματα:

- **Σχέσεις ηθικής/ρητορικής, ατομικών/κοινωνικών αξιών;**

Επικρατεί συχνά η άποψη ότι η ρητορική, και ειδικότερα η ανάπτυξη λόγου πάνω στα πράγματα (η τοποθέτηση και η σχετική επιχειρηματολογία), δεν έχει σχέση με την ηθική, ότι η ρητορική είναι ηθικά ουδέτερη, καθώς ο κύριος σκοπός της είναι η πειθώ. Οι απόψεις για την έλλειψη σχέσης μεταξύ ρητορικής και ηθικής στηρίζονται συνήθως σε εσφαλμένες θεωρήσεις αρχαίων ελληνικών κειμένων του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη από μελετητές (όπως τον Karl Popper και τον George Kennedy, όπως αναφ. στο Μπαρμπούτης, 2016, σ. 16-22 κ.α.). Το στερεότυπο της εχθρικής και απαξιωτικής στάσης του Πλάτωνα για τη ρητορική και αντίστοιχα το στερεότυπο της Ρητορικής του Αριστοτέλη ως πραγματείας καθαρά τεχνικής υφής που διαμορφώνει μια ηθικά ουδέτερη τέχνη της ρητορικής ανατρέπονται σε σχετική έρευνα που εστιάζει και εμβαθύνει στη σχέση ρητορικής και ηθικής στον Πλάτωνα και στον Αριστοτέλη (Μπαρμπούτης, 2016). Επιγραμματικά, ο Πλάτων κι ο Αριστοτέλης, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις τους, θεωρούν ότι όταν η ρητορική ασκείται «μετ' ήθους» και όταν ο ομιλητής δεσμεύεται από κώδικα αξιών κοινά αποδεκτό και σεβαστό, η πολιτική επικοινωνία είναι ορθή και αποτελεσματική (ό.π., σ.16). Είναι, λοιπόν, σημαντικό η σύγχρονη εκπαίδευση στη ρητορική -και ειδικότερα στην επιχειρηματολογία- να ερείδεται σε αυτή τη θεωρητική βάση, χωρίς διδακτισμό αλλά και χωρίς αμηχανία, όταν χρειάζεται να τεθούν και να συζητηθούν σχετικά ζητήματα με τους μαθητές ή τους φοιτητές.

- **Ουσιαστικός διάλογος ή αντιπαράθεση παράλληλων μονολόγων;**

Στην περίπτωση που εφαρμόζεται η αντιλογία σύμφωνα με το σχήμα «υπέρ του θέματος η μία πλευρά (άτομο ή ομάδα) vs. κατά του θέματος η άλλη πλευρά (άτομο ή ομάδα)», αντί για διάλογο και ουσιαστική επικοινωνία, υπάρχει ο κίνδυνος να προωθείται η αντιπαράθεση παράλληλων μονολόγων. Το πρότυπο που καλλιεργείται μέσα από αυτή τη μορφή αντιλογίας δεν προάγει τη συνείδηση πολιτών που πιστεύουν στον δημοκρατικό διάλογο αλλά σε μια επίφασή του, ουσιαστικά στην αντιπαλότητα.

- **Υποστήριξη θέσης που δεν πιστεύουν οι υποστηρικτές της: ενσυναίσθηση για τη διαφορετικότητα των απόψεων ή διαμόρφωση αντίληψης 'τακτικισμού' και χρησιμοθηρίας;**

Καθώς η τοποθέτηση και ανάπτυξη επιχειρηματολογίας υπέρ ή κατά ενός θέματος «ανατίθεται» στους μαθητές στη σχολική τάξη (κι αντίστοιχα στους φοιτητές στην πανεπιστημιακή αίθουσα) ή στο πλαίσιο διοργανωμένων «αγώνων ρητορικής» και βάσει των κανόνων καλούνται κατά σύμβαση να υποστηρίξουν την πλευρά στην οποία έτυχε να βρίσκονται κάθε φορά, υπάρχει ο κίνδυνος να διαμορφωθεί σταδιακά και ασυναίσθητα η στάση ζωής κατά την οποία «υποστηρίζουμε ό,τι μας συμφέρει», δηλαδή να υπηρετείται στην εκπαίδευση ένα κυρίαρχο μοντέλο σύγχρονης αλλοτριωμένης συμπεριφοράς και στάσης ζωής.

- **Κριτικός στοχασμός και σύνθεση-διαλεκτική υπέρβαση αντιθέσεων ή διπολική (μανιαϊστική) αντίθεση «ναι/όχι»;**

Στην αντιλογία που αφορά στην αντίθετη τοποθέτηση («ναι/όχι») και ανάπτυξη αντίθετων επιχειρημάτων αναφορικά με ένα θέμα, είναι σημαντικός ο κίνδυνος να καλλιεργηθεί η αντίληψη πόλωσης και απόλυτης διάζευξης (Kristeva, 1970· Zima, 1985) σε θέματα όπου θα χρειαζόταν σύνθεση και διαλεκτική τοποθέτηση, η οποία θα ελάμβανε υπόψη επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα και οριοθετήσεις. Ακόμη κι αν με τους κανόνες που τίθενται γίνεται προσπάθεια α) να προσδιορίζεται αρχικά η τοποθέτηση με βάση τους «περιορισμούς» του θέματος, β) η ανάπτυξη επιχειρήματος και αντεπιχειρήματος να γίνεται με βάση το αντίστοιχο που μόλις διατυπώθηκε, δηλαδή να λαμβάνεται υπόψη η οπτική της αντίθετης πλευράς και πάνω σε αυτήν να «χτίζεται» το επόμενο επιχείρημα, γ) να χρησιμοποιούνται γλωσσικές πράξεις (speech acts (Walton, 1992)) του τύπου «αναγνωρίζουμε αυτά που μόλις είπατε, επισημαίνουμε, ωστόσο, ότι...», στην πράξη

συνήθως οι μαθητές υιοθετούν την πλευρά του θέματος την οποία καλούνται να υποστηρίξουν, εστιάζουν σε αυτή, δεν ασκούνται στην οριοθέτηση και αναγνώριση «μέρους της αλήθειας» της άλλης πλευράς, και εντέλει γίνονται «ρήτορες της μίας όψης του θέματος». Η ηλικία και η απειρία των μαθητών ή και ελλείμματα διδακτικής και κατάλληλης μεθοδολογίας στην διδασκαλία της επιχειρηματολογίας μπορούν να οδηγήσουν σε μονομερείς τοποθετήσεις, αντί για τις επιδιωκόμενες στη δημοκρατία διαλεκτικές τοποθετήσεις, που λαμβάνουν υπόψη και το δίκιο της άλλης πλευράς.

- **Καλλιέργεια ενσυναίσθησης και «συγ-χώρηση» συναισθημάτων στη λήψη αποφάσεων ή μονόπλευρη έμφαση στη λογική;**

Ένα ακόμη σημείο που χρειάζεται προσεκτική διαχείριση είναι η θεοποίηση της λογικής στη λήψη των αποφάσεων και η υποτίμηση του συναισθήματος ως υποκειμενικού και «μη-λογικού», πράγμα που διολισθαίνει προς τον κακώς νοούμενο «ορθολογισμό», ο οποίος πλήττει τη διαχείριση πολιτικών και οικονομοκοινωνικών προβλημάτων του πολιτισμού μας. Αξίζει εδώ να σημειώσουμε ότι στο παραδοσιακό ελληνικό και ευρύτερα μεσογειακό πρότυπο πολιτισμού, το συναίσθημα, το παράλογο, η φαντασία αναγνωρίζονται ως μέρος της ζωής και του κόσμου και ως διακριτικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, σε αντίθεση προς την έμφαση στον ορθολογισμό του δυτικού πολιτισμικού μοντέλου, ο οποίος τελικά συνδέεται με την έμφαση στο συμφέρον και τον ανταγωνισμό (Καψωμένος, 2011α· 2011β).

- **Επικράτηση της «αλήθειας» ή έμφαση στη «νίκη»; Άμιλλα ή καλλιέργεια του ανταγωνισμού;**

Ο κίνδυνος να αναπτυχθεί αντιπαλότητα και ανταγωνισμός μεταξύ των ομάδων, και εντέλει να αναπαραχθούν τα κυρίαρχα μοντέλα κοινωνικής αντίληψης και συμπεριφοράς κατά την ανάπτυξη αντίθετης επιχειρηματολογίας στην τάξη ή στους αγώνες ρητορικής είναι επίσης υπαρκτός.

2.2. Προτεινόμενο θεωρητικό πλαίσιο

Λαμβάνοντας υπόψη τα ζητήματα που παραπάνω επισημάνθηκαν, παρουσιάζονται, στη συνέχεια, οι απαραίτητες προδιαγραφές της ρητορικής στην εκπαίδευση, προκειμένου οι φιλότιμες και δημοκρατικές στις προθέσεις τους προσπάθειες των εκπαιδευτικών να υπηρετούν πράγματι και ουσιαστικά την πολιτική παιδεία. Ειδικότερα προτείνεται οι δράσεις και τα «αγωνίσματα ρητορικής» να διαμορφώνονται μεθοδολογικά με θεωρητικό πλαίσιο:

α) τη μύηση των μαθητών/τριών στον στοχαστικό διάλογο (reflective discourse) που υπερβαίνει τη λογική της πόλωσης των απόψεων· πρόκειται για μια ειδική μορφή διαλόγου, στο πλαίσιο της Θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, ο οποίος επικεντρώνεται στην αναζήτηση της κοινής κατανόησης και εκτίμησης, της αιτιολόγησης μιας ερμηνείας ή μιας πεποίθησης (Mezirow και συν., 2006, σ. 50). Ο θεωρητικός της Μετασχηματίζουσας μάθησης, ο Jack Mezirow, παρατηρεί ότι το πολιτισμικό μας πλαίσιο «συνωμοτεί» σε βάρος της συνεργατικής σκέψης και της ανάπτυξης κοινωνικών ικανοτήτων, συνηθίζοντάς μας να σκεφτόμαστε ανταγωνιστικά, με όρους νίκης ή ήττας και να προσπαθούμε να αποδείξουμε ότι είμαστε έξυπνοι, άξιοι ή σοφοί (Mezirow και συν., 2006, σ.51).

β) την αναζήτηση της διαλεκτικής σύνθεσης (με βάση την αρχαιοελληνική σκέψη) (Ράντης, 2015). Οι μαθητές προτείνεται να επεξεργάζονται θέματα για διαλεκτική τοποθέτηση. Η εκπαίδευση στη ρητορική δηλαδή να μην ευνοεί την αντιλογία στη βάση να/όχι, αλλά να προωθεί την προβληματική και την ανάπτυξη μιας διαλεκτικής θέσης.

γ) τη σύγχρονη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης που προωθεί τον αναστοχασμό και την επαναξιολόγηση των απόψεων διαμέσου της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Mezirow, 1990, 1998, 2000, 2003, 2006, 2009; Mezirow & al. 1990, 2000). Στο πλαίσιο αυτό, η επιχειρηματολογία

θα συνδυάζεται με την ανοχή στο διαφορετικό και τη διαπολιτισμική συνύπαρξη, δηλαδή με σύγχρονες αξίες πολιτικής παιδείας.

2.3. Εισήγηση μεθοδολογικής πρότασης για την επιχειρηματολογία/αντιλογία στην τάξη καθώς και στο ρητορικό αγώνισμα των «διττών λόγων» (debate).

Υπό το πρίσμα του παραδείγματος εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη των «ποιοτικών» προϋποθέσεων που κρίνονται απαραίτητες, ώστε η ρητορική να υπηρετεί πράγματι την πολιτική παιδεία, εισηγούμαι μια μεθοδολογική πρόταση που αφορά στην επιχειρηματολογία/αντιλογία στην τάξη καθώς και στο ρητορικό αγώνισμα «διττών λόγων» (debate), στο πλαίσιο του Δικτύου «Η ρητορική στο σχολείο», στην ίδρυση και τη λειτουργία του οποίου μετέχω ως Σχολική Σύμβουλος (Καλοκύρη, 2016γ· 2017). Γενικότερα, επισημαίνεται ότι είναι αναγκαία η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με την ανάπτυξη δεξιοτήτων ρητορικής (επιχειρηματολογίας), στην κατεύθυνση των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών και της σύγχρονης βιβλιογραφίας για τη ρητορική στην εκπαίδευση (Εγγλέζου, 2013· 2016), δηλαδή αρχικά με απλά γλωσσικά παιχνίδια (επιχείρημα, αντεπιχείρημα, ανασκευή (Εγγλέζου, 2012), με διαλόγους για θέματα του άμεσου περιβάλλοντος, με θέματα ζωής στο πλαίσιο του φιλοσοφικού διαλόγου (Peyronnetand & Daniel, 2004 στο Εγγλέζου, 2013, σ.115).

Ειδικότερα, προκειμένου η εξοικείωση με την επιχειρηματολογία να γίνεται όσο το δυνατό βιωματικά, υποστηρίζοντας την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης, παράλληλα με την ανάπτυξη της λογικής και κριτικής σκέψης, προτείνεται, πέρα από τις ομάδες αντίθετων απόψεων/επιχειρημάτων («αγώνισμα διττών λόγων»), να αξιοποιούνται ποικίλοι τύποι διαλογικής διάδρασης, που ουσιαστικά βασίζονται στην εκπαιδευτική τεχνική «παιχνίδι ρόλων», όπως «αγώνες αντιλογίας μέσα από την υπόδυση ρόλων», που δίνουν τη δυνατότητα να παρουσιαστούν πολλές απόψεις πάνω σε ένα θέμα, αντίστοιχα προς τον ρόλο που υποδύεται κάθε μαθητής. (Εγγλέζου, 2013, σ.115). Κύριοι στόχοι είναι, δηλαδή, οι μαθητές να μαθαίνουν ψυχαγωγούμενοι, με ενδιαφέρον και να αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στον συνδυασμό της λογικής και του συναισθήματος.

Επίσης, προτείνονται διάφορες παραλλαγές που προωθούν τη συνεργασία αντί για τον ανταγωνισμό των ομάδων και την ολόπλευρη εξέταση του θέματος, κατά το σχήμα της διαλεκτικής, «θέση/αντίθεση→σύνθεση» αντί για τις διπολικές τοποθετήσεις του τύπου ναι/όχι. Για παράδειγμα, θεωρούμε ότι το ενδιαφέρον, η ενσυναίσθηση και ο στοχαστικός διάλογος που συνδέεται με τη διαλεκτική τοποθέτηση, μπορεί να υποκινηθούν με την εξάσκηση σε διαλογικές διαδράσεις του τύπου «ζευγάρισμα και μοίρασμα σκέψεων» (think-pair-share debates): οι μαθητές ξεκινούν με την ατομική καταγραφή επιχειρημάτων υπέρ ή κατά του θέματος, στη συνέχεια ανά ζεύγη εξετάζουν δίπλευρα το θέμα μέσα από επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα, και στο τέλος δυο ζευγάρια ενώνονται και παρουσιάζουν ως τετράδα επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα και ανασκευές, ώστε να καταλήξουν στο συμπέρασμα (Εγγλέζου, 2013, σ. 116). Παράλληλα, η διαδραστικότητα αυξάνει σημαντικά όταν το ακροατήριο εμπλέκεται ενεργητικά στη διαδικασία, εκφράζοντας ερωτήσεις, σχόλια για το θέμα και αξιολογικές κρίσεις για τη διαδικασία, με την επίβλεψη του εκπαιδευτικού-συντονιστή.

Προτείνεται, δηλαδή, η αναζήτηση και η αξιοποίηση παραλλαγών ή νέων τύπων «στοχαστικής διαλογικής διάδρασης», όπως εισηγούμαστε να ονομάζονται οι τεχνικές και πρακτικές ανάπτυξης της επιχειρηματολογίας οι οποίες προωθούν τον στοχαστικό διάλογο και την υπέρβαση δογματικής σκέψης και στερεοτύπων, στο πνεύμα της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 2000). Ο όρος «στοχαστικές διαλογικές διαδράσεις» προτείνεται στη θέση του όρου «αντιλογικές διαδράσεις» (Εγγλέζου, 2013, σ. 115) που παραπέμπει στον σύγχρονο «πολιτισμό ισχυρισμών/διαφωνίας» (“argument civilization” (Tannen, 1998, στο Mezirow, 2000, σ. 11)).

Ακόμη, θεωρείται σημαντικό τα θέματα στην ανάπτυξη επιχειρηματολογίας/στους «διττούς λόγους» να προωθούν τον στοχαστικό διάλογο και τη διαλεκτική τοποθέτηση, π.χ. «θέση/επιχειρήματα για την αξία του διαδικτύου στη σύγχρονη ζωή».

Επιπλέον, προκειμένου, να αποφευχθούν οι αδυναμίες που επισημάνθηκαν στην αντιλογία – νοούμενη ως έκφραση αντίθετων απόψεων/επιχειρημάτων πάνω σε ένα θέμα από ομάδες μαθητών («αγώνισμα διττών λόγων»)- και σε ανταπόκριση προς το θεωρητικό πλαίσιο που παραπάνω τέθηκε, προτείνεται να ολοκληρώνεται η διάδραση με μία δεύτερη (τελική) φάση. Ειδικότερα, αμέσως μόλις ολοκληρωθεί η αντιπαράθεση επιχειρημάτων από τις δυο ομάδες, δίδονται στην καθεμία γραπτώς δυο ερωτήματα για να τοποθετηθεί, μετά από συνεννόηση των μελών της, σε καθορισμένο, σύντομο χρόνο:

- i. Άλλαξε ενδεχομένως κάτι στις αντιλήψεις σας για το θέμα, αφού ακούσατε τα επιχειρήματα και της άλλης ομάδας;
- ii. Αξιοποιώντας επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα και οριοθετήσεις που διατυπώθηκαν από τις δυο ομάδες ή και που σκεφτήκατε εσείς στην προέκταση όσων διατυπώθηκαν, εκφράστε πάνω στο θέμα την άποψή σας, ανεξάρτητα από εκείνην που σας ανατέθηκε να υποστηρίξετε στο πλαίσιο «των διττών λόγων».

Το πρώτο ερώτημα υπηρετεί στόχους μεταγνωστικούς, αυτοσυνειδησίας, όχι υποχρεωτικής «μετακίνησης». Δίδει το έναυσμα για αναστοχασμό πάνω στα ερεθίσματα κι έτσι προωθεί την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού των μαθητών (Brookfield, 1995· 2012).

Το δεύτερο ερώτημα προωθεί την εξοικείωση με τη διαλεκτική σύνθεση και τον μετασχηματισμό ενδεχόμενων αντιλήψεων «διπολικής» τοποθέτησης ως γενικότερης στάσης.

Συνοπτικά, η πρότασή μας απηχεί την προβληματική ότι προκειμένου «η ρητορική στο σχολείο» να προωθεί πράγματι τον κριτικό στοχασμό (Brookfield, 2012) και τον στοχαστικό διάλογο (Mezirow, 2000·2006) χρειάζεται να αξιοποιούνται αλλά και να επινοούνται καλές πρακτικές για την άσκηση στην επιχειρηματολογία, με γνώμονα τη σφαιρική, πολυπρισματική εξέταση των θεμάτων, ως υπόβαθρο της δημοκρατικής κοινωνίας, τη συνεργασία και τον αναστοχασμό των μαθητών.

3. Συμπεράσματα

Στην εργασία αναπτύσσεται η προβληματική ότι η «ρητορική στο σχολείο» (ως καλλιέργεια ικανοτήτων επιχειρηματολογίας) αποτελεί μια εκπαιδευτική πρόκληση, εάν ο στόχος είναι η καλλιέργεια ανθρωπιστικής και δημοκρατικής παιδείας και όχι η αναπαραγωγή αλλοτριωτικών στερεοτύπων ανταγωνισμού και πόλωσης.

Ειδικότερα, καθώς στα προγράμματα σπουδών αλλά και στη σύγχρονη βιβλιογραφία υποστηρίζεται ολοένα και περισσότερο η καλλιέργεια δεξιοτήτων ρητορικής στην εκπαίδευση, χρειάζεται να εμβαθύνουμε στις σημασιακές προεκτάσεις και τους αξιακούς κώδικες που προωθούνται στην εκπαίδευση μέσα από δράσεις και αγωνίσματα ρητορικής τα οποία εστιάζουν στην αντιλογία (υποστήριξη/απόρριψη μιας θέσης με επιχειρήματα/αντεπιχειρήματα). Καίριο είναι το ερώτημα που αφορά στο αν η εκπαίδευση στην αντιλογία (στους «διττούς λόγους») καλλιεργεί πράγματι τον ουσιαστικό διάλογο, τον κριτικό στοχασμό και την αντίληψη ότι ρητορική και ηθική είναι αλληλένδετα για την κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη με μέτρο αξίες ανθρωπιστικές και δημοκρατικές.

Ανιχνεύονται, συνακόλουθα, πτυχές της εκπαίδευσης στην «αντιπαράθεση απόψεων και επιχειρημάτων/αντεπιχειρημάτων» που μπορεί να καλλιεργήσουν πρότυπα ζωής και αξιών αντίθετων με το ανθρωπιστικό και δημοκρατικό ιδεώδες, όπως την έμφαση στην υποστήριξη «όσων μας συμφέρουν», την προτεραιότητα της νίκης έναντι της ουσίας και της αλήθειας θέσεων και επιχειρημάτων, τον κίνδυνο για μονομερείς τοποθετήσεις (απόλυτες διαζεύξεις αντί για διαλεκτική σύνθεση κατά περιπτώσεις), τη μονόπλευρη έμφαση στη λογική και τον αποκλεισμό του συναισθήματος (κακώς εννοούμενο ορθολογισμό που κυριαρχεί στον δυτικό πολιτισμό) και την καλλιέργεια ανταγωνιστικών προτύπων.

Με γνώμονα να αποφευχθούν τα σύνδρομα που επισημάνθηκαν, στην εργασία προτείνεται οι δράσεις και τα «αγωνίσματα ρητορικής» να διαμορφώνονται μεθοδολογικά με θεωρητικό πλαίσιο: α) τη μύηση των μαθητών/τριών στον στοχαστικό διάλογο που υπερβαίνει τη λογική της πόλωσης

των απόψεων· β) την αναζήτηση της διαλεκτικής σύνθεσης (με βάση την αρχαιοελληνική σκέψη)· γ) τη σύγχρονη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης που προωθεί τον αναστοχασμό και την επαναξιολόγηση των απόψεων διαμέσου της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στη βάση των παραπάνω, διατυπώνεται μια μεθοδολογική πρόταση που αφορά στην επιχειρηματολογία/αντιλογία στην τάξη καθώς και στο ρητορικό αγώνισμα «διττών λόγων» (debate), ως παράδειγμα εφαρμογής, στην περίπτωση του Δικτύου «Η ρητορική στο σχολείο», στο οποίο μετέχει η συγγραφέας ως Σχολική Σύμβουλος. Συνοπτικά, προτείνεται η εξοικείωση με την επιχειρηματολογία να γίνεται όσο το δυνατό βιωματικά, με εκπαιδευτικές τεχνικές και πρακτικές που θα συμβάλουν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης, παράλληλα με την ανάπτυξη της λογικής και κριτικής σκέψης. Προτείνεται, δηλαδή, να αξιοποιούνται ποικίλοι τύποι «διαλογικής διάδρασης» των μαθητών, όπως παιχνίδια ρόλων, «ζευγάριμα και μοίρασμα σκέψεων» και άλλες εκδοχές, που μπορούν να αξιοποιηθούν από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Εγγλέζου, 2013) ή να διασκευαστούν ή να επινοηθούν, με γνώμονα την ανάπτυξη στοχαστικού διαλόγου και κριτικού στοχασμού. Μάλιστα, για τις διαλογικές εκπαιδευτικές τεχνικές και πρακτικές ανάπτυξης της επιχειρηματολογίας προτείνεται ο όρος «στοχαστικές διαλογικές διαδράσεις», ο οποίος παραπέμπει στον στοχαστικό διάλογο –και την απόρριψη των στερεοτύπων- στο πνεύμα της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 2006). Επιπλέον, ως προς το «αγώνισμα των διττών λόγων» προτείνεται να ολοκληρώνεται η διάδραση με μία δεύτερη (τελική) φάση, κατά την οποία οι ομάδες απαντούν σε ερωτήματα αναστοχασμού, ώστε να καλλιεργούνται μεταγνωστικές δεξιότητες και να υπερβαίνεται η άποψη που υιοθετήθηκε «τυχαία, προς χάρη του αγώνισματος.».

Θεωρώντας την εκπαίδευση ως φορέα πολιτισμικής παρέμβασης (Καλοκύρη, 2015, 2016α, 2016β), μπορούμε να αναζητήσουμε πρόσφορες εκπαιδευτικές πρακτικές, ώστε μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων ρητορικής να αναπτύσσονται πράγματι αξίες δημοκρατικές και ανθρωπιστικές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Εγγλέζου, Φ. (2012). Η μοντελοποίηση της δομής των επιχειρηματολογικών κειμένων ως 'εργαλείο' διδασκαλίας της επιχειρηματολογικής γραφής. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012. Ανακτήθηκε στις 4-5-2017 από: http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/14_Egglezou.pdf

Εγγλέζου, Φ. (2013) Αγώνες αντιλογίας (debate) και επιχειρηματολογία στη διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου της γλώσσας. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Γ. Μπαράλος, Π. Αρβανίτη/Παπαδοπούλου (Επιμ.) *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.Σ.Σ.* 'Σύγχρονες Διδακτικές προσεγγίσεις'. Πρακτικά, τόμος 1. σελ.114-123.

Εγγλέζου, Φ. (2016) Η επιχειρηματολογία στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της νεοελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ανακοίνωση στο: Προοπτικές και προτάσεις. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο «*Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά Εγχειρίδια: από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον*» (4-6 Μαρτίου 2016, Αθήνα) Ανακτήθηκε στις 4-5-2017 από:

<https://www.academia.edu/23097382/%CE%97-%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%87%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%B1-%CE%94%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%A3-%CE%91%CE%A0%CE%A3-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%BD%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%80%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%BF%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82>

- Καλοκύρη, Β. (2015). Η εκπαίδευση ως φορέας πολιτισμικής παρέμβασης: κριτικά ερωτήματα και «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη». Στο Σπ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, Εμμ. Μπελαδάκης (Επιμ.), *Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική. 1^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο. Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Ι.Α.Κ.Ε). Πρακτικά Συνεδρίου, τόμος Β. Ηράκλειο: Ι.Α.Κ.Ε., 449-557.*
- Καλοκύρη, Β. (2016α). Διασχολικά Δίκτυα και κοινότητες μάθησης και συνεργασίας εκπαιδευτικών στην προοπτική ενός σύγχρονου και δημοκρατικού σχολείου. Η περίπτωση του «Δικτύου Συνεργασίας Φιλολόγων Ηρακλείου» με τον συντονισμό της Σχολικής Συμβούλου Φιλολόγων. Στο: *Προοπτικές για ένα σύγχρονο και δημοκρατικό σχολείο. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ) (Αθήνα, 26-28 Φεβρουαρίου 2016).* Πρακτικά υπό έκδοση.
- Καλοκύρη, Β. (2016β). Παρεμβάσεις πολιτισμού από Διασχολικά Δίκτυα Συνεργασίας με τον συντονισμό του Σχολικού Συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης. Στο: *Κοινωνία και Σχολείο: Μια σχέση υπό διαπραγμάτευση. 1ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κρήτης. Δήμος Χερσονήσου, Κρήτη (13-15 Μαΐου 2016).* Πρακτικά υπό έκδοση.
- Καλοκύρη, Β. (2016γ). *Επικαιροποίηση συμμετοχής στο δίκτυο «Η Ρητορική στο Σχολείο» για το νέο έτος 2017. Πρόσκληση προς Φιλολόγους και Εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων των Σχολείων παιδαγωγικής αρμοδιότητας της Σχολ. Συμβούλου Β. Καλοκύρη.* Ανακτήθηκε στις 4-5-2017 από: http://users.sch.gr/sfscholiki/files/anakoinwseis/42_Kalokyri_2017_DIKTYO_RHTOR_SXOL.pdf
- Καλοκύρη, Β. (2017). *Προώθηση Ενημέρωσης - Πρόσκληση Συμμετοχής: 1^{οι} Παγκρήτιοι Μαθητικοί Αγώνες Ρητορικής Τέχνης.* Ανακτήθηκε στις 4-5-2017 από: http://users.sch.gr/sfscholiki/files/anakoinwseis/59a_kalokyri_prokirixi_PAGKRHT_RITORIKOI_AGONES.pdf
- Καψωμένος, Ε. Γ. (2011α). Πολιτισμοί του χώρου και Πολιτισμοί του χρόνου. (Εισαγωγικός Λόγος στο 1^ο Διεθνές Κρητολογικό Συνέδριο, 1 Οκτωβρίου 2006, Χανιά). Στο Ε. Γ. Καψωμένος (Επιμ.), *Πεπραγμένα 1^ο Διεθνούς Κρητολογικού Συνεδρίου, Τμήμα Γ': Νεοελληνική περίοδος (τόμος Α', 33-66).* Χανιά: Φιλολογικός Σύλλογος Χανίων "Ο Χρυσόστομος".
- Καψωμένος, Ε. Γ. (2011β). «Η νεοελληνική κουλτούρα και το μεσογειακό πολιτισμικό πρότυπο». *Νέος Ερμής ο Λόγιος*, τεύχος 1, Ιανουάριος-Απρίλιος 2011, 47-70.
- Mezirow, J και συνεργάτες (2006). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (Γ. Κουλαζουζίδης, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α', Β' Ημερήσιου ΓΕΛ και Α', Β', Γ' Εσπερινού ΓΕΛ για το σχολ. έτος 2016-17. (13-09-2017). Αθήνα: ΥΠΠΕΘ.
- Ράντης, Κ. (2015). *Εισαγωγή στη διαλεκτική. Από τον Πλάτωνα ως τον Μαρκούζε* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φ.Ε.Κ. 303Β' (13-03-2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού-Γυμνασίου.
- Φ.Ε.Κ. 1562Β' (27-06-2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α' τάξης Γενικού Λυκείου.

Ξερόγλωσση

- Bourdieu, P. (1979) *La distinction. Critique sociale du jugement.* Coll. Le sens commun. Paris: Les Editions de Minuit.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2012). *Teaching for critical thinking.* San Francisco: Jossey-Bass
- Kristeva, J. (1970). *Le texte du roman.* Paris: Mouton.

- Mezirow, J. (1990). a) Preface, b) How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In J. Mezirow & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 185-198.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. In J. Mezirow & Associates, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*. 1(1), 58-63.
- Mezirow, J. (2006). An overview on transformative learning. In P. Sutherland & J. Growther (Eds.), *Lifelong Learning: Concepts and Contexts*. London/New York: Routledge.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 90-105). London / New York: Routledge.
- Mezirow, J., & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mezirow, J., & Associates (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Tannen, D. (1999). *The argument culture*. New York: the Random House.
- Walton, D. (1992). *Plausible arguments in everyday conversation*. Albany: State University of New York Press.
- Zima, P.V. (1985). *Manuel de sociocritique*. Paris: Picard.

ΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΑ: ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΩΝ ΠΟΙΗΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΕΙΚΟΝΩΝ

Κωσταβασίλης Κωνσταντίνος
kostavas@sch.gr
Φιλολόγος, Διδάκτωρ Ιστορίας

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η ανάλυση της σχέσης της Ποίησης με την Εικόνα, ώστε να διαμορφωθεί μια πρόταση διδασκαλίας της Ποίησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Καταδεικνύεται η δυσκολία αντικειμενικής θεώρησης ενός ποιήματος και αναπτύσσεται προβληματισμός για το πώς θα πρέπει να διδάσκεται. Υπάρχει σωστός τρόπος να συλλάβουμε το νόημα ενός ποιήματος; Για να δούμε αν υπάρχει απάντηση στο ερώτημα αυτό, μαζί με μια ομάδα μαθητών, δοκιμάσαμε, μετά από την ανάγνωση ενός ποιήματος, να αποτυπώσουμε σε εικόνα την εντύπωση που προκάλεσε στον καθένα ξεχωριστά. Ήταν ερευνητέο κατά πόσον οι απεικονίσεις θα έμοιαζαν ή θα διαφοροποιούνταν και ως προς τι. Η συναισθηματική πρόσληψη του δημιουργήματος από τον κάθε μαθητή οδήγησε σε περίπου κοινές απεικονίσεις. Επομένως μπορούμε να θεωρήσουμε ότι είναι εφικτή η διατύπωση μιας κοινής αφετηρίας για τη διδασκαλία ενός ποιήματος.

Λέξεις κλειδιά: Ποίηση, εικόνα, διδασκαλία, εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η ανάλυση της σχέσης της Ποίησης με την Εικόνα, ως μορφή και ως κώδικα επικοινωνίας έτσι ώστε να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο μεθόδου διδασκαλίας

της Ποίησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μέσα από αυτή τη σχέση καταδεικνύεται η δυσκολία αντικειμενικής, καθολικής θεώρησης ενός ποιήματος, και αναπτύσσεται προβληματισμός για το πώς θα πρέπει να διδάσκεται ή και να αξιολογείται η Ποίηση στην εκπαίδευση και ειδικότερα στη Δευτεροβάθμια. Οποσδήποτε θα πρέπει να μελετάμε τα ποιήματα και τους ποιητές, όμως αυτό που θα έπρεπε να αναζητούμε, όταν μελετάμε ένα ποίημα, δεν είναι η πρόθεση, αλλά το αποτέλεσμα. Όχι δηλαδή «τι ήθελε να πει ο ποιητής», αλλά τι μας «λέει», κυριολεκτικά και μεταφορικά. Υπάρχει λοιπόν σωστός ή λάθος τρόπος να συλλάβει κανείς το νόημα ενός ποιήματος; Για να δούμε αν υπάρχει απάντηση στο ερώτημα αυτό, μαζί με μια ομάδα 15 μαθητών της Β΄ Λυκείου, προχωρήσαμε σε ένα πείραμα. Δοκιμάσαμε, μετά από την ανάγνωση ενός ποιήματος, να αποτυπώσουμε σε εικόνα την εντύπωση που προκάλεσε στον καθένα μαθητή ξεχωριστά. Το κάναμε αυτό πριν μελετήσουμε σε βάθος το ποίημα κι ενώ η συναισθηματική του επίδραση ήταν έντονη. Πρόκειται για το ποίημα «Μαρίνα των βράχων» του Οδυσσέα Ελύτη, ένα δημιουργήμα που χαρακτηρίζεται από κυριαρχία μεταφορών και εικόνων στο λόγο. Ήταν λοιπόν ερευνητέο κατά πόσον οι απεικονίσεις θα έμοιαζαν ή θα διαφοροποιούνταν και ως προς τι. Χωρίς να ανατρέξουμε στη διερεύνηση των προθέσεων του ποιητή, η συναισθηματική πρόσληψη του δημιουργήματος από τον κάθε μαθητή και μαθήτρια ξεχωριστά, οδήγησε σε περίπου κοινές απεικονίσεις. Επομένως, παρόλο που δε μπορούμε με βεβαιότητα να πούμε ότι καταλαβαίνουμε πάντα «τι ήθελε να πει ο ποιητής» με ακρίβεια, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι είναι εφικτή η διατύπωση μιας κοινής αφηρησίας για την ανάλυση ενός Ποιήματος. Θα πρέπει ωστόσο να έχουμε πάντα στο νου μας ότι εμπεριέχεται έντονα το στοιχείο της υποκειμενικότητας.

Ας ξεκινήσουμε, λοιπόν, με ένα ερώτημα. Ποιο είναι το βασικό χαρακτηριστικό του ποιητικού λόγου; Θεωρείται ότι βασικό χαρακτηριστικό του ποιητικού λόγου είναι η «ηδύτης» (Αριστοτέλης) καθώς και τα επιμέρους χαρακτηριστικά της, δηλαδή το μέτρο, η ομοιοκαταληξία, τα κοσμητικά επίθετα, οι μεταφορές, οι παρομοιώσεις, τα ομοιοτέλευτα και ούτω καθ' εξής. Τονίζεται, ωστόσο, πως όλα αυτά δεν είναι απαραίτητα στην Ποίηση περισσότερο απ' όσο θα ήταν στο διαφημιστικό λόγο ή σε μια πολιτική ομιλία (Παπανικολάου 2017). Κοινή διαπίστωση, όμως, αποτελεί ότι ο ποιητικός λόγος είναι κατά βάση μεταφορικός λόγος. Στηρίζεται δηλαδή στην αλληγορία και την εικονοπλασία. Σε αντίθεση με τον πεζό λόγο, ο ποιητής δεν μπορεί, χωρίς να κουράσει ή να γίνει βαρετός, να επεκταθεί σε περιγραφικές αναφορές ή αναλυτικές μακρηγορίες. Κατ' αυτόν τον τρόπο η καταφυγή στην εικόνα γίνεται μονόδρομος και η μεταφορά το όχημα που οδηγεί στον εικονοπλαστικό λόγο. Πόσο δύσκολη είναι η διαδικασία αυτή; Τόσο ώστε να ξεγελάει τους πάντες ότι μπορούν να γίνουν ποιητές. Όλοι μας κάποια στιγμή δοκιμάσαμε να γράψουμε κάποιο ποίημα. Πολλοί νομίζουν ότι, αν τηρήσουν κάποιους στοιχειώδεις κανόνες μετρικής ή ομοιοκαταληξίας, θα γίνουν αυτόματα και ποιητές. Αρκεί όμως αυτό; Προφανώς όχι. Κατά τη γνώμη μου, η δυσκολία στη δημιουργία ενός ποιήματος έγκειται κυρίως στη σύλληψη μιας εικόνας που διεγείρει ή και εκφράζει συναισθήματα με τέτοιο τρόπο ώστε να οδηγήσει την ψυχή σε σφαίρες μυστικές και ανομολόγητες, εκεί δηλαδή όπου η λογική δεν αρκεί από μόνη της για να εκφράσει τον άνθρωπο. Η δυσκολία αυτή προέρχεται από την εγγενή αδυναμία του λόγου να αλλάξει ή να παραμορφώσει την εικόνα, τη μορφή με τρόπο απόλυτα αντικειμενικό και κοινά αποδεκτό.

Η μορφή είναι πάντα κάτι που λίγο ή πολύ είναι συγκεκριμένο, υποταγμένο σε αντικειμενικούς κανόνες και σε υπερπροσωπικά μέτρα. Δεν είναι, στην ανθρώπινη λογική, νοητή μια μορφή που να είναι απολύτως υποκειμενική. Η αντίληψη όμως, η διάνοια, αυτή που συλλαμβάνει τα νοήματα και τα μετατρέπει σε εικόνες, έχει σαφώς υποκειμενικά χαρακτηριστικά (Κανελλόπουλος 2010). Καλείται λοιπόν ένα εργαλείο υποκειμενικό να επεξεργαστεί κάτι το αντικειμενικό. Το αποτέλεσμα που θα προκύψει, ασφαλώς δεν μπορεί να προσδιορίζεται με αντικειμενικότητα. Καταλήγουμε, επομένως, στο συμπέρασμα ότι ο ποιητικός λόγος δεν μπορεί να συλληφθεί, άρα και να απεικονιστεί αντικειμενικά, παρόλο που αφορμάται από μια αντικειμενική, υπερπροσωπική πραγματικότητα με συγκεκριμένη μορφή. Εύλογα θα αναρωτηθεί κάποιος: δεν θα πρέπει λοιπόν, σύμφωνα και με όσα είδαμε πιο πάνω, να μελετάμε τα ποιήματα και τους ποιητές

και να προσπαθούμε να αποκρυπτογραφήσουμε το «μήνυμα» που «κρύβεται» πίσω από τα λόγια τους; Και τι νόημα θα είχε τότε μια ποίηση η οποία δεν θα απευθυνόταν στους αναγνώστες; Θα ήταν λάθος να καταλήξουμε σ' ένα τέτοιο μηδενιστικό συμπέρασμα. Οπωσδήποτε θα πρέπει να μελετάμε τα ποιήματα και τους ποιητές. Αυτό που δεν θα πρέπει να επιχειρούμε, είναι να προσπαθούμε να δώσουμε αντικειμενική απάντηση στο ερώτημα «τι θέλει να πει ο ποιητής».

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος

Όπως έχει καταδειχτεί, δεν υπάρχει αντικειμενική πρόσληψη του λόγου, ειδικά του μεταφορικού. Επομένως δεν είναι εφικτή μια αντικειμενική ανασύσταση της αρχικής μορφής, όπως τη συνέλαβε ο ποιητής για να τη μετατρέψει με το λόγο (λογική, νους, γλώσσα) σε κωδικοποιημένο μήνυμα (εικονοπλασία). Για να καταφέρει κάτι τέτοιο, ο αναγνώστης θα έπρεπε να βρεθεί στις ίδιες ακριβώς συνθήκες, με τις ίδιες ακριβώς παραστάσεις, την ίδια συγκρότηση, τα ίδια συναισθήματα, την ίδια προσωπικότητα και το ίδιο κοινωνικό περιβάλλον. Μόνον έτσι θα μπορούσε κανείς να κωδικοποιήσει τη μορφή και να την ερμηνεύσει με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο τη συνέλαβε και την κωδικοποίησε ο ποιητής. Σε τέτοιες συνθήκες θα είχε πραγματική απάντηση με μεγάλες πιθανότητες ευστοχίας το ερώτημα «τι θέλει να πει ο ποιητής». Από τη στιγμή, όμως, που κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό (όχι μόνο για αντικειμενικούς λόγους, αλλά κι επειδή ο καθένας μας συνιστά μια αυτοτελή και ξεχωριστή προσωπικότητα) δεν θα πρέπει να αναλωνόμαστε κυνηγώντας χίμαιρες.

Κατά την άποψή μου, αυτό που θα έπρεπε να αναζητούμε, όταν μελετάμε ένα ποίημα, δεν είναι η πρόθεση, αλλά το αποτέλεσμα. Όχι δηλαδή «τι ήθελε να πει ο ποιητής», αλλά τι μας «λέει», κυριολεκτικά και μεταφορικά. Τι ακούμε και τι καταλαβαίνουμε, μ' άλλα λόγια, αλλά (κι αυτό είναι το σημαντικότερο) τι νιώθουμε και πώς μας «αγγίζει» ψυχολογικά, συναισθηματικά, εσωτερικά το συγκεκριμένο δημιούργημα. Κι αυτό διότι εκτιμώ πως, ανεξάρτητα από τη βούληση του ποιητή, το δημιούργημά του, το ποίημα δηλαδή, μπορεί να ακολουθήσει δρόμους που ο ίδιος πριν ίσως να μην είχε φανταστεί ή να μην ήταν στις προθέσεις του να τους ανοίξει. Από τη στιγμή, όμως, που το ποίημα φεύγει από τα χέρια του δημιουργού του, γίνεται κτήμα κοινό αλλά και ταυτόχρονα ξεχωριστό του καθενός από εμάς που το αντιλαμβανόμαστε ο καθένας μας με ξεχωριστό τρόπο.

Υπάρχει λοιπόν σωστός ή λάθος τρόπος να συλλάβει κανείς το νόημα ενός ποιήματος; Για να δούμε αν υπάρχει απάντηση στο ερώτημα αυτό, μαζί με μια ομάδα 15 μαθητών της Β' Λυκείου, προχωρήσαμε σε ένα πείραμα. Δοκιμάσαμε, μετά από την ανάγνωση ενός ποιήματος, να αποτυπώσουμε σε εικόνα την εντύπωση που προκάλεσε στον καθένα μαθητή ξεχωριστά. Θελήσαμε, δηλαδή, να ακολουθήσουμε τον αντίστροφο δρόμο από αυτόν που πήρε αρχικά ο ποιητής. Να μεταβούμε από το υποκειμενικό στοιχείο (αντιληπτική ικανότητα, νους, λόγος) στο αντικειμενικό στοιχείο (μορφή, εικόνα, αναπαράσταση). Το κάναμε αυτό πριν μελετήσουμε σε βάθος το ποίημα κι ενώ η συναισθηματική του επίδραση ήταν έντονη. Οι μαθητές δεν γνώριζαν εκ των προτέρων ποιο κείμενο θα διαβάζαμε ούτε ήταν προετοιμασμένοι για το γεγονός ότι θα έπρεπε να το μετατρέψουν σε εικόνα. Πρόκειται για το ποίημα «Η Μαρίνα των βράχων» του Οδυσσέα Ελύτη, ένα δημιούργημα που χαρακτηρίζεται από κυριαρχία μεταφορών και εικόνων στο λόγο. Ήταν λοιπόν ερευνητέο κατά πόσον οι απεικονίσεις θα έμοιαζαν ή θα διαφοροποιούνταν και ως προς τι.

Το ποίημα, έχει ως εξής (Ελύτης, 2002):

Η Μαρίνα των βράχων

Έχεις μια γεύση τρικυμίας στα χείλη –Μα πού γύριζες
Ολημερίς τη σκληρή ρέμβη της πέτρας και της θάλασσας
Αετοφόρος άνεμος γύμνωσε τους λόφους

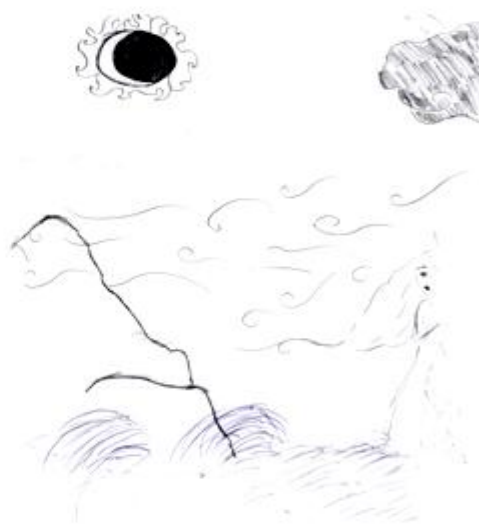
Γύμνωσε την επιθυμία σου ως το κόκαλο
Κι οι κόρες των ματιών σου πήρανε τη σκυτάλη της Χίμαιρας
Ριγώνοντας μ' αφρό τη θύμηση!
Πού είναι η γνώριμη ανηφοριά του μικρού Σεπτεμβρίου
Στο κοκκινόχωμα όπου έπαιζες θωρώντας προς τα κάτω
Τους βαθιούς κυαμώνες των άλλων κοριτσιών
Τις γωνιές όπου οι φίλες σου άφηναν αγκαλιές τα δυοσμαρίνια
–Μα πού γύριζες;
Ολονυχτίς τη σκληρή ρέμβη της πέτρας και της θάλασσας
Σου 'λεγα να μετράς μες στο γδυτό νερό τις φωτεινές του μέρες
Ανάσκελη να χαίρεσαι την αυγή των πραγμάτων
Ή πάλι να γυρνάς κίτρινους κάμπους
Μ' ένα τριφύλλι φως στο στήθος σου ηρωίδα ιάμβου
Έχεις μια γεύση τρικυμίας στα χείλη
Κι ένα φόρεμα κόκκινο σαν το αίμα
Βαθιά μες στο χρυσάφι του καλοκαιριού
Και τ' άρωμα των γυακίνθων –Μα πού γύριζες
Κατεβαίνοντας προς τους γαλούς τους κόλπους με τα βότσαλα
Ήταν εκεί ένα κρύο αρμυρό θαλασσόχορτο
Μα πιο βαθιά ένα ανθρώπινο αίσθημα που μάτωνε
Κι άνοιγες μ' έκπληξη τα χέρια σου λέγοντας τ' όνομά του
Ανεβαίνοντας ανάλαφρα ως τη διαύγεια των βυθών
Όπου σελάγιζε ο δικός σου ο αστερίας.
Άκουσε ο λόγος είναι των στερνών η φρόνηση
Κι ο χρόνος γλύπτης των ανθρώπων παράφορος
Κι ο ήλιος στέκεται από πάνω του θηρίο ελπίδας
Κι εσύ πιο κοντά του σφίγγεις έναν έρωτα
Έχοντας μια πικρή γεύση τρικυμίας στα χείλη.
Δεν είναι για να λογαριάζεις γαλανή ως το κόκαλο άλλο καλοκαίρι,
Για ν' αλλάξουνε ρέμα τα ποτάμια
Και να σε πάνε πίσω στη μητέρα τους,
Για να ξαναφιλήσεις άλλες κερασιές
Ή για να πας καβάλα στο μαϊστρο
Στυλωμένη στους βράχους δίχως χτες και αύριο.
Στους κινδύνους των βράχων με τη χτενισιά της θύελλας
Θ' αποχαιρετήσεις το αίνιγμά σου.

2.2. Αποτελέσματα

Ας παρακολουθήσουμε πώς «είδαν» το περιεχόμενο του ποιήματος οι 15 μαθητές και μαθήτριες χωρίς να ψάξουν να βρουν τι «ήθελε να τους πει ο ποιητής».



Εικόνα 1: Απεικόνιση από μαθήτρια



Εικόνα 2: Απεικόνιση από μαθήτρια



Εικόνα 3: Απεικόνιση από μαθήτρια



Εικόνα 4: Απεικόνιση από μαθήτρια



Εικόνα 5: Απεικόνιση από μαθήτρια



Εικόνα 6: Απεικόνιση από μαθήτρια



Εικόνα 7: Απεικόνιση από μαθήτρια



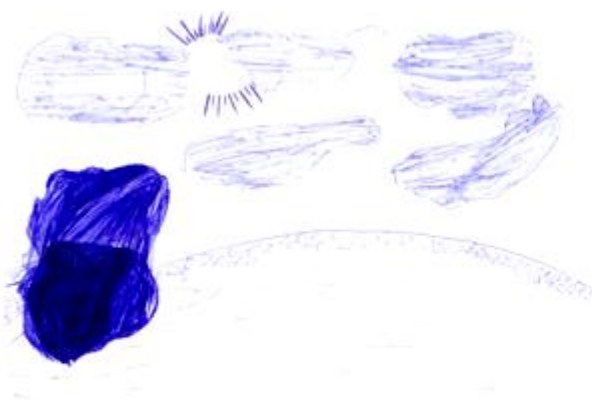
Εικόνα 8: Απεικόνιση από μαθήτρια



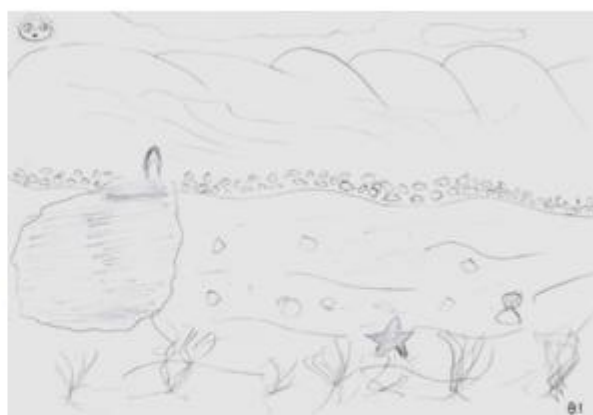
Εικόνα 9: Απεικόνιση από μαθητή



Εικόνα 10: Απεικόνιση από μαθητή



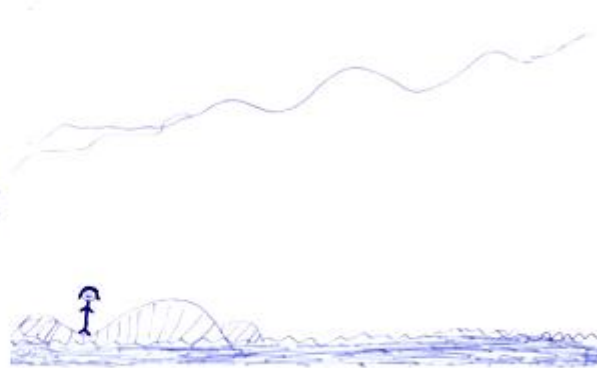
Εικόνα 11: Απεικόνιση από μαθητή



Εικόνα 12: Απεικόνιση από μαθήτρια 12



Εικόνα 13: Απεικόνιση από μαθητή



Εικόνα 14: Απεικόνιση από μαθητή



Εικόνα 15: Απεικόνιση από μαθητή

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε, έξι μαθήτριες δίνουν έμφαση στο πρόσωπο της Μαρίνας, με βάση και τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά που αναφέρονται στο κείμενο (νεότητα, ατημέλητη εμφάνιση, σύνδεση με τη θάλασσα και τους βράχους), αλλά και υποκειμενικά στοιχεία (ενσωμάτωση της σκηνογραφίας, επικέντρωση στο πρόσωπο ή στο χώρο, αντίληψη για το μεταβλητό του χρόνου κ.ο.κ.). Μια μαθήτρια εντάσσει στο σκηνικό και τον ποιητή-αφηγητή, ανεξάρτητα από το ότι δεν προσδιορίζεται με σαφήνεια ο χώρος στον οποίο ο ποιητής απευθύνεται στη Μαρίνα. Εφτά μαθητές και μαθήτριες δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην απεικόνιση του χώρου όπως τον αντιλαμβάνονται από τις αναφορές του ποιήματος. Τρεις από αυτούς τοποθετούν στο βάθος (όχι όμως σε πρώτο πλάνο) και τη γυναικεία μορφή της Μαρίνας, χωρίς να την περιγράφουν με σαφήνεια. Τέλος, ένας μαθητής επιλέγει να απεικονίσει το τοπίο μιας ακρογιαλιάς με σανίδες του σερφ, χωρίς να ενδιαφέρεται για τη σκηνογραφία του ποιήματος.

Η κατανομή των απεικονίσεων αποδίδεται καλύτερα με τον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 1: Κατανομή απεικονίσεων μαθητών ανά ομάδες

Ομάδα	Σύνολο μαθητών	Κυρίαρχο θέμα
1	6	Μαρίνα
2	1	Μαρίνα και αφηγητής
3	7	Χώρος του ποιήματος
4	1	Παραθαλάσσιο τοπίο γενικά
Ομάδα	Σύνολο να μαθητών	Κυρίαρχο θέμα

2.3. Συζήτηση

Βλέπουμε λοιπόν ότι, χωρίς ανατρέξουμε στη διερεύνηση των προθέσεων του ποιητή, η συναισθηματική πρόσληψη του δημιουργήματος από τον κάθε μαθητή και μαθήτρια ξεχωριστά, οδήγησε σε περίπου κοινές απεικονίσεις ή τουλάχιστον σε δύο γενικές κατευθύνσεις ανάλυσης. Μία κάπως πιο βιωματική που ταυτίζεται με την ηρωίδα και μία κάπως πιο αποστασιοποιημένη που εστιάζεται στο χώρο.

Η πρώτη δίνει έμφαση στο πρόσωπο της ηρωίδας, χωρίς, βεβαίως, να λαμβάνει υπόψη το συνολικό περιεχόμενο του ποιήματος και τις αναφορές στη φθορά του χρόνου και τον κίνδυνο της λήθης που επιφέρει ο θάνατος. Επικεντρώνεται σε μια βιωματική σχεδόν πρόσληψη του κειμένου, μέσα από τη ματιά της εφηβείας. Δεν είναι, κατά τη γνώμη μου, τυχαίο το γεγονός ότι και οι επτά (7) εικόνες της περίπτωσης αυτής προέρχονται από μαθήτριες οι οποίες βρίσκονται στο άνθος της εφηβείας τους. Είναι γι' αυτές πιο εύκολο να ταυτιστούν με το πρόσωπο της ηρωίδας και τις ερωτικές ανησυχίες που προκαλεί.

Η δεύτερη, λίγο πιο αμήχανη ίσως ως προς το συνολικό νόημα του ποιήματος, εστιάζει στο χώρο. Κυρίαρχα στοιχεία είναι τα βράχια και η θάλασσα, με μια νότα ταραχής. Ακόμη και ο μαθητής που δεν εστιάζει στο περιεχόμενο του ποιήματος και απλώς ζωγραφίζει μιαν ακροθαλασσιά, την απεικονίζει με συννεφιά και αέρα, χωρίς την παρουσία ανθρώπων, προφανώς επηρεασμένος από το πνεύμα που αποπνέει η ανάγνωση του ποιήματος. Είναι εμφανές ότι δεν υπάρχει βιωματική ταύτιση με την ηρωίδα ή με τον αφηγητή, αλλά καθίσταται εξίσου σαφές ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται το συναισθηματικό φορτίο τους.

Ας δούμε, όμως, και την ερμηνευτική πρόταση που παραθέτει το ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο ως προμετωπίδα του ποιήματος (Γρηγοριάδης, Καρβέλης κ.α., 2012): «*Το ποίημα ανήκει στη συλλογή Προσανατολισμοί. Ο ποιητής, επηρεασμένος από τις αρχές του υπερρεαλισμού, στηρίζεται βασικά στο υλικό των εικόνων και των λέξεων. Κύριο χαρακτηριστικό των λέξεων και των εικόνων, που χρησιμοποιεί, είναι η συναισθηματική φόρτιση και, πολλές φορές, η κάποια ασάφεια ως προς το νόημά τους (για τις λέξεις) ή ως προς το ακριβές τους περίγραμμα (για τις εικόνες). Έτσι, με μια φαντασία παντοδύναμη και υποταγμένη στο όνειρο, θέλει, όπως έγραψε ο ίδιος για τους σύγχρονους υπερρεαλιστές ποιητές, «να ξαναδώσει το όραμα του κόσμου με όλη την ιερή χαρά της υλικής του υπόστασης, αλλά και με όλο το ρίγος της καθαυτό ποιητικής του στιγμής» (Ελύτης).*

Το ποίημα χωρίζεται απ' τον ποιητή σε 6 ενότητες. Η μέθοδος της ποιητικής του γραφής είναι επηρεασμένη απ' τις αρχές του υπερρεαλισμού. Διαβάζοντας το ποίημα πρέπει να 'χετε υπόψη σας ότι ο ποιητής: 1. Γράφει το ποίημα συνδιαλεγόμενος νοερά με την «ηρωίδα» του. Για να το φορτίσει περισσότερο, επαναλαμβάνει κατά διαστήματα μερικούς στίχους, που τους χρησιμοποιεί ως βασικά μοτίβα του ποιήματος: Μα πού γύριζες, έχεις μια γεύση τρικυμίας στα χείλη. 2. Αντλεί το υλικό των λέξεων και των εικόνων από τη φύση. 3. Παραθέτει τις εικόνες ακολουθώντας περισσότερο τους συνειρμούς, που η μνήμη και το συναίσθημα του επιβάλλουν. 4. Οι λέξεις και οι εικόνες που χρησιμοποιεί δεν είναι πάντοτε ακριβείς στο νόημά τους ή το περίγραμμά τους· αυτή η ασάφεια στο νόημα μερικών λέξεων (λ.χ. ηρωίδα ιάμβου) ή το περίγραμμα των εικόνων (λ.χ. έχεις μια γεύση τρικυμίας στα χείλη) κινητοποιεί περισσότερο τη φαντασία του αναγνώστη.

Πρώτη ενότητα (στ. 1-10) Στ. 1: Το ποίημα αρχίζει με τις φράσεις, που χρησιμεύουν ως βασικά μοτίβα του. Να προσέξετε ότι μια κατάσταση της θάλασσας (τρικυμία) αποδίδεται στα χείλη (όπως: γεύση τρικυμίας). Έτσι, ο πρώτος στίχος, με τις δυο φράσεις, που χρησιμεύουν και ως βασικά μοτίβα του, δίνει: α) μια κυριαρχική συναισθηματική κατάσταση της ηρωίδας (έχεις μια γεύση τρικυμίας στα χείλη) και β) τον απορηματικό, ερωτηματικό τόνο, που διακόπτει κατά διαστήματα το ποίημα. Συγχρόνως εκφράζει τη συναισθηματική φόρτιση του ποιητή και δίνει μια εικόνα της ηρωίδας, όπως την έχει κρατήσει η μνήμη να τριγυρίζει παντού. Στ. 2: αποδίδεται στην πέτρα μια ιδιότητα, που της ανήκει (σκληρή) και μια που ανήκει στην ηρωίδα, στον άνθρωπο (ρέμβη): Στ. 3: για να δώσει την ένταση και τη δύναμη του ανέμου χρησιμοποιεί το επίθετο αετοφόρος: αυτός που φέρει τον αετό. Έτσι δίνεται η εικόνα μιας επέλασης. Στ. 5: Η χίμαιρα είναι μυθικό τέρας, που γεννήθηκε από την έχιδνα και τον Τυφώνα. Στα νεοελληνικά σημαίνει: πλάσμα της φαντασίας, απραγματοποίητος πόθος. Στο

στίχο χρησιμοποιείται περισσότερο με τη νεοελληνική σημασία. Στ. 7-10: Ο ποιητής κάνει μια αναδρομή στο τοπίο και την εποχή (στ. 7) και τις συντροφίες της ηρωίδας. Στ. 9: τους βαθιούς κυμαίνοντες (κύαμος· κουκί, θηλή)· εδώ οι κόρφοι των κοριτσιών.

Δεύτερη ενότητα (στ. 11-16). Η ενότητα αρχίζει με την ερωτηματική φράση του στ. 1 της πρώτης ενότητας (Μα πού γύριζες) Στ. 12: Διαφέρει από το στ. 2 της πρώτης ενότητας μόνο στο επίρρημα: ολημερίς - ολονυχτίς. Στ. 13-16: Το νόημα των παραινήσεων του ποιητή: να βλέπεις τη φωτεινή πλευρά των πραγμάτων (στ. 13), να τα χαίρεσαι αμέριμνη (στ. 14) ή να τριγυρνάς σαν ένα είδος ποιητικής ηρωίδας (στ. 15-16: ηρωίδα ιάμβου).

Τρίτη ενότητα (στ. 17-20). Να προσέξετε: α) την επανάληψη των δύο βασικών μοτίβων (στ. 17, 20) και τη ζωγραφικότητα της όλης εικόνας (το κόκκινο χρώμα του φορέματος και το χρυσαφί του καλοκαιριού είναι οι εικόνες που δεσπόζουν).

Τέταρτη ενότητα (στ. 21-26). Η ενότητα αυτή συνεχίζει κάπως την πρώτη (στη δεύτερη ο ποιητής παρεμβαίνει με τις παραινήσεις του· στην τρίτη δεσπόζουν τα χρώματα). Στην τέταρτη την τοποθετεί πάλι στο θαλασσινό τοπίο (στ. 21-22), προσπαθεί να δώσει κάτι από τη συναισθηματική κατάσταση εκείνων των ημερών (στ. 23-25). Η λέξη των βυθών παίζει ανάμεσα στις δύο σημασίες: οι βυθοί της θάλασσας – το εσωτερικό του ανθρώπου. Στους βυθούς αυτούς σελαγίζει ο αστερίας της.

Πέμπτη ενότητα (στ. 27-36). Ο ποιητής αρχίζει πάλι να μιλά παραινετικά. Ενώ όμως στη δεύτερη ενότητα την παρότρυνε να γεύεται τη ζωή, εδώ, αντίθετα, έχοντας υπόψη του πως κάποτε η νεότητα περνάει (στ. 28: ο χρόνος γλύπτης των ανθρώπων παράφορος: ο χρόνος δηλαδή σαν γλύπτης σκάβει, σκαλίζει τους ανθρώπους, τη ζωή των ανθρώπων) τη συμβουλεύει: Αυτό το καλοκαίρι μην περιμένεις να επαναληφθεί και να είσαι όπως είσαι τώρα (στ. 32), μην περιμένεις να ξαναγυρίσουν πίσω αυτές οι στιγμές (στ. 33-34). Ας προσέξετε επίσης τα εξής: Στο στ. 30 ο ποιητής τονίζει πως «σφίγγεις έναν έρωτα», έχεις τον έρωτα και στο στ. 31 προσθέτει το επίθετο πικρή.

Εκτη ενότητα (στ. 37-39). Το νόημα: Ως τώρα ήσουν κάτι σαν αίνιγμα, αινιγματική. Τώρα θα πάψεις να είσαι αίνιγμα (θ' αποχαιρετήσεις το αίνιγμά σου) και θα μείνεις στυλωμένη στους βράχους δίχως παρελθόν ή μέλλον (δίχως χτες και αύριο) και στους κινδύνους των βράχων με κάτι από τη θυελλώδη σου εμφάνιση (με τη χτενισιά της θύελλας).»

Μπορούμε, κατόπιν τούτων, με βεβαιότητα να πούμε ότι κάποια από τα παιδιά αυτά κατάλαβαν «τι ήθελε να πει ο ποιητής» με ακρίβεια και κάποια άλλα όχι; Δεν είμαι σίγουρος ότι θα έπρεπε να οδηγηθούμε με ασφάλεια σε μια τέτοια διαπίστωση. Θα πρέπει να έχουμε πάντα στο νου μας ότι η μετατροπή της μορφής σε σύμβολο εμπεριέχει έντονα το στοιχείο της υποκειμενικότητας (ποιητής-δημιουργός που συμβολοποιεί τη μορφή) και συνακόλουθα η εξεικόνιση του κειμένου, δηλαδή η μετατροπή του συμβόλου σε μορφή προϋποθέτει προηγούμενη διανοητική επεξεργασία, δηλαδή μεσολάβηση της αντίληψης που είναι εξίσου υποκειμενικό στοιχείο.

Πώς, λοιπόν, θα πρέπει να οργανωθεί μια διδακτική προσέγγιση του συγκεκριμένου ποιήματος με βάση τις εικόνες που προέκυψαν; Η απάντηση εδράζεται σε τρεις άξονες. Ο πρώτος είναι η συζήτηση επί των εικόνων: Μετά από τη δημιουργία των εικόνων, ο καθηγητής θα πρέπει να τις μελετήσει και να καταλήξει σε κάποιους άξονες βάσει των οποίων θα μπορούσαν να έχουν λειτουργήσει οι μαθητές ώστε να καταλήξουν στις απεικονίσεις τους. Στη συνέχεια θα πρέπει να συζητήσει μαζί τους σχετικά με το ποια ακριβώς ήταν η πηγή της έμπνευσής τους και να προσπαθήσουν από κοινού να διερευνήσουν αν και κατά πόσον θα μπορούσε να υπάρξει και κάποια άλλη προσέγγιση του ποιήματος, αφού πρώτα τους βοηθήσει να κατανοήσουν την εποχή του συγγραφέα και την κοινωνική του πορεία. Στο σημείο αυτό θα ήταν δυνατόν να υπάρξει ανταλλαγή εικόνων μεταξύ των μαθητών και ομαδική επεξεργασία τους από τους μαθητές. Τέλος, θα ήταν χρήσιμο να ληφθούν υπόψη οι οδηγίες του εγχειριδίου ώστε να υπάρξει σύγκριση μεταξύ των προσλήψεων των μαθητών και της ανάλυσης των ειδικών.

Η πρόταση αυτή ακολουθεί τους βασικούς κανόνες των οδηγιών διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων για το λύκειο για το σχολικό έτος 2016-2017 που αναφέρουν τα εξής: «Μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα οι μαθητές/τριες καλούνται να συνειδητοποιήσουν τη σχέση της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και να αναγνωρίσουν την αξία της λογοτεχνίας ως

μέσου διαμόρφωσης της πολιτισμικής και κοινωνικής μνήμης. Η καλλιέργεια μίας ποικιλίας αναγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της μαθητικής ανάγνωσης (ανάγνωση, ακρόαση, κριτική, συγκριτική εξέταση κειμένων, κ.λπ.) και η μετατροπή της σχολικής τάξης σε ομάδα αναγνωστών/στριών αποτελούν βασικούς σκοπούς της ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη και αποβλέπουν στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας. Ως εκ τούτου, το μάθημα της Λογοτεχνίας και στη Β΄ Λυκείου δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο κειμένων που διδάσκονται κατά παράταξη, χωρίς να συνομιλούν μεταξύ τους, αλλά να εκλαμβάνεται ως ένα μάθημα μαθητοκεντρικό και κειμενοκεντρικό, που επιτρέπει στη σχολική τάξη να κατανοεί και να συνομιλεί για την ποικιλοπλοκότητα των τρόπων της λογοτεχνικής αναπαράστασης θεμάτων που τροφοδοτούν συνεχώς την ελληνική και παγκόσμια λογοτεχνία. Η διερεύνηση της ιστορικότητας των κειμένων (ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου, των αναγνωστών) ενισχύει την ερμηνευτική και κριτική στάση των μαθητών/τριών απέναντι στα κείμενα.» (ΥΠΕΘ, 2016-2017).

3. Συμπεράσματα

Αν μπορούμε να καταλήξουμε σε ένα συμπέρασμα θα έλεγα ότι θα μπορούσαμε να πούμε πως την ποίηση τη βιώνεις, τη συναισθάνεσαι, την αγαπάς αλλά δεν θα μπορέσεις ποτέ να την ερμηνεύσεις με τη λογική και να την κατακτήσεις. Γι' αυτό, όπως λέει και ο ποιητής, παρόλο που η Ποίηση «είναι μια πόρτα ανοιχτή», «δεν άνοιξε ποτέ για όσους μπόρεσαν να ιδούν στο βάθος» (Γιώργης Παυλόπουλος, Τα αντικλείδια, στο Γρηγοριάδης, Καρβέλης κ.α., 2012).

Δεν σημαίνει αυτό, όμως, ότι δεν είναι δυνατή η προσέγγιση, η ανάλυση και η διδασκαλία των ποιητικών κειμένων κυρίως αν δεχτούμε ότι «ποιητικός λόγος δεν νοείται χωρίς να είναι λόγος που εκφράζει κάποιο νόημα και μεταφέρει τον αναγνώστη στο ανάλογο ψυχολογικό κλίμα – κατά προτίμηση στο κλίμα που βιώνει ο ποιητής» (Παπανικολάου 2017). Θα πρέπει, επομένως, η διδακτική προσέγγιση των ποιητικών κειμένων, περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο λογοτεχνικό κείμενο, να λαμβάνει υπόψη της την ιστορική και κοινωνική συγκυρία την οποία βιώνει ο ποιητής κατά την περίοδο δημιουργίας του ποιήματος, αλλά και την ιδιοσυγκρασία, την ψυχοσύνθεση και τις κοινωνικές καταβολές του, ώστε να μπορεί ο μαθητής να αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική κατάσταση του δημιουργού τη στιγμή της δημιουργίας.

Τελικά δεν θα πρέπει να εστιάζουμε μόνο στο τι «θέλει να πει» ο ποιητής, αλλά στο τι μας «λέει» στη δεδομένη στιγμή και τι μπορούμε εμείς να αποκομίσουμε από το συγκεκριμένο έργο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αριστοτέλης, *Περί ποιητικής*, (Σ. Μενάρδος, Μετάφρ., Ι. Συκουτρής Επιμ.), Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της Εστίας Ι. Δ. Κολλάρου & ΣΙΑΣ Α.Ε.

Γρηγοριάδης Ν., Καρβέλης Δ., Μηλιώνης Χ., Μπαλάσκας Κ., Παγανός Γ., Παπακώστας Γ. (2012), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Β΄ τεύχος*, Αθήνα, ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»

Ελύτης Οδ. (2002), *Η Μαρίνα των βράχων*, στο Οδ. Ελύτης, *Ποίηση*, Αθήνα: Ίκαρος, 58-60

Κανελλόπουλος Π., (2010), *Ιστορία του Ευρωπαϊκού Πνεύματος, τ. Ι^{ος}*, Αθήνα, ΤΟ ΒΗΜΑ

Παπανικολάου Α., *Σχόλιο στη συζήτηση περί ποιητικού λόγου*. Ανακτήθηκε στις 17-4-2017 από: <https://www.uthsc.edu/pediatrics/neurosciences/docs/lectures/Causes and Reasons of Art.pdf>

Υ.Π.Ε.Θ., *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α΄, Β΄ Ημερήσιου ΓΕΛ και Α΄, Β΄, Γ΄ Εσπερινού ΓΕΛ για το σχολ. έτος 2016 – 2017*. Ανακτήθηκε στις 17-4-2017 από: <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%99%CE%95%CE%A3%CE%A6%CE%99%CE%9B%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%91%CE%93%CE%95%CE%9B.pdf>

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑΣ-ΑΥΤΟΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ "ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ"

Μαρκογιαννάκη Σοφία
smarkogian@gmail.com
Δασκάλα

Ντρουμπογιάννης Χρήστος
xristoadrubo@sch.gr
Δάσκαλος

1.Περίληψη

Η εργασία αφορά στην υλοποίηση προγράμματος, σε μαθητές ηλικίας εννέα έως δέκα ετών. Στη διάρκεια του προγράμματος (τρεις μήνες) τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα και να θέσουν τα ίδια όρους λειτουργίας της ομάδας. Ενισχύθηκε ο αυτοσεβασμός και η εμπιστοσύνη των παιδιών στα δικά τους κριτήρια αξιολόγησης και ενθαρρύνθηκαν στο να διαφοροποιούνται από τους άλλους και να αρνούνται αυτό που τους ζητούν αν αισθάνονται άβολα με αυτό. Μίλησαν για θέματα συνεργασίας και επαφής στην ομάδα. Κατόπιν, η ομάδα έθεσε τις προϋποθέσεις δημιουργίας ενός σχολείου που συμβάλει στη μείωση της επιθετικότητας. Μέσα από την έκφραση των συναισθημάτων τα μέλη της ομάδας είδαν τα αρνητικά και τα θετικά συναισθήματα, τον τρόπο που εκφράζεται ο εκνευρισμός και ο θυμός. Στη συνέχεια «ειπώθηκαν» οι «λέξεις που πληγώνουν» και μπορεί να είναι η αιτία ή η αφορμή επιθετικών συμπεριφορών. Αναγνωρίστηκε η σημασία της επικοινωνίας ως μέσο επίλυσης διαφορών και διαμόρφωσης καλών σχέσεων. Συζητήθηκε η διαφορετικότητα που μπορεί να αποτελέσει αφορμή για κακομεταχείριση ή μη κατανόηση με αποτέλεσμα να παρατηρούνται εντάσεις, συγκρούσεις, δυσκολίες. Μέσα από το πρόγραμμα αυτό, διερευνήθηκαν οι τρόποι με τους οποίους εκφράζονται οι συγκρούσεις και δόθηκε η ευκαιρία στα μέλη της ομάδας να αναζητήσουν άλλους τρόπους επίλυσης συγκρούσεων.

Λέξεις κλειδιά: Δυναμική ομάδας, υπευθυνότητα, αυτοπειθαρχία, διαφορετικότητα, σεβασμός, διαχείριση συναισθήματος και συγκρούσεων

Κατηγορία προγράμματος: Αγωγής Υγείας

2.Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, επεξεργάζεται θέματα που συνδέονται με την παιδική επιθετικότητα και την πρόληψη της. Το υλικό βασίζεται στη βιωματική προσέγγιση και χρησιμοποιεί δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης, κατάλληλες για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. (Ματσαγούρας Η,2000β).

Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας να επεξεργαστούν θέματα της καθημερινότητας τους. Είναι ελεύθερα να εκφραστούν, χωρίς την κριτική των ενηλίκων. Παράλληλα επικοινωνούν, παίζουν, καβγαδίζουν και κάποιες φορές πληγώνουν το ένα το άλλο.

Τα θέματα παρουσιάζουν μια ακολουθία, έτσι ώστε αρχικά τα παιδιά να εξοικειωθούν με τη διαδικασία και το πνεύμα του προγράμματος. Στη συνέχεια προχωρούν στο θέμα, συζητώντας για την επικοινωνία και τη συναισθηματική εκπαίδευση και από εκεί συνέχεια στην παιδική επιθετικότητα και τις εκφράσεις της στο σχολείο (Πετρουλάκης Ν 1981).

Στη διάρκεια του προγράμματος τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα και να θέσουν τα ίδια όρους λειτουργίας της ομάδας. Ενισχύθηκε ο αυτοσεβασμός και η εμπιστοσύνη των

παιδιών στα δικά τους κριτήρια αξιολόγησης και ενθαρρύνθηκαν στο να διαφοροποιούνται από τους άλλους και να αρνούνται αυτό που τους ζητούν αν αισθάνονται άβολα με αυτό. Μίλησαν για θέματα συνεργασίας και επαφής στην ομάδα. Κατόπιν, η ομάδα έθεσε τις προϋποθέσεις δημιουργίας ενός σχολείου που συμβάλει στη μείωση της επιθετικότητας. Μέσα από την έκφραση των συναισθημάτων τα μέλη της ομάδας είδαν τα αρνητικά και τα θετικά συναισθήματα, τον τρόπο που εκφράζεται ο εκνευρισμός και ο θυμός. Στη συνέχεια «ειπώθηκαν» οι «λέξεις που πληγώνουν» και μπορεί να είναι η αιτία ή η αφορμή επιθετικών συμπεριφορών. Αναγνωρίστηκε η σημασία της επικοινωνίας ως μέσο επίλυσης διαφορών και διαμόρφωσης καλών σχέσεων. Συζητήθηκε η διαφορετικότητα που μπορεί να αποτελέσει αφορμή για κακομεταχείριση ή μη κατανόηση με αποτέλεσμα να παρατηρούνται εντάσεις, συγκρούσεις, δυσκολίες. Τελικά διερευνήθηκαν οι τρόποι με τους οποίους εκφράζονται οι συγκρούσεις και δόθηκε η ευκαιρία στα μέλη της ομάδας να αναζητήσουν άλλους τρόπους επίλυσης συγκρούσεων.

3.Σκοπός και στόχοι

Ένα πρόγραμμα για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας δεν υπόσχεται να εξαφανίσει την επιθετικότητα, ο στόχος είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναγνωρίσουν τις αντιλήψεις τους για την επιθετικότητα, να βρουν άλλους τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων τους, να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση των παιδιών για τα συναισθήματα των άλλων και να εμπνεύσει μίαν ατμόσφαιρα ομαδικότητας και ενδιαφέροντος.

4.Παιδαγωγικοί στόχοι προγράμματος

Ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων της υπευθυνότητας-αυτοπειθαρχίας με στόχο την ενδυνάμωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του κάθε μαθητή.

Αποδοχή της διαφορετικότητας και ο σεβασμός της προσωπικότητας.

Δημιουργικό και ευχάριστο σχολικό περιβάλλον χωρίς συγκρούσεις.

5.Περιγραφή εκπαιδευτικού προγράμματος - δράσεις

5.1.Πρώτη Συνεδρία :

«**Η πυξίδα του προγράμματος**» - Γνωριμία με την ομάδα – Συμφωνία των όρων- πρωτόκολλο.

Δράση 1^η: Δέσιμο ομάδας- συμβόλαιο

Δράση 2^η: Κουβάρι γνωριμίας

Δράση 3^η: Αφήγηση ιστορίας με τίτλο « Ταξίδι πάνω στα φτερά του γλάρου» καθοδηγούμενη χαλάρωση.

Δράση 4^η: Χωρισμός των παιδιών σε ομάδες. Όνομα ομάδας επιλογή και ομαδική ζωγραφιά με απεικόνιση την ομάδα τους.

Δράση 5^η: Συζήτηση – Εντυπώσεις – Προσδοκίες από την πρώτη συνάντηση.

5.2.Δεύτερη Συνεδρία :

«**Η δύναμη της φιλίας**» – ομαδικό πνεύμα - Τα χαρακτηριστικά μιας καλής και αποδοτικής συνεργασίας.

Δράση 1^η: Αφήγηση της ιστορίας από το Θιβέτ με τίτλο « Η δύναμη της φιλίας »

Δράση 2^η: Εργασία με ομάδες . Καταγράψτε Τι βοηθά και τι εμποδίζει μια ομάδα παιδιών να γίνει μια καλή παρέα.

Δράση 3^η: Ανακοίνωση και τοποθέτηση σε μεγάλο χαρτόνι των συμπερασμάτων.(από έναν εκπρόσωπο κάθε ομάδας)

Δράση 4^η: Συνεργασία όλων των ομάδων, εργασία χαρτοκοπτική- κολλάζ , αφίσα « Το δέντρο της τάξης μας»

Δράση 5^η: Συζήτηση των Συμπερασμάτων

5.3. Τρίτη Συνεδρία:

« **Θεατές στον εκφοβισμό**» - Πιθανά σενάρια και ρόλοι – Δραματοποίηση

Δράση 1^η: Αφήγηση της ιστορίας « Τρέχει, τρέχει ο Ορφέας... σκέψεις ενός γέριου δέντρου» (από το εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς “ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΙΣΤΟΡΙΕΣ” ένα εγχειρίδιο για την πρόληψη και καταπολέμηση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο).

Η ιστορία μας έχει ως στόχο να ευαισθητοποιήσει και να προβληματίσει τους μαθητές όσον αφορά τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζει η ομάδα εκείνη των μαθητών – θεατών, που υιοθετεί μια όχι πιο άμεση συμπεριφορά, αλλά μπορεί να είναι εξίσου επικίνδυνη.

Δράση 2^η: Φύλλο εργασίας , Δραστηριότητα – επεξεργασία κειμένου. Αποσαφήνιση του ρόλου του θεατή.

Δράση 3^η: Συζήτηση για πιθανά σενάρια για το τέλος της ιστορίας.

Δράση 4^η: Δραματοποίηση από κάθε ομάδα του δικού της σεναρίου.

5.4. Τέταρτη Συνεδρία:

«**Συναισθήματα**» - Καθοδηγούμενη οπτικοποίηση των Συναισθημάτων και κατανόησή τους.

Δράση 1^η: Αφήγηση της ιστορίας « Το κρυφό της Αγάπης» (μουσική υπόκρουση Μ. Χατζηδάκης). Συζήτηση – Πως θα ήταν η ζωή μας χωρίς συναισθήματα.

Δράση 2^η: Φύλλο εργασίας – χρωματίζω τα πρόσωπα στο πάζλ των συναισθημάτων.

Δράση 3^η: «Το παιχνίδι με το βάζο» οπτικοποίηση των Συναισθημάτων και κατανόησή τους.

Δράση 4^η: Ομαδική εργασία- συνεργασία ομάδων, « Το δέντρο των συναισθημάτων».

5.5. Πέμπτη Συνεδρία:

«**Θυμός – ο γίγαντας των συναισθημάτων**»

Βιολογικές και σωματικές αλλαγές , όταν θυμώνουμε.

Δράση 1^η: Φύλλο εργασίας « Τα συναισθήματα αλλάζουν»

Δράση 2^η: Αφήγηση της ιστορίας « Η ιστορία του πράσινου δράκου »

Συζήτηση- Αλλαγές- βιολογικές στο σώμα μας όταν θυμώνουμε.

Δράση 3^η: Φύλλο εργασίας « Είμαι θυμωμένος όταν... » Συζήτηση.

Δράση 4^η: Τεχνικές διαχείρισης θυμού- τεχνικές χαλάρωσης » (5 τεχνικές)

5.6. Έκτη Συνεδρία:

« **Τεχνικές Διαχείρισης Θυμού**»

Δραματοποίηση και εφαρμογή των τεχνικών διαχείρισης.

Δράση 1^η: Κατασκευή μπρελόκ με τις πέντε τεχνικές διαχείρισης θυμού. Ζωγραφική – πλαστικοποίηση και κατασκευή μπρελόκ.

Δράση 2^η: Δραματοποίηση και εφαρμογή των τεχνικών διαχείρισης θυμού από τις ομάδες των παιδιών.

5.7. Έβδομη Συνεδρία:

«**Αυτοεικόνα**» - Γνωρίζω καλύτερα τον εαυτό μου.

Δράση 1^η: Αφήγηση της ιστορίας «Ο διψασμένος κότσυφας» Συζήτηση – εμπιστοσύνη στον εαυτό μας.

Δράση 2^η: Συμπλήρωση φύλλων εργασίας «Γνωρίζω καλύτερα τον εαυτό μου» και «Συμπληρώνω τις φράσεις»

Δράση 3^η: « Ένα μετάλλιο για τον εαυτό μου» Ζωγραφίζω και γράφω γιατί απονέμω μετάλλιο στον εαυτό μου.

5.8.Όγδοη Συνεδρία:

« **Λεκτική βία – οι λέξεις πληγώνουν**» - Λέξεις που πληγώνουν - Λέξεις που στηρίζουν.

Δράση 1^η: Ανάγνωση του κειμένου της καμπάνιας « Όπλο επιλογής » της εντυπωσιακής καμπάνιας του αμερικανού φωτογράφου από το Ορλάντο της Φλόριντα, Ριτς Τζόνσον, ο οποίος είχε πέσει κι αυτός θύμα λεκτικής βίας ως παιδί, ονόμασε την καμπάνια του Weapon of Choice (όπλο επιλογής). «Ανακαλύψαμε ότι η σωματική και η λεκτική βία συχνά πηγαίνουν χέρι-χέρι», λέει «και το γεγονός ότι κάποιος επιλέγει να κάνει χρήσιμη της σωματικής αντί της λεκτικής βίας, είναι ακριβώς αυτό: επιλογή». Κάλεσε στο στούντιο παιδιά και έφηβους, από τον κύκλο των φίλων του, αλλά και άγνωστους εθελοντές μέσω των social media. Τους έβαλε να αφηγηθούν τις προσωπικές τους εμπειρίες ως θύματα λεκτικής βίας και τους ζήτησε να διαλέξουν τη λέξη που τους πλήγωσε περισσότερο: «Άχρηστη», «χοντρή», «τσούλα», «βλάκας», «άσχημος»... Την υπόλοιπη δουλειά ανέλαβε ένας μακιγιέρ και ο Ριτς αποτύπωσε το τελικό αποτέλεσμα στον φακό του. Δείχνουμε στα παιδιά τις φωτογραφίες. Συζήτηση.... ποια λέξη σας πληγώνει περισσότερο.

Δράση 2^η: Φύλλα εργασίας « Λέξεις που πληγώνουν» « Λέξεις που στηρίζουν»

Δράση 3^η: Κατασκευή ενός ζαριού από κάθε ομάδα.

Δράση 4^η: Ομαδικό παιχνίδι ... ρίχνοντας το ζάρι.

5.9.Ένατη Συνεδρία:

« **Ρατσισμός και προκαταλήψεις**» - Αποσαφήνιση των εννοιών , στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Δράση 1^η: Συστήνουμε στα παιδιά τον Σποκ δείχνοντάς φωτογραφίες του από το διαδίκτυο. Εξηγούμε ότι πρόκειται για έναν φανταστικό ήρωα της ταινίας και τηλεοπτικής σειράς Star Trek, ο οποίος γεννήθηκε από μητέρα -άνθρωπο και πατέρα -Βάλκαν Εξηγούμε στα παιδιά ότι μια πραγματική έφηβος έγραψε πριν μερικά χρόνια επιστολή στον Σποκ μέσω ενός νεανικού περιοδικού, ζητώντας του συμβουλές για την απόρριψη που η ίδια ζει λόγω της εμφάνισής της. Διαβάζουμε το εισαγωγικό κομμάτι, την επιστολή της κοπέλας και την απάντηση του Σποκ από το άρθρο της ηλεκτρονικής εφημερίδας Lifo.

Δράση 2^η: Συζητώντας, καθοδηγούμε τα παιδιά με ερωτήσεις όπως: • Τι νομίζετε για τις συμβουλές του Σποκ προς την κοπέλα; • Θα της λέγατε κάτι άλλο• Πόσο σημαντικό είναι τελικά το αν είναι κανείς δημοφιλής;

Δράση 3^η: Συζήτηση για στερεότυπα και προκαταλήψεις. Αποσαφήνιση των εννοιών.

Σκοπός της συζήτησης είναι να οδηγηθούμε στη διαπίστωση πως συμπεριφορές οποιασδήποτε μορφής που μειώνουν, προσβάλλουν, υποτιμούν και στερούν ευκαιρίες από συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες ατόμων είναι απαράδεκτες.

Δράση 4^η: Φύλλο εργασίας – Συμπληρώνω δίπλα από κάθε κατάσταση τα συναισθήματα που θα ένιωθα.

5.10.Δέκατη Συνεδρία:

« **Επικοινωνία**» - Έννοια της επικοινωνίας, η έλλειψή της ως αιτία σύγκρουσης.

Δράση 1^η: Αποσαφήνιση της έννοιας επικοινωνία. Η επικοινωνία είναι μια διαδικασία που ο καθένας θα πρέπει να φροντίζει να καλλιεργεί και να τροφοδοτεί δημιουργώντας έτσι ζεστές και αληθινές σχέσεις, ώστε σε περιπτώσεις συγκρούσεων και διαφορών να είναι πιο εύκολο για τον καθένα να «μπει» στη θέση του άλλου, να κατανοήσει τη συμπεριφορά του και να επιλυθούν ομαλότερα τα προβλήματα.

Δράση 2^η: Φύλλο εργασίας - Αναγνωρίζω που υπάρχει επικοινωνία στις εικόνες.

Δράση 3^η: Δραματοποίηση της επικοινωνίας και της μη επικοινωνίας.

5.11.Ενδέκατη Συνεδρία:

« **Διαχείριση συγκρούσεων**» - Δραματοποίηση συγκρούσεων και ανακάλυψη πιθανών λύσεων.

Δράση 1^η: Με αφορμή κάποια σύγκρουση, διαφωνία, τσακωμό ή καβγά στο διάλλειμα, ζητούμε από τα παιδιά να εξηγήσουν τους λόγους της σύγκρουσης. Υποβοηθούμε τη συζήτηση με ερωτήσεις όπως: (Πού νομίζετε ότι οφείλεται η κατάσταση;) (Ποιες οι συνέπειες αυτής της συμπεριφοράς;)

Δράση 2^η: Δείχνουμε στα παιδιά εικόνες που δείχνουν άτομα σε διάφορες μορφές σύγκρουσης. Ζητούμε να σκεφτούν κάποια κριτήρια για να τις ομαδοποιήσουν με βάση το είδος της σύγκρουσης (λεκτική ή μη λεκτική σύγκρουση, σωματική ή μη σωματική, οικογενειακή ή μη, με την εμπλοκή παιδιών ή χωρίς, δημόσια ή ιδιωτική κ.λπ.)

Δράση 3^η: Ζητούμε από τα παιδιά, να ομαδοποιήσουν τις εικόνες με βάση το κριτήριο της υγιούς και μη υγιούς σύγκρουσης. Συζητούμε ποιοι τρόποι σύγκρουσης ή διαφωνίας είναι πιο υγιείς και γιατί. Καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι οι σκληρές που δεν περιλαμβάνουν σωματική βία και καταστροφές, αλλά παρουσιάζουν άτομα να συζητούν έντονα, σοβαρά και ήρεμα, αποτελούν μορφές πιο υγιούς σύγκρουσης. Επισημαίνουμε βέβαια τη δύναμη που μπορεί να έχουν τα λόγια και το κακό που μπορεί να προκαλέσουν.

Δράση 4^η: Ζητούμε από τα παιδιά να καταγράψουν βασικά στοιχεία μιας υγιούς διαφωνίας ή σύγκρουσης με αφορμή τις εικόνες. Ανακοίνωση από τους εκπροσώπους των ομάδων.

Δράση 5^η: Στην καταληκτική συζήτηση, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις είναι απαραίτητες και εποικοδομητικές όταν γίνονται στο πλαίσιο σεβασμού προς τα άτομα με τα οποία διαφωνούμε.

5.12.Δωδέκατη Συνεδρία:

« **Αποχαιρετώντας την Ομάδα**» - Αξιολογώντας το πρόγραμμα , εμπειρίες και απόψεις για το πρόγραμμα.

Δράση 1^η: Ενημέρωση των παιδιών ότι είναι η τελευταία μας συνάντηση.

Συγγραφή ιστορίας με πέντε λέξεις ένα ρήμα (θυμώνει), ένα χρώμα (λευκό), ένα ζώο (σπουργίτι), ένα επίρρημα (κάτω) και ένα αντικείμενο (μολύβι).

Δράση 2^η: Φύλλο εργασίας « Το μονοπάτι των συναντήσεών μας». Η πορεία μου στην (ομάδα) πρόγραμμα, από την αρχή μέχρι σήμερα. Προσθέσετε σχέδια , σύμβολα ή λόγια για τις σημαντικές στιγμές που ζήσατε.

Αξιολόγηση-Συμπεράσματα

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε, ότι, κατά τη διάρκεια του προγράμματος τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα και να θέσουν τα ίδια όρους λειτουργίας της ομάδας. Ενισχύθηκε ο αυτοσεβασμός και η εμπιστοσύνη των παιδιών στα δικά τους κριτήρια αξιολόγησης και ενθαρρύνθηκαν στο να διαφοροποιούνται από τους άλλους και να αρνούνται αυτό που τους ζητούν αν αισθάνονται άβολα με αυτό.

Μίλησαν για θέματα συνεργασίας και επαφής στην ομάδα.

Κατόπιν, η ομάδα έθεσε τις προϋποθέσεις δημιουργίας ενός σχολείου που συμβάλει στη μείωση της επιθετικότητας.

Μέσα από την έκφραση των συναισθημάτων τα μέλη της ομάδας είδαν τα αρνητικά και τα θετικά συναισθήματα, τον τρόπο που εκφράζεται ο εκνευρισμός και ο θυμός.

Στη συνέχεια «ειπώθηκαν» οι «λέξεις που πληγώνουν» και μπορεί να είναι η αιτία ή η αφορμή επιθετικών συμπεριφορών.

Αναγνωρίστηκε η σημασία της επικοινωνίας ως μέσο επίλυσης διαφορών και διαμόρφωσης καλών σχέσεων. Συζητήθηκε η διαφορετικότητα που μπορεί να αποτελέσει αφορμή για κακομεταχείριση ή μη κατανόηση με αποτέλεσμα να παρατηρούνται εντάσεις, συγκρούσεις, δυσκολίες.

Διερευνήθηκαν και αναλύθηκαν οι τρόποι με τους οποίους εκφράζονται οι συγκρούσεις και δόθηκε η ευκαιρία στα μέλη της ομάδας, να αναζητήσουν άλλους τρόπους επίλυσης συγκρούσεων.

Βιβλιογραφία

- Δημητρόπουλος Ε. (1981), Παιδαγωγική ψυχολογία: οι θεωρίες της μαθήσεως. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ευαγγελόπουλος Σ. (1998), Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Τόμος Γ': Προβλήματα σχολικού περιβάλλοντος και πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη Φ. (2001). Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας Η. (1987). Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας Η. (2000α). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας Η. (2000β). Στρατηγικές Διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας Η. (2003α). Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας Η. (2003β) Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πετρουλάκης Ν. (1981). Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί στόχοι, Μεθοδολογία, Αθήνα Πυργιωτάκης, Ι. (1986). Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, Αθήνα
- Φράγκος Χ. (1984). Ψυχοπαιδαγωγική (Θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης), Αθήνα
- Φραγκουδάκη Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο σχολείο), Αθήνα

Η ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΗΓΑΙΝΕΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ; ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μοτσιοπούλου Αθηνά
amotsiopo@gmail.com
νηπιαγωγός ΠΕ60

Γεωργόπουλος Αλέξανδρος
ageorgop@nured.auth.gr
Τ.Ε.Π.Α.Ε, Α.Π.Θ
Θεσσαλονίκη, 2013

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των νηπιαγωγών για τη Βιωματική Εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, ένα από τα πρωταρχικά ζητήματα που απασχόλησαν την εργασία είναι οι βασικές θεωρητικές αρχές της Βιωματικής Εκπαίδευσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού όπως απορρέει από αυτές. Ακόμη, μελετήθηκε η μαθησιακή διαδικασία και ιδιαίτερα ο τρόπος επιλογής των υπό επεξεργασία θεματικών στην τάξη αλλά και οι λόγοι αλλαγής / αναπροσαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος. Τέλος, εξετάστηκαν τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα που ενδεχομένως συνδέονται με την εφαρμογή της Βιωματικής Εκπαίδευσης.

Το δείγμα αποτελείται από 6 νηπιαγωγούς που έχουν συνειδητή επαφή με τη Βιωματική Εκπαίδευση. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο η συνέντευξη, ενώ η ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με την ποιοτική μέθοδο.

Λέξεις κλειδιά: βιωματική εκπαίδευση, ενεργητική μάθηση, νηπιαγωγοί

1. Εισαγωγή

Στις μέρες μας η συμβολή της Προσχολικής Εκπαίδευσης στην ανάπτυξη θεωρείται καθοριστική γι' αυτό η αναζήτηση μοντέλων που εξασφαλίζουν την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στην Προσχολική βαθμίδα κρίνεται αναγκαία. Ένα τέτοιο μοντέλο αποτελεί η Βιωματική Εκπαίδευση.

Η Βιωματική Εκπαίδευση αφορά τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που θέτουν στο επίκεντρο την παροχή εμπειριών οι οποίες αποκτούν αληθινό νόημα για τους μαθητές και τους εμπλέκουν ενεργά στη μάθηση (Χρυσσαφίδης, 2003).

Αν υποθέσουμε ότι η μάθηση είναι ένα ταξίδι, σκοπός της είναι να δημιουργήσει στα παιδιά τη λαχτάρα να ξεκινούν διαρκώς καινούρια ταξίδια. Με άλλα λόγια, ο στόχος της είναι να μάθει στο παιδί πώς να μαθαίνει υπερβαίνοντας την απλή μεταλαμπάδευση ενός συνόλου γνώσεων/δεξιοτήτων.

Ιδιαίτερα η Προσχολική Αγωγή θεωρείται σχεδόν εξ' ορισμού συνυφασμένη με βιωματικές διαδικασίες παροχής γνώσης. Στην προσχολική, πρωτοσχολική και σχολική εκπαίδευση, η βιωματική εκπαίδευση φαίνεται να είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη. Χαρακτήριζε τουλάχιστον τρία (Reggio Emilia της Ιταλίας, High Scope των ΗΠΑ και Experiential Education του Βελγίου) από τα πέντε Αναλυτικά Προγράμματα για την Προσχολική Αγωγή που παρουσιάστηκαν σε συνάντηση εθνικών συντονιστών από διάφορες χώρες για την Προσχολική Αγωγή που έγινε στη Φιλανδία, στο πλαίσιο σχετικής έρευνας του ΟΟΣΑ (Ingrid et al., 2006· Na, Park, 2013) ενώ αναφέρονται επιμορφώσεις νηπιαγωγών και δασκάλων και εφαρμογές της από το δασκαλοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα του Νεπάλ (μέσω service learning) (Hsiung, 2015: 58), μέχρι την Καλιφόρνια (Ponder et al., 2011: 55), την Ελλάδα (Μπακιρτζής κ.ά., 2011· Μπακιρτζής κ.ά., 2012) και την Τουρκία (Tasdemir et al., 2014).

Η Βιωματική Εκπαίδευση θεωρείται ως ένας παράγοντας της ποιοτικής προσχολικής αγωγής οι παράμετροι της οποίας είναι η συνεργασία των παιδιών σε ομάδες μέσα στην τάξη (Ματσαγγούρας, 1997), η εμπλοκή (involvement) των προσχολικών παιδιών που είναι μια κατάσταση απόλυτης απορρόφησης από τη δραστηριότητα που έχουν αναλάβει (Csikszentmihályi, 1990) και εγγυάται τη βαθιά ποιοτική μάθηση που διαρκεί (Laevers, 1994). Επίσης σχετίζεται με την εξερεύνηση και καλλιέργεια των συναισθημάτων (Ντολιοπούλου, 2000: 271-291) και την αίσθηση από τα παιδιά (της πρωτοσχολικής ηλικίας) ότι έχουν την πρωτοβουλία και ότι τα ίδια κατευθύνουν τη διαδικασία της μάθησής τους (Christensen et al., 2006) πράγμα που συντελεί στην καλύτερη σχολική τους επίδοση (Schweinhart, 1997, αναφέρεται από Helm, Katz, 2012: 11).

Κατά πόσο όμως στην προσπάθεια υλοποίησης βιωματικών πρακτικών οι νηπιαγωγοί βρίσκονται σε συνάφεια με τις αρχές της Βιωματικής Εκπαίδευσης; Πώς την ορίζουν και πώς μετουσιώνουν τις θεωρητικές αρχές της σε παιδαγωγική πράξη; Οι ανωτέρω προβληματισμοί αποτέλεσαν το έναυσμα για την παρούσα έρευνα στόχος της οποίας είναι μια πρώιμη χαρτογράφηση της Βιωματικής Εκπαίδευσης, μελετώντας μία διάστασή της που δεν έχει τύχει εκτενούς έρευνας, αυτήν της αποτίμησής της από την οπτική των νηπιαγωγών.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μεθοδολογία

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 6 νηπιαγωγούς από τους νομούς Θεσσαλονίκης (4), Ημαθίας (1), Αττικής (1). Η επιλογή του έγινε με την τεχνική της σκόπιμης δειγματοληψίας (Μαντζούκας, 2007) καθώς ως προϋπόθεση οριζόταν να εφαρμόζει συνειδητά τη βιωματική προσέγγιση της μάθησης κατά την εκπαιδευτική πράξη.

Συνολικά η σχέση του δείγματος με τη Βιωματική Εκπαίδευση προέρχεται από:

- κατάρτιση στην εμπύχωση με τη μέθοδο της μη-κατευθυντικής παρέμβασης
- συμμετοχή σε βιωματικά σεμινάρια

- τις Πανεπιστημιακές σπουδές (με συμμετοχή σε βιοματικά εργαστήρια ή και όχι)
- ενημέρωση από σχολικούς συμβούλους
- προσωπική αναζήτηση μέσω βιβλίων, επιστημονικών περιοδικών κ.ά.

Κατά περιπτώσεις οι παραπάνω παράγοντες λειτουργούν συμπληρωματικά και όχι αποκλείοντας ο ένας τον άλλο.

Ο αριθμός του δείγματος δεν είναι μεγάλος καθώς σκοπός δεν είναι η εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων αλλά μια αρχική χαρτογράφηση της Βιοματικής Εκπαίδευσης από την οπτική των νηπιαγωγών.

Για τη συλλογή των δεδομένων κρίθηκε ως καταλληλότερο εργαλείο η συνέντευξη ώστε να επιτραπεί η λεπτομερής, σε βάθος διερεύνηση των προσλήψεων των νηπιαγωγών για τη Βιοματική Εκπαίδευση (Μαντζούκας, 2007). Συγκεκριμένα οι συνεντεύξεις ήταν ατομικές, ημι-δομημένες, διάρκειας περίπου μίας ώρας.

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων ακολουθήθηκε η ποιοτική μέθοδος. Αρχικά απομαγνητοφωνήθηκε κάθε μία συνέντευξη και έγινε προσπάθεια κωδικοποίησης των νοημάτων τους φράση-φράση και από το μέρος προς το όλο. Κατόπιν σχηματίστηκαν ορισμένες κατηγορίες με βάση τη συχνότητα εμφάνισης κάποιων θεμάτων και στη συνέχεια από τις κατηγορίες αυτές προέκυψαν οι βασικοί θεματικοί άξονες (Robson, 1993).

2.2.1. Οι αρχές της βιοματικής εκπαίδευσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού: Αποτελέσματα

Ένα πρωτεύον ζήτημα που αναδύθηκε ήταν η συσχέτιση Βιοματικής Εκπαίδευσης και βιώματος, του οποίου η συμβολή στις διεργασίες της μάθησης θεωρείται αυτονόητη από το δείγμα. Παράλληλα υπογραμμίζεται η ανάγκη εμβάθυνσης του με τρόπο που να οδηγεί σε έναν κύκλο μάθησης.

«Γίνεται η δουλειά και το ζουν, το βιώνουν. Και στις γνώσεις που αποκομίζουν, στο βίωμα που αποκτούν, στηρίζουν μετά και άλλα πράγματα...». N3

«...στην πραγματικότητα συστηματοποίησαν τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους ένα στάδιο πιο πάνω κι όλα αυτά τα πέρασαν μέσα από έναν κύκλο εμπειριών». N4

Τη μάθηση μέσω των εμπειριών συνδέουν στενά με τη μάθηση μέσω της πράξης. Η ενεργός συμμετοχή του παιδιού και μετατροπή του σε εξερευνητή της γνώσης κατατάσσεται στις πρωταρχικές αρχές της Βιοματικής από το σύνολο των νηπιαγωγών. Στο πλαίσιο αυτό ενθαρρύνουν την αυτενέργεια των παιδιών, τον πειραματισμό, τη διερεύνηση ενώ ταυτόχρονα προσπαθούν να τους προσφέρουν πλούσιες εμπειρίες ικανές να ενεργοποιήσουν το σύνολο των αισθήσεων.

«...ενθαρρύνουμε το παιδί να έχει ενεργή συμμετοχή...Πρέπει να το κάνουμε έναν ερευνητή της γνώσης, να το ωθούμε να ανακαλύψει...Οπότε μαζί με τα παιδιά να οργανώσουμε όλη τη δράση...δηλαδή η γνώση να μην έρχεται σαν: εγώ μεταδίδω τη γνώση στα παιδιά...γιατί δεν θα μάθουνε, αλλά να ενεργήσουν». N2

Πέρα από την πραξιοκεντρική, μέρος του δείγματος επισημαίνει τη συγκινησιακή διάσταση του βιώματος, ελλείπει της οποίας όπως αναφέρει, δεν είναι δυνατό να μιλάμε για βιοματική μάθηση.

«Βιοματική είναι η εκπαίδευση που βασίζεται σ αυτό που λέμε βίωμα με την έννοια όμως του βιώματος που κινητοποιεί, όχι αυτού που περνάει μόνο από τις αισθήσεις...». N1

Στο παραπάνω φαίνεται να συγκλίνει το σύνολο των νηπιαγωγών αφού ανάγει το «ενδιαφέρον» σε καθοριστική αρχή της βιοματικής εκπαιδευτικής πράξης καθώς, όπως επισημαίνει, προσδίδει στη δράση των παιδιών άλλη αξία μετουσιώνοντας την απλή συμμετοχή σε γεμάτη νόημα εμπλοκή. Θεωρώντας το μάλιστα ανάλογο της συνεπαγόμενης έντασης με την οποία κινητοποιούνται τα παιδιά προς την πρόσληψη της γνώσης κάποιες νηπιαγωγοί το διακρίνουν ως παράγοντα αξιολόγησης της επιτυχίας των δραστηριοτήτων.

*«...Πρώτα απ' όλα να έχουν ενδιαφέρον για αυτό που θέλουν να μάθουν...οπότε έχουν μεγαλύτερη κινητοποίηση και οπότε κάνει πιο άνετη την πρόσληψη της γνώσης». N2
«αν κάτι ενδιαφέρει τα παιδιά μπορούν να κάνουν θαύματα». N5*

Συνολικά ο εκπαιδευτικός περιγράφεται ως συνοδοιπόρος, συνεργάτης, διευκολυντής των παιδιών στην πορεία της μάθησης με εμπνευστική, υποστηρικτική, παρεμβατική μα όχι κατευθυντική διάθεση. Εξαιρετικής σημασίας κρίνεται από την πλειοψηφία η δεξιότητα της ενεργού ακρόασης λεκτικών και μη μηνυμάτων που υποδηλώνουν τις ανάγκες των παιδιών όπως και η ικανότητα ορθής οργάνωσης και αξιοποίησης αυτών και μετατροπής τους σε δράσεις με παιδαγωγική αξία. Ακόμη, μέρος των νηπιαγωγών δίνει έμφαση στην καλλιέργεια ενσυναισθητικής στάσης με αυθεντικότητα, κατανόηση και αποδοχή, προσδίδοντας της μάλιστα θεραπευτική αξία.

«να κινήσεις συναισθήματα, να δημιουργήσεις περιβάλλον συνεργατικότητας, ελευθερίας έκφρασης...». N6

«...εκεί όμως είναι η πολύ μεγάλη ουσία, το να μάθεις τα παιδιά, ποιο είναι το σημαντικό το δικό τους και να τους δώσεις τη δυνατότητα να το αξιοποιήσουν». N5

Επιπλέον ικανοποιητικό τμήμα του δείγματος τόνισε την αναγκαιότητα ευελιξίας, διαρκούς (αυτό)αξιολόγησης και διαφοροποίησης της διδασκαλίας με σκοπό την εξασφάλιση της συνεχούς ανταπόκρισης στις ποικίλες, μεταβαλλόμενες και εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών.

«να κάνει συνεχή αξιολόγηση του προγράμματός του και να κάνει συνεχείς αναπροσαρμογές όταν χρειάζονται». N2

2.2.2. Συζήτηση

Διαπιστώνουμε ότι οι νηπιαγωγοί στο σύνολό τους εντοπίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις βασικές αρχές της Βιωματικής Εκπαίδευσης που κατευθύνουν και το έργο του εκπαιδευτικού.

Καταρχάς διακρίνουν τη σπουδαιότητα του βιώματος -μια έννοια επιστημολογικά ιδιαίτερα πολύπλοκη- (Fox, 2008: 39· δεξ το σχόλιο της Zink, 2012: 56 που γράφει: είμαι πολύ εξοικειωμένη με το “veritable tar pit of despair” που παραμονεύει όποιον παλεύει με την έννοια της εμπειρίας) που αποτελεί θεμέλιο λίθο στη Βιωματική θεωρία (Δεδούλη, 2001). Η ανάγκη εμπάθυνσης του βιώματος που περιγράφει το δείγμα διαφαίνεται στον κύκλο βιωματικής μάθησης του Kolb (εμπειρία→στοχαστική παρατήρηση→αφηρημένη εννοιοποίηση→ενεργός πειραματισμός→νέα εμπειρία) (Kolb, 1984). Πράγματι η δυνατότητα αναστοχασμού (Δεδούλη, 2001· Τριλίβα κ.ά., 2008), βαθιάς οργάνωσης και εμπέδωσής του βιώματος (Γεωργόπουλος, 2014) κρίνονται κρίσιμες ώστε να μη στερείται προσανατολισμού και αξίας οδηγώντας στην πράξη για την πράξη (Φίλλιπς, 2005). Ο Χρυσαφίδης (2003) προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να παρέχουν εμπειρίες με αληθινό νόημα για τα παιδιά, ενώ το δείγμα ήδη φαίνεται να ακολουθεί αυτήν την κατεύθυνση.

Ο ενεργός ρόλος του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία συμφωνεί με τη Βιωματική Εκπαίδευση αξιοποιώντας θεωρήσεις όπως το learning by doing (Dewey, 1980), τη μέθοδο ανακάλυψης Bruner και κονστρουκτιβιστικές θεωρίες μάθησης, προκρίνοντας τη συμμετοχή και αυτοκατεύθυνση του παιδιού αντί της παθητικότητας (Ιππέκη, 2009· Φίλλιπς, 2005).

Ωστόσο η εμπειρία και η δράση από μόνες τους δεν εξασφαλίζουν τη βιωματικότητα μιας δραστηριότητας. Σημασία έχει ο τρόπος που συλλαμβάνεται, οργανώνεται και αξιοποιείται (Δεδούλη, 2001) μέσω του αναστοχασμού (Kolb, 1984: 38) (δηλαδή χώνευσης, σύνθεσης και μετασχηματισμού της μάθησης (Qualters, 2010: 95), που κάποιοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι είναι σημαντικότερος από την ίδια την εμπειρία (Andresen et al., 2000: 226, αναφέρεται από Siedle, 2011: 573) αφού προσπαθώντας να μιλήσουν οι άνθρωποι, τείνουν να οργανώνουν γνωστικά αυτό που ξέρουν ώστε να μπορέσουν να το μεταδώσουν, οπότε μαθαίνουν όταν μιλούν (Dixon, 2009).

Επίσης σημασία έχει το αν κινητοποιεί (Μπακιρτζής, 2005). Επομένως καθώς η αυθεντική μάθηση προέρχεται από την εμπειρία εκείνη που συγκινεί και αλλάζει το σύνολο του ψυχοσυναισθηματικού κόσμου (Μπακιρτζής, 2006), το ενδιαφέρον ανάγεται σε βασικό συστατικό της Βιωματικής Παιδαγωγικής (Δεδούλη, 2001· Ιππέκη, 2009) κάνοντας περισσότερο κατανοητή τη διάκριση μεταξύ «πράττειν» και «βιώνειν».

Τη θετική επίδραση του ενδιαφέροντος σε διάφορους τομείς αποδεικνύει πληθώρα ερευνών (Schunk et al, 2010: 443- 445· Νημά, Καυγάλης, 2002: 355, 358), συμπλέοντας με την επιλογή του από το δείγμα ως κριτήριου αξιολόγησης της επιτυχίας των δραστηριοτήτων.

Όσον αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού οι θέσεις των νηπιαγωγών μπορούν να συνοψιστούν στο τρίπτυχο «ακούω-προτείνω-συνοδεύω» που περικλείει την ουσία της Βιωματικής Φιλοσοφίας (Μπακιρτζής, 2006). Παρά τη με αργούς ρυθμούς εγκατάλειψη του δασκαλοκεντρισμού του παραδοσιακού σχολείου (Estes, 2004) αλλά και των πανεπιστημίων και κολλεγίων (Kosnik et al., 2013), άποψη με την οποία συμφωνεί ακόμη και η Παγκόσμια Τράπεζα (World Bank, 2003) - για τους δικούς της λόγους - η αξία του εκπαιδευτικού παραμένει υψηλά (Dewey, 1980· Μουμουλίδου, 2005). Αφενός αποποιείται την αυθεντία του [με την αυταρχική προέκταση του όρου (Ξωχέλλης, 2005: 32) όμως η θέση του παραμένει ξεχωριστή με ένα τρόπο διαλεκτικό, συναινετικό και όχι απολυταρχικό. (Dewey, 1980· Μουμουλίδου, 2005). Κρίνεται μάλιστα σημαντική στη Βιωματική εκπαίδευση η οικοδόμηση βαθιάς επικοινωνιακής σχέσης μαθητή- εκπαιδευτικού (Χρυσυφίδης, 2003· Καραγιαννοπούλου, 2007) την οποία το δείγμα, με την ανάδειξη στοιχείων όπως η ενσυναίσθηση, γνησιότητα και άνευ όρων αποδοχή, φαίνεται να επιδιώκει.

Θεωρίες που αμφισβητούν την ιδέα της ενιαίας νοημοσύνης –π.χ πολλαπλή νοημοσύνη του Gardner (Παπανελοπούλου, 2002: 38), «νοημοσύνη της επιτυχίας» του Sternberg (1999) - καθώς και μαθησιακών προτιμήσεων (Ρούσης, 2010) θεμελιώνουν την ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας, την οποία προσπαθεί να εφαρμόζει το δείγμα.

Απαραίτητη καθίσταται η διαμορφωτική αξιολόγηση του προγράμματος (Σφυρόερα, 2007 :31), και η υιοθέτηση ευέλικτων πρακτικών ώστε να πραγματοποιούνται οι κατάλληλες αναπροσαρμογές όταν είναι αναγκαίο. (Μουμουλίδου, 2006: 237)

2.2.3. Εκπαιδευτική διαδικασία (επιλογή θεμάτων/ αιτίες αναπροσαρμογής εκπαιδευτικού προγράμματος): Αποτελέσματα

Στην παρούσα ενότητα μελετώνται στοιχεία που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Ξεκινώντας με την επιλογή θεμάτων συνυπάρχουν οι παρακάτω εκδοχές. Ορισμένες φορές, οι νηπιαγωγοί εισάγουν κάποιες προκαθορισμένες ιδέες, κατάλληλες κατά την κρίση τους για επεξεργασία από τα παιδιά, προσφέροντας ή αξιοποιώντας τα κατάλληλα ερεθίσματα/ προϋποθέσεις. Ωστόσο η ανταπόκριση της ομάδας θα κρίνει αν θα προχωρήσουν στην επεξεργασία αυτών.

«έχω στο μυαλό μου κάποια πράγματα που θέλω να κάνουμε αλλά περιμένω να μου δώσουν αφορμή τα παιδιά...αν δε μου δώσουν δε θα το βάλω έτσι ξεκάρφωτα». N2

«Υπάρχει δηλαδή ένας προγραμματισμός από εμάς αλλά θα μας οδηγήσουν τα παιδιά στο τι θέλουμε να κάνουμε». N3

Συνηθέστερα όμως, τα θέματα προς διαπραγμάτευση προκύπτουν από τις ανάγκες και επιθυμίες των παιδιών που είτε εκδηλώνουν αυθόρμητα κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής, είτε διακρίνουν οι νηπιαγωγοί μέσω της διαδικασίας ενεργού και στοχαστικής παρατήρησης της συμπεριφοράς τους.

«προκύπτουν από τις ανάγκες των παιδιών. Να παρατηρήσεις, γιατί μπορείς να βρεις πολλά θέματα όταν παρατηρήσεις, όταν προσπαθείς να αφουγκραστείς τις ανάγκες τους». N6

«...μπορεί να προκύψει και κάτι που θα πει ένα παιδί, ή που θα φέρει στην τάξη ή και κάτι σημαντικό που υπάρχει στην πόλη εκείνο το διάστημα, που κάποια παιδιά το έχουν δει». N5

Σε κάθε περίπτωση πάντως διαφαίνεται η σημαντική επιρροή των παιδιών στην επιλογή των θεμάτων.

Βέβαια κατά τη διαδικασία αυτή, τονίζει μία από τις νηπιαγωγούς, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι προσεκτικοί και να αξιολογούν ποικίλες παραμέτρους.

Από τη μελέτη παραδειγμάτων με θέματα που έχουν επεξεργαστεί με την τάξη οι νηπιαγωγοί, διαπιστώνουμε ότι η θεματολογία κυμαίνεται από ενδιαφέροντα των παιδιών και

σχολικά/ εξωσχολικά συμβάντα μέχρι θέματα που αφορούν τη διαχείριση σχέσεων και την καθημερινότητά τους εν γένει.

Τέλος, η απουσία ενδιαφέροντος από πλευράς των μαθητών, ορίστηκε ομόφωνα, ως το σημαντικότερο στοιχείο που υπαγορεύει την αλλαγή του αρχικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

«όταν δηλαδή δεν υπάρχει ενδιαφέρον στην ομάδα θα αλλάξω τον σχεδιασμό». N2

2.2.4. Συζήτηση

Η στάση του δείγματος αναφορικά με την επιλογή των υπό επεξεργασία θεμάτων συνάδει με τη Βιωματική προσέγγιση καθώς η επιλογή μπορεί να γίνει από τον εκπαιδευτικό, τα παιδιά ή από κοινού (Frey, 2002· Χρυσσιφίδης, 2003).

Ωστόσο η τελική απόφαση έγκειται στον εκπαιδευτικό, ο οποίος, όπως εύστοχα σημείωσε μία νηπιαγωγός, συνυπολογίζει ποικίλους παράγοντες ώστε να διακρίνει αν πρόκειται όντως για αξιολογη επιλογή (Ντολιοπούλου, 2005).

Καταρχήν οφείλει να διακρίνει το γνήσιο ενδιαφέρον των παιδιών από αυθόρμητες «εκρήξεις» ενθουσιασμού (Χρυσσιφίδης, 2003) αποσκοπώντας σε δράσεις με σκοπό και νόημα (Dewey, 1980). Επίσης να διερευνήσει αν το θέμα μπορεί να ωθήσει τα παιδιά σε περαιτέρω εξερεύνηση και διάθεση βίωσης νέων εμπειριών οδηγώντας σε έναν αέναο κύκλο μάθησης ειδικά εφόσον λάβει υπόψη την αρχή της συνέχειας και αλληλεπίδρασης του Dewey (Dewey, 1980).

Παράλληλα εξετάζεται αν: συντελεί στη βαθύτερη κατανόηση του κόσμου (Δεδούλη, 2001), είναι αναπτυξιακά κατάλληλο και συνδέεται με πρότερες γνώσεις (Elliott et al, 2008), παρέχει ευκαιρίες άμεσης βιωματικής παρατήρησης και έρευνας, παρέχει ποικίλες δυνατότητες αναπαράστασης της γνώσης (Katz, Chard, 2011) και ευνοεί την εμπλοκή γονέων και κοινότητας (Frey, 2002).

Το περιεχόμενο των θεμάτων που επεξεργάζονται οι νηπιαγωγοί συμφωνεί με τη θεωρία της Βιωματικής Εκπαίδευσης που επιτάσσει να προέρχονται από τον άμεσο κόσμο των παιδιών (Κουσκούκη, 2008). Θεωρητικά ο,τιδήποτε κινητοποιεί το ενδιαφέρον μπορεί να προταθεί για πραγμάτευση. Μουσική μέσω της οποίας τα παιδιά μαθαίνουν (Akuno, 2015), παιχνίδια στη φύση (Dowdell et al., 2011) ή σύνδεση με την κοινότητα (Ponder et al., 2011) · η παιδαγωγική αξία ανάγεται στο ίδιο το γεγονός της επεξεργασίας και υλοποίησής του θέματος από τα παιδιά (Frey, 2002) προφυλάσσοντας έτσι τους εκπαιδευτικούς από την εξουσία του να νοηματοδοτούν οι ίδιοι την εμπειρία των παιδιών (Fox, 2008: 40) και γενικότερα να παίρνουν αποφάσεις χωρίς τη συμμετοχή των τελευταίων.

Τέλος, η απόσυρση του ενδιαφέροντος ως συντελεστής αναπροσαρμογής του προγράμματος απαντάται και σε βιβλιογραφικά ευρήματα (Δεδούλη, 2001· Katz, Chard, 2011· Ντολιοπούλου, 2005).

2.2.5. Μειονεκτήματα Βιωματικής Εκπαίδευσης: Αποτελέσματα

Ποια είναι τα μειονεκτήματα που μπορεί να συνοδεύουν την εφαρμογή της Βιωματικής προσέγγισης;

Καταρχήν έναντι των μειονεκτημάτων οι νηπιαγωγοί προτιμούν τον όρο δυσκολίες. Για την πλειοψηφία του δείγματος μία από αυτές απορρέει από τον ίδιο τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Βιωματικής, που χαρακτηρίζεται κουραστικός, πολυσύνθετος και δύσκολος. Η ανάγκη ενεργού εμπλοκής των παιδιών στη μάθηση, εύστοχου εντοπισμού και ορθής αξιοποίησης των αναγκών τους, ευελιξίας και προσαρμοστικότητας, (αυτό)αξιολόγησης, διαφοροποίησης της διδασκαλίας ιδιαίτερα σε τάξεις με αυξημένο αριθμό παιδιών καθώς και επιπλέον ωρών εργασίας στο σπίτι για κατάλληλη προετοιμασία, θεωρούν ότι τις επιφορτίζουν με περισσότερες ή έστω διαφορετικού τύπου ευθύνες εφόσον επιθυμούν να αρνηθούν τον ρόλο του απλού μεταλαμπαδευτή γνώσεων.

«...πολλές φορές ο εκπαιδευτικός γίνεται χίλια κομμάτια...είναι ένας πολυσύνθετος ρόλος και πάρα πολύ κουραστικός...πολύ πιο δύσκολος από τον ρόλο του μεταδίδω γνώση, λέω κάποια πράγματα και όποιος κατάλαβε, κατάλαβε». N1

Συνεχίζοντας, μέρος του δείγματος ομολογεί πως οι απαραίτητες για την αληθινά βιωματική εκπαιδευτική πράξη διαδικασίες αποβαίνουν αρκετά χρονοβόρες. Πρόκειται για διεργασίες όπως η συμμετοχή των παιδιών στην οργάνωση της πορείας του μαθήματος, η συζήτηση σε θέματα συμπεριφορών/ συναισθημάτων κ.ά., που καθυστερούν την ολοκλήρωση των υπό επεξεργασία θεμάτων. Αυτό συνδυαστικά με το γεγονός ότι το έργο που παράγεται σε μία βιωματικής κατεύθυνσης τάξη είναι συχνά μη μετρήσιμο ή μη απτό, τις κατακλύζει με αισθήματα δυσφορίας.

Σε αυτά προστίθενται αισθήματα ανεπάρκειας ανταπόκρισης στις προσδοκίες γονιών/ συναδέλφων που, όπως δηλώνουν, είθισται να αξιολογούν το έργο των παιδιών με βάση χειροπιαστά αποτελέσματα. Ωστόσο, παρά το «μειονέκτημα» της χρονοτριβής, για τις ίδιες νηπιαγωγούς οι διαδικασίες αυτές καθίστανται πολύτιμες καθώς αξία έχει όχι το αποτέλεσμα καθ' αυτό αλλά η πορεία μέσω της οποίας προέκυψε.

«...απαιτείται αρκετός χρόνος...Αυτές οι διαδικασίες, η οργάνωση των ομάδων, η συζήτηση στο πως θα το κάνουμε, όλα αυτά είναι χρονοβόρες διαδικασίες και μπορεί να μην παράγεις το έργο που θα δείξεις ότι κάνεις δουλειά μες'την τάξη... Αυτό είναι ένα μειονέκτημα...Βέβαια από την άλλη είναι πολύ σημαντικές...Αλλά δεν το καταλαβαίνουν οι γύρω». N2

«Όλοι κοιτούν το αποτέλεσμα...με το να παρακολουθούμε μόνο το τι έχει γίνει, χάνουμε την ουσία: τη διαδικασία». N5

2.2.6. Συζήτηση

Οι προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός για να παραμείνει πιστός στο βιωματικό του ρόλο, επιβεβαιώνονται βιβλιογραφικά. Ο Freire αναγνωρίζει τις αυξημένες ευθύνες του έργου του, (Γέρου, στην εισαγωγή του Freire, 1977: 22) ενώ ο Dewey το χαρακτηρίζει εξαιρετικά επίπονο (Dewey, 1980: 44, 74).

Η προετοιμασία που απαιτείται από πλευράς του καθίσταται πιο απαιτητική και πιο χρονοβόρα (Φίλιπς, 2005). Η Βιωματική όπως δηλώνει ο Dewey (1980) «δεν είναι ο ευκολότερος δρόμος να ακολουθήσουμε» όπως κάποιοι έχουν παρανοήσει «αλλά πιο δύσβατος και πιο στενός απ' τον παλιό», με συνέπεια οι εκπαιδευτικοί να παλινδρομούν κάποιες φορές στη «δασκαλοκεντρική γλώσσα» που γνωρίζουν καλύτερα (Estes, 2004: 146-148). Επίσης, τα παιδιά όντας συνηθισμένα στην δασκαλοκεντρική κουλτούρα, δυσκολεύονται να εκτιμήσουν την μαθητοκεντρική (Struyven et al., 2008: 304)

Προχωρώντας, η ύπαρξη χρονοβόρων διαδικασιών στη Βιωματική προσέγγιση είναι εύκολο να κατανοηθεί εφόσον λάβουμε υπόψη ότι ακόμη και διεκπαιρευτικά ζητήματα όπως η οργάνωση των ομάδων κ.ά. αντιμετωπίζονται ως μαθησιακές διαδικασίες και τίθενται προς επεξεργασία (Frey, 2002). Εξάλλου, αν και προτείνεται η διάθεση αρκετού χρόνου στους μαθητές (Χρυσafίδης, 2003) καθώς η ομάδα προσπαθώντας να εφαρμόσει την αρχή της αυτοδιάθεσης ενδέχεται να μην είναι αποδοτική σε χρονικά περιορισμένα πλαίσια (Φίλιπς, 2005), αυτό (μαζί με τη συνεργατικού τύπου μάθηση) μπορεί να γίνεται αντιληπτό με αρνητικό τρόπο από τα παιδιά (Struyven et al., 2008: 102).

Όσον αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα φαίνεται ότι στην παραδοσιακή εκπαίδευση μπορεί να είναι πιο γρήγορα εμφανή και πιο εύκολα μετρήσιμα. Μάλιστα ενδέχεται, για το ίδιο χρονικό διάστημα, η παραδοσιακή τάξη να έχει αποκτήσει μεγαλύτερο όγκο γνώσεων απ' ότι μία τάξη βιωματικής κατεύθυνσης (Φίλιπς, 2005).

Ωστόσο γνώσεις που παρέχονται κατακερματισμένες και υπό την πίεση του χρόνου αποδεικνύονται βραχυπρόθεσμες (Frey, 2002: 76). Γι' αυτό και οι νηπιαγωγοί δίνουν εντέλει έμφαση στην ποιότητα έναντι της ποσότητας της γνώσης.

2.2.7. Πλεονεκτήματα Βιωματικής Εκπαίδευσης: Αποτελέσματα

Αξίζει λοιπόν να προσεγγίσει κανείς την εκπαιδευτική διαδικασία βιωματικά; Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τα πλεονεκτήματα της, γνέφουν καταφατικά. Αυτά συνοψίζονται σε τρία βασικά σημεία.

Καταρχάς, στο ίδιο το γεγονός της βίωσης εμπειρικών καταστάσεων -μέσα από ένα ευρύ φάσμα ποικίλων, πλούσιων εμπειριών- με γνήσια εμπλοκή που επιτυγχάνεται μέσω της συγκίνησης και ξεπερνώντας την επιφανειακή ενασχόληση, οδηγεί στην αληθινή μάθηση.

Δεύτερον, στις θετικές επιδράσεις της στον ψυχοκοινωνικό/ συναισθηματικό/ γνωστικό τομέα. Παρατηρούν λοιπόν ότι μέσα από βιωματικές διαδικασίες επιτυγχάνονται σταδιακά: καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας και κοινωνικοποίησης, ανάπτυξη ενεργού ακρόασης και συναισθηματικής νοημοσύνης, αίσθηση ασφάλειας και αποδοχής σε κλίμα εμπιστοσύνης και ενίσχυση αυτοεκτίμησης καθώς το παιδί νιώθει να εκλαμβάνεται ως σημαντικός Άλλος. Ως συνέπειες των παραπάνω αναφέρουν τη σύσφιξη των σχέσεων, καλύτερη λειτουργία της ομάδας αλλά και τη διευκόλυνση της μάθησης με θετικό αντίκτυπο στη γνωστική ανάπτυξη.

Τέλος στα αναμφισβήτητα οφέλη κατατάσσουν τις διαδικασίες που απορρέουν από την αρχή της ενεργού συμμετοχής του παιδιού στη μάθηση όπως η προσωπική αναζήτηση/ εξερεύνηση, προσπάθεια εύρεσης λύσεων, επίλυση συγκρούσεων, ανάληψη πρωτοβουλιών/ ευθυνών. Αυτές είναι που εξοπλίζουν τον μαθητή με ικανότητες απαραίτητες στον στίβο της αληθινής ζωής.

«Πλεονεκτήματα...καταρχήν χωρίς να υπάρχει συγκίνηση για μένα δεν υπάρχει τίποτα, δεν μπορείς να προχωρήσεις...». Ν5

«είμαι υπέρμαχος γιατί κινητοποιεί τα παιδιά, ερευνούν, γίνονται πιο δραστήρια, δένεις την ομάδα της τάξης και λειτουργεί καλύτερα, ο ένας αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του άλλου, ο ένας βοηθάει τον άλλο, αυτά νομίζω ότι είναι πολύ θετικά στη βιωματική: το να εκφραστούν τα παιδιά, να δεθεί η ομάδα, να συζητήσουμε για τη συμπεριφορά μας, τα συναισθήματά μας, είναι πολύ σημαντικά». Ν3

2.2.8. Συζήτηση

Τα πλεονεκτήματα που προβάλλει το δείγμα ουσιαστικά αποτελούν ζητούμενα του Αναλυτικού Προγράμματος όπως διαπιστώνει κανείς μελετώντας το ΔΕΠΠΣ.

Η αναγνώριση της σημασίας της συγκινησιακής βίωσης εμπειριών από το δείγμα είναι σημαντική. Δεν είναι μόνο ότι επιφέρει την ενεργοποίηση του ψυχοσωματικού οργανισμού και τη γέννηση κινήτρων/ επιθυμιών/ ενδιαφερόντων αλλά αποτελεί και διαδικασία αξιολόγησης της πραγματικότητας επομένως πράγματι μονόδρομο για την παραγωγή αυθεντικής γνώσης (Μπακιρτζής, 2006).

Οι βιωματικές πρακτικές έχουν θετικό αντίκτυπο εξίσου στον κοινωνικό/ συναισθηματικό και νοητικό τομέα (Ντολιοπούλου, 2005), μάλιστα σε φυσικά περιβάλλοντα [βλ. για την αποξένωση των σημερινών παιδιών από την άγρια ζωή (Loun, 2005) μέχρι τους σχολικούς λαχανόκηπους (Blair, 2009: 17)] μαθαίνουν, αναπτύσσουν τεχνικές παιχνιδιού και θετικές σχέσεις μεταξύ τους (Dowdell et al., 2011). Τα παρακάτω δεδομένα αποδεικνύουν πόσο σημαντικά είναι τα θετικά στοιχεία που εντοπίζουν οι νηπιαγωγοί αναφορικά με τους διάφορους τομείς ανάπτυξης.

Για παράδειγμα η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, που περιγράφει το δείγμα, φαίνεται κρίσιμη αν λάβουμε υπόψη ότι στον Rogers (2006) οι Katz & McClellan (1997) συνδέουν την έλλειψη κοινωνικής επάρκειας μέχρι την ηλικία των 6, με την εμφάνιση επιρρεπών τάσεων σε κινδύνους στην ενήλικη ζωή, οι Parker & Asher (1987) με την πιθανότητα ανάπτυξης παραβατικής συμπεριφοράς, ψυχικών διαταραχών και σχολικής εγκατάλειψης, ενώ βιωματικές μέθοδοι έχουν χρησιμοποιηθεί σε σχολεία για την αντιμετώπιση της βίας (Miller et al., 2005).

Αντίθετα η λειτουργία του παιδιού ως μέλος της ομάδας, όπως ενθαρρύνεται στις τάξεις του δείγματος, ενισχύει την αυτοεικόνα, την «αίσθηση του ανήκειν» και αισθήματα συμπάθειας/ αλληλοκατανόησης συντελώντας στη σύσφιξη της ομάδας που λειτουργεί σαν ηθική κοινότητα (Νημά, Καψάλης, 2002: 430, 431· Katz, Chard, 2011: 48· Χρυσοφίδης, 2003: 69).

Επιπλέον παράγεται υψηλή ποιότητα γνώσεων (Χρυσυφίδης, 2003: 69) καθώς το πλέγμα και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, επηρεάζουν την ακαδημαϊκή μάθηση (Μπίκος, 2004: 15). Επίσης, όσο αυξάνεται ποιοτικά η εμπλοκή των παιδιών με το αντικείμενο προς επεξεργασία τόσο αυξάνονται η αίσθηση ευθύνης και η επιθυμία για ολοκλήρωσή του (Χρυσυφίδης, 2003: 95· Μπακιρτζής, 2006: 182)

Τέλος με την αναφορά στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών, οι νηπιαγωγοί δείχνουν το μονοπάτι προς τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Με την προσωπική εμπλοκή στην πορεία της μάθησης, το παιδί αντιλαμβάνεται την επιρροή που δύναται να ασκήσει στον περιβάλλοντα κόσμο, το γεγονός ότι δεν είναι μια αδύναμη κουκίδα, ενισχύοντας την αίσθηση επάρκειας και τονώνοντας το εσωτερικό σημείο ελέγχου του και την αίσθηση της πολιτότητας (Elliott et al., 2008: 296· Καψάλης, 2002: 352· Christensen et al., 2006· Ponder et al., 2011). Κυρίως όμως πρόκειται για συνειδητοποίηση που οδηγεί στη χειραφέτηση του ατόμου (Κοσσυβάκη, 2002: 51). Οι διαδικασίες λοιπόν αυτές που προάγουν την αυτονομία, διερεύνηση, αμφισβήτηση έχουν τη δύναμη να διαμορφώσουν πολίτες του αύριο με κριτική σκέψη, που είναι και το ζητούμενο σε μία διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία (Χρυσυφίδης, 2003· Ματσαγγούρας, 2007). Μάλιστα, λόγω του δυναμικού της αυτού η βιωματική εκπαίδευση προτείνεται ως όχημα συνολικής αλλαγής της εκπαίδευσης για τον 21^ο αιώνα (Itin, 1999).

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι το δείγμα αναγνωρίζει τη θεωρία της Βιωματικής Εκπαίδευσης αναδεικνύοντας σημαντικά χαρακτηριστικά της. Ωστόσο ομολογεί πως πρόκειται για μία δύσκολη κατεύθυνση με ποικίλες, ιδιαίτερα απαιτητικές ευθύνες. Εντούτοις, τα πλεονεκτήματα της σε γνωστικό/ ψυχοσυναισθηματικό/ κοινωνικό επίπεδο λειτουργούν ενισχυτικά στην εκτίμηση της αξίας της και την προσπάθεια του για συνειδητή εφαρμογή της.

Συνολικά θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας εμπνέουν αισιοδοξία ενώ θέτουν επί τάπητος την ανάγκη συστηματικής διάχυσης της Βιωματικής φιλοσοφίας και πρακτικής στα σχολεία. Αναγκαία προϋπόθεση η κατάρτιση των παιδαγωγών απαραίτητα μέσα από βιωματικού χαρακτήρα εκπαίδευση [καθώς μόνο με τη βίωση αυτών των μεθόδων μπορούν να τις κατανοήσουν και επιλέξουν συνειδητά (Χρυσυφίδης, 2003)], ξεκινώντας από τα Παιδαγωγικά Τμήματα με υποχρεωτικού τύπου βιωματικά εργαστήρια. Επιπλέον η δημιουργία ενός δικτύου, ως ζωντανή κυψέλη ζύμωσης ιδεών και ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας αποτελεί μια συμπληρωματική προοπτική.

Συνεχίζοντας ελπίζουμε η παρούσα εργασία να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα ώστε να ενισχυθούν ή και απορριφθούν τα παραπάνω ευρήματα. Από την πλευρά μας θεωρούμε εξαιρετικά ενδιαφέρον να διερευνηθεί μέσω συστηματικής επιτόπιας παρατήρησης στο σχολικό χώρο σε ποιο βαθμό ενσαρκώνονται οι θεωρητικές αντιλήψεις των νηπιαγωγών περί Βιωματικής Εκπαίδευσης στην πρακτική εφαρμογή της. Επιπλέον, δεδομένου ότι το δείγμα εστίασε στον θετικό αντίκτυπο της Βιωματικής κατά κύριο λόγο στην ανάπτυξη των παιδιών, σημαντική θα ήταν μία μελέτη σχετικά με τις θετικές επιρροές της στον δικό τους ρόλο και αυτοεικόνα. Μία τελευταία πρόταση περαιτέρω διερεύνησης αφορά τον ρόλο/ εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή στα πλαίσια της Βιωματικής Εκπαίδευσης.

Ολοκληρώνοντας ευελπιστούμε η έρευνα να συμβάλει στην ανάδειξη της σπουδαιότητας της Βιωματικής Εκπαίδευσης για την ανάπτυξη αυτόνομων, ευτυχισμένων παιδιών, ενεργών και συνειδητοποιημένων ενηλίκων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Γεωργόπουλος, Α. (2014). Περιβαλλοντική εκπαίδευση: ζητήματα ταυτότητας. Αθήνα: Gutenberg.

- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση: δυνατότητες αξιοποίησης της στην ευέλικτη ζώνη. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 6, 145-159.
- ΔΕΠΠΣ (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου 2017 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>
- Dewey, J. (1980). Εμπειρία και εκπαίδευση. (Λ. Πολενάκης, Μτφρ.). Αθήνα: Γλάρος.
- Elliott, S.N., Kratochwill, T.R., Littlefield Cook, J., Travers, J.F. (2008). Εκπαιδευτική ψυχολογία. (Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg- Γιώργος και Κώστας Δαρδανός.
- Freire, P. (1977). Η αγωγή του καταπιεζόμενου. (Γ. Κρητικός, Μτφρ.). Αθήνα: Κέδρος.
- Frey, K. (2002). Η «μέθοδος project»: μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. (Κ. Μάλλιου, Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Helm, J., H., Katz, L. (2012). Η Μέθοδος Project στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιππέκη, Β. (2009). Εκπαίδευση και βιωματική παιδαγωγική. Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Καραγιαννοπούλου, Ε. (2006). Για τη μάθηση: η σημασία του σχεσιακού παράγοντα. Αθήνα: Gutenberg.
- Katz, L., & Chard, S. (2011). Η μέθοδος project: η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. (Ρ., Λαμπρέλλη, Μτφρ.). Ζεφύρι: Διάδραση.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία: κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουσκούκη, Μ. (2008). Η φιλοσοφία της παιδείας στον πραγματισμό του John Dewey. Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε 6 εύκολα βήματα: η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. Νοσηλευτική, τ. 46, 88-98.
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). Η Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, στρατηγικές διδασκαλίας, η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουμουλίδου, Μ. (2006). Η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση: θεωρητικό πλαίσιο και πράξη. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός.
- Μπακιρτζής, Κ. (2005). Βιωματική μάθηση. Ανακτήθηκε στις 22- 4-2017, από <http://www.kbakirtzis.gr/index.php/ndi/2012-10-18-17-21-46/2005>
- Μπακιρτζής, Κ. (2006). Επικοινωνία και αγωγή. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ, Ιππέκη, Β, Γεωργόπουλος, Α. (2011). Η επίδραση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας στις πρακτικές τους στην προσχολική εκπαίδευση. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 51, 140-158.
- Μπακιρτζής, Κ, Ιππέκη, Β, Γεωργόπουλος, Α. (2012). Εκπαίδευση φοιτητριών προσχολικής αγωγής σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και η επίδρασή της στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 54, 150-168.
- Μπίκος, Κ. (2004). Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νημά, Ε., Καψάλης, Α. (2002). Σύγχρονη διδακτική. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). Η εφαρμογή της μεθόδου project σε ελληνικά νηπιαγωγεία. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Ξωχέλλης, Δ., (2005). Εισαγωγή στην παιδαγωγική: θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Παпанελοπούλου, Ε. (2002). Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης: θεωρία- εφαρμογή και προοπτικές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. (Β, Νταλάκου, Κ, Βασιλικού, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg (Αρχική δημοσίευση 1993).
- Rogers, C. (2006). Ένας τρόπος να υπάρχουμε. (Μ. Τσουμάρη, Μτφρ.). Αθήνα: Ερευνητές.
- Ρούσης, Μ. (2010). Στυλ μάθησης. Διπλωματική Εργασία, Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ., Θεσσαλονίκη.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R., Meece, J.L. (2010). Τα κίνητρα στην εκπαίδευση. (Μ, Κουλεντιανού, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Sternberg, R. (1999). Η νοημοσύνη της επιτυχίας. (Φ, Μεγαλούδη, Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. ΥΠΕΠΘ ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά. Επιστημονική Υπεύθυνη Α. Ανδρούτσου. Ανακτήθηκε στις 7-2-2017 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3099/903.pdf>
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ., Χατζηνικολάου, Σ. (2008). Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος.. απλά διαφορετικός: ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά δημοτικού και γυμνασίου. Αθήνα: Gutenberg.
- Φίλλιπς, Ν. (2005). Η συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων. Διδακτορική διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2003). Βιωματική- επικοινωνιακή διδασκαλία: η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενογλώσση

- Akuno, E. A. (2015). The singing teacher's role in educating children's abilities, sensibilities and sensitivities. *British Journal of Music Education*, 32(3), 299-313.
- Blair, D. (2009). The child in the garden: An evaluative review of the benefits of school gardening. *The Journal of Environmental Education*, 40(2), 15-38.
- Christensen, M. L., Faith, C., Stubblefield, E., & Watson, G. (2006). Relearning social studies and democracy three teachers deconstructing a modified Reggio Emilia approach. *Journal of Social Studies Research*, 30(2), 10-17.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Dixon, N. (2009). *We learn (when we listen) when we talk*. Ανακτήθηκε στις 20-5-2017 από: <http://www.nancydixonblog.com/2009/03/we-learn-when-we-listen-when-we-talk.html>
- Dowdell, K., Gray, T., Malone, K. (2011). Nature and its influence on children's outdoor play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15(2), 24-35.
- Estes, C. A. (2004). Promoting Student-Centered Learning in Experiential Education, **The Journal of Experiential Education**, 27(2), 141-160.
- Fox, K. (2008). Rethinking experience: what do we mean by this word "experience"? *The Journal of Experiential Education*, 31(1), 36-54.
- Hsiung, T. (2015). Learning through service: Preservice teachers' reflections from an international service-learning. *New Waves*, 18(1), 52-63.
- Ingrid, P. S., Sheridan, S., Williams, P. (2006). Five Preschool Curricula-a Comparative Perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 11-30.
- Itin, C. M. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century. *The Journal of Experiential Education*, 22(2), 91-98.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall.

- Kosnik, R., D., Tingle, J., K., Blanton, E., L. (2013). Transformational Learning In Business Education: the pivotal role of experiential learning projects, **American Journal of Business Education (Online)**, 6(6), 613-632.
- Laevers, F. (1994). The innovative project experiential education and the definition of quality in education. Στο F. Laevers (Ed.), *Defining and Assessing Quality in early Childhood Education* (Studia Paedagogica, No. 16). Belgium: Leuven University Press. 159-175.
- Miller, T. W., Kraus, R. F., & Velkamp, L. J. (2005). Character education as a prevention strategy in school-related violence. *Journal of Primary Prevention*, 26(5), 455-66.
- Na, J., Park, C. (2013). Policy implications for Korea's national early childhood curricula based on the OECD's five key criteria in quality curriculum. *KEDI Journal of Educational Policy*, 10(1), 147-171.
- Ponder, J., Veldt, M. V., Lewis-Ferrell, G. (2011). Citizenship, curriculum, and critical thinking beyond the four walls of the classroom: linking the academic content with service-learning. *Teacher Education Quarterly*, 38(4), 45-68.
- Siedle, R. (2011). Principles and practices of mature-age education at U3As. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(3), 566-582.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2008). Students' likes and dislikes regarding student-activating and lecture-based educational settings: consequences for students' perceptions of the learning environment, student learning and performance. *European Journal of Psychology of Education*, 23(3), 295-317.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., Gielen, S. (2008). Students' experiences with contrasting learning environments: the added value of students' perceptions. *Learning Environments Research*, 11(2), 83-109.
- Tasdemir, A., Kartal, T., & Ozdemir, A. M. (2014). Using science centers and museums for teacher training in Turkey. *The Asia - Pacific Education Researcher*, 23(1), 61-72.
- World Bank. (2003). *Executive Summary*. Lifelong learning in the global economy, xvii-xx, Ανακτήθηκε στις 30-4-2017 από: http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf
- Zink, R. (2012). Beyond learning by doing: theoretical currents in experiential education. *Australian Journal of Outdoor Education*, 16(1), 56-57.

ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΕΣ ΚΑΙ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μπελαδάκη Νίκη

nikimpela@hotmail.com / 6932644409

Αρχιόνομος – Βιβλιοθηκονόμος- Μουσειοπαιδαγωγός

Περίληψη

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας, αποκαλύπτει ότι η σχολική βιβλιοθήκη μπορεί να αποτελέσει το κατάλληλο υλικό πλαίσιο για την εφαρμογή των σύγχρονων αυτών αντιλήψεων, διότι χαρακτηρίζεται ως ουσιαστικός παράγοντας για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Σε αρκετές χώρες, η σχολική βιβλιοθήκη αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στοιχείο ποιοτικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου. Στην Ελλάδα επιχειρούνται αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα προς τις σύγχρονες αυτές κατευθύνσεις, ωστόσο, δε φαίνεται να υπάρχει το κατάλληλο εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον για να υποστηρίξει αυτές τις αλλαγές. Σχετικά με τις σχολικές βιβλιοθήκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αν και νομοθετικά

έχει θεσπιστεί η ίδρυση και η λειτουργία τους με το νόμο 1566/1985, οι λίγες ενεργές, οφείλουν την ύπαρξή τους στην πρωτοβουλία ορισμένων εκπαιδευτικών και συλλόγων γονέων. Έτσι, η απουσία τους, ως κέντρα μάθησης και πολιτισμού, αφενός εμποδίζουν τον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει αποτελεσματικά τις σύγχρονες μεθόδους των επιστημών της αγωγής και, αφετέρου, στερεί από τους μαθητές το σύνολο της θετικής συνεισφοράς αυτού του εκπαιδευτικού-πολιτιστικού περιβάλλοντος. Σκοπός αυτής της εργασίας, είναι η μελέτη του θεσμικού πλαισίου, η εφαρμογή και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, σχετικά με την σχολική βιβλιοθήκη και την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Ο προβληματισμός γύρω από τη παρεχόμενη εκπαίδευση στο σύγχρονο πρωτοβάθμιο σχολείο και στα κατά καιρούς συμπεράσματα οδηγούν στην υιοθέτηση διδακτικών προσεγγίσεων πρόσφορων για την οικοδόμηση της γνώσης από τα ίδια τα παιδιά, μέσα σε ομολογουμένως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα πλούσια σε ερεθίσματα. Παράλληλος στόχος θα πρέπει να είναι ο συνδυασμός της οικοδόμησης της γνώσης με την απόκτηση γνώσεων καθώς και με τη σωστή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Ααρών, 1989).

Οι νέες εκπαιδευτικές αντιλήψεις, θέλουν το μαθητή μόνιμα ενεργό και όχι παθητικό μέλος, με δυνατότητες εξέλιξης και αυτορρύθμισης. Παράλληλα θέλουν το δάσκαλο συντονιστή της διαδικασίας μάθησης. Όλα αυτά απαιτούν ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο πρέπει να διαθέτει κατάλληλη υλική και κοινωνική δομή που προωθεί την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και ευνοεί σχέσεις θετικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας (Αγγελάκη, Άλλιος, Αρβανίτη, κ.ά. 2001).

Από την επισκόπηση τόσο της διεθνούς, όσο και της αντίστοιχης ελληνικής βιβλιογραφίας, φαίνεται ότι η Σχολική Βιβλιοθήκη ως θεσμός μπορεί να αποτελέσει το κατάλληλο υλικό πλαίσιο για την εφαρμογή των σύγχρονων αυτών αντιλήψεων, διότι η σχολική βιβλιοθήκη μπορεί να χαρακτηριστεί ως ουσιαστικός παράγοντας στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, η σχολική βιβλιοθήκη αποτελεί πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και βασικό στοιχείο στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού – σχολικού περιβάλλοντος.

Και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια επιχειρούνται σημαντικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με τις σύγχρονες αυτές κατευθύνσεις, οι οποίες έχουν ως τελικό στόχο το μαθητή και την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε αυτόν. Ωστόσο, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι δεν υπάρχει ακόμα το κατάλληλα εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον για να υποστηρίξει αυτές τις σημαντικές αλλαγές (Αναστασάκης, 2003, Αναγνωστοπούλου, 2001).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Το σκεπτικό της μελέτης

Η συμβολή στην κεκτημένη γνώση που πηγάζει από την μελέτη σχετίζεται με το ζήτημα της σχολικής βιβλιοθήκης και φαίνεται από την παρακάτω αντίφαση: Από τη μια η πολιτεία επιχειρεί την εισαγωγή αλλαγών για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και, παράλληλα, στοχεύει στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας και, από την άλλη, δείχνει μια ολιγορτία για την εφαρμογή του θεσμού της σχολικής βιβλιοθήκης στο δημοτικό, παρά τη θεωρητικά θεμελιωμένη και ερευνητικά αποδεδειγμένη προσφορά της, τόσο στην παροχή ποιητικής εκπαίδευσης, όσο και στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας (Αγγελοπούλου, 1994; Anderson, Hiebert, κ.ά. 1994).

Η σημαντική απουσία της σχολικής βιβλιοθήκης σε κάθε σχολείο ως κέντρου μάθησης και το οποίο λειτουργεί ως αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού – σχολικού περιβάλλοντος, αφενός εμποδίζει τον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει αποτελεσματικά τις σύγχρονες μεθόδους των επιστημών της αγωγής και, αφετέρου, στερεί από τους μαθητές το σύνολο της θετικής συνεισφοράς αυτού του

εκπαιδευτικού - πολιτιστικού περιβάλλοντος (Αρβανίτη, Βαμβακίδου, Ελευθερίου, Ματβέγιεβα, 2001; Αρβανίτη, 2006β).

2.2. Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα έχει ως στόχο την μελέτη του θεσμικού πλαισίου, την εφαρμογή του και το ρόλο του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα του Διευθυντή σχετικά με την Σχολική Βιβλιοθήκη και την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Αρβανίτη, 2011).

Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως εξής:

- Ποιο είναι το θεσμικό πλαίσιο της Σχολικής Βιβλιοθήκης και ποια η σχέση του Διευθυντή για την εφαρμογή και την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
- Κατά πόσον ο εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γνωρίζει:
- το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στη σχολική ζωή η βιβλιοθήκη, τις υπηρεσίες που προσφέρει και τους στόχους που θέτει
- τη διεύρυνση της ποσότητας και της ποιότητας των πηγών οι οποίες είναι διαθέσιμες στους μαθητές, μέσα από τη συνεχή ενημέρωσή του για νέες εκδόσεις, νέα μέσα και πηγές
- τον τρόπο να συμβάλλει και να προωθεί τη διοργάνωση τόσο εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχεδίων εργασίας (projects), με την αξιοποίηση των πηγών και των μέσων της, όσο και αντίστοιχων πολιτιστικών εκδηλώσεων

Βασική παράμετρος για την επίτευξη των παραπάνω είναι η κατοχή εκ μέρους του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ανάλογων δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι στους στόχους πρέπει να συμπεριλαμβάνεται και η εξασφάλιση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών του σχολείου, καθώς και η υιοθέτηση, από δασκάλους και μαθητές, θετικής στάσης για τη χρήση της βιβλιοθήκης. Φυσικά, για να καταφέρει αυτά, ένας διευθυντής χρειάζεται να κατέχει ειδικές γνώσεις και να επιμορφώνεται συνεχώς, ώστε να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της βιβλιοθήκης και στις απαιτήσεις που σχετίζονται με την ένταξή της στο σχολικό πρόγραμμα (Adler, Brown, et all. 2000; American Library Association. (2004; Αρβανίτη, 2008).

2.3. Δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα εργασία επελέγη η απλή τυχαία δειγματοληψία η οποία αποτελεί μια προσέγγιση της δειγματοληψίας.

Με στόχους τη συλλογή περισσότερων δεδομένων, αλλά και την προσωπική επαφή και επικοινωνία, θεωρήσαμε αναγκαίο το ερωτηματολόγιο να χορηγηθεί στο δείγμα από την ίδια την ερευνήτρια. Απαντήθηκαν και κρίθηκαν κατάλληλα για επεξεργασία τα 97 ερωτηματολόγια.

2.4. Η ταυτότητα της έρευνας – τα δημογραφικά στοιχεία

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων 42 σε ποσοστό 67,7% ήταν άνδρες και αντίστοιχο ποσοστό 32,3% γυναίκες.

Σε σχέση με την ηλικία τους φάνηκε ότι σε ποσοστό 3,2% ήταν μέχρι 40 ετών, σε ποσοστό 37,1% ήταν μέχρι 41 - 50 ετών και σε ποσοστό 46,8% ήταν 51 - 60 ετών.

Σε σχέση με τις επαγγελματικές τους σπουδές φάνηκε ότι σε ποσοστό 11,3% έχουν αποφοιτήσει από Παιδαγωγική Ακαδημία, σε ποσοστό 41,9% έχουν αποφοιτήσει από Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση, σε ποσοστό 3,2% έχουν αποφοιτήσει από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημ. Εκπαίδευσης, σε ποσοστό 3,2% έχουν αποφοιτήσει ΑΕΙ (για εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων) και σε ποσοστό 40,3% έχουν αποφοιτήσει από συνδυασμό των παραπάνω σχολών.

Σε σχέση με το ερώτημα εάν υπάρχει σχολική βιβλιοθήκη στο σχολείο φάνηκε ότι σε ποσοστό 86,2% απάντησαν θετικά και σε ποσοστό 13,8% απάντησαν αρνητικά.

Σε σχέση με το ερώτημα εάν δεν υπάρχει σχολική βιβλιοθήκη στο σχολείο φάνηκε ότι σε ποσοστό 58,3% απάντησαν ότι ο λόγος μη ύπαρξης βιβλιοθήκης στο σχολείο είναι η έλλειψη χώρου, σε ποσοστό 16,7% απάντησαν ότι ο λόγος μη ύπαρξης βιβλιοθήκης στο σχολείο είναι οι λίγοι τίτλοι και σε ποσοστό 25,0% απάντησαν ότι ο λόγος μη ύπαρξης βιβλιοθήκης στο σχολείο είναι το ότι δεν έχει νομιμοποιηθεί.

Ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί, να μας απαντήσουν ποιες ώρες είναι ανοικτή η βιβλιοθήκη. Από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι σε ποσοστό 28,8% είναι ανοικτή στα διαλείμματα, σε ποσοστό 55,8% τις εργάσιμες ημέρες, σε ποσοστό 7,7% ανάλογα με την ημέρα και ισόποσο ποσοστό απάντησε «πάντα».

Σε άλλο τελευταίο ερώτημα ρωτήθηκαν, να μας απαντήσουν εάν οι μαθητές και οι δάσκαλοι μπορούν να δανειστούν βιβλία ή άλλο υλικό. Από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι σε ποσοστό 98,3% οι μαθητές και οι δάσκαλοι μπορούν να δανειστούν βιβλία ή άλλο υλικό.

2.5. Αποτελέσματα και συμπεράσματα ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα

Όπως είδαμε το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στο θεσμικό πλαίσιο της σχολικής βιβλιοθήκης σε σχέση με το ρόλο των διευθυντών και κατά πόσον αυτό εφαρμόζεται για την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Ark, 2000).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος φάνηκαν τα εξής:

1. το θεσμικό πλαίσιο της σχολικής βιβλιοθήκης σε σχέση με το ρόλο τους εφαρμόζεται για την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
2. το θεσμικό πλαίσιο της σχολικής βιβλιοθήκης σε σχέση με το ρόλο τους εφαρμόζεται για την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στηρίζεται στα εξής:
3. εμπλουτισμός βιβλιοθήκης με δωρεές 17,6%
4. προγράμματα δανεισμού 26,5%
5. αγάπη για τα βιβλία 14,7%
6. φόρτο εργασίας διευθυντή 8,8%
7. συνεργασία εκπαιδευτικών 8,8%

2.6. Απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Το δεύτερο διερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στο κατά πόσον και σε ποιο βαθμό ο διευθυντής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γνωρίζει:

- το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στη σχολική ζωή η βιβλιοθήκη, τις υπηρεσίες που προσφέρει και τους στόχους που θέτει
- τη χρησιμότητα και χρήση των υλικών της συλλογής και των μέσων του εξοπλισμού της βιβλιοθήκης (Bernero, 2000).
- παιδαγωγικές πρακτικές και τεχνικές εμπύχωσης, για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας π.χ. σχέδια εργασίας (projects) (Barth, 2002).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκαν τα εξής:

1. γνωρίζουν το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στη σχολική ζωή η βιβλιοθήκη.
2. γνωρίζουν τις υπηρεσίες που προσφέρει η βιβλιοθήκη
3. γνωρίζουν τους στόχους που θέτει η βιβλιοθήκη
4. γνωρίζουν τη χρησιμότητα και τη χρήση των υλικών της συλλογής της βιβλιοθήκης
5. γνωρίζουν τη χρησιμότητα και τη χρήση των υλικών του εξοπλισμού της βιβλιοθήκης
6. γνωρίζουν τη διεύρυνση της ποσότητας και της ποιότητας των πηγών οι οποίες είναι διαθέσιμες στους μαθητές, μέσα από τη συνεχή ενημέρωσή του για νέες εκδόσεις νέα μέσα και πηγές
7. γνωρίζουν την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας στη λειτουργία της βιβλιοθήκης και να κατέχει δεξιότητες χειρισμού τους
8. γνωρίζουν τρόπους αξιοποίησης της συλλογής και των μέσων της βιβλιοθήκης

9. γνωρίζουν τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας με άλλες σχολικές και δημόσιες/δημοτικές βιβλιοθήκες
10. γνωρίζουν τρόπους επικοινωνίας με διάφορους φορείς που σχετίζονται με το βιβλίο (Caro-Bruce, 2000; Flores, 2010; Elliott, 2007).

3. Συμπεράσματα

Ο λίγος χρόνος που τα παιδιά αφιερώνουν καθημερινά στις σχολικές τους δραστηριότητες θεωρείτε ως ο πιο παραγωγικός χρόνος της ημέρας τους. Είναι έτσι ανάγκη το σχολείο να αποτελεί την αναζήτηση της γνώσης μέσα από τη χαρά και τη δημιουργία, ενισχύοντας την ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας των νέων ανθρώπων. Μέσα και από τα προγράμματα φιλιαναγνωσίας από τη σχολική βιβλιοθήκη το νέο – σύγχρονο σχολείο ανοίγει μία νέα μορφή επικοινωνίας με την κοινωνία και με βιωματικό τρόπο συμβάλλει άμεσα τόσο στη νοητική, αλλά και στη συναισθηματική, αισθητική και κριτική καλλιέργεια του (Dudek, 2000).

Η ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας στο σχολικό χώρο ενδέχεται να προσφέρει χαρά στον νέο αναγνώστη. Ωστόσο, η αγάπη από τους μεγάλους για το βιβλίο δε μεταδίδεται κληρονομικά ούτε αποτελεί έμφυτη λειτουργία. Αντίθετα, αποκτάται μέσα από μια μακροχρόνια και συστηματική παιδεία η οποία δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και καλλιεργείται από μικρή ηλικία ενός παιδιού κυρίως με το παράδειγμα των γονιών. Άλλοι παράγοντες που βοηθούν στην προσέγγιση του παιδιού, είναι το σχολείο, ο δάσκαλος, οι σχολικές βιβλιοθήκες, οι εκθέσεις βιβλίων, οι εφημερίδες, τα περιοδικά, οι λογοτεχνικές- ημερίδες, οι επισκέψεις πνευματικών ανθρώπων στο σχολείο, οι εορταστικές εκδηλώσεις για το βιβλίο, οι καλλιτεχνικές εκδηλώσεις- παραστάσεις, οι δημιουργικές εργασίες των μαθητών (Burns, 1982).

Τα παιδιά παράλληλα με την απόλαυση που προσφέρει η αφήγηση ή η ακρόαση ενός βιβλίου μπορούν να ασχοληθούν και με άλλες δραστηριότητες που ασκούν τη γλώσσα, τη φαντασία, τη δημιουργική σκέψη, την εφευρετικότητα, κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους, δίνουν ευκαιρίες για πρωτοβουλίες, ανάπτυξη της κοινωνικότητας και υπευθυνότητας, διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων, μετάδοση γνώσεων, εξωτερίκευση συναισθημάτων. Η οργάνωση μετά αφηγηματικών δραστηριοτήτων, ζωγραφικής, χειροτεχνίας, κουκλοθέατρου, δραματοποίησης, δημιουργίας αυτοσχέδιων παραμυθιών ή παιχνιδιών, προσφέρει εκτός από την ψυχαγωγία, διέξοδο στη δημιουργική έκφραση και τον αυθορμητισμό των μαθητών μέσα σε κλίμα συνοχής και συντροφικότητας (Augoustinos, Walker, 2006; Barrett, 2010). Η συζήτηση γύρω από το περιεχόμενο της ιστορίας με την υποβολή ανοιχτών ερωτήσεων που τους κινητοποιούν, η ανατροπή της πλοκής ή του τέλους της ιστορίας, ο σχολιασμός των πράξεων του ήρωα, η αλλαγή του τίτλου είναι ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, οι οποίες μετατρέπουν το βιβλίο σε ζωντανό σύντροφο στις αναζητήσεις τους.

Με βάση όλα τα παραπάνω, η έρευνα που προηγήθηκε περιλαμβάνει τόσο την επισκόπηση της συνεργατικής μάθησης, όσο και τις απαραίτητες εκείνες αλλαγές για το πέρασμα από την παραδοσιακή στη συνεργατική τάξη στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο (Bouillaguet, 2000).

Τέλος, μέσα από τα όσα προηγήθηκαν, προτείνεται η προσέγγιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ως συστήματος με βάση το οποίο και επιχειρείται εκτενής αναφορά στο υποσύστημα «σχολική τάξη». Επίσης προτείνεται η προσέγγιση της σχολικής βιβλιοθήκης ως υποσυστήματος του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και περιγράφονται οι λόγοι που υποστηρίζουν αυτήν την επιλογή (Αποστολίδου, Καπλάνη, Χοντολίδου, 2004). Προτείνεται επίσης, μία αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο της σχολικής βιβλιοθήκης στη χώρα μας και η περιγραφή της κατάστασης που επικρατεί στο σημερινό σχολείο σχετικά με την ύπαρξη και λειτουργία βιβλιοθήκης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Bickman, (ed) 2000).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Ααρών, Μ. (1989). «Η Δημοτική βιβλιοθήκη Αγίας Παρασκευής». Διαδρομές, τ. 13: 49-53.
- Αγγελάκη, Χ., Άλλιος, Π., Αρβανίτη, Ι. κ.ά. (2001). (Επιμ. Δρόσος, Β., Κυρίδης, Α., Σουλιώτης, Μ.). Έρευνα για Στάσεις των Παιδιών απέναντι στο Βιβλίο ως αντικείμενο. Φλώρινα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας Α.Π.Θ., 1η έκδοση.
- Αγγελοπούλου, Β. (1994). «Εισαγωγή». Στο: ΚΕΠΒ. (Επιμ.). Φιλαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία. 5^ο Σεμινάριο Του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου. Αθήνα: Δελφίνοι.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). Η Ομαδική Διδασκαλία στην Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Αναστασάκης, Μ. (2003). Ανασχεδιάζοντας τη βιβλιοθήκη στο σχολείο. Μια πρόταση για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Anderson, R.C., Hiebert, E. κ.ά. (1994). (Επιμ. Βοσνιάδου Στ.) Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες. Από την ψυχολογία της ανάγνωσης στην εκπαιδευτική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (2004). (Επιμ.) Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μια νέα πρόταση διδασκαλίας. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αρβανίτη, Ι., Βαμβακίδου, Ιφ., Ελευθερίου, Π., Ματβέγεβα, Α. (2001). «Σχολική Βιβλιοθήκη και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: πρόταση για μια διαπολιτισμική-διαβαλκανική βιβλιοθήκη». Στο: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: 305-325.
- Αρβανίτη, Ι. (2006β). «Η σύγχρονη σχολική βιβλιοθήκη και η δημιουργική αξιοποίησή της στο δημοτικό σχολείο». Στο: Περίβιβλος 2005. Πρακτικά βιβλιολογικής διημερίδας, Φλώρινα, 24 και 25 Μαΐου 2005. Βιβλιολογείον. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλης: 3-122.
- Αρβανίτη, Ι. Κ. (2008). Η βιβλιοθήκη στο ελληνικό σχολείο. Ο θεσμός, η πραγματικότητα και η ιδανική μορφή της σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλης.
- Αρβανίτη, Ι. (2011). Η βιβλιοθήκη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συνοπτικός οδηγός για τη δημιουργία και την εκπαιδευτική και πολιτιστική αξιοποίησή της. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ/ University Studio Press. Δίκτυο τριτοβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη Σχολική Βιβλιοθήκη/1.

Ξενόγλωσση

- Adler, S., Brown, Ch. et all. (2000). The Primary School Library Guidelines. London: The Library Association.
- American Library Association. (2004). Your School Library Media Program and No Child Left Behind. Chicago: IL.
- Ark, C.E. (2000). «A Comparison of Information Literacy Goals, Skills and Standards for Student Learning». Ohio Media Spectrum 51 (4):11-15.
- Augoustinos, M., Walker, I. (2006). Social Cognition, Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Barrett, L., (2010). «Effective School Libraries: Evidence of Impact on Student Achievement». The School Librarian, Volume 58, Number 3.
- Barth, R.S. (2002). «The culture builder». Educational Leadership, 5: 6-11.
- Battistich V, Solomon, D, Delucchi, K. (1993). «Interaction process and student outcomes in cooperative learning groups». The Elementary Sch J, 94(1):19-32.
- Bauer, M.W., Gaskell, G. (eds), (2006). Qualitative Researching, with Text, Image and Sound. London: Sage.
- Bernero, J. (2000). Motivating students in math using cooperative learning. ERIC Document Reproduction Service No. ED446 999.

- Bickman, L. (ed) (2000). Research Design. London: Sage.
- Bouillaguet, A. (2000). L'analyse de contenu. Paris : PUF
- Bransford, T.D., Brown, A.L., and Cocking, R.R. (Eds.). (1999). How People Learn: Brain, Min.
- Burns, R. (1982). Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Caro-Bruce, C. (2000). Action research facilitator's handbook. Oxford, Oh: National Staff Development Council.
- Dudek, M. (2000). Architecture of Schools. Oxford: Architectural Press.
- Elliott, J. (2007). Reflecting Where the Action Is: the Selected Writings of John Elliott on Pedagogy and Action Research. London: Routledge.
- Flores, J.P.,(2010). «Group Psychotherapy and Neuro-Plasticity: An Attachment Theory Perspective». International Journal of Group Psychotherapy: Vol. 60, Neurobiology and Building Interpersonal Systems: Groups, Couples, and Beyond: 546-570.

ΟΙ ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑΣ ΤΟΥ ΠΑΣΤΕΡ ΣΤΙΣ ΦΥΣΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Ξανθίδου Πηνελόπη
xanthipg@sch.gr
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ70

Περίληψη

Η ψηφιακή αφήγηση είναι μια σχετικά νέα μορφή τέχνης, η οποία χαρακτηρίζεται ως μια δημιουργική διαδικασία κατά την οποία η παραδοσιακή αφήγηση συνδυάζεται με τα πολυμέσα του 21^{ου} αιώνα. Είναι μια διαδικασία δημιουργίας διηγημάτων, που δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εργάζονται συνεργατικά σε ομάδες για τη συλλογή πληροφοριών και την επίλυση προβλημάτων, αναπτύσσοντας την δημιουργική τους σκέψη. Ως προς τη θεματολογία μπορεί να πρόκειται για την αφήγηση παραμυθιών, την εξιστόρηση (έρευνα) ιστορικών γεγονότων ή για την «εξερεύνηση» της ζωής ενός ατόμου. Η βιογραφία του Παστέρ, για παράδειγμα, μπορεί να αξιοποιηθεί στην διδασκαλία της ενότητας «μεταδοτικές ασθένειες» των Φυσικών της Στ' Δημοτικού. Με την χρησιμοποίηση του διαδικτύου και λογισμικών όπως το moviemaker, μπορεί να δημιουργηθεί μία ψηφιακή αφήγηση (ταινία) με τη χρήση εικόνων ή βίντεο, την προσθήκη της φωνής, του ήχου. Ακολουθώντας τα βήματα που προτείνει το κέντρο ψηφιακής αφήγησης (CDS) δίνουμε την δυνατότητα στους μαθητές μας, να δημιουργήσουν εργαζόμενοι ομαδοσυνεργατικά, τη δική τους ψηφιακή αφήγηση για τη βιογραφία του Παστέρ, μέσω της οποίας διερευνούν και διαπιστώνουν, με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο, πότε και πως πραγματοποιήθηκαν ανακαλύψεις σχετικά με τις μεταδοτικές ασθένειες.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακές αφηγήσεις, ψηφιακός γραμματισμός, διδακτική Φυσικών Επιστημών

1. Εισαγωγή

Η ψηφιακή αφήγηση ή εξιστόρηση (digital storytelling) είναι μια σχετικά νέα μορφή τέχνης, η οποία μεταφέρει δεδομένα και γεγονότα με λέξεις, με εικόνες, με ήχους, εμπλουτίζοντας την πληροφορία και παρουσιάζοντάς την πιο αισθαντικά και συναρπαστικά. Είναι μια διαδικασία δημιουργίας διηγημάτων, που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να εργάζονται

συνεργατικά σε ομάδες για τη συλλογή πληροφοριών και την επίλυση προβλημάτων (δημιουργική σκέψη).

Στην παρούσα εργασία στο κυρίως μέρος γίνεται μία εκτεταμένη, θεωρητική αναφορά στις ψηφιακές αφηγήσεις, στα παιδαγωγικά τους οφέλη, στην αξιοποίησή τους στη διδακτική διαδικασία, στα βήματα που ακολουθούνται, στα απαραίτητα στοιχεία, στα τεχνολογικά εργαλεία που απαιτούνται, και στα συστήματα ψηφιακής αφήγησης. Ακολουθεί μία διδακτική πρόταση για το μάθημα των Φυσικών Επιστημών της Στ΄ Δημοτικού, στην ενότητα «Μεταδοτικές ασθένειες» και συγκεκριμένα στη βιογραφία του Παστέρ.

Μετά την περίληψη ακολουθεί η ενότητα της εισαγωγής, η οποία οριοθετεί το θεωρητικό υπόβαθρο και τους στόχους της εργασίας.

2. Ψηφιακές αφηγήσεις-

2.1 Γενικά - Θεωρητικό υπόβαθρο

Ως ψηφιακός γραμματισμός χαρακτηρίζεται η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί ψηφιακή τεχνολογία, εργαλεία επικοινωνιών, για να προσεγγίζει, να διαχειρίζεται, να αξιολογεί και να δημιουργεί πληροφορίες, ώστε να λειτουργεί στην κοινωνία της γνώσης. Συστατικά του στοιχεία μπορούν να θεωρηθούν:

- Η ενίσχυση της δημιουργικότητας,
- Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης,
- Η πολιτισμική και κοινωνική κατανόηση των κοινωνικών πλαισίων,
- Η απόκτηση πνεύματος συνεργασίας,
- Η ικανότητα εύρεσης και επιλογής πληροφορίας,
- Η ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας,
- Η ικανότητα ασφαλούς πλοήγησης,
- Η καλλιέργεια λειτουργικών δεξιοτήτων.

Η αφήγηση είναι ένας κρίσιμος και καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας, αφού οι ιστορίες που εμπεριέχουν μεταδίδουν γεγονότα, συναισθήματα, αξίες και πολιτιστικά πρότυπα. Οι αφηγήσεις συμβάλλουν στην οικοδόμηση της γνώσης σύμφωνα με δύο προσεγγίσεις στο χώρο της γνωστικής ψυχολογίας:

-στο έργο του J.Bruner (1986) για τον ρόλο της αφήγησης στον πολιτισμό.

-στις θεωρίες του D.Kolb (1984) για τη γνώση και την εμπειρική μάθηση.

Η σπουδαιότητα της αφήγησης όχι μόνον τονίστηκε από κάποιους φωτισμένους ανθρώπους, αλλά αναδείχτηκε και από τις επιστήμες της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, της κοινωνιολογίας. Είναι χρήσιμη τόσο για τον ίδιο τον αφηγητή, όσο και για το ακροατήριό του.

Τα τελευταία χρόνια έχουν δημιουργηθεί νέες μορφές αφήγησης, όπως αυτή της «νεο-αφήγησης» και της ψηφιακής αφήγησης. Η «νεο-αφήγηση» είναι ένα διαφορετικό είδος αφήγησης, όχι μόνον ως προς την τεχνική, αλλά και ως προς την τέχνη.

Η ψηφιακή αφήγηση ή εξιστόρηση (digital storytelling) είναι μια σχετικά νέα μορφή τέχνης, η οποία μεταφέρει δεδομένα και γεγονότα με λέξεις, με εικόνες, με ήχους, εμπλουτίζοντας την πληροφορία και παρουσιάζοντάς την πιο αισθαντικά και συναρπαστικά. Πρόκειται για μια δημιουργική διαδικασία κατά την οποία η παραδοσιακή αφήγηση συνδυάζεται με τα πολυμέσα του 21^{ου} αιώνα και γενικότερα με την τεχνολογία. Ψηφιακή αφήγηση σύμφωνα με τον Lathem (2005), ορίζεται ο συνδυασμός της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα του 21ου αιώνα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας. Ο ορισμός που, κατά τη γνώμη μας, περιγράφει πιστότερα το θεσμό της ψηφιακής αφήγησης στις μέρες μας παρατίθεται από τον Sheneman (2010): «Ψηφιακή αφήγηση είναι η πρακτική συγκερασμού αφηγηματικού και ψηφιακού περιεχομένου, συμπεριλαμβανομένων εικόνων, ήχου και βίντεο, ώστε να δημιουργηθεί μία μικρού μήκους ταινία με δυνατό συγκινησιακό συστατικό».

Το ηλικιακό εύρος στο οποίο απευθύνεται εκτείνεται από το νηπιαγωγείο ως το Πανεπιστήμιο. Ως προς τη θεματολογία μπορεί να πρόκειται για την αφήγηση παραμυθιών, την εξιστόρηση (έρευνα) ιστορικών γεγονότων ή για την «εξερεύνηση» της ζωής ενός ατόμου. Οι ιστορίες μπορεί να έχουν διδακτικό περιεχόμενο, να δίνουν πληροφορίες για κάποιο θέμα ή απλά να πρόκειται για προσωπικές ιστορίες χαρακτήρων (Robin, 2008). Μέσα από την εξιστόρηση της ζωής ανθρώπων (προσφύγων-επιστημόνων-καλλιτεχνών), παρουσιάζονται επιστημονικές ανακαλύψεις και έρευνες, θεωρίες και ιδέες, αλλά αναδεικνύονται ιστορικά-πολιτιστικά γεγονότα.

2.2 Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Είναι μια διαδικασία δημιουργίας διηγημάτων, που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να εργάζονται συνεργατικά σε ομάδες για τη συλλογή πληροφοριών και την επίλυση προβλημάτων (δημιουργική σκέψη). Ωφελεί τους μαθητές ως συγγραφείς, γιατί χρησιμοποιώντας την τεχνολογία καταφέρνουν να οργανώσουν και να φέρουν σε ακολουθία τις ιδέες τους. Οι ρεαλιστικές εικόνες τους εμπνέουν να γράψουν με περισσότερη λεπτομέρεια και να σκεφτούν για τη σχέση μεταξύ των εικόνων και των λέξεων. Τα παιδιά αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους και ανακαλύπτουν κάθε φορά νέους τρόπους να εκφραστούν. Διευρύνεται η φαντασία τους, έρχονται σε επαφή με τις τέχνες, μαθαίνουν να αναπτύσσουν τη φωνή τους ως αφηγητές και εξελίσσονται σε ψηφιακούς καλλιτέχνες.

Η ψηφιακή αφήγηση είναι παιδαγωγικά πολύ ωφέλιμη και επιβεβαιώνεται από πλήθος σχετικών ερευνών (Robin, & Pierson, 2005, Roland, 2006). Προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα για περισσότερες δεξιότητες από αυτές της απλής εξοικείωσης με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Ειδικότερα, η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων αποτελεί ταυτόχρονα α) ένα αυθεντικό κίνητρο για την εξοικείωση με τον σχεδιασμό και την παραγωγή πολυμεσικών στοιχείων (δεξιότητες ΤΠΕ) β) ένα μέσο για τη μάθηση στο πλαίσιο των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και γ) ένα τρόπο για την ανάπτυξη σύγχρονων ικανοτήτων, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, η δημιουργικότητα και η καινοτομία.

2.3 Δημιουργία ψηφιακής αφήγησης

Τα βήματα που ακολουθούμε για τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης σύμφωνα με το κέντρο ψηφιακής αφήγησης (CDS) είναι τα εξής:

- Η δημιουργία του εικονογραφημένου σεναρίου (storyboard)
- Η επιλογή και η προσθήκη των κατάλληλων πολυμέσων (ζωγραφική, ήχος, ομιλία, βίντεο)
- Η δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας (τα βάζουμε σε λογική σειρά-αλληλουχία, προσθέτουμε ήχο, κείμενο, που περιγράφει την εικόνα)
- Η κοινοποίηση της ψηφιακής ιστορίας .

Η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων αποτελεί ταυτόχρονα:

- α) ένα αυθεντικό κίνητρο για την εξοικείωση με τον σχεδιασμό και την παραγωγή πολυμεσικών στοιχείων (δεξιότητες ΤΠΕ),
- β) ένα μέσο για την μάθηση στο πλαίσιο των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και
- γ) έναν τρόπο για την ανάπτυξη σύγχρονων ικανοτήτων, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, η δημιουργικότητα και η καινοτομία.

Κάποιες τεχνικές δημιουργίας ιστοριών είναι: Το ερέθισμα, ο καταγιγισμός ιδεών, η τεχνική των τίτλων, η τεχνική της αλφαβήτας, υλικό (φωτογραφίες, ζωγραφιές κ.ά.) και η τεχνική της χαλάρωσης. Στην κατασκευή του εικονοσεναρίου (storyboard) απαραίτητο είναι να δημιουργηθεί ένα πολυτροπικό χρονοδιάγραμμα, που θα έχει τη μορφή πίνακα. Για την αξιολόγηση-ανατροφοδότηση της διαδικασίας θα ήταν χρήσιμη η δημιουργία μιας κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubric), με κριτήρια την ποιότητα του κειμένου, της φωνής, τη χρήση των εικόνων, την φωνή του αφηγητή, την καταλληλότητα του μουσικού κομματιού και ό,τι άλλο κριθεί απαραίτητο.

Το storyboard είναι ο οπτικός χάρτης της ιστορίας, ένα εργαλείο, που χρησιμοποιείται, για να προσδιορίσει επακριβώς κάθε πλάνο μιας ιστορίας. Σε κάθε καρέ εντάσσεται μια εικόνα και καταγράφεται η αντίστοιχη αφήγηση. Το storyboard αποτελεί ένα σημαντικό συστατικό της ψηφιακής αφήγησης, καθώς επιτρέπει στο δημιουργό να οργανώσει εικόνες και κείμενο, πριν από την τελική ανάπτυξη της ιστορίας. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα της αναδιάρθρωσης των υφιστάμενων πόρων και ξεκάθαρης εικόνας της τελικής αφήγησης. Υπάρχει πληθώρα λογισμικών, που δίνουν τη δυνατότητα της online δημιουργίας storyboard, όπως για παράδειγμα το «storyboard that» (<https://www.storyboardthat.com/>).

Κάνοντας χρήση του λογισμικού WeVideo (<https://www.wevideo.com/>) ή άλλων συναφών λογισμικών εισάγονται οι εικόνες και, με τη χρήση μικροφώνου ή άλλης συσκευής εγγραφής φωνής, γίνεται η καταγραφή της ιστορίας. Το WeVideo δίνει τη δυνατότητα να προστεθούν τίτλοι ή λεξάντες, μουσική ή ηχητικά εφέ που θα υποστηρίξουν την αφήγηση. Για την επεξεργασία του ήχου συνιστάται το λογισμικό Audacity, (<http://audacity.sourceforge.net>).

Στο τελικό στάδιο γίνεται ο διαμοιρασμός της ιστορίας στο διαδίκτυο, ώστε να δοθεί ανατροφοδότηση και να γίνει εποικοδομητική κριτική.

Η διαδικασία αξιολογείται ως προς:

- Το περιεχόμενο της ιστορίας,
- Τη δομή, τη ροή και την οργάνωσή της,
- Την καταλληλότητα της χρήσης των εικόνων και την ποιότητά τους,
- Την ποιότητα του ήχου,
- Την παρουσίαση της ιστορίας στο κοινό και το συναισθηματικό αντίκτυπο που προκάλεσε.

Τα απαραίτητα στοιχεία είναι:

- Η οπτική γωνία (point of view),
- Η δραματική ερώτηση (dramatic question),
- Το συναισθηματικό περιεχόμενο (emotional content),
- Η φωνή του δημιουργού (voice),
- Η δύναμη του μουσικού κομματιού (soundtrack),
- Η οικονομία περιεχομένου (economy),
- Ο βηματισμός ή ρυθμός εξέλιξης (pacing),
- Το μοίρασμα της ιστορίας-Ανάδραση,
- Η αξιολόγηση της ιστορίας.

Αναλυτικότερα η οπτική γωνία είναι η οπτική από την οποία παρουσιάζεται το κεντρικό νόημα της ιστορίας. Η ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να περιλαμβάνει ερώτηση ή ερωτήσεις, που θα προσελκύουν το ενδιαφέρον. Θα πρέπει να εστιάζει σε θέματα που αναδύουν έντονα συναισθήματα στο κοινό, με προσωπικό και δυναμικό τρόπο. Η φωνή του δημιουργού είναι τα λόγια που συνοδεύουν την οπτικοποίηση της ψηφιακής αφήγησης, της προσδίδουν ένα προσωπικό στοιχείο και βοηθούν στην κατανόηση του περιεχομένου. Η μουσική ή άλλοι ήχοι που υποστηρίζουν την αφήγηση θα πρέπει να ενισχύουν τη συναισθηματική φόρτιση του ακροατηρίου. Το περιεχόμενο της ψηφιακής ιστορίας θα πρέπει να δομείται προσεκτικά, ώστε να μην προκαλεί κόπωση στο ακροατήριο. Ο σωστός ρυθμός εξέλιξης προκαλεί το ενδιαφέρον χωρίς να κουράζει ή να απωθεί τον ακροατή (Κοτρωνίδου, Ι. & Τόζιου Τ. 2011).

Τα τεχνολογικά εργαλεία, που απαιτούνται:

- Ηλεκτρονικός υπολογιστής,
- Σαρωτής εγγράφων,
- Ψηφιακή συσκευή εγγραφής ήχου,
- Λογισμικό εγγραφής ήχου (π.χ. Audacity),
- Φωτογραφική μηχανή ή βιντεοκάμερα,
- Πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνας (π.χ. Photoshop ή GIMP).

Τα λογισμικά ψηφιακής αφήγησης, που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης είναι:

- Movie Maker
- Microsoft Photo Story 3
- My Storymaker
- Storybird
- Web 2.0 Storytelling
- Sam
- StoryMat
- Story Rooms
- KidsRoom
- Pets-Scratch Mit
- Alice
- Tikatok

Συγκεκριμένα, το Windows Movie Maker 2012 για Windows 7 και Windows 8 κυκλοφόρησε το 2012 και μετονομάστηκε σε Windows Essentials 2012. Η συγκεκριμένη εφαρμογή περιλαμβάνει τις desktop εφαρμογές Mail, Movie Maker, Photo Gallery, Skydrive, Messenger και Writer, οι οποίες μπορούν να εγκατασταθούν σε Windows 7 και Windows 8 υπολογιστές. Η ανανεωμένη έκδοση υποστηρίζει σε μεγαλύτερο βαθμό τις αλλαγές για την αξιοποίηση του hardware στα γραφικά των Windows 8, βελτιώνοντας έτσι τις επιδόσεις της εφαρμογής. Επιπλέον, έγινε προσθήκη ενός νέου χαρακτηριστικού σταθεροποίησης της εικόνας στα video, ενώ περισσότερες επιλογές έχουν προστεθεί για την καλύτερη διαχείριση των αρχείων ήχου.

Με το Photo Story 3 ο χρήστης μπορεί να δημιουργήσει παρουσιάσεις χρησιμοποιώντας ψηφιακές φωτογραφίες, ενώ το λογισμικό δίνει τη δυνατότητα επεξεργασίας, περικοπής ή περιστροφής των εικόνων, ηχογράφησης της αφήγησης, καθώς και προσθήκης ειδικών εφέ και μουσικών επενδύσεων. Επιπλέον, το PS3 δίνει τη δυνατότητα αποθήκευσης της παρουσίασης ως αρχείο, με αποτέλεσμα ο χρήστης να προβαίνει σε τροποποιήσεις, βελτιώνοντας την ψηφιακή αφήγηση (Robin, & McNeil, 2013).

Το My Storymaker επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία επιλέγοντας χαρακτήρες, σκηνικά και αντικείμενα. Οι ήρωες μπορούν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τα αντικείμενα, ενώ η ιστορία μπορεί να αποθηκευτεί με τη μορφή αλληλεπιδραστικού βιβλίου, το οποίο επιτρέπει επεξεργασία, εκτύπωση και διαμοιρασμό.

Το Storybird είναι ένα δωρεάν διαδικτυακό εργαλείο το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες να δημιουργήσουν τη δική τους ψηφιακή, εικονογραφημένη ιστορία. Ο χρήστης μπορεί να επιλέξει εικόνες και να τις εμπλουτίσει με κείμενο, ώστε να δημιουργήσει τη δική του online ψηφιακή ιστορία. Ωστόσο, το storybird δεν υποστηρίζει τον εμπλουτισμό των ιστοριών με ηχητικά χαρακτηριστικά όπως φωνή ή μουσική. Επιπλέον, δεν επιτρέπει την αποθήκευση της ψηφιακής ιστορίας τοπικά στον υπολογιστή του χρήστη, αν και δίνει τη δυνατότητα διαμοιρασμού ή ενσωμάτωσης της ιστορίας σε κάποιο ιστοχώρο (π.χ. blog, wiki).

3. Διδακτική πρόταση--Η βιογραφία του Παστέρ ως ψηφιακή αφήγηση στις Φυσικές Επιστήμες

Όπως προαναφέραμε στη θεματολογία, η εξιστόρηση της ζωής ενός ατόμου μπορεί να αποτελέσει θέμα για μια ψηφιακή αφήγηση. Μέσα από την εξιστόρηση της ζωής ενός επιστήμονα μπορούν να παρουσιασθούν επιστημονικές ανακαλύψεις και έρευνες, θεωρίες και ιδέες, που έλαβαν χώρα τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο και σχετίζονται με τον εν λόγω επιστήμονα.

Ως προς τον οπτικοακουστικό γραμματισμό στις Φυσικές Επιστήμες ισχύουν τα εξής:

- Ανήκει στις λεγόμενες εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές.
- Κατατάσσεται στις σύγχρονες προσεγγίσεις της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών μέσα από την τέχνη και τις αφηγήσεις.
- Συνδέεται με τα λογισμικά σύνθεσης εικόνας και ήχου (τύπου Movie Maker, Audacity).
- Περιλαμβάνει τη χρήση ηλεκτρονικών comics.
- Υπάρχει η τάση «Δημιουργώ και μαθαίνω φυσικές επιστήμες με ψηφιακές αφηγήσεις» (slow-motion).

Βασιζόμενοι στα προηγούμενα διαμορφώσαμε μια διδακτική πρόταση, με την οποία προτείνουμε τη βιογραφία του Παστέρ, ως ψηφιακή αφήγηση, για τη διδασκαλία των μεταδοτικών ασθενειών στις Φυσικές Επιστήμες της Στ΄ Δημοτικού. Πρόκειται για το κεφάλαιο μεταδοτικές ασθένειες από το σχολικό βιβλίο «Ερευνώ και Ανακαλύπτω» της Στ΄ Δημοτικού. Η διδακτική ενότητα περιλαμβάνει την ιστορία των μεταδοτικών ασθενειών, τα μικρόβια και την πρόληψη και αντιμετώπιση των ασθενειών.

Η διδακτική μας πρόταση έχει ως εξής:

Διδακτική μεθοδολογία: Η διδακτική μεθοδολογία, που προτείνεται να εφαρμοστεί είναι μια ολιστική προσέγγιση, η οποία να περιλαμβάνει βιωματικές δράσεις, ομαδοσυνεργατική διαδικασία, διερευνητική μάθηση, σε συνδυασμό με κοινωνικό εποικοδομητισμό, χρήση οπτικοακουστικών μέσων, ψηφιακής τεχνολογίας, καλλιέργεια της μεταγνώσης, καθώς επίσης και της κριτικής, αλλά και δημιουργικής σκέψης. Όλα τα παραπάνω μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ταινίας, που αφορά τη ζωή του Παστέρ και πραγματεύεται τα μικρόβια και τη μετάδοση ασθενειών, ώστε να επιτευχθεί το «μαθαίνω κάνοντας» (learning by doing), δηλαδή η μεταγνώση πάνω στα διάφορα είδη γνώσης.

Μεταγνώση είναι η επίγνωση του τρόπου λειτουργίας της σκέψης μας και των τρόπων με τους οποίους επεξεργαζόμαστε τη γνώση, η επίγνωση του τι ξέρουμε και τι δεν ξέρουμε. Ο μεταγνωστικός έλεγχος είναι ο τρόπος που χρησιμοποιεί το άτομο για να ρυθμίζει την γνώση όσον αφορά τον σχεδιασμό των ενεργειών, τον έλεγχο της πορείας και την εκτίμηση της κατάστασης. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές, αφού έχουν παρακολουθήσει μια διδασκαλία και έχουν κατανοήσει τις έννοιες, στη συνέχεια πρέπει μόνοι τους και με τη διακριτική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών να διαπιστώσουν τι έχουν συγκρατήσει, ώστε να μπορούν το ανακαλέσουν σε δεδομένη περίπτωση που τους χρειάζονται, αυτές τις γνώσεις (καλλιέργεια μεταγνώσης). Η συζήτηση για τη γνωστική τους εμπειρία από τη διδασκαλία του μαθήματος υλοποιείται μέσα από τη δημιουργία σεναρίου και ταινίας, που βασίζονται σε αυτήν και την επεξεργασία της.

Ερωτήματα: Τα ερωτήματα που θα μπορούσαν, ενδεικτικά, να τεθούν είναι: «Τι είναι οι μεταδοτικές ασθένειες; Πώς προφυλάσσομαι;». Θα μπορούσαν επίσης να επιλεγούν και κάποιες λέξεις – κλειδιά όπως: μικρόβια, μεταδοτικές ασθένειες, προφύλαξη, αντιβιοτικά, πρόληψη, εμβόλια.

Στόχοι: Οι στόχοι που τίθενται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών εμπλουτίζονται με τους ακόλουθους στόχους:

- Να κατανοήσουν τις έννοιες και τις διαδικασίες μέσα από την ταινία που θα παρακολουθήσουν, καθώς και να αποτιμήσουν κριτικά τη συγκεκριμένη ταινία (οπτικοακουστικός γραμματισμός),
- Να επαληθεύσουν βιωματικά τι γνωρίζουν και τι έχουν κατανοήσει από αυτά που διδάχτηκαν μετά από τη διδασκαλία (αναστοχασμός-μεταγνώση),
- Να αποκτήσουν τις δεξιότητες χρήσης του moviemaker (οπτικοακουστική εκπαίδευση),
- Να δημιουργήσουν τη δική τους ψηφιακή αφήγηση, βασισμένη σε αυτά που έχουν μάθει (μεταβίβαση γνώσης), εφαρμόζοντας τις δεξιότητες που απέκτησαν για τη χρήση του moviemaker.

Εκτιμώμενη διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες.

Διδακτική διαδικασία:

Αρχικά ακολουθείται η διαδικασία για τη δημιουργία ομάδων, σε περίπτωση που η συγκεκριμένη τάξη δεν έχει εμπειρία ομαδοσυνεργατικής διδακτικής διαδικασίας.

Τα διδακτικά βήματα-δραστηριότητες, που προτείνονται, έχουν ως εξής:

- Περιγραφή, ανάλυση, συζήτηση των εννοιών, διαδικασιών με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το βιβλίο διδασκαλίας (βιβλίο μαθητή Στ΄ τάξης).
- Συζήτηση για την αναγκαιότητα απόκτησης γνώσεων για τις μεταδοτικές ασθένειες (τι, πώς, πότε, γιατί το διδασκόμαστε).
- Παρακολούθηση ταινίας (DeAgostini, 2007)), κριτική στάση και συζήτηση.
- Εκπαίδευση στη χρήση moviemaker (οπτικοακουστική εκπαίδευση).
- Δημιουργία σεναρίου βασισμένου στις γνώσεις, που αποκτήθηκαν με τη διδακτική διαδικασία (επιλογή εικόνων και δημιουργία κειμένου) με θέμα την βιογραφία του Παστέρ.
- Δημιουργία ψηφιακής αφήγησης με movie maker (μεταγνωστική διαδικασία).

Αξιολόγηση: Οι μαθητές αξιολογούν τη συμμετοχή τους, τα αποτελέσματα των εργασιών τους, αποφασίζουν σαν ομάδα για τον τρόπο παρουσίασης της εργασίας τους, αλλά και της δημοσίευσής τους στην ιστοσελίδα του σχολείου ή στο διαδίκτυο. Η αξιολόγηση θα στηριχθεί σε δύο άξονες:

1. Στην επιτυχία των στόχων που είχαν τεθεί αρχικά.
 2. Στον τρόπο που λειτούργησε, συνεργάστηκε, συναποφάσισε η ομάδα.
- Παρουσίαση των ψηφιακών αφηγήσεων των ομάδων και συζήτηση.
 - Ανάρτησή τους στο διαδίκτυο.

4. Ανακεφαλαίωση – Προτάσεις για άλλες εργασίες

Συνεπώς, η εφαρμογή των ψηφιακών αφηγήσεων στη διδακτική διαδικασία και μάλιστα η δημιουργία τους από τους μαθητές, έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια και ανάπτυξη του οπτικοακουστικού γραμματισμού και των δεξιοτήτων, που σχετίζονται με αυτόν. Παράλληλα, ενθαρρύνεται και προωθείται τόσο η κριτική, όσο και η δημιουργική σκέψη και η ανάπτυξη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων, ικανοποιώντας παράλληλα τους στόχους του Α.Π.Σ., όταν η θεματολογία τους είναι σύμφωνη με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, με τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης – στη διδακτική μας πρόταση- καλλιεργούνται οι δεξιότητες στη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, οι μεταγνωστικές ικανότητες και κυρίως καλλιεργείται και αναπτύσσεται η δημιουργική σκέψη και γενικότερα η δημιουργικότητα των μαθητών. Το αποτέλεσμα της εργασίας τους θα είναι ένα δικό τους δημιούργημα, το οποίο γι' αυτόν ακριβώς το λόγο έχει ιδιαίτερη αξία.

Με τον ίδιο τρόπο μπορούν να αξιοποιηθούν οι ψηφιακές αφηγήσεις και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως στο μάθημα της ιστορίας, δημιουργώντας μια ψηφιακή αφήγηση με την εξιστόρηση της ζωής ενός σημαίνοντος ιστορικού προσώπου μέσα από την οποία περιγράφονται σημαντικά γεγονότα, που έλαβαν χώρα εκείνη τη χρονική περίοδο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bruner J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Center for Digital Storytelling <http://storycenter.org/>
- DeAgostini (2007). «Ο Παστέρ και οι μικροοργανισμοί». Σειρά κινουμένων σχεδίων (DVD-video), *Μια φορά κι έναν καιρό ήταν Η Επιστήμη*.
<https://www.storyboardthat.com>
<http://audacity.sourceforge.net>

- Kolb D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice – Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.
- Κοτρωνίδου, Ι. & Τόζιου Τ. (2011). *Η ψηφιακή αφήγηση στο σχολείο*. Εκδόσεις Ζήτη. Θεσσαλονίκη.
- Lathem S.A. (2005). Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition. In C. Crawford et al. (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2005*, 2286-2291.
- Robin, B. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47, 220–228.
- Robin B. & Pierson M. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. *Annual Meeting of the Society for Information Technology & Teacher Education*. Phoenix, AZ.
- Robin, B. & McNeil, S. (2013). The evolution of digital storytelling technologies: From PCs to iPads and e-Books. In R.McBride & M.Searson (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013*, 1712-1720.
- Roland Cr., 2006, Digital storytelling in the classroom, *School Arts*, 105(7), 26 και 2007, Educational uses of digital storytelling, *School Library Journal*, 53(10), S81(1).
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research & Development*, 56(4), 487-506.
- Sheneman, 2010, Digital storytelling: How to get the best results. *School Library Monthly*, 27(1), 40-42.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΟΨΕΙΣ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

Οικονομάκου Μαριάνθη
oikonomakou@aegean.gr
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Με άξονα την εμπειρία εφαρμογής διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων στις πρακτικές ασκήσεις της γλώσσας στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου, διερευνάται ο ρόλος και η αποτελεσματικότητά τους στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με σημείο αιχμής τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των εμπλεκόμενων μέσα στις σχολικές μονάδες. Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων που αντλούνται στο πεδίο με ποικίλα μέσα (ερωτηματολόγια, ημερολόγια, ατομικές συνεντεύξεις κα.) καταδεικνύει πως, πέρα από την εξέταση οργανωτικών και λειτουργικών αδυναμιών, ζητούμενο αποτελεί ο προσδιορισμός του τρόπου επίδρασης διαφορετικών τύπων εποπτείας στην επαγγελματική ανάπτυξη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ασκούμενων. Έτσι, όπως προκύπτει από τα δεδομένα, η γνωστική επάρκεια των φοιτητών/τριών σ' ένα αντικείμενο σπουδών, εν προκειμένω σε αρχές που διέπουν τη γλωσσική διδασκαλία, και η κανονιστικού τύπου συνεργασία με τους επόπτες δεν επιφέρουν ουσιαστικά αποτελέσματα: αυτό που προέχει είναι η ενδυνάμωση των διαδικασιών που συμβάλλουν στη δημιουργία μιας διαφορετικής επαγγελματικής κουλτούρας στα σχολεία, μιας κουλτούρας ερευνητικής, συμμετοχικής και κυρίως κριτικής.

Λέξεις κλειδιά: πρακτικές ασκήσεις, παιδαγωγικά τμήματα, μοντέλα εκπαίδευσης δασκάλων, τύποι εποπτείας, γλωσσική διδασκαλία

1. Εισαγωγή

Οι πρακτικές ασκήσεις στα Παιδαγωγικά Τμήματα είναι καθοριστικής σημασίας (Beck, Kosnik, 2002) για την επάρκεια και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, καθώς συνιστούν τον κατεξοχήν συνδετικό κρίκο μεταξύ πανεπιστημίου και σχολικών μονάδων. Η παιδαγωγική θεωρία, που εμφανίζεται σ' έναν βαθμό αποπλαισιωμένη για τις ανάγκες της διδασκαλίας σε ακαδημαϊκά πλαίσια, τοποθετείται στο κέντρο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και αποτελεί αντικείμενο κριτικού στοχασμού με σημείο αναφοράς τον πολυσύνθετο και απαιτητικό ρόλο που καλείται να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός στις σύγχρονες συνθήκες (Σοφός, 2015: 17· Παπακώστα, 2010). Προϋπόθεση για την αναβάθμιση της ποιότητας των ασκήσεων και τη βελτίωση του οργανωτικού και όχι μόνο πλαισίου υλοποίησής τους είναι η συνεχής διερεύνηση και αξιολόγηση των διαφορετικών συνιστωσών του παιδαγωγικού έργου μέσω και της αξιοποίησης της διεθνούς πρακτικής. Η εφαρμογή διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων στις πρακτικές ασκήσεις της γλώσσας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Οικονομάκου, 2013: 388, 2014) και η άντληση αξιολογικών δεδομένων μπορεί έτσι τεθεί ως βάση αποτίμησης της αποτελεσματικότητας στην πράξη των εργαλείων αυτών και ανάδειξης των βασικών προβληματισμών που διατυπώνονται από τους εμπλεκόμενους. Κομβικό σημείο σ' αυτήν τη διερεύνηση είναι η σχέση που αναπτύσσουν οι ασκούμενοι με τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν την καθοδήγησή τους. Από την κριτική μελέτη των τύπων εποπτείας που διαμορφώνονται κατά τον σχεδιασμό και εφαρμογή των διδασκαλιών αντλούνται σημαντικά δεδομένα για τη συνεισφορά των ασκήσεων στην επαγγελματική εξέλιξη και των δυο πλευρών (Χατζοπούλου, Κακανά, 2013: 129).

2. Κυρίως μέρος: Πρακτική άσκηση και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών

2.1. Θεωρία και πράξη στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Οι πρακτικές ασκήσεις παρέχουν τη δυνατότητα στους ασκούμενους (Σοφός, 2015: 18· Αργυροπούλου, 2005) μέσω της αξιοποίησης των θεωρητικών γνώσεων και της κριτικής ενσωμάτωσής τους στη διδακτική πράξη να εξοικειωθούν με τις συνθήκες που επικρατούν στον χώρο του σχολείου και να στοχαστούν, με άξονα τις εμπειρίες τους, για τον ρόλο που καλείται να επιτελέσει σήμερα ο εκπαιδευτικός. Οι υποψήφιοι δάσκαλοι διαμορφώνουν σταδιακά τη δική τους αντίληψη για την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς καλούνται να διαχειριστούν ένα πλέγμα ρεαλιστικών καταστάσεων που έχουν ως σημείο εκκίνησης την κριτική παρατήρηση των διδασκαλιών συμφοιτητών/τριών τους, ή εμπειρότερων συναδέλφων, και ως απόληξη τον σχεδιασμό και υλοποίηση των δικών τους διδασκαλιών. Στην ουσία, αυτό που επιδιώκεται είναι η μετάβαση από τη δηλωτική στη διαδικαστική γνώση που προϋποθέτει τον διδακτικό μετασχηματισμό γνωστικών κατασκευών μέσω της λήψης και αξιολόγησης συγκεκριμένων αποφάσεων (Frydaki, Mamoura, 2014: 226· Σοφός, 2015). Η μετάβαση αυτή επιτυγχάνεται μέσα από την κατανόηση των ιδιαίτερων παιδαγωγικών συνθηκών που επικρατούν στο μελλοντικό επαγγελματικό πεδίο και δεν μπορεί να υλοποιηθεί σε καμιά περίπτωση χωρίς την πολύτιμη βοήθεια των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών στα σχολεία.

Οι γενικές αυτές παραδοχές που έχουν ως κοινή συνισταμένη την καθοριστική σημασία των ασκήσεων στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Φρυδάκη, 2013: 22) αναδεικνύουν ωστόσο και σειρά προβληματισμών σε σχέση με την εστίαση αλλά και τη μορφή που πρέπει να λαμβάνουν. Η επεξεργασία διαφορετικών μοντέλων (Σοφός, 2015: 18-21· Παπακώστα, 2010: 23-6) και η εμπειρία εφαρμογής ορισμένων από αυτά, όπως αποκρυσταλλώνεται μέσα από αξιολογικές διαδικασίες, καταδεικνύουν πως ο περιορισμός της πρακτικής στην απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων και η διαδικαστικού τύπου συνεργασία με τις σχολικές μονάδες δεν επιφέρει επιθυμητά αποτελέσματα. Αυτό που απαιτείται είναι η εφαρμογή ενός συνδυαστικού μοντέλου που ν' αξιοποιεί σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και να διαθέτει μια ευρύτερη εκπαιδευτική εστίαση (Schulz, 2005) από αυτήν που υιοθετούσαν παραδοσιακού τύπου προσεγγίσεις. Με βάση έτσι ποικίλα ερευνητικά

δεδομένα (ημερολόγια, συνεντεύξεις, εκθέσεις διδασκαλιών, ερωτηματολόγια αναστοχασμού, αλλά και προφορικές αφηγήσεις) που συλλέγονται τμηματικά από το 2011 κατά την υλοποίηση των πρακτικών ασκήσεων της γλώσσας στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Οικονομάκου, 2013, 2014) θα επιχειρηθεί εδώ έτσι η σκιαγράφηση της συνεισφοράς θεωρητικών κατασκευών (Φρυδάκη, 2013: 23 ·Wang, Odell, 2007) στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά και στη βελτίωση του επιπέδου της γλωσσικής διδασκαλίας.

Το μοντέλο μαθητείας ή μεταφοράς γνώσεων (apprenticeship models) καθώς και αυτό της κατάρτισης ή του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (training, expert-novice conception models), παρότι δεν διέπουν τη φιλοσοφία των πρακτικών της γλώσσας, φαίνεται πως επιβιώνουν ενίοτε με τη μορφή παραδοσιακών στάσεων ή πρακτικών. Έτσι, η έμφαση που αποδίδουν σε κανονιστικά πλαίσια, ο εργαλειακός ή μιμητικός, κατά το πρότυπο των εποπτών, προσανατολισμός τους (Φρυδάκη, 2013: 24) λειτουργεί σε κάποιες περιπτώσεις δελεαστικά. Μέρος των ασκούμενων, υπό την πίεση του χρόνου ή από ανασφάλεια, επιθυμεί έτσι να "μαθητεύσει" δίπλα σ' έναν έμπειρο εκπαιδευτικό και ν' αποκτήσει αποτελεσματικές, αντικειμενικά οριζόμενες, δεξιότητες και μηχανισμούς διαχείρισης τάξης. Ωστόσο, τέτοιες πρακτικές φαίνεται πως αναπαράγουν παραδοσιακές διεκπεραιωτικού τύπου αντιλήψεις για τη διδασκαλία και δεν επιτρέπουν την ανάπτυξη στοχαστικών διαδικασιών αναφορικά με επιλεγμένες διδακτικές ενέργειες. Αφαιρείται συγχρόνως από τους ασκούμενους η δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού στη βάση διαμόρφωσης της δικής τους ταυτότητας και ανάληψης ενεργής δράσης (Schulz, 2005). Υπό αυτήν την έννοια, δεν ενθαρρύνουν την επαγγελματική εξέλιξη όλων των εμπλεκόμενων μελών, εφόσον ούτε οι επόπτες-μέντορες ωφελούνται από αυτήν την κλειστού τύπου συνεργασία (Reid, 2011).

Στην περίπτωση της γλωσσικής διδασκαλίας, η εφαρμογή ανάλογων προτύπων δεν φαίνεται να εναρμονίζεται με το πλαίσιο αρχών των ΠΣ, καθώς δεν ευνοείται στην πράξη, λόγω της ρυθμιστικής τάσης, η υιοθέτηση πρακτικών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών βάσει αυθεντικών κειμενικών περιβαλλόντων ή η απόκτηση κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (ΔΕΠΠΣ, 2003 ·ΠΣ, 2011). Η υλοποίηση διδασκαλιών που υιοθετούν ανάλογη φιλοσοφία τείνουν προς τυποποίηση σε όλες τις διδακτικές φάσεις με στόχο την αντιμετώπιση τρεχουσών εκπαιδευτικών αναγκών. Κύριο μέλημα αποτελεί η αποτελεσματική πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων του σχολικού εγχειριδίου και όχι η χάραξη καινοτόμων δημιουργικών δράσεων και η μελέτη εναλλακτικών προσεγγίσεων που θα προέκυπταν μέσα από την αλληλεπίδραση και την κριτική διαπραγμάτευση του αντικειμένου διδασκαλίας. Η νοηματοδότηση της γλώσσας ως οργάνου επικοινωνίας και η ανάδειξη των ιδεολογικών της προεκτάσεων προϋποθέτει συνεπώς ένα μοντέλο που να εστιάζει στην κριτική διερεύνηση και στοχασμό θέτοντας στο επίκεντρο την κοινωνική διάσταση της μάθησης (Reid, 2011·Ντίνας, Γώτη, 2016) μέσα από ανοιχτές συνεργατικές διαδικασίες.

Σε αυτήν την κατεύθυνση κινούνται τα μοντέλα εκπαιδευτικού στοχασμού και κριτικής διερεύνησης (reflective practice models, teaching as inquiry conception) που, καθώς βασίζονται στις κονστρουκτιβιστές θεωρίες μάθησης, βοηθούν "τον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει τον τρόπο με τον οποίο πολιτικοί, κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες επηρεάζουν το διδακτικό του έργο και το εκπαιδευτικό σύστημα σε όλες του τις διαστάσεις" (Σοφός, 2015: 21). Αυτή η σφαιρική θέαση μετατρέπει τους εκπαιδευτικούς, εν ενεργεία και ασκούμενους, σε ερευνητές-στοχαστές (Jay, Johnson, 2002) που καλούνται να μετασχηματίσουν κυρίαρχες αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση εφαρμόζοντας κριτικά εργαλεία σε όλα τα στάδια: από τον σχεδιασμό μέχρι την ανατροφοδότηση και τελική αξιολόγηση των εφαρμοζόμενων διδακτικών πρακτικών. Η υιοθέτηση του στοχαστικού διερευνητικού μοντέλου (Shön, 1987 ·Androutsou et al, 2012) καταδεικνύει πως μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην αναβάθμιση της ποιότητας των ασκήσεων προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ειδικότερα, η εφαρμογή του στις πρακτικές ασκήσεις του ΠΤΔΕ, σε συνδυασμό με προσεγγίσεις που επικεντρώνονται σε συνεργατικές και συμβουλευτικές διαδικασίες (Παπακώστα, 2010: 23-6), κατέδειξε γενικά πως, πέρα από οργανωτικές ή άλλες αδυναμίες, συντελεί α) στην ενδυνάμωση των σχέσεων ασκούμενων-μεντόρων, β) στην ενίσχυση της

επαγγελματικής τους εξέλιξης και γ) στη βελτίωση πτυχών της διδασκαλίας της γλώσσας στο δημοτικό.

Οι επιδιώξεις αυτές επιτυγχάνονται τμηματικά με βάση τη διάρθρωση του προγράμματος σε διακριτές φάσεις (Σοφός, 2011:7 ·Οικονομάκου, 2014) που γνωρίζουν βέβαια επιμέρους τροποποιήσεις ανά έτος αναλόγως των αναγκών ή των δυνατοτήτων. Κατά τη φάση της παρακολούθησης πραγματοποιείται ανάλυση του διδακτικού πεδίου με καθορισμένα ανά τάξη εργαλεία και κατατίθεται ατομικό ημερολόγιο παρατηρήσεων και προτάσεων. Με όχημα τον κριτικό στοχασμό (Rosenstein, 2002: 259) οι ασκούμενοι/ες προχωρούν στη συνέχεια στη χάραξη διδακτικών στόχων και στην επιλογή ενδεδειγμένων πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αποτελεί αντικείμενο τμηματικής επεξεργασίας και μετασχηματισμού τόσο στον χώρο του πανεπιστημίου όσο και σ' αυτόν των σχολικών μονάδων. Έτσι, οι συμβουλευτικές συναντήσεις που γίνεται είτε εξατομικευμένα είτε σε ομάδες παρέχουν τη δυνατότητα συνεχούς ανατροφοδότησης στη βάση προσωπικών τοποθετήσεων ή εμπειριών. Την υλοποίηση των διδασκαλιών (2 διδακτικά δίωρα ανά τάξη) ακολουθεί άλλος κύκλος ανατροφοδότησης τόσο από τον σύμβουλο-μέντορα όσο και από τους επιστημονικά υπευθύνους με γνώμονα τα δεδομένα που έχουν καταγραφεί στα προσωπικά ημερολόγια, ενώ επιδιώκεται και η αξιολόγηση συνολικά του προγράμματος από όλους τους τελειόφοιτους μέσω ερωτηματολογίων στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους.

Η ενεργοποίηση όλο και περισσότερων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας σε εθελοντική πάντοτε βάση και οι ουσιαστικές παρεμβάσεις τους έχουν συντελέσει στη δημιουργία ενός πλαισίου που ευνοεί τη διερεύνηση ζητημάτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία της γλώσσας (Φτερνιάτη, 2015). Καταβάλλεται έτσι προσπάθεια αυτή να είναι πρωτίστως κοινωνικά προσανατολισμένη και ν' ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Μια αποπλαισιωμένη παιδαγωγική θεώρηση στον χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών θα καθιστούσε εξαιρετικά δύσκολη την επίτευξη αυτού του στόχου, γιατί δεν θα επέτρεπε τη συλλογική διαπραγμάτευση των πολιτισμικών προϊόντων και την ερμηνεία των διεργασιών παραγωγής και κατανόησης του νοήματος. Φαντάζει ανέφικτη, ειδικά στις σύγχρονες συνθήκες, η καλλιέργεια, βάσει των αρχών του κριτικού γραμματισμού (Ντίνας, Γώτη, 2016), κλίματος αμφισβήτησης κυρίαρχων αντιλήψεων ή η συνδιαμόρφωση ενεργά δημοκρατικών πολιτών μέσα από κλειστές τυποποιημένες διαδικασίες. Συνεπώς, κριτικά στη φιλοσοφία τους μοντέλα μπορούν να υπηρετήσουν βασικούς θεσμικούς στόχους του αντικειμένου προσεγγίζοντας τη γλώσσα ως όργανο επικοινωνίας (ΔΕΠΣΣ, 2003) και ως πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών (ΠΣ, 2011: 5). Ωστόσο, τις διαδικασίες συνεργασίας και συν-έρευνας (Cochran-Smith, 2002 ·Stenhouse, 2003 ·Schulz, 2005), που αποκτούν εύλογα αμφίδρομο χαρακτήρα, παρεμποδίζουν παράγοντες που σχετίζονται, όπως θα δούμε στη συνέχεια, με τη φύση της αλληλεπίδρασης των μελών της κοινότητας σε ρεαλιστικές συνθήκες.

2.2. Σχέσεις ασκούμενων-εκπαιδευτικών

Η προσέγγιση διαφορετικών μοντέλων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με διακριτούς τύπους σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των υποψηφίων εκπαιδευτικών και των μεντόρων τους και προωθούν με διαφορετικό τρόπο την επαγγελματική τους εξέλιξη (Φρυδάκη, 2013: 26 ·Wang, Odell, 2007). Στην περίπτωση της σχέσης μαθητευόμενου-επόπτη, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι επιδεικνύονται από τον έμπειρο σύμβουλο και εφαρμόζονται στην πράξη με στόχο την προσαρμογή στην κυρίαρχη διδακτική κουλτούρα και την απόκτηση εμπειρικών γνώσεων. Η αλληλεπίδραση σ' αυτήν τη βάση επιλύει μεν πρακτικά οργανωτικά προβλήματα, όπως αυτό της αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων, της διαχείρισης του διδακτικού χρόνου και της σχολικής τάξης, αλλά αδυνατεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού. Ο μετασχηματισμός μπορεί να επιτευχθεί και στα πλαίσια μιας τέτοιας αλληλεπίδρασης μέσα από τη διαπροσωπική σχέση και την αυθόρμητη ανταλλαγή απόψεων, όταν οι συνεργάτες ασπάζονται από κοινού δημοκρατικές αξίες και κοινά οράματα για το μέλλον της εκπαίδευσης. Παραμένει, ωστόσο, δύσκολη η ερευνητική αποτύπωση

του βαθμού συνεισφοράς αυτού του τύπου εποπτείας στην επαγγελματική εξέλιξη και των δυο πλευρών, καθώς δεν είναι ανιχνεύσιμο με ποιον τρόπο υποβοηθά τον εν ενεργεία εκπαιδευτικό ν' αναπροσαρμόσει και ο ίδιος κάποιες από τις πρακτικές ή αντιλήψεις του.

Ανάλογη αδυναμία έχει εντοπιστεί και στον τύπο σχέσης κατά τον οποίο ο δάσκαλος αναλαμβάνει βάσει της ανθρωπιστικής οπτικής (Φρυδάκη, 2013: 26 · Wang, Odell, 2007: 475-476) τον ρόλο του συμβουλευτικού ψυχολόγου του υποψήφιου. Αυτός υποστηρίζεται και ενθαρρύνεται στο διδακτικό του έργο χωρίς ούτε ο ίδιος ούτε ο μέντοράς του να θέτουν ως προτεραιότητα τον κριτικό μετασχηματισμό. Προέχει η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της συναισθηματικής έκφρασης με στόχο την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών. Βάσει των δεδομένων που διαθέτουμε από τις αξιολογικές τοποθετήσεις των ασκούμενων (Οικονομάκου, 2014), η ψυχολογική υποστήριξη (Beck, Kosnik, 2002: 86) κρίνεται εξαιρετικά καθοριστική για την ετοιμότητά τους. Έτσι, η ποιότητα της σχέσης που διατηρούν με τον μέντορά τους, αλλά και η στήριξη και ενθάρρυνση που λαμβάνουν από τους επιστημονικά υπευθύνους, συνδέονται στενά με τη θετική ή μη αποτίμηση όλης της διαδικασίας. Η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και η απόδοση εσωτερικών κινήτρων, η τακτική ανατροφοδότηση -υπό την προϋπόθεση ότι δεν συνιστά αξιολογική με τη στενή έννοια του όρου τεχνική- φαίνεται πως λειτουργούν ευεργετικά. Οι φοιτητές/τριες επεξεργάζονται σε καθεστώς μεγαλύτερης ευελιξίας εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές, προσεγγίζουν πιο κριτικά το αντικείμενο διδασκαλίας, ενώ εμφανίζονται πιο δεκτικοί στην έκφραση προσωπικών συγκρούσεων, εμπειριών ή και αδιεξόδων. Τα συμπεράσματα αυτά συνέβαλαν στην επέκταση του χρόνου διενέργειας των συμβουλευτικών συναντήσεων στον χώρο του πανεπιστημίου, ώστε να δίδεται η δυνατότητα στους υποψηφίους ν' αποκτήσουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και να ξεδιπλώσουν τη δημιουργικότητά τους.

Καθώς όμως αυτή η οπτική δεν κάλυπτε τις αυξημένες ανάγκες και δεν ευνοούσε από μόνη της την επαγγελματική εξέλιξη, το κύριο βάρος των προσπαθειών στράφηκε στην αξιοποίηση της κριτικής- κonstrουκτιβιστής θεώρησης. Οι παιδαγωγικές αρχές της (Aronowitz, Giroux, 1986 · Vygotsky, 1980), που έχουν ως βάση την οικοδόμηση της γνώσης με κοινωνικούς όρους και την κριτική ως δύναμη χειραφέτησης, συνάδουν με τις κατευθύνσεις της γλωσσικής διδασκαλίας που προτάσσουν την αναγκαιότητα συλλογικής διαπραγμάτευσης/συνδιαμόρφωσης. Προωθείται, έτσι, συγχρόνως με την ψυχολογική ενθάρρυνση, η από κοινού διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εφαρμοζόμενων πρακτικών και η διατύπωση γενικότερων προβληματισμών αναφορικά με τους στόχους της γλωσσικής εκμάθησης στις σύγχρονα περιβάλλοντα. Στην πράξη, οι συνεχείς αναθεωρήσεις των διδασκαλιών που διαμορφώνονται σταδιακά στο πεδίο δίνουν τη θέση τους στην τελική έκθεση αναστοχασμού που περιλαμβάνει όλα τα στάδια αυτής της μακράς διερευνητικής πορείας. Ελπιδοφόρο δείγμα για τη συνεισφορά της οπτικής αυτής είναι ότι οι μελέτες αυτές γίνονται συχνά κτήμα και των μεντόρων μέρος των οποίων κρατά κατά βούληση αντίτυπά τους για προσωπική χρήση ή για να είναι διαθέσιμα στη σχολική μονάδα.

Η εξέταση διαφορετικών τύπων εποπτείας που αναπτύσσονται μεταξύ ασκούμενων-μεντόρων, εκτός ενδείξεις για τη σημασία τους στην επαγγελματική τους εξέλιξη, φέρνει στο προσκήνιο και σειρά παραμέτρων που επηρεάζουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η έλλειψη χρόνου περιορίζει το εύρος της συνεργασίας των μελών της κοινότητας και επιφορτίζει τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς με ανασφάλεια. Η αναζήτηση έτοιμων λύσεων και η αναγκαιότητα επίλυσης πρακτικών προβλημάτων που σχετίζονται με την οργάνωση του πλάνου συναντήσεων με τους μέντορες/υπευθύνους, την αξιοποίηση εποπτικών μέσων στις σχολικές τάξεις και την επιλογή εκπαιδευτικού υλικού ενισχύουν την τάση υιοθέτησης παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας. Με αυτές άλλωστε οι ασκούμενοι/ες είναι περισσότερο εξοικειωμένοι λόγω προσωπικών τους βιωμάτων (Χατζοπούλου, Κακανά, 2013: 127 · Χαραλαμπίδης, 2000). Η παραδοσιακή αυτή στροφή διαμορφώνει σε κάποιες περιπτώσεις και την αντίληψή τους για τη φύση της σχέσης που αναμένεται να διατηρήσουν με τους μέντορές τους. Προσβλέποντας στην υλοποίηση αποτελεσματικών τεχνικά διδασκαλιών λειτουργούν με όρους μαθητείας, γεγονός που ενίοτε καλλιεργείται και από την αδυναμία εύρεσης ενός κοινού επικοινωνιακού πλαισίου ή

ιδεολογικής βάσης. Έτσι, τα ιδιαίτερα ατομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά αναδεικνύονται ρυθμιστικός παράγοντας για τον βαθμό ανάπτυξης κριτικών διαδικασιών, καθώς καταγράφονται και περιπτώσεις που μέλη της κοινότητας κινούνται απορριπτικά εμφανίζοντας δυσκολίες διαχείρισης των γνωστικών ή διαπροσωπικών τους συγκρούσεων.

3. Συμπεράσματα

Από το σύνολο των δεδομένων προκύπτει πως η διενέργεια των πρακτικών ασκήσεων δεν πρέπει να συνιστά μια κλειστή διαδικασία κατά την οποία θεωρητικά μοντέλα εφαρμόζονται με το κύρος αξιωμάτων στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, καθώς το σημείο αναφοράς είναι η εκπαιδευτική πραγματικότητα, απαιτείται ευελιξία στον σχεδιασμό των δράσεων και συνεχείς στη βάση των ερευνών αναθεωρήσεις. Κι η ίδια η διαδικασία συμπορεύεται συνεπώς με τις ανάγκες της κοινότητας μάθησης και τροφοδοτείται από αυτήν υιοθετώντας ανάλογες μορφές στοχασμού. Μεθοδολογικά εργαλεία ποικίλων θεωρήσεων ενεργοποιούνται συνδυαστικά με την προϋπόθεση ότι διέπονται από σύγχρονες αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη γλώσσα και συμβάλλουν στην καλλιέργεια μιας συμμετοχικής κουλτούρας στους χώρους μάθησης. Ένα ρυθμιστικό πλαίσιο που θα καθόριζε την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κοινωνικού περιβάλλοντος και τις ανάγκες των μαθητών/τριών θα οδηγούσε σε τυποποιημένες, έτοιμες λύσεις και θ' αφαιρούσε την αυτενέργεια, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία από τις σχολικές τάξεις παραγκωνίζοντας συγχρόνως τον κοινωνικό προσανατολισμό της γλωσσικής διδασκαλίας. Ωστόσο, είναι κατανοητή η τάση καταφυγής σε πιο μηχανιστικές τακτικές, καθώς αυτές έχουν συνδεθεί με την έννοια του αποτελεσματικού δασκάλου. Οι νεότεροι ειδικά εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πως κινούνται σ' ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον και πως θα κληθούν, υπό τον φόβο της ανεργίας ενίοτε, ν' αξιολογηθούν βάσει καθορισμένων δεικτών (Φρυδάκη, 2013: 31 ·Apple, 2001).

Σε αυτές τις απαιτητικές συνθήκες, η δημιουργία μιας εκπαιδευτικής κοινότητας ερευνητών δεκτικής στον μετασχηματισμό παραδοχών ή προβληματικών πλαισίων αναφοράς (Merizow, 2003: 58) είναι ιδιαίτερος επωφελής. Τα μέλη της ασκούνται προοδευτικά στην εξέταση διαφορετικών διδακτικών επιλογών τις οποίες είναι σε θέση να δικαιολογούν ύστερα από κριτική διαπραγμάτευση. Παράλληλα, αποκτούν μέσω της αλληλεπίδρασης επίγνωση των ιδεολογικών παραγόντων που διαμορφώνουν τις εκάστοτε πολιτικές αποφάσεις ή κοινωνικές αλλαγές κι έτσι κατανοούν ουσιαστικότερα το πεδίο δράσης τους (Apple, 2001: 195). Με τη βοήθεια των εργαλείων διανοητικής ενδυνάμωσης που διαθέτουν αναπτύσσονται έτσι επαγγελματικά και επαναπροσδιορίζουν τακτικά τον ρόλο τους (Φρυδάκη, 2013: 32). Σε αντίθετη περίπτωση, θεωρητικές κατασκευές και παγιωμένες αντιλήψεις (Χατζοπούλου, Κακανά, 2013: 127) που οι δάσκαλοι, υποψήφιοι ή εν ενεργεία, φέρουν μαζί τους επιβιώνουν ακόμη και όταν τα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια μετασχηματίζονται και προϋποθέτουν την αναθεώρησή τους. Για αυτόν τον λόγο είναι καθοριστική η αμφισβήτηση των βεβαιοτήτων και η συνεχής διατύπωση ερωτήσεων για βασικές παραδοχές που αφορούν τον προγραμματισμό της διδασκαλίας, διδακτικούς στόχους και διδακτικές στρατηγικές, αλλά και για όσες παραμέτρους συνθέτουν την ταυτότητα τελικά του σύγχρονου εκπαιδευτικού (ατομικά χαρακτηριστικά, προσωπικές επιδιώξεις/φιλοδοξίες, γνωστικές συγκρούσεις κτλ).

Πρόκειται αναμφίβολα για μια σύνθετη και αργή πορεία. Κυρίαρχες αντιλήψεις εξακολουθούν ν' αναδύονται τόσο κατά τον σχεδιασμό όσο και κατά την υλοποίηση διδακτικών σεναρίων στο μάθημα της γλώσσας. Είμαστε μάλιστα σε θέση, με τη βοήθεια ερευνητικών στοιχείων που έχουν καταγραφεί από το 2011 στα ατομικά ημερολόγια/εργασίες, αλλά και ύστερα από πολύωρες συμβουλευτικές συναντήσεις στον χώρο του πανεπιστημίου (Οικονομάκου, 2013, 2014), να τις εντάξουμε σε δυο διακριτούς άξονες: ο πρώτος αφορά τη γλώσσα ως αντικείμενο διδασκαλίας στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και ο δεύτερος την επαγγελματική προοπτική των νεότερων δασκάλων. Αντικείμενο προβληματισμού έτσι συχνά αποτελεί η προσήλωση σε παραδοσιακές πρακτικές (Χαραλαμπίδης, 2000) που ανάγονται κατά κανόνα:

α) στον ρόλο της διδασκαλίας της γραμματικής που λαμβάνεται ως αυτοσκοπός και όχι ως μέσο, β) στην αποπλαισιωμένη ή μηχανιστική προσέγγιση των κειμένων και εν γένει του προτεινόμενου εκπαιδευτικού υλικού, γ) στην προτεραιότητα που αποδίδεται στον γραπτό λόγο έναντι του προφορικού, δ) στην τάση περιθωριοποίησης, λόγω αδυναμίας διαπραγμάτευσης, των πολυτροπικών κειμένων και τέλος ε) στην έμφαση που αποδίδεται στη γραμμική ανάπτυξη της διδασκαλίας με άξονα το σχολικό εγχειρίδιο. Ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη, κοινή συνισταμένη αναδεικνύεται το ζήτημα των κινήτρων και των προσδοκιών, καθώς η έκφραση απαισιοδοξίας από τους τελειοφοίτους για την προοπτική μελλοντικής αποκατάστασης, καθώς και απογοήτευσης ή κόπωσης μέσα σε στενά χρονικά πλαίσια δυσκολεύει ακόμη περισσότερο το έργο της κριτικής διερεύνησης γενικών ή επιμέρους ζητημάτων.

Αντιστάθμισμα σ' αυτά τα εμπόδια είναι η επιδίωξη δημιουργίας μιας πιο ευρείας τοπικής κοινότητας μάθησης (Frydaki, Mamoura, 2011) μέσα από την περαιτέρω ενδυνάμωση του συνεργατικού πλαισίου δράσης που έχει ήδη αναπτυχθεί εδώ και χρόνια στη Ρόδο μεταξύ του Πανεπιστημίου Αιγαίου και των σχολικών μονάδων (οργάνωση συνεδρίων/ημερίδων, υλοποίηση επιμορφωτικών και ερευνητικών παρεμβάσεων, στενή συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους και τα πειραματικά σχολεία κ.α.). Αυτήν την προσπάθεια έχει υποστηρίξει σε σημαντικό βαθμό και η εφαρμογή στο Παιδαγωγικό Τμήμα του προγράμματος Mentoring (Feiman-Nemser, 1996), γιατί συνέβαλε στη διεύρυνση του δικτύου εθελοντών μεντόρων που επιθυμούν να εμπλακούν στις εκπαιδευτικές αυτές πρωτοβουλίες. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί που διαθέτουν μακρά διδακτική εμπειρία και έχουν εξοικειωθεί συγχρόνως με τη φιλοσοφία του στοχαστικού διερευνητικού μοντέλου (Σοφός, 2015) έχουν λειτουργήσει ήδη ρυθμιστικά θέτοντας από κοινού με τους ασκούμενους στο επίκεντρο την αναθεώρηση πιο συμβατικών στρατηγικών. Αυτό που επιδιώκεται σ' ένα δεύτερο χρόνο στα πλαίσια των ασκήσεων της γλώσσας είναι η επέκταση των συνεργατικών διαδικασιών, ώστε να ευνοείται σε μια πιο συστηματική βάση η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των ίδιων των μεντόρων. Παρά τα ενθαρρυντικά βήματα, η διαμόρφωση μιας κριτικής, διερευνητικής και συμμετοχικής κουλτούρας στους χώρους μάθησης παραμένει χρονοβόρα διαδικασία οι βάσεις της οποίας δεν μπορούν παρά να τίθενται χρόνο με τον χρόνο μέσα από συνεχείς ζυμώσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αργυροπούλου Σ. (2005). "Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση του Προγράμματος της Π.Α. των φοιτητών στο Π.Τ.Δ.Ε Φλώρινας". Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- ΔΕΠΠΣ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης: ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό*. Ανακτήθηκε στις 08/07/2017 από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Ντίνας, Κ., Γώτη. Ε. (2016). *Ο Κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη: Αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οικονομάκου, Μ. (2013). Από την παιδαγωγική θεωρία στη διδακτική πρακτική: ο ρόλος του μέντορα στην αντιμετώπιση της γλώσσας ως κοινωνικοπολιτισμικού φαινομένου. *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολικών Συμβούλων*, τ. 1, 388-396. Ανακτήθηκε στις 08/07/2017 από: <http://www.pess.gr/synedria/1-synedrio/praktika-sinedriwn.html>
- Οικονομάκου, Μ. (2014). Πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της Μεντορείας στις πρακτικές ασκήσεις της γλώσσας: αναστοχαστικές αντιλήψεις των ασκούμενων φοιτητών. *Νέος Παιδαγωγός*, 3 τ., 194-203. Ανακτήθηκε στις 08/07/2017 από: http://neospaidagogos.gr/periodiko/files/3_Teychos_Neou_Paidagogou_Maios_2014.pdf
- Παπακόστα, Χ. (2010). "Αρχική παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτικών με έμφαση στη στοχαστική παρατήρηση". Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

- Π.Σ. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Νέο σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)–Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σοφός, Α. (2015). *Σχεδιάζοντας σενάρια για την πρακτική άσκηση των φοιτητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σοφός, Α. (2011). Προς ένα ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής άσκησης για την ένταξη των νέων Μέσων στην εκπαιδευτική διεργασία, *i-teacher 4*, 116-202.
- Φρυδάκη, Ε. (2013). Η πρακτική στροφή στη διδακτική άσκηση: μια υπόσχεση επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς και φοιτητές. Στο Φρυδάκη, Ε., Κάββουρα, Θ., Μηλίγκου, Ε.-Ε. και Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (Επιμ.), *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδακτική και διδακτική άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, 21-35.
- Φτερνιάτη, Α. (2015). Η φυσιογνωμία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο. Προσεγγίσεις, χαρακτηριστικά και μεθοδολογικές κατευθύνσεις. Στο Α. Φτερνιάτη, Ι. Καραντζής και Μ. Μαρκοπούλου (Επιμ.). *Δάσκαλοι-Μέντορες για ένα καλύτερο σχολείο. Θεωρία και Πράξη*. Πανεπιστήμιο Πατρών- Π.Τ.Δ.Ε, 137-160. Ανακτήθηκε στις 08/07/2017 από:
<http://blogs.sch.gr/pdedellad/files/2016/04/%CE%86%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%BF-%CE%A6%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BD%CE%B9%CE%AC%CF%84%CE%B7-%CE%A4%CE%BF-%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%B4%CE%B7%CE%BC-%CF%83%CF%87.pdf>
- Χαραλαμπίδης, Α. (1999). Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1*. Ανακτήθηκε στις 08/07/2017:
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/charalabopoulos/1.htm>
- Χατζοπούλου, Κ., Κακανά, Δ.-Μ. (2013). Υποστηρίζοντας το στοχασμό των υποψηφίων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Συγκριτικά αποτελέσματα μέσω πειραματικής έρευνας. Στο Ανδρούσου, Α., Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.), *Πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών: ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, 125-155.

Ξερόγλωσση

- Androussou, A., Kortessi-Dafermou, H., Tsafos, V. (2012). Educating Teachers: Observation of a Classroom's Framework as Part of the Student Teachers' Education. *International Journal of Learning, 18* (8), 191-212.
- Apple, M. (2001). Markets, standards, teaching, and teacher education. *Journal of Teacher Education 52*(3), 182-196. Retrieved on 08/07/2017 from:
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487101052003002>
- Aronowitz, H., Giroux, H. (1986). Teacher and the role of the transformative intellectual. In Aronowitz, H., Giroux, H. (Eds.), *Education under siege. The conservative, liberal and radical debate over schooling*. London: Routledge and Kegan Paul, 100-121.
- Beck, C., Kosnik, C. (2002). Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly 29*, 81-98. Retrieved on 08/07/2017 from:
http://www.teqjournal.org/backvols/2002/29_2/sp02beck_kosnick.pdf
- Cochran-Smith, M. (2002). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teachers and Teacher Education 19*, 5-28.
- Feiman-Nemser, S. (1996). *Mentoring: a critical review*. Washington, DC: American Educational Research Association (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397060).
- Frydaki, E., Mamoura, M. (2011). How can practicum experiences transform pre-service teachers' knowledge about teaching and learning? *International Journal of Humanities, 9*(1), 225-236.

- Jay J.K., Johnson, K.L. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teacher and teacher education* 18, 73-85.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education* 1, 58-63.
- Reid, J. A. (2011). A practice turn for teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (4), 293-310.
- Rosenstein, B. (2002). The sorcerer's apprentice and the reflective practitioner. *Reflective Practice*, 3(3), 255-261.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schulz, R. (2005). The Practicum: More than Practice. *Canadian Journal of Education*, 28(1&2), 147-167.
- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος* (μτφ. Α.Σ. Τσαπέλης). Αθήνα: Σαββάλας.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.). Cambridge: Harvard University Press.
- Wang, J., Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and teacher education* 23, 473-489.

ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ

Οικονομάκου Μαριάνθη
oikonomakou@aegean.gr

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2016 με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου που επιδόθηκε στο σύνολο των τελειοφοίτων του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου με στόχο να καταδειχθεί ο βαθμός αξιοποίησης του θεσμικού πλαισίου αρχών που έχει προσδιοριστεί από τα υφιστάμενα ΠΣ για τη διδασκαλία της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αντικείμενο διερεύνησης αποτέλεσε κατά πόσο η λειτουργία των πρακτικών ασκήσεων ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της γλωσσικής διδασκαλίας, κατά πόσο ενισχύει τον κριτικό μετασχηματισμό και με ποιους τρόπους υποβοηθά τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό και υλοποίηση δημιουργικών παιδευτικών δραστηριοτήτων. Προς αυτή την κατεύθυνση κινήθηκε και η καταγραφή των πρακτικών δυσκολιών, η μελέτη των προσδοκιών και των στάσεων που διαμορφώνονται απέναντι στο αντικείμενο διδασκαλίας, τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική, και η αποσαφήνιση πτυχών της συνεργασίας των μελών της κοινότητας.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσική διδασκαλία, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, δημοτικό σχολείο, κριτικός μετασχηματισμός

1. Εισαγωγή

Η έρευνα εντάσσεται σ' ένα πλέγμα δράσεων που εκπονούνται τμηματικά από το 2011 με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας των πρακτικών της γλώσσας στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Υπαγορεύονται από την αναγκαιότητα εφαρμογής ενός πλαισίου αρχών που ν'

ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της γλωσσικής διδασκαλίας και ν' αξιοποιεί σύγχρονες ερευνητικές τάσεις από τον χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η υιοθέτηση του *στοχαστικού μοντέλου κριτικής διερεύνησης*, σε συνδυασμό με την άντληση δεδομένων από προσεγγίσεις που εστιάζουν στις συνεργατικές διεργασίες και την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Shōn, 1987· Σοφός, 2015: 19-21), συνοδεύτηκε με την πάροδο του χρόνου από την ενδυνάμωση των διαδικασιών αξιολόγησης (Ανδρούσου, Αυγητίδου, 2013). Στόχος παραμένει η μελέτη, σε μια πιο συστηματική βάση, της αποτελεσματικότητας διαφορετικών συνιστωσών του προγράμματος. Στο επίκεντρο τίθενται οι δυνατότητες στοχασμού και κριτικής διερεύνησης (Αυγητίδου κ.ά., 2016) που ενεργοποιούν οι ασκούμενοι/ες καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, αλλά και το σύνολο των παραμέτρων που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό τους έργο.

Η συνειδητοποίηση του βαθμού επίδρασης των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, την οποία προτάσσει το στοχαστικό διερευνητικό μοντέλο (Nieto et al, 2008· Smith, Lovat, 2003), αποτελεί συγχρόνως προϋπόθεση ανάδειξης της κοινωνικής διάστασης του γλώσσας (Ντίνας, Γώτη, 2016· Gee, 1990) στις σχολικές αίθουσες. Η κριτική προσέγγιση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, ο μετασχηματισμός κυρίαρχων αντιλήψεων καθορίζουν τον τρόπο που οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τη γλώσσα ως αντικείμενο διδασκαλίας αλλά και ποικίλες πτυχές της διδακτικής πράξης. Φυσική συνέπεια είναι η συμπόρευση δυο θεωρητικών προσεγγίσεων που εναρμονίζονται τόσο με τις επιδιώξεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών όσο και με τον προσανατολισμό της γλωσσικής διδασκαλίας στις σύγχρονες συνθήκες. Η συλλογή και η επεξεργασία δεδομένων καταβάλλεται προσπάθεια να πραγματοποιείται σε ένα ευρύ φάσμα χρόνου και μέσα από την εφαρμογή διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων (Οικονομάκου, 2014). Η αξιοποίηση προσωπικών ημερολογίων, οι ατομικές συνεντεύξεις κατά τη διάρκεια των συμβουλευτικών, η εκπόνηση εργασιών αναστοχασμού, αλλά και η χρήση ερωτηματολογίων, πλαισιώνουν την κριτική διερεύνηση (Ανδρούσου, Αυγητίδου, 2013· Αυγητίδου κ.ά., 2016) και οδηγούν σταδιακά σε αναθεωρήσεις του οργανωτικού πλαισίου των ασκήσεων, καθώς και στην εξέταση του τρόπου αξιοποίησης των διδακτικών αρχών που προβλέπονται θεσμικά για τη διδασκαλία της γλώσσας.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Στόχοι και μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε τον Ιούνιο του 2016 από το σύνολο των τελειόφοιτων φοιτητών και φοιτητριών που είχαν εγγραφεί στις πρακτικές της γλώσσας, ενώ συγχρόνως ενσωματώνει ποιοτικά ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια και του τρέχοντος ακαδημαϊκού έτους. Εκτός από την αποτίμηση πτυχών της λειτουργίας των ασκήσεων, επιδιώχθηκε η άντληση δεδομένων για τον τρόπο υλοποίησης διδακτικών σεναρίων στα δημοτικά σχολεία της Ρόδου και της ευρύτερης περιοχής. Η αξιολόγηση λειτουργικών παραμέτρων συνδέθηκε με την αναγκαιότητα ουσιαστικότερης κατανόησης του ρόλου των συνεργατικών και συμβουλευτικών διεργασιών στην ενίσχυση του κριτικού στοχασμού (Beck, Kosnik, 2002: 86), αλλά και με την έκφραση προσωπικών βιωμάτων και προσδοκιών. Σε επίπεδο γλωσσικής διδασκαλίας, δόθηκε η δυνατότητα τοποθέτησης των υποψηφίων δασκάλων για μια σειρά ζητημάτων που σχετίζονται με τον τρόπο αξιοποίησης των αρχών της *επικοινωνιακής προσέγγισης* ή του *κριτικού γραμματισμού* στις σχολικές τάξεις (ΔΕΠΠΣ, 2003· ΠΣ, 2011· Ντίνας, Γώτη, 2016). Εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα δεδομένων διδακτικών πρακτικών και ο βαθμός καταλληλότητας επιλεγμένων εκπαιδευτικών μέσων, ενώ καταγράφηκαν δυσκολίες που ανακύπτουν κατά την προσπάθεια ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριων. Ο αναστοχασμός αυτός που εδράζεται στις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει οι ασκούμενοι τόσο για τη διδακτική επάρκεια και ετοιμότητά τους όσο και για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους μπορεί έτσι να ενθαρρύνει μια εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας για τις προοπτικές της γλωσσικής διδασκαλίας.

3. Πρακτική άσκηση και γλωσσική διδασκαλία

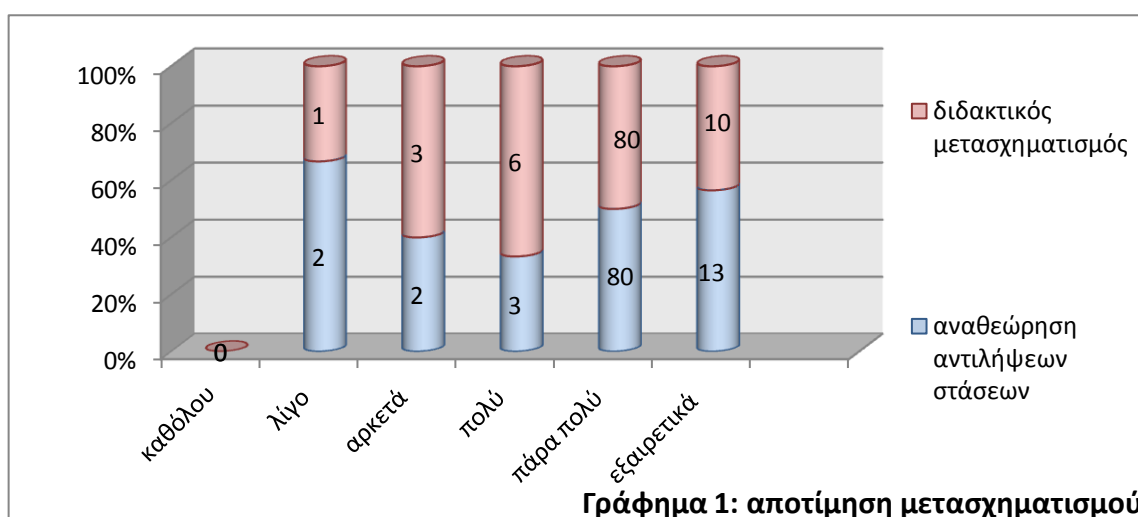
3.1. Σχεδιασμός, υλοποίηση και κριτικός μετασχηματισμός

Στην έρευνα συμμετείχαν 156 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, 120 γυναίκες και 36 άνδρες, που εισήχθησαν στο Τμήμα μέσω πανελλαδικών εξετάσεων (141 έναντι 15 κατατακτῆριων) και φοιτούσαν κατά συντριπτική πλειοψηφία (152 από το σύνολο) την περίοδο διενεργείας της μελέτης στο 8ο εξάμηνο σπουδών. Η αποτίμηση, αρχικά, μέσω πενταβάθμιας κλίμακας, της συνεισφοράς των ασκήσεων στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Φρυδάκη, 2013) συνδέθηκε με τη σκιαγράφηση του προφίλ τους και την ελεύθερη έκφραση προσωπικών απόψεων και προσδοκιών. Οι συμμετέχοντες έτσι φαίνεται πως διαθέτουν ισχυρά κίνητρα, καθώς επιθυμούν σε πολύ μεγάλο βαθμό να δραστηριοποιηθούν στον χώρο της εκπαίδευσης (οι θετικές τιμές στο ερώτημα αυτό συγκεντρώνουν 96% επί του συνόλου). Δεν εμφανίζονται, ωστόσο, ιδιαίτερα αισιόδοξοι για το επαγγελματικό τους μέλλον, όπως αποτυπώνεται βάσει ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Εκτός από το υψηλό ποσοστό των αρνητικών τιμών που φτάνουν το 65% (με επιμέρους κατανομή 34% για την επιλογή "καθόλου" και 17% και 14% για το "λίγο" και "αρκετά" αντίστοιχα), εκφράζονται φόβοι για επερχόμενη ανεργία ή εργασιακή επισφάλεια. Η δράση στο πεδίο καταδεικνύει συγχρόνως πως ο βαθμός απαισιοδοξίας επηρεάζει συχνά την αποφασιστικότητα των υποψηφίων που βιώνουν συναισθήματα ματαιώσης ή παραίτησης. Παρουσιάζονται συνεπώς πιο επιφυλακτικοί απέναντι σε διαδικασίες κριτικής διερεύνησης ή μετασχηματισμού.

Οι δυσοίωνες διαφαινόμενες προοπτικές δεν επισκιάζουν, ωστόσο, την πεποίθησή τους ότι οι ασκήσεις συμβάλλουν καθοριστικά στην ουσιαστικότερη γνώση του επαγγελματικού πεδίου (Φρυδάκη, 2013) και στην ενίσχυση της διδακτικής ετοιμότητας (91% και 90% για τις θετικές τοποθετήσεις αντίστοιχα). Στα δυο αυτά ερωτήματα οι διαφοροποιήσεις εντοπίζονται στις επιμέρους τιμές από την επεξεργασία των οποίων προκύπτει πως η εξοικείωση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τις απαιτήσεις της επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό από την ενδυνάμωση δια των ασκήσεων της διδακτικής ετοιμότητας. Έτσι, η μέγιστη τιμή στην πρώτη περίπτωση καταγράφεται στην επιλογή "παρά πολύ" (55%), ενώ στη δεύτερη στην ένδειξη "πολύ" με 67%. Δεν προκαλεί έκπληξη ότι η συντριπτική πλειοψηφία της τάξεως του 92% επιθυμεί διεύρυνση του χρόνου διενέργειας των ασκήσεων και άρα παραμονής στις συνεργαζόμενες σχολικές μονάδες (οι θετικές κρίσεις επιμερίζονται ως εξής: 7% και 74% για το "πολύ" και "πάρα πολύ" και 11% για την επιλογή "σε εξαιρετικό βαθμό").

Οι διαπιστώσεις αυτές εναρμονίζονται στη φιλοσοφία τους με ανάλογα δεδομένα που έχουν καταγραφεί και κατά το παρελθόν (Οικονομάκου, 2014: 197-8) με κοινή συνισταμένη τη βαρύνουσα σημασία της πρακτικής στον χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Zeichner, 1996). Έτσι, έμφαση δόθηκε στη συνέχεια σε τρεις άξονες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα εφαρμογής του στοχαστικού μοντέλου κριτικής διερεύνησης (Σοφός, 2015: 21· Schön, 1987). Μελετήθηκε ειδικότερα το εύρος των δυνατοτήτων που παρέχουν οι ασκήσεις για την ανάπτυξη κριτικού μετασχηματισμού (Frydaki, Mamoura, 2011: 226), καθώς και ο ρόλος της συμβουλευτικής και του υφιστάμενου συνεργατικού πλαισίου στην επαγγελματική ενδυνάμωση των υποψηφίων. Διαφάνηκε, αρχικά, πως ο μετασχηματισμός των γνώσεων πραγματοποιείται μέσα από διευρυμένες δυνατότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης που εδράζονται στην τριβή με αυθεντικά καταστασιακά περιβάλλοντα στους χώρους μάθησης. Είναι δε συνυφασμένος με την αναθεώρηση αντιλήψεων τόσο για παγιωμένες διδακτικές πρακτικές όσο και γενικότερα για την εκπαιδευτική διαδικασία, (Γράφημα 1).

Γράφημα 1. Αποτίμηση μετασχηματισμού



Η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του συνεργατικού πλαισίου (Niето et al, 2008) κατέδειξε πως οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί διατηρούν ένα πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιητικό επίπεδο συνεργασίας τόσο με τους επόπτες όσο και με τους διευθυντές των μονάδων (οι θετικές τιμές για τις δυο ομάδες είναι αντίστοιχα 87% και 91%). Αναγνωρίζουν μάλιστα τη σημασία της σχέσης που αναπτύσσουν με τους μέντορές τους, καθώς καρπός αυτής της διαλεκτικής συμβουλευτικής διαδικασίας είναι η τοποθέτηση των θεωρητικών ακαδημαϊκών γνώσεων και προβληματισμών τους σε μια κοινωνική μαθητοκεντρική βάση (Hascher et al, 2004). Έτσι, η κριτική αυτή από κοινού διερεύνηση συμβάλλει σε μεγάλο (24%), πολύ μεγάλο ή ακόμη και σε εξαιρετικό βαθμό (50% και 10%) στη βελτίωση του επιπέδου των διδασκαλιών που πραγματοποιούνται στα πλαίσια της πρακτικής.

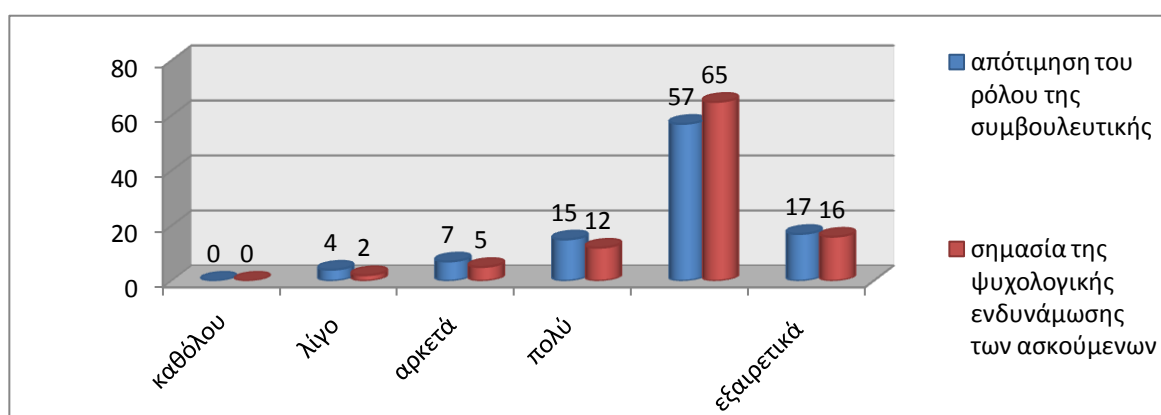
Μικρότερη ομάδα φοιτητών/τριων (16%) εμφανίζεται λιγότερο ικανοποιημένη από την ποιότητα της αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς (οι επιλογές "καθόλου", "λίγο" και "αρκετά" συγκεντρώνουν εδώ 2%, 8% και 6% αντίστοιχα). Σ' αυτές τις περιπτώσεις διαπιστώνονται ιδεολογικές ή προσωπικές αντιπαραθέσεις που διαταράσσουν τη συνεργασία και δημιουργούν αρνητικό εκατέρωθεν κλίμα. Η δυσαρμονία αυτή, που εκφράζεται άλλοτε ως επιφυλακτικότητα και άλλοτε ως επιθυμία αλλαγής του επόπτη ή του ασκούμενου, ανάγεται συνήθως σε διαφορετικές τοποθετήσεις για την αναγκαιότητα ή μη εφαρμογής δεδομένων διδακτικών πρακτικών και σχετίζεται λιγότερο με πρακτικής φύσεως ζητήματα. Ενδεικτικά, σχεδόν το σύνολο των ερωτηθέντων (93% έναντι 7%) δεν αντιμετωπίζει πολύ σημαντικές δυσκολίες συνεννόησης αναφορικά με τον σχεδιασμό ή την υλοποίηση των διδασκαλιών. Στο σχετικό ερώτημα, επικρατούν έτσι οι επιλογές "λίγο" με 70%, "καθόλου" με 18% και "αρκετά" με 5%.

Σε μια προσπάθεια ανίχνευσης των παραμέτρων που επηρεάζουν το διδακτικό έργο, οι ασκούμενοι κλήθηκαν να διατυπώσουν μια σειρά αυτοαξιολογικών ή αξιολογικών κρίσεων για τη δράση τους εντός του σχολείου υποδοχής. Εξετάζοντας κατά σειρά τους λιγότερο θετικούς δείκτες (τις επιλογές "καθόλου", "λίγο" και "αρκετά") προκύπτει ότι προτάσσονται η έλλειψη χρόνου κατά την προετοιμασία (81%) σε συνδυασμό με δυσκολίες διαχείρισης τάξης (87%). Έτσι, οι υποψήφιοι επιθυμούν διεύρυνση του χρόνου διενέργειας των ασκήσεων και ουσιαστικότερη γνωριμία με τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού, καθώς το 43% έναντι του 57% θεωρεί ότι δεν του δόθηκε η ευκαιρία να εξοικειωθεί επαρκώς με το μαθησιακό περιβάλλον. Προβληματισμοί εκφράζονται επίσης για τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου από το 60% και για την επάρκεια μέσων/υλικών στις σχολικές μονάδες από 69%. Και στις δυο περιπτώσεις η επιλογή "αρκετά" υπερισχύει σαφώς των υπολοίπων αποτυπώνοντας έτσι έναν μέτριο βαθμό ικανοποίησης. Βασικές αιτίες των τάσεων αυτών είναι, από τη μια, η επιθυμία των τελειοφίτων ν' εντάξουν σ' ένα

διδασκτικό δίωρο ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες και, από την άλλη, η ανάγκη αξιοποίησης από μεγάλο αριθμό τους των δυνατοτήτων των ΤΠΕ την ίδια χρονική περίοδο.

Ο τρίτος άξονας μελέτης αφορούσε τον ρόλο των ατομικών ή ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων και της ψυχολογικής στήριξης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Σοφός, 2015: 20· Beck, Kosnik, 2002: 86). Όπως προκύπτει από το **Γράφημα 2**, η συμβουλευτική υποστηρίζει σε μεγάλο βαθμό τον διδασκτικό μετασχηματισμό, καθώς η πλειοψηφία αναγνωρίζει πως προβαίνει σε σταδιακές τροποποιήσεις του αρχικού σχεδιασμού των διδασκαλιών αναθεωρώντας στάσεις ή εξετάζοντας εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στη βάση των διαλεκτικών διαδικασιών που αναπτύσσονται με τους ακαδημαϊκά υπευθύνους, αλλά και με άλλους ασκούμενους στον χώρο του πανεπιστημίου. Μεγαλύτερη βαρύτητα αποδίδεται στη ψυχολογική ενθάρρυνση που φαίνεται να συνδέεται με την επιτυχή έκβαση των προσπαθειών, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και τη βελτίωση των επικοινωνιακών ικανοτήτων των ασκούμενων.

Γράφημα 2. Διδασκτικός μετασχηματισμός



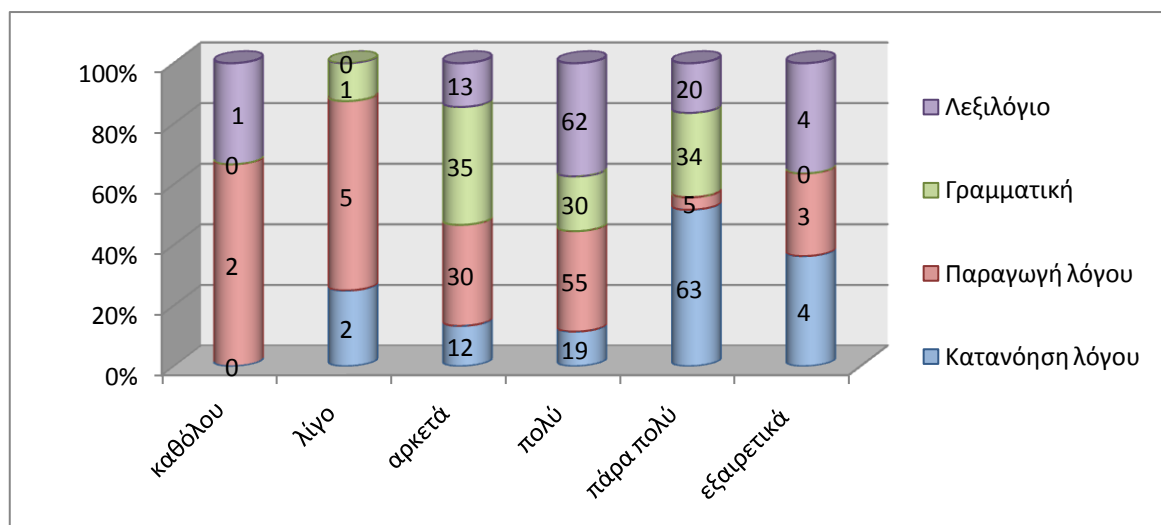
3.2. Όψεις της γλωσσικής διδασκαλίας

Με άξονα τα ΠΣ για τη γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό (ΔΕΠΠΣ, 2003·ΠΣ, 2011) επιδιώχθηκε η καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ασκούμενοι στο έργο τους, αλλά και η εκτίμηση του βαθμού ανταπόκρισης των μαθητών/τριών τους σε διαφορετικά τμήματα του διδασκτικού σχεδιασμού. Ως προς την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, μεγαλύτερα προβλήματα εντοπίζονται στη διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος (46%) με κύριο τη δυσκολία λειτουργικής ανάδειξης της γλώσσας (Χαραλαμπίδης, Χατζησαββίδης, 1997) και την εποπτική παρουσίαση ή επεξεργασία ορισμένων συντακτικών δομών. Πιο προσιτή αντίθετα (μόνο το 7% ανέδειξε σχετικές αδυναμίες) φαντάζει η διδασκαλία του λεξιλογίου για τους νεότερους εκπαιδευτικούς που εστιάζουν στη συνέχεια στον απαιτητικό χαρακτήρα υλοποίησης δραστηριοτήτων κατανόησης προφορικού ή γραπτού λόγου (28%). Εδώ υπογραμμίζονται, εκτός ζητήματα πειθαρχίας, η αδυναμία κριτικής διαπραγμάτευσης ορισμένων κειμενικών ειδών (Ντίνας, Γώτη, 2016: 41), εντοπισμού των κειμενικών προς ανάδειξη χαρακτηριστικών, αλλά και επιλογής των ενδεδειγμένων στρατηγικών κατανόησης. Μικρότερο ποσοστό της τάξεως του 19% συγκεντρώνει η διδασκαλία της παραγωγής λόγου όπου οι προβληματισμοί στρέφονται γύρω από τις στρατηγικές αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων, τη διδασκτική αξιοποίηση του γλωσσικού λάθους και τη διδασκαλία υφολογικών διακρίσεων ή γλωσσικών ποικιλιών (ΠΣ, 2011: 8).

Διαφορετική εικόνα φαίνεται πως έχουν διαμορφώσει για τον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών σε προβλεπόμενες γλωσσικές δραστηριότητες προτάσσοντας ως περισσότερο ενδιαφέρουσες αυτές που αφορούν την κριτική κατανόηση διαφορετικών ειδών λόγου (86%) και τη μελέτη του λεξιλογίου (82%). Ακολουθούν δραστηριότητες γραμματικής και παραγωγής λόγου με σαφώς μειωμένα ποσοστά θετικών κρίσεων (64% και 63%). Η τάση αυτή (**Γράφημα 3**) έχει συστηματικό χαρακτήρα, γιατί καταγράφεται και στις προφορικές τοποθετήσεις των τελειοφοίτων

και σε ανοιχτού τύπου επεξηγητικό ερώτημα. Οι μαθητές/τριες εμφανίζουν μεγαλύτερες αδυναμίες κατά την παραγωγή λόγου όπου οι δυσκολίες εντοπίζονται στην επιλογή του ενδεδειγμένου ύφους, την αδυναμία βιωματικής προσέγγισης ορισμένων προτεινόμενων προς ανάπτυξη θεμάτων και την ορθογραφία. Υπογραμμίζεται πως τα παραγόμενα γραπτά κείμενα παρουσιάζουν υψηλό ποσοστό προφορικότητας (Αρχάκης, 2010) ή λάθη στην ορθογραφία και τη γλωσσική χρήση. Ούτε η διδασκαλία της γραμματικής θεωρείται παράλληλα ιδιαιτέρως ελκυστική για τα παιδιά (Μήτσης, 2015: 404-10), παρότι καταβάλλεται προσπάθεια να έχει εποπτικό χαρακτήρα. Η προτίμηση, από την άλλη, για τη μελέτη κειμένων και λειτουργικού λεξιλογίου είναι σαφής, καθώς συνδέεται εδώ με δυο δημιουργικές διαδικασίες: την αναζήτηση της ετυμολογίας των λέξεων και την ανάπτυξη διαλόγου στα πλαίσια της κοινότητας για θεματικές που τοποθετούνται στην κοινωνική πραγματικότητα των παιδιών.

Γράφημα 3. Βαθμός ανταπόκρισης μαθητών/τριών

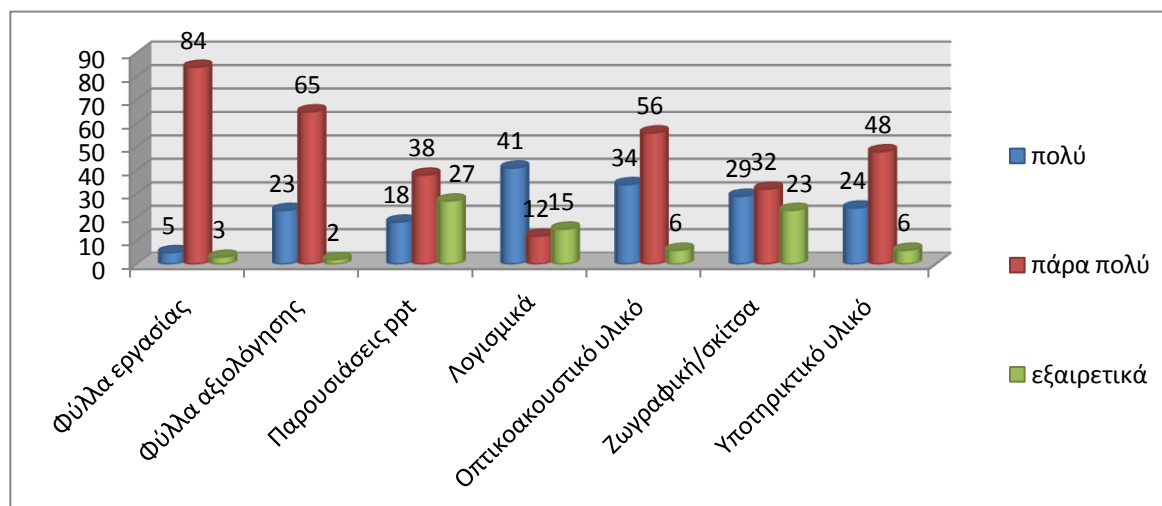


Σημείο ενδιαφέροντος αποτέλεσε, μέσα από τη στοχαστική εξέταση διδακτικών εναλλακτικών, το ποσοστό αξιοποίησης στη σχολική τάξη ποικίλων διδακτικών μέσων/υλικών και τεχνικών διδασκαλίας με απώτερο στόχο ν' εξακριβωθεί στη συνέχεια ο βαθμός ενεργοποίησης του μαθητικού πληθυσμού. Από τα συγκεκριμένα ερωτήματα προκύπτει πως το σύνολο των ασκούμενων επιλέγει την αξιοποίηση φύλλων εργασίας και αξιολόγησης, παρουσιάσεων σε μορφή power point, καθώς και επιπρόσθετου υποστηρικτικού υλικού, κυρίως συμπληρωματικών κειμένων, βοηθητικών εγχειριδίων (γραμματικών και λεξικών) και εγκυκλοπαιδειών. Σημαντικό ποσοστό επίσης (92% και 90%) κάνει χρήση οπτικοακουστικού υλικού και εντάσσει στον διδακτικό σχεδιασμό δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης (ζωγραφική, κόμικ, ποίηση κ.α.). Από το 28% υποστηρίζεται τέλος και η χρήση λογισμικών για τμήματα της γλωσσικής διδασκαλίας. Πιο διαδεδομένες τεχνικές φαίνεται πως παραμένουν ο ημιδομημένος διάλογος και η διάλεξη (100% και 96% αντίστοιχα), ενώ ακολουθούν η δημιουργία ομάδων και η εφαρμογή παιδαγωγικών παιχνιδιών (84% και 76% ομοίως). Οι δραματοποιήσεις, ο καταγιγισμός ιδεών και οι εννοιολογικές χάρτες επιλέγονται αναλόγως των δυνατοτήτων (τα ποσοστά κατά σειρά για τις επιλογές αυτές είναι: 48%, 32% και 29%).

Η έκφραση αξιολογικών κρίσεων για τον βαθμό ανταπόκρισης στη χρήση συγκεκριμένων μέσων και η άντληση ενδείξεων για την αποτελεσματικότητά τους (Γράφημα 4) κατέδειξε πως περισσότερο δεκτικοί εμφανίζονται συνολικά οι μαθητές/τριες στη χρήση οπτικοακουστικών μέσων και τη συμπλήρωση φύλλων εργασίας και αυτοαξιολόγησης ή ετεροαξιολόγησης (ΔΕΠΠΣ, 2033: 45· ΠΣ, 2011: 19). Οι επιμέρους κατανομές φανερώνουν πως η προβολή παρουσιάσεων power point, η δυνατότητα καλλιτεχνικής έκφρασης και η δημιουργική εμπλοκή σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μπορεί να έχουν σε κάποιες περιπτώσεις πολύ υψηλό δείκτη απήχησης (ένδειξη "σε

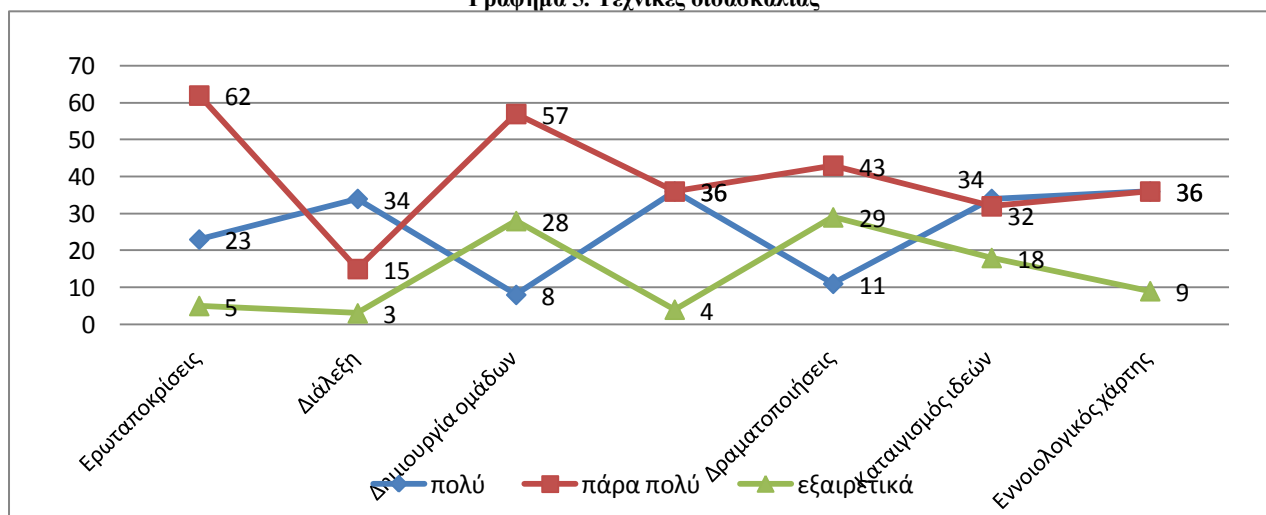
εξαιρετικό βαθμό"), αλλά και πολύ χαμηλό συγχρόνως, όπως προκύπτει από την εξέταση των χαμηλότερων τιμών. Έτσι, στις αρνητικές τοποθετήσεις ("καθόλου", "λίγο" και "αρκετά") προτάσσονται εκ νέου η αξιοποίηση λογισμικών, υποστηρικτικού υλικού και παρουσιάσεων μέσω υπολογιστή (32%, 22% και 17%). Ανάλογη εικόνα και για τις δραστηριότητες έκφρασης που έπονται με 16%. Αν και η επίδραση του προσωπικού στίγματος του κάθε εκπαιδευτικού είναι καθοριστική, διαφαίνεται πως η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού με τη μορφή φύλλων εργασίας και η συλλογική επεξεργασία οπτικοακουστικών ερεθισμάτων προτάσσονται εδώ ως πιο "ασφαλείς" διδακτικές επιλογές.

Γράφημα 4. Αποτελεσματικότητά διδακτικών μέσων / υλικών



Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο τρόπος παρουσίασης από τους ασκούμενους της απήχησης στο μαθητικό πληθυσμό δεδομένων τεχνικών διδασκαλίας. Όπως προκύπτει από το **Γράφημα 5**, τις ανώτερες θέσεις καταλαμβάνουν η δημιουργία ομάδων και η χρήση των ερωταποκρίσεων (93% και 90% αντίστοιχα), γεγονός που υπογραμμίζει τη σημασία των διαλεκτικών διαδικασιών και των συλλογικών δράσεων σε επίπεδο σχολικής τάξης. Έτσι εξηγείται ότι στον αντίποδα απαντούν με 52% μονολογικού τύπου εισηγήσεις που παραπέμπουν σε πιο δασκαλοκεντρικά μοντέλα. Αξίζει να σημειωθεί και το υψηλό ποσοστό που εμφανίζουν οι δραματοποιήσεις εντός των θετικών κρίσεων. Αυτές προβάλλονται ως ιδιαίτερος διασκεδαστικές και αποτελεσματικές, όταν επικρατεί θετικό κλίμα στους χώρους μάθησης και υπάρχει επαρκής χρόνος για την υλοποίησή τους.

Γράφημα 5. Τεχνικές διδασκαλίας



Η τελευταία ενότητα αφορούσε ζητήματα σεβασμού στη διαφορετικότητα εστιάζοντας στην ενεργοποίηση των μειονοτικών ομάδων και τη δυναμική της σχολικής τάξης. Οι τελειόφοιτοι κλήθηκαν να καταγράψουν στοιχεία για τα ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους και ν' αναπτύξουν τις στρατηγικές που υιοθέτησαν. Από το σύνολο των απαντήσεων προκύπτει πως στη πλειοψηφία των σχολικών τάξεων έχουν ενταχθεί αρμονικά αλλοδαποί και Ρομά κυρίως μαθητές/τριες που σε ελάχιστες περιπτώσεις σημειώνεται πως έμοιαζαν "απομονωμένοι" ή "εσωστρεφείς". Στην αντίληψη των ασκούμενων ωστόσο δεν υπέπεσαν κρούσματα ρατσιστικών διαθέσεων. Αντιθέτως, εκφράζεται υψηλός βαθμός ικανοποίησης για την παιδαγωγική στάση των εκπαιδευτικών και τις ικανότητές τους στην καλλιέργεια δημοκρατικού κλίματος. Ως προς τις στρατηγικές υπογραμμίζεται η προσπάθεια που καταβάλλεται από τους νεότερους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν δραστηριότητες που νοηματοδοτούν την κοινωνική πραγματικότητα των παιδιών και το πολιτισμικό κεφάλαιο της κάθε τάξης. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται και σε μαθητές/τριες που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή διαταραχές λόγου, καθώς σημειώνονται τα οφέλη της εφαρμογής των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (ΠΣ, 2011). Την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων φαίνεται πως επηρεάζουν ο βαθμός εξοικείωσης με το σχολικό περιβάλλον και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που διέπουν το πλαίσιο συνεργασίας ασκούμενων-εποπτών. Οι όποιες δυσλειτουργίες σ' αυτά τα επίπεδα συντελούν στην ανάδυση διεκπεραιωτικού τύπου αντιλήψεων και θέτουν στο περιθώριο ομάδες μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

4. Συμπεράσματα

Μέσα από τις πλειοψηφικά θετικές τοποθετήσεις των τελειοφοίτων διαφάνηκε πως η εφαρμογή του στοχαστικού μοντέλου κριτικής διερεύνησης (Shön, 1987· Σοφός, 2015: 21) εναρμονίζεται με τη φιλοσοφία της διδασκαλίας της γλώσσας στον βαθμό που μετατρέπει τους ασκούμενους σε ερευνητές που θέτουν στο επίκεντρο συνεργατικές, δημοκρατικές διαδικασίες. Η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που τους βοηθούν ν' αναπτύξουν την αναστοχαστική τους κρίση και να προσεγγίσουν κριτικά το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται η εκπαιδευτική πραγματικότητα (Nieto et al, 2008: 194· Smith, Lovat 2003) αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αντιμετώπιση της γλώσσας ως κοινωνικού προϊόντος (Gee, 1990). Η μετάβαση από την ακαδημαϊκή γνώση στη διδακτική πράξη πραγματοποιείται έτσι μέσω του διδακτικού μετασχηματισμού (Frydaki, Mamoura, 2011: 226) και της συλλογικής δράσης και δεν στοχεύει στην ανακύκλωση παγιωμένων στρατηγικών μάθησης. Προωθείται αντίθετα η αμφισβήτηση κυρίαρχων αντιλήψεων που έχουν συνδεθεί με την έννοια του αποτελεσματικού δασκάλου που τείνει να μαθητεύει απλώς δίπλα σε εμπειρότερους εκπαιδευτικούς και να εφαρμόζει πιστά πετυχημένες τεχνικά διδασκαλίες (Φρυδάκη, 2013: 16· Darling-Hammond, 1996: 5· Reid, 2011). Το κέντρο βάρους μεταφέρεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες και στον γλωσσικό πλούτο κάθε μαθητή και μαθήτριας, αλλά και στο πολιτισμικό κεφάλαιο κάθε σχολικής τάξης. Μέσα από τον διάλογο και την παρατήρηση (Nieto et al, 2008), εξετάζονται διαφορετικές διδακτικές διαδρομές και αναθεωρούνται παραδοσιακού τύπου στάσεις που σχετίζονται τόσο με την ίδια τη φύση της γλώσσας όσο και με τη διδακτική των γλωσσικών μαθημάτων.

Ο έλεγχος του βαθμού επίτευξης των στόχων που αφορούν συγχρόνως και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τη γλωσσική διδασκαλία δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί παρά μόνο μέσω της τακτικής συλλογής δεδομένων από τα μέλη της ίδιας της κοινότητας (Ανδρούσου, Αυγητίδου, 2013). Οι μέχρι τώρα τάσεις υπογραμμίζουν τη σημασία της πρακτικής στην επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων, καθώς και τη διασύνδεσή της με την ουσιαστική γνώση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και τη διδακτική ετοιμότητα (Zeichner, 1996). Ο μετασχηματισμός (Frydaki, Mamoura, 2011) υποστηρίζεται από την ποιότητα των συνεργατικών σχέσεων που αναπτύσσονται τόσο στον χώρο του πανεπιστημίου όσο και σ' αυτόν των σχολικών μονάδων, καθώς και από τον βαθμό ανατροφοδότησης και ψυχολογικής στήριξης των υποψηφίων. Στον

αντίποδα αναδεικνύονται και βασικές αδυναμίες που σχετίζονται με την επάρκεια χρόνου και άρα εξοικείωσης με το σχολικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, τη φύση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μελών της κοινότητας και τον τρόπο διαχείρισης του γνωστικού αποπλαισιωμένου ενίοτε φορτίου.

Η καταγραφή των δυσκολιών του διδακτικού σχεδιασμού συντελεί στον επαναπροσδιορισμό των θεματικών των ακαδημαϊκών σεμιναρίων στη βάση της περαιτέρω ενίσχυσης της γνωστικής επάρκειας των φοιτητών/τριών. Έτσι, έμφαση αποδίδεται σε καινοτόμες πρακτικές γραμματισμού που αναδεικνύουν την κοινωνική διάσταση των κειμένων και στην τριβή με διαφορετικά πολιτισμικά προϊόντα και μορφές επικοινωνίας. Παρόλο που οι ασκούμενοι επιλέγουν στρατηγικές που ευνοούν την επαφή των μαθητών τους με αυθεντικά καταστασιακά περιβάλλοντα και τη συλλογική διαπραγμάτευση διαφορετικών ειδών λόγου, φαίνεται πως αναζητούν και άλλους εναλλακτικούς δρόμους αξιοποίησης των δυνατοτήτων των ΤΠΕ (ΠΣ, 2011: 9) και δημιουργικής δράσης μέσα στην τάξη. Η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού με τη μορφή φύλλων εργασίας ή αξιολόγησης και η εφαρμογή στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, παρότι αξιολογούνται θετικά, δεν κατορθώνουν να νοηματοδοτήσουν συνολικά το πλαίσιο αρχών της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού (Ντίνας, Γώτη, 2016: 44). Η χάραξη της διδακτικής πορείας παρουσιάζει ενίοτε σημαντικό βαθμό τυποποίησης, ενώ διέπεται από πιο ασφαλείς, κατά την κρίση των υποψηφίων, διδακτικές επιλογές. Η έλλειψη χρόνου και ψυχολογικής φύσεως παράμετροι (Beck, Kosnik, 2002: 86) επιβαρύνουν συνάμα το διδακτικό έργο με αποτέλεσμα να μην επιτελείται πάντοτε δημιουργική εκμετάλλευση της γλωσσικής ποικιλότητας ή πολυγλωσσίας (ΠΣ, 2011: 16). Επιβαρυντικά λειτουργεί και η αδυναμία διαχείρισης της σχολικής τάξης ή του διδακτικού χρόνου.

Η διεύρυνση του χρόνου διενέργειας των ασκήσεων, σε συνδυασμό με την ενίσχυση του υφιστάμενου υποστηρικτικού πλαισίου, θα συνέβαλε καθοριστικά στην αντιμετώπιση αυτών των αδυναμιών και θα επέτρεπε τη σταδιακή αφομοίωση των προϊόντων του αναστοχασμού (Schön, 1987). Η γνωριμία των υποψηφίων με τις ιδιαιτερότητες του μαθησιακού πληθυσμού στο στάδιο της προετοιμασίας είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση συνθηκών κριτικής διερεύνησης (Αυγητίδου κ.ά., 2016: 21). Έτσι, είναι ενδεικτικό ότι σε περιπτώσεις που οι ασκούμενοι έρχονται πιο τακτικά σε επαφή με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας της σχολικής μονάδας χαράσσονται τελικά πιο καινοτόμες δράσεις, υλοποιούνται δημιουργικά διδακτικά σενάρια και λαμβάνονται αποφάσεις συλλογικής δράσης που αναβαθμίζουν την ποιότητα της γλωσσικής διδασκαλίας. Πρόκειται για φοιτητές και φοιτήτριες που διαμένουν μόνιμα στην πόλη της Ρόδου ή στην ευρύτερη περιοχή και αξιοποιούν βιωματικά πρότερες εμπειρίες αναπτύσσοντας με δική τους πρωτοβουλία στενότερη σχέσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η αύξηση του χρόνου παραμονής στις σχολικές τάξεις έτσι θα παρείχε επάρκεια χρόνου στο σύνολο των υποψηφίων και ειδικότερα σε όσους είναι εργαζόμενοι ή έχουν ήδη οικογενειακές υποχρεώσεις, ώστε να είναι σε θέση ν' αναλύουν όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μετασχηματίζοντας προϋπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις.

Κατά τον προσδιορισμό της φύσης των σχέσεων εποπτείας που διαμορφώνονται στα πλαίσια του μεντορικού μοντέλου οι προβληματισμοί που διατυπώνονται από μικρή μερίδα επικεντρώνονται κυρίως στις δυσκολίες διαχείρισης γνωστικών συγκρούσεων και διαπροσωπικών διενέξεων. Παρόλο που η ποιότητα συνεργασίας καθορίζει σημαντικά το παραγόμενο έργο (Hascher et al, 2004), κι αυτή η διεργασία λαμβάνεται ως μέρος της κριτικής διερεύνησης στον βαθμό που υποβοηθά την ανάπτυξη επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και τη σφαιρική γνώση του επαγγελματικού πεδίου. Το πλαίσιο της μακράς συνεργασίας που έχει διαμορφώσει το Παιδαγωγικό Τμήμα με τη μάχιμη εκπαιδευτική κοινότητα της περιφέρειας έχει ήδη σημαντικά συνεισφέρει στη δημιουργία μιας συμμετοχικής κουλτούρας στους χώρους μάθησης. Η κοινότητα αυτή αλληλεπιδρά, συνδιαμορφώνεται μέσα από εθελοντικές δράσεις και πρωτοβουλίες και προάγει τον αναστοχασμό (Shulman, Shulman, 2004). Υπό αυτήν την έννοια, δεν παρέχει αποστειρωμένα εργαλεία, εξελίσσεται μαθαίνοντας μέσα από τις ίδιες τις αδυναμίες ή αστοχίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Ανδρούσου, Α., Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.). (2013). Η Πρακτική Άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Αρχάκης, Α. (2010). Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων. (5η εκδ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Αυγητίδου, Σ., Τζενάκη, Μ., Τσάφος, Β. (2016). Εκπαιδύοντας εκπαιδευτικούς-ερευνητές και αναστοχαζόμενους επαγγελματίες. Στο Αυγητίδου, Σ., Τζενάκη, Μ., Τσάφος, Β. (Επιμ.) Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται. Αθήνα: Gutenberg, 17-30.
- ΔΕΠΠΣ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης: ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό. Αθήνα: Π.Ι.
- Μήτσης, Ν. (2015). Γραμματική και Επικοινωνία. Η γραμματική ως θεωρία και πρακτική στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντίνας, Κ., Γώτη, Ε. (2016). Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο... Αθήνα: Gutenberg.
- Οικονομάκου, Μ. (2014). Πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της Μεντορείας στις πρακτικές ασκήσεις της γλώσσας: Αναστοχαστικές αντιλήψεις των ασκούμενων φοιτητών. Νέος Παιδαγωγός, 3τ., 194-203.
- Σοφός, Α. (2015). Σχεδιάζοντας σενάρια για την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φρυδάκη, Ε. (2013). Η πρακτική στροφή στη διδακτική άσκηση: μια υπόσχεση επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς και φοιτητές. Στο Φρυδάκη, Ε., Κάββουρα, Θ., Μηλίγκου, Ε-Ε. και Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (Επιμ.), Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδακτική και διδακτική άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Αθήνα: ΕΚΠΑ, 21-35.
- Π.Σ. (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο. Σχολείο 21ου αιώνα, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χαραλαμπίδης, Α., Χατζησαββίδης, Σ. (1997). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική Εφαρμογή. (3η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Ξενόγλωσση

- Beck, C., Kosnik, C. (2002). Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly* 29, 81-98.
- Hascher, T., Cocard, Y., Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(6), 623-637.
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching. *Educational Researcher*, 25(6), 5-18.
- Frydaki, E., Mamoura, M. (2011). How can practicum experiences transform pre-service teachers' knowledge about teaching and learning? *International Journal of Humanities*, 9(1), 225-236.
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.
- Nieto, S., Bode, P., Kang, E., Raible, J. (2008). Identity, Community and Diversity: Retheorizing Multicultural Curriculum for the Postmodern Era. In F.M. Connely (Ed.), M.F. He, J. Phillion (Eds.) *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. Los Angeles: Sage, 176-97.
- Reid, J. A. (2011). A practice turn for teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (4), 293-310.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.

- Shulman, L. S., Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective: A Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36(2), 257-271.
- Smith, D., Lovat, T. (2003). *Curriculum: Action on Reflection* (4th edition). Sydney NSW: Social Science Press.
- Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. Zeichner, S. Melnick, M. L. Gomez (Eds.) *Currents of reform in preservice teacher education*. New York: Teachers College Press, 215-234.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΥΞΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΧΕΔΙΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΠΗΓΩΝ

Παντέρα Μαρία

mdpantera@gmail.com

Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Περίληψη

Σκοπός της διδακτικής του γνωστικού αντικείμενου της Ιστορίας είναι η απόκτηση ιστορικής γνώσης, σκέψης και συνείδησης. Η καλλιέργεια της ιστορικής κριτικής σκέψης αποτελεί προϋπόθεση για την κατανόηση των ιστορικών συμβάντων και γεγονότων, την ανάδειξη των αιτιών, των σχέσεων και των αποτελεσμάτων της εξελικτικής πορείας των υποκειμένων των ιστορικών ενεργειών.

Η διαπραγμάτευση των θεματικών ενοτήτων του μαθήματος της Ιστορίας παιδαγωγικά θεμιτό είναι να προσεγγίζεται με επιλογή και αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών μεθόδων. Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται μια διαθεματική πρόταση σχεδίου διδασκαλίας, η οποία αναδεικνύει τη συμβολή της κοινωνικής συνεργασίας και αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητών, με στόχο τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και την ανάπτυξη κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων..

Λέξεις κλειδιά: Ιστορία, ιστορική κριτική σκέψη, μεθοδολογική προσέγγιση, αλληλεπίδραση

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη βιβλιογραφία ορίζει το σχολικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δηλαδή, το οποίο καλούνται να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί. Ένα σύγχρονο πρόγραμμα σπουδών έχοντας ως στόχο την κατάκτηση του γνωστικού περιεχόμενου ενός μαθήματος, πρωτίστως πρέπει να αξιοποιεί και να καλλιεργεί συναισθηματικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες, να είναι ευέλικτο, ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να το προσαρμόζει και να το αναδιαμορφώνει σε αντιστοιχία με το σχολικό περιβάλλον της τάξης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών του.

Η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης είναι ο βασικός σκοπός, για τον οποίο διδάσκεται το μάθημα της Ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Με στόχο την κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος, την ενεργοποίηση της ιστορικής μνήμης και την καλλιέργεια δημοκρατικών και ανθρωπιστικών αξιών στους μαθητές, προσεγγίζονται τα ιστορικά δεδομένα και αναπτύσσεται η ιστορική ύλη χωροχρονικά. Για τη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας κρίνεται απαραίτητο να ανανεώνεται τόσο η οριοθέτηση του

αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών στόχων του μαθήματος, όσο και ο επαναπροσδιορισμός του νοηματικού πλαισίου στο οποίο αυτό εντάσσεται (Shemilt, 2000).

Σύμφωνα με τους Husbands (2003) και Wineburg (2001) η διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας, πάντοτε ακολουθούσε τις επιστημολογικές ιστορικές αντιλήψεις της αντίστοιχης εποχής. Θεωρητικοί και φιλόσοφοι αναφέρθηκαν πολλές φορές στην ιδιαίτερη δυσκολία της ιστορικής επιστήμης και του ιστορικού τρόπου σκέψης, ιδιαίτερα δε, όταν υπάρχει ταύτιση της με τον παραδοσιακό τρόπο σκέψης (Rüsen, 1993). Ας σημειωθεί δε ότι, εκπαιδευτικές έρευνες με στόχο την κωδικοποίηση της «υπονοούμενης» ιστορικής γνώσης στο λόγο των εκπαιδευτικών (Husbands, 2003) και της διερεύνησης των επιλογών τους για την πραγματοποίηση διδασκαλιών στο μάθημα της Ιστορίας, έδειξαν ότι το διδακτικό υλικό που αξιοποιήθηκε, είχε αντληθεί κυρίως από τις γνώσεις τους για το μάθημα της Ιστορίας. Αναφέρθηκαν επίσης κάποιες αδυναμίες σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης της διδασκτέας ύλης, οι οποίες αξιολογήθηκαν ως συνέπεια της επιρροής του περιεχομένου των αρχικών σπουδών τους (Ravitch, 2000) και της επιστημολογικής τους αντίληψης για τη φύση της Ιστορίας (Wineburg, 2001).

Από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα στη Μεγάλη Βρετανία και τη Βόρειο Αμερική (Η.Π.Α. και Καναδά) εγκαταλείπονται σταδιακά οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας (Husbands κ. ά. 2003) και εμφανίζονται εναλλακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες ομαδοποιούνται και εμφανίζονται με τον όρο Νέα Ιστορία (Lee, 1995, Burke, 1991). Οι απόψεις των εκπροσώπων της γνωστικής ψυχολογίας, όπως και η αναθεώρηση της έννοιας των σταδίων της νοητικής εξέλιξης του Piaget συνέβαλε αρκετά στη νέα αυτή προσέγγιση.

Η ανανέωση του περιεχομένου σπουδών του μαθήματος πρέπει να συμβαδίζει παράλληλα και με την ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας (Shemilt, 2000). Ο εκσυγχρονισμός των διδακτικών μεθόδων για την αφύπνιση του μαθητικού ενδιαφέροντος προϋποθέτει εφ' ενός μεν το σχολικό εγχειρίδιο να μην αποτελεί το μοναδικό μέσο προσέγγισης του γνωστικού περιεχομένου και αφ' ετέρου οι πηγές της ιστορικής ύλης να αποτελούν βασικό κομμάτι της διδασκαλίας.

Εκπαιδευτικές έρευνες για τη διδακτική της Ιστορίας, ήδη από τη δεκαετία του 1960, εμφατικά είχαν επισημάνει τη σπουδαιότητα της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στην τάξη για την κατάκτηση της ιστορικής γνώσης. Την ίδια εποχή η επιστημολογία του μαθήματος ανέδειξε τη σημασία της εμπειρικής ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων, σύμφωνα και με τις θεωρητικές αντιλήψεις των ιστορικών της εποχής, οι οποίοι προτείνουν να «δίνεται σχήμα» στα εμπειρικά δεδομένα των «πηγών» (Carr, 1962). Στη Μεγάλη Βρετανία, στις Η.Π.Α. και στον Καναδά η «μεγάλη παράδοση» (Husbands, 2003), της διδακτικής της Ιστορίας εγκαταλείπεται σταδιακά και νέες «εναλλακτικές» προσεγγίσεις ομαδοποιούνται με τον όρο «Νέα Ιστορία» (Lee, 1995 και Burke, 1991).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η ιστορική κριτική σκέψη ως προϋπόθεση

Στη σημερινή πραγματικότητα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης είναι η απάντηση στο ερώτημα τι είδους πολίτες επιθυμούμε να διαμορφώσει το σύγχρονο ελληνικό σχολείο. (www.iep.edu.gr/.../139-sxedio-programmaton-spoudon-gia-to-mathima-tis-istorias)

Στη βιβλιογραφία η ιστορική σκέψη ορίζεται ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των ιστορικών γεγονότων της ανθρωπότητας στη διάρκεια των χρόνων. Η ανάγνωση και τεκμηρίωση των πρωτογενών πηγών (ημερολόγια, αφηγήσεις, αρχεία, εφημερίδες), η χρονολογική εννοιολόγηση (π.Χ., μ.Χ., αιώνας) αποκαλύπτουν τα πολλαπλά επίπεδα της ιστορικής στιγμής και του ιστορικού χρόνου.

Η έννοια της κριτικής σκέψης δεν ορίζεται ως μια πρόταση αυθαίρετου σχολιασμού των ενεργειών των προσώπων στην ιστορική διαδρομή, αλλά ως ένας συνδυασμός καλλιέργειας και ανάπτυξης νοητικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων, όπως είναι η ανάλυση και η σύνθεση, η

αναζήτηση της αιτιότητας μεταξύ των ιστορικών γεγονότων, η ιστορική ενσυναίσθηση και η ιστορική συνείδηση. Αποτελεί ένα ανώτερο είδος σκέψης, το οποίο χρησιμοποιεί αξιολογικά κριτήρια, όπως είναι αυτά της αμφισβήτησης, της επανεξέτασης και της αυτοδιόρθωσης. Είναι δηλαδή ένα σύνολο γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, που ενεργοποιούνται, όταν πρόκειται να επεξεργαστούν δεδομένα, να διατυπωθούν συμπεράσματα και κρίσεις (Ματσαγγούρας, 2002). Προσεγγίζεται λοιπόν η γνώση διερευνητικά και διαθεματικά σε απόλυτη συμφωνία με την ηλικία των μαθητών, απομακρύνεται ο κίνδυνος της στείρας απομνημόνευσης των πληροφοριών, κεντρίζεται το ενδιαφέρον των μαθητών και προάγεται η κριτική τους σκέψη.

3. Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης στη διαμόρφωση παιδαγωγικού περιβάλλοντος στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, του κονστρουκτιβισμού, της εμπλαισιωμένης μάθησης και της γνωστικής μαθητείας, κατακτά κανείς τη γνώση όταν αυτενεργεί, ερευνά και ανακαλύπτει, επιδιώκοντας την επίλυση ενός προβλήματος. Η επιδίωξη της ποιότητας στη διδακτική πρακτική των σύγχρονων στρατηγικών διδασκαλίας προϋποθέτει την εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες αναιρούν τη μηχανιστική αποστήθιση και αφήγηση καθώς και την απομνημόνευση πληροφοριών (www.iep.edu.gr/.../139-sxedio-programmaton-spoudon-gia-to-mathima-tis-istorias).

3.1. Προβληματισμοί για τις επιδόσεις των μαθητών στην Ιστορία

Σε άρθρο του Σμπιλίρη σχετικό με τις βαθμολογικές αποκλίσεις μεταξύ των βαθμολογητών των γραπτών δοκιμίων των μαθητών, κατά την αξιολόγηση του μαθήματος στις Γενικές εξετάσεις του Λυκείου, σημειώνεται ότι η έλλειψη εξοικείωσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών για τη διαδικασία της ιστορικής έρευνας και γραφής, με βάση πολυπρισματικές, πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, έχει ως αποτέλεσμα τη λανθασμένη αντίληψη για την αξιοποίηση και αξιολόγησή τους (Σμπιλίρης, 2004). Παρατηρεί επίσης ότι μεγάλες αποκλίσεις στη βαθμολογία παρατηρήθηκαν, όταν το μάθημα απέκτησε διερευνητικό χαρακτήρα με ερμηνευτική προσέγγιση των ιστορικών γραπτών πηγών και παραθεμάτων. Σε πανευρωπαϊκή έρευνα, επίσης της Youth and History αναφέρεται ότι κύρια πρακτική στη διδασκαλία της Ιστορίας σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, εξακολουθεί να είναι η παραδοσιακή διδασκαλία με εγχειρίδια, φύλλα εργασίας, ακρόαση και αφήγηση (Borris, 2000), ενώ δεν χρησιμοποιούνται επαρκώς εποπτικά μέσα διδασκαλίας για τη βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος.

Σύμφωνα με την Κυρκίνη (2004) η πολυπρισματικότητα, ενώ θα έπρεπε να θεωρείται ως μία καλή πρακτική καλλιέργειας της κριτικής σκέψης, εκλαμβάνεται από αρκετούς ως εμπόδιο. Το «καθεστώς της ιστορικότητας» και ο «παροντισμός» του μετανεωτερικού κόσμου (Hartog, 2014) αιτιολογούν τις αδυναμίες των μαθητών/τριών λόγω της απουσίας της κατανόησης και της αντίληψης του ιστορικού χρόνου και χώρου. Ο αφηρημένος χαρακτήρας του ιστορικού λόγου προϋποθέτει δεξιότητες αποκωδικοποίησης και κωδικοποίησης νοημάτων.

Διεθνείς έρευνες για την αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας προτείνουν όχι μόνο αξιοποίηση αρκετού εποπτικού υλικού και εννοιολογικών χαρτών αλλά και βιωματικές δραστηριότητες, για όλους τους μαθητές/τριες και επιπλέον για εκείνους με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, με μαθησιακές δυσκολίες, με διαφορετική πολιτισμική και πολιτιστική προέλευση.

Στην έρευνα της Α. Κυρκίνης-Κούτουλα με φορέα υλοποίησης το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σχετικά με τις αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της Ιστορίας αναφορικά με τη διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται από το Πρόγραμμα Σπουδών, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, απάντησαν ότι πρέπει να είναι «πλούσια» και σε ισορροπία με τα «παραθέματα». Να είναι μικρή σε έκταση και να ολοκληρώνεται μέσα στο σχολικό έτος, να αξιοποιεί εν μέρει την τεχνική της αφήγησης, η επεξήγηση των αφηρημένων ιστορικών εννοιών να επιτυγχάνεται με την παράθεση σχεδιαγραμμάτων και γραφικών αναπαραστάσεων και η αναζήτηση ιστορικού υλικού σε

βιβλιοθήκες και χρονολόγια να ολοκληρώνει και να συμπληρώνει την εμπειρική κατανόηση του ιστορικού χωροχρόνου. Άλλωστε σύμφωνα και με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, η διδακτική αντιμετώπιση του μαθήματος με αξιοποίηση πηγών (παραθέματα, εικόνες, χάρτες) συμβάλλει στη διερευνητική προσέγγιση του, αποδεσμεύει το μαθητή από τη στείρα απομνημόνευση των πληροφοριών, αντιμετωπίζει διαθεματικά τη γνώση (Κυρκίνη, 2003), καλλιεργεί ιστορικές και πανανθρώπινες δεξιότητες και αξίες (Ρεπούση, 2004) και προάγει την κριτική σκέψη.

3.2. Η χρήση ιστορικών πηγών, μια σύγχρονη μεθοδολογική προσέγγιση στη διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας

Η διδακτική αξιοποίηση ποικίλων ιστορικών πηγών, όταν οι μαθητές/τριες εμπλέκονται με διαφορετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, έχει ως στόχο την ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων για να μπορούν να τις αμφισβητούν, να τις κρίνουν και να διατυπώνουν στη συνέχεια τη δική τους άποψη.

Οι ιστορικές πηγές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε γραπτές (έγγραφα, εφημερίδες, περιοδικά), σε παραστατικές (εικόνες, σκίτσα, χάρτες, διαγράμματα) και απτικές (νομίσματα, κτίρια, όπλα). Διάφορες διδακτικές προτάσεις διαθεματικής προσέγγισης της ιστορικής γνώσης μπορούν να αναζητηθούν στα εγχειρίδια της Ιστορίας τόσο του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού, σε αντιστοιχία με τους σκοπούς των θεματικών ενοτήτων (Αγγελάκος, Κόκκινος, 2004). Η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών μπορεί να λειτουργήσει αρχικά ως ένας διδακτικός προβληματισμός στην έναρξη της διδασκαλίας, αλλά και κατά τη διάρκεια της για εμπέδωση της ιστορικής αφήγησης (Μαυροσκούφης, 2005). Αξιολόγηση των ιστορικών πηγών μπορεί να γίνει και στο τέλος με διάφορες ερωτήσεις για κριτικό αναστοχασμό και ανάκληση των διδαχθέντων ιστορικών εννοιών.

Ενδεικτικά, προσέγγιση, ανάλυση και ερμηνεία των ιστορικών πηγών πραγματοποιείται όταν έχουμε:

- Γλωσσική και λεξιλογική ανάλυση των κειμένων ή των αναφορών των πηγών από τον εκπαιδευτικό ή/και τους μαθητές, με έμφαση στα σημεία, που είναι δύσκολο να κατανοηθούν
- Αναγνώριση της ταυτότητας, εξέταση της αντικειμενικότητας και της αξιοπιστίας της πηγής. Επιπλέον μπορεί να αναζητηθεί το είδος (ιστορικό, ποιητικό, ρητορικό) στο οποίο ανήκει το απόσπασμα, αν είναι πηγή σύγχρονη με το ιστορικό γεγονός ή μεταγενέστερη, όπως και οι πληροφορίες και τα δεδομένα, τα οποία σχετίζονται με το ιστορικό γεγονός που εξετάζεται.
- Ένταξη της πηγής στο γνωστικό περιεχόμενο του εγχειριδίου, αναδιήγηση και σύνδεση της πηγής με την ιστορική αφήγηση. Η σύνδεση μπορεί να γίνει είτε ξεκινώντας από την αφήγηση του ιστορικού στοιχείου και καταλήγοντας στην πηγή (παραγωγικά) είτε ξεκινώντας από τα στοιχεία της πηγής και καταλήγοντας στην ιστορική αφήγηση (επαγωγικά).

3.3. Αναβάθμιση της διδασκαλίας με χρήση των Τ.Π.Ε.

Για την επιστημονική και παιδαγωγική συμβατότητα των ιστορικών πληροφοριών και γεγονότων θα μπορούσε επιπλέον να εφαρμοστεί και η αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών (Τ.Π.Ε.) στη διδακτική πράξη. Με την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στο σύγχρονο σχολείο, αναντίρρητα αυτά δεν προτείνονται για να αντικαταστήσουν τα συμβατικά μέσα διδασκαλίας (σχολικά εγχειρίδια, χάρτες, βιβλιοθήκες κλπ), αλλά αποκλειστικά και μόνο για την γνωστική ωφέλεια του μαθήματος. Μέσω των ΤΠΕ παρέχεται στους μαθητές η ευκαιρία πολλαπλών αναπαραστάσεων, προοδευτικής ανάπτυξης και καλλιέργειας της ιστορικής κριτικής σκέψης (Βακαλούδη, 2001), με σκοπό τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας στην κατανόηση και εμπέδωση του γνωστικού περιεχομένου των μαθημάτων (Κόκκινος, 2003).

Οι μαθητές καλούνται να εργαστούν διερευνητικά σε ελκυστικά περιβάλλοντα μάθησης μέσω των ψηφιακών πόρων, τα οποία παρέχουν πολλαπλές δυνατότητες επικοινωνίας (Σκούρτου, 2000). Επίσης η ενασχόλησή τους με τα προσφερόμενα διδακτικά μέσα από τις Νέες Τεχνολογίες, βοηθά στο να αναπτύξουν γνωστικές και συνεργατικές δεξιότητες κριτικής έρευνας για την αξιολόγηση των ιστορικών πηγών δια του διαδικτύου (Βακαλούδη, 2001). Η συνεργατική μάθηση, η ανάλυση της ιστορικής πραγματικότητας μέσα από το πρίσμα διαφορετικών προσεγγίσεων και η διαλογική συζήτηση θεωρούνται δυναμικές τεχνικές για την προσέγγιση του πολυδιάστατου χαρακτήρα του μαθήματος της Ιστορίας και οι νέες τεχνολογίες συνεπικουρούν προς αυτή την κατεύθυνση.

4. Ενδεικτική πρόταση διδασκαλίας

Η διδακτική προσέγγιση ενοτήτων του μαθήματος της Ιστορίας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, εφαρμόζεται στην ενδεικτική πρόταση οργάνωσης της διδασκαλίας, που ακολουθεί, η οποία παρουσιάζει τους στόχους του μαθήματος, την πορεία της διδασκαλίας, τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού και των μαθητών κατά την διδακτική αξιοποίηση των εγχειριδίων (Δασκάλου και Μαθητή) καθώς και προτάσεις αξιολόγησης της διδασκαλίας. Το σχέδιο οργάνωσης διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας μπορεί να υλοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς κατά την επεξεργασία θεματικών ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου με αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων διδασκαλίας, ιστορικών πηγών, παραθεμάτων και εικόνων (Βώρος, 1993).

4.1. Σχέδιο οργάνωσης του διδακτικού πλαισίου

Το μάθημα μπορεί να ξεκινήσει με παρουσίαση διαφανειών, οι οποίες θα περιέχουν φωτογραφίες, γελοιογραφίες, πίνακες ζωγραφικής, πορτραίτα ιστορικών προσώπων, προβολή κάποιων μικρού μήκους ταινιών ή τραγουδιών, φωτογραφίες από μουσειακά εκθέματα κ.ά. Η τεχνική αυτή συμβάλλει στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, άρα και στην ενεργητικότερη συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης τα γνωστικά εργαλεία της αφήγησης δίνουν πληροφορίες για τους ήρωες, το χώρο, τον χρόνο και προβληματίζουν τους μαθητές, γιατί η αφήγηση ως «τέχνη» του χρόνου απαντά στα ερωτήματα του τύπου «πότε» και «πώς» συνέβη, πώς εκτυλίσσεται το γεγονός, απαιτώντας από τους αναγνώστες/ακροατές τεκμηριωμένες απαντήσεις.

Η επιλογή μιας ιστορικής θεματικής ενότητας για διδασκαλία, καλό είναι να μπορεί να αξιοποιηθεί όχι μόνον εικαστικά και καλλιτεχνικά αλλά και με εποπτικό υλικό από εκπαιδευτικά λογισμικά των Νέων Τεχνολογιών (π.χ. Centenia, Μυκηναϊκός πολιτισμός, ιστότοπους από το διαδίκτυο) και να υποστηριχτεί με καινοτόμες δράσεις.

Ιδανικά η ανάπτυξη ενός σχεδίου εργασίας όταν προσεγγίζεται διαθεματικά με δραστηριότητες και ποικιλία θεμάτων, ενθαρρύνει τη μελέτη της κοινωνικής και πολιτισμικής δράσης του παρελθόντος και οικοδομεί τη γέφυρα της μετάβασης από το παρελθόν στο παρόν. Οι συνθετικές δραστηριότητες, που γίνονται με τη μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, είναι αυθεντικές ενδεικτικές προτάσεις και οι στόχοι τους αναμένεται να επιτύχουν, όταν βρίσκονται σε άμεση σχέση με το μαθησιακό επίπεδο της τάξης.

Σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης ενός σχεδίου εργασίας ο δάσκαλος παρεμβαίνει συμβουλευτικά και καθοδηγεί τις ομάδες, στο να συλλέξουν και να ταξινομήσουν τις πληροφορίες, να τις αναλύσουν κριτικά και να τις ανασυνθέσουν δημιουργικά. Προτείνει πηγές αναζήτησης πληροφοριών εύκολα προσβάσιμες για τους μαθητές, αξιοποιώντας παράλληλα ποικιλία εποπτικών μέσων διδασκαλίας. Στο τέλος παρουσιάζονται οι εργασίες των ομάδων, γίνεται η ατομική και ομαδική αξιολόγησή τους από τους μαθητές με κριτήρια που έχουν προσυμφωνηθεί και σχετίζονται με τους όρους επίτευξης των αρχικών στόχων.

4.2 Εκπαιδευτική διαδικασία και εφαρμογή στη σχολική τάξη

Σκοπός της διδακτικής πρότασης είναι η ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης, υλοποιείται δε με δραστηριότητες κατανόησης και αιτιολόγησης του ιστορικού φαινομένου της ίδρυσης και εξάπλωσης των ελληνικών αποικιών κατά την αρχαιότητα. Πλαίσιο της διδακτικής εφαρμογής είναι το σχολικό εγχειρίδιο «Στα Αρχαία Χρόνια» της Δ΄ Δημοτικού και αξιοποιούνται το 2^ο κεφάλαιο της 1^{ης} ενότητας με τίτλο «Οι Έλληνες δημιουργούν αποικίες» και το 5ο της 2^{ης} ενότητας με τίτλο «Νέες αποικίες των Ελλήνων». Τα κείμενα των ενοτήτων αυτών στοχεύουν στην αντίληψη και στην κατανόηση των λόγων για τους οποίους οι Έλληνες μετακινήθηκαν. Επιπρόσθετα να διακρίνουν οι μαθητές/τριες την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις αποικίες και στις μητροπόλεις, στοχεύουν δε στο να εκτιμήσουν τις αλλαγές που έφερε στη ζωή των κατοίκων ο Β΄ αποικισμός με τις σημαντικές πολιτισμικές και τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής.

Τα κείμενα που επιλέχθηκαν αναφέρονται στους τρόπους μετακίνησης των αποίκων, τους τόπους που εγκαταστάθηκαν, τα μνημεία που ίδρυσαν, τους στενούς δεσμούς μεταξύ μητρόπολης και αποικίας όπως και τα νομίσματα που κόπηκαν για διευκόλυνση των συναλλαγών. Τα παραθέματα και οι πηγές συνοδεύονται από κείμενα με αναφορές σε μνημεία, σύμβολα, συγκρίσεις αρχαιότερων και νεότερων ιστορικών χρόνων.

Τα συγκεκριμένα κεφάλαια των ενοτήτων προσφέρονται για μία ολιστική προσέγγιση του Αρχαϊκού Κόσμου και παρέχουν τη δυνατότητα μιας έμμεσης αξιολόγησης των προγενέστερων γνώσεων των μαθητών. Αναδεικνύουν πολλές από τις οπτικές του θέματος και μπορούν να αξιοποιηθούν ως υποστηρικτικό πλαίσιο ανάπτυξης των θεματικών ενοτήτων του σχολικού βιβλίου. Ο τίτλος της θεματικής ενότητας «Οι Έλληνες δημιουργούν αποικίες» θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως σημείο εκκίνησης της διδασκαλίας με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με το ιστορικό πλαίσιο και τον τρόπο που συνδέεται ή διαφέρει από τα εννοιολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων μετακίνηση και μετανάστευση. Επιπλέον προτείνεται να ακολουθήσει διαλογική συζήτηση για τα κοινωνικά τεκταινόμενα της εποχής, ώστε να αξιοποιηθούν οι προηγούμενες γνώσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι εικόνες που συνοδεύουν τα κείμενα, αποτελούν ένασμα για μια πρώτη εκτίμηση και διατύπωση των απόψεων των μαθητών, κάτι που μπορεί να ξεκινήσει με την τεχνική του καταγίσιμου των ιδεών.

Το υποστηρικτικό υλικό του βιβλίου, οι γραπτές πηγές, οι εικόνες και ο χάρτης που απεικονίζει την εξάπλωση των Ελλήνων αποίκων στη Μεσόγειο, ενδείκνυται να αξιοποιηθούν επαρκώς, εντασσόμενα στο σχέδιο της οργάνωσης του μαθήματος και διερευνητικά, με τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό να διατυπώνουν μαζί τα ερωτήματα και να προσπαθούν να βρουν απαντήσεις. Κατά τη διερευνητική διαδικασία οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό, που προβληματίζει και προβληματίζεται μαζί τους, ενώ παράλληλα αποφεύγει να τους παρέχει έτοιμες γνώσεις (Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, 2007). Η ερευνητική εξέταση της αποικιοκρατίας από τους μαθητές και των συνθηκών που ευνόησαν την επέκταση των αποίκων σε άλλες περιοχές θα βοηθήσει στο να συνειδητοποιήσουν την ιστορία των αλλαγών και της κατανόησης της σύγχρονης πραγματικότητας του μεταναστευτικού και προσφυγικού ζητήματος.

Οι εικόνες και οι πηγές προέλευσης των κειμένων διαμορφώνουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για μια καλύτερη κατανόηση των παραθεμάτων από τους μαθητές. Η μελέτη των πηγών με αξιοποίηση της διερευνητικής μεθόδου προσφέρει δυνατότητες αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι θα καταλήξουν στη διατύπωση συμπερασμάτων (Μαυροσκούφης, 2005). Έχοντας πάρει λοιπόν αρχικά τις απαραίτητες πληροφορίες για τον αποικισμό των Ελλήνων, μπορούν αφού χωριστούν σε ομάδες εργασίας να εντοπίσουν και να αναφέρουν το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εποχής, τα κριτήρια επιλογής του τόπου ίδρυσης αποικιών και τον τρόπο οργάνωσης της ζωής τους στα νέα μέρη. Χρησιμοποιούνται τα παραθέματα ως ιστορικές πηγές με κεντρικό άξονα της διδασκαλίας την παρουσίαση του γνωστικού περιεχομένου με πολυτροπικές πηγές, ορισμό των εννοιών και σύνδεση της θεματικής ενότητας με τις ιστορικές εξελίξεις της εποχής (οικιστής, μητρόπολις, αποικία, έμπορος, κάπηλος, νόμισμα κ.ά.). Συνδέοντας το παρελθόν με το παρόν θα αναφερθεί ότι η αποίκηση είναι ένα διαχρονικό φαινόμενο

μετανάστευσης και με διαλογική συζήτηση θα επισημανθούν οι διαφορές και οι ομοιότητες της σύγχρονης ιστορικής πραγματικότητας με το παρελθόν. Η αξιοποίηση του γραπτού παραθέματος της εικόνας του νομίσματος θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τους λόγους της αναζήτησης και ίδρυσης των νέων αποικιών για εξεύρεση πρώτης ύλης.

Είναι αλήθεια ότι τα τελευταία χρόνια οι εικόνες αποτελούν απαραίτητο συμπλήρωμα της διδασκαλίας και για αυτό το λόγο κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τη γλώσσα, το περιεχόμενο και τη μορφή των εικόνων, προκειμένου να τους βοηθήσει στην ανάλυση των μηνυμάτων τους (Βώρος, 1993).

Με τη μέθοδο της προσομοίωσης παρέχονται στους μαθητές τα κατάλληλα ερεθίσματα για ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της δυνατότητας συμμετοχής τους σε μια νοητή διαδικασία αναπαράστασης των γεγονότων. Επιχειρούν να σκεφτούν και να εκτιμήσουν όλα τα δεδομένα των γεγονότων με αναφορές στις πολιτικές αντιπαραθέσεις της εποχής, ώστε να κατανοήσουν τη διαδικασία του πολιτειακού μετασχηματισμού των ελληνικών πόλεων σε πόλεις-κράτη. Η έλλειψη επίσης ικανού και αρκετού χώρου για αγροτικές καλλιέργειες ερμηνεύεται με την αρχαιοελληνική ονομασία της λέξης «στενοχωρία». Οι αναφορές των κειμένων των παραθεμάτων θα συμβάλουν στην κατανόηση της αναγκαιότητας μιας σωστά οργανωμένης αποικιστικής επιχείρησης, τις σχέσεις της με τη μητρόπολη ως μια ηθική παράμετρο της αναζήτησης νέου χώρου οίκησης καθώς και τη θρησκευτική διάσταση του όλου εγχειρήματος, όταν προϋπέθετε την έγκριση από το Μαντείο των Δελφών. Μέσω των εργαλείων και των μεθόδων των ΤΠΕ, της ψηφιοποίησης αρχείων και συλλογών που μπορούν να αναζητηθούν στο διαδίκτυο, παρέχεται η ευκαιρία στους μαθητές για πολλαπλές αναπαραστάσεις, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (Βακαλούδη, 2001).

Επιλέγοντας ως αφετηρία της διδασκαλίας την κατανόηση του λόγου των κειμένων των πηγών, η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου από τους μαθητές είναι μία ακόμη βασική επιδίωξη. Ο αναγνώστης μαθητής κατανοώντας τις πληροφορίες που του παρέχονται από τα κείμενα διαμορφώνει κριτική στάση απέναντι τους και τελικά με την παραγωγή δικού του λόγου, αναπτύσσει γλωσσικές και μεταγνωστικές ικανότητες, που τον βοηθούν στην ανάπτυξη της προσωπικής του θέσης και άποψης. Η διδακτική αρχή των πολλαπλών οπτικών έρχεται ως επίρρωση των μεθόδων του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία μαθήματος της Ιστορίας. Ιδιαίτερα θετική είναι και η δημιουργία ιστολογίου για την ανάρτηση των εργασιών των παιδιών με υλικό και προσβάσιμους συνδέσμους.

Αξιολογώντας την προτεινόμενη διδακτική εφαρμογή του σχεδίου εκτιμάται ότι συντελεί στην ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης, διότι ο μαθητής αναστοχάζεται και επεξεργάζεται τις πληροφορίες που δέχεται, τις αμφισβητεί και τελικά διαμορφώνει τη δική του άποψη, κάτι που θα τον βοηθήσει μελλοντικά.

3. Συμπεράσματα

Η διερευνητική προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας με τη χρήση πολυτροπικών πηγών, όταν αντιμετωπίζεται διαθεματικά κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και καλλιεργεί την κριτική σκέψη. Η διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών και τα συμπεράσματα από τη διδακτική διαδικασία βοηθούν στην κατανόηση του παρελθόντος και την ανάδειξη των μελλοντικών οραμάτων για την εκπαίδευση και την πρόοδο των πολιτών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αγγελάκος, Κ. Κόκκινος, Γ.[επιμ.], (2004). Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας, Αθήνα

- Βακαλούδη, Α. (2001). Η Συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην Ιστορική Διερεύνηση και Διαθεματική Αξιοποίηση των Πολλαπλών Αναπαραστάσεων ως Πηγών. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Σύρος, Ανάκτηση από www.etpe.eu/new/custom/pdf/
- Βώρος, Φ. (1993). Η διδασκαλία της Ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας. Αθήνα: Παπαδήμας
- Δαβάζογλου, Α., & Κόκκινος, Κ. (2003). Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Παιδαγωγική Επιθεώρηση
- Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, Μ. (2007). Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας. Εφαρμογές στο γυμνάσιο και στο Λύκειο. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Κυρκίνη-Κουτούλα, Α. (2003). Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στη διδακτική πράξη: Η περίπτωση της Ιστορίας. Στο Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ., (2005). Αναζητώντας το ίχνη της ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές, Θεσσαλονίκη,
- Ρεπούση, Μ. (2004). Μαθήματα Ιστορίας, Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση. Αθήνα: Καστανιώτης
- Σκούρτου, Ε. (2000). Ο ‘καλός’ και ο ‘κακός’ δίγλωσσος μαθητής. Τετράδια Νάξου
- Σμπιλίρης, Γ. (2003). Η Αξιολόγηση στο Μάθημα της Ιστορίας. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ.). Η Διαθεματικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο και η Διδασκαλία της Ιστορίας με τη Χρήση των Πηγών. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ξενόγλωσση

- Ashby, R., & Lee, P. Children's concepts of empathy and understanding in history, in: C. Protal (Ed.), The history curriculum for teachers, London: The Falmer Press
- Ashby, R., Lee P.J., and Shemilt D. Putting principles into practice: teaching and planning, in M.S. Donovan and J.D. Bransford (eds), How Students Learn: history, mathematics and science in the classroom, Washington DC: National Academy Press
- Borris, B. von (2000). "Methods and Aims of History Teaching in Europe. A Report on Youth and History". Στο P. N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (ed.) Knowing Teaching & Learning History. N.Y.: New York University Press,
- Booth, M. (1987) Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching, in: C. Protal (Ed.), The history curriculum for teachers, London: The Falmer Press.
- Burke, P. (ed.), (1991). New perspectives on Historical Writing. London: Routledge
- Carr, E. H. (1962). What is History? Cambridge
- Hartog, F. (2014) Καθεστώς Ιστορικότητας, Αλεξάνδρεια
- Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A. (2003). Understanding History Teaching. Maidenhead Philadelphia: Open University Press
- Lee, P. (1995). History and the National Curriculum in England. International Year Book of History. London: The Woburn Press
- Lee, P.J. and Shemilt, D A scaffold not a cage: progression and progression models in history, Teaching History, (2003)
- Ravitch, D. (2000). The Educational Backgrounds of History Teachers. Στο P.N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (ed.). Knowing Teaching and Learning History. New York University Press
- Rüsen, J. (1993). Studies in Metahistory. Pretoria: Human Sciences Research Council
- Shemilt, D. (2000) The caliph's coin: the currency of narrative frameworks in history teaching, in: P. Seixas, P. Stearns and S. Wineburg (eds), Knowing, teaching and learning history, New York: New York University Press
- Wineburg, S. (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Philadelphia: Temple University Press.

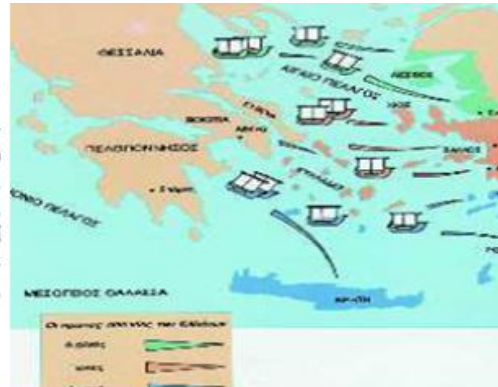
Πίνακες παραθεμάτων-πηγών

Οι Έλληνες δημιουργούν αποικίες

Παράθεμα 1 Οι μετακινήσεις πληθυσμών, ένα συνηθισμένο φαινόμενο

Η χώρα που σήμερα ονομάζεται Ελλάδα πολύ παλιά δεν είχε μόνιμους κατοίκους. Οι μετακινήσεις τότε ήταν συχνές. Οι κάτοικοι πιέζονταν από άλλα νεότερα φύλα και έφευγαν εύκολα από τις περιοχές που έμεναν. Τότε δεν υπήρχε εμπόριο ούτε ασφάλεια στη στεριά και τη θάλασσα. Οι άνθρωποι δεν καλλιεργούσαν μεγάλα χωράφια. Δεν μάζευαν χρήματα ούτε φύτευαν δέντρα, γιατί δεν είχαν τείχη για να τους προστατεύουν. Πάντα υπήρχε ο φόβος μήπως παρουσιαστεί κάποιος και τους τα αρπάξει. Εξασφάλιζαν μόνο τις καθημερινές τους ανάγκες και μετακινούνταν με μεγάλη ευκολία. Οι μετακινήσεις ήταν πιο συχνές στα εύφορα μέρη, όπως η Θεσσαλία, η Βοιωτία και οι περισσότερες περιοχές της Πελοποννήσου, εκτός από την Αρκαδία.

Ζουκιδής, βιβλίο Α, κεφ.2 (διασκευή)



2. Η εγκατάσταση στους ξένους τόπους δεν ήταν πάντα ειρηνική. Πολλές φορές οι άποικοι είχαν να αντιμετωπίσουν και ντόπιους λαούς. Εικόνα από αργείο που δείχνει την προσπάθεια των αποίκων να κατέβουν από το πλοίο (Ελεονόια, Βασιλική).

Παράθεμα 3 Τα νομίσματα της Μεγάλης Ελλάδας

Μερικές από τις αποικίες άρχισαν να κόβουν τα ασημένια τους νομίσματα γύρω στα μέσα του 6ου αιώνα π.Χ.. Το ασήμι το έπαιρναν από την Ισπανία. Δύο από τις πρώτες πόλεις που έκοψαν νόμισμα και αναπτύχθηκαν εμπορικά ήταν η Ίμερα και ο Σελινούντας. Αντίθετα οι Συρακούσες άργησαν να κόψουν νόμισμα. Για τις χρονολογίες των νομισμάτων δεν μπορούμε να στηριχτούμε σε τίποτε άλλο εκτός από το στυλ τους. Τα εμβλήματα συνήθως είχαν κάποια σημασία. Για την Ίμερα (αυγή) ήταν ένας πετεμόνος, για τη Νάξο με τα αμπέλια της ήταν το κεφάλι του Διονύσου και σταφύλια.

Τζον Μπόρτμαν, Οι αρχαίοι Έλληνες στην υπερπόντια εξάπλωσή τους. Οι πρώτες αποικίες και το εμπόριό τους (μετάφραση Ηλ. Ανδρεάδη).

4. Γύρω στο 600 π.Χ. κόπηκε το πρώτο ελληνικό νόμισμα στο νησί της Αθήνας. Εικόνιζε μια θαλάσσια χελώνα που ήταν το σύμβολο της πόλης (Αθήνα, Εθνικό Νομισματικό Μουσείο).





3. Αντιπαράσταση του ναού της Αθηνάς που βρισκόταν στην ακρόαία Μήλο.

Ας αφήσουμε τους αποίκους να μοιράσουν μεταξύ τους τη γη και τα σπίτια. Στη μοιρασιά όμως πρέπει να σκεφτούν ότι αυτός που του τυχαίνει το χωράφι, να θεωρεί ότι το χωράφι του ανήκει σ' ολόκληρη την πόλη, γιατί είναι η πατρίδα του και πρέπει να την περιποιείται πιο πολύ απ' ό,τι μια μητέρα τα παιδιά της. Η πατρίδα είναι θεά, βασίλισσα των ανθρώπων. Έτσι πρέπει να σκέφτονται οι άποικοι και για τους θεούς.

Νόμοι Πλάτωνα, 740Ε (διδασκεύη)

Οι Έλληνες, σκορπισμένοι σε πολλά μέρη, εβρίσκαν ευκαιρίες ν' ανταμώνουν. Οι πανελλήνιοι αγώνες, τα μαντεία, οι Αμφικτιονίες ήταν μερικές από τις δραστηριότητες που τους έκαναν να νιώθουν ως μέλη μιας μεγάλης οικογένειας.

Οι δεσμοί που ένωναν τους Έλληνες



1. Τους αθλητές στεφάνωναν με στεφάνι

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΗ ΣΤΕΡΕΟΜΕΤΡΙΑ

Παπαντωνίου Άντρη
andriparant@cytanet.com.cy
 Πανεπιστήμιο Frederick

Παναούρα Ρίτα
pre.pm@frederick.ac.cy
 Πανεπιστήμιο Frederick

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στη διερεύνηση του βαθμού και του τρόπου που συνδέεται η κατανόηση εννοιών της στερεομετρίας, μέσω της διερευνητικής μάθησης, με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση ερωτηματολογίου κριτικής σκέψης και δοκιμίου στερεομετρίας σε 100 παιδιά Γ΄ Γυμνασίου σε σχολείο της Πάφου. Το δείγμα χωρίστηκε σε ομάδα ελέγχου, όπου η διδασκαλία του μαθήματος της στερεομετρίας έγινε με τον παραδοσιακό τρόπο και την πειραματική ομάδα όπου η διδασκαλία έγινε με διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων παρουσιάζουν ενδιαφέροντα στοιχεία που σχετίζονται με τη διερεύνηση της επίδρασης της διερευνητικής διδασκαλίας γεωμετρικών εννοιών στερεομετρίας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων και διατυπώνονται εισηγήσεις που αφορούν τόσο στη διδασκαλία του θέματος όσο και την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Λέξεις κλειδιά: διερευνητική μάθηση, κριτική σκέψη, στερεομετρία.

1. Εισαγωγή

Όλα τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα στα μαθηματικά αναφέρουν στους στόχους που τίθενται την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης για την επίλυση προβλημάτων και για την αιτιολόγηση της λογικότητας των επιχειρημάτων και των απαντήσεων. Σύμφωνα με τους Rumanova, Záhorská και Vallo (2014) οι μαθητές πρέπει όχι μόνο να οικοδομήσουν τη γνώση αλλά και να αποκτήσουν μια ενεργή προσέγγιση για τον τρόπο που μαθαίνουν, να κρίνουν την ορθότητα των συλλογισμών και να αξιοποιούν τις γνώσεις τους για διερεύνηση νέων μαθηματικών εννοιών. Η μάθηση των μαθηματικών και οι στόχοι που τίθενται είναι άμεσα συνδεδεμένοι με τις κοινωνικές ανάγκες και δεξιότητες των ατόμων όπου χρειάζεται να δρουν σε ένα ιδιαίτερα ανταγωνιστικό περιβάλλον.

Ο τρόπος οργάνωσης αλλά και διεξαγωγής της διδασκαλίας αποτελεί ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση των μαθηματικών (Eggen & Kauchak, 2001), εφόσον αυτός δομεί τις εμπειρίες που προσφέρονται με δομημένο τρόπο στους μαθητές. Αποτέλεσμα της διδακτικής προσέγγισης που ακολουθείται είναι η κατανόηση ή μη, κάθε μαθηματικής έννοιας εφόσον έχει σημασία εάν η προσέγγιση συνάδει με το μαθησιακό στυλ του μαθητή (Sternberg, 1997), με το γνωστικό στυλ του μαθητή (Riding, 2002), με τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του.

Πολλές φορές οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στο συλλογισμό, την κριτική και συστηματική δόμηση των επιχειρημάτων και συμπερασμάτων τους, τη λήψη αποφάσεων, αλλά και την επίλυση προβλημάτων. Αυτή η πρόκληση απαιτεί την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, την κριτική τους σκέψη, ικανότητες που είναι απαραίτητες σε νέες καταστάσεις και άγνωστα προβλήματα. Αρκετοί επιστήμονες προτείνουν τη διερευνητική μάθηση χωρίς ωστόσο να είναι γνωστό σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείται (Engeln, Euler, & Maass, 2013).

Σε πολλές χώρες διάφοροι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με έρευνες με θέμα τη διερευνητική μάθηση στην εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα στο Ηνωμένο Βασίλειο (Boaler, 1998), στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Witt & Ulmer, 2010· Hassi, Kogan & Laurusen, 2011· Kwon Bae & Oh, 2015), στην Αυστραλία (Wells, Dole & Makar, 2014). Κάποιες από αυτές τις μελέτες διερευνούν την επίδραση της διερευνητικής μάθησης στις δεξιότητες κριτικής σκέψης (Wu & Hsieh, 2006, McDonald, 2004). Οι έρευνες αυτές, στην τεράστια πλειοψηφία τους αφορούν τη διερευνητική μάθηση κυρίως στη Φυσική (e.g. Fencel & Sheel, 2005, Dixon & Davis, 2001), στη Βιολογία (Crawford, 2000· Londraville, κ.ά., 2002), στη Χημεία (e.g. Jalil, 2006· Lewis & Lewis, 2005). Μερικές από τις έρευνες που ασχολήθηκαν με τη διερευνητική διδασκαλία και τα Μαθηματικά είναι οι έρευνες των Witt, (2010), Boaler (1998), Hassi και Laurusen, (2015), Chung, (2004) και σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις φαίνεται ότι η μάθηση που προκύπτει από τη διερεύνηση και τον πειραματισμό γίνεται κτήμα του μαθητή και συνδέεται με τις προηγούμενες εμπειρίες του, δομώντας πιο ολοκληρωμένα γνωστικά σχήματα.

Σύμφωνα με τον Barrow (2006), οι μαθητές στη διερευνητική μάθηση αναπτύσσουν ικανότητες κριτικής σκέψης, επιστημονικό συλλογισμό, ενώ ταυτόχρονα κατανοούν καλύτερα την επιστήμη. Η διερευνητική μάθηση αναπτύσσει πολύτιμες δεξιότητες στους μαθητές, όπως η κριτική σκέψη, η πνευματική ανάπτυξη και ωριμότητα για να προετοιμαστούν για τη δια βίου μάθηση και να επιτύχουν μαθησιακά αποτελέσματα (Lee, 2004). Σύμφωνα με τον Mandernach (2006), είναι αναγκαίο οι διδασκαλίες μάθησης να μπορούν να μεγιστοποιήσουν όχι μόνο τα αποτελέσματα της μάθησης αλλά και την κριτική τους σκέψη. Σε έρευνα της η Leicester (2010), υποστηρίζει πως η κριτική σκέψη είναι η ενεργή και οργανωμένη προσπάθεια για την κατανόηση του κόσμου μελετώντας προσεκτικά τον τρόπο σκέψης των άλλων αλλά και τον δικό μας τρόπο σκέψης. Οι μαθητές συνεργάζονται, εξερευνούν, θέτουν ερωτήματα, εξηγούν, εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης, με τους καθηγητές να τους καθοδηγούν και να τους παροτρύνουν για εξερεύνηση (Artigue & Blomhoj, 2013).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας υιοθετείται η άποψη ότι η διερευνητική διδασκαλία είναι μια προσέγγιση στη διδασκαλία και μάθηση που θεωρεί ως το επίκεντρο της μαθησιακής εμπειρίας τις ερωτήσεις, τις ιδέες και τις παρατηρήσεις των μαθητών, με τον εκπαιδευτικό να διαδραματίζει

ενεργό ρόλο δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για ένα κλίμα διερεύνησης και ανακάλυψης όπου οι ιδέες των παιδιών μπορούν να αμφισβητηθούν, να δοκιμαστούν και να επαναπροσδιοριστούν (Scardamalia, 2002).

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη συγκέντρωση δεδομένων με τα οποία θα διερευνήσει την επίδραση της διερευνητικής διδασκαλίας εννοιών στερεομετρίας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και του βαθμού κατανόησης των συγκεκριμένων εννοιών.

2. Κυρίως μέρος

Μεθοδολογία

2.1 Δείγμα

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας επιλέγηκαν μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου από ένα δημόσιο Γυμνάσιο της Πάφου. Ένας αριθμός 50 μαθητών αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου (ΟΕ) και αντίστοιχος αριθμός την πειραματική ομάδα (ΠΟ). Η επιλογή του σχολείου έγινε για πρακτικούς λόγους που αφορούν στην ευκολία πρόσβασης του πρώτου ερευνητή και την αντίστοιχη εξασφάλιση άδεια διεξαγωγής της έρευνας με τη σχετική συγκατάθεση των γονιών. Η επιλογή της Γ΄ Γυμνασίου έγινε γιατί στην τάξη αυτή, διδάσκεται το κεφάλαιο της στερεομετρίας στη Μέση Εκπαίδευση και δεν θα υπήρχε ως εκ τούτου τροποποίηση αναλυτικού προγράμματος ως προς το χρόνο.

2.2 Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν (α) προ-πειραματικό δοκίμιο στερεομετρίας (β) ερωτηματολόγιο κριτικής σκέψης (γ) μετά-πειραματικό δοκίμιο στερεομετρίας.

Το ερωτηματολόγιο κριτικής σκέψης που χρησιμοποιήθηκε (Critical Thinking Rubric test) με συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α .74 περιελάμβανε τέσσερα μέρη με εννέα συνολικά ερωτήσεις:

1. Ανάλυση της εργασίας και διερεύνηση επίλυσης ενός μαθηματικού προβλήματος.
2. Συλλογή και αξιολόγηση πληροφοριών από διαφορετικές πηγές για την επίλυση της εργασίας που δόθηκε.
3. Η αξιολόγηση επιχειρημάτων και η χρήση άλλων στοιχείων και κριτηρίων.
4. Αιτιολόγηση και δικαιολόγηση των επιλογών για τη λύση της εργασίας.

Τα έργα που περιλαμβάνονται στο δοκίμιο στερεομετρίας είτε είχαν χρησιμοποιηθεί σε άλλες έρευνες είτε ήταν τροποποιημένα με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι κατάλληλα για μαθητές Γ΄ γυμνασίου. Είχε πραγματοποιηθεί έλεγχος εγκυρότητας σε προηγούμενο στάδιο που δεν παρουσιάζεται στην παρούσα έρευνα. Μέσα από τις ασκήσεις του δοκιμίου, έγινε έλεγχος για ονοματολογία, για αναγνώριση επίπεδων και στερεών σχημάτων, για αναγνώριση των αναπτυγμάτων τους, για αναγνώριση κύριων χαρακτηριστικών τους καθώς επίσης και για εύρεση εμβαδών και όγκων των διαφόρων στερεών. Περιελάμβανε 13 ασκήσεις 5 διαφορετικών ειδών και οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους 40 λεπτά να το απαντήσουν. Ένα ενδεικτικό έργο του δοκιμίου στερεομετρίας παρουσιάζεται στην Εικόνα 1.

Ένας κόκκινος κύβος που αποτελείται από 27 μικρότερους κύβους έχει πέσει μέσα σε κουβά με κίτρινη μπογιά. Πόσοι κύβοι θα έχουν κίτρινη μπογιά στις έδρες τους; Θα βαφτούν όλοι το ίδιο;

Δικαιολογήστε την απάντησή σας.



Εικόνα 3: Έργο από το δοκίμιο στερεομετρίας

2.3 Ερευνητική διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο κριτικής σκέψης (ΕΚΣ) δόθηκε στους μαθητές τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου πριν να ξεκινήσει η διδακτική παρέμβαση, διερεύνησε και κατάταξε τους μαθητές σε υψηλό επίπεδο κριτικής σκέψης (ΥΚΣ) με βαθμολογία 21-30, μέτριο (ΜΚΣ) με βαθμολογία 11-20 και χαμηλό επίπεδο (ΧΚΣ) κριτικής σκέψης με βαθμολογία 0-10. Το ίδιο εργαλείο χορηγήθηκε και στο τέλος της πειραματικής διαδικασίας.

Το προπείραματικό δοκίμιο στερεομετρίας που χρησιμοποιήθηκε, χορηγήθηκε στους μαθητές σε έντυπη μορφή με στόχο να μετρήσει την ικανότητά τους κατανόησης των εννοιών της στερεομετρίας και να τους κατατάξει σε υψηλό, μέτριο και χαμηλό επίπεδο ικανότητας στον τομέα της στερεομετρίας.

Μετά τη χορήγηση του ερωτηματολογίου και του προπείραματικού δοκιμίου στερεομετρίας ακολούθησε παρεμβατικό πρόγραμμα το οποίο διήρκεσε 8 διδακτικές περιόδους όπως προτείνει ο ενδεικτικός ετήσιος προγραμματισμός του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου για την Γ' Γυμνασίου. Η πειραματική ομάδα διδάχθηκε σειρά δραστηριοτήτων στο κεφάλαιο της στερεομετρίας με διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας, ενώ η ομάδα ελέγχου διδάχθηκε με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, μέσα από φύλλα εργασίας βασισμένα στο σχολικό εγχειρίδιο.

Με το τέλος της διδακτικής παρέμβασης σε όλους τους συμμετέχοντες χορηγήθηκε το μετά-πειραματικό δοκίμιο στερεομετρίας, και έγινε επαναχορήγηση του ΕΚΣ. Τα αποτελέσματα από το δοκίμιο στερεομετρίας χρησιμοποιήθηκαν για τον εντοπισμό διαφορών ανάμεσα στα άτομα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου

3. Αποτελέσματα

Για την επίδραση της διερεύνησης διδασκαλίας εννοιών στερεομετρίας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης διεξήχθη περιγραφική στατιστική ανάλυση και ακολούθως το κριτήριο t-test για σύγκριση των μέσων όρων.

Για να διερευνηθεί πιθανή διαφορά στους μέσους όρους της επίδοσης των μαθητών της πειραματικής ομάδας ($M=21.84$, $SD=5.9$) και της ομάδας ελέγχου ($M=21.36$, $SD=7.5$) στην αρχική μέτρηση, στο προπείραματικό στάδιο εφαρμόστηκε το κριτήριο t-test και έγινε σύγκριση των μέσων όρων των αποτελεσμάτων των αρχικών δοκιμίων στερεομετρίας. Στον Πίνακα 1 γίνεται μια πιο λεπτομερής παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων ως προς την επίδοση στο προπείραματικό δοκίμιο στερεομετρίας και κριτικής σκέψης

		Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Αρχικό Τεστ Στερεομετρίας	Ομάδα Ελέγχου	21.36	7.50	1.06
	Πειραματική Ομάδα	21.84	5.92	.84

Αρχικό Τεστ Κριτικής Σκέψης	Ομάδα Ελέγχου	19.34	3.00	.42
	Πειραματική Ομάδα	20.46	3.81	.54

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έδειξαν ότι οι διαφορές στις μέσες τιμές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές $p > .05$ και επομένως οι δύο ομάδες μπορούν να θεωρηθούν ισοδύναμες, στοιχείο που μας επιτρέπει και τη σύγκριση στη συνέχεια. Παράλληλα, διενεργήθηκε σύγκριση των μέσων όρων στο δοκίμιο κριτικής σκέψης με τις διαφορές στις μέσες τιμές των δύο ομάδων, ομάδας ελέγχου ($M=19.34$, $SD = 3.00$) και πειραματικής ομάδας ($M=20.46$, $SD = 3.81$), να μην είναι στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 2: Πίνακας αποτελεσμάτων t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για κάθε ομάδα πριν από την διδακτική παρέμβαση

Μεταβλητές	df	F	t	P
Τεστ Στερεομετρίας	98	1.36	0.36	.25
Τεστ Κριτικής Σκέψης	98	2.80	1.64	.10

Στη συνέχεια έγινε η διερεύνηση της επίδρασης της διερευνητικής διδασκαλίας εννοιών στερεομετρίας στην κατανόηση εννοιών στερεομετρίας μέσω της σύγκρισης της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας.

Πίνακας 3: Παρουσίαση περιγραφικών στατιστικών των δύο ομάδων μετά από τη διδακτική παρέμβαση στο τεστ στερεομετρίας και κριτικής σκέψης

Μεταβλητές	Ομάδα	Μέσος Όρος	Διάμεσος	Τυπική Απόκλιση	Κύρτωση
Τεστ Στερεομετρίας	Ελέγχου	22.20	21.00	7.41	.51
	Πειραματική	25.84	25.00	6.22	.23
Τεστ Κριτικής Σκέψης	Ελέγχου	20.70	20.00	3.28	-.33
	Πειραματική	22.78	23.00	3.56	-.95

Τα αποτελέσματα του t-test ($p < .05$) ανάμεσα στους μέσους όρους του τελικού τεστ στερεομετρίας της πειραματικής ομάδας ($M=25.84$, $SD=6.2$) και της ομάδας ελέγχου ($M=22.2$, $SD=7.4$) μετά τη διδακτική παρέμβαση, επιβεβαιώνουν ότι η διερευνητική διδασκαλία επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα από την παραδοσιακή διδασκαλία στην απόκτηση γνώσεων στερεομετρίας. Αυτό φαίνεται τουλάχιστο όσον αφορά τα άμεσα μαθησιακά αποτελέσματα χωρίς να μπορεί να τεκμηριωθεί η διάρκειά τους. Επίσης, τα αποτελέσματα, έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < .05$) ανάμεσα στους μέσους όρους της πειραματική ομάδας ($M=22.78$, $SD=3.56$) που είχε υψηλότερη μέση επίδοση από τους μέσους όρους της ομάδας ελέγχου ($M=20.7$, $SD=3.28$) όσο αφορά τα αποτελέσματα του τελικού τεστ κριτικής σκέψης.

Πίνακας 4: T-test για εντοπισμό στατιστικής σημαντικότητας στη διαφορά των δύο ομάδων στα δύο τεστ μετά από τη διδακτική παρέμβαση

Μεταβλητές	df	F	t	p
Τεστ Στερεομετρίας	98	1.22	2.66	.00
Τεστ Κριτικής Σκέψης	98	1.34	3.04	.00

3. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία εξέτασε την επίδραση της διερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας εννοιών στην κατανόηση γνώσεων στερεομετρίας καθώς επίσης και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Με την χορήγηση του ΕΚΣ έγινε η κατάταξη των μαθητών σε υψηλό, μέτριο και χαμηλό επίπεδο κριτικής σκέψης. Το προπείραματικό δοκίμιο στερεομετρίας κατάταξε τους μαθητές σε υψηλό, μέτριο και χαμηλό επίπεδο γεωμετρικής ικανότητας στον τομέα της στερεομετρίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διερευνητική μάθηση επιδρά με θετικό πρόσημο και έχει μεγαλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα από την παραδοσιακή μάθηση. Το αμέσως επόμενο βήμα διερεύνησης αφορά στο να διαφανεί η θετική επίδραση στις διαφορετικές ομάδες του δείγματος για να διαφανεί η ενδεχόμενη διαφοροποίηση στην παρέμβαση με βάση τη διαφορετική αρχική κατάσταση των ατόμων όσον αφορά στο επίπεδο της κριτικής σκέψης και της κατανόησης εννοιών στερεομετρίας.

Τα αποτελέσματα που περιγράφονται παραπάνω προέρχονται από ένα μικρό δείγμα μαθητών, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να γενικευθούν για τον πληθυσμό των μαθητών σε όλα τα σχολεία της Κύπρου. Αποτελούν όμως μία πρώτη ένδειξη για την θετική επίδραση που προσφέρει η διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας στην απόκτηση γνώσεων στερεομετρίας καθώς επίσης και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ο τρόπος διδασκαλίας αποτελεί ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες για την κατανόηση και εκμάθηση των μαθηματικών (Eggen & Kauchak, 2001). Μία τρίτη μέτρηση θα μπορούσε να διερευνήσει το βαθμό σταθερότητας των αποτελεσμάτων για καλύτερη αξιολόγηση της αποδοτικότητας της συγκεκριμένης παρέμβασης. Μέσα από την διαδικασία της διερευνητικής μάθησης δόθηκε ο χρόνος στους μαθητές να ανακαλύψουν από μόνοι τους τη γνώση με αποτέλεσμα να αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο μάθησης. Όταν οι μαθητές ψάχνουν τις απαντήσεις στα διάφορα προβλήματα που τους δίνονται, δια μέσου των δικών τους διερευνήσεων, αναλύοντας και συζητώντας τα αποτελέσματα των προβλημάτων τότε μετατρέπονται σε λύτες τους προβλήματος και αναπτύσσουν τις ικανότητες της κριτικής τους σκέψης (Ennis, 2000).

Σε μελλοντικές έρευνες, σημαντική θα ήταν και η διερεύνηση της επίδρασης της διερευνητικής μάθησης και σε άλλα κεφάλαια των μαθηματικών ή άλλων μαθημάτων στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών. Τέλος θα ήταν ενδιαφέρουσα η διερεύνηση της τροποποίησης της διδακτικής παρέμβασης με βάση τα διαφορετικά μαθησιακά και γνωστικά στυλ μάθησης και με βάση τη διαφοροποιημένη αρχική κατάσταση όσον αφορά στην κριτική σκέψη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

- Artigue, M., & Blomhøj, M. (2013). Conceptualising inquiry-based education in mathematics. *ZDM - The International Journal on Mathematics Education*, 45(6).
- Barrow, L. H. (2006). *A Brief History of Inquiry: From Dewey to Standards*. *Journal of Science Teacher Education*, 265-268.
- Boaler, J. (1998). Open and closed mathematics: Student experiences and understandings. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1), 41-62.
- Chung, I. (2004). *A comparative assessment of constructivist and traditionalist approaches to establishing mathematical connections in learning multiplication*. *Education*, 125(2), 271.
- Crawford, B. A. (2000). Embracing the essence of inquiry: New roles for science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 916-937. doi:0.1002/1098-2736(200011)37:93.0.CO;2-2.
- Engeln, K., Euler, M., & Maass, K. (2013). *Inquiry-based learning in mathematics and science: a comparative baseline study of teachers' beliefs and practices across 12 European countries*. *ZDM*, 45(6), 823-836.

- Eggen, P. D., Kauchak, D. P., & Garry, S. (2001). *Educational psychology: Windows on classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Ennis, R. (2000). Test reliability: A practical exemplification of ordinary language philosophy. *Philosophy of education 1999*. Champaign, IL: Philosophy of Education Society.
- Fencel, H., & Scheel, K. (2005). *Engaging students*. *Journal of College Science Teaching*, 35(1), 20.
- Hassi, M.-L., Kogan, M., & Laursen, S. L. (2011). *Student outcomes from inquiry-based college mathematics courses: Benefits of IBL for students from under-served groups*. In (Eds.) S. Brown, S. Larsen, K. Marrongelle, and M. Oehrtman, *Proceedings of the 14th Annual Conference on Research in Undergraduate Mathematics Education*, Vol. 3, pp. 73-77, Portland, Oregon.
- Hassi, M. L., & Laursen, S. L. (2015). Transformative Learning Personal Empowerment in Learning Mathematics. *Journal of Transformative Education*, 1541344615587111.
- Jalil, P.A., (2006), "A Procedural Problem in Laboratory Teaching: Experiment and Explain, or Vice Versa?", *J. Chem. Ed.*, 83(1), 159–163.
- Kwon, O. N., Bae, Y., & Oh, K. H. (2015). Design research on inquiry-based multivariable calculus: focusing on students' argumentation and instructional design. *ZDM*, 47(6), 997-1011.
- Lee, V. S. (2004). *Teaching and learning through inquiry: A guidebook for institutions and instructors*. Stylus Pub Llc.
- Leicester, M. (2010). *Teaching critical thinking skills*. London, England: Continuum International Publishing Group.
- Lewis, S.E., and Lewis, J.E., 2005, "Department from Lectures: An Evaluation of a Peer-Led Guided Inquiry Alternative," *J. Chem. Ed.*, 82(1): 135–139.
- Londrville, R. L., Niewiarowski, P. N., Laipply, R., & Owens, K. (2002, December). *Inquiry based laboratories for introductory biology*. In *Integrative and Comparative Biology* (Vol. 42, No. 6, pp. 1267-1267). 1313 DOLLEY MADISON BLVD, NO 402, MCLEAN, VA 22101 USA: SOC INTEGRATIVE COMPARATIVE BIOLOGY.
- Mandernach, B. J. (2006). Thinking Critically about Critical Thinking: Integrating Online Tools to Promote Critical Thinking. *InSight: A Collection of Faculty Scholarship*, 1, 41-50.
- McDonald, D. M. (2004). *Teaching for specific understanding (microform): A study of the effects of two methods* (Doctoral dissertation). Ottawa: National Library of Canada.
- Riding R. J., 2002. "On the assessment of cognitive style:a commentary on Peterson, Deary and Austin". *Personality and Individual Differences*
- Rumanová. L, Záhorská. J., Vallo, D. (2014) *Pupils'solutions of a geometric problem from a mathematical competition*. In *Acta Mathematica 17:Proceeding of 12th Mathematical Conference in Nitra, Slovakia 19 June 2014*. FNS CPU in Nitra, Nitra, pp. 143–148
- Scardamalia, M. (2002). *Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. Liberal education in a knowledge society*, 97, 67-98.
- Sternberg, R.J. 1997. *Thinking Styles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, J., Dole, S., & Makar, K. (2014). Inquiry pedagogy to promote emerging proportional reasoning in primary students. *Mathematics Education Research Journal*, 26(1), 47-77.
- Witt, C., & Ulmer, J. (2010). *The impact of inquiry-based learning on the academic achievement of middle school students*. In *Proceeding of the 29th Annual Western Region AAE Research Conference* (pp. 269-282).
- Wu, H. K., & Hsieh, C. E. (2006). Developing sixth graders' inquiry skills to construct explanations in inquiry based learning environments. *International Journal of Science Education*, 28(11), 1289-1313

Ο ΒΑΘΜΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Παρασχόπουλος Ιωάννης
iparasch@sch.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ11

Περίληψη

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η σύγκριση των δραστηριοτήτων που οργανώνουν οι νηπιαγωγοί στη Φυσική Αγωγή με τις προτάσεις αφενός των αναπτυξιακά κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών και αφετέρου της αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής.

Για τη διερεύνηση του παραπάνω σκοπού διενεργήθηκε ένας δειγματοληπτικός ερευνητικός σχεδιασμός αντιπροσωπευτικού δείγματος, στα πλαίσια του οποίου συγκροτήθηκε δείγμα με νηπιαγωγούς της νήσου Λέσβου. Παράλληλα, για τη συγκέντρωση των δεδομένων αναπτύχθηκε ένα εργαλείο, το οποίο ελέγχθηκε ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του.

Στα πιο σημαντικά ευρήματα συγκαταλέγονται ο αναπτυξιακά κατάλληλος τρόπος που οι συμμετέχοντες οργανώνουν τις διάφορες κινητικές δραστηριότητες στη Φυσική Αγωγή. Εξαιρέση αποτελεί η προτίμηση των νηπιαγωγών του δείγματος στο ελεύθερο παιχνίδι αντί των δομημένων κινητικών δραστηριοτήτων, στοιχείο που δε συνάδει με τις αρχές της αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής. Το τελευταίο εύρημα αποτελεί και την κύρια συνεισφορά της παρούσας μελέτης, επειδή αναδεικνύει μία πιθανή αντίθεση μεταξύ των δηλώσεων των συμμετεχόντων και του τι πραγματικά εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: νηπιαγωγείο, αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή, κινητικές δραστηριότητες.

1. Εισαγωγή

1.1. Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος και αιτιολόγηση της σημασίας του

Η μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας καταδεικνύει την ύπαρξη ελάχιστων ερευνών για την οργάνωση της Φυσικής Αγωγής από τους νηπιαγωγούς (Κωνσταντίνου, Ζαχοπούλου, & Κιουμουρτζόγλου, 2007). Ιδιαίτερα, για την αναπτυξιακή καταλληλότητα των επιλογών τους διαπιστώνεται ένα βιβλιογραφικό κενό, ενώ το μεγαλύτερο μέρος των διεθνών μελετών εστιάζουν κυρίως σε συγκρίσεις με αντίστοιχους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής.

Επομένως, η παρούσα μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει τον τρόπο οργάνωσης των δραστηριοτήτων από τους νηπιαγωγούς στα πλαίσια του γνωστικού αντικειμένου της Φυσικής Αγωγής. Ειδικότερα, ο τρόπος οργάνωσης των δραστηριοτήτων θα μελετηθεί ως προς την αναπτυξιακή καταλληλότητά του και θα συγκριθεί με τις βασικές αρχές της αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής.

1.2. Οι αναπτυξιακά κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές

Σε αντιδιαστολή με του ακαδημαϊκού τύπου αναλυτικά προγράμματα, οι αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές έχουν ως επίκεντρο το παιδί. Επομένως, αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές είναι οι πρακτικές που προσαρμόζονται στο ατομικό αναπτυξιακό επίπεδο του κάθε μαθητή, καθώς και στο κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρό του (Charlesworth et al., 1993).

Έχοντας υπόψη τον παραπάνω ορισμό, μπορεί κάποιος εύκολα να αντιληφθεί ότι στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το νηπιαγωγείο παρατηρείται μία στροφή υπέρ των συγκεκριμένων πρακτικών. Ωστόσο, οι Sofou και Tsafos

(2010), αναφέρουν ότι δεν είναι απολύτως ξεκάθαρος ο βαθμός στον οποίο το αναλυτικό πρόγραμμα επηρεάζει τις πρακτικές των νηπιαγωγών, ώστε να είναι αναπτυξιακά κατάλληλες.

1.3. Η αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή

Η εφαρμογή των αναπτυξιακά κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών στην οργάνωση κινητικών δραστηριοτήτων βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν και να τελειοποιήσουν τις βασικές κινητικές δεξιότητες (Giagazoglou et al., 2008 · Goodway, Crowe & Ward, 2003 · Lemos, Avigo & Barela, 2012). Βασική προϋπόθεση όμως είναι η επιλογή κατάλληλων κινητικών εμπειριών από τον εκπαιδευτικό, οι οποίες θα βασίζονται στο επίπεδο ικανότητας του κάθε παιδιού.

Σύμφωνα με το Gallahue (2002), οι βασικές κινητικές δεξιότητες είναι μία οργανωμένη σειρά από βασικές κινήσεις που περιλαμβάνουν συνδυασμό κινητικών μοντέλων δύο ή περισσοτέρων μελών του σώματος. Η προσχολική ηλικία θεωρείται μία κρίσιμη περίοδος για την απόκτηση ελέγχου των βασικών κινητικών δεξιοτήτων. Οι Corple και Bredenkamp (2011), τονίζουν ότι η ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων είναι προϊόν της ωρίμανσης και των ευκαιριών που τους προσφέρονται για να τις εξασκήσουν. Γι' αυτό το λόγο οι νηπιαγωγοί χρειάζεται να οργανώνουν κινητικές δραστηριότητες, σεβόμενοι τις κινητικές ανάγκες των παιδιών αυτής της ηλικίας και λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους.

Ο Gallahue (2002), θέλοντας να ενισχύσει την ποιότητα της παρεχόμενης Φυσικής Αγωγής στην προσχολική ηλικία, παρουσίασε μία ολοκληρωμένη πρόταση οργάνωσης κινητικών δραστηριοτήτων, την οποία ονόμασε αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή. Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή είναι το είδος της Φυσικής Αγωγής, η οποία αντιμετωπίζει το παιδί ως μία συνολική και ακέραιη προσωπικότητα και αναγνωρίζει την πολύπλοκη σχέση ανάμεσα στη βιολογική ιδιοσυγκρασία του ατόμου, τις περιβαλλοντικές συνθήκες και τον συγκεκριμένο στόχο του μαθήματος (ο.π.). Η απόκτηση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την καταλληλότητα του ατόμου αποτελεί την «ιδέα-κλειδί» της αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής (ο.π.).

1.4. Η Φυσική Αγωγή στα νηπιαγωγεία

Οι Hardman και Marshall (2000), μελετώντας τον τρόπο εφαρμογής της σχολικής Φυσικής Αγωγής σε διεθνές επίπεδο, διαπίστωσαν ότι η χρησιμοποίηση εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων για τη διδασκαλία της, αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών συστημάτων πολλών χωρών. Για τον αντίκτυπο που έχει η συγκεκριμένη πρακτική στην κινητική ανάπτυξη των μαθητών, παρατηρήθηκε έλλειψη ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας, ενώ σε διεθνές επίπεδο υπάρχουν αρκετές μελέτες που προβαίνουν σε συγκρίσεις μεταξύ εξειδικευμένων και μη εξειδικευμένων, στη διδασκαλία Φυσικής Αγωγής, εκπαιδευτικών. Επομένως, στα πλαίσια της παρούσας μελέτης θα υπάρξει εκτενής αναφορά σ' αυτές τις μελέτες, λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι στην κατηγορία των μη εξειδικευμένων, ως προς τη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής, εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνονται και οι νηπιαγωγοί.

Είναι γνωστό ότι υπάρχει μία σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων που θεωρούν τη Φυσική Αγωγή ως ένα γνωστικό αντικείμενο χωρίς εκπαιδευτική αξία και συχνά την παραλείπουν για χάρη άλλων γνωστικών αντικειμένων. Για παράδειγμα ο Morgan (2008), μελετώντας τις προτιμήσεις δασκάλων και νηπιαγωγών, διαπίστωσε ότι αν και θεωρούν τη Φυσική Αγωγή ένα σημαντικό στοιχείο του αναλυτικού προγράμματος, εν τούτοις προτιμάνε να διδάξουν κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο.

Κάτι ανάλογο αναφέρουν και οι Hardman και Marshall (2000), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η Φυσική Αγωγή πολλές φορές, είτε παραμελείται για χάρη άλλων γνωστικών αντικειμένων, είτε στην καλύτερη περίπτωση οργανώνεται με ελάχιστη προετοιμασία και υποστήριξη από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Μάλιστα, οι ερευνητές κάνουν ιδιαίτερη αναφορά στην Ελλάδα λέγοντας ότι αν και είναι υποχρεωτικό το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής στο νηπιαγωγείο, εν τούτοις πολλές φορές παραλείπεται από το ημερήσιο πρόγραμμα.

Παράλληλα με τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων, φαίνεται να παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας και μικρότερης διάρκειας ανατροφοδότηση, συγκριτικά με εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής. Η ελάχιστη μετακίνηση στο χώρο και η εξ αποστάσεως παρακολούθηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων που διδάσκουν Φυσική Αγωγή, σε συνδυασμό με την προτίμησή τους στα ελεύθερα παιχνίδια και τη μη χρησιμοποίηση μεθόδων που αυξάνουν τον ακαδημαϊκό χρόνο μάθησης, ίσως αποτελούν τις κυριότερες αιτίες αυτού του φαινομένου (Behets, 1995 · Constantinides, Montalvo, & Silverman, 2013 · Faucette, McKenzie, & Patterson, 1990 · Faucette & Patterson, 1990).

Επιπρόσθετα, σημαντικό συστατικό μιας ποιοτικής και αναπτυξιακά κατάλληλης Φυσικής Αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση είναι η παροχή εξατομικευμένων ευκαιριών ανάπτυξης βασικών κινητικών δεξιοτήτων (Coppie & Bredekamp, 2011), όπως εξάλλου τονίστηκε και προηγουμένως. Όμως, φαίνεται να αποτελεί συνήθη πρακτική των εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων, που διδάσκουν Φυσική Αγωγή, να δίνουν έμφαση σε μη δομημένες δραστηριότητες άσκησης και στο ελεύθερο παιχνίδι (Alhassan et al., 2012 · Coleman & Dymont, 2013 · Constantinides et al., 2013 · Faucette et al., 1990 · Faulkner, Reeves, & Chedzoy, 2004 · Humphries & Ashy, 2006 · Morgan & Hansen, 2008 · Placek & Randall, 1986 · Stork & Sanders, 2008). Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται να χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό εξατομικευμένες κινητικές δραστηριότητες, συγκριτικά με εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής και να επιλέγουν αθλοπαιδιές, στις οποίες το ποσοστό των κινητικά ενεργών μαθητών είναι εξαιρετικά χαμηλό (Faucette & Patterson, 1990). Στα πλαίσια ερμηνείας αυτού του φαινομένου οι Coleman και Dymont (2013), αναφέρουν ότι οι παραπάνω εκπαιδευτικοί προτιμάνε το ελεύθερο παιχνίδι και γενικά τις μη δομημένες κινητικές δραστηριότητες, επειδή πιστεύουν ότι είναι περισσότερο ελκυστικές και διασκεδαστικές για τα παιδιά.

1.5. Ερευνητικός στόχος και ερευνητική υπόθεση

Η παρούσα εμπειρική μελέτη επιδιώκει μία συνεισφορά στην υπάρχουσα βιβλιογραφία για την προσχολική εκπαίδευση, αποτυπώνοντας το βαθμό αναπτυξιακής καταλληλότητας των επιλογών των νηπιαγωγών κατά την οργάνωση κινητικών δραστηριοτήτων στα πλαίσια του γνωστικού αντικειμένου της Φυσικής Αγωγής. Σε συνάρτηση λοιπόν, με τον ερευνητικό σκοπό, ο επιμέρους ερευνητικός στόχος της παρούσας μελέτης διατυπώνεται ως εξής: διερεύνηση του τρόπου που οργανώνουν κινητικές δραστηριότητες οι νηπιαγωγοί και σύγκρισή του με τις βασικές αρχές της αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής.

Σε αντιστοιχία με τον ερευνητικό στόχο διαμορφώνεται η παρακάτω ερευνητική υπόθεση: αναμένεται να βρεθεί ότι οι επιλογές των νηπιαγωγών κατά τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου της Φυσικής Αγωγής δεν πληρούν τις βασικές αρχές των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος

Για τη διερεύνηση της ερευνητικής υπόθεσης χρησιμοποιήθηκε ο δειγματοληπτικός ερευνητικός σχεδιασμός αντιπροσωπευτικού δείγματος. Ο συγκεκριμένος ερευνητικός σχεδιασμός στοχεύει στην περιγραφή των τρεχουσών συμπεριφορών ενός πληθυσμού και έχει το πλεονέκτημα να συγκεντρώνει δεδομένα σε μία χρονική στιγμή (Creswell, 2011).

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, οι μόνιμοι και οι αναπληρωτές νηπιαγωγοί που υπηρετούν στα νηπιαγωγεία της νήσου Λέσβου, κατά το διδακτικό έτος 2015-16, αποτελούν τον πληθυσμό, για τον οποίο επιχειρήθηκε η εξέταση των κινητικών δραστηριοτήτων που οργανώνουν. Για την επιλογή του τελικού δείγματος αρχικά εφαρμόστηκε η δειγματοληψία κατά στρώματα, ώστε να υπάρχει αναλογική αντιπροσώπευση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών της Λέσβου. Έπειτα, μέσω της απλής τυχαίας δειγματοληψίας σε κάθε ομάδα νηπιαγωγών προέκυψε το

τελικό δείγμα της παρούσας μελέτης, από το οποίο το 76% ($N_1=90$) και το 24% ($N_2=28$) είναι μόνιμοι και αναπληρωτές νηπιαγωγοί της Λέσβου αντίστοιχα.

Όσο αφορά στο εργαλείο συγκέντρωσης θα πρέπει να αναφερθεί ότι χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο και συγκεκριμένα η ηλεκτρονική έκδοσή του. Το προτεινόμενο εργαλείο είναι δομημένο σε δύο ενότητες, με την πρώτη να περιέχει δημογραφικές ερωτήσεις.

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου στοχεύει στη διερεύνηση της ερευνητικής υπόθεσης και δομήθηκε κατόπιν τροποποιήσεων ενός αντίστοιχου ερωτηματολογίου των Morgan και Hansen (2007). Οι τροποποιήσεις κρίθηκαν απαραίτητες ώστε το προτεινόμενο εργαλείο να είναι συμβατό, τόσο με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όσο και με τις αρχές της αναπτυξιακής Φυσικής Αγωγής.

Το εργαλείο συγκέντρωσης δεδομένων που προέκυψε ελέγχθηκε ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας επιλέχθηκε η διενέργεια πιλοτικής έρευνας, η οποία περιελάμβανε δύο φάσεις χρονικής απόστασης δέκα ημερών, στα πλαίσια των οποίων χορηγήθηκε το προτεινόμενο εργαλείο σε είκοσι εν ενεργεία νηπιαγωγούς του νομού Σερρών. Οι βαθμολογίες που προέκυψαν από τις δύο μετρήσεις, αφού βρέθηκε ότι ακολουθούν κανονική κατανομή ($D_{1η\ μετρηση}(20)=.168, p>.01, D_{2η\ μετρηση}(20)=.111, p>.01$), συσχετίστηκαν μεταξύ τους με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης Pearson r (Creswell, 2011). Τα αποτελέσματα έδειξαν μία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των τιμών και στις δύο μετρήσεις ($r_{επιλογές}=.928, p<.01$).

Επιπρόσθετα, το προτεινόμενο εργαλείο ελέγχθηκε και ως προς την εσωτερική του συνέπεια. Τόσο στην πρώτη φάση της πιλοτικής έρευνας, όσο και στη δεύτερη, ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας ήταν σημαντικά μεγαλύτερος από την τιμή .70 που τέθηκε ως όριο (Ουζούνη & Νακάκη, 2011), ($\alpha_{(1η\ φάση)}=.886$ και $\alpha_{(2η\ φάση)}=.886$).

Όσο αφορά στην εξέταση της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, αυτή ελέγχθηκε μέσω της προσέγγισης της εγκυρότητας του περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα, το εργαλείο μοιράστηκε σε τρεις σχολικούς συμβούλους προσχολικής αγωγής (δύο από το Βόρειο Αιγαίο και έναν από το Νομό Σερρών) και σε δύο σχολικούς συμβούλους Φυσικής Αγωγής (από το Βόρειο Αιγαίο), οι οποίοι έκριναν τις προτάσεις του ερωτηματολογίου σε μία κλίμακα της μορφής «απαραίτητη», «χρήσιμη, αλλά όχι απαραίτητη» και «μη αναγκαία».

Σχετικά με τη διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων θα πρέπει να αναφερθεί ότι η ηλεκτρονική έκδοση του ερωτηματολογίου καθώς και μία συνοδευτική επιστολή μοιράστηκαν στους συμμετέχοντες νηπιαγωγούς μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος, το οποίο εστάλη στις σχολικές μονάδες υπηρέτησής τους. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων συγκεντρώθηκαν και επεξεργάστηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου S.P.S.S. (v20).

2.2. Αποτελέσματα

Παραγοντική ανάλυση

Από τη διαδικασία της παραγοντικής ανάλυσης προέκυψαν τρεις παράγοντες για τη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου, οι οποίοι εξηγούν το 49,8% της συνολικής διακύμανσης. Οι παράγοντες αυτοί είναι: α) ο παράγοντας B_1 , ο οποίος διερευνά τη σημασία που αποδίδουν οι νηπιαγωγοί στο γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής, β) ο παράγοντας B_2 , ο οποίος στοχεύει στη διερεύνηση του τύπου κινητικών δραστηριοτήτων που προγραμματίζουν οι νηπιαγωγοί στα πλαίσια του γνωστικού αντικείμενου της Φυσικής Αγωγής και γ) ο παράγοντας B_3 , ο μελετά την υλοποίηση του προγραμματισμού των νηπιαγωγών στη Φυσική Αγωγή από τη σκοπιά των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών.

Επιπρόσθετα, οι τρεις προαναφερόμενοι παράγοντες ελέχθησαν, τόσο ως προς την εσωτερική τους συνέπεια, όσο και από την κανονικότητα της κατανομής τους. Σχετικά με την εσωτερική τους συνέπεια, αυτή βρέθηκε να είναι οριακά ικανοποιητική και για τους τρεις παράγοντες ($\alpha_{(B_1)}=.779, \alpha_{(B_2)}=.788$ και $\alpha_{(B_3)}=.791$) και ταυτόχρονα διαπιστώθηκε ότι οι τιμές τους δεν ακολουθούν κανονική κατανομή ($D_{B_1}(118)=.091, p<.01, D_{B_2}(118)=.151, p<.01$ και $D_{B_3}(118)=.097, p<.01$).

3. Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης

Αρχικά ελέγχθηκαν οι μέσοι όροι (M), οι μέγιστες τιμές (MAX) και οι τυπικές αποκλίσεις ($S.D.$) των παραγόντων που αναδείχθηκαν μέσω της διαδικασίας της παραγοντικής ανάλυσης. Διαπιστώθηκε ότι οι μέσοι όροι του πρώτου και τρίτου παράγοντα των επιλογών των νηπιαγωγών είναι σχετικά υψηλοί σε σχέση με τις μέγιστες τιμές που σημειώθηκαν ($M_{B1}= 15.54$ με $MAX_{B1}= 23$ και $S.D._{B1}=3.96$ και $M_{B3}= 31.51$ με $MAX_{B3}= 42$ και $S.D._{B3}= 5.17$), ενώ ο μέσος όρος του δεύτερου παράγοντα ήταν αρκετά υψηλός ($M_{B2}= 20.58$ με $MAX_{B2}= 24$ και $S.D._{B2}= 3.00$). Επιπρόσθετα, οι τυπικές αποκλίσεις έδειξαν μία μικρή διασπορά των τιμών γύρω από το μέσο όρο.

Παράλληλα, βρέθηκε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί συμφωνούν αρκετά έως τελείως με τις καταφατικές δηλώσεις και των τριών παραγόντων του εργαλείου συγκέντρωσης δεδομένων. Εξαιρέση αποτελεί το γεγονός ότι το 53,6% των συμμετεχόντων φαίνεται να αφιερώνουν για τη Φυσική Αγωγή λιγότερο από μία ώρα ημερησίως.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε το εύρημα σύμφωνα με το οποίο το 27,3% του δείγματος δήλωσε ότι διαφωνεί αρκετά έως τελείως με την οργάνωση δομημένων κινητικών δραστηριοτήτων, ως κύριο περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου της Φυσικής Αγωγής. Στην ίδια δήλωση μόνο το 12,7% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι συμφωνούν αρκετά έως τελείως. Το στοιχείο αυτό αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν ληφθεί υπόψη ότι το 90% των συμμετεχόντων συμφώνησαν αρκετά έως τελείως με τη δήλωση περί έμφασης που πρέπει να δίνεται στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων.

3.1. Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης

Το τελευταίο εύρημα της προαναφερθείσας στατιστικής επεξεργασίας αποτέλεσε το έναυσμα για να διερευνηθεί η επίδραση του βαθμού έμφασης που δίνουν οι νηπιαγωγοί για την ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, στον τύπο κινητικών δραστηριοτήτων που δηλώναν ότι οργανώνουν. Βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($\chi^2= 6.22$, $p= .013$, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας .05). Αυτό σημαίνει ότι η έμφαση στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων επιδρά στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων περί δομημένων κινητικών δραστηριοτήτων ή ελεύθερου παιχνιδιού. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες (90,9%), οι οποίοι δήλωσαν ότι διαφωνούν με την έμφαση στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, διαφωνούν και με τη χρήση των δομημένων κινητικών δραστηριοτήτων. Ωστόσο, αν και θα περίμενε κανείς ανάλογα να ήταν και τα ευρήματα για όσους συμφωνούν, εν τούτοις βρέθηκε ότι το 51,5% απ' αυτούς, διαφωνούν με τη χρήση των συγκεκριμένων κινητικών περιεχομένων.

Πίνακας 1: Επίδρασης του βαθμού έμφασης για την ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων στις προτιμήσεις περί δομημένων κινητικών δραστηριοτήτων ή ελεύθερου παιχνιδιού

				Έμφαση σε δομημένο κινητικό περιεχόμενο				
				Διαφωνώ λίγο έως τελείως (N)		Συμφωνώ ώ λίγο έως τελείως (N)		
Έμφαση στις βασικές κινητικές δεξιότητες	Διαφωνώ έως τελείως	λίγο	10	0.9	1	.1	.22	<.05
	Συμφωνώ έως τελείως	λίγο	51	1.5	48	8.5	.22	<.05

Παράλληλα με τα παραπάνω και χωρίς να αποτελεί βασικό σκοπό της παρούσας μελέτης διερευνήθηκε και η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των τριών παραγόντων, δηλαδή της σημασίας που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στη Φυσική Αγωγή, του τύπου κινητικών δραστηριοτήτων που οργανώνουν και του τρόπου εφαρμογής των αναπτυξιακών πρακτικών στο εν λόγω γνωστικό αντικείμενο.

Πίνακας 2: Συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων B₁, B₂, και B₃

Μέτρηση	B ₁	B ₂	B ₃
B ₁	–		
B ₂	0,457*	–	
B ₃	0,534*	0,552*	–

*Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας στο .05 και .01

Με βάση τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται η ύπαρξη μίας μέτριας, αλλά στατιστικά σημαντικής θετικής συσχέτισης μεταξύ των τριών παραγόντων. Μάλιστα, η συσχέτιση των παραγόντων B₂ και B₃ ήταν μεγαλύτερη από τις υπόλοιπες συσχετίσεις ($r_{ho} = .552, p < .05$). Πρέπει να τονιστεί ότι τα μεγέθη συσχέτισης που προέκυψαν, αν και μέτρια, κρίνονται ικανοποιητικά (Creswell, 2011). Από την εφαρμογή της ανάλυσης παλινδρόμησης βρέθηκε ότι οι παράγοντες B₁ και B₂ εξηγούν το 29,7% ($R^2 = .297$, Τυπικό σφάλμα εκτίμησης= 4.35) και το 36,1% ($R^2 = .361$, Τυπικό σφάλμα εκτίμησης= 4.15) της μεταβλητότητας του παράγοντα B₃. Επιπρόσθετα, μέσα από τις αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA) φαίνεται, αφενός ότι η πρόβλεψη είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας .01 και αφετέρου ότι το συγκεκριμένο μοντέλο είναι αποτελεσματικό ($F_{B1-B3(1, 108)} = 45.603, p < .01$ και $F_{B2-B3(1, 108)} = 61.024, p < .01$).

4. Συζήτηση

Μέσω της διερεύνησης της σημασίας που αποδίδουν οι νηπιαγωγοί του δείγματος στη Φυσική Αγωγή βρέθηκε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν ξεχωρίζουν και δεν υποβαθμίζουν τη Φυσική Αγωγή, συγκριτικά με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Ενδεικτικό της σημασίας που αποδίδουν οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί στη Φυσική Αγωγή αποτελεί το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό απ' αυτούς δήλωσαν ότι κατά τη διάρκεια ακόμα και του ελεύθερου παιχνιδιού δεν περιορίζονται μόνο στην επίβλεψη και εξ αποστάσεως παρακολούθηση των παιδιών. Αντί αυτού προτιμάνε να συμμετέχουν ενεργητικά, βοηθώντας τους μαθητές τους να αναπτύξουν τις βασικές κινητικές δεξιότητες. Εξαίρεση αποτέλεσε ο χρόνος που αφιερώνουν οι συμμετέχοντες για το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο, ο οποίος βρέθηκε να είναι λιγότερος από μία ώρα ημερησίως, στοιχείο που δε συνάδει με τις προτάσεις των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών (Coppie & Bredekamp, 2011). Τα αποτελέσματα αυτά, για τα οποία επισημαίνεται ότι εξήχθησαν με βάση τις δηλώσεις των συμμετεχόντων, έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα πολλών διεθνών μελετών περί χαμηλής ποιότητας της παρεχόμενης Φυσικής Αγωγής από εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων (Behets, 1995 · Constantinides, et al., 2013 · Faucette et al., 1990 · Faucette & Patterson, 1990 · Hardman & Marshall, 2000 · Morgan, 2008).

Όσο αφορά στη διερεύνηση του δευτέρου παράγοντα, ο οποίος στοχεύει στη διερεύνηση του τύπου κινητικών δραστηριοτήτων που προγραμματίζουν οι νηπιαγωγοί, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδειξε καταρχάς ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων. Η πιο ενδιαφέρουσα, όμως, διαπίστωση αφορά στους νηπιαγωγούς του δείγματος, που δήλωσαν ότι συμφωνούν με την έμφαση στην ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, με τους περισσότερους απ' αυτούς να διαφωνούν με τη χρήση των δομημένων κινητικών. Δηλαδή, φαίνεται να χρησιμοποιούν το ελεύθερο παιχνίδι και γενικά της μη δομημένες δραστηριότητες με σκοπό την ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων στους μαθητές τους.

Παράλληλα με τις παραπάνω διαπιστώσεις, η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έδειξε ότι οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί λαμβάνουν υπόψη τους τη διαφορετικότητα, τις ατομικές

μαθησιακές ανάγκες και τα ατομικά κινητικά επίπεδα των μαθητών τους. Ταυτόχρονα, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ενισχύουν τις συνεργασίες μεταξύ των μαθητών.

Επομένως, με βάση τις προτάσεις του Gallahue (2002), θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τα παραπάνω ευρήματα αποτελούν ισχυρές ενδείξεις περί αναπτυξιακής καταλληλότητας των επιλογών των νηπιαγωγών του δείγματος, αναφορικά με τον τύπο κινητικών δραστηριοτήτων που προγραμματίζουν. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη την αντίφαση που αναδείχθηκε προηγουμένως, πρέπει να σημειωθεί ότι πολλές φορές σε τέτοιου είδους μελέτες, όπως την παρούσα, συχνά οι συμμετέχοντες που υποστηρίζουν ότι κάνουν χρήση αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών, ουσιαστικά εστιάζουν στις πεποιθήσεις τους και όχι στο τι τελικά εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Charlesworth, Hart, Burts & Hernandez, 1991 · Charlesworth et al., 1993 · Parker & Neuharth-Pritchett, 2006).

Σχετικά με τη διερεύνηση του τρόπου υλοποίησης του προγραμματισμού των νηπιαγωγών στα πλαίσια του εν λόγω γνωστικού αντικείμενου θα πρέπει να ειπωθεί ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας αποτελεί μία φυσική προέκταση του πρώτου (παράγοντας B₁) και κυρίως του δευτέρου παράγοντα (παράγοντας B₂), όπως εξάλλου φάνηκε από τον έλεγχο της μεταξύ τους συσχέτισης και της ανάλυσης παλινδρόμησης. Επομένως, θα μπορούσε να ειπωθεί πως όσο πιο μεγάλη είναι η σημασία που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής και όσο πιο πολύ βασίζονται στις αρχές των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών για τον προγραμματισμό τους, τόσο πιο αναπτυξιακά κατάλληλη θα είναι και η διδακτική πορεία που ακολουθούν.

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι υλοποιούν τον προγραμματισμό τους στο εν λόγω γνωστικό αντικείμενο σύμφωνα με τις αρχές των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών. Εξαίρεση αποτελεί το γεγονός ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες της παρούσας μελέτης διαφώνησαν αρκετά έως τελείως με την έμφαση που πρέπει να δίνεται στις δομημένες κινητικές δραστηριότητες. Σε αντιστοιχία με το παραπάνω συμπέρασμα βρίσκονται και οι διαπιστώσεις πολλών ερευνητών, οι οποίοι αναφέρουν ότι μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων έχουν τη συνήθεια να δίνουν έμφαση στο ελεύθερο παιχνίδι (Alhassan et al., 2012 · Coleman & Dymont, 2013 · Constantinides et al., 2013 · Faucette et al., 1990 · Humphries & Ashy, 2006 · Morgan & Hansen, 2008 · Placek & Randall, 1986 · Stork & Sanders, 2008).

5. Συμπεράσματα

Στα πιο σημαντικά ευρήματα της παρούσας μελέτης συγκαταλέγεται αφενός ο αναπτυξιακά κατάλληλος τρόπος που οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι οργανώνουν το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής και αφετέρου η θετική συσχέτιση ανάμεσα στη σημασία που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στη Φυσική Αγωγή και στο βαθμό αναπτυξιακής καταλληλότητας της διδακτικής πορείας που ακολουθούν.

Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι ένα σημαντικό υψηλό ποσοστό των νηπιαγωγών του δείγματος διαφωνεί με την οργάνωση δομημένων κινητικών δραστηριοτήτων, παρόλο που αναγνωρίζουν τις βασικές κινητικές δεξιότητες ως κύριο περιεχόμενο της Φυσικής Αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση. Μία εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι οι δηλώσεις των συμμετεχόντων εκφράζουν τις πεποιθήσεις τους και όχι αυτό που πραγματικά εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Charlesworth et al., 1991 · Charlesworth et al., 1993). Επομένως, για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων προτείνεται μελλοντική έρευνα, η οποία θα περιλαμβάνει και συλλογή δεδομένων μέσω παρατήρησης με σκοπό την ακριβή καταγραφή του τι τελικά εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί στην εκπαιδευτική πράξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Κωνσταντίνου, Π., Ζαχοπούλου, Ε., & Κιουμορτζόγλου, Ε. (2007). Η φυσική αγωγή στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής: Μια ιστορική αναδρομή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & στον Αθλητισμό*, 5(2), 226-239.
- Copple, C., & Bredenkamp, S. (2011). *Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gallahue, L. D. (2002). *Αναπτυξιακή φυσική αγωγή για τα σημερινά παιδιά* (μτφ. Χ. Ευαγγελινού & Α. Παππά). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Creswell, W. J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Ελλην.
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές έρευνες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.

Ξενόγλωσση

- Alhassan, S., Nwaokelemeh, O., Ghazarian, M., Roberts, J., Mendoza, A., & Shitole, S. (2012). Effects of locomotor skill program on minority preschoolers' physical activity levels. *Pediatric Exercise Science*, 24, 435-449.
- Behets, D. (1995). Specialist and non-specialist teaching behavior in elementary school physical education. *European Physical Education Review*, 1(2), 148-154.
- Charlesworth, R., Hart, H. G., Burts, C. D., & Hernandez, S. (1991). Kindergarten teachers beliefs and practices. *Early Child Development and Care*, 70, 17-35.
- Charlesworth, R., Hart H. C., Burts, C.,D., Thomasson, H. R., Mosley, J., & Fleege, O. P. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 255-276.
- Coleman, B., & Dymont, E. J. (2013). Factors that limit and enable preschool-aged children's physical activity on child care centre playgrounds. *Journal of Early Childhood Research*, 11(3), 203-221.
- Constantinides, P., Montalvo, R., & Silverman, S. (2013). Teaching processes in elementary physical education classes taught by specialists and non-specialists. *Teaching and Teacher Education*, 36, 68-76.
- Faucette, N., McKenzie, L. T., & Patterson, P. (1990). Descriptive analysis of non-specialist elementary physical education teachers' curricular choices and class organization. *Journal of Teaching Physical Education*, 9, 284-293.
- Faucette, N., & Patterson, P. (1990). Comparing teaching behaviors and student activity levels in classes taught by P.E. specialists versus nonspecialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 106-114.
- Faulkner, G., Reeves, C., & Chedzoy, S. (2004). Nonspecialist, preservice primary-school teachers: Predicting intentions to teach physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 200-215.
- Giagazoglou, P., Karagianni, O., Sidiropoulou, M., & Salonikidis, K. (2008). Effects of the characteristics of two different preschool-type setting on children's gross motor development. *European Psychomotricity Journal*, 1(2), 54-60.
- Goodway, D. J., Crowe, H., & Ward, P. (2003). Effects of motor skill instruction on fundamental motor skill development. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 298-314.
- Hardman, K., & Marshall, J. (2000). The state and status of physical education in schools in international context. *European Physical Education Review*, 6(3), 203-229.
- Humphries, C., & Ashy, M. (2006). 'The confidence i needed': elementary education majors' perceptions of teaching physical education. *Teacher Development*, 10(2), 179-196.

- Lemos, G. A., Avigo, L. E., & Barela, A. J. (2012). Physical education in kindergarten promotes fundamental motor skill development. *Advances in Physical Education*, 12(1), 17-21.
- Morgan, P. (2008). Teacher perception of physical education in the primary schools: Attitudes, values and curriculum preferences. *The Physical Educator*, 65(1), 46-56.
- Morgan, P. & Hansen, V. (2007). Recommendations to improve primary school physical education: Classroom teachers' perspective. *The Journal of Educational Research*, 101(2), 99-112.
- Morgan, J. P., & Hansen, V. (2008). The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education and Society*, 13(4), 373-391.
- Placek, H. J., & Randall, L. (1986). Comparison of academic learning time in physical education: Students of specialists and non-specialists. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 157-165.
- Stork, S., & Sanders, W. S. (2008). Physical education in early childhood. *The Elementary School Journal*, 108(3), 197-206.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥΣ ΣΚΟΠΟΥΣ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Παυλίδης Γεώργιος
geopavli@yahoo.gr

M.ed. Επιστήμες της Αγωγής, Εκπαιδευτικός ΠΕ20

Σαββίδης Ιωάννης
yiannis.savvides@ouc.ac.cy

Δρ., Σ.Ε.Π. Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί παρουσίαση και κριτική, μιας ολοκληρωμένης παρατήρησης διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε σε σχολείο αστικής περιοχής. Μετά από δοκιμαστικές χρήσεις, επιλέχθηκε ως εργαλείο παρατήρησης, αυτό που θεωρήθηκε ότι είναι καλύτερα διαχειρίσιμο. Μετά από μια μικρή εισαγωγή, στην παρούσα εργασία, ακολουθεί η παρουσίαση του συγκεκριμένου της παρατηρούμενης διδασκαλίας και των τριών σταδίων αυτής -πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την παρατήρηση της διδασκαλίας. Αναφέρονται τα συμπεράσματα που εξήγαγε ο παρατηρητής και γίνεται κριτική ανάλυση ως προς την αναγκαιότητα της παρατήρησης της διδασκαλίας, των προτεινόμενων από τη βιβλιογραφία εργαλείων παρατήρησης και του ρόλου του παρατηρητή. Ο σκοπός του παρατηρητή είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου. Η στάση του απέναντι στον εκπαιδευτικό και το κλίμα συνεργασίας σε ένα σύλλογο καθηγητών μπορεί να συνδράμει θετικά στην ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης, κάτι που λείπει από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: Παρατήρηση διδασκαλίας, Έντυπα παρατήρησης, Αξιολόγηση

1. Εισαγωγή

Η σχολική κοινότητα απαρτίζεται από μέλη, όπως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, η διευθυντική ομάδα του σχολείου και οι γονείς-κηδεμόνες των μαθητών. Ο καθένας από τη μεριά του επιζητεί την αύξηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου (Πασιαρδής, 2014), με τα μέγιστα για αυτόν οφέλη. Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, λόγω των άμεσων επιδράσεων αυτής μέσω της ανατροφοδότησης, στη βελτίωση της διδασκαλίας στην τάξη και στο μαθησιακό επίπεδο των μαθητών (Παπαγεωργίου, 2002· Πασιαρδής, 2014). Επιπροσθέτως

όπως αναφέρει ο Σαββίδης (2014α), μια διαδικασία που συμβάλλει καταλυτικά στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Η παρατήρηση της διδασκαλίας είναι μια από τις μεθόδους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου που προσφέρει. Μάλιστα, η παρατήρηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικό-συνάδελφο, ο προβληματισμός πάνω στις προσωπικές αντιλήψεις και πρακτικές, ο αναστοχασμός, η συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ παρατηρητή και παρατηρούμενου, λειτουργούν ως διαδικασίες μάθησης, προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου (Παπαχρήστου, 2014).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αποτυπώσει τα αποτελέσματα μιας παρατήρησης διδασκαλίας, που πραγματοποιήθηκε σε ένα τμήμα της Γ τάξης γενικού λυκείου, αστικής περιοχής της Ελλάδας. Η παρατήρηση-παρακολούθηση διδασκαλίας προετοιμάστηκε και υλοποιήθηκε, για διαμορφωτικούς σκοπούς, βάσει των οκτώ φακών παρατήρησης διδασκαλίας του Borich (2015). Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν δύο συναντήσεις του παρατηρητή με τον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό πριν και μετά την παρατήρηση της διδασκαλίας του. Ακολουθεί η παρουσίαση του συγκεκριμένου της διδασκαλίας, των παρατηρούμενων συμπεριφορών και μια κριτική ανάλυση αυτών, από τον παρατηρητή. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρατήρησης βάσει των κριτηρίων-φακών παρατήρησης του Borich (2015) και εξάγονται ορισμένα βασικά πορίσματα. Στη συνέχεια γίνεται κριτική ανάλυση της διαδικασίας της παρατήρησης διδασκαλίας, ως μεθόδου αξιολόγησης και των προτεινόμενων από την διεθνή βιβλιογραφία, εργαλείων παρατήρησης. Αντιμετωπίζονται επίσης κριτικά, τα χαρακτηριστικά και ο ρόλος του παρατηρητή, λόγω της βαρύτητας που μπορεί να έχει η κριτική του, τόσο για διαμορφωτικούς σκοπούς, όσο και για την τελική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Παρουσίαση και Κριτική Ανάλυση της Παρατήρησης μιας Διδασκαλίας

2.1.1. Το Συγκείμενο της Παρατηρούμενης Διδασκαλίας

Η παρατήρηση της διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε σε ένα γενικό λύκειο αστικής περιοχής της περιφέρειας της Ελλάδας, στο οποίο φοιτούν περίπου 500 μαθητές και εργάζονται 40 εκπαιδευτικοί. Η συνοικία στην οποία βρίσκεται θεωρείται από τις οικονομικά εύρωστες χωρίς βεβαίως αυτό να χαρακτηρίζει και το σύνολο της μαθητικής κοινότητας. Το μάθημα στο οποίο έγινε η παρατήρηση ήταν η «Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον - ΑΕΠΠ» που διδάσκεται στην Γ τάξη λυκείου σε δύο ομάδες προσανατολισμού, Οικονομίας & Πληροφορικής και Θετικών σπουδών. Είναι πανελλαδικώς εξεταζόμενο για τους μαθητές της ομάδας προσανατολισμού Οικονομίας και Πληροφορικής, ενώ για την ομάδα προσανατολισμού Θετικών σπουδών, οι μαθητές εξετάζονται ενδοσχολικά. Η σημασία της αναφοράς αυτής αντικατοπτρίζεται στο ενδιαφέρον που επιδεικνύουν και τη βαρύτητα που δίνουν οι μαθητές της κάθε ομάδας προσανατολισμού. Όπως γίνεται φανερό οι μαθητές της Γ τάξης που είναι και υποψήφιοι για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση παραμελούν τη μελέτη των μαθημάτων στα οποία δεν εξετάζονται πανελλαδικά, αφού έχουν ως στόχο την επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις και θεωρούν βέβαιη την απόλυση τους από το λύκειο. Αυτή η πτυχή καταγράφεται και στις παρατηρήσεις του παρατηρούμενου. Επίσης επισημαίνεται ότι στους μαθητές της ομάδας προσανατολισμού Οικονομίας και Πληροφορικής, υπάρχει μια μικρή μερίδα που επίσης αδιαφορεί είτε διότι δεν θα συμμετάσχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις, οπότε θα εξεταστούν ενδοσχολικά σε όλα τα μαθήματα, είτε απαξιώνουν το δημόσιο σχολείο, υπερεκτιμώντας και δίνοντας βάση στην παρακολούθηση των μαθημάτων του φροντιστηρίου.

Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο της πληροφορικής, παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη διδαχθείσα ύλη της ωριαίας διδασκαλίας ήταν θεωρία. Ο σκοπός του μαθήματος ΑΕΠΠ είναι η εισαγωγή των μαθητών στην αλγοριθμική σκέψη και ο σχεδιασμός και η υλοποίηση

προγραμμάτων υπολογιστών. Σύμφωνα με το Πρόγραμμα σπουδών (1999), ο γενικός σκοπός είναι να αναπτύξουν οι μαθητές αναλυτική και συνθετική σκέψη, να αποκτήσουν ικανότητες μεθοδολογικού χαρακτήρα και να μπορούν να επιλύουν απλά προβλήματα σε προγραμματιστικό περιβάλλον. Η διδακτική ενότητα της συγκεκριμένης ωριαίας διδασκαλίας ήταν ο τμηματικός προγραμματισμός και τα υποπρογράμματα. Οι ειδικότεροι στόχοι του εκπαιδευτικού ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια των υποπρογραμμάτων και να μπορούν να διασπούν ένα πρόγραμμα σε μικρότερα, τα οποία θα σχεδιάζουν και θα υλοποιούν σε ένα προγραμματιστικό περιβάλλον με συναρτήσεις και διαδικασίες.

Αξιίζει να σημειωθεί ότι ο παρατηρούμενος εκπαιδευτικός και ο παρατηρητής είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί στο σχολείο, οπότε γνωρίζονται και συνεργάζονται συχνά τόσο ως προς τα μαθήματα της ειδικότητά τους, όσο και σε άλλες εξωδιδακτικές δραστηριότητες εντός του σχολείου. Αυτό βέβαια συνέβαλε και στο γεγονός ότι έγινε αμέσως αποδεκτή η πρόταση για παρακολούθηση της διδασκαλίας και απεφεύχθησαν οποιαδήποτε δυσάρεστα συναισθήματα ή πιθανές απειλές που θα μπορούσε να νοιώσει ο εκπαιδευτικός (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014). Επίσης οι μαθητές γνώριζαν τον παρατηρητή, διότι τον είχαν καθηγητή σε αντίστοιχο μάθημα πληροφορικής της Β τάξης, την προηγούμενη σχολική χρονιά. Το γεγονός αυτό, η αυτοπαρουσίαση του παρατηρητή στη αρχή της ωριαίας διδασκαλίας και η επεξήγηση του σκοπού της παρατήρησης, διευκόλυνε τους μαθητές στο να εκφράζονται λεκτικά και κινητικά, όπως σε κάθε άλλη ώρα μαθήματος. Βεβαίως, υπήρξε η αρχική έκπληξη και αμηχανία, με την είσοδο των μαθητών στο εργαστήριο πληροφορικής από την παρουσία των δύο εκπαιδευτικών, η οποία όμως αμέσως ξεπεράστηκε.

2.2. Τα Τρία Στάδια της Παρατηρούμενης Διδασκαλίας

Αρχικά προηγήθηκε συνάντηση του παρατηρητή με τον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό, όπου επεξηγήθηκε ο σκοπός της παρατήρησης και οι φακοί, τα κριτήρια του εργαλείου του Bogich (2015) που θα χρησιμοποιούνταν. Έγινε διεξοδική συζήτηση για το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, βάσει των απόψεων των δύο εκπαιδευτικών επ' αυτού. Όπως προαναφέρθηκε η φιλική σχέση μεταξύ τους, βοήθησε την εξέλιξη της όλης διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν από κοινού την ωριαία διδασκαλία που θα υλοποιούνταν η παρατήρηση και καταγράφηκαν οι στόχοι του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας. Επίσης καταγράφηκε το επίπεδο των μαθητών και τα χαρακτηριστικά του προς παρατήρηση τμήματος, το οποίο αποτελεί μικρογραφία της γενικότερης μαθητικής κοινότητας με χαρακτηριστικά, όπως αυτά που προαναφέρθηκαν στο συγκεκριμένο της παρατηρούμενης διδασκαλίας. Στην αρχή της ωριαίας διδασκαλίας ο παρατηρητής αυτοπαρουσιάστηκε στους μαθητές και εξήγησε πολύ σύντομα τους λόγους της παρουσίας του. Στη συνέχεια ακολούθησε η διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό και η παρατήρηση αυτής, χωρίς να δημιουργείται οποιοδήποτε ζήτημα από την παρουσία του παρατηρητή. Σε αυτό συνέβαλε η πρότερη γνωριμία του παρατηρητή με τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές.

Το κλίμα στο τμήμα, μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, ήταν φιλικό και σε πολύ καλό επίπεδο με ξεκάθαρους τους ρόλους (εκπαιδευτικός - μαθητής). Ο καθηγητής γνώριζε όλους τους μαθητές και η διοικητική-γραφειοκρατική πράξη της τήρησης του απουσιολογίου έλαβε χώρα από τον εκπαιδευτικό αθόρυβα, αφήνοντας ελάχιστο ελεύθερο χρόνο στους μαθητές να προσαρμοστούν στο δεδομένο, ότι ξεκινάει η ωριαία διδασκαλία. Οι μαθητές εξέφραζαν ελεύθερα τις απόψεις, απορίες και τις θέσεις τους, αλλά και τα συναισθήματα τους. Οι προσδοκίες του καθηγητή ήταν υψηλές και φάνηκε στον τρόπο διδασκαλίας του και από τις απαντήσεις που ανέμενε από τους μαθητές. Οι περισσότεροι μαθητές συμμετείχαν ενεργά καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος απαντώντας στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού και εκφράζοντας απορίες. Σε αυτό συνέβαλε η αυθεντική μάθηση που επετεύχθη, αφού ο εκπαιδευτικός έκανε συνεχώς συνδέσεις της διδακτέας ύλης με παραδείγματα από την καθημερινότητα των μαθητών και τους καθοδηγούσε έτσι ώστε να εντοπίζουν οι ίδιοι άλλες περιπτώσεις, όπου προσπαθούσαν να εφαρμόσουν τη νέα γνώση (ΠΑΚΕ, 2011· Σαββίδης, 2014α).

Η ανατροφοδότηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό ήταν συνεχής και το ενδιαφέρον που έδειχνε η πλειοψηφία των μαθητών βοήθησε τον εκπαιδευτικό να τηρήσει το χρονοδιάγραμμα που είχε σχεδιάσει, ως προς την πορεία της διδασκαλίας. Ακόμη και οι μαθητές που αδιαφορούσαν δεν δημιούργησαν ιδιαίτερο πρόβλημα, ώστε να ανατραπεί το μαθησιακό σύμβολο. Η στάση του εκπαιδευτικού να μην ενοχλείται από την αδιαφορία ορισμένων μαθητών και να μην τους ενοχλεί επίσης, με την υποβολή ερωτήσεων, απ' ότι φάνηκε ήταν μέρος ενός άτυπου εκπαιδευτικού συμβολαίου. Οι περιπτώσεις που διέκοψε ο εκπαιδευτικός τη ροή της διδασκαλίας για να κάνει συστάσεις ή να επιπλήξει έναν μαθητή ήταν ελάχιστες. Ως προς τη διδακτική ποικιλία ο καθηγητής υστερούσε, αφού οι μόνες τεχνικές που χρησιμοποιούσε ήταν η εισήγηση, οι ερωταπαντήσεις και η επίδειξη με χρήση του πίνακα. Επίσης ο χώρος όπου κινούνταν ήταν περιορισμένος μπροστά στον πίνακα, χωρίς να έρχεται σε κοντινή επαφή με τους μαθητές. Παρόλα αυτά κατάφερε ο εκπαιδευτικός και διατηρούσε το ενδιαφέρον των μαθητών. Η ένταση της φωνής του ήταν χαμηλή και αυτό ίσως ανάγκαζε τους μαθητές, για να ακούν, να μην μιλούν μεταξύ τους και κάνουν φασαρία. Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν ότι τελικά δεν είναι η τεχνική ή το εργαλείο που κάνει ένα μάθημα ενδιαφέρον και ενεργοποιεί τους μαθητές, αλλά ο τρόπος χρήσης του και ότι αρκεί μία μόνο ενεργητική τεχνική, με ορθή χρήση αυτής να οδηγήσει σε υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα (ΠΑΚΕ, 2011). Από τις απορίες, ερωτήσεις και απαντήσεις των μαθητών έγινε αντιληπτό ότι επιτεύχθηκε υψηλό μαθησιακό επίπεδο των μαθητών (τουλάχιστον αυτών που ενδιαφέρονταν) και η μεγιστοποίηση της αξιοποίησης του χρόνου για διδασκαλία και μάθηση.

Το μάθημα έγινε στο εργαστήριο πληροφορικής, αλλά ο εκπαιδευτικός δεν είχε σκοπό να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές τους υπολογιστές, διότι σκόπευε πρώτα να διδάξει τη θεωρία και σε επόμενη διδακτική ώρα να προχωρήσουν σε εφαρμογή στην πράξη με κάποιο προγραμματιστικό περιβάλλον. Γι' αυτό το λόγο όσον αφορά τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες, οι μόνες που διαφάνηκαν ήταν η παρουσίαση νοητικών μοντέλων, τα οποία αφού πρώτα κατανοήσουν οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν σε άλλες παρεμφερείς καταστάσεις. Επίσης η καλλιέργεια κριτικής σκέψης, μέσω της διασύνδεσης της διδακτέας ύλης με την καθημερινότητα τους και την εξεύρεση λύσεων. Δεν πραγματοποιήθηκαν ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες για να αναδειχθούν και κατακτηθούν δεξιότητες συνεργασίας για τη παραγωγή ομαδικού έργου, ούτε δόθηκε κάποια εργασία κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος ο εκπαιδευτικός έκανε μερική ανακεφαλαίωση των όσων είχαν ειπωθεί και στο τέλος του μαθήματος επίσης συνόψισε τη διδαχθείσα ύλη και έδωσε εργασία για το σπίτι.

Στο τέλος της ωριαίας διδασκαλίας ο παρατηρητής ευχαρίστησε τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό και πρόλαβε να αναφέρει ένα μόνο θετικό στοιχείο από αυτά που προαναφέρθηκαν, διότι οι μαθητές δεν επέδειξαν περιέργεια και υπομονή, προφασιζόμενοι ότι θα χάσουν το διάλειμμα. Μετά από την επεξεργασία των δεδομένων που συγκέντρωσε ο παρατηρητής ακολούθησε η συζήτηση με τον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό, όπου του μετέφερε τις εντυπώσεις του από τη διδασκαλία και όσα έχουν ήδη προαναφερθεί. Ο διάλογος ήταν επικοινωνιακός και έγινε σε θετικό κλίμα, λόγω της θετικής στάσης του παρατηρητή απέναντι στον εκπαιδευτικό αλλά και της θετικής ανταπόκρισης του παρατηρούμενου εκπαιδευτικού, ο οποίος ανέμενε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον να λάβει ανατροφοδότηση από τον παρατηρητή. Σε όλες τις παρατηρήσεις που ειπώθηκαν σε τόνο συμβουλευτικό και με σκοπό την παρόθηση του εκπαιδευτικού για επαγγελματική βελτίωση και εξέλιξη, ο εκπαιδευτικός συμφωνούσε και συναινούσε στις προτεινόμενες τεχνικές του παρατηρητή. Τέλος αντιπρότεινε στον παρατηρητή ότι ο λόγος που τον οδήγησε στην εφαρμογή του συγκεκριμένου τρόπου διδασκαλίας έχει να κάνει με τη δυναμική του τμήματος και από την εμπειρία του έχει αποδειχθεί ότι ο διαχωρισμός της θεωρίας από την πρακτική εφαρμογή, η ολοκλήρωση πρώτα της θεωρίας και στην συνέχεια η εφαρμογή στην πράξη της κατακτηθείσας γνώσης έχει αποτελέσματα που φαίνονται στις γραπτές δοκιμασίες. Επίσης το γεγονός ότι το μάθημα είναι πανελλαδικώς εξεταζόμενο δεν αφήνει πολλά περιθώρια πειραματισμών, διότι υπάρχει ο κίνδυνος να μην προλάβει να διδαχθεί όλη η διδακτέα ύλη. Στα

υπόλοιπα μαθήματα σαφώς και μπορεί να δοκιμαστούν διάφορες μέθοδοι και τεχνικές και υπάρχει η διάθεση να πειραματιστεί.

2.3. Συμπεράσματα από την Παρατήρηση και τη Χρήση του Εργαλείου

Ξεκινώντας από την τελευταία επισήμανση του εκπαιδευτικού, επιβεβαιώνεται και αποδεικνύεται ότι το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είναι επικεντρωμένο στις εξετάσεις πρόσβασης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλοιώνει το σκοπό της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, σκοπός του σχολείου πρέπει να είναι η παροχή μάθησης, που να προετοιμάζει τους σημερινούς μαθητές, ως μελλοντικούς ενεργούς πολίτες της κοινωνίας (Πασιαρδής, 2014). Η πορεία της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και το χρονοδιάγραμμα που είχε σχεδιάσει, μπόρεσε να τηρηθεί, λόγω του ότι υπήρχε ενεργή συμμετοχή της πλειοψηφίας των μαθητών, ενώ σε άλλα τμήματα που διαταράσσεται το διδακτικό συμβόλαιο, χάνεται πολύ χρόνος για την επαναφορά στη τάξη και βγαίνει εκτός προγραμματισμού η διδασκαλία.

Ως προς τη διαδικασία της παρατήρησης της διδασκαλίας, από πλευράς του παρατηρητή φάνηκε η δυσκολία επικέντρωσης του, αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό. Από τη μια μεριά, τα γεγονότα που συμβαίνουν στην τάξη από τη συνύπαρξη τόσων έμψυχων όντων σε περιορισμένο χώρο για σαράντα με σαράντα πέντε λεπτά, προκαλούν την απόσπαση της προσοχής του παρατηρητή και το ότι οι μαθητές γνώριζαν τον παρατηρητή, τους έκανε να νοιώθουν περισσότερο άνετοι στο να τον ενοχλούν με ερωτήσεις. Από την άλλη, το μεγάλο πλήθος των κριτηρίων που υπάρχουν στο εργαλείο παρατήρησης, καταχωρημένα σε περισσότερα του ενός φύλλα, προκαλεί στον παρατηρητή άγχος, με αποτέλεσμα να χάνει παράλληλα γεγονότα που γίνονται στην τάξη την ώρα που κατέγραφε ή να ξεχάσει να καταγράψει γεγονότα που παρατήρησε, διότι κάτι άλλο του απέσπασε την προσοχή.

Ο παρατηρητής για να καταλήξει στο εργαλείο παρατήρησης που τελικά χρησιμοποίησε, πραγματοποίησε δοκιμαστικές χρήσεις εργαλείων σε διαφορετικά τμήματα κάθε φορά, ώστε το στοιχείο της έκπληξης και αμηχανίας των μαθητών, της συνύπαρξης παρατηρητή και παρατηρούμενου, να είναι κοινό σε όλες. Από την αναζήτηση πρόθυμων εκπαιδευτικών για την παρατήρησή τους, βγαίνει το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί παρόλο που εκτίθενται καθημερινά στους μαθητές τους κατά τη διδασκαλία τους, δεν νοιώθουν άνετα να τους παρακολουθεί ένας συνάδελφος. Ένας λόγος είναι ότι η διαδικασία της παρατήρησης εμπεριέχει την έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, οπότε δημιουργείται στους εκπαιδευτικούς αρνητική προδιάθεση. Αιτία γι' αυτό είναι οι πρόχειροι σχεδιασμοί και οι κακοί χειρισμοί των φορέων της πολιτείας, σε συνδυασμό με την έλλειψη νοοτροπίας και κουλτούρας αξιολόγησης από την εκπαιδευτική κοινότητα και τη σθεναρή αντίσταση που κρατούν οι συνδικαλιστικοί φορείς των εκπαιδευτικών (ΟΛΜΕ, 2015).

3. Κριτική Τοποθέτηση ως προς την Παρατήρηση

3.1. Η Αναγκαιότητα Παρατήρησης της Διδασκαλίας

Ένα ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί είναι το κατά πόσο είναι αναγκαία η χρήση της μεθοδολογίας και των εργαλείων παρατήρησης της διδασκαλίας στα πλαίσια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, διότι αμφισβητείται η αντιπροσωπευτικότητα των συμπερασμάτων μιας παρατήρησης που περιορίζεται σε μια ωριαία διδασκαλία. Η παρατήρηση είναι η διαδικασία συγκέντρωσης ανοικτών πληροφοριών, παρατηρώντας τους ανθρώπους και τα μέρη σε ένα τόπο έρευνας και απαιτεί από τον παρατηρητή ανεπτυγμένες δεξιότητες ακρόασης και μεγάλη προσοχή στις οπτικές λεπτομέρειες (Creswell, 2011). Η παρατήρηση έχει το μεγάλο πλεονέκτημα ότι συμβάλλει στη συλλογή δεδομένων από το πραγματικό περιβάλλον, στη συγκεκριμένη περίπτωση, τη σχολική τάξη την ώρα της διδασκαλίας. Τα μειονεκτήματα έχουν να κάνουν με τις προκαταλήψεις ή τις προσδοκίες του παρατηρητή και τις αμήχανες ή σκηνοθετημένες αντιδράσεις των παρατηρούμενων, που μπορούν να διαστρεβλώσουν τα αποτελέσματα. Από τη σύγκριση όμως,

προκρίνεται η θετική συμβολή της παρατήρησης της διδασκαλίας στην αξιολόγηση και κατά συνέπεια στην επίτευξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Παπαχρήστου, 2014· Σαββίδης, 2014α) και δεν αμφισβητείται η αποτελεσματικότητα της μεθόδου, όταν χρησιμοποιείται βάσει σχεδίου και γίνεται συστηματικά και οργανωμένα (Δημητρόπουλος, 2010). Άλλωστε η παρατήρηση, όπως και όλες οι σύγχρονες στρατηγικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελούν τεχνικά εργαλεία, τα οποία συμβάλλουν στη δημιουργία μαθησιακού κλίματος (Σαββίδης, 2014β), που αποτελεί και το ζητούμενο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

3.2. Μεθοδολογία και Εργαλεία Παρατήρησης της Διδασκαλίας

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερος σημαντική, όμως δεν πρέπει να ταυτίζεται με μηχανισμό ανακάλυψης αδυναμιών και απόδοσης ευθυνών. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση πρέπει να προσεγγίζεται ολόπλευρα και να χρησιμοποιείται για την προαγωγή της παιδείας γενικότερα (Γραμματικόπουλος, 2006). Η παρατήρηση της διδασκαλίας μπορεί να προσφέρει τα μέγιστα στη διδασκαλία και τη μάθηση, αν χρησιμοποιείται για διαμορφωτικούς σκοπούς, που έχουν πρόθεση την παρώθηση των εκπαιδευτικών για βελτίωση. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη ροή της παρατήρησης και τα τελικά συμπεράσματα του παρατηρητή, είναι εξωτερικοί, που έχουν να κάνουν με τη συμπεριφορά των παρατηρούμενων εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και εσωτερικοί που έχουν να κάνουν με τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τις προσδοκίες του παρατηρητή. Μια καλά σχεδιασμένη και οργανωμένη παρατήρηση, οφείλει να λάβει υπόψη της αυτούς τους παράγοντες. Ο παρατηρητής πρέπει να είναι όσο το δυνατό αμερόληπτος και να δημιουργήσει ένα τέτοιο κλίμα συνεργασίας με τον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό και την τάξη, ώστε τα αποτελέσματα να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αντιπροσωπευτικά. Επίσης η εμπειρία του παρατηρητή στη μεθοδολογία και στα εργαλεία που χρησιμοποιεί αφήνει το αποτύπωμα της στα τελικά συμπεράσματα.

Πραγματοποιήθηκε δοκιμαστική χρήση τριών εργαλείων παρατήρησης σε ισάριθμες διδασκαλίες πριν γίνει η τελική επιλογή του εργαλείου των οκτώ φακών παρατήρησης του Borich (2015). Ο παρατηρητής της παρούσας μελέτης, είναι αρχάριος σε αυτή τη διαδικασία, οπότε απορρίφθηκε η χρήση εργαλείων που απαρτίζονται από μεγάλο πλήθος κριτηρίων. Η χρήση του αριθμητικού συστήματος Flanders με τη χρήση Matrix (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014) παρόλο που θεωρήθηκε ότι βγάζει ακριβή αποτελέσματα, δεν επιλέχθηκε, διότι κατά τη δοκιμή του δημιούργησε άγχος στον παρατηρητή ως προς τη διαχείριση του χρόνου, διέφυγαν από την προσοχή του και δεν καταγράφηκαν γεγονότα που έλαβαν χώρα κατά την ωριαία διδασκαλία. Από τη λίστα ελέγχου με δείκτες των Soar και Soar (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014) και το έντυπο με τους οκτώ φακούς-τομείς παρατήρησης του Borich (2015) προτιμήθηκε το δεύτερο. Το πρώτο αφήνει περιθώρια καλύτερης διαχείρισης ως προς το χρόνο με μετρήσεις ανά πεντάλεπτα διαστήματα, αλλά θεωρήθηκε ότι τα αθροίσματα που υπολογίζονται μπορεί να οδηγήσουν σε λάθος συμπεράσματα, λόγω του ότι δεν μετρούνται οι επαναλήψεις των παρατηρούμενων συμπεριφορών στα διαστήματα αυτά. Το εργαλείο που τελικά επιλέχθηκε δίνει τη δυνατότητα παρακολούθησης, ενός σχετικά εύκολα διαχειρίσιμου αριθμού τομέων της διδασκαλίας με επιπλέον δυνατότητα περιγραφικής καταγραφής.

3.3. Η Διαδικασία της Παρατήρησης, τα Χαρακτηριστικά και ο Ρόλος του Παρατηρητή

Με δεδομένη την αρνητική στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας στη θεσμοθετημένη διαδικασία της αξιολόγησης (ΟΛΜΕ, 2015), η παρατήρηση διδασκαλίας, ως μια μέθοδος άμεσης προσωπικής επαφής του αξιολογητή-παρατηρητή με τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό απαιτεί πολύ λεπτούς χειρισμούς και δεξιότητες ενσυναίσθησης από τον παρατηρητή. Ο ρόλος του παρατηρητή είναι εξαιρετικά σημαντικός, διότι από τη στάση που θα κρατήσει πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την παρατήρηση μπορεί, είτε να συμβάλει θετικά στην αποδοχή της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, είτε να δημιουργήσει αρνητικές εντυπώσεις που θα επιβαρύνουν το ήδη βεβαρημένο κλίμα. Σκοπός της παρατήρησης για διαμορφωτικούς σκοπούς είναι η παρώθηση των

εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της βελτίωσης τους (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2014). Οι παρατηρητές οφείλουν να είναι επιμορφωμένοι για το έργο που πρέπει να επιτελέσουν και να επιδιώκουν τις ειλικρινείς σχέσεις και το σεβασμό της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών. Άλλωστε με μια μόνο παρατήρηση ωριαίας διδασκαλίας και τις πρώτες συμβουλές δεν μπορεί να επέλθει η πολυπόθητη αλλαγή. Η αξιολόγηση, μόνο ως συνεχής παρακολούθηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσα σε ένα συνεργατικό κλίμα, μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα για τον εκπαιδευτικό, στο μικροεπίπεδο (σχολική μονάδα) και στο μακροεπίπεδο (εκπαιδευτικό σύστημα) (Πασιαρδής, 1996· ΟΟΣΑ, 2011).

4. Συμπεράσματα

Η παρατήρηση της διδασκαλίας είναι μια διαδικασία που απαιτεί αρκετή προετοιμασία από τον παρατηρητή και καλή συνεργασία με τον παρατηρούμενο εκπαιδευτικό (Creswell, 2011, Δημητρόπουλος, 2010), για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτής που είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού για διαμορφωτικούς σκοπούς ή την τελική αξιολόγηση. Στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα δεν έχει αναπτυχθεί η κουλτούρα αξιολόγησης και ειδικότερα η χρήση της παρατήρησης διδασκαλίας. Στην παρατηρούμενη διδασκαλία, που αναφέρεται η παρούσα εργασία, δεν είχε παρουσιαστεί κάποιο εμπόδιο ή δυσκολία τόσο από τη διεύθυνση όσο και από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, λόγω του πολύ καλού κλίματος συνεργασίας στο σύλλογο διδασκόντων. Θεωρείται όμως βέβαιο, ότι η επεξήγηση του σκοπού της παρατήρησης, ότι γίνεται στα πλαίσια μεταπτυχιακής έρευνας, έκαμψε αντιδράσεις, οι οποίες είναι σίγουρο ότι θα προέκυπταν σε περίπτωση που η παρατήρηση υλοποιούνταν στα πλαίσια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

Αξίζει να σημειωθεί επίσης ότι κατά τη συνάντηση που ακολούθησε την παρατήρηση διδασκαλίας, ο παρατηρητής βρέθηκε σε δύσκολη θέση, για το πώς θα μεταφέρει στον εκπαιδευτικό τις αρνητικές επιστημονικές του, ως προς την παρατηρούμενη διδασκαλία. Εύκολα όμως ξεπεράστηκαν λόγω της ειλικρινούς και ξεκάθαρης στάσης των συμβαλλόμενων μερών. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών συμβάλλουν καταλυτικά στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Σαββίδης, 2014α) μέσω της παρώθησης των εκπαιδευτικών. Για να καμφθούν όμως οποιεσδήποτε πιθανές αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας κρίνεται απαραίτητο να εκμεταλλευθεί η πολιτεία το ανθρώπινο δυναμικό που είναι επιμορφωμένο είτε με μεταπτυχιακές σπουδές είτε με ειδικά σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, οι οποίοι στη συνέχεια θα λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές. Με αυτό τον τρόπο, σε κάθε σχολική μονάδα θα υπάρχουν μόνιμα μέλη του συλλόγου καθηγητών που θα συμβάλλουν στην παρώθηση των συναδέλφων τους, στοχεύοντας στην επαγγελματική τους βελτίωση, με άμεσο αντίκτυπο στην ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Creswell, J. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (Ν. Κουβαράκου, Μετάφρ.). Αθήνα: Ίων / Έλλην.
- Γραμματικόπουλος, Β. (2006). Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αναζητήσεις στη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό. 4(2), 237-246. ISSN 1790-3041
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (2010). Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΟΛΜΕ. (2015, Ιανουάριος 15). Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης, Άρθρα για την αξιολόγηση. Ανακτήθηκε στις 6-4-2016 από: <http://olme-attik.att.sch.gr/new/?s=αξιολόγηση>

- ΟΟΣΑ, (2011). Καλύτερες επιδόσεις και επιτυχείς μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, συστάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. ISBN 978-92-64-11957-4 (έντυπο) ISBN 978-89-26-411958-1 (PDF).
- ΠΑΚΕ, (2011). Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης. Έργο: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ – Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ).
- Παπαγεωργίου, Η. (2002). Ο διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Σαββάλας Παπαχρήστου, Α. (2014). Η παρατήρηση της διδασκαλίας ως εργαλείο βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Δελτίο ΚΟΕΔ. 29(1), 14-21. ISSN 1450-1325
- Πασιαρδής, Π. (1996). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. (2014). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Νέα αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π & Σαββίδης, Γ. (2014). Μέθοδοι, διαδικασίες και έντυπα για παρατήρηση της διδασκαλίας στην τάξη. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), Αξιολόγηση προγραμμάτων & προσωπικού στην εκπαίδευση, Τόμος II: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών. (σσ. 199-225). Αθήνα: Ίων.
- Πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος «Ανάπτυξη σπουδών σε προγραμματιστικό περιβάλλον» της Γ τάξης της Τεχνολογικής κατεύθυνσης του Ενιαίου Λυκείου (Αρ. Γ2/1083) Νόμος. (1999, 13 Απριλίου). Εφημερίς της κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας Αρ. Φύλλου 345, σσ. 4651-4658
- Σαββίδης, Γ. (2014α). Το αναλυτικό πρόγραμμα, η διδασκαλία-μάθηση και η ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), Αξιολόγηση προγραμμάτων & προσωπικού στην εκπαίδευση, Τόμος II: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών. (σσ. 141-171). Αθήνα: Ίων.
- Σαββίδης, Γ. (2014β). Στρατηγικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), Αξιολόγηση προγραμμάτων & προσωπικού στην εκπαίδευση, Τόμος II: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών. (σσ. 72-109). Αθήνα: Ίων.

Ξενογλώσσα

- Borich, G. D. (2015). Observation skills for effective teaching (7th ed.). Boulder, CO: Paradigm Publishers

ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΕΙΡΗΝΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΟΛΕΜΟΥ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Σάββα Ανδρούλα

andriesavva1@gmail.com

Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη

Η εισήγηση διαπραγματεύεται πρόταση διερεύνησης της ευρείας θεματικής που ορίζεται στο πεδίο των εννοιών *ειρήνης* και *πολέμου*. Απευθύνεται σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας και στοχεύει στην καλλιέργεια της αισθητικής στάσης, της στοχαστικής σκέψης και στην ενίσχυση του ενδογενούς αναγνωστικού κινήτρου. Η τέχνη (λόγου, φωτογραφίας, εικαστικών, μουσικής) προσφέρει το υπόβαθρο για σφαιρική προσέγγιση. Η κλασική χροιά της ενότητας καθιστά την

ενσωμάτωσή της στη σχολική καθημερινότητα καίριας σημασίας, ενώ οι δραστηριότητες συλλειτουργούν γόνιμα με το Α.Π.

Λέξεις κλειδιά: ειρήνη, πόλεμος, ανθρώπινα δικαιώματα

1. Εισαγωγή

Διάφορα ερεθίσματα δημιουργούν ερωτήματα στα παιδιά για τις έννοιες της ειρήνης και του πολέμου, όπως και για ποικίλα ζητήματα που άπτονται αυτών. Το συγκείμενο στο οποίο μπορούν να διερευνηθούν, συγκροτεί μια ενότητα πολυδιάστατη και πολυαξονική, αφού το πλαίσιο αναφοράς διευρύνεται σε συγγενή πεδία. Ενδεικτικά σημειώνεται παρεμφερής θεματική σχετική με τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Η εισήγηση αφορά προτεινόμενη προσέγγιση της θεματικής *Ειρήνη – Πόλεμος*, με παιδιά 6-7 ετών. Μπορεί να υλοποιηθεί από το δεύτερο εξάμηνο της Α' τάξης και να εξελιχθεί στη Β' τάξη, ακόμη και στο πρώτο τρίμηνο της Γ' τάξης, αφού οι δραστηριότητες χαρακτηρίζονται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα.

Η φιλοσοφία της ενότητας θεμελιώνεται στους τρεις πυλώνες των Α.Π. που θέτει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2011):

- σ' ένα συνεκτικό και επαρκές σώμα γνώσεων και δεξιοτήτων.
- σε καλλιέργεια αξιών και αισθητικής που να οδηγούν, ή και να ενισχύουν την υιοθέτηση στάσεων, σύμφωνων με τη σύγχρονη δημοκρατική πολιτότητα.
- σε καλλιέργεια ιδιοτήτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται από την κοινωνία του 21ου αιώνα.

Η συγχρονική πραγματικότητα των σχολείων ορίζει πως παιδιά με διαφορετικό εμπειρικό, πολιτισμικό, γλωσσικό, γνωστικό κεφάλαιο συγκροτούν τη μαθησιακή ομάδα. Αυτή η ομάδα χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία και ανομοιογένεια, έχει διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά κοινή την ανάγκη επικοινωνίας και αυτοπραγμάτωσης στο σχολικό γίγνεσθαι. Η συμμετοχή των παιδιών στη διαμόρφωση της ενότητας, στη διερεύνηση εννοιών και ζητημάτων, τα οποία φέρουν στο προσκήνιο της δικής τους ζωής και στην έκφραση της δικής τους φωνής, είναι πυρηνικό συστατικό της προσέγγισης.

Η θεματική χαρακτηρίζεται από συγχρονική και συνάμα διαχρονική προοπτική. Η προσέγγισή της δεν τυποποιείται, αφού η διαπραγματέυσή της υποδαυλίζεται από το κοινωνικό συγκείμενο και την πολυτροπικότητα των πηγών. Η τέχνη (λόγου, φωτογραφίας, εικαστικών, μουσικής) αποτελεί μέσο που καλλιεργεί την αισθητική στάση, τη στοχαστική σκέψη και ενισχύει το αναγνωστικό κίνητρο.

2. Κυρίως μέρος

2. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Οι διάφορες μορφές τέχνης ενεργοποιούν ένα άτομο (και δη, τον μαθητή) διανοητικά και συναισθηματικά. Προσφέρουν επιπρόσθετους επικοινωνιακούς κώδικες, ποικίλες, πολυδιάστατες ερμηνείες του κόσμου και διευρυμένο πεδίο για ενεργητική, δημιουργική δέσμευση. Ο Effland (2002) επισημαίνει πως,

- ενισχύουν τη γνωστική ευελιξία, αφού παρέχουν το πεδίο να αναπτυχθούν στρατηγικές προσέγγισης ενός θέματος και να επιλεγθούν οι κατάλληλες
- αναπτύσσουν τις δεξιότητες ερμηνείας, αφού απαιτούν τον συνδυασμό πληροφοριών από διάφορους γνωστικούς τομείς

- καλλιεργούν τη φανταστική σκέψη, αφού ευνοούν την παραγωγή νοητικών εικόνων για καταστάσεις που δεν είναι προϊόν άμεσης εμπειρίας, αλλά και την ανασύνθεση εμπειριών, ιδεών, συναισθημάτων που δημιουργεί νέες εικόνες
- καλλιεργούν την αισθητική

Ο Gardner (2010: 10), αναφέρει πως οι τέχνες ενεργοποιούν ποικίλους τύπους της νοημοσύνης, αφού χρησιμοποιούν συμβολικά συστήματα τα οποία είναι:

- εκφραστικά, μέσω των οποίων ο καλλιτέχνης αποδίδει την πραγματικότητα, τις εμπειρίες, τα συναισθήματά του
- μεταφορικά, άρα μπορούν να νοηματοδοτηθούν από τον παρατηρητή.
- ολιστικά, συνεπώς δεν περιορίζονται σ' ένα πυρήνα νοημάτων.
- αισθητικά σημαντικά, αφού διεγείρουν την προσοχή μας.

Γίνεται αντιληπτή η πολύπλευρη καλλιέργεια του στοχασμού. Η στοχαστική σκέψη αφορά μια ευρεία έννοια η οποία ορίζεται από την κριτική οπτική και τη δημιουργική αντίληψη. Αυτοί οι παράγοντες προκρίνονται μέσα σε ένα προοδευτικό παιδαγωγικό πλαίσιο, ενώ χαρακτηρίζουν δεξιότητες του δημοκρατικού πολίτη.

Η κριτική οπτική αφορά τη διαχείριση της σκέψης με τέτοιο τρόπο που να επιτρέπει στο άτομο να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε προβληματικές καταστάσεις. Έχει μεταγνωστικό χαρακτήρα, αφού παρέχει τα εργαλεία για επιλογή της κατάλληλης διανοητικής στρατηγικής, αιτιολόγηση και αξιολόγηση της επιλογής και εύρεση πιθανών εφαρμογών σε άλλες καταστάσεις (Swartz et. al., 2008). Εκφράζεται μέσα από τη συμπεριφορά και μπορεί να εντοπιστεί σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αυτής, όπως στην σαφήνεια, στη συνέπεια, στη λογική, στην αμεροληψία, στην αναγνώριση της σημαντικότητας και σκοπιμότητας των πράξεων (εαυτού και άλλων) (Paul, 1993), στην κατηγοριοποίηση, ανάλυση, επιχειρηματολογία, πρόβλεψη πιθανών λύσεων (Folger in: Borich and Ong, 2006: 16-17). Είναι μία ενεργητική διαδικασία, η οποία αποτελεί τον αντίποδα της απλής και παθητικής αποδοχής πληροφοριών και κατά την οποία τίθενται προβληματισμοί, εξετάζονται γνώσεις, εμπειρίες, θέσεις, αντιλήψεις, αξιοποιούνται στοιχεία και μέσα από την οποία το άτομο οδηγείται σε συμπεράσματα (Fisher, 2007).

Η κριτική σκέψη μπορεί να καλλιεργηθεί. Η μετουσίωση της θεωρίας στην εκπαιδευτική πρακτική, αφορά τη διδασκαλία ενός φάσματος δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Ενδεικτικά σημειώνονται η επιχειρηματολογία, η αναζήτηση των αιτιών, η σφαιρική εξέταση ενός θέματος, η διατύπωση κρίσης, η πιθανότητα εναλλακτικών λύσεων (Borich and Ong, 2006: 288). Οι μαθητές παρωθούνται στο να λειτουργούν ως *κοσμοπολίτες (border crossers)*, όπως και να συνειδητοποιούν το ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό πλέγμα δυνάμεων που καθορίζουν τις εμπειρίες, τη σκέψη, το λόγο, τη δράση (Anderson and Irvine, 1993 in: Bishop, 2014: 51-52). Αποτελεί μια προσωπική εκτίμηση πάνω σε καίρια ζητήματα, διαμορφώνεται και εξελίσσεται με βάση τις εμπειρίες (Dewey, 2005). Σ' αυτά τα πλαίσια, το κείμενο συνδέεται με το κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο, το οποίο και αντιπροσωπεύει (Jewett and Smith, 1993).

Η δημιουργική αντίληψη αφορά τη δημιουργική σκέψη, η οποία χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα, σφαιρικότητα, ευελιξία και αποτελεσματικότητα. Αφορά την έκφραση και διερεύνηση, το συσχετισμό και τη φαντασία, καθώς και την κριτική σκέψη. Ο δημιουργικά σκεπτόμενος άνθρωπος διστάζει και αντιλαμβάνεται ένα πρόβλημα, τη φύση και τις συνιστώσες του, διερευνά πιθανές λύσεις, σχεδιάζει υποθέσεις, τις οποίες και αξιολογεί κριτικά, χρησιμοποιεί αναλογίες, αποδέχεται την ποικιλομορφία, τη σύγχυση, την αβεβαιότητα, τις καινοτόμες και νέες ιδέες, των οποίων και αξιολογεί την καταλληλότητα και εφαρμοσιμότητά τους. Η δημιουργικότητα περιλαμβάνει αυθεντικές ιδέες, διαφορετικές οπτικές, δημιουργία νέων σχέσεων, ή ανασύνθεση γνώσεων και ιδεών (Torrance, 1969 in: Craft, 2001: 13). Σύμφωνα με τον ορισμό του Vernon, η δημιουργικότητα αφορά «στην ικανότητα ενός ανθρώπου να παράγει νέες ή πρωτότυπες ιδέες, να δομεί νέα σχήματα και να αναθεωρεί προϋπάρχοντα, να ανακαλύπτει, να

εφευρίσκει ή να δημιουργεί κάτι καινούριο που να έχει επιστημονική, κοινωνική, τεχνολογική, αισθητική αξία» (Jones and Wyse, 2013:1).

Η υλοποίηση αντίστοιχων δράσεων προϋποθέτει την ύπαρξη ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Σ' αυτά τα πλαίσια, ο δάσκαλος οργανώνει, διευκρινίζει, διευκολύνει την όλη διαδικασία. Αυτή χρειάζεται να έχει παιγνιώδη χαρακτήρα. Το παιχνίδι στην παιδική ηλικία έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού αποτελεί εγγενές στοιχείο της ψυχοκοινωνικής υπόστασης του παιδιού και αναγνωρίζεται ως το πρώτο μέσο εξερεύνησης του συμβολικού κόσμου (Vygotsky, 1978).

Οι διάφορες μορφές τέχνης (λόγου, οπτική / εικαστική, μουσική, θέατρο, χορός), «έχουν τη δύναμη να ενεργοποιήσουν και να εξανθρωπίσουν το Α.Π.» (Cornett, 1999: 1). Ο στοχασμός μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από την επαφή με τις τέχνες, αφού μαγνητίζουν τις αισθήσεις και βοηθούν στην εστίαση της σκέψης σε μια συγκεκριμένη κατάσταση κατά τη μαθησιακή διεργασία, ενισχύουν τη διαπολιτισμική κατανόηση, αυξάνουν τις δυνατότητες δημιουργικής έκφρασης και χρήσης υψηλών νοητικών διαδικασιών, ενώ ενισχύουν την εμπλοκή και τη δέσμευση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Larson, 1997: 97). Αποτελούν σημαντικό καταπίστευμα πολιτισμού και πληροφορίας και ένα δυναμικό εργαλείο το οποίο μπορεί να ενισχύσει την αισθητική ευαισθητοποίηση και καλλιέργεια, να εμπλουτίσει την κουλτούρα και να εξελίξει την πολιτισμική συνείδηση.

Ενδεικτικά, σημειώνεται το *Project Zero*, το οποίο ανέπτυξε το πρόγραμμα *The Artful Thinking Program* (2006), σύμφωνα με το οποίο η διάχυση των τεχνών στο Α.Π. συνιστά στη βελτίωση της στάσης, του στοχασμού και της μάθησης. Η ανάπτυξη διασυνδέσεων μεταξύ τέχνης – Α.Π. και η αξιοποίηση της δυναμικής της τέχνης για την ανάπτυξη νοητικών διεργασιών αποτελούν κύριους στόχους του προγράμματος. Οι νοητικές διεργασίες περιστρέφονται γύρω από την παρατήρηση, την περιγραφή, τη διερεύνηση, την αιτιολόγηση, τις ποικίλες οπτικές, τη σύγκριση και τη διασύνδεση.

Η προσέγγιση ενός έργου τέχνης γίνεται στη βάση δράσεων, ερωτήσεων και διδακτικών ενεργειών οι οποίες ενεργοποιούν τη στοχαστική διάθεση. Σ' αυτή τη διεργασία ξεχωρίζουν τέσσερις διαδοχικές φάσεις, οι οποίες παρέχουν περιθώρια ελευθερίας ως προς τον τρόπο εφαρμογής τους (Μέγα, στο Κόκκος κ.ά., 2011: 45-65):

1. Δίνεται χρόνος για παρατήρηση και αναπτύσσονται οι προϋποθέσεις για την ανάλυση του έργου τέχνης.
2. Ενεργοποιείται η ανοικτή σκέψη, έτσι ώστε να ληφθούν υπόψη όλες οι πιθανές παράμετροι του υπό-εξέταση έργου και να ανασυντεθούν δημιουργικά τα δεδομένα.
3. Ο παρατηρητής ξεκαθαρίζει, συγκρίνει, εμβαθύνει, ερμηνεύει, εξηγεί. Αξιοποιεί τις γνώσεις του και ωθείται σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα.
4. Ο παρατηρητής βλέπει το έργο στην ολότητά του. Ενεργοποιεί το σύνολο των πληροφοριών, τις οποίες και οργανώνει, ώστε να το κατανοήσει.

Αυτή η διεργασία χαρακτηρίζεται ως «ανοιχτή» και μπορεί να υιοθετηθεί για την προσέγγιση οποιουδήποτε έργου τέχνης, εικαστικού, λογοτεχνικού, μουσικού, με τις ανάλογες προσαρμογές. Αυτό συμβάλλει και στην καλλιέργεια της αντίληψης πως οι διάφορες μορφές πολιτισμού αποτελούν μέρος της μαθησιακής διεργασίας και μπορούν να οδηγήσουν σε ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας (Μέγα, στο Κόκκος κ.ά., 2011: 22 - 46).

Η όλη συναλλαγή που εμπλέκει ενεργητικά το άτομο, ενισχύει το εσωτερικό κίνητρό του για να αναζητήσει μια τέτοιου είδους συναλλαγή, ενώ συμβάλλει στη δέσμευσή του σε μια τέτοια διαδικασία. Ο Guthrie (2013) σημειώνει πως το κίνητρο εγκυτώνει τις αξίες, τα πιστεύω και τις συμπεριφορές που περικλείουν την ανάγνωση. Αναγνωρίζει τρία χαρακτηριστικά του αναγνωστικού κινήτρου:

1. το ενδιαφέρον, από το οποίο απορρέει η απόλαυση που βρίσκει ένας μαθητής στην ανάγνωση.

2. την αφοσίωση, από την οποία προκύπτει η πίστη στην αξία που έχει το διάβασμα.
3. την αυτοπεποίθηση, δηλαδή, την πεποίθηση ενός μαθητή πως μπορεί να ανταποκριθεί στο κείμενο.

Συνδέει το κίνητρο με τη μαθησιακή επιτυχία, η οποία περιλαμβάνει όχι απλά την αποκωδικοποίηση, αλλά και την ανταπόκριση, την κατανόηση ενός κειμένου (απλού και αυξημένου βαθμού δυσκολίας) και τη δημιουργία συνδέσεων με νόημα, τόσο εντός του κειμένου (ενδοκειμενικά), όσο και με άλλα κείμενα (διακειμενικά). Σ' αυτά τα πλαίσια οι ικανότητες και η αυτάρκεια του αναγνώστη παίζουν σημαίνοντα ρόλο.

Η έμφαση δίνεται στο εσωτερικό κίνητρο, το οποίο συνδέεται με την εσωτερική απόλαυση, με αυτοτελείς εμπειρίες οι οποίες είναι σημαντικές για το άτομο, δεν επιδιώκονται για κάποιο συγκεκριμένο σκοπό, αλλά για την αξία που έχουν για τον ψυχισμό του (Csikszentimihalyi, 1990 in Guthrie and Wigfield, 2007:113). Αφορά κυρίως την ενίσχυση του ενδιαφέροντος, του ενθουσιασμού, της περιέργειας, της απόλαυσης, της χαράς της κατάκτησης της νέας γνώσης και συνεπώς της αναγνωστικής δέσμευσης.

Το ενισχυμένο κίνητρο και οι παρωθητικές πρακτικές, επιδρούν θετικά στην αναγνωστική, αλλά και μαθησιακή δέσμευση των μαθητών και οδηγούν σε αποτελεσματικότερη μάθηση και συνεπώς συνδέεται με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της αυτοπεποίθησης (Wigfield and Guthrie, 1997). Διάφορες παρωθητικές πρακτικές προάγουν την αναγνωστική δέσμευση (Guthrie et al., 2004). Αυτές αφορούν την οργάνωση σε θεματικές ενότητες, τη συνάφεια των θεματικών με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, την αξιοποίηση κατάλληλων πηγών, το σχεδιασμό ελκυστικών δραστηριοτήτων, την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στην όλη διαδικασία, την παροχή επιλογών, την ενίσχυση της αυτονομίας και της συνεργασίας.

Η έννοια της αισθητικής αφορά ένα ευρύ φάσμα ανταποκρίσεων και δεξιοτήτων, όπως την πρόσληψη, την αντίληψη, τη συναλλαγή, την εκτίμηση, τη δημιουργία, την αξιολόγηση της ομορφιάς και της φινέτσας της τέχνης. Μπορεί όμως να αφορά και την εμπειρία της τέχνης.

Για τον Vygotsky (1971), η αισθητική εμπειρία σχετίζεται με την αισθητηριακή αντίληψη, τα συναισθήματα και τη φαντασία. Στη βάση της αισθητηριακής αντίληψης βρίσκεται η βίωση των συναισθημάτων που προκαλεί ένα έργο τέχνης, τα οποία και βρίσκουν διέξοδο στη φαντασία. Αυτό απαιτεί δημιουργικότητα, αφού το συναίσθημα που προκαλείται από ένα έργο τέχνης χρειάζεται να σχετισθεί με τη φαντασία και να μετασχηματιστεί, με στόχο την κάθαρση. Ο εαυτός δεν χάνεται στη χοάνη των συναισθημάτων που διεγείρει η τέχνη. Αντίθετα, προσλαμβάνει αισθητικά, συναισθάνεται, επεξεργάζεται νοητικά και αντιδρά. Η αισθητική εμπειρία μπορεί να επιδράσει στη συμπεριφορά και τη στάση μας, παρέχοντας δυνατότητες και πιθανότητες για τη ζωή μας. Μέσα από την αισθητική εμπειρία δημιουργούνται προσδοκίες, οι οποίες ακόμη και να μην εκπληρωθούν, μας ανυψώνουν πάνω από την καθημερινότητα, επεκτείνοντας τον ορίζοντά μας και δημιουργώντας ένα ενεργητικό απόθεμα για τη μελλοντική ζωή μας.

2.2. Υλοποίηση

Διάφορα ερεθίσματα μπορεί να προκαλέσουν ερωτήματα στα παιδιά, τα οποία εντάσσονται στο ευρύ πεδίο αυτών των εννοιών. Ως αφετηρία, προτείνεται η διερεύνηση των ιδεών, αντιλήψεων και εμπειριών των παιδιών σχετικά με το θέμα. Σκοπός είναι η διερεύνηση ζητημάτων που προβληματίζουν τους μαθητές στη βάση αυτών που βλέπουν, ακούνε, βιώνουν και αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους. Η απουσία του βιώματος του πολέμου από το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών, η αφηρημένη ορολογία και το δύσκολο λεξιλόγιο είναι δυσκολίες που αναμένονται.

Η διερεύνηση μπορεί ν' αναπαρασταθεί και να οργανωθεί στη βάση επαγωγικού πύργου (inductive tower). Προϊόν ομαδικής εργασίας, δομεί τη θεματική και οπτικοποιεί τη διερεύνηση και τις διασυνδέσεις μεταξύ των εννοιών. Οι μαθητές εργάζονται από μια βάση δεδομένων, για τη συλλογή των οποίων εργάστηκαν οι ίδιοι, ατομικά και ομαδικά, με τη συνεργασία του δασκάλου ή και των γονέων τους ακόμη. Στη συνέχεια, δημιουργούν διασυνδέσεις μεταξύ σχετικών γεγονότων, ή εννοιών και αιτιολογούν την άποψή τους. Μπορούν να προτείνουν γενικότερες κατηγορίες με

βάση κάποιο «κλειδί», κάποια αξιακή θέση, αναδεικνύοντας την ιδιαιτερότητα της σκέψης. Παράλληλα, ή και εναλλακτικά, μπορεί να αξιοποιηθεί ο διαγνωστικός εννοιολογικός χάρτης, ο οποίος δομείται με την τεχνική της ιδεοθύελλας. Αναπτύσσεται από το γενικό προς το ειδικό, έχοντας ως στόχο την περιγραφή και επίδειξη των σχέσεων μεταξύ ιδεών και γεγονότων (Clarke, 1990).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η βάση των δεδομένων αποτελείται από εικόνα και κείμενο. Τα παιδιά σε ομάδες των δύο – τριών ατόμων, έχουν στη διάθεσή τους εικόνες, από διάφορες καταστάσεις της συγκαταβατικής καθημερινότητάς τους, της καθημερινότητας από άλλες χώρες, καταστάσεων οι οποίες μπορούν να ενταχθούν στις γενικές κατηγορίες ειρήνη – πόλεμος, χαρά – λύπη. Η επιλογή του υλικού είναι τέτοια ώστε να περιλαμβάνει το συγκεκριμένο, αλλά και το αφηρημένο. Τα παιδιά καλούνται να συνεργαστούν ώστε να ομαδοποιήσουν τις εικόνες με βάση κοινά χαρακτηριστικά τους και να αιτιολογήσουν την άποψή τους. Ακολουθεί η παρουσίαση και η οργάνωση του υλικού στην ολομέλεια, στα αντίστοιχα σύνολα και υποσύνολα που έχουν αναδειχθεί. Έτσι, όλο το φωτογραφικό υλικό είναι στη διάθεση της ολομέλειας, οργανωμένο σε γενικές κατηγορίες. Τα παιδιά προτείνουν λέξη, φράση, πρόταση για κάθε εικόνα, η οποία σημειώνεται ως λεζάντα κάτω απ' αυτήν και θέτουν τυχόν ερωτήσεις τους.

Αξιοποιείται «Το βιβλίο της ειρήνης», του Τοντ Παρ, το οποίο χαρακτηρίζεται από απλό λεξιλόγιο, σύντομες προτάσεις και επεξηγηματική εικονογράφηση. Αναπαριστά διάφορες εκδοχές της ειρήνης, σε μια προσπάθεια να την ορίσει και να την επεξηγήσει. Το σύνολο λεξιλογίου, δομής πρότασης, εικονογράφησης, καθιστά προσιτή την ανάγνωση, προσέγγιση και κατανόηση από όλα τα παιδιά. Συζητούνται οι απόψεις που εντοπίζονται στο βιβλίο και αντιπαραβάλλονται με αποκόμματα από τίτλους εφημερίδων και φωτογραφικό υλικό (σύμφωνα με την ηλικία), όπου εντοπίζονται οι όροι και αποδίδονται οι έννοιές τους. Οι κατηγορίες που προέκυψαν από την προηγούμενη δραστηριότητα, εμπλουτίζονται με νέο υλικό. Έτσι, στην έννοια 'ειρήνη', μπορεί να ενταχθεί το σχολείο, η οικογένεια, το σπίτι, η εργασία, ενώ στον 'πόλεμο' μπορεί να ενταχθούν τα όπλα, η ερήμωση, η πείνα. Μέσα από τη συζήτηση αναδεικνύεται πως ορισμένες συνθήκες, αλλά και συναισθήματα, μπορούν να αναγνωριστούν τόσο στην ειρήνη, όσο και στον πόλεμο. Ως τέτοια, αναγνωρίζονται σε αυτό το επίπεδο, η φτώχεια και η λύπη.

Σε επόμενο στάδιο, αξιοποιούνται αποσπάσματα από το βιβλίο «Ο μικρός πρίγκιπας», του Αντουάν Ντε Σαιντ Εξυπερύ. Αυτό έχει ενσωματωθεί στη βάση της ηλικίας των παιδιών και της πρόκλησης του ενδιαφέροντός τους, στην αξιοποίηση εξωλεκτικών στοιχείων της έκδοσης όπου χρησιμοποιήθηκε (pop – up book) και στη γνωριμία τους με τον ήρωα. Έτσι, ο ήρωας έχοντας μεγαλώσει στο δικό του πλανήτη, έχει άγνοια της ζωής των ανθρώπων στη γη και των συνθηκών που ορίζουν οι υπό έμφαση έννοιες. Αυτό ορίζει και την ανάγκη επεξήγησής τους. Τα παιδιά εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις, τις οποίες και εικονογραφούν. Σ' αυτή την προσπάθεια μπορεί ν' ακολουθηθεί και η μορφή που υιοθετείται στο βιβλίο του Τοντ Παρ. Αυτό είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό για τα παιδιά με περιορισμένη γνώση της ελληνικής, αφού επιτρέπει την αναγνώριση της δομής μιας απλής πρότασης και τη δημιουργία δικού τους κειμένου, αξιοποιώντας σχετικό λεξιλόγιο (βασικό και ανώτερο), στην έκφραση της άποψής τους.



Εικόνα 4: «Πόλεμος είναι τα παιδιά να πουλάνε όπλα.»
Επιλογή από το φωτογραφικό υλικό.



**Εικόνα 5: «Ειρήνη είναι να έχει ο καθένας σπίτι, καθαρό νερό και φαγητό!»
Ελεύθερη εικονογράφηση.**



**Εικόνα 6: «Ειρήνη είναι το σχολείο.»
Αξιοποίηση βασικού λεξιλογίου στα πλαίσια της θεματικής, από παιδί με περιορισμένη γνώση της Ελληνικής.**

Το ποίημα του Γιώργου Μαρίνου «Όταν κάνουνε πόλεμο» (Ο.Ε.Δ.Β., 2006), περιγράφει με την ιδιαίτερη γλώσσα της ποίησης και με παιδική αθωότητα, μια αλληγορική, μεταφορική εικόνα για τον πόλεμο. Η εικαστική απόδοση του ποιήματος από τα παιδιά, συμβάλλει στην αναπαράσταση του πολέμου με ένα ιδιαίτερο τρόπο, ενώ μπορεί να ιχνηλατήσει ένα παρόμοιο εκφραστικό μονοπάτι. Αυτή η αλληγορία και η μεταφορικότητα, είναι προσιτή για τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας, τα οποία δεν έχουν το ανάλογο βίωμα.

Στη συνέχεια, προτείνεται η επαφή των παιδιών με εικαστικά έργα, μέσω δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν την παρατήρηση, περιγραφή, διατύπωση σχετικών ερωτημάτων, εντοπισμό χαρακτηριστικών σχετικών με χρώμα, κίνηση, σχήματα, εστίαση σε συγκεκριμένες περιοχές τους και διερεύνηση συμβολισμών. Επίσης, μπορούν να 'ζωντανέψουν' τους πίνακες, να 'εισβάλουν' σ' αυτούς τόσο προσομοιωτικά, με τη βοήθεια παραινήσεων ή και ερωτήσεων, όσο και εικαστικά, να συγκρίνουν πίνακες και να αντιληφθούν την αλλαγή της δυναμικής και τα μηνύματα που απορρέουν. Η δημιουργία μιας ιστορίας με βάση τον πίνακα, ένα πρόσωπο του πίνακα, ένα στιγμιότυπο του πίνακα, ακολουθώντας χρονική ακολουθία · τι έγινε πριν, τι γίνεται τώρα, τι θα γίνει μετά, είναι ακόμη μια ευκαιρία ώστε να εντρυφήσουν δημιουργικά σ' ένα σχετικό έργο τέχνης και να αξιοποιήσουν τις παρατηρήσεις και συζητήσεις που προηγήθηκαν. Αυτό μπορεί να επεκταθεί και να εφαρμοστεί και σε επιλεγμένο φωτογραφικό υλικό. Τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν ένα σενάριο για τη ζωή του ήρωα, κινούμενα στον χωροχρονικό άξονα.

Πιο κάτω παρουσιάζονται ενδεικτικοί πίνακες που μπορούν να αξιοποιηθούν. Η επιλογή αφορά τον πίνακα «Πρόσφυγες» («Η φρίκη του πολέμου»), του David Burliuk, τον πίνακα «Τα νέα του πολέμου», της Louisa Star Canziani και τον πίνακα «Φτιάχνουμε ένα καινούριο κόσμο», του Paul Nash.



Εικόνα 4: «Τα νέα του πολέμου» – Louisa Star Canziani

Πηγή: <http://pictify.saatchigallery.com/1114975/the-athenaeum-war-news-louisa-starr-canziani>



Εικόνα 5: «Πρόσφυγες» («Η φρίκη του πολέμου») – David Burliuk

Πηγή: <https://www.wikiart.org/en/david-burliuk/refugees-the-horrors-of-the-war>



Εικόνα 7: «Φτιάχνουμε ένα καινούριο κόσμο» - Paul Nash

Πηγή: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/>

Η δημιουργία μιας ιστορίας μπορεί να έχει ως ερέθισμα μια λέξη, μια εικόνα, μια φωτογραφία, ένα πίνακα, ή ακόμη και μια σκιά. Η σκιά μπορεί να αποτελεί αναπαράσταση του συγκεκριμένου ή του αφηρημένου. Η αξιοποίηση της σκιάς έχει ενδιαφέροντα αποτελέσματα, αφού απαιτεί υψηλό βαθμό ενεργοποίησης της φαντασίας. Τα παιδιά καλούνται να νοηματοδοτήσουν την εικόνα, να την συμπληρώσουν με τη φαντασία τους, να την περιγράψουν, να αιτιολογήσουν το τι συμβαίνει, να δώσουν μια εξέλιξη στην ιστορία τους.

Υφές, μυρωδιές και ήχοι συμβάλλουν στη σφαιρική προσέγγιση του θέματος. Τα παιδιά, με κλειστά τα μάτια, διαλέγουν ένα αντικείμενο, το οποίο περιεργάζονται με τις αισθήσεις τους. Η μυρωδιά (και γιατί όχι και η γεύση) ενός κομματιού ζεστού ψωμιού, το άγγιγμα μαλακού υφάσματος σε αντιδιαστολή με την τραχιά επιφάνεια του γυαλόχαρτου, ενεργοποιούν τις αισθήσεις και δίνουν επιπλέον κώδικες έκφρασης. Όπως σημειώνει και ο Γιάννης Ρίτσος,

Ειρήνη είναι η μυρουδιά του φαγητού το βράδυ [...]
Ειρήνη είναι ένα ποτήρι ζεστό γάλα [...]
Ειρήνη, Β', σ. 173

Οπτικές παρτιτούρες με σχετικές εικόνες, μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα μουσικής παρτιτούρας. Οι μαθητές έχοντας στη διάθεσή τους διάφορα μουσικά όργανα, ή και αντικείμενα, καλούνται να συνθέσουν το δικό τους μουσικό κομμάτι, ακολουθώντας την οπτική παρτιτούρα. Η εναλλαγή των εικόνων ειρήνης – πολέμου, αποδίδεται με την εναλλαγή των παραγόμενων ήχων (μαλακοί – σκληροί – άγριοι). Η οπτική παρτιτούρα μπορεί να δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό, ή τα παιδιά. Επίσης, μπορεί να ακολουθηθεί η αντίστροφη πορεία · έχοντας στη διάθεσή τους χρώματα, ή εικόνες, τα παιδιά αναπαριστούν στο χαρτί σκέψεις και συναισθήματα που διεγείρονται από την ακρόαση ήχων και συνθέσεων.

Ο πόλεμος μπορεί να συνεπάγεται τη μετακίνηση για τα θύματα. Έτσι, η κίνηση είναι ένα στοιχείο το οποίο μπορεί να ενταχθεί στην όλη προσέγγιση. Ένα ηχητικό σήμα μπορεί να δώσει το έναυσμα για έξοδο από τον οικείο χώρο της τάξης (το σπίτι, την πατρίδα) και τη μετακίνηση σε ένα σημείο της αυλής, παίρνοντας ένα μόνο αντικείμενο. Η αιτιολόγηση της επιλογής μπορεί να αποκαλύψει συναισθηματική σύνδεση, ή να αποτελέσει πρόκληση για πρακτική αξιοποίηση.

Η μεταμόρφωση του περιβάλλοντος και της χρήσης των αντικειμένων στις δύο συνθήκες δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αξιοποιήσουν τις προσλαμβάνουσες που έχουν στη διάθεσή τους και να εκφραστούν δημιουργικά. Έτσι, η πέτρα και το ξίφος μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προκαλέσουν πόνο, ή μπορούν να δημιουργήσουν ένα σπίτι και να βοηθήσουν στην προετοιμασία της τροφής. Με παρόμοιο τρόπο, ένα στρατιωτικό κράνος εντοπίζεται στον πόλεμο, μπορεί όμως να λειτουργήσει ως δοχείο τροφής, ή ανάπτυξης ενός φυτού.



**Εικόνα 8: Μεταμόρφωση χρήσης αντικειμένων
Σχηματισμός σπιτιού από πέτρα.**

Μια ομαδική σύνθεση δίνει ολοκληρωμένη οπτική στο θέμα και μπορεί να αποτελέσει την κατακλείδα στη διερεύνηση των γενικών εννοιών και την αφετηρία για διερεύνηση επιμέρους σχετικών θεματικών, όπως των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.



Εικόνα 9: «Το δέντρο της ειρήνης» Ομαδική σύνθεση λόγου και εικόνας.

3. Συμπεράσματα

Η διερεύνηση συγχρονικών και διαχρονικών θεματικών είναι καίριας σημασίας, αφού προσεγγίζονται σημαντικά κοινωνικά ζητήματα, τα οποία μπορούν να συνδεθούν με την προσωπική και συλλογική εμπειρία. Η προσέγγιση που θα ακολουθηθεί, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία απευθύνεται, να συλλειτουργεί γόνιμα με το Α.Π. και να αξιοποιεί διάφορες πηγές. Οι δραστηριότητες χρειάζεται να είναι ευέλικτες, ελκυστικές, να κεντρίζουν τη φαντασία και να προσφέρουν τον ορίζονται για καλλιέργεια δημιουργικής και αποκλίνουσας σκέψης και ανάπτυξης της δημιουργικής ευφυΐας. Η πολυπρισματική μελέτη και η ευελιξία στις δραστηριότητες, υποβοηθούν τη σφαιρική διερεύνηση των εννοιών. Καταληκτικά, κατατίθενται φωνές παιδιών, που στην αθωότητα μιας παιδικής ηλικίας, συμπυκνώνουν το όλο νόημα: «Ειρήνη είναι να μπορώ να εύχομαι να γίνω καλός ποδοσφαιριστής», «Ειρήνη είναι να λες «καλημέρα» σε όλο τον κόσμο με ένα πλατύ χαμόγελο»!

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Εξυπερύ, Α. (2009). Ο μικρός πρίγκιπας. Ολόκληρη η ιστορία ζωντανεύει με κινούμενες εικόνες. (Μ. Καρακώστα, Μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011). Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παρ, Γ. (2008). Το βιβλίο της ειρήνης. (Ρ. Ζαΐρη Μετάφρ.) Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ο.Ε.Δ.Β. (2006) Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Α' & Β' δημοτικού. Το δελφίνι. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ρίτσος, Γ. (1984). Ποιήματα 1941 – 1958 τόμος Β' (17η έκδοση). Αθήνα: Κέδρος.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2011). Νέα αναλυτικά προγράμματα 2010 – 2011. Ενημερωτικό δελτίο. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων.

Ξενόγλωσση

- Bishop, E. (2014). Critical literacy, bringing theory to practice. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30, 51-63.
- Borich, D., Ong, A. (2006). *Thinking strategies that promote thinking: models and curriculum approaches*. Singapore: McGraw – Hill Education.
- Clarke, H., J. (1990). *Patterns of thinking. Integrating learning skills in content teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cornett, C. (1994). *The arts as meaning makers. Integrating literature and the arts throughout the curriculum*. New Jersey: Prentice Hall.
- Craft, A. (2001). *An analysis of research and literature on creativity education. Report prepared for the Qualifications and Curriculum authority*. Ημερομηνία τελευταίας ανάκτησης: 1-5-2017 από το διαδικτυακό τόπο: http://www.creativetallis.com/uploads/2/2/8/7/2287089/creativity_in_education_report.pdf
- Dewey, I. (2005). *Art as experience*. New York: Penguin Group.
- Effland, D. A. (2002). *Art and cognition: integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Fisher, A. (2007). *Critical thinking: an introduction*. Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development of critical thinking*. New York: Advanced School of Education at Teacher's College, Columbia University.
- Guthrie, J., Wigfield, A. (eds.) (1997). *Reading engagement. Motivating readers through integrated instruction*. Delaware: International Reading Association.

- Guthrie, T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. T. et al. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-Oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403-423.
- Guthrie, T. (2014). Best practices for motivating students to read. In: Morrow, L. & Gambrell, L. (Eds). *Best practices in literacy instruction. Fifth edition*. Guilford Press. New York.
- Jewett, P. & Smith, K. (2003). Becoming critical: moving toward a critical literacy. *Action in Teacher Research*, 25(3), 69-77.
- Larson, G. (1997). *American canvas*. Washington, D.C.: National Endowment for the Arts.
- Paul, R. (1993). *Critical thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., Kallick, B. (2008). *Thinking based learning: activating students' potential*. USA: Christopher – Gordon Publishers.
- Tishman, Sh., Palmer, P. (2006). *Final report: artful thinking*. Harvard: Graduate School of Education. Ημερομηνία τελευταίας προσπέλασης: 1-5-2017 από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.pz.harvard.edu/vt/artfulThinking>
- Vygotsky, L. S. (1971). *The psychology of art*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.

**ΚΛΙΜΑΚΟΥΜΕΝΟΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΕΣ
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΗΣ
ΑΝΤΙΣΦΑΙΡΙΣΗΣ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Σδούκος Θωμάς

thomassdoukos@gmail.com

Εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής

Γκόγκα Ελένη

helengog@yahoo.gr

Εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής

Περίληψη

Το τένις είναι δημοφιλής δραστηριότητα. Ο κλιμακούμενος εξοπλισμός υφίσταται από πολλές δεκαετίες στην αντισφαίριση. Τα τελευταία χρόνια παρουσιάστηκε μια εναλλακτική προσέγγιση στην διδασκαλία του μαθήματος της φυσικής αγωγής όπου ο διδάσκων επικεντρώνεται περισσότερο στην τακτική του παιχνιδιού παρά στην αρτιότητα εκτέλεσης των κινητικών δεξιοτήτων.

Το σύστημα της κλιμάκωσης του εξοπλισμού είναι πολύ ευνοϊκό για την εκμάθηση παιχνιδιών κατανόησης και τακτικής προσέγγισης. Ένας απλός ορισμός της μεθόδου είναι: «Βάλτε τα παιδιά να παίξουν και στη συνέχεια δώστε τους βοήθεια να παίξουν καλύτερα». Η διδασκαλία της αντισφαίρισης μέσω της τακτικής προσέγγισης συμβάλλει στην ενίσχυση της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών και στην ικανοποίηση τους μέσω της εκμάθησης κανονισμών, τρόπων στρατηγικής και δράσεων με παιγνιώδη τρόπο. Η αυτονομία και η ευχαρίστηση που επιτυγχάνεται

με τον μαθητοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας της αντισφαίρισης προωθεί αποτελεσματικά την ενασχόληση των μαθητών με αθλητικές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο τους.

Λέξεις κλειδιά: Κλιμακούμενος εξοπλισμός ,παιχνίδια τακτικής προσέγγισης, αντισφαίριση, σχολικός αθλητισμός, παρακίνηση.

1. Εισαγωγή

1.1. Παιχνίδια προς κατανόηση

Η συμμετοχή των παιδιών στις αθλητικές δραστηριότητες έχει μειωθεί τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες. Τα ποσοστά των παιδιών που είναι φυσικά δραστήρια, είναι χαμηλά με αποτέλεσμα να παρατηρείται αύξηση των υπέρβαρων και παχύσαρκων παιδιών. Γι' αυτό το λόγο το μάθημα της φυσικής αγωγής έχει γίνει υποχρεωτικό σε πολλές χώρες. Για να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να ασκηθούν κάποιες ώρες την εβδομάδα, αφού η εμπλοκή τους σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες φαίνεται να είναι δύσκολη(οικονομική κρίση). Δεδομένου ότι οι ειδικοί τονίζουν ότι πρέπει να αναπτυχθούν νωρίς στην ζωή συνήθειες σωματικής δραστηριότητας ως τρόπος ζωής, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα προγράμματα φυσικής αγωγής πρέπει να παρέχουν την κατάλληλη ρύθμιση για την προώθηση της μάθησης και της συμπεριφοράς που σχετίζεται με την υγεία (Sallis J.F., McKenzie T.L. 1991). Συνεπώς πρόωρες και θετικές εμπειρίες σωματικής δραστηριότητας σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον θα πρέπει να αυξάνουν την πιθανότητα της διατήρησης ενός ενεργού με φυσική δραστηριότητα τρόπου ζωής (Weiss M.R. 2000).

Ερευνητές εκτιμούν ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν παρέχει στους μαθητές αθλητικές εμπειρίες ποιότητας ούτε τη δυνατότητα μεταφοράς της μάθησης για την ενασχόληση τους με την άσκηση μετά την αποφοίτηση τους από το σχολείο (Kirk, 2005).

Όπως έχει τονιστεί από τους (B.L. Alderman και συν., 2006),«η ποιότητα των προγραμμάτων φυσικής αγωγής και οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στην παροχή των νέων με πρώιμες θετικές εμπειρίες ως προς την φυσική δραστηριότητα». Η εκμάθηση αθλητικών δεξιοτήτων και η επιτυχία στον αθλητισμό μπορεί να οδηγήσει σε αυτό-εκτίμηση και ότι η αυτοεκτίμηση μπορεί να οδηγήσει σε επιθυμία να επιμείνουν στον αθλητισμό (Whitehead J.R., Corbin C.B. 1997).

Ένας τρόπος για να αυξηθεί η εμπλοκή των παιδιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής είναι η αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης. Η πεποίθηση ότι η παρακίνηση είναι ένα βασικό συστατικό στην ενεργό δραστηριοποίηση είναι καλά εδραιωμένη και γενικά αναμφισβήτητη (Lee A. 2009).Οι μελέτες έχουν δείξει ότι η πρόθεση για σωματική δραστηριότητα μετά τα σχολικά χρόνια, προβλέπεται θετικά από την εσωτερική παρακίνηση (Ntoumanis N. 2001).Η θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci&Ryan, 1985) παρέχει σημαντικά στοιχεία για την εξέταση της παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, &Biddle, 2003).

Βάσει της θεωρίας αυτής όταν τα άτομα αισθάνονται αυτόνομα σε ένα ενδιαφέρον περιβάλλον τότε αυξάνεται η εσωτερική τους παρακίνηση. Με τη σειρά της η εσωτερική παρακίνηση αυξάνει την επιθυμία για εμπλοκή στη δραστηριότητα εκείνη τη στιγμή αλλά και μελλοντικά. Οι καθηγητές μάλιστα που χρησιμοποιούν παιδαγωγικές στρατηγικές που παρέχουν αυτονομία επιδρούν θετικά στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών και στη μάθηση (Trouilloud,Sarrazin, Bressoux&Bois,2006). Τέτοιου είδους στρατηγικές παρέχουν στους μαθητές επιλογές και τη λήψη αποφάσεων μέσα σε μια δομημένη ρύθμιση, μειώνοντας το άγχος (Reeve,2002).

Έρευνα κατά την οποία χρησιμοποιήθηκαν στυλ διδασκαλίας όπου οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να παίρνουν αποφάσεις κατά τη διαδικασία μάθησης τους φάνηκε να έχουν ανεβασμένα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης(Goudas,Biddle& Underwood,1995). Ακόμη παρατηρήθηκε ότι περιβάλλοντα που δημιουργούνται με την αυτόνομη διδασκαλία ευχαριστούν περισσότερο τους μαθητές εξαιτίας της ανεξαρτησίας που αισθάνονταν και της έλλειψης έλεγχου

(Standage, Duda & Ntoumanis, 2003) και οδηγούν στη συμμετοχή των νέων σε δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο τους (Haggeretal, 2003).

Γι' αυτούς τους λόγους γίνονται πολλές προσπάθειες με σκοπό την ανάπτυξη προγραμμάτων που θα βοηθήσουν προπονητές και εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν περιβάλλοντα αυτόνομα ώστε να αυξηθεί η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών. Το περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής παραδίδουν τα προγράμματα σωματικής δραστηριότητάς τους και κατά συνέπεια των παιχνιδιών, έχει μεγάλη σημασία και υπήρξε μεγάλη συζήτηση σχετικά με τα αποτελέσματα της παράδοσης και της εκμάθησης των εμπειριών μέσω των παιχνιδιών (Holt N.L., Streaan W.B., Bengoechea E.G. (2002).

1.2. Παιχνίδια τακτικής

Προκλήσεις σε σχέση με το παραδοσιακό στυλ προπόνησης οδήγησαν στην προσέγγιση προπόνησης που βασίζεται στο παιχνίδι (Thorpe & Bunker, 1982). Τα παιχνίδια τακτικής αναπτυχτήκαν εξαιτίας της αμφισβήτησης του τρόπου διδασκαλίας των κινητικών δεξιοτήτων. Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας των παιχνιδιών εστίαζε την προσοχή των εκπαιδευτικών στην τελειοποίηση της τεχνικής και έτσι οι κινητικές δεξιότητες διδάσκονται στις ομάδες των μαθητών με μια συγκεκριμένη ακολουθία (Werner, Thorpe & Bunker, 1996). Τέλος η επανάληψη της εξάσκησης επέτρεπε στους μαθητές να μεταφέρουν τις κινητικές δεξιότητες σε καταστάσεις παιχνιδιού (Rink, 2005). Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να προωθείται κυρίως η τεχνική και τα παιδιά να αποφοιτούν από το σχολείο με πολύ λίγες γνώσεις για τον τρόπο συμμετοχής τους σε ένα παιχνίδι αλλά και φτωχή ικανότητα στη λήψη αποφάσεων που παίζει σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή των παιχνιδιών (Horper, 2002).

2. Κυρίως μέρος

Η παρακίνηση αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά του ερευνητικού ενδιαφέροντος στο χώρο της άθλησης. Σύμφωνα με τον Deci (1975), που διαχώρισε την παρακίνηση βάσει των παραγόντων που την επηρεάζουν, παρατήρησε ότι τα άτομα μπορούν να παρακινηθούν από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Έτσι λοιπόν η παρακίνηση κατηγοριοποιήθηκε σε δυο μορφές την εσωτερική και την εξωτερική. Εξωτερική παρακίνηση είναι αυτή που καθοδηγεί τις συμπεριφορές εκείνες που εκτελούνται εξαιτίας κάποιων εξωτερικών αμοιβών και η εσωτερική καθοδηγεί τις συμπεριφορές που σχετίζονται με την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση.

Στην βιβλιογραφία αναφέρονται τρεις κύριοι τύποι παρακίνησης:

- α) η εσωτερική παρακίνηση
- β) η εξωτερική παρακίνηση
- γ) η έλλειψη παρακίνησης.

Όσο περισσότερο αυτόνομο νιώθει ένα άτομο τόσο περισσότερη ικανοποίηση νιώθει για αυτό που κάνει και όσο πιο ικανός αισθάνεται τόσο υψηλότερη εσωτερική παρακίνηση αισθάνεται. Έρευνες αναφέρουν ότι οι μαθητές που είναι εσωτερικά παρακινημένοι παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα στην μάθηση και ευχαριστιούνται περισσότερο το μάθημα σε σχέση με αυτούς που διακατέχονται από εξωτερική παρακίνηση (Goudasetal, 1995).

Ο Martens (1996) αναφέρει ότι για να παρακινηθούν εσωτερικά οι μαθητές στο μάθημα της φυσικής αγωγής και την άσκηση γενικότερα, πρέπει τα περιεχόμενα του μαθήματος της φυσικής αγωγής να παρουσιάζουν ενδιαφέρον και να είναι ευχάριστα και προκλητικά.

Η εξωτερική παρακίνηση έχει τέσσερις διαφορετικές εκφάνσεις που σχετίζονται με το βαθμό αυτοκαθορισμού της συμπεριφοράς του ατόμου (Ryan & Connell, 1989).

α) την εξωτερική ρύθμιση, όπου η συμπεριφορά ρυθμίζεται από κίνητρα π.χ αμοιβές, τιμωρίες.

β) την ενδοπροβαλλόμενη πίεση, όπου το άτομο πιέζει τον εαυτό του να εκτελέσει κάτι γιατί αλλιώς δεν αισθάνεται καλά.

γ) την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, όταν το άτομο εκτελεί κάτι επειδή το θεωρεί σημαντικό χωρίς να το ευχαριστιέται απαραίτητα και

δ) την ενσωματωμένη ρύθμιση, ένα σύνολο συμπεριφορών που εκφράζουν γενικότερα το άτομο.

2.1. Μέθοδοι διδασκαλίας στην αντισφαίριση

Το παιχνίδι της αντισφαίρισης έχει αλλάξει τα τελευταία 30 χρόνια. Με τους παίκτες να κτυπούν δυνατώτερα, την αύξηση της αθλητικής ικανότητας και την τεχνολογία της ρακέτας είναι πλέον ένα διαφορετικό παιχνίδι. Πρόσφατα άρχισαν και οι προπονητές να αντιλαμβάνονται την αλλαγή αυτή. Πολλοί προπονητές έχουν επηρεαστεί από τις αθλητικές επιστήμες.

Βασικοί τομείς στην εξέλιξη της προπόνησης της αντισφαίρισης.

Μαθητοκεντρική: Το πώς οι άνθρωποι μαθαίνουν είναι ένα κρίσιμο ζήτημα για το πώς θα διδάξουμε το τένις. Πως οργανώνουμε τις δεξιότητες που διδάσκουμε και τι περιβάλλον δημιουργούμε, τα στάδια μάθησης που περνούν οι μαθητές, όλα αυτά έχουν αντίκτυπο στην προπονητική και ενισχύουν την αποτελεσματικότητά τους. Ανοιχτές δεξιότητες: είναι οι δεξιότητες που πρέπει να προσαρμόσουν τις καταστάσεις που ο παίκτης αντιμετωπίζει στο γήπεδο. Το τένις είναι ένα παιχνίδι όπου ο παίκτης δεν πρέπει να γνωρίζει μόνο την εκτέλεση ενός χτυπήματος αλλά και το πώς να εκτελεί καλά στο παιχνίδι. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού δεν απαιτούνται μόνο κινητικές αλλά και γνωστικές δεξιότητες, όπως η επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων. Τα στοιχεία της τακτικής είναι εξίσου σημαντικά με τα στοιχεία της τεχνικής τους ανάπτυξης.

Η παιγνιδοκεντρική μέθοδος και τα παιχνίδια τακτικής έχουν ως σκοπό την ανάπτυξη της τακτικής κατανόησης, της λήψης αποφάσεων σε αγωνιστικές συνθήκες και παράλληλα, διαμέσου αυτών, την ανάπτυξη των τεχνικών δεξιοτήτων. Η μέθοδος αυτή είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία ανοικτών δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία των δεξιοτήτων στην αντισφαίριση. Σκοπός της διδασκαλίας στην αντισφαίριση είναι η εκμάθηση και η προσαρμογή του παίκτη σε ανοικτές και διαφοροποιούμενες δεξιότητες και καταστάσεις.

Τα παιχνίδια τακτικής που η παιγνιδοκεντρική μέθοδος προωθεί στοχεύουν στην απόκτηση δεξιοτήτων τακτικής και εμπειριών βάσει κάποιων τροποποιήσεων που είναι κατάλληλες για την ηλικία και τη νοητική ανάπτυξη των μαθητών. Έτσι η έμφαση δίνεται περισσότερο στο «γιατί» εκτελούνται κάποιες κινήσεις ή κινητικές δεξιότητες στα παιχνίδια κι όχι στο πώς» (Hopper, 2002), αφού η βασική φιλοσοφία των παιχνιδιών αφορά τη συμμετοχή των παιδιών στα παιχνίδια κι όχι την ανταγωνιστικότητα. Γι' αυτόν το λόγο οι τροποποιήσεις των παιχνιδιών στοχεύουν στην ανάπτυξη της κατανόησης και της ενημερότητας των μαθητών με σκοπό τη μεταφορά αυτών σε περιβάλλοντα πραγματικής κατάστασης. Οι τροποποιήσεις κυρίως αφορούν προσαρμογές στον εξοπλισμό, στο χώρο, στους κανόνες καθοδηγώντας τους μαθητές σε προβλήματα επίλυσης όπως η κατοχή της μπάλας από μια ομάδα.

Η τροποποίηση προσπαθεί να εμπνεύσει το μαθητή να σκεφτεί την επίλυση ενός προβλήματος τακτικής κάτω από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Έτσι μέσω ερωτήσεων και επεξηγήσεων πραγματοποιείται μια αλληλεπίδραση γνώσεων, αντίληψης και πράξης κατά τη διάρκεια της εξάσκησης. Η εκτίμηση των παιχνιδιών, δηλαδή η κατανόηση των κανόνων και των στρατηγικών και η τακτική ενημερότητα βάσει της οποίας οι μαθητές παρακινούνται να επιλύσουν προβλήματα είναι τα πρώτα στάδια του μοντέλου αυτών των παιχνιδιών. Στη συνέχεια δίνεται έμφαση στη λήψη αποφάσεων για το «τι θα κάνεις» και «πώς θα το κάνεις» ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση. Ακολουθεί η εκτέλεση των κινητικών δεξιοτήτων η οποία αξιολογείται με την παρατήρηση των αποτελεσμάτων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η παιγνιδοκεντρική προσέγγιση στην αντισφαίριση αποτελεί και την εξέλιξη της διδασκαλίας στο τένις – βασισμένη στην εμπειρία, στην επιστήμη, διότι η τεχνική αναπτύσσεται στο πλαίσιο παιχνιδιού γιατί τεχνική και τακτική διδάσκονται ταυτόχρονα από την αρχιενώ απαιτεί αλλαγές στον ρόλο του προπονητή (συνεργατικός, διαφοροποίηση, υποστήριξη, οργάνωση τάξης) και του μαθητή (σκέψη, συμμετοχή, πρωτοβουλία).

Σύμφωνα με τους (Thorpe 1983· Elliott et al., 2003) η προσέγγιση αυτή είναι πιο αποτελεσματική σε αθλητές εννέα ετών και άνω.

Η παιχνοκεντρική προσέγγιση διατηρεί τη διασκέδαση του παιχνοιδίου είτε με την κλιμάκωση του παιχνοιδίου για επιτυχία ή την τοποθέτηση των παικτών σε κοινά αντιμετωπίσιμες καταστάσεις παιχνοιδίου. Η παιχνοκεντρική προσέγγιση βασίζεται στο να διδάξει τους παίκτες να έρχονται σε αρμονία με την πραγματική φύση του παιχνοιδίου. Γι' αυτό το τένις είναι άθλημα ανοιχτών δεξιοτήτων και ισορροπεί τόσο τις κινητικές όσο και τις γνωστικές πτυχές ενός παίκτη. Παρόλο που η απόδοση των δεξιοτήτων στο τένις βασίζεται εξίσου στην εκτέλεση κινητικών δεξιοτήτων (τεχνική) και την γνώση του παιχνοιδίου (κανόνες, στρατηγική, τακτικές) πολλοί προπονητές παραδοσιακά χρησιμοποιούν το μοντέλο της τεχνικής για καθοδήγηση στο τένις από εκείνο της τακτικής. Τα τελευταία χρόνια το τένις συνδέθηκε με το μοντέλο της τακτικής, το οποίο δίνει έμφαση στην μάθηση μέσα από ασκήσεις καταστάσεων παιχνοιδίου παρά την εξάσκηση χτυπημάτων για σωστή τεχνική εκτέλεση (Elliot & Reid, 2002).

Ο Turner et al. (2002) επέλεξε ένα κοινό σενάριο ανάμεσα σε νεαρούς παίκτες οι οποίοι έμαθαν τένις μέσα από το μοντέλο προπόνησης της τεχνικής στο οποίο οι μαθητές ενώ απέδωσαν αρκετά καλά στις ασκήσεις δεν ήταν σε θέση να προσαρμόσουν την τεχνική στις απαιτήσεις του παιχνοιδίου. Αντίθετα στην παιχνοκεντρική προσέγγιση ο στόχος του προπονητή δεν είναι να βοηθήσει τους παίκτες να αναπαράγουν το ιδανικό χτύπημα αλλά να διευκολύνει τους παίκτες να κατανοήσουν τις τακτικές, τις φυσικές και ψυχολογικές προκλήσεις του παιχνοιδίου. Η εισαγωγή της τεχνικής μέσα από καταστάσεις παιχνοιδίου θα δώσει στους μαθητές την δυνατότητα να βιώσουν τον τρόπο με τον οποίο η τεχνική μπορεί να εκτελεστεί καλύτερα. Οι μαθητές μέσα από τα δικά τους λάθη και τις προσπάθειες θα βιώσουν και θα αφομοιώσουν τις αλλαγές στην τεχνική που απαιτούνται (Thorpe & Dent, 1999).

Η παραδοσιακή προπονητική μέθοδος σημαίνει για τον προπονητή να κάνει το μάθημα περιλαμβάνοντας το ζέσταμα, την φάση εκτέλεσης των χτυπημάτων, την διαπίστωση του λάθους, της διόρθωσης και του σχετικού παιχνοιδίου (Thorpe & Dent, 1999).

Η μέθοδος αυτή μπορεί να αποθαρρύνει την διαρκή συμμετοχή των μαθητών και να παράγει αρνητική ψυχολογία που θα επηρεάσει το παιχνοίδι τους. Η παιχνοκεντρική προσέγγιση εισάγει τις καταστάσεις του παιχνοιδίου νωρίς στην μαθησιακή διαδικασία και βοηθά τους μαθητές στην απόκτηση ταυτόχρονα της δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης που απαιτούνται στην διευκόλυνση της λήψης αποφάσεων στην διάρκεια του παιχνοιδίου.

Κατηγορίες παιχνοιδίων κατανόησης.

Σύμφωνα με τη φύση της τακτικής πολυπλοκότητας τους μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερις ομάδες βάσει των κανόνων, των δεξιοτήτων και της τακτικής που χρησιμοποιούνται. Τα παιχνοίδια στόχου (γκολφ, μπόουλινγκ), τα παιχνοίδια κτυπήματος/πεδίου (μπέιζμπολ, κρίκετ), τα παιχνοίδια φίλε (τένις, σκουός) και τα παιχνοίδια εισβολής (ποδόσφαιρο, χόκεϊ) (Griffin & Butler, 2005).

2.3. Κλιμακούμενος εξοπλισμός

Σε απάντηση ως προς τις ανησυχίες σχετικά με τις φυσικές απαιτήσεις που επιβάλλονται για τα παιδιά από περιορισμούς έργου ενηλίκων στον αθλητισμό, η δυνατότητα κλιμάκωσης του εξοπλισμού και τροποποίησης παιχνοιδίου για να ταιριάζει με τις φυσικές ικανότητες των παιδιών για πρώτη φορά ανακινήθηκε τη δεκαετία του 1970 (Orlick, T., & Botterill, C. 1975). Αυτό σε συνδυασμό με την έμφαση στον ανταγωνισμό και ειδικότερα τη νίκη, παρά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη διασκέδαση, θεωρήθηκε από τις αρχές ότι αντιπροσώπευε την βασική αιτία για ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών που εγκατέλειπαν τον αθλητισμό πριν φτάσουν στην ενηλικίωση (Αυστραλιανή Επιτροπή Αθλητισμού, 1991). Κατά συνέπεια, τα τροποποιημένα παιχνοίδια και η κλιμάκωση του εξοπλισμού υποστηρίχθηκε από τα αθλητικά προγράμματα των σχολείων (π.χ., Orlick & Botterill, 1975; Parkin, 1980; Winter, 1980).

Η διεθνής ομοσπονδία του τένις πρόσφατα ξεκίνησε μια παγκόσμια εκστρατεία με σκοπό την χρήση κλιμακούμενου εξοπλισμού για να μάθουν τα παιδιά να παίζουν τένις. Στο τένις ο τροποποιημένος εξοπλισμός, συμπεριλαμβανόμενων των ελαφριών ρακετών των χαμηλής συμπίεσης μπαλών, την μείωση του ύψους του φιλέ και των μικρότερων διαστάσεων γηπέδου υφίσταται για πολλές δεκαετίες (Winter, 1980). Η μέχρι τώρα έρευνα που εξετάζει τη συσχέτιση απόδοσης έργου/κλιμακούμενου εξοπλισμού στο τένις έχει αποδείξει τα πιθανά οφέλη της χρησιμοποίησης πιο χαμηλών σε συμπίεση μπαλών σε συνδυασμό με τις μικρότερες ρακέτες και γήπεδο (Elliot, 1981, Farrow & Reid, 2010a; Groppe, 1977; Hammond & Smith, 2006). Μια χαμηλότερη σε συμπίεση μπάλα κινείται πιο αργά μέσω του αέρα και αναπηδά χαμηλότερα από μια κανονική μπάλα του τένις, το οποίο φαίνεται να επιτρέπει στους μαθητευόμενους να χτυπούν τη μπάλα με καλύτερη τεχνική και δίχως τον φόβο ότι η μπάλα θα αναπηδήσει έξω από τα όρια του γηπέδου (Farrow & Reid, 2010a; Hammond & Smith, 2006). Η τροποποίηση του εξοπλισμού έχει πολλά δυναμικά οφέλη για την απόκτηση δεξιοτήτων των παιδιών. Δηλαδή αλλάζοντας τους περιορισμούς έργου (δηλαδή την κλιμάκωση του εξοπλισμού) επιτρέπεται η μεγαλύτερη ευκολία στην εκτέλεση της δεξιότητας και μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητευόμενους να εστιάσουν στις βασικές μεταβλητές της αντίληψης η οποία διευκολύνει την ανάπτυξη συντονισμένων και ελεγχόμενων μοτίβων κίνησης (Davidset al., 2008). Ομοίως, η χρησιμοποίηση ελαφρύτερων ρακετών και πιο χαμηλών σε αναπήδηση μπαλών μπορούν να επιτρέψουν στα παιδιά να επικεντρωθούν στις τακτικές στο που θα κάνουν το επόμενο χτύπημα της μπάλας από το να εστιάζουν στις κινήσεις τους (Chow et al., 2007).

Η απόδοση και η μάθηση των αθλητικών δεξιοτήτων είναι συνήθως ένας συνδυασμός, της έμμεσης διδασκαλίας από πλευράς προπονητή και του επιδέξιου χειρισμού των περιορισμών του παιχνιδιού. Μια μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δημιουργήσει σκόπιμες προϋποθέσεις παιχνιδιού που οδηγούν σε ανάδυση της κατανόησης της τακτικής και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, είναι η τροποποίηση στα σπορ. Ειδικότερα, τα τροποποιημένα για νεαρές ηλικίες αθλητικά προγράμματα, τα οποία φιλοδοξούν στο να είναι εύκολο να τα μάθουν τα παιδιά, να δημιουργήσουν την εμπλοκή μάθησης των μαθητών και να είναι προσιτά, είναι ορατά στο αθλητικό τοπίο για μεγάλο χρονικό διάστημα και είναι μέγιστης σημασίας για τις στρατηγικές συμμετοχής πολλών διεθνών αθλητικών οργανώσεων.

Μέχρι σήμερα, ο βέλτιστος τρόπος με τον οποίο τροποποιείται η κλιμάκωση στον αθλητισμό, είτε πρόκειται για τον εξοπλισμό που χρησιμοποιείται ή το χώρο στον οποίο παίζεται το παιχνίδι, έχει στηριχθεί σε μεγάλο βαθμό στην βάση των σχολίων των εμπειρογνομόνων (Memmert et al., 2015).

Παραδόξως, υπάρχουν σχετικά λίγα στοιχεία που να τεκμηριώνουν την σύνδεση μεταξύ της τροποποίησης στον παιδικό αθλητισμό και μια σειρά από αθόρυβα θετικά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένης της αύξησης της συμμετοχής λόγω της αυξημένης απόλαυσης και την πρόβλεψη για την ηλικία, ανάπτυξη της τακτικής και των δεξιοτήτων (Buszard, Reid, Masters, & Farrow, 2016).

Το άθλημα της αντισφαίρισης χρησιμοποιείται για να τονίσει μια πιθανή ακολουθία κλιμακούμενων γεγονότων που τελικά μπορεί να οδηγήσει σε πιο αποτελεσματική απόκτηση δεξιοτήτων. Κατ' αρχάς, οι μπάλες χαμηλής συμπίεσης επιτρέπουν στα παιδιά να χτυπούν την μπάλα με μεγαλύτερη ευκολία στην καλύτερη θέση για το χτύπημα (Buszard, Farrow, Reid, & Masters, 2014a; Kachel, Buszard, & Reid, 2014).

Με τη σειρά τους, τα παιδιά χτυπούν την μπάλα με μεγαλύτερη ταχύτητα καθώς αυξάνουν (ή βελτιώνουν) την ακρίβεια του χτυπήματος (Larson & Guggenheimer, 2013).

Αν και κλιμάκωση του μεγέθους της ρακέτας (μείωση του μήκους) είναι επίσης χρήσιμη και περαιτέρω ενισχύει την απόδοση του χτυπήματος, η επιρροή της δεν είναι τόσο σημαντική όσο εκείνη της συμπίεσης μπάλας.

Όταν οι περιορισμοί του κλιμακούμενου εξοπλισμού ενσωματωθούν στην πράξη και το παιχνίδι, τότε παρέχονται δυνατότητες δεξιοτήτων μάθησης στον ασκούμενο. Για παράδειγμα, ένας

συνδυασμός των χαμηλής συμπίεσης μπαλών και του μικρότερου μεγέθους γηπέδου αυξάνει τον όγκο της πρακτικής που είναι σε θέση να ολοκληρωθεί σε δεδομένο χρονικό πλαίσιο (Farrow & Reid, 2010). Επιπλέον, περισσότερη αντιπροσωπευτική απόδοση παρατηρείται κατά τη διάρκεια συνθηκών αγώνα-παιχνιδιού. Σε παιδιά αυξημένων δεξιοτήτων, οι μπάλες χαμηλής συμπίεσης σε σχέση με το πρότυπες (ενηλίκων) μπάλες οδηγούν σε συνθήκες αγώνα, σε μια κατάσταση που περισσότερο μοιάζει με εκείνη επαγγελματικού αγώνα ενηλίκων (Kachel et al., 2014).

Επιπλέον, όταν το ύψος του φιλέ μειώνεται, αυτό έχει μια θετική επίδραση στην απόδοση του παιχνιδιού, καθώς τα παιδιά εκτελούν πιο πολλά ποιοτικά χτυπήματα με ποιότητα αντιπροσωπευτική εκείνης των υψηλών επιδόσεων του παιχνιδιού (Timmerman et al., 2015).

Μια σειρά από αντιληπτικές-κινητικές δεξιότητες και ψυχολογίας και παράγοντες εμβιομηχανικής αλληλεπιδρούν με σαφήνεια όταν ο κλιμακούμενος εξοπλισμός χρησιμοποιείται σε μια προσπάθεια βελτιστοποίησης του μαθησιακού περιβάλλοντος και δημιουργίας αναδυόμενης μάθησης για τους συμμετέχοντες. Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον σημείο συζήτησης είναι ότι οι γνωστικές διαδικασίες που υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών με τροποποιημένη ρύθμιση μπορεί να είναι διαφορετικές από εκείνες που χρησιμοποιούνται κατά τη χρήση κανονικού εξοπλισμού και απαιτήσεις στόχων (Buszard, Farrow, Reid, & Masters, 2014b; Buszard et al, 2016).

Τα τρία στάδια διδασκαλίας ως προς τον εξοπλισμό και το πρόγραμμα της ITF είναι:

Στάδιο 1: Κόκκινη μπάλα και κόκκινο γήπεδο. Προτείνεται για ηλικίες 4-8 χρονών και αρχάριους ενήλικες. Η μπάλα είναι φτιαγμένη από σφουγγάρι, μεγαλύτερη και πιο αργή από την κανονική. Το γήπεδο έχει 11μ μήκος και 5-6μ πλάτος. Το φιλέ έχει ύψος περίπου 80εκ. Το μήκος της ρακέτας είναι 43-58εκ.

Στάδιο 2: Πορτοκαλί μπάλες και πορτοκαλί γήπεδο. Προτείνεται για ηλικίες από 8 χρονών έως 10 και για αρχάριους ενήλικες. Η μπάλα είναι χαμηλής πίεσης, περίπου 50% χαμηλότερη από τις κανονικές. Το γήπεδο έχει 18μ μήκος και 6.5-8.23μ πλάτος. Το φιλέ έχει ύψος περίπου 80-90εκ. Το μήκος της ρακέτας είναι 58-63εκ.

Στάδιο 3: Πράσινες μπάλες και πράσινο γήπεδο. Προτείνεται για ηλικίες από 10 χρονών και άνω και για αρχάριους ενήλικες. Η μπάλα είναι χαμηλής πίεσης, περίπου 25% χαμηλότερη από τις κανονικές. Το γήπεδο και το φιλέ έχουν κανονικές διαστάσεις 23,77μ μήκος 8,23μ πλάτος και 91,4εκ αντίστοιχα. Το μήκος της ρακέτας είναι 63-68εκ.

3. Συμπεράσματα

Καθώς οι καθηγητές παίζουν το ρόλο των μεσολαβητών σε ένα μοντέλο εκμάθησης αντισφαίρισης με παιγνιώδη τρόπο, η μαθητοκεντρική προσέγγιση μπορεί επίσης να περιλαμβάνει τους μαθητές να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη μάθησή τους να προσαρμόζουν και να τροποποιούν διάφορους περιορισμούς για την ενίσχυση της μάθησης.

Εφ' όσον οι στόχοι και τα καθήκοντα έχουν ξεκάθαρα καθοριστεί σαφώς και οι τρόποι για την επίτευξη αυτών των στόχων μπορούν να πάρουν διαφορετικές οδούς.

Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προκαλέσει τους μαθητές να χτυπήσουν την μπάλα, όπως το «σχήμα ενός ουράνιου τόξου» και οι μαθητές μπορούν να βρουν μύριους τρόπους να αναπτύξουν μοτίβα συντονισμού, καθώς και την κατάλληλη τοποθέτηση χεριού στην ρακέτα προκειμένου να επιτευχθεί μια τέτοια τροχιά. Αυτό μπορεί να συμβεί χωρίς ρητές και κανονιστικές(εντεταλμένες) οδηγίες σχετικά με τη μορφή της κίνησης που οι μαθητές θα κάνουν από τον γυμναστή τους.

Η τροποποιημένη δραστηριότητα του τένις, όπου οι μαθητές διερευνούν την τοποθέτηση και το παιχνίδι τους στον χώρο, επίσης μπορεί να προωθήσει θετικά μεταφορά γνώσης στο μπάντμιντον ή το βόλεϊ. Οι μαθητές μπορούν έτσι να κληθούν να σκεφθούν παρόμοιες κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές που υπάρχουν μεταξύ των διαφόρων σεναρίων δραστηριοτήτων.

Ο Tan et al. (2012) τόνισε επίσης τη σημασία του σχεδιασμού και του ταιριάσματος των μορφών του παιχνιδιού στο επίπεδο ικανότητας του μαθητή έτσι ώστε να διασφαλίζεται, ότι τα

προβλήματα τακτικής που του παρουσιάζονται μπορεί να μην είναι υπερβολικά πολύπλοκα ώστε να τα κατανοεί. Αυτή η πτυχή είναι ζωτικής σημασίας στην εκκίνηση και στα ενδιάμεσα στάδια της μάθησης, στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και του αθλητισμού.

Ως εκπαιδευτικό μοντέλο, ο στόχος που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της παιχνιδοκεντρικής προσέγγισης είναι για τους μαθητές να βελτιωθούν μέσα από τα παιχνίδια φέρνοντας στο προσκήνιο την λήψη αποφάσεων (δηλαδή, την επίγνωση της τακτικής). Μέσω των παιχνιδιών, τα προβλήματα της τακτικής είναι στο προσκήνιο δίνοντας έτσι στους μαθητές πολλαπλές ευκαιρίες για να λύσουν το πρόβλημα και να εξασκηθούν στην κατάλληλη τακτική απόκριση (French & McPherson, 2003).

Τα παιχνίδια δίνουν υψηλή παρακίνηση και έτσι μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό μέρος του προγράμματος σπουδών της φυσικής αγωγής (Thorpe et al, 1984.; Griffin et al., 1997).

Μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν ένα επαρκές επίπεδο επιδεξιότητας, ώστε να βιώσουν τη χαρά και την ευχαρίστηση των παιχνιδιών που ίσως θα τους δώσει στην συνέχεια το κίνητρο και την αυξημένη ικανότητα για να συνεχίσουν να παίζουν και αργότερα στη ζωή τους (Allison, Pissanos, & Turner, 2000; Corbin, 2002; Griffin et al., 1997). Οι μαθητοκεντρικοί τρόποι διδασκαλίας των παιχνιδιών προάγουν τη δημιουργία περιβάλλοντος που δίνει έμφαση στην αίσθηση αυτονομίας και στην ανάπτυξη της εσωτερικής παρακίνησης (Gray, Sproule, & Morgan, 2009; Mandigoetal, 2008).

Συνεπώς θα άξιζε να δοθεί λίγο περισσότερο προσοχή στην τακτική προσέγγιση των παιχνιδιών, καθώς ήδη εμπεριέχεται ως εναλλακτική μορφή διδασκαλίας στα νέα σχολικά βιβλία της Φυσικής Αγωγής (Γούδας, Χασάνδρα, Παπαχαρίσης & Γεροδήμος, 2006; Διγγελίδης, Θεοδωράκης, Ζέτου & Δήμας, 2006).

Η υποστήριξη της αυτονομίας και η ευχαρίστηση που μπορούν να βιώσουν οι μαθητές με το μάθημα αντισφαίρισης είναι δυνατό να συμβάλλει στην προώθηση της ενασχόλησης τους με τις αθλητικές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο τους, αλλά και μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο. Θα πρέπει να γίνουν αρκετές έρευνες ωστόσο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την εσωτερική παρακίνηση και την παιχνιδοκεντρική προσέγγιση σε σύγκριση με την παραδοσιακή μέθοδο. Ο κλιμακούμενος εξοπλισμός είναι ένα εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής που με την κατάλληλη επιμόρφωση και την σωστή μεθοδολογία μπορούν να προσθέσουν ένα ακόμα άθλημα για την δια βίου άσκηση των μαθητών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Γούδας Μ., Χασάνδρα Μ., Παπαχαρίσης Β. & Γεροδήμος Β. (2006). Φυσική Αγωγή Α' Γυμνασίου: Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Διγγελίδης Ν., Θεοδωράκης Γ, Ζέτου Ε. & Δήμας Ι. (2006). Φυσική Αγωγή Ε' & ΣΤ' Δημοτικού: Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ξενόγλωσση

Alderman B.L., Beighle A., Pangrazi R.P. (2006). Enhancing Motivation in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 77, 41–51.

Allison, P.C., Pissanos, B.W., & Turner, A.P. (2000). Pre service physical educators' epistemologies of skillfulness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 141-161

Allison S., Thorpe R.D. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education: A skills approach versus a games for understanding approach. *British Journal of Physical Education*, 28, 17–21.

Buszard, T., Farrow, D., Reid, M., & Masters, R. S. W. (2014a). Modifying equipment in early skill development: A tennis perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85, 218–225.

- Buszard, T., Farrow, D., Reid, M., & Masters, R. S. W. (2014b). Scaling sporting equipment for children promotes implicit processes during performance. *Consciousness and Cognition*, 85, 218–225.
- Buszard, T., Reid, M., Masters, R., & Farrow, D. (2016). Scaling the equipment and play area in children's sport to improve motor skill acquisition: A systematic review. *Sports Medicine*, 46, 829–843. doi:10.1007/s40279-015-0452-2
- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araujo, D. (2007). The role of nonlinear pedagogy in physical education. *Review of Educational Research*, 77, 251–278.
- Crespo M (2009) Tennis coaching in the era of dynamic systems. *Journal of Medicine and Science in Tennis* 14(3): 20–25.
- Crespo, M., & Miley, D. (1998). *ITF Advanced Coaches Manual*. ITF Ltd. London.
- Crespo, M. & M. Reid (2009) *Coaching beginner and Intermediate Tennis Players*, ITF, London
- Davids K, Button C and Bennett S (2008) *Dynamics of Skill Acquisition: A Constraints- Led Approach*, Champaign, IL: Human Kinetics.
- Davis B and Sumara D (2006) *Complexity and Education: Inquiries into Learning, Teaching and Research*.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Elliott, B.C. & Reid, M.M. (2002). The one –and two –handed backhand in tennis. *Sports Biomechanics Journal*. 1,15-28.
- Farrow, D., & Reid, M. (2010a). The effect of equipment scaling on the skill acquisition of beginning tennis players. *Journal of Sports Sciences*, 28, 723–732.
- French, K.E., & McPherson, S.L. (2003). Development of expertise. In M. Weiss and L. Bunker (Eds.), *Developmental sport and exercise psychology: A life span perspective*. Morgantown, WV: Fitness Information.
- Gray, S., Sproule, J. & Morgan, K Mandigoetal . (2009). Teaching team invasion games and motivational climate. *European Physical Education Review*, 15, 65-89.
- Griffin L., Oslin J.L., Mitchell S.A. (1995). An analysis of two instructional approaches to teaching net games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 65–66.
- Griffith, I.I ., Oslin, J.I., & Michell, S.A. (1997). Teaching sport concepts and skills .A tactical games approach. Champaign II. Human Kinetics.
- Groppe, J. L. (1977, April). Tennis racquet selection based upon selection anthropometric indicators. Paper presented at the American Alliance for Health, Physical Education & Recreation National Convention, Seattle, WA.
- Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., Culverhouse, T. and Biddle, S.J.H. (2003) 'The Processes by Which Perceived Autonomy Support in Physical Education Promotes Leisure-Time Physical Activity Intentions and Behaviour: A Trans- Contextual Model' *Journal of Educational Psychology* 95(4), 784-95.
- Hammond, J., & Smith, C. (2006). Low compression tennis balls and skill development. *Journal of Sports Science and Medicine*, 5, 575 – 581.
- Holt N.L., Streaan W.B., Bengoechea E.G. (2002). Expanding the Teaching Games for Understanding Model: New Avenues for Future Research and Practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 162–176.
- Hopper, T. F (2002). Teaching games for understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. *JOPERD* 72 (7), 44-48.
- Kachel, K., Buszard, T., & Reid, M. (2014). The effect of ball compression on the match-play characteristics of elite junior tennis players. *Journal of Sports Sciences*, 33, 320–326.
- Kirk, D. (2005) 'Future Prospects for Teaching Games for Understanding', in L.L.
- Larson, E., & Guggenheimer, J. (2013). The effects of scaling tennis equipment on the forehand groundstroke performance of children. *Journal of Sports Science and Medicine*, 12, 323–331.

- Lee A. (2009). Contributions of research on student thinking in Physical Education. In: R. Bailey, D. Kirk (Eds.), *The Routledge Physical Education Reader* (135–150). London: Routledge.
- Mandigo, J., Holt, N., Anderson, A. & Sheppard, J. (2008). Children's motivational experiences following autonomy-supportive games lessons. *European Physical Education Review* 14, 407-425.
- Memmert, D., Almond, L., Bunker, D., Butler, J., Fasold, F., Griffin, L., . . . Furley, P. (2015). Top 10 research questions related to teaching games for understanding. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86, 347 – 359.
- Ntoumanis N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225–242.
- Orlick, T., & Botterill, C. (1975). *Every kid can win*. Chicago, IL: Nelson Hall.
- Parkin, D. (1980). Children's sport—equalizing the opportunity to play. *Sports Coach*, 4(3), 13–15.
- Pissanos B.W., Allison P.C. (1993). Students' constructs of elementary school physical education. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 64, 425–435.
- Rink, J. (2005). *Teaching Physical Education for Learning*. (5th edition). Boston: McGraw-Hill.
- Ryan, R.M. & Connell J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Sallis J.F., McKenzie T.L. (1991). Physical Education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124–137.
- Standage, M., Duda, J.L. and Ntoumanis, N. (2003) 'A Model of Contextual Motivation in Physical Education: Using Constructs from Self-Determination and Achievement Goal Theories to Predict Physical Activity Intentions', *Journal of Educational Psychology* 95(1), 97-110.
- Tan CWK, Chow JY and Davids K (2012) 'How does TGfU work?' Examining the relationship between learning design in TGfU and a nonlinear pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy* 17(4): 331–348.
- Thorpe, R. and Bunker, D. (1982), from theory to practice: two examples of an understanding approach to the teaching of games. *Bulletin of Physical Education* 18, 9-15.
- Thorpe, R. D., Bunker, D.J., Almond, L. (1984). A change in the focus of teaching games.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P. and Bois, J. (2006) 'Relation between Teachers' Early Expectations and Students' Later Perceived Competence in Physical Education Classes: Autonomy-Supportive Climate as a Moderator', *Journal of Educational Psychology* 98, 75-86.
- Turner, A.P., Crespo, M., Reid, M.M., & Miley, D. (2002). The games for understanding teaching approach in tennis. *ITF Coaching and Sport Science Review*, 26, 2-4.
- Weiss M.R. (2000). Motivating kids in physical activity. *The President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 3, 1–8.
- Werner P., Thorpe R., Bunker D. (1996). Teaching Games for Understanding: Evolution of a Model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67, 28–33.
- Whitehead J.R., Corbin C.B. (1997). Self-esteem in children and youth: The role of sport and physical education. *The Physical Self*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Winter, G. (1980). *A child is not a little adult: Modified approaches to sport for Australian children*. Hobart, Australia: Division of Recreation, Education Department, and Tasmanian State Schools Sports Council.

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΝΟΕΡΟΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΙ

Συμεωνίδης Νικόλαος
nsimeonidis@sch.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

Περίληψη

Η διδακτική πρόταση που κατατίθεται έχει ως στόχο την ενεργοποίηση των στρατηγικών νοερών υπολογισμών με τη χρήση του γλωσσικού εργαλείου των αντωνυμιών και την ανάδειξη της συνεισφοράς των νοερών υπολογισμών στην εκτέλεση των πράξεων. Σε αυτή την προσπάθεια, πλατφόρμα ερευνητικής προσέγγισης μπορεί να αποτελέσει ο διάλογος στη διδακτική διαδικασία. Η διδακτική πορεία περιλαμβάνει πέντε φάσεις, την ανακοίνωση στόχων και τη διερευνητική αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών, την εισαγωγή στη νέα έννοια και την πραγματοποίηση εισαγωγικής δραστηριότητας, την επισημοποίηση- ανακοίνωση της νέας γνώσης, τη φάση των ασκήσεων εμπέδωσης, και την αξιολόγηση. Η χρήση των αντωνυμιών μέσω του μαθηματικού διαλόγου έγινε κυρίως στην τελευταία φάση. Η ανταπόκριση των μαθητών ήταν θετική και τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν έδειξαν ότι το ερευνητικό εγχείρημα τους βοήθησε να έρθουν πιο κοντά στους νοερούς υπολογισμούς και οι ίδιοι με γενίκευση να τους αναδείξουν ως την επικρατέστερη μορφή υπολογισμού.

Λέξεις κλειδιά: Νοεροί υπολογισμοί, διάλογος, γενίκευση, γλωσσικά εργαλεία, αντωνυμίες.

1. Εισαγωγή

Οι αντωνυμίες στο μαθηματικό διάλογο ως γλωσσικό εργαλείο, χρησιμεύουν για να κωδικοποιήσουν διαδραστικές λειτουργίες της γλώσσας και ιδιαίτερα της συζήτησης (Rowland, 1999). Ο τρόπος λειτουργίας των αντωνυμιών αξιολογείται από την γλωσσολογία, την κοινωνιολογία και τη μαθηματική επιστήμη, σύμφωνα με τη χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους στη μαθησιακή διαδικασία. Ένα πλαίσιο ιδεών από πλευράς γλωσσολογίας, κοινωνιολογίας, και μαθηματικής επιστήμης, έρχεται να υποστηρίξει μια αξιολόγηση του τρόπου λειτουργίας τους σε σχέση με τις ποικίλες προθέσεις των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων.

Η χρήση των αντωνυμιών συμβάλλει επικουρικά στη διαχείριση της κοινωνικής θέσης του εκπαιδευτικού, του κύρους του και της διδακτικής επιρροής του έτσι ώστε να μπορεί να καθοδηγεί τους μαθητές σε μαθηματικές γενικεύσεις μέσα από τη διδακτική διαδικασία (Rowland, 1999). Αναφορά θα πρέπει να γίνει και στο γεγονός ότι μαθητές αντιστοιχίζουν τις αντωνυμίες με κοινές ιδέες τους και γενικές μαθηματικές αναφορές, αλλά τόσο οι ίδιοι όσο και οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται σε τι ακριβώς αναφέρονται (Rowland, 1992). Το μαθηματικό λεξιλόγιο του σχολείου είναι δυσνόητο, τόσο που οι μαθητές πολλές φορές δεν κατανοούν το μάθημα. Πρέπει να γεφυρωθεί αυτό το χάσμα μεταξύ λεξιλογίου των μαθηματικών του σχολείου και λεξιλογίου μαθηματικών της καθημερινότητας. Οπότε, μπορεί να εμπλουτιστεί με πιο απλές λέξεις, να γίνει διαπραγματεύσιμο και παραμετροποιήσιμο (Solomon & O' Neill, 1988). Σαφώς και οι αντωνυμίες με το διάλογο προσφέρονται για την υλοποίηση αυτού του σκοπού.

Έτσι λοιπόν η συγκεκριμένη εισήγηση στην οποία λαμβάνονται υπόψη όλα τα παραπάνω περιλαμβάνει τέσσερα μέρη- στόχους: στο πρώτο μέρος (2.1) γίνεται αναφορά στην προσφερόμενη θεωρητική πλατφόρμα που χρησιμοποιείται, τα γλωσσικά εργαλεία και τα είδη τους στο μαθηματικό διάλογο, το δεύτερο μέρος (2.2) πραγματεύεται το διδακτικό σχεδιασμό (μορφές, μέθοδοι, αρχές, μέσα), στο τρίτο μέρος (3.1) περιγράφεται αναλυτικά η πορεία διδασκαλίας, αναζητείται αν εγείρονται οι νοεροί υπολογισμοί με τη χρήση των αντωνυμιών στο μαθηματικό

διάλογο και αν διευκολύνονται οι μαθητές στην εκτέλεση των πράξεων. Για το σκοπό αυτό διεξάχθηκε έρευνα με μαθητές Στ' τάξης, συνδυάζοντας και τα τρία παραπάνω μέρη, στο μάθημα των μαθηματικών, στην επίλυση προβλήματος με τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Στο τέταρτο μέρος (3.2) γίνεται καταγραφή των πορισμάτων της έρευνας, των τελικών παρατηρήσεων, των συμπερασμάτων, και η διατύπωση των νέων προτάσεων που προκύπτουν.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο και διδακτικός σχεδιασμός

Θεωρητικές παραδοχές ερευνών που αφορούν στη γλώσσα και την επικοινωνία αναφέρονται σε γλωσσικά εργαλεία. Σε μονογλωσσικά ή ετερογλωσσικά, σύμφωνα με τους Wagner & Eisenmann (2008), δηλαδή σε συγκεκριμένες λέξεις (π.χ. «just») που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την έναρξη ή την παύση κατευθυνόμενου διαλόγου και να προκαλέσουν την εξωστρέφεια των μαθητών με μια σειρά από γλωσσικές αλληλεπιδράσεις.

Ο Rowland (1999) στην έρευνα του, ως γλωσσικό εργαλείο προβάλλει την ανάπτυξη μαθηματικού λεξιλογίου και τη διάκρισή του, μεταξύ μαθητή και δασκάλου. Το «εμείς» του δασκάλου αναφέρεται σε κανόνες και πιθανόν σε αδιαπραγμάτευτες διαδικασίες, π.χ. «εμείς θα λύσουμε την άσκηση ακολουθώντας τα παρακάτω βήματα», ενώ το «εμείς» των μαθητών, μπορεί να αμφισβητηθεί, π.χ. «εμείς για να λύσουμε την άσκηση πρώτα κάναμε πρόσθεση...». Επίσης ο ίδιος το 1992, αναφέρεται στις δεικτικές αντωνυμίες ως λέξεις που αντιστοιχίζουμε και αναφέρονται σε σχετικές μεταβλητές με αυτές.

Η Morgan (1998) αναφέρεται στην μετατροπή ρημάτων σε ουσιαστικά ή επίθετα (διακρίνω-διακρίνουςα). Χρησιμοποιούνται στο μαθηματικό διάλογο σαν να έχουν ενεργό ρόλο π.χ., 'η διακρίνουςα μας δείχνει ότι' .

Οι Solomon & O' Neill (1988) στη μελέτη τους αναζητούν πληροφορίες και επεξεργάζονται δεδομένα για τους χρόνους των ρημάτων, τα χρονικά επιρρήματα, τις χρονικές φράσεις και τα άρθρα. Επισημαίνουν πως στα μαθηματικά κείμενα που χρησιμοποιούνται τα παραπάνω χαρακτηριστικά στο παρόν, απορρέουν μια μονιμότητα, σε αντίθεση με τα λογοτεχνικά κείμενα όπου χρησιμοποιούνται αφηγηματικοί χρόνοι και αναφέρονται στο παρελθόν.

Ο Mercer (2000), υποστηρίζει ότι οι μαθητές μέσω του διαλόγου αναπτύσσουν λεξιλόγιο και νέους τρόπους χρήσης λέξεων οι οποίοι τους δίνουν τη δυνατότητα εισόδου σε ευρύτερες γνωστικές κοινότητες (για παράδειγμα στη μαθηματική κοινότητα).

Σύμφωνα με τον Δερβίση (2006), η διδασκαλία εμπεριέχει δυο διαστάσεις, τη διδακτική και την κοινωνική. Η διδακτική χαρακτηρίζεται από τις διδακτικές ενέργειες και πράξεις του εκπαιδευτικού και η κοινωνική από τις κοινωνικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές αλλά και μεταξύ τους. Ο τρόπος οργάνωσης των μαθητών επηρεάζει την ποιότητα και το βαθμό των κοινωνικών σχέσεων. Σύμφωνα λοιπόν με αυτές τις δυο διαστάσεις, οι μορφές διδασκαλίας διακρίνονται σε αυτές τις δυο κατηγορίες, στις διδακτικές μορφές διδασκαλίας και τις κοινωνικές.

Στην πρώτη κατηγορία ειδικότερα, ανήκει η ομαδική μορφή διδασκαλίας ή ομαδικής σχολικής εργασίας. Είναι η διδακτικά, παιδαγωγικά και οργανωτικά, σημαντική μορφή διδασκαλίας, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αναθέτει στους μαθητές της κάθε ομάδας της τάξης ίδιες για όλους ή διαφορετικές για κάθε ομάδα σχολικές εργασίες μάθησης, πάνω στις οποίες συνεργάζονται οι μαθητές, ανακοινώνουν στην ολομέλεια της τάξης τα αποτελέσματά τους, στα οποία ασκούν κριτική, διατυπώνουν το τελικό αποτέλεσμα και δίνουν λύση στο θέμα ή το πρόβλημα (Δερβίσης, 1998). Στο περιθώριο της συγκεκριμένης μορφής μπορούν να λειτουργήσουν ταυτόχρονα κι άλλες (συνεργασία ανά δύο, εταιρική κ.ά.). Η ομαδική μορφή διδασκαλίας έχει τρεις κύριες φάσεις:

Πρώτη φάση: α) της παρουσίασης του προβλήματος και β) του σχεδιασμού της εργασίας.

Δεύτερη φάση: α) των προσπαθειών λύσης του προβλήματος από τα μέλη της ομάδας και β) της συγκεντρώσεως των αποτελεσμάτων τους.

Τρίτη φάση: α) της σύνοψης των αποτελεσμάτων όλων των ομάδων, β) της άσκησης κριτικής πάνω σε αυτά, γ) της διατύπωσης ενός γενικού τελικού συμπεράσματος που θα αποτελεί και την λύση στο αρχικό πρόβλημα ή την απάντηση στο αρχικό ερώτημα.

Στα χαρακτηριστικά οφέλη της ομαδικής μορφής διδασκαλίας κατά την επίλυση προβλήματος συγκαταλέγεται η προώθηση της ανταλλαγής των απόψεων με χαρακτηριστικό τρόπο ανάμεσα στους μαθητές (Clement , 1991), η ανάπτυξη δεσμών εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας (Vaughan, 2002), η βοήθεια στη βελτίωση των στρατηγικών αιτιολόγησης (Gillies & Haynes, 2011), η συμβολή στην αντιμετώπιση του άγχους και των αρνητικών συναισθημάτων (Von Glasersfeld, 1991).

Συμβάλλει θετικά στην υλοποίηση του έργου της ομαδικής σχολικής εργασίας το είδος του μαθηματικού προβλήματος. Στα «ανοικτού τύπου» προβλήματα ο μαθητής με την επεξεργασία του συγκεκριμένου μπορεί να το κατανοήσει καλύτερα και να φτάσει στην επίλυσή του, λαμβάνοντας μόνο και εφόσον το επιθυμεί απλές οδηγίες από το δάσκαλο (Strong, Silver, & Perini, 2001).

Στις διδακτικές μορφές, ανήκει η διαλογική μορφή διδασκαλίας. Η βασικότερη έννοια αυτής της μορφής είναι ο διάλογος. Και για τη συγκεκριμένη έρευνα, ο μαθηματικός διάλογος. Ως γενικότερος ορισμός της διαλογικής μορφής διδασκαλίας, χαρακτηρίζεται εκείνη που μπορεί με τη χρήση του διαλόγου να υλοποιήσει το διδακτικό της σκοπό (Geisser, 1955). Ο διδακτικός διάλογος χωρίζεται σε τύπους: α) στον εξαρτώμενο, που άμεσα σχετίζεται και υποστηρίζεται από τον εκπαιδευτικό. Προκαθορίζεται από τη διδακτέα ύλη, βασίζεται σε συστηματική δομή, ακολουθεί μια συγκεκριμένη σειρά και εξελίσσεται γραμμικά, β) στον ελεύθερο, όπου ο εκπαιδευτικός δεν είναι ο καθοδηγητής, αλλά ένα μέλος του διαλόγου. Οι μαθητές απολαμβάνουν την ελευθερία να δημιουργήσουν τα αποτελέσματα τους και να τα διαθέσουν προς συλλογική κρίση. Επίσης τα κίνητρα σκέψης προέρχονται από τους ίδιους, εσωτερικά, σε αντίθεση με τον εξαρτώμενο, όπου πηγάζουν από τον εκπαιδευτικό.

Βασική προϋπόθεση ώστε να επιτύχει ο διδακτικός διάλογος είναι οι ερωτήσεις των μαθητών προς τον εκπαιδευτικό αλλά και προς τους συμμαθητές τους (Δερβίσης, 1998). Στο σημείο αυτό γίνεται φανερή η συμβολή της ερωτηματικά εξελισσόμενης μορφής που ενισχύει την υλοποίηση της διαλογικής.

Ερωτηματικά εξελισσόμενη μορφή διδασκαλίας. Κατά τη διδακτική αυτή μορφή, ο δάσκαλος υποβάλλει σαφείς ερωτήσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναμένονται οι ανάλογες απαντήσεις. Η σειρά των ερωταποκρίσεων είναι προγραμματισμένη για να δημιουργούν προβληματισμούς στους μαθητές και να προκαλούν τις αντιδράσεις τους ως την πραγμάτωση του σκοπού της διδασκαλίας (Stöcker, 1975).

Η ερώτηση ως διδακτικό μέσο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία. Η τεχνική της παρουσιάζει δυο όψεις: την εξωτερική και την εσωτερική (Stöcker, 1975). Η πρώτη αποτελεί την μορφή της ερώτησης, τη λογική και γλωσσική ορθότητα και την κατάλληλη δομή της, ώστε να είναι ανάλογη με την αντιληπτική ικανότητα των παιδιών, για να γίνεται αμέσως κατανοητή. Σχετικά με την εσωτερική όψη της ερωτήσεως, είναι ανάγκη να αναφέρεται άμεσα, στο περιεχόμενο της διδασκαλίας. Πετυχημένες ερωτήσεις (Stöcker, 1975) είναι εκείνες όπου:

- Είναι σαφείς και κατανοητές
- Δεν περιέχουν γενικότητες και αοριστολογίες
- Οι ερωτηματικές αντωνυμίες τοποθετούνται στην αρχή
- Δεν αποβλέπουν σε μονολεκτικές απαντήσεις γιατί τότε προκαλούν συνήθως την παύση του διαλόγου
- Αναφέρονται σε όλους τους μαθητές
- Προκαλούν το ερευνητικό ενδιαφέρον των μαθητών
- Αφήνουν περιθώρια σε ελεύθερες απαντήσεις
- Στοχεύουν στην επανάληψη, στη μάθηση και στη νέα γνώση
- Αναζητούν την αίτια

Οι διδακτικές ερωτήσεις, με κριτήριο την απαίτηση, χωρίζονται σε δυο κατηγορίες (Stöcker, 1975):

1. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές η απάντησή τους να είναι αποτέλεσμα μιας αυτενεργού, βαθύτερης ερευνητικής σκέψης για την ανακάλυψη καινούργιας γνώσης.
2. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι ερωτήσεις που προϋποθέτουν ότι η απάντηση των μαθητών προέρχεται από την πείρα και τις γνώσεις τους και θα είναι εύκολη και κατανοητή.
3. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία ορίζονται οκτώ βασικές προϋποθέσεις για αποτελεσματικές ερωτήσεις (CBS, 2011):
4. Να προκαλούν την ανησυχία και προβληματισμό για σκέψη στο μαθητή
5. Να συνδέονται με τους μαθησιακούς στόχους
6. Οι ερωτήσεις να είναι ανοικτού τύπου
7. Να χρησιμοποιούνται ερωτήσεις που πραγματικά πρέπει και μπορούν να απαντηθούν
8. Να χρησιμοποιούνται ρήματα που προκαλούν την ενεργοποίηση της σκέψης (παρατηρώ, εκτιμώ, αποφασίζω, περιλαμβάνω, σημειώνω, αναγνωρίζω, διαφέρω, θυμάμαι, βλέπω, συσχετίζω, προβλέπω, σκέφτομαι, ερμηνεύω, περιγράφω)
9. Οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις θα πρέπει να προάγουν το διάλογο και να δίνουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν και άλλα μέλη
10. Να είναι ουδέτερες για να μην αποτρέπουν μαθητές να απαντήσουν, οι οποίοι είτε τους φοβίζει η πολυπλοκότητα τους, είτε χάνουν το ενδιαφέρον τους επειδή είναι πολύ απλές. Εκφράσεις του προσώπου του δασκάλου, χειρονομίες και ο τόνος της φωνής στέλνουν μηνύματα που μπορούν να αποθαρρύνουν ή να ενθαρρύνουν τους μαθητές.
11. Να δίδεται επαρκής χρόνος για να απαντήσουν όλοι οι μαθητές.

Η διδασκαλία διδακτικής ενότητας με επίλυση προβλήματος περιλαμβάνει τρία διαφορετικά στάδια. Σε καθένα από αυτά αντιστοιχίζονται πιθανοί σκοποί που μπορεί να ποικίλουν ανάλογα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Οι δάσκαλοι μπορούν να τους υλοποιήσουν προσεγγίζοντάς τους με τη βοήθεια σχετικών ερωτήσεων (CBS, 2011):

Αρχικό στάδιο (ενεργοποίηση της σκέψης):

- Πιθανός σκοπός: Η κατανόηση προβλήματος και του περιεχομένου του
- Ερώτηση: Ποια/ ποιες πληροφορίες πρόκειται να χρησιμοποιήσετε για να λύσετε αυτό το πρόβλημα;
- Πιθανός σκοπός: Δημιουργία γνωστικών συνδέσεων, ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης
- Ερωτήσεις: Ποια άλλα προβλήματα παρόμοια με αυτό έχετε λύσει; Ας καταγράψουμε όλα όσα γνωρίζετε για Τι κοινό έχουν αυτά τα δυο ; Τι ξεχωριστό έχει το καθένα;

Ενδιάμεσο στάδιο (δράση κατά τη διάρκεια, δράση):

- Πιθανός σκοπός: Αποσαφήνιση αιτιολόγησης και κατανόησης
- Ερωτήσεις: Πώς το γνωρίζουμε αυτό; Σε τι αναφέρεται το κομμάτι αυτό στη λύση σας; Πώς γνωρίζουμε ότι η απάντησή σας είναι λογική;
- Πιθανός σκοπός: Επικέντρωση στην επικοινωνία
- Ερωτήσεις: Τι θα μπορούσατε να προσθέσετε στη λύση σας ώστε να γίνει πιο αντιληπτή στον αναγνώστη; Πώς θα μπορούσατε να αναπαραστήσετε γραπτά τη σκέψη που έχετε στο μυαλό σας;
- Πιθανός σκοπός: Κάνοντας μια υπόθεση
- Ερωτήσεις: Τι θα συνέβαινε αν..... . Αυτό θα είχε εφαρμογή στην καθημερινότητα; Μπορείτε να σκεφτείτε παραδείγματα που θα το έκαναν μη εφαρμόσιμο;

Τελικό στάδιο (συνοχή, επισήμανση, περίληψη και εφαρμογή):

- Πιθανός σκοπός: Αποσαφήνιση στρατηγικών και κατανόηση
- Ερώτηση: Πώς μπορούμε να φτάσουμε στο ίδιο αποτέλεσμα αλλά με άλλο τρόπο;
- Πιθανός σκοπός: Σύγκριση λύσεων και αναζήτηση κοινών χαρακτηριστικών
- Ερώτηση: Πώς αυτή η λύση είναι ίδια ή διαφορετική από τις άλλες;
- Πιθανός σκοπός: Συνδυαστική μάθηση, διατύπωση γενικεύσεων
- Ερωτήσεις: Τι ανακαλύψατε για..... κατά τη διάρκεια επίλυσης του προβλήματος; Τι μάθατε σήμερα;

Διδακτικές Μέθοδοι: του προβληματισμού, απαγωγική, επαγωγική, συνδυαστική.

Διδακτικές Αρχές: της αυτενέργειας, της εποπτείας, εργασιοδυναμική, συνεργατική, προετοιμασία για την κοινωνική ζωή, της εμπέδωσης γνώσεων τεχνικών και δεξιοτήτων.

Εποπτικά μέσα: σχολικό εγχειρίδιο, φύλλο αξιολόγησης, πίνακας.

2.2. Ερευνητική Πλατφόρμα- Αναλυτική Πορεία Διδασκαλίας

Σκοπός της ενότητας: οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να ξεχωρίζουν τα γνωστά και τα άγνωστα στοιχεία ενός προβλήματος, να καταστρώνουν ένα σχέδιο λύσης και να αποφασίζουν ποιες πράξεις θα κάνουν για να το λύσουν (Ο.Ε.Δ.Β., 2006).

Ειδικοί στόχοι της ενότητας: αναλυτικά οι μαθητές θα πρέπει να είναι ικανοί (Ο.Ε.Δ.Β., 2006):

- Να λύνουν ένα πρόβλημα ακολουθώντας μια σειρά από βήματα.
- Να λύνουν σύνθετα προβλήματα εφαρμόζοντας τις ιδιότητες και τις τεχνικές των τεσσάρων πράξεων.
- Να μπορούν να χρησιμοποιούν την αρχική εκτίμηση που έκαναν ως διαδικασία ελέγχου της ορθότητας της λύσης που βρήκαν.
- Να μπορούν να βρίσκουν διαφορετικές στρατηγικές επίλυσης σε ένα πρόβλημα.
- Να μπορούν να παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους με σαφήνεια τη λύση που βρήκαν (στρατηγική και αποτέλεσμα) σε ένα πρόβλημα.
- Να κάνουν δοκιμές και επαληθεύσεις.
- Να συνεργάζονται σε ομάδες των τεσσάρων για την επίτευξη μιας δραστηριότητας.
- Προαπαιτούμενες γνώσεις: οι μαθητές από προηγούμενες τάξεις γνωρίζουν (Ο.Ε.Δ.Β., 2005):
- Να χρησιμοποιούν ευρετικές στρατηγικές επίλυσης προβλήματος όπως: μοντελοποιώ με σχέδιο, με πίνακα, κάνοντας αρχική εκτίμηση.
- Να εξηγούν πώς σκέφτηκαν και τι τους δυσκόλεψε.
- Να συνεργάζονται σε ομάδες για την επίτευξη μιας δραστηριότητας.

Επιλογή διδακτικής ενότητας: σύμφωνα με τον ημερολογιακό προγραμματισμό, αξιοποιήθηκε η ενότητα με τίτλο: «Μιλώ με τη γλώσσα των αριθμών- Λύνω σύνθετα προβλήματα τεσσάρων πράξεων» της Στ' τάξης δημοτικού. Η έρευνα υλοποιήθηκε μέσω φύλλου αξιολόγησης που δόθηκε στους 16 μαθητές του τμήματος, καθημενοί σε ομάδες των τεσσάρων. Η συγκεκριμένη ενότητα επιλέχθηκε καθώς εντάσσεται στη γνωστική περιοχή των προβλημάτων που περιέχουν συγκεκριμένο, το οποίο μπορεί να αξιοποιήσει ο μαθητής για να σχεδιάσει τα βήματά του και να οδηγηθεί στις επιζητούμενες πράξεις. Αποτελεί μια ενότητα η οποία επαναλαμβάνεται εμπλουτισμένη κάθε πέντε με επτά μαθήματα, ενσωματώνοντας την προϋπάρχουσα γνώση.

Φάση 1^η:

Ανακοίνωση στόχων και διερευνητική αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών. Γίνεται με τη μορφή ανασκόπησης, μνεία σε προηγούμενες διδακτικές ενότητες. Έτσι, έχουμε αναφορά στους φυσικούς και δεκαδικούς αριθμούς, τις ιδιότητες των πράξεων, σε ασκήσεις και προβλήματα για κάθε τομέα ξεχωριστά. Έπειτα, με τη βοήθεια του διαλόγου, ο δάσκαλος ζητάει από τους μαθητές

να μάθει με ποια από τα παραπάνω θα μπορούσαν να φτιάξουν εύκολα ένα πρόβλημα εφαρμόζοντας τις γνώσεις τους σε γενικότερα προβλήματα, όπως είναι αυτά που έτσι και αλλιώς συναντάμε κάθε μέρα και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Οι περισσότεροι μαθητές εστίασαν στη δημιουργία προβλημάτων με πράξεις φυσικών αριθμών και λιγότερο με δεκαδικούς αριθμούς. Μάλιστα, αρκετοί από αυτούς θα επέλεγαν να σκεφτούν και να γράψουν προβλήματα προς επίλυση με πολλαπλασιασμό και πρόσθεση, παρά με διαίρεση κι αφαίρεση. Στη φάση αυτή ανακοινώνεται στους μαθητές πως στο συγκεκριμένο μάθημα θα ασχοληθούν με σύνθετα προβλήματα τεσσάρων πράξεων και τις ιδιότητές τους, με την εκτίμηση, την επαλήθευση, την αναζήτηση βημάτων επίλυσης και εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών επίλυσης και υπολογισμού.

Φάση 2^η:

Εισαγωγή στο πρόβλημα και πραγματοποίηση εισαγωγικής δραστηριότητας. Βαθμιαία οι μαθητές μεταβαίνουν στην εισαγωγική δραστηριότητα η οποία είναι ένα πρόβλημα με συγκείμενο που απαιτεί την κατανόησή του, ώστε οι μαθητές να καταφέρουν να ξεχωρίσουν τα ζητούμενα από τα δεδομένα, να επιλέξουν τις πράξεις που θα τους οδηγήσουν στο αποτέλεσμα, να οργανώσουν ένα σχέδιο λύσης και να εκτελέσουν τις αριθμητικές πράξεις, να απαντήσουν και να ελέγξουν την ορθότητα της απάντησής τους σύμφωνα με τα δεδομένα. Ασχολούνται ομαδικά, συνεργάζονται, αναπτύσσουν διάλογο και συναποφασίζουν. Ο γραμματέας από κάθε ομάδα ή κάποιο άλλο μέλος της που το επιθυμεί ανακοινώνει τα αποτελέσματά της.

Φάση 3^η:

Επισημοποίηση- Ανακοίνωση της νέας γνώσης. Ο δάσκαλος μεταφέρει το διάλογο που έχει ήδη αναπτυχθεί στις ομάδες, σε επίπεδο τάξης. Έτσι καλεί τους μαθητές κάθε ομάδας να επιχειρηματολογήσουν για την ορθότητα των απαντήσεών τους απέναντι στους συμμαθητές τους και να γίνει ανταλλαγή απόψεων. Έπειτα, επισημαίνεται και ανακοινώνεται η σημασία του εναλλακτικού τρόπου επίλυσης προβλήματος που περιλαμβάνει και αυτή την εκτίμηση, την επαλήθευση, την αναζήτηση και εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών υπολογισμού. Στη φάση αυτή γίνεται αναφορά και στο πορτοκαλί πλαίσιο, όπου παρατίθεται η νέα γνώση της ενότητας.

Φάση 4^η

Ασκήσεις εφαρμογής εμπέδωσης. Με τη διανομή φύλλου δραστηριότητας πραγματοποιείται το πρόβλημα της εργασίας 1 και οι ερωτήσεις για αυτοέλεγχο και συζήτηση του σχολικού βιβλίου (σελ. 24). Οι μαθητές στο πρόβλημα καλούνται να εκτιμήσουν τα ρέστα από 25€, έπειτα από αγορά τριών εισιτηρίων που το καθένα κοστίζει 7,20 €. Στη συνέχεια προχωρούν στον ακριβή υπολογισμό τους. Χωρίζουν γνωστά από άγνωστα στοιχεία, καταστρώνουν σχέδιο ή σχέδια λύσης, εκτελούν τις πράξεις και τέλος, κάνουν επαλήθευση. Αφήνουμε τους μαθητές να εργαστούν με όποια μέθοδο υπολογισμού επιθυμούν. Επίσης, μπορούν να συνεργαστούν εταιρικά (ανά δύο), αλλά και ομαδικά. Με την ολοκλήρωση του προβλήματος, οι μαθητές απαντούν με σωστό (Σ) ή λάθος (Λ) στις ερωτήσεις για αυτοέλεγχο και συζήτηση.

Φάση 5^η:

Αξιολόγηση- Παρέμβαση. Η έρευνα υλοποιήθηκε εστιάζοντας κυρίως στη φάση της αξιολόγησης. Αναλυτικά, δόθηκε στις ομάδες των μαθητών, από ένα φύλλο αξιολόγησης με το εξής μαθηματικό πρόβλημα: «Ο κύριος Αμαζόπουλος σκοπεύει να αγοράσει ένα αυτοκίνητο αξίας 63200€. Ο έμπορος του προσφέρει τις εξής επιλογές: α) να πληρώσει με μετρητά όλο το ποσό β) να δώσει προκαταβολή 20000€ και 72 δόσεις των 620€, γ) να δώσει προκαταβολή 30000€ και το υπόλοιπο σε 16 ισόποσες δόσεις. Να βρείτε: 1) ποια περίπτωση αγοράς συμφέρει περισσότερο, 2) σε ποια περίπτωση δόσεων θα χρεωθεί περισσότερο και πόσο;». Αποτελεί παραλλαγή του προβλήματος 4, της ενότητας 9 στο τετράδιο εργασιών. Δεν επιλέξαμε το αυθεντικό, στην προσπάθεια να αποφύγουμε την ύπαρξη πιθανότητας επίλυσής του από μαθητές στο σπίτι την

προηγούμενη ημέρα. Με την παραλλαγή θέλαμε να παραμείνουμε όσο το δυνατόν πλησιέστερα στους στόχους της ενότητας και των δραστηριοτήτων της, που ορίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Επίσης στο συγκεκριμένο τμήμα έγινε διδακτική παρέμβαση από την αρχή του έτους, με δεκάλεπτη διδασκαλία νοερών υπολογισμών πριν την έναρξη κάθε μαθήματος μαθηματικών με αλληλεπιδραστική προφορική εργασία με ολόκληρη την τάξη (Qualifications and Curriculum Authority, 1999).

Ο δάσκαλος μοιράζει το φύλλο αξιολόγησης στους μαθητές και τους ενημερώνει ότι δεν πρόκειται για κάποιο τεστ για να μην αγχωθούν και προκαταληφθούν με αρνητικά συναισθήματα άγχους.

Γίνεται η διανομή. Μια μαθήτρια διαβάζει το πρόβλημα μεγαλόφωνα. Έπειτα το λέει απλοποιημένο με δικά της λόγια. Ο δάσκαλος ρωτάει για πιθανές απορίες. Λαμβάνει αρνητική απάντηση και ζητάει από τους μαθητές να ξεκινήσουν την επίλυση. Έπειτα, γυρίζει από ομάδα σε ομάδα και παρακολουθεί τις προσπάθειες επίλυσης.

Ο δάσκαλος από την πλευρά του προσπαθεί να ενεργοποιήσει τις νοερές στρατηγικές κάνοντας χρήση του γλωσσικού εργαλείου και λέγοντας: *«Μπορείτε να κάνετε τις πράξεις στο μυαλό, να χρησιμοποιήσετε μερικούς από εκείνους τους δικούς σας τρόπους υπολογισμούς που ίσως να σας βοηθήσουν, μεριές από τις δικές σας στρατηγικές».*

2.3. Αποτελέσματα

Η ομάδα Α χρησιμοποίησε τις παρακάτω στρατηγικές νοερών υπολογισμών: για να υπολογίσει το γινόμενο 620×72 έκανε διάσπαση $600 \times 72 + 20 \times 72$, συσσώρευση N10 (υπολογισμός με βάση τον πρώτο όρο) για το άθροισμα $44640 + 20000 = 44000 + 2000 = 64000$, $64000 + 640 = 64640$ και ρύθμιση όρων για το πηλίκο $33200/16$. Για τις ενδιάμεσες και υπόλοιπες πράξεις, υπολόγισαν οριζόντια, δηλαδή είχαν τον κάθετο αλγόριθμο στο νου.

Η ομάδα Β, υπολόγισε και αυτή με διάσπαση το γινόμενο 620×72 αναλύοντας μάλιστα σε τρίτο επίπεδο ανάλυσης του όρου 72, $70 + 2$, $35 + 35$, $35 = 10 + 10 + 10 + 5$. Τις ενδιάμεσες πράξεις τις έκανε οριζόντια και τη διαίρεση $33200/16$ την έκανε κάθετα, λόγω έλλειψης χρόνου όπως δήλωσαν στο διάλογο.

Η Γ ομάδα, υπολόγισε με διάσπαση του πρώτου όρου το γινόμενο 620×72 , $600 \times 72 + 20 \times 72$. Έκανε τη διαίρεση $33200/16$ με ρύθμιση και των δυο όρων, τόσο το 33200 το έκανε $32000 + 1200$, όσο και το 16 έπειτα το μετέτρεψε σε 4×4 . Ακόμα και στην επαλήθευση 2075×16 έκανε διάσπαση το 2000 σε $2000 + 70 + 50$ και το 16 σε $10 + 6$ και εκτέλεσε τα επιμέρους γινόμενα. Οι υπόλοιπες και ενδιάμεσες πράξεις έγιναν οριζόντια και κάθετα.

Η Δ ομάδα, έκανε διάσπαση στο γινόμενο 620×72 όπως η ομάδα Γ, ενώ εκτέλεσε τις υπόλοιπες και ενδιάμεσες πράξεις κάθετα και οριζόντια.

3. Συμπεράσματα

Κατά την επίλυση του προβλήματος παρατηρήθηκε έντονη δραστηριότητα των μαθητών με τις στρατηγικές των νοερών υπολογισμών. Όλες οι ομάδες τις επέλεξαν, μαζί με τους κάθετους και οριζόντιους αλγόριθμους. Η χρήση των γλωσσικών εργαλείων των αντωνυμιών (εκείνους, μερικούς, δικούς σας) συντέλεσαν στην ενεργοποίηση των στρατηγικών των νοερών υπολογισμών από τους μαθητές για την εκτέλεση πράξεων. Οι μαθητές από μόνοι τους ανέφεραν πως αυτοί οι εύκολοι τρόποι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για όλες τις πράξεις αλλά όχι αδιάκριτα και υπό προϋποθέσεις:

«Οι νοεροί υπολογισμοί με εύκολα αθροίσματα και γινόμενα, πηλίκια, να τελειώνουν σε 0 ή 5 ή να τους κάνουμε εμείς να τελειώνουν σε 0 ή 5, να έχουν εύκολα κριτήρια διαιρετότητας, να μπορούν οι αριθμοί να κουμπώνουν, να βολεύουν».

Η αναφορά των μαθητών εδώ έχει να κάνει με τις ενδιάμεσες πράξεις που θα συναντήσουν για παράδειγμα κατά τη διάρκεια μιας διάσπασης ενός αριθμού σε εύκολο γινόμενο. Θα ήταν

προτιμότερο αυτοί οι αριθμοί να είναι πολλαπλάσια του 5 ή του 10 για να διευκολύνουν τη διαδικασία. Οι μαθητές δεν χρησιμοποίησαν άλλες στρατηγικές συνειδητά γιατί δεν ταιριάζουν με τους παραπάνω υπολογισμούς (για παράδειγμα στρατηγικές αντιστάθμισης). Τόσο τα γλωσσικά εργαλεία, όσο και η γενίκευση δεν θα είχαν εφαρμογή και αποτελέσματα δίχως τη βοήθεια του μαθηματικού διαλόγου που έδωσε την ευκαιρία να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν για τον ερευνητικό μας σκοπό.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, κρίνεται αναγκαία η πρόταση για περαιτέρω διερεύνηση όλων εκείνων των γλωσσικών παραγόντων που βοηθούν στην ενεργοποίηση των νοερών υπολογισμών από τους μαθητές. Ακρογωνιαίος λίθος της προσπάθειας αποτελεί ο διάλογος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Δερβίσης, Σ. (1998). Μεθοδολογία της διδακτικής και ειδική μεθοδολογία της Διδασκαλίας-Μάθησης (Τόμ. 5). Θεσσαλονίκη.
- Ο.Ε.Δ.Β. (2005). Βιβλίο του δασκάλου για την Στ' Δημοτικού.
- Ο.Ε.Δ.Β. (2006). Βιβλίο του δασκάλου για την Στ' Δημοτικού.

Ξενόγλωσση

- CBS. (2011). Asking effective questions . Capacity Building Series.
- Clement, J. (1991). Constructivism in the classroom [Review of the book Transforming children's mathematic education: International perspectives]. Journal for Research in Mathematics Education, 22, 422-428.
- Geisser, G. (1955). Das Problem des Unterrichtsmethode. Weinheim.
- Gillies, R., & Haynes, M. (2011). Increasing explanatory behaviour, problem-solving, and reasoning within classes using cooperative group work. Instructional Science, 39, 349-346.
- Love, E., & Pimm, D. (1996). “‘This is so’: a text on texts”. Στο Bishop, A. et al. (eds), International Handbook of Mathematics Education (σσ. 371-409). Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Mercer, N. (2000). Words and Minds:How we use language to think together. London: Routledge.
- Morgan, C. (1998). Writing Mathematically: the Discourse of Investigation. London: Falmer Press.
- Qualifications and Curriculum Authority. (1999). Teaching Mental Calculation Strategies: guidance for teachers at key stages 1 and 2. London: QCA.
- Rowland, T. (1992). Pointing with pronouns. For The Learning of Mathematics, 12(2).
- Rowland, T. (1999). Pronouns in mathematical talk: Power, vagueness, and generalisation. 19(2), 19-26.
- Solomon, Y., & O' Neill, J. (1988). ‘Mathematics and narrative’. Language and Education, 3(12), 210-221.
- Stöcker, K. (1975). Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung (Τόμ. 16). München.
- Strong, R. W., Silver, H. F., & Perini, M. J. (2001). Making students as important as standards. Educational Leadership, 59(3), 2001.
- Vaughan, W. (2002). Effects of Cooperative Learning on Achievement and Attitude Among Students of Color. The Journal of Educational Research, 95(6), 359-364.
- Von Glasersfeld, E. (1991). Radical Constructivism in Mathematics Education. Kluwer Academic Publishers.
- Wagner, D. (2003). Students and Teachers Listening to Themselves: Language Awareness in the Mathematics Classroom. International Group for the Psychology of Mathematics Education.
- Wagner, D., & Eisenmann, B. H. (2008). “Just don’t”: The suppression and invitation of dialogue in the mathematics classroom. Educational Studies in Mathematics, 2(67), 143-157.

ΧΡΗΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑΣ

Σφακιανού Μαρία

premnt15041@rhodes.aegean.gr

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ.Εδ.

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Γιαντσελίδης Θωμάς

pre12038@rhodes.aegean.gr

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η εργασία έχει στόχο να διερευνήσει το κατά πόσο ο σχεδιασμός και η εφαρμογή εναλλακτικών εκπαιδευτικών εγχειριδίων από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, στο μάθημα των Εικαστικών, μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη της πολιτισμικής κληρονομιάς ενός τόπου. Για την έρευνα σχεδιάστηκε εκπαιδευτικό εγχειρίδιο με θέμα τη Λίνδο που στη συνέχεια εφαρμόστηκε σε δύο τμήματα της Ε' τάξης με 44 συμμετέχοντες μαθητές, ενώ τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή των δεδομένων ήταν τα pre και post-tests. Από την ανάλυσή τους φάνηκε ότι το εκπαιδευτικό εγχειρίδιο είχε υψηλή θετική ανταπόκριση στους μαθητές, ενώ το βασικό συμπέρασμα ήταν ότι οι μαθητές συνειδητοποίησαν την υλική, αλλά και άυλη φύση της πολιτισμικής κληρονομιάς της Λίνδου. Έτσι, το άρθρο ανοίγει δρόμο προς τη σύμπραξη των πεδίων των Εικαστικών και της Πολιτισμικής Κληρονομιάς, εξετάζοντας τη δυνατότητα δημιουργίας και άλλων τέτοιων εκπαιδευτικών εγχειριδίων με σκοπό την επαφή των μαθητών με την τοπική τους πολιτισμική κληρονομιά.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικά εγχειρίδια, Πολιτιστική κληρονομιά, Εικαστικά

1. Εισαγωγή

Η Εικαστική παιδεία αποτελεί και αποτελεί ανέκαθεν αυτονόητο και βασικό στοιχείο της μόρφωσης των νέων στις χώρες της Ευρώπης και ήταν πάντα δείγμα ποιοτικής παιδείας (The New London Group, 2000). Πιο συγκεκριμένα, η Εικαστική παιδεία επιτρέπει στον μαθητή να αναπτύξει γνωστικές ικανότητες, οι οποίες του επιτρέπουν να αναλύει, να κρίνει, να ερμηνεύει και να περιγράφει ένα έργο τέχνης και όλες τις εκφραστικές ποιότητες που κρύβονται πίσω από αυτό, καθώς και στο ευρύτερο περιβάλλον του (Eisner, 2002). Έτσι, το μάθημα της Εικαστικής Αγωγής πραγματοποιείται προκειμένου να καταστήσει το παιδί ικανό να κατανοήσει την τέχνη και επομένως την κουλτούρα, δύο στοιχεία άκρως αλληλένδετα μεταξύ τους (Σάλλα-Δοκουμετζίδα, 1996).

Σημαντικό κομμάτι της Εικαστικής Αγωγής είναι το ότι λειτουργώντας διαθεματικά με το πεδίο της πολιτισμικής κληρονομιάς μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για την προώθηση οργανωμένων καινοτόμων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Αλαχιώτης & Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2006). Χαρακτηριστικό είναι ότι οι εκπαιδευτικές αυτές δραστηριότητες βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να συνεργαστούν, να συμπράττουν, να ανακαλύπτουν, να ερμηνεύουν και να προβληματίζονται, ώστε να νοηματοδοτήσουν σημεία αναφοράς της πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου τους (Παπαδοπούλου, 2013).

Με την αλλαγή όμως του αναλυτικού προγράμματος και την εισαγωγή του ΔΕΠΠΣ στην εκπαίδευση, εισήχθησαν τα βιβλία των εικαστικών στα σχολεία, τα οποία όμως δεν είναι προσανατολισμένα σε διάφορα θέματα πολιτισμικής κληρονομιάς, αλλά καθαρά σε ένα κομμάτι αυτής, την εικαστική τέχνη. Παρόλο που η επιμόρφωση των μαθητών σε θέματα τοπικής ιστορίας

και πολιτισμού μπορεί να αποτελέσει μοχλό στον αγώνα για τη διάσωση των μνημείων από την αλόγιστη οικοδομική και τουριστική ανάπτυξη, καθώς και την αλλοτρίωση της εθνικής μας ταυτότητας, δεν υπάρχουν ούτε τα κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια, ούτε το υπόβαθρο για εγχειρήματα προς την κατεύθυνση της ανάδειξης της τοπικής πολιτισμικής κληρονομιάς.

Αντίθετα, με το Π.Σ. της Ελλάδας στο Πρόγραμμα Σπουδών της Κύπρου (2010) οι στόχοι που θέτονται στο μάθημα των Εικαστικών Τεχνών χωρίζονται σε 3 θεματικούς άξονες ανά εκπαιδευτική βαθμίδα εκ των οποίων ο τρίτος αφορά την «Πολιτιστική Κληρονομιά και Εικαστική Δημιουργία» στοχεύοντας έτσι στη μελέτη και την κριτική θεώρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς της Κύπρου. Στην Ελλάδα ο πολιτισμός στην α'βάθμια εκπαίδευση διδάσκεται μέσα στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων όπως ιστορία, γεωγραφία και γλώσσα ως κομμάτι αυτών, χωρίς να υπάρχει ειδική μνεία στην διδασκαλία της πολιτισμικής κληρονομιάς, όπως συμβαίνει στη Γαλλία, το Βέλγιο και το Ηνωμένο Βασίλειο, όπου έχουν εφαρμοστεί σημαντικά προγράμματα με στόχο να αναπτυχθεί το επίπεδο του τοπικού πολιτισμού στην εκπαίδευση (Παπαδοπούλου, 2013).

1.1. Πολιτισμική κληρονομιά και εκπαίδευση

Η πολιτισμική εμπειρία είναι μια κατεξοχήν εκπαιδευτική εμπειρία (Hooper-Greenhill, 1999) επομένως μπορούμε να πούμε ότι η σχέση ανάμεσα στον Πολιτισμό και την Εκπαίδευση είναι άρρηκτη και καθιστά επιτακτική και αυτονόητη την ανάγκη να αναζητούμε διαρκώς νέους τρόπους μέσω των οποίων ο Πολιτισμός, στις διάφορες εκδοχές του, να μπορέσει να προσεγγίσει ολόενα και περισσότερο τους μαθητές από μικρή ηλικία.

Στη Γαλλία τα πολιτισμικά μαθήματα που διδάσκονται στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης χωρίζονται σε δεκατέσσερις κατηγορίες όπως αρχιτεκτονική, τέχνες θεάματος, σινεμά, πολιτιστική κληρονομιά, φωτογραφία κ.α., ενώ στην Ελλάδα δίνεται έμφαση στην γλυπτική, τον χορό, το δράμα και τις οπτικοακουστικές τέχνες που διδάσκονται κυρίως σε μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης (Π.Σ. Γαλλίας, 2006). Η πολιτισμική εκπαίδευση παρά τις επιμέρους θεματικές κατευθύνσεις στις οποίες μπορεί να διαχωριστεί στην ουσία αποτελεί μία και μοναδική αγωγή, στην οποία και συντελούν όλες οι επιμέρους.

Το 2003 δημιουργήθηκαν οι προδιαγραφές για το σχεδιασμό της αλλαγής της «φιλοσοφίας» του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, για την υποχρεωτική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνοντας και την προσχολική, αλλάζοντας έτσι την δομή των προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003). Με αυτό τον τρόπο βλέπουμε να γίνεται προσπάθεια προς μία αναβάθμιση του ρόλου του μαθήματος της Εικαστικής αγωγής. Ωστόσο, η προσήλωση στην ομοιομορφία και ο θεωρητικός προσανατολισμός που εντοπίζονται σήμερα στα Εικαστικά είναι στοιχεία που συντελούν στο να δοθεί στην Εικαστική Αγωγή ένας δευτερεύον και καθαρά συμπληρωματικός χαρακτήρας (Βάος, 2000:188) και να αξιολογηθεί ως μια ήσσονος σημασίας ανέμελη διαδικασία ψυχαγωγικού χαρακτήρα ή ως μια ευκαιρία ολοκλήρωσης της ύλης κάποιων άλλων μαθημάτων.

1.2. Τα σχολικά εγχειρίδια

Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού εγχειριδίου αποτελεί συνεχώς αντικείμενο μελέτης και βασίζεται μεταξύ άλλων στην έρευνα που αφορά την παιδαγωγική-διδασκτική αποτελεσματικότητα. Δηλαδή, κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι αντλούν γνώση, αναπτύσσουν πολλαπλές δεξιότητες, ανατροφοδοτούν στοιχεία μάθησης, εάν υπάρχει ανταπόκριση εάν καλύπτονται ως προς τις ανάγκες και ως προς το χρόνο και εάν το εκπαιδευτικό εγχειρίδιο ανταποκρίνεται στους παιδαγωγικούς στόχους σε σχέση με την καταλληλότητα και χρηστικότητα των μέσων που χρησιμοποιήθηκαν.

Η παιδαγωγική αξία των Εικαστικών Τεχνών, γίνεται αντιληπτή μέσα από τα νέα εγχειρίδια των Εικαστικών, όπου το παιδί συναντιέται με την οργανωμένη γνώση, μέσω της ποικιλίας των δραστηριοτήτων και των εργασιών που προτείνονται για την Τέχνη (Παναγόπουλος, 2012:170). Τα σχολικά εγχειρίδια είναι δομημένα με τέτοιο τρόπο ώστε από τα απλά και μικρά να οδηγούνται

προς τα πιο σύνθετα και μεγάλα και να συμβαδίζουν με τη γνωστική και ηλικιακή ανάπτυξη των μαθητών.

Η μέθοδος του μαθήματος στηρίζεται στη βιωματική προσέγγιση της Τέχνης, κάτι που επιτυγχάνεται με την αξιοποίηση των προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων του παιδιού και με τη διασύνδεση των νέων γνώσεων με τα φαινόμενα της φύσης και την καθημερινή ζωή (Παναγόπουλος, 2012:177). Καθίσταται σαφές, λοιπόν, πως η συγγραφική ομάδα των βιβλίων των Εικαστικών έχει θέσει υψηλούς στόχους για την ανάπτυξη ανώτερων δεξιοτήτων και την ανάδειξη πιο δύσκολων και σύνθετων έργων από τους ταλαντούχους μαθητές (Παναγόπουλος, 2012:178) χωρίς, ωστόσο, να δοθεί χώρος για την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μαθητών και του Πολιτισμού τους.

1.3. Η μέθοδος δημιουργίας του εκπαιδευτικού εγχειριδίου

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόζεται η βιωματική προσέγγιση της τέχνης και η σύνδεσή της με τη γύρω πραγματικότητα που είναι η σημαντικότερη μέθοδος Εικαστικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο. Το θεματικό υλικό που προέρχεται από την καθημερινή ζωή προσφέρει πολλές ευκαιρίες για τη δημιουργία τέχνης. Η τέχνη δεν είναι μόνο ένα μέσο προσωπικής έκφρασης, αλλά αποτελεί, όπως επισημάναμε, πολιτισμικό και κοινωνικό φαινόμενο. Η τέχνη γίνεται μορφή επικοινωνίας όταν οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τα οπτικά μέσα για να υμνήσουν τις εμπειρίες τους και να τις συμμαρτυρούν με τους άλλους (Διαμαντοπούλου, 2010).

Έτσι, η δημιουργία του σχολικού εγχειριδίου βασίστηκε στην βιωματική προσέγγιση και πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τα εξής πέντε βήματα:

- Επιλογή ενός τόπου στη Ρόδο με πλούσια πολιτιστική κληρονομιά.
- Επίσκεψη στ Λίνδο για τη συγκέντρωση πληροφοριακού υλικού, μαρτυριών και εικόνων.
- Διαχωρισμός του εγχειριδίου σε 9 ενότητες και επιλογή του κατάλληλου πληροφοριακού κειμένου από αντίστοιχη βιβλιογραφία.
- Συνοδευτικό υλικό των κειμένων αποτέλεσαν οι εικόνες και οι μαρτυρίες που συλλέχθηκαν και τοποθετήθηκαν ανάλογα με το θέμα της ενότητας.
- Κάθε ενότητα εμπλουτίστηκε με 4 δραστηριότητες (2 σχετικά με το νόημα του κειμένου και την γραμματική και 2 με γρίφους, κατασκευές, εικαστικές δημιουργίες κ.α.)

Συνεπώς, κάθε ενότητα περιείχε ένα περιεκτικό κείμενο συνοδευόμενο από εικόνες και μαρτυρίες των κατοίκων που άπτονταν στο θέμα της ενότητας, καλύπτοντας έτσι από γενικά στοιχεία της Λίνδου και το ιστορικό πλαίσιο, μέχρι τα παραδοσιακά σκεύη και τα περίτεχνα μοτίβα, άλλα και γενικότερα στοιχεία της αιγαιοπελαγίτικης αρχιτεκτονικής, ενώ σημαντικό στοιχείο αποτέλεσαν οι γραμματικές και εικαστικές δραστηριότητες που προωθούσαν την ενεργό συμμετοχή.

Πιο συγκεκριμένα οι ενότητες που κατασκευάστηκαν ήταν οι εξής:

1. Εισαγωγή για την πόλη της Λίνδου
2. Το ιστορικό πλαίσιο
3. Γενικά χαρακτηριστικά της αιγαιοπελαγίτικης αρχιτεκτονικής
4. Ο παραδοσιακός οικισμός της Λίνδου
5. Η πολιτιστική φυσιογνωμία της Λίνδου
6. Χαρακτηριστικά σχήματα του οικισμού
7. Το αρχιτεκτονικό σύστημα δόμησης του οικισμού
8. Γεωμετρία και οικισμός της Λίνδου
9. Τα διακοσμητικά μοτίβα του οικισμού

Το εγχειρίδιο ολοκληρώθηκε με την κατάλληλη διακόσμηση και εικονογράφηση κάνοντάς το ελκυστικό, ενώ πλέον ήταν έτοιμο να παραδοθεί στους μαθητές.

2. Κυρίως μέρος

Οργάνωση της έρευνας

2.1 Προβληματισμός και σκοπός της έρευνας

Ο βασικός προβληματισμός πάνω στο μάθημα των εικαστικών είναι κατά πόσο μέσα από μία πειραματική βιωματική διαθεματική δράση μπορεί να αναδείξει θέματα πολιτισμικής κληρονομιάς. Εξάλλου, οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει να υποστηρίζουν την παράλληλη ενεργοποίηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας προκειμένου το μάθημα των Εικαστικών να αποτελέσει εργαλείο διαθεματικότητας και έτσι να συμβάλει στην προώθηση της Πολιτισμικής Κληρονομιάς (Καμπουροπούλου – Σαββαΐδου, 2007).

Κατά πόσο όμως αυτό είναι εφικτό στο σύγχρονο σχολείο, με το συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα όπου η διδακτική πράξη έχει αποδείξει την προσκόλληση του εκπαιδευτικού στο ένα και μοναδικό επίσημο σχολικό εγχειρίδιο, την άγνοια των διδακτικών στόχων του Α.Π.Σ. για το σχεδιασμό του προς διαπραγμάτευση μαθήματος, την αγκύστρωσή του σε μία ολοκληρωτική διδασκαλία του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου αποτελώντας έτσι τον αυτοσκοπό, είναι ένα ζητούμενο (Πινάτσης, 2007).

Ωστόσο, σκοπός της έρευνάς μας δεν αποτελεί να αναλύσουμε τα αίτια και τα αποτελέσματα αυτού του φαινομένου, αλλά να ελέγξουμε αν το εκπαιδευτικό εγχειρίδιο που δημιουργήθηκε σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών για δημιουργικότητα και γνώση είναι ένα μέσο για να ξεπεραστεί το μέχρι τώρα πρόβλημα που εντοπίζεται και να ανοίξει νέους δρόμους προς τη σύμπραξη των πεδίων των Εικαστικών και της Πολιτισμικής Κληρονομιάς.

Επιμέρους στόχοι της διδασκαλίας ήταν οι μαθητές:

- να γνωρίσουν το εκπαιδευτικό εγχειρίδιο,
- να γνωρίσουν την πολιτισμική κληρονομιάς της περιοχής της Λίνδου,
- να καλλιεργήσουν την ευαισθησία και κρίση τους για την πολιτιστική τους κληρονομιά μέσα από εικαστικές δράσεις (Π.Σ. Κύπρου)

2.2 Το δείγμα της έρευνας και τα μέσα συλλογής δεδομένων

Η έρευνά έλαβε χώρα σε Δημοτικό Σχολείο της Ρόδου και τα τμήματα στα οποία διδάχθηκε ανήκαν στην Ε' Δημοτικού και απαρτιζόνταν από 22 μαθητές το καθένα, συμμετέχοντας έτσι συνολικά 44 μαθητές. Η επιλογή της Ε' τάξης δεν ήταν τυχαία, καθώς οι μαθητές θα έπρεπε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του εγχειριδίου που δημιουργήθηκε, θα έπρεπε, δηλαδή, να έχουν κατακτήσει γνωστικές δεξιότητες που θα χρησιμοποιούσαν οι μαθητές σε ασκήσεις κατανόησης και γραμματικής.

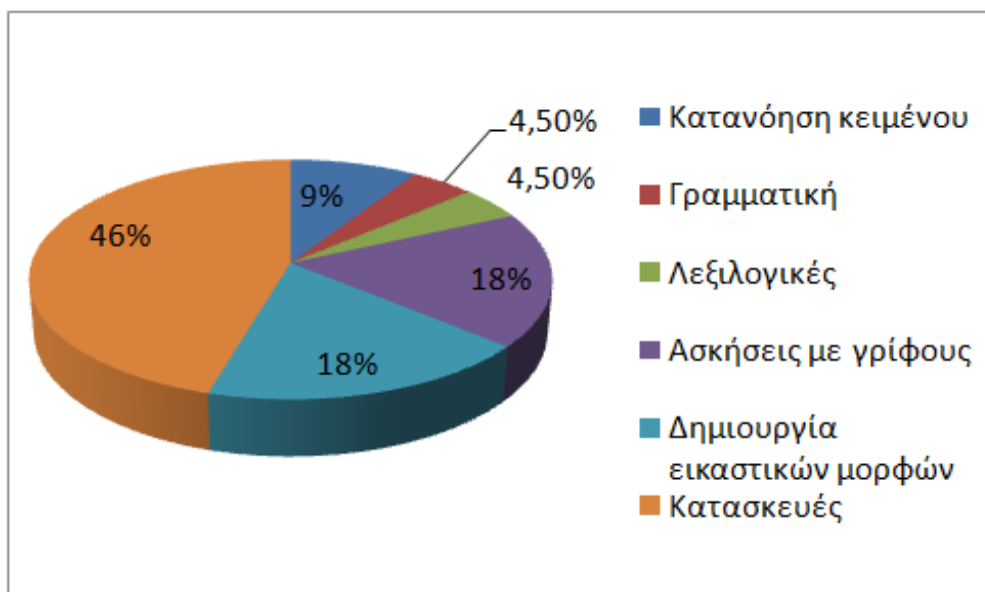
Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της μη συμμετοχικής παρατήρησης και χορηγώντας στους μαθητές ερωτηματολόγια (Pre-Post) πριν την έναρξη της έρευνας και με το πέρας αυτής αντίστοιχα, ελέγχουμε, αρχικά, τις γνώσεις τους για το πολιτισμικό υπόβαθρο της Λίνδου, την εμπειρία, αλλά και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια, ενώ στη συνέχεια ελέγχουμε την αποτελεσματικότητα της πειραματικής μας δράσης. Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας ο ένας εκ των δύο εκπαιδευτικών παρατηρεί χωρίς να συμμετέχει στη διαδικασία.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο περιείχε 10 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ενώ το δεύτερο περιείχε 15 και στο τέλος προστέθηκε μία ερώτηση ανοιχτού τύπου στην οποία οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν τι τους άρεσε περισσότερο και γιατί. Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο οι ερωτήσεις ήταν περισσότερες, καθώς κάλυπταν όλες τις πλευρές της έρευνάς μας.

Η έρευνα διήρκεσε συνολικά έξι εβδομάδες και εφαρμόστηκε σε κεντρικό σχολείο της Ρόδου, στο πλαίσιο του μαθήματος των Εικαστικών, ενώ τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την διδασκαλία εκτός από το εγχειρίδιο, ήταν και η προβολή βίντεο, φωτογραφικού υλικού, η διάλεξη, ο διάλογος και οι δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα στο εργαστήριο εικαστικών.

Ανάλυση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίων

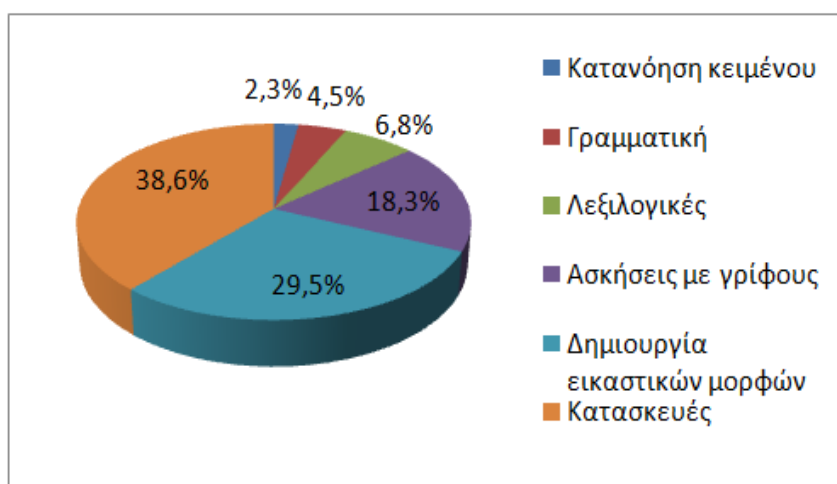
Αναλύοντας το πρώτο ερωτηματολόγιο, αξίζει να επισημάνουμε τα ποσοστά που μας κάνουν περισσότερη εντύπωση. Αρχικά, παρατηρούμε ότι οι μαθητές δεν είχαν πρότερη εμπειρία με τέτοιου είδους σχολικό εγχειρίδιο (84%), ενώ απαντούν θετικά στην ερώτηση αν θα επιθυμούσαν να εργαστούν πάνω σ' αυτό (90,9%). Η συντριπτική πλειοψηφία αναφέρει ότι με το εγχειρίδιο θα μάθαιναν πολύ πιο εύκολα για την πολιτιστική κληρονομιά ενός τόπου (95,5%), ενώ σε ερώτηση για το τι θα ήθελαν να περιλαμβάνει ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο στην πρώτη θέση ανήκουν οι κατασκευές και στις τελευταίες βρίσκονται οι ασκήσεις γραμματικής και λεξιλογίου (Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1: Τι είδους δραστηριότητες θα θέλατε να περιλαμβάνει ένα σχολικό εγχειρίδιο;

Προχωρώντας στο δεύτερο ερωτηματολόγιο παρατηρούμε ότι οι μαθητές ευχαριστήθηκαν ιδιαίτερα την ομαδική συνεργασία με ποσοστό 45,45% δηλώνοντας πάρα πολύ και το 22,7% πολύ. Σε ερώτηση αν ήταν διασκεδαστικό το εγχειρίδιο οι γνώμες διίσταντο καθώς άλλοι μαθητές υποστήριξαν ότι τους φάνηκε πολύ διασκεδαστικό (40,9%), ενώ ένα σημαντικό ποσοστό απάντησε καθόλου (31,8%). Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών σε σχετική ερώτηση απάντησαν ότι τους φάνηκε πάρα πολύ εύκολο (68,2%), ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό υποστήριξε το αντίθετο (13,6%). Στην ερώτηση αν πιστεύουν ότι το εγχειρίδιο τους βοήθησε να κατανοήσουν καλύτερα την πολιτιστική κληρονομιά της Λίνδου το 50% απάντησε πολύ και το 22,7% αρκετά.

Ωστόσο, οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση για το τι τους άρεσε περισσότερο κυμαίνεται στα ίδια περίπου ποσοστά με του πρώτου ερωτηματολογίου και τους μαθητές να σημειώνουν μεγάλα ποσοστά στις κατασκευές, τον σχεδιασμό εικαστικών μορφών και τις ασκήσεις με τους γρίφους. Η κατανόηση κειμένου βρίσκεται στην τελευταία θέση και τα ποσοστά αυτής της επιλογής διαφέρουν από του 1ου ερωτηματολογίου, καθώς οι μαθητές βρήκαν τις συγκεκριμένες ασκήσεις βαρετές (Διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 2: Τι σας άρεσε περισσότερο στο σχολικό εγχειρίδιο;

Στην ανοιχτή ερώτηση: τι σας άρεσε περισσότερο και γιατί στο εγχειρίδιο, παρατηρούμε ότι οι μαθητές βρήκαν πιο ενδιαφέρουσες τις ασκήσεις κατασκευής, τις χειροτεχνίες και τους γρίφους, η ομαδικότητα σημειώνει υψηλά ποσοστά προτίμησης, ενώ η πρωτοτυπία και το γεγονός ότι δεν είχαν ξανακάνει κάτι τέτοιο παρόμοιο μέχρι τώρα κυριαρχεί στις απαντήσεις τους (να σημειώσουμε ότι επειδή οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να απαντήσουν θετικά σε περισσότερες από μία απαντήσεις η κάθε μία απάντηση αντιστοιχεί στο 100% του ποσοστού) (Βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Τι σας άρεσε περισσότερο στο εγχειρίδιο και γιατί;

Τι σας άρεσε περισσότερο στο εγχειρίδιο;	Ποσοστό	Γιατί;	Ποσοστό
Πηλός	68,2%	Πρωτόγνωρη εμπειρία	95,5%
Μακέτα	45,5%	Διασκέδαση	77,3%
Κολάζ	18,2%	Εργάστηκαν σε ομάδες	54,5%
Παζλ	27,3%	Δεν είχαν κάνει κάτι παρόμοιο	27,3%
Λαβύρινθος	18,2%	Γλίτωσαν μαθήματα	36,4%
Ζωγραφική σε χαρτόνι	36,4%	Αλλαγή εκπαιδευτικού	18,2%
Γραμματική	9,1%	Δεν είχαν εργασίες στο σπίτι	9,1%
Υλικά από το σπίτι	13,6%	Τίποτε	4,6%
Η μορφή του εγχειριδίου	4,6%		
Τίποτε	4,6%		

Παρατηρούμε ότι οι μαθητές έδωσαν περισσότερες από μία απαντήσεις για το τι τους άρεσε στο εγχειρίδιο, στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης που αφορά την αιτιολόγηση της απάντησής τους κοινή απάντηση όλων των μαθητών ήταν η διασκέδαση, την οποία εξέφρασαν με διάφορες εκφράσεις όπως: επειδή περάσαμε όμορφα, επειδή είχε πλάκα, επειδή γελάσαμε κ.α. Επιπρόσθετα, το 77,3% αναφέρει ότι ήταν μία πρωτόγνωρη εμπειρία το εγχειρίδιο και οι δραστηριότητες του, καθώς γράφουν συνεχώς ότι τους άρεσαν οι δραστηριότητες επειδή δεν τις είχαν ξανακάνει, δεν είχαν χρησιμοποιήσει υλικά όπως πηλό ή άλλα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή μακέτας, δεν γνώριζαν πως να κατασκευάσουν μακέτες ή να δημιουργήσουν αντικείμενα από πηλό, πολλές, λοιπόν, από τις δραστηριότητες αυτές τους ήταν άγνωστες και πρωτόγνωρες. Το 54,5% τους άρεσε επειδή χωρίστηκαν εξ' αρχής σε ομάδες και διαμόρφωσαν τα θρανία σε σχήμα Π, έτσι ώστε να μπορούν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους. Το 27,3% ανέφερε ότι έκαναν κάτι διαφορετικό απ' ό,τι έκαναν μέχρι τώρα στο μάθημα των καλλιτεχνικών, ενώ το 36,4% ανέφερε ότι τους άρεσε επειδή "γλίτωναν" τα άλλα μαθήματα, το

18,2% τους άρεσε που άλλαξαν εκπαιδευτικό και τέλος το 9,1% απάντησαν επειδή δεν είχαν εργασίες για το σπίτι και μόλις το 4,6% απάντησε τίποτε.

Σημαντικό είναι το ποσοστό σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές πιστεύουν ότι η Λίνδος έχει πλούσια πολιτιστική με το 68,2 να συμφωνεί.

3. Συζήτηση

Αρχικά, ο στόχος μας ήταν να διερευνηθεί η σχέση της Εικαστικών στην Εκπαίδευση με την πολιτιστική κληρονομιά (Fox & Gardner, 1997). Κατά πόσο, δηλαδή, οι μαθητές ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ενός εγχειριδίου και κατά πόσο με το πέρας των πιλοτικών μαθημάτων θα έχουν όχι μόνο κατακτήσει τις γνώσεις που παρέχει το εγχειρίδιο, αλλά θα έχουν αναπτύξει μία σειρά από θετικές στάσεις ως προς την τοπική τους πολιτισμική κληρονομιά. Σε συνδυασμό με την μη-συμμετοχική παρατήρηση και τα ερωτηματολόγια μπορέσαμε να εξάγουμε μία σειρά από συμπεράσματα πάνω στα ερωτήματα που θέσαμε αρχικά. Όσον αφορά τις γνώσεις και την εμπειρία των μαθητών πάνω σε θέματα τέχνης, δημιουργίας εικαστικών μορφών, κατασκευών κ.α., όπως επίσης και πρότερης συμμετοχής των μαθητών σε παρόμοιο εγχειρίδιο, αντιλαμβανόμαστε ότι είναι μηδαμινή, όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια. Ωστόσο, όλοι μαθητές έδειξαν περισσότερη θερμότητα για τις χειροτεχνίες, τις κατασκευές, τους γρίφους κ.α., ενώ δυσανασχετούσαν με τις ερωτήσεις κατανόησης κειμένου, λεξιλογικές και γραμματικές. Χαρακτηριστικό ήταν ότι αρκετοί μαθητές στις τελευταίες δραστηριότητες δεν συμμετείχαν ενεργά, παρά μόνο μετά από παρακίνηση, ενώ στις χειροτεχνίες υπήρχε ενεργή συμμετοχή με τους μαθητές να λειτουργούν ομαδικά για την ολοκλήρωση ενός έργου. Γενικά οι δραστηριότητες που απαιτούσαν συνεργασία μεταξύ των μαθητών στέφονταν πάντα με επιτυχία.

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να τονίσουμε ότι αν και οι μαθητές ολοκλήρωσαν με επιτυχία το εγχειρίδιο και το βρήκαν εύκολο, στην ερώτηση αν το βρήκαν διασκεδαστικό οι γνώμες τους μοιράζονται, καθώς οι περισσότεροι έβρισκαν διασκεδαστικές τις δραστηριότητες με τον σχεδιασμό ή τη δημιουργία εικαστικών μορφών, κατασκευές μακετών κ.α., ενώ διαμαρτύρονταν για τις υπόλοιπες δραστηριότητες που βασιζόνταν πάνω στα κείμενα, λέγοντας χαρακτηριστικά ότι στην ώρα των εικαστικών δεν κάνουμε ιστορία. Έτσι επικεντρώνοντας περισσότερο την προσοχή μας στις δραστηριότητες που ήθελαν οι μαθητές καταφέραμε να κρατήσουμε αμείωτο το ενδιαφέρον τους και να μάθουν μέσα από την πράξη και όχι την θεωρία.

Η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι μαθητές εκτός από τα τεχνικά κομμάτια του σχεδιασμού και της δημιουργίας εικαστικών μορφών ήταν η συνειδητοποίηση του μαθήματος των Καλλιτεχνικών ως ένα μάθημα στο οποίο μπορώ να μάθω. Τα κατάλοιπα που κυριαρχούν για το μάθημα των Καλλιτεχνικών συνόδευσαν καθ' όλη την διάρκεια της έρευνάς μας τους μαθητές και ήταν εξαιρετικά χρονοβόρο να εξασθενήσουμε τις αντιλήψεις αυτές, πόσο μάλλον να τις εξάλειψουμε.

Ωστόσο, παρατηρήσαμε ότι ενώ ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών πίστευαν ότι γνωρίζουν για την πολιτιστική κληρονομιά της Λίνδου, στην πραγματικότητα αγνοούσαν βασικές γνώσεις για την Λίνδο, ενώ τα κενά που υπήρχαν δεν καλύπτονταν από τα κείμενα του εγχειριδίου, αντίθετα μάλιστα δημιουργούσαν μεγαλύτερα κενά και προβληματισμούς στους μαθητές. Η άποψη ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που θεωρούν χρήσιμες για την πραγματική ζωή και έχουν σχέση με την κουλτούρα τους επαληθεύτηκε, καθώς βλέπουμε ότι οι μαθητές δεν θεωρούν πως θα χρησιμοποιήσουν κάτι απ' όσα έμαθαν από το θεωρητικό κομμάτι του εγχειριδίου. Πολλές σχολικές δραστηριότητες δεν έχουν καμία σκοπιμότητα για τους μαθητές επειδή δεν καταλαβαίνουν για ποιο λόγο τις κάνουν, ποιος είναι ο σκοπός τους και η χρησιμότητά τους. Ορισμένες φορές οι σχολικές δραστηριότητες δεν έχουν νόημα για τους μαθητές διότι ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο όμως έγκειται στο πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών και θέλει οι μαθητές να κατανοούν ό,τι μαθαίνουν και να μην το απομνημονεύουν με επιφανειακό τρόπο.

Η έρευνα απέδειξε για ακόμη μία φορά ότι όταν οι πληροφορίες απομνημονεύονται επιφανειακά, ξεχνιούνται εύκολα. Αντίθετα, όταν κάτι γίνεται κατανοητό, δεν ξεχνιέται εύκολα και μπορεί να εφαρμοστεί σε άλλες περιπτώσεις. Για να καταλάβουν οι μαθητές μας τι τους διδάσκουμε, πρέπει να τους δίνουμε την ευκαιρία να σκεφτούν τι κάνουν, να μιλήσουν γι' αυτό με τους συμμαθητές τους και με τους δασκάλους τους, να το διευκρινίσουν και να καταλάβουν πώς εφαρμόζεται σε πολλές περιπτώσεις. Όταν για παράδειγμα διδάσκουμε στους μαθητές την ενότητα για την αιγαιοπελαγίτικη αρχιτεκτονική για να γίνει κατανοητό και εν τέλει κτήμα τους, θα πρέπει να διεξαχθούν δραστηριότητες, στις οποίες θα εφαρμόζουν όσα έμαθαν στο θεωρητικό κομμάτι, δηλαδή η κατασκευή μακέτας για τον οικισμό της Λίνδου, στην οποία οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν για την κατασκευή και την μορφή των σπιτιών, τα μοτίβα, τα πλακόστρωτα, τα χρώματα που κυριαρχούν κ.α. είναι ένα παράδειγμα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι οι μαθητές έμαθαν πιο εύκολα με τον συνδυασμό θεωρίας και δημιουργικών δραστηριοτήτων, στις οποίες εφαρμόζοταν η θεωρία, σε σχέση με τις δραστηριότητες που εμπριεχόταν αποκλειστικά θεωρία. Επομένως, η κατάκτηση της γνώσης γίνεται μέσω της ανακαλυπτικής μεθόδου, όπου ο μαθητής ψάχνει απαντήσεις σε φυσικά ερωτήματα και απορίες, αξιοποιεί τις αισθήσεις, απελευθερώνει τα συναισθήματα κ.α.

Χαρακτηριστικό είναι ότι σε ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών αυτό που τους άρεσε ιδιαίτερα στο εγχειρίδιο ήταν το ότι συμμετείχαν ενεργά φέρνοντας ο καθένας υλικά από το σπίτι του, δημιουργώντας έτσι από απλά αντικείμενα σύνθετες κατασκευές. Με τον τρόπο αυτό η μάθηση γίνεται ένα ενδιαφέρον ταξίδι έρευνας και ανακάλυψης, όπου ο καθένας έχει κάτι να καταθέσει και να ανταλλάξει με τους άλλους και έτσι τα προσωπικά βιώματα και οι εμπειρίες μπορούν να γίνουν οδηγός για τα επόμενα βήματα, ανοίγοντας το δρόμο στην αλληλογνωριμία και τη συνεργασία.

Η πλειοψηφία των μαθητών θα επιθυμούσε να μάθει με παρόμοιο τρόπο στα πλαίσια του μαθήματος των Εικαστικών για την πολιτιστική κληρονομιά και άλλου τύπου, ενώ θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαθεματική προσέγγιση που ακολουθεί το εκπαιδευτικό εγχειρίδιο βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν την αλληλεξάρτηση των γνωστικών αντικειμένων και τη συμπληρωματικότητα των σχολικών μαθημάτων.

4. Συμπεράσματα

Το βασικό συμπέρασμα της πιλοτικής μας έρευνας ήταν ότι μαθητές συνειδητοποίησαν την υλική, αλλά και άυλη φύση της Πολιτισμικής Κληρονομιάς μέσα από τον Παραδοσιακό Οικισμό της Λίνδου και το πληροφοριακό υλικό του εγχειριδίου γεγονός που αποτέλεσε αξιόλογο εργαλείο για τη διδασκαλία των Καλλιτεχνικών. Οι μαθητές παρόλο που δεν είχαν εργαστεί ξανά πάνω σε παρόμοιο εκπαιδευτικό εγχειρίδιο και οι αντιλήψεις τους για το μάθημα των εικαστικών ήταν πάγιες, ανταποκρίθηκαν πλήρως και με αποτελεσματικότητα στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, οι οποίες απαιτούσαν δημιουργικότητα, ευαισθησία, καλλιτεχνική άποψη, τεχνική και ομαδικό πνεύμα. Χαρακτηριστικό ήταν το γεγονός ότι απέρριπταν συστηματικά τις ασκήσεις αποκλειστικά με θεωρία και απέκτησαν γνώσεις μέσα από δημιουργικές εργασίες, οι οποίες συνδύαζαν εικαστικές δραστηριότητες και θεωρία. Η πλειοψηφία συμμετείχε ενεργά, με λίγες εξαιρέσεις, ενώ η διαδικασία στέφτηκε με επιτυχία ως προς το ότι «μύησε» τους μαθητές στη λογική της συνεργασίας, καθώς και της αξιοποίησης των γνώσεων που έλαβαν με στόχο την καλλιτεχνική δημιουργία και έκφραση και ως επί το πλείστον την ανάδειξη της πολιτισμικής κληρονομιάς.

Τέλος, το άνοιγμα αυτό του μαθήματος των Εικαστικών προς την τοπική πολιτισμική κληρονομιά των μαθητών και η σύνδεσή της με καλλιτεχνικές δραστηριότητες αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα του εκπαιδευτικού εγχειριδίου. Η σύνδεση αυτή της πολιτισμικής κληρονομιάς με το μάθημα των Εικαστικών είναι ίσως η καλύτερη αφορμή για να γνωρίσουν οι μαθητές με δημιουργικό τρόπο την τοπική τους ιστορία και να αναπτύξουν έτσι τρόπους προσέγγισης και άμεσης, βιωματικής επικοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αλαχιώτης, Σ. & Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2006). Η εισαγωγή της διαθεματικότητας στο νέο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό: αρχική αξιολόγηση. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*.
- Βάος, Α. (2000), *Εικαστική Αγωγή στην Ελληνική Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα.
- Διαμαντοπούλου, Μ. (2010). Διαθεματική προσέγγιση των Εικαστικών με την αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού. Μια δημιουργική παρέμβαση μέσα από το παράδειγμα των Εικαστικών Επαγγελματιών (Εικαστικά Ε΄-ΣΤ΄ τάξεων) και με την υποστήριξη των Τ.Π.Ε. (Διαδραστικό Εκπαιδευτικό Λογισμικό). *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.
- Καμπουροπούλου-Σαββαΐδου, Μ. (2007). *Νέες Τεχνολογίες και Επιστήμες της Αγωγής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παναγόπουλος, Α. (2012). Το Μάθημα των Εικαστικών με τα Νέα Βιβλία στο Δημοτικό Σχολείο. Στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχος 103-104, 169-186, Ανακτήθηκε στις 19 Φεβρουαρίου 2017 από http://www.taekpaideutika.gr/ekp_103-104/13.pdf
- Παπαδοπούλου, Γ. (2013). *Αξιοποίηση της Πολιτιστικής Κληρονομιάς*. Αθήνα: ΥΠΕΠΠΘ.
- Πινάτσης, Γ. (2007). Σχολικά εγχειρίδια και πλαίσια εφαρμογής ρεαλιστικών μαθηματικών, *Πρακτικά 24^{ου} Συνεδρίου ΕΜΕ*, Κοζάνη.
- Σάλλα-Δοκουμετζίδη, Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα: Εξάντας.
- ΔΕΠΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακτήθηκε στις 19 Νοεμβρίου 2016 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>
- ΠΣ (2010). *Πρόγραμμα Σπουδών Εικαστικών Τεχνών*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακτήθηκε στις 19 Δεκεμβρίου 2016 από http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/16.eikastikestexnes.pdf

Ξενόγλωσση

- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Fox, A. & Gardner, M. F. (1997). *The arts and raising achievement*. Curriculum Conference, Department for National Heritage and School Curriculum and Assessment Authority, Lancaster House, London
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *The Educational Role of the Museum*, London.
- Jewett, F (1996). *Case Studies in Evaluating the Benefits and Costs of Mediated Instruction/Distributed Learning*, California State University.
- «Piles nationales de ressources artistiques et culturelles dans les régions», France, circulaire du 22 avril 2002 in «Evaluation arts and cultural education in schools» in Lettre d'information 15 February 2006 <http://ife.ens-lyon.fr/vst/>
- The New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge, 9–37.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΑΝΤΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (FLIPPED CLASSROOM) ΣΤΙΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Τζωρτζάκης Ιωάννης
johntzortzakis@gmail.com
Σχολικός Σύμβουλος Μηχανικών ΠΕ12.01

Βλαχοκυριάκου Φωτεινή
vlfotini@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ17.04

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μίας πειραματικής εφαρμογής αντεστραμμένης διδασκαλίας στις επιδόσεις ενηλίκων σπουδαστών της ΑΣΠΑΙΤΕ Κρήτης. Ως Αντεστραμμένη Διδασκαλία (Flipped Classroom) περιγράφεται η παιδαγωγική προσέγγιση κατά την οποία η μετωπική διδασκαλία απομακρύνεται από την τάξη και αντικαθίσταται κυρίως με video-μαθήματα, προσβάσιμα στους μαθητές μέσω διαδικτύου στον ατομικό χώρο μάθησης (σπίτι). Σύμφωνα με έρευνες, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν την αντεστραμμένη διδασκαλία, δήλωσε ότι υπήρξε αύξηση της βαθμολογίας στα μαθητικά τεστ και αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται ακόμα θετικότερα στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, όπου η ηλικία των εκπαιδευόμενων είναι μεγαλύτερη, λείπουν όμως αντίστοιχες έρευνες για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, όπου οι εκπαιδευόμενοι έχουν ακόμη μεγαλύτερη ηλικία, αλλά και σημαντικές γνώσεις, απόψεις, εμπειρίες και επιθυμία για ενεργή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ συχνά ο διαθέσιμος χρόνος για τη διδασκαλία νέων αντικειμένων δεν επαρκεί. Η αντεστραμμένη διδασκαλία φαίνεται να δίνει ενθαρρυντικά αποτελέσματα, καθώς πέτυχε παρόμοια μαθησιακά αποτελέσματα με αξιοποίηση του μισού διδακτικού χρόνου.

Λέξεις κλειδιά: flipped classroom, αντεστραμμένη διδασκαλία, επιδόσεις, μαθησιακά αποτελέσματα, εκπαίδευση ενηλίκων

1. Εισαγωγή

Στον παραδοσιακό τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας ενός μαθήματος, ο εκπαιδευτικός παραδίδει το μάθημα στο σχολείο και αναθέτει στο μαθητή να κάνει κάποια εργασία στο σπίτι (Mok, 2014). Με τον όρο Flipped Classroom ή όπως αποδίδεται στα ελληνικά, Αντεστραμμένη Διδασκαλία (ΑΔ), περιγράφεται ένας εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας, σύμφωνα με τον οποίο, αντιστρέφεται η θεωρούμενη μέχρι τώρα φυσιολογική πορεία της διδασκαλίας με την παράδοση του περιεχομένου του μαθήματος να γίνεται στο χώρο των μαθητών (σπίτι), ενώ οι ασκήσεις και εργασίες των μαθητών να πραγματοποιούνται στο σχολείο.

Αν και το μοντέλο της ΑΔ εφαρμόζεται μόλις από το 2007, υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον από την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που το έχουν χρησιμοποιήσει, βελτιώνει τις επιδόσεις των μαθητών, προάγει την εξατομικευμένη διδασκαλία και την ενεργητική μάθηση ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές φαίνεται να το προτιμούν. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μία εκπαιδευτική παρέμβαση που αφορά εκπαίδευση ενηλίκων υποψηφίων εκπαιδευτικών στο ΕΠΠΑΙΚ² της ΑΣΠΑΙΤΕ³ Κρήτης.

² Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ)

³ Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης Παράρτημα Κρήτης

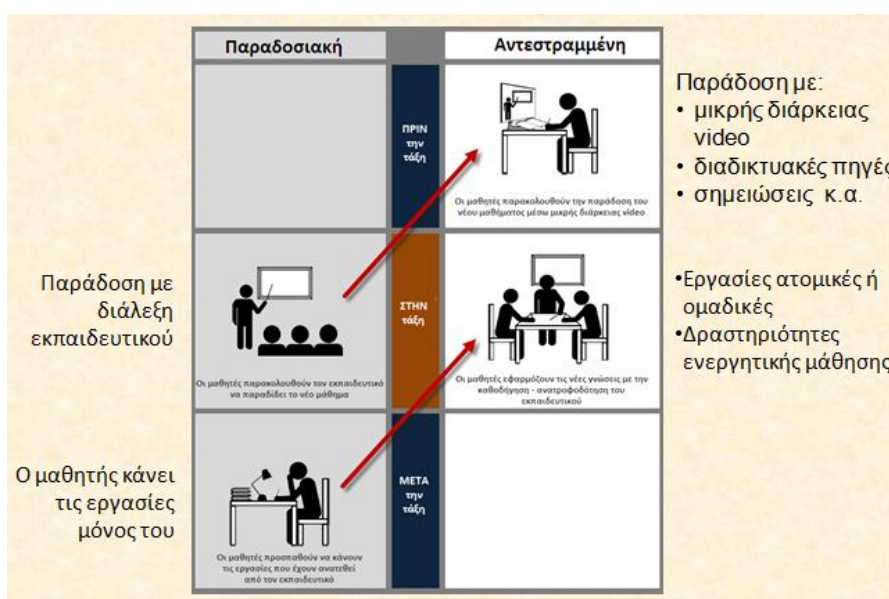
Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει τις δικές της απαιτήσεις. Όπως αναφέρεται σε σχετική έρευνα για την εφαρμογή ΑΔ (Τζωρτζιάκης & Βλαχοκυριάκου, 2016), από τα πέντε χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων (Jackson & Caffarella, 1994), την ύπαρξη προηγούμενης εμπειρίας και γνώσης του εκπαιδευομένου, τις διαφορές στις προτιμήσεις για κάποιες διαδικασίες μάθησης, την ανάγκη για ενεργή εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, τις κοινωνικές ανάγκες των εκπαιδευομένων και την εμπειρία ζωής των ενηλίκων, συνάγεται σαν βασική η ανάγκη για ενεργητική συμμετοχή του ενήλικα εκπαιδευομένου στη μαθησιακή διαδικασία, αξιοποιώντας είτε τις εμπειρίες που ήδη έχει αποκτήσει, είτε δημιουργώντας νέες, πράγμα για το οποίο συμφωνούν και οι περισσότεροι μελετητές (Καρατζά & Φίλιπς, 2007). Για τους ενήλικες είναι ίσως περισσότερο αναγκαία η «μάθηση με νόημα» (Bonwell & Eison, 1991), όπου εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τις οποίες όχι μόνο ακούν, αλλά διαβάζουν, γράφουν, συζητούν ή επιλύουν προβλήματα, και κυρίως, αναλύουν, συνθέτουν και αξιολογούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

2. Το μοντέλο της Αντεστραμμένης Διδασκαλίας (Flipped Classroom)

Ένα από τα σημαντικά εμπόδια που συναντά ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών της ενεργητικής μάθησης στη τάξη είναι ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος (Bonwell & Eison, 1991). Για να ξεπεραστεί το εμπόδιο αυτό, μια πρόταση αποτελεί το μοντέλο της ΑΔ, με το οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερο διαθέσιμο διδακτικό χρόνο μέσα στη σχολική τάξη για την εφαρμογή ενεργητικών δραστηριοτήτων μάθησης, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών (Cynthia & Joseph, 2014). Πρόκειται για μορφή Μεικτής Μάθησης που εφαρμόστηκε αρχικά το 2007, σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Colorado, ΗΠΑ, προκειμένου να καλυφθούν οι πολλές χαμένες ώρες διδασκαλίας (Bergmann & Sams, 2012) (Bergmann & Sams, 2014).

Μία επιγραμματική περιγραφή της ΑΔ είναι: «η παράδοση του μαθήματος γίνεται στο σπίτι των μαθητών, ενώ οι ασκήσεις των μαθητών που παραδοσιακά γίνονται από τους μαθητές στο σπίτι, μεταφέρονται στο σχολείο» (στο πρωτότυπο: school work at home and home work at school) (Yarbro, 2015).

Στην ΑΔ, το τμήμα της διδασκαλίας που αποτελεί την εισήγηση της νέας γνώσης από τον εκπαιδευτικό, αντικαθίσταται κυρίως με την παρακολούθηση μικρής διάρκειας video, προσβάσιμα στους μαθητές μέσω διαδικτύου, στον προσωπικό χώρο του μαθητή (σπίτι), όπως φαίνεται στο σχήμα 1.



Σχήμα 1: Σύγκριση διαχείρισης χρόνου κατά την παραδοσιακή και την αντεστραμμένη διδασκαλία (Σχεδίαση Φ.Βλαχοκυριάκου)

Οι μαθητές έχουν πρόσβαση στο περιεχόμενο του μαθήματος κάθε στιγμή, και μπορούν να δουν video με τον εκπαιδευτικό να παραδίδει ή να εξηγεί το μάθημα, όσες φορές χρειάζονται, όπου και όταν το χρειάζονται (Κατσά, 2014). Εκτός από video, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και διαδικτυακές πηγές περιεχομένου, προσομοιώσεις με κατάλληλα λογισμικά, εκπαιδευτικά παιχνίδια καθώς και παραδοσιακά μέσα, όπως σημειώσεις και φυλλάδια, καθώς και η χρήση μιας πλατφόρμας on line εκπαίδευσης (LMS) όπως το Blackboard, το Moodle κ.α., αλλά το ρόλο αυτό μπορεί να αναλάβει και μία ειδικά διαμορφωμένη εκπαιδευτική ιστοσελίδα, τύπου weebly (Τζωρτζάκης & Βλαχοκυριάκου, 2016). Άλλωστε, οι μαθητές χρειάζονται κυρίως το δάσκαλο, ως καθοδηγητή, για επίλυση αποριών ή παροχή βοήθειας κατά τη διεκπεραίωση εργασιών και δεν είναι εξίσου απαραίτητη η «παρουσία» του όταν παρακολουθούν μια διάλεξη (Bergmann & Sams, 2012).

3. Αποτελέσματα από την εφαρμογή της Αντεστραμμένης Διδασκαλίας

Έρευνα στη βιβλιογραφία δείχνει ότι τα αποτελέσματα της ΑΔ εμφανίζονται εμφανώς θετικά. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της ΑΔ είναι ότι ο μαθητής μπορεί να δει το ψηφιακό υλικό όσες φορές θέλει, να εστιάσει σε όποια σημεία επιθυμεί, με το δικό του ρυθμό (Strayer, 2007), πράγμα που δε συμβαίνει όταν παραδίδονται διαλέξεις στην τάξη (Hertz, 2012). Ένα δεύτερο πλεονέκτημα είναι ότι ο σχολικός χρόνος αξιοποιείται για επίλυση προβλημάτων και ομαδική εργασία, με τη βοήθεια του δασκάλου (Κανδρούδη & Μπράτιτσης, 2013). Ένα τρίτο είναι ότι οι μαθητές γίνονται γνώστες του περιεχομένου του μαθήματος πριν ακόμα φτάσουν στο σχολείο, πράγμα που οδηγεί σε αύξηση της αυτοπεποίθησης, άρα και της εμπλοκής τους και ένα τέταρτο, ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει διαρθρώσει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που θα γίνουν από το σπίτι, με τρόπο ώστε, εκτός από την ανίχνευση των αναγκών των μαθητών, να καθορίζει για αυτούς ξεχωριστά μονοπάτια μάθησης, ώστε να καλύψουν τις αδυναμίες που παρουσιάζουν (εξατομίκευση) (Κατσά, 2014). Λόγω των πλεονεκτημάτων της ΑΔ, υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον από εκπαιδευτικούς οργανισμούς που παρέχουν μαθήματα συνεχούς επαγγελματικής εκπαίδευσης ενηλίκων για τη δημιουργία μαθημάτων αντεστραμμένης διδασκαλίας (Yarbro, 2015).

3.1. Διαχείριση χρόνου και μαθητικές προτιμήσεις για την Αντεστραμμένη Διδασκαλία

Αν και σε έρευνα του 2013, οι συγγραφείς ισχυρίζονται ότι δεν υπάρχουν αρκετά ερευνητικά στοιχεία σχετικά την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της ΑΔ, που να έχουν ισχύ για κάθε ηλικία, μαθησιακό αντικείμενο, εκπαιδευτική βαθμίδα, χώρα, εθνικότητα, επίπεδο γνώσεων και κάθε άλλο παράγοντα που μπορεί να διαμορφώνει την αποτελεσματικότητα μία διδασκαλίας (Goodwin & Miller, 2013), μέχρι σήμερα έχουν δημοσιευτεί δεκάδες μελέτες με πειραματικά ή περιγραφικά αποτελέσματα, για μεμονωμένες αναγκαστικά περιπτώσεις, που συγκλίνουν σε κάποια βασικά ευρήματα.

Σε ότι αφορά στη διαχείριση του χρόνου, ενδεικτικά ο (Steele, 2014) αναφέρει ότι το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών αυξάνεται για την ΑΔ διδασκαλία, γιατί έτσι πετυχαίνουν καλύτερη διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου τους και στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν οι (Cotta, Shah, Almgren, Macías-Moriarity, & Mody, 2016), καθώς στη δική τους περίπτωση η εισαγωγή του μοντέλου της ΑΔ έγινε διότι, «..είναι ζωτικής σημασίας να υιοθετηθούν αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας και να αξιοποιηθεί ο χρόνος της τάξης με το βέλτιστο τρόπο».

Οι (Talley & Scherer, 2013), αποδίδουν την αύξηση των επιδόσεων των φοιτητών, μεταξύ άλλων και στην αύξηση του πραγματικού χρόνου μελέτης του υλικού του μαθήματος, ενώ οι (Gross, Pietri, Anderson, Moyano-Camihort, & Graham, 2015), εξηγούν ότι η ΑΔ βελτιώνει τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη, πράγμα που τελικά οδηγεί σε πιο ακριβή προγραμματισμό και διαχείριση του χρόνου προετοιμασίας και μελέτης.

Αυτά τα οφέλη παρουσιάζονται, παρά το γεγονός ότι, ο πρόσωπο με πρόσωπο χρόνος των εκπαιδευτών με τους μαθητές είναι 30-50% λιγότερος κατά την ΑΔ. Τέλος, σε τρεις έρευνες

αναφέρεται ότι με την εφαρμογή της ΑΔ μειώνεται, όχι μόνο ο διδακτικός αλλά και ο **συνολικός απαιτούμενος χρόνος απασχόλησης των φοιτητών**, για τη μελέτη ενός αντικειμένου, εντός και εκτός τάξης (He, Holton, Farkas, & Warschauer, 2016).

Η άποψη των μαθητευόμενων είναι εξίσου σημαντική, αν όχι καθοριστική για την επιτυχή εφαρμογή της ΑΔ. Αν και πάντα υπάρχουν μαθητευόμενοι που δεν έχουν θετική άποψη για την ΑΔ, σε όλες τις μελέτες αυτοί αποτελούν τη μειοψηφία. Ενδεικτικά, σύμφωνα με τους (Gross et al., 2015), «τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι υπάρχουν σημαντικές, θετικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν μια αντεστραμμένη πορεία διδασκαλίας σε σύγκριση με ένα μάθημα τυπικού τύπου». Ο (McGarr, 2009) αναφέρει ότι πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τις αντιλήψεις των σπουδαστών για τη διαδικτυακή μάθηση τόσο σε παραδοσιακές όσο και σε αντεστραμμένες τάξεις και σε όλες τις περιπτώσεις οι στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών/σπουδαστών/φοιτητών για την ΑΔ είναι θετικές, ή στη συντριπτική πλειοψηφία θετικές, όχι μόνο κατά μέσο όρο αλλά και ως κυρίαρχη άποψη.

3.1.1. Έρευνα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στην ΑΣΠΑΙΤΕ Κρήτης

Σε έρευνα στην ΑΣΠΑΙΤΕ Κρήτης, που εξέταζε κυρίως τις αντιλήψεις των σπουδαστών για την ΑΔ (Τζωρτζιάκης & Βλαχοκυριάκου, 2016), αναφέρθηκε ότι οι σπουδαστές της ΑΣΠΑΙΤΕ, ως ενήλικες εκπαιδευόμενοι, έχουν ανάγκη να: αποκτήσουν γνώσεις, να αναπτύξουν ικανότητες, να υιοθετήσουν νέες στάσεις και να χρησιμοποιήσουν μαθητοκεντρικές τεχνικές που προωθούν την **ενεργητική συμμετοχή τους**, πράγμα που απαιτεί χρόνο για συνεργασία στην τάξη, επιπρόσθετα με τον απαιτούμενο χρόνο για την εκμάθηση των νέων αντικειμένων. Για να επιλυθεί το πρόβλημα, ακολουθήθηκε πειραματικά το μοντέλο της ΑΔ για όλους τους σπουδαστές, με παροχή διαδικτυακών πόρων και δημιουργημένων ειδικά για το σκοπό αυτό βιντεομαθημάτων που εξυπηρετούσαν τη διδασκαλία του θεωρητικού μέρους. Στην τάξη έγινε συνδυασμός διαλέξεων, επιδείξεων και εφαρμογή δραστηριοτήτων ενεργητικής μάθησης, όπου δίνονταν απαντήσεις σε πιο σύνθετα ερωτήματα.

Τα αποτελέσματα ήταν πολύ ικανοποιητικά. καθώς οι σπουδαστές, μετά από ένα εξάμηνο διδασκαλίας με ΑΔ, σε ποσοστό μεγαλύτερο από 95% δήλωσαν ότι θα ήθελαν να είχαν διδαχτεί μαθήματα με ΑΔ, όταν ήταν μαθητές στο σχολείο και σε ποσοστό μεγαλύτερο από 95% δήλωσαν ότι η ΑΔ συνεισφέρει στην εμπάθυνση της διδασκαλίας.

3.2. Επίδραση της Αντεστραμμένης Διδασκαλίας στις επιδόσεις των σπουδαστών

Εκτός της μείωσης του απαιτούμενου διδακτικού χρόνου και τις θετικές στάσεις εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για την ΑΔ, τα περιβάλλοντα ενεργητικής μάθησης, όπως αυτά που βρίσκονται σε μια ΑΔ, είναι γνωστό ότι αυξάνουν τις επιδόσεις των μαθητών, παρόλο που ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται αυτή η βελτίωση είναι λιγότερο κατανοητός (Gross et al., 2015).

Στη διδακτορική του διατριβή, ο Strayer, πρωτοπόρος στην έρευνα της αποτελεσματικότητας της αντεστραμμένης διδασκαλίας, αναφέρει «ακόμα και με μόλις τρεις ημέρες προσαρμογής, οι μαθητές που συμμετείχαν στο ερευνητικό πρόγραμμα είδαν εντυπωσιακή αύξηση τόσο στις επιδόσεις όσο και στην αυτοπεποίθησή τους» (Strayer, 2007) (σελ 11)

Στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε πείραμα αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, βασισμένο στην ΑΔ (Lai & Hwang, 2016), μαθητές δημοτικού σχολείου, κλήθηκαν να οργανώσουν μόνοι τους το χρόνο της μελέτης τους, καθώς και την επικοινωνία με τους συμμαθητές τους, ώστε να μπορέσουν να εμβαθύνουν στο προς μελέτη υλικό, πριν μπουν στην τάξη. Η μισή τάξη ακολουθούσε το σύνηθες μοντέλο της αντεστραμμένης διδασκαλίας και η υπόλοιπη την υπό έρευνα αυτο-ρυθμιζόμενη ΑΔ. Η νέα προσέγγιση βοήθησε τους καλύτερους μαθητές να αυξήσουν την απόδοσή τους, ενώ οι μέτριοι μαθητές δεν παρουσίασαν διαφορά.

Σε ότι αφορά στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται παραδείγματα βελτίωσης των μαθητικών επιδόσεων μετά την εφαρμογή της ΑΔ σε σχολεία στην Αμερική (Κανδρούδη & Μπράτιτσης, 2013).

Πίνακας 1. Παραδείγματα βελτίωσης μαθητικών επιδόσεων μετά την εφαρμογή της ΑΔ

Περιοχή	Επίπεδο	Γνωστική περιοχή	Βελτίωση
Clear Brook, Τέξας	Γυμνάσιο	Γεωμετρία	20%
Forestwood, Τέξας	Γυμνάσιο	Ιστορία	15-20%
Byron, Μινεσότα	Λύκειο	Μαθηματικά	43,9%
Clintondale	Λύκειο	Όλο το εύρος του Α.Π.	33%
Westside, Georgia	Λύκειο	Φυσικές επιστήμες	Μικρή βελτίωση
Bullis, Potomac	Λύκειο	Μαθηματικά	20%
Becker, Μινεσότα	Γυμνάσιο	Μαθηματικά	20%

Σε έρευνα του FLN (Flipped Learning Network-Δίκτυο εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν την ΑΔ στη σχολική τάξη), σε 453 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που εφάρμοσαν την ΑΔ στη τάξη, εκτός του ότι το 80% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι βελτιώθηκε η στάση/συμπεριφορά (attitude) των μαθητών ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και το 99% δήλωσε ότι θα ξαναχρησιμοποιήσει την ΑΔ, το 67% των εκπαιδευτικών δήλωσε αύξηση της βαθμολογίας των μαθητών στα μαθητικά τεστ, και ειδικότερα στη βαθμολογία των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, (Flipped Learning Network, 2014).

Περισσότερες είναι οι έρευνες που έχουν γίνει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αναφερόμενοι σε κάποιες από τις πιο πρόσφατες, έρευνα σε ομάδα προπτυχιακών φοιτητών Ψυχολογίας, (Talley & Scherer, 2013), αποκάλυψε ότι η χρήση της ΑΔ οδήγησε σε σημαντική αύξηση της τελικής βαθμολογίας των συμμετεχόντων, σε σύγκριση με άλλους που διδάχτηκαν με τον παραδοσιακό τρόπο. Οι μελετητές αποδίδουν την αύξηση των επιδόσεων των φοιτητών, μεταξύ άλλων και στην αύξηση του πραγματικού χρόνου μελέτης του υλικού του μαθήματος.

Σε μία προσπάθεια εντοπισμού των παραγόντων που συντελούν στη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων στις ομάδες που διδάσκονται με την ΑΔ, πραγματοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση στη διδασκαλία μαθήματος σε φοιτητές Βιοχημείας (Gross et al., 2015), όπου διαπιστώθηκε ότι οι επιδόσεις των φοιτητών στις εξετάσεις βελτιώθηκαν σημαντικά, κατά περίπου 12% στο μάθημα που ακολουθεί το μοντέλο της ΑΔ, καθώς και ότι οι θετικές επιδράσεις είναι πιο έντονες για τους μαθητές με χαμηλότερους βαθμούς και για τις φοιτήτριες.

Στην εργασία των (Cotta et al., 2016) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ομάδα φοιτητών στην οποία εφαρμόστηκε η ΑΔ πέτυχε υψηλότερη βαθμολογία, τόσο στην πρόοδο όσο και στην τελική εξέταση, σε σύγκριση με ομάδα που διδάχτηκε με παραδοσιακή μέθοδο και το γενικό συμπέρασμα των μελετητών ήταν ότι «η προσέγγιση της ΑΔ για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος μπορεί να βελτιώσει την απόδοση αλλά και την ικανοποίηση των μαθητών.

Έρευνα που βασίστηκε σε ποσοτικά δεδομένα των επιδόσεων των φοιτητών και ποιοτική ανάλυση σε ερωματολογία με ερωτήσεις ανοικτής απάντησης (Blair, Maharaj, & Primus, 2016), κατέδειξε ότι η ΑΔ οδηγεί σε ελαφρά βελτίωση στον τρόπο αντίληψης και κατανόησης του υλικού από τους φοιτητές ενώ επίσης θετική ήταν η άποψη των καθηγητών για το νέο αυτό μοντέλο, εκφράστηκε όμως μία επιφύλαξη καθώς, παρά το ότι σημειώθηκε συνολική μικρή αύξηση των επιδόσεων στους βαθμούς του τελικού διαγωνίσματος, λιγότεροι φοιτητές του αντεστραμμένου μοντέλου, σε σχέση με το παραδοσιακό μοντέλο, που είχε εφαρμοστεί την προηγούμενη χρονιά, πέτυχαν πολύ υψηλή βαθμολογία.

Σε πρόσφατη έρευνα ευρείας κλίμακας (He et al., 2016) που συμμετείχαν 780 προπτυχιακοί φοιτητές από 38 διαφορετικές ειδικότητες και 13 διαφορετικές εθνικότητες, αξιολογήθηκε το αποτέλεσμα της αντεστραμμένης διδασκαλίας στο αντικείμενο της Χημείας, σε ότι αφορά στις επιδόσεις, τις αντιλήψεις και τη διαχείριση του χρόνου. Σε ότι αφορά στις επιδόσεις, οι βαθμοί των φοιτητών παρουσίασαν άνοδο, η οποία όμως μειώθηκε σταδιακά με το χρόνο, υπήρξε όμως μικρή, αλλά στατιστικά σημαντική βελτίωση στην απόδοσή τους στο τελικό διαγώνισμα. Σημαντικό είναι ότι δεν παρατηρήθηκε διαφορά που να σχετίζεται με το υπόβαθρο των φοιτητών.

3.2.1. Πειραματική διαδικασία για την αποτίμηση της επίδρασης της μεθόδου διδασκαλίας στις μαθητικές επιδόσεις

Οι ερευνητές που διερευνούν την επίδραση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας στις μαθητικές επιδόσεις, ακολουθούν κυρίως την πειραματική μέθοδο έρευνας.

Πειραματικές έρευνες είναι οι έρευνες που χρησιμοποιούν το πείραμα σαν κύριο μέσο συλλογής πληροφοριών. Πρόκειται για αυστηρά ελεγχόμενη μέθοδο, που αποσκοπεί στην ανακάλυψη πιθανών αιτιολογικών σχέσεων μεταξύ μιας ανεξάρτητης και μιας εξαρτημένης μεταβλητής ή στην περίπτωση μας, να ανακαλύψει τη σχέση μεταξύ της διδασκαλίας και των επακόλουθων μαθητικών επιδόσεων. Ο Κατσίλης αναλύει τη λογική και διαδικασία της πειραματικής έρευνας ως εξής (Κατσίλης, 1996): Ο ερευνητής αρχίζει με μια αιτιολογική υπόθεση (ότι δηλαδή μια ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η αιτία μιας εξαρτημένης μεταβλητής και

1. Μετρά την εξαρτημένη μεταβλητή (γνωστό και ως pretest). Στην έρευνα για την επίδραση της μεθόδου διδασκαλίας στις μαθητικές επιδόσεις, με το pretest μετρούνται οι μαθητικές επιδόσεις πριν τη διδασκαλία.
2. Εισάγει την ανεξάρτητη μεταβλητή (ή τον αιτιολογικό παράγοντα). Εδώ, η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η μέθοδος διδασκαλίας
3. Ξαναμετρά την εξαρτημένη μεταβλητή (ονομάζεται και posttest). Με το posttest μετρούνται οι μαθητικές επιδόσεις μετά τη διδασκαλία.
4. Συγκρίνει τα αποτελέσματα των δύο μετρήσεων (pretest-posttest) ελέγχοντας αν υπάρχει διαφορά, η οποία αποδίδεται στην ανεξάρτητη μεταβλητή, προφανώς στη διδασκαλία.

Καθώς η αλλαγή μπορεί να αποδοθεί στην ανεξάρτητη μεταβλητή μόνον όταν αποκλειστούν άλλοι εξωτερικοί παράγοντες μπορούμε να πούμε ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η αιτία της εξαρτημένης μόνον όταν είμαστε σίγουροι ότι δεν είναι κανένας από τους άλλους πιθανούς παράγοντες, παράγοντες που μπορούν να ελεγχθούν με τη χρησιμοποίηση μιας δεύτερης ομάδας (ομάδας ελέγχου). Το πειραματικό σχήμα Μιας Πειραματικής/ Μιας Ομάδας Ελέγχου (που είναι γνωστό και ως κλασικό πειραματικό σχήμα) συνίσταται στην επιλογή δύο ίδιων ομάδων και στη χρησιμοποίηση του ίδιου περιβάλλοντος, ίδιο pretest και posttest και για τις δύο ομάδες και η μόνη διαφορά είναι ο πειραματικός παράγοντας που εισάγεται μόνο στην πειραματική ομάδα.

Στην έρευνα για την επίδραση της μεθόδου διδασκαλίας στις μαθητικές επιδόσεις, η μία ομάδα διδάσκεται παραδοσιακά, όπως συνήθως, και η υπό έρευνα μέθοδος διδασκαλίας εφαρμόζεται στην άλλη ομάδα.

Έτσι, για να υπολογιστεί η πιθανή διαφορά μίας πειραματικής μεθόδου διδασκαλίας από την παραδοσιακή, πρώτα υπολογίζεται η διαφορά στις επιδόσεις μεταξύ pretest και posttest στην ομάδα ελέγχου ($\Delta\epsilon$) = POSTTEST - PRETEST («παραδοσιακή» ομάδα ελέγχου) και μετά υπολογίζεται η ίδια διαφορά στην πειραματική ομάδα: ($\Delta\pi$) = POSTTEST - PRETEST («αντεστραμμένη» πειραματική ομάδα) Τέλος, βρίσκεται η καθαρή επίδραση του πειραματικού παράγοντα με τον τύπο:

$$\text{ΕΠΙΔΡΑΣΗ τρόπου διδασκαλίας} = (\Delta\pi) - (\Delta\epsilon)$$

3.2.2. Διαδικασία και αποτελέσματα ερευνών για την αποτελεσματικότητα της Αντεστραμμένης Διδασκαλίας στις μαθητικές επιδόσεις

Στις δημοσιευμένες εργασίες που διερευνούν την αποτελεσματικότητα της ΑΔ, οι μελετητές πραγματοποιούν πειραματικές εφαρμογές στις οποίες συμμετέχουν συνήθως ομάδες εκπαιδευόμενων που διδάσκονται μέσω ΑΔ και ομάδες που διδάσκονται με την παραδοσιακή μέθοδο. Οι επιδόσεις των εκπαιδευόμενων και των δύο ομάδων, μετρούνται πριν και μετά τη διδασκαλία και η όποια αύξηση των επιδόσεων (αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας) αποδίδεται στο διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας της κάθε ομάδας.

Στη συνέχεια περιγράφεται και σχολιάζεται η πειραματική διαδικασία δύο δημοσιευμένων ερευνών, που διερευνούν την επίδραση της ΑΔ στις επιδόσεις των εκπαιδευόμενων.

Περίπτωση πρώτη

Στην εργασία των (Talley & Scherer, 2013), ομάδα προπτυχιακών φοιτητών Ψυχολογίας, διδάχτηκαν συγκεκριμένη ενότητα του προγράμματος σπουδών τους με την παραδοσιακή διδασκαλία, ενώ στην ίδια ομάδα σε επόμενο εξάμηνο, η ζωντανή εισήγηση από τον καθηγητή εμπλουτίστηκε/αντικαταστάθηκε με ψηφιακή παρουσίαση που οι φοιτητές μπορούσαν να δουν τόσο εκτός της τάξης όσο και μέσα σε αυτή, χρησιμοποιώντας κινητά τηλέφωνα και tablets, όπως απεικονίζεται στο σχήμα 2. Η θεωρία διδάσκονταν με ένα video-μάθημα διάρκειας 15 λεπτών, που περιείχε αποκλειστικά μία παρουσίαση τύπου powerpoint, συνοδευόμενη από επεξηγήσεις με τη φωνή του καθηγητή. Το video δημοσιεύτηκε στο YouTube και ο σύνδεσμος δόθηκε στους φοιτητές μέσω του ιστοχώρου του μαθήματος. Ακολούθησε διαμορφωτική αξιολόγηση μέσω γραπτού τεστ και στη συνέχεια δόθηκαν επεξηγήσεις για τις σωστές απαντήσεις.

Στο τέλος του εξαμήνου, οι φοιτητές αξιολογήθηκαν βάσει των γνώσεών τους σε γραπτό διαγώνισμα και ακολούθησε σύγκριση των τελικών τους βαθμών με αυτούς προηγούμενου εξαμήνου, στο οποίο ο ίδιος εκπαιδευτικός είχε διδάξει τους ίδιους φοιτητές σε άλλο αντικείμενο.

Επισήμανση: Οι φοιτητές ήταν οι ίδιοι και στις δύο ομάδες (παραδοσιακή και αντεστραμμένη διδασκαλία), η ύλη όμως ήταν διαφορετική (ύλη Β εξαμήνου 2012 και Β εξαμήνου 2013), υπάρχει επομένως κάποια επιφύλαξη ως προς το αποτέλεσμα της απλής σύγκρισης των επιδόσεων σε διαφορετική ύλη. Δεν υπήρξε καθόλου pretest και posttest, αναμενόμενο καθώς η ύλη ήταν διαφορετική.

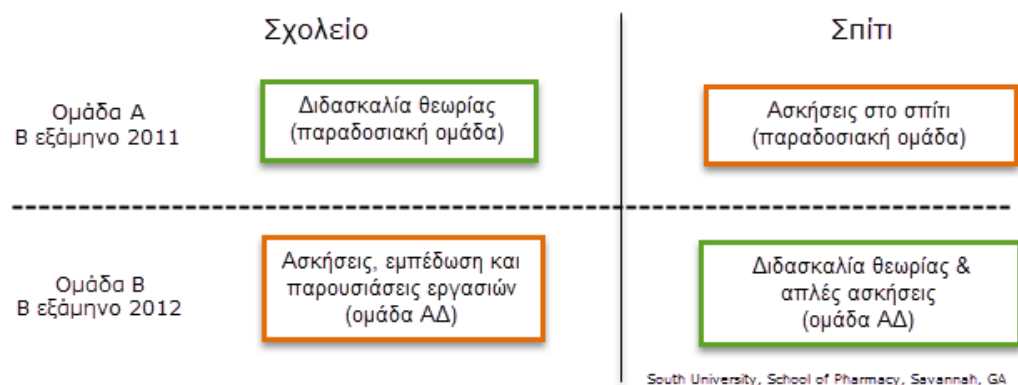


Σχήμα 2: Πειραματική εφαρμογή ΑΔ σε μία ομάδα φοιτητών σε διαφορετική ύλη

Περίπτωση δεύτερη

Στην έρευνα των (Cotta et al., 2016), συγκρίνεται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας πανεπιστημιακού μαθήματος Φαρμακευτικών Υπολογισμών, αντικείμενο με έμφαση στην επίλυση προβλημάτων, χρησιμοποιώντας την αντεστραμμένη σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή εκπαιδευτική μέθοδο. Η μελέτη έγινε σε διάστημα δύο ετών, σε δύο διαφορετικά τμήματα φοιτητών (ένα ανά έτος) με 151 και 165 φοιτητές αντίστοιχα. Στη μία περίπτωση (ΑΔ), οι φοιτητές έπρεπε να παρακολουθήσουν καταγεγραμμένες σε video διαλέξεις του εκπαιδευτικού, πριν από την τάξη και ο χρόνος της τάξης χρησιμοποιήθηκε για την ολοκλήρωση της επίλυσης των προβλημάτων. Για την παραδοσιακή μέθοδο, οι διαλέξεις παραδόθηκαν στην τάξη ακολουθούμενες από κάποιο χρόνο για την ολοκλήρωση της επίλυσης των προβλημάτων (σχήμα 3).

Οι βαθμολογίες των δύο τμημάτων (παραδοσιακή vs αντεστραμμένη μέθοδος) συγκρίθηκαν για να εκτιμηθεί κατά πόσο η τυχόν διαφορά στις βαθμολογίες μπορεί να αποδοθεί σε διαφορές στη μέθοδο διδασκαλίας.



Σχήμα 3: Πειραματική εφαρμογή ΑΔ σε δύο ομάδες φοιτητών στην ίδια ύλη

Επισημάνση: Οι φοιτητές ήταν διαφορετικοί στις δύο ομάδες (φοιτητές σε δύο διαδοχικά έτη σπουδών), η ύλη ήταν η ίδια (ύλη ενός συγκεκριμένου μαθήματος), σχεδιασμός συνεπής με την πειραματική μέθοδο. Δεν υπήρξε pretest και posttest, οπότε που δεν εξασφαλίζεται ότι οι φοιτητές των δύο τμημάτων ξεκίνησαν από το ίδιο γνωστικό επίπεδο, ο μεγάλος όμως αριθμός των συμμετεχόντων αυξάνει την αξιοπιστία της έρευνας.

4. Σχεδιασμός πειραματικής εφαρμογής Αντεστραμμένης Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στην ΑΣΠΑΙΤΕ Κρήτης

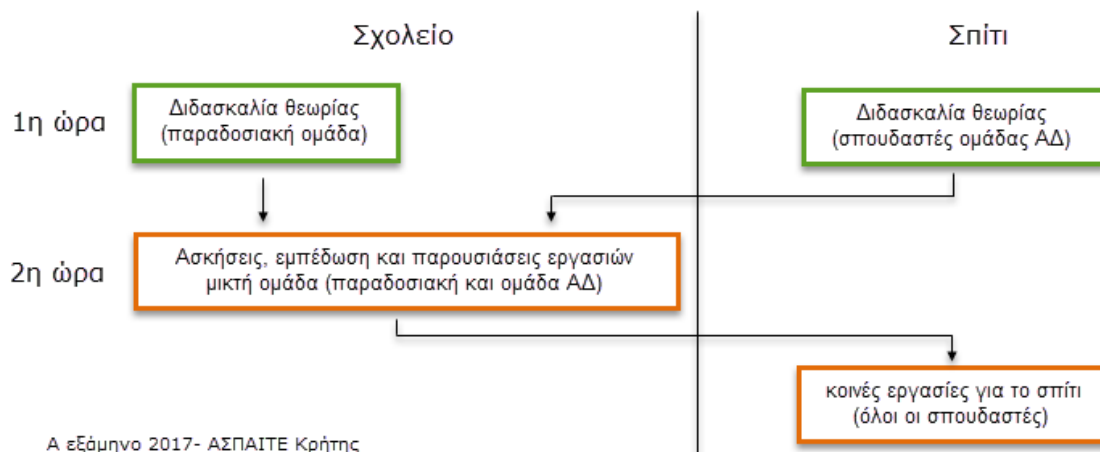
Προκειμένου να διερευνηθεί η δυνατότητα αξιοποίησης της Αντεστραμμένης Διδασκαλίας, υλοποιήθηκε μία πειραματική εφαρμογή σε δύο ομάδες ενηλίκων υποψηφίων εκπαιδευτικών του τμήματος Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. (Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης) της ΑΣΠΑΙΤΕ Κρήτης, στο πλαίσιο του μαθήματος «Εκπαιδευτική Τεχνολογία-Πολυμέσα», που διδάχτηκε το Α εξάμηνο σπουδών του σχ.έτους 2016-17.

Προκειμένου να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της έλλειψης επαρκούς διδακτικού χρόνου, γνωστό από προγενέστερη έρευνα (Τζωρτζιάκης & Βλαχοκυριάκου, 2016), το σχολικό έτος 2016-17 και για τη διδασκαλία κάποιων μαθησιακών αντικειμένων, ακολουθήθηκε το μοντέλο της ΑΔ για μία ομάδα 22 σπουδαστών ενώ μία άλλη ομάδα, επίσης 22 σπουδαστών, διδάχτηκε τα ίδια αντικείμενα με παραδοσιακό τρόπο. Αποφασίστηκε η πρώτη ομάδα να διδαχτεί μέσω της ΑΔ, μέθοδος που τον προηγούμενο χρόνο είχε δώσει πολύ θετικά αποτελέσματα ως προς την αποδοχή της από τους σπουδαστές (Τζωρτζιάκης & Βλαχοκυριάκου, 2016). Ο εκπαιδευτής ήταν ο ίδιος και για τις δύο ομάδες σπουδαστών, όπως και η ύλη (το μαθησιακό περιεχόμενο), όμως ο διαθέσιμος χρόνος διδασκαλίας στην τάξη διέφερε για τις δύο ομάδες, για την πρώτη ομάδα (ΑΔ) ήταν μία ώρα/εβδομάδα και για τη δεύτερη ομάδα (παραδοσιακή) δύο ώρες/εβδομάδα.

Η πρόκληση ήταν να διδαχτούν επαρκώς οι μαθητές και των δύο ομάδων το ίδιο μαθησιακό περιεχόμενο (ύλη), παρά το γεγονός ότι στην πρώτη ομάδα θα αντιστοιχούσε ο μισός χρόνος διδασκαλίας από αυτόν της δεύτερης ομάδας.

Την πρώτη διδακτική ώρα οι 22 σπουδαστές της «παραδοσιακής» ομάδας διδάσκονταν το θεωρητικό μέρος του μαθήματος με επίδειξη και επεξήγηση υλικού παρουσίασης. Η διδασκαλία του θεωρητικού μέρους για τους σπουδαστές της «αντεστραμμένης» ομάδας, γινόταν αποκλειστικά στο σπίτι τους, μέσω βιντεομαθημάτων που περιλάμβαναν επίδειξη και επεξήγηση του ίδιου υλικού παρουσίασης, που ήταν διαθέσιμο μέσω της ιστοσελίδας <http://epaik.weebly.com>. Τη δεύτερη διδακτική ώρα, οι δύο ομάδες συνυπήρχαν στον ίδιο χώρο (44 σπουδαστές) και πραγματοποιούσαν ασκήσεις ή έλυναν απορίες. Κάθε εβδομάδα δίνονταν και κοινές δραστηριότητες εφαρμογής για το σπίτι σε όλους τους σπουδαστές.

Η οργάνωση του χρόνου διδασκαλίας απεικονίζεται στο σχήμα 4.



Σχήμα 4: Πειραματική εφαρμογή ΑΔ σε δύο ομάδες φοιτητών στην ίδια ύλη με κοινό χρόνο εφαρμογής στο σχολείο

Επισημάνση: Οι σπουδαστές ήταν διαφορετικοί στις δύο ομάδες, η ύλη όμως ήταν ίδια (ύλη ενός συγκεκριμένου μαθήματος) και επιπλέον ο κοινός χρόνος ασκήσεων και εμπέδωσης εξασφάλιζε ότι οι σπουδαστές, μέσα στο ίδιο μαθησιακό περιβάλλον και κατά τη διάρκεια του ίδιου διδακτικού χρόνου, άκουγαν και ασχολούνταν με τα ίδια ακριβώς πράγματα, σχεδιασμός συνεπής με την πειραματική μέθοδο. Πραγματοποιήθηκε pretest και posttest προκειμένου να μετρηθεί και να συγκριθεί η πραγματική αύξηση των επιδόσεων, μέσω και των δύο τρόπων διδασκαλίας, ανεξάρτητα από το επίπεδο της αφετηρίας του κάθε σπουδαστή.

4.1. Μεθοδολογία ελέγχου της αποτελεσματικότητας του μοντέλου διδασκαλίας

Για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των δύο τρόπων διδασκαλίας, σε ότι αφορά τον τομέα των επιδόσεων, ακολουθήθηκε το κλασικό πειραματικό σχήμα Μιας Πειραματικής/ Μιας Ομάδας Ελέγχου. Όλοι οι σπουδαστές απάντησαν σε αρχικό ερωτηματολόγιο εννέα (9) ερωτήσεων σχετικά με αντικείμενα που δεν είχαν διδαχτεί (pretest). Ακολούθησε η διδασκαλία των αντικειμένων, για 2 ώρες/εβδομάδα για την «παραδοσιακή» ομάδα και μία ώρα/εβδομάδα για την «αντεστραμμένη». Η διαδικασία τελείωσε με τη διεξαγωγή τεστ (posttest) το οποίο περιείχε τις ίδιες εννέα (9) ερωτήσεις που είχαν ερωτηθεί και στο αρχικό τεστ (pretest).

Για τον υπολογισμό της επίδρασης του πειραματικού παράγοντα (της μεθόδου διδασκαλίας), αρχικά υπολογίστηκε η διαφορά μεταξύ pre- και posttest στην ομάδα ελέγχου. Μετά υπολογίστηκε η ίδια διαφορά στην πειραματική ομάδα: Τέλος, υπολογίστηκε η επίδραση του τρόπου διδασκαλίας.

1. (Δαντεστραμμένη) = POSTTEST - PRETEST (αντεστραμμένη ομάδα)
2. (Παραδοσιακή) = POSTTEST - PRETEST (παραδοσιακή ομάδα)
3. ΕΠΙΔΡΑΣΗ τρόπου διδασκαλίας = (Δαντεστραμμένη) - (Παραδοσιακή)

4.2. Ερευνητική υπόθεση

Δεδομένου του μεγαλύτερου (διπλάσιου) διαθέσιμου χρόνου διδασκαλίας της «παραδοσιακής» ομάδας, θα ανέμενε κανείς ότι από τον παραπάνω τύπο θα προέκυπτε αρνητικό αποτέλεσμα, καθώς οι σπουδαστές που είχαν στη διάθεσή τους περισσότερο χρόνο διδασκαλίας θα είχαν και υψηλότερες επιδόσεις.

Ζητούμενο και ερευνητική υπόθεση των ερευνητών, ήταν ότι η ΑΔ δίνει τόσο καλά μαθησιακά αποτελέσματα, που **η διαφορά στις επιδόσεις (Δαντεστραμμένη) - (Παραδοσιακή) θα ήταν ελάχιστη**, πράγμα που επαληθευόμενο σημαίνει ότι η ΑΔ μπορεί να ελαττώσει τον απαιτούμενο χρόνο διδασκαλίας στην τάξη στο μισό.

4.2. Αποτελέσματα.

Με το λογισμικό SPSS v21, έγινε επεξεργασία των δεδομένων που παρείχαν τα τεστ των δύο ομάδων σπουδαστών. Παρά το ότι οι ομάδες αποτελούνταν από 22 συνολικά σπουδαστές η καθεμία, παρόντες και στα δύο γραπτά τεστ ήταν 16 σπουδαστές της «αντεστραμμένης» ομάδας και 19 σπουδαστές της «παραδοσιακής».

Για να εξεταστούν οι επιδόσεις της «αντεστραμμένης» ομάδας έγινε σύγκριση μεταξύ της βαθμολογίας των σπουδαστών στο posttest και αυτής στο pretest, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2. Αναμενόμενα, με άριστα το 9, οι μαθητές στο posttest πέτυχαν υψηλότερη μέση τιμή βαθμολογίας (5,73) από αυτή του pretest (1,275), στο οποίο είχαν απαντήσει πριν αρχίσει η διδασκαλία, αποκλειστικά σύμφωνα με τις προγενέστερες γνώσεις τους. Καθώς οι ίδιοι σπουδαστές απάντησαν και στα δύο τεστ, ακολουθήθηκε η στατιστική μέθοδος t-test για εξαρτημένα δείγματα (Λιναρδάκης, 2014).

Πίνακας 2. Καταγραφή αποτελεσμάτων «αντεστραμμένης» ομάδας

Paired Samples Statistics ^a				
	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 τελικό τεστ	5,73	16	1,820	,455
Pair 1 αρχικό τεστ	1,275	16	1,3786	,3447

a. Μέθοδος διδασκαλίας = Αντεστραμμένη Διδασκαλία

Στον πίνακα 3 φαίνεται το αποτέλεσμα της επίδρασης του πειραματικού παράγοντα (της ΑΔ), από τον υπολογισμό της διαφοράς μεταξύ pre- και post-test: (Δαντεστραμμένη) = τελικό τεστ - αρχικό τεστ (αντεστραμμένη ομάδα). Η διαφορά αυτή, δηλ η αύξηση των επιδόσεων που οφείλεται στη διδασκαλία με ΑΔ, για τους 16 σπουδαστές της ομάδας, έχει μέση τιμή (Δαντεστραμμένη) = 4,45, τυπική απόκλιση 2,06 και είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική (p-value <0,001)⁴

Πίνακας 3. Υπολογισμός επιδόσεων «αντεστραμμένης» ομάδας

Paired Samples Test ^a							
		Paired Differences			t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Pair 1	τελικό τεστ - αρχικό τεστ	4,4500	2,0678	,5170	8,608	15	,000

a. Μέθοδος διδασκαλίας = Αντεστραμμένη Διδασκαλία

Για να εξεταστούν οι επιδόσεις της «παραδοσιακής» ομάδας, που αποτελεί την ομάδα ελέγχου, έγινε σύγκριση μεταξύ της βαθμολογίας των σπουδαστών στο posttest και αυτής στο pretest, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4. Αναμενόμενα, με άριστα το 9, οι μαθητές στο posttest πέτυχαν υψηλότερη μέση τιμή βαθμολογίας (5,94) από αυτή του pretest (1,28), στο οποίο είχαν απαντήσει πριν αρχίσει η διδασκαλία, αποκλειστικά σύμφωνα με τις προγενέστερες γνώσεις τους. Καθώς οι ίδιοι σπουδαστές απάντησαν και στα δύο τεστ, ακολουθήθηκε η μέθοδος t-test για εξαρτημένα δείγματα

Στον πίνακα 5 φαίνεται το αποτέλεσμα της επίδρασης του παράγοντα ελέγχου (της παραδοσιακής διδασκαλίας), από τον υπολογισμό της διαφοράς μεταξύ pre- και post-test: (Παραδοσιακή) = τελικό τεστ - αρχικό τεστ (παραδοσιακή ομάδα). Η διαφορά αυτή, δηλ η αύξηση των επιδόσεων που οφείλεται στην παραδοσιακή διδασκαλία, για τους 19 σπουδαστές της ομάδας,

⁴ Το p-value στο λογισμικό SPSS αναφέρεται ως Sig

έχει μέση τιμή (Δπαραδοσιακή) = 4,65, τυπική απόκλιση 1,96 και είναι ισχυρά στατιστικά σημαντική (p-value <0,001)

Παρατηρείται επίσης, από τους πίνακες 2 και 4, ότι η επίδοση των δύο ομάδων στο pretest ήταν σχεδόν οι ίδιες, (1,275 και 1,28) γεγονός που δείχνει ότι οι ζητούμενες γνώσεις δεν προϋπήρχαν αλλά αποκτήθηκαν μέσω της διδασκαλίας, για τους σπουδαστές και των δύο ομάδων.

Πίνακας 4. Καταγραφή αποτελεσμάτων «παραδοσιακής» ομάδας

Paired Samples Statistics ^a				
	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 τελικό τεστ	5,94	19	1,941	,445
αρχικό τεστ	1,284	19	1,1819	,2712

a. Μέθοδος διδασκαλίας = Παραδοσιακή

Πίνακας 5. Υπολογισμός επιδόσεων «αντεστραμμένης» ομάδας

Paired Samples Test ^a						
	Paired Differences			t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean			
Pair 1 τελικό τεστ - αρχικό τεστ	4,6579	1,9696	,4519	10,308	18	,000

a. Μέθοδος διδασκαλίας = Παραδοσιακή

Για τη σύγκριση της επίδοσης των μαθητών των δύο ομάδων, υπολογίστηκε η επίδραση του πειραματικού παράγοντα από τον τύπο

ΕΠΙΔΡΑΣΗ τρόπου διδασκαλίας = διαφορά επίδοσης = (Δαντεστραμμένη) - (Δπαραδοσιακή)

Καθώς διαφορετικοί σπουδαστές απάντησαν και στα δύο τεστ, ακολουθήθηκε η στατιστική μέθοδος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Στον πίνακα 6 φαίνεται συγκεντρωτικά η διαφορά στις επιδόσεις της κάθε ομάδας ξεχωριστά. Παρατηρείται ότι οι μέσες τιμές των επιδόσεων είναι περίπου οι ίδιες.

Πίνακας 6. Καταγραφή αύξησης επιδόσεων των δύο ομάδων

Group Statistics					
	Μέθοδος διδασκαλίας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
διαφορά επίδοσης	Αντεστραμμένη	16	4,450	2,0678	,5170
	Διδασκαλία	19	4,658	1,9696	,4519
	Παραδοσιακή				

Στον πίνακα 7 συγκρίνονται τα αποτελέσματα στις επιδόσεις των δύο ομάδων (Δαντεστραμμένη) - (Δπαραδοσιακή) με τη διαφορά να αποδίδεται στην ανεξάρτητη μεταβλητή, δηλαδή τη μέθοδο διδασκαλίας.

Καθώς η διαφορά επίδοσης υπολογίζεται από την πρώτη γραμμή του πίνακα⁵, είναι εμφανές ότι η έτσι κι αλλιώς πολύ μικρή τιμή της (0,2 μονάδες) δεν είναι στατιστικά σημαντική (p-value = 0,763 >0,05)⁶, άρα θεωρείται ότι δεν υπάρχει διαφορά επίδοσης.

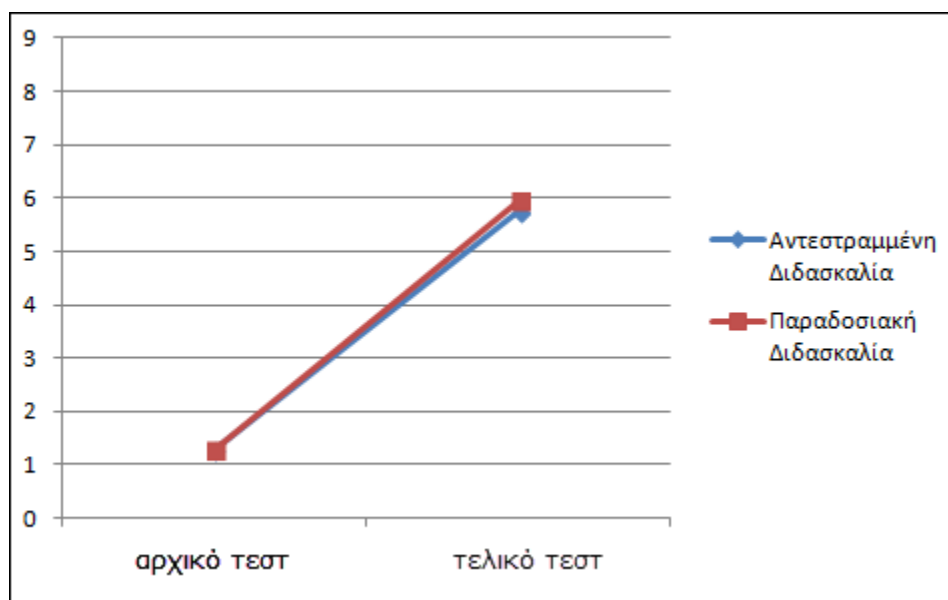
⁵Στις περιπτώσεις όπου στο Levene's Test for Equality of Variances, το Sig> 0,05 ακολουθείται η πάνω γραμμή του πίνακα.

⁶Ένα αποτέλεσμα θεωρείται ως στατιστικά σημαντικό, όταν το p-value είναι μικρότερο του 0,05

Οι τιμές του πίνακα δηλώνουν ότι **επαληθεύτηκε, η υπόθεση των ερευνητών**, για ελάχιστη διαφορά στις επιδόσεις των σπουδαστών θα ήταν ελάχιστη, καθώς η διαφορά εμφανίζεται σχεδόν μηδενική και μη στατιστικά σημαντική, όπως απεικονίζεται και στο σχήμα 5.

Πίνακας 7. Σύγκριση επιδόσεων των δύο ομάδων

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
διαφορά επίδοσης	Equal variances assumed	,119	,732	-,304	33	,763	-,2079	,6837
	Equal variances not assumed			-,303	31,401	,764	-,2079	,6866



Σχήμα 5. Αύξηση επιδόσεων των σπουδαστών που διδάχτηκαν σύμφωνα με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας σε αντιδιαστολή με την αύξηση επιδόσεων των σπουδαστών που διδάχτηκαν με ΑΔ στο μισό διδακτικό χρόνο

5 Συμπεράσματα

Το μοντέλο της Αντεστραμμένης Διδασκαλίας, η χρονική δηλαδή αντιστροφή της διδασκαλίας, σύμφωνα με την οποία η «παράδοση» του μαθήματος γίνεται στο σπίτι των μαθητών μέσω ΤΠΕ, ενώ η εφαρμογή, οι ασκήσεις και η εμπέδωση της διδαχθείσας ύλης μεταφέρονται στο σχολείο, εφαρμόστηκε στην εκπαίδευση ενηλίκων εκπαιδευομένων (υποψήφιων εκπαιδευτικών) στο Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ), στην ΑΣΠΑΙΤΕ Κρήτης, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος «Εκπαιδευτική Τεχνολογία-Πολυμέσα», το Α εξάμηνο του 2017. Αξιοποιώντας αποτελέσματα ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η ΑΔ μειώνει τον απαιτούμενο διδακτικό χρόνο των εκπαιδευομένων στο σχολείο, επιλέχθηκε η εφαρμογή της ΑΔ για τη διδασκαλία ομάδας 22 σπουδαστών που είχαν στη διάθεσή τους μία ώρα διδασκαλίας / εβδομάδα, ενώ για δεύτερη ομάδα 22 σπουδαστών, που είχαν στη διάθεσή τους δύο ώρες διδασκαλίας /

εβδομάδα, επιλέχθηκε το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας. Οι δύο ομάδες μοιράζονταν μία κοινή ώρα στο σχολείο, στην οποία γίνονταν για όλους τους σπουδαστές, ασκήσεις εμπέδωσης, παρουσιάσεις εργασιών και επίλυση αποριών. Η διδασκαλία της θεωρίας για την πρώτη ομάδα (ΑΔ), γινόταν στο σπίτι μέσω ΤΠΕ. ενώ για τη δεύτερη ομάδα γινόταν με τον παραδοσιακό τρόπο στην τάξη διδασκαλίας.

Επεκτείνοντας τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στην τυπική εκπαίδευση, σύμφωνα με τα οποία η ΑΔ οδηγεί σε αύξηση των επιδόσεων των εκπαιδευόμενων, σε σύγκριση με αυτούς που διδάσκονται παραδοσιακά για ίσο διδακτικό χρόνο, συμπεραίνεται ότι **η εφαρμογή της αντεστραμμένης διδασκαλίας σε σπουδαστές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, φαίνεται να επιτυγχάνει παρόμοια μαθησιακά αποτελέσματα, σε σύγκριση με αυτούς που διδάσκονται παραδοσιακά, με αξιοποίηση του μισού διδακτικού χρόνου.**

Τα πολύ ενθαρρυντικά αυτά αποτελέσματα, σε συνδυασμό με τον ενθουσιασμό των σπουδαστών και την κατά 95% καταγεγραμμένη προτίμησή τους για την ΑΔ, δείχνουν ότι το μοντέλο της αντεστραμμένης διδασκαλίας αποτελεί μία ισχυρή διδακτική πρόταση για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος δεν κρίνεται επαρκής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Κανδρούδη, Μ., & Μπράτιτσης, Θ. (2013). Η Αντεστραμμένη Διδασκαλία ως συνεργατική προσέγγιση μάθησης : Βιβλιογραφική επισκόπηση. In *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»* (pp. 10–12).
- Καρατζά, Μ., & Φίλιπς, Ν. (2007). *Μελέτη εφαρμογής εκπαιδευτικών αναγκών*. I.M.E. Γ.Σ.Ε.Β.Ε.Ε. Retrieved from http://www.imegsevee.gr/attachments/article/110/meleti_efarmogi_ekpanagkwn1o.pdf
- Κατσά, Μ. (2014). *Έρευνα Δράσης για τη μελέτη της εφαρμογής του μοντέλου της “αντεστραμμένης διδασκαλίας” στο μάθημα της Άλγεβρας της Β΄ Λυκείου: η συμβολή της στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιφέρει*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Retrieved from 25/3/2016 <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/5870>
- Κατσίλλης, Ι. Μ. (1996). Πειραματικές Έρευνες. In *Η διαδικασία της Επιστημονικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση*. Πάτρα: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.
- Λιναρδάκης, Μ. (2014). Έλεγχος ισότητας μέσων τιμών εξαρτημένων δειγμάτων. Retrieved October 8, 2016, from <https://opencourses.uoc.gr/courses/mod/page/view.php?id=6667>
- Τζωρτζάκης, Ι., & Βλαχοκυριάκου, Φ. (2016). Εκπαίδευση Ενηλίκων με Αντεστραμμένη Διδασκαλία (Flipped Classroom)-Πειραματική εφαρμογή και αξιοποίηση υπηρεσιών διαδικτύου. In IAKE (Ed.), *Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Η παιδεία και ο πολιτισμός ως πυλώνες περιφερειακής ανάπτυξης. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή του IAKE* (p. 12). Ηράκλειο: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών I.A.K.E.

Ξενόγλωσση

- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). How the flipped classroom is radically transforming learning. *The Daily Riff*, 1–6. Retrieved from <http://www.thedailyriff.com/articles/how-the-flipped-classroom-is-radically-transforming-learning-536.php>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). Flip Your Classroom Reach Every Student in Every Class Every Day. *Get Abstract Compressed Knowledge*, 1–5. <http://doi.org/10.1111/teth.12165>
- Blair, E., Maharaj, C., & Primus, S. (2016). Performance and perception in the flipped classroom. *Education and Information Technologies*, 21(6). <http://doi.org/10.1007/s10639-015-9393-5>

- Bonwell, C., & Eison, J. (1991). Active Learning - Creating Excitement in the Classroom, ASHE-ERIC Higer Education Report N° 1. *ASHE-ERIC Higher Education Report*. <http://doi.org/ED340272>
- Cotta, K. I., Shah, S., Almgren, M. M., Macias-Moriarity, L. Z., & Mody, V. (2016). Effectiveness of flipped classroom instructional model in teaching pharmaceutical calculations. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 8(5). <http://doi.org/10.1016/j.cptl.2016.06.011>
- Cynthia, R., & Joseph, E. (2014). Millennial Students and the Flipped Classroom. *ASBBS Annual Conference*, 21(1), 519–531.
- Flipped Learning Network. (2014). What Is Flipped Learning ? The Four Pillars of F-L-I-P. *Flipped Learning Network*, 501(c), 2. Retrieved from <http://www.flippedlearning.org/definition>
- Goodwin, B., & Miller, K. (2013). Evidence on Flipped Classrooms Is Still Coming In. *Educational Leadership*, 70(6), 79–80. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Evidence+on+Flipped+Classrooms+Is+Still+Coming+In#0>
- Gross, D., Pietri, E. S., Anderson, G., Moyano-Camihort, K., & Graham, M. J. (2015). Increased preclass preparation underlies student outcome improvement in the flipped classroom. *CBE Life Sciences Education*, 14(4). <http://doi.org/10.1187/cbe.15-02-0040>
- He, W., Holton, A., Farkas, G., & Warschauer, M. (2016). The effects of flipped instruction on out-of-class study time, exam performance, and student perceptions. *Learning and Instruction*, 45. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.07.001>
- Hertz, M. B. (2012). The Flipped Classroom: Pro and Con | Edutopia. *Edutopia*, 10–13. Retrieved from <http://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-pro-and-con-mary-beth-hertz>
- Jackson, L., & Caffarella, R. (1994). *Experiential learning: A new approach*. San Francisco: Jossey-Bass, σελ 22.
- Lai, C.-L., & Hwang, G.-J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126–140. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.006>
- McGarr, O. (2009). A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 309–321.
- Mok, H. N. (2014). Teaching tip: the flipped classroom.(Report). *Journal of Information Systems Education*, 25(1).
- Steele, C. (2014). Exploring the Fringe: Flipping, Microcredentials, and MOOCs. Retrieved May 7, 2014, from www.tagoras.com/download/6147
- Strayer, J. F. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system*. The Ohio State University, Columbus.
- Talley, C. P., & Scherer, S. (2013). The Enhanced Flipped Classroom: Increasing Academic Performance with Student-recorded Lectures and Practice Testing in a “Flipped” STEM Course. *The Journal of Negro Education*, 82(3). <http://doi.org/10.7709/jnegroeducation.82.3.0339>
- Yarbro, J. (2015). Extension of a Review of Flipped Learning. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), E28. <http://doi.org/10.1111/bjet.12368>

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΚΕΨΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ - ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

Τζωρτζάκης Ιωάννης
johntzortzakis@gmail.com
Σχολικός Σύμβουλος Μηχανικών ΠΕ12.01

Μαρκάκη Στυλιανή
saek1@sch.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ18.12

Περίληψη

Μεταξύ των στρατηγικών ενεργητικής μάθησης, εκείνη που επιτρέπει στους μαθητές να πραγματοποιούν επισκέψεις σε χώρους εκτός σχολείου, να βλέπουν εφαρμογές και να διδάσκονται βιωματικά τα θέματα για τα οποία έχουν συζητήσει στην τάξη, είναι η Διδακτική Επίσκεψη. Πρόκειται για θεσμοθετημένη εκπαιδευτική διαδικασία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που πραγματοποιείται εντός διδακτικού ωραρίου και μεταφέρει το μάθημα έξω από τους χώρους του σχολείου. Δίνει σημαντικά μαθησιακά οφέλη, αν και παρουσιάζει μεγάλη πολυπλοκότητα. Ο σχεδιασμός της αφορά σε μαθητικές δραστηριότητες που γίνονται πριν, κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά την επίσκεψη και για την διεξαγωγή της εμπλέκονται οι μαθητές και οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί, αλλά και ο Σύλλογος Διδασκόντων, οι γονείς, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, η Διεύθυνση Εκπαίδευσης, η Περιφέρεια και ο φορέας υποδοχής στον οποίο γίνεται η επίσκεψη. Στην εργασία παρουσιάζεται ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, οι διαδικασίες και τα αποτελέσματα διδακτικών επισκέψεων που πραγματοποιήθηκαν σε γυμνάσια του Ηρακλείου στο πλαίσιο των μαθημάτων της Τεχνολογίας.

Λέξεις κλειδιά: ενεργητική μάθηση, διδακτική επίσκεψη, Τεχνολογία γυμνασίου, συναίνεση σχολικού συμβούλου.

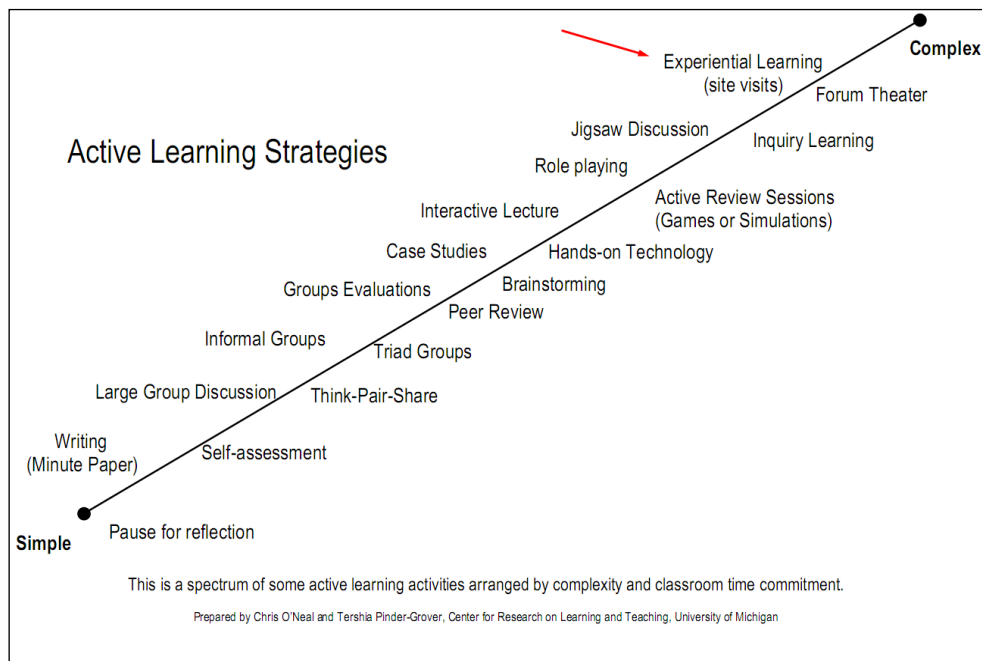
1. Εισαγωγή

Ενεργητική μάθηση ονομάζεται η εφαρμογή κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας που εμπλέκει τους μαθητές στο «να κάνουν πράγματα αλλά και να σκέφτονται για όλα αυτά που κάνουν» (Bonwell & Eison, 1991). Περιγράφονται στη βιβλιογραφία ένα πλήθος εκπαιδευτικών στρατηγικών – τεχνικών, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό για να προάγουν και να ενθαρρύνουν την ενεργητική μάθηση, παράλληλα και ενισχυτικά της μεθόδου της διάλεξης η οποία εφαρμόζεται στην παραδοσιακή, κατά μέτωπο, διδασκαλία (Faust & Paulson, 1998). Οι στρατηγικές ενεργητικής μάθησης εμπλέκουν τους μαθητές στο: α) να σκέπτονται κριτικά και δημιουργικά, β) να συνομιλούν με συμμαθητές τους σε μικρές ομάδες ή με το σύνολο της τάξης, γ) να εξερευνούν τις προσωπικές απόψεις και αξίες τους, δ) να εκφράζουν τις ιδέες και τις απόψεις τους μέσα από το γράψιμο, ε) να δίνουν και να παίρνουν ανατροφοδότηση και στ) να αναστοχάζονται σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία (Eison, 2010).

Οι στρατηγικές ενεργητικής μάθησης διαφέρουν ως προς βαθμό εμπλοκής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον τρόπο εφαρμογής τους. Οι Faust και Paulson, διακρίνουν τις στρατηγικές ενεργητικής μάθησης σε αυτές που απευθύνονται για εφαρμογή από ένα μαθητή, στρατηγικές που χρησιμοποιούν κυρίως ερωτήσεις-απαντήσεις, στρατηγικές άμεσης ανατροφοδότησης, σχεδιασμένες έτσι ώστε να παρέχουν στον εκπαιδευτικό άμεση ένδειξη του βαθμού κατανόησης των μαθητών, τεχνικές ενεργοποίησης της κριτικής σκέψης, στρατηγικές που

εφαρμόζονται από ομάδες μαθητών με διαμοιρασμό των πληροφοριών και τέλος πιο πολύπλοκες συνεργατικές τεχνικές. Οι στρατηγικές ενεργητικής μάθησης μπορούν: α) να υλοποιηθούν από τους μαθητές τόσο εντός, όσο και εκτός τάξης, β) να εμπλέξουν τους μαθητές σε ατομικές ή ομαδικές εργασίες και γ) να υλοποιηθούν τόσο με τη χρήση τεχνολογικών μέσων, όσο και χωρίς τη χρήση τους. (Eison, 2010).

Ανάλογα με το βαθμό πολυπλοκότητας και του απαιτούμενου χρόνου για την υλοποίησή τους, οι στρατηγικές ενεργητικής μάθησης ταξινομούνται (O’Neal & Pinder-Grover, 2016), όπως απεικονίζεται στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Ταξινόμηση στρατηγικών ενεργητικής μάθησης ως προς την πολυπλοκότητα και τον απαιτούμενο χρόνο

Μεταξύ των απεικονιζόμενων στρατηγικών ενεργητικής μάθησης, στο πάνω και δεξιά τμήμα του διαγράμματος, βρίσκονται οι δραστηριότητες βιωματικής μάθησης (experiential learning) στις οποίες ανήκουν και οι επισκέψεις των μαθητών (site visits) σε χώρους εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Αυτές παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό πολυπλοκότητας και για την υλοποίησή τους απαιτείται αρκετός διδακτικός χρόνος. Σύμφωνα με τον κατάλογο βέλτιστων πρακτικών για την ενεργητική μάθηση (Swartz, 2013), είναι κρίσιμο τέτοιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες να σχεδιάζονται με προσεκτικά δομημένα μαθησιακά αποτελέσματα, να παρέχουν ευκαιρίες ανάκλησης της αποκτηθείσας εμπειρίας, να προβλέπεται άμεση εφαρμογή από τους μαθητές των αποκτηθεισών εμπειριών και να έχουν προβλεφτεί διαδικασίες αξιολόγησής τους (Moon, 2004)

2. Η Διδακτική Επίσκεψη στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων

Οι διδακτικές επισκέψεις είναι προσεκτικά σχεδιασμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούν οι μαθητές εκτός σχολικής τάξης και οι οποίες επιτρέπουν τους μαθητές να δουν και να εφαρμόσουν ότι έχουν μάθει εντός τάξης, σε συνθήκες του πραγματικού κόσμου (Swartz, 2013).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δ.Ε.) οι διάφοροι τύποι μετακινήσεων των μαθητών εκτός σχολείου, περιγράφονται στην ισχύουσα νομοθεσία στις διατάξεις της υπουργικής απόφασης του ΦΕΚ 681β/2017 που αντικατέστησαν διατάξεις προγενέστερης απόφασης που περιλαμβάνονται στο ΦΕΚ 2769β/2011.

Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται οι προβλεπόμενοι τύποι μετακινήσεων των μαθητών σχολείων Δ.Ε. σύμφωνα με την ισχύουσα και την προγενέστερη νομοθεσία (Πίνακας1).

Πίνακας 1. Τύποι μετακινήσεων μαθητών/μαθητριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (φεκ 2769β, 2011, φεκ 681β, 2017)

ΦΕΚ2769β/ 2011	ΦΕΚ681β/ 2017
Άρθρο 1: Σχολικοί Περίπατοι	Άρθρο 1: Σχολικοί Περίπατοι
Άρθρο 2: Εκπαιδευτικές Εκδρομές	Άρθρο 2: Εκπαιδευτικές Εκδρομές
Άρθρο 3: I. Εκπαιδευτικές επισκέψεις στο πλαίσιο των καινοτόμων προγραμμάτων Σχολικών δραστηριοτήτων II. Μετακινήσεις – επισκέψεις σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.)	Άρθρο 3: Εκπαιδευτικές επισκέψεις
Άρθρο 4: Διδακτικές επισκέψεις	Άρθρο 4: Διδακτικές επισκέψεις
Άρθρο 5: Εκπαιδευτικές ανταλλαγές και αδελφοποιήσεις	Άρθρο 5: Εκπαιδευτικές ανταλλαγές, αδελφοποιήσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα, προγράμματα διεθνών οργανισμών και διεθνείς συμμετοχές
Άρθρο 6: Ευρωπαϊκά προγράμματα και δραστηριότητες	Άρθρο 6: Ευρωπαϊκά προγράμματα και λοιπές εκπαιδευτικές δραστηριότητες
Άρθρο 7: Επισκέψεις στη Βουλή των Ελλήνων	Άρθρο 7: Σχολικές Αθλητικές Δραστηριότητες
	Άρθρο 8: Επισκέψεις στη Βουλή των Ελλήνων
	Άρθρο 9: Συμμετοχή μαθητών και μαθητριών σε διαγωνισμούς, μαθητικά συνέδρια, ημερίδες και λοιπές εκδηλώσεις

Οι διδακτικές επισκέψεις αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία μετακινήσεων, προβλέπονται τόσο στην ισχύουσα όσο και στην προγενέστερη νομοθεσία και **διαφέρουν από τις κάθε άλλου τύπου** εκπαιδευτικές επισκέψεις, εκπαιδευτικές εκδρομές και μετακινήσεις των μαθητών.

Οι διδακτικές επισκέψεις ορίζονται για πρώτη φορά στο ΦΕΚ2769β, 2011, στο Άρθρο 4.1, όπου αναφέρεται ότι με τις διδακτικές επισκέψεις ...

- «...ενσωματώνονται στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου πολλαπλές πηγές πληροφόρησης και εκπαίδευσης εντός και εκτός των φυσικών συνόρων του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται η **δυνατότητα διεξαγωγής μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος σε εξωσχολικούς χώρους**, με τη διοργάνωση σχετικών διδακτικών επισκέψεων, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος ...»
- «... Με τον τρόπο αυτό, η **εμπειρία** συνιστά τη βάση απόκτησης της γνώσης και το σχολείο ανοίγεται στη ζωή και στην κοινωνία».

Στο Άρθρο 4.2 αναφέρεται

- «... Οι επισκέψεις αναφέρονται σε συγκεκριμένη ενότητα των διδακτικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος και πραγματοποιούνται ύστερα από συναίνεση του Σχολικού Συμβούλου ειδικότητας ή, εναλλακτικά, του Συμβούλου γενικής παιδαγωγικής ευθύνης».

Με την ισχύουσα τροποποίηση του ΦΕΚ 681β, 2017, για τις διδακτικές επισκέψεις αναφέρεται στο Άρθρο 4.:

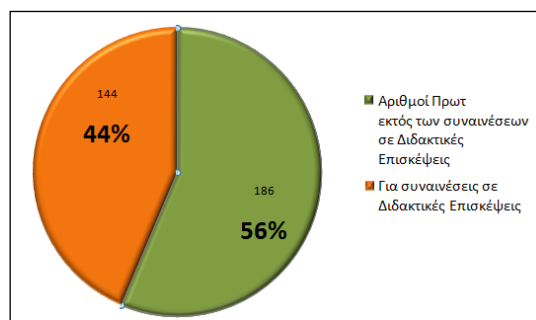
- «...Οι επισκέψεις αναφέρονται σε συγκεκριμένη ενότητα των διδακτικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος και πραγματοποιούνται ύστερα από αιτιολογημένη εισήγηση του εκπαιδευτικού που προτείνει τη διδακτική επίσκεψη και απόφαση του συλλόγου διδασκόντων. Για την πραγματοποίηση της διδακτικής επίσκεψης απαιτείται το 70% των φοιτώντων μαθητών ...»
- «Μαθητές/μαθήτριες οι οποίοι δεν συμμετέχουν παραμένουν στο σχολείο καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής επίσκεψης και συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες ή παρακολουθούν ειδικά διαμορφωμένο ωρολόγιο πρόγραμμα, σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων».

Συγκρίνοντας την περιγραφόμενη διαδικασία έγκρισης πραγματοποίησης μιας διδακτικής επίσκεψης στην προηγούμενη (ΦΕΚ 2769β, 2011) και στην ισχύουσα νομοθεσία (ΦΕΚ681β, 2017), διαπιστώνουμε ομοιότητες αλλά και δύο βασικές διαφορές. Οι διδακτικές επισκέψεις είναι μάθημα, έχουν διάρκεια μιας ή περισσότερων διδακτικών ωρών και πραγματοποιούνται εντός του ωραρίου λειτουργίας του σχολείου. Η διάρκεια τους μπορεί να παραταθεί για δύο ή περισσότερες ώρες εκτός ωραρίου λειτουργίας του σχολείου κατά την κρίση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Στην αρχική νομοθεσία (ΦΕΚ 2769β, 2011), για την πραγματοποίηση της διδακτικής επίσκεψης ήταν απαραίτητη η συναίνεση του αρμόδιου Σχολικού Συμβούλου και η έγκρισή της δινόταν από τον οικείο αιρετό Περιφερειάρχη, μετά από έλεγχο και αντίστοιχη εισήγηση του οικείου Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στον οποίο κατέθετε όλα τα απαραίτητα δικαιολογητικά ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας. Η διαδικασία έγκρισης, σύμφωνα με την άποψη των εμπλεκόμενων, ήταν μια χρονοβόρα και αρκετά γραφειοκρατική διαδικασία.

Στην ισχύουσα νομοθεσία (ΦΕΚ681β, 2017) η διδακτική επίσκεψη πραγματοποιείται έπειτα από αιτιολογημένη εισήγηση του εκπαιδευτικού που προτείνει την επίσκεψη και απόφασης του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου. Οπότε, ως προς το διοικητικό/οργανωτικό της τμήμα, η διαδικασία έγκρισης μιας διδακτικής επίσκεψης είναι πλέον μια απλούστερη και συντομότερη διαδικασία, ενώ ως προς την καθοδήγηση και τον προγραμματισμό της, δεν απαιτείται η γραπτή συναίνεση του Σχολικού Συμβούλου.

Είναι γεγονός ότι η απλοποίηση αυτή των διαδικασιών, ελάφρυνε το φόρτο εργασίας των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών των σχολείων, αλλά και Σχολικών Συμβούλων, τουλάχιστον κατά το μέρος που μπορεί να απεικονιστεί στην εξερχόμενη αλληλογραφία τους. Το πλήθος των εγκεκριμένων διδακτικών επισκέψεων που πραγματοποιήθηκαν από τα σχολεία κατά την περίοδο ισχύος της προηγούμενης νομοθεσίας (ΦΕΚ 2769β, 2011) και για το πρώτο τρίμηνο του έτους 2017 (από 1-1-2017 μέχρι 9-3-2017), σύμφωνα με τις καταχωρήσεις στο πρωτόκολλο εξερχόμενης αλληλογραφίας των Σχολικών Συμβούλων Δ.Ε. της περιφερειακής ενότητας Ηρακλείου ήταν μεγαλύτερο των 144 (Σχήμα 2). Ο πραγματικός αριθμός είναι μεγαλύτερος, καθώς δεν καταγράφονται οι συναινέσεις σε τυχόν πολλαπλές διδακτικές επισκέψεις που περιλαμβάνονται στο ίδιο έγγραφο. Επίσης δεν καταγράφεται όλη η συμπληρωματική αλληλογραφία για την παροχή οδηγιών και διευκρινίσεων. Παρόλα αυτά, μόνο η καταγεγραμμένη αλληλογραφία που αφορά στα επίσημα έγγραφα συναίνεσης των Σχολικών Συμβούλων στην πραγματοποίηση διδακτικών επισκέψεων, ήταν το 44% των συνολικών καταχωρήσεων των Σχολικών Συμβούλων. Δεν καταγράφεται επίσης η απαιτούμενη εργασία όλων των εμπλεκόμενων, που εκτός των τυπικών εγγράφων περιλαμβάνει, λεπτομερή προγραμματισμό, προετοιμασία των μαθητών, δημιουργία φύλλων εργασίας για χρήση κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, αναστοχασμό στο επόμενο μάθημα και αποτίμηση της διαδικασίας.



Σχήμα 2: Καταχωρήσεις εισερχόμενης αλληλογραφίας πρωτοκόλλου Σχολικών Συμβούλων

Η απλοποίηση αυτή, πέραν των θετικών, επέφερε ένα πιθανό τίμημα που δεν έχει ακόμη καταγραφεί και απαιτεί περαιτέρω έρευνα. Η εμπλοκή των Σχολικών Συμβούλων στο σχεδιασμό και πραγματοποίηση των διδακτικών επισκέψεων, αν και προβλέπεται στο πλαίσιο των γενικότερων παιδαγωγικών τους καθηκόντων, ερμηνεύεται ότι νομοθετήθηκε ειδικά για τις διδακτικές επισκέψεις, προκειμένου ο Σχολικός σύμβουλος να «πιστοποιεί» ως επιστήμονας και ως παιδαγωγός, ότι η συγκεκριμένη εκτός σχολείου δραστηριότητα, αφορά σε μάθημα και όχι σε άλλου είδους προβλεπόμενη επίσκεψη ή εκδρομή. Η εμπειρία των προηγούμενων ετών έδειξε ότι αιτήματα των σχολείων προς τους Σχολικούς Συμβούλους, αρκετές φορές χρειαζόνταν ανασχεδιασμό, παρά του ότι είχαν ήδη την έγκριση του Συλλόγου Διδασκόντων. Το πιθανό τίμημα που αναφέρθηκε, σχετίζεται με τις περιπτώσεις εκείνες που ο Σύλλογος Διδασκόντων δεν θα δώσει την απαιτούμενη προσοχή και κάποιες από τις διδακτικές επισκέψεις θα χάσουν τον προσανατολισμό τους.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η απλοποίηση των «διοικητικού τύπου» διαδικασιών δεν εμποδίζουν τον Σχολικό σύμβουλο που επιθυμεί να εμπλακεί και να βοηθήσει τα σχολεία παιδαγωγικής και επιστημονικής του ευθύνης, καθώς, σύμφωνα με το καθηκοντολόγιό του, ο Σχολικός σύμβουλος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο έργο του, μεταξύ άλλων αναλαμβάνει τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου της περιοχής ευθύνης του και ενθαρρύνει, καθοδηγεί και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή του κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (ΦΕΚ 1340β/2002). Επίσης οι Σχολικοί σύμβουλοι Δ.Ε. παρακολουθούν, ύστερα από ενημέρωση των εκπαιδευτικών, διδασκαλίες και κάνουν τις αναγκαίες παρατηρήσεις και υποδείξεις σχετικά με τους τρόπους σχεδιασμού, οργάνωσης και πραγματοποίησης της διδασκαλίας. (άρθρο 9, παρ. στ. (ΦΕΚ 1340β/2002).

3. Η διδακτική επίσκεψη στα μαθήματα Τεχνολογίας Γυμνασίου.

Τα μαθήματα της «Τεχνολογίας» διδάσκονται και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και για τη διδασκαλία τους έχουν επιλεγεί μέθοδοι διδασκαλίας, που εκτός από τη μετάδοση γνώσεων, θέτουν ένα σύνολο από ευρύτερους στόχους. Όπως αναφέρονται στο βιβλίο μαθητή της Α Τάξης, το βιβλίο εκπαιδευτικού Α Τάξης, το βιβλίο μαθητή Β τάξης, τις Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό και το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Τεχνολογία», στην Α΄ Γυμνασίου ακολουθείται η μέθοδος της «Ατομικής Εργασίας» για τη μελέτη της τεχνολογίας, για τη Β΄ Γυμνασίου η μέθοδος της «Ομαδικής Εργασίας ή της Γραμμής Παραγωγής» για τη μελέτη της βιομηχανίας και για τη Γ΄ Γυμνασίου η μέθοδος «Έρευνα και Πειραματισμός» για την κατανόηση, σχεδιασμό, πραγματοποίηση και παρουσίαση μαθητικών ερευνών. Χαρακτηριστικό των μεθόδων είναι ότι δεν στοχεύουν στην απλή μετάδοση μιας συγκεκριμένης ποσότητας γνώσεων (διδακτέα ύλη), αντίθετα εμπλέκουν τους μαθητές σε ένα σύνολο από δραστηριότητες, με πολλά οφέλη. Κάθε μαθητής μόνος του ή σε ομάδα ανάλογα με την τάξη που παρακολουθεί, επιλέγει ένα θέμα που μελετά ή ερευνά, συγκεντρώνει πληροφορίες αξιοποιώντας όλες τις πιθανές πηγές πληροφόρησης, κατασκευάζει ομοιώματα, εξάγει συμπεράσματα και γράφει σχετικές εργασίες. Σκοπός του μαθήματος είναι κάθε μαθητής να αποκτήσει μίαν αντίληψη σχετικά με τις τεχνολογικές εξελίξεις,

τους συντελεστές που επηρεάζουν την τεχνολογική ανάπτυξη και της επακόλουθης επιρροής της ανάπτυξης αυτής στην κοινωνία.

Οι διδακτικές επισκέψεις σε τόπους εργασίας και παραγωγής προϊόντων αποτελούν ουσιαστικό και σημαντικό τμήμα της διδασκαλίας του μαθήματος «Τεχνολογία» (βιβλίο μαθητή της Α Τάξης, βιβλίο εκπαιδευτικού Α Τάξης, βιβλίο μαθητή Β τάξης).

Εν συνόψει, τα μαθήματα της Τεχνολογίας αφορούν σε μαθήματα που χαρακτηρίζονται από ένα σαφές πλαίσιο, χωρίς όμως προκαθορισμένο περιεχόμενο το οποίο καθορίζεται από τους μαθητές και τον επιβλέποντα εκπαιδευτικό. Η εκπαιδευτική προσέγγιση είναι αυτή της μεθόδου project και την ενεργητικής μάθησης. Είναι γνωστό ότι όταν ένας εκπαιδευτικός εργάζεται με στρατηγικές ενεργητικής μάθησης ξοδεύει περισσότερο χρόνο για να βοηθήσει τους μαθητές στην κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και λιγότερο στη μετάδοση πληροφοριών μέσω της μετωπικής διδασκαλίας (Eison, 2010). Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας νέας τεχνικής, μπορεί να αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό ή να είναι μια διαδικασία που να τον τρομάζει και να τον αποθαρρύνει. Οι Σχολικοί σύμβουλοι που έχουν την επιστημονική εποπτεία των μαθημάτων της Τεχνολογίας καλούνται να παίξουν ένα σημαντικό ρόλο σε κάθε τομέα των μαθημάτων καθώς και στις διδακτικές επισκέψεις.

Στην ιστοσελίδα του για την ενεργητική μάθηση, το Cornell University προτείνει στον εκπαιδευτικό που ξεκινά την εφαρμογή στρατηγικών ενεργητικής μάθησης, όπως είναι και η διδακτική επίσκεψη, να επιλέγει το περιεχόμενο και τα θέματα του μαθήματος με τα οποία θα εμπλακούν οι μαθητές να είναι αυτά που κρίνει ως ιδιαίτερα σημαντικά. Να ξεκινά με κάτι «μικρό», μια εκπαιδευτική δραστηριότητα σε μια μόνο τάξη. Για να είναι σημαντική η εμπειρία που αποκτούν οι μαθητές, πρέπει η εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός σχολικής τάξης να είναι πολύ καλά σχεδιασμένη (Moon, 2004). Πρέπει να υπάρχουν

- σαφώς καθορισμένα και δομημένα μαθησιακά αποτελέσματα,
- προφορικές ενημερώσεις ή/και βοηθητικά έντυπα, φυλλάδια,
- ευκαιρίες για ανατροφοδότηση (reflection)
- δραστηριότητες εφαρμογής από τους μαθητές σχετικά με αυτά που είδαν και έμαθαν,
- κριτήρια αξιολόγησης της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Το Cornell University προτείνει ο εκπαιδευτικός πριν την έναρξη, να παρουσιάζει την εκπαιδευτική δραστηριότητα, τα μαθησιακά αποτελέσματα και οφέλη στην τάξη και να ορίζει κανόνες συμπεριφοράς και συνεργασίας των μαθητών. Να υπάρχει σαφής χρονοπρογραμματισμός εργασιών, που οι μαθητές πρέπει να τηρούν και να υπάρχει πρόβλεψη για ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό. Στόχος του εκπαιδευτικού να είναι να εμπλέξει όσο περισσότερους μαθητές γίνεται σε όσο περισσότερο σημαντικές και με νόημα εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

4. Σχεδιασμός και μεθοδολογία υλοποίησης διδακτικής επίσκεψης

Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας διδακτικής επίσκεψης διακρίνουμε τρεις φάσεις στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές και οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί, αλλά και ο Σύλλογος Διδασκόντων, οι γονείς των μαθητών, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και ο φορέας υποδοχής στον οποίο γίνεται η επίσκεψη. Οι φάσεις μιας διδακτικής επίσκεψης είναι: Α. Φάση: Σχεδιασμός και προετοιμασία πριν τη διδακτική επίσκεψη, Β. Φάση: Πραγματοποίηση της επίσκεψης και Γ. Φάση: Ανατροφοδότηση και αξιολόγηση, μετά τη διδακτική επίσκεψη.

4.1. Φάση: Σχεδιασμός και προετοιμασία

Στην Α Φάση, ο εκπαιδευτικός επιλέγει το γνωστικό αντικείμενο (μάθημα) και την ενότητα, στο πλαίσιο των οποίων θα πραγματοποιηθεί η διδακτική επίσκεψη, εντοπίζει τα σημεία-θέματα του μαθήματος η διδασκαλία των οποίων θα ενισχυθούν με την πραγματοποίηση της διδακτικής

επίσκεψης. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τη διδακτική επίσκεψη σαν α) αφόρμηση (αφετηρία) της διδασκαλίας, β) μέρος της διαδικασίας της επεξεργασίας του θεωρητικού πλαισίου και γ) διαδικασία εμπέδωσης. Κατά την φάση αυτή σχεδιάζεται και οργανώνεται η δραστηριότητα (στόχοι που εξυπηρετεί, ανάγκες, τι, που, πότε θα πραγματοποιηθεί κτλ). Ο εκπαιδευτικός μετά τη λήψη της απόφασης πραγματοποίησης της διδακτικής επίσκεψης και τις αναγκαίες συνεννοήσεις με τους υπεύθυνους του τόπου επίσκεψης, παρουσιάζει την επικείμενη δραστηριότητα στους συμμετέχοντες μαθητές, αναλύει τους στόχους, την πορεία πραγματοποίησης και τα μαθησιακά οφέλη. Καλεί τους μαθητές να καταθέσουν τις απόψεις και ιδέες τους σχετικά με το περιεχόμενο της μάθησης κατά τη διάρκεια της επίσκεψης και τη δημιουργία του φύλλου έργου που θα έχουν μαζί τους.

Ο Σχολικός σύμβουλος, στο πλαίσιο των καθηκόντων του, ενθαρρύνει, καθοδηγεί και συνεργάζεται με τον ή τους εκπαιδευτικούς και μπορεί, εφόσον ο εκπαιδευτικός το επιθυμεί, να παρέχει υποστήριξη σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης και πραγματοποίησης της διδακτικής επίσκεψης και μετά από ενημέρωση και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, να παρακολουθήσει τη διδακτική επίσκεψη, όπως κάνει και με τη διδασκαλία του ίδιου του μαθήματος στο σχολείο (ΦΕΚ 1340β/2002). Όπως και στα υπόλοιπα μαθήματα, για την πραγματοποίηση διδακτικών επισκέψεων στο μάθημα «Τεχνολογία» Γυμνασίου, προκειμένου να λάβουν τη συναίνεση του Σχολικού Συμβούλου (απαραίτητη σύμφωνα με την αρχική νομοθεσία (ΦΕΚ 2769β, 2011)), οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν ένα έντυπο αιτήματος με τα βασικά στοιχεία της διδακτικής επίσκεψης (τόπος, χρόνο, μάθημα-ενότητα). Το βασικότερο όμως στοιχείο αυτής της θεσμοθετημένης συνεργασίας του εκπαιδευτικού με το Σχολικό σύμβουλο, ήταν η συνεργασία και η υποστήριξη του Σχολικού Συμβούλου στη δημιουργία του φύλλου εργασίας/έργου της διδακτικής επίσκεψης. Παραδείγματα των εντύπων α) Αίτημα συναίνεσης διδακτικής επίσκεψης και β) Φύλλο έργου για διδακτική επίσκεψη στο μάθημα «Τεχνολογία» Β΄ Γυμνασίου παρουσιάζονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Ειδικά για το μάθημα «Τεχνολογία» Β΄ Γυμνασίου σύμφωνα με τους στόχους του μαθήματος, οι διδακτικές επισκέψεις πραγματοποιούνται σε βιομηχανίες και τόπους παραγωγής προϊόντων ή παροχής υπηρεσιών. Τις συνεννοήσεις με τους υπευθύνους των παραγωγικών μονάδων για τον καθορισμό του χρόνου και τη διαδικασία της επίσκεψης μπορεί να κάνουν και οι μαθητές υπό την καθοδήγηση και επίβλεψη του εκπαιδευτικού. Κατά το σχεδιασμό της διδακτικής επίσκεψης ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη λήψη μέτρων και στην τήρηση κανόνων ασφαλείας στους τόπους επίσκεψης από τους μαθητές (π.χ. εξοπλισμός, ειδικός ρουχισμός, προφορική και γραπτή ενημέρωση για την ασφάλεια κ.ά.).

Κατά την Α φάση της διδακτικής επίσκεψης σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (ΦΕΚ681β, 2017) στο στάδιο της προετοιμασίας απαιτούνται και οι διαδικασίες

α) της έγγραφης συγκατάθεσης των γονέων και κηδεμόνων για τη συμμετοχή ή μη των μαθητών στην επίσκεψη, που έχει τη μορφή υπεύθυνης δήλωσης στην οποία αναφέρεται η προγραμματισμένη διδακτική επίσκεψη, η ημερομηνία, το πρόγραμμα της, ο τρόπος – κόστος μεταφοράς και ζητείται να καταγραφούν αν υπάρχουν προβλήματα υγείας,

β) της επιλογής του μέσου μετακίνησης μέσω της διαδικασίας που προβλέπεται από τη νομοθεσία (κατάθεση τριών τουλάχιστον προσφορές από ταξιδιωτικά πρακτορεία που τηρούν τις απαιτούμενες προδιαγραφές για την μετακίνηση μαθητών και επιλογής της συμφέρουσας και

γ) της λήψης απόφασης του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου έπειτα από αιτιολογημένη εισήγηση του εκπαιδευτικού που προγραμματίζει την επίσκεψη.

Χωρίς την ολοκλήρωση αυτής της διοικητικής διαδικασίας δεν πραγματοποιείται η διδακτική επίσκεψη.

Πριν την ημερομηνία της διδακτικής επίσκεψης οι μαθητές πραγματοποιούν δραστηριότητες προετοιμασίας μελέτης εντός τάξης (δίνονται ερωτήσεις προετοιμασίας, γίνεται παρακολούθηση βίντεο από την εκπαιδευτική τηλεόραση ή το ψηφιακό σχολείο, επίσκεψη της ιστοσελίδας της επιχείρησης στο διαδίκτυο κ.α.)

Αναλύονται από τον εκπαιδευτικό

- οι δραστηριότητες στο χώρο της επίσκεψης,
- η μέθοδος συγκέντρωσης, καταγραφής, μελέτης, ταξινόμησης και παρουσίασης των πληροφοριών
- η συμπλήρωση του φύλλου εργασίας και αν επιθυμεί
- τα κριτήρια αξιολόγησης της εκπαιδευτικής δραστηριότητας

4.2. Β. Φάση: Πραγματοποίηση της επίσκεψης

Στη φάση αυτή πραγματοποιείται η επίσκεψη στον προβλεπόμενο τόπο. Οι μαθητές παρακολουθούν, παρατηρούν, ερευνούν, κρατούν σημειώσεις, παίρνουν συνεντεύξεις ή κάνουν ερωτήσεις σύμφωνες με το στάδιο της προετοιμασίας, συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας. Είναι η χρονική στιγμή που δημιουργείται η εμπειρία στους μαθητές. Ανάλογα με τις εικόνες ή τα ζητήματα που θα κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών στο τόπο της επίσκεψης, μπορούν να γίνουν αναπροσαρμογές στις ερωτήσεις ή στο χρόνο που διατίθεται σε κάθε χώρο επίσκεψης, χωρίς να αλλάξει ο συνολικός χρονοπρογραμματισμός της διδακτικής επίσκεψης.

Ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές να συμμετέχουν, να θέτουν ερωτήματα, απορίες, να ακούν, να κρατούν σημειώσεις και να σκέπτονται. Δημιουργεί αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και των υπεύθυνων της επιχείρησης ώστε οι μαθητές να μάθουν να ερευνούν το περιβάλλον γύρω τους, να συνεργάζονται, να αναλαμβάνουν ευθύνες, να είναι οργανωτικοί, να επιλύουν προβλήματα, να τονώνουν την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους, να αναπτύσσουν κριτική αντίληψη, να αισθάνονται πρωταγωνιστές, δημιουργοί και παραγωγοί αυθεντικής γνώσης.

4.3. Γ. Φάση: Μετά τη διδακτική επίσκεψη. Ανατροφοδότηση και αξιολόγηση.

Στην τελική φάση της διδακτικής επίσκεψης με την επιστροφή των μαθητών του εκπαιδευτικού στο σχολείο γίνεται η ανατροφοδότηση και αξιολόγηση της διαδικασίας. Οι μαθητές σχολιάζουν τη διδακτική επίσκεψη και γίνεται ανασκόπηση της δραστηριότητας μέσω των φύλλων εργασίας που συμπληρώθηκαν. Παρουσιάζονται οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν και συνδέονται οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν με τα δεδομένα του μαθήματος. Στη συνέχεια είναι σημαντικό οι μαθητές να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες εφαρμογής σχετικές με αυτά που είδαν και έμαθαν. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, μπορεί να ακολουθήσει αξιολόγηση των ομάδων των μαθητών μέσω πίνακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρούμπρικα αξιολόγησης)

Στο μάθημα «Τεχνολογία» της Β΄ Γυμνασίου, οι μαθητές μετά τη διδακτική επίσκεψη αξιοποιούν την εμπειρία τους για την εμβάθυνση στο ρόλο που σύμφωνα με το Α.Π. του μαθήματος, έχουν αναλάβει στην ομαδική εργασία μελέτης της βιομηχανίας ή παραγωγικής ομάδας που προσομοιώνουν/μελετούν. (π.χ. διευθυντής παραγωγής ή διευθυντής δημοσίων σχέσεων κ.ά) Για το λόγο αυτό αξιοποιούν κατάλληλα κάθε πληροφορία που συλλέχθηκε κατά τη διάρκεια της επίσκεψης και ιδιαίτερα το φωτογραφικό υλικό. Οι μαθητές αναγνωρίζουν τα επιμέρους στοιχεία της διαδικασίας παραγωγής, και την αλληλεπίδραση των συντελεστών παραγωγής στη δημιουργία των προϊόντων ή στην παροχή υπηρεσιών. Στο παράρτημα της εργασίας παρουσιάζονται φωτογραφίες από διδακτικές επισκέψεις σε παραγωγικές μονάδες από μαθητές σχολικών μονάδων Χανίων και Ηρακλείου Κρήτης.

4.4. Αποτίμηση διδακτικής επίσκεψης

Για την αποτίμηση της διδακτικής επίσκεψης και με στόχο την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για την ανατροφοδότηση της διαδικασίας σχεδιασμού και πραγματοποίησης των διδακτικών επισκέψεων, πρέπει να εξεταστούν πολλοί παράγοντες. Αρχικά πρέπει να γίνει εκτίμηση αν καλύφθηκαν οι διδακτικοί στόχοι που είχαν τεθεί και αν προέκυψαν τα αναμενόμενα μαθησιακά οφέλη. Σημαντικά θέματα είναι ο τρόπος ενημέρωσης των μαθητών, η παροχή και χρησιμοποίηση ενημερωτικού υλικού, η υποδοχή και ενημέρωση από τους υπεύθυνους του τόπου

επίσκεψης, οι συνθήκες και τα μέσα μετακίνησης, ο τρόπος συνεργασίας των μαθητών στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν εκτός ή εντός τάξης κ.ά. Ο εκπαιδευτικός για τη διαδικασία αποτίμησης μπορεί να χρησιμοποιήσει πίνακες αξιολόγησης διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρούμπρικες). Οι μαθητές συμπληρώνουν μια ρούμπρικα της οποίας τα κριτήρια έχουν συναποφασισθεί από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές στη φάση της προετοιμασίας της διδακτικής επίσκεψης και περιλαμβάνει όλα τα θέματα που απασχόλησαν τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδακτικής επίσκεψης. Ο εκπαιδευτικός με τη σειρά του μπορεί να έχει δημιουργήσει και να συμπληρώνει μια ακόμη ρούμπρικα, εκτιμώντας κριτήρια που σχετίζονται και με τις τρεις φάσεις της διδακτικής επίσκεψης.

5. Συζήτηση

Συνάγεται ότι οι διδακτικές επισκέψεις είναι ένα αποτελεσματικό διδακτικό μέσο που δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του να προσεγγίσουν τη θεωρία στο φυσικό χώρο και να επεξεργαστούν ποικιλόμορφα και ποικιλότροπα τα συμπεράσματα που θα συγκεντρώσουν. Είναι μια διδακτική δράση ή κατάσταση μάθησης – μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας – που εξασφαλίζει και παρέχει στους μαθητές μοναδικές ευκαιρίες για βιωματικές δραστηριότητες και εμπειρίες με την καθοδήγηση και εμπύχωση του υπεύθυνου καθηγητή. Αποτελούν ζωντανό εποπτικό υλικό ανώτερης ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής σημασίας από αλλά σχετικά, ίσως τεχνικά ανώτερα, εποπτικά μέσα. Μεταφέρουν τη διδασκαλία έξω από τους τέσσερις τοίχους της σχολικής αίθουσας, εισάγουν την ίδια τη ζωή μέσα στη σχολική αίθουσα και νοηματοδοτούν το ΑΠ και τη διδασκαλία. Οι διδακτικές επισκέψεις ανοίγουν τις πόρτες του σχολείου στη ζωή!!

Μέσα από αυτές οι μαθητές μαθαίνουν:

- να ερευνούν το περιβάλλον γύρω τους
- να συνεργάζονται
- να αναλαμβάνουν ευθύνες
- να είναι οργανωτικοί
- να επιλύουν προβλήματα
- να αναπτύσσουν κριτική αντίληψη
- να αισθάνονται πρωταγωνιστές, δημιουργοί και παραγωγοί αυθεντικής γνώσης .

Καλλιεργεί στους μαθητές την «τεχνολογική συνείδηση» ώστε:

- να μπορούν να εκτιμούν την προσφορά της τεχνολογίας στους ανθρώπους,
- να προσαρμόζονται εύκολα σε ένα μοντέρνο, διαρκώς εναλλασσόμενο τεχνολογικό περιβάλλον, και
- να προλαμβάνουν τυχόν αρνητικές συνέπειές της στον άνθρωπο και το περιβάλλον.

Ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων στο σχεδιασμό, την καθοδήγηση και εποπτεία των διδακτικών επισκέψεων μπορεί να είναι πολύ σημαντικός, προς όφελος των μαθητών και των εκπαιδευτικών, όπως δείχνουν τόσο η προηγούμενη αλλά και η συνεχιζόμενη εμπλοκή τους με τις διδακτικές επισκέψεις που πραγματοποιούνται στα μαθήματα της Τεχνολογίας. Μένει να ερευνηθεί αν η απλοποίηση των διαδικασιών και η μη υποχρέωση του σχολείου να ζητά την έγγραφη συναίνεση των Σχολικών Συμβούλων θα επηρεάσει ή όχι την ποιότητα των διδακτικών επισκέψεων, η οποία επίσης πρέπει να αποτιμηθεί με ενιαίο τρόπο

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Bonwell, C., & Eison, J. (1991). *Active Learning - Creating Excitement in the Classroom*, ASHE-ERIC Higer Education Report N° 1. ASHE-ERIC Higher Education Report.

<http://doi.org/ED340272>

- Eison, J. (2010). *Using Active Learning Instructional Strategies to Create Excitement and Enhance Learning. Department of Adult, Career & Higher Education*. Tampa. Retrieved from <https://www.cte.cornell.edu/documents/presentations/Active Learning - Creating Excitement in the Classroom.pdf>
- Faust, J., & Paulson, D. (1998). Active learning in the college classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 9(2), 3–24. <http://doi.org/10.5926/arepj1962.47.0>
- Moon, J. a. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice. Theory and Practice.*, p. 165, <http://doi.org/ISBN-10: 0415335167>
- O’Neal, C., & Pinder-Grover, T. (2016). How can you incorporate active learning into the classroom? Retrieved from http://und.edu/academics/center-for-instructional-and-learning-technologies/_files/docs/active-learning-continuum.pdf
- Swartz, M. (2013). Best Practices in Experiential Learning. *The LTO Best Practices*, (36), 1–20. Retrieved from <http://www.ryerson.ca/content/dam/lt/resources/handouts/ExperientialLearningReport.pdf>

Ελληνόγλωσση

- Cornell University (2016), Active Learning, ανακτήθηκε στις 14-05-2016 από <https://www.cte.cornell.edu/teaching-ideas/engaging-students/active-learning.html>
- Βιβλίο Εκπαιδευτικού -Τεχνολογία Α τάξης Γυμνασίου, ανάκτηση από Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία <http://ebooks.edu.gr>
- Βιβλίο Μαθητή-Τεχνολογία Α τάξης Γυμνασίου, ανάκτηση από Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία <http://ebooks.edu.gr>
- Βιβλίο Μαθητή - Τεχνολογία Β τάξης Γυμνασίου, ανάκτηση από Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία <http://ebooks.edu.gr>
- ΙΕΠ, 2014, Οδηγίες διδασκαλίας προς τους Καθηγητές για το Μάθημα της Τεχνολογίας Α΄, Β΄ & Γ΄ Γυμνασίου σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στα πλαίσια της Γενικής Εκπαίδευσης
- ΦΕΚ 2769β, 2011, Υπουργική απόφαση με αρ. 129287/Γ2/10-11-2011, (φεκ 2769τ.β/2-12-2011) με θέμα «Εκδρομές – Μετακινήσεις μαθητών Δημόσιων και Ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εντός και εκτός της χώρας».
- ΦΕΚ 1340β, 2002, Υπουργική Απόφαση με αρ. Φ.353.1./324/105657/Δ1/8-10-2002, (φεκ 1340τ.β/16-10-2002) με θέμα «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».
- ΦΕΚ 681β, 2017, Υπουργική απόφαση με αρ. 33120/ΓΔ4 (φεκ 681β/6-3-2017) με θέμα «Εκδρομές - Εκπαιδευτικές επισκέψεις μαθητών και μαθητριών Δημόσιων και Ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εντός και εκτός της χώρας»
- ΦΕΚ 2406, 2014, Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Τεχνολογία» για τις Α΄, Β΄, Γ΄ τάξεις Γυμνασίου

Παράρτημα

Υποδείγματα υποβολής αιτήματος προς Σ.Σ & υπεύθυνης δήλωσης,

Ρεθύμνο 24/01/2017
Αρ. Πρωτ.: 15

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ
ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΝΣΗ Π/ΘΜΙΑΣ &
Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΚΡΗΤΗΣ

1ο ΕΚ ΡΕΘΥΜΝΟΥ
Πληροφορίες: Λιουδάκη Γεωργία
Διεύθυνση: Δασκαλάκη 3 Περιβόλια Ρεθύμνο
Τηλ: 2831027934

Προς: Σχ. Σύμβουλο κ. Γεωργιάδη Ιωάννη

ΘΕΜΑ: «ΑΙΤΗΜΑ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ ΠΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΕΨΗ στο Κέντρο Αποθεραπείας και Αποκατάστασης «Ολύμπιον» την Τρίτη 21/02/2017»

Σας υποβάλλουμε αίτημα συναίνεσης για προγραμματιζόμενη διδακτική επίσκεψη σύμφωνα με τα στοιχεία του παρακάτω πίνακα και παρακαλούμε για τις δικές σας ενέργειες.

Σχολείο	1 ^ο ΕΚ Ρεθύμνου
Ημέρα, ημερομηνία, ώρα επίσκεψης	Τρίτη 21/02/2017 8:30-14:00
Προορισμός	Κέντρο Αποθεραπείας και Αποκατάστασης «Ολύμπιον», Χανιά.
Αριθμός Μαθητών	30
Τομέας Ειδικότητα (αν υπάρχει)	Τομέας Υγείας, Πρόνοιας & Ευεξίας, Βοηθών Φυσικοθεραπείας
Σχολική Τάξη – Τμήμα	-Γ- Βοηθών Φυσικοθεραπείας 1 ΕΠΑΛ ΡΕΘΥΜΝΟΥ (11 μαθητές) - Β' Υγείας, Πρόνοιας και Ευεξίας, Βυν.4 (20 μαθητές)
Αντικείμενο / Σκοπός επίσκεψης των μαθητών	Εξάσκηση στους χώρους του φυσικοθεραπευτηρίου, της υδροθεραπείας και θεραπευτικού γυμναστηρίου. Ενημέρωση από τον φυσιοθεραπευτή και την ομάδα αποκατάστασης (φυσικοθεραπευτή, λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή, ψυχολόγο) για την αντιμετώπιση περιστατικών σοβαρής αναπηρίας και κινητικών προβλημάτων.
Γνωστικό αντικείμενο που σχετίζεται με την επίσκεψη (Μάθημα-Θεματικές Ενότητες)	1. Υδροθεραπεία Το αντικείμενο αυτό περιλαμβάνεται στις ενότητες – κεφάλαια 1,2,3 του μαθήματος Εισαγωγή στη Φυσικοθεραπεία (Β,Υ,Θ) και της Εφαρμογής Φυσικών μέσων (Ενότητα 1.2.3 – Γ,Υ,Θ) και Κεφάλαιο 2 στο μάθημα Φυσικά Μέσα.

Φύλλο Εργασίας

Όνομα σχολείου: 1^ο ΕΚ ΡΕΘΥΜΝΟΥ
Τίτλος μαθήματος: «Εισαγωγή στη Φυσικοθεραπεία» - «Εφαρμογές Φυσικών Μέσων»
«Εργασιακό Περιβάλλον»
Τίτλος διδακτικής ενότητας: Υδροθεραπεία –

ΟΔΗΓΙΕΣ
Αυτή η διδακτική επίσκεψη έχει ως στόχο, οι μαθητές να γνωρίσουν τη χρήση, τον τρόπο λειτουργίας και τα αποτελέσματα της υδροθεραπείας σε άτομα με σοβαρές κινητικές αναπηρίες, καθώς και τα φυσικά μέσα αποκατάστασης και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται σε ασθενείς με μόνιμες ή προσωρινές κινητικές αναπηρίες. Επιπλέον θα γνωρίσουν τη δομή και τη λειτουργία της ομάδας αποκατάστασης, τις εργασιακές σχέσεις και τη μορφή τους σε μια τέτοια ομάδα και την ανάγκη της δια βίου εκπαίδευσης στα ιατρικά και παραϊατρικά επαγγέλματα.

Πλάνο ερωτήσεων από τους μαθητές:

1. Ποιος ο σκοπός της υδροθεραπείας σε έναν ασθενή με μόνιμη αναπηρία;
2. Ποιες είναι οι προϋποθέσεις για τη επιλογή της εφαρμογής θεραπευτικής άσκησης στο νερό;
3. Σε ποιους ασθενείς απευθύνεται η υδροθεραπεία;
4. Πώς εισέρχεται στην πισίνα το αναπηρικό αμαξίδιο και πώς ο ασθενής με κινητική αναπηρία;
5. Πώς είναι οργανωμένο το φυσικοθεραπευτήριο ενός κέντρου αποκατάστασης; Σε τι διαφέρει από ένα συμβατικό φυσ/ριο; Σε ποιους ασθενείς απευθύνεται;
6. Ποια είναι τα μέλη μιας ομάδας αποκατάστασης; Ποιος συντονίζει την ομάδα; Κάθε πότε συνεδριάζει η ομάδα; Ποιες μεθόδους αξιολόγησης χρησιμοποιεί;

Επιστροφή στο σχολείο και συζήτηση στην σχολική αίθουσα
Αναστοχασμός – ανατροφοδότηση
Σύμφωνα με την εμπειρία της διδακτικής επίσκεψης οι μαθητές να σχολιάσουν την παρουσίαση της εφαρμογής υδροθεραπείας, φυσικών μέσων, λογοθεραπείας, εργοθεραπείας που παρακολούθησαν και να αναφέρουν κατά πόσο κάλυψαν τους διδακτικούς στόχους τους και κατά πόσο λύθηκαν οι απορίες τους.
Επειτα θα δοθεί φύλλο εργασίας στους μαθητές που θα αναφέρει μια πάθηση ξεχωριστά για κάθε μαθητή. Ο μαθητής θα πρέπει να οργανώσει μια φυσικοθεραπευτική συνεδρία σε ένα κέντρο αποκατάστασης που να περιλαμβάνει υδροθεραπεία, κινησιοθεραπεία, φυσικά μέσα και να την παρουσιάσει στην τάξη περιγράφοντας τα θεραπευτικά αποτελέσματα που επιδιώκει και να στοιχειοθετήσει την επιλογή των θεραπευτικών χειρισμών, τους κινδύνους και τις προφυλάξεις καθώς και ένα εβδομαδιαίο πλάνο συνεδριών για τη συγκεκριμένη πά-

Αίτημα Συναίνεσης ΣΣ – Φύλλο εργασίας (ΕΠΑΛ Ρεθύμνου, Εκπ. κα. Λιουδάκη, Μάθημα Εισαγωγή στη Φυσικοθεραπεία)

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο/Η παρακάτω υπογράφων/ουσα, κηδεμόνας του μαθητή/τριας της τάξης του Γυμνασίου.....,

εγκρίνω δεν εγκρίνω

να συμμετάσχει ο/η ανωτέρω μαθητής/τρια στη διδακτική επίσκεψη που θα πραγματοποιηθεί στις.....**ημέρα Παρασκευή** στην εταιρεία «.....» στο πλαίσιο του μαθήματος της **Τεχνολογίας**. Η μεταφορά των μαθητών θα γίνει με λεωφορείο κατόπιν διαγωνισμού. Η αναχώρηση θα γίνει από το σχολείο στις **08:30πμ.** και η επιστροφή στο σχολείο στις **14:10μμ.** Σημειώστε τυχόν προβλήματα υγείας του παιδιού:

Ημερομηνία:

Ο/Η Υπογράφων/ουσα

Φωτογραφικό υλικό

5^ο Γυμνάσιο Ηρακλείου, Εκπ. κα. Σ.Μαρκάκη, Μάθημα Τεχνολογίας





ΕΠΑΛ Νεάπολης Εκπ. κα. Μ.Καρακού, Μάθημα ΕΕΤ



Γυμνάσιο Ν.Αλικαρνασσού, Εκπ. κ. Μ.Βαρδάκης, Μάθημα Τεχνολογία



5^ο Γυμνάσιο Ηρακλείου, Εκπ. κα. Σ.Μαρκάκη, Μάθημα Τεχνολογία



Διδακτική επίσκεψη ΑΝΕΚ
κα Προυκάκη Ανθή



Διδακτική επίσκεψη Πυροσβεστική
κα Προυκάκη Ανθή

Φύλλο ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΚΕΨΗΣ ΕΠΑΛ Νεάπολης, Εκπ. κα. Μ.Καρακού, Μάθημα ΕΕΤ

Στα πλαίσια του μαθήματος εκδηλώθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών για θέματα σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος (ανακύκλωση) και τις ήπιες μορφές ενέργειας ...

Στόχοι επίσκεψης:

Σε επίπεδο γνώσεων: Να γνωρίζουν τις ήπιες μορφές **Σε επίπεδο δεξιοτήτων:** Να θέτουν σε λειτουργία **Σε επίπεδο στάσεων:** Να υιοθετούν

Οργάνωση επίσκεψης:

Πριν: Οι μαθητές πριν την επίσκεψη ασχολήθηκαν κατέγραψαν απορίες. ...συνομίλησαν με ενημερώθηκαν για τα θέματα που επρόκειτο να επεξεργαστούν κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, ...

Κατά τη διάρκεια: Η παρουσίαση των ήπιων μορφών ενέργειας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση και αξιοποίηση μικρών μοντέλων από τους μαθητές, με την καθοδήγηση της υπεύθυνης,

Στο πρώτο στάδιο της παρουσίασης, οι μαθητές έθεσαν σε λειτουργία..... **Στο δεύτερο στάδιο** οι μαθητές είδαν εφαρμογές

Μετά την επίσκεψη: Η επίτευξη των στόχων της επίσκεψης επιβεβαιώθηκε στο μάθημα που ακολούθησε, με τη συμπλήρωση των φύλλων έργου αναδείχθηκε ότι οι μαθητές είχαν κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό το γνωστικό αντικείμενο

Οι ίδιοι οι μαθητές σχολίασαν θετικά την επίσκεψη

ΟΙ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΤΗΣ ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Φραγκομανώλη Σταυρούλα
stavrulafrag@gmail.com
Φιλολόγος(ΠΕΟ2) ΓΕΛ. Αμαρύνθου

Μπασούκου Αγγελική
Aggelikibasoukou@hotmail.com
Νηπιαγωγός(ΠΕ60) 2ο Νηπιαγωγείο Ερέτριας

Διαμαντάκης Νίκος
stavrulafrag@gmail.com
Φυσικός (ΠΕ04.Ι) ΓΕΛ. Αμαρύνθου

Περίληψη

Στα πλαίσια προγράμματος αγωγής σταδιοδρομίας, οι μαθητές του ΓΕΛ. Αμαρύνθου θέλησαν να δημιουργήσουν ένα ξεχωριστό αφιέρωμα για τους πρόσφυγες της Μικρασιατικής καταστροφής. Οι ίδιοι διάβασαν και έμαθαν, μελέτησαν και προβληματίστηκαν, συζήτησαν και συνεργάστηκαν, δημιούργησαν και ψυχαγωγήθηκαν. Ιστορικές γνώσεις, πληροφορίες, συνεντεύξεις, δημιουργία κειμένων και δρωμένων, ποιήματα, διηγήματα, κόμικς, σενάρια, δημιουργία ταινίας, ζωγραφίες, φωτογραφίες, τραγούδια, χορευτικά, παρουσιάσεις, ψυχοκινητικά παιχνίδια ήταν το αποτέλεσμα αυτής της δημιουργίας που κάλυπτε όλο το φάσμα των γνωστικών τομέων. Στο πόνημά τους αυτό, επιδίωξαν τη συνεργασία και άλλων μαθητών, τόσο από τη δευτεροβάθμια όσο και από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η ανταπόκριση των σχολείων στα οποία απευθύνθηκαν υπήρξε άμεση και δυναμική. Σημαντικός, επίσης, παράγοντας της έναρξης και της συνέχισης του προγράμματος υπήρξε η συμμετοχή των προσφύγων της περιοχής που άνοιξαν τις πόρτες των σπιτιών τους και της καρδιάς τους και καλοδέχτηκαν τους εμπλεκόμενους μαθητές. Η αγάπη, άλλωστε και η ζεστασιά τους, η ανθρωπιά και τα μηνύματα ζωής τους, ήταν αυτά που οδήγησαν και στην προβολή της συγκεκριμένης εργασίας. Αρωγοί, τέλος, σε αυτήν την προσπάθειά υπήρξαν οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι τοπικοί φορείς.

Λέξεις κλειδιά: πρόσφυγες, αγώνας, δημιουργία, φως.

1. Εισαγωγή

Στο εν λόγω πρόγραμμα συμμετείχαν πέντε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ευβοίας. Πιο συγκεκριμένα πρόκειται για τα: ΓΕΛ. Αμαρύνθου, γυμνάσιο Αμαρύνθου, γυμνάσιο Ερέτριας, 1^ο δημοτικό Ερέτριας, 2^ο νηπιαγωγείο Ερέτριας. Το καθένα από αυτά υλοποίησε ή είχε υλοποιήσει δραστηριότητες σχετικές με τους πρόσφυγες της Μικρασιατικής καταστροφής. Ο ξεριζωμός τους, ο ερχομός τους στην Ελλάδα, η ζωή και ο αγώνας τους στη νέα τους πατρίδα, τα επαγγέλματα με τα οποία ασχολήθηκαν σε αυτήν, η πρόοδος τους σε αυτά καθώς και η οικονομική, πολιτιστική και κοινωνική τους καταξίωση αποτέλεσαν τα γνωστικά αντικείμενα της δημιουργικής τους αναζήτησης.

Το πρόγραμμα ξεκίνησε σχεδόν με την έναρξη της σχολικής χρονιάς και δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί. Βρίσκεται σε εξέλιξη μέσα στις σχολικές τάξεις και φιλοδοξία των εκπαιδευτικών είναι να διατρέξει όλο το σχολικό έτος 2016-2017, εφόσον το ενδιαφέρον των παιδιών παραμείνει αμείωτο.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Παιδαγωγική διαδικασία- Κύριο θέμα- Παιδαγωγικοί στόχοι

Η προσπάθεια του αφιερώματος αυτού είχε διττή σημασία και σκοπό. Από τη μια να γνωρίσουν καλύτερα οι μαθητές το ιστορικό αυτό γεγονός, τη Μικρασιατική, δηλαδή, καταστροφή και τον απόηχο αυτής στους εκδιωγμένους Έλληνες και την ίδια την Ελλάδα, από την άλλη κατανοώντας το δυναμικό της ανθρώπινης ψυχής να το αποδώσουν καλλιτεχνικά και η καλλιτεχνική αυτή δημιουργία να προσφέρει ψυχαγωγία, χαρά και αισθήματα αγάπης και συνεργασίας όλων προς όλους.

Στόχος των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών ήταν, οι μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να κατανοήσουν καλύτερα και ουσιαστικότερα πως ο ξεριζωμός του ελληνικού στοιχείου από τις χαμένες πατρίδες πόνεσε και συνεχίζει να πονάει. Οι αδικοχαμένες ζωές, οι βιασμοί ψυχών και σωμάτων, οι λεηλατημένες περιουσίες στα ματωμένα εκείνα χώματα δεν μπόρεσαν ακόμα να λησμονηθούν.

Επίσης, να γίνει κατανοητό πως ο ερχομός των προσφύγων στην Ελλάδα, οι απάνθρωπες συνθήκες διαβίωσης τους, ο εξευτελισμός τους από ένα μεγάλο ποσοστό ντόπιων κατοίκων αλλά και το χέρι βοήθειας, αγάπης και αλληλεγγύης από κάποιους άλλους στιγμάτισαν και διαμόρφωσαν χαρακτήρες. Ακόμη, πως ο αγώνας, η άνοδος, η οικονομική, κοινωνική και πνευματική ανέλιξη τους παραδειγματίσαν και παραδειγματίζουν τους νεότερους για την εσωτερική δύναμη του ανθρώπου.

Τέλος, η καταστροφική μανία του πολέμου, η αξία της ειρήνης, της πατρίδας, της φιλίας, της ανθρωπιάς, ήταν προσεγγίσεις που ακούστηκαν εντός αιθούσης κατά τη διάρκεια συζητήσεων και προβληματισμού. Η συνειδητή αποδοχή αυτών από τους μαθητές όλων των βαθμίδων και η μεταλαμπάδευση τους προς την τοπική κοινωνία και όχι μόνο, με συνεργατικό, διασχολικό τρόπο θα μπορούσε να θεωρηθεί κέρδος. Μεγαλύτερο κέρδος ήταν και η εμπλοκή σε αυτήν τη διαδικασία της καλλιτεχνικής δημιουργίας που ψυχαγωγεί, ηρεμεί και τους ευχαριστεί όλους.

Η επιλογή του συγκεκριμένου προγράμματος έγινε στην αρχή της σχολικής χρονιάς και στα πλαίσια των σχολικών δραστηριοτήτων Αγωγής Σταδιοδρομίας. Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχτηκε με δημοκρατικές διαδικασίες μέσα από πολλά άλλα που δόθηκαν στους μαθητές του ΓΕΛ. Αμαρύνθου από τους εμπλεκόμενες εκπαιδευτικούς.

Από τον τίτλο του που επέλεξαν οι ίδιοι, << Οι πρόσφυγες της Μικρασιατικής καταστροφής και τα επαγγέλματά τους στην Ελλάδα >>, φαίνονταν πως θα υπήρχε περιορισμός στη συγκέντρωση ιστορικού υλικού καθώς και στην παραγωγή δικού τους δημιουργικού έργου. Σε σχετικές ερωτήσεις που τέθηκαν, οι απαντήσεις ήταν έξυπνες, αποστομωτικές και έντονου προβληματισμού. Το τότε το ανήγαγαν σε τώρα, το συμβατικό πόλεμο σε οικονομικό, τους πρόσφυγες Μικρασιάτες σε Έλληνες μετανάστες και τον αγώνα επιβίωσης εκείνων σε φάρο πανανθρώπινων και διαχρονικών μηνυμάτων. Η επιλογή τους ήταν συνειδητή, η ικανοποίηση όλων μεγάλη και η δημιουργική τους έκφραση στο ξεκίνημά της. Θα ήταν καλό να σημειωθεί πως η συμμετοχή των μαθητών στην εργασία αυτή ήταν ανιδιοτελής, αφού και η εκδρομή που πραγματοποιείται σε τέτοιου είδους προγράμματα δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί.

Στη συνέχεια, η επικοινωνία, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, υπήρξε αναγκαία και εποικοδομητική. Με διάλογο και ίση αντιμετώπιση όλων από όλους συλλέχθηκαν τα αποτελέσματα των επιμέρους ενεργειών. Ενέργειες που στηρίχτηκαν στις πολύπλευρες προσεγγίσεις του θέματος μέσω της μεθοδολογίας της ολιστικής μάθησης και του θεωρητικού πλαισίου αυτής καθώς και του κοινωνικού εποικοδομητισμού.

Η συμμετοχή των παιδιών κάθε σχολείου, η προσφορά τους, το ενδιαφέρον και η αποδοτικότητα τους σίγουρα συντέλεσαν στο να υλοποιηθεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα, έως τώρα. Πρόγραμμα που δεν έμενε στα πλαίσια μόνο του ιδίου ιδρύματος αλλά μεταλαμπαδευόταν και στους μαθητές και των υπόλοιπων σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ευνοήθηκε, έτσι, μέσω της διασχολικής επικοινωνίας και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και η έννοια της ομαλής μετάβασης των παιδιών από την μια βαθμίδα στην άλλη.

4. Προβλεπόμενη διάρκεια- προβλεπόμενες συνεργασίες

Η προβλεπόμενη διάρκεια του προγράμματός μας είναι και η διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Επιθυμία μας όπως προαναφέρθηκε είναι να διατηρήσουμε αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών μας, ώστε κι αυτοί ακούραστοι να συνεχίσουν να δημιουργούν. Στο διάστημα που θα ακολουθήσει, θα πραγματοποιηθούν κι άλλες εργασίες, επισκέψεις, παρουσιάσεις. Επίσης θα συνεργαστούμε και με άλλα σχολεία, γονείς και κηδεμόνες, πολιτιστικούς συλλόγους, συλλόγους προσφύγων, τοπικούς φορείς.

5. Πεδία σύνδεσης με τα προγράμματα σπουδών

Το σχέδιο εργασίας που πραγματοποιείται συνδέεται άμεσα με τα προγράμματα σπουδών όλων των βαθμίδων σε πάρα πολλά πεδία. Στα μαθήματα και τα βιβλία της δευτεροβάθμιας και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η Μικρασιατική καταστροφή και οι συνέπειες της στους πρόσφυγες και σε όλους τους τομείς της Ελληνικής ζωής πρωτοστατεί. Ιστορία, Λογοτεχνία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Νέα Ελληνική Γλώσσα, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, είναι μερικά από αυτά. Επίσης, το αγαθό της ειρήνης, της φιλίας, της αλληλοβοήθειας, της αλληλεγγύης και της ανθρωπιάς, απώτερος σκοπός της εργασίας μας, προβάλλεται μέσα από όλα τα γλωσσικά κυρίως μαθήματα και διαχέεται σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής χρωματίζοντας ανάλογα το παιδαγωγικό κλίμα κάθε τάξης.

6. Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων

Η διάχυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιείται με άμεσο και έμμεσο τρόπο. Οι μαθητές γίνονται φορείς εμπειριών που έχουν βιώσει σε σχέση με τους πρόσφυγες στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον είτε μέσω των ιδίων, είτε προβάλλοντας τις δράσεις τους μέσα από την μηνιαία καλλιτεχνική και διασχολική εφημερίδα με τίτλο <<ταξιδεύοντας>>. Επίσης, τοπικοί ραδιοφωνικοί σταθμοί και έντυπα, παρουσιάσεις, σχολικές γιορτές, συμμετοχή σε εκδηλώσεις των πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων διευθύνσεων του νομού μας (Μαθητική εβδομάδα) αποτελούν δίαυλο του έργου τους.

7. Εξέλιξη του προγράμματος

Οι μαθητές του ΓΕΛ. Αμαρύνθου από τη στιγμή που αποφάσισαν να υλοποιήσουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα ενεργοποιήθηκαν. Μετά το τέλος των μαθημάτων τους συγκεντρώνονταν με την καθοδήγηση ή όχι των επιβλεπόντων καθηγητών τους ανά ομάδες με διαφορετική θεματική στο χώρο της βιβλιοθήκης. Μελέτη, συζητήσεις, ενέργειες, παρουσιάσεις, αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις. Οι αποφάσεις και οι δράσεις της κάθε ομάδας πριν και μετά την ολοκλήρωσή τους γνωστοποιούνταν και στις υπόλοιπες ομάδες, ώστε να υπάρχει μια σφαιρική εικόνα της πορείας των εργασιών από όλους τους συμμετέχοντες.

Η ομάδα των ιστορικών συνέλεξε πληροφορίες για τη Μικρασιατική καταστροφή και για το βάνανσο ξεριζωμό των δυστυχισμένων αδελφών. Επίσης για τον αφιλόξενο πολλές φορές τόπο υποδοχής των προσφύγων και για τον τρόπο επιλογής των επαγγελματιών που αυτοί ακολούθησαν μετά τον ερχομό τους στην Ελλάδα.

Οι ιστορικοί παρείχαν υλικό στους ποιητές και στους διηγηματογράφους. Αυτοί στηριζόμενοι και στις δικές τους έρευνες και πληροφορίες έγραφαν. Ομοιοκατάληκτοι και μη στίχοι, κείμενα και πεζά έργα δίνονταν στους σεναριογράφους και στους ηθοποιούς. Ιστορικές γνώσεις και λογικές αναζητήσεις εναλλάσσονταν με δρώμενα και έντονα συναισθήματα.

Στη συνέχεια η ομάδα των δημοσιογράφων και των φωτογράφων αναζήτησε πρόσφυγες που ήρθαν ή γεννήθηκαν, μεγάλωσαν και έζησαν στην Αμαρύνθο και στις γύρω πόλεις όπως η Ερέτρια. Οι ενέργειες τους δεν πήγαν χαμένες. Κατάφεραν να συναντήσουν και να πάρουν συνέντευξη από έναν γέροντα πρόσφυγα πρώτης γενιάς. Ακόμη, ήρθαν σε επαφή με πρόσφυγες δεύτερης και τρίτης γενιάς με πολιτιστικούς συλλόγους και με φορείς της εκκλησίας. Πρέπει να σημειωθεί πως οι συγκεκριμένες ομάδες για να πετύχουν τους δημοσιογραφικούς τους στόχους ταξίδεψαν τρία Σαββατιάτικα πρωινά στην Ερέτρια. Τη μεταφορά τους ανέλαβαν οι γονείς των μαθητών που τις αποτελούσαν.

Οι ομάδες των τραγουδιστών και των χορευτών συνέλεξαν πληροφορίες για τα προσφυγικά τραγούδια και τους προσφυγικούς χορούς. Το σημαντικότερο, όμως, ήταν πως η απόδοση αυτών από τους μαθητές προκάλεσαν στιγμές περηφάνιας, χαράς και ψυχαγωγίας όλων μας. Με τις συνεχείς, μάλιστα και ηθελημένες πρόβες, τα μικρασιατικά ακούσματα και οι ρυθμικοί χοροί πλημμύρισαν τους χώρους του σχολείου.

Οι μαθητές που συμμετείχαν στις ομάδες της μαγειρικής και της ζαχαροπλαστικής έμαθαν για την πολιτική κουζίνα και όχι μόνο για αυτήν. Πικάντικα φαγητά και κοκκινιστά, μπακλαβάδες και χαλβάδες, προσφυγικές κουλούρες της Λαμπρής ήταν και είναι στα άμεσα σχέδια τους αφού το πρόγραμμα βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη. Η επιδίωξη συνεργασίας με εστιατόρια και ζαχαροπλαστεία της περιοχής είναι δεδομένη. Επίσης, γνωρίζοντας την αξία της κοινωνικής επιχειρηματικότητας και μιμούμενοι τους Μικρασιάτες που μετέτρεψαν την τέχνη σε επάγγελμα προσπάθησαν και προσπαθούν να συλλάβουν μια καινοτόμα ιδέα, σχετική με το θέμα της ομάδας τους.

Σκηνογράφοι και ζωγράφοι συνεργάστηκαν με τους σεναριογράφους. Σε αυτούς ήδη είχε δοθεί για μελέτη το υλικό που συγκεντρώθηκε από τις υπόλοιπες ομάδες. Σκοπός της συνεργασίας ήταν η παραγωγή ταινίας. Αυτοί, επίσης, βοηθηθήκαν από συμμαθητές τους που γνώριζαν καλύτερα τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές κι έτσι θα μπορούσαν να κάνουν το μοντάζ των σκηνών που είχαν τραβηχτεί. Η λήψη όλων των σκηνών έγιναν με φωτογραφική μηχανή και με κινητά τηλέφωνα.

Στα πλαίσια φιλικής διάθεσης και συνεργασίας, οι μαθητές του ΓΕΛ. Αμαρύνθου, κάνοντας την αρχή, προσκάλεσαν συνομήλικούς τους και όχι μόνο να προσφέρουν το δικό τους λιθαράκι στο πρόγραμμα που αυτοί είχαν ξεκινήσει. Η ανατροφοδότηση δεν άργησε να έρθει από τους συναδέλφους και τους μαθητές των συνεργαζόμενων σχολείων. Ενδιαφέρον, προθυμία, στήριξη, νέες ιδέες, φιλικές προσεγγίσεις, ξεχωριστές και πρωτότυπες δημιουργίες αυτών και των μαθητών τους. Η ανταπόκριση στο συγκεκριμένο κάλεσμα δεν υπήρξε μόνο συγκινητική, αλλά αποτέλεσε και έναυσμα παιδαγωγικής σκέψης. Η κατανόηση της φράσης <<η ισχύς εν τη ενώσει>> ήταν πλέον δεδομένη από όλους μας.

Οι μαθητές του λυκείου της Αμαρύνθου, αρχικά, παρουσίασαν κάποιες από τις εργασίες τους στους συμμαθητές τους στο γυμνάσιο της Αμαρύνθου. Προσφυγικά τραγούδια, δρώμενα, χοροί, ποιητικές δικές τους δημιουργίες ενθουσίασαν και χαροποίησαν μαθητές και εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια ζήτησαν και τη δική τους συνδρομή για τη συγκέντρωση σχετικού υλικού με το θέμα που αυτοί πραγματεύονταν. Η απάντηση ήταν θετική και δεν έμεινε μόνο στα λόγια.

Εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί και μαθητές του ΓΕΛ. της Αμαρύνθου με τη βοήθεια της τεχνολογίας ήρθαν σε επαφή με τους καθηγητές και με τους μαθητές του γυμνασίου της Ερέτριας. Αυτοί με χαρά δέχτηκαν την πρόταση και με ενθουσιασμό προετοιμάστηκαν για τη συμμετοχή και συνεργασία τους στο κοινό πλέον πρόγραμμα. Μια από τις ενέργειες τους ήταν και η παροχή υλικού που είχε δημιουργηθεί τα προηγούμενα έτη με θέμα και πάλι τη Μικρασιατική καταστροφή και τον ερχομό των προσφύγων στην Ελλάδα.

Στη διάρκεια της σύσφιξης τέτοιων δημιουργικών και φιλικών σχέσεων οι μαθητές του γυμνασίου της Ερέτριας παρουσίασαν τις εργασίες τους και στο 1^ο Δημοτικό σχολείο της Ερέτριας. Η αληθινή ιστορία ενός εντεκάχρονου προσφυγόπουλου που ήρθε κατά τη διάρκεια του μεγάλου

διωγμού από τις αλησμόνητες πατρίδες και εγκαταστάθηκε στη Νέα Ιωνία του Βόλου μαζί με την οικογένειά του προκάλεσε συγκίνηση και δέος.

Οι μικροί μαθητές του 2^{ου} Νηπιαγωγείου της Ερέτριας μαζί με τη δασκάλα τους δέχονται να εμπλακούν με γλυκό τρόπο στο προτεινόμενο πόνημα. Αποφασίζουν να φτιάξουν προσφυγικούς κουραμπιέδες για να τους προσφέρουν ως δώρο στους μεγαλύτερους φίλους και συνεργάτες τους. Ήδη, οι μαθητές του ΓΕΛ της Αμαρύνθου είχαν ταξιδέψει, επισκεφθεί, παρουσιάσει και παίζει με τους μικρότερους συμμαθητές τους.

Εκτός από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, γονείς και απλοί άνθρωποι, πρόσφυγες και μη, υπήρξαν βοηθοί και συνοδοιπόροι των μαθητών του ΓΕΛ Αμαρύνθου σε αυτήν τους την συνάντηση με την ιστορία. Ο κύριος Γρηγόρης στα ενενήντα επτά του χρόνια δεν δίστασε να μιλήσει στους επισκέπτες του. Ο ερχομός του από τη Γαλλική στην Ερέτρια, οι παιδικές του μνήμες, ο αγώνας του για την επιβίωση, η ζωή του με τους ντόπιους, η ενασχόλησή του με τη θάλασσα, η φοβερή μνήμη του και η λογική του, παρά την ηλικία του, εντυπωσίασε και συγκίνησε.

Όμοια συγκίνησε και η κυρία Βασιλεία η οποία δείχνοντας τα ασπρόρουχα της γιαγιάς της θυμήθηκε και δάκρυσε. Αυτή μίλησε για την καθαριότητα, τη μαγειρική, την πάστρα, την αρχοντιά των προσφύγων. Επίσης, η κυρία Χρυσούλα, στάθηκε στα ήθη, τα έθιμα τις παραδόσεις, την ελληνικότητα και τη θρησκευτικότητα των ξεριζωμένων Ιώνων. Η κυρία Κυριακή τραγούδησε και στα ογδόντα τέσσερα της χρόνια έδωσε μαθήματα ζωής και χαράς, καλοσύνης και ανθρωπιάς. Ήθελε να δώσει και μαθήματα χορού αλλά τα πόδια της την πρόδωσαν.

Μαθήματα χορού και μάλιστα προσφυγικού παρέδιδε και ο δάσκαλος του πολιτιστικού συλλόγου <<Κωνσταντής Κανάρης>> στους μικρούς μαθητές του όταν τον επισκέφτηκε η δημοσιογραφική ομάδα του Λυκείου. Μίλησε με ενθουσιασμό για τους συγκεκριμένους χορούς και τους εγκωμίασε για τη χάρη, την ομορφιά και τη λεβεντιά που αυτοί αποπνέουν.

Προσφυγικούς χορούς διδάσκονται και στα κατηχητικά σχολεία της Αμαρύνθου και της Ερέτριας. Αυτό είπε στους εκπροσώπους του σχολείου ο πατέρας Χαράλαμπος, εφημέριος της ενορίας της Παναγίας της Παραβουνιώτισσας. Πρόσθεσε, ακόμη, πως εκτός από τις εικόνες και τα άλλα τελετουργικά σκεύη που έφεραν μαζί τους οι Μικρασιάτες έφεραν και έθιμα που αφορούν τις θρησκευτικές τελετές, Τα ασπροφορεμένα αγγελάκια που πλαισιώνουν την εικόνα της Παναγίας κατά την περιφορά της είναι ένα από αυτά. Πάνω από εκατό κοριτσάκια που φορούν άσπρα φορέματα και έχουν τα μαλλάκια τους στολισμένα με στεφανάκια τιμούν κάθε χρόνο τη γιορτή της.

Το πρόγραμμα << Οι πρόσφυγες της Μικρασιατικής καταστροφής και τα επαγγέλματά τους στην Ελλάδα>> βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη. Παιδιά, καθηγητές, γονείς και όχι μόνο αυτοί που ανήκουν στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, συνεργάζονται, δραστηριοποιούνται, παράγουν έργο και ψυχαγωγούνται. Οι πληροφορίες που συνεχίζουν να συλλέγονται και οι γνώσεις που διαρκώς αποκτούνται καθιστούν τους εμπλεκόμενους επιφορτισμένους από την ανάγκη εξωτερίκευσής τους. Άλλωστε, αυτό θεωρούν και καθήκον τους προς τους πρόσφυγες που τους εμπιστεύθηκαν και τους μίλησαν από καρδιάς.

8. Πόροι- υλικά- εξοπλισμός

Τα εργαλεία μας σε όλη αυτήν τη διαδικασία ήταν οι σχολικές μας βιβλιοθήκες, τα σχολικά βιβλία, το διαδίκτυο, ο βιντεοπροβολέας, τα αναλώσιμα υλικά και για το γύρισμα της ταινίας μας μια φωτογραφική μηχανή και ένα κινητό τηλέφωνο που χρησιμοποιήθηκε από μαθητή μας ύστερα από δική μας άδεια. Η τεχνολογική μας στήριξη μπορεί για πολλούς να θεωρηθεί πενιχρή και ίσως είναι, όμως για εμάς, τους εμπλεκόμενους μαθητές και εκπαιδευτικούς δεν υπήρξε ανασταλτικός παράγοντας αλλά αντίθετα πρόκληση. Η αγάπη και το μεράκι μας για αυτό που κάναμε κυριάρχησαν.

9. Σχολικά βιβλία και αξιοποίησή τους

Το υλικό μας, αρχικά, αντλήθηκε κυρίως μέσα από τα σχολικά βιβλία. Η Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου και Λυκείου, τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γυμνασίου και Λυκείου, τα Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας Γ΄ Τάξη Ενιαίου Λυκείου (Θεωρητική κατεύθυνση), η Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ΄ Ενιαίου Λυκείου Θεωρητική κατεύθυνση, Θετική κατεύθυνση (επιλογής), όλα εκδόσεις Ο.Ε.Δ.Β, υπήρξαν οι πολύτιμοι βοηθοί των εργασιών μας.

Η επιλογή αυτή ήταν εσκεμμένη. Θέλαμε να επισημάνουμε πως η γνώση βρίσκεται δίπλα μας, κοντά μας αρκεί να θελήσουμε, να διαβάσουμε, να κατανοήσουμε. Επίσης, χωρίς το φόβο της εξέτασης και της καταναγκαστικής παραγαλίας το σχολικό εγχειρίδιο έγινε όργανο, πολύτιμος φίλος που δεν κούρασε αλλά αντίθετα ηρέμησε, γαλήνευσε, οδήγησε στην πνευματική καλλιέργεια και στην κατάκτηση της αλήθειας. Οι μαθητές του ΓΕΛ. Αμαρύνθου αναζήτησαν περισσότερες πληροφορίες για το συγκεκριμένο θέμα και έτσι ανέτρεξαν και σε συγκεκριμένες βιβλιογραφίες.

10. Συμπεράσματα

Επίλογος - αξιολόγηση

Το πρόγραμμά μας όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι σε εξέλιξη. Δεν έχει γίνει η συνολική αξιολόγηση των δραστηριοτήτων μας παρά μόνο η διαμορφωτικού τύπου. Συνολική αξιολόγηση, εσωτερικού είδους, έγινε μόνο για τις παραπάνω συγκεκριμένες δράσεις των πέντε σχολείων. Τα συμπεράσματά μας είναι τα εξής: οι μαθητές μας απέκτησαν περισσότερες γνώσεις για την Μικρασιατική καταστροφή, συμπόνεσαν τους πρόσφυγες για τον άγριο ξεριζωμό τους, διδάχτηκαν από την αγωνιστικότητά τους, βίωσαν γενικότερα τον ανθρώπινο πόνο.

Η ενασχόλησή τους με το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός αποτέλεσε αφορμή ψυχικής έκφρασης. Συναισθήματα και σκέψεις, όνειρα και ευαισθησίες, ιδέες και αξίες, πήραν σάρκα και οστά μέσα από τα έργα των μαθητών μας. Έργα καλλιτεχνικά, πλούσια σε αυθόρμητη παραγωγή και ποιότητα, δημιουργίες κάθε είδους υμνούν τον αγώνα, την ανθρωπιά, την αγάπη, την ανιδιοτέλεια, τον αλληλοσεβασμό, την κατανόηση και τη συμπαράσταση. Κάθε μορφή τέχνης έγινε, έτσι, μέσο επικοινωνίας και διάυλος μηνυμάτων καρδιάς.

Η επικοινωνία των σχολείων, η εμπλοκή των τοπικών φορέων και των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, η ένθερμη συμμετοχή των απλών ανθρώπων, στα δρώμενά μας και όπου αλλού τους ζητήθηκε, μας κάνει να χαιρόμαστε και να επιδιώκουμε περαιτέρω συνεργασίες. Η ανατροφοδότηση σε μαθητές και εκπαιδευτικούς έρχεται μέσα από τη χαρά της γνώσης και της δημιουργίας οι οποίες ψυχαγωγούν και καθόλου δεν κουράζουν ούτε τους πομπούς ούτε τους δέκτες αυτών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βενέζης Ηλίας (1931). Το νούμερο 31328. Αθήνα: Εστία.

Βυγκότσκι Σ. Λεβ (2008). Σκέψη και γλώσσα, (Ροδή Αντζελίνα, Μετάφρ.). Αθήνα: Γνώση.

Γαβριηλίδου Νίτσα(1988). *Ο πατέρας μου Κώστας Γαβριηλίδης*. Αθήνα: Εξάντας.

Ιορδανίδου Μαρία(1979). Λωξάντρα. Αθήνα: Εστία.

Κουτσελίνη, Μ. και Θεοφιλίδης, Χ.(2002), *Διερεύνηση και Συνεργασία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Ηλ. (1999). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη

Σωτηρίου Διδώ(1962). *Ματωμένα χρώματα*. Αθήνα: Κέδρος.

Τζεδόπουλος Γιώργος, Κατσάπης Κώστας, Γεωργακοπούλου Φωτεινή, Βαρλάς Μιχάλης, Λαλιώτου, Ιωάννα (2007). *Πέρα από την Καταστροφή*. Αθήνα: Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, Βουλή των Ελλήνων.

Χρυσάφιδης, Κ. (2006). *Βιοματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

http://el.wikipedia.org/wiki/Μικρασιατική_καταστροφή

http://el.wikipedia.org/wiki/Καταστροφή_της_Σμύρνης

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΑΥΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟ ΤΜΗΜΑ ΤΟΥΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Χαρωνιτάκη Αικατερίνη

ha6eha@hotmail.com

Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (ΤΕΙ) Κρήτης

Κουνελάκη Βασιλεία

kounelaki-vasileia@outlook.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ070

Φραγκιαδάκης Γεώργιος Α.

fragkiag@gmail.com

Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας, ΤΕΙ Κρήτης,

Περίληψη

Στα πλαίσια της εσωτερικής αξιολόγησης του Τμήματος Διατροφής και Διαιτολογίας του ΤΕΙ Κρήτης, αναλύσαμε τις απόψεις 77 φοιτητών 7ου εξαμήνου σπουδών, σε σχέση με την συνολική ικανοποίηση και αντίληψη για την κατάσταση των σπουδών τους, όπως η αίσθηση επιτυχίας, η πρόσληψη γνώσεων, η εμπειρία διαφορετικών εκπαιδευτικών μεθόδων (ομαδική εργασία, εργασία σε ζεύγη), η επικοινωνία τους με διδάσκοντες, η αυτο-αξιολόγησή τους, η αίσθηση σεβασμού προς το πρόσωπό τους (από διδάσκοντες κ.α.), κ.λπ.

Βρέθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση (Spearman's rho) ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και τον αριθμό μαθημάτων που έχει περάσει ο φοιτητής (sig. = 0,033). Θετική συσχέτιση βρέθηκε επίσης μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και των αντιλήψεων των φοιτητών ότι είχαν πετύχει τους στόχους για τις σπουδές τους (sig. = 0,024), ότι αντιμετωπίζονταν με σεβασμό από τον προϊστάμενο του Τμήματος (sig. = 0,003) και ότι οι διαλέξεις και τα εργαστήρια ήταν επαρκή για την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων (sig. = 0,010).

Λέξεις Κλειδιά: Ακαδημαϊκή επίδοση, αυτο-αντίληψη, αυτο-αποτελεσματικότητα

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των φοιτητών επιτρέπει τον σχηματισμό θεμελιωμένης αντίληψης σχετικά με την ευημερία των φοιτητών από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς και εμπλεκόμενους φορείς και, ως εκ τούτου, είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και των συνολικών υπηρεσιών (π.χ. φοιτητική μέριμνα) και διαδικασιών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πολλοί καθοριστικοί παράγοντες έχουν αναγνωριστεί ως προγνωστικοί στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών. Αυτοί μπορεί να περιλαμβάνουν τον τύπο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα κριτήρια εισαγωγής στη σχολή καθώς και την σειρά προτίμησης της σχολής, την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την πανεπιστημιακή ζωή, τις συνήθειες μελέτης, το οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, κλπ.

Η αυτό – αντίληψη είναι μια γενική εντύπωση που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του σε συγκεκριμένους τομείς και αντιλήψεις που βασίζονται στην επικρατούσα γνώση και εκτίμηση των αξιών που έχουν σχηματιστεί διαμέσου προηγούμενων εμπειριών σε σχέση με το περιβάλλον του ατόμου (Eccles, 2005). Η Ακαδημαϊκή αυτο-αντίληψη αναφέρεται στην αυτο-αξιολόγηση του ατόμου όσον αφορά συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς ή ικανότητες (Trautwein et al., 2006). Συνεπώς, η ακαδημαϊκή αυτο-αντίληψη σχετίζεται με την αυτο-αποτελεσματικότητα στις

ακαδημαϊκές εργασίες και τον τρόπο που οι φοιτητές νιώθουν για τον εαυτό τους ως μαθητευόμενοι (Guay et al., 2003). Σύμφωνα με τον Ormrod (2000), τρεις είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά την αυτο-αντίληψη των φοιτητών, ήτοι: 1). Οι προγενέστερες συμπεριφορές και επιδόσεις, 2). Οι συμπεριφορές άλλων ατόμων απέναντί τους, 3). Οι προσδοκίες που έχουν οι σημαντικοί άλλοι για τις μελλοντικές τους επιδόσεις.

Οι φοιτητές αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα, η οποία στοχεύει σε επαγγέλματα υψηλών απαιτήσεων, αποτελώντας έτσι το μελλοντικό πνευματικό δυναμικό μιας χώρας. Η ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί μια κοπιώδη περίοδο για τους φοιτητές επειδή χρειάζεται να αντιμετωπίσουν περίπλοκους νέους ρόλους στη ζωή τους, καθώς και να πετύχουν ακαδημαϊκά. Επίσης, συνήθως στο στάδιο της φοιτητικής ζωής, τα νεαρά άτομα αφήνουν για πρώτη φορά την πατρική τους οικογένεια. Αυτό συχνά συνεπάγεται ένα αίσθημα νοσταλγίας για τους γονείς, αλλά και δυσκολίες στη δημιουργία νέων φιλικών δεσμών. Επιπλέον, στο στάδιο αυτό τα άτομα συχνά αλλάζουν κατά πολύ τον καθημερινό τρόπο ζωής τους (ώρες ύπνου, έξοδοι, χρήση ελεύθερου χρόνου). Είναι επομένως τα φοιτητικά χρόνια ένα κρίσιμο στάδιο για το άτομο και για την κοινωνία.

Η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτο-αποτελεσματικότητα και η ψυχολογική "ευημερία" (ικανοποίηση από τη ζωή, ευεξία) θεωρούνται σημαντικές πηγές για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής μάθησης και επιτυχίας (Salami, 2010). Η αυτο-αποτελεσματικότητα σχετίζεται με την επιμονή, την ανθεκτικότητα και τις επιδόσεις στα ακαδημαϊκά θέματα (Bandura, 1986· Schunk, 1981· Zimmerman, 1989). Κατά την έναρξη της φοιτητικής ζωής και ανεξαρτήτως ψυχοτραυματικών γεγονότων, πολλές ψυχικές διαταραχές όπως η μείζων καταθλιπτική διαταραχή, η σχιζοφρένεια, η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, η διαταραχή πανικού και οι διαταραχές πρόσληψης τροφής, κάνουν την εμφάνισή τους (Psychiatric Association, 1994). Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι η ακαδημαϊκή επίδοση επηρεάζεται αρνητικά από την καταθλιπτική συμπτωματολογία (Deroma et al., 2009) και ενδεχομένως η αύξηση της ψυχολογικής ευημερίας μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των φοιτητών με καταθλιπτικές τάσεις.

Η ικανοποίηση από την εξωτερική εμφάνιση και την αυτοεικόνα αναδύονται ως δύο παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την ψυχολογική ευημερία και συνεπώς την ακαδημαϊκή επιτυχία (Chow, 2002). Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι κομβική στην προσωπική υγεία και ευημερία ενός φοιτητή καθώς και στη μαθησιακή του επιτυχία. Οι φοιτητές με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη ευκολία τις αντιξοότητες της φοιτητικής ζωής και επικεντρώνονται στη μάθηση και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Τέλος, οι στρεσογόνες καταστάσεις μπορεί να δημιουργήσουν ή να αυξήσουν την ψυχολογική δυσφορία και να μειώσουν την ακαδημαϊκή επίδοση (Dwyer, Cummings, 2001).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις και το υποστηρικτικό πλαίσιο δείχνουν να είναι σημαντικοί παράγοντες συσχέτισης με την ψυχολογική ευημερία των φοιτητών, ενώ μπορούν να αποσβέσουν τα αρνητικά αποτελέσματα του άγχους και των ψυχοτραυματικών γεγονότων (Nezlek, Allen, 2006). Η σχετική βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες και το οικογενειακό υπόβαθρο επηρεάζουν σημαντικά τη μαθητική/φοιτητική επίδοση (Sirin, 2005).

Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης που παρουσιάζουμε εδώ είναι να αναγνωρίσει τη φύση και την επιρροή που έχουν οι αντιλήψεις των φοιτητών, τόσο στη μάθηση όσο και στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Η αναγνώριση των παραγόντων που είναι πιθανόν να επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση και την ολοκλήρωση των σπουδών στοχεύει:

8. Στην προσπάθεια αναγνώρισης των αντιλήψεων και των προσδοκιών των φοιτητών σχετικά με το ακαδημαϊκό πλαίσιο, με σκοπό να βοηθηθούν να αυξήσουν τον αυτοέλεγχό τους σχετικά με την μάθηση και να προσεγγίσουν τις σπουδές τους με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να αυξήσουν τις πιθανότητές τους για επιτυχία.
9. Στην αναγνώριση από το εκπαιδευτικό και πανεπιστημιακό προσωπικό τόσο των αντιλήψεων των φοιτητών όσο και των δυσκολιών τους σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση, έτσι ώστε να έχουν μια καλύτερη ενημέρωση σχετικά με τους τρόπους που μπορούν να χρησιμοποιήσουν εκπαιδευτικά για να διευκολύνουν την μάθηση, να

ενισχύσουν τους παράγοντες που λειτουργούν θετικά στην ακαδημαϊκή επιτυχία και αντίστοιχα να καταστείλουν τους παράγοντες εκείνους που λειτουργούν αρνητικά.

2.1. Μεθοδολογία

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης συλλέχθηκαν από 77 τελειόφοιτους σπουδαστές του τμήματος Διατροφής και Διαιτολογίας, του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (ΤΕΙ) Κρήτης. Οι φοιτητές διαβεβαιώθηκαν ότι τα προσωπικά τους στοιχεία θα παρέμεναν ανώνυμα και θα χρησιμοποιούνταν μόνο για τον σκοπό της έρευνας.

Χορηγήθηκε στους φοιτητές ένα ερωτηματολόγιο ικανοποίησης από τις σπουδές, το οποίο περιείχε 35 αυτοαναφορές και οι φοιτητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert (0= Δεν έχω εμπειρία επάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα, 1 = Δεν Συμφωνώ, 2 = Συμφωνώ Ελάχιστα, 3 = Σε γενικές γραμμές συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ απόλυτα).

Το αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από έξι βασικές υποκατηγορίες: Α). Σπουδές, Β). Αξιολόγηση Σπουδαστών και Αυτοαξιολόγηση, Γ). Στάση Εκπαιδευτικού και Διοικητικού Προσωπικού απέναντι στους Σπουδαστές, Δ). Διδασκαλία και Μάθηση, Ε). Σίτιση/Κυλικείο, Στ). Βιβλιοθήκη. Οι φοιτητές αξιολογήθηκαν εκπαιδευτικά, βάσει των μαθημάτων που είχαν ολοκληρώσει επιτυχώς μέχρι το έβδομο εξάμηνο των σπουδών τους.

2.2. Αποτελέσματα

Από τους 77 φοιτητές του τμήματος Διατροφής και Διαιτολογίας, οι 53 ήταν απόφοιτοι ΓΕΛ και οι 10 ΕΠΑΛ. Οι υπόλοιποι 14 είχαν εισαχθεί με το 10% (υποψήφιοι παλαιότερων ετών), με κοινωνικά κριτήρια κλπ. Από τα 77 ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν, τα τέσσερα αποκλείστηκαν από την τελική στατιστική ανάλυση λόγω ελλিপών στοιχείων. Το τελικό δείγμα της παρούσας μελέτης αποτελούνταν από 16 (21.9%) αγόρια και 57 (78.1%) κορίτσια. Τα συνολικά δημογραφικά στοιχεία των φοιτητών απεικονίζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1.

Η πλειοψηφία των φοιτητών (50/73) θεωρούσαν ότι έχουν επιτύχει τους στόχους τους στην εξέλιξη των σπουδών τους, ότι η γνώση που τους παρέχονταν ήταν ενδιαφέρουσα (68/73), ότι η εκπαίδευση γινόταν σε μικρές ομάδες (41/73) με χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας (61/73), ότι υπήρχε δυνατότητα επικοινωνίας με τους διδάσκοντες (43/73) και επικοινωνία συμμετοχής σε εκπαιδευτική κινητικότητα όπως τα προγράμματα Erasmus (58/73), ότι τα κριτήρια αξιολόγησής τους είχαν ανακοινωθεί έγκαιρα εντός του εξαμήνου (51/73) και γενικά η συμπεριφορά των διδασκόντων και του προσωπικού απέναντι τους χαρακτηριζόταν από τον πρέποντα σεβασμό (65/73).

Αντίθετα, θεωρούσαν ότι η βαθμολογία τους δεν ήταν αυτή που ανέμεναν (46/73), οι χρόνοι που έπρεπε να αναμένουν για να τους δοθεί η βαθμολογία τους δεν ήταν σύντομοι (44/73), διατηρούσαν αμφιβολίες για το κατά πόσον ευνοούνταν, ή μη, ορισμένοι φοιτητές στη βαθμολόγηση των γραπτών δοκιμίων (24/73). Τέλος, ορισμένοι φοιτητές δεν συμφωνούσαν καθόλου (10/73) ή πειθόντουσαν οριακά (22/73) ότι η ομαδική εργασία βελτίωνε τελικά την εκπαίδευση τους, ενώ κάποιοι θεωρούσαν ότι το διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο (π.χ. το απολυτήριο ΕΠΑΛ) αποτελούσε μειονέκτημα στην εξέλιξή τους (17/73).

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Χαρακτηριστικό	Συχνότητα	Ποσοστό %
<u>Φύλο</u>		
Αγόρια	16	21.9
Κορίτσια	57	78.1
<u>Εργασία</u>		
Εργάζονται	25	34.2
Δεν εργάζονται	48	65.8

<u>Ετήσιο Οικογενειακό Εισόδημα</u>		
<10000	16	21,9
10000-20000	20	27,4
20000-30000	22	30,1
30000-40000	6	8,2
40000-50000	3	4,1
50000-60000	1	1,4
60000-75000	1	1,4
75000-100000	1	1,4
125000-150000	1	1,4
>150000	1	1,4
Σύνολο	72	98,6
<u>Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα</u>		
Διδακτορικό Δίπλωμα/ Μεταπτυχιακό	1	1,4
Πτυχίο ΑΕΙ	6	8,2
Πτυχίο ΤΕΙ (ΚΑΤΕ, ΚΑΤΕΕ)	5	6,8
Φοιτητές ΑΕΙ, ΤΕΙ, Ανώτερες Σχολές	14	19,2
Απολυτήριο	27	37,0
Λυκείου(ΓΕΛ/ΤΕΛ/ΕΠΑΛ/ΤΕΣ)	7	9,6
Απολυτήριο Γυμνασίου	13	17,8
Απολυτήριο Δημοτικού	73	100,0
Σύνολο		
<u>Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας</u>		
Διδακτορικό Δίπλωμα/ Μεταπτυχιακό	1	1,4
Πτυχίο ΑΕΙ	9	12,3
Πτυχίο ΤΕΙ (ΚΑΤΕ, ΚΑΤΕΕ)	12	16,4
Φοιτητές ΑΕΙ, ΤΕΙ, Ανώτερες Σχολές	6	8,2
Απολυτήριο	32	43,8
Λυκείου(ΓΕΛ/ΤΕΛ/ΕΠΑΛ/ΤΕΣ)	5	6,8
Απολυτήριο Γυμνασίου	7	9,6
Απολυτήριο Δημοτικού	1	1,4
Δεν φοίτησε στο Δημοτικό	73	100,0
Σύνολο		
<u>Κατανάλωση Αλκοόλ</u>		
Ναι	60	82,2
Όχι	13	17,8
Σύνολο	73	100,0
<u>Χρήση Ψυχοτρόπων Ουσιών</u>		
Ναι	12	16,4
Όχι	61	83,6
Σύνολο	73	100,0
<u>Κάπνισμα</u>		
Ναι	24	32,9
Όχι	49	67,1
Σύνολο	73	100,0

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των φοιτητών από το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης από τις σπουδές τους παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Απαντήσεις φοιτητών στο ερωτηματολόγιο αυτό – αξιολόγησης των σπουδών τους.

	Δεν Γνωρίζω	Δεν Συμφωνώ	Συμφωνώ Ελάχιστα	Γενικά Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	N
Έχω πετύχει τους στόχους μου για την μάθηση και τις σπουδές ως τώρα.	1 (1,4%)	7 (9,6%)	15 (20,5%)	42 (57,5%)	8 (11,0%)	73 (100%)
Η εκπαίδευση πραγματοποιείται σε μικρές ομάδες σπουδαστών που βοηθούν την μάθηση.	-	7 (9,6%)	24 (32,9%)	31 (42,5%)	11 (15,1%)	73 (100%)
Εφαρμόζονται ποικίλες εκπαιδευτικές μέθοδοι (εργασίες σε ζευγάρια σπουδαστών, ομαδική εργασία).	-	2 (2,7%)	10 (13,7%)	33 (45,2%)	28 (38,4%)	73 (100%)
Έχω λάβει ενδιαφέρουσες γνώσεις από τις σπουδές μου.	-	2 (2,7%)	3 (4,1%)	28 (38,4%)	40 (54,8%)	73 (100%)
Έχω την ευκαιρία, να ενημερώνω τους διδάσκοντες σε θέματα που αφορούν τα μαθήματα.	8 (11,0%)	6 (8,2%)	16 (21,9%)	30 (41,1%)	13 (17,8%)	73 (100%)
Μπορώ να συμμετάσχω σε διεθνείς δραστηριότητες (πρακτική άσκηση, συνέδρια, Erasmus).	5 (6,8%)	2 (2,7%)	8 (11,0%)	14 (19,2%)	44 (60,3%)	73 (100%)
Τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθημάτων μου εξηγήθηκαν κατά την έναρξη του μαθήματος.	1 (1,4%)	9 (12,3%)	12 (16,4%)	32 (43,8%)	19 (26,0%)	73 (100%)
Είμαι ενήμερος για το τι θα κάνω αν δεν ολοκληρώσω ένα μάθημα.	5 (6,8%)	5 (6,8%)	17 (23,3%)	30 (41,1%)	16 (21,9%)	73 (100%)
Η βαθμολογία που δίνω στον εαυτό μου ταιριάζει με αυτή των καθηγητών μου.	1 (1,4%)	22 (30,1%)	23 (31,5%)	24 (32,9%)	3 (4,1%)	73 (100%)

Αντιμετωπίζομαι με σεβασμό από τον προϊστάμενο της σχολής μου.	1 (1,4%)	2 (2,7%)	5 (6,8%)	14 (19,2%)	51 (69,9%)	73 (100%)
Αντιμετωπίζομαι με σεβασμό από τους καθηγητές.	-	2 (2,7%)	10 (13,7%)	33 (45,2%)	28 (38,4%)	73 (100%)
Αντιμετωπίζομαι με σεβασμό από το διοικητικό προσωπικό.	2 (2,7%)	-	13 (17,8%)	29 (39,7%)	29 (39,7%)	73 (100%)
Η υπηρεσία φοιτητικής μέριμνας είναι άμεση και φιλική.	9 (12,3%)	2 (2,7%)	6 (8,2%)	26 (35,6%)	30 (41,1%)	73 (100%)
Οι μαθησιακοί στόχοι των σπουδών εξηγήθηκαν σε εμένα κατά την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους.	1 (1,4%)	7 (9,6%)	19 (26,0%)	31 (42,5%)	15 (20,5%)	73 (100%)
Τα κριτήρια αξιολόγησής μου εξηγήθηκαν σε εμένα κατά την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους.	2 (2,7%)	3 (4,1%)	25 (34,2%)	32 (43,8%)	11 (15,1%)	73 (100%)
Οι επαγγελματικές δεξιότητες των καθηγητών ήταν επαρκείς.	1 (1,4%)	1 (1,4%)	15 (20,5%)	41 (56,2%)	15 (20,5%)	73 (100%)
Είχα την ευκαιρία να αξιολογήσω τους καθηγητές μου.	2 (2,7%)	2 (2,7%)	14 (19,2)	17 (23,3)	38 (52,1)	73 (100%)
Οι διαλέξεις και τα εργαστήρια ήταν επαρκή.	-	2 (2,7%)	13 (17,8%)	41 (56,2)	17 (23,3)	73 (100%)
Έλαβα αρκετή υποστήριξη και ανατροφοδότηση από τους καθηγητές μου.	1 (1,4%)	8 (11,0%)	18 (24,7%)	38 (52,1%)	8 (11,0%)	73 (100%)
Έλαβα την βαθμολογία των αξιολογήσεών μου, μέσα σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα.	1 (1,4%)	19 (26,0%)	24 (32,9%)	25 (34,2%)	4 (5,5%)	73 (100%)
Η ομαδική εργασία βελτίωσε σημαντικά τη μάθησή μου.	1 (1,4%)	9 (12,3%)	22 (30,1%)	35 (47,9%)	6 (8,2%)	73 (100%)

Οι καθηγητές αξιολογούν τους σπουδαστές ισότιμα.	1 (1,4%)	23 (31,5%)	20 (27,4%)	23 (31,5%)	6 (8,2%)	73 (100%)
Οι σπουδαστές με διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στο Ίδρυμα.	7 (9,6%)	10 (13,7%)	20 (27,4%)	25 (34,2%)	11 (15,1%)	73 (100%)

Στον Πίνακα 3 εμφανίζεται ο βαθμός συσχέτισης του κάθε λήμματος του ερωτηματολογίου με τον αριθμό των μαθημάτων που οι σπουδαστές του εβδόμου εξαμήνου είχαν ολοκληρώσει επιτυχώς. Από την στατιστική ανάλυση (Spearman's rho) που πραγματοποιήθηκε φαίνεται ότι υπάρχει απλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στους στόχους που είχαν θέσει οι φοιτητές για τις σπουδές τους σε συνάρτηση με τα επιτυχόντα μαθήματα ($r_s = 0,309$, $p\text{-value} = 0,024$). Επίσης, βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των μαθημάτων επιτυχούς παρακολούθησης και τον σεβασμό που λάμβαναν οι φοιτητές από τον Προϊστάμενο της σχολής ($r_s = 0,401$, $p\text{-value} = 0,003$) και απλή αρνητική συσχέτιση με την επάρκεια των διαλέξεων και των εργαστηρίων ($r_s = -0,350$, $p\text{-value} = 0,010$). Συνεπώς, οι φοιτητές του Τμήματος που επιδείκνυαν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση είχαν θέσει εξαρχής τους προσωπικούς τους στόχους, είχαν καλή σχέση με τον Προϊστάμενο της Σχολής και δεν θεωρούσαν ότι οι διαλέξεις και τα εργαστήρια από μόνα τους μπορούσαν να συνεισφέρουν θετικά στην ακαδημαϊκή τους γνώση και κατ' επέκταση επιτυχία.

Πίνακας 3: Βαθμός συσχέτισης των αυτοδηλώσεων των φοιτητών με τον αριθμό των μαθημάτων επιτυχούς παρακολούθησης

Αυτοδηλώσεις φοιτητών	Αριθμός επιτυχιών στα μαθήματα Δείκτης Συνάφειας r_s	Sig. (2-tailed)	N
Έχω πετύχει τους στόχους που έθεσα σχετικά με την μάθηση και τις σπουδές μου μέχρι τώρα.	0,309	0,024	53
Η εκπαίδευση πραγματοποιείται σε μικρές ομάδες σπουδαστών που όντως βοηθούν την πληρέστερη μάθηση.	-0,033	0,815	53
Εφαρμόζονται ποικίλες εκπαιδευτικές μέθοδοι (εργασίες σε ζευγάρια σπουδαστών, ομαδική εργασία).	0,075	0,595	53
Έχω λάβει ενδιαφέρουσες γνώσεις από τις σπουδές μου.	0,152	0,277	53
Μπορώ να ενημερώνω τους διδάσκοντες σε θέματα που αφορούν τα μαθήματα.	0,182	0,192	53
Η σχολή μου παρέχει τις δυνατότητες να συμμετάσχω σε διεθνείς δραστηριότητες (πρακτική άσκηση, διεθνή συνέδρια, ανταλλαγές φοιτητών Erasmus κ.α.).	-0,067	0,634	53
Τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθημάτων μου εξηγήθηκαν κατά την έναρξη του μαθήματος.	0,029	0,834	53
Είμαι ενήμερος/η για το πώς μπορώ να προχωρήσω εφόσον δεν μπορέσω να ολοκληρώσω κάποιο μάθημα.	-0,054	0,699	53
Η βαθμολογία που δίνω στον εαυτό μου ταιριάζει με αυτή των καθηγητών μου.	-0,014	0,924	53

Αντιμετωπίζομαι με σεβασμό από τον προϊστάμενο της Σχολής.	0,403	0,003	53
Αντιμετωπίζομαι με σεβασμό από τους καθηγητές.	0,092	0,513	53
Αντιμετωπίζομαι με σεβασμό από το διοικητικό προσωπικό.	0,206	0,139	53
Η υπηρεσία φοιτητικής μέριμνας είναι άμεση και φιλική στο φοιτητή.	0,120	0,393	53
Οι μαθησιακοί στόχοι των σπουδών εξηγήθηκαν σε εμένα κατά την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους.	0,031	0,827	53
Τα κριτήρια αξιολόγησής μου εξηγήθηκαν σε εμένα κατά την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους.	0,121	0,389	53
Οι επαγγελματικές δεξιότητες των καθηγητών ήταν επαρκείς.	0,179	0,201	53
Είχα την ευκαιρία να αξιολογήσω τους καθηγητές μου.	0,010	0,943	53
Οι διαλέξεις και τα εργαστήρια ήταν επαρκή	-0,350	0,010	53
Έλαβα αρκετή υποστήριξη και ανατροφοδότηση από τους καθηγητές μου.	-0,048	0,734	53
Έλαβα την βαθμολογία των αξιολογήσεών μου, μέσα σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα.	-0,261	0,059	53
Η ομαδική εργασία βελτίωσε σημαντικά τη μάθησή μου.	-0,007	0,960	53
Οι καθηγητές αξιολογούν τους σπουδαστές ισότιμα.	-0,143	0,307	53
Οι σπουδαστές με διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο υποστηρίζονται επαρκώς στο Ίδρυμα.	-0,185	0,184	53

2.3 Συζήτηση

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας είναι ένας σημαντικός προδιαθεσικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Ortiz, Dehon, 2008). Συνεπώς, οι μητέρες με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης ωθούν τους φοιτητές σε καλύτερες επιδόσεις πιθανότατα εξαιτίας της καλύτερης παιδείας που λαμβάνουν καθώς και της απόρριψης μιας απαισιόδοξης στάσης ζωής. Αν και υπάρχει πλήθος ερευνών (Rouse, Barrow, 2006· Checchi, 2008) που συσχετίζουν θετικά το οικογενειακό εισόδημα με την ακαδημαϊκή επίδοση, στην παρούσα ερευνητική μελέτη δεν βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά.

Υπάρχει πλήθος ερευνών που συσχετίζει τη βαθμολογία του κάθε ατόμου στο Λύκειο με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Συνεπώς, υποστηρίζεται ότι οι φοιτητές που έχουν καλή επίδοση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιδεικνύουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση και κατά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, πιθανότατα επειδή οι καλοί μαθητές δεν εμφανίζουν εκπαιδευτικά κενά κατά την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση. Αυτό γίνεται εμφανές και στην παρούσα μελέτη αφού το διαφορετικό γνωστικό επίπεδο (π.χ. ΕΠΑΛ) έδειξε να σχετίζεται με χειρότερη επίδοση.

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία στην εκπαίδευση και την μάθηση αναφέρει ότι παράγοντες όπως οι στρατηγικές διδασκαλίας, π.χ. εργασίες σε ζευγάρια, ομαδική εργασία (Bartz, Miller, 1991), η κινητοποίηση των φοιτητών (Talbot, 1990), η προσέγγιση των φοιτητών όσον αφορά την μελέτη (Meyer, 1990), η σχέση ανάμεσα στους φοιτητές και τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά πλαίσια του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Tinto, 1975), οι πολιτισμικές διαφορές και οι ψυχολογικοί παράγοντες (McKenzie, Schweitzer, 2001), έχουν σημαντική επιρροή επάνω στην ακαδημαϊκή επιτυχία των

φοιτητών (Mattheos et al., 2004). Συνεπώς, όσο περισσότερο μπορούν οι φοιτητές να πιστέψουν ότι μπορούν να πετύχουν τους στόχους τους, τόσο καλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία θα επιδείξουν.

Οι φοιτητές που λαμβάνουν θετική ανατροφοδότηση θέτουν υψηλότερες προσδοκίες, επιδεικνύουν μεγαλύτερη στρατηγική ευελιξία στην αναζήτηση λύσεων, έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και είναι περισσότερο ακριβείς στην αξιολόγηση του επιπέδου απόδοσης τους σε σχέση με τους φοιτητές που έχουν ανάλογες ικανότητες αλλά λαμβάνουν λιγότερο θετική ανατροφοδότηση. Συνεπώς, ο σεβασμός που αισθάνονται ότι λαμβάνουν από τον προϊστάμενο της Σχολής αλλά και από το υπόλοιπο ακαδημαϊκό και διοικητικό προσωπικό φαίνεται να συσχετίζεται θετικά με τα μαθήματα που έχουν περάσει και κατ' επέκταση με την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Οι φοιτητές του τμήματος θεωρούσαν ότι η βαθμολογία τους ήταν χαμηλότερη από αυτή που ανέμεναν καθώς και ότι ορισμένοι φοιτητές ευνοούνταν από τους καθηγητές. Οι φοιτητές τείνουν να θεωρούν ότι εφόσον συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία (παρακολουθούν τις διαλέξεις, ολοκληρώνουν τις εργασίες τους), αναμένουν ότι θα έχουν μια ευνοϊκότερη αντιμετώπιση από τους καθηγητές στη τελική βαθμολογία (Crowell, 2015) Επίσης, έχει βρεθεί ότι οι πιο αδύναμοι φοιτητές είναι περισσότερο "γενναϊόδωροι" στην βαθμολόγηση του εαυτού τους, σε αντίθεση με τους πιο καλούς φοιτητές (Boud, 1989) καθώς και οι γυναίκες, οι ανταγωνιστικοί άντρες και οι ιδιαίτερα αγχώδεις φοιτητές υποτιμούν τις ικανότητές τους (Rees, 2003· Crowell, 2015).

Τέλος, η ομαδική εργασία η οποία θεωρείται ένας αποτελεσματικός τρόπος μάθησης, αξιολογήθηκε αρνητικά από τους φοιτητές του τμήματός μας. Αυτό το εύρημα έχει επιβεβαιωθεί και σε άλλες μελέτες λόγω των εντάσεων που συχνά προκύπτουν, λόγω ανταγωνισμού για τον υψηλότερο βαθμό ή λόγω της πολυπλοκότητας της δυναμικής της ομάδας (Burdett, 2003)

Οι αντιλήψεις σχετικά με την αυτό - αποτελεσματικότητα επηρεάζουν τον τρόπο δράσης του ατόμου, την προσπάθεια που θα καταβάλει, την καρτερικότητα στις προκλήσεις και τις αποτυχίες και την ικανότητα να αντιμετωπίζει τις απαιτήσεις που σχετίζονται με τον συγκεκριμένο τομέα δράσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των ολοκληρωμένων μαθημάτων και των αρχικών στόχων που είχαν θέσει οι φοιτητές. Όσο ισχυρότερη είναι η αυτό - αποτελεσματικότητα, τόσο υψηλότερους στόχους θέτουν οι άνθρωποι για τον εαυτό τους. Εάν οι άνθρωποι δεν πιστεύουν πως μπορούν να παράγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα μέσα από τις ενέργειές τους, δεν έχουν κανένα κίνητρο για να εμμείνουν όταν έρθουν αντιμέτωποι με προσωπικές προκλήσεις (Bandura, 2004).

3. Συμπεράσματα

Οι αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με τους παράγοντες που θα βελτιώσουν την επίδοσή τους στα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι πιθανόν να επηρεάσουν τις συμπεριφορές τους ανεξάρτητα από την πραγματική επιρροή που έχουν οι παράγοντες αυτοί. Συνεπώς, εάν οι φοιτητές θεωρούν ότι η παρακολούθηση των διαλέξεων θα συνεισφέρει στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, είναι πιθανόν ότι θα παρακολουθούν σε συχνή βάση τα μαθήματα με αποτέλεσμα να αυξήσουν την πιθανότητα της επιτυχούς ολοκλήρωσης των μαθημάτων. Από την άλλη, ένας φοιτητής που πιστεύει ότι η επιτυχία είναι ανεξάρτητη από την παρακολούθηση των διαλέξεων, δεν θα παρακολουθεί σε συχνή βάση, με αποτέλεσμα να μειώσει τις πιθανότητες να περάσει τα συγκεκριμένα μαθήματα.

Οι αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να αποτελέσουν τη βάση για την εφαρμογή των απαραίτητων τροποποιήσεων και την βελτιστοποίηση των εκπαιδευτικών μέσων και δομών. Η επουσιώδης μάθηση συσχετίζεται θετικά με τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με το επαγγελματικό πλαίσιο και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πλαισίου διερευνά τις αντιλήψεις των μαθητών και μπορεί να ωθήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό να εξετάσει, να επινοήσει και να ενσωματώσει στη μάθηση τις καλύτερες τεχνικές διδασκαλίας έτσι ώστε να κινητοποιήσει τους φοιτητές σε καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Στην κατεύθυνση αυτή συνεχίζουμε να εργαζόμαστε.

4. Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.
- Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: The early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behavior Research and Therapy*, 42, 613–630.
- Bartz, D.E., Miller, L.K. (1991). *Twelve teaching methods to enhance student learning: What research says to the teacher*. Washington, DC: National Education Association.
- Boud, D. (1989). The role of self-assessment in student grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 14, 20-30.
- Burdett, J. (2003). Making Groups Work: University Students' perceptions. *International Educational Journal*, 4(3), 177–191.
- Chow, H. P. H. (2002). *Life satisfaction, educational experience and academic performance: A survey of University students in Regina*. Regina, Saskatchewan: University of Regina.
- Checchi, D. (2008). University education in Italy. *International Journal of Manpower*, 21(4), 177-205.
- Crowell, T. L. (2015). Student Self Rating: Perception Vs Reality. *American Journal of Educational Research*, 3(4), 450-455.
- DeRoma, V.M., Leach, J.B., Leverett, P.J., (2009). The relationship between depression and college academic performance. *College Student Journal*, 43(2), 325–334.
- Dwyer, A., Cummings, A. (2001). Stress, self-efficacy, social support and coping strategies in university students. *Canadian Journal of Medicine*, 35, 208-220.
- Eccles, J. S. (2005). Studying the development of learning and task motivation. *Learning and Instruction*, 15, 161-171.
- Guay, F., Marsh, H.W., Boivin, M. (2003). Academic self-concept and achievement: Developmental perspective on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.
- Mattheos, N., Nattestad, A., Falk-Nilsson, E., Attstrom, R. (2004). The interactive examination: Assessing students' self-assessment ability. *Medical Education*, 38, 378-389.
- McKenzie, K., Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research and Development*, 20, 21-33.
- Meyer, J.H.F. (1990). Individual study orchestrations and their association with learning outcome. *Higher Education*, 20, 67-89.
- Nezlek, J.B., Allen M. R. (2006). Social support as a moderator of day-to-day relationships between daily negative events and daily psychological well-being. *European Journal of Personality*, 20(1), 53-68.
- Ormrod, J.E. (2000). *Educational psychology: Developing learners*. Prentice-Hall, Inc, New Jersey, USA, 80-83.
- Ortiz, E.A., Dehon, C. (2008). What are the Factors of Success at University? A Case Study in Belgium. *CESifo Economic Studies*, 54(2), 121-148.
- Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th ed.). Washington, DC: Self-publication.
- Rees, C. (2003). Self-assessment scores and gender. *Medical Education*, 37, 571-573.
- Rouse, C.E., Barrow, L. (2006). U.S. Elementary and Secondary Schools: Equalizing Opportunity or Replicating the Status Quo? *The Future of Children*, 16 (2), 99-123.
- Salami, O.S. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students attitudes: implications for quality education. *European Journal of Educational Studies*, 2, 247-257.
- Schunk, D.H. (1981). Modelling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.

- Sirin, S. R. (2005) Socio-economic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417 – 453.
- Talbot, G.I. (1990). Personality correlates and personal investment of college students who persist and achieve. *Journal of Research and Development in Education*, 24, 53-57.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Trautwein, U., Ludtke, O., Koller, O., Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 334-349.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social-cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

ΓΕΝΕΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ: ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ PRADER-WILLI

Χανιώτη Ελένη

ehanioti@hotmail.com

Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ΠΕ70

Περίληψη

Η αποτυχία στην απόκτηση μαθηματικών δεξιοτήτων αποτελεί το πιο έντονο χαρακτηριστικό στο γνωστικό προφίλ των ατόμων με σύνδρομο Prader Willi και ειδικότερα με τον τύπο της δισωμίας. Οι ελάχιστες μέχρι τώρα έρευνες είχαν ως υποκείμενα ενήλικες. Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι μαθηματικές δεξιότητες ενός παιδιού με σύνδρομο Prader Willi (τύπος δισωμίας), μία παθολογική κατάσταση οφειλόμενη σε γονιδιακή μετάλλαξη στο χρωμόσωμα 15 και η σχέση τους με τα υπόλοιπα γνωστικά χαρακτηριστικά του παιδιού. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια τεσσάρων ετών περιελάμβανε: α) τη δημιουργία του μαθηματικού προφίλ ανά έτος μέσω ποιοτικών μορφών αξιολόγησης, β) το συσχέτισμό του μαθηματικού προφίλ με τα αποτελέσματα του τεστ νοημοσύνης WISC-III και γ) τη σύγκρισή του με τις βιβλιογραφικές αναφορές. Τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του μαθησιακού προφίλ είναι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και συνθέτουν έναν ιδιαίτερο τύπο, χαρακτηριστικό για το συγκεκριμένο πληθυσμό.

Λέξεις κλειδιά: Prader Willi, μονογονεϊκή δισωμία, αξιολόγηση, μαθηματικό προφίλ, Wisc-III

1. Εισαγωγή

Το σύνδρομο Prader Willi (PWS) είναι μια γενετικά οφειλόμενη αναπτυξιακή διαταραχή η οποία επηρεάζει 1 στους 15.000 έως 1 στους 20.000 ανθρώπους στο γενικό πληθυσμό (Bittel, D. et al., 2006; Whittington, J. et al., 2001). Προκαλείται από τη μη ενεργοποίηση των μεταβιβαζόμενων από τον πατέρα γονιδίων στη θέση q11-q13 στο χρωμόσωμα 15. Αυτό μπορεί να συμβεί λόγω των ακόλουθων μεταλλάξεων, επιγενετικών φαινομένων ή χρωμοσωμικών αναδιατάξεων: διαγραφής των πατρικών γονιδίων (70-75% των περιπτώσεων), επικράτησης των μητρικών γονιδίων λόγω δισωμίας (20-25% των περιπτώσεων), ελαττωματικού γονιδιακού εντυπώματος ή μετατόπισης τμημάτων των πατρικών χρωμοσωμάτων (Cassidy & Driscoll, 2009; Parker P. M., 2007; Cassidy, 1997).

Βασικά χαρακτηριστικά του συνδρόμου αποτελούν η νεογνική υποτονία, ο υπογοναδισμός, η παχυσαρκία, η δυσμορφία στα χαρακτηριστικά του προσώπου, η νοητική υστέρηση και προβλήματα συμπεριφοράς όπως η υπερφαγία, η ενασχόληση με το φαγητό και το ψυχαναγκαστικό τράβηγμα του δέρματος (Morgan et al., 2010; Vogels et al., 2004; Boer et al. 2002; Dimitropoulos,

et al., 2001;). Από αυτά οι εκρήξεις θυμού είναι τα περισσότερο κοινά (Tunnicliffe, et al., 2014; Roof et al. 2000; Cassidy 1997). Περίπου το ένα τέταρτο των ατόμων με PWS και ειδικότερα με τον τύπο της δισωμίας παρουσιάζουν: ψύχωση (Yang et al 2013; Dimitropoulos et al., 2007; Vogels, A., et al.2004; Holland et al 2003; Boer et al. 2002), αυτο-τραυματική συμπεριφορά (Arron et al., 2011) και γενικότερα συμπεριφορές που εντάσσονται στα πλαίσια του αυτιστικού φάσματος όπως επαναλαμβανόμενη και στερεοτυπική συμπεριφορά, ιδεοψυχαναγκασμοί, αντίσταση στην αλλαγή και προβληματική λειτουργικότητα στην κοινωνική ζωή (Bennett et al. 2015; Dykens et al., 2011; Ho, A. Y., Dimitropoulos, A., 2010; Descheemaeker et al., 2006; Greaves et al., 2006; Veltman et al 2005; Whittington et al 2004; Descheemaeker et al., 2002). Στην εφηβεία γίνονται πιο έκδηλες αυτές οι συμπεριφορές και εμφανίζουν στατιστική σημαντικότητα σε σχέση με τον τύπο της έλλειψης (Song et al., 2015, Ogata et al., 2014).

1.1. Νοητικό Προφίλ

Στον τομέα της νοημοσύνης τα άτομα με PWS χαρακτηρίζονται από έκπτωση στις νοητικές τους λειτουργίες. Τα αναπτυξιακά ορόσημα στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης εμφανίζονται με καθυστέρηση. Οι γνωστικές δυσλειτουργίες γίνονται πιο εμφανείς κατά τη μετάβαση στη σχολική ηλικία. Ο μέσος όρος των περιπτώσεων κινείται στην κλίμακα της ελαφράς νοητικής υστέρησης (IQ: 55-70). Η κατανομή ακόμη περιλαμβάνει μερικές περιπτώσεις, στη μέση και στη χαμηλή κλίμακα της νοημοσύνης (Cassidy et al., 2011; Cassidy 1997; Thompson et al., 1996). Ανεξάρτητα όμως από το δείκτη νοημοσύνης, τα περισσότερα παιδιά με PWS έχουν πολλαπλού τύπου σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και η σχολική τους επίδοση είναι χαμηλή (Curfs et al., 1995).

1.2. Γνωστικό προφίλ

Παράλληλα με το νοητικό προφίλ, το αντίστοιχο γνωστικό προσδιορίζεται από έναν ιδιαίτερο τύπο δυνατοτήτων και αδυναμιών. Σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξαν ερευνητές ύστερα από σύγκριση μεταξύ υποκειμένων με PWS και ομάδας ελέγχου που είχε χαμηλό δείκτη νοημοσύνης (State, M. & Dykens, E.,2000). Αναλυτικότερα, τα άτομα με PWS είχαν σχετικά καλή χωρική-αντιληπτική οργάνωση και οπτική επεξεργασία (Dykens, E., 2002).

Στα γνωστικά τους πλεονεκτήματα περιλαμβάνονται η μακροπρόθεσμη μνήμη, η επεξεργασία του όλου, η αναγνωστική δεξιότητα και η κατανόηση (Αλευριάδου και Βουλώνη, 2004; Holm, 1981, Masheim, 1981). Αδυναμίες εντοπίζονται στην προσοχή (Relkovic et al., 2010; Woodcock et al., 2010), στις εκτελεστικές λειτουργίες, στην επεξεργασία των πληροφοριών κατά σειρά, στις δραστηριότητες βραχυπρόθεσμης μνήμης (μέσω της οπτικής, ακουστικής και κινητικής οδού), στις μαθηματικές δεξιότητες, στη γλωσσική έκφραση και στην κοινωνική γνώση (Dimitropoulos et al. 2013, Lo ST, Siemensma et al. 2013; Copet et al. 2010; Bertella et al. 2005; Dykens E., 2002). Ωστόσο, δεν έχουν όλα τα άτομα με PWS το ίδιο γνωστικό προφίλ. Ιδιαίτερο ρόλο παίζει ο γονότυπος. Τα υποκείμενα με τον τύπο της «έλλειψης» για παράδειγμα έχουν καλύτερες επιδόσεις στις πρακτικές κλίμακες του Wise-III ενώ εκείνα με τον τύπο της «δισωμίας» αποδίδουν καλύτερα στις αντίστοιχες λεκτικές (Whittington et al., 2004; Curfs et al., 1991).

1.3. Μαθηματικό προφίλ

Σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα του Wise-III για τα άτομα με τον τύπο της δισωμίας, η έρευνα για τις μαθηματικές δεξιότητες των ατόμων με PWS είναι περιορισμένη. Το ότι οι ικανότητες των ατόμων αυτών υπολείπονται αποτελεί ένα εύρημα το οποίο μέχρι το 2004 στηριζόταν κυρίως σε αποτελέσματα προερχόμενα από τεστ γενικών γνώσεων που χορηγούνταν κυρίως σε ενήλικες και τα οποία εξέταζαν τις μαθηματικές ικανότητες σε ένα ευρύ πλαίσιο. Καμία συστηματική έρευνα εκείνη τη χρονική περίοδο δεν είχε εξετάσει με λεπτομέρεια τα βασικά στοιχεία της μαθηματικής γνώσης μέσα στα πλαίσια της νευροψυχολογικής και παιδαγωγικής έρευνας (Roof et al., 2000; Cassidy, 1997; Dykens et al., 1992; Holm, 1981; Masheim, 1981;).

Από το 2005 κι έπειτα, μόνο δύο σημαντικές έρευνες έχουν διεξαχθεί ως προς τη διερεύνηση του μαθηματικού προφίλ των ατόμων με PWS. Η μία είναι η έρευνα των Bertella et al. (2005) όπου για πρώτη φορά ενήλικες αξιολογήθηκαν συστηματικά σε μία σειρά μαθηματικών δραστηριοτήτων όπως: απαρίθμηση κουκίδων, γνώση αριθμητικού μοτίβου, σύγκριση μεταξύ λεκτικής και συμβολικής μορφής των αριθμών, ανάγνωση και γραφή αριθμών, μετατροπή από τη λεκτική μορφή των αριθμών στη συμβολική και αντίστροφα, αναγνώριση και κατανόηση των αριθμητικών συμβόλων, αναγνώριση μονών και ζυγών αριθμών, ανάσυρση από μνήμης των βασικών αριθμητικών δεδομένων των πράξεων, γνώση των βασικών αριθμητικών δεδομένων του πολλαπλασιασμού και νοεροί και γραπτοί υπολογισμοί πολυψήφιων αριθμών. Κυρίως, οι πράξεις, νοερές και γραπτές, η μετατροπή από τη λεκτική στη συμβολική γραφή των αριθμών και η αναγνώριση των μονών ή ζυγών αριθμών ήταν οι κατηγορίες που επηρεάστηκαν περισσότερο από το σύνδρομο Prader Willi σύμφωνα με τους ερευνητές. Μάλιστα, η ανάλυση των λαθών των υποκειμένων οδήγησε στο συμπέρασμα ότι αυτά οφείλονταν σε έλλειμμα «ελέγχου» και λιγότερο σε λαθεμένες στρατηγικές ή ελλιπείς γνώσεις. Αργότερα, άλλοι ερευνητές (Semenza et al. 2008) κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα και προς μεγάλη τους έκπληξη τα υποκείμενα με PWS απέδωσαν καλύτερα στον εντοπισμό αριθμών στην αναλογική αριθμητική κλίμακα σε σχέση με τα υποκείμενα της ομάδας ελέγχου (άτομα χωρίς PWS αλλά με παρόμοιο δείκτη νοημοσύνης). Επίσης, κι εκείνοι διαπίστωσαν ότι ο τύπος της «δισωμίας» (UPD) είχε το μεγαλύτερο πρόβλημα στα μαθηματικά.

Συνεπώς, υπάρχει ένας προβληματισμός σε σχέση με το προφίλ του Συνδρόμου στα μαθηματικά και ειδικότερα στην παιδική ηλικία αφού - όπως προαναφέρθηκε - οι περισσότερες έρευνες έχουν διεξαχθεί με υποκείμενα ενήλικες.

Για τη διερεύνηση αυτού του προφίλ έχει προταθεί η αξιολόγηση των μαθηματικών γνώσεων του παιδιού να εντάσσεται σε ένα κατασκευαστικό πλαίσιο. Υπό αυτή την έννοια η αξιολόγηση εξελίσσεται σε ένα συνεργατικό διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιού κατά τον οποίο ελέγχονται οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί το παιδί, οι προηγούμενες γνώσεις του, οι δεξιότητές του και η στάση του απέναντι στο διδακτικό αντικείμενο. Όταν κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης το παιδί χρειαστεί βοήθεια, ο εκπαιδευτικός το οδηγεί στην παραγωγή γνώσης με καθοδηγητικές ερωτήσεις, με νύξεις, με τμηματική βοήθεια, με ανατροφοδότηση, με μοντελοποίηση στρατηγικών ή με απομόνωση ενός συγκεκριμένου βήματος ή στοιχείου για άμεση διδασκαλία. Συχνά, ζητάει από το παιδί να εκφράσει «φωναχτά» την πορεία της σκέψης του ενώ λύνει ένα πρόβλημα (Garnett, 1992).

Η αξιολόγηση, επομένως, αποτελεί μία άμεση και αυθόρμητη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιού η οποία στοχεύει στο να βοηθήσει το παιδί να κατασκευάσει ή να ανακαλύψει τη νέα γνώση και να αποκτήσει δεξιότητες αυτορρύθμισης (Harris & Pressley, 1991). Δεδομένου ότι πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.) χρησιμοποιούν ποιοτικά διαφορετικές στρατηγικές στα μαθηματικά από ότι παιδιά χωρίς Μ.Δ., στο κατασκευαστικό μοντέλο, μέσω της αξιολόγησης, εξακριβώνονται αυτές οι στρατηγικές αφού αποτελούν πληροφορίες ζωτικής σημασίας για τον ειδικό.

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να ανιχνεύσει το ιδιαίτερο προφίλ στα μαθηματικά ενός παιδιού με Prader-Willi (τύπος δισωμίας) κατά τη διάρκεια 4 ετών, να συγκρίνει τα αποτελέσματα με τις αντίστοιχες βιβλιογραφικές αναφορές και με τα ευρήματα του τεστ νοημοσύνης Wisc-III.

2. Μεθοδολογία

2.1. Το υποκείμενο της έρευνας

Η μελέτη περίπτωσης αφορά ένα κορίτσι, τη Στέλλα, 11 ετών, διαγνωσμένο με σύνδρομο Prader Willi (τύπος δισωμίας) και συνοσηρότητα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) η οποία διαγνώσθηκε από την ηλικία των 4 ετών. Η Στέλλα ξεκίνησε αρκετά πρώιμα πρόγραμμα αποκατάστασης. Συγκεκριμένα, 14 μηνών άρχισε πρόγραμμα φυσικοθεραπείας και λίγο αργότερα εργοθεραπεία και λογοθεραπεία. Από την ηλικία των 2 ετών και ύστερα εντάχθηκε στο πλήρες

αποκαταστασιακό πρόγραμμα της ΕΛΕΠΑΠ από το οποίο αποφοίτησε σε ηλικία 6 ετών με βεβαίωση φοίτησης νηπιαγωγείου. Ωστόσο, επανέλαβε τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο γενικής αγωγής. Τα χρόνια που ακολούθησαν η Στέλλα φοίτησε και συνεχίζει να φοιτά στο δημοτικό σχολείο της γειτονιάς της με τη βοήθεια παράλληλης στήριξης. Το καθημερινό της πρόγραμμα περιλαμβάνει ποικιλία δραστηριοτήτων όπως: θεραπευτική ιπασία, κολύμβηση, ρυθμική, πιάνο, αγγλικά, γαλλικά, εργοθεραπεία, ψυχοπαιδαγωγικό πρόγραμμα και ειδική αγωγή. Στην ηλικία των 2 ετών παρουσιάστηκε για πρώτη φορά η έντονη σκέψη προς τη λήψη τροφής η οποία όμως, ως συμπεριφορά, εκδηλώθηκε πολύ μεταγενέστερα, στην ηλικία των 10 ετών. Ο δείκτης νοημοσύνης, όταν μετρήθηκε κατά της διάρκεια της φοίτησης στο νηπιαγωγείο, βρισκόταν σε επίπεδο οριακότητας (IQ=72). Μετά από την παρέλευση 4 ετών ο δείκτης νοημοσύνης τοποθετήθηκε στο επίπεδο της ελαφράς νοητικής υστέρησης (IQ=62).

2.2. Τα μέσα συλλογής των δεδομένων

- WISC-III & Raven's Progressive Matrices
- Διαγνωστικές συνεντεύξεις (4) για τη διερεύνηση της έννοιας του αριθμού (Diagnostic Interviews (A, B, C, D) in Number Sense by Denvir & Bibby)
- Mann P.H. & Suiter P.A. Developmental Arithmetic Inventory
- Α και Γ μέρος από το τεστ αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε στη Διδακτορική Διατριβή του Αγαλιώτη Ι. (1997)
- Ερωτηματολόγιο που απαντήθηκε από την παράλληλη στήριξη, τη μητέρα και την ειδική εκπαιδευτικό

2.3. Τρόπος και διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων

Στην έναρξη της αρχικής περιόδου η Στέλλα αξιολογήθηκε μέσω των διαγνωστικών συνεντεύξεων (Diagnostic Interviews in Number Sense by Denvir & Bibby), του τεστ των Mann P.H. & Suiter P.A. και του Α' και Β' μέρους του τεστ του Αγαλιώτη Ι. (1997) που αφορούσε την αξιολόγηση των βασικών μαθηματικών εννοιών και την επίλυση προβλημάτων. Έπειτα συντάχθηκε η έκθεση αξιολόγησης η οποία παρουσίαζε με λεπτομέρεια το γνωστικό προφίλ του παιδιού. Διαμορφώθηκαν οι στόχοι του προγράμματος σε συνεργασία και με τη μητέρα του παιδιού. Το πρόγραμμα αποκατάστασης ξεκίνησε με κύριο στόχο τη διαμόρφωση θετικής στάσης του υποκειμένου για τα μαθηματικά. Στο τέλος του β' εξαμήνου της Α' τάξης του Δημοτικού δόθηκε ερωτηματολόγιο στη μητέρα, την παράλληλη στήριξη στο σχολείο και την ειδική παιδαγωγό που εφάρμοζε το πρόγραμμα αποκατάστασης στα μαθηματικά. Το ερωτηματολόγιο διερευνούσε το κίνητρο του παιδιού για τα μαθηματικά. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και τις επόμενες περιόδους:: την ενδιάμεση και την τελική περίοδο (πίνακας 1).

2.3.1. Διερεύνηση του μαθηματικού προφίλ

Το γνωστικό προφίλ στα μαθηματικά συγκροτήθηκε ύστερα από αξιολόγηση των παρακάτω τομέων:

Μαθηματική ετοιμότητα

Στον τομέα αυτό εξετάστηκαν η ταξινόμηση, η ένα προς ένα αντιστοίχιση, η τοποθέτηση στο χώρο και η έννοια της διατήρησης της ποσότητας.

Έννοια του αριθμού

Εξετάστηκαν έννοιες ισότητας και ανισότητας (ίσος με, περισσότερος, λιγότερος) και οι μεταξύ τους σχέσεις (πόσο περισσότερος και πόσο λιγότερος), όπως επίσης και τα σύμβολα που αναπαριστούν τις παραπάνω σχέσεις. Επιπλέον, η έννοια του προσθέτω και του αφαιρώ.

Απαρίθμηση

Περιελάμβανε τη μέτρηση αντικειμένων κατ' ευθεία και κατά αντίστροφη φορά καθώς και τη μέτρηση ανά συγκεκριμένη ποσότητα αντικειμένων (αριθμητικό μοτίβο).

Αριθμητικοί υπολογισμοί

Δόθηκαν πράξεις μονοψήφιων, διψήφιων, τριψήφιων αριθμών με και χωρίς υπερπήδηση δεκάδας, σε οριζόντια και κάθετη διάταξη.

Νοεροί αριθμητικοί υπολογισμοί

Παρατηρήθηκαν οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν σε απλές προσθέσεις και αφαιρέσεις μεταξύ μονοψήφιων. Αναλυτικότερα, καταγραφόταν ο τρόπος που έφτανε το παιδί στο αποτέλεσμα: μέσα από απλή ανάκληση, με κράτημα της μιας ποσότητας και ανάλογα μέτρηση προς τα εμπρός ή προς τα πίσω, με χρήση υλικού, με απαρίθμηση του υλικού από την αρχή χωρίς κράτημα ποσότητας. Μέσα από απλά προβλήματα ζητήθηκαν να γίνουν υπολογισμοί με το νου με μονοψήφιους και διψήφιους αριθμούς.

Επίλυση προβλήματος

Στον τομέα αυτό αξιολογήθηκε η ικανότητα κατανόησης του προβλήματος, η ανεξάρτητη ή με νύξεις χρήση τεχνικών κατανόησης (μοντελοποίηση του προβλήματος με υλικά ή με σχέδιο, υπογράμμιση δεδομένων και ζητούμενων, αυτοερωτήσεις) και επίλυσης (εύρεση του κατάλληλου αλγόριθμου που οδηγούσε στη λύση του προβλήματος).

Αξία θέσης ψηφίου

Εξετάστηκαν οι στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν σε δραστηριότητες απαρίθμησης αντικειμένων, μέτρησης αξίας ποσού χρημάτων και σε νοερούς υπολογισμούς πρόσθεσης και αφαιρέσης. Επιδιώχθηκε να διερευνηθεί κατά πόσο η γνώση του δεκαδικού συστήματος αρίθμησης διευκόλυνε μέσω της ομαδοποίησης τις διαδικασίες της μέτρησης και των νοερών υπολογισμών (παρόμοια εξέτασαν και οι Thomas & Mulligan, 1999). Παράδειγμα μιας τέτοια δραστηριότητας ήταν το ακόλουθο: Δίνουμε στο παιδί 26 καλαμάκια φτιαγμένα σε 2 δεκάδες (είναι δεμένα με λαστιχάκι) και 6 μονάδες (αυτά είναι μόνα τους): α) Του ζητάμε να μας πει πόσα είναι όλα μαζί, β) Του δίνουμε ακόμη άλλα 8 και το ρωτάμε να μας πει πάλι πόσα είναι όλα μαζί (πίνακας 2).

Πίνακας 1: Φάσεις αξιολόγησης

Αρχική Περίοδος	Ενδιάμεση Περίοδος	Τελική Περίοδος
Α' τάξη: 2 ^ο εξάμηνο (Φεβρουάριος)	2 ^ο εξάμηνο Β' τάξης – 2ο εξάμηνο Γ' τάξης 2 ^ο εξάμηνο Γ' τάξης – 2 ^ο εξάμηνο Δ' τάξης	2 ^ο εξάμηνο Δ'- Απρίλιος Ε' τάξης
Αξιολόγηση μαθηματικών ικανοτήτων	Αξιολόγηση μαθηματικών ικανοτήτων	Αξιολόγηση μαθηματικών ικανοτήτων
Εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος	Προσδιορισμός νέων στόχων	Αναθεώρηση εξατομικευμέ- νου προγράμματος
Εφαρμογή κατασκευαστικού μοντέλου μάθησης	Αξιολόγηση κινήτρου του παιδιού για τα μαθηματικά (λήξης Β', Γ' τάξης)	Αξιολόγηση κινήτρου του παιδιού για τα μαθηματικά (λήξη Δ' τάξης, Ε' τάξης)
Αξιολόγηση κινήτρου του παιδιού για τα μαθηματικά		

Πίνακας 2: Παράδειγμα αξιολόγησης «αξία θέσης ψηφίου» στο κατασκευαστικό μοντέλο

	1 ^η αξιολόγηση	2 ^η αξιολόγηση	3 ^η αξιολόγηση
Καταλαβαίνει την ερώτηση	v	v	v
Μετρά ανά δεκάδες και μονάδες			
Μετρά ανά μονάδες			
Χρησιμοποιεί δάχτυλα για να απεικονίσει τις μονάδες και τις			

δεκάδες		
Αυθόρμητα ξεχωρίζει σε δεκάδες και μονάδες		v
Με προτροπή ξεχωρίζει σε δεκάδες και μονάδες	v	
Κάθε αντικείμενο το υπολογίζει για μονάδα ή αντίστροφα για δεκάδα		Μετρά τη δεκάδα ως μονάδα και απαντά 8
Δεν μπορεί να κάνει τίποτα		

3. Αποτελέσματα

Η ανάγνωση των αποτελεσμάτων του Wisc-III στις λεκτικές δοκιμασίες, που αξιολογούσαν την ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής και την ικανότητα χειρισμού αριθμητικών πληροφοριών στην ακουστική μνήμη εργασίας, δείχνει ότι η επίδοσή του παιδιού ήταν σε επίπεδο υστέρησης. Η ευρύτερη εικόνα της αρχικής αξιολόγησης μέσω του Wisc-III ήταν ότι υπήρχαν δυσκολίες προσοχής που περιόριζαν την επίδοσή του και σε άλλους τομείς.

Έπειτα από ανάλυση των αξιολογητικών εργαλείων, που χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση του μαθηματικού προφίλ του παιδιού στους τομείς της μαθηματικής ετοιμότητας, της έννοιας του αριθμού, της απαρίθμησης, των γραπτών και των νοερών υπολογισμών, της επίλυσης προβλήματος και της αξίας θέσης ψηφίου, διαμορφώθηκε το «μαθηματικό προφίλ» του παιδιού (πίνακας 3) με «δυνατά» και «αδύναμα» σημεία τα οποία αποτέλεσαν οδηγό στη σύνταξη του εξατομικευμένου προγράμματος και την υλοποίησή του (Chanioti, 2016).

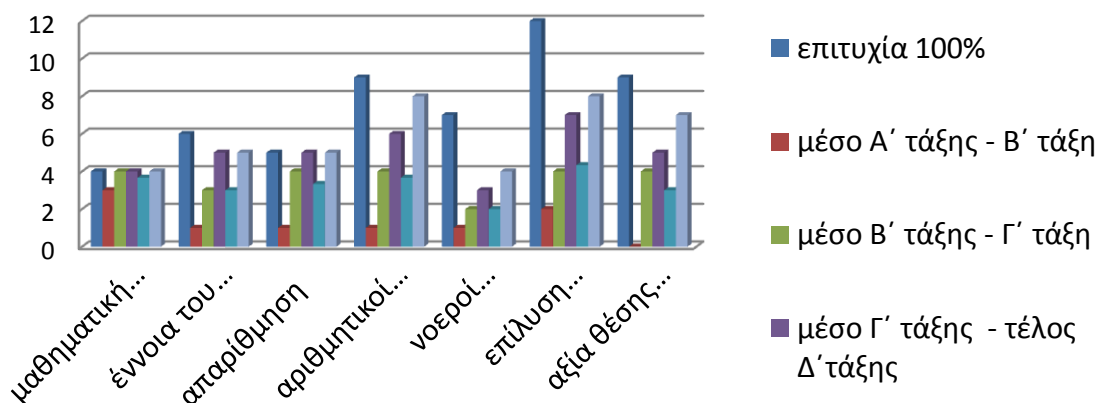
Η παρατήρηση του διαγράμματος επίδοσης του παιδιού δείχνει μία ανοδικότητα. Η υψηλότερη επίδοση σημειώθηκε στην έννοια του αριθμού και η χαμηλότερη στους νοερούς υπολογισμούς. Οι νοεροί υπολογισμοί, η επίλυση προβλήματος και η αξία θέσης ψηφίου στοιχειοθετούν τους τομείς που βελτιώθηκαν λιγότερο (σχήμα 1).

Οι απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο (σχήμα 2) από τη μητέρα, την παράλληλη στήριξη και την ειδική παιδαγωγό έδειξαν ότι στην Α' τάξη το παιδί δεν είχε κανένα κίνητρο για να ασχοληθεί με τα μαθηματικά. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε από τη μητέρα και την ειδική εκπαιδευτικό, το παιδί δεν συνεργαζόταν στην ολοκλήρωση των σχολικών καθηκόντων του στα μαθηματικά και γενικώς έδειχνε έντονη αρνητική στάση. Στη Β' και Γ' τάξη άρχισε να αλλάζει η συμπεριφορά αυτή όπως ανέφεραν οι δύο από τους τρεις συμμετέχοντες. Δηλαδή, το παιδί μερικές φορές εκδήλωσε κίνητρο να ασχοληθεί με τα μαθηματικά. Πρακτικά αυτό σήμαινε ότι μειώθηκαν οι συγκρούσεις για να κάνει τα μαθηματικά του σχολείου και ήταν πιο συνεργάσιμο με τους δύο από τους τρεις ερωτηθέντες. Στην Δ' και Ε' τάξη εκδήλωσε κυρίως θετική στάση προς τα μαθηματικά τις περισσότερες φορές για τους δύο από τους ερωτηθέντες και πάντα για τον έναν.

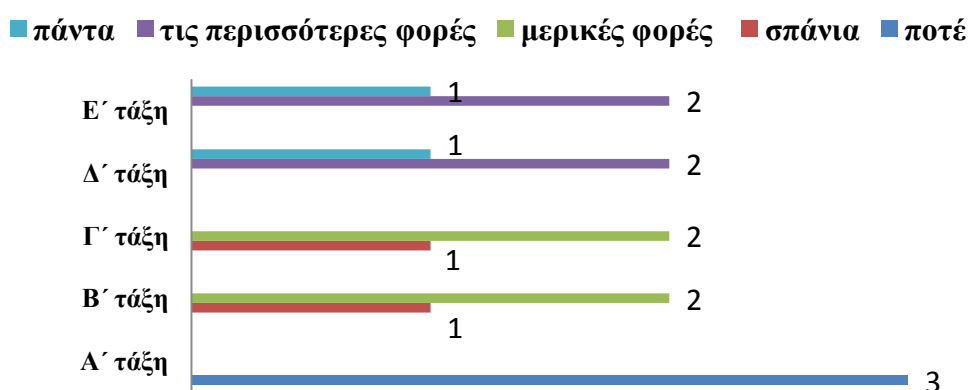
Πίνακας 3: Μαθηματικό Προφίλ (Chanioti, E., 2016)

	Δυνατότητες	Αδυναμίες
A' - B'	<ul style="list-style-type: none"> • Ταξινόμηση ως προς ένα κριτήριο (σχήμα, χρώμα) • Έχει κατακτήσει τις έννοιες του περισσότερο – λιγότερο • Έχει κατακτήσει την έννοια της διατήρησης του αριθμού • Ξεχωρίζει τα σύμβολα των πράξεων • Σειροθέτηση σε ευθεία φορά μέχρι τη δεκάδα 	<ul style="list-style-type: none"> • Αντίστροφη μέτρηση • Ακολουθία αριθμητικού μοτίβου (ανά 2, 3, 5...) ακόμη και με χρήση υλικού • Ταξινόμηση: ως προς το μέγεθος και ως προς 2 κριτήρια • Απαρίθμηση από 9 και περισσότερα αντικείμενα σε συγκεκριμένη και σε τυχαία διάταξη

		<ul style="list-style-type: none"> • Σειροθέτηση σε ευθεία φορά • Κράτημα της αρχικής ποσότητας στην πρόσθεση και στην αφαίρεση • Ομαδοποίηση σε δεκάδες και μονάδες • Απλά προβλήματα πρόσθεσης –αφαίρεσης
Β' - Γ'	<ul style="list-style-type: none"> • Απαρίθμηση αντικειμένων σε συγκεκριμένη διάταξη • Αντίστροφη μέτρηση • Ταξινόμηση ως προς το μέγεθος • Σειροθέτηση σε ευθεία φορά • Ακολουθία αριθμητικού μοτίβου με τη χρήση υλικού • Κατανόηση του δεκαδικού συστήματος αρίθμησης σε δεκάδες και μονάδες 	<ul style="list-style-type: none"> • Απαρίθμηση αντικειμένων σε τυχαία διάταξη • Σειροθέτηση σε αντίστροφη φορά • Ομαδοποίηση σε δεκάδες και μονάδες με προτροπή • Νοεροί υπολογισμοί • Ακολουθία αριθμητικού μοτίβου (ανά 2, 3, 5...) • Απλά προβλήματα πρόσθεσης –αφαίρεσης, πολλαπλασιασμού
Γ' - Δ'	<ul style="list-style-type: none"> • Έχει αυτοματοποιήσει κάποιες ακολουθίες αριθμών • Επιλύει απλά προβλήματα πρόσθεσης και πολλαπλασιασμού • Εφαρμόζει τις τεχνικές κατανόησης προβλήματος 	<ul style="list-style-type: none"> • Σειροθέτηση σε αντίστροφη φορά με 4ψήφιους αριθμούς • Νοεροί υπολογισμοί • Βασικά αριθμητικά δεδομένα πολλαπλασιασμού (πίνακας) • Κάθετες πράξεις με πολυψήφιους αριθμούς • Απλά προβλήματα αφαίρεσης – διαίρεσης • Σύνθετα προβλήματα πρόσθεσης, αφαίρεσης και πολλαπλασιασμού
Δ' - Ε' Νέα δεδομένα....	<p>Βασικά αριθμητικά δεδομένα πολλαπλασιασμού (πίνακας)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Κάθετες πράξεις με πολυψήφιους αριθμούς • Προσεγγίζει σύνθετα προβλήματα πρόσθεσης, αφαίρεσης και πολλαπλασιασμού • Χρησιμοποιεί το δεκαδικό σύστημα αρίθμησης σε νοερούς υπολογισμούς πρόσθεσης με διψήφιους 	<ul style="list-style-type: none"> • Απλά προβλήματα αφαίρεσης – διαίρεσης • Σύνθετα προβλήματα πρόσθεσης, αφαίρεσης και πολλαπλασιασμού • Ταχύτητα στους υπολογισμούς • Διαίρεση με διψήφιο διαιρέτη



Σχήμα 1: Μαθηματικές δεξιότητες ανά τάξη



Σχήμα 2: Αξιολόγηση κινήτρου προς τα μαθηματικά

3.1. Συζήτηση

Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε να διερευνηθεί το μαθηματικό προφίλ ενός παιδιού με σύνδρομο Prader-Willi από την Α' έως τη Ε' τάξη του δημοτικού. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με ό, τι αναφέρεται στη βιβλιογραφία σχετικά με τους νοερούς υπολογισμούς (Bertella et al., 2005). Το υποκείμενο ακόμη δαχτυλομετρεί παρόλο που γνωρίζει με προτροπή να κάνει τις πράξεις με το νου. Είναι πιθανό αυτό να συμβαίνει λόγω του ότι η δαχτυλομέτρηση ενθαρρύνεται από τους εκπαιδευτικούς στις μικρές τάξεις του δημοτικού ή μέσω των συνομηλίκων ή επειδή είναι πιο ξεκούραστη και ασφαλής επιλογή (δεν επιβαρύνεται η μνήμη εργασίας).

Όπως φαίνεται και από το μαθηματικό προφίλ αλλά και από την ποιοτική ανάλυση των τεστ, το υποκείμενο γνωρίζει τα βασικά αριθμητικά δεδομένα του πολλαπλασιασμού. Αν και παρουσιάζει ακόμη δυσκολία σε κάποιους συγκεκριμένους πολλαπλασιασμούς, ωστόσο η ανάλυση των τεστ δείχνει ότι γενικώς τα καταφέρνει στους κάθετους πολλαπλασιασμούς με κρατούμενο. Το εύρημα αυτό αντιτίθεται σε προηγούμενη έρευνα σχετικά με τις μαθηματικές δεξιότητες των ατόμων με PWS στην οποία αναφέρεται ότι η πράξη του πολλαπλασιασμού φαίνεται να είναι από τις πιο σημαντικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με PWS (Bertella L. et al., 2005).

Από την παρούσα ερευνητική προσπάθεια συνάγεται ότι το πιο δύσκολο σημείο για το υποκείμενο της έρευνας και μελλοντική πρόκληση για την περαιτέρω μαθησιακή του επίδοση αποτελεί η επίλυση προβλήματος. Η επίλυση προβλήματος σχετίζεται με τις Εκτελεστικές Λειτουργίες και με τη Θεωρία του Νου οι οποίες αποτελούν ένα μάλλον δύσκολο σημείο για τα άτομα με PWS (Koenig, Klin, & Schultz, 2004). Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, η κατανόηση του προβλήματος αποτελεί την πιο μεγάλη δυσκολία η οποία αντιμετωπίστηκε με δραστηριότητες όπως παιχνίδι ρόλων, αναπαράσταση του προβλήματος με ποικίλα υλικά (βόλους, πούλια, κούκλες) και συγκεκριμένο υλικό επίλυσης προβλημάτων προσαρμοσμένο στις μαθησιακή

συμπεριφορά και στα ενδιαφέροντα του υποκειμένου. Ειδικά τα παιχνίδια ρόλων είναι πολύ αγαπητά από το συγκεκριμένο παιδί και η τεχνική αυτή χρησιμοποιήθηκε συχνά κατά τη μαθησιακή διαδικασία, με αρκετές βέβαια στιγμές αποτυχίας καθώς το παιδί παρασυρόταν σε δική του ιστορία και ξέφευγε από την ιστορία του προβλήματος.

Το κίνητρο του παιδιού, όπως φάνηκε από τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν, άλλαξε. Η μάθηση μέσω παιχνιδιού και ανταγωνιστικού κλίματος μεταξύ του παιδιού και της ερευνήτριας δημιούργησε υψηλές προσδοκίες στο παιδί να θέλει να νικήσει στο παιχνίδι, οπότε και περισσότερη συγκέντρωση από την πλευρά του και αύξηση του εσωτερικού του κινήτρου να ανταποκριθεί στις γνωστικές προκλήσεις του παιχνιδιού. Η διαπίστωση αυτή είναι σύμφωνη και με άλλες έρευνες στις οποίες, όταν εφαρμόστηκε το κατασκευαστικό μοντέλο μάθησης με παιγνιώδεις δραστηριότητες, το κίνητρο των παιδιών (ανεξαρτήτως μαθησιακών δυσκολιών) αυξήθηκε (Reeve & Perkins, 2010; Tüzün et al., 2009).

4. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης περίπτωσης θα μπορούσαν να έχουν πολύ σημαντική εφαρμογή στην ανάπτυξη στρατηγικών που θα βελτίωναν τη μάθηση και τη στάση προς τα μαθηματικά παιδιών με PWS αλλά και εκείνων που εντάσσονται στο φάσμα του Αυτισμού γενικότερα. Προτείνεται στο μέλλον να διεξαχθεί περισσότερη έρευνα στον παιδαγωγικό τομέα σε σχέση με το σύνδρομο Prader-Willi. Η βιβλιογραφική έρευνα είναι πολύ πλούσια από ιατρικές μελέτες - πολύ χρήσιμες φυσικά για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων και την άνοδο του προσδόκιμου χρόνου επιβίωσης - ελλιπής όμως από μελέτες σχετικά με την παιδαγωγική αντιμετώπιση των παιδιών με PWS. Να σημειωθεί επίσης ότι οι περισσότερες έρευνες έχουν διεξαχθεί σε ενήλικες με PWS και λιγότερο σε παιδιά. Επιπλέον, οι έρευνες που έχουν γίνει μέχρι τώρα αποτελούνται από μικρά δείγματα ή από μελέτες περίπτωσης πράγμα το οποίο περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Άλλες πάλι έρευνες που μελετούν την επίδοση των ατόμων με PWS στη γλώσσα και στα μαθηματικά στηρίζονταν σε αναφορές γονέων και όχι σε αντικειμενικές μετρήσεις οπότε ανάλογα περιορίζεται και η αντικειμενικότητα των ευρημάτων (Holm, V. A., 1981).

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην κ. Βίκυ Μπίλιου για την υποστήριξη, την ενθάρρυνση και την άδεια της στη χρήση των προσωπικών δεδομένων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγαλιώτης, Ι. (1997). Διερεύνηση των δυσκολιών μάθησης στην αριθμητική των μαθητών των ειδικών τάξεων. Ποιοτική ανάλυση των λαθών και αντιμετώπιση. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Αλευριάδου Α. και Βουλώνη, Ε. (2004). Η χρήση του Αθηνά τεστ στη διερεύνηση των μαθησιακών δυνατοτήτων και αδυναμιών μιας έφηβης με σύνδρομο Prader-Willi. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 24, 3-17.

Ξενόγλωσση

- Arron, K., Oliver, C., Moss, J., Berg, K., & Burbidge, C. (2011). The prevalence and phenomenology of self-injurious and aggressive behaviour in genetic syndromes. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(2), 109-120.

- Bennett, J. A., Germani, T., Haqq, A. M., & Zwaigenbaum, L. (2015). Autism spectrum disorder in Prader–Willi syndrome: A systematic review. *American Journal of Medical Genetics Part A*, *167*(12), 2936-2944.
- Bertella, L., Girelli, L., Grugni, G., Marchi, S., Molinari, E., & Semenza, C. (2005). Mathematical skills in Prader–Willi syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, *49*(2), 159-169.
- Bittel, D. C., Kibiryeveva, N., & Butler, M. G. (2006). Expression of 4 genes between chromosome 15 breakpoints 1 and 2 and behavioral outcomes in Prader-Willi syndrome. *Pediatrics*, *118*(4), e1276-e1283.
- Boer, H., Holland, A., Whittington, J., Butler, J., Webb, T., & Clarke, D. (2002). Psychotic illness in people with Prader Willi syndrome due to chromosome 15 maternal uniparental disomy. *The Lancet*, *359*(9301), 135-136.
- Bollerslev, M. V. (2006). Working memory in adults with Prader-Willi Syndrome: a pilot-study based on CogState related to recent literature. The Institute for Educational Research. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30868/PWS_UvB_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carpenter, T. P., & Moser, J. M. (1982). The development of addition and subtraction problem-solving skills. *Addition and subtraction: A cognitive perspective*, 9-24.
- Cassidy, S. B. (1997). Prader-Willi syndrome. *Journal of medical genetics*, *34*(11), 917-923.
- Cassidy, S. B., & Driscoll, D. J. (2009). Prader–Willi syndrome. *European Journal of Human Genetics*, *17*(1), 3-13.
- Cassidy, S. B., Schwartz, S., Miller, J. L., & Driscoll, D. J. (2011). Prader-willi syndrome. *Genetics in Medicine*, *14*(1), 10-26.
- Chanioti E. (2016, July). *Determining the mathematical profile of a child with Prader-Willi Syndrome and applying the constructivist model as a learning tool*. Poster session presented at the 9th IPWSO Conference, Toronto, Canada.
- Chedd, N., Levine, K., & Wharton, R. H. (2006). Educational considerations for children with Prader-Willi syndrome. In *Management of Prader-Willi syndrome*(pp. 302-316). Springer New York.
- Copet, P., Jauregi, J., Laurier, V., Ehlinger, V., Arnaud, C., Cobo, A. M., ... & Thuilleaux, D. (2010). Cognitive profile in a large French cohort of adults with Prader–Willi syndrome: differences between genotypes. *Journal of Intellectual Disability Research*, *54*(3), 204-215.
- Cronicurfs, L. M. G., Wieggers, A. M., Sommers, J. R. M., Borghgraef, M., & Fryns, J. P. (1991). Strengths and weaknesses in the cognitive profile of youngsters with Prader-Willi syndrome. *Clinical genetics*, *40*(6), 430-434.
- Denvir, B., & Brown, M. (1986). Understanding of number concepts in low attaining 7–9 year olds: Part I. Development of descriptive framework and diagnostic instrument. *Educational Studies in Mathematics*, *17*(1), 15-36.
- Descheemaeker MJ, Govers V, Vermeulen P, Fryns JP. Pervasive developmental disorders in Prader-Willi syndrome: the Leuven experience in 59 subjects and controls. *Am J Med Genet A*.2006;140:1136–42. [PubMed]
- Descheemaeker, M. J., Vogels, A., Govers, V., Borghgraef, M., Willekens, D., Swillen, A., ... & Fryns, J. P. (2002). Prader–Willi syndrome: new insights in the behavioural and psychiatric spectrum. *Journal of Intellectual Disability Research*, *46*(1), 41-50.
- Dimitropoulos, A., Feurer, I. D., Butler, M. G., & Thompson, T. (2001). Emergence of compulsive behavior and tantrums in children with Prader-Willi syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, *106*(1), 39-51.
- Dykens, E. M. (2002). Are jigsaw puzzle skills spared in persons with Prader-Willi syndrome?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *43*(3), 343-352.
- Dykens, E. M., Lee, E., & Roof, E. (2011). Prader–Willi syndrome and autism spectrum disorders: an evolving story. *Journal of neurodevelopmental disorders*, *3*(3), 225.

- Garnett, (1992). Developing fluency with basic number facts: Intervention for students with learning disabilities. *Learning disabilities research & practice*, vol.7, p.210-216.
- Grayson, L. & Hamilton, C.J. (2007). Examining the nature of functional architecture support for visuospatial working memory. http://www.apwromania.ro/old/download/abstract_final.pdf
- Greaves, N., Prince, E., Evans, D. W., & Charman, T. (2006). Repetitive and ritualistic behaviour in children with Prader–Willi syndrome and children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(2), 92-100.
- Ho, A. Y., & Dimitropoulos, A. (2010). Clinical management of behavioral characteristics of Prader–Willi syndrome. *Journal of neuropsychiatric disease and treatment*, 6, 107-118.
- Holland AJ, Whittington JE, Butler J, Webb T, Boer H, Clarke D. Behavioural phenotypes associated with specific genetic disorders: evidence from a population-based study of people with Prader-Willi syndrome. *Psychol Med*. 2003;33:141–53. [PubMed]
- Holm, V. A. (1981). The diagnosis of Prader-Willi syndrome. *Prader-Willi syndrome*, 27-44. In Semenza, C., et al. (2008). <http://ebooks.wsd.net:8080/get/PDF/Justin%20Reeve%20%20>
- Lo, S. T., Siemensma, E., Collin, P., & Hokken-Koelega, A. (2013). Impaired theory of mind and symptoms of Autism Spectrum Disorder in children with Prader–Willi syndrome. *Research in developmental disabilities*, 34(9), 2764-2773.
- Masheim, P. (1981). Psychological data and course in psychotherapy of three mildly retarded adolescents with the Prader-Willi syndrome. *Child Psychiatry Quarterly*.
- Mercer, C.D., Jordan, L., Miller, S. (1994). Implications of constructivism for teaching math to students with moderate to mild disabilities. *The journal of special education*, 28(3), 290-306.
- Morgan, J. R., Storch, E. A., Woods, D. W., Bodzin, D., Lewin, A. B., & Murphy, T. K. (2010). A preliminary analysis of the phenomenology of skin-picking in Prader-Willi syndrome. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(4), 448-463.
- Nanjappa, A., & Grant, M. M. (2003). Constructing on constructivism: The role of technology. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 2(1), 38-56
- Ogata, H., Ihara, H., Murakami, N., Gito, M., Kido, Y., & Nagai, T. (2014). Autism spectrum disorders and hyperactive/impulsive behaviors in Japanese patients with Prader–Willi syndrome: A comparison between maternal uniparental disomy and deletion cases. *American Journal of Medical Genetics Part A*, 164(9), 2180-2186.
- Ogata, H., Ihara, H., Murakami, N., Gito, M., Kido, Y., & Nagai, T. (2014). Autism spectrum disorders and hyperactive/impulsive behaviors in Japanese patients with Prader–Willi syndrome: A comparison between maternal uniparental disomy and deletion cases. *American Journal of Medical Genetics Part A*, 164(9), 2180-2186.
- Parker P. M., (2007). Prader-Willi Syndrome: A Bibliography and Dictionary for Physicians, Patients, and Genome Researchers. Health Care, San Diego, CA, USA.
- Reeve, J. K., & Perkins, R. (2010). Constructivism and Its Application to Game-Based Learning Activities. http://ebooks.wsd.net:8080/get/PDF/Justin%20Reeve%20%20Constructivism%20and%20Game-Based%20Learning_2370.pdf.
- Relkovic, D., Doe, C. M., Humby, T., Johnstone, K. A., Resnick, J. L., Holland, A. J., ... & Isles, A. R. (2010). Behavioural and cognitive abnormalities in an imprinting centre deletion mouse model for Prader–Willi syndrome. *European journal of neuroscience*, 31(1), 156-164.
- Resnick, L. (1983). A developmental theory of number understanding. In H. Ginsburg (Ed.), *The development of mathematical thinking* (pp. 109-151). New York: Academic Press.
- Roof, E., Stone, W., MacLean, W., Feurer, I. D., Thompson, T., & Butler, M. G. (2000). Intellectual characteristics of Prader–Willi syndrome: comparison of genetic subtypes. *Journal of Intellectual Disability Research*, 44(1), 25-30.

- Semenza, C., Pignatti, R., Bertella, L., Ceriani, F., Mori, I., Molinari, E., ... & Grugni, G. (2008). Genetics and mathematics: evidence from Prader-Willi Syndrome. *Neuropsychologia*, *46*(1), 206-212.
- Song, D. K., Sawada, M., Yokota, S., Kuroda, K., Uenishi, H., Kanazawa, T. & Shimoda, K. (2015). Comparative analysis of autistic traits and behavioral disorders in Prader–Willi syndrome and Asperger disorder. *American Journal of Medical Genetics Part A*, *167*(1), 64-68.
- State M.W.& Dykens E.M.(2000). Genetics of childhood disorders: XV. Prader-Willi syndrome: genes, brain, and behavior. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *39*(6), 797-800.
- Thomas, N. D. & Mulligan, J. (1999). *Children's understanding of the number system*. In https://www.merga.net.au/documents/RP_Thomas_Mulligan_1999.pdf
- Thomas, N. D. (1998). *Children's understanding of the number system* (Doctoral dissertation, School of Education, Macquarie University).
- Thompson, T., Butler, M. G., MacLean Jr, W. E., & Joseph, B. (1996). Prader—Willi Syndrome: Genetics and Behavior. *Peabody Journal of Education*, *71*(4), 187-212.
- Tunnicliffe, P., Woodcock, K., Bull, L., Oliver, C., & Penhallow, J. (2014). Temper outbursts in Prader–Willi syndrome: causes, behavioural and emotional sequence and responses by carers. *Journal of Intellectual Disability Research*, *58*(2), 134-150.
- Tüzün, H., Yılmaz-Soylu, M., Karakuş, T., İnal, Y., & Kızılkaya, G. (2009). The effects of computer games on primary school students' achievement and motivation in geography learning. *Computers & Education*, *52*(1), 68-77.
- Veltman, M. W., Craig, E. E., & Bolton, P. F. (2005). Autism spectrum disorders in Prader–Willi and Angelman syndromes: a systematic review. *Psychiatric genetics*, *15*(4), 243-254.
- Vogels, A., Hert, M. D., Descheemaeker, M. J., Govers, V., Devriendt, K., Legius, E., & Fryns, J. P. (2004). Psychotic disorders in Prader–Willi syndrome. *American Journal of Medical Genetics Part A*, *127*(3), 238-243.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in society: the development of higher psychological processes. In Herbert P. Ginsburg, *Mathematics learning disabilities: A view from developmental psychology*. *Journal of learning disabilities*, *30*, 20-33, Ja/F'97.
- Whittington, J. E., Holland, A. J., Webb, T., Butler, J., Clarke, D., & Boer, H. (2001). Population prevalence and estimated birth incidence and mortality rate for people with Prader-Willi syndrome in one UK Health Region. *Journal of Medical Genetics*, *38*(11), 792-798.
- Whittington, J., Holland, A., Webb, T., Butler, J., Clarke, D., & Boer, H. (2004). Cognitive abilities and genotype in a population-based sample of people with Prader–Willi syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, *48*(2), 172-187.
- Woodcock, K. A., Humphreys, G. W., Oliver, C., & Hansen, P. C. (2010). Neural correlates of task switching in paternal 15q11–q13 deletion Prader–Willi syndrome. *Brain research*, *1363*, 128-142.
- Woodcock, K. A., Oliver, C., & Humphreys, G. W. (2011). The relationship between specific cognitive impairment and behaviour in Prader–Willi syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, *55*(2), 152-171.
- Yang L, Zhan GD, Ding JJ, Wang HJ, Ma D, Huang GY, Zhou WH. Psychiatric illness and intellectual disability in the Prader-Willi syndrome with different molecular defects—a meta analysis. *PLoS One*. 2013;8:e72640.

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΑΥΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΟ ΤΜΗΜΑ ΤΟΥΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Χαρωνιτάκη Αικατερίνη
ha6eha@hotmail.com

Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (ΤΕΙ) Κρήτης

Κουνελάκη Βασιλεία
kounelaki-vasileia@outlook.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ070

Φραγκιαδάκης Γεώργιος Α.
fragkiag@gmail.com
Τμήμα Διατροφής και Διαιτολογίας, ΤΕΙ Κρήτης,

Περίληψη

Στα πλαίσια της εσωτερικής αξιολόγησης του Τμήματος Διατροφής και Διαιτολογίας του ΤΕΙ Κρήτης, αναλύσαμε τις απόψεις 77 φοιτητών 7ου εξαμήνου σπουδών, σε σχέση με την συνολική ικανοποίηση και αντίληψη για την κατάσταση των σπουδών τους, όπως η αίσθηση επιτυχίας, η πρόσληψη γνώσεων, η εμπειρία διαφορετικών εκπαιδευτικών μεθόδων (ομαδική εργασία, εργασία σε ζεύγη), η επικοινωνία τους με διδάσκοντες, η αυτο-αξιολόγησή τους, η αίσθηση σεβασμού προς το πρόσωπό τους (από διδάσκοντες κ.α.), κ.λπ.

Βρέθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση (Spearman's rho) ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και τον αριθμό μαθημάτων που έχει περάσει ο φοιτητής (sig. = 0,033). Θετική συσχέτιση βρέθηκε επίσης μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και των αντιλήψεων των φοιτητών ότι είχαν πετύχει τους στόχους για τις σπουδές τους (sig. = 0,024), ότι αντιμετωπίζονταν με σεβασμό από τον προϊστάμενο του Τμήματος (sig. = 0,003) και ότι οι διαλέξεις και τα εργαστήρια ήταν επαρκή για την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων (sig. = 0,010).

Λέξεις Κλειδιά: Ακαδημαϊκή επίδοση, αυτο-αντίληψη, αυτο-αποτελεσματικότητα

1. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των φοιτητών επιτρέπει τον σχηματισμό θεμελιωμένης αντίληψης σχετικά με την ευημερία των φοιτητών από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς και εμπλεκόμενους φορείς και, ως εκ τούτου, είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και των συνολικών υπηρεσιών (π.χ. φοιτητική μέριμνα) και διαδικασιών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πολλοί καθοριστικοί παράγοντες έχουν αναγνωριστεί ως προγνωστικοί στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών. Αυτοί μπορεί να περιλαμβάνουν τον τύπο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα κριτήρια εισαγωγής στη σχολή καθώς και την σειρά προτίμησης της σχολής, την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την πανεπιστημιακή ζωή, τις συνήθειες μελέτης, το οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, κλπ.

Η αυτό – αντίληψη είναι μια γενική εντύπωση που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του σε συγκεκριμένους τομείς και αντιλήψεις που βασίζονται στην επικρατούσα γνώση και εκτίμηση των αξιών που έχουν σχηματιστεί διαμέσου προηγούμενων εμπειριών σε σχέση με το περιβάλλον του ατόμου (Eccles, 2005). Η Ακαδημαϊκή αυτο-αντίληψη αναφέρεται στην αυτο-αξιολόγηση του ατόμου όσον αφορά συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς ή ικανότητες (Trautwein et al., 2006).

Συνεπώς, η ακαδημαϊκή αυτο-αντίληψη σχετίζεται με την αυτο-αποτελεσματικότητα στις ακαδημαϊκές εργασίες και τον τρόπο που οι φοιτητές νιώθουν για τον εαυτό τους ως μαθητευόμενοι (Guay et al., 2003). Σύμφωνα με τον Ormrod (2000), τρεις είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά την αυτο-αντίληψη των φοιτητών, ήτοι: 1). Οι προγενέστερες συμπεριφορές και επιδόσεις, 2). Οι συμπεριφορές άλλων ατόμων απέναντί τους, 3). Οι προσδοκίες που έχουν οι σημαντικοί άλλοι για τις μελλοντικές τους επιδόσεις.

Οι φοιτητές αποτελούν μια ομοιογενή ομάδα, η οποία στοχεύει σε επαγγέλματα υψηλών απαιτήσεων, αποτελώντας έτσι το μελλοντικό πνευματικό δυναμικό μιας χώρας. Η ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί μια κοπώδη περίοδο για τους φοιτητές επειδή χρειάζεται να αντιμετωπίσουν περίπλοκους νέους ρόλους στη ζωή τους, καθώς και να πετύχουν ακαδημαϊκά. Επίσης, συνήθως στο στάδιο της φοιτητικής ζωής, τα νεαρά άτομα αφήνουν για πρώτη φορά την πατρική τους οικογένεια. Αυτό συχνά συνεπάγεται ένα αίσθημα νοσταλγίας για τους γονείς, αλλά και δυσκολίες στη δημιουργία νέων φιλικών δεσμών. Επιπλέον, στο στάδιο αυτό τα άτομα συχνά αλλάζουν κατά πολύ τον καθημερινό τρόπο ζωής τους (ώρες ύπνου, έξοδοι, χρήση ελεύθερου χρόνου). Είναι επομένως τα φοιτητικά χρόνια ένα κρίσιμο στάδιο για το άτομο και για την κοινωνία.

Η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτο-αποτελεσματικότητα και η ψυχολογική "ευημερία" (ικανοποίηση από τη ζωή, ευεξία) θεωρούνται σημαντικές πηγές για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής μάθησης και επιτυχίας (Salamí, 2010). Η αυτο-αποτελεσματικότητα σχετίζεται με την επιμονή, την ανθεκτικότητα και τις επιδόσεις στα ακαδημαϊκά θέματα (Bandura, 1986· Schunk, 1981· Zimmerman, 1989). Κατά την έναρξη της φοιτητικής ζωής και ανεξαρτήτως ψυχοτραυματικών γεγονότων, πολλές ψυχικές διαταραχές όπως η μείζων καταθλιπτική διαταραχή, η σχιζοφρένεια, η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, η διαταραχή πανικού και οι διαταραχές πρόσληψης τροφής, κάνουν την εμφάνισή τους (Psychiatric Association, 1994). Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι η ακαδημαϊκή επίδοση επηρεάζεται αρνητικά από την καταθλιπτική συμπτωματολογία (Deroma et al., 2009) και ενδεχομένως η αύξηση της ψυχολογικής ευημερίας μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των φοιτητών με καταθλιπτικές τάσεις.

Η ικανοποίηση από την εξωτερική εμφάνιση και την αυτοεικόνα αναδύονται ως δύο παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την ψυχολογική ευημερία και συνεπώς την ακαδημαϊκή επιτυχία (Chow, 2002). Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι κομβική στην προσωπική υγεία και ευημερία ενός φοιτητή καθώς και στη μαθησιακή του επιτυχία. Οι φοιτητές με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη ευκολία τις αντιξοότητες της φοιτητικής ζωής και επικεντρώνονται στη μάθηση και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Τέλος, οι στρεσογόνες καταστάσεις μπορεί να δημιουργήσουν ή να αυξήσουν την ψυχολογική δυσφορία και να μειώσουν την ακαδημαϊκή επίδοση (Dwyer, Cummings, 2001).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις και το υποστηρικτικό πλαίσιο δείχνουν να είναι σημαντικοί παράγοντες συσχέτισης με την ψυχολογική ευημερία των φοιτητών, ενώ μπορούν να αποσβέσουν τα αρνητικά αποτελέσματα του άγχους και των ψυχοτραυματικών γεγονότων (Nezlek, Allen, 2006). Η σχετική βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες και το οικογενειακό υπόβαθρο επηρεάζουν σημαντικά τη μαθητική/φοιτητική επίδοση (Sirin, 2005).

Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης που παρουσιάζουμε εδώ είναι να αναγνωρίσει τη φύση και την επιρροή που έχουν οι αντιλήψεις των φοιτητών, τόσο στη μάθηση όσο και στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Η αναγνώριση των παραγόντων που είναι πιθανόν να επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση και την ολοκλήρωση των σπουδών στοχεύει:

- Στην προσπάθεια αναγνώρισης των αντιλήψεων και των προσδοκιών των φοιτητών σχετικά με το ακαδημαϊκό πλαίσιο, με σκοπό να βοηθηθούν να αυξήσουν τον αυτοέλεγχό τους σχετικά με την μάθηση και να προσεγγίσουν τις σπουδές τους με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να αυξήσουν τις πιθανότητές τους για επιτυχία.
- Στην αναγνώριση από το εκπαιδευτικό και πανεπιστημιακό προσωπικό τόσο των αντιλήψεων των φοιτητών όσο και των δυσκολιών τους σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση, έτσι ώστε να έχουν μια καλύτερη ενημέρωση σχετικά με τους τρόπους που

μπορούν να χρησιμοποιήσουν εκπαιδευτικά για να διευκολύνουν την μάθηση, να ενισχύσουν τους παράγοντες που λειτουργούν θετικά στην ακαδημαϊκή επιτυχία και αντίστοιχα να καταστείλουν τους παράγοντες εκείνους που λειτουργούν αρνητικά.

2.1. Μεθοδολογία

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης συλλέχτηκαν από 77 τελειόφοιτους σπουδαστές του τμήματος Διατροφής και Διαιτολογίας, του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (ΤΕΙ) Κρήτης. Οι φοιτητές διαβεβαιώθηκαν ότι τα προσωπικά τους στοιχεία θα παρέμεναν ανώνυμα και θα χρησιμοποιούνταν μόνο για τον σκοπό της έρευνας.

Χορηγήθηκε στους φοιτητές ένα ερωτηματολόγιο ικανοποίησης από τις σπουδές, το οποίο περιείχε 35 αυτοαναφορές και οι φοιτητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert (0= Δεν έχω εμπειρία επάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα, 1 = Δεν Συμφωνώ, 2 = Συμφωνώ Ελάχιστα, 3 = Σε γενικές γραμμές συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ απόλυτα).

Το αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από έξι βασικές υποκατηγορίες: Α). Σπουδές, Β). Αξιολόγηση Σπουδαστών και Αυτοαξιολόγηση, Γ). Στάση Εκπαιδευτικού και Διοικητικού Προσωπικού απέναντι στους Σπουδαστές, Δ). Διδασκαλία και Μάθηση, Ε). Σίτιση/Κυλικείο, Στ). Βιβλιοθήκη. Οι φοιτητές αξιολογήθηκαν εκπαιδευτικά, βάσει των μαθημάτων που είχαν ολοκληρώσει επιτυχώς μέχρι το έβδομο εξάμηνο των σπουδών τους.

2.2. Αποτελέσματα

Από τους 77 φοιτητές του τμήματος Διατροφής και Διαιτολογίας, οι 53 ήταν απόφοιτοι ΓΕΛ και οι 10 ΕΠΑΛ. Οι υπόλοιποι 14 είχαν εισαχθεί με το 10% (υποψήφιοι παλαιότερων ετών), με κοινωνικά κριτήρια κλπ. Από τα 77 ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν, τα τέσσερα αποκλείστηκαν από την τελική στατιστική ανάλυση λόγω ελλিপών στοιχείων. Το τελικό δείγμα της παρούσας μελέτης αποτελούνταν από 16 (21.9%) αγόρια και 57 (78.1%) κορίτσια. Τα συνολικά δημογραφικά στοιχεία των φοιτητών απεικονίζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1.

Η πλειοψηφία των φοιτητών (50/73) θεωρούσαν ότι έχουν επιτύχει τους στόχους τους στην εξέλιξη των σπουδών τους, ότι η γνώση που τους παρέχονταν ήταν ενδιαφέρουσα (68/73), ότι η εκπαίδευση γινόταν σε μικρές ομάδες (41/73) με χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας (61/73), ότι υπήρχε δυνατότητα επικοινωνίας με τους διδάσκοντες (43/73) και επικοινωνία συμμετοχής σε εκπαιδευτική κινητικότητα όπως τα προγράμματα Erasmus (58/73), ότι τα κριτήρια αξιολόγησής τους είχαν ανακοινωθεί έγκαιρα εντός του εξαμήνου (51/73) και γενικά η συμπεριφορά των διδασκόντων και του προσωπικού απέναντι τους χαρακτηριζόταν από τον πρόπονα σεβασμό (65/73).

Αντίθετα, θεωρούσαν ότι η βαθμολογία τους δεν ήταν αυτή που ανέμεναν (46/73), οι χρόνοι που έπρεπε να αναμένουν για να τους δοθεί η βαθμολογία τους δεν ήταν σύντομοι (44/73), διατηρούσαν αμφιβολίες για το κατά πόσον ευνοούνταν, ή μη, ορισμένοι φοιτητές στη βαθμολόγηση των γραπτών δοκιμιών (24/73). Τέλος, ορισμένοι φοιτητές δεν συμφωνούσαν καθόλου (10/73) ή πειθόντουσαν οριακά (22/73) ότι η ομαδική εργασία βελτίωνε τελικά την εκπαίδευση τους, ενώ κάποιοι θεωρούσαν ότι το διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο (π.χ. το απολυτήριο ΕΠΑΛ) αποτελούσε μειονέκτημα στην εξέλιξή τους (17/73).

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Χαρακτηριστικό	Συχνότητα	Ποσοστό %
<u>Φύλο</u>		
Αγόρια	16	21.9
Κορίτσια	57	78.1
<u>Εργασία</u>		
Εργάζονται	25	34.2

Δεν εργάζονται	48	65.8
<u>Ετήσιο Οικογενειακό Εισόδημα</u>		
<10000	16	21,9
10000-20000	20	27,4
20000-30000	22	30,1
30000-40000	6	8,2
40000-50000	3	4,1
50000-60000	1	1,4
60000-75000	1	1,4
75000-100000	1	1,4
125000-150000	1	1,4
>150000	1	1,4
Σύνολο	72	98,6
<u>Μορφωτικό Επίπεδο Πατέρα</u>		
Διδακτορικό Δίπλωμα/ Μεταπτυχιακό	1	1,4
Πτυχίο ΑΕΙ	6	8.2
Πτυχίο ΤΕΙ (ΚΑΤΕ, ΚΑΤΕΕ)	5	6.8
Φοιτητές ΑΕΙ, ΤΕΙ, Ανώτερες Σχολές	14	19.2
Απολυτήριο	27	37.0
Λυκείου(ΓΕΛ/ΤΕΛ/ΕΠΑΛ/ΤΕΣ)	7	9.6
Απολυτήριο Γυμνασίου	13	17.8
Απολυτήριο Δημοτικού	73	100.0
Σύνολο		
<u>Μορφωτικό Επίπεδο Μητέρας</u>		
Διδακτορικό Δίπλωμα/ Μεταπτυχιακό	1	1.4
Πτυχίο ΑΕΙ	9	12.3
Πτυχίο ΤΕΙ (ΚΑΤΕ, ΚΑΤΕΕ)	12	16.4
Φοιτητές ΑΕΙ, ΤΕΙ, Ανώτερες Σχολές	6	8.2
Απολυτήριο	32	43.8
Λυκείου(ΓΕΛ/ΤΕΛ/ΕΠΑΛ/ΤΕΣ)	5	6.8
Απολυτήριο Γυμνασίου	7	9.6
Απολυτήριο Δημοτικού	1	1.4
Δεν φοίτησε στο Δημοτικό	73	100.0
Σύνολο		
<u>Κατανάλωση Αλκοόλ</u>		
Ναι	60	82.2
Όχι	13	17.8
Σύνολο	73	100.0
<u>Χρήση Ψυχοτρόπων Ουσιών</u>		
Ναι	12	16.4
Όχι	61	83.6
Σύνολο	73	100.0
<u>Κάπνισμα</u>		
Ναι	24	32.9
Όχι	49	67.1
Σύνολο	73	100.0

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των φοιτητών από το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης από τις σπουδές τους παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Απαντήσεις φοιτητών στο ερωτηματολόγιο αυτό – αξιολόγησης των σπουδών τους.

	Δεν Γνωρίζω	Δεν Συμφωνώ	Συμφωνώ Ελάχιστα	Γενικά Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	N
Έχω πετύχει τους στόχους μου για την μάθηση και τις σπουδές ως τώρα.	1 (1,4%)	7 (9,6%)	15 (20,5%)	42 (57,5%)	8 (11,0%)	73 (100%)
Η εκπαίδευση πραγματοποιείται σε μικρές ομάδες σπουδαστών που βοηθούν την μάθηση.	-	7 (9,6%)	24 (32,9%)	31 (42,5%)	11 (15,1%)	73 (100%)
Εφαρμόζονται ποικίλες εκπαιδευτικές μέθοδοι (εργασίες σε ζευγάρια σπουδαστών, ομαδική εργασία).	-	2 (2,7%)	10 (13,7%)	33 (45,2%)	28 (38,4%)	73 (100%)
Έχω λάβει ενδιαφέρουσες γνώσεις από τις σπουδές μου.	-	2 (2,7%)	3 (4,1%)	28 (38,4%)	40 (54,8%)	73 (100%)
Έχω την ευκαιρία, να ενημερώνω τους διδάσκοντες σε θέματα που αφορούν τα μαθήματα.	8 (11,0%)	6 (8,2%)	16 (21,9%)	30 (41,1%)	13 (17,8%)	73 (100%)
Μπορώ να συμμετάσχω σε διεθνείς δραστηριότητες (πρακτική άσκηση, συνέδρια, Erasmus).	5 (6,8%)	2 (2,7%)	8 (11,0%)	14 (19,2%)	44 (60,3%)	73 (100%)
Τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθημάτων μου εξηγήθηκαν κατά την έναρξη του μαθήματος.	1 (1,4%)	9 (12,3%)	12 (16,4%)	32 (43,8%)	19 (26,0%)	73 (100%)
Είμαι ενήμερος για το τι θα κάνω αν δεν ολοκληρώσω ένα μάθημα.	5 (6,8%)	5 (6,8%)	17 (23,3%)	30 (41,1%)	16 (21,9%)	73 (100%)
Η βαθμολογία που δίνω στον εαυτό μου ταιριάζει με αυτή	1 (1,4%)	22 (30,1%)	23 (31,5%)	24 (32,9%)	3 (4,1%)	73 (100%)

των καθηγητών μου.						
Αντιμετωπίζομαι με σεβασμό από τον προϊστάμενο της σχολής μου.	1 (1,4%)	2 (2,7%)	5 (6,8%)	14 (19,2%)	51 (69,9%)	73 (100%)
Αντιμετωπίζομαι με σεβασμό από τους καθηγητές.	-	2 (2,7%)	10 (13,7%)	33 (45,2%)	28 (38,4%)	73 (100%)
Αντιμετωπίζομαι με σεβασμό από το διοικητικό προσωπικό.	2 (2,7%)	-	13 (17,8%)	29 (39,7%)	29 (39,7%)	73 (100%)
Η υπηρεσία φοιτητικής μέριμνας είναι άμεση και φιλική.	9 (12,3%)	2 (2,7%)	6 (8,2%)	26 (35,6%)	30 (41,1%)	73 (100%)
Οι μαθησιακοί στόχοι των σπουδών εξηγήθηκαν σε εμένα κατά την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους.	1 (1,4%)	7 (9,6%)	19 (26,0%)	31 (42,5%)	15 (20,5%)	73 (100%)
Τα κριτήρια αξιολόγησής μου εξηγήθηκαν σε εμένα κατά την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους.	2 (2,7%)	3 (4,1%)	25 (34,2%)	32 (43,8%)	11 (15,1%)	73 (100%)
Οι επαγγελματικές δεξιότητες των καθηγητών ήταν επαρκείς.	1 (1,4%)	1 (1,4%)	15 (20,5%)	41 (56,2%)	15 (20,5%)	73 (100%)
Είχα την ευκαιρία να αξιολογήσω τους καθηγητές μου.	2 (2,7%)	2 (2,7%)	14 (19,2)	17 (23,3)	38 (52,1)	73 (100%)
Οι διαλέξεις και τα εργαστήρια ήταν επαρκή.	-	2 (2,7%)	13 (17,8%)	41 (56,2)	17 (23,3)	73 (100%)
Έλαβα αρκετή υποστήριξη και ανατροφοδότηση από τους καθηγητές μου.	1 (1,4%)	8 (11,0%)	18 (24,7%)	38 (52,1%)	8 (11,0%)	73 (100%)
Έλαβα την βαθμολογία των αξιολογήσεών μου, μέσα σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα.	1 (1,4%)	19 (26,0%)	24 (32,9%)	25 (34,2%)	4 (5,5%)	73 (100%)
Η ομαδική εργασία βελτίωσε σημαντικά	1 (1,4%)	9 (12,3%)	22 (30,1%)	35 (47,9%)	6 (8,2%)	73 (100%)

τη μάθησή μου.						
Οι καθηγητές αξιολογούν τους σπουδαστές ισότιμα.	1 (1,4%)	23 (31,5%)	20 (27,4%)	23 (31,5%)	6 (8,2%)	73 (100%)
Οι σπουδαστές με διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στο Ίδρυμα.	7 (9,6%)	10 (13,7%)	20 (27,4%)	25 (34,2%)	11 (15,1%)	73 (100%)

Στον Πίνακα 3 εμφανίζεται ο βαθμός συσχέτισης του κάθε λήμματος του ερωτηματολογίου με τον αριθμό των μαθημάτων που οι σπουδαστές του εβδόμου εξαμήνου είχαν ολοκληρώσει επιτυχώς. Από την στατιστική ανάλυση (Spearman's rho) που πραγματοποιήθηκε φαίνεται ότι υπάρχει απλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στους στόχους που είχαν θέσει οι φοιτητές για τις σπουδές τους σε συνάρτηση με τα επιτυχόντα μαθήματα ($r_s = 0,309$, $p\text{-value} = 0,024$). Επίσης, βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των μαθημάτων επιτυχούς παρακολούθησης και τον σεβασμό που λάμβαναν οι φοιτητές από τον Προϊστάμενο της σχολής ($r_s = 0,401$, $p\text{-value} = 0,003$) και απλή αρνητική συσχέτιση με την επάρκεια των διαλέξεων και των εργαστηρίων ($r_s = -0,350$, $p\text{-value} = 0,010$). Συνεπώς, οι φοιτητές του Τμήματος που επιδείκνυαν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση είχαν θέσει εξαρχής τους προσωπικούς τους στόχους, είχαν καλή σχέση με τον Προϊστάμενο της Σχολής και δεν θεωρούσαν ότι οι διαλέξεις και τα εργαστήρια από μόνα τους μπορούσαν να συνεισφέρουν θετικά στην ακαδημαϊκή τους γνώση και κατ' επέκταση επιτυχία.

Πίνακας 3: Βαθμός συσχέτισης των αυτοδηλώσεων των φοιτητών με τον αριθμό των μαθημάτων επιτυχούς παρακολούθησης

Αυτοδηλώσεις φοιτητών	Αριθμός επιτυχιών στα μαθήματα Δείκτης Συνάφειας r_s	Sig. (2-tailed)	N
Έχω πετύχει τους στόχους που έθεσα σχετικά με την μάθηση και τις σπουδές μου μέχρι τώρα.	0,309	0,024	53
Η εκπαίδευση πραγματοποιείται σε μικρές ομάδες σπουδαστών που όντως βοηθούν την πληρέστερη μάθηση.	-0,033	0,815	53
Εφαρμόζονται ποικίλες εκπαιδευτικές μέθοδοι (εργασίες σε ζευγάρια σπουδαστών, ομαδική εργασία).	0,075	0,595	53
Έχω λάβει ενδιαφέρουσες γνώσεις από τις σπουδές μου.	0,152	0,277	53
Μπορώ να ενημερώνω τους διδάσκοντες σε θέματα που αφορούν τα μαθήματα.	0,182	0,192	53
Η σχολή μου παρέχει τις δυνατότητες να συμμετάσχω σε διεθνείς δραστηριότητες (πρακτική άσκηση, διεθνή συνέδρια, ανταλλαγές φοιτητών Erasmus κ.α.).	-0,067	0,634	53
Τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθημάτων μου εξηγήθηκαν κατά την έναρξη του μαθήματος.	0,029	0,834	53
Είμαι ενήμερος/η για το πώς μπορώ να προχωρήσω εφόσον δεν μπορέσω να ολοκληρώσω κάποιο μάθημα.	-0,054	0,699	53
Η βαθμολογία που δίνω στον εαυτό μου	-0,014	0,924	53

ταιριάζει με αυτή των καθηγητών μου.			
Αντιμετωπίζομαι με σεβασμό από τον προϊστάμενο της Σχολής.	0,403	0,003	53
Αντιμετωπίζομαι με σεβασμό από τους καθηγητές.	0,092	0,513	53
Αντιμετωπίζομαι με σεβασμό από το διοικητικό προσωπικό.	0,206	0,139	53
Η υπηρεσία φοιτητικής μέριμνας είναι άμεση και φιλική στο φοιτητή.	0,120	0,393	53
Οι μαθησιακοί στόχοι των σπουδών εξηγήθηκαν σε εμένα κατά την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους.	0,031	0,827	53
Τα κριτήρια αξιολόγησής μου εξηγήθηκαν σε εμένα κατά την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους.	0,121	0,389	53
Οι επαγγελματικές δεξιότητες των καθηγητών ήταν επαρκείς.	0,179	0,201	53
Είχα την ευκαιρία να αξιολογήσω τους καθηγητές μου.	0,010	0,943	53
Οι διαλέξεις και τα εργαστήρια ήταν επαρκή	-0,350	0,010	53
Έλαβα αρκετή υποστήριξη και ανατροφοδότηση από τους καθηγητές μου.	-0,048	0,734	53
Έλαβα την βαθμολογία των αξιολογήσεών μου, μέσα σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα.	-0,261	0,059	53
Η ομαδική εργασία βελτίωσε σημαντικά τη μάθησή μου.	-0,007	0,960	53
Οι καθηγητές αξιολογούν τους σπουδαστές ισότιμα.	-0,143	0,307	53
Οι σπουδαστές με διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο υποστηρίζονται επαρκώς στο Ίδρυμα.	-0,185	0,184	53

2.3 Συζήτηση

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας είναι ένας σημαντικός προδιαθεσικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Ortiz, Dehon, 2008). Συνεπώς, οι μητέρες με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης ωθούν τους φοιτητές σε καλύτερες επιδόσεις πιθανότατα εξαιτίας της καλύτερης παιδείας που λαμβάνουν καθώς και της απόρριψης μιας απαισιόδοξης στάσης ζωής. Αν και υπάρχει πλήθος ερευνών (Rouse, Barrow, 2006· Checchi, 2008) που συσχετίζουν θετικά το οικογενειακό εισόδημα με την ακαδημαϊκή επίδοση, στην παρούσα ερευνητική μελέτη δεν βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά.

Υπάρχει πλήθος ερευνών που συσχετίζει τη βαθμολογία του κάθε ατόμου στο Λύκειο με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Συνεπώς, υποστηρίζεται ότι οι φοιτητές που έχουν καλή επίδοση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιδεικνύουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση και κατά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, πιθανότατα επειδή οι καλοί μαθητές δεν εμφανίζουν εκπαιδευτικά κενά κατά την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση. Αυτό γίνεται εμφανές και στην παρούσα μελέτη αφού το διαφορετικό γνωστικό επίπεδο (π.χ. ΕΠΑΛ) έδειξε να σχετίζεται με χειρότερη επίδοση.

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία στην εκπαίδευση και την μάθηση αναφέρει ότι παράγοντες όπως οι στρατηγικές διδασκαλίας, π.χ. εργασίες σε ζευγάρια, ομαδική εργασία (Bartz, Miller, 1991), η κινητοποίηση των φοιτητών (Talbot, 1990), η προσέγγιση των φοιτητών όσον αφορά την μελέτη (Meyer, 1990), η σχέση ανάμεσα στους φοιτητές και τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά πλαίσια του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Tinto, 1975), οι πολιτισμικές διαφορές και οι ψυχολογικοί παράγοντες

(McKenzie, Schweitzer, 2001), έχουν σημαντική επιρροή επάνω στην ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών (Mattheos et al., 2004). Συνεπώς, όσο περισσότερο μπορούν οι φοιτητές να πιστέψουν ότι μπορούν να πετύχουν τους στόχους τους, τόσο καλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία θα επιδείξουν.

Οι φοιτητές που λαμβάνουν θετική ανατροφοδότηση θέτουν υψηλότερες προσδοκίες, επιδεικνύουν μεγαλύτερη στρατηγική ευελιξία στην αναζήτηση λύσεων, έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και είναι περισσότερο ακριβείς στην αξιολόγηση του επιπέδου απόδοσης τους σε σχέση με τους φοιτητές που έχουν ανάλογες ικανότητες αλλά λαμβάνουν λιγότερο θετική ανατροφοδότηση. Συνεπώς, ο σεβασμός που αισθάνονται ότι λαμβάνουν από τον προϊστάμενο της Σχολής αλλά και από το υπόλοιπο ακαδημαϊκό και διοικητικό προσωπικό φαίνεται να συσχετίζεται θετικά με τα μαθήματα που έχουν περάσει και κατ' επέκταση με την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Οι φοιτητές του τμήματος θεωρούσαν ότι η βαθμολογία τους ήταν χαμηλότερη από αυτή που ανέμεναν καθώς και ότι ορισμένοι φοιτητές ευνοούνταν από τους καθηγητές. Οι φοιτητές τείνουν να θεωρούν ότι εφόσον συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία (παρακολουθούν τις διαλέξεις, ολοκληρώνουν τις εργασίες τους), αναμένουν ότι θα έχουν μια ευνοϊκότερη αντιμετώπιση από τους καθηγητές στη τελική βαθμολογία (Crowell, 2015) Επίσης, έχει βρεθεί ότι οι πιο αδύναμοι φοιτητές είναι περισσότερο "γενναϊόδωροι" στην βαθμολόγηση του εαυτού τους, σε αντίθεση με τους πιο καλούς φοιτητές (Boud, 1989) καθώς και οι γυναίκες, οι ανταγωνιστικοί άντρες και οι ιδιαίτερα αγχώδεις φοιτητές υποτιμούν τις ικανότητές τους (Rees, 2003· Crowell, 2015).

Τέλος, η ομαδική εργασία η οποία θεωρείται ένας αποτελεσματικός τρόπος μάθησης, αξιολογήθηκε αρνητικά από τους φοιτητές του τμήματός μας. Αυτό το εύρημα έχει επιβεβαιωθεί και σε άλλες μελέτες λόγω των εντάσεων που συχνά προκύπτουν, λόγω ανταγωνισμού για τον υψηλότερο βαθμό ή λόγω της πολυπλοκότητας της δυναμικής της ομάδας (Burdett, 2003)

Οι αντιλήψεις σχετικά με την αυτό - αποτελεσματικότητα επηρεάζουν τον τρόπο δράσης του ατόμου, την προσπάθεια που θα καταβάλει, την καρτερικότητα στις προκλήσεις και τις αποτυχίες και την ικανότητα να αντιμετωπίζει τις απαιτήσεις που σχετίζονται με τον συγκεκριμένο τομέα δράσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των ολοκληρωμένων μαθημάτων και των αρχικών στόχων που είχαν θέσει οι φοιτητές. Όσο ισχυρότερη είναι η αυτό - αποτελεσματικότητα, τόσο υψηλότερους στόχους θέτουν οι άνθρωποι για τον εαυτό τους. Εάν οι άνθρωποι δεν πιστεύουν πως μπορούν να παράγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα μέσα από τις ενέργειές τους, δεν έχουν κανένα κίνητρο για να εμμείνουν όταν έρθουν αντιμέτωποι με προσωπικές προκλήσεις (Bandura, 2004).

3. Συμπεράσματα

Οι αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με τους παράγοντες που θα βελτιώσουν την επίδοσή τους στα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι πιθανόν να επηρεάσουν τις συμπεριφορές τους ανεξάρτητα από την πραγματική επιρροή που έχουν οι παράγοντες αυτοί. Συνεπώς, εάν οι φοιτητές θεωρούν ότι η παρακολούθηση των διαλέξεων θα συνεισφέρει στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, είναι πιθανόν ότι θα παρακολουθούν σε συχνή βάση τα μαθήματα με αποτέλεσμα να αυξήσουν την πιθανότητα της επιτυχούς ολοκλήρωσης των μαθημάτων. Από την άλλη, ένας φοιτητής που πιστεύει ότι η επιτυχία είναι ανεξάρτητη από την παρακολούθηση των διαλέξεων, δεν θα παρακολουθεί σε συχνή βάση, με αποτέλεσμα να μειώσει τις πιθανότητες να περάσει τα συγκεκριμένα μαθήματα.

Οι αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να αποτελέσουν τη βάση για την εφαρμογή των απαραίτητων τροποποιήσεων και την βελτιστοποίηση των εκπαιδευτικών μέσων και δομών. Η επουσιώδης μάθηση συσχετίζεται θετικά με τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με το επαγγελματικό πλαίσιο και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πλαισίου διερευνά τις αντιλήψεις των μαθητών και μπορεί να ωθήσει το εκπαιδευτικό προσωπικό να εξετάσει, να επινοήσει και να ενσωματώσει στη μάθηση τις καλύτερες τεχνικές διδασκαλίας έτσι ώστε να κινητοποιήσει τους φοιτητές σε καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Στην κατεύθυνση αυτή συνεχίζουμε να εργαζόμαστε.

4. Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373.
- Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: The early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behavior Research and Therapy*, 42, 613–630.
- Bartz, D.E., Miller, L.K. (1991). *Twelve teaching methods to enhance student learning: What research says to the teacher*. Washington, DC: National Education Association.
- Boud, D. (1989). The role of self-assessment in student grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 14, 20-30.
- Burdett, J. (2003). Making Groups Work: University Students' perceptions. *International Educational Journal*, 4(3), 177–191.
- Chow, H. P. H. (2002). *Life satisfaction, educational experience and academic performance: A survey of University students in Regina*. Regina, Saskatchewan: University of Regina.
- Checchi, D. (2008). University education in Italy. *International Journal of Manpower*, 21(4), 177-205.
- Crowell, T. L. (2015). Student Self Rating: Perception Vs Reality. *American Journal of Educational Research*, 3(4), 450-455.
- DeRoma, V.M., Leach, J.B., Leverett, P.J., (2009). The relationship between depression and college academic performance. *College Student Journal*, 43(2), 325–334.
- Dwyer, A., Cummings, A. (2001). Stress, self-efficacy, social support and coping strategies in university students. *Canadian Journal of Medicine*, 35, 208-220.
- Eccles, J. S. (2005). Studying the development of learning and task motivation. *Learning and Instruction*, 15, 161-171.
- Guay, F., Marsh, H.W., Boivin, M. (2003). Academic self-concept and achievement: Developmental perspective on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124-136.
- Mattheos, N., Nattestad, A., Falk-Nilsson, E., Attstrom, R. (2004). The interactive examination: Assessing students' self-assessment ability. *Medical Education*, 38, 378-389.
- McKenzie, K., Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research and Development*, 20, 21-33.
- Meyer, J.H.F. (1990). Individual study orchestrations and their association with learning outcome. *Higher Education*, 20, 67-89.
- Nezlek, J.B., Allen M. R. (2006). Social support as a moderator of day-to-day relationships between daily negative events and daily psychological well-being. *European Journal of Personality*, 20(1), 53-68.
- Ormrod, J.E. (2000). *Educational psychology: Developing learners*. Prentice-Hall, Inc, New Jersey, USA, 80-83.
- Ortiz, E.A., Dehon, C. (2008). What are the Factors of Success at University? A Case Study in Belgium. *CESifo Economic Studies*, 54(2), 121-148.
- Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th ed.). Washington, DC: Self-publication.
- Rees, C. (2003). Self-assessment scores and gender. *Medical Education*, 37, 571-573.
- Rouse, C.E., Barrow, L. (2006). U.S. Elementary and Secondary Schools: Equalizing Opportunity or Replicating the Status Quo? *The Future of Children*, 16 (2), 99-123.
- Salami, O.S. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students attitudes: implications for quality education. *European Journal of Educational Studies*, 2, 247-257.
- Schunk, D.H. (1981). Modelling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.

- Sirin, S. R. (2005) Socio-economic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417 – 453.
- Talbot, G.I. (1990). Personality correlates and personal investment of college students who persist and achieve. *Journal of Research and Development in Education*, 24, 53-57.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Trautwein, U., Ludtke, O., Koller, O., Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 334-349.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social-cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΠΡΙΓΚΙΠΕΣ ΚΑΙ ΠΡΙΓΚΙΠΙΣΣΕΣ

Ψυλλινάκη Κλαίρη

klpsillinaki@yahoo.gr

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70- 2ο Δ.Σ. Ιεράπετρας

Περίληψη

Η σύγχρονη αντίληψη για το ρόλο του σχολείου ως πλαισίου που νοιάζεται και φροντίζει, που προάγει όχι μόνο τη μάθηση, αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών, έχει προσδώσει μια νέα προοπτική στο πάγιο αίτημα για ποιοτική εκπαίδευση και ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει πρακτικές και μικρές καθημερινές στρατηγικές διδασκαλίας με βάση το συναίσθημα. Να αναδείξει νέες ιδέες και εμπειρίες που χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη και έχει αποδειχθεί ότι η ζωή στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Ιεράπετρας γίνεται ομορφότερη. Συγκεκριμένα, στην εισήγησή αυτή προσεγγίζουμε δράσεις και διδασκαλίες που στηρίζονται στη συναισθηματική αγωγή και έχουν θετικά αποτελέσματα: διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών, αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, δημιουργία κινήτρων, ενίσχυση της ομάδας. Γονείς που συμμετέχουν στην σχολική καθημερινότητα, «εκτάκια» που υιοθετούν «πρωτάκια», ένα κουτί συναισθημάτων πάνω στην έδρα και τόσα άλλα μικρά και καθημερινά.

Λέξεις κλειδιά: συναισθήματα, στρατηγικές διδασκαλίας, καλές πρακτικές.

1. Εισαγωγή

Τι σχέση μπορεί να έχουν το αγαπημένο παραμύθι « Μικρός Πρίγκιπας» ή το σύγχρονο τραγούδι των Ονιράμα «Δύσκολοι καιροί για πρίγκιπες», με την εκπαιδευτική διαδικασία; Ένα παραμύθι με ήρωα τον μικρό πρίγκιπα, που δεν καταλαβαίνει τον κόσμο των μεγάλων. Και ένα τραγούδι που αναφέρει, ότι οι σημερινοί πρίγκιπες γεννήθηκαν σε λάθος εποχή.

Δεν υπάρχει όμως λάθος εποχή. Υπάρχουν λάθος χειρισμοί. Ζούμε στην εποχή της ραγδαίας τεχνολογικής ανάπτυξης, του καταγισμού των πληροφοριών, της οικονομικής κρίσης, της μαζικής μετακίνησης πληθυσμών. Η σημερινή εκπαίδευση πραγματοποιείται κάτω από δύσκολες συνθήκες. Ο Έλληνας εκπαιδευτικός οφείλει να μετασχηματίσει τη συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα σε μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας. Μέσα στο κλίμα της διαρκούς ροής κι ανακατάταξης της γνώσης, της αλλαγής στα οικονομικά μεγέθη, στους κοινωνικούς συσχετισμούς, στις αξίες, στο άγχος των γονέων, στην ανεργία, στην έλλειψη χρόνου,

ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ανεξάρτητα από βαθμίδα και ειδικότητα, είναι πολύπλοκος και πολυδιάστατος. Όλες αυτές οι παραπάνω δυσκολίες του 21^{ου} αιώνα, φέρνουν εμάς τους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με επιθετικές συμπεριφορές και συναισθηματικά μπλοκαρισμένα παιδιά.

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζονται στρατηγικές διδασκαλίας που βασίζονται στο συναίσθημα. Στην εργασία αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο για την αναγκαιότητα της συναισθηματικής αγωγής στο σχολείο. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι ιδέες στην πράξη, στην σχολική τάξη, τον τρόπο υλοποίησής τους και τα θετικά τους αποτελέσματα.

Η συναισθηματική εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση ή αλλιώς συναισθηματική αγωγή αναφέρεται σε όλες τις ικανότητες, που απαρτίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη στο πλαίσιο των συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο. Δηλαδή, η συναισθηματική αγωγή αναφέρεται στην ικανότητα αντίληψης, έκφρασης και χειρισμού των συναισθημάτων, στον αυτοέλεγχο, στην ενσυναίσθηση, στην ποιοτική επικοινωνία, στη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων και προβλημάτων, στη διεκδικητική στάση, στην προσωπική υπευθυνότητα, στην αυτοεπίγνωση, την αυτοαποδοχή και την αυτοπειθαρχία.

Τελευταία όλο και πιο πολλά προγράμματα υλοποιούνται στα σχολεία για την συναισθηματική αγωγή των παιδιών. Τα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης στο χώρο του σχολείου, αφορούν είτε όλο τον μαθητικό πληθυσμό, είτε μαθητές που διατρέχουν κίνδυνο να εκδηλώσουν ή έχουν ήδη εκδηλώσει δυσκολίες μάθησης, προσαρμογής και συναισθηματικά «μπλοκαρίσματα». Δεδομένα ερευνών τονίζουν την αναγκαιότητα των προγραμμάτων αυτών τα οποία εφαρμόζονται την τελευταία δεκαετία σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα σε διεθνές επίπεδο.

Νέες καινοτόμες ιδέες και καθημερινές καλές πρακτικές για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης εμφανίζονται όλο και πιο συχνά στη σχολική πραγματικότητα. Όλες βασίζονται στην πεποίθηση ότι η προαγωγή της ψυχικής υγείας έχει κριτική σημασία και ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις της μάθησης και του σχολείου, όταν και εμείς ως εκπαιδευτικοί ανταποκρινόμαστε θετικά στις ανάγκες τους για συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη. Ακόμη, βασίζεται στην βεβαιότητα ότι το σχολείο, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, όπου και εγκαθιδρύονται οι συμπεριφορές, έχει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια ικανοτήτων, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα, η επινοητικότητα και η κριτική σκέψη, οι οποίες με τη σειρά τους στηρίζουν την συναισθηματική ευεξία. Η τελευταία θα βοηθήσει τα παιδιά, όχι μόνο να τα καταφέρνουν καλύτερα στη μαθητική τους ζωή, αλλά να καλλιεργούν υψηλές προσδοκίες και να προετοιμάζονται σωστά, για μια συναρπαστική, αποδοτική και θετική ενήλικη ζωή.

Σκοπός των νέων πρακτικών που υλοποιούνται σήμερα πλέον στα σχολεία, είναι να διδαχθούν τα παιδιά όχι "τι", αλλά το "πώς" να σκέφτονται, να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους και να καλλιεργήσουν ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες, με έμφαση στη διαχείριση συναισθημάτων και στην επίλυση προβλημάτων.

2. Κυρίως μέρος

Η σύγχρονη εκπαίδευση απαιτεί να αναπτυχθεί συναισθηματική σχέση μεταξύ παιδιών και εκπ/κού μέσα από τη συνεργατική μάθηση, όμως και η δημιουργία σχέσης μεταξύ της ομάδας της τάξης, απαιτεί εκπαίδευση. Η θεωρία του J. Dewey έδωσε νέα ώθηση στην αγωγή, μέσα από την ακατάπαυστη αλληλεπίδραση ανάμεσα σ' ένα άτομο ή σε άλλα άτομα. Θεώρησε σαν ιδανικό σχολείο τον χώρο στον οποίο τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν διαπροσωπικές σχέσεις, και υποστήριζε πως για να μάθουν οι άνθρωποι να συνεργάζονται πρέπει να βιώσουν τη συνεργατική διαδικασία μέσα στο σχολείο. Τα τελευταία χρόνια όλο και καινούριες θεωρίες για την συναισθηματική αγωγή στο σχολείο έρχονται να αφυπνίσουν εμάς τους εκπαιδευτικούς. Αυτές οι θεωρίες έχουν επηρεάσει την παιδαγωγική σκέψη όπως η θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Goleman (1997) και η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Gardner (1993). Άμεση σχέση με την καλλιέργεια των συναισθημάτων, έχουν η διαπροσωπική και η ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Στη διαμόρφωση αυτών των θεωριών συνέβαλε ακόμη και η σύγχρονη

νευροφυσιολογία του εγκεφάλου με έννοιες και τεχνικές που αφορούν την αυτορύθμιση των συναισθημάτων (Ματσαγκούρας, 2008, σ. 451). Ο Goleman αναπτύσσει τη θεωρία του περί συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιώντας το μοντέλο των συναισθηματικών ικανοτήτων. Σύμφωνα με αυτό, η συναισθηματική νοημοσύνη απαρτίζεται από δύο βασικές ικανότητες, την προσωπική ικανότητα στην οποία περιλαμβάνονται η αυτοεπίγνωση, η αυτορύθμιση και τα κίνητρα συμπεριφοράς και την κοινωνική ικανότητα στην οποία περιλαμβάνονται η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες. (Goleman, 2000, σσ. 54,55).

Σε συνέχεια όλων των παραπάνω ο J. Gottman κατέδειξε τον ρόλο που παίζουν τα συναισθήματα στη ζωή μας. Περισσότερο και από τον Δείκτη Νοημοσύνης, το γνωστό σε όλους μας IQ, η συναισθηματική επίγνωση και η ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται τα συναισθήματά του καθορίζουν την ευτυχία και την επιτυχία του στη ζωή (Gottman, 2000, σ. 28).

Γίνεται λοιπόν εύκολα αντιληπτό ότι η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας σε επίπεδο συστήματος και σύγχρονης σχολικής κοινότητας αποτελεί μια σημαντική διάσταση ενός αποτελεσματικού σχολείου. Σύμφωνα με τους Masten, (2001, 2007) , Reddy, Rhodes & Mulhall (2003), Wright & Masten, (2005β -Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 7), η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στη διαδικασία της θετικής προσαρμογής, παρά τις δύσκολες και αντίξοες συνθήκες και παρά την έκθεση σε παράγοντες επικινδυνότητας.

Οι τάξεις και τα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν «ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες» που παρέχουν στήριξη και καθοδήγηση σε όλα τα παιδιά και συμβάλλουν στη διευκόλυνση της ανάπτυξης και της σχολικής τους προσαρμογής. Οι Henderson & Milstein (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 7) έχουν περιγράψει έξι βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον.

Οι τομείς αυτοί είναι:

- (α) ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων
- (β) καθορισμός σαφών και ξεκάθαρων ορίων
- (γ) εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων
- (δ) παροχή στήριξης και φροντίδας
- (ε) ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους και
- (στ) παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω, τα παρεμβατικά προγράμματα, οι νέες ιδέες, η συναισθηματική αγωγή στον χώρο του σχολείου αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών. Τα προγράμματα αυτά αφορούν σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης όλο τον μαθητικό πληθυσμό και αποσκοπούν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και των δεξιοτήτων επικοινωνίας, στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και στη δημιουργία θετικού κλίματος και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στην τάξη. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 8).

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι σύγχρονες θεωρίες τείνουν όλες στην σπουδαιότητα και αναγκαιότητα της συναισθηματικής αγωγής στο σχολείο. Φιλοδοξία, λοιπόν, όλων όσων ασχολούμαστε με τα παιδιά μέσα από οποιονδήποτε ρόλο είναι να συμβάλουμε προς αυτήν την κατεύθυνση.

2.2. Μεθοδολογία

Όλες οι δράσεις του σχολείου μας και της τάξης μας συγκεκριμένα στοχεύουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και καλές πρακτικές που ξεφεύγουν από τα κλασικά μοτίβα διδασκαλίας και προάγουν την συνεργατικότητα, την δημιουργικότητα, το συναισθηματικό δέσιμο ως ομάδα. Για όλες τις δράσεις είναι ενήμεροι πάντα και οι γονείς της τάξης, οι οποίοι, από την εμπειρία προηγούμενων ετών, είναι πάντα πρόθυμοι να συνεργαστούν και να βοηθήσουν. Ενημερωμένοι και πάντα θετικός ο σχολικός μας σύμβουλος.

Η συναισθηματική αγωγή δεν είναι ένα ξεχωριστό μάθημα, αλλά είναι και θα έπρεπε να είναι διάχυτη σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης.

Καταρχήν η διάταξη των θρανίων ξεφεύγει από το κλασικό σχήμα και το σχήμα Π. Η διάταξη είναι σε ομάδες (2 θρανία δηλ. ,4 παιδιά ανά ομάδα), οι οποίες αλλάζουν κάθε μήνα, ώστε όλοι να καθίσουν με όλους. Στόχος κάθε αρχής της χρονιάς είναι να φτιάχνουμε τάξεις με τέτοιες συνθήκες διδασκαλίας που να σέβονται το μαθητή, να μπορεί να εκφράζεται ελεύθερα και να αισθάνεται ασφάλεια και οικεία.

Μέσα από απλές δραστηριότητες, ιστορίες και παιχνίδια ρόλων, τα παιδιά στις τάξεις μας έχουν την δυνατότητα να λαμβάνουν μηνύματα, να σκέφτονται, να συζητάνε μεταξύ τους, να αναπτύσσουν σχέσεις, να αναγνωρίζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, να εκφράζονται. Αναδιαμορφώνουμε λοιπόν έτσι τις τάξεις μας για να αισθανόμαστε όλοι σαν να είμαστε σπίτι μας. Προσαρμόζουμε το Α.Π. με βάση το συναίσθημα. Δημιουργούμε γωνίες στη τάξη μας, παίρνοντας παράδειγμα από τα νηπιαγωγεία μας. Κάποιες ιδέες που εφαρμόζουμε: Μαξιλάρια και γωνιά χαλάρωσης, χαλί, cd-player με ακουστικά για να μπορεί κάθε παιδί να χαλαρώσει, γωνιά με Laptop. Οι τοίχοι «γεμίζουν» και διακοσμούνται από τα παιδιά, τις εργασίες τους ή ότι άλλο θέλουν και επιθυμούν. Με αυτές τις απλές ιδέες το παιδί μπαίνει στη τάξη και αισθάνεται όμορφα, δεν αισθάνεται μόνο και ανασφαλή.

Τις πρώτες μέρες , ειδικά την 1^η εβδομάδα δίνουμε χρόνο για γνωριμία και ενίσχυση της ομάδας της τάξης. Ας αφήσουμε στην άκρη τα βιβλία και την «ύλη» , για μια εβδομάδα , ας ξεφύγουμε από την κλασική διαδρομή της διδασκαλίας, ας δώσουμε κίνητρα στα παιδιά από την αρχή να γνωριστούν, να δεθούν , βάζοντας έτσι τις βάσεις να λειτουργούν ως ομάδα όλη τη χρονιά. Κάποιες ιδέες για γνωριμία ή ενίσχυση της ομάδας της τάξης (Αρχοντάκη Ζάννα- Φιλίππου Δάφνη, «205 βιωματικές ασκήσεις για την εμφύχωση της ομάδας», εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 2010), αρέσουν πολύ στα παιδιά. Αυτές είναι:

- **Θετικά χαρακτηριστικά.** Απαριθμούμε θετικά χαρακτηριστικά του εαυτού μας με ένα κομμάτι χαρτί υγείας. Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Δίνουμε αρχικά στα παιδιά να κόψουν όσο θέλουν, χωρίς να τους έχουμε πει αρχικά ποιος ο ρόλος του. Στη συνέχεια το κάθε παιδί πρέπει να πει τόσα θετικά για τον εαυτό του , όσα και τα χαρτάκια που έκοψε.
- **Το κουβάρι.** Παίρνουμε ένα κουβάρι και το δίνουμε στο πρώτο παιδί. Κάθε παιδί που κρατάει το κουβάρι πρέπει να πει το όνομά του και κάτι που του αρέσει. Στη συνέχεια πετάει το κουβάρι σε όποιο παιδί θέλει. Αυτό επαναλαμβάνεται μέχρι να μιλήσουν όλα τα παιδιά . Στο τέλος δημιουργείται ένα πλέγμα και καταλήγουμε ότι έτσι θέλουμε να είμαστε δεμένοι όλη τη χρονιά και να αποτελούμε το κουβάρι, το νήμα π.χ. του ΣΤ2.

Και αφού γνωριστούμε την 1^η εβδομάδα, ξεκινάνε τα μαθήματα, η ύλη που τρέχει. Ας κάνουμε όμως την καθημερινότητα και την ρουτίνα λίγο πιο όμορφη, λίγο πιο χρωματιστή και με τα συναισθήματα διάχυτα παντού.

Η συναισθηματική αγωγή δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από την σχολική καθημερινότητα. Τα συναισθήματα δουλεύονται μέσα από όλα τα μαθήματα. Μέσα από κάθε κείμενο της Γλώσσας με ερωτήσεις για την συναισθηματική κατάσταση των ηρώων: « Πως λένε να ένιωθε ο Ορφέας;», με παιχνίδια ρόλων, με δραματοποίηση των κειμένων, με αλλαγή της ιστορίας και τόσες άλλες ιδέες.

Θα αναρωτιέστε με τα άλλα μαθήματα πώς θα δουλέψουμε συναισθήματα; Στα Μαθηματικά συζητάμε για τα προβλήματα και αναρωτιόμαστε πώς θα ένιωθε ο Σταμάτης που ο μπαμπάς του μείωσε το χαρτζιλίκι, ή πως ένιωθε η κ. Αντιγόνη που είδε στο σουπερμάρκετ να αυξάνεται η τιμή των φρούτων και να αναρωτιέται αν της φτάνουν τα χρήματα που έχει.

Αλήθεια φανταστήκατε τους ήρωες της Επανάστασης σαν ανθρώπους; Τι σκέφτονταν, τι αισθάνονταν; Πως θα ένιωθε ο Καραϊσκάκης όταν είχε στρατοπεδεύσει έξω από την Αθήνα ή πριν από κάποιο γιουρούσι; Ή τι θα είχε πει ο Μπότσαρης στους συνεργάτες του , όταν έσκιζε ντο δίπλωμα της αρχιστρατηγίας του; Ή ο Κανάρης πως θα ένιωθε όταν αποχαιρετούσε την οικογένειά του πριν από κάποια επίθεση με την φρεγάτα του; Και ο Ιουστινιανός τι να έλεγε κάθε βράδυ στην

Θεοδώρα την γυναίκα του; Τι ανησυχίες είχε ένας αυτοκράτορας; Και ο Βενιζέλος πως ένιωσε όταν χρειάστηκε να «διώξει» τους κρητικούς βουλευτές από το γραφείο του; Τι σχέδια είχε; Καταλήξαμε ότι και οι ήρωες της Επανάστασης, οι βυζαντινοί αυτοκράτορες και οι πρωθυπουργοί της νεότερης Ελλάδας έχουν συναισθήματα, νιώθουν, γελούν, αγωνιούν, κλαίνε και στενοχωριούνται.

Ας δούμε λοιπόν με άλλο μάτι, **πιο «συναισθηματικό» τα Μαθηματικά, την Ιστορία, την Γεωγραφία.**

Στη συνέχεια της εργασίας παρουσιάζονται και άλλες ιδέες που χρησιμοποιούμε στη τάξη και έχουν αποδειχθεί πολύ αποτελεσματικές, αρέσουν πολύ και στα παιδιά και τονώνουν την συναισθηματική αγωγή των παιδιών.

Μουσική και αγκαλιές. Κάθε πρωί για όλη τη χρονιά η μέρα ξεκινάει με κάτι όμορφο. Αρκούν 5 λεπτά για να αλλάξει η διάθεση όλης της μέρας. Μια απλή δραστηριότητα μόλις μπουν στη τάξη να ξεκινήσει η μέρα με δυνατή μουσική και αγαπημένα τους τραγούδια. Όλα όρθια κινούνται με τον ρυθμό της μουσικής και μόλις σταματήσει πρέπει να αγκαλιάσουν με όποιον τύχει δίπλα τους. Πολλαπλά οφέλη από αυτή την δραστηριότητα: Ανεβαίνουν οι παλμοί της καρδιάς, φεύγει η νύστα του πρωινού, έρχονται σε επαφή με τους συμμαθητές τους, τι καλύτερο να αρχίσει το μάθημα με την διάθεση στα ύψη;

Άλλη μια ιδέα για να μάθουν να εκφράζουν συναισθήματα είναι το «κουτί των συναισθημάτων». Στη τάξη σε εμφανές μέρος υπάρχει το κουτί των συναισθημάτων. Σε αυτό το κουτί τα παιδιά μπορούν οποιαδήποτε στιγμή της μέρας να ρίξουν μέσα ένα χαρτάκι. Στο χαρτάκι αυτό ανώνυμα μπορούν να γράψουν ότι τους απασχολεί, ή τους έχει στενοχωρήσει, αν σε κάτι θέλουν βοήθεια ή συμβουλή. Την άλλη μέρα βρίσκουν το χαρτάκι τους με την απάντηση ή την συμβουλή της δασκάλας. Πόσες διαφωνίες, τσακωμούς με φίλους, απογοητεύσεις, αλλά και πόσα προβλήματα με γονείς, έχει φιλοξενήσει αυτό το κουτί. Και πόσο πιο ανώδυνα λύθηκαν, πριν οι διαφωνίες γίνουν συγκρούσεις, απλά επειδή το μοιράστηκαν και ακολούθησαν τη συμβουλή του κουτιού.

Άλλη μια ωραία ιδέα που βρήκαμε στο βιβλίο «Βήματα για τη Ζωή», είναι ο μαθητής - αστέρι. Κάθε εβδομάδα η τάξη θα έχει το μαθητή - αστέρι της. Μέσα από κλήρωση βγαίνει ο μαθητής- αστέρι και μετά πρέπει η τάξη να συμφωνήσει ότι έχει προσπαθήσει τηρώντας τους κανόνες της τάξης, του σχολείου, δεν έχει δημιουργήσει προβλήματα, τσακωμούς κτλ. (ένας αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης της τάξης χωρίς φωνές και συνέπειες. Ο μαθητής- αστέρι, ο οποίος κάθε εβδομάδα αλλάζει, φέρνει στην τάξη όλα τα αγαπημένα του: Το αγαπημένο του παραμύθι, τα αγαπημένα του παιχνίδια, το αγαπημένο του γλυκό να κεράσει. Επίσης έχει και άλλα προνόμια: Είναι βοηθός της δασκάλας, απαλλάσσεται από ένα μάθημα, ή ορθογραφία ή ένα τεστ. Επίσης 1 ώρα την εβδομάδα είναι αφιερωμένη στον εαυτό του: Παρουσιάζει τις αγαπημένες του φωτογραφίες, τα μέλη της οικογένειάς του μπορούν να έρθουν στη τάξη και να μας μιλήσουν για το μαθητή - αστέρι. Έτσι τα παιδιά γνωρίζουν άλλες πτυχές των συμμαθητών τους και δημιουργούνται ακόμα πιο δυνατά συναισθήματα.

Άλλη μια ωραία ιδέα που χαρίζει έντονες στιγμές και έντονα συναισθήματα είναι η μέρα που οι γονείς της τάξης περνάνε μια μέρα μαζί μας. Γονείς στα θρανία... το έχουμε ονομάσει: Μια ανατρεπτική συνάντηση παιδιών και γονιών. Προσκαλούνται οι γονείς των μαθητών του τμήματος και περνάνε μία μέρα στο χώρο που βρίσκονται τα παιδιά τους καθημερινά. Γονείς και παιδιά συμμετέχουν σε βιωματικές ασκήσεις στην αυλή του σχολείου. (205 βιωματικές ασκήσεις για την εμπύχωση της ομάδας). Στη συνέχεια για κάθε διδακτική ώρα έχουμε ετοιμάσει και ένα διαφορετικό σταθμό. Στην βιβλιοθήκη του σχολείου με τα παιδιά να αφιερώνουν στους γονείς αγαπημένα αποσπάσματα από τα αγαπημένα τους βιβλία, στην αίθουσα καλλιτεχνικών φτιάχνοντας ένα κοινό πανό. Στην αίθουσα του διαδραστικού πίνακα όπου παρακολουθούν ταινία που έχουμε φτιάξει με στιγμές της χρονιάς, στην αίθουσα του ολοήμερου για κέρασμα ένα υγιεινό πρωινό. Και στο τέλος στην τάξη όπου εκεί τα παιδιά τραγουδούν και αφιερώνουν λόγια αγάπης στους γονείς τους. Λίγο πριν φύγουν οι γονείς τους περιμένει ένα συγκινητικό δωράκι.

Μια άλλη ιδέα επίσης, είναι το πρόγραμμα της «υιοθεσίας» που υλοποιούμε εδώ και 6 χρόνια στο σχολείο μας. Τα εκτάκια υιοθετούν πρωτάκια και μέσα από κοινές δράσεις κάθε εβδομάδα (ανάγνωση παραμυθιών, κοινά παιχνίδια στην αυλή, κοινές διδακτικές επισκέψεις, κοινές ζωγραφιές, επιτραπέζια παιχνίδια), τα μεγάλα και τα μικρά παιδιά του σχολείου μας γνωρίζονται, δένονται και μειώνονται έτσι οι εντάσεις στην αυλή του σχολείου. Τα εκτάκια γίνονται υπεύθυνα άτομα και τα μικρά νιώθουν ασφάλεια και σιγουριά στο μεγάλο σχολείο πια.

3. Συμπεράσματα

Συνοπτικά προσπαθούμε με τις δράσεις και τις παραπάνω ιδέες να κάνουμε όλα αυτά που ο μεγάλος παιδαγωγός Κεν Ρόμπινσον έχει πει : « Ο δάσκαλος πρέπει να προετοιμάζει τα παιδιά να είναι οι μελλοντικοί πολίτες.» Και αυτός πρέπει να είναι ο ρόλος του σχολείου και αυτό προσπαθούμε κάθε χρόνο να κάνουμε μέσα στη τάξη καθημερινά.

Στην αρχή λοιπόν δίνουμε έμφαση στην ενίσχυση της ομάδας, αφιερώνουμε χρόνο να γνωριστούμε καλύτερα μεταξύ μας και μέσα από βιωματικές ασκήσεις καταλήγουμε ότι έχουμε έναν κοινό στόχο που μας ενώνει και μας κάνει ομάδα. Παίζοντας ανακαλύπτουμε στοιχεία του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς μας, αλλά και των άλλων παιδιών, που δεν είχαμε φανταστεί. Ανοίγουμε τη καρδιά μας στην ομάδα και οι αποστάσεις μικραίνουν ανάμεσά μας.

Μα μήπως είναι στο χέρι μας να γίνουμε οι πιλότοι : «Σε παρακαλώ ζωγράφισέ μου ένα αρνί», είπε ο Μικρός Πρίγκιπας του Αντ. Εξυπερί, στο πιλότο. Κι εκείνος του ζωγράφισε ένα κουτί. «Το αρνί είναι μέσα γι' αυτό δεν φαίνεται», βιάστηκε να εξηγήσει ο πιλότος. Ο Μικρός Πρίγκιπας όμως δεν χρειαζόταν εξήγηση, είχε καταλάβει επιτέλους ότι είχε συναντήσει έναν ενήλικα με κατανόηση. Ένα μεγάλο που μιλούσε την ίδια γλώσσα με αυτόν.....Τη γλώσσα των παιδιών.

Ας κάνουμε μια προσπάθεια λοιπόν και εμείς οι μεγάλοι, ίσως τότε οι Μικροί μας Πρίγκιπες (ή και πριγκίπισσες) – τα παιδιά- να ανακαλύψουν ότι κρύβεται μέσα μας ένας πιλότος, ότι τα καταλαβαίνουμε, ότι τα κατανοούμε κι ας μην μιλάμε την ίδια γλώσσα με αυτά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αρχοντάκη Ζάννα- Φιλίππου Δάφνη, «205 βιωματικές ασκήσεις για την εμπύχωση της ομάδας», εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 2010.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2003). Νόμος υπ' αριθμό 21072β/Γ2. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου: Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας, Φυσικών Επιστημών (Βιολογίας, Γεωλογίας, Γεωγραφίας, Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, Φυσικής Χημείας), Φυσικής Αγωγής, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Προσχολικής Αγωγής, Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων (Ευέλικτη Ζώνη, Αγωγή Υγείας, Ολυμπιακή Παιδεία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) και Παράρτημα: Οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων, Προδιαγραφές σχολικών βιβλίων. ΦΕΚ 304B/13-03-2003 σελ.4367-8.
- Θεοδωρόπουλος, Ν. (2012). *Οι εκπαιδευτικοί και η πρόκληση της καινοτομίας: Η περίπτωση της διαθεματικότητας*.
- Κακαβούλη Α., Ηθική Ανάπτυξη και Αγωγή-Ψυχοπαιδαγωγική, τ. Β', Αθήνα 1994
- Κακαβούλη Α., Γνωστική Ανάπτυξη και Αγωγή, Αθήνα 1993
- Κακαβούλη Α., Ψυχοπαιδαγωγική- Συναισθηματική Ανάπτυξη και Αγωγή, Αθήνα 1990
- Κασιώλα Ε., Εξελικτική Ψυχολογία, Αθήνα 1981
- Κουρμούση Νάντια, Βήματα για τη ζωή, εκδ. Σοκόλη, Αθήνα 2013

- Constance Kamii & Rheta Devries, «Η Θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή», Βιβλιοθήκη Προσχολικής Αγωγής, εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα
- Κουρμούση Νάντια – Κούτρας Βασίλης, « Βήματα για τη ζωή», εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα 2011.
- Ματσαγγούρας Η., Η σχολική τάξη, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2003
- Μήνας Α., Ολοήμερο Νηπιαγωγείο : Παρόν και Μέλλον. Η εισαγωγή καινοτόμων παρεμβάσεων στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο, « Ολοήμερο νηπιαγωγείο», Εισηγήσεις του κεντρικού επιμορφωτικού Σεμιναρίου Στελεχών της Εκπαίδευσης, Αθήνα 24 Ιανουαρίου 2008.
- Μπαγάκης γ.,-Διδάχου Ε.,-Βαλμάς Φ.,-Λουμάκου Μ.,- Λομώνης Μ., Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α΄τάξη, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2003
- Παρασκευόπουλου Ι, «Προσχολική και Σχολική ηλικία», Εξελικτική Ψυχολογία τ. 2, Αθήνα 1981
- Πατζάρη-Παπανδρέου Εύα., Ψυχολογία, Η επιστήμη της Συμπεριφοράς, Αθήνα 1977
- Stones E., Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία, εκδ. Γρηγόρη Αθήνα
- Τραυλός Α., Ψυχοκινητική Ανάπτυξη, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 1998
- Χρυσafiίδης Κ., Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία—Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994

Ξενόγλωσση

- Amabile, T. (1996). Creativity in context. Update to The Social Psychology of Creativity. Harvard University, USA: Westview Press.
- Delisle, R. (1997). How to use problem-based learning in the classroom. Alexandria, Va: ASCD

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΕΣ, ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ‘ΑΛΛΟΥ’ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΞΑΛΕΙΨΗ ΤΟΥ ΦΑΝΑΤΙΣΜΟΥ

Αθανασέκου Μαρία

m_k_athanasekou@yahoo.com

Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Γκούνη Βασιλική

vassilikigkouni@gmail.com

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Μ.Εδ. Διδακτική Γλώσσας - Λογοτεχνία - Θέατρο και Εκπαίδευση

Αλέξανδρος Αργυριάδης

alexargiriadis@gmail.com

Επίκουρος καθηγητής Ειδικής Αγωγής Frederick University

Περίληψη

Στην σημερινή πολυπολιτισμική/διαπολιτισμική κοινότητα της εκπαίδευσης, δυστυχώς, κυριαρχεί σημαντικά η απουσία πολιτικής παιδείας, γεγονός το οποίο εκδηλώνεται, μεταξύ άλλων, με το συχνό φαινόμενο του φανατισμού μεταξύ μαθητών και του εξοστρακισμού του ‘άλλου’ (Αργυριάδης, 2015). Είναι ο φανατισμός διαταραχή μιας λεπτής ψυχικής ισορροπίας, μια εύκολη αγελαία επιλογή ή μέσο εκμετάλλευσης μη σκεπτόμενων ατόμων; Σε κάθε περίπτωση, ο φανατισμός απέχει μόλις ένα βήμα από την βαρβαρότητα, όπως ισχυρίστηκε και ο Diderot (Αργυριάδης, 2015). Σκοπός αυτής της μελέτης ήταν η παρουσίαση της έννοιας της διαφορετικότητας και του τρόπου με τον οποίο η τέχνη μπορεί να συμβάλει στη «θεραπεία» και την πρόληψη ακραίων συμπεριφορών στο σχολείο. Ο φανατισμός, που ανεξάρτητα της σημασιολογικής του εξέλιξης, ως όρος προέρχεται από την λατινική λέξη fanum (=ιερόν), βεβηλώνει την ανθρώπινη κατάσταση εγκλωβίζοντας το μυαλό σε στεγανά και ανεξέταστες συμπεριφορές. Η κατανόηση, η αφομοίωση της τέχνης προϋποθέτει παιδεία, καλλιέργεια ή τουλάχιστον ιδεολογική ανεκτικότητα και ένα βαθμό πνευματικότητας, γνωρίσματα που δεν συμβαδίζουν με την ιδεοληψία και την εμμονή του φανατισμού. Η υψηλή, αληθινή τέχνη και ο φανατισμός είναι δύο έννοιες φύσει και θέσει ασυμβίβαστες, που η μια προϋποθέτει την απουσία της άλλης. Μέσα από την παρακάτω βιβλιογραφική ανασκόπηση θα συζητηθούν ζητήματα όπως η καλλιέργεια της ανεκτικότητας, της αποδοχής, της ενσυναίσθησης και ένταξης αντί της αποπομπής του ‘άλλου’, υπό το πρίσμα της συμβολής της τέχνης και των διαπολιτισμικών σπουδών, ένα πεδίο ουσιαστικό, αλλά αχαρτογράφητο στο σημερινό σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: Τέχνη, διαπολιτισμική εκπαίδευση, τέχνη, φανατισμός

1. Εισαγωγή

Το ζήτημα του φανατισμού, της έξαρσης δηλαδή βίαιων συμπεριφορών, σχετίζεται άμεσα με μελέτες σχετικές με στερεοτυπικές αντιλήψεις που εμμένουν σε άκαμπτες αξιολογικές κρίσεις για άλλες ομάδες ή πρόσωπα. Τα χαρακτηριστικά των στερεοτύπων βασίζονται κυρίως σε προϊδεάσεις, δηλαδή σε προκατασκευασμένες ιδέες και κρίσεις, δεν εμπεριέχουν αναλυτικές αιτιολογήσεις, εκφράζονται με επιθετικούς προσδιορισμούς και τυποποιημένες φράσεις, είναι γενικευτικά σύνολα για ένα λαό ή κοινωνική ομάδα, ενεργοποιούνται χωρίς σκέψη, με τρόπο αυτόματο και μηχανικό, παρεμποδίζουν τη λειτουργία της κρίσης και καθορίζουν αποφασιστικά την αντίδραση και τη συμπεριφορά ενός ατόμου απέναντι στα μέλη ομάδων (Καμπούρη, 2007).

Κοινωνικές ομάδες που βάζονται περισσότερο από φανατικές και στιγματιστικές συμπεριφορές είναι κυρίως οι παρακάτω: Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, άνθρωποι με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό, ψυχικά πάσχοντες και άλλες ομάδες που δεν ομοιάζουν με τον λεγόμενο «μέσο όρο» και ανήκουν στη σφαίρα του διαφορετικού. Γίνονται ο Άλλος που πολλές φορές, χωρίς ιδιαίτερη σκέψη, ετικετοποιείται ως κατώτερος, αδύναμος, ανεπαρκής. Οι διακρίσεις εκτείνονται πέρα από την τρέλα ή την αναπηρία, σε πληθώρα ομάδων που εμφανίζουν διαφορά από τον μέσο όρο. Βιβλιογραφικά, έχει γίνει πολύς λόγος για την διάκριση ανάμεσα στα δύο φύλα που όπως γράφει και η Μαντζουράνη (2012), οφείλεται κυρίως στις στερεότυπες αντιλήψεις. Τα στερεότυπα εσωτερικεύονται αυθόρμητα ή ασυνείδητα από το άμεσο περιβάλλον, θεωρούνται αυτονόητες αντιλήψεις και γίνονται δεκτές από άτομα και λαούς, χωρίς να τα υποβάλουν σε λογική επεξεργασία (Μαραγκουδάκη, 1995). Με βάση τις στερεότυπες αυτές αντιλήψεις αξιολογούμε συνήθως πολύ απλά και αβασάνιστα τις άμεσες παραστάσεις και εμπειρίες που έχουμε (Κακαβούλης, 1997). Έτσι, τείνουμε να έχουμε μια προκαθορισμένη - στερεότυπη γνώμη και κρίση για τη στάση των μελών άλλων ομάδων και να εξιδανικεύουμε τα πρότυπα, τους τρόπους συμπεριφοράς και τον τρόπο ζωής της δικής μας ομάδας, για παράδειγμα λέμε «οι γυναίκες έχουν ορισμένους ρόλους, διαφορετικούς από εκείνους των ανδρών» ή «τα κορίτσια είναι καλύτερα στη ζωγραφική και τα αγόρια στα μαθηματικά» (Evans, 2004).

Τα καθημερινά πρακτικά προβλήματα στερούν από τα άτομα με αναπηρίες τις χαρές της ζωής. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις που διαμορφώνουμε, προκαταλήψεις και στερεότυπα, οδηγούν τα άτομα με αναπηρίες στον αποκλεισμό από δραστηριότητες και στη στέρηση δικαιωμάτων, όπως η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία ή η εργασία, είτε γιατί εμείς πιστεύουμε ότι έχουν αποκρουστικά χαρακτηριστικά, είτε γιατί νιώθουμε ότι οι επιδόσεις τους θα είναι ιδιαίτερα χαμηλές. Απλά, δρούμε, όχι με βάση ό,τι ξέρουμε για τα άτομα με αναπηρίες (αξιολόγηση των δυνατοτήτων τους), αλλά με βάση αυτά που πιστεύουμε ότι ξέρουμε.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω προέκυψαν προβληματισμοί σχετικά με το πώς μπορεί η τέχνη στις διάφορες μορφές της να συμβάλλει πρακτικά, στην αντιμετώπιση φαινομένων φανατισμού και βίας.

2. Κυρίως μέρος

Οι στερεότυπες αντιλήψεις κατά του διαφορετικού Άλλου προκαλούν τη βία και τον φανατισμό και αποτελούν ιστορική πραγματικότητα που συνεχίζει ως και σήμερα (Αργυριάδης, 2015). Τις περισσότερες φορές όλα ξεκινούν από το σχολείο με συμπεριφορές κληροδοτημένες από την οικογένεια. Οι μαθητές που εμπλέκονται σε εκφοβιστικές συμπεριφορές είναι παιδιά με αυταρχική προσωπικότητα, επιθετικά - ακόμα και προς τους ενήλικες-, παρορμητικά και με σωματική δύναμη - ιδίως τα αγόρια - (Χαντζή και συν., 2000). Έχουν ασυνήθιστα ελάχιστο άγχος και ανασφάλεια, νιώθουν την ανάγκη να κυριαρχούν και να έχουν τον έλεγχο ενώ αδυνατούν να ελέγξουν τις ενορμήσεις τους. Ακόμη, ο Κακαβούλης (2003) υποστηρίζει ότι χαρακτηρίζονται από υπερβολική αυτοεκτίμηση και τους διακρίνει από τους άλλους μαθητές η αντεπίθεση και η βιαιότητα που χρησιμοποιούν ως μέσο διαχείρισης των προβλημάτων τους. Αποζητούν την ανοιχτή και δημόσια διαμάχη με στόχο να επιβεβαιώσουν την υπεροχή τους και να επιβληθούν στην ομάδα των συνομηλίκων τους.

Η παραπάνω άποψη, ότι δηλαδή οι θύτες είναι άτομα μη αγχώδη και ανασφαλή επικυρώνεται και από τον Olweus (1991) ο οποίος απορρίπτει την εκδοχή ότι αυτά τα επιθετικά παιδιά κυριαρχούνται κατά βάθος από ανασφάλεια και άγχος. Ωστόσο, ο Slee (1994) αντιτίθεται υποστηρίζοντας ότι στο δικό του δείγμα οι θύτες είχαν μέτρια αυτοεκτίμηση και ενώ φαίνεται να χαίρουν κάποιου κοινωνικού κύρους στο σχολείο, δεν είναι αγαπητοί στους δασκάλους και δηλώνουν ότι δεν είναι ευχαριστημένοι στο σχολικό περιβάλλον (Χαντζή, Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2000). Η διαπίστωση αυτή του Slee επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι η δημοτικότητα των μαθητών που εκφοβίζουν βρίσκεται στο μέσο ή κάτω από το μέσο όρο (Σπυρόπουλος, 2008). Τα χαρακτηριστικά των θυτών - bullies συμπληρώνονται και από την κακή

σχέση που έχουν με τον εαυτό τους αλλά και τους συνομηλίκους τους με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία μαζί τους, όπως αναφέρεται στην Κυριακίδου (2009), ενώ φαίνεται ότι συχνά προέρχονται από οικογένειες όπου οι γονείς «σηκώνουν χέρι» ως τιμωρία και τους παραμελούν. Τα παιδιά που μεγαλώνουν με αυταρχικές μεθόδους αγωγής, με υψηλό επίπεδο απαιτήσεων και ελέγχου από τους γονείς και χαμηλό επίπεδο στοργής ή ανταπόκρισης, έχουν μειωμένη ικανότητα συναναστροφής με τους συνομηλίκους τους και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση. Μερικά από αυτά τα παιδιά υποτάσσονται παθητικά ενώ άλλα μπορεί να εκδηλώσουν υψηλό βαθμό επιθετικότητας ή να έχουν αδυναμία ελέγχου της συμπεριφοράς τους (Κακαβούλης, 2003). Τα άτομα αυτά δρουν κυρίως με γνώμονα την δημιουργία κοινωνικού αποκλεισμού.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός αναφέρεται σε δυναμικές, πολυδιάστατες διαδικασίες μέσα από άνισες σχέσεις εξουσίας που αλληλεπιδρούν σε τέσσερις βασικές διαστάσεις οικονομική, πολιτική, κοινωνική και πολιτισμική και σε διάφορα επίπεδα όπως το ατομικό, της οικογένειας, της κοινότητας, του έθνους και σε παγκόσμιο επίπεδο. Ως αποτέλεσμα έχει μια συνεχόμενη διαδικασία ένταξης και αποκλεισμού που χαρακτηρίζεται από την άνιση πρόσβαση σε πόρους, δυνατότητες και δικαιώματα. Οι διαδικασίες που οδηγούν στον αποκλεισμό συγκεκριμένων ομάδων από την εμπλοκή τους στην κοινοτική/ κοινωνική ζωή λειτουργούν σε μακρο-επίπεδο- πρόσβαση στην εκπαίδευση, θεσμοθετημένα ισότιμα στον τομέα της απασχόλησης και σε μικρο-επίπεδο- εισόδημα, επαγγελματική κατάσταση, κοινωνικά δίκτυα που αφορούν στη φυλή, το φύλο, τη θρησκεία. Η διαφορετικότητα ή ετερότητα, είναι το βασικό χαρακτηριστικό για τον αποκλεισμό. Τοποθετώντας κάποιον στη θέση του Άλλου, αποκτά αίφνης εξουσία επάνω του.

Η χρήση του όρου διαφορετικότητα σε μια δημοκρατική πολυπολιτισμική κοινωνία, προϋποθέτει την αναγνώριση, την αποδοχή και το σεβασμό του άλλου, την κατανόηση της μοναδικότητας του ατόμου και την αναγνώριση των ατομικών διαφορών. Οι διαφορές αυτές προκύπτουν και συντίθενται γύρω από διαστάσεις της προσωπικότητας που αφορούν στη φυλή, την εθνικότητα, το φύλο, το σεξουαλικό προσανατολισμό, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, την ηλικία, τις φυσικές και σωματικές ικανότητες, τη γλώσσα, τις θρησκευτικές και πολιτικές πεποιθήσεις ή άλλες ιδεολογίες. Ως αξία η διαφορετικότητα συμπεριλαμβάνει την εξερεύνηση, την αναγνώριση και τη συνύπαρξη των προαναφερθέντων διαφορών σε ένα περιβάλλον ασφαλές, θετικό και υποστηρικτικό ιδιαίτερα σε πλαίσια διαμόρφωσης και ανάπτυξης της προσωπικότητας, όπως το σχολείο. Ο όρος ετερότητα παρουσιάζεται ως όρος πολιτικός, φιλοσοφικός και ανθρωπολογικός, που χρησιμοποιείται για την περιγραφή της κοινωνικής κατασκευής του «εμείς» και του «οι άλλοι». Η ετερότητα αναφέρεται στην κατάσταση ή την ιδιότητα του άλλου και προϋποθέτει ένα εγώ/εμείς που αυτοπροσδιορίζεται σε σχέση με ένα άλλο/άλλους. Ως έννοια, η «πολιτισμική ετερότητα» χρησιμοποιείται για την περιγραφή της διαδικασίας κατά την οποία κοινωνίες και πολιτισμοί αποκλείουν ομάδες αποδίδοντάς τους το χαρακτηρισμό «άλλοι» σε αντιδιαστολή με τον αυτοπροσδιορισμό «εμείς». Ο ορισμός της ετερότητας άρχισε να διευρύνεται από τη δεκαετία του 1960 με αφορμή τις διεκδικήσεις μη προνομιούχων ομάδων για πολιτική και κοινωνική ισότητα. Κατέληξε σήμερα να αναφέρεται στο δικαίωμα του ατόμου στη διαφορά, όπου ο Άλλος είναι ο μη κυρίαρχος (Γιακουμάκη, Γκόβαρης, κ.ά., 2007:13). Όπως αναφέρουν οι Γιακουμάκη, Γκόβαρης κ.ά. (2007:11) «η έννοια ετερότητα αναφέρεται στην οντότητα που είναι άλλη από την πολιτισμικά κυρίαρχη ομάδα, δηλ. άλλη από την ομάδα που σημασιοδοτεί την πολιτισμική ηγεμονία της πλειονότητας. Υπό αυτή την έννοια, μια ετερότητα μπορεί να είναι ταυτόχρονα και μειονότητα –ή και το αντίθετο». Φιλοσοφικά μιλώντας, η έννοια της ετερότητας αναφέρεται στην οντολογική υπόσταση αυτού το οποίο διακρίνεται από την εαυτότητα.

Τα άτομα, αναμφισβήτητα, διαθέτουν μια ποικιλία από προσωπικά χαρακτηριστικά και εμπειρίες που αποτελούν την, κατά περίπτωση, σύνθεση της σωματικής κατάστασης, της ευημερίας καθώς και των ψυχολογικών, πνευματικών, θρησκευτικών, πολιτιστικών και κοινωνικο-οικονομικών βιωμάτων τους. Όπως προαναφέρθηκε, η ποικιλομορφία αυτή μπορεί να συνίσταται σε ατομικά χαρακτηριστικά -όπως η ηλικία, το φύλο, οι γενικές ικανότητες, τα ιδιαίτερα ταλέντα-

καθώς και τις ιδιαίτερες συνθήκες – όπως η κοινωνική προέλευση, η περιουσιακή κατάσταση, οι δυσκολίες του περιβάλλοντος κ.ο.κ. (Anderson, 1996).

Επομένως, τα άτομα ανήκουν σε πολλαπλές συλλογικότητες, είναι πολυταυτοτικά και μπορεί να διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε γεωγραφικό, οικονομικό, μορφωτικό, πολιτισμικό κτλ. επίπεδο. Όμως, η κατασκευή των διαφορών συντελείται ασυνείδητα από το ίδιο το υποκείμενο όταν, κατά την καταγραφή μιας υποτιθέμενης αντικειμενικής διαφοράς, ουσιαστικά υπόκειται σε περιορισμούς που θέτει ο αντιληπτικός του μηχανισμός. Επιπλέον, αποδεχόμενο το άτομο τέτοιου είδους φαντασιακές διαφορές, ουσιαστικά, δημιουργεί και επιβεβαιώνει διαχωριστικές γραμμές αφού οι συνέπειες από την αποδοχή μιας κατάστασης ως πραγματικής είναι πραγματικές (Γκότοβος, 2002).

Στην σημερινή πολυπολιτισμική/διαπολιτισμική κοινότητα της εκπαίδευσης, δυστυχώς, υπάρχει έλλειμμα πολιτικής και λοιπής παιδείας που εκδηλώνεται, ανάμεσα σε άλλα με το συχνό φαινόμενο του φανατισμού μεταξύ των μαθητών και του εξοστρακισμού του ‘άλλου’. Σε κάθε περίπτωση, ο φανατισμός απέχει μόλις ένα βήμα από την βαρβαρότητα (Diderot). Η βία αποτελεί μια συχνότατη έκφραση του φανατισμού και δυστυχώς έχει εξαιρετικά δυσάρεστα αποτελέσματα.

Ο φανατισμός, που ανεξάρτητα της σημασιολογικής του εξέλιξης, ως όρος προέρχεται από την λατινική λέξη *fanum* (=ιερόν), βεβηλώνει την ανθρώπινη κατάσταση εγκλωβίζοντας το μυαλό σε στεγανά και ανεξέταστες συμπεριφορές. Η κατανόηση, η αφομοίωση της τέχνης προϋποθέτει παιδεία, καλλιέργεια ή τουλάχιστον ιδεολογική ανεκτικότητα και ένα βαθμό πνευματικότητας, γνωρίσματα που δεν συμβαδίζουν με την ιδεοληψία και την εμμονή του φανατισμού.

Η υψηλή, αληθινή τέχνη και ο φανατισμός είναι δύο έννοιες φύσει και θέσει ασυμβίβαστες, που η μια προϋποθέτει την απουσία της άλλης. Ο Αιγύπτιος συγγραφέας Al Aswany, συνοψίζει αυτή την κοινή αντίληψη: «Αν κάποιος καταλαβαίνει την τέχνη, δεν θα γίνει ποτέ φανατικός. Αν είναι φανατικός, τότε καλό είναι να μείνει μακριά από την τέχνη γιατί ποτέ δεν θα την καταλάβει» (Βρίσκεται στο: Robles, 2013, p. 101). Σε μια ενδεικτική ερμηνεία των παραπάνω, η τέχνη εξημερώνει τα ήθη και τα πάθη και απομακρύνει το άτομο από βίαιες και φανατικές αντιδράσεις. Κάτι τέτοιο γίνεται εφικτό με την μακρόχρονη εκπαίδευση των ανθρώπων μέσω τέχνης ώστε να αναπτυχθούν ήπιες συμπεριφορές και βαθύτερη ερμηνεία της πραγματικότητας.

Η καλλιέργεια της ανεκτικότητας, της αποδοχής, της ενσυναίσθησης και της ένταξης αντί της αποπομπής του ‘άλλου’, είναι καίριας σημασίας, ωστόσο, παραμένουν αχαρτογράφητα στο σημερινό σχολείο. Η συγκεκριμένη κατάσταση υφίσταται επειδή ζούμε σε μια άκρως χρησιμοθηρική κοινωνία, η οποία συνεχώς παραγκωνίζει τις ανθρωπιστικές σπουδές για να δώσει έμφαση στην κατεύθυνση της τεχνολογίας και έχει αναγάγει την σχολική εκπαίδευση σε προθάλαμο εύρεσης εργασίας.

Τα καλλιτεχνικά μαθήματα αποτελούν συχνά για μαθητές και εκπαιδευτικούς, μια αφορμή για χάσιμο χρόνου, δεν γίνεται ουσιαστική προσέγγιση στις τέχνες, οι μαθητές δεν έχουν επί της ουσίας καμία εικαστική παιδεία, καμία εμπειριστατωμένη έκθεση στο φαινόμενο της τέχνης. Ενδεχομένως, μπορούν να παραθέσουν δύο ή τρία ονόματα καλλιτεχνών, δίχως να γνωρίζουν ούτε πότε έζησαν, ούτε τι δημιούργησαν, ίσως να παπαγαλίζουν το αιώνια και σχεδόν ψυχαναγκαστικά αναπαραγόμενο αίτημα της επιστροφής των «μαρμάρων», ωστόσο δεν ξέρουν περί τίνος πρόκειται, τι είναι αυτά τα μάρμαρα και γιατί μερικά κομμάτια πέτρας έχουν τόση μεγάλη σημασία.

Αδαιείς, εξαιτίας της έως τώρα εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθήθηκες, διατελούν εν αγνοία, οι διδακτικές ώρες περνούν και χάνονται σε έναν ωκεανό ασυναρτησίας, βαρεμάρας και αλλεπάλληλων ματιών στο ρολόι για το διάλειμμα. Ιδιαίτερα στην εποχή της κρίσης, η τέχνη δεν βρίσκεται καν πάνω στη ζυγαριά των προτεραιοτήτων και των εφοδίων που τα παιδιά πρέπει να έχουν αποκομίσει αποφοιτώντας από το σχολείο. Παράλληλα με την υποτίμηση ή μάλλον εξαφάνιση της τέχνης από το σχολείο, αυξάνεται και πληθύνεται το φαινόμενο του φανατισμού, είτε με το πρόσωπο του ρατσισμού, της προκατάληψης, του εθνικισμού, και της βίας, είτε με την προσκόλληση των μαθητών σε πολιτικές πεποιθήσεις νεοφασιστικής χροιάς, όπου οποιοσδήποτε διαφορετικός, ο «άλλος», εξοστρακίζεται, γίνεται θύμα βίαιων συμπεριφορών και μεταβάλλεται σε

«ταμπού». Στο «Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας», Γ. Μπαμπινιώτη, διαβάζουμε το ορισμό του ταμπού και της προκατάληψης:

Ταμπού (το) (άκλ.) 1. (σε πρωτόγονους πολιτισμούς) πρόσωπο ή πράγμα που απαγορεύεται να πλησιάσει, να αγγίξει, να κατονομάσει ή να χρησιμοποιήσει κανείς, επειδή θεωρείται ιερό ή μιαρό. 2. Οτιδήποτε απαγορευμένο, κυρ. οτιδήποτε αντιμετωπίζεται από την κοινωνία ως μη υπάρχον για λόγους ηθικής, κοινωνικών προκαταλήψεων. 3. Κάθε περιορισμός που επιβάλλει η κοινωνική ηθική, κάθε κοινωνική προκατάληψη.

(ΕΤΥΜ. <αγγλ. Taboo, από γλώσσα της Πολυνησίας).

Προκατάληψη (η) 1. Η γνώμη που διαμορφώνεται εκ των προτέρων, χωρίς επισταμένη μελέτη και εξέταση των πραγμάτων, οπότε είναι συνήθως εσφαλμένη και μεροληπτική. 2. Η δυσμενής προδιάθεση απέναντι σε πρόσωπο ή ομάδα, που βασίζεται σε αυθαίρετες γενικεύσεις και στερεότυπες πεποιθήσεις.

Ο διαφορετικός «άλλος» και το σύστημα των πεποιθήσεων, του πολιτισμού, της θρησκείας, των επιλογών του απομακρύνονται ως ανεπιθύμητα, απορρίπτονται αφοριστικά, ως βλαβερά και απειλητικά για την εύρυθμη λειτουργία του μικρόκοσμου του σχολείου, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας ή της ίδιας της χώρας.

Κατάλληλες προϋποθέσεις για την εμφάνιση του φανατισμού είναι κυρίως η άγνοια, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, η έλλειψη διαπαιδαγώγησης στους δημοκρατικούς θεσμούς, του σεβασμού στην διαφορετική άποψη του άλλου, κυρίως δε, η μειωμένη κριτική ικανότητα.

Δεν είναι τυχαία η εξαφάνιση της τέχνης από το εκπαιδευτικό μας σύστημα και η εμφάνιση του φανατισμού, καθώς η τέχνη έχει την ευθύνη του «ανοίγματος», της κατάργησης των ορίων και των διανοητικών εγκλωβισμών, της δημιουργικής διεξόδου και της εξερεύνησης του εαυτού, ενώ ο φανατισμός περιορίζει, παγιδεύει και υποδουλώνει το νου και το πνεύμα.

Σύμφωνα με την εικαστικό Χριστίνα Σγουρομύτη, «η ελευθερία αυτή [του πνεύματος] συνδέεται βαθιά με μια διεργασία προάσπισης της έννοιας της διαφορετικότητας στην κοινωνία. Η αποδοχή της διαφορετικότητας του παιδιού, οδηγεί στην αποδοχή της διαφορετικότητας του μελλοντικού ενήλικα και συμβάλλει στην εδραίωση μιας υπέρ-εθνικής κοινωνικής αντίληψης. Όπως η κοινωνία μιας ιστορικά εξελιγμένης εποχής δεν μπορεί να είναι ομοιογενής, έτσι και η τέχνη -στο σύνολό της- λειτουργεί ως καθρέφτης αυτής της ανομοιογένειας, εγκολπώνοντας πολλές, ήδη εδραιωμένες, διαφορετικές τάσεις και ανιχνεύοντας νέες» (Παιδεία και Κοινωνία, τεύχος 70, 1η Ιανουαρίου 2012).

Οι μαθητές, φαντασιακά μεταθέτουν την πίεση και την ασφυξία του περιβάλλοντός τους ή απλώς την ημιμάθεια τους, σε αποδιοπομπαίους τράγους, σε οποιαδήποτε μορφή ετερότητας την οποία διώκουν και εκδικούνται. Η τέχνη μπορεί να θεραπεύσει και να προλάβει αυτές τις ακραίες πρακτικές, το περιχαρακωμένο πνευματικά ευγονικό και ευνουχισμένο τρόπο φέρεσθαι και σκέπτεσθαι.

Μέσα από την επαφή με τον πλούτο και τη δύναμη της τέχνης οι μαθητές μπορούν να αποκομίσουν σημαντικά οφέλη, να συναντηθούν με καλλιτέχνες και έργα τέχνης, με ιδέες και σκέψεις, κυρίως όμως μπορούν να συναντήσουν τους ίδιους τους εαυτούς τους, καθώς η τέχνη έχει τη μαγική ιδιότητα να μας φέρνει νέα από εμάς. Η τέχνη συμβάλλει στην αισθητική καλλιέργεια, στον εικαστικό γραμματισμό, στη διαμόρφωση της οπτικής αντίληψης, της προσωπικής αισθητικής και της συνειδητοποίησης της παγκόσμιας πολιτισμικής κληρονομιάς και την κατανόηση της σημασίας της πνευματικής καλλιέργειας. Επίσης, μπορεί να αποτελέσει μια σοβαρή και δημιουργική απόδραση από την καθημερινότητα, τα προβλήματα και τα άγχη ή τις ματαιώσεις που τους κατατρέχουν και να προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα στην ψυχοσυναισθηματική τους ισορροπία.

3. Συμπεράσματα

Μέσα από την τέχνη επιτυγχάνεται πνευματική εγρήγορση, η κοινωνικότητα και η καλλιέργεια κάποιων δεξιοτήτων, η ανάγκη έκφρασης και επικοινωνίας, η ανάγκη που νιώθουν οι

άνθρωποι να αισθάνονται χρήσιμοι συνεισφέροντας και η ανάγκη που νιώθουν για επιρροή, ότι δηλαδή μπορούν να γίνουν φορείς κοινωνικής προσφοράς και αλλαγής. Κυριότερο, ωστόσο, όφελος είναι η επικοινωνία, ο διάλογος και η επαφή μέσω της τέχνης με άλλους ανθρώπους.

Η τέχνη συντελεί στην καλλιέργεια της οπτικής ευαισθησίας, την παρατηρητικότητα, την ενσυναίσθηση, τη διαχείριση προβλημάτων, την επαφή με το συναίσθημα, «τη φαντασία (Dewey, 1980), την ανάπτυξη πολλαπλών ειδών νοημοσύνης (Gardner, 1990), την εξοικείωση με τον αντισυμβατικό τρόπο σκέψης, το γεγονός ότι τα μεγάλα έργα τέχνης μιλούν για σημαντικές αλήθειες, έχουν ολιστική διάσταση, απαιτούν νοητική και συναισθηματική εγρήγορση για την κατανόηση τους», την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης, την ιστορική γνώση, την αισθητική καλλιέργεια, την αφομοίωση και εκτίμηση της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Κυρίως, πέρα και πάνω από όλα αυτά, η τέχνη μπορεί να θέσει τις βάσεις για μια νέα θέαση του εαυτού και της ζωής. Η τέχνη λειτουργεί, επίσης, θεραπευτικά και δεν υφίσταται, τα χιλιάδες χρόνια που υπάρχει, για λόγους διακοσμητικούς» (Αθανασέκου, 2016). Αν ο θεραπευτικός και μεταμορφωτικός της ρόλος επικοινωνηθεί σωστά και γίνει αντιληπτός από τα παιδιά, μπορεί να επαναπροσδιορισθεί ο εσωτερικός τους χώρος και από τη στενή πύλη του φανατισμού να ανοιχτούν στις λεωφόρους της αποδοχής και της συμβίωσης με τον «άλλο».

Το ίδιο το καλειδοσκόπιο της τέχνης και των έργων της, των δημιουργών και των θεμάτων τους, των υλικών και των τεχνικών μπορεί να λειτουργήσει «διδασκτικά» ή «παιδαγωγικά» πάνω στα παιδιά. Η πολυπολιτισμικότητα της τέχνης από μόνη της αποτελεί την καλύτερη θεραπεία για το φανατισμό και την ανατροπή των στερεοτύπων. Στον πολιτισμό δεν υπάρχουν δημιουργίες και τέχνη Α΄ ή Β΄ διαλογής, δεν υπάρχει αξιολογικό σύστημα στο οποίο κάποια έργα είναι ανώτερα άλλων, δεν εξυπηρετούνται σχέσεις κυριαρχίας, ούτε επικρατεί η αποικιοκρατική αντίληψη της κατάταξης πάσας μη εγχώριας μορφής τέχνης ως βάρβαρης. Υπάρχει το στοιχείο της μοναδικότητας, της αυθεντικότητας.

«Όσο περισσότερο προσπαθούμε να επιβάλουμε διαχωριστικά όρια ανάμεσα στους πολιτισμούς και τα έθνη, τόσο περισσότερο ταυτιζόμαστε με τα έθνη που προσπαθούμε να αρνηθούμε. Όταν αποκλείουμε την ανθρωπότητα για όσους μας φαίνονται ότι είναι οι πιο “βάρβαροι”, οι πιο “άγριοι” μέσα σ’ αυτήν, το μόνο που κατορθώνουμε είναι να μιμούμαστε έναν χαρακτηριστικό τρόπο συμπεριφοράς αυτών των “αγρίων”. Βάρβαρος είναι πριν απ’ όλα αυτός που πιστεύει στη βαρβαρότητα» (Λεβί-Στρος, 1987, σ. 21)

Το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως φυτώριο της Δημοκρατίας, όπου ο φανατισμός δεν έχει θέση. Πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιτεχνική παιδεία, με ουσιαστική προσέγγιση και εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Η τέχνη είναι για όλους, δεν μιλούν, όμως, τη γλώσσα της όλοι. Απαιτείται γνώση. Στο δημόσιο σχολείο η καλλιτεχνική παιδεία εξαντλείται σε ανούσιες ιχνογραφίες και αποτυπώσεις stencil, με αποτέλεσμα να εκπίπτει ο ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον. Δυστυχώς, καθημερινά χάνεται μια μεγάλη ευκαιρία προσωπικής ανάπτυξης και εξάλειψης των αρνητικών φαινομένων της κοινωνίας μας, επειδή δεν γίνεται εποικοδομητική δουλειά στο σχολείο.

Η προσωπική ανάπτυξη, η αυτογνωσία, η ευαισθησία και η ενσυναίσθηση έχουν ως κύρια τροφή την τέχνη, ενώ είναι πλήρως ασύμβατες με τον φανατισμό. «Η ουσία του φανατισμού βρίσκεται στην επιθυμία να πείσεις άλλους ανθρώπους να αλλάξουν... Με τον ένα τρόπο ή τον άλλο, ο φανατικός ενδιαφέρεται περισσότερο για σένα, παρά για τον εαυτό του, για τον πολύ απλό λόγο ότι ο φανατικός έχει πολύ λίγο εαυτό ή καθόλου».

Οι εποχές της τέχνης, τα χαρακτηριστικά τους, τόσο «άλλα», τόσο διαφορετικά μέσα στον χρόνο, η ποικιλομορφία στην έκφραση, το περιεχόμενο και τη χειρονομία, στις πρώτες ύλες και τα ζητούμενα, η διανοητική απελευθέρωση, αποτελούν από μόνα τους το ισχυρότερο αντίδοτο στην εμμονική ομοιομορφία και την νόρμα της μισαλλοδοξίας και του φασισμού, στον παραλογισμό ότι μόνο ολίγοι εκλεκτοί κατέχουν την αναμφισβήτητη και εξ αποκαλύψεως «αλήθεια». Η επαφή των παιδιών με την τέχνη μπορεί να τα οδηγήσει να ανακαλύψουν, να νιώσουν, να αναρωτηθούν, να

σκεφτούν και να συνυπάρξουν με τον «άλλο» αρμονικά, καταργώντας την απειλή, το φόβο και την απόσταση.

Όλα αυτά μπορούν να επιτευχθούν μεταξύ άλλων, μέσω αλλαγών στα αναλυτικά προγράμματα, επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, και υιοθέτησης μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων και δράσεων που εμπλέκουν τους μαθητές. Η αλλαγή στάσεων απέναντι στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα καθίσταται κάτι παραπάνω από απαραίτητη με σκοπό την καλλιέργεια σύγχρονων ειρηνικών και σκεπτόμενων κοινωνιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Adorno, Th. (1970 [2000]). *Αισθητική Θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Beardsley, C. M. (1989). *Ιστορία των Αισθητικών Θεωριών*. Αθήνα: Νεφέλη.

Chapman, L. (1993). Διδακτική της τέχνης, Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή. Αθήνα: Νεφέλη.

Danto, A. (2000). *Η Μεταμόρφωση του Κοινότοπου: Μια φιλοσοφική θεώρηση της Τέχνης*. Μετάφραση Μαριλένα Καρα. Αθήνα: Μεταίχμιο.

De Botton A., Armstrong, J. (2015). *Η τέχνη ως θεραπεία*. Αθήνα: Πατάκης.

Evans, M. (2004). *Φύλο και κοινωνική θεωρία* (μτφρ. Α. Κιουπκιόλης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Gombrich, E.H. (1998). *Το χρονικό της τέχνης*. (μτφρ. Λ. Κάσδαγλη).

Schneider- Adams, L.(2006). Τα μηνύματα της τέχνης. Αθήνα: Δίαυλος.

Αθανασέκου, Μ. (2016). *Διδάσκοντας Ιστορία Τέχνης στους ενήλικες: Εμπειρίες και μελέτες περίπτωσης στο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης*. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διά Βίου Μάθησης-Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Κοινωνικής Ενδυνάμωσης & Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών, 3-5 Ιουνίου 2016, Χανιά. Δημοσιευμένο στο ηλεκτρονικό, επιστημονικό περιοδικό «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα»

Αργυριάδης, Α. (2015). *Η πολιτισμική κατασκευή της διαφορετικότητας. Το παράδειγμα του ψυχοπαθή*. Αθήνα: Πεδίο.

Γιακουμάκη, Β., Γκόβαρης, Χ. (2007). *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Βόλος: Επτάλοφος Α.Β.Ε.Ε.

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

Κακαβούλης, Α. (1997). Στερεότυπα των φύλων και σχολική αγωγή. Στο

Καμπούρη, Ε. (2007). *Φύλο και μετανάστευση. Η καθημερινή ζωή των μεταναστριών από την Αλβανία και την Ουκρανία*. Αθήνα: Gutenberg/ΚΕΚ- ΜΟΚΟΠ.

Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α., Μέγα, Γ. (2007). *Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση. Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 16-21.

Κυριακίδου, Μ. (2009). *Επιθετικότητα & εκφοβισμός στο σχολείο: Επιπτώσεις στην ψυχική υγεία και ο ρόλος της πρόληψης*. Διαθέσιμο στο: www.pyxida.org.gr/files/MKiriakidouEpitheEKfovism.ppt (Ανακτήθηκε στις 12 - 7 - 2015).

Λεβί-Στρος, Κ. (1987). *Φυλές και ιστορία*. (μτφρ. Β. Ψαριανός). Αθήνα: Byron.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: Παιδαγωγικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μουρέλος, Γ. (1985). *Θέματα αισθητικής και φιλοσοφίας της τέχνης. Οι κοινωνικές βάσεις των Καλών Τεχνών*. Αθήνα: Νεφέλη.

- Ροντάρι, Τζ. (2001). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες* (μτφρ. Γ. Κασαπίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σπυρόπουλος, Φ. (2008). *Bullying: «το πρώτο βήμα» στην παραβατικότητα*. Διαθέσιμο στο: www.theartofcrime.gr/assets/Bullying.doc (Ανακτήθηκε στις 11 – 7 – 2015).
- Φωρ, Ε. (1993). *Ιστορία της τέχνης*. Αθήνα: Εξάντας.

Ξενογλωσση

- Anderson, M. B. (1996). *Development and Social Diversity*. London: Oxfam.
- Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.
- Dirkx, J. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. In Merriam, S. (Ed.) *The New Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education*, no 89. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. New York: Wiley.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hoxter, S., (1977), Play and Communication in Child Psychotherapy. at M. Boston & D. Daws (eds) *The Child Psychotherapist and Problems of Young People*. London Wildwood House
- Jarvis, C. (2006). Using Fiction for Transformation. In E. Taylor (Ed.), *Teaching for Change* (pp. 69-77). *New Directions for Adult and Continuing Education*, no 109. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey- Bass
- Oz, A. (2006). *How to Cure a Fanatic*. USA: Princeton.
- Robles, M. U., (2013). *Fanaticism in Psychoanalysis: Upheavals in the Psychoanalytic Institution*. UK: Karnac Books.
- Taylor, K. (2000). *Teaching with Developmental Intention*. In Mezirow, J. and Associates, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 151-180.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. New York / London: WW Norton and Company.
- Hagen, E. (2003). Music and dance as a coalition signaling system. *Human Nature*, 14, 21-51.

Η ΤΕΧΝΗ ΩΣ ΠΟΛΥΤΙΜΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΕ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Γιακουμάκης Αντώνιος

antongiakoumakis@gmail.com

εκπαιδευτικός – φιλόλογος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
υποψήφιος διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Είναι γνωστός στην εκπαιδευτική κοινότητα ο φόβος μεγάλης μερίδας των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας. Ημερομηνίες, πρόσωπα και γεγονότα προκαλούν την αποστροφή και όχι το ζωνφό ενδιαφέρον τους για το ιστορικό παρελθόν, για το οποίο άλλωστε έχουν μάλλον μια αμβλυμένη αίσθηση. Πώς θα μπορούσε συνεπώς η Τέχνη, πέραν της αισθητικής απόλαυσης, να

αποτελέσει, ως πολύτιμη ιστορική πηγή, σημαντικό εργαλείο⁷, στα χέρια του εκπαιδευτικού, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι γενικοί και ειδικοί στόχοι του μαθήματος, να αποκτήσει η ιστορική αφήγηση χαρακτηριστικά μιας πιο «πραγματικής» αναπαράστασης του ιστορικού παρελθόντος (Μπαμπούνης, 2013: 50), μίας τεκμηριωμένης αφηγηματικής σύνθεσης (Κάββουρα, 2011: 153), και οι μαθητές να ανακαλύψουν μέσω αυτής τα στοιχεία εκείνα που θα τους οδηγήσουν σε μια διεξοδικότερη μελέτη του παρελθόντος (Τζόκας, 2002); Η παρούσα ανακοίνωση πρέπει να εννοηθεί στο πλαίσιο του διαλόγου που έχει αναπτυχθεί, ειδικά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, για τη διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας (ενδεικτικά: Αντωνιάδης, 1995, Γατσωτής, 2004, Γιαννόπουλος, 1997, Ιωάννου, 2002, Κόκκινος, 1998, Τζόκας, 2002, Κάββουρα, 2011), όχι όμως υπό το πρίσμα μιας θεωρητικής παρέμβασης αλλά ως διδακτικές πρακτικές που έχουν εφαρμοσθεί στην τάξη.

Λέξεις κλειδιά: Τέχνη, Ιστορία, Διδακτική, Πηγές.

1. Εισαγωγή

Με το παρόν άρθρο παρουσιάζονται τρεις διδακτικές παρεμβάσεις, οι οποίες έχουν δοκιμασθεί στην τάξη τα προηγούμενα χρόνια, από το 2005 μέχρι και σήμερα, σε Γυμνάσιο και Λύκειο. Με κατάλληλες φυσικά τροποποιήσεις και προσαρμογές μπορούν να υλοποιηθούν και στο Δημοτικό, καθώς το μάθημα της Ιστορίας, ως γνωστόν, διακρίνεται για τη σπειροειδή διάταξη της ύλης σε Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο. Οι παρεμβάσεις καλύπτουν τις τρεις χρονικές βαθμίδες, με τις οποίες συνηθίζεται να ορίζεται ο ιστορικός χρόνος, δηλ. την Αρχαιότητα, τους Μέσους και τους Νεότερους Χρόνους. Ο ενδεικτικός χρόνος υλοποίησης τους δεν υπερβαίνει τη μία με δύο διδακτικές ώρες, όσες δηλ. ορίζονται και από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Αναφορικά με τον τόπο, το εργαστήριο πληροφορικής ή αίθουσα με διαδραστικό πίνακα ή ακόμα μία απλή αίθουσα με φορητό υπολογιστή και προτζέκτορα αρκούν. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση είναι η εξοικείωση του διδάσκοντα με τις νέες τεχνολογίες και ιδιαίτερα με τη χρήση Ψηφιακής Παρουσίασης. Αναφορικά δε με τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθήθηκαν, αυτές είναι η βιωματική, η διαθεματική, η ομαδοσυνεργατική, η ανακαλυπτική – διερευνητική μάθηση αλλά και ο κατευθυνόμενος διάλογος. Ο διδάσκων είναι φυσικά ελεύθερος να ακολουθήσει όποια μέθοδο θεωρεί αυτός πρόσφορη.

2. Διδακτικές Παρεμβάσεις

2.1. Πρώτη διδακτική παρέμβαση: Οκταβιανός Αύγουστος

Η πρώτη διδακτική παρέμβαση αφορά στην εποχή του Οκταβιανού Αυγούστου (27 π.Χ. – 14 μ.Χ.), του πρώτου ρωμαίου αυτοκράτορα. Στη στοχοθεσία για το Γυμνάσιο και το Λύκειο διαβάζουμε πως οι μαθητές καλούνται ως προς το πολίτευμα να αντιληφθούν τους στόχους των πολιτειακών αλλαγών της Ηγεμονίας (Principatus) και ως προς τις διοικητικές αλλαγές να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο ενίσχυσης του αυτοκρατορικού θεσμού συγκρίνοντάς τον με ελληνικές και ανατολικού τύπου μοναρχίες (Φ.Ε.Κ. 1313, τεύχος Β', Υ.Α. 101609/Γ2/9-10-2002 - «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας του Ενιαίου Λυκείου»). Το κλειδί για την κατανόηση του χαρακτήρα του πολιτεύματος επί Οκταβιανού είναι το εξής, σύμφωνα με την ιστορική αφήγηση του βιβλίου: «Ο Οκταβιανός, άνθρωπος με πολιτική οξυδέρκεια, κατανόησε τα μηνύματα της εποχής και οργάνωσε την πολιτεία σε νέες βάσεις. Μόνο η ενίσχυση της κεντρικής εξουσίας μπορούσε να φέρει την ειρήνη και την ασφάλεια στη ρωμαϊκή οικουμένη. Ωστόσο, δε θέλησε να ενοχλήσει τα δημοκρατικά αισθήματα των Ρωμαίων. Δεν δέχτηκε το αξίωμα του δικτάτορα, αλλά άφησε τη σύγκλητο και τον λαό να του προσφέρουν όλα τα άλλα αξιώματα, που

⁷ Ο όρος «εργαλείο» χρησιμοποιείται, όπως ακριβώς ορίζεται στα λεξικά της νεοελληνικής, ως κάτι η χρήση του οποίου διευκολύνει τη ζωή του ανθρώπου (βλ. ενδεικτικά, Μπαμπινιώτης, 1998: 671), εν προκειμένω το διδακτικό έργο, και όχι τόσο στο πλαίσιο της διδακτικής θεωρίας του «artful thinking» (Ritchhart et al., 2006).

μόνο με τη ψήφο του λαού μπορούσε κάποιος να τα αποσπάσει μέχρι εκείνη τη στιγμή. Έτσι συγκεντρώθηκαν στο πρόσωπό του τα σπουδαιότερα αξιώματα της ρωμαϊκής πολιτείας, όπως του υπάτου, του ανθυπάτου, του δημάρχου, του ιμπεράτορα, δηλ. του ανώτατου στρατιωτικού αρχηγού, του πρώτου πολίτη του κράτους (princeps) και του μέγιστου αρχιερέως (pontifex)». Επιπλέον διαβάζουμε στην ιστορική αφήγηση «Ο Οκταβιανός συγκέντρωσε σχεδόν όλες τις εξουσίες στο πρόσωπό του, όπως συνέβαινε άλλοτε με τους βασιλείς. Όταν κάποτε προσποιήθηκε ότι ήθελε να αποχωρήσει από την εξουσία και να παραιτηθεί από τα αξιώματά του, η σύγκλητος τον παρακάλεσε να παραμείνει και τον αγόρευσε Αύγουστο, αποδίδοντάς του έτσι τον τίτλο του σεβαστού και αναγνωρίζοντάς του θεϊκές ιδιότητες».

Σωζόμενα αγάλματα που απεικονίζουν τον Οκταβιανό με διάφορες ιδιότητες μπορούν να συμβάλουν στην κατανόηση του χαρακτήρα του πολιτευμάτος, τη συγκέντρωση δηλ. όλων των αξιωμάτων στο πρόσωπο του ενός προσώπου.



**Εικόνα 1: Ο Οκταβιανός,
ως ανώτατος ιερέας (Pontifex)**



**Εικόνα 2: Ο Οκταβιανός,
ως ανώτατος στρατηγός (Imperator)**



Εικόνα 3: Ο Οκταβιανός υπέας



Εικόνα 4: Ο Οκταβιανός, ως Prima Porta

Υπάρχουν αγάλματα που απεικονίζουν τον Οκταβιανό ως ανώτατο αρχιερέα (εικόνα 1), άλλα ως στρατηγό αυτοκράτορα ή ιππέα (εικόνες 2 και 3), ενώ η απεικόνισή του ειδικότερα ως Prima Porta ενέχει όλα εκείνα τα στοιχεία που ορίζουν την αυτοκρατορική εξουσία (εικόνα 4). Βλέπουμε δηλ. πως ο γλύπτης δεν αποδίδει απλά τον Οκταβιανό με τις πολλαπλές του ιδιότητες, αλλά υπηρετεί την ίδια την εξουσία. Για τον λόγο αυτό και σώζονται πολλά αγάλματα του πρώτου Ρωμαίου αυτοκράτορα σε όλη τη λεκάνη της Μεσογείου, προφανώς προς υπόμνηση της ρωμαϊκής κυριαρχίας σε όλους τους κατοίκους της περιοχής, στοιχεία που θα πρέπει να αναζητηθούν από τους ίδιους τους μαθητές.

Συνεπικουρικά, θα μπορούσε να δοθεί στους μαθητές ένας καμεός (εικόνα 5) και ένα μεταγενέστερο νόμισμα του Αντωνίου του Ευσεβούς του 158, στη μία όψη του οποίου απεικονίζεται ο ναός του θεϊκού πλέον Οκταβιανού (εικόνα 6). Από τον καμεό συγκρατούμε ως στοιχείο το διάδημα της κεφαλής του Οκταβιανού, στοιχείο της εξουσίας του, ενώ από το νόμισμα τη θεοποίηση του Οκταβιανού, που έγινε ισχυρότερη μετά τον θάνατο του ίδιου. Το στοιχείο αυτό μας παραπέμπει στα ανατολικά βασίλεια, όπως της Αιγύπτου, καθώς κοινό στοιχείο τους αποτελεί η θεοποίηση της βασιλικής εξουσίας. Με το τελευταίο εξάλλου υπηρετείται και ο στόχος που ζητά από τους μαθητές να προβούν στη σύγκριση μεταξύ της αυτοκρατορικής Ρώμης και των βασιλείων της Ανατολής.



Εικόνα 5: Καμεός με το πορταίτο του Οκταβιανού, γύρω στο 15 π.Χ.



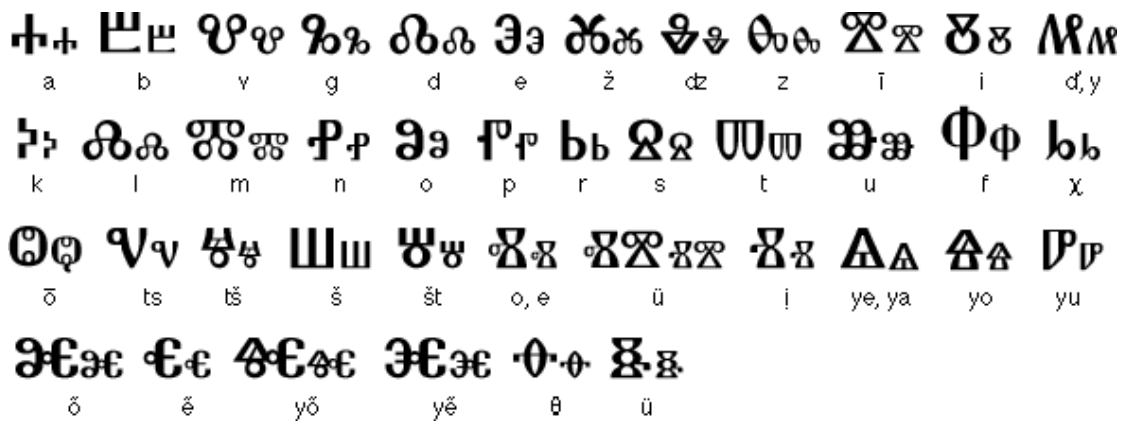
Εικόνα 6: Νόμισμα του Αντωνίου του Ευσεβούς (γύρω στα 158)

Τέλος, προς εμπέδωση και ανατροφοδότηση των όσων διδάχθηκαν οι μαθητές, θα μπορούσε να τους δοθεί η ακόλουθη εργασία: «Πώς κατανοείτε τη φράση Στο πρόσωπό του Οκταβιανού συγκεντρώθηκαν τα σπουδαιότερα αξιώματα της ρωμαϊκής πολιτείας και όλες οι εξουσίες, όπως συνέβαινε άλλοτε με τους βασιλείς. Η απάντησή σας να περιέχει στοιχεία από τις εικόνες 1, 2, 3 και 4».

2.2. Δεύτερη διδακτική παρέμβαση: Εκχριστιανισμός των Σλάβων

Η δεύτερη διδακτική παρέμβαση αφορά στον εκχριστιανισμό των Σλάβων (9^{ος} αι.), ο οποίος εγκαινίασε μια περίοδο ακμής του Βυζαντίου μετά την εσωστρέφεια των προηγούμενων αιώνων και προκάλεσε τη σύγκρουση της Ρώμης με την Κωνσταντινούπολη. Στους στόχους για το Γυμνάσιο διαβάζουμε πως οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν τον τρόπο άσκησης της διπλωματίας εκ μέρους των Βυζαντινών αυτοκρατόρων και να αξιολογήσουν τη σημασία του εκχριστιανισμού των Σλαβικών λαών. Οι στόχοι αυτοί δεν διαφέρουν ουσιαστικά για τους μαθητές του Λυκείου. Σημαντικό όμως για την κατανόηση της διδακτικής παρέμβασης είναι και η ένταξη

στους διδακτικούς στόχους της αξιολόγησης από τους μαθητές του «αποτυπώματος» του Βυζαντίου στον εκχριστιανισμό των Σλάβων, ο οποίος τους έβγαλε από το περιθώριο αναβαθμίζοντάς τους πολιτισμικά. Το «αποτύπωμα» αυτό είναι φανερό μέχρι σήμερα σε όλο τον σλαβικό κόσμο, ακόμα και στα σλαβικά έθνη που εντάχθηκαν εν τέλει υπό την εξουσία της Ρώμης. Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να δοθεί έμφαση στην επινόηση από τους Κύριλλο και Μεθόδιο του γλαγολιτικού αλφαβήτου, η οποία αποτελεί, σε συνάφεια με τα προηγούμενα, την αφετηρία του γραπτού πολιτισμού όλου του σλαβικού κόσμου. Στους μαθητές συνεπώς παρουσιάζεται το γλαγολιτικό αλφάβητο, προκειμένου να αποτυπώσουν οπτικά ένα σύστημα γραφής που πλέον δεν υπάρχει (εικόνα 7).



Εικόνα 7: Το γλαγολιτικό αλφάβητο

Κατόπιν, τους δίνεται μία σωζόμενη επιγραφή με γλαγολιτικό αλφάβητο του 1100 περίπου, η οποία βρισκόταν στην εκκλησία της αγίας Λουκίας του Γιούραντβορ στο νησί Krk της Κροατίας και σήμερα φυλάσσεται στην Ακαδημία Τεχνών και Επιστημών στην κροατική πρωτεύουσα, το Ζάγκρεμπ (εικόνα 8). Η επιγραφή αυτή είναι ιδιαίτερης αξίας, γιατί δείχνει τη διάδοση του γλαγολιτικού αλφαβήτου και στους Κροάτες, επίσης σλαβικής καταγωγής, οι οποίοι μάλιστα συνδέθηκαν νωρίς κυρίως με την Εκκλησία της Ρώμης, χωρίς όμως να παύσουν και οι δεσμοί τους με το γειτονικό βυζαντινό κράτος, μέρος άλλωστε του οποίου ήταν και οι δαλματικές ακτές μέχρι και τον 11^ο αι. Το χρονικό διάστημα που διατηρήθηκε το γλαγολιτικό αλφάβητο μας το αποδεικνύει και το αποκαλούμενο ευαγγέλιο της Reims, γραμμένο στην Πράγα το 1395 (εικόνα 9).



Εικόνα 8: Επιγραφή του Krk

Με τα παραπάνω γίνεται σαφώς κατανοητή η ιστορική αφήγηση του βιβλίου της Β' Λυκείου στην οποία διαβάζουμε τα εξής: «Επακολούθησε το 863 η αποστολή ιεραποστόλων στη Μοραβία, ύστερα από πρόσκληση του ηγεμόνα της χώρας Ραστισλάβου. Επικεφαλής της πρεσβείας

τοποθετήθηκαν ο λόγιος και γνώστης της σλαβονικής, δηλ. της αρχαίας σλαβικής γλώσσας, Κωνσταντίνος – Κύριλλος και ο αδελφός του Μεθόδιος από τη Θεσσαλονίκη.



Εικόνα 9: Το Ευαγγέλιο της Reims

Ο Κωνσταντίνος επινόησε το λεγόμενο γλαγολιτικό αλφάβητο και μετέφρασε την Αγία Γραφή στα σλαβονικά. Έτσι η λειτουργία και το κήρυγμα στη Μοραβία άρχισαν να γίνονται στη σλαβική γλώσσα. Στη Μοραβία οι δύο Θεσσαλονικείς εργάστηκαν με ακάματο ζήλο. Αργότερα οι μαθητές τους εκδιώχθηκαν από τη χώρα, ο φράγκικος κλήρος κυριάρχησε, αλλά ο βυζαντινός πολιτισμός, χάρη στο έργο των δύο αδελφών, πέτυχε να ριζώσει καλά».



Εικόνα 10: Η γέφυρα του Καρόλου στην Πράγα (γενική άποψη)



Εικόνα 11: Οι Κύριλλος και Μεθόδιος στη γέφυρα του Καρόλου

Η τελευταία αυτή περίοδος της ιστορικής αφήγησης, παρά το ότι η τελευταία της πρόταση ενέχει κάποιο βαθμό υπερβολής, αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία θα βασιστεί το υπόλοιπο της διδακτικής παρέμβασης. Καταρχάς, καλούνται οι μαθητές να εντοπίσουν την αντίφαση της «κυριαρχίας του φραγκικού κλήρου», δηλ. της Εκκλησίας της Ρώμης από τη μία και των «βαθέων ριζών» του βυζαντινού πολιτισμού στους Μοραβούς από την άλλη. Για να γίνει πιο εναργές το τελευταίο παρουσιάζεται στους μαθητές το άγαλμα των δύο αδελφών μοναχών που βρίσκεται στη γέφυρα του Καρόλου στην Πράγα, την ιστορικότερη γέφυρα της πόλης, πάνω στην οποία βρίσκονται ως γλυπτική απεικόνιση οι σημαντικότερες μορφές του τσεχικού έθνους (εικόνες 10 – 11).

Η σύζευξη του βυζαντινού με το δυτικό στοιχείο φαίνεται καθαρά στο άγαλμα που στολίζει κεντρική πλατεία της πόλης Třebíč της Τσεχίας. Σε αυτό καλούνται οι μαθητές να παρατηρήσουν πως, αν και βυζαντινοί ιεραπόστολοι, απεικονίζονται με δυτικά άμφια (εικόνα 12). Ο γλύπτης προφανώς τους εντάσσει στην παράδοση της καθολικής Εκκλησίας, στο πάνθεον άλλωστε της οποίας ανήκουν οι δύο άγιοι. Δεν είναι συνεπώς τυχαίο πως σε περίοπτη θέση στον καθεδρικό ναό του αγίου Βίτου (εικόνα 13), του σημαντικότερου ίσως ναού της χώρας, υπάρχει τρίπτυχο με θέμα τους δύο αγίους (εικόνα 14), στη νεογοθτική προέκταση του ίδιου του ναού υπάρχει παρεκκλήσι σε στυλ αρτ-νουβό αφιερωμένο επίσης σε αυτούς (εικόνα 15), άγαλμα των δύο αγίων υπάρχει και στην εκκλησία του Tyn, πολύ σημαντική εκκλησία της Πράγας (εικόνες 16 και 17), ενώ το 1863, χίλια δηλ. χρόνια μετά την πρώτη χριστιανική ιεραποστολή στη χώρα, εγκαινιάστηκε στη συνοικία Karlín της Πράγας καθολικός ναός αφιερωμένος στους αγίους Κύριλλο και Μεθόδιο (εικόνα 18). Στο σημείο αυτό θα μπορούσε ο διδάσκων να υπογραμμίσει την παράμετρο του ανταγωνισμού των εκκλησιών της Ρώμης και της Κωνσταντινούπολης αναφορικά με την «κυριαρχία» πάνω στον σλαβικό πληθυσμό της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης, στοιχείο που εμπίπτει στη στοχοθεσία της ενότητας. Στο πλαίσιο αυτού του ανταγωνισμού μπορεί άλλωστε να γίνει κατανοητό γιατί οι δύο άγιοι «αιοθετήθηκαν» από την Εκκλησία της Ρώμης. Η τελευταία άλλωστε επιθυμούσε διακαώς να εντάξει στη σφαίρα επιρροής της τη Μοραβία, το οποίο άλλωστε πέτυχε, όπως αναφέρεται και στη σχολική ιστορική αφήγηση. Η βυζαντινή όμως «ανάμνηση» στη Μοραβία δεν ξεχάστηκε. Τέθηκε μάλιστα τον 19^ο αι. στην υπηρεσία της αφύπνισης της εθνικής συνείδησης των Τσέχων, λαού που είχε ακολουθήσει τον καθολικισμό και τον προτεσταντισμό. Η στενή σύνδεση του βασιλείου της Μοραβίας, έστω και για λίγο, με τη βυζαντινή αυτοκρατορία και τον πολιτισμό της, αποτελούσε διακριτό στοιχείο του τσεχικού έθνους από τους Αυστριακούς, στους οποίους ήσαν υποτελείς μέχρι και τη λήξη του Α' Παγκοσμίου Πολέμου, αλλά και από τους γείτονες Γερμανούς. Θα μπορούσαμε συνεπώς να πούμε πως η ύπαρξη του παρεκκλησίου στον καθεδρικό του αγίου Βίτου και ο καθολικός ναός, αφιερωμένοι και οι δύο στους βυζαντινούς αγίους νοηματοδοτεί την εθνική αφετηρία των Τσέχων.



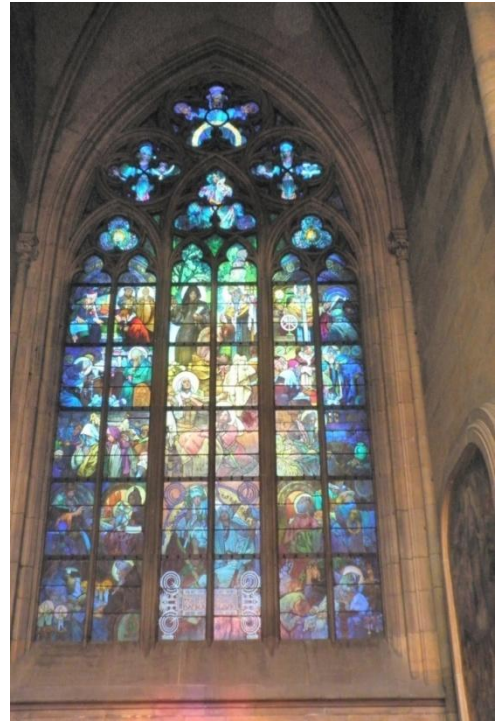
Εικόνα 12: Οι Κύριλλος και Μεθόδιος στην πόλη Třebíč της Τσεχίας



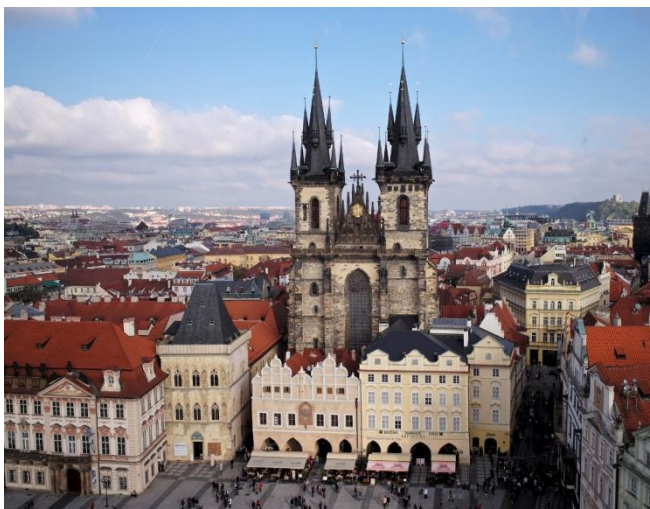
Εικόνα 13: Ο Καθεδρικός του αγίου Βίτου



Εικόνα 14: Τρίπτυχο στον άγιο Βίτο με θέμα τους αγίους Κύριλλο και Μεθόδιο



Εικόνα 15: Το παρεκκλήσι των αγίων Κυρίλλου και Μεθοδίου στον καθεδρικό του αγίου Βίτου



Εικόνα 16: Η εκκλησία του Τυπ



Εικόνα 17: Οι Κύρολλος και Μεθόδιος στην εκκλησία του Τυπ

Στο πλαίσιο του προαναφερθέντος ανταγωνισμού των δύο Εκκλησιών πρέπει να εννοηθεί και ο καθεδρικός ναός της ορθόδοξης κοινότητας της Πράγας, αφιερωμένος βεβαίως στους δύο αυτούς αγίους, προφανώς ως υπόμνηση του σε ποια Εκκλησία «πραγματικά» ανήκουν αυτοί οι δύο άγιοι και της οφειλής εν τέλει και των Τσέχων στην ορθόδοξη εκκλησία (εικόνα 19). Στο σημείο αυτό θα

μπορούσε να να ειπωθεί στους μαθητές πως η ημέρα εορτής των δύο αγίων είναι αργία για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα της Τσεχίας.



Εικόνα 18: Ο καθολικός ναός των αγίων Κυρίλλου και Μεθοδίου της Πράγας



Εικόνα 19: Ο όρθοδοξος καθεδρικός ναός των αγίων Κυρίλλου και Μεθοδίου της Πράγας

Για να γίνει κατανοητή η επίδραση των Κυρίλλου και Μεθοδίου σε όλο τον σλαβικό κόσμο είναι και τα ακόλουθα αγάλματα από τη Βουλγαρία, την Ουκρανία και τη Ρωσία, χώρες με ορθόδοξη παράδοση (εικόνες 20-22). Τα αγάλματα αυτά, όπως και αυτά της Τσεχίας, ακολουθούν τεχνοτροπικά σε γενικές γραμμές κοινό μοτίβο, το οποίο καλούνται να εντοπίσουν και να ερμηνεύσουν οι μαθητές. Έτσι, παρατηρεί κανείς πως οι δύο άγιοι πέραν του σταυρού που φέρουν, προφανώς σύμβολο της χριστιανικής πίστης και επομένως του εκχριστιανισμού των Σλάβων, κρατούν ένα μεγάλο φύλλο με επιγραφή ή ένα ανοιχτό βιβλίο, σύμβολο της γραφής που έδωσαν τα δύο αδέρφια αλλά και της απαρχής του γραπτού πολιτισμού των Σλάβων και της έξοδου τους από το περιθώριο της Ιστορίας.



Εικόνα 20: Οι Κύριλλος και Μεθόδιος στη Σόφια (μπροστά από την Εθνική Βιβλιοθήκη)



Εικόνα 21: Οι Κύριλλος και Μεθόδιος στη Μόσχα



Εικόνα 22: Οι Κύριλλος και Μεθόδιος στο Κίεβο

Προς εμπέδωση και ανατροφοδότηση των όσων διδάχθηκαν οι μαθητές, θα μπορούσε να τους δοθεί μία από τις ακόλουθες εργασίες: α. «Πώς κατανοείτε τη φράση *Οι μαθητές των Κυρίλλου και Μεθοδίου εκδιώχθηκαν γρήγορα από τη Μοραβία, ο φράγκικος κλήρος κυριάρχησε, αλλά ο βυζαντινός πολιτισμός, χάρη στο έργο των δύο αδελφών, πέτυχε να ριζώσει καλά*. Η απάντησή σας να περιέχει στοιχεία από τις εικόνες 11, 15 και 17». β. «Πώς κατανοείτε τη φράση *Με τον εκχριστιανισμό των Σλάβων από το Βυζάντιο οι τελευταίοι βγήκαν από το περιθώριο της Ιστορίας*. Η απάντησή σας να περιέχει στοιχεία από τις εικόνες 17, 20 και 21».

2.3. Τρίτη διδακτική παρέμβαση: Θρησκευτική Μεταρρύθμιση

Η τρίτη διδακτική παρέμβαση αναφέρεται στην Θρησκευτική Μεταρρύθμιση (16^{ος} αι.). Αναφορικά με τη στοχοθεσία οι μαθητές και του Γυμνασίου και του Λυκείου καλούνται να κατανοήσουν τους παράγοντες που γέννησαν το φαινόμενο αυτό, καθώς και τους τρόπους αντίδρασης της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας και τις επιπτώσεις της Θρησκευτικής Μεταρρύθμισης σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο.

Οι γκραβούρες σε βιβλία της εποχής, με τα οποία καταδικάζονταν τα κακώς κείμενα της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας, όπως στο έργο «Μωρίας Εγκώμιον» του Έρασμου, λειτουργούν προς την κατεύθυνση της καλύτερης κατανόησης των αιτιών του φαινομένου από τους μαθητές. Έτσι, οι δύο εικόνες από γκραβούρες της εποχής (εικόνες 23 και 24) μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές μέσω κυρίως της ανακαλυπτικής μάθησης να κατανοήσουν κυρίως την απληστία, ένα από τα επτά θανάσιμα αμαρτήματα, που καταδίκασε η Καθολική Εκκλησία, αλλά χαρακτήριζε συνάμα την ανώτερη ιεραρχία της ίδιας, καθώς σε αυτές απεικονίζεται η δосоληψία που κρύβεται πίσω από τα συγχωροχάρτια. Ειδικά στη δεύτερη εικόνα η παρουσία του σκύλου δεν είναι τυχαία. Το εν λόγω ζώο συμβόλιζε την εποχή εκείνη την ποταπότητα και το βδελυγμαίο. Εξάλλου, στο επάνω μέρος της ίδιας εικόνας αναγράφεται η λέξη Antichristus. Επομένως, η ίδια αυτή η γκραβούρα συνιστά μία επαναστατική πράξη, αλλά δείχνει και τον βαθμό ωριμότητας μιας κοινωνίας που είναι έτοιμη να ασκήσει κριτική στην κεφαλή της Εκκλησίας, κάτι που κάποτε θα ήταν αδιανόητο.

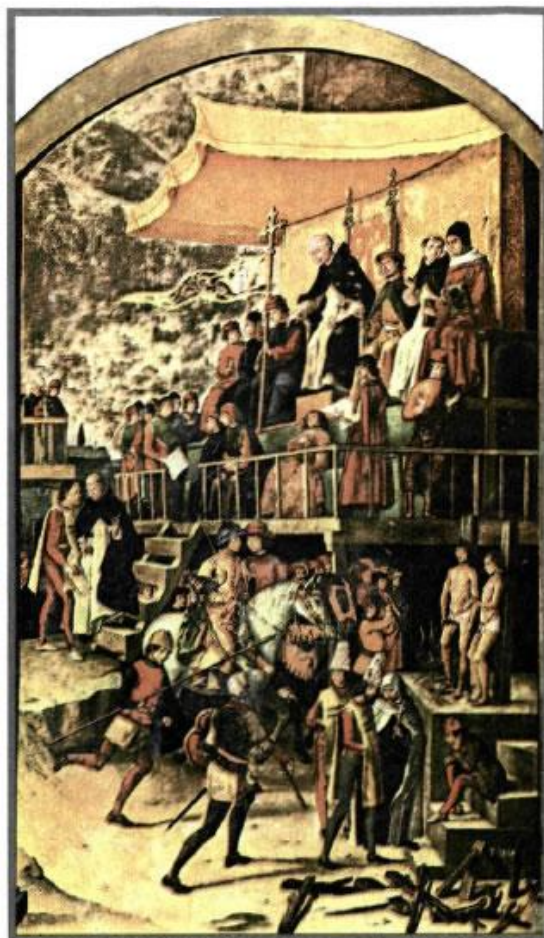


Εικόνα 23



Εικόνα 24

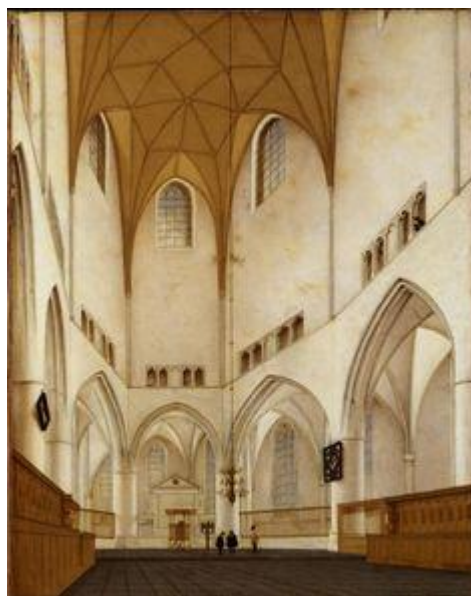
Για να γίνει δε περισσότερο κατανοητή η αντίδραση της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας η οπτικοποίηση της Ιεράς Εξέτασης, όπως την έχει φιλοτεχνήσει ο Pedro Berruguete είναι επιβεβλημένη (εικόνα 25). Ο συγκεκριμένος πίνακας υπάρχει στο Βιβλίο της Β' Λυκείου. Εκτός της Ιεράς Εξέτασης, των μοναστικών ταγμάτων, της Λογοκρισίας, αλλά και της Συνόδου του Τρέντο, ο διδάσκων πρέπει να συμπεριλάβει ως βασικό όπλο της Καθολικής Εκκλησίας κατά των Προτεσταντών και την Τέχνη του Μπαρόκ. Άλλωστε, στο ίδιο το Βιβλίο της Β' Λυκείου και στην 7^η ενότητα «Η πνευματική ζωή κατά τον 17^ο και 18^ο αι.» του 7^{ου} Κεφαλαίου διαβάζουμε τα εξής: «Κατά τον 17^ο αι. κυριαρχεί η τεχνοτροπία μπαρόκ ... Το μπαρόκ είναι η τέχνη των ηγεμόνων και της Καθολικής Εκκλησίας. Επιδιώκει να προκαλέσει τον εντυπωσιασμό και τη συγκίνηση, να εξυμνήσει το μεγαλείο των ηγεμόνων και το κύρος της καθολικής Εκκλησίας απέναντι στους προτεστάντες». Η τελευταία αυτή φράση γίνεται περισσότερο απτή στους μαθητές μέσω της σύγκρισης της μονής των Ιησουιτών, ενός από τα πιο σκληροπυρηνικά τάγματα της Καθολικής Εκκλησίας και «όπλο» της κατά των προτεσταντών, στη Βιέννη, μία γερμανόφωνη πόλη που, ως πρωτεύουσα της καθολικής αυτοκρατορίας των Αψβούργων, παρέμεινε πιστή αυστηρά στο καθολικό δόγμα (εικόνα 26), με τον πίνακα του Ολλανδού Pieter Jansz Saenredam με τον τίτλο «Το εσωτερικό της Χορωδίας της εκκλησίας του αγίου Βανο στο Χάρλεμ» του 1660 (εικόνα 27). Στον πίνακα αυτό ενός ζωγράφου από μια χώρα με προτεσταντική παράδοση, την Ολλανδία, διακρίνει κανείς το λιτό εσωτερικό ενός ναού προτεσταντικού. Η θεματική αυτή παραπέμπει στη χριστιανική εκκλησία των πρώτων χρόνων, για το οποίο αγωνίζονταν οι προτεστάντες. Αντιθέτως, η εκκλησία των Ιησουιτών χαρακτηρίζεται από υπερβολικό πλούτο που φθάνει στα όρια της εκζήτησης.



Εικόνα 25: Σκηνή από καύση στην πυρά.
Πίνακας του Πέντρο Μπερρογκέτε (Pedro Berruguete, 1504)



Εικόνα 26: Ο μπαρόκ ναός των Ιησουιτών στη Βιέννη



Εικόνα 27: Pieter Jansz Saenredam
«Το εσωτερικό της Χορωδίας της Εκκλησίας
του αγίου Βανο στο Χάρλεμ» (1660)

Τέλος, προς εμπέδωση και ανατροφοδότηση των όσων διδάχθηκαν οι μαθητές, θα μπορούσε να τους δοθεί μία από τις ακόλουθες εργασίες: α. «Ποια ήταν τα αίτια της Θρησκευτικής Μεταρρύθμισης. Η απάντησή σας να περιέχει στοιχεία από τις εικόνες 23 και 24». β. «Πώς

αντέδρασε η ρωμαιοκαθολική εκκλησία στη Θρησκευτική Μεταρρύθμιση; Η απάντησή σας να περιέχει στοιχεία από τις εικόνες 25 και 26».

3. Συμπεράσματα

Ο εκπαιδευτικός, όπως άλλωστε αναφέρει ο Γ. Γιαννόπουλος, οφείλει να αναπροσαρμόζει συνεχώς τη διδασκαλία του στις εξελίξεις της ιστορικής επιστήμης, της διδακτικής της Ιστορίας, αλλά και στην κοινωνική εξέλιξη (Γιαννόπουλος, 1997: 185). Η τέχνη επ' αυτού αποτελεί ένα «όπλο» του εκπαιδευτικού, για να κάνει το μάθημα της Ιστορίας όχι απλά πιο ευχάριστο, αλλά για να υπηρετηθούν οι στόχοι του μαθήματος ουσιαστικότερα και πληρέστερα. Το τελευταίο εξαρτάται φυσικά από το είδος της διαχείρισης της Τέχνης ως πηγής από τον ίδιο (Γατσωτής, 2004: 139). Όπως μάλιστα αναφέρει η Ειρήνη Νάκου, η ιστορική γνώση, άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορική σκέψη και μέθοδο δεν παρέχεται ως έτοιμο αγαθό, αλλά δομείται από τα τα σκεπτόμενα υποκείμενα, και εν προκειμένω από τους μαθητές, με βάση τον ενεργό διάλογο με τα ιστορικά κατάλοιπα, σημαντικό μέρος των οποίων, θα συμπληρώναμε, αποτελεί η Τέχνη (Νάκου, 2004: 161).

Βιβλιογραφία

- Αντωνιάδης, Λ. (1995). *Η διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Πατάκη.
- Βρεττός, Γ. (1994). *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Γατσωτής, Π. (2004). Διδακτική προσέγγιση της «Νέας Ιστορίας». Στο Κ. Αγγελάκος, Γ. Κόκκινος. *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 133-158.
- Γιαννόπουλος, Γ. (1997). *Δοκίμια θεωρίας και διδακτικής της ιστορίας*. Αθήνα: Δίφρος.
- Ιωάννου, Θ. (2002). *Διδάσκοντας Ιστορία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κάβουρα, Δ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας. Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νάκου, Ε. (2004). Η χρήση των υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας. Στο Κ. Αγγελάκος, Γ. Κόκκινος. *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 159-183.
- Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M., Tishman, S. (2006). *Thinking Routines: Establishing Patterns of Thinking in the Classroom*. Ανακτήθηκε στις 11-5-2017 από: http://www.ronritchhart.com/Papers_files/AERA06ThinkingRoutinesV3.pdf
- Τζόκας, Σπ. (2002). *Διδακτικές στρατηγικές στο μάθημα της Ιστορίας*. Αθήνα: Σαββάλας.

Παράρτημα

Οι εικόνες είναι αντλημένες από τους εξής ιστότοπους:

Εικόνες 1 - 6: <https://followinghadrian.com/2014/08/18/a-tribute-to-augustus/>

Εικόνα 7: <http://www.crystalinks.com/glagolitic.html>

Εικόνα 8: <http://www.learn-croatian.eu/blog/glagolitic-alphabet>

Εικόνα 9: <http://www.croatia.org/crown/articles/10347/1/Croatie---la-voici-Lalphabet-glagolitique-croate-en-France.html>

Εικόνα 10: <http://www.prague.eu/en/object/places/93/charles-bridge-karluv-most>

Εικόνα 11: <http://www.prague.net/gallery/statues-on-charles-bridge/pic2.php>

Εικόνα

12:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Detail_of_Cyril_and_Methodius_statue_in_T%C5%99eb%C3%AD%C4%8D,_Karlovo_n%C3%A1m%C4%9Bst%C3%AD.jpg

Εικόνα 18: <http://www.panoramio.com/photo/110831286>

Εικόνα 19: http://www.wikiwand.com/en/Ss._Cyril_and_Methodius_Cathedral

Εικόνα 20: <http://www.alamy.com/stock-photo-statue-of-saints-cyril-and-methodius-in-front-of-the-national-library-48816572.html>

Εικόνα 21: <http://www.dreamtimetraveler.com/moscows-hidden-stories/>

Εικόνα 22: http://www.123rf.com/photo_27577840_saints-cyril-and-methodius-statue-in-kiev-pecherskaya-lavra-they-are-credited-with-devising-the-glag.html

Εικόνα 24: <http://jesucristoreinaraporsiempre.webmium.com/catolicismo>

Εικόνα 27: <https://gr.pinterest.com/luciarisueno/pieter-jansz-saenredam/>

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

Ηλιοπούλου Μάρθα
misparth@hotmail.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ02.50

Περίληψη

Ο σκοπός της εισήγησης ήταν ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός προγράμματος διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό. Στόχος του ήταν η ενίσχυση κοινωνικών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Στο σχεδιασμό, ακολουθήθηκαν οι βασικές αρχές οργάνωσης ενός διαφοροποιημένου Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι η μεικτή μέθοδος που συνδυάζει την ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση. Τα ποιοτικά δεδομένα προέκυψαν σε 140 ώρες παρακολούθησης, μέσω της παρατήρησης (άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, συνεντεύξεις, πειραματικά πρωτόκολλα), ενώ τα ποσοτικά δεδομένα προήλθαν μέσω ενός σύντομου ερωτηματολογίου στους ενήλικες που σχετίζονταν με τον μαθητή. Τα αποτελέσματα του προγράμματος ήταν ιδιαίτερα θετικά για την αποτελεσματικότητα του θεατρικού παιχνιδιού ως μια διαφοροποιημένη μέθοδο διδασκαλίας. Τα ευρήματα υπήρξαν πολύ χρήσιμα, καθώς ανέδειξαν την έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο θεατρικό παιχνίδι, αλλά και την επιθυμία τους να μάθουν περισσότερα σχετικά με αυτό και την αξιοποίησή του ως μέσο διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: θεατρικό παιχνίδι, γλωσσικές δεξιότητες, αυτισμός

1. Εισαγωγή

Η Αυτιστική διαταραχή ή ο αυτισμός αποτελεί σοβαρή μορφή Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής. Έχει χαρακτηριστεί ως διαταραχή «φάσματος» (spectrum disorder), που σημαίνει ότι η κλινική εικόνα του αυτισμού δεν είναι ομοιογενής (Geschwind, 2011), αλλά κυμαίνεται από βαρύτερες μορφές, όπως είναι ο κλασικός αυτισμός, σε ηπιότερες μορφές όπου παρουσιάζονται σε ήπια μορφή τα αυτιστικά στοιχεία και υπάρχει φυσιολογική νοημοσύνη (Cannon, 1999). Ο αυτισμός συνεπάγεται έκπτωση στους τομείς επικοινωνίας, κοινωνικών δεξιοτήτων και φαντασίας-συμβολικό παιχνίδι (Devlin & Scherer, 2012).

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΑΕ) έχουν ανάγκη διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, τα παιδιά που υπάγονται στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος παρουσιάζουν ελλείμματα σε βασικές αναπτυξιακές περιοχές που επηρεάζουν άμεσα την εύρυθμη παρουσία τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) έχουν τη δυνατότητα να συμπεριλαμβάνουν μέσα στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας τους και ένα πλήθος από εναλλακτικές τεχνικές. Ως εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας θεωρούνται αυτές που προσθέτουν στη διδακτική πράξη διαφοροποιημένα μέσα/υλικά διδασκαλίας, διαφοροποιημένο τρόπο και εκτέλεση του διδακτικού έργου (Aldridge, 2010). Τέτοιες μέθοδοι είναι το θεατρικό παιχνίδι, η μουσικοθεραπεία, η δραματοθεραπεία, η θεραπευτική γυμναστική κ.α. Ο Bailey (2013) επισημαίνει τη σημαντική συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών ως προς τη συνεργασία και τη συνομιλία με τους συμμαθητές τους και την ανάπτυξη κοινωνικής πρωτοβουλίας. Παράλληλα, όπως τονίζεται ότι το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά με αυτισμό τις πρώτες εμπειρίες ηθικής συμπεριφοράς και πολιτιστικών αξιών. Η θετική συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στα παιδιά με αυτισμό φάνηκε ιδιαίτερα στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων (O'Leary, 2013). Το συμβολικό και φανταστικό παιχνίδι στα παιδιά με αυτισμό μέσω του θεατρικού παιχνιδιού παίρνει τη διάσταση του παιχνιδιού της προσποίησης και της υιοθέτησης διαφορετικών ρόλων και συμπεριφορών (Lillard, 2001). Η Peter (2009) τονίζει ότι το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει στην καλλιέργεια των ικανοτήτων αναδυόμενης αναπαράστασης και κατανόησης. Η κατανόηση των συμβολικών μετασχηματισμών μέσω της δραματοποίησης είναι από τα σημαντικότερα επιτεύγματα του θεατρικού παιχνιδιού. Η Walker (2014) διαπιστώνει ότι το θεατρικό παιχνίδι βασίζεται στη δημιουργική αξιοποίηση του παιχνιδιού που επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν και να αναπτυχθούν μέσα από το παιχνίδι.

Η μελέτη περίπτωσης στη συγκεκριμένη έρευνα αφορά έναν μαθητή 13 χρονών που εντάσσεται στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και φοιτά για πρώτη χρονιά στην ενταξιακή δομή του Ειδικού Εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) και ειδικότερα στο Εργαστήριο Μαγειρικής. Η μελέτη περίπτωσης εστιάζει σε ένα και μοναδικό περιστατικό και βασίζεται στην κατανόησή του μέσα στο πλαίσιο δράσης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Αυτή η αρχή της μελέτης περίπτωσης ακολουθήθηκε και στην παρούσα μελέτη όπου σχεδιάστηκε ένα ατομικό, δομημένο πρόγραμμα με αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού εστιασμένο στη διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό και την υλοποίηση διδακτικών προγραμμάτων για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί, ακολουθώντας ό,τι ορίζει το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, διαμορφώνουν εξατομικευμένα/ομαδικά προγράμματα με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών τους. Σχεδιάζουν και υλοποιούν τα διδακτικά προγράμματα χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και αξιοποιώντας τα απαραίτητα διδακτικά μέσα (Χρηστάκης, 2011). Μέσα στα πλαίσια της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας, όπου λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ, έχουν τη δυνατότητα να συμπεριλαμβάνουν μέσα στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας τους και ένα πλήθος από εναλλακτικές τεχνικές. Ως εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας θεωρούνται αυτές που προσθέτουν στη διδακτική πράξη διαφοροποιημένα μέσα /υλικά διδασκαλίας, διαφοροποιημένο τρόπο και εκτέλεση του διδακτικού έργου (Aldridge, 2010). Τέτοιες μέθοδοι είναι το θεατρικό παιχνίδι, η μουσικοθεραπεία, η δραματοθεραπεία, η θεραπευτική γυμναστική κ.α.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού βασίζεται στο γεγονός ότι προσφέρει διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα και εναλλακτικές τεχνικές προσέγγισης της μάθησης. Το θετικό κλίμα για την αποτελεσματικότητα του θεατρικού παιχνιδιού μέσα στη διδακτική πράξη φάνηκε από την εφαρμογή τεχνικών του θεατρικού παιχνιδιού μέσα στα πλαίσια του ολοήμερου σχολείου, όπου λειτούργησε βοηθητικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών (Καζιαλές, 2003). Σημαντική φαίνεται πως είναι η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Μέσα από την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, τα παιδιά που συμμετέχουν στις εν λόγω δραστηριότητες αναπτύσσουν σχέσεις με τους συμμαθητές τους, συνεργάζονται, μαθαίνουν τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας (Γαλάνη, 2003).

Υποστηρίζεται ότι το θεατρικό παιχνίδι ενισχύει δεξιότητες που σχετίζονται με την ενδυνάμωση της ταυτότητας των μαθητών. Χαρακτηριστικά δηλώνεται ότι μέσα από δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού βελτιώνεται η συνεργατικότητα, η αποδοχή της ετερότητας καθώς και η αίσθηση κοινωνικής επάρκειας και αυτοαντίληψης (Παπαδόπουλος, 2007).

1.1. Σκοπός έρευνας

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του θεατρικού παιχνιδιού ως μεθόδου διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων για μαθητή που υπάγεται στις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) με την εφαρμογή ενός διαφοροποιημένου Στοχευμένου, Ατομικού, Δομημένου, Ενταξιακού, Προγράμματος, Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Στόχος είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την ανταπόκριση του μαθητή στο πρόγραμμα παρέμβασης μέσω θεατρικού παιχνιδιού, καθώς και η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και γονέων για το διαφοροποιημένο πρόγραμμα.

1.2. Ερευνητικές υποθέσεις

Στην παρούσα μελέτη, οι ερευνητικές μας υποθέσεις είναι οι εξής: Η πρώτη ερευνητική υπόθεση αφορά τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας διαφοροποιημένου προγράμματος με την αξιοποίηση θεατρικού παιχνιδιού σε μαθητή με αυτισμό μέσα στην ενταξιακή δομή του ΕΕΕΕΚ. Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση είναι η μελέτη της συνεισφοράς του συγκεκριμένου διδακτικού προγράμματος στην άμεση ένταξη του μαθητή μέσα στη δομή του ΕΕΕΕΚ. Η τρίτη ερευνητική υπόθεση εξετάζει εάν το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει το παιδί με αυτισμό να αναπτύξει γλωσσικές δεξιότητες με έμφαση στον Προφορικό Λόγο.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω θεατρικού παιχνιδιού

Με τον όρο γλωσσικές δεξιότητες, σύμφωνα με την Musthafa (2001), θεωρούνται όλες οι ικανότητες που συνδέονται με την παραγωγή, κατανόηση, γραφή και την ομιλία. Η έρευνα της Kuzborska (2011), υπογραμμίζει ότι η διδασκαλία των γλωσσικών δεξιοτήτων επικεντρώνεται στην αξιοποίηση των λεκτικών συνόλων και στην παραγωγή λεξιλογίου σε προφορικό και γραπτό επίπεδο. Ειδικότερα, στην επιλογή μεθόδου διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή, γιατί όπως υποστηρίζεται στην έρευνα των Eigisti et al (2011) η καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων συνδέεται με την ικανότητα προσοχής καθώς και με τις δεξιότητες της θεωρίας του νου σχετικά με την αντίληψη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, έχουν τονιστεί σημαντικές προϋποθέσεις για τη διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό με ιδιαίτερη έμφαση στις απαραίτητες προσαρμογές για τις γλωσσικές δεξιότητες. Υπογραμμίζεται λοιπόν ότι απαιτούνται περιβαλλοντικές τροποποιήσεις και διδακτικές μέθοδοι συμπεριλαμβανομένης της διαφοροποιημένης/συστηματικής διδασκαλίας (Aldridge, 2010). Παράλληλα, επισημαίνεται η ανάγκη ενός δομημένου περιβάλλοντος μάθησης και η λειτουργική αντιμετώπιση της συμπεριφοράς. Το θεατρικό παιχνίδι διαμορφώνει πραγματικές συνθήκες στα πλαίσια των οποίων αξιοποιείται και μαθαίνεται η αφηγηματική ικανότητα (Peter, 2009). Μέσα από τα περιβάλλοντα δραματοποίησης προσφέρονται ευκαιρίες παραγωγής και κατανόησης γλωσσικών δεξιοτήτων. Η έρευνα της Arjoranta (2011) για την αξιοποίηση της μεθόδου παιχνιδιάρων (role playing) υπογράμμισε τη σημαντική συνεισφορά τους στην καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από την παραγωγή διαφόρων ρόλων και τη διενέργεια διαλόγου ή αφήγησης. Παράλληλα, η έρευνα των Franco and Cauilan (2012) τόνισε τη συνεισφορά των τεχνικών φωνής και κίνησης στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γλώσσα, και αναφέρεται στην

καλύτερη επίδοση των παιδιών που προσέγγισαν τις γλωσσικές δεξιότητες με τη χρήση τεχνικών του θεατρικού παιχνιδιού.

2.2. Μεθοδολογία

Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία της έρευνας είναι μεικτή και αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Η ομάδα στόχου αποτελείται από τον μαθητή 13 χρόνων με αυτισμό και οι άμεσα εμπλεκόμενοι ενήλικες εκπαιδευτικοί του σχολικού πλαισίου και ο γονέας του μαθητή. Ο τρόπος και ο χρόνος απασχόλησης ομάδας στόχου ταυτοποιείται με τη χρονική διάρκεια της πρακτικής άσκησης (140 ώρες). Αξιοποιήθηκε η μελέτη περίπτωσης για να διαμορφωθεί μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις μαθησιακές ανάγκες του παιδιού με αυτισμό. Επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης με τη διαδικασία συλλογής δεδομένων από το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006), τα οποία προήλθαν με την αξιοποίηση της συστηματικής εμπειρικής παρατήρησης και διαμόρφωσης ατομικού προφίλ του μαθητή. Αξιοποιήθηκε στη συνέχεια το ερευνητικό εργαλείο της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης σε τρεις διαφορετικές φάσεις (αρχική, ενδιάμεση και τελική) με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων, Μαθησιακής Ετοιμότητας, Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών καθώς και Τριαδικού Φάσματος. Παράλληλα, διαμορφώθηκε ετήσιο, μηνιαίο, εβδομαδιαίο και ημερήσιο ατομικό πρόγραμμα μέσα στο ΕΕΕΕΚ. Στα ποιοτικά δεδομένα συμπεριλαμβάνεται η διενέργεια συνεντεύξεων που ήταν σύντομες ημι-δομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 15 λεπτών που βασίζονταν σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες που σχετίζονταν άμεσα με τις τρεις ερευνητικές υποθέσεις. Τα άτομα που συμμετείχαν ως υποκείμενα έρευνας μέσω συνεντεύξεων αφορούσαν πρόσωπα που εμπλέκονταν άμεσα με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης και ήταν η μητέρα του, η φιλόλογος ΕΑΕ καθώς και ο ψυχολόγος του ΕΕΕΕΚ. Σκοπός των συνεντεύξεων ήταν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο για την αξιολόγηση ή την εκτίμηση των ατόμων που ερωτήθηκαν σχετικά με την αποτελεσματικότητα του διαφοροποιημένου ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από τα ερωτηματολόγια των ενηλίκων που εμπλέχθηκαν άμεσα με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης (26 διδάσκοντες εκπαιδευτικοί του ΕΕΕΕΚ, 9 διαφορετικών εκπαιδευτικών ειδικοτήτων). Διαμορφώθηκε, λοιπόν, ένα ερωτηματολόγιο που περιείχε 14 κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Οι δομημένες κλειστού τύπου ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν ήταν οι εξής: διχοτομικές ερωτήσεις, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και ερωτήσεις ιεράρχησης οι οποίες στόχευαν στη συλλογή λεκτικών δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δείκτες της περιγραφικής στατιστικής. Τα ποσοτικά δεδομένα προήλθαν και από τα 5 πειραματικά πρωτόκολλα στα οποία υποβλήθηκε ο μαθητής με ΔΑΦ, που ήταν διαφοροποιημένες κοινωνικές ιστορίες με έμφαση στο κείμενο. Συγκεκριμένα είχαν σαν στόχο την επαλήθευση της λειτουργικότητας του διδακτικού στόχου του ΣΑΔΠΕΑΕ.

3. Αποτελέσματα

Το διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε για τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης και η υλοποίηση δραστηριοτήτων μαθησιακής ετοιμότητας με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού ανέδειξε σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες προφορικού λόγου και ειδικότερα στον τομέα Έκφραση με Σαφήνεια και Ακρίβεια, όπου η επίδοση του έφτασε με απόκλιση ένα εξάμηνο από τη γραμμή βάσης. Σημαντική πρόοδος παρατηρήθηκε σε όλες τις δεξιότητες, ειδικότερα στις γλωσσικές δεξιότητες που συνδέονται με την επικοινωνία στη Γραμμή Τριαδικού Φάσματος. Ο μαθητής έφτασε τη γραμμή βάσης σε όλες τις ικανότητες εκτός από την έκφραση και τη σαφήνεια. Τα δεδομένα που προήλθαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις των άμεσα εμπλεκόμενων στο πρόγραμμα παρέμβασης, συμπερασματικά καταδεικνύουν την αναγνώριση της συνεισφοράς του θεατρικού παιχνιδιού στον προφορικό λόγο του μαθητή της μελέτης περίπτωσης και ταυτόχρονα τη θετική στάση απέναντι σε διαφοροποιημένο πρόγραμμα

παρέμβασης με την αξιοποίηση θεατρικού παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου των ενηλίκων ανέδειξαν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μέθοδο διδασκαλίας μέσω θεατρικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό, αφού σε ποσοστό 70,69% διατύπωσαν σύμφωνη γνώμη για την αποτελεσματικότητά του. Στη συσχέτιση του θεατρικού παιχνιδιού με τις γλωσσικές δεξιότητες φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε ποσοστό 69,23% ότι οι δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού ενισχύουν τις δεξιότητες προφορικού λόγου. Τέλος, τα ποσοτικά δεδομένα των πειραματικών πρωτοκόλλων ανέδειξαν θετικές απαντήσεις σε όλες τις πολλαπλές ερωτήσεις των πειραματικών φύλλων εργασίας, επαληθεύοντας το διδακτικό στόχο, αφού ο μαθητής της μελέτης περίπτωσης φάνηκε να απέδωσε θετικά σε όλο αυτό το πρόγραμμα. Επιβεβαιώνεται έτσι, η αποτελεσματικότητα της μεθόδου του θεατρικού παιχνιδιού ως μεθόδου διδασκαλίας γλωσσικών δεξιοτήτων.

4. Συμπεράσματα

Από τις μεταβολές της επίδοσης του μαθητή σε αναλογία με την επαλήθευση του διδακτικού στόχου μέσω των πειραματικών πρωτοκόλλων φάνηκε ότι το διαφοροποιημένο πρόγραμμα παρέμβασης με την αρχή της εξατομίκευσης και της στοχοθεσίας λειτούργησε ενισχυτικά για τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης. Η ίδια άποψη εκφράστηκε και από την πλειοψηφία των ενηλίκων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια. Ειδική αναφορά πρέπει να γίνει στη θετική θέση της μητέρας που αποτελεί την άμεσα εμπλεκόμενη με τον μαθητή της μελέτης περίπτωσης και είναι πολύ σημαντική η επισήμανσή της για τη βελτίωση καθημερινών ικανοτήτων και την ανάπτυξη επικοινωνιακού λόγου. Συνοψίζοντας, επισημαίνεται ότι το διαφοροποιημένο ΣΑΔΕΠΕΑΕ με την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού συνέβαλε στη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή της μελέτης περίπτωσης και καλλιέργησε σε μεγάλο βαθμό τις επικοινωνιακές δεξιότητές του επιβεβαιώνοντας την έρευνα του Bailey (2013) για τη συνεισφορά όλων των μορφών τέχνης όπως είναι το θέατρο στις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό. Η παρούσα έρευνα έρχεται να συμφωνήσει με τα ερευνητικά δεδομένα της έρευνας των Ökcün και Akşin (2012), ότι το παιχνίδι που περιλαμβάνεται στη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού είναι μια κοινωνική δραστηριότητα, όπου τα παιδιά βιώνουν ανθρώπινες σχέσεις μαζί με τους συνομηλίκους τους. Προτείνεται η υλοποίηση μελλοντικών ερευνών για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου θεατρικού παιχνιδιού σε γλωσσικές δεξιότητες μαθητών με ΔΕΠ-Υ ή μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, χρήσιμη θα ήταν και η υλοποίηση αντίστοιχης έρευνας σε ομαδικό επίπεδο και όχι μόνο σε μελέτες περίπτωσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδης, Ε., Καλύβα, Η. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Γαλάνη, Μ. (2003). *Η θεατρική τέχνη στην εκπαίδευση: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στη ψυχοκινητική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Καζιαλές, Δ. (2003). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο: Απόψεις των Νηπιαγωγών και αξιοποίησή του στην καθημερινή διδακτική του πρακτική*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Η έρευνα δράσης και η αξιοποίηση της Διερευνητικής Δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας*. Στο Δ. Χατζηδήμου (επιμ.) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Διδακτική Προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

Ξενόγλωσση

- Aldridge, A. (2010). The differential instruction. *Childhood Education*, σσ. vol.86, p.193.
- Arjoranta, J. (2011). Defining role-playing games as language-games.
- Bailey, S. (2013). Exemplary theatre practices: Creating barrier-free theatre. *VSA Intersections: Arts and Special Education*, 25.
- Baird, Charman & Baron-Cohen. (2000). A screening instrument for autism at 18 months of age: a 6-year follow up study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, pp. 694-702.
- Cohen, Manion, Morrison, L. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Connor, M. (1999). Children on the autistic spectrum: guidelines for mainstream practice. *Support for Learning*, σσ. 80-86.
- Constantino, J. (2011, January). The quantitative nature of autistic social impairment. *Pediatric Research*, σσ. 56-62.
- Cossu, G., Boria, S., Copioli, C., Braceschi, R., Giuberti, V., Santelli, E., & Gallesse, V. (2012). *PLOS ONE*. Ανακτήθηκε στις 5-10-2014 από το διαδικτυακό τόπο <http://www.plosone.org>
- Devlin & Scherer, B. S. (2012). *Genetic architecture in autism spectrum disorder*. London: Current Opinion in Genetics & Development.
- Eigisti, I. M., de Marchena, A. B., Schuh, J. M., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 681-691.
- Franco, H. T., & Cauilan, B. P. (2012). Shaping the way of instruction: fusion of games, lecture and theatrical techniques vs traditional lecture type of library instruction: Examining its effectiveness in undergraduate library instruction. *Proceedings of the IATUL Conferences*, 17.
- Geschwind, D. (2009). *Advances in autism*. USA: NIH Public Access.
- Geschwind, D. (2011, September). Genetics of autism spectrum disorders. *Trends in Cognitive Sciences*, pp. 222-234.
- Glazzard, O. (2012). Living with autistic spectrum disorder: parental experiences of raising a child with autistic spectrum disorder. *British Journal of Learning Support*.
- Hamilton, A. (2013, April). Reflecting on the mirror neuron system in autism: a systematic review of current theories. *Developmental Cognitive Neuroscience*, σσ. 91-105.
- Jackson. (2011). Challenges of residential and community care: the times they are changing. *Journal of Intellectual Disability Research*, σσ. 121-125.
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 102-128.
- Lennard- Brown, S. (2004). *Αντισμός*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Levy et al. (2011). Retrieved on 25-11-2014 from <http://www.thelancet.com>.
- Lillard, A. (2001). Pretend play as twin earth: a social cognitive analysis. *Academic Press*, 1-5.
- Minihan, Kinsella & Honan, A. (2011, March). Social skills training for adolescents with asperger's syndrome using a consultation model. *Journal of Research Special Educational Needs*, σσ. 55-69.
- Musthafa, B. (2012). Communicative language teaching in Indonesia: Issues of theoretical assumptions and challenges in classroom practice. *Journal of Southeast Asian Education*, 2(2). ERIC database, (ED462833). Retrieved on 26-12-2014 from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED462833.pdf>
- Ökcün, M. Ç., & Akçin, N. (2012). A description of a mother's play guidance for her child with autism in the process of playing by the rules. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 96-106.
- O'Leary, K. (2013). The Effects of Drama Therapy for Children with Autism Spectrum Disorders. Peter. (2009). *Drama: Narrative pedagogy and socially challenged children*. USA: Wasen.

- Rajendran & Mitchell, C. (2007). Cognitive theories of Autism. *Developmental Review*, σσ. 224-260.
- Warren, F. (2011). Neurocognitive and behavioral outcomes of younger siblings of children with autism spectrum disorder at age five. *Springer Science & Business Media*, σσ. 409-418.
- Walker, S. R. (2014). It's not all just child's play: A psychological study on the potential benefits of theater programming with children. *Honors College*, 198. Retrieved on 17-9-2014 from <http://digitalcommons.library.umaine.edu/honors/198>

ΜΙΑ ΠΙΝΑΚΟΘΗΚΗ ... ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΣ! (ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ)

Μπεϊκάκη Κασσάνδρα

kbeikaki@yahoo.gr

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Πειραματικό Λύκειο Ρεθύμνου Πανεπιστημίου Κρήτης

Μανιουδάκη Μαρία

mmanioudaki@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Πειραματικό Λύκειο Ρεθύμνου Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Η εισήγησή μας αφορά στην παρουσίαση της διαδικασίας με την οποία στον σχολικό χώρο δημιουργήθηκε μια περιοδική και ανανεούμενη Πινακοθήκη από τους ίδιους τους μαθητές (σχολ. έτη 2015-16, 2016 -17). Η Πινακοθήκη εκτείνεται σε πολλές σχολικές αίθουσες και συσχετίστηκε τόσο με άλλες Τέχνες (θέατρο, μουσική κ.ά.) όσο και με άλλα διδακτικά αντικείμενα και αξιοποίησε σε μεγάλο βαθμό τις ΤΠΕ. Πρόκειται για συνδυασμό τυπικής με ημιτυπική μορφή μάθησης, η οποία στηρίχτηκε σε κοινωνιογνωστικές αλλά και κονστροκτουβιστικές θεωρίες μάθησης και στη χρήση πολυτροπικών διδακτικών μεθόδων στο μάθημα «Ιστορία της Τέχνης» (Γ' Λυκείου) με στόχο την αισθητική καλλιέργεια, την ενίσχυση του κριτικού στοχασμού, την απόκτηση πολλαπλών γραμματισμών και την ανάπτυξη της διαλεκτικής ικανότητας και της δημιουργικότητας των μαθητών με εργαλείο τις Τέχνες και σημείο αναφοράς τα προσωπικά τους βιώματα και κουλτούρα. Επιδιώχθηκε, τέλος, η απόκτηση πνευματικής και ηθικής αυτονομίας, η ανάπτυξη κοινωνικής συμπεριφοράς αλλά και η άρθρωση αιτιολογημένου και με περιεχόμενο λόγου.

Λέξεις κλειδιά: τέχνη, δημιουργικότητα, αισθητική καλλιέργεια, πολυγραμματισμοί

1. Εισαγωγή

Η Τέχνη αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ανθρώπινης φύσης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Τα έργα και οι εικόνες που συναντάμε σε πινακοθήκες, μουσεία αλλά και στην καθημερινότητά μας μαρτυρούν τη θεμελιώδη ανάγκη μας να παράγουμε οπτικές ή άλλου τύπου αναπαραστάσεις, να επικοινωνήσουμε «ποιοι και τι είμαστε» μέσα από γραμμές, χρώματα, ήχους, φόρμες και συνθέσεις και να περιβαλλόμαστε από καλλιτεχνήματα. Στην πραγματικότητα, σήμερα όλες οι φαινομενικά παράταιρες ή ασύνδετες μορφές τέχνης (από πίνακες ζωγραφικής και γλυπτά μέχρι κινηματογραφικές ταινίες και εμβληματικά κτίρια, από εγκαταστάσεις και παρεμβάσεις στο χώρο μέχρι κόμικς και κολάζ ή περφόρμανς) συνθέτουν τον οπτικά προσδιορισμένο πολιτισμό μας (visual culture). Το ερώτημα είναι αν μπορούν να γίνουν αντικείμενο κριτικής μελέτης και πρακτικής εργασίας στην τάξη.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μια τέτοια προσπάθεια φαίνεται να επιχειρείται στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος «Ιστορία της Τέχνης» (μάθημα επιλογής της Γ' Λυκείου). Η διδασκαλία του μαθήματος στοχεύει –ανάμεσα στα άλλα– να φέρει το μαθητή σε επαφή με τις σημαντικότερες περιόδους της Τέχνης και τα έργα της, ώστε να καταστεί ικανός να αντιληφθεί τη σχέση της καλλιτεχνικής δημιουργίας με τη γενικότερη πολιτισμική εξέλιξη κάθε περιόδου (Ιστορία της Τέχνης, Γ' Λυκείου, Βιβλίο του καθηγητή). Σε αυτό το πλαίσιο ο μαθητής καλείται να εμπλουτίσει τις παραστάσεις του, να καλλιεργήσει την καλλιτεχνική ευαισθησία του, να έρθει σε επαφή με έργα που αποτελούν παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά, να συνδυάσει την καλλιτεχνική δημιουργία με τις παραμέτρους των εποχών που την παρήγαγαν και να αποτιμά με επιστημονικούς όρους ένα έργο τέχνης. Παράλληλα με το αισθητικό κριτήριο, οι μαθητές αναπτύσσουν και προβληματισμούς κοινωνικής φύσεως που αντιστοιχούν σε ιδεολογικές αντιλήψεις και κοινωνικούς προσανατολισμούς. Εκτός από τα παραπάνω, το στοίχημα που εμείς θέσαμε είναι ο μαθητής –με την αξιοποίηση μεθόδων των Τεχνών– να εμπλακεί πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να συνεργαστεί, να συνυπάρξει, να δημιουργήσει και να εκφραστεί ποικιλοτρόπως, να αναλάβει ευθύνη, να αναπτύξει ανώτερες μορφές μάθησης και νοητικές δεξιότητες

Στόχοι σαν τους παραπάνω επιχειρήθηκε να επιτευχθούν το προηγούμενο (2015-2016) και το τρέχον σχολικό έτος (2016 -2017) με τη συνδρομή τεχνικών που χρησιμοποιούνται τους Τέχνες (λ.χ. θέατρο, ζωγραφική, μουσική), ψηφιακών εργαλείων κ.ά.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Σύγχρονες διδακτικές θεωρίες κάνουν λόγο για το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στη διαδικασία τους μάθησης η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών τους μαθητικής κοινότητας. Η γνώση δεν κατασκευάζεται σε ένα «κενό» πολιτισμικό και επικοινωνιακό. Αντιθέτως, πάντοτε εντάσσεται σε ευρύτερα πλαίσια, μέσα στα οποία και δημιουργείται αλλά και σηματοδοτείται (Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης). Δεδομένης της της παραδοχής, η διδακτική τους πρόταση βασίστηκε σε κοινωνιογνωστικές θεωρίες μάθησης και προέκρινε τη συνεργατική μάθηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών τους μαθητικής κοινότητας –τόσο των μαθητών που διδάχτηκαν το μάθημα στη συγκεκριμένη περίπτωση, όσο και των άλλων μελών τους σχολικής κοινότητας (καθηγητών, συμμαθητών, γονέων και κηδεμόνων). Επιδιώχθηκε, λοιπόν, να υλοποιηθούν κοινές δραστηριότητες, προκειμένου το μανθάνον υποκείμενο να κατασκευάσει τη γνώση του μέσα από την από κοινού δράση του με άλλα υποκείμενα και μέσω της υλοποίησης κοινών δραστηριοτήτων σε πολύ συγκεκριμένες περιστάσεις και πλαίσιο επικοινωνίας.

Παράλληλα, ωστόσο, με τους γνωστικές θεωρίες, αξιοποιήθηκαν και θεωρίες οικοδόμησης της γνώσης: η προγενέστερη γνώση των μαθητών έγινε η βάση πάνω στην οποία εδραιώθηκε η νέα γνώση. Οι πρώτες γνώσεις τροποποιήθηκαν κατάλληλα, προκειμένου να συζευχθούν με τη νέα. Εξωτερικά ερεθίσματα κάθε φορά ωθούσαν τους μαθητές να διερευνήσουν, να ενεργήσουν και να δράσουν ανταποκρινόμενοι σε αυτά. Ο εκπαιδευτικός ως εμπνευστής, διευκόλυε το μαθητή στην πρόκληση που αντιμετώπιζε να επιλύσει προβλήματα –με σεβασμό στο ρυθμό ανταπόκρισης κάθε μανθάνοντος υποκειμένου και με βάση τις δικές του αποφάσεις, επιλογές, κουλτούρα, βιώματα και ενδιαφέροντα. Επιδιώχθηκε η προσωπική εμπλοκή, και κυρίως τα ίδια τα γεγονότα ή η πορεία της δράσης ήταν αυτά που λειτούργησαν ως γνώμονες για την διατήρηση ή την ανατροπή ή την αναθεώρηση (ενδεχομένως προβληματικών) αντιλήψεων του μαθητή.

Τέλος, για τη δράση μας λάβαμε υπόψη μας σύγχρονες παιδαγωγικές κατευθύνσεις που σχετίζονται με τη Μουσειοπαιδαγωγική. Η εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία οργάνωσης μιας Πινακοθήκης στο σχολικό χώρο σχετίζεται με αυτήν την παιδαγωγική κατεύθυνση, η οποία θεμελιώνεται στη βασική ιδέα ότι τα μουσεία πρέπει να μεταβάλλονται σε εναλλακτικούς χώρους

μάθησης για το μαθητή. Εξάλλου, από την ετυμολογική και μόνο ανάλυση της λέξης «Μουσειοπαιδαγωγική» αντιλαμβάνεται κάποιος τη σχέση Μουσείου και παιδαγωγικής/ σχολείου, καθώς με τη Μουσειοπαιδαγωγική επιχειρείται να στηθεί μια γέφυρα ανάμεσα στα αντικείμενα του υλικού πολιτισμού, τα οποία αντιμετωπίζονται ως «κείμενα» που επιδέχονται πολλαπλές αναγνώσεις και ερμηνείες, και τους μαθητές που είναι μια από τις πολυπληθέστερες κατηγορίες επισκεπτών του Μουσείου (Μωραΐτου, 2003). Είναι άλλωστε αναγνωρισμένη η βαρύτητα που έχει σήμερα ο εκπαιδευτικός ρόλος του Μουσείου και που ανιχνεύεται στη δυνατότητα να προσφέρει στις διάφορες κατηγορίες του κοινού τα κατάλληλα ερμηνευτικά εργαλεία για την κατανόηση των εκθεμάτων και στη δυνατότητα να υποστηρίζει την κριτική γνώση. (Τσιτούρη, 2002)

Τις απαιτήσεις για την απόκτηση γνώσης με νόημα, η οποία δεν είναι αποκομμένη από την πραγματικότητα που γνωρίζει ο μαθητής και που του προκαλεί περιέργεια και έκπληξη μπορεί να καλύψει το Μουσείο και η επαφή των μαθητών με αυτό και τα εκθέματά του, καθώς από τη φύση του αποτελεί έναν πολυτροπικό τόπο παραγωγής νοημάτων. Εξάλλου, τα Μουσεία προσφέρουν εμπειρίες που βασίζονται στην επαφή με τα αντικείμενα, τα οποία -σε αντίθεση με το γραπτό λόγο- έχουν τη δύναμη να προκαλούν το έντονο ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς ερεθίζουν τη φυσική περιέργεια και την εξερευνητική τους διάθεση. Η υλική υπόσταση των αντικειμένων παρέχει την αφετηρία για την κατανόηση αφηρημένων εννοιών. (Κύρδη, 2002)

2.2. Διδακτική μεθοδολογία

Η διδακτική μας πρόταση γενικά υποστηρίζει τη συμμετοχή των μαθητών με ενεργό και συνεργατικό τρόπο και προωθεί ως μεθόδους την ομαδοσυνεργατική, τη μέθοδο project και τη μέθοδο Επίλυσης προβλήματος (problem solving), αξιοποιώντας και τεχνικές από τις άλλες Τέχνες. Η δράση έδωσε μεγάλη βαρύτητα στη βιωματικότητα, καλλιέργησε τις προφορικές δεξιότητες επικοινωνίας και ευνόησε τη δημιουργική σκέψη, τη φαντασία και την εφευρετικότητα των μαθητών, με αναφορές στη σύγχρονη πραγματικότητα και τα αισθητικά τους κριτήρια. Υιοθέτησε την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και ανέδειξε την πολυτροπικότητα των κειμένων και τη συνεισφορά των σημειωτικών μέσων (γλωσσικών, ηχητικών, οπτικών) στη διαμόρφωση του νοήματος.

Αναλυτικότερα: Οι μαθητές εργάστηκαν σε μικρές ομάδες οι οποίες επιφορτίστηκαν με συγκεκριμένες «υποχρεώσεις» και ευθύνες, ώστε να παραχθεί συγκεκριμένο έργο (ομαδοσυνεργατική μέθοδος). Ενθαρρύνθηκε η αλληλεπίδραση, η συλλογικότητα, η ελεύθερη ανταλλαγή εμπειριών, η επικοινωνία και η υποστήριξη μεταξύ τους, ενώ επιχειρήθηκε να εμπλακούν ενεργά όλα τα μέλη με ανάληψη της ευθύνης του λόγου τους και της άποψής τους.

Παράλληλα, αξιοποιήθηκε η μέθοδος πρότζεκτ σε συνδυασμό με τη μέθοδο επίλυσης προβλήματος (problem solving): η όλη δράση οργανώθηκε γύρω από ένα κεντρικό πρόβλημα που ζητά μια συγκεκριμένη απάντηση. Οι μαθητές, αφού κατανόησαν σε βάθος το πρόβλημα, κλήθηκαν να καταστρώσουν αλλά και να εκτελέσουν ένα εμπεριστατωμένο σχέδιο επίλυσής του: τέθηκαν στόχοι, υλοποιήθηκε συνεργατικός σχεδιασμός, αναζητήθηκαν πρωτότυπες λύσεις, άρχισαν οι δραστηριότητες, διερευνήθηκαν πηγές, έγιναν συγκρίσεις, προχωρήσαμε στην εκτέλεση. Οι μαθητές –σε συνδυασμό με την ανασκόπηση και αξιολόγηση της διαδικασίας αλλά και του αποτελέσματος– είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν ένα πολύ ευρύ σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, όπως επίσης και ανώτερες μορφές μάθησης και νοητικών δεξιοτήτων (π.χ. δημιουργικότητα, πλάγια σκέψη, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση) (Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης).

2.3. Γραμματισμοί:

Κλασικός γραμματισμός: Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να μελετήσουν πολλά έργα Τέχνης, να τα απολαύσουν και να ασχοληθούν δημιουργικά με αυτά. Να τα δουν υπό άλλο πρίσμα, να τα προσεγγίσουν βιωματικά, να «δουλέψουν» μαζί τους, να τα συσχετίσουν με τη δική τους καθημερινότητα και κουλτούρα, στο πλαίσιο που τα ίδια κινούνται και στοχάζονται. Τελικά, να

παράγουν δικά τους κείμενα (απλά ή και πολυτροπικά). Στόχος ήταν οι γνώσεις που θα πάρουν να είναι περισσότερο ποιοτικές παρά εγκυκλοπαιδικές και να τους βοηθήσουν στον τρόπο που σκέφτονται και αναλύουν. Με ενεργητικό και βιωματικό τρόπο καλλιεργήθηκε αφενός η κριτική σκέψη των μαθητών (αναζήτηση, επιλογή, εγκυρότητα, αξιοπιστία, αξιοποίηση πληροφοριών, ιδεών και επιχειρημάτων) και αφετέρου η ενσυναίσθηση μέσα από την οποία δημιουργείται ευαισθητοποίηση για κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα αλλά και σύσφιξη των διαπροσωπικών σχέσεων.

Κριτικός γραμματισμός: Επιχειρήθηκε να αναπτυχθεί η κριτική τους ικανότητα, να μάθουν να μην εφησυχάζουν και να μην αποδέχονται δεδομένες «αλήθειες» και αυθεντίες. Αντίθετα, ασκήθηκαν να ερμηνεύουν κριτικά τα γεγονότα και τις καταστάσεις που τους αφορούν. Ακόμα και προσωπικότητες ή έργα Τέχνης κοινώς αποδεκτά και αναγνωρισμένα μπήκαν κάτω από το φακό του μαθητή, ο οποίος επιβεβαίωσε ή αναθεώρησε τις υπάρχουσες αντιλήψεις μέσα από προσωπική έρευνα και με το δικό του αισθητικό κριτήριο (με την καθοδήγηση πάντα του καθηγητή).

Οπτικός γραμματισμός: Επιδίωξη της δράσης μας ήταν ο μαθητής να αποκτήσει την σύνθετη ικανότητα να καταστεί ικανός χειριστής του οπτικού λόγου και να έχει την ευκαιρία όχι μόνο να χαρεί έργα τέχνης, αλλά και να αντλήσει εκείνη την ευχαρίστηση που προκύπτει από το «παιχνίδι» της διαλεκτικής σχέσης του με το έργο τέχνης: τότε όταν κυριαρχείται από αυτό που βλέπει και τότε όταν κυριαρχεί επ' αυτού (ανυποψίαστος και κριτικός θεατής αντίστοιχα). Οι μαθητές προσέγγισαν τα έργα τέχνης απαντώντας σε ερωτήματα «Πώς» και «Τι;» και τα αντιμετώπισαν ως αφετηρία για παρατήρηση και εξαγωγή συμπερασμάτων. Ο μαθητής επιδιώχθηκε να καταστεί ικανός όχι μόνο να καταναλώνει» εικόνες ως απλός θεατής, αλλά και να στέκεται κριτικά απέναντί τους και τέλος να παράγει ο ίδιος οπτικά μηνύματα (Kress & Van Leeuwen, 2001).

Ψηφιακός γραμματισμός: Επιδιώχθηκε να αναπτύξουν οι μαθητές ικανότητες χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας και των δικτύων, προκειμένου να διαχειρίζονται ή να δημιουργούν πληροφορίες, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία τους στην κοινωνία της πληροφορίας. Στη συγκεκριμένη δράση η χρήση του Η/Υ έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά να αντιμετωπίσουν με ενεργητικό τρόπο πολλά έργα Τέχνης: έγιναν τα ίδια ερευνητές, ανακάλυψαν, κλήθηκαν να κρίνουν τις πληροφορίες που εντόπισαν. Επίσης, με τη βοήθεια των ψηφιακών μέσων (PC, διαδίκτυο) παρήγαγαν υλικό και κοινοποίησαν τις απόψεις τους ή τη «ματιά» τους πάνω σε έργα τέχνης (παρουσίαση σε Powertpoint, πολυτροπικό κείμενο, δημιουργία αφίσας).

2.4. Διδακτικά εργαλεία:

A) Ψηφιακά και εποπτικά μέσα

Εργαλεία ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης Web 2.0 (άμεση σύγχρονη επικοινωνία –με ήχο, εικόνα, γραπτό κείμενο– από κοινού επεξεργασία κειμένων, εικόνων και ντοκουμέντων, διαμοίραση ψηφιακών πόρων με τη χρήση ηλεκτρονικών εργαλείων κ.ά.),

Μηχανές αναζήτησης – Φυλλομετρητής: επίσκεψη σε ιστοσελίδες μουσείων, εικονική περιήγηση σε αυτά, αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με έργα, καλλιτέχνες, εποχή κτλ. Αναζήτηση μουσικής, κινηματογραφικών ταινιών κτλ.

Λογισμικό δημιουργίας ψηφιακής έκθεσης

B) Θεατρικές τεχνικές:

Οι μαθητές υλοποίησαν παιχνίδια ρόλων, τα οποία στόχευαν στην ενεργοποίησή τους, στην καλλιέργεια της φαντασίας τους, στην πυροδότηση της δημιουργικότητας και της εκφραστικής τους ικανότητας, στην ενθάρρυνση της έκφρασης και στην κατάκτηση της ενσυναίσθησης και της ανάληψης ευθύνης. Αν ήταν οι ίδιοι Διευθυντές Μουσείου Τέχνης και μέλη του Διοικητικού του Συμβουλίου και αποφάσιζαν να διοργανωθεί μία περιοδική έκθεση Τέχνης, πώς θα χειρίζονταν το θέμα; Ποια έργα θα επέλεγαν να «δανειστούν» από άλλα Μουσεία/ Πινακοθήκες και να εκθέσουν στο Μουσείο τους; Ποιες περίοδοι θα τους ενδιέφεραν; Ποιοι καλλιτέχνες; Με ποιον τρόπο θα

οργάνωναν τις αίθουσες; Αν ήταν Κριτικοί Τέχνης: με ποιους όρους θα αποτιμούσαν θετικά ή όχι κάποιο έργο τέχνης; Με ποια επιχειρήματα υποστηρίζουν την άποψή τους;

Αξιοποίηση άλλων Τεχνών και πρακτικών:

Κινηματογράφος: Η σύνθετη εικαστική διάσταση του κινηματογράφου και η πολυτροπική του διάσταση (κείμενο, εικόνα, ήχος) αξιοποιήθηκαν, προκειμένου να εμπλουτιστεί η δράση με μια επίκαιρη και ζωντανή «γλώσσα» /μορφή τέχνης, που κυριαρχεί στη ζωή των μαθητών εκτός σχολείου αλλά αγνοείται στην τάξη. Οι μαθητές έγιναν ενεργητικοί θεατές και τόλμησαν συνδέσεις κινηματογραφικών έργων με έργα της Πινακοθήκης με κριτήρια θεματικά (προφανή ή όχι) ή μορφολογικά –πάντως όμως δημιουργικά και πρωτότυπα. Υπάρχει κάποιο κινηματογραφικό έργο που επηρέασε ή επηρεάστηκε από κάποιο έργο Τέχνης; Θα πρότειναν κάποιο ως βάση για τη δημιουργία αφίσας, ώστε να προωθηθεί ένα νέο κινηματογραφικό έργο; Ή: Υπάρχει κάποιο γλυπτό ή κάποιο αρχιτεκτονικό έργο, που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε κάποια ταινία; Ή: Μπορούν να «αντιστοιχίσουν» έργα με ταινίες που ήδη έχουν δει;

Ζωγραφική: Οι μαθητές «αντέγραψαν» και αναπαρήγαγαν γνωστά έργα Τέχνης ή εμπνεύστηκαν και δημιούργησαν τα δικά τους έργα, τα οποία στη συνέχεια εκτέθηκαν στην «Πειραματική αίθουσα» της Πινακοθήκης μας!

Μουσική: Με ποια μουσική «συνοδεύεται» κάθε έργο Τέχνης; Με ποια μουσική υπόκρουση θα μπορούσε να αναδειχτεί, να ενισχυθεί, να συνυπάρξει;

Λογοτεχνία: Οι μαθητές επιδιώχθηκε να αντιμετωπίσουν εκ νέου τα λογοτεχνικά κείμενα με μια ματιά εντελώς διαφορετική από αυτή που είχαν συνηθίσει ως τώρα –στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών πρακτικών, των εξετάσεων κτλ. Να τα αντιμετωπίσουν ως έργα τέχνης που μπορούν να συνομιλήσουν με έργα άλλων μορφών τέχνης: Ποια αποσπάσματα από λογοτεχνικά έργα μπορούν να «συνδυαστούν» με γνωστά έργα τέχνης; Ποιοι στίχοι λ.χ. θα μπορούσαν να τα συνοδεύσουν; Ποια λογοτεχνικά έργα ή αποσπάσματα θίγουν ίδια ζητήματα, εκφράζουν τις ίδιες αισθητικές απόψεις (λ.χ. ο ρεαλισμός στη Λογοτεχνία και τη ζωγραφική)... Ποιους στίχους θα μπορούσαν οι ίδιοι να εμπνευστούν;

Συσχετισμός με άλλα αντικείμενα – Διαθεματικότητα:

Κατά τη διάρκεια της δράσης επιχειρήθηκε η υπέρβαση των ορίων που θέτουν τα επιμέρους μαθήματα και η διερεύνηση μιας νέας σχέσης –αν υπάρχει– μεταξύ τους. Έτσι, στην πορεία ενσωματώθηκαν γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες από διάφορες περιοχές και αντικείμενα. Σκοπός ήταν να προκύψει ως κέρδος η κριτική και πρωτότυπη σκέψη, η πρόκληση επίλυσης προβλημάτων, η ανεξαρτησία σκέψης και δράσης. Η λογική και κριτική επιχειρηματολογία υπήρξε η απαραίτητη προϋπόθεση, ώστε να αιτιολογηθούν οι επιλογές, οι συσχετισμοί, ο έλεγχος και η αξιολόγηση κάθε επιλογής. Κατ' αυτόν τον τρόπο τα έργα Τέχνης που εκτέθηκαν στην Πινακοθήκη μας συσχετίστηκαν και με άλλα μαθήματα: τη Φιλοσοφία, την Πληροφορική, την Ιστορία, τη Λογοτεχνία, τα Αρχαία ελληνικά, τα Θρησκευτικά κ.ά.

Βήματα:

- Οι μαθητές κλήθηκαν να καταρτίσουν λίστα με έργα Τέχνης που οι ίδιοι γνώριζαν και θεωρούσαν ωραία. Ποια έργα θα πρότειναν να συμπεριληφθούν, αν οι ίδιοι διοργάνωναν μία περιοδική έκθεση ως Διευθυντές ενός μεγάλου μουσείου Τέχνης; Γιατί; Με ποια κριτήρια; Στο στάδιο αυτό δημιουργήθηκε μια ηλεκτρονική βάση δεδομένων.
- Η διδάσκουσα παράλληλα, παρουσίασε Σχολές, Ρεύματα κτλ.
- Πραγματοποιήθηκαν ψηφιακές επισκέψεις σε άλλα Μουσεία σε όλο τον κόσμο (Μουσείο Λούβρου, Ερμιτάζ κ.ά.) και ακολούθησε συζήτηση. Πώς είναι οργανωμένες οι αίθουσες σε αυτά τα Μουσεία; Πού δίνεται έμφαση κάθε φορά; Ποια έργα προβάλλονται περισσότερο; Με ποια κριτήρια;
- Πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στο Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης στο Ρέθυμνο (εικόνες 1,2). Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ξεναγηθούν στις συλλογές του Ν. Βισκαδουράκη *Limen* και *Ο Οδυσσέας στον Άδη*. Με την ευκαιρία αυτή οι μαθητές αφενός συζήτησαν όσα είδαν και αισθάνθηκαν από την επίσκεψή τους στο Μουσείο, τα συνέδεσαν με όσα έμαθαν στο

σχολείο και, αφετέρου, αξιοποίησαν τις γνώσεις και τις εμπειρίες από αυτήν τους την επίσκεψη στην οργάνωση, το στήσιμο και τη δομή της δικής τους Πινακοθήκης.



Εικόνα 10. Οι μαθητές μπροστά σε έργα από τη συλλογή *Λίμεν* του Ν. Βισκαδουράκη



Εικόνα 11. Οι μαθητές μπροστά σε έργα από τη συλλογή "*Ο Οδυσσέας στον Άδη*" του Ν. Βισκαδουράκη

11. Μετά από μερικούς μήνες (τέλος Α' τετραμήνου), οι μαθητές αρχίζουν να συζητούν, να προτείνουν νέες ιδέες, να εμπλουτίζουν και να τροποποιούν την αρχική λίστα. Γιατί; Με ποια κριτήρια;
12. Οι μαθητές αναζήτησαν και ενεργοποίησαν άλλους μαθητές του σχολείου, οι οποίοι ασχολούνται με την Τέχνη: ζωγραφίζουν, σκισάρουν κτλ. (εικόνες 3, 4) Τα έργα τους επίσης συμπεριλήφθηκαν στην αίθουσα «Νέων Καλλιτεχνών – Πειραματική Έκθεση».



Εικόνα 12. Έργο μαθήτριας του σχολείου μας



Εικόνα 13. Δημιουργία μαθήτριας του σχολείου μας

5. Εμπλουτισμός της «συλλογής» με κατάλληλη μουσική υπόκρουση, κινηματογραφική ταινία, στίχους κτλ.
6. Έγινε συσχετισμός με άλλα αντικείμενα/ διαθεματικότητα (εικόνες 9, 12,13).
7. Ανάρτηση έργων (εικόνες 8 - 18) – Επίσκεψη από μέλη της μαθητικής κοινότητας.
- 8.

Η Πινακοθήκη μας – Τα έργα



Εικόνα 17. Το "Φιλί στο κρεβάτι" του Τουλούζ-Λωτρέκ

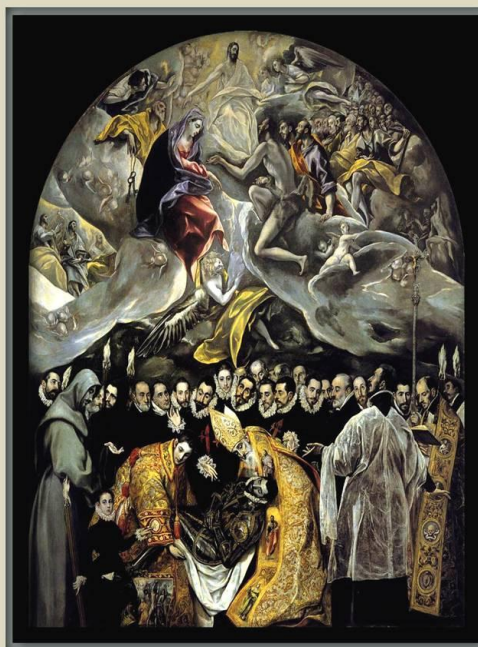


Εικόνα 9. Το έργο θεωρήθηκε ιδανικό ως εναλλακτική αφίσα /μοτίβο για το επόμενο σίκουελ της κινηματογραφικής ταινίας «The Matrix»



Μόρφης Γιάινης (1916 - 2009), *Μορφή*, 1951, Λάδι σε μουσαμά , 160,5 x 104 εκ.,
 Λαοεί του καλλιτέχνη . Αρ. έργου: Π.7689, Εθνική Πινακοθήκη
 Συναρδείται από το No surprises των Radiohead (<https://www.youtube.com/watch?v=u5CVsCmyXQ>)
 Ιαθέρια Σκανυάση, Γ3, Ιατορία της Τέρχης, σχολ. έτος 2016- 2017

Εικόνα 18. Η "Μορφή" του Γ. Μόραλη



Δομήνικος Θεοτοκόπουλος, "Η Εταέρια del Casale de Orges" (Η ταφή του κόμη Οργαθ),
 Λάδι σε κερμί , 460 cm x 360 cm, Εαολέρια de Santo Tonné, Τολέδο
 Συναρδείται από το : Ride of the Valkyries - Wagner
 Σοφία Κελαπτή, Γ1, Ιατορία της Τέρχης, σχολ. έτος 2016- 2017

Εικόνα 11. Η ταφή του κόμη Όργκαθ του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου



Vincent Van Gogh, *Ένασμη Νύχτα*, 1889, Ελατογραφία, 74 * 93 εκ., Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης, Νέα Υόρκη

Στο έργο του αυτό ο Βαν Γκογκ έχει απεικονίσει χτυπητές δίνες που ακολουθούν την κλίμακαση Κόλμγουορθ, όπως προκύπτει από μαθηματική ανάλυση της εικόνας. Ο Βαν Γκογκ αναφερόμενος σε αρκετούς πίνακές του, επικριβώς, νόμος της φύσης. Τα πάντα μοιάζουν χαμένα στην ακεραιότησή, στην κίνησή του σύμφωνα του τολύγεται και βέβ. Αυτό που συνδέει γη και ουρανό είναι το φλογόχραιο κοκκίσι, ένα δέντρο που συνδέεται καρδοσυσιακά με τα νεκρωταφέει και το κένθος.

Βασιλέας: Αντωνία Παράση, Γ3, (Ιστορία της Τέχνης, σχολ. έτος 2015-16)

Εικόνα 19. Το συγκεκριμένο έργο συσχετίστηκε με τη Φιλοσοφία και συγκεκριμένα με τον κλάδο της Γνωσιολογίας. Η πρωτότυπη/ ρηξικέλευθη –ειδικά για την εποχή της – απεικόνιση των αστεριών ως κινούμενες δίνες, γεννά την απορία για το αν η εικόνα που έχουμε για τα αστέρια ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Και αν όχι, τότε ποιες δικλείδες ασφάλειας διαθέτουμε, ώστε να θεωρούμε πως μπορούμε να αντλήσουμε βέβαιη γνώση από την εμπειρία μας; Η ένασμη νύχτα επίσης «γέννησε» έναν τίτλο για μια κινηματογραφική ταινία που δεν έχει γυριστεί ακόμη, αλλά θα μπορούσε να βασιστεί στην ιδέα του πίνακα. Τίτλος της θα ήταν «Η δημιουργία του Κόσμου»!



Π. Πικάσο, *Προσωπογραφία του Αρκελάζ Βαλόζ*, 190 – 1910, Ελατογραφία, 93 * 66 εκ, Μουσείο Πότσνι, Μόσχα (αβρισμός)

Στέφανος Γαλιανάκης, Γ1, (Ιστορία της Τέχνης, σχολ. έτος 2015-16)

Εικόνα 20. Το έργο συσχετίστηκε με τη Φιλοσοφία. Συγκεκριμένα, ήγειρε ερωτήματα σαν αυτά που θέτει η Αισθητική. Γιατί θεωρείται έργο τέχνης; Τι το καθιστά ωραίο; Η μορφή; Το περιεχόμενο; Το χρώμα; Ποια η σχέση του καλλιτέχνη με το έργο του και με εμάς;



**Εικόνα 21. Τα έργα λίγο πριν αναρτηθούν...
Ποια κριτήρια θα ακολουθήσουμε για την ταξινόμηση; Χρονολογικά; Αισθητικά; Θεματικά;**



Εικόνα 15. Ο τοίχος των Ελλήνων ζωγράφων



Εικόνα 22. Η αίθουσα του ντα Βίντσι



Εικόνα 17. Η αίθουσα του Νταλί



Εικόνα 18. Θέμα του τοίχου: «Φιλιά».

Τα έργα συσχετίστηκαν με τη Λογοτεχνία και ειδικότερα με «Τα ρω του έρωτα» του Οδ. Ελύτη.

3. Συμπεράσματα

Μια τέτοια δράση μπορεί να φέρει το Μουσείο κοντά στο μαθητή, να τον ευαισθητοποιήσει στη μορφωτική αξία των έργων τέχνης του παρελθόντος και του παρόντος, να βοηθήσει στην εξέλιξη της προσωπικότητάς του, να εμπλουτίσει τις ευαισθησίες του, να επιδιώξει την πνευματική και ηθική του αυτονομία και να προσφέρει ευκαιρίες για ανάπτυξη κοινωνικής συμπεριφοράς. Παράλληλα, μέσω του πλούτου της τέχνης και των δημιουργημάτων του ανθρώπου σε διάφορες εποχές, οι μαθητές μπορούν να εμπλουτίσουν τον παραστατικό τους κύκλο και να διαμορφώσουν το αισθητικό τους κριτήριο.

Ένας τέτοιος προσανατολισμός, επιπλέον, εμπλουτίζει την εμπειρία της επίσκεψης στο Μουσείο και δεν παρουσιάζει απλώς το σύνολο του μουσειακού χώρου, αλλά εμπλέκει ενεργά το μαθητή –κυρίως επειδή μια τέτοιου τύπου μάθηση είναι εθελοντική και αυτο-κατευθυνόμενη, οδηγούμενη από την περιέργεια για ανακάλυψη και εξερεύνηση, παράλληλα με την ελεύθερη ανταλλαγή εμπειριών, σύμφωνα με τον προσανατολισμό της Μουσειοπαιδαγωγικής.

Με τη συγκεκριμένη δράση καλλιεργήθηκε η συγκέντρωση, η παρατηρητικότητα, η μεθοδικότητα αλλά και η δημιουργική ικανότητα. Καλλιεργήθηκαν ακόμη οι γλωσσικές δεξιότητες και η επικοινωνία, αφού οι μαθητές ασκήθηκαν αλλά και απόλαυσαν να περιγράφουν εικαστικά έργα χρησιμοποιώντας το εξειδικευμένο εικαστικό λεξιλόγιο, να ανταλλάσσουν εκτιμήσεις για αυτά και να τα αποτιμούν υιοθετώντας και άλλες οπτικές. Διδακτικά και παιδαγωγικά στοχεύσαμε

η δράση να μην βασιστεί στον μονόλογο, γι' αυτό ως απαραίτητη προϋπόθεση τέθηκε η αυτενέργεια και η ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών μέσα από την ενεργοποίηση της σκέψης, των αισθήσεων και της φαντασίας τους. Πρόκειται, λοιπόν, για μια δυναμική εκπαιδευτική διαδικασία.

Η δημιουργία της Πινακοθήκης, που είναι μια μορφή Μουσείου, ευελπιστούμε πως πέτυχε πολλούς από τους στόχους που τέθηκαν εξαρχής: Οι μαθητές διαμόρφωσαν οι ίδιοι τον χώρο, στον οποίο περνούν πολλές ώρες της ημέρας τους, τον καλλώπισαν, ανέδειξαν ή ανακάλυψαν τις δεξιότητές τους και κυρίως χάρηκαν τη διαδικασία! Η γνωστική ευελιξία και η φαντασιακή σκέψη ήταν αποτελέσματα της καινοτόμου αυτής δράσης. Οι μαθητές που παρακολούθησαν το μάθημα αλλά και οι μαθητές που είδαν τα έργα τέχνης που εκτέθηκαν στο σχολείο βίωσαν μια εμπειρία στην οποία οι ίδιοι υπήρξαν συνδιαμορφωτές. Κυρίως όμως ψυχαγωγήθηκαν, χάρηκαν τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους, σύσφιξαν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, απέκτησαν αυτοπεποίθηση, ανέλαβαν πρωτοβουλίες, αναθεώρησαν απόψεις, πήραν αποφάσεις για τις οποίες ανέλαβαν την ευθύνη. Χρησιμοποίησαν επιχειρήματα, αυτενέργησαν, συζήτησαν, κάλεσαν όλους τους συμμαθητές τους σε συζήτηση. Οι μαθητές πήραν πολύ σοβαρά τον ρόλο τους. Έτσι, η παραγόμενη γνώση, καθώς προέκυψε επαγωγικά και με την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, έγινε πιο κατανοητή και έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να διατηρηθεί στη μνήμη συγκριτικά με τη γνώση που προκύπτει από την απλή απομνημόνευση-αποστήθιση η οποία απαιτείται συνήθως από ένα παραδοσιακού τύπου μάθημα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Eisenstadt, M. & Wason, P. (1985). *Μάθηση και εκπαίδευση*, στο Συλλογικό Κίνητρα για μάθηση, Μτφρ. Γ. Μπαρουξής. Κουτσουμπός
- Frey, K. (1986). Η «μέθοδος project». *Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Μτφρ. Κ. Μάλλιου, Κυριακίδης
- Freedman, K. (2011). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της Τέχνης*, επιμέλεια – μετάφραση Τ. Σάλλα, εκδ. Νήσος
- Κύρδη, Κ. (2002). «Αξιοποίηση των μουσειακών χώρων στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης της σχολικής ύλης», στο *Μουσείο - Σχολείο*, Πρακτικά 6ου Περιφερειακού Σεμιναρίου, Καβάλα 20-21-22 Σεπτ 2002, CITRONIO, Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Μωραϊτού, Σ., (2003). *Η μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα, Κατάρτιση και Επιμόρφωση*, Βόλος
- Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. (2002). *Σύγχρονη διδακτική*, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας
- Τσιτούρη Α. (2002). «Το Μουσείο, ένα δυναμικό εργαλείο εκπαίδευσης», στο *Μουσείο - Σχολείο*, Πρακτικά 6ου Περιφερειακού Σεμιναρίου. Καβάλα, 20-21-22 Σεπτεμβρίου 2002, CITRONIO. Αθήνα
- Χοντολίδου, Ε. (1999). «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας». *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 115-118. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Βασικό επιμορφωτικό υλικό, τόμος Γ', «Αξιοποίηση των Τεχνών στην εκπαίδευση», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δεκέμβριος 2001. Ανακτήθηκε στις 30-5-2017 από: <http://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/08/paidagogiko-institouto-2011.pdf>
- Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, ΤΕΥΧΟΣ 1, Γενικό Μέρος, Γ' έκδοση, ΙΤΥΕ Διόφαντος, Πάτρα, Μάρτιος 2013. Ανακτήθηκε στις 30-5-2017 από: <http://gym-agias.lar.sch.gr/ylikogenikomeromeros%20teliko.pdf>
- Ιστορία της Τέχνης, Γ' Λυκείου, Βιβλίο του καθηγητή. Ο.Ε.Δ.Β. Ανακτήθηκε στις 30-5-2017 από: http://www.pi-schools.gr/lessons/aesthetics/eikastika/biblia/istoria_texnis_c_lykeiou_kathigiti.pdf

Ξενόγλωσση

Kress, G. and van Leeuwen T., 2001. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford UK: Oxford University Press.

ΜΟΥΣΕΙΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΦΕΡΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ ΑΠΟ ΤΟ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Νικολαΐδου Χάρις

xara20@hotmail.gr

Εκπαιδευτικός, Μ.Εδ., Π.Τ.Δ.Ε.

Ανδρικού Ασημίνα

mandrikou20@gmail.com

Εκπαιδευτικός, Μ.Εδ., Π.Τ.Δ.Ε.

Περίληψη

Η σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση μέσα από τις μουσειακές δραστηριότητες δίνει νέα πνοή στο εκπαιδευτικό σύστημα και στο περιεχόμενο της σχολικής ιστορίας, φέρνοντας τους μαθητές αντιμέτωπους με νέα ερεθίσματα. Η παρούσα εργασία αφορά μια ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση για παιδιά Δ΄ Δημοτικού, με αφορμή την έκθεση για το συμπόσιο του Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης. Πρόκειται για ένα project τριών φάσεων, στο οποίο οι μαθητές ως μικροί αρχαιολόγοι – ερευνητές καλούνται να αξιοποιήσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους και μέσα από τη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων από την επίσκεψη στο μουσείο, να κατανοήσουν σε βάθος την έννοια του συμποσίου και τη διαφορά ανάμεσα στα συμπόσια της κλασικής με ελληνιστικής εποχής στην περιοχή της Μακεδονίας. Αποτελεί μια διαθεματική προσέγγιση που βασίζεται στη μαθητοκεντρική και ομαδοκεντρική μορφή διδασκαλίας. Αποτελεί, λοιπόν, ένα εκπαιδευτικό εργαλείο έτοιμο να αξιοποιηθεί επακριβώς ή να λειτουργήσει ως πρότυπο για την παιδαγωγική αξιοποίηση άλλων μουσειακών εκθέσεων που θα αφορούν μαθητές όλων των σχολικών βαθμίδων.

Λέξεις κλειδιά: Συμπόσιο, Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, μελέτη πεδίου, εναλλακτική μορφή διδασκαλίας της Ιστορίας.

1. Εισαγωγή

1.1. Το μουσείο ως χώρος μελέτης πεδίου

Η εν λόγω διδακτική πρόταση αποτελεί μια μελέτη πεδίου και πιο συγκεκριμένα μελέτη σ' ένα μουσείο. Οι μελέτες πεδίου (field trips/ studies) αναφέρονται σε προσχεδιασμένες δραστηριότητες μαθητών που πραγματοποιούνται σε μαθησιακά περιβάλλοντα τα οποία βρίσκονται έξω από τη συμβατική αίθουσα διδασκαλίας και εξυπηρετούν διδακτικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Λεοντσίνης, 2002). Πρόκειται, λοιπόν, για οργανωμένες από τους εκπαιδευτικούς μεταβάσεις των μαθητών σε οποιοδήποτε χώρο μπορεί να αποτελέσει μέσο άντλησης στοιχείων και πληροφοριών για το ζήτημα που διερευνάται.

Στη μελέτη πεδίου δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εκφράζουν ιδέες, απόψεις, να εξωτερικεύουν προσωπικά συναισθήματα και να κινητοποιούν δημιουργικά τη φαντασία τους, ώστε «να αναπλάθουν όψεις του ιστορικού παρελθόντος και να εντοπίζουν την ιστορική εξέλιξη» (Λεοντσίνης, 2002). Σε κάθε περίπτωση μέσω της παρατήρησης και καταγραφής που λαμβάνει

χώρα στο πλαίσιο μιας μελέτης πεδίου οι μαθητές αποκτούν νέες εμπειρίες και γνώσεις, αναπτύσσουν ικανότητες και διαμορφώνουν αξίες, στοιχεία απαραίτητα για την οικοδόμηση ενός αειφόρου μέλλοντος. Η μελέτη πεδίου φέρνει τις μαθητικές ομάδες σε άμεση επαφή με συστατικά στοιχεία του θέματος που εξετάζουν και υπερβαίνοντας το επίπεδο των απλών επισκεπτών και θεατών, μαθαίνουν να διαλέγονται με τον χώρο και τα εκθέματα. Παρατηρούν, φωτογραφίζουν, βιντεοσκοπούν, καταγράφουν, συλλέγουν, πειραματίζονται, συμπληρώνουν σχετικά ερευνητικά φύλλα εργασίας επί τόπου, παίρνουν δείγματα.

Αναμφίβολα, το μουσείο μπορεί να αποτελέσει μέσο άντλησης στοιχείων και πληροφοριών για ζητήματα που διερευνώνται μέσα στη σχολική τάξη και επομένως να αποτελέσει χώρο μελέτης πεδίου. Σύμφωνα με το άρθρο 2 του καταστατικού του I.C.O.M. (International Council of Museums) «το μουσείο είναι ένα μόνιμο ίδρυμα, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοικτό στο κοινό, που έχει ως έργο του τη συλλογή, τη μελέτη, τη διατήρηση, τη γνωστοποίηση και την έκθεση τεκμηρίων του ανθρώπινου πολιτισμού και περιβάλλοντος, με στόχο τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία» (Ambrose and Paine, 1993).

Τα μουσεία εξυπηρετούν διάφορους σκοπούς όπως αισθητικούς, ψυχαγωγικούς, πολιτικούς και εκπαιδευτικούς. Με τον τελευταίο αυτό σκοπό εννοείται πως οι επισκέπτες ενός μουσείου έχουν τη δυνατότητα αισθητικής, οπτικής, κοινωνικής και κυρίως ιστορικής εκπαίδευσης. Έτσι, είναι γενικά παραδεκτό πως πέρα από τον αναγνωρισμένο εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων, συγκροτούνται και οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες με δομημένους διδακτικούς στόχους. Αυτή η σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση μέσα από τις μουσειακές δραστηριότητες δίνει νέα πνοή στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στο περιεχόμενο της σχολικής ιστορίας, φέρνοντας τους μαθητές αντιμέτωπους με νέα ερεθίσματα που εάν οργανωθούν κατάλληλα από τους εκπαιδευτικούς της εκάστοτε τάξης, μπορούν να αποτελέσουν το ιδανικό υλικό για τη διδασκαλία της ιστορίας (Νάκου, 2000).

1.2. Το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης (ΑΜΘ) ως χώρος μελέτης πεδίου

Το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης (ΑΜΘ) συμβαδίζει με την ιστορική διαδρομή της πόλης που χάνεται στο παρελθόν. Με την απελευθέρωση της πόλης από την Οθωμανική Αυτοκρατορία και την προσάρτησή της στο ελληνικό κράτος το 1912, ξεκινάει η συγκρότηση διαφόρων υπηρεσιών και φορέων με πρώτη την ίδρυση της «Εφορείας Αρχαιοτήτων» μόλις δεκαπέντε μέρες μετά την υπογραφή παράδοσης της πόλης στο ελληνικό κράτος, το Νοέμβριο του 1912. Έτσι, τόπος φύλαξης και συγκέντρωσης των αρχαιοτήτων της Μακεδονίας αποτέλεσαν διάφορα κτήρια μέχρι την δημιουργία του μουσείου. Κάποια από αυτά ήταν το Διοικητήριο (το κτήριο του πρώην Υπουργείου Μακεδονίας και Θράκης), η Οθωμανική σχολή Ιδαδιέ, το κτήριο της Φιλοσοφικής σχολής του Α.Π.Θ. Μάλιστα, κατά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο οι αρχαιότητες που συγκεντρώθηκαν από τον Γαλλικό Στρατό της Ανατολής, τοποθετήθηκαν στο Καραμπουρνάκι και έπειτα στη Ροτόντα. Αναλόγως, τα ευρήματα του Αγγλικού στρατού φυλάχτηκαν στο εσωτερικό του Λευκού Πύργου.

Ημερομηνία σταθμός στην ιστορική διαδρομή του μουσείου στην Θεσσαλονίκη είναι το 1925, οπότε και η αρχαιολογική υπηρεσία παραχωρεί το νεότερο τζαμί, Γενί Τζαμί (Yeni Cami), για την δημιουργία του πρώτου μουσείου της πόλης. Γεγονός φανερό και από τη επιγραφή που έχει μείνει έως σήμερα στην προμετωπίδα του, αλλά και από την ονομασία του συγκεκριμένου δρόμου, γνωστού και ως Αρχαιολογικού Μουσείου. Κατά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο, οι συνθήκες οδήγησαν στην ταφή πολλών γλυπτών ως προσπάθεια διάσωσής τους και έπειτα στην επαναφορά τους στο φως το 1951 και στην έκθεση το 1953 στην κεντρική αίθουσα του τότε Αρχαιολογικού Μουσείου (Γενί Τζαμί). Παράλληλα, το 1950 δίνεται για αξιοποίηση και στέγαση του νέου μουσείου, ένα οικοπέδο σε ένα από τα πιο κεντρικά σημεία της πόλης, την πλατεία Χ.Α.Ν.Θ. (Χριστιανική Αδελφότητα Νέων Θεσσαλονίκης). Η ανάθεση αυτού του μεγαλεπήβολου έργου δόθηκε στον επιφανή Έλληνα αρχιτέκτονα Πάτροκλο Καραντινό, εκπροσώπου του μοντερνισμού, γεγονός

εμφανές και από την όψη και αρχιτεκτονική του σημερινού αρχαιολογικού μουσείου Θεσσαλονίκης. Τα εγκαίνιά του έγιναν το 1962, ημερομηνία διόλου τυχαία, καθώς τότε γιορτάστηκαν και τα 50 χρόνια από την απελευθέρωση της πόλης. Σημαντική στιγμή για την ιστορία και το κύρος του μουσείου ήταν η φύλαξη και συντήρηση των λαμπρών ευρημάτων του καθηγητή Μανόλη Ανδρόνικου από την ανασκαφή των βασιλικών τάφων των Αιγών στην Βεργίνα. Γι' αυτό το λόγο έγινε αναγκαία και η κτηριακή επέκταση του μουσείου και έτσι μεταφερόμαστε στο 1982 όπου και οργανώθηκε μια νέα έκθεση των ταφικών ανασκαφικών συνόλων από τη Σίνδο. Ακόμη, το 1985 πραγματοποιείται η πρώτη μεγάλη έκθεση αφιερωμένη στην ίδρυση της πόλης το 315 π.Χ. από τον Κάσσανδρο, γιορτάζοντας έτσι 2.300 χρόνια ιστορίας της Θεσσαλονίκης.

Στα νεότερα χρόνια λειτουργίας του μουσείου και πιο συγκεκριμένα το 1996 διοργανώθηκε η πρώτη εκτεταμένη έκθεση για την προϊστορική Μακεδονία στο καινούργιο κτήριο του Βογιατζή του 1980. Από το 1998 και μετά από τη μεταφορά των ευρημάτων των Αιγών από το Μουσείο στη Βεργίνα, είναι ανοιχτή η διάσημη πλέον έκθεση «Ο Χρυσός των Μακεδόνων». Ένας από τους λόγους που οργανώθηκε η συγκεκριμένη έκθεση ήταν η προσπάθεια κάλυψης του «κενού» που άφησε στη συνείδηση του κοινού η έλλειψη των εντυπωσιακών βασιλικών κτερισμάτων.

Ο 21^{ος} αιώνας βρίσκει το ΑΜΘ ως ανεξάρτητη περιφερειακή μονάδα του Υπουργείου Πολιτισμού με το σχετικό Προεδρικό Διάταγμα (το 164/2002) και με μια ριζική μετασκευή που συμβαδίζει με τις σύγχρονες μουσειολογικές επιταγές. Ακολούθησε μία τετράχρονη διακοπή της λειτουργίας του για την εξυπηρέτηση του παραπάνω στόχου και η επαναλειτουργία του το Σεπτέμβριο του 2006 υπό την εποπτεία του Δ. Γραμμένου.

Όσον αφορά, στην οργάνωση και τη δομή των εκθέσεων πρόκειται για έξι μόνιμες εκθέσεις, καθαρά ανθρωποκεντρικές με διδακτικό χαρακτήρα, που δεν ακολουθούν απόλυτα την πορεία του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα:

- Προϊστορική Μακεδονία
- Προς τη γένεση των Πόλεων
- Η Μακεδονία από τον 7^ο αιώνα π.Χ. ως την ύστερη αρχαιότητα
- Θεσσαλονίκη Μακεδονία Μητρόπολις
- Ο Χρυσός των Μακεδόνων
- Αγρός Οικία Κήπος Τόπος

Επιπροσθέτως, το ΑΜΘ δεν περιορίζεται μονάχα στην οργάνωση και παρουσίαση εκθέσεων, αλλά προσφέρει εκπαιδευτικά προγράμματα, εκθέσεις αρχαίου και σύγχρονου πολιτισμού, εργαστήρια, διαλέξεις, σεμινάρια και ψυχαγωγικές εκδηλώσεις.

Όλα τα παραπάνω, καθιστούν το Αρχαιολογικό Μουσείο ένα από τα σημαντικότερα σημεία πολιτισμού, ιστορίας, διανόησης και μάθησης στην πόλη της Θεσσαλονίκης.

1.3. Η έννοια «συμπόσιο»

Στην αρχαία Ελλάδα το συμπόσιο (*συν+πίνειν*) ήταν μια αρκετά διαδεδομένη συνήθεια. Ήταν με απλά λόγια μια συγκέντρωση φίλων, η οποία τελούνταν με την ευκαιρία διαφόρων εορταστικών εκδηλώσεων της οικογένειας ή της πόλης. Πολύ συχνά μάλιστα άντρες της αριστοκρατικής κυρίως τάξης συγκεντρώνονταν για να δειπνήσουν μαζί. Αποτελούσε έναν από τους πιο αγαπημένους τρόπους διασκέδασης των αρχαίων Ελλήνων, ο οποίος συνδύαζε φαγητό και ποτό με μουσική, απαγγελία και συζητήσεις πάνω σε διάφορα φιλοσοφικά θέματα.

Τα συμπόσια γίνονται θεσμός κατά την κλασική εποχή (499 π.Χ. - 323 π.Χ.) κι αποκτούν συγκεκριμένη εθιμοτυπία. Πιο συγκεκριμένα, το συμπόσιο περιελάμβανε δύο στάδια:

Το **πρώτο στάδιο**, το οποίο ήταν αφιερωμένο στο φαγητό (*δείπνον ή σύνδειπνον*) και θεωρούνταν κάτι δευτερεύον. Έτσι, ήταν μικρό σε διάρκεια και γινόταν χωρίς πολλές συνομιλίες, ειδικά πνευματικές. Το δείπνο άρχιζε συνήθως με το πρόσωμα, μια κούπα κρασί αρωματισμένο και ολοκληρωνόταν όταν οι δούλοι πρόσφεραν στους συνδαιτυμόνες αρωματικό σαπούνι και νερό για να πλύνουν τα χέρια τους.

Το **δεύτερο μέρος** ήταν αφιερωμένο στην κατανάλωση ποτού (ποτός). Αποτελούσε το σημαντικότερο μέρος του συμποσίου, όπως άλλωστε δηλώνει και το όνομα του (*συμπόσιο: συγκέντρωση ανθρώπων που πίνουν ομού*). Ξεκινούσε με σπονδή (*κατάποση λίγου ανέρωτου κρασιού και ρίψη μερικών σταγόνων προφέροντας το όνομα του θεού με συνοδεία ύμνου*). Ακολουθούσε κλήρωση για τον καθορισμό του αρχηγού του συμποσίου (*συμποσίαρχος*), ο οποίος όριζε την αναλογία του κρασιού και του νερού που θα έριχναν στον κρατήρα και τον αριθμό των ποτηριών που έπρεπε να αδειάσει ο κάθε συμποσιαστής. Καθ' όλη τη διάρκεια του δεύτερου μέρους του συμποσίου οι συμποσιαζόμενοι συζητούσαν ή έπαιζαν διάφορα επιτραπέζια παιχνίδια, όπως ο κότταβος. Παράλληλα, χορεύτριες, ακροβάτες και μουσικοί συμπλήρωναν την ψυχαγωγία.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι τα συμπόσια ήταν εντελώς απαγορευμένα στις γυναίκες, με εξαίρεση τις χορεύτριες και τις εταίρες που έπαιρναν μέρος σε αυτά (Flacelière, 2007).

Τα συμπόσια συνεχίστηκαν και κατά τα ελληνιστικά χρόνια και βασίστηκαν στην «κλασική παράδοση» με τη μόνη διαφορά ότι ήταν πιο πλουσιοπάροχα από εκείνα της κλασικής περιόδου.

2. Κυρίως μέρος

Χαρακτηριστικά της διδακτικής πρότασης

2.1. Βασικός Σκοπός και Επιδιωκόμενοι Στόχοι

Η διδακτική πρόταση έχει ως βασικό σκοπό οι μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος την έννοια του συμποσίου και τη διαφορά ανάμεσα στα συμπόσια της κλασικής εποχής με τα συμπόσια της ελληνιστικής εποχής στην περιοχή της Μακεδονίας, με τρόπο οικείο και ευχάριστο προς αυτούς.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες επιδιώκεται να εμπλακούν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία, μαθαίνοντας να εργάζονται ομαδικά με ταυτόχρονη καλλιέργεια της ικανότητας αναζήτησης, παρατήρησης, καταγραφής και ανάλυσης δεδομένων και να προσεγγίσουν το θέμα του συμποσίου διερευνητικά. Έτσι, θα γνωρίσουν βασικά στοιχεία από τις κοινωνικές συνθήκες και τον τρόπο οργάνωσης της καθημερινής ζωής των ανθρώπων στις συγκεκριμένες περιόδους και θα προσεγγίσουν βαθύτερα και με κριτικό τρόπο τις διαφορές που έχουν σημειωθεί στις διαφορές των ανθρώπων σήμερα κ στην αρχαιότητα.

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες καλούνται να συνδέσουν το χώρο, τον χρόνο και την εξέλιξη γεγονότων και να αναζητήσουν και να κατανοήσουν αιτιακές σχέσεις. Παράλληλα, κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου και η κατάκτηση επιπλέον λεξιλογίου σχετικό με το θέμα της διδακτικής πρότασης με απώτερο στόχο τη συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος. Επίσης, οι μαθητές θα είναι σε θέση να υποστηρίζουν τη θέση τους χρησιμοποιώντας επιχειρήματα στη βάση τεκμηρίων και να συνθέσουν τεκμηριωμένα συμπεράσματα. Ακόμη, οι μαθητές θα κατανοήσουν την έννοια του μουσείου και τους κανόνες που υπάρχουν κατά την επίσκεψη. Τέλος, μέσα από την εμπλοκή τους στο project θα αναπτύξουν την ικανότητα αποδελτίωσης σημειώσεων που οδηγεί και στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης.

2.2. Τάξη Διεξαγωγής και Προαπαιτούμενες γνώσεις

Το παρόν διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές/τριες Δ' Δημοτικού, οι οποίοι κρίνεται απαραίτητο να διαθέτουν ορισμένες γνώσεις για τη συμμετοχή τους σε αυτό. Πιο συγκεκριμένα, προηγούμενες αναφορές που αφορούν το συμπόσιο στην αρχαιότητα, γίνονται στην Δ' Δημοτικού στο κεφάλαιο «*Οι διάδοχοι του Μεγάλου Αλεξάνδρου*» και μάθημα 36. «*Η καθημερινή ζωή στα ελληνιστικά χρόνια*» και ειδικότερα στην σελίδα 113 (Καρυώτη, κ.ά., 2008). Εκεί, μέσα από το εξής σύντομο κείμενο: «*Οι μορφωμένοι περνούσαν τον ελεύθερο χρόνο τους στα συμπόσια, τις βιβλιοθήκες και το θέατρο παρακολουθώντας κωμωδίες ή τραγωδίες*» γίνεται μία πρώτη επισήμανση στο συμπόσιο, μέσα από τις δραστηριότητες τις άρχουσας τάξης των ελληνιστικών χρόνων. Συμπληρωματικά λειτουργεί η επεξήγηση για το συμπόσιο: «*η συγκέντρωση, στην οποία μαζί με το φαγητό προσφέρονται και ποτά στους καλεσμένους*». Το θέμα του συμποσίου δεν αναφέρεται σε κάποιο άλλο σημείο. Έτσι, γίνεται φανερό πως οι μαθητές/τριες απλά

εξοικειώνονται με το *συμπόσιο* ως ονομασία, χωρίς να λαμβάνουν περαιτέρω πληροφορίες. Μάλιστα, δίνεται η εντύπωση πως αυτό αποτελούσε μια απλή συνάθροιση των μορφωμένων ανθρώπων, με μοναδικό σκοπό τη διασκέδαση. Προσέγγιση τελείως ανεπαρκής για την σημασία του συμποσίου ως θεσμού στην αρχαία Ελλάδα. Παρ' όλα αυτά, ακόμη και αυτές οι λιγιστές πληροφορίες για το συμπόσιο, μπορούν να λειτουργήσουν ως μια βάση για την κατασκευή μίας πλήρους και ολοκληρωμένης θεώρησης και γνώσης για το συγκεκριμένο ζήτημα. Εφόσον, οι μαθητές/τριες έχουν διδαχθεί και για την αρχαϊκή και ελληνιστική περίοδο είναι σε θέση να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν τις πληροφορίες και τα ερεθίσματα που θα λάβουν από την επίσκεψή τους στο Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης και από την παρούσα διδακτική πρόταση.

2.3. Διδακτική Μεθοδολογία

Σύμφωνα με το αξίωμα της «ελευθερίας της μεθόδου», ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εφαρμόσει παραπάνω από μία μεθόδους και να επιλέξει όποιες αυτός κρίνει ότι ταιριάζουν, ανάλογα με τις συνθήκες διδασκαλίας. Βέβαια, «ελευθερία της μεθόδου» δε σημαίνει αμέθοδη διδασκαλία και αυτό είναι κάτι που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής (Καψάλης – Νημά, 2012).

Η παρούσα διδακτική πρόταση βασίζεται στη θεωρία της έμμεσης διδασκαλίας ή της Διδακτικής του Ενεργού Υποκειμένου. Αποτελεί μια μαθητοκεντρική προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης κατά την οποία η διαδικασία μάθησης αποτελεί διερεύνηση και το αποτέλεσμα μια ανακάλυψη (Borich, 2004). Έτσι, οι μαθητές σχεδιάστηκε να προσεγγίσουν άμεσα το διδακτικό αντικείμενο κι ο ρόλος του εκπαιδευτικού να είναι περισσότερο επικουρικός, συμβουλευτικός και συντονιστικός.

Όσον αφορά τις κοινωνικές μορφές εργασίας των μαθητών προτιμήθηκε μια εναλλαγή ανάμεσα στην ατομική εργασία με την εργασία σε μικρότερες ομάδες (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία). Άλλωστε, πρόκειται για μορφές που αλληλοσυμπληρώνονται και δεν μπορεί να υποκαταστήσει καμία απόλυτα την άλλη. Επιπλέον, η εναλλαγή των κοινωνικών μορφών εργασίας οδηγεί και σε εναλλαγή των δραστηριοτήτων, καθώς η συνεχής εφαρμογή μιας μορφής οδηγεί τους μαθητές σε ανία και κόπωση (Καψάλης – Νημά, 2012).

Τέλος, ως διδακτικές μορφές επεξεργασίας και προβληματισμού επιλέχθηκαν η συζήτηση, η διερεύνηση και η διαθεματικότητα.

Πιο αναλυτικά, η συζήτηση ως μέθοδος διδασκαλίας χρησιμοποιείται συνήθως περισσότερο απ' όσο το συνειδητοποιεί ο εκπαιδευτικός, καθώς αποτελεί φυσική προέκταση της τεχνικής των ερωταποκρίσεων. Παρουσιάζει πολλά οφέλη σε σχέση με άλλες μεθόδους διδασκαλίας, καθώς δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να εκφράσει τις απόψεις του και τις ιδέες του ακούγοντας παράλληλα και εκείνες των συμμαθητών του και τον οδηγεί σε μεγαλύτερη δραστηριοποίηση και επανατροφοδότηση (Καψάλης – Νημά, 2012). Έτσι, η παρούσα διδακτική πρόταση βασίζεται στη θεωρία της ελεύθερης συζήτησης, καθώς οι μαθητές σχεδιάστηκε να έρθουν σε άμεση επαφή με το διδακτικό αντικείμενο και να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις και τις απορίες τους στους συμμαθητές τους χωρίς να πιέζονται σε κατά μέτωπο διδασκαλία μετά από διάλεξη του εκπαιδευτικού.

Παράλληλα, η διερευνητική διδασκαλία δίνει έμφαση στον ατομικό χειρισμό πληροφοριών και τη δημιουργία νοήματος από ένα σύνολο υλικών ή συνθηκών που έχουν δοθεί (Hannafin, Land, & Oliver, 1999). Οι μαθητές δεν μαθαίνουν με μετωπική διδασκαλία σε κατάσταση ρουτίνας, αλλά πραγματικά σκέφτονται τα αποτελέσματα που συλλέγουν και τη σημασία αυτών. Έτσι, στην ανοιχτή διερεύνηση δεν υπάρχουν «λάθος» αποτελέσματα και οι μαθητές πρέπει να αξιολογούν τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες των αποτελεσμάτων που συλλέγουν μόνοι τους και να αποφασίσουν την αξία τους. (Hmelo-Silver, 2004)

Τέλος, μπορεί η κεντρική ιδέα της διδακτικής πρότασης να είναι η διδασκαλία του συμποσίου κατά την κλασική και ελληνιστική εποχή στην περιοχή της Μακεδονίας, όμως κατά το σχεδιασμό της συνδυάστηκαν και άλλα γνωστικά αντικείμενα με την ιστορία με αποτέλεσμα να γίνεται λόγος

για μια διαθεματική προσέγγιση. Έτσι, οι μαθητές σχεδιάστηκε να κινηθούν σε διάφορες γνωστικές και επιστημονικές περιοχές συνδυάζοντάς τες με το βασικό τους θέμα ιστορίας με παιγνιώδη και ευχάριστο προς αυτούς τρόπο.

- **Γλώσσα:** Ένας από τους βασικούς στόχους σε κάθε διδακτική συνάντηση είναι η ανάπτυξη των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου), ο οποίος επιτυγχάνεται μέσα από τα φύλλα εργασίας που καλούνται οι μαθητές να συμπληρώσουν κατά την επίσκεψη πεδίου, αλλά και γενικά από όλες τις δραστηριότητες πριν και μετά την επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης.
- **Θρησκευτικά:** Κατά την διδασκαλία πριν την επίσκεψη πεδίου οι μαθητές καλούνται να θυμηθούν και να αναφέρουν στην ολομέλεια της τάξης το Μυστικό Δείπνο που τους είναι ήδη γνωστός από το μάθημα των Θρησκευτικών. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην προσεχή πριν το δείπνο.
- **Αισθητική Αγωγή:** Οι μαθητές καλούνται να ζωγραφίσουν τα αγγεία που βλέπουν στο μουσείο και να τα παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους.
- **Θεατρική Αγωγή:** Οι μαθητές καλούνται να δραματοποιήσουν στην τάξη το δικό τους συμπόσιο.

2.4. Πλάνο διδακτικής πρότασης

Η διδακτική πρόταση αποτελεί ένα project τριών φάσεων και σχεδιάστηκε να υλοποιηθεί σε 3 διδακτικές συναντήσεις. Πιο συγκεκριμένα:

Η πρώτη συνάντηση σχεδιάστηκε να είναι δύο διδακτικές ώρες (90 λεπτά) και θα γίνει πριν τη μελέτη πεδίου. Αρχικά, με τη μέθοδο της Ιδεοθύελλας (Brainstorming) γίνεται συζήτηση για την έννοια «μουσείο» και οργανώνεται στον πίνακα ένας εννοιολογικός χάρτης με τα είδη μουσείων που υπάρχουν και με τους κανόνες που πρέπει να σεβόμαστε όταν επισκεπτόμαστε έναν τέτοιο χώρο. Ταυτόχρονα, οι μαθητές ομαδικά συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας με αυτές τις πληροφορίες (Παράρτημα 1). Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τις ιδέες τους σχετικά με τις περιστάσεις στις οποίες γίνεται ένα δείπνο και πώς είναι ένα δείπνο. Μετά τη συζήτηση αναφέρουμε τα συμπόσια ως τα «δείπνα του παρελθόντος» και οι μαθητές παρακολουθούν μια παρουσίαση Power Point με αυτό το θέμα (Παράρτημα 2). Τέλος, οι μαθητές χωρίζονται με τυχαίο τρόπο σε δύο ομάδες και προετοιμάζονται για την επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο της Θεσσαλονίκης.

Η δεύτερη συνάντηση σχεδιάστηκε να είναι μια ολόκληρη μέρα και θα αποτελεί την επίσκεψη πεδίου. Αρχικά, θα πραγματοποιηθεί μια μικρή ξενάγηση στο χώρο του μουσείου και θα αναφερθούν λίγα στοιχεία για την ιστορία του και τις εκθέσεις που φιλοξενεί. Στη συνέχεια, οι μαθητές σαν μικροί ερευνητές θα μελετήσουν τους δύο χώρους που αναφέρονται στο συμπόσιο κατά την κλασική και την ελληνιστική εποχή και θα συλλέξουν τις πληροφορίες που χρειάζονται συμπληρώνοντας και το κατάλληλο φύλλο παρατήρησης (Παράρτημα 3 και 4).

Η τρίτη συνάντηση σχεδιάστηκε να είναι δύο διδακτικές ώρες (90 λεπτά), κατά την οποία οι μαθητές ανά ομάδες θα παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους και τις φωτογραφίες που συνέλεξαν κατά τη μελέτη πεδίου, θα συζητήσουν και στο τέλος θα πραγματοποιήσουν το δικό τους συμπόσιο στην τάξη, ώστε μέσω της ενσυναίσθησης να κατανοήσουν καλύτερα την έννοια.

3. Συμπεράσματα

Το παρόν άρθρο αποτελεί μία ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση που παραβλέπει τους περιορισμούς του τυπικού σχολικού μαθησιακού περιβάλλοντος και μεταφέρει τους μαθητές/τριες στο χώρο του μουσείου. Με γνώμονα την άποψη πως η γνώση του παρελθόντος είναι καίριας σημασίας για την διαμόρφωση άποψης στο παρόν και την συνειδητοποίηση του ίδιου του ατόμου χρησιμοποιούμε το μουσείο ως μέσο μετάδοσης του παρελθόντος.

Τα μουσεία θεωρούνταν ανέκαθεν πολυδιάστατοι χώροι ευρείας δράσης, ιδιαίτερα όμως τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχει αναπτυχθεί πληθώρα μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων,

καθιστώντας τα παιδιά τη μεγαλύτερη ομάδα επισκεπτών μουσείων. Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση φέρνει μαθητές/τριες Δ' Δημοτικού στο Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, μελετώντας συγκεκριμένες εκθέσεις: «Η Μακεδονία από τον 7^ο αιώνα π.Χ. ως την ύστερη αρχαιότητα» και «Θεσσαλονίκη, Μακεδονίας Μητρόπολις». Βασικά σημεία που επιτυγχάνονται σε μία τέτοια μαθησιακή διαδικασία είναι η αυτενέργεια των μαθητών/τριών, η βίωση μιας άμεσης προσωπικής εμπειρίας που προκαλεί πολλά συναισθήματα και η ενίσχυση της ικανότητας αναστοχασμού.

Όσον αφορά την αξιολόγηση, εκείνη γίνεται προς δύο πλευρές, του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Η αυτοαξιολόγηση μας ως εκπαιδευτικών αυτής της διδακτικής πρότασης σχεδιάστηκε να γίνει καθ' όλη τη διάρκεια του project, μέσα από το βαθμό κατανόησης των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα που επιλέξαμε και την επίτευξη του σκοπού και των στόχων που θέσαμε. Ενώ η αξιολόγηση των μαθητών σχεδιάστηκε να γίνεται κι αυτή καθ' όλη τη διάρκειά του project με προσωπική παρατήρηση. Επιπλέον, η παρουσίαση του τελικού προϊόντος, δηλαδή της έκθεσης ιδεών των ομάδων για την επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο, που γίνεται στη δώορη συνάντηση μετά την επίσκεψη πεδίου από τις διάφορες ομάδες στην ολομέλεια της τάξης, αποτελεί κι αυτό αξιολόγηση.

Μέσα από την εκτενή αναφορά που πραγματοποιείται στο άρθρο για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσειακών χώρων, την ιστορία του ίδιου του Αρχαιολογικού Μουσείου της Θεσσαλονίκης, την ίδια τη διδακτική πρόταση από το θεωρητικό πλαίσιο ως τα φύλλα εργασίας που θα κληθούν να συμπληρώσουν οι μαθητές/τριες, αλλά και το γνωστικό υπόβαθρο για το θέμα του διδακτικού σεναρίου, που δεν είναι άλλο από το συμπόσιο, ο αναγνώστης/ μουσειοπαιδαγωγός/ εκπαιδευτικός λαμβάνει όλες τις πληροφορίες που του είναι απαραίτητες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η παρούσα εργασία να αποτελεί ένα πολυμορφικό εργαλείο διδασκαλίας για εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, καθώς και για μουσειοπαιδαγωγούς για την οργάνωση παιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Τέλος, πρωταρχικός στόχος δημιουργίας του συγκεκριμένου άρθρου είναι ο εμπλουτισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας με νέες πρακτικές και ιδέες, ώστε να ανανεωθούν τα ήδη γνωστά διδακτικά αντικείμενα με απώτερο σκοπό να εμπνευστούν, να νιώσουν, να δημιουργήσουν και να στοχαστούν οι μαθητές μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Καρυώτη, Ι., Κατσουλάκος, Θ., Λένα, Μ., Κατσάρου, Χ. (2008). *Ιστορία Δ' Δημοτικού Στα Αρχαία Χρόνια*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων
- Καψάλη, Α., Νημά, Ε. (2012). *Σύγχρονη Διδακτική*. 2^η έκδοση, Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη
- Λεοντσίνης, Γ.Ν. (2002). Το μουσείο στο πλαίσιο της Διδακτικής της Γενικής και της Τοπικής Ιστορίας. Στο Αλεξάκη, Ε., Κόκκινος, Γ. (επιμ.) *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 109 – 114
- Νάκου, Ε. (2000). Ιστορική Γνώση και Μουσείο, *Μνήμων*, 22, 221 - 237

Μεταφρασμένη

- Flacelière, R. (2007). *Ο δημόσιος και ιδιωτικός βίος των αρχαίων Ελλήνων*. Αθήνα: Παπαδήμας

Ξενόγλωσση

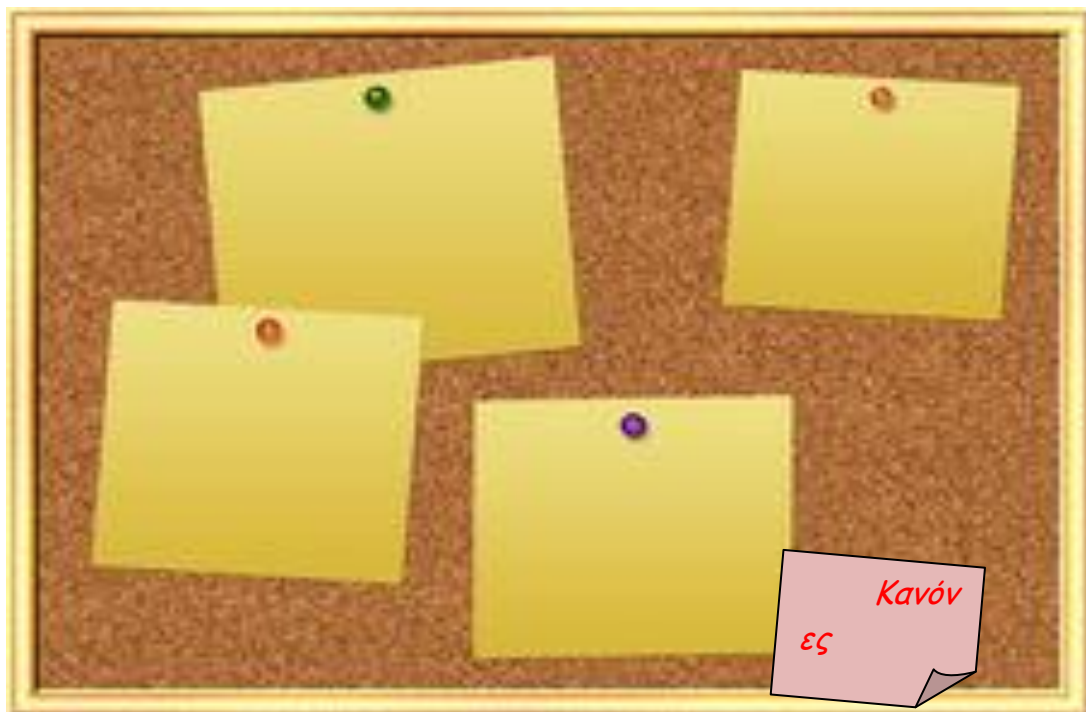
- Ambrose, T., Paine, C. (1993). *Museum Basics*. London-New York: ICOM- Routledge.
- Borich, G., D. (2004). *Effective Teaching Methods*. 5th ed., Upper Saddle River: Pearson
- Hannafin, M., Land, S., Oliver, K. (1999). *Open learning environments: Foundation, methods, and models*. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models. A new*

paradigm of instructional theory Volume II, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hmelo-Silver, C. (2004). *Problem Based Learning: What and how do students learn*, Educational Psychology Review.


Παράρτημα 1

Όνομα Ομάδας: Ημερομηνία:



Παράρτημα 2

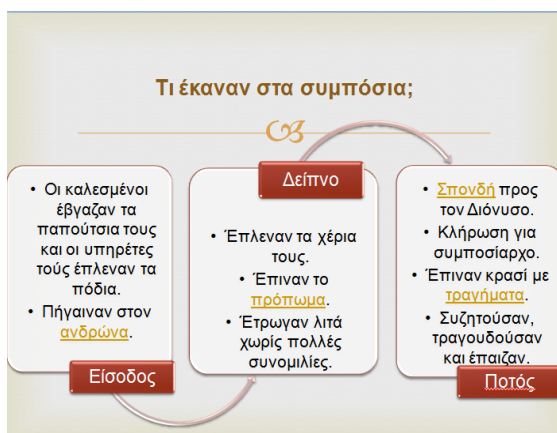
Τι είναι τα συμπόσια;



Τι είναι τα συμπόσια;

Στην αρχαία Ελλάδα το συμπόσιο ήταν μια συγκέντρωση φίλων ή, όπως θα λέγαμε σήμερα, ένα πάρτι.

Αποτελούσε έναν από τους πιο αγαπημένους τρόπους διασκέδασης των Ελλήνων, ο οποίος συνδύαζε φαγητό και ποτό με μουσική, απαγγελία και συζητήσεις πάνω σε διάφορα φιλοσοφικά θέματα.



Ποιοι έπαιρναν μέρος στα συμπόσια;

- Μόνο άνδρες έπαιρναν μέρος στα συμπόσια.
- Ήταν εντελώς απαγορευμένα στις γυναίκες, με εξαίρεση τις χορεύτριες που έπαιρναν μέρος σε αυτά για να διασκεδάζουν τους καλεσμένους.




Τι είναι ο ανδρώνας;

Ο **ανδρώνας** ήταν το δωμάτιο με τα ανάκλιτρα, όπου γίνονταν τα συμπόσια του σπιτιού. Ήταν ένα σχεδόν τετράγωνο δωμάτιο στο οποίο τα ανάκλιτρα τοποθετούνταν κατά μήκος των τεσσάρων τοίχων και μάλιστα επάνω σε υπερυψωμένο δάπεδο.



Τι είναι ο ανδρώνας;


Ο χώρος αυτός μαζί με τον προθάλαμό του ήταν αποκλειστικά για τους άνδρες κατοίκους - ιδιοκτήτες των σπιτιών, αλλά και για τους άνδρες καλεσμένους τους, εξασφαλίζοντας στους συμμετέχοντες πλήρη απομόνωση, καθώς η είσοδος στο χώρο γινόταν συνήθως μέσω της αυλής.



Τι είναι η σπονδή;


Το τρίτο μέρος του συμποσίου, ξεκινούσε με **σπονδή** προς τιμή του Διονύσου. Η σπονδή σήμαινε να πιουν λίγο ανέρωτο κρασί και να χύσουν μερικές σταγόνες προφέροντας το όνομα του θεού, για τον οποίο στη συνέχεια τραγουδούσαν έναν ύμνο.

Μοιάζει με τη σημερινή προσευχή...



Τι είναι το πρόπωμα;

Το **πρόπωμα** ήταν μια κούπα κρασί αρωματισμένο.



Τι είναι τα τραγήματα;



Το κρασί στο τρίτο μέρος συνοδεύονταν από μεζέδες, που ονομάζονταν **τραγήματα**. Ήταν κάστανά, κουκιά, ψημένοι κόκκοι σπαραγιού ή ακόμη γλυκίσματα από μέλι, που είχαν ως στόχο να μη μεθύσουν οι καλεσμένοι και να έχει διάρκεια το συμπόσιο.



Τα συμπόσια στα ελληνιστικά χρόνια



Τα συμπόσια συνεχίστηκαν και κατά τα ελληνιστικά χρόνια χωρίς πολλές διαφορές. Η χρήση ανακλίντρων και ο διαχωρισμός σε δείπνο και ποτό παρέμειναν ίδια. Το συμπόσιο όμως εμπλουτίστηκε με ορισμένα ανατολικά στοιχεία, όπως με την έμφαση στην πολυτέλεια.

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ

Το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης ζητά αρχαιολόγους – ερευνητές για να μελετήσουν το θέμα του συμπόσιου στην κλασική και την ελληνιστική εποχή!



Τι λέτε; Είμαστε έτοιμοι;;

Παράρτημα 3

Όνομα Ομάδας: Ημερομηνία:

Καλωσορίσατε μικροί αρχαιολόγοι – ερευνητές στο Αρχαιολογικό Μουσείο της Θεσσαλονίκης. Χαίρομαι πολύ που ανταποκριθήκατε στην ανακοίνωση του Μουσείου! Μα ας αφήσουμε τα λόγια... Ας ξεκινήσουμε την εξερεύνηση!



Στοιχείο 1^ο: Παρατηρήστε την παράσταση συμπόσιου.

Τι απεικονίζει;

.....
.....

Από τι υλικό είναι κατασκευασμένη;

.....
.....

Από ποιο δωμάτιο του σπιτιού των αρχαίων Μακεδόνων πιστεύετε ότι προέρχεται αυτή η παράσταση και με ποιο δωμάτιο του δικού μας σπιτιού σήμερα αντιστοιχεί;

.....
.....
.....

Στοιχείο 2^ο: Βρείτε το μυστικό συρτάρι και παρατηρήστε το μενού ενός μακεδονικού συμποσίου.

Τι φαγητά περιλαμβάνει το μενού;

.....
.....
.....

Θεωρείτε πολύ ή λίγη την ποσότητα του φαγητού για τον αριθμό των καλεσμένων; Τι δείχνει αυτό για τον οικοδεσπότη;

.....
.....
.....

Ποιο μέρος του συμποσίου περιγράφει ο συγγραφέας; Γιατί;

.....
.....
.....



Στοιχείο 3^ο: Παρατηρήστε τα σκεύη ενός μακεδονικού συμποσίου.

Ποια η χρήση των αγγείων που βλέπετε; Παρατηρείτε:

Κανάτες Ποτήρια Πιάτα

Μήπως φαντάζεστε τη χρησιμότητα εκείνου του μεγάλου αγγείου και της κουτάλας;



.....
.....
Από τι υλικό είναι;
.....
.....

Μοιάζουν με τα σκεύη που χρησιμοποιούμε σήμερα στο φαγητό;
.....
.....

Τι είναι αυτό που μοιάζει με κοντάρι στην πίσω δεξιά γωνία; Ποια η χρησιμότητά του;
.....
.....

Μπορείτε να ζωγραφίσετε το αγγείο που σας κάνει εντύπωση;



Παράρτημα 4

Όνομα Ομάδας: Ημερομηνία:



Καλωσορίσατε μικροί αρχαιολόγοι – ερευνητές στο Αρχαιολογικό Μουσείο της Θεσσαλονίκης. Χαίρομαι πολύ που ανταποκριθήκατε στην ανακοίνωση του Μουσείου! Μα ας αφήσουμε τα λόγια... Ας ξεκινήσουμε την εξερεύνηση!

Στοιχείο 1^ο: Παρατηρείστε την πινακίδα δίπλα στην προθήκη με τα αγγεία.

Για ποιον λόγο γίνονταν τα συμπόσια στην ελληνιστική εποχή; Υπήρχαν διαφορές με αυτά των κλασικών χρόνων;

.....
.....

Το συμπόσιο ήταν ίδιο για όλους τους καλεσμένους; Συμβαίνει το ίδιο στην εποχή μας;

.....
.....
.....

Ποια φαντάζεστε ότι είναι η θέση του παιδιού που απεικονίζεται μέσα στο συμπόσιο;

.....
.....

Στοιχείο 2^ο: Παρατηρείστε τα σκεύη ενός μακεδονικού συμποσίου.

Ποια η χρήση των αγγείων που βλέπετε; Παρατηρείτε:

Κανότις Ποτήρια Πιάτα

Πώς λέγονταν τα αγγεία και πώς τα χρησιμοποιούσαν;

.....
.....
.....
.....

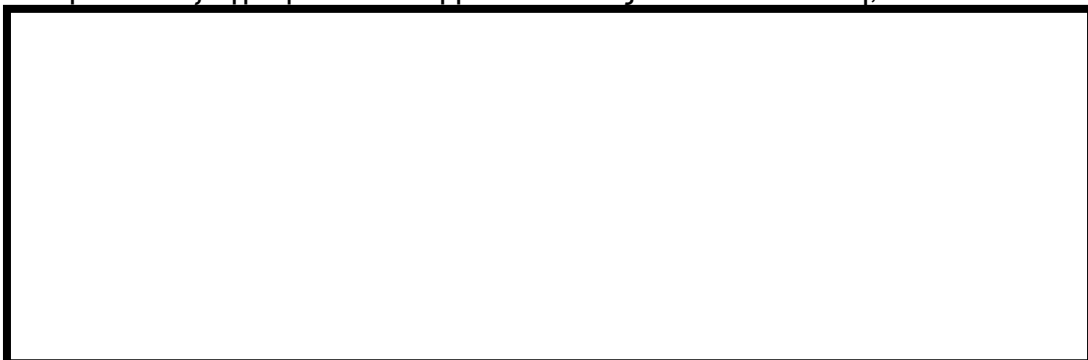
Από τι υλικό είναι;

.....
.....

Μοιάζουν με τα σκεύη που χρησιμοποιούμε σήμερα στο φαγητό;

.....
.....
.....

Μπορείτε να ζωγραφίσετε το αγγείο που σας κάνει εντύπωση;



ΤΟ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΤΟ ΜΑΓΙΚΟ ΕΜΕΙΣ», ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πολυβίου Ελένη

polyvelena@hotmail.com

Εμπυχώτρια Εφαρμοσμένου Θεάτρου, Διδακτορική φοιτήτρια

Αναστασιάδη Μαρία

maria.anastasiade@hotmail.com

Κοινωνική Λειτουργός, Εμπυχώτρια Θεάτρου, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναφέρονται τα αποτελέσματα της έρευνας που έγινε μετά την εφαρμογή του προγράμματος «Το μαγικό ΕΜΕΙΣ» σε σχολεία της Κύπρου και συγκεκριμένα σε παιδιά ηλικίας τριών έως και επτά ετών. Επιδίωξη μας, ήταν να ερευνήσουμε κατά πόσο η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διδακτικό εργαλείο και ως εργαλείο κοινωνικής παρέμβασης σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας αξιοποιήθηκε για την αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο επιτεύχθηκαν οι στόχοι του προγράμματος. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η εφαρμογή του προγράμματος συνέβαλε θετικά στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, στην ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών, στην καλλιέργεια της συναισθηματικής αγωγής και της αποδοχής του «άλλου».

Λέξεις κλειδιά: Παιδαγωγική θεάτρου, εκπαιδευτικό δράμα, διαπολιτισμικότητα

1. Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό δράμα, είναι ένας κλάδος ο οποίος τα τελευταία χρόνια έχει γίνει ευρέως γνωστός στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αρκετοί εκπαιδευτικοί, εμπυχωτές θεάτρου και άλλοι καλλιτέχνες, δανείζονται τεχνικές από τον χώρο του εκπαιδευτικού δράματος για να ενισχύσουν τη διδασκαλία τους ή/και να δημιουργήσουν ένα πιο ευχάριστο περιβάλλον μάθησης.

Ο όρος «Εκπαιδευτικό Δράμα» (Drama in Education) εμφανίστηκε κατά τη δεκαετία του 1950 στην Αγγλία. Υπήρξαν διάφορες απόψεις γύρω από το τι πρεσβεύει η συγκεκριμένη μέθοδος. Σύμφωνα με τον Slade (1954,68), το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια τέχνη από μόνο του, η οποία δίνει στο δάσκαλο πληροφορίες για τον χαρακτήρα του παιδιού και παράλληλα εμπλουτίζει την προσωπικότητα και τη συνείδηση του ίδιου του παιδιού. Επιπλέον το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια μέθοδος κλειδί για να κατανοήσει το παιδί τον εαυτό του καθώς και τους άλλους γύρω του. (Neelands, 2013,3).

Αποσκοπεί σε τρία βασικά σημεία, την αυτογνωσία, την ενσυναίσθηση και την σε βάθος διερεύνηση. Σημαντικό είναι επίσης να σημειωθεί ότι στο εκπαιδευτικό δράμα κατέχουν προνομιακή θέση η ενδογενής και η αισθητική μάθηση αφού τα δύο αυτά είδη οδηγούν στην προσωπική ανάπτυξη. (Τσιάρας, 2014,18).

Οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες. Τεχνικές που δημιουργούν και οριοθετούν το δραματικό πλαίσιο. Τεχνικές που σχετίζονται με αφηγηματικά μέρη και την ανάπτυξη της πλοκής. Τεχνικές που, μέσω της χρήσης της γλώσσας, των κινήσεων και των αντικειμένων οδηγούν στη δημιουργία αναπαραστάσεων και τεχνικές που σχετίζονται με τον αναστοχασμό της δραματικής εμπειρίας (Neelands, 2013,4).

Μέσα από την δραματοποίηση και την υπόδηση ρόλων το παιδί έχει την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με κοινωνικά και προσωπικά του θέματα και να τα αντιμετωπίσει με νέα προοπτική, αποβάλλοντας την προσωπική φόρτιση και ενεργώντας μέσα από ένα φανταστικό χαρακτήρα.

Παράλληλα, μέσα από την ομαδική συνεργασία, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση του καθώς και η ανάγκη για αλληλεπίδραση με τους συνομήλικούς του.

Επιπλέον, ένα πρόγραμμα βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για τη διδασκαλία ηθικών αξιών στα παιδιά όπως η φιλία, η αγάπη και ισότητα. Αυτό επιτυγχάνεται αφενός μέσα από τη βιωματική μορφή της μεθόδου και αφετέρου μέσα από τον ασφαλή χώρο που δημιουργεί το θέατρο. Οι παιγνιώδεις επίσης δραστηριότητες αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί μια μοναδική στρατηγική μέθοδο για την εκπαίδευση αφού δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφραστούν τόσο λεκτικά όσο και σωματικά, να γίνουν περισσότερο αποδοτικοί, παρατηρητικοί και να αναπτύξουν τη κριτική τους σκέψη. Παράλληλα, μέσα από τις τεχνικές του, ενεργοποιούνται όλες οι αισθήσεις και εξασκούνται οι γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών.

Σημαντικό όφελος για τα παιδιά που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό δράμα, είναι επίσης και η δυνατότητα που έχουν να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, να διαμορφώσουν θετικές στάσεις και αντιλήψεις ως μέλη μιας ομάδας. Επιπλέον, πολλές φορές, καλούνται να αντιμετωπίσουν τα αρνητικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που διαμορφώνουν τα κοινωνικά κατεστημένα και να αναπτύξουν την αίσθηση της κοινωνικής ευθύνης.

Αναμφίβολα λοιπόν, η παιδαγωγική αξία του εκπαιδευτικού δράματος είναι πολύ σημαντική τόσο για την εκπαίδευση όσο και για τους συμμετέχοντες. Η δυνατότητα που προσφέρεται για μια εναλλακτική μάθηση που αποτελεί καταρχήν βίωμα για κάθε συμμετέχοντα του δίνει ταυτόχρονα και την ευκαιρία να ψυχαγωγηθεί, να κατανοήσει καλύτερα τις νέες γνώσεις και να εκφράσει τα συναισθήματα και την προσωπική του άποψη.

2. Εκπαιδευτικό δράμα και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό δράμα είναι αλληλένδετο με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αφού εμπεριέχει έννοιες όπως η κατανόηση του εαυτού, του άλλου και του κόσμου, η συνεργασία και η δημιουργικότητα που είναι ταυτόχρονα και αρχές της διαπολιτισμικότητας (Άλκηστις, 2008:217-218). Με άλλα λόγια, η χρήση της δραματικής τέχνης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να βιώσουν εμπειρίες αναφορικά με κοινωνικά και πολυπολιτισμικά θέματα, να αλληλεπιδράσουν και να εκφράσουν τις απόψεις και τα συναισθήματα τους γύρω από αυτά. Επιπλέον, μέσα από τις βιωματικά εργαστήρια αλλά και τις διαδραστικές παραστάσεις αποκτούν γνώσεις, κατανοούν τον άλλο, αναγνωρίζουν τις δικές τους προκαταλήψεις και συνειδητοποιούν τις αντιδράσεις τους ενώ μετατρέπουν το ξένο σε κάτι οικείο.

Στην Κύπρο, η ανάγκη για προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γίνεται εντονότερη τα τελευταία χρόνια λόγω της αναδιαμόρφωσης της κοινότητας σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, προωθεί μια σειρά από ενέργειες και δράσεις στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με στόχο την αλληλοαποδοχή, την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και την εξάλειψη αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων μεταξύ των παιδιών. Αυτή η εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού επιδιώκει την ομαλή ένταξη των μαθητών σ' ένα δημοκρατικό σχολείο που παρέχει ίσες ευκαιρίες για όλους, διατηρώντας όμως τις πολιτισμικές τους ταυτότητες.

Στο πλαίσιο αυτό, εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια σε ορισμένα σχολεία το πρόγραμμα «Δράσεις Σχολικής και Κοινωνικής Ένταξης» (ΔΡΑ.Σ.Ε.), το οποίο έχει ως στόχο τη διασφάλιση της κοινωνικής πρόνοιας και προσφέρονται προαιρετικά σεμινάρια σε εκπαιδευτικούς σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Όσον αφορά όμως τη σύνδεση του εκπαιδευτικού δράματος με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεν ακολουθείται συγκεκριμένη πολιτική από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων εναπόκειται στην εκάστοτε διεύθυνση του σχολείου και δεν γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα ενώ υπάρχουν πολλά σχολεία στα οποία δεν έχουν εφαρμοστεί ποτέ προγράμματα εκπαιδευτικού δράματος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί επίσης, ότι προσφέρονται κάποια σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς για τέτοια θέματα όμως δεν είναι υποχρεωτικά για όλους. Γεγονός, που καθιστά σε μειονεκτική θέση αρκετούς εκπαιδευτικούς οι οποίοι ενώ θέλουν να προωθήσουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις. Γι' αυτό καλούνται να αναπληρώσουν το κενό οι οργανισμοί ή ομάδες που εφαρμόζουν προγράμματα εκπαιδευτικού δράματος, ως εξωτερικοί συνεργάτες.

Έτσι και το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Το μαγικό ΕΜΕΙΣ» μετά από πρόσκληση της διεύθυνσης κάποιων σχολειών σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ως διδακτικό εργαλείο με στόχο την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

3. Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Το μαγικό ΕΜΕΙΣ»

Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος βασίζεται κυρίως στο Δράμα στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα δυο βασικά επιστημονικά πεδία που το στηρίζουν, δηλαδή στο θέατρο και στην παιδαγωγική (Κατσαρίδου, 2014,23).

Στο πλαίσιο λοιπόν της προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δημιουργήθηκε το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Το μαγικό ΕΜΕΙΣ». Στόχοι του προγράμματος είναι η ενίσχυση της δημιουργικότητας, της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των παιδιών μέσω των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος, η αναγνώριση των συναισθημάτων, η καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων καθώς και η διαπαιδαγώγηση των παιδιών σε κοινωνικά θέματα. Το πρόγραμμα επιδιώκει την επίτευξη των στόχων του μέσω της εμπλοκής των παιδιών που συμμετέχουν σε θεατρικές δραστηριότητες, που παρέχουν ερεθίσματα για ενημέρωση γύρω από θέματα ετερότητας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ηθικών αξιών.

Συγκεκριμένα το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Το μαγικό ΕΜΕΙΣ» εφαρμόστηκε εξολοκλήρου σε δυο σχολεία Προδημοτικής εκπαίδευσης και σε ένα τμήμα πρώτης τάξης του Δημοτικού. Επίσης εφαρμόστηκε τμηματικά σε άλλα δυο σχολεία Προδημοτικής Εκπαίδευσης. Συμμετείχαν παιδιά ηλικίας από τεσσάρων έως επτά ετών. Σημαντικό είναι να διευκρινιστεί ότι σε όλα τα σχολεία φοιτούσαν παιδιά ντόπια και αλλοεθνή, οπότε χρειάστηκε να ληφθούν υπόψη οι διαφορετικές κουλτούρες, εμπειρίες και βιώματα.

Το πρόγραμμα περιλαμβάνει δύο θεατροπαιδαγωγικά βιωματικά εργαστήρια και μια διαδραστική θεατρική παράσταση. Έχει συνολική διάρκεια τρεις ώρες. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα σχολεία που συμμετέχουν έχουν τη δυνατότητα είτε εξολοκλήρου είτε τμηματικής εφαρμογής του, καθώς τα δύο εργαστήρια είναι αυτοτελή.

Όσον αφορά τη θεματολογία, καλύπτει τις θεματικές ενότητες: (α) Ανθρώπινα δικαιώματα, (β) Φιλία και (γ) Αγάπη. Η επιλογή των θεμάτων έγινε με βάση τους υπό έμφαση στόχους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού που αφορούν την ευαισθητοποίηση των μαθητών κατά του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας, την προώθηση της ισότητας και του σεβασμού. Κάθε σχολική μονάδα οφείλει να αποτελεί έναν ασφαλή χώρο για κάθε παιδί, να ενσωματώνει παιδιά με διαφορετική καταγωγή, αλλά και κάθε είδους διαφορετικότητα και να τα προστατεύει από κάθε είδους ανισότητα και αποκλεισμό. Πόσο μάλλον στην κυπριακή εκπαίδευση όπου τα σχολεία μετά την ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχουν καταστεί μια πολυπολιτισμική κοινότητα, όπου η αναγνώριση και η διαχείριση της ετερότητας είναι πλέον βασικό συστατικό στοιχείο.

Στο πρώτο βιωματικό εργαστήριο, τα παιδιά ήρθαν σε μια πρώτη επαφή με τα δικαιώματά τους, αναγνωρίζοντας τα και εξερευνώντας τα μέσα από το πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος. Οι τεχνικές της δραματοποίησης και του αυτοσχεδιασμού, τους έδωσαν την ευκαιρία να κατανοήσουν τη σημασία του να είναι κανείς ένας ελεύθερος άνθρωπος, να σέβεται και να αποδέχεται τους άλλους.

Στο δεύτερο βιωματικό εργαστήριο, τα παιδιά, κατάφεραν να αναδείξουν το θέμα της φιλίας. Συγκεκριμένα, με τη χρήση δύο χάρτινων κούκλων εμπύχωσης, τα παιδιά γνώρισαν τους ήρωες μιας ιστορίας και ταξίδεψαν μαζί τους με σκοπό να προβληματιστούν, να συζητήσουν και να μάθουν την έννοια και τη σημασία της πραγματικής φιλίας. Η τεχνική αυτή, αναδείχθηκε ιδιαίτερα

χρήσιμη για το συγκεκριμένο εργαστήρι αφού κατάφερε να αναδείξει την άποψη των παιδιών για το θέμα της φιλίας, τις διαφορετικές οπτικές σχετικά με το θέμα καθώς και τα συναισθήματα των παιδιών.

Στο τρίτο μέρος του προγράμματος που ήταν η διαδραστική παράσταση τα παιδιά ταξίδεψαν στην χώρα της αγάπης με σκοπό να ανακαλύψουν το μπαούλο με τα μυστικά της αγάπης. Εκεί, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων πήραν και έδωσαν άφθονη αγάπη ο ένας στον άλλον και συνεργάστηκαν με όλους τους συμμαθητές τους ανεξάρτητα με προϋπάρχουσες φιλίες και προτιμήσεις. Επίσης, η δυνατότητα που είχαν μέσα από την ιστορία να συζητήσουν για το τι είναι πραγματικά η αγάπη, τους έδωσε την ευκαιρία να εξετάσουν το θέμα από διαφορετικές πλευρές, να ακούσουν διαφορετικές απόψεις και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι πριν από την έναρξη του προγράμματος έγινε συνάντηση των εμπυχωτριών με την εκάστοτε διευθύντρια του σχολείου για ενημέρωση της σχετικά με τους στόχους και τις μεθόδους στις οποίες βασίζεται το πρόγραμμα. Μετά και την συγκατάθεση των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους έγινε η έναρξη του προγράμματος.

3.1. Έρευνα και ανάλυση δεδομένων

Για την προσέγγιση των στόχων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία. Έτσι, με το τέλος του προγράμματος δόθηκε στους εκπαιδευτικούς ένα ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου και λήφθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις από παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σχετικά με την εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους. Συγκεκριμένα συλλέχθηκαν δεδομένα από 14 εκπαιδευτικούς και 50 παιδιά. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τρεις ερωτήσεις οι οποίες αξιολογούσαν την χρήση του εκπαιδευτικού δράματος ως παιδαγωγικό εργαλείο για θέματα συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού.

Σχετικά με την πρώτη ερώτηση όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να περιγράψουν μια σημαντική στιγμή εκμάθησης στο πρόγραμμα για τα παιδιά αναφέρθηκαν η στιγμή όπου τα παιδιά μέσα από τον καυγά των ηρώων αντιλήφθηκαν την σημασία της φιλίας, η στιγμή που τα παιδιά αποδέχθηκαν τον ήρωα ως διαφορετικό και μοναδικό και η στιγμή που άνοιξε το μπαούλο με τα μυστικά της αγάπης και τα παιδιά έδωσαν τη δική τους ερμηνεία και μοιράστηκαν τις απόψεις τους για τον ορισμό της αγάπης.

Η δεύτερη ερώτηση αφορούσε την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να λειτουργήσει ως μέθοδος διδασκαλίας στην τάξη για θέματα συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε ότι «Ναι, αναμφίβολα το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να λειτουργήσει ως μέθοδος διδασκαλίας στην τάξη για θέματα συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού αφού βοηθά τα παιδιά να αφομοιώσουν ευκολότερα και με ευχάριστο τρόπο τα όσα βιώνουν», «Αναπτύσσεται η κριτική και αναλυτική σκέψη», «Η βιωματική φύση της εκπαίδευσης βοηθά στην απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων, όπως η γλωσσική ανάπτυξη, η κατανόηση βασικών εννοιών όπως η φιλία, η ετερότητα, η αγάπη, τα δικαιώματα και η συνεργασία».

Στην τρίτη ερώτηση σχετικά με την άποψη των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο το συγκεκριμένο πρόγραμμα μπορεί να επηρεάσει τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση, η απάντηση ήταν επίσης ομόφωνη ΝΑΙ. Όπως σημείωσαν, πρόκειται για ομαδική συνεργασία η οποία δίνει την ευκαιρία να συμμετέχουν όλα τα παιδιά με ισότητα και ασφάλεια ενώ ταυτόχρονα δίνει την ευκαιρία σε εσωστρεφή παιδιά να εκφραστούν και να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους.

Ιδιαίτερα χρήσιμα για την αξιολόγηση του προγράμματος, ήταν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε ότι ενθουσιάστηκε με το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα και ότι οι δραστηριότητες τους άρεσαν πολύ. Δεν ντράπηκαν να υποδυθούν τους ρόλους που τους ζητήθηκαν, αντιθέτως αισθάνθηκαν πολύ όμορφα και διασκεδαστικά. Επίσης, δήλωσαν ότι μέσα από αυτό το πρόγραμμα γνώρισαν καλύτερα τους συμμαθητές τους και συνεργαστήκαν

περισσότερο από άλλες φορές. Σε ερώτηση σχετικά με την προσφορά του προγράμματος, αρκετά παιδιά απάντησαν ότι «Το πρόγραμμα μου έδωσε την ευκαιρία να μάθω πολλά νέα πράγματα» ενώ κάποια άλλα ανέφεραν ότι «Έπαιξα με παιδιά που δεν ήταν φίλοι μου προηγουμένως».

Αξίζει να σχολιαστεί η αναφορά στα συναισθήματα που προκάλεσε το συγκεκριμένο πρόγραμμα στα παιδιά. Κυριάρχησαν τα συναισθήματα της χαράς, της ευτυχίας, της αγάπης αλλά και της λύπης σε στιγμές όπου οι ήρωες μιας ιστορίας βίωναν δύσκολες καταστάσεις.

3.2. Αποτελέσματα

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, υπογράμμισαν την καθοριστική σημασία του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος «Το μαγικό ΕΜΕΙΣ» ως προς την προσωπική, τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Σε γενικές γραμμές μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών φάνηκε η προθυμία και η θετική τους ανταπόκριση. Παιδιά που προηγουμένως μέσα στην τάξη παρουσίαζαν ένα πιο κλειστό χαρακτήρα και δεν συμμετείχαν πολύ στις ομαδικές δραστηριότητες, κατάφεραν να αποτελέσουν μέλος της ομάδας και να συνεργαστούν με αρκετούς από τους συμμαθητές τους. Τα παιδιά μέσα από τις ιστορίες και τους ήρωες, κατάφεραν να δημιουργήσουν φιλίες και να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες όπως η συγκέντρωση, η προφορική έκφραση, η αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων. Το γεγονός ότι με το τέλος του προγράμματος οι μαθητές αισθάνονταν ικανοποιημένοι και γεμάτοι γνώσεις, εμπειρίες και όμορφες στιγμές υποδηλώνει την θετική επίδραση της μεθόδου. Επιπλέον, το ενδιαφέρον τους που διατηρήθηκε αμείωτο από την αρχή μέχρι το τέλος του προγράμματος καθώς και η ανάπτυξη της συνεργασίας αναδεικνύουν την επιτυχία του προγράμματος.

Το σημαντικότερο όμως επίτευγμα του συγκεκριμένου προγράμματος είναι ότι ενίσχυσε, την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των παιδιών και παράλληλα αναπτύχθηκε η αίσθηση της κοινωνικής ευθύνης και η αποδοχή του άλλου ως ισότιμο και ισάξιο μέλος της κοινωνίας.

4. Συμπεράσματα

Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα εμπλουτίζουν τη σχολική ζωή με καλλιτεχνική δημιουργία, με προβληματισμό και παρέχουν ίσες ευκαιρίες για μάθηση. Η βιωματική τους φύση, βοηθά τα παιδιά να εκφραστούν δημιουργικά και να απελευθερώσουν τη φαντασία και τα συναισθήματά τους. Μεταβάλλει τον παθητικό και στερεότυπο τρόπο διδασκαλίας σε μία βιωματική εμπειρία και οδηγεί σε μία ζωντανή και ευχάριστη παιδαγωγική διαδικασία. Τα παιδιά είναι ενεργά μέλη της ομάδας και συμμετέχουν αυθόρμητα και αβίαστα στις δραστηριότητες.

Θα ήταν χρήσιμο να σημειωθεί ότι λόγω του περιορισμένου χρόνου στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων και την πληθώρα άλλων ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων δεν υπήρχε η δυνατότητα εφαρμογής του προγράμματος σε περισσότερα σχολεία. Επίσης, δεν δόθηκε σε μεταγενέστερο χρόνο η ευκαιρία στις εμπυχωτρίες να επανέλθουν στα συγκεκριμένα σχολεία για ανατροφοδότηση και επαναξιολόγηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Στην παρούσα έρευνα δεν εξαντλήθηκαν οι δυνατότητες μελέτης και ανάλυσης όλων των παραμέτρων, γι' αυτό μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τη δημιουργία ανάλογων προγραμμάτων και να χρησιμοποιηθεί ως αφορμή για περαιτέρω έρευνα σχετικά με την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα. Γιατί σκοπός της εκπαίδευσης οφείλει να είναι πρώτιστα η διαμόρφωση και η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και όχι μόνο η απόκτηση γνώσης. Σημασία στη ζωή δεν έχει το εγώ αλλά το ΕΜΕΙΣ!

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Ελληνόγλωσση

- Άλκηστις. (2008) Μαύρη Αγελάδα. Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα. Αθήνα: Τόπος
- Κατσαρίδου, Μ. (2014). Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος. Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλη
- Τσιάρας, Α. (2014). Η αναπτυξιοακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση. Αθήνα: Παπαζήση
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2017). Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 22-04-2017 από: <http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/>

Ξενόγλωσση

- Neelands, J. (2013) *Beginning drama: 11-14*. London: Routledge
- Slade, P. (1954) *Child Drama*. London: University of London Press.

ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΟ: ΠΑΡΑΛΛΗΛΟΙ ΘΕΣΜΟΙ, ΤΕΜΝΟΜΕΝΟΙ ΣΤΟΧΟΙ. ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥΣ

Σηφάκη Σταυρούλα

stavroulasifaki@gmail.com

Τμήμα Αρχαιονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσειολογίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζει για πρώτη φορά τα ευρήματα στοχευμένης έρευνας σε 290 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης. Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη με τη χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου, με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Ερευνητικό ζητούμενο αποτέλεσαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο του μουσείου και την προσφορά του στη μαθησιακή διαδικασία. Έμφαση δόθηκε στη διερεύνηση της σχέσης εκπαιδευτικού και μουσειοπαιδαγωγού, όπως ισχύει και διαμορφώνεται στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Από τα ευρήματα των ανοικτού τύπου ερωτήσεων αναδείχθηκαν τρόποι και προτάσεις ενδυνάμωσης και βελτιστοποίησης της σχέσης αυτής, με ιδιαίτερο μάλιστα ενδιαφέρον, λόγω της μειωμένης ερευνητικής δραστηριοποίησης αναφορικά με τις δυνατότητες και προοπτικές αυτής της συνεργασίας. Η σχέση αυτή είναι ιδιαίτερος σημαντική διότι επιδρά καθοριστικά στις ευκαιρίες των μαθητών για μάθηση και έχει αντίκτυπο στο γενικότερο σχεσιακό πλαίσιο σχολείου και μουσείου. Μέρος των αποτελεσμάτων της διενεργηθείσας έρευνας αναλύονται και περιγράφονται στην παρούσα ανακοίνωση.

Λέξεις κλειδιά: σχολείο, μουσείο, εκπαιδευτικοί, μουσειοπαιδαγωγοί

1. Εισαγωγή

Το Μουσείο του 21ου αιώνα προτάσσει έντονα τον εκπαιδευτικό και ψυχαγωγικό χαρακτήρα του. Για τον λόγο αυτό υπάρχει διαρκής συζήτηση αναφορικά με τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές δυνατότητες και προοπτικές του, με έμφαση στον τρόπο με τον οποίο το κοινό έρχεται σε επαφή και μαθαίνει σε έναν χώρο «άτυπης» εκπαίδευσης (Γκαζή, 1999). Στο πλαίσιο αυτής της

συλλογιστικής αναπτύσσονται δραστηριότητες όπως είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα, με κυρίαρχο αποδέκτη τους μαθητές (Νικονάνου, 2002). Μουσείο και σχολείο προάγουν την εκπαίδευση και τη μαθησιακή ικανότητα εν γένει. Συμβάλλουν στη μετάδοση και απόκτηση γνώσης και εμπειριών (Hooper-Greenhill, 1991). Η ουσιαστική και εξελισσόμενη συνεργασία τους προσφέρει ευκαιρίες και δυνατότητες για την ολιστική καλλιέργεια και μόρφωση των παιδιών. Στην ελληνική πραγματικότητα, τα τελευταία χρόνια αυτή η συσχέτιση μουσείου - σχολείου προσπαθεί να υλοποιηθεί, αναγνωρίζεται και ενθαρρύνεται από το Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών (curricula) εμφανίζονται πιο εμπλουτισμένα και αναβαθμισμένα, προσφέροντας πρόσθετο υλικό προς διευκόλυνση του εκπαιδευτικού, αλλά και περαιτέρω οδηγίες, ακόμη και σχέδια μαθήματος (Βέικου κ.ά., 2008). Η διαθεματική διδακτική προσέγγιση προβάλλεται ως ιδανική επιλογή οργάνωσης και κατάκτησης της γνώσης μέσα από διερευνητικές και πρωτίστως βιωματικές μεθόδους (Αγγελάκος, 2003). Σε αυτής της τυπολογίας το εκπαιδευτικό περιβάλλον προκρίνεται ορθότερο να αναζητηθεί η σύνδεση με το μουσείο και οι δυνατότητες αξιοποίησής του προς την αναβάθμιση της γνωστικής διαδικασίας, θεωρούμενο όχι απλά ως ένα εργαλείο, αλλά ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, με το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης εξυπηρετείται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και διαπαιδαγώγησης του μαθητή προς την κατεύθυνση της δημιουργικής μάθησης. Στη Ζώνη αυτή καθώς και στο πλαίσιο του Ολοήμερου Σχολείου, θα μπορούσε να βρει εφαρμογή η μουσειακή εκπαίδευση στη θεωρία και μετά να εφαρμοστεί στην πράξη με επισκέψεις σε μουσεία.

Ζητούμενο του σύγχρονου σχολείου είναι η δημιουργία μοναδικών εμπειριών μέσα κι έξω από αυτό, οι οποίες θα οδηγήσουν τους μαθητές στην κατανόηση του κόσμου. Τα μουσεία παρέχουν πολλαπλές ευκαιρίες, αρκεί οι επισκέψεις σε αυτά να γίνονται σύμφωνα με τις αρχές της μουσειοπαιδαγωγικής. Η μουσειοπαιδαγωγική είναι ένας σχετικά νέος τομέας της παιδαγωγικής, από την οποία τροφοδοτείται και την οποία με τη σειρά της προωθεί, διαμορφώνοντας μια αμφίδρομη σχέση (Ράπτου, 2006). Ο τομέας της μουσειοπαιδαγωγικής έχει ως αντικείμενο την επιστημονική διερεύνηση των παιδαγωγικών και μουσειολογικών αρχών και όρων που διέπουν την πολιτιστική και εκπαιδευτική πολιτική των μουσείων και γενικότερα καθορίζουν το πλαίσιο για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία αποσκοπούν στην καλλιέργεια των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων, ανεξάρτητα από προέλευση, ικανότητες, ηλικία και δεξιότητες, για πολύπλευρη δημιουργική αξιοποίηση του υλικού πολιτισμού γενικά και των μουσείων ειδικότερα (Νικονάνου, 2005). Η μουσειοπαιδαγωγική χαρακτηρίζεται από πλήθος και ποικιλία μορφών εργασίας και δραστηριοτήτων που μπορούν να ενταχθούν και συμπεριληφθούν. Ενδεικτικά περιλαμβάνει ξεναγήσεις, διδασκαλία στο μουσείο, σύνταξη φυλλαδίων για σχολικές τάξεις, εξωσχολικές δραστηριότητες για παιδιά και εφήβους, προσφορά σεμιναρίων για πρακτικές δραστηριότητες (Κουβέλη, 2000). Βάσει των ανωτέρω ενδεικτικών δραστηριοτήτων θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η μουσειοπαιδαγωγική ως διδακτική διαδικασία με έντονα στοιχεία παιδαγωγικής πρακτικής, μπορεί να λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος, αλλά και σημείο τομής και επαφής μεταξύ σχολείου και μουσείου.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Αποτελέσματα – συζήτηση

Τα ευρήματα της έρευνας συνοψίζονται στα εξής: Αρχικά θελήσαμε να ανιχνεύσουμε τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους. Οι εκπαιδευτικοί δεν δηλώνουν ως προτεραιότητα ή έστω επιλογή την επίσκεψη σε μουσείο, αφού ως πρώτη επιλογή συγκεντρώνει μόλις ποσοστό 5,9%, ενώ ως επιλογή «ποτέ» αγγίζει το 72,40%. Επομένως, διαπιστώνεται ξεκάθαρα η απουσία μουσειακής κουλτούρας και εν γένει πολιτιστικής παιδείας, η οποία προφανώς σχετίζεται με την έλλειψη μουσειακού προσανατολισμού και ουσιαστικής επιμόρφωσης κατά το στάδιο των σπουδών τους (Στεφάνου, 2010) .

Στο άκουσμα της λέξης «μουσείο» σε σχέση με τις διδακτικές τους δραστηριότητες γίνεται αντιληπτό ότι επικρατεί θετική στάση απέναντι στο μουσείο. Ειδικότερα, η άποψη ότι το μουσείο υποστηρίζει τη διδασκαλία συγκεντρώνει ποσοστό 47,20%, ενώ η αντίληψη ότι ο χώρος του μουσείου διαφοροποιεί τη διδακτική πρακτική και διαδικασία 21,40%. Σημαντικό και θετικό γεγονός είναι ότι ελάχιστο δείγμα (6,90%) αναφέρει αρνητικές σκέψεις αναφορικά με την έννοια μουσείο, αφού δηλώνει ότι ωφελεί αλλά δεν το κρίνει χρήσιμο. Ποσοστό μόνο 16,90% βρίσκει συνδέσεις με την Ευέλικτη Ζώνη και το Διαθεματικό Πλαίσιο, ενώ εντύπωση προκαλεί και το χαμηλό ποσοστό 5,20% που έλαβε η απάντηση ότι ο χώρος του μουσείου προσφέρει ψυχαγωγία.

Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν ότι οι ερωτηθέντες βρίσκονται σε σύγχυση και οι απαντήσεις τους περιέχουν αντιφάσεις. Θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι το μουσείο υποστηρίζει τη διδασκαλία, αναγνωρίζοντας την εκπαιδευτική του λειτουργία και προσφορά, αδυνατούν όμως να συσχετίσουν το σχολείο με την Ευέλικτη Ζώνη και το Διαθεματικό Πλαίσιο. Αυτό πιθανόν οφείλεται σε έλλειψη κατάρτισης αναφορικά με τρόπους σύνδεσης των σχολικών μαθημάτων με τις θεματικές κάθε μουσείου.

Περνώντας στις επισκέψεις με το σχολείο, διαπιστώνουμε ότι σημαντικό μέρος του δείγματος (31,7%) δεν επισκέπτεται με έντονη και σταθερή συχνότητα κανένα μουσείο με τη σχολική τάξη. Το γεγονός ότι απευθύνονται κυρίως σε μουσεία όπως το Αρχαιολογικό και το Βυζαντινό, τα οποία συνδέονται με συγκεκριμένα μαθήματα, επισημαίνει τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να εργαστούν διαθεματικά. Επιβεβαιώνεται για ακόμα μια φορά ότι στην Ελλάδα, αν και θεσμικά κατοχυρώνεται και προτάσσεται η διαθεματική διάσταση της μουσειακής επίσκεψης, συχνά και μοιραία ταυτίζεται με τη διδασκαλία αποκλειστικά του μαθήματος της Ιστορίας (Κυρκίνη & Δάλκος, 2001).

Εξίσου σημαντικό πρόβλημα όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, αποτελεί η δυσκολία εξεύρεσης χρόνου στο σχολικό πρόγραμμα. Επομένως, το ΑΠΣ εμφανίζεται μη λειτουργικό στην πράξη αναφορικά με την ελαστικότητα, ενώ οι δυνατότητες της Ευέλικτης Ζώνης και του ΔΕΠΠΣ φαίνονται αξιοποιήσιμες και επαρκείς μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Η έρευνά μας σε αυτό το σημείο αναδεικνύει την ελλιπή θεσμική οργάνωση και προγραμματισμό σχετικά με τη διεξαγωγή σχολικών μουσειακών επισκέψεων.

Τόσο η ξενάγηση συνδυαστικά με εκπαιδευτικό πρόγραμμα όσο και μόνο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνήθως προτιμάται από τους εκπαιδευτικούς, όταν πραγματοποιούν επίσκεψη με το σχολείο στο μουσείο. Το 76,60% του δείγματος συμφωνεί ότι η επίσκεψη εξελίσσεται πολύ καλύτερα, όταν συνοδεύεται από εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Άλλωστε επισημαίνεται η επίδραση της ύπαρξης και παρακολούθησης εκπαιδευτικού προγράμματος στο χώρο του μουσείου, στη διαμόρφωση θετικών σχολίων και εντυπώσεων από τους μαθητές. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ωστόσο, επιβεβαιώνουν μια παγιωμένη αντίληψη περί εξυπηρέτησης της διδακτέας ύλης, καθώς πολλά σχολεία θα επιλέξουν να πραγματοποιήσουν επίσκεψη μόνο στην περίπτωση που το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα υποστηρίζει το περιεχόμενο και το γνωστικό αντικείμενο των σχολικών μαθημάτων (García, 2012).

Όσον αφορά στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι με τον τρόπο που προσφέρονται και εκτελούνται τα εκπαιδευτικά προγράμματα, στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι τους αρέσει η χρήση τους. Υπήρξαν όμως εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν κάτι διαφορετικό (26,90%), αλλά και ποσοστό 15,20% το οποίο εκφράζεται αρνητικά, υπογραμμίζοντας τη δυσαρέσκειά του στον τρόπο εκτέλεσης των προγραμμάτων.

Ως προς τον τρόπο συνεργασίας με τους ανθρώπους του μουσείου αναφορικά με την οργάνωση της σχολικής επίσκεψης κατά το στάδιο που προηγείται αυτής, προέκυψε ότι η επικοινωνία είναι ανύπαρκτη. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πρωτοβουλία και δραστηριοποίηση μετατοπίζεται από τους εκπαιδευτικούς στους μουσειοπαιδαγωγούς. Το έντυπο ενημερωτικό και μορφωτικό υλικό του μουσείου αποτελεί τη δημοφιλέστερη επιλογή ως ενέργεια από πλευράς των εκπαιδευτικών μετά το πέρας της επίσκεψης, ενώ μεγάλη μερίδα δηλώνει ότι δεν πραγματοποιεί καμία δράση μετά την επίσκεψη.

Η απουσία συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μουσειοπαιδαγωγών σε όλα τα στάδια μιας επίσκεψης οδηγεί στην ανάγκη αναζήτησης σύνδεσης. Προηγηθείσες έρευνες έχουν επίσης καταδείξει την ανάγκη ύπαρξης τέτοιας σχέσης, προκειμένου να οδηγηθούμε σε επιτυχείς μαθητικές επισκέψεις (Marcus, 2008). Διαπιστώνεται ότι ενώ σε θεωρητικό επίπεδο η καλλιέργεια της σχέσης είναι συνομολογημένη, στην πορεία και στην πράξη δεν έχει βρεθεί ακόμα ο διάυλος επικοινωνίας που θα οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Η άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον μουσειοπαιδαγωγό είναι σημαντική διότι καθορίζει και χαρακτηρίζει το επίπεδο της συνεργασίας τους. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά το ρόλο του μουσειοπαιδαγωγού, τον οποίο αναγνωρίζουν και αποδέχονται ως όργανο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την αναγνώριση της αξίας του μουσειοπαιδαγωγού. Ερμηνεύοντας και προσδιορίζοντας την αξία αυτή, έχει αποδειχθεί ότι οι μουσειοπαιδαγωγοί διαθέτουν επικοινωνιακές ικανότητες και μεταδοτικότητα που τους καθιστούν προσιτούς και οικείους (Bailey, 2006). Οι ερωτηθέντες λοιπόν, δηλώνουν ότι προτιμούν την παρουσία του μουσειοπαιδαγωγού κατά την υλοποίηση μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος σε ποσοστό 35,20%. Ίδιο σχεδόν ποσοστό ερωτηθέντων, ήτοι 35,50% αναφέρει ότι η παρουσία των μουσειοπαιδαγωγών προσφέρει κάλυψη, προκειμένου στη συνέχεια οι ίδιοι να μπορέσουν να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους.

Θετική έκπληξη αποτελεί μερίδα εκπαιδευτικών σε ποσοστό 14,80%, που ανέφερε ότι θα επιθυμούσε να προηγείται προετοιμασία της επίσκεψης και μάλιστα από τον μουσειοπαιδαγωγό εντός της σχολικής τάξης. Ωστόσο, ανάλογο ποσοστό (14,50%) ερωτηθέντων επέδειξε αρνητική στάση, θεωρώντας ότι η παρουσίαση των προγραμμάτων αποτελεί καθήκον του διδάσκοντος και όχι κάποιου «ξένου» προς την τάξη, δηλαδή ξεναγού ή εμψυχωτή. Πάντως, η θετική στάση της πλειοψηφίας δείχνει πρόθεση για συνεργασία και επικοινωνία με τους ανθρώπους του μουσείου, η οποία όμως χρειάζεται να εδραιωθεί και ενδυναμωθεί στην πράξη.

Στη συνέχεια της έρευνάς μας ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να ιεραρχήσουν με σειρά προτεραιότητας τις προτάσεις τους για διαφοροποίηση και βελτιστοποίηση της υπάρχουσας κατάστασης, για καλύτερη αξιοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τα σχολεία. Η πρόταση που αναφέρθηκε κατά πλειοψηφία, ως πρώτη προτεραιότητα ήταν η καθιέρωση της παρουσίας του μουσειοπαιδαγωγού (23,7%) και στη συνέχεια η επιμόρφωση των διδασκόντων αναφορικά με τον τρόπο παρουσίασης και εκπόνησης του προγράμματος (18,5%).

Η ελλιπής σχέση και επαφή των εκπαιδευτικών με τους μουσειοπαιδαγωγούς δυσχεραίνει την εξέλιξη της μουσειακής σχολικής επίσκεψης. Αυτό προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας. Στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τις ιδέες, προτάσεις και προσδοκίες τους. Έδειξαν λοιπόν με τις απαντήσεις τους αφενός την επιθυμία συνεργασίας, αφετέρου την αδυναμία ή άγνοια υλοποίησης στην πράξη. Επιπλέον, θα ήθελαν να τους δίνεται η δυνατότητα θεσμικά να επισκέπτονται το μουσείο πριν από την επίσκεψη με το σχολείο και να ενημερώνουν τον μουσειοπαιδαγωγό για τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της τάξης τους.

Ενδιαφέρουσα ήταν η πρόταση που προέκυψε ως απάντηση στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις για ένταξη «ώρας μουσείου και μουσειοπαιδαγωγού» στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ή στην Ευέλικτη Ζώνη, αλλά και η δυνατότητα συνεπιμέλειας στην εκπόνηση μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος. Η οργάνωση «θερινών σχολείων» από τους μουσειοπαιδαγωγούς και η «ώρα δασκάλου» για το μουσείο αποτελούν προτάσεις ουσιαστικής και εποικοδομητικής επαφής. Οι απαντήσεις τους έδειξαν ότι επιθυμούν γεφύρωση σχέσεων και επικοινωνίας στο στάδιο πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επίσκεψη.

3. Συμπεράσματα

Μέρος της έρευνας μας, η οποία θέλησε να αναδείξει τη στάση και τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το μουσείο και τους μουσειοπαιδαγωγούς, παρουσιάζεται με την παρούσα ανακοίνωση. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν και συμφωνούν με

προηγηθείσες έρευνες αναφορικά με τον στεγανό τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν το μουσείο ως μαθησιακό περιβάλλον και το θολό τοπίο που επικρατεί. Όλες οι θετικές αναφορές τους γίνονται σε συσχέτιση με τη διδακτική πρακτική, τη διδακτική ύλη και τη διδασκαλία. Φαίνεται έντονα η αδυναμία τους να προσεγγίσουν το μουσείο ως αυτοδύναμο οργανισμό που διαμορφώνει και προσφέρει το δικό του μαθησιακό, γνωστικό και ψυχαγωγικό περιβάλλον.

Συνολικά από τα ευρήματα και τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια προκύπτει ως δεδομένο ότι παρά το γεγονός ότι στη χώρα μας λειτουργούν πολλά διαφορετικά και αξιόλογα μουσεία, η σχέση με τη σχολική κοινότητα δεν έχει μέχρι σήμερα καθιερωθεί και εδραιωθεί (Ζαφειράκου, 2000). Υπάρχει η γνώση και προφανώς η διάθεση και από τις δύο εμπλεκόμενες πλευρές, όμως δεν έχει υλοποιηθεί η θεσμική φόρμουλα που θα καθιερώσει τη σχέση μουσείου και σχολείου, εκπαιδευτικού και μουσειοπαιδαγωγού.

Διαπιστώνεται δυσκολία στη συσχέτιση κάθε μαθησιακού πεδίου με το μουσείο από πλευράς εκπαιδευτικών. Αυτό οφείλεται αφενός στην έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης, αφετέρου στις πρακτικές δυσκολίες που ισχύουν και αναδείχθηκαν από την παρούσα έρευνα. Πάντα υπάρχει τρόπος σύνδεσης του μουσείου με σχολικό μάθημα (Wright-Maley et.al, 2013). Αυτό που δεν υπάρχει και φαίνεται από τη διενεργηθείσα έρευνα είναι η θεσμική εξασφάλιση της σύνδεσης.

Ο ρόλος και η δράση του εκπαιδευτικού και του μουσειοπαιδαγωγού φαίνεται ότι εμφανίζουν σημεία συνάντησης, συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης. Αυτό όμως παραμένει σε επίπεδο θεωρίας. Στην πράξη πρόκειται για δύο παράλληλες πορείες που δεν έχουν βρει ακόμα σημείο τομής. Προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνας η υπάρχουσα ήδη διαπίστωση ότι στην ελληνική πραγματικότητα ο μουσειοπαιδαγωγός καλείται να σχεδιάσει και να υλοποιήσει τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα μόνος του. Αυτό το εγχείρημα δεν είναι πάντα εύκολο (Μυρογιάννη, 1999). Η συνεπιμέλεια, συνεργασία και σύμπραξη με τους εκπαιδευτικούς, όπως προτείνεται από τους τελευταίους και τις απαντήσεις τους στην έρευνά μας, θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά ως προς την ανταπόκριση και συμμετοχή των μαθητών.

Το ελληνικό σχολείο αδυνατεί να χτίσει σταθερές γέφυρες επικοινωνίας με το μουσείο. Παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια, ο κοινωνικός, εκπαιδευτικός και ψυχαγωγικός ρόλος του μουσείου έχει διευρυνθεί, η κατάσταση αυτή δεν φαίνεται να έχει αγγίξει τους εκπαιδευτικούς (Στεφάνου, 2010). Δυστυχώς παραμένουν εγκλωβισμένοι στις ασφυκτικές πιέσεις της διδακτέας ύλης, του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και διαπιστώνουν στην πράξη ότι η διαθεματικότητα είναι μια ιδεατή, μη υλοποιήσιμη έννοια μέχρι στιγμής. Αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνει την ερευνητική μας υπόθεση ότι το ισχύον σχολικό πρόγραμμα δεν αφήνει περιθώριο για καλλιέργεια σύνδεσης με το μουσείο.

Παράλληλα η παρούσα έρευνα φέρνει στο φως προτάσεις των εκπαιδευτικών για δημιουργία και διαμόρφωση σχέσης με τους μουσειοπαιδαγωγούς. Οι απαντήσεις τους έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη και αναζητούν δραστικούς και υλοποιήσιμους τρόπους συνεργασίας. Προτάσεις όπως η «ώρα μουσείου» και αντίστοιχα η «ώρα εκπαιδευτικού» δεν απαιτούν χρήματα και χρονοβόρες διαδικασίες για να γίνουν πράξη, αλλά διάθεση, συνεννόηση, θετικό πνεύμα και τόλμη. Το ίδιο και η πρότασή τους για πρωτοβουλίες τύπου open call από πλευράς μουσείου για να προτείνουν θεματικούς άξονες και περιεχόμενο σεμιναρίων ή εργαστηρίων. Οι ιδέες και απόψεις τους θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως υλικό για τη σύνταξη και δημιουργία ενός πρακτικού οδηγού εγχειριδίου μουσειοπαιδαγωγικής για τους εκπαιδευτικούς με απτές συσχετίσεις σχολείου - μουσείου στο πλαίσιο της μαθησιακής αξιοποίησης του μουσείου και σύνδεσης του με όσο το δυνατόν περισσότερα σχολικά μαθήματα.

Ακόμη οι εκπαιδευτικοί θέλουν να βρεθεί τρόπος επικοινωνίας με τους μουσειοπαιδαγωγούς σε όλα τα στάδια εκπόνησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Η έννοια της συνεπιμέλειας δηλώθηκε ως ανάγκη και επιθυμία των εκπαιδευτικών για να μπορέσουν να αναβαθμίσουν τη σχέση. Υπήρξε έντονη η πεποίθηση ότι η ενδυνάμωση της σχέσης με τους μουσειοπαιδαγωγούς μέσα από κοινές δράσεις, θα καταστήσει σαφή την χρησιμότητα της ένωσης του μουσείου με το σχολείο θεσμικά. Οι απαντήσεις αυτές συμφωνούν με μοντέλα συνεργασίας και μάθησης που

ισχύουν ήδη στο εξωτερικό και επιφέρουν βιωματικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών (Kratz, Meritt, 2011).

Η παρούσα έρευνα έδωσε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να πουν τι θέλουν και μπορούν να κάνουν για την εξέλιξη της σχέσης, αλλά και τι θα ήθελαν να πράξουν από την πλευρά τους οι μουσειοπαιδαγωγοί. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις αναδείχθηκε και επιβεβαιώθηκε η προβληματική ελληνική πρακτική και πραγματικότητα, αλλά αναδείχθηκαν και προτάσεις που μπορούν να οδηγήσουν σε ανατροπή, βελτίωση και αλλαγή της κατάστασης.

Στο παρελθόν έχουν διενεργηθεί έρευνες και μελέτες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το μουσείο, τη γνώση τους για μουσειακές μεθόδους μάθησης (Στεφάνου, 2010), την πορεία της μουσειοπαιδαγωγικής (Μωραΐτου, 2003). Οι περισσότερες δεν είναι πανελλαδικές, όπως και η παρούσα. Η συγκέντρωση στοιχείων από διενεργηθείσες έρευνες σε διαφορετικά γεωγραφικά σημεία της χώρας θα συνεισφέρει στην εξαγωγή συμπερασμάτων και αποτελεσμάτων γενικού χαρακτήρα.

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι όλες οι προτάσεις που καταγράφηκαν για σύνδεση και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μουσειοπαιδαγωγού, εάν αρχίσουν να υλοποιούνται, θα μπορέσουν να διαμορφώσουν και οριοθετήσουν τα χαρακτηριστικά της σχέσης τους. Η παγίωση, προβολή και ενσωμάτωση μιας τέτοιας συνεργασίας στους μουσειακούς χώρους δυνήτικα θα μπορούσε να οδηγήσει σε θεσμικές και κρατικές αλλαγές και αναθεωρήσεις, επαναφέροντας στη μνήμη το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ». Απώτερος παιδαγωγικός στόχος του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ ήταν η ατμόσφαιρα της τέχνης, με την πολύτεχνη και πολύσημη έκφρασή της, να πλουτίσει όχι μόνο τα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, το χώρο της σχολικής αίθουσας, την καθημερινότητα και τις σχέσεις, μετατρέποντας έτσι ολόκληρη τη σχολική κοινότητα σε κοινότητα έκφρασης, επικοινωνίας και δημιουργικότητας (Παϊζής, 2002).

Οι στοχεύσεις και προσδοκίες του προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ συνίσταντο γενικά στην αποκατάσταση και εδραίωση μιας αυθεντικής επικοινωνίας του παιδιού με το πολιτισμικό περιβάλλον. Η επικοινωνία θα γίνονταν με διάφορα «εργαλεία» πέραν του λόγου, όπως το χρώμα, η κίνηση, ο ήχος και η εικόνα (Κακούρου-Χρόνη, 2005). Ειδικότερα, διαμέσου της εκπαίδευσης το πρόγραμμα φιλοδοξούσε ο μαθητής να λάβει τη σωστή προετοιμασία, ώστε να ενταχθεί σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, που περιλαμβάνει τις ευρύτερα αποδεκτές αξίες και στάσεις, όλα τα επιτεύγματα, όλες τις γνώσεις που έχουν κατακτηθεί, όλες δηλαδή τις διαστάσεις και εκφάνσεις του πολιτισμού. Αναφορικά με τη σχολική επίσκεψη στο μουσείο το πρόγραμμα πρότεινε κι επέμενε στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων πριν, κατά και μετά την επίσκεψη στο μουσείο, με προσεγγίσεις της γνώσης μέσω βιωματικής, μαιευτικής και ανακαλυπτικής πορείας. Στοιχεία που αναδείχθηκαν και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Οι προτάσεις και απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν, τρόπον τινά, τη δημιουργία ενός προγράμματος που θα θύμιζε κατά πολύ το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, κατάλληλο και προσαρμοσμένο στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές δομές του 21ου αιώνα, συντονισμένο με τις σύγχρονες ανάγκες και προκλήσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αγγελάκος, Κ., (2003). Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο, Αγγελάκος Κ. (επιμ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βέικου, Χ., Βαρέση, Ε., Πατούνα, Α. (2008). Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο σπουδών και Διδακτική Πράξη στο: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Βλάχος, Δ., (επιμ.), Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γκαζή, Α. (1999). Από τις Μούσες στο Μουσείο, η ιστορία ενός θεσμού δια μέσου των αιώνων. Αρχαιολογία και Τέχνες, (70) σελ. 39-46.

- Ζαφειράκου, Α. (2000). Μουσεία και Σχολεία. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κακούρου-Χρόνη, Γ.(2005). Μουσείο-Σχολείο. Αντικριστές πόρτες στη γνώση, Αθήνα: Πατάκης.
- Κουβέλη, Α. (2000). Η σχέση των μαθητών με το μουσείο. Θεωρητική προσέγγιση, έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία, εκπαιδευτικά προγράμματα, ΕΚΚΕ Αθήνα.
- Κυρκίνη, Α. & Δάλκος, Γ. (2001). Μουσειακή παιδεία: Επισκέψεις των μαθητών σε μουσεία. Στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων. Βιβλίο για τον καθηγητή (σ. 85-96). Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μυρογιάννη, Ε. (1999). «Ο ρόλος του μουσειοπαιδαγωγού στην Ελλάδα», Αρχαιολογία και Τέχνες, τ.71, σ.50-53.
- Μωραΐτου, Σ. (2003). Η Μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα. Κατάρτιση και επιμόρφωση. Αδημ. Διπλωματική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Νικονάνου, Ν. (2002). Αρχαιολογικά Μουσεία και Σχολεία. (αδημ. Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Νικονάνου, Ν. (2005). «Ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα μουσεία», Τετράδια μουσειολογίας, 2.
- Παϊζης, Ν. (2002). «Πορεία και προοπτικές του Προγράμματος Μελίνα – Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Μουσείο – Σχολείο», 6ο Περιφερειακό Σεμινάριο, Καβάλα 20-22 Σεπτεμβρίου σ. 49.
- Παππάς, Θ. (2002). Η Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993α). Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (τ. Α΄). Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ράπτου, Θ. (2006). Συνεργασία Μουσείου και Σχολείου. Ο ρόλος των Μουσειοπαιδαγωγών στα Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων: «Πολιτισμός και Αισθητική στην Εκπαίδευση», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Περιβάλλοντος και Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Συμβούλιο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πειραιάς.
- Στεφάνου, Ε. (2010). Μουσείο και εκπαιδευτικοί: εμπειρική έρευνα στα Διδακταλεία των ΠΤΔΕ. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τόμ. 22, 121-150.

Ξενόγλωσση

- Garcia, B. (2012) What we do best: Making the case for the museum learning in its own right. Journal of Museum Education, 37(2), 47-55.
- Hooper-Greenhill, E. (1991). Museum and gallery education. Leicester: Leicester University Press.
- Wright-Maley, C., Grenier, R., & Marcus. A. (2013). We Need To Talk: Improving Dialogue between Social Studies Teachers and Museum Educators, The Social Studies, 104:5, 207-216.

ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΣΚΑΦΗ ΣΤΗΝ ΕΚΘΕΣΗ

Μιχάλης Σκούρτης
mmskourtis@yahoo.gr

Συντηρητής αρχαιοτήτων, Ιστορικός του ελληνικού πολιτισμού, ΕΦΑ ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ

Μαίρη Ξυπνητού,
mary_xipnitou@yahoo.co.uk

MSc αρχιτέκτων – αναστηλωτής ΕΜΠ, ΕΦΑ ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Από την Ανασκαφή στην Έκθεση» μέσα από την αφήγηση, το παιχνίδι, την παρατήρηση και την εικαστική δημιουργία εισάγει τα παιδιά στο συναρπαστικό κόσμο της ανακάλυψης και της συλλογικής μνήμης. Παράλληλα εμπλουτίζει με μια πολιτιστική διάσταση τα μαθήματα του σχολείου, προσφέρει ευκαιρίες επαφής με πλευρές του πολιτισμού μας, προβληματίζει δημιουργικά και προκαλεί με γρίφους και δημιουργικές κατασκευές.

Λέξεις κλειδιά: ανακάλυψη, δημιουργία, ιστορία, παιχνίδι, έκθεση.

1. Εισαγωγή

Στην έκθεση ενός μουσείου, πολλές φορές, τα αρχαιολογικά ευρήματα παρουσιάζονται ως έργα τέχνης αποκομμένα από το αρχικό τους περιβάλλον. Ο επισκέπτης τα αντικρίζει τοποθετημένα μέσα σε προθήκες και γνωρίζει για αυτά την ερμηνεία που τους έχει δοθεί στα εποπτικά κείμενα. Η θέαση και η παρατήρηση αυτής της "πλευράς" τους μπορεί να του δώσει μόνο συγκεκριμένες και αποσπασματικές πληροφορίες για αυτά, οι οποίες συνήθως αφορούν τον τόπο, το χρόνο, τα υλικά και τη χρήση τους.

Το αρχαιολογικό μουσείο Άργους, στο πλαίσιο των αλλαγών που συντελούνται σε αυτό, τόσο στο κτίριο όσο και στην έκθεσή του, μετασχηματίζεται από εκθέτη και μεταδότη πληροφοριών σε παραγωγό γνώσης, με στόχο να μεταπλάσσει τον παθητικό θεατή σε ενεργό επισκέπτη. Η προσπάθεια αυτή περνά και μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, που οργανώνονται βασισμένα στα εκθέματα του μουσείου, και απευθύνονται τόσο σε σχολεία όσο και σε οργανωμένες ομάδες επισκεπτών.

Η απλή σχολική ή οικογενειακή επίσκεψη των παιδιών σε έναν αρχαιολογικό χώρο ή σε ένα μουσείο αποτελεί μια γόνιμη εμπειρία, καθώς τα παιδιά εξοικειώνονται με το αρχαιολογικό περιβάλλον, την ιδέα και τις λειτουργίες του μουσείου, ενώ ταυτόχρονα προσλαμβάνουν εικόνες, παραστάσεις και γνώσεις.

Μέσα, όμως, από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ο αρχαιολογικός χώρος και το μουσείο μπορούν να μεταμορφωθούν τόσο σε ένα γνωστικό ταξίδι όσο και σε ένα πεδίο εικαστικού λόγου. Μπορούν να παρέχουν πνευματικά και αισθητικά ερεθίσματα, να ενθαρρύνουν τον πειραματισμό και το παιχνίδι, να δίνουν κίνητρα για την εξερεύνηση του περιβάλλοντος, να γίνονται το μέσον για γλωσσικές ανακαλύψεις και τέλος να ενισχύουν τη δημιουργική μάθηση και έκφραση.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Περιγραφή προγράμματος

Η δράση αναπτύσσεται στο αρχαιολογικό Μουσείο Άργους και αποτελείται από τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα οι συντονιστές συζητούν με τους μαθητές για την επίσκεψή τους σε έναν αρχαιολογικό χώρο ή κάποιο μουσείο, για την ανάγκη έρευνας και κατανόησης του

παρελθόντος, την επιστήμη της αρχαιολογίας, της συντήρησης, της μουσειολογίας, την έννοια του μουσείου και τη λειτουργία της έκθεσης των αντικειμένων.

Ενδεικτικά η συζήτηση μπορεί να διευκολυνθεί από ερωτήσεις όπως: Τι είναι το μουσείο; Γιατί βρίσκεστε σήμερα εδώ; Γιατί μας αρέσει να ερευνούμε το παρελθόν; Τι μπορούμε να μάθουμε από αυτό και τα αντικείμενα που ανακαλύπτουμε; Έχετε επισκεφτεί άλλους αρχαιολογικούς χώρους ή μουσεία; Πως μπορούν να βρεθούν τα αντικείμενα – εκθέματα σε ένα μουσείο;

Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά συνειδητοποιούν πως η αρχαιολογική έρευνα μελετά τα υλικά κατάλοιπα της ανθρώπινης δραστηριότητας, για να μπορέσει να κατανοήσει τόσο τις ιστορικές όσο και τις κοινωνικές συνθήκες που τα παρήγαγαν. Σε αυτό το στάδιο σκοπός είναι οι μαθητές να αντιληφθούν πως η διερεύνηση του παρελθόντος είναι μια διαχρονική ανάγκη, η οποία συνδέεται τόσο με τη συλλογική όσο και με την ατομική ταυτότητα και μνήμη.

Στη συνέχεια οι ερωταποκρίσεις εστιάζουν στον τρόπο που πραγματοποιείται μια ανασκαφική έρευνα, αλλά και στις μεθόδους που μπορούν να μας βοηθήσουν να ανακαλύψουμε μια αρχαιολογική θέση. Στην απόφαση αν η θέση αυτή θα αναδειχθεί ή θα καταχωθεί. Στους ειδικευμένους επιστήμονες και τεχνίτες που εργάζονται σε μια υποδειγματική ανασκαφή (αρχαιολόγοι, συντηρητές, αρχιτέκτονες, τοπογράφοι, σχεδιαστές, εργατοτεχνίτες).

Στα διαφορετικά υλικά από τα οποία μπορεί να είναι κατασκευασμένα τα ευρήματα όπως: πηλός, πέτρα, μέταλλο, οστό, κογγύλι. Στα σπάνια οργανικά κατάλοιπα όπως: ξύλο, σπόροι, ύφασμα, δέρμα, τα οποία βρίσκουμε σπάνια γιατί διατηρούνται δύσκολα. Καθώς και στη διαδικασία που ακολουθείται για κάθε εύρημα, από τη στιγμή της ανακάλυψής του ως τη μεταφορά του σε ένα μουσείο (ανασκαφικός καθαρισμός, φωτογράφιση στη θέση όπου βρέθηκε, σχεδιασμός, καταγραφή).

Η συζήτηση ακολουθεί αυτή τη νοητή διαδρομή και επικεντρώνεται πλέον στις εργασίες που πραγματοποιούνται στην αθέατη πλευρά των μουσείων, τις αποθήκες και τα εργαστήρια συντήρησης. Τι συμβαίνει μόλις ένα εύρημα φτάσει στην αποθήκη. Πως καταγράφεται και αποθηκεύεται; Ποια είναι η έννοια και ο σκοπός της συντήρησης. Με ποιο τρόπο επεμβαίνουν οι συντηρητές στα αρχαιολογικά ευρήματα. Ποια είναι τα κριτήρια για την επιλογή έκθεσης, ή όχι, κάποιου αντικειμένου (χρονολόγηση, κατάσταση διατήρησης, πληροφορίες που μας παρέχει, πόσο σχετίζεται με το θέμα της έκθεσης). Ποιος είναι ο ρόλος των ευρημάτων σε μία έκθεση. Πως θα πρέπει να παρουσιάζονται (μεμονωμένα, σε παράθεση, να εντάσσονται σε ένα θεματικό πλαίσιο).

Στη δεύτερη ενότητα οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και συμμετέχουν στην πορεία των ευρημάτων από την ανακάλυψή τους μέχρι και τη μελέτη τους. Σε αυτή τη διαδρομή τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις εργασίες που πραγματοποιούνται στο ανασκαφικό σκάμμα, στα εργαστήρια συντήρησης και στις αποθήκες ενός μουσείου.

Σε ένα μεγάλο διάφανο δοχείο υπάρχουν μικρά αντίγραφα από ένα αγγείο σε ίσο αριθμό με αυτόν των παιδιών του τμήματος. Τα αγγεία είναι χωρισμένα σε τρεις ομάδες με διακριτό γνώρισμα το χρώμα στο εσωτερικό τους. Μπλε για τους αρχαιολόγους, λαδί για τους συντηρητές και κόκκινο για τους μελετητές. Κάθε μαθητής επιλέγει στην τύχη ένα αγγείο και ταυτόχρονα την ομάδα στην οποία θα συμμετέχει. Χωρίζονται τα παιδιά σύμφωνα με το χρώμα του αγγείου τους και μαθαίνουν τι σημαίνει το κάθε χρώμα. Αφού δημιουργηθούν οι ομάδες, οδηγούνται στο χώρο όπου θα λειτουργήσει το κάθε εργαστήριο. Εκεί η κάθε μία παραλαμβάνει ένα φάκελο, με το διακριτικό χρώμα του εργαστηρίου της, στον οποίο υπάρχουν οι οδηγίες, τα επεξηγηματικά κείμενα και τα φύλλα εργασίας που θα χρειαστούν για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους.

Οι αρχαιολόγοι θα συνεχίσουν τη σωστική ανασκαφική έρευνα μιας αρχαίας κατοικίας του Άργους. Οι συντηρητές θα αποκαταστήσουν – συντηρήσουν τα αγγεία της παραπάνω ανασκαφής και οι μελετητές θα τα καταγράψουν, θα τα κατατάξουν και θα τα χρονολογήσουν.

Στην τρίτη ενότητα οι μαθητές δημιουργούν τη δική τους έκθεση παρουσιάζοντας τα ευρήματά τους. Σε αυτό το στάδιο είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουν πως η οργάνωση μιας μουσειακής έκθεσης πρέπει να είναι αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας και εργασίας.

Οι τρεις ομάδες γίνονται και πάλι μία, διατηρώντας, όμως, τους προηγούμενους διακριτούς ρόλους τους. Τα παιδιά παίρνουν ένα μεγάλο φάκελο στον οποίο υπάρχουν οι οδηγίες, τα επεξηγηματικά κείμενα και τα φύλλα εργασίας που θα χρειαστούν για να οργανώσουν τη δική τους έκθεση με τα ευρήματα από την αρχαία κατοικία.

Το θέμα και ο τίτλος της έκθεσης, ο σχεδιασμός των προθηκών, η τοποθέτηση των ευρημάτων στην, ιδανική για το καθένα, θέση και η συγγραφή του εποπτικού υλικού είναι κάποιες από τις εργασίες που πρέπει να γίνουν για να μπορέσουν να παρουσιάσουν τα ευρήματα και η ερμηνεία τους στο κοινό.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ολοκληρώνεται με την τέταρτη ενότητα στην οποία οι μαθητές συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης και παραλαμβάνουν το αναμνηστικό δώρο της επίσκεψής τους για την τάξη τους.

2.1.1. Βασικοί στόχοι προγράμματος

- Η συμμετοχή στη διαδρομή ενός ευρήματος από την ανασκαφή μέχρι την έκθεσή του.
- Η μετάδοση της ιστορικής γνώσης, της τεχνολογίας και της καθημερινής ζωής των αρχαίων ελλήνων.
- Η σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου σε σχέση με το μάθημα της ιστορίας.
- Η διασκέδαση και η ψυχαγωγία, ώστε να παρακινηθούν τα παιδιά για μελλοντικές επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους.
- Η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, της δημιουργικότητας, της ομαδικότητας και της επικοινωνίας.
- Το βίωμα των εννοιών: αρχαιολογική ανακάλυψη, συντήρηση, μελέτη, έκθεση, μέσα από τη γνωριμία με τη μεθοδολογία που ακολουθείται στις προσπάθειες ανασκαφής, συντήρησης, μελέτης, έκθεσης και διάσωσης ευρημάτων και μνημείων.
- Η συνειδητοποίηση των κινδύνων που απειλούν τα μνημεία της πολιτιστικής μας κληρονομιάς και της ανάγκης για την προστασία τους.
- Η χαρά της ανακάλυψης και της επαφής με αρχαιολογικά ευρήματα.
- Η γνωριμία με το περιβάλλον του αρχαιολογικού μουσείου Άργους και όλες τις διεργασίες που συντελούνται καθημερινά στην αθέατη πλευρά του.

2.1.2. Μεθοδολογικά εργαλεία

- **Ερωταποκρίσεις:** απλές ερωτήσεις γνώσεων ή συνδυαστικές ερωτήσεις των συντονιστών σχετικές με το θέμα μας.
- **Διάλογος:** η συνέχεια των ερωταποκρίσεων με διάλογο μεταξύ των παιδιών.
- **Μαιευτική μέθοδος:** μέσα από την παραπάνω διαδικασία τα παιδιά καταλήγουν στα επιθυμητά αποτελέσματα με στόχο να τα αξιοποιήσουν στη συνέχεια.
- **Παιχνίδια ρόλων:** επαφή με τα επαγγέλματα και τις λειτουργίες που σχετίζονται με ένα μουσείο ή έναν αρχαιολογικό χώρο.

2.2. Εισαγωγή στο θέμα

Οι μαθητές ενημερώνονται, στους χώρους της μουσειακής αποθήκης ή γύρω από τα ανασκαφικά σκάμματα της αυλής του μουσείου, για θέματα όπως:

- Τις μεθόδους με τις οποίες εντοπίζουμε τις αρχαιολογικές θέσεις.
- Τα στάδια προετοιμασίας μιας ανασκαφής.
- ποιοι είναι οι άνθρωποι που εργάζονται σε μία ανασκαφή και τι κάνει ο καθένας από αυτούς.
- Τα εργαλεία και τον τρόπο που θα τα χρησιμοποιήσουν.

- Τι είναι το αρχαιολογικό σκάμμα, οι μάρτυρες και η στρωματογραφία.
- Τα υλικά από τα οποία μπορεί να είναι κατασκευασμένο ένα εύρημα.
- Τους κανόνες ασφαλείας των εργαζόμενων και των ευρημάτων.

3. Δημιουργικά εργαστήρια

Τα εργαστήρια πραγματοποιούνται στο αρχαιολογικό Μουσείο Άργους. Σκοπός τους είναι οι μαθητές να γνωρίσουν μέσα από τη συμμετοχή τους τον τρόπο με τον οποίο τα ανασκαφικά δεδομένα μας αποκαλύπτουν πληροφορίες που συνδέονται με αυτά, αλλά και με τους ανθρώπους που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα μαζί τους. Να εξασκηθούν στον τρόπο παρατήρησης των αντικειμένων, να καταλάβουν το σκοπό και τη λογική της καταγραφής τους, να γνωρίσουν τη διαδικασία και τη χρησιμότητα της συντήρησής τους, να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο λειτουργίας ενός αντικειμένου σε μια έκθεση και να αντιληφθούν τον πολυδιάστατο ρόλο του μουσείου και την προσφορά του στη συλλογική μνήμη και την εκπαίδευση.

3.1. Εργαστήρι ανασκαφής (αρχαιολόγοι)

Τα παιδιά της ομάδας ανασκαφής συγκεντρώνονται στο χώρο που θα πραγματοποιηθεί η αρχαιολογική έρευνα και παραλαμβάνουν έναν φάκελο στον οποίο υπάρχουν η κάτοψη μιας αρχαίας κατοικίας, οδηγίες και κατευθύνσεις, τα φύλλα εργασίας και διάφορα ενημερωτικά έντυπα. Στο χώρο ανασκαφής υπάρχει ένα τραπέζι πάνω στο οποίο βρίσκονται όλα τα υλικά (ημερολόγιο, μπλοκ σχεδίου, κλίμακες, καρτελάκια, σακούλες, σπάγκος, μολύβια, στυλό, γόμα, ξυλομπογιές, ψαλίδι) και ένα σκάμμα με τα εργαλεία (φωτογραφική μηχανή, μετροταινία, γάντια, σκουπάκια, φουσούνια, σκαλιστήρια, κουβάδες) που θα χρειαστούν σε αυτό το στάδιο. Οι μαθητές μπαίνουν στο σκάμμα και ξεκινάει η διαδικασία της έρευνας, της ανακάλυψης, της παρατήρησης και της καταγραφής.

Οδηγίες και κατευθύνσεις

- Η ομάδα εργασίας θα πρέπει να αποτελεί ένα δεμένο αρμονικά σύνολο στο οποίο όλοι είναι απαραίτητοι για τη σωστή λειτουργία του.
- Η μελέτη των ενημερωτικών εντύπων είναι απαραίτητη για την κατανόηση εργασιών που θα πρέπει να ολοκληρωθούν.
- Η ανασκαφή είναι μια εργασία που θα πρέπει να συντελείται με μεγάλη προσοχή για να μην καταστραφούν στοιχεία και αντικείμενα.
- Ο καθαρισμός των ευρημάτων στο σκάμμα, γίνεται με σκουπάκια και μικρά πινέλα και θα πρέπει να είναι μόνο επιφανειακός.
- Η καταγραφή, η φωτογράφιση *in situ* (στο σημείο που βρέθηκε), η συλλογή και η σχεδίαση κάθε ευρήματος είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ανασκαφικής έρευνας.
- Η σύνταξη ημερολογίου της ανασκαφής, με τις παρατηρήσεις τους και με πληροφορίες για το κάθε εύρημα, είναι απαραίτητη τόσο για τη μελλοντική μελέτη του κάθε αντικειμένου όσο και για τη συσχέτισή του με τα υπόλοιπα της ίδιας θέσης.

3.2. Εργαστήρι συντήρησης (συντηρητές)

Τα παιδιά της ομάδας συντήρησης συγκεντρώνονται στο χώρο όπου θα λειτουργήσει το εργαστήριο συντήρησης και παραλαμβάνουν έναν φάκελο στον οποίο υπάρχουν η κάτοψη μιας αρχαίας κατοικίας, οδηγίες και κατευθύνσεις, τα φύλλα εργασίας και διάφορα ενημερωτικά έντυπα. Στο χώρο υπάρχουν δύο μεγάλοι πάγκοι πάνω στους οποίους βρίσκονται όλα τα υλικά (δελτία συντήρησης, κόλλες, βαμβάκι, χαρτοταινίες καρτελάκια, σακούλες, σπάγκος, μολύβια, στυλό, γόμα, ψαλίδι) και τα εργαλεία (φωτογραφική μηχανή, χάρακες, γάντια, πινέλα, ξύλινοι στείλεοί, φουσούνια,) που θα χρειαστούν σε αυτό το στάδιο. Οι μαθητές παίρνουν τις θέσεις τους γύρω από

τους πάγκους και η διαδικασία της συντήρησης των ευρημάτων (διάγνωση φθορών, καθαρισμός, στερέωση, συγκόλληση, αισθητική αποκατάσταση και φωτογράφιση) ξεκινά.

Οδηγίες και κατευθύνσεις

- Η ομάδα εργασίας θα πρέπει να αποτελεί ένα δεμένο αρμονικά σύνολο στο οποίο όλοι είναι απαραίτητοι για τη σωστή λειτουργία του.
- Η μελέτη των ενημερωτικών εντύπων είναι απαραίτητη για την κατανόηση εργασιών που θα πρέπει να ολοκληρωθούν.
- Όλες οι εργασίες θα πρέπει να πραγματοποιούνται λαμβάνοντας όλα τα απαραίτητα μέτρα ασφάλειας τόσο για τους «μικρούς» συντηρητές όσο και για τα ευρήματα.
- Η συντήρηση είναι μια εργασία που θα πρέπει να συντελείται με υπομονή και μεγάλη προσοχή για να μην χαθούν πολύτιμα στοιχεία αλλά και να μην καταστραφούν αντικείμενα.
- Η καταγραφή των εργασιών στο δελτίο συντήρησης και η φωτογράφιση κάθε ευρήματος είναι αναπόσπαστο κομμάτι της συντήρησής του.

3.3. Εργαστήριο καταγραφής - μελέτης (μουσειολόγοι - αρχαιολόγοι)

Τα παιδιά της ομάδας μελέτης συγκεντρώνονται στο χώρο που θα λειτουργήσει το μελετητήριο και παραλαμβάνουν έναν φάκελο στον οποίο υπάρχουν η κάτοψη μιας αρχαίας κατοικίας, οδηγίες και κατευθύνσεις, τα φύλλα εργασίας και διάφορα ενημερωτικά έντυπα. Στο χώρο υπάρχουν δύο μεγάλοι πάγκοι πάνω στους οποίους υπάρχουν όλα τα υλικά (δελτία καταγραφής, μπλοκ σχεδίου, κλίμακες, καρτελάκια, μολύβια, στυλό, γόμα, ψαλίδι) και τα εργαλεία (φωτογραφική μηχανή, μετροταινία, χάρακες γάντια, πινέλα) που θα χρειαστούν σε αυτό το στάδιο. Τα παιδιά παίρνουν τις θέσεις τους γύρω από τους πάγκους και ξεκινάει η διαδικασία της μελέτης και της καταγραφής κάθε ευρήματος.

Οδηγίες και κατευθύνσεις

- Η ομάδα εργασίας θα πρέπει να αποτελεί ένα δεμένο αρμονικά σύνολο στο οποίο όλοι είναι απαραίτητοι για τη σωστή λειτουργία του.
- Η μελέτη των ενημερωτικών εντύπων είναι απαραίτητη για την κατανόηση εργασιών που θα πρέπει να ολοκληρωθούν.
- Όλες οι εργασίες θα πρέπει να πραγματοποιούνται λαμβάνοντας όλα τα απαραίτητα μέτρα ασφάλειας για τα ευρήματα.
- Η μελέτη είναι μια εργασία που θα πρέπει να συντελείται με μεγάλη προσοχή ώστε κάθε στοιχείο (διαστάσεις, διακόσμηση, διατήρηση) να συμπεριληφθεί στην περιγραφή του ευρήματος.
- Η καταγραφή των εργασιών στο δελτίο καταγραφής και η φωτογράφιση κάθε ευρήματος είναι αναπόσπαστο κομμάτι της μελέτης του.

3.4. Εργαστήριο έκθεσης ευρημάτων (μουσειολόγοι, αρχαιολόγοι, συντηρητές)

Όλα τα παιδιά συγκεντρώνονται στο χώρο που θα λειτουργήσει η μουσειακή έκθεση και παραλαμβάνουν έναν φάκελο στον οποίο υπάρχουν η κάτοψη μιας αρχαίας κατοικίας και διάφορα ενημερωτικά έντυπα. Στο χώρο βρίσκεται ένας μεγάλος πάγκος πάνω στον οποίο υπάρχουν τα υλικά που θα χρειαστούν (μπλοκ σχεδίου, μολύβια, στυλό, γόμα, ψαλίδι, αντίγραφα ευρημάτων τυπωμένα σε μαγνητικό φύλλο) και δυο μεγάλες κάθετες μεταλλικές επιφάνειες (οι οποίες θα λειτουργούν σαν προθήκες). Με τους μαρκαδόρους τα παιδιά θα μπορούν να σχεδιάσουν ράφια, βάρθρα ή ότι άλλο θέλουν και πάνω τους να τοποθετούν εικόνες αγγείων τυπωμένες σε μαγνητικό φύλλο). Οι μαθητές παίρνουν τις θέσεις τους μπροστά από τον πάγκο και τις προθήκες και ξεκινάει

η διαδικασία της εύρεσης του θέματος της έκθεσης, της επιλογής των αντικειμένων που σχετίζονται με το θέμα και του τρόπου παρουσιάσής τους.

Οδηγίες και κατευθύνσεις

- Η ομάδα εργασίας θα πρέπει να αποτελεί ένα δεμένο αρμονικά σύνολο στο οποίο όλοι είναι απαραίτητοι για τη σωστή λειτουργία του.
- Η μελέτη των ενημερωτικών εντύπων είναι απαραίτητη για την κατανόηση εργασιών που θα πρέπει να ολοκληρωθούν.
- Η διαμόρφωση και το στήσιμο των προθηκών μπορεί να γίνει χωρίς κανέναν περιορισμό.
- Η έκθεση για να είναι ολοκληρωμένη και να μπορούν να την κατανοήσουν οι επισκέπτες θα πρέπει να συνοδεύεται από εποπτικό υλικό.

3. Συμπεράσματα

Ο «κόσμος» των μουσείων μπορεί να γίνει συναρπαστικός και μια μεγάλη πηγή γνώσης όταν αποφασίζει να βγει από τις σιωπηλές αίθουσες, τις σκονισμένες αποθήκες, τα απόμακρα εργαστήρια και ανοίξει τις πόρτες του στα παιδιά. Το αρχαιολογικό μουσείο Άργους, μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Από την ανασκαφή στην έκθεση», μετασχηματίστηκε από εκθέτη και μεταδότη πληροφοριών σε παραγωγό γνώσης. Με κάθε επίσκεψη ενός σχολικού τμήματος ξεκινούσε και ένα συναρπαστικό ταξίδι στη γνώση, την τοπική ιστορία και τον εικαστικό λόγο.

Είδαμε τα παιδιά να είναι ξέγνοιαστα, να χαίρονται, και, κάποιους, εκπαιδευτικούς να γίνονται για λίγο και αυτοί μικροί μαθητές. Για μας, στο αρχαιολογικό μουσείο Άργους, σε αυτή την εικόνα αποτυπώνεται η επιτυχία του προγράμματος. Η κατάκτηση της γνώσης μέσα από το παιχνίδι. Δεν έχει σημασία αν, κάποιες φορές, δε γίνουν όλα κατά γράμμα και σωστά, αν οι αρχαιολόγοι ακολουθήσουν όλη τη διαδικασία για την ανακάλυψή των ευρημάτων τους, αν οι συντηρητές συγκολλήσουν "στραβά" τα αγγεία τους, αν οι μελετητές καταλήξουν σε διαφορετικά συμπεράσματα και αν η έκθεση των ευρημάτων θυμίζει περισσότερο ντουλάπι κουζίνας με στοιβαγμένα αντικείμενα.

Ο δισταγμός, οι αδέξιες κινήσεις, οι διαφωνίες και τα λερωμένα χέρια οδηγούν στα μεγάλα χαμόγελα, στη μάθηση μέσα από το βιωματικό παιχνίδι και τη διασκέδαση. Ας εμπιστευτούμε τα παιδιά και ας τους δώσουμε την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα, να μας αποκαλύψουν τη γόνιμη φαντασία τους, να μας καταπλήξουν με τις δεξιότητες τους και να μας διδάξουν...

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Άλκηστις, (1995) *Μουσεία και σχολεία. Δεινόσαυροι κι αγγεία*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Ανδρέου, Α., (1996) *Ιστορία, Μουσείο και Σχολείο*, Θεσσαλονίκη: εκδ. Γ. Δεδούση.
- Βαλαβάνης, Π., (2005) *Ο λόφος με τα κρυμμένα μυστικά*, Αθήνα: Ακρίτας παιδικά.
- Γκότσης, Στ., (2002) *Αντικείμενο και ερμηνεία, από τις θεωρητικές αναζητήσεις στη μουσειακή και εκπαιδευτική πράξη, στο Μουσείο-Σχολείο 6ο Περιφερειακό Σεμινάριο*, Αθήνα: ICOM.
- Δάλκος, Γ., (2000) *Σχολείο και μουσείο*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ζαφειράκου, Α., επιμ., (2000) *Μουσεία και σχολεία*, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ., Κάσσαρης Χ., (1988) *Το μουσείο μέσο τέχνης και αγωγής*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κόκκινος, Γ., Αλεξάκη, Ε., επιμ., (2002) *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραλή – Γιαννακοπούλου, Λ., (1998) *Μικροί αρχαιολόγοι*, Αθήνα: Ακρίτας παιδικά.
- Μούλιου, Μ., (1999) *Από την ιστορία της αρχαιολογικής επιστήμης στην ανάγνωση μουσειακών εκθέσεων, Αρχαιολογία και Τέχνες 73, 53-59.*

- Σκαλτσά, Μ., (επιμ.) (2001) Η Μουσειολογία στον 21ο αιώνα – θεωρία και πράξη *Πρακτικά διεθνούς Συμποσίου, Θεσσαλονίκη, 21-24 Νοεμβρίου 1997*, Θεσσαλονίκη: Εντευκτήριο.
- Τσιτούρη, Α., (2000) Το Μουσείο, ένα δυναμικό εργαλείο εκπαίδευσης, στο *Μουσείο-Σχολείο 6ο Περιφερειακό Σεμινάριο*, Αθήνα: ICOM.
- Φωκά, Ι., Βαλαβάνης, Π., (1990) *Τα αγεία και ο κόσμος τους*, Αθήνα: Κέδρος.
- Χαλκιά, Α., (2002) Ένα βήμα πιο κοντά στο Μουσείο - Σχεδιάζουμε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσείο, στο Κόκκινος, Γ., Αλεξιάκη, Ε., *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

- Ault, B., (2009) Η αρχαιολογία της κατοικίας στους Αλιείς, *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 112, 47-57.

**ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ, ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ, ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ALICE ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Βορβή Ιωάννα

ioaborb@gmail.com

Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02

Κοκκίνου Ελένη

ekokkinou@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ19

Παπαχρήστου Μαρία

papachristoumary@hotmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Η δημιουργική γραφή αποτελεί σημαντική δεξιότητα λογοτεχνικού γραμματισμού και έχει ενταχθεί δυναμικά στη διδακτική μεθοδολογία της Λογοτεχνίας. Μέσα από δραστηριότητες παραγωγής κειμένου οι μαθητές ενεργοποιούν φαντασία και δημιουργικότητα και συνειδητοποιούν με άμεσο τρόπο τη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής. Η αξιοποίηση νέων τεχνολογιών στη δημιουργική γραφή πολλαπλασιάζει τα εργαλεία της, εξοικειώνει τους μαθητές με νέα κειμενικά είδη, ενθαρρύνει τη συνομιλία της λογοτεχνίας με τις τέχνες και προσαρμόζει την παραγωγή λόγου στις ανάγκες των μαθητών. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν τεχνικές και δραστηριότητες δημιουργικής γραφής όπως εφαρμόστηκαν στο μάθημα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου. Η διδασκαλία εμπλουτίστηκε με την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος Alice που δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας διαδραστικών ιστοριών ή παιχνιδιών. Οι μαθητές, μετά την εξέταση λογοτεχνικών κειμένων και την παραγωγή νέων κειμένων ασκήθηκαν στην οπτικοποίησή τους και στην κινηματογραφική τους απεικόνιση. Έτσι διευρύνθηκε η ποικιλία των δραστηριοτήτων και ενισχύθηκαν ταυτόχρονα ο λογοτεχνικός και ο ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Δημιουργική γραφή, Τ.Π.Ε., Alice, Λογοτεχνία.

1. Εισαγωγή

Η δημιουργική γραφή είναι μία σύγχρονη και ταχύτατα αναπτυσσόμενη εκπαιδευτική πρακτική παραγωγής γραπτού λόγου με χαρακτηριστικά τη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Παράλληλα, αποτελεί σημαντική δεξιότητα λογοτεχνικού γραμματισμού καθώς οδηγεί τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν με άμεσο τρόπο την ιδιαιτερότητα, την τέχνη και τη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής και της καλλιτεχνικής έκφρασης. Μέσα από την παραγωγή κειμένων δημιουργικής γραφής οι μαθητές με δημιουργικό και παιγνιώδη τρόπο ενεργοποιούν τη φαντασία, την επινοητικότητα και τη δημιουργικότητά τους και αξιοποιούν προσωπικές εμπειρίες, βιώματα και συναισθήματα. Επιπλέον, εξερευνούν τις δυνατότητές τους και ανακαλύπτουν το προσωπικό τους ύφος πειραματιζόμενοι σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη αναδομώντας λέξεις, προτάσεις, διασκευάζοντας, αναπλάθοντας και επαναγράφοντας κείμενα ή δημιουργώντας νέα έργα ως νέοι δημιουργοί (Σουλιώτης 2009; Σουλιώτης κ.ά., 2012; Σαμαρά, 2009; Πασσιά, Μανδηλαράς 2001; Κωτόπουλος, 2011; Κωτόπουλος, 2014).

Η δημιουργική γραφή είναι διαδικασία πολύπλευρη και πολυδιάστατη. Ενισχύει τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας αλλά και της Γλώσσας και συμπορεύεται με τη φιλιανγνωσία διευκολύνοντας την καλλιέργεια και την εδραίωση σταθερής σχέσης του μαθητή με τη λογοτεχνία

(Νικολαΐδου, ά.χ.). Με τη συγγραφή των δικών τους κειμένων μέσα από επάλληλες διαδικασίες και λεξιλογικές, μορφικές, υφολογικές και άλλες επιλογές, οι μαθητές εξοικειώνονται με αναγνωστικές και συγγραφικές πρακτικές και με μηχανισμούς, συμβάσεις, τεχνικές, συνθήκες και λειτουργίες διαφόρων κειμενικών ειδών (Αποστολίδου, 2012; Νικολαΐδου, ά.χ.). Έτσι, η πρόσληψη της λογοτεχνίας γίνεται ενεργητική και βιωματική, ενώ οι μαθητές καλλιεργούν την κριτική σκέψη ενισχύοντας ταυτόχρονα τη γλωσσική καλλιέργεια. Επίσης, αναπτύσσουν αναγνωστικά κριτήρια, καθώς «οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής συνδέονται με την ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων και αποτελούν το αναγκαίο συμπλήρωμά τους» (Οδηγίες ΕΠΑΛ, 2016-2017; Νικολαΐδου, ά.χ.).

Στα θετικά της παιδαγωγικής διάστασης της δημιουργικής γραφής προσμετρώνται, ακόμη, η ενδυνάμωση της αυτογνωσίας, της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης, αλλά και η εκτόνωση-αποφόρτιση μέσω της αυτοέκφρασης όλων των μαθητών και ειδικότερα των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και με ιδιαίτερες συναισθηματικές και μαθησιακές ανάγκες (Καραγιάννης 2010; Κωτόπουλος, 2012; Κωτόπουλος, 2014).

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) και η αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μέσων και του ψηφιακού περιβάλλοντος στη δημιουργική γραφή συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό και στην αναβάθμιση της διδασκαλίας και πολλαπλασιάζουν τους διαθέσιμους μαθησιακούς πόρους και τα μέσα δημιουργικής γραφής (Ιωάννου, Φερεντίνος, 2007; Νικολαΐδου κ.ά., 2014). Οι νέες τεχνολογίες παρέχουν διευρυμένη ποικιλία δραστηριοτήτων και ευρύ πεδίο για τη συγγραφή κειμένων πολλών ειδών με ποικίλους τρόπους. Οι Τ.Π.Ε. δίνουν πολλές δυνατότητες για ατομική και συλλογική, μονοτροπική και πολυτροπική παραγωγή κειμένων δημιουργικής γραφής με πλήθος εργαλείων. Τα εργαλεία αυτά μπορεί να είναι απλά, όπως ο επεξεργαστής κειμένου, χρήσιμος για πολλαπλές συγγραφικές εκδοχές και το λογισμικό παρουσίασης, αλλά μπορεί να είναι και πιο σύνθετα, ωστόσο εύχρηστα εργαλεία, όπως οι εφαρμογές web 2.0. συνεργατικής γραφής, κατασκευής ψηφιακών ιστοριών και οπτικοποίησης κειμένων, καθώς και τα εργαλεία/μέσα δημοσιοποίησης των κειμένων λογοτεχνικής έκφρασης των μαθητών (blog, facebook, wikis κ.ά.) (Οδηγίες Γυμνασίου, 2016-2017; Νικολαΐδου, 2008; Κουτσογιάννης κ.ά., 2011; Αποστολίδου, 2012; Νικολαΐδου κ.ά., 2014).

Οι Τ.Π.Ε., ωστόσο, «δεν είναι απλό εργαλείο μάθησης, είναι η θύρα προς τον ψηφιακό κόσμο της εποχής μας, προς την ψηφιακή επικοινωνία η οποία δημιουργεί νέους τύπους “κειμένων”, νέες πρακτικές παραγωγής, διάδοσης και πρόσληψης της λογοτεχνίας». Δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές «να κατανοήσουν την κατασκευή των λογοτεχνικών κειμένων, επεμβαίνοντας σ’ αυτά με τροποποιήσεις και πειραματιζόμενοι με τη δημιουργική γραφή» (Α.Π.Σ. Α΄ Γενικού Λυκείου, 2011). Οι Τ.Π.Ε. και οι διαδικτυακές εφαρμογές εξοικειώνουν τους μαθητές με νέες μορφές κειμενικότητας, ενθαρρύνουν τη διεπίδραση και τη συνομιλία των λογοτεχνικών κειμένων με άλλες τέχνες και προσαρμόζουν την παραγωγή λόγου στις ανάγκες κάθε τάξης, ακόμη και κάθε μαθητή σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, με θετικά αποτελέσματα στην απόδοση και επίδοσή του (Οδηγίες Γυμνασίου, 2016-2017; Νικολαΐδου κ.ά., 2014). Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην παραγωγή του προσωπικού λόγου των μαθητών ενισχύει το μαθητικό ενδιαφέρον και συντελεί στην καλλιέργεια του λογοτεχνικού, ψηφιακού και οπτικού γραμματισμού, αλλά και του κριτικού και κοινωνικού γραμματισμού μέσα από την εκπόνηση δραστηριοτήτων σε περιβάλλον επικοινωνίας και διάδρασης (Μέντη, Ρούσσου, 2013). Επιπλέον, βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών με την προώθηση νέων τρόπων συνεργασίας και επικοινωνίας μέσω forum, blog, wikis κ.ά. (Νέα Προγράμματα, 2011; Trucano, 2005; Underwood et al., 2009; Νικολαΐδου κ.ά., 2014).

Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής έχουν ενταχθεί στο θεσμικό περιβάλλον όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, από την προσχολική έως και την τριτοβάθμια, ενώ είναι εντυπωσιακός ο αριθμός ομίλων, διαγωνισμών, προγραμμάτων, σεμιναρίων και εργαστηρίων δημιουργικής γραφής από φορείς τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, δημόσιους και ιδιωτικούς (Κωτόπουλος, 2014).

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η δημιουργική γραφή έχει πλέον ισχυρή παρουσία. Ήδη από τα Αναλυτικά Προγράμματα Λογοτεχνίας Γυμνασίου του 2003, στον σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος συμπεριλαμβάνεται η ανάπτυξη της φαντασίας και η αφύπνιση καλλιτεχνικών δεξιοτήτων των μαθητών, ενώ στις προτεινόμενες δραστηριότητες συναντώνται ορισμένες ασκήσεις δημιουργικής γραφής (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2003). Επίσης, στα ισχύοντα σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας και Λογοτεχνίας, κυρίως του Γυμνασίου, αλλά σποραδικά και στα εγχειρίδια του Λυκείου, προτείνονται μετασχηματισμοί κειμένων, μετατροπή ενός κειμενικού είδους σε άλλο και άλλες δραστηριότητες τροποποίησης και συνέχισης κειμένων ή δημιουργίας νέων μαθητικών κειμένων με αφορμή τα κείμενα των εγχειριδίων (π.χ. Λογοτεχνία Γ Γυμνασίου (έκδοση 2006), σ. 105 2^η δραστηριότητα, σ. 130 4^η δραστηριότητα και 3^η διαθεματική, σ. 134 5^η δραστηριότητα, σ. 142 3^η δραστηριότητα - Έκφραση – Έκθεση Γ Λυκείου (έκδοση 2006), σ. 34 1^η δραστηριότητα, σ. 95 1^η δραστηριότητα, σ. 175 2^η δραστηριότητα). Η δημιουργική γραφή έχει εισαχθεί με σαφέστερο τρόπο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τα Νέα Προγράμματα του 2011 ως μέσο και δεξιότητα κατανόησης της κατασκευής των λογοτεχνικών κειμένων, ενώ προτείνονται δραστηριότητες τροποποίησης κειμένων και πειραματισμοί στο πλαίσιο δημιουργικής γραφής σε όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση (Νέα Προγράμματα, 2011). Επίσης, δραστηριότητες δημιουργικής γραφής προτείνονται ευκρινώς στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 της Α΄ Λυκείου (Α.Π.Σ. Α΄ Γενικού Λυκείου, 2011). Η υιοθέτηση αυτής της πρακτικής παραγωγής λόγου διευρύνθηκε και η δημιουργική γραφή εντάχθηκε δυναμικά στη διδακτική μεθοδολογία της Λογοτεχνίας και στην αξιολόγηση των μαθητών το σχολικό έτος 2016-2017, ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο και στο ΕΠΑΛ (Π.Δ. 126, 2016; Οδηγίες Γυμνασίου, 2016-2017; Οδηγίες ΕΠΑΛ, 2016-2017; Π.Δ. 42, 2017). Στα Καλλιτεχνικά Σχολεία η δημιουργική γραφή αποτελεί αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο (Ωρολόγιο Πρόγραμμα Καλλιτεχνικού Γυμνασίου – Λυκείου, 2016; Προγράμματα Σπουδών των Καλλιτεχνικών Γυμνασίων, 2016).

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στην Α΄ Λυκείου και του συνδυασμού των Τ.Π.Ε. με αυτήν τη μορφή παραγωγής λόγου, παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία διδακτική εφαρμογή στη σχολική τάξη που αφορά την αξιοποίηση του διαδικτυακού εκπαιδευτικού προγράμματος Alice στη δημιουργική γραφή.

Στόχος της εργασίας είναι να παρουσιαστούν τεχνικές και δραστηριότητες δημιουργικής γραφής όπως εφαρμόστηκαν στο μάθημα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου, σε μια προσπάθεια να ενισχυθεί η δημιουργική σχέση των μαθητών με τη λογοτεχνία μέσα από ατομικές και ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες.

2. Κυρίως μέρος

Η δημιουργική γραφή και το εκπαιδευτικό λογισμικό Alice

2.1. Το Alice

Το Alice είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα/λογισμικό που βοηθά τους μαθητές να μάθουν βασικές έννοιες δομημένου προγραμματισμού σε τρισδιάστατο γραφικό περιβάλλον και δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας ιστοριών μέσω αυτοκινούμενων χαρακτήρων βάση σεναρίου. Καθιστά εύκολη τη δημιουργία κινουμένων σχεδίων ή και video παιχνιδιών μέσω «drag and drop» (μεταφορά και απόθεση) με σκοπό την αφήγηση μιας ιστορίας, χωρίς να απαιτείται προηγούμενη προγραμματιστική εμπειρία. Το Alice είναι ένα ελεύθερο εργαλείο διδασκαλίας, το οποίο έχει σχεδιαστεί για να είναι η πρώτη έκθεση ενός μαθητή Α΄ Λυκείου στον αντικειμενοστραφή προγραμματισμό. Οι μαθητές, δηλαδή, χρησιμοποιούν τα αντικείμενα που υπάρχουν μέσα στο περιβάλλον του Alice για να αναπτύξουν ένα πρόγραμμα, στο οποίο οι οδηγίες για τη συμπεριφορά των αντικειμένων, όπως η κίνησή τους, η εμφάνιση μηνυμάτων στην οθόνη, η χρήση μεταβλητών, η χρήση διαδικασιών, η δομή ακολουθίας, η δομή επιλογής και η δομή επανάληψης, ανταποκρίνονται στα πρότυπα γλωσσών δομημένου προγραμματισμού.

Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δουν αμέσως πώς «τρέχει» (preview) το πρόγραμμα που αναπτύσσουν και κατανοούν σαφέστερα τη σχέση μεταξύ των εντολών που δίνουν στο πρόγραμμα και της συμπεριφοράς των αντικειμένων. Καθώς διδάσκονται από το Δημοτικό και το Γυμνάσιο εισαγωγικές έννοιες προγραμματισμού, αποκτούν σε ένα αρχικό επίπεδο την εμπειρία για όλες τις στοιχειώδεις λογικές δομές. Το περιβάλλον του λογισμικού επιτρέπει την εργασία στην ελληνική γλώσσα.

Μετά τη δημιουργία της ιστορίας που αναπτύσσουν μέσω της εφαρμογής, οι μαθητές μπορούν να την ανεβάσουν με τη μορφή video απευθείας στο youtube, ή να αποθηκεύσουν την εφαρμογή με τη μορφή ανεξάρτητου αρχείου video στον υπολογιστή τους. Το πρόγραμμα εγκατάστασης του Alice είναι περίπου 1Gb και λόγω του τρισδιάστατου περιβάλλοντος η εφαρμογή είναι σχετικά απαιτητική σε υπολογιστικούς πόρους.

2.2. Διδακτική εφαρμογή στη σχολική τάξη

2.2.1. Υλοποίηση της πρώτης φάσης της διδακτικής πρότασης

Με αφορμή τη διδασκαλία του λογισμικού Alice στην Α΄ Λυκείου αποφασίστηκε η οπτικοποίηση κειμένων που προκύπτουν από τη δημιουργική γραφή στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου. Για τον σκοπό αυτόν συνεργάστηκαν η Φιλολόγος και η καθηγήτρια Πληροφορικής του Λυκείου και διαμορφώθηκε η παρακάτω μεθοδολογική οργάνωση της διδακτικής δραστηριότητας.

Κατά τη διδασκαλία της θεματικής ενότητας «τα φύλα στη λογοτεχνία» ακολουθήθηκαν οι τρεις φάσεις «πριν από την ανάγνωση, κυρίως ανάγνωση, μετά την ανάγνωση», καθεμία από τις οποίες έχει ιδιαίτερη στοχοθεσία. Οι μαθητές σε αυτήν τη φάση της διδασκαλίας έμαθαν:

- να εντοπίζουν τις πληροφορίες του κειμένου σε σχέση με τα πρόσωπα, το χρόνο και το κοινωνικό πλαίσιο δράσης των ηρώων,
- να διακρίνουν βασικά θέματα που ανακύπτουν για τις σχέσεις των δύο φύλων,
- να εντοπίζουν βασικά σημεία της αφηγηματικής πλοκής, τους αφηγηματικούς τρόπους, σχήματα λόγου,
- να αναλύουν τους χαρακτήρες του κειμένου τεκμηριώνοντας την άποψή τους με βάση στοιχεία του κειμένου κ.ά.

Προκειμένου η διδασκαλία της Λογοτεχνίας να συμβάλει στην ανάπτυξη τόσο γνωστικών όσο και επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, οι μαθητές ασκήθηκαν όχι μόνο σε στρατηγικές ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου, αλλά και σε συνεργατικές πρακτικές παραγωγής λόγου και εκπόνησαν δραστηριότητες με βάση τα παρακάτω διδαγμένα κείμενα:

- Του νεκρού αδερφού, Δημοτικό τραγούδι (Παραλογές) (Λογοτεχνία Α΄ Λυκείου)
- Της νύφης που κακοπάθησε, Δημοτικό τραγούδι (Παραλογές) (Λογοτεχνία Α΄ Λυκείου)
- Χωρισμός, Δημοτικό τραγούδι (Τράπεζα θεμάτων Α΄ Λυκείου).
- Αργώ, απόσπασμα από το «Θέλω γράμματα» του Γιώργου Θεοτοκά (Λογοτεχνία Α΄ Λυκείου)
- Πατέρας και γιος, απόσπασμα από «Το κόκκινο και το μαύρο» του Stendhal (Λογοτεχνία Β΄ Λυκείου).

Τα κείμενα που δεν περιλαμβάνονται στο σχολικό βιβλίο αποτέλεσαν προτάσεις των μαθητών, όπως συστήνεται στις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος για το σχολικό έτος 2016 – 2017, προκειμένου να αναπτυχθεί το ενδιαφέρον τους για τη φιλιαναγνωσία και τη λογοτεχνία. Στις ίδιες οδηγίες προτείνεται στον εκπαιδευτικό η αξιοποίηση, εκτός από το Ανθολόγιο Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου, άλλων μαθησιακών και διδακτικών πόρων που εξυπηρετούν τις μαθησιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες της τάξης.

Για την ολοκλήρωση της διδακτικής πρότασης με το εκπαιδευτικό λογισμικό Alice χρειάστηκαν 5 διδακτικές ώρες. Τις δύο πρώτες διδακτικές ώρες οι μαθητές εργάστηκαν με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Συγκεκριμένα, χωρίστηκαν σε μεικτές ομάδες των τεσσάρων ή πέντε

ατόμων (εικ.1) και μοιράστηκαν σε αυτούς φύλλα εργασίας που αφορούσαν ασκήσεις δημιουργικής γραφής πάνω στα κείμενα που προαναφέρθηκαν. Οι ασκήσεις αυτές ενδεικτικά ήταν:

- μετασχηματισμός του αρχικού κειμένου (μετατροπή μονολόγου σε διάλογο)
- υποθετική συνέντευξη με τον ήρωα του κειμένου
- δημιουργία διαλόγου μεταξύ των ηρώων – πρωταγωνιστών
- δημιουργία ελεύθερου στίχου με αφορμή λέξεις ή ομάδες λέξεων από το αρχικό κείμενο κ.ά.

Οι δραστηριότητες με τις οποίες ασχολήθηκαν οι μαθητές ήταν οι εξής:

-«Με βάση το κείμενο του βιβλίου «Έρωτος αποτελέσματα» κατασκευάστε ένα φανταστικό διάλογο ανάμεσα στον συγγραφέα και σε έναν πατέρα της εποχής που ετοιμάζει τον γάμο της κόρης του».

-«Είσαι αδελφή του Κωνσταντή (Του νεκρού αδερφού). Πώς κρίνεις το γεγονός του προξενιού σου ως γυναίκα της εποχής εκείνης αλλά και ως γυναίκα του σήμερα; Να γράψεις έναν μονόλογο για κάθε περίπτωση».

-«Κυκλώστε λέξεις από το δημοτικό τραγούδι «Της νύφης που κακοπάθησε» και στη συνέχεια γράψτε το δικό σας κείμενο (ποίημα, παραμύθι, σύντομο διήγημα, σενάριο, στίχους τραγουδιού κ.ά.) αξιοποιώντας αυτές τις λέξεις».

-«Με βάση τα κείμενα του Θεοτοκά και του Stendhal, εκπονήστε την παρακάτω δραστηριότητα: «Κάποια στιγμή οι ήρωες των δύο κειμένων – Δαμιανός και Ζυλιέν – γνωρίζονται σε μια εκδήλωση και αμέσως νιώθουν ότι μπορούν να μιλήσουν ως φίλοι. Προσπαθήστε να αποδώσετε μέσα από ένα διάλογο τις αγωνίες, τα προβλήματα και τα όνειρά τους».

Οι μαθητές ασκήθηκαν στην παραγωγή λόγου με τρόπο που εκφράζει τα συναισθήματα και τα διανοητικά τους ερεθίσματα συνδέοντας τη λογοτεχνία με τις προσωπικές τους εμπειρίες. Έγραψαν τα κείμενά τους και τα παρουσίασαν στην τάξη μέσα στο προκαθορισμένο χρονοδιάγραμμα που είχε συμφωνηθεί. (2 ώρες).

2.2.2. Υλοποίηση της δεύτερης φάσης της διδακτικής πρότασης

Το επόμενο τρίωρο οι μαθητές στο σχολικό εργαστήριο της Πληροφορικής (εικ.1) αρχικά έμαθαν να χειρίζονται το Alice και έπειτα, με το σενάριο που είχαν γράψει στο πλαίσιο των ασκήσεων δημιουργικής γραφής, δημιούργησαν ιστορίες με κινούμενα σχέδια. Αποτυπώνοντας την προσωπική τους έκφραση, ασκήθηκαν έτσι στην οπτικοποίησή της και στην κινηματογραφική της απεικόνιση.



Εικόνα 1, 2: Οι εργασίες των μαθητών μέσα στην αίθουσα και στο εργαστήριο πληροφορικής.

Λειτουργήσαν και πάλι ομαδοσυνεργατικά, όπως στην α' φάση της διδακτικής πρότασης. Οι μαθητές ξεκίνησαν να δημιουργούν το δικό τους τρισδιάστατο περιβάλλον, τοποθετώντας τους ήρωές τους και διάφορα αντικείμενα μέσα σε αυτό και έπειτα προγραμματίζουν τη συμπεριφορά κάθε ήρωα ή αντικειμένου.

2.2.3. Δραστηριότητες με το Alice

Οι μαθητές ανέλαβαν ξεχωριστούς ρόλους στην ομάδα τους, ανάλογους με τα στάδια δημιουργίας του έργου τους. Άλλοι μαθητές ασχολήθηκαν με το στήσιμο της σκηνής (setup scene) και άλλοι με τη δημιουργία του κώδικα (edit code). Κατά το πρώτο στάδιο οι μαθητές καλούνταν να επιλέξουν και να κατασκευάσουν τους ήρωές τους μέσα από ένα σύνολο τρισδιάστατων χαρακτήρων, δίνοντάς τους τα ανάλογα εξωτερικά χαρακτηριστικά (εικ. 2). Ομοίως έπραξαν και για τα αντικείμενα που υπάρχουν στον περιβάλλοντα χώρο. Στη συνέχεια, μέσα από ένα γραφικό περιβάλλον «έσυραν» πλακίδια με κατάλληλες «εντολές», για να προγραμματίσουν τη συμπεριφορά κάθε αντικειμένου ή ήρωα της ιστορίας τους, να ορίσουν τον τρόπο που θα κινούνται στο χώρο οι χαρακτήρες-αντικείμενα και να καθορίσουν τον τρόπο που αλληλεπιδρούν, με βάση τις εντολές που έδιναν.

Στο τέλος των εργασιών οι μαθητές αποθήκευσαν το έργο τους και μπορούσαν είτε να το «τρέξουν» στο Alice είτε να το εξάγουν σε μορφή video μέσα από εντολή και να το αναρτήσουν (upload) στο youtube.

2.3. Αποτελέσματα - αξιολόγηση

Η διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε σε δύο τμήματα της Α΄ Λυκείου. Προκειμένου να αξιολογηθεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα από τους μαθητές, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο των google forms (φόρμες google) για τη δημιουργία ερωματολογίου, καθώς τα google forms παρέχουν τη δυνατότητα διαμοιρασμού του αρχείου και εύκολης επεξεργασίας των αποτελεσμάτων. Οι ερωτήσεις στόχευαν να διερευνήσουν τις αντιδράσεις των μαθητών στη δημιουργική γραφή (στην τάξη) αλλά και στη χρήση των Τ.Π.Ε. στη δημιουργική γραφή (εργαστήριο Πληροφορικής).

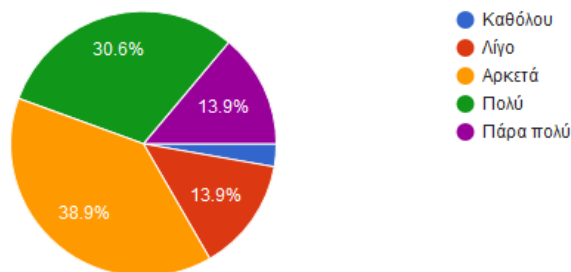
Η πρώτη ερώτηση αφορούσε τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές πιστεύουν ότι οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής τους βοήθησαν να εκφράσουν τις σκέψεις τους ελεύθερα και δημιουργικά. Το 84% του συνόλου των μαθητών απάντησε θετικά (αρκετά έως πάρα πολύ), ενώ μόλις το 3% απάντησε ότι η δημιουργική γραφή δεν τους βοήθησε. Η δεύτερη ερώτηση εστίαζε στο κατά πόσο οι ασκήσεις αυτές βοήθησαν στο να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να τα αποτυπώσουν στο δικό τους κείμενο. Το σύνολο της τάξης απάντησε θετικά, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό, της τάξης του 40%, εξέφρασε την άποψη ότι η δημιουργική γραφή τους βοήθησε πολύ έως πάρα πολύ στο να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους (εικ. 3).



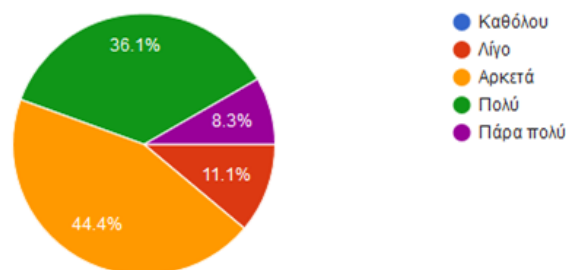
Εικόνα 3: Εικονικό περιβάλλον και κώδικας του Alice.

Οι επόμενες δύο ερωτήσεις στόχευαν να αναδείξουν τον βαθμό που ενισχύουν οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής τη σκέψη και τις διανοητικές ικανότητες των μαθητών (ερώτηση 3) και σε ποιο βαθμό τους βοηθούν να συνδέσουν τα προσωπικά τους βιώματα με τις ζωές των ηρώων των κειμένων, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα την πραγματικότητα (ερώτηση 4). Όπως φαίνεται στην

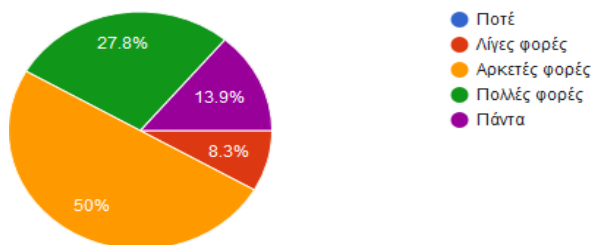
εικόνα (εικ. 4), όλοι οι μαθητές δέχτηκαν σε διαφορετικούς βαθμούς ότι οι ασκήσεις ενισχύουν την ανάπτυξη των διανοητικών ικανοτήτων τους και σε όλους η επίδραση ήταν μόνο θετική. Θετικές επίσης, αν και σε μικρότερα ποσοστά όσον αφορά το βαθμό έντασης, ήταν οι απαντήσεις για τη σύνδεση με τους ήρωες των κειμένων.



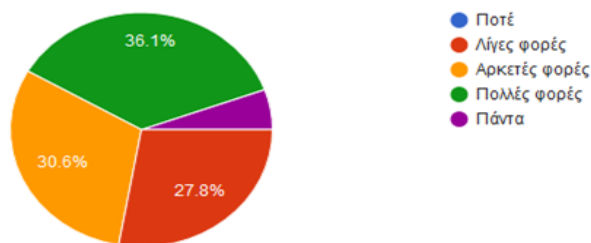
Εικόνα 4: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου (πρώτη ερώτηση).



Εικόνα 5: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου (δεύτερη ερώτηση).



Εικόνα 6: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου (τρίτη ερώτηση).



Εικόνα 7: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου (τέταρτη ερώτηση).

Οι επόμενες δύο ερωτήσεις εμπλέκουν τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη δημιουργική γραφή. Έτσι, η πέμπτη ερώτηση (εικόνα 5, επάνω) διερευνά το βαθμό που η οπτικοποίηση των κειμένων ενισχύει τη φαντασία των μαθητών. Παρατηρήθηκε ότι η οπτικοποίηση των κειμένων βοήθησε έναν στους τέσσερις μαθητές πάρα πολύ στο να ενισχύσει τη δημιουργικότητά του, γεγονός αναμενόμενο,

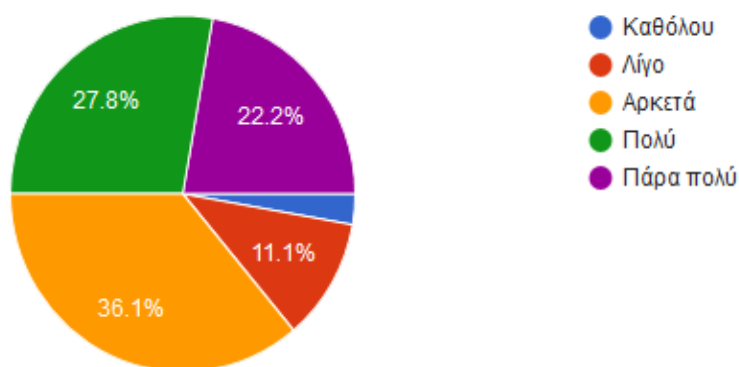
καθότι η συγκεκριμένη γενιά μαθητών είναι απόλυτα εξοικειωμένη με την τεχνολογία και την εκτεταμένη χρήση της εικόνας. Η έκτη και τελευταία ερώτηση (εικόνα 5, κάτω) ασχολείται με τους διαφορετικούς τρόπους που προτιμούν οι μαθητές για να εξασκούνται προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των εξετάσεων. Ένα ποσοστό περίπου 33% θετικών απαντήσεων συγκέντρωσε ο τρίτος τρόπος που συνδυάζει τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο, όπως αυτός προάγεται μέσα από τις ασκήσεις της δημιουργικής γραφής, με τη χρήση των Τ.Π.Ε.. Ενδιαφέρον αποτελεί ότι ένα ποσοστό περίπου 40% των μαθητών επέλεξε την προσήλωση στις ασκήσεις του βιβλίου και στις προτεινόμενες από την Τράπεζα Θεμάτων ή την ενασχόληση ενίοτε με ασκήσεις δημιουργικής γραφής, γεγονός που δείχνει πόσο πολύ απασχολεί τους μαθητές η επιτυχία στις εξετάσεις. Οι πιθανές απαντήσεις ήταν οι παρακάτω:

Ακριβής προσήλωση στις ασκήσεις του βιβλίου και στις προτεινόμενες από την Τράπεζα Θεμάτων.

Να ασχολείστε με τις ασκήσεις της Τράπεζας Θεμάτων και μερικές φορές να σας δίνονται και ασκήσεις δημιουργικής γραφής.

Να σας δίνονται ασκήσεις δημιουργικής γραφής και να δημιουργείτε ομαδοσυνεργατικά πολυτροπικά κείμενα με τη βοήθεια της Πληροφορικής.

Να ασχολείστε αρχικά με τις ασκήσεις της Τράπεζας Θεμάτων και έπειτα ομαδοσυνεργατικά να δημιουργείτε πολυτροπικά κείμενα με τη βοήθεια της Πληροφορικής.



Εικόνα 8: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου (πέμπτη ερώτηση).



Εικόνα 9: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου (έκτη ερώτηση).

3. Συμπεράσματα

Η δημιουργική γραφή αποτελεί ελκυστική συγγραφική πρακτική στο πλαίσιο βιωματικών μεθόδων μάθησης και διαδικασιών δημιουργικής μάθησης και είναι σημαντική για τη γλωσσική

εξέλιξη και τη συναισθηματική ενίσχυση του μαθητή. Επίσης, συμβάλλει στην καλλιέργεια γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσα από διαδικασίες που εμπεριέχουν στοιχεία παιγνιδιού, απελευθερώνουν και ενεργοποιούν την έμπνευση και τη φαντασία και ευνοούν την επινόηση και τον πειραματισμό (Καραγιάννης 2010; Κωτόπουλος, 2014).

Η ένταξη των νέων τεχνολογιών στη δημιουργική γραφή καθιστά ελκυστικότερη και πιο ενδιαφέρουσα τη μάθηση και πολλαπλασιάζει τις δυνατότητες της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών. Η αξιοποίηση του Alice στη σχολική τάξη ως εκπαιδευτικού εργαλείου για την υποστήριξη της δημιουργικής γραφής έτυχε θερμής υποδοχής από τους μαθητές, καθώς διευκόλυνε την ενεργή και αυτόνομη μάθηση και παρείχε ευκαιρίες για διευρυμένη ποικιλία δραστηριοτήτων που ήταν ενδιαφέρουσες και προσαρμοσμένες στις δυνατότητες και στις ανάγκες τους.

Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας με τη βοήθεια της δημιουργικής γραφής και τη συνεισφορά των Τ.Π.Ε. ενίσχυσε το ενδιαφέρον των μαθητών για τη φιλιαναγνωσία και έδωσε νέα κίνητρα για την ενασχόλησή τους με τα λογοτεχνικά κείμενα, βελτιώνοντας την αποδοτικότητά τους. Επέδρασε θετικά στους μαθητές ώστε να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, να συνεργάζονται σε μία ομάδα με κοινές επιδιώξεις, να δημοσιοποιούν τις δραστηριότητές τους και να επιτυγχάνουν μαθησιακούς στόχους σε κλίμα δημιουργικής ευφορίας. Μέσω του Alice οι μαθητές εκφράστηκαν σε πολλαπλά επίπεδα, με περισσότερες αισθήσεις αξιοποιώντας λόγο, εικόνα και ήχο και κοινοποίησαν τις προσωπικές τους ερμηνείες για τα λογοτεχνικά κείμενα, δίνοντάς τους μία νέα πολυτροπική μορφή σε 3D περιβάλλον μέσα από τη γλώσσα του προγραμματισμού.

Σε επόμενο στάδιο είναι δυνατή περαιτέρω έρευνα για την προστιθέμενη αξία του συνδυασμού δημιουργικής γραφής και εκπαιδευτικού προγράμματος Alice, κατά την οποία μία ομάδα μαθητών θα ασχοληθεί με τη δημιουργική γραφή με αξιοποίηση του Alice, ενώ άλλη ομάδα μαθητών θα λειτουργήσει ως ομάδα ελέγχου και θα ασχοληθεί με τη δημιουργική γραφή χωρίς τη χρήση του λογισμικού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας - Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε στις 28-5-2017 από το δικτυακό τόπο http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_apostolidou.pdf
- Α.Π.Σ. Α΄ Γενικού Λυκείου (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου*. ΦΕΚ1562/τ.Β΄/27-6-11. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε στις 28-5-2017 από το δικτυακό τόπο http://dide.fth.sch.gr/lows/fek_2011_1562b.pdf
- ΔΕΠΠΣ & Α.Π.Σ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 28-5-2017 από το δικτυακό τόπο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>
- Ιωάννου Σ., Φερεντίνος Σ. (2007). *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Αλλάζοντας το μαθησιακό περιβάλλον – Διαπιστώσεις και προοπτικές*. *Αστρολάβος*, τ. 6, ΕΜΕ, Αθήνα.
- Καραγιάννης, Σ. (2010). *Η Δημιουργική Γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο: όψεις μιας Παιδαγωγικής Εμπειρίας*. Διάλεξη (27-2-2010). Ανακτήθηκε στις 28-5-2017 από το δικτυακό τόπο <https://www.scribd.com/doc/49612155>
- Κουτσογιάννης Δ., Παυλίδου Μ., Χαλσιάνη Ι. (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και*

ιδιαιτερότητες. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- Κωτόπουλος, Τ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής. Στο Γ. Παπαντωνάκης, Τ. Κωτόπουλος (Επιμ.), *Τα ετεροθαλή*, 21-36. Αθήνα: Ίων.
- Κωτόπουλος, Τ. (2012). *Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής. Η περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους*. Ανακτήθηκε στις 28-5-2017 από το δικτυακό τόπο <http://users.uowm.gr/tkotopou/index.php/home-gr/8-greek-language/72-publication-37>
- Κωτόπουλος, Τ. (2014). *Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε στις 28-5-2017 από το δικτυακό τόπο http://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf
- Μέντη, Δ., Ρούσσου, Β. (2013). *Η χρήση των ΤΠΕ στο πλαίσιο των Ομίλων ενδιαφέροντος: το παράδειγμα των Ομίλων Λογοτεχνίας*. Ανακτήθηκε στις 28-5-2017 από το δικτυακό τόπο <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1998.pdf>
- Νέα Προγράμματα (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο*. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 28-5-2017 από το δικτυακό τόπο <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>
- Νικολαΐδου, Σ. (ά.χ.). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 28-5-2017 από το δικτυακό τόπο <http://impschool.gr/deltio-site/?p=85>
- Νικολαΐδου, Σ. (2008). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Νικολαΐδου Σ., Μαυρίδου Α., Ρουβάς Γ. (2014). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και της Δημιουργικής Γραφής για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και την παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου. Πλαίσιο, εφαρμογή και διαπιστώσεις από την σχολική πράξη. Στο Θ. Σαμαρά, Ε. Κουσιλόγλου, Ι. Σαλονικίδης, Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη»*, Νάουσα 4-6 Απριλίου 2014, σ. σ. 204-216. Ανακτήθηκε στις 28-5-2017 από το δικτυακό τόπο http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolA/VolA_204_216.pdf
- Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολ. έτος 2016-2017*. 148083/Δ2/13-09-2016. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος Γενικής Παιδείας «Νέα Ελληνικά» της Α' και Β' τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠ.Α.Α. σχ. έτους 2016-2017*, Φ3/159794 /Δ4/ 28-09-2016. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Πασσιά, Α., Μανδηλαράς Φ. (2001). *Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για Παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης. *Προγράμματα Σπουδών των Μαθημάτων Καλλιτεχνικής Παιδείας των Καλλιτεχνικών Γυμνασίων*. ΦΕΚ 166/τ. Β/1 Φεβρουαρίου 2016.
- Προεδρικό Διάταγμα 42. *Τροποποίηση του Π.Δ. 56/2016 (Α' 91) Φοίτηση και Αξιολόγηση των μαθητών του Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠ.Α.Α.)*. ΦΕΚ 68.τ.Α/ 15 Μαΐου 2017.
- Προεδρικό Διάταγμα 126. *Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου* ΦΕΚ 211/τ. Α/11 Νοεμβρίου 2016.
- Σαμαρά, Ζ. (2009). *Το βλέμμα του συγγραφέα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Σουλιώτης, Μ. (2009). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σουλιώτης, Μ. και ομάδα εργασίας (2012). *Δημιουργική γραφή, Οδηγίες Πλεύσεως*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 28-5-2017 από το δικτυακό τόπο http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_LOGOTEXNIA/DimiourgikiGرافي-OdigiesPlefseos.pdf
- Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β' και Γ' τάξεων Καλλιτεχνικού Γυμνασίου και των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Καλλιτεχνικού Λυκείου*. ΦΕΚ 2107/τ. Β/7 Ιουλίου 2016.

Ξενόγλωσση

- Trucano M. (2005). *Knowledge Maps: ICT in Education*. Washington, DC: infoDev / World Bank. Ανακτήθηκε στις 28-5-2017 από το δικτυακό τόπο <http://www.infodiv.org/en/Publication.8.html>
- Underwood J., Banyard P., Betts L., Farrington-Flint, L., Stiller J., Yeomans S. (2009). *Narrowing the Gap: Literature Review*. Becta. Ανακτήθηκε στις 28-5-2017 από το δικτυακό τόπο http://dera.ioe.ac.uk/1433/1/becta_2010-narrowingthegap_litrev.docx

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΓΙΑ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΤΗΣ Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ KODU.

Δαλάρη Αιμιλία
Emilydalar93@yahoo.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, MSc.

Περίληψη

Σήμερα, χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο η τεχνολογία της εικονικής πραγματικότητας σε πολλές πτυχές της ζωής του ανθρώπου. Στα πλαίσια μαθήματος που σχετίζεται με νέες τεχνολογίες οργανώθηκε εκπαιδευτική δραστηριότητα με θέμα τη δημιουργία προγράμματος εικονικής πραγματικότητας. Η δράση είχε σαν αποδέκτες παιδιά Α' τάξης δημοτικού σχολείου. Το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν το λογισμικό Kodu της Microsoft. Σκοπός ήταν η εκμάθηση από τους μαθητές βασικών χαρακτηριστικών τριών γεωμετρικών σχημάτων (κύλινδρος, πολύγωνο, σφαίρα). Το πρόγραμμα είχε διάρκεια δύο ημερών. Προτεινόμενες ενέργειες, εκ μέρους της εκπαιδευτικού, ήταν η εισαγωγική συζήτηση κατά την οποία τα παιδιά ρωτήθηκαν για τη σχέση τους με τη νέα τεχνολογία καθώς και για τη χρήση του Η/Υ στη καθημερινότητά τους. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε το λογισμικό σε ομάδες παιδιών της Α' τάξης. Η υλοποίηση του συγκεκριμένου έργου βοήθησε τους μαθητές να αναγνωρίσουν σχήματα που έχουν διδαχτεί και να τα κατονομάσουν. Επίσης, ανέπτυξαν θετική στάση απέναντι στον Η/Υ ως εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Εικονική πραγματικότητα, δημοτικό σχολείο, μαθηματικά.

1.Εισαγωγή

Με τη χρήση της εικονικής πραγματικότητας έχει γίνει εφικτό να πλησιάσει κάποιος μέρη που δε θα μπορούσε διαφορετικά, να προσφέρει γνώση σε ανθρώπους με κινητικά προβλήματα ακόμη και να κάνει πιο διασκεδαστική την εκπαίδευση για παιδιά. Όσο περισσότερο χρησιμοποιείται η τεχνολογία της εικονικής πραγματικότητας στη καθημερινότητα, τόσο θα ανακαλύπτονται και νέες τεχνικές, πιο βελτιωμένες από τις προηγούμενες με σκοπό την καλύτερη απεικόνιση και αλληλεπίδραση.

Η εικονική πραγματικότητα αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια καθώς περικλείει μια πληθώρα χαρακτηριστικών και δυνατοτήτων, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να οριστούν είτε από μόνα τους, είτε σε συνδυασμό μεταξύ τους. Στη δεκαετία του 1970 έκανε την εμφάνιση του ο όρος Τεχνητή Πραγματικότητα (Artificial Reality), ακολούθησε ο όρος Κυβερνητική (Cyberspace) και μετέπειτα ο όρος Εικονική Πραγματικότητα (Virtual Reality).

Ο J. Lanier ιδρυτής του VPL Research (Virtual Programming Languages Research) ήταν ο πρώτος που έδωσε έναν ορισμό για την εικονική πραγματικότητα. «*Η εικονική πραγματικότητα ορίζεται ως ένα αλληλεπιδραστικό τρισδιάστατο περιβάλλον, φτιαγμένο από υπολογιστή, στο οποίο μπορεί κάποιος να εμβυθιστεί*». (Κοκότος, 2007) Σύμφωνα με τον Lanier λοιπόν, είναι μια μέθοδος

με την οποία ο χρήστης οπτικοποιεί και επεξεργάζεται περίπλοκα δεδομένα καθώς αλληλεπιδρά με τον υπολογιστή.

Αργότερα, το 1995 οι C. Manetta & Blade R. έδωσαν τον εξής ορισμό: «Ένα υπολογιστικό σύστημα το οποίο χρησιμοποιείται για τη δημιουργία εικονικών κόσμων, στους οποίους ο χρήστης έχει την εντύπωση της ύπαρξής του σε αυτούς και επιπλέον έχει την ικανότητα να πλοηγηθεί και να χειριστεί τα αντικείμενά τους».

Πιο κοντά στη δεκαετία του 2000, το 2003 οι Sherman, Craig έκαναν λόγο για «ένα μέσο το οποίο αποτελείται από αλληλεπιδραστικές εξομοιώσεις με υπολογιστή, οι οποίες αισθάνονται τη θέση και τις ενέργειες του χρήστη και αντικαθιστούν ή επαυξάνουν την ανάδραση σε μία ή παραπάνω αισθήσεις, δίνοντας το αίσθημα της πνευματικής εμπύθισης ή παρουσίας στην εξομοίωση». (Κοκότος, 2007)

Η εικονική πραγματικότητα χωρίζεται σε πέντε (5) κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω.

1. Desktop εικονική πραγματικότητα
2. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν συστήματα εικονικής πραγματικότητας που χρησιμοποιούν τη συμβατική οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή προκειμένου να παρουσιάσουν την αναπαράσταση του εικονικού κόσμου. Τα συστήματα αυτά ονομάζονται και Window on a World (WoW) και αποτελούν την πιο προσιτή άρα και δημοφιλή μορφή αναπαράστασης της Εικονικής Πραγματικότητας. Έχουν πολύ μικρό κόστος καθώς δεν απαιτούν ακριβό υλικό ή λογισμικό και είναι αρκετά πιο εύκολο να αναπτυχθούν. (Μπούρας κ.ά, 2005, Xiaojun, Shervin, 2016).
3. Video Mapping
4. Η κατηγορία αυτή αποτελεί μια παραλλαγή των επιτραπέζιων συστημάτων, που χρησιμοποιεί όπως και η προηγούμενη την οθόνη του υπολογιστή για την αναπαράσταση του εικονικού κόσμου με τη διαφορά, ότι συγχωνεύει παράλληλα και την είσοδο σήματος σύνθετης εικόνας (βίντεο). Το βίντεο αυτό αναπαριστά στην ουσία τη φιγούρα του χρήστη με χρήση δισδιάστατων γραφικών. Με τον τρόπο αυτό ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί στην οθόνη του υπολογιστή του την αλληλεπίδραση του σώματος του με τον εικονικό κόσμο, επιτυγχάνοντας έτσι μια αυξημένη αίσθηση ρεαλισμού. (Μπούρας κ.ά, 2005).
5. Μικτή πραγματικότητα (Mixed Reality)
6. Χρησιμοποιείται για να περιγράψει το συνδυασμό των πραγματικών κόσμων με τους εικονικούς με σκοπό τη δημιουργία νέων περιβαλλόντων που συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν σε πραγματικό χρόνο φυσικά και ψηφιακά αντικείμενα. Στα συστήματα αυτά τα δεδομένα και η είσοδος που παράγονται από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ενσωματώνονται με την είσοδο που παράγεται από το σύστημα τηλεπαρουσίας. (Μπούρας κ.ά, 2005)
7. Fish Tank εικονική πραγματικότητα
8. Αυτός ο όρος χρησιμοποιείται για την περιγραφή συστημάτων που συνδυάζουν μια στερεοσκοπική οθόνη υγρών κρυστάλλων (LCD) μαζί με έναν μηχανισμό παρακολούθησης της κίνησης του κεφαλιού.
9. Ενισχυμένη εικονική πραγματικότητα (Augmented Reality)
10. Αποτελεί στην ουσία ένα συνδυασμό της πραγματικής σκηνής που βιώνει ο χρήστης και της εικονικής σκηνής που παράγει ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Συγκεκριμένα προσθέτει γραφικά, ήχο, αίσθηση της αφής και όσφρηση στον εικονικό κόσμο, όπως αυτά υπάρχουν

στον πραγματικό κόσμο, προκειμένου να επιτύχει με το βέλτιστο τρόπο την αίσθηση του ρεαλισμού.

Το Kodu είναι ένα περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού, που πρωτοεμφανίστηκε το 2009, αναπτύχθηκε από τα FUSE Labs της Microsoft με σκοπό την σχεδίαση παιχνιδιών και γενικότερα αλληλεπιδραστικών τρισδιάστατων κόσμων. Σχεδιάστηκε για να λειτουργεί μόνο σε Xbox 360 και λειτουργικά Microsoft. Ο προγραμματισμός βασίζεται σε μια σειρά από οδηγίες της μορφής, όταν συμβεί κάτι, τότε κάνε αυτό (WHEN... DO...). Για να λάβει χώρα ο προγραμματισμός προηγουμένως πρέπει να έχει δημιουργηθεί ένας κόσμος τριών διαστάσεων και να έχουν προστεθεί τα αντικείμενα και χαρακτήρες που θα δρουν μέσα σε αυτόν. Η συμπεριφορά κάθε αντικείμενου – χαρακτήρα και ο τρόπος αλληλεπίδρασης αυτού με τον κόσμο είναι αυτά που καθορίζονται με τον προγραμματισμό. (Marioland, 2009)

Σκοπός της παρούσας δράσης ήταν η εκμάθηση από τους μαθητές βασικών χαρακτηριστικών, τριών γεωμετρικών σχημάτων (κύλινδρος, πολύγωνο, σφαίρα) και στη συνέχεια η αναγνώρισή τους. Εν ακολουθία, στόχοι ήταν σε γνωστικό επίπεδο οι μαθητές να αναγνωρίσουν τη φόρμα των στερεών σωμάτων σε αντικείμενα της καθημερινότητας. Επίσης, να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στον Η/Υ ως εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, να αντιληφθούν τη νέα γνώση μέσω του παιχνιδιού με διασκεδαστικό και πρωτότυπο τρόπο, να αναπτύξουν τη κριτική σκέψη μέσω των ερωτημάτων που τους τίθενται καθώς και να κατανοήσουν το παιγνιώδη χαρακτήρα του διδακτικού σεναρίου.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Οργάνωση της δράσης

Η συγκεκριμένη διδασκαλία έγινε στα πλαίσια του μαθήματος «*Εκπαιδευτική τεχνολογία αιχμής: Εφαρμογές τρισδιάστατων γραφικών, Εικονικής Πραγματικότητας και εικονικών περιβαλλόντων πολλών χρηστών*», που προσφέρεται στο Πανεπιστημίου Αιγαίου και αποτελούσε μέρος των μαθημάτων του ΠΜΣ «*Επιστήμες της Αγωγής- Εκπαίδευση με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών*», του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον οδηγό σπουδών του τμήματος (2015-2016).

Η εργασία ήταν ατομική και έτσι κάθε φοιτητής/τρια ερχόταν σε επικοινωνία με τον/την υπεύθυνο/η δάσκαλο/α του σχολείου που θα πραγματοποιούσε τη δράση για να κανονίσουν από κοινού τις μέρες που θα υλοποιούταν. Το παρόν διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε τη πρώτη βδομάδα του Απριλίου (4-5 Απρίλη).

Ο/Η κάθε φοιτητής/τρια είχε το ρόλο του/της δασκάλου/ας μέσα στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας της πληροφορικής. Ας σημειωθεί ότι το μάθημα της πληροφορικής διδάσκεται μία φορά τη βδομάδα στη τάξη της Α' Δημοτικού. Ωστόσο, για τις ανάγκες της εκπαιδευτικής δράσης, τη βδομάδα της υλοποίησης διδάχτηκε δύο (2) φορές. Έτσι, κάθε φοιτητής/τρια κατά τη πρώτη μέρα έκανε τη καθιερωμένη γνωριμία με τα παιδιά της τάξης και στη συνέχεια, προχωρούσε σε ερωτήματα που αφορούσαν τη σχέση των μαθητών με τον Η/Υ καθώς και τις γενικές γνώσεις που είχαν σχετικά με αυτόν. Την επόμενη μέρα, συμμετείχαν έξι (6) μαθητές της Α' τάξης, -που υποδείχτηκαν από το δάσκαλο- για να εφαρμόσουν το διδακτικό σενάριο εικονικής πραγματικότητας. Υπογραμμίζεται ότι μερικοί από τους μαθητές που συμμετείχαν κατείχαν αρκετές γνώσεις σχετικές με Η/Υ, ενώ άλλα παιδιά αντιμετώπισαν δυσκολίες π.χ. δεν ήξεραν τι είναι το touchpad.

2.2. Περιγραφή της δράσης

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το φυσικό αντικείμενο που παρουσιάστηκε στα παιδιά ήταν ένα σενάριο εικονικής πραγματικότητας με τη χρήση του προγράμματος Kodu. Το συγκεκριμένο project περιελάμβανε αρχικά, τη φάση του σχεδιασμού βάσει συγκεκριμένων

προδιαγραφών οι οποίες έγιναν με βάση τις αρχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Στη συνέχεια, ακολούθησε η φάση της υλοποίησης που έγινε στην τάξη της Α' Δημοτικού, η οποία είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά (α) να μάθουν τα βασικά χαρακτηριστικά τριών γεωμετρικών σχημάτων (κύλινδρος, πολύγωνο, σφαίρα) και (β) να είναι σε θέση να τα αναγνωρίζουν.

Τέλος, η δράση ολοκληρώθηκε με τη φάση της αξιολόγησης της δραστηριότητας η οποία έγινε μέσα από συζήτηση κατά την οποία τα παιδιά μίλησαν για την εμπειρία τους, αναπτύσσοντας κατά το δυνατόν τόσο τις γνώσεις που αποκόμισαν όσο και το βαθμό ικανοποίησης τους.

2.3. Μεθοδολογία

Η δράση υλοποιήθηκε στο χώρο ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου (8^ο δημοτικό σχολείο Ρόδου), και είχε διάρκεια δύο (2) ημερών. Οι ομάδες που απευθύνονταν η δράση ήταν κυρίως τα παιδιά αφού είχαν βιωματική συμμετοχή αλλά μπορεί κατ' επέκταση να απευθυνθεί και στους ενήλικες. Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν το πείραμα. Ειδικότερα, συμμετείχαν μαθητές Α' τάξης δημοτικού σχολείου -6 στο σύνολο- και το πείραμα έλαβε χώρα στην αίθουσα της πληροφορικής του σχολείου.

Αναλυτικά, τη πρώτη μέρα της δράσης επιχειρήθηκε να γίνει μία γνωριμία με τα παιδιά της τάξης. Στη συνέχεια, έγινε μία εισαγωγική συζήτηση για τις νέες τεχνολογίες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά ρωτήθηκαν για το αν χρησιμοποιούν στη καθημερινότητά τους Η/Υ, tablets, κινητά τηλέφωνα. Αφού ανέφεραν τα δημοφιλή ηλεκτρονικά παιχνίδια που παίζουν, τα σύγκριναν με παιχνίδια που έπαιζαν αντίστοιχα παιδιά της ηλικίας τους παλιότερα. Τέλος, έγινε συζήτηση για το αν και πόσο συχνά χρησιμοποιούν Η/Υ για να διαβάζουν τα μαθήματα του σχολείου τους. Την επόμενη ημέρα, ακολούθησε μια επανάληψη όσων ειπώθηκαν την προηγούμενη. Στη συνέχεια, ο δάσκαλος υπέδειξε στη φοιτήτρια έξι (6) μαθητές για να υλοποιήσουν το πρόγραμμα της εικονικής πραγματικότητας. Κάθε μαθητής πλησίαζε τη φοιτήτρια και καθόταν δίπλα της για να παίξει το παιχνίδι. Ο μέσος χρόνος υλοποίησης του παιχνιδιού ήταν 20 λεπτά.

Τίτλος του διδακτικού σεναρίου ήταν «*Η περιπέτεια του αστυνόμου Σαχίνη*», και οι εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές ήταν τα μαθηματικά και οι ΤΠΕ. Το θέμα ήταν απολύτως συμβατό με το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ, εφόσον αποτελεί θέμα ενότητας των Μαθηματικών της Α' τάξης και οι στόχοι που τίθενται άπτονται πλήρως του αντίστοιχου αναλυτικού προγράμματος των Μαθηματικών. Ειδικότερα, αποτελεί μέρος της ενότητας 1 του σχολικού εγχειριδίου με τίτλο «*οι αριθμοί μέχρι το 5- χώρος και σχήματα*» και παρουσιάζεται αναλυτικά στο κεφάλαιο 2 της πρώτης ενότητας με τίτλο «*Γεωμετρικά σχήματα*». Παρόλο που η ιστορία και οι χαρακτήρες είναι φανταστικοί η πλοκή διαδραματίζεται σε καθημερινές συνθήκες και ο ήρωας είναι πραγματικός και οικείος στα παιδιά από παιδικές τηλεοπτικές εκπομπές με παρόμοια θεματολογία. Κάθε χαρακτήρας της ιστορίας έχει το όνομα και το σχήμα ενός σχήματος. Έτσι, αναζητούνται, αναγνωρίζονται και ονομάζονται τα γεωμετρικά σχήματα κύλινδρος, σφαίρα, πολύγωνο.

Το σενάριο αποτελείται από δύο πίστες. Στη πρώτη πίστα γίνεται η εισαγωγή στην ιστορία. «*Ξεκινά τη Δευτέρα που αστυνόμος πιάνει δουλειά, έτοιμος να αντιμετωπίσει άλλη μια φορά τους παράνομους. Τον ενημερώνουν τηλεφωνικά για την επίθεση των σωμάτων από το διάστημα. Ένα διαστημόπλοιο είχε έρθει από τον πλανήτη Στερεομετρία, του 7^{ου} γαλαξία του ανατολικού σύμπαντος. Ίσως η Γη κινδύνευε από το πλήρωμά του. Οι πληροφορίες που είχε ήταν λίγες. Αρχηγός ήταν η σφαίρα. Είχε πολλές καμπύλες και πολλές δυνατότητες. Ο επόμενος της παρέας ήταν ο κύλινδρος. Κυλούσε εύκολα, περπατούσε δύσκολα. Την τριάδα συμπλήρωνε το πολύγωνο*».

Ο αστυνόμος περιπλανώμενος σε τρία διαφορετικά νησιά- κόσμους καλείται να ανακαλύψει το κάθε ύποπτο με τη βοήθεια ενός συνεργάτη του που συναντάει σε κάθε νησί (μηχανάκι, χελώνα, χταπόδι) και τον πληροφορεί για το που πιθανά κρύβεται ο κάθε ύποπτος. Καλείται να αποφύγει να μπερδέψει τους υπόπτους με άλλους «μεταμφιεσμένους» (καρδιά, κέρμα, μήλο). Έτσι, αφού τους βρει μαθαίνει πληροφορίες για καθένα από αυτούς. Για κάθε ύποπτο που βρίσκει παίρνει και ένα βαθμό και όταν συγκεντρώσει τρεις βαθμούς συνολικά, περνάει αυτόματα στην δεύτερη πίστα. Σε κάθε νησί υπάρχει ένα εμπόδιο που δεν επιτρέπει στον αστυνόμο να μετακινηθεί στο επόμενο.

Οπότε, όταν ο αστυνόμος βρει σε κάθε νησί τον ύποπτο το εμπόδιο εξαφανίζεται και ο αστυνόμος συνεχίζει την αναζήτησή του.



Εικόνα 1: Πίστα 1.

Η δεύτερη πίστα αποτελείται από δύο νησιά. Στο πρώτο νησί ο αστυνόμος καλείται να απαντήσει σε έξι ερωτήσεις και να μαζέψει όσους περισσότερους βαθμούς μπορεί. Όταν μαζέψει τέσσερις πόντους το εμπόδιο που υπάρχει ανάμεσα στα δύο νησιά εξαφανίζεται. Όταν απαντήσει σωστά σε όλες τις απαντήσεις και πάρει τους έξι βαθμούς γίνεται κάτοχος των πυραύλων που θα του χρησιμεύσουν στο δεύτερο νησί. Εκεί, καλείται να αντιμετωπίσει το κακό που είναι ο φύλακας του κάστρου, τελικής κρυψώνας των κακών. Στο τέλος, αν ο αστυνόμος σκοτώσει το κακό φτάνει στη λύση του μυστηρίου και τους συλλαμβάνει. Ωστόσο, καθ' όλη τη διάρκεια της αναζήτησης του αντιλαμβάνεται τη σπουδαιότητα των σχημάτων στη καθημερινότητα και αποφασίζει να διοργανώσει μία γιορτή προς τιμήν τους.



Εικόνα 2: Πίστα 2.

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, από την υλοποίηση της συγκεκριμένης δράσης ανακύπτουν ότι τα παιδιά ήρθαν αρχικά, σε επαφή με τον Η/Υ. Επίσης, ανέπτυξαν τη λεπτή κινητικότητα και έμαθαν ότι το διάβασμα δε γίνεται μόνο μέσα από βιβλία αλλά και μέσω της χρήσης του Η/Υ με ένα πιο διασκεδαστικό και παιγνιώδη τρόπο. Τέλος, η σύνδεση των συμπερασμάτων με την εισαγωγή για την εικονική πραγματικότητα είναι εμφανής. Ειδικότερα, τα παιδιά μέσα από την υλοποίηση του παιχνιδιού της εικονικής πραγματικότητας ανακάλυψαν τη δημιουργικότητα και τη χαρά που προφέρει η χρήση του Η/Υ στη καθημερινότητα. Ανάπτυξαν τις δεξιότητες τους και τη θετική

στάση απέναντι στον Η/Υ ως εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, ανέπτυξαν τη κριτική σκέψη μέσω των ερωτημάτων που τους έθεσε η εκπαιδευτικός.

Ειδικότερα, τα συμπεράσματα που προέκυψαν μετά την υλοποίηση του project ήταν τα ακόλουθα:

Εκμάθηση χρήσης Η/Υ.

Ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στον Η/Υ ως εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Εξοικείωση με μαθηματικές έννοιες.

Ενίσχυση της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης.

Αντίληψη της νέας γνώσης μέσω του παιχνιδιού με διασκεδαστικό και πρωτότυπο τρόπο.

3.1. Δυνατά σημεία

Ένα από τα σημαντικά σημεία αυτής της δράσης ήταν ότι τα παιδιά έμαθαν να χειρίζονται τον Η/Υ καθώς συμμετείχαν βιωματικά. Επίσης, αναπτύχθηκε η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητά τους. Το σημαντικότερο από όλα ήταν η ανάπτυξη θετικής διάθεσης απέναντι στον Η/Υ ως εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία ακόμη και σε τέτοιες μικρές ηλικιακές ομάδες. Τέλος, ένα συχνό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικά των πρωτοβάθμιων βαθμίδων είναι κατά το χωρισμό των παιδιών σε ομάδες καθώς αρκετά είναι τα παιδιά που θέλουν να είναι στην ίδια ομάδα με συγκεκριμένους συμμαθητές τους. Έτσι, το θέμα αυτό επιλύθηκε από τον εκπαιδευτικό της τάξης καθώς ο ίδιος υπέδειξε ποια παιδιά θα συμμετέχουν στη δράση άρα, εξασφαλίστηκε πολύτιμος χρόνος και αυτό καταλογίζεται στα δυνατά σημεία της δράσης.

3.2. Αδύνατα σημεία

Το θέμα της έλλειψης χρόνου αρκετές φορές δυσκόλεψε τη διαδικασία, ειδικά όταν μερικά παιδιά δεν ολοκλήρωναν το παιχνίδι στα 20 λεπτά αλλά έπαιρνε περισσότερο χρόνο, πράγμα που σήμαινε ότι όλη η διαδικασία καθυστερούσε. Ένα άλλο πρόβλημα, ήταν η δυσκολία των παιδιών στα γεωμετρικά σχήματα. Μερικά παιδιά δεν ήξεραν την ονομασία και τα χαρακτηριστικά τους οπότε πριν ξεκινήσει το παιχνίδι η φοιτήτρια έδωσε μερικές παραπάνω πληροφορίες που θα βοηθούσε τους συγκεκριμένους μαθητές. Επιπρόσθετα, οι μαθητές αντιμετώπιζαν πρόβλημα με το touchpad οπότε θα ήταν καλύτερο να υπήρχε ποντίκι για να παίζουν οι μαθητές το παιχνίδι. Τέλος, ως μη παραληφθούν, οι ανταγωνισμοί και οι διαφωνίες μεταξύ των μαθητών για το ποιος θα συμμετέχει στην υλοποίηση της δράσης.

3.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Όσον αφορά την επιλογή της δράσης:

Οι δραστηριότητες μπορούσαν να είχαν μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας γιατί τα παιδιά που συμμετείχαν στη δράση είχαν αναπτυγμένο πνευματικό επίπεδο.

Θα μπορούσαν να ενταχθούν και άλλες δραστηριότητες άλλων διδακτικών αντικειμένων πέραν των μαθηματικών όπως π.χ. γλώσσα, Αγγλικά.

Όσον αφορά τη διδακτική διαχείριση:

Η εισαγωγή θα ήταν προτιμότερο να ήταν περισσότερο εκτενής, όσον αφορά ερωτήσεις που θα παρότρυναν τους μαθητές για περαιτέρω συζήτηση και ανάπτυξη κλίματος οικειότητας.

Όσον αφορά τις συνθήκες εφαρμογής:

Μέσα στις συνθήκες εφαρμογής θα εντασσόταν περισσότερος διάλογος με τα παιδιά κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κοκότος Δ.Χ. (2007) *Εικονικά περιβάλλοντα πληροφόρησης*. Αθήνα: Σταμούλης.

Μπούρας Χ., Τσιάτσος Θ., Γιαννακά Ε., Καπούλας Β. (2005) *Δικτυακά Εικονικά Περιβάλλοντα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
 Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) μαθηματικών*.



Ξενογλωσση

Manetta, C., Blade, R. (1995) *Glossary of Virtual Reality Terminology*. International Journal of Virtual Reality, 1(2), pp. 35-39.
 Sherman, W. & Craig, A. (2002) *Understanding Virtual Reality*, Morgan Kauffman.

Δικτυακή βιβλιογραφία

Marioland (Παρασκευή 14 Αύγουστος 2009) *Kodu Game Lab: Απλό σκότωμα ώρας ή χρήσιμο εποπτικό εργαλείο;*
 Ανακτήθηκε στις 1/11/2016 από: game20.gr/kodu-useful-or-not/
 Xiaojun S., Shervin S. (2016) *Virtual and Augmented Reality - Introduction, Desktop VR, Augmented Reality, Immersive VR, VR Graphics Rendering and Modeling*. Ανακτήθηκε στις 20/09/2016 από: encyclopedia.jrank.org

Παράρτημα

 <p>The image shows a circular library of actions and objects in the Kodu Game Lab. The library is divided into sections for actions (like 'see', 'hear', 'bump', 'gamepad', 'timer', 'got', 'held by', 'scored', 'shot hit', 'always') and objects (like 'apple', 'gamepad', 'timer', 'got', 'held by', 'scored', 'shot hit', 'always'). A 'see' action is highlighted in the center.</p>	 <p>The image shows a sequence of four commands in the Kodu Game Lab. The commands are: 1. 'see' (eye icon) + 'apple' (apple icon) + 'move toward' (arrow icon). 2. 'bump' (collision icon) + 'apple' (apple icon) + 'eat' (mouth icon). 3. 'bump' (collision icon) + 'apple' (apple icon) + 'color me random' (color icon). 4. 'do' (plus icon) + 'do' (plus icon).</p>
<p>Εικόνα 3: Βιβλιοθήκη του Kodu</p>	<p>Εικόνα 4: Εντολές Kodu</p>

ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕ ΨΗΦΙΑΚΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΚΙΩΝ (ESHADOW)

Καφτάκη Ροδούλα
rkaftak@sch.gr
Εκπαιδευτικός, ΠΕ19

Περίληψη

Το σύγχρονο σχολείο αναζητά μέσα διδασκαλίας που να είναι ελκυστικά στους μαθητές και ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή τους. Ταυτόχρονα, η μάθηση που συνδέει την νέα γνώση με έννοιες που είναι ήδη γνωστές και οικείες στο μαθητή, είναι αναμφίβολα πιο αποτελεσματική από την παραδοσιακή εισήγηση (βιωματική μάθηση). Το θέατρο σκιών αποτελεί ένα ελκυστικό θέαμα για τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα τους είναι οικείο. Πώς όμως μπορεί το θέατρο σκιών να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία στην εποχή των νέων τεχνολογιών; Η παρούσα εργασία αφορά μία διδακτική πρόταση με δημιουργία ψηφιακού θεάτρου σκιών με το λογισμικό Eshadow. Παρουσιάζονται τα βήματα δημιουργίας ενός ψηφιακού Καραγκιόζη και οι δυσκολίες που προέκυψαν από την εφαρμογή της πρότασης στην τάξη. Επίσης, παρουσιάζεται μία αξιολόγηση της μεθόδου και του λογισμικού από τους μαθητές. Ενδεικτικά έχει επιλεγεί ως θέμα διδασκαλίας το «Ασφαλής Χρήση Διαδικτύου». Με την κατάλληλη προσαρμογή η πρόταση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την διδασκαλία ποικίλων θεμάτων.

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακό Θέατρο Σκιών, Καραγκιόζης, Eshadow, Ασφαλής Χρήση Διαδικτύου.

1. Εισαγωγή

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αναζητάει εργαλεία και μέσα διδασκαλίας για να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να αυξήσει την ενεργή συμμετοχή τους. Επίσης, το σύγχρονο σχολείο καλείται να συνδυάσει την παράδοση με την τεχνολογία ώστε οι μαθητές τα αποκομίσουν τα οφέλη που προσφέρουν εκατέρωθεν. Το Eshadow αποτελεί ένα εργαλείο που συνδυάζει τον ψηφιακό κόσμο με το παραδοσιακό θέατρο σκιών επιτρέποντας στους μαθητές να δημιουργήσουν τον δικό τους σύγχρονο, ψηφιακό Καραγκιόζη, εύκολα και χωρίς να απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες στην χρήση υπολογιστών.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μία πρόταση διδασκαλίας με δημιουργία ψηφιακής παράστασης Καραγκιόζη με θέμα την «Ασφαλής Χρήση Διαδικτύου» που εφαρμόστηκε στο Γυμνάσιο και στο Δημοτικό καθώς και μία αξιολόγηση της από τους μαθητές.

Τα ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν είναι: «Πόσο ελκυστική είναι αυτή η μέθοδος διδασκαλίας για τους μαθητές;», «Είναι αποτελεσματική η μέθοδος στην επίτευξη των διδακτικών στόχων;», «Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουμε κατά την δημιουργία μια ψηφιακής παράστασης θεάτρου σκιών;» και τέλος «Πώς μπορούμε να ξεπεράσουμε μερικές από αυτές τις δυσκολίες;».

2. Κυρίως μέρος

2.1. Διδασκαλία με ψηφιακό θέατρο σκιών

Η εκπαιδευτική αξία του Θεάτρου σκιών έχει αναλυθεί επαρκώς σε πλήθος εργασιών και ως εποπτικό μέσο και ως αντικείμενο διδασκαλίας (Αγραφιώτης, 2008). Στο ερώτημα, γιατί να χρησιμοποιήσει κάποιος ψηφιακό θέατρο σκιών στην εκπαίδευση απαντάμε ότι αναμφίβολα τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένα μεγάλο ρεύμα που προβάλλει την χρήση του Καραγκιόζη στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γαλάνης, 2011). Ο Καραγκιόζης αποτελεί μια αγαπημένη φιγούρα των μαθητών και ταυτόχρονα είναι πολύ κοντά στα βιώματα και στα ενδιαφέροντα τους. Η εξοικείωση των παιδιών με τη λαϊκή μας παράδοση, καλλιεργεί τη φαντασία και την ευρηματικότητα τους, το

συναίσθημα, τη δημιουργικότητα και την καλλιτεχνική τους δεξιότητα (Κόζα κ.α., 2014). Επίσης το σύγχρονο σχολείο καλείται να βρίσκει τρόπους διδασκαλίας που να είναι ελκυστικοί, να υποστηρίζουν την ομαδοσυνεργατική μάθηση και τον εποικοδομισμό (Αναγνωστοπούλου κ.ά., 2007). Επιπλέον, η Βιωματική μάθηση δίνει έμφαση στον ρόλο που παίζει η εμπειρία στην διαδικασία της μάθησης. Επιδιώκει την διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση του μαθητή (Δεδούλη, 2001). Το θέατρο σκιών αποτελεί τεχνική της βιωματικής μάθησης και είναι ένα οικείο και παράλληλα αγαπημένο θέαμα για τους μαθητές. Είναι κοντά στα βιώματα του μαθητή και αυτό ενισχύει τη μάθηση.

Εν τούτοις, είναι αρκετά δύσκολο να δημιουργήσει κανείς μια παράσταση θεάτρου σκιών με τον παραδοσιακό τρόπο. Μελέτη ανέδειξε, ότι οι παραστάσεις Θεάτρου Σκιών που διοργανώνονται στα σχολεία είναι ελάχιστες, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (97.6%) που πήραν μέρος στην μελέτη αυτή, θεωρεί ότι δεν υπάρχουν διαθέσιμα τα τεχνικά εφόδια που απαιτούνται για το ανέβασμα μιας παράστασης (Χατζηγιαννάκογλου, 2016). Το ψηφιακό θέατρο σκιών έρχεται να δώσει λύση στην δυσκολία αυτή καθώς η διαδικασία δημιουργίας μιας ψηφιακής παράστασης είναι αρκετά πιο εύκολη. Δεν απαιτείται ιδιαίτερος εξοπλισμός, ούτε ιδιαίτερες γνώσεις χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών. Με έναν απλό υπολογιστή, μικρόφωνο και ηχεία μπορούν ακόμα και μικροί σε ηλικία μαθητές να δημιουργήσουν την δική τους ψηφιακή παράσταση Καραγκιόζη.

Διδασκαλία με ψηφιακό θέατρο σκιών είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί σε πολλά γνωστικά αντικείμενα όπως Γλώσσα, Πληροφορική, Αγγλικά, Μουσική, Ερευνητικές Εργασίες, Πολιτιστικά Προγράμματα και στην προσέγγιση δύσκολων θεμάτων. Επιπλέον υποστηρίζει την συνεργατική μάθηση και τη διαθεματικότητα και ενισχύει τη δημιουργικότητα και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών αφού καλούνται να κατασκευάσουν μόνοι τους την γνώση (Μουμουτζής, 2015). Για τον λόγο αυτό, δημιουργεί βιωματική και συναισθηματική σύνδεση του μαθητή με το μάθημα δηλαδή ο μαθητής «νοιώθει το μάθημα δικό του». Τέλος, το παίξιμο ρόλων και η δημιουργία μιας ψηφιακής παράστασης σκιών απαιτεί από τους μαθητές κριτική και συνθετική σκέψη και κατανόηση του προς διδασκαλία αντικειμένου (Μαυρίκης, 2007).

3. Διδακτική πρόταση με ψηφιακό θέατρο σκιών

Η πρόταση αυτή σχεδιάστηκε για την διδασκαλία του θέματος «Ασφαλής Χρήση Διαδικτύου» στο μάθημα της Πληροφορικής στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Με την κατάλληλη επιλογή του θέματος η παρούσα πρόταση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την διδασκαλία μιας μεγάλης γκάμας γνωστικών αντικειμένων και θεμάτων.

Προτεινόμενη διάρκεια είναι 6-11 διδακτικές ώρες ανάλογα με το αν οι μαθητές θα δημιουργήσουν το σενάριο ή αν θα επιλεγεί ένα έτοιμο. Φαινομενικά οι ώρες διδασκαλίας φαίνονται πολλές, εντούτοις η παρούσα πρόταση διδασκαλίας αποτελεί ένα project που περιλαμβάνει πολλά γνωστικά αντικείμενα της Πληροφορικής.

Τα γνωστικά αντικείμενα της διδακτικής πρότασης:

Χρήση Κειμενογράφου
Πολυμέσα (Εικόνα, Ήχος, Βίντεο)
Γνωρίζω, Δημιουργώ και Εκφράζομαι με τις ΤΠΕ
Ασφάλεια Διαδικτύου

Στόχοι της διδακτικής πρότασης:

Να έρθουν σε επαφή με τους κινδύνους του Διαδικτύου και τα μέτρα προστασίας.
Να έρθουν σε επαφή με τα δομικά στοιχεία του θεάτρου σκιών (φιγούρες, σκηνικά) και τη διαδικασία δημιουργίας μιας ψηφιακής παράστασης θεάτρου σκιών.
Να εμπνευστούν μία ιστορία και να την καταγράψουν σε μορφή διαλόγων (προαιρετικά).
Να είναι σε θέση συμπληρώνουν τον Πίνακα Περιεχομένου (Storyboard) της παράστασης.
Να παίξουν ρόλους σε ένα σενάριο που θα δημιουργήσουν ή σε ένα έτοιμο.

Να εξοικειωθούν με το εργαλείο δημιουργίας ψηφιακού θεάτρου σκιών Eshadow.

Να παίξουν τις σκηνές σε ομάδες και να ηχογραφήσουν τους διαλόγους.

Να μοντάρουν την παράσταση και να δημιουργήσουν ένα βίντεο

Η παρούσα διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε σε δύο εκδοχές στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο αντίστοιχα. Στην πρώτη της εκδοχή, οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν μόνοι τους το δικό τους σενάριο για τη παράσταση που θα υλοποιούσαν. Στην δεύτερη εκδοχή, το σενάριο ήταν μια διασκευή μιας ιστορίας από το βιβλίο «Η Φάρμα του Διαδικτύου» (Σαμαρά Βερόνικα - Κορμάς Γεώργιος, Εκδότης: ΙΔΙΩΤΙΚΗ, 978-960-93-3439-6) απόλυτα σχετικό με το προς διδασκαλία αντικείμενο. Η παρούσα διδακτική πρόταση αποτελείται από 4 φάσεις:

1η φάση: Παρουσίαση δομικών στοιχείων ενός θεάτρου σκιών και της διαδικασίας δημιουργίας μίας ψηφιακής παράστασης θεάτρου σκιών. (επιμέρους στάδια).

2η φάση: Εξοικείωση με το εργαλείο E-shadow.

3η φάση: Εισαγωγή στο προς διδασκαλία θέμα: «Ασφαλής χρήση Διαδικτύου».

4η φάση: Δημιουργία ομάδων και δημιουργία της παράστασης.

3.1. Παρουσίαση δομικών στοιχείων ενός θεάτρου σκιών και της διαδικασίας δημιουργίας μίας ψηφιακής παράστασης θεάτρου σκιών

Στη φάση αυτή γίνεται παρουσίαση του θεάτρου σκιών στους μαθητές. Αυτό γίνεται μέσω παρακολούθησης μίας παράστασης τον Καραγκιόζη, ακολουθεί συζήτηση και σχολιασμός για τα δομικά στοιχεία μίας παράστασης (Σκηνικό, Ήρωες-Φιγούρες, Σκηνή, Ήχος). Επίσης γίνεται συζήτηση για το ύφος, το χιούμορ και τη γλώσσα του Καραγκιόζη.

Στην συνέχεια παρουσιάζονται στους μαθητές τα στάδια δημιουργίας μίας ψηφιακής παράστασης θεάτρου σκιών:

Επιλογή ή δημιουργία σεναρίου

Επιλογή ηρώων και σκηνικών

Δημιουργία Storyboard (προαιρετικά)

Εγγραφή σκηνών και εξαγωγή καταγεγραμμένων σκηνών

Μοντάζ και δημιουργία παράστασης (βίντεο)

Προβολή ή δημοσίευση

Η φάση αυτή είναι χρήσιμη διότι προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών και έρχονται σε επαφή με τον ήδη γνώριμο και αγαπημένο τους Καραγκιόζη.

3.2. Εξοικείωση με το εργαλείο E-shadow

Για τη φάση αυτή απαιτείται μία διδακτική ώρα για την εξοικείωση των μαθητών με το λογισμικό. Αρχικά γίνεται επίδειξη του λογισμικού στους μαθητές και των βημάτων που απαιτεί η δημιουργία ψηφιακής παράστασης (επιλογή σκηνικών, επιλογή φιγούρων, έναρξη παράστασης). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει κατανοητό στους μαθητές ότι θα πρέπει να συγχρονίζουν τα λόγια με τις κινήσεις τους καθώς και να συγχρονιστούν μεταξύ τους, λόγω της χρήσης ενός ποντικιού κατά την καταγραφή των σκηνών.

3.2.1. Γιατί να χρησιμοποιήσω το λογισμικό Eshadow

Το Eshadow είναι ένα λογισμικό που έχει δημιουργηθεί από το Εργαστήριο Διανεμημένων Πληροφοριακών Συστημάτων και Εφαρμογών Πολυμέσων του τμήματος ΗΜΜΥ του Πολυτεχνείου Κρήτης, TUC/MUSIC (<http://www.music.tuc.gr/>) και δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν την δική τους Ψηφιακή Παράσταση Θεάτρου Σκιών (Ψηφιακό Καραγκιόζη). Αποτελεί ένα δωρεάν εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και διατίθεται σε τοπική έκδοση (απαιτεί εγκατάσταση στον υπολογιστή) και σε διαδικτυακή έκδοση (χωρίς εγκατάσταση). Η διαδικτυακή έκδοση υποστηρίζει συνεργασία χρηστών, δυστυχώς δεν υποστηρίζει την καταγραφή σκηνών (Χριστουλάκης, 2015).

Στα πλεονεκτήματα του Eshadow είναι ότι διατίθεται δωρεάν, είναι εύκολο στην εγκατάσταση και στην χρήση του, μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο διαδικτυακά όσο και τοπικά και είναι το μοναδικό λογισμικό με το οποίο μπορεί κάποιος να δημιουργήσει μια ψηφιακή παράσταση θεάτρου σκιών. Είναι εύχρηστο και δεν απαιτούνται ιδιαίτερες γνώσεις χρήσης Ηλεκτρονικών Υπολογιστών για την δημιουργία μιας παράστασης και συνεπώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί ακόμα και σε πολύ μικρές ηλικίες. Παρέχει συλλογή με έτοιμα σκηνικά και φιγούρες, υποστηρίζει εξαγωγή των σκηνών και ήχου σε ξεχωριστά αρχεία βίντεο και ήχου αντίστοιχα και δίνει την δυνατότητα απευθείας σύνθεσης και αναπαραγωγής παράστασης μέσα από το E-shadow. Επίσης στα θετικά του Eshadow είναι ότι ο ήχος και το βίντεο των σκηνών αποθηκεύονται σε ξεχωριστά αρχεία με αποτέλεσμα να είναι δυνατή ή χρήση άλλης συσκευής εγγραφής ήχου όπως για παράδειγμα ένα κινητό τηλέφωνο ή συσκευή ηχογράφησης. Αυτό συντελεί στο να γίνει στο μοντάζ καλύτερος συγχρονισμός μεταξύ ήχου και εικόνας. Τέλος, η δημιουργία ψηφιακής παράστασης δεν απαιτεί ιδιαίτερο εξοπλισμό παρά μόνο έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή, μικρόφωνο και ηχεία ή κάποιο άλλο μέσω ηχογράφησης για παράδειγμα ένα κινητό. Λόγω της δυνατότητας καταγραφής μεμονωμένων σκηνών οι μαθητές μπορούν να παίζουν τις σκηνές την μία μετά την άλλη σε έναν μόνο υπολογιστή και συνεπώς δεν απαιτείται εργαστήριο πληροφορικής για την δημιουργία της παράστασης.

Ταυτόχρονα με τα παραπάνω, το λογισμικό παρουσιάζει κάποιες αδυναμίες οι οποίες δυσκολεύουν κάπως την διαδικασία δημιουργίας παράστασης. Οι μαθητές θα πρέπει να μοιράζονται ένα ποντίκι για να παίξουν τις σκηνές και αυτό απαιτεί αρκετή εξάσκηση ώστε οι να καταφέρουν να συγχρονιστούν. Επίσης, θα επιθυμούσαμε να υπάρχει δυνατότητα εισαγωγής φιγούρων που να έχουν σχεδιαστεί από τον χρήστη με χρήση ειδικού επεξεργαστή. Θα διευκόλυνε αρκετά αν τα βίντεο δεν χρειαζόταν μετατροπή και αν τα αρχεία δεν είχαν τόσο μεγάλο μέγεθος. Στην καταγεγραμμένη σκηνή εμφανίζεται μία μπάρα στο πάνω μέρος ή οποία δεν είναι επιθυμητή και δύσκολο στο να αφαιρεθεί στο μοντάζ.

3.3. Εισαγωγή στο θέμα «Ασφαλής Χρήση Διαδικτύου»

Στην φάση αυτή γίνεται εισαγωγή στο προς διδασκαλία θέμα. Στην παρούσα πρόταση έχει επιλεγεί το θέμα «Ασφαλής χρήση του Διαδικτύου», ένα θέμα αντικειμενικά πλούσιο και πολυδιάστατο άλλα και δύσκολο να το προσεγγίσει κανείς με παραδοσιακές μεθόδους μάθησης. Αρχικά μέσω, καταιγισμού ιδεών (brainstorming) οι μαθητές προβληματίζονται για τους κινδύνους που μπορεί να αντιμετωπίσει κανείς χρησιμοποιώντας το Διαδίκτυο. Στην συνέχεια, οι μαθητές παρακολουθούν βίντεο σχετικό με το θέμα (<http://saferinternet4kids.gr/βίντεο>, <http://www.saferinternet4kids.gr/>) ή εναλλακτικά μπορεί να γίνει ανάγνωση μίας ιστορίας από το βιβλίο «Η Φάρμα του Διαδικτύου». Έπειτα, ακολουθεί συζήτηση σχετική με την προστασία των προσωπικών δεδομένων, την συνομιλία με αγνώστους και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Τέλος, οι μαθητές μπορούν να επισκεφτούν την σελίδα του Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου και να αναζητήσουν υλικό για τους κινδύνους και για τα μέτρα προστασίας που αφορούν τη χρήση Διαδικτύου.

3.4. Δημιουργία ομάδων και δημιουργία της παράστασης

Αφού γίνει η σύνθεση των ομάδων οι μαθητές καλούνται να εργαστούν ομαδικά και να δημιουργήσουν μια ψηφιακή παράσταση με χρήση του Eshadow.

3.4.1 Επιλογή του σεναρίου

Στην πρώτη εκδοχή της διδακτικής πρότασης, ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν την δική τους ιστορία-σενάριο με τίτλο «Ο Καραγκιόζης εκπαιδεύεται στο Διαδίκτυο.». Η Ιστορία θα πρέπει να έχει τη μορφή διαλόγων και το ύφος της να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στο ύφος του Καραγκιόζη. Στο σημείο αυτό οι μαθητές θα χρειαστεί να αποφασίσουν ποιοι θα είναι οι ήρωες, σε

ποιο σκηνικό θα διαδραματίζεται η ιστορία, ποιο ζήτημα της «Ασφαλούς χρήσης Διαδικτύου» θα πραγματεύεται και ποια θα είναι η πλοκή της ιστορίας τους. Οι ιστορίες συλλέγονται από τον εκπαιδευτικό και με την βοήθεια των μαθητών γίνεται σύνθεση αυτών σε ένα ενιαίο σενάριο για την παράσταση που θα δημιουργηθεί στην συνέχεια. Για τη δημιουργία του σεναρίου απαιτούνται 2 διδακτικές ώρες.

Στην δεύτερη εκδοχή της πρότασης, επιλέχθηκε από τον εκπαιδευτικό ένα έτοιμο σενάριο, στην προκειμένη περίπτωση η ιστορία «Λύκε Λύκε είσαι εδώ...» από το βιβλίο «Η Φάρμα του Διαδικτύου». Η ιστορία μετατράπηκε σε ψηφιακή μορφή με χρήση κειμενογράφου και διασκευάστηκε για να προσαρμοστεί στους ήρωες και το ύφος του Καραγκιόζη.

3.4.2 Δημιουργία storyboard

Επόμενο βήμα είναι η δημιουργία του Πίνακα Περιεχομένου (Storyboard) του θεάτρου σκιών (βλ. Πίνακα1). Το βήμα αυτό είναι προαιρετικό, όμως είναι πολύ βοηθητικό για τον τεμαχισμό του σεναρίου σε σκηνές, την κατανομή των ρόλων και την καταγραφή των σκηνών που θα συνθέσουν την τελική παράσταση. Οι μαθητές καλούνται για κάθε σκηνή να καταγράψουν πού και πότε διαδραματίζεται, ποιοι ήρωες είναι παρόντες, τα σκηνικά, τους διαλόγους και τους ήχους που θα ακούγονται.

Πίνακας1: Storyboard – Πίνακας περιεχόμενου για θέατρο σκιών

Αρ. Σκηνής	Σκηνή και πράξεις (πού-πότε;)	Παρόντες χαρακτήρες (ποιοι;)	Τοπίο/Φόντο/Σκηνικό και αντικείμενα	Διάλογοι/ Ήχοι
Σκηνή 1				
Σκηνή 2				
Σκηνή ...				

3.4.3 Εγγραφή σκηνών και ηχογράφηση

Στην φάση αυτή μοιράζονται οι σκηνές στις ομάδες των μαθητών και κάθε μαθητής της ομάδας επιλέγει ποιον ήρωα θέλει να παίξει. Πριν την τελική εγγραφή των σκηνών καλό είναι να προηγηθούν κάποιες πρόβες. Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να γίνει συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της θεατρικής αγωγής στο αντίστοιχο μάθημα ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν άνεση με τα λόγια και το ύφος και να μπορέσουν στην συνέχεια να επικεντρωθούν στο παίξιμο με το ποντίκι και στον συγχρονισμό της κίνησης με τον ήχο. Κάθε σκηνή αποθηκεύεται στο Eshadow ξεχωριστά και μπορεί να γίνει αναπαραγωγή της οποιαδήποτε στιγμή. Αν ο χρήστης επιθυμεί την εξαγωγή της σκηνής σε αρχείο βίντεο στον υπολογιστή θα πρέπει να επιλέξει πριν την αναπαραγωγή «Εξαγωγή καταγεγραμμένων σκηνών σε μορφή αρχείων». Η διαδικασία αυτή απαιτεί λίγο χρόνο και γι' αυτό θα πρέπει να γίνεται εκτός διδακτικής ώρας. Ο ήχος και το βίντεο αποθηκεύονται σε ξεχωριστά αρχεία τα οποία θα μονταριστούν για τη δημιουργία της παράστασης.

3.4.4. Μοντάζ και δημιουργία παράστασης

Τέλος, συλλέγουμε τα αρχεία βίντεο και ήχου και ακολουθεί η διαδικασία του μοντάζ προκειμένου να δημιουργηθεί η τελική παράσταση. Τα αρχεία βίντεο απαιτούν μία μετατροπή πριν την επεξεργασία τους. Στην παρούσα διδακτική πρόταση χρησιμοποιήθηκε για τον σκοπό αυτό το ανοιχτού κώδικα λογισμικό Handbrake (<https://handbrake.fr/>). Στην συνέχεια έγινε μοντάζ και επεξεργασία της παράστασης με το λογισμικό Windows Movie Maker το οποίο μπορεί ο χρήστης να κατεβάσει δωρεάν (<http://www.windows-movie-maker.org/>). Εναλλακτικά μπορούν να χρησιμοποιηθεί παρόμοιο λογισμικό επεξεργασίας βίντεο. Στην εφαρμογή της πρότασης στο Γυμνάσιο η επεξεργασία και το μοντάζ έγινε από τους μαθητές στο πλαίσιο διδασκαλίας της ενότητας Πολυμέσα στο μάθημα της Πληροφορικής και η διαδικασία διήρκεσε δύο διδακτικές ώρες. Στην εφαρμογή της στο δημοτικό η διαδικασία αυτή έγινε από τον εκπαιδευτικό εκτός διδακτικών ωρών. Οι παραστάσεις που δημιουργήθηκαν παρουσιάστηκαν από τους μαθητές στο 7ο Φεστιβάλ Ψηφιακής Δημιουργίας (<http://ira.digifest.info/#>) και δημοσιεύθηκαν σε κανάλι στο Youtube:

- «Ο Καραγκιόζης εκπαιδεύεται στο Διαδίκτυο» (<https://www.youtube.com/watch?v=0dtt6D34fCA>) από την Β' Τάξη τους Γυμνασίου Θραψανού
- Ο Καραγκιόζης στην παράσταση: «Πασά, Πασά είσαι εδώ;» (<https://www.youtube.com/watch?v=-gZLTtyK3Ho&t=16s>) από το τμήμα Γ2 του 3ου Δημοτικού Σχολείου Ν. Αλικαρνασσού.

4. Αξιολόγηση της διδασκαλίας

Ένα θέμα που τίθεται στην παρούσα εργασία είναι «τι απήχηση είχε η διδασκαλία με ψηφιακό θέατρο σκιών στους μαθητές;». Με σκοπό την ανατροφοδότηση (feedback) μοιράστηκε μετά το πέρας της εργασίας ερωτηματολόγιο (βλ. Σχήμα1) και στους μαθητές Γυμνασίου και στους μαθητές του Δημοτικού και τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούσαν τόσο την διδασκαλία με ψηφιακό θέατρο σκιών όσο τα στάδια δημιουργίας της παράστασης και το λογισμικό.

Σε δείγμα 23μαθητών (13 δημοτικού και 10 γυμνασίου) τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση είναι:

Η διδασκαλία με ψηφιακό θέατρο σκιών ήταν διασκεδαστική (59/69 πόντους).

Τα συναισθήματα ήταν κυρίως θετικά (58/69 πόντους).

Θα άρεσε στους μαθητές το ψηφιακό θέατρο σκιών να χρησιμοποιείται στην διδασκαλία και άλλων μαθημάτων (58/69 πόντους).

Βελτίωσαν τις γνώσεις τους στην «Ασφάλεια Διαδικτύου» (54/69 πόντους).

Θα τους άρεσε να χρησιμοποιείται και σε άλλα μαθήματα (53/69 πόντους).

Οι μαθητές ένοιωσαν δημιουργικοί (53/69 πόντους).

Θα προτιμούσαν να ζωγράφιζαν τους δικούς τους ήρωες και σκηνικά (49/69 πόντους).

Υπήρξε σχετική δυσκολία των μαθητών στην καταγραφή των σκηνών με ήχο και εικόνα μαζί (42/69 πόντους).

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ήταν αναμενόμενα και απεικόνισαν τόσο τα οφέλη όσο και τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά την διδασκαλία με δημιουργία ψηφιακού θεάτρου σκιών. Επίσης δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως προς το πόσο ελκυστική ήταν η διδασκαλία και ως προς την επιθυμία να χρησιμοποιείται και σε άλλα μαθήματα ενώ παρατηρήθηκαν μικρές διαφορές ως προς την δυσκολία χρήσης του λογισμικού, αναμενόμενες αν λάβουμε υπόψη την διαφορά στην εξοικείωση στην χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή στα παιδιά του Γυμνασίου.

5. Δυσκολίες και προτάσεις

Η παρούσα πρόταση εφαρμόστηκε με μεγάλη επιτυχία και στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Θεωρούμε ότι είναι μπορεί να χρησιμοποιηθεί χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες από κάθε εκπαιδευτικό και σε κάθε διδακτικό αντικείμενο αν προηγηθούν οι κατάλληλες αλλαγές. Πάραυτα, αντιμετωπίσαμε κάποιες δυσκολίες τις οποίες παραθέτουμε παρακάτω.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΣΚΙΩΝ			
Κυκλώστε σε κάθε ερώτηση την απάντηση που σας εκφράζει			
Ερώτηση	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ
Το μάθημα με ψηφιακό θέατρο σκιών ήταν διασκεδαστικό;	1	2	3
Η κατασκευή ψηφιακής παράστασης караγκιόζη βοηθάει στην κατανόηση δύσκολων θεμάτων;	1	2	3
Η διαδικασία κατασκευής της παράστασης ήταν εύκολη;	1	2	3
Το λογισμικό Eshadow είναι εύκολο στην χρήση του;	1	2	3
Θα σας άρεσε το ψηφιακό θέατρο σκιών να χρησιμοποιείται στην διδασκαλία και άλλων μαθημάτων;	1	2	3
Η παράσταση που έφτιαξες σε βοήθησε να βελτιώσεις τις γνώσεις σου στην χρήση Η/Υ;	1	2	3
Η παράσταση που έφτιαξες σε βοήθησε να βελτιώσεις τις γνώσεις σου σχετικά με την «Ασφάλεια Διαδικτύου»;	1	2	3
Το λογισμικό Eshadow θέλει βελτιώσεις;	1	2	3
Η παράσταση που έφτιαξες σε έκανες να νοιώσεις δημιουργικός/ή ;	1	2	3
Σε βοήθησε η ομαδική εργασία;	1	2	3
Θα προτιμούσες να ζωγράφιζες του ήρωες και τα σκηνικά της παράστασης;	1	2	3
Το να γράφεις ένα δικό σου σενάριο ήταν εύκολο;	1	2	3
Η δημιουργία του Storyboard ήταν εύκολη;	1	2	3
Η εγγραφή των σκηνών ήταν εύκολη;	1	2	3
Η εγγραφή των σκηνών με ταυτόχρονη ηχογράφηση ήταν εύκολη;	1	2	3
Η διαδικασία ηχογράφησης των διαλόγων ήταν εύκολη;	1	2	3
Τα συναισθήματα που έχεις μετά το τέλος της εργασίας είναι κυρίως θετικά;	1	2	3
Ήταν οι στόχοι του μαθήματος σαφείς;	1	2	3
Η διδασκαλία με ψηφιακό θέατρο σκιών ήταν αποτελεσματική;	1	2	3
Πιστεύεις ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί στην αρχή του μαθήματος;	1	2	3

Σχήμα 1: Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Διδασκαλίας

5.1. Το θέμα του σεναρίου

Το ζήτημα του σεναρίου μας απασχόλησε αρκετά κατά την εφαρμογή της παρούσας πρότασης στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός έχει την επιλογή να χρησιμοποιήσει ένα έτοιμο ή να διασκευάσει ένα σενάριο που να είναι σχετικό με το προς διδασκαλία αντικείμενο ή να ζητήσει από

τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα καινούριο δικό τους σενάριο. Η πρώτη επιλογή, οδηγεί στην εξοικονόμηση χρόνου από τις διδακτικές ώρες που απαιτούνται. Ταυτόχρονα όμως δεν εμπεριέχει μεγάλη αυτενέργεια και δημιουργικότητα από τη μεριά των μαθητών. Η δεύτερη επιλογή, απαιτεί περισσότερο χρόνο, όμως προσφέρει επιπλέον οφέλη στους μαθητές:

Αυξάνει την αυτενέργεια και δημιουργικότητα των μαθητών και νοιώθουν το έργο δικό τους
Προσφέρει εμβάθυνση στο προς διδασκαλία θέμα και κατανόηση, σύνθεση γνώσεων, κριτική σκέψη

Έχει τα οφέλη του εποικοδομητισμού διότι ο μαθητής κατασκευάζει μόνος του την γνώση
Προφανώς απαιτεί περισσότερο χρόνο τόσο για την συγγραφή όσο και για την σύνθεση των επιμέρους σεναρίων των ομάδων και αυτός είναι ένας λόγος που ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει την πρώτη επιλογή.

Μία λύση για στο θέμα αυτό αποτελεί η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα για την δημιουργία σεναρίου στηριζόμενη στην διαθεματικότητα. Επίσης θα μπορούσε να γίνει σε συνδυασμό με Πολιτιστικό Πρόγραμμα, Ερευνητική εργασία ή στην Ευέλικτη Ζώνη.

5.2 Το Eshadow

Το λογισμικό Eshadow αποτελεί εφαρμογή που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει μαζί με τους μαθητές μια ψηφιακή παράσταση θεάτρου σκιών με εύκολο και γρήγορο τρόπο. Ταυτόχρονα παρουσιάζει κάποιες ελλείψεις που επιδέχονται βελτίωση.

Η πρώτη δυσκολία που προέκυψε κατά την καταγραφή των σκηνών είναι ότι οι μαθητές δεν μπορούν εύκολα αν συγχρονίσουν τα λόγια τους με την κίνηση. Ιδιαίτερα σε μικρότερες ηλικίες οι μαθητές δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι με την χρήση του ποντικιού και συνεπώς υπάρχει μία μικρή καθυστέρηση μεταξύ ήχου και βίντεο. Επίσης οι μαθητές δυσκολεύονται στο να μοιράζονται το ποντίκι με τέτοια ταχύτητα. Αυτό απαιτεί συγκέντρωση και γρήγορες κινήσεις. Το ζήτημα αυτό αντιμετωπίστηκε με την ξεχωριστή καταγραφή ήχου και σκηνών. Η ηχογράφηση προηγείται και έπειτα οι μαθητές ακούγοντας τα λόγια παίζουν τις σκηνές. Έτσι δεν ζητάμε από τους μαθητές να κάνουν δύο πράγματα ταυτόχρονα. Η λύση αυτή προτείνεται κυρίως για μικρές ηλικίες μαθητών. Εναλλακτικά θα μπορούσε να παίζει την σκηνή ένας τρίτος μαθητής ο οποίος να προσπαθήσει να συγχρονιστεί με τους ήρωες-παίκτες της παράστασης.

Μία άλλη δυσκολία που προέκυψε ήταν στο μοντάζ. Για την δημιουργία της παράστασης απαιτείται λογισμικό μετατροπής των αρχείων βίντεο σε κατάλληλη μορφή και στην συνέχεια σύνθεση του βίντεο με τον ήχο και επεξεργασία για την παραγωγή του τελικού βίντεο (παράσταση). Θα ήταν επιθυμητό η τελική παράσταση να προκύπτει μέσα από το Eshadow χωρίς να απαιτείται χρήση επιπλέον λογισμικού.

Τέλος, από την αξιολόγηση των μαθητών προέκυψε ότι θα προτιμούσαν να είχαν την δυνατότητα να ζωγραφίσουν και να δημιουργήσουν μόνοι τους τις φιγούρες και τα σκηνικά της παράστασης. Ενδεχομένως στο μέλλον το Eshadow να παρέχει την δυνατότητα εισαγωγής σκηνικών και φιγούρων από τον χρήστη.

3. Συμπεράσματα

Η παιδαγωγική αξία του θεάτρου σκιών στην εκπαίδευση είναι αναμφισβήτητη. Επίσης το σύγχρονο σχολείο αναζητάει μεθόδους που να κάνουν την διδασκαλία ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να παντρέψει τις νέες τεχνολογίες με την παράδοση. Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε μία πρόταση διδασκαλία με δημιουργία ψηφιακού θεάτρου σκιών με θέμα: «Ασφαλής Χρήση Διαδικτύου» καθώς και τα αποτελέσματα αξιολόγησης από τους μαθητές. Το ψηφιακό θέατρο σκιών είναι ένα ελκυστικό μέσο διδασκαλίας και τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές είναι πολλά διότι αποτελεί μία μέθοδος η οποία:

είναι ελκυστική και διασκεδαστική
συνδυάζει ΤΠΕ και ελληνική παράδοση.

ενισχύει την δημιουργικότητα και την ενεργή συμμετοχή.
απαιτεί οι μαθητές να κατασκευάσουν μόνοι τους τη γνώση.
υποστηρίζει τη συνεργατική μάθηση.
βοηθάει στην προσέγγιση δύσκολων θεμάτων.
συντελεί στην ανάπτυξη κριτικής και συνθετικής σκέψης.
συνδυάζει την τεχνολογία με την παράδοση
περιέχει οικεία στοιχεία για τους μαθητές
δημιουργεί βιωματική και συναισθηματική σύνδεση του μαθητή με το μάθημα («το νοιώθει δικό του»).

- μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πολλά γνωστικά αντικείμενα σε όλες τις τάξεις.

Το λογισμικό E-Shadow, παρά τις βελτιώσεις που επιδέχεται ως προς την εισαγωγή φιγούρων και σκηνικών από τον χρήστη και τη δυνατότητα δημιουργίας της παράστασης χωρίς χρήση πρόσθετου λογισμικού, είναι εύχρηστο και δεν απαιτεί ιδιαίτερες γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή. Στηρίζει την συνεργατική μάθηση, τη διαθεματικότητα και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Και τελικά, με τον ψηφιακό Καραγκιόζη επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι.

Εντούτοις, κατά την δημιουργία μιας ψηφιακής παράστασης θεάτρου σκιών συναντάμε κάποιες δυσκολίες όπως την επιλογή του σεναρίου, τον συγχρονισμό ήχου και κίνησης καθώς και τον συγχρονισμό των καραγκιοζοπαιχτών. Ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τον χρόνο που έχει στη διάθεση του, μπορεί να επιλέξει ένα έτοιμο σενάριο ή να ζητήσει από τους μαθητές να κατασκευάσουν ένα δικό τους. Ο συγχρονισμός ήχου και κίνησης επιτυγχάνεται με την ξεχωριστή καταγραφή ήχου και βίντεο ή βάζοντας έναν επιπλέον μαθητή πέρα από αυτούς που λένε τους διαλόγους να κινεί τους ήρωες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσα

- Αγραφιώτης, Θ. (2008). *Το νεοελληνικό θέατρο σκιών ως μέσο αγωγής των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Ι. Κογκούλης (Επιμ.), 1^η έκδ.. Θεσσαλονίκη : Κυριακίδη Αφοί, 208.
- Τσακίρη, Δ., Καπετανίδου, Μ. (2007). *Θεωρίες μάθησης και δημιουργική σκέψη*. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη της Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 21-60.
- Γαλάνης, Β. (2011). *Το θέατρο σκιών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 13-1-2016 από: <http://users.sch.gr/theatro/Praktika2012%20Gr/C1Galanis%20ndn%20Gr.pdf>
- Δεδούλη Μ., (2001), *Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στην ευέλικτη ζώνη*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, τεύχος 6, 145-159. Ανακτήθηκε 13-1-2017 από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.pdf>
- Κόζα Χ., Κόζα Μ. & Κούτρας Γ. (2014). *Ο Καραγκιόζης στον κόσμο των Νέων Τεχνολογιών*. 3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο: *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη*, Ημαθία.
- Μαυρίκης Γ. (2007). *Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης II*. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ., 121-140
- Μουμουτζής Ν., Μωραΐτη Α., Χριστουλάκης Μ., Πιτσιλαδής Α., Μαραγκουδάκης Γ., Σηφάκης Γ., Χριστοδουλάκης Σ., (2015). *Διαθεματικές Προσεγγίσεις Ψηφιακής Αφήγησης με το Ψηφιακό Θέατρο Σκιών eShadow*. 2ο πανελλήνιο συνέδριο για το Ελεύθερο Λογισμικό / Λογισμικό Ανοικτού Κώδικα (ΕΛ/ΛΑΚ) στην Εκπαίδευση, Χανιά.
- Χατζηγιαννάκογλου Π. (2016). *Digital Shadow Theatre: Το θέατρο σκιών από την μεσαιωνική Αίγυπτο στο tablet*. Ανακτήθηκε 22-1-2017 από:

https://www.academia.edu/28428642/Digital_Shadow_Theatre_To_θέατρο_σκιών_από_την_μεσαιωνική_Αίγυπτο_στο_tablet.pdf

Χριστουλάκης Μ. (2015). *Σχεδιασμός, ανάπτυξη και πειραματική αξιολόγηση του ψηφιακού θεάτρου σκιών eShadow*, Μεταπτυχιακή Διατριβή. Ανακτήθηκε 22-1-2017 από: <http://purl.tuc.gr/dl/dias/900E8D82-0BF3-412F-A3EC-FC9B183394A3>

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΦΙΛΙΛΟΓΟΥΣ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ ΚΑΙ ΛΥΚΕΙΩΝ – ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥΣ

Κομποχόλης Δημήτριος
dimkob10@gmail.com
Φιλολόγος, MSc, Συγγραφέας

Τσιλιμένη Τασούλα
tsilimeni@gmail.com
Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Συγγραφέας

Περίληψη

Στο πλαίσιο των συνεχών κι ολοένα αυξανόμενων αλλαγών και απαιτήσεων της σύγχρονης εκπαίδευσης, η διδακτική του μαθήματος της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από τους φιλόλογους, έρχεται αντιμέτωπη με την πρόκληση χρήσης και αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών με τρόπο δημιουργικό και συστηματικό. Η συγκεκριμένη εισήγηση, μέσω έρευνας, έχει στόχο να ανιχνεύσει κατά πόσον οι φιλόλογοι των Γυμνασίων και Λυκείων της Πάτρας χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας, τον τρόπο με τον οποίο τις χρησιμοποιούν καθώς και τους παράγοντες που τους επηρεάζουν ανασταλτικά ως προς την αξιοποίησή τους. Η επιφυλακτική θέση από τη μεριά των φιλόλογων της διείσδυσης των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία, προσπαθεί να εξηγηθεί μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία. Η αξιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας εκτιμάται ότι θα συμβάλει στη διαμόρφωση στοχευμένων επιμορφωτικών δράσεων καθώς και προτάσεων για το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων Λογοτεχνίας, βοηθώντας την εξέλιξη της διδακτικής πρακτικής με τη χρήση της Τεχνολογίας.

Λέξεις κλειδιά: Λογοτεχνία, ΤΠΕ, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Αξιοποίηση, Ανασταλτικοί παράγοντες

1. Εισαγωγή

Αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα αποτελεί το γεγονός ότι η Νέα Τεχνολογία έχει διεισδύσει στην καθημερινότητα των ανθρώπων, όσον αφορά την ταχεία μετάδοση της γνώσης και των πληροφοριών, με τη μερίδα του λέοντος να τη λαμβάνουν οι νέοι άνθρωποι χρησιμοποιώντας αρκετά προηγμένους υπολογιστές. Συνακόλουθα οι αλλαγές και στον τομέα της διδασκαλίας θα πρέπει να συγκλίνουν με τη σύγχρονη τεχνολογία, καθώς η εκπαίδευση καλείται να διαπλάσει τους μελλοντικούς πολίτες της ψηφιακής εποχής. Στόχος της προτεινόμενης έρευνας είναι η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, ώστε να ενισχυθεί και να βελτιωθεί η παραδοσιακή διδασκαλία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι ΤΠΕ είναι ένα σημαντικό εργαλείο που συμβάλλει κατά πολύ στην τόνωση της γνωστικής, μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας, αφού συγχρόνως

μπορεί να ενσωματώσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ακόμα και τα περισσότερα από τα κλασικά εποπτικά κι οπτικοακουστικά μέσα (Διαμαντάκη κ.ά., 2001). Χρησιμοποιώντας οι μαθητές τις Νέες Τεχνολογίες, μπορούν να αναζητούν πληροφορίες ανατρέχοντας ταυτόχρονα σε πολλές πηγές, να τις λαμβάνουν, να τις διασταυρώνουν και να τις επεξεργάζονται (Σολομωνίδου, 2000). Αποκτούν ακόμα σε μικρότερο χρόνο και με ευχάριστο τρόπο περισσότερες και καλύτερες γνώσεις, αναπτύσσοντας συγχρόνως και θετική στάση απέναντι στην εργασία που τους ανατίθεται (Τσογιάννη, 2004).

Η εισχώρηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πρακτική έχει απασχολήσει κατά πολύ την επιστημονική κοινότητα, με αποτέλεσμα να έχουν πραγματοποιηθεί αξιόλογες μελέτες για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις νέες τεχνολογίες, τα προτερήματα από την χρήση των ΤΠΕ σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα και τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την ορθή επιτέλεση των πρακτικών αυτών. Ωστόσο, το σημείο το οποίο δεν έχει ερευνηθεί συστηματικά κι αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας, είναι κατά πόσον οι φιλόλογοι των Γυμνασίων και Λυκείων της χώρας μας χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας, τον τρόπο με τον οποίο τις χρησιμοποιούν καθώς και τους παράγοντες που τους επηρεάζουν ανασταλτικά ως προς την αξιοποίησή τους. Στην αρχή γίνεται λόγος για τη μεθοδολογία της έρευνας και αναφέρονται οι στόχοι, το δείγμα, τα μέσα συλλογής δεδομένων και η διαδικασία χορήγησης των μέσων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, παρατίθενται τα συμπεράσματα, οι προτάσεις κι ακολουθεί η βιβλιογραφία.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η έρευνα: Στόχος της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στην ανίχνευση των τρόπων που χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι τις ΤΠΕ στο μάθημα της Λογοτεχνίας, καθώς και των ανασταλτικών παραγόντων για την αξιοποίηση των ΤΠΕ για τη διδακτική υποστήριξη του μαθήματος της Λογοτεχνίας

2.1.2.Ερευνητικά Ερωτήματα

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία και θα απαντήσει η παρούσα εργασία:

Α) Χρησιμοποιούν οι φιλόλογοι τις ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας κι αν ναι, με ποιον τρόπο;

Β) Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν ανασταλτικά τους φιλόλογους στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας;

2.1.3. Πληθυσμός και δείγμα της Έρευνας

Από τα στοιχεία που άντλησε ο ερευνητής από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας, το πλήθος των φιλολόγων που υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια της Πάτρας κατά το σχολικό έτος 2015-2016 είναι συνολικά 322, εκ των οποίων σύμφωνα με δήλωση του υπεύθυνου των εκπαιδευτικών θεμάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας, οι 158 από αυτούς διδάσκουν το Μάθημα της Λογοτεχνίας. Ο ερευνητής απευθύνθηκε στους 158 φιλόλογους καλώντας τους να λάβουν μέρος στην παρούσα έρευνα μοιράζοντάς τους ισάριθμα ερωτηματολόγια. Συγκεντρώθηκαν τελικά 126 ερωτηματολόγια, ποσοστό επιστροφής 79,7%, τα οποία ήταν επαρκώς συμπληρωμένα ώστε να πραγματοποιηθεί περαιτέρω ανάλυση δεδομένων.

2.2. Μεθοδολογία έρευνας

2.2.1. Επιλογή μέσου συλλογής δεδομένων - Ερωτηματολόγιο

Ο τρόπος συλλογής των δεδομένων της έρευνας που κρίθηκε σκόπιμος για την ανίχνευση των στάσεων, αντιλήψεων, εκπαιδευτικών αναγκών των φιλολόγων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, είναι η μέθοδος του αυτοσυμπληρούμενου γραπτού ερωτηματολογίου, που κατά τον Κορρέ (2013) το ερωτηματολόγιο αποτελεί «το συνηθέστερο μέσο συλλογής δεδομένων στις ποσοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις». Επιλέχθηκε η παραπάνω μέθοδος, γιατί σύμφωνα με την Παπαναστασίου και τον Παπαναστασίου (2014) το ερωτηματολόγιο είναι ένας τρόπος συλλογής πληροφοριών με χαμηλό σχετικά κόστος, καλύπτει μεγάλο αριθμό ατόμων που όλα τους έχουν ακριβώς το ίδιο πλαίσιο αναφοράς κι επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας, με προϋπόθεση όμως, την καταλληλότητα της μεθόδου δειγματοληψίας των συμμετεχόντων. Επιπρόσθετα το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται εύκολα, σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή, με διαδικασία ελάχιστα χρονοβόρα, με απαντήσεις ειλικρινείς και ανώνυμες που δίνονται χωρίς την ενοχλητική παρουσία του ερευνητή (ΤΕΙ Πειραιά, 2014). Υπό το παραπάνω πρίσμα, δημιουργήθηκε το συγκεκριμένο Ερωτηματολόγιο που επιτρέπει τη συμμετοχή μεγάλου δείγματος φιλολόγων στην έρευνα και σκιαγραφεί αποτελεσματικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών, προσφέροντας έτσι ένα ασφαλές κι έγκυρο αποτέλεσμα.

2.2.2. Δομή και περιεχόμενο Ερωτηματολογίου

Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπάρχει ενημερωτικό σημείωμα, με το οποίο ο ερευνητής προσπαθεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον του παραλήπτη και να τον παροτρύνει για να ανταποκριθεί στη συμπλήρωση κι επιστροφή του ερωτηματολογίου, διατυπώνοντας με συντομία σύμφωνα με την Παπαναστασίου και τον Παπαναστασίου (2014) τα ακόλουθα: «το Ίδρυμα ή τον Οργανισμό με τον οποίο συνδέεται ο συγγραφέας, τον σκοπό της έρευνας, την επιλογή του δείγματος, τη διαφύλαξη της εμπιστευτικότητας των απαντήσεων, την παράκληση να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις, τον τρόπο αποστολής του ερωτηματολογίου πίσω στον ερευνητή, ευχαριστίες, το ονοματεπώνυμο και τα στοιχεία επικοινωνίας του ερευνητή».

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας εμπεριέχει μόνο ερωτήσεις κλειστού τύπου λόγω της εύκολης συμπλήρωσης, κωδικοποίησης κι ανάλυσής τους. Οι ερωτήσεις αυτές δίνουν τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να απαντήσει και σε άλλα θέματα που δεν θα μπορούσε ποτέ από μόνος του να τα σκεφτεί και να τα διατυπώσει, αν οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου. Επίσης, ο μικρός χρόνος συμπλήρωσης των ερωτήσεων κλειστού τύπου, βοηθά στην πρόθυμη ανταπόκριση των ερωτώμενων και στη συλλογή απαντήσεων μεγάλου πληθυσμιακού δείγματος, προσφέροντας έτσι τη δυνατότητα ώστε να γενικευτούν περισσότερο τα αποτελέσματα της έρευνας (Παπαναστασίου, Παπαναστασίου, 2014).

Τρία μέρη συνθέτουν το ερωτηματολόγιο που το καθένα εξυπηρετεί και διαφορετικό σκοπό με ερωτήσεις κλειστού τύπου:

Α΄ Μέρος: παροχή δημογραφικών στοιχείων των υποκειμένων της έρευνας Β΄ Μέρος: περιλαμβάνει κλειστές ερωτήσεις με πενταπλή διαβάθμιση κλίμακας τύπου Likert (Πάρα πολύ – Πολύ – Αρκετά - Λίγο – Καθόλου) που απαντούν στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα. Γ΄ Μέρος: περιλαμβάνει κλειστή ερώτηση πολλαπλών επιλογών (13 επιλογές) κι απαντά στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα.

2.2.3. Τρόπος χορήγησης Ερωτηματολογίου και συλλογή του

Αφού συντάχθηκε και γράφτηκε το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας, ακολούθησε ο έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητάς του ακολουθώντας τη διαδικασία της πιλοτικής συμπλήρωσής του. Έτσι το ερωτηματολόγιο σε έντυπη μορφή χορηγήθηκε πιλοτικά σε 9

φιλολόγους που υπηρετούσαν σε σχολικές Μονάδες της πόλης των Πατρών προκειμένου να ανιχνευτεί αν υπάρχουν δυσκολίες, ασάφειες ή προβλήματα στην κατανόηση των ερωτήσεών του, ώστε να πραγματοποιηθούν και οι ανάλογες αλλαγές - βελτιώσεις σε αυτό (Παπαναστασίου, Παπαναστασίου, 2014). Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι 9 φιλόλογοι στα ερωτηματολόγια και από τη συζήτηση που ακολούθησε αμέσως μετά την πιλοτική εφαρμογή, δεν κρίθηκε απαραίτητο να υπάρξει οποιαδήποτε αλλαγή, αφού οι ερωτήσεις και οι οδηγίες του ερωτηματολογίου κρίθηκαν ότι ήταν αρκετά σαφείς και κατανοητές από τους εκπαιδευτικούς.

Σε πρώτη φάση, ο ερευνητής απευθύνθηκε στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας από όπου κι έλαβε λίστα που εμπεριείχε όλα τα Γυμνάσια και Λύκεια της Πάτρας με τις διευθύνσεις και τα τηλέφωνα τους, καθώς και τον αριθμό των Φιλολόγων που υπηρετούσαν σε αυτά. Κατόπιν, επισκέφτηκε ο ίδιος τις σχολικές Μονάδες, συναντήθηκε με τους Διευθυντές, τους οποίους κι ενημέρωσε για τη φύση και τον σκοπό της διενεργούμενης έρευνας. Στη συνέχεια, αφού μοίρασε τα έντυπα ερωτηματολόγια στους φιλολόγους των σχολείων που κατά το σχολικό έτος 2015 – 2016 διδάσκουν το μάθημα της Λογοτεχνίας, ενημερώνοντας κι αυτούς αναλυτικά για το θέμα, τον σκοπό της έρευνας και για την εξασφάλιση της ανωνυμίας των απαντήσεων τους, τους απηύθυνε θερμή παράκληση για συμπλήρωση και επιστροφή του ερωτηματολογίου στον Διευθυντή τους εντός μιας βδομάδας, από όπου ο ίδιος πέρασε και τα παρέλαβε.

Επίσης, για την ενίσχυση της συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών στην έρευνα, ο ερευνητής συμπεριέλαβε τα στοιχεία του (email και τηλέφωνο) με τη διευκρίνιση ότι μπορεί να αξιοποιηθούν από τον οποιοδήποτε που θέλει να λάβει γνώση για τα αποτελέσματα της έρευνας.

2.2.4. Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό στατιστικής επεξεργασίας SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), ένα λογισμικό δυναμικό, ευέλικτο μα πάνω από όλα αξιόπιστο με εντολές περιγραφικές και αυτοεπεξηγούμενες. (Δαφέρμος, 2011). Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση. Στην περιγραφική στατιστική ανάλυση υπολογίστηκαν, μέσες τιμές (Μ.Τ.), διάμεσοι και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) για τις ποσοτικές μεταβλητές και συχνότητες και ποσοστά για τις ποιοτικές μεταβλητές.

Για την επαγωγική στατιστική ανάλυση και συγκεκριμένα για τον έλεγχο της διαφοράς των τιμών μιας ποσοτικής μεταβλητής ανάλογα με τις διαφορετικές τιμές μιας ποιοτικής μεταβλητής, χρησιμοποιήθηκαν δύο παραμετρικά κριτήρια. Το πρώτο κριτήριο «student», χρησιμοποιήθηκε στην περίπτωση που η ποιοτική μεταβλητή είχε δύο τιμές και το δεύτερο κριτήριο «one-way Anova», στην περίπτωση που η ποιοτική μεταβλητή είχε περισσότερες από δύο τιμές. Για τον έλεγχο των συσχετίσεων μεταξύ ποσοτικών και διατάξιμων μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης του Spearman και για τον έλεγχο των συσχετίσεων μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών (κατηγορικών ή διατάξιμων) χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Chi-square. Ως επίπεδο ελέγχου της στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το 5% (Γιαλαμάς, 2005 . Δαφέρμος, 2011).

2.2.5. Δεοντολογία - Εγκυρότητα Έρευνας

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας εξασφαλίστηκε η συναίνεση των συμμετεχόντων φιλολόγων. Πριν τη συμμετοχή τους στην έρευνα, ο ερευνητής τους ενημέρωσε για το θέμα, τον σκοπό και τα οφέλη που πιθανόν να προέλθουν από αυτή, καθώς και για τον τρόπο συμπλήρωσης του Ερωτηματολογίου, προστατεύοντας σε κάθε περίπτωση την ανωνυμία τους. Αφού τους μοίρασε το Ερωτηματολόγιο, τους έδωσε προθεσμία μιας εβδομάδας προκειμένου να του το επιστρέψουν συμπληρωμένο, εφόσον μάλιστα το επιθυμούν (Cohen, et al., 2008).

Η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας στηρίχτηκε στα παρακάτω: α) Για τη συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας σημαντικό ρόλο έπαιξε η παράκληση και η προτροπή του ερευνητή προς τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν με ειλικρίνεια το ερωτηματολόγιο και να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις. β) Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε το δεύτερο δεκαήμερο του Δεκεμβρίου 2015, όπου μέχρι τότε οι φιλόλογοι δίδασκαν στους μαθητές

για αρκετό χρονικό διάστημα, τεσσάρων περίπου μηνών το μάθημα της Λογοτεχνίας, εφαρμόζοντας ή όχι τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία.

3. Παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων

3.1. Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 126 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ειδικότητας φιλολόγων (ΠΕ02) Γυμνασίων και Λυκείων της Πάτρας. Από αυτούς οι 27 ήταν άντρες (21,4%) και οι 99 γυναίκες (78,6%). Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονται από 23 – 30 έτη με ποσοστό 7,1%, 31 - 40 έτη με ποσοστό 29,4%, 41 - 50 έτη με ποσοστό 31,7%, 50 κι άνω έτη με ποσοστό 31,7% (δες Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Φύλο και ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα (N=126)

Μεταβλητή	Συχνότητα	Ποσοστό
<u>Φύλο</u>		
Άνδρας	27	21,4
Γυναίκα	99	78,6
<u>Ηλικία</u>		
23 – 30 ετών	9	7,1
31 – 40 ετών	37	29,4
41 – 50 ετών	40	31,7
50 κι άνω ετών	40	31,7

Όσον αφορά την προϋπηρεσία τους, 10 άτομα είχαν από 0 - 8 έτη προϋπηρεσίας (7,9%), 38 άτομα από 9 – 15 έτη (30,2%), 43 άτομα από 16 -25 έτη (34,1) και 35 άτομα από 25 κι άνω έτη (27,8). Σε σύνολο 126 εκπαιδευτικών φιλολόγων που συμμετείχαν στην έρευνα οι 100 (79,4%) είχαν μόνο βασικό πτυχίο, ενώ οι 26 (20,6%) είχαν επιπλέον σπουδές. Από αυτούς οι 10 (37,5%) είχαν δεύτερο πτυχίο, οι 19 (73,1%) μεταπτυχιακό και μόνο 2 (7,7%) είχαν διδακτορικό (δες Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Προϋπηρεσία και μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων στην έρευνα

(N=126)

Μεταβλητή	Συχνότητα	Ποσοστό
<u>Προϋπηρεσία</u>		
0 – 8 έτη	10	7,9

9 – 15 έτη	38	30,2
16 – 25 έτη	43	34,1
25 κι άνω έτη	35	27,8
<u>Μορφωτικό επίπεδο</u>		
Μόνο Βασικό Πτυχίο	<u>100</u>	79,4
<u>Επιπλέον σπουδές</u>		
Δεύτερο πτυχίο	10	37,5
Μεταπτυχιακό	19	73,1
Διδακτορικό	2	7,7

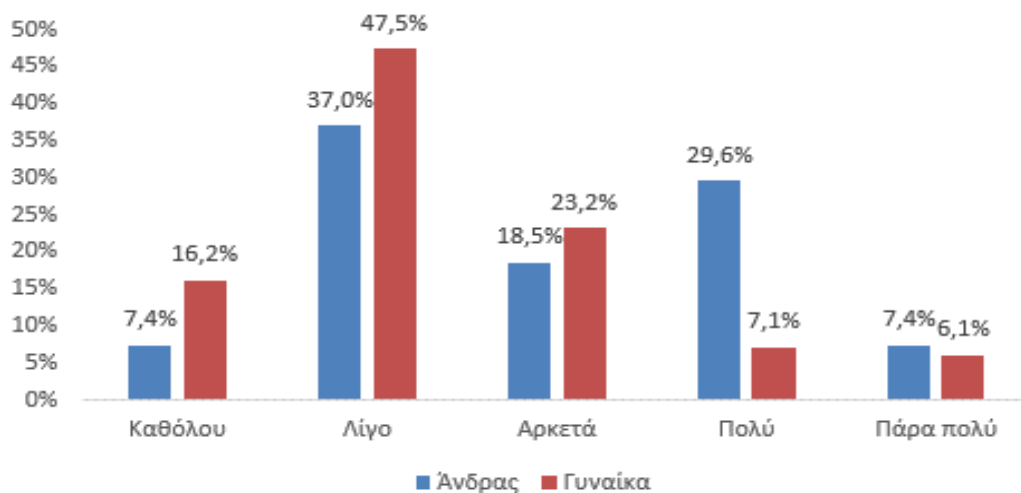
3.2. Αποτελέσματα

3.2.1. Αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους Φιλολόγους στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας

Μόνο το 18,2% των φιλολόγων εκπαιδευτικών δηλώνει ότι χρησιμοποιεί σε βαθμό από πολύ (11,9%) έως πάρα πολύ (6,3%) τις ΤΠΕ για τη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Ο βαθμός αξιοποίησης των ΤΠΕ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με το φύλο των φιλολόγων ($\chi^2=10,990$, $df=4$, $p=0,027$). Πιο συγκεκριμένα, οι άνδρες φιλόλογοι δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι γυναίκες ότι αξιοποιούν τις ΤΠΕ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας (δες γράφημα 1).

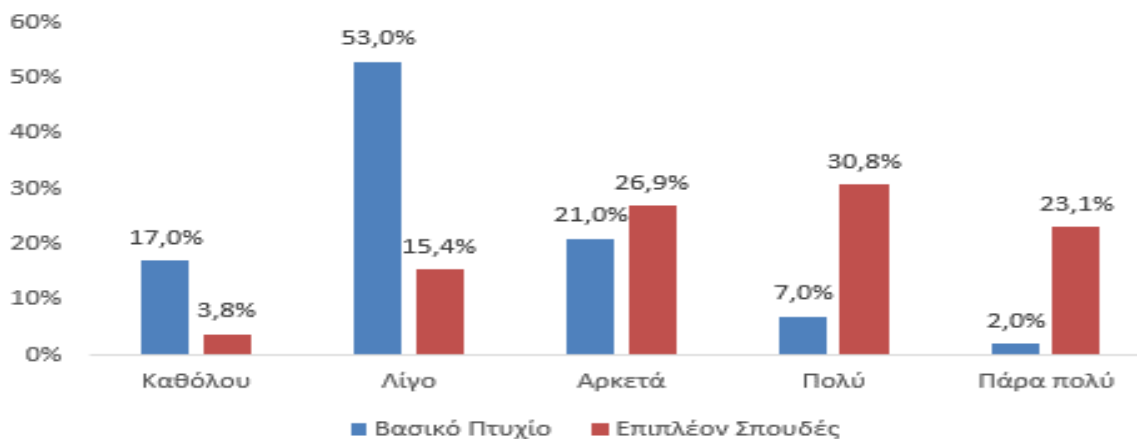
Γράφημα 1: Ο βαθμός αξιοποίησης των ΤΠΕ για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ανάλογα με το φύλο των φιλολόγων

Ο βαθμός αξιοποίησης των ΤΠΕ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν φαίνεται να



διαφοροποιείται σημαντικά ούτε ανάλογα με την ηλικία των φιλολόγων ($\chi^2=11,239$, $df=8$, $p=0,188$) ούτε ανάλογα με την προϋπηρεσία τους σε έτη ($\chi^2=8,826$, $df=8$, $p=0,357$). Διαφοροποιείται ωστόσο ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των φιλολόγων ($\chi^2=33,51$, $df=4$, $p=0,001$). Πιο συγκεκριμένα, οι φιλόλογοι που δήλωσαν ότι έχουν πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι αξιοποιούν τις ΤΠΕ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας (δες Γράφημα 2).

Γράφημα 2: Ο βαθμός αξιοποίησης των ΤΠΕ για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των φιλολόγων



Τέλος, ο βαθμός αξιοποίησης των ΤΠΕ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας φαίνεται να σχετίζεται θετικά με την στάση τους απέναντι στις ΤΠΕ ($\rho(126)=0,715$, $p=0,001$). Οι φιλόλογοι που φαίνεται να έχουν θετικότερη στάση απέναντι στις ΤΠΕ φαίνεται ταυτόχρονα να δηλώνουν ότι αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις ΤΠΕ για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας.

Αναφορικά με τον τρόπο που οι φιλόλογοι επιθυμούν να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας, παρατηρούμε ότι σχεδόν όλοι βλέπουν τις ΤΠΕ ως εποπτικό κυρίως μέσο για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Η πλειονότητα αυτών (57,4%) δήλωσε ως εποπτικό μέσο και οι υπόλοιποι και ως εργαλείο μάθησης. (δες Γράφημα 3)

Γράφημα 3: Τρόποι χρήσης των ΤΠΕ για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας (N=126)



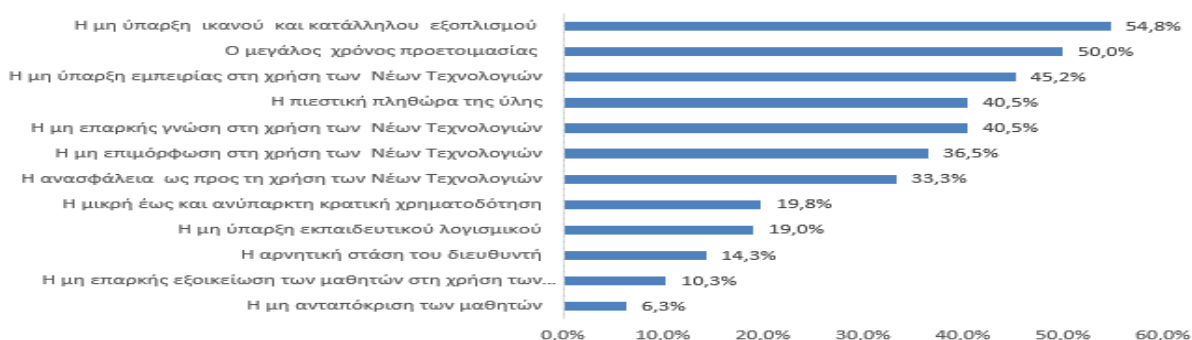
3.2.2. Παράγοντες που δυσχεραίνουν την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική υποστήριξη του μαθήματος της Λογοτεχνίας

Οι κυρίαρχοι λόγοι που εμποδίζουν την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική υποστήριξη του μαθήματος της Λογοτεχνίας σύμφωνα με τη γνώμη των φιλολόγων που έλαβαν μέρος στην έρευνα

(δες Γράφημα 4) είναι η μη ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες (54,8%), ο μεγάλος χρόνος προετοιμασίας που απαιτείται από τη μεριά των καθηγητών (50%), η μη ύπαρξη εμπειρίας στη χρήση νέων τεχνολογιών (45,2%). Ακολουθούν η πειστική πληθώρα της ύλης και η μη επαρκής γνώση των νέων τεχνολογιών με (40,5%) αντίστοιχα.

Άλλοι παράγοντες είναι η μη επιμόρφωση στη χρήση νέων τεχνολογιών (36,5%), η ανασφάλεια προς τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών (33,3%). Σε μικρότερα ποσοστά καταγράφονται ως παράγοντες η μικρή έως ανύπαρκτη κρατική χρηματοδότηση (19,8%), η μη ύπαρξη εκπαιδευτικού λογισμικού (19%), η αρνητική στάση του διευθυντή (14,3%). Ενώ πολύ χαμηλά ποσοστά αριθμούν η μη επαρκής εξοικείωση των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες (10,3%) καθώς και η μη ανταπόκριση των μαθητών (6,3%).

Γράφημα 4: Παράγοντες που δυσχεραίνουν την αξιοποίηση των ΤΠΕ για τη διδακτική υποστήριξη του μαθήματος της Λογοτεχνίας



4. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να ανιχνεύσει κατά πόσον οι φιλόλογοι των Γυμνασίων και Λυκείων της Πάτρας χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας, τον τρόπο με τον οποίο τις χρησιμοποιούν καθώς και τους παράγοντες που τους επηρεάζουν ανασταλτικά ως προς την αξιοποίησή τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφονται σε συμφωνία με αντίστοιχες έρευνες σε αρκετά σημαντικό βαθμό και έδειξαν ότι λίγοι είναι οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν αρκετά τις ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας (Τζιμογιάννης, Κόμης, 2006 . Παντζαρέλας, 2012). Η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας τους δεν αποτελούν παράγοντες διαφοροποίησης του βαθμού αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (McCortetal.,2000 . Loyd, Gressard, 1984). Ο βαθμός αξιοποίησης όμως των ΤΠΕ, φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με το φύλο τους. (Μπίκος, 1995) (Hellsten, 2006). Διαφοροποιείται ωστόσο κι ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο και την επιμόρφωσή τους, αφού οι φιλόλογοι με επιπλέον σπουδές και επιμόρφωση τις αξιοποιούν σε μεγαλύτερο ποσοστό (Kumar, Kumar, 2003. Koochang, 1987). Οι περισσότεροι φιλόλογοι χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία μόνο ως εποπτικό μέσο, ενώ οι λιγότεροι τις αξιοποιούν δημιουργικά ως εργαλείο μάθησης. (Τσούτσα, Κεδράκα, 2013 . Παντζαρέλας, 2012).

Ποικίλοι ανασταλτικοί για τη χρήση των ΤΠΕ παράγοντες (όπως έλλειψη εξοπλισμού, μεγάλος χρόνος προετοιμασίας, μη ύπαρξη εμπειρίας, πληθώρα της ύλης, μη επαρκής γνώση, μη επιμόρφωση και ανασφάλεια στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, μικρή κρατική επιχορήγηση, ανυπαρξία εκπαιδευτικού λογισμικού, αρνητική στάση του διευθυντή, ανεπαρκής εξοικείωση, μη ανταπόκριση των μαθητών) οδηγούν τους περισσότερους στον περιορισμό της χρήσης τους κατά τη διδακτική πράξη (Ρες, Βαρσαμίδου, 2008 . Βεργίδης κ.ά., 2011 . Τάση, 2014, Τσούτσα, Κεδράκα, 2013 . Jimoyiannis, Komis 2007, Γιακουμάτου, 2003). Με βάση τα ευρήματα που αντλήθηκαν από την παρούσα έρευνα αλλά και με βάση αυτά που εντοπίστηκαν από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, προτείνονται τα εξής:

- Να αναδιοργανωθούν κι αναμορφωθούν τα Αναλυτικά Προγράμματα και οι μέθοδοι εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική ενσωμάτωση και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση που θα εξυπηρετεί τους εκπαιδευτικούς στόχους της Κοινωνίας της Μάθησης.
- Η πολιτεία να φροντίσει για την παροχή και την ύπαρξη ικανού, αναβαθμισμένου και κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού στις Σχολικές Μονάδες.
- Να δοθεί οικονομική ενίσχυση στους εκπαιδευτικούς, ώστε κάθε εκπαιδευτικός να προμηθευτεί τον δικό του υπολογιστή, γεγονός που θα βοηθήσει στην εξοικείωσή τους με τους υπολογιστές και στη μείωση της ανασφάλειάς τους απέναντι σε αυτούς.
- Οι διευθυντές των Σχολικών Μονάδων να ενθαρρύνουν, να υποστηρίζουν και να διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς φιλόλογους για να χρησιμοποιούν και να αξιοποιούν τις ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας.
- Να καθιερωθούν κίνητρα (βαθμολογικά – οικονομικά) που θα παρακινούν τους εκπαιδευτικούς – φιλόλογους να επιμορφώνονται στις ΤΠΕ και να αξιοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία.
- Να πραγματοποιούνται από ειδικούς δειγματικές διδασκαλίες στους φιλόλογους που θα έχουν σχέση με τη ένταξη, χρήση κι αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας.
- Να μειωθεί μέρος της πολλαπλής ύλης του Μαθήματος της Λογοτεχνίας, ώστε να καλύπτονται λιγότερα θέματα σε μεγαλύτερο βάθος και να μένει χρόνος στους φιλόλογους για χρήση κι αξιοποίηση των ΤΠΕ κατά τη διδασκαλία του μαθήματος.
- Να επιμορφωθούν όλοι οι φιλόλογοι σε θέματα σχετικά με την ένταξη, χρήση κι αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας.
- Να δημιουργηθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ένας μεγάλος αριθμός λογισμικών που θα αναφέρονται σε θέματα διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας.
- Το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων να ανανεώνει συνεχώς τον Ιστοχώρο που εμπεριέχει καλές πρακτικές διδασκαλιών του μαθήματος της Λογοτεχνίας με χρήση των ΤΠΕ, όπου και θα έχουν πρόσβαση όλοι οι φιλόλογοι.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Βεργίδης, Κ., Βαλμάς, Φ., Τουρκάκη, Δ., & Ανάγνου, Β. (2011). *Προβλήματα δασκάλων στην εκπαίδευση του έργου τους*. Πάτρα: Πανεπιστημίου Πατρών
- Γιακουμάτου, Τ. (2003). Όταν η Φιλολογία συνάντησε την Πληροφορική: Τι γνωρίζουμε πέντε χρόνια μετά. *Φιλολογική*, 5, σσ. 44-49.
- Γιαλαμάς, Β. (2005). *Στατιστικές τεχνικές και εφαρμογές στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Πατάκη.
- Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική στατιστική και μεθοδολογία έρευνας με το SPSS*. Θεσσαλονίκη : Ζήτη.
- Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μ., Πανούσης, Γ. (2001). *Νέες Τεχνολογίες και Παλαιοί φόβοι στο σχολείο: Αναπαραστάσεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών ως προς τη Χρήση Νέων Τεχνολογιών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κορρές, Κ. (2013). *Ποσοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις*, - Ερευνητική εργασία, Γενικό Λύκειο Αθηνών, Αθήνα. Διαθέσιμο από:
[http://www.kkorres.mysch.gr/Project/Korres%20\(2013\),%20Quantitative%20Approaches.pdf](http://www.kkorres.mysch.gr/Project/Korres%20(2013),%20Quantitative%20Approaches.pdf)
- Μπίκος, Κ. (1995). *Εκπαιδευτικοί και Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (Επιμ.). (2014). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (2^η έκδ.). Λευκωσία :Ε. Παπαναστασίου& Κ. Παπαναστασίου.
- Παντζαρέλας, Π. (2012). Βασικά Εργαλεία των ΤΠΕ στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και οι χρήσεις τους: Περιβάλλοντα παραγωγής λόγου, λογισμικό παρουσίασης και Διαδίκτυο.

Μελέτη στο πλαίσιο της Πράξης *Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α΄βάθμια και Β΄βάθμια εκπαίδευση*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Θεσσαλονίκη.

- Ρεσ, Γ. & Βαρσαμίδου, Αθ. (2008). Απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης για τη χρήση και την αξιοποίηση των Ν.Τ. *Στα Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας. Ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών*. Νάουσα 9,10,11 Μαΐου, 2008.
- Σολομωνίδου, Χ. (2000). *Η μάθηση με τη χρήση του υπολογιστή: δεδομένα ερευνών*, Ina. Arcavi & M. Bruckheimer (Eds.), *Themes in Education*. Geese: Leader Books.
- Τάσση, Ολ. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, σσ. 200-215.
- ΤΕΙ Πειραιά. (2014). *Λογιστική Θεωρία και Έρευνα Ερωτηματολόγια & Συνεντεύξεις*, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στη Λογιστική & Χρηματοοικονομική Master of Science (MSc) in Accounting and Finance. Διαθέσιμο
- Τζιμογιάννης Α. και Κόμης Β. (2006). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: Διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Β. Δαγδιλέλης & Δ. Ψύλλος (επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*, σσ. 829-836. Θεσσαλονίκη.
- Τσογιάννη, Γ. (2004). *Ο ρόλος του δασκάλου στην είσοδο των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο*, Διαθέσιμο: <http://Epirus.sch.gr/educonf-1/tsogianni.pdf>
- Τσούτσα, Σ. & Κεδράκα, Κ., (2013). Παράγοντες που επηρεάζουν τους φιλολόγους στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ μετά την επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες ανά ειδικότητα: περίπτωση των φιλολόγων του Ν. Καβάλας, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό εκπαιδευτικός κύκλος. Τόμος 1, 2*.

Ξενογλώσση

- Hellsten, I. (2006). The paradox of Information Technology in primary schools: e-learning is new but gender patterns are old! *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, pp. 1-21.
- Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: Implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development*, 11, pp. 149 -173.
- Koohang, A. (1987). A study of attitudes of pre-service teachers toward the use of computers. *Educational Communications & Technology Journal*, 35, pp.145-149.
- Kumar, P., & Kumar, A. (2003). Effect of a Web-base project on preservice and inservice teacher' attitude toward computers and their technology skill. *Journal of Computing in Teacher Education*, 19, pp. 87-92.
- Loyd, B.H. & Gressard, C. (1984a). The Effects of Age, Sex and Computer Experience on Computer Attitudes. *Association for Education Data Systems Journal*, 18, pp. 67-77.
- McCort, A., Telsavaara, T., Scipio, C. & Stanton, J. (2000). Issues in Teaching Older Adults How to Use Computers : The Skills Needed for Younger Adults to Use Computers.

Ξενογλώσση μεταφρασμένη

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

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ
ΜΕΣΩ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ
ΣΤΙΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΝΟΕΡΟΥΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΥΣ
ΠΡΟΣΘΕΣΗΣ

Μαστροθανάσης Κωνσταντίνος

kostas_0231@yahoo.gr

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Προϊστάμενος Δημοτικού Σχολείου

Ζουγανέλη Άννα

annzoug@yahoo.gr

Σχολική Σύμβουλος 3ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Βοιωτίας

Ζερβουδάκης Κωνσταντίνος

konstantinoszerv@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ03, Πολυτεχνείο Κρήτης

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια εξαπλώνονται μορφές κατάρτισης εκπαιδευτικών μέσω ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης, ως έκφανση της αναπτυξιακής στρατηγικής της Κοινωνίας της Πληροφορίας και της αξιοποίησής της σε ένα ευρύ πλαίσιο εφαρμογών οργανωσιακής εκπαίδευσης. Υπό αυτό το πρίσμα, η έννοια των ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης στην εκπαίδευση του προσωπικού, αποτελεί εξέλιξη άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπλήρωση των βασικών αναγκών για συνεργασία, συμμετοχή, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Βασικός σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος κατάρτισης για εκπαιδευτικούς στη διδακτική των μαθηματικών με γνωστικό περιεχόμενο τις στρατηγικές νοερών υπολογισμών στην πρόσθεση μέσω ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης και της επίδρασής του στις επιδόσεις των μαθητών. Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων, στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος, σχεδιάστηκε αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών μέσω δεικτών αποτελέσματος, όπως επίσης και συλλογή δεδομένων ποιοτικού χαρακτήρα μέσω προφορικών εξωτερικεύσεων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης παρουσιάζεται βελτίωση στις επιδόσεις των μαθητών και εμφανίζεται μεγαλύτερη ευελιξία χρήσης στρατηγικών με παράλληλη μεταφορά από στρατηγικές χαμηλότερου γνωστικού έργου σε στρατηγικές υψηλότερων γνωστικών διεργασιών. Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι μορφές κατάρτισης των εκπαιδευτικών που βασίζονται σε ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης μπορούν να αποδώσουν τόσο στη βελτίωση των εξ αποστάσεως επιμορφωτικών πρακτικών όσο και στην καθ' αυτού διδακτική αποτελεσματικότητα.

Λέξεις κλειδιά: Ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης, εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών, διδακτική των μαθηματικών, νοεροί υπολογισμοί πρόσθεσης, μαθησιακές επιδόσεις

1. Εισαγωγή

Οι δυνατότητες ηλεκτρονικής επικοινωνίας, δίχως τους φυσικούς χωροχρονικούς περιορισμούς πρόσβασης πριν τη διάδοση του διαδικτύου, ώθησαν τα άτομα να δημιουργήσουν ομάδες επικοινωνίας στον εικονικό χώρο, μοιράζοντας κοινές αξίες και ενδιαφέροντα για την εκπλήρωση των βασικών τους επικοινωνιακών αναγκών, εισπράττοντας, παράλληλα, ικανοποίηση από το σχηματισμό διαπροσωπικών διαδικτυακών σχέσεων (Chilton & Bloodgood, 2010). Μερικοί ερευνητές αναγνωρίζοντας τα παρόμοια αυτά χαρακτηριστικά της ηλεκτρονικής επικοινωνίας με

την πραγματική, χαρακτήρισαν τις κοινωνικές αυτές συγκεντρώσεις ως εικονικές κοινότητες, καθώς οι άνθρωποι μιας ομάδας με παρόμοιες πεποιθήσεις και χαρακτηριστικά αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους και τα μέλη της κοινότητας επηρέαζαν το ένα το άλλο, όπως συνέβαινε στην πραγματική ζωή (Smith, 2011; Holste & Fields, 2010). Κατά τον Τσιωτάκη (2015), οι ηλεκτρονικές κοινότητες, ανάλογα με τον τύπο της κάλυψης των αναγκών των μελών τους, μπορούν να διακριθούν σε έξι κατηγορίες, μία εξ αυτών είναι οι ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης. Πρόκειται για ηλεκτρονικές διαδικτυακές κοινότητες που έχουν σκοπό την ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών γύρω από ένα γνωστικό θέμα και επιτρέπουν στα μέλη τους να αναπτύξουν τη συλλογική γνώση της κοινότητας και την ατομική μάθηση μέσα από την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία που προσφέρει το διαδίκτυο (Τσιωτάκης, 2015; Αποστολάκης κ.ά., 2008). Διαφέρουν από τα ποικίλα διαδικτυακά περιβάλλοντα επικοινωνίας, αφού επικεντρώνονται περισσότερο στη περισσότερο στη μάθηση, στα αποτελέσματά της, στη διαδικασία της και την ανταλλαγή ιδεών (Hu & Li, 2012). Υπό αυτό το πρίσμα, ο Gan (2005) τις ορίζει ως συγκροτημένες εικονικές κοινότητες με άτομα κοινών ενδιαφερόντων και μαθησιακών σκοπών που χρησιμοποιούν διάφορα τεχνολογικά και πληροφοριακά εργαλεία ώστε να αλληλοεπιδρούν, να συζητούν, να συνεργάζονται και να μοιράζονται ιδέες, πηγές, γνώσεις και εμπειρίες ώστε να προωθήσουν την γνώση της ομάδας με την ταυτόχρονη ανάπτυξη των ίδιων. Οι Palloff και Pratt (2007) επισημαίνουν ότι μια εικονική κοινότητα μάθησης περιλαμβάνει τρία δομικά στοιχεία: τους ανθρώπους, τον σκοπό και τους κανόνες της διαδικασίας. Τα τρία αυτά στοιχειώδη συστατικά λειτουργούν παράλληλα για την υποστήριξη του περιβάλλοντος, η οποία τάσσεται υπέρ της συνεργασίας, της μάθησης, της κοινωνικής κατασκευής του νοήματος και του νέου τρόπου μάθησης και προβληματισμού.

Οι Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης Εκπαιδευτικών είναι πολύ δημοφιλείς στο πεδίο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και μπορούν να συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Lock, 2006). Οι ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ικανοποιούνται μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ συναδέλφων, μέσα από την εμπειρία και τη διαμοιραζόμενη γνώση, την υποστήριξη και την προσπάθεια επίτευξης κοινών στόχων (Hutchison & Colwell, 2012). Κατά τον Gan (2005), είναι ευνοϊκές για τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών και είναι επωφελής στην απόκτηση άρρητης γνώσης. Μπορούν να ενσωματώσουν διάφορους τρόπους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, να αξιοποιήσουν πλήρως τη διαδικτυακή μάθηση και την εικονική κοινότητα, εστιάζοντας στη διαδικασία μάθησης καθώς και στο αποτέλεσμα. Προσφέρει, επίσης, στους εκπαιδευτικούς μία ισχυρή αίσθηση ταυτότητας και κοινωνικής συνοχής, η οποία χρειάζεται τις δημιουργίες του πραγματικού ή σχεδόν πραγματικού, κοινωνικού περιβάλλοντος.

Οι ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης εκπαιδευτικών προτείνονται ως μία εναλλακτική στην πρόσωπο με πρόσωπο κατάρτιση και αποτελούν στόχο διερεύνησης αυτής της έρευνας. Σημαντικό αντικείμενο προβληματισμού και διαλόγου για την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα αποτελεί η αναζήτηση των παραγόντων που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα τόσο γενικότερα των ποικίλων μορφών εξ αποστάσεων επιμόρφωσης, όσο και αυτής που μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης. Στην παρούσα εργασία η έννοια της αποτελεσματικότητας θα οριστεί ως αυτή που συμβάλλει στην επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού και την ενίσχυση της παιδαγωγικής του κατάρτισης και της διδακτικής του αποτελεσματικότητας, ενισχύοντάς τον με αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει κατάλληλα τα προβλήματα και τις προκλήσεις της εκπαιδευτικής πράξης, αποδίδοντας καρπούς στο εκπαιδευτικό του έργο (Μπάμπας & Δάρρα, 2015).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Διαδικτυακή επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Η διαδικτυακή επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών αναφέρεται σε διάφορες δραστηριότητες, προγράμματα, ευκαιρίες ή εμπειρίες μέσω εφαρμογών επικοινωνίας από υπολογιστή συνδυασμένες με διαδικτυακές εφαρμογές εκπαιδευτικών, αποσκοπώντας στην

ενίσχυση της γνώσης, των δεξιοτήτων, των κινήτρων και την κατανόηση των ατόμων ή ομάδων σε μαθησιακά πλαίσια (Kabilan, 2011). Δραστηριότητες διαδικτυακής επαγγελματικής εκπαίδευσης μπορούν να εξελιχθούν σε συνεργασία, συζήτηση, ανάγνωση επαγγελματικών ημερολογίων και βιβλίων, καταγραφή ημερολογίων, έρευνες δράσης, αποστολή μηνυμάτων και πολλές άλλες εφαρμογές.

Ο Kabilan (2005), με βάση μια βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετών σχετικά με τις ικανότητες που έχουν αποκτηθεί από τη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε διαδικτυακά επαγγελματικά προγράμματα, διαπιστώνει θετική αλλαγή στα κίνητρα, τις ικανότητες, τις γνώσεις, τις ιδέες, την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, την διαδραστική ικανότητα και την τεχνολογική επίγνωση. Καταλήγει στο συμπέρασμα δε, ότι οι διαδικτυακές δραστηριότητες που περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση και συνεργασίες βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν πολύτιμη ικανότητα σε μεγάλο βαθμό.

Η κονστρουκτιβιστική θεώρηση για τη μάθηση σε συνδυασμό με τη θεωρία της δυναμικής των ομάδων μπορεί να εξηγήσει σε μεγάλο βαθμό, για πιο λόγο οι ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης έχουν γίνει όλο και περισσότερο δημοφιλείς όσο αναφορά την προώθηση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αποτελέσματα εφαρμογών δείχνουν ότι η διαδικτυακή κοινότητα μάθησης μπορεί να μειώσει την απομόνωση, να διευκολύνει πληροφόρηση και την διαμοίραση της εμπειρίας, να προωθήσει μια νέα πρακτική και να αναπτύξει μια κοινότητα που στηρίζει την μάθηση (Najafi & Clarke, 2008). Οι Ηλεκτρονικές Κοινότητες Μάθησης Εκπαιδευτικών συγκροτούν ένα βιώσιμο μέσο για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, λόγω της διαθεσιμότητας, των δραστηριοτήτων και της αλληλεπίδρασης που διαθέτουν. Μελέτες πεδίου αλλά και βιβλιογραφικές αναφορές, όπως αυτή των Tsiotakis & Jimoyiannis (2017), των Κωστής, Σιόρρεντα & Τζιμογιάννης (2009), των Hutchison & Colwell (2012), του Hou (2012) και πολλών άλλων, ενισχύουν τη θέση αυτή, είτε αξιολογώντας τις στάσεις των συμμετεχόντων σε αυτές, είτε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των δυνατοτήτων των ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Στο πεδίο της εξ επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη διδακτική των μαθηματικών, προγράμματα κατάρτισης μέσα από ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης απέδωσαν καρπούς, τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές τους (Λεμονίδης, 2013: 127-154; Τζεκάκη κ.ά., 2002).

3. Η έρευνα

Η παρούσα μελέτη σκοπεύει στη διερεύνηση της επίδρασης ενός προγράμματος που στηρίζεται στην κατάρτιση εκπαιδευτικών μέσω ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης, με βασική ερευνητική υπόθεση το αν η εφαρμογή εξ αποστάσεως μορφών εκπαίδευσης μπορεί να αποδώσει καρπούς στη διδακτική πρακτική. Για τη διερεύνηση της ερευνητικής υπόθεσης σχεδιάστηκε επιμορφωτικό πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς με γνωστικό περιεχόμενο τη διδασκαλία τεχνικών και στρατηγικών για τους νοερούς υπολογισμούς στο δημοτικό σχολείο (αναλυτικότερα στοιχεία για το πρόγραμμα βλέπε: Κατσιφή-Χαραλαμπίδη κ.ά., 2014). Η όλη δράση είχε διάρκεια 8 εβδομάδων και σε αυτή έγινε προσπάθεια να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί μέσα από το ηλεκτρονικό περιβάλλον Edmodo που προσφέρεται για ασύγχρονη τηλεκπαίδευση, να επικοινωνήσουν, να προβληματιστούν, να συζητήσουν και παράλληλα να αποδειχθεί στην πράξη η αξία της άμεσης διδασκαλίας των νοερών υπολογισμών με διδακτικές παρεμβάσεις από τον επιμορφούμενο εκπαιδευτικό (κοινότητες πρακτικής). Βασικός θεματικός σκοπός της επιμόρφωσης ήταν η διδασκαλία εκτελεστικών στρατηγικών πρόσθεσης για τη σωστή εξεύρεση αποτελέσματος, η ανάπτυξη της μεταγνωστικής ενημερότητας των μαθητών στη χρήση στρατηγικών και τέλος, η βελτίωση στην ευελιξία χρήσης εκτελεστικών στρατηγικών με παράλληλη μεταφορά από στρατηγικές χαμηλότερων (π.χ. αλγοριθμικές στρατηγικές) σε στρατηγικές υψηλότερων γνωστικών διεργασιών (ολιστικές στρατηγικές). Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος αξιολογήθηκε μετά την ολοκλήρωσή του (απολογιστική αξιολόγηση) μέσω δεικτών εκπλήρωσης στους θεματικούς στόχους του προγράμματος. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας θα παρουσιαστούν αξιολογικά

στοιχεία που αφορούν στρατηγικές νοερών υπολογισμών πρόσθεσης για εκπαιδευτικούς και μαθητές τρίτης, τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν, σχετίζονται με την επίδραση της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών μέσω ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης στις επιδόσεις και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών σε αυτούς, διαμορφώνοντας τις υποθέσεις για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, ως εξής:

1. Οι μαθητές θα βελτιώσουν την απόδοσή τους και θα μειώσουν τα λάθη τους στις δοκιμασίες νοερών υπολογισμών πρόσθεσης.
2. Οι μαθητές θα βελτιώσουν τη μεταγνωστική τους ενημερότητα επί των νοερών υπολογισμών πρόσθεσης.
3. Οι μαθητές θα διαφοροποιήσουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την εξεύρεση σωστού αποτελέσματος σε νοερές δοκιμασίες υπολογισμών πρόσθεσης.

3.1. Υποκείμενα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 54 μόνιμοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων της Στερεάς Ελλάδας με τους 765 μαθητές τους. Εξ αυτών, τρίτης τάξης ήταν 11 (20,4%) εκπαιδευτικοί, τετάρτης τάξης 19 (35,2%), πέμπτης τάξης 11 (20,4%) και τέλος έκτης τάξης 13 (24,1%) εκπαιδευτικοί. Οι μαθητές που εξετάστηκαν για την ύπαρξη αξιολογήσιμων στοιχείων ήταν, αντίστοιχα, 175 (22,9%) μαθητές τρίτης, 229 μαθητές τετάρτης, 170 (22,2%) πέμπτης και τέλος 191 (25,0%) έκτης τάξης (βλέπε: πίν. 1).

Πίνακας 1. Συμμετέχοντες.

Τάξη	Εκπαιδευτικοί	Μαθητές
Τρίτη τάξη (Γ)	11 (20,4%)	175 (22,9 %)
Τετάρτη τάξη (Δ)	19 (35,2%)	229 (29,9%)
Πέμπτη τάξη (Ε)	11 (20,4%)	170 (22,2%)
Έκτη τάξη (Στ)	13 (24,1%)	191 (25,0%)
Σύνολο	54 (100,0%)	765 (100,0%)

Η επιλογή των υποκειμένων ήταν συμπτωματική και προήλθε από εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία στρατηγικών στους νοερούς υπολογισμούς, όπως αυτό περιγράφεται ανωτέρω και αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος κατάρτισης στη διδακτική των μαθηματικών, δίμηνης διάρκειας.

3.2. Μέθοδος

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων σχεδιάστηκε αξιολόγηση αρχικών επιδόσεων (pretest) των μαθητών και τελικών (posttest), με σκοπό αφενός να αναδειχθεί ο βαθμός βελτίωσης των μαθητών σε αυτούς, ως στοιχείο αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης μέσω ηλεκτρονικών μέσων και αφετέρου της αναδυόμενης αξίας τους για τη διδασκαλία. Οι μαθητές των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση, στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος έλαβαν μέρος σε μια σειρά γραπτών δοκιμασιών υπολογισμού νοερών υπολογισμών πρόσθεσης με αποτέλεσμα από 20-200, προκειμένου να αξιολογηθεί η ικανότητα εκτέλεσής τους, όπως επίσης και αξιολόγηση της χρήσης αποτελεσματικών στρατηγικών επίλυσης τους. Κάθε μαθητής καλούνταν να υπολογίσει με το μυαλό το αποτέλεσμα μιας σειράς πράξεων και να καταγράψει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκε για να τις υπολογίσει (think-aloud method). Στο τέλος της δοκιμασίας ο κάθε εκπαιδευτικός αξιολογούσε το κάθε γραπτό χωριστά με συγκεκριμένο τρόπο αξιολόγησης που είχαν υποδείξει οι υπεύθυνοι του προγράμματος και έστειλε συγκεκριμένα ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία για το σύνολο της τάξης του. Η συλλογή δεδομένων ποσοτικού και ποιοτικού χαρακτήρα προήλθε από την αξιολόγηση των μαθητών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια των δράσεων του

προγράμματος, με σκοπό την ανατροφοδότηση των ιδίων. Μπορεί να χαρακτηριστεί ως έρευνα πεδίου, αφού διενεργήθηκε στο φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων και μάλιστα δίχως αυτά να αισθάνονται τη συμμετοχή τους στην διαδικασία. Επίσης, η υλοποίησή του από το δάσκαλο της τάξης, συνέβαλε στο να μην αλλοιωθεί το πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και το ψυχοκοινωνιολογικό κλίμα της σχολικής ομάδας.

Για να μετρηθούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν δείκτες αποτελεσμάτων (result indicators), οι οποίοι παρείχαν πληροφορίες σχετικά με τις αλλαγές στην ικανότητα και τις επιδόσεις των μαθητών σε επίπεδο τάξης. Έτσι, οι δείκτες αξιολόγησης που αξιοποιήθηκαν για την περιγραφή των ποσοτικών δεδομένων είναι οι: α) δείκτης ορθότητας αποτελέσματος (ΔΟΑ), β) δείκτης των λαθών (ΔΛΑ) και γ) ο δείκτης της μεταγνωστικής ενημερότητας (ΔΜΕ).

Ο δείκτης ορθότητας αποτελέσματος (ΔΟΑ), μετρά το βαθμό επιτυχίας της τάξης στον υπολογισμό των νοερών πράξεων και υπολογίζεται από το πηλίκο του μέσου όρου των σωστών απαντήσεων των μαθητών της τάξης ανά ερώτηση ως προς το σύνολο των μαθητών που αξιολογήθηκαν. Παίρνει τιμές από 0 έως 1, με τη χαμηλότερη τιμή να δηλώνει συνολική αποτυχία για την τάξη και με την υψηλότερη τιμή να δηλώνει πλήρη επιτυχία στον υπολογισμό των νοερών πράξεων.

$$\Delta O A = \frac{(\sum_{i=1}^n x_i)/n}{z}$$

Όπου: x_i ο αριθμός μαθητών της τάξης που απάντησαν σωστά στην i ερώτηση της δοκιμασίας.
 n : ο συνολικός αριθμός των ερωτήσεων της δοκιμασίας
 z : ο αριθμός μαθητών της τάξης

Ο δείκτης λαθών (ΔΛΑ), μετρά το βαθμό αποτυχίας της τάξης στον υπολογισμό των νοερών πράξεων και υπολογίζεται από το πηλίκο του μέσου όρου των λάθος απαντήσεων των μαθητών της τάξης ανά ερώτηση ως προς το σύνολο των μαθητών που αξιολογήθηκαν. Παίρνει τιμές από 0 έως 1, με τη χαμηλότερη τιμή να δηλώνει απουσία λαθών για την τάξη και με την υψηλότερη τιμή να δηλώνει παρουσία λαθών στο σύνολο των νοερών πράξεων.

$$\Delta \Lambda A = \frac{(\sum_{i=1}^n y_i)/n}{z}$$

Όπου: y_i ο αριθμός μαθητών της τάξης που απάντησαν λανθασμένα στην i ερώτηση της δοκιμασίας.
 n : ο συνολικός αριθμός των ερωτήσεων της δοκιμασίας
 z : ο αριθμός μαθητών της τάξης

Τέλος, ο δείκτης μεταγνωστικής ενημερότητας (ΔΜΕ), μετρά τον βαθμό με τον οποίο οι μαθητές είναι ενήμεροι για τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν στον υπολογισμό των ορθών νοερών πράξεων. Παίρνει τιμές από 0 έως 1, με τη χαμηλότερη τιμή να δηλώνει απουσία μεταγνωστικής ενημερότητας για το σύνολο των μαθητών και με την υψηλότερη τιμή να δηλώνει την υψηλή μεταγνωστική ενημερότητα των μαθητών της τάξης.

$$\Delta M E = \frac{(\sum_{i=1}^n k_i)/n}{z}$$

Όπου: k_i ο αριθμός μαθητών της τάξης που κατέγραψαν τη στρατηγική που χρησιμοποίησαν για τον υπολογισμό της i σωστής νοερής πράξης στην

i ερώτηση της δοκιμασίας.

n: ο συνολικός αριθμός των ερωτήσεων της δοκιμασίας

z: ο αριθμός μαθητών της τάξης

Για την περιγραφή των στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές για κάθε σωστή απάντηση έγινε κατηγοριοποίηση των γραπτών αναφορών τους στις εξής θεωρητικές κατηγορίες στρατηγικών επίλυσης νοερών πράξεων πρόσθεσης (Λεμονίδης, 2013), ήτοι, α) στρατηγικές αλγόριθμου (ΣΑ), β) στρατηγικές διαχωρισμού (ΣΔ), γ) στρατηγικές συσσώρευσης (ΣΣ), δ) ολιστικές στρατηγικές (ΟΣ), προκειμένου να υπολογιστεί η ποσοστιαία χρήση κάθε κατηγορίας στρατηγικών ανά τάξη.

Τα δεδομένα της αρχικής (pre-test) και της τελικής αξιολόγησης (post-test) μεταφέρθηκαν σε πίνακες γραμμικής παράταξης των υποκειμένων στο στατιστικό πακέτο SPSS 20 και αναλύθηκαν ποσοτικά. Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon Signed-Ranks Test για τον προσδιορισμό των διαφορών μεταξύ των επιδόσεων στην προπειραματική και μεταπειραματική δοκιμασία. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p) ορίστηκε το 5% ενώ θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικά τα ευρήματα με τιμή $p < 0,05$.

4. Αποτελέσματα

Ο μέσος όρος επίδοσης των τάξεων, στην αρχική δοκιμασία, για το δείκτη της ορθότητας αποτελέσματος ήταν $0,87 \pm 0,12$ μονάδες, για το δείκτη λαθών $0,13 \pm 0,12$ και για το δείκτη μεταγνωστικής ενημερότητας $0,840 \pm 0,12$ μονάδες. Κατά τον επανέλεγχο, ο δείκτης της ορθότητας αποτελέσματος κυμάνθηκε στις $0,92 \pm 0,09$ μονάδες, ο δείκτης λαθών στις $0,08 \pm 0,09$ και ο δείκτης μεταγνωστικής ενημερότητας στις $0,92 \pm 0,09$ μονάδες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα εμφανίζεται μια στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ της προπειραματικής και της μεταπειραματικής δοκιμασίας στους δείκτες της ορθότητας αποτελέσματος ($z=4,830$, $p=0,000$), των λαθών ($z=4,830$, $p=0,000$) και της μεταγνωστικής ενημερότητας ($z=5,838$, $p=0,000$) για το σύνολο των μαθητών (βλέπε: πίνακα 2).

Πίνακας 2: Σύγκριση των διαφορών στους μέσους όρους των δεικτών.

Δείκτες	Pre-test		Post-test		Z	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
ΔΟΑ	0,87	0,12	0,92	0,09	4,830*	0,000
ΔΛΑ	0,13	0,12	0,08	0,09	4,830*	0,000
ΔΜΕ	0,84	0,12	0,92	0,09	5,838*	0,000

* $p < 0,001$

Από τον έλεγχο των τιμών στους δείκτες αξιολόγησης ανά τάξη διδασκαλίας, παρουσιάζονται βελτιώσεις σε κάθε έναν από αυτούς. Ειδικότερα για το δείκτη ορθότητας αποτελέσματος εμφανίζεται στατιστικώς σημαντική διαφορά για τις τάξεις τρίτη ($z=2,946$, $p=0,003$) και τετάρτη ($z=3,415$, $p=0,001$). Παρόμοια αποτελέσματα φανερώνονται και στο δείκτη αξιολόγησης των λαθών για την τρίτη ($z=2,946$, $p=0,003$) και την τετάρτη τάξη ($z=3,415$, $p=0,001$). Επίσης, παρά τη βελτίωση των τιμών των δεικτών για τις τάξεις πέμπτη και έκτη σε αυτούς τους δύο δείκτες, η διαφορά δε χαρακτηρίστηκε ως σημαντική ($p > 0,05$). Ο δείκτης μεταγνωστικής ενημερότητας παρουσίασε στατιστικώς σημαντική βελτίωση τόσο για τους μαθητές της τρίτης ($z=2,946$, $p=0,003$) και τετάρτης ($z=3,415$, $p=0,000$) τάξης, όσο και για αυτούς της πέμπτης ($z=2,968$, $p=0,003$) και έκτης ($z=2,321$, $p=0,02$) (Βλέπε: πίνακα 3).

Πίνακας 3: Σύγκριση των διαφορών στους μέσους όρους των δεικτών ανά τάξη διδασκαλίας.

Τάξη	Δείκτες	Pre-test		Post-test		Z	p
		M.O. ± T.A.	M.O. ± T.A.	M.O. ± T.A.	M.O. ± T.A.		
Γ	ΔΟΑ	0,74	0,08	0,80	0,11	2,946**	0,003
	ΔΛΑ	0,26	0,08	0,19	0,11	2,946**	0,003
	ΔΜΕ	0,71	0,10	0,80	0,11	2,946**	0,003
Δ	ΔΟΑ	0,88	0,13	0,95	0,64	3,415**	0,001
	ΔΛΑ	0,12	0,13	0,05	0,06	3,415**	0,001
	ΔΜΕ	0,87	0,13	0,95	0,06	3,415***	0,000
Ε	ΔΟΑ	0,89	0,05	0,95	0,05	1,619	0,105
	ΔΛΑ	0,11	0,05	0,05	0,05	1,619	0,105
	ΔΜΕ	0,85	0,08	0,95	0,05	2,968**	0,003
Στ	ΔΟΑ	0,96	0,05	0,96	0,03	0,743	0,458
	ΔΛΑ	0,04	0,05	0,04	0,03	0,743	0,458
	ΔΜΕ	0,90	0,08	0,96	0,04	2,321*	0,020

* p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001

Αναφορικά με τη χρήση των στρατηγικών που αξιοποιήθηκαν για την εξεύρεση σωστού αποτελέσματος στις δοκιμασίες νοερών υπολογισμών πρόσθεσης παρατηρήθηκε ποικιλία στρατηγικών, τόσο κατά την αρχική αξιολόγηση, όσο και κατά την τελική. Κατά την αρχική δοκιμασία, η μέση ποσοστιαία χρήση στρατηγικών, σε επίπεδο τάξης, που βασίζονται στο αλγόριθμο της πρόσθεσης κυμάνθηκε στο 21,16%, οι στρατηγικές διαχωρισμού στο 61,68%, οι στρατηγικές συσσώρευσης στο 10,76% και οι ολιστικές στρατηγικές στο 7,50%. Κατά την τελική αξιολόγηση, η μέση ποσοστιαία χρήση στρατηγικών που βασίζονται στο αλγόριθμο της πρόσθεσης κυμάνθηκε στο 8,66%, οι στρατηγικές διαχωρισμού στο 56,30%, οι στρατηγικές συσσώρευσης στο 19,86% και οι ολιστικές στρατηγικές στο 14,91%, σηματοδοτώντας μια στατιστικώς σημαντική διαφορά χρήσης στρατηγικών ανάμεσα στην προπειραματική και τη μεταπειραματική δοκιμασία (Βλέπε: πίνακα 4).

Πίνακας 4: Σύγκριση των διαφορών στους μέσους ποσοστιαίους όρους χρήσης στρατηγικών ανά τάξη που οδήγησαν σε σωστό αποτέλεσμα.

Στρατηγικές επίλυσης	Pre-test		Post-test		Z	p
	MO ± T.A.	MO ± T.A.	MO ± T.A.	MO ± T.A.		
ΣΑ	21,16%	23,38	8,66%	11,54	5,338**	0,000
ΣΔ	61,68%	27,42	56,30%	20,63	2,123*	0,034
ΣΣ	10,76%	10,64	19,86%	11,52	5,914**	0,000
ΟΣ	7,50%	8,54	14,91%	11,95	3,693**	0,000

* p<0,05, ** p<0,001

Ειδικότερα παρατηρείται μια στατιστικώς σημαντική βελτίωση στην ευελιξία χρήσης εκτελεστικών στρατηγικών με παράλληλη μεταφορά από στρατηγικές χαμηλότερων διεργασιών, λόγω χάρη αυτής των στρατηγικών αλγόριθμου (pretest: 21,16%, posttest: 8,66%, z=5,338, p=0,000), σε στρατηγικές υψηλότερων γνωστικών διεργασιών, όπως αυτή των στρατηγικών συσσώρευσης (z=5,914 p=0,000), του διαχωρισμού και κυρίως των ολιστικών στρατηγικών (z=3,693, p=0,000).

Πίνακας 5: Σύγκριση των διαφορών στους μέσους ποσοστιαίους όρους χρήσης στρατηγικών που οδήγησαν σε σωστό αποτέλεσμα, ανά τάξη διδασκαλίας

Τάξη	Στρατηγικές επίλυσης	Pre-test	Post-test	Z	p
------	----------------------	----------	-----------	---	---

		MO ± T.A.		MO ± T.A.			
Γ	ΣΑ	29,78%	37,21	11,98%	18,99	2,392*	0,017
	ΣΔ	66,87%	35,53	58,34%	25,11	1,071	0,284
	ΣΣ	3,38%	4,73	19,49%	10,05	2,682**	0,007
	ΟΣ	0,76%	1,69	10,94%	5,83	2,682**	0,007
Δ	ΣΑ	28,05%	22,85	10,54%	10,85	3,189**	0,001
	ΣΔ	44,27%	27,10	50,14%	18,47	1,168	0,243
	ΣΣ	20,09%	11,40	24,78%	11,66	3,828***	0,000
	ΟΣ	10,31%	11,79	13,95%	12,10	1,304	0,192
Ε	ΣΑ	8,48%	7,30	3,64%	2,10	2,324*	0,020
	ΣΔ	76,64%	12,36	60,75%	15,32	2,946**	0,003
	ΣΣ	6,58%	3,26	16,25%	13,26	2,719**	0,007
	ΟΣ	8,30%	4,54	17,89%	4,44	2,946**	0,003
Στ	ΣΑ	14,52%	9,70	7,34%	8,20	2,946**	0,003
	ΣΔ	70,07%	15,91	59,80%	23,50	1,787	0,074
	ΣΣ	6,91%	7,59	16,02%	9,24	2,698**	0,007
	ΟΣ	8,41%	6,20	17,15%	18,35	1,156	0,248

* p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψε από την κατηγοριοποίηση των στρατηγικών κατά τάξη (βλέπε: πίνακα 5) κατέδειξε τις διαφορές αυτές και τη στατιστικώς σημαντική μείωση της χρήσης στρατηγικών που βασίζονται στο αλγόριθμο της κάθετης πρόσθεσης για τα τμήματα της τρίτης ($z=2,392$, $p=0,017$), τετάρτης ($z=3,189$, $p=0,001$), πέμπτης ($z=2,324$, $p=0,020$) και έκτης ($z=2,946$, $p=0,003$) τάξης δημοτικού εις όφελος στρατηγικών υψηλότερων νοητικών διεργασιών.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να εξετάσει την επίδραση ενός προγράμματος που στηρίζεται στην κατάρτιση εκπαιδευτικών μέσω ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης, με βασική ερευνητική υπόθεση το αν η εφαρμογή εξ αποστάσεως μορφών εκπαίδευσης μπορεί να αποδώσει καρπούς στη διδακτική πρακτική.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν τη χρήση νοερών υπολογισμών στην πρόσθεση από τους μαθητές παρουσιάζεται μια στατιστικώς σημαντική βελτίωση στο δείκτη ορθότητας αποτελέσματος, μια αισθητή μείωση των λαθών στους νοερούς υπολογισμούς και επίσης μια βελτίωση της μεταγνωστικής ενημερότητας των μαθητών στη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών, έπειτα από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών τους σε αυτό. Επίσης, παρουσιάζεται μια σημαντική βελτίωση στην ευελιξία χρήσης εκτελεστικών στρατηγικών με παράλληλη μεταφορά από στρατηγικές χαμηλότερου γνωστικού έργου (αλγοριθμικοί υπολογισμοί) σε στρατηγικές υψηλότερων γνωστικών διεργασιών (ολιστικές, συσσωρευτικές, διαχωρισμού), στοιχεία που αποτελούν διδακτικούς στόχους για το δημοτικό σχολείο και στόχο της επιμόρφωσης.

Τα παραπάνω ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα αντίστοιχων επιμορφωτικών δράσεων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ευρείας κλίμακας για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με παρόμοια αποτελέσματα για τους μαθητές δημοτικού (Λεμονίδης, 2013; Μαστροθανάσης κ.ά., 2017), οδηγώντας μας στο συμπέρασμα ότι εξ αποστάσεως μορφές κατάρτισης με χαρακτηριστικά ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης -όπου επιτρέπεται η αμοιβαιότητα, η πολυφωνία, η συμμετοχή, η αυτονομία, η εμπιστοσύνη, ο προβληματισμός μεταξύ των μετεχόντων σε επαγγελματικό επίπεδο- μπορούν να αποδώσουν ως επιμορφωτικά μέσα συμπληρωματικής κατάρτισης (Hutchison & Colwell, 2012). Παράλληλα, μπορεί να οδηγήσουν σε σημαντικά οφέλη που αποτυπώνονται τόσο στις επιδόσεις των μαθητών (Μαστροθανάσης κ.ά., 2017), όσο και στην καθ' αυτού διδακτική αποτελεσματικότητα, αφού η επαγγελματική βελτίωση

των εκπαιδευτικών συσχετίζεται ισχυρά με τη βελτίωση του παρεχόμενου έργου τους (Τζεκάκη κ.ά., 2002).

Σημειώνεται ότι στόχος μας δεν ήταν η απόδειξη ότι οι εξ αποστάσεως μορφές εκπαίδευσης υπερσχύουν σε εκπαιδευτικά και μαθησιακά αποτελέσματα της δια ζώσης, αφού κάτι τέτοιο πιθανόν να μη συμβαίνει, αλλά η ανάδειξη της προστιθέμενης αξίας της στην κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επόμενος στόχων των συγγραφέων είναι η παρουσίαση των στάσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως επιμόρφωσή τους μέσω ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης, όπως επίσης και η παρουσίαση στοιχείων που άπτονται στον τομέα της διδακτικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αποστολάκης, Ι., Βαρλάμης, Η., Παπαδοπούλου, Α. (2008). *Ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κατσιφή-Χαραλαμπίδη, Σ., Ζουγανέλη, Α., Μαστροθανάσης, Κ. (2014). Επιμορφωτικές δράσεις για τη διδασκαλία των Μαθηματικών και την αξιοποίηση της Ευέλικτης Ζώνης στο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση της 1ης και 3ης περιφέρειας Π.Ε. Βοιωτίας. *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, 10, 47-64.
- Κωστής Ν., Σιόρεντα Α., Τζιμογιάννης Α. (2009). Η αξιοποίηση συστημάτων ασύγχρονης εκπαίδευσης σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Σχεδιασμός και μελέτη των σχολικών δικτύων ΣΕΠ του Νομού Δωδεκανήσου. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 2(1-2), 53-76.
- Λεμονίδης, Χ. (2013). *Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής. Νοερόι υπολογισμοί. Λογαρέζω με το ταιμίδι μ'.* Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Μαστροθανάσης, Κ., Κατσιφή-Χαραλαμπίδη, Σπ., Ζερβουδάκης, Κ. (2017). Ηλεκτρονικές κοινότητες για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών και η επίδρασή της σε μαθησιακές επιδόσεις νοερών υπολογισμών αφαίρεσης μαθητών δημοτικού σχολείου. Στα: Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», 21-23 Απριλίου, Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Μπάμπας, Ν., Δάρρα, Μ. (2015). Παράγοντες αποτελεσματικότητας εξ αποστάσεως επιμόρφωσης: Εμπειρική έρευνα. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 8, 1-17.
- Τζεκάκη, Μ., Σακονίδης, Χ., Καρτσιώτης, Θ. (2002). Πιλοτικά προγράμματα σύγχρονης εφαρμογής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών από απόσταση. Στο Α. Δημητρακοπούλου (επιμ.), *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου “Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση”* (σσ. 533-542), Ρόδος: Καστανιώτης.
- Τσιωτάκης, Π. (2015). *Μηχανισμοί συμμετοχής, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας σε ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης εκπαιδευτικών: ο ρόλος της δομής στην ανάπτυξη κοινότητας μάθησης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ξενόγλωσση

- Chilton, M. A., Bloodgood, J. M. (2010). Adaption-innovation theory and knowledge use in organizations. *Management Decision*, 48(8), 1159-1180.
- Gan, Y. C. (2005). *Research on knowledge—building & collective intelligence in virtual learning community*. Beijing: Educational Science Press.
- Holste, J. S., Fields, D. (2010). Trust and tacit knowledge sharing and use. *Journal of Knowledge Management*, 14, 128-140.
- Hou, H. (2015). What makes an online community of practice work? A situated study of Chinese student teachers' perceptions of online professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 46, 6-16.

- Hu, Y., Li, Y. F. (2012). The connotation and related researches reviews of virtual learning communities. *Modern Distance Education Research*, 117(3), 32-42.
- Hutchison, A., Colwell, J. (2012). Using a wiki to facilitate an online professional learning community for induction and mentoring teachers. *Education and Information Technologies*, 17(3), 273–289.
- Kabilan, M. K. (2005). Online professional development: A literature analysis. *Journal of Computing in Teacher Education*, 21(2), 51-59.
- Kabilan, M. K. (2011). Online collaboration of English language teachers for meaningful professional development experiences. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(4), 94-115.
- Lock, J. (2006). A New Image: Online Communities to Facilitate Teacher Professional Development. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(4), 663-678.
- Najafi, H., Clarke, A. (2008). Web-supported communities for professional development: Five cautions. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(3), 244-263.
- Palloff, R. M., Pratt, K. (2007). Online learning communities in perspective. In R. Luppincini (Ed.), *Online learning communities* (pp.3-15). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Smith, A. D. (2011). Competitive approaches to new product development: A comparison of successful organizations in an unstable economic environment. *Team Performance Management*, 17, 124–145.
- Tsiotakis, P., Jimoyiannis, A. (2016). Critical factors towards analysing teachers' presence in online learning communities. *Internet and Higher Education*, 28, 45-58.
- Tsiotakis, P., Jimoyiannis, A. (2017). Investigating the role of structure in on-line teachers' communities of learning. In P. Anastasiades, N. Zaranis (eds.), *Research on e-Learning and ICT in Education Technological, Pedagogical and Instructional Perspectives* (pp. 161-174). New York: Springer.

«ΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΝΟΜΙΛΟΥΝ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΚΕΠΤΕΣ»...:
ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΠΑΥΞΗΜΕΝΗΣ
ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΚΕΡΚΥΡΑΪΚΗ ΠΙΝΑΚΟΘΗΚΗ, ΚΕΡΚΥΡΑ

Πάσχου Σοφία.

sofiapaschou@yahoo.gr

Εργαστήριο Μουσειολογίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Παπαϊωάννου Γεώργιος

gpaiaioa@ionio.gr

επικ. καθ. Εργαστήριο Μουσειολογίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Δεληγιάννης Ιωάννης

yannis@ionio.gr

επικ. καθ Εργαστήριο Διαδραστικών Τεχνών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η ανακοίνωση αφορά στην αξιολόγηση ψηφιακής εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας "Οι πίνακες συνομιλούν με μαθητές και επισκέπτες...", που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο συνεργασίας των Εργαστηρίων Μουσειολογίας και Διαδραστικών Τεχνών του Ιονίου

Πανεπιστημίου. Αφορά σε έργα της Κερκυραϊκής Πινακοθήκης στην Κέρκυρα, τα οποία ζωντανεύουν στην οθόνη του κινητού τηλεφώνου ή της ταμπλέτας. Απευθύνεται σε επισκέπτες και σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου, και αφορά στην επίδραση της εφαρμογής στη διαμόρφωση νοήματος (meaning – making) και στη μαθησιακή διαδικασία του επισκέπτη. Η ανακοίνωση παρουσιάζει για πρώτη φορά την εφαρμογή και τα πρώτα αποτελέσματα αξιολόγησής της. Πρόκειται για πιλοτική αξιολόγηση με τη μέθοδο της ομαδικής ημιδομημένης συνέντευξης και συζήτησης μετά τη χρήση της εφαρμογής. Τονίζεται ότι είναι η πρώτη φορά που αναπτύσσεται και αξιολογείται εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας εκπαιδευτικού περιεχομένου σε Πινακοθήκη στον ελληνικό χώρο.

Λέξεις κλειδιά: μουσείο, εκπαίδευση, επαυξημένη πραγματικότητα, αξιολόγηση

1. Εισαγωγή

Στον σύγχρονο κόσμο η συνεχής διάδοση και ενσωμάτωση της τεχνολογίας στους τομείς πολιτισμικής δραστηριοποίησης του ανθρώπου και ειδικότερα στα μουσεία είναι δεδομένη (Γιαννούτσου κ.α., 2011). Εύστοχα σημείωσαν ο Black (2006) και πιο πρόσφατα οι Sheng & Chan ότι τα μουσεία στη σύγχρονη εποχή εξυπηρετούν τις λειτουργίες της συλλογής, της έρευνας και της έκθεσης, αλλά και την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία. Λαμβάνουν σταδιακά ρόλους βασισμένους στον επισκέπτη αντί ρόλων βασισμένων στο ίδιο το μουσείο (2012: 53). Οι μουσειακοί χώροι αποδέχτηκαν την πρό(σ)κληση σε μεγαλύτερη ή μικρότερη - κατά περίπτωση - έκταση, και τις τελευταίες τρεις δεκαετίες εκδηλώνουν κλιμακούμενη δραστηριότητα και κινητικότητα στην παραγωγή, χρήση και εφαρμογή ψηφιακών εφαρμογών και εν γένει τεχνολογιών (White, 2008). Οι ψηφιακές επιλογές των μουσείων συνεισφέρουν στην καλύτερη μουσειακή εμπειρία και στη μετάδοση της γνώσης και εν γένει στην εκπαιδευτική μουσειακή διαδικασία με πιο ευχάριστο, ελκυστικό και ενδιαφέροντα τρόπο (Sylaiou, et al., 2009). Η νέα αυτή τάση ενισχύθηκε με την εμφάνιση και την έκρηξη της ψηφιακής τεχνολογίας και τις νέες εφαρμογές που στοχεύουν να ενθαρρύνουν και να αναβαθμίσουν τον ενεργό ρόλο και την εμπλοκή των επισκεπτών / μαθητών (Simon, 2010), με έμφαση στη διάδραση και στη συμμετοχικότητα, ιδιαίτερα με την αξιοποίηση του διαδικτύου και των νέων φορητών συσκευών, όπως είναι τα κινητά τηλέφωνα και οι ταμπλέτες που έχουν εμφανιστεί έως κυριαρχήσει (Πάσχου, 2015; Δεληγιάννης & Παπαϊωάννου, 2014).

Η παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζει τα αποτελέσματα της πρώτης πιλοτικής έρευνας που διενεργήθηκε αναφορικά με τη χρήση εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας με αξιοποίηση της πλατφόρμας *augasma* στην Κερκυραϊκή Πινακοθήκη στην Κέρκυρα τον Ιανουάριο του έτους 2017. Πρόκειται για την εφαρμογή με τίτλο *"Οι πίνακες συνομιλούν με μαθητές και επισκέπτες..."*, που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο συνεργασίας των Εργαστηρίων Μουσειολογίας και Διαδραστικών Τεχνών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Αφορά σε έργα της Κερκυραϊκής Πινακοθήκης στην Κέρκυρα, τα οποία ζωντανεύουν στην οθόνη του κινητού τηλεφώνου ή της ταμπλέτας. Έχει σχεδιαστεί για μαθητές/ήτριες των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου, αφορά στην επίδραση της εφαρμογής στη διαμόρφωση νοήματος (meaning – making) και στη μαθησιακή διαδικασία του επισκέπτη και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από το ευρύ κοινό. Στο πλαίσιο της εξέλιξης της εφαρμογής αυτής διενεργήθηκε τον Ιανουάριο του 2017 ειδικά σχεδιασμένη πιλοτική αξιολόγηση, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται εδώ.

Στόχος του ανά χείρας ερευνητικού κειμένου είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της εφαρμογής αμέσως μετά τη χρήση της. Ακολουθήθηκε η διαδικασία της ημιδομημένης ομαδικής συνέντευξης και συζήτησης για την συγκέντρωση υλικού αναφορικά με την επίδραση της στη διαμόρφωση νοήματος (meaning-making) για τον μαθητή/επισκέπτη, την επίδρασή της στη μουσειακή επίσκεψη, στη μαθησιακή διαδικασία και στον βαθμό ικανοποίησης (satisfaction experience) του επισκέπτη/μαθητή.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Λίγα λόγια για την εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας "Οι πίνακες συνομιλούν με μαθητές και επισκέπτες..."

Η εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας "Οι πίνακες συνομιλούν με μαθητές και επισκέπτες..." αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της συνεργασίας των Εργαστηρίων Μουσειολογίας και Διαδραστικών Τεχνών του Ιονίου Πανεπιστημίου με την Κερκυραϊκή Πινακοθήκη στην πόλη της Κέρκυρας. Η Κερκυραϊκή Πινακοθήκη είναι ένας ιδιωτικός οργανισμός που εκθέτει την Κερκυραϊκή Τέχνη από τις αρχές του 19ου αιώνα έως σήμερα (Αγαθονικοπούλου, 2016). Η εφαρμογή λειτουργεί μέσω της πλατφόρμας εφαρμογών εικονικής πραγματικότητας Aurasma (Δεληγιάννης & Παπαϊωάννου, 2014), αφορά σε πέντε πίνακες της Κερκυραϊκής Πινακοθήκης (βλ. παράρτημα 1), είναι διαθέσιμη μέσω διαδικτύου και μεταφορτώνεται σε φορητές συσκευές (κινητά τηλέφωνα και ταμπλέτες) δωρεάν με την είσοδο του επισκέπτη/μαθητή στην Κερκυραϊκή Πινακοθήκη στον χώρο υποδοχής και έκδοσης εισιτηρίων. Με ενεργοποιημένη την εφαρμογή και με την τοποθέτηση του κινητού τηλεφώνου ή της ταμπλέτας μπροστά από κάθε πίνακα, ο επισκέπτης/μαθητής βλέπει στην οθόνη της φορητής του συσκευής τον εν λόγω πίνακα να ζωντανεύει, να μιλά και να παρέχει πληροφορίες. Σε ορισμένες περιπτώσεις εμφανίζεται στην οθόνη της φορητής συσκευής ο/η δημιουργός του πίνακα και παρουσιάζει το έργο του και τη ζωή του. Η εφαρμογή απευθύνεται σε μαθητές/ήτριες των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και του Γυμνασίου και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από το ευρύ κοινό. Στόχος της είναι να αναβαθμίσει τη μουσειακή εμπειρία και να συνεισφέρει στη μαθησιακή διαδικασία.

3. Μεθοδολογία – ερευνητικό ζητούμενο.

Η μαθησιακή διαδικασία στους μουσειακούς χώρους αποτελεί αντικείμενο διαρκούς συζήτησης και έρευνας. Τα μουσεία ως χώροι μάθησης ενισχύουν τη βίωση εμπειριών. Οι εμπειρίες με τη σειρά τους δεν είναι ομοειδείς, ούτε ίδιες για κάθε επισκέπτη. Διακρίνουμε εμπειρίες που σχετίζονται με τα αντικείμενα, εμπειρίες προσωπικές, εμπειρίες γνωστικού περιεχομένου αλλά και εμπειρίες με κοινωνικό χαρακτήρα (Μπούνια & Νικονάνου 2008; Νικονάνου, 2010). Αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες υπάρχουν πολλές μελέτες αξιολόγησης της χρήσης τους, αλλά και επίδρασης στη μουσειακή εμπειρία (Van Dijk et al., 2012; Tesoriero et al., 2007; Campos et al., 2011; Liarokapis & Sylaiou, 2010 ; Kray & Baus, 2003; Ardissono & Petrelli, 2008). Έρευνες και μελέτες έχουν επίσης πραγματοποιηθεί, προκειμένου να αναδείξουν τους τρόπους με τους οποίους αξιοποιούνται οι ψηφιακές τεχνολογίες για την υποστήριξη και ενίσχυση της μάθησης (Hall et al. 2002; Falk & Dierking, 2008; Baber et al., 2001; Grinter et al., 2001; Tallon, 2008).

Τα ερευνητικά ζητούμενα ήταν: 1. Η επίδραση της χρήσης ψηφιακής εφαρμογής στη διάρκεια της επίσκεψης και 2. Η επίδραση της εφαρμογής στην εμπειρία του επισκέπτη/μαθητή (συνεισφορά στη μαθησιακή διαδικασία, εμπλοκή και διάδραση του επισκέπτη/μαθητή με τα εκθέματα μέσω της εφαρμογής, ενίσχυση συναισθηματικής βιωματικής εμπειρίας, έλεγχος κατά πόσο η εφαρμογή επιδρά υποστηρικτικά ή υπερκαλύπτει το έκθεμα).

Η ερευνητική μας υπόθεση, στηριζόμενη σε προηγούμενα σχετική έρευνα (Kuflik, et al., 2011), είναι ότι μια ψηφιακή εφαρμογή με κατάλληλο και επαρκή σχεδιασμό μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο ερμηνευτικό εργαλείο για τον επισκέπτη και να ενισχύσει τη μουσειακή εμπειρία και τη μαθησιακή διαδικασία. Θεωρήθηκε επίσης ότι η υιοθέτηση εφαρμογών ψηφιακής τεχνολογίας, και συγκεκριμένα επαυξημένης πραγματικότητας σε συνδυασμό με τα εκθέματα, μπορεί να εντείνει και να αυξήσει το ενδιαφέρον του επισκέπτη, προσφέροντας ισχυρό κίνητρο να παρατείνει τη διάρκεια της επίσκεψής του (Kuflik, et al., 2011). Το αυξημένο ενδιαφέρον ενασχόλησης και παραμονής στον εκθεσιακό χώρο παρέχει τη δυνατότητα να καλλιεργηθεί υψηλότερος βαθμός συναισθηματικής εμπλοκής του επισκέπτη. Αποτελέσματα ερευνών καταδεικνύουν ότι η αύξηση του επιπέδου συναισθηματικής εμπλοκής ενδυναμώνει αντίστοιχα και ανάλογα τις αντιλήψεις του

επισκέπτη περί της χρησιμότητας, σπουδαιότητας και αυθεντικότητας του μουσειακού χώρου. (Chronis, at al., 2008). Επιπλέον, η ανάδειξη και καλλιέργεια συναισθημάτων είναι ικανή να τρέψει το περιστασιακό κοινό σε τακτικό και συνειδητό επισκέπτη. Συναισθήματα όπως η χαρά, το ενδιαφέρον, η θετική έκπληξη, η ικανοποίηση μπορούν να συνεισφέρουν σε μια ολιστική και έντονη συναισθηματική μουσειακή εμπειρία (Giacomo, 2014).

Προς το σκοπό αυτό η διαδικασία ακολούθησε δύο στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο, οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και τους ζητήθηκε να περιηγηθούν (μη καθοδηγούμενα) στο χώρο της Πινακοθήκης. Η πρώτη ομάδα γνώριζε και χρησιμοποίησε την εφαρμογή, ενώ η δεύτερη όχι. Μετά την ολοκλήρωση της επίσκεψης, η δεύτερη ενημερώθηκε επίσης για την εφαρμογή και τη χρησιμοποίησε, προκειμένου να μπορέσει να συμμετάσχει στο δεύτερο στάδιο.

Κατά το δεύτερο στάδιο πραγματοποιήθηκε ημιδομημένη ομαδική συνέντευξη και συζήτηση με την ομάδα εστίασης (focus group discussion) στο πλαίσιο της πιλοτικής αξιολόγησης.

Στόχος μας ήταν να εμβαθύνουμε όσο το δυνατόν περισσότερο και να συλλέξουμε πληροφορίες, όπως προκύπτουν από την αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2008).

Η συζήτηση με ομάδα εστίασης θεωρείται πρόσφορη επιλογή για να συγκεντρωθούν και συζητήσουν άτομα με παρόμοιο υπόβαθρο ή εμπειρίες. Η σπουδαιότητά της, ως ερευνητικό εργαλείο, έγκειται στη δυνατότητα και ευχέρεια των συμμετεχόντων να διαφωνήσουν ή συμφωνήσουν μεταξύ τους κατά την εξέλιξη της διαδικασίας. Αυτή η ζωντανή και φυσική διαδικασία μάς δίνει εικόνα για τις απόψεις της ομάδας αναφορικά με το θέμα, όπως διαμορφώνεται από τις προσωπικές εμπειρίες, πεποιθήσεις και συναισθήματα τους. (Kueger, 1988; Morgan, 1988; Stewart et al., 1990). Η ομάδα των συμμετεχόντων αποτελείτο από μεταπτυχιακούς φοιτητές (κατεύθυνσης Μουσειολογίας) και υποψήφιους διδάκτορες του Τμήματος Αρχειονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσειολογίας του Ιονίου Πανεπιστημίου. Η επιλογή της συγκεκριμένης ομάδας βασίστηκε στη βιβλιογραφία και σε ανάλογες έρευνες, από τις οποίες προκύπτει ότι η συμμετοχή μαθητών/φοιτητών αποτελεί συνήθη και αποτελεσματική πρακτική και επιλογή για έρευνες που διεξάγονται και αφορούν στην αξιολόγηση διαδραστικών συστημάτων ή/και τεχνολογικών εφαρμογών σε μουσειακούς χώρους και φορείς πολιτισμού εν γένει (Cox, et al., 1999; O' Grady, at al., 2004; Sung, at al., 2010; O' Hara, et al. 2007).

4. Η διαδικασία της ερευνητικής παρέμβασης – πιλοτικής αξιολόγησης

Για να εξεταστούν τα ερευνητικά ζητούμενα ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία:

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν επτά (7) άτομα - μεταπτυχιακοί φοιτητές της κατεύθυνσης Μουσειολογίας και υποψήφιοι διδάκτορες Μουσειολογίας του Τμήματος Αρχειονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσειολογίας του Ιονίου Πανεπιστημίου. Όλοι οι συμμετέχοντες μεταφόρτωσαν («κατέβασαν») την εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας στις κινητές συσκευές τους.

Κατά το πρώτο στάδιο της διαδικασίας:

Δημιουργήθηκαν δύο ομάδες επισκεπτών. Τους ζητήθηκε να πραγματοποιήσουν (μη καθοδηγούμενη) περιήγηση στο χώρο της Πινακοθήκης και συγκεκριμένα στο 2^ο και 5^ο όροφο, όπου υπήρχαν οι πίνακες με την εγκατεστημένη εφαρμογή (2 πίνακες στο 2^ο όροφο, 3 πίνακες στον 5^ο όροφο). Η πρώτη ομάδα, εφεξής Ομάδα Α (4 άτομα) χρησιμοποίησε την εφαρμογή και στους πέντε πίνακες, ενώ η δεύτερη, εφεξής Ομάδα Β, (3 άτομα) δεν γνώριζε σε ποιους πίνακες υπήρχε και δεν έκανε χρήση της. Η περιήγηση ξεκίνησε από διαφορετικό σημείο για την κάθε ομάδα. Συγκεκριμένα η Ομάδα Α ξεκίνησε από τον 5^ο όροφο, όπου βρίσκονταν τρεις εκ των πέντε πινάκων με την εφαρμογή και η Ομάδα Β από το 2^ο όροφο. Η επίσκεψη των ομάδων χρονομετρήθηκε και ο μέσος όρος διάρκειας της περιήγησης για κάθε μια ομάδα έχει ως εξής: 42 λεπτά και 23 δευτερόλεπτα για την Ομάδα Α και 19 λεπτά και 53 δευτερόλεπτα για την Ομάδα Β.

Στη συνέχεια, η Ομάδα Β ενημερώθηκε για τους πίνακες που είχαν εγκατεστημένη την εφαρμογή και τους ζητήθηκε να τη χρησιμοποιήσουν στοχευμένα χωρίς να περιηγηθούν εκ νέου στο χώρο.

Κατά το δεύτερο στάδιο της διαδικασίας:

Όλοι οι συμμετέχοντες ενώθηκαν σε μια ομάδα. Διενεργήθηκε ημιδομημένη ομαδική συνέντευξη και συζήτηση (focus group discussion) αμέσως μετά τη χρήση της εφαρμογής, η οποία διήρκησε 45-50 λεπτά περίπου.

Η συζήτηση ηχογραφήθηκε, καθ' όλη τη διάρκεια και ακολούθησε απομαγνητοφώνηση, προκειμένου να μπορέσουμε να παραθέσουμε τις συλλεχθείσες πληροφορίες, και να αποτυπώσουμε με ακρίβεια τις απαντήσεις και απόψεις τους. Η σειρά των ερωτήσεων χρειάστηκε να αλλάξει, κατά τη ροή της συζήτησης. Επίσης, δημιουργήθηκαν ερωτήσεις, κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ως αποτέλεσμα των απαντήσεων και σκέψεων της ομάδας.

Η συνέντευξη περιελάμβανε ερωτήσεις ανοικτού τύπου (open questions), μικτές ερωτήσεις (mixed questions) αλλά και υποθετικές (hypothetical questions), ενώ οι δύο πρώτες ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου για να λάβουμε συγκεκριμένες πληροφορίες.

Έχετε ξαναεπισκεφθεί την Πινακοθήκη;

Έχετε ξαναχρησιμοποιήσει εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας augmented reality σε μουσειακό χώρο;

Πείτε μας πώς σας φάνηκε η εφαρμογή στη χρήση της.

Ποιο είναι το πρώτο συναίσθημα που σας προκλήθηκε κατά τη χρήση της;

Η χρήση της διαφοροποίησε την μουσειακή σας εμπειρία, όπως μέχρι τώρα την έχετε βιώσει ή αντιληφθεί; Σε τι; Θα θέλατε να μας περιγράψετε;

Στους πίνακες που υπήρχε η εφαρμογή augmented reality, είδατε αν υπήρχαν τυχόν συνοδευτικές λεζάντες; Αφιερώσατε χρόνο να τις διαβάσετε;

Ποια τα συναισθήματα και η άποψη σας για τους πίνακες που έχουν την εφαρμογή σε σχέση με τους μη έχοντες την εφαρμογή;

Η εφαρμογή σας προκάλεσε ενδιαφέρον να αφιερώσετε περισσότερο χρόνο για την επίσκεψη; Νιώσατε ότι θέλετε να περιηγηθείτε και να παρατηρήσετε το χώρο. Γιατί;

Οι πληροφορίες που λάβατε χρησιμοποιώντας την εφαρμογή σας ικανοποιούν; Θα θέλατε κάτι διαφορετικό/περισσότερο; Παρακαλώ περιγράψτε.

Η περιγραφή και τα σχόλια του ζωγράφου για το έργο του, σας βοήθησαν να κατανοήσετε καλύτερα το περιεχόμενο και το συμβολισμό του πίνακα; Σας προσέφερε διαφορετική προσέγγιση, διαφορετικό νόημα σε αυτό που εκλαμβάνετε χωρίς της εφαρμογή;

Ποιο έκθεμα σας έκανε περισσότερη εντύπωση από όσα είδατε; Γιατί;

Τι πιστεύετε ότι θα μπορούσε να προστεθεί στην εφαρμογή; Πώς θα μπορούσε να αποκτήσει πιο διαδραστικό χαρακτήρα;

Ποια ομάδα κοινού πιστεύετε θα ενθουσιαζόταν περισσότερο με την εφαρμογή; Γιατί;

Θεωρείτε ότι μπορεί να αποτελέσει εκπαιδευτικό εργαλείο κατά τη διάρκεια σχολικής επίσκεψης; Τι προσφέρει; Υπάρχει περιθώριο βελτίωσης; Ποιες οι προτάσεις σας για εμπλουτισμό και εξέλιξη της εφαρμογής;

Ας υποθέσουμε, ότι η εφαρμογή επεκτείνεται και λειτουργεί για την πλειοψηφία των πινάκων του κάθε ορόφου της Πινακοθήκης. Τι γνώμη έχετε για αυτό; Ποιες οι σκέψεις σας; Ποια τα συναισθήματα; Αναφορικά με την πρόσληψη γνώσης πώς πιστεύετε θα λειτουργούσε; Πώς θα επιδρούσε σε εσάς;

Και τέλος: Θα επισκεπτόσασταν ξανά την Πινακοθήκη; Η ύπαρξη της εφαρμογής augmented reality παίζει κάποιο ρόλο στην απάντησή σας; Γιατί;

5. Αποτελέσματα - Συζήτηση

Αναφορικά με την ερευνητική υπόθεση ότι η διάρκεια της επίσκεψης στο μουσειακό χώρο διαφοροποιείται από την παρουσία και χρήση τεχνολογικής εφαρμογής και συγκεκριμένα από τη

χρήση της πλατφόρμας *augasma* και σύμφωνα με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, τα ευρήματα έδειξαν ότι υπήρξε σημαντική διαφοροποίηση. Ο μέσος όρος επίσκεψης της ομάδας που δεν χρησιμοποίησε την εφαρμογή ήταν αισθητά λιγότερος από αυτόν της ομάδας που έκανε χρήση. Συγκεκριμένα, η ομάδα που δεν γνώριζε και δεν χρησιμοποίησε (αρχικά) την εφαρμογή περιηγήθηκε στο χώρο με διάρκεια επίσκεψης κατά μέσο όρο 19 λεπτά και 53 δευτερόλεπτα. Τα χαρακτηριστικά που έλαβε η επίσκεψη τους ήταν απλή περιήγηση στο χώρο, με σχόλια μεταξύ των μελών της ομάδας για μερικά από τα εκθέματα. Αντιθέτως, η ομάδα που γνώριζε και χρησιμοποίησε την εφαρμογή *augasma* περιηγήθηκε στο χώρο για 42 λεπτά περίπου. Η μεγαλύτερη αυτή διάρκεια, επιβεβαιώνει την υπόθεση μας ότι η παρουσία και εμπλοκή με ψηφιακές εφαρμογές σε έναν μουσειακό χώρο, αυξάνει το χρόνο παραμονής σε αυτόν. Συνακόλουθα, μπορεί να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα του γεγονότος ότι η χρήση ψηφιακών εφαρμογών σε εκθεσιακούς χώρους αυξάνει το ενδιαφέρον του επισκέπτη και ενδυναμώνει τη μαθησιακή του εμπειρία (Manning, et al.,2004).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη διαδικασία της συζήτησης υπό μορφή ημιδομημένης ομαδικής συνέντευξης αναδεικνύουν για πρώτη φορά τις εντυπώσεις και τον αντίκτυπο της εφαρμογής στην εμπειρία τους. Παράλληλα, λάβαμε πληροφορίες για τη χρησιμότητά της ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τους μαθητές.

Συγκεκριμένα:

Από το δείγμα μόνο τρεις (3) είχαν επισκεφθεί στο παρελθόν την Πινακοθήκη Κέρκυρας, ενώ μόνο ένας είχε χρησιμοποιήσει παλαιότερα την πλατφόρμα *augasma*. Σε γενικές γραμμές το δείγμα δήλωσε ευχαριστημένο από το σχεδιασμό και τη χρήση της εφαρμογής (ερωτ.3), αν και όπως επισημάνθηκε από κάποιους, ο ήχος σε 2 από τους 5 πίνακες που υπήρχε η εφαρμογή δεν ήταν ικανοποιητικός. Στο πλαίσιο της συζήτησης προέκυψαν στοιχεία για τη διάρκεια της εφαρμογής, προκειμένου να μην κουράζει τον επισκέπτη. Οι απόψεις συνέκλιναν όλες στη διάρκεια των 30 – 35 δευτερολέπτων ως μέγιστη ανεκτή, τονίζοντας όμως όλοι ότι η διάρκεια έχει άμεση σχέση με το περιεχόμενο της πληροφορίας που θα δοθεί σε αυτόν τον χρόνο.

Τα συναισθήματα που προκλήθηκαν στο δείγμα ήταν στο σύνολο θετικά (ερωτ.4). Συγκεκριμένα δήλωσαν ότι ένιωσαν: «έκπληξη», «ενθουσιασμό», «πολύ θετική διάθεση» και «ενδιαφέρον για κάτι νέο και διαφορετικό που έβλεπαν και βίωναν».

Δήλωσαν επίσης ότι η χρήση της αναμφίβολα επηρεάζει την μουσειακή τους εμπειρία (ερωτ.5). Τους δίνει τη δυνατότητα να απαντηθούν απορίες για το έκθεμα: «Τι είναι αυτό; Ποιος το ζωγράφισε; Πότε; Γιατί;» Το συναίσθημα του εντυπωσιασμού δόθηκε ομόφωνα ως απάντηση. Ιδιαίτερο όμως ενδιαφέρον είχε η άποψη ενός εκ των συμμετεχόντων ότι «Νιώθω ότι με το *augasma* καταργείται η παρουσία του ξεναγού», αλλά και η αίσθηση ότι «νιώθω ότι η παρουσία του ζωγράφου ως μέρος της εφαρμογής μου αποδομεί την εικόνα», «η παρουσία του ζωγράφου μου προκαλεί σύγχυση».

Η ύπαρξη της εφαρμογής δεν φάνηκε να επηρεάζει την παρατηρητικότητα του επισκέπτη αναφορικά με τις συνοδευτικές λεζάντες ως μέσο πληροφορίας και πληροφόρησης (ερωτ.6).

Ζητήθηκε επίσης (ερωτ.7) να εκφράσουν τα συναισθήματα και απόψεις συγκρίνοντας τους ζωγραφικούς πίνακα με εφαρμογή με τους υπόλοιπους της έκθεσης. «Βοηθάει πολύ να αναδειχθεί ένας πίνακας» «Νομίζω ότι χρησιμεύει για να μην προσπεραστεί αδιάφορα ένας πίνακας στο χώρο της έκθεσης». «Κάνει πιο ελκυστικό έναν πίνακα και μου επικεντρώνει το ενδιαφέρον περισσότερο από έναν άλλον χωρίς τη εφαρμογή».

Όλοι συμφώνησαν ότι η εφαρμογή σε «κρατάει περισσότερο στο χώρο, σου προκαλεί όρεξη και διάθεση». Οι απαντήσεις αυτές συμφωνούν με τα αποτελέσματα της διάρκειας της επίσκεψης, όπως προέκυψαν κατά την περιήγηση του δείγματος χωρισμένο σε ομάδες. (ερωτ.8)

Διαπιστώθηκε ότι η εφαρμογή τους ικανοποίησε συνολικά (ερωτ. 9 και 12 συνδυαστικά). Παραταύτα αναδείχθηκαν κάποιες ιδέες και προτάσεις για εμπλουτισμό ή και τροποποίηση.

«Ίσως να μιλούσε κάποιος κριτικός τέχνης και να δίνει πληροφορίες για το έκθεμα, για την τεχνοτροπία, το κοινωνικό πλαίσιο, το ύφος ζωγραφικής, για να μπορεί να ικανοποιήσει μαθησιακά όσο το δυνατόν περισσότερους επισκέπτες».

«Δεν θα ήθελα καθόλου ομιλία. Με αποσυντονίζει. Θα μου άρεσε όμως να υπάρχει ήχος. Να πηγαίνω κοντά στον πίνακα και με την εφαρμογή να ακούγεται μουσική που να ταιριάζει στην εικόνα και στο θέμα του».

«Θα ήθελα να υπήρχε δυνατότητα εστίασης σε συγκεκριμένα σημεία του πίνακα και να λαμβάνω διαφορετικές και ανάλογες πληροφορίες για κάθε σημείο που στρέφω το κινητό ή την ταμπλέτα μου».

Οι πληροφορίες που δόθηκαν από το δημιουργό μέσω της εφαρμογής (ερωτ.10) ικανοποίησαν το δείγμα. Συγκεκριμένα ανέφεραν ότι «Σίγουρα με βοήθησε», «Με ικανοποίησε αρκετά», «Ναι, αναμφίβολα βοηθάει πολύ», «Να επιτευχθεί όσο το δυνατόν πλουραλισμός πληροφοριών», «Οι πληροφορίες με ικανοποίησαν, θα ήθελα οι πληροφορίες να είχαν κοινωνικό και τεχνικό περιεχόμενο».

Στην ερώτηση 11 πρωταρχική επιλογή αποτέλεσε ο πίνακας με την προσωπογραφία ενός μικρού κοριτσιού. Σύμφωνα με τις απαντήσεις: «Το κοριτσάκι ήταν πολύ εντυπωσιακό», «μου άρεσε που έβλεπα τον ίδιο τον πίνακα να μιλήσει», «κουνούσε στόμα και ανοιγόκλεινε μάτια και η αίσθηση που εισέπραξα ήταν πολύ ζωντανή». Όμως δύο εκ των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι «μου έκανε εντύπωση άλλος πίνακας που δεν είχε την εφαρμογή. Με εντυπωσίασε χωρίς τη συνδρομή της τεχνολογίας».

Το σύνολο, του δείγματος πιστεύει ότι τα παιδιά θα ενθουσιάζονταν από την εφαρμογή (ερωτ.13).

«Σίγουρα στα παιδιά θα άρεσε πολύ». «Παιδιά σίγουρα, αλλά και έφηβοι, δηλαδή παιδιά Γυμνασίου, Λυκείου και ίσως φοιτητές» «Τα παιδιά θα ένιωθαν τρελό ενθουσιασμό, ειδικά με τον πίνακα που απεικονίζει το κοριτσάκι και μιλάει ζωντανά μπροστά τους», «τα παιδιά νομίζω θα τρελαίνονταν». Όμως 2 εκ των συμμετεχόντων, ανέφεραν ότι ενθουσιασμό θα ένιωθαν και οι ενήλικοι επισκέπτες. «Οι μεγάλης ηλικίας επισκέπτες, π.χ. ο πατέρας μου θα ενθουσιαζόταν με κάτι τέτοιο. Θα του έκανε φοβερή εντύπωση πώς γίνεται να μιλάει ένας πίνακας» «Σίγουρα μπορεί να προσελκύσει και ενήλικες». Ιδιαίτερη σημασία έχει η άποψη ότι «Σίγουρα θα ενθουσιάζονταν άνθρωποι που δεν επισκέπτονται συχνά χώρους πολιτισμού. Μπορεί να τους έτρεπε σε τακτικούς επισκέπτες», «Κάτι τέτοιο θα οδηγούσε σε αύξηση της επισκεψιμότητας της Πινακοθήκης».

Στη συνέχεια της συνέντευξης/συζήτησης ζητήθηκε από τα μέλη της ομάδας να εκφράσουν τις απόψεις τους αναφορικά με τη χρήση της εφαρμογής ως εκπαιδευτικό εργαλείο (ερωτ.14). Σημειωτέον ότι, μέλη της ομάδας εργάζονται ως εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι απόψεις τους για την εκπαιδευτική αξιοποίηση και χρήση ήταν θετικές. Συγκεκριμένα ανέφεραν: «Ξεκάθαρα θα μπορούσε να χρησιμεύσει και χρησιμοποιηθεί», «Θα πρέπει να έχει τις καλύτερες δυνατές προδιαγραφές ήχου και εικόνας», «Να προσαρμοστεί στις ανάγκες των παιδιών, ίσως χρειαζόταν μια αναδιαμόρφωση του περιεχομένου της πληροφορίας, για να τους κρατήσει το ενδιαφέρον», «να μην το δούμε μεμονωμένα, να αποτελέσει μέρος ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού προγράμματος που θα εκπονήσουμε στο χώρο», «Δεν ξέρω αν γίνεται, αλλά θα ήθελα με κάποιον τρόπο να μπορεί να υπάρχει ως επιλογή στο site του μουσείου, για να μπορούν να το βιώσουν και παιδιά απομακρυσμένων περιοχών ή σχολικές τάξεις εκτός νομού», «σκέφτομαι ότι θα ήθελα να συνδυαστεί με υπόλοιπα εκθέματα και όλα μαζί να δημιουργούν μια εκπαιδευτική ιστορία/πρόγραμμα για τα παιδιά».

Τα ευρήματα της υποθετικής ερώτησης (ερωτ.15) δίχασαν την ομάδα, αναδεικνύοντας διαφορετικές απόψεις, αφού κάποιοι επιθυμούν την επέκταση της εφαρμογής στο σύνολο των πινάκων, κάποιοι τη χρήση της επιλεκτικά σε συγκεκριμένα εκθέματα και κάποιοι δήλωσαν ικανοποιημένοι με τη χρήση της εφαρμογής, όπως τη βίωσαν στους ήδη υπάρχοντες πίνακες. Συγκεκριμένα: «Θα ήθελα να είναι στους περισσότερους, για να μην πω σε όλους. Αυτό όμως ανοίγει δύο επιλογές. Αφενός μπορεί να κούραζε στο σύνολο των εκθεμάτων, αφετέρου μπορεί να

δημιουργούσε κίνητρο να επισκέπτεσαι ξανά το χώρο για να βλέπεις κάθε φορά και άλλους πίνακες». «Δεν θα ήθελα να υπάρχει η εφαρμογή σε όλους. Νομίζω θα με κούραζε. Επίσης δεν ξέρω οικονομικά αν μπορεί ένα μουσείο να ανταπεξέλθει σε τέτοιο κόστος», «Θα το ήθελα στους πιο σημαντικούς», «Σίγουρα η επέκταση της εφαρμογής σε περισσότερους πίνακες θα μου προσέφερε περισσότερες πληροφορίες, κάτι που με ενδιαφέρει πολύ».

Τέλος, εξετάσαμε την ερευνητική υπόθεση της αύξησης της επισκεψιμότητας ενός μουσειακού χώρου που χρησιμοποιεί και ενσωματώνει ψηφιακές τεχνολογίες και μέσα. Οι απαντήσεις επιβεβαιώνουν την υπόθεση. Το σύνολο της ομάδας έδωσε απαντήσεις που κυμάνθηκαν στα εξής: «Ναι. Σίγουρα θα ερχόμουν ξανά. Η εφαρμογή μου άρεσε πολύ και είναι κίνητρο», «Αναμφίβολα θα ξαναερχόμουν και όχι μόνο. Θα έλεγα και σε φίλους μου να επισκεφτούν το χώρο και να βιώσουν την εμπειρία», «Μεγάλο κίνητρο για να έρθεις», «Σίγουρα συντελεί στην αύξηση επισκεψιμότητας. Κάποιο βαριούνται τις πινακοθήκες. Το *aurasma* θα τους έδινε απίστευτο κίνητρο», «Πιστεύω θα βοηθούσε στη διεύρυνση των κατηγοριών επισκεπτών».

6. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, από τα πρώτα πιλοτικά αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η εφαρμογή ενθουσίασε τους χρήστες. Τους προκάλεσε θετικά συναισθήματα, όπως ενθουσιασμό, χαρά, ενδιαφέρον, έκπληξη. Επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι η χρήση ψηφιακών τεχνολογιών και εφαρμογών μπορεί να επηρεάσει τη μουσειακή εμπειρία του επισκέπτη. Μπορεί να προκαλέσει συναισθήματα που συνεισφέρουν στη μαθησιακή διαδικασία, η οποία συνδυάζεται με ψυχαγωγία και γίνεται πιο βιωματική.

Επιβεβαιώθηκε επίσης ότι η ενσωμάτωση ψηφιακών εφαρμογών στο μουσειακό χώρο αυξάνει το ενδιαφέρον του επισκέπτη, με αποτέλεσμα να αφιερώνει περισσότερο χρόνο για την επίσκεψη. Η αύξηση του χρόνου παραμονής βοηθάει και ενισχύει τη μουσειακή εμπειρία, αφού δίνει τη δυνατότητα στον επισκέπτη να παρατηρήσει καλύτερα τα εκθέματα, να μάθει περισσότερα και να αναπτύξει συναισθήματα. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες αποτελούν ένα ισχυρό κίνητρο για τον επισκέπτη, προκειμένου να επιλέξει και επισκεφθεί την Πινακοθήκη. Η παρουσία τους αυξάνει την επισκεψιμότητα και μπορεί να τρέψει το περιστασιακό κοινό σε τακτικό και συνειδητό επισκέπτη.

Επίσης, ιδιαίτερα θετικά ήταν τα αποτελέσματα για την εκπαιδευτική προσφορά της εφαρμογής. Αναδείχθηκε από τις απόψεις του δείγματος ότι αναμφίβολα μπορεί να αποτελέσει εκπαιδευτικό εργαλείο και βοήθημα. Συμφώνησαν όλοι ότι θα είχε θετικό αντίκτυπο στα παιδιά, θα τους προκαλούσε έντονο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό, δεδομένης της εξοικείωσης τους με την τεχνολογία. Προτάσεις, όπως η ενσωμάτωση της εφαρμογής ως μέρος ενός ευρύτερου μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος ήταν ιδιαίτερες ενδιαφέρουσες.

Τα πρώτα θετικά πιλοτικά αποτελέσματα, η θετική ανταπόκριση της ομάδας και τα ευρήματα της ομαδικής συνέντευξης, μας βοηθούν να οργανώσουμε τα μελλοντικά ερευνητικά βήματα. Επόμενος ερευνητικός προσανατολισμός είναι η διαμόρφωση ερωτηματολογίου για παιδιά και μαθητές, προκειμένου να μελετήσουμε τον αντίκτυπο (*impact*) της εφαρμογής στη διαμόρφωση συναισθημάτων αλλά και στη μαθησιακή διαδικασία γενικότερα κατά τη διάρκεια σχολικής επίσκεψης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αγαθονικοπούλου, Σ., (2016). Κερκυραϊκή Πινακοθήκη. Μουσείο Κερκυραϊκής Πολιτισμικής Κληρονομιάς των Τελευταίων Δύο Αιώνων, Αδημοσίευτη Διπλωματική Διατριβή, Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο.

- Γιαννούτσου, Ν., Μπούνια, Α., Ρούσσου, Μ., & Αβούρης, Ν. (2011). Αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών με στόχο τη μάθηση σε χώρους πολιτισμού: μία κριτική θεώρηση επιλεγμένων παραδειγμάτων. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4(1-3), 131-149.
- Δεληγιάννης, Ι. & Παπαϊωάννου, Γ. (2014), Μουσείο και αξιοποίηση πολιτισμικού αποθέματος με χρήση ψηφιακής τεχνολογίας και διαδραστικών πολυμέσων. Στο: Μπίκος, Γ. & Κανιάρη, Α. (επιμ.), *Μουσειολογία, Πολιτιστική Διαχείριση και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.
- Μπούνια, Α., & Νικονάνου, Ν., (2008). Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία», στο Ν. Νικονάνου, & Κ. Κασβίκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (σ. 66-95). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Νικονάνου, Ν., (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική: από τη θεωρία στην πράξη*, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.
- Πάσχου Σ., (2015). *Μουσεία, Ψηφιακές Τεχνολογίες, Δεοντολογία :Τάσεις, Επιδράσεις, Ανάγκες και Προβληματισμοί*, Αδημοσίευτη Διπλωματική Διατριβή, Κέρκυρα: Ιόνιο Πανεπιστήμιο.

Ξενογλωσση

- Ardissono, L.& Petrelli, D., (2008). Preface to a special issue on personalizing cultural heritage exploration. *User Modeling and User-Adapted Interaction*. 18, 383–387.
- Baber, C., Bristow, H. W., Cheng, S. L., Hedley, A., Kuriyama, Y., Lien, M., & Sorrell, P. (2001). *Augmenting Museums and Art Galleries*. In *Interact* (pp. 439-446).
- Black, G., (2009). *Το ελκυστικό Μουσείο*, μετ. Σόνια Κωτίδου. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Campos, P., Campos, M., Pestana, J., & Jorge, J. (2011). Studying the role of interactivity in museums: Designing and comparing multimedia installations. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 155-164). Springer Berlin Heidelberg.
- Chronis, A. and Hampton, R.D. (2008) Consuming the authentic Gettysburg: how a tourist landscape becomes an authentic experience. *Journal of Consumer Behavior*, Vol. 7 (2), 111-126.
- Cox, R., O'Donnell, M., and Oberlander, J., (1999). Dynamic versus static hypermedia in museum education: An evaluation of ILEX, the intelligent labelling explorer, in *Proceedings of the Artificial Intelligence in Education Conference*.
- Falk, J.H., & Dierking, L. (2008). Enhancing visitor interaction and learning with mobile technologies. In L. Tallon & K. Walker (eds.), *Digital Technologies and the museum experience: Handheld devices and other media* (pp. 19-34), Lanham: Altamira Press
- Giacomo, D.C., Andreu, L., Gallarza, M.G. (2014). Emotions and visitors' satisfaction at a museum. *International Journal of Culture. Tourism and Hospitality Research*, Vol. 8 (4), 420 – 431.
- Grinter, R. E., Aoki, P. M., Szymanski, M. H., Thornton, J. D., Woodruff, A., & Hurst, A. (2002). Revisiting the visit: understanding how technology can shape the museum visit. In *Proceedings of the 2002 ACM conference on Computer supported cooperative work* (pp. 146-155). ACM.
- Hall, T., Ciolfi, L., Hickey, N., & Bannon, L. (2002). From hands-on to minds-on: toward the design of interaction and technology to enhance children's learning in a museum. *Proceedings of ICLS2002: The fifth International Conference of the Learning Sciences (ICLS), 23-26 October 2002, Seattle, Washington*.
- Kray, C.& Baus, J.,(2003). A survey of mobile guides. In *Proceedings of the HCI in Mobile Guides Workshop at the Fifth International Symposium on Human Computer Interaction with Mobile Devices and Services*.
- Krueger, R.A. (1988) *Focus Groups: A practical guide for applied research*. Sage, UK.

- Kuflik, T., Stock, O., Zancanaro, M., Gorfinkel, A., Jbara, S., Kats, S., Sheidin, J., and Kashtan, N. (2011). A visitor's guide in an active museum: Presentations, communications, and reflection. *Journal on Computing and Cultural Heritage (JOCCH)*, 3(3), 11.
- Liarokapis, F., & Sylaiou, S. (2010). Experiencing personalised heritage exhibitions through multimodal mixed reality interfaces. In *Proc. of the 5th International Workshop on Ubiquitous and Collaborative Computing (iUBICOM '10) In conjunction with the 24th BCS Conference on Human Computer Interaction (HCI 2010), University of Abertay, Dundee, 7th September*.
- Manning, A., & Sims, G., (2004). The Blanton iTour—An interactive handheld museum guide experiment. *Museums and the Web 2004*. www.archimuse.com/mw2004/papers/manning/manning.html
- Morgan, D.L. (1988) Focus Group as qualitative research. Sage, UK.
- O'Grady, M. J., & O'Hare, G. M. P., (2004). Just-in-time multimedia distribution in a mobile computing environment. *IEEE Multimedia*, 11, 4, pp. 62–74.
- O'Hara, K., Kindberg, T., Glancy, M., Baptista, L., Sukumaran, B., Kahana, G., & Rowbotham, J. (2007). Collecting and sharing location-based content on mobile phones in a zoo visitor experience. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 16(1-2), pp.11-44.
- Sheng, C. W., & Chen, M. C. (2012). A study of experience expectations of museum visitors. *Tourism management*, 33(1), 53-60.
- Sheng, C.W. & Chen, M.C., (2012) A study of experience expectations of museum visitors, *Tourism Management* 2012, 33/1, 53-60.
- Simon, N., (2010). *The Participatory Museum*. Santa Cruz: Museums 2.0 2010, <http://www.participatorymuseum.org/> (πρόσβαση: 10.01.2017).
- Stewart, D.W. and Shamdasani, P.N. (1990) Focus Groups: Theory and Practices. Sage, UK.
- Sung, Y., Chang, K., Hou, H., and Chen, P., (2010). Designing an electronic guidebook for learning engagement in a museum of history. *Computers in Human Behavior* 26, 1, pp.74–83.
- Sylaiou, S., Liarokapis F., Kotsakis K., & Patias P. (2009). Virtual museums, a survey and some issues for consideration. *Journal of cultural Heritage*, vol. 10 iss.4 , pp. 520-528.
- Tallon, L. (2008). Introduction: mobile, digital and personal. In L. Tallon and K. Walker (eds.), *Digital Technologies and the Museum Experience: Handheld devices and other media* (pp. xiii-xxv). Lanham: Altamira Press.
- Tesoriero, R., Lozano, M. D., Gallud, J. A., & Penichet, V. M. R. (2007). Evaluating the Users' Experience of a PDA-based Software Applied in Art Museums. In *WEBIST (2)* (pp. 351-358).
- Van Dijk, E. M., Lingnau, A., & Kockelkorn, H. (2012). Measuring enjoyment of an interactive museum experience. In *Proceedings of the 14th ACM international conference on Multimodal interaction* (pp. 249-256). ACM.
- White, L. (2008). Digital desires: What are Museums up to? *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, vol. 34, iss.4, pp. 12-16.

Παράρτημα

Οι πίνακες της εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας:

1. ΠΡΟΣΩΠΟΓΡΑΦΙΑ "ΚΟΡΙΤΣΑΚΙ". (1984). Θεόφιλος Κένταρχος. Απεικονίζει την κόρη του Μιχαήλ Βραδή, ιδιοκτήτη της Κερκυραϊκής Πινακοθήκης.
2. "ΠΟΡΤΡΑΙΤΟ ΑΓΝΩΣΤΗΣ ΓΥΝΑΙΚΑΣ". (2014). Παναγιώτης Μαυρόπουλος.
3. "Ο ΝΑΟΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ", (2006). Πηνελόπη Βολτέρρα.
4. "ΓΥΝΑΙΚΑ ΑΠΟ ΤΟ ΧΩΡΙΟ". (2012). Στέφανος Γαστεράτος. ΣΤΕΦΑΝΟΣ ΓΑΣΤΕΡΑΤΟΣ, 2012.

Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Ποντίκη Μαρία
mary_pontiki@yahoo.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Δεσποτόπουλος Γεώργιος
despoto@otenet.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ19

Περίληψη

Η συγκεκριμένη μελέτη έχει ως στόχο να προσεγγίσει τη σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (στο εξής : ΕξΑΕ) μέσα από το παράδειγμα χώρας που το έχει εφαρμόσει με επιτυχία και συνάμα να αναδείξει τον ουσιώδη ρόλο που δύναται να διαδραματίσει στη σύγχρονη Ελλάδα της κρίσης, λειτουργώντας συνεπικουρικά με την συμβατική εκπαίδευση. Παράλληλα, θα γίνει αναφορά σε μέσα και μεθόδους διδασκαλίας που είναι ικανά να υποστηρίξουν ένα τέτοιο εγχείρημα. Αρκετές είναι και οι πολυμεσικές εφαρμογές – προγράμματα που έχουν αναπτυχθεί πλέον και υποστηρίζουν τη σύγχρονη ή/και την ασύγχρονη διδασκαλία/εκπαίδευση. Τέτοια προγράμματα-πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης έχουν αναπτυχθεί και από επίσημους φορείς εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο).

Λέξεις – Κλειδιά: Εξ Αποστάσεως, σχολική εκπαίδευση, πλατφόρμες.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια σε παγκόσμιο σχεδόν επίπεδο έχει γεννηθεί και αναπτυχθεί το όραμα της Ανοικτής Εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα φιλοσοφικό ιδεώδες που θεμέλιος λίθος του αποτελεί η ιδέα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της ελεύθερης πρόσβασης όλων των πολιτών στο χώρο της εκπαίδευσης. Μία καινοτόμος θεώρηση που ήρθε να ανατρέψει τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα. Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση θεωρείται η βασική μέθοδος που χρησιμοποιείται ώστε να υλοποιηθεί η φιλοσοφία της Ανοικτής Εκπαίδευσης. Τα συστήματα της ανοικτής εκπαίδευσης έχουν κατακτήσει επάξια μία περίοπτη θέση στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και σταδιακά τείνουν να εφαρμοστούν και στη σχολική. Ήδη μάλιστα σε κάποιες χώρες εφαρμόζονται με επιτυχία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Distance Education Centre στη Βικτώρια της Αυστραλίας. Σύμφωνα με τη μελέτη των Κοντογεωργάκου και Γεωργιάδη (2011) οι μαθητές που συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα είναι χιλιάδες με χαρακτηριστικό παράδειγμα την Αυστραλία που έχει αναπτυχθεί τόσο, ώστε να είναι ισότιμο με το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης. Οι ιδιαιτερότητες της χώρας, καθώς είναι αραιοκατοικημένη, το καθιστούν απαραίτητο και για αυτό εξάλλου έχει μια επιτυχημένη πορεία.

2. Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως είδαμε παραπάνω, δε στέκεται απέναντι από τη συμβατική μα έρχεται για να την συμπληρώσει και να λειτουργήσει αποφασιστικά εκεί που η παραδοσιακή αδυνατεί. Σύμφωνα με την Βασάλα (2005), ως σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται η εκπαίδευση που παρέχεται και στις δυο βαθμίδες εξ αποστάσεως και απευθύνεται

τόσο σε ανήλικα άτομα όσο και σε ενήλικα. Μέσω αυτής ολοκληρώνουν τις εκπαιδευτικές βαθμίδες με την εξ αποστάσεως μέθοδο διδασκαλίας.

Φυσικά, το αρθρωτό σύστημα σπουδών που συναντάται στα Ανοικτά Πανεπιστήμια και σύμφωνα με το οποίο ο φοιτητής καθορίζει τη φυσιογνωμία του διπλώματός του δεν είναι δυνατόν να υπάρξει στην σχολική εξΑΕ, καθώς πρόκειται για υποχρεωτική εκπαίδευση στην οποία παρέχεται συγκεκριμένο γνωστικό υλικό.

3. Αναγκαιότητα μοντέλου σχολικής εξΑΕ στην Ελλάδα.

Στην Ελλάδα θα μπορούσε εξίσου να αναπτυχθεί ένα τέτοιο μοντέλο τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση με ανάλογη επιτυχία. Ο γεωφυσικός χάρτης της Ελλάδας είναι τέτοιος που οι εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ιδιαίτερες και χρήζουν ανάλογης αντιμετώπισης. Ορεινοί όγκοι δύσβατοι και απομακρυσμένοι μα και νησιωτικές περιοχές απομονωμένες είναι ένα κομμάτι αξιόλογο ως προς την έκταση της χώρας. Οι δύσκολες καιρικές συνθήκες δημιουργούν προβλήματα επικοινωνίας κυρίως τους χειμερινούς μήνες. Σε τέτοιες περιοχές η παραδοσιακή διδασκαλία αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα κυρίως στις μέρες μας που η κρίση έχει πλήξει όλους τους τομείς όπως και εκείνον της παιδείας. Τα σχολεία δεν είναι επαρκώς στελεχωμένα μα και σε κάποιες περιοχές εντελώς ανύπαρκτα. Αποτέλεσμα αυτού είναι τα παιδιά να υποχρεούνται να μετακομίζουν σε μεγάλες πόλεις ή να μετακινούνται καθημερινά - και εφόσον οι καιρικές συνθήκες το επιτρέπουν - προκειμένου να παρακολουθήσουν το σχολείο. Επιπλέον, υπάρχουν παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας, σημαντικά κινητικά προβλήματα και παρεμποδίζονται να παρακολουθήσουν το σχολείο με την παραδοσιακή του μορφή.

Στο σημείο αυτό, λοιπόν, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο, ώστε όλα τα παιδιά να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση ανεξαρτήτως περιοχής διαμονής και να εκπληρώσει με αυτόν τον τρόπο το όραμα της ανοικτής εκπαίδευσης.

4. Οργάνωση εκπαιδευτικού φορέα

Στην Ελλάδα ένας φορέας που θα είναι σε θέση να παρέχει εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου θα πρέπει να είναι υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, αφού πρόκειται για υποχρεωτική εκπαίδευση κοινή για όλους.

Ο κύριος συντονιστής του έργου θα είναι ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, το οποίο έχει την εμπειρία της εξΑΕ και γνωρίζει καλά τον τρόπο οργάνωσης ενός τέτοιου εγχειρήματος.

Επομένως, απαιτείται η ίδρυση ενός εκπαιδευτικού φορέα υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και με την καθοδήγηση του πανεπιστημίου. Σκοπός του είναι η υλοποίηση της σχολικής εξΑΕ εκπαίδευσης.

Ο φορέας αυτός οφείλει να αναπτύξει και να υλοποιήσει όλο το εγχείρημα, καθώς πρέπει να δημιουργήσει τις κατάλληλες υποδομές, ώστε να λειτουργήσει το σύστημα, να σχεδιάσει το ενδεδειγμένο εκπαιδευτικό υλικό, να επιλέξει τους εκπαιδευτικούς, να διανείμει το υλικό, να διαχειριστεί την επικοινωνία δασκάλων και μαθητών και γενικότερα να συντονίσει το εκπαιδευτικό έργο.

Πιο συγκεκριμένα:

Αρχικά, θα επιλεγεί ο κατάλληλος τόπος εγκατάστασης του φορέα και η επιλογή του προσωπικού (επιστημονικό- διοικητικό- τεχνικό).

Τα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να ακολουθούν δύο άξονες. Ο πρώτος αφορά εκείνη την εκπαίδευση που θα παρέχει στους μαθητές ισότιμο τίτλο σπουδών με τους συμμαθητές τους που ακολούθησαν την παραδοσιακή οδό και ο δεύτερος θα σχετίζεται με την υποστηρικτική δομή του υλικού που απαιτείται στα προγράμματα εξΑΕ.

Στη συνέχεια, με την επίβλεψη του επιστημονικού προσωπικού, σύμφωνα με τον Ματραλή (1998,1999) θα πρέπει να δημιουργηθεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, αφού μελετηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών - χρηστών (εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες και με τη

χρήση του διαδικτύου), να καθοριστούν οι στόχοι με βάση τα αναλυτικά προγράμματα του υπουργείου και φυσικά να γίνει η επιλογή των μορφών του υλικού που θα πρέπει να ενεργοποιεί τον μαθητή προς την μάθηση, να είναι πολυμορφικό και να δημιουργεί αλληλεπίδραση με τον μαθητή. Επομένως, είναι σημαντικό να υπάρξει μια ομάδα δυναμική, αποτελούμενη από ειδικούς επιστήμονες στην εξΑΕ, στη δημιουργία ειδικού εκπαιδευτικού υλικού, συγγραφείς μα και ειδικοί στη διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Εκτός του έντυπου υλικού που θα αποστέλλεται από την γραμματεία στους μαθητές, το τεχνικό προσωπικό θα δημιουργήσει μια πλατφόρμα μάθησης, μία ηλεκτρονική τάξη, όπου θα αναρτώνται τα μαθήματα και θα παρουσιάζονται πολυμεσικά κάτι που σύμφωνα με τον Παναγιωτακόπουλο (1998,1999) είναι εξαιρετικά σημαντικό για τη διδασκαλία.

Ουσιαστικό ρόλο διαδραματίζει και το διάγραμμα μελέτης που βοηθά τους μαθητές να οργανώνουν την μελέτη τους σε καθημερινή βάση και τους αποτρέπει από πιθανές παρεκκλίσεις.

Σύμφωνα με τον Ματραλή (1998, 1999) καλό θα είναι να τεθεί σε πιλοτική εφαρμογή το υλικό την πρώτη χρονιά, κατόπιν να αξιολογηθεί και να βελτιωθεί.

5. Εκπαιδευτική μεθοδολογία

Το εκπαιδευτικό υλικό θα αναρτάται σε εβδομαδιαία βάση στην πλατφόρμα. Η θεωρία εμπλουτισμένη με την παρουσίαση βίντεο και γενικά πολυμέσων θα μελετάται από τον μαθητή και κατόπιν θα πρέπει να συμπληρώνει κάποια ηλεκτρονικά τεστ αυτοαξιολόγησης ποικίλων τύπων (σωστό - λάθος, πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης κτλ), τα οποία θα του αποστέλλονται και πάλι διορθωμένα και με την κατάλληλη ανατροφοδότηση.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς θα πρέπει ο μαθητής να προσέρχεται και να συμμετέχει στις δια ζώσης εξετάσεις.

6. Ιδιαιτερότητες μαθημάτων

Κάποια μαθήματα που έχουν ομαδικό χαρακτήρα και ως βάση την κίνηση, όπως η γυμναστική και ο χορός, θα πρέπει να αντιμετωπιστούν με έναν ιδιαίτερο τρόπο, καθώς δεν λειτουργεί επικουρικά ως προς αυτά η εξΑΕ. Η χρήση των πολυμέσων θα βοηθήσει στη διδασκαλία, ωστόσο η μοναξιά της εξατομικευμένης μάθησης θα παραμείνει.

7. Αξιολόγηση φορέα και διαδικασιών

Μέσω της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης, όπως αναφέρει ο Μακράκης (1998,1999) επιτυγχάνεται η αξιολόγηση της διαδικασίας και η αξιολόγηση του αποτελέσματος. Στην πρώτη περίπτωση, και εφόσον τα αποτελέσματα δεν είναι ικανοποιητικά, είναι δυνατό να επέλθουν κάποιες αλλαγές και τροποποιήσεις στο πρόγραμμα, ενώ στη δεύτερη, εφόσον και πάλι τα αποτελέσματα δεν ικανοποιούν, θα πρέπει να γίνουν σημαντικές αλλαγές ακόμη και στο υλικό διδασκαλίας.

Η επιλογή των διδασκόντων αποτελεί ένα ευαίσθητο κομμάτι, για αυτό και χρήζει προσοχής, καθώς απαιτείται να είναι άτομα εξοικειωμένα με την εξΑΕ, να γνωρίζουν σε βάθος τις ιδιαιτερότητές της, να εμπνυχώνουν, να υποστηρίζουν και να ενθαρρύνουν τον μαθητή, στοιχεία πολύ σημαντικά για την επιτυχημένη του πορεία. (Κόκκος, 1998). Είναι σημαντικό να έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν ικανοποιητικά τις δυσκολίες που πιθανόν παρουσιαστούν.

Εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων. Ο μαθητής θα πρέπει να επικοινωνεί με τον καθηγητή τόσο ασύγχρονα (π.χ. e-mail) όσο και σύγχρονα (μέσω τηλεφώνου, τηλεδιασκέψεων μα και δια ζώσης συναντήσεων), ώστε να ενθαρρύνεται και να επιλύει τις απορίες του.

Επίσης, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός αυτός φορέας να **συνεργαστεί** με τους τοπικούς δήμους, τις βιβλιοθήκες (όπου υπάρχουν) και τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων. Η στήριξη

τους θα είναι ουσιαστική, καθώς μεταξύ άλλων θα γίνεται μια συνεννόηση και για τον χώρο που θα υλοποιούνται οι δια ζώσης συναντήσεις και τυχόν άλλες εκδηλώσεις .

8. ΣΔΜ - Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης - LMS - Learning Management System

Για την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος ουσιαστικό ρόλο διαδραματίζουν τα συστήματα διαχείρισης μάθησης. Πρόκειται για πλατφόρμες πάνω στις οποίες θα οικοδομηθεί το υλικό και μέσω αυτών θα γίνεται προσιτό σε όλους.

«Οι πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης ή αλλιώς τα συστήματα διαχείρισης μάθησης (στο εξής: ΣΔΜ) είναι η βασική τεχνολογική υποδομή λογισμικού για τα περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης και εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Στη διεθνή βιβλιογραφία τα συστήματα διαχείρισης μάθησης (ΣΔΜ) αναφέρονται κυρίως με τους όρους Learning Management Systems, Virtual Learning Environments και Course Management Systems» (Ρετάλης, 2012).

Τα ΣΔΜ μπορούν να αξιοποιηθούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια), καθώς και στη δια βίου εκπαίδευση, επειδή προσφέρουν αρκετά πλεονεκτήματα σε μαθητές, εκπαιδευόμενους, εκπαιδευτές και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, αίροντας χωρικούς και χρονικούς περιορισμούς στη διαδικασία μάθησης.

Ένα τέτοιο σύστημα διανομής και διαχείρισης όλων των μαθησιακών αναγκών περιλαμβάνει τις εξής βασικές λειτουργίες:

Εγγραφή σπουδαστών.

Παρακολούθηση συμμετοχής στο μάθημα.

Εξέταση.

Διεξαγωγή συζητήσεων.

Μεταφορά πληροφορίας σε άλλα συστήματα.

Προγραμματισμό μαθημάτων.

Ωστόσο, υπάρχουν και μειονεκτήματά. Κάποια από αυτά είναι τα παρακάτω:

Η αλματώδης εξέλιξη της τεχνολογίας. Σύντομα ένα τέτοιο σύστημα καθίσταται πλεονάζον ή περιττό εξαιτίας της επερχόμενης τεχνολογίας που περιλαμβάνεται στις νεότερες εκδόσεις του.

Τα προβλήματα προσαρμογής. Οι διαφορετικές ανάγκες των διαφόρων οργανισμών που θα υιοθετήσουν ένα τέτοιο σύστημα δημιουργεί προβλήματα προσαρμογής στις ανάγκες αυτές.

Το σύστημα επιδέχεται περιορισμένες αλλαγές. Εκτεταμένες αλλαγές μπορεί να κάνουν περισσότερη ζημιά παρά να ωφελήσουν.

Είναι απαραίτητη η σχετική εκπαίδευση των χρηστών στη χρήση του συστήματος.

9. Διαδεδομένα συστήματα μάθησης

9.1. Moodle

Το σύστημα αυτό παρέχει τις εξής δυνατότητες:

Δυνατότητα εγγραφής των χρηστών με δημιουργία δικού τους λογαριασμού και επιβεβαίωση των διευθύνσεων e-mail.

Έλεγχος του διδάσκοντα στο περιεχόμενο του μαθήματος και δυνατότητα ποικιλίας στις δραστηριότητες σχετικά με το μάθημα (φόρουμ, κουίζ, εργασίες).

Συγκεντρωτική παρουσίαση βαθμολογίας.

Γραφική απεικόνιση της κίνησης των χρηστών.

Υποστηρίζει πολύγλωσση υποστήριξη κειμένων.

Έλεγχος των εργασιών. Ο διδάσκων μπορεί να επιλέξει αν θα εμποδίσει εκπρόθεσμες υποβολές εργασιών, αν θα επιτρέψει να υποβληθούν εκ νέου ή αν θα λάβει προειδοποιητικό email όταν οι μαθητές προσθέτουν κάτι στην υποβληθείσα εργασία ή ενημερώνουν το περιεχόμενό της.

Επιτρέπει τη διεξαγωγή συζητήσεων online.

Επιτρέπει τη δημιουργία λίστας ορισμών σε τύπο λεξικού.
Επιτρέπει στο διδάσκοντα να δημιουργεί ποικιλόμορφα τεστ
(πολλαπλή επιλογή, κενά σε προτάσεις, αντιστοίχιση).
Δημιουργία blogs και wikis.
Μέθοδοι εγγραφής και ταυτοποίησης χρηστών.
Φίλτρα περιεχομένου.

9.2. Blackboard

Οι δυνατότητες αυτού του συστήματος είναι οι εξής:
Εργαλεία συγγραφής περιεχομένου.
Προκατασκευασμένο υλικό μαθημάτων.
Προσαρμοστικότητα. Ο διδάσκων καθορίζει την πορεία μάθησης ορίζοντας ή απορρίπτοντας την πρόσβαση κάποιου σπουδαστή σε συγκεκριμένο υλικό.
Δημιουργία πολλαπλών φόρουμ συζήτησης
Online αξιολόγηση και επισκόπηση της προόδου ενός μαθητή.
Σύστημα έγκαιρης προειδοποίησης (κατατάσσει τους μαθητές σταδιακά σε profiles με βάση τη συμμετοχή και τις επιδόσεις τους και ειδοποιεί τον διδάσκοντα προκειμένου αυτός να επιλέξει την πορεία μάθησης.
Δημιουργία μαθησιακές κοινότητες με online συζητήσεις.
Εύκολη ανάρτηση πληροφορίας χωρίς γνώση HTML.
Ηλεκτρ. Εμπόριο. Τα ιδρύματα μπορούν να χρεώνουν online.
Επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργούν blogs.
Δημιουργία portfolio και δυνατότητα προσωπικών ρυθμίσεων στην εμφάνιση του Portfolio.
Templates για κάθε είδους υλικό.
Δημιουργία αναφορών.
Κατάλογος μαθησιακών αντικειμένων (για αναζήτηση).

9.3. Joomla

Αρκετά διαδεδομένο σύστημα που παρέχει τις εξής δυνατότητες:
Εύκολο στην εγκατάσταση.
Επεξεργασία του περιεχομένου μόνο με απλή γνώση word.
Διαθέσιμη συλλογή πολυμεσικών αρχείων και αρχείων εικόνας.
Δυνατότητα ηλεκτρονικού εμπορίου.
Χώρος για φόρουμ και συζητήσεις.
Δυνατότητα δημιουργίας blogs.
Email - Newsletters
Συλλογή δεδομένων και δημιουργία αναφορών.
Υπηρεσίας συνδρομητικής εγγραφής.
Δημιουργία καταλόγων περιεχομένου.

9.4.E-class

Η πλατφόρμα αυτή χρησιμοποιείται από πολλούς χρήστες και τους παρέχει πολλές δυνατότητες, όπως:
Έχει απλή διεπαφή.
Αποδοχή πολλών φορμάτ περιεχομένου (word, pdf, powerpoint, flash, windows media, κλπ).
Εύκολη οργάνωση του περιεχομένου (μετακινήσεις, αντιγραφές).
Εμφάνιση ανάλογη με τους γνωστούς browsers για διευκόλυνση των χρηστών.
FTP Publishing.
Visual HTML Editing.
Ενσωματωμένη μηχανή αναζήτησης.
Γρήγορη και εύκολη παραγωγή αυτοβαθμολογούμενων διαγωνισμάτων.

Πολύγλωσση υποστήριξη.

9.5.PostNuke

Οι δυνατότητες αυτής της πλατφόρμας είναι οι εξής:
Εγγραφή χρηστών και άδεια εισόδου στο σύστημα (διαχείριση χρηστών).
Πολύγλωσση υποστήριξη.
Έλεγχος προσβασιμότητας. Μπορεί να προσαρμοστεί ώστε ορισμένα μέλη να έχουν πρόσβαση μόνο για να προσθέσουν συγκεκριμένο υλικό χωρίς πρόσβαση σε άλλα μέρη της σελίδας.
Στατιστικές αναφορές για όλα τα δεδομένα.
FAQ. Βάση δεδομένων με τις συχνότερες ερωτήσεις που θέτουν οι χρήστες.
Λίστα μελών για όλους που έχουν εγγραφεί.
Ανταλλαγή προσωπικών μηνυμάτων μεταξύ των χρηστών.
Δυνατότητα δημοσίευσης άρθρων σε σχέση με την τρέχουσα επικαιρότητα.
Μηνύματα του διαχειριστή απευθυνόμενα σε συγκεκριμένες ομάδες χρηστών.
TopList με τα πιο δημοφιλή περιεχόμενα της σελίδας.
Αναζήτηση εντός της σελίδας.

9.6.Drupal

Οι δυνατότητες που παρέχει αυτή η πλατφόρμα συνοψίζονται στις εξής:
Συνεργατική συγγραφή βιβλίου με επιλεκτική άδεια πρόσβασης στους συνεργάτες που θα γράφουν.
Online Βοήθεια.
Το περιεχόμενο και η προβολή του μπορούν να εξατομικευθούν σύμφωνα με τις προτιμήσεις του χρήστη.
Όλο το περιεχόμενο είναι διαθέσιμο σε αναζήτηση.
Εγγραφή και ταυτοποίηση χρηστών.
Διαθέσιμα templates για κάθε περιεχόμενο.
Επιτρέπει τη διεξαγωγή συζητήσεων.
Δημιουργία blogs.
Πολύγλωσση υποστήριξη.
Καταγραφή και στατιστικές αναφορές σχετικά με το πόσο δημοφιλές είναι το περιεχόμενο και με την πλοήγηση των χρηστών.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι τα συστήματα διαχείρισης μάθησης αποτελούν βασική υποδομή για ένα περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης. Ωστόσο, η ύπαρξή τους από μόνη της δε είναι ικανή να προκαλεί αυτομάτως το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων και να συμβάλει αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία. Τα ΣΔΜ δεν πρέπει να αποτελούν απλά ένα αποθετήριο ψηφιακού υλικού αλλά θα πρέπει να ταυτίζονται με τον όσο το δυνατόν αποτελεσματικό και άρτιο μαθησιακό σχεδιασμό (learning design), σύμφωνα με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος - μαθητής δε θα είναι παθητικός καταναλωτής υλικού αλλά θα αλληλεπιδρά δυναμικά στη μαθησιακή διαδικασία, συνεργαζόμενος με τους συμμαθητές του, επιλύοντας προβλήματα, δημιουργώντας καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις αξιοποιώντας τα διάφορα εργαλεία που προσφέρονται στο περιβάλλον ενός ΣΔΜ. Με αυτόν τον τρόπο, τα ΣΔΜ προσλαμβάνουν έναν μαθητοκεντρικό χαρακτήρα και συμβάλλουν ουσιαστικά και αποτελεσματικά στην παροχή ποιοτικής μάθησης.

10. Συμπεράσματα

Στη μελέτη αυτή έγινε μια προσπάθεια να οργανωθεί ένα ολοκληρωμένος φορέας για ένα σχολικό εξΑΕ εκπαιδευτικό σύστημα. Έγινε εμφανές με όλα όσα αναφέρθηκαν πως ένα τέτοιο σύστημα θα στεκόταν επικουρικά συμπληρώνοντας τις ελλείψεις του παραδοσιακού συστήματος εκπαίδευσης. Οι εμπλεκόμενοι φορείς είναι πολλοί και θα πρέπει όλοι να καταβάλλουν σημαντικές

προσπάθειες για επιτυχή αποτελέσματα. Ωστόσο, οι τεχνολογικές εξελίξεις είναι τόσο μεγάλες που βοηθούν στην ανάπτυξη και λειτουργία ενός τέτοιου συστήματος.

Από την άλλη οι σωστά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί στην εξΑΕ διδασκαλία μπορούν να προσφέρουν αξιόλογα αποτελέσματα.

Με όλα αυτά δίνεται σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα να ολοκληρώσουν την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προσπερνώντας εμπόδια που σχετίζονται με αποστάσεις αλλά και κάποια προβλήματα υγείας.

Το μέλλον της κοινωνίας μας είναι γεμάτο προκλήσεις και προκλήσεις οι οποίες μπορούν να γίνουν δεκτές και αποδεκτές από μια καλά οργανωμένη και εκπαιδευμένη πολιτεία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βασάλα, Π. (2005). Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Στο Βασάλα Π., Γκίοςος Ι., Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές (σ. 53-80). Πάτρα: ΕΑΠ
- Κοντογεωργάκου Β, Γεωργιάδου Ε. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η περίπτωση του κέντρου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης της Βικτώρια στην Αυστραλία. Ανακτήθηκε από <http://icodl.openet.gr/index.php/icodl/2011/paper/view/21>
- Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία επικοινωνίας. Στο: Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης. Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. ΤΟΜΟΣ Β : Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων. (σελ. 53-101) Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιοναράκης, Α. & Λυκουργιώτης, Α. (1998). Ανοικτή και παραδοσιακή εκπαίδευση. Στο Βεργίδης Δ., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β., Ματραλής Χ., Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. ΤΟΜΟΣ Α: Θεσμοί και λειτουργίες (σ. 19-35). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μακράκης, Β., (1998 1999). Αξιολόγηση συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στο Βεργίδης Δ., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β., Ματραλής Χ., Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. ΤΟΜΟΣ Α: Θεσμοί και λειτουργίες (σ. 19-35). Πάτρα: ΕΑΠ
- Ματραλής, Χ. (1998, 1999). Το έντυπο υλικό στην εκπαίδευση από απόσταση. Στο Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Ματραλής Χ., Παναγιωτακόπουλος Χ. , Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. ΤΟΜΟΣ Γ: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες (σελ.21-49).Πάτρα: ΕΑΠ
- Ματραλής, Χ. & Λυκουργιώτης, Α. (1998). Ιδιαίτερα εκπαιδευτικά «εργαλεία»μέθοδοι. Στο Βεργίδης Δ., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β., Ματραλής Χ., Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. ΤΟΜΟΣ Α: Θεσμοί και λειτουργίες (σ. 37-94). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998, 1999). Ο Η/Υ και το εκπαιδευτικό λογισμικό. Στο Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Ματραλής Χ., Παναγιωτακόπουλος Χ. , Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. ΤΟΜΟΣ Γ: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες (σελ.21-49). Πάτρα: ΕΑΠ
- Ρετάλης Σ. (2012) Πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης – Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης Ανακτήθηκε 20 Απριλίου, 2017, από <http://reviews.in.gr/greece/elearning/id/?aid=1231105224>.**
- Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (χ.η.) Ανακτήθηκε 20 Απριλίου, 2017, από <http://pe1920.weebly.com/>

Η ΣΥΝΔΥΑΣΜΕΝΗ (ΜΕΙΚΤΗ) ΜΟΡΦΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (BLENDED LEARNING) ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ (SOCIAL MEDIA)

Σαμιώτη Παναγιώτα

yotasam0@gmail.com

εκπαιδευτικός ΠΕ02, ΓΕΛ Αλικιανού, Χανιά, Instructor, Roehampton-Online, London

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί το πρώτο μέρος μιας έρευνας που αφορά το μεικτό μοντέλο μάθησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, περιγράφεται η χρήση ενός από τα πιο διαδεδομένα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, του Facebook, ενώ σε δεύτερη φάση θα μελετηθούν και άλλες διαδικτυακές πλατφόρμες. Τα ζητήματα που διερευνώνται κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης της έρευνας αφορούν στην προετοιμασία που απαιτείται για τη χρήση του μέσου (Facebook), στα προβλήματα που ανακύπτουν, αλλά και στις στάσεις των μαθητών απέναντι τόσο στο μοντέλο μιας μεικτής μάθησης όσο και στη χρήση του συγκεκριμένου μέσου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μερικά από τα συμπεράσματα είναι ότι, αν και το Facebook αποτελεί ένα προσιτό τεχνολογικό μέσο για τους μαθητές, αυτοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση του για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ως αποτέλεσμα διαπιστώνεται δυσκολία τόσο στη συμμετοχή όσο και στον τρόπο με τον οποίο αυτή πραγματοποιείται. Από την άλλη, όταν η συμμετοχή των μαθητών επιτυγχάνεται, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι σημαντικά.

Λέξεις κλειδιά: Facebook, μεικτό μοντέλο μάθησης, συνδυασμένη μορφή εκπαίδευσης, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και η συνεχής ανάπτυξη των μέσων κοινωνικής δικτύωσης δεν μπορούν να αφήσουν τον εκπαιδευτικό αδιάφορο ως προς την εφαρμογή των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο προκύπτουν πολλά ζητήματα που σχετίζονται με το πώς αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα.

Στο συγκεκριμένο άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας εν εξελίξει στο πλαίσιο της τυπικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λύκειο), όπου εφαρμόζεται πειραματικά ένα μεικτό μοντέλο/συνδυασμένη μορφή μάθησης (Blended Learning) με τη χρήση του Facebook. Η προσέγγιση είναι γνωστική μέσα από το θεωρητικό μοντέλο μάθησης του κονστρουκτιβισμού (εποικοδομισμός) με ομαδοσυνεργατική μεθοδολογία, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη της αυτονομίας του εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή διαδικασία.

Στο πρώτο κεφάλαιο του κύριου μέρους (2), τίθεται το θεωρητικό πλαίσιο. Αρχικά, προσδιορίζεται ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι έννοιες συνδυαστική μάθηση και μέσα κοινωνικής δικτύωσης (ενότητα 2.1). Στη συνέχεια, ορίζεται η προσέγγιση, το μαθησιακό μοντέλο και η διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική πράξη καθώς και οι στόχοι που επιτυγχάνονται (ενότητα 2.2). Τέλος, διευκρινίζονται οι λόγοι της επιλογής του συγκεκριμένου τεχνολογικού εργαλείου (Facebook) (ενότητα 2.3).

Στο κεφάλαιο 3, περιγράφεται η έρευνα και τα στάδιά της (3.1) (3.1.1-3.1.4: συμμετέχοντες, αντικείμενο, στάδια, αξιολόγηση μαθητών). Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα προβλήματα και οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής διάδρασης (3.2) και προτείνονται λύσεις (3.3)

Τέλος, στο κεφάλαιο 4 αποτιμάται η διαδικασία συνολικά ως θετική τόσο από την πλευρά του καθηγητή όσο και των μαθητών.

Συμπερασματικά, στο κεφάλαιο 5 αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο η παρούσα έρευνα συμβάλλει στη βέλτιστη αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη και σε ανοικτά ζητήματα προς μελλοντική διερεύνηση.

2. Θεωρητικό πλαίσιο-Ορισμοί

Συνδυαστική μάθηση (Blended learning)

Πριν προχωρήσω είναι αναγκαίο να ορίσω τι σημαίνει συνδυασμένη/ συνδυαστική/ μεικτή μορφή μάθησης (Blended learning) σε αυτή την έρευνα, καθώς δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός στη βιβλιογραφία (Picciano et al., 2014: 3). Ο όρος ανάμεσα σε άλλα σημαίνει (Παπαχρήστος, 2011):

Το συνδυασμό διάφορων παιδαγωγικών προσεγγίσεων (π.χ. εποικοδομισμός, συμπεριφορισμό κ.ά.) με στόχο την επίτευξη μαθησιακού αποτελέσματος με ή χωρίς την αξιοποίηση εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Τη συνδυαστική αξιοποίηση εκπαιδευτικής τεχνολογίας με αυθεντικές την εργασία (ασάφεια στο νόημα) ώστε να προκύψει μάθηση παράλληλα με την εργασία.

Το συνδυασμό οποιασδήποτε μορφής εκπαιδευτικής τεχνολογίας (π.χ. CDROM, εξάσκηση μέσω διαδικτύου, ταινίες κ.ά.) με την κατά πρόσωπο διδασκαλία.

Στην παρούσα έρευνα, ο όρος υιοθετείται με την τελευταία σημασία, δηλαδή ορίζεται ως ο συνδυασμός της παραδοσιακής διδασκαλίας στην αίθουσα και της ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning). Αποτέλεσμα είναι ένα υβριδικό εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο αξιοποιεί τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία (Καλιακούδα κ.ά., 2008).

Μαθησιακό μοντέλο και διδακτική μεθοδολογία

Η προσέγγιση που ακολουθείται είναι η γνωστική, το μαθησιακό μοντέλο ο εποικοδομισμός και η διδακτική μεθοδολογία η ομαδοσυνεργατική.

Σύμφωνα με τις γνωστικές προσεγγίσεις η μάθηση είναι μια διαδικασία δημιουργίας της γνώσης η οποία συντελείται μέσα από την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με άλλα άτομα μέσα από κοινές δραστηριότητες. Επομένως, οι ίδιοι οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση μέσα από τη *γνωστική σύγκρουση (cognitive confliction)* και τον *αναστοχασμό (reflection)*. Ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του διευκολυντή. Βασική αρχή της ανακαλυπτικής μάθησης (discovery learning) του Bruner (1986), η οποία συνάδει με τις αρχές της γνωστικής προσέγγισης, είναι ότι η μαθησιακή διαδικασία διευκολύνεται από την «ανακάλυψη» των επιστημονικών αρχών και δομών ενός γνωστικού αντικειμένου από τους μαθητές (Φραγκάκη, 2011). Τέλος, η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μαθητοκεντρική με στόχο την αυτονομία του μαθητή (Moore, 1983).

Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθούν τα θετικά αποτελέσματα της ανακαλυπτικής μάθησης είναι το άτομο να μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα ώστε να επικοινωνεί ανοικτά μέσα σε μια ομάδα που του εμπνέει εμπιστοσύνη και η οποία έχει συνοχή. Επιπλέον, τόσο το ίδιο το άτομο όσο και η ομάδα στην οποία ανήκει πρέπει να αισθάνονται ότι μπορούν να ανταποκριθούν στους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί (κοινωνική παρουσία και αίσθηση προσωπικής και ομαδικής επάρκειας) (Αδάμ, 2015).

Μέσα κοινωνικής δικτύωσης: Facebook

Ο όρος «μέσα κοινωνικής δικτύωσης», όπως υιοθετείται στην παρούσα έρευνα, σημαίνει τη μορφή συγκέντρωσης ατόμων σε «κοινότητες». Στόχος είναι η διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες ατόμων τα οποία, για παράδειγμα, μοιράζονται κοινές αντιλήψεις ή έχουν κοινά ενδιαφέροντα. Τα κοινωνικά δίκτυα στο διαδίκτυο είναι υπηρεσίες που υποστηρίζουν την κοινωνική δικτύωση και που στην ουσία αποτελούν «προσωπικούς χώρους» για επικοινωνία

και διαμοιρασμό περιεχομένου (Ajjan, Hartshorne, 2008). Κατά τους Ajjan, Hartshorne (2008) χαρακτηρίζονται από ευκολία στη χρήση, διευκολύνουν τη δημιουργία αυθόρμητων σχέσεων, και διευρύνουν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των χρηστών τους.

Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε η χρήση του Facebook σε αυτή τη φάση της έρευνας είναι γιατί οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι με αυτό το μέσο και έχουν ήδη λογαριασμό. Επομένως, τους είναι εύκολο να συμμετέχουν χωρίς να χρειαστεί να εμπλακούν σε επιπλέον διαδικασία εγγραφής και δημιουργίας νέων κωδικών. Επιπλέον, όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση στην πλατφόρμα μέσα από την υπηρεσία 0.facebook.com, ακόμη και αν δεν διαθέτουν διαδίκτυο στο σπίτι τους. Επίσης, είναι μια ελαφριά πλατφόρμα χωρίς κολλήματα. Τέλος, η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης θεωρείται ότι αυξάνει την κοινωνικότητα και τη συνεργασία (για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τους λόγους χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης βλ. Μανούσου, Χαρτοφύλακα, 2011 και Grossecka, et al., 2011). Σύμφωνα με τα παραπάνω, με τη χρήση του Facebook είναι πιο εύκολο να επιτευχθεί ένας από τους βασικούς στόχους της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, που είναι η ανάπτυξη της συνεργασίας και της αυτονομίας των μαθητών μέσα από ερευνητικές και συνεργατικές δραστηριότητες (Forum).

Η έρευνα - Περιγραφή

Συμμετέχοντες

Συμμετείχαν 36 μαθητές δύο τμημάτων, με 18 μαθητές το καθένα, από τη Β΄ τάξη ενός Γενικού Λυκείου το οποίο βρίσκεται στην περιφέρεια. Μόνο 2 μαθητές δεν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο και χρησιμοποιούσαν το Facebook από το κινητό τους. Κάνεις από τους μαθητές δεν είχε συμμετάσχει ξανά σε παρόμοια διαδικτυακή εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα δύο τμήματα δεν είχαν τα ίδια χαρακτηριστικά ως προς τη συνοχή, καθώς στο ένα τμήμα τόσο η συνεργασία όσο και η επικοινωνία ήταν ανεπαρκής με αποτέλεσμα συνεχείς συγκρούσεις και δημιουργία υποομάδων. Αντίθετα, στο άλλο τμήμα οι μαθητές είχαν καλή συνεργασία και επικοινωνία χωρίς εντάσεις και προστριβές.

Αντικείμενο

Η πειραματική διδασκαλία έγινε στο μάθημα της φιλοσοφίας, το οποίο επελέγη εξαιτίας της δυνατότητας που παρέχει για συνεργατική και διερευνητική/ανακαλυπτική μάθηση μέσα στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος (Πράξη 35/2016 Δ.Σ. Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής). Η ενότητα που διερευνήθηκε ήταν η Μεταφυσική (κεφάλαια 1 έως 3).

Στάδια

Πριν την έναρξη των διαδικτυακών εργασιών πραγματοποιήθηκε ενημέρωση των μαθητών από τον καθηγητή για: **τον στόχο της εργασίας.**

Τονίστηκε η προαιρετικότητα της διαδικασίας και ότι θα λειτουργούσε ενισχυτικά στον τελικό βαθμό. Επιπλέον, οι μαθητές ενημερώθηκαν για το ότι η εργασία αυτή αποτελεί μέρος ευρύτερης πειραματικής έρευνας για τη χρήση του διαδικτύου στην εκπαιδευτική πράξη. **τον τρόπο αλληλεπίδρασης των μαθητών και τους κανόνες που πρέπει να ακολουθήσουν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.**

Ειδικότερα, συζητήθηκε διεξοδικά η συμπεριφορά που πρέπει να υιοθετείται σε οποιαδήποτε διαδικτυακή διάδραση σύμφωνα με τους κανόνες netiquette. Για το σκοπό αυτό δόθηκε στους μαθητές προς μελέτη το κείμενο που είναι αναρτημένο στη διεύθυνση <http://users.uoa.gr/~nektar/science/internet/netiquette.htm> και το οποίο επρόκειτο να χρησιμοποιηθεί ως ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης της συμμετοχής τους. **τη διάρκεια (στάδια) της εργασίας και την ακριβή διαδικασία**

Η εργασία συνολικά διήρκησε 3 περιόδους, από 2 εβδομάδες η κάθε περίοδος. Επομένως, ο συνολικός χρόνος της εργασίας ήταν 6 εβδομάδες.

Στην αρχή κάθε περιόδου δόθηκαν στους μαθητές συγκεκριμένα ερωτήματα σχετικά με την υπό διερεύνηση ενότητα (βλ. στο Παράρτημα 1 τα θέματα που κλήθηκαν να συζητήσουν οι μαθητές τη δεύτερη περίοδο).

Την πρώτη εβδομάδα κάθε περιόδου οι μαθητές, αφού μελέτησαν πηγές και άρθρα που σχετίζονται με τα ερωτήματα, είτε αυτά είχαν δοθεί από τον καθηγητή είτε είχαν βρει οι ίδιοι, κλήθηκαν να κάνουν την μια πρώτη ανάρτηση σε μορφή μιας μικρής παραγράφου, η οποία απαντούσε στα υπό συζήτηση ερωτήματα.

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης εβδομάδας οι μαθητές κλήθηκαν να συζητήσουν μεταξύ τους τις αναρτήσεις τους εμβαθύνοντας στα ζητήματα υπό διερεύνηση και προάγοντας τη συζήτηση. **τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών** (βλ. επόμενη ενότητα, 3.1.4).

τον ρόλο των ίδιων των μαθητών αλλά και του καθηγητή.

Τονίστηκε στους μαθητές ότι στη συγκεκριμένη διαδικασία οι μαθητές είναι αυτοί που έχουν ενεργό συμμετοχή, ενώ ο ρόλος του καθηγητή είναι διευκολυντικός. Αυτό σημαίνει ότι ο καθηγητής δεν είναι απαραίτητο να συμμετέχει στη διαδικασία της συζήτησης. Αυτό θα γίνεται μόνο όταν απαιτείται από τις συνθήκες, δηλαδή είτε όταν καταστρατηγούνται οι κανόνες netiquette είτε για να δώσει έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση και εμβάθυνση.

Πριν, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά το τέλος της διαδικτυακής διάδρασης συζητήθηκαν τυχόν απορίες ή ενστάσεις των μαθητών τόσο ως προς τη διαδικασία όσο και ως προς το περιεχόμενο της εργασίας.

Μετά το τέλος της διαδικτυακής διάδρασης ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν μια τελική εργασία (βλ. επόμενη ενότητα, 3.1.4).

Αξιολόγηση μαθητών

Οι μαθητές αξιολογήθηκαν για όλη τη διαδικασία μέσα από τη διαμόρφωση ενός portfolio το οποίο περιείχε 2 μέρη:

Την αξιολόγησή τους για τη διαδικτυακή διάδραση των 6 εβδομάδων.

Τα κριτήρια αξιολόγησης ήταν γνωστά στους μαθητές από την αρχή της διαδικτυακής εργασίας. Αυτά τους δόθηκαν με τη μορφή ρουμπρικών (βλ. παράρτημα 2 τη λεπτομερή περιγραφή των κριτηρίων αξιολόγησης για τα επίπεδα *Άριστα* και *Πολύ Καλά*), οι οποίες ήταν διαθέσιμες σε αυτούς διαδικτυακά.

Τη συγγραφή μιας τελικής εργασίας μετά το τέλος της διαδικτυακής διάδρασής τους.

Η τελική εργασία είχε θεματική ίδια με τα ζητήματα που συζητήσαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής διάδρασης. Ουσιαστικά αποτελούσε μια συνοπτική έκθεση των απαντήσεων που δόθηκαν μέσω διαδικτύου (βλ. παράρτημα 3 τις οδηγίες που δόθηκαν στους μαθητές για την τελική εργασία). Τα κριτήρια αξιολόγησης για την τελική εργασία ήταν ίδια με αυτά που περιέχονται στις ρουμπρικές ως προς το περιεχόμενο και τη δομή/μορφή.

Προβλήματα και δυσκολίες

Τα προβλήματα που παρατηρήθηκαν διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

A. Αυτά που σχετίζονται με ζητήματα τα οποία εντοπίζονται και στη συμβατική/φυσική τάξη.

B. Αυτά που σχετίζονται με τη φύση του μέσου και εντοπίζονται και στην απομακρυσμένη/εξ αποστάσεως διαδικτυακή μάθηση/εκπαίδευση (Distance learning/education).

A. Δυσκολίες που αφορούν και την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη

A1. Αίσθηση προσωπικής επάρκειας

Όπως ήδη αναφέρθηκε στην ενότητα 2.2, απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική συμμετοχή των μαθητών είναι να αισθάνονται ότι μπορούν να καταφέρουν τους στόχους που έχουν τεθεί και να έχουν αυτοπεποίθηση. Κάποιοι μαθητές εξέφρασαν την άποψη ότι η διαδικασία ήταν δύσκολη και πολύπλοκη.

A2. Αίσθηση ομαδικής επάρκειας

Όταν μια μαθητική ομάδα δεν έχει συνοχή οι μαθητές δεν αισθάνονται ασφαλείς με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανοιχτούν και να επικοινωνήσουν.

Μετά το τέλος της εργασίας, σε συζήτηση με τους μαθητές που δεν συμμετείχαν, διατυπώθηκε η άποψη από κάποιους ότι η ανασφάλεια που ένοιωθαν ήταν μεγαλύτερη στη διαδικτυακή διάδραση από ό,τι όταν απαντούσαν προφορικά στην τάξη. Αυτό συμβαίνει γιατί, εφόσον η διαδικτυακή διάδραση είναι γραπτή, κάθε ενδεχόμενο λάθος παραμένει και υπόκειται σε κρίση, γεγονός που τους απέτρεψε από το να συμμετέχουν. Επομένως, η ανασφάλεια που αισθάνονται στους μαθητές λόγω της έλλειψης συνοχής της ομάδας και η οποία μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα στην παραδοσιακή διδασκαλία, φαίνεται να επιτείνεται στη διαδικτυακή διάδραση.

Από την άλλη, υπήρξαν μαθητές οι οποίοι αισθάνθηκαν ότι μπορούσαν να συμμετέχουν περισσότερο στις διαδικτυακές ασκήσεις από ό,τι στην τάξη. Αυτό, μάλλον, συνδέεται με το προσωπικό στυλ μάθησης κάθε μαθητή, το οποίο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τον διδάσκοντα. Εννοείται ότι απαιτείται περαιτέρω έρευνα ως προς τη σχέση της διαδικτυακής μάθησης με τα διαφορετικά στυλ μάθησης.

A3. Απουσία στόχων/κινήτρων

Μέσα από συζήτηση που έγινε μετά το τέλος της διαδικτυακής εργασίας, κάποιοι μαθητές διατύπωσαν την άποψη ότι δεν τους ενδιέφερε το θέμα ή ότι ο επιπλέον βαθμός δεν αποτέλεσε κίνητρο για αυτούς.

A4. Δυσκολία υλικού

Κάποιοι μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολίες σε σχέση με τη θεματική.

B. Δυσκολίες που αφορούν τη διαδικτυακή διδασκαλία και το μέσο

B1. Αντίδραση ως προς την επιλογή του διαδικτύου και του μέσου

Καθώς ο λογαριασμός στο Facebook είναι προσωπικού χαρακτήρα, τέθηκε από κάποιους μαθητές το ζήτημα της ιδιωτικότητας και των προσωπικών δεδομένων, κάτι που έχει ήδη τονιστεί στη βιβλιογραφία (Hew, 2011, Wang et al., 2012). Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι σε ερώτηση που δόθηκε στους μαθητές μετά το τέλος της εργασίας: «Ποιος θα ήταν ένας λόγος για να μην χρησιμοποιείτε το Facebook στο μάθημα;», το 64% επέλεξε την απάντηση «Ο λογαριασμός μου αφορά την προσωπική μου ζωή».

Επιπλέον, κάποιοι γονείς δεν θέλουν το παιδί τους να απασχολείται με το διαδίκτυο, καθώς θεωρούν ότι τα αποσπά από τη μελέτη τους.

B2. Καταλληλόλητα λογισμικού

Η επιλογή του Facebook ως εκπαιδευτική πλατφόρμα υπόκειται σε περιορισμούς, καθώς δεν υποστηρίζεται ο διαμοιρασμός όλων των τύπων των αρχείων και η συζήτηση δεν είναι οργανωμένη σε μια σπειρωτή δομή, με αποτέλεσμα τη δυσκολία παρακολούθησης των απαντήσεων από τους συμμετέχοντες (Κούνουπας, 2015)

B3. Απουσία ψηφιακών δεξιοτήτων

Κάποιοι μαθητές δεν ήξεραν να χρησιμοποιούν τον κειμενογράφο, γεγονός που τους απέτρεψε από το να συμμετέχουν στη διαδικτυακή διάδραση, καθώς τη θεώρησαν χρονοβόρα. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της εργασίας διαπιστώθηκε ότι ακόμη και μαθητές με υψηλή απόδοση δεν μπορούσαν να κρίνουν την εγκυρότητα ή την καταλληλόλητα των διαδικτυακών πηγών.

B4. Δυσκολία πρόσβασης στο διαδίκτυο

Υπήρξαν 2 περιπτώσεις των μαθητών που δεν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο αλλά μόνο στο Facebook. Το πρόβλημα που δημιουργείται σε αυτή την περίπτωση είναι ότι οι μαθητές δεν μπορούν να ανοίξουν υπερσυνδέσμους εκτός Facebook, οι οποίοι οδηγούν σε πηγές και άρθρα απαραίτητα για την ολοκλήρωση της εργασίας.

B5. Μη εξοικείωση στη διαδικασία

Όλοι οι μαθητές αισθάνθηκαν αρχικά αμήχανοι και εξέφρασαν τη δυσπιστία τους σε σχέση με τη διαδικασία, καθώς ήταν η πρώτη φορά που καλούνταν να διεκπεραιώσουν μια εργασία με αυτό τον τρόπο.

3. Προτεινόμενες λύσεις

A1.

Είναι σημαντικό πριν την έναρξη της εργασίας να έχει εντοπίσει ο καθηγητής ποιοι μαθητές δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας και να τους παρέχεται επιπλέον βοήθεια.

A2.

Η τάξη πρέπει να λειτουργεί ήδη ως ομάδα ή να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει ως ομάδα. Είναι σημαντικό πριν από κάθε παρόμοια δραστηριότητα ο καθηγητής να έχει σαφή εικόνα της μαθητικής ομάδας και στο κατά πόσο αυτή μπορεί να εμπνεύσει ασφάλεια και εμπιστοσύνη σε όλους τους μαθητές. Πιθανόν ένα κοινωνιόγραμμα της τάξης να είναι χρήσιμο για να φανεί υπάρχει συνοχή ή όχι.

A3.

Ένα νέο μαθησιακό-παιδαγωγικό συμβόλαιο πριν την έναρξη της εργασίας, μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση κοινών στόχων.

A4./ B5

Σταδιακή εισαγωγή των μαθητών στη νέα μορφή μάθησης με δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας.

B1.

Συζήτηση με τους γονείς και ενημέρωσή τους για το νέο τρόπο μάθησης/διδασκαλίας και δημιουργία εικονικού προφίλ από τους μαθητές. Να σημειώσουμε εδώ ότι η δημιουργία εικονικού προφίλ πρέπει να αποφεύγεται και να προτείνεται μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις και ως έσχατη λύση, καθώς εθίζει τα παιδιά στην παραβατικότητα. Αν βλέπουμε ότι τα παιδιά αντιδρούν δεν πρέπει να πιέζονται να συμμετέχουν και, σε κάθε περίπτωση, ο καθηγητής πρέπει να επιλέξει το μέσο εκείνο που είναι πιο πρόσφορο και αποτελεσματικό για την τάξη του.

B2.

Επιλογή της κατάλληλης πλατφόρμας για την αντίστοιχη δραστηριότητα. Μια δραστηριότητα που στηρίζεται στις αρχές του διαλόγου πρέπει να διευκολύνει τον μαθητή προς αυτή την κατεύθυνση.

B3.

Πριν και κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής διάδρασης μέσα στην τάξη δόθηκαν παραδείγματα έγκυρων και μη έγκυρων πηγών, τα οποία συζητήθηκαν διεξοδικά.

Για να βοηθηθούν οι μαθητές στη χρήση του κειμενογράφου, είναι σημαντικό να υπάρχει συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους καθηγητές μιας σχολικής μονάδας ώστε ένα μέρος των σχολικών εργασιών να γίνεται με αυτό τον τρόπο.

B4.

Στους μαθητές που είχαν πρόσβαση μόνο στο Facebook δόθηκαν οι πηγές και τα άρθρα που έπρεπε να χρησιμοποιήσουν σε φωτοαντίγραφο.

4. Συνολική αποτίμηση και πρόσληψη από τους μαθητές

Μετά το τέλος της έρευνας δόθηκε στους μαθητές ερωτηματολόγιο για να αξιολογήσουν τη διαδικασία και τη συμμετοχή τους σε αυτή. Τόσο η αποτίμηση από τον διδάσκοντα της χρήσης του Facebook ως μέσο διδασκαλίας όσο και η πρόσληψη από την πλευρά των μαθητών είναι θετική.

Ήδη στη βιβλιογραφία έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η χρήση των σελίδων κοινωνικής δικτύωσης συμβάλλει στην ανάπτυξη νέων πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού (Davies, 2012). Στην τελική εργασία που έγραψαν οι μαθητές έγινε φανερό η βελτίωση της κριτικής τους ικανότητας ως προς την αξιολόγηση των πηγών. Επιπλέον, συνειδητοποίησαν τι σημαίνει καλοί τρόποι συμπεριφοράς στο διαδίκτυο και ακολούθησαν με επιτυχία τους κανόνες netiquette.

Το 80% των μαθητών συμμετείχε τελικά στη διαδικτυακή διάδραση, είτε σε όλες τις εργασίες (50%) είτε σε κάποιες από αυτές (30%), επιβεβαιώνοντας τις μέχρι τώρα έρευνες που διαπιστώνουν θετικό συσχετισμό ανάμεσα στη χρήση του Facebook και στη συμμετοχή στις εργασίες της τάξης (Junco, 2012, Sapsani, Tselios, 2017).

Τέλος, το 25% των μαθητών τόνισε το γεγονός ότι έμαθαν καλύτερα και πιο εύκολα μέσα από τη διάδραση και συνεργασία με τους συμμαθητές τους και το 55% θεωρεί ότι το μάθημα έγινε πιο ενδιαφέρον μέσα από τη χρήση του Facebook ενώ το 88% θα ήθελε οι καθηγητές να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο στο μάθημα.

Από την πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αυτή μεταβιβάστηκε στους μαθητές, με το ρόλο του καθηγητή να περιορίζεται εμφανώς. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι μπορούν να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση περιορίζοντας έτσι την αυθεντία του διδάσκοντα.

Τέλος, η συγκεκριμένη διαδικτυακή διάδραση είναι εναρμονισμένη με τα προγράμματα σπουδών, τα οποία θέτουν ως έναν από τους στόχους «την αξιοποίηση και των Νέων Τεχνολογιών είτε ως αφορμή είτε ως ευκαιρία για δημιουργικές συνθετικές εργασίες».

Συνολικά, η μέσα από την έρευνα αποδείχτηκε ότι είναι δυνατή η μεικτή διδασκαλία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπό προϋποθέσεις.

5. Συμβολή έρευνας και ζητήματα προς μελλοντική διερεύνηση

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην ευρύτερη μελέτη της χρήσης των διαδικτυακών μέσων ως εκπαιδευτικά εργαλεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο. Εννοείται ότι απαιτείται η διερεύνηση και άλλων τεχνολογικών μέσων, εκτός από το Facebook, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εκπαιδευτικά εργαλεία.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να εφαρμοστεί πειραματικά σε περισσότερα σχολικά περιβάλλοντα σε αντιπροσωπευτικό δείγμα και να συνεξεταστούν οι δεξιότητες που απαιτούνται τόσο από τους μαθητές όσο και από του καθηγητές ώστε να είναι πετυχημένη η μεικτή διδασκαλία.

Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας θα αποτελέσουν βάση ώστε αυτή να μπορεί ο εκπαιδευτικός να επιλέξει το κατάλληλο διαδικτυακό εργαλείο που θα οδηγήσει τους μαθητές στα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αδάμ, Χ. (2015). *Η χρήση του λογισμικού κοινωνικής δικτύωσης στη Διά Βίου μάθηση*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Ajjan, H., Hartshorne, R. (2008). Investigating Faculty Decisions to Adopt Web 2.0 Technologies: Theory and Empirical Tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80.
- Davies, J. (2012). Facework on Facebook as a new literacy practice. *Computers & Education*, 59(4), 19-29.

- Grossecka, G., Branb, R., Tiruc, L. (2011). Dear teacher, what should I write on my wall? A case study on academic uses of Facebook. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 1425–1430.
- Hew, K. F. (2011). Students' and teachers' use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 27, 662-676.
- Καλιακούδα, Ν., Μπίσμπα, Α., Νικολακάκης, Σ. (2008). Η συνδυασμένη μορφή εκπαίδευσης (blended learning) στο Α.Π.Θ.. *Παρουσιάσεις και ομιλίες σε συνέδρια, διημερίδες, μερίδες και σεμινάρια*, Ελληνική Βιβλιοθηκονομική Βάση (EBIBA). Ανακτήθηκε στις 28-05-2017 από:
<https://lekythos.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/10797/11484/17psab010a.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Κούνουπας, Ν. (2015). *Facebook as an educational tool and the quality of learning*. Master of Science. Department of Applied Informatics and Multimedia School of Applied Technology. Technological Educational Institute of Crete
- Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Τ. (2011). Κοινωνικά δίκτυα και μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, 497-509, Πάτρα.
- Moore, M. G. (1983). Self Directed Learning and Distance Education. *ZIFF Papiere* 48. Hagen: FernUniversität.
- Παπαχρήστος Ν. (2011). Σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*, 19-22, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Picciano, A., Dziuban, C., Graham, C. (2014). *Blended learning: Research perspectives*. Vol 2. New York: Routledge.
- Φραγκάκη Μ. (2011) Θεωρίες μάθησης και ΤΠΕ. *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*, 19-22, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Wang, Q., Woo, H. L., Quek, C. L., Yang, Y., Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal of Educational Technology*, 43, 428–438.

Παράρτημα 1

ΘΕΜΑ: ΨΥΧΗ ΚΑΙ ΣΩΜΑ

1ος ΜΕΡΟΣ (3η εβδομάδα)

Αφού απαντήσετε σε μια παράγραφο στις 5 παρακάτω ερωτήσεις, στη συνέχεια επιλέξτε ένα από τα 3 παρακάτω κείμενα και σχολιάστε το (γράψτε τι καταλαβαίνετε, πώς συνδέεται με τις απαντήσεις σας στις ερωτήσεις, αν συμφωνείτε ή διαφωνείτε):

1. Τι σημαίνει να έχει κανείς νου και συνειδητή εμπειρία;
2. Ποιος είναι ο ορισμός των εννοιών ψυχή, πνεύμα, νους και νόηση;
3. Περιγράψτε το πρόβλημα της σχέσης νου και σώματος.
4. Τι είναι η ψυχή και ποια η σχέση της με το σώμα;
5. Πιστεύετε ότι υπάρχει ψυχή; Δικαιολογήστε την άποψή σας σύμφωνα με τις απόψεις που περιγράψατε στις προηγούμενες ερωτήσεις.

Μην ξεχνάτε ότι πρέπει να βρείτε και να χρησιμοποιήσετε τουλάχιστον μια δική σας επιπλέον πηγή για το άριστα.

ΚΕΙΜΕΝΑ

(Δόθηκαν στους μαθητές κάποια κείμενα σχετικά με το θέμα της ενότητας)

2ο ΜΕΡΟΣ (4η εβδομάδα)

Αφού διαβάσετε τις αναρτήσεις των συμμαθητών σας, κάντε ερώτηση σε 2 από αυτούς και απαντήστε τουλάχιστον σε 2 ερωτήματα που θα σας κάνουν οι συμμαθητές σας.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΠΗΓΕΣ

(Δόθηκαν στους μαθητές κάποιοι υπερσύνδεσμοι)

Παράρτημα 2

ΡΟΥΜΠΡΙΚΕΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	
ΑΡΙΣΤΑ (19-20)	<p>Φαίνεται ότι έχει καταλάβει το περιεχόμενο και μπορεί να το συζητήσει με κριτικό τρόπο, επεκτείνοντας τη σκέψη του και εμβαθύνοντας στο περιεχόμενο .</p> <p>Μπορεί να συζητήσει για την εγκυρότητα των θεωριών αλλά και τη δυνατότητα εφαρμογής τους.</p> <p>Έχει χρησιμοποιήσει δικά του λόγια στην απάντηση και δεν έχει κάνει καθόλου αντιγραφή-επικόλληση.</p> <p>Έχει χρησιμοποιήσει όλες τις πηγές που προτείνονται καθώς και δικές του.</p> <p>Έχει απαντήσει σε όλα τα ερωτήματα σωστά.</p>
ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ (17-18)	<p>Φαίνεται ότι έχει καταλάβει το περιεχόμενο και ως ένα βαθμό αντιμετωπίζει με κριτικό τρόπο τις πηγές και τις θεωρίες που περιγράφει.</p> <p>Έχει χρησιμοποιήσει δικά του λόγια στην απάντηση και δεν έχει κάνει αντιγραφή-επικόλληση.</p> <p>Έχει χρησιμοποιήσει όλες τις πηγές που προτείνονται.</p> <p>Έχει απαντήσει σε όλα τα ερωτήματα σωστά.</p>

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	
ΑΡΙΣΤΑ (19-20)	<p>Έχει απαντήσει τουλάχιστον σε 2 συμμαθητές του και έχει ρωτήσει τουλάχιστον 2.</p> <p>Οι ερωτήσεις του και οι απαντήσεις του είναι απόλυτα συναφείς με το περιεχόμενο προς διερεύνηση και πάντα συνεχίζουν τη συζήτηση.</p> <p>Είναι ευγενικός και προσέχει την ποιότητα της συζήτησης και ακολουθεί τους κώδικες δεοντολογικής συμπεριφοράς στο διαδίκτυο (netiquette):</p> <p>(http://users.uoa.gr/~nektar/science/internet/netiquette.htm).</p>
ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ (17-18)	<p>Έχει απαντήσει τουλάχιστον σε 1 συμμαθητή του και έχει ρωτήσει τουλάχιστον 2, ή το αντίστροφο.</p> <p>Οι ερωτήσεις του και οι απαντήσεις του είναι αρκετά σχετικές με το περιεχόμενο προς διερεύνηση και σχεδόν πάντα συνεχίζουν τη συζήτηση.</p> <p>Είναι ευγενικός και προσέχει την ποιότητα της συζήτησης.</p> <p>Γενικότερα ακολουθεί τους κώδικες δεοντολογικής συμπεριφοράς στο διαδίκτυο (netiquette).</p>

ΔΟΜΗ-ΜΟΡΦΗ

ΑΡΙΣΤΑ (19-20)	Υπάρχει συνοχή και ροή στο λόγο, χωρίς γραμματικά και συντακτικά λάθη. Υπάρχουν όλες οι παραπομπές στις πηγές και είναι σωστές.
ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ (17-18)	Υπάρχει αρκετά καλή συνοχή και ροή στο λόγο, με ελάχιστα γραμματικά και συντακτικά λάθη τα οποία δεν παρεμποδίζουν την κατανόηση του νοήματος του κειμένου. Υπάρχουν οι όλες οι παραπομπές στις πηγές με ελάχιστα λάθη.

Παράρτημα 3

Οδηγίες για την τελική εργασία

ΖΗΤΟΥΜΕΝΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Παρακαλώ πολύ να γράψετε μια περίληψη η οποία να απαντά στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Τι είναι μεταφυσική;
2. Τι σχέση έχει η μεταφυσική με την γνωσιολογία και την επιστήμη.
3. Ποιος είναι ο ορισμός των εννοιών ψυχή, πνεύμα, νους, νόηση και ασυνείδητη εμπειρία, σύμφωνα με την επιστήμη και με τη φιλοσοφία;
4. Περιγράψτε το πρόβλημα της σχέσης πνευματικής υπόστασης (όπως αυτό το έχετε ορίσει προηγουμένως) και σώματος/συνειδητής εμπειρίας.
5. Δώστε ένα παράδειγμα ενός μεταφυσικού ερωτήματος σε σχέση με την ύπαρξη της ψυχής/πνευματικής υπόστασης των όντων. Απαντήστε το σύμφωνα με μια φιλοσοφική θεωρία. Η απάντησή σας πρέπει να περιέχει ταυτόχρονα και κριτική της θεωρίας (π.χ. Είναι αρκετά ισχυρά τα επιχειρήματά της; Σας πείθει; Ποια είναι τα δυνατά και ποια τα αδύναμά της σημεία;), καθώς επίσης και το σχολιασμό ενός αποσπάσματος από αυτήν.

Για το άριστα θα πρέπει να χρησιμοποιήσετε τουλάχιστον 2 δικές σας σχετικές με το θέμα **έγκυρες** πηγές.

ΜΙΑ ΑΛΛΗ ΟΠΤΙΚΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕ ΤΟ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ “GODSBIRTH”

Σμαροπούλου Χριστίνα
smaropoulou@yahoo.gr
 Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΠΕ70.50

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας που έγινε σε μαθητές Τρίτης Δημοτικού στο μάθημα της Ιστορίας με το λογισμικό «GODSBIRTH». Το λογισμικό δομήθηκε με βάση τον κονστρουκτιονισμό και τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, προσεγγίζοντας διαθεματικά το θέμα της θεογονίας που διδάσκεται στη μυθολογία. Συγχρόνως, πλαισιώθηκε θεωρητικά η έρευνα τόσο ως προς τα ζητούμενα ερευνητικά ερωτήματα όσο και ως προς την επιλογή της ερευνητικής προσέγγισης. Η μορφή της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε ήταν αθροιστικές μελέτες περίπτωσης και τα ερευνητικά μας ερωτήματα εστίασαν στην επιχειρηματολογία, τη δημιουργικότητα και την παραγωγή νοημάτων κατά την εμπλοκή με το λογισμικό.

Λέξεις κλειδιά: Ιστορία, λογισμικό, δημιουργικότητα, επιχειρηματολογία, ομαδοσυνεργατική.

1. Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή ο ρυθμός εξέλιξης της εκπαίδευσης εν συνόλω και των παιδαγωγικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται σε αυτήν είναι τρομακτικός και συναγωνίζεται την ταχύτερη εξέλιξη της τεχνολογίας. Όσα πιθανόν θεωρούνταν ακρογωνιαίου λίθου της παιδείας, πριν μια δεκαετία, έχουν, αν όχι απορριφθεί, σε μεγάλο βαθμό ξεπερασθεί ή συμπληρωθεί σημαντικά. Αυτά τα στοιχεία σημαίνουν μονάχα ένα πράγμα για το σύγχρονο εκπαιδευτικό, ότι πρέπει να είναι διαρκώς εξελισσόμενος, εάν επιθυμεί να είναι σωστός επαγγελματίας και συνεπής επιστήμονας.

Εστιάζοντας, τώρα στην ελληνική πραγματικότητα όπου η κρατικά προερχόμενη επιμόρφωση είναι πενιχρή, ο εκπαιδευτικός καλείται όχι μόνο να αυτό-εκπαιδευτεί αλλά συγχρόνως να αναλάβει πρωτοβουλίες για να δημιουργήσει εκπαιδευτικές καινοτομίες και να συμβάλλει ενεργά στην έρευνα που είναι, ακόμα, νεογνό στην Ελλάδα συγκριτικά με την παγκόσμια ερευνητική δράση. Η δημιουργία, λοιπόν, που αναμένεται να επέρθει από τον εκπαιδευτικό οφείλει να παντρέψει δημιουργικά τη θεωρία και τα σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα με την εμπειρική γνώση και τις επιμέρους ανάγκες των μαθητών. Εν ολίγοις προσδοκάται η επαναπροσδιόριση των διδακτικών πρακτικών αλλά και ακόμα και των ίδιων των ρόλων μέσα σ' ένα νέο σχολείο όπου θα γίνει έμπρακτη αξιοποίηση των θεωριών και καινοτόμα αξιοποίηση του διδακτικού υλικού.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε δημόσιο σχολείο της Ελλάδας υπό τη μορφή μελέτης περίπτωσης σε έξι υπό-ομάδες μιας τάξης αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας. Κάθε ομάδα αλληλεπίδρασε με τους μικρόκοσμους «GodsBirth» που συνδέεται εσωτερικά με τον «GodsStory» και με τον «SingGods» που εμπερικλείουν μια διαθεματική προσέγγιση της Ιστορίας με απώτερο σκοπό την παραγωγή νοημάτων ως παραγόμενα της συνεργατικής δραστηριοποίησης και της επιχειρηματολογίας εντός της ομάδας αλλά και την προαγωγή της δημιουργικότητας κατά την αλληλεπίδραση με το συγκεκριμένο υπολογιστικό περιβάλλον.

Συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με τα ερωτηματολόγια πριν και μετά την αλληλεπίδραση των μαθητών με το λογισμικό και κυρίως των ποιοτικών ευρημάτων της καταγραφής της κάθε ομάδας. Ειδικότερα, εξετάζονται οι ποιοτικές αναλύσεις των διαλόγων που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ των υποκειμένων της έρευνας και των επιμέρους αξιολογήσεων που οι ίδιοι οι μαθητές έκαναν τόσο αναφορικά με το λογισμικό όσο και αναφορικά με τον εαυτό τους.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Σκοπός της έρευνας

Αυτή η εργασία μελετά το ρόλο ενός ανοιχτού ψηφιακού εργαλείου στην ενεργοποίηση του στοιχείου της επιχειρηματολογίας μεταξύ των μαθητών και στη διαμεσολαβητική του αξιοποίηση για τη δημιουργία νοημάτων αναφορικά με το μάθημα της Ιστορίας. Έχει διαπιστωθεί δυστυχώς πολλές φορές ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες καταλήγουν να υποστηρίζουν τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, που βασίζονται σε συμπεριφοριστικές στρατηγικές μετάδοσης της γνώσης. Χρησιμοποιούνται δηλαδή ως μέσα βελτίωσης του αποτελέσματος της μάθησης με ποσοτικούς όρους ή με υποκατάσταση του δασκάλου (Κυνηγός, 1995, σσ. 400-416). Στην προκειμένη περίπτωση οι μικρόκοσμοι έχουν δομηθεί έτσι ώστε να ανατραπεί και στην ουσία να αντιστραφεί το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας ενώ παράλληλα γίνεται προσπάθεια η μάθηση να εξαχθεί μέσα απ' το παιχνίδι, να προωθηθεί η διερεύνηση, η συνεργασία, η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα. Το σκεπτικό, λοιπόν, όλου του σχεδιασμού έγκειται στο να μάθουν τα παιδιά πώς να μαθαίνουν, να εστιάσουν στο πώς θα ανακαλύψουν στοιχεία και πληροφορίες για το θέμα που τους ενδιαφέρει, να συλλέξουν λέξεις-κλειδιά, να γίνουν οι ίδιοι αφηγητές και

στιχουργοί και πάνω απ' όλα να δουν την άλλη όψη της Ιστορίας ως μάθημα. Η παιδεία άλλωστε δε συνίσταται στην ευρυμάθεια αλλά στην ικανότητα να πληροφορείσαι και να χρησιμοποιείς όσα έμαθες (Matozzi, 2005) .

Άλλη μία βασική παράμετρος που διέπει το λογισμικό είναι η διερευνητική μάθηση που έχει σαν αρχή πως το περιεχόμενο αλλά συγχρόνως και οι διαδικασίες αποτελούν αδιάσπαστες ενότητες της μάθησης. Έτσι, με απλές προσθήκες που σκοπό έχουν να υποβοηθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, επιδιώχθηκε η επίτευξη καθοδηγούμενης ανακάλυψης. Άλλωστε, ο διάλογος του δασκάλου με μια τάξη στοχεύει στη δημιουργία σκαλωσιάς στη μάθηση με δείκτες, ενδείξεις και ερωτήσεις. Η σκαλωσιά μπορεί επίσης να περιλαμβάνει κείμενο, όπως μια λίστα με οδηγίες, σημεία για να θυμόμαστε, ένα διάγραμμα που απεικονίζει μια διαδικασία ή μια παράγραφο με μερικώς ολοκληρωμένες προτάσεις που τα παιδιά πρέπει να τελειώσουν (Malcolm, 2012). Αυτά ακριβώς τα στοιχεία χρησιμοποιήθηκαν για να διευκολυνθούν τα εκάστοτε προβλήματα της κάθε ομάδας.

Τέλος, στην έρευνα που έγινε οι μαθητές επεξεργάζονται πολυμεσικά κείμενα (ποίημα, εικόνες, βίντεο, κ.α.) εκ των οποίων πρέπει να καταλήξουν σε ορισμένα συμπεράσματα, δηλαδή να δημιουργήσουν κάποια νοήματα. Κατά την κατανόηση ενός κειμένου, η ομαδική εργασία θεωρείται ως το ιδανικό παιδαγωγικό πλαίσιο, διότι προσφέρει αυθεντικές περιστάσεις επεξεργασίας του κειμένου και ευκαιρίες αντιπαράθεσης μεταξύ των μελών της ομάδας. Μέσα στην ομάδα, οι μαθητές δέχονται πλούτο ερεθισμάτων. Μελετούν το κείμενο, διατυπώνουν τα επιχειρήματά τους, ακούν τις αντίθετες θέσεις, καθοδηγούνται στη σκέψη τους και καθοδηγούν τους συμμαθητές τους, και έτσι προβαίνουν σε δημιουργική σύνθεση απόψεων (Κουλουμπαρίτη, 2003 ; Bennett, N. & Dunne, E., 1992) . Άλλωστε, το εργαλείο της επιχειρηματολογίας και του κonstrουκτιονισμού στην επιστήμη χρησιμοποιείται ως μια επιστημονική φόρμα ιδιαίτερης αναπαράστασης της γνώσης και επικεντρώνεται στην δυναμική τους για προώθηση περιβάλλοντων μάθησης , όπου οι μαθητές θα συνεργαστούν αποτελεσματικά ο ένας με τον άλλο και θα κινητοποιηθούν από μόνοι τους στην ανάληψη αυξημένης ευθύνης για τη δική τους μάθηση, στο πλαίσιο της ενίσχυσης της παραγωγής νοήματος και επεξεργασίας της μεταγνωστικής διαδικασίας όπως αυτά έχουν υιοθετηθεί από τους εκπαιδευόμενους (Smyrναίου, Ζ. et.al, 2012).

Έτσι, λοιπόν διερευνήθηκε εν συνόλω κατά πόσο ένδυναμώνεται η εσωτερικά παρακινούμενη θέληση για μάθηση με τη βοήθεια των ψηφιακών τεχνολογιών και με βάση τον κonstrουκτιονισμό και τον διερευνητισμό. Εξετάσθηκε εάν η υποβοήθεια της «σκαλωσιάς» μέσα στην ίδια την ομάδα αλλά και απ' το λογισμικό σε συνδυασμό με την επιχειρηματολογία που χρησιμοποίησαν, συντέλεσαν θετικά ή όχι στην εξέλιξη του παιχνιδιού και στην επίτευξη των επιθυμητών τους στόχων. Η μελέτη δηλαδή επεδίωξε να μετρήσει, όσο είναι αυτό εφικτό, τις μεταξύ τους σχέσεις και να ενισχύσει ένα θεωρητικό πλαίσιο που πιθανώς να ληφθεί υπόψιν σε αντίστοιχες διδακτικές παρεμβάσεις στο μέλλον. Χρησιμοποιώντας ως μέσο αλλά και ως αντικείμενο-πλαίσιο το ψηφιακό εργαλείο που δημιουργήσαμε, θέτουμε ως στόχο να διαμορφώσουμε μια διδακτική προσέγγιση, η οποία θα μπορούσε είτε να υιοθετηθεί από εκπαιδευτικούς ως διδακτική παρέμβαση που άπτεται του θέματος της διαθεματικής και δημιουργικής προσέγγισης της Ιστορίας στο Δημοτικό.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνά αποτελείται από αθροιστικές μελέτες περίπτωσης (summative case studies) που αποτελούν συλλογές από πολλές επεξηγηματικές μελέτες περίπτωσης οι οποίες τεκμηριώνουν κάποιο ερευνητικό εύρημα και επιτρέπουν τη γενίκευση κάποιας διαπίστωσης (Καχυριάνης Γ., Κόμης, Β. & Αβούρης, Ν., 2008). Η μελέτη περίπτωσης ως μεθοδολογικό εργαλείο χαρακτηρίζεται από το εγγενές στοιχείο του προσδιορισμού του αιτίου και αιτιατού, μέσα σε ένα συγκεκριμένο και σαφώς καθορισμένο πλαίσιο. Η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε ήταν αυτή της μελέτης πολλαπλών (multiple) περιπτώσεων (Burns, 2000· Yin, 2003). Το είδος κατατάσσεται στην εμπειρική έρευνα, υπό την έννοια ότι πρόκειται για μια διαδικασία μέσω της οποίας ελέγχεται, αν οι θεωρητικά διατυπωμένες εικασίες για ένα φαινόμενο,

ισχύουν σε πραγματικές συνθήκες (Νόβα-Καλτσούνη, Χ., 2006, σ. 17). Με βάση την συγκεκριμένη μέθοδο, ακολουθήθηκαν τα εξής στάδια στην μελέτη μας:

Σχεδιασμός παρέμβασης: Η πρώτη φάση έγκειται στη διαδικασία σχεδιασμού της παρέμβασης όπου αφότου εντοπίστηκε το διδακτικό-μαθησιακό πρόβλημα με βάση την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, σχετικά με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας και την ενίσχυση της κατανόησης στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.

Εφαρμογή της παρέμβασης και ερευνητικά εργαλεία: Η δεύτερη φάση αφορά την παρέμβαση με σκοπό να συλλεχθούν δεδομένα για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα αλλά και οι αδυναμίες της όπως προκύπτουν μέσα στο φυσικό πλαίσιο διεξαγωγής και ανταπόκρισής της στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων. Τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν στη διάρκεια της έρευνας για τη συλλογή δεδομένων είναι τα:

Το εκπαιδευτικό λογισμικό 'GODSBIRTH' που δημιουργήθηκε στην πλατφόρμα «αβάκιο» (Το «Αβάκιο E-Slate») είναι ένα περιβάλλον βασισμένο στην αρχιτεκτονική Ψηφίδων για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προϊόντων. Το λογισμικό προσφέρει στην εκπαιδευτική κοινότητα εργαλεία σύνθεσης εκπαιδευτικών «Μικρόκοσμων» (εστιασμένων εφαρμογών) για πειραματισμό και διερεύνηση φαινομένων, εννοιών, υποθέσεων και συσχετισμών. Οι Μικρόκοσμοι απαρτίζονται από διασυνδεδεμένες Ψηφίδες. Οι Ψηφίδες παρέχονται ως μια βιβλιοθήκη προκατασκευασμένων υπολογιστικών αντικειμένων, ειδικά σχεδιασμένων για εκπαιδευτική χρήση. Η διασύνδεση και διαχείριση των ψηφίδων μπορεί να γίνει με απλό τρόπο χωρίς προγραμματισμό, αλλά μπορεί και να προγραμματιστεί μέσα από μια ειδικά σχεδιασμένη συμβολική γλώσσα βασισμένη στη Logo (Στεφανίδης, 2014).) και αξιοποιήθηκε ως πρόγραμμα αλληλεπίδρασης αλλά και ως χώρος καταχώρησης των γνωστικών δημιουργιών των μαθητών.

Ερευνητικό πρωτόκολλο: Α) Ερωτηματολόγιο, ως μέσο σκιαγράφησης του προσωπικού και γνωστικού προφίλ των μαθητών πριν και μετά την αλληλεπίδραση και β) Φύλλα εργασίας ως μέσο καθοδήγησης και επεξήγησης τεχνικών προδιαγραφών.

Η αξιοποίηση hypercam, για την πλήρη καταγραφή μη λεκτικών πληροφοριών και ηχογράφησης για την πλήρη καταγραφή λεκτικών πληροφοριών.

Συμπεράσματα: Το τελευταίο στάδιο αναφέρεται σε συμπερασματικές αποφάνσεις, που σχετίζονται με τη δημιουργία ενός νέου θεωρητικού πλαισίου, αναφορικά με τις ερευνητικές διαπιστώσεις σχετικά με τη μεθόδευση της εκπαιδευτικής παρέμβασης και αναφορικά με πρότερες έρευνες.

4. Η συμβολή και η καινοτομία της μελέτης στη θεωρία

Η συμβολή της παρούσας μελέτης συνοψίζεται στα εξής:

Ελέγχεται η αποτελεσματικότητα ενός καινοτόμου λογισμικού με υψηλές απαιτήσεις ως προς τη δημιουργικότητα, σε τυχαίους μαθητές από ποικίλα κοινωνικο-οικονομικά πλαίσια.

Παράγεται πρωτότυπο ηλεκτρονικό μαθησιακό υλικό με βάση το παραπάνω λογισμικό που περιλαμβάνει εικονογραφημένο παραμύθι και εννοχρησιμοποιούμενο τραγούδι.

Σχεδιάζεται και υλοποιείται η παραγωγή νοημάτων σε συνάρτηση με τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα, υποστηριζόμενη από το λογισμικό.

Αναφορικά με την καινοτομία της παρούσας εργασίας συνοψίζεται στην άρτια δομημένη ολοκλήρωση δραστηριοτήτων σε επίπεδο ομάδων στο πλαίσιο ενός τεχνολογικά υποστηριζόμενου περιβάλλοντος συνεργατικής μάθησης, με απώτερο σκοπό την εξέλιξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας. Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της μελέτης ήταν ότι δεν απέκλεισε από το δείγμα που εξετάστηκε, μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή που προέρχονταν από τη διαπολιτισμική κοινότητα της περιοχής.

5. Θεωρητικό πλαίσιο

Σε αυτό το κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε συνοπτικά τις θεωρίες και τα θεωρητικά δομήματα που πλαισίωσαν τη δημιουργία του λογισμικού και την γενικότερη λογική του. Ακόμα, θα αναπτυχθεί η θεωρητική θεμελίωση των δραστηριοτήτων που επιλέχθηκαν και θα επεξηγηθούν οι σκοπιμότητες που αυτές εξυπηρέτησαν. Τέλος, επειδή το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αποτελούνταν από μαθητές που προέρχονταν από διάφορες κοινωνικό-οικονομικές ομάδες κι από ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον, ενώ παράλληλα αρκετοί εξ αυτών αντιμετώπιζαν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, κρίθηκε σκόπιμο να αφιερωθεί ένα μέρος της θεωρίας στην διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην ένταξη της ειδικής αγωγής στο γενικό σχολείο.

Ο Papert από την άλλη πλευρά πήγε τον κονστρουκτιβισμό ένα βήμα παραπέρα και υποστήριξε ότι ο κονστρουκτιβισμός αντιμετωπίζει τη μάθηση ακριβώς. Ο εποικοδομισμός στηρίζεται στη θεωρία του Piaget, εισηγητή των σταδίων της νοητικής ωρίμανσης και στη συνέχεια εξελίσσεται με τη θεωρία περί αναπαράστασης των εμπειριών του κόσμου των παιδιών από τον πραξιακό στον εικονιστικό και συμβολικό τρόπο του Bruner (Poole, 1998, p. 367). Σύμφωνα με τον εποικοδομισμό, η μάθηση είναι μια διαδικασία εννοιολογικής διαπραγμάτευσης (Morrison, 2003). Ο κονστρουκτιβισμός του Piaget προσεγγίζει το τι ενδιαφέρει τα παιδιά και τι είναι σε θέση να πετύχουν σε διάφορα στάδια της ανάπτυξης τους. Η θεωρία περιγράφει τον τρόπο που οι μέθοδοι των παιδιών, να κάνουν κάτι και να σκέφτονται, εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου, και σε ποιες περιστάσεις, τα παιδιά είναι πιο πιθανό να ξεχάσουν ή να συγκρατήσουν τις παρούσες αναπαραστάσεις τους. Ο Piaget δείχνει ότι τα παιδιά έχουν πολύ καλούς λόγους για να μην εγκαταλείψουν τις κοσμοθεωρίες τους, μόνο και μόνο επειδή κάποιος άλλος, ακόμα και ένας εμπειρογνώμονας, τους λέει ότι είναι λάθος (Ackermann E. , 2011). Στο πλαίσιο του εποικοδομισμού κάθε άτομο δημιουργεί τις δικές του αναπαραστάσεις οικοδομώντας τις δικές του εμπειρίες. (Μακράκης, 2000, σ. 33).

Πέρα όμως από τις διαφορές οφείλουμε να αναρωτηθούμε και για τις συγκλίνουσες απόψεις όπως και για τους τρόπους γεφύρωσης του χάσματος που έχει δημιουργηθεί ανάμεσα στις δύο θεωρίες για χάρη της εκπαίδευσης. Ένα σημαντικό σημείο σύνδεσης μεταξύ του κονστρουκτιβισμού και κονστρουκτιονισμού όπως παρατηρεί η McNamee (2004) είναι η κοινή επιθυμία τους να εμπλακούν σ' ένα μετασηματιστικό διάλογο, δηλαδή ασχολούνται με το πώς η κοινωνική και προσωπική αλλαγή μπορεί να προκύψουν, έτσι ώστε να είμαστε σε θέση να συνυπάρχουμε και έτσι να συνεχίζουμε να συν δημιουργούμε έναν κόσμο και μια ζωή μαζί.

Ο δανεισμός του κοινού όρου «επιχειρηματολογία» (argumentation) σαν κεντρική έννοια στην εκπαίδευση φαίνεται λογική ειδικά στο πλαίσιο της κοινωνικό-πολιτισμικής προσέγγισης της μάθησης, καθότι συνδυάζει γνωστικές και κοινωνικές πτυχές. Ωστόσο, εμπλεκόμενοι πάρα πολύ με την επιχειρηματολογία και υποστηρίζοντας ότι η συλλογική επιχειρηματολογία μπορεί να γίνει ένα ισχυρό μέσο για τη μάθηση και την ανάπτυξη, ενέχεται ο κίνδυνος να αυξηθεί ίσως υπερβολικά το ενδιαφέρον για τη μελέτη της ίδιας της επιχειρηματολογίας (Baruch, Asterhan & Rakheli, 2008).

Ένας ορισμός των Coffin και O'Halloran (2008) για την επιχειρηματολογία στην εκπαίδευση την σκιαγραφούν ως «διαδικασία» και το επιχείρημα ως «προϊόν» του «να προβάλλεις και να διαπραγματεύεσαι τις ιδέες και τις προοπτικές» (2008, p.219). Μάλιστα εφιστούν την προσοχή σε δύο τάσεις που έχουν προκύψει στον τομέα της έρευνας κατά την τελευταία δεκαετία: η πρώτη συνδέει την επιχειρηματολογία και το διάλογο μέσω κοινωνικό-πολιτιστικών θεωριών της μάθησης και εξέλιξης και η δεύτερη με επίκεντρο την επιχειρηματολογία, τη συνεργατική μάθηση και την επίλυση προβλημάτων. Αφενός, γιατί η πρώτη αποβλέπει στην αναγέννηση του ενδιαφέροντος για το διάλογο με σκοπό τη μάθηση και την ωρίμανση καθώς οι μαθητές μαθαίνουν όταν μπορούν να εξετάσουν και να σκεφθούν κριτικά για εναλλακτικές θέσεις μέσα από διαλογική αλληλεπίδραση. Αφετέρου, γιατί η δεύτερη συνδέει της συνεργατικές διαδικασίες μάθησης και επίλυσης προβλημάτων, με ιδιαίτερη έμφαση στην κατανόηση του πώς η από κοινού

δραστηριότητες με τη χρήση υπολογιστών θα μπορούσε να ενισχύσει τις ικανότητες των μαθητών να επιχειρηματολογούν ουσιαστικά.

Η καινοτομία σαν όρος προϋποθέτει πρωτίστως την επιστράτευση της φαντασίας και της δημιουργικότητας και δευτερευόντως της γνώσης. Όπως, είχε επισημάνει ο Αϊνστάιν η γνώση περιορίζεται σε αυτό που αντιλαμβανόμαστε τη συγκεκριμένη ιστορική χρονική στιγμή ενώ η φαντασία αγκαλιάζει όλα αυτά που θα κατανοήσουμε στο μέλλον. Η εκπαίδευση ανέκαθεν εστίαζε στην απομνημόνευση γεγονότων και πληροφοριών στραγγαλίζοντας όμως έτσι την έμφυτη δημιουργικότητα των παιδιών. Πρέπει όμως, να αναρωτηθούμε τι νόημα έχει αυτή η στείρα απομνημόνευση στη σημερινή εποχή που με τις ψηφιακές τεχνολογίες μπορούμε να μεταφέρουμε όλες τις πληροφορίες που χρειαζόμαστε μέσα σε μία μόνο συσκευή. Η ουσία βρίσκεται στη μελέτη μύθων και παραμυθιών που δεν υποτάσσονται σε εμπειρικούς κανόνες αλλά προηγούνται ίσως προφητικά της πραγματικότητας (Τριβιζάς, 2007).

Η διδακτική προσέγγιση που προτείνεται έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς εντάσσεται στο πλαίσιο του σύγχρονου διδακτικού προβληματισμού του μαθήματος της Ιστορίας (Massialas, 1996 στο Κυνηγός, Χ., Δημαράκη, Ε., 2002). Με αφετηρία τη μυθολογία προτείνεται μια ανατρεπτική διδασκαλία όπου η πληροφορία δεν εκτίθεται απέναντι στους μαθητές αλλά με τη βοήθεια της ψηφιακής τεχνολογίας τους προ(σ)καλεί να την ανακαλύψουν. Η εμπλοκή των νέων τεχνολογιών λειτουργεί προσθετικά στις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας με την χρήση μόνο του σχολικού εγχειριδίου (Βοσνιάδου, Σ., 2002 Σεπτ., σσ. 49-54) και κάτι τέτοιο επιδιώκεται να αποφευχθεί πλήρως και να δοθούν νέες κατευθύνσεις με τις Τ.Π.Ε. να δίνουν στους μαθητές πρωταγωνιστικό ρόλο. Πριν ξεκινήσουμε όμως οποιαδήποτε θεωρητική ανάλυση πρέπει να έχουμε κατά νου τα λόγια του Piaget ο οποίος είπε ότι «η εκπαίδευση για τους περισσότερους σημαίνει να προσπαθούμε να καθοδηγήσουμε τα παιδιά έτσι ώστε να μοιάζουν με τους τυπικούς ενήλικες της κοινωνίας τους ... αλλά για μένα, και κανέναν άλλο, εκπαίδευση σημαίνει να δημιουργούμε δημιουργούς ...πρέπει να δημιουργήσετε ανθρώπους δημιουργικούς, εφευρετικούς και πρωτοπόρους» (Bringuier, 1980, pp. 131-133).

Η συγκρότηση και η παραγωγή νοημάτων δεν είναι ανεξάρτητη από τους κοινωνικούς θεσμούς και τις πρακτικές που τους πλαισιώνουν. Η επίδραση νέων κειμενικών ειδών και οι γλωσσικές προκλήσεις που προκύπτουν με την ανάπτυξη ηλεκτρονικών μορφών επικοινωνίας επηρεάζει σημαντικά αυτό που ονομάζουμε meaning generation. Και βέβαια, στις κοινωνίες μας, όπως διαμορφώνονται και αλλάζουν ταχύτατα σήμερα, έχουμε ανάγκη να προωθήσουμε εκείνη την εκπαίδευση που θα συντελέσει στη δημιουργία νέων παιδαγωγικών και επικοινωνιακών ταυτοτήτων ώστε οι πολίτες να μπορούν να λειτουργήσουν διαλογικά σεβόμενοι την όποια διαφορετικότητα και να είναι σε θέση να παράγουν είδη λόγου και κειμένων από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών (Δενδρινού, 2012).

Το πλαίσιο σχεδιασμού των δραστηριοτήτων στο μάθημα της Ιστορίας οφείλει να στηρίζεται στην αρχή να οδηγηθούν οι μαθητές/τριες στην εκμάθηση των θεμελιωδών εννοιών και τρόπων μάθησης με τη χρήση τεχνικών που αντιστοιχούν σε κάθε ηλικία. Οι τεχνικές αυτές αποφεύγουν πρακτικές οι οποίες βοηθούν στην απλή και άκριτη καταγραφή ιστορικών πληροφοριών, εφόσον ζητούμενο της ιστορικής διδασκαλίας δεν είναι η αναπαραγωγή στοιχείων και έτοιμων ερμηνειών (Ηλιοπούλου, 2003). Οι τεχνικές, όπως προκύπτει από τα συμπεράσματα μελετών για τη διδασκαλία της Ιστορίας (VanSledright, 1998), πρέπει να καλλιεργούν ικανότητες, οι οποίες θα ενισχύσουν το χρονικό προσανατολισμό, την ιστορική κατανόηση, την ιστορική ανάλυση και ερμηνεία μέσω της διερεύνησης. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές/τριες θα κατανοήσουν το «περιεχόμενο» της Ιστορίας, όπως απαιτεί το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά παράλληλα θα εμπλακούν στην αναζήτηση του «τρόπου» με τον οποίο συντέθηκε αυτό το «περιεχόμενο» και της «αιτίας» η οποία το προκάλεσε.

6. Χαρακτηριστικά του λογισμικού «GodsBirth»

Το λογισμικό «GodsBirth» έχει σαν αφετηρία ορισμένα θέματα της ελληνικής μυθολογίας και πιο συγκεκριμένα τη θεογονία του δωδεκάθεου. Εστιάζοντας στα στοιχεία Ιστορίας και στα γνωρίσματα της μυθοπλασίας, με διερευνητικό τρόπο, προσεγγίζεται η νέα γνώση στα πλαίσια του παιχνιδιού. Αυτή η προσέγγιση μας επιτρέπεται, καθώς η πλατφόρμα του αβακίου δίνει τη δυνατότητα στο σχεδιαστή να κατευθύνει το χρήστη στα σημεία που θεωρεί σημαντικά. Με λίγα λόγια ο μαθητής καθορίζει τόσο την πορεία της «ανακάλυψης» μέσα στις επιμέρους ενότητες όσο και τα εσωτερικά στοιχεία της κάθε «πίστας» -όπως θα μπορούσε να ονομαστούν τα επιμέρους λογισμικά που συνδέονται μεταξύ τους, δηλαδή το «GodsStory» και με το «SingGods».

7. Ερευνητικά Ερωτήματα

Αναλυτικότερα στην παρούσα έρευνα μελετάται:

- iii. Κατά πόσο το λογισμικό προωθεί την επιχειρηματολογία, στο μάθημα της Ιστορίας της τρίτης δημοτικού, σε συνάρτηση με την συνεργασία μικτών ομάδων, στις οποίες εμπερικλείονται άτομα αλλοεθνή και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.
- iv. Σε ποιο βαθμό επηρεάζει το λογισμικό “GodsBirth” την παραγωγή νοημάτων, στο μάθημα της Ιστορίας της τρίτης δημοτικού, σε συνάρτηση με την συνεργασία μικτών ομάδων, στις οποίες εμπερικλείονται άτομα αλλοεθνή και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.
- v. Κατά πόσο υπάρχει σχέση ανάμεσα στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και τη χρήση του λογισμικού “GodsBirth”, στο μάθημα της Ιστορίας της τρίτης δημοτικού, σε συνάρτηση με την συνεργασία μικτών ομάδων, στις οποίες εμπερικλείονται άτομα αλλοεθνή και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

8. Ανάλυση Έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε και θα αναλύσουμε τα δεδομένα που συλλέχθηκαν τόσο από τις απομαγνητοφωνήσεις όσο και από τα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν πριν και μετά την έρευνα. Τα δεδομένα της έρευνας, λοιπόν, έχουν γραπτή προέλευση, καθώς προέρχονται από την απομαγνητοφώνηση των διαλόγων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων του λογισμικού. Θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τα σημαντικότερα σημεία αυτών όπως και να καταδείξουμε πιθανές σχέσεις που προκύπτουν από τα στοιχεία που μας δίνουν. Ακόμα, θα επιχειρήσουμε να ερμηνεύσουμε ορισμένες στάσεις και απόψεις έτσι ώστε να καταλήξουμε στο επόμενο κεφάλαιο σε ορισμένα συμπεράσματα. Η ανάλυση μας έγινε σύμφωνα με την ανάλυση περιεχομένου (content analysis), η οποία αναφέρεται κυρίως σε τεκμήρια γραπτής λεκτικής επικοινωνίας, έχει προταθεί και καθιερωθεί ως μία εκ των καλύτερων τεχνικών έρευνας στους κόλπους των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών του ανθρώπου, εφόσον αυτή στοχεύει στην «αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας γραπτού ή προφορικού λόγου», με τελική επιδίωξη την ερμηνεία (Berelson, 1971). Η ταυτότητα των μαθητών που συμμετείχαν έχει κρατηθεί στο αρχείο και στην παρούσα ανάλυση θα παραμείνει κρυφή. Περαιτέρω ανάλυση και περιγραφή της έρευνας γίνεται στην εκτεταμένη διπλωματική εργασία που έγινε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου» με κατεύθυνση «Ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαίδευση» και στην οποία βασίστηκε η παρούσα εργασία.

9. Αποτελέσματα

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την ποιοτική ανάλυση των διαλόγων, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, αλλά και από τα άλλα ερευνητικά εργαλεία, αλλά και από τα άλλα ερευνητικά εργαλεία, όπως το Ερωτηματολόγιο, στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν στους Πίνακες Ανάλυσης των Κατηγοριών, προκειμένου να καταλήξουμε και σε

ποσοτικές διαπιστώσεις σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Στη συνέχεια ακολουθούν τα αποτελέσματα της μελέτης, σύμφωνα με τα τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα.

3. Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα ήταν σε γενικές γραμμές θετικά καθώς, όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν τις δραστηριότητες με τα ζητούμενα εξαγόμενα παρά το γεγονός ότι δεν είχαν πρότερη γνώση υπολογιστών και ούτε ήταν εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική. Προάχθηκε σημαντικά η επιχειρηματολογία, η παραγωγή νοήματος και η δημιουργικότητα, ακόμη και από μαθητές που αντιμετώπιζαν ποικιλόμορφες δυσκολίες (ειδικά μαθησιακά προβλήματα, δίγλωσσία, κ.α.).

1. Σύμφωνα με τη διεξοδική ανάλυση δεδομένων, που έγινε σε προηγούμενο κεφάλαιο, αλλά και τα αριθμητικά αποτελέσματα, που προέκυψαν τόσο από αυτήν όσο και από την ανάλυση των ερωτηματολογίων, φαίνεται ότι στο σύνολο των μαθητών αυξήθηκε σημαντικά η επίγνωση της επιχειρηματολογίας, με ότι αυτή συμπεριλαμβάνει, αλλά κυρίως αποτυπώθηκε βασική ή/και σημαντική επιχειρηματολογία από όλους τους συμμετέχοντες κατά την διεξαγωγή της αλληλεπίδρασης των ομάδων με το λογισμικό. Παρατηρήθηκε μεγαλύτερη επιχειρηματολογική δεινότητα από τους μαθητές της γενικής αγωγής, χωρίς όμως αυτό να αναιρεί την ποιότητα των επιχειρημάτων μαθητών ειδικής αγωγής ή/και δίγλωσσων. Εξαιρετικά σημαντικό αξιολογείται το γεγονός ότι μαθητές ιδίως από αυτές τις κατηγορίες που συνήθιζαν να απέχουν εντελώς από την εκπαιδευτική διαδικασία, στην παρούσα έρευνα επέδειξαν αξιοσημείωτο ενδιαφέρον και διεκδίκησαν σθεναρά το ρόλο τους μέσα στην ομάδα τους εκφράζοντας επιχειρήματα με βάση και λογικό περιεχόμενο.
2. Σύμφωνα με τη διεξοδική ανάλυση δεδομένων, που έγινε σε προηγούμενο κεφάλαιο, αλλά και τα αριθμητικά αποτελέσματα, που προέκυψαν τόσο από αυτήν όσο και από την ανάλυση των ερωτηματολογίων, καταδεικνύεται ότι το σύνολο των μαθητών οδηγήθηκε τόσο στην παραγωγή νοήματος σε συνάρτηση με το εργαλείο, όσο όμως και στην εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από τη σύνδεση και το συνδυασμό της νέο-εισαχθείσας γνώσης με τις προϋπάρχουσες. Οι μαθητές της γενικής αγωγής κατέληξαν σε έκφραση της νοηματοδότησης περισσότερο από τις υπόλοιπες ομάδες. Ωστόσο, οι άλλες ομάδες διατύπωναν συχνότερα συμπερασματικά νοήματα. Επιπροσθέτως, τα ερωτηματολόγια έδειξαν ότι όλοι οι μαθητές έφτασαν σε πολύ καλύτερο γνωστικό επίπεδο από αυτό που διέθεταν πριν την έρευνα και μάλιστα αυτό τους επηρέασε ως ένα βαθμό να γίνουν θετικά διατιθέμενοι ως προς το μάθημα της Ιστορίας διότι μεταστράφηκαν οι λόγοι ενασχόλησης μαζί της.
3. Τα εξαχθέντα συμπεράσματα για τη δημιουργικότητα, ίσως είναι και τα πιο ενδιαφέροντα από όλα, λόγω του μεγέθους, του αριθμητικού τους πλήθους αλλά και του ποιοτικού ενδιαφέροντος που αυτά παρουσιάζουν. Σύμφωνα με τη διεξοδική ανάλυση δεδομένων, που έγινε σε προηγούμενο κεφάλαιο, αλλά και τα αριθμητικά αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από την ομαδοποίησή τους φάνηκε ότι το σύνολο των μαθητών ανέπτυξε σημαντικά την δημιουργικότητά του. Και σε αυτήν την περίπτωση οι μαθητές της γενικής αγωγής προηγήθηκαν αριθμητικά αλλά ήταν συγκλονιστική η ποιοτική συμμετοχή όλων των ομάδων. Κατόρθωσαν να αναπτύξουν την δημιουργικότητά τους αλλά και να την χαλιναγωγήσουν με τρόπο τέτοιο ώστε να εξυπηρετηθούν οι σκοπιμότητές τους. Τα ποσοστά όλων των ομάδων ήταν ανοδικά όσον αφορά την εξαιρετική δημιουργικότητα, γεγονός που δείχνει ότι μέσω των μικρόκοσμων ωθήθηκαν να βελτιώσουν σε μεγάλο βαθμό την δημιουργική τους σκέψη και να την εντάξουν στις εν λόγω δραστηριότητες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Βοσνιάδου, Σ. (2002 Σεπτ.). *Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Προοπτικές, προβλήματα, προτάσεις*. Ρόδος: Προοπτικές, προβλήματα, προτάσεις. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας».
- Δενδρινού, Β. (2012). *Νέες γλωσσικές πρακτικές και γλωσσική εκπαίδευση. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας: Πολιτική και εκπαίδευση*, 29, σσ. 85-95. Ανάκτηση 18/4/2014 από [ejournals: http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/viewFile/870/893](http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/viewFile/870/893)
- Ηλιοπούλου, Ι. (2003). *Ενίσχυση των μαθητών/τριών στην παραγωγή ιστορικού νοήματος: Παραδείγματα μικρόκοσμων με τη χρήση του λογισμικού microworlds pro. 2ο Συνέδριο στη Σύρο- ΤΠΕ στην εκπαίδευση, 9-11 Μαΐου*, (σσ. 217-228). Σύρος.
- Καχριμάνης Γ., Κόμης, Β. & Αβούρης, Ν. (2008). Μεθοδολογίες ανάλυσης της συνεργασίας. Στο Χ. Κ. Ν. Αβούρης, *Συνεργατική τεχνολογία, συστήματα, και μοντέλα συνεργασίας για εργασία, μάθηση, κοινότητες πρακτικής και δημιουργία γνώσης*. (σσ. 179-212). Αθήνα: Κλειδάριθμος. Ανάκτηση 15/1/2015, από <http://karagian.users.uth.gr/cscl/08-Kachrimanis-Komis-Avouris.pdf>
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2003). *Έρευνα στη νοηματική προσπέλαση πραγματολογικών επιστημονικών κειμένων στην υποχρεωτική*. Ανάκτηση 2/12/2014 από <http://www.pi-schools.gr/>: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/erevna_couloub.pdf
- Κυνηγός. (1995). *Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί. Η υπολογιστική τεχνολογία ως εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης στη γενική παιδεία*. Στο Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού. Επιμ. Καζαμίας, Α. Κασσωτάκης, Μ. Αθήνα: Σείριος.
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χριστίνα (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα, Gutenberg.
- Τριβιζάς, Ε. Α.-Ε. (2007, Νοέμβριος 30). *Επιστήμη και φαντασία*. Ομοιοπαθητικά Νέα, τεύχος 18, σσ. 6-17.

Ξενόγλωσση

- Ackermann, E. (2011). Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference, Volume 5. Future of learning group publication, σ. 11.
- Baruch B. Schwarz, Christa S. C. Asterhan, Rakheli Hever. (2008). First Steps in Supporting E-Moderation of Synchronous Discussions. Ανάκτηση 5/3/2014, από www.etpe.eu/: <http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe1225.pdf>
- Bennett, N. & Dunne, E. (1992). *Managing Classroom Groups*. Herts: Simon & Schuster.
- Berelson, B. (1971). *Content Analysis in communication research*. New York: Hafner Publishing Company.
- Bringuier, J. C. (1980). *Conversations with Piaget*. Chicago: Chicago University Press.
- Burns, R. B. (2000). *Introduction to research methods*. London: Sage.
- Coffin, Caroline and O'Halloran, Kieran (2008). Researching argumentation in educational contexts: New methods, new directions. *International Journal of Research and Method in Education*, 31(3) pp. 219–227.
- Malcolm, M. (2012). Science & education. What is scaffolding learning theory. Ανάκτηση 21/04/2014, από www.ehow.co.uk/: http://www.ehow.co.uk/about_6526490_scaffolding-learning-theory_.html
- Massialas, 1996 στο Κυνηγός, Χ., Δημαράκη, Ε. (2002). *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα*. Αθήνα: Καστανιώτη.

- Matozzi, I. (2005). *Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας. Επιστημονική επιμ.Καββούρα, Θ.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McNamee, S. (2004). *Relational Bridges Between Constructionism and Constructivism* . Ανάκτηση 04/05/2014, από http://www.taosinstitute.net/http://www.taosinstitute.net/Websites/taos/Images/ResourcesManuscripts/McNamee%20Relational_Bridges_Between_Constructionism_and_Constructivism.pdf
- Morrison, D. (2003, 3). *Using activity theory to design constructivist online learning environments for higher order thinking : a retrospective analysis. Canadian Journal of Learning and Technology*, σ. 29.
- Poole, B. J. (1998). *Education for an information age. Teaching in the computerized classroom.* Boston: WCB McGraw-Hill.
- Smyrniou, Z. et.al. (2012). *Interweaving meaning generation in science with learning to learn together processes using Web 2.0 tools. Themes in Science & Technology Education*, 5(1/2), σσ. 27-44. Ανάκτηση 09/02, 2015, από http://users.uoa.gr/~zsmyrniou/interweaving_meaning_generation_2012.pdf
- VanSledright, B. (1998), *On the Importance of Historical Positionality To Thinking About and Teaching History*, *The International Journal of Social Education*, Vol. 12, 1-18 .
- Yin, R. K. (2003). *Case study research; design and methods* (3η έκδ.). Thousand Oaks: Sage.

ΕΜΦΥΛΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΞ' ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τερζοπούλου Θεοδώρα

doraterzo@gmail.com

Υποψήφια Διδάκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η ευελιξία της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και η δυνατότητα που προσφέρει στον/στην εκπαιδευόμενο/νη τόσο για προσωπική διαχείριση του χώρου και του χρόνου όσο και για μορφωτική αυτονομία, κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στη σύγχρονη εποχή. Ιδιαίτερα για τις γυναίκες που καλούνται να αντεπεξέλθουν στον πολύπλοκο ρόλο τους, η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση φαίνεται να αποτελεί μία πολύτιμη ευκαιρία την οποία πρέπει να αδράξουν, προκειμένου να αποκτήσουν νέες δεξιότητες οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να τις αναβαθμίσουν επαγγελματικά και κοινωνικά. Η ανάγκη για την εξέλιξη αυτή και η συνεχής προσπάθεια ώστε να μην παραγκωνιστούν από την αγορά εργασίας, λόγω του πολυδιάστατου ρόλου τους και των αυξημένων υποχρεώσεων, είναι επίσης ένας πολύ πιθανός λόγος της τάσης τους να καταφεύγουν στις νέες μορφές μάθησης.

Η έρευνα αυτή επιχειρεί να διερευνήσει τις έμφυλες διαστάσεις της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, μελετώντας κατά πόσο είναι το ίδιο ανοικτή και επικοινωνιακή για άντρες και γυναίκες. Ειδικότερα, θα μελετηθεί το ποσοστό των Ελλήνων εκπαιδευόμενων –αντρών και γυναικών- που καταφεύγουν στα εξ' αποστάσεως προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των Πανεπιστημίων στην Ελλάδα, ενώ παράλληλα, διερευνά τις στάσεις τους προς τη μη τυπική εκπαίδευση και τις νέες τεχνολογίες στις οποίες αυτή βασίζεται, τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη στάση αυτή, αλλά και τις προσδοκίες που έχουν οι ίδιοι/ιες ακολουθώντας προγράμματα από απόσταση για την επιμόρφωσή τους. Στη συνέχεια, η έρευνα εστιάζει στους αστάθμητους παράγοντες που συμβάλλουν αρνητικά ή θετικά στην εξέλιξη των σπουδών τους, αλλά και το βαθμό όπου υπάρχει εκπλήρωση των προσδοκιών τους.

Τέλος, επιχειρεί να μελετήσει τα αποτελέσματα τα οποία προκύπτουν από τη σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε, μέσω ερωτηματολογίων σε αρχική φάση και εν συνεχεία μέσω των ομάδων εστίασης που διαμορφώθηκαν, οι οποίες επιβεβαιώνουν ή όχι τις έμφυλες ανισότητες που ενδεχομένως συναντούν οι εκπαιδευόμενοι/νες κατά τη φοίτησή τους στα εξ' αποστάσεως προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση από απόσταση, έμφυλα στερεότυπα, διακρίσεις

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, ειδικότερα στις αναπτυγμένες χώρες, η εκπαίδευση ενηλίκων έχει πάρει σημαντικές διαστάσεις. Οι κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο και ο έντονος ανταγωνισμός στην αγορά εργασίας, ενισχύουν την ανάγκη για συνεχή ανανέωση των προσόντων και την ανάπτυξη νέων πιστοποιημένων δεξιοτήτων (Rogers, 1998: Καραλής, 2008). Οι εκπαιδευόμενοι συνήθως κατανοούν και εκφράζουν ανοικτά την ανάγκη για επιμόρφωση, προκειμένου να εξελιχθούν στη δουλειά τους (Ταρατόρη-Τσαγκατίδου, 2000).

Η εκπαίδευση από απόσταση αποτελεί αναμφισβήτητα μία πρόκληση για συμμετοχή σε νέες μορφές μάθησης. Η δυνατότητα που η ίδια προσφέρει για προσωπική διαχείριση του χώρου και του χρόνου είναι ένα κίνητρο χάρη στο οποίο έλκονται σε αυτήν όλο και περισσότεροι/ες εκπαιδευόμενοι/ες που έχουν γοητευτεί από την ιδιαίτερη νεωτεριστική πρόκληση.

Ο κύριος λόγος που συνέβαλε στην επιλογή του θέματος ήταν η διαπίστωση ότι παρά την ποσοστιαία αύξηση πρόσβασης και συμμετοχής των γυναικών στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, αυτές δεν έχουν συμφιλωθεί ακόμη πλήρως με την εξέλιξη της γνώσης τους χρησιμοποιώντας νέες τεχνολογίες και μάλιστα, σε συνδυασμό με τις οικογενειακές τους ή επαγγελματικές υποχρεώσεις ή άλλων προτεραιοτήτων που έχουν θέσει υποκινούμενες από διαφυλικά στερεότυπα, αναγκάζονται να διακόψουν τις σπουδές τους παρά τις αρχικές τους θετικές προθέσεις (Βεργίδης και Παναγιωτακόπουλος, 2003: Λιοναράκης & Κόκκος, 1998).

Έτσι, η έρευνα που διενεργήθηκε είχε σκοπό να μελετήσει κατά πόσο η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένας ανοικτός χώρος για γυναίκες και άντρες, ο οποίος προωθεί την ισότητα των φύλων και ικανοποιεί τις ανάγκες και των δύο πλευρών για επιμόρφωση και επαγγελματική ενδυνάμωση.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μεθοδολογία έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, κατά την πρώτη φάση είχε επιλεγεί αρχικά ως ερευνητική μέθοδος, η βιβλιογραφική έρευνα, αναφορικά με τα ζητήματα φύλου και τη φιλοσοφία της μη τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και την αναζήτηση στατιστικών στοιχείων σχετικά με τη συμμετοχή αντρών και γυναικών σε εξ' αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα.

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, αρχικά ήταν ερωτηματολόγια τα οποία απάντησαν 50 άτομα, άντρες και γυναίκες και μετέπειτα τρεις ομάδες εστίασης που αποτελούνταν από 3 άντρες και 3 γυναίκες κάθε φορά (συνολικά 18 άτομα), ηλικίας 22-56 ετών που έχουν απευθυνθεί σε εξ' αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα.

Προκειμένου να προσδιοριστούν τα ζητούμενα της δεύτερης φάσης της έρευνας, δημιουργήθηκε το ακόλουθο εργαλείο με βάση το οποίο θα κινούνταν η συζήτηση. Το «ερωτηματολόγιο» στο οποίο απάντησαν οι συμμετέχοντες/χουσες οργανώθηκε με βάση τα παρακάτω ερωτήματα:

- Με ποιά κριτήρια επιλέξατε τις εξ' αποστάσεως σπουδές για την επιμόρφωσή σας;
- Ποιες ήταν οι προσδοκίες σας από το εξ' αποστάσεως πρόγραμμα που ακολουθήσατε;
- Εκπληρώθηκαν οι προσδοκίες αυτές;

- Ποιες είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίσατε κατά τις σπουδές σας από απόσταση;
- Με ποιους τρόπους αντιμετωπίσατε τις δυσκολίες αυτές;
- Πιστεύετε ότι ένας άντρας θα μπορούσε να παρακολουθήσει το ίδιο εύκολα ή δύσκολα το ίδιο πρόγραμμα με μια γυναίκα;
- Σε περιόδους μεγάλης πίεσης ποιος/ποια/ποιοί ήταν αυτός/αυτή/αυτοί που σας στήριξε/αν;
- Μπορείτε να μας περιγράψετε μία τυπική μέρα κατά την οποία έπρεπε να μελετήσετε για τις εξ' αποστάσεως σπουδές σας;
- Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα των εξ αποστάσεως σπουδών για μια γυναίκα και έναν άντρα;
- Εσείς, αναφορικά με τις υποχρεώσεις σας, θέτετε κάποιες συγκεκριμένες προτεραιότητες;
- Μέχρι στιγμής, οι εξ' αποστάσεως σπουδές σας, σας έχουν βοηθήσει σε προσωπικό επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο;
- Σε ποιο βαθμό η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση έχει αλλάξει τη δική σας στάση ζωής;

Από την άλλη, οι ομάδες εστίασης, συζήτησαν θέματα περισσότερο αναλυτικά, τα οποία θα μπορούσαν να κατανεμηθούν στους παρακάτω άξονες, που τελικώς χωρίς να είναι αυτοσκοπός, σχετίστηκαν άμεσα με τα ζητούμενα των ερωτηματολογίων:

1^{ος} άξονας: Κριτήρια επιλογής σπουδών από απόσταση.

2^{ος} άξονας: Προσδιορισμός προσδοκιών και βαθμός εκπλήρωσής τους από αυτό το είδος της επιμόρφωσης.

3^{ος} άξονας: Δυσκολίες κατά τη φοίτηση και τρόπος αντιμετώπισής τους στην καθημερινότητα.

4^{ος} άξονας: Οφέλη εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο.

5^{ος} άξονας: Επιρροή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης αναφορικά με τη στάση ζωής.

2.2. Αποτελέσματα

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 του Παραρτήματος, η ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση που περιλαμβάνεται στην μη τυπική μάθηση, αποτελεί προφανώς ένα από τα πιο σημαντικά μέσα για την υλοποίηση της δια βίου μάθησης (Αναστασιάδης, 2005). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα δεδομένα του 2012 (Δελτίο Τύπου της ΕΛΣΤΑΤ για το αντίστοιχο έτος), τα ποσοστά ενηλίκων (25-64 ετών) που έχουν απευθυνθεί στην τυπική εκπαίδευση ανέρχονται σε 2,6% και φαίνεται πως άντρες και γυναίκες κατέχουν σχεδόν ίσα ποσοστά συμμετοχής. Από την άλλη πλευρά, οι ενήλικες που ακολούθησαν τη μη τυπική εκπαίδευση αποτελούν το 9,6%, του πληθυσμού με παρατήρηση αυξημένης συμμετοχής των γυναικών σε σχέση με τους άντρες, περίπου κατά 3%.

Όπως διαπιστώθηκε και παραπάνω, η μη τυπική εκπαίδευση αποτελεί επιλογή των ενηλίκων γυναικών για τη συνέχιση των σπουδών τους καθώς οι ίδιες διακρίνονται για την ευελιξία τους και την τάση για ενίσχυση της οργάνωσης του χρόνου τους.

Κανείς δε μπορεί να αμφισβητήσει το γεγονός ότι η δυνατότητα για μορφωτική αυτονομία δημιουργεί ένα οικείο και φιλικό κλίμα για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση από την πλευρά των γυναικών, αν λάβουμε υπόψη τον πολυδιάστατο ρόλο στον οποίο καλούνται να αντεπεξέλθουν. Δεν απαιτούνται μετακινήσεις για την παρακολούθηση μαθημάτων ή την προμήθεια εκπαιδευτικού υλικού και σημειώνεται αυξημένη ευελιξία στην επιλογή προγραμμάτων σπουδών, αλλά και τη διαχείριση του προσωπικού χρόνου.

Είναι γεγονός ότι η άρση των περιορισμών της τυπικής εκπαίδευσης αποτελεί μία ελπίδα για να συμβαδίσει η επαγγελματική με την οικογενειακή ζωή των γυναικών (Vryonides & Zembylas, 2008) και είναι προφανές ότι αν η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση δεν ήταν προσβάσιμη σε αυτές, αρκετά μεγάλο ποσοστό τους δε θα είχε τη δυνατότητα να μορφωθεί ή να επιμορφωθεί.

Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με τον Πίνακα 2 του Παραρτήματος, οι γυναίκες που τελικά ακολουθούν την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, αντιμετωπίζουν περισσότερα εμπόδια που προέρχονται κυρίως από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Συνεπώς και με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 3 του Παραρτήματος, εκείνες σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άντρες, είναι αυτές που αναγκάζονται να διακόψουν τις σπουδές τους λόγω γάμου, εγκυμοσύνης, κοινωνικοοικονομικά προβλήματα, επαγγελματικές υποχρεώσεις και προβλήματα υγείας, όπως υποστηρίζουν.

Σε γενικές γραμμές, οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια φάνηκε να συγκλίνουν με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις ομάδες εστίασης, με τη διαφορά ότι στη δεύτερη περίπτωση, δόθηκαν περισσότερες ευκαιρίες για περαιτέρω ανάλυση του θέματος και ανταλλαγή απόψεων.

Γυναίκες και άντρες απάντησαν ότι η διάθεσή τους για εξοικονόμηση χρόνου, οι λιγότερες απαιτήσεις των εξ' αποστάσεως προγραμμάτων, οι λιγότερες μετακινήσεις και οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις τους/τις οδήγησαν ώστε να τα επιλέξουν για την επιμόρφωσή τους το είδος των προγραμμάτων αυτών. Πολύ σημαντική για αυτούς/ αυτές ήταν η επαγγελματική αποκατάσταση, η βελτίωση της υπάρχουσας θέσης τους, η αύξηση των προσόντων, οι νέες ειδικές γνώσεις και το κύρος που θα τους/τις προσέθετε ένας επιπλέον τίτλος.

Άντρες και γυναίκες επίσης απάντησαν ότι σε περιόδους μεγάλης πίεσης, στηρίχτηκαν στην οικογένειά τους, σε συντρόφους τους, αλλά και κάποιοι/ες από αυτούς/ες σημείωσαν ότι ο ίδιος τους ο εαυτός ήταν εκείνος που προσέφερε την απαιτούμενη στήριξη. Οι γυναίκες ανέφεραν ότι πείστηκαν ώστε να καταφέρουν να αντεπεξέλθουν στις οικιακές εργασίες και στην φροντίδα της οικογένειάς τους, όπως και ότι πείστηκαν αναφορικά με το χρόνο παράδοσης των εργασιών τους. Από την άλλη, οι άντρες εστίασαν σε άλλου είδους δυσκολίες, όπως προβλήματα επικοινωνίας με καθηγητές, δυσκολίες κατανόησης οδηγιών για εργασίες, υψηλά δίδακτρα κα. και όχι τόσο στις οικογενειακές υποχρεώσεις και πόσο μάλλον στις οικιακές εργασίες. Οι γυναίκες υποστήριξαν ότι αντιμετώπισαν τις δυσκολίες αυτές, με καλή οργάνωση, με πολύ κόπο, υπομονή και αποφεύγοντας προστριβές και εντάσεις στην οικογένεια. Από την άλλη, οι άντρες, αντιμετώπισαν τις δυσκολίες με καλή οργάνωση, με τη βοήθεια συναδέλφων, με συνεργασία και με συνεχή επικοινωνία με το Πανεπιστήμιο.

Όταν ζητήθηκε από τις γυναίκες να περιγράψουν μια τυπική μέρα κατά την οποία έπρεπε να μελετήσουν για τις εξ' αποστάσεως σπουδές τους, διακρίθηκε η ύπαρξη πολλών βαρδιών για τις ίδιες. Οι ίδιες έπρεπε να μελετήσουν πολύ αργά τα μεσάνυχτα, προκειμένου να αντεπεξέλθουν θετικά στις σπουδές τους. Έτσι, έγινε φανερός για ακόμη μια φορά ο πολύπλοκος ρόλος τους στην καθημερινότητα, γεγονός που αναγνωρίστηκε και από την πλευρά των αντρών κατά τη συζητήσεις στις ομάδες εστίασης.

Απ' ότι σημειώθηκε, τα πλεονεκτήματα των εξ' αποστάσεως σπουδών για τις γυναίκες ήταν η εξοικονόμηση χρόνου, περισσότερος χρόνος για την οικογένεια και το σπίτι, αυτόνομη διαχείριση χώρου και χρόνου και τα μειονεκτήματα αφορούσαν την παραμονή περισσότερων ωρών στο σπίτι, τον εγκλωβισμό και τη μεγαλύτερη πίεση κάποιες φορές, λόγω των βαρδιών που προαναφέρθηκαν.

Για τους άντρες, τα πλεονεκτήματα ήταν η εξοικονόμηση χρόνου και συνεπώς ο περισσότερος χρόνος για την οικογένεια και το σπίτι και η αυτόνομη διαχείριση χώρου και χρόνου. Τα μειονεκτήματα για τους άντρες ήταν ο κόπος, η ενασχόληση απ' ευθείας μετά τη δουλειά με τις σπουδές και ο μειωμένος χρόνος.

Όταν οι γυναίκες ερωτήθηκαν για τις προτεραιότητες που θέτουν σχετικά με τις υποχρεώσεις τους, αυτές απάντησαν ότι αρχικά θέτουν την οικογένεια και τη φροντίδα των παιδιών, τις οικιακές εργασίες, την εργασία τους, τη μελέτη για τις σπουδές τους και τέλος τον προσωπικό χρόνο. Από την άλλη, οι άντρες θέτουν ως προτεραιότητα αρχικά την εργασία τους, την οικογένεια, τις σπουδές τους και τέλος την ψυχαγωγία και τον προσωπικό τους χρόνο.

Στην ερώτηση σχετικά με τα οφέλη που έχουν αποκομίσει από τις εξ' αποστάσεως σπουδές, άντρες και γυναίκες απάντησαν ότι έχουν αποκτήσει δεξιότητες για την καλύτερη διοίκηση του χρόνου τους, αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Οι περισσότεροι άντρες, αλλά και οι γυναίκες

απάντησαν θετικά σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη, εξηγώντας πώς έχουν βελτιώσει τη θέση εργασίας τους ή έχουν καταφέρει να βρουν μία νέα θέση εργασίας λόγω των εξ' αποστάσεως σπουδών τους. Σε κοινωνικό επίπεδο, γυναίκες και άντρες απάντησαν ότι οι εξ' αποστάσεως σπουδές τους/τις βοήθησαν να κάνουν περισσότερες γνωριμίες με νέα άτομα, να βελτιώσουν τους τρόπους επικοινωνίας τους με τους άλλους. Από την άλλη, υπήρχαν και αρκετές γυναίκες που επισήμαναν ότι λόγω της φύσης της εκπαίδευσης αυτής, απομονώθηκαν πολλές ώρες στο σπίτι και αυτό είναι ένα γεγονός που δεν τις βοήθησε αρκετά κοινωνικά.

Τέλος, στην ερώτηση αναφορικά με τον βαθμό που η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση έχει αλλάξει τη στάση ζωής τους, γυναίκες και άντρες απάντησαν ότι κατάφεραν ότι μέσα από την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, να διαμορφώνουν σωστότερα τους στόχους τους, να επιμένουν σε αυτούς, να διαχειρίζονται καλύτερα το χρόνο τους και να έχουν αυτογνωσία. Παρ' όλα αυτά, αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιες γυναίκες ανέφεραν πως η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, τις βοήθησε να ξεπεράσουν τις φοβίες τους σχετικά με τις νέες τεχνολογίες, γεγονός που φανερώνει τη στάση που έχουν διαμορφώσει για τους Η/Υ. Συγκεκριμένα, τις απαντήσεις αυτές έδωσαν γυναίκες εκπαιδευόμενες μεγαλύτερες ηλικίας.

3. Συμπεράσματα

Είναι προφανές ότι για αρκετούς/ές άντρες και γυναίκες η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μία πολύ καλή ευκαιρία για μόρφωση με φαινομενικά σχεδόν εξασφαλισμένη θετική έκβαση. Η προσδοκία για επαγγελματική ανάπτυξη και η αντίσταση στους κοινωνικά καθιερωμένους ρόλους αποτελούν ουσιαστικά κίνητρα για να πάρουν αυτή την κατεύθυνση. Παρατηρώντας όμως τα τελευταία δεδομένα και λαμβάνοντας υπόψη την αποδεδειγμένη ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση ακόμη σε σχέση με τη δια βίου μάθηση που επιζητούν, δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στα δεδομένα που έχουν επιφέρει οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές και οι τροποποιήσεις της αγοράς εργασίας. Η στενή «κοινωνική» σχέση των αντρών με την τεχνολογία από την ανήλικη ακόμη ζωή τους (Ραβάνης, 1998), σε αντίθεση με την επιφυλακτικότητα του μεγάλου ποσοστού των ενήλικων γυναικών απέναντι σε αυτές, η αύξηση της πιθανότητας για εδραίωση του «ψηφιακού χάσματος» και η μη συμβατότητα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των γυναικών με την οικογενειακή και επαγγελματική τους ζωή, σε συνδυασμό με την αμφισβήτηση και την πίεση του περιβάλλοντός τους, σε ποιο βαθμό υποβοηθούνται εν τέλει από τις ΤΠΕ;

Η υποστήριξη των γυναικών εκπαιδευόμενων της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης από τον εκπαιδευτικό οργανισμό, το επαγγελματικό και ιδιαίτερα από την οικογένεια και το φιλικό περιβάλλον τους, φαίνεται πως είναι καθοριστικής και ιδιαίτερα λειτουργικής σημασίας ώστε να εξαλειφθούν οι έμφυλες ανισότητες. Παρ' όλες τις διαπιστώσεις που καταδεικνύουν θετική ενίσχυση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης για τις γυναίκες, αυτές φαίνεται πως ανακαλύπτουν συνεχώς ιδιαίτερες δυσκολίες προς την κατεύθυνση αυτή.

Μία ακόμη σημαντική δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευόμενες σχετικά με την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, είναι ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν αποτελεσματικά. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε σπουδάστριες που ακολουθούσαν εξ' αποστάσεως προγράμματα (May, 1994, σελ 39-49), βασίστηκαν στη θεωρητική προσέγγιση ότι οι γυναίκες σπουδάστριες προκειμένου να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες μέσα από την εκπαίδευση από απόσταση, επιδιώκουν επικοινωνία και συνεργασία με άλλους σπουδαστές ή τους καθηγητές τους. Αναζητούν λοιπόν την επαφή με το εκπαιδευτικό κοινό, χρησιμοποιούν συχνά τηλέφωνα για να επικοινωνήσουν και επιζητούν όσο το δυνατόν περισσότερες τηλεδιασκέψεις. Η μάθηση λοιπόν μέσα από την επαφή με τους άλλους έχει ιδιαίτερη σημασία για αυτές. Όμως, σύμφωνα με τον Prummer, (2000) και τα αποτελέσματα τη δεδομένη έρευνας, εκείνες συχνά αισθάνονται απομόνωση κατά τη διάρκεια της μελέτης τους και ο χρόνος αλληλεπίδρασης με τους συμφοιτητές τους δεν είναι αρκετός για αυτές. Ίσως αυτό είναι ένα γεγονός το οποίο πρέπει να μας ανησυχήσει ιδιαίτερα.

Δεδομένα που προέρχονται από την παραπάνω έρευνα που διεξήχθη και από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο λοιπόν, επιβεβαιώνουν περίτρανα την κατάσταση αυτή και στην Ελλάδα, σημειώνοντας ποσοστά γυναικών οι οποίες ξεκίνησαν ως σπουδάστριες σε μεταπτυχιακά προγράμματα, αλλά τελικά αναγκάστηκαν να διακόψουν τις σπουδές τους (Βεργίδης & Παναγιωτακόπουλος, 2003) αρκετά σύντομα. Για ακόμη μια φορά, οικογενειακές υποχρεώσεις, γάμοι, εγκυμοσύνες, κοινωνικοοικονομικά προβλήματα, τις αναγκάζουν συχνά να παγώσουν την εξέλιξη της καριέρας τους, με άμεσο αποτέλεσμα τον αποκλεισμό τους από το εργατικό δυναμικό της χώρας ή της μη δυνατότητας πλέον για διεκδίκηση μιας θέσης εργασίας με περισσότερες αξιώσεις και οικονομικές απολαβές (Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, 2000).

Όλοι γνωρίζουμε πως ζούμε σε μία κοινωνία που προωθεί την ανισότητα. Είναι δεδομένο ότι δε μπορεί να γίνεται λόγος μόνο για τις διαφυλικές ανισότητες που συναντώνται στην εκπαίδευση. Ανισότητες υπάρχουν και ως προς τα άτομα με αναπηρία, ως προς τα άτομα με άσχημη οικονομική κατάσταση, ως προς τα άτομα με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό και το φαινόμενο των διακρίσεων συναντάται σε γενικό κοινωνικό πλαίσιο.

Επομένως, επιτακτική είναι η ανάγκη ευαισθητοποίησης των πολιτών πρωτίστως σε θέματα ισότητας. Αναφορικά με τις έμφυλες ανισότητες συγκεκριμένα, οι μαθητές, οι φοιτητές και οι εκπαιδευόμενοι είναι απαραίτητο να ενημερώνονται για την ισότιμη αντιμετώπιση των φύλων στην οικογένεια, την κοινωνία και την εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να γίνει πραγματικότητα με την ενσωμάτωση μαθημάτων φύλου στα Αναλυτικά Προγράμματα των σχολείων και των σχολών των Πανεπιστημίων, αλλά και με τη διοργάνωση ανοικτών και δωρεάν σεμιναρίων για τους πολίτες, όπου θα μπορούν να ενημερώνονται για παρόμοια θέματα.

Εκτός από τις τακτικές αυτές βέβαια, σωτήριο θα ήταν ένα κράτος πρόνοιας το οποίο θα ξέρει πώς να προστατεύσει την οικογένεια και θα προωθεί την ομαλή λειτουργία της, υποστηρίζοντας αποτελεσματικά τον άντρα και την γυναίκα στην διαδικασία της ανατροφής των παιδιών τους.

Αυτοί είναι οι μόνοι τρόποι με τους οποίους μπορούμε να αποφύγουμε φαινόμενα διακοπής σπουδών από πλευρά των γυναικών, να επιτύχουμε ιδανικότερο καταμερισμό υποχρεώσεων στο σπίτι και την οικογένεια και παράλληλα κατάρρευση του φαινομένου της γυάλινης οροφής όπου η γυναίκα βλέπει πάντα τη θέση ιεραρχίας μέσα από σε μία γυάλινη οροφή που βρίσκεται ακριβώς από πάνω της και λόγω όλων αυτών των εμποδίων που αναφέραμε μένει να την παρατηρεί, μη μπορώντας να την προσεγγίσει και τελικά να τη σπάσει ώστε να την αγγίξει ό, τι δικαιωματικά της ανήκει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδης, Π. (2005). Νέες τεχνολογίες και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση στην υπηρεσία της δια βίου μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής και εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Βεργίδης, Δ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2003). Διερεύνηση των λόγων διακοπής της φοίτησης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα: «Σπουδές στην Εκπαίδευση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός
- Καραλής Θ. (2008). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθηση: Απόπειρα χαρτογράφησης των ερευνητικών τάσεων*. Εκπαίδευση Ενηλίκων
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Σχέσεις διδασκόντων – διδασκόμενων* (τόμος β),. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (2000). *Βασικές Μεταβολές στην κατάσταση απασχόλησης των γυναικών: 1993-1999*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας

- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο ΕΚΠ 65: Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές*, 13-38. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Ραβάνης, Κ. (1998). «Αγορά εργασίας και νέες τεχνολογίες: Σύγχρονα πεδία αντιθέσεων για την εκπαίδευση», στο Εκπαίδευση και Φύλο: Νέες Τεχνολογίες. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας
- Ταρατότη-Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εμπειρική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Rogers, A. (1998). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ξενόγλωσση

- Canada, K., Brusca, F. (1991). The technological gender gap: evidence and recommendations for educators based instruction designers. *Educational Technology Research and Development*, 39 (2), 43-51
- May, S. (1994). Women's experiences as distance learner. Access and technology. *Journal of Distance Education*
- Prummer, C. (2000). *Women and distance education: Challenges and opportunities*. London: Routledge

Πηγές από το διαδίκτυο

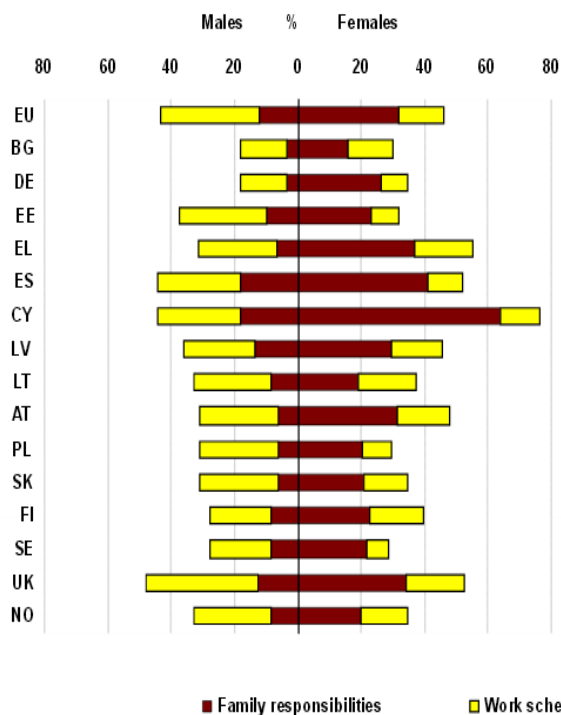
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2014). *Δελτίο Τύπου για Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Ανακτήθηκε στις 27/03/2016 από: <http://www.statistics.gr/documents/20181/afb7f78e-55e1-4a4f-a47f-54bfaa090c5>
- Cedefop (2013). *Ενθαρρύνοντας την εκπαίδευση ενηλίκων*. Ανακτήθηκε στις 27/03/2016 από: http://www.moec.gov.cy/aethee/engrafa_entypa/encouraging_adult_learning_cedefop.pdf
- Vryonides, M., Zempylas, M. (2008). *Distance education opportunities for mature women in Greece and Cyprus: Comparative perspectives and implications*. Ανακτήθηκε στις 27/04/2016 από: http://www.eurodl.org/materials/special/2008/Vryonides_Zembylas.htm

Παράρτημα

Πίνακας 1: Στοιχεία από Δελτίο τύπου της ΕΛΣΤΑΤ για το 2012, συμμετοχή σε προγράμματα του τυπικού εκπαιδευτικού και του μη τυπικού συστήματος

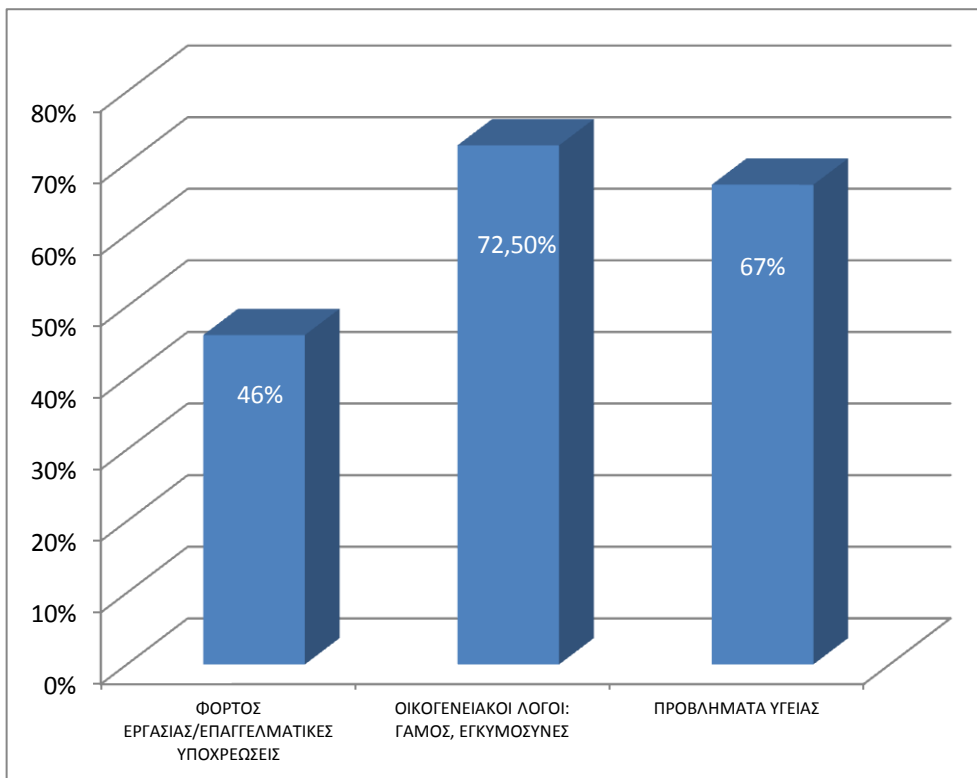
		Σύνολο ατόμων	% ατόμων που συμμετείχαν σε πρόγραμμα του τυπικού ή του μη-τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος	% ατόμων που συμμετείχαν σε πρόγραμμα του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος	% ατόμων που συμμετείχαν σε πρόγραμμα του μη-τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος
Ηλικία	25 - 34 ετών	1.463.913	20,3	8,1	13,7
	35 - 49	2.451.690	12,5	1,3	11,6
	50 - 64	2.133.453	4,9	0,5	4,4
Κατάσταση απασχόλησης	Δεν απάντησαν	53.428	5,5	5,5	0,0
	Απασχολούμενοι	3.484.050	14,5	2,2	12,9
	Ανεργοί	1.047.679	10,0	2,4	7,9
Επίπεδο Εκπαίδευσης	Μη ενεργοί	1.483.900	6,5	3,8	3,1
	Πρωτοβάθμια	2.050.342	3,3	0,3	3,0
	Δευτεροβάθμια	2.475.779	10,2	3,3	7,6
Φύλο	Τριτοβάθμια	1.522.935	25,5	4,6	21,7
	Άντρες	3.043.368	10,3	2,7	8,0
	Γυναίκες	3.005.689	13,1	2,6	11,2
Σύνολο ατόμων ηλικίας 25 – 64 ετών		6.049.056	11,7	2,6	9,6

Πίνακας 2: Οικογενειακά και επαγγελματικά εμπόδια για τη συνέχιση των σπουδών ανά φύλο



Source: Eurostat, Adult Education Survey

Πίνακας 3: Στοιχεία έρευνας του ΕΑΠ σχετικά με τους βασικότερους λόγους διακοπής σπουδών από απόσταση από την πλευρά των γυναικών σε σχέση με τον πληθυσμό των εκπαιδευόμενων αντρών



ΠΑΓΚΥΠΡΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Ματθαίου Αργυρού Αφροδίτη

Καθηγήτρια Μαθηματικών, Διδακτορική φοιτήτρια Πανεπιστημίου Frederick
afroalek@gmail.com

Πιττοκοπίτη Νικολέττα

Καθηγήτρια Μαθηματικών, Διδακτορική φοιτήτρια Πανεπιστημίου Frederick
mathenwschool@gmail.com

Τίρκας Άρης

Καθηγητής Μαθηματικών, Διδακτορικός φοιτητής Πανεπιστημίου Frederick
aris.tirkas6@gmail.com

Περίληψη

Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα θέτουν τη διδασκαλία σε έναν νέο προσανατολισμό, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να καλλιεργήσουν βασικές δεξιότητες κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Στο πλαίσιο της έρευνας αρχικά προσαρμόστηκε στην Ελληνική γλώσσα και το Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα το ερωτηματολόγιο των Simin, Thanusha, Logeswary και Annreetha (2014), το οποίο αποτελεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο για την αξιολόγηση των αντιλήψεων, αλλά και των πρακτικών που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το προσαρμοσμένο εργαλείο χορηγήθηκε κατά την περίοδο Οκτωβρίου-Νοεμβρίου 2016 σε αντιπροσωπευτικό δείγμα 506 εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης των δημοσίων σχολείων της Κύπρου. Το δείγμα επιλέχθηκε μέσω συμπλεγματικής και στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη θετική επίδραση των ΤΠΕ στους μαθητές και επισημαίνουν την ανάγκη για ενίσχυση των σχολείων με τον απαραίτητο εξοπλισμό. Επίσης, φάνηκαν διαφορές στην αξιοποίηση και αντίληψη των ΤΠΕ ανάλογα με την ηλικία και το φύλο.

Λέξεις κλειδιά: ΤΠΕ, προκλήσεις και προβλήματα των ΤΠΕ, μαθησιακή διαδικασία, αξιοποίηση των ΤΠΕ, Κύπρος.

1. Εισαγωγή

Ο αυξανόμενος ρυθμός με τον οποίο εξελίσσεται η τεχνολογία, οι νέες εφευρέσεις και επινοήσεις επιφέρουν αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος σκέφτεται και πράττει. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλοί τομείς της καθημερινής ζωής όπως διοίκηση, οικονομία, πολιτισμός και εκπαίδευση να επηρεαστούν απ' αυτό το πνεύμα της αλλαγής και να διαμορφώσουν έτσι ένα νέο κοινωνικό, πολιτισμικό, εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι νέες τεχνολογίες της πληροφορικής και επικοινωνιών βασίζονται κατά κύριο λόγο πάνω σε τρία σημεία, την προσομοίωση, την αλληλεπιδραστικότητα και τον πραγματικό χρόνο (Ζωγόπουλος, 2005). Ο όρος «Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας» (ΤΠΕ), χρησιμοποιείται για να περιγράψει όλες τις ψηφιακές τεχνολογίες που βοηθούν στην άντληση πληροφοριών και την επικοινωνία, όλες τις μελλοντικές και αναδυόμενες τεχνολογίες. Ο όρος καλύπτει ένα ευρύ φάσμα από υπολογιστές και εφαρμογές μέχρι διαδραστικούς πίνακες, κοινωνικά δίκτυα, καθώς επίσης και πηγές ψηφιακού περιεχομένου.

Τα τελευταία χρόνια έχει δημιουργηθεί ένα έντονο ενδιαφέρον για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ΤΠΕ

εισάγονται σταδιακά στην εκπαιδευτική πράξη, αλλάζοντας τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης και ταυτόχρονα αναβαθμίζοντας τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τον Becta (2003, σελ.10) οι πέντε παράγοντες που επηρεάζουν την πιθανότητα δημιουργίας καλών ευκαιριών στελέχωσης των ΤΠΕ στα σχολεία είναι: η διάθεση πόρων, η ηγεσία και η διδασκαλία των ΤΠΕ, η σχολική ηγεσία, και η γενική διδασκαλία. Ο Becta (2003) ανέφερε επίσης ότι η επιτυχία της ένταξης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση διαφέρει από τόπο σε τόπο και τάξη σε τάξη ανάλογα με τους τρόπους που εφαρμόζεται.

Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας έχει αποδειχθεί (Yelland & Lloyd, 2001) ότι δεν είναι κατάλληλος για την προετοιμασία των μαθητών ώστε να μπορούν να λειτουργούν ή να είναι παραγωγικοί στους χώρους εργασίας της σημερινής κοινωνίας. Παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας είναι η διδασκαλία με τη χρήση του πίνακα και του βιβλίου και κεντράρει στο γνωστικό αντικείμενο. Με την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων τίθεται η διδασκαλία σε έναν νέο προσανατολισμό, αυτόν που περνά από τη «διδασκαλία της ύλης και των σελίδων του βιβλίου» στη «διδασκαλία του μαθητή» και στην ικανοποίηση των μαθησιακών και ευρύτερα αναπτυξιακών του αναγκών. Ταυτόχρονα, η οργάνωση με βάση τους Δείκτες Επιτυχίας και Επάρκειας διευκολύνει την άσκηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών της παιδαγωγικής τους αυτονομίας, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να διαγνώσουν τόσο τις αδυναμίες των μαθητών όσο και τις ιδιαίτερες ικανότητές τους και να οργανώσουν για όλους ένα επιτυχές μαθησιακό πλαίσιο» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Τα εργαλεία ΤΠΕ έχουν θετική επίδραση και στους μαθητές, δίνοντας τους τη δυνατότητα να συμμετέχουν μαζί με τον καθηγητή τους στο σχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων και να εκφράζουν ελεύθερα τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά τους. Με τη χρήση τους διαμορφώνεται στην τάξη το κατάλληλο περιβάλλον ώστε μαθητές και καθηγητές να έχουν ισότιμη σχέση και αλληλεπίδραση (Ζωγόπουλος, 2001). Προσφέρονται στους μαθητές αλλά και στους καθηγητές πηγές πληροφόρησης, μέσα επικοινωνίας, νέους τρόπους αξιολόγησης και αυτό-αξιολόγησης, εργαλεία για έκφραση, προσομοίωση φαινομένων και κατασκευή μοντέλων. Επίσης με τη χρήση τους δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν υψηλού επιπέδου γνωστικές δεξιότητες οι οποίες ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία, όπως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η διερεύνηση και η ανακάλυψη επιλογών και πολλαπλών οπτικών ενός γνωστικού θέματος, η δυνατότητα για επικοινωνία και συνεργασία καθώς και η κριτική σκέψη και η αμφισβήτηση (Steeple & Jones, 2002).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ κατά τη εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως επίσης και την επισήμανση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν στη προσπάθεια χρήσης των ΤΠΕ στο σχολείο.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Για να εξεταστούν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αναγκαίο να δημιουργηθεί το κατάλληλο εργαλείο μέτρησης. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετά εργαλεία μέτρησης για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα οποία μετρούν τις αντιλήψεις των καθηγητών ή μαθητών για τη χρήση και ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, χρησιμοποιώντας είτε ερωτηματολόγια είτε συνεντεύξεις.

Είναι ευρέως αναγνωρισμένο ότι οι εκπαιδευτικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι ισχυροί δείκτες για τον προγραμματισμό τους, τις διδακτικές τους αποφάσεις και τις πρακτικές τους στην τάξη (Bandura, 1986). Όπως υποστήριξε ο Van Driel et al. (2001), οι περισσότερες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στο παρελθόν είχαν συχνές αποτυχίες λόγω των ασταθές

προσεγγίσεων τους αφού δεν είχαν λάβει υπόψη τις υπάρχουσες γνώσεις, πεποιθήσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών.

Έρευνες έχουν δείξει ότι και στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς η μεγάλη χρησιμότητα των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη και είναι θετικοί απέναντι στην επιμόρφωση, παρόλα αυτά δείχνουν κριτικοί και πιο επιφυλακτικοί απέναντι στη συστηματική χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία (Jimoyiannis, 2008) και χρειάζονται περισσότερο χρόνο ώστε να προσαρμοστούν στη χρήση των ΤΠΕ μέσα στην τάξη (Jimoyiannis & Komis, 2006). Αν και η αύξηση στην πρόσβαση των υπολογιστών στα σχολεία είναι εμφανής, στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί επιμένουν να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ με κλασσικό τρόπο παρά ως γνωστικά εργαλεία (Τάσση, 2014). Ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια που ίσως αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και είναι πιο επιφυλακτικοί στη χρήση των ΤΠΕ είναι ο περιορισμένος χρόνος παράδοσης συγκεκριμένου υλικού. Η σχολική χρονιά για πολλούς αποτελεί ένα «αγώνα δρόμου» για την κάλυψη της εξεταστέας ύλης (Vrasidas, 2010).

Πολλές έρευνες μελέτησαν τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και εμποδίζουν την ολοκληρωμένη υιοθέτηση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα κύρια εμπόδια που παρουσιάζονται είναι η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη γνώσεων για τη χρήση των ΤΠΕ, ο ανεπαρκής τεχνικός εξοπλισμός και ανεπαρκής ευκαιρίες κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τα έργα των ΤΠΕ (Al – Senaidi et al, 2009). Η Βούλτσιου (2006) στη διπλωματική της εργασία επιχείρησε να καταγράψει τις διαδικασίες ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών στη Γενική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τα προβλήματα και τις επιπτώσεις που προκύπτουν σε διδάσκοντες και διδασκόμενους στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σε άρθρο της Becta (2003), επισημαίνονται τα κύρια πλεονεκτήματα των ΤΠΕ τα οποία είναι: η καλύτερη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, η ενθάρρυνση επικοινωνίας και συζήτησης μεταξύ καθηγητών και μαθητών, ανταλλαγή γνώσεων και καλύτερη κατανόηση αφηρημένων εννοιών. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα αναπτυσσόμενων χωρών μία τάση εφαρμογής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Για το σκοπό της έρευνας έχει επιλεγεί το ερωτηματολόγιο των Simin, Thanusha, Logeswary και Annreetha (2014), το οποίο βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο European Survey of Schools: ICT in Education - ESSIE. Στο επιλεγθέν ερωτηματολόγιο κάποιες ερωτήσεις αφαιρέθηκαν μειώνοντας έτσι την έκταση του ερωτηματολογίου χωρίς όμως να μειωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και ο σκοπός του ερωτηματολογίου να παραμένει ο ίδιος. Θεωρώντας τους εκπαιδευτικούς ως έναν από τους βασικότερους πυλώνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιλέχθηκε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο γιατί είχε ως αποκλειστικό δείγμα τους εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο με βάση τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που έχουν εξαχθεί κρίνεται εγκυροποιημένο και ως εκ τούτου είναι κατάλληλο για τους σκοπούς της έρευνας.

3.Μεθοδολογία

3.1. Δείγμα

Η σωστή επιλογή δείγματος τόσο σε μέγεθος όσο και σε αντιπροσωπευτικότητα πρέπει να γίνεται από τα αρχικά στάδια της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2012). Η επιλογή των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή έγινε με συμπλεγματική στρωματοποιημένη δειγματοληψία. Για το σκοπό αυτό επιλέγησαν 30 σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου. Μέση Εκπαίδευση στην Κύπρο είναι τα Γυμνάσια, Λύκεια και Τεχνικές Σχολές. Ανταποκρίθηκαν θετικά τα 28 σχολεία, Γυμνάσια, Λύκεια, Τεχνικές, σχολεία της υπαίθρου και Ιδιωτικά σχολεία καλύπτοντας γεωγραφικά όλη την ελεύθερη Κύπρο. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε 550 καθηγητές Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης. Συμμετείχαν όλοι στην έρευνα σε εθελοντική βάση. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε δια χειρός στους ερωτηθέντες. Τους δόθηκε μια βδομάδα χρονικό περιθώριο για να το συμπληρώσουν και να το επιστρέψουν. Έγιναν τηλεφώνια στους αρμόδιους κάθε σχολείου και επισκέψεις των ερευνητών για να επιστραφούν τα ερωτηματολόγια εγκαίρως.

Αποκλείστηκαν κάποια ερωτηματολόγια με ελλιπή στοιχεία που δεν μπορούσαν να αξιοποιηθούν. Τελικά επιστράφηκαν 506 ερωτηματολόγια στους ερευνητές για ανάλυση αποτελεσμάτων. Το δείγμα θεωρείται αντιπροσωπευτικό ως προς την γεωγραφική κάλυψη, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας όπως επίσης και ως προς το φύλο όπως φαίνεται στους πίνακες 1, 2 και 3. Το δείγμα είναι επαρκές για ένα πληθυσμό 6000 εκπαιδευτικών που διδάσκουν στη μέση εκπαίδευση. Στο παρόν άρθρο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα ανάλυσης των χορηγημένων ερωτηματολογίων.

Πίνακας 1: Γεωγραφική κατανομή εκπαιδευτικών

Επαρχία	Γυμνάσια	Λύκεια	Σύνολο
Λευκωσία	6 90 (17.8%)*	6 127 (25.1%)	217 (42.9%)
Λεμεσός	3 48 (9.5%)	4 82 (16.2%)	130 (25.7%)
Λάρνακα	1 1 (.2%)	1 24 (4.7%)	25 (4.9%)
Πάφος	2 56 (11.1%)	4 48 (9.5%)	104 (20.6%)
Αμμόχωστος	1 (.2%)	1 29 (5.7%)	30 (5.9%)
Σύνολο	12 196 (36.7%)	16 310 (61.3%)	506

*Ο αριθμός εκφράζει το ποσοστό επί του συνόλου των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

3.2. Η Ελληνική εκδοχή του ‘Teaching and Learning with ICT Tools’

Σε αυτή την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μεθοδολογία με χρήση ερωτηματολογίου, για την συλλογή και ανάλυση δεδομένων, ώστε να διερευνηθούν στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο είναι το πιο διαδεδομένο μέσο συλλογής δεδομένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Το ερωτηματολόγιο ανακτήθηκε από Ghavifekr 2015 και μεταφράστηκε από την Αγγλική στην Ελληνική γλώσσα. Στην συνέχεια προσαρμόστηκε στα σχολικά δεδομένα της Κύπρου και έγιναν διορθώσεις από ειδικό στην εκπαιδευτική έρευνα. Στο τέλος μέσω πιλοτικής έρευνας ελέγχθηκε το ερωτηματολόγιο ως προς τη σαφήνεια ή την δυσκολία των ερωτήσεων, και την αξιοπιστία του. Το ερωτηματολόγιο αυτό εξυπηρετεί τους σκοπούς και στόχους της έρευνας, να διερευνήσει τις απόψεις των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης για τη χρήση και ενσωμάτωση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 2: Ηλικιακές Ομάδες Συμμετεχόντων

Ηλικία	Άνδρας	Γυναίκα	Σύνολο
<35	12(6.6%)	21(6.9%)	33(6.8%)
36-44	67(37.0%)	36(44.4%)	203(41.7%)
45-53	56(30.9%)	76(24.8%)	132(27.1%)
>54	46(25.4%)	73(23.9%)	119(24.4%)
	181(100.0%)	306(100.0%)	487(100.0%)

Πίνακας 3: Κατηγορία Ειδικότητας Συμμετεχόντων

Ειδικότητα	Άνδρας	Γυναίκα	Σύνολο
Φιλολογικά	31(17.6%)	115(38.0%)	146(30.5%)
Θετικές Επιστήμες	82(46.6%)	93(30.7%)	175(36.5%)
Γλώσσες	10(5.7%)	39(12.9%)	49(10.2%)
Πληροφορική/Τεχνολογία	26(14.8%)	12(4%)	38(7.9%)
Άλλες Ειδικότητες	22(12.5%)	32(10.6%)	54(11.3%)
Οικονομικά	5(2.5%)	12(4.0%)	17(3.5%)
	176(100%)	303(100%)	479(100%)

3.3. Ερευνητικό Εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 4 μέρη και συνολικά 54 αντικείμενα (ερωτήματα). Το Α μέρος αποτελείται από ερωτήσεις για την καταγραφή Δημογραφικών στοιχείων. Το Β μέρος αποτελείται από ερωτήσεις για την καταγραφή των αντιλήψεων, των καθηγητών όσον αφορά την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία και την επίδραση τους στους μαθητές. Το Γ μέρος αποτελείται από ερωτήσεις που εξετάζουν την καταγραφή των προκλήσεων ενσωμάτωσης των εργαλείων ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία από πλευράς των καθηγητών. Το Δ μέρος αποτελείται από ερωτήσεις που αφορούν στο βαθμό χρήσης των εργαλείων ΤΠΕ από τους καθηγητές. Οι ερωτήσεις των τριών μερών (Β, Γ, Δ) είναι κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής και κλίμακας Likert που αποτελούνται από 5 σημεία ίσων αποστάσεων (Ποτέ, Σπάνια, Κάποτε, Συχνά, Πάντα), ώστε να διευκολύνουν τόσο τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου όσο και την εξαγωγή συμπερασμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Για την περιγραφή των χαρακτηριστικών του δείγματος εφαρμόστηκε η κατανομή συχνοτήτων και η εκατοστιαία αναλογία.

Πίνακας 4: Ομαδοποιημένα χρόνια υπηρεσίας Συμμετεχόντων

Χρόνια υπηρεσίας	Άνδρας	Γυναίκα	
1-10	52(30.1%)	87(28.2%)	139(28.9%)
11-20	89(51.4%)	152(49.4%)	241(50.1%)
20-30	31(17.9%)	63(20.5%)	94(19.5%)
>30	1(0.6%)	6(1.9%)	7(1.5%)
	173(100.0%)	308(100.0%)	481(100.0%)

4. Στατιστική Ανάλυση

Για τον έλεγχο εγκυρότητας και αξιοπιστίας του εργαλείου διεξήχθη διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Για τον έλεγχο αξιοπιστίας του εργαλείου υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής συνοχής των δεδομένων Cronbach's α . Για να εξεταστεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά για ποσοτικές μεταβλητές σε υποομάδες του πληθυσμού εφαρμόστηκαν το t-test (δύο υποομάδες) και η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης One-way ANOVA (>2 υποομάδες). Οι τιμές του επιπέδου σημαντικότητας (P-value) μικρότερες του 0,05 (5%) θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικές.

4.1. Αποτελέσματα

4.1.1. Αξιολόγηση εγκυρότητας του Εργαλείου

Προηγήθηκε προκαταρκτική ανάλυση για να εξεταστεί κατά πόσον πληρούνταν οι προϋποθέσεις για διενέργεια Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης (Factorability) (Πίνακας 5). Τα αποτελέσματα του ελέγχου κρίθηκαν ικανοποιητικά και ως εκ τούτου το εργαλείο κρίθηκε αξιόπιστο και έγκυρο (Πίνακας 6,7) Μετρήθηκαν συνεπώς όλα τα ερωτήματα και οι τρεις παράγοντες για την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων για εξυπηρέτηση του σκοπού της έρευνας.

Πίνακας 5: KMO και Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.871
Approx. Chi-Square		10308.756
Bartlett's Test of Sphericity	Df	1128
	Sig.	.000

Πίνακας 6: Δείκτης Cronbach' α

Ομάδες Ερωτήσεων	B	Γ	Δ
Cronbach's Alpha	.858	.864	.922
N	7	21	20

Πίνακας 7: Rotated Component

	Component		
	1	2	3
B1 Οι μαθητές συγκεντρώνονται περισσότερο στη μάθησή τους			.7 38
B2 Οι μαθητές προσπαθούν σκληρότερα σε αυτό που μαθαίνουν			.6 69
B3 Οι μαθητές νοιώθουν πιο αυτόνομοι στη μάθηση τους			.6 16
B4 Οι μαθητές καταλαβαίνουν ευκολότερα αυτά που μαθαίνουν			.7 24
B5 Οι μαθητές θυμούνται ευκολότερα αυτά που έχουν μάθει			.6 96
B6 Οι ΤΠΕ διευκολύνουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών			.6 03
B7 Οι ΤΠΕ βελτιώνουν το κλίμα στη τάξη			.6 92
Γ1 Ανεπαρκής αριθμός Η/Υ		.5 98	
Γ2 Ανεπαρκής αριθμός Η/Υ συνδεδεμένων στο διαδίκτυο		.5 95	
Γ3 Ανεπαρκής ταχύτητα διαδικτύου		.5 49	
Γ4 Ανεπαρκής αριθμός Διαδραστικών Πινάκων		.5 44	
Γ5 Ανεπαρκής αριθμός φορητών Η/Υ		.5 94	
Γ6 Οι Η/Υ του σχολείου δεν είναι εξοπλισμένοι με το απαραίτητο λογισμικό ή χρειάζονται επιδιόρθωση		.6 62	
Γ7 Οι καθηγητές δεν έχουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες που χρειάζονται		.5 30	
Γ8 Ανεπαρκής τεχνική υποστήριξη για τους καθηγητές		.7 18	
Γ9 Ανεπαρκής παιδαγωγική υποστήριξη για τους καθηγητές		.7 02	
Γ10 Έλλειψη ικανοποιητικού περιεχομένου/υλικού για διδασκαλία.		.6 37	

Γ11 Έλλειψη περιεχομένου στην Ελληνική γλώσσα	.5	
	79	
Γ12 Πολύ δύσκολη η ενσωμάτωση της χρήσης των ΤΠΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα	.4	
	65	
Γ13 Έλλειψη παιδαγωγικών μοντέλων χρήσης των ΤΠΕ στη μάθηση	.5	
	79	
Γ14 Η οργάνωση του σχολικού χρόνου	.5	
	74	
Γ15 Η οργάνωση του σχολικού χώρου	.5	
	96	
Γ16 Πίεση να προετοιμαστούν οι μαθητές για διαγωνίσματα και εξετάσεις.	.4	
	57	
Γ17 Οι περισσότεροι γονείς δεν ευνοούν τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο	.3	
	78	
Γ18 Οι περισσότεροι καθηγητές δεν ευνοούν τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο	.4	
	60	
Γ19 Έλλειψη ενδιαφέροντος από τους καθηγητές.	.4	
	36	
Γ20 Καθόλου όφελος ή αβέβαιο όφελος από τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία		-
		.557
Γ21 Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και μάθηση δεν αποτελεί στόχο του σχολείου μας.	.3	
	79	
Δ1 Χρησιμοποιείτε λογισμικό επεξεργασίας κειμένου (π.χ. Word).	.5	
	01	
Δ2 Χρησιμοποιείτε ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email) για να επικοινωνείτε με άλλους.	.6	
	01	
Δ3 Δημιουργείτε και επεξεργάζεστε ψηφιακές φωτογραφίες, ταινίες και άλλα γραφικά.	.7	
	39	
Δ4 Επεξεργάζεστε κείμενα διαδικτυακά με συνδέσεις και εικόνες.	.7	
	09	
Δ5 Δημιουργείτε Βάσεις δεδομένων.	.6	
	85	
Δ6 Επεξεργάζεστε διαδικτυακά ερωτηματολόγια .	.7	
	22	
Δ7 Στέλλετε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ηλεκτρονικά αρχεία (files) σε μαθητές ή καθηγητές.	.6	
	84	
Δ8 Οργανώνετε τα αρχεία σας (files) σε φακέλους και υποφακέλους (subfolders) στον υπολογιστή σας.	.6	
	39	
Δ9 Χρησιμοποιείτε φύλλο εργασίας (excel).	.6	
	84	
Δ10 Χρησιμοποιείτε φύλλο εργασίας (excel) για να κατασκευάσετε γραφική παράσταση.	.7	
	11	

Δ11 Δημιουργείτε παρουσιάσεις (power point) με απλά κινούμενα γραφικά	.7 00
Δ12 Δημιουργείτε παρουσίαση (power point) με αρχεία βίντεο και ήχου.	.6 95
Δ13 Συμμετέχετε σε συζήτηση σε φόρουμ στο διαδίκτυο.	.6 96
Δ14 Δημιουργείτε και συντηρείτε μπλόγκ (blogs) ή ιστοσελίδες.	.6 31
Δ15 Συμμετέχετε σε κοινωνικά δίκτυα.	.5 98
Δ16 Κατεβάζετε και εγκαθιστάτε λογισμικό στον Η/Υ.	.7 40
Δ17 Κατεβάζετε ή ανεβάζετε εκπαιδευτικό υλικό από/στην ιστοσελίδα ή σε πλατφόρμες μάθησης για χρήση από τους μαθητές.	.5 69
Δ18 Καθοδηγείτε τους μαθητές για ασφαλή και συνετή χρήση του διαδικτύου.	.5 42
Δ19 Καθοδηγείτε τους μαθητές για ηθική χρήση του διαδικτύου.	.4 65
Δ20 Προετοιμάζετε υλικό για χρήση στον διαδραστικό πίνακα.	.4 06

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 4 iterations.

5. Συμπεράσματα

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία και την επίδραση στους μαθητές $M = 3.6$ και $SD = .5$. Η επίδραση στους μαθητές κρίνεται ιδιαίτερα θετική και αυτό σε μεγαλύτερο βαθμό από παλαιότερες έρευνες (ανοδική τάση). Αυτή είναι καθολική ανεξάρτητα από φύλο, ηλικία, σχολική βαθμίδα και επαρχία. Αυτό φάνηκε από τους στατιστικούς ελέγχους (ANOVA) που διεξήχθησαν για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ. Δεν καταγράφηκε οποιαδήποτε στατιστικά σημαντική διαφορά για φύλο, ηλικία και σχολική βαθμίδα.

Πίνακας 8: Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία και την επίδραση στους μαθητές

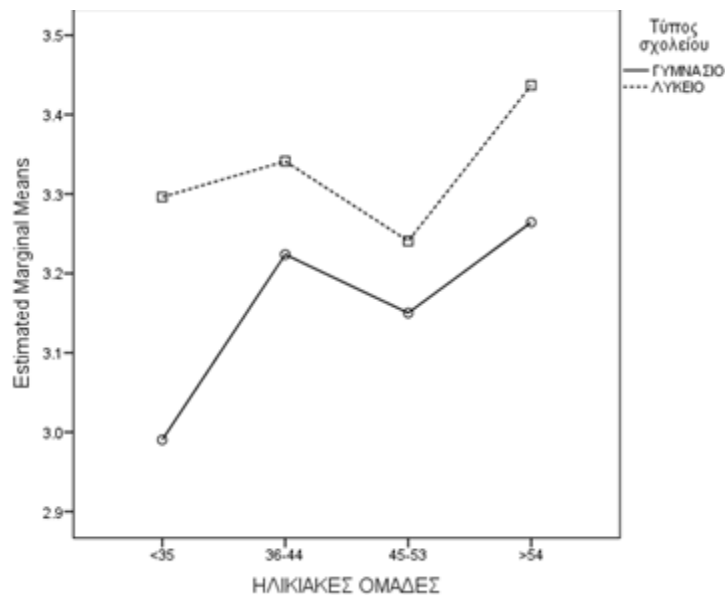
	M	S.d.
Οι μαθητές συγκεντρώνονται περισσότερο στη μάθησή τους	3,7	,68
Οι μαθητές προσπαθούν σκληρότερα σε αυτό που μαθαίνουν	3,2	,72
Οι μαθητές νοιώθουν πιο αυτόνομοι στη μάθηση τους	3,5	,84
Οι μαθητές καταλαβαίνουν ευκολότερα αυτά που μαθαίνουν	3,7	,76
Οι μαθητές θυμούνται ευκολότερα αυτά που έχουν μάθει	3,7	,79

Οι ΤΠΕ διευκολύνουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών	3,5	,81
Οι ΤΠΕ βελτιώνουν το κλίμα στη τάξη	3,7	,78
ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	3,6	,57

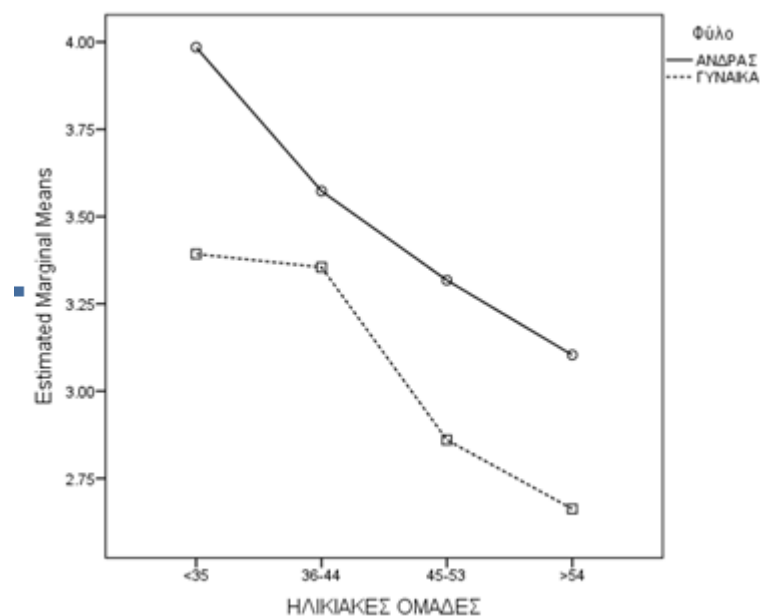
Προκλήσεις και προβλήματα ενσωμάτωσης των εργαλείων ΤΠΕ $M = 3.3$ και $SD = .5$. Φαίνεται να υπάρχουν όσον αφορά γενικά τον εξοπλισμό, τις υποδομές αλλά και την τεχνική υποστήριξη και επιμόρφωση. Καλούνται λοιπόν οι αρμόδιοι φορείς να μεριμνήσουν.

Σε ποια έκταση χρησιμοποιούν τα εργαλεία ΤΠΕ οι καθηγητές $M = 3.2$ και $SD = .67$. Και αυτή είναι σε υψηλό επίπεδο πλησιάζοντας τον Ευρωπαϊκό μέσον όρο.

Διεξήχθησαν ακολούθως στατιστικοί έλεγχοι ανάλυσης Διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (two way ANOVA) για να ελεγχθούν οι παράγοντες φύλο, ηλικία και σχολική βαθμίδα (Πίνακας 9, 10, Παράρτημα). Υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο μεταξύ Ανδρών ($M=3.3$, $S.D=6.6$) και Γυναικών ($M=3.0$, $S.D=6.4$) όσο και μεταξύ των διαφόρων ηλικιακών ομάδων σε ποια έκταση χρησιμοποιούν τα εργαλεία ΤΠΕ οι καθηγητές ($p = .000$). Υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ Λυκείου ($M=3.4$, $S.D=0.43$), Γυμνασίου ($M=3.1$, $S.D=0.51$) για τις προκλήσεις και προβλήματα ενσωμάτωσης των εργαλείων ΤΠΕ ($p = .004$). Σε ανάλυση Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one way ANOVA) για την Εκπαιδευτική περιφέρεια δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά για το σύνολο του δείγματος.



Σχήμα 1: Estimated Marginal Means των προκλήσεων και προβλημάτων ενσωμάτωσης των εργαλείων ΤΠΕ



Σχήμα 2: Estimated Marginal Means σε ποια έκταση χρησιμοποιούν τα εργαλεία ΤΠΕ οι καθηγητές

Αυτή η μελέτη έγινε για να καταγραφούν οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης για την χρήση και χρησιμότητα των ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν μια καθολική αποδοχή (αναγνώριση) της θετικής επίδρασης των ΤΠΕ στους μαθητές, πολλές επιφυλάξεις για τις υποδομές, επιμόρφωση, υποστήριξη και σε μεγάλο βαθμό αξιοποίηση τους από τους εκπαιδευτικούς. Η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας είναι αρνητικοί παράγοντες (αντιστρόφως ανάλογα) στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διδασκαλία και στην μάθηση. Φαίνεται από την ανάλυση ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα ΤΠΕ από τις γυναίκες. Επίσης εντοπίζεται μια διαφορά αντιμετώπισης των Προκλήσεων και προβλημάτων μεταξύ Γυμνασίων και Λυκείων. Αυτό οφείλεται κυρίως στο μεγαλύτερο μέγεθος των Λυκείων σε μαθητές και η μεγαλύτερη ανάγκη σε υποδομές και εξοπλισμό.

Η επανάληψη της έρευνας κάθε χρόνο ή κάθε δύο χρόνια, θα ήταν ένας χρήσιμος οδηγός για να διαπιστωθεί η τάση για την χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, μια διδακτική παρέμβαση με χρήση των ΤΠΕ θα ήταν ένα πολύ καλό εγχείρημα για να συγκριθούν τα αποτελέσματα πριν και μετά την παρέμβαση. Τέλος, η χορήγηση του εν λόγω ερωτηματολογίου στη Μέση Εκπαίδευση στην Ελλάδα, θα μας έδινε την δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων στις δύο χώρες αφού στο θέμα της παιδείας, όπως και σε άλλους τομείς, υπάρχει πάντα συνεργασία.

Σημείωση: Οι ερευνητές είχαν ισότιμο καταμερισμό εργασίας υπό την επίβλεψη του Δρ. Παναγιώτη Λουκά, επιστημονικού συνεργάτη του Πανεπιστημίου Frederick.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Βούλτσιου, Ε., (2006), Ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στη Μέση Εκπαίδευση. Διαδικασίες - Προβλήματα – Επιπτώσεις σε διδάσκοντες και διδασκόμενους. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/2324/1/VoultsiouMSc2007.pdf>

Ζωγόπουλος, Ε. (2005). Ο Κόσμος της Πληροφορικής. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Ζωγόπουλος, Ε.(2001), Νέες τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε από: http://www.edivea.org/uploads/4/1/3/8/41385385/1_tomos_a_geniko.pdf
- Παπαναστασίου, Ε., Παπαναστασίου, Κ. (2016), Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνα, Λευκωσία: Ιδιωτική.
- Τάσση, Ο. (2014), Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο, Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 1ο, 200-215.

Ξενόγλωσση

- Al-Senaidi, S., Lin, L., Poirot, J. (2009). *Barriers to Adopting Technology for Teaching and Learning in Oman*. Computers & Education, 53(3), 575–590.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hal
- British Educational Communications and Technology Agency, Becta (2003), *What the research says about ICT supporting special educational needs (SEN) and inclusion*. Coventry: Becta's ICT Research Network.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2012), *Research Methods in Education*, London: Routledge.
- European Survey of Schools: ICT in Education – ESSIE (2011), Retrieved from: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>
- Ghavifekr, S., Rosdy, W.A.W. (2015). *Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools*. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 1(2), 175-191.
- Jimoyiannis, A. & Komis, V. (2007). *Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme*, Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development, 11(2), 149-173.
- Jimoyiannis A. (2008). *Factors determining teachers' beliefs and perceptions of ICT in education*, in A. Cartelli & M. Palma (eds). *Encyclopedia of Information Communication Technology*, Hershey, PA: IGI Global, 321-334.
- Simin, G., Thanusha, K., Logeswary, R., Annreetha, A. (2014), *Teaching and Learning with ICT Tools: Issues and Challenges from Teachers' Perceptions*. Retrieved from: <http://www.mojet.net/>
- Steeple, C. & Jones, C. (2002), *Issues in networked learning*. Berlin: Springer.
- Van Driel, J. H., Beijaard, D., Verloop, N. (2001), *Professional development and reform in science education: The role of teacher' practical knowledge*. Journal of Research in Science Teaching 38, 137 – 158
- Vrasidas, C., Pattis, I., Panaou, P., Antonaki, M., Aravi, C., Avraamidou, L., Theodoridou, K., Zembylas, M. (2010), *Teacher Use of ICT: Challenges and Opportunities*. Paper presented at the 7th International Networked Learning Conference, Aalborg University, Denmark.
- Yelland, N. & Lloyd, M. (2001). Virtual kids of the 21st century: Understanding the children in school today. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 175-192.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 9: Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Σε ποια έκταση χρησιμοποιούν τα εργαλεία ΤΠΕ οι καθηγητές

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	51.784 ^a	7	7.398	14.829	.000
Intercept	3136.502	1	3136.502	6287.399	.000
ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ	32.402	3	10.801	21.651	.000
Φύλο	13.287	1	13.287	26.634	.000
ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ * Φύλο	1.798	3	.599	1.201	.309
Error	238.952	79	.499		
Total	5256.019	87			
Corrected Total	290.735	86			

a. R Squared = .178 (Adjusted R Squared = .166)

Πίνακας 10: Tests of Between – Subjects Effects

Dependent Variable: Προκλήσεις και προβλήματα ενσωμάτωσης των εργαλείων ΤΠΕ

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	5.379 ^a	7	.768	2.927	.005
Intercept	3058.955	1	3058.955	1165.146	.000
Τύπος σχολείου	2.143	1	2.143	8.162	.004
ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ	1.930	3	.643	2.450	.063
Τύπος σχολείου * ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ	.339	3	.113	.430	.732
Error	125.756	479	.263		
Total	5364.024	487			
Corrected Total	131.134	486			

a. R Squared = .041 (Adjusted R Squared = .027)

ΣΚΟΠΟΙ, ΘΕΣΜΟΙ, ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΕΠΙΤΥΧΟΥΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΕΠΥ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

Ανδρέου Δημοσθένης
andreoudimosthenis@yahoo.gr
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ΠΕ71

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να παρουσιαστεί η δυνατότητα ένταξης ενός μαθητή με ΔΕΠΥ στη σχολική τάξη σύμφωνα με τις βασικές αρχές της οικοσυστημικής προσέγγισης, μέσα από μια μελέτη περίπτωσης σε ένα δημοτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2014 – 2015. Η οικοσυστημική προσέγγιση είναι μια εναλλακτική προσέγγιση στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς ή συναισθηματικών δυσκολιών, που λαμβάνει υπόψη τα συστήματα στα οποία μια συμπεριφορά εκδηλώνεται, αλλά και τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα σε αυτή.

Στο θεωρητικό πλαίσιο περιγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ και της εν λόγω προσέγγισης και της εφαρμογής της. Στη συνέχεια, γίνεται μια αναφορά στο συγκεκριμένο μαθητή του οποίου η ένταξη έλαβε χώρα και περιγράφεται αναλυτικά η αντίστοιχη παρέμβαση.

Τα κυριότερα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι τα εξής: α) Η αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά είχε θετικά αποτελέσματα στην αυτοεκτίμηση και το αίσθημα αποδοχής του μαθητή και β) Η συγκεκριμένη παρέμβαση είχε πολλαπλά οφέλη για όλους τους συμμετέχοντες στη σχολική τάξη.

Λέξεις κλειδιά: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα, οικοσυστημική προσέγγιση, αναπλαισίωση, κοινωνική αλληλεπίδραση.

1. α) Εισαγωγή

Αναμφίβολα, η ύπαρξη ενός μαθητή με ΔΕΠΥ στην τάξη αποτελεί μια ιδιαίτερη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό, καθώς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών επιβάλλουν προσαρμογές στη διδασκαλία και στη διαχείριση της σχολικής τάξης (Lewis, Newcomer, 2005). Η ΔΕΠΥ είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή οργανικής αιτιολογίας που επηρεάζει πολλούς τομείς της λειτουργικότητάς του παιδιού, προκαλώντας σοβαρές δυσκολίες στο ίδιο αλλά και τον κοινωνικό του περίγυρο (Κάκουρος, 2008). Σύμφωνα με τους Corwin, Kanitcar, Swenbach και Maslow, είναι η πιο συχνά διαγνωσμένη διαταραχή συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία (Corwin, Kanitcar, Swenbach, Maslow 2005).

Οι μαθητές με ΔΕΠΥ χαρακτηρίζονται από αναπτυξιακά ακατάλληλα επίπεδα διάσπασης προσοχής (απερισκεψία και δυσκολία οργάνωσης και ολοκλήρωσης έργων), υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας (έλλειψη ικανότητας αναστολής αυθόρμητων αντιδράσεων). Οι εκδηλώσεις των παραπάνω χαρακτηριστικών είναι ακόμα πιο έντονες όταν οι απαιτήσεις μιας δραστηριότητας για συγκέντρωση είναι υψηλές ή υπάρχει χαμηλό κίνητρο περάτωσης του (Corwin et al., 2005, Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2006). Αν και τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ είναι κοινά για όλους τους μαθητές που ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα, δεν επηρεάζονται όλοι από αυτούς με τον ίδιο τρόπο. Οι τρεις κατηγορίες μαθητών με ΔΕΠΥ, σύμφωνα με το DSM IV, είναι οι εξής: α) Κυρίαρχα υπερκινητικός – παρορμητικός, β) κυρίαρχα αφηρημένος, γ) Μεικτός τύπος (APA, 2000 στο Lambie, Shillingford, Walter, 2007).

Ένας από τους τομείς της ζωής και της καθημερινότητας ενός ατόμου με ΔΕΠΥ που επηρεάζεται ιδιαίτερα από αυτήν είναι αυτός της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της αποδοχής και των σχέσεων με συνομηλίκους. Σύμφωνα πολλούς ερευνητές, οι μαθητές με ΔΕΠΥ έχουν

αυξημένες πιθανότητες να βιώσουν δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους ή ακόμα και κοινωνική απόρριψη (Marsha, Molina, 2006, Van Lier, Kot, 2010). Οι παραπάνω δυσκολίες επιδεινώνονται περαιτέρω από τις αντιδράσεις των ατόμων του περιβάλλοντος στις πρωταρχικές (ανεπιθύμητες και μη κοινωνικά αποδεκτές) συμπεριφορές του μαθητή. (Κάκουρος, 2008, Καφέτσιος, 2008). Συχνά, η ανεπαρκής ανταπόκριση του παιδιού στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος αποτελεί πηγή διαπροσωπικών και ενδοπροσωπικών συγκρούσεων (Κουρκούτας, 2007).

Οι παραπάνω δυσκολίες σε συνδυασμό με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά σε ακαδημαϊκό – μαθησιακό επίπεδο προκαλούν αναμενόμενα δυσάρεστα συναισθήματα ματαίωσης και απογοήτευσης (Κάκουρος, Μανιαδάκη 2006). Ο Barkley αναφέρει ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ έχουν μεγάλες πιθανότητες να εμφανίσουν, μεταξύ άλλων, κατάθλιψη και αυξημένο άγχος (Barkley, 1998). Το τελευταίο στοιχείο είναι πολύ σημαντικό, καθώς σπάνια λαμβάνεται υπόψη στη σχολική τάξη. Οι συνηθέστερες πρακτικές παρέμβασης αφορούν ένα συνδυασμό φαρμακευτικών και συμπεριφορικών παρεμβάσεων, που δε λαμβάνουν όμως υπόψη τους την ανάγκη ενίσχυσης της χαμηλής αυτοεκτίμησης του μαθητή με ΔΕΠΥ (Kern, Amod, Seabi., Vorste, 2015).

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η όποια προβληματική συμπεριφορά ενός μαθητή με ή χωρίς ΔΕΠΥ, σύμφωνα με τα παραπάνω, θεωρείται αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης ενδογενών παραγόντων, οδηγώντας σε μια σχέση αιτίας – αιτιατού. Έτσι όμως, δεν λαμβάνονται υπόψη ούτε οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που ενδεχομένως να επηρεάζουν τη συμπεριφορά, ούτε τα θετικά στοιχεία του μαθητή, ενώ δεν προσφέρονται καθόλου στοιχεία σχετικά με τη λειτουργικότητα της τάξης και του σχολείου (Molnar, Lindquist, 1995). Συχνά οι προβληματικές συμπεριφορές και οι δυσκολίες σε μαθησιακό επίπεδο αλληλεπιδρούν επιδεινώνοντας η μία την άλλη στο σχολείο ή την οικογένεια (Mc Evoy, Welker, 2000).

1.β) Παρεμβάσεις – οικοσυστημική προσέγγιση

Η επιλογή της παρέμβασης για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών που ένας μαθητής με ΔΕΠΥ ίσως εμφανίσει καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το κατά πόσο αυτές αποδίδονται στο ίδιο (Tobell, Lawthom, 2005). Συνεπώς, η πιο συνηθισμένη πρακτική (συχνά σε συνδυασμό με την φαρμακευτική αγωγή) είναι η συμπεριφορική, η οποία βασίζεται σε τεχνικές ενίσχυσης θετικών συμπεριφορών και μείωσης των αρνητικών, μέσα από τον έλεγχο των διαφόρων παραμέτρων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά. Η κριτική που έχει δεχθεί η εν λόγω παρέμβαση είναι ότι τα αποτελέσματά της είναι βραχυπρόθεσμα και πολλές φορές ο τιμωρητικός τους χαρακτήρας ενισχύει παρά αποδυναμώνει τις αρνητικές συμπεριφορές (Corwell et al., 2005, Lewis, Newcomer, 2005).

Μια άλλη μορφή παρέμβασης είναι η γνωστική – συμπεριφορική. Η προσέγγιση αυτή από τη μία δίνει έμφαση στα επακόλουθα της συμπεριφοράς, τα οποία και προσπαθεί να προβλέψει με χρήση συστημάτων και τεχνικών ενίσχυσης και από την άλλη, εστιάζει στην αλλαγή του τρόπου σκέψης του μαθητή με ΔΕΠΥ, μέσα από την εξάσκηση σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων αλλά και στην ανάπτυξη αυτοκαθοδήγησης (Kern et al., 2015).

Μια τρίτη προσέγγιση, η οποία υιοθετείται και στην παρούσα εργασία είναι η οικοσυστημική. Σύμφωνα με αυτήν, ο κάθε άνθρωπος θεωρείται ταυτόχρονα μέρος πολλών συστημάτων τα οποία αλληλεπιδρούν. Συνεπώς, μια συμπεριφορά ενός μαθητή δεν μπορεί να γίνει κατανοητή παρά μόνο στο πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται και εφόσον εξεταστεί η αλληλεπίδρασή του με αυτό (Καφέτσιος, 2008, Tobell, Lawthom, 2005). Πιο συγκεκριμένα, μια συμπεριφορά προβληματική θεωρείται μέρος του κοινωνικού περιγύρου, ενώ οι συμπεριφορές στα διάφορα πλαίσια – συστήματα (τάξη, σχολείο, οικογένεια) να ασκούν αμοιβαία επιρροή η μια στην άλλη (Molnar, Lindquist, 1998).

Στα πλαίσια της οικοσυστημικής προσέγγισης, η ποιότητα της αλληλεπίδρασης του μαθητή με ΔΕΠΥ με το περιβάλλον του, αλλά και τα σημαντικά πρόσωπα αυτού, μπορεί να είναι ένας επιβαρυντικός ή αντισταθμιστικός παράγοντας (Κάκουρος, 2008). Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητος ο

εντοπισμός αλλά και η αξιολόγηση των παραγόντων στα διάφορα υποσυστήματα λειτουργίας του μαθητή προκειμένου να εντοπιστούν παράγοντες που πυροδοτούν και διατηρούν ανεπιθύμητες συμπεριφορές, αλλά και να διαμορφωθούν εκπαιδευτικοί στόχοι και επιθυμητές συμπεριφορές (Lewis, Newcomer, 2005).

Η παρέμβαση στα υποσυστήματα λειτουργίας του μαθητή σαφέστατα επιβάλλει παρεμβάσεις στις οποίες εμπλέκονται τα πρόσωπα που απαρτίζουν τον κοινωνικό του περίγυρο. Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, η υγιής και ποιοτική αλληλεπίδραση ενός μαθητή με ΔΕΠΥ με τους συμμαθητές του και η αποδοχή του είναι ένας προστατευτικός παράγοντας για την αποτροπή προβληματικών συμπεριφορών (Lewis, Newcomer, 2005, Κουρκούτας, 2007, Pantaleon, 2016).

Τέλος, στα πλαίσια της οικοσυστημικής προσέγγισης είναι απαραίτητο να υπάρξει μια αλλαγή στην ερμηνεία μιας προβληματικής συμπεριφοράς (αναπλαισίωση) και η υιοθέτηση αντίστοιχων συμπεριφορών και δράσεων για την αλλαγή της, καθώς η προσέγγιση αυτή ενθαρρύνει διαφορετικές ερμηνείες της και βασίζεται στα θετικά στοιχεία της συμπεριφοράς του μαθητή (Molnar, Lindquist, 1998).

2. Κυρίως μέρος

Σκοπός της εργασίας

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η εφαρμογή και αξιοποίηση των βασικών αρχών της οικοσυστημικής προσέγγισης κατά τη διαδικασία ένταξης ενός μαθητή με ΔΕΠΥ σε δημοτικό σχολείο. Οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν είναι οι εξής:

Οι προβληματικές συμπεριφορές του μαθητή οφείλονται στην εσφαλμένη αλληλεπίδρασή του με το σχολικό και μαθησιακό περιβάλλον και με σημαντικά πρόσωπα του περιγυρού του.

Αλλαγές στην ποιότητα της παραπάνω αλληλεπίδρασης θα έχουν σαν αποτέλεσμα ελάττωση των προβληματικών συμπεριφορών και τη βελτίωση της αίσθησης της αποδοχής του μαθητή - στόχου στην τάξη.

3) Μεθοδολογία

Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης με συμμετοχική παρατήρηση. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός, με βάση την ενδελεχή αξιολόγηση του μαθητή και του πλαισίου στο οποίο αυτός βρισκόταν (η οποία περιγράφεται παρακάτω), επέλεξε το σχεδιασμό και εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης βασισμένο στην οικοσυστημική προσέγγιση (βλ. θεωρητικό πλαίσιο), με παράλληλη καταγραφή των δράσεων του ίδιου και των συμπεριφορών του Ν. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις, σε κάθε μία από τις οποίες χρησιμοποιήθηκε μια σειρά από μέσα συλλογής πληροφοριών:

Αρχική αξιολόγηση: παρατήρηση (συστηματική και άτυπη), μη δομημένη συνέντευξη, κοινωνιόγραμμα, ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς.

Παρέμβαση

Αποτίμηση – τελική αξιολόγηση : παρατήρηση, ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς.

3.α) Προφίλ μαθητή

Ο Ν. είναι μαθητής της ΣΤ' δημοτικού και φοιτά σε δημοτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης με διάγνωση διαταραχής ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας. Είναι η τρίτη χρονιά που δέχεται υποστήριξη από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης στη γενική τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η επιθετική συμπεριφορά έχει μειωθεί σημαντικά και ότι οι συμμαθητές του εκφράζουν την αποδοχή του. Παρ'όλα αυτά συνεχίζει να εμφανίζει ανεπιθύμητες συμπεριφορές (όπως πχ να διακόπτει το μάθημα) κατά τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και διάφορα ξεσπάσματα και εκρήξεις θυμού. Επίσης, δυσκολεύεται ιδιαίτερα να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου.

3.β) Διαδικασία

Για τα σχεδιασμό και υλοποίηση της παρέμβασης, επιλέχθηκε συνδυασμός των προσεγγίσεων που αναφέρονται στην εισαγωγή (συμπεριφορική, γνωστική συμπεριφορική και οικοσυστημική). Η παρέμβαση έλαβε χώρα ανάμεσα στο Νοέμβριο και τον Ιούνιο του σχολικού έτους σε τρεις φάσεις:

Αρχική αξιολόγηση: Διήρκησε μία εβδομάδα και αφορούσε τη συλλογή πληροφοριών με διάφορα μέσα σχετικά με τη συμπεριφορά του μαθητή σε όλα τα πλαίσια στα οποία λειτουργεί, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε αυτά αλλά και στη συλλογή πληροφοριών για τη μαθησιακή του συμπεριφορά (με σκοπό τη κατάρτιση εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος). Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων ήταν τα εξής:

Άμεση παρατήρηση με χρήση σχετικής κλείδας παρατήρησης στην τάξη, σε διαφορετικούς χώρους του σχολείου (πχ αίθουσα μουσικής, υπολογιστών, στην αυλή κλπ).

Ημιδομημένες συνεντεύξεις με το δάσκαλο της τάξης, τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ώστε να συγκεντρωθούν πληροφορίες για τις συμπεριφορές που θεωρούνται μη αποδεκτές αλλά και τη λειτουργικότητα και τις αντιδράσεις του περιβάλλοντος του, με βάση την ερμηνεία που οι ίδιοι δίνουν σε αυτές. Επίσης, με τον ίδιο τρόπο συλλέχθηκαν πληροφορίες και από τη μητέρα του μαθητή.

Κοινωνιόγραμμα, ώστε να προσδιοριστούν οι σχέσεις του Ν. με τους συμμαθητές του αλλά και μεταξύ τους.

Ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, ώστε να σκιαγραφηθεί η στάση του απέναντι στο σχολείο, τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του, το επίπεδο αυτοεκτίμησης του μαθητή – στόχου αλλά και οι ερμηνείες που ο ίδιος δίνει για τη συμπεριφορά του.

Ελεύθερη συζήτηση με το μαθητή, για τον παραπάνω σκοπό.

Έγινε επίσης εκτενής εκπαιδευτική αξιολόγηση σε όλους τους γνωστικούς τομείς, ώστε να καταρτιστεί το ανάλογο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Παρέμβαση: Αποτελούσε το κύριο μέρος της όλης διαδικασίας και εφαρμόστηκε συμμετοχική παρατήρηση, προκειμένου να εφαρμοστούν οι αντίστοιχες παρεμβάσεις σε μαθησιακό και συμπεριφορικό – κοινωνικό επίπεδο.

Τελική αξιολόγηση: Διήρκησε 2 εβδομάδες και αξιολογήθηκε το πρόγραμμα παρέμβασης και η αποτελεσματικότητά του με χρήση:

Άμεσης παρατήρησης σε όλους τους σχολικούς χώρους στους οποίους λαμβάνουν χώρα κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, ώστε να διαπιστωθεί το κατά πόσο άλλαξε η στάση του Ν. απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία, τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους του αλλά και το αν βελτιώθηκε η αυτοεκτίμησή του.

Δοκιμασιών για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.

3.γ) Ανάλυση της παρέμβασης

Με το πέρας της αρχικής αξιολόγησης και της διαμόρφωσης των παραπάνω υποθέσεων, η παρέμβαση ξεκίνησε με τον ορισμό των διαφόρων συστημάτων και υιοθετήθηκαν οι αντίστοιχες δράσεις:

Ατομικό σύστημα:

Εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης: Σκοπός της παρέμβασης αυτής ήταν να εφαρμοστούν διαφοροποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, τις μεθόδους και τους στόχους της διδακτικής παρέμβασης στον ιδιαίτερο τρόπο μάθησης και τα χαρακτηριστικά του μαθητή. Απώτερος στόχος ήταν ο μαθητής να βιώσει επιτυχία μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία, να αυξηθεί η αυτοπεποίθησή του και να μειωθούν οι προβληματικές

συμπεριφορές εντός της τάξης, εφόσον μια υπόθεση ήταν ότι πολλές μη επιθυμητές συμπεριφορές του Ν. ήταν αποτέλεσμα κακής ποιότητας αλληλεπίδρασής του με τη μαθησιακή διαδικασία.

Ατομικό σύστημα επιβράβευσης: Πρόκειται για ένα σύστημα επιβράβευσης συμπεριφορικού τύπου, όπου ορίστηκε από κοινού με το μαθητή και το δάσκαλο της τάξης ένα σύστημα επιβράβευσης θετικών συμπεριφορών που ο μαθητής εμφάνιζε. Το εν λόγω σύστημα είχε σαν σκοπό την αύξηση της συχνότητας εμφάνισης των επιθυμητών συμπεριφορών και τη μείωση της συχνότητας εμφάνισης των αρνητικών.

Παιχνίδια ρόλων και βιωματικές δραστηριότητες: Με άξονα τις βασικές αρχές της γνωστικής - συμπεριφορικής προσέγγισης, οι εν λόγω δραστηριότητες είχαν σαν σκοπό την αλλαγή του τρόπου σκέψης του μαθητή και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοκαθοδήγησης και ρύθμισης της συμπεριφοράς του.

Σύστημα τάξης – τμήματος:

Βασικός άξονας των παρεμβάσεων σε αυτό το επίπεδο είναι η αρχική υπόθεση ότι πολλές από τις προβληματικές συμπεριφορές του Ν. είναι στην πραγματικότητα αποτέλεσμα των αναποτελεσματικών και ακατάλληλων αλληλεπιδράσεών του με τον άμεσο κοινωνικό του περίγυρο. Έτσι, οι παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν ήταν οι εξής:

Υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και διαχείρισης καταστάσεων συγκρούσεων που μπορεί να προκύψουν στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποσκοπούσε επίσης στην ανάπτυξη της αλληλοαποδοχής, του αλληλοσεβασμού και της ενσυναίσθησης μεταξύ των μαθητών και περιελάμβανε μεταξύ άλλων ελεύθερη συζήτηση, βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων. Πρέπει να τονιστεί ότι το πρόγραμμα αυτό σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με κοινό στόχο για όλους τους μαθητές της τάξης και όχι μόνο για το Ν.

Σαν επιβράβευση του Ν. ορίστηκε από κοινού με το δάσκαλο της τάξης και τους μαθητές κάθε μέρα την προτελευταία ώρα ο Ν. με δύο συμμαθητές του εκ περιτροπής να έχουν 10 λεπτά ελεύθερου παιχνιδιού στην αυλή.

Σχολικό σύστημα:

Σε συνεργασία με το σύνολο των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που καθημερινά έρχονταν σε επαφή με το μαθητή – στόχο, έγιναν οι εξής ενέργειες:

Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ.

Αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς του Ν. .

Αναγνώριση των καταστάσεων που μπορεί να πυροδοτήσουν μη επιθυμητές συμπεριφορές και από κοινού σχεδιασμός πρόληψης και παρέμβασης.

Κυρίως όμως, γενίκευση των παρεμβάσεων που ορίστηκαν σε ατομικό επίπεδο και στα μαθήματα των ειδικοτήτων, ώστε να εξασφαλιστεί η απαραίτητη συνέπεια και σταθερότητα του προγράμματος.

Σύστημα οικογένειας – σπιτιού:

Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τη συνέντευξη με τη μητέρα αφορούσαν κυρίως το ιστορικό του μαθητή, τη λειτουργία του οικογενειακού πλαισίου και την καθημερινότητα του Ν. . Έτσι κρίθηκαν σημαντικές οι εξής ενέργειες:

Καθιερώθηκε ένα τετράδιο επικοινωνίας, με το οποίο καθημερινά υπήρχε ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τις δράσεις και τα γεγονότα ή προβληματισμούς στα δύο βασικά πλαίσια (σχολείο και σπίτι).

Σε συνεργασία με τη μητέρα του Ν. ορίστηκε ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων σε καθημερινή βάση.

Έγινε περιορισμός της χρήσης ηλεκτρονικών παιχνιδιών (η συστηματική χρήση των οποίων ευθύνονταν για ορισμένες ανεπιθύμητες συμπεριφορές του Ν.), ο οποίος αξιοποιήθηκε σαν επιβράβευση ανάλογα με το στόχο που είχε επιτευχθεί κάθε φορά. Συγκεκριμένα, ο μαθητής είχε τη δυνατότητα πρόσβασης στα ηλεκτρονικά παιχνίδια για 15 λεπτά την ημέρα και εφόσον είχε τηρηθεί το ημερήσιο πρόγραμμα.

Έγινε, τέλος, προσπάθεια επικοινωνίας της μητέρας του μαθητή με τις μητέρες συμμαθητών του Ν. αλλά και με σχετικούς συλλόγους γονέων και φορείς, χωρίς όμως αποτέλεσμα.

4) Αποτελέσματα

Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης που περιγράφηκε παραπάνω αξιολογήθηκε με τρεις τρόπους: με άμεση παρατήρηση στο σχολικό χώρο (στα επιμέρους συστήματα που ορίστηκαν στην αρχή), έμμεση παρατήρηση στο σπίτι αλλά και ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς.

Σε ατομικό επίπεδο, παρατηρήθηκε μείωση της συχνότητας εμφάνισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών αλλά και των εκρήξεων θυμού του Ν., τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, μέσω της αξιοποίησης κλειδών συστηματικής παρατήρησης και καταγραφής της συμπεριφοράς στα επί μέρους πλαίσια. Η στάση του απέναντι στους συμμαθητές του και την ποιότητα αλληλεπίδρασης μαζί τους ήταν βελτιωμένη, όχι όμως και απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία, όπως αυτή διατυπώθηκε στο σχετικό ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς.

Σε επίπεδο τάξης, οι συμμαθητές, μέσω των σχετικών ερωτηματολογίων, ανέφεραν ότι οι σχέσεις ανάμεσά τους αλλά και με το Ν. ήταν πλέον καλύτερες, με αυξημένο το αίσθημα αλληλοαποδοχής και αλληλοσεβασμού. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ανέφεραν ότι η αλλαγή στη συμπεριφορά του Ν. ήταν αυτή που ενίσχυσε την αποδοχή και την εκδήλωσή της απέναντί του, ενώ παράλληλα δήλωσαν ότι και οι μεταξύ τους σχέσεις ήταν πλέον βελτιωμένες.

5. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία έγινε παρουσίαση της εφαρμογής των βασικών αρχών της οικοσυστημικής προσέγγισης στην διαδικασία ένταξης ενός μαθητή με ΔΕΠΥ σε δημοτικό σχολείο. Ο συνδυασμός της εν λόγω προσέγγισης με τεχνικές συμπεριφορικού και γνωστικού-συμπεριφορικού τύπου ήταν ο αυτός που επιλέχθηκε, καθώς πολλοί ερευνητές προτείνουν το συνδυασμό προσεγγίσεων ως τον πλέον αποτελεσματικό (Corwin et al.,2005, Καφέτσιος,2008).

Η εστίαση της προσοχής μας από τους ενδογενείς παράγοντες του μαθητή – στόχου στην αναποτελεσματική αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον, σύμφωνα με την τεχνική της αναπλαισίωσης (Molnar,Lindquist,1998) είχε σαν αποτέλεσμα να ωφεληθούν όλοι οι μαθητές της τάξης, να σταματήσει να στοχοποιείται ο Ν. και να ωφεληθεί η αυτοεκτίμησή του.

Παρ'όλα αυτά, τα αποτελέσματα της εργασίας αυτής δεν μπορούν να γενικευτούν, καθώς περισσότερες εφαρμογές της οικοσυστημικής προσέγγισης είναι απαραίτητες προκειμένου να καταλήξουμε σε αξιόπιστα συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητά της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων – Αναπτυξιακή προσέγγιση (5η Έκδοση). Αθήνα: Τηρωθήτω.

Κάκουρος, Ε. (2008). Το υπερκινητικό παιδί. Οι δυσκολίες του στη μάθηση και την προσαρμογή (7η έκδοση.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

- Καφέτσιος , Κ. (2008). Οικοσυστημικές προσεγγίσεις στην κλινική ψυχολογία και την ειδική αγωγή: αρχές παρεμβάσεων σε ατομικό, οικογενειακό και σχολικό επίπεδο για την ενσωμάτωση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και διαταραχές. Στο Η. Κουρκούτας, J.P. Chartier, (Επιμ.), Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές-στρατηγικές παρέμβασης (1η έκδοση), Αθήνα: Τόπος, 23-36.
- Κουρκούτας, Η. (2007). Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά – Παρεμβάσεις στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου (2η έκδοση), Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Molnar, A., Lindquist, B. (1998), Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο – οικοσυστημική προσέγγιση (16η έκδοση), (Α. Καλαντζή-Αζίζι, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Ξενογλώσση

- American Psychiatric Association, (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.
- Barkley, R.A., (1998), *Attention Deficit Hyperactivity Disorder – A handbook for diagnosis and treatment (2nd edition)*, New York: Guilford Press
- Corwin M., Kanitkar , K.N., Muslow , M , Schwebach , A. (2005). Attention Deficit / Hyperactivity Disorder. Στο Gullotta , Thomas P. , Adams, Gerald R (Επιμ.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems – Evidence based approaches to prevention and treatment*. New York: Springer - Verlag, 159-183
- Kern, A. , Zaytoon , A, Seabi, J, Vorste, A. (2015) South Africam foundation phase teacher’s perceptions of ADHD at private and public schools , *International journal of environmental research and public health* , 12 , 3042-2059
- Lambie ,W. , Shillington , M.A. , Walter S.M. (2007) , An integrative, Cognitive Behavioral, Systemic Approach to Working with Students Diagnosed with Attention Deficit Hyperactive Disorder, *ASCA – Professional School Counseling Journal* , 11:2 , 105-112
- Lewis, T.J, Newcomer, L.L. (2005), Reducing problem behavior through school-wide systems of positive behavior support. Στο P. Clough, O. Gardner, J.T. Pardock, F.Yuen (Επιμ.), *Handbook of emotional and behavioral difficulties* (London: SAGE Publications)
- Marshall, M., Molina, B. (2006), Antisocial behaviors moderate the deviant peer pathway to substance use in children with ADHD , *Journal of clinical child and adult psychology*, 35, 216-226
- Menting B. , Koot, H., Lier, P.V. (2014), Peer acceptance and behavioural problems : results from an preventive intervention study , *International journal of behavioural development* , 6:39 , 530-540
- Mc Evoy, A. , Welker, R. (2000), Antisocial behavior, academic failure and school climate : a critical review, *Journal of emotional and behavioral disorders*, 8:3 , 130-140
- Pantaleon, A (2016), Dealing with ADHD in a greek primary school, *Journal of research in special education needs*, 16:1, 341-344
- Van Lier, C.A.M., Koot , H.M. (2010), Developmental cascades of peer relations and symptoms of externalizing and internalizing problems from kindergarten to fourth-grade elementary school, *Development and psychopathology* , 22, 569-582
- Tobbell, J., Lawthom, R., (2005). Dispensing with labels: enabling children and professionals to share a community of practice, *Educational and child psychology*, 22:3 ,89-97

Η ΕΝΤΑΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΣΩ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Βοσνάκη Αναστασία
Anastasia2903@yahoo.gr
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ΠΕ71

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι να περιγράψει την δυνατότητα κοινωνικής ένταξης μαθητών με αυτισμό στη γενική τάξη. Έτσι παρουσιάζεται η μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με αυτισμό και απουσία λόγου που φοιτά στην Στ τάξη του δημοτικού σχολείου και περιγράφονται το πρόγραμμα ψυχοκινητικής αγωγής που υλοποιήθηκε και το πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που υλοποιήθηκε συμπληρωματικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μαθήτρια ανταποκρίθηκε θετικά στο πρόγραμμα και αυξήθηκαν τα επίπεδα συμμετοχής της σε δραστηριότητες ομάδας όπως και η βλεμματική της επαφή.

Λέξεις κλειδιά: αυτισμός, ψυχοκινητική αγωγή, ένταξη.

1. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως παιδιών με αυτισμό στο εκπαιδευτικό σύστημα, όλο και περισσότεροι μαθητές με αυτισμό φοιτούν στο γενικό σχολείο υποστηριζόμενοι από το θεσμό της παράλληλης στήριξης.

Ο αυτισμός είναι μία διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης που εμφανίζεται από την πρώιμη παιδική ηλικία. Ο Leo Kanner (1943) ήταν ο πρώτος που έκανε συστηματική περιγραφή του αυτισμού σε 11 παιδιά με «αυτιστικές διαταραχές συναισθηματικής φύσης» ωστόσο στη συγκεκριμένη μελέτη τα παιδιά διαγνώστηκαν με παιδική σχιζοφρένεια (Gallo & Volkmar, 2003). Η πέμπτη αναθεώρηση του διαγνωστικού ελέγχου της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης και Στατιστικού Εγχειριδίου των Ψυχικών Διαταραχών (DSM-V) που δημοσιεύτηκε το 2013 αντικατέστησε το DSM-IV και αναφέρεται στο όρο διαταραχές αυτιστικού φάσματος ή αυτιστικές διαταραχές, ο οποίος συμπεριλαμβάνει και το όρο ατισμό υψηλής λειτουργικότητας που αντικαθιστά τον όρο σύνδρομο Asperger και άλλα σύνδρομα. (American Psychiatric Association, 2013).

Γενικά, ο αυτισμός είναι μία σύνθετη και εκτεταμένη διαταραχή της ανάπτυξης, καθώς περιγράφεται ως μία «τριάδα διαταραχών» στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και στη φαντασία (Καλύβα, 2005). Αξίζει να σημειωθεί ότι παρόλο που υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για την κατηγοριοποίηση, τα παιδιά με αυτισμό χαρακτηρίζονται από μεγάλη ετερογένεια. Αναφορικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση, στα παιδιά με αυτισμό παρατηρείται η έλλειψη βλεμματικής επαφής όταν επικοινωνούν με άλλους. Ακόμα, δεν έχουν κίνητρο να μοιραστούν αυθόρμητα τα ενδιαφέροντα τους με τους άλλους. Κάνουν στερεοτυπικές κινήσεις και ενδέχεται να παραβιάσουν κώδικες κοινωνικής συμπεριφοράς (Συριοπούλου-Δέλλη, 2016). Αναφορικά με τη διαταραχή στην επικοινωνία, τα παιδιά με αυτισμό έχουν συνήθως καθυστέρηση στην ανάπτυξη ομιλίας και λόγου σε σχέση με την ηλικία τους. Επίσης, μπορεί να έχουν απουσία λόγου ή ηχολαλία. Οι δυσκολίες στην έκφραση και στην κατανόηση του λόγου χαρακτηρίζουν τα πιο πολλά παιδιά με αυτισμό (Συριοπούλου-Δέλλη, 2016). Κάνουν κυριολεκτική χρήση της γλώσσας γι αυτό το λόγο δεν αντιλαμβάνονται τις μεταφορές. Τέλος, όσον αφορά τη διαταραχή στη φαντασία, τα παιδιά με αυτισμό ακολουθούν μη λειτουργικές ρουτίνες χωρίς παρέκκλιση, γι αυτό όποια αλλαγή στο περιβάλλον τους μπορεί να τα αναστατώσει. Επίσης, δείχνουν εμμονική προσκόλληση με διάφορα αντικείμενα ή μέρη αντικειμένων.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ψυχοκινητική αγωγή και αυτισμός

Η ψυχοκινητική αγωγή εκφράζει την αλληλεπίδραση μεταξύ των σκέψεων- συναισθημάτων (εσωτερικές καταστάσεις που δεν φαίνονται) και των σωματικών- κινητικών διεργασιών, που σαφώς υφίστανται γνωστική επεξεργασία (Zimmer, 2007). Αποτελεί μια ολιστική και ανθρωπιστική προσέγγιση της κινητικής αγωγής, η οποία είναι εξατομικευμένη κι ανάλογη με το αναπτυξιακό επίπεδο και τις ανάγκες του παιδιού (Zimmer, 2007). Οι ενότητες ψυχοκινητικής αγωγής είναι το γνωστικό σχήμα σώματος, η αμφιπλευρικότητα, η λεπτή κινητικότητα, η αντίληψη και οργάνωση του χώρου, η αντίληψη και οργάνωση του χρόνου και του ρυθμού (Καρτασίδου, 2004).

Κάθε δραστηριότητα ψυχοκινητικής αγωγής ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια διδασκαλίας που παρουσιάζονται παρακάτω: αρχικά η φάση προθέρμανσης που μπορεί να είναι μια απλή άσκηση ή ένα ρυθμικό παιχνίδι με σκοπό να εισάγει τα παιδιά στη διαδικασία. Έπειτα, η φάση επεξεργασίας, κατά την οποία τα παιδιά μπορούν να επεξεργαστούν ελεύθερα τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν στην επόμενη φάση. Στη φάση δράσης γίνεται η επεξεργασία του υλικού ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι διδασκαλίας που τέθηκαν, ενώ στη φάση ανατροφοδότησης γίνεται αξιολόγηση- έλεγχος των στόχων. Τέλος, στη φάση αποθεραπείας που ορίζει η λήξη της δραστηριότητας, οι μαθητές χαλαρώνουν (Καρτασίδου, 2004).

Για τα παιδιά με αυτισμό οι προτεινόμενες ασκήσεις ψυχοκινητικής αγωγής πρέπει να είναι προσαρμοσμένες και επικεντρωμένες στην ένταξη και γενικά σε δραστηριότητες που θα ανταποκρίνονται στις άμεσες εμπειρίες και δυνατότητες τους (García-Villamisar & Dattilo, 2010) και οι οποίες έχουν προκύψει από μια ενδελεχή αξιολόγηση ενός εύρους τομέων.

Οι Shafir, Barroso, Calatroni, Jimenez και Lozoff (2006) υποστηρίζουν ότι το επίπεδο αυτονομίας του μικρού παιδιού, το οποίο εξαρτάται απ' την ανάπτυξη της κινητικότητάς του, επηρεάζει άμεσα τα κοινωνικο- συναισθηματικά του χαρακτηριστικά. Η κατάκτηση κινητικών αναπτυξιακών σταδίων, όπως είναι το βάδισμα, οδηγεί το παιδί στην ανεξαρτησία, γεγονός που επηρεάζει την αυτοπεποίθηση, καθώς το παιδί ξεκινώντας να περπατά γίνεται περισσότερο κοινωνικό και αυτόνομο. Από την άλλη πλευρά, οι Piek, Baynam και Barrett (2006) υποστήριξαν ότι οι δυσκολίες της λεπτής κινητικότητας μπορεί να οδηγήσουν δευτερογενώς σε συναισθηματικά προβλήματα απ' τη στιγμή που οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν την καθημερινότητα των παιδιών.

Σύμφωνα με τις Ευαγγελινού και Παππά (2002), καθώς εξελίσσεται το σώμα του παιδιού, ολοκληρώνεται και η συνολική ανάπτυξή του, η οποία με τη σειρά της αφορά τη μαθησιακή, κοινωνικο- συναισθηματική του ζωή και επηρεάζει κατά πολύ την ακαδημαϊκή του πορεία. Σε κάθε κινητική δραστηριότητα, άλλωστε, συμμετέχει πάντα ολόκληρο το άτομο (Zimmer, 2007) με αποτέλεσμα οι κινήσεις του να έχουν συναισθηματικές, νοητικές και κοινωνικές προεκτάσεις.

Τα προσαρμοσμένα προγράμματα φυσικής αγωγής, καθώς και η ψυχοκινητική αγωγή, έχουν συνδεθεί ερευνητικά, με την ενίσχυση της αντιληπτικο-κινητικής ανάπτυξης, (Καμπάς et al., 1999, Zimmer et al., 2008 κ.α.), την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Τσερκέζογλου, et al, 2003; Ζέρβας, 2006; Zimmer et al., 2008) κ.α. Όσον αφορά τον πληθυσμό με αναπτυξιακές διαταραχές ή εκείνον με χαμηλή κινητική επίδοση, έχουν πραγματοποιηθεί κάποιες έρευνες (Rimmer & Kelly, 1989; Rintala et al., 1998; Hamilton et al., 1999) και ορισμένες στην Ελλάδα (Kambas et al., 2002; Ασωνίτου, 2007) δείχνει περιορισμένη εφαρμογή προγραμμάτων ψυχοκινητικής αγωγής σε μαθητές με αυτισμό.

2.2. Μεθοδολογία έρευνας

2.2.1 Πλαίσιο έρευνας

Η μελέτη περίπτωσης διερευνήθηκε σε 12θέσιο ολοήμερο σχολείο του Δήμου Θεσσαλονίκης. Πρόκειται για ένα σχολικό συγκρότημα που συστεγάζονται 2 σχολεία και αυτό έχει ως

αποτέλεσμα να είναι αρκετά μεγάλο σχολείο με μεγάλες πολυπληθείς τάξεις. Η κάθε τάξη έχει 2 τμήματα. Η Στ' τάξη, που βρίσκεται στον 2^ο όροφο του σχολείου, έχει 21 μαθητές (10 αγόρια και 11 κορίτσια). Η διάταξη των θρανίων είναι Π και υπάρχει ηλεκτρονικός υπολογιστής και βιντεοπροβολέας καθώς σε αρκετά μαθήματα γίνεται χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς. Η μαθήτρια τις 14 ώρες φοιτά στη γενική τάξη ενώ τις 10 παρακολουθεί εξατομικευμένο πρόγραμμα με την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής παράλληλης στήριξης σε ξεχωριστό χώρο ειδικά διαμορφωμένο που ονομάστηκε «Δημιουργικό Εργαστήριο». Η έρευνα διενεργήθηκε από την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής παράλληλης στήριξης και έγινε εφαρμογή συμμετοχικής παρατήρησης.

2.2.2. Προφίλ μαθήτριας

Η μαθήτρια είναι 12 ετών και φοιτά στην Στ τάξη Δημοτικού σχολείου του Δήμου Θεσσαλονίκης. Σύμφωνα με τη διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ (κέντρο διαφοροδιάγνωσης διάγνωσης και υποστήριξης) η μαθήτρια έχει αυτισμό. Επίσης δεν έχει αναπτύξει προφορικό λόγο. Η μαθήτρια διαγνώστηκε σε μικρή ηλικία και φοιτά στο γενικό σχολείο με εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης από της Α δημοτικού. Σύμφωνα με την αρχική αξιολόγηση της εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη) η λεπτή της κινητικότητας παρουσιάζει δυσκολίες. Συγκεκριμένα, δεν μπορεί να κρατήσει το μολύβι καλά ώστε να γράψει αυτόνομα, δυσκολεύεται να κόψει με το ψαλίδι. Ακόμα έχει δυσκολία να επεξεργαστεί υλικά όπως πλαστελίνη γκοφρέ παρόλο που για πολλά χρόνια εξασκούνταν σε αυτές τις δεξιότητες από την εργοθεραπεύτρια της. Όσον αφορά το γνωστικό τομέα, η Μ. μπορεί να γράψει ορθογραφημένα (εφόσον υπάρχει στήριξη στο χέρι), να κάνει με επιτυχία γραμματικές και λεξιλογικές ασκήσεις, κατανοεί μια παράγραφο και μπορεί να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης κυριολεκτικής σημασίας. Στα μαθηματικά είναι ικανή να εκτελεί πράξεις και με πολυψήφιους αριθμούς ενώ έχει δυσκολία στην επίλυση σύνθετων προβλημάτων.

Αναφορικά με τον κοινωνικό τομέα, η μαθήτρια παρόλο που γενικά είναι αγαπητό παιδί και χαίρει συμπάθειας τόσο από τους εκπαιδευτικούς όλου του σχολείου όσο και από τους συμμαθητές της, ωστόσο δεν έχει αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις καθώς οι συμμαθητές της, την αποφεύγουν οπότε σπανίως μπαίνουν στη διαδικασία να επικοινωνήσουν μαζί της. Επιπλέον, η βλεμματική της επαφή είναι αποσπασματική. Ανταποκρίνεται οπτικά όταν ακούει το όνομα της ωστόσο δεν εκδηλώνει κοινωνικό ενδιαφέρον σε πολλά πλαίσια. Επίσης, η μαθήτρια χαρακτηρίζεται από έλλειψη αυτονομίας καθώς πρέπει να λάβει οδηγία για τη πιο απλή κίνηση, εντολή ή δραστηριότητα αλλά έχει και την τάση να κρατάει συνέχεια το χέρι της μητέρας της ή της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης όταν κινείται στο χώρο. Η μαθήτρια κάνει στερεοτυπικές κινήσεις συνήθως με τα χέρια της αλλά και με ολόκληρο το σώμα της και ηχολαλεί λέξεις χωρίς σαφές περιεχόμενο μια που η μαθήτρια δεν έχει λειτουργικό λόγο.

Επιπρόσθετα στοιχεία για τη μαθήτρια συλλέχθηκαν από άτυπη ημιδομημένη συνέντευξη που πραγματοποίησε η ερευνήτρια με τον δάσκαλο της τάξης, ο οποίος είχε την μαθήτρια για 2^η συνεχόμενη χρονιά. Επίσης, η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη) που την υποστήριζε τα δυο προηγούμενα σχολικά έτη ανέφερε ότι η μαθήτρια είχε κάνει σημαντική πρόοδο κατά τη διάρκεια της φοίτησης της στο σχολείο ιδιαίτερα στον γνωστικό τομέα. Επίσης πληροφορίες συλλέχθηκαν από την άτυπη ημιδομημένη συνέντευξη με τη λογοθεραπεύτρια ,τη εργοθεραπεύτρια και τη μουσικοθεραπεύτρια που παρακολουθούν την πορεία της αρκετά χρόνια.

2.2.3. Πρόγραμμα ψυχοκινητικής αγωγής

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016 σε 12/θ δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης από το Δεκέμβριο μέχρι τον Απρίλιο. Οι στόχοι του προγράμματος που τέθηκαν για τη μαθήτρια είναι οι εξής: Αρχικά, η ανάπτυξη αδρής και λεπτής κινητικότητας και πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη απλών κινητικών προσαρμοστικών δεξιοτήτων. Επιπλέον στόχος που τέθηκε ήταν η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων δηλαδή η μαθήτρια να ακολουθεί οδηγίες, να

μιμείται κινήσεις του εκπαιδευτικού δείχνοντας κοινωνικό ενδιαφέρον και εν συνεχεία να μιμείται κινήσεις των συνομηθικών της διατηρώντας βλεμματική επαφή. Άλλος στόχος που τέθηκε ήταν η μαθήτρια να παίρνει πρωτοβουλία για επικοινωνία. Οι στόχοι αυτοί τέθηκαν λαμβάνοντας υπόψη την άτυπη αξιολόγηση που έγινε από την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής με δοκιμασίες και παρατήρηση σε όλους τους τομείς.

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε 2 φορές την εβδομάδα τις ώρες του μαθήματος της φυσικής αγωγής και κατά περίπτωση το 2^ο διάλειμμα 2 φορές την εβδομάδα στην αυλή του σχολείου σε προσαρμοσμένο και οριοθετημένο οπτικά περιβάλλον στο πίσω μέρος του σχολείου. Παράλληλα, υπήρξε μια χρονική οριοθέτηση κατά την οποία η έναρξη και η λήξη των δραστηριοτήτων ήταν προκαθορισμένη ώστε η μαθήτρια να νιώθει ασφαλής σ' ένα χρονικά και χωρικά περιβάλλον. Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν 2 μαθήτριες της ΣΤ τάξης του σχολείου που φοιτούν στο ίδιο τμήμα με τη μαθήτρια με αυτισμό. Οι μαθήτριες αυτές επιλέχθηκαν από την εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής που υποστηρίζει τη μαθήτρια με αυτισμό με το θεσμό της παράλληλης στήριξης σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Τέλος, η επιλογή των εν λόγω μαθητριών έγινε με βάση τη πρόθεση τους να ασχοληθούν και να βοηθήσουν γιατί όπως προαναφέρθηκε, οι συμμαθητές της δεν έδειχναν ενδιαφέρον γι' αυτή. Η διδασκαλία ακολουθούσε γενικά τις φάσεις διδασκαλίας προγραμμάτων ψυχοκινητικής που περιγράφηκαν παραπάνω. Τα υλικά της διδασκαλίας ήταν μπάλες, κώνοι, χάρτινα στεφάνια και κορύνες.

Ως μέσο αξιολόγησης της διδασκαλίας, η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης κρατούσε ημερολόγιο καταγραφής των δραστηριοτήτων στα οποία κατέγραφε την ανταπόκριση της μαθήτριας σε κάθε δραστηριότητα σε επίπεδο εκτέλεσης της αλλά και του ενδιαφέροντος που έδειχνε γι αυτή και τους συμμαθητές της.

Το πρόγραμμα ψυχοκινητικής αγωγής εκτός από την αυλή του σχολείου διενεργήθηκε και στο «δημιουργικό εργαστήριο» στο οποίο η ανταπόκριση της μαθήτριας ήταν μεγαλύτερη. Έτσι, πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες που αφορούσαν μίμηση προτύπου ανά ζευγάρια που η μαθήτρια κλήθηκε να ακολουθεί τις κινήσεις της συμμαθήτριας της για μερικά δευτερόλεπτα διατηρώντας έτσι τη βλεμματική επαφή και κάνοντας τις κινήσεις. Σε μεταγενέστερο χρόνο κλίθηκε να κάνει αυτή τις κινήσεις ώστε να κάνει «τον καθρέπτη» η συμμαθήτριας της. Στη δραστηριότητα αυτή δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα γιατί δύσκολά έπαιρνε πρωτοβουλία ώστε να κάνει λειτουργικές κινήσεις και όχι στερεοτυπικές. Άλλες δραστηριότητες αφορούσαν την αίσθηση του ρυθμού αλλά και την ικανότητα συγχρονισμού της μαθήτριας με τις συμμαθήτριες της όταν ακούν ένα μουσικό κομμάτι. Έτσι, μέσω μουσικής και συγκεκριμένα τραγουδιών που αφορούσαν τη σωματογνωσία (Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπά, χόκι πόκι, κεφάλι- ώμοι- γόνατα- πόδια κ.τ.λ) η μαθήτρια έπρεπε να ακολουθήσει τις οδηγίες και με μίμηση προτύπου να δείχνει σημεία του σώματος της.

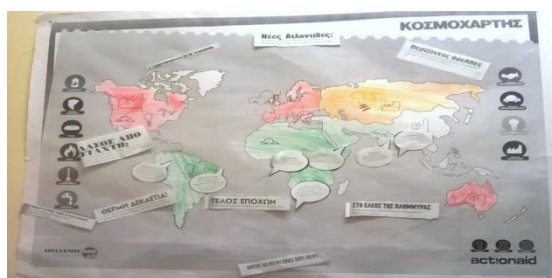
2.3 Πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης της Actionaid

Στα πλαίσια του προγράμματος ένταξης της μαθήτριας στο σχολείο διενεργήθηκε κι ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης της Actionaid «Κόντρα στο ρεύμα» που αφορά την κλιματική αλλαγή και τις επιπτώσεις της στο πλανήτη. Το πρόγραμμα αυτό επιλέχθηκε για τους εξής λόγους: Αρχικά, το πρόγραμμα περιέχει πληθώρα βιωματικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το πρόγραμμα ψυχοκινητικής αγωγής, αλλά και με τους στόχους που έχουν τεθεί για τη μαθήτρια. Επιπλέον, η θεματολογία εντάσσεται στην ύλη των μαθημάτων της Στ Δημοτικού και συνδέει διαθεματικά τα γνωστικά αντικείμενα (κλιματική αλλαγή, φαινόμενο του θερμοκηπίου) αλλά και κοινωνικά θέματα όπως η φτώχεια η έλλειψη τροφής και νερού και κατ' επέκταση και στα ενδιαφέροντα των μαθητών που συμμετείχαν, οι οποίοι δεν είχαν κίνητρο να ασχοληθούν με παιδικά τραγούδια του προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής. Οι στόχοι του προγράμματος που τέθηκαν για τη μαθήτρια είναι οι εξής: Αρχικά, η ανάπτυξη συντροφικού παιχνιδιού, δηλαδή η μαθήτρια να κάθεται με τις συμμαθήτριες της, να κάνουν την ίδια δραστηριότητα και να μοιράζεται αντικείμενα. Επίσης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας στις οποίες όπως

προαναφέρθηκε είχε ιδιαίτερες δυσκολίες. Τέλος, η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι στόχοι που τέθηκαν πάρθηκαν από το αναλυτικό πρόγραμμα για παιδιά με αυτισμό του υπουργείου παιδείας.

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα ήταν ο παγκόσμιος χάρτης (αποτελεί βασικό εργαλείο του προγράμματος), καρτέλες με ειδήσεις από όλο τον κόσμο, χαρτόνια, μαρκαδόροι.

Το πρόγραμμα βασίζεται στο υλικό της Actionaid σχετικό με τη θεματολογία. Ξεκινάει με ένα παραμύθι το οποίο αποτελεί έναυσμα για τις δραστηριότητες και εξελίσσεται σε κάθε κεφάλαιο. Έτσι, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν κινητικά τι αισθάνονται σχετικά με τις διάφορες καιρικές συνθήκες και πως αντιδρούν σ' αυτές. Έπειτα ασχολούνται με τις εποχές (κατασκευή κολάζ με τις καιρικές συνθήκες και τις δραστηριότητες της κάθε εποχής) και διαπιστώνουν ότι οι εποχές έχουν «αλλάξει» λόγω κλιματικής αλλαγής. Αντιλαμβάνονται το ρόλο που διαδραματίζει το CO₂ (διοξείδιο του άνθρακα) στη μόλυνση του περιβάλλοντος και ζωγραφίζουν τον παγκόσμιο χάρτη με διαφορετικά χρώματα ανάλογα με τα επίπεδα εκπομπής του. Έπειτα, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού (τηλεοπτική και ραδιοφωνική εκπομπή) παρουσιάζουν ειδήσεις από όλο τον κόσμο σχετικά με ακραίες καιρικές συνθήκες, έλλειψη τροφής και νερού καθώς και μαρτυρίες ανθρώπων σχετικά με αυτά τα θέματα και τα κολλάνε στην αντίστοιχη περιοχή του χάρτη. Τέλος, ασχολήθηκαν με δράσεις για την προστασία του περιβάλλοντος όπως η ανακύκλωση, η διαχείριση του ρεύματος και του νερού.



Εικόνα 1: χάρτης προγράμματος

3. Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση του προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έγινε με βάση τη συμμετοχική παρατήρηση της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης αλλά και από τα ημερολόγια καταγραφής της συμπεριφοράς της μαθήτριας κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Σκοπός της αξιολόγησης ήταν να διερευνηθεί το κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί αρχικά. Έτσι, από την αξιολόγηση φάνηκε ότι ο βαθμός συμμετοχής της μαθήτριας αυξανόταν σταδιακά, ωστόσο ήθελε συνεχή παρότρυνση για να κάνει οποιαδήποτε δραστηριότητα. Η βλεμματική επαφή αυξήθηκε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ένταξη ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνεται σε πολλά επίπεδα και δεν είναι αποκλειστική ευθύνη του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Προγράμματα ευαισθητοποίησης γίνονται για αυτό το σκοπό. Έτσι, συγκεκριμένα για την μαθήτρια με αυτισμό το γεγονός ότι φοιτούσε στη Στ τάξη είχε ως αποτέλεσμα να έχουν εδραιωθεί αντιλήψεις και στάσεις από τους συμμαθητές της που δύσκολα μεταβάλλονταν.

Τα όρια αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης εργασίας και σε άλλα παιδιά με αυτισμό είναι περιορισμένα διότι προέρχονται από τη μελέτη περίπτωσης μιας μαθήτριας με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Επίσης, η ενδεχόμενη πραγματοποίηση άλλων ερευνών στο μέλλον σε μαθητές σε παραπλήσια ή και άλλα χαρακτηριστικά και θα βοηθούσε στην περαιτέρω αξιοποίηση των αποτελεσμάτων. Βέβαια ότι σε οποιαδήποτε περίπτωση εφαρμογής ίδιας ή

παρόμοιας διδακτικής παρέμβασης η εξατομικευμένη προσέγγιση με τις κατάλληλες προσαρμογές είναι απαραίτητη για να υπάρξει αποτελεσματικότερη ένταξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Ευαγγελινού, Χ., & Παππά, Α. (2002). Σωματική και κινητική ανάπτυξη στην παιδική ηλικία. Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα σημερινά Παιδιά (3η εκδ.) (Gallahue, D.L.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επιστημονικών Βιβλίων & Περιοδικών. (Έκδοση πρωτότυπου το 1996).
- Καλύβα, Ε. (2005) Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Καρτασιδου, Λ. (2004). Μάθηση μέσω κίνησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές της ψυχοκινητικής στην ειδική παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Ξενόγλωσση

- American Psychiatric Association.(2013). *Autism Spectrum Disorder Fact Sheet DSM5*. Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- Gallo, C., & Volkmar, F.(2013).Diagnosis of autism. Trends Evidence Based. *Neuropsychiatry*, 5(1), 23-28.
- García-Villamisar, D.A., & Dattilo, J. (2010).Effects of a leisure programme on quality of life and stress of individuals with ASD.*Journal of Intellectual Disability Research*, 54(7), 611-619.
- Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο Ψυχοκινητικής. Θεωρία και Πράξη της Ψυχοκινητικής Παρέμβασης*. (Επιστημονική επιμέλεια: Καμπάς Α.).Αθήνα: Εκδόσεις Αθλότυπο.
- Shafir, T., Barroso, A., Calatroni, A., Jimenez, E., & Lozoff, B. (2006). Effects of iron deficiency in infancy on patterns of motor development over time. *Human Movement Science*, 25 (6), 821- 838.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Δαβλάντη Γεωργία

gdavlanti@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ02/Μα Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις, που επικρατούσαν παλαιότερα στην Ελλάδα και την Ευρώπη, επιβεβαιώνονται από το ξεχωριστό σύστημα εκπαίδευσης, διαχωρίζοντας τους μαθητές με αναπηρία. Οι τελευταίοι, φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία, συντηρώντας ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο καταπίεσης και στιγματισμού. Στις μέρες μας, επικρατεί ένας προσανατολισμός για μια «εκπαίδευση για όλους», με την παιδεία να θεωρείται ανθρώπινο δικαίωμα σε μια δίκαιη κοινωνία. Καταλυτικός παράγοντας για την αποδοχή των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης, αποτελεί η στάση των εκπαιδευτικών και η διάθεσή τους να εφαρμόσουν πρακτικές συνεκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα, εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση, δηλαδή την ταυτόχρονη εκπαίδευση μαθητών τυπικής και μη ανάπτυξης σε συνδυασμό με ορισμένους παράγοντες, όπως η εμπειρία, η κατάρτισή τους στην ειδική αγωγή, τα συναισθήματα

που τους δημιουργεί ένα παιδί μη τυπικής ανάπτυξης στην αίθουσα, τα οφέλη της διαδικασίας για τα παιδιά τυπικής και μη ανάπτυξης και η δυνατότητα εφαρμογής του θεσμού στην ελληνική πραγματικότητα.

Λέξεις κλειδιά: Συνεκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, αντιλήψεις

1. Εισαγωγή

Το περιεχόμενο της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία έγινε στο πλαίσιο ολοκλήρωσης μεταπτυχιακών σπουδών, αναφέρεται στις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, δηλαδή την ταυτόχρονη εκπαίδευση μαθητών τυπικής και μη ανάπτυξης.

Πιο συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας ήταν να εξετασθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε σχέση με την στάση που διατηρούν για την συγκεκριμένη διαδικασία, σε συνάρτηση με διάφορους παράγοντες, όπως η εμπειρία, η κατάρτισή τους σε θέματα ειδικής αγωγής, τα συναισθήματα που τους δημιουργεί ένα παιδί μη τυπικής ανάπτυξης στην αίθουσα, τα οφέλη της διαδικασίας για τα παιδιά τυπικής και μη ανάπτυξης και την δυνατότητα εφαρμογής του θεσμού στην ελληνική πραγματικότητα.

Η από κοινού διδασκαλία, μόρφωση και εκπαίδευση των παιδιών τυπικής και μη ανάπτυξης, προϋποθέτει μια δομημένη παιδαγωγική, η οποία προσανατολίζεται σε συνεργατικές διαδικασίες μάθησης, με παιδιά τα οποία έχουν ανομοιογενή χαρακτηριστικά. Στόχος της συνεκπαίδευσης, είναι η άρση των προκαταλήψεων έναντι του διαφορετικού και η ισότιμη συμμετοχή όλων των πολιτών στο κοινωνικό, εκπαιδευτικό και πολιτικό γίνεσθαι (Σούλης, 2002).

Βασική προϋπόθεση για την συνεκπαίδευση, είναι η δημιουργία σχολείων όπου θα υποδέχονται όλα τα παιδιά χωρίς να κάνουν διαχωρισμούς, η υιοθέτηση μιας παιδοκεντρικής αντίληψης, η οποία θα παρέχει επιτυχή μόρφωση σε όλους τους μαθητές, ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός (Mastropieri & Struggs, 2001) καθώς και η αποβολή των στερεοτυπικών αντιλήψεων κυρίως από τους εκπαιδευτικούς (Καζαντζίδου, 2010).

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης και η διάθεσή τους να εφαρμόσουν τα προγράμματα συνεκπαίδευσης αποτελεί καταλυτικό παράγοντα για την εφαρμογή του θεσμού. (Watkins, 2003 · Δόικου-Αυλίδου, 2000). Η αξιολόγηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν βασικό παράγοντα για την εφαρμογή όλων των αλλαγών (Lindsay, 2007). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν, σε διαφορετικές ομάδες μαθητών, κάτω από δύσκολες συνθήκες και με αρκετές ελλείψεις, γι' αυτό το λόγο είναι απαραίτητη η υποστήριξη και εμπύχωση τους, ώστε να εφαρμόσουν τις πρακτικές της συνεκπαίδευσης (Barton, 2004).

Τέλος, αποτελούν τους βασικότερους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την θετική τους στάση για την συνεκπαίδευση, συμβάλλουν αποτελεσματικά στην εφαρμογή του θεσμού και την ενσωμάτωση των ατόμων μη τυπικής ανάπτυξης στην τάξη. Αντίθετα, οι αρνητικές στάσεις και η άρνηση στην προσαρμογή των πολιτικών που διασφαλίζουν την ένταξη, μπορεί να αποτρέψουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το γενικό σχολείο (Χρυσανθακοπούλου, 2012).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ως συνεκπαίδευση, ορίζεται η ταυτόχρονη εκπαίδευση παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης στο γενικό σχολείο με μαθητές τυπικής ανάπτυξης, συμμετέχοντας πλήρως στο αναλυτικό πρόγραμμα και το πρόγραμμα σπουδών, λαμβάνοντας όμως υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή (Καραμεσίνη, 2009). Ουσιαστικά η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης έγκειται στην προσπάθεια για αποδοχή της διαφορετικότητας από το κοινωνικό σύνολο (Salend, 1999).

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα από την έρευνα της Καζαντζίδου (2010), διαπιστώνουμε, ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δέχονται σε ποσοστό 80%, ότι οι μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης πρέπει να εκπαιδούνται στο γενικό σχολείο και το 50,5% απορρίπτει την άποψη ότι οι υπόλοιποι μαθητές θα αντιδράσουν με την συγκεκριμένη πρακτική. Ωστόσο σε ποσοστό 68,4%, παραδέχονται ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης, διότι όπως υποστηρίζει το 62,1% στερούνται εξειδικευμένης κατάρτισης.

Η έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006), έδειξε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση των παιδιών τυπικής και μη ανάπτυξης δίστανται. Από την μια πλευρά, εξέφρασαν ότι ο συγκεκριμένος θεσμός μπορεί να βοηθήσει την βελτίωση του σχολείου και να συμβάλλει στην περιθωριοποίηση του στιγματισμού από την κοινωνία. Από την άλλη πλευρά, σχετικά με την συνεκπαίδευση σε συνάρτηση με το βαθμό της αναπηρίας του παιδιού και τα οφέλη που έχουν τα παιδιά τυπικής και μη ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν αρνητικές απόψεις. Ωστόσο συμφώνησαν στο γεγονός ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί και το ειδικό σχολείο, είναι υπεύθυνοι για τα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Επιπλέον, η εμπειρία των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεκπαίδευση, παίζει σημαντικό ρόλο για την διαμόρφωση των αντιλήψεών τους απέναντι στον θεσμό. Σύμφωνα με την έρευνα της Πατσίδου (2010), η εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης, δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεκπαίδευση. Αντίθετα, σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2011) οι θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τον συγκεκριμένο θεσμό, όχι μόνο καλλιεργούνται όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν αντίστοιχη εμπειρία, αλλά καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό. Από την άλλη πλευρά, τα αποτελέσματα στην έρευνα της Πέννα (2008), δείχνουν ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεκπαίδευση δεν αποτελεί βασικό παράγοντα για την διαμόρφωση των αντιλήψεων.

Η σοβαρότητα και η μορφή της αναπηρίας, αποτελούν βασικό παράγοντα για την διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεκπαίδευση, καθώς το είδος της αναπηρίας σχετίζεται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού (Πατσίδου, 2010). Σύμφωνα με τους Avramidis & Norwiche (2002), οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης σε τρεις ομάδες: α) με κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες πχ. κωφά παιδιά, β) με γνωστικές διαταραχές πχ. δυσλεξία και γ) με συναισθηματικά προβλήματα ή και προβλήματα συμπεριφοράς πχ. αυτισμό, ΔΕΠΥ. Ταυτόχρονα, η έρευνα των Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos (2008), έδειξε, ότι το 62,2% θεωρεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εφικτό να συνεκπαιδευτούν.

Οι γνώσεις τις οποίες έχουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, σε θέματα ειδικής αγωγής επηρεάζουν σημαντικά τις απόψεις τους σχετικά με τον θεσμό της συνεκπαίδευσης (Hsien, 2007). Τέλος, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένο να δεχθεί μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης στη τάξη τους, διότι στερούνται κατάλληλων γνώσεων, ενώ δεν είναι πρόθυμοι να κάνουν αλλαγές στο πρόγραμμα και τον τρόπο διδασκαλίας τους (Πατσίδου, 2010).

2.2. Μεθοδολογία

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- 1) Ποια η στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεκπαίδευση;
- 2) Ποιες προϋποθέσεις τίθενται για την εφαρμογή του θεσμού;

Ο βασικός άξονας συλλογής δεδομένων είναι η ποιοτική μέθοδος (qualitative research) (Mason, 2011), η οποία επιλέχθηκε λόγω της ανθρωπολογικής φύσης που χαρακτηρίζει το περιεχόμενο της συγκεκριμένης έρευνας, αφού μελετά απόψεις και αντιλήψεις (Καμπανέλου, 2011 · Λατινόπουλος, 2010). Τα δεδομένα αναλύθηκαν με περιγραφική ανάλυση (Strauss & Corbin, 1998), ενώ για περισσότερη εγκυρότητα των ερευνητικών εγχειρημάτων έγινε τριγωνοποίηση (Robson, 2007) των δεδομένων που προέκυψαν και πιο συγκεκριμένα των τελικών αποτελεσμάτων, με απλή περιγραφική στατιστική ανάλυση (Denzin & Lincoln, 1994).

Στην έρευνα συμμετείχαν 16 άτομα (άνδρες και γυναίκες) από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκ των οποίων οι 9 ήταν δάσκαλοι και οι 7 νηπιαγωγοί. Βασικό περιορισμός ήταν το μικρό δείγμα συμμετεχόντων και η δυσαναλογία στον αριθμό ανδρών γυναικών.

Πίνακας 1: Ειδικότητα συμμετεχόντων

Δάσκαλος	Νηπιαγωγός	Σύνολο
56,25%	43,75%	100%

2.3. Ερευνητικά εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε, είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, με 13 ερωτήματα ανοικτού τύπου, κατασκευασμένα από την ερευνήτρια, με θεματικό άξονα την έκφραση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την διαδικασία της συνεκπαίδευσης, καθώς και θέματα που ανακύπτουν για την εφαρμογή της διαδικασίας όπως η βαρύτητα της αναπηρίας. Η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης, έγινε διότι προσφέρει ευελιξία κατά την διεξαγωγή της και με αυτόν τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες, αν θελήσουν, να εκφράσουν κάτι το οποίο δεν άπτεται με τα ερωτήματα που έχουν τεθεί (Κυριαζή, 2010). Μέσα από την ημιδομημένη συνέντευξη οι απόψεις, οι οποίες καταγράφηκαν, ήταν φυσικές, ενώ υπήρξε αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους συμμετέχοντες (Ζαφειρόπουλος, 2005 · Αβραμίδης & Καλύβα, 2006 · Ιωσηφίδης, 2003).

2.4. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε συνάρτηση με την κατάρτιση τους σε θέματα ειδικής αγωγής, στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν την κατάλληλη εκπαίδευση να αντιμετωπίσουν ένα παιδί μη τυπικής ανάπτυξης στην τάξη τους, κάτι το οποίο τους προδιαθέτει αρνητικά για την συνεκπαίδευση. Συγκεκριμένα η συνεντευξιζόμενη 04 ήταν κάθετη σε αυτή την άποψη λέγοντας «Όχι, όχι, όχι δεν την έχουν όχι. Καθόλου». Την ίδια άποψη είχε και η συμμετέχουσα 09 λέγοντας «Δεν θα το έλεγα».

Επιπλέον, σε σχέση με τα συναισθήματα που τους δημιουργούσε ένα παιδί μη τυπικής ανάπτυξης στη τάξη τους, απάντησαν ότι είχαν άγχος. Η πηγή του άγχους ήταν οι ανεπαρκείς γνώσεις που είχαν σε θέματα ειδικής αγωγής, η επιπλέον ευθύνη που έχει ο εκπαιδευτικός για τον μαθητή με ειδικές ανάγκες στην τάξη, ενώ κάποιες φορές υποστήριζαν ότι υπάρχει κίνδυνος και αναστάτωση για τα υπόλοιπα παιδιά.

Παράλληλα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι) πιστεύουν ότι πρέπει να διαχωρίζονται οι βαριές από τις ελαφριές περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση δεν είναι εφικτή για όλες τις περιπτώσεις παιδιών, αποκλείοντας τα βαριά περιστατικά. Οι λόγοι για τους οποίους εξέφρασαν το παραπάνω, είναι ότι αυτές οι περιπτώσεις τουλάχιστον, πρέπει να έχουν παράλληλη στήριξη, κάτι που δεν παρέχεται από τα σημερινά σχολεία παρά μόνο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Όπως είπε ο συμμετέχων 09 «Όχι, όχι μιλάμε για τις ελαφριές περιπτώσεις, γιατί όταν υπάρχει ένα παιδί με προβλήματα ακοής ή όρασης ο δάσκαλος είναι ανεπαρκής από την στιγμή που δεν ξέρει να τα βοηθήσει». Ταυτόχρονα, τόνισαν ότι μόνο οι ελαφρές περιπτώσεις πρέπει να πηγαίνουν στο γενικό σχολείο, ενώ οι πιο βαριές στο ειδικό σχολείο με ειδικούς παιδαγωγούς ή στο γενικό σε τμήματα ένταξης και παράλληλη στήριξη. Οι λόγοι ήταν ότι στο ειδικό σχολείο έχουν περισσότερες γνώσεις για την διαχείριση αυτών των μαθητών. Άρα, σε σχέση με το συγκεκριμένο ζήτημα, οι απόψεις που εκμαιεύονται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι αρνητικές.

Ακόμη, σχετικά με το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρούν ότι δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστεί η συνεκπαίδευση. Πρέπει να γίνουν αλλαγές, στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και να υπάρχουν απαραίτητα, η παράλληλη στήριξη ή τα τμήματα ένταξης, τα οποία ανήκουν στο σύνολο της γενικής εκπαίδευσης και λειτουργούν με βάση το πρόγραμμα του γενικού σχολείου. Τέλος, σχετικά με την ωφέλεια που αποκομίζουν τα παιδιά τυπικής και μη ανάπτυξης, μέσα από την συνεκπαίδευση, απαντούν θετικά.

Αρα, σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για το θεσμό της συνεκπαίδευσης, τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί κατατάσσονται σε τρεις ομάδες. Αυτοί οι οποίοι είναι θετικοί και δέχονται να εφαρμόσουν τον θεσμό της συνεκπαίδευσης χωρίς περιορισμούς, αυτοί οι οποίοι είναι θετικοί, αλλά θέτουν κάποιες προϋποθέσεις για την εφαρμογή του θεσμού και αυτοί οι οποίοι είναι αρνητικοί.

Πίνακας 2: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών

Θετικοί προϋποθέσεις	υπό	Θετικοί	Αρνητικοί	Σύνολο
56%		25%	19%	100%

Αυτοί που απάντησαν ότι είναι θετικοί υπό προϋποθέσεις όπως η συνεντευξιαζόμενη 04 «Είμαι υπέρ με προϋποθέσεις», θεωρούν ότι δεν αρκεί μόνο οι εκπαιδευτικοί να έχουν την διάθεση να εφαρμόσουν τον θεσμό, αλλά χρειάζονται αλλαγές στην εκπαίδευση. Στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστεί η συνεκπαίδευση. Πρέπει να υπάρξουν αλλαγές, στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και να υπάρχουν απαραίτητα, η παράλληλη στήριξη ή τα τμήματα ένταξης, τα οποία ανήκουν στο σύνολο της γενικής εκπαίδευσης και λειτουργούν με βάση το πρόγραμμα του γενικού σχολείου. Όσοι απάντησαν ξεκάθαρα ότι είναι αρνητικοί στον θεσμό της συνεκπαίδευσης, τόνισαν ότι λόγω πρακτικών δυσκολιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι ανέφικτο να εφαρμοστεί ο θεσμός.

Από την άλλη πλευρά αυτοί οι οποίοι είπαν ότι είναι θετικοί, χωρίς να θέσουν κάποιους περιορισμούς, τόνισαν ότι στην εκπαίδευση δεν πρέπει να υπάρχουν διαχωρισμοί γιατί όλα τα παιδιά έχουν δικαιώματα.

Τέλος, αυτοί οι οποίοι ήταν αρνητικοί (ένας μικρός αριθμός) αιτιολόγησαν την απάντησή τους, λέγοντας ότι μέσα σε μια τάξη ίσως να επηρεάζουν αρνητικά και τα υπόλοιπα παιδιά, ενώ οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία δεν είναι προετοιμασμένοι για κάτι τέτοιο.

3. Γενικές παρατηρήσεις και Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν, έδειξαν, ότι οι κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην συνεκπαίδευση, επιβεβαιώνοντας παλαιότερες έρευνες, όπως των Mastropieri & Scruggs (2001), της Koutrouba et al (2008) αλλά και της Πατσίδου (2010), κάτι πολύ ενθαρρυντικό, καθώς έτσι η συνεκπαίδευση έχει περισσότερες ελπίδες να εφαρμοστεί και πρακτικά. Ωστόσο, σε επόμενο επίπεδο δίπλα από τις θετικές απόψεις, τέθηκε και ο περιορισμός των προϋποθέσεων από τους εκπαιδευτικούς, εμφανίζοντας αντιφατικότητα στις απόψεις τους, ενώ παρουσίασαν την πραγματικότητα που επικρατεί στα σχολεία, κάνοντας την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης σχεδόν ανέφικτη, όπως υποστήριξε και ο Τσούλιας (2010) ο οποίος αναφέρθηκε στις προϋποθέσεις αλλά και ο Valeo (2008) και οι Avramidis & Kalyva (2007). Οι παραπάνω, κατέληξαν στις έρευνές τους ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν επιφυλάξεις σε σχέση με την διαδικασία, αν δεν αλλάξουν κάποια βασικά σημεία στο σύστημα εκπαίδευσης. Παράλληλα υπήρξαν και κάποιοι οι οποίοι ήταν αρνητικοί απέναντι στην διαδικασία, επιβεβαιώνοντας παλιότερες έρευνες, όπως του Bender et al (1995).

Εύκολα λοιπόν συνάγεται το συμπέρασμα ότι η επιτυχής εφαρμογή της συνεκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι προϋποθέσεις που έθεσαν, αν ληφθούν υπόψη από τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών και αναλυτικών προγραμμάτων ακόμη και θεσμοθετήσεων, είναι δυνατό να δούμε όλους τους μαθητές ενταγμένους στο ίδιο σχολείο και όχι διαχωρισμένους, ούτε περιθωριοποιημένους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδης, Η., Καλύβα, Ε. (2006). Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές. Αθήνα : Παπαζήσης.
- Δόικου- Αυλίδου, Μ. (2000). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής: διερεύνηση της προσφοράς μαθημάτων ειδικής αγωγής στα Παιδαγωγικά τμήματα της Ελλάδας. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 3, 27-64.
- Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2011) Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη – Προκλήσεις και Ευκαιρίες, Odense, Denmark: Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία. Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών. Αθήνα: Κριτική.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: Μια πορεία είκοσι ετών, Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Σπανδάγου, Η., Επιμ., Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 21-31.
- Ιωσηφίδης, Θ.(2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.
- Καζαντζίδου, Π. (2010). Στάσεις και απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο της ενταξιακής αγωγής στην ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καμπανέλλου Π. (2011). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καραμεσίνη, Θ. (2009). Εφαρμογή Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά: Αξιολόγηση του Μοντέλου της Συνδιδασκαλίας. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κυριαζή, Ν. (2010). Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λατινόπουλος, Π. (2010). Τα πρώτα βήματα στην έρευνα. Ένας χρηστικός οδηγός για νέους ερευνητές. Αθήνα: Κριτική.
- Mason, J. (2011). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Μτφρ. Ε., Δημητριάδου & Κυριαζή, Ν. Αθήνα: Πεδίο.
- Πατσίδου, Μ. (2010). Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πέννα, Α. (2008). Στάσεις και ετοιμότητα δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Σούλης, Σ.Γ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους». Τόμος Α.Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τσούλιας, Ν. (2010). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή. (Με έμφαση στην σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες). Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσανθακοπούλου, Ε. (2012). Διερεύνηση των απόψεων των Ειδικών Παιδαγωγών για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ξενογλωσση

Avramides, E. & Norwich, B. (2002). 'Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of the literature'. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). 'The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion'. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389.

Barton, L. (2004). Market ideologies, education and the challenge for inclusion. In Daniels, H. & Garner, P. (2000) (ed). *Inclusive education. Supporting inclusion in education systems*. London: Kogan Page. 54-61.

Bender, W. N., Vail, C. O. & Scott, K. (1995). 'Teachers' attitudes toward increased mainstreaming:

Implementing effective instruction for students with learning disabilities'. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (2), 89-92.

Denzin, N. & Lincoln Y. S. (1994b). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.

Hsien, M. L. W. (2007). 'Teacher attitudes towards preparation for inclusion: In support of a unified teacher preparation program'. *Postgraduate Journal of Education Research*. 8 (1), 49-60.

Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, E. (2008). 'SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance'. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (4), 413 – 421.

Lindsay, G. (2007). 'Educational psychology and the effectiveness of inclusion/mainstreaming'. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 1-29.

Mastropieri, M. & Struggs, T. (2001). 'Promoting inclusion in secondary schools'. *Learning Disability Quarterly*, 24, 265-274.

Salend, S. J. (1999). 'The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators'. *Remedial and Special Education*, 20 (2), 127-128.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publ.

Valeo, A. (2008). 'Inclusive education support systems: Teacher and administration views'. *International Journal of Special Education*, 23 (2), 8-16.

Watkins, A. (ed.) 2003. *Key Principles for Special Needs Education – Recommendations for Policy Makers*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). 'Greek teachers' belief about disability and inclusive education'. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 4-5.

Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ Η ΑΝΑΛΗΨΗ ΗΓΕΤΙΚΩΝ ΡΟΛΩΝ ΩΣ ΔΙΑΥΛΟΣ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Κορνελάκη Χριστίνα
christina.kornelaki@gmail.com
Νηπιαγωγός ΠΕ 60, ΜΕδ

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των στάσεων των ειδικών παιδαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη και η ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους ίδιους για την προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών στο σύγχρονο σχολείο καθώς και τα εμπόδια τα οποία προκύπτουν στην προσπάθεια εφαρμογής τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί διατηρούν σημαντικά θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες και στις γνώσεις τους και διαθέτουν ετοιμότητα για την προώθηση της συμπερίληψης αναλαμβάνοντας ηγετικούς ρόλους. Εμπόδιο για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών αποτελεί η διαφορά κουλτούρας ανάμεσα στους ίδιους και στους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης καθώς και η έλλειψη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης σε θέματα συμπερίληψης, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και ειδικευμένου προσωπικού στις αστικές περιοχές, το περιορισμένο ενδιαφέρον της κοινωνίας κυρίως στις αγροτικές περιοχές και ο περιορισμένος αριθμός διάγνωσης και αξιολόγησης των μαθητών στις ημιαστικές περιοχές.

Λέξεις κλειδιά: συμπερίληψη, ειδικός παιδαγωγός, ηγεσία, εμπόδια

1. Εισαγωγή

Ο όρος συμπερίληψη ταυτίζεται με την νεότερη και πιο εξελιγμένη εκδοχή της ειδικής παιδαγωγικής που υποστηρίζει ένα μοντέλο σχολείου ανοιχτό «για όλους» τους μαθητές με ή χωρίς ιδιαιτερότητες και εμπόδια στη μάθηση. Θα έλεγε κανείς πως η συμπερίληψη είναι το όραμα για ένα σχολείο απαλλαγμένο από δογματισμούς και διαχωρισμούς, έτοιμο να δεχθεί και να αναλάβει την διαπαιδαγώγηση όλων των παιδιών υποστηρίζοντας το δικαίωμα τους στην εκπαίδευση και χρησιμοποιώντας συμπεριληπτικές πρακτικές ως μοχλό συμμετοχικής μάθησης.

Για την αρτιότητα της λειτουργίας και της επίτευξης μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, κινητήρια δύναμη είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών γύρω από αυτήν. Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις καθώς και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπερίληψης θα αποτελέσει και το μέσο για την επίτευξη του οραματιζόμενου σχολείου για όλους.

Ιδιαίτερη σημασία για την προώθηση της συμπερίληψης μπορεί να διαδραματίσει μια συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών οι οποίοι είναι πλέον ευαισθητοποιημένοι σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Ο λόγος γίνεται για τους ειδικούς εκπαιδευτικούς που βάσει των σπουδών και της επαγγελματικής τους κατάρτισης και εμπειρίας, μπορούν να αναπτύξουν και να διαδώσουν συμπεριληπτικές πρακτικές εκπαίδευσης, λαμβάνοντας έτσι ηγετικό ρόλο στο θέμα της προώθησης της συμπερίληψης.

Αναζητώντας την ετυμολογία της λέξης «συμπερίληψη», μπορεί κανείς να αντιληφθεί τον τρόπο με τον οποίο αυτή τοποθετείται και χρησιμοποιείται στην σημερινή εκπαίδευση. Η λέξη αυτή αναλύεται σε «συν» και «περιλαμβάνω», ο εκπαιδευτικός δηλαδή της τάξης λαμβάνει υπόψη του όλα τα παιδιά στις διαδικασίες μάθησης και μαζί με αυτά όλες τις ιδιαιτερότητες τους.

Ο όρος συμπερίληψη στον τομέα της εκπαίδευσης καθιερώθηκε για να περιγράψει ένα νέο σύστημα εκπαίδευσης το οποίο απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών, χωρίς διακρίσεις και

διαχωρισμούς λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Με τον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση δίνεται έμφαση στην ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών στις σχολικές διαδικασίες, σε αντίθεση με τον όρο ένταξη που τείνει να διαφοροποιεί το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τα υπόλοιπα (Στασινός, 2013).

Για τον Sailor (1991), συμπερίληψη σημαίνει τοποθέτηση του παιδιού, που παρουσιάζει δυσκολίες στη μάθηση, στο σχολείο της γειτονιάς, δίνοντας έτσι στο παιδί περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνική ένταξη και επικοινωνία με τους συνομηλίκους του. Σημαίνει επίσης εξάλειψη της περιθωριοποίησης και του διαχωρισμού, ακολουθώντας την πρακτική της φοίτησης των παιδιών αυτών στα σχολεία της γειτονιάς τους. Ακόμη συμπερίληψη σημαίνει συνεργατική μάθηση, δηλαδή συνεργασία των παιδιών σε μικρές ομάδες με στόχο την διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και κατ' επέκταση της μάθησης. Τέλος, όπως υποστηρίζει ο Sailor, στα πλαίσια της συμπερίληψης απαιτείται η συνεργασία μεταξύ παιδαγωγού γενικής αγωγής και ειδικού παιδαγωγού για την οργάνωση συμπεριληπτικών πρακτικών.

Σύμφωνα με τους Sebba & Ainscow (1996), ως συμπεριληπτική εκπαίδευση, ορίζεται η διαδικασία ενίσχυσης του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της θεώρησης και αναδιοργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος, με στόχο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των παιδιών, καλύπτοντας τις ιδιαιτερότητες τους. Για τους ίδιους η συμπεριληπτική εκπαίδευση κατοχυρώνει το δικαίωμα όλων των παιδιών με συμμετέχουν σε ένα ενοποιημένο σχολείο, που θα ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών προσφέροντας και τις κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές.

Οι Ainscow, Booth & Dyson (2006) υποστηρίζουν ότι η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση αναφέρεται στις διαδικασίες που μειώνουν τον αποκλεισμό των παιδιών από τα σχολικά και κοινωνικά δρώμενα και αυξάνουν τη συμμετοχή τους, στην αναθεώρηση και αναδιοργάνωση της κουλτούρας και της πρακτικής ολόκληρου του σχολείου ώστε να προσαρμόζεται στην διαφορετικότητα και στην ανομοιογένεια των παιδιών από τα οποία συνίσταται, και τέλος στη συμμετοχή και στη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο αποκλεισμού.

Η έννοια της συμπερίληψης βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της σύγχρονης Ελλάδας, δεδομένης της κατάστασης που επικρατεί στον τομέα της Εκπαίδευσης (συγχώνευση τμημάτων, έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού κλπ). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις των ειδικών παιδαγωγών για τη συμπερίληψη, καθώς και η στάση τους για την ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους ίδιους με στόχο την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Οι ειδικοί παιδαγωγοί όντας περισσότερο ευαισθητοποιημένοι απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και έχοντας δημιουργήσει πρακτικές όσον αφορά τις ανάγκες αυτών των παιδιών, αντιλαμβάνονται διαφορετικά τη συμπερίληψη λόγω της πραγματικότητας που βιώνουν (Σάββα & Αγγελίδης, 2011). Για το λόγο αυτό είναι εύστοχο να μελετάμε τις δικές τους απόψεις απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, την ετοιμότητα τους σε σχέση με συμπεριληπτικές πρακτικές αλλά και την δική τους συμβολή ως ηγέτες για την προώθηση της συμπερίληψης στο σχολείο όπου δραστηριοποιούνται. Παρά τη σημαντικότητα του θέματος, λίγες είναι οι έρευνες που ασχολούνται με τον ηγετικό ρόλο των ειδικών παιδαγωγών στην συμπεριληπτική εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην Ελλάδα. Η παρούσα εργασία προσπαθεί να προσεγγίσει τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

10. Πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι ειδικοί παιδαγωγοί την συμπεριληπτική εκπαίδευση;
11. Πώς οι ειδικοί παιδαγωγοί μπορούν να προωθήσουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση αναλαμβάνοντας ηγετικούς ρόλους;
12. Τι εμπόδια αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους;

2. Κυρίως μέρος

2.1. Μέθοδος, εργαλείο συλλογής δεδομένων, πληθυσμός & δείγμα

Μέσα από το σκοπό της έρευνας, δηλαδή την διερεύνηση των στάσεων των ειδικών παιδαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη και την ανάληψη ηγετικών ρόλων με στόχο την προώθηση της, αναδύονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Πως αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι ειδικοί παιδαγωγοί την συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα τι αντιλήψεις έχουν διαμορφώσει σε σχέση με την συμπερίληψη, αν έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους για να δημιουργήσουν κλίμα συμπερίληψης στην τάξη τους και αν οι γνώσεις τους είναι επαρκείς ώστε να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Μπορούν οι ειδικοί παιδαγωγοί να προωθήσουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση αναλαμβάνοντας ηγετικούς ρόλους. Η ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους ειδικούς παιδαγωγούς προϋποθέτει θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, επαρκείς γνώσεις αλλά και εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους, ώστε να καλλιεργηθεί το ανάλογο κλίμα σε μια συμπεριληπτική τάξη.

Τι εμπόδια αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους. Σίγουρα η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών σε μια τάξη γενικής αγωγής, δεν είναι εύκολο εγχείρημα. Όπως αναφέρεται παραπάνω, μεταξύ άλλων, είναι αναγκαία η συνεργασία ειδικών παιδαγωγών και παιδαγωγών γενικής εκπαίδευσης, η συνεργασία και υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου, κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα καθώς και δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σύνολο των υποκειμένων που αποτελούν τη σχολική μονάδα.

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου το οποίο κατασκευάστηκε από τον ερευνητή. Για τις απαντήσεις στα ερωτήματα χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ιεράρχησης τύπου Likert στην μεγαλύτερη έκταση του ερωτηματολογίου. Η κλίμακα ιεράρχησης Likert, έχει το πλεονέκτημα της ποικιλίας των απαντήσεων που δίνει σε ένα ερώτημα (Cohen & Manion, 2008). Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε δυο μέρη, βασισμένα στα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία εξετάζονται. Το πρώτο μέρος αφορά τα δημογραφικά στοιχεία και στο δεύτερο μέρος οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν με βάση τους τρεις άξονες της έρευνας : τις στάσεις των ειδικών παιδαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη, την ανάληψη ηγετικών ρόλων από μέρους τους με στόχο την προώθηση της συμπερίληψης και τέλος τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή της.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Συγκεκριμένα εστιάζει στο φύλλο του υποκειμένου, στην ηλικία, στο επίπεδο σπουδών, στην περιοχή και στην τάξη όπου υπηρετεί ως εκπαιδευτικός, στα χρόνια προϋπηρεσίας του, στην εκπαιδευτική κατάρτιση του σε σχέση με την ειδική αγωγή, στον μέσο όρο των μαθητών με εμπόδια στη μάθηση που βρίσκονται στην τάξη του υποκειμένου και στο είδος των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου χωρίζεται σε τρεις θεματικές ενότητες βασισμένες στους τρεις διαφορετικούς τομείς στους οποίους εστιάζει η έρευνα. Η πρώτη θεματική αφορά τις αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών γύρω από την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις που αναπτύσσονται εξετάζουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την εμπιστοσύνη στις δικές τους ικανότητες να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές, την στάση τους για τη φοίτηση μαθητών με εμπόδια στη μάθηση σε γενικές τάξεις καθώς και τις στάσεις τους για τα εφόδια που μπορούν να αποκτήσουν μέσω της φοίτησής τους σε δομές γενικής εκπαίδευσης.

Η δεύτερη θεματική που εξετάζεται στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορά την προώθηση της συμπερίληψης από τους ειδικούς παιδαγωγούς αναλαμβάνοντας ηγετικούς ρόλους. Οι ερωτήσεις εστιάζουν στις γνώσεις και την ετοιμότητα των ειδικών παιδαγωγών να εφαρμόσουν

τη συμπερίληψη στη διδασκαλία τους, καθώς και στην ύπαρξη προβλημάτων που αναχαιτίζουν την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών.

Στην Τρίτη και τελευταία θεματική ενότητα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου, αναπτύσσονται ερωτήσεις σχετικά με τα εμπόδια που εμφανίζονται στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Για την ακρίβεια οι ερωτήσεις εξετάζουν τις αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών για την παρεμπόδιση της εφαρμογής της συμπερίληψης από παράγοντες όπως η ανεπαρκής εκπαιδευτική κατάρτιση των ίδιων αλλά και των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, η έλλειψη κατάλληλων υποδομών, υλικών και εξοπλισμού, τα επίπεδα συνεργασίας με τους συναδέλφους, τον διευθυντή, τους γονείς και τους ίδιους τους μαθητές καθώς και η διαφορά κουλτούρας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Η χρήση ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι κατάλληλη για μεθόδους ποσοτικής έρευνας. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο σε συνολικά 129 εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης οι οποίοι διδάσκουν σε τάξεις γενικής αγωγής. Το ερωτηματολόγιο είχε ως στόχο τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, την ανάληψη ηγετικών ρόλων για την προώθηση της συμπερίληψης από τους ίδιους καθώς και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους.

Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν, συμπληρώθηκαν και επιστράφηκαν από την Παρασκευή 2 Δεκεμβρίου του 2016, μέχρι την Παρασκευή 16 Δεκεμβρίου του 2016, σε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν ως παράλληλη στήριξη σε δομές γενικής εκπαίδευσης. Έπειτα από τη συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε η καταχώρηση των δεδομένων στο Στατιστικό Πακέτο SPSS.

Όσον αφορά τη δειγματοληψία, πρώτο στάδιο αποτελεί ο καθορισμός του πληθυσμού από τον οποίο επιθυμούμε να αντλήσουμε πληροφορίες. Έπειτα επιλέγεται η μέθοδος που ακολουθείται για την επιλογή του δείγματος και το μέγεθος του δείγματος.

Στην παρούσα έρευνα ως μονάδα πληθυσμού ορίστηκαν οι Ειδικοί Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως μονάδα δειγματοληψίας ορίστηκαν οι Ειδικοί Παιδαγωγοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι διδάσκουν σε δομές γενικής αγωγής ως εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης. Όσον αφορά την παράμετρο της έκτασης, τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης στα οποία φοιτούν παιδιά με εμπόδια στη μάθηση. Τέλος ο χρόνος της δειγματοληψίας αφορά την περίοδο 02-12-2016 έως 16-12-2016.

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία. Για τον καθορισμό του μεγέθους του δείγματος λήφθηκαν υπόψη παράγοντες όπως χώρος και ο χρόνος που προσφερόταν και το κόστος της συλλογής δεδομένων. Έτσι το δείγμα καθορίστηκε σε 129 υποκείμενα. Πρόκειται για ειδικούς εκπαιδευτικούς από την ευρύτερη περιοχή του Νομού Ηρακλείου, οι οποίοι εργάζονται σε δομές γενικής εκπαίδευσης ως παιδαγωγοί παράλληλης στήριξης.

2.2. Αποτελέσματα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αφορά τη στάση των ειδικών παιδαγωγών απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Για τη διερεύνηση αυτού του ερωτήματος, οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να δώσουν απαντήσεις σε σχετικά ερωτήματα.

Η στάση τους για τη συμπερίληψη κάθε μαθητή σε ένα σχολείο κοινό για όλους ήταν θετική στο σύνολο των εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία μάλιστα των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι τα παιδιά που έχουν χαρακτηριστεί ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή άλλες δυσκολίες μάθησης ή συμπεριφοράς έχουν ίδια δικαιώματα και ευκαιρίες με όλα τα παιδιά, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν περισσότερο αυτήν την άποψη σε σχέση με τους άνδρες. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έδωσαν θετικές απαντήσεις ως προς την ικανότητα τους να διδάξουν παιδιά με εμπόδια στη μάθηση χρησιμοποιώντας συμπεριληπτικές πρακτικές. Εκτός από τις ικανότητες τους, οι ειδικοί παιδαγωγοί δείχνουν εμπιστοσύνη και στις ικανότητες των παιδιών με

εμπόδια στη μάθηση, τα οποία, όπως υποστηρίζουν, αν και διαφέρουν σε νοητικό, φυσικό, ψυχολογικό επίπεδο μπορούν να μάθουν μέσα από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και μάλιστα θεωρούν ότι η αυτοεκτίμησή τους ενισχύεται όταν συμμετέχουν στις συνηθισμένες τάξεις. Τέλος οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν ιδιαίτερα θετική άποψη για την συμμετοχή των παιδιών με εμπόδια στη μάθηση σε δομές γενικές αγωγής.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη θετική στάση που φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση συμφωνεί με τα ευρήματα παλαιότερης έρευνας που διεξήχθη στην Ελλάδα (Paparetzou, 2010). Τέλος και η έρευνα των Avramidis & Norwich (2002) συμφωνεί με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σχετικά με τη θετική στάση των ειδικών εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα προσεγγίζει την δυνατότητα των ειδικών παιδαγωγών στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αναλαμβάνοντας ηγετικούς ρόλους. Η ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους ειδικούς παιδαγωγούς προϋποθέτει θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, επαρκείς γνώσεις αλλά και εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους, ώστε να καλλιεργηθεί ανάλογο κλίμα σε μια συμπεριληπτική τάξη αλλά και ετοιμότητα για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών και στην ποικιλομορφία της τάξης τους.

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, της έρευνας δήλωσαν ότι η προσωπική τους στάση απέναντι σε ένα μαθητή που έχει διαγνωσθεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι θετική. Ακόμη δήλωσαν ότι γνωρίζουν ή και εφαρμόζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό κατά τη διδασκαλία τους κάποιες πρακτικές για την συμπερίληψη των μαθητών στην τάξη. Τέλος, όσον αφορά την ετοιμότητα που αισθάνονται για την εφαρμογή τέτοιων μεθόδων στη διδασκαλία τους, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν αρκετά έτοιμοι.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας εστιάζει στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ειδικοί εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια τους να εφαρμόσουν και να προωθήσουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια δείχνει ότι η εκπαίδευση των ειδικών παιδαγωγών είναι επαρκής ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών, επομένως η επαγγελματική τους κατάρτιση δεν αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπερίληψης.

Ακόμη, οι ειδικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι η ύπαρξη παιδιών με εμπόδια στη μάθηση δεν παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των υπόλοιπων παιδιών, αλλά την ενισχύουν παραπάνω. Αντίθετα, σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση, ως εμπόδιο για την εφαρμογή της συμπερίληψης παρουσιάζεται η δυσκολία απόκτησης υλικών και εξοπλισμού που καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών με εμπόδια στη μάθηση. Ωστόσο οι ειδικοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία δεν είναι απολύτως πραγματοποιήσιμη. Αυτό σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων οφείλεται πρωτίστως σε περιορισμένο ενδιαφέρον της κοινωνίας, στην ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, στον περιορισμένο αριθμό διάγνωσης και αξιολόγησης των μαθητών και έπειτα στην απουσία κατάλληλου διδακτικού υλικού και ειδικευμένου προσωπικού. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την άποψη των Avramidis & Norwich (2002), ότι η έλλειψη υποδομών και οικονομικής υποστήριξης στέκονται εμπόδια για την εφαρμογή της συμπερίληψης.

Σημαντικά ήταν τα ευρήματα για τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ειδικοί παιδαγωγοί στην εφαρμογή της συμπερίληψης, όταν τέθηκε η περιοχή ως ανεξάρτητη μεταβλητή, στον στατιστικό έλεγχο. Φάνηκε ότι στις αστικές περιοχές αποτελεί μεγαλύτερο εμπόδιο η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού και το περιορισμένο ενδιαφέρον της κοινωνίας. Στις ημιαστικές περιοχές εμπόδιο για την εφαρμογή της συμπερίληψης αποτελεί κυρίως ο περιορισμένος αριθμός διάγνωσης και αξιολόγησης των μαθητών καθώς και η απουσία κατάλληλου διδακτικού υλικού. Τέλος, στις αγροτικές περιοχές, κύριο εμπόδιο στέκεται το περιορισμένο ενδιαφέρον της κοινωνίας και έπειτα η απουσία κατάλληλου διδακτικού υλικού.

Ωστόσο, προέκυψε ότι ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, κρίνεται περισσότερο από όλα η συνεργασία του εκπαιδευτικού της

γενικής αγωγής με τον ειδικό παιδαγωγό. Η παρούσα έρευνα ταυτόχρονα αποκάλυψε μια σχετικά ευνοϊκή συνεργασία μεταξύ ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε όλα τα επίπεδα. Οι ειδικοί παιδαγωγοί συνεργάζονται σε ικανοποιητικό βαθμό με τους εκπαιδευτικούς της τάξης για την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τις δυσκολίες επίδοσης ή κοινωνικοποίησης των μαθητών, για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, για το κλίμα της τάξης και για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Η καλή συνεργασία δεν αφορά όμως μόνο τις σχέσεις μεταξύ ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, αλλά και όλα τα μέρη που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, οι ειδικοί παιδαγωγοί διατηρούν συνεργατικό πνεύμα με τον διευθυντή του σχολείου, με τους γονείς των παιδιών αλλά και με τα ίδια τα παιδιά, δημιουργώντας έτσι ένα ισχυρό υπόβαθρο για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η άποψη των ειδικών παιδαγωγών για την μη ικανοποιητική ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε θέματα συμπερίληψης. Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνεπώς, αποτελεί ισχυρό εμπόδιο για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών από κοινού με την σημαντική διαφορά κουλτούρας που φάνηκε να έχουν οι εκπαιδευτικοί των δυο κατηγοριών μεταξύ τους. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με παλαιότερη (Hwang & Evans, 2011), που υποστηρίζει ότι η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει τη στάση τους για τη συμπερίληψη και να αποτελέσει εμπόδιο στην εφαρμογή της. Ακόμα, τα αποτελέσματα της έρευνας, συμφωνούν με έρευνα του Αγγελίδη (2011), η οποία αποκάλυψε ότι η διαφορά κουλτούρας ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη της εκπαίδευσης μπορεί να επηρεάσει, δηλαδή να σταθεί εμπόδιο στην προώθηση της συμπερίληψης.

3. Συμπεράσματα

Οι ειδικοί παιδαγωγοί έχοντας θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, δείχνουν να είναι καταρτισμένοι και δυναμικοί, με εμπιστοσύνη στις ικανότητες και στις γνώσεις τους ώστε να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους για την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών.

Η δική τους όμως βούληση και διάθεση δεν είναι αυτοτελής για την εκπλήρωση του στόχου τους. Επιπλέον, αρωγός στην προσπάθεια τους θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής οι οποίοι χρειάζονται περαιτέρω κατάρτιση και ενημέρωση ώστε να δημιουργηθεί μια συμπεριληπτική κουλτούρα, κοινή για όλους. Ο αντίκτυπος της δικής τους προσπάθειας δεν θα ευνοήσει μόνο το έργο των ειδικών παιδαγωγών και την συμπερίληψη των μαθητών με εμπόδια στη μάθηση, αλλά ολόκληρη την μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο ποιότητας της διδασκαλίας και κατ' επέκταση την πρόοδο όλων των μαθητών.

Ακόμη ένας παράγοντας που μπορεί να συνδράμει στην προώθηση και την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών, είναι η βοήθεια του κράτους σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής και ενίσχυσης των κέντρων διάγνωσης και αξιολόγησης παιδιών με εμπόδια στη μάθηση.

Επίσης, τα κατάλοιπα της «ένταξης» και «ενσωμάτωσης» παιδιών με εμπόδια στη μάθηση, συντηρούν στερεότυπα που παρεμποδίζουν την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Γι' αυτό το λόγο είναι σημαντική η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας στο θέμα της συμπερίληψης, κυρίως στις αγροτικές και ημιαστικές περιοχές.

Τέλος, η παρούσα έρευνα αφορά την συμπεριληπτική εκπαίδευση όπως εφαρμόζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εστιάζει συγκεκριμένα στην στάση των ειδικών παιδαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη και στα εμπόδια εφαρμογής της, όσον αφορά το νηπιαγωγείο και τις έξι τάξεις του δημοτικού. Για να υπάρξει όμως μια σφαιρική άποψη για την συμπεριληπτική εκπαίδευση, χρειάζεται να εφαρμοστεί η έρευνα αυτή και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π. (2011). Μορφές ηγεσίας που προωθούν την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης, *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σάββα, Κ., & Αγγελίδης, Π. (2011). Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί ως ηγέτες στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Π. Αγγελίδης, *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Διάδραση.
- Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006, July-September). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal For Inclusive Education*, 4-5(10), σσ. 295-308.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers attitudes towards intergration/Inclusion. A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, σσ. 129-147.
- Cohen, L., & Manion, L. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Hwang, Y., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between Belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), σσ. 136-146.
- Papapetrou, S. (2010). *Inclusive education in Greece. An empirical investigation of the attitudes towards inclusive education of primary school teachers*. Athens.
- Sailor, W. (1991). Special Education in the restructured schools. *Remedial and Special Education*(12), σσ. 8-22.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International Developments in Inclusive Schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*(26), σσ. 5-18.

Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΤΟΥΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΤΟΥΣ

Τρυφερίδου Ευδοξία
etryferido@sch.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η παρούσα έχει έρευνα ως στόχο την μελέτη της αντίληψης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) για το ψυχολογικό κλίμα της γενικής τάξης και τη σχέση της με την αυτοεκτίμησή τους.

Θα αναφερθούμε στην έννοια του εαυτού, την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση, την αναπτυξιακή διάσταση της αυτοεκτίμησης και τη σχέση της με τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, θα ασχοληθούμε με το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, θα το οριοθετήσουμε, θα αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά του και τη σχέση του με τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την αυτοεκτίμησή τους.

Στο ερευνητικό μέρος της μελέτης θα παρουσιαστούν οι υποθέσεις, η μεθοδολογία, το δείγμα, τα όργανα μέτρησης και τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 100 μαθητές/τριες της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου που φοιτούσαν στα τμήματα ένταξης των νομών Ρεθύμνου και Χανίων. Για τη μέτρηση της

αυτοεκτίμησης των παιδιών του δείγματός μας χρησιμοποιήθηκε μέρος του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ II (Εύη – Μακρή Μπότσαρη, 2001). Για τη μέτρηση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Η τάξη μου» (*My Class Inventory* των B. Fraser, G. Anderson and H. Walberg.) (Ματσαγγούρας, 2003).

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι υπάρχει υψηλή σχέση μεταξύ του ψυχολογικού κλίματος της γενικής τάξης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα τα αποτελέσματα της ανάλυσης φανέρωσαν υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης στα μέλη του δείγματός μας. Το υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών με ε.ε.α. συσχετίζεται με τις θετικές αντιλήψεις, που έχουν οι μαθητές/τριες για το ψυχολογικό κλίμα της γενικής τάξης.

Λέξεις κλειδιά: παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτοεκτίμηση, ψυχολογικό κλίμα της γενικής τάξης.

1. Εισαγωγή

Στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κόσμου εστιάζεται συχνά στα προβλήματα μάθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο και ιδιαίτερα στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας. Το ενδιαφέρον αυτό εκτείνεται σε όλο το εύρος και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μετά την έμφαση που δόθηκε από την πολιτεία στην αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων και δυσκολιών. Οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για το χαμηλό επίπεδο μάθησης των παιδιών, για τη μείωση των γνώσεών τους και για τα μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας τους έχει οδηγήσει σε ένα ανάλογο προβληματισμό και διάλογο (Παντελιάδου, 2000).

Στο παρελθόν, οι ερευνητές είχαν εστιάσει το ενδιαφέρον τους μόνο στο γνωστικό τομέα, υπό το πρίσμα του οποίου μελέτησαν τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών. Σήμερα όμως, είναι ευρύτερα αποδεκτή, από τους επιστήμονες, η αλληλεπίδραση των γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων και του συνόλου των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των μαθητών/τριών. Κάτω από αυτή την οπτική έχει προβάλλει έντονα η αναγκαιότητα μελέτης και κατανόησης όλων των χαρακτηριστικών (γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών κ.α.) των μαθητών/τριών με ε.ε.α. (Παντελιάδου & Μπότσαρ, 2004).

1.1. Αυτοεκτίμηση

Τις τελευταίες δεκαετίες ερευνώνται έντονα η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη των μαθητών/τριών με ε.ε.α. Τα συμπεράσματα των σχετικών ερευνών, είναι αντιφατικά. Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι περισσότεροι μαθητές/τριες με ε.ε.α. έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη σχετικά με τις ακαδημαϊκές δεξιότητές τους, ενώ η μη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψή τους είναι σχεδόν ίδια με αυτήν των συνομήλικων (Tabassam, 2002). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/τριες με ε.ε.α. παρουσιάζουν συχνά μέτρια ή/και υψηλή αυτοεκτίμηση (Gans, 2003).

Η Μακρή-Μπότσαρη αναφέρει ότι ο εαυτός αποτελείται από δύο διαστάσεις, τη γνωστική και τη συναισθηματική. Στη γνωστική διάσταση τοποθετούμε τις έννοιες της αυτοεικόνας και της αυτοαντίληψης, που είναι σχεδόν συνώνυμες, ενώ στη συναισθηματική διάσταση τις έννοιες της αυτοεκτίμησης και του αυτοσυναισθήματος. Σύμφωνα με την ίδια συγγραφέα, η αυτοαντίληψη συνίσταται σε μια δήλωση, μια περιγραφή ή μια πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του, ενώ η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α). Η αυτοεκτίμηση αντιμετωπίζεται από πολλούς επιστήμονες όχι μόνο ως κρίσιμος δείκτης της ψυχολογικής προσαρμογής των παιδιών αλλά και ως δείκτης της μελλοντικής ευημερίας τους. Όπως και να έχει το ζήτημα, το σίγουρο είναι ότι η μελέτη της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης προκαλεί έντονο προβληματισμό στους ερευνητές, αλλά και σε όσους φροντίζουν τα παιδιά και τους εφήβους (Elbaum, 2003).

1.2. Ψυχολογικό κλίμα στην τάξη

Με τον όρο ψυχολογικό κλίμα της τάξης εννοούμε το συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2003). Τα στοιχεία που απαρτίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης είναι πολλά. Τα σπουδαιότερα από αυτά, καταταγμένα σε τομείς, είναι: ο συναισθηματικός τομέας, ο τομέας κοινωνικής οργάνωσης και ο τομέας εργασίας.

Στον συναισθηματικό τομέα υπάγονται η συνοχή, η διενεκτικότητα και η διάσπαση που βιώνει ο μαθητής μέσα από τις διαπροσωπικές του σχέσεις μέσα στην τάξη. Ταυτόχρονα στον ίδιο τομέα υπάγονται η ικανοποίηση και η αδιαφορία που προκαλεί στο/στη μαθητή/τρια η εργασία. Στον τομέα κοινωνικής οργάνωσης κατατάσσονται η δημοκρατικότητα, η ανταγωνιστικότητα, και η ευνοιοκρατία, που διέπουν τις σχέσεις των μελών της τάξης και η ανομοιογένεια της σύνθεσης της. Τέλος, ο τομέας της εργασίας περιλαμβάνει τον καθορισμό στόχων, την υλική υποδομή, την καθιέρωση κανόνων λειτουργίας, τη δυσκολία του έργου, την ταχύτητα εργασία και την αποδιοργάνωση (Ματσαγγούρας, 2003).

2. Κυρίως μέρος

Από σχετικές έρευνες φαίνεται ότι παράγοντες όπως η κοινωνική υποστήριξη και η ευνοϊκή ανατροφοδότηση των μαθητών/τριών από τους σημαντικούς άλλους, ειδικά δάσκαλους, γονείς, φίλους, και συνομήλικους να βοηθούν στην ανύψωση της αυτοεκτίμησής τους. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι, όταν τα παιδιά με ε.ε.α. παρακολούθησαν προγράμματα που συνδύαζαν τη διδασκαλία στα πλαίσια του τμήματος ένταξης, παράλληλα με τη διδασκαλία στην κανονική τάξη, παρουσίαζαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα παιδιά με ε.ε.α., τα οποία δεν δέχονταν επιπλέον βοήθεια (Gans, 2003).

Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, θελήσαμε να πραγματοποιήσουμε μια έρευνα που να σχετίζεται με τα παιδιά που φοιτούν στα τμήματα ένταξης. Στην έρευνα αυτή προσπαθήσαμε να συσχετίσουμε την αυτοεκτίμηση των παιδιών με ε.ε.α. με το ψυχολογικό κλίμα της γενικής τους τάξης. Η αυτοεκτίμηση και το ψυχολογικό κλίμα της γενικής τάξης είναι δύο τομείς που έχουν στενή σχέση με την εικόνα που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους ως μεμονωμένα άτομα αλλά και με την «κοινωνική εικόνα» τους ως μέλη της ομάδας, τάξης. Η ζωή στο σχολείο και οι συμμαθητές/τριες αποτελούν ένα βασικό κομμάτι της κοινωνικής ζωής των παιδιών. Οι συνομήλικοι/ες μπορούν να επηρεάσουν την απόκτηση της μάθησης με πολλούς τρόπους (Azmitia, 1999). Είναι γενικά παραδεκτό ότι η αλληλεπίδραση των συνομηλίκων βοηθά την εξέλιξη του λογικού συλλογισμού (Forman, 1999).

Στα πλαίσια των σύγχρονων τάσεων στην ειδική αγωγή η συνεκπαίδευση αποτελεί ένα μέτρο με το οποίο τα παιδιά με ε.ε.α. μπορούν να βοηθηθούν σε γνωστικό αλλά και σε κοινωνικό – συναισθηματικό επίπεδο. Οι υπερασπιστές της συνεκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι με αυτήν αυξάνονται οι δυνατότητες για αμεσότερη κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών με ε.ε.α. Έχει υποστηριχτεί, επίσης, ότι η συνεκπαίδευση μειώνει την αίσθηση απομόνωσης των μαθητών με ε.ε.α., οι οποίοι, συνήθως, περιθωριοποιούνται από τους/τις συνομηλίκους/κες τους (Vaughn κ.α., 1996).

Είναι γνωστό ότι ένα αρχικό μαθησιακό πρόβλημα ή μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να αποτελέσουν τα αίτια για τη σχολική αποτυχία. Συχνά αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη δευτερογενών προβλημάτων, όπως περιορισμένο γνωστικό υπόβαθρο, περιορισμένη βάση γνώσεων και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τα προβλήματα αυτά στη συνέχεια παρεμποδίζουν τη δυνατότητα του παιδιού να αποδώσει επιτυχώς στο σχολείο ή στις κοινωνικές καταστάσεις (Sands, 1997). Σε συνάρτηση με όσα ειπώθηκαν μπορούμε να φανταστούμε ότι στα παιδιά με ε.ε.α. ασκείται πολλαπλάσια πίεση σε σχέση με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. Αν λάβουμε υπόψη τις απαιτήσεις από το σχολικό περιβάλλον, από τους γονείς, από το εκπαιδευτικό σύστημα και παράλληλα τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών με ε.ε.α. γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι

«υποφέρουν» μιας και δεν «καταφέρνουν» όπως οι συνομήλικοί/κες τους. Η συνεχής πίεση και οι υπόλοιπες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προφανώς έχουν αντίκτυπο στην αυτοεκτίμηση τους.

Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης πρέπει και μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Το γεγονός αυτό είναι σημαντικό επειδή η υψηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να διαδραματίσει έναν μεσολαβητικό ρόλο με αποτέλεσμα την ενίσχυση του παιδιού, ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται ευκολότερα στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και να αναπτύσσει θετικές κοινωνικές συμπεριφορές. Οι θετικές επιδράσεις που μπορεί να δέχονται τα παιδιά από τα τμήματα ένταξης μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη των διάφορων ικανοτήτων (Jerome κ.α., 2002).

Από τη βιβλιογραφική μας αναζήτηση προκύπτουν ερωτήματα που αφορούν το συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο των μαθητών/τριών με ε.ε.α. Στην έρευνα που πραγματοποιούμε, προσπαθούμε να διερευνήσουμε το συναισθηματικό τομέα με τη μέτρηση του επιπέδου αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών με ε.ε.α. Επίσης, προσπαθούμε να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις τους για το ψυχολογικό κλίμα της γενικής τάξης, για τη μελέτη του κοινωνικού τομέα.

2.1. Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσουμε την αντίληψη των παιδιών με ε.ε.α. για το ψυχολογικό κλίμα της γενικής τους τάξης και τη σχέση αυτής της αντίληψης με την αυτοεκτίμηση τους. Για το σκοπό αυτό χορηγήθηκαν στα παιδιά του δείγματος δύο ερωτηματολόγια: Με το ένα διερευνήθηκε το επίπεδο αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών και με το άλλο οι αντιλήψεις των παιδιών για το ψυχολογικό κλίμα της γενικής τάξης.

2.1.1. Στόχοι

Οι στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας είναι:

Να διερευνήσουμε το επίπεδο αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που μεταφέρονται στα τμήματα ένταξης.

Να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που μεταφέρονται στα τμήματα ένταξης όσο αφορά το ψυχολογικό κλίμα της γενικής τάξης.

Να διερευνήσουμε εάν, οι αντιλήψεις για το ψυχολογικό κλίμα της γενικής τάξης διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο αυτοεκτίμησης των παιδιών (υψηλό-χαμηλό).

2.1.2. Υποθέσεις

Ειδικότερα υποθέτουμε ότι:

1. Το επίπεδο αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών με ε.ε.α. που μεταφέρονται στα τμήματα ένταξης θα είναι σχετικά χαμηλό.

Όσο αφορά την αντίληψη των μαθητών/τριών για το ψυχολογικό κλίμα της γενικής τάξης υποθέτουμε ότι θα είχαν λιγότερο θετική αντίληψη.

Οι μαθητές/τριες με ε.ε.α. και με υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης θα έχουν και μια πιο θετική αντίληψη του ψυχολογικού κλίματος της γενικής τάξης σε σύγκριση με τους μαθητές/τριες με ε.ε.α. που έχουν χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης.

2.2. Διαδικασία επιλογής δείγματος

Η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση τρία κριτήρια. Το πρώτο αφορούσε την μονάδα ειδικής αγωγής στην οποία φοιτούσαν οι μαθητές με ε.ε.α. (τμήματα ένταξης). Το δεύτερο κριτήριο αφορούσε το λόγο παραπομπής (μαθησιακά προβλήματα, συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες) των μαθητών/τριών στα τμήματα ένταξης. Το τρίτο κριτήριο αφορά την τάξη προέλευσης των μαθητών με ε.ε.α. (Ε και Στ).

2.3. Το δείγμα

Το δείγμα αυτής της έρευνας αποτελείται από ένα σύνολο 100 μαθητών/τριών. Από τους 100 μαθητές/τριες οι 65 ήταν αγόρια και οι 35 ήταν κορίτσια. Τα παιδιά που φοιτούσαν στην Ε' τάξη ήταν 59 (37 αγόρια – 22 κορίτσια), ενώ τα παιδιά που φοιτούσαν στη Στ' τάξη ήταν 41 (28 αγόρια - 13 κορίτσια).

2.3. Η διαδικασία της συλλογής δεδομένων

2.3.1. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης ήταν ένα μέρος του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ II (*Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου II, για μαθητές Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού*), το οποίο αποτελεί προσαρμογή στα ελληνικά του ερωτηματολογίου Self-Perception Profile for Children της Harter. Η μετάφραση και προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα έγινε από την Εύη – Μακρή Μπότσαρη (2001)

Για την μέτρηση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Η τάξη μου» (*My Class Inventory* των B. Fraser, G. Anderson and H. Walberg). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στα ελληνικά από τον Ματσαγούρα (2003).

2.3.2. Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή έγινε σε τμήματα ένταξης των νομών Ρεθύμνου και Χανίων. Δεν υπήρξαν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά τη χορήγηση. Η χορήγηση έγινε εξατομικευμένα. Έγινε στα σχολεία, μέσα στις αίθουσες που στεγάζονται τα τμήματα ένταξης. Πρώτα συμπληρώνονταν το ΠΑΤΕΜ II και έπειτα το ερωτηματολόγιο «Η τάξη μου». Χρειάζοταν περίπου 30 λεπτά για να ολοκληρωθεί η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τα παιδιά. Τέλος, συμπληρωνόταν από το δάσκαλο το ερωτηματολόγιο που αναφερόταν στα δημογραφικά στοιχεία του μαθητή.

2.4. Η επεξεργασία των δεδομένων

Από την επεξεργασία των δεδομένων μας βρήκαμε ότι το επίπεδο αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών με ε.ε.α. στο δείγμα μας παρουσίασε σε μεγάλο ποσοστό υψηλή αυτοεκτίμηση (Μ.Ο.= 3, τ.α.=0,648). Μικρός αριθμός παιδιών έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και ένας ακόμη μικρότερος πολύ υψηλή αυτοεκτίμηση. Αυτό αν και απορρίπτει την αρχική μας υπόθεση εντούτοις τα αποτελέσματα συμφωνούν με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Οι Battle & Blowers διεξήγαγαν μια έρευνα σχετικά με την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών σε ειδικές και κανονικές τάξεις. Οι μαθητές/τριες τόσο στις κανονικές όσο και στις ειδικές τάξεις παρουσίαζαν ίδια επίπεδα αυτοεκτίμησης. Οι διαπιστώσεις τους δείχνουν ότι δεν παρουσίαζαν διαφορές οι δύο ομάδες. Υποστηρίζουν ότι το γεγονός οφείλεται στην εκπαίδευση που είχαν τα παιδιά στις ειδικές τάξεις (Battle & Blowers, 1982). Παρόλο που η χαμηλή σχολική επίδοση συχνά φέρνει απογοήτευση (Ματσαγούρα, 2003, Herbert, 1998) τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι τα παιδιά με ε. ε. α. που φοιτούν σε τμήματα ένταξης έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση.

Προφανώς το συγκεκριμένο γεγονός οφείλεται σε συνδυασμό γεγονότων και καταστάσεων. Ίσως το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον δεν δίνει και τόση σημασία στη σχολική απόδοση κι επίδοση, όσο σε άλλους τομείς, στους οποίους, ενδεχομένως, το παιδί αναπτύσσει υψηλότερη επίδοση. Οι Λεονταρή και Μπότσαρη υποστηρίζουν ότι η αυτοαντίληψη μπορεί να διακριθεί σε διαφορετικούς τομείς (π.χ. σχολικής επίδοσης, αθλητικών ικανοτήτων κ.α.). Έτσι, σύμφωνα με έρευνες που αναφέρουν οι τελευταίες συγγραφείς, ένα παιδί ενδέχεται να έχει χαμηλή αυτοαντίληψη σχολικών ικανοτήτων, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζει υψηλή αυτοεκτίμηση, καθώς έχει υψηλή αυτοαντίληψη για άλλους τομείς (Λεονταρή, 1997, Μπότσαρη, 2001). Όλες οι παραπάνω υποθέσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εξήγηση του προαναφερόμενου αποτελέσματος. Τέλος, ενδεχομένως, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, τόσο σε επίπεδο γενικής

τάξης, όσο και στα τμήματα ένταξης, να είναι τέτοια, που να ενδυναμώνει την αυτοεκτίμηση του παιδιού με ποικίλους τρόπους (π.χ. ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων, στήριξη εαυτού από δάσκαλο/α, ανάπτυξη συνεργατικότητας σε επίπεδο τάξεων και σχολείου, κ.α.) Σε αυτό σημαντικό ρόλο παίζει η ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος (Ματσαγγούρα, 2003).

Σε σχέση με τα παραπάνω είναι στενά συνδεδεμένα και τα αποτελέσματα που αφορούν τη δεύτερη υπόθεση. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες με ε.ε.α. που φοιτούν σε τμήμα ένταξης εκτιμούν θετικά το ψυχολογικό κλίμα της γενικής τάξης, στην οποία παρακολουθούν μαθήματα, παράλληλα με το τμήμα ένταξης. Ο μέσος όρος βρίσκεται κοντά στο 50% (Μ.Ο.= 55% τ.α.=0,14). Λίγες είναι οι περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν πολύ θετική ή αρνητική αντίληψη. Ο κύριος όγκος των παιδιών έχει θετική αντίληψη για το ψυχολογικό κλίμα της γενικής τους τάξης. Ίσως αυτό να οφείλεται σε λόγους παρόμοιους με αυτούς που αναφέρθηκαν για την προηγούμενη υπόθεση (επίδραση ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, έμφαση σε τομείς πέρα από τη σχολική επίδοση, όπως π. χ. στη συντροφικότητα, την παρέα, το παιχνίδι, τα πειράγματα κ. α.). Μπορεί, βέβαια, να έχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο και η επίδραση της συμπεριφοράς των υπόλοιπων μελών της γενικής τάξης, όπως άλλωστε και του τμήματος ένταξης, αλλά και του σχολείου γενικότερα (συμμαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντής, σχολικοί σύμβουλοι κ. α.) (Βλάχου, 2000, Tapasak, 1999). Δεδομένο είναι ότι η γενική τάξη δεν πρέπει να λειτουργεί ανταγωνιστικά με το τμήμα ένταξης αλλά συνεργατικά, ώστε να προωθούνται, όσο αυτό είναι δυνατόν, θετικά η αυτοεκτίμηση και η μάθηση.

Τα ευρήματά μας για το ψυχολογικό κλίμα της τάξης συμφωνούν με αυτά των δημιουργών του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, οι Fraser, Anderson και Walberg διαπίστωσαν ότι οι μαθητές/τριες με ε.ε.α. αντιλαμβάνονται τις τάξεις τους τόσο θετικά όσο οι συμμαθητές/τριες τους. Σημαντικό για την επιτυχία των μαθητών/τριών είναι να θεωρούν την τάξη ως θετική εμπειρία όπου οι ανάγκες τους ικανοποιούνται και όχι ως αρνητική θέση όπου αισθάνονται κατατρεγμένοι. (Hansen , 1998).

Όσο αφορά τις αντιλήψεις των παιδιών με ε.ε.α. για το ψυχολογικό κλίμα της γενικής τους τάξης και τη σχέση με την αυτοεκτίμηση είχαμε υποθέσει ότι οι μαθητές/τριες με ε.ε.α. και με υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης θα έχουν και μια πιο θετική αντίληψη του ψυχολογικού κλίματος της γενικής τάξης σε σύγκριση με τους μαθητές/τριες με ε.ε.α. που έχουν χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης. Η υπόθεσή μας αυτή επαληθεύτηκε. Πράγματι, οι μαθητές/τριες με υψηλή αυτοεκτίμηση βρέθηκε να έχουν και θετικότερη εικόνα για το ψυχολογικό κλίμα της γενικής τάξης.

3. Συμπεράσματα

Στη μελέτη μας ασχοληθήκαμε με τη διερεύνηση του επιπέδου της αυτοεκτίμησης και τη διερεύνηση των αντιλήψεων για το ψυχολογικό κλίμα της γενικής τάξης που είχαν τα παιδιά με ε.ε.α. που φοιτούν σε τμήματα ένταξης. Παράλληλα διερευνήσαμε και τη σχέση των δύο μεταβλητών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές/τριες παρουσίαζαν υψηλή αυτοεκτίμηση και θετική αντίληψη για το ψυχολογικό κλίμα της γενικής τάξης. Υπήρχε σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά «νιώθουν» καλά για τον εαυτό τους και για τη θέση που κατέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι της τάξης. Από τη βιβλιογραφία και από προσωπική εμπειρία υποθέτουμε ότι αυτό οφείλεται σε μια σειρά από γεγονότα όπως αναφέραμε. Το γεγονός ότι τα παιδιά φοιτούν παράλληλα με την κανονική τους τάξη και σε τμήμα ένταξης είναι σημαντικό. Η συνεκπαίδευση είναι ένα αίτημα που υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές. Η ένταξη τίθεται ως αίτημα επάνω στις ακόλουθες πεποιθήσεις. Όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν, έχουν το δικαίωμα να εκπαιδευτούν με τους συνομηλίκους τους και είναι ευθύνη της σχολικής κοινότητας να ικανοποιήσει τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών ανεξάρτητα από τις δυνατότητες, την εθνική προέλευση, και το γλωσσικό, πολιτιστικό και οικογενειακό υπόβαθρό τους. Στον πρόσφατο νόμο για την ειδική αγωγή (ΦΕΚ 310/Β/15-2-2016) αναφέρεται ότι: «Σκοπός των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ) είναι η πλήρης ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον μέσα από ειδικές

εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Ο εκπαιδευτικός του ΤΕ υποστηρίζει τους μαθητές εντός του περιβάλλοντος της τάξης τους, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, με στόχο τη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων και των διδακτικών πρακτικών καθώς και την κατάλληλη προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η υποστήριξη σε ιδιαίτερο χώρο υλοποιείται εφόσον το επιβάλλουν οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, με απώτερο στόχο τη δυνατότητα μελλοντικής υποστήριξης αυτών εντός του περιβάλλοντος της τάξης τους».

Από την έρευνα διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές/τριες με ε.ε.α. που φοιτούν στα τμήματα ένταξης παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά αυτοεκτίμησης και έχουν θετικές αντιλήψεις για το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί γνωστικά να υπολείπονται των συμμαθητών/τριών τους αλλά ψυχολογικά – κοινωνικά δεν συμβαίνει το ίδιο. Ας μην ξεχνάμε ότι τα παιδιά που φοιτούν στην Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού θεωρούνται ότι βρίσκονται στην αρχή της εφηβείας τους. Σύμφωνα, δε, με τον Herbert, οι έφηβοι/ες δίνουν ιδιαίτερη σημασία στις σχέσεις με τους/τις συνομηλίκους/κες, άρα λιγότερο ενδιαφέρον για τη σχολική επίδοση. Ίσως και αυτός ο παράγοντας να έχει παίξει σημαντικό ρόλο σε σχέση με τα παραπάνω αποτελέσματα (Herbert, 1998). Παράλληλα, η «δουλειά» που γίνεται στα τμήματα βοηθάει τα παιδιά. Πρώτο μέλημα των ειδικών παιδαγωγών πρέπει να είναι η στήριξη των παιδιών και η ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Η αυτοδιάθεση πρέπει να είναι ένας κεντρικός στόχος στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών με ε.ε.α. οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διευκολύνουν την ανάπτυξή της (Wehmeyer κ.α., 1997). Θα πρέπει να λειτουργεί η φιλοσοφία της ενσωμάτωσης κι όχι της διαφοροποίησης με βάση τις ικανότητες του κάθε παιδιού (Ματσαγγούρας, 2003).

Συνοψίζοντας, επισημαίνουμε ότι το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, ο συναισθηματικός τρόπος με τον οποίο οι μαθητές/τριες βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη έχει αντίκτυπο εκτός από τον κοινωνικό τομέα και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες με ε.ε.α. όταν γίνονται αποδεκτοί από το κοινωνικό σύνολο, στην περίπτωση μας την τάξη, τους/τις συμμαθητές/τριες τους και τον/την εκπαιδευτικό, τότε και οι ίδιοι αποδέχονται τον εαυτό τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Azmitia, M (1999) Αλληλεπίδραση συνομηλίκων: Εξελικτικά, Θεωρητικά και Μεθοδολογικά θέματα. στο Faulkner, D. και συν. Μαθησιακές σχέσεις στη συνολική τάξη, τ2, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βλαχου, Α. (2000) Κοινωνική σχολική ένταξη: η κοινωνική ταυτότητα της «αναπηρίας» στα πλαίσια δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών σχολικής ηλικίας. Στο Κυπριωτακης, Α. (Επιμ. Εκδ) (2000) Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Κρήτης παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης.
- Forman, E. & Cazden, C. (1999) Διερεύνηση των απόψεων του Vygotsky στην εκπαίδευση η γνωστική αξία της αλληλεπίδρασης των συνομηλίκων στο Faulkner, D. και συν. Μαθησιακές σχέσεις στη συνολική τάξη, τ2, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λεονταρη, Α. (1997) Αυτοεκτίμηση, «κέντρο ελέγχου» και «πιθανοί εαυτοί» σε εφήβους. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ.26, σ.163-181.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε.(2001α) Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε.(2001) Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου ΙΙ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003) Η σχολική τάξη. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παντελιαδου, Σ. & Μποτσας, Γ. (2004) Στο Παντελιαδου, Σ., Πατσιοδημου, Α. & Μποτσας, Γ. (2004) Ορισμός και Περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών. Στο Οι μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βόλος: adaction.

- Παντελιαδου, Σ. (2000) Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη Τι & Γιατί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert, M (1998) Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΦΕΚ 310/Β/15-2-2016

Ξενογλώσση

- Battle, J. & Blowers, T. (1982) A Longitudinal Comparative Study of the Self-Esteem of Students in Regular and Special Education Classes *Journal of Learning Disabilities* v.15, p.100-102.
- Elbaum, B., Vaughn, S. (2003) For Which Students with Learning Disabilities Are Self-Concept Interventions Effective? *Journal of Learning Disabilities*, v.36, no2, p.101-8.
- Gans, A. (2003) Comparing the Self-Concept of Students With and Without Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, v.36, no3, p.287-95.
- Hansen, L., Boody, R. (1998) Special education students' perceptions of their mainstreamed classes. *Education*, v.118, no4, p.610-15.
- Jerome, A., Fujiki, M., Brinton, B., James, S. (2002) Self-Esteem in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, v.45, no4, p.700-14.
- Sands, S., Buchholz, E. (1997) The underutilization of computers to assist in the remediation of dyslexia. *International Journal of Instructional Media*, v.24, no2, p.153-75.
- Tabassam, W., Grainger, J. (2002) Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, v.25, no2, p.141-51.
- Tapasak, R. & Walther-Thoma, S. C. (1999) Evaluation of a First-Year Inclusion Program: Student Perceptions and Classroom Performance. *Remedial and Special Education*, v.20, no4, p.216-25.
- Vaughn, S., Elbaum, B. & Schumm, J. (1996) The Effects of Inclusion on the Social Functioning of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v.29, p.598-608.
- Wehmeyer, M., Sands, D., Doll, B. & Palmer, S. (1997) The Development of Self-Determination and Implications for Educational Interventions with Students with Disabilities. *International Journal of Disability Development*, v.44, p.305-28.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΡΕΙΑΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΕ ΤΜΗΜΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Χαραλαμπίδου Γεωργία
gchar89@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ70.50

Περίληψη

Η ερευνητική πρόταση που κατατίθεται έχει στόχο να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο το τμήμα ένταξης και η τάξη απαντούν στις βασικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες μαθητών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης δημοτικού σχολείου. Μεθοδολογική προσέγγιση αποτέλεσε η συμμετοχική παρατήρηση δύο μαθητών τμήματος ένταξης που επιλέχθηκαν με κριτήριο να εμφανίζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά στις σχέσεις που έχουν με τους συμμαθητές τους στην τάξη. στον έναν να εντοπίζονται σοβαρά προβλήματα σχέσεων και στον άλλο όχι. Συμπεραίνεται ότι δεν αξιοποιείται ή συνδέεται η επίτευξη γνωστικών στόχων με την ενδυνάμωση κοινωνικών σχέσεων μαθητών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης με τους συμμαθητές τους, ενώ, απουσιάζει

ουσιαστική συνεργασία του ειδικού εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του και με άλλους ειδικούς επαγγελματίες. Προσδοκία της έρευνας είναι να συμβάλλει στην ανάδειξη της ανάγκης για αναβάθμιση της ειδικής εκπαίδευσης και ουσιαστική συνεργασία γενικού σχολείου με δομές ειδικής αγωγής, ώστε να προσφέρουν μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση σε όλους τους μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: Ειδική αγωγή, Γενική αγωγή, Συνεργασία, Ένταξη.

1. Εισαγωγή

Η ειδική αγωγή, όπως αναφέρει η Τζουριάδου (1995), αποτελεί τον επιστημονικό κλάδο που αφορά τη διαχείριση παιδιών με αναπηρίες. Η ειδική εκπαίδευση είναι το επιστημονικό πεδίο της παιδαγωγικής επιστήμης που σχετίζεται με τις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Στην Ελλάδα, παρότι είχαν γίνει κάποιες προσπάθειες για τη διαχείριση των αναπήρων από τον 19ο αιώνα με την ίδρυση του Οίκου Τυφλών (1906), του Ιδρύματος Κωφών και Βαρήκων (1923), του Πρώτου Ειδικού Σχολείου Αθηνών (1937) από τη Ρόζα Ιμβριώτη, αυτές ήταν κυρίως προνοιακού χαρακτήρα, αφού τα ειδικά σχολεία που ιδρύθηκαν υπάγονταν στο Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας, με μια ιατρικού τύπου προσέγγιση της αναπηρίας. Το 1969 δημιουργήθηκε το Γραφείο Ειδικής Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας το οποίο προχώρησε στην ίδρυση 89 σχολείων, απευθυνόμενων σε εκπαιδύσιμα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια, και ενίοτε τη συγκρότηση ειδικών τάξεων, που λειτουργούσαν παράλληλα σαν ένα είδος ειδικού σχολείου εντός του κανονικού. Εκείνη την περίοδο ιδρύθηκε και το Μαράσλειο Διδασκαλείο Μετεκπαίδευσης Ειδικών Δασκάλων και Νηπιαγωγών.

Ουσιαστικά, ο όρος «ειδική εκπαίδευση» εμφανίζεται στην Ελλάδα ως αυτοτελής δομή της δημόσιας εκπαίδευσης, στις αρχές της δεκαετίας του '80, όταν ψηφίζεται ο νόμος 1143 του 1981, για την αγωγή ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων. Η Τζουριάδου (1995) αναφέρει πως με το συγκεκριμένο νόμο προωθήθηκε η αρχή της ομαλοποίησης, λίγο καθυστερημένα, βέβαια, χρονικά σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες στην Ευρώπη και τις Η.Π.Α.

Ο Nirje (1985) προσδιορίζει την ομαλοποίηση με βάση την αναγνώριση της ακεραιότητας του ατόμου με την έννοια του να είσαι ο εαυτός σου ανάμεσα στους άλλους, αλλά και να μπορείς και να σου επιτρέπεται να είσαι ο εαυτός σου ανάμεσα στους άλλους. Επομένως, η ομαλοποίηση αντιμετωπίζει τις πραγματικότητες της ζωής όχι με παροδικές εντυπώσεις συμμόρφωσης, που να κρύβουν αυτό που αποκαλούμε παρέκκλιση. Η αρχή αφορά όλα τα άτομα με καθυστέρηση ανεξάρτητα από το βαθμό αναπηρία. Η αρχή της ομαλοποίησης αναγνωρίζει πως οι ανάπηροι, όπως άλλωστε και οι υπόλοιποι πολίτες, έχουν ίσα δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες για ισότιμη εκπαίδευση με αυτήν των «φυσιολογικών» παιδιών και ενηλίκων.

Έτσι, λοιπόν, με το νόμο του 1981, το ενδιαφέρον στράφηκε και στη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση, δηλαδή τη μείωση των διαφορών αφενός και την αύξηση της αλληλεπίδρασης αφετέρου, με τη μείωση των ειδικών δομών και την υποστήριξη των μαθητών για φοίτηση στη γενική εκπαίδευση. Ο όρος ενσωμάτωση, σύμφωνα με τους Thomas, Walker & Webb (1998), χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει την μετάβαση των παιδιών από τα ειδικά στα γενικά σχολεία. Στα τέλη του 80 αντικαταστάθηκε από τον όρο ένταξη και ακόμη είναι ανοιχτή η συζήτηση για το αν περιγράφουν διαφορετικές διαδικασίες. Συνήθως, η διαφορά βρίσκεται στο πόσο καλά τα ακαδημαϊκά, αλλά και η προσωπική φροντίδα είναι αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές.

Πράγματι, τη δεκαετία του 1980-1990 ιδρύθηκαν ειδικές τάξεις πλήρους και μερικής φοίτησης, περιορίστηκε ο αριθμός των ειδικών σχολείων και αποπειράθηκε η δημιουργία διαγνωστικών ομάδων. Ωστόσο, η εν λόγω ενσωμάτωση ήταν περισσότερο διοικητικής φύσεως, καθώς στην πράξη, απουσίαζαν οι παιδαγωγικοί στόχοι και η δημιουργία προγραμμάτων που να

ανταποκρίνονταν στις ανάγκες αυτών των μαθητών, καθώς και η αλληλεπίδραση μεταξύ ανάπηρων μαθητών και μαθητών χωρίς αναπηρίες.

Από τη δεκαετία του 1990 μέχρι σήμερα, πραγματοποιείται ένα άνοιγμα του γενικού σχολείου, που μεταφράζεται ως σύγκλιση-συνεκπαίδευση, ώστε να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές. Ο Norwich (2002), με άρθρο του, αναπτύσσει την προβληματική γύρω από την συμπερίληψη στη γενική εκπαίδευση των ατόμων που έχουν αναπηρίες και δυσκολίες και τις εντάσεις που δημιουργούνται σε κοινωνικό και ατομικό επίπεδο. Το κεντρικό θέμα είναι η κάλυψη των αναγκών μιας μειονότητας που επιφέρει διευθετήσεις, των οποίων η πλειοψηφία δεν έχει ανάγκη. Η συμπερίληψη προϋποθέτει την υιοθέτηση συστημάτων στήριξης και εξειδικευμένης βοήθειας για ορισμένα άτομα. Το άρθρο προσφέρει μια επισκόπηση των τελευταίων αλλαγών στην πολιτική και στις πρακτικές, καθώς και τις μελλοντικές τάσεις. Προτείνεται ένα διεπιστημονικό μοντέλο, το οποίο προσπαθεί να εξηγήσει, αλλά και να καλύψει τις ανάγκες σύνδεσης ενός μοντέλου συμπερίληψης με τις ατομικές ανάγκες.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο το τμήμα ένταξης και η τάξη απαντούν ή προσπαθούν να απαντήσουν στις βασικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες μαθητών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης δημοτικού σχολείου.

2. Ερευνητικό μέρος

2.1. Μέθοδος

Μεθοδολογική πλατφόρμα ερευνητικής προσέγγισης αποτέλεσε η συμμετοχική παρατήρηση διάρκειας δύο εβδομάδων, δύο μαθητών που επιλέχθηκαν με τη βοήθεια του ειδικού εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης του σχολείου στο οποίο φοιτούν οι μαθητές, ώστε να εμφανίζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά στις σχέσεις που έχουν με τους συμμαθητές τους στην τάξη στον έναν να εντοπίζονται σοβαρά προβλήματα σχέσεων και αποδοχής από τους συμμαθητές του και στον άλλο όχι ή σχεδόν όχι.

2.2. Γενική εικόνα του Τμήματος Ένταξης

2.2.1. Μαθητές που φοιτούν στο Τμήμα Ένταξης

Στο Τμήμα Ένταξης φοιτούν τέσσερεις (4) μαθητές, στο σύνολό τους αγόρια, εκ των οποίων οι δύο πηγαίνουν στη Β΄ τάξη, ο ένας στην Γ΄ τάξη κι ο τελευταίος στην Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Για όλους τους μαθητές υπάρχει διάγνωση από ΚΕΔΔΥ από το προηγούμενο σχολικό έτος (2014-15) ή του προηγούμενου αυτού (2013-14), στις οποίες προτείνεται η φοίτησή τους σε Τμήμα Ένταξης για 15 ώρες, 15 ώρες, 12 ώρες και 24 ώρες αντίστοιχα.

Ο εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης προσλήφθηκε μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, κατά τον μήνα Νοέμβριο και οι μαθητές θα φοιτούσαν όλοι τους για πρώτη φορά σε αυτό.

Σύμφωνα με τις διαγνώσεις του ΚΕΔΔΥ, τα παιδιά της Β΄ τάξης είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες, ο μαθητής της Γ΄ τάξης με στοιχεία ειδικής μαθησιακής δυσκολίας και της Δ΄ τάξης με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά.

Στον πίνακα που ακολουθεί, παρουσιάζονται συνοπτικά τα παραπάνω στοιχεία.

Πίνακας 1: Μαθητές τμήματος ένταξης

Μαθητές	Φύλο	Τάξη	Ώρες	Διάγνωση
M.	αγόρι	Β΄	15	Μαθησιακές Δυσκολίες
N.	αγόρι	Β΄	15	Μαθησιακές Δυσκολίες

Λ.	αγόρι	Γ'	12	Στοιχεία Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας
Ντ.	αγόρι	Δ'	24	Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, γραφή και στα μαθηματικά

Ο εκπαιδευτικός του Τμήματος Ένταξης παραδέχτηκε πως κατά την παιδαγωγική του αξιολόγηση συμφωνούσε με τις εκτιμήσεις του ΚΕΔΔΥ, αλλά είχε προβληματιστεί με την περίπτωση του μαθητή της Δ' τάξης, καθώς διαπίστωσε από πολύ νωρίς δυσκολίες στη συμπεριφορά και τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του.

Ο εκπαιδευτικός εξέφρασε την άποψη πως η διάγνωση *«ήταν πολύ χρήσιμη σαν μία πρώτη εικόνα για το μαθητή»*, που επιπλέον του *«έδινε στοιχεία για το νοητικό του δυναμικό»*. Ωστόσο, έκρινε απαραίτητο να αξιολογήσει και ο ίδιος τους μαθητές, τόσο σε γνωστικούς τομείς, καθώς είχε περάσει αρκετός καιρός από τις ημερομηνίες έκδοσης των διαγνώσεων και πιθανόν να είχαν επέλθει αλλαγές, όσο και σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων, αξιολογώντας τη συμπεριφορά και τις σχέσεις των μαθητών. Τέτοιου είδους στοιχεία δεν αναφέρονταν ή περιγράφονταν στις διαγνώσεις του ΚΕΔΔΥ. Επομένως, *«οι διαγνώσεις από τα ΚΕΔΔΥ δεν επαρκούν»*.

2.2.2. Λειτουργία του ειδικού εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης, σε προσωπικό επίπεδο, οι σχέσεις που έχουν συναφθεί μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πολύ φιλικές και *«συναδελφικές σχέσεις αλληλεγγύης»*. Σε επαγγελματικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί γενικής θεωρούν πως ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών στο δημοτικό σχολείο είναι πολύ σημαντικός, καθώς *«αμβλύνει και μειώνει την απόσταση μεταξύ γενικής και ειδικής αγωγής και συμπληρώνει πιθανά ελλείμματα στην εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, συμβάλλοντας επικουρικά με τις γνώσεις τους στο διδακτικό τους έργο»*.

Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί γενικής διατυπώνουν πως είναι τέτοια η ανάγκη τους για επιμόρφωση σε ζητήματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, που επιζητούν τη βοήθεια και την ενημέρωση από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς. *«Νιώθουν ανήμποροι οι δάσκαλοι να διαχειριστούν στην τάξη τους παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και περιμένουν πώς και πώς να στελεχωθούν τα σχολεία τους με ειδικό προσωπικό»*

Το μαθητικό δυναμικό με μαθησιακές δυσκολίες έχει αυξηθεί. Ανάλογη είναι η αύξηση σε ζήτηση ειδικών παιδαγωγών. Το υπουργείο παιδείας καταβάλλει προσπάθειες να στελεχώσει τα σχολεία κι όταν αυτό δε μπορεί να καταστεί άμεσα δυνατό, αλλά σε δεύτερο χρόνο, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αναλαμβάνουν να οργανώσουν με τη σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων ενδοσχολικές επιμορφώσεις από ειδικούς επιστήμονες για τα θέματα ειδικής αγωγής.

Ωστόσο υπάρχει αστοχία της εκπαιδευτικής πολιτικής στο σχεδιασμό για την ειδική αγωγή. *«Υπάρχει δυστοκία στη συνεργασία με ανώτερα στελέχη του κλάδου, δηλαδή με τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής, καθώς οι συναντήσεις πραγματοποιούνται με μικρή συχνότητα, ίσως και καθόλου»*. Κάτι τέτοιο ίσως θα μπορούσε να θεωρηθεί δικαιολογημένο, καθότι αντιστοιχεί μόνο ένας σύμβουλος ειδικής σε κάθε νομό.

Όσον αφορά τη συνεργασία με τους συμβούλους γενικής, αυτή *«είναι ανύπαρκτη»*, όπως επίσης και με άλλους ειδικούς επαγγελματίες, όπως ψυχολόγους ή παιδοψυχιάτρους ή λογοθεραπευτές, τη στιγμή που οι ειδικότητες αυτές δεν έχουν πρόσβαση στο δημοτικό σχολείο και είναι αμφίβολο εάν τα παιδιά με δυσκολίες παρακολουθούνται ιδιωτικά, ώστε να υπάρχει συνεργασία μεταξύ αυτών των ειδικοτήτων και του ειδικού εκπαιδευτικού.

2.2.3. Σχέση ειδικού εκπαιδευτικού με τους γονείς

Συνήθως, είναι απίθανο να γνωρίζει ο ειδικός εκπαιδευτικός στοιχεία του κοινωνικού ιστορικού των μαθητών του, γεγονός που δυσχεραίνει την προσέγγιση με τους γονείς και, ως έναν βαθμό, την κατανόηση του προβλήματος του παιδιού, όταν αυτό επηρεάζεται ή συσχετίζεται με το οικογενειακό του περιβάλλον.

Άλλοτε η συνεργασία είναι αγαστή, και *«υπάρχει τακτική επικοινωνία και ανατροφοδότηση»* μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων. Οι γονείς *«νιώθουν εμπιστοσύνη και μοιράζονται προσωπικά στοιχεία»* με τον εκπαιδευτικό και συναποφασίζουν τις προτεραιότητες στη δουλειά με το παιδί.

Παρόλα αυτά, *«υπάρχουν γονείς που κρατούν αμυντική στάση, ίσως κι επιθετική, ή απουσιάζουν εντελώς από τη διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών τους»*. Πιθανόν μια τέτοια στάση να υποδηλώνει άγνοια ή τη δυσκολία αποδοχής, εκ μέρους των γονέων, των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους.

Υπάρχουν, μάλιστα, περιπτώσεις, που *«το σχολείο ήταν αυτό που πίεσε τους γονείς να απευθυνθούν στο ΚΕΔΔΥ, ενώ οι γονείς δεν αναγνώριζαν το πρόβλημα»* (*«το δικό μου παιδί; Αποκλείεται!»*).

2.3. Παρατήρηση πρώτου μαθητή

Ο πρώτος μαθητής που επιλέχθηκε, με ανεπτυγμένες κοινωνικές σχέσεις, ήταν ο Λ., μαθητής στην Γ' τάξη του δημοτικού σχολείου.

2.3.1. Κοινωνικές σχέσεις στο σχολικό χώρο

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ο μαθητής κατανοούσε και ακολουθούσε τις οδηγίες και τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού στο βαθμό που το έκαναν και οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ως προς την αποφυγή, εκ μέρους των παιδιών, τήρησης των οδηγιών του, δεν παρουσίαζε διαφοροποίηση ανάμεσα στους μαθητές.

Ο Λ. παρουσίασε γενικά θετική στάση απέναντι στους συμμαθητές του, αλλά υπήρχαν φορές που ασκούσε κι ο ίδιος κριτική σε αυτούς που δυσκολεύονταν στα μαθήματα, ειρωνευόμενος τυχόν λανθασμένες απαντήσεις τους, όπως συνέβαινε ορισμένες φορές κι από συμμαθητές τους προς αυτόν.

Ωστόσο, όταν επρόκειτο για τα ενδιαφέροντά τους, τα κοινά τους σημεία ήταν πολλά, και κυρίως η αγάπη τους για το ποδόσφαιρο τους ένωνε. Ο Λ. είχε κερδίσει μία θέση ανάμεσα στους καλύτερους παίκτες, ακόμα και ανάμεσα σε μεγαλύτερα παιδιά του σχολείου, τα οποία αναγνώριζαν τις ικανότητές του και το πνεύμα συλλογικότητας.

Επιπλέον, είχε συνάψει στενότερες σχέσεις με δύο συμμαθητές του, με τον καλύτερο μαθητή της τάξης και με έναν από τους καλύτερους παίκτες στο ποδόσφαιρο, με τους οποίους μιλούσε μέσα στο μάθημα, τον βοηθούσαν κατά τη διάρκεια της ωριαίας διδασκαλίας, έβγαιναν παρέα στο διάλειμμα, έπαιζαν και με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου ποδόσφαιρο, ήθελαν να είναι στην ίδια ομάδα και συζητούσαν θέματα της καθημερινότητάς τους.

Μέσα στην τάξη του Λ., σε αντίθεση με τον ίδιο, υπήρχαν συμμαθητές του που παρουσίαζαν προβλήματα προσαρμογής στην ομαδική λειτουργία, όμως ο Λ. δεν είχε ανάγκη διευθέτησης των σχέσεών του με τους συμμαθητές του με τη βοήθεια της δασκάλας της τάξης. Γενικότερα, οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του δε διέφεραν σε τίποτα με τις σχέσεις των συμμαθητών του μεταξύ τους.

2.3.2. Μαθησιακές γνώσεις και δεξιότητες

Παρατηρήθηκε διάσπαση της προσοχής του μαθητή, πιθανόν και δυσκολίες στη βραχύχρονη μνήμη, και παθητικότητα ως προς τη συμμετοχή στα μαθήματα. Γενικότερα ο μαθητής παρουσίαζε παραίτηση και χαμηλό αίσθημα αυτοεκτίμησης.

Στη Γλώσσα, σε επίπεδο ανάγνωσης, απουσίαζε η ευχέρεια (ανάγνωση επίπεδη, συλλαβιστή, με δισταγμό, χωρίς χρωματισμό της φωνής και αναγνωστική χρήση των σημείων στίξης) και υπήρχαν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση και συνεπώς και στην κατανόηση κειμένων. Η κατανόηση ακρόασης ιστοριών και μικρών κειμένων δεν ήταν στοιχειωδώς επαρκής και μόνο με διευκρινιστικές ερωτήσεις μπορούσε να αποδώσει λίγες πληροφορίες που είχε ακούσει, ενώ, ορισμένες φορές, προσέθετε φανταστικά στοιχεία. Σε επίπεδο γραφής, τα γράμματά του ήταν δυσανάγνωστα, η ταχύτητα ολοκλήρωσης ήταν αργή, ενώ παρατηρήθηκαν ορθογραφικά λάθη, παραλείψεις και αντικαταστάσεις γραμμάτων, σύγχυση φωνηέντων, συνένωση λέξεων και δυσκολίες στην επίγνωση και εφαρμογή γραμματικών κανόνων. Γενικότερα, δεν ανταποκρινόταν ικανοποιητικά για την ηλικία του στους συντακτικούς κανόνες και στη δομή και σύνταξη προτάσεων, ενώ το λεξιλόγιό του ήταν φτωχό και αντιμετώπιζε δυσκολίες στην ιεραρχική οργάνωση εννοιών. Δυσκολίες είχε και στις ακολουθίες ημερών, μηνών, εποχών, καθώς και στη μνήμη αριθμών.

Στα Μαθηματικά υπήρχαν δυσκολίες στους αλγόριθμους της πρόσθεσης και αφαίρεσης, τους νοερούς και κατ' εκτίμηση υπολογισμούς, καθώς και την επίλυση προβλημάτων. Ακόμα και στον υπολογισμό αριθμητικών δεδομένων στην πρώτη δεκάδα εμφανίζονταν δυσκολίες. Δεν κατανοούσε τη θεσιακή αξία των αριθμών και δεν μπορούσε να επεξεργαστεί με επιτυχία αριθμητικά δεδομένα σε απλά προβλήματα και να επιτύχει την επίλυσή τους.

Φυσικό επακόλουθο, λοιπόν, ήταν να μη συμμετέχει ο μαθητής κανονικά σε όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες, λόγω των δυσκολιών του, και να διασπάται η προσοχή του, επιδιώκοντας να συζητάει με συμμαθητές του ή με την υποφαινόμενη, δικαιολογώντας τη θέση του με εκφράσεις του τύπου «ε κυρία αφού το ξέρω ότι δεν είμαι καλός», «δεν μπορώ να το κάνω αυτό».

Οι αντιδράσεις των συμμαθητών του Λ. προς το πρόσωπό του κάθε φορά που συμμετείχε στις μαθησιακές δραστηριότητες ήταν επευφημίες όταν τα κατάφερνε («Μπράβο Λ.!») ή όταν δυσκολευόταν να απαντήσει, ακούγονταν στην τάξη εκφράσεις όπως «Άντε ρε Λ.!» , «Τελειώνει!» , «Κάνε πιο γρήγορα!».

Βέβαια, καθότι στην τάξη του Λ. υπήρχαν αρκετοί μαθητές που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες, οι αντιδράσεις ήταν οι ίδιες και για τους άλλους μαθητές, ενώ η αντιμετώπιση της δασκάλας ήταν ισότιμη προς όλους. Να σημειωθεί πως η εκπαιδευτικός είχε τα παιδιά να δουλεύουν σε ομάδες των τριών-τεσσάρων ατόμων και εμφάνισε αδυναμία, ίσως λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών στην τάξη, να δουλέψει με το παιδί ξεχωριστά και αυτό που εφάρμοσε ήταν να περιορίζει την ύλη για τον συγκεκριμένο μαθητή.

2.3.3. Ειδική παρέμβαση

Σχετικά με το πρόγραμμα που εφάρμοζε η εκπαιδευτικός στην τάξη, παρατηρήθηκε πως γινόταν μια προσπάθεια απλοποίησης και μείωσης της ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος όλων των γνωστικών αντικειμένων, για να μπορεί να συμμετέχει και ο συγκεκριμένος μαθητής. Στην πραγματικότητα το περιεχόμενο των μαθησιακών δραστηριοτήτων παρέμενε το ίδιο, με τη διαφορά ότι αναμενόταν από τον μαθητή να απαντήσει στα πιο εύκολα ή απλά ερωτήματα ή οδηγώντας τον βήμα βήμα στην σωστή απάντηση. Να αναφερθεί πως ακριβώς επειδή και αρκετοί άλλοι συμμαθητές του Λ. αντιμετώπιζαν δυσκολίες, δεν αναδεικνύονταν τόσο τα δικά του μαθησιακά ελλείμματα.

Αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας, φάνηκε πως το παιδί κατανοούσε τι χρειαζόταν να κάνει και πώς να το κάνει σε μια μαθησιακή δραστηριότητα, χωρίς να διαφοροποιείται ο τρόπος διδασκαλίας ως προς αυτόν που εφάρμοζε η εκπαιδευτικός και στα υπόλοιπα παιδιά. Εν γένει, η εκπαιδευτικός προσπαθούσε να δίνει σαφείς οδηγίες σε όλα τα παιδιά της τάξης για το πώς θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν μια δραστηριότητα και κατέγραφε και στον πίνακα τις απαντήσεις των διαφόρων δραστηριοτήτων, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση σε αυτές ανεξάρτητα από τον ατομικό τους ρυθμό.

Όσον αφορά τη δουλειά στο Τμήμα Ένταξης με το ειδικό εκπαιδευτικό, οι στόχοι που είχαν τεθεί, είχαν προκύψει και με βάση τις προσδοκίες της μητέρας του Λ. Το σύνολο των στόχων αφορούσε το γνωστικό, μαθησιακό κομμάτι. Ο χαρακτήρας του εξειδικευμένου προγράμματος αποτελούσε συνδυασμό κάλυψης των μαθησιακών αναγκών του μαθητή και παράλληλα υποστήριξης της συμμετοχής του στην τάξη, λειτουργώντας συμπληρωματικά με το πρόγραμμα της τάξης.

Σίγουρα, όπως προέκυψε από την παρατήρηση, δεν αποτέλεσε συστατικό στοιχείο του προγράμματος η επίτευξη κοινωνικών στόχων. Αντίθετα, το βάρος μετατοπίστηκε στη διαμόρφωση ενός εξατομικευμένου προγράμματος, βασισμένου στην παιδαγωγική αξιολόγηση των προβλημάτων του παιδιού που πραγματοποιήθηκε μετά την πρόσληψή του ειδικού εκπαιδευτικού, ανταποκρινόμενο στις δυνατότητες του μαθητή. Κατά την εφαρμογή του προγράμματος αυτού, ο ειδικός παιδαγωγός προσπαθούσε να διδάξει στον μαθητή διάφορες στρατηγικές που θα μπορούσε να εφαρμόσει στην τάξη για να βοηθηθεί και πράγματι, το παιδί φάνηκε να ανταποκρίνεται θετικά και να βελτιώνονται οι ρυθμοί του μέσα στην τάξη και ταυτόχρονα να νιώθει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.

2.4. Παρατήρηση δεύτερου μαθητή

Ο δεύτερος μαθητής που επιλέχθηκε, με προβλήματα σχέσεων, ήταν ο Ντ., μαθητής στην Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου, γεννημένος στην Ελλάδα από γονείς με καταγωγή από την Αλβανία.

2.4.1. Κοινωνικές σχέσεις στο σχολικό χώρο

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ο μαθητής δεν κατανοούσε και συνεπώς δεν ακολουθούσε τις οδηγίες και τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού στο βαθμό που το έκαναν και οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ως προς την αποφυγή, εκ μέρους των παιδιών, τήρησης των οδηγιών του, δεν παρουσίαζε διαφοροποίηση ανάμεσα στους μαθητές. Αντιδρούσε το ίδιο αυστηρά, μαλώνοντάς τους και επαναλαμβάνοντας τις οδηγίες μέχρι να ακολουθηθούν από τους μαθητές.

Ο Ντ. παρουσίασε γενικά αδιάφορη και απόμακρη στάση απέναντι στους συμμαθητές του, τόσο στην τάξη, όσο και στο διάλειμμα. Αλλά κι οι ίδιοι τον απέφευγαν, λέγοντας πως «*Μυρίζει!*», τον ειρωνεύονταν κι εκνευρίζονταν με συμπεριφορές του, όπως να παίζει και να κάνει θόρυβο με το στυλό του, να χτυπάει το πόδι του συνεχόμενα στο πάτωμα, να σηκώνει συνέχεια το χέρι να απαντήσει στις ερωτήσεις της δασκάλας, χωρίς, όμως, να έχει να πει κάτι.

Με τους συμμαθητές του, λοιπόν, δεν είχε στενές σχέσεις, παρά μόνο με ένα παιδί της Γ' τάξης, αλβανικής καταγωγής επίσης. Πιθανόν να ένιωθε πιο οικεία μαζί του λόγω κοινής καταγωγής, λόγω διαμονής στο ίδιο χωριό. Συνήθιζαν, έτσι, μαζί να κάνουν βόλτες στην αυλή, να παίζουν ορισμένες φορές στο διάλειμμα ποδόσφαιρο με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου. Βέβαια, οι επιδόσεις του Ντ. ήταν χαμηλές, όπως και στο μάθημα της γυμναστικής.

Όπως ανέφερε η δασκάλα του ο Ντ. «*είναι το μαύρο πρόβατο της τάξης*», καθώς δεν υπήρχαν συμμαθητές του, που παρουσίαζαν προβλήματα προσαρμογής στην ομαδική λειτουργία. Ωστόσο, η δασκάλα της τάξης προσπαθούσε με παρεμβάσεις σε όλη την τάξη, να ενισχύσει τη συμμετοχή όλων των μαθητών στις ομαδικές δραστηριότητες. Γενικότερα, ο συγκεκριμένος μαθητής ήταν «*ο αποδιοπομπαίος τράγος*».

Το αξιοσημείωτο ήταν, πως με αφορμή την παρουσία στο σχολείο και τη συμμετοχική παρατήρηση της υποφαινόμενης, διεξήχθη συζήτηση με τα παιδιά για τους λόγους που τρέφουν αρνητικά συναισθήματα για τον Ντ. Προέκυψε, λοιπόν, πως όλοι γνωρίζονταν ήδη από το νηπιαγωγείο όταν πήγαν πρώτη φορά στο δημοτικό και πως ο Ντ. ήταν απόμακρος και δεν τους μιλούσε καθόλου όποτε του μιλούσαν εκείνοι, αντίθετα τους απέφευγε. Πιθανόν αυτό να οφειλόταν στο γεγονός πως ο Ντ. δεν καταλάβαινε την ελληνική γλώσσα και δε μπορούσε να συνεννοηθεί μαζί τους ή, κι ακόμα, μπορεί να μην του το επέτρεπε το νοητικό του δυναμικό.

2.4.2. Μαθησιακές γνώσεις και δεξιότητες

Παρατηρήθηκε υπερκινητική συμπεριφορά και ορισμένες φορές διάσπαση της προσοχής του μαθητή και παθητικότητα ως προς τη συμμετοχή στα μαθήματα και μια συνολική εικόνα παραίτησης σε γνωστικό επίπεδο.

Στη Γλώσσα σε επίπεδο ανάγνωσης, η αναγνωστική του ικανότητα ήταν δυσχερής, καθώς εμφάνισε αργή κωδικοποίηση με δυσκολίες αναγνώρισης στα δίψηφα φωνήεντα και σύμφωνα και στα συμπλέγματα συμφώνων. Γενικά, απουσίαζε η ευχέρεια και υπήρχαν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων, αφού δεν κατάφερνε να αποδώσει σχεδόν καμία από τις πληροφορίες κειμένων που συναντούσε και εντοπίστηκαν σοβαρά ελλείμματα διατύπωσης και αναδιήγησης. Στην κατανόηση ακρόασης απέδιδε λίγες βασικές πληροφορίες των κειμένων που άκουγε, με πολλές διευκρινιστικές ερωτήσεις της δασκάλας. Σε επίπεδο γραφής, η εικόνα των γραπτών του δεν ήταν ευανάγνωστη, με κακή χρήση των δίψηφων φωνηέντων και συμφώνων, πολλά λάθη ιστορικής και καταληκτικής ορθογραφίας και ακανόνιστη γραφή. Επίσης, παρατηρήθηκαν αντικαταστάσεις και παραλείψεις γραμμάτων, συνένωση λέξεων και δυσκολίες στην επίγνωση και εφαρμογή γραμματικών κανόνων. Γενικότερα, δεν χρησιμοποιεί ικανοποιητικά για την ηλικία του τους συντακτικούς κανόνες, ενώ αδυνατούσε να διακρίνει τα μέρη του λόγου και να ανταποκριθεί στις βασικές χρονικές μετατροπές των ρημάτων. Το λεξιλόγιό του ήταν πολύ φτωχό για την ηλικία του.

Στα Μαθηματικά υπήρχαν δυσκολίες στους αλγόριθμους των πράξεων, τους νοερούς και κατ' εκτίμηση υπολογισμούς καθώς και την επίλυση προβλημάτων. Συγκεκριμένα, δεν είχε κατανοήσει τη θεσιακή αξία των αριθμών και δεν είχε κατακτήσει τους αλγορίθμους της πρόσθεσης και αφαίρεσης, ούτε είχε κατακτήσει την αυτοματοποίηση της προπαίδειας και δεν είχε κατανοήσει τον μηχανισμό του πολλαπλασιασμού. Δεν κατάφερνε την επίλυση απλών προβλημάτων, παρά μόνο με ενίσχυση ανάλυσης των αριθμητικών δεδομένων.

Φυσικό επακόλουθο, λοιπόν, ήταν να μη συμμετέχει ο μαθητής κανονικά σε όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες, λόγω των δυσκολιών του, και να διασπάται η προσοχή του, επιδιώκοντας να συζητάει με συμμαθητές του ή με την υποφαινόμενη.

Οι αντιδράσεις των συμμαθητών του Ντ. προς το πρόσωπό του κάθε φορά που συμμετείχε στις μαθησιακές δραστηριότητες δίνοντας σωστές απαντήσεις, λίγο διάστημα αφότου ξεκίνησε η φοίτησή του στο Τμήμα Ένταξης, ήταν ξάφνιασμα και επιβραβεύσεις που τα κατάφερνε.

Η δασκάλα της τάξης στην αρχή έδινε διαφορετικό υλικό στον Ντ. και δούλευε ξεχωριστά μαζί του, μέχρι που, από ένα σημείο και μετά, αφού είχε ξεκινήσει και η φοίτηση του μαθητή στο Τμήμα Ένταξης, έφτασε να μην εφαρμόζει κάποιο εξατομικευμένο πρόγραμμα να δουλεύει με όλη την τάξη ενιαία.

2.4.3. Ειδική παρέμβαση

Σχετικά με το πρόγραμμα που εφαρμόζε η εκπαιδευτικός στην τάξη, παρατηρήθηκε πως γινόταν μια προσπάθεια, όχι απλώς απλοποίησης, αλλά μείωσης της ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος της τάξης σε γνωστικά αντικείμενα όπως η Γλώσσα και τα Μαθηματικά, για να μπορεί να συμμετέχει και ο συγκεκριμένος μαθητής. Ακολουθούσε το Αναλυτικό Πρόγραμμα μικρότερων τάξεων για να καταφέρει να καλύψει κενά, χωρίς, ωστόσο, να ελπίζει πως θα φτάσει ο μαθητής στο επίπεδο της υπόλοιπης τάξης, όπως ανέφερε.

Αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας, φάνηκε πως το παιδί κατανοούσε τι χρειαζόταν να κάνει και πώς να το κάνει σε μια μαθησιακή δραστηριότητα, με τη χρήση πιο εμπλουτισμένου εποπτικού υλικού, από το οποίο επωφελήθηκαν και τα υπόλοιπα παιδιά. Εν γένει, η εκπαιδευτικός προσπαθούσε να δίνει σαφείς οδηγίες σε όλα τα παιδιά της τάξης για το πώς θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν μια δραστηριότητα.

Όσον αφορά τη δουλειά στο Τμήμα Ένταξης με την ειδικό εκπαιδευτικό, οι στόχοι που είχαν τεθεί, ήταν απόρροια των δικών της προσδοκιών για το παιδί, καθώς το κλίμα μεταξύ αυτής και των γονέων του Ντ. ήταν τεταμένο. Οι γονείς ήταν αρνητικοί με το να φοιτά ο γιος του στο Τμήμα Ένταξης και πίστευαν πως δε θα βοηθηθεί με αυτόν τον τρόπο.

Το σύνολο των στόχων αφορούσε το γνωστικό, μαθησιακό κομμάτι. Ο χαρακτήρας του εξειδικευμένου προγράμματος στόχευε στις προσωπικές του μαθησιακές ανάγκες, ανεξάρτητα από το πρόγραμμα της τάξης του.

Όπως προέκυψε από την παρατήρηση, δεν αποτέλεσε συστατικό στοιχείο του προγράμματος η επίτευξη κοινωνικών στόχων, τουλάχιστον δεν αποτέλεσε άμεσα. Βέβαια έγινε διακριτικά διαχείριση ζητημάτων καθαριότητας και προσωπικής υγιεινής. Αντίθετα, το βάρος μετατοπίστηκε στη διαμόρφωση ενός εξατομικευμένου προγράμματος, βασισμένου στην παιδαγωγική αξιολόγηση των προβλημάτων του παιδιού που πραγματοποιήθηκε μετά την πρόσληψή της ειδικού εκπαιδευτικού, ανταποκρινόμενο στις δυνατότητες του μαθητή.

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος αυτού, ο ειδικός παιδαγωγός προσπαθούσε να διδάξει στον μαθητή διάφορες στρατηγικές, που θα μπορούσε να εφαρμόσει στην τάξη, για να βοηθηθεί και πράγματι, το παιδί φάνηκε να ανταποκρίνεται θετικά και να βελτιώνονται οι ρυθμοί του μέσα στην τάξη, ξεπερνώντας, μάλιστα, πολλές φορές την επίδοση των συμμαθητών του, και ταυτόχρονα να νιώθει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, εισπράττοντας την αποδοχή και την αναγνώριση των συμμαθητών του.

3. Συμπεράσματα

Είναι σημαντικό να μην αγνοείται το γεγονός πως μέσα σε μια τάξη όλοι γνωρίζουν όλους. Επίσης, κάθε μαθητής γνωρίζει για τον εαυτό του, τόσο τις αδυναμίες του, όσο και τα δυνατά του σημεία. Όχι, όμως, μόνο για τον εαυτό του, αλλά τα γνωρίζει και για τους συμμαθητές του. Η κοροϊδία μεταξύ των παιδιών είναι δύσκολο να αποτραπεί, όσο και αν γίνεται προσπάθεια προς αυτήν την κατεύθυνση.

Η αποφυγή φοίτησης στο Τμήμα Ένταξης δεν αποτελεί λύση στο να προστατευτεί το παιδί από ενδεχόμενη κοροϊδία. Είναι σίγουρο ότι θα την αντιμετωπίσει κάποτε μέσα στην ίδια του την τάξη. Αντίθετα, η συμμετοχή του στο Τμήμα Ένταξης θα ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του, καθώς θα του προσφέρει δεξιότητες που μέχρι τότε δεν είχε στην κατοχή του.

Αυτό, σταδιακά θα του αναγνωριστεί και μέσα στην τάξη, με αποτέλεσμα να κερδίσει εκ νέου την αυτοεκτίμηση του. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι συνομήλικοι αναγνωρίζουν κι εκτιμούν θετικά την προσπάθεια και την πρόοδο των συμμαθητών τους που φοιτούν στο Τμήμα Ένταξης, εκδηλώνοντας εμφανώς τον θαυμασμό τους προς αυτούς.

Και για τους δύο μαθητές, σε γενικές γραμμές, το πρόγραμμα του Τμήματος Ένταξης λειτούργησε ικανοποιητικά, καθώς οι μαθητές εισέπραξαν το ενδιαφέρον για τις προσωπικές τους ανάγκες και ένιωσαν μεγαλύτερη σιγουριά για τις δυνατότητές τους, έπειτα από ενίσχυσή τους σε γνωστικούς και μαθησιακούς τομείς. Αυξήθηκε η αυτοεκτίμησή τους και η αυτοπεποίθησή τους να συμμετέχουν ενεργητικότερα στις σχολικές δραστηριότητες.

Όσον αφορά στον Λ., ο μαθητής παρακολούθησε και κατάφερε να ανταποκριθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης του στο επίπεδο της Γλώσσας, όπου σημείωσε πρόοδο, αλλά ακόμα χρειάζεται αρκετή δουλειά στην ανάγνωση, τους κανόνες γραμματικής και συντακτικού. Στα Μαθηματικά απαιτείται αρκετή δουλειά.

Όσον αφορά στον Ντ., στα Μαθηματικά η πρόοδος του μαθητή ήταν μεγάλη και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό, ώστε να καλυφθεί η απόσταση σε σχέση με το επίπεδο των συμμαθητών του. Στη Γλώσσα σημείωσε επίσης πρόοδο, αλλά ακόμα χρειάζεται αρκετή δουλειά με κανόνες γραμματικής και συντακτικού.

Τα αποτελέσματα της παρατήρησης έδειξαν ότι οι παρεμβάσεις σε μαθητές που φοιτούν στο τμήμα ένταξης, εστιάζουν στα μαθησιακά τους προβλήματα κυρίως, ενώ το ενδιαφέρον για ανάπτυξη και επίτευξη κοινωνικών στόχων είναι περιορισμένο. Έτσι, αποτυπώθηκε μια σαφής και καθαρή εικόνα διατήρησης των σχέσεων που έχουν ήδη διαμορφώσει οι δύο μαθητές με τους συμμαθητές τους μέσα κι έξω από την τάξη, με μια μικρότερη ή μεγαλύτερη βελτίωση του μαθησιακού επιπέδου, των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, καθιστώντας ενεργητικότερη τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία της γενικής τάξης.

Συμπερασματικά, μπορεί να διατυπωθεί ότι δεν αξιοποιείται ή συνδέεται η επίτευξη γνωστικών στόχων με την ενδυνάμωση των κοινωνικών σχέσεων μαθητών που φοιτούν σε τμήμα ένταξης με τους συμμαθητές τους, ενώ, απουσιάζει ουσιαστική συνεργασία του ειδικού εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του, οι οποίοι αποποιούνται των ευθυνών τους απέναντι στους μαθητές με δυσκολίες, και με άλλους ειδικούς επαγγελματίες. Προσδοκία της εργασίας είναι να συμβάλλει στην ανάδειξη της ανάγκης για αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ειδική εκπαίδευση και ουσιαστική συνεργασία του γενικού σχολείου με τις δομές ειδικής αγωγής, προς μια κατεύθυνση σύγκλισης, ώστε να προσφέρουν μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση σε όλους τους μαθητές.

Ένα κεντρικό σημείο της ένταξης, όπως αναφέρουν οι Oliver και Barnes (1998), είναι η αποδόμηση της ιδέας ότι μόνο ειδικοί άνθρωποι μπορούν να διδάξουν τα ειδικά παιδιά και να πειστεί το προσωπικό της γενικής παιδείας για τις δυνατότητές του. Ένα επιπλέον σημείο για μια επιτυχημένη ένταξη είναι μια ομάδα παροχής υπηρεσιών σε τοπικό επίπεδο, όπου όλοι θα συμβάλλουν υποστηρικτικά και συμβουλευτικά προς τους δασκάλους και θα υπάρχει πρόσβαση σε υποστηρικτικό υλικό.

Το Centre for Studies on Inclusive Education, όπως αναφέρουν οι Thomas, Walker & Webb (1998), προτείνει ότι ένα ενταξιακό σχολείο πρέπει να διαθέτει τα παρακάτω στοιχεία:

Να βασίζεται στην κοινότητα και να μην είναι εκλεκτικό

Να μην έχει περιορισμούς και να είναι προσβάσιμο από όλους τόσο κτιριακά όσο και ακαδημαϊκά

Να προωθεί τη συνεργασία και με τα άλλα σχολεία

Να προωθεί την ισότητα μεταξύ των μελών σε σχέση με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Τσιάκαλος (2002), το «γενικό σχολείο στην πραγματικότητα παραμένει ένα ειδικό σχολείο για κανονικά παιδιά, δηλαδή για παιδιά με γνωστικές ικανότητες ενός συγκεκριμένου τύπου και, συχνά, με συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές». Έτσι, η επίσημη πολιτεία δεν αποτυγχάνει μόνο να συμπεριλάβει και να εντάξει τα παιδιά των μειονοτήτων ισότιμα, αλλά στερεί και από τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας τον πλούτο και την ποικιλία που θα μπορούσε να προκύψει από την ισότιμη συμμετοχή τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Τζουριαδου, Μ. (1995). *Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθευς
Τσιάκαλος, Γ. (2002). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

Nirje, B. (1985). The basis and logic of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, vol 11 (No 2), 65-68.

Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: recognising and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, vol 50 (No 4), 482-502.

Oliver, M. & Barnes, C. (1998). *Disabled people and social policy: from exclusion to inclusion*. Longman: London and New York.

Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. Routledge: London and New York.

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΤΩΝ ΜΥΘΩΝ, ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ, ΤΩΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΟΧΩΝ, ΤΩΝ ΑΝΤΙΘΕΣΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΓΩΝΩΝ

Βασιλάκη Μαρία

vas.artemis@gmail.com

Εκπαιδευτικός, Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου

Περίληψη

Μια παρέα παιδιών η Αριάδνη, ο Κωνσταντίνος, η Ιωάννα, ο Μανόλης, η Μαρία ταξιδεύουν από την Ευρώπη των μύθων στην Ευρώπη των πολιτισμών, των αντιθέσεων και των κοινωνικών αγώνων. Ακροβατούν ανάμεσα στο μύθο και την πραγματικότητα. Ονειρεύονται και ελπίζουν. Αντλούν στοιχεία και συμβολισμούς από το μύθο στη προσπάθειά τους να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τη πραγματικότητα, αυτά που συμβαίνουν μέσα τους, αυτά που συμβαίνουν έξω και γύρω από αυτά. Κρατούν την άκρη του μίτου και προσπαθούν να βρουν το δρόμο τους μέσα στο λαβύρινθο των πρέπει, των θέλω τους, των αναγκών τους, των αλλαγών και των ανατροπών που συμβαίνουν γύρω τους λόγω του καταγισμού των πληροφοριών της σύγχρονης εποχής που ζούμε. Ένας δρόμος δύσκολος και σκληρός, συνάμα συναρπαστικός και γοητευτικός. Ένα ταξίδι αναζήτησης και αυτογνωσίας. Ένα ταξίδι ζωής. Μια προσπάθεια να καθορίζουν το πλαίσιο που θα κινούνται κάθε φορά στη ζωή τους, διεκδικώντας ένα καλύτερο αύριο, παίρνοντας κάθε φορά τη καταλληλότερη απόφαση για να συνεκτιμώντας όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά η αρνητικά αυτές τις αποφάσεις. Εκπαιδευτική πρόταση που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι καθηγητές που υλοποιούν προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας ή γενικότερα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων. Τελικός στόχος είναι να μπορέσουμε να βοηθήσουμε τους μαθητές να αποκτήσουν ελευθερία στις επιλογές τους αναπτύσσοντας την αυτογνωσία τους, έχοντας σαφή αντίληψη των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους, των ευκαιριών που δημιουργεί το περιβάλλον που ζουν καθώς και το ευρύτερο περιβάλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή των εμποδίων που δημιουργεί, αντιλαμβάνομενοι/-ες τα συναισθήματά τους και την επιρροή τους.

Λέξεις κλειδιά: Μύθος, Ευρώπη, Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Τροχός Σταδιοδρομίας

1. Εισαγωγή

1.1. Σκέψεις και προβληματισμοί για τη συμβουλευτική και των επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών/-τριων.

Βασικοί άξονες της παρούσας εργασίας είναι:

- α. η ανάδειξη του νέου σε πρωταγωνιστή και
- β. η αξία του μύθου ως συλλογικό υπόβαθρο αναφοράς

Σε μια εποχή δύσκολη όπως η σημερινή υπάρχει μια διαρκής κίνηση, τα πάντα αλλάζουν, η αγορά μεταμορφώνεται με ραγδαίους ρυθμούς, εκείνο που ήταν βέβαιο άλλοτε δεν είναι πια βέβαιο τώρα. Ας κρατήσουμε μια μαγική ματιά απέναντι στις καταστάσεις για να μπορέσουμε να δημιουργήσουμε ένα όραμα για τη ζωή μας, έστω και αν η πραγματικότητα μας χτυπά δυνατά μερικές φορές την πόρτα. **Να δώσουμε χώρο στο όνειρο για να μπορέσουμε να φτιάξουμε το κόσμο των ονείρων μας και μη ξεχνάμε** το σπίτι του ονείρου δεν μπορούν να το επισκέπτονται οι άνθρωποι που δεν ονειρεύονται

Το σχολείο στις μέρες μας δεν παρέχει μόνο ανθρωπιστική μόρφωση και γνώσεις (με το ειδικό περιεχόμενο κάθε μαθήματος, τίτλους σπουδών) αλλά αναπτύσσει και χρήσιμες δεξιότητες για τη ζωή, όπως δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, πληροφόρησης, επίλυσης προβλημάτων,

χρήσης νέων τεχνολογιών, αυτογνωσίας, αυτοπεποίθησης, διαχείρισης του χρόνου, αυτοπαρουσίασης, κ.ά

Οι δάσκαλοι - πνευματικοί γονείς βοηθούν τους μαθητές/-τριες να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους, να δουν με ελπίδα το μέλλον τους, να μάθουν να δίνουν χώρο στη χαρά στη δημιουργία, στα όνειρα, να βλέπουν τις πιθανές αποτυχίες ως ευκαιρία για να δουν άλλες οπτικές της ζωής τους ενεργοποιώντας ικανότητες, δεξιότητες ή επαναπροσδιορίζοντας τους στόχους τους

1.2. Το ευρύτερο πλαίσιο εφαρμογής του ΣΕΠ

«Ο ΣΕΠ δεν σκοπεύει στη διάγνωση πτυχών των μαθητών και στην κατεύθυνσή τους σε σπουδές και σε επαγγέλματα ούτε βέβαια είναι μέσο για την αντιμετώπιση του υπαρκτού προβλήματος της ανεργίας. Σκοπός του είναι μάλλον να βοηθήσει τους μαθητές στα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους –με τη χρήση και σύγχρονων εργαλείων που διευκολύνουν τη συνειδητοποίηση αυτή– και να τις αναπτύξουν στο βαθμό του δυνατού, να συγκρίνουν τις επιθυμίες τους με την υπάρχουσα πραγματικότητα και να οργανώσουν τις προσπάθειές τους, έτσι ώστε να σχεδιάσουν το επαγγελματικό τους μέλλον με ευρύτερη προοπτική ...» (Χατζή& Χατζησταματίου, 2006-2007)

Οι στόχοι του ΣΕΠ ως εκπαιδευτική δραστηριότητα μπορούν να περιγραφούν όπως παρακάτω:

13. Αυτογνωσία: Είναι η ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει καλά όλες τις πτυχές του εαυτού του.

14. Πληροφόρηση. Είναι η διαδικασία που επιδιώκει να εφοδιάσει το μαθητή/τρια με δεξιότητες σχετικές με την αναζήτηση, την επεξεργασία, την κριτική ανάγνωση, την οργάνωση, την αξιοποίηση της πληροφορίας.

15. Λήψη Απόφασης. Είναι η διαδικασία εκμάθησης λήψης απόφασης, με αναγνώριση, αξιολόγηση και επιλογή των προσδοκιών.

16. Μετάβαση. Είναι η προετοιμασία για ομαλή ένταξη στα επόμενα στάδια της Ζωής του ατόμου (Γκιάστας κ.ά., 2012)

Ο ρόλος του/της καθηγητή/τριας. Δεν είναι πια η αυθεντία που από απόσταση μεταδίδει τη γνώση της, αλλά ο συμπαραστάτης και συνεργάτης των μαθητών. Ο ρόλος του δασκάλου συμβούλου είναι να δίνει το έναυσμα τους μαθητές/-τριες του, να ανοίγει παράθυρα στο κόσμο. Να τους βοηθά να βρουν το καταλληλότερο δρόμο να πορευτούν στη δική τους ζωή . (Κοσμίδου-Hardy, 2008). Δεν ερμηνεύει ο ίδιος ούτε αξιολογεί τις γνώμες των μαθητών. Σε καμιά περίπτωση δεν επιχειρεί να κάνει παρέμβαση στον προσωπικό χώρο του παιδιού.

1.3. Εργαλεία επαγγελματικού προσανατολισμού

Είναι αποτελεσματικό οι μαθητές μας να μάθουν να χρησιμοποιούν διάφορα εργαλεία και γνώσεις για να μπορούν να διαχειρίζονται απλά μια κατάσταση και να προσαρμόζονται στα εκάστοτε δεδομένα και να διαχειρίζονται προβλήματα και κρίσεις; Ή να τους δώσουμε το κίνητρο και μέσα από αυτά να ονειρευτούν να οραματιστούν το μέλλον τους. Να μάθουν να ζουν όχι απλά να επιβιώνουν.

Παρέχουμε συστηματική βοήθεια και υποστήριξη χρησιμοποιώντας διάφορα εργαλεία, για να συνειδητοποιούν τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντά και τις αξίες του, να λαμβάνουν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις, να σχεδιάζουν και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη σταδιοδρομία τους και να επιτυγχάνουν μεγαλύτερη ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή.

Τα εργαλεία είναι χρήσιμα, βοηθάνε να διαχειριστούμε τις αποφάσεις μας, τα άγχη μας να γνωρίσουμε τον εαυτό μας. Δεν τα απορρίπτουμε όμως τους δίνουμε την αξία που έχουν, για να μας βοηθάνε να οργανώνουμε τις σκέψεις μας και να διευρύνουμε τους ορίζοντες μας. Δεν είναι πανάκεια ούτε έχουν κανένα μαγικό ραβδί. Όλα αυτά τα εργαλεία αποκρυσταλλώνουν μια

συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Είναι το ερέθισμα για προβληματισμό και βελτίωση των δεξιοτήτων, το κίνητρο για περαιτέρω έρευνα για σπουδές και επαγγέλματα και γενικότερη προσωπική ανάπτυξη.

Παραθέτω παρακάτω ένα παράδειγμα: «Εργαστήριο στο Τροχό Σταδιοδρομίας» (Βλαχάκη κ.ά., 2007). Είναι μια μελέτη περίπτωσης για την απόκτηση του πτυχίου της Αγγλικής την οποία σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε μαζί με τις: Αλογοδιανάκη Μαριάννα, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας Γραφείου Διασύνδεσης ΤΕΙ Κρήτης, Σγουράκη Ρέα, Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού ΕΚΕΠ το Νοέμβριο του 2010, με το ρόλο μου ως Σύμβουλος ΣΕΠ Κέντρου Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ) Ηρακλείου. Το εργαστήριο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ενημερωτικής εκστρατείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, «Γνωρίζεις τι μπορεί να κάνει η κοινωνική Ευρώπη για σένα;»

Ο Τροχός Σταδιοδρομίας έχει σαν σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά ν' ανακαλύψουν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά αξιοποιώντας όλες τις δραστηριότητες αυτοδιερεύνησης μέσα από τους τομείς του Τροχού Σταδιοδρομίας. Ο Τροχός περιλαμβάνει 8 τομείς. Όλοι είναι σημαντικοί όταν πρόκειται να σχεδιάσουμε το δρόμο για την εκπαίδευση και σταδιοδρομία μας.

3. Προσωπικό Στυλ: Αναφέρεται στα προσωπικά χαρακτηριστικά που διαθέτουμε (π.χ. συνεπής, ενθουσιώδης, δραστήριος, ειλικρινής κλπ.).
4. Αξίες: Αφορούν τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα που κατευθύνουν τις πράξεις κάθε ατόμου. Αντανακλούν ό, τι είναι πραγματικά σημαντικό για μας και αυτά που επιδιώκουμε μέσω της σταδιοδρομίας μας (οικονομικές απολαβές, δημιουργικότητα, ελεύθερος χρόνος κλπ.).
5. Ενδιαφέροντα: Δραστηριότητες στις οποίες «συναντιόμαστε» με τον αληθινό εαυτό μας. Δραστηριότητες που μάς γεμίζουν καλή ενέργεια και χαρά.
6. Δεξιότητες: Σε ποιους τομείς είμαι πραγματικά καλός; Πώς μπορώ να μάθω να κάνω καινούρια πράγματα επίσης καλά;
7. Επαγγελματικές ευκαιρίες: Έχω τη κοινωνική «δικτύωση» που απαιτείται ώστε να είμαι ενημερωμένος για νέες πιθανές επαγγελματικές ευκαιρίες; (π.χ. η ανέγερση εμπορικού κέντρου στην περιοχή μου).
8. Μαθησιακές εμπειρίες: Οτιδήποτε έχουμε κάνει ή έχουμε μάθει μέσω της τυπικής εκπαίδευσης.
9. Σημαντικοί Άλλοι: Πρόσωπα που παίζουν ή έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στη ζωή μας (γονείς, δάσκαλοι, ή άλλα πρόσωπα) που προσφέρουν σε μας αγάπη, υποστήριξη, γνώση.
10. Επαγγελματικές εμπειρίες /Εμπειρίες ζωής: Έχω κάποια εργασιακή εμπειρία στην οποία μπορώ να ανατρέξω; Τι αποκόμισα; Θα ήθελα να την επαναλάβω;

Η μελέτη περίπτωσης προέβλεπε ότι ανακοινώθηκαν πριν λίγες μέρες τα αποτελέσματα των εξετάσεων που είχαν δώσει μαθητές και μαθήτριες για να πάρουν το Πτυχίο των Αγγλικών και με μεγάλη χαρά και ανακούφιση έμαθαν ότι είχαν πετύχει το στόχο τους. (Μελετάμε τις επιπτώσεις που έχει στη ζωή τους, στηριζόμενοι/-νες στο τροχό σταδιοδρομίας).

Εναλλακτικές Επαγγελματικές Επιλογές

Που θα μπορούσε ν' αξιοποιηθεί η καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας;

Η αγγλική γλώσσα μπορεί να βοηθήσει στην αναζήτηση εργασίας, είναι το μέσο για την εισαγωγή σε σχολές που απαιτούν μία ή περισσότερες ξένες γλώσσες ως ειδικό μάθημα. Π.χ. Τμήματα Αγγλικής Φιλολογίας, Τμήματα Μεταφρασης & Διερμηνείας κλπ.

Μαθησιακές Ευκαιρίες

Τι είδους ευκαιρίες-μέσα σε εκπαιδευτικά ή άλλα περιβάλλοντα, θα μπορούσε να αξιοποιήσει κάποιος για να μάθει καλύτερα τη γλώσσα (να αποκτήσει την απαραίτητη ευχέρεια) και να πετύχει έναν τέτοιο στόχο;

Ενεργό συμμετοχή στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο περιβάλλον του Σχολείου, με τη συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα του Σχολείου, σε Εκπαιδευτικές Εκδρομές στο πλαίσιο των Καινοτόμων Δράσεων του Σχολείου στο εξωτερικό, με τη παρακολούθηση μαθημάτων ξένης

γλώσσας σε Ιωωτικούς φορείς, με ταξίδια στο εξωτερικό και διακοπές με την οικογένεια του, με την επαφή και επικοινωνία με ανθρώπους που επισκέπτονται τη χώρα μας, κατά τη διάρκεια των διακοπών τους ή για εκπαιδευτικούς λόγους.

Επαγγελματικές Εμπειρίες

Υπάρχει περίπτωση κάποιος να βρεθεί σε εργασιακό περιβάλλον που δίνει ευκαιρίες πρακτικής εξάσκησης και εξοικείωσης με την ξένη γλώσσα;

Με τη πρακτική άσκηση στο πλαίσιο του προγράμματος των σπουδών του π.χ ΕΠΑΛ, ΑΤΕΙ, με την εργασία στο πλαίσιο μιας οικογενειακής επιχείρησης που ενδεχομένως διαθέτει κάποιο μέλος του στενού ή ευρύτερου οικογενειακού (ή ακόμα και φιλικού) περιβάλλοντος, με την εθελοντική εργασία στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων ενός Δήμου, ενός Πολιτιστικού Συλλόγου ή Μ.Κ.Ο κ.λ.π.

Επαγγελματικές Ευκαιρίες

Πως μπορεί η γνώση μια ξένης γλώσσας να βοηθήσει κάποιον να αξιοποιήσει ευκαιρίες που του δίνει το ήδη διαμορφωμένο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον στο οποίο κινείται;

Με ποιον τρόπο μπορεί κανείς να αντιλαμβάνεται την εξέλιξη του οικονομικού περιβάλλοντος και να εντοπίζει τις τυχόν επαγγελματικές ευκαιρίες που δημιουργούνται;

Με τις επαγγελματικές ευκαιρίες που δίνονται λόγω του ήδη διαμορφωμένου περιβάλλοντος της Τουριστικής Βιομηχανίας στη χώρα μας και τα επαγγέλματα που σχετίζονται με αυτόν τον τομέα και απαιτείται η χρήση μιας ξένης γλώσσας

Δεξιότητες

Τι είδους ικανότητες – δεξιότητες απαιτούνται κάποιον που μπαίνει στη διαδικασία εκμάθησης -και απόκτησης πτυχίου- μιας ξένης γλώσσας, τις οποίες μπορεί στη συνέχεια να αξιοποιήσει και σε άλλες πτυχές της ζωής του;

Αυτός που μπαίνει στη διαδικασία εκμάθησης και απόκτησης πτυχίου μιας ξένης γλώσσας έχει ικανότητες επικοινωνίας στο προφορικό και γραπτό λόγο με ανθρώπους που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα με εμάς, ικανότητες αναζήτησης πληροφοριών και από πηγές που δεν είναι στη μητρική μας γλώσσα, ακουστική ικανότητα, ικανότητα σύνταξης κειμένων, μετάφρασης & ερμηνεία κειμένων, επιμονή, προσήλωση στο στόχο, εργατικότητα, ικανότητα διαχείρισης του χρόνου, οργάνωσης και μεθοδικότητα.

Ενδιαφέροντα

Τι είδους ενδιαφέροντα θα μπορούσε να έχει κάποιος που επιδιώκει να μάθει μια ξένη γλώσσα;

Τα ενδιαφέροντα που θα μπορούσε να έχει κάποιος που επιδιώκει να μάθει μια ξένη γλώσσα είναι

συνομιλία μέσω του διαδικτύου με ανθρώπους απ' όλο τον κόσμο, τα ταξίδια, η γνωριμία με διαφορετικούς ανθρώπους, χώρους, πολιτισμούς, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά ενδιαφέροντα (μελέτη ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών βιβλίων, ανάγνωση επαγγελματικών οδηγιών), ανάγκη να μπορεί να ανταποκρίνεται στα δεδομένα που διαμορφώνει το σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον π.χ. αγρότης χρησιμοποιεί φάρμακα και χημικά παρασκευάσματα που θα πρέπει καταρχήν να αναγνωρίζει και εν συνεχεία να τα χρησιμοποιεί.

Αξίες

Ποιες πεποιθήσεις, συναισθήματα κατευθύνουν κάποιον για να μπει στη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας;

Οι πεποιθήσεις, συναισθήματα που κατευθύνουν κάποιον για να μπει στη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας είναι τοπροσωπικό ενδιαφέρον για τη γλώσσα, τη χώρα, τον πολιτισμό της, το ακουστικό ερέθισμα και η ευχαρίστηση που του δημιουργεί, τα ταξίδια, το γεγονός ότι κάποιος θέλει να μαθαίνει, θέλει να διευρύνει τους πνευματικούς του ορίζοντες.

Προσωπικό Στυλ

Ποια χαρακτηριστικά προσδιορίζουν έναν νέο άνθρωπο που μαθαίνει μια ξένη γλώσσα και καταφέρνει να πάρει ένα πτυχίο, πιστοποιητικό, επάρκεια σ' αυτήν;

Τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν έναν νέο άνθρωπο που μαθαίνει μια ξένη γλώσσα και καταφέρνει να πάρει ένα πτυχίο, πιστοποιητικό, επάρκεια σ' αυτήν είναι επίμονος, φιλομαθής, εργατικός, επιμελής, αφοσιωμένος στο στόχο, έχει αυτοέλεγχο, είναι αποτελεσματικός, υπομονετικός.

Σημαντικοί Άλλοι

Υπάρχουν άτομα που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την απόφαση κάποιου να μάθει μια ξένη γλώσσα; Με ποιο τρόπο τα σημαντικά πρόσωπα της ζωής του μπορούν να επηρεάσουν κάποιον σ' αυτή τη διαδικασία μάθησης;

Τα άτομα που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την απόφαση κάποιου να μάθει μια ξένη γλώσσα είναι οι γονείς, οι φίλοι, οι καθηγητές (εντός ή εκτός σχολείου) καθώς και η στάση Ζωής των σημαντικών άλλων, τα ενδιαφέροντα τους τα χόμπι τους και οι επισυμάνσεις που κάνουν για τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευόμενου νέου.

1.4. Ο μύθος ένα άλλο εργαλείο για τον επαγγελματικό προσανατολισμό

Ο μύθος θα μας δώσει το ερέθισμα να συζητήσουμε με τα παιδιά γύρω από το ταξίδι τους, για τις χαρές και τους κινδύνους που εγκυμονεί, για τα στοιχεία και τους συμβολισμούς του και την πραγματικότητα που βιώνουν, αυτά που συμβαίνουν μέσα τους, αυτά που συμβαίνουν έξω και γύρω από αυτά.

1.4.1. Ο μύθος της αρπαγής της Ευρώπης

Η Ευρώπη κόρη του Αγήνορα και της Τηλέφασσας, ηγεμόνων της Φοινίκης. Όταν ήταν μεγάλη κοπέλα πια, μια μέρα πήγε στα λιβάδια της παραλίας, για να παίξει με τις φίλες της και να μαζέψει λουλούδια. Εκεί την είδε ο θεός Δίας. Αμέσως την ερωτεύτηκε και, για να την πλησιάσει, μεταμορφώθηκε σε ήρεμο, εύσωμο και δυνατό ταύρο και πήγε δίπλα της κάνοντας δήθεν ότι βόσκει, με στόχο να βρεί με τι τρόπο θα την κατακτούσε. Εκείνη τότε πλησίασε τον ταύρο - Δία και άρχισε να τον χαϊδεύει γοητευμένη. Σε λίγο δε δίστασε να ανέβει στην ράχη του. Τότε αυτός άρχισε να τρέχει με μεγάλη ταχύτητα και μπήκε στη θάλασσα, Η Ευρώπη έκλαιγε, αλλά δεν μπορούσε να πηδήσει, γιατί φοβόταν μη σκοτωθεί. Διέσχισε τη θάλασσα συνοδευόμενος από Τρίτωνες και Νηρηίδες και έφτασε στην Κρήτη.

Όταν έφτασαν στο νησί, ο ταύρος δεν φαινόταν πια, αλλά ο Δίας πήρε απ' το χέρι την Ευρώπη και την οδήγησε στο Δικταίον άντρο. Από την ένωση του Δία και της Ευρώπης στην Κρήτη γεννήθηκαν ο Μίνωας, ο Ραδάμανθυς και ο Σαρπηδόνας. Αργότερα, όταν ο Δίας εγκατέλειψε την Ευρώπη και πήγε στον Όλυμπο, η Ευρώπη πήρε για δεύτερο σύζυγό της το βασιλιά της Κρήτης Αστερίωνα, που υιοθέτησε και τα παιδιά που είχε αποκτήσει αυτή απ' το Δία. Μετά το θάνατο του βασιλιά Αστερίωνα, το θρόνο της Κρήτης πήρε, ο Μίνωας, ο οποίος έγινε ο πρώτος Έλληνας θαλασσοκράτορας και νομοθέτης

Σύμφωνα με μια άλλη εκδοχή του μύθου, η ερωτική ένωση του Δία και της Ευρώπης έγινε στην περιοχή της Γόρτυνας, στη σκιά ενός πλατάνου. Ο μύθος είναι πολύ εκφραστικός. Σύμφωνα με το μύθο η Ευρώπη συνδέεται και με την Ανατολή, έχει απονήρευτη διάθεση, έχει ευγένεια ήθους και συμπεριφοράς, έχει καλή σχέση και σεβασμό προς το περιβάλλον, έχει φιλοσοφική διάθεση για τη ζωή. Η σύγχρονη Ευρώπη έχει στοιχεία από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Συμβολισμοί

Ο Λευκός ταύρος- Δίας διαθέτει δύναμη, ορμή, εξυπνάδα, διεκδικητικότητα, επιθετικότητα, που είναι χαρακτηριστικά των λαών βορρά. Η Ευρώπη διαθέτει ομορφιά, δημιουργία, ηπιότητα, επικοινωνία που χαρακτηριστικά των λαών ανατολής και του νότου. Η Κρήτη είναι νησί με σημαντική γεωγραφική θέση, κοντά στην Ασία, την Ευρώπη, Αφρική. Η Φοινίκη είναι τόπος κοντινός στην κοιτίδα των πρώτων πολιτισμών. Το ταξίδι της Ευρώπης πάνω από τη θάλασσα από το Δία αναδεικνύει τη θάλασσα ως σημαντικό στοιχείο για την ανάπτυξη πολιτισμού. (ναυτιλία, μετανάστευση).

Προβληματισμοί με βάση το μύθο.

Η μετανάστευση, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η δημιουργία που προκύπτει μέσα από το σύνθεση, είναι στοιχεία που αναδεικνύονται στο μύθο και οι προβληματισμοί γύρω από αυτά είναι περισσότερο επίκαιροι από ποτέ.

Τα χαρακτηριστικά ηρώων του μύθου και προβολή τους στη σύγχρονη πραγματικότητα είναι η δημιουργικότητα, η φαντασία, η αυτοκυριαρχία, η πραότητα, η γαλήνη, η συνεργασία, το συλλογικό πνεύμα, ο ενθουσιασμός και το θάρρος, ταξιδεύουν.

Δημιουργικότητα, Φαντασία.

Ζούμε σε έναν κόσμο που βρίσκεται σε διαρκή κίνηση, που όλα αλλάζουν, πρέπει να είμαστε ικανοί να επινοούμε, να εφευρίσκουμε, να συνδυάζουμε, να λύνουμε τα προβλήματα, που παρουσιάζονται σε κάθε περιοχή.

Με τη λογική μόνο δεν μπορούμε να αντιμετωπίσουμε το σημερινό κόσμο, η λογική βασίζεται σε συγκεκριμένα δεδομένα, είναι σημαντική σ' ένα σταθερό κόσμο. Στο κόσμο μας που βρίσκεται σε διαρκή κίνηση, πρέπει να μαθαίνουμε στους μαθητές/-τριες να έχουν φαντασία, εφευρετικότητα, «ιδέες».

Αυτοκυριαρχία, πραότητα, γαλήνη

Στο σύγχρονο κόσμο, που υπάρχουν πολλοί κίνδυνοι πρέπει να μάθουμε τα παιδιά να έχουν αυτοκυριαρχία, που να τα κάνει ικανά να υπερνικήσουν τις δυσκολίες, να περάσουν τα εμπόδια και να μην τα παρασύρουν οι φρενήρεις ρυθμοί.

Συνεργασία, συλλογικό πνεύμα, σύνθεση.

Στο σύγχρονο τεχνολογικά διαμορφωμένο περιβάλλον απαιτείται η συνεργασία πολλών ατόμων. Οι σπουδαιότερες επιδόσεις μένουν σε αχρηστία, όταν εκείνος που τις κερδίζει δεν έχει την ικανότητα να τις συνδέσει με τις ανάλογες επιδόσεις των άλλων. Η ατομική πρωτοβουλία είναι πολύ σημαντική. Αλλά γίνεται αληθινά χρήσιμη, όταν εντάσσεται στο κοινωνικό σύνολο.

Ενθουσιασμός και θάρρος.

Για να δημιουργήσουμε ένα καλύτερο κόσμο, χρειάζονται άνθρωποι δημιουργικοί, με όραμα, που να αγωνίζονται για ότι καλύτερο, που να μπορούν να ρισκάρουν όταν χρειαστεί. Και πάνω απ' όλα άνθρωποι, με σεβασμό στους άλλους, τους διαφορετικούς, στο περιβάλλον που ζουν και εργάζονται. Όλα όσα δημιουργούμε όση ανάπτυξη της Τεχνολογίας και αν έχουμε είναι μάταιο. Η τεχνολογία είναι φτιαγμένη για τον άνθρωπο. Κι όταν το ανθρώπινο στοιχείο απουσιάζει, καμιά σημασία δεν έχουν τ' άλλα στοιχεία.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Εκπαιδευτική πρόταση που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι καθηγητές που υλοποιούν προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας ή γενικότερα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων

Μια παρέα παιδιών η Αριάδνη, ο Κωνσταντίνος, η Ιωάννα, ο Μανόλης, η Μαρία ταξιδεύουν από την Ευρώπη των μύθων στην Ευρώπη των πολιτισμών, των αντιθέσεων και των κοινωνικών αγώνων. Ακροβατούν ανάμεσα στο μύθο και τη πραγματικότητα. Ονειρεύονται και ελπίζουν. Αντλούν στοιχεία και συμβολισμούς από το μύθο στη προσπάθειά τους να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τη πραγματικότητα, αυτά που συμβαίνουν μέσα τους, αυτά που συμβαίνουν έξω και γύρω από αυτά. Κρατούν την άκρη του μίτου και προσπαθούν να βρουν το δρόμο τους μέσα στο λαβύρινθο των πρέπει, των θέλω τους, των αναγκών τους, των αλλαγών και των ανατροπών που συμβαίνουν γύρω τους και του καταγισμού πληροφοριών. Ένας δρόμος δύσκολος και σκληρός, συνάμα συναρπαστικός και γοητευτικός. Ένα ταξίδι αναζήτησης και αυτογνωσίας. Ένα ταξίδι ζωής. Μια προσπάθεια να καθορίζουν το πλαίσια που θα κινούνται κάθε φορά στη ζωή τους διεκδικώντας ένα καλύτερο αύριο παίρνοντας κάθε φορά τη καταλληλότερη απόφαση για αυτά, συνεκτιμώντας όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά η αρνητικά αυτές τις αποφάσεις.

Τίτλος εισήγησης-εργαστηρίου:

A. Στόχοι του ΣΕΠ και εφαρμογή του στη σχολική τάξη. Στόχοι του σεμιναρίου.

Ανάλυση των στόχων του ΣΕΠ και παρουσίαση των τεχνικών, εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν στο συγκεκριμένο σεμινάριο, για να μπορέσουμε να εμπνεύσουμε και να στηρίξουμε τα παιδιά σε αυτό τους το ταξίδι.

B. Γνωριμία - Επικοινωνία

Βιωματικές ασκήσεις που θα δημιουργήσουν ένα θετικό κλίμα και θα βοηθήσουν οι συμμετέχοντες να γίνουν ομάδα. (Δελγιάννη κ.ά. 2005-2006).

Γ. Παρουσίαση του μύθου της Ευρώπης με τη βοήθεια οπτικοακουστικού υλικού.

Συζήτηση για τους συμβολισμούς του μύθου που σχετίζονται με τους στόχους του ΣΕΠ, όπως η μετάβαση, οι αποφάσεις και τρόπος που τις παίρνουμε, η αντίληψη που έχουμε για τον εαυτό μας τα θέλω μας, τις επιρροές των γύρω μας και του διαπολιτισμικού περιβάλλοντος που ζούμε με τις δυσκολίες και τις ευκαιρίες που δημιουργεί. Ο μύθος θα μας δώσει το ερέθισμα να συζητήσουμε με τα παιδιά γύρω από το ταξίδι τους, το ταξίδι για την Ιθάκη τους και τις χαρές και τους κινδύνους που εγκυμονεί.

Δ. Βιωματικό για τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αποφάσεις των νέων

Στόχος να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες τη πολυπλοκότητα των παραγόντων που επηρεάζουν τις αποφάσεις των παιδιών και τη συνεχή αλληλεπίδραση που βρίσκονται μεταξύ τους, για να μπορούν να μπου στη θέση τους να κατανοήσουν τη ψυχολογία τους και να στηρίζουν τις προσπάθειες μέσα από το ρόλο του εμπνευστή και συμβούλου. Όλα αυτά θα ειπωθούν με ένα θεατρικό τρόπο.

Έχουμε μαζί μας ένα κουβάρι με χρωματιστές κλωστές. Οι συμμετέχοντες σκορπίζουν το χώρο. Πετάμε το κουβάρι σε έναν από αυτούς κρατώντας την άκρη το ίδιο κάνουν και οι υπόλοιποι έτσι έχουμε σχηματικά μια απεικόνιση των αλληλεπιδράσεων που υπάρχουν μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν τις αποφάσεις των νέων, ένας καταγισμός πληροφοριών ανατροπών, αλλαγών, συναισθημάτων, ευκαιριών που συνθέτουν ένα λαβύρινθο που καλούνται να διαβούν. Στη συνέχεια κρατώντας την άκρη του μίτου θα προσπαθήσουμε να αποκρυπτογραφήσουμε τους μηχανισμούς που μας κάνουν να πάρουμε μια απόφαση, μέσα από το λαβύρινθο που δημιουργούν οι αλληλεπιδράσεις των παραγόντων.

Ε. Εξέταση μελέτης περίπτωσης με βάση το τροχό Σταδιοδρομίας (Βλαχάκη Φωτεινή κ.ά. 2007)

Κρατώντας την άκρη του μίτου προχωράμε στο λαβύρινθο των αλληλεπιδράσεων των παραγόντων και αποκρυπτογραφούμε τους μηχανισμούς τους. Παρουσιάζουμε τον «Τροχό Σταδιοδρομίας».

Ο Τροχός Σταδιοδρομίας περιλαμβάνεται στο Εγχειρίδιο Καριεροσκόπιο (Norman Amundson et al, 2007) που μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα Ελληνικά από το ΕΚΕΠ, είναι ένα εργαλείο το οποίο μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για την κατανόηση των προσόντων μας. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας σχεδιασμού σπουδών και σταδιοδρομίας για τον εντοπισμό εναλλακτικών λύσεων, την οργάνωση και την αποσαφήνιση πληροφοριών και σκέψεων που σχετίζονται με τις εναλλακτικές λύσεις, την αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων και τη διατύπωση στόχων που θα συμβαδίζουν με το ποιοί είμαστε. Στη συνέχεια ζητάμε από τους συμμετέχοντες να σχηματίζουν ένα κύκλο. Έχουμε ετοιμάσει από πριν κάρτες με ερωτήσεις σε χαρτονάκια με οκτώ διαφορετικά χρώματα στις οποίες έχουμε γράψει ερωτήσεις ή λέξεις κλειδιά από τα οκτώ τμήματα του τροχού σταδιοδρομίας σε σχέση με ένα

συγκεκριμένο επίτευγμα (μελέτη περίπτωσης). Ζητάμε από τους συμμετέχοντες που βρίσκονται στο κύκλο να πάρουν μια κάρτα από το καλάθι που τις έχουμε τοποθετήσει και τους εξηγούμε ότι απαντώντας σε αυτές τις ερωτήσεις βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τους μηχανισμούς που οδηγούν στην επιτυχία ή στην αποτυχία και να βρουν επαγγελματικές λύσεις και εναλλακτικές τους. Βάζουμε μια μουσική και τους ζητάμε να κινηθούν στο χώρο με όποιο τρόπο θέλουν. Όταν σταματήσει η μουσική δημιουργούν ομάδες με βάση το χρώμα της κάρτας τους. Κάθε ομάδα με βάση τις ερωτήσεις ή λέξεις κλειδιά που έχει, γράφει τα δέκα πιο σημαντικά σε ένα χαρτόνι που έχουμε ετοιμάσει σε σχήμα τμήματος του τροχού σταδιοδρομίας. Συνθέτουμε όλοι μαζί τον τροχό σταδιοδρομίας σε ένα μεγάλο πίνακα. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται για τέσσερις φορές ακόμα για διαφορετικά επιτεύγματα.

ΣΤ. Βιωματικό για τη σύνθεση των μηχανισμών, με στόχο το τελικό αποτέλεσμα την επιλογή των επαγγελματικών λύσεων και των εναλλακτικών τους.

Οι συμμετέχοντες δημιουργούν ένα κύκλο στο κέντρο τοποθετούμε τους τροχούς σταδιοδρομίας και προσπαθούμε να βρούμε τα σημεία επαφής, τους κοινούς μηχανισμούς που οδηγούν στην επιτυχία ή την αποτυχία. Λαμβάνοντας υπόψη όλα καταλήγουμε να σκιαγραφήσουμε τις επαγγελματικές λύσεις και τις εναλλακτικές τους αφού έχουμε συμπληρώσει ένα συνοπτικό τροχό σταδιοδρομίας. Σημαντικό είναι να αποφορτίσουμε και να απενεργοποιήσουμε τα παιδιά στη περίπτωση που για διάφορους λόγους δεν κατάφεραν να πετύχουν το στόχο τους. Όταν έχουμε, κατανοήσει τους μηχανισμούς που λειτουργούμε μπορούμε με ευελιξία να προσαρμοζόμαστε στις καταστάσεις και να δημιουργούμε το πλαίσιο που θα κινούμαστε με αξιοπρέπεια και δεν ξεχνάμε ότι η ζωή είναι συνυφασμένη με την αλλαγή και όλα μπορούμε να τα αλλάξουμε για να κάνουμε ότι τελικά μας κάνει ευτυχισμένους.

Ζ. Βιωματικά πάνω στη θεματική

Γνωρίζετε τι μπορεί να σας προσφέρει η κοινωνική Ευρώπη;

Μια σειρά βιωματικών πάνω στους άξονες που καθορίζουν το κοινωνικό πρόσωπο της Ευρώπης σε συνδυασμό με τη πληροφόρηση και τη διερεύνηση των ευκαιριών και των δυσκολιών που δημιουργεί το Ευρωπαϊκό Περιβάλλον

Το Erasmus+ απευθύνεται σε όλους τους νέους, και όχι μόνο σε όσους είναι αυτή τη στιγμή εγγεγραμμένοι σε κύκλους εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Με το Erasmus+ μπορείτε να προσφέρετε εθελοντική εργασία στην Ευρώπη και αλλού ή να συμμετάσχετε σε ανταλλαγή νέων στο εξωτερικό.

Το Erasmus+ σας βοηθά να αποκτήσετε πολύτιμη εμπειρία στον χώρο εργασίας, στηρίζοντας περιόδους πρακτικής άσκησης στο εξωτερικό. Οι περίοδοι πρακτικής άσκησης μέσω του Erasmus+ απευθύνονται σε φοιτητές ανώτατης εκπαίδευσης και πρόσφατα αποφοιτήσαντες, καθώς και σε φοιτητές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, μαθητευομένους και πρόσφατα αποφοιτήσαντες.

Η. Βιωματικό με προσωπικές εφαρμογές.

Μπαίνουμε ξανά σε κύκλο, μοιράζουμε φωτοτυπίες με το τροχό σταδιοδρομίας όπου ο καθένας συνθέτει το προσωπικό του τροχό σταδιοδρομίας και συμπληρώνει τις επαγγελματικές λύσεις και τις εναλλακτικές μέσα στο ευρύτερο ευρωπαϊκό περιβάλλον. Καθένας παρουσιάζει στην ομάδα το τροχό Σταδιοδρομίας του.

Ι. Βιωματικό για τις επαγγελματικές λύσεις

Σημαντικό σε αυτό το βιωματικό είναι να αλλάξουμε νοοτροπίες, να δώσουμε ερεθίσματα που θα κάνουν τα παιδιά να βλέπουν με αισιόδοξη και κριτική ματιά το μέλλον, να διακρίνουν τις ευκαιρίες που δημιουργούνται μέσα στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον που ζουν(π.χ. η ψήφιση από

την UNESCO της Μεσογειακής διατροφής ως Άυλη Παγκόσμια Πολιτιστική Κληρονομιά, τι σημαίνει αυτό, ανάπτυξη επιχειρήσεων για προβολή, διάθεση, συσκευασία των τοπικών προϊόντων, ανάπτυξη τουρισμού σε σχέση με τη διατροφή κλπ), να αγωνίζονται για την άρση των εμποδίων μέσα και έξω από αυτά, έχοντας γνώση όλων των υποστηρικτικών δομών που υπάρχουν. Το βιωματικό αυτό θα στηριχτεί σε πληροφορίες από τον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο.

3. Συμπεράσματα

Απώτερος σκοπός είναι να μπορέσουμε να βοηθήσουμε τους μαθητές/-τριες να αποκτήσουν ελευθερία στις επιλογές τους αναπτύσσοντας την αυτογνωσία τους (έχοντας σαφή αντίληψη των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους, των ευκαιριών που δημιουργεί το περιβάλλον που ζουν καθώς και το ευρύτερο περιβάλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή των εμποδίων που δημιουργεί, αντιλαμβανόμενοι/-ες τα συναισθήματά τους και την επιρροή τους). Χωρίς να ξεχνάμε ότι απόφαση σημαίνει ευθύνη αλλά και προσπάθεια. Τα συμπεράσματα να εμπλουτιστούν για να μπορούν να είναι αποτελεσματικά και πιο χρήσιμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Κοσμίδου-Hardy (2008), Πρώτος τόμος, Θεωρητικά Ζητήματα για τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, Πάντειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα
- Κοσμίδου-Hardy (2008), Δεύτερος τόμος, Βιωματική Εκπαίδευση για τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, Πάντειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα
- Γκιάστας Ιωάννης, Δημητρόπουλος Ευστάθιος, Ρέππα Ειρήνη, Τσέργας Νικόλαος (2012) *Σχεδιάζοντας το Επαγγελματικό μου Μέλλον Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός* Βιβλίο εκπαιδευτικού Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος»
- Χατζή Σοφία, Χατζησταματίου Μαρίζα (2006-2007), *Ψυχομετρικά Εργαλεία-Τέστ Επαγγελματικού Προσανατολισμού*, Εγχειρίδιο Χρήσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Βασιλική, Αθανασιάδου Χριστίνα, Παπαθανασίου Μαρία, Στογαννίδου Αριάδνη, Φορτοτήρα Μαρία (2005-2006), Ασκήσεις ευαισθητοποίησης μαθητών/μαθητριών στο ΣΕΠ με την οπτική του φύλου, *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Ψυχολογίας*
- Norman Amundson, Gray Poehnell, Mark Pattern (2007), *Καριεροσκόπιο: Κοιτάζοντας Μέσα Κοιτάζοντας Έξω Κοιτάζοντας Γύρω*, Επιστημονική επιμέλεια Βλαχάκη Φωτεινή, Γαϊτάνης Δημήτρης Κακαρούχα Παρασκευή, Τετραδάκου Σταυρούλα, (Ε.Κ.Ε.Π.).

ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ: ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Δαγκωνάκη Χρυσούλα
chrisa_dag@windowslive.com
Msc Αναπτυξιακής Ψυχολογίας

Περίληψη

Η έννοια του εαυτού χρησιμοποιείται για να δίνει συνοχή στη συμπεριφορά. Πρόκειται για μια σύνθετη κατασκευή που περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές πτυχές, ενώ υπάρχει συμφωνία για τις δύο συνιστώσες της: την αυτοαντίληψη (self-perception) και την

αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα με μελέτες, παράγοντες, όπως η κοινωνική στήριξη που προέρχεται κυρίως από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους, το φύλο, επηρεάζουν την έννοια του εαυτού και κατ' επέκταση την αυτοεκτίμηση. Σήμερα, κάθε ελληνικό ανώτερο και ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα διαθέτει το δικό του συμβουλευτικό κέντρο. Εκεί κάθε φοιτητής μπορεί να ζητήσει συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη, ατομική ή ομαδική, για θέματα που σχετίζονται με την προσωπική, κοινωνική και ακαδημαϊκή κοινότητα. Πρόσφατη μελέτη αξιολόγησε την επίδραση της ομαδικής ψυχολογικής υποστήριξης, που συνέβαλε στη μείωση του άγχους και της κατάθλιψης σε φοιτητές, αυξάνοντας παράλληλα την αυτοεκτίμησή τους.

Λέξεις κλειδιά: έννοια εαυτού, αυτοεκτίμηση, συμβουλευτική διαδικασία.

1. Εισαγωγή

1.1. Η έννοια του εαυτού

Η έννοια του εαυτού χρησιμοποιείται για να δίνει συνοχή στη συμπεριφορά. Σύμφωνα με τους Pervin & John (2001), έχει δοθεί μεγάλη προσοχή και έμφαση στην έννοια του εαυτού από πολλούς θεωρητικούς για τρεις λόγους: 1) Η συνείδηση του εαυτού μας αποτελεί μια σημαντική πτυχή της φαινομενολογικής ή υποκειμενικής μας εμπειρίας. 2) Πολλές έρευνες δείχνουν ότι αυτό που νιώθουμε για τον εαυτό μας επηρεάζει τη συμπεριφορά μας σε πολλές περιστάσεις. 3) Η έννοια του εαυτού χρησιμοποιείται για να εκφράσει την οργανωμένη, ολοκληρωμένη πλευρά της λειτουργίας της ανθρώπινης προσωπικότητας. Ο θεωρητικός έχει την υποχρέωση να επινοήσει μια διαφορετική έννοια με την οποία να μπορεί να εκφράσει την ενότητα των στοιχείων της ανθρώπινης λειτουργίας. Από την άλλη, ο θεωρητικός που βασίζεται στην έννοια του εαυτού, έχει ως καθήκον να ορίσει τον εαυτό με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι δυνατή η συστηματική του μελέτη. Επομένως, με τον τρόπο αυτό συνεχίζει να αποτελεί βασικό ζήτημα για τους ψυχολόγους της προσωπικότητας, η εξήγηση των οργανωμένων πτυχών της προσωπικότητας και της σπουδαιότητας της έννοιας του εαυτού.

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, επικρατεί σύγχυση γύρω από την έννοια του εαυτού (Μπότσαρη, 2001). Σύμφωνα με τον Byrne (1996a), η σύγχυση αυτή οφείλεται στους εξής παράγοντες: -δεν υπήρχε ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, -χρησιμοποιήθηκαν πολλοί διαφορετικοί όροι με κοινό πρόθεμα τη λέξη «εαυτός» (self) ως συνώνυμα με την έννοια εαυτός, -ύπαρξη ασάφειας ως προς τις συνιστώσες της έννοιας του εαυτού, -πολλοί ερευνητές δεν περιγράφουν την έννοια του εαυτού με αυστηρά επιστημονικούς όρους, αλλά με όρους κοινής λογικής, -η έννοια του εαυτού θεωρούταν ως κάτι αυτονόητο από πολλούς ερευνητές, χωρίς να διατυπώνουν έναν αυστηρό εννοιολογικό ορισμό.

Ειδικότερα, ο Burns (1982) όρισε την έννοια του εαυτού ως «ένα σύνολο υποκειμενικά αξιολογούμενων χαρακτηριστικών και συναισθημάτων», ο οποίος αναφέρεται σε κάθε πτυχή της άποψης του ατόμου για τον εαυτό του. Για τον Rosenberg (1986a) η έννοια του εαυτού ορίζεται ως «το σύνολο των σκέψεων και των συναισθημάτων του ατόμου, οι οποίες αναφέρονται στον εαυτό του ως αντικείμενο». Ο ορισμός αυτός του Rosenberg παρουσιάζει ομοιότητα με τον ορισμό που έδωσε ο Rogers (1951) για την έννοια του εαυτού, σύμφωνα με τον οποίο πρόκειται για «ένα οργανωμένο σχήμα αντιλήψεων του εαυτού».

Ωστόσο, κάνοντας ανασκόπηση στη διεθνή βιβλιογραφία σήμερα τείνει να γίνει γενικά αποδεκτό ότι μιλώντας για την έννοια του εαυτού (self-concept) πρόκειται για μια σύνθετη κατασκευή που περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές πτυχές (Burns, 1982; Harter, 1986; Byrne, 1996a; Hattie, 1992; Marsh, 1990a; Brinthaup & Erwin, 1992; Shavelson & Marsh, 1986; Shavelson et al., 1976).

1.2. Συνιστώσες της έννοιας του εαυτού

Αξίζει να αναφέρουμε ότι υπάρχει συμφωνία για τις δύο συνιστώσες της έννοιας του εαυτού. Πρόκειται για την αυτοαντίληψη (self-perception) ή αυτοεικόνα (self-image) και την αυτοεκτίμηση (self-esteem) ή σφαιρική αυταξία (global self-worth).

Αρκετοί ερευνητές εξετάζουν την έννοια του εαυτού στα πλαίσια της μελέτης των στάσεων, υποστηρίζοντας ότι μια στάση περιλαμβάνει τρία συστατικά στοιχεία: το γνωστικό, το συναισθηματικό και το πραξιακό (Παρασκευόπουλος, 1993). Καθώς οι συνιστώσες της έννοιας του εαυτού παρουσιάζονται με ανάλογο τρόπο, πρέπει να συνδυάζει:

9. Αυτοεικόνα: μια πεποίθηση του ατόμου για τον ίδιο του τον εαυτό, η οποία ενδέχεται ή όχι να είναι έγκυρη.

10. Συναισθηματική ένταση- αξιολόγηση: πώς νιώθει το άτομο για τις ποικίλες πεποιθήσεις και κατά πόσο διαθέτει θετική ή όχι άποψη για αυτές (αυτοεκτίμηση).

11. Δυνατότητα αντίδρασης: τι είναι πιθανό να κάνει το άτομο σε περίπτωση που αντιδράσει σε αυτή την αξιολόγηση του εαυτού του.

Σύμφωνα με την Μπότσαρη (2001), η αυτοαντίληψη ορίζεται ως η γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και αντιπροσωπεύει μια δήλωση, περιγραφή ή πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του. Ο Burns (1982) υποστηρίζει ότι η αυτοαντίληψη αντιπροσωπεύει «μια δήλωση ή μια περιγραφή του ατόμου, ανεξάρτητα από το κατά πόσο η γνώση είναι σωστή ή όχι, βασισμένη σε αντικειμενικά στοιχεία ή σε υποκειμενική γνώση». Επιπρόσθετα, για τον Higgins (1987) συνδυάζονται τρεις όψεις επί του συνόλου των αυτοαντιλήψεων:

- Ο πραγματικός εαυτός (actual self), που παρουσιάζει χαρακτηριστικά και ιδιότητες, τις οποίες το άτομο αποδίδει στον εαυτό του.
- Ο ιδανικός εαυτός (ideal self), δηλαδή το είδος του ατόμου που ελπίζει να γίνει ή θα ήθελε να είναι.
- Ο δεοντικός εαυτός (ought self), ο οποίος αντιπροσωπεύει εκείνα τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που θα έπρεπε κάποιος να έχει.

Κατά τον Baumeister (1993), η αυτοαντίληψη είναι ένα οργανωμένο γνωστικό σχήμα. Περιλαμβάνει τόσο τις εικονικές όσο και τις συμβολικές αναπαραστάσεις και ευθύνεται για την οργάνωση, αφομοίωση και προσαρμογή όλων των πληροφοριών που σχετίζονται με τον εαυτό. Η αυτοαντίληψη αναφέρεται κυρίως στη γνωστική διάσταση (ποιός είμαι), ενώ η αυτοεκτίμηση στην αξιολογική-συναισθηματική πλευρά (πώς αισθάνομαι γι' αυτό που είμαι) και αποτελεί υποσύνολο της αυτοαντίληψης (Gecas, 1983; Rosenberg et al, 1990). Η αυτοεκτίμηση, λοιπόν, αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά και έχει να κάνει με τη γενική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο (Μπότσαρη, 2001). Ωστόσο, τόσο η αυτοαντίληψη όσο και η αυτοεκτίμηση εμπεριέχουν το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης.

Όσον αφορά την αυτοεκτίμηση, ο James (1890) ήταν ο πρώτος που υποστήριξε ότι ως ενήλικες διαμορφώνουμε μια σφαιρική άποψη για την αξία μας ως άτομα στους ποικίλους τομείς της ζωής μας, η οποία είναι αυτοεκτίμησή μας. Θεωρεί ότι επηρεάζεται τόσο από τις προσωπικές φιλοδοξίες όσο και από τις υποκειμενικές αξιολογήσεις του ατόμου για την επίτευξη ή μη των στόχων που επιδιώκει, αναπαριστώντας μαθηματικά ως : αυτοεκτίμηση= επιτυχίες/επιδιώξεις.

Εν συνεχεία, για τον Rosenberg (1986a) η αυτοεκτίμηση ορίζεται ως «η θετική ή αρνητική στάση του ατόμου προς τον εαυτό του». Δηλαδή, ο Rosenberg υποστηρίζει πως όταν ένα άτομο έχει υψηλή αυτοεκτίμηση, τότε πρόκειται για ένα άτομο που σέβεται τον ίδιο του τον εαυτό και τον θεωρεί αξιόλογο. Από την άλλη, για τους Cooley (1902) και Mead (1934), η έννοια της αυτοεκτίμησης παρουσιάζεται την πρώτη φορά που το άτομο έρχεται σε επαφή με τις απόψεις που έχει σχηματίσει η κοινωνία για αυτό, δίνοντας της κυρίαρχο ρόλο για το σχηματισμό της αντίληψης του ατόμου για τον ίδιο του τον εαυτό.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Coopersmith (1984) η αυτοεκτίμηση είναι η εκτίμηση που κάνει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του, την οποία και διατηρεί, ενώ ο Ziller (1973) ορίζει τον

εαυτό σε σχέση με τους «σημαντικούς άλλους» κι έτσι η αξιολόγηση προκύπτει από το κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς.

Αξιοσημείωτη είναι η σχέση της έννοιας αυτοεκτίμησης με εκείνη της αυτοαποτελεσματικότητας, που συναντάται στην εκπαιδευτική ψυχολογία. Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας εισήχθη από τον Bandura (1977b). Αναφέρεται στις πεποιθήσεις του ατόμου για τις ικανότητες που διαθέτει σχετικά με την οργάνωση και εκτέλεση ενός πλάνου για την επίτευξη προσχεδιασμένων επιπέδων επίδοσης. Ο Bandura διέκρινε την προσδοκία της αυτοαποτελεσματικότητας και την προσδοκία του αποτελέσματος. Η πρώτη σχετίζεται με το γεγονός ότι το άτομο εκτιμάει ότι μια συγκεκριμένη συμπεριφορά θα φέρει συγκριμένα αποτελέσματα, ενώ η δεύτερη έχει να κάνει με την πεποίθηση του ατόμου πως έχει τη δυνατότητα να εκδηλώσει την απαιτούμενη συμπεριφορά με επιτυχία ώστε να επιτευχθούν τα αποτελέσματα (Μπότσαρη, 2001). Σύμφωνα με την Harter (1996a), η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως μια κινητήρια εννοιολογική κατασκευή που αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να δράσει στο μέλλον αποτελεσματικά.

Συμπερασματικά, όλες οι παραπάνω απόψεις δείχνουν να έχουν ως ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς μια εννοιολογική κατασκευή, η οποία αποδίδεται από τους ερευνητές με τον όρο ικανότητα (Μπότσαρη, 2011).

1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την έννοια του εαυτού

Η Μπότσαρη (2001) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι όσο ισχυρότερη είναι η κοινωνική στήριξη που λαμβάνει ένα άτομο από το κοινωνικό του περιβάλλον τόσο θετικότερη είναι η εκτίμηση που έχει για τον εαυτό του.

Σύμφωνα με τον McCombs (1991), η κοινωνική στήριξη είναι ένα διαπροσωπικό πλέγμα με το οποίο το άτομο μπορεί να ενισχύσει τη θέλησή του και να αναπτύξει ικανότητες και δεξιότητες μέσα από ουσιώδεις διαπροσωπικές σχέσεις με άλλους. Πρόκειται, λοιπόν, για την αποδοχή που παρουσιάζεται με τη μορφή θετικής εκτίμησης, το ενδιαφέρον και τη βοήθεια που λαμβάνει το άτομο (συναισθηματική, υλική, πληροφορίες) από ποικίλες πηγές (Coopersmith, 1967; Rogers, 1951). Κατά τη διάρκεια των μαθητικών χρόνων η κοινωνική στήριξη προέρχεται κυρίως από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους

Ειδικότερα, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η στήριξη από τους γονείς και υπάρχει θετική συσχέτιση με την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Ήδη από τη βρεφική ηλικία, η ευαισθησία που παρουσιάζουν οι γονείς στη συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά τα επηρεάζει, διαμορφώνοντας έτσι θετικά ή αρνητικά μοντέλα για τον εαυτό τους (Shaffer, 2004). Για τον Coopersmith (1967), οι γονείς που θέλουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν υψηλή αυτοεκτίμηση συνδυάζονται με τρία γονεϊκά χαρακτηριστικά: αποδοχή των παιδιών του, σαφώς καθορισμένα όρια και ο σεβασμός στην ατομικότητα. Κατά τον Rosenberg (1986a), η στήριξη των γονέων όταν παρουσιάζεται μέσα από εκδηλώσεις στοργής και αποδοχής των πράξεων των παιδιών, τότε ενισχύεται σημαντικά η θετική αυτοεκτίμηση τους κατά την ανάπτυξή τους. Επίσης, υποστηρίζει ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση των εφήβων έχει θετική συσχέτιση με το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν οι γονείς για τα παιδιά τους και τις πράξεις τους. Η Harter (1986) υποστηρίζει ότι για να έχει ένα παιδί υψηλή αυτοεκτίμηση, έχει ιδιαίτερη σημασία το συναίσθημα που μεταδίδεται από την οικογένεια κάνει το παιδί ικανό να ελέγχει το μέλλον του. Με τον τρόπο αυτό, ελέγχει εκτός από τον εαυτό του και τον περιβάλλον του καθώς γνωρίζει τα όρια του. Έτσι, μια θετική αίσθηση εντός της οικογένειας δημιουργεί για τα παιδιά ένα ασφαλές θεμέλιο για όλα όσα πρόκειται να περάσουν μόνα τους, χωρίς όμως να μπορούν να προφυλαχθούν απόλυτα από τη σχέση με τους συνομηλίκους τους.

Σύμφωνα με τον Festinger (1954), οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να αξιολογούν τις προοπτικές των ατόμων με τα οποία διαθέτουν όμοια χαρακτηριστικά, αναπτύσσοντας έτσι κοινωνικές ικανότητες που δύσκολα αποκτούνται εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η ομάδα των συνομηλίκων που ο έφηβος συναντά καθημερινά είναι οι συμμαθητές. Από τη συγκεκριμένη ομάδα δεν μπορεί να ξεφύγει στην

περίπτωση που τον επικρίνει, τον αποφεύγει ή τον απορρίπτει, με αποτέλεσμα να υπάρχει πιθανότητα να δημιουργήσει χαμηλή αυτοεκτίμηση για τον ίδιο του τον εαυτό (Μπότσαρη, 2001).

Όσον αφορά τώρα το ρόλο της κοινωνικής στήριξης των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση του σχολείου, είναι ιδιαίτερα σημαντική για το επίπεδο της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευόμενου. Ο εκπαιδευτικός είναι ένα ξεχωριστό πρόσωπο για το μαθητή. Παρέχει στο μαθητή, όχι μόνο την πληροφορία και τη γνώση, αλλά και δημιουργεί για εκείνον ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα, βοηθώντας τον να κατανοήσει καλύτερα τον εαυτό του και να νοηματοδοτήσει το περιβάλλον του (Ματσαγγούρας, 2000). Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός αποδέχεται το μαθητή, κατανοεί τις ανάγκες του και τον ωθεί χρησιμοποιώντας τις δυνατότητές του να θέσει μόνος του τους στόχους του και να μπορέσει να οδηγήσει τη ζωή του, τότε συμβάλλει στην ενίσχυση του επιπέδου της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευόμενου (Μπότσαρη, 2001). Ο Rogers (1974) προτείνει ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει στην ψυχοπαιδαγωγική διαδικασία τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του θεραπευτή- συμβούλου (γνησιότητα, ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή) και να δημιουργήσει στην τάξη ένα ψυχολογικό κλίμα το οποίο θα βοηθάει τους μαθητές να ανακαλύπτουν και να μαθαίνουν μόνοι τους τον εαυτό τους. Η Μπότσαρη (2001) τονίζει ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης, καθώς έτσι θα μπορεί να αναγνωρίζει τις ανάγκες των μαθητών και να δημιουργεί έτσι θετικό κλίμα στην τάξη. Επιπλέον, ιδιαίτερη είναι η συμβολή της αυτοεκπληρούμενης προφητείας στη διαμόρφωση υψηλής αυτοεκτίμησης των παιδιών. Πρόκειται για την προσδοκία που εκδηλώνεται από τον εκπαιδευτικό για την επιτυχία και τη διάκριση του μαθητή (Μπότσαρη, 2001). Σε μελέτες διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες που οδηγούν στην εγκατάλειψη του σχολείου έχουν άμεση συνάφεια με μειωμένη αυτοεκτίμηση για τις νοητικές ικανότητες του μαθητή, γεγονός που, μέσω της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, επιτείνεται από τους γονείς και τους δασκάλους.

Αξίζει να αναφερθούμε στη μελέτη των Friedlander et al. (2007), στην οποία γίνεται λόγος για την προσαρμογή των πρωτοετών σπουδαστών. Στη συγκεκριμένη έρευνα η αυτοεκτίμηση θεωρήθηκε ως σημαντικός προγνωστικός παράγοντας των διαφόρων δεικτών προσαρμογής στο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Υπέθεταν πως τα άτομα που αισθάνονται καλά για τον εαυτό τους αναμένεται να έχουν περισσότερες αποτελεσματικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών απαιτήσεων που συνδέονται με το ακαδημαϊκό περιβάλλον. Ωστόσο, τα αποτελέσματα τους υποστηρίζουν μερικώς την υπόθεση αυτή. Συμπεράναν ότι το πώς το άτομο προσαρμόζεται ακαδημαϊκά εξηγείται καλύτερα από το πώς το άτομο αισθάνεται για τις ακαδημαϊκές του ικανότητες και όχι από το πώς αισθάνεται για τον εαυτό του συνολικά. Επίσης, για τις πτυχές της προσαρμογής (όπως η προσωπική- συναισθηματική) η μελέτη τους έδειξε ότι υπάρχει σχέση με τις ανάλογες πτυχές της αυτοεκτίμησης. Επιπρόσθετα, οι Zeigler- Hill et al. (2013) υποστηρίζουν πως σύμφωνα με μελέτες τα άτομα με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης ίσως έχουν θετικότερα αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή τους επίδοση σε σχέση με τα άτομα που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, σημειώνοντας ότι οι διαφορές αυτές είναι μικρές. Η έρευνα τους έδειξε ότι η αστάθεια στην αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση, καθώς οι σπουδαστές με χαμηλότερο αίσθημα αυτοεκτίμησης παρουσίασαν χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η βεβαιότητα του αισθήματος αυτοεκτίμησης ίσως να σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση. Το επίπεδο αυτοεκτίμησης και του αισθήματος αβεβαιότητας της αυτοεκτίμησης φαίνεται να επιδρά στην ακαδημαϊκή υποτίμηση, καθώς οι σπουδαστές με ασταθή υψηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να αναφέρουν λιγότερο θετική ακαδημαϊκή στάση.

Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε τον παράγοντα του φύλου και της ηλικίας, που ίσως επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Οι περισσότερες από τις μελέτες που αξιολόγησαν τις διαφορές των δύο φύλων στην αυτοεκτίμηση διαπίστωσαν ότι τα έφηβα κορίτσια έχουν χαμηλότερες βαθμολογίες στην αυτοεκτίμηση από ό, τι τα έφηβα αγόρια (Chubb & Fertman, 1997). Τα αγόρια που είναι κοινωνικά άνετα και ικανοποιημένα με τον εαυτό τους σε ηλικία 14 ετών παρουσιάζουν μια συνεχιζόμενη αύξηση της αυτοεκτίμησης, ενώ τα κορίτσια αναφέρουν ότι αποκτούν καλύτερη αυτοεκτίμηση μεταξύ των ηλικιών 18 και 23, λόγω των φιλικών τους σχέσεων.

Αγόρια και κορίτσια, άνδρες και γυναίκες έχουν πολύ διαφορετικές αξίες από τις οποίες οι ίδιοι κρίνουν. Για τις γυναίκες, η οικογένεια και η αμοιβαία υποστήριξη, η οποία αντικατοπτρίζεται στις εκτιμήσεις και στις οικογενειακές σχέσεις είναι σημαντικές παράγοντες για την αυτοεκτίμηση τους. Από την άλλη, το αίσθημα αυτοπραγμάτωσης και η ακαδημαϊκή επίδοση είναι πιο σημαντικοί παράγοντες για τους άνδρες (Owens et al. 2001).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Τι προβλήματα αντιμετωπίζουν οι φοιτητές

Οι φοιτητές βρίσκονται στα πρώτα στάδια της ενήλικης ζωής τους και παράλληλα σε μια πορεία επιβεβαίωσης και σε μια προσπάθεια αναζήτησης της ανεξαρτησίας τους. Ωστόσο, εξαιτίας των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών των τελευταίων χρόνων αντιμετωπίζουν σοβαρά εμπόδια στη προσπάθεια τους να ανεξαρτητοποιηθούν. Το άγχος των εξετάσεων, η αβεβαιότητα για το αύριο, η ανασφάλεια, ο φόβος και ο θυμός, οι δυσκολίες ανεξαρτητοποίησης και η χαμηλή αυτοεκτίμηση, είναι κάποια από τα θέματα που απασχολούν τους φοιτητές στο κρίσιμο αυτό στάδιο της μετεφηβείας-των πρώτων χρόνων της ενηλικίωσης που βρίσκονται (<http://idiadrasi.gr/category/>).

Παράλληλα με τη μετάβαση τους από την εφηβεία στα πρώιμα χρόνια της ενήλικης ζωής, οι φοιτητές καλούνται να ανταπεξέλθουν στις αυξημένες και καμιά φορά ανταγωνιστικές απαιτήσεις σπουδών. Παρά το γεγονός ότι η προσαρμογή της αυτοαντίληψης στις νέες ακαδημαϊκές απαιτήσεις/ υποχρεώσεις, όπως και οι ενδεχόμενες συναισθηματικές συγκρούσεις αποτελούν βασικό τμήμα της φυσιολογικής ανάπτυξης των φοιτητών, οι κοινωνικοί παράγοντες όπως η ανεργία, η εντατικοποίηση των σπουδών, ο απρόσωπος χαρακτήρας των σχέσεων εντός της ακαδημαϊκής κοινότητας, ίσως να επιφέρουν αρνητικές επιπτώσεις στον ψυχισμό του νέου φοιτητή (<http://idiadrasi.gr/category/>).

Σύμφωνα με τους Christopoulos et al. (1997), τα ανεπεξέργαστα ψυχολογικά προβλήματα μπορεί να προκαλέσουν αρνητικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση, τη διατήρηση, και τα ποσοστά αποφοίτησης, μπορούν να οδηγήσουν σε διακοπή των σπουδών, εγκατάλειψης από το πανεπιστήμιο και σε άλλες σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα που οδηγούν σε αυτοκτονική συμπεριφορά, εθισμό στα ναρκωτικά, στον εθισμό στο αλκοόλ κτλ. Επιπρόσθετα, σε μια μελέτη του ο Stecker (2004) διαπίστωσε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές ανέφεραν ανησυχητικά συμπτώματα της κατάθλιψης, του άγχους και χρήσης ουσιών.

2.2. Η Συμβουλευτική Διαδικασία

2.2.1. Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι στην εποχή μας η συμβουλευτική ψυχολογία είναι αναγκαία στο χώρο της εκπαίδευσης και συνδράμει αποτελεσματικά τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το Υπουργείο Παιδείας μέσω των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων στοχεύει: α) στην εφαρμογή και δημιουργία προγραμμάτων πρόληψης ψυχικής υγείας-ναρκωτικών- εξαρτησιογόνων ουσιών στα σχολεία, β) στην αξιολόγηση και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών και γ) στην παροχή συμβουλευτικής ατόμων, γονέων, οικογενειών σε κρίση, γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες, εκπαιδευτικών.

2.2.2. Συμβουλευτική και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε φοιτητές

Παρά το γεγονός ότι είχε διαπιστωθεί επιστημονικά η ανάγκη παροχής συμβουλευτικής στα ελληνικά ανώτατα ιδρύματα, μόλις από στα τέλη της δεκαετίας του 1980 άρχισαν οι πρώτες προσπάθειες εγκαθίδρυσης συμβουλευτικών κέντρων εντός των ιδρυμάτων (Μαλικιώση- Λοΐζου, 2011). Από την πλευρά των φοιτητών είχε επισημανθεί ότι αντιμετώπιζαν ποικίλα προβλήματα, όπως σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα, για τα οποία χρειαζόνταν συμβουλευτική στήριξη.

Σήμερα, κάθε ελληνικό ανώτερο και ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα διαθέτει το δικό συμβουλευτικό κέντρο. Εκεί κάθε φοιτητής μπορεί να ζητήσει συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη, ατομική ή ομαδική, για θέματα που σχετίζονται με την προσωπική, κοινωνική και ακαδημαϊκή κοινότητα (Μαλικιώση- Λοϊζου, 2011). Μια πρόσφατη έρευνα, στη χώρα μας, δείχνει πόσο αναγκαία η συμβουλευτική για τους φοιτητές, καθώς οι ζωές τους επηρεάζονται από τη φυσιολογική τους ανάπτυξη, το ακαδημαϊκό άγχος, τις διάφορες σχέσεις, την οικογένεια αλλά και από άλλα προηγούμενα ή τρέχοντα γεγονότα της ζωής, και από την ανταπόκριση στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Πρόκειται για την έρευνα της Κούτρα και των συνεργατών της (2010), της οποίας τα αποτελέσματα δείχνουν τη σπουδαιότητα αλλά και την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής διαδικασίας. Η συγκεκριμένη μελέτη αξιολόγησε την επίδραση της ομαδικής ψυχολογικής υποστήριξης, η οποία συνέβαλε στη μείωση του άγχους και της κατάθλιψης σε φοιτητές και αυξάνοντας παράλληλα την αυτοεκτίμησή τους. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα, η γνωσιακή-συμπεριφορική παρέμβαση μείωσε σημαντικά το άγχος, ενώ η ομάδα ήταν επίσης αποτελεσματική στη μείωση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων και τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των φοιτητών (Koutra et al., 2010). Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι η ομαδική θεραπεία προσφέρει στους φοιτητές την ευκαιρία να αλλάξουν τα δυσλειτουργικά πρότυπα της χαμηλής αυτοεκτίμησης και να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους με την ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων, λαμβάνοντας θετικά σχόλια από τους συνομηλίκους τους.

Προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών, αλλά και φοιτητών θα μπορούσε να πει κανείς, δεν πρέπει να ξεχνάμε το ρόλο των καθηγητών. Για τον Rogers (1951), η δημιουργία εντός της τάξης ενός ψυχολογικού κλίματος που θα αναπτύξει την ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται και να μαθαίνει από τον ίδιο του εαυτό, αλλά και να εφαρμόζει τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της θεραπευτικής σχέσης (γνησιότητα, ενσυναίσθηση, άνευ όρων αποδοχή), συμβάλλουν ουσιαστικά στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης.

3. Συμπεράσματα

Βλέπουμε, λοιπόν, πόσο σπουδαία και αναγκαία είναι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των σπουδαστών μέσω της συμβουλευτικής. Στις μέρες μας, θα έλεγε κανείς, λόγω των δύσκολων κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών που επικρατούν εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, ότι είναι επιτακτική η στήριξη των σπουδαστών. Συμφώνα με την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση, η συμβουλευτική στήριξη μπορεί να συνδράμει αποτελεσματικά στην ψυχολογική στήριξη τους για τα προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν, είτε αφορούν τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις, είτε την οικογένειά τους, είτε προσωπικά ζητήματα. Έτσι, θα καταφέρουν να ανταπεξέλθουν καλύτερα σε όλα τα ζητήματα που τους απασχολούν πιστεύοντας στον εαυτό τους, στις ικανότητές τους και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους. Ωστόσο, κρίνεται, θα λέγαμε, αναγκαία η ύπαρξη συμβουλευτικών παρεμβάσεων σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, καθώς δίνει την δυνατότητα στους φοιτητές να ενισχύουν τις ικανότητές τους, να επιλύουν τόσο προσωπικά θέματα όσο και ακαδημαϊκά και να μπορούν έτσι να συνεχίζουν την πορεία των σπουδών τους αλλά και της επαγγελματικής τους πορείας.

Ενδιαφέρον, λοιπόν, θα είχε αν διεξαγόταν σε πανελλαδικό επίπεδο μια έρευνα ανάλογη με εκείνη της Κούτρα και των συνεργατών της, κατά τη διάρκεια αυτής της μακροχρόνιας κοινωνικοοικονομικής κρίσης της χώρας μας, διερευνώντας την αυτοεκτίμηση σπουδαστών κι εξετάζοντας παράλληλα και κοινωνικούς παράγοντες (όπως το οικογενειακό περιβάλλον ή το κοινωνικό πλαίσιο/ φίλοι).

Κρίνεται, λοιπόν, θα λέγαμε ότι είναι χρήσιμη η συμβουλευτική στήριξη τόσο των φοιτητών όσο και των μαθητών όλων των βαθμίδων, όχι μόνο μέσω των συμβουλευτικών σταθμών, αλλά συστηματικότερα με την παρουσία ειδικών σε κάθε σχολική μονάδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Μακρή Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2011). Η συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 8, 266- 288.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000). Η σχολική τάξη. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Pervin, L. & John, O. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (Τόμος 2). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Shaffer, D. (2004). *Εξελικτική Ψυχολογία: παιδική ηλικία και εφηβεία*. Αθήνα: Ελλήν – Ίων.
<http://idiadras.gr/category/>

Ξενόγλωσση

- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Baumeister, R.F.(1993). *Self-esteem of Low Self-esteem*. New York: Plenum Press.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart, & Winston.
- Byrne, B.M. (1996b). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. In B.A. Bracken, *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 287-316). New York: Wiley.
- Brinthaup, T.M., & Erwin, L. J. (1992). Reporting about the self: Issues and implications. In T.M. Brinthaup & R.P. Lipka (Eds), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 137-171). Albany: State University of New York Press.
- Chubb, N., Fertman, C., & Ross, J. (1997). Adolescent Self-Esteem and Locus of Control: A Longitudinal Study of Gender Differences. *Adolescence*. 32(125), 113-129.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Coopersmith, S. (1984). *Coopersmith self-esteem inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Christopoulos, et al. (1997). University students in Athens: Mental health and attitudes toward psychotherapeutic intervention. In A. Kalantzi-Azizi, G. Rott, & D. Aherne (Eds.), *Psychological counselling in Higher Education: Practice and research* (pp. 176–191). Athens: Ellinika Grammata.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Friedlander J.L. et all. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first year undergraduates. *Journal of college student development*, Vol.48, No 3, 259-274.
- Gecas, V., & Schwalbe, M.L. (1983). Beyond the looking-Glass Self: Social Structure and Efficacy-Based Self-esteem. *Social Psychology Quarterly*, 46(2), 77-88.
- Harter, S. (1986). Process underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls & A. Greenwald (Eds), *Psychological perspectives on the self* (Vol.3, pp.137-181). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Higgins, E.T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Marsh, H.W. (1990a). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- McCombs, B.L. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, 26, 117-127.

- Koutra, et al. (2010). The effect of group psychological counselling in Greek university students' anxiety, depression, and self-esteem. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, Vol. 12, No 2, 101-111.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Owens, et al (2001). *Extending self-esteem theory and research*. NY: Cambridge University Press.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1974). 'In retrospect.' *American Psychology*, 29, 115.
- Rosenberg, M. (1986a). *Conceiving the self*. New York: Basic.
- Rosenberg et al (1989). Self-esteem and adolescent problems: modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 54, 1004-1018.
- Shavelson, R.J., et al (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shavelson, R. J., & Marsh, H.W. (1986). On the structure of self-concept. In R. Schwarzer (Ed.), *Anxiety and cognitions* (pp.305-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stecker, T. (2004). Well being in an academic environment. *Medical Education*, 38 (5), 465- 478.
- Zeigler- Hill V. et al. (2013). Self-esteem instability and academic outcomes in American and Chinese college students. *Journal of research in personality*, 47, 455-463.
- Ziller, R.C.(1973). *The social self*. New York: Pergamon Press.

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΝΕΥΡΩΤΙΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΚΑΙ ΥΠΑΡΕΙΑΚΗΣ ΕΝΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΕΦΗΒΩΝ

Κωνσταντούλου Ελένη
elenikonstantopoulou@windowslive.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ70,

Μακρής Ιωάννης
yanmakris@yahoo.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ17.04 - Σύμβουλος Σταδιοδρομίας,

Μιχελή Γεωργία
saragebo@gmail.com
Κοινωνιολόγος - Σύμβουλος Σταδιοδρομίας

Περίληψη

Στη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας επισυμβαίνουν ποικίλες αλλαγές σε όλους τους τομείς ανάπτυξης ενός ατόμου. Η εφηβεία είναι μια μεταβατική ηλικία, κατά την οποία τα παιδιά διεκδικούν την ανεξαρτησία τους ψάχνοντας να βρουν τη ταυτότητά τους. Προσπαθούν να ενταχθούν στην ομάδα των συνομηλίκων τους και ενδιαφέρονται για την εικόνα του σώματός τους. Παράλληλα είναι στην ηλικία όπου καλούνται να πάρουν καίριες αποφάσεις για το μέλλον τους, όπως: σε τι είδους Λύκειο θα πάνε ή τι σχολή θα διαλέξουν μετά το Λύκειο. Απόρροια αυτών των αλλαγών είναι η αύξηση του άγχους των εφήβων που συχνά οδηγεί σε συναισθηματικές και διατροφικές διαταραχές. Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούν εν τάχει τα χαρακτηριστικά της ηλικιακής φάσης, δίνοντας βαρύτητα στην γνωστική και στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των εφήβων, καθώς και θα παρουσιαστεί διεξοδικά ο σχεδιασμός της συμβουλευτικής σχέσης που θα ακολουθηθεί, προκειμένου ο μαθητής να πάρει αποφάσεις καθοριστικές για την ατομική και επαγγελματική του ανάπτυξη.

Λέξεις κλειδιά: Νευρωτικό άγχος, υπαρξιακή ενοχή, επάγγελμα, έφηβοι.

1. Εισαγωγή: Μελέτη περίπτωσης

Ο συμβουλευόμενος-Ηλίας είναι 16 ετών και μαθητής της Β΄ Λυκείου. Οι γονείς του είναι και οι δύο δικηγόροι και έχουν δικό τους δικηγορικό γραφείο. Η μεγαλύτερη αδερφή του τελειώνει τη Νομική και θα εργαστεί στην οικογενειακή επιχείρηση των γονιών τους. Ο Ηλίας είχε ακολουθήσει τη θεωρητική κατεύθυνση για να πετύχει και αυτός στη Νομική, αλλά μέσα στο καλοκαίρι αποφάσισε ότι δεν είναι αυτό που θέλει και πως επιθυμεί να αλλάξει κατεύθυνση. Έτσι λοιπόν αποφασίζει να ακολουθήσει την τεχνολογική κατεύθυνση με σκοπό να εισαχθεί στη σχολή Γεωπόνων. Επισκέπτεται για πρώτη φορά το/τη σύμβουλο για στήριξη και ενημέρωση, σχετικά με τη διαδικασία επιλογής σπουδών και επαγγέλματος και διαχείρισης του νευρωτικού άγχους και της υπαρξιακής ενοχής που του δημιουργεί η πίεση των γονιών του.

2. Κυρίως μέρος

Οι ραγδαίες αλλαγές στο βιοσωματικό τομέα και οι νέες κατακτήσεις στο γνωστικό τομέα συνδυαστικά με τις μεταβολές που συμβαίνουν στην κοινωνική θέση και ζωή του εφήβου, καθορίζουν τους αναπτυξιακούς στόχους που καλείται ο έφηβος να πραγματώσει. Οι πιο σημαντικές αναπτυξιακές απαιτήσεις είναι:

Η αποδοχή της νέας μορφής που παίρνει το εφηβικό σώμα.

Η διαμόρφωση μιας ώριμης ετερόφυλης σχέσης.

Η εξασφάλιση μιας προοπτικής για οικονομική ανεξαρτησία με την επιλογή και την κατάλληλη προετοιμασία για την άσκηση ενός επαγγέλματος.

Η απόκτηση συναισθηματικής αυτονομίας από τους γονείς κι άλλους ενηλίκους.

Η διαμόρφωση μιας σαφούς εικόνας για τον Εαυτό.

Η αποσαφήνιση ενός σχεδίου ζωής.

Η εφηβεία δηλαδή αρχίζει περισσότερο ως ψυχοβιολογικό φαινόμενο και απολήγει σε ψυχοκοινωνικό φαινόμενο. Ο έφηβος καλείται να διαμορφώσει μια ενιαία και σταθερή εικόνα για τον εαυτό του ως πρόσωπο αλλά και για το ρόλο του μέσα στην κοινωνία. Η αποτυχία διαμόρφωσης μιας ισορροπημένης εικόνας του *Εγώ* οδηγεί στη σύγχυση ρόλων αφήνοντας το άτομο έρμαιο των παρορμήσεων του και των συγκυριών. Η έλλειψη ταυτότητας θεωρείται βασική αιτία πολλών διαταραχών συμπεριφοράς (Παρασκευόπουλος, 1985).

Η ανάγκη του «*ανήκειν*» σε μια ομάδα και η ανάγκη αποδοχής από αυτήν οδηγεί το σύγχρονο άνθρωπο στην καταπίεση της αίσθησης της ύπαρξής του. Η έννοια της αίσθησης της ύπαρξης αναφέρεται στη συνολική εμπειρία της ύπαρξης, τόσο τη συνειδητή όσο και την ασυνείδητη. Τα άτομα έχουν ανάγκη να βιώνουν τον εαυτό τους ως οντότητες μέσα στον κόσμο, όπως αυτό εκφράζεται μέσα από την εμπειρία τού είμαι: «Αφού, είμαι εγώ, έχω το δικαίωμα να υπάρχω».

Τρεις τύποι ύπαρξης στον κόσμο υπάρχουν:

1. «**Ο κόσμος γύρω**» που αναφέρεται στη φύση, τις νομοτέλειές της, το περιβάλλον, τις βιολογικές ανάγκες, τις ενορμήσεις, και τα ένστικτα, καθώς και τον κύκλο ζωής.
2. «**Με τον κόσμο**» που αναφέρεται στον κοινωνικό κόσμο, στις κοινωνικές, προσωπικές, και ομαδικές σχέσεις.
3. Ο «**κόσμος του ατόμου**» που αναφέρεται στην αυτο-συνειδητότητα και αυτο-επίγνωση, καθώς και στο προσωπικό νόημα ενός πράγματος ή ενός ανθρώπου. Οι τρεις τρόποι ύπαρξης είναι αλληλοσυνδεδεμένοι (Κουνενού, 2010).

Όπως επισημαίνει ο Yalom (1998), η θεραπευτική διαδικασία «...συνδέεται με τη δημιουργική διαδικασία της ανάγνωσης και γραφής ενός μυθιστορήματος: η ανάγνωση με την έννοια ότι πάντα ακούω τη μοναδική εκπληκτική ιστορία ζωής τού κάθε ασθενούς, η συγγραφή με

την έννοια ότι πιστεύω πως η θεραπεία είναι μια δημιουργική τέχνη και ο αποτελεσματικός θεραπευτής πρέπει να επινοήσει μια νέα θεραπεία για κάθε ασθενή».

Κεντρικός στόχος της συμβουλευτικής διαδικασίας είναι η κατανόηση του εαυτού, η συναισθηματική αποφόρτιση και η ανάληψη εποικοδομητικής δράσης από τον συμβουλευόμενο. Η πραγμάτωση αυτού του στόχου απαιτεί τη συμβολή της τέχνης στην όλη διαδικασία η οποία αποτελεί πολύτιμο εργαλείο κατανόησης της πορείας της προσωπικής ανάπτυξης, βοηθά στην εξέταση των σταδίων επαγγελματικής ανάπτυξης και στη διερεύνηση σχετικών εμπειριών (Snyder, 1997).

2.1. Φυσιολογικό & νευρωτικό άγχος

Ο άνθρωπος είναι συνώνυμο με το άγχος. Οι βασικές πηγές του άγχους είναι η υπαρξιακή εαλωτότητα στη φύση, η ασθένεια και ο θάνατος, αλλά και πηγές με θετικό πρόσημο για την εξέλιξη του ατόμου, όπως η αυτονομία κι η ανεξαρτησία από τους γονείς του. Η αντίδραση στο φυσιολογικό άγχος είναι συνήθως ανάλογη της αντικειμενικής απειλής· το άτομο δεν απωθεί το γεγονός, το συναισθημα ή συνολικά την εμπειρία και οδηγείται στη δημιουργική χρήση του. Αντίθετα, η αντίδραση του νευρωτικού άγχους είναι δυσανάλογη με την απειλή· το άτομο χρησιμοποιεί την απώθηση και οδηγείται σε μια καταστροφική για τον ίδιο χρήση του. Συνήθως η αντίδραση κατευθύνεται από εσωτερικά ψυχολογικά πρότυπα και συγκρούσεις (Κουνενού, 2010).

2.2. Νευρωτική & υπαρξιακή ενοχή

Κατά τον ίδιο τρόπο με το άγχος, οι υπαρξιστές διακρίνουν την ενοχή σε φυσιολογική, νευρωτική και υπαρξιακή. Η φυσιολογική ενοχή προκύπτει από τις διαδικασίες της συνείδησης, καθώς το άτομο ευαισθητοποιείται στην ηθική πλευρά της συμπεριφοράς του. Η νευρωτική ενοχή προκύπτει μέσα από φαντασιωσικές επιθέσεις εναντίον των άλλων, γονεϊκές παρεμβάσεις και κοινωνικές συμβάσεις. Η υπαρξιακή ενοχή προκύπτει από την αίσθηση της αποτυχίας του ατόμου να ζήσει όσο (βαθμός) μπορεί, τη διαταραχή της πραγματικότητας στις σχέσεις. Συχνά όμως η υπαρξιακή ενοχή αναφέρεται και σε μία ενοχή αποχωρισμού του σύγχρονου ανθρώπου από τη φύση ως σύνολο. Αυτού του είδους η ενοχή ξεκινά από την αυτοεπίγνωση που συνοψίζεται στη φράση: «Μπορώ να δω τον εαυτό μου ως κάποιον που μπορεί να επιλέγει ή ως κάποιον που αποτυγχάνει να το κάνει». Εάν δοθεί η σωστή κατεύθυνση, η υπαρξιακή ενοχή μπορεί να καταστεί ιδιαίτερα δημιουργική και να οδηγήσει στην εμπειρία μεγαλύτερης ευαισθητοποίησης απέναντι στους άλλους (Κουνενού, 2010).

2.2.1 Διαπερατότητα στο χρόνο και στο χώρο

Η διαπερατότητα στο χρόνο και στο χώρο αποτελεί τη βάση για την ελευθερία και την υπευθυνότητα. Είναι τμήμα της οντολογικής φύσης της ανθρώπινης ύπαρξης και στηρίζεται στην ικανότητα του ανθρώπου να παράγει σύμβολα. Μέσα από τον συμβολισμό ο άνθρωπος μπορεί να προβάλει τον εαυτό του στο παρελθόν και στο μέλλον, αλλά και διαμέσου των κοινωνικών σχέσεων, καθώς απευθύνει πολύ συχνά στον εαυτό του την εξής ερώτηση: «Πώς με βλέπουν οι άλλοι;». Οι μηχανισμοί άμυνας που αναπτύσσει ο άνθρωπος απέναντι στο άγχος της ελευθερίας (μη επίγνωση υπευθυνότητας) μπορεί να είναι η καταναγκαστικότητα, η πεποίθηση ότι οι άλλοι φταίνε, η θυματοποίηση, αλλά και η δυσκολία λήψης απόφασης (Κουνενού, 2010).

2.3. Χαρακτηριστικά ηλικιακής φάσης

Στη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας επισυμβαίνουν ποικίλες αλλαγές σε όλους τους τομείς ανάπτυξης ενός ατόμου. Στην παρούσα εργασία θα δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στη γνωστική και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του εφήβου.

Η περίοδος της εφηβείας συμπίπτει με την περίοδο των τυπικών ή αφαιρετικών νοητικών πράξεων, της οποίας τα βασικά χαρακτηριστικά είναι:

1. Η ανακάλυψη του πιθανού-του δυνατού.
2. Η χρήση υποθετικού-παραγωγικού συλλογισμού.
3. Η χρήση συνδυαστικών συστημάτων και της επιστημονικής-πειραματικής μεθόδου.
4. Η χρήση της προτασιακής λογικής.
5. Η ταυτόχρονη χρήση των δύο μορφών αντιστρεψιμότητας.

Οι νέες λειτουργικές εξελίξεις στη σκέψη του εφήβου έχουν ως συνέπεια να αναπτυχθούν τα λεγόμενα **τυπικά γνωστικά σχήματα**, δηλαδή γενικές στρατηγικές απαραίτητες για την επίλυση προβλημάτων. Τυπικά γνωστικά σχήματα είναι:

1. Τα συνδυαστικά σχήματα.
2. Οι αναλογικές σχέσεις.
3. Ο συντονισμός συστημάτων διπλής αναφοράς.
4. Η έννοια της αρχής της ισότητας δράσης και αντίδρασης.
5. Η έννοια της πιθανότητας.
6. Η έννοια της συνάφειας κι άλλα.

Απόρροια των νέων δομών της τυπικής σκέψης του εφήβου είναι:

1. Η έντονη κριτική διάθεση και αμφισβήτηση.
2. Η ριζοσπαστική και ανακαινιστική διάθεση.
3. Η εκπόνηση νέων θεωρητικών μοντέλων ζωής.
4. Η εκπόνηση νέων εναλλακτικών λύσεων για τα κοινωνικά, πολιτικά και ατομικά προβλήματα.
5. Η εκμηδένιση της απόστασης ανάμεσα στο πραγματικό και το ιδανικό.
6. Η εναντίωση απέναντι στους γονείς αλλά και σε κάθε μορφή εξουσίας.
7. Η ικανότητα για αυτοανάλυση και αυτοκριτική που οδηγεί στην απόκτηση **αυτογνωσίας**.
8. Ο γνωστικός εγωκεντρισμός και η δημιουργία του προσωπικού μύθου.
9. Η χρήση περίτεχνων μηχανισμών άμυνας όπως: ο ασκητισμός, ο διανοουμενισμός και η ονειροπόληση.
10. Η απόκτηση ταυτότητας του **Εγώ**.

Η διαμόρφωση της ταυτότητας αποτελεί την κύρια αναπτυξιακή απαίτηση της εφηβείας και είναι συνάρτηση:

1. Των εμπειριών και βιωμάτων της παιδικής ηλικίας
2. Το είδος της κοινωνίας στην οποία καλείται το άτομο να δράσει.

Υπάρχουν διάφορες παραλλαγές ταυτοτήτων όπως:

Η κατακτημένη ταυτότητα όπου η επιλογή έχει γίνει με κριτήρια που έχει θέσει ο ίδιος ο έφηβος κατόπιν μελέτης ποικίλων εναλλακτικών δυνατοτήτων.

Η δοτή ή πρόωρα σχηματισμένη ταυτότητα όπου το άτομο έχει δεσμευτεί και αφοσιωθεί σε σκοπούς και πεποιθήσεις που του έχουν υποδειχθεί από άλλους π.χ. γονείς.

Το παρατεταμένο μορατόριουμ όπου το άτομο επιδίδεται σε μια συνεχή αναζήτηση και εξέταση δυνατοτήτων και εναλλακτικών λύσεων, χωρίς να μπορεί να απολήξει σε ικανοποιητικό αποτέλεσμα για την πορεία πλεύσης στη ζωή του. Αυτά τα άτομα είναι τα πιο αγχώδη και ανασφαλή άτομα.

Υπάρχουν κι άλλες παραλλαγές ταυτότητας που προκύπτουν:

Από το εύρος των εναλλακτικών λύσεων που έχει στη διάθεσή του ο έφηβος για συγκριτική εξέταση και επιλογή όπως: η ταυτότητα **κλειστού πεδίου** επιλογών και η ταυτότητα **ανοικτού πεδίου** επιλογών και

από το πόσο το περιεχόμενο της ταυτότητας είναι σύστοιχο ή όχι με τις αξίες στο ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο όπως: η **κοινωνικοποιημένη** ταυτότητα και η **αποκλίνουσα** ταυτότητα (Παρασκευόπουλος, 1985).

2.4. Σχεδιασμός της συμβουλευτικής σχέσης

Η πορεία που ακολουθείται για την υλοποίηση της συμβουλευτικής σχέσης συνοψίζεται στα ακόλουθα γενικά στάδια:

Η ανάγκη για παρέμβαση αποτελεί την αφετηρία της συμβουλευτικής σχέσης γιατί αποτελεί τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για στήριξη και θεραπεία.

Το αίτημα για παρέμβαση οδηγεί στην προετοιμασία της σχέσης.

Η σχεδίαση της παρέμβασης (σκοποί, διάρκεια, μεθοδολογία και αξιολόγηση).

Πραγματοποίηση της παρέμβασης.

Περάτωση - Αξιολόγηση - Ανατροφοδότηση.

Μετα-παρακολούθηση (Δημητρόπουλος, 2004).

3. Στόχος συμβουλευτικής παρέμβασης

Ο κυριότερος στόχος της παρέμβασης είναι η παροχή βοήθειας προς τον συμβουλευόμενο/θεραπευόμενο:

να κατανοήσει την ασυνείδητη σύγκρουση που μπορεί να λαμβάνει χώρα και το είδος αυτής της σύγκρουσης,

να αναγνωρίσει τους δυσπροσαρμοστικούς μηχανισμούς άμυνας που επιστρατεύει προκειμένου να ανακουφιστεί από το άγχος που δημιουργεί η σύγκρουση,

να κατανοήσει την καταστροφική τους επίδραση στη ζωή του και στην ψυχική του ισορροπία,

να μειώσει το δευτερογενές άγχος με το να διορθώσει τους περιοριστικούς τρόπους με τους οποίους σχετίζεται με τον εαυτό και τους άλλους,

να αναπτύξει άλλους τρόπους αντιμετώπισης του πρωταρχικού άγχους περισσότερο προσαρμοστικούς και λειτουργικούς που μπορούν να τον κάνουν να βιώνει μεγαλύτερη αρμονία με τον εαυτό του και το περιβάλλον,

να γνωρίσει τον εαυτό του, να συνειδητοποιήσει τα ενδιαφέροντά του, τις αξίες και τις ικανότητές του, να αποκτήσει αυτογνωσία,

να έχει την απαραίτητη πληροφόρηση για το χώρο της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας καθώς και για τις εκπαιδευτικές/επαγγελματικές ευκαιρίες,

να αναπτύξει δεξιότητες λήψης απόφασης ώστε να πάρει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις (Κουνενού, 2010 & Δημητρόπουλος, 2003).

Η **υπαρξιστική θεραπεία** φαίνεται να είναι απαραίτητη και ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν ο άνθρωπος βιώνει υπαρξιακές κρίσεις οι οποίες εμφανίζονται μέσα από την εμπειρία με το θάνατο, τις προσωπικές μεταβάσεις, τις επαγγελματικές μεταβάσεις, τις μη αντιστρέψιμες αποφάσεις, αλλά και όταν βρίσκεται απροσδόκητα απομονωμένος.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της παρέμβασης, η συμβουλευτική / θεραπευτική σχέση πρέπει να χαρακτηρίζεται: από την **ενεργό παρουσία του επαγγελματία, την επίδειξη αυθεντικότητας και τη δέσμευση στο παρόν.**

Ο θεραπευτής/σύμβουλος προσπαθεί να κατανοήσει και να βιώσει την ύπαρξη του ανθρώπου που έρχεται να ζητήσει τη βοήθειά του. Το όχημα για αυτήν την κατανόηση είναι η σχέση που αναπτύσσεται στο εδώ και τώρα. Ο Yalom (2001) χαρακτηριστικά τονίζει: «έχω διαπιστώσει ότι μπορώ να σε βοηθήσω περισσότερο, αν εστιάσω στη μια σχέση για την οποία μπορώ να έχω ακριβή πληροφόρηση».

3.1. Μεθοδολογία

Η παραδοχή ότι:

α) το άτομο είναι μια δυναμική εξελισσόμενη οντότητα,

β) το περιβάλλον διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται σε συνεχή βάση,

γ) το άτομο βρίσκεται σε μια δυναμικά συνεχή αλληλεπίδραση με αυτό το περιβάλλον και

δ) οι παρεμβάσεις της Συμβουλευτικής είναι σε αυτό το άτομο και σε αυτό το περιβάλλον που χρειάζεται να γίνουν, οδηγούν σε μια **δυναμική, εκλεκτική, εξελικτική Συμβουλευτική.**

Επομένως, προτείνεται ένας συγκερασμός των προτάσεων των διαφόρων θεωριών για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Οι **ειδικές τεχνικές** διάγνωσης και θεραπείας της Συμβουλευτικής καθώς και οι **τεχνικές-δεξιότητες** της συμβουλευτικής σχέσης παρουσιάζονται στα σχεδιαγράμματα 1 και 2 του παραρτήματος (Δημητρόπουλος, 2004).

3.2. Διάρκεια παρέμβασης

Ο αριθμός των συνεδριών για την αντιμετώπιση του νευρωτικού άγχους και της υπαρξιακής ενοχής του συμβουλευόμενου ορίζονται σε πέντε συνεδρίες με διάρκεια 45' - 60' η καθεμία.

3.2.1. 1^η Συνεδρία: αρχική διερευνητική φάση (διάρκεια 60')

Ο Σύμβουλος χρησιμοποιώντας μη ψυχομετρικά μέσα θα συλλέξει πληροφορίες απαραίτητες για τη μελέτη της περίπτωσης. Τα βασικά είδη των μη ψυχομετρικών μέσων-τεχνικών παρουσιάζονται στο σχεδιάγραμμα 3 του παραρτήματος. Μεταξύ αυτών εξέχουσα θέση κατέχει η ημιδομημένη συνέντευξη η οποία πρέπει να γίνει με τρόπο που να λειτουργήσει ενθαρρυντικά και παρωθητικά για το άτομο ώστε να νιώσει έτοιμο να ξεδιπλώσει το πραγματικό του πρόβλημα. Ανάλογη ετοιμότητα απαιτείται και από την πλευρά του Συμβούλου η οποία παίρνει δύο κυρίως μορφές: α) της πρακτικής προετοιμασίας για την συγκέντρωση των πληροφοριών και την οργάνωση της συνέχειας της δουλειάς και β) της ψυχολογικής προετοιμασίας για την ανάπτυξη θετικής προδιάθεσης απέναντι στο συμβουλευόμενο (Δημητρόπουλος, 2004).

Επίσης ο Σύμβουλος μέσω της παρατήρησης ιδιαίτερα της μη λεκτικής συμπεριφοράς είναι σε θέση να εξάγει συμπεράσματα για το συναισθηματικό κόσμο του συμβουλευόμενου που θα τον καθοδηγήσουν στη σωστή χάραξη της παρέμβασης.

Στη συνέχεια ο Σύμβουλος με το μαθητή προβαίνει σε σύναψη συμβολαίου στο οποίο καθορίζονται οι στόχοι του προγράμματος συμβουλευτικής, ο αριθμός των συναντήσεων και η διαδικασία που θα ακολουθείται σε κάθε συνάντηση.

3.2.2. 2^η Συνεδρία: χρήση ψυχομετρικών μέσων (διάρκεια 60')

Βασικό ψυχομετρικό μέσο είναι το τεστ, που μπορεί να είναι διαφόρων μορφών ανάλογα με τους σκοπούς της μέτρησης. Στην προκειμένη περίπτωση ο σύμβουλος ζητά από τον συμβουλευόμενο να συμπληρώσει ηλεκτρονικά από το Τεστ Επαγγελματικού Προσανατολισμού του ΚΕΣΥΠ, **το τεστ Επαγγελματικών ενδιαφερόντων** και **το τεστ Εργασιακών αξιών**, τα αποτελέσματα των οποίων θα συζητηθούν στη συνέχεια. Καλό είναι να δίνονται οι ερμηνείες κι όχι οι ίδιες οι επιδόσεις στο τεστ, που έτσι κι αλλιώς δε σημαίνουν πολλά για το άτομο. Επίσης θα ήταν χρήσιμο να ενημερώνεται ο συμβουλευόμενος σχετικά με τις δυνατότητες των τεστ, τους περιορισμούς τους, την πιθανότητα σφάλματός τους, τα χαρακτηριστικά που μετρούν κτλ., ώστε να μη διαμορφώνει λανθασμένες προσδοκίες από αυτά.

Επίσης θα μπορούσε παράλληλα να χρησιμοποιηθεί ως βιωματική άσκηση, η εκπόνηση ζωγραφιάς από το συμβουλευόμενο με θέμα **«Φαντάζομαι τον εαυτό μου σε 10 χρόνια»**. Πρόκειται για μια αποτελεσματική μέθοδο που οδηγεί σε ευχάριστη και γρήγορη μάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και παρουσίαση του ατομικού προφίλ (Δημητρόπουλος, 2004), (στο παράρτημα παρατίθεται το έργο του συμβουλευόμενου).

Η έρευνα έχει δείξει ότι τα άτομα μέσω των εικαστικών τεχνικών και δραστηριοτήτων αποκτούν νέες δεξιότητες για την αντιμετώπιση αντίξωων συνθηκών, ενισχύουν μια αισιόδοξη διάθεση και στάση και οικοδομούν σταδιακά μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους (Coholic, Loughed & Lebreton, 2009).

3.2.3. 3^η Συνεδρία: χρήση ψυχοδραματικών – προσομοιωτικών τεχνικών (διάρκεια 60΄)

Οι τεχνικές αυτές αξιοποιούν τη ζωντανή αυθόρμητη δραματοποίηση ως μέσο για την επίλυση ατομικών προβλημάτων. Με τη δραματοποίηση επέρχεται η κάθαρση κι έτσι ο ρόλος που υποδύεται ένα άτομο αποκτά θεραπευτικές δυνατότητες. Ο υποδύμενος καταλαβαίνει καλύτερα τα συναισθήματά του και τα αισθήματα των άλλων ώστε έτσι να αποκτήσει ανεκτικότητα απέναντι σε αυτά (Δημητρόπουλος, 2004).

Στην ατομική συμβουλευτική ο συμβουλευόμενος μπορεί να υποδύεται ένα ρόλο, και παράλληλα ο Σύμβουλος έναν άλλο (π.χ. πατέρα-γιος). Το πλεονέκτημα αυτής της τεχνικής είναι ότι προσφέρει στο άτομο πραγματική άσκηση, όπου εκδηλώνει στην πράξη μια συμπεριφορά και ότι του δίνεται η ευκαιρία να εκδηλώσει τις απόψεις και τα συναισθήματά του και να νιώσει την ελευθερία της έκφρασης. Επίσης η δυνατότητα να παίζουν αντίθετους ρόλους τους επιτρέπει να δουν τον άξονα θέσης και αναφοράς του άλλου. Η τεχνική της αντιστροφής των ρόλων συμβάλει στην αντιμετώπιση των διαπροσωπικών συγκρούσεων ή των συγκρούσεων μεταξύ ρόλων, σε περιπτώσεις όπου ανακύπτουν προβλήματα στη λήψη αποφάσεων καθώς και στη ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Lopez and Andrews, 1987).

Επίσης θα δοθεί έμφαση και στην προβολή του εαυτού στο μέλλον μέσω της δραματικής έκφρασης των επιθυμητών επαγγελματικών στόχων ή καταστάσεων, αλλά και στην επιστροφή στο παρόν, δηλαδή στην εξέταση αυτών των προβολών υπό το πρίσμα της παρούσας κατάστασης (Thompson, 1999).

Ως εναλλακτική πρόταση θα ήταν δυνατό να προταθεί η δραματοποίηση του προβλήματος του συμβουλευόμενου από θεατρική ομάδα ώστε να βοηθηθεί το άτομο στην αυτοπραγμάτωση και προσαρμογή του.

3.2.4. 4^η Συνεδρία: Βιβλιοσυμβουλευτική (διάρκεια 45΄)

Ο Σύμβουλος αναθέτει στο συμβουλευόμενο τη μελέτη επαγγελματικών μονογραφιών που τον ενδιαφέρουν καθώς και τους οδηγούς σπουδών των αντίστοιχων σχολών. Επίσης μια μορφή βιβλιοσυμβουλευτικής είναι και η «ενεργητική», όπου το άτομο γράφει μια ιστορία, ένα έργο, ένα ποίημα κτλ, προσεγγίζοντας έτσι την κάθαρση αφού ενσωματώνει στο έργο του τα δικά του πραγματικά αισθήματα και βιώματα (Δημητρόπουλος, 2004).

Η δημιουργική γραφή βοηθά στη βελτίωση της χαμηλής αυτοεκτίμησης, την αντιστάθμιση συναισθημάτων και τον μετασχηματισμό τους σε εποικοδομητική κριτική, ενώ ενθαρρύνει τον αναστοχασμό (Pennebaker and Chung, 2007).

3.2.5. 5^η Συνεδρία: Παράτωση - Αξιολόγηση - Ανατροφοδότηση (διάρκεια 45΄)

Σε αυτή τη συνάντηση γίνεται μια συνόψιση όλων των συνεδριών και τα δύο μέρη αναγνωρίζουν ότι οι σκοποί που είχαν αμοιβαία τεθεί υλοποιήθηκαν κι έτσι το άτομο είναι πλέον έτοιμο να προχωρήσει μόνο του χωρίς την παρουσία του Συμβούλου προς την ατομική του εξέλιξη και αυτοπραγμάτωση. Ο συμβουλευόμενος έχει πια διαμορφώσει συμπεριφορά συνευθύνης κι έχει συνειδητοποιήσει πως έχει ένα πρωταγωνιστικό ρόλο σε πολλά πράγματα στη ζωή του.

Τελικά ο συμβουλευόμενος αποφασίζει να ακολουθήσει την τεχνολογική κατεύθυνση με σκοπό να πετύχει στη σχολή Γεωπόνων όπου και επιθυμεί ενώ παράλληλα βελτιώθηκαν οι σχέσεις του με το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον. Αναπόσπαστο μέρος της συμβουλευτικής σχέσης αποτελεί η μετα-παρακολούθηση, προκειμένου ο Σύμβουλος να διαπιστώσει τα αποτελέσματα της παρέμβασης και να βοηθηθεί για την επιτυχή έκβασή της. Έτσι λοιπόν ο Σύμβουλος δίνει τη δυνατότητα στον συμβουλευόμενο να τον επισκεφτεί στο μέλλον, εάν χρειαστεί περαιτέρω βοήθεια ή υπάρξει οποιοδήποτε πρόβλημα (Δημητρόπουλος, 2004).

4. Συμπεράσματα

Η συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού μπορεί να βοηθήσει τόσο τους εφήβους μαθητές όσο και τους νέργους να σχεδιάσουν το επαγγελματικό μέλλον τους εντοπίζοντας ικανοποιητικούς επαγγελματικούς ορίζοντες με βάση το ατομικό τους προφίλ. Επίσης, βοηθάει τα άτομα να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να συνειδητοποιήσουν τα ενδιαφέροντά τους, τις ικανότητες και τις αξίες τους, να γνωρίσουν το χώρο της Εκπαίδευσης και της Αγοράς εργασίας, καθώς και τις εκπαιδευτικές/επαγγελματικές ευκαιρίες που υπάρχουν, να αναπτύξουν δεξιότητες λήψης απόφασης ώστε να μπορούν να πάρουν τις πιο κατάλληλες για τα ίδια εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις και να ενταχθούν ομαλά στο χώρο εργασίας (Τασιόπουλος, 2015).

Η επαγγελματική επιλογή είναι μια απόφαση που φαίνεται να λαμβάνεται κατά την εφηβεία, αλλά στην πραγματικότητα είναι μια μακροχρόνια διαδικασία, η οποία διαμορφώνεται από τα ενδιαφέροντα, τις αξίες τις ικανότητες/δεξιότητες του ατόμου, τις εμπειρίες του και την κοινωνική πραγματικότητα (Nathan & Hill, 2006). Η αντίληψη, η οποία θεωρούσε, ότι η επαγγελματική επιλογή είναι μια μοναδική και δεσμευτική πράξη η οποία λαμβάνεται με το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έχει αλλάξει και θεωρείται ότι αν μια επαγγελματική επιλογή αποδειχθεί ακατάλληλη, υπάρχει δυνατότητα αλλαγής της επαγγελματικής κατεύθυνσης (Παπαβασιλείου-Αλεξίου, 2004).

Οι συνεχείς μεταβολές στην αγορά εργασίας τα τελευταία χρόνια, έχουν κάνει αναγκαία την υποστήριξη του ατόμου κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Για να ανταπεξέλθουν τα άτομα στις ταχύτατες αλλαγές χρειάζεται να διαθέτουν αφενός βασικές γνώσεις που αποκτώνται μέσα από το σχολείο και αφετέρου ένα πλέγμα πολύπλευρων δεξιοτήτων που θεωρούνται σημαντικά εφόδια για την αποτελεσματική διαχείριση της σταδιοδρομίας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου, & Δρόσος, 2013).

Θεωρείται, ότι ο σκοπός του προγράμματος συμβουλευτικής παρέμβασης, σε κάθε μελέτη περίπτωσης, θα υλοποιηθεί εφόσον οι παραπάνω συμβουλευόμενοι:

- οδηγηθούν στην αυτογνωσία, συνειδητοποιώντας τα ενδιαφέροντά τους, τις αξίες και τις ικανότητές τους,

- αναπτύξουν δεξιότητες αναζήτησης πληροφοριών, λήψης απόφασης συνεκτιμώντας τις συνθήκες στην αγορά εργασίας και

- οδηγηθούν στη χάραξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Δημητρόπουλος, 2003).

Τα δεδομένα από τις βιωματικές ασκήσεις που χρησιμοποιήσαμε, περιλαμβάνουν: μεθοδολογία, τεχνικές και πολλά παραδείγματα με στόχο να βοηθήσουν τον ενδιαφερόμενο, ώστε να δημιουργήσει το ατομικό του προφίλ, να το συσχετίσει με επαγγέλματα και να προβεί σε αρμονικές επαγγελματικές επιλογές, τόσο σε σχέση με τον εαυτό του, όσο και με την αγορά εργασίας.

Με την εφαρμογή βιωματικών ασκήσεων επιτυγχάνεται διερεύνηση, ανάπτυξη και έκφραση συναισθημάτων, επιθυμιών, αναγκών κ.ά. σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο, καθώς η αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας συντελεί στην αναγνώριση, την επεξεργασία και τη διαχείριση αντιλήψεων και συναισθημάτων και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού και την ισχυροποίηση της ταυτότητας (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). 205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης. Αθήνα: Καστανιώτη.

Δημητρόπουλος, Ε.. Γ. (2003). Αποφάσεις - λήψη αποφάσεων. Διεπιστημονική προσέγγιση στη θεωρία και πράξη: εισαγωγή στην ψυχολογία αποφάσεων. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2004). Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας - Εκπαιδευτικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Κουνενού, Κ. (2010). Υπαρξιστική Ψυχοθεραπεία & Συμβουλευτική. Σημειώσεις για φοιτητές. ΓΕΤΠΜΑ/ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Κουνενού, Κ. (2010). Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή & Πανικός. Σημειώσεις για φοιτητές. ΓΕΤΠΜΑ/ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι. (2004). Συμβουλευτική και Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Αναγκαιότητα και Λειτουργία, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού 68-69: 105-118
- Παρασκευόπουλος, Ν. Ι. (1985). Εξελικτική Ψυχολογία, τόμος 4ος. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Α., & Δρόσος, Ν. (2013). Ανάπτυξη δεξιοτήτων διά βίου διαχείρισης σταδιοδρομίας: Θεωρητικό πλαίσιο. Αθήνα: Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.
- Τασιόπουλος Χρήστος (2015). Πώς επιλέγω επάγγελμα. Τεχνικές και Μεθοδολογία για τον προσδιορισμό του επαγγέλματος που σου ταιριάζει. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Ξενόγλωσση

- Coholic, D., Loughed, S. & Lebreton, J.(2009). The Helpfulness of Holistic Arts-Based Group Work with Children Living in Foster Care. *Social Work With Groups*, 32.
- Lopez, F.G & Andrews, S. (1987). Career Indecision. A Family System Perspective. *Journal of Guidance and Counseling*, 25.
- Nathan R, Hill N. (2006). Επαγγελματική συμβουλευτική: Η συμβουλευτική προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pennebaker, J. W., & Chung, C. K. (2007). Expressive writing, emotional upheavals, and health. In H. S. Friedman & R. C. Silver (Eds.), *Foundations of health psychology* (pp. 263-284). New York, NY: Oxford University Press.
- Snyder, B. A (1997). Expressive Art Therapy Techniques: Healing the Soul Through Creativity, the *Journal of Humanistic Education and Development*
- Thompson V. (1999). Career Planning- a Psychodramatic Approach. *Australian and New Zealand Psychodrama Association Journal*, 8.
- Yalom, I. (1998). *The Yalom reader: Selections from the work of a master therapist and story teller.* NY: Basic Books.
- Yalom, I. (2001). *The gift of therapy.* London: Piatkus.

5. Παράρτημα

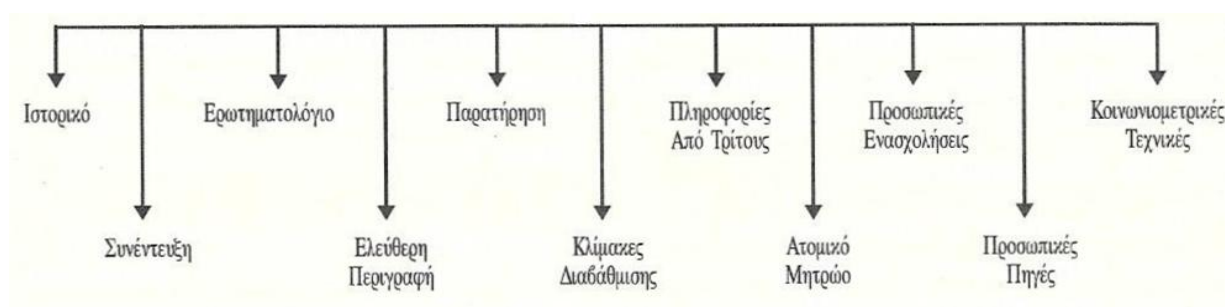
1. Ειδικές τεχνικές διάγνωσης και θεραπείας

1. Τεχνικές συγκέντρωσης ατομικών πληροφοριών / Διάγνωσης	13. Τεχνικές Σκέψης, Στοχασμού και Φαντασίας
2. Ψυχόδραμα - Ψυχοδραματικές τεχνικές - Προσομοίωση	14. Προσωρινή Απομάκρυνση
3. Θεραπεία μέσω της τέχνης	15. Αμοιβαία Επίσχεση
4. Παιγνιοσυμβουλευτική-Παιγνιοθεραπεία	16. Απο-Ευαισθητοποίηση
5. Εργασιοθεραπεία - Εργοθεραπεία - Ασχολιοθεραπεία	17. Αυτο-Έλεγχος
6. Βιβλιοθεραπεία	18. Σταδιακή Προσέγγιση
7. Ενίσχυση	19. Φυσική-Σωματική Καθοδήγηση
8. Επίδειξη - Μίμηση Προτύπων	20. Καταιγισμός - Έκθεση
9. Πειθώ - Πίεση - Τιμωρία	21. Θεραπεία Αποστροφής
10. Απόσβεση	22. Ψυχανάλυση
11. Τεχνικές Τροποποίησης Συμπεριφοράς	23. Υπνοθεραπεία - Ανάλυση Ονείρων
12. Σωματικές Τεχνικές - Μυϊκή Χαλάρωση	24. Υποβολή
	25. Παράδοξη Πρόθεση
	26. Απόσπαση προσοχής
	27. Τεχνική των «Λογικών Συνεπειών»
	28. Ανάπτυξη Υπευθυνότητας
	29. Καθαρά Νευροψυχιατρικές Τεχνικές

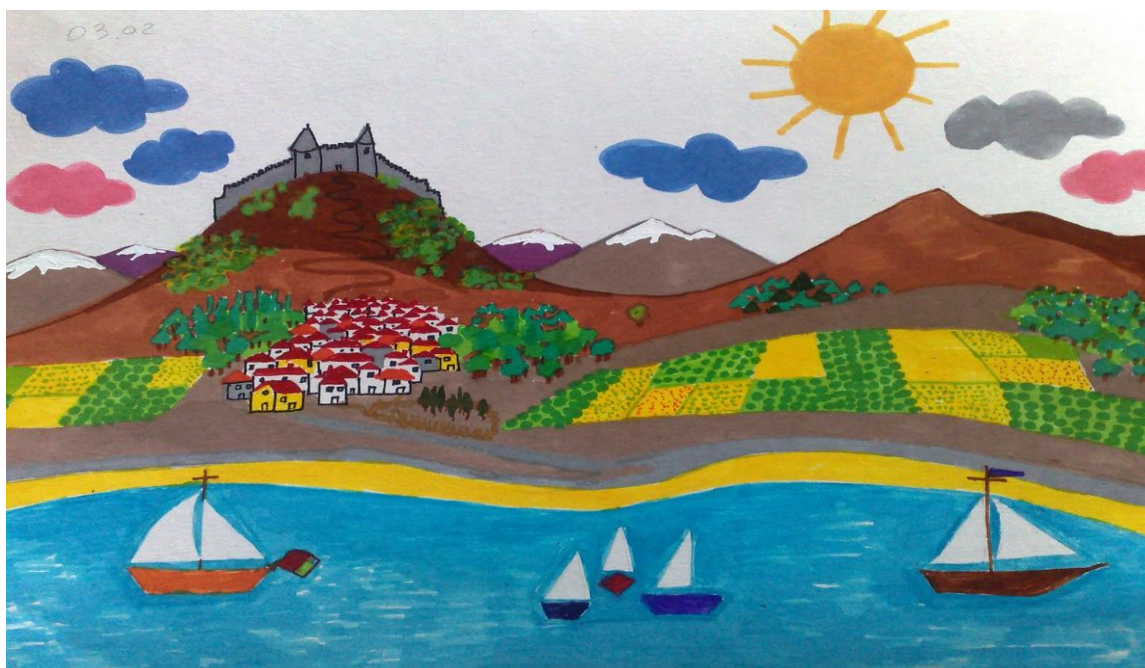
2. Κύριες τεχνικές-δεξιότητες συμβουλευτικής σχέσης

1. Υποβολή Ερωτήσεων	17. Πληροφόρηση
2. Παρατήρηση	18. Τεχνικές Σωματικής Εαυτοσυναίσθησης
3. Ακρόαση	19. Κατεύθυνση
4. Διατύπωση Απαντήσεων	20. Εστίαση
5. Χρήση Στοιχείων μη Λεκτικής Επικοινωνίας	21. Δημιουργία / Διατήρηση Έντασης
6. Παράφραση - Αναπλαισίωση	22. Διπολική Έκφραση
7. Παραβολές - Παραδείγματα - Περιπτώσεις	23. Ιεράρχηση - Κατάταξη - Αξιολόγηση - Σύγκριση
8. Αποσαφήνιση	24. Πρόκληση - Αντίκρουση - Αμφισβήτηση
9. Σημασιολογικές (Εννοιολογικές) Αναλύσεις	25. Επανεκπαίδευση - Διδασκαλία
10. Ερμηνεία	26. Δόμηση
11. Αναγνώριση - Αντανάκλαση Συναισθημάτων	27. Χρήση Προσωπικών Βιωμάτων / Αισθημάτων
12. Σιωπή - Παύσεις - Χάσματα	28. Συνόψιση - Ανακεφαλαίωση
13. Αποδοχή	29. Μετασυνεδρία
14. Επιβεβαίωση - Διαβεβαίωση - Καθησύχηση	30. Κατ' οίκον Εργασία
15. Ενθάρρυνση - Στήριξη	31. Άσκηση - Μεταδίδωση Μάθησης - Εμπέδωση
16. Παροχή Οδηγιών / Συμβουλών - Καθοδήγηση	32. Μετα-παρακολούθηση
	33. Παραπομπή
	34. Ανατροφοδότηση

3. Βασικά είδη μη Ψυχομετρικών Μέσων/Τεχνικών



4. Το έργο του μαθητή



ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΩ FACEBOOK

Πέππα Αικατερίνη
kate.pepp@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ18.02

Περίληψη

Μία σειρά από διεθνείς εξελίξεις στο οικονομικοκοινωνικό, τεχνολογικό και πολιτισμικό πλαίσιο, προκαλούν εργασιακή και κοινωνική αβεβαιότητα, καθιστώντας απαραίτητη την ηλεκτρονική συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών μέσω facebook, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις νέες επαγγελματικές και προσωπικές τους ανάγκες, που συνεχώς προκύπτουν στην καθημερινότητά τους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να ερευνηθεί αν υπάρχει θετική σχέση τόσο ανάμεσα στο φύλο και τη χρήση των κοινωνικών δικτύων όσο ανάμεσα στην απασχόληση και τη χρήση τους και πως αυτό θα μπορούσε να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ηλεκτρονικής συμβουλευτικής και του

επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών μέσω face book. Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήσαμε ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο τριάντα ερωτήσεων σε δείγμα 120 ατόμων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι:

- Το 65% των ερωτηθέντων χρησιμοποιούν τα κοινωνικά δίκτυα καθημερινά.
- Ενώ το 80%, δηλαδή 96 άτομα χρησιμοποιούν το Facebook.

Λέξεις κλειδιά: ηλεκτρονική συμβουλευτική, επαγγελματικός προσανατολισμός, facebook

1. Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι στις μέρες μας οι περισσότεροι μαθητές έχουν βιώσει τον ρατσισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό με διάφορους τρόπους εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς τους και σε αυτό το σημείο φαίνεται να είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος της ηλεκτρονικής συμβουλευτικής αλλά και του επαγγελματικού προσανατολισμού μέσω facebook.

Σε αυτό το πλαίσιο λάβαμε υπόψη μας:

- Το δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας.
- Το πρόγραμμα σπουδών των ΕΠΑ.Λ. και ΓΕ.Λ.
- Τη διαφορετικότητα κάθε μαθητή.
- Την Οικοσυστημική προσέγγιση.
- Τη Διεπιστημονική προσέγγιση.

Ότι μια συμβουλευτική προσέγγιση από τον εκπαιδευτικό-σύμβουλο καθίσταται αναγκαία για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ιδιαίτερων προβλημάτων των μαθητών. (Γιωτσίδη & Στάλικας, 2004).

Την αγάπη των μαθητών για τα κοινωνικά δίκτυα και ιδιαίτερα για το facebook.

Εξάλλου, πρόσφατα επιστημονικά δεδομένα (Wagner et.al, 2013), υποστηρίζουν πως η συμβουλευτική μέσω διαδικτύου είναι εξίσου αποτελεσματική, αν όχι αποτελεσματικότερη της διαζώσης συμβουλευτικής. Έτσι, τα κυριότερα πλεονεκτήματα που θα μπορούσαμε να διακρίνουμε στην ηλεκτρονική συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό μέσω face book είναι τα ακόλουθα:

4. Δυνατότητα συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού σε μαθητές που δεν μπορούν να μετακινηθούν εύκολα από το σπίτι τους.
5. Δυνατότητα συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού σε μαθητές που ζούνε σε απομακρυσμένα ή με δύσκολη πρόσβαση μέρη.
6. Δυνατότητα συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού σε μαθητές με κοινωνική συστολή ή άγχος.
7. Δυνατότητα υπηρεσιών ανεξάρτητα από φυσικούς, περιβαλλοντικούς ή χρονικούς περιορισμούς.
8. Οικονομία σε χρόνο και κόστος.

2. Κυρίως μέρος

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνάς μας, ήταν να εξετάσει την παροχή ηλεκτρονικής συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού σε μαθητές με τη χρήση των κοινωνικών δικτύων και συγκεκριμένα του facebook. Αρχικά προσπαθήσαμε να προσδιορίσουμε την θετική επίδραση που έχει η χρήση των κοινωνικών δικτύων στην άτυπη εκπαίδευση ερευνώντας μια ομάδα φοιτητών από ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας μας και μια ομάδα εκπαιδευτικών που ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να καταστεί δυνατή η παροχή ηλεκτρονικής συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού σε μαθητές, μέσω facebook.

2.1. Στόχοι της έρευνας

Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν:

Η εξέταση της συχνότητας χρήσης των κοινωνικών δικτύων

Η επιβεβαίωση της χρήσης του face book, ως του πιο δημοφιλούς κοινωνικού δικτύου.

2.2. Σημασία/ χρησιμότητα της έρευνας

Τα ευρήματα της έρευνας ευελπιστούμε ότι θα συμβάλουν στην ανάπτυξη της ηλεκτρονικής συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών μέσω face book.

2.3. Η Επιστήμη της Συμβουλευτικής

Ο Carl Rogers, (1942, 1949) που θεωρείται πατέρας της συμβουλευτικής ορίζει ότι: «Η επιτυχημένη συμβουλευτική αποτελείται από μια σαφώς οργανωμένη και επιτρεπτική σχέση που οδηγεί τον πελάτη- μαθητή σε αυτογνωσία και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό ώστε να είναι σε θέση ο ίδιος να κάνει θετικά βήματα προς την κατεύθυνση που του έχει υποδείξει ο νέος του προσανατολισμός».

Σύμφωνα με τον (Tyler, 1961) είναι μια διαδικασία που στόχο έχει, όχι το να αλλάξει το μαθητή αλλά να τον βοηθήσει να χρησιμοποιήσει τις ικανότητές του προκειμένου να αντιμετωπίσει με επιτυχία τη ζωή του.

Ο (Steffler, 1969) τόνιζε ότι η συμβουλευτική είναι ένα είδος διδασκαλίας και παράλληλα μάθησης, γιατί μαθητής και συμβουλευόμενος μαθαίνουν εξίσου για το ζωτικό τους περιβάλλον.

Η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (American Psychological Association, 1956) όρισε τη συμβουλευτική ψυχολογία ως την ειδικότητα σύμφωνα με την οποία ο σύμβουλος βοηθά το συμβουλευόμενο μαθητή στην προσωπική του ανάπτυξη και στην επίλυση των καθημερινών του προβλημάτων, ανακουφίζοντάς τον από τυχόν δυσάρεστα γεγονότα και αναπτύσσοντάς του την ικανότητα λήψης αποφάσεων.

Έτσι τόσο οι ατομικές όσο και οι κοινωνικές ανάγκες αλλά και τα προβλήματα που προκύπτουν λόγω των διεθνών εξελίξεων και των διαρθρωτικών αλλαγών που έχουν επέλθει στη δομή της σύγχρονης οικογένειας, στην ηθική, στις αξίες και στις στάσεις σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο, στην οικονομία, στην πολιτική επικαιρότητα, στις συνεχείς αλλαγές του εκπαιδευτικού μας συστήματος, δημιουργούν έντονη την ανάγκη της ηλεκτρονικής συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού μέσω face book, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να τα αντιμετωπίσουν. (Μαλικιώση – Λοΐζου, 1993).

2.4. Μεθοδολογία της έρευνας

Μετά την παραπάνω έρευνα που έγινε για όλα τα σύγχρονα κοινωνικά δίκτυα, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι, αφού ελέγξουμε τη συχνότητα χρήσης όλων των κοινωνικών δικτύων, να ενισχύσουμε το θεσμό της ηλεκτρονικής συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών, μέσω facebook. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας κρίθηκε σκόπιμο να ζητηθεί η άποψη ανδρών και γυναικών ηλικίας από 18 ετών και πάνω που σχετίζονταν με τα κοινωνικά δίκτυα στα πλαίσια του προγράμματος των σπουδών τους στα ανωτέρω ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και των εκπαιδευτικών που λόγω των αυξανόμενων αναγκών και απαιτήσεων της σημερινής εποχής για εξειδίκευση, κατέφυγαν σε κάποιο πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπ/σης προκειμένου να επιμορφωθούν. Το δείγμα αποτελείται από 120 άτομα.

Η επιλογή των ατόμων αυτών έγινε τυχαία ανάμεσα στα παρακάτω τέσσερα (4) ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας μας καθώς και σε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στη δευτεροβάθμια εκπ/ση κατά το σχολικό έτος 2013-14. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου το οποίο δόθηκε χέρι- χέρι τόσο σε μεταπτυχιακούς φοιτητές του τμήματος ΤΟΔΑ ΣΠΑΡΤΗΣ και σε φοιτητές της ΑΣΠΑΙΤΕ ΑΘΗΝΑΣ, της ΑΣΠΑΙΤΕ ΠΑΤΡΑΣ, του ΤΕΙ ΛΑΜΙΑΣ και σε Έλληνες εκπ/κους της δευτεροβάθμιας εκπ/σης.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 30 κλιμακούμενες ερωτήσεις κλειστού τύπου και οι απαντήσεις διατυπώθηκαν με βάση την 5 βαθμια κλίμακα Likert από το 1 έως 5 (όπου, 1 = Διαφωνώ Απόλυτα και 5= Συμφωνώ Απόλυτα). Τέλος, ελήφθη μέριμνα για την προστασία της ανωνυμίας των ατόμων που έλαβαν μέρος, ενώ η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το Στατιστικό Πρόγραμμα SPSS 20.0.

2.5. Αποτελέσματα Στατιστικής Ανάλυσης

Το 26,7% του δείγματος αποτέλεσαν 32 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το 22,5% 27 φοιτητές του προγράμματος Π.Ε.ΣΥ.Π. της ΑΣΠΑΙΤΕ Αθήνας, το 19,2% 23 φοιτητές του προγράμματος Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της ΑΣΠΑΙΤΕ Πάτρας, το 18,3% 22 φοιτητές του ΠΜΣ του τμήματος ΤΟΔΑ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στη ΣΠΑΡΤΗ και το 13,3% 16 φοιτητές του Τμήματος Πληροφορικής του ΤΕΙ Λαμίας.

Πίνακας 1: Ιδρύματα από τα οποία ελήφθη το δείγμα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σωρευτικό Ποσοστό
ΤΟΔΑ	22	18,3	18,3	18,3
ΑΣΠΑΙΤΕ ΑΘΗΝΑΣ	27	22,5	22,5	40,8
ΑΣΠΑΙΤΕ ΠΑΤΡΑΣ	23	19,2	19,2	60,0
ΤΕΙ ΛΑΜΙΑΣ	16	13,3	13,3	73,3
ΕΚΠ/ΚΟΣ	32	26,7	26,7	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	

Στο σύνολο των 120 ερωτηθέντων, το 37,5% αποτελούσαν 45 άντρες ενώ το 62,5% 75 γυναίκες.

Όσον αφορά στην ηλικία των ερωτώμενων τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

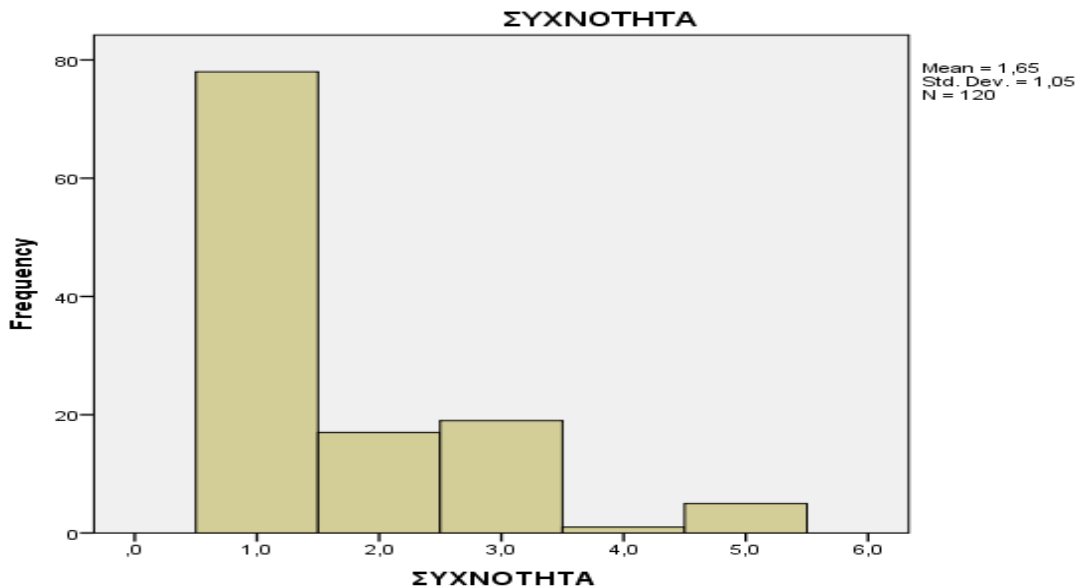
Πίνακας 2: Ηλικία των ατόμων του δείγματος

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
18-30	66	55,0	55,0
31-40	34	28,3	28,3
41-50	16	13,3	13,3
>51	4	3,3	3,3
Σύνολο	120	100,0	100,0

Σχετικά με την ερώτηση: «Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης;». Το 65% ήτοι 78 ερωτηθέντες απάντησαν Καθημερινά, το 15,8% 19 άτομα συχνά, το 14,2% 17 άτομα 2 Φορές την βδομάδα, το 4,2% 5 άτομα σπάνια και το 0,8% 1 άτομο 1 φορά το μήνα. Διαπιστώθηκε ότι μόλις το 0,8% έκανε χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης 1 φορά το μήνα αποτελώντας το μικρότερο μέρος του δείγματος (Πίνακας 3, Σχήμα 1).

Πίνακας 3: Κατανομή των απαντήσεων στο ερώτημα «Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης;».

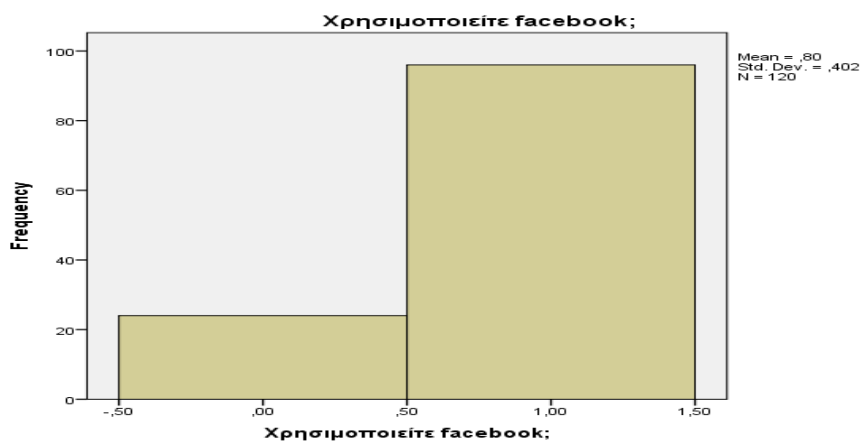
	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΑ	78	65,0	65,0
2/ΕΒΔΟΜΑΔΑ	17	14,2	14,2
ΣΥΧΝΑ	19	15,8	15,8
1/ΜΗΝΑ	1	,8	,8
ΣΠΑΝΙΑ	5	4,2	4,2
Σύνολο	120	100,0	100,0



Σχετικά με την ερώτηση: «Χρησιμοποιείτε Facebook; ». Το 80% δηλαδή 96 ερωτηθέντες απάντησαν Ναι, ενώ το υπόλοιπο 20% 24 άτομα Όχι. Το 20% που δεν έκανε χρήση του Facebook αποτελεί το μικρότερο μέρος του δείγματος (Πίνακας 4, Σχήμα 2).

Πίνακας 4: Κατανομή των απαντήσεων στο ερώτημα: «Χρησιμοποιείτε Facebook;».

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
OXI	24	20,0	20,0
ΝΑΙ	96	80,0	80,0
Σύνολο	120	100,0	100,0



Σχήμα 2: Κατανομή των απαντήσεων στο ερώτημα: «Χρησιμοποιείτε Facebook;».

3. Η σπουδαιότητα της επικοινωνίας στην ηλεκτρονική συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό

Τόσο στη διαδικασία της συμβουλευτικής όσο και σε αυτή του επαγγελματικού προσανατολισμού μέσω face book, είναι σημαντικό για τους συμβούλους να κατανοούν πρώτα τις ανάγκες των συμβουλευόμενων. Επίσης η διαμόρφωση ειλικρινών σχέσεων μεταξύ τους επιτυγχάνεται με την ουσιαστική επικοινωνία που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της ηλεκτρονικής συμβουλευτικής.

Οι (Christakis et. al, 2004) υποστήριζαν ότι ο όρος επικοινωνία στην γενική της μορφή παραπέμπει στην διαδικασία με την οποία ένα πομπός στέλνει ή εκπέμπει ένα μήνυμα, δια μέσου κάποιου φορέα, σε κάποιο δέκτη προκαλώντας ένα αποτέλεσμα.

Σημαντικό στοιχείο της επικοινωνίας είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή διεξάγεται και αποτελείται από τον χώρο και τον χρόνο της επικοινωνίας, την κατάσταση μέσα στην οποία συντελείται, την παρουσία των άλλων και τα γεγονότα που έχουν λάβει χώρα μεταξύ πομπού και δέκτη και τα οποία διαμορφώνουν την μεταξύ τους σχέση (Κόκκος, 1998).

Ο όρος επικοινωνία σημαίνει τη συμμετοχή σε μια σχέση αλληλεπίδρασης, δηλώνει την εμπλοκή σε μια αποτελεσματική διαδικασία η οποία εκλαμβάνεται ως θεμελιώδης προϋπόθεση της κοινωνικής συνένυσης και ως η πεμπουσία της ανθρώπινης ύπαρξης και προαγωγής του πολιτισμού (Σταμάτης, 2005).

Όσον αφορά στο ρόλο της επικοινωνίας μέσα στα πλαίσια της ηλεκτρονικής συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών, σημαντικό στοιχείο κυρίως λόγω της απόστασης, αποτελεί και η δυνατότητα που δίνεται στον εκπαιδευτικό-σύμβουλο και στο συμβουλευόμενο-μαθητή να επικοινωνούν αποτελεσματικά. Έτσι, η μεταξύ τους επικοινωνία βελτιώνεται ακόμη περισσότερο όταν αναπτύσσονται αισθήματα αμοιβαίας κατανόησης και εμπιστοσύνης μέσω της άμεσης και αποτελεσματικής ανατροφοδότησης (feedback) που παρέχει το face book (Jaques, 2004).

Τέλος, το face book παρέχει τη δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, έτσι ώστε να αναπτύσσονται μεταξύ τους κοινές στάσεις και συναισθήματα και να υπάρχει ένα ενιαίο σύστημα αξιών (Rogers, 1999).

4. Απαραίτητα στοιχεία για την πραγματοποίηση μιας πετυχημένης ηλεκτρονικής συμβουλευτικής/ επαγγελματικού προσανατολισμού

Προκειμένου σαν εκπαιδευτικοί, να επιτύχουμε μια εποικοδομητική ηλεκτρονική συνεδρία συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών μέσω Face book, κρίνεται απαραίτητη:

10. Η ορθή χρήση των νέων τεχνολογιών.
11. Η αυστηρή τήρηση των δεοντολογικών κανόνων του επαγγέλματος από τον εκπαιδευτικό.
12. Η παροχή πληροφοριών στους μαθητές, με τρόπο απλό και κατανοητό.
13. Η συμφωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (συμβόλαιο) που θα αφορά στο είδος της συμβουλευτικής, στον αριθμό των συνεδριών, στα αναμενόμενα αποτελέσματα.
14. Η τήρηση του απόρρητου των μαθητών.
15. Η χρήση εφαρμογών και κανόνων με σκοπό την μέγιστη δυνατή ασφάλεια των μεταξύ τους επικοινωνιών.
16. Η ασφάλεια των δεδομένων που αποθηκεύονται στα ηλεκτρονικά μέσα.
17. Η χρήση ασφαλούς περιβάλλοντος επικοινωνίας.

3. Συμπεράσματα

- Αρχικός στόχος μας ήταν η εξέταση της συχνότητας χρήσης των κοινωνικών δικτύων. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 3 η χρήση των κοινωνικών δικτύων είναι ευρύτατη αφού το 65% του δείγματος τα χρησιμοποιεί καθημερινά, το 14,2% δύο φορές τη βδομάδα το 15,8% συχνά το 0,8% μια φορά το μήνα και μόνο το 4,2% τα χρησιμοποιεί σπάνια.
- Στο στόχο μας σχετικά με τη συχνότητα χρήσης των κοινωνικών δικτύων, το 65% ήτοι 78 ερωτηθέντες έκαναν Καθημερινή χρήση των κοινωνικών δικτύων, το 15,8% 19 άτομα Συχνά, το 14,2% 17 άτομα 2 Φορές την Εβδομάδα, το 4,2% 5 άτομα Σπάνια και το 0,8% 1 άτομο 1 Φορά το Μήνα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τόσο οι φοιτητές όσο και οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση των κοινωνικών δικτύων τα οποία αποτελούν ένα γρήγορο και εύκολο τρόπο επικοινωνίας και λήψης πληροφοριών. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με την έρευνα του (Πλαγερά, 2010) στην

οποία προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα είναι θετικοί ως προς τη χρήση των ΤΠΕ, γεγονός που συμφωνεί και με την έρευνα του (Ropp, 1999). Επίσης, σύμφωνα με τους (Σχορετσανίτου & Βεκύρη, 2010), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στο σπίτι τους τον Η/Υ και το διαδίκτυο.

- Στο στόχο μας σχετικά με το ποια κοινωνικά δίκτυα χρησιμοποιούν, το 80% δηλαδή 96 ερωτηθέντες απάντησαν πως χρησιμοποιούν το Face book, το 78,3% 94 ερωτηθέντες το Tweeter, το 73,3% 88 ερωτηθέντες το YouTube, το 25,8% 31 άτομα το LinkedIn, ενώ στο σύνολό τους (90,8% δηλαδή 89 ερωτηθέντες) απάντησαν πως δε χρησιμοποιούν άλλο μέσο κοινωνικής δικτύωσης. Αυτό συμβαίνει διότι το face book είναι το πιο διαδεδομένο από τα υπόλοιπα κοινωνικά δίκτυα. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με αυτά του (Lipsman, 2007) όπου αναφέρει ότι το Face book είναι η πιο διάσημη ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης.
- Έτσι, για να είναι αποτελεσματικός σήμερα ένας εκπαιδευτικός που παρέχει ηλεκτρονική συμβουλευτική και επαγγελματικό προσανατολισμό σε μαθητές μέσω face book, θα πρέπει αφενός μεν να έχει διευρυμένη την πολιτιστική του ταυτότητα, να είναι ευαισθητοποιημένος σχετικά με θέματα που ενδιαφέρουν τους συμβουλευόμενους και αφετέρου να έχει γνώση των νέων τεχνολογιών (Ivey, A.E., Bradford Ivey, M., & Simek- Morgan, L., 1993). Επίσης, υπάρχει επιτακτική ανάγκη να ακολουθείται ένας Κώδικας Δεοντολογίας στην ηλεκτρονική συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό για το καλό του ίδιου αλλά και των μαθητών του, υπογραμμίζοντας, ότι για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναπτύξει τους «άξονες» της διαπολιτισμικότητας, της διαφορετικότητας και των νέων τεχνολογιών, που τόσο πολύ διευκολύνουν την επικοινωνία από απόσταση.
- Ας μην ξεχνάμε ό,τι ο εκπαιδευτικός στην ηλεκτρονική συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό μέσω face book, εκτός από τον προσωπικό του χρόνο, χρησιμοποιεί τον ίδιο τον εαυτό ως το βασικό εργαλείο της δουλειάς του καθώς και τις νέες τεχνολογίες, έχοντας σαν άνθρωπος τις δικές του αντιλήψεις προσδοκίες, αλλά και φόβους. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί περισσότερο από ποτέ θα πρέπει να υιοθετήσουν μια προσέγγιση που να υποστηρίζει πάνω από όλα την αξιοπρέπεια, τη δυναμική αλλά και τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Κόκκος, Α. (1998). Αρχές Μάθησης Ενηλίκων. Στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων, τ.Β' (σελ. 19-51). Πάτρα: ΕΑΠ
- Μαλικιώση – Λοΐζου Μ. (1993). Συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπέση, Μ. & Ζιώγου, Ζ. (2012). Αντιλήψεις Νηπιαγωγών για τη Χρήση του Η/Υ ως Εργαλείου Ενίσχυσης της Μάθησης στο Νηπιαγωγείο. Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου στις ΕΤΠΕ «Διδακτική της Πληροφορικής». Απρίλιος. Φλώρινα (στα Πρακτικά του Συνεδρίου, Ανασύρθηκε 10-6-2014 από <http://www.etpe.eu/new/confs>).
- Πλαγεράς, Α. (2010). Διδακταλία Μαθημάτων Τεχνικών Ειδικοτήτων με τη Χρήση Η/Υ. Πρακτικά 5ου Συνεδρίου στις ΕΤΠΕ «Διδακτική της Πληροφορικής». Αθήνα (Πρακτικά του Συνεδρίου, από <http://www.etpe.eu/new/confs>).
- Σταμάτης, Π.Ι. (2005). Η συμβολή της όσφρησης στην πραγμάτωση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Στο Χ. Φ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, Σ. Χατζηχρήστου (επιμ.), Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία, τ. Α', Αθήνα: Ατραπός, σ. 140-156. ISBN 978-960-6622-50-9.
- Σχορετσανίτου, Π., Βεκύρη, Ι., (2010). Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης. Στο: Τζιμογιάννης Α. (επιμ.), Πρακτικά 7ου Πανελληνίου

Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση». Τόμος II (σ. 617-624). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Ξενογλώσση

- American Psychological Association (1956). Division of Counseling Psychology, Committee on Definition. Counseling psychology as a specialty. *American Psychologist*, 11, 282-285.
- Christakis DA, Zimmerman FJ, DiGiuseppe DL, McCarty CA. Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*. 2004;113:708–713.
- Ivey, A.E., Bradford Ivey, M., & Simek- Morgan, L. (1993). *Counseling and psychotherapy: A multicultural perspective* (3rd ed.). Boston, USA: Allyn and Bacon.
- Jaques, D.L. 2004. Diurnal seabirds and Aleutian Cackling Geese: Use of Castle Rock NWR in 2004. Unpubl. draft report to the USFWS, Humboldt Bay NWR. 18 pp.
- Lipsman, A. (2007). 61 billion searches conducted worldwide in August. ComScore: Measuring the Digital World, October 10, 2007. Retrieved December 2, 2007, from <http://www.comscore.com/press/release.asp?press=1802>
- Rogers, C.R. (1949) The attitude and orientation of the counselor in client-centered therapy. *Journal of Consulting Psychology*, 13. 82-94.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Μετάφραση επιμέλεια*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ropp, M. M. (1999). Exploring individual characteristics associated with learning to use computers in preservice teacher preparation. *Journal of Research on Computing in Education*, 31(4), 402-423.
- Steffler, B. (1969). Counseling theory. In *Encyclopedia of Educational Research*, 4th Edition. Πόλη: Εκδοτικός οίκος.
- Tyler, L. E. (1961). Research Explorations in the Realm of Choice. *Journal of Counseling Psychology*, 8(3) 195-201.
- Wagner M, Vermeirssen ELM, Buchinger S, Behr M, Magdeburg A, et al.. (2013) Deriving bio-equivalents from in vitro bioassays: Assessment of existing uncertainties and strategies to improve accuracy and reporting. *Environ Toxicol Chem*. In press. doi: 10.1002/etc.2256.

ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η ΚΑΤΑΝΑΛΩΣΗ ΑΛΚΟΟΛΟΥΧΩΝ ΠΟΤΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΝΕΟΥΣ ΣΤΗΝ ΚΡΗΤΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ ΦΟΡΕΩΝ: ΜΙΑ ΣΚΛΗΡΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ανυφαντάκης Ιωάννης Αθ.

dr.anifantakis@gmail.com

Ερευνητικό Εργαστήριο Αλκοολογίας, Σχολή Επιστημών Υγείας, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Οντέ πονεί ο κρητικός
σωπαίνει, δε μιλάει ...
κρύβει την πίκρα στη Ρακή
δακρύζει και γελάει ...
Μαντινάδα

Περίληψη

Η οδήγηση των νέων στην Κρήτη υπό την επήρεια αλκοολούχων ποτών προκαλεί εδώ και πολλά χρόνια έντονους προβληματισμούς τόσο στις οικογένειές τους, όσο και στους εμπλεκόμενους φορείς. Στόχος της εργασίας είναι να αναδείξει τις συνήθειες που έχουν οι νέοι στην Κρήτη σχετικά με αυτή την συμπεριφορά και την υποτίμηση των κινδύνων που αυτή συνεπάγεται. Επίσης, να προτείνει τις κατάλληλες ενέργειες για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του φαινομένου.

Λέξεις κλειδιά: Αλκοόλ και οδήγηση, αυτοκινητιστικά δυστυχήματα, νέοι.

1. Εισαγωγή

Θεωρείται κοινός τόπος ότι το αυτοκινητιστικό δυστύχημα προέρχεται από την σύμπραξη διαφόρων παραγόντων όπως η λειτουργία του οχήματος, οι καιρικές συνθήκες, η κατάσταση του οδοστρώματος και τέλος ο οδηγός. Ο παράγοντας οδηγός με τη σειρά του αναλύεται σε διάφορες παραμέτρους, όπως η δεξιότητά του, η εμπειρία του στο τιμόνι και η ψυχοσωματική του ευεξία. Σε αυτήν την τελευταία παίζουν ρόλο η κούραση του οδηγού, το εάν έχει φάει πολύ πριν την οδήγηση και τέλος η τυχόν λήψη ψυχοτρόπων ουσιών, όπως ορισμένα φάρμακα, αλκοολούχα ποτά ή άλλα ναρκωτικά (Dorfer, 2004).

Στην κουλτούρα της Κρήτης συναντάμε ιδιαίτερες συνήθειες κατανάλωσης αλκοολούχων ποτών. Την λογική δηλαδή του “άσπρου πάτου”, του “ποιος αντέχει περισσότερο το ποτό” κλπ. Όλα αυτά θα μπορούσαν να απασχολήσουν μόνο τους κλινικούς γιατρούς ή όσους εργάζονται στον χώρο των εξαρτήσεων, εάν δεν υπήρχε σύγχυση μεταξύ της κατανάλωσης αλκοολούχων ποτών και της οδήγησης, που όπως είναι ευρέως γνωστό, αλλά και με βάση την ισχύουσα νομοθεσία, είναι δυο συμπεριφορές που θα πρέπει να γίνονται ξεχωριστά η μία από την άλλη. Αλλά παρά ταύτα, παρατηρείται δυστυχώς το αντίθετο φαινόμενο. Δεν εφαρμόζεται δηλαδή το σύνθημα, που είναι πλέον συνήθεια σε πολλές χώρες του κόσμου, το οποίο λέει “ή ποτό, ή μοτό”, δηλαδή ή θα πίνεις ή θα οδηγείς. Και τα δύο μαζί δεν γίνονται (Κ.Ο.Κ., 2012)

Η παρούσα εργασία έχει σαν στόχο να αναδείξει αφενός τα υπάρχοντα στοιχεία σχετικά με την οδήγηση υπό την επήρεια αλκοολούχων ποτών, αφετέρου να επισημάνει τις καθημερινές πρακτικές του μέσου κρητικού, που δυστυχώς πολύ συχνά έχουν ως αποτέλεσμα την δημιουργία, προμελετημένων θα λέγαμε, αυτοκινητιστικών δυστυχημάτων με θύματα κυρίως νέους και νέες. Επίσης, να προτείνει δράσεις για την καλύτερη αντιμετώπιση του τραγικού αυτού φαινομένου.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Τα τροχαία δυστυχήματα

Κύρια αιτία θανάτου μεταξύ των νεαρών οδηγών σε όλο τον κόσμο είναι τα τροχαία δυστυχήματα, με τα άτομα ηλικίας 18–24 ετών να έχουν την υψηλότερη αναλογία, σύμφωνα με έρευνα της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας για την οδική ασφάλεια.

Στην Ευρώπη, οι νεαροί 18–24 ετών αποτελούν το 8% του συνολικού πληθυσμού, αλλά συμπληρώνουν το 15% των θανατηφόρων τροχαίων δυστυχημάτων, ενώ το καλοκαίρι το πρόβλημα επιδεινώνεται, καθώς το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 21%.

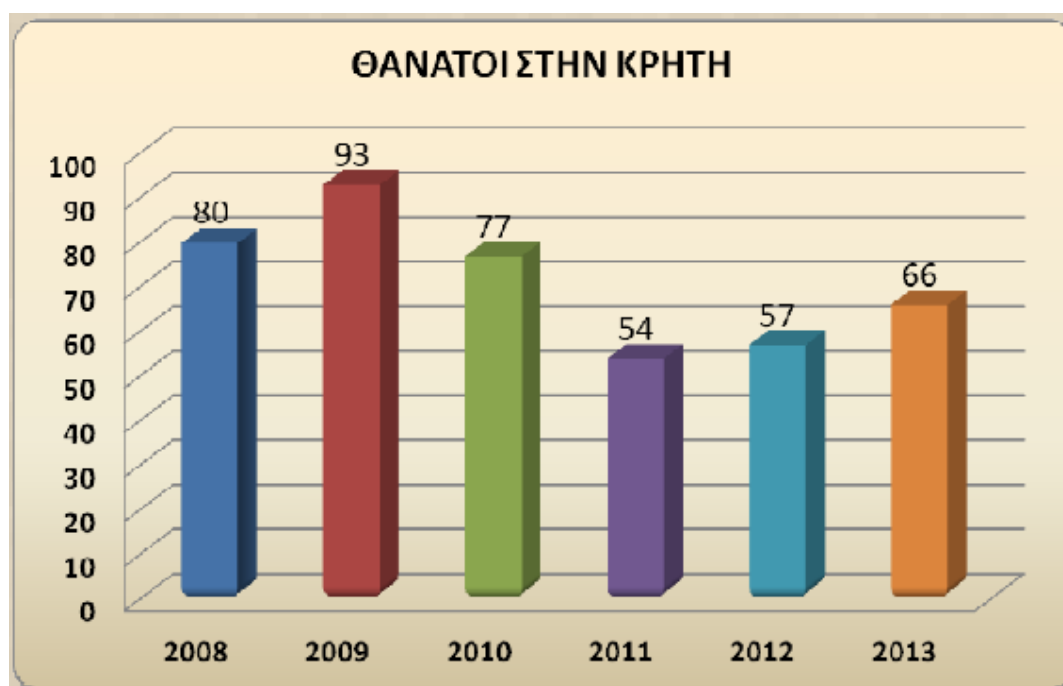
Σύμφωνα με την αναφορά του Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου Οδικής Ασφάλειας, η κακή εκτίμηση του δρόμου, η επιρροή ψυχοτρόπων ουσιών, το στρες και η διάσπαση της προσοχής, είναι από τις πιο συνηθισμένες αιτίες εμπλοκής των νεαρών οδηγών σε δυστυχήματα (Ρέκκας, 2016).

Η Ελλάδα διατηρεί δυστυχώς την τρίτη θέση ανάμεσα στους 28 της Ευρωπαϊκής Ένωσης βάσει των στοιχείων της Eurostat που αφορούν τα θανατηφόρα τροχαία, μετά τη Ρουμανία και τη Λιθουανία. Μάλιστα, η Ελλάδα έχει το αρνητικό προνόμιο να είναι πάνω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο στους θανάτους νέων από τροχαία δυστυχήματα.

Στην χώρα μας τα τροχαία δυστυχήματα αποτελούν την πρώτη αιτία θανάτου σε ηλικίες 15–29 ετών, ενώ αυξητική τάση παρουσιάζουν οι μόνιμες αναπηρίες λόγω σοβαρών τραυματισμών σε τροχαία δυστυχήματα (Καρακασίδης, 2015).

Συνολικά 68 άνθρωποι έχασαν τη ζωή τους από τροχαία δυστυχήματα στην Κρήτη το 2016 έναντι 70 το 2015. Ως σημαντικότερος παράγοντας πρόκλησης των δυστυχημάτων καταγράφεται η κατανάλωση αλκοόλ, με την Κρήτη να κατέχει αρνητική πρωτιά συγκριτικά με άλλες Περιφέρειες (Βλ. Πίνακα 1) (Μαριδάκης, 2017).

Πίνακας 1: Θύματα αυτοκινητιστικών δυστυχημάτων στην Κρήτη για την περίοδο 2008-2013



Το μεγαλύτερο ποσοστό τροχαίων δυστυχημάτων παρουσιάζεται σε νέους κάτω των 25 ετών με μέσο ποσοστό 35%. Για τους περισσότερους ανθρώπους, αυτές είναι ίσως στατιστικές που σοκάρουν, αλλά μόνο στατιστικές. Για τις οικογένειες όμως και τους φίλους των ανθρώπων που σκοτώνονται ή σκοτώνουν οδηγώντας υπό την επήρεια αλκοόλ, κάθε αριθμός εκπροσωπεί και μια τραγική απώλεια.

3. Η αιθυλική αλκοόλη

Ας δούμε όμως καλύτερα για ποιο πράγμα μιλάμε. Η αιθυλική αλκοόλη θεωρείται από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας ως μια από τις πιο ισχυρές ψυχότροπες ουσίες, δηλαδή ένα ναρκωτικό. Τίθεται βέβαια το ερώτημα για το εάν όσοι την καταναλώνουν θεωρούνται ναρκομανείς, εφάμιλλοι αυτών που καταναλώνουν τα λεγόμενα “σκληρά ναρκωτικά” όπως η ηρωίνη και η κοκαΐνη. Θεωρείται δε βέβαιο ότι, η εξάρτηση από το αλκοόλ είναι εφάμιλλη αυτής από τα δυο προηγούμενα “σκληρά ναρκωτικά” (Μουζιάς, 2005).

Το αλκοόλ δρα ως κατασταλτικό του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και κατά συνέπεια επηρεάζει ανάλογα τους διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής με διαφορετικό σε κάθε άτομο αλλά και σε κάθε φύλο τρόπο. Κατά μέσον όρο, ένας άνδρας που έχει πει δυο ποτήρια μπύρα βρίσκεται στην ίδια κατάσταση με μία γυναίκα που έχει καταναλώσει ένα ποτήρι του ίδιου ποτού. Οι λόγοι βρίσκονται τόσο στο ότι μια γυναίκα είναι, κατά μέσον όρο, πιο μικρόσωμη από έναν άνδρα, όσο και στη συμμετοχή των απαραίτητων ενζύμων για την διαδικασία του μεταβολισμού της αιθυλικής αλκοόλης στο ήπαρ (Ανυφαντάκης κ.ά., 2001).

Η οδήγηση ενός μηχανοκίνητου μέσου αλλά ακόμα και ενός απλού ποδηλάτου, απαιτεί μια σειρά από δεξιότητες και μια ψυχοσωματική κατάσταση ανάλογη της πολυπλοκότητάς της. Μπορεί να οδηγούν εκατομμύρια άνθρωποι κάθε μέρα, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι το οδήγημα είναι μια απλή συνήθεια. Απαιτεί συνεχώς μεγάλη προσοχή, συγκέντρωση και ικανότητα, ιδίως σε μια δύσκολη στιγμή που μπορεί να αποβεί μοιραία, ενώ είναι γνωστό ότι το οινόπνευμα έχει αρνητικές επιπτώσεις σε λειτουργίες που έχουν άμεση σχέση με το ασφαλές οδήγημα (Dorfer, 2004).

Βέβαια λόγω του ότι στην κουλτούρα μας η οδήγηση υπό την επήρεια αλκοολούχων ποτών θεωρείται μια συμβατή συμπεριφορά, ο μέσος πληθυσμός αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες να εντάξει στις καθημερινές του συνήθειες την λογική που λέει “ή πίνω ή οδηγώ” (Σώκου, 2017).

Έχει υπολογιστεί ότι ακόμη και ένα ποτήρι αλκοολούχου ποτού, που είναι εντός του επιτρεπτού από τον νόμο ορίου, αυξάνει τον κίνδυνο για ατύχημα κατά πολύ. Οποιαδήποτε ποσότητα αλκοόλ στο αίμα επηρεάζει την ικανότητα οδήγησης και τα αντανακλαστικά του οδηγού. Έτσι, δεν μπορούν να προσδιοριστούν με απόλυτη ακρίβεια τα όρια του αλκοόλ για μια πραγματικά ασφαλή οδήγηση διότι:

- ένα ποτήρι κρασί μειώνει τα αντανακλαστικά στο μισό, ενώ 3 ποτήρια κρασί τα μειώνουν έως και 80%,
- η οδήγηση με διπλάσια ποσότητα αλκοόλ στο αίμα από το επιτρεπόμενο όριο, αυξάνει τουλάχιστον 50 φορές τις πιθανότητες να προκληθεί μια μοιραία σύγκρουση, απ’ ότι η οδήγηση χωρίς αλκοόλ (Noventa, 2004).

Στην Κρήτη, σύμφωνα με τα στοιχεία του συλλόγου «ΕΣΥ ΠΡΩΤΑ», ως κυριότερη αιτία πρόκλησης τροχαίων δυστυχημάτων είναι η κατανάλωση αλκοόλ από τους οδηγούς σε ποσοστό που υπερβαίνει κατά 20% τα ποσοστά άλλων περιοχών της χώρας. Σύμφωνα με πανελλαδική έρευνα που διεξήχθη το 2016, το ποσοστό των τροχαίων συμβάντων που αποδίδεται στη χρήση αλκοόλ ανέρχεται σε 33-34% σε επίπεδο χώρας, τη στιγμή που στην Κρήτη, με βάση έρευνα που είχε γίνει το 2013, το αντίστοιχο ποσοστό θανατηφόρων τροχαίων και σοβαρών τραυματισμών που προκλήθηκαν λόγω κατανάλωσης αλκοόλ ανέρχονταν σε 57%, που σημαίνει ότι κατά τεκμήριο στην Κρήτη έχουμε τροχαία δυστυχήματα κυρίως εξαιτίας της κατανάλωσης αλκοολούχων ποτών (Μαριδάκης, 2017).

3.1. Πώς επηρεάζει το αλκοόλ τον οδηγό

Ο εγκέφαλος του ατόμου που έχει πει, λόγω του ότι το αλκοόλ δρα ως κατασταλτικό μειώνοντας κατά συνέπεια τις λειτουργικές του ικανότητες, επεξεργάζεται τα μηνύματα που δέχεται από τα αισθητήρια όργανα πιο αργά, ενώ παράλληλα και οι εντολές προς τους μυς καθυστερούν. Η καθυστέρηση αυτή μειώνει από 10% έως 30% την ικανότητα διενέργειας δύο ή περισσότερων λειτουργιών ταυτόχρονα.

Το αλκοόλ καταστέλλει επίσης κάποιες λειτουργίες οι οποίες ενεργούν ως φρένα, με αποτέλεσμα, άλλες λειτουργίες να γίνονται «ξέφρενα», χωρίς τις αναστολές, τις οποίες υπό άλλες συνθήκες υπαγορεύει η ψυχραιμία και η φρόνηση. Έτσι, μειώνεται η ικανότητα εκτίμησης του κινδύνου, ενώ παράλληλα αυξάνει η αίσθηση αυτοπεποίθησης, με αποτέλεσμα οι οδηγοί που έχουν πει, να υπερεκτιμούν τις δυνατότητές τους. Αυτό σε συνδυασμό με την ανάληψη μεγαλύτερων ρίσκων (που επιφέρει και πάλι το αλκοόλ) οδηγεί σε δυστυχήματα (Ferrara, S.D., 2001).

Τα άτομα υπό την επήρεια αλκοόλ παραδέχονται ότι, ο χρόνος αντίδρασής τους είναι μεγαλύτερος από ότι χωρίς αλκοόλ, και ότι αναλαμβάνουν πολύ περισσότερα ρίσκα από όσα θα αναλάμβαναν αν ήταν νηφάλιοι, τα οποία συχνά αποβαίνουν μοιραία. Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι με την κατανάλωση αλκοόλ:

- μειώνεται η περιφερειακή όραση που είναι άκρως απαραίτητη για την ασφαλή οδήγηση και έτσι αυξάνεται ο χρόνος αντίδρασης,

- προκαλείται υπνηλία και μειώνεται η ικανότητα αναγνώρισης του κινδύνου,

- τα μάτια θολώνουν και δε βλέπουν καθαρά τα αντικείμενα και τα απέναντι αυτοκίνητα και ούτε μπορεί να εκτιμηθεί σωστά η ταχύτητά τους. Μειώνεται επίσης η ικανότητα παρακολούθησης της αλλαγής των συνθηκών και η ικανότητα αντίληψης της κατάστασης του δρόμου,

- μειώνεται η ικανότητα μακρινής όρασης την νύχτα κατά 25% με ταυτόχρονη εμφάνιση θολών και διπλών ή πολλαπλών ειδώλων. Μειώνεται επίσης η ικανότητα συνδυασμού πληροφοριών και αποσταθεροποιείται η αλληλουχία των διαδοχικών κινήσεων που πρέπει να γίνουν,

- ο οδηγός υπερεκτιμά τι δυνατότητές του και προβάλλει ένα αίσθημα υπερβολικής αυτοπεποίθησης (Noventa, 2004).

4. Το νομοθετικό πλαίσιο

Είναι λοιπόν καθόλα λογικό, ο νομοθέτης να απαγορεύει την οδήγηση, σε αέρα, ξηρά και θάλασσα, στα άτομα που έχουν εισάγει στον οργανισμό τους έστω και μικρές ποσότητες αλκοόλ, καθότι αποτελούν δημόσιο κίνδυνο, όπως εξάλλου ισχύει και για τις άλλες ψυχότροπες ουσίες.

Ο Κώδικας Οδικής Κυκλοφορίας στο άρθρο 42 ορίζει τα επιτρεπτά όρια αλκοόλ στην οδήγηση. Έτσι πολλοί θεωρούν ότι εάν βρίσκονται εντός του επιτρεπτού ορίου 0,5 gr/l (γραμμάρια αλκοόλ ανά λίτρο αίματος) δεν κινδυνεύουν και ότι είναι ασφαλείς αφού ο νόμος το επιτρέπει, πράγμα όμως που δεν ισχύει σε όλες τις περιπτώσεις. Ειδικές διατάξεις προβλέπονται για τα δυστυχήματα με τραυματίες ή νεκρούς καθώς και για τους επαγγελματίες οδηγούς (Κ.Ο.Κ., 2012).

Ειδικότερα, και σύμφωνα με την απόφαση του Αρείου Πάγου (1046/2011), εκτός από τις μεθόδους του αλκοτέστ και της αιμοληψίας, η διαπίστωση της μέθης στην οδήγηση μπορεί να στηριχθεί και σε άλλα αποδεικτικά μέσα όπως είναι οι καταθέσεις μαρτύρων, η εξωτερική εμφάνιση του οδηγού, η άρνησή του να υποβληθεί σε αιμοληψία και η υπερβολική ταχύτητα (Παπακυριάκος, 2017).

Επίσης, το ανώτατο Δικαστήριο αποφάσισε ότι σε περίπτωση τροχαίου υπεύθυνος είναι και ο συνοδηγός, εάν γνωρίζει ότι ο οδηγός βρισκόταν κατά την οδήγηση υπό την επήρεια αλκοόλ. Αυτή η απόφαση προέκυψε κατά την εκδίκαση υπόθεσης τροχαίου δυστυχήματος (νεκρός ο συνοδηγός) στην Κρήτη, το οποίο φαίνεται πως προκλήθηκε από κατανάλωση οινοπνεύματος που υπερέβη το επιτρεπτό όριο. Σύμφωνα με το σκεπτικό της δικαστικής απόφασης, ο θανών γνώριζε ότι ο οδηγός είχε καταναλώσει οινόπνευμα, ενώ επίσης μπορούσε να γνωρίζει ότι εξ αυτού του λόγου είχε πλέον

μειωμένη ικανότητα για οδήγηση. Έτσι, το γεγονός ότι παρά ταύτα ο συνοδηγός δέχθηκε να επιβιβαστεί στο αυτοκίνητο και να μεταφερθεί από τον οδηγό, «θεμελιώνει συν τρέχον πταίσμα». Κατά συνέπεια, «το ποσοστό συνυπαιτιότητας του θανόντος συνοδηγού στη ζημία που υπέστη εξαιτίας του ατυχήματος λόγω αυτοδιακινδυνεύσεως, πρέπει να προσδιορισθεί σε 30%» (Σκευοφύλαξ, 2015).

Στην γειτονική Ιταλία έχει θεσπιστεί με τον νόμο 70, άρθρο 589 bis της 24.03.2016 η ορολογία της Οδικής Δολοφονίας (Omicidio stradale), που αναφέρει μεταξύ των άλλων τα εξής:

Σε περίπτωση θανάτου του θύματος προβλέπονται αυξημένες ποινές για τον οδηγό:

8-12 χρόνια εάν βρίσκεται υπό την επήρεια ουσιών ή έχει αλκοολαιμία 1,5 g/l,

5-10 χρόνια με αλκοολαιμία 0,8 g/l, ή με υπερβολική ταχύτητα, ή με κίνηση σε αντίθετο ρεύμα, ή με κόκκινο, ή λόγω αναστροφής,

Σε περίπτωση εγκατάλειψης τραυματία, αύξηση ποινής κατά 2/3, το ελάχιστο 5 χρόνια,

Αφαίρεση διπλώματος μέχρι 30 χρόνια (C.P.I., 2016).

Αυτός ο νόμος δεν αλλάζει μόνο το ποινικό πλαίσιο για τους παραβάτες του ΚΟΚ, αλλά και την πολιτισμική αντίληψη του οδηγού που οδηγεί υπό την επήρεια αλκοόλ. Από την συμπονετική προσέγγιση που επικρατούσε μέχρι τώρα, και μετά από τις έντονες διαμαρτυρίες και παρεμβάσεις του Ιταλικού Συλλόγου Οικογενειών και Θυμάτων του Δρόμου, αντιστράφηκε η προσέγγιση προς τον παραβάτη οδηγό, ο οποίος θεωρείται πλέον εφάμιλλος ενός δολοφόνου, που σκοτώνει εκ προμελέτης. Διότι όποιος οδηγεί υπό την επήρεια αλκοόλ, έχει πολύ περισσότερες πιθανότητες να προκαλέσει θανατηφόρα δυστυχήματα.

5. Η κυκλοφοριακή Ψυχολογία

Με βάση τις σχετικές έρευνες ο σημαντικότερος παράγοντας για την καλύτερη και υπεύθυνη διαχείριση των επικίνδυνων συμπεριφορών στην οδήγηση, είναι η αποδοχή ότι ο οδηγός δεν είναι αθάνατος. Αυτή όμως η πραγματικότητα γίνεται δύσκολα αντιληπτή στην εφηβεία και στην νεότητα, όπου κυριαρχεί το αίσθημα της παντοδυναμίας και του άτρωτου. Στην περίοδο αυτή υποτιμούνται οι κίνδυνοι, ακόμη και όταν συμβαίνουν τραγικά δυστυχήματα σε πολύ κοντινά πρόσωπα, καθότι επικρατεί η λογική που λέει ότι *“Εμένα αποκλείεται να μου τύχει ένα τέτοιο κακό”*. Το αποτέλεσμα της οποιασδήποτε επικίνδυνης συμπεριφοράς, ανάγεται έτσι στην τύχη ή στην ατυχία, στο μοιραίο ή στο «γραφτό» (Dorfer, 2004).

Αυτή η λογική, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι, κάθε φορά που ο νέος οδηγεί επικίνδυνα (υπό την επήρεια ψυχοτρόπων ουσιών, με μεγάλη ταχύτητα ή νυσταγμένος) χωρίς να έχει αρνητικές συνέπειες, αυξάνει την πεποίθησή του ότι δεν πρόκειται να του συμβεί κάτι κακό, που είναι η βάση του συναισθήματος ότι *“Δεν θα μου συμβεί τίποτα”*. Με άλλα λόγια, αναπτύσσεται μια αυταπάτη παντοδυναμίας για το οδήγημα, βάση της οποίας το δυστύχημα που συμβαίνει στους άλλους δεν μπορεί να συμβεί σε αυτόν τον ίδιο (Rubano, 2017).

6. Η Περιφέρεια Κρήτης και η Ασφαλής Οδήγηση

Η Περιφέρειας Κρήτης έχει εκπονήσει την μελέτη *“Στρατηγικό Σχέδιο για τη βελτίωση της Οδικής Ασφάλειας στην Κρήτη 2016-2020”*, στην οποία αντιμετωπίζει σφαιρικά το θέμα της οδικής ασφάλειας και προτείνει μια σειρά μέτρων και ενεργειών για την μείωση των δυστυχημάτων στο Νησί.

Ειδικότερα, στις προτάσεις που αφορούν στην εκπαίδευση και στην ευαισθητοποίηση των πολιτών για μια ασφαλή οδήγηση γίνεται αναφορά στην Ανάπτυξη Παιδείας Οδικής Ασφάλειας, καθώς και στο Πρόγραμμα Εκπαίδευση Οδικής Ασφάλειας, ενώ ο 1ος Θεματικός Στόχος της Ανάπτυξης Προγραμμάτων και Δράσεων Οδικής Ασφάλειας στην Κρήτη (2016-2020) αναφέρεται στην βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των χρηστών του οδικού δικτύου. Παράλληλα, γίνεται αναφορά σε Εκστρατείες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης σε συνδυασμό με δράσεις επιτήρησης (Παράγραφος 7.2.2.), καθώς και στην Οδήγηση υπό την επήρεια αλκοόλ (Παράγραφος 7.2.2.3.).

Το 2013 η Περιφέρεια Κρήτης οργάνωσε την ενημερωτική εκστρατεία Ασφαλής Κρήτη, που είχε ως στόχο την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των πολιτών της Κρήτης με επίκεντρο τα παιδιά και αποτέλεσε συμπληρωματικό Πρόγραμμα της αναβάθμισης της οδικής ασφάλειας του οδικού δικτύου με στόχο την μείωση των τροχαίων συμβάντων και την εμπέδωση ασφαλούς οδικής συμπεριφοράς. Αυτή η εκστρατεία διοργανώθηκε διότι:

Τα τροχαία συμβάντα αποτελούν μια από τις σημαντικότερες απειλές για τους πολίτες της Κρήτης.

Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία πάνω από 1200 άτομα έχουν χάσει τη ζωή τους την τελευταία δεκαετία στους δρόμους της Κρήτης.

Παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των θυμάτων έχει μειωθεί, δείγμα ότι υπάρχουν προσπάθειες βελτίωσης σε παράγοντες που αποτρέπουν τα θανατηφόρα τροχαία συμβάντα, εντούτοις η γλώσσα των αριθμών καταδεικνύει ότι οι δρόμοι της Κρήτης παραπέμπουν σε εμπόλεμη Ζώνη.

Τα καταγεγραμμένα κυριότερα αίτια τροχαίων δυστυχημάτων είναι:

- Οδήγηση υπό την επήρεια αλκοόλ
- Παραβίαση των ορίων ταχύτητας
- Απόσπαση προσοχής οδηγού
- Χρήση κινητού κατά την οδήγηση
- Παραβίαση προτεραιότητας
- Μη χρήση ζώνης και κράνους

Στην μελέτη γίνεται επίσης αναφορά στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι Δήμοι για την Οδική Ασφάλεια, μια που με τον Ν. 3852/2010 (ΦΕΚ Α'87/7-6-2010) 'Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης - Πρόγραμμα Καλλικράτης', άρθρο 94, στις αρμοδιότητές τους εντάσσεται ο τομέας 'Ποιότητα ζωής και Εύρυθμη Λειτουργία των Πόλεων'.

Στις Δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης (Παράγραφος 7.2.1.) αναφέρεται επίσης ότι, οι έφηβοι επηρεάζονται έντονα από τα συναισθήματά τους και η πίεση από τους συνομηλίκους επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις στάσεις τους. Η εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει στη μετάβαση από τον έλεγχο του κινδύνου στην αποφυγή του κινδύνου. Η αυτο-αξιολόγηση και η κατάλληλη επισήμανση (έκφραση) των προσωπικών και τεχνικών ορίων είναι κρίσιμα σημεία της εκπαίδευσης. Υπό την έννοια αυτή, είναι αναγκαίο οι συμπεριφορές που ενέχουν κινδύνους να μην θεωρούνται κοινωνικά αποδεκτές και επομένως θα πρέπει να εφαρμοσθούν εξειδικευμένες μέθοδοι με στόχο την αλλαγή της κοινωνικής ανοχής στις επικίνδυνες συμπεριφορές.

Σύμφωνα με την διεθνή εμπειρία, οι εκστρατείες ενημέρωσης-ευαισθητοποίησης αξιοποιώντας τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για τον περιορισμό της οδήγησης υπό την επήρεια αλκοόλ, ενημερώνουν σχετικά με τις επιπτώσεις της συγκεκριμένης συμπεριφοράς και τους τρόπους περιορισμού τους ή / και δημοσιοποιούν σχετικές δράσεις όπως σχετικούς κανόνες ή την εφαρμογή προγραμμάτων επιτήρησης (Παράγραφος 7.2.2.3.), (Περιφέρεια Κρήτης, 2016).

7. Προτάσεις για μια νηφάλια οδήγηση

Στόχος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής είναι να μειωθούν τα τροχαία δυστυχήματα στην Ευρώπη κατά 50% μέχρι το 2020. Στο πλαίσιο αυτό η Επιτροπή προτάσσει δράσεις όπως η βελτίωση της εκπαίδευσης και κατάρτισης των οδηγών, ασφαλέστερες οδικές υποδομές, ασφαλέστερα οχήματα, προώθηση νέας τεχνολογίας στην οδική ασφάλεια, προστασία των ευάλωτων χρηστών του οδικού δικτύου και βελτίωση των υπηρεσιών παροχής πρώτων βοηθειών στους δρόμους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010).

Ποια είναι όμως τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν και ποιες οι επιπλέον προσπάθειες που είναι καλό να καταβληθούν σε τοπικό επίπεδο για να ανατραπεί αυτή η θανατηφόρα τροχιά; Πολλές ενέργειες έχουν ήδη γίνει από διάφορους φορείς, αλλά δυστυχώς δεν έχουν δώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Εάν μια κοινωνία θέλει να αντιμετωπίσει ένα τόσο σοβαρό πρόβλημα, όπως είναι ο θάνατος τόσων νέων στην άσφαλο, θα πρέπει να δράσει συλλογικά, αναφέρει επίσης

η Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Οι μεμονωμένες προσπάθειες, όσο αξιόλογες κι αν είναι, δυστυχώς δεν αρκούν. Στην συλλογική αυτή δράση εντάσσονται όλοι όσοι ασχολούνται με τα παιδιά και με τους νέους, αλλά και με τους γονείς τους. Από τον παιδικό σταθμό μέχρι τα νυχτερινά κέντρα διασκέδασης, αλλά και όλοι όσοι ασχολούνται με τον κόσμο του αυτοκινήτου. Έχουν γίνει και γίνονται συνεχώς αρκετές προσπάθειες μέσα από καμπάνιες, διαφημιστικά σποτ, αφίσες, φιλμ, βιοματικά εργαστήρια και άλλα πολλά, προκειμένου να ελαττωθούν τα αυτοκινητιστικά δυστυχήματα. Προφανώς όμως όλα αυτά δεν έχουν ακόμη καταφέρει να αλλάξουν την υπάρχουσα νοοτροπία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010).

Η σημαντικότερη δυσκολία είναι ότι οι περισσότερες από αυτές τις ενέργειες γίνονται μεμονωμένα και είναι αποκομμένες από τους υπόλοιπους ενδιαφερόμενους φορείς. Ο πρώτος κανόνας όμως στην πρόληψη, που συχνά δυστυχώς παραβλέπεται, είναι η ύπαρξη δικτύου και συνεργασίας μεταξύ όλων των ενδιαφερομένων παραγόντων. Αυτό ίσως είναι το σημαντικότερο επόμενο βήμα που θα πρέπει να γίνει στον ευρύτερο χώρο της πρόληψης. Και αυτή ίσως να είναι η δυσκολότερη ενέργεια που καλούνται να πραγματοποιήσουν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς, να δημιουργήσουν ένα Δίκτυο που θα βρίσκεται σε συνεχή συνεργασία, θα προγραμματίζει και θα συντονίζει τις ενέργειες για μια αποτελεσματική αλλαγή της παρούσας δραματικής κατάστασης.

Η παρούσα εργασία προτείνει την δημιουργία ενός Κοινωνικού Δικτύου Ευαισθητοποίησης σχετικά με την Νηφάλια Οδήγηση στην Κρήτη (Κο.Δ.Ε.Ν.Ο.Κ.), το οποίο θα αρχίσει να εργάζεται για την καλύτερη αντιμετώπιση του τραγικού αυτού φαινομένου. Στο Κοινωνικό αυτό Δίκτυο καλείται, όπως αναφέρεται και στην ονομασία του, να συμμετέχει και να συνεργαστεί ολόκληρος ο κοινωνικός ιστός που μπορεί να αποτελείται, εν συντομία, από τις εξής δομές:

Παιδεία

- ✓ Πανεπιστήμιο: Ερευνητικό Εργαστήριο Αλκοολογίας, Σχολή Επιστημών Υγείας, Πανεπιστήμιο Κρήτης
- ✓ Πολυτεχνείο Κρήτης
- ✓ ΙΤΕ
- ✓ ΤΕΙ
- ✓ Εκπαιδευτικό Σύστημα (από το νηπιαγωγείο μέχρι το Πανεπιστήμιο)
- ✓ Φροντιστήρια Μέσης Εκπαίδευσης και ξένων γλωσσών
- ✓ Ιδιωτικά Εκπαιδευτικά Κέντρα (ΙΕΚ)
- ✓ Σχολές Οδηγών

Πολιτεία

- Περιφέρεια Κρήτης: Περιφερειακές Ενότητες
- Οι 24 Δήμοι της Κρήτης
- Περιφερειακή Ένωση Δήμων Κρήτης (ΚΕΔ)

Υπηρεσίες

7. 7^η Υγειονομική Περιφέρεια (ΠΕΔΥ Κρήτης): Αλκοολογικά Κέντρα, Σύστημα Υγείας, Πρώτες Βοήθειες (166)
8. Αστυνομική Διεύθυνση Κρήτης
9. Πυροσβεστική Υπηρεσία
- 10.** Λιμεναρχείο
11. Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής Ηρακλείου

Σύλλογοι

16. Σύλλογοι Θυμάτων Τροχαίων Δυστυχημάτων και Οδικής Ασφάλειας (ΕΣΥ ΠΡΩΤΑ κ.α.)
17. Σύλλογοι Αυτοβοήθειας για τα Προβλήματα που Σχετίζονται με το Αλκοόλ (Κλαμπ Οικογενειών με Προβλήματα από το Αλκοόλ, Νηφάλιοι, Ανώνυμοι Αλκοολικοί)
18. Σύλλογος ταξιτζήδων
19. Σύλλογος Κρητών καλλιτεχνών

- 20. Τοπικοί Πολιτιστικοί Σύλλογοι
- 21. Προσκοπείο και Οδηγισμός
- 22. Αθλητικοί Σύλλογοι και Σωματεία

Συναφή επαγγέλματα

- Ασφαλιστικές εταιρείες

Αυτή η ενδεικτική λίστα μπορεί βεβαίως να συμπληρωθεί με όλους όσους θεωρούν ότι έχουν να προσφέρουν τις γνώσεις τους και την εμπειρία τους στο θέμα της Νηφάλιας Οδήγησης.

7.1 Στόχοι του Δικτύου για την Νηφάλια Οδήγηση

Ως αρχικοί στόχοι του Δικτύου για την Νηφάλια Οδήγηση στην Κρήτη, μπορούν να τεθούν οι εξής:

Δημιουργία ενός εφαρμόσιμου και αποτελεσματικού προγράμματος ενημέρωσης και πρόληψης σχετικά με την Νηφάλια Οδήγηση

Συγχρονισμός των ενεργειών μεταξύ των διαφορετικών φορέων και οργανισμών

Επιστημονική ενημέρωση σχετικά με την επίδραση του αλκοόλ στον ανθρώπινο οργανισμό και ιδιαίτερα κατά την οδήγηση

Μείωση στο μισό (-50%) των θυμάτων στους δρόμους της Κρήτης (“μόνο” 30 θύματα) σε πέντε χρόνια (2022)

Εναισθητοποίηση των υποψηφίων Δημάρχων για μια προεκλογική καμπάνια με θέμα “Λιγότερα θύματα στους δρόμους της Κρήτης”.

3. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τις οδηγίες για την οδική ασφάλεια 2011-2020 της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, οι πολιτικές οδικής ασφάλειας σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό ή διεθνές επίπεδο πρέπει να ενσωματώνουν συναφείς στόχους από άλλες δημόσιες πολιτικές και αντιστρόφως. Η Επιτροπή προτείνει την θέσπιση ενός διαρθρωμένου και συνεκτικού πλαισίου συνεργασίας, το οποίο θα βασίζεται στις βέλτιστες πρακτικές στα κράτη μέλη, ενώ ο στόχος είναι η μείωση του αριθμού των θανάτων από τροχαία δυστυχήματα κατά 50% (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010).

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στο δραματικό πρόβλημα της οδήγησης υπό την επήρεια ψυχοτρόπων ουσιών και ιδιαίτερα αλκοόλ, στην Κρήτη. Το θλιβερό αυτό φαινόμενο θα μπορούσε να περιοριστεί, μεταξύ των άλλων, και με την εντατικοποίηση των ελέγχων σε 24ωρη βάση και σε διαφορετικά σημεία, την αυστηρή τήρηση της νομοθεσίας (αφαίρεση διπλωμάτων κ.λπ.) αλλά και τη συμβολή του οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος. Παράλληλα χρειάζονται συνεχείς ενημερωτικές καμπάνιες που να απευθύνονται ιδιαίτερα σε νέους, καθώς στην Κρήτη παρατηρείται κατάχρηση οινοπνεύματος από άτομα που βρίσκονται ακόμα και στην εφηβική ηλικία (Μαριδάκης, 2017).

Παράλληλα, η εργασία αυτή δεν αποβλέπει να δώσει απαντήσεις σε ένα τόσο σοβαρό, πολύπλοκο και πολυδιάστατο θέμα, όπως αυτό της οδικής ασφάλειας στην Κρήτη. Επειδή όμως είναι ένα θέμα που αφορά, εκτός από τον ευρύτερο κοινωνικό ιστό, ιδιαίτερα στους νέους, καλούνται, για την καλύτερη αντιμετώπισή του, να συνεργαστούν όλοι οι τοπικοί φορείς προκειμένου να δημιουργηθεί το *Κοινωνικό Δίκτυο Εναισθητοποίησης σχετικά με την Νηφάλια Οδήγηση στην Κρήτη*. Με βάση τις εμπειρίες από άλλα κράτη και τις σχετικές καλές πρακτικές, η πρόληψη κοινωνικών φαινομένων μπορεί να είναι επιτυχής μόνον όταν υπάρξει μια καθολική συνεργασία. Ρόλο συντονιστή σε αυτήν την προσπάθεια προσφέρεται να αναλάβει το Ερευνητικό Εργαστήριο Αλκοολογίας της Σχολής Επιστημών Υγείας του Πανεπιστημίου Κρήτης σε συνεργασία με όλους τους υπόλοιπους φορείς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Ανυφαντάκης, Ι., Ανδρεαδάκης, Ν., Τζαβάρας, Ν. (2001). Η χρήση αλκοολούχων ποτών στην εφηβεία. Μια επιδημιολογική μελέτη στο Νομό Έβρου. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, τ. 76, 43-50.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2010). *Προς ένα ευρωπαϊκό χώρο οδικής ασφάλειας: πολιτικές κατευθύνσεις για την οδική ασφάλεια, 2011-2020*. Ανακτήθηκε στις 5-4-2017 από τον δικτυακό τόπο: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QGACqQ1CWs0J:https://ec.europa.eu/transport/road_safety/sites/roadsafety/files/pdf/road_safety_citizen/road_safety_citizen_100924_el.pdf+&cd=1&hl=it&ct=clnk&gl=it&client=firefox-b
- Καρακασιδής, Σ. (2015). *Ρεκόρ στα δυστυχήματα με θύματα νέους*. Ανακτήθηκε στις 6-4-2017 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.kathimerini.gr/825374/article/epikairothta/ellada/rekor-sta-dystyxhmata-me-thymata-neoys>
- Κώδικας Οδικής Κυκλοφορίας (Κ.Ο.Κ.), (2012)*. Ανακτήθηκε στις 4-4-2017 από τον δικτυακό τόπο: www.astynomia.gr/images/stories/DOCS/KOK_iNomoi_2012Feb.pdf
- Μαριδάκης, Δ. (2017). *Δεκάδες νεκροί το 2016 από τροχαία δυστυχήματα στην Κρήτη*. Ανακτήθηκε στις 24.4.2017 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.goodnet.gr/rotator/articles/dekades-nekroi-to-2016-aro-trochaia-dustuchimata-stin-kriti.html>
- Μουζάς, Γ. (2005). *Η Αλκοολογία για τον γενικό γιατρό*. Αθήνα: Global Activities Key A.E.
- Παπακυριάκος, Ν. (2017). *Οδήγηση υπό την επίδραση αλκοόλ*. Ανακτήθηκε στις 30-4-2017 από τον δικτυακό τόπο: (<http://gkelikosagiorgitiko.gr/index.php/health/inside/odhghsh-upo-thn-epidrash-alkool>)
- Περιφέρεια Κρήτης, (2016). *Στρατηγικό Σχέδιο για τη βελτίωση της οδικής ασφάλειας στην Περιφέρεια Κρήτης, 2016-2020*. Ανακτήθηκε στις 28-4-2017 από τον δικτυακό τόπο: [http://www.crete.gov.gr/attachments/article/10775/%CE%B1%CF%80%2077-9%20\(%CE%A3%CF%84%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CF%83%CF%87%CE%AD%CE%B4%CE%B9%CE%BF%20%CE%9F%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%91%CF%83%CF%86%CE%AC%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82%20%CE%A0%CE%9A%20\).pdf](http://www.crete.gov.gr/attachments/article/10775/%CE%B1%CF%80%2077-9%20(%CE%A3%CF%84%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CF%83%CF%87%CE%AD%CE%B4%CE%B9%CE%BF%20%CE%9F%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%91%CF%83%CF%86%CE%AC%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%B1%CF%82%20%CE%A0%CE%9A%20).pdf)
- Ρέκκας, Σ. (2016). *Η ριψοκίνδυνη οδήγηση και οι νέοι*. Ανακτήθηκε στις 12-4-2017 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.in2life.gr/indulgence/car/article/544372/h-ripsokindynh-odhghsh-kai-oi-neoi.html>
- Σκευοφύλαξ, Γ. (2015). *Τροχαία Ατυχήματα: Ευθύνες για την οδήγηση υπό την επήρεια αλκοόλ*. Ανακτήθηκε στις 4-5-2017 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.newsbomb.gr/bombplus/aytokinhito/news/story/567165/trochaia-atyximata-eythynes-gia-tin-odigisi-ypro-tin-epireia-alkool>
- Σώκου, Κ. (2017). *Σχολεία που ενισχύουν τον μαθητή με δεξιότητες για υπεύθυνη κατανάλωση αλκοόλ*. Ανακτήθηκε στις 2-5-2017 από τον δικτυακό τόπο: http://users.sch.gr/gestamos/Downloads/mathimata/Agogi_Ygeias/NoAlcohol.doc

Ξενόγλωσση

- C.P.I., (2016). *Dispositivo dell'art. 589 bis Codice Penale*. Ανακτήθηκε στις 21.5.2017 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.brocardi.it/codice-penale/libro-secondo/titolo-xii/capoi/art589bis.html>
- Dorfer, M. (2004). *Psicologia del traffico*. Milano: MacGraw-Hill Education.
- European Commission, (2015). *Road safety country overview - Greece, European Commission, Directorate General for Transport*. Ανακτήθηκε στις 15.3.2017 από τον δικτυακό τόπο: http://ec.europa.eu/transport/road_safety/specialist/erso/country-overviews_en

- Ferrara, S. D. (2001). Alcol e guida. Στο Cibin, M. et al. (Επιμ.), *L'Alcologia*. Venezia: Grafiche Leardini, 91-102.
- Noventa, A. (2004). Alcol e guida. L'alcol come fattore di rischio negli incidenti stradali. Στο Allamani, A. et al. (Επιμ.), *Il libro Italiano di Alcologia*. Firenze: S.E.E., 195-210.
- Rubano, C. (2017). *Psicologia del traffico e sicurezza stradale*. Ανακτήθηκε στις 20-5-2017 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.crescita-personale.it/teorie-psicologia/947/psicologia-del-traffico/2034/a>.

Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΩΣ ΚΥΡΙΑ ΜΟΡΦΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗ «ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»

Γλαβός Ισίδωρος
isiglavas@sch.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ03, Med

Καλαματιανού Καλλιόπη
k_kalamat@sch.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ10, MSc, υποψήφια PhD

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει αφενός τα οφέλη και την αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αφετέρου τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της, μέσα από μία επισκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας. Μεγάλη έμφαση δίνεται στον ρόλο της σχολικής συνεργασίας ως βασικής συνιστώσας για την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αλλά και την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας.

Η βιβλιογραφική αναφορά, εμπλουτίζεται με τα πορίσματα έρευνας που διενεργήθηκε πρόσφατα, προκειμένου να διαπιστωθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε θέματα συνεργασίας στον χώρο της εκπαίδευσης.

Επίσης, διατυπώνονται προτάσεις, με γνώμονα την δημιουργία ενός συνεργατικού-κοινοτικού σχολείου που χρειάζεται να βρίσκεται στο επίκεντρο κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Λέξεις κλειδιά: συνεργατικό σχολείο, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, συνεργατικός σχεδιασμός μαθήματος, κουλτούρα συνεργασίας, team teaching, σχολική κοινότητα.

1. Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να ερευνήσουμε σε ποιο βαθμό υπάρχει έλλειμμα συνεργασίας στις Σχολικές Μονάδες της χώρας μας και σε ποιες αιτίες οφείλεται αυτό, να αναδείξουμε τα οφέλη και την αναγκαιότητα της συνεργασίας και να επισημάνουμε ότι αυτή αποτελεί μια βασική συνιστώσα για την πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Οφέλη συνεργασίας

Τα οφέλη που προσφέρουν οι συνεργατικές πρακτικές στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

Για μαθητές

σχολική επιτυχία (Hadjitheodoulou-Loizidou, Symeou, 2007)
ενίσχυση αυτοεικόνας & αυτοπεποίθησης (Σιάσος, 2016)
μείωση σχολικής διαρροής (Sheldon, Epstein)
επιτυχής προσαρμογή σε νέο σχολικό περιβάλλον (π.χ. από το δημοτικό στο γυμνάσιο)
θετική στάση απέναντι στο σχολείο & τη μαθησιακή διαδικασία (Σιάσος, 2016)
υψηλός βαθμός συμμετοχής & ενδιαφέροντος μέσα στην τάξη (Σιάσος, 2016)
βελτίωση συνθηκών μάθησης για όλα τα παιδιά & ιδιαίτερα για αυτά που προέρχονται από μη
προνομιούχα κοινωνικά στρώματα
καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων στους μαθητές (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία)
(Ματσαγγούρας, 2008)
βιωματική άρα πραγματική μάθηση (ο.π.)

Για γονείς

δεξιότητες υποστήριξης των παιδιών τους στο σπίτι (Epstein, et al, 2002)
βελτίωση ενδοοικογενειακού κλίματος
αυξημένη αυτοπεποίθηση ως προς την άσκηση του γονεϊκού τους ρόλου

Για εκπαιδευτικούς

άμεση πληροφόρηση σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών τους
κατάλληλη προσαρμογή του τρόπου διδασκαλίας στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των
μαθητών
βελτίωση επικοινωνίας με γονείς & μαθητές
επαγγελματική εξέλιξη μέσω πρακτικών συνδιδασκαλίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όπως
το team teaching (Δηλαβέρη, 2010) (περισσότερα στοιχεία για αυτές τις πρακτικές στην
ενότητα προτάσεις)
βελτίωση της διδασκαλίας τους (ο.π.) μέσω της συλλογικής κριτικής αυτοδιερεύνησης που
πραγματοποιείται εντός ομάδας από εκπαιδευτικούς της ίδιας ή διαφορετικής ειδικότητας
ψυχική ισορροπία καθώς η αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους στο πλαίσιο αυτής της
ομάδας τους βοηθά να καταπολεμήσουν τυχόν αισθήματα ενοχής ή ανεπάρκειας που
αντιμετωπίζουν (Ματσαγγούρας, 2004)

Για την κοινωνία

διαπαιδαγώγηση νέας γενιάς με βάση το πρότυπο του υπεύθυνου και ενεργού πολίτη
(Νικολακάκη κ.α., 2010)
εξοικείωση με δημοκρατικές διαδικασίες
γενικότερος εκδημοκρατισμός της κοινωνίας

3. Μορφές συνεργασίας

Η συνεργασία στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση, διαζώσης ή εξ αποστάσεως, επίσης μπορεί να έχει βραχυπρόθεσμα ή και μακροπρόθεσμα οφέλη. Επίσης μπορεί να αναπτυχθεί μεταξύ:

εκπαιδευτικών (ανταλλαγή απόψεων σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, συνεργατικός σχεδιασμός μαθήματος - Lesson Study, Ομάδα Συνεργασίας Εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας- team teaching, κλπ)

εκπαιδευτικών και γονέων - κηδεμόνων (σε σχέση με την επίδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού)

εκπαιδευτικών και μαθητών (διαπαιδαγώγηση, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, καλλιέργεια δεξιοτήτων κλπ)

μαθητών (ομαδικές εργασίες, συνεργατική μάθηση)

εκπαιδευτικών και μαθητικών κοινοτήτων – μαθητικών συμβουλίων (κανονισμός σχολείου, σχολική πειθαρχία, αισθητική σχολικού χώρου κλπ)

εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών φορέων του Υπουργείου Παιδείας (π.χ. Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων, Γραφεία Σχολικών Δραστηριοτήτων, Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού)

εκπαιδευτικών και εξωσχολικών φορέων που δεν υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας (π.χ. επιστημονικοί φορείς, επαγγελματικοί φορείς, σύλλογοι)

εκπαιδευτικών και Σχολικών Συμβούλων (θέματα διδακτικής, παιδαγωγικών)

εκπαιδευτικών και Διευθυντή Σχολείου

σχολείων σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο (διασχολική συνεργασία, συνεργασία γειτονικών σχολείων, συνεργασία μη γειτονικών σχολείων με χρήση νέων τεχνολογιών, αδελφοποιήσεις σχολείων κλπ)

Σχολείου και Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων (πολιτιστικές ή κοινωνικές εκδηλώσεις, οικονομικοί πόροι κλπ)

Σχολείου και τοπικής κοινωνίας (Το σχολείο μπορεί και πρέπει να λειτουργήσει ως κύτταρο πολιτισμού στην ευρύτερη κοινότητα)

Σχολείου και ευρύτερης εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας (πανεπιστήμια, βιβλιοθήκες, ερευνητικά κέντρα κλπ)

Είναι προφανές ότι η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας εξαρτάται από όλες τις μορφές συνεργασίας που αναφέρθηκαν παραπάνω και αυτό ακριβώς είναι ένας παράγοντας δυσκολίας του εκπαιδευτικού έργου. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας δεν είναι δυνατόν να αναφερθούμε αναλυτικά σε όλες τις μορφές συνεργασίας στη σχολική κοινότητα, γι αυτό θα περιοριστούμε σε κάποιες από αυτές.

4. Θεωρητικό πλαίσιο – παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία

Όσον αφορά στη συνεργασία μεταξύ μαθητών, το ομαδοσυνεργατικό κίνημα ανέδειξε τον κοινωνικοκεντρικό προσανατολισμό του σχολείου ως το ιδανικό πλαίσιο για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού και την αποτελεσματική μάθηση. Βασίστηκε σε έναν συγκερασμό στοιχείων από τέσσερις θεωρητικές σχολές: τη Νέα Αγωγή με κυριότερο εκπρόσωπο τον Dewey, την Κοινωνική Ψυχολογία και αργότερα τον κλάδο της που ασχολείται με την δυναμική των ομάδων (group dynamics) και τέλος την ψυχολογία της γνωστικής ανάπτυξης που είναι γνωστή και ως κοινωνικός εποικοδομητισμός (social constructivism) (Ματσαγγούρας, 2008).

Οι πρώτες θεωρητικές προσεγγίσεις στις συνεργατικές σχέσεις σχολείου-οικογένειας αναπτύχθηκαν στα μέσα της δεκαετίας του '60. Εδραιώθηκε σταδιακά η αντίληψη ότι η σχολική επιτυχία δεν εξαρτάται μόνο από τα χαρακτηριστικά του μαθητή (π.χ. φιλομάθεια, δείκτης ευφυΐας) και τις μεθόδους διδασκαλίας, αλλά είναι συνάρτηση επίσης του κοινωνικο-πολιτιστικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί και των στάσεων-φιλοδοξιών της οικογένειάς του (Bernstein, 1975, ο.α. Σιάσος, 2016).

Η θεωρία του κοινωνικού δικτύου (social network paradigm) ανέδειξε τον ουσιαστικό ρόλο των σημαντικών άλλων στην ζωή κάθε ατόμου, οι οποίοι παρέχουν στήριξη και πόρους, όπως πληροφόρηση και χρήματα. (Sanders, Epstein, 1998). Έρευνες στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν

δείξει ότι τα παιδιά που διαθέτουν καλά αναπτυγμένα κοινωνικά δίκτυα παρουσιάζουν μεγαλύτερη σχολική πρόοδο σε σχέση με εκείνα που στερούνται της ανάλογης στήριξης (Coates, 1987).

Την δεκαετία του '80 ο Coleman χρησιμοποιεί την έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου σε συνδυασμό με το κοινωνικό δίκτυο. Ως κοινωνικό κεφάλαιο ορίζει ένα σύνολο κανόνων και δεξιοτήτων σχετικών με πληροφόρηση, στάσεις και συμπεριφορές που χρησιμοποιούν τα άτομα προκειμένου να αυξήσουν τις πιθανότητες επιτυχίας τους σε κοινωνικούς θεσμούς, όπως τα σχολεία. Για τον Coleman τα κοινωνικά δίκτυα αποτελούν αναπόσπαστο συστατικό του κοινωνικού κεφαλαίου, δεδομένου ότι αυτό αποκτάται μέσω των κοινωνικών δικτύων (Sanders, Epstein, 1998).

Πάνω σε αυτές τις θεωρητικές βάσεις κατασκευάστηκε στην συνέχεια μία σειρά μοντέλων γύρω από το θέμα της συνεργασίας στην εκπαίδευση.

Μέσα από τα μοντέλα αυτά προκύπτουν παράγοντες που επηρεάζουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό είτε την επίδοση-συμπεριφορά του παιδιού (μοντέλο Ryan & Adams, 1995 – Eccles & Harold, 1996), είτε την μορφή και την συχνότητα της γονεϊκής εμπλοκής (Swar, 1993 - Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997), είτε τον ρόλο της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας σε σχέση με το παιδί (Epstein, 2001), (ο.α. Σιάσος, 2016).

Οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής:

- 1) χαρακτηριστικά προσωπικότητας παιδιού (ευφυΐα, αυτοπεποίθηση, κ.α.)
- 2) βιολογικά χαρακτηριστικά παιδιού (φύλο, κληρονομικότητα, κ.α.)
- 3) γονεϊκή εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες
- 4) επικοινωνία γονέων-παιδιών (τρόπος ανατροφής, άσκηση ελέγχου στα παιδιά, κ.α.)
- 5) προσωπικά χαρακτηριστικά γονέων (προσδοκίες για τα παιδιά τους, στάσεις απέναντι σε εκπαίδευση, ψυχολογικές διαταραχές, κ.α.)
- 6) κοινωνικά-οικονομικά χαρακτηριστικά γονέων (μορφωτικό επίπεδο, κοινωνική θέση, εισόδημα, κ.α.)
- 7) χαρακτηριστικά κοινότητας-γειτονιάς (κουλτούρα, επικινδυνότητα, κ.α.)
- 8) χαρακτηριστικά σχολείου (γεωγραφική θέση, βαθμίδα εκπαίδευσης, αριθμός τμημάτων, αριθμός μαθητών ανά τμήμα, κ.α.)
- 9) χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών (αξίες, στερεότυπα, κατάρτιση σε θέματα συνεργασίας με γονείς, κ.α.)
- 10) χαρακτηριστικά διευθυντή (στάσεις, αντιλήψεις, πρακτικές, κ.α.)
- 11) αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας (π.χ. διαλέξεις & εκπαιδευτικά προγράμματα από την πλευρά των εκπαιδευτικών, εθελοντική εργασία από την πλευρά των γονέων)
- 12) γενικότερη κοινωνική & πολιτική κατάσταση
- 13) σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους
- 14) σχέσεις εκπαιδευτικών με διευθυντή

Πιο ολοκληρωμένο μοντέλο θεωρούμε αυτό της Epstein. Το Εθνικό Δίκτυο Συνεργαζόμενων Σχολείων (National Network of Partnership Schools) στο Πανεπιστήμιο Τζον Χόπκινς στις ΗΠΑ προωθεί από το 1996 ολοκληρωμένα προγράμματα συνεργασίας ανάμεσα σε σχολείο-οικογένεια-κοινότητα που βασίζονται στο συγκεκριμένο μοντέλο ενώ κάθε χρόνο δημοσιεύει μία συλλογή από πολλά υποσχόμενες συνεργατικές πρακτικές (promising partnership practices) (Thomas, et al, 2016).

Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν έναν συνδυασμό συμμετοχικών πρακτικών από την εξάπτουχη τυπολογία της Epstein (ανατροφή / επικοινωνία σχολείου-οικογένειας / εθελοντισμός / μελέτη στο σπίτι / λήψη κοινών αποφάσεων / συνεργασία με κοινότητα). Επιπρόσθετα, έρευνες έχουν δείξει ότι το βέλτιστο αποτέλεσμα επιτυγχάνεται όταν τα συνεργατικά προγράμματα προβλέπουν την δημιουργία Ομάδας Δράσης (Action Team), (Epstein, et al, 2002), που θα αξιολογεί τις εφαρμοζόμενες πρακτικές, θα οργανώνει νέες συνεργασίες, θα εφαρμόζει τις

επιλεγείσες δραστηριότητες, και θα συνεχίζει την βελτίωση και τον συντονισμό και των έξι τύπων συμμετοχής.

5. Εμπόδια στη συνεργασία

Έρευνες καθώς και διαδικασίες αξιολόγησης συνεργατικών προγραμμάτων έχουν φέρει στο φως μία σειρά εμποδίων, στα οποία προσκρούουν οι συνεργατικές προσπάθειες, με αποτέλεσμα είτε να μην ολοκληρώνονται, είτε να μην επαναλαμβάνονται.

Τα κυριότερα απ' αυτά τα εμπόδια είναι τα ακόλουθα:

- 1) επιφυλακτική στάση δασκάλων απέναντι σε συνεργασία με τοπική κοινότητα, διότι πιστεύουν ότι οι παρεμβάσεις κοινοτικών φορέων συνιστούν απειλή για την επαγγελματική τους αυτονομία (Hadjitheodoulou-Loizidou, Symeou, 2007)
- 2) συγκεντρωτισμός ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Σιάσος, 2016),– κλειστά αναλυτικά προγράμματα που αφήνουν ελάχιστα περιθώρια πρωτοβουλίας, δίνουν έμφαση στο αποτέλεσμα και όχι στην διαδικασία της μάθησης, δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών (Χρυσαφίδης, 2004), δίνοντας παράλληλα έμφαση στην απομνημόνευση και την ποσοτική αξιολόγηση.– σχολικά εγχειρίδια που περιλαμβάνουν ως επί το πλείστον ατομικές-θεματικές εργασίες (Νικολακάκη, κ.α., 2010)
- 3) προσωρινός χαρακτήρας προγραμμάτων (μεμονωμένες απόπειρες αποκομμένες από μία ευρύτερη στρατηγική) (Sanders, Epstein, 1998)
- 4) εξάντληση λόγω υπερβολικής κόπωσης των ατόμων που συμμετέχουν σε συνεργατικά προγράμματα (εκπαιδευτικοί, γονείς) και αναλαμβάνουν πολλές ευθύνες για μεγάλο διάστημα
- 5) αλλαγές στη σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων (Sanders, Epstein, 1998)
- 6) μεταβολές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (Sanders, Epstein, 1998)
- 7) εσφαλμένες αντιλήψεις & στάσεις (π.χ. γονείς που πιστεύουν ότι δεν είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, ή ότι καλούνται μόνο όταν υπάρχει πρόβλημα, ή ότι η γονεϊκή εμπλοκή σε επίπεδο λυκείου δεν είναι απαραίτητη) (Sanders, Epstein, 1998)
- 8) έλλειψη χρόνου που αντιμετωπίζουν εκτός από τους γονείς και οι εκπαιδευτικοί (Sanders, Epstein, 1998)
- 9) ασάφεια ελληνικού νομοθετικού πλαισίου ως προς τον ρόλο των γονέων στη διαδικασία λειτουργίας του σχολείου (Σιάσος, 2016)
- 10) έλλειψη συγκροτημένου σχεδίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που θα συνδέει τη θεωρία με την πράξη, προτείνοντας αποτελεσματικές και πρακτικές λύσεις σε προβλήματα της σχολικής καθημερινότητας (Π.Ι., 2009, Σ. 384-6)
- 11) τα περιορισμένα έως και ανύπαρκτα κονδύλια για την υλοποίηση προγραμμάτων που ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας. Οικονομικά προβλήματα στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων ήταν ο κύριος λόγος για τον οποίο μία πρωτοβουλία συνεργασίας σε δημοτικό σχολείο της Κύπρου μεταξύ γονέων και μαθητών με στόχο την έκδοση σχολικού εντύπου δεν ευοδώθηκε (Hadjitheodoulou-Loizidou, Symeou, 2007).

6. Η έρευνα μας

Στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας μας επικεντρωθήκαμε στο θέμα της συνεργασίας σε σχολικές μονάδες της χώρας μας.

6.1. Σχεδιασμός & μεθοδολογία της έρευνας

Σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο βασικών ερωτήσεων με αποδέκτες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων. Δόθηκε στο ερωτηματολόγιο η ηλεκτρονική μορφή google form και με τη χρήση emails και μέσων κοινωνικής

δικτύωσης κλήθηκαν εκπαιδευτικοί να το απαντήσουν. Απάντησαν στην έρευνα μας 158 εκπαιδευτικοί από όλη τη χώρα την περίοδο Ιανουάριος έως και Μάιος 2017.

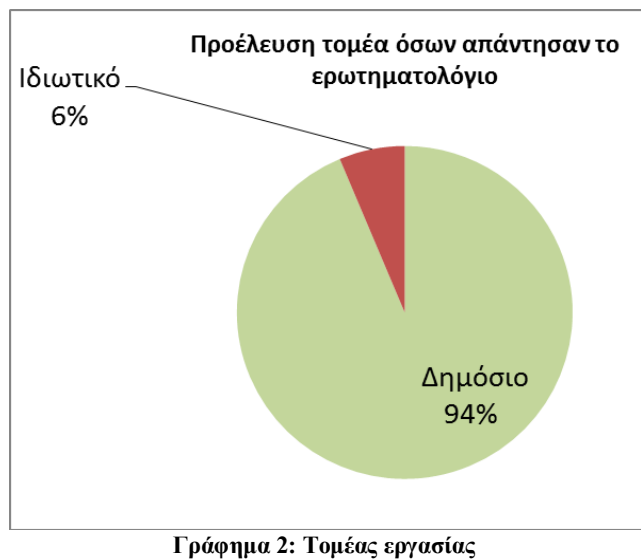
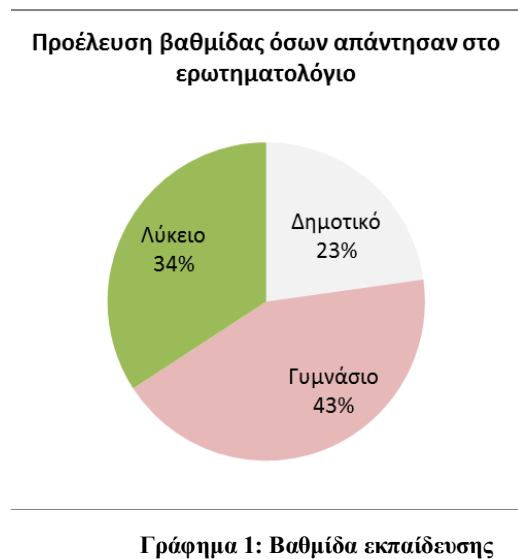
Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται 2 εισαγωγικές ερωτήσεις (ως προς το είδος του σχολείου του εκπαιδευτικού), 3 κλειστές ή αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις και 2 ανοικτές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου συνοδεύονται από εναλλακτικές και εκ των προτέρων δομημένες απαντήσεις, από τις οποίες ο ερωτώμενος επιλέγει εκείνη που τον αντιπροσωπεύει καλύτερα. Στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ο ερωτώμενος καλείται να εκθέσει τις απόψεις του σε ρέοντα λόγο. Άρα το ερωτηματολόγιο μας δίνει τη δυνατότητα ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.

Ο εκτιμώμενος χρόνος για την απάντηση του ερωτηματολογίου είναι 3 έως 7 λεπτά περίπου, ανάλογα με το αν ο εκπαιδευτικός επέλεγε να απαντήσει και στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις.

Ο μικρός αριθμός ερωτήσεων και το μικρό σχετικά δείγμα, μας δίνει τη δυνατότητα να μιλάμε για ενδείξεις και τάσεις που υπάρχουν στη σχολική κοινότητα και όχι για καθολικά συμπεράσματα.

Η έρευνα μας, μελλοντικά, μπορεί να επεκταθεί σε ακόμα μεγαλύτερο βάθος με περισσότερες ερωτήσεις και με τη συμμετοχή όχι μόνο εκπαιδευτικών αλλά και γονέων, μαθητών και Σχολικών Συμβούλων.

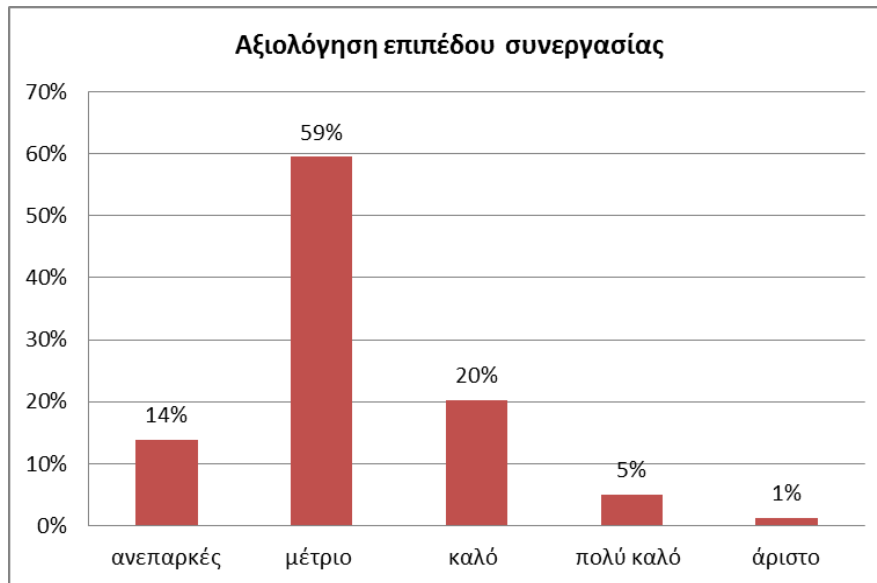
Ως προς το είδος του σχολείου (βαθμίδα - τομέας) των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στη έρευνά μας, τα ποσοστά συμμετοχής ήταν:



6.2. Ποσοτική έρευνα

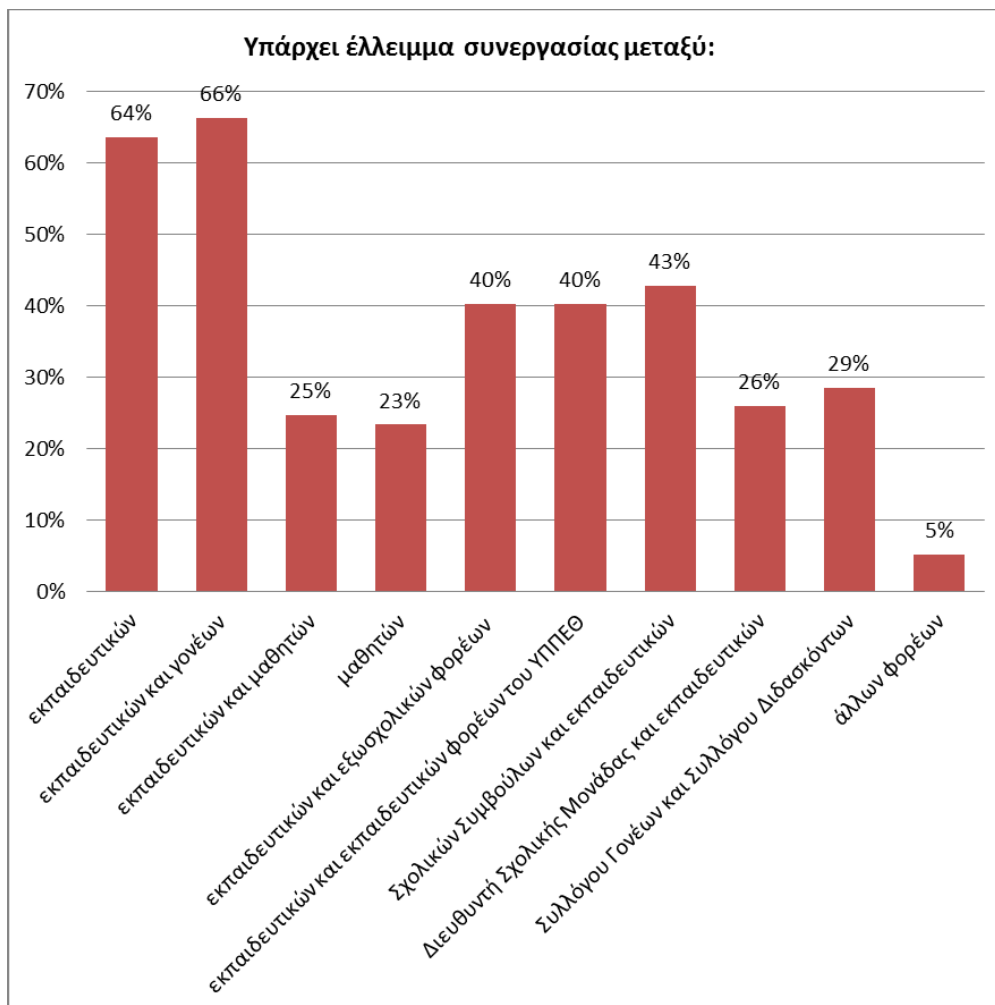
Στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν τρεις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στην πρώτη υπήρχε η δυνατότητα μιας μόνο επιλογής και περισσότερων στις δύο επόμενες. (Σημ. Για να αποφύγουμε την επανάληψη, παραθέτουμε το κύριο μέρος της ερώτησης ενώ οι δυνατότητες επιλογής φαίνονται στην παρουσίαση των απαντήσεων).

1η ερώτηση: Πώς αξιολογείτε το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, στελεχών εκπαίδευσης, σχολικών φορέων, εξωσχολικών φορέων) στις σχολικές μονάδες της χώρας μας;



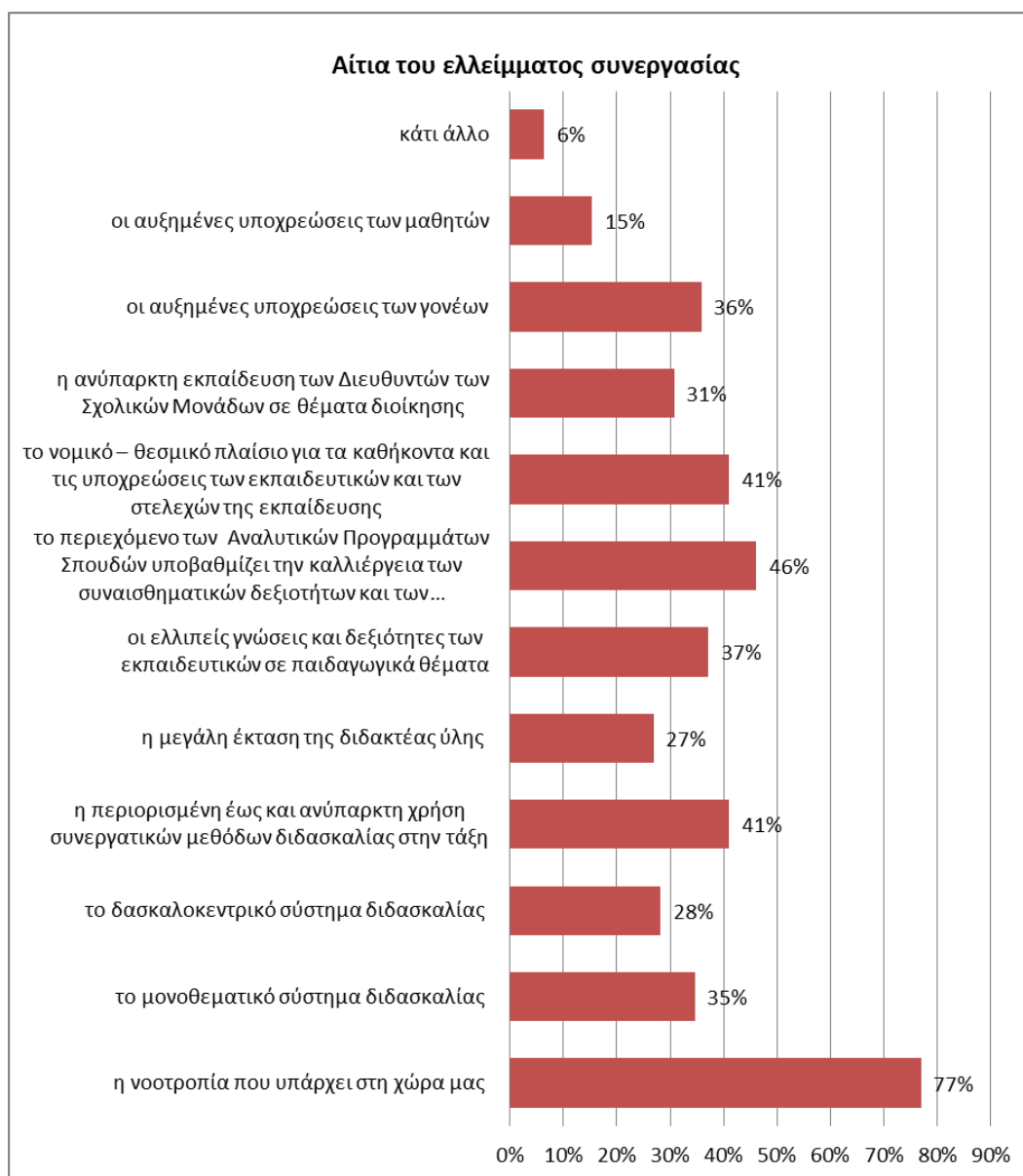
Γράφημα 3: Αξιολόγηση του επιπέδου συνεργασίας

2^η ερώτηση: Εάν θεωρείτε ότι υπάρχει έλλειμμα συνεργασίας, πού το εντοπίζετε;



Γράφημα 4: Εντοπισμός ελλείμματος συνεργασίας

3^η ερώτηση: Ποια πιστεύετε ότι είναι τα αίτια αυτού του ελλείμματος;



Γράφημα 5: Αίτια του ελλείμματος συνεργασίας

6.3. Ποιοτική έρευνα (ανοικτού τύπου ερωτήσεις)

Στο ερωτηματολόγιο δινόταν η δυνατότητα σε κάθε εκπαιδευτικό να γράψει οτιδήποτε σε σχέση με τις δύο τελευταίες ερωτήσεις, δηλαδή πού εντοπίζεται το έλλειμμα συνεργασίας και ποια είναι τα αίτιά του. Απάντησαν σ' αυτό το 20% του συνόλου των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις αναφέρονται κυρίως στους παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία (λόγοι για τους οποίους υπάρχει έλλειμμα συνεργασίας, εμπόδια, κλπ).

Παράγοντες που καταγράφηκαν από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στο ερωτηματολόγιο είναι:

η φιλοτιμία του εκπαιδευτικού, οι υποστηρικτικές δομές και υποδομές εκπαιδευτικού συστήματος, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η παραδοχή των δικών μας αδυναμιών, το 'υπέρμετρο εγώ', η συχνότητα και ο τρόπος επικοινωνίας, το θεσμικό πλαίσιο και η ασαφής οριοθέτηση του ρόλου του κάθε εμπλεκόμενου στην λειτουργία της εκπαίδευσης, η υποστελέχωση υπηρεσιών και η γραφειοκρατία που δυσκολεύουν τη γρήγορη επέμβαση των

υπηρεσιών και την άμεση λύση των προβλημάτων, ή απαξίωση του σχολείου από την κοινωνία, οι παρεμβάσεις στο παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών, τα φαινόμενα σχολικής βίας, η έλλειψη πνεύματος συλλογικότητας, ανύπαρκτη επιμόρφωση εκπαιδευτικών και διευθυντών, ο ατομικισμός, ο εγωισμός, ο φόβος των εκπαιδευτικών να "εκτεθούν" σε συνεργασία, η έλλειψη ισχυρής κουλτούρας συνεργασίας.

Μερικές χαρακτηριστικές απαντήσεις είναι οι παρακάτω:

εκπαιδευτικός Α: Το θέμα είναι να αντιμετωπίσουμε μαθητές και συναδέλφους ως στενούς συγγενείς /φίλους, με τους οποίους συνοδοιπορούμε, άρα δεν μας συμφέρει σε καμία περίπτωση να αφήνουμε κενά στην επικοινωνία μας γιατί θα χαθεί και η δική μας δουλειά και η δουλειά όλης της κοινότητας.

εκπαιδευτικός Β: Κύρια αιτία του ελλείμματος συνεργασίας είναι η υποβάθμιση του ρόλου του δημόσιου σχολείου, η ακύρωση του ρόλου του εκπαιδευτικού και η υποκατάστασή του σχολείου από τα φροντιστήρια.

εκπαιδευτικός Γ: Ο ατομικισμός και κυρίως ο ανταγωνισμός που καλλιεργείται σε όλα τα επίπεδα ζωής των νέων φθείρει και απομακρύνει από ιδεώδη και αξίες.

εκπαιδευτικός Δ: Η διάθεση των γονέων να εμπλέκονται στα θέματα του σχολείου που ανήκουν αποκλειστικά στην αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει αρνητικά το κλίμα συνεργασίας. Επίσης ο τρόπος επιλογής των διευθυντών με μυστική ψηφοφορία επηρέασε αρνητικά τη συνεργασία τόσο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους που χωρίστηκαν σε στρατόπεδα όσο και μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών που δεν τους ψήφισαν.

6.4. Σχόλια σχετικά με την έρευνα.

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν το επίπεδο συνεργασίας στη σχολική μονάδα στη χώρα μας. Η συντριπτική πλειοψηφία τους και συγκεκριμένα το 74% το κρίνει ανεπαρκές ή μέτριο (δηλαδή το βαθμολογεί από 0 έως 12,5), το 26% το χαρακτηρίζει καλό ή πολύ καλό (δηλαδή το βαθμολογεί από 12,5 έως 18,5) και 1% το κρίνει άριστο.

Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών εντοπίζει έλλειμμα συνεργασίας στη σχολική μονάδα μεταξύ αρκετών φορέων (εννέα συνολικά) σε ποσοστό 23% έως 66%. Είναι εντυπωσιακό ότι το 66% των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, εντοπίζει έλλειμμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ακολουθεί το έλλειμμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων σε ποσοστό 64%. Το 40% περίπου εντοπίζει έλλειμμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και φορέων (είτε αυτοί υπάγονται στο ΥΠΠΕΘ είτε όχι) καθώς επίσης εκπαιδευτικών και Σχολικών Συμβούλων. Επίσης, σε ποσοστά 23% έως 29% κυμαίνεται το έλλειμμα συνεργασίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και μαθητών, Διευθυντή και εκπαιδευτικών, Συλλόγου Γονέων και Συλλόγου Διδασκόντων.

Επιπλέον, το 27% έως το 77% των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στη έρευνα θεωρεί ότι υπάρχουν δέκα τουλάχιστον συγκεκριμένες αιτίες στις οποίες οφείλεται το έλλειμμα συνεργασίας στη σχολική μονάδα. Μάλιστα η νοοτροπία (ατομικισμός, ανταγωνισμός, αναβλητικότητα κλπ) κατέχει την πρώτη θέση στις αιτίες με ποσοστό 77% και ακολουθούν τα αναλυτικά προγράμματα με ποσοστό 46%. Ακολουθούν με επίσης υψηλό ποσοστό 41% το νομικό – θεσμικό πλαίσιο για τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης καθώς και η περιορισμένη έως ανύπαρκτη χρήση συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη.

6.5. Συμπεράσματα από την έρευνα:

Στην έρευνα αποτυπώθηκαν οι απόψεις μόνο των εκπαιδευτικών και σύμφωνα με αυτές προκύπτει ότι:

Το επίπεδο συνεργασίας στις σχολικές μονάδες της χώρας μας είναι ιδιαίτερα χαμηλό.

Το έλλειμμα συνεργασίας εντοπίζεται μεταξύ αρκετών παραγόντων και φορέων.

Οι αιτίες αυτού του ελλείμματος είναι πολλές, κυριότερη όμως και με μεγάλη διαφορά από τις υπόλοιπες κρίνονται οι κυρίαρχες νοοτροπίες όπως ο ατομικισμός, ο ανταγωνισμός, η αναβλητικότητα κλπ.

Βασικές αιτίες του ελλείμματος είναι επίσης το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης και τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα σπουδών.

Οι ελλείψεις υποστηρικτικές δομές και η απαξίωση του δημόσιου σχολείου από την κοινωνία (παρ' όλο που δεν συμπεριλαμβανόταν στο ερωτηματολόγιο μας) αναφέρθηκαν από αρκετούς εκπαιδευτικούς ως βασικοί λόγοι του ελλείμματος συνεργασίας στα σχολεία της χώρας μας.

7. Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τη διεθνή βιβλιογραφία, την εκπαιδευτική κατάσταση στην χώρα μας καθώς και τα αποτελέσματα της ηλεκτρονικής μας έρευνας, καταλήγουμε στις ακόλουθες προτάσεις, με γνώμονα την δημιουργία ενός συνεργατικού-κοινοτικού σχολείου που χρειάζεται να βρίσκεται στο επίκεντρο κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

- αυτονομία στη διοίκηση-δομή-οργάνωση-λειτουργία του σχολείου, δικαίωμα να ιεραρχεί τους δικούς του στόχους με βάση τις ανάγκες των μαθητών του, των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό και της τοπικής κοινωνίας της οποίας αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι. Προγράμματα συνεργασίας σε Κυπριακό σχολείο που ήταν αποκλειστικά αποτέλεσμα πρωτοβουλίας του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων είχαν επιτυχή έκβαση (Hadjitheodoulou-Loizidou, Symeou, 2007)
- ενίσχυση αυτοδυναμίας σχολικής μονάδας με στήριξη από δικούς της πόρους
- έρευνες έχουν καταδείξει ότι ένα καλά δομημένο και οργανωμένο πρόγραμμα συνεργασίας μεταξύ οικογένειας-σχολείου-κοινότητας που καλύπτει όλο το φάσμα της τυπολογίας της Epstein, έχει ξεκάθαρη στοχοθεσία και συντονίζεται από μία Ομάδα Δράσης (Action Team) θα εξασφαλίσει όλα τα προσδοκώμενα οφέλη (Sanders, Epstein, 1998 & Epstein, et al, 2002)
- εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μέσω νομοθετημάτων & παρεμβάσεων που να ενθαρρύνουν και να ενισχύουν την ουσιαστική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας
- επιμόρφωση-κατάρτιση εκπαιδευτικών κατά τον διορισμό τους αλλά και κατά τακτά χρονικά διαστήματα σε συνεργατικές πρακτικές
- οι πανεπιστημιακές σχολές των οποίων οι απόφοιτοι μπορούν να εργαστούν στον χώρο της εκπαίδευσης να προσθέσουν στο πρόγραμμα σπουδών τους την θεωρία-έρευνα γύρω από μοντέλα συνεργασίας (Epstein, et al, 2002)
- δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο από τον διευθυντή (προώθηση μορφών συμμετοχικής διοίκησης) (Σαΐτης, 2007)
- ομάδα συνεργασίας εκπαιδευτικών της ίδιας σχολικής μονάδας (team teaching): εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας ή διαφορετικών ειδικοτήτων σχεδιάζουν από κοινού υλικό ή στρατηγικές διδασκαλίας, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των ενεργειών τους στην ομάδα και με βάση τα αποτελέσματα αυτά αναδιαμορφώνουν τις παρεμβάσεις τους, επιλύουν μαζί διδακτικά προβλήματα και οργανώνουν συνδιδασκαλίες. Ερευνητικά δεδομένα έχουν καταδείξει πολύ σημαντικά οφέλη από την εφαρμογή αυτής της μορφής συνεργασίας.
- σχολείο ανοιχτό στην τοπική κοινωνία (π.χ. πολιτιστικά, περιβαλλοντικά, κλπ. προγράμματα)
- δημιουργία διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών και μαθητών σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της χώρας, βασισμένων σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπως, blogs, wikis, κλπ, με στόχο την εφαρμογή κοινών προγραμμάτων και σχεδίων εργασίας και έρευνας

- βελτίωση του πλαισίου συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων. Πιο συγκεκριμένα, λιγότερα σχολεία στην εποπτεία κάθε σχολικού συμβούλου και τακτική – σχεδόν μία με δύο φορές το μήνα επικοινωνία και συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς του. Η συνεργασία να πραγματοποιείται κυρίως σε πρακτικό και λιγότερο σε θεωρητικό επίπεδο με σχεδιασμό και υλοποίηση δειγματικών διδασκαλιών. Δημιουργία ομάδων εκπαιδευτικών (της ίδιας ειδικότητας) είτε ανά σχολείο είτε ανά γειτονικά σχολεία. Κάθε ομάδα να επεξεργάζεται ένα θέμα σε σχέση με τη διδασκαλία μιας ενότητας ή μιας ομάδας ενοτήτων που πρόκειται να διδαχθούν στους μαθητές το επόμενο χρονικό διάστημα. Η επεξεργασία αυτή μπορεί να περιλαμβάνει σχέδιο διδασκαλίας και φύλλο εργασίας για τους μαθητές. Ένας εκπαιδευτικός της ομάδας αναλαμβάνει να πραγματοποιήσει τη διδασκαλία στους μαθητές με τη βοήθεια και την καθοδήγηση του Σχολικού Συμβούλου και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί της ομάδας παρακολουθούν τη διδασκαλία. Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση για τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και γίνονται οι κατάλληλες διορθώσεις.

8. Συμπεράσματα - επίλογος

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίνεσθαι προκύπτουν ολοένα και πιο συχνά ζητήματα που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο και τη διαχείριση τους από τους γονείς, με την ανεπαρκή ακαδημαϊκή μόρφωση μαθητών, με την εργασιακή εξουθένωση εκπαιδευτικών, με την λανθασμένη διαχείριση παιδαγωγικών θεμάτων από γονείς και την απαξίωση του δημόσιου σχολείου από την κοινωνία. Η σχέση όλων αυτών των θεμάτων με την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι τεράστια. Γι αυτό τόσο οι έρευνες όσο και οι προσπάθειες για τη βελτίωση αυτής της συνεργασίας πληθαίνουν σε διεθνές επίπεδο.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, υπάρχουν πολλοί παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται το επίπεδο συνεργασίας στη Σχολική Μονάδα. Μεταβάλλοντας αυτούς τους παράγοντες μπορούμε να βελτιώσουμε και το επίπεδο συνεργασίας.

Εν κατακλείδι, αξίζει να επενδύσουμε σε συνεργατικές πρακτικές καθώς τα οφέλη τους διαχέονται όχι μόνο στην σχολική κοινότητα αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία, καταπολεμώντας αρνητικές νοοτροπίες και προετοιμάζοντας το έδαφος για μία κοινωνία με ουσιαστική ισότητα, αλληλεγγύη και δημοκρατία, καθώς τα νέα μέλη της θα έχουν κοινωνικοποιηθεί με βάση αυτές τις αξίες.

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε τους εκπαιδευτικούς (δασκάλους και καθηγητές) που συμμετείχαν στην έρευνά μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Δηλαβέρη, Β. (2010). Οι ομάδες συνεργασίας εκπαιδευτικών (team teaching) μπορούν να δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον για την εφαρμογή του «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» στην πράξη. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Η σχολική τάξη, Αθήνα: Μ. Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Αθήνα: Μ. Γρηγόρης.
- Νικολακάκη, Μ., Μωραϊτή, Τ., Δώσσα Κ. (2010). Μύθοι και πραγματικότητα της εκπαίδευσης. Διαθεματικότητα και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο. Αθήνα: Σιδέρης.
- Σαΐτης, Χ. (2005). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης (4η έκδ.). Αθήνα: έκδ. ιδίου.
- Σαΐτης Χ. (2007). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην ... πράξη (3η εκδ), Αθήνα: έκδ. ιδίου.

- Σιάσος Χ. (2016). Η συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας ως παράγοντας Αποτελεσματικής Λειτουργίας των Σχολικών Μονάδων: Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των Μουσικών Σχολείων της Ελλάδας (διπλωματική εργασία), Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο-Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Έρευνα για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 5-2-2017 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes/index_axiol.php.
- Χρυσοφίδης, Κ. (2004). Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα. Στο Μπαγάκης, Γ., (επιμ.) (2004). Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Ξενογλώσση

- Bernstein B. (1975). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Berry, B., Daughtrey, A & Wieder, A., (2009). *Collaboration: Closing the Effective Teaching Gap*, Center for Teaching Quality (CTQ), ERIC (17-4-2012).
- Coates, D.L. (1987). Gender differences in the structure and support characteristics of Black adolescents social networks. *Sex Roles*, 17 (11/12), 667- 687.
- Epstein J.L., Clark Salinas K. (2004). *Partnering with Families and Communities*. *Schools as Learning Communities*, vol.61, no.8, 12-18.
- Epstein J.L., Sanders M.G., Simon B.S., Clark Salinas K., Rodriguez Jansorn N., Van Voorhis F.L.(2002). *School, Family, and Community Partnerships - Your Handbook for Action* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, μτφρ. Μ. Λιώμη. Αθήνα: Σαββάλας.
- Hadjitheodoulou-Loizidou P., Symeou L. (2007). Promoting closer ties and cooperation between the school, the family and the community in the framework of intercultural education. *International Journal about Parents in education*, vol..1, 63-72.
- Sanders M.G., Epstein J.L. (1998). *School-Family-Community Partnerships in Middle and High Schools: From Theory to Practice*. Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR), report no. 22.
- Sheldon S.B., Epstein J.L. *Getting Students to School: Using Family and Community Involvement to Reduce Chronic Absenteeism*. *The School Community Journal*, 39-56. Retrieved on 12/4/2017 from: <http://www.adi.org/journal/fw04/Sheldon%20&%20Epstein.pdf>.
- Thomas B.G., Greenfeld M.D., Ames R.T., Epstein J.L. (ed) (2016). *Promising Partnership Practices*. An annual collection from the members of the National Network of Partnership Schools, Johns Hopkins University.

ΑΠΟ ΤΗ ΓΝΩΣΙΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΣΤΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ
ΚΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΟ ΠΟΛΙΤΟΤΗΤΑ

Μουλά Ευαγγελία

moulaevang@gmail.com

Δρ., Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Β/θμιας Δωδ/σου

Παπαδομαρκάκης Ιωάννης

dntis@dide.dod.sch.gr

Δρ., Διευθυντής Β/θμιας Εκπ/σης Δωδ/σου

Περίληψη

Ο ρόλος της εκπαίδευσης σήμερα έχει επαναπροσανατολιστεί από την παραγωγή γνώσης στην παραγωγή κριτικά σκεπτόμενων και πολιτικά ενεργών υποκειμένων. Οι έφηβοι όμως, έχουν μια διαπιστωμένα προβληματική σχέση με την πολιτότητα. Ιδιαίτερα στην εποχή μας, που παρατηρείται μια έντονη εξατομίκευση των ελεύθερου χρόνου σε συνδυασμό με μια γενικότερη διάδοση ηδονιστικών θεωριών, κυρίαρχη τάση μεταξύ των νέων είναι η απολιτικοποίηση.

Έρευνες αποδεικνύουν ότι η πολιτική κοινωνικοποίηση δεν επιτυγχάνεται μέσα από όσα οι μαθητές διδάσκονται στην τάξη, αλλά μέσα από τη σχολική κουλτούρα.

Ο πολιτικός γραμματισμός, που αποτελεί όρο αναγκαίο αλλά όχι επαρκή, υπηρετείται θεσμικά μέσα από το αντικείμενο της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής στα αναλυτικά προγράμματα. Η γνωσιοκεντρική προσέγγιση όμως δεν συνδέεται αιτιακά με, και δεν εκβάλλει υποχρεωτικά σε δράσεις πολιτικής ευθύνης και αφομοίωσης των αρχών του διδασκόμενου μαθήματος.

Ιδανικό πεδίο μύησης στην ενεργό πολιτότητα και πρακτικής εφαρμογής της αναδεικνύονται στη Β/θμια εκπαίδευση τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, που προσφέρουν το αναγκαίο πλαίσιο ελευθερίας και πρωτοβουλίας, σε πνεύμα συνεργασίας και δημιουργικότητας. Οι Σχολικές δραστηριότητες απο-σχολειοποιούν την εκπαιδευτική κοινότητα και την εμπλέκουν σε κοινωνικά, συμμετοχικά δίκτυα. Η δε σύνδεση με την τοπική κοινωνία και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών και συνεργασιών, οδηγεί σε βιωματική, εξ ου και ουσιαστική προσέγγιση των πολιτικής φύσης ζητημάτων της καθημερινότητας. Οι πρακτικές των Προγραμμάτων διαμορφώνουν αλλαγές στις στάσεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές των εμπλεκόμενων, καθώς συνδυάζουν γνώσεις, συναισθηματική εμπλοκή, πρόθεση και δέσμευση για δράση, που οδηγεί στην εμπέδωση της γνώσης, την αλλαγή στάσεων, την καλλιέργεια αξιών και την ανάπτυξη πολιτικά υπεύθυνης συμπεριφοράς. Πλήθος μαθητικών δράσεων σε ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών πεδίων συνηγορεί στα παραπάνω. Εν προκειμένω θα επιχειρηθεί σύντομη αναφορά σε σχετικές δράσεις των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων της Δ/νσης Β/θμιας Εκπ/σης Δωδ/σου.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικές δραστηριότητες, πολιτική αγωγή, ενεργός πολιτότητα, βιωματική μάθηση, αξίες.

1. Εισαγωγή: Ενεργός πολιτότητα – οριοθέτηση

Η εκπαίδευση στην ενεργό πολιτότητα είναι από τις στοιχειώδεις παραμέτρους μιας εκπαίδευσης που φιλοδοξεί να συμβάλλει στην αιεφορική διατήρηση της δημοκρατίας. Προετοιμάζει πολίτες ικανούς να εξασφαλίσουν το ζητούμενο της κοινωνικής ευρυθμίας, της πολιτικής ευημερίας και της πολιτισμικής και περιβαλλοντικής αιεφορίας η οποία, τόσο στο

ΔΕΠΠΣ (2003) όσο και σε μείζονες αποφάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης (2006) προτάσσεται με το χαρακτήρα του επείγοντος.

Η αειφορική προοπτική της δημοκρατίας συνίσταται σε μία δέσμη παραμέτρων: στην ενεργό συμμετοχή, στην ισότητα και αλληλεγγύη των φύλων, στο σεβασμό στη διαφορετικότητα και στην αποδοχή της πολιτισμικής ποικιλότητας, στην αναγνώριση των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών ως προϋπόθεση αρμονικής και υγιούς κοινωνικής συνύπαρξης, στην προστασία του περιβάλλοντος, φυσικού και δομημένου, στη βελτίωση της ποιότητας ζωής, στη δυναμικά αναπτυσσόμενη οικονομία και τεχνολογία στην υπηρεσία του ανθρώπου και όχι υπέρ της μεγιστοποίησης της κερδοφορίας, στην εξάλειψη της ανεργίας, στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και περίθαλψης, στην κοινωνική συνοχή, στην ειρηνική διαβίωση και ασφάλεια.

Παρά την αδήριτη και αναγνωρισμένη αναγκαιότητά της, η εκπαίδευση στην ενεργό πολιτότητα παραμένει στο πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων σε επίπεδο εργαλειακό και αναποτελεσματικό, εξαντλούμενη στον παροχή πληροφοριών – κοινοτοπιών, σχετικά με τους θεσμούς και τα πολιτικά συστήματα, αδυνατώντας να παράσχει κινητικότητα και συνεπώς αλλαγή.

Από το μικροσύστημα της στενής κοινωνίας της γειτονιάς ή του σχολείου, μέχρι το μεσοσύστημα της πόλης, το μεγασύστημα του κράτους και το μακροσύστημα του πλανήτη, ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να συνειδητοποιεί τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα που του αναλογούν σε όλα τα παραπάνω επίπεδα, να αναλαμβάνει τους ενδεδειγμένους τρόπους δράσης ή ακόμα και να οραματίζεται νέους, στην κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας ζωής του.

Σε ένα περιβάλλον διεθνών συγκρούσεων, καθημερινής καταπάτησης ανθρωπίνων δικαιωμάτων και έξαρσης ανισοτήτων, επιδείνωσης των οικολογικών προβλημάτων, διαπολιτισμικής δυσαρμονίας, μη βιώσιμης ανάπτυξης και πολλών άλλων φλεγόντων ζητημάτων, απαιτούνται δεξιότητες που να αντιστοιχούν στα μείζονα αυτά οικουμενικά προβλήματα (Small, 2010). Ως προτεραιότητα τίθεται η ανάδειξη και υιοθέτηση μιας ολιστικής αντίληψης της ευημερίας, ώστε το σχολείο να μετατραπεί σε πεδίο καλλιέργειας συμμετοχικής πολιτικής συνείδησης και όχι σε μηχανισμό επικύρωσης και νομιμοποίησης του ηγεμονικού λόγου και των υπαρχόντων προβλημάτων.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η ιστορία του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στην Ελλάδα

Το μάθημα της Αγωγής του Πολίτη είναι προϊόν της εκσυγχρονιστικής προβληματικής που αναπτύχθηκε στη σχολική κοινότητα, είτε από τη σκοπιά του συντηρητικού περιεχομένου της (Τσιρίμπας, 1950) είτε από τη σκοπιά του ριζοσπαστικού (Παπαμαύρος, 1927), ταλαντευόμενη ανάμεσα στην πρόταξη του ζητούμενου της καλλιέργειας του υπήκοου πολίτη από τη μία, ή του ενεργού πολίτη από την άλλη. Στην έναρξη της διδασκαλίας της, το 1934, χρησιμοποιείται το πρώτο μεταφρασμένο βιβλίο αγωγής του πολίτη στην Ελλάδα του Ιουλίου Σίμωνος *Ο μικρός πολίτης* (1882). Η εκ νέου συγκρότηση της πολιτικής ως αντικειμένου των κοινωνικών επιστημών γίνεται το 1949, αμέσως μετά την λήξη του εμφυλίου πολέμου και την ανάληψη του Υπουργείου Παιδείας από τον Κωνσταντίνο Τσάτσο. Η ψήφιση της Οικουμενικής διακήρυξης των δικαιωμάτων του ανθρώπου (1948), το ψηφισθέν Σύνταγμα του 1952, το οποίο επεκτείνει την ιδιότητα του πολίτη και στις γυναίκες, το μετεμφυλιακό κράτος και οι καινούριες νοσηματοδοτήσεις του περιεχομένου της πολιτικής, αναδιαρθρώνουν την ύλη και τους στόχους του μαθήματος.

Το περιεχόμενο της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής συγχρόνως οργανώνεται πιο συστηματικά, κατευθύνεται από το Κράτος και εισάγεται ως διδακτικό αντικείμενο και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 1957. Τη διδασκαλία του μαθήματος διέκοψε η χούντα των Συνταγματαρχών (1967-1974), ενώ καινούρια βιβλία Κοινωνικής και Πολιτικής αγωγής κυκλοφόρησαν μόλις το 1984.

Σήμερα η πολιτική αγωγή θεωρείται ότι πρέπει να εκτείνεται πέραν του σχολικού εγχειριδίου και του παρεχόμενου πολιτικού γραμματισμού (Μπαλτάς, 2010α) και να αγκαλιάζει τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, από-σχολειοποιώντας τη σχολική κοινότητα και εντάσσοντάς την σε κοινωνικά, συμμετοχικά δίκτυα (Μπαλτάς, 2010β).

2.2. Ενεργός πολιτότητα και κριτική παιδαγωγική

Πληρούνται όμως οι παραπάνω εύηχοι και φιλόδοξοι στόχοι μέσα από το γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής; Αρκεί η διανοητική προσέγγιση για την επίτευξή τους; Οι εξαγγελθέντες στόχοι επαρκούν για να πραγματώσουν το περιεχόμενο ενός μαθήματος ανεξάρτητα από την ίδια τη διδακτική εμπειρία και το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο, ή το εκπαιδευτικό γίνεσθαι; Ποιος είναι ο ρόλος της παιδαγωγικής σε αυτό;

Η παιδαγωγική, είναι σήμερα κοινώς αποδεκτό, ότι δεν είναι παρά μια ιδεολογικά προσδιορισμένη «πολιτισμική πρακτική» (Giroux, 1997) στην οποία εγγράφονται οι πολιτικές επιλογές. Η σχολική κουλτούρα που διαμορφώνεται μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές μας, δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερη. Αντιθέτως αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα κατασκευής ταυτοτήτων και καλλιέργειας στάσεων ζωής στους μαθητές- μελλοντικούς πολίτες. Πιο ουσιαστικές για την καλλιέργεια πολιτικής συνείδησης είναι οι υποκείμενες - υφέρπουσες δομές, με άλλα λόγια το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Καθοριστικής σημασίας είναι αν το σχολικό περιβάλλον επιτρέπει μέσω της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, ή μέσω της διαφοροποίησης των αυστηρά ιεραρχικών σχέσεων δασκάλου-μαθητή, οι μαθητές να μούνται σταδιακά στην έννοια της ενεργού πολιτότητας (McCowan, 2009: 25).

Αντιθέτως, η προσκόλληση στη δασκαλοκεντρική προσέγγιση και η βαθμοθηρία ως μέσα διάκρισης και επίτευξης ατομικών στόχων, υπαγορεύουν μια παθητική αποδοχή της επίσημα θεσμοθετημένης γνώσης από τους μαθητές και περαιτέρω μια ατομικιστική και ανταγωνιστική τοποθέτηση απέναντι στα κοινωνικά δρώμενα και τις συλλογικότητες. Η διατήρηση των ισχυόντων επιτυγχάνεται μέσα από συναινετικές πρακτικές (Giddens, 1997: 583) που εγγράφονται σε φαινομενικά αδιάφορες και «φυσικές» καθημερινές λειτουργίες και δομές της σχολικής ζωής, χωρίς να φιλτράρονται από τη συνείδηση, εξ ου και επενεργούν δραστικότερα.

Και σ' αυτό το κομβικό σημείο αναδεικνύεται η ανάγκη αλλαγής παιδαγωγικής πλεύσης προς μια επί το κριτικότερο προσέγγιση.

Ο Freire, από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της κριτικής παιδαγωγικής, υποστηρίζει ότι ο κριτικός παιδαγωγός δεν θεωρεί τους εκπαιδευόμενους «άδεια δοχεία» (Freire, 1996:111), που πρέπει να «γεμίσουν» με γνώση. Αντιμετωπίζει τους εκπαιδευόμενους ως φορείς δράσης, που έχουν συγκεκριμένες απόψεις για τον κόσμο, ζώντας σε συγκεκριμένες συνθήκες. Συστήνει ακόμα σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να ερευνούν την ίδια τους την ύπαρξη, προκειμένου να αντιληφθούν ποια είναι η θέση τους στον κόσμο, τι την προσδιορίζει, ποιες είναι οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις που διαμορφώνουν την ύπαρξή τους και πώς μπορεί να αλλάξει η ζωή τους διαμορφώνοντας ταυτόχρονα έναν κόσμο καλύτερο (Γρόλλιος, 2005). Ο ίδιος, έθεσε ζητήματα εξουσίας, κουλτούρας και καταπίεσης στα σχολεία κι έκανε λόγο για κοινωνική δράση και δημοκρατική συμμετοχή σε αυτά. Από την άποψη αυτή, η σκέψη του και οι απόψεις του θεωρούνται ριζοσπαστικές και δίνουν έμφαση στην κατάδειξη των πολιτικών διαμόρφωσης της γνώσης και στις κοινωνικές σχέσεις της εκπαίδευσης (Γρόλλιος et al, 2003: xii).

Κατά τον Apple (1982) τα σχολεία δεν μπορούν να διαχωριστούν από την πολιτική και οικονομική ζωή, καθώς όλη η διαδικασία της εκπαίδευσης είναι πολιτική. Περαιτέρω, ο Giroux (1997) αναζητεί τους τρόπους δια των οποίων το σχολείο μπορεί να είναι όχι μόνο δύναμη κυριαρχίας, αλλά και χειραφέτησης. Ακολουθώντας το πνεύμα της δημοκρατικής παιδαγωγικής, προσπαθεί να εντοπίσει στην εκπαιδευτική διαδικασία αυτές τις στιγμές όπου είναι δυνατή η συνειδητοποίηση και η υπέρβαση του status quo, οπότε η γνώση γίνεται χειραφετική.

Η κριτική παιδαγωγική με άλλα λόγια, ως παιδαγωγική πράξη και πρακτική, κάνει λόγο για ενεργούς μαθητές με κριτικό πνεύμα και αυτενέργεια. Πρεσβεύει την ανάγκη ανανέωσης του

σχολείου. Διδάσκει και εφαρμόζει τις γνώσεις και ικανότητες της κριτικής ιδιότητας του πολίτη. Τοποθετεί σε κεντρική θέση την ηθική. Θεωρεί τους εκπαιδευτικούς «αναμορφωτές διανοούμενους» που επιδιώκουν τον «κριτικό γραμματισμό», ο οποίος αναφέρεται στην κατανόηση και στον έλεγχο όλων των σφαιρών της κοινωνικής ζωής.

Έτσι, ο κριτικός παιδαγωγός ωθεί τους μαθητές να δημιουργούν κοινότητες μάθησης στις σχολικές τάξεις, αξιοποιεί τις δημιουργικές δυνάμεις του κάθε μαθητή, εξασκεί τα παιδιά στον έλεγχο της διαδικασίας της μάθησης, επιστρατεύει στρατηγικές και μεθόδους που θα αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, ευνοεί τον διαπολιτισμικό διάλογο (Giroux, 1993α) και προσπαθεί να άρει διαφωνίες και συγκρούσεις που προέρχονται από το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο (Giroux, 1993β).

Συνεπώς, η εκπαίδευση δεν έχει ως σκοπό μόνον την παραγωγή γνώσης, αλλά και την παραγωγή πολιτικά ενεργών υποκειμένων. «Οποιοδήποτε ίδρυμα θεωρείται άξιο να ονομάζεται 'σχολείο' πρέπει να εκπαιδεύει τους μαθητές να γίνουν ενεργοί φορείς του κοινωνικού μετασχηματισμού και της κριτικής ιδιότητας του πολίτη... Τα σχολεία πρέπει να εφοδιάζουν τους μαθητές με μια γλώσσα κριτικής και με μια γλώσσα ελπίδας. Αυτές οι γλώσσες πρέπει να χρησιμοποιηθούν με σκοπό να προετοιμάσουν τους μαθητές να συλλάβουν συστηματικά τη σχέση μεταξύ των ιδιωτικών τους ονείρων και των συλλογικών ονείρων της ευρύτερης κοινωνικής τάξης πραγμάτων. Οι νέες γενιές μαθητών πρέπει να είναι ικανές να αναλύουν τις κοινωνικές και υλικές συνθήκες στις οποίες γεννιούνται και πραγματοποιούνται, υποβαθμίζονται ή καταστρέφονται τα όνειρα. Το πιο σημαντικό, οι μαθητές πρέπει να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν ποια όνειρα και ποιοι ονειροπόλοι είναι επικίνδυνοι για την ευρύτερη κοινωνία και την ευτυχία τους» (McClaren σε Γούναρη & Γρόλλιος, 2010: 560).

2.2. Έφηβοι και οι δυνατότητες ενεργού πολιτότητας στο σχολείο

Οι έφηβοι έχουν μια διαπιστωμένα προβληματική σχέση με την πολιτότητα (Weller, 2007). Ιδιαίτερα στην εποχή μας, παρατηρείται μια έντονη εξατομίκευση των ελεύθερου χρόνου με μια παράλληλη αύξηση της επιδίωξης ιδιωτικών τρόπων ψυχαγωγίας και απασχόλησης, σε συνδυασμό με μια γενικότερη διάδοση ηδονιστικών θεωριών, που αποτρέπουν από την πολιτική ενασχόληση (Putnam, 2000).

Κι εδώ ο ρόλος της εκπαίδευσης αναδεικνύεται κομβικής σημασίας, προάγοντας ή μη, τη δημοκρατία στην πράξη.

Σε πρόσφατη έρευνα που έλαβε χώρα σε εννέα χώρες (IEA Civic Education Study) συνάχθηκαν τα παρακάτω συμπεράσματα (Steiner- Khamsi et al., 2002):

Οι δημοκρατικοί θεσμοί διαφέρουν σημαντικά από χώρα σε χώρα ανάλογα με τις ιστορικές και συγκεκριμένες συνθήκες.

Η πολιτική εμπειρία των μαθητών, μέσα και έξω από το σχολείο διαμορφώνει την αντίληψή τους για την πολιτική ζωή.

Οι μαθητές δεν φαίνεται να υιοθετούν επιθυμητές συμπεριφορές που υποδεικνύονται στα σχολικά βιβλία της πολιτικής αγωγής, αλλά η εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργεί τον κριτικό αναστοχασμό και να διανοίγει δυνατότητες διαμόρφωσης νέων αντιλήψεων και δράσεων, δίνοντας έμφαση όχι τόσο στο γνωστικό περιεχόμενο όσο στη διαδικασία της ενεργού πολιτότητας (175).

Με άλλα λόγια, τόσο η τυπική όσο και η άτυπη εκπαίδευση επηρεάζουν τις δεξιότητες ενεργού πολιτότητας και για να είναι αποτελεσματικές, πρέπει να προσανατολίζονται κυρίως στη διαδικαστική και όχι στη δηλωτική μάθηση.

Όμως, τα πεδία δράσης των εφήβων- μαθητών στο σχολείο είναι συνήθως αυστηρά και στεγανά οριοθετημένα (Holloway and Valentine, 2000) και σε μεγάλο βαθμό οι διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι δεν έχουν αλλάξει σημαντικά τον τελευταίο αιώνα (Osler, A. and Starkey, H. 2005). Έρευνες αποδεικνύουν ότι η πολιτική κοινωνικοποίηση δεν επιτυγχάνεται μέσα από αυτά που οι μαθητές διδάσκονται στο σχολείο, αλλά ότι απαιτείται πρωτίστως ένα δημοκρατικό πλαίσιο

λειτουργίας της εκπαίδευσης, το οποίο να παρωθεί στη δράση και στην ανάληψη ευθυνών (Bestia, 2007).

Αυτός ο προσανατολισμός βέβαια, εμπεριέχει μια εγγενή αντίφαση, καθώς από τη μία, το σχολικό πρόγραμμα σπουδών αποσκοπεί στην αποδοχή και συμμόρφωση των μαθητών με την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων, ενώ η αγωγή στην ενεργό πολιτότητα προϋποθέτει την αμφισβήτηση έως και την ανατροπή της (Cunningham and Lavalette, 2004). Έτσι, οι Torney- Purta et al. (2001), προτείνουν τη διάκριση ανάμεσα στην συμβατική και την κοινωνικά προσανατολισμένη πολιτότητα, εννοώντας με τον πρώτο όρο την τυπική συμμετοχή στις θεσμικές διαδικασίες της φιλελεύθερης δημοκρατίας και με τον δεύτερο, την άμεση κινητοποίηση των ατόμων για τη διεκδίκηση ίδιων στόχων. Αναπόφευκτα οι μαθητές βιώνουν τη σύγκρουση ανάμεσα στο αίτημα της πειθαρχίας που εγείρει το σχολείο και την ανάγκη τους για πρωτοβουλία και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για τα θέματα που τους αφορούν (Gordon et al., 2000).

Ασφαλώς ένα βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης στην πολιτότητα είναι ο πολιτικός γραμματισμός (Lister et al., 2001). Η έννοια της πολιτικής αγωγής- γραμματισμού όμως, διαφοροποιείται ανάλογα με τις εποχές και τις αναζητήσεις τους. Μεταπολεμικά εστίαζε στη γνώση των θεσμών και της λειτουργίας τους, ενώ την τελευταία δεκαετία, έμφαση δίνεται στα κοινωνικά κινήματα και την ενεργό συμμετοχή (Faulks, 2006).

Για την προώθηση μιας εκπαίδευσης στην ενεργό πολιτότητα ως προϋπόθεση αιεφορικής ανάπτυξης θεωρείται απαραίτητος ο προσανατολισμός της, σε θέματα που αφορούν την τοπική κοινωνία. Η ενεργός πολιτότητα μπορεί να κυμαίνεται από την απλή εθελοντική συμμετοχή σε δράσεις της κοινότητας, μέχρι την πιο εμπειριστατωμένη πολιτική παρέμβαση σε μια ευρύτερη βάση ενδιαφέροντος (Potter, 2002). Όπως και να έχει, η εκπαίδευση στην ενεργό πολιτότητα είναι ο σημαντικότερος πόρος ενίσχυσης του κοινωνικού κεφαλαίου, δηλαδή του πλέγματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας, που είναι απαραίτητο για την από κοινού επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Σχολικές πρωτοβουλίες που στοχεύουν στη διαμόρφωση στρατηγικών εταιρικών σχέσεων μεταξύ εκπαίδευσης και τοπικών κοινωνιών αποτελούν το πρώτο βασικό βήμα (Osler & Starkey, 2005).

3. Ενεργός πολιτότητα και Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων

Στο εννοιολογικό πλαίσιο του όρου «ενεργός πολίτης» εντάσσονται παράμετροι διευρυμένοι, που αναδεικνύουν αφενός την ενδυνάμωση του ατόμου, αφετέρου την αρμονική λειτουργία του σε συνθήκες συλλογικής δράσης και κοινωνίας.

Έτσι, ένας «ενεργός πολίτης» οφείλει:

Να έχει αυτοκυριαρχία και αυτοσεβασμό.

Να αποτελεί ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας. Αξιοποιεί την κριτική σκέψη, είναι ενήμερος για τα κοινά έχοντας διαρκή ενημέρωση και λαμβάνει θέση υποστηρίζοντας την άποψή του.

Να προστατεύει το περιβάλλον.

Να ενεργεί, είτε μόνος είτε με συνεργασία με συμπολίτες του, όταν διαπιστώνει ατασθαλίες στη διοίκηση, διασπάθιση δημόσιου χρήματος και επιβολή πολιτικών υπέρ ιδιωτών και εις βάρος του περιβάλλοντος και της κοινωνίας.

Να προσεγγίζει ολιστικά και διεπιστημονικά το περιβάλλον.

Να προβλέπει τις μελλοντικές συνέπειες των πράξεων και επιλογών του, κατανοώντας την αλληλεξάρτηση μεταξύ του φυσικού και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος.

Να έχει αναπτυγμένη κοινωνική συνείδηση (Τσαμπούκου – Σκαναβή, 2004)

Να διερευνά τις αξίες που διέπουν τις επιλογές του και να προτάσσει την ανάγκη για αλληλεγγύη και ισότητα (Δημητρίου Α., 2009).

Οι παράμετροι των αξιών και των στάσεων, που κρίνονται θεμελιώδεις, μας οδηγούν στο ζητούμενο των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Ο εμπλουτισμός της εκπαιδευτικής πράξης με τα Προγράμματα Σχ. Δρ. υπήρξε συνέπεια της συνειδητοποίησης του γεγονότος ότι η γνώση μπορεί να οδηγήσει μεν σε συγκεκριμένη συμπεριφορά, αλλά το συναίσθημα που είναι

συνδεδεμένο με το αντικείμενο της γνώσης είναι εκείνο που επηρεάζει τόσο την αφομοίωση της γνώσης όσο και την αλλαγή συμπεριφοράς, δηλαδή τη μάθηση (Yount and Horton, 1992: 1076). Αλλαγές στις στάσεις, αξίες και συμπεριφορές διδασκομένων ατόμων είναι απόρροια του συνδυασμού μετάδοσης κάποιας γνώσης και της συναισθηματικής- βιωματικής εμπλοκής σε αυτήν (Borden and Schettine, 1979). Η διαμόρφωση στάσεων προϋποθέτει, εκτός από γνώσεις, συναισθηματική συμμετοχή, πρόθεση και δέσμευση για δράση. Η ενσωμάτωση συνεπώς γνώσης, συναισθήματος και δράσης οδηγεί στην εμπέδωση της γνώσης, την αλλαγή στάσης, την καλλιέργεια αξιών και την ανάπτυξη υπεύθυνης συμπεριφοράς (Χρυσοφίδης, 2005: 155-157).

Γι αυτό, ιδανικό πεδίο μύησης στην ενεργό πολιτότητα και πρακτικής εφαρμογής της είναι τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, που προσφέρουν το αναγκαίο πλαίσιο ελευθερίας και πρωτοβουλίας, σε πνεύμα συνεργασίας και δημιουργικότητας, χωρίς την πίεση της επίδοσης ή τις αυστηρά υπαγορευμένες, αποδεκτές σχολικές πρακτικές. Τα προγράμματα Σχ. Δρ. διαμορφώνουν κοινότητες μάθησης και πράξης, μέσω των οποίων οι άνθρωποι ξεπερνούν την αδράνεια (Uzzell, Rutland & Whistance, 1995) και βασίζονται στον σεβασμό, την υπευθυνότητα, την ισότητα, τη συμμετοχή, στο δικαίωμα της ζωής και κυρίως στο δικαίωμα όλων να διαμορφώνουν το τοπικό τους περιβάλλον με έναν δημιουργικό, εποικοδομητικό και ιδιαίτερα αειφόρο τρόπο.

Ενδεικτικές δράσεις

Το τμήμα Σχολικών Δραστηριοτήτων μέσω των προγραμμάτων διευρύνει το στενό ορίζοντα του σχολείου προς την κοινωνία και λειτουργεί ως προθάλαμος της ενεργού πολιτότητας, εμπλέκοντας τους μαθητές σε συμμετοχικές-δημοκρατικές διαδικασίες. Για παράδειγμα, με αφορμή την εγκύκλιο 178852/ΓΔ4/06-11-15, όπου συνιστούσε να δοθεί προτεραιότητα σε θέματα μετανάστευσης, προσφυγιάς και ασύλου, με δεδομένα: α) τη διόγκωση του προσφυγικού προβλήματος και β) την ανάγκη ευαισθητοποίησης των μαθητών, διενεργήθηκαν μια σειρά δράσεων στα σχολεία.

3.1. Σεμινάρια που διοργανώθηκαν από τη Διεύθυνση:

«Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και τους πρόσφυγες με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος» 4ήμερο- 14 έως 17 Σεπτεμβρίου- Συνεργασία με Δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση και Υπάτη Αρμοστεία ΟΗΕ

Ανθρώπινα δικαιώματα- δικαιώματα προσφύγων. 2ήμερο: 14 και 15 Οκτωβρίου- Κάλυμνος – από την Υπεύθυνη Σχολικών δραστηριοτήτων.

«Κι αν ήσουν εσύ;»-Διήμερο σεμινάριο από την Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων στο ΚΠΕ Έδεσσας (διάχυση δράσης)

3.2. Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων:

Η προσφυγιά και η μετανάστευση μέσα από τα κόμικς- Γυμνάσιο Σορωνής.

Το προσφυγικό ζήτημα μέσα από το παράδειγμα του πολέμου στη Συρία.- Γυμνάσιο Ολύμπου Καρπάθου

Ενεργός Πολίτης, κοινωνία των πολιτών, εθελοντισμός, ΜΚΟ. Ανάλυση στατιστικών δεδομένων αφίξεων και κοινωνικά χαρακτηριστικά των προσφύγων. ΓΕΛ Σορωνής

Προσφυγιά: Από τη ζωή στη λογοτεχνική πένα και από το χαρτί στην οθόνη- 2ο ΓΕΛ Καλύμνου

Θεατρική παράσταση: Το παιδί με τη βαλίτσα- Γυμνάσιο Παραδεισίου Ρόδου

Μετανάστες: αλήθειες και ψέματα- Εκπαιδευτήρια Ροδίων παιδεία

3.3. Πρόγραμμα teachers4europe

με εστίαση στο προσφυγικό (συντόνισε η υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων) Παρουσίαση 24 Ιουνίου - Ρόδος:

Ταινία από το Εσπερινό ΓΕΛ Κω, με τίτλο: Fortress Europe που δημιουργήθηκε για συμμετοχή στο teachers4europe και βραβεύτηκε σε ειδική τελετή του ΥΠΠΕΘ. Η ταινία κέρδισε το Grand Prix στο μεγάλο διεθνές φεστιβάλ σχολικών ταινιών FESTIMAJ, που διοργανώνεται κάθε χρόνο στη Γαλλία.

Ταινία από το ΕΠΑΛ Καλύμνου με τίτλο: Ψηφίδες ονείρου.

Ταινία από το 2ο ΓΕΛ Καλύμνου με τίτλο: Η ιστορία της Ναχίντ.

3.4. Διακρίσεις σχολείων

Διάκριση του ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Ρόδου στον πανελλήνιο διαγωνισμό ηχητικού μηνύματος «Κάντο να ακουστεί» στο πλαίσιο του 3ου Πανελληνίου φεστιβάλ μαθητικού ραδιοφώνου, με θέμα το προσφυγικό.

Βράβευση (δεύτερη θέση) του 2ου ΓΕΛ Καλύμνου στον 8ο Πανελλήνιο μαθητικό διαγωνισμό διηγήματος Πατάκη, με κείμενα μαθητών πάνω στο προσφυγικό.

Βράβευση (έπαινοι) μαθητών του Γυμνασίου Αστυπάλαιας στον Πανελλήνιο λογοτεχνικό διαγωνισμό του Ομίλου Πετρούπολης, με κείμενα πάνω στο προσφυγικό (κοινωνικά διηγήματα και ποίηση).

3.5. Εκδηλώσεις

Έκθεση ζωγραφικής από μαθητές σχολείων της Δωδεκανήσου με θέμα τους πρόσφυγες: 3 έως 6 Ιουνίου- Ρόδος.

Επισκέψεις σχολείων στην έκθεση γελοιογραφίας με τίτλο: Το μετέωρο βήμα. Ρόδος-Λέρος-Αγαθονήσι. Αξιοποίηση υλικού στην τάξη.

Πέρα από τον συγκεκριμένο άξονα μια πληθώρα προγραμμάτων υπηρετούν τον σκοπό της ενεργού πολιτότητας, από διάφορες σκοπιές, ως εξής:

Μελέτη περιβαλλοντικών προβλημάτων (μελέτη πεδίων/ μελέτες περίπτωσης, π.χ. για την αξιοποίηση των Πηγών Καλλιθέας, ή την κοιλάδα των Πεταλούδων).

Εθελοντικοί καθαρισμοί παράκτιων ζωνών και πάρκων.

Διοργάνωση εκστρατειών ενημέρωσης- Δημιουργία και διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων ή αφισών πάνω σε διάφορα θέματα: τη θαλάσσια ρύπανση, τα απειλούμενα υπό εξαφάνιση είδη, τα μεταλλαγμένα προϊόντα, τον σχολικό ή ηλεκτρονικό εκφοβισμό, την εξάρτηση από ουσίες κ.ά.

Καταγραφή και σχολιασμός τοπικών προβλημάτων, όπως εντοπισμός σημείων με ανεπαρκή έργα υποδομής ή προβληματικά σημεία πρόσβασης στην ακτή, ή απουσία υποδομών για ΑΜΕΑ στην πόλη.

Σύνταξη επιστολών διαμαρτυρίας προς Δήμο ή άλλους εμπλεκόμενους φορείς.

Δενδροφυτεύσεις

Ανακύκλωση

Συγκέντρωση πλαστικών καπακιών για αγορά αμαξιδίων

Αιμοδοσία

Διαμόρφωση προαύλιου χώρου σχολείου

Εικονική επιχειρηματικότητα

Συγκέντρωση τροφίμων για ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες

Διοργάνωση μπαζάρ για φιλανθρωπικούς σκοπούς

Δημιουργία ταινιών μικρού μήκους πάνω σε επίκαιρα θέματα, όπως το προσφυγικό.

Συνεργασία και ενημέρωση από εθελοντικές οργανώσεις που δραστηριοποιούνται στη Ρόδο, όπως «Ρόδος για τη Ζωή», «Save an angel», «Ροδαυγή», Σύλλογος εθελοντών αιμοδοτών Ρόδου, Δωρεάς οργάνων σώματος & αιμοποιητικών κυττάρων «ΑΓΙΟΣ ΕΦΡΑΙΜ».

Επισκέψεις σχολείων στο πλαίσιο του εθελοντισμού και των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων σε κέντρα φιλοξενίας προσφύγων (Ρόδος, Κως, Κάλυμνος).

4. Συμπεράσματα

Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν ότι η μετατόπιση του κέντρου βάρους της μάθησης από τη γνώση ως πληροφορία, στη γνώση ως βίωση, στάση ζωής και δράση, ενισχύει την ίδια τη μάθηση και καθιστά ουσιαστική την ιδιότητα της ενεργού πολιτότητας, μετατρέποντας τους μαθητές σε ενήμερους και ευαισθητοποιημένους συντελεστές του σήμερα και πολίτες του αύριο.

Επιπλέον, τα προγράμματα καθιερώνουν σύγχρονες παιδαγωγικές, βιωματικές προσεγγίσεις που βασίζονται στην ιδέα, ότι η τοπική δράση αποτελεί την πιο δυναμική αφετηρία για μια παγκόσμια δράση και για τη διαμόρφωση ενός αειφόρου κόσμου, για τον οποίο είμαστε όλοι υπεύθυνοι (Deri, 2005).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Γρόλλιος Γ. (2005). Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα. Θεσσαλονίκη: Βανιάς.
- Γρόλλιος Γ., Ρ. Καρανταΐδου, Δ. Κορομπόκης, Χ. Κοτίνης, Τ. Λιάμπας (2003). Γραμματισμός και Συνειδητοποίηση. Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γούναρη Παναγιώτα, Γιώργος Γρόλλιος. (2010). Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρίου, Α. (2009). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: περιβάλλον, αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Μπαλτάς Χαράλαμπος (2010). Κοινωνικός και πολιτικός εγγραμματισμός: το παράδειγμα των νέων βιβλίων Κοινωνικής και Πολιτικής αγωγής, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 163, Οκτώβριος - Δεκέμβριος 2010, 54-70.
- Μπαλτάς Χαράλαμπος (2010). Η λογική των δικτύων στην εκπαίδευση: Πολιτειότητα, δημόσια σφαίρα, καθημερινότητα και μετασχηματισμός του καθημερινού. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 162, Ιούνιος -Σεπτέμβριος, 21-37.
- Παπαμαύρος, Μιχάλης (1927). Η σχολική κοινότητα. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος, Δ. και Π. Δημητράκου.
- Τσαμπούκου-Σκαναβή Κ. (2004). Περιβάλλον και Κοινωνία, μια σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Τσιρίμπας Δημήτριος Ανδρ. (1950). Η αυτοδιοίκησης και οι Μαθητικά Κοινότητες, Αθήνα.
- Χρυσοφίδης, Κ., (2005). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αντικείμενο δράσης και διδακτική προσέγγιση, στο Α.Δ. Γεωργόπουλος (επιμ.), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται..., Gutenberg, Αθήνα, 149-169.

Ξενόγλωσση

- Apple Michael W. (1982). *Education and Power*. Boston & London: Routledge & Kegan Paul.
- Bestia G. (2007). Education and Democratic Person: Towards a Political Conception of Democratic Education. *Teachers College Record*, 109 (3): 740-769.
- Borden, R. J. and Schettino, A. P. (1979). Determinants of Environmentally Responsible Behavior, *Journal of Environmental Education*, 10 (4): 35-39.
- Council of the European Union (2006). Renewed Eu Sustainable Development Strategy <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/06/st10/st10117/en06.pdf>
- European Commission ACT, Active Citizenship Training: Measuring the Impact of Informal Learning on Active Citizenship. Scientific Report 2005.
- Cunningham, S. and Lavalette, M. (2004) 'Active citizens' or 'irresponsible truants'? School student strikes against the war. *Critical Social Policy*, Vol. 24(2), 255-269.
- Deri, A. (2005). *Μάθηση για τη βιωσιμότητα βασισμένη στην κοινότητα* [Sustainable learning based

- on the community]. Στο Α. Γεωργόπουλος (επ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* [Environmental Education, the new emerging civilization] Athens: Gutenberg, 719–752.
- European Commission ACT, Active Citizenship Training: Measuring the Impact of Informal Learning on Active Citizenship. Scientific Report 2005, 15, 22, 31.
- Faulks, K. (2006). Education for citizenship in England's secondary schools: a critique of current principle and practice. *Journal of Education Policy*, Vol. 21(1), 59–74.
- Freire Paulo (1996). *Letters to Christina. Reflections on my Life and Work*. N.Y.: Routledge.
- Giddens A. (1997). *Sociology*. England: Polity Press.
- Giroux H.A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory Culture and Schooling*. Oxford: Westview Press.
- Giroux H. A. (1993a). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Giroux H. A. (1993b). *Living Dangerously. Multiculturalism and the Politics of Difference*. New York: Peter Lang, 35-58. Ομοίως στο H. Giroux (1994) *Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture*, New York: Routledge, 3-45, 67-92.
- Gordon, T., Holland, J. and Lehelma, E. (2000) *Making Spaces: Citizenship and difference in Schools*. Basingstoke: Macmillan.
- Holloway, S.L. and Valentine, G. (2000b). Spatiality and the new social studies of childhood. *Sociology*, Vol. 34(4), 763–783.
- Lister, R., Middleton, S. and Smith, N. (2001) *Young People's Voices: Citizenship Education*. Leicester: NYA.
- McCowan Tristan (2009). *Rethinking Citizenship Education. A Curriculum for Participatory Democracy*. London- New York Continuum International Publishing Group.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Potter John (2002). *Active Citizenship in Schools. A good practice guide to developing a whole school policy*. London: Kogan page.
- Osler and Starkey, (2005). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Small T. (2010). Values in Motion: From confident learners to responsible citizens. Στο Lovat T.
- Toomey R. & Clement N. (eds.). *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. Dordrecht: Springer, 579-604.
- Steiner- Khamisi G., Torney- Purta J., Schwille J. (2002). *New paradigms and recurring paradoxes in Education for Citizenship: An international Comparison*. New York: JAI. Elsevier Science.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. and Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Uzzell, D. L., Rutland, A. & Whistance, D. (1995). Questioning Values in Environmental Education. Στο Α. Guerrier, Y N. Alexander, J. Chase, and M. O'Brien (Eds.) *Values and the Environment: A Social Science Perspective*. Chichester: John & Sons, 171–182.
- Yount, J. R. and Horton, P. B., (1992). Factors Influencing Environmental Attitude: The Relationship between Environmental Attitude Defensibility and Cognitive Reasoning Level. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (10) John Wiley & Sons, Inc., 1059-1078.
- Weller Susie (2007). *Teenagers' citizenship. Experiences and Education*. London and New York: Routledge.

ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΙΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΔΙΑΛΕΚΤΟΥΣ

Πλουμίδα Ειρήνη
eirini.ploumidi94@gmail.com
Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το ζήτημα της διδασκαλίας και της χρήσης των νεοελληνικών διαλέκτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Διεξήχθη ποιοτική μελέτη. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο Γενικά Λύκεια του Ηρακλείου Κρήτης και η συλλογή των δεδομένων έγινε με την διαδικασία της συνέντευξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκαλύπτουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διάκειται αρνητικά απέναντι στις διαλεκτούς αναφορικά με την ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και ότι θεωρούν ότι η χρήση της διαλέκτου από την πλευρά του μαθητή επιδρά αρνητικά στην σχολική του επίδοση. Τα ευρήματα της μελέτης υπαγορεύουν ότι το ζήτημα της ένταξης των διαλέκτων οφείλει να αντιμετωπιστεί με προσοχή και ότι η ρυθμιστική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο λόγο των μαθητών μπορεί να οδηγήσει τους τελευταίους να αναπτύξουν ένα αίσθημα μειονεξίας απέναντι στην διάλεκτο τους και τον ίδιο τους τον εαυτό.

Λέξεις κλειδιά: διάλεκτοι, χρήση, διδασκαλία, εκπαίδευση, επίδοση

1. Εισαγωγή

Το ζήτημα της χρήσης και της διδασκαλίας των διαλέκτων στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντικό και απασχολεί μεγάλο μέρος ερευνητών παγκοσμίως. Παρόλα αυτά, στον ελληνικό χώρο μόλις τα τελευταία χρόνια ξεκίνησε να γίνεται λόγος για την ενσωμάτωση των γλωσσικών ποικιλιών στην εκπαίδευση (Ντίνας, 2015). Οι διάλεκτοι της ελληνικής γλώσσας έχουν παραμεριστεί και εκλείπουν από την γλωσσική διδασκαλία τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως εντοπίζει η Κορρέ (2015).

Η στάση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ενσωμάτωση των διαλέκτων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να χαρακτηριστεί *ιδιάζουσα*. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία των διαλέκτων παρόλα αυτά απέναντι στο ενδεχόμενο της ενσωμάτωσής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία εκφράζουν αρνητική στάση (Pavlou & Paparavlou, 2004, Καραντζή, 2011, Τσιπλάκου, 2004, 2007) ή έντονη αμηχανία (Καψάσκη & Τζακώστα, 2016).

Σύμφωνα με τους Van de Craen & Humblet (1989) συχνά οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται δεκτικοί απέναντι στη μεταχείριση του διαλεκτικού λόγου στο μάθημα τόσο από τους ίδιους όσο και από τους μαθητές τους και κατ' αυτόν τον τρόπο η διάλεκτος δεν φτάνει σε σημείο στιγματισμού. Πολλές φορές βέβαια θεωρούν ότι είναι χρέος τους να διορθώνουν το λόγο των μαθητών τους, και ιδιαίτερα τον γραπτό λόγο, αφήνοντας όμως ένα περιορισμένο περιθώριο χρήσης της διαλέκτου στον προφορικό λόγο (Pavlou & Paparavlou, 2004, Παπανικόλα & Παρμαξής, 2012). Βέβαια συχνά εξαιτίας της γλωσσικής ανασφάλειας, που πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται, προχωρούν στην επίμονη ρύθμιση του δικού τους λόγου αλλά και των μαθητών τους (Κωστούλα - Μακράκη, 2001). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τις διαπιστώσεις του Drettas (2000) ότι ο ρόλος του σχολείου ως προς την διδασκαλία είναι έντονα ρυθμιστικός και της Σεργίδου (2006) ότι συχνά η γλωσσική διδασκαλία αποκτά *χαρακτήρα λογοκρισίας*.

Η έντονα ρυθμιστική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών, όταν αυτοί χρησιμοποιούν διαλεκτικό λόγο, έχει αρνητικό αντίκτυπο ακόμα και απέναντι στην ψυχοσύνθεσή τους. Οι μαθητές, όταν διορθώνονται από τον εκπαιδευτικό με το επιχείρημα

ότι η διάλεκτος παρεμποδίζεται η γλωσσική τους έκφραση, εσωτερικεύουν ένα αίσθημα κατώτερης αυτοεικόνας και μειονεξίας (Jorgensen & Pedersen, 1989). Οι μαθητές, των οποίων η μητρική τους γλώσσα είναι διαφορετική από την επίσημη γλώσσα του κράτους νιώθουν έντονα την απόρριψη του ίδιου τους του εαυτού και της γλώσσας τους (Καμπάκη & Βουγιουκλή, 2009). Άλλωστε η γλωσσική ποικιλία για τον ομιλητή της νοείται ως στοιχείο ταυτότητας (Cheshire & Edwards, 2001). Ταυτόχρονα, στην ηλικιακή φάση της εφηβείας ένα παιδί διαμορφώνει την στάση του απέναντι στην γλώσσα (Baker, 1988).

Αποτέλεσμα των πρακτικών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί διορθώνοντας και ρυθμίζοντας τη δική τους γλωσσική συμπεριφορά αλλά και των μαθητών τους είναι εντονότερη εδραίωση της άποψης ότι οι διάλεκτοι είναι κατώτερες γλωσσικές μορφές. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια την ενίσχυση των γλωσσικών προκαταλήψεων (Καμπάκη-Βουγιουκλή & Δούρου, 2015). Οι παραπάνω τακτικές οδηγούν στον στιγματισμό των διαλέκτων και στην εδραίωση της πεποίθησης ότι είναι κατώτερες από την πρότυπη ποικιλία (Ματθαιουδάκη, 2015). Όμως, ο τρόπος που λειτουργεί ο εκπαιδευτικός μέσα στην σχολική αίθουσα και οι μέθοδοι διδασκαλίας του επιδρούν και στην σχολική επίδοση (Θεοδοσιάδου, 2013).

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΔ) σχετικά με την διδασκαλία και την χρήση των νεοελληνικών διαλέκτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, η παρούσα μελέτη στοχεύει στην εξέταση του πώς η χρήση και η διδασκαλία των διαλέκτων μπορεί να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικά. Παράλληλα, επιχειρείται να διερευνηθεί εάν υπάρχει συσχετισμός ανάμεσα στην χρήση διαλεκτικού λόγου και σχολικής επίδοσης.

2. Κυρίως μέρος

Μεθοδολογία

2.1 Σχεδιασμός

Η ιδέα για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας ανέκυψε έπειτα από μελέτη βιβλιογραφίας. Κρίθηκε απαραίτητη η εξέταση ζητημάτων που άπτονται της διδασκαλίας και της χρήσης των νεοελληνικών διαλέκτων στην εκπαίδευση μέσα από την διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία του Ηρακλείου Κρήτης.

Για την πραγματοποίηση της παρούσας μελέτης πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα. Μέσω της ποιοτικής έρευνας ο ερευνητής μπορεί να αφογκραστεί τις αντιλήψεις των υποκειμένων του και να εξετάσει σε βάθος τις στάσεις τους απέναντι στα γεγονότα που ερευνώνται (Bird κ.α., 1999). Έτσι, θεωρήθηκε πως αυτό το είδος θα εξυπηρετούσε με μεγαλύτερη επάρκεια τους σκοπούς που τέθηκαν εξ αρχής. Το κύριο εργαλείο για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν η συνέντευξη. Η συνέντευξη χρησιμοποιείται κατά κόρον σε μελέτες καθώς παρέχει πληθώρα πλεονεκτημάτων και στον ερευνητή και στον συνεντευξιαζόμενο, όπως παραδείγματος χάριν είναι η αμεσότητα και η οικειότητα. (Ζαφειρόπουλος, 2005). Επίσης, κατά τη διάρκεια της ο ερευνητής καλείται να προσεγγίσει τα συναισθήματα του συνεντευξιαζόμενου σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα και να παρατηρήσει την μη λεκτική του επικοινωνία (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης με ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και στη συνέχεια σχεδιάστηκε μία συνέντευξη για τους ΕΔ που αποτελούταν από ερωτήσεις ανοιχτές – μη κατευθυντικές και αποσκοπούσε στην συλλογή των δεδομένων. Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις προσφέρουν ευελιξία και παρέχουν το πλεονέκτημα στον ερευνητή να διεκδύσει βαθύτερα στις σκέψεις του συνεντευξιαζόμενου και να ζητήσει περαιτέρω διευκρινίσεις, όταν χρειάζεται (Cohen et al., 2008).

Στην έρευνα λήφθηκαν υπόψη ηθικά ζητήματα, όπως ο σεβασμός της αυτονομίας και της αξιοπρέπειας καθώς επίσης και η διαφύλαξη του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων μέσω της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των απαντήσεων. Επιπροσθέτως, μέσω των εντύπων

συγκατάθεσης, τα οποία ήταν συνολικά 20, εξασφαλίστηκε η συγκατάθεσή των υποκειμένων στην έρευνα. Τα έντυπα συγκατάθεσης παρείχαν την απαραίτητη ενημέρωση για τον σκοπό της έρευνας και της διαδικασίας της συνέντευξης με ηχογράφηση.

2.2 Δείγμα – Υλικό και διαδικασία

Ο υπό μελέτη πληθυσμός ήταν είκοσι (20) εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τρεις (3) άνδρες και δεκαεπτά (17) γυναίκες. Μετά την συλλογή του δείγματος, πραγματοποιήθηκε η διαδικασία της συνέντευξης.

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο Γενικά Λύκεια του νομού Ηρακλείου. Το ένα Γενικό Λύκειο βρίσκεται στην περιοχή της Αλικαρνασσού και το άλλο στην περιοχή της Ηλιούπολης. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και τους δόθηκε η δυνατότητα επιπρόσθετων διευκρινίσεων. Αρχικά, διανεμήθηκε το έντυπο συγκατάθεσης. Έπειτα, ακολούθησε η διαδικασία της συνέντευξης. Μετά την συλλογή των δεδομένων μέσω της ηχογράφησης, αναλύθηκαν τα δεδομένα και μέσα από τις ερωτήσεις δημιουργήθηκαν και αναλύθηκαν οι κατηγορίες.

3. Ανάλυση λόγου – Αποτελέσματα

3.1. Περιγραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν είκοσι (20) ΕΔ. Οι 8 προέρχονταν από το Γενικό Λύκειο της Αλικαρνασσού και οι 12 από το Γενικό Λύκειο της Ηλιούπολης. Η ηλικία τους κυμαίνεται από 35 έως 59 ετών. Όσον αφορά την καταγωγή τους, οι ΕΔ στην πλειονότητα τους έχουν κρητική καταγωγή καθώς μόλις 5 γυναίκες δεν έχουν κρητική καταγωγή. Επίσης, οι 8 από τους 20 δεν θεωρούν τον εαυτό τους διαλεκτόφωνο. Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας των υποκειμένων, το εύρος τους κυμαίνεται από 10 έως 33 έτη.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης σχεδιάστηκαν και δομήθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να αντληθούν αποτελεσματικά πληροφορίες σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις εμπειρίες γύρω από το ζήτημα της διδασκαλίας και της χρήσης των διαλέκτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την ανάλυση των ερωτήσεων προκύπτουν τρεις κατηγορίες, οι οποίες αναλύονται παρακάτω.

3.2. Κατηγορίες απαντήσεων των ΕΔ στις ερωτήσεις της συνέντευξης

Θέση των διαλέκτων στο σχολείο

Η πλειονότητα των υποκειμένων της μελέτης μας εκφράζεται με αρνητικό τρόπο στις περιπτώσεις που γίνεται λόγος για την ενσωμάτωση των διαλέκτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μία γυναίκα εκπαιδευτικός εκφράζεται ως εξής: «Πιστεύω ότι αυτό θα δημιουργούσε περισσότερα προβλήματα στην εκπαίδευση». Ταυτόχρονα, θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός είναι προτιμότερο να αποφεύγει την χρήση διαλεκτικού λόγου κατά τη διάρκεια του μαθήματος για να μην ανακλύπουν δυσκολίες στην συνεννόηση και επικοινωνία μεταξύ του ίδιου και του ακροατηρίου του. Παρόλα αυτά, παρουσιάζονται ανεκτικότεροι στην χρήση διαλεκτικού λόγου από την πλευρά των μαθητών στον προφορικό λόγο, κάτι που δεν συμβαίνει στην περίπτωση του γραπτού.

Ρυθμιστική συμπεριφορά από την πλευρά των ΕΔ στο λόγο των μαθητών

Η ρυθμιστική συμπεριφορά των ΕΔ στο λόγο των μαθητών είναι αρκετά έντονη. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι ομολογούν πως διορθώνουν περισσότερο συχνά τον γραπτό λόγο των μαθητών τους. Όμως, η τήρηση του μέτρου και στον προφορικό λόγο είναι επιβεβλημένη κατά τη γνώμη τους. Η εξής θέση αντιπροσωπεύει την πλειοψηφία των ΕΔ: «Ανεκτικότερα στον προφορικό λόγο ενώ διορθώνεται ο μαθητής στο γραπτό λόγο. Ο κώδικας διδασκαλίας και γενικότερα χρήσης στην τάξη είναι η Κοινή Νέα Ελληνική.» Εντούτοις διατυπώνεται και οι παρακάτω στάσεις «Τον ενθαρρύνω να την χρησιμοποιεί τη διάλεκτο του...» και «δεν έχω θέμα. Να χρησιμοποιούν τη

διάλεκτο καθώς είναι δείγμα δημιουργικής πολυφωνίας», οι οποίες στάσεις βρίσκονται στον αντίποδα της γενικότερης τάσης που επικρατεί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Χρήση διαλεκτικού λόγου και σχολική επίδοση

Τα υποκείμενα της έρευνας μας έχουν την γνώμη ότι η χρήση διαλεκτικού λόγου από τους μαθητές είτε στον προφορικό είτε στον γραπτό λόγο έχει αρνητικό αντίκτυπο στην σχολική τους επίδοση. Έχουν την πεποίθηση ότι αν ο μαθητής χρησιμοποιεί τη διάλεκτο του στο μάθημα είναι πιθανό να μην έχει πλούσιο λεξιλόγιο, να είναι απρόσεκτος ή να έχει δυσκολίες στην Κοινή Νέα Ελληνική. «Όταν ο μαθητής μιλάει τη διάλεκτο του στο μάθημα ή όταν γράφει σε αυτήν δείχνει άτομο που δεν προσέχει το λόγο του ή δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει την Κοινή Νέα Ελληνική. Γι' αυτό βαθμολογώ και πιο σκληρά.» αναφέρει μία ΕΔ. Επίσης, ένας άντρας ΕΔ υποστηρίζει ότι «Σε κάποιες περιπτώσεις, αλλά λίγες κατ' εμέ, υπάρχει συσχετισμός. Δεν είναι όμως καθοριστικός για την επίδοση του».

4. Συζήτηση

4.1. Επισκόπηση αποτελεσμάτων

Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι ΕΔ στέκονται κατά βάση με αρνητισμό απέναντι στις διαλέκτους όποτε γίνεται λόγος για την ενσωμάτωση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εκφράζουν την πεποίθηση ότι η ενσωμάτωση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πυροδοτήσει την ανάκυψη νέων εμποδίων και προβλημάτων στο μάθημα, τα οποία εμπόδια και προβλήματα τα τοποθετούν στη βάση της επικοινωνίας και της κατανόησης μεταξύ πομπού και δέκτη. Θεωρούν πως ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να χρησιμοποιεί την Κοινή Νέα Ελληνική κατά το μάθημα ενώ εμφανίζονται περισσότερο ανεκτικοί στην χρήση της διαλέκτου από την πλευρά του μαθητή. Βέβαια, κρίνουν ότι ένας διαλεκτόφωνος μαθητής είναι πιθανότερο να βρεθεί αντιμέτωπος με χαμηλή σχολική επίδοση. Η συντριπτική πλειονότητα των ΕΔ αναγνωρίζει ότι μία διάλεκτος είναι βασικό και αναπόσπαστο στοιχείο του τόπου, στον οποίο ομιλείται, αλλά αυτό δεν την καθιστά και ικανή να υποστηρίξει με επαρκή και αποτελεσματικό τρόπο την διδασκαλία του μαθήματος.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αποκαλύπτουν ότι τα υποκείμενα της έρευνας τα οποία θεωρούσαν τον εαυτό τους διαλεκτόφωνο ήταν περισσότερο επιφυλακτικά στην διαδικασία της συνέντευξης από τα υποκείμενα που δεν θεωρούσαν τον εαυτό τους διαλεκτόφωνο. Οι μεν απάντησαν με περισσότερο δισταγμό και επιφύλαξη στις ερωτήσεις. Παρόλα αυτά οι απαντήσεις τους κρίνονται περισσότερο θετικά προσανατολισμένες απέναντι στη σχέση διαλέκτων και εκπαίδευσης. Οι δε ήταν λιγότερο επιφυλακτικοί και οι απαντήσεις στις ερωτήσεις δίνονταν με εμφανώς λιγότερο δισταγμό και περισσότερη αμεσότητα. Η ερμηνεία της συμπεριφοράς αυτής οδηγεί στο ότι οι διαλεκτόφωνοι νιώθουν συχνά ένα αίσθημα δειλίας και ατολμίας κατά την έκφραση των απόψεων τους σχετικά με την διάλεκτο τους. Το αίσθημα της διστακτικότητας των ατόμων σε διάφορες περιστάσεις το επισημαίνει ο Trudgill (1983).

Ένα ακόμη εύρημα υπογραμμίζει ότι το ζήτημα της ενσωμάτωσης των διαλέκτων στην εκπαίδευση είναι αρκετά ευαίσθητο και χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και μέριμνας. Η πλειονότητα των ΕΔ διάκειται αρνητικά απέναντι στις διαλέκτους όσον αφορά τη διδασκαλία και τη χρήση τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια, εκτιμά πως η ενσωμάτωση τους μπορεί να προκαλέσει περαιτέρω προβλήματα. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει μια διαβάθμιση ως προς τις απόψεις που εκφράζονται. Πιο συγκεκριμένα, από την μία πλευρά, οι ΕΔ, οι οποίοι συγκεντρώνουν τα λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας, εκφράζουν την πεποίθηση ότι θα ήταν προτιμότερο καμία νεοελληνική διάλεκτος να μην εισαχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και ως συνέπεια αυτού εμποδίζουν τους μαθητές τους να χρησιμοποιούν την διάλεκτο τους στο γραπτό λόγο αλλά ακόμη και στον προφορικό, ο οποίος είναι πιο αυθόρμητος. Από την άλλη πλευρά, οι ΕΔ, οι οποίοι κατέχουν περισσότερα έτη στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, εμφανίζονται περισσότερο διαλλακτικοί απέναντι στη διδασκαλία και την χρήση των διαλέκτων κατά το μάθημα.

Πιο αναλυτικά, φαίνονται να είναι περισσότερο δεκτικοί στην ενσωμάτωση των διαλέκτων στην εκπαίδευση και προβαίνουν σε λιγότερες διορθώσεις στο λόγο των μαθητών τους σε σχέση με τους συναδέλφους τους που συγκεντρώνουν λιγότερα χρόνια στην εκπαίδευση. Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τους ισχυρισμούς του Allen (2009), ο οποίος διατυπώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μικρότερη διδακτική εμπειρία είναι λιγότερο διστακτικοί στην εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και Lamb (1995), ο οποίος θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία προτιμούν να μένουν πιστοί στις μεθόδους που μεταχειρίζονται.

4.2. Ενσωμάτωση των διαλέκτων στην εκπαιδευτική διαδικασία και σχέση σχολικής επίδοσης και διαλέκτου

Τα ευρήματα της μελέτης αποκαλύπτουν ότι η πλειονότητα των υποκειμένων της έρευνας εκτιμά, από την μία, πως η ενσωμάτωση των διαλέκτων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μία δύσκολη υπόθεση και, από την άλλη, ότι δε θα μπορούσαν να αποτελέσουν εργαλείο διδασκαλίας. Η στάση αυτή που εκφράζεται βρίσκεται σε συμφωνία με τα ευρήματα των Pavlou & Paparavlou (2004), Τσιπλάκου (2004, 2007), Καψάσκη & Τζακώστα (2016). Οι ΕΔ αντιτίθενται στην χρήση διαλεκτικού λόγου από την πλευρά του εκπαιδευτικού για να μην δυσχεραίνει η επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το ακροατήριο του. Βέβαια, αφήνουν ένα μικρό περιθώριο χρήσης διαλεκτικού λόγου μόνο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, όπως για εξήγηση σύνθετων εννοιών ή για λόγους αποφόρτισης, πράγμα το οποίο συμφωνεί με την μελέτη των Pavlou & Paparavlou (2004) και Παύλου (2006). Η ερμηνεία αυτή οδηγεί στο ότι φαίνεται να υπάρχει η πεποίθηση ότι μία διάλεκτος δεν μπορεί να σταθεί με επάρκεια και αποτελεσματικότητα σε περιστάσεις επίσημης έκφρασης. Επομένως μπορεί να υποστηριχθεί ότι η διάλεκτος θεωρείται από τους ΕΔ κατώτερη από την νόρμα και έτσι μετατρέπεται εύκολα σε αντικείμενο στιγματισμού.

Ένα εξίσου σημαντικό εύρημα σχετίζεται με την στάση που κρατούν οι ΕΔ απέναντι στους διαλεκτόφωνους μαθητές τους. Παρά το γεγονός ότι φαίνεται πως αντιλαμβάνονται ότι η διάλεκτος είναι μεταξύ άλλων και στοιχείο ταυτότητας για τον διαλεκτόφωνο μαθητή προτιμούν να προβαίνουν πολλές φορές σε συνεχείς διορθώσεις του γραπτού και προφορικού λόγου του μαθητή τους. Βέβαια είναι περισσότερο ανεκτικοί στα διαλεκτικά στοιχεία, όταν αυτά εμφανίζονται στον προφορικό λόγο, πράγμα το οποίο δεν συμβαίνει και με τον γραπτό λόγο. Το γεγονός αυτό είναι σύμφωνο με τη μελέτη των Pavlou & Paparavlou (2004) και των Παπανικόλα & Παρμαζή (2012). Η κίνηση αυτή, ότι δηλαδή είναι περισσότερο διαλλακτικοί στην εισαγωγή διαλεκτικών στοιχείων στον προφορικό λόγο, μπορεί να ερμηνευτεί ως μία κίνηση από μέρους των ΕΔ να αποτρέψουν την εκδήλωση ενός αισθήματος επικοινωνιακής απομόνωσης και περιθωριοποίησης των μαθητών τους.

Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι οι ΕΔ της παρούσας έρευνας φαίνεται να κρίνουν ότι η χρήση διαλεκτικού λόγου από τους μαθητές σχετίζεται με χαμηλή σχολική επίδοση. Οι ΕΔ φαίνεται να πιστεύουν ότι ένας μαθητής που έχει μεγαλώσει σε διαλεκτόφωνο περιβάλλον και χρησιμοποιεί εκτεταμένα την διάλεκτο του, είναι πιθανότερο να έχει φτωχό λεξιλόγιο, αδυναμία στην έκφραση και συνεπώς χαμηλότερους βαθμούς από έναν μη διαλεκτόφωνο μαθητή.

Η στάση τους αυτή τους ωθεί και στην ρυθμιστική συμπεριφορά. Η εξήγηση αναφορικά με την ρυθμιστική στάση που κρατούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην λεκτική συμπεριφορά των μαθητών τους δύναται να εξηγηθεί ως μία απόπειρα να προστατέψουν τους μαθητές τους από μία χαμηλή σχολική επίδοση. Η χαμηλή σχολική επίδοση θεωρείται από τους συμμετέχοντες της έρευνας μας αιτία ώστε να μην επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι των μαθητών, όπως δηλαδή να μην επιτύχουν προβιβασμό βαθμό στις εξετάσεις κάποιου μαθήματος ή να μην καταφέρουν να εισαχθούν στην σχολή της επιλογής τους.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε ζητήματα, τα οποία άπτονται της διδασκαλίας και της χρήσης των νεοελληνικών διαλέκτων στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της διερεύνησης των στάσεων που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Φάνηκε ότι η

πλειονότητα των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας περιθωριοποιεί τις διαλέκτους καθώς αφενός εκτιμά ότι δεν δύνανται να αποτελέσουν εργαλεία διδασκαλίας ικανά να υποστηρίξουν τις απαιτήσεις των μαθημάτων και αφετέρου ότι η χρήση διαλεκτικού λόγου από πλευράς μαθητή μπορεί να αποτελέσει αιτία για χαμηλή σχολική επίδοση. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί καθώς και οι μαθητές οφείλουν μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση να συνειδητοποιήσουν και να αποδεχτούν την γλωσσική ποικιλία ως εγγενές χαρακτηριστικό της γλώσσας και κατ' επέκταση τις διαλέκτους ως ισοδύναμα γλωσσικά συστήματα με την νόρμα. Παράλληλα, η ενσωμάτωση των διαλέκτων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να δράσει ως ευκαιρία ώστε ο ρόλος της να επαναπροσδιοριστεί και να στηριχτεί στη βάση της αποδοχής του διαφορετικού στοιχείου. Επομένως, είναι αναγκαίο να εφαρμοστεί ένα είδος πρακτικών, ενεργειών και παρεμβάσεων που θα στοχεύουν στην καταπολέμηση του στιγματισμού που κυριαρχεί απέναντι στις διαλέκτους (Ματθαίουδάκη, 2015). Συμπερασματικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η ενσωμάτωση των διαλέκτων στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι σε καμία περίπτωση χαριστική πράξη αλλά αντίθετα αναγκαία προϋπόθεση για την αποδοτικότερη λειτουργία της και ομαλότερη συνέχεια της.

5.1. Προτάσεις παρεμβάσεων

Η σωστά δομημένη εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να δράσει έτσι ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι στιγματιστικές απόψεις για τις διαλέκτους. Οι πληθυσμοί από τους οποίους θα μπορούσε να ξεκινήσει η αποτροπή στιγματιστικών πρακτικών είναι το εκπαιδευτικό και το μαθητικό δυναμικό. Κρίνεται επιβεβλημένη ανάγκη να παραχθεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό και εποπτικό υλικό και να γίνει προσπάθεια πολύπλευρης ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών και μαθητών γύρω από τις διαλέκτους. Παράλληλα, η δημιουργία του κατάλληλου σχολικού εγχειριδίου που θα είναι ευθυγραμμισμένο με τις αρχές της σύγχρονης γλωσσολογικής θεωρίας και ειδικά διαμορφωμένο ώστε να εσωκλείει όλες τις πτυχές της γλωσσικής ποικιλότητας με διαλεκτόφωνα κείμενα, γραμματικές ασκήσεις, λεξιλόγιο είναι επιβεβλημένη ανάγκη. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μπορεί ελεύθερα να παράγει και να επιλέγει το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσει ώστε να υλοποιήσει τους διδακτικούς του στόχους ευθυγραμμιζόμενος με τις επιταγές της σύγχρονης γλωσσολογικής θεωρίας και των ενδιαφερόντων των μαθητών του, διαλεκτόφωνων και μη. Επιπλέον, ένα εργαλείο, το οποίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά κατά την εκπαιδευτική διδασκαλία και ειδικότερα κατά την γλωσσική διδασκαλία είναι το Ψηφιακό Μουσείο Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας (Τζακώστα κ.α., 2015). Έτσι, οι μαθητές θα εξοικειωθούν με τον διαλεκτικό λόγο και τις ελληνικές διαλέκτους.

5.2 Περιορισμοί μελέτης

Η έρευνα παρουσίασε κάποιους περιορισμούς. Αναλυτικότερα, το δείγμα ήταν μικρό, μη αντιπροσωπευτικό και η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένα σχολεία του Ηρακλείου Κρήτης. Επίσης, η πλειονότητα των υποκειμένων ανήκαν στο γυναικείο φύλο. Επομένως, δεν ήταν δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας στο σύνολο των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ελληνικού χώρου. Παρόλα αυτά μπορούμε να υποθέσουμε ότι αυτές είναι και οι πιθανές στάσεις των εκπαιδευτικών γύρω από τις διαλέκτους και την ενσωμάτωση τους στην εκπαίδευση.

5.3 Δυνατά σημεία – Συμβολή μελέτης

Το ζήτημα της διδασκαλίας και της χρήσης των διαλέκτων στην εκπαιδευτική διαδικασία πρόσφατα ξεκίνησε να γίνεται αντικείμενο συζήτησης στον ελληνικό χώρο. Συνεπώς, δυνατό σημείο της μελέτης αυτή είναι η προσφορά περαιτέρω γνώσης αναφορικά με την ενσωμάτωση των διαλεκτικών ποικιλιών στο σχολείο. Παράλληλα, η χρήση ποιοτικής μεθόδου για την ανάλυση των δεδομένων προσέφερε μεγαλύτερη εμβάθυνση στα ζητήματα που πραγματεύτηκε αυτή η έρευνα.

Επιπρόσθετα, δόθηκε το έναυσμα για προτάσεις παρεμβάσεων για την αποδοχή των διαλέκτων στην εκπαίδευση με σκοπό την ομαλή και προσεκτική ενσωμάτωσή τους σε αυτήν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Κρητική.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2013). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 104-105, 74-86.
- Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. (2009). Εισαγωγή στη Νεοελληνική Διαλεκτολογία. Στο *Κατά Παράδοση*. Ξάνθη: Σπανίδης.
- Καμπάκη-Βουγιουκλή, Π. & Δούρου, Χ. (2015). Το γλωσσικό ιδίωμα του Σουφλίου: Γλωσσικές συμπεριφορές μαθητών Λυκείου σε εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 95-116.
- Καραντζή – Ανδρειωμένου, Χ. (2011). Γλωσσικές ποικιλίες και εκπαίδευση: όψεις της ελληνικής εμπειρίας. Στο *6^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου/ Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Καψάσκη, Α. & Τζακώστα, Μ. (2016). Στάσεις καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση και τη διδασκαλία των νεοελληνικών διαλέκτων στο σχολείο. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 36. 161-174.
- Κορρέ, Ε. (2015). Οι νεοελληνικές διάλεκτοι στην γλωσσική διδασκαλία. Δυνατότητες και προοπτικές. Στο Γ. Ανδρουλάκης (Επιμ), *Οι γλωσσικές και κοινωνικές ποικιλίες της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η παρουσία τους στην εκπαίδευση*. Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας, 93-104.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία: Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Πρόγραμμα Διαφωνήν: Η ανάδειξη των ελληνικών διαλέκτων και η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 117-140.
- Ντίνας, Κ. Δ. (2015). Η αξιοποίηση της διαλεκτικής ποικιλίας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Η εμπειρία μιας διδακτικής απόπειρας. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 167-186.
- Παπανικόλα, Α. Ε. & Παρμαξής, Γ. (2012). Ο κοινωνικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και το γλωσσικό μάθημα στο διδασκαλικό περιβάλλον της ελληνόφωνης Κύπρου. Στο Τσαγγαρίδου, Ν., Μαύρου, Κ., Συμεωνίδου, Σ., Φτιάκα, Ε., Συμεού, Α. & Ηλία, Ι. (Επιμ). *‘Η Κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία’*, Πρακτικά 12ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 8-9 Ιουνίου 2012, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 386-396.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1).
- Παύλου, Π. (2006). Η ερευνητική δραστηριότητα γύρω από τη χρήση της Κυπριακής διαλέκτου στην εκπαίδευση. Στο Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι., & Μοδέστου, Μ. (Επιμ). *‘Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο’*, Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 2-3 Ιουνίου, 2006. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 669-678.

- Σεργίδου, Θ. (2006). Επίσημη γλώσσα, διάλεκτος και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι., & Μοδέστου, Μ. (Επιμ). *‘Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο’, Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 645-656.
- Τζακώστα, Μ., Σφακιανάκη, Α., Πατσιάς, Α., Κλειδής, Γ. & Τσιγδινός, Σ. (2015). Ψηφιακό Μουσείο Ελληνικής Προφορικής Ιστορίας: Ένα «βιωματικό» ερευνητικό εργαλείο για τη διαφύλαξη και εκπαιδευτική αξιοποίηση της ιστορίας και της λαϊκής παράδοσης. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg, 300-321.
- Τσιπλάκου, Σ. (2004). Στάσεις απέναντι στη γλώσσα και γλωσσική αλλαγή. Μια αμφίδρομη σχέση; Στο Γ. Κατσιμαλή, Α. Καλοκαιρινός, Ε. Αναγνωστοπούλου, Ι. Κάππα (Επιμ), *Proceedings of the 6th International Conference on Greek Linguistics*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. CD-Rom.
- Τσιπλάκου, Σ. (2007). Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, 466-511.
- Ξερόγλωσση
- Allen, J. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 647-654.
- Baker, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bird, M., Hammersley, M., Gorn, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*, (μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Cheshire, J. & Edwards, V. (2001). Γνώση σχετικά με τη γλώσσα στα βρετανικά σχολεία: Τα παιδιά ως ερευνητές/-τριες. Στο Α. Egan-Robertson & D. Bloome (Επιμ.), *Γλώσσα και πολιτισμός: οι μαθητές/-τριες ως ερευνητές/-τριες*, (μτφ. Μ. Καραλή). Αθήνα: Μεταίχμιο, 267-298.
- Cohen L., & Manion L., & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Drettas, G. (2000). Η ποντιακή διάλεκτος και η χρησιμότητα της στην παιδαγωγική της σύγχρονης ελληνικής. Στο Α.Φ. Χριστίδης, Μ. Αραποπούλου, Γ. Γιανουλοπούλου (Επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα και οι διάλεκτοι της*. Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 35-42.
- Jorgensen, J. N. & Pedersen, K. M. (1989). Dialect and education in Denmark. Στο J.Cheshire, V. Edwards, H. Munsterman, B. Weltens (Επιμ.), *Dialect and education: Some European perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 30-47.
- Lamb, O. (1995). The consequences of INSET. *ELT Journal*, 49(1), 72-80.
- Pavlou, P. & Papapavlou, A. (2004). Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 243-258.
- Trudgill, P. (1983). *On Dialect. Social and Geographical Perspectives*. Oxford: Blackwell.
- Van de Craen, P. & Humblet, I. (1989). Dialect and Education in Belgium. Στο J.Cheshire, V. Edwards, H. Munsterman, B. Weltens (Επιμ.), *Dialect and education: Some European perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΕ ΕΝΑ ΚΟΙΝΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Τσιαγκάνη Θεοδώρα
dtsiagani@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Δρ Παιδικής Λογοτεχνίας

Περίληψη

Η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες της πρώτης τάξης του 102ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών συνεργάστηκαν με την υπεύθυνη του Τμήματος Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Ιστορικού Αρχείου της Εθνικής Τράπεζας με αφορμή την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος: «Τα δικαιώματα του μικρού επισκέπτη στο Μουσείο και στο Αρχείο. Το Δικαίωμα πρόσβασης στην πληροφορία μέσα από τεκμήρια και αρχειακό υλικό». Η σχολική τάξη και το Αρχείο- Μουσείο, δύο χώροι που παράγουν γεγονότα γραμματισμού, αλλά δεν συνδέονται συχνά στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, αποτελούν κοινό εργαστήριο γραμματισμού προάγοντας την κοινωνική διάσταση της μάθησης με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην οικοδόμηση της γνώσης, μέσα από συνέργειες μαθησιακών και πολιτισμικών πεδίων.

Λέξεις κλειδιά: πολυγραμματισμοί, κοινωνική μάθηση, δικαίωμα πρόσβασης στην πληροφορία, ενεργός μάθηση

1. Εισαγωγή

Το Μουσείο αντιπροσωπεύει μία μορφή άτυπης εκπαίδευσης ενώ το Σχολείο τον θεσμό της τυπικής εκπαίδευσης, δύο χώροι διαφορετικοί, οι οποίοι επιτελούν κοινούς εκπαιδευτικούς αλλά και κοινωνικούς στόχους. Οι προκλήσεις και οι εξελίξεις της σύγχρονης εποχής επιτείνουν την ανάγκη συνεργασίας των επίσημων εκπαιδευτικών συστημάτων με άλλους κοινωνικούς φορείς, οι οποίοι αποτελούν πηγή παραγωγής γνώσης καθώς και τόπους όπου υλοποιούνται καινοτόμες δράσεις. Το μουσείο αποτελεί έναν τέτοιο φορέα. Το ζητούμενο, σύμφωνα με την Ντιρογιάννη (2011), δεν είναι το μουσείο να επιτελεί συμπληρωματικό ρόλο προς το σχολείο, αλλά αυτοδύναμο να προωθεί τη διαδικασία της μάθησης παρέχοντας πολλαπλές αναπαραστάσεις της γνώσης. Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως η αντιμετώπιση του παιδιού ως ενεργητικό υποκείμενο και όχι ως παθητικό καταναλωτή της γνώσης (Bruner, 1986), η κοινωνική διάσταση της μάθησης που επιτελείται μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον και τα άλλα συνυποκείμενά του (Vygotsky, 1993), επηρέασαν τον τρόπο με τον οποίο η σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική αντιμετωπίζει τον μικρό επισκέπτη. Η μουσειακή επίσκεψη, ως προς τους εκπαιδευτικούς στόχους, χρησιμεύει ως κίνητρο για την ανάπτυξη της μάθησης μέσω των δημιουργικών δραστηριοτήτων, την καλλιέργεια της αισθητικής αγωγής καθώς και την εξοικείωση των μαθητών με τον μουσειακό χώρο. Ως προς τους κοινωνικούς στόχους, αποτελεί διευρυμένη οπτική της γνώσης που παρέχει το σχολείο, καθώς αποτελεί τον δίαυλο επικοινωνίας με τον κόσμο και τα ανθρώπινα δημιουργήματα. Η μουσειακή εμπειρία δεν περιορίζεται στο γνωστικό περιεχόμενο, καθώς αυτή εμπεριέχει την έννοια της αισθητικής αξίας, το στοιχείο της έκπληξης, της συγκίνησης και της ευχαρίστησης. Προκαλεί το ενδιαφέρον, την περιέργεια και την προσοχή των μαθητών καθώς αυτοί παρατηρούν, προσεγγίζουν, ερμηνεύουν, συγκρίνουν, αισθάνονται και επικοινωνούν όχι μόνο με τα εκθέματα αλλά με τα μέλη που απαρτίζουν την κοινότητα του μουσείου (παιδαγωγούς, υπαλλήλους) καθώς και μεταξύ τους.

Μέσα, λοιπόν, από τη θέαση και παρατήρηση του πολιτισμικού υλικού με μεθοδευμένες ομαδικές δραστηριότητες, οι μαθητές ενεργοποιούν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες,

διατυπώνουν ερωτήσεις, κάνουν συγκρίσεις και παραλληλισμούς αναπτύσσοντας την κριτική σκέψη (Μούλιου, 2005, Μουσουρή, 2002·Ντιρογιάννη, 2011·Καλεσοπούλου, 2011·Δάλκος, 2000·Cziksztentmihalyi, Hermanson, 1995·Falk, Dierking, 2002·Hein, 1998·Γκότσης, 2010·Τσίτουρη, 2010·Γερμανός, 2010).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η συνεργασία με το Ιστορικό Αρχείο της Εθνικής Τράπεζας

Το Ιστορικό Αρχείο της ΕΤΕ αποτελεί έναν ιδιαίτερο χώρο, καθώς συνδυάζει το αρχείο και το μουσείο. Στα αρχεία της ΕΤΕ έχει αποτυπωθεί το σύνολο της οικονομικής ιστορίας του νεότερου ελληνικού κράτους της περιόδου 1841- 1966 αλλά και σημαντικές πτυχές της πολιτικής, πολιτισμικής και κοινωνικής μας ιστορίας. Παράλληλα, έχουν σχεδιαστεί εκπαιδευτικά προγράμματα για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα παιδιά, μέσω της έκθεσης για την ιστορία του ελληνικού χαρτονομίσματος και του εκπαιδευτικού προγράμματος «Αρχεία. Πηγές γνώσης, πηγές μνήμης», έρχονται σε επαφή με τη μυθολογία και τη σύγχρονη ιστορία.

Το 2015, ως εκπαιδευτικός στο 102^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, ανέλαβα την πρώτη τάξη. Ο αριθμός των μαθητών/τριών ήταν δέκα επτά. Από αυτά, τρία παιδιά ήταν αλβανικής καταγωγής, ένα πολωνικής και δύο молδαβικής. Όλα είχαν φοιτήσει σε νηπιαγωγείο εκτός από ένα κορίτσι, το οποίο είχε ελλιπή φοίτηση. Με το ΕΤΕ είχα ήδη συνεργαστεί την προηγούμενη χρονιά και αποφασίσαμε με την Υπεύθυνη Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Παιδαγωγικών Δραστηριοτήτων να συνεργαστούμε ξανά στο πλαίσιο εκπόνησης πολιτιστικού προγράμματος σε συνεργασία με το Γραφείο Πολιτιστικών Θεμάτων της Α' Δ/σης Π.Ε Αθηνών. Η προσέγγιση επιμερίστηκε σε δύο διερευνητικές χρονικές φάσεις: Α' φάση- χρονική περίοδος μέσα Οκτωβρίου και Β' φάση- χρονική περίοδος Αρχές Απριλίου.

1.2.2. Διερεύνηση των γνώσεων και εμπειριών των μαθητών /τριών

Πριν την επίσκεψη στο μουσείο, πραγματοποιήθηκε στην τάξη διερευνητική συζήτηση σχετικά με τις προσλαμβάνουσες και τις απόψεις των παιδιών. Ακολουθήθηκαν τα μεθοδολογικά βήματα του project: διερεύνηση των εμπειριών, καταγισμός ιδεών, αρχή της συνεργασίας. (Frey, 1986· Χρυσαιφίδης, 2000). Μονάδα καταγραφής των σχολίων αποτέλεσαν τα επίθετα και τα ρήματα που χρησιμοποίησαν τα παιδιά. Στην ερώτηση «Ξέρετε τι είναι το μουσείο;» δεκαέξι από τα δεκαεπτά παιδιά αποκρίθηκαν θετικά, ενώ αρνητικά απάντησε η μαθήτρια με την ελλιπή φοίτηση στο νηπιαγωγείο. Στην ερώτηση: «Με ποιον έχετε επισκεφτεί το Μουσείο;» σχεδόν όλα απάντησαν με το νηπιαγωγείο και 12 από τα 17 και με τους γονείς τους. Τα μουσεία που είχαν επισκεφτεί ήταν το Αρχαιολογικό και τοπικά λαογραφικά μουσεία. Στην ερώτηση: «Τι είναι τελικά το μουσείο;», οι απαντήσεις των παιδιών συνέκλιναν ότι είναι ένας χώρος με παλιά πράγματα.

Στην ερώτηση: «Γιατί κατά την γνώμη σας υπάρχουν τα μουσεία;» απάντησαν:

- Για να μάθουμε πώς ζούσαν παλιά οι άνθρωποι.
- Για να φυλάμε τα παλιά πράγματα
- Για να μάθουν οι άνθρωποι στο μέλλον πώς ήμασταν εμείς.

Τα παιδιά κλήθηκαν να περιγράψουν τις εμπειρίες τους από την επίσκεψή τους στο μουσείο:

- Είναι κάτι σαν δωμάτια με πράγματα.
- Ναι, αλλά τα πράγματα τα έχουν φυλαγμένα.
- Δεν τα λένε πράγματα, τα λένε αντικείμενα και τα βάζουν σε βιτρίνες.
- Ναι, για να μην σπάσουν.
- Και για να μην τα πιάνουμε και χαλάσουν.
- Ναι, υπάρχει και ο φύλακας που κάνει παρατήρηση, όταν τα ακουμπάμε.

- *Εγώ, μια φορά ήμουν με τον μπαμπά μου και πήγαμε σε ένα μουσείο κοντά στο χωριό μας και έπιασα ένα άγαλμα και ο φύλακας με μάλωσε.*
- *Ναι, και δεν τρέχουμε στο μουσείο.*

- *Ούτε και παίζουμε, κοιτάμε τα πράγματα στις βιτρίνες. Δεν ακουμπάμε τα τζάμια με τα χέρια μας.*

Σχετικά, λοιπόν, με το μουσείο κωδικοποιούνται τα εξής:

- Αποτελεί χώρο αυστηρό με απαγορεύσεις και καθήκοντα .
- Η γνώση που παρέχεται είναι αυθεντική και μονοδιάστατη καθώς δεν υπάρχουν περιθώρια αλληλεπίδρασης του επισκέπτη με τα εκθέματα του μουσείου αλλά και το ανθρώπινο δυναμικό, άρα απουσιάζει η κοινωνική αλληλεπίδραση.
- Κληροδοτεί τη γνώση του παρελθόντος στις νεότερες γενιές.
- Εκλείπει το στοιχείο της ευχαρίστησης, της διασκέδασης και των δημιουργικών δραστηριοτήτων.

Ως επόμενο βήμα σχεδιάζεται η σύνδεση- παρουσίαση του Μουσείου με το Αρχείο.

Στην ερώτηση: « Γνωρίζετε τι είναι αρχείο; Έχετε ακούσει ποτέ αυτή τη λέξη;» απαντούν:

- *Εγώ δεν ξέρω τι είναι αυτό.*
- *Δεν έχω ακούσει ξανά αυτή τη λέξη.*
- *Είναι αυτό που έχουν τα μουσεία.*
- Εκπ/κός: Δηλαδή;
- *Που έχουν τα πράγματα μαζί (σύγχυση με τις συλλογές).*
- *Ο μπαμπάς μου έχει αρχείο.*
- Εκπ/κός: Τι αρχείο έχει ο μπαμπάς σου;
- *Να μαζεύει κάποια περιοδικά.*
- *Α, και μένα η μαμά μου έχει συνταγές από περιοδικά.*
- Εκπ/κός: Δηλαδή , τι κάνουν οι γονείς σας;
- *Ε, να μαζεύουν αυτά που τους αρέσουν και τα φυλάνε.*
- *Εμένα έχει φωτογραφίες παλιές, από τη μαμά της και τη γιαγιά της.*
- Εκπ/κός: Τι αντικείμενα βάζουμε στο αρχείο;
- *Φωτογραφίες.*
- *Πράγματα που δεν θέλουμε να χαλάσουν.*
- Εκπ/κός: Όπως;
- *..... (σκέπτονται).*
- Εκπ/κός: Γιατί κάποιος διατηρεί, έχει ένα αρχείο;
- *Για να φυλάξει τα πράγματά του.*
- *Για να τα προστατεύσει.*
- *Για να θυμάται.*
- Εκπ/κός: Πολύ ωραία, λέω να γράψουμε τις ιδέες σας σε χαρτί του μέτρου για να θυμόμαστε τι έχουμε πει. Τι θα γράψω, λοιπόν, στο τι είναι αρχείο;
- *Ένα μέρος που κρύβουμε πράγματα.*
- *Δεν τα κρύβουμε, τα φυλάμε.*
- *Τα προστατεύουμε.*
- Εκπ/κός: Ωραία, λοιπόν, γράφω αρχείο είναι ένα μέρος που φυλάμε πράγματα για να τα προστατεύσουμε
- *Και να τα θυμόμαστε.*
- Εκπ/κός: Ωραία, συμπληρώνω και για να τα θυμόμαστε.
- Εκπ/κός: Άλλη ιδέα; (καμία ανταπόκριση) .Εντάξει, την επόμενη εβδομάδα που θα πάμε στο Αρχείο της Εθνικής Τράπεζας θα συζητήσουμε ξανά τις ιδέες σας μαζί με την κ. Μαρία και θα δούμε όλοι μαζί το Μουσείο και το Αρχείο.

2.2. Η πρώτη επίσκεψη στο ΕΤΕ

Το νεοκλασικό κτήριο του ΕΤΕ προκαλεί τον θαυμασμό των παιδιών. Στον κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο του μουσείου τα παιδιά παίρνουν τα πρωινό τους και είναι έτοιμα για δράση. Η Υπεύθυνη Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων με ερωτήσεις ανοικτού τύπου ενθαρρύνει τον διάλογο και τη συζήτηση. Τα παιδιά της πρώτης δημοτικού, αξιοποιώντας εμπειρίες και άτυπες γνώσεις, ανταποκρίνονται στις ερωτήσεις, όπως καταγράφεται στο ακόλουθο απόσπασμα:

- Υπεύθυνη Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων: Ποια θεά είναι στο χαρτονόμισμα αυτό; Την αναγνωρίζετε;
- *Είναι η Αφροδίτη.*
- *Όχι, αυτή δεν φοράει καπέλο.*
- *Είναι η Αθηνά, η κόρη του Δία.*
- *Α, ναι το μάθαμε στο νηπιαγωγείο.*
- *Εγώ είχα ντυθεί Αθηνά στη γιορτή που κάναμε στο τέλος.*
- *Και εγώ Αφροδίτη.*

Το Μουσείο-Αρχείο αποκαλύπτει στους μικρούς μαθητές τα μυστικά του μέσα από δραστηριότητες που εξάγουν το ενδιαφέρον των παιδιών και εμπεριέχουν το στοιχείο της έκπληξης. Η Υπεύθυνη Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων έχει ρόλο διαμεσολαβήτριας. Μέσα από ανοικτές ερωτήσεις ενθαρρύνει τα παιδιά να ανακαλύψουν τη νέα γνώση (Dierking, al., 2001· Μουσούρη, 2002). Με την αρωγή του εξειδικευμένου προσωπικού μουνται στις διαδικασίες και στα στάδια της συντήρησης, της ψηφιοποίησης και της αρχειοθέτησης των εγγράφων. Συνομιλούν με το παρελθόν ανακαλύπτοντας τις μεθόδους ανασύστασής του. Το παρόν γίνεται γέφυρα ανάμεσα στο παρελθόν και το μέλλον: τα παιδιά υποθέτουν και ερμηνεύουν στο παρόν με προεκτάσεις στο μέλλον. Γίνονται μάρτυρες μιας άλλης χρονικής διάστασης, η οποία μέσα από την αναζήτηση, την καταγραφή και τη διατήρηση παρέχει πληροφορίες και αφηγηματικές όψεις ενός πεπερασμένου, αλλά όχι αφημένου, στη λήθη, κόσμου. Η γνώση της πολιτισμικής ιστορίας του ανθρώπου ως δρώντος ιστορικού υποκείμενου κοινωνείται, αβίαστα, στα παιδιά.

Στην αίθουσα των αρχειοθετημένων εγγράφων υπό μορφή τόμων διαμείβεται ο εξής διάλογος:

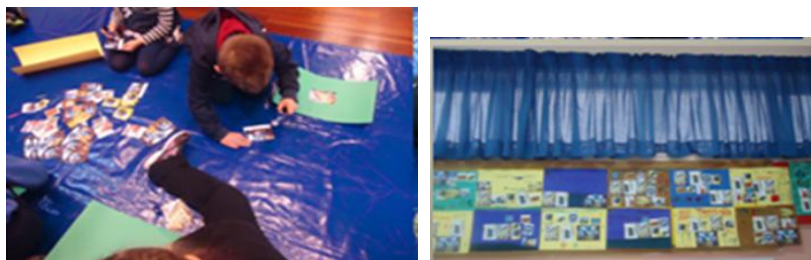
- *Τόσα πολλά βιβλία!*
- *Έχει κρύο εδώ για να μην χαλάνε.*
- *Εκπ/κός: Εμείς, τι λέτε, έχουμε το δικό μας αρχείο στο σχολείο;*
- *Το μεγάλο βιβλίο που η διευθύντρια γράφει τα ονόματά μας.*
- *Και στο νηπιαγωγείο είχαμε ένα με τα ονόματά μας.*
- *Εκπ/κός: Στην τάξη έχουμε αρχείο;*
- *Μμμμμ..... (σκέφτονται).*
- *Εκπ/κός: Τι σας δίνω κάθε μέρα για το σπίτι;*
- *Φωτοτυπία.*
- *Εργασίες.*
- *Ναι, ναι οι εργασίες που τις κρατάμε μετά στο σπίτι .*
- *Είναι το αρχείο μας!*
- *Εκπ/κός: Τι λέτε, να γράφουμε στο εξής αρχείο;*
- *Ναι, ναι (όλα).*
- *Θα έχουμε δύο αρχεία, πέρσι από το νηπιαγωγείο και όταν τελειώσουμε την πρώτη (γελώντας).*
- *Θα θυμόμαστε τι κάναμε στην πρώτη.*

Από το παραπάνω απόσπασμα του διαλόγου διαπιστώνεται πώς η νέα γνώση, η έννοια του αρχείου, οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση των δικών τους εμπειριών και των συμμαθητών τους και συνδέεται, ενσωματώνεται στην οικεία πραγματικότητα. Μετά το πέρας της ξενάγησης- εξοικείωσης με το Μουσείο - Αρχείο, τα παιδιά καταγράφουν και αποτυπώνουν τις νέες αποκτηθείσες εμπειρίες τους. Παράγουν ένα πολυτροπικό κείμενο συνδυάζοντας την εικόνα-

φωτογραφίες σχετικές με το μουσείο- με τον γραπτό λόγο. Η περίοδος, που πραγματοποιείται η πρώτη επίσκεψη, είναι μέσα Οκτωβρίου, διάστημα, όπου μαθησιακά βρίσκονται στο αρχικό στάδιο της ενσυνείδητης διδασκαλίας των γραμμάτων. Γεγονός που δεν αποτρέπει τα παιδιά να αποτυπώσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους χρησιμοποιώντας γλωσσικά στοιχεία, που δεν έχουν διδαχτεί. Τα παιδιά έγραψαν:

- Στο μουσείο ήταν τέλεια.
- Πέρασα πολύ ωρέα.
- Το μουσείο έχει μεγάλα παράθυρα.
- Στο μουσείο παίζαμε τους θεούς.
- Μου άρεσε το μεγάλο ρολόι.
- Στο μουσείο μπήκαμε στο ασανσέρ.
- Σήμερα πέρασα πολύ ορέα.

Στη μεταγραφή των προτάσεων έχει διατηρηθεί η γραφή των παιδιών. Η λέξη «μουσείο» είναι ορθογραφημένη διότι ρωτούσαν το πώς γράφεται, όπως και για άλλες λέξεις. Τα παιδιά αισθάνθηκαν άνετα και πιο ελεύθερα να εκφραστούν χωρίς τον φόβο του λάθους και της αποτυχίας, καθώς ο χώρος του μουσείου είναι ουδέτερος, αποδεσμευμένος από την τυπική μορφή της γνώσης, όπως είναι η σχολική τάξη. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Oppenheimer (στο Ντιρογιάννη, 2011): «κανείς δεν αποτυγχάνει στα μουσεία» (σ.78).



Εικόνα 1: Αποτυπώνοντας τις εντυπώσεις και τις εμπειρίες: Από το μουσείο στην τάξη.

Οι δραστηριότητες αναρτηθήκαν στον χώρο της σχολικής αίθουσας εν είδει ημερολογίου, όπου στα παιδιά δινόταν η δυνατότητα να ανατρέχουν σε αυτές, να σχολιάζουν, να θυμούνται και να τις συζητούν.

Η πρώτη επίσκεψη στο μουσείο ήταν μία ευχάριστη αποκάλυψη για τα παιδιά. Το καθένα παρουσίασε το κολλάζ και διάβαζε το κείμενό του. Τα παιδιά σχολίαζαν συζητούσαν, θυμόντουσαν τα αντικείμενα του μουσείου, όπως το ρολόι- έκθεμα:

- Και εμένα μου άρεσε αυτό.
- Εμένα μου άρεσε το τηλέφωνο. (αναφέρεται στις παλιές τηλεφωνικές συσκευές)
- Η γιαγιά μου στην Αλβανία έχει ένα που του μοιάζει.
- Εμένα που άρεσε που τα είδαμε όλα και μετά ζωγραφίσαμε.

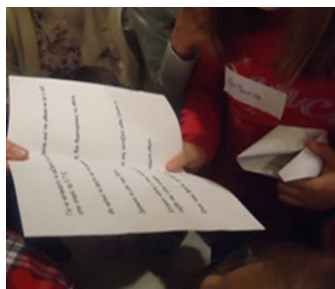
2.2.1. Οι πολλαπλές αναπαραστάσεις της γνώσης και της πληροφορίας στον χώρο του μουσείου

Σύμφωνα με τους Lord και Lord, (στο Μούλιου, 2005) σκοπός μιας έκθεσης είναι να μετασηματίσει τα ενδιαφέροντα, τις θέσεις και τις αξίες των επισκεπτών μέσω μιας έντονα συναισθηματικής εμπειρίας, κατά την οποία οι επισκέπτες ανακαλύπτουν τα μηνύματα των εκτιθέμενων αντικειμένων. Όταν οι επισκέπτες είναι παιδιά της πρώτης δημοτικού, χρειάζεται να τα προσελκύσουν και να προκαλέσουν το ενδιαφέρον τους με δραστηριότητες, που εμπεριέχουν το στοιχείο της αναζήτησης και της έκπληξης. Σε αυτό το σημείο εισβάλλει δυναμικά το παιδαγωγικό

παιχνίδι «Το κυνήγι του χαμένου εγγράφου», το οποίο αν και απευθύνεται σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, ωστόσο με τις κατάλληλες προσαρμογές από την Υπεύθυνη Παιδαγωγικών Προγραμμάτων του μουσείου κατέστη εφικτή η υλοποίησή του.

Σκοπό του παιχνιδιού αποτελεί η ανακάλυψη του υπογεγραμμένου, από τον Όθωνα, ΦΕΚ του 1841 περί συστάσεως της Εθνικής Τράπεζας μέσα από ένα παιχνίδι αναζήτησης και εξερεύνησης των χώρων του Μουσείου- Αρχείου. Τα παιδιά χαρτογραφούν τον χώρο: το Αρχαιοστάσιο 6 για την εύρεση του εγγράφου στον τόμο των ΦΕΚ του 1841, το εργαστήριο συντήρησης, την αίθουσα ψηφιοποίησης για να δημιουργήσουν Cd με το ψηφιοποιημένο έγγραφο. Τελικός προορισμός, ο εκθεσιακός χώρος που «κρύβεται» το χαρτονόμισμα με τον θυρεό του εγγράφου.

Ένα παιδί παραλαμβάνει τον φάκελο με τις οδηγίες από τον φύλακα του μουσείου και τις διαβάζει στην ομάδα. Τα παιδιά καλούνται να αποκωδικοποιήσουν, να κατανοήσουν και τέλος να εκτελέσουν τις οδηγίες για να αρχίσει το παιχνίδι της αναζήτησης και ανακάλυψης.



Εικόνα 2: Ο φάκελος με τις οδηγίες.

Η ανάγνωση, σε αυτήν τη συνθήκη, αποτελεί γεγονός με κοινωνική διάσταση: τα παιδιά διαβάζουν μέσα στην ομάδα, με την ομάδα, για την ομάδα σε περιβάλλον εκτός σχολικής τάξης. Η ανάγνωση προσλαμβάνεται ως δραστηριότητα με συγκεκριμένο στόχο, όπου το κείμενο δημιουργεί ρητές προσδοκίες στους αναγνώστες του (Barton, 2009). Ταυτόχρονα, πραγματοποιείται και άσκηση προετοιμασίας για την κριτική ανάγνωση αναπτύσσοντας τις εξής στρατηγικές: αποκωδικοποιώ- πώς το σπάζω αυτό;- συμμετέχω στο κείμενο- τι σημαίνει αυτό;- χρήση κειμένου- τι κάνω με αυτό, ανάλυση κειμένου - τι προκαλούν όλα αυτά σε μένα;- (Freebody, Luke στο Baynham 2002, 217). Η κατανόηση και η ορθή εκτέλεση των οδηγιών αποκαλύπτει τους δύο θεματοφύλακες του μουσείου, Σταύρου και Ευνάρδο. Ο δεύτερος φάκελος, πίσω από τον πίνακα του Σταύρου, φανερώνει και το μυστικό στον πίνακα του Όθωνα, το ιδρυτικό έγγραφο του 1841. Το έκθεμα αποκαλύπτει πληροφορίες, προσκαλεί τον επισκέπτη να τις ανακαλύψει συγκρίνοντας, παρατηρώντας, διατυπώνοντας ερωτήσεις -υποθέσεις (Κελεσοπούλου, Μουρατιάν, 2011· Νάκου, 2001· Δάλκος, 2000). Τα παιδιά, σε επόμενο βήμα, καλούνται να ανακαλύψουν το σωστό έγγραφο με τον τετραψήφιο στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης του 1841 ανάμεσα στα άλλα έγγραφα της προθήκης. Παρατηρούν τα ψηφία του αριθμού, κάνουν υποθέσεις για τη θέση των ψηφίων (αριθμητικός γραμματισμός: λέω τον αριθμό, τον αναγνωρίζω από τα ψηφία, τον ονοματίζω). Η διαδικασία συνεχίζεται με τον εντοπισμό των παραστάσεων στο έγγραφο. Με τη βοήθεια του μεγεθυντικού φακού το έγγραφο συγκρίνεται με αυτό, που αποτυπώνεται ως λεπτομέρεια στον πίνακα του Όθωνα (εικονικός γραμματισμός).



Εικόνα 3: Ανακαλύπτοντας το έγγραφο του Όθωνα.

Η σύγκριση πολυτροπικών κειμένων αποτελεί το τελευταίο στάδιο του παιχνιδιού. Τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο αποκωδικοποιούν τα ποικίλα σημειωτικά συστήματα των διαφορετικών εγγράφων προκειμένου να ανακαλύψουν το ζητούμενο. Η γραμματοσειρά, το χρώμα, η μορφή, το οικόσημο-σύμβολο (θυρεός), ο αριθμός, η λεζάντα συνθέτουν το πολυτροπικό κείμενο (Kress, Leeuwen, 1998,2001· Cope, Kalantzis, 2000). Τα παιδιά παρατηρούν ομοιότητες και διαφορές, ώστε να καταλήξουν στο ζητούμενο. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, αν και είχε σχεδιαστεί ως ατομική, τα παιδιά αυθόρμητα βοηθούν τον/την διπλανό/ή τους εστιάζοντας στις λεπτομέρειες του κάθε έγγραφου που το διαφοροποιεί από τα άλλα. Η ευελιξία αυτή δημιούργησε κλίμα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ τους ενθαρρύνοντας τον διάλογο και τη συζήτηση (Γαλάνη, 2006· Ντιρογιάννη, 2011 Falk, Dierking, 1992, Hein, 1998).

- *Μοιάζει πολύ αλλά δεν είναι αυτό.*
- *Ναι, δεν έχει το 1.*
- *(Συνομιλία μεταξύ δύο παιδιών.)*
- *Να, το βρήκες έχει και τον αριθμό και την ζωγραφιά (εννοεί τον θυρεό).*
(Δεύτερο ζευγάρι)

3. Η επίσκεψη στο Μουσείο μετασχηματίζεται σε γεγονός γραμματισμού

Το παιχνίδι του κρυμμένου έγγραφου τελείωσε επιτυχώς! Στον φιλόξενο χώρο του μουσείου ξαπλώνουν, γελάνε, ξεκουράζονται, πριν εμπλακούν σε δραστηριότητες γραμματισμού. Στο σημείο αυτό διαφαίνεται η αίσθηση οικειοποίησης του χώρου. Το μουσείο, πλέον, δεν αποτελεί χώρο ανοίκειο, ξένο προς αυτά. Σε χαρτί του μέτρου, μέσα από την τεχνική «καταιγισμός ιδεών», τα παιδιά καταγράφουν τις σκέψεις τους στα ερωτήματα «Τι είναι Μουσείο;», «Τι είναι Αρχείο;» μετασχηματίζοντας έτσι την εμπειρία τους σε γραπτό λόγο.

Όταν η μάθηση συντελείται σε ένα διαδραστικό περιβάλλον και εμπεριέχει τη διασκέδαση, δίνει κίνητρα στον επισκέπτη για μια βαθύτερη ενασχόληση με το θέμα σε μια επόμενη επίσκεψη είτε και εκτός μουσείου. Οι άνθρωποι είναι σε θέση μετά από καιρό να περιγράφουν τα εκθέματα ή να ανακαλούν τι έκαναν με αυτά (Stevenson, 1991· Czikszenmihalyi, Hermanson, 1995· Orna, 1993· Καλεσοπούλου, 2011). Έτσι, η δραστηριότητα μεταφέρεται και ολοκληρώνεται στην τάξη.



Εικόνα 4: Συμπληρώνοντας τις έννοιες Μουσείο-Αρχείο.

Τα παιδιά στην σχολική, πλέον, αίθουσα αποτυπώνουν τις μνήμες και τις εμπειρίες τους κατασκευάζοντας το νόημα μέσα από τις δράσεις τους. Σε χαρτί του μέτρου καταγράφουν τις

σκέψεις τους. Καθώς τα κείμενα είναι προσωρινά και επιδέχονται βελτίωση (Wells, Chaag-Wells, 1992) τα συμπληρώνουν, τα διορθώνουν, τα αλλάζουν. Τα παιδιά εννοιολογούν και μαθαίνουν μέσα από συνεργασιακές διεπιδράσεις καθώς συμερίζονται κοινές εμπειρίες γραμματισμού και οικοδομούν τη νέα γνώση έξω από την/και μέσα στην τάξη (Papas, 2006· Barton et al., 2000· Bakhtin, 1986· Halliday, 1985). Κωδικοποιούν την εμπειρία τους σε έννοιες στοιχειοθετώντας τη νέα αποκτηθείσα γνώση του κόσμου τους. Η ολοκλήρωση της διαδικασίας αποτυπώνεται στον πίνακα 1. Η μεταγραφή έχει διατηρήσει τον αυθεντικό τρόπο έκφρασης και διατύπωσης των μαθητών.

Πίνακας 1: Εννοιολογώντας τις έννοιες Μουσείο – Αρχείο μέσα από τις εμπειρίες μας.

ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ;	ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΑΡΧΕΙΟ;
<ul style="list-style-type: none"> • Μαθαίνουμε καινούριες λέξεις • Παίζουμε το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού • Το Μουσείο είναι αρχείο • Στο Μουσείο μαθαίνεις πώς ζούσαν παλιά και μας πηγαίνει πίσω στο χρόνο • Μαθαίνεις πολλά πράγματα • Το Μουσείο είναι ωραίο και έχει πολλά πράγματα. Έχει ασανσέρ. • ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΩ • ΠΑΡΑΤΗΡΩ • ΣΥΝΕΡΓΑΖΟΜΑΙ • Ένας μεγάλος χώρος με πολλά πράγματα και πολύτιμα και σπάνια πράγματα 	<ul style="list-style-type: none"> • Με το αρχείο θυμόμαστε αυτά τα πράγματα που ξεχάσαμε • Εργαστήριο συντήρησης • Στο Αρχείο φυλάμε ιστορίες ανθρώπων • Ένας χώρος που φυλάει παλιά χαρτιά και βιβλία • Στο Αρχείο φυλάμε παλιά πράγματα για να τα θυμόμαστε • Εργαστήριο φωτογραφίας • Αρχειοστάσιο – Αρχειονόμος

3. Συμπεράσματα

Η σχέση σχολείου και μουσείου είναι σχέση χειραφετική, καθώς το μουσείο δεν συνδέεται ρητά με το αναλυτικό πρόγραμμα και την σχολική ύλη. Ταυτόχρονα, αποτελεί σχέση συμπληρωματική και αλληλεπιδραστική. Μέσα από τη συνάντηση σχολείου και μουσείου η γνώση καθίσταται διερευνητική, αποκαλυπτική αλλά και διαμεσολαβητική, καθώς προσπαθεί να πλαισιώσει ποιοτικά τα πολιτισμικά αγαθά εμπλουτίζοντας τη νοηματοδότησή τους. Τα παιδιά - επισκέπτες συμμετέχουν σε μία δημιουργική διαδικασία ανακάλυψης και ανασύστασης του παρελθόντος μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που εξάρουν το ενδιαφέρον, την τάση για ανακάλυψη, την περιέργεια αλλά και την κριτική στάση απέναντι στο έκθεμα με το οποίο συνομιλούν. Μέσα από εύστοχες ερωτήσεις, συζητήσεις, νύξεις και παροτρύνσεις καλλιεργείται η δημιουργική σκέψη. Έτσι, το παιδί δεν αντιμετωπίζεται ως παθητικός επισκέπτης σε ένα αποστειρωμένο περιβάλλον, όπου απαγορεύεται να δράσει, να αγγίξει, να προβληματιστεί και γιατί όχι να αμφισβητήσει, αλλά ως ενεργό υποκείμενο που καλείται να συμμετέχει ενεργά σε δραστηριότητες. Μέσα από τη συνεργασία σχολείου και μουσείου, η εμπειρία του μουσείου επεκτείνεται και εμπλουτίζεται στην τάξη. Η οικειοποίηση του μουσείου και των ανθρώπων του, μέσω των επισκέψεων και των δημιουργικών, δραστηριοτήτων συμβάλλει στο να συνειδητοποιούν τα παιδιά την κοινωνική διάσταση της μάθησης, καθώς αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο δεν αποτελεί τη μοναδική πηγή γνώσης και ερεθισμάτων. Οι δημιουργικές παρεμβάσεις των παιδιών

στο μουσείο και μετά στην τάξη, επεκτείνοντας και διευρύνοντάς τες, καθιστούν τα παιδιά δρώντα υποκείμενα, όπου γίνονται παραγωγοί της γνώσης και όχι καταναλωτές.

Τέλος, καθώς το μουσείο είναι ένα χώρος, που εμπεριέχει ποικιλία σημειωτικών συστημάτων και συμβόλων της αναπαράστασης της γνώσης, προτρέπει τα παιδιά να εμπλακούν με παιγνιώδη τρόπο με τους πολυγραμματισμούς (διαφορετικοί τύποι κειμένων, οπτικός, αριθμητικός γραμματισμός).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Barton, D. (2009). Εγγραμματισμός. *Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας* (Ι.Βλαχόπουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Baynham, M. (2002) *Πρακτικές γραμματισμού* (Μ. Αραποπούλου, Μετάφρ.). Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Βυγκότσκι, Λ. (1993) *Σκέψη και Γλώσσα*. (Α. Ρόδη, Μετάφρ.). Αθήνα: Γνώση.
- Γαλάνη, Α. (2006). Η κοινωνικότητα της μουσειακής επίσκεψης : μια διαδραστική προσέγγιση. *Τετράδια Μουσειολογίας* 3, 9-15.
- Γερμανός, Δ. (2010). Το μουσείο πάει σχολείο; Στο Μπ. Βέμη, Ειρ. Νάκου. (Επιμ.) *Μουσεία και εκπαίδευση* (287-297). Αθήνα: Νήσος.
- Γκότσης, Στ. (2010). Μουσειακές ερμηνευτικές δράσεις: Επιχειρώντας κάποιες οριοθετήσεις. Στο Βέμη Μπ., Νάκου Ειρ.(επιμ) *Μουσεία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος, 139-138.
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και Μουσείο*. Καστανιώτης: Αθήνα.
- Frey, K. (1986). *Η μέθοδος project, Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Καλεσοπούλου, Δ. (2011). Δομώντας διαδραστικές εμπειρίες στο μουσείο. Στο Δ. Καλεσοπούλου (Επιμ.) *Ελληνικό Παιδικό Μουσείο. Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο. Θεωρητικές αφηρητές και παιδαγωγικές πρακτικές*. Πατάκης: Αθήνα, 94-111.
- Κελεσοπούλου, Δ., Μουρατιάν, Ζ. (2011). Τα Παιδικά Μουσεία: και η συμβολή τους στην εκπαίδευση του παιδιού. Η περίπτωση του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου. Στο Δ. Καλεσοπούλου (Επιμ.) *Ελληνικό Παιδικό Μουσείο. Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο. Θεωρητικές αφηρητές και παιδαγωγικές πρακτικές*. Πατάκης: Αθήνα, 45-73.
- Μούλιου, Μ. (2005). Μουσεία: πεδία για την κατανόηση του κόσμου. *Τετράδια Μουσειολογίας* 2, 9-17.
- Μουσύρη, Θ. (2002). Μουσεία και Κοινότητες ερμηνευτών. Στο *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 77-92.
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Αθήνα: Νήσος.
- Ντιρογιάννη, Δ. (2011). Μουσεία: πεδία εφαρμογής σύγχρονων θεωριών μάθησης. Στο Καλεσοπούλου Δ. (Επιμ.) *Ελληνικό Παιδικό Μουσείο. Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο. Θεωρητικές αφηρητές και παιδαγωγικές πρακτικές*. Πατάκης: Αθήνα, 75-92.
- Pappas Ch. C. & Zecker - Barrol, L., (2006). *Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού. Δεδομένα από τη συνεργασία με δασκάλους ερευνητές σε δημόσια σχολεία αστικών περιοχών*. Τριαντ. Κωστούλη (Επιμ.), (Γ. Κουρμεντάλα, Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσιτούρη. Α. (2010). Τάσεις και μορφές εκπαιδευτικών δράσεων στον ελληνικό μουσειακό χάρτη. Στο Βέμη Μπ., Νάκου Ειρ. (Επιμ.) *Μουσεία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος, 149-158.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2000). *Βιοματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της Μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Bakhtin, M.M., (1986). *Speech Genes and Others Late Essays*, C. Emerson and M. Holquist (Eds), (translated by W. Mc Gee). Austin: University of Texas Press,

- Barton D., Hamilton , M., Ivanic, R (2000). *Situated Literacies. Reading and writing in context.* London & New York: Routledge.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible worlds.* Harvard University Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000.) *Multiliteracies.* Australia. South Yarra: Macmillan.
- Czikszentmihalyi, M.& Hermanson, K. (1995). Intrinsic Motivation in Museums: Why Does Want to Learn?. In Folk, J.&Dierking, L. (Eds.) *Public Institutions For Personal Learning: Establishing a Research Agenda.* Washington, DC:A.A.M., 67-78.
- Dierking, L.D., Luke,J.J., Foat, K.A.,Adelman, L. (2001). The Family and Free Choice Learning. *Museums News.* November/December 38-43, 67-69.
- Dixon-Krauss L. (1996). *Vygotsky in the classroom. Mediated Literacy Instruction and Assessment.* New York: Longman Publishers.
- Falk, J. & Dierking, L. (2002). *Lessons without limit: How free choice learning is transforming education.* CA:Altamira Press.
- Falk, J & Dierking, L.(1992). *The Museum Experience.* Washington.DC:Whalesback Books.
- Halliday, M.A.K.(1985). *Spoken and Written Language.*Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Hein, G. (1998). *Learning in the Museum.* London:Routledge.
- Kress G. R. & Leeuwen van T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication.* London: Arnold.
- Kress G.R. & Leeuwen van T. (1998). *Reading Images. The grammar of visual design.* London and New York: Routledge.
- Orna, E. (1993). Interaction:Liberation or Exploitation?. *Museums Journal*, 2, 27-28.
- Stevenson, J. (1991).The long- term impact of interactive exhibits, *International Journal of Science Education*, 13(5), 521-531.
- Wells G., (1990). *The meaning makers .Children learning language and using language to learn.* London: Hodder & Stoughton.
- Wells G.& Chang-Wells, G.K. (1992). *Constructing knowledge together: Classrooms as centers of inquiry and literacy.*Portsmouth, NH: Heinemann

ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ, ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ, ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ, ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Αφεντουλίδου Παναγιώτα,
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής στην Α/θμια εκπαίδευση
afent.pan@gmail.com

Γκόγκας Κωνσταντίνος
helengog@yahoo.gr
Λογοθεραπευτής ΑΕΙ - Δάσκαλος

Περίληψη

Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα που απασχολεί έντονα την ακαδημαϊκή κοινότητα διεθνώς τα τελευταία χρόνια. Όμως, ελάχιστες έρευνες έχουν γίνει σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των μαθητών αυτών, παρόλο που η συμβολή του είναι καθοριστική. Για το λόγο αυτό, αποφασίσαμε στη παρούσα έρευνα να προσεγγίσουμε το θέμα αυτό από μια πρωτοποριακή σκοπιά, μελετώντας το ρόλο του διευθυντή, στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Μέσα από ανάλυση οκτώ συνεντεύξεων από διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καταλήξαμε στο συμπέρασμα, ότι οι διευθυντές χρειάζονται καθοδήγηση γιατί είναι ασαφές το νομικό πλαίσιο. Επίσης, χρειάζονται επιπλέον επιμόρφωση, καθώς δεν γνωρίζουν επαρκώς ποιες στρατηγικές να αναπτύξουν ως προς την ένταξη, με συνέπεια να θεωρούν ότι η ένταξη είναι ευθύνη πρωτίστως των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Τέλος, διαπιστώσαμε ότι υπάρχει διάθεση για ανάπτυξη στρατηγικών από την πλευρά των διευθυντών, αλλά η νομική ασάφεια και η έλλειψη επιμόρφωσης λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες. Η έρευνα κατέδειξε ότι ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι καθοριστικός για την δημιουργία μιας κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας και ενός υποστηρικτικού πλαισίου, που ενθαρρύνει την ένταξη στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Δεν υπάρχει προκαθορισμένη συνταγή για να επιτύχει ο διευθυντής την ένταξη, αλλά πρέπει να λαμβάνει υπόψη του, κάθε φορά, τους παράγοντες που συνθέτουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρα.

Λέξεις κλειδιά: ρόλος, διευθυντής, σχολικό κλίμα, ένταξη, Φυσική Αγωγή.

1.Εισαγωγή

Σκοπός της έρευνάς μας ήταν να γίνει διερεύνηση του θέματος της ειδικής αγωγής (Ε.Α.), στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.), προσεγγίζοντάς το από την πλευρά της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Με δεδομένο το γεγονός ότι ο διευθυντής είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, είναι πολύ σημαντικές οι απόψεις του σχετικά με την καινοτομία, την ειδική αγωγή, την σπουδαιότητα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και την αντιμετώπιση της αναπηρίας. Πέρα από την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, υπάρχει και η ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν με κατάλληλο τρόπο τέτοια περιστατικά. Η έλλειψη επιμόρφωσης είναι η αιτία που η ένταξη αντιμετωπίζεται με δισταγμό και αμφιβολία. Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής μάλιστα, ο δισταγμός αυξάνεται, γιατί προκύπτει ζήτημα ασφάλειας.

Παρόλο που όλοι συμφωνούν ότι ο διευθυντής έχει πολύ σημαντικό ρόλο όσον αφορά στην ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.), ελάχιστες έρευνες έχουν γίνει διεθνώς σχετικά με το θέμα. Η ένταξη των μαθητών και η συνεκπαίδευση είναι νέες τάσεις στην

παιδαγωγική διαδικασία που εμφανίστηκαν σχετικά πρόσφατα. Για το λόγο αυτό δεν έχουν μελετηθεί πλήρως σε όλες τις διαστάσεις τους.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στο ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των παιδιών στο μάθημα της Φ.Α., θα μπορούσαμε να πούμε (με βάση την δικιά μας βιβλιογραφική ανασκόπηση), ότι δεν υπάρχουν έρευνες πάνω σε αυτό το θέμα.

Ακόμα όμως και από τις έρευνες που υπάρχουν γενικότερα για το ρόλο του διευθυντή στην ένταξη, τα συμπεράσματα που μπορεί να εξάγει κανείς είναι αντικρουόμενα, γιατί οι απόψεις των διευθυντών για την ένταξη ποικίλλουν. Σε άλλες μελέτες οι διευθυντές εμφανίζονται πολύ ενθουσιασμένοι σχετικά με την ένταξη, ενώ σε άλλες είναι απαισιόδοξοι ως προς την επιτυχία αυτής της κίνησης (Avisar et.al., 2003). Σύμφωνα με τον Praisner (2003), οι διαφοροποιήσεις αυτές οφείλονται καταρχάς στην εμπειρία και κατά δεύτερον στην επιμόρφωση του κάθε διευθυντή. Το θέμα αυτό όμως δεν είναι αμελητέο, αφού το δικαίωμα του μαθητή με Ε.Ε.Α. για σωστή διαπαιδαγώγηση, σύμφωνα με τις διεθνείς συνθήκες, προσκρούει πολλές φορές στις απόψεις του διευθυντή. Οι απόψεις, οι αξίες και το γνωσιακό επίπεδο του διευθυντή έχουν αντίκτυπο σε όλη τη σχολική μονάδα, κυρίως όμως σε καταστάσεις που χρήζουν ειδικής διαχείρισης, όπως αυτές των μαθητών με Ε.Ε.Α. (Horrocks et al. 2008).

Η επιμόρφωση των διευθυντών στην Ειδική Αγωγή είναι απαραίτητη, τόσο για να μπορεί ο ίδιος να εντοπίζει τα προβλήματα που χρήζουν διάγνωσης από το ΚΕΔΔΥ, όσο και για να ξέρει πώς να διαχειριστεί την κάθε περίπτωση (Dyal, et al., 2009). Ένας διευθυντής που δεν ξέρει να διαχειριστεί έναν μαθητή με Ε.Ε.Α., μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην παιδαγωγική του κατάρτιση (για παράδειγμα δεν θεωρεί απαραίτητη την υποστήριξη με Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό ενός μαθητή με Ε.Ε.Α. στο μάθημα της Φ.Α. ή δεν βάζει ως προτεραιότητα στις υποχρεώσεις του να πείσει ώστε να έρθει γρηγορότερα εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής στο σχολείο). Όπως αναφέρουν και οι Καρατάσιος, Παπασταμάτης (2014), παρουσιάζεται το φαινόμενο του διευθυντή που αποφεύγει τα προβλήματα, γιατί δεν ξέρει πώς να τα διαχειριστεί και δεν έχει επιμορφωθεί σχετικά.

Η Φυσική Αγωγή μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο εντοπισμού κάποιων δεδομένων, που θα διευκολύνουν την διάγνωση του προβλήματος ενός παιδιού με Ε.Ε.Α. και αυτό δεν αφορά μόνο στα παιδιά με κινητικές αναπηρίες. Μέσω της φυσικής αγωγής μπορούν να διαγνωστούν γενικότερα οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και να γίνει πρόληψη και αντιμετώπιση σε αρχικό στάδιο (Varsamis et al., 2013).

Σύμφωνα με τον Κοκαρίδα (2004):7

Στις περισσότερες των περιπτώσεων, ο εκπαιδευτικός Φ.Α. είναι ο πρώτος εκπαιδευτικός που διαπιστώνει τις όποιες κινητικές, νοητικές ή συναισθηματικές διαταραχές του μαθητή, διότι αυτές εκδηλώνονται εντονότερα κατά την διάρκεια ενός παιχνιδιού. Η γνώση σχετικά με τις διαταραχές αυτές είναι απαραίτητη για τον γυμναστή, προκειμένου να ικανοποιήσει πλήρως τις Ε.Ε.Α. του μαθητή.

Η έλλειψη επιμόρφωσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί Φ.Α., στην Ειδική Αγωγή, τους δυσκολεύει να εντοπίσουν και να διαχειριστούν κατάλληλα περιπτώσεις μαθητών με Ε.Ε.Α. (Morley et al., 2005). Έτσι, τις περισσότερες φορές οι μαθητές αυτοί δεν συμμετέχουν στο μάθημα της Φ.Α. και μένουν στη τάξη, κάτι που από την μια τους περιθωριοποιεί και από την άλλη, καταστρατηγεί το δικαίωμά τους για μάθηση. Όμως, η έλλειψη επιμόρφωσης δεν αποτελεί δικαιολογία. Δεν χρειάζεται οι διευθυντές να είναι ειδήμονες στην ΕΑ για να προωθήσουν την ένταξη. Αρκεί να είναι υποστηρικτικοί, παρακινητικοί και να έχουν τις ηγετικές εκείνες ικανότητες, που θα διαμορφώσουν την κατάλληλη παιδαγωγική ατμόσφαιρα στη σχολική μονάδα (DiPaola et al., 2003)

Οι πρακτικές που θα ακολουθήσουν οι διευθυντές για τον σκοπό αυτό, δεν είναι προκαθορισμένες. Ανάλογα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινούνται και τα εκπαιδευτικά εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους, διαμορφώνουν ο καθένας την δική του στρατηγική (Angelides, 2011).

2.Κυρίως μέρος

2.1 Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση του ρόλου του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Η έρευνα που επιλέξαμε ήταν ποιοτική, γιατί θεωρήσαμε ότι ταιριάζει καλύτερα στους σκοπούς μας. Στόχος μας δεν ήταν να πάρουμε ποσοτικά στοιχεία, αλλά να κατανοήσουμε το «πώς» και το «γιατί».

Για την έρευνα επιλέχθηκαν οκτώ διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης, με μακρόχρονη εμπειρία ο καθένας στην εκπαίδευση. Η επιλογή του δείγματος έγινε με την μέθοδο της χιονοστιβάδας (Robson, 2007). Ξεκινώντας από μια διευθύντρια σχολείου, η οποία είχε μεγάλη εμπειρία στην εκπαίδευση ειδικής αγωγής, οδηγηθήκαμε και στους υπόλοιπους ερωτώμενους. Επίσης, η προϋπηρεσία της ερευνήτριας σε διάφορα σχολεία της Θεσσαλονίκης και η ενασχόληση με το πρόγραμμα "Καλλιπάτειρα", έπαιξε σημαντικό ρόλο στην επιλογή του δείγματος. Φροντίσαμε έτσι ώστε το δείγμα, να περιλαμβάνει διευθυντές και από σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος και από κλασσικό σχολείο, όπως και διευθυντές σχολείων με μεγάλη ή καθόλου επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Προσέξαμε επίσης να υπάρχει ισορροπία μεταξύ των δυο φύλων, καθώς και ο παράγοντας φύλο αποτελεί βασικό στοιχείο που καθορίζει τις απόψεις των διευθυντών. Στόχος μας ήταν να έχουμε μια πολύπλευρη πληροφόρηση και η σύγκριση μας οδήγησε σε περισσότερα εποικοδομητικά συμπεράσματα.

Η κατεύθυνση των ερωτήσεων ήταν ανοιχτού τύπου, δεν περιόριζαν δηλαδή τον ερωτώμενο να απαντήσει μονολεκτικά με ένα ναι ή ένα όχι, αλλά τον ενθάρρυναν να αναπτύξει την άποψή του. Χρησιμοποιήσαμε το ερευνητικό εργαλείο της ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) είναι μία ποσοτική μέθοδος για την μελέτη κειμένων. Αναλύει κείμενα ως προς την παρουσία και τη συχνότητα συγκεκριμένων όρων, αφηγήσεων ή εννοιών. Ξεκίνησε να χρησιμοποιείται στους τομείς της ψυχολογίας και της επικοινωνίας αλλά έχει καθιερωθεί ως μια αποτελεσματική μέθοδος για κάθε έρευνα που αφορά συλλογή και ανάλυση κειμένων. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε γιατί είναι ιδανική για την εξαγωγή συνδυαστικών συμπερασμάτων.

Έτσι χωρίσαμε τα δεδομένα με βάση τρεις θεματικούς άξονες. Οι δύο πρώτοι ήταν βασισμένοι στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε εξ αρχής και ο τρίτος θεματικός άξονας επικεντρωνόταν στο ρόλο του διευθυντή. Πιο συγκεκριμένα:

A) Απόψεις του διευθυντή για την ένταξη στο μάθημα της Φ.Α.

B) Τι συμβαίνει με την ένταξη στη Φ.Α. στο δημόσιο σχολείο. Ποιες οι προτάσεις των διευθυντών. Τι μπορεί να γίνει.

Γ) Πώς αντιλαμβάνονται γενικότερα οι διευθυντές σχολικών μονάδων το ρόλο τους, όσον αφορά στην ένταξη μαθητών με Ε.Ε.Α.

Θα πρέπει να λάβουμε επίσης υπόψη ότι το δείγμα μας, οι επτά από τους οκτώ, ήταν διευθυντές σε σχολικές μονάδες της πόλης.

2.2 Αποτελέσματα έρευνας

Στη παρούσα έρευνα, κάνοντας ανάλυση περιεχομένου ομαδοποιήσαμε τις απαντήσεις των ερωτώμενων και οδηγηθήκαμε σε συγκεκριμένα συμπεράσματα. Ο στόχος της έρευνάς μας ήταν να μελετήσουμε τις απόψεις των διευθυντών, σχετικά με την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη μαθησιακή διαδικασία και να εξετάσουμε, πώς ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επηρεάζει την ένταξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Με βάση τα δυο αυτά ερευνητικά ερωτήματα, ομαδοποιήσαμε και αναλύσαμε τις απαντήσεις που είχαμε στη διάθεσή μας.

2.2.1 Ερευνητικό ερώτημα Α΄: Οι απόψεις των διευθυντών για την ένταξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. στο μάθημα της Φ.Α.

Καταρχάς, όλοι οι διευθυντές επιβεβαίωσαν την άποψη που θέσαμε στην εισαγωγή της εργασίας, ότι τα περιστατικά παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν αυξηθεί στην εποχή μας στα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, οι 6 στους 8 διευθυντές θεώρησαν ότι τέτοια περιστατικά υπήρχαν ανέκαθεν, αλλά πλέον οι εκπαιδευτικοί είναι πιο εκπαιδευμένοι στο να τα αναγνωρίσουν. Εκτός από τους εκπαιδευτικούς και οι γονείς είναι πιο ευαισθητοποιημένοι και πιο δεκτικοί στο να αναγνωρίσουν ότι το παιδί τους έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία.

Στο ερώτημα «Ποιοι κατά τη γνώμη σας εμπλέκονται στην εκπαίδευση παιδιών Ε.Ε.Α. στο μάθημα της Φ.Α. και με ποιον τρόπο εμπλέκεται ο καθένας;» έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε τις αντιλήψεις των διευθυντών, αφού ο καθένας εστίασε και σε διαφορετικό τομέα. Οι εμπλεκόμενοι που αναφέρθηκαν, παρατίθενται παρακάτω, με τυχαία σειρά: Εκπαιδευτικός τάξης, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, Διευθυντής σχολικής μονάδας, Σχολικός σύμβουλος γενικής και ειδικής αγωγής, Σχολικός σύμβουλος φυσικής αγωγής, Σύλλογος διδασκόντων, Γονείς, Συμμαθητές, Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., Ειδικοί εξειδικευμένοι φορείς (π.χ. Πυξίδα,).

Οι 4 στους 8 έθεσαν στην κορυφή της βαθμίδας των εμπλεκόμενων τους εκπαιδευτικούς. Οι 3 στους 8 διευθυντές θεώρησαν ότι οι γονείς έχουν την κύρια ευθύνη. Είναι χαρακτηριστικό ότι μόνος ένας από τους οκτώ έθεσε τον διευθυντή πρώτο στη βαθμίδα των εμπλεκόμενων.

Ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα στο ερώτημα: «Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να υπάρχουν για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής;» Οι βασικοί άξονες είναι η ευαισθητοποίηση, η ενημέρωση, η διάθεση για προσφορά, η καλή συνεργασία διευθυντή – εκπαιδευτικού Φ.Α. - συλλόγου διδασκόντων, η υλικοτεχνική υποδομή και η προσβασιμότητα.

Σημαντικό μέρος των ποιοτικών μας ερευνητικών αναζητήσεων αποτέλεσαν οι δυσκολίες ένταξης. Η έλλειψη σαφήνειας στο νομοθετικό πλαίσιο, είναι αυτό που εντόπισαν όλοι οι ερωτώμενοι (8 στους 8) ως βασική δυσκολία για την ένταξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. στο μάθημα Φ.Α. Η έλλειψη επιμόρφωσης, τόσο των διευθυντών, όσο και των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε ως μεγάλη δυσκολία από όλους.

Επίσης, όπως αναφέραμε και παραπάνω, οι υποδομές θεωρούνται από όλους βασική προϋπόθεση και η έλλειψή τους μεγάλο πρόβλημα. Οι αντιδράσεις των υπολοίπων εκπαιδευτικών και του διευθυντή, αναφέρθηκαν ως ένα βασικό πρόβλημα, καθώς πολλές φορές είναι απρόθυμοι να συνεργαστούν ή δεν συμφωνούν στο τρόπο με τον οποίο πρέπει να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα.

Μια από τις δυσκολίες επίσης είναι η συνεχής μετακίνηση των εκπαιδευτικών σε διαφορετικές σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνέχεια στη διαδικασία ένταξης.

Στην ερώτηση, ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός για την ένταξη μαθητών με Ε.Ε.Α.; Η βασική απάντηση που πήραμε από όλους είναι να είναι ενημερωμένος, να επιμορφώνεται συνεχώς και να είναι συστηματικός, αφού η δουλειά του είναι χρονοβόρα και δύσκολη.

Όλοι οι διευθυντές θεώρησαν ότι ένας εκπαιδευτικός χρειάζεται συγκροτημένη προσωπικότητα, ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει και να εντάξει τα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πίστευαν επίσης, ότι η ενσυναίσθηση και η υπομονή είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για την ένταξη.

2.2.2 Ερευνητικό ερώτημα Β΄: Πώς επηρεάζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας την ένταξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. στο μάθημα της Φ.Α.; (στάσεις διευθυντών)

Το δεύτερο στάδιο της συνέντευξης περιελάμβανε ερωτήσεις πιο στοχευμένες στις πεποιθήσεις των διευθυντών, που επηρεάζουν την ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α. στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Οι 7 στους 8 διευθυντές θεώρησαν ότι η Φ.Α. είναι βασικό μάθημα που δεν πρέπει να υποτιμάται και χρησιμεύει ως πεδίο, στο οποίο μπορεί να εντοπιστούν έγκαιρα περιπτώσεις παιδιών με Ε.Ε.Α..

Στην ερώτηση, αν οι ώρες γυμναστικής θα έπρεπε να αυξηθούν, όλοι (8 στους 8) συμφώνησαν, ότι οι ώρες που ισχύουν στις πρώτες τάξεις του ΕΑΕΠ θα πρέπει να ισχύουν καθολικά. Στα ΕΑΕΠ είναι 4 την εβδομάδα για τις τέσσερις πρώτες τάξεις και δυο για την Πέμπτη και έκτη. Οι διευθυντές στο σύνολό τους, ζήτησαν περισσότερες ώρες γυμναστικής για τα παιδιά, αφού από τη μια αποσυμπιέζονται και από την άλλη, λειτουργεί η Φ.Α. ως ενταξιακό εργαλείο για τους μαθητές με Ε.Ε.Α..

Τα παιδιά τα οποία μαθαίνουν να λειτουργούν ομαδικά και εκτονώνουν την ενέργεια τους, φεύγουν ικανοποιημένα από το μάθημα της Φ.Α. και επιστρέφουν πιο ήρεμα στη τάξη.

Οι 8 στους 8 διευθυντές συμφώνησαν ότι είναι αναγκαία η παράλληλη στήριξη με εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής, που έχει ειδικευτεί στην ειδική αγωγή. Υπάρχουν όμως κάποιες διαβαθμίσεις, στο πόσο αναγκαία την θεωρούν. Κάποιοι πιστεύουν, ότι δεν χρειάζεται η παράλληλη στήριξη σε όλες τις περιπτώσεις, ενώ άλλοι την θεωρούν καταλυτική.

Ένας από τους βασικούς τρόπους για να συμβάλει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, στην ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι να φροντίσει για την ομαλή μετάβασή τους στο Δημοτικό. Συγκεκριμένα, 8 στους 8 διευθυντές φροντίζουν να ενημερωθούν από την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου και εστιάζουν την προσοχή τους στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Είναι αξιοσημείωτο ότι κάτι τέτοιο συμβαίνει και κατά τη μετάβαση των παιδιών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Οι 5 στους 8 ανέφεραν, ότι με δική τους πρωτοβουλία ενημέρωσαν τους αντίστοιχους διευθυντές στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι υπόλοιποι, είτε άφηναν την πρωτοβουλία αυτή στους γονείς ή ενημέρωναν μόνο για τα σοβαρά περιστατικά, για τα οποία υπήρχε διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ.

Ως καλές πρακτικές ένταξης ανέφεραν τις επισκέψεις αθλητών και καλλιτεχνών με Ειδικές Ανάγκες (Ε.Α.) στο χώρο του σχολείου, εκδηλώσεις με παραδοσιακούς χορούς, προγράμματα συνεκπαίδευσης με Α.Μ.Ε.Α., υλοποίηση project στα πλαίσια του προγράμματος «Καλλιπάτειρα» και υιοθέτηση μαθητών της πρώτης τάξης από τους μαθητές της έκτης. Επίσης, ανέφεραν την υποστήριξη των μαθητών από ειδικό βοηθητικό προσωπικό.

Είναι επίσης σημαντικό, ότι όλοι οι διευθυντές συμφώνησαν με την καθολική συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής και εντόπισαν πλεονεκτήματα για το σύνολο των μαθητών. Σε αυτά που αναφέρθηκαν είναι, η αποδοχή του άλλου, του διαφορετικού, η κοινωνικοποίηση των παιδιών με Ε.Ε.Α., αλλά και η ανάδειξη όλων των παιδιών σε ενεργούς πολίτες.

2.2.3 Ο Ρόλος του διευθυντή

Για να αξιολογήσουμε όμως, πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές το ρόλο τους, σταχυολογήσαμε αποσπάσματα καθ' όλη την διάρκεια των συνεντεύξεων. Διαπιστώσαμε ότι οι αντιλήψεις που έχουν οι διευθυντές σχετικά με τον ρόλο τους στην ένταξη, είναι ανάλογες του στυλ διοίκησης που εφαρμόζουν.

Για παράδειγμα, οι διευθυντές που έχουν διεκπεραιωτικό ρόλο, θεωρούν ότι δεν είναι στο χέρι τους η ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α. και αυτό αποτελεί ευθύνη των εκπαιδευτικών. Η δικιά τους ευθύνη, περιορίζεται σε θέματα διαχείρισης.

Από την άλλη, οι διευθυντές σχολικής μονάδας που δεν λειτουργούν μόνο ως μάνατζερ, αλλά και ως ηγέτες, θεωρούν ότι η ένταξη είναι πρωτίστως δική τους ευθύνη. Ο διευθυντής οφείλει να φροντίζει, έτσι ώστε να έχουν όλα τα παιδιά πρόσβαση στα διδακτικά αντικείμενα του σχολείου. Άρα πρέπει να παρακινήσει έναν εκπαιδευτικό που δεν ενδιαφέρεται και να βρει τρόπους να τον ενεργοποιήσει.

Αξίζει να σημειωθεί όμως, ο τρόπος που θεωρούν ότι πρέπει να το κάνουν αυτό, αφού οι περισσότεροι δεν έχουν απλά διεκπεραιωτικό, αλλά συνεργατικό στυλ διοίκησης, όπως προκύπτει από τις στάσεις τους, που αναφέρουμε παρακάτω.

Πιστεύουν δηλαδή πολύ στην αλληλεπίδραση διευθυντή και εκπαιδευτικού. Αυτοί μπορούν να παρακινήσουν, να ενεργοποιήσουν και να προτείνουν κάτι αλλά εναπόκειται και στην καλή διάθεση του εκπαιδευτικού κατά πόσο θα το εφαρμόσει.

Οι διευθυντές δεν ήξεραν να απαντήσουν με ποιες συγκεκριμένες τακτικές ο εκπαιδευτικός Φ.Α. εντάσσει τα παιδιά και δεν θεωρούν ότι είναι δικιά τους ευθύνη να επέμβουν. Μόνο όσοι είχαν εξειδικευμένες γνώσεις στην Ε.Α. ήξεραν να απαντήσουν.

3. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν τον κομβικό ρόλο που έχει η εκπαιδευτική ηγεσία στην ένταξη. Οι απόψεις και οι στάσεις τους συνάδουν με τον αρχικό συλλογισμό μας, ότι η ένταξη είναι απαραίτητη στο μάθημα της Φ.Α. και ο διευθυντής έχει καθοριστικό ρόλο σε αυτή την διαδικασία. Οι έχοντες επιπλέον επιμόρφωση σε θέματα Ειδικής Αγωγής, προχώρησαν ένα βήμα παραπέρα στην διαδικασία της συνεκπαίδευσης, πρακτική που εφαρμόζεται διεθνώς, όπως καταδεικνύει η βιβλιογραφία. Διαπιστώθηκε καταρχάς, ότι η ενταξιακή εκπαίδευση διεθνώς έχει προχωρήσει σε στρατηγικές, που ακόμα δεν έχουν εφαρμοστεί στην Ελλάδα. Ενώ στην Αμερική η ιδέα της ένταξης κατοχυρώθηκε νομικά από την δεκαετία του 1970, στη χώρα μας συνέβη αυτό μόλις το 2000. Και ενώ στη διεθνή σκηνή, εφαρμόζεται πλέον η συνεκπαίδευση (μοντέλο ένταξης για συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα στην ίδια τάξη, με κοινά προγράμματα, προσαρμοσμένα στις ανάγκες όλων των παιδιών), στην Ελλάδα μόλις το 2008 κατοχυρώθηκε νομικά η συνδιδασκαλία στη τάξη. Παρόλο που η Ελλάδα έχει αποδεχθεί ως χώρα τις διεθνείς συνθήκες, δεν έχει προχωρήσει σε επαρκείς εφαρμοστικούς νόμους. Κατά συνέπεια, υπάρχει μεγάλη ασάφεια σχετικά με το διακριτό ρόλο του κάθε εκπαιδευτικού, αλλά και του διευθυντή ξεχωριστά. Οι κύριοι παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά, σχετίζονται με το φόβο για το αν «κάνουν το σωστό» και αυτός απορρέει από την ασάφεια του νομοθετικού πλαισίου και την έλλειψη επιμόρφωσης. Η έρευνά μας έδειξε ότι μόνο οι διευθυντές που είχαν επιμορφωθεί στην Ειδική Αγωγή, αντιμετώπιζαν με θάρρος την ένταξη. Αναλάμβαναν έτσι την ευθύνη να δημιουργήσουν την κατάλληλη σχολική κουλτούρα και το πιο σημαντικό, αποδέχονταν το ρόλο τους στην ένταξη. Το παραπάνω δεν συμβαίνει μόνο στην Ελλάδα, αφού όπως επιβεβαιώνεται και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, είναι πρόβλημα διεθνώς.

Ο νόμος όμως της Ειδικής Αγωγής έχει πολλές ασάφειες σχετικά με την φυσική αγωγή, δυσχεραίνοντας το ρόλο του διευθυντή στην ένταξη. Πιο συγκεκριμένα, δεν αναφέρεται: Ποιος θεωρείται ειδικός παιδαγωγός, για την περίπτωση του μαθήματος της ΦΑ, υπό ποιες προϋποθέσεις θα πρέπει να υπάρχει βοηθητικό προσωπικό, πώς θα πρέπει αυτό να λειτουργεί συνδυαστικά με τον καθηγητή Φ.Α., υπό ποιες προϋποθέσεις θα συμμετάσχουν οι μαθητές με Ε.Ε.Α. γενικότερα στο μάθημα της Φ.Α. κ.ο.κ. Παρόλο που σύμφωνα με τις διεθνείς συνθήκες οφείλουν να εκπαιδεύονται και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, σύμφωνα με την αρχή της συμπερίληψης, αυτό δεν συμβαίνει, καθώς δεν αποσαφηνίζεται από το νόμο. Έτσι οι μαθητές με Ε.Ε.Α. και κυρίως με σωματική αναπηρία, απλώς παρακολουθούν το μάθημα, χωρίς να συμμετέχουν. Πρόκειται φυσικά για έναν αναποτελεσματικό τρόπο εκπαίδευσης.

Η φυσική αγωγή μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για να γίνει όμως αυτό, ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής χρειάζεται υποστήριξη στη διάγνωση αλλά και στην εφαρμογή του ημερήσιου μαθήματος. Θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη η ιδιαιτερότητα του μαθήματος της Φ.Α. που διαφοροποιείται από τα μαθήματα της κλασικής τάξης. Το περιβάλλον μάθησης στο μάθημα της Φ.Α. είναι μεταβαλλόμενο ανάλογα με τις κτιριακές υποδομές, τη χρήση των χώρων από άλλους εκπαιδευτικούς, τις καιρικές συνθήκες κ.ά. Αυτό δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών της Φ.Α. και απαιτεί αυξημένες δεξιότητες προσαρμογής και ευελιξίας στην υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος. Η ένταξη

των μαθητών με Ε.Ε.Α., που ποικίλλουν κατά περίπτωση, δημιουργεί επιπρόσθετες ευθύνες, αυξάνει το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών Φ.Α. και επίσης επηρεάζει την εκπαίδευση των υπόλοιπων μαθητών.

Επίσης, η απόφαση για το αν το παιδί θα πρέπει να μπει σε τμήμα ένταξης ή όχι εναπόκειται στον γονέα, και όχι στον διευθυντή. Ο γονέας όμως πολλές φορές αρνείται να αντιμετωπίσει το πρόβλημα. Το νέο θεσμικό πλαίσιο θα πρέπει να οριοθετεί τον καταλυτικό ρόλο του γονέα στη διαδικασία διάγνωσης και ένταξης του παιδιού του. Είναι σημαντικό να ορίζεται με σαφήνεια, ποιες περιπτώσεις παιδιών με Ε.Ε.Α. επιβάλλεται να παρακολουθούν Ειδικό Σχολείο.

Η παρεχόμενη εκπαίδευση και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα εξαρτώνται και από άλλους παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, η χρηματοδότηση, οι υλικοτεχνικές υποδομές, το θεσμικό πλαίσιο, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και η σωστή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων και προσώπων. Ο διευθυντής για να επιτύχει στο έργο του είναι σημαντικό να συνυπολογίσει όλα τα παραπάνω και συντονίσει τη διαδικασία της ένταξης.

Επίσης κρίνουμε αναγκαία την αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, με μεγαλύτερη έμφαση στις διδακτικές προσεγγίσεις για την συνεκπαίδευση των μαθητών με Ε.Ε.Α. Οι συγκεκριμένες και εκτενείς αναφορές, για την αντιμετώπιση μαθητών με Ε.Ε.Α., θα αποτελέσουν οδηγό τόσο για τους διευθυντές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς Φ.Α.

Εν κατακλείδι θα μπορούσαμε να πούμε, πως το κατάλληλο σχολικό κλίμα βοηθάει την ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α. στο μάθημα της Φ.Α. και η ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α., επηρεάζει τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Υπάρχει μία σχέση αλληλεπίδρασης, την οποία μπορεί να αξιοποιήσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας. Αναδεικνύεται λοιπόν η σπουδαιότητα του ρόλου του στην ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α., στο μάθημα της Φ.Α.

Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει το ενδιαφέρον της στις ανάγκες του «σχολικού γίγνεσθαι» και στις καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν, με σκοπό την επιτυχή ένταξη των μαθητών με Ε.Ε.Α. στο μάθημα της Φ.Α. Τα τελευταία χρόνια οι συνθήκες στο χώρο της εκπαίδευσης δυσχεραίνουν τη διαμόρφωση θετικής κουλτούρας και κατάλληλου σχολικού κλίματος, καθιστώντας ακόμα πιο δύσκολο και απαιτητικό το έργο των διευθυντών. Η ανεπαρκής στελέχωση των σχολικών μονάδων, λόγω των ελάχιστων διορισμών, οι ελλιπείς μεταθέσεις-αποσπάσεις εκπαιδευτικών, οι ελαστικές μορφές εργασίας, οι μειώσεις στους μισθούς, η ελλιπέστατη ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, η αύξηση των ορίων συνταξιοδότησης, το πειθαρχικό δίκαιο που επιτρέπει κάθε μορφής προσφυγή εναντίων των εκπαιδευτικών, η γενίκευση της φτώχειας, η ανεργία, η υποβάθμιση του βιοτικού επιπέδου είναι κάποια από τα προβλήματα που καλείται να επιλύσει άμεσα η Πολιτεία, αν θέλει να προχωρήσει η Παιδεία μπροστά. Το όμορφο οικοδόμημα πρέπει να στηρίζεται σε γερά θεμέλια και μία κοινωνία που πρεσβεύει την ισότητα και την αποδοχή όλων, είναι σημαντικό να επενδύσει στην Παιδεία «το θεμέλιο λίθο της».

4.Βιβλιογραφικές αναφορές

4.1. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Angelides, P. (2011). Forms of leadership that promote inclusive education in Cypriot schools. *Educational Management Administration & Leadership*.40 (1). 1-16 . Διαθέσιμο σε: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143211420614>, προσπ. 10/11/16
- Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' view and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary. *European Journal of Special Needs Education*. 18(3). 355–369
- DiPaola, M. F., & Walther-Thomas, C. (2003). *Principals and Special Education: The Critical Role of School Leaders*. 7-21. USA: University of Florida, Center on personnel studies in special education
- Dyal, A., Carpenter, L. B., & Wright, J. V. (2009). Assistive technology: What every school leader should know. *Education*, 129(3). 556.

- Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(8). 1462-1473.
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107.
- Praisner, C. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 69(2). 135-145.
- Varsamis, P., & Papadopoulos, A. (2013). Effects of Disability and Gender on the Perceived Reasons for Participating in Sport. *International Journal of Learning*, 20.

4.2. Ελληνική βιβλιογραφία

- Καρατάσιος, Γ., Παπασταμάτης, Α. (2014). *Διοίκηση και Διαχείριση Σχολικής Μονάδας*. Κύπρος: Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου
- Κοκαρίδας, Δ. (2004). *Φυσική Αγωγή για μαθητές με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία*, σελ.7. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε., στο: Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε., & Κατσαφούρος, Κ. (2013). Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(61). σελ. 4
- Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα: Gutenberg

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ MYSCHOOL ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Βογά Ηλέκτρα

elektra.voga@gmail.com

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Υπεύθυνη myschool Διεύθυνσης Π.Ε. Πειραιά

Γεωργούσης Βάιος

vgeorgousis@sch.gr

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Δ/ντης σχολείου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει σαν στόχο να παρουσιάσει την έννοια της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας. Ειδικότερα, αφού περιγράψουμε τα χαρακτηριστικά της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στον εκπαιδευτικό χώρο, διερευνούμε τα οφέλη της στη δημιουργία καινοτομικού κλίματος στο σχολείο. Τελικός σκοπός αυτού του τρόπου ηγεσίας είναι η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, η αύξηση του επιπέδου επαγγελματικής ικανοποίησής τους και αφοσίωσής τους στους κοινούς στόχους της ομάδας. Για να πετύχει ο ηγέτης-διευθυντής ασκεί ταυτόχρονα και τις διοικητικές λειτουργίες, όπως προγραμματισμό, έλεγχο, οργάνωση, συντονισμό. Πολύτιμος αρωγός στα διοικητικά καθήκοντα του διευθυντή αποτελεί το myschool. Με τις δυνατότητες που παρέχει αυτό το πληροφοριακό σύστημα δίνει άμεσα ποιοτικές και συγκεκριμένες πληροφορίες στο χρήστη, εξοικονομώντας χρόνο και μέσω των λειτουργιών του παρέχει μια ολοκληρωμένη εικόνα του σχολείου και διευκολύνει την επικοινωνία του με τις υπηρεσίες της διοίκησης.

Λέξεις κλειδιά: μετασχηματιστική ηγεσία, myschool, καινοτομία

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία μελετούμε την επίδραση της συμπεριφοράς του ηγέτη στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, στον τρόπο λήψης των αποφάσεων και στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής μέσω της έμπνευσης αξιών και κοινού στόχου, θα κάνει ξεχωριστές τις σχολικές δραστηριότητες που επαναλαμβάνονται καθημερινά. Θα δημιουργήσει ένα καινοτομικό κλίμα και θα αμφισβητήσει το κατεστημένο, έτσι ώστε να αξιοποιήσει στο μέγιστο βαθμό τις δεξιότητες και τα ιδιαίτερα ταλέντα κάθε εκπαιδευτικού του οργανισμού του. Προτείνουμε, λοιπόν, τη Μετασχηματιστική Ηγεσία ως την μορφή ηγεσίας με τα περισσότερα πλεονεκτήματα και οφέλη για τον οργανισμό και τους εργαζόμενους. Ο διευθυντής-ηγέτης του οργανισμού-φορέα, αξιοποιώντας τα δεδομένα και τις λειτουργίες του myschool, κερδίζει πολύ χρόνο στη διεκπεραίωση των καθημερινών διοικητικών και γραφειοκρατικών υποχρεώσεων. Επίσης, γίνεται ευκολότερη η επικοινωνία του σχολείου με τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, με το σχολικό σύμβουλο, με τους γονείς των μαθητών, τους εκπαιδευτικούς και δίνεται η δυνατότητα οργάνωσης των απαραίτητων εγγράφων και εντύπων.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Ο ρόλος του διευθυντή και η αξία της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Είναι βέβαιο ότι ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι απαιτητικός και πολύπλευρος. Ο Διευθυντής καλείται να είναι οργανωτής, επόπτης, συντονιστής, εκπαιδευτικός, ρυθμιστής λειτουργικών ζητημάτων, εκπρόσωπος του σχολείου. Η διεύθυνση απαιτεί συγκεκριμένες ικανότητες από αυτούς που την ασκούν, όπως επαγγελματική κατάρτιση, αντίληψη, ικανότητα παρακίνησης αλλά και συγκεκριμένη ποιότητα χαρακτήρα με βασικά στοιχεία τη δυναμικότητα, την αποφασιστικότητα και το δυναμισμό (Σαΐτης 2008). Αν συνθέσουμε τους πιο έγκυρους ορισμούς που υπάρχουν στη βιβλιογραφία, ως ηγεσία θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο, τον ηγέτη, με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον (Μπουραντάς, 2005). Εγείρεται επομένως το ερώτημα, ποιος είναι ο ιδανικός διευθυντής και με ποιο τρόπο πρέπει να διοικεί το σχολείο. Κοινή πεποίθηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ότι ο διευθυντής είναι πιο αποτελεσματικός, πιο αποδεκτός και αγαπητός στο προσωπικό του, αν συγκεντρώνει μερικά ποιοτικά χαρακτηριστικά: να ενδιαφέρεται πραγματικά και ουσιαστικά για τον εργαζόμενο, να τον εμπνέει και να τον παρακινεί στην εκπλήρωση των στόχων του, να επικεντρώνεται στους ανθρώπους και τα συναισθήματα, να χρησιμοποιεί το χιούμορ ως στοιχείο που συντελεί στην επίλυση προβλημάτων και στην εξομάλυνση των εντάσεων. Να εμπνέει ασφάλεια, να δίνει προσοχή στις ανησυχίες και τις ανάγκες των ανθρώπων, να αμφισβητεί το κατεστημένο, να ανοίγει νέους ορίζοντες. Οι παραπάνω ιδιότητες του ηγέτη περιγράφονται από τη θεωρία της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (transformational leadership, house κ.ά.), σύμφωνα με την οποία «ο ηγέτης αμφισβητεί το κατεστημένο και μέσω οράματος και αξιών εμπνέει και οδηγεί τους ανθρώπους και τους οργανισμούς σε πρόοδο, κάνοντας αλλαγές και αφήνοντας κληρονομιά ικανούς διαδόχους». (Burns, 2014). Η ιδέα της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας ξεκίνησε από το χώρο των επιχειρήσεων. Άρχισε να συζητιέται προς το τέλος της δεκαετίας του '70, όμως στη δεκαετία του '90 ξεκινάει η έντονη συζήτηση, καθώς ο ηγέτης του οργανισμού καλείται να προσφέρει νέες προοπτικές και να αξιοποιήσει στο έπακρο το ανθρώπινο δυναμικό. Επίκεντρο της συζήτησης είναι η δημιουργία οράματος σαφούς και ξεκάθਾਰου από τον ηγέτη με σκοπό την επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων και την ανάπτυξη του οργανισμού. Η Μετασχηματιστική Ηγεσία αποτελεί μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση της ηγεσίας,

όπως του Γκάντι ή του Κάστρο, οι οποίοι μέσα από την ηθική τους εμπνέουν τα άτομα να τους ακολουθούν. Προκαλούν ταύτιση στους οπαδούς τους και τούς εμπνέουν πίστη, σεβασμό, υψηλά ιδανικά. Δημιουργούν ένα ελκυστικό και αισιόδοξο όραμα. (Burns, 2014). Και εδώ φαίνεται η διαφορά μεταξύ ηγέτη και διευθυντή. Οι διευθυντές «κάνουν τα πράγματα σωστά», ενώ οι ηγέτες «κάνουν τα σωστά πράγματα» (Bennis, Nanus, 1985, όπως αναφέρεται στον Παναγιωτόπουλο, 2010). Έτσι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες όχι μόνο διαχειρίζονται τη δομή, αλλά σκόπιμα επιδρούν πάνω στην κουλτούρα του οργανισμού με σκοπό να την αλλάξουν, αφού κατά βάθος το να μετασχηματίζουμε σημαίνει να αλλάζουμε.

Η μεταφορά των γενικών αρχών του μάνατζμεντ στο χώρο της εκπαίδευσης, το κατά πόσο δηλαδή η εκπαίδευση συνιστά ένα ακόμα πεδίο εφαρμογής αυτών των γενικών αρχών έχει αποτελέσει αντικείμενο αντιπαραθέσεων και έντονων συζητήσεων (Κατσαρός, 2008). Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να αναδιατυπώσουμε τον ορισμό της διοίκησης στον χώρο της εκπαίδευσης ως εξής: «Διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος (Κατσαρός, 2008). Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι πιο ισχυρή και σύνθετη και προκύπτει όταν ένας ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται με άλλους με τέτοιο τρόπο, ώστε οι διοικούντες και οι εκπαιδευτικοί να ανεβάζουν ο ένας τον άλλον σε υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης, αφιέρωσης, παρακίνησης και ηθικότητας (Miller & Miller, 2001). Ο κάθε υφιστάμενος αντιμετωπίζεται ξεχωριστά ως άτομο και ωθείται στην προσωπική του ανάπτυξη. Τονώνεται και ενθαρρύνεται η δημιουργικότητά του, έτσι ώστε να εξελίσσονται οι ικανότητές του και να βελτιώνεται η απόδοσή του. (Burns, 2014). Η αξία της ηγεσίας είναι σημαντικότερη και στο χώρο της εκπαίδευσης. Αυτό που κάνει η Μετασχηματιστική ηγεσία είναι να μπορεί να διαμορφώσει στον οργανισμό μια κουλτούρα που να είναι ικανή να αντιμετωπίσει τις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Να δημιουργεί αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων, ώστε ο οργανισμός να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις. Να δίνει κίνητρα στους εργαζόμενους υλικά και ηθικά και να ζητάει δέσμευση για την υλοποίηση των στόχων. Επομένως, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να ξεκαθαρίσει ο ηγέτης το όραμα που θέλει να πετύχει. Και αυτό το όραμα να συμφωνεί με τις ανάγκες, τις πεποιθήσεις τις αξίες ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Διαφορετικά, δε θα επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ο διευθυντής με τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη θα οδηγήσει τη σχολική μονάδα σε αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη λειτουργία. Βασικό βήμα για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, όπως υποστηρίζουν οι σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις. Η έννοια της επαγγελματικής ενδυνάμωσης παρατηρήθηκε πρώτα στον επιχειρηματικό κόσμο και στόχευε στην αύξηση της παραγωγικότητας των εργαζομένων. Για να επιτευχθεί όμως η υψηλότερη δυνατή απόδοση, πρέπει ο εργαζόμενος να νιώσει την υψηλότερη δυνατή ικανοποίηση. Ο εργαζόμενος πρέπει να βρίσκει προσωπικό νόημα στη δουλειά του, να αισθάνεται ότι αποτελεί σημαντικό κομμάτι στη ζωή του και ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις αξίες του. Να αισθάνεται αυτοπεποίθηση και σιγουριά. Να νιώθει αυτόνομος και ικανός να πάρει πρωτοβουλίες. Να πιστεύει ότι μέσα από τις δικές του προσπάθειες μπορεί να ασκήσει επιρροή σε άλλους ανθρώπους. Να θεωρεί τον εαυτό του σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι της ομάδας, με την οποία μοιράζεται τους κοινούς στόχους. Με αυτό τον τρόπο ικανοποιείται το αίσθημα της επιτυχίας και η ανάγκη για αναγνώριση (Μπουραντάς, 2005). Όπως αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία (Μπουραντάς, 2005) ενδυνάμωση σημαίνει ανάπτυξη πρωτοβουλιών, έκφραση απόψεων με αυτοπεποίθηση και δυνατή επιχειρηματολογία, υψηλή υπευθυνότητα και δέσμευση στον οργανισμό. Τα ενδυναμωμένα άτομα έχουν θετική στάση και επιζητούν την κριτική και την αυτοβελτίωση. Συνεργάζονται αποτελεσματικά, είναι ευπροσάρμοστοι, έχουν υψηλό ηθικό και αισθάνονται ολοκλήρωση και ικανοποίηση από την εργασία τους.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως καθοριστικός παράγοντας ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν συνεχώς την πρακτική τους μέσα από την εμπειρία και την συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη αποβλέπει στην ενίσχυση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τις γνώσεις, τις ανθρώπινες / παιδαγωγικές διαστάσεις και τη σύνδεσή τους με τα κοινωνικά περιβάλλοντα. Οι διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέονται με μια δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αναγκαιότητα της οποίας ενισχύεται λόγω των συνεχών μεταβολών στα περιβάλλοντα των κοινωνιών μάθησης. Οι αλλαγές αυτές δημιουργούν νέες ανάγκες σε σχέση με τα προσόντα και γενικότερα με το ρόλο του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, η αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, μέσα από τη συνεχιζόμενη προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξή τους -με άτυπες, τυπικές και μη τυπικές μορφές επιμόρφωσης-, αναδεικνύεται ως η κοινή συνισταμένη των σύγχρονων απαιτήσεων για βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της προσφερόμενης σχολικής μάθησης, της ενδοσχολικής - και ευρύτερης - κοινωνικής συνοχής, της επαγγελματικής ανάπτυξης και προσωπικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών, καθώς και της ενδυνάμωσης της θέσης ή/και της ενίσχυσης κινητικότητάς τους στη σχετική με την εκπαίδευση αγορά εργασίας (Δράσεις ευαισθητοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας Κ.ΑΝ.Ε.Π./Γ.Σ.Ε.Ε. <http://kp.kanep-gsee.gr/>). Το πρόσωπο που έχει την ευθύνη για όλα αυτά είναι ο διευθυντής-ηγέτης.

Οι συνιστώσες της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι οι εξής:

Χάρισμα (εξιδανικευμένη επιρροή): ο διευθυντής – ηγέτης εμπνέει πίστη, σεβασμό και συμπεριφέρεται με τέτοιο τρόπο που δημιουργεί στους οπαδούς του ταύτιση. Λειτουργεί ως υπόδειγμα ενσταλάζοντας πίστη και υπερηφάνεια.

Εμπνευσμένη υποκίνηση: αποτελεί υψηλό πρότυπο, φέρνει αισιοδοξία, ενθουσιασμό, δίνει νόημα στο έργο, επομένως ακολουθεί ενδυνάμωση και ισχυρή αίσθηση του σκοπού.

Εξατομικευμένη φροντίδα: αντιμετωπίζει κάθε υφιστάμενο ξεχωριστά ως άτομο, δείχνοντάς του ειδική προσοχή. Εκχωρεί αρμοδιότητες ανάλογα με τις ιδιαίτερες κλίσεις του και προσπαθεί να βοηθήσει τον καθένα ξεχωριστά στην προσωπική του ανάπτυξη.

Διανοητικά ερεθίσματα: αντιμετωπίζει τα υπάρχοντα προβλήματα με νέους τρόπους. Αμφισβητεί υποθέσεις, αναλαμβάνει κινδύνους και επιζητεί ιδέες από τους οπαδούς. Τονώνει και ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα των οπαδών. Εμπνέει το όραμα.

Επομένως, πρωταρχική δεξιότητα του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι η διασφάλιση του οράματος για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Επιμένει με την καθημερινή του πρακτική στην αναγκαιότητα και τους στόχους που έχουν τεθεί και συμφωνηθεί. Ο ηγέτης θα πρέπει να έχει αρκετά υψηλό επίπεδο νοητικής και συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και πολύ καλές επικοινωνιακές ικανότητες (Κατσαρός Ι., 2008). Στα πλαίσια της κουλτούρας που θα καλλιεργήσει στους εκπαιδευτικούς του θα αναπτύξει τις ικανότητες τους για συνεργατικότητα, ομαδικότητα, επικοινωνία, λήψη και παροχή βοήθειας, όπως και ενσυναίσθησης την οποία και ο ίδιος θα πρέπει να έχει σε μεγάλο βαθμό. Ακόμη σημαντική είναι η ανάπτυξη αισθήματος ευθύνης και συνέπειας (Κατσαρός Ι., 2008).

2.2. Το σύγχρονο σχολείο και η αντίφαση του ρόλου του διευθυντή

Το σύγχρονο σχολείο καλείται να ανταποκριθεί σε ένα πολύπλοκο και διευρυνόμενο έργο. Η εκπαίδευση βρίσκεται στο στόχαστρο και δέχεται πιέσεις για αλλαγές, καλύτερα αποτελέσματα και λογοδοσία. (Μανωλάκος, 2009). Με βάση το Νόμο 1566/1985 (ΦΕΚ 167, τ. Α΄) «ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους...»

(Σαΐτης, 2008). Σύμφωνα με την ανάλυση των τεσσάρων επιπέδων του Begley, στο πρώτο επίπεδο εμφανίζεται μία δεσμίδα κεντρικών σκοπών που θέτει το Υπουργείο Παιδείας. Στο δεύτερο επίπεδο, ο διευθυντής του σχολείου αναπτύσσει επιμέρους στόχους οι οποίοι είναι προς την κατεύθυνση επίτευξης των κεντρικών σκοπών, που προαναφέρθηκαν. Στο τρίτο επίπεδο, ο διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου αναπτύσσουν τους σχολικούς στόχους, οι οποίοι αντανακλούν το όραμά τους για το σχολείο. Στο τέταρτο επίπεδο, ο διευθυντής του σχολείου συνεργάζεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας, οι οποίοι μεταφέρουν το δικό τους όραμα, που είναι προς την κατεύθυνση επίτευξης των κεντρικών σκοπών που έχουν τεθεί από το Υπουργείο Παιδείας. Στην πραγματικότητα, ο διευθυντής καλείται να προωθήσει τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς του σχολείου. Οι γενικοί σκοποί καθορίζονται από την πολιτεία σε εθνικό επίπεδο. Οι ειδικοί σκοποί εμπίπτουν σε μεγάλο μέρος στην αρμοδιότητα του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων. Κάθε εκπαιδευτική μονάδα και κάθε εκπαιδευτικός έχουν ορισμένα περιθώρια αυτονομίας για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, έστω μέσα στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και στο γεγονός ότι η σχολική μονάδα ήταν πάντα ο αποδέκτης της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Επομένως, η εκπαιδευτική μονάδα και ο εκπαιδευτικός έχουν τις προϋποθέσεις για την δημιουργία, καλλιέργεια και προώθηση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής αξιοποιώντας τα όρια της διακριτικής ευχέρειας για δράση, που δίνονται έστω και σε ελάχιστο βαθμό στα διάφορα ατομικά ή συλλογικά όργανα της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999). Ο ρόλος του διευθυντή, όπως διαμορφώνεται σήμερα, εμπεριέχει μια αντίφαση. Ο διευθυντής ασχολείται από τη μια μεριά με διαχειριστικά-γραφειοκρατικά θέματα που αφορούν την καθημερινή λειτουργία του σχολείου -ως εκτελεστικό όργανο της εξουσίας- και από την άλλη οφείλει να ανταποκριθεί στο ρόλο του ως ηγέτης ενός σύγχρονου, συνεργατικού και αποτελεσματικού σχολείου που βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνία. Οφείλει λοιπόν να ξεπεράσει την αντίληψη του διευθυντή- διαχειριστή του γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης, να διαχειριστεί με ένα λειτουργικό τρόπο τις ανάγκες των μελών της σχολικής κοινότητας και να ανακαλύψει τον κοινό τόπο του οράματος και των στόχων του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους (δασκάλους, μαθητές, γονείς) (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005). Φυσικά, η πολυπλοκότητα, η αντιφατικότητα και η δυσχέρεια στην εκπλήρωση του ρόλου οδηγούν τον εκπαιδευτικό σχεδόν αναπόφευκτα σε συγκρούσεις και αδιέξοδα, που οφείλονται κατεξοχήν στο δίλημμα του συγκερασμού των διαφόρων ιδιοτήτων (παιδαγωγός, διδάσκαλος, αξιολογητής) (Κωνσταντίνου, 1994). Άρα το σχολείο είναι ένας οργανισμός, πολύπλοκος, πολύπλευρος και απαιτητικός.

2.2. Η χρησιμότητα του myschool

Το myschool καλύπτει την προφανή και επιτακτική ανάγκη που δημιουργείται για τη μηχανογράφηση των σχολείων. Είναι ένα ενιαίο πληροφοριακό σύστημα με στόχο τη μηχανογραφική υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των διοικητικών δομών της εκπαίδευσης στην Ελληνική επικράτεια. Λειτουργεί από το σχολικό έτος 2013-2014 και αποτελεί εξέλιξη του προηγούμενου συστήματος καταγραφής, του survey. Επί της ουσίας, αποτελεί έναν πλήρη ηλεκτρονικό φάκελο. Πρόκειται για ένα σύστημα εύληπτο και εύχρηστο, που χωρίζεται σε καρτέλες : Αρχική, Φορέας, Προσωπικό, Σχολική Μονάδα, Αναφορές. Αποτελείται από ένα σύνολο λειτουργιών και εφαρμογών που διασφαλίζουν την ποιότητα, την ταχύτητα και την εγκυρότητα της επικοινωνίας και της πληροφορίας στις διαφορετικές βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αρχικά, ο κάθε φορέας (το κάθε σχολείο) καλείται να επιβεβαιώσει την ορθότητα των στοιχείων του. Στην καρτέλα του φορέα, αναγράφονται τα ΦΕΚ ίδρυσης και οργανικότητας του σχολείου, η λειτουργικότητά του, επιπλέον τμήματα, (Ένταξης, ΔΥΕΠ, ΖΕΠ) τα οικονομικά του στοιχεία, και λοιπά στοιχεία, όπως η κατηγορία μοριοδότησης. Επίσης, γνωστοποιείται η γεωγραφική του θέση (google earth) και υπάρχει πεδίο παρατηρήσεων, ώστε με ελεύθερο κείμενο να αποτυπώνεται

οποιαδήποτε σημαντική πληροφορία για το φορέα, που δε μπορεί να καταγραφεί με άλλο τρόπο. Στην αριστερή πλευρά της σελίδας βρίσκεται σειρά επιλογών. Κάθε φορά αναδιπλώνεται ένα περιβάλλον πιο αναλυτικό, στο οποίο καταγράφονται τα δεδομένα ανά κατηγορία. Με το πάτημα μιας εντολής αποκτούμε άμεση πρόσβαση σε όλα εκείνα τα στοιχεία που υπάρχουν καταγεγραμμένα σε φακέλους του σχολείου και αρχειοθετημένα. Στην καρτέλα φορέας, ο χρήστης καλείται να καταχωρήσει τα στοιχεία Κτιριακής υποδομής της σχολικής μονάδας.

Πρώτα, γίνεται η εξωτερική περιγραφή του κτιρίου, καταγράφεται η πιθανή συστέγασή του με άλλο φορέα και μετά χαρτογραφείται ο εσωτερικός χώρος του κτηρίου, επιφάνεια αίθουσας, χωρητικότητα, χρήση της και άλλα στοιχεία. Μια εξαιρετικά χρήσιμη φόρμα παρέχει τη δυνατότητα καταγραφής κάθε είδους κτιριακού προβλήματος: οικοδομικού, παλαιότητας δικτύων, ενεργειακού, θέρμανσης, δυνατότητας εξυπηρέτησης ΑΜΕΑ. Διατίθεται περιοχή σχολίων, για να περιγραφεί με ελεύθερο κείμενο οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα, που ίσως δεν έχει προβλεφτεί. Ακολουθεί η καρτέλα Προσωπικό, η οποία παρέχει κάθε δυνατή επιλογή διαχείρισης των εργαζόμενων που υπηρετούν στο φορέα. Ακολουθώντας την κατάλληλη διαδρομή, αποκαλύπτεται ένα πιο διευρυμένο περιβάλλον. Αναφέρουμε ως παράδειγμα τη διαδρομή Προσωπικό – τοποθετήσεις, με την οποία έχει κανείς τη σφαιρική εικόνα των εργαζομένων στο φορέα. Με πράσινο χρώμα φαίνονται οι παρόντες εργαζόμενοι και με κόκκινο οι απόντες εργαζόμενοι από το φορέα και καταγράφεται η αιτιολόγηση και το χρονικό διάστημα της απουσίας (αιτία: απόσπαση, μακροχρόνια άδεια, κ.α.) Με μπλε χρώμα εμφανίζεται το προσωπικό που τοποθετήθηκε για ορισμένο χρονικό διάστημα. Ανοίγοντας την ατομική καρτέλα του κάθε εργαζόμενου εμφανίζονται τα δεδομένα που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη τοποθέτηση, δηλαδή η σχέση εργασίας, το υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο, οι ώρες ανάθεσης μαθημάτων στο φορέα και οι πιθανές συμπληρώσεις ωραρίου σε άλλους φορείς. Από διαφορετική διαδρομή δύνανται να καταγραφούν οι ολιγοήμερες άδειες, οι απεργίες ή στάσεις εργασίας και η καταχώριση υλοποιημένων υπερωριών. Περνώντας στην επόμενη καρτέλα, τη Σχολική Μονάδα, παρουσιάζεται σειρά επιλογών που αφορούν σε λειτουργικά θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως διαχείριση Τμημάτων ανά τομέα σπουδών, συνδιδασκαλίες μαθημάτων σε τμήματα ολοήμερα ή πρωινά -εφόσον χρειάζεται - αναθέσεις ωρών μαθημάτων σε εκπαιδευτικούς, ωρολόγιο πρόγραμμα και καταγραφή των κενών ωρών στη σχολική μονάδα. Αυτό είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα του τρόπου πληροφόρησης για τις κενές ώρες προς τις διευθύνσεις, ώστε να γνωστοποιούνται οι ανάγκες, σε πραγματικό χρόνο και χωρίς περισσότερη γραφειοκρατία και σπατάλη ενέργειας. Στη συνέχεια εμφανίζεται η καρτέλα Μαθητές, και όπως ισχύει στις προηγούμενες καρτέλες, σε κάθε αρχική επιλογή που δίνεται, ανοίγει ένα περιβάλλον διαχείρισης ακόμα πιο αναλυτικό, ώστε να καλυφθεί κάθε πιθανή ανάγκη χαρτογράφησης. Με απλά λόγια, τεράστιος όγκος πληροφοριών καταγεγραμμένων και αποθηκευμένων σε φακέλους γίνεται προσβάσιμος με ταχύτητα, εγκυρότητα και ευκολία. Παράδειγμα: ανοίγοντας την προσωπική καρτέλα ενός μαθητή, αποκτούμε πρόσβαση στον πλήρη φάκελό του και στο ιστορικό του, βρίσκουμε το πιστοποιητικό γέννησης, διαβάζουμε τα στοιχεία επικοινωνίας του, τη βαθμολογία του και τα τμήματα στα οποία φοιτά. «Χτίζοντας» μια φορά στην αρχή του κάθε σχολικού έτους το σύστημά μου, μεταφέρω μαζικά τις πληροφορίες στο επόμενο σχολικό έτος. Επομένως, κάθε φορά καταγράφω την πρώτη τάξη και φροντίζω να έχω τις καρτέλες ενημερωμένες στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Από το 2016 πραγματοποιήθηκε η Διασύνδεση του mysch με το Εθνικό Δημοτολόγιο. Ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα να αναζητήσει ηλεκτρονικά το πιστοποιητικό γέννησης του μαθητή, να το εκτυπώσει ή να το αποθηκεύσει και να προχωρήσει σε νέα εγγραφή μαθητή, εφόσον δεν είναι εγγεγραμμένος σε άλλη σχολική μονάδα. Αποδεικνύεται έμπρακτα, ότι με τη συνεργασία των φορέων και των υπηρεσιών του δημόσιου τομέα, πραγματικά μειώνεται η γραφειοκρατία με τελικό αποτέλεσμα να γίνεται ευκολότερη η ζωή του εργαζόμενου και του πολίτη.

Για να επιτευχθεί η διασύνδεση ξεπεράστηκαν πολλοί σκόπελοι και νομικά κωλύματα. Στην τελευταία καρτέλα, τις Αναφορές, εμφανίζονται συγκεντρωτικά όλες οι καταχωρηθείσες πληροφορίες ανά πεδίο και δίνεται η δυνατότητα έκδοσής τους σε έντυπη μορφή. Οι έλεγχοι των

μαθητών, κάθε τύπου βεβαιώσεις, έντυπα για το φορέα και τον εργαζόμενο, δηλαδή ένα ολοκληρωμένο αρχείο με κάθε χρήσιμο έντυπο. Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση του myschool, θα εστιάσουμε στην Αρχική σελίδα. Ο διευθυντής του κάθε φορέα καλείται να επιβεβαιώσει τα δεδομένα του την 1^η και 15^η κάθε μήνα, ώστε να διασφαλίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των πληροφοριών. Σε περίπτωση λάθους ή μη συμπλήρωσης υποχρεωτικών πεδίων, έχει ενεργοποιηθεί έλεγχος που δεν επιτρέπει την επιβεβαίωση και παραπέμπει το χρήστη στο σημείο που χρειάζεται διόρθωση. Φυσικά, εκδίδονται διαρκώς ανακοινώσεις και σύντομοι οδηγοί, υπάρχει τηλεφωνική επικοινωνία για οποιαδήποτε διευκρίνιση και δυνατότητα καταγραφής προβλημάτων σε δελτίο, που συνήθως απαντιέται σε μερικά λεπτά.

3. Συμπεράσματα

Καταλήγουμε, λοιπόν, ότι αυτό το σχετικά νέο πληροφοριακό σύστημα στα λίγα χρόνια λειτουργίας του έχει ενσωματώσει μεγάλο αριθμό πληροφοριών από άλλα προϋπάρχοντα πληροφοριακά συστήματα, αποτελεί μια πλήρη ηλεκτρονική καταγραφή εργαζόμενων, μαθητών και φορέων, είναι φιλικό στο χρήστη. Αναβαθμίζεται διαρκώς μετά από επικοινωνία και προτάσεις των χρηστών για τυχόν βελτιώσεις ή εξαιτίας αλλαγών στην ισχύουσα νομοθεσία (π.χ. άδειες, σχολεία ενιαίου τύπου, κατάργηση ΕΑΕΠ) με τελικό στόχο την εξάλειψη της γραφειοκρατίας και όχι την ψηφιοποίησή της. Έχει καθοριστική και ουσιαστική συμβολή στην άμεση και έγκυρη επικοινωνία των σχολικών μονάδων με τις εποπτεύουσες Διευθύνσεις. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι αποτελεί αξιόλογη βοήθεια στο έργο του Διευθυντή, τον ελαφρύνει από το βάρος και τον όγκο του διοικητικού του έργου και συντελεί στην ουσιαστική και ρεαλιστική δημιουργία καινοτομικού κλίματος, εισάγοντας τους οργανισμούς στην εποχή της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης. Οι διευθυντές που εμπιστεύτηκαν πρώτοι αυτό το νέο εργαλείο και «εγκατέλειψαν» τα πιο παλιά και παραδοσιακά συστήματα, ήταν εκείνοι με τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη. Εμπιστεύτηκαν τις νέες τεχνολογίες, ενέπλεξαν το προσωπικό παρέχοντάς τους τη δυνατότητα διαβαθμισμένης πρόσβασης και τελικά επέτυχαν καινοτομικό και ευχάριστο κλίμα και ενισχύθηκε η συναδελφικότητα. Το σχολείο, ως μονάδα, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα παράρτημα μιας μεγάλης επιχείρησης που ονομάζεται εκπαίδευση, το οποίο οφείλει να λειτουργεί αυτόνομα και αποδοτικά ως ένας εκ των μοχλών της, αλλά ταυτόχρονα να ακολουθεί τις αρχές και τους κανονισμούς της κεντρικής μονάδας. Το myschool μπορεί ως εκ τούτου να βοηθήσει στην ομαλή σχέση και συνεργασία δίνοντας λύσεις άμεσα ως καθημερινός συνδετικός κρίκος ανάμεσα στις δύο πλευρές, όσον αφορά στην οργάνωση και ενημέρωση. Ωστόσο, τίποτα δε μπορεί να γίνει αν ο διευθυντής της μονάδας δεν έχει τα στοιχεία που θα καταστήσουν τα παραπάνω εφικτά. Πρωτοβουλία και αποφασιστικότητα μέσα στα πλαίσια των κανονισμών λειτουργίας της σχολικής μονάδας, προκειμένου να δίνονται λύσεις και να γίνεται αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη δουλειά εκ μέρους των εργαζομένων, δίνοντάς τους άμεσα ή έμμεσα την αίσθηση της ατομικής πρωτοβουλίας και ελευθερίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (1999) Εκπαιδευτική διοίκηση, ανάπτυξη και πολιτική. Αθήνα: Έλλην Ανδρέου, Α. , Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα Α.Α. Λιβάνη
- Κατσαρός, Ι. (2008) Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994) Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική
- Μπουραντάς, Δ. (2015). Εισαγωγή στη διοίκηση επιχειρήσεων. Αθήνα: Μπένος
- Μπουραντάς, Δ. , Παπαλεξανδρή, Ν. (2016). Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού. Αθήνα: Μπένος

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Σαΐτης, Χ. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ξενόγλωσση

Burns, J. (1978). *Leadership* (Harper Collins, 1978)

Παραπομπές σε ιστοσελίδες

myschool : Σενάριο Χρήσης, προσπελάστηκε στις 15 Μαΐου 2017

<http://www.leadership-central.com/burns-transformational-leadership-theory.html#ixzz4VuvTP5fB>, προσπελάστηκε στις 11 Ιουνίου 2017

<http://www.Pi.schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος10/121-129> Γεωργιαδου, Β. , Καμπουρίδης, Γ. (2005) Ο διευθυντής-ηγέτης, προσπελάστηκε στις 7 Ιουλίου 2017

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, , 249- 280, προσπελάστηκε στις 11 Ιουλίου 2017

Νικολάου, Ευ. (2013) *Ο ρόλος του ηγέτη στην επαγγελματική ενδυνάμωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 4/5/2013 από Α.Κί.ΔΑ, προσπελάστηκε στις 19 Μαΐου 2017

Νικολάου, Ευ. (2013) *Ο ρόλος του ηγέτη της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 4/5/2013 από Α.Κί.ΔΑ, προσπελάστηκε στις 19 Μαΐου 2017.

ΤΑ ΠΕΡΙΘΩΡΙΑ ΑΣΚΗΣΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ: ΕΜΠΟΔΙΟ Ή ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΤΗΣ

Καψάσκη Αγγελική
angelkapsaski@gmail.com

Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ρεθύμνου

Περίληψη

Στην εισήγηση εξετάζεται το ζήτημα της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και συγκεκριμένα του Γυμνασίου στη διαμόρφωση εσωτερικής πολιτικής σε σχέση με την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική . Αρχικά παρουσιάζεται η τάση για αποκέντρωση στις εκπαιδευτικές πολιτικές και ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας παγκοσμίως. Κατόπιν παρουσιάζονται τομείς όπου τα Γυμνάσια έχουν μεγαλύτερη σχετική αυτονομία και θα μπορούσαν παρά το συγκεντρωτικό Ελληνικό σύστημα, να ασκήσουν εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Τέλος αναφέρονται ενδεικτικές πρωτοβουλίες που θα μπορούσε να αναλάβει ένας Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας προκειμένου να υποστηρίξει τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν μια εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική αναλαμβάνοντας το ρόλο του κριτικού φίλου.

Λέξεις κλειδιά: Σύμβουλος, κριτικός φίλος, αυτονομία, Γυμνάσια.

1. Εισαγωγή

Στόχος της εργασίας είναι εξετάσει τα όρια άσκησης εσωτερικής πολιτικής στην κατώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Στην εισήγηση αυτή εξετάζεται το ζήτημα της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και συγκεκριμένα της κατώτερης βαθμίδας της Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης σε σχέση με την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική. Αρχικά παρουσιάζονται οι προτάσεις για αποκέντρωση στις εκπαιδευτικές πολιτικές παγκοσμίως από διεθνείς οργανισμούς και την Ευρωπαϊκή Ένωση, που στόχο έχουν την μεγαλύτερη αυτονομία της σχολικής μονάδας αλλά και την αποτελεσματικότερη υποδοχή και αποδοχή αλλαγών από την σχολική μονάδα. Ακολουθεί η συγκριτική παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου στην Ελλάδα σε σχέση με το διεθνές περιβάλλον . Αναλύονται οι τομείς στους οποίους η σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και ιδιαίτερα το Γυμνάσιο έχει μεγαλύτερη σχετική αυτονομία , όπως π.χ. η οργάνωση της διδασκαλίας, η υλικοτεχνική υποδομή, η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, η κατανομή της εξουσίας και το μοντέλο διοίκησης που επιλέγεται. Υποστηρίζεται ότι με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων αυτών θα μπορούσε παρά το συγκεντρωτικό σύστημα η σχολική μονάδα να ασκήσει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Τέλος παρουσιάζονται οι αρμοδιότητες του σχολικού Συμβούλου σε σχέση με τα παραπάνω ζητήματα . Προτείνονται ενδεικτικές δράσεις, που θα μπορούσε να αναλάβει ένας Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας προκειμένου να υποστηρίξει τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν μια εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και να λειτουργήσει ως διευκολυντής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της καινοτομίας και όχι ως εμπόδιο για τις πρωτοβουλίες και την αλλαγή στο Γυμνάσιο.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Παγκόσμιες τάσεις αποκέντρωσης της διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και η αυτονομία της σχολικής μονάδας.

Στην εκπαιδευτική πολιτική αναδεικνύονται συνήθως δύο ομάδες :από τη μια αυτοί που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική, όπως κυβέρνηση και κόμματα, θεσμικοί σύμβουλοι, ακαδημαϊκή κοινότητα , κοινωνία, επιστημονικές και συνδικαλιστικές ενώσεις, ΜΜΕ και από την άλλη αυτοί που καλούνται να την εφαρμόσουν. «Στην Ελλάδα η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται ερήμην της εκπαιδευτικής κοινότητας , η οποία καλείται να συμμορφώνεται με τις επιταγές και τις αποφάσεις της κάθε κυβέρνησης »(Μαυρογιώργος, 1999:125). Έτσι σε πολλές περιπτώσεις αν και έχουμε θεσμοθέτηση της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν προχωράνε οι αλλαγές διότι δεν εφαρμόζονται.

Οι κοινωνικές πολιτισμικές και γεωγραφικές ιδιαιτερότητες μιας περιοχής επηρεάζουν σημαντικά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πράξη . Επιπλέον «πολλές αλλαγές διαπιστώνεται ότι αποτυγχάνουν, διότι δεν έχουν καταφέρει να επηρεάσουν την κουλτούρα του σχολείου και τη διδασκαλία ως επαγγελματική δραστηριότητα.» (Υφαντή, 2011: 173) Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκε παγκοσμίως η τάση για μεγαλύτερη αποκέντρωση στην εκπόνηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και «αμφισβήτηση της αποκλειστικότητας της κεντρικής διοίκησης των υπουργείων παιδείας και των επαγγελματιών της εκπαιδευτικής ιεραρχίας στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και ενδυνάμωση του ρόλου της εκπαιδευτικής μονάδας με ανάθεση αναβαθμισμένου ρόλου σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Κατσαρός, 2008:101).

Σε παγκόσμιο επίπεδο με την οικονομική και τεχνική στήριξη Διεθνών Οργανισμών από τη δεκαετία του '80 ήδη προωθούνται πολιτικές αποκέντρωσης στην εκπαίδευση (Καψάσκη, 2011, Υφαντή, 2011, Μούτσιος, 2001). Βεβαίως οι τάσεις αυτές συνδέθηκαν στο πλαίσιο ενός νεοφιλεύθερου μοντέλου με πολιτικές μεγαλύτερης λογοδοσίας των σχολείων αλλά και αυξημένες απαιτήσεις για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων(Θεοδώρου, Τσιάκκρας, 2016, Κατσαρός, 2008). Η λογοδοσία αυτή δεν απευθυνόταν μόνο στις εκπαιδευτικές αρχές αλλά και στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας καθώς και στην κοινότητα για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που είχαν τεθεί για τους μαθητές .

Τα κυριότερα επιχειρήματα υπέρ της υιοθέτησης αποκεντρωμένων πρακτικών διοίκησης όπως σταχυολογούνται από την Καψάσκη (2011: 632) αφορούν ενδεικτικά α) την εμπλοκή των εκπαιδευτικών και άλλων άμεσα ενδιαφερομένων σε αποφάσεις για το πρόγραμμα και την

οργάνωση του σχολείου με αποτέλεσμα περισσότερη δημοκρατία στη διοίκηση, λιγότερο κεντρικό έλεγχο και ομοιομορφία και συνάμα περισσότερη ελευθερία και διαφοροποίηση β) ισχυρή ηγεσία σε θέματα διδασκαλίας και παιδαγωγικής και υψηλά επίπεδα επαγγελματισμού και παιδαγωγικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών γ) δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος για επαγγελματική ανάπτυξη και συνεργασία μεταξύ των καθηγητών αλλά και ευρύτερη συναίνεση και υποστήριξη των αποφάσεων, που λήφθηκαν με συμμετοχικές διαδικασίες ε) βελτίωση στη συμπεριφορά και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών μακροπρόθεσμα στ) υποστήριξη και θετική στάση από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα προς το σχολείο και δυνατότητα για πρόσθετους πόρους από την εμπλοκή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου.

2.2. Τομείς άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τη Σχολική μονάδα

Ως εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας εννοούμε το σύνολο των κατευθύνσεων, των ενεργειών και των μέσων που επιλέγονται κατά τις διαδικασίες λήψης απόφασης από τα διοικητικά όργανα του σχολείου για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων (Μπακαλμπάση, κ.α. 2011 :98) .

Η εκπαιδευτική μονάδα μπορεί να καλλιεργήσει τις προϋποθέσεις, ώστε να αναλάβει την ευθύνη άσκησης μιας αποτελεσματικής «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι δυνατότητες αυτές, σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1999), είναι δυνατό να προωθηθούν κυρίως, με την επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού και την ανάπτυξη συνεργασίας με γονείς και άλλους τοπικούς φορείς. Κατά την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής η σχολική μονάδα μπορεί να παρεμβαίνει σε θέματα όπως: α) Αναλυτικό πρόγραμμα β) Διδασκαλία, γ) Εξουσία: δ) Υλικά ε) Ανθρώπινο δυναμικό, στ) Χρόνος ζ) Οικονομικά (Μαυρογιώργος, 1999:142-3).

Θα ήθελα τώρα να δώσω μερικά ενδεικτικά παραδείγματα από την Ελληνική περίπτωση σε σχέση με τους παραπάνω τομείς που φαίνεται η σχετική αυτονομία της σχολικής μονάδας στην εκπαίδευση στην Ελλάδα .

2.3. Αναλυτικό πρόγραμμα

Ένας βασικός τομέας στο οποίο η εκπαιδευτική μονάδα είχε από το τέλος της δεκαετίας του '90 τη δυνατότητα να προσαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας είναι η θεσμοθέτηση της δυνατότητας του εκπαιδευτικού να αφιερώνει 5ώρες από την διδασκαλία της Ιστορίας της Γ Γυμνασίου για την διδασκαλία θεμάτων της επιλογής του που σχετίζονται με θέματα ιστορίας του τόπου .

Η δυνατότητα επίσης που δόθηκε με την πιλοτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης το 2003 και η εισαγωγή του Διαθεματικού Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών καθώς και η δυνατότητα αξιοποίησης του 10% του χρόνου που διατίθεται για την διδασκαλία ενός μαθήματος, για διαθεματικές εργασίες ήταν κάτι που έδινε περισσότερα περιθώρια ευελιξίας στον εκπαιδευτικό και την σχολική μονάδα αντίστοιχα. Πρόκειται στην ουσία μια περίπτωση αποκέντρωσης του περιεχομένου της εκπαίδευσης αφού λαμβάνονται υπόψη οι τοπικές ιδιαιτερότητες. Αυτές οι δυνατότητες με τα ευέλικτα προγράμματα του Νέου Σχολείου έχουν αυξηθεί τόσο στην οργάνωση του γνωστικού αντικείμενου όσο και με το παράδειγμα της Θεματικής Εβδομάδας.

2.4. Διδασκαλία

Οι καθηγητές είχαν από παλιά την ευχέρεια να επιλέξουν τον τρόπο διδασκαλίας που θεωρούσαν τον πλέον πρόσφορο για την επίτευξη των διδακτικών στόχων αλλά και εκείνο που οι ίδιοι κατείχαν καλύτερα ή θεωρούν ότι ανταποκρίνεται καλύτερα στα χαρακτηριστικών των μαθητών του σχολείου . “Όταν οι καθηγητές κλείνουν την πόρτα τους για να κάνουν το μάθημά τους ακόμη και σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα όπως το Ελληνικό, υπογραμμίζουν την σχετική

τους αυτονομία κατά την άσκηση του έργου τους (Μαυρογιώργος, 1999). Είναι σημαντικό ο τρόπος διδασκαλίας να προσαρμοστεί ώστε να εξυπηρετούνται καλύτερα οι ανάγκες των μαθητών .

2.5. Υλικοτεχνική υποδομή και ανθρώπινο δυναμικό

Η αξιοποίηση χώρων και μέσων διδασκαλίας μπορεί να είναι σημαντικός παράγοντας διαφοροποίησης ενός σχολείου από ένα άλλο και πεδίο άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η χρήση ή μη διαδραστικών πινάκων τόσο ως προς την προμήθεια για το σχολείο όσο και η χρήση τους για τη διδασκαλία από το προσωπικό της σχολικής μονάδας . Το ίδιο ισχύει και για την αξιοποίηση της σχολικής βιβλιοθήκης τόσο εκείνων που δημιουργήθηκαν με την χρηματοδότηση μέσω ΕΠΕΑΕΚ όσο και εκείνων που έγιναν με πρωτοβουλία του σχολείου και καλό είναι να ενταχθούν στη διδακτική διαδικασία .

Η ανάθεση αρμοδιοτήτων ανάλογα με τις ικανότητες κάθε εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει ένα κρίσιμο παράγοντα στην άσκηση της εσωτερικής εκπαιδευτικής μιας σχολικής μονάδας . Το ίδιο σημαντικό στοιχείο είναι η αξιοποίηση της δυνατότητας που δίνει ο νόμος για ενδοσχολική επιμόρφωση και στήριξη του εκπαιδευτικού στην επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη τόσο στο γνωστικό αντικείμενο όσο και στην παιδαγωγική στην τάξη . Οι σχολικές μονάδες που αξιοποιούν ωστόσο αυτή τη δυνατότητα που τους δίνει ο νόμος είναι ελάχιστες, ενώ η διαδικασία αυτή μπορεί να ενδυναμώσει σημαντικά τους εκπαιδευτικούς.

2.6. Κατανομή της εξουσίας

Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στον Σύλλογο και του Διευθυντή καθορίζουν κατά πολύ κατά πόσο θα ερωτάται ο σύλλογος για σημαντικά ζητήματα σε σχέση με την σχολική μονάδα, όπως προβλέπει ο νόμος ή αν αυτό παραμένει απλή ρητορική και αν το στυλ διοίκησης είναι αυταρχικό ή συνεργατικό. Αν και σε πολλές περιπτώσεις απαιτείται απόφαση συλλόγου στα περισσότερα σχολεία αυτό αντιπροσωπεύει το γράψιμο και υπογραφή πρακτικού χωρίς τη συνεδρίαση. Το βάρος της διοίκησης του σχολείου αναλαμβάνουν οι διευθυντές και υποδιευθυντές, αν υπάρχουν. Έτσι σε πολλές περιπτώσεις χάνεται η ευκαιρία ο σύλλογος να συμμετέχει στον προγραμματισμό και να χαράζει την πολιτική του σχολείου. Η υιοθέτηση του συνεργατικού μοντέλου διοίκησης είναι βασική προϋπόθεση για την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η πολιτική σε επίπεδο σχολικής μονάδας μπορεί να χαραχθεί από τα όργανα της διοίκησης (διευθυντή, υποδιευθυντή, σύλλογο διδασκόντων) αμέσως μετά τη φάση του σχεδιασμού – προγραμματισμού. Καλό είναι ωστόσο να κληθούν να συμμετάσχουν τα διάφορα συλλογικά όργανα λαϊκής συμμετοχής, όπως το Σχολικό Συμβούλιο, η Σχολική Επιτροπή ή η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας. Επίσης, μπορούν να συμβάλλουν, χωρίς να υποχρεώνονται, και άλλοι παράγοντες, όπως η Διεύθυνση Εκπαίδευσης, ο Σχολικός Σύμβουλος καθώς και άλλοι τοπικοί φορείς. Εξασφαλίζεται έτσι η μεγαλύτερη δυνατή συναίνεση, αφού το σχολείο είναι ένα ανοιχτό σύστημα στην κοινωνία και η αποτελεσματικότητά του ωφελεί πρώτα από όλα την ίδια την τοπική κοινωνία. Η συναίνεση συμβάλλει στην ενίσχυση των συνεργασιών και στην ενδυνάμωση των σχέσεων ελαττώνοντας τις οποιεσδήποτε τριβές και αντιθέσεις που μπορεί να δημιουργηθούν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (Μπακαλμπάση κ. α. 2011:100, Λαϊνας, 1993:268)

Η διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας με την κατάλληλη πολιτική και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς υποστηρίζεται ότι είναι δυνατό :

- να χαράσσει έναν σαφή προσανατολισμό για την εργασία του σχολείου και τις ιδιαίτερες επιδιώξεις της εκπαιδευτικής μονάδας,
- να θέτει συγκεκριμένες προτεραιότητες και στόχους, να προγραμματίζει δράσεις για την υλοποίησή τους και να αξιολογεί την πρόοδο στην επίτευξή τους,

- να διασφαλίζει θετικό κλίμα, το οποίο εκφράζεται στη δέσμευση του σχολείου για συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής μονάδας ως χώρου μάθησης και ως χώρου παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης.
- να θέτει πλαίσια συνεργασίας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής μονάδας.

Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον είναι δυνατόν αναπτύσσονται καινοτομίες-πρωτοβουλίες από τη μεριά των εκπαιδευτικών μονάδων που θα στοχεύουν στην ποιοτική διαφοροποίησή τους και στον αυτοκαθορισμό τους (Μπρίνια, 2010:37).

3. Ρόλος και δράσεις από Σχολικό Σύμβουλο Δ/θμιας για την υποστήριξη των Γυμνασίων στη διαμόρφωση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Για την ανάδειξη της σχολικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής προϋπόθεση είναι 1) η ύπαρξης ενιαίου οράματος για την εκπαίδευση 2) μια αποκεντρωμένη διοίκηση αλλά και ένα «συνεκτικό σύστημα συμβουλευτικής, καθοδήγησης και υποστήριξης της εκπαιδευτικής μονάδας» (Μαυρογιώργος, 1999:136), αρμοδιότητα που επιτελεί κυρίως ο σχολικός σύμβουλος.

Ο σχολικός σύμβουλος μπορεί: α) να βοηθήσει το σχολείο να κατανοήσει τα πραγματικά προβλήματα του και τα δυνατά του σημεία και με βάση αυτά να σχεδιάσει δράσεις για τη βελτίωση του, β) να ενθαρρύνει, να βοηθήσει στο σχεδιασμό και κυρίως να συνδέσει τη επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών με τα σχέδια βελτίωσης του σχολείου και γ) να δημιουργήσει κλίμα συνεργασίας και κοινότητας στο σχολείο, αναδεικνύοντας αυτά που συνδέουν τους εκπαιδευτικούς, εξομαλύνοντας αντιθέσεις και προτείνοντας πρακτικές και διαύλους επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Λιακοπούλου, 2016: 34).

Ιδιαίτερα χρήσιμη μπορεί να είναι η συμβολή του αν λειτουργήσει με βάση την αρχή της ισοτιμίας και αναλάβει το ρόλο του κριτικού φίλου . Ο ρόλος του συνίσταται στο ενθαρρύνει και να υποστηρίζει συμμετοχικές αποφάσεις , να προσφέρει ανατροφοδότηση, να ενισχύσει τον προβληματισμό με ερευνητικά δεδομένα ή γνώσεις, να παρέχει συμβουλές για την επιλογή κατάλληλων μέσων και να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να προχωρήσουν στη σύνθεση της διδακτικής τους εμπειρίας με θεωρητικές προσεγγίσεις (Δεδούλη, 2014 από Μπαγάκης, 2002). Όπως επισημαίνει η Κατσαρού (2016: 273) ο κριτικός φίλος «είναι ένα έμπιστο πρόσωπο ,... που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς εναλλακτικές προοπτικές στοχασμού και δράσης και τους προστατεύει από την προκατάληψη και την αυταπάτη». Ο ρόλος του είναι διττός και δύσκολος, «καθώς απαιτείται να ασκήσει κριτική ως φίλος , δηλαδή να μπορέσει να ισορροπήσει ασκώντας κριτική στους εκπαιδευτικούς ερευνητές από τη μια κερδίζοντας την εμπιστοσύνη τους από την άλλη» (Κατσαρού, 2016:274).

Ακολουθούν ενδεικτικές ενέργειες και μερικοί τομείς στους οποίους θα μπορούσε ο Σχολικός Σύμβουλος να αναλάβει πρωτοβουλία στην κατεύθυνση αυτή.

3.1. Σχεδιασμός Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου

Η καθοδήγηση από μεριάς του Σχολικού Συμβούλου είναι σημαντικό να στοχεύει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Ένα από τα στάδια του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου είναι η ανάλυση του περιβάλλοντος του σχολείου. Η ανάλυση αυτή του περιβάλλοντος αποτελεί καθοριστικής σημασίας στάδιο, καθώς τα δεδομένα που προκύπτουν τροφοδοτούν τη συζήτηση για τη χάραξη πολιτικών του σχολείου, συμβάλουν στη διατύπωση ρεαλιστικών και κατάλληλων στόχων και αποτελούν γνώμονα για την επιλογή των απαραίτητων δράσεων. (Λιακοπούλου, 2016)

Αυτό μπορεί να συνδεθεί με ένα πρόγραμμα Αυταξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας , ώστε να γίνει από την βάση ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου καθώς και να γίνει η επιλογή του οράματος, της αποστολής, που όλος ο σύλλογος θα θεωρούσε σημαντική για την σχολική μονάδα . Την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα μπορούμε να τη δούμε ως μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας προγραμματισμού, που περιλαμβάνει τον καθορισμό και την ιεράρχηση

στόχων, τον εντοπισμό προβλημάτων, την αξιοποίηση ερευνητικών ευρημάτων και τη διατύπωση προτάσεων για το συνεχή μετασχηματισμό του για τη βελτίωση του παρεχόμενου από τον οργανισμό έργου. Είναι μια ευκαιρία η σχολική μονάδα να επιχειρήσει να κάνει εκτός από λειτουργικό προγραμματισμό και στρατηγικό προγραμματισμό που αποτελεί ένα πιο μακροπρόθεσμο προγραμματισμό (Κουτούζης, 1999). Συνεπώς η αξιολόγηση αποτελεί ένα ουσιαστικό συστατικό της «εσωτερικής πολιτικής» του οργανισμού η οποία μάλιστα με την διαδικασία αποτίμησης που προηγείται, μπορεί να είναι και πιο ρεαλιστική και τεκμηριωμένη αφού θα βασίζεται στα συγκεκριμένα δεδομένα της σχολικής μονάδας.

Επιμορφώνοντας τους διευθυντές των σχολείων παιδαγωγικής του ευθύνης για τα διάφορα στυλ ηγεσίας και προτρέποντας τους για την υιοθέτηση του συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης που από την έρευνα έχει αποδειχτεί ότι συντελεί στην αύξηση της σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας και αφήνει περιθώρια ώστε όλη η εκπαιδευτική κοινότητα να συμβάλει στην βελτίωση του σχολείου μέσα από την συμμετοχική εκπόνηση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας

3.2. Στήριξη για ανάπτυξη και εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας

Σημαντική μπορεί να είναι η συνεισφορά του Σχολικού συμβούλου στο τομέα αυτό . Κατ' αρχάς με την δράση του μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά στα σχολεία Παιδαγωγικής του ευθύνης για την αποδοχή και αποτελεσματική εφαρμογή των νέων αντικειμένων, όπως οι Ερευνητικές Εργασίες και οι Βιωματικές δράσεις στο Γυμνάσιο και η Θεματική εβδομάδα που θεσμοθετούν την όλο και μεγαλύτερη αυτονομία του εκπαιδευτικού στην άσκηση του έργου του . Το ίδιο σημαντική μπορεί να είναι η δράση του για την προετοιμασία για την εισαγωγή καινοτομιών στο γνωστικό του αντικείμενο όπου όπως φαίνεται από τις πρόσφατες οδηγίες αξιοποιείται όλο και περισσότερο ένα μοντέλο αναλυτικού προγράμματος διαδικασίας . Να ενισχύσει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, να τους ενθαρρύνει να πειραματιστούν με μεθόδους και πρακτικές που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών πέρα από την διεκπεραίωση της ύλης, να τους ενθαρρύνει και να τους υποστηρίξει ενεργά στο δύσκολο ρόλο τους, είναι η πολιτική που θα πρέπει να ακολουθήσει ένας σύμβουλος που θέλει να είναι αποτελεσματικός στο ρόλο του.

3.3. Ενίσχυση της παιδαγωγικής και επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών και διαρκής επιμόρφωση

Σημαντικό είναι να φροντίσει επίσης ο Σχολικός Σύμβουλος με εξατομικευμένες δράσεις ανά σχολική μονάδα αλλά και διασχολικές δραστηριότητες για α) την παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς των σχολείων παιδαγωγικής τους ευθύνης για να αντιμετωπίσουν με θετικό τρόπο την ολοένα αυξανόμενη ετερογένεια και πολυμορφία του μαθητικού δυναμικού, β) την προώθηση καινοτομιών που θα υπηρετούν τις παραπάνω ανάγκες

Βασικό στοιχείο στο θεσμικό ρόλο του Σχολικού Συμβούλου αποτελεί η επιμόρφωση. Η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να είναι μια βασική προτεραιότητα του Σχολικού Συμβούλου. Μπορεί να πετύχει τον στόχο αυτό .

Παρέχοντας συνεχώς ευκαιρίες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς επιστημονικής και παιδαγωγικής του ευθύνης προκειμένου να εξοικειώνονται με i. το περιεχόμενο των νέων προγραμμάτων, και ειδικά των μαθημάτων που σχετίζονται με το Νέο Σχολείο και αφήνουν μεγάλη ελευθερία στον εκπαιδευτικό στην διαμόρφωση και υλοποίηση του μαθήματος ii. Τις συνεργατικές διδακτικές προσεγγίσεις, iii. Τις σύγχρονες αντιλήψεις και μεθόδους εργασίας στην τάξη όπως project, θεατροπαιδαγωγικές μεθόδους, διαφοροποίηση της εργασίας αλλά και ενθαρρύνοντας τους να παρουσιάζουν στους συναδέλφους δικές τους εργασίες για συζήτηση και έμπνευση. iv. Στην χρήση και στήριξη των νέων τεχνολογιών και τεχνικών στο εκπαιδευτικό έργο.

Διοργανώνοντας ενδοσχολικές επιμορφώσεις σε συνεργασία με τους διευθυντές των σχολείων παιδαγωγικής τους ευθύνης για θέματα που θα έχει επιλέξει ο σύλλογος διδασκόντων και στόχο θα έχουν την ενδυνάμωση του προσωπικού στα θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικής τάξης, αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς, στους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητών χρησιμοποιώντας την αλληλοαξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση, στο σχεδιασμό της διδασκαλίας για αποτελεσματική διδασκαλία κ.λ.π.

Ως βασικές προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής για τα παραπάνω θεωρούνται: α) η εθελοντική και ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα και τις δράσεις β) η σύνδεση των προτεινομένων με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των μελών της ομάδας, καθώς επίσης η σύνδεση θεωρίας και πράξης γ) το συναισθηματικό κλίμα αποδοχής, ασφάλειας, εμπιστοσύνης και ενσυναισθηματικής κατανόησης (Δεδούλη, 2014:718).

3.4. Διευκόλυνση πρωτοβουλιών και καινοτομιών και ενθάρρυνση της δικτύωσης

Επιπρόσθετα ο Σχολικός Σύμβουλος έχει σημαντικό ρόλο στην

Ενθάρρυνση της δημιουργίας δικτύων εκπαιδευτικών με βάση τα κοινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες, όπως φαινόμενα ρατσισμού, χαμηλών επιδόσεων, ιδιαιτερότητες εξαιτίας πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού, μαθητές με ειδικές ανάγκες και προβλήματα συμπεριφοράς αντικείμενο μεταξύ των σχολείων αλλά και διαύλων γόνιμης και αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ της Ακαδημαϊκών Ιδρυμάτων και σχολείων (Θεοδώρου, Τσιάκκικας, 2016, Δεδούλη, 2014) και τοπικής κοινωνίας με στόχο τη σύνδεση θεωρητικών και πρακτικών ικανοτήτων και την ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας .

Στήριξη των σχολικών μονάδων να εμπλακούν σε καινοτόμα προγράμματα και δράσεις χρηματοδοτούμενες από την Ευρωπαϊκή Ένωση, ώστε η δικτύωση των σχολείων να ξεπεράσει τα εθνικά όρια και να υπάρξει ανταλλαγή καλών πρακτικών και άνοιγμα του σχολείου σε πολλαπλούς πολιτισμούς .Φροντίδα ώστε οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν να διαχυθούν σε επίπεδο περιφερειακής ενότητας και σε άλλους εκπαιδευτικούς ευθύνης του .

Προτροπή για συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού οργανισμού και τοπικής κοινωνίας για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και επισκέψεων με στόχο τη γνωριμία με τις πτυχές της κοινωνικής τοπικής ζωής και τις τοπικής ιστορίας , με συνεργασία με μουσεία , πινακοθήκες, πολιτιστικά κέντρα, βιβλιοθήκες, αθλητικούς συλλόγους, επιστημονικές ενώσεις, επιμελητήρια, τοπικά μέσα επικοινωνίας, με τοπικές δημόσιες υπηρεσίες, Μητρόπολη, αγροτικά ή δημοτικά ή νομαρχιακά νοσοκομεία άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς , ΑΕΙ, ΤΕΙ , επιχειρήσεις . Αυτό μπορεί να γίνει μέχρι πρόσφατα με την έγκριση διδακτικών επισκέψεων και πλέον με την ενθάρρυνση για διενέργεια διδακτικών επισκέψεων από το Σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης ή και με συνεργασία, εύρεση και πρόσκληση κατάλληλων εξωτερικών ομιλητών π.χ. στο πλαίσιο του ΣΕΠ, των Project, ή της Λογοτεχνίας με την πρόσκληση συγγραφέων (Ευσταθίου, 2014).

Παρότρυνση προς τους διευθυντές και τους συλλόγους διδασκόντων να συνεργάζονται με τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων και ατομικά με τους γονείς και να ενθαρρύνουν την γονεϊκή εμπλοκή στήριξης στο σχολείο, δεδομένου ότι οι γονείς μπορούν να συνεισφέρουν στο σχολείο βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς, να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών αλλά και να εμπλουτίσουν τη διαδικασία διαμόρφωσης θετικού κλίματος στα σχολεία .

Βεβαίως όλα τα παραπάνω επαφίενται στην φιλοτιμία των Σχολικών Συμβούλων καθώς έχει αποδειχτεί ότι υπάρχουν σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες στο έργο τους . Τέτοιοι ανασταλτικοί εξωτερικοί παράγοντες αναδείχθηκαν ότι είναι οι συχνές εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες δεν επιτρέπουν τη λειτουργία ενός μεθοδευμένου εκπαιδευτικού σχεδιασμού, η διαχρονική αδράνεια της Πολιτείας να οργανώσει ένα σύστημα αποτελεσματικής υποστήριξης του έργου των Σχολικών Συμβούλων, η έλλειψη παροχής πόρων που θα μπορούσαν να διαχειρίζονται για επιμορφωτικούς σκοπούς αλλά και εσωτερικοί που αφορούν την συνεργασία με εκπαιδευτικούς και διευθυντές .Τα παραπάνω δυσκολεύουν τους σχολικούς συμβούλους να ασκήσουν όπως θα ήθελαν

το συμβουλευτικό και καθοδηγητικό τους ρόλο του οποίου στην μεγάλη πλειοψηφία τους υπεραμύνονται (Βοζαΐτης, 2016).

3. Συμπεράσματα

Το μέλλον φαίνεται ν' ανήκει σε Σ.Μ. που υποδέχονται κριτικά την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική και διαμορφώνουν την «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική της μονάδας. Έτσι, προωθείται η εκπαιδευτική μονάδα της καινοτομίας, της σχετικής αυτονομίας, της συλλογικής ευθύνης και του δημόσιου απολογισμού. Για να μην αποτελεί λοιπόν εμπόδιο ο Σχολικός Σύμβουλος και να διευκολύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών από μεριάς της Σχολικής μονάδας είναι σημαντικό να αναλάβει τον ρόλο του κριτικού φίλου. Στόχος του είναι να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς. Σ' ένα κλίμα ανοχής και κατανόησης διευκολύνεται η ελευθερία έκφρασης, το μοίρασμα δυσκολιών και η αποενοχοποίηση. Αυτό θα συντελέσει στη δημιουργία μιας κουλτούρας, όπου θα προάγεται η αυτοεκτίμηση, η εργασιακή ικανοποίηση, η δυνατότητα να μετασχηματίζουν τα σχολεία από κλειστές ομάδες σε ενδυναμωμένες ομάδες μάθησης. Βεβαίως οι δράσεις αυτές του Σχολικού Συμβούλου δεν είναι οι μόνες ικανές συνθήκες για την συμβολή στην αυτονομία της σχολικής μονάδας. Ακόμη και αν και με τις σημερινές συνθήκες η διαμόρφωση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι εφικτή, το ζήτημα της αποκέντρωσης και οι προϋποθέσεις υπό τις οποίες θα γίνει, είναι κάτι που συνδέεται με πολιτικές αποφάσεις και παροχή οικονομικών πόρων. Στην κατεύθυνση αυτή άλλωστε αναμένεται να γίνουν και θεσμικές αλλαγές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Βοζαΐτης, Γ. (2016) Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Ευσταθίου, Μ. (2014). Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας : Θεωρητικές επισημάνσεις και πρακτικές εφαρμογές στο Κατσαρού Ε., Λιακοπούλου Μ. (επιμ), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, ΥΠΑΙΘ, Θεσσαλονίκη, 725- 739.
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α' (2^η έκδ.) *Εκπαιδευτική διοίκηση και Πολιτική*, Πάτρα, Ε. Α. Π. , 165-211
- Δεδούλη, Μ. (2014). Η ψυχοσυναισθηματική εμπειρία των σχέσεων στον σύλλογο διδασκόντων:Χτίζοντας και ξαναχτίζοντας τους δεσμούς στο Κατσαρού Ε., Λιακοπούλου Μ. (επιμ), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, ΥΠΑΙΘ, Θεσσαλονίκη, 707-724
- Θεοδώρου, Θ., Τσιάκκiras, Α. (2016). Αυτονομία, λογοδοσία, σχολική ηγεσία: σχέσεις με την επαγγελματική μάθηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο Πέτρου, Α. & Αγγελίδης, Π. επιμ. *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία, Εκδόσεις Διάδραση*, Αθήνα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης στο *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 9, - Μάιος 2008: 88–108 Ανακτήθηκε στις 10-6-2017 από http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_9/katsaros.pdf
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα δράσης: Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*, Αθήνα, Εκδόσεις Κριτική.
- Καψάσκη, Α. (2011). Διοίκηση με βάση τη σχολική μονάδα :Κριτική αποτίμηση των προτάσεων των Διεθνών Οργανισμών για την Ποιότητα και Δημοκρατία σε ένα αποκεντρωμένο

- εκπαιδευτικό σύστημα , στο *Διοίκηση και Δημοκρατία : Ποιότητα , Αποτελεσματικότητα, Νομιμοποίηση*, Σάκκουλας, Αθήνα, 241-271
- Κουτούζης, Μ. (1999). Ο σχεδιασμός προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες. Στο Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., & Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 47-66
- Λαΐνας, Θ. (1993), Διοίκηση της εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα: η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 19/254-294.
- Λιακοπούλου, Μ. (2016). Μπορεί το σχολείο να αποτελέσει κοινότητα μάθησης των εκπαιδευτικών; Δυνατότητες και περιορισμοί, *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 19-38
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., & Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 115-160.
- Μούτσιος, Σ. (2001). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες: σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* τ. 31, 9-36 .
- Μπακαλμπάση, Ε. Φωκάς, Ε., Δημητρίου, Ι. (2011), Αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια σχέση που διασφαλίζει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 15, 93-106.
- Μπρίνια, Β. (2010). *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων*, Σταμούλης, Αθήνα.
- Υφαντή, Α., Βοζαΐτης, Γ.. (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα (1985-2003) στο *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης: Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 34, 28-44 .
- Υφαντή, Α. (2011). *Εκπαιδευτική Πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο* , Λιβάνης Αθήνα.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΑΙΣΘΗΤΗΡΕΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ (ΗΓΕΣΙΑ). ΕΔΡΑΙΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΕ ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ

Μηλιωρίτσας Ευάγγελος
enmilior@yahoo.gr

Δ/ντής 1ου Ε.Κ. Ανατολικής Αττικής, ΠΕ17.01, ΠΕ03, Med Ενηλίκων

Μηλιωρίτσα Βασιλική
v_milioritsa@hotmail.com
Λογίστρια - ΕΒΑ - Μεταπτυχιακή ΕΑΠ

Περίληψη

Η εισήγηση πραγματεύεται τις απόψεις ενηλίκων ευρείας ηλικιακής κατανομής για το ρόλο του διευθυντή στη σχολική ζωή και πράξη. Τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας εστιάζουν σε πραγματολογικά δεδομένα της παιδευτικής διαδικασίας. στην τυπική-μη τυπική εκπαίδευση και στην κατάρτιση. Οι αναφορές των συμμετεχόντων στην έρευνα επιβεβαιώνουν τη σημαντικότητα της σχολικής διοίκησης και εστιάζουν με το δικό τους τρόπο στον ατομικό ρόλο, τη διεύρυνση του συλλογικού, την ενίσχυση του ομαδικού, την καλλιέργεια εταιρικής κουλτούρας. Αναδεικνύουν: λειτουργικές αστοχίες, οργανωτικές αδυναμίες, ελλείψεις στον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας και αρρυθμίες στη διαχείριση δυναμικού. Ως αρνητικά αναφέρουν τις αδύναμες δεξιότητες ζωής και τον ασαφή προσανατολισμό καθώς για πολλούς ερωτώμενους η σχολική διοίκηση στην πράξη οφείλει να εξισορροπεί τις κυρίαρχες τάσεις για τις απαιτήσεις της κοινωνίας, τις ανάγκες των

μαθητών, την αγορά εργασίας, τις μαθητικές προσδοκίες, την επαγγελματική ανέλιξη. Κοντολογίς, επιζητούν διακριτές ενέργειες ανοιχτότητας και κοινωνικής ευθύνης.

Λέξεις κλειδιά: σχολική διοίκηση, ηγεσία, κοινωνικοί αισθητήρες

1. Εισαγωγή

Στις σημερινές συνθήκες αβεβαιότητας και μεταβλητότητας του οικονομικού πεδίου και του κοινωνικού περιβάλλοντος οι απόψεις των εξωτερικών παρατηρητών ενδιαφέρουν κάθε οργανισμό μάθησης επειδή συναρτώνται με την ανάπτυξη αυτού. Προεκτείνοντας, η εκάστοτε σχολική διοίκηση οφείλει να είναι σε ετοιμότητα για το καινούργιο και διαφορετικό το οποίο θα προκύψει. Προσπαθεί διαρκώς για την υλοποίηση ιδεών αποτελέσματος καινοτομίας, επενδύοντας παράλληλα σε έργο με θετικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική κοινότητα, την τοπική κοινωνία και ευρύτερα, με αποδοχή και αναπτυξιακού χαρακτήρα ευεργετική δράση.

Το είδος της ασκούμενης σχολικής διοίκησης επηρεάζεται από τις ανθρώπινες σχέσεις, Το ακολουθούμενο μοντέλο ηγεσίας συμπεριφέρεται ανάλογα με τις επιδράσεις τόσο του εσωτερικού όσο του εξωτερικού περιβάλλοντος και του συνδυασμού αμοτέρων των παραγόντων αυτών. Δρα θετικά και ενεργεί αλληλεπιδραστικά. Η εφαρμογή του κρίνεται αποτελεσματική ανάλογα με την καταλληλότητα του συνδυασμού στυλ διοίκησης και αλληλοσυμπλήρωσης των ασκούμενων τύπων ηγεσίας.

Η τοπική εκπαιδευτική δράση, η περιφερειακή πολιτική εκπαίδευσης και οι ευρύτεροι πυλώνες στρατηγικής για διαρκή μάθηση αναφέρονται σε ποιότητα, επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα και διαμορφώνουν τις συνθήκες του ατομικού εργασιακού βίου. Σε αυτό το πλαίσιο οι απόψεις των κοινωνικών αισθητήρων μπορούν να συνεισφέρουν ρυθμιστικά στη σχολική διοίκηση(ηγεσία) για διαμόρφωση κουλτούρας, ενίσχυση της πολιτειακής παιδείας και αναβάθμιση παραμέτρων πολιτικής παιδείας.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Εννοιολογικές προσεγγίσεις - υπόβαθρο

Σε ένα περιβάλλον αβεβαιότητας και ασαφούς προσανατολισμού οικονομικών δραστηριοτήτων για μελλοντική προοπτική ενδιαφέρει πρωτίστως η μόρφωση. Η ηγεσία οφείλει με τις επιλογές καινοτομικής δράσης της να καθοδηγεί και εμπνέει το σύνολο των εμπλεκόμενων.

Διαχρονικά η κοινωνία καταθέτει την γνώμη της και τα πιστεύω της για την εκπαιδευτικά δρώμενα και αποτελέσματα. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας, φορέων που συνεργάζονται με αυτή, μελών της τοπικής κοινωνίας, συνόλων της τοπικής αυτοδιοίκησης, ομάδων της ιεραρχίας και λοιπών αποτελούν τους κοινωνικούς αισθητήρες. Τούτοι σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και με το ισχύον κατά περίπτωση εκπαιδευτικό σύστημα διατυπώνουν κρίσεις αξιολογικού χαρακτήρα. Η ετερογένεια των θεωρήσεων οφείλεται στο διαχρονικά επικρατούν αξιακό σύστημα, σε σχέση με την ισχύουσα κουλτούρα και τις διαμορφωμένες δομές δράσης του κοινωνικού συνόλου. Οι απόψεις τους διευκολύνουν τη σχολική ηγεσία, εφόσον υπάρχει η βούληση, επειδή η αρχιτεκτονική της αποτελεσματικής διάστασης του μοντέλου ηγεσίας εδράζεται στις υφιστάμενες ανάγκες, προκαλείται από παγιωμένες τακτικές και έχει τις αναφυόμενες προοπτικές ως αφετηρία σύλληψης-σχεδιασμού-δράσης-υλοποίησης μιας σειράς σχέσεων οι οποίες αφορούν θεσμικές εκπαιδευτικές λειτουργίες. Σε κάθε περίπτωση, ο σχεδιασμός δομών για την καταγραφή των απόψεων των κοινωνικών αισθητήρων επικουρεί την ηγεσία η οποία έχει ανάγκη δραστηκών ενεργειών σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης αφού οι συνθήκες της κοινωνικής πραγματικότητας μεταβάλλονται. Με την οπτική αυτή, αναγκαίο γνώρισμα της ηγεσίας είναι η θεώρηση αυτής ως διαδικασίας άσκησης επιρροής για επίδραση στη συμπεριφορά των άλλων. Η κοινή του αποδοχή συναντάται σε αρκετούς συγγραφείς (Πασιαρδής 2004:209· Μπουραντάς,

2002:310· Σαΐτης, 2000:226· Ζαβλανός, 1998:294). Η επιρροή ενισχύει την ομαδικότητα και διευκολύνει την αποστολή και την επιμονή στο όραμα. Η ενσωμάτωση των απόψεων των κοινωνικών αισθητήρων στη σχολική λειτουργία διευκολύνει τη σχολική ηγεσία στο ρόλο της σε σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον και την κατοχύρωση των σχέσεων με συγκεκριμένους παράγοντες αυτού. Ως αποτέλεσμα προκύπτει η αποδοτικότητα του σχολείου και η εξασφάλιση συναίνεσης στους στόχους (Everard & Morris, 1999:249).

Η σχολική διοίκηση καλείται να θεραπεύσει βραχυκυκλώσεις καθημερινής πρακτικής στη σχολική ζωή οι οποίες ενδιαφέρουν το τρίγωνο ηγεσία-διοίκηση-οργάνωση. Το είδος του τριγώνου (σκαληνό, ισοσκελές ή ισόπλευρο) συναρτάται με το χρόνο, την αποτελεσματικότητα και τα βασικά της διοικητικής πρακτικής (Μηλιωρίτσας, 2009α). Ο έλεγχος σε επίπεδο σχολικής μονάδας ασκείται από το διευθυντικό στέλεχος και συνίσταται στην εξέταση των παραγόντων που επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργία της, ανεξάρτητα αν οι παράγοντες αυτοί είναι άνθρωποι, πράγματα ή και πράξεις.(Σαΐτης, 2008:313). Αυτός ως διοικητική λειτουργία έχει θετική συνεισφορά στη συνολική αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού (Dubrin,2004:412)καθώς έχει μια σχέση στενά συνδεδεμένη με τις υπόλοιπες διοικητικές λειτουργίες (Ζαβλανός, 1998:362).

Η διαφοροποίηση των όρων σχολική διοίκηση και ηγεσία στο σχολείο είναι διακριτή και πασιφανής. Το αειφανές προκύπτει από τα πεδία αρμοδιοτήτων που συνυπάρχουν: οργάνωση - διαχείριση (βραχυπρόθεσμος προγραμματισμός), διοίκηση – διεύθυνση (μεσοπρόθεσμος προγραμματισμός) και ηγεσία – ηγετική συμπεριφορά (στρατηγικός σχεδιασμός). Η διευθυντική συμπεριφορά στη διαχείριση τόσο του ανθρώπινου δυναμικού όσο και του μαθητικού επηρεάζεται από το ορισμένο πλαίσιο λειτουργίας, τις γενικότερες διαχειριστικές ακαμψίες γραφειοκρατικού τύπου και ανεπαρκούς αυτονομίας σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης και ζητήματα ενδυνάμωσης. Η ηγετική διάσταση της σχολικής διοίκησης δυνητικά μπορεί να αξιοποιήσει αρκετά δεδομένα, της εκπαιδευτικής έρευνας των τελευταίων ετών, για την εφαρμογή των αρχών της διοικητικής επιστήμης στο σχολείο.

Η αναγκαιότητα αυτή συμβαδίζει με τη ρητορική της αποτελεσματικότητας και η ενσωμάτωση τοιούτων διαδικασιών ενδιαφέρουν τη σχολική διοίκηση με βάση το βαθμό αφομοίωσης και εσωτερίκευσης των κανόνων και αξιών των ομάδων τις οποίες υπηρετεί.

Μια πρώτη διάκριση της σχολικής διοίκησης και της ηγεσίας στο σχολικό χώρο εργασίας προκύπτει από το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας και τις νόρμες της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας στη σχολική κοινότητα. Η δημιουργία ενός πολλαπλού ειδώλου ίδιας ενέργειας στην καθημερινή πρακτική αναπαράγει συχνά το ίδιο μοντέλο διοικητικής τακτικής. Επειδή δεν διασαφηνίζεται η σημαντικότητα καίριων χαρακτηριστικών της διοικητικής επιστήμης και άλλων ποιοτικών παραμέτρων της σχολικής πραγματικότητας. Οπότε προκύπτει αμυντικού τύπου λειτουργία. Αντιθέτως η ενσωμάτωση υποσυνόλων ενεργειών εξωστρέφειας και οι πρακτικές ανοιχτότητας (επιθετική στρατηγική) με βάση τις απόψεις των κοινωνικών αισθητήρων, προβάλλει υψηλού βαθμού διάσταση ηγετικής συμπεριφοράς της σχολικής διοίκησης.

Συνεπώς, το εννοιολογικό πλαίσιο των όρων σχολική διοίκηση και ηγεσία σε αντιστοιχία με την προσπάθεια και ενέργεια συγκεκριμενοποιείται όταν οι συνιστώσες της διοίκησης δουλεύονται η κάθε μία ξεχωριστά και όχι συνολικά ως συνισταμένη.

Συνοπτικά οι λειτουργίες της σχολικής διοίκησης (ηγεσίας) χρήζουν μιας συνεχούς ανατροφοδοτικής επεξεργασίας των απόψεων των κοινωνικών αισθητήρων ώστε να ανταποκρίνονται στις πραγματικές διαρκείς αλλαγές του παιδευτικού συγκείμενου.

Οι κοινωνικοί αισθητήρες (οι στενά εμπλεκόμενοι της σχολικής κοινότητας και δράσης καθώς και ευρύτερα αποδέκτες των στιγμιότυπων, περιστατικών, γεγονότων, αποτελεσμάτων της σχολικής ζωής και πράξης) καλύπτουν την όλη συλλογική λειτουργία και ενδιαφέρει η άποψή τους επειδή συσχετίζεται με την πολιτική παιδεία και τα πολιτειακά δρώμενα. Διακρίνονται στους φανερούς (συνεργάτες-εργαζόμενοι-ωφελούμενοι-εμπλεκόμενοι) και στους αφανείς (πολίτες-κοινωνία).

Στο ερώτημα: «γνωρίζουν τη σχολική λειτουργία;» (πως αντιλαμβάνονται τούτη και κυρίως πώς, πού, πότε την επικοινωνούν) οι απαντήσεις ποικίλουν επειδή σε κάθε περίπτωση υπεισέρχεται το προσωπικό στοιχείο, τα δικά τους εγώ και ο βαθμός επίτευξης. Προβάλλουν αξιώσεις και κριτικάρουν αξιολογικά με βάση το ηλικιακό τους προφίλ, το μορφωτικό επίπεδο, την τοπικότητα και την κοινωνική τους παρουσία. Αντιφάσεις και παρερμηνείες γίνονται αντιληπτές στις συναντήσεις γονέων και άλλων εμπλεκόμενων όπου είναι επιφυλακτικοί (λόγω αξιολόγησης επιδόσεων, τοπικότητας, για να επιτευχθεί το προσωπικό επιδιωκόμενο και λοιπά) και διστακτικοί στις προτάσεις τους όταν ζητήματα συναρτώνται με την ηθική και κοινωνική δικαιοσύνη. Αρκετές φορές, οι αντιθέσεις εφορμούν (στρατηγικά διαλεκτικά) όταν τροποποιήσεις οργανωτικής δικαιοσύνης συναρτώνται με την άρση κοινωνικών ανισοτήτων, τα κίνητρα, την καινοτομική αντίληψη δράσης στο χώρο εργασίας, τη δημιουργικότητα, την πραγματολογική εργασιακή συμπεριφορά και την ικανοποίηση. Συχνά είναι διστακτικοί στη συμμετοχική λειτουργία σχεδιασμού, σεναρίων και κατάθεσης προτάσεων με στρατηγικού χαρακτήρα βάση διαλόγου.

Αναδεικνύουν τον τρόπο διοίκησης, την εποπτεία, τις συνθήκες στο σχολικό χώρο εργασίας και δράσης. Καταξιώνουν τις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, την προσπάθεια κινητροποίησης, την υπευθυνότητα καθώς προωθούν την αναγνώριση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Άτυπα αποφαίνονται για την ποιότητα κρίνουν αξιολογικά, κριτικάρουν αποφασιστικά και δεν διστάζουν να κάνουν υποδείξεις. Ως εκ τούτου η ενασχόληση με τις αντιλήψεις των κοινωνικών αισθητήρων διευκολύνουν τη σχολική διοίκηση στην αναγκαία και συνεχή εύρεση λύσεων, σε φάσεις επιλογής απόφασης (κίνηση στα όρια) καθώς υποστηρίζουν την κρίσιμη ικανότητα: να ξέρεις πότε να «ακολουθείς» και πώς να «διαφωνείς».

Η αξιολόγηση των κοινωνικών αισθητήρων τροχοδρομεί και κατευθύνει την επιθυμητή εναρμόνιση μεταξύ της ποσοτικής και ποιοτικής απόδοσης της σχολικής ηγεσίας με βάση τα προσωπικά «θέλω» και σκοπεύσεις επειδή δεν υπάρχει συνειδητοποίηση της αποστολής του σχολείου αφού δεν έχει αναπτυχθεί στο δέοντα βαθμό ο ρόλος της κοινωνικής ένταξης και παράλληλα υστερεί η σπουδαιότητα της προσωπικής ανάπτυξης του μαθητικού δυναμικού.

Με άλλα λόγια ανασκαλεύοντας τις προθέσεις τους και σμιλεύοντας τις απόψεις αυτών, αμβλύνεται η ανάληψη ρίσκου ώστε χωρίς την αντίληψη φόβου για πιθανές συνέπειες να επέρχονται οι αλλαγές τις οποίες οι τρέχουσες συνθήκες επιβάλλουν. Εξαιτίας αυτού διασφαλίζεται η επιθυμία αναζήτησης σεναρίων αλλαγών για διεύρυνση της ποιότητας και τοιουτοτρόπως ενισχύεται η διάθεση αλλαγής ρόλων με όφελος την εξυπηρέτηση δράσεων ή την υποστήριξη πρακτικών οι οποίες αποτελούν κομβικούς τελεστές αποτελεσματικότητας.

Συνοπτικά, η σχολική διοίκηση μπορεί να αντιμάχεται περιστατικά λογοδοσίας με εγκυρότητα και αξιοπιστία. Δηλαδή συντελεί στην εξάλειψη του φόβου στο χώρο εργασίας και επομένως ανταπεξέρχεται στην ευθύνη της ως ηγεσία. Παράλληλα αντλεί ευκαιρίες υποστήριξης της διευθυντικής συμπεριφοράς και συναρτά (ως ηγεσία) τα επιτεύγματα του ετήσιου προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου. Και συσχετίζει αυτά, διαμεσολαβητικά, με τις στοχεύσεις του μακροπρόθεσμου στρατηγικού εκπαιδευτικού καμβά της μονάδας του.

Στο ερώτημα: Σε ποιο βαθμό ανταποκρίνεται το σχολείο στην πραγματικότητα και ποιοι είναι οι λόγοι μη ρεαλιστικότητας αυτού, οι απαντήσεις αναφέρονται στο ρόλο της σχολικής διοίκησης (ηγεσίας). Και τούτο με την έννοια της καθοριστικής συμβολής αυτής στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (απόδοση-επιτεύγματα-ανάπτυξη), το ασαφές περίγραμμα των επαγγελματικών προσόντων και το ακολουθούμενο μοντέλο οικονομικής ανάπτυξης (προόδου, κοινωνικής ευημερίας).

3. Σκοπιμότητα έρευνας

Οι απόψεις των κοινωνικών αισθητήρων αποτελούν πολύτιμο οδηγό σχεδιασμού εκπαιδευτικού μοντέλου και ανάπτυξης του συστήματος παιδείας καθώς είναι σημαντικός μοχλός διαδραστικής σχέσης σχολείου και κοινωνίας. Και τούτο γιατί αναφέρονται στην παραμετροποίηση της ποιότητας της σχολικής ζωής και εδράζονται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Διασαφηνίζουν το εννοιολογικό πλαίσιο των όρων αποτελεσματικό-ανοιχτό-σημερινό-σύγχρονο-δημοκρατικό-ποιοτικό-κ.ά. σχολείο. Ο προβληματισμός τους συσχετίζεται με διακηρύξεις, αναφορές, προτάσεις και ευρήματα μελετών. Όμως η ερμηνεία και η αποδοχή πολλών εξ αυτών γίνεται με βάση τις προσωπικές τους αξίες, τις ατομικές πεποιθήσεις, τη διαδρομή τους και τα επιτεύγματα καθενός. Με άλλα λόγια διαφοροποιούνται ως προς τους όρους ποιότητα και αποτελεσματικότητα. Σε κάθε περίπτωση, η βελτίωση παραμέτρων της σχολικής ζωής επικουρείται με τη σπουδή των αντιλήψεών τους. Δηλαδή, ο ρόλος της σχολικής διοίκησης(ηγεσίας) ενισχύεται και ισχυροποιείται όταν ενσωματώνονται διαδικασίες στην κατά περίπτωση εκπαιδευτική πράξη μέσω της διαπραγμάτευσης απόψεων άλλων γενεών, διάφορων αντιλήψεων και ποικίλης κουλτούρας.

Με βάση αυτές ενισχύονται καθημερινές πρακτικές της σχολικής πραγματικότητας:

Η διαθεσιμότητα

Η εργασιακή εμπειρία (δομές)

Οι ευρύτερες αντιλήψεις και εμπειρίες ζωής

Η προσωπική θεώρηση κάθε εκπαιδευτικού

Η αυτοεκτίμηση και η επαγγελματική πορεία

Η διαχείριση του χρόνου

Η επικοινωνιακή του δεξιότητα

Οι ελάχιστοι αποδεκτές ικανότητες

Το βάθος κοινωνικής ευθύνης

Η τεκμηρίωση και η αιτιολογημένη δράση/ενέργεια

Η εμπιστοσύνη και η αλληλοαποδοχή

Η διάθεση να αλλάξεις ρόλους τη στιγμή που απαιτείται ώστε ανοιχτός να βρίσκεις τον καλλίτερο συνδυασμό που ευνοεί την ομάδα.

Η ισορροπημένη λειτουργία, η αποτελεσματικότητα και η αντικειμενική αξία.

Η έμφαση στο παιδαγωγικό υπόβαθρο

Η αποδοχή απόψεων και οι πτυχές της κοινωνικής δυναμικής ενδεικτικών ποιοτικών αναφορών τους μας κάνουν να αντιληφθούμε σε σημαντικό βαθμό συμφωνίας(θετικό πρόσημο, συμφωνώ απόλυτα και συμφωνώ) την ετεροχρονισμένη προσπάθεια εφαρμογής και ενσωμάτωσης μοντέλου μετασχηματιστικής ηγεσίας (συνευθύνης και συναπόφασης στη λήψη αποφάσεων ώστε να ενισχύεται η ανοιχτότητα και να ενδυναμώνεται (μετρήσιμα αξιοποιήσιμη) η κοινωνική ευθύνη. Και περαιτέρω διαμορφώνεται κουλτούρα εξωστρεφούς λειτουργίας και αναπτύσσεται με ζέση στρατηγικός διάλογος με την κοινωνία ώστε να κοινωνείται ο πραγματικός ρόλος του σχολείου και να διασαφηνίζεται η αποστολή του. Επιπρόσθετα, καθίσταται κατανοητός ο ρόλος της σχολικής διοίκησης καθώς συνειδητοποιείται η προσωπική ευθύνη όλων όσων εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα με έμφαση στην άσκηση των διακριτών ρόλων (χωρίς αίσθημα προσωπικών οφελών και ιδιοτέλειας) για αξία προστιθέμενα εκπαιδευτική (ανεξαρτήτως πολιτικών εκπαίδευσης και των οδηγών πυλώνων της εκάστοτε συντελούμενης κοινωνικής συνοχής).

Ειδικότερα, οι απόψεις των κοινωνικών αισθητήρων πλαισιώνουν τη σχολική διοίκηση. Η σκιαγράφηση των απόψεων των ερωτώμενων αφορά την εικόνα της μονάδας που εκπροσωπεί και την αυτοαντίληψη του διευθυντή. Η αυτοεικόνα της μονάδας ως φιλοσοφία, αρχές και κουλτούρα συσχετίζονται με την αυτοαντίληψη της διοίκησης για το ρόλο της. Περαιτέρω ενδιαφέρουν οι απόψεις, επειδή συνδέονται ενδεχόμενα με την αυτογνωσία η οποία βασίζεται σε ευθυκρισία ή προέρχεται από λαθεμένες κρίσεις άλλων. Ως εκπρόσωπος της μονάδας φροντίζει για την εικόνα του φορέα και τη συνέχεια αυτού. Επομένως προικίζεται με βάση αυτές και μπορεί να λογοδοτεί τεκμηριωμένα και με βέβαιη ικανότητα αποδοχής των λειτουργιών της μονάδας του (στηρίζοντας ενέργειές του αφορούσες προγραμματισμό, οργάνωση, διεύθυνση, εποπτεία, έλεγχο και αποτίμηση με μετρήσιμα στοιχεία).

Η μελέτη τους αφορά την επαγγελματική ικανότητα, την κριτική αντίληψη και τις ανθρώπινες δεξιότητες του διευθυντή ως βασικού μοχλού διαχείρισης καθώς μετρά την

αποτελεσματικότητά του στη διαμόρφωση κουλτούρας, υποστήριξη οράματος και επίτευξης της αποστολής στο πλαίσιο του θεσμικού του ρόλου σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.

Οι απόψεις τους είναι καθοριστικής σημασίας επειδή:

τροφοδοτούν την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων

αναγνωρίζουν την αξία και επαινούν την εργασία του εκπαιδευτικού.

υποστηρίζουν τη βελτίωση της απόδοσης και διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων στο σχολικό χώρο

ενισχύουν την εργασιακή επίδοση, την επαγγελματική εμπειρία, τη μάθηση στην εργασία και την εργασιακή ικανοποίηση(ψυχική υγεία-ανάγκες-κίνητρα)

εξυπηρετούν την ικανότητα ηγεσίας

λειτουργούν μεντορικά σε σχέση με την κοινωνική ταυτότητα

Ενδελεχής δε μελέτη αυτών ενισχύει διερευνητικά την ισορροπία μεταξύ προσωπικής και κοινωνικής αυτοαντίληψης ώστε να μην αισθάνεται απειλή (η σχολική διοίκηση). Επιπλέον μπορεί να αξιολογήσει το βαθμό δυσκολίας διαπραγματευτικής τακτικής σε σχέση με τα επιδιωκόμενα (πόροι, προμήθειες, υποδομές, λοιπά) σε κάθε φάση του στρατηγικού διαλόγου με την τοπική αυτοδιοίκηση, δίκτυα υπηρεσιών, κοινωνικούς εταίρους, επιστημονικές συνεργασίες, φορείς μαθητείας, συνέργειες δράσεων και άλλα τα οποία προσθέτουν εκπαιδευτική αξία.

Με άλλα λόγια, ερωτήματα προβληματισμού ή αναφορές συζήτησης αφορούν το μέγιστο και ελάχιστο στην εκπαίδευση (ιδεατό, επιθυμητό, πρακτέο, υλοποιήσιμο, πραγματοποιούμενο). Κινούνται από την πλήρη αξιοποίηση όλων των μέσων και μεθόδων που υποστηρίζουν και κατευθύνουν τον τρόπο μάθησης στο ενδιαφέρον να εστιάζουν στις ιδέες, τα μέσα και το ανθρώπινο δυναμικό το οποίο εκπαιδεύεται καθώς μετατοπίζονται νοητικά παροτρύνοντας για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ποιότητα στο εκπαιδευτικό έργο.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα εμπειρική έρευνα διεξήχθη με την πραγματοποίηση διερεύνησης μέσω ερωτηματολογίου ως κύριο εργαλείο συλλογής δεδομένων. Σε σύνολο 25 ερωτήσεων οι δέκα(10) αφορούσαν ατομικά-επαγγελματικά στοιχεία και άλλες πληροφορίες. Από τις απαντήσεις/αναφορές των οκτώ(08) ερωτήσεων ανοικτού τύπου δομείται η παρούσα μελέτη. Το προκύπτον υλικό είναι πρωτογενές επειδή αναφέρεται στις απόψεις ενηλίκων, ευρέως ηλικιακού φάσματος (20 ετών - 57 ετών μέχρι 65+) οι οποίοι βιώνουν την κοινωνική πραγματικότητα, επιλέγουν την επαγγελματική τους στρατηγική, σταδιοδρομία και βίο καθώς παράλληλα ενδιαφέρονται για την περαιτέρω προσωπική τους ανάπτυξη. Φροντίζουν και συνεργάζονται για την συλλογική συνύπαρξη στο περιβάλλον της κοινότητας κατάρτισης και επιλέγουν ενεργά δράσεις για την εκπλήρωση του σκοπού τους στο καθοριστικό/κανονιστικό πλαίσιο του φορέα υποδοχής. Με τη βοήθεια της διοίκησης και της καθοδηγητικής καινοτομικής αντίληψης δράση της ηγεσίας συνδιαμορφώνουν το μαθησιακό κλίμα, προάγουν τον αλληλοσεβασμό, καλλιεργούν ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας του προγράμματος κατάρτισης και ενισχύουν οτιδήποτε προσθέτει εκπαιδευτική αξία στην πράξη.

Συμμετείχαν 237 ενήλικες, οι οποίοι συμπλήρωσαν 227 ερωτηματολόγια. Τα δεδομένα προέκυψαν από 225 (απορρίφθηκαν 02). Η χρονική διάρκεια υλοποίησης: Δεκέμβριος 2009, Ιανουάριος 2010, Οκτώβριος 2013, 12-11-2014 έως 11-12-2014 και 08 Ιανουαρίου 2015 έως 23 Μαΐου 2015. Τα ποσοτικά αποτελέσματα επεξεργάστηκαν με περιγραφική στατιστική και τα ποιοτικά με συσχέτιση των απαντήσεων-σχολίων των συμμετεχόντων. Δεν προέκυψαν εκ των υστέρων στοιχεία για περαιτέρω διερεύνηση. Το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό και όχι γενικευμένο. Αποτελεί εργαλείο συμβουλευτικού χαρακτήρα για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων οι οποίες συνάδουν με τις ανάγκες (ρητές, μη ρητές, λανθάνουσες), συμβαδίζουν με τις προσδοκίες και ικανοποιούν ενδιαφέροντα της καθημερινής πρακτικής ευρύτερα.

Στην έρευνα απάντησαν 227 ενήλικες δήμων της Αττικής. Εκατόν δώδεκα (112) συμμετείχαν σε προγράμματα κέντρων επαγγελματικής κατάρτισης: ι)τοπικές δράσεις κοινωνικής

ένταξης για ευάλωτες ομάδες και ii) ενταγμένων σε τοπικά σχέδια απασχόλησης δήμων προσαρμοσμένα στις ανάγκες των τοπικών τους αγορών. Και εκατόν δεκαπέντε (115) παρακολούθησαν προγράμματα ενηλίκων (ανάπτυξης δεξιοτήτων) κέντρου δια βίου μάθησης δήμου (δια του ιδρύματος νεολαίας και δια βίου μάθησης του υπουργείου) σε θεματικές για βασικές γνώσεις υπολογιστών, διαδικτυακά εργαλεία και αγγλικά.

4.1. Χαρακτηριστικά του δείγματος

Στα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης υπερτερούν οι γυναίκες(60%), ενώ σε αυτά της προσωπικής ανάπτυξης οι άνδρες είναι περίπου τα 2/3. Το ηλικιακό προφίλ, κυμαίνεται από 20 ετών και φτάνει μέχρι 57 για την κατάρτιση ενώ διευρύνεται μέχρι πλέον των 67 για τα προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης.

Το ηλικιακό προφίλ (συγκρινόμενο) κατά φύλο και στις δύο ομάδες του δείγματος δεν διαφοροποιείται σημαντικά. Οι μεγαλύτερες ηλικίες με ενήλικα τέκνα πλέον των σαράντα ετών συμμετείχαν σε ποσοστό πλέον του 15% (προγράμματα ανάπτυξης). Το μορφωτικό επίπεδο ποικίλει και η επαγγελματική πορεία καλύπτει σχεδόν όλους τους τομείς και κωδικούς δραστηριοτήτων της οικονομικής ζωής και κοινωνικής δράσης. Εκτός από άνεργους υπήρξαν συμμετοχές από ευάλωτες ομάδες και άλλες διαδρομές.

5. Ανάλυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αφορούν τα θετικά γνωρίσματα και αδύναμα χαρακτηριστικά της σχολικής διεύθυνσης σε μια προσπάθεια αναζήτησης των θετικών και αρνητικών του σημερινού σχολείου. Καλύπτουν τις κυρίαρχες απαιτήσεις για ένα αποτελεσματικό σχολείο, τις προτάσεις/διεκδικήσεις για το σύγχρονο σχολείο και τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του αξιολογικού σχήματος των κοινωνικών αισθητήρων. Από τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας ανακύπτουν οι απόψεις για την αποστολή του σημερινού σχολείου και τη ρεαλιστική αποτελεσματικότητα αυτού σύμφωνα με τις απαιτήσεις των γονέων και της κοινωνίας. Δια της εδραίας ποιοτικής προσέγγισης καταγράφονται άτυπα: η εκάστοτε διαδικασία μάθησης και η υλοποίηση όλων των αλληλεπιδράσεων (διδασκομένων-διδάσκοντα-εκπαιδευτικού υλικού) οι οποίες είναι απαραίτητες, η σημερινή ανάγκη επιλογής υψηλού βαθμού ευελιξίας (αναφορικά με το χρόνο, το χώρο και το ρυθμό μάθησης) και τα σύνολα ενεργειών-δράσεων και δραστηριοτήτων τα οποία κρύβουν οι λέξεις που συναρτώνται με τη σχολική ζωή στη πράξη. Ο διαφορετικός βαθμός ανάγνωσης των ερωτώμενων για μη ρεαλιστικότητα του σχολείου και για ελλιπή ανταπόκριση στην πραγματικότητα, μετά από εστιασμένη ανάλυση, αποδίδεται στην έλλειψη ενδιάμεσης εκτίμησης στη διαδρομή για το στόχο καθώς δημιουργούμε ένα πολλαπλό είδωλο ίδιας γνώσης και παράλληλα οι συνιστώσες της διοίκησης «δουλεύονται» ως συνισταμένη και όχι η κάθε μία ξεχωριστά. Ακολουθεί η συζήτηση αξονικά, σε αντιστοίχιση κατά ζήτημα που θέτει εκάστη των ερωτήσεων ανοικτού τύπου.

5.1. Κοινωνικών αισθητήρων αξιολογικό σχήμα

Στο ερώτημα: Ένα σχήμα αξιολόγησης του σχολείου «Τι θα έπρεπε να αξιολογεί κυρίαρχα»; Χαρακτηριστικές ενδεικτικές αναφορές αφορούν:

«τις ικανότητες των μαθητών»

«τις δυνατότητες των παιδιών με αποτέλεσμα να βοηθάει τα λιγότερο “δυνατά” παιδιά για να μην χάνουν το ενδιαφέρον για το σχολείο» (διαφοροποιημένη διδασκαλία)

«τους εκπαιδευτικούς»

«τις απαιτήσεις τις κοινωνίας» (κατά τη σχολική ζωή και στον εργασιακό βίο)

«το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τα μέσα διδασκαλίας»

Συνοπτικά αναφέρονται στις μαθητικές ανάγκες, στις προσδοκίες και στα μαθητικά ενδιαφέροντα δηλαδή σε μορφές διαφοροποιημένης διδασκαλίας για αποτέλεσμα. Επειδή δε

συνδέουν τις απαντήσεις τους με τις απαιτήσεις της κοινωνίας επιζητούν ένα σύγχρονο οργανισμό μάθησης ο οποίος ως θεσμός ενώνει την κοινωνία και τα επί μέρους αυτής πεδία δραστηριοτήτων και επιτεύξεων. Με άλλα λόγια δηλώνουν: τί επιτυγχάνει να καλύψει/ικανοποιήσει. Υπενθυμίζουν την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού και τη σημαντικότητα μιας διαδικασίας μάθησης μέσω της εμπειρίας που εξελίσσεται διαρκώς. Τέλος εστιάζουν στα μέσα και στην αξιοποίηση αυτών από όλους τους εμπλεκόμενους (ποιοτικές μαθησιακές παράμετροι). Αναγνωρίζουν έντονα το βαθμό κομβικής αξιοποίησης κάθε ενός από το δομικό τρίπολο εκπαιδευτικοί-μαθητές-γονείς ως συνάρτηση των εννοιών του τριγώνου ηγεσία-διοίκηση-οργάνωση.

5.2. Θετικά γνωρίσματα και αδύναμα(άστοχα) χαρακτηριστικά

Στο ερώτημα: Ποια θεωρούσατε ως μαθητής/τρια «δυνατά σημεία» του Διευθυντή του σχολείου; Χαρακτηριστικά αναφέρουν (ενδεικτικά):

«την προσέγγιση του ως προς τους μαθητές»

«την αυστηρότητά του με σκοπό να κρατάει τις αποστάσεις από τους μαθητές-τριες έτσι ώστε να τον σέβονται αλλά να είναι ταυτόχρονα και αγαπητός»

«Η κατανόηση, ο ευγενικός και ήρεμος τρόπος με τον οποίο αντιμετώπιζε το κάθε πρόβλημα που παρουσιαζόταν»

«Το να μπορεί να επιβληθεί στους μαθητές(=επικοινωνία)»

«Η επικοινωνία κ η γνώση κ η απόδοση, μεταφορά της γνώσης στους μαθητές»

«Την καλή λειτουργία του σχολείου και την καλή επικοινωνία με μαθητές κ γονείς»

«Το αν μπορούσε να επιβληθεί στους μαθητές-Την μεταδοτικότητα του και τις γνώσεις του και το ήθος του»

«την ίση μεταχείριση-αντιμετώπιση προς όλους τους εκπαιδευτικούς»

«Να έχει καλούς τρόπους συμπεριφοράς, Να είναι επικοινωνιακός με τα παιδιά»

«Να είναι αυστηρός με τους μαθητές και να μην αλλάζει γνώμες και να είναι σταθερός με τις απόψεις του»

«Να μπορεί να είναι διαλεχτικός με τους μαθητές και να προσπαθεί ότι το καλύτερο και γενικά να κρατάει τα ήνια»

«Τη συμπεριφορά του προς τους μαθητές και καθηγητές, το ενδιαφέρον για την πρόοδο των μαθητών»

Στο σύνολό τους επισημαίνουν την επικοινωνία, το «υγιές» κλίμα και τη συνεργασία. Για αυτούς ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος εξαρτάται από τη διαχείριση των βασικών συστατικών της σχολικής κοινότητας Ε-Μ-Γ. Επιμένουν στο κατάλληλο πλαίσιο καθώς βαθύτερα εννοούν την τήρηση ενός συλλογικά επεξεργασμένου και κοινά αποδεκτού επικαιροποιημένου εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας. Ακόμη διαφαίνεται ότι κρίνεται σημαντικά χρήσιμη η προσήλωση στην αποστολή του σχολείου με επιμονή στην καλλιέργεια διαμόρφωσης οράματος.

Στο ερώτημα: Και ποιά τα «αδύνατα σημεία» του; Χαρακτηριστικές (ενδεικτικές) απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

«Αδιαφορία». Το σχόλιο αυτό καταγράφεται αρκετές φορές (σε έντονο βαθμό).

«έλλειψη διαλόγου, επικοινωνίας»

«στη(ν) μη τοποθέτηση των απόψεων χωρίς επιχειρήματα»

«Οι διακρίσεις-εξαιρέσεις προς ορισμένα πρόσωπα»

«Να μην είναι αδιάφορος. Να μην είναι νευρικός»

«Να φανεί αδύναμος και λίγος για τα καθήκοντά του»

Δίνουν έμφαση στην πειθώ, στην υπηρεσιακή τυπικότητα και την τήρηση του θεσμικού πλαισίου. Βαθύτερη ανάλυση οδηγεί σε ατελείς σχέσεις ομαδικής συμπεριφοράς και αρρυθμίες ενσωμάτωσης διαδικασιών συλλογικής λήψης αποφάσεων. Με άλλα λόγια, επιζητούν διακριτές ενέργειες ανοιχτότητας και κοινωνικής ευθύνης. Συνοπτικά αναδεικνύουν χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών.

Εντοπίζουν γνωρίσματα που συνθέτουν το προφίλ ενός αποτελεσματικού δασκάλου σύμφωνα με αυτά των πρώτων διεθνών ερευνών κατά τις δεκαετίες '60, '70 και '80 (Ryans, 1960· Rosenshine & Furst, 1973· Murrey,1983· Medley, 1977 και άλλες, όπ. αναφ στο Ανδρεαδάκης, 2004) ενώ υπογραμμίζουν και άλλα νεότερων ερευνών Harris & Hill, (1982, π. π.) στις οποίες ενυπάρχουν η εξατομίκευση διδασκαλίας και η παιδαγωγική αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων.

5.3. Κυρίαρχες απαιτήσεις

Στο ερώτημα: «Τι θα συμβουλευάτε να αλλάξει –βελτιώσει –επιβάλλει ο Διευθυντής σας, αν πηγαίνατε σήμερα ξανά σχολείο»; Απαντούν με έμφαση:

«Την ένταξη του μαθητή στην κοινωνία, ως προς τη(ν) συμπεριφορά βασικά»

«τον ίδιο του τον εαυτό»

«Να υπάρχουν κ εργασίες εκτός ύλης»

«Τον τρόπο εκπαίδευσης». Θετικά δεν υπάρχουν. Πιο πολλά είναι τα αρνητικά»

«να ήταν πιο δημοκρατικός απέναντι σε θέματα που αφορούσαν μαθητές και εκπαιδευτικούς»

«Να μην υπάρχουν διακρίσεις κ να είναι υπεύθυνος για την σταδιοδρομία των μαθητών να γίνουν σωστοί άνθρωποι στην κοινωνία μ ευγένεια κ σεβασμό»

«καλύτερη αντιμετώπιση»

«Να ξαναγίνει αυστηρός και να κερδίσει το(ν) σεβασμό όλων»

Οι αναφορές δηλώνουν τα διάφορα είδη σχολικής διεύθυνσης τα οποία οι ερωτώμενοι έχουν βιώσει (από δέκα χρόνια έως ακόμη και πενήντα χρόνια πριν, με βάση το ηλικιακό προφίλ των συμμετεχόντων). Θεωρούν ότι η εναλλακτική αξιοποίηση διδακτικών μεθόδων, διαδραστικών σεναρίων με νέες τεχνολογίες ενισχύουν τα κίνητρα και διευκολύνουν τη μαθησιακή μελέτη. Οι κυρίαρχες απαιτήσεις, όπως προκύπτουν από τις ποιοτικές αναφορές των συμμετεχόντων στην έρευνα, προσδιορίζουν το ευρύ φάσμα απαιτήσεων εκ μέρους των μαθητών/τριών για τη σχολική ηγεσία και εστιάζουν στην αποτελεσματική λειτουργία και γόνιμη συνύπαρξη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Συνοπτικά αναφερόμενοι στα γνωρίσματα και τύπους ηγεσίας αποτυπώνουν τούτα σύμφωνα με τις αναφορές των θεωρητικών της ηγεσίας και τα δεδομένα των ερευνών μελετητών για ηγετικές συμπεριφορές και σύγχρονα συστήματα της διοικητικής επιστήμης. Ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύουν κορυφαίες αρετές της σχολικής διοίκησης.

5.4. Θετικά και αρνητικά

Κατά τη γνώμη τους τα θετικά και αρνητικά του σημερινού σχολείου(ενδεικτικά):

«Το σχολείο δεν είναι μόνο μετάδοση γνώσεων αλλά κ αξιών»

«Χρησιμοποιεί νέες μεθόδους κ μέσα διδασκαλίας. Επιτρέπει στο(ν) μαθητή να αυτενεργεί κ να αναπτύσσει κριτική ικανότητα»

«[...].Τα περισσότερα(σχολεία) είναι αρνητικά από πλευράς συμπεριφοράς, συνεργασίας ακόμη κ διδασκαλίας»

Καταγράφουν στα θετικά, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σημερινού απαιτητικού ρόλου του διδάσκοντα και παράλληλα επιθυμούν μια εναλλακτικότητα μεθόδων και μαθησιακών πρακτικών με σκοπό την ενσωμάτωση των παιδιών τους στην κοινωνία.

«Θετικά είναι για τους εκπαιδευτικούς που έχουν υπομονή»

«Θετικά: περισσότερες γνώσεις και δυνατότητες για καλύτερη ανάπτυξη των μαθητών»

Ως αρνητικά αναφέρουν, τις αδύναμες δεξιότητες ζωής και τον ασαφή προσανατολισμό.

«η ανάπτυξη αντικοινωνικής συμπεριφοράς ορισμένων μαθητών»

«Δεν υπάρχει προσανατολισμός»

«οι μαθητές δεν έχουν όρια»

«Αρνητικά: Οι μαθητές έγιναν παθητικοί στην παρακολούθηση και συνεργασία με τους καθηγητές»

Τούτο δικαιολογείται από τις διαφορετικές απαιτήσεις των συστημάτων εκπαίδευσης, τις διαφοροποιήσεις των οικονομικών μοντέλων ανάπτυξης και τις επικρατούσες συνθήκες σε συνάφεια με το εφαρμοζόμενο κοινωνικό μοντέλο.

Αναδεικνύεται η σημαντικότητα του εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας της μονάδας, η αναγκαιότητα του συμβολαίου μάθησης και η διακριτή με σαφήνεια αποδοχή της αποστολής του σχολείου. Προκύπτει ότι οι εξωτερικοί παρατηρητές (δημότες) έχουν εστιασμένη άποψη σε διακριτά δρώμενα της σχολικής κοινότητας.

Συνοπτικά, αναδεικνύουν: λειτουργικές αστοχίες, οργανωτικές αδυναμίες, ελλείψεις στον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας και αρρυθμίες στη διαχείριση δυναμικού.

Για την παροχή μορφωτικών αγαθών και για τη μελλοντική ζωή των παιδιών τους απαιτούν και Ενδεικτικά, αναφέρουν πολύ εύστοχα τα ακόλουθα:

«Να είναι υπόδειγμα για τους αυριανούς πολίτες»

«να γίνεται ενημέρωση για επαγγελματική κατάρτιση, σεβασμός, φίλοι των μαθητών αλλά να ξέρει να επιβάλλεται(αυστηρός) κ όχι αδιάφορος»

[...] να στηρίζει κ να αναδεικνύει δυνατότητες των μαθητών κ να δέχεται τις απόψεις τους»

να ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν καινοτόμα μέσα διδασκαλίας, να τους καθοδηγούν, να είναι συνυπεύθυνοι για την επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών και να ενδιαφέρονται για την προσωπική τους εξέλιξη»

Καταληκτικά, πιστεύουν ότι το «Αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό που ενισχύει την συλλογικότητα, βάζει προτεραιότητα τις ανάγκες κ την εξέλιξη των μαθητών».

Τα παραπάνω αφορούν τον τρόπο σκέψης στη σχολική κοινότητα ο οποίος σχετίζεται με τα τρία ζεύγη παραγόντων: ομαδική εργασία-μάθηση, κατανόηση εκπαιδευτικών τάσεων-επικοινωνία, πειθώ-απόδοση και επηρεάζει την επίτευξη των στόχων και επηρεάζουν την ουσιαστική μάθηση (Μηλιωρίτσας, 2009β). Διεκδικούν την εναρμόνιση των εύηχων στόχων των γενικών θεωριών της εκάστοτε βελτιωτικής αξιολογικής διαδικασίας ενώ ταυτόχρονα δέονται την ενασχόληση με μια κρίσιμη μάζα ποιοτικών παραμέτρων της σχολικής κοινότητας και άλλων ιδιαίτερων ποσοτικών παραγόντων της σχολικής ζωής.

Στην ερώτηση: Τι είναι για εσάς το «αποτελεσματικό σχολείο;» (*Πότε-πως; ...*), απαντούν:

«Να υπάρχει διάλογος και συνεργασία καθηγητών-παιδιών-γονέων»

«όταν αποφοιτήσει ο μαθητής να έχει αποκτήσει γνώσεις-ήθος κ σωστή συμπεριφορά»

«αυτό που βγάζει πολίτες»

«προετοιμασία –προεργασία για την αγορά εργασίας και επιπλέον εξωσχολική ύλη κατά χρονικά διαστήματα» (αναλυτικά προγράμματα σπουδών-ευελιξία)

«Καλύτερη εκπαίδευση»

«Από το σχολείο τα παιδιά μαθαίνουν τρόπους κ ανάλογα με τον χαρακτήρα τους πορεύονται»

«Αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό που ενισχύει την συλλογικότητα, βάζει προτεραιότητα τις ανάγκες κ την εξέλιξη των μαθητών»

Η τελευταία αναφορά αναδεικνύει τη συνεισφορά διάφορων θεματικών εκπαίδευσης (συζητήσεις εφήβων, εξωσχολικές δράσεις, συμβουλευτική, αγωγή σταδιοδρομίας, καθοδήγηση, κοινότητες δραστηριοτήτων, δίκτυα συνεργασιών, ομάδες ανάγνωσης, σύνολα δημιουργικής γραφής και λοιπές ενεργά ευρηματικές πρακτικές απόκτησης βασικών δεξιοτήτων) ενταγμένων στο σύνολο της παιδευτικής διαδρομής για αποτέλεσμα καινοτομίας και συνειδητά σημαντικό κοινωνικό όφελος.

Γνωστοποιούν τη συσχέτιση της εκπαιδευτικής ηγεσίας με τις αξίες, που τη διαφοροποιούν και μνημονεύουν τη συνέργεια όλων, όπως ο Wasserberg (1999, όπ. αναφ. στο Bush & Glover, 2003) επισημαίνει ως πρωτεύοντα ρόλο του ηγέτη τη συνένωση όλων των συντελεστών της σχολικής κοινότητας με αξίες, καθώς αναφέρονται στο χαρακτήρα των ηγετών και γνωρίσματα έκφρασής τους κατά Greenfield & Ribbins (1993, π.π). Σημαίνουν τον αποτελεσματικό ηγέτη με όραμα για το σχολείο και το προσδοκώμενο μέλλον σύμφωνα με Beare, Caldwell & Millikan (1989, π.π.) τα οποία ενστερνίζονται όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Με άλλα λόγια, η

σχολική ηγεσία επενεργεί ευεργετικά σε όλους όσους εμπλέκονται (ως εδραιωμένη στην επίτευξη του κοινού οράματος) και αποτυπώνει ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (με καταγραφή και αποτύπωση αποτελέσματος).

5.5. Προτάσεις/διεκδικήσεις για το σύγχρονο σχολείο

Προτείνουν για το σύγχρονο σχολείο:

«Συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα, καλλιέργεια της ελεύθερης βούλησης κ κριτικής ικανότητας των μαθητών»

«Καλύτερα σχολεία, ανθρώπινες συνθήκες και μάθηση στα βασικά»

Δωρικά, αναφέρονται στην εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών στο σχολείο, στην ανάπτυξη οράματος και στρατηγικών για αλλαγές (ηγεσία – ηγετική συμπεριφορά) και τον μακροχρόνιο προγραμματισμό. Κατανοούν ότι βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον και απαιτούν την ενσωμάτωση ενεργειών υπέρ των αναγκών εξωστρέφειας του σύγχρονου σχολείου.

Άτυπα επιθυμούν την ευελιξία και προσαρμοστικότητα για ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και ανάπτυξη της. Δηλαδή για τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά επιλογής, στην ερώτηση: «Υποθέστε ότι συμμετέχετε στην ομάδα επιλογής του Διευθυντή του σχολείου όπου πηγαίνουν τα παιδιά σας. Ποιά θα ήταν τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά στα οποία θα επιμένετε;» απαντούν:

«Να έχει επιβλητικότητα(όχι αυταρχικότητα), Να είναι αυστηρός όταν πρέπει, Να είναι δίκαιος και να έχει συχνή επαφή με τους γονείς» παράδειγμα

«Να διατηρεί το συλλογικό κλίμα στη λειτουργία του σχολείου. Να επιδιώκει τη συνεργασία με τους γονείς. Να δέχεται τις απόψεις των μαθητών. Να φροντίζει για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κ τις δυνατότητες των παιδιών»

«Γνώσεις-Ήθος-Υφος»

«Περισσότερα προσόντα. Νέος σε ηλικία»

«Τρόποι καλής συμπεριφοράς»

«Γονείς με καθηγητές τακτική ενημέρωση»

«Συνεργασία γονιού-δασκάλων; Λιγότερη κάλυψη από μεριά του διευθυντή σε βασικά προβλήματα του σχολείου και των διδασκόντων, περισσότερη έμφαση»

Εστιάζουν στο «να είναι διατεθειμένος να μοιραστεί την εξουσία του» (Meyers et al., 2001).

Ενδιαφέρονται για την αποτελεσματική άσκηση επιρροής σε όλα τα υποσύνολα δράσεων και τα επίπεδα αρμοδιοτήτων της μονάδας οπότε συμφωνούν με ερευνητές και θεωρητικούς του αποτελεσματικού ηγέτη και των ποικίλων ορισμών της ηγεσίας αντίστοιχα.

Από το τελευταίο προκύπτει η ανάγκη μέσω εξωστρεφών ενεργειών να οικοδομηθεί κλίμα συνεργασίας με γονείς (ώστε να ωριμάσουν πραγματολογικά στα καθημερινά γεγονότα της σχολικής ζωής). Περαιτέρω αυτό έχει αντίκτυπο σε φαινόμενα κακώς εννοούμενου ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου. Δηλαδή αναδύεται η μη ρητή ανάγκη και λανθάνουσα να τους εντάξουμε σε εστιασμένα περιστατικά προβληματισμού της σχολικής κοινότητας / σε συγκεκριμένες καταστάσεις επίλυσης ζητημάτων του σχολείου. Με άλλα λόγια, να συμμετέχουν με τις δικές τους προτάσεις (ώστε να συνειδητοποιούν τις αρρυθμίες, αστοχίες και δυσκολίες επίλυσης αυτών καθώς η διαπραγματευτική λογική είναι πολυεπίπεδη). Ακόμη, να γίνουν ικανοί να αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό χρόνο ή σχολικό τούτο όπως πραγματικά αυτός υπάρχει και παρέχεται(δαπανάται) στην εκπαιδευτική λειτουργία. Και όχι εξ αποστάσεως να διατυπώνουν συγκεκριμένες απόψεις χωρίς αποδοχή της ύπαρξης των διακριτών ρόλων (των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα και συνεργασία με την τοπική κοινωνία). Σε πολλές απαντήσεις τους οι ερωτώμενοι αναφέρονται σε στοιχεία-παράγοντες που ενυπάρχουν στην τομή των συνόλων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του κοινωνικού πεδίου και της οικονομικής πολιτικής. Με άλλα λόγια, εμφανίζονται δυσαρεστημένοι με τη μη σύγκλιση παραμέτρων ισόρροπης ανάπτυξης και την ύπαρξη ανισοτήτων. Δηλαδή βούλονται μιας εναρμονισμένης συνύπαρξης και επιθυμούν να βελτιώσουν με τις τοποθετήσεις τους σημαντικούς παράγοντες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων οικονομικής ανάπτυξης,

ανταγωνιστικότητας, απασχόλησης αλλά και των κοινωνικών ανισοτήτων. Με αυτή την οπτική, ανατρέχουν στα μαθητικά τους χρόνια, ανακαλούν περιστατικά και περιόδους της μαθησιακής τους πορείας και προτάσσουν τις δικές τους απόψεις και θεωρήσεις για τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Αντιδιαστέλλουν δε αυτά με το πώς σε αυτή τη χρονική στιγμή αντιλαμβάνονται(συγκριτικά) την αξία του σχολείου στην εργασία και την επαγγελματική τους διαδρομή.

Συμφωνούν με την Click (2005, σ. 237) η οποία κατανοώντας τις ιδιαιτερότητες των σχολικών οργανισμών, αναφέρεται στην επίβλεψη και όχι έλεγχο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Υιοθετούν όπως ο Dubrin (2004) ότι η διαδικασία του ελέγχου είναι αναγκαία καθώς μέσω αυτού παρακινείται το προσωπικό ενός οργανισμού, στην αναγνώριση της αξίας και την ανταμοιβή για την «καλή» εργασία.

6. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά καταγράφονται τα δεδομένα των συμμετεχόντων ως εξής:

Επιμένουν στο κατάλληλο πλαίσιο και το υγιές κλίμα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αλληλεξαρτούν βασικά χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής και αναφέρουν τους κομβικούς συντελεστές της εύρυθμης λειτουργίας.

Για πολλούς ερωτώμενους η σχολική διοίκηση στην πράξη οφείλει να εξισορροπεί τις κυρίαρχες τάσεις για τις απαιτήσεις της κοινωνίας, τις ανάγκες των μαθητών, την αγορά εργασίας, τις μαθητικές προσδοκίες, την επαγγελματική ανέλιξη και τη συνειδητά νοούμενη πετυχημένη κοινωνική ένταξη.

Προσδιορίζουν το ευρύ φάσμα απαιτήσεων εκ μέρους της σχολικής ηγεσίας καθώς εστιάζουν στην αποτελεσματική λειτουργία και γόνιμη συνύπαρξη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Εκκινούν με διαφορετικές οπτικές και δίνουν έμφαση στις καλές πρακτικές διδαχής επιμέρους θεματικών εκπαίδευσης.

Ενδιαφέρονται για τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και το πλαίσιο υποστήριξης δυναμικών τακτικών και μεθόδων επίτευξης.

Προκύπτει ότι οι εξωτερικοί παρατηρητές (δημότες) έχουν εστιασμένη άποψη σε διακριτά δρώμενα της σχολικής κοινότητας.

Αναγνωρίζεται ο καθοριστικός ρόλος της ηγεσίας στο συντονισμό και στην ομαλή λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Φωτογραφίζουν την αισθητή παρουσία του (ως απαίτηση) στο σχολικό χώρο.

Αναδεικνύεται η διαφοροποίηση των αξιών χωρικά και χρονικά.

Διακρίνουν την ισορροπία ανάμεσα στην άσκηση καθηκόντων διοίκησης και στην επιτέλεση ηγεσίας για τα πρακτικά θέματα καθημερινής λειτουργίας. Η οποία, για αρκετούς, απαιτεί εναρμόνιση των διοικητικών ικανοτήτων και αντιληπτική ικανότητα αναφορικά με την αυτό-επάρκεια σχετικά με τις απόψεις των κοινωνικών αισθητήρων.

Η άσκηση αρμοδιοτήτων της σχολικής διοίκησης σύμφωνα με το αίσθημα δικαίου και η αποφυγή ανεπιεικών απασχολεί αρκετά τους κοινωνικούς αισθητήρες. Απορρίπτουν δογματικές ερμηνείες, οι οποίες αντιβαίνουν στις επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες και τις διαμορφωμένες οικονομικές καταστάσεις.

Αποδέχονται με ιδιαίτερο τρόπο τις επικρατούσες εντολές της ηθικής στο δίκαιο.

Συζητούν τη χρησιμότητα που έχουν για το άτομο οι κανόνες δικαίου και επιζητούν την ωφέλεια των νομικών ρυθμίσεων.

Δίνουν έμφαση στη σταθερότητα και αποτελεσματικότητα (εφαρμογή κανονισμών ή διαδικασιών). Βεβαίως ενδιαφέρονται για την οργάνωση και διαχείριση τις οποίες λειτουργεί η σχολική διοίκηση δια του βραχυπρόθεσμου προγραμματισμού.

Επιθυμούν ομαλή καθημερινή σχολική λειτουργία (με την ευθύνη της σχολικής διοίκησης βάση των προκαθορισμένων στόχων) επειδή μια σταθερή διαδικασία διασφαλίζει συνέχεια επίτευξης προστιθέμενης εκπαιδευτικής αξίας.

Οι κοινωνικοί αισθητήρες ως ενήλικες έχουν σαφείς απόψεις για το αποτέλεσμα της εκπαίδευσής τους (αναφορικά με την παραγόμενη εκπαιδευτική αξία ή την κατά Bourdieu (1994:82-84) εγγυημένη αυτή(αξία). Επομένως βασιζόμενη η σχολική διοίκηση σε αυτό το δεδομένο μπορεί να ενεργήσει ηγετικά (και να διατηρήσει τη θέση της μονάδας στην τοπική κοινωνία).

Οι αναφορές των κοινωνικών αισθητήρων αξιοποιούνται στις πραξιακές εφαρμογές του διευθυντή ώστε η σχολική διοίκηση με καταλύτη αυτές να ενεργεί ως ηγεσία, να λογοδοτεί και να παρεμβαίνει ως μάνατζερ. Οπότε με βάση τη ρητορική της αποτελεσματικότητας και τη φρασεολογία της ποιότητας, αξιολογείται ως αποτελεσματικό στέλεχος. Δηλαδή, οι μορφές άσκησης δικαιοδοσίας έχουν ανάγκη τις γνώμες του σήμερα και τις πραγματολογικές κριτικές των άλλων ώστε να υπάρχουν αλλαγές στην πράξη. Κοντολογίς, είναι αρωγοί στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και συντονίζουν σημαντικά την ενδυνάμωση αυτής.

Ασφαλώς οι κοινωνικοί αισθητήρες διαγραμματοποιούν λογικά σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος ώστε να ανακαλύπτονται αλληλοσυσχετίσεις ποσοτικών παραγόντων και αλληλεξαρτήσεις ποιοτικών παραμέτρων της σχολικής λειτουργίας και της εκπαιδευτικής δράσης. Οπότε υπάρχει συντονισμός με τις τρέχουσες απαιτήσεις της κοινότητας. Λειτουργούν ως κατευθυντήριοι άξονες για να αξιολογήσουμε τους εαυτούς μας και τους άλλους.

Επιμένοντας στην αυτοεπάρκεια του ηγέτη κατά την εκτέλεση ενός έργου σε δεδομένο πλαίσιο με βάση την κοινωνική-γνωστική θεωρία του Bandura (1986), προτείνονται τα ακόλουθα.

7. Προτάσεις

Η αξιοποίηση των εκάστοτε απόψεων των κοινωνικών αισθητήρων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δυνητικά να εντάσσεται σε δείκτη ώστε με υποκριτήρια (α) τον προκύπτοντα συγκερασμό από τη διαφοροποίηση των αξιών και (β) τη συνεργατική διαπραγματευτική πρόταση στο σύλλογο διδασκόντων να λειτουργεί αυτό-βελτιωτικά στην ενδυνάμωση και μετρήσιμα στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (ενίσχυση βαθμού εξωστρέφειας, μεγιστοποίηση της λειτουργικής δημιουργικότητας στο σχολικό χώρο εργασίας και απομείωση του ενυπάρχοντος ετεροχρονισμού στο ζεύγος παιδευτικό έργο-αξία).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Ανδρεαδάκης, Ν. (2004). Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2003-2004. Ρόδος.
- Bourdieu, P., (1994). Κείμενα Κοινωνιολογίας. Παναγιωτόπουλος, Ν. (Επιμ.). Αθήνα: Δελφίνι.
- ClicK, Ph., (2005). Διοίκηση μονάδων σχολικής και προσχολικής αγωγής. Αθήνα: Έλλην.
- Cohen, L. & Manion L., (2000). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, μτφρ. Μητσοπούλου Χρ., Φιλοπούλου Μ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Dubrin, A., (2004). Βασικές αρχές Μάνατζμεντ. Αθήνα: Έλλην.
- Everard, K.B. & Morris, G., (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Faulkner, D., et al., (1999). Εκπαιδευτική Έρευνα στην πράξη. Στο: *Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Μηλιωρίτσας, Ε., (2009β). Η μικροφυσική της κρίσης στο Εργαστηριακό Περιβάλλον. *Ημερίδα: Κρίσεις και συγκρούσεις στο Σχολικό Περιβάλλον*. Παράδεισος Αμαρουσίου, Σάββατο 28

- Μαρτίου 2009. Οργάνωση: Σχολικοί Σύμβουλοι Δ.Ε. Β' Αθήνας - με τη συμμετοχή της Γερμανικής Σχολής Αθηνών.
- Μηλιωρίτσας, Ε., (2009α). Καθημερινή πρακτική και διοικητική νομιμότητα. (Καθηκοντολόγιο-Επισημάνσεις & παρατηρήσεις). Σχόλια –Πρακτικές). *Ενδοσχολική επιμόρφωση-Βιωματικό εργαστήριο. 1^ο ΣΕΚ Ανατολικής Αττικής. Αχαρνές, 09 Φεβρουαρίου 2009.*
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Εκδόσεις Μπένου.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ., (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ξενόγλωσση

- Bush T. & Glover, D., (2004). Leadership Development: Evidence and beliefs Summary Report Spring 2004. National College for School Leadership 2004.
Διαθέσιμο: <http://dera.ioe.ac.uk/5094/1/leadership-development-evidence-and-beliefs.pdf>
- Bush, T. & Glover, D., (2003). School Leadership: Concepts and Evidence, National College for School Leadership
- Harris, B. M., & Hill, J. (1982). *Developmental Teacher Evaluation Kit*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Meyers, B., Meyers, J., Gelzheiser, L., (2001). Observing Leadership Roles in Shared Decision Making: A Preliminary Analysis of Three Teams. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(4), 277-312.

Η ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ

Μπιτσάκος Νικόλαος
nbitsakos@aegean.gr

Υπ. Διδάκτωρ Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Αμπατζόγλου Αναστασία
psed15017@aegean.gr

Υπ. Διδάκτωρ Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Η μαθητική διαρροή αποτελεί ένα φαινόμενο που εμφανίζεται στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάμιας και Δευτεροβάμιας εκπαίδευσης στον ελληνικό, ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο. Η παρούσα μελέτη διερευνά το φαινόμενο αυτό εστιάζοντας στο νομό Ηρακλείου της Κρήτης. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα που επικεντρώνεται στις απόψεις και στάσεις διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάμιας και Δευτεροβάμιας Εκπαίδευσης του νομού. Παρουσιάζεται, μέσα από τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων, η υπάρχουσα κατάσταση του φαινομένου και τα κύρια αίτια της πρόωρης εγκατάλειψης των μαθητών και των μαθητριών. Επίσης, διερευνώνται ο ρόλος του διευθυντή και του εκπαιδευτικού στη αναγνώριση του φαινομένου, οι στρατηγικές πρόληψης που εφαρμόζονται, και προτείνονται μέτρα αντιμετώπισης προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινότητας.

Λέξεις κλειδιά: μαθητική διαρροή, διευθυντές σχολικών μονάδων, Πρωτοβάμια εκπαίδευση, Δευτεροβάμια εκπαίδευση, νομός Ηρακλείου

1. Εισαγωγή

Το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής αποτελεί ένα πολυδιάστατο πρόβλημα και μια μακροχρόνια διαδικασία. Από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει ότι παραμένει ένα πολυπαραγοντικό ζήτημα, το οποίο παίρνει τις διαστάσεις ενός σύγχρονου και μεγάλου κοινωνικού προβλήματος. Η αντιμετώπιση του φαινομένου της μαθητικής διαρροής δημιουργεί τα θεμέλια της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού επιπέδου περισσότερων νέων ανθρώπων, ώστε να επιτευχθεί καλύτερος επαγγελματικός προσανατολισμός, ομαλότερη ένταξη στην αγορά εργασίας και αποτελεσματικότερη διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων για την πρόοδο των τοπικών κοινωνιών.

2. Κυρίως μέρος

Σύμφωνα με τον ορισμό της Eurostat, η μαθητική διαρροή αναφέρεται στα άτομα τα οποία έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο και είναι εκείνα που βρίσκονται στην ηλικιακή ομάδα 18-24 ετών, δεν ολοκλήρωσαν τον κατώτερο κύκλο υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν έχουν συμμετάσχει σε δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης τέσσερις εβδομάδες πριν από την ημέρα συλλογής των στοιχείων (Eurostat, 2013).

Η μαθητική διαρροή, όπως και να οριοθετηθεί, στοιχειοθετεί από μόνη της κοινωνικό αποκλεισμό, διότι όταν ένας μαθητής διακόπτει τη φοίτηση του από το σχολείο, αυτομάτως χάνει το αυτονόητο πλέον δικαίωμα της εκπαίδευσης που έχουν όλοι οι άνθρωποι στον ανεπτυγμένο κόσμο. Σε ό,τι αφορά ιδιαίτερα την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι απόφοιτοί της θεωρούνται μέρα με τη μέρα οι πιο ανειδίκευτοι, άρα και επαγγελματικά αποκλεισμένοι.

2.1. Αίτια και συνέπειες

2.1.1. Αίτια σχολικής διαρροής

Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής οφείλεται σε έναν αριθμό ποικίλων παραγόντων, οι οποίοι οδηγούν στη πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Οι παράγοντες οι οποίοι συχνά συνδέονται άμεσα δρουν και αλληλεπιδραστικά μεταξύ τους, ομαδοποιούνται στις παρακάτω κατηγορίες (Φραγκουδάκη, 1985; Reyes & Collen, 1991; Παντελιάδου, 1995, 2000; Πυργιωτάκης, 1998; Π.Ι., 2006; Marks, 2007; PLANET, 2007; ΚΑΝΕΠ Γ.Σ.Σ.Ε., 2015).

Οι οικογενειακοί – κοινωνικοί παράγοντες:

Οι κοινωνικοί παράγοντες αφορούν την εθνική καταγωγή των μαθητών, την διαφορετική φυλή κλπ. Στους οικογενειακούς παράγοντες συμπεριλαμβάνεται το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, δηλαδή, η κοινωνική τάξη, το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων επηρεάζουν το φαινόμενο της σχολικής διαρροής. Σημαντικό σε αυτό το σημείο είναι να αναφερθεί ότι οι μειωμένες εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων, η αρνητική στάση ή η αδιαφορία τους, επηρεάζουν άμεσα την επίδοση των παιδιών τους και κατ' επέκταση και την τάση να εγκαταλείψουν το σχολείο. Σημαντικοί λόγοι σχολικής διαρροής αποτελούν και οι χωροταξικοί παράγοντες, δηλαδή, η απόσταση της οικίας των μαθητών από το σχολείο, ο χρόνος που απαιτείται για τη μετάβαση προς αυτό, η διαμονή στην ύπαιθρο ή σε ημιαστική περιοχή κλπ. Σύμφωνα με μελέτες, τα υψηλότερα ποσοστά του φαινομένου παρατηρούνται σε αγροτικές και οικονομικά στερημένες περιοχές.

Οι εκπαιδευτικοί παράγοντες:

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο και την εμπειρία του νέου σε αυτό. Οι παράγοντες αυτοί είναι η κακή σχολική επίδοση, οι πολλές απουσίες, το πρόβλημα πειθαρχίας, οι συγκρούσεις με συμμαθητές ή/και εκπαιδευτικούς, η προηγούμενη κακή σχολική επίδοση, η συχνή αλλαγή σχολείου, η έλλειψη ενδιαφέροντος, η επανάληψη της τάξης κλπ.

Συνέπειες σχολικής διαρροής:

Η σχολική διαρροή των μαθητών ανεξαρτήτως της εκπαιδευτικής βαθμίδας και του χρονικού σημείου, έχει αρνητικές συνέπειες. Τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, απειλούνται από υποαπασχόληση, ανεργία, χαμηλές αμοιβές, δυσκολία κοινωνικής ανέλιξης, περιθωριοποίηση και κοινωνικό αποκλεισμό. Επίσης, βρίσκονται σε ομάδα υψηλότερου κινδύνου από τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες, για χρήση ουσιών και αλκοόλ, διάφορες μορφές παραβατικής συμπεριφοράς και εγκληματικότητα καθώς, είναι πιθανό να εξαρτώνται στο μέλλον από δομές κοινωνικής πρόνοιας. Συχνά μπορεί να διακατέχονται από συναισθήματα αποτυχίας, έντονης απογοήτευσης, μοναξιάς και ανασφάλειας χαμηλό αίσθημα ауροετίκμησης και επιδεικνύουν εχθρική στάση και επιθετικότητα απέναντι σε άλλα άτομα. (Ρούσσοι, (χ.χ.); Μητρελλου, 2010; Κουρουτσίδου, 2012).

2.1.2. Ποσοτική καταγραφή της μαθητικής διαρροής στο σύνολο της Ε.Ε. και της Ελλάδας. Ποσοτικές έρευνες για τη μαθητική διαρροή στην Ελλάδα

Έρευνες απογραφής του Παρατηρητηρίου Μετάβασης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), δείχνουν ότι η μαθητική διαρροή στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει σχεδόν εκμηδενιστεί στη χώρα μας (ποσοστό 0,6%). Σε αυτό το σημείο όμως, αξίζει να σημειωθεί ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό παιδιών (κυρίως αθίγγανοι, μετανάστες κλπ) που θα έπρεπε να εγγράφονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν παρουσιάζεται ποτέ στο σχολείο. Σύμφωνα με τα επίσημα ευρωπαϊκά στοιχεία για το 2011, η διαρροή στην Ελλάδα προσδιορίζεται στο 13,1%, οπότε η χώρα δείχνει να συγκρατεί τη μαθητική διαρροή γύρω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (13,5%). Σύμφωνα με την τελευταία μελέτη της ΓΣΣΕ το 2015, η Ελλάδα παρουσιάζει μειωμένα ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης (ποσοστό 9%) κατέχοντας τη 13η θέση μεταξύ των 28 μελών-κρατών της Ε.Ε.. (Παλαιοκρασάς, κ.ά.; 1997; ΟΟΣΑ, 2013; Φωτόπουλος, 2013).

2.1.3. Ποσοτικές έρευνες για τη μαθητική διαρροή στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Το φαινόμενο σχολικής διαρροής εμφανίζεται έντονο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Σύμφωνα με Έκθεση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, πάνω από έξι εκατομμύρια νέοι εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, με το μέσο ποσοστό να παρουσιάζει μεγάλες διαφορές μεταξύ των κρατών μελών. Πιο συγκεκριμένα, οι χώρες με το υψηλότερο ποσοστό (πάνω από 30%) σχολικής διαρροής είναι η Μάλτα, η Πορτογαλία και Ισπανία, ενώ επτά μόλις κράτη μέλη (Αυστρία, Τσέχικη Δημοκρατία, Φιλανδία, Λιθουανία, Πολωνία, Σλοβακία και Σλοβενία) έχουν πετύχει το 10%. (Eurostat, Labor force survey, 2006).

2.1.4. Βιβλιογραφική επισκόπηση διεθνών πολιτικών σχετικά με την πρόληψη και την καταπολέμηση της μαθητικής διαρροής.

Για την καταπολέμηση της μαθητικής διαρροής υιοθετούνται διάφορες πολιτικές για την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαίδευση, αναβαθμίζοντας την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλά και της ανάπτυξης και εφαρμογής προγραμμάτων στους αποφοίτους. Για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής εκπαίδευσης, γίνεται εστιασμός την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση και κατάρτιση, στην εισαγωγή καινοτομιών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, στην εμπέδωση σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και στην αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών (ψηφιακά διδακτικά σεμινάρια των γνωστικών αντικειμένων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δημόσια ψηφιακή βιβλιοθήκη κλπ). Στην Ελλάδα, το Υπουργείο Παιδείας, αναφέρεται σε πολιτικές και δράσεις που σχεδιάζονται και υλοποιούνται για την επίτευξη των στόχων της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» στρατηγικής στο Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων 2016. Επίσης, στο νέο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα της περιόδου 2014-2020 «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» προβλέπεται η ανάπτυξη και εφαρμογή δράσεων που στόχο έχουν την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής και τη μείωση του ποσοστού πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Εθνικό πρόγραμμα μεταρρυθμίσεων, 2016).

2.1.5. Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της έρευνας

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί το φαινόμενο της σχολικής διαρροής στα σχολεία του Νομού Ηρακλείου. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται να ερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική εγκατάλειψη, οι συνέπειες, οι απόψεις και οι στάσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων για το φαινόμενο αυτό και οι τρόποι αντιμετώπισης που ακολουθούνται σε σχετικές περιπτώσεις.

2.1.6. Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα στοχεύει στη μελέτη των απόψεων και στάσεων διευθυντών σχολικών μονάδων σχετικά με:

Τη συχνότητα σχολικής εγκατάλειψης των μαθητών

Τους λόγους μαθητικής διαρροής.

Τις στρατηγικές πρόληψης σε μαθητές που διαπιστώνεται ότι κινδυνεύουν από εγκατάλειψη.

Τους τρόπους αντιμετώπισης για την καταπολέμηση του φαινομένου.

Την αξιολόγηση των δράσεων και στρατηγικών που έχουν ήδη εφαρμοστεί.

2.1.7. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη. Ορίστηκαν κάποιες προκαθορισμένες ερωτήσεις, στις οποίες ανάλογα με τον ερωτώμενο, τροποποιούνταν η σειρά, το περιεχόμενο κλπ. Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου συλλογής δεδομένων έγινε κυρίως για την ευελιξία που προσφέρεται ώστε να διεκπεραιωθεί και να ολοκληρωθεί επιτυχώς η έρευνα αυτή.

2.1.8. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε μέρος των διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ηρακλείου Κρήτης, κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν είτε τηλεφωνικά, είτε με επισκέψεις στο χώρο των σχολείων. Ο αριθμός των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν ανέρχεται στις δεκατρείς.

2.1.9. Περιορισμοί της έρευνας

Βασικός περιορισμός της έρευνας αποτελεί η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων μόνο σε σχολικές μονάδες του Νομού Ηρακλείου, ενώ θα ήταν επιθυμητό να διεξαχθεί ποιοτική έρευνα σε δείγμα από όλη την περιφέρεια Κρήτης και από όλη την Ελλάδα.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τα ευρήματα από αποτελέσματα παραθέτοντας ενδεικτικά και κάποια αποσπάσματα από τα απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων.

2.2.1. Συχνότητα

Αναφορικά με τη συχνότητα της μαθητικής διαρροής, παρατηρείται ότι το φαινόμενο είναι υπαρκτό στα σχολεία του νομού Ηρακλείου και οι διευθυντές στη πλειοψηφία τους αποκρίθηκαν ότι έχουν αντιμετωπίσει στη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας παρόμοιες καταστάσεις.

Την τελευταία τριετία ο αριθμός των μαθητών που ανέφεραν οι διευθυντές ότι εγκατέλειψαν το σχολείο κυμαίνεται από 0-12 μαθητές ανά σχολείο. Στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως αναμενόταν κυριαρχούν μηδενικές τιμές έως 2-3 μαθητές ανά σχολείο, ενώ στη δευτεροβάθμια έως 10-12 μαθητές. Από τη κατανομή στα σχολεία που βρίσκονται στο εύρος του νομού Ηρακλείου,

στην πόλη, σε κωμοπόλεις και χωριά, δε διακρίνεται μεταβολή που να οφείλεται στη γεωγραφική περιοχή, αλλά ούτε λόγω απόστασης από το αστικό κέντρο.

Οι διευθυντές αναφέρουν στη συντριπτική πλειοψηφία τους ότι εξετάζουν κάθε έτος τα ποσοστά μαθητικής διαρροής, είτε γιατί ζητείται η καταχώρησή τους στο «MySchool», είτε όταν ζητούνται από κάποια στατιστική υπηρεσία για τη καταγραφή τους. Αναφέρθηκε μη εξέταση των ποσοστών που οφειλόταν σε πρόσφατη μετακίνηση του διευθυντή. Στη πλειοψηφία τους, οι διευθυντές δήλωσαν άγνοια για τα ποσοστά της διαρροής στα γειτονικά σχολεία.

2.2.2. Αίτια

Όλοι οι διευθυντές του δείγματος εξέφρασαν την άποψη τους για τους κυριότερους λόγους διαρροής στα σχολεία του νομού. Οι λόγοι ποικίλλουν από γενικευμένοι όπως κοινωνικοί, οικονομικοί, οικογενειακοί, αλλά και ειδικές περιπτώσεις.

Κοινωνικό-Οικονομικοί λόγοι:

Η πλειοψηφία των διευθυντών αναφέρθηκε στους οικονομικούς λόγους ως αιτία διαρροής (η ένταξη στην αγορά εργασίας ή η εκμάθηση μίας νέας τέχνης). Πολλοί διευθυντές τόνισαν ως κυριότερο οικονομικό λόγο την απασχόληση των μαθητών στις οικογενειακές εργασίες, γεωργικές και κτηνοτροφικές. Αναφέρθηκε χαρακτηριστικά: *«Μένουν στο σπίτι για να βοηθήνε τους γονείς σε εργασίες γεωργικές και κυρίως κτηνοτροφικές επειδή οι οικογένειες εδώ πέρα ζουν περισσότερα από την κτηνοτροφία, μελισσοκομία και τα αγροτικά».*

Ορισμένοι διευθυντές συνδέουν το φαινόμενο με την καταγωγή των μαθητών, αφού τα παιδιά των μεταναστών εγκαταλείπουν συχνότερα το σχολείο, τονίζοντας ταυτόχρονα μειωμένη διαρροή από τους γηγενείς μαθητές. Στη περίπτωση αυτή συνδέουν την ύπαρξη δυσκολιών μάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Οικογενειακοί λόγοι:

Επιπλέον, τονίζεται ότι η οικογένεια επηρεάζει προς αυτή την κατεύθυνση, αφού τα παιδιά υιοθετούν την άποψη αυτή και με τη σειρά τους εκφράζουν τη θέληση. Αναφέρθηκε χαρακτηριστικά: *«Φέτος ειδικά ήρθαν κάποιοι γονείς και μου 'λεγαν εμένα με νοιάζει να μάθουν προπαίδια και να διαβάζουν, τίποτα άλλο. Οπότε από εκεί καταλαβαίνεις ότι και από την οικογένεια δεν πρόκειται να προχωρήσει και πολύ το παιδί...».*

Από τις συχνότερες αιτίες που αναφέρθηκαν είναι η εγκατάλειψη του σχολείου από τις μαθήτριες λόγω γάμου. Χαρακτηριστικά ειπώθηκε: *«Αυτοί που εγκατέλειψαν ήταν κοπέλες, που προέρχονταν από κατώτερα κοινωνικά στρώματα οικονομικά, εκπαιδευτικά, μαθητικά για να παντρευτούν. Κυρίως γυναίκες, κοπέλες κυρίως για λόγους αποκατάστασης».*

Ρόλος εκπαιδευτικού συστήματος:

Όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος οι απόψεις των διευθυντών δίστανται. Οι διευθυντές που απαντούν θετικά στην επίδραση του εκπαιδευτικού συστήματος συνήθως αναφέρονται και σε άλλους παράγοντες συνδυαστικά, όπως τη προσπάθεια των εκπαιδευτικών, το γεωγραφικό περιβάλλον του σχολείου και τις μαθησιακές δυσκολίες, ενώ μολονότι το θεωρούν κάποιο σημαντικό ταυτόχρονα αναφέρονται στην αναποτελεσματικότητά του ως μέσο πρόληψης. Οι διευθυντές που δε θεωρούν σημαντικό το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος, το υποβαθμίζουν ως αιτία, αναφερόμενοι κυρίως σε άμεσους παράγοντες που ωθούν στη διαρροή, όπως η αστικότητα του σχολείου, η νοοτροπία της οικογένειας κ.α..

2.2.3. Πρόληψη

Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, η πλειοψηφία των διευθυντών είναι ικανοί να αντιλαμβάνονται τις ενδείξεις πιθανής εγκατάλειψης μαθητών. Χαρακτηριστικά δήλωσαν: *«Ένας μαθητής ο οποίος κάνει συχνές απουσίες. Ο οποίος μπορεί να βρίσκεται εκτός μαθήματος συχνά με μονώρες απουσίες ή να λείπει μέρες συνεχόμενες, είναι ένα χαρακτηριστικό σε αυτές τις περιπτώσεις.»*

Επίσης, αναφέρθηκαν στην αδιάφορη στάση των γονέων για την αξία της μόρφωσης των παιδιών, όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε: *«Η αδιαφορία των γονιών οι οποίοι πολλές φορές δεν έρχονται ούτε τον έλεγχο του παιδιού να πάρουν. Ούτε φυσικά να ρωτήσουν για την πρόοδό του, είναι και αυτό ένα στοιχείο που μας δείχνει ότι έχουμε να κάνουμε με μαθητές που είναι σε κίνδυνο εγκατάλειψης».*

Επίσης, οι μαθησιακές δυσκολίες και η αδιαφορία του ίδιου του μαθητή για το σχολείο, προϋδεάζουν τους εκπαιδευτικούς για πιθανή εποικημένη διαρροή ενός μαθητή, όπως επίσης και οι συχνές δικαιολογίες για να αποφύγουν το μάθημα, ενώ και οι ίδιοι οι μαθητές εκμυστηρεύονται στους εκπαιδευτικούς ότι θα εγκαταλείψουν οι ίδιοι ή κάποιος συμμαθητής τους.

Στρατηγικές πρόληψης:

Από τις συνεντεύξεις διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία εφαρμόζει στρατηγικές πρόληψης. Συχνότερα αναφέρθηκε η ενημέρωση των γονέων, αλλά και η επικοινωνία με τον ίδιο το μαθητή. Η επικοινωνία με τους γονείς αναζητά αιτίες και προτείνει λύσεις σε τυχόν δυσκολίες που υπάρχουν, ενώ χαρακτηριστικά αναφέρθηκε: *«Από όσο έχω δει και σε άλλα σχολεία που έχω βρεθεί, συνήθως γίνεται ένας σύλλογος διδασκόντων, όπου καλούμε τους γονείς. Έρχεται και ο σύμβουλος εκπαίδευσης. Προσπαθούμε να τους μεταπείσουμε, να τους πούμε τα θετικά του σχολείου και τι θα χάσει το παιδί στο μέλλον. Αυτό. Δε μπορείς να κάνεις και κάτι αν το έχουν αποφασίσει οικογενειακώς».*

Η επικοινωνία με τους μαθητές προσβλέπει επιπλέον στη προτροπή για ολοκλήρωση του κύκλου σπουδών και τη δημιουργία ενός φιλικού κλίματος στο σχολείο, όπως φαίνεται στη δήλωση που παραθέτεται: *«Είναι το κλίμα συνεννόησης μεταξύ εκπαιδευτικής κοινότητας και μαθητών [...] να παραμείνουν, κίνητρα, να ωριμάσουν, με υπομονή αμοιβαία κατανόηση στοχοθεσία ώστε τουλάχιστον, οπωσδήποτε να ολοκληρώσουν μέχρι την τρίτη λυκείου τις σπουδές τους».*

Τονίζεται επίσης ως μέσο πρόληψης, η βοήθεια που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί σε αδύναμους μαθητές σε μαθήματα βαρύτητας. Συγκεκριμένα γίνεται αναφορά σε αλλοδαπούς μαθητές σε δυσκολίες γραμματικής και γλώσσας, αλλά και σε οικογένειες που αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα.

Οι διευθυντές αναγνωρίζουν θεσμούς και φορείς, όπως ΕΔΕΑΥ (Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης) και ΚΕΔΔΥ (Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης), ως δομές που συμβάλλουν μεταξύ άλλων, στη πρόληψη του φαινομένου. Μαθητές σε κίνδυνο διαρροής κατά τη γνώμη των συνεντευξιαζόμενων, προτείνονται για διάγνωση ή αξιολόγηση από τους προαναφερθέντες φορείς, όπως αναφέρεται παρακάτω: *«Δεύτερη φορά φέτος στο σχολείο έχουμε τη κοινωνική λειτουργό και τη ψυχολόγο. Έχουν τοποθετηθεί στο σχολείο. Είμαστε ΕΔΕΑΥ. [...] Εμείς ως σύλλογος προτείνουμε κάποια παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και τα βλέπουμε ότι έχουν προβλήματα, είτε συμπεριφοράς είτε μαθησιακά, είτε φοίτησης. Οπότε περνάνε από συνεδρίαση από τις κοπέλες. Και επικοινωνούμε και με τους γονείς των παιδιών αυτών. Οπότε είναι ένα μέτρο πρόληψης».*

Επίσης, αναφέρθηκαν ως παράγοντες πρόληψης σχετικές επιμορφώσεις και σεμινάρια που έχουν παρακολουθήσει εκπαιδευτικοί, αλλά και ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus που αφορούν τη μαθητική διαρροή.

Η πλειοψηφία των διευθυντών θεωρεί σημαντική τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την μείωση του φαινομένου, ενώ αντίθετα εκφράστηκαν και απόψεις ότι δεν έχει άμεση σχέση, αλλά και ότι είναι αναποτελεσματική αν και πραγματοποιείται.

2.2.4. Τρόποι αντιμετώπισης

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας εφαρμόζουν τρόπους αντιμετώπισης, που σε μεγάλο βαθμό συμπίπτουν με τα μέτρα πρόληψης που αναφέρθηκαν παραπάνω. Κάποιες κοινές πρακτικές είναι οι επισκέψεις κοινωνικού λειτουργού και ψυχολόγου με τη σύσταση των ΕΔΕΑΥ και οι συνεδριάσεις για τα παιδιά, η επικοινωνία με τους κηδεμόνες των μαθητών, η επιδίωξη για λειτουργία τμημάτων ένταξης και τα σεμινάρια για εκπαιδευτικούς και γονείς.

Τονίζεται η υλοποίηση δραστηριοτήτων που βοηθούν στην ομαλή φοίτηση στο γενικό σχολείο και ενέργειες εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, με στόχο τη δημιουργία κινήτρων συνέχισης της φοίτησης. Τέτοιες είναι η προετοιμασία των μαθητών για το κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας εντός σχολικού ωραρίου, διάφορες καινοτόμες μέθοδοι, όπως πρότζεκτ, θεματική εβδομάδα και διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεις και επισκέψεων.

Όσον αφορά την επαφή με τις οικογένειες των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο, μία ελαφριά πλειοψηφία διατηρεί επικοινωνία για μικρό χρονικό διάστημα μετά την εγκατάλειψη του σχολείου. Η επικοινωνία αυτή, είτε γίνεται με προσπάθεια των εκπαιδευτικών με επισκέψεις στο σπίτι μαθητών που εγκατέλειψαν, είτε με τις επισκέψεις των μελών της οικογένειας στο σχολείο όταν έχουν άλλα μέλη που παρακολουθούν. Στις περιπτώσεις που δεν διατηρούν επαφή οφείλεται κυρίως σε δυσκολία επικοινωνίας, όταν είναι αλλοδαποί και εγκαταλείπουν τη χώρα ή μετακινούνται και όταν δεν έχουν τηλέφωνο. Επίσης, μία από τις αιτίες είναι όταν δημιουργούν δικές τους οικογένειες που αποτρέπει τους εκπαιδευτικούς από τη προσπάθεια επανένταξης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται πως οι απόψεις για τη συνδρομή της χρηματοδότησης των σχολείων είναι διχασμένες. Το ήμισυ των απόψεων τάσσεται υπέρ της συμβολής της χρηματοδότησης, αφού το συνδυάζουν άμεσα με τις στρατηγικές αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής, ενώ οι υπόλοιποι δε θεωρούν ότι επηρεάζει την απόφαση απομάκρυνσης από την εκπαίδευση. Τέτοιες είναι αυτές που χρηματοδοτούνται άμεσα από τον κρατικό προϋπολογισμό, όπως η πρόσληψη ειδικευμένου προσωπικού για στελέχωση των δομών του σχολείου για τμήματα ένταξης, τη λειτουργία ΕΔΕΑΥ και οι αναπληρωτές μέσω ΕΣΠΑ. Άλλο μέρος της χρηματοδότησης που θεωρείται σημαντικό είναι αυτό που μπορεί να διαχειριστεί το ίδιο το σχολείο και δύναται να καλύψει τα έξοδα για τις δραστηριότητες του σχολείου, τη διοργάνωση σεμιναρίων, ημερίδων ή δράσεων ενημέρωσης για τη μαθητική διαρροή.

Σχετικά με τις προγραμματιζόμενες νέες πρακτικές αντιμετώπισης, από τις απόψεις των διευθυντών διαφαίνεται ότι δεν θα εφαρμοστούν, αλλά ότι ο κύριος στόχος είναι η διατήρηση των δραστηριοτήτων, δομών και θεσμών που ήδη λειτουργούν, όπως το τμήμα ένταξης, ενημέρωση γονέων, η ανάθεση έξω-διδασκικών δραστηριοτήτων και η συνεχής παρακίνηση.

2.2.5. Αξιολόγηση

Η πλειοψηφία των διευθυντών θεωρεί αποτελεσματικές τις δράσεις και στρατηγικές που εφαρμόζονται στα σχολεία για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου. Η πορεία των στρατηγικών αυτών αξιολογείται κυρίως με τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και τακτικές συζητήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Επίσης, και η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών από τα μέλη της ΕΔΕΑΥ, σε όσα σχολεία λειτουργεί, βοηθάει την αξιολόγηση της κατάστασης και προσφέρει συνεχή ανατροφοδότηση για τους μαθητές που κινδυνεύουν.

Άλλοι διευθυντές συνέδεσαν την αξιολόγηση και την αποτελεσματικότητα των δράσεων άμεσα με τις ενέργειες και τη προθυμία του σύμβουλου εκπαίδευσης και τις ενέργειές του. Χαρακτηριστικά έχει δηλωθεί: *«Τώρα ανάλογα και τι θα τύχεις. Είναι και σύμβουλοι που θα ασχοληθούν πολύ σοβαρά με το πρόβλημα, και είναι και σύμβουλοι που είναι «ντάξει, αφού δε μπορείς να κάνεις και τίποτα», το παραιτάνε και αυτοί. Δηλαδή μπορείς να τύχεις σε κάποιο σύμβουλο που θα ασχοληθεί πάρα πολύ. Θα 'ρχεται στο σχολείο, θα κάνει δράσεις, θα πηγαίνει στους γονείς, θα μιλήσει και με κοινωνικούς λειτουργούς. Θα μιλήσει με πολλούς. Είναι ανάλογα τι θα τύχεις. Είναι πολύ σημαντικό αλλά δε σημαίνει ότι θα 'χεις πάντα στήριξη».*

3. Συμπεράσματα

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε σημαντικό ποσοστό μαθητών που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση πρόωρα, με μεγαλύτερη συχνότητα κυρίως στα γυμνάσια και λύκεια του νομού, και λιγότερο στα δημοτικά σχολεία.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων διευθυντών του νομού Ηρακλείου, οι λόγοι που ωθούν τους μαθητές στη διακοπή φοίτησης ποικίλουν. Η πλειοψηφία των διευθυντών

αναφέρθηκε στους κοινωνικούς, οικονομικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες ως αιτία διαρροής. Πιο συγκεκριμένα, οι κυριότεροι και συχνότεροι λόγοι αφορούν την ενασχόληση τους με εργασίες του οικογενειακού περιβάλλοντος, κυρίως με την γεωργία και την κτηνοτροφία. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, συχνά εμφανίζεται χαμηλή αναγνώριση της συμβολής της εκπαίδευσης από τους γονείς, γεγονός που υιοθετείται και από τους ίδιους τους μαθητές. Άλλοι λόγοι σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες, την εθνοπολιτισμική προέλευση των μαθητών, ενώ επιπλέον στο γυναικείο φύλο ο γάμος. Επίσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται άλλοτε να έχει θετική και άλλοτε αρνητική επίδραση.

Οι διευθυντές εκφράζουν τη πεποίθηση ότι είναι σε θέση να αναγνωρίσουν εάν ένας μαθητής πρόκειται να εγκαταλείψει και δηλώνουν ότι εφαρμόζουν στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Οι στρατηγικές πρόληψης συμπεριλαμβάνουν την επικοινωνία με τους γονείς, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία φιλικού περιβάλλοντος, την καλλιέργεια συνεργασίας εκπαιδευτικών, τα προγράμματα Erasmus κ.ά., τη συνεργασία με ΕΔΕΑΥ και ΚΕΔΔΥ κλπ. Στους τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου, εντάσσεται η επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον, η δημιουργία τμημάτων ένταξης και σεμινάρια που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και γονείς, η συνεργασία με ΕΔΕΑΥ και ΚΕΔΔΥ κλπ.. όσον αφορά τη συμβολή της χρηματοδότηση, υπάρχουν διαφορούμενες απόψεις. Όταν η χρηματοδότηση εντάσσεται στο πλαίσιο της πρόσληψης αναπληρωτών για σύσταση ΕΔΕΑΥ, τμημάτων ένταξης και ΚΕΔΔΥ οι διευθυντές τη θεωρούν σημαντική, ενώ δε λείπουν και αντίθετες απόψεις.

Η αποτελεσματικότητα της πρόληψης και αντιμετώπισης αξιολογείται με συνεδριάσεις εκπαιδευτικών, με τα μέλη της ΕΔΕΑΥ και με τη συνεργασία με το σύμβουλο εκπαίδευσης. Οι διευθυντές κρίνουν αποτελεσματικές τις στρατηγικές αυτές για την αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής.

Παρά τη σημαντική μείωση του ποσοστού μαθητικής διαρροής που παρατηρείται στις σχολικές μονάδες του νομού Ηρακλείου και της Ελλάδας γενικότερα κρίνεται απαραίτητη η επιπλέον υιοθέτηση μέτρων και ενίσχυση δράσεων για τη καταπολέμηση του φαινομένου αυτού. Ενδεικτικές προτάσεις αντιμετώπισης του φαινομένου στο νομό Ηρακλείου είναι δημιουργία δικτύου επικοινωνίας μεταξύ των διευθυντών σχολικών μονάδων για ανταλλαγή απόψεων και για πραγματοποίηση συλλογικών δράσεων αντιμετώπισης του φαινομένου, αλλά και η ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας του διευθυντή με τους γονείς μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Μπιτσάκος, 2015). Επίσης, η συστηματική εξειδικευμένη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, και η πρόσληψη επιπλέον ειδικευμένου προσωπικού όπου κρίνεται απαραίτητο για την επέκταση το θεσμού της ΕΔΕΑΥ σε όλα τα σχολεία του νομού Ηρακλείου και τη λειτουργία τμημάτων ένταξης καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Μπιτσάκος, 2015).

Τέλος, η διεξαγωγή της έρευνας σε αντιπροσωπευτικό δείγμα πανελλαδικώς, προτείνεται για τη περαιτέρω διερεύνηση του φαινομένου, τόσο στους νομούς, όσο και στις περιφέρειες της Ελλάδας για τη λήψη στοχευμένων μέτρων και στρατηγικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Υπουργείο Οικονομικών (2016). Εθνικό πρόγραμμα μεταρρυθμίσεων 2016. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ανακτήθηκε στις 20-12-2016 από: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2016/nrp2016_greece_el.pdf

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

Κουρουτσίδου, Μ. (2012). Η επίδραση των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών στην εκπαιδευτική διαδικασία: οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της μαθητικής διαρροής. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου 2012). Ανακτήθηκε στις 20-1-2017 από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36049#page/1/mode/1up>

- Μητρέλλου, Σ. (2010). Σχολική διαρροή και ένταξη στην αγορά εργασίας στο βόρειο και νότιο Αιγαίο. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2010). Ανακτήθηκε στις 20-1-2017 από: <http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/14542/file0.pdf?sequence=1>
- Μπιτσάκος, Ν. (2015). Μαθητική διαρροή, νεανική ανεργία και εκπαιδευτική πολιτική: Κατάσταση πραγμάτων σε Ευρωπαϊκή Ένωση και Ελλάδα και πολιτικές αντιμετώπισης του προβλήματος. (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2015). Ανακτήθηκε στις 21-1-2017 από: http://elocus.lib.uoc.gr/php/pdf_pager.php?filename=/var/www/dlib-portal//dlib/b/2/1/attached-metadata-dlib-1466767608-3359445916/20150909_Bitsakos_Nikolaos_Mc.pdf&lang=el&pageno=1&pagestart=1&width=595&height=842&maxpage=155
- ΟΟΣΑ, (2013). ΕΛΛΑΔΑ: Μεταρρύθμιση των Προγραμμάτων Κοινωνικής Πρόνοιας. ISSN 2219-0414. Ανακτήθηκε στις 3-2-2017 από: <http://www.tovima.gr/files/1/2013/09/17/oosa.pdf>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2006). Έρευνα με θέμα: Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ), Ανακτήθηκε στις 27-1-2017 από: <http://www.epimelitesanilikon.gr/pdf/DIARROH.pdf>
- Παλαιοκρασάς, Σ., Ρουσέας, Π. & Βρετάκου, Β. (1997). Η γυμνασιακή σχολική διαρροή στην Ελλάδα: Ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία. Στο: Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου για τη Σχολική αποτυχία. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 68-76.
- Παντελιάδου, Σ. (1995). Σχολική αποτυχία και μαθησιακές δυσκολίες. Τα Εκπαιδευτικά, τ. 39-40, 144-154.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Planet (2007), Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής. Παραδοτέο 2: Ανάλυση των μετρήσεων της σχολικής διαρροής και καταγραφή υπαρχόντων συστημάτων, απόψεων και προτάσεων καταπολέμησής της. Αθήνα: Planet. Ανακτήθηκε στις 13-2-2017 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/376/111.pdf>
- Πυργιωτάκης, Ι., (1998). Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ρούσσος, Σ. κ.α. (χ.χ). Έρευνα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου με θέμα: Πολιτικές και οικονομικές επιπτώσεις της σχολικής διαρροής σε τοπικό επίπεδο. Ζητήματα συμμετοχής σε πολιτικούς θεσμούς και ένταξης στην αγορά εργασίας. Τμήμα Πολιτικής επιστήμης και διεθνών σχέσεων.
- Φραγκουδάκη, Α., (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο Σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φωτόπουλος, Ν. (2013, 24 Φεβρουαρίου). Σχολική διαρροή και περιθωριοποίηση των νέων. Ελευθεροτυπία. Ανακτήθηκε στις 5-3-2017 από: <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=345913>

Ξερόγλωσση

- Eurostat (2013) Glossary: Early leaver from education and training. Ανακτήθηκε στις 8-2-2017 από: http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Glossary:Early_leaver_from_education_and_training
- Eurostat (2006). Labor force survey, Office for National Statistics. Social and Vital Statistics Division.
- Marks, G.N. (2007). Do Schools Matter for Early School Leaving? Individual and School Influences in Australia, School Effectiveness and School Improvement, 18(4), 429-450.

Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ. ΕΝΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΑΛΜΩΠΙΑΣ Ν. ΠΕΛΛΑΣ

Παπαδάκη Αντωνία

toniapap@otenet.gr

Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Πέλλας

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι σχολικές μονάδες μπορούν να προετοιμαστούν για την πρόληψη και την αντιμετώπιση κρίσεων, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και να παρεμποδίσουν όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Για τον λόγο αυτό, επιχειρήθηκε η διαμόρφωση ενός δικτύου εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιμορφώθηκαν ώστε να είναι σε θέση να αναλάβουν τη διαχείριση των ενδεχόμενων κρίσεων στα σχολεία τους. Στόχος του εγχειρήματος ήταν η κατανόηση της σημασίας της ασφάλειας εντός του σχολικού περιβάλλοντος για όλα τα μέλη της κοινότητας και η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν στρεσογόνες καταστάσεις. Στην εισήγηση παρουσιάζονται οι θεωρητικές παραδοχές του εγχειρήματος, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του σχετικού επιμορφωτικού προγράμματος, λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Λέξεις κλειδιά: κρίση, ασφάλεια, συνεργασία, πρόληψη, επιμόρφωση

1. Εισαγωγή

Η σχολική μονάδα ως εκπαιδευτικός οργανισμός έχει καθορισμένη αποστολή και επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία (Ν. 1566/1985), για να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών. Η αποτελεσματική λειτουργία της είναι συνάρτηση των σχέσεων που αναπτύσσονται εντός του σχολικού χώρου ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, αλλά και του τρόπου διοίκησης της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με το μοντέλο «Διοίκησης Ολικής Ποιότητας» προτεραιότητα της διοίκησης πρέπει να είναι η ικανοποίηση των προσδοκιών και των αναγκών των εξυπηρετούμενων με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο μέσα από μια συνεχή διαδικασία αλλαγής του εκπαιδευτικού οργανισμού, βελτίωσης των δυνατοτήτων όλων των εμπλεκόμενων και βελτιστοποίησης όλων των διαδικασιών και των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται (Κατσαρός, 2008, Ζωγόπουλος, 2005). Αυτό σημαίνει ότι η διοίκηση προωθεί και υποστηρίζει τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας ποιότητας και την αναβάθμισή της σε κάθε πτυχή και στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ εγκαθιδρύει και ένα ανοιχτό σύστημα επικοινωνίας με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας αλλά και την Τοπική κοινωνία. Αυτό το μοντέλο προϋποθέτει και ένα συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, όπου όλα τα μέλη συμμετέχουν στον προγραμματισμό δράσεων και στη λήψη αποφάσεων (Vroom, Yetton, 1973). Πολλές φορές η σχολική μονάδα έρχεται αντιμέτωπη με διαφορετικού τύπου κρίσεις, που κλονίζουν τη λειτουργία της και την επιδιωκόμενη αποτελεσματικότητα και ποιότητα του παρεχόμενου έργου της. Εάν δεν έχει ληφθεί μέριμνα για την πρόληψη τέτοιων καταστάσεων αλλά και για την αντιμετώπισή τους, όταν αυτές είναι αναπόφευκτες, τότε παρατηρείται δυσλειτουργία στο σύστημα που μπορεί να πάρει ανεξέλεγκτες διαστάσεις. Οι σχολικές μονάδες είναι προετοιμασμένες μόνο για την περίπτωση σεισμού, και αυτό, λόγω της σχετικής εγκυκλίου που αφορά την κατάρτιση ή επικαιροποίηση του σχεδίου έκτακτης ανάγκης και την πραγματοποίηση άσκησης ετοιμότητας. Δεν υπάρχουν όμως σχέδια προετοιμασίας για άλλες καταστάσεις που μπορούν να πλήξουν τη σχολική κοινότητα ούτε και

είναι επιμορφωμένοι οι εκπαιδευτικοί σε ό,τι αφορά τη διαχείριση κρίσεων, κάτι που αντιστρατεύεται την ασφάλεια όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Στόχος της εργασίας είναι η ανάδειξη της σημασίας της πρόνοιας που πρέπει να λαμβάνουν οι σχολικές κοινότητες για τη διαχείριση κρίσεων και η λειτουργία δικτύων επιμορφωμένων εκπαιδευτικών.

2. Κυρίως μέρος

Η ασφάλεια ως βασική παράμετρος εξασφάλισης της ποιότητας σε μια σχολική μονάδα

Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός, με βάση τον Ν. 1566/1985 και τον κανονισμό λειτουργίας που έχει εκπονηθεί από το Υπουργείο Παιδείας, οφείλει να φροντίζει για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και την ασφάλειά τους. Το σχολείο, όμως, δεν είναι ένας απρόσωπος χώρος, ένα κτίριο ή ένας θεσμός, αλλά ένας χώρος, στον οποίο συνυπάρχουν μαθητές, εκπαιδευτικοί, βοηθητικό προσωπικό και γονείς, ένα ολόκληρο κοινωνικό σύστημα το οποίο χαρακτηρίζεται από μία αλληλεξάρτηση των στοιχείων του, ενώ επιτελούνται μέσα σ' αυτό σημαντικές λειτουργίες με κυριότερη τη διαδικασία της αγωγής (Σαΐτης, 2008: 16). Σύμφωνα με την «ολιστική προσέγγιση» (Miller, 1997) η έννοια της «ασφάλειας» δεν αναφέρεται μόνο στη διασφάλιση της σωματικής υγείας, αλλά και στην ψυχική και κοινωνική ευεξία, ενώ αφορά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών και όλων των εργαζομένων μέσα σ' αυτό. Το σχολείο είναι ένα πολυδιάστατο και αλληλεπιδραστικό σύστημα, που μπορεί να μαθαίνει και να αλλάζει και ένας ανοικτός κόμβος μάθησης, όπου τα μέλη της μπορούν να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν ως άτομα και μέλη της κοινότητας. Η επίτευξη αυτού του στόχου προϋποθέτει ασφάλεια και ένα προστατευτικό περιβάλλον μάθησης αλλά και τη συνεργασία όλων των μελών του συστήματος, εντός και εκτός της σχολικής μονάδας, γιατί η ολιστική προσέγγιση του σχολείου επιτρέπει τη θεώρηση ολόκληρου του συστήματος των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μεταξύ τους σχέσεων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009).

Δεδομένου ότι η σχολική μονάδα είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός στον οποίο η έννοια της ποιότητας είναι ο κύριος επιδιωκόμενος στόχος, καθίσταται αναγκαία η λήψη μέτρων για τη συνεχή βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης και εργασίας. Αυτό προϋποθέτει τη συνεχή προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα για την ικανοποίηση των αναγκών όλων αλλά και έναν προσανατολισμό του εκπαιδευτικού οργανισμού στην πρόληψη των προβλημάτων και των λαθών. Η ποιότητα ως μια δυναμική διαδικασία είναι το αποτέλεσμα της προσπάθειας όλων. Μέσα από τη συνεργασία, τη συμμετοχή στον προγραμματισμό και στη λήψη αποφάσεων καθώς και σε πρωτοβουλίες ενδυνάμωσης του κοινωνικού συνόλου, που είναι και οι βασικές αρχές στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Κατσαρός, 2008: 132), ο σχολικός οργανισμός προλαμβάνει δυσάρεστες καταστάσεις που μπορούν να προκαλέσουν δυσλειτουργία στο σύστημα.

2.1. Η διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες

Μερικές φορές στις σχολικές μονάδες η ασφάλεια όλων των μελών της κοινότητας διαταράσσεται από κρίσεις που ενδέχεται να ξεσπάσουν. Ως κατάσταση κρίσης στο σχολείο μπορεί να οριστεί κάθε προσωρινή κατάσταση που προκαλεί ή έχει τη δυνατότητα να προκαλέσει αναστάτωση στην κανονική λειτουργία του σχολείου. Αυτό αφορά κάθε κατάσταση που μπορεί να θέσει σε κίνδυνο τη συναισθηματική ασφάλεια και την πρόοδο των μαθητών του σχολείου (Metzgar, 1994). Υπάρχουν οι εξελικτικές κρίσεις και οι περιστασιακές ή κρίσεις καταστάσεων. Οι εξελικτικές συνδέονται με τα σημεία καμπής κατά τη μετάβαση των ατόμων από ένα εξελικτικό στάδιο της ωρίμανσής τους στο επόμενο ή από μια φάση της ζωής τους σε μια άλλη. Στις περιπτώσεις αυτές, όταν δεν υπάρχει στήριξη από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον, οι καταστάσεις αυτές εξελίσσονται δυσάρεστα. Ωστόσο, αυτού του είδους οι κρίσεις, στον βαθμό που είναι προβλέψιμες, επιτρέπουν την ανάπτυξη προγραμμάτων και μόνιμων δομών παρέμβασης (Κατσαρός, 2008). Οι περιστασιακές κρίσεις συνδέονται με απροσδόκητα γεγονότα που μπορούν

να επηρεάσουν ολόκληρη τη σχολική κοινότητα αλλά και ευρύτερα την κοινωνία. Αυτά μπορεί να είναι φυσικές καταστροφές, θάνατος, πράξεις πολέμου ή τρομοκρατίας και προκαλούμενες από τον άνθρωπο καταστροφές. Χαρακτηριστικά των περιστασιακών κρίσεων είναι ο απρόβλεπτος χαρακτήρας τους και το μέγεθος της επιρροής που ασκούν σε όλη τη σχολική κοινότητα (Brock et al., 2005:57).

Η διαχείριση τέτοιων καταστάσεων προϋποθέτει συστηματική και εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να έχουν τα κατάλληλα εφόδια για να μπορέσουν να τα αξιοποιήσουν τη δεδομένη στιγμή, οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας από την οποία απορρέουν οι στάσεις και οι συμπεριφορές των μελών της, συστηματική επικοινωνία σε οριζόντιο και κάθετο επίπεδο και στενή συνεργασία του σχολείου με τους τοπικούς φορείς. Η έλλειψη ετοιμότητας απέναντι στην κρίση μεγιστοποιεί την πιθανότητα να έχει μια κρίση αρνητικές επιπτώσεις για τους μαθητές και το προσωπικό (Harvard, 2009). Για τον λόγο αυτό είναι αναγκαία η εφαρμογή ενός πολυεπίπεδου μοντέλου πρόληψης και παρέμβασης για τη διαχείριση κρίσεων, το οποίο θα επιδιώκει, αφενός την προαγωγή της ψυχικής υγείας, ευεξίας και ανθεκτικότητας των μελών της σχολικής κοινότητας και αφετέρου την προετοιμασία της σχολικής κοινότητας για την αντιμετώπιση μιας κρίσης (Χατζηχρήστου, 2012). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχουν ψυχολόγοι στα σχολεία που μπορούν να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών, ώστε να αντιμετωπίζουν τέτοιες καταστάσεις. Ακόμα, ο αριθμός των συμβουλευτικών ψυχολογικών υπηρεσιών, όπως το ΚΕ.Δ.Δ.Υ και ο Σ.Σ.Ν. , είναι περιορισμένος και δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες όλων των σχολικών μονάδων σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης , ενώ η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολικής ψυχολογίας και η άγνοια για βασικά ζητήματα που σχετίζονται με τη διαχείριση κρίσεων επιδεινώνουν την κατάσταση. Από σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί διαπιστώθηκε ότι το 95,8% των διευθυντών των σχολικών μονάδων αποδέχονται την άποψη ότι συμβάντα, όπως ο σεισμός, η πυρκαγιά ή η απώλεια, αποτελούν μια κρίση που μπορεί να επηρεάσει τη σχολική κοινότητα. Ωστόσο, μόνο ένα μικρό ποσοστό των διευθυντών έχει συγκροτήσει ομάδα διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο (29,2%), γιατί δεν έχουν λάβει κάποια σχετική επιμόρφωση, όπως υποστηρίζει το 87,5%, ενώ τα σχέδια ετοιμότητας που καταρτίζονται δεν είναι λειτουργικά (Καραθάνος, 2006).

Βέβαια, το Υπουργείο Παιδείας στέλνει κάθε χρόνο στα σχολεία τον *Εσωτερικό Κανονισμό και Μνημόνιο Ενεργειών διαχείρισης εκτάκτων αναγκών*, ο οποίος καθοδηγεί τις σχολικές μονάδες πώς να ληφθούν κάποια μέτρα για την αντιμετώπιση φυσικών καταστροφών. Ο κανονισμός αυτός είναι τεχνοκρατικός και αναφέρεται στον έλεγχο των υλικοτεχνικών υποδομών και σε μέτρα προφύλαξης που μπορούν να πάρουν τα σχολεία για να προστατευθούν από φυσικά φαινόμενα. Δεν γίνεται αναφορά σε ψυχολογική στήριξη των μαθητών ή των εκπαιδευτικών και, βέβαια, κρίσεις δεν είναι μόνο οι φυσικές καταστροφές. Ο αιφνίδιος θάνατος ενός μέλους της σχολικής κοινότητας μπορεί να επηρεάσει αρνητικά όλη τη σχολική μονάδα. Και σ' αυτήν την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν μια τέτοια κατάσταση. Όλα αυτά καθιστούν τις σχολικές μονάδες ανέτοιμες για να αντιμετωπίσουν τέτοιες καταστάσεις.

2.2. Ένα πολυεπίπεδο μοντέλο πρόληψης και παρέμβασης

Προς αποφυγήν αποδιοργάνωσης του σχολικού συστήματος σε περίπτωση κρίσης, είναι αναγκαία η κατάστρωση ενός αποτελεσματικού γενικού σχεδίου αντιμετώπισης κρίσεων αλλά και η εξασφάλιση υψηλού επιπέδου ετοιμότητας για εφαρμογή άμεσων και ολοκληρωμένων παρεμβάσεων. Ένα αποτελεσματικό σχέδιο διαχείρισης κρίσεων προϋποθέτει μια σχολική δομή υποστήριξης, μια αντίστοιχη δομή υποστήριξης στην τοπική κοινωνία και ένα αποτελεσματικό δίκτυο επικοινωνίας που να καθιστά δυνατή την άμεση ενεργοποίηση των δύο δομών (Metzgar, 1994). Σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2012), στο πλαίσιο εφαρμογής ενός πολυεπίπεδου μοντέλου διαχείρισης κρίσεων γίνονται ενέργειες που αφορούν: α) στο πρώτο επίπεδο πρόληψης, δηλαδή στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα, καθώς και β) στο δεύτερο επίπεδο πρόληψης, δηλαδή σε παρεμβάσεις με στόχο τόσο την προετοιμασία της

σχολικής κοινότητας όσο και τα συγκεκριμένα σχέδια δράσης για την αντιμετώπιση μιας κρίσης. Η πρόληψη περιλαμβάνει εφαρμογή προγραμμάτων που αφορούν όλη τη σχολική κοινότητα και αποσκοπούν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, στην ενίσχυση δεξιοτήτων επικοινωνίας, των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για όλους. Ιδιαίτερα πρέπει να υποστηρίζονται μαθητές που εκδηλώνουν κάποιες αρχικές ενδείξεις δυσκολιών ή που ανήκουν στις ομάδες “υψηλού κινδύνου” για την εμφάνιση σοβαρότερων προβλημάτων. Επειδή το σχολείο είναι σύστημα, δίνεται έμφαση στη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης με τη διασύνδεση σχολείων, οικογενειών και φορέων της ευρύτερης κοινότητας και τονίζεται η ανάγκη ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης όλου του προσωπικού του σχολείου, η οποία συμβάλλει στη δημιουργία κοινής θέωρησης και δέσμευσης των μελών σε κοινές και σαφώς προσδιορισμένες αξίες και στόχους (Χατζηχρήστου, 2012). Επειδή η κρίση είναι μέρος της ζωής και δεν γνωρίζουμε πότε θα εκδηλωθεί, όλη η σχολική κοινότητα θα πρέπει να είναι ενημερωμένη και προετοιμασμένη για τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν όταν προκύψει η κρίση. Οι Everard και Morris αναφέρουν ότι ένα γενικό πλαίσιο ασφάλειας περιλαμβάνει κοινοποίηση του κανονισμού λειτουργίας, εκπαίδευση μαθητών και καθηγητών, συνεννόηση με εκπροσώπους φορέων ασφαλείας, κατανομή αρμοδιοτήτων ασφαλείας, εντοπισμός και μελέτη κινδύνων και διαδικασίες εκτάκτου ανάγκης (Everard, Morris, 1999). Αυτό που επιβάλλεται είναι η συγκρότηση ομάδας Διαχείρισης κρίσεων που θα συντονίζει και θα παρέχει ασφάλεια και φροντίδα σε όλους τους μαθητές σε κατάσταση κρίσης και επομένως, η διαμόρφωση σχεδίων δράσης.

3. Ένα δίκτυο εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων

Η αναγκαιότητα εφαρμογής ενός τέτοιου μοντέλου οδήγησε στη δημιουργία ενός δικτύου εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα αναλάμβαναν την πρωτοβουλία στις σχολικές μονάδες τους να εκπονήσουν σχέδια δράσης για την πρόληψη και διαχείριση κρίσεων. Ένα τέτοιο δίκτυο μπορεί να συμβάλει:

- στον εμπλουτισμό του διαλόγου για την επίτευξη της ποιότητας στο σχολείο,
- στην ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και προτάσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών για το σχετικό θέμα
- στον εμπλουτισμό των πρακτικών που εφαρμόζονται στη διαχείριση κρίσεων,
- στην επιμόρφωση περισσότερων εκπαιδευτικών
- στη διαμόρφωση των σχολείων ως κοινοτήτων μάθησης μέσα στις οποίες τα μέλη της μπορούν να έρχονται σε επαφή, να επικοινωνούν, να θέτουν στόχους, να συνεργάζονται και να μαθαίνουν (Φρυδάκη, 2009) και
- στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, που υπηρετούν στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Αλμωπίας, μετά από μία βασική επιμόρφωση, θα ήταν σε επικοινωνία μεταξύ τους, ώστε όλα τα σχολεία να είναι προετοιμασμένα και οργανωμένα για τέτοιου είδους καταστάσεις. Μετά τη βασική επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να παρακολουθούν σύντομα επιμορφωτικά προγράμματα που θα είναι εστιασμένα σε ένα συγκεκριμένο θεματικό άξονα, ώστε να εμβαθύνουν αλλά και να ανανεώνουν τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν στην αρχική επιμόρφωση.

3.1. Σχεδιασμός και υλοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος

Για τον σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων απαραίτητη προϋπόθεση είναι η έρευνα ανίχνευσης αναγκών. Τα τελευταία χρόνια η Σχ. Σύμβουλος, η οποία έχει την παιδαγωγική ευθύνη λειτουργίας των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Αλμωπίας, προχώρησε στην υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων βραχείας διάρκειας με εστίαση στη διοίκηση και τη συμβουλευτική ψυχολογία. Κατά τη διάρκεια αυτών των προγραμμάτων εντοπίστηκαν οι ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων. Εκτός

αυτού, παρατηρήθηκε ότι σε περιστάσεις, όπως ήταν η αιφνίδια απώλεια μαθητή, τα σχολεία αδυνατούσαν να διαχειριστούν την κατάσταση.

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα συνδιοργανώθηκε από τη Σχολική Σύμβουλο Γενικής Παιδαγωγικής Ευθύνης λειτουργίας των σχολείων του Δήμου Αλμωπίας, την Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Κ. Μακεδονίας, το Τμήμα Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κ. Μακεδονίας, τους Σχολικούς Συμβούλους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πέλλας, τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πέλλας, το ΚΕΔΔΥ Πέλλας, τον Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων και το Κέντρο Πρόληψης Όραμα με την υποστήριξη του Δήμου Αλμωπίας και των Διοικητικών Συμβουλίων των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων των σχολείων. Το πρόγραμμα με τίτλο “Η διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες” πραγματοποιήθηκε με έγκριση του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (Το με αριθμ. Πρωτ. 125218/Δ2/28-07-2016) κατόπιν αίτησης των συνδιοργανωτών. Σκοπός του προγράμματος ήταν η ενίσχυση των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται με επιτυχία σε καταστάσεις κρίσεων αλλά και η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως μοχλού προστασίας του ανθρώπινου δυναμικού της. Ειδικότερα, στόχοι του προγράμματος ήταν οι εκπαιδευτικοί:

- να μπορούν να εντοπίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά μιας κρίσης
- να διακρίνουν την έννοια της παρέμβασης από την έννοια της διαχείρισης
- να μελετήσουν τρόπους παρέμβασης και διαχείρισης διαφορετικών ειδών κρίσεων
- να εξετάσουν τις βασικές στρατηγικές που απαιτούνται, όταν αρχίζει η προετοιμασία μιας σχολικής περιφέρειας για τη διαχείριση κρίσεων
- να αξιολογούν μια κατάσταση και τις διαστάσεις που μπορεί να πάρει
- να διαμορφώσουν ομάδα διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο όπου υπηρετούν
- να κατανοήσουν τον ρόλο του καθενός στο πλαίσιο μιας ομάδας κρίσεων
- να μάθουν να εκπονούν ένα σχέδιο διαχείρισης
- να εκπονήσουν ένα δοκιμαστικό σχέδιο
- να διατυπώσουν προτάσεις σχετικά με τις ανάγκες και τις δυνατότητες επίτευξης του σχεδιασμού διαχείρισης κρίσεων
- να αντιληφθούν τη σχολική μονάδα ως μια κοινότητα που μαθαίνει
- να μάθουν τρόπους συνεργασίας με τους άλλους φορείς
- να προσεγγίσουν βασικά ζητήματα της εκπαιδευτικής νομοθεσίας σχετικής με το θέμα
- να μπορούν να εφαρμόσουν μέτρα πρόληψης κρίσεων

Το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων, είχε διάρκεια 96 ωρών, από τις οποίες οι 76 ήταν διά ζώσης και οι 20 εξ αποστάσεως, καθώς οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να συνεργαστούν μεταξύ τους και να εκπονήσουν σχέδια διαχείρισης κρίσεων. Το πρόγραμμα είχαν τη δυνατότητα να το παρακολουθήσουν εξ αποστάσεως μέσω live streaming και όσοι εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν μια φορά την εβδομάδα από τις 17.00 έως τις 20.30 στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του 1^{ου} ΕΠΑΛ Αριδαίας.

Βασικοί θεματικοί άξονες του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν η παροχή πρώτων βοηθειών, το ψυχικό τραύμα στην εφηβεία και το μετατραυματικό στρες, οι φυσικές καταστροφές, η διαχείριση της απώλειας, ο κυβερνοεκφοβισμός και η εκπόνηση σχεδίων δράσης στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων. Οι επιμορφωτές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν επιστήμονες ειδικοί στα σχετικά θέματα.

Στην επιμόρφωση λήφθηκαν υπόψη οι βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με τις οποίες:

- η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητα, τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων (Knowles, 1984)
- ο εκπαιδευόμενος ενεργεί και εμπλέκεται στη διαδικασία της εκπαίδευσης
- νιώθει ενταγμένος σε μία ομάδα
- λαμβάνονται υπόψη οι προσωπικοί ρυθμοί μάθησης και

το μάθημα διεξάγεται μέσα σε κλίμα που ευνοεί τη συμμετοχή, την επικοινωνία και το συνεργατικό πνεύμα (Rogers, 1999).

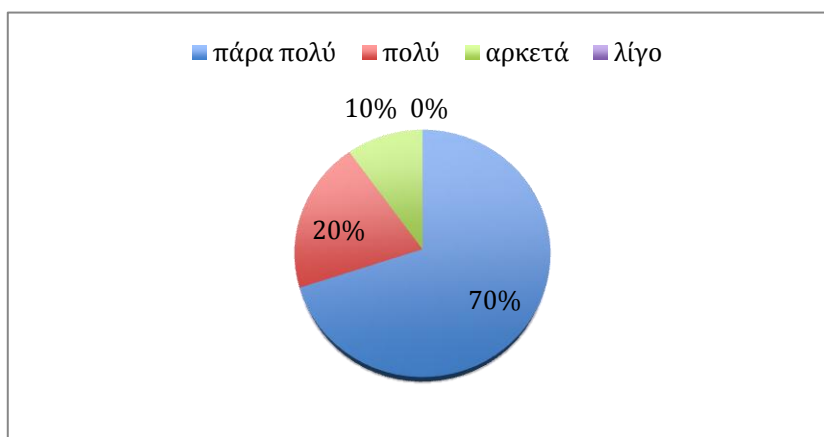
Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, ενταγμένοι σε ομάδες, προσέγγισαν βασικές έννοιες του θέματος, συζήτησαν μελέτες περίπτωσης, διαμόρφωσαν δικά τους σχέδια έκτακτης ανάγκης για την περίπτωση σεισμού στο σχολείο τους, ασκήθηκαν σε τεχνικές προσομοίωσης και διαμόρφωσαν σχέδια δράσης για την πρόληψη και αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσεων.

3.2. Αξιολόγηση του προγράμματος

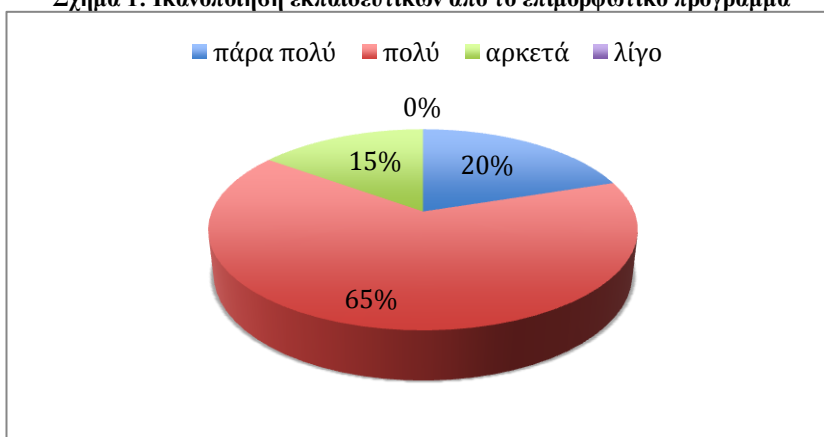
Μετά την ολοκλήρωση των επιμορφώσεων οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν ενώπιον της ολομέλειας τα σχέδια που είχαν εκπονήσει, ώστε να συζητηθούν και να βελτιωθούν από όλη την ομάδα, και στη συνέχεια αξιολογήθηκαν οι ίδιοι συμπληρώνοντας ένα πολυσέλιδο έντυπο, το οποίο περιελάμβανε ένα σύνολο ερωτήσεων κλειστού τύπου για όλες τις θεματικές ενότητες.

Από την αξιολόγηση του προγράμματος που πραγματοποιήθηκε στο τέλος από τους συμμετέχοντες διαπιστώθηκαν τα εξής:

Η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων (70%) έμειναν πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την υλοποίηση του προγράμματος (σχήμα 1) και, μάλιστα, ένα ποσοστό (65%) δήλωσε ότι άλλαξε πολύ η στάση τους μέσα στη σχολική μονάδα, ενώ το 25% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι άλλαξε πάρα πολύ (σχήμα 2). Αυτό σημαίνει ότι η συστηματική επιμόρφωση μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στο εκπαιδευτικό έργο και να ενισχύσει την ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού.



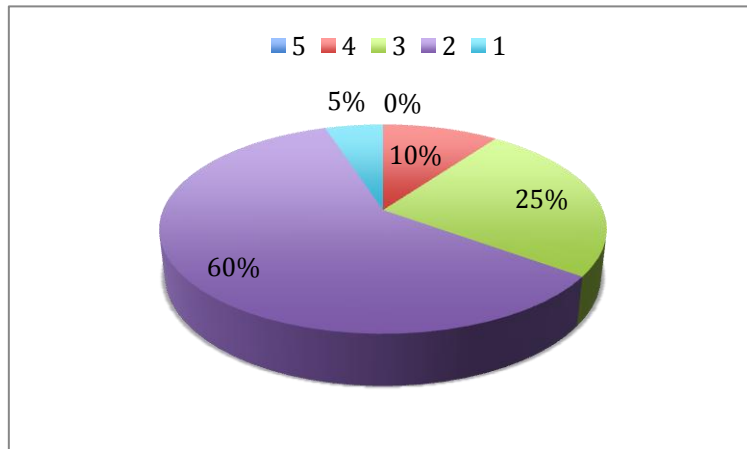
Σχήμα 1: Ικανοποίηση εκπαιδευτικών από το επιμορφωτικό πρόγραμμα



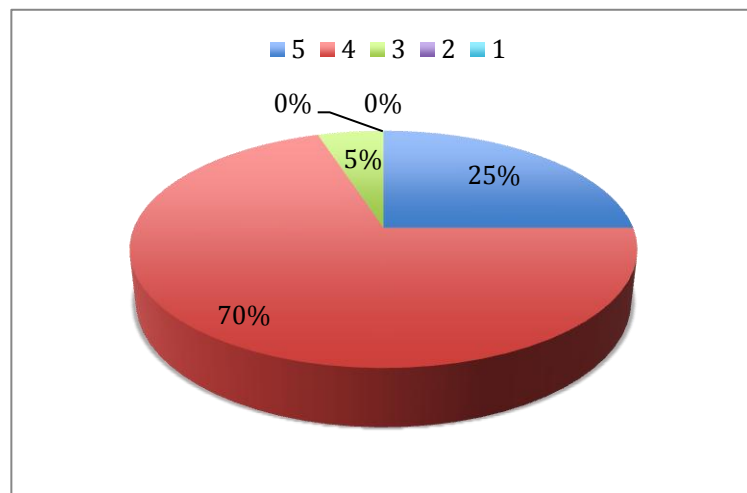
Σχήμα 2: Αλλαγή στάσης των εκπαιδευόμενων μετά την επιμόρφωση

Συγκρίνοντας τον εαυτό τους πριν από την υλοποίηση του προγράμματος και μετά τη λήξη του, το μεγαλύτερο ποσοστό (65%) δήλωσε ότι ήταν ελάχιστες οι γνώσεις που είχαν για τη

διαχείριση κρίσεων (σχήμα 3), ενώ στο τέλος του προγράμματος το μεγαλύτερο ποσοστό (95%) δήλωσε ότι αισθάνονταν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους και πως το πρόγραμμα τους βοήθησε να είναι αποτελεσματικότεροι στο έργο τους.

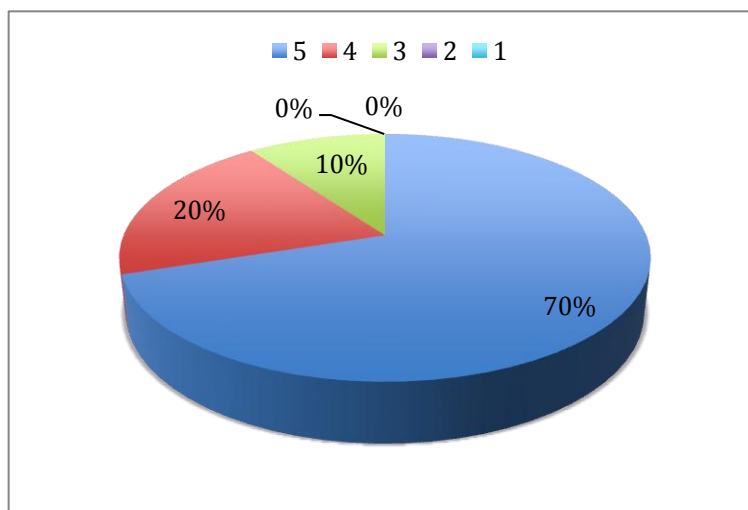


Σχήμα 3: Οι γνώσεις που είχαν πριν από την επιμόρφωση



Σχήμα 4: Οι γνώσεις που απέκτησαν μετά την επιμόρφωση

Απέκτησαν γνώσεις και δεξιότητες που δεν είχαν, έμαθαν να εφαρμόζουν τις νέες γνώσεις, αλλά εκείνο που χάρηκαν ιδιαίτερα ήταν το φιλικό κλίμα (σχήμα 5) και η παρέα με τους συναδέλφους, κάτι το οποίο επεσήμαναν σε αρκετά σημεία του ερωτηματολογίου.



Σχήμα 5: Ικανοποίηση από το φιλικό κλίμα

4. Συμπεράσματα

Το σχολείο είναι ένας χώρος στον οποίο δεν συντελείται μόνο η μαθησιακή διαδικασία αλλά και η ομαλή προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, ένας χώρος ομαδικής και κοινοτικής ζωής ενηλίκων και ανηλίκων που αλληλοδιαμορφώνονται σε πρόσωπα. Πρόκειται δηλαδή για μια παιδαγωγική κοινότητα (Κοσμόπουλος, 1994:59). Γι' αυτό η διοίκηση του σχολείου και όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό θα πρέπει να αναδεικνύουν τη σχολική μονάδα σε δυναμικό φορέα και σε χώρο παροχής ευκαιριών ανάπτυξης. Αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη ενός στρατηγικού σχεδίου ποιότητας, αλλά και τη συμμετοχή όλων των ανθρώπινων πόρων στη βελτίωση της ποιότητας. Σ' αυτό το πλαίσιο η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή ενός συμμετοχικού μοντέλου διοίκησης κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικά για την επίτευξη των στόχων της δημόσιας εκπαίδευσης. Είναι υψίστης σημασίας οι σχολικές μονάδες να αναπτύξουν σχέδια και διαδικασίες, προκειμένου να διαχειρισθούν κρίσεις. Τα σχέδια αυτά θα πρέπει να έχουν πολυεπίπεδους στόχους που αφορούν την πρόληψη, την ετοιμότητα, την επιμόρφωση των εμπλεκομένων, τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της κρίσης αλλά και μετά απ' αυτήν, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να εξελίσσεται ομαλά για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Η ετοιμότητα ενός οργανισμού για την αντιμετώπιση κρίσεων απαιτεί αποτελεσματικό προγραμματισμό, υποστήριξη από την κεντρική διοίκηση, ένα σαφές νομοθετικό πλαίσιο, στο οποίο να προβλέπεται ομάδα διαχείρισης κρίσεων για κάθε σχολική μονάδα, διαρκή επιμόρφωση των μελών της ομάδας αυτής, εισαγωγή του θεσμού του σχολικού ψυχολόγου, τον κατάλληλο εξοπλισμό και τη συνεργασία της σχολικής μονάδας με όλους τους φορείς και την τοπική κοινωνία. Ο στόχος είναι η δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων που νοιάζονται και φροντίζουν τα μέλη τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Broch, S. E., Sandoval, J., Lewis, S. (2005). Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο (Ε.Θεοχαράκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009). Εκπαίδευση και κατάρτιση. Μια «ολιστική προσέγγιση του Σχολείου» για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Ανακτήθηκε στις 21-3-2017 από:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/early-leaving-policy_el.pdf.

- Everard, K.B. , Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Harvard Business School Publishing Corporation (2009). Πώς να διαχειρίζεσαι τις κρίσεις, (Α. Μαρκουλιδάκη, Μετάφρ). Αθήνα: Κριτική.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2005). Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Τα εκπαιδευτικά, τεύχ. 101-102, 37-51.
- Καραθάνος, Δ. (2006). Η διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε στις 20-3-2017 από: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14435/P0014435.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κοσμοπούλου, Α. (1994). Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική.
- Σαΐτης, Χ. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φρυδάκη, Ευ. (2009). Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης. Αθήνα: εκδόσεις Κριτική.
- Χατζηγηρήστου, Χ. (2012). Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηγηρήστου, Χ. (2014). Συμβουλευτική στη Σχολική Κοινότητα. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξενογλωσση**
- Knowles, M. (1984). The Adult Learner: A Neglected Species. Huston: Gulf Publishing
- Metzgar, M. (1994). Preparing schools for crisis management. Στο R.G. Stevenson, ed. What will do. Preparing a school community to cope with crisis. NY, Amityville: Baywood Publishing Company, INC.
- Miller, R. (1997). What Are Schools For? Holistic Education in American Culture, 3rd Edition. Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Rogers, A. (1998). Η εκπαίδευση ενηλίκων (Μ. Παπαδοπούλου και Μ. Τόμπρου, Μετάφρ.) Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Vroom, V., Yetton, P. (1973). Leadership and Decision making. Pittsburgh: University of Pittsburgh.

ΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΩΣ ΚΑΘΟΡΙΣΤΙΟΣ ΠΑΡΑΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ

Παπαδανήλ Μαρία
mpapadan@sch.gr
 Σχολική Σύμβουλος ΠΕ Σερρών

Περίληψη

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δομών αποτελεί ένα ιδιαίτερο ζήτημα, το οποίο γιγαντώνεται για δυο βασικούς λόγους. Ο πρώτος είναι η επιτακτική ανάγκη η χώρα να ευθυγραμμιστεί με την επιδίωξη σύγκλισης των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ο δεύτερος έγκειται στη σθεναρή αντίσταση που εισπράττει η Πολιτεία κάθε φορά που επιχειρεί την εφαρμογή της. Αναμφισβήτητα η αξιολόγηση συνιστά βασικό πυλώνα λειτουργίας της εκπαίδευσης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει, μέσω των συμπερασμάτων της σχετικής έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο της, τη συμβολή των διευθυντικών στελεχών και των

επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους, στην εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου εντός των σχολικών μονάδων.

Λέξεις κλειδιά: σχολική μονάδα- αξιολόγηση-διευθυντής-επικοινωνιακές δεξιότητες

1. Εισαγωγή

Οι προκλήσεις και οι απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας καλούν τις σχολικές μονάδες να θέσουν σε νέα βάση την αντιμετώπιση, τη ρύθμιση και το συντονισμό μιας πληθώρας θεμάτων, όπως για παράδειγμα τον προγραμματισμό και τη λειτουργία του οργανισμού, τη λήψη αποφάσεων, την είσοδο των νέων τεχνολογιών, τη συνεργασία με τα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης, με τους εκπαιδευτικούς, με τους μαθητές, με τους γονείς και με την ευρύτερη τοπική κοινωνία. Όλοι αυτοί οι παράγοντες στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας, αλλάζουν απρόβλεπτα την προγραμματισμένη απόδοσή της και την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, κατά συνέπεια θα πρέπει να αξιολογούνται, στο πλαίσιο των λειτουργιών της διοίκησης. Εξάλλου, στα σύγχρονα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δρώμενα η αξιολόγηση προσεγγίζεται ως μια απαραίτητη ή ακόμα ως μια αυτονόητη διαδικασία επειδή βοηθάει τον εκπαιδευτικό οργανισμό να υλοποιήσει τους στόχους του μέσα από συνεχείς αναπροσαρμογές και αναθεωρήσεις (Μπρίνια, 2008), οδηγώντας τον στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Η έννοια της επικοινωνίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διακυβέρνηση των ανθρωπίνων συστημάτων στον τομέα της διοίκησης. Ως εκ τούτου καθίσταται άμεσα αντιληπτή η σχέση της επικοινωνίας και στην εκπαίδευση. Σε μια σχολική μονάδα η επικοινωνία δεν εξυπηρετεί απλώς τη μεταβίβαση πληροφοριών από το διευθυντή στους εκπαιδευτικούς και αντίστροφα, αλλά επηρεάζει ταυτόχρονα τις σκέψεις, την ανταλλαγή των απόψεων, τις σχέσεις, τη λειτουργία και τη συμπεριφορά τους και, κατά συνέπεια, την απόδοση και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Το αίτημα-ανάγκη για αξιολόγηση διαχέεται παντού μια και δε νοείται πλέον σήμερα ανθρώπινη δραστηριότητα να μη συνοδεύεται από εκτίμηση για την αποτελεσματικότητά της, από την επισήμανση των σημείων που θα επιτρέψουν τη βελτίωσή της και από αναστοχασμό για το κατά πόσο αξίζει αυτή να επαναληφθεί, να διορθωθεί, να απορριφθεί (Φώκιαλη, 2010). Στην εκπαίδευση ο όρος αξιολόγηση ή, πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών έχει ταυτόσημη σημασία με τον προαναφερθέντα γενικότερο όρο. Καθίσταται σαφές, επομένως, ότι κατά την αξιολόγηση γίνεται σύγκριση του αποτελέσματος με το στόχο ή μιας αρχικής κατάστασης με μια τελική, βάσει κάποιου μέτρου ή κάποιας πληροφορίας και με αναφορά απαραίτητως σε ορισμένα κριτήρια. Στην Ελλάδα, αν και πέρασαν δεκαετίες από την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή, οι νομοθετικές ρυθμίσεις που επιχειρήθηκαν δε βρήκαν καμία εφαρμογή που να αφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως και του έργου των εκπαιδευτικών. Η άρνηση της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στο θεσμό εντοπίζεται πιθανόν στην προκατάληψη, στην καχυποψία στις συνδικαλιστικές επιρροές και στην επίκληση από την εκπαιδευτική κοινότητα του «παρελθόντος» της αξιολόγησης στα χρόνια του επιθεωρητισμού, η οποία προβάλλεται ως «κολυμβήθρα εξιλέωσης» για τη μη εφαρμογή αξιολογικού πλαισίου.

2.2. Διευθυντής ως αξιολογητής

Ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί το θεσμικό φορέα της διοίκησης του σχολείου. Αναλαμβάνει τον πολύπλευρο ρόλο του καθοδηγητή, εμπνευστή, υποκινητή και αναλυτή της συμπεριφοράς και των διαπροσωπικών σχέσεων με στόχο την καλύτερη δυνατή άσκηση διοίκησης από την πλευρά του, μέσα σε ένα κατάλληλο οργανωσιακό κλίμα, και μέσω της παροχής κινήτρων, και της αποτελεσματικής επικοινωνίας για την επίλυση των προβλημάτων, που προέρχονται από τη

δυναμική των ομάδων του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να αποτελέσει έγκυρο φορέα αξιολόγησης, αφού βρίσκεται σε καθημερινή επαφή και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, όπως διαπιστώνεται ερευνητικά, από το διευθυντή της σχολικής μονάδας εξαρτάται το κύρος και η αξιοπιστία της αξιολόγησης και κατά πόσο τα αποτελέσματά της θα προωθηθούν με αποτελεσματικότητα (Δημητρόπουλος, 2010).

Για να ασκεί αποτελεσματικά τα καθήκοντά του ένας διευθυντής δεν πρέπει να στηρίζεται στην εξουσία που του δίνει η θέση που κατέχει, ούτε στον εξαναγκασμό των συνεργατών του, αλλά να έχει την ικανότητα να εντάξει στους ρόλους και στις διαπροσωπικές σχέσεις τα κατάλληλα κίνητρα, ώστε να επιτυγχάνεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων και να συνεργάζονται θεληματικά για την υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας. Ο παράγοντας επικοινωνία παίζει σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση αυτής της σχέσης, δημιουργώντας την απαίτηση για επικοινωνιακές δεξιότητες από την πλευρά του διευθυντή, οποίος οφείλει να γνωρίζει τις ποικίλες στρατηγικές επικοινωνίας και να αναπτύσσει τεχνικές διαχείρισης ανθρωπίνων σχέσεων, βασισμένες στα επιστημονικά δεδομένα εστιάζοντας στις δυο μεταβλητές, τις ανθρώπινες σχέσεις και στην απόδοση της εργασίας. Η σύνδεση της αξιολόγησης με δράσεις ανάπτυξης και βελτίωσης προϋποθέτει εκτός των άλλων, ανοιχτή επικοινωνία, αμοιβαία εκτίμηση και εμπιστοσύνη, η οποία στηρίζεται στο σαφή προσδιορισμό ρόλων αρμοδιοτήτων και δραστηριοτήτων. Αυτό σημαίνει πως ο αξιολογητής-διευθυντής χρειάζεται να έχει την ικανότητα να επικοινωνεί αποτελεσματικά όσον αφορά στα θέματα που σχετίζονται με το σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και με την εφαρμογή των σταδίων αξιολόγησης.

Ακολούθως αναφέρονται οι τέσσερις σημαντικότερες επικοινωνιακές δεξιότητες που είναι απαραίτητο να διαθέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας: ενεργητική ακρόαση, συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση, ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και ικανότητα αξιοποίησης της μη λεκτικής επικοινωνίας.

2.3. Επικοινωνία - Επικοινωνιακές δεξιότητες

Όλοι οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για την επικοινωνία έχουν ένα κοινό σημείο: «η ανθρώπινη επικοινωνία είναι μια κοινωνική αλληλεπίδραση που πραγματοποιείται με τη βοήθεια συμβόλων τα οποία υπακούουν σε έναν κοινό κώδικα» (Καδιανάκη, 2008). Ως επικοινωνιακές θεωρούνται οι δεξιότητες που επιτρέπουν στον άνθρωπο να «συναλλάσσεται» αποτελεσματικά με τους άλλους. Μια ιδιαίτερη επικοινωνιακή δεξιότητα των ανθρώπων είναι η *ενεργητική ακρόαση*, δηλαδή η «ενεργητική προσπάθεια» του «αφουγκράσματος» και κατανόησης του άλλου, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει σε καμιά περίπτωση συμφωνία με τις απόψεις του άλλου. Με την ενεργητική ακρόαση ο διευθυντής κατά αρχάς ακολουθεί την πολιτική της «ανοιχτής πόρτας», δείχνοντας ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να τον προσεγγίσει, ενώ συγχρόνως σχεδιάζει και διατυπώνει τις κατάλληλες ερωτήσεις που θα τον βοηθήσουν να εστιάσει στο πρόβλημα που τον απασχολεί, ώστε τελικά το ζήτημα να αντιμετωπιστεί από κοινού. Οι ερωτήσεις αυτές μπορεί να είναι κλειστού τύπου, εάν έχουν πληροφοριακό χαρακτήρα και θέλουν να αποσπάσουν πρόσθετα στοιχεία, ή ανοιχτού τύπου, εάν στοχεύουν να βοηθήσουν στη διαλεύκανση των συναισθημάτων και στην ανίχνευση του εσωτερικού εκπαιδευτικού κόσμου, (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001). Η διατήρηση οπτικής επαφής σε όλη τη διάρκεια της συνομιλίας, η έμπρακτη αναγνώριση και αποδοχή του συνομιλητή, η συνεχής απόδοση μη λεκτικής ανατροφοδότησης προς αυτόν είναι τεχνικές της ενεργητικής ακρόασης, οι οποίες προωθούν την αποτελεσματική επικοινωνία στη σχολική μονάδα.

Συναισθηματική νοημοσύνη και ενσυναίσθηση. Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη ή αλλιώς «η νοημοσύνη της καρδιάς» αναφέρεται στην ικανότητα του διευθυντή να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων και τα δικά του και να χειρίζεται σωστά τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης συμβάλλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος το οποίο συντελεί στην υλοποίηση των στόχων (Μπρίνια, 2008). Η ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης θα βοηθήσει τον

διευθυντή να ελέγξει τις αντιδράσεις του και τα συναισθήματά του, μετατρέποντας τη δυσαρέσκεία του σε αποτελεσματικό και κατάλληλο χειρισμό της κατάστασης, ώστε να μη διακοπεί η ομαλή συνεργασία που έχει με τους εκπαιδευτικούς. Για το λόγο αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία το να διαθέτει ο διευθυντής τις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης την αυτοαντίληψη, την αυτογνωσία, την αυτεπίγνωση, την αυτοαξιολόγηση, τον έλεγχο της παρόρμησης.

Μέρος της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί η ικανότητα της ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση δημιουργεί την ικανότητα στο διευθυντή να αντιλαμβάνεται τον εκπαιδευτικό με τόση ακρίβεια σαν να βρίσκεται στη θέση του, αλλά να μην ξεφεύγει από τη δική του. Ο διευθυντής αυτός είναι ικανός να συντονίζεται με ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων, να τα αισθάνεται πραγματικά και όχι επιφανειακά, ακόμη κι αν αυτά είναι συγκαλυμμένα, αποκτώντας πρόσβαση σε ένα παντοδύναμο σύστημα συναισθηματικής καθοδήγησης, το οποίο τον βοηθά να είναι συντονισμένος ό,τι και αν πουν, ό,τι και αν κάνουν οι άλλοι, αποδεικνύοντας έτσι ότι η ενσυναίσθηση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη κάθε αποτελέσματος στον εργασιακό χώρο (Goleman et al, 2000). Ο συντονισμός του διευθυντή με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών δίνει το πλεονέκτημα στον πρώτο να μπορεί να κατευθύνει τον κάθε εκπαιδευτικό αλλά και όλους μαζί ως σύλλογο διδασκόντων, ως ομάδα εργασίας, προκειμένου να πετύχει την παραγωγική είτε ατομική είτε συνεργατική εργασία.

Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Διαπροσωπική σχέση είναι η δυαδική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε δύο άτομα ή μεταξύ ενός ατόμου και μιας ομάδας σε ένα διαπροσωπικό κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο δεν υπόκειται σε τυπικούς κανόνες και συμπεριφορές. Οι διαπροσωπικές σχέσεις συναρτώνται με την ενσυναίσθηση, την εκτίμηση, τη συμφωνία και την ανεπιφύλακτη αποδοχή, την εμπιστοσύνη, την αφοσίωση, του αλληλοσεβασμού, που είναι απαραίτητα στοιχεία για την ανάπτυξη ενός θετικού περιβάλλοντος σε μια σχολική μονάδα (Κούλα, 2011). Ο διευθυντής πρέπει να αναπτύσσει αρμονικές σχέσεις με όλους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις μεταξύ τους και με τον ίδιο. Επιπλέον απαιτείται να είναι ικανός να διαχειρίζεται τις κρίσεις και τα προβλήματα στις σχέσεις των εκπαιδευτικών του, για να ευνοείται η συνεργασία μεταξύ τους και η ισορροπία στις σχέσεις τους. Είναι, επίσης απαραίτητο να τον χαρακτηρίζει η «επικοινωνιακή προσαρμοστικότητα», που εξυπηρετεί την ανάγκη κατανόησης του λόγου κάθε επικοινωνιακού συντρόφου, και η παράλληλα συνιστά επένδυση σε στοιχεία άσκησης κοινωνικής επιρροής (Σταμάτης, 2012). Στόχοι του διευθυντή πρέπει να είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αλλάξει πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία χαρακτηρίζονται από δυσκολία προσαρμογής και να του μάθει κοινωνικές δεξιότητες, όπως για παράδειγμα κανόνες επικοινωνίας στη συζήτηση και έλεγχο του θυμού ή της αυταρχικότητας (McLeod, 2003).

Η μη λεκτική επικοινωνία και η αξιοποίησή της από το διευθυντή. Η Παπαδάκη-Μιχαηλίδη (1998) προσδιορίζει τη μη λεκτική επικοινωνία ως «διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά, τη νοητική κατάσταση ή τα συναισθήματα κάποιου άλλου, χρησιμοποιώντας ένα ή περισσότερα μη λεκτικά κανάλια». Θεωρείται πολύ πιο σημαντική από τη λεκτική επικοινωνία, καθώς «η επικοινωνία μεταφέρεται μόνο κατά το 1/3 μέσω της λεκτικής οδού και κατά τα 2/3 μέσω της μη λεκτικής οδού» (Birdwhistell, 1970, αναφ. στο Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1998). Επιπρόσθετα χαρακτηρίζεται περισσότερο αξιόπιστη από τη λεκτική, γιατί μπορεί κάποιος να ξεγελάσει τους άλλους με τα λόγια, αλλά θα τον προδώσουν οι κινήσεις του σώματός του και οι εκφράσεις του προσώπου του (Γιαννουλέας, 1998). Τα μη λεκτικά μηνύματα εκπέμπονται είτε από τη γενική εντύπωση που δημιουργεί το άτομο στους άλλους είτε από τα μη λεκτικά στοιχεία του λόγου. Η γενική εντύπωση προκαλείται από την εξωτερική εμφάνιση, τις εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα, τις χειρονομίες, τις κινήσεις, τη στάση του σώματος. Τα μη λεκτικά στοιχεία του λόγου είναι ο τόνος, η ένταση, η σταθερότητα, η αλλοίωση της φωνής, η ταχύτητα ροής του λόγου, οι παύσεις, η προφορά και οι διάφοροι ήχοι εκτός των λέξεων (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1998). Η ικανότητα του διευθυντή να στέλνει μη λεκτικά μηνύματα και να αποκωδικοποιεί εκείνα των άλλων με ακρίβεια έχει μεγάλη βαρύτητα στη λειτουργία της σχολικής

μονάδας αφού μάλιστα μεταξύ των άλλων η μη λεκτική επικοινωνία «προσφέρει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό στις συναισθηματικές καταστάσεις» (Verderber, 1998).

3. Ερευνητικό μέρος

3.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σύνδεση και το βαθμό των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Στόχοι της έρευνας

Τα ερευνητικά ερωτήματα κινούνται γύρω από τους παρακάτω άξονες:

Πόσο καθοριστικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως αξιολογητή του εκπαιδευτικού έργου, στα πλαίσια της εσωτερικής αξιολόγησης; (ερ.1)

Παρακαλώ προσδιορίστε τον βαθμό στον οποίο οι παρακάτω επικοινωνιακές ικανότητες δεξιότητες χαρακτηρίζουν τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε;

Κατά πόσο οι καλές επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή τον καθιστούν αποδεχτό προκειμένου να διαδραματίσει αποτελεσματικά το ρόλο του αξιολογητή του εκπαιδευτικού έργου; (ερ.2)

3.2. Μεθοδολογία

Η δειγματοληπτική έρευνα πραγματοποιήθηκε με δομημένα ερωτηματολόγια που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων του Νομού Σερρών. Από τα 150 ερωτηματολόγια που επιδόθηκαν επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 95. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από τον ερευνητή μετά από σχετική βιβλιογραφική ενημέρωση. Οριστικοποιήθηκε και έλαβε την τελική του μορφή μετά δοκιμαστική εφαρμογή (έλεγχος αξιοπιστίας) σε δείγμα δύο σχολείων της Διεύθυνσης της Α/θμιας Ν. Λέσβου.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο ενότητες. Στη πρώτη ενότητα τίθενται επτά ερωτήματα δημογραφικού χαρακτήρα, που αφορούν στα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Στη δεύτερη ενότητα τα ερωτήματα αφορούν στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο του διευθυντή ως αξιολογητή και τη συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του στην εφαρμογή ενός πλαισίου αξιολόγησης. Σε όλα τα ερωτήματα, η μέγιστη τιμή απάντησης ήταν 5 («πέρα πολύ») και η ελάχιστη τιμή ήταν 1 («καθόλου»).

Στατιστική ανάλυση

Χαρακτηριστικά του δείγματος.

Σε ό,τι αφορά το φύλο των συμμετεχόντων, η πλειονότητα ήταν γυναίκες (58%, N=55), με τους άνδρες να καταλαμβάνουν το 42% (N=40) του δείγματος. Το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν δάσκαλοι (83,3%) και το υπόλοιπο ποσοστό εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας, γερμανικής και πληροφορικής. Στο 1^ο ερώτημα: «Πόσο καθοριστικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του διευθυντή ως αξιολογητή του εκπαιδευτικού έργου, στα πλαίσια της εσωτερικής αξιολόγησης»: Συνολικά το 47% του δείγματος απάντησε θετικά σε αυτό το ερώτημα – το 33% απάντησε «μέτρια» και το 20% απάντησε αρνητικά

Στο 2^ο ερώτημα: ζητήθηκε από το δείγμα να απαντήσει σε μια σειρά από είκοσι-οκτώ υποερωτήματα που αναζητούν τον βαθμό στον οποίο οι ικανότητες ακρόασης, συναισθηματικής νοημοσύνης, διαπροσωπικών σχέσεων, λεκτικής και μη-λεκτικής επικοινωνίας, χαρακτηρίζουν τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται.

Κατά σειρά προτεραιότητας, οι ερωτηθέντες θεωρούσαν ότι η *ικανότητα ακρόασης* του διευθυντή ήταν καλή, σε ό,τι αφορά: τον αμοιβαίο σεβασμό, την ικανότητα αναγνώρισης και αποδοχής του συνομιλητή, την υπευθυνότητα, την ευθύτητα στην επικοινωνία, την ικανότητα διατήρησης οπτικής επαφής κατά τη συνομιλία, την κατανόηση, την αντικειμενικότητα, την ειλικρίνεια στην επικοινωνία, την ικανότητα ενεργητικής ακρόασης, και την ενθάρρυνση-

παρακίνηση των εκπαιδευτικών να εκφραστούν. Σε όλα τα ερωτήματα ο μέσος όρος στρογγυλοποιείται στην απάντηση 4 («πολύ»). Οι μέσοι αυτοί όροι κυμαίνονταν από 3,5 έως 3,9, με τυπικές αποκλίσεις από $sd=0,97$ μέχρι $sd=1,14$.

Σε ότι αφορά στη *συναισθηματική νοημοσύνη* του διευθυντή, το δείγμα συμφώνησε ότι οι κοινωνικές ικανότητες (M.O.=3,7), η ικανότητα δημιουργίας κλίματος συνεργατικότητας (M.O.=3,6), η ικανότητα ενσυναίσθησης (M.O.=3,53) και η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών (M.O.=3,53) από μεριάς του διευθυντή ήταν καλές («πολύ»).

Από εκεί και πέρα, σε οριακώς μέτρια (προς θετικά) επίπεδα κυμαίνονταν οι απαντήσεις του δείγματος σχετικά με τις ικανότητες του διευθυντή στον αποτελεσματικό χειρισμό των προσωπικών συναισθημάτων, την κινητοποίηση, την ψυχραιμία και ηρεμία σε κρίσιμες καταστάσεις, την αυτογνωσία, καθώς και τον έλεγχο του παρορμητισμού (με μέσους όρους από M.O.=3,4 έως M.O.=3,49).

Αναφορικά με τις *διαπροσωπικές σχέσεις* του διευθυντή, κατά μέσο όρο το δείγμα θεωρούσε ότι οι ικανότητες αποφυγής συγκρούσεων (M.O.=3,7, $sd=1,1$), ίσης αντιμετώπισης όλων των εκπαιδευτικών (M.O.=3,64, $sd=1,1$), ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων (M.O.=3,6, $sd=1,1$) και επικοινωνιακής προσαρμοστικότητας (M.O.=3,55, $sd=1,1$), χαρακτηρίζουν πολύ τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται

Σε ότι αφορά τη *μη-λεκτική επικοινωνία* του διευθυντή κατά μέσο όρο το δείγμα συμφώνησε ότι οι ικανότητες καταλληλότητας των οπτικών επαφών (M.O.=3,58, $sd=0,96$), αποτελεσματικού χειρισμού του τόνου της φωνής (M.O.=3,57, $sd=1,0$), και χρήσης των κατάλληλων χειρονομιών (M.O.=3,55, $sd=0,97$) του διευθυντή, ήταν καλές («πολύ»).

Στα ερωτήματα της ακρόασης, της *συναισθηματικής νοημοσύνης*, των *διαπροσωπικών σχέσεων* και της *μη-λεκτικής επικοινωνίας* που παρουσιάστηκαν παραπάνω, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's alpha προκειμένου να ελεγχθεί κατά πόσο οι τέσσερις αυτές υποκατηγορίες ερωτημάτων μπορούν να συνοψιστούν σε τέσσερις μεταβλητές ή διαστάσεις. Τα αποτελέσματα του ελέγχου καταδεικνύουν πολύ υψηλά και αποδεκτά επίπεδα εσωτερικής συνέπειας, με τιμές από $\alpha=0,93$ έως $\alpha=0,96$.

Οι παράγοντες «Ικανότητα Ακρόασης», «Διαπροσωπικές Σχέσεις», «Συναισθηματική Νοημοσύνη» και «Μη-Λεκτική Επικοινωνία» είχαν όλες θετικό μέσο όρο που προσεγγίζει την απάντηση 4 («πολύ»), με τιμές από τον οριακά θετικό M.O.=3,51 μέχρι τον M.O.=3,7

Στο ερώτημα 3 ζητήθηκε από το δείγμα να επισημάνει το βαθμό στον οποίο οφείλει ο διευθυντής να διαθέτει συγκεκριμένες δεξιότητες προκειμένου να αποτελέσει αποτελεσματικό αξιολογητή του εκπαιδευτικού έργου. Και στις τέσσερις περιπτώσεις, με μέσους όρους από M.O.=4,2 έως M.O.=3,8, οι ερωτηθέντες συμφώνησαν ότι είναι «πολύ» απαραίτητο να διαθέτει ο διευθυντής τις ικανότητες ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, συναισθηματικής νοημοσύνης, ακρόασης, και μη-λεκτικής επικοινωνίας. Κατά συνέπεια, γίνεται αποδεκτό: οι καλές επικοινωνιακές δεξιότητες του διευθυντή είναι πράγματι, σύμφωνα με το δείγμα, απαραίτητες προκειμένου ο ίδιος ο διευθυντής να μπορέσει να αξιολογήσει το εκπαιδευτικό έργο με αποτελεσματικότητα.

3. Συμπεράσματα

Όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, η συναισθηματική νοημοσύνη, η ακρόαση, η μη-λεκτική επικοινωνία, η συναισθηματική νοημοσύνη, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η ικανότητα ακρόασης, όλες δηλαδή οι «καλές επικοινωνιακές δεξιότητες» του διευθυντή είναι πράγματι, απαραίτητες προκειμένου ο ίδιος ο διευθυντής να μπορέσει να αξιολογήσει το εκπαιδευτικό έργο με αποτελεσματικότητα.

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως αυτές της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενεργητικής ακρόασης, της ανάπτυξης των διαπροσωπικών σχέσεων αποτελούν για την εκπαιδευτική διοίκηση και εν γένει για τον εκπαιδευτικό χώρο βασικά εργαλεία μάθησης ατόμων και οργανισμών. Σύμφωνα δε με τη βιβλιογραφία οι επικοινωνιακές δεξιότητες χαρακτηρίζουν

ιδιαίτερα το «διευθυντή-ηγέτη», του οποίου η διοικητική συμπεριφορά συνδυάζει τα «αποτελέσματα του έργου» στην προκειμένη περίπτωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα και «τις σχέσεις των ανθρώπων». Ο διευθυντής χαρακτηρίζεται από πολλούς ως το βασικότερο συστατικό μέρος του σχολικού οργανισμού για την υλοποίηση της αμφίδρομης επικοινωνίας στη σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2004). Η δύναμη του Διευθυντή-ηγέτη πηγάζει από την εξουσία που του ανατίθεται από τους εκπαιδευτικούς με εμπιστοσύνη, σε ένα κλίμα ομαδικότητας και αλληλεπίδρασης. Οι εκπαιδευτικοί του εμπιστεύονται την εξουσία αυτή, επειδή τους έπεισε για την αξία των αλλαγών, (εφαρμογή και ανάγκη αξιολογικού πλαισίου), συγχρόνως όμως οι ίδιοι είναι πεπεισμένοι ότι ο Διευθυντής μπορεί να τους αντιπροσωπεύσει αξιολογικά, αντικειμενικά, συμβουλευτικά σε πιθανή σύγκρουση με τον ιεραρχικό έλεγχο της αξιολόγησης. Όλα τούτα είναι δυνατά αφού στη σχολική μονάδα ο διευθυντής, ως κύριος υπεύθυνος, εγκαθίδρυσε επικοινωνιακό, συνεργατικό κλίμα στηριζόμενος στις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητές του.

Η συναισθηματική νοημοσύνη πτυχή της οποίας είναι και η “ενσυναίσθηση,” δηλαδή η επίγνωση των συναισθημάτων και επομένως η επίγνωση των αναγκών και των ανησυχιών, των προβληματισμών των εκπαιδευτικών είναι από τα κλειδιά στην όλη τη διαδικασία της εκπαιδευτικής διοίκησης. Η κατανόηση του άλλου είναι η απαρχή για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες αποτελούν σημαντικό κομμάτι για τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα και με την έρευνα. Η ακρόαση μάλιστα με ενσυναίσθηση αποτελεί μέσο αύξησης της κατανόησης αλλά και καλλιέργειας των σχέσεων (Barret&Godfrey 1988, Snyder 1992 αν. στο Devito, 2004). Ο διευθυντής μπορεί επομένως να διαχειριστεί σωστά τη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει κάθε άτομο δημιουργώντας και καλλιεργώντας ευκαιρίες σε άτομα με διαφορετικές ανάγκες και να ενδυναμώνει τις σχέσεις ατόμων και ομάδων που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική μονάδα εξασφαλίζοντας κλίμα συνεργασίας. Συγχρόνως, η δεξιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης τον βοηθάει να ασκεί αποτελεσματικές μεθόδους πειθούς ή επιρροής, να εμπνέει και να καθοδηγεί, να διαπραγματεύεται σωστά σεβόμενος τη διαφορετικότητα του κάθε εκπαιδευτικού. Η ενσυναίσθηση που διαθέτει ο διευθυντής και θεωρείται από το δείγμα «αρκετά καλή» του δίνει τη δυνατότητα να δημιουργεί και να καλλιεργεί διαφορετικές ευκαιρίες στα άτομα, αναγνωρίζοντας τις συναισθηματικές ανάγκες και τάσεις του καθενός, ενδυναμώνοντας συγχρόνως τις σχέσεις και τη συνοχή της ομάδας προς επίτευξη κοινών συλλογικών στόχων. Σύμφωνα με τον Λέβινσον (οπ. Αν. στο Goleman,2000) διευθυντές με περιορισμένη ενσυναίσθηση έχουν την τάση να δίνουν ανατροφοδότηση με τρόπο προσβλητικό ή αυταρχικό, με αποτέλεσμα η αναμενόμενη βελτίωση των σχέσεων να μετατρέπεται σε άμυνα και απομόνωση.

Ακόμη οι επικοινωνιακές δεξιότητες όπως αυτή της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων θα βοηθήσουν στην αποφυγή ή και ακόμα στην εύρεση λύσεων σε καταστάσεις συγκρούσεων. Εξάλλου η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων σχετίζεται με τους ανθρώπους των ομάδων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, δίνει έμφαση στο σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου και στον τρόπο επικοινωνίας του, εξασφαλίζοντας έτσι ποιοτικότερες εκπαιδευτικές συμπεριφορές.

Ερμηνεύοντας τα δεδομένα της παρούσας έρευνας καταλήγουμε ότι στην αλλαγή της φιλοσοφίας των εμπλεκόμενων μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά η επιλογή ηγετικών στελεχών ικανών να αλλάζουν τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών υιοθετώντας καθοδηγητικές δράσεις μέσα στο διαμορφωμένο «όραμα της σχολικής μονάδας» και σε συνεργατικό πνεύμα. Δράσεις οι οποίες αναδεικνύουν τη σχέση αλληλεξάρτησης ανάμεσα σε ένα νέο τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας και τη βελτίωση της απόδοσής της μέσα από την εφαρμογή ενός πλαισίου αξιολόγησης. Με δεδομένο αφενός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη διευθυντών και εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη στην αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού και αφετέρου ότι μπορεί να βελτιωθεί με συνεχή προσπάθεια, προτείνεται η διενέργεια προγραμμάτων εκπαίδευσης με σκοπό τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών. Έτσι, θα είναι σε θέση να ανταποκριθούν στο κοινωνικό,

επιστημονικό και παιδαγωγικό κάλεσμα των καιρών για «συναισθηματικά έξυπνους διευθυντές και εκπαιδευτικούς». Ιδιαίτερα μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα τα διευθυντικά στελέχη είναι αναγκαίο να αποκτήσουν «διοικητική και συναισθηματική επάρκεια» ώστε να μπορούν να οδηγήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα σε νέους δρόμους, ικανούς να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις. Βεβαίως η επαγγελματική ανάπτυξη κατά βάση πηγάζει από την ανάγκη του ίδιου του ατόμου να αλλάξει, να μάθει και να βελτιωθεί. Καθήκον και όφελος για την εκπαιδευτική πολιτική είναι η ακριβώς η καταβολή προσπάθειας και η προσφορά κινήτρων για τη γέννηση αυτής της ανάγκης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Γιαννουλέας, Μ. (1988). *Συμπεριφορά και Διαπροσωπική Επικοινωνία στον Εργασιακό Χώρο*. (Β' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Δημητρόπουλος, Γ. Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Devito, A. J. (2004). *Ανθρώπινη Επικοινωνία*. (Μετ. Δ. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην
- Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης*. (Χ. Ξενάκη και Μ. Κουμπάρη, Μετάφρασ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (αρχική έκδοση: 2002).
- Καδιανάκη, Μ. (2008). *Αποτελεσματική Διδασκαλία. Επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού*. Διδακτορική διατριβή: Ρόδος Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη
- McLeod, J. (2003). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. (Δ. Καραθάνου, & Α. Μαρκαντώνη, Μετάφρασ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση* (Ζ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρίνια, Β.(2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Αθ. Σταμούλιος.
- Verderber, F.,R.,(1998). *Η τέχνη της Επικοινωνίας*. (Ν. Σαρρής, Μετάφρασ.) (8η Έκδοση). Αθήνα: Έλλην
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη.Ε.,(1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σταμάτης, Π. (2012). *Επικοινωνία στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία. Βασικές έννοιες και στρατηγικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Φώκιαλη, Π. (2010). *Διαστάσεις κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α' ΕΝΟΤΗΤΑ

1. Φύλο

- Άντρας
 Γυναίκα

2. Ηλικία

.....

3. Σχέση εργασίας

- Μόνιμος
 Αναπληρωτής
 Ωρομίσθιος

4. Ειδικότητα

.....

5. Χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας

.....

6. Χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας στην παρούσα εκπαιδευτική μονάδα

.....

7. Μόρφωση (παρακαλώ συμπληρώστε με «X» τα πεδία στον παρακάτω πίνακα)

Δεύτερο πτυχίο	
Μεταπτυχιακές σπουδές	
Διδακτορικό	
Επιμόρφωση	
Πιστοποίηση Ηλεκτρονικών υπολογιστών	

Β' ΕΝΟΤΗΤΑ

1. Πόσο καθοριστικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του διευθυντή ως αξιολογητής του εκπαιδευτικού έργου, στα πλαίσια της εσωτερικής αξιολόγησης;

- Καθόλου
 Λίγο
 Μέτρια
 Πολύ
 Πάρα πολύ

2. Παρακαλώ προσδιορίστε τον βαθμό στον οποίο οι παρακάτω ικανότητες/ δεξιότητες χαρακτηρίζουν τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεστε;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΑΚΡΟΑΣΗΣ					
ειλικρίνεια στην επικοινωνία					
ευθύτητα στην επικοινωνία					

αντικειμενικότητα					
υπευθυνότητα					
κατανόηση					
ενθάρρυνση/ παρακίνηση των εκπαιδευτικών να εκφραστούν					
αμοιβαίος σεβασμός					
ικανότητα ενεργητικής ακρόασης					
ικανότητα διατήρησης οπτικής επαφής κατά τη συνομιλία					
ικανότητα αναγνώρισης και αποδοχής του συνομιλητή					
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ					
ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών					
ικανότητα αποτελεσματικού χειρισμού των προσωπικών συναισθημάτων					
ικανότητα αυτογνωσίας					
ικανότητα ελέγχου του παρορμητισμού					
ικανότητα για κινητοποίηση					
κοινωνικές ικανότητες					
ικανότητα ψυχραιμίας και ηρεμίας σε κρίσιμες καταστάσεις					
ικανότητα ενσυναίσθησης					
ικανότητα δημιουργίας κλίματος συνεργατικότητας					
ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ					
ικανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων					
αποφυγή συγκρούσεων					
ικανότητα επικοινωνιακής προσαρμοστικότητας					
ικανότητα κοινής (δίκαια) αντιμετώπισης όλων των εκπαιδευτικών					
ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ					
ικανότητα αποτελεσματικού χειρισμού του τόνου της φωνής					
σωστές εκφράσεις προσώπου					
χρήση κατάλληλων χειρονομιών					
σωστή στάση σώματος					
καταλληλότητα οπτικών επαφών					

3. Για την κάθε μια από τις παρακάτω ικανότητες/ δεξιότητες προσδιορίστε τον βαθμό στον οποίο θεωρείτε ότι είναι απαραίτητη έτσι ώστε ο Διευθυντής να διαδραματίζει αποτελεσματικά τον ρόλο του αξιολογητή του εκπαιδευτικού έργου;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Ικανότητα ακρόασης					
Συναισθηματική νοημοσύνη					
Ικανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων					
Μη λεκτικές επικοινωνιακές ικανότητες					

ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ-ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Παπαδογιωργάκη Ευαγγελία
epapadogiorgaki@yahoo.gr
 Εκπαιδευτικός ΠΕ14.03

Μπογδάνου Δόμνα
domna31@gmail.com
 Εκπαιδευτικός ΠΕ03, ΠΕ18.26

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία
areppa54@gmail.com

Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Οργανωσιακής Συμπεριφοράς
 τ. καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ, τ. επισκέπτρια καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κύπρου

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται σε πρωτογενή έρευνα επισκόπησης που διεξήχθη στους εκπαιδευτικούς της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης [ΤΕΕ] οι οποίοι είχαν τεθεί σε διαθεσιμότητα λόγω της κατάργησης των οργανικών τους θέσεων με το νόμο 4172/2013. Μελετήθηκαν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την κατάργηση των τομέων τους από την ΤΕΕ, τον τρόπο εφαρμογής των διοικητικών μέτρων της διαθεσιμότητας και της ακόλουθης κινητικότητας, την ηθική διάσταση του θέματος και την οργανωσιακή και κοινωνική δικαιοσύνη. Πιστεύουν ότι η διαθεσιμότητα ήταν αφηνδιαστικό μέτρο που υλοποιήθηκε χωρίς προγραμματισμό και καταστρατηγώντας τις αρχές Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού. Κρίνουν την πράξη αυτή μη ηθική και κοινωνικά άδικη για αυτούς και τους μαθητές τους οι οποίοι ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Τέλος, παρά τη συνολική θετική στάση τους για την κινητικότητα, δηλώνουν ότι η εφαρμογή της έγινε χωρίς διαφάνεια, δικαιοσύνη και ορθό σχεδιασμό και εκφράζουν κλονισμό της εμπιστοσύνης τους στη Διοίκηση.

Λέξεις κλειδιά: Διαθεσιμότητα, κινητικότητα, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, οργανωσιακή δικαιοσύνη

1. Εισαγωγή

Η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών με κατάργηση της ειδικότητάς τους αποτελεί καινοφανή θεσμό, χωρίς παρόμοιες αναφορές στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, καθώς διαθεσιμότητες και απολύσεις μόνιμων υπαλλήλων -και μάλιστα εκπαιδευτικών-, εξαιτίας συρρίκνωσης δομών,

συνιστούν καινούρια κατάσταση σε αντίθεση με την αντίστοιχη έρευνα περί ιδιωτικού τομέα που είναι ανεπτυγμένη εδώ και δεκαετίες (Eurofound,2015). Προηγούμενη γνωστή έρευνα στον μελετώμενο πληθυσμό είναι της Βιβιλάκη (2014) που εξέτασε την επίδραση των μέτρων αυτών στο συναισθηματικό κόσμο των εκπαιδευτικών και κυρίως στην ανάπτυξη κατάθλιψης και αισθήματος επαγγελματικής ματαίωσης. Η έρευνα που παρουσιάζεται επιχειρεί να μελετήσει τη διοικητική διάσταση του φαινομένου από τη σκοπιά της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού [ΔΑΔ] και τις λειτουργίες της και από άποψη συνεπειών στην ΤΕΕ και τους μαθητές της.

Η ΔΑΔ μελετά, εφαρμόζει και εποπτεύει δραστηριότητες σχετιζόμενες με τη διοίκηση και ανάπτυξη του ανθρώπινου παράγοντα στους οργανισμούς (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς,2003). Στο Δημόσιο Τομέα η αξιοποίηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και της εμπειρίας των υπαλλήλων είναι εξαιρετικά σημαντική για την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου,2013) ενώ υπάρχει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην ποιότητα των ανθρώπινων πόρων με την κρατική απόδοση και την οικονομική ανάπτυξη (Bertucci,2006). Ειδικότερα στην εκπαίδευση, ο άνθρωπος είναι δημιουργός και συνδεδεμένος κρίκος όλων των λειτουργιών άρα η ορθή διαχείριση του προσωπικού σχετίζεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα (Αθανασούλα-Ρέππα,2008). Η σχέση των μόνιμων Ελλήνων εκπαιδευτικών με τη Διοίκηση, μέχρι τώρα στηριζόταν στην ύπαρξη θεσμοθετημένων δικαιωμάτων και υποχρεώσεων και στην εμπιστοσύνη ότι θα τηρείται το μεταξύ τους ψυχολογικό συμβόλαιο, οι πεποιθήσεις δηλαδή των εκπαιδευτικών ότι στα πλαίσια της αμοιβαίας συμφωνίας ανταλλαγής, το Κράτος δεν θα τους προκαλέσει βλάβη. Η εργασιακή ασφάλεια, η ίση μεταχείριση, η οργανωσιακή δικαιοσύνη και οι ηθικές αποφάσεις αποτελούν βασικά εργασιακά δικαιώματα (Rowan,2000), μέρος αυτού του συμβολαίου (Rousseau,1995,1989) και παράμετροι σημαντικές για την υποκίνηση, την εργασιακή ικανοποίηση και την οργανωσιακή αφοσίωση (Dessler,2013.Armstrong,2006).

Πριν την οικονομική κρίση, η ΔΑΔ στο ελληνικό Δημόσιο σε ζητήματα απολύσεων αφορούσε πειθαρχικές περιπτώσεις, ενώ μεταθέσεις και μετατάξεις γίνονταν εθελοντικά. Οι εκπαιδευτικοί διορίζονταν κεντρικά, αρχικά με επετηρίδα και όταν καταργήθηκε (ν.2525/1997) με γραπτό διαγωνισμό από την ανεξάρτητη αρχή ΑΣΕΠ. Αμφότεροι οι τρόποι θεωρούνται αντικειμενικοί, αδιάβλητοι και μη υποκείμενοι σε πελατειακές σχέσεις, ενώ ο δεύτερος επιπλέον εισάγει αξιολόγηση του υποψηφίου (Κατσαρός,2008). Τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών διακρίνονται σε ηθικά όπως μονιμότητα, έπαινοι και υλικά όπως μισθός, συντάξεις κ.ά. (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου,2013).

Η συνταγματική κατοχύρωση της μονιμότητας στόχευε στην ανεξάρτητη Διοίκηση, την αξιοκρατία και αποτελεσματικότητα, παρείχε προστασία από άδικη απόλυση, ενώ σε καταργήσεις οργανικών θέσεων γινόταν μεταφορά σε άλλη υπηρεσία (Συμεωνίδης, 2014) αφού με βάση το άρθρο 71 του ν.3528/2007 οι υπάλληλοι δύνανται να μεταταχτούν αναλόγως των προσόντων τους. Για τους εκπαιδευτικούς ισχύει ιδιαίτερη νομολογία ρύθμισης υπεραριθμιών (ν. 1566/1985,Π.Δ.50/1996,Π.Δ.100/97 κ.ά.) που προκύπτουν λόγω μεταβλητότητας σχολικών μονάδων, αλλαγών αναθέσεων μαθημάτων και συχνών μεταρρυθμίσεων. Οι εκπαιδευτικοί -μέχρι τώρα- δεν απολύονταν λόγω κατάργησης θέσης δηλ. δεν εμπίπτουν στη διάταξη του άρθρου 152 του ν.3528/2007 (Αθανασούλα-Ρέππα,2008).

Ως εργοδότης, το δημόσιο διαχρονικά αποτελούσε πάροχο σίγουρης απασχόλησης. Πανευρωπαϊκά ο δείκτης εργασιακής ανασφάλειας εμφανιζόταν χαμηλότερος στους δημόσιους υπαλλήλους (Pacelli et al,2008). Όμως η κρίση του 2008 συνδυασμένη με τα δημοσιονομικά ελλείμματα –μεγάλα ή μικρά αναλόγως τη χώρα- οδήγησαν στο λεγόμενο «σοκ του δημόσιου τομέα» που έχει βυθιστεί σε κύμα προσαρμογών χωρίς προηγούμενο (Vaughan-Whitehead,2013).

Το πρόγραμμα δημοσιονομικής προσαρμογής που ακολούθησε η χώρα προκειμένου να δανειοδοτείται από διεθνείς μηχανισμούς προϋποθέτει εφαρμογή μέτρων αυστηρής λιτότητας και εκτεταμένης διαρθρωτικής προσαρμογής (Lanaga,2012). Επιθυμία των δανειστών ήταν να ξεπεραστεί «το ταμπό κατά των υποχρεωτικών απολύσεων» και να απομακρυνθούν υπεράριθμοι υπάλληλοι χαμηλοί προσόντων (IMF,2013α). Συμφωνήθηκε ένταξη 25.000 υπαλλήλων σε

καθεστώς διαθεσιμότητας εντός του 2013, απολύσεις 15.000 προερχόμενων κυρίως από διαθεσιμότητα και με βάση τον κανόνα μία πρόσληψη προς μία απόλυση, οι προσλήψεις 15.000 νέων προσοντούχων υπαλλήλων (IMF,2013β). Προκειμένου να καλυφθούν οι προαπαιτούμενοι στόχοι αποφασίστηκε η κατάργηση πενήντα ειδικοτήτων εκπαιδευτικών από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με το άρθρο 82 του ν.4172/2013 και περίπου 2500 καθηγητές τέθηκαν χωρίς προηγηθείσα αξιολόγηση σε καθεστώς οκτάμηνης διαθεσιμότητας λαμβάνοντας το 75% των αποδοχών. Οι προοπτικές με βάση τη νεόκοπη νομοθεσία περί κινητικότητας (άρθρο 91 ν.4172/2013) ήταν επανατοποθέτηση εάν βρίσκονταν άλλες θέσεις ή απόλυση εάν έλλογε άπρακτη η προθεσμία. Υποχρεωτικά ακολούθησε μεταρρύθμιση στην ΤΕΕ όπου καταργήθηκαν οι Τομείς Υγείας-Πρόνοιας, Εφαρμοσμένων Τεχνών και ειδικότητες όπως Αισθητικής και Κομμωτικής, καθώς δεν υπήρχαν πλέον διδάσκοντες (ν.4186/2013) χωρίς πρόβλεψη μεταβατικού σταδίου για ολοκλήρωση φοίτησης των εγγεγραμμένων μαθητών.

Η κοινωνική δικαιοσύνη στηρίζεται στο ότι όλοι έχουν δικαιώματα άρα απαιτεί ισότητα χειρισμού όλων των ανθρώπων και δεύτερον στην ισότητα ευκαιριών ώστε να συνεπάγεται ότι κάθε άτομο έχει μια δίκαιη ή ίση πιθανότητα. Κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες λοιπόν πρέπει να αντιμετωπίζονται προς όφελος όλων (Rawls,1971). Η κατάργηση των ειδικοτήτων της ΤΕΕ δημιουργεί πολλαπλά ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης καθώς εκεί φοιτούσαν 26721 μαθητές/ριες με το 81% (21513) κορίτσια κυρίως χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (ΟΛΤΕΕ,2013) και στους 2500 περίπου εκπαιδευτικούς της διαθεσιμότητας οι 1865 ήταν γυναίκες.

Σε επίπεδο οργανισμών, κοινωνική δικαιοσύνη για τους εργαζόμενους σημαίνει αναγνώριση των φυσικών τους δικαιωμάτων να αντιμετωπίζονται δίκαια, ισότιμα και με σεβασμό (Armstrong,2006). Ο όρος οργανωσιακή δικαιοσύνη αναφέρεται στη μελέτη των αντιλήψεων για τη δικαιοσύνη στους οργανισμούς και σχετίζεται με την ηθική ορθότητα της λήψης και υλοποίησης αποφάσεων από τη Διοίκηση (Greenberg,1987). Έχει διαπιστωθεί ότι συνδέεται ισχυρά με μεταβλητές όπως επαγγελματική ικανοποίηση (Al-Zu'bi,2010) και υποκίνηση (Latham & Pinder,2005) που με τη σειρά τους συνδέονται μεταξύ τους και με την αποδοτικότητα (Judge et al,2001). Ακόμα δημιουργεί εμπιστοσύνη και αφοσίωση στον οργανισμό (Cohen-Charash & Spector,2001) σε βαθμό ανάλογο της αντίληψης του εργαζόμενου περί δίκαιης μεταχείρισης (Dirks et Ferrin,2002). Η οργανωσιακή δικαιοσύνη λαμβάνει διάφορες μορφές: διανεμητική αναφερόμενη στη δίκαιη κατανομή πόρων του οργανισμού στους εργαζόμενους, διαδικαστική που σχετίζεται με την αντιλαμβανόμενη δικαιοσύνη στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, διαπροσωπική για τους κανόνες σεβασμού της προσωπικότητας και αξιοπρεπούς αντιμετώπισης και πληροφοριακή που σχετίζεται με την επαρκή, αληθή και αξιόπιστη αιτιολόγηση των διοικητικών αποφάσεων (Colquitt,2001).

Από πλευράς λοιπόν ΔΑΔ έχει σημασία η ορθή εφαρμογή των μέτρων με διαδικασίες που θεωρούνται δίκαιες και ηθικές από όλους καθώς κάτι νόμιμο δεν είναι απαραίτητα και ηθικό (Dessler,2013) και χωρίς να αποστερηθεί το Δημόσιο πολύτιμους ανθρώπινους πόρους που δε δύναται να αναπληρώσει. Η εύρεση θέσης εργασίας σε περιπτώσεις αναδιάρθρωσης θεωρείται ανακούφιση της βλάβης και προσπάθεια τήρησης του ψυχολογικού συμβολαίου (Rousseau,1995). Πρέπει λοιπόν να εξεταστεί εάν η κινητικότητα θεωρείται προσπάθεια αποκατάστασης αλλά και μέτρο παρώθησης των εκπαιδευτικών. Η υποκίνηση (ή παρώθηση) διακρίνεται στην εσωτερική ή ενδογενή που οδηγεί στην άσκηση μιας δραστηριότητας λόγω της εγγενούς ικανοποίησης που προσφέρει (Ryan & Deci,2000) σχετίζεται δηλαδή με το περιεχόμενο της εργασίας και την εξωτερική ή εξωγενή που αφορά στα απτά οφέλη της δραστηριότητας δηλαδή στο εργασιακό πλαίσιο (Latham,1998). Επειδή λόγω της πολιτικής περικοπών δε δίνονται εξωτερικά κίνητρα πρέπει να δοθεί βαρύτητα σε εναλλακτική υποκίνηση για αύξηση της αποδοτικότητας.

Από τους σχεδόν 2500 εκπαιδευτικούς που τέθηκαν σε διαθεσιμότητα τον Ιούλιο του 2013 περίπου 400 εξαιρέθηκαν με κοινωνικά κριτήρια και μετατάχθηκαν σε διοικητικές θέσεις του Υπ. Παιδείας ενώ γύρω στους 300 συνταξιοδοτήθηκαν πρόωρα. Για τους υπόλοιπους η εφαρμογή της κινητικότητας επιχειρήθηκε με τρεις κλειστές προκηρύξεις μέσω μοριοδότησης από το ΑΣΕΠ στις

οποίες απαγορευόταν συμμετοχή άλλων υπαλλήλων. Ένα χρόνο μετά είχε ολοκληρωθεί μόνο η πρώτη για 175 κατόχους (όχι όλων) δεύτερων πτυχίων. Οι υπόλοιποι παρέμειναν μετά από νομοθετική παράταση του αρχικού οκταμήνου, σε καθεστώς διαθεσιμότητας για 23 μήνες συνολικά. Οι άλλες δύο προκηρύξεις που δεν τελεσφόρησαν, αφορούσαν θέσεις σε δομές Δια Βίου Μάθησης [ΔΒΜ], σε άλλα υπουργεία (Υγείας, Εσωτερικών) και για κάποιους εκπαιδευτικούς με δεύτερο πτυχίο. Εάν ολοκληρωνόταν η κινητικότητα περίπου 300 θα απολύονταν. Τελικά οι εκπαιδευτικοί αποκαταστάθηκαν με επανασύσταση των καταργηθέντων κλάδων και ειδικοτήτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ν.4325/2015) και η ΤΕΕ με επαναπροσθήκη των καταργημένων τομέων (ν.4327/2015).

2. Κυρίως μέρος

2.1. Η έρευνα

Σκοπός- Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας ΤΕΕ για τη διαθεσιμότητά τους λόγω της κατάργησης των οργανικών τους θέσεων και την ακόλουθη εφαρμογή της κινητικότητας. Επιχειρείται μία πρώτη καταγραφή της εμπειρίας τους και της σχέσης με τη Διοίκηση όπως διαμορφώθηκε μέσα από το πρίσμα των μέτρων αυτών, και των απόψεών τους για τη μεταρρύθμιση της ΤΕΕ. Απώτερος σκοπός ήταν να διαπιστωθεί εάν τα μέτρα υπήρξαν ορθές και αποτελεσματικές πρακτικές με βάση τις αρχές της ΔΑΔ.

Τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται: 1. Στο κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι διακηρυγμένοι στόχοι των μέτρων αναβάθμισης της εκπαίδευσης με τη διαθεσιμότητα των εν λόγω εκπαιδευτικών. 2. Σε ποιο βαθμό αξιοποιήθηκε το ανθρώπινο κεφάλαιο. 3. Ποιες οι στάσεις, οι απόψεις και τα συναισθήματα των διατελεσάντων σε διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών για τον τρόπο εφαρμογής των μέτρων διοίκησης, την ηθική διάσταση του θέματος και την οργανωσιακή και κοινωνική δικαιοσύνη .

2.2. Μεθοδολογία

Η έρευνα διεξήχθη με ποσοτική μέθοδο συλλογής πρωτογενών δεδομένων χρησιμοποιώντας αυτοσχέδιο δομημένο ερωτηματολόγιο. Επιλέχθηκε διερευνητική-περιγραφική επισκόπηση λόγω καταλληλότητας για αρχικές έρευνες σε γνωστική περιοχή χωρίς διαθέσιμες πληροφορίες και της μεθοδολογικής ευελιξίας που παρέχει.

Ο πληθυσμός ήταν γνωστός και το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε έντυπα και ηλεκτρονικά χωρίς εξαίρεση κατηγορίας ή ειδικότητας εκπαιδευτικών Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διάστημα είκοσι ημερών τον Μάιο του 2015 μετά την επαναφορά των εκπαιδευτικών στην ΤΕΕ.

Το τελικό δείγμα ήταν 323 εκπαιδευτικοί των καταργημένων κλάδων, ποσοστό 13.4% του πληθυσμού, μέγεθος ικανοποιητικό και αντιπροσωπευτικό του συνόλου (Krejcie & Morgan,1970) που επιτρέπει με σχετική ασφάλεια τη γενικευσιμότητα των συμπερασμάτων.

Από προπilotική έρευνα που πραγματοποιήθηκε με συνεντεύξεις σε τέσσερις διαθέσιμους εκπαιδευτικούς, προέκυψαν αρκετές κλειστές ερωτήσεις. Ακολούθησαν λειτουργικοποίηση, σύνταξη και πιλοτικός διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου σε οκτώ εκπαιδευτικούς. Το τελικό διορθωμένο ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ενημερωτικό σημείωμα με το σκοπό της έρευνας, τις οδηγίες συμπλήρωσης και την τήρηση των δεοντολογικών αρχών.

Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου κυρίως πεντάβαθμης κλίμακας Likert από 1=καθόλου έως 5=πάρα πολύ. Υπήρχαν επίσης διχοτομικές ερωτήσεις, μονής και πολλαπλής επιλογής και διοχέτευσης. Ο έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου έγινε με πιλοτική έρευνα και ο έλεγχος δομικής εγκυρότητας με παραγοντική ανάλυση κύριων συνιστωσών. Για τον έλεγχο αξιοπιστίας

χρησιμοποιήθηκε η α -Cronbach για κάθε παραγοντική δομή με ικανοποιητικές μετρήσεις (0.62 έως 0.84).

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο μέρη, το πρώτο 13 ερωτήσεων δημογραφικών στοιχείων που συνιστούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές και το δεύτερο μέρος διαιρεμένο σε 5 ενότητες. Στην πρώτη περιλαμβάνονται 3 ερωτήσεις περί κατάργησης των τομέων, στη δεύτερη 12 για τη διαθεσιμότητα, στην τρίτη 6 για την κινητικότητα, στην πέμπτη 6 για τις συνέπειες των μέτρων ενώ η τέταρτη περιελάμβανε διαφορετικές ερωτήσεις ανά κατηγορία εκπαιδευτικών, από 7 για τους εξαιρεθέντες, τους μεταταγμένους και τους προς μετάταξη, 3 για τους συνταξιοδοτημένους & 5 για τους απολυτέους.

Τα δεδομένα καταχωρήθηκαν και αναλύθηκαν με SPSS v.20.

2.3. Αποτελέσματα

Συλλέχθηκαν απαντήσεις από 278 γυναίκες και 45 άνδρες, ποσοστά 86.1% και 13.9% αντίστοιχα, σύνθεση αναμενόμενη και αντιπροσωπευτική, καθώς όπως αναλύθηκε το 75% των διαθέσιμων εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες. Για τα τυπικά προσόντα ενδεικτικά αναφέρεται ότι 97 είχαν δεύτερο πτυχίο, 73 μεταπτυχιακό και 5 διδακτορικό διπλώματος, 295 είχαν πιστοποιηθεί στις ΤΠΕ, 177 σε μία ξένη γλώσσα, 55 σε δύο και 7 σε τρεις. Η ανάλυση των μεταβλητών της οικογενειακής κατάστασης έδειξε ότι η πλειοψηφία έχει αυξημένα οικογενειακά βάρη.

Δηλώνουν σχεδόν ομόφωνα (96.3%), ότι δεν έγινε αξιολόγηση δομών που να έδειξε περιττές τις καταργηθείσες ειδικότητες, ενώ βασικά αίτια κατάργησης θεωρούν την προσπάθεια ιδιωτικοποίησης τους (92%) και τη στόχευση διάλυσης της ΤΕΕ (66.9%). Για άλλους παράγοντες που επηρέασαν την Πολιτεία στην απόφαση αυτή, επιλέχθηκαν αυξημένα: οι προσδοκίες ελάχιστων αντιδράσεων από την εκπαιδευτική κοινότητα (60.1%), ο εύκολος επικοινωνιακός χειρισμός (57.6%) και η κοινωνική απαξίωση της ΤΕΕ (59.4%).

Στις ερωτήσεις περί διαθεσιμότητας, το 95.7% δεν ήταν υπεράριθμοι, το 59.8% δηλώνει κενά στις ειδικότητές τους, και το 81.4% ότι υπήρχαν υπεράριθμοι άλλων ειδικοτήτων. Το 53.9% δε γνώριζε τον όρο «διαθεσιμότητα λόγω κατάργησης θέσης» και το 59,1% πίστευε ότι δεν θα εφαρμοζόταν σε εκπαιδευτικούς. Προ διαθεσιμότητας ένιωθαν εργασιακά ασφαλείς (Mean=3.83,SD=1.257) ανεξαρτήτως υπεραριθμίας [$\chi^2=1.191,df=4,p=0.880>0,05$]. Θεωρούν τη διαθεσιμότητά τους ανήθικη πράξη αφού διορίστηκαν αξιοκρατικά (71.2%) και επειδή συκοφαντήθηκαν στα ΜΜΕ ως χαμηλών προσόντων ή διορισμένοι με «μέσο» (71.2%). Σε ποσοστό 54.2% επιλέχθηκε πως ήταν αυταρχική πράξη χωρίς διαβούλευση και κοινωνικά άδικη επειδή οι μαθητές ήταν χαμηλής κοινωνικοοικονομικής προέλευσης (52.3%). Βεβαιώνουν (99.7%) έλλειψη στήριξης από την Πολιτεία ενώ το 70.3% επιθυμούσε συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη.

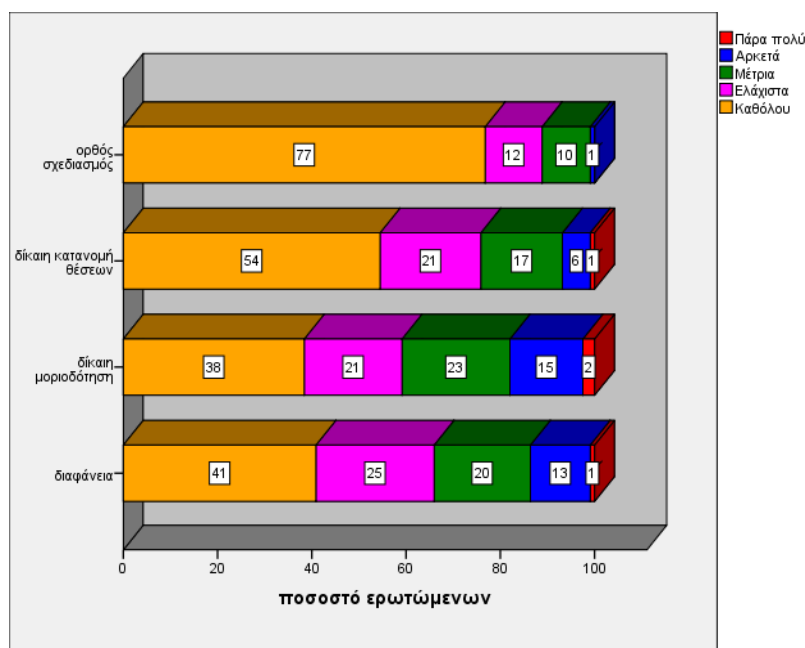
Στην κινητικότητα εμφανίζονται θετικοί (Mean=3.28,SD=0.9277,Mode=4) αλλά διαφωνούν ριζικά στην υποχρεωτικότητα και τον υποβιβασμό σε θέσεις κατώτερες (Mean=1.573,SD=0.7745,Mode=1). Για την κινητικότητά τους, οι απόψεις περί δίκαιης μοριοδότησης, δίκαιης κατανομής θέσεων στις προκηρύξεις, διαφάνειας διαδικασιών και ορθού σχεδιασμού είναι ιδιαίτερα αρνητικές με τους απολυτέους αρνητικότερους και τους μεταταγμένους θετικότερους όλων.

Στην τέταρτη ενότητα εξετάστηκε κάθε κατηγορία διαθεσίμων ξεχωριστά. Οι εξαιρεθέντες που μετατάχτηκαν υποχρεωτικά ως διοικητικοί δεν εμφανίζονται ικανοποιημένοι (Mean=2.22,SD=1.347,Mode=1), δεν πιστεύουν ότι τα προσόντα τους αξιοποιήθηκαν επαρκώς (Mean=2.52,SD=1.310,Mode=1), νιώθουν εργασιακή ασφάλεια στη νέα θέση (Mean=3.13,SD=0.920,Mode=3), όμως το 82.6% επιθυμεί επιστροφή στην ΤΕΕ.

Οι μεταταγμένοι με δεύτερο πτυχίο σε εκπαιδευτική θέση (προκήρυξη 6Κ/2013) ήταν αβέβαιοι για την ολοκλήρωση της κινητικότητας (96.7%), νιώθουν ικανοποίηση στη νέα θέση (Mean=3.167,SD=1.3667,Mode=4), πιστεύουν ότι αξιοποιήθηκαν τα προσόντα τους (Mean=3.30,SD=1.1788,Mode=4), σημαντικά περισσότερο από τους εξαιρεθέντες [$t(51)=-$

2.270, $p=0.02<0.05$] και νιώθουν εργασιακά ασφαλείς (Mean=3.5, SD=0.9002, Mode=4). Το 56.7% επιθυμεί επιστροφή στην ΤΕΕ.

Σχ. 1. Συνολικό γράφημα απόψεων κινητικότητας



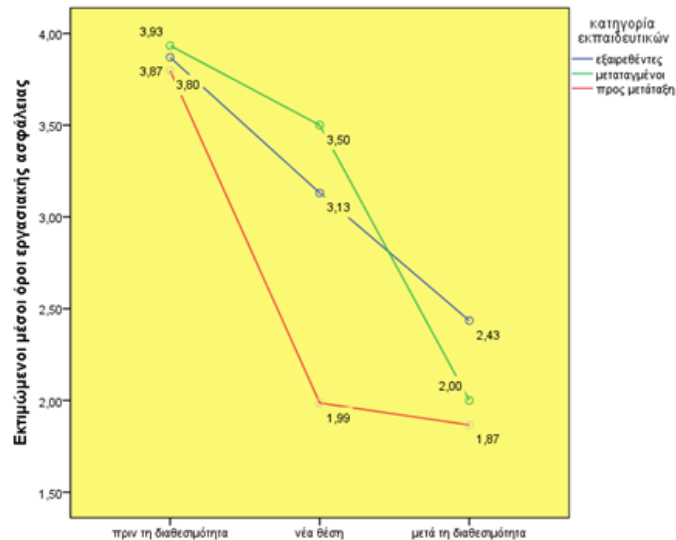
Όσοι ήταν πιθανό να μεταταχτούν μέσω κινητικότητας των προκηρύξεων 8K/2013 ή/και 10K/2014, χωρίζονταν σε υποκατηγορίες: το 68.2% πριν το νόμο επαναφοράς πιθανά θα μετατάσσονταν ως εκπαιδευτικοί σε δομές ΔΒΜ του Υπουργείου Παιδείας, το 4.6% σε Πρωτοβάθμια/Δευτεροβάθμια εκπαίδευση λόγω δεύτερου πτυχίου και το 27.2% σε άλλο υπουργείο, χάνοντας την εκπαιδευτική ιδιότητα. Δεν πίστευαν (94.5%) στην ολοκλήρωση της κινητικότητας, η ικανοποίησή από την πιθανή θέση εμφανίζεται χαμηλή (Mean=2.17, SD=1.084, Mode=1), με πιο δυσαρεστημένους τους προς μετάταξη σε άλλο υπουργείο και πιο ικανοποιημένους όσους μετατάσσονταν σε Πρωτοβάθμια/Δευτεροβάθμια εκπαίδευση [F(2,214)=13.684, $p<0.001$]. Στην αξιοποίηση εμφανίζονται θετικότεροι (Mean=3.12, SD=1.214, Mode=4) με τους δευτεροπτυχιούχους πολύ θετικούς, τους προς μετάταξη στη ΔΒΜ ουδέτερους και τους υποψήφιους προς αλλαγή υπουργείου πολύ αρνητικούς, [F(2,214)=10.831, $p<0.001$]. Η εργασιακή ασφάλεια στην πιθανή θέση εμφανίζεται χαμηλή (Mean=1.99, SD=1.116, Mode=1) κυρίως για τους προς μετάταξη στη ΔΒΜ [F(2,214)=11.665, $p<0.001$]. Το 93.1% της κατηγορίας επιθυμεί επιστροφή στην ΤΕΕ.

Βρέθηκε ιδιαίτερα χαμηλός βαθμός εργασιακής ασφάλειας για τη μετέπειτα επαγγελματική πορεία και στις τρεις βασικές κατηγορίες εκπαιδευτικών. Με διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης μικτού σχεδιασμού διαπιστώθηκε επίδραση των παραγόντων κατηγορία διαθεσιμότητας και χρόνος μέτρησης (προ διαθεσιμότητας, νέα/πιθανή νέα θέση, μετά τη διαθεσιμότητα) στο βαθμό εργασιακής ασφάλειας καθώς και αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων, όπως φαίνεται στο γράφημα.

Όσοι συνταξιοδοτήθηκαν ήθελαν να αποφύγουν την εργασιακή ανασφάλεια (42.9%) ή δεν ήθελαν νέα καριέρα σε μη εκπαιδευτική θέση (23.8%). Το 57,1% δηλώνουν δυσαρεστημένοι από την απόφαση συνταξιοδότησης και το 52,4% επιθυμεί επιστροφή στην ΤΕΕ. Όσοι κινδύνευαν με απόλυση ήταν σχεδόν σίγουροι γι' αυτό (Mean=1.59, SD=0.798, Mode=1), ενώ επικρατέστερες επιλογές για επόμενα επαγγελματικά σχέδια ήταν: άσκηση ελεύθερου επαγγέλματος (53.1%), εκπαιδευτές σε δομές κατάρτισης (46,9%), έλλειψη σχεδίου (21,9%) και οποιαδήποτε εργασία ανεξαρτήτως προσόντων (15,6%). Το 93.8% αυτών πίστευε ότι η Πολιτεία δεν θα βοηθούσε να επανενταχτούν στην αγορά εργασίας και το 90.6% επιθυμούσε επιστροφή στην ΤΕΕ. Η εργασιακή

ασφάλεια στη μετέπειτα ζωή τους εμφανίζεται χαμηλότερη όλων (Mean=1.781,SD=0.9745,Mode=1).

Σχ. 2. Διάγραμμα αλληλεπίδρασης των παραγόντων κατηγορία διαθεσιμότητας και επαναλαμβανόμενων μετρήσεων και επίδρασής τους στο βαθμό εργασιακής ασφάλειας



Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι δεν υπήρξε καθόλου (84.8%) δημοσιονομικό όφελος από τα μέτρα, ενώ η εμπιστοσύνη στη Διοίκηση που προ διαθεσιμότητας ήταν σχετικά υψηλή (Mean=2.95,SD=1.091,Mode=4) τώρα έχει μειωθεί (Mean=1.607,SD=0.9276,Mode=1) στατιστικώς σημαντικά [$t(322)=16.162,p<0,001$]. Το 65% πιστεύει ότι οι μαθητές επέλεξαν άλλον τομέα της ΤΕΕ και το 23.8% ότι στράφηκαν σε ιδιωτικές δομές με τα καταργημένα αντικείμενα. Τέλος, για το μέλλον της ΤΕΕ μετά τα μέτρα, θεωρούν κατά 52.3% πως σταδιακά θα διαλυόταν, έχοντας οι μαθητές/ριες μόνες επιλογές το γενικού λύκειο και τη μη τυπική κατάρτιση ενώ το 44.9% πως θα παρέμενε υποβαθμισμένη.

3. Συμπεράσματα

Οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι η κατάργηση των τομέων έγινε προκειμένου να ιδιωτικοποιηθούν συρρικνώνοντας παράλληλα την ΤΕΕ, στόχος που κρίνουν ότι δεν επιτεύχθηκε λόγω δυσκολίας πληρωμής διδασκτρων από τους μαθητές τους. Θεωρούν την κατάργηση κοινωνικά άδικη γιατί το προφίλ των μαθητών/τριών της ΤΕΕ είναι κυρίως μη προνομιούχοι, φτωχών σχολικών επιδόσεων και χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (ΥΠΑΜΘ & ΙΤΥΕ,2011) ενώ οι καταργηθείσες ειδικότητες επιλέγονται στερεοτυπικά από κορίτσια (Σιδηροπούλου-Δημακάκου,1991).

Οι ειδικότητες που καταργήθηκαν σύμφωνα με τους συμμετέχοντες και άλλα δεδομένα (ΥΠΑΜΘ&ΙΤΥΕ,2011) ήταν δημοφιλείς λόγω απορρόφησης από την αγορά εργασίας. Θεωρούν ότι στην επιλογή βοήθησε η απαξιοτική άποψη για την ΤΕΕ και ότι η ύπαρξη πιθανών αντιδράσεων από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, ήταν επικοινωνιακά διαχειρίσιμη. Η ΤΕΕ στην Ελλάδα υπήρξε διαχρονικά υποεπιλεγμένη, μη ισότιμη της Γενικής, σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες και σε αυτό συνέβαλαν οι συνεχείς αποτυχημένες μεταρρυθμίσεις (ΥΠΑΜΘ&ΙΤΥΕ,2011. Αθανασούλα-Ρέππα,2008). Η κατάργηση αντιπαρέρχεται ευρωπαϊκές οδηγίες για σύγκλιση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο που προσεγγίζει το 50% (Cedefop,2014) καθώς η αναβάθμιση της ΤΕΕ είναι σημαντική κυρίως για αναπτυξιακούς-οικονομικούς λόγους (Kazamias & Roussakis,2003). Την άποψη των συμμετεχόντων για μεγαλύτερη υποβάθμιση, αν όχι διάλυση της ΤΕΕ, επιβεβαιώνει η ΕΛΣΤΑΤ (<http://www.statistics.gr>) καθώς το μαθητικό δυναμικό

μειώθηκε από 107993 το σχ. έτος 2012-2013 σε 87135 το σχ. έτος 2014-2015 με τον αριθμό κοριτσιών από 40832 στο ιστορικό χαμηλό των 26066 αντίστοιχα.

Οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν ασφαλείς εργασιακά και οι περισσότεροι δε γνώριζαν τι σημαίνει «διαθεσιμότητα λόγω κατάργησης θέσης». Ούτε οι υπεράριθμοι ένιωθαν ανασφάλεια, πιθανόν γιατί στις ειδικότητες αυτές υπήρχαν κενά, στοιχεία ερευνητικώς γνωστά (ΥΠΑΜΘ&ΙΤΥΕ,2011), άλλωστε η μονιμότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα σιγουριάς (Theodossiou & Pouliakas,2005). Η διαθεσιμότητα αποτέλεσε αρνητική «έκπληξη» και χαρακτηρίζεται αυταρχική διοικητική πράξη που επιβλήθηκε χωρίς διαβούλευση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία της ΔΑΔ, στις αναδιαρθρώσεις δημόσιου ή/και ιδιωτικού τομέα, πρέπει να εξαντλείται κάθε περιθώριο αποφυγής απολύσεων και εάν αυτό αποτύχει, η διαδικασία εύρεσης πλεοναζόντων οφείλει να είναι ηθική, σύννομη, δίκαιη, με γνωστά κριτήρια εξαρχής, προσωπική ενημέρωση και σεβασμό της προσωπικότητας. Οι αναδιαρθρώσεις ευρείας κλίμακας ανακοινώνονται στα ΜΜΕ, πάντα κατόπιν ενδελεχούς ενημέρωσης των ενδιαφερόμενων (Dessler,2013.Armstrong,2006). Αυτά δεν ακολουθήθηκαν στη μελετώμενη περίπτωση όπου η ανακοίνωση έγινε αιφνιδιαστικά μέσω non-paper στα ΜΜΕ. Όμως τα αρνητικότερα συναισθήματα επικεντρώνονται στα ηθικά ζητήματα που αφορούν την αξιοπρέπειά τους και το δίκαιο της απόφασης. Χαρακτηρίζουν την εφαρμογή των μέτρων ανήθικη λόγω του τρόπου διορισμού τους, ειδικά εφόσον στο υπόλοιπο δημόσιο κυριαρχούν κομματικοί διορισμοί, γνωστή διοικητική παθογένεια (OECD,2011). Νιώθουν θιγμένοι από την προβολή τους στην κοινή γνώμη μέσω των ΜΜΕ. Πράγματι υπήρξαν πολλαπλές απαξιωτικές δηλώσεις ότι ήταν μη κανονικοί καθηγητές, χαμηλών προσόντων, κομματικά διορισμένοι, με πλαστά πτυχία (ΟΛΤΕΕ,2014) πρακτικές αντίθετες στις αρχές της ΔΑΔ. Η ηθική και η οργανωσιακή δικαιοσύνη αποτελούν θεμελιώδεις διαστάσεις της ΔΑΔ και πρέπει να διέπουν όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων της (Dessler,2013). Οι αρνητικές στάσεις συμφωνούν με τα ευρήματα της πρώτης έρευνας όπου διαπιστώθηκε διάρρηξη της εμπιστοσύνης στο κράτος δικαίου και επιπλέον ισχυρό αίσθημα επαγγελματικής ματαιώσης και έντονη καταθλιπτική συμπτωματολογία (Βιβιλάκη,2014). Δηλώνουν ότι δεν έλαβαν βοήθεια από την Πολιτεία αν και χρειάζονταν, ιδιαίτερα οι απολυτέοι άρα αναδεικνύεται η ανάγκη ύπαρξης υποστηρικτικών δομών, στοιχείο που συμφωνεί με τη Βιβιλάκη (2014). Σε άλλες χώρες, υπάρχουν οργανωμένες υπηρεσίες συμβουλευτικής υποστήριξης για εύρεση άλλης θέσης, ώστε απολυμένοι και παραμένοντες να αισθανθούν ενδιαφέρον από την διοίκηση που αποκαθιστά κάπως την εικόνα της (Dessler,2013). Για τους εκπαιδευτικούς, η κοινή οδηγία UNESCO-ILO (ILO,2012,σ.23) προβλέπει προστασία από αυθαίρετες ενέργειες που επηρεάζουν την επαγγελματική τους υπόσταση και καριέρα και σε περίπτωση κατάργησης θέσης, να καταβάλλεται κάθε προσπάθεια επανατοποθέτησης σε άλλη θέση κυρίως εκπαιδευτική, ανάλογη προσόντων και εμπειρίας, με επανεκπαίδευση εάν απαιτείται.

Παρά τη θετική στάση στην κινητικότητα, -αρκεί να μην επιβάλλεται υποχρεωτικά και σε θέσεις κατώτερες-, κρίνουν αρνητικά την εφαρμογή σε αυτούς. Με εξαίρεση τους μεταταγμένους, οι υπόλοιποι θεωρούν άδικη τη μοριοδότηση και την κατανομή θέσεων στις προκηρύξεις και θέτουν ζητήματα αδιαφάνειας και εσφαλμένου σχεδιασμού, δηλαδή οργανωσιακής δικαιοσύνης. Εάν οι ενδιαφερόμενοι θεωρήσουν τις διαδικασίες δίκαιες ικανοποιούνται σχετικά, ακόμα κι αν τα αποτελέσματα δεν τους ευνοούν (Tyler & Lind,1992). Ο βαθμός αντίληψης δίκαιης μεταχείρισης είναι ανάλογος του βαθμού εμπιστοσύνης του εργαζόμενου στον οργανισμό (Dirks & Ferrin,2002) στοιχείο που επιβεβαιώνει η παρούσα έρευνα. Η εμπιστοσύνη αποτελεί δομικό στοιχείο του ψυχολογικού συμβολαίου εργοδοσίας-εργαζομένων (Rousseau,1989). Οι ερωτώμενοι δηλώνουν απώλεια εμπιστοσύνης στη Διοίκηση λόγω των άδικων όπως έκριναν μέτρων, παρά την προσπάθεια αυτής για αποκατάσταση μέσω κινητικότητας, την προσπάθεια δηλαδή τήρησης του πνεύματος του ψυχολογικού συμβολαίου ανακουφίζοντάς τους (Rousseau,1995).

Με εξαίρεση τους κατόχους δεύτερου πτυχίου, οι υπόλοιποι είναι δυσαρεστημένοι από τη νέα/πιθανή νέα θέση που θεωρούν κατώτερή τους. Η διατήρηση της εκπαιδευτικής ιδιότητας αναδεικνύεται ισχυρή παράμετρος επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι σημαντικότεροι παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης κατά τον ΟΟΣΑ (Clark,1998,σ.8) είναι η εργασιακή ασφάλεια και η

ενδιαφέρουσα εργασία. Όταν, -όπως στην Ελλάδα-, δεν υπάρχει δυνατότητα εξωτερικής υποκίνησης (αύξηση μισθού, εργασιακή ασφάλεια κ.ά) (Latham, 1998) είναι αναγκαία εστίαση στο εργασιακό περιεχόμενο. Παρά την κατάργηση του μέτρου της διαθεσιμότητας και την πλήρη αποκατάσταση, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανασφαλείς για το εργασιακό τους μέλλον, επιβεβαιώνοντας ότι οι συνέπειες της απώλειας της εργασιακής ασφάλειας δεν αντιστρέφονται πλήρως όταν απομακρυνθεί η απειλή (Fergie et al, 2002). Τα ευρήματα της απώλειας εμπιστοσύνης στο κράτος δικαίου και η έντονη εργασιακή ανασφάλεια είχαν επίσης αναδειχθεί από την έρευνα της Βιβιλάκη (2014).

3.1. Εισηγήσεις-Περιορισμοί

Σημαντικό περιορισμό αποτέλεσε η έλλειψη βιβλιογραφίας με αποτέλεσμα δυσκολίες σχεδιασμού του ερωτηματολογίου που συντάχθηκε ειδικά για το σκοπό της έρευνας. Η ποσοτική μέθοδος επέτρεψε συλλογή πλούσιων δεδομένων, όχι όμως εμβάθυνση στο φαινόμενο, γι' αυτό προτείνεται να διεξαχθούν ποιοτικές έρευνες.

Τα αποτελέσματα μπορούν να φανούν χρήσιμα σε όσους σχεδιάζουν εκπαιδευτικές πολιτικές και όσους αποφασίζουν για τη ΔΑΔ στο Δημόσιο, ειδικότερα στην εκπαίδευση. Η απαξίωση και η μείωση του μαθητικού δυναμικού της ΤΕΕ που προκλήθηκαν, αντιτίθενται στην επιθυμητή αναβάθμισή της, που θα επέλθει με έρευνα, όραμα και μακροπρόθεσμη στρατηγική. Η διαθεσιμότητα αποτέλεσε αποτυχημένο και κοστοβόρο θεσμό που διέρρηξε την εμπιστοσύνη στη Διοίκηση, έθεσε ζητήματα δικαιοσύνης και ηθικής και προκάλεσε έντονη εργασιακή ανασφάλεια. Η εκούσια κινητικότητα σε επιθυμητή θέση μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμο εργαλείο παρώθησης για τη ΔΑΔ, όμως με διαφανείς, αξιόπιστες και δίκαιες διαδικασίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Αθήνα: Έλλην.
- Βιβιλάκη, Ε. (2014). Η απόφαση διαθεσιμότητας των εκπαιδευτικών (ΥΠΕΠΘ, άρθρο 82 Ν.4172/2013) και η επίδρασή της στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Επαγγελματική ματαίωση & κατάθλιψη. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία) . Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Λευκωσία.
- Cedefop (2014). Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε 12/04/2017 από: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4130_el.pdf
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΟΛΤΕΕ (2014). 7-2-2014 Skai-Magazino: Εκπαιδευτικοί τεχνικών ειδικοτήτων με πλαστά πτυχία, δεν είναι καθηγητές και λήγει η σύμβασή τους! Προσπελάστηκε 12/4/2017 από <http://www.oltee.gr/?p=2168>
- ΟΛΤΕΕ (2013). Δελτίο τύπου αρ. 71/26-8-2013 Παιδεία ταξική. Τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση υπό κατάρτιση, υπό κατάργηση και «μαθητεία». Ανακτήθηκε 12/04/2017 από <http://www.oltee.gr/?p=609>
- Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου Σ. (2013). Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ. (2003). Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων. Αθήνα: Μπένου.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1991). Ο προσανατολισμός της Ελληνίδας στη μέση τεχνική εκπαίδευση όπως διαμορφώνεται από τον κοινωνικό και επαγγελματικό ρόλο της γυναίκας. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο.

- Συμεωνίδης, Ι. (2014). Η μονιμότητα των δημοσίων υπαλλήλων στην εποχή των μνημονίων. Από την καθιέρωση της μονιμότητας των δημοσίων υπαλλήλων, στα μνημονιακά καθεστώτα της διαθεσιμότητας - κινητικότητας και της αυτοδίκαιης αργίας. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- ΥΠΑΜΘ & ΙΤΥΕ (2011). Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στα ΕΠΑΛ–ΕΠΑΣ με την ανάπτυξη και αξιοποίηση εργαλείων ΤΠΕ στο πλαίσιο εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών & παρεμβάσεων του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Διαθέσιμο στο <http://www.sch.gr/96-announces/1966-2011-05-23-12-32-22>

Ξενογλωσση

- Al-Zu'bi, H. A. (2010). A study of relationship between organizational justice and job satisfaction. *International Journal of Business and Management*, 5(12), 102-109.
- Armstrong, M. (2006). *A handbook of human resource management practice*. (10th ed.), London and Philadelphia: Kogan Page.
- Bertucci, G. (2006). Unlocking the human potential for public sector performance. *Public Personnel Management*, 35(3), 175-179.
- Clark, A. E. (1998). Measures of job satisfaction: What makes a good job? Evidence from OECD Countries. *OECD Labour Market and Social Policy Occasional Papers*, No. 34. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/670570634774>
- Cohen-Charash, Y., & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278–321.
- Colquitt, J.A. (2001) On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386-400.
- Dessler, G. (2013) *Human resource management* (13th ed) Pearson Education.
- Dirks, K.T., & Ferrin, D.L. (2001). The role of trust in organizational settings. *Organization Science*, 12(4), 450-467.
- Eurofound (2015), *ERM Annual report 2014: Restructuring in the public sector*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferrie, J.E., Shipley, M.J., Stansfeld, S.A., & Marmot, M.G. (2002). Effects of chronic job insecurity and change in job security on self reported health, minor psychiatric morbidity, physiological measures, and health related behaviours in British civil servants: The Whitehall II study. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 56,(6), 450-454.
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *The Academy of Management Review*, 12(1), 9-22.
- ILO (2012). *Handbook of good human resource practices in the teaching profession*. Geneva: ILO. Ανακτήθηκε 17/04/2017 από http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_187793.pdf
- IMF (2013α). Greece – 2013 article IV consultation concluding statement of the IMF mission. Ανακτήθηκε 11 Απριλίου 2017 από <http://www.imf.org/external/np/ms/2013/050313.htm>
- IMF (2013β). Greece: Letter of intent, memorandum of economic and financial policies, and technical memorandum of understanding. Ανακτήθηκε 11/04/2017 από <https://www.imf.org/external/np/loi/2013/grc/071713.pdf>
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407.
- Kazamias, A. M., & Roussakis, Y. (2003). Crisis and reform in Greek education. *European Education*, 35(3), 7-30.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610

- Lanara, Z. (2012). Trade unions in Greece and the crisis. A key actor under pressure. Bonn: Friedrich Erbert Stiftung. Ανακτήθηκε 11/04/2017 από <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/09012.pdf>
- Latham, G. P., & Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology*, 56, 485-516.
- Latham, A. S. (1998). Teacher satisfaction. *Educational Leadership*, 55(5), 82-83.
- OECD (2011). Greece: Review of the central administration, OECD Public Governance Reviews: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264102880-en>
- Pacelli, L., Devicienti, F., Maida, A., Morini, M., Poggi, A. & Vesan, P. (2008) Employment security and employability: a contribution to the flexicurity debate. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Ανακτήθηκε 11/04/2017 από http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef0836en_0.pdf
- Rawls, J. A. (1971) A theory of justice. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rousseau, D. M. (1995) Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements. Thousand Oaks: Sage.
- Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee Responsibilities & Rights Journal*, 2(2), 121-139.
- Rowan, J. R. (2000). The moral foundation of employee rights. *Journal Of Business Ethics*, 24(4), 355-361.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Theodossiou, I. & Pouliakas, K. (2005). Socio-economic differences in the job satisfaction of high-paid and low-paid employees in Greece. *Bank of Greece Economic Bulletin*, 24, . 83-116.
- Tyler, T. R., & Lind, E. A. (1992). A relational model of authority in groups. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp.115–191). San Diego, CA: Academic Press.
- Vaughan-Whitehead D. (2013). *Public Sector Shock: The Impact of Policy Retrenchment in Europe*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.

Νομοθεσία

Δικτυακός τόπος Εθνικού Τυπογραφείου: www.et.gr

Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ, ΟΙ ΤΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ ΩΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ

Περυσινάκη Εμμανουέλα
emmanpergy@yahoo.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τον πολυσύνθετο ρόλο του σύγχρονου σχολικού ηγέτη εξετάζοντας τις δεξιότητες εκείνες που είναι στενά συνυφασμένες με την αποτελεσματική οργανωσιακή ηγεσία. Μέσα από την καταγραφή παραδειγμάτων σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς επιχειρείται να αναδειχθεί ότι ο επιτυχημένος ηγέτης θα πρέπει να διαθέτει θεμελιώδεις ικανότητες για επίλυση συγκρούσεων και προσεκτικής χρήσης των τακτικών πολιτικής. Οφείλει δε να είναι φορέας αλλαγής, να διαχειρίζεται και να εφαρμόζει την αλλαγή. Βασιζόμενοι στις κατευθυντήριες οδηγίες της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, για τη δημιουργία αποτελεσματικών εκπαιδευτικών οργανισμών κρίνεται απαραίτητη η κατάλληλη προετοιμασία και επιμόρφωση του σχολικού ηγέτη.

Λέξεις κλειδιά: αποτελεσματικός ηγέτης, συγκρούσεις, τακτικές πολιτικής, αλλαγή

1. Εισαγωγή

Στο άκουσμα της λέξης ‘ηγέτης’ μάς έρχεται η εικόνα μιας ξεχωριστής, δυναμικής, εμπνευσμένης προσωπικότητας που οδηγεί νικηφόρα στρατεύματα, δημιουργεί αυτοκρατορίες και αλλάζει την πορεία των εθνών (Hoy & Miskel, 2013). Στη λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών η ηγεσία κατέχει πυρηνική θέση (Πασιαρδής, 2004). Σε ένα οργανωμένο σχολικό περιβάλλον, αποδοτικό, αποκεντρωμένο και καλά διοικούμενο, η προσωπικότητα, τα κίνητρα και οι δεξιότητες είναι έννοιες στενά συνυφασμένες με την αποτελεσματική ηγεσία (Πασιαρδής, 2012).

Η ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων είναι ένα από τα κλειδιά της επιτυχίας του μαντζέρ (Everard & Morris, 1999). Το εκπαιδευτικό στέλεχος θα πρέπει να διαθέτει θεμελιώδεις ικανότητες για αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων, όπως ικανότητες, συναισθηματικές, δημιουργικής, κριτικής σκέψης, αντίληψης και επικοινωνίας (Τρίχας, 2014). Το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα, βρίσκει τρόπους να ασκεί έλεγχο στα μέλη του, χωρίς όμως εξαναγκασμό και υποταγή (Πασιαρδής, 2004). Ο αποτελεσματικός ηγέτης, οφείλει να γνωρίζει την χρήση τακτικών πολιτικής, δίνοντας έμφαση στη χαρισματική (ή και) τη δύναμη του ειδικού (Τρίχας, 2014). Η διαχείριση της αλλαγής και οι διαστάσεις της απαιτούν τις ανεπτυγμένες ικανότητες του ηγέτη, καθώς οι αντιδράσεις και οι δυσκολίες εφαρμογής της είναι πολλές (Everard & Morris, 1999). Προκειμένου, για παράδειγμα, να βελτιωθεί η ποιότητα της σχολικής διοίκησης, και να καλλιεργηθούν στενότεροι δεσμοί με την κοινότητα (Τρίχας, 2014), ο ηγέτης οφείλει να διαθέτει γνώση, δεξιότητες, συνείδηση της κατάστασης και τα ανάλογα κίνητρα (Everard & Morris, 1999).

Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι να αναδειχθεί η πολυσυνθετότητα του ρόλου και των ποικίλων δεξιοτήτων του σύγχρονου ηγέτη ενός σύνθετου οργανισμού, όπως είναι μία σχολική μονάδα, ώστε να αποδειχθεί επιτυχημένος με τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για τους μαθητές του 21^{ου} αιώνα. Η επιλογή των μελλοντικών εκπαιδευτικών ηγετών, μετά την κατάλληλη προετοιμασία, βασίζεται στις κατευθυντήριες οδηγίες της Εκπαιδευτικής Διοίκησης (Πασιαρδής, 2004). Η σημασία της εργασίας, έγκειται στο να καταδειχθούν οι δεξιότητες στις διαπροσωπικές σχέσεις που οφείλουν να κατέχουν τα στελέχη του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα.

Στο πρώτο μέρος του πονήματος καταγράφεται η βασικότερη αιτία συγκρούσεων, ο τρόπος διαχείρισης και οι θεμελιώδεις ικανότητες επίλυσής τους ενεργοποιώντας, το προσωπικό και τη διεύθυνση του σχολείου, στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, όπου η γράφουσα είναι εξοικειωμένη. Στη συνέχεια, αναπτύσσονται οι τακτικές πολιτικής, οι έννοιες συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Περιγράφονται δύο τακτικές πολιτικής διευθυντή συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μονάδας, οι οποίες συσχετίζονται με τις προαναφερθείσες αρχές ηγεσίας. Ακολουθεί η περιγραφή προγράμματος εκπαιδευτικής αλλαγής σε σχολικό οργανισμό, εντοπίζονται τα δυνατά και αδύνατα σημεία του και προτείνονται χειρισμοί βελτίωσης. Τέλος, συνοψίζονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις της εισήγησης

2. Κυρίως μέρος

2.1. Δεξιότητες Διαχείρισης Συγκρούσεων

2.2. Αιτία συγκρούσεων σε εκπαιδευτικό οργανισμό

Οι συγκρούσεις είναι συνυφασμένες με την εξελικτική πορεία του ανθρώπου και ξεκινάνε όταν ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων νιώθει προσβεβλημένο από ένα άλλο άτομο ή μία ομάδα ατόμων (DiPaola & Hoy, 2001). Για να υπάρξει σύγκρουση χρειάζονται διαφορετικές απόψεις και ασυμβατότητα αυτών των απόψεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

Σε ένα ‘ζωντανό’ οργανισμό, όπως είναι το σχολείο όπου λαμβάνονται αποφάσεις και διοικείται ανθρώπινο δυναμικό, οι συγκρούσεις είναι καθημερινό και αναπόφευκτο φαινόμενο. Σύμφωνα με τον Καντά, (2009), 20% του χρόνου των διευθυντικών στελεχών αφιερώνεται στην αντιμετώπιση ή επίλυση κάποιας μορφής σύγκρουσης.

Παρακάτω περιγράφεται συγκρουσιακό πεδίο σε εκπαιδευτικό οργανισμό, το οποίο σχετίζεται με τη διαχείριση των περιορισμένων πηγών από το διευθυντή. Ήδη από την πρώτη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, υπήρξαν ανταγωνιστικές ιδέες για την αξιοποίηση των περιορισμένων πηγών (Τρίχας, 2014). Οι θέσεις και οι ρόλοι μοιράστηκαν, κατά το δοκούν, από το διευθυντή, παρουσιάστηκαν δραστηριότητες και εκπόνηση προγραμμάτων, για την χρησιμοποίηση του χρόνου και την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού. Δημιουργήθηκαν μοιραία, αντιπαραθέσεις, παρουσιάστηκαν διάφορες δυνατότητες και εναλλακτικοί τρόποι δράσης (Everard & Morris, 1999), από μεγάλη μερίδα συναδέλφων. Δυστυχώς, δε δημιουργήθηκε συνεργατικό/ενοϊκό κλίμα μεταξύ του ηγέτη και των εργαζομένων (Πασιαρδής, 2004), αλλά λήφθησαν αποφάσεις έχοντας το στοιχείο της κυριαρχίας και της ικανής εκτέλεσης του «παιχνιδιού» (Everard & Morris, 1999).

Δεν εισακούστηκε το βασικό αίτημα της τακτικής μηνιαίας συνεδρίασης των εκπαιδευτικών και του συλλόγου διδασκόντων, με γνώμονα την ομαλότερη λειτουργία του συστήματος επικοινωνίας του σχολείου. Η έλλειψη συνεργασίας και δημιουργίας επιλογών αναγνωρίζοντας ο ένας τα συμφέροντα του άλλου (Τρίχας, 2014), οδήγησε σε συγκρούσεις μεταξύ του διευθυντή και της ομάδας των εκπαιδευτικών.

2.2 Θεμελιώδεις ικανότητες για επίλυση συγκρούσεων

Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η σύγκρουση καταρχήν θεωρείται αρνητικό φαινόμενο, μία καταστροφική δύναμη (DiPaola & Hoy, 2001), που έχει σοβαρές επιδράσεις στη λειτουργία και την παραγωγικότητά τους καθώς και στο ηθικό των μελών τους. Στην πραγματικότητα, η σύγκρουση μπορεί να καταστεί μία δημιουργική και παραγωγική δύναμη – a constructive force (DiPaola & Hoy, 2001). Σε κάθε σύγκρουση σημασία έχει ο τρόπος διαχείρισής της.

Σε αυτό το σημείο μνημονεύεται ο ρόλος του σύγχρονου ηγέτη· ο αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει να κατανοεί, να αναγνωρίζει τις συγκρούσεις και να τις διαχειρίζεται ανάλογα αλλάζοντας το κλίμα στο σχολείο (DiPaola & Hoy, 2001). Ο ικανός ηγέτης θα διαβλέψει σε όλες τις περιπτώσεις αν η σύγκρουση θα συμβάλει στην πρόοδο και την αποτελεσματικότητα και θα

αναδυθεί ως πολύτιμο κομμάτι της ζωής ή θα δημιουργήσει προβλήματα στη λειτουργία του (Everard & Morris, 1999).

Για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των συγκρούσεων η διεύθυνση του σχολείου και το προσωπικό πρέπει να διαθέτει θεμελιώδεις ικανότητες. Τα δύο μέρη κατά τις συζητήσεις πρέπει να τηρούν βασικές αρχές, όπως να εκφράζονται ανοιχτά για τα πραγματικά ζητήματα που τα απασχολούν (Everard & Morris, 1999) μέσα σε κλίμα ηρεμίας, ανεκτικότητας, εμπραθητικής ικανότητας, αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης (Τρίχας, 2014). Το πρόβλημα πρέπει να προσδιορίζεται και να κοινοποιείται (Everard & Morris, 1999), προσεγγίζοντάς το από διάφορες προοπτικές και δημιουργώντας ποικιλία επιλογών με τη χρήση ιδεοθύελλας (Τρίχας, 2014). Αναζητούνται κοινοί στόχοι χωρίς να αναβάλλεται η συζήτηση με την ελπίδα ότι το πρόβλημα θα λυθεί από μόνο του (Everard & Morris, 1999). Κοινά προγράμματα πρέπει να προωθούνται με τη συνεργασία όλων, αποδεχόμενοι τη διαφορετικότητα και τη διαφωνία (Τρίχας, 2014).

Τα συναισθήματα ως παρωθητικές δυνάμεις παίζουν καθοριστικό ρόλο σε μία σύγκρουση. Έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις (θυμός, φόβος) πιθανόν να κάνουν το άτομο να αγνοήσει συμφέροντα ή κοινωνικούς κανόνες που θα οδηγούσαν στη διευθέτηση της σύγκρουσης (Αργυρίου & Ανδρεάδου, 2011). Τα συναισθήματα πρέπει να εκφράζονται με τρόπο μη επιθετικό και να εξασκείται ο αυτοέλεγχος (Τρίχας, 2014).

Τα εμπλεκόμενα άτομα είναι σημαντικό να κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες επικοινωνίας οι οποίες επιτρέπουν την αποτελεσματική ανταλλαγή γεγονότων και συναισθημάτων (Τρίχας, 2014). Για να αυξάνεται η εγκυρότητα της επικοινωνίας, είναι απαραίτητη η προσεκτική χρήση των λεκτικών και μη λεκτικών καναλιών. Οι ομιλητές, απευθυνόμενοι σε ενεργητικούς ακροατές, πρέπει να είναι κατανοητοί και ξεκάθαροι και η επικοινωνία να διεξάγεται με θετικότητα και σεβασμό απαλλαγμένη από συναισθηματικές φορτίσεις (Τρίχας, 2014).

3. Διαπροσωπική Επιρροή ~ Ικανή Ηγεσία

3.1. Εξουσία και τακτικές πολιτικής

Σε ένα σύγχρονο κοινωνικό σύστημα, όπως είναι ο εκπαιδευτικός οργανισμός, υπάρχουν μηχανισμοί εξουσίας και ελέγχου από τους προϊσταμένους προς τους υφισταμένους (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με τους French και Raven (Τρίχας, 2014) η εξουσία ασκείται με τη δύναμη που προέρχεται είτε από τη θέση είτε από την προσωπικότητα του ηγέτη. Στον εκπαιδευτικό οργανισμό, εφόσον το προσωπικό του διατηρεί το δικαίωμα κριτικής σκέψης, υπάρχει η επιλογή σε προτάσεις χωρίς εξαναγκασμό ή υποταγή (Πασιαρδής, 2004).

Εντούτοις, τα παιχνίδια πολιτικής είναι μέρος της μικροπολιτικής και αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής ενός οργανισμού· ενίοτε δε, λύνουν σοβαρά οργανισμικά προβλήματα που σχετίζονται με την επίσημη εξουσία του (Τρίχας, 2014). Η χρήση τακτικών πολιτικής από τα μέλη του οργανισμού για άσκηση ή επιρροή εξουσίας καθορίζουν την επιτυχία στα πολιτικά παιχνίδια (Τρίχας, 2014).

Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς συναντάμε διάφορες τακτικές πολιτικής, να γίνονται τα άτομα αρεστά δείχνοντας την εύνοια τους, βασίζεται στον κανόνα της αμοιβαιότητας (Hoy & Miskel, 2013), η δημιουργία σχέσεων δια μέσω της δικτύωσης με σημαίνοντες ανθρώπους. Οι στενές σχέσεις μεταξύ δασκάλων, διευθυντών και των αντιπροσώπων των συλλόγων τους, βοηθούν την πρόσβαση σε σημαντικές πληροφορίες (Hoy & Miskel, 2013). Η επιδέξια διαχείριση πληροφοριών ενισχύει τη θέση των ατόμων ελέγχοντας κι αυξάνοντας την εξάρτηση των συναδέλφων· κατά τη δημιουργία εντυπωσιασμού, τα άτομα προσπαθούν να ελέγξουν την εντύπωση που σχηματίζουν οι άλλοι για αυτούς (Τρίχας, 2014), υπογραμμίζοντας τη σημαντικότητα και την κοινωνική εμπειρία τους (Hoy & Miskel, 2013). Η δημιουργία εσωτερικών συνασπισμών προς επίτευξη κοινών στόχων επιτελείται από εκπαιδευτικούς που αποτελούν την πολιτική δύναμη στα σχολεία (Hoy & Miskel, 2013).

Η αποποίηση ευθυνών και η δημιουργία εξίλασθριων θυμάτων – η τεχνική της θυματοποίησης - είναι κοινή τακτική στους οργανισμούς και τα σχολεία δεν αποτελούν εξαίρεση (Hoy & Miskel, 2013). Η τακτική της κολακείας βασίζεται στη νόρμα της αμοιβαιότητας και δίνει μία αίσθηση επίτευξης. Μία σημαντική τακτική για προαγωγές στα σχολεία είναι να προσελκύουν τα άτομα την προσοχή των ανωτέρων τους, κάνοντας για παράδειγμα πολύ περισσότερα απ' αυτά που τους ζητούνται (Hoy & Miskel, 2013).

Τα άτομα που ασκούν εξουσία πρέπει να γνωρίζουν την προσεκτική χρήση των παραπάνω τακτικών προσεγγίζοντάς τις από μία ηθική διάσταση (Τρίχας, 2014).

3.2 Συναλλακτική ~ μετασχηματιστική ηγεσία

Η ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά (Τρίχας, 2014). Σε ένα αποκεντρωμένο σχολικό περιβάλλον, τα χαρακτηριστικά του επιτυχημένου ηγέτη που συμβάλλει στις μαθησιακές επιδόσεις, διαφαίνονται μέσα από τις θεωρίες της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας και η διάκρισή τους έγινε από τον Burns (Πασιαρδής, 2012).

Η συναλλακτική ηγεσία βοηθά τους οργανισμούς να επιτύχουν τους τρέχοντες αντικειμενικούς τους στόχους αποτελεσματικά, συνδέοντας την εκτέλεση της εργασίας με αξιολογες ανταμοιβές (Zhu κ.ά., 2005). Τα μέλη του οργανισμού έχουν σαφείς ρόλους και υποχρεώσεις αναγνωρίζοντας τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας που ο ένας έχει στον άλλο χωρίς να δεσμεύονται από έναν παρόμοιο σκοπό (Πασιαρδής, 2012). Οι συναλλακτικοί ηγέτες είναι είτε ενεργητικοί ηγέτες μεσολαβώντας δραστικά, προσπαθώντας να εμποδίζουν τα προβλήματα (Den Hartog κ.ά, 1997), είτε δεν επεμβαίνουν μέχρι αυτά να γίνουν σοβαρά (Τρίχας, 2014). Η συναλλακτική ηγεσία αν κι έχει την έννοια του ανταποδοτικού οφέλους, δεν διακατέχεται πάντα από αρνητισμό. Άλλωστε, ο Bass υποστήριξε πως οι καλοί ηγέτες έχουν χαρακτηριστικά και μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας (Πασιαρδής, 2012).

Η μετασχηματιστική ηγεσία στηρίζεται στην ηθική διάσταση της (Πασιαρδής, 2012). Οι Hater και Bass (1988), αναφέρουν πως οι υφιστάμενοι ταυτίζονται με τον ηγέτη, συμμετέχοντας σε ένα κοινό όραμα, προχωρώντας πέρα από την ανταλλαγή ανταμοιβών ατομικού συμφέροντος για συμμόρφωση (Den Hartog κ.ά, 1997). Μέσα από την θεώρηση των τεσσάρων διαστάσεων του Bass, διακρίνονται οι αξιοσημείωτες ικανότητες του μετασχηματιστικού ηγέτη ο οποίος προωθεί το όραμά του και την αλλαγή δραστηριοποιώντας τα άτομα του οργανισμού, αντιμετωπίζοντας το καθένα ως ξεχωριστή οντότητα που ανάλογα με τις δυνατότητές του δίνει τον καλύτερο του εαυτό για την αποστολή του οργανισμού (Πασιαρδής, 2012 · Den Hartog κ.ά, 1997). Καθοδηγεί, εμπνέει και ενθαρρύνει για καινοτομία και δημιουργικότητα ενεργώντας με βεβαιότητα και αισιοδοξία (Τρίχας, 2014).

Σημαντικές λειτουργίες για τη μετασχηματιστική ηγεσία είναι η ανάπτυξη μιας σχολικής κουλτούρας που συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του οργανισμού μέσα σε κλίμα επικοινωνίας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Πασιαρδής, 2012). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες με τη δημιουργία εμπιστοσύνης και γνήσιου ενδιαφέροντος για τις ανάγκες του κάθε υπαλλήλου ενισχύουν τη θετική θεώρηση και την αναγνώριση των υπαλλήλων προς την ταυτότητα του οργανισμού (Epitropaki & Martin, 2005). Σημαντικές λειτουργίες αποτελούν επίσης, η εξασφάλιση και διανομή των πόρων, η πραγματοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών και η παροχή του ελέγχου των οδηγιών και των καινοτομιών (Τρίχας, 2014).

3.3. Τακτικές πολιτικής σε σχέση με τη συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία

Στην παρούσα ενότητα περιγράφονται δύο τακτικές πολιτικής διευθυντή δημόσιου δημοτικού σχολείου, συσχετιζόμενες με τις αρχές της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας αντίστοιχα.

Δύο μήνες αφότου ξεκίνησε το σχολικό έτος, εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας χρειάστηκε να πάρει μηνιαία άδεια για λόγους υγείας. Για αρκετές ημέρες οι συνάδελφοι

αναπλήρωναν άτυπα το κενό με υπερωρίες. Ο διευθυντής διαπραγματεύτηκε με τους δασκάλους ώστε τις ημέρες που θα είχαν παραπάνω από δύο ώρες υπερωρία να μην πραγματοποιούν την προγραμματισμένη τους εφημερία, προωθώντας έτσι την παροχή ανταμοιβών και ενεργοποιώντας την τακτική της ανταλλαγής (Τρίχας, 2014). Εκμεταλλευόμενος δε τις σχέσεις και τις γνωριμίες του με διοικητικά στελέχη του Γραφείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πληροφορήθηκε ότι δε θα καλυφθεί το κενό με αναπληρωτή συνάδελφο. Εφαρμόζοντας την ίδια τακτική, δηλαδή της δικτύωσης (Τρίχας, 2014) κατάφερε να αποκτήσει ο οργανισμός δάσκαλο για τμήμα ένταξης, να ‘χρησιμοποιηθεί’ όμως εξ ολοκλήρου στη θέση του συναδέλφου με την άδεια. Η συναλλαγή έγινε σε συνεννόηση με την Πρωτοβάθμια άτυπα, καθώς η παραπάνω πρωτοβουλία αντίκειται στους κανονισμούς. Όμως, ο ευγενής στόχος και η εφαρμογή των εντολών των ανωτέρω - η ομαλή λειτουργία της μονάδας - επιτεύχθηκε (Πασιαρδής, 2004).

Ο διευθυντής της εν λόγω σχολικής εγκατάστασης διέτυπωσε εξ αρχής κατά τρόπο σαφή το όραμά του: να χρησιμοποιηθούν οι πόροι και η υλικοτεχνική υποδομή σε πλήρη ανάπτυξη. Ο στόχος που έθεσε – να τοποθετηθούν ειδικότητες – επιτεύχθηκε κατόπιν πιέσεων, εγγράφων προς την Κεντρική Διοίκηση και διεκδικητικότητας προς τη Σχολική Επιτροπή του Δήμου. Οι νεοεισερχόμενοι συνάδελφοι στελέχωσαν τα Εργαστήρια Η/Υ, Εικαστικών, Μουσικής και Θεατρικής Αγωγής. Ο διευθυντής εξασφαλίζοντας και διανέμοντάς τους πόρους αλλά και επιδεικνύοντας προσδοκίες υψηλής απόδοσης (Πασιαρδής, 2012), οργανώθηκαν κι εμπλουτίστηκαν με υλικά οι παραπάνω χώροι με ενέργειες κι αφιέρωση χρόνου των εκπαιδευτικών.

Απεναντίας, η προσπάθεια εφαρμογής της τακτικής δημιουργίας συνασπισμών για την αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων (Πασιαρδής, 2004) από το υπόλοιπο προσωπικό και συνεταιρισμών με τους προαναφερθέντες συναδέλφους, δεν ευόδωσε τα μέγιστα. Παρ’ όλη την παροχή διανοητικής υποκίνησης (Πασιαρδής, 2012), με επιχειρηματολογία εκ μέρους του διευθυντή οι εκπαιδευτικοί δεν ένωσαν τις δυνάμεις τους προς επίτευξη κοινών στόχων (Πασιαρδής, 2004). Πιθανόν, δεν είχε αναπτυχθεί από την αρχή η ανάλογη κουλτούρα ικανής να συμβάλλει σε επικοινωνία (Πασιαρδής, 2012), όταν μοιράσθηκαν κατά το δοκούν οι ρόλοι από το διευθυντή μη επιτυγχάνοντας το κλίμα συνεργασίας.

4. Η Αξία της Εκπαιδευτικής Αλλαγής

4.1. Διαχείριση αλλαγής σε εκπαιδευτικό οργανισμό

Στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος, η αλλαγή αποτελεί τη νέα σταθερά· οι εκπαιδευτικές αλλαγές καθίστανται απαραίτητες για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού (Πασιαρδής, 2012). Ο ρόλος των διευθυντών κρίνεται ως κρίσιμος και κεντρικός στην προώθηση και τη στήριξη της αλλαγής (Πασιαρδής, 2012). Ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης ενεργεί ως φορέας της αλλαγής, διαχειρίζεται και κατευθύνει αλλαγές ((Πασιαρδής, 2012· Everard & Morris, 1999).

Στη συνέχεια θα περιγραφεί πρόγραμμα εκπαιδευτικής αλλαγής σε δημόσιο δημοτικό σχολείο, με πρωτοβουλία της διευθύντριας της μονάδας. Το σχολικό κτίριο είχε υποστεί αρκετές φορές βανδαλισμούς και φθορές κατά τις απογευματινές και βραδινές ώρες από εξωσχολικούς αλλά και από μαθητές του οργανισμού που παρουσίαζαν παραβατική συμπεριφορά και κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου. Κατά συνέπεια, αποφασίσθηκε από τη διευθύντρια να υιοθετηθούν μέτρα εξάλειψης των φαινομένων με ‘άνοιγμα’ προς την κοινωνία και καλλιέργεια στενότερων δεσμών με την κοινότητα (Everard & Morris, 1999).

Συγκεκριμένα, αποφασίσθηκε το σχολείο να είναι ανοιχτό το απόγευμα για διάφορες δράσεις. Να παραχωρηθεί ως χώρος άθλησης και παιχνιδιού για όλα τα παιδιά της περιοχής με εθελοντική επίβλεψη από δασκάλους και γονείς. Ζητήθηκε να διαμορφωθεί ανάλογα ο προαύλιος χώρος με οικονομική στήριξη από το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, τον Πολιτιστικό Σύλλογο και τους επαγγελματίες της συνοικίας με χορηγίες· ενώ παράλληλα, γονείς να προσφέρουν εθελοντική

εργασία. Η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων να λειτουργήσει ως γυμναστήριο σε μαθητές και γονείς και μάθημα να κάνει ο γυμναστής της μονάδας. Η δανειστική βιβλιοθήκη να είναι προσβάσιμη με την ευθύνη δασκάλων του σχολείου. Τέλος, να λειτουργήσουν τμήματα ~ Λέσχες Ανάγνωσης με τη συνεργασία της Ομάδας Βιβλίου του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού.

Το πρόγραμμα για το χρονικό διάστημα των έξι μηνών που εφαρμόστηκε είχε επιτυχή αποτελέσματα: εξάλειψη της παραβατικής συμπεριφοράς και των φθορών.

4.2. Κριτική προγράμματος ~ προτάσεις χειρισμών βελτίωσης

Η διευθύντρια του εκπαιδευτικού οργανισμού όρισε από την αρχή της ανάληψης των καθηκόντων της πού θέλει να βρίσκεται ο οργανισμός και ποια είναι η κεντρική αποστολή του. Να είναι το σχολείο ένα κέντρο εκπαίδευσης αλλά και ουσιαστικής μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών όπου θα προετοιμάζονται ως άνθρωποι και ως πολίτες· ταυτόχρονα δε οι εκπαιδευτικοί θα προσφέρουν την εργασία τους σε ένα ήρεμο και φιλικό περιβάλλον (Everard & Morris, 1999).

Διέγινε προκαταρκτικά το υπάρχον πρόβλημα της παραβατικότητας, βάσει του οποίου αποφάσισε ότι χρειάζεται η αλλαγή και προδιέγραψε το μέλλον, αναγνωρίζοντας τις αρνητικές συνέπειες αν δεν υπάρξει ενεργοποίηση (Τρίχας, 2014). Στα γνωρίσματα της προσωπικότητάς της αναφέρονται το κύρος της, ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη που ενέπνεε στους υφισταμένους της και το γεγονός ότι δεν κινούνταν από προσωπικά κίνητρα-λόγους για την επιθυμία αλλαγής (Everard & Morris, 1999). Η ίδια υποστήριζε ενεργητικά τις δράσεις (Everard & Morris, 1999) και έδινε το έναυσμα -idealized influence- όντας παρούσα στην επίβλεψη εμπυχώνοντας και καθοδηγώντας (Πασιαρδής, 2004).

Αναγνώριζε πως το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα (Hoy & Miskel, 2013), αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του για να ακμάσει, καλλιεργεί εξωστρεφή νοοτροπία, συλλαμβάνοντας τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται (Everard & Morris, 1999). Επομένως, περιγράφοντας το παρόν, οι προαναφερθέντες Σύλλογοι λειτούργησαν υπέρ του σχολείου βοηθώντας ενεργά στην αλλαγή (Τρίχας, 2014) με εθελοντική παρουσία και οικονομική στήριξη.

Εντούτοις, θεωρείται πως η διευθύντρια δεν κατάφερε να εμπνεύσει το όραμα της σε όλους τους συναδέλφους καλλιεργώντας την ανάλογη κουλτούρα για την επιτυχημένη εισαγωγή της αλλαγής και τη διαπίστωση αναγκαιότητας αλλαγής. Δεν πείστηκε όλο το προσωπικό για την αξία της, να συνεργασθούν όλοι για τη βελτίωση της σχολικής ζωής των μαθητών αλλά και των ίδιων. Επίσης, δεν εκτιμήθηκε ουσιαστικά η συνθετότητα του παρεμβατικού έργου και δε δόθηκε η απαιτούμενη προσοχή στο στάδιο του σχεδιασμού (Everard & Morris, 1999). Οι στόχοι και τα μέσα αλλαγής δεν τέθηκαν με σαφήνεια, δεν εκχωρήθηκαν προσδιορισμένα καθήκοντα σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο – ποιος θα κάνει τι έως πότε (Τρίχας, 2014). Οι συνάδελφοι που αποδέχτηκαν με ενθουσιασμό από την αρχή ήταν η μειοψηφία και γρήγορα ένιωσαν την κόπωση και το φόρτο εργασίας. Άλλωστε, άρχισαν οι πιέσεις από στελέχη του Γραφείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (για το απογευματινό ωράριο) αποδεικνύοντας την περιορισμένη αυτονομία μιας σχολικής μονάδας στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η αλλαγή πρέπει να προσεγγίζεται συστηματικά· η αξιοποίηση των παραγόντων για ομαλή εισαγωγή και διαχείριση της αλλαγής κρίνεται απαραίτητη (Everard & Morris, 1999). Η διευθύντρια θα έπρεπε να θέσει ως πρωταρχική προϋπόθεση την ύπαρξη αναγκαιότητας για εκπαιδευτική αλλαγή· η επεξήγηση του τι αλλάζει και ποιοι είναι οι λόγοι αλλαγής (Ford & Ford, 2009), είναι ουσιώδους σημασίας καθώς δεν την αντιλαμβάνεται όλο το προσωπικό με τον ίδιο τρόπο ή με τον τρόπο αντίληψης της ίδιας. Κάθε άτομο 'μεταφέρει' το δικό του αξιακό σύστημα, τα δικά του βιώματα και αισθήματα που είναι σεβαστά κι αποδεκτά (Everard & Morris, 1999). Θα έπρεπε να επιδιωχθεί η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μέσα από συμμετοχικές, συλλογικές διαδικασίες και συναδελφικότητα ώστε να επιτευχθεί η ολοκληρωτική αφοσίωση με απώτερο στόχο τη βελτίωση (Τρίχας, 2014). Ακόμα κι αν ξεκίνησε το εγχείρημα-όραμα με μερίδα συναδέλφων, κατά το στάδιο εφαρμογής θα έπρεπε να συνεισφέρουν όλοι μέσα από διεργασίες

αλληλόδρασης, ανατροφοδότησης, τροποποίησης σχεδίων και στόχων. Θα μπορούσε να γίνονται συναντήσεις – κι όχι μόνο κατά την εκπόνηση του ιδεώδους σεναρίου – εκτός χώρου εργασίας σε μία πιο ήρεμη και χαλαρή ατμόσφαιρα όπου θα οργανωνόταν με ακρίβεια η εκχώρηση αρμοδιοτήτων, το χρονοδιάγραμμα, τα μέσα, οι τρόποι δράσης (Everard & Morris, 1999).

Αν η διευθύντρια είχε αντιληφθεί ότι οι αντιδράσεις είναι απόρροια του δυναμικού συντηρητισμού, θα αντιμετώπιζε την αντίσταση ως διέξοδο (Ford & Ford, 2009) · βοηθώντας όσους αντιλαμβάνονταν την αλλαγή ως απειλή, πηγή ανασφάλειας ή αδυναμίας (Τρίχας, 2014), να εξαλείψουν αυτές τις ανησυχίες και τους φόβους πείθοντάς τους για την αξία της και δημιουργώντας αίσθημα συμμετοχής στο όραμα για τα οφέλη που θα επιφέρει.

5. Συμπεράσματα

Στην εποχή μας τα θέματα της εκπαιδευτικής ηγεσίας συζητούνται και ερευνώνται σε ολοένα και μεγαλύτερο βαθμό (Πασιαρδής, 2004). Η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες επιτυχίας στα σχολεία· είναι το κύριο μέσο για τη βελτίωση του στρατηγικού σχεδιασμού σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών μάθησης. Είναι αξιοπρόσεχτα τα αποτελέσματα ερευνών του Διεθνούς Προγράμματος Επιτυχημένης Σχολικής Ηγεσίας (ISSPP), όπου αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά των επιτυχημένων διευθυντών στα διαφορετικά συγκείμενα των χωρών που έλαβαν μέρος (Πασιαρδής, 2012). Ο σύγχρονος επιτυχημένος σχολικός ηγέτης όταν ενεργεί ως φορέας αλλαγής, έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δεξιότητες. Η διαχείριση συγκρούσεων, οι τακτικές πολιτικής και η διαχείριση της αλλαγής αποτελούν, σύμφωνα με τις αρχές της οργανωσιακής ηγεσίας, στοιχεία των επιτυχημένων πρακτικών ηγεσίας.

Ο ηγέτης θα πρέπει να έχει τις ικανότητες να αναγνωρίζει τις συγκρούσεις και να εφαρμόζει τρόπους διαχείρισής τους, ώστε να καταστούν όσο το δυνατό πιο παραγωγικές και χρήσιμες. Η δυνατότητα σύγκρουσης είναι τόσο μία δύναμη για υγεία και ανάπτυξη όσο και για καταστροφή (DiPaola & Hoy, 2001).

Τα παιχνίδια πολιτικής, ως αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής ενός οργανισμού, λύνουν κάποτε οργανισμικά προβλήματα σχετικά με την επίσημη εξουσία του οργανισμού (Τρίχας, 2014). Η επιτυχία στα πολιτικά παιχνίδια εξαρτάται από τις τακτικές πολιτικής που χρησιμοποιούνται. Ένας σχολικός ηγέτης οφείλει να γνωρίζει την προσεκτική χρήση αυτών των πρακτικών (Πασιαρδής, 2004), εφαρμόζοντας τις αρχές της συναλλακτικής και της μετασχηματιστικής ηγεσίας· υπό την έννοια ότι οι συγκεκριμένες θεωρίες αφορούν στη δημιουργία ευκαιριών μάθησης για τους μαθητές σε ένα αποκεντρωμένο σχολικό περιβάλλον (Πασιαρδής, 2012).

Καθώς οι εκπαιδευτικές αλλαγές καθίστανται απαραίτητες για την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού (Πασιαρδής, 2012), η διαχείρισή τους από τον ηγέτη κρίνεται κρίσιμη και κεντρική. Εξαλείφοντας τις αντιδράσεις - τους φόβους, τις ανησυχίες - των υφισταμένων για την εκπαιδευτική αλλαγή (Everard & Morris, 1999), πείθοντάς τους για την αξία και την αναγκαιότητα αυτής, εξηγώντας το 'γιατί' και διαχειριζόμενος την αντίσταση ως διέξοδο (Ford & Ford, 2009), έχει συμβάλλει σημαντικά στο να καταστούν έτοιμοι να την αποδεχτούν και να την εφαρμόσουν.

Τα απαιτούμενα προσόντα για την ανάληψη μιας ηγετικής θέσης σε εκπαιδευτικό οργανισμό είναι σαφή και φανερά (Πασιαρδής, 1993). Τα πορίσματα της Διοικητικής Επιστήμης καταδεικνύουν πως τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης πρέπει να προετοιμάζονται κατάλληλα πριν από το διορισμό τους σε μια ηγετική θέση. Τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα τυπικά προσόντα και η προσωπική συνέντευξη – όπως γίνεται στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο - για την επιλογή σχολικών ηγετών δεν είναι από μόνα τους ικανοποιητικά (Πασιαρδής, 2004).

Η διαδικασία επιλογής διευθυντών κερδίζει όλο και μεγαλύτερη σπουδαιότητα στην Ευρώπη και την Αμερική. Στο πρόγραμμα μαθητείας στη διοίκηση σχολείων της Καλιφόρνια, οι υποψήφιοι αρχικά επιλέγονται με βάση το βιογραφικό και τα προσόντα τους κι αφού επιτύχουν σε εξετάσεις, γίνονται δεκτοί στο Πρόγραμμα Μαθητείας για Διευθυντές. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει μια σειρά από αυστηρά καθοδηγημένες και καλά σχεδιασμένες εμπειρίες, όπως σεμινάρια σε πανεπιστήμιο,

συμμετοχή σε συνέδρια, ευκαιρίες για επισκέψεις σε αποτελεσματικά σχολεία κτλ., επιδιώκοντας το σχολικό σύστημα να μορφώσει τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά τους μελλοντικούς διευθυντές του (Πασιαρδής, 2004).

Σε παρόμοια βάση κινούνται και τα Κέντρα Αξιολόγησης (ΚΑ). Κάθε κέντρο στελεχώνεται από έξι τουλάχιστον καλά εκπαιδευμένους αξιολογητές, οι οποίοι αξιολογούν τον κάθε υποψήφιο σε διαστάσεις ηγεσίας, όπως : κριτική, οργανωτική και ηγετική ικανότητα, αποφασιστικότητα, ευαισθησία, εκπαιδευτικές αξίες, εύρος ενδιαφερόντων. Αν και υπάρχουν μειονεκτήματα στα ΚΑ (όπως το κόστος ή τα προβλήματα εγκυρότητας), τα πλεονεκτήματα είναι επαρκώς περισσότερα : η απόκτηση γνώσεων για τη Διοικητική Επιστήμη μέσα από ένα φάσμα «πρακτικών» δραστηριοτήτων, η αξιοπιστία τους και η ανατροφοδότηση των αξιολογούμενων. Αν πρώτα διαφοροποιηθούν τα σχέδια υπηρεσίας του διευθυντικού προσωπικού και αν απαιτούνται μεταπτυχιακά προσόντα στην Εκπαιδευτική Διοίκηση, τα Αναλυτικά Προγράμματα και την Αξιολόγηση Προσωπικού, φαίνεται ότι τα ΚΑ είναι ίσως ένας από τους αρκετά υποσχόμενους τρόπους επιλογής σχολικών ηγετών (Πασιαρδής, 2004).

Εν πάση περιπτώσει είναι απαραίτητο να εξευρεθούν τρόποι αρχικής κατάρτισης και μόρφωσης των ηγετικών στελεχών, προτού καν εισαχθούν στο πεδίο της σχολικής διοίκησης. Οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες με την κατάλληλη επιμόρφωση και απόκτηση δεξιοτήτων, δημιουργούν και αποτελεσματικούς, επιτυχημένους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις – Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο: Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη, Δ. Ασημακοπούλου (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο* (σσ. 183-202). Αθήνα : Επίκεντρο.
- Αργυρίου, Α. & Ανδρεάδου, Δ. (2010). *Συμβουλευτική παρέμβαση των Δ/νων Σχολικών Μονάδων Β/θμιας Εκπαίδευσης στη διευθέτηση των συγκρούσεων*. Μια εμπειρική έρευνα σε σχολεία της Νομαρχίας Δ. Αττικής. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία του ΠΕΠΣΥΠ/ΑΣΠΑΙΤΕ).
- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Κίκιζας, Δ., μετάφρ.). Πάτρα : ΕΑΠ.
- Καντάς, Α. (2009). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Διεργασίες ομάδας- σύγκρουση, ανάπτυξη και αλλαγή- κουλτούρα, επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία : από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα : Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα : Ίων.
- Τρίχας, Σ. (2014, Γενάρης). *Τρίτη Ο.Σ.Σ. ΕΠΑ 62*. Παρουσίαση στην 3^η Ομαδική Συμβουλευτική Συνάντηση του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, Αθήνα.
- Τρίχας, Σ. (2014, Μάρτιος). *Τέταρτη Ο.Σ.Σ. ΕΠΑ 62*. Παρουσίαση στην 4^η Ομαδική Συμβουλευτική Συνάντηση του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Den Hartog et al. (1997). Transactional versus transformational leadership : an analysis of the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 19-34.
- DiPaola. (2001). Formalization, conflict and change : constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15(5), 238- 244.
- Epitropaki, O. & Martin, R. (2005). The moderating role of individual differences in the relation between transformational/transactional leadership perceptions and organizational identification. *The leadership Quarterly*, 16, 569-589.
- Ford, J.D. & Ford, L.W. (1999). Decoding resistance to change. *Harvard Business Review*, 1-8.

- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2007). *Educational Administration, Theory, Research and Practice*. New York : McGraw. Hill.
- Zhu et al. (2005). CEO transformational leadership and organizational outcomes : the mediating role of human-capital-enhancing human resource management. *The leadership Quarterly*, 16, 39-52.

ΤΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ Α/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΥΧΡΗΣΤΙΑΣ ΤΟΥΣ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Πέτση Χριστίνα

petsixristiana@yahoo.gr

Διοικητικός Υπάλληλος ΠΕ0, Δ/νση Α/θμιας Εκπ/σης Ημαθίας

Γκόγκα Ελένη

helengog@yahoo.gr

Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ1, Δ/νση Α/θμιας Εκπ/σης Ημαθίας

Ζαχαριάδου Ευθαλία

thaliazach@hotmail.com

Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ60, Δ/νση Α/θμιας Εκπ/σης Ημαθίας

Περίληψη

Η διοίκηση της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από ένα πλήθος δυναμικών δραστηριοτήτων, που για την αποτελεσματικότερη οργάνωση και εκτέλεσή τους, καθίσταται αναγκαία η χρήση ενός ενιαίου πληροφοριακού συστήματος διοίκησης. Στην παρούσα εισήγηση αρχικά γίνεται μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τα είδη των πληροφοριακών συστημάτων, στη συνέχεια καταγράφονται τα πληροφοριακά συστήματα που σχεδιάστηκαν κατά καιρούς για να εξυπηρετήσουν τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τέλος γίνεται προσπάθεια αξιολόγησης του νέου πληροφοριακού συστήματος που χρησιμοποιείται, του Myschool. Επίσης, γίνεται συνοπτική αναφορά στην αρχιτεκτονική του, στις δυνατότητες, τα οφέλη, αλλά και στις δυσκολίες ή στα εμπόδια που μπορεί να προκύπτουν από τη χρήση του.

Λέξεις κλειδιά: Πληροφοριακά Συστήματα, Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Myschool, αξιολόγηση ευχρηστίας πληροφοριακών συστημάτων

Εισαγωγή

Πληροφοριακά Συστήματα

Ειδικά στην εποχή μας, η αυξανόμενη ανάγκη για μετατόπιση προς τη διοικητική αποκέντρωση και η πολυπλοκότητα της λειτουργίας των σχολικών μονάδων, καθιστούν αναγκαία την ύπαρξη ενός οργανωτικού πλαισίου λειτουργίας στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Αναφορικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διοίκηση, αυτές συνδράμουν στην αποδοτική οργάνωση και επεξεργασία της διοικητικής πληροφορίας, δεδομένου ότι το διοικητικό εκπαιδευτικό σύστημα παράγει ένα τεράστιο όγκο ψηφιακής πληροφορίας και προκειμένου να πραγματοποιηθεί η επεξεργασία τους, απαραίτητη κρίνεται η χρήση Πληροφοριακών Συστημάτων, ως ένα αποτελεσματικό μέσο για την οργάνωση των διοικητικών εργασιών, τη βελτίωση των

παρεχόμενων υπηρεσιών, την άμεση αξιολόγηση και τον έγκαιρο και έγκυρο προγραμματισμό και απολογισμό του διοικητικού και εκπαιδευτικού έργου.

Η αξιολόγηση της χρήσης ενός Πληροφοριακού Συστήματος που συνοψίζεται στην απόδοση, στη χρηστικότητα, στην αποτελεσματικότητα, στην επιτυχία, στην ικανοποίηση, στη συμπεριφορά, στο κόστος και στο όφελός του κρίνεται αναγκαία προκειμένου να λειτουργήσουν αποτελεσματικά όλοι οι οργανισμοί οι οποίοι καλούνται να διεκπεραιώσουν τυχόν διοικητικές διαδικασίες.

Ένα Πληροφοριακό Σύστημα είναι ένα ανοικτό σύστημα το οποίο αποτελείται από υλικό, λογισμικό, ανθρώπους και διαδικασίες που εντός του πλαισίου οργάνωσης και λειτουργίας ενός οργανισμού ή επιχείρησης έχει ως σκοπό να παραλάβει δεδομένα από διάφορες πηγές και να τα μετατρέψει σε πληροφορίες σύμφωνα με συγκεκριμένες προδιαγραφές, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των χρηστών.

Η αποτελεσματική χρήση των πληροφοριακών συστημάτων προϋποθέτει αφενός την συνύπαρξη και υποστήριξη του οργανισμού και των ανθρώπων που τον απαρτίζουν και αφετέρου της τεχνολογίας πληροφοριών που διαμορφώνουν τα συστήματα.

Τα δεδομένα που επεξεργάζεται το Π.Σ. εξαρτώνται από τη φύση του οργανισμού και τις απαιτήσεις των χρηστών του, ανάλογα πάντα με το είδος του Συστήματος.

Έτσι έχουμε τα **Κλειστά Συστήματα** τα οποία έρχονται σε επαφή με το περιβάλλον μόνο μέσα από την τυπική διαδικασία εισόδου – εξόδου και τα **Ανοικτά Συστήματα** που σε αντίθεση με τα Κλειστά, έχουν μια άτυπη και όχι τυπική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους, προσαρμοζόμενα σε νέα δεδομένα και απαιτήσεις, εξασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό μεγαλύτερο κύκλο ζωής.

Η **Τεχνολογία Ηλεκτρονικών Υπολογιστών** με τη γνωστή εκρηκτική εξέλιξη, ανήκουν στην κατηγορία των Ανοικτών Συστημάτων. Στην κατηγορία των **Ευσταθών Συστημάτων**, στα οποία γίνεται τακτικός έλεγχος της παραγόμενης εκροής ανήκουν τα **Συστήματα Παραγωγής**.

Επιπλέον, υπάρχουν συστήματα πληροφοριών τα οποία παρακολουθούν τις στοιχειώδεις δραστηριότητες και συναλλαγές του οργανισμού γνωστά ως **Συστήματα λειτουργικού επιπέδου** (operational-level systems) και **συστήματα πληροφοριών** που υποστηρίζουν το εξειδικευμένο προσωπικό ενός οργανισμού και εξυπηρετούν την παρακολούθηση, τον έλεγχο, τη λήψη αποφάσεων και τις διοικητικές δραστηριότητες των μεσαίων στελεχών.

Τα **συστήματα επεξεργασίας συναλλαγών** (transaction processing systems, TPS) αντιπροσωπεύουν μια άλλη κατηγορία πληροφοριακών συστημάτων που αφορούν σε συστήματα μηχανογράφησης τα οποία εκτελούν και καταγράφουν τις τρέχουσες καθημερινές συναλλαγές που είναι απαραίτητες για τη διεξαγωγή της επιχειρηματικής δραστηριότητας.

Τα **συστήματα γνώσης** (knowledge work systems, KWS) που συμβάλλουν στη δημιουργία και αφομοίωση νέας γνώσης από το εξειδικευμένο προσωπικό ενός οργανισμού αντιπροσωπεύουν μια άλλη κατηγορία πληροφοριακών συστημάτων.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα πληροφοριακών συστημάτων είναι τα **συστήματα πληροφοριών διοίκησης**, γνωστά και ως management information systems (MIS), που υποστηρίζουν κατά κύριο λόγο τις λειτουργίες προγραμματισμού, ελέγχου, και λήψης αποφάσεων και τα **συστήματα υποστήριξης αποφάσεων** (decision-support systems, DSS) που υποστηρίζουν τη λήψη αποφάσεων στο διοικητικό επίπεδο ενός οργανισμού (Οικονόμου, Γεωργόπουλος, 1995).

Χρησιμότητα, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των Π.Σ.

Τα πληροφοριακά συστήματα σύμφωνα με ό,τι εξετάσαμε παραπάνω χρησιμεύουν στη συλλογή, αποθήκευση των δεδομένων και στην παροχή πληροφοριών μετά από κατάλληλη κάθε φορά επεξεργασία. Η πληροφόρηση αυτή θα χρησιμοποιηθεί από έναν οργανισμό ή μια επιχείρηση προκειμένου να λάβουν αποφάσεις στρατηγικού χαρακτήρα για τη μελλοντική τους πορεία και να διεκπεραιώσουν τις διοικητικές λειτουργίες και διαδικασίες τους σε καθημερινό επίπεδο.

Η ευκολία στην επεξεργασία των δεδομένων και στους υπολογισμούς συγκριτικά με τον άνθρωπο, η αύξηση της παραγωγικότητας μέσω υπηρεσιών όπως τα ATM ή τα τηλεφωνικά

συστήματα, η επίτευξη προόδου στην Ιατρική και σε άλλες Επιστήμες, η άμεση και γρήγορη μετάδοση των πληροφοριών μέσω του Διαδικτύου σε όλον τον κόσμο είναι ορισμένα από τα πλεονεκτήματα που επιτυγχάνονται μέσω της χρήσης των Πληροφοριακών Συστημάτων και καταδεικνύουν τη αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα της χρήσης τους.

Μεταξύ των άλλων, από τη χρήση των Πληροφοριακών Συστημάτων είναι σαφές ότι προκύπτουν και μειονεκτήματα τα οποία μπορεί να χαρακτηρίζονται από την κατάργηση θέσεων εργασίας στον οργανισμό, που διοικείται μέσω της χρήσης πληροφοριακών συστημάτων, μέχρι την παραβίαση προσωπικών δεδομένων, ενώ μια ενδεχόμενη διακοπή της λειτουργίας τους είναι ικανή να παραλύσει τον οργανισμό ή την επιχείρηση που τα χρησιμοποιεί.

Κυρίως μέρος

Τα πληροφοριακά συστήματα στη διοίκηση της εκπαίδευσης

Ο εκσυγχρονισμός της σχολικής διοίκησης αποτελεί το κλειδί για τον ευρύτερο μετασχηματισμό και τη γενικότερη αναδιοργάνωση των υπηρεσιών στήριξης της εκπαίδευσης. Η εισαγωγή και αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στις σχολικές μονάδες και στις διοικητικές εκπαιδευτικές δομές εξασφαλίζει ένα αναβαθμισμένο ηλεκτρονικό πλαίσιο διοίκησης και λειτουργίας. Η γραφειοκρατική και χειρωνακτική εργασία μπορεί να αντικατασταθεί από ολοκληρωμένα πληροφοριακά συστήματα που μοντελοποιούν τις διοικητικές διαδικασίες και ευθυγραμμίζουν τη σχολική διοίκηση με τις αρχές της Κοινωνίας της Πληροφορίας (Προκοσιάδου, 2009).

Ιδιαίτερα για το χώρο της εκπαίδευσης τα πληροφοριακά συστήματα αποτελούν τη βάση για τη διαχείριση, τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και η αποτελεσματικότητά τους προϋποθέτει οι άνθρωποι που θα τα χρησιμοποιούν και βρίσκονται, είτε σε επίπεδο σχολικών μονάδων, είτε σε ανώτερα διοικητικά επίπεδα, πρέπει να κατανοήσουν το ρόλο που διαδραματίζουν στη οργάνωση, παρακολούθηση και εκτέλεση των διοικητικών εργασιών, στη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, στην άμεση αξιολόγηση και στον έγκαιρο και έγκυρο προγραμματισμό και απολογισμό του διοικητικού και εκπαιδευτικού έργου (Δαγδιδέλης, 2005).

Η χρήση σύγχρονων τεχνολογιών στη διοικητική λειτουργία επηρεάζει σημαντικά τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για τη διεκπεραίωση των διοικητικών διαδικασιών.

Οι τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών βοηθούν τη σχολική διοίκηση να οργανώνει αποδοτικά τις διοικητικές λειτουργίες, στην καλύτερη παρακολούθηση της απόδοσης και στη βελτίωση διαχείρισης των σχολικών πόρων (φυσικών και ανθρώπινων), διευκολύνουν τη διαχείριση πολύπλοκων, τυποποιημένων διαχειριστικών διαδικασιών, προσφέροντάς του ένα φιλικό και εύχρηστο περιβάλλον διαχείρισης, καθώς και την επικοινωνία μεταξύ της σχολικής μονάδας και των περιφερειακών ή κεντρικών υπηρεσιών εκπαίδευσης.

Επιπλέον διευκολύνουν και καλλιεργούν την υπευθυνότητα της σχολικής διοίκησης, αυξάνοντας τη διαφάνεια διεκπεραίωσης των διοικητικών ενεργειών, εξασφαλίζουν την αποτελεσματική ροή των δεδομένων, την άμεση εξυπηρέτηση και ενημέρωση εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, την οικονομία στο χρόνο διεκπεραίωσης των αιτούμενων διαδικασιών, μειώνοντας σε σημαντικό βαθμό τη χειρόγραφη εργασία και επιτρέποντας την καλύτερη δυνατή παρακολούθηση της διακίνησης των εγγράφων και της προόδου των διοικητικών εργασιών, μέσω της χρήσης εργαλείων αναζήτησης και ανάκτησης πληροφοριών, καθώς και της καταγραφής και διατήρησης στοιχείων που αφορούν τον ίδιο τον οργανισμό (Πιτσιάβας, Βλαχόπουλος, 2015).

Όπως όλοι οι οργανισμοί έτσι και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα χρειάζονται κάποιο σύστημα διοικητικής πληροφόρησης ή κάποιο σύστημα ενδοεπιχειρησιακού σχεδιασμού γνωστό και ως enterprise resource planning system, προκειμένου να λειτουργήσουν σωστά και αποτελεσματικά σε τομείς που αφορούν τη διαχείριση προσωπικού, τη μισθοδοσία υπαλλήλων, τη διανομή

εκπαιδευτικού υλικού, τη στήριξη Πανελλαδικών εξετάσεων, την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης ή την καταγραφή μαθητικού και διδακτικού προσωπικού

Βέβαια ο ρόλος των Πληροφοριακών Συστημάτων γίνεται καλύτερα κατανοητός εφόσον και εάν εξεταστεί η Οργανωτική Πυραμίδα της Εκπαίδευσης η οποία και συσχετίζεται με τις ανάγκες των φορέων της για πληροφορία.

Η διοικητική πυραμίδα στην εκπαίδευση

Η διοικητική δομή της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαρθρώνεται σε τέσσερα επίπεδα:

Το εθνικό επίπεδο, που περιλαμβάνει την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και το κεντρικό υπηρεσιακό, πειθαρχικό και γνωμοδοτικό συμβούλιο (ΚΥΣΠΕ/ΚΥΣΔΕ).

Το περιφερειακό επίπεδο, που περιλαμβάνει δεκατρείς (13) Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τα περιφερειακά συμβούλια (Ανώτερο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΑΠΥΣΠΕ/ΑΠΥΣΔΕ). Των υπηρεσιών αυτών προϊστάμενοι οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης (ΠΔΕ), οι οποίοι είναι μετακλητοί δημόσιοι υπάλληλοι.

Το νομαρχιακό επίπεδο, που αποτελείται από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τα συμβούλια (Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΥΣΠΕ/ΠΥΣΔΕ) που λειτουργούν σε επίπεδο νομού. Των υπηρεσιών αυτών προϊστάμενοι οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι επί θητεία.

Το σχολικό επίπεδο, που περιλαμβάνει τον διευθυντή και τον υποδιευθυντή του σχολείου, καθώς και το σύλλογο διδασκόντων. Ειδικότερα:

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θεωρείται μονομελές διοικητικό όργανο, και βάσει των εξουσιών και αρμοδιοτήτων που του έχουν εκχωρηθεί από την ισχύουσα νομοθεσία είναι ο ιεραρχικός προϊστάμενος όλου του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού του σχολείου.

Ο υποδιευθυντής είναι επίσης μονομελές όργανο διοίκησης και αναπληρώνει, σύμφωνα με Ν. 1566/1985, τον διευθυντή του σχολείου, όταν δεν υπάρχει ή όταν απουσιάζει ή κωλύεται. Επιπρόσθετα, βοηθά τον διευθυντή στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων και είναι υπεύθυνος για τη διεξαγωγή του διοικητικού του έργου.

Ο σύλλογος διδασκόντων συγκροτείται από το σύνολο των διδασκόντων της σχολικής μονάδας με οποιοδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως πρόεδρο τον διευθυντή του σχολείου.

Ο γραφειοκρατικός τρόπος οργάνωσης χαρακτηρίζει τις διοικητικές δομές της εκπαίδευσης, που παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό συγκεντρωτισμό, με την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας να ασκεί τη διοίκηση σε κεντρικό επίπεδο η οποία εφαρμόζεται από τα κατώτερα επίπεδα διοίκησης με βάση την ισχύουσα νομοθεσία (Δούκας, 2015).

Η σχολική μονάδα συλλέγει, αποθηκεύει και επεξεργάζεται στοιχεία και πληροφορίες που αφορούν στους μαθητές της (π.χ. δημογραφικά, βαθμολογίες κλπ), το εκπαιδευτικό προσωπικό (στοιχεία επικοινωνίας εκπαιδευτικών, διδάσκοντες ανά τμήμα κλπ) και την οργάνωσή της (αριθμός τμημάτων, υποδιευθυντές κλπ). Οι πληροφορίες αυτές εν μέρει μόνο ήταν διαθέσιμες, μέχρι πρότινος, στο αμέσως ανώτερο επίπεδο διοίκησης, δηλ. τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης όπου ανήκει το σχολείο. Για παράδειγμα η Διεύθυνση Εκπαίδευσης γνώριζε τον αριθμό των μαθητών του σχολείου, αλλά προφανώς δεν ενημερωνόταν εάν υπήρξε κάποια μετεγγραφή μαθητή ή δε γνώριζε την κατανομή των μαθητών σε τμήματα. Για να έπαιρνε μία τέτοιου είδους πληροφορία η Διεύθυνση Εκπαίδευσης θα έπρεπε να ενημερώσει, αποστέλλοντας σχετικό αίτημα στη Σχολική Μονάδα μέσω υπηρεσιακού σημειώματος (Παπαδάκης, 2010).

Με τα πληροφοριακά συστήματα, πλέον, κάποιες αλλαγές ή ενημερώσεις που πραγματοποιούνται στη σχολική μονάδα, άμεσα είναι διαθέσιμες στα ανώτερα επίπεδα διοίκησης, δηλαδή αρχικά στη Διεύθυνση εκπαίδευσης και μετέπειτα στο Υπουργείο Παιδείας.

Εφαρμογή Πληροφοριακών Συστημάτων στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Για τη μηχανογραφική υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των διοικητικών δομών της εκπαίδευσης έχουν αναπτυχθεί και χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς διάφορα πληροφοριακά συστήματα σχεδιασμένα σύμφωνα με τις απαιτήσεις, την ισχύουσα νομοθεσία και τις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας.

Τα σημαντικότερα από αυτά είναι:

- «E-School»: αποτελεί ένα υποσύστημα Διαχείρισης Γραμματειακής Υποστήριξης Διοικητικών και Σχολικών Μονάδων.
- «E-DATA»: αφορά ένα Κεντρικό Μητρώο Διαχείρισης των δεδομένων εκπαιδευτικού προσωπικού. Σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σαν ένα κεντρικό σημείο πρόσβασης και αναφοράς για στοιχεία που αφορούν διοικητικά θέματα της κεντρικής υπηρεσίας του Υπουργείου και των Διευθύνσεων της Εκπαίδευσης.
- Ολοκληρωμένο Πληροφοριακό σύστημα για την ηλεκτρονική υποβολή αιτήσεων και τη Διαχείριση Προσωπικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΟΠΣΥΔ).
- «SURVEY»: σύστημα καταγραφής στοιχείων για το εκπαιδευτικό και το μαθητικό δυναμικό των Σχολικών Μονάδων της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης.
- «Publications»: Η Διεύθυνση Εκδόσεων του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων (ΙΤΥΕ) - Διόφαντος, οργανώνει, συντονίζει και υλοποιεί τη διαδικασία παραγωγής και διανομής των διδακτικών βιβλίων σε όλα τα δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (καταχωρίζεται το διαθέσιμο απόθεμα, ανά τίτλο βιβλίου, για το σύνολο των τίτλων που είναι διαθέσιμα στη σχολική μονάδα και θα χρησιμοποιηθούν για το επόμενο σχολικό έτος, γίνεται ενημέρωση για τους τίτλους βιβλίων καθώς και το πλήθος αντιτύπων ανά τίτλο που θα αποσταλούν για την κάλυψη των αναγκών του επόμενου σχολικού έτους).
- «NEΣΤΩΡ» (ΕΠΑΦΟΣ): κάλυπτε ανάγκες γραμματειακής υποστήριξης, συγκέντρωση βαθμολογίας, μηχανογραφική δήλωση των προτιμήσεων των υποψηφίων για τις σχολές των ΑΕΙ και ΤΕΙ, έκδοση τελικών αποτελεσμάτων. Το λογισμικό NEΣΤΩΡ ήταν αποτέλεσμα συνεργασίας της εταιρείας ΕΠΑΦΟΣ με το Ερευνητικό και Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και με τις αντίστοιχες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας όπως τη Διεύθυνση Μηχανογράφησης, τη Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τη Διεύθυνση Οργάνωσης και Διεξαγωγής Εξετάσεων.
- «Δ-Βάση» (ΕΠΑΦΟΣ): Ολοκληρωμένο περιβάλλον διαχείρισης για όλα τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Στοιχεία μαθητών, Βαθμολογία, Απουσίες, Υπολογισμός και Έκδοση Αποτελεσμάτων, Εκτύπωση καταστάσεων, Έλεγχοι προόδου, Πιστοποιητικά, Απολυτήρια).
- Σύστημα κεντρικής μισθοδοσίας εκπαιδευτικού προσωπικού «ΔΙΑΣ»: προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις του Υπουργείου Οικονομικών για την καταβολή των πάσης φύσεως αποδοχών, αμοιβών, αποζημιώσεων και απολαβών μέσω της Ενιαίας Αρχής Πληρωμής (ΕΑΠ).
- «MYSCHOOL»: Πληροφοριακό σύστημα που απευθύνεται στις σχολικές μονάδες και τις αποκεντρωμένες διοικητικές δομές του Υπουργείου Παιδείας, με στόχο την καθημερινή μηχανογραφική τους υποστήριξη, και την σταδιακή λειτουργική ενοποίηση των υφιστάμενων πληροφοριακών συστημάτων (e-School, e-DataCenter, Survey, ΟΠΣΥΔ, κλπ.) σε ένα σύγχρονο ενιαίο πληροφοριακό ψηφιακό περιβάλλον.

Συνοπτική περιγραφή και αρχιτεκτονική του Πληροφοριακού Συστήματος Myschool

Η λειτουργία του Myschool στηρίχθηκε στα στοιχεία που είχαν καταχωρηθεί και υπήρχαν στην εφαρμογή "Survey", το προϋπάρχον Σύστημα Καταγραφής εκπαιδευτικού και μαθητικού δυναμικού για την Α/μια και Β/μια Εκπ/ση.

Το μενού επιλογών εμφανίζεται με την κάτωθι μορφή καρτελών σε διαδοχική σειρά, καθεμιά από τις οποίες έχει τις δικές της επιμέρους επιλογές:

Φορείς: Η σχολική Μονάδα μπορεί να διαχειριστεί την εμφάνιση και τη διαχείριση των στοιχείων του φορέα της, να αναζητήσει και εμφανίσει στοιχεία των άλλων φορέων που είναι καταχωρημένοι στο myschool και τέλος να διαχειριστεί στοιχεία της κτηριακής υποδομής ή της γεωγραφικής θέσης του φορέα της.

Προσωπικό: Δύναται να διαχειριστεί τους εργαζόμενους κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά και τις τοποθετήσεις εργαζομένων στο φορέα, τις άδειες και τις απουσίες τους. Να εμφανίσει τα προσωπικά και υπηρεσιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών και τις υπηρετήσεις τους. Επιπλέον μπορεί να αιτηθεί προσθήκη ωρομισθίων εκπαιδευτικών.

Σχολική Μονάδα: Μέσα από την επιλογή αυτή μπορεί το σχολείο να διαχειριστεί τις κάτωθι λειτουργίες:

Διαχείριση Τμημάτων: Προστίθενται, διορθώνονται και διαγράφονται τμήματα. Ορίζονται τα μαθήματα που διδάσκονται σε κάθε τμήμα.

Συνδιδασκαλίες Μαθημάτων Διαφορετικών Τμημάτων ή Τάξεων: αφορούν την προσθήκη, διόρθωση και διαγραφή ομάδων συνδιδασκαλίας με ορισμό των μαθημάτων που διδάσκονται σε κάθε ομάδα συνδιδασκαλίας.

Αναθέσεις μαθημάτων: Για κάθε μάθημα ενός τμήματος μπορούν να οριστούν οι εκπαιδευτικοί που το διδάσκουν και πόσες ώρες κάνουν.

Κενά Μαθημάτων: Εισάγονται τα κενά που εκτιμώνται ότι υπάρχουν σε ώρες ανά μάθημα, με το σύστημα όμως να έχει τη δυνατότητα να κάνει τη δική του πρόβλεψη.

Ωρολόγιο Πρόγραμμα: Δύναται να δημιουργηθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Μαθητικό Δυναμικό: Εμφανίζεται η κατάσταση των μαθητών συγκεντρωτικά και ανά τάξη, τμήμα αλλά και τομέα σπουδών.

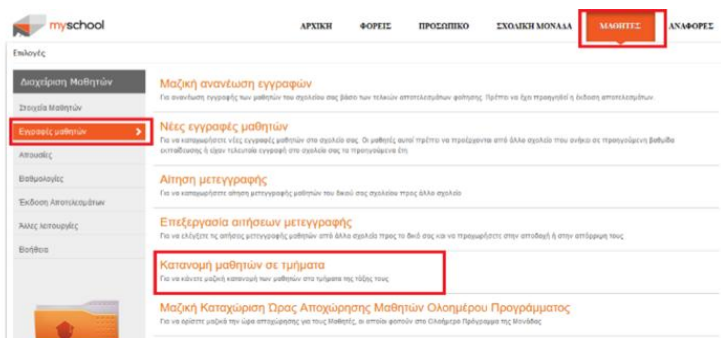
Μέσος όρος τμήματος: Υπολογίζει τους μέσους όρους για τα μαθήματα των τμημάτων του σχολείου.

Σχολικές Εκδρομές: Εισαγωγή όλων των εκδρομών που πραγματοποιούνται στο σχολείο.

Παράμετροι Αναφορών Σχολικής μονάδας: Εισαγωγή όλων των παραμέτρων του σχολείου που θα φαίνονται στις εκτυπώσεις.

Μαθητές: Εδώ πραγματοποιείται η διαχείριση του μαθητικού δυναμικού της σχολικής μονάδας.

Μεταξύ των άλλων υπάρχει δυνατότητα να εκτυπωθούν γενικές καταστάσεις μαθητών, βαθμολογίες, απουσίες, διάφορα έντυπα, βεβαιώσεις και τίτλοι σπουδών. Επίσης, μπορούν να εκτυπωθούν καταστάσεις με τα απαραίτητα κάθε φορά στοιχεία των εργαζομένων της εκάστοτε σχολικής μονάδας, καθώς και διάφορα στατιστικά με τις άδειες και τις τοποθετήσεις τους.



Εικόνα 1: Διαχείριση μαθητικού δυναμικού

Μαθητικό δυναμικό τμημάτων μονάδας							
Τάξη:	Τομέας Σπουδών: Συνθετά Παιδιά						
Τάξη	Τμήμα	Αριθμός Εγγεγραμμένων			Αριθμός Ενεργών		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
ΠΡΟΝΗΠΙΑ-ΝΗΠΙΑ	Κλασικό	12	13	25	12	13	25
ΠΡΟΝΗΠΙΑ-ΝΗΠΙΑ	Ολοήμερο Πρωινό	8	15	23	8	15	23
		Σύνολο: 20	Σύνολο: 28	Σύνολο: 48	Σύνολο: 20	Σύνολο: 28	Σύνολο: 48

Μαθητικό δυναμικό τμημάτων μονάδας							
Τάξη:	Τομέας Σπουδών: Ολοήμερο Νηπιαγωγείο						
Τάξη	Τμήμα	Αριθμός Εγγεγραμμένων			Αριθμός Ενεργών		
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
ΠΡΟΝΗΠΙΑ-ΝΗΠΙΑ	Ολοήμερο Απογευματινό	8	15	23	8	15	23
		Σύνολο: 8	Σύνολο: 15	Σύνολο: 23	Σύνολο: 8	Σύνολο: 15	Σύνολο: 23

Εικόνα 2: Κατανομή μαθητών σε τμήματα

Αξιολόγηση ευχρηστίας του Myschool

Από τους σημαντικότερους παράγοντες ποιότητας λογισμικού είναι αυτός της ευχρηστίας.

Η ευχρηστία θεωρείται ότι μπορεί να χωριστεί σε τρεις υποκατηγορίες (Αβούρης, 2003):

Ευχρηστία αποτελεσματικότητας, που αναφέρεται στην ικανότητα του συστήματος να φέρει με επιτυχία σε πέρας τις λειτουργίες του.

Ευχρηστία απόδοσης, που αφορά την ικανότητα του συστήματος να τις εκτελέσει με καλό ρυθμό.

Ευχρηστία ικανοποίησης χρήστη, η οποία αφορά την υποκειμενική αίσθηση που αποκομίζει ο χρήστης από τη χρησιμοποίησή του.

Επομένως ένα σύστημα για να μπορεί να είναι χρήσιμο στο χρήστη θα πρέπει να έχει χρηστικότητα, λειτουργικότητα, δηλαδή να ικανοποιεί τις απαιτήσεις που τίθενται κατά το σχεδιασμό του, αλλά επιπλέον να είναι και εύχρηστο, ώστε οι χρήστες να μπορούν να χρησιμοποιήσουν όλες τις λειτουργίες του (Συρμακέσης, 2003).

Το Myschool τέθηκε σε λειτουργία από τις αρχές του 2014, για όλες τις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και τις υπόλοιπες διοικητικές δομές του Υπουργείου (Διευθύνσεις, Περιφερειακές Διευθύνσεις), προκαλώντας αντιδράσεις στα εμπλεκόμενα μέρη, καθώς θεωρήθηκε ως ένα σύστημα παρακολούθησης μαθητών και εκπαιδευτικών με σκοπό τον ασφυκτικό έλεγχο εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας.

Κινούμενοι πάντα στο πλαίσιο της αξιολόγησης της ευχρηστίας ενός Πληροφοριακού Συστήματος, όπως είναι το Myschool, θα λέγαμε ότι αυτό χαρακτηρίζεται από:

Ευκολία, αμεσότητα και εγκυρότητα στην ενημέρωση αλλά και επεξεργασία των δεδομένων.

Δυνατότητα εκτύπωσης Απολυτηρίων τίτλων, διαδικασία που διευκόλυνε κατά πολύ τις σχολικές μονάδες, αφού απάλλαξε τους εκπαιδευτικούς από χρονοβόρα και διαρκώς επαναλαμβανόμενη εργασία.

Απλοποίηση των διαδικασιών καταχώρισης βαθμολογίας και απουσιών που αφορά αποκλειστικά τις σχολικές και δεν επηρεάζει τη λειτουργία των Δ/νσεων Εκπαίδευσης.

Απλοποίηση των διαδικασιών εγγραφής των μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση από την ερχόμενη σχολική χρονιά, με την κατάργηση προσκόμισης πιστοποιητικών δημοτολογίου, η οποία είναι πλέον εφικτή μέσω της διασύνδεσης με το Εθνικό Δημοτολόγιο.

Στοιχεία που αφορούν τους υποψήφιους μαθητές για τις Πανελλήνιες εξετάσεις και που καταχωρίζονται στη σχολική μονάδα φοίτησης, η κεντρική υπηρεσία του υπουργείου μπορεί να τα χρησιμοποιήσει άμεσα. Βελτιστοποιούνται έτσι διαδικασίες αφού μηδενίζονται πιθανά λάθη από τη μεταφορά τους και η διαδικασία ολοκληρώνεται άμεσα.

Εντούτοις, η επιτυχής ενσωμάτωση του Myschool προϋποθέτει τη διαμόρφωση θετικής στάσης ως προς τη χρήση του σε συνδυασμό με την υιοθέτηση ηγετικών χαρακτηριστικών από την

πλευρά των Διευθυντών και Προϊσταμένων της κάθε σχολικής μονάδας, μια που η έλλειψη ουσιαστικής και ενδεδειγμένης επιμόρφωσης στη χρήση και αξιοποίηση των δεδομένων του Myschool είναι το σημαντικότερο εμπόδιο για εκείνους.

Συμπεράσματα

Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών συνιστούν ένα αποδοτικό μέσο στη διαχείριση πληροφοριακών δεδομένων, συμβάλλοντας στην αποτελεσματική μηχανογραφική υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των διοικητικών δομών της εκπαίδευσης, μέσω της χρήσης ποικίλων λογισμικών και πληροφοριακών συστημάτων.

Διευκολύνουν δε την καθημερινότητα των στελεχών της διοίκησης, εξασφαλίζοντας σε ικανοποιητικό βαθμό την απλοποίηση και την ευελιξία στις καθημερινές διοικητικές λειτουργίες, τη δυνατότητα πρόσβασης σε μεγάλο όγκο πληροφοριών, την ελαχιστοποίηση του χρόνου διεκπεραίωσης, επιτυγχάνοντας την ταχύτερη αναζήτηση πληροφοριών, τη δυνατότητα αποθήκευσης και αναπαραγωγής πληροφοριακών δεδομένων αλλά και τη διευκόλυνση και τον εμπλουτισμό της διδακτικής διαδικασίας.

Συνεπώς, κρίνεται επιβεβλημένη η υιοθέτηση μιας «πληροφορικής» κουλτούρας από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και η αναθεώρηση του θεσμικού πλαισίου οργάνωσης της σχολικής μονάδας που χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό και φορμαλιστικές δομές προκειμένου να επιτευχθεί η ηλεκτρονική ψηφιακή μετάβαση που προϋποθέτει αφενός την ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής και των διαθέσιμων οικονομικών πόρων με δικτυακό και υπολογιστικό εξοπλισμό, την ανάπτυξη των κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών και τη δημιουργία τεχνικών υποστηρικτικών δομών σε εθνικό και τοπικό επίπεδο και εξεύρεση μηχανισμών συντήρησης και επισκευής του υπάρχοντος τεχνολογικού εξοπλισμού, αφετέρου την αλλαγή στην αντίληψη για τη χρησιμότητα των ΤΠΕ μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης των διευθυντών και όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού στην ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Αβούρης, Ν. (2003). Επικοινωνία Ανθρώπου – Υπολογιστή. ISBN: 960– 538–219–9: Ε.Α.Π.
- Δαγδιλέλης, Β. (2005). Η πληροφορική στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.: Πληροφορική και στελέχη της εκπαίδευσης. Στο Α. Καψάλης, (Επιμ. Έκδ.) Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων (213-229). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Δούκας Δ. (2015). Διπλωματική εργασία: Η Σχολική Διεύθυνση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση & οι διαστάσεις της ηλεκτρονικής γραφειοκρατίας και επικοινωνίας. Η περίπτωση της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας. Φλώρινα.
- Οικονόμου Γ. & Γεωργόπουλος Ν. (1995). Πληροφορικά Συστήματα. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Παπαδάκης Ε. (2010). Διπλωματική εργασία: Οι Στάσεις των Διευθυντών/τριών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις ΤΠΕ και τη συμβολή τους στη Διοικητική Διαδικασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Ρόδος.
- Πιτσιάβας Δ., Βλαχόπουλος Δ. (2015). Ο ρόλος των ΤΠΕ και του νέου Πληροφοριακού Συστήματος "Myschool" στη διοικητική διαδικασία των Δημοτικών Σχολείων: Η περίπτωση των Διευθυντών της Περιφερειακής ενότητας Ημαθίας. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- Προκοπιάδου Γ. (2009). Η βελτίωση της διοικητικής λειτουργίας μέσα από τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Επιστημών Αγωγής: Αθήνα.
- Συρμακέσης Σ. (2003). Αλληλεπίδραση Ανθρώπου Υπολογιστή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ. Η ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΜΑΣ, ΤΟ ΟΡΑΜΑ ΜΑΣ

Τοτόλου Αγγελική
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΠΕ10
Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεφαλληνίας

Περίληψη

Το θέμα της σχολικής ηγεσίας είναι κρίσιμο για την υλοποίηση της αποστολής του σχολείου. Η άσκηση ηγετικού ρόλου από το διευθυντή σχολείου συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Λόγω του συστημικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, στη σημερινή εποχή το σχολείο καλείται να αναπτύξει νέες δυνατότητες προκειμένου να ανταποκριθεί στο ρόλο του.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει την υλοποίηση του οράματος και της αποστολής του δημοτικού σχολείου, αλλά και το ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην επίτευξη των ανωτέρω. Στόχος είναι να διερευνηθούν θέματα βελτίωσης του σχολείου. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα και δύναται να λειτουργήσει ως παράγοντας ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα της έχουν πρακτική σημασία. Αναμένεται να συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: σχολική ηγεσία, όραμα, αποστολή, σχολείο.

1. Εισαγωγή

Το ζήτημα της ηγεσίας στην εκπαίδευση και η σημασία της για την αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης αποτελεί αντικείμενο μελέτης. Οι ηγέτες αναπτύσσουν όραμα και το επικοινωνούν στα εμπλεκόμενα μέρη προκειμένου να συμμετέχουν στην προσπάθεια επίτευξης των οργανωσιακών στόχων. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής, ο οποίος καθοδηγεί και ασκεί επιρροή επιδιώκοντας συγχρόνως συναίνεση σε μια προσπάθεια επίτευξης της αποστολής του σχολείου.

Υπάρχουν αρκετοί ορισμοί για τη σχολική ηγεσία. Κοινή βάση αυτών είναι οι λειτουργίες της καθοδήγησης και της άσκησης επιρροής. Ως κύριες συνιστώσες της σχολικής ηγεσίας αναφέρονται ο καθορισμός της πορείας του σχολείου, η ανάπτυξη του προσωπικού και του οργανισμού (Leithwood & Riehl, 2003).

Στη σημερινή εποχή, λόγω και των ραγδαίων μεταβολών σε κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να αναπτύξει μηχανισμούς προσαρμογής. Απαιτείται απαγκίστρωση του από την παραδοσιακή γραφειοκρατική λογική για να προχωρήσει σε μια σύγχρονη προσέγγιση. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι να αναδειχθούν όλες οι πτυχές του θέματος της βελτίωσης της εκπαίδευσης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι τόσο καλό όσο οι εκπαιδευτικοί του (UNESCO, 2014). Ομοίως, και στις σημαντικότερες κοινές τάσεις που εντοπίζονται στην επιμορφωτική πολιτική των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) τονίζεται ότι *«η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών»* (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. 1999, σ.117). Συνεπώς, είναι απαραίτητη η συμμετοχή των εκπαιδευτικών, ως ενεργού εταίρου, στις διαδικασίες εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος.

2. Σχολική ηγεσία και αποστολή σχολείου

2.1. Η ποιότητα της εκπαίδευσης

Στην εκπαίδευση η λέξη ποιότητα αναφέρεται συχνά, αν και σπανίως ορίζεται. Η ποιότητα υπονοεί διαβάθμιση και κριτήρια. Εφόσον η εκπαίδευση έχει πολλούς σκοπούς, τα ερωτήματα τίθενται αναφορικά με κάθε σημαντική πλευρά του συστήματος: υποδομή, διοίκηση, κατάρτιση εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικό υλικό, διδασκαλία ή επιτεύγματα μαθητών. Τα στοιχεία αυτά συνδέονται μεταξύ τους και κάθε σημαντικό έλλειμμα στο ένα, πιθανόν να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ποιότητα των άλλων. Η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για σκοπούς βελτίωσης ποιότητας της εκπαίδευσης (UNESCO, 2001). Ωστόσο, η αλλαγή δεν θα είναι επιτυχής παρά μόνο εάν συμπεριλάβει όλα τα επίπεδα της οργάνωσης και κυρίως το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (Hopkins, 2015).

Γενικά, διαπιστώνεται η ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας εκπαίδευσης σε επίπεδο εθνικό, ευρωπαϊκό αλλά και διεθνές. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στη Συνθήκη της Ε.Ε. καταγράφονται δράσεις με το ζήτημα αυτό. Αξίζει να σημειωθεί ότι στους εκπαιδευτικούς στόχους της UNESCO περιλαμβάνεται η εγκαθίδρυση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών συστημάτων σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς και η βελτίωση της ποιότητας αυτών. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι στο πλαίσιο του Κινήματος «Εκπαίδευση για Όλους», του οποίου ηγείται η UNESCO, αποτελεί προτεραιότητα η προαγωγή ποιοτικής βασικής εκπαίδευσης για όλους. Όπως αναφέρεται, η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι μεταξύ των στόχων που θα πρέπει να έχουν επιτευχθεί μέχρι το 2015 (UNESCO, 2014). Εκείνο που προέχει είναι η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και η αυτοβελτίωση. Το ερώτημα είναι «Τι σχολεία και τι εκπαιδευτικούς θέλουμε;» Βέβαια, η αυτοβελτίωση του σχολείου εντάσσεται στις επιδιώξεις του σχολικού ηγέτη. Πιο ειδικά, η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας εξετάζεται σε σχέση με διαδικασίες μεταξύ των οποίων και η ανάπτυξη προσωπικού (Θεοφιλίδης, 2012). Επιπροσθέτως, ο παράγοντας σχολική ηγεσία επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Day, 2003; Θεοφιλίδης, 2012).

2.2. Στοχοθεσία δημοτικού σχολείου: Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας

Στο Σύνταγμα της Ελλάδας (άρθρο 16, παρ. 2) γίνεται αναφορά στην παιδεία ως «βασική αποστολή του Κράτους», η οποία έχει σκοπό «την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες».

Σύμφωνα με το άρθρο 1 του Ν.1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», «σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». Για τη δημοτική εκπαίδευση γίνεται ειδική αναφορά στο άρθρο 4 όπου και ορίζεται ότι «1.Σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Τα ειδικότερα καθήκοντα του διευθυντή σχολικής μονάδας περιγράφονται στην Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Α1/8-10-2002 (ΦΕΚ 1340/τ.Β'/16-10-2002). Στο άρθρο 27, παρ. 1 αναφέρεται ότι «Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό». Ακολούθως, στην παρ. 2 τίθεται η στοχοθεσία του σχολείου σε σχέση με το ρόλο του Διευθυντή ως εξής: «Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας: α)Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία». Επίσης, σύμφωνα με την ανωτέρω Υ.Α. (άρθρο 28, παρ.

2), καλείται να συμβάλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου λαμβάνοντας κάθε μέτρο για το σκοπό αυτό.

2.3. Σχολική ηγεσία και αποτελεσματικότητα

Η άσκηση ηγεσίας είναι ένας από τους βασικότερους συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι πρόσωπο-κλειδί (Πασιαρδής, 2004). Προκειμένου να υλοποιηθούν οι σκοποί του σχολείου, ο διευθυντής αξιοποιεί κατάλληλα τους διαθέσιμους πόρους. Αναμένεται ότι με τις δικές του ενέργειες θα προωθήσει εργασιακό κλίμα ευνοϊκό για την επίτευξη των επιδιώξεων του σχολείου και συγχρόνως θα ενισχύει τους εκπαιδευτικούς ώστε να μεγιστοποιήσουν τις δικές τους προσπάθειες. Ανώτερος στόχος είναι να υποστηρίξει τη σχολική μονάδα προκειμένου να λειτουργήσει ως κοινότητα καλής πρακτικής με κύρια χαρακτηριστικά τη συναίνεση, την προσπάθεια αυτοβελτίωσης και τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος (Θεοφιλίδης, 2012).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η αποτελεσματική ηγεσία λειτουργεί καταλυτικά για την εξέλιξη του οργανισμού. Βέβαια, για να υπάρξει θετικό αποτέλεσμα, δεν αρκεί η διάθεση. Απαιτείται δημιουργία κοινού οράματος, εστίαση στο στόχο και συλλογική προσπάθεια. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Ortega (2006),

Το να θέλουμε να κάνουμε κάτι σημαίνει ότι θέλουμε να κάνουμε όλα εκείνα που απαιτούνται για την επιτυχία του, μεταξύ άλλων να οπλιστούμε με τις ιδιότητες που χρειάζονται για το εγχείρημα. (σ.31-37).

Από την άλλη, η αίσθηση της ανάπτυξης που δίνεται σε έναν εργαζόμενο αποτελεί ισχυρό παράγοντα παρακίνησης. Όσο πιο σαφείς είναι οι στόχοι του οργανισμού, τόσο καλύτερα μπορεί να καθοδηγηθεί ο εργαζόμενος, αλλά και ο οργανισμός για να επιτύχει συγκεκριμένα αποτελέσματα (Χαλάς, 2010).

Αναμφίβολα, η εκπαίδευση χρειάζεται αλλαγές και καινοτομίες προκειμένου να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της εποχής. Η διδασκαλία και η μάθηση πρέπει να εκσυγχρονίζονται αξιοποιώντας πορίσματα ερευνών. Ως επακόλουθο, ο διευθυντής σχολείου καλείται να πείσει, να επικοινωνήσει το όραμα σε εσωτερικά και εξωτερικά ακροατήρια, να εμπνεύσει και να προωθήσει καινοτομίες.

2.4. Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας έχει τα χαρακτηριστικά των δημόσιων οργανισμών της χώρας και συγχρόνως καλείται να εναρμονιστεί με προτάγματα της Ε.Ε. που προωθούνται μέσω πολιτικών σύγκλισης. Διαμορφώνονται ενιαίοι στόχοι εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών, επιδιώκοντας τη διασφάλιση ποιότητας υψηλού επιπέδου. Συγχρόνως, προβάλλεται η ενίσχυση των οικονομικών πτυχών της αυτοδιαχείρισης μέσω της γενικότερης ενίσχυσης αρμοδιοτήτων και ευθυνών της σχολικής μονάδας. Έτσι, η ανασυγκρότηση των σχολικών μονάδων σχετίζεται με θέματα αποτελεσματικότητας, αποδοτικότητας και διαμόρφωσης προφίλ (Ζμας, 2007).

Ωστόσο, παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων λόγω ισχυρών εγχώριων παραδόσεων. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας παρουσιάζει έντονα χαρακτηριστικά συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού συστήματος. Επισημαίνεται ότι υπό αυτές τις συνθήκες τα περιθώρια διοίκησης και αυτονομίας στα δημόσια σχολεία είναι ελάχιστα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα, τόσο η λήψη των σημαντικών αποφάσεων για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και η υλοποίησή τους γίνεται από κεντρικά όργανα. Στην ακραία της μορφή, η συγκέντρωση απαιτεί αυστηρή ιεραρχία: οι αποφάσεις λαμβάνονται στην κορυφή της ιεραρχίας και οι υφιστάμενοι περιορίζονται στο να τις εφαρμόζουν (Κατσαρός, 2008).

Στην Ε.Ε. καθώς και στο διεθνή χώρο παρατηρούνται τάσεις αξιολόγησης της Εκπαίδευσης. Η βελτίωση της ποιότητας της Εκπαίδευσης αναδεικνύεται σε βασική προτεραιότητα, καθώς έτσι μπορούν να ενισχυθούν ο οικονομικός ανταγωνισμός αλλά και η κοινωνική συνοχή. Η αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας θεωρείται σημαντική, αφού το σχολείο αποτελεί σημείο

συγκέντρωσης δραστηριοτήτων όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης (διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής, εκπαιδευτικοί, μαθητές κλπ.). Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση του σχολείου παρέχει ολοκληρωμένη εικόνα για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Συγχρόνως, προβάλλεται η ανάγκη βελτίωσης του σχολείου με τις δικές του δυνάμεις.

Επικρατούσα τάση τα τελευταία χρόνια είναι η υιοθέτηση μεθόδων εσωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η αυτοαξιολόγηση σχολείου συστηματοποιεί περαιτέρω τις διαδικασίες βελτίωσης. Υποστηρίζει την ιδέα του αναπτυσσόμενου σχολείου και τη δυνατότητα της σχολικής μονάδας για αυτοβελτίωση. Προσφέρει ευκαιρίες ανάπτυξης του σχολείου ως συνόλου, καθώς και των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, προβλέπει την ουσιαστική συμμετοχή όλων των μελών του οργανισμού, αλλά και φορέων της κοινότητας. Κατά συνέπεια, θέτει τις βάσεις για την αυτόνομη και συνεχώς αναπτυσσόμενη σχολική μονάδα. Ως επακόλουθο, ενδυναμώνεται η θέση του εκπαιδευτικού και ενισχύεται το επαγγελματικό του κύρος, ενώ παράλληλα προωθείται η εκλογίκευση στη λειτουργία των σχολείων και η συνειδητή βελτιωτική προσπάθεια (Θεοφιλίδης, 2012). Οι ανάγκες, οι σκοποί και οι στρατηγικές που σχετίζονται με την αυτοαξιολόγηση σχολείου θέτουν στο κέντρο του ενδιαφέροντος τη σχολική μονάδα ως οργανισμό με τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά. Όπως αναφέρει η James (1982), η αυτοαξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στο σχολείο να βελτιώσει τις επαγγελματικές του πρακτικές και γι' αυτό χρειάζεται να γίνει διαδικασία ρουτίνας. Έτσι, η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να ειπωθεί ως ένα μέρος της καθημερινής ζωής του σχολείου και της τάξης (MacBeath, 2002).

Τα στοιχεία που συγκεντρώνονται μέσω της αυτοαξιολόγησης συνθέτουν την παρούσα εικόνα του σχολείου με τα δυνατά, αλλά και αδύνατα σημεία. Επιπλέον, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για το μετασχηματισμό του σχολείου και τη δημιουργία της μελλοντικής του εικόνας. Έχει μεγάλη σημασία το γεγονός πως μέσω της έκθεσης αυτοαξιολόγησης διαφαίνεται σε εύρος, αλλά σε βάθος τι ακριβώς κάνει το σχολείο (MacBeath, 2006). Κατά συνέπεια, η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου λειτουργεί ως καθρέφτης για το ίδιο το σχολείο δίνοντας σαφή πληροφόρηση για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Θεοφιλίδης, 2012). Θεωρείται δείγμα εθνικής εκπαιδευτικής υγείας, η ικανότητα των σχολείων να χρησιμοποιήσουν πρακτικές αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης (MacBeath, 2005).

Στην Ελλάδα η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας σε νομοθετικό επίπεδο στηρίζεται στους νόμους 2986/2002 και 3848/2010. Υλοποιήθηκε σε εφαρμογή της Υ.Α. 30972/Γ1/5-3-2013 «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» (ΦΕΚ 614/Τ.Β/15-3-2013). Όμως, αφού δεν γενικεύτηκε η αξιολόγηση, δεν υπάρχουν στοιχεία για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ (2011), δεν υπάρχουν αξιόπιστοι δείκτες για την παροχή πληροφοριών αναφορικά με την ποιότητα, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

3. Μεθοδολογία

Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν στην υλοποίηση της αποστολής του δημοτικού σχολείου. Διερευνήθηκαν ακόμα οι απόψεις διευθυντών σχολείων σε θέματα βελτίωσης του σχολείου. Στόχος είναι να διερευνηθεί κατά πόσο εφαρμόζεται η εκπαιδευτική πολιτική στο δημοτικό σχολείο και πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη. Επιλέχθηκε δομημένη συνέντευξη και ανοικτές ερωτήσεις για την πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου.

Στην έρευνα συμμετείχαν διευθυντές και διευθύντριες δημόσιων δημοτικών σχολείων (4 άντρες και 2 γυναίκες). Όλοι/ες έχουν μεγάλη διδακτική εμπειρία (25 έτη και άνω), καθώς και αξιοσημείωτη εμπειρία στη θέση αυτή (8-25 έτη). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο του 2016 στο Δήμο Κεφαλονιάς.

4. Συζήτηση

Η αποστολή και το όραμα του δημοτικού σχολείου

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας (εντολέας) παραχωρεί αρμοδιότητες σε κάποιον άλλο φορέα, τον εντολοδόχο (π.χ. στο διευθυντή σχολικής μονάδας) προκειμένου να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να παίρνει αποφάσεις για τον εντολέα. Σε αυτή την περίπτωση τα συμφέροντα του εντολοδόχου θα πρέπει να ταυτίζονται με τα συμφέροντα του εντολέα (Μπουρής, 2008).

Οι διευθυντές δημοτικών σχολείων γνωρίζουν, όπως άλλωστε ήταν αναμενόμενο, τη σχετική νομοθεσία για το όραμα και την αποστολή του δημοτικού σχολείου και συμφωνούν με αυτό. Ωστόσο, επισημαίνεται η απόσταση ανάμεσα στα νομοθετικά κείμενα και την πραγματικότητα. Όπως ανέφερε διευθύντρια σχολείου:

[...] Υπάρχει όμως ένα μεγάλο «χάσμα» ανάμεσα σ' αυτά που υποστηρίζονται από το Υπουργείο και σε αυτά που προσφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία για να υλοποιήσουμε το δεδομένο όραμα (ελλείψεις υποδομών, επιμόρφωσης, εποπτικών μέσων). (Συν. 2).

Στο όραμα του Υπουργείου οι διευθυντές προσθέτουν τα απαιτούμενα μέσα για την υλοποίησή του και τη δια βίου επιμόρφωση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των στελεχών εκπαίδευσης. Επισημαίνουν ακόμα την ανάγκη αναθεώρησης ορισμένων διδακτικών μεθόδων, αλλά και την ανάγκη για περισσότερη ευελιξία στον εκπαιδευτικό και το διευθυντή σχολείου. Θέτουν ζήτημα διαμόρφωσης κατάλληλων συνθηκών για ανάπτυξη της καινοτομίας και προτείνουν αλλαγές στο πρόγραμμα καθώς και στα σχολικά εγχειρίδια. Διαφαίνεται επίσης το αίτημα για μεγαλύτερη ευελιξία στη λειτουργία του σχολείου λόγω και του συστημικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Ένας διευθυντής τόνισε τα εξής:

Το κάθε σχολείο οφείλει να λαμβάνει υπόψη τοπικές συνθήκες, ιδιαιτερότητες, σύνθεση πληθυσμού κλπ. Θα έπρεπε αυτό να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στο σχεδιασμό του Υπουργείου. Το κάθε σχολείο πρέπει να χαράσσει τη δική του πολιτική, να έχει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι της περιοχής του. Να είναι κοιτίδα πολιτισμού στην περιοχή του» (συν. 6).

4.1. Η αποστολή του διευθυντή δημοτικού σχολείου

Τα διευθυντικά στελέχη καλούνται να πάρουν αποφάσεις για την αξιοποίηση των οργανωτικών πόρων και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας, διασφαλίζοντας συγχρόνως τα συμφέροντα των εντολέων τους (του κοινωνικού συνόλου στην περίπτωση των δημόσιων οργανισμών). Διαχρονικά, το διευθυντικό στέλεχος (manager) εξελίσσεται σε ηγέτη (leader) και δεν αρκεί πλέον να γίνουν σωστά κάποια πράγματα. Ζητούμενο είναι να γίνουν σωστά, τα σωστά πράγματα (Μπουρής, 2008).

Όπως εύστοχα παρατηρεί ένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα «ο διευθυντής εμπυχώνει, καθοδηγεί, διοικεί, σχεδιάζει, αποτελεί το κοινωνικό πρόσωπο του σχολείου του και είναι ταυτόχρονα πρότυπο εργατικότητας και συνέπειας» (Συν. 3). Με τα παραπάνω φαίνεται να συμφωνούν και οι λοιποί συμμετέχοντες, ενώ ένας από αυτούς επισημαίνει την ανάγκη «ο διευθυντής να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για εκπαιδευτικούς και μαθητές, ώστε να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους» (Συν. 6).

Σε κάθε περίπτωση, ο διευθυντής δημόσιου σχολείου λειτουργεί σύμφωνα με το πλαίσιο που θέτει το Υπουργείο Παιδείας. Από την άλλη, η διοίκηση της εκπαίδευσης δεν μπορεί να περιλαμβάνει μόνο την πιστή εφαρμογή των νόμων και των διατάξεων. Εμπεριέχει και την ευθύνη για την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται στις σχολικές μονάδες (Σαϊτης, 2005). Για την αποστολή του διευθυντή αναφέρθηκε ότι:

«Έχουμε χρέος να βοηθήσουμε τα παιδιά να γνωρίσουν τον κόσμο, να αποκτήσουν εμπειρίες και να διαμορφώσουν στάσεις απέναντι στο τι είναι γνώση, τι αξίζει στη ζωή... Είμαστε επιστήμονες και δεν πρέπει να δεχόμαστε απλά το ρόλο που μας αποδίδουν γονείς και κοινωνία. Να χαράσσουμε εμείς πορεία, εμείς να δείχνουμε το δρόμο» (Συν. 6).

4.2. Το σημερινό συγκείμενο άσκησης σχολικής ηγεσίας

Γενικά, διαφαίνεται ότι το όραμα είναι δύσκολο να υλοποιηθεί με τις υπάρχουσες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Αφ' ενός οι οικονομικές συνθήκες θέτουν σοβαρούς περιορισμούς στις δαπάνες για την εκπαίδευση, αφ' ετέρου επιδρούν αρνητικά στην κοινωνία εν γένει. Όπως επιγραμματικά αναφέρει ένας διευθυντής *«Η οικονομική ανεπάρκεια γεννάει αλλοτρίωση, αμβλύνει την ευαισθησία και ο καθένας περιορίζεται στο δικό του πρόβλημα ...»* (Συν. 3). Από την άλλη, μπορούν να γίνουν *«υπερβάσεις όσον αφορά στο κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου-πολλά μπορούν να γίνουν: η χαρά των παιδιών και των δασκάλων»* (Συν. 1). Τονίζεται επίσης ο ρόλος της ηγεσίας στην επιτυχή υλοποίηση του οράματος *«Υπάρχουν πολλά εμπόδια ... η πίεση της ύλης, δεν υπάρχει χρόνος. Όμως όλα εξαρτώνται από την ηγεσία, τη σχολική και την πολιτική»* (Συν. 6). Ωστόσο, το συγκεντρωτικό σύστημα της χώρας μας επιτρέπει μόνο *«επιμέρους 'πινελιές'»* (Συν. 2)

4.3. «Η αποστολή μας, το όραμά μας»

Η δήλωση αποστολής είναι μια δήλωση σκοπού του οργανισμού. Είναι αυτή που προσδιορίζει το γενικό στόχο και καθοδηγεί στη λήψη αποφάσεων. Παρέχει το πλαίσιο εντός του οποίου διαμορφώνονται οι στρατηγικές. Η αποστολή αποτελεί το λόγο ύπαρξης του οργανισμού. Από την άλλη, το όραμα δηλώνει αυτό που οργανισμός επιθυμεί να γίνει, είναι η εικόνα του στο μέλλον.

Η αποστολή μου ως διευθυντής ορίζεται κυρίως από το νομικό πλαίσιο. Το όραμα είναι η δική μου προσέγγιση. Αυτά πρέπει να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Το όραμα πρέπει να συμπληρώνει την αποστολή μας. Το όραμα είναι αυτό που μας πηγαίνει πιο πέρα ... Το όραμα σχετίζεται με την τοπική κοινωνία και μας βοηθάει να θέσουμε προτεραιότητες. (Συν. 6)

Όπως επισημαίνει ένας διευθυντής *«όραμα είναι το ιδεατό ... όμως απαιτείται αίσθημα ευθύνης για την πορεία προς το ιδεατό»* (Συν. 4). Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι, θεσπίζεται ένα πλαίσιο στρατηγικής. Πρέπει να τονιστεί ότι η ικανότητα των οργανισμών να αναπτύσσουν στρατηγικό σχεδιασμό μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην αποτελεσματική προσαρμογή και άρα στην επιβίωσή τους. Στην περίπτωση του σχολείου, ο στρατηγικός σχεδιασμός αναφέρεται στην αναθεώρηση και στην ανάπτυξη της ταυτότητας του σχολείου και εξαρτάται από την αποτελεσματική ηγεσία, τη διοίκηση και τη διακυβέρνηση. Στις περισσότερες περιπτώσεις τονίζεται ο συστημικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και ο ρόλος της οργανωσιακής κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Ένας διευθυντής ανέφερε για το θέμα:

Σαφώς και αποστολή μας είναι να επιτευχθεί το όραμά μας, αλλά εδώ χρειάζεται η συμπίεση όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και όχι η μεμονωμένη προσπάθεια του διευθυντή. Το ιδανικό θα ήταν να μην χρειάζεται ο διευθυντής να επιχειρηματολογήσει για το αυτονόητο και το ως άνω «η αποστολή μας, το όραμά μας» να είναι πιστεύω κάθε εκπαιδευτικού. (Συν. 3)

Ο ίδιος διευθυντής δίνει έμφαση στο όραμα και τη στοχοθεσία του σχολείου και προτείνει:

[...] Σε κάθε περίπτωση που ο σύλλογος διδασκόντων βρίσκεται σε συνεδρίαση, να τονίζεται από το διευθυντή η ανάγκη για δημιουργία στόχων και οράματος ως η μοναδική διέξοδος από την πολλαπλή κρίση στην οποία βρισκόμαστε. (Συν. 3)

4.4. Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με τους Rudd και Davies (2000), οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αποτιμούν θετικά την εμπειρία που απέκτησαν από την εμπλοκή τους σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σχολείου. Πιο ειδικά, αναφέρουν τα ακόλουθα οφέλη από την αυτοαξιολόγηση:

1. Αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου ενισχύοντας τη θέληση για αξιοποίηση στοιχείων που προέκυψαν σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση.
2. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενισχύεται από τη δέσμευση του σχολείου στην αυτοαξιολόγηση.
3. Ορισμένοι διευθυντές σχολείων αξιοποίησαν την αυτοαξιολόγηση για τη διοίκηση της αλλαγής στον οργανισμό.

4. Τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα μέσω της αυτοαξιολόγησης να εστιαστούν σε συγκεκριμένους τομείς που χρειάζονται βελτίωση και να αναπτύξουν τη δική τους ατζέντα.
5. Πολλά σχολεία δηλώνουν ότι είχαν θετικά αποτελέσματα από την υποστήριξη ενός «κριτικού φίλου».
6. Η αυτοαξιολόγηση σχολείου μπορεί να αξιοποιηθεί για την ενίσχυση συνεργασίας με άλλα μέλη της κοινότητας.
7. Τα προγράμματα αυτοαξιολόγησης επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα το χρόνο της αξιολόγησης.

Άρα, προκύπτει η ανάγκη εσωτερικής αξιολόγησης με τη μορφή αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Με αυτό συμφωνούν τα ευρήματα της έρευνας. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά διευθυντής σχολείου:

Η αξιολόγηση βοηθάει στη βελτίωση. Η αυτοαξιολόγηση στην αυτοβελτίωση. [...] Κάποτε πρέπει να ξεπεραστούν τα εμπόδια και να εφαρμοστεί αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, μια αξιολόγηση που θα λειτουργεί δίνοντας κίνητρα και ανατροφοδοτώντας, ώστε να δούμε το όραμα να γίνεται πραγματικότητα. (Συν. 3).

Ωστόσο, εκφράζεται προβληματισμός σχετικά με την προώθηση αλλαγών προς αυτή την κατεύθυνση, δεδομένης της απουσίας αξιολόγησης επί σειρά δεκαετιών και της έλλειψης κουλτούρας αξιολόγησης. Άλλωστε, «είναι δύσκολο να περάσουν αλλαγές όταν δεν υπάρχει αποδοχή, όταν το κλίμα είναι αρνητικό» (Συν. 5).

4.5. Βελτίωση του σχολείου

Στην κοινωνία της γνώσης τα σχολεία καλούνται να αναπτύξουν νέες δυνατότητες. *«Χρειάζεται να βιώνουν και να μεταδίδουν ένα όραμα της μελλοντικής κοινωνίας, το οποίο να βασίζεται στην κατανόηση των κόσμων όπου ζουν οι μαθητές τους...»* (Day, 2003, σ. 424). Ζητούμενο είναι η βελτίωση του σχολείου. Η διαμόρφωση κλίματος παρότρυνσης των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει θετικές επιδράσεις στο έργο τους. Σύμφωνα με έρευνα των Leithwood και Riehl (2003), οι αποτελεσματικοί ηγέτες δραστηριοποιούνται προκειμένου *«το σχολείο να γίνει μια επαγγελματική μανθάνουσα κοινότητα που υποστηρίζει την απόδοση όλων των ατόμων που εργάζονται σε αυτήν, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών και των μαθητών»* (σ. 5).

Βασικό έργο του σχολείου είναι η διδασκαλία και μάθηση. Για το λόγο αυτό, οι διευθυντές προτάσσουν την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ενίσχυσης των πρωτοβουλιών τους. Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί είναι *«η ψυχή του σχολείου. Εάν αποδίδει το σχολείο, εξαρτάται από το εάν αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί»* (Συν. 1). Δίνεται ιδιαίτερη αξία στην ενδοσχολική επιμόρφωση και στη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων. Τονίζεται η ανάγκη μείωσης της γραφειοκρατίας προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματικότερη διαχείριση του χρόνου. Προτείνεται εθνική συναίνεση για την εκπαίδευση, αύξηση της χρηματοδότησης και επισημαίνεται *«η ανάγκη αξιολόγησης των δομών, ώστε αυτές να βελτιωθούν»* (Συν. 1). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας διευθυντής:

[...] βλέπω την εκάστοτε πολιτική ηγεσία να εισάγει αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και χωρίς αυτές να αποτιμηθούν προχωράμε σε επόμενες αλλαγές ... θεωρώ ότι χρειάζεται να σταθεροποιηθεί ένα σύστημα, να αποτιμηθεί και μετά να γίνουν αλλαγές προκειμένου να βελτιωθεί. (Συν. 4).

Επίσης, κρίνεται αναγκαία από τους συμμετέχοντες η αποτίμηση της ποιότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν κατά καιρούς προσφερθεί στους εκπαιδευτικούς.

5. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Μελετώντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταλήγουμε σε ορισμένα συμπεράσματα. Σε μια συνοπτική διατύπωση, για σκοπούς βελτίωσης ποιότητας της εκπαίδευσης, οι διευθυντές δημοτικών σχολείων προτάσσουν τα εξής:

Αποτίμηση της ποιότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (με έμφαση στην ενδοσχολική επιμόρφωση) και ενίσχυση των πρωτοβουλιών τους.

Αξιολόγηση δομών προκειμένου να βελτιωθούν.

Εθνική συναίνεση για την εκπαίδευση.

Ακόμα, προκύπτει η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας καθώς και ενημέρωσης για τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή της. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται να διαμορφωθεί κουλτούρα αξιολόγησης στα σχολεία και συγχρόνως να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να ανταποκριθούν στο νέο τους ρόλο.

Προτείνεται συστηματική διερεύνηση θεμάτων που σχετίζονται με τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα, κρίνεται σκόπιμο να ερευνηθούν τα ακόλουθα: ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, βελτίωση ποιότητας της εκπαίδευσης, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης, σχεδιασμός και αξιολόγηση Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Day, C. (2003). Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών.(Α.Βακάκη, Μετ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης. Βρυξέλλες, 29 Σεπτεμβρίου 1993 [ΚΟΜ (93) 457].
- Ζμας, Α. (2007). Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. A report of Division of AERA, National College for School Leadership. (N. Ανδρέου-Πογιατζιάν και Χ. Θεοφιλίδη, Μετ.).
- Μπουρής, Ι. (2008). «Γενικές Αρχές της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης». Στο: Επιμορφωτικό Υλικό Τ.Α΄, Υπόεργο 3 «Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης» της Πράξης «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης» του Μέτρου 2.1 του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ./Γενική Διεύθυνση Διοικητικής και Οικονομικής Υποστήριξης/Διεύθυνση Εκπαίδευσης.
- ΟΟΣΑ. (2011). «Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα» ISBN 978-92-64-11957-4
- Ortega, J.Y.G. (2006). Η αποστολή του Πανεπιστημίου.(Π. Κιμουρτζή, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2005). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέα.
- Χαλάς, Γ. (2010). Προσδιοριστικοί παράγοντες της ικανοποίησης από την εργασία στο Δημόσιο Τομέα. Διοικητική Ενημέρωση, 52, 5-18. Ανακτήθηκε στις 15-11-2016 από: http://www.special-edition.gr/pdf/dioik_enim/pdf_de_52/XALAS.pdf

Ξενόγλωσση

- Hopkins, D. (2015). Improving the quality of Education for All. (2nd ed.). New York: Routledge.
- James, M. (1982). "School Initiated Self-Evaluation and the Improvement of Educational Practice: Some issues for consideration" Classroom Action Research, Network Bulletin, 5: 17-23. Retrieved on 12-9-2016 from: <http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=QRNrVsAHIoIC&oi=fnd&pg=PA22&dq=scho>

ol+self-evaluation&ots=axI0Ch7t_6&sig=qL_BRBZoQxX59wxWog-MoR9FAng&redir_esc=y#v=onepage&q=school%20self-evaluation&f=false

- MacBeath, J. (2002). *Self-evaluation: What's in it for schools?* Fecha: Routledge. Retrieved on 12-9-2016 from: http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=R1EzaAIPorcC&oi=fnd&pg=PT8&dq=school+self-evaluation&ots=ppXgp1qJXP&sig=M3GigKv9rURwHTt_syKmKb5MEoU&redir_esc=y#v=onepage&q=school%20self-evaluation&f=false
- MacBeath, J. (2005). *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation.* London: Taylor & Francis e-Library. Retrieved on 12-9-2016 from: <http://www.google.gr/books?id=J5CEAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>
- MacBeath, J. (2006). *School Inspection and Self-Evaluation. Working with the new relationship.* Oxon: Routledge. Retrieved on 28-11-2016 from: http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=zpp9AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=school+self-evaluation&ots=l-NOutfrnv&sig=fHE5cEKvQxFOIEsp_EC6DCpIC4s&redir_esc=y#v=onepage&q=school%20self-evaluation&f=false
- Rudd, P., & Davies, D. (2000, September). *Evaluating School Self-Evaluation.* Paper presented at the British Educational Research Association Conference, Cardiff University. Retrieved on 20-10-2016 from: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001641.htm>
- UNESCO. (2001). *Using assessment to improve the quality of education.* Paris. Retrieved on 25-11-2016 from: <https://pdfs.semanticscholar.org/2acb/6bff4d1414c743914f522966ae9b71eeb08d.pdf>
- UNESCO. (2014). *Global Monitoring Report 2013/4: Teaching and Learning: Achieving quality for all.* Retrieved on 28-11-2016 from: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225660e.pdf>

ΔΙΟΙΚΗΣΗ, ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ

Τσούνη Βασιλική
vtsoni@yahoo.gr
Εκπαιδευτικός

Γκανέτσου Χαρά
karagan@gmail.com
Εκπαιδευτικός

Αναστασόπουλος Ιωάννης
giannisanastasop@hotmail.com
Εκπαιδευτικός

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση σκοπό έχει να παρουσιάσει τα στοιχεία εκείνα που καθιστούν έναν εκπαιδευτικό ιδανικό Διευθυντή-Ηγέτη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και διερευνά τον τρόπο διαχείρισης των εκπαιδευτικών μονάδων, προκειμένου να αναδείξει τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον διευθυντή από τον ηγέτη. Επιπλέον, υπογραμμίζει την ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα ηγεσίας και διαχείρισης, για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Η εκπαιδευτική μονάδα είναι ένας ζωντανός και εξελισσόμενος οργανισμός, μια δυναμική συνύπαρξη των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας. Ο Διευθυντής ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι συντονιστής, οργανωτής, μεταρρυθμιστής και υπεύθυνος για την αναβάθμιση και βελτίωση αυτού. Σκοπός μας είναι να προσδιορίσουμε τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον διευθυντή από τον ηγέτη και να ανιχνεύσουμε αν η διαφορά αυτή επηρεάζει την οργάνωση και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε είναι τα εξής: • Είναι οι βασικές αρχές της διαχείρισης εφαρμόσιμες από τους διευθυντές; • Ποιες ιδιότητες του διευθυντή-ηγέτη είναι απαραίτητες για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας;

Τα συμπεράσματα ενίσχυσαν την ενσωμάτωση των λειτουργιών διαχείρισης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τόνισαν επίσης την έλλειψη των διευθυντών- ηγετών και κατέδειξαν την αδυναμία των σχολείων να οργανώσουν προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών αλλά και να καινοτομούν.

Λέξεις κλειδιά: Ηγεσία, Αποτελεσματικότητα, Διευθυντής-Ηγέτης, Κατάρτιση

1. Εισαγωγή

Αντικείμενο της μελέτης μας είναι η σημαίνουσα θέση του διευθυντή για το σχολικό οργανισμό καθώς θα πρέπει να πάψει πια να θεωρείται απλός διεκπεραιωτής διοικητικών και υπηρεσιακών θεμάτων, ένα ακόμα γρανάζι μιας αδηφάγας γραφειοκρατίας, αλλά να αναλαμβάνει ποικίλους ρόλους μέσα σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό ο οποίος συνεχώς μεταβάλλεται και εξελίσσεται, να είναι παράλληλα συντονιστής, οργανωτής, αναμορφωτής αλλά και υπεύθυνος για την αναβάθμιση αυτού όπως αναφέρει ο Smith (1990)

Επομένως τα ακαδημαϊκά προσόντα του, δηλαδή οι γνώσεις οι οποίες πηγάζουν από την επιστημονική γνώση του αντικειμένου του είναι κατανοητό πως δεν επαρκούν, δεν αποτελούν εχέγγυο για την ανάδειξή του στον πλέον κατάλληλο για τη θέση του διευθυντή. Πρέπει επομένως να ερευνηθεί με ποιο τρόπο μπορεί ο διευθυντής να μεταβληθεί συνειδητά από απλό γραφειοκράτη

σε ηγέτη με θέληση να επιφέρει αλλαγές προκειμένου να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού καθώς μέσω των αποτελεσμάτων στις εξετάσεις, τη μέτρηση της ικανοποίησης των μαθητών, των κηδεμόνων τους αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας αυτή καθίσταται μετρήσιμη. Θα πρέπει επομένως να καταγράψουμε ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που καθιστούν μια σχολική μονάδα αποτελεσματική και ποια χαρακτηριστικά φέρει ένας αποτελεσματικός διευθυντής.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Πώς διασφαλίζεται η Αποτελεσματικότητα Στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς

Η αποτελεσματικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης άρχισε να μελετάται από τη δεκαετία του 1970. Πρώτος ο R.Edmonds όπως αναφέρουν οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου ⁽¹⁹⁹⁴⁾ επεσήμανε πως ένα αποτελεσματικό σχολείο θα πρέπει να έχει ισχυρή διοίκηση, σχολικό κλίμα το οποίο να εξασφαλίζει τη σχολική πρόοδο, υψηλές προσδοκίες από το μαθητικό δυναμικό, ξεκάθαρο πλαίσιο αξιολόγησης των επιδόσεων και τέλος να επικεντρώνεται στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.

Δεν πρέπει να μας διαφεύγει πως η εκπαιδευτική μονάδα χαρακτηρίζεται ως ένα ανοικτό σύστημα και ως εκ τούτου ο κύριος στόχος της είναι η επιβίωση. Προκειμένου λοιπόν να επιβιώσει πρέπει να επιτύχει ένα σύνολο στόχων οι οποίοι όπως αναφέρει ο A.Paisey (Μπρίνια, 2008) είναι αρχικά ατομικοί καθώς αφορούν τις προσωπικές επιδιώξεις εκπαιδευτικών και μαθητών και τον σχεδιασμό της δράσης τους προκειμένου να τους επιτύχουν. Ακολούθως αναφέρονται στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς αποσκοπούν μέσω της μάθησης να οδηγηθούμε σε βαθύτερες αλλαγές και τέλος στα εκπαιδευτικά μέσα, δηλαδή στους πόρους που είναι απαραίτητα για την επίτευξη της διαδικασίας μάθησης.

Ακόμα στόχο κάθε εκπαιδευτικής μονάδας αποτελεί και η ευελιξία, η ικανότητα δηλαδή αναπροσαρμογών και αλλαγών ανάλογα με τα εκάστοτε δεδομένα, η επίτευξη των στόχων με την κατάλληλη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων και τέλος η κάλυψη των αναγκών των μαθητών και των οικογενειών τους για εκπαίδευση, συναισθηματική ωρίμανση, κοινωνικοποίηση. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν πως η διεύθυνση-ηγεσία ενός οργανισμού έχει έναν πολυσύνθετο ρόλο και προκειμένου να ανταποκριθεί θα πρέπει να γνωρίζει και να πραγματώνει όσα οδηγούν στην επίτευξη των στόχων αυτού.

Η Thuler (1994) μάλιστα επισημαίνει πως η σχολική αποτελεσματικότητα δεν είναι εμφανώς μετρήσιμη αφού περισσότερο «χτίζεται, ασκείται και βιώνεται». Στην έρευνά της παρουσιάζει ως δείκτες αποτελεσματικότητας το κλίμα του σχολείου, τον πολιτισμό και την ηθική του καθώς και την θετική αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Μάλιστα θεωρεί πως η αποτελεσματικότητα δεν είναι θέμα εξωτερικών μετρήσεων αλλά τα εμπλεκόμενα μέλη είναι αυτά που καθορίζουν τους στόχους και τα μέσα επίτευξης αυτών, τα κριτήρια επίτευξης και οργανώνουν συνεχώς την αξιολόγησή τους.

Αλλά και ο Thiebaud (2005) ορίζει ως παράγοντες αποτελεσματικότητας την επικοινωνία, την ισορροπία, την υιοθέτηση καινοτομιών και την προσωπική δέσμευση στην επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας. Στην έρευνά του επίσης αναφέρεται στο συνεκτικό και συνεπές κλίμα πειθαρχίας, στην καλλιέργεια των ενδοσχολικών σχέσεων, στη συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική ζωή, στην οργάνωση της διδασκαλίας και την διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών με σκοπό τη μάθηση και τέλος στην αξιολόγηση και ανατροφοδότηση.

Ο Ζαβλανός (1998) υποστηρίζει πως η βασική υπευθυνότητα του ηγέτη έγκειται στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος συνεχούς βελτίωσης αλλά και εκσυγχρονισμού του οργανισμού του οποίου ηγείται. Συγκεκριμένα για την εκπαιδευτική μονάδα ο Σαΐτης (2002) θεωρεί αποτελεσματική τη διοίκηση εκείνη όπου οι προσδοκίες του διευθυντή-ηγέτη, του συλλόγου διδασκόντων και του έργου συγκλίνουν. Οι Andrews & Soder (1987:46) υποστηρίζουν πως η

αποτελεσματικότητα κρίνεται κυρίως από την διάθεση του διευθυντή να βρίσκεται παντού μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό δρώντας υποστηρικτικά και παρωθητικά. Ουσιαστικά δηλαδή αποτελεσματική διοίκηση είναι αυτή που επικεντρώνεται στα αποτελέσματα αλλά και τις σχέσεις μεταξύ όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η συνεχώς εξελισσόμενη πραγματικότητα, οι προσδοκίες της κοινωνίας αλλά και οι αλληπάλληλες αλλαγές επιτάσσουν την προσαρμογή της εκπαιδευτικής μονάδας στις κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις καθώς και στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Όπως αναφέρει ο Χαλκιώτης (1999:35) η αποτελεσματικότητα ουσιαστικά κρίνεται από την επίτευξη ή όχι των στόχων και μάλιστα όπως επισημαίνει ο Πασιαρδής (2006) η επιτυχία των στόχων πρέπει να σχετίζεται με την όσο το δυνατόν μικρότερη σπατάλη πόρων. Ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι το ζητούμενο για διάφορες ομάδες που εμπλέκονται άμεσα με αυτό. Αρχικά οι μαθητές, οι οποίοι βλέπουν στο σχολείο το μέσον για την επίτευξη του βασικού στόχου τους που είναι η μόρφωση και κυρίως η είσοδος στην ακαδημαϊκή κοινότητα, στη συνέχεια οι γονείς που επιθυμούν να κάνουν την επιλογή εκείνη που θα βοηθήσει τα παιδιά τους να κατακτήσουν τους στόχους τους, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι μοχθούν καθημερινά καθώς διέπονται από τον έρωτα του να εμφυσήσουν τη γνώση αλλά και επιζητούν το να αναγνωρίζεται η προσπάθεια τους είναι ομάδες με διαφορετική σύνθεση οι οποίες όμως επιδιώκουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας η καθεμιά για τους δικούς της λόγους κάποιοι βέβαια από τους οποίους συμπίπτουν.

Ουσιαστικά θα πρέπει να αποδεχθούμε ότι από την στιγμή που δεν υπάρχει ξεκάθαρη διατύπωση των επιδιωκόμενων στόχων, είναι δύσκολη η μέτρηση της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας. Όμως όπως αναφέρει ο Καψάλης (2005:33) υπάρχουν δύο ομάδες χαρακτηριστικών οι οποίες μπορούμε να υποστηρίξουμε πως συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Η πρώτη ομάδα αναφέρεται σε οργανωτικά χαρακτηριστικά και η δεύτερη κυρίως στην εσωτερική ζωή του οργανισμού. Ο διευθυντής ουσιαστικά προσπαθεί σύμφωνα με την Πετρίδου (2011:23) να συνταιριάξει την κριτική διαμόρφωση, υποδοχή και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία εκπορεύεται από την κεντρική εξουσία με τη διαμόρφωση μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της εκάστοτε σχολικής μονάδας της οποίας προΐσταται. Όσον αφορά τα οργανωτικά χαρακτηριστικά μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής:

A. Η Διεύθυνση του σχολείου

Εδώ αναφερόμαστε στην αгаστή συνεργασία μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών προκειμένου να επιτευχθεί η βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Στην προσπάθεια αυτή ο διευθυντής έχει πρωταρχικό ρόλο καθώς η παρουσία του είναι αισθητή στην εκπαιδευτική μονάδα. Σύμφωνα με τη Μυλωνά (2005) ένας διευθυντής-ηγέτης που διέπεται από ορθολογισμό και επικεντρώνεται στον καθορισμό και την επίτευξη των στόχων εκτελώντας, αξιολογώντας και αναπροσαρμόζοντας την πολιτική για την επίτευξή τους διοικεί έναν αποτελεσματικό οργανισμό. Μάλιστα ο Σαΐτης (2002:45) αναφέρει πως βάσει ερευνητικών δεδομένων επιτυχημένοι είναι οι διευθυντές εκείνοι που ασχολούνται με όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, συζητούν με τους εκπαιδευτικούς, επιλύουν προβλήματα και δεν είναι απλοί διεκπεραιωτές.

Ο διευθυντής είναι αυτός που καλλιεργεί ένα θετικό κλίμα, είναι υπεύθυνος για τον συλλογικό προγραμματισμό, κατανέμει ορθά υποχρεώσεις και ευθύνες, παρακινεί τους εκπαιδευτικούς, θέτει χρονικά όρια για την επίτευξη στόχων επομένως είναι εύκολο να συμπεράνουμε τον σημαίνοντα ρόλο του για την ύπαρξη ενός ευνοϊκού κλίματος μάθησης και συνεργασίας.

B. Διεύθυνση που δίνει έμφαση στη διδασκαλία

Σαφώς τόσο η χαλαρή όσο και αυταρχική διεύθυνση δεν προάγουν τις υψηλές σχολικές επιδόσεις, επομένως όταν η διδασκαλία γίνεται αντικείμενο συζήτησης και η βελτίωσή της στόχος της εκπαιδευτικής μονάδας έχουμε θετικά αποτελέσματα. Ο Πασιαρδής (2006) επισημαίνει πως στα αποτελεσματικά σχολεία το 80% του χρόνου των εκπαιδευτικών αφιερώνεται στη διδασκαλία. Είναι βέβαια δύσκολο έτσι όπως εξελίσσεται κάθε χρόνο το διδακτικό έτος και με δεδομένο ό,τι

υπάρχει απώλεια διδακτικών ωρών για ποικίλους λόγους να ακολουθηθεί με ακρίβεια ο προγραμματισμός του διδακτικού έργου. Όμως αν από την αρχή του έτους γίνει μια ορθολογική κατανομή τότε σίγουρα θα αξιοποιηθεί κάθε προσφερόμενη ώρα αποτελεσματικά. Επομένως και εδώ η παρέμβαση του διευθυντή μπορεί να προάγει τη διαδικασία.

Γ. Σταθερότητα του συλλόγου διδασκόντων

Οι συχνές εναλλαγές του διδακτικού προσωπικού δημιουργούν μια ασυνέχεια όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας και διασπών μια ομάδα της οποίας είναι αποδεδειγμένη η αποτελεσματικότητα ή τουλάχιστον υπάρχει ένας σαφής προσανατολισμός προς αυτή την κατεύθυνση. Βέβαια η σταθερότητα αυτή δεν είναι πάντοτε δεδομένη καθώς είναι συχνές οι μετακινήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, κυρίως στις σχολικές μονάδες των επαρχιών αλλά και στα αστικά κέντρα λόγω συγχωνεύσεων μονάδων, συμπλήρωσης ωραρίου των εκπαιδευτικών κ.τ.λ.

Δ. Διάρθρωση και οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος

Όταν σε μια εκπαιδευτική μονάδα είναι γνωστοί οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως τονίζει ο Πασιαρδής (2006:43) διευθυντής και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μελετώντας το αναλυτικό πρόγραμμα και εισηγούνται τρόπους υλοποίησής του με στόχο την αποτελεσματική λειτουργία.

Ε. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Με δεδομένο ότι η εκπαιδευτική μονάδα είναι ένα ανοικτό σύστημα, αλληλεπιδρούν με την κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία εντάσσεται, πρέπει να υπάρχει μέριμνα προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν δεξιότητες και να καλύψουν συγκεκριμένες ανάγκες όπως αυτές απορρέουν από τις προτιμήσεις των ιδίων και το πρόγραμμα του σχολείου.

ΣΤ. Συνεργασία με τους γονείς

Η Χατζηπαναγιώτου (2008:223) επισημαίνει πως ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι ένα πολύπλοκο ανοικτό σύστημα όπου εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς βρίσκονται σε μια σχέση συνεχούς αλληλεπίδρασης, έτσι αντιλαμβανόμαστε ότι η εμπλοκή των γονέων, η ενημέρωσή τους για τους στόχους του σχολείου και τις υποχρεώσεις των μαθητών, είναι ένας ακόμα παράγοντας ο οποίος αυξάνει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Αλλά και ο Σαΐτης (2002) τονίζει τη σημασία της αρμονικής επικοινωνίας με τους γονείς ως χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή.

Ζ. Αναγνώριση των σχολικών επιδόσεων

Με τον τρόπο αυτό, δηλαδή την άμεση και έμμεση ενθάρρυνση των μαθητών καλλιεργείται ένα ευνοϊκό μαθησιακό κλίμα και οι μαθητές επιδιώκουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Η. Αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου

Ευνόητο είναι πως όταν ο διδακτικός χρόνος αξιοποιείται στο έπακρο αυξάνεται η αποτελεσματικότητα. Η αποτελεσματική διοίκηση της τάξης μεγιστοποιεί τη μάθηση ενώ η σύνταξη και πραγμάτωση ενός σχεδίου μαθήματος διασφαλίζει την επιτυχή πορεία της μαθησιακής διαδικασίας.

Θ. Η συνεργασία και η στήριξη

Η δημιουργία ενός ενθαρρυντικού κλίματος μάθησης πρέπει να προέρχεται από τις εκπαιδευτικές αρχές έτσι ώστε μέσω της ηθικής και πρακτικής βοήθειας να επιτευχθούν τα ευνοϊκότερα αποτελέσματα, ο βασικός στόχος που έχει ορίσει και επιδιώκει ο κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός.

Αλλά η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας επηρεάζεται και από την εσωτερική ζωή του οργανισμού. Έτσι μπορούμε να επισημάνουμε τέσσερα χαρακτηριστικά τα οποία συμβάλλουν στην αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Αρχικά θα αναφερθούμε στον κοινό σχεδιασμό της εργασίας και των δραστηριοτήτων καθώς και στην καλλιέργεια ενός συναδελφικού κλίματος. Έτσι, αφενός θα υπάρχει ενιαία στρατηγική και αφετέρου αυτό το θετικό κλίμα θα διαχέεται σε όλη τη σχολική κοινότητα. Αλλά και το αίσθημα της κοινότητας δημιουργεί το αίσθημα του ανήκειν.

Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός παύει να ασκεί ένα μονήρες επάγγελμα οπου υπάρχει ο ίδιος και η σχολική τάξη και αισθάνεται συναισθηματικά ασφαλής, επαγγελματικά ικανοποιημένος, μοιράζεται φόβους και ανησυχίες αλλά και καινοτόμες ιδέες. Το επόμενο χαρακτηριστικό αναφέρεται στην ύπαρξη σαφών στόχων και προσδοκιών. Ένας σύλλογος διδασκόντων με καλά σχεδιασμένους στόχους αλλά και υψηλές προσδοκίες από το μαθητικό δυναμικό του σχολείου σαφώς και απευθύνει περισσότερες και καλύτερες συμβουλές με αποτέλεσμα να προάγει την αποτελεσματικότητα.

Τέλος, η τάξη και η πειθαρχία που επικρατεί σε ένα σχολείο σύμφωνα με τον Καψάλη συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα αφού περιορίζει την απώλεια χρόνου αλλά και δυνάμεων αποτρέπει διάφορες προβληματικές συμπεριφορές και δημιουργεί ένα θετικό μαθησιακό κλίμα.

Επιπροσθέτως ο Πασιαρδής (2006) αναφέρει τους κάτωθι παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Α. Η προσοχή του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι πάντοτε στραμμένη στην ποιότητα της εκπαίδευσης.

Β. Είναι σημαντικός πάντα ο χρόνος που αφιερώνεται στην εκπαίδευση.

Γ. Υπάρχει υγιής οργάνωση και αίσθημα ασφάλειας το οποίο συνδράμει τη διδασκαλία.

Δ. Οι εκπαιδευτικοί περιμένουν όλοι οι μαθητές να φτάσουν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο επίδοσης και για το σκοπό αυτό αναγνωρίζουν τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, δημιουργούν το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα αλλά και δίνουν κίνητρα.

Η Μυλωνά (2005), τέλος επισημαίνει ότι η αποτελεσματικότητα στο χώρο της εκπαιδευτικής μονάδας είναι μια πολυδιάστατη έννοια στην οποία πρέπει να εντάξουμε όχι μόνο τους μετρήσιμους στόχους αλλά και κοινωνικούς, συναισθηματικούς, ψυχοκινητικούς στόχους. Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός όπου εντοπίζεται πως η παρεχόμενη εκπαίδευση είναι ποιοτική και παράλληλα υπάρχει ισότητα ευκαιριών προφανώς μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικός.

2.2. Πώς ο διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας προάγει την αποτελεσματικότητα αυτής;

Σαφώς μια εκπαιδευτική μονάδα διαφέρει από μια επιχείρηση αρχικά ως προς τα κίνητρα που στην πρώτη περίπτωση είναι κυρίως ηθικά και έχουν να κάνουν με τη μεταλαμπάδευση της γνώσης και την δημιουργία αμέριων χαρακτήρων ενώ στη δεύτερη περίπτωση είναι υλικά καθώς τόσο τα παραγόμενα προϊόντα όσο και τα κέρδη είναι μετρήσιμα. Όπως υποστηρίζει ο Ματθαίου (2012) η αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζεται από την προσφορά στο μαθητή και κατά συνέπεια στο κοινωνικό σύνολο μέσω της καλλιέργειας ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων ενώ στον κόσμο των επιχειρήσεων συνδέεται με το κέρδος. Δεν μπορούμε επίσης να παραβλέψουμε πως μια επιχείρηση καλείται κάτω από ανταγωνιστικούς όρους να καλύψει τις ποικίλες ανάγκες του καταναλωτικού κοινού ενώ η σχολική μονάδα μέσα σε ένα κλίμα όχι βέβαια απόλυτα απαλλαγμένο από ανταγωνιστικές διαθέσεις κυρίως μεταξύ των μαθητών αλλά συχνά και των εκπαιδευτικών να ανταποκριθεί στην ανάγκη για γνώση. Με δεδομένο λοιπόν πως η εκπαιδευτική μονάδα πρέπει να είναι αποτελεσματική θα προσπαθήσουμε να καταγράψουμε την συμβολή του διευθυντή στην επίτευξη αυτής.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας σήμερα παύει πια να θεωρείται ένας απλός διαχειριστής διοικητικών και υπηρεσιακών υποθέσεων σύμφωνα με τη Στραβάκου (2003) αλλά είναι ουσιαστικά το πρότυπο για κάθε είδους ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική μονάδα. Είναι ο εμπνευστής, συντονιστής, αναμορφωτής του εκπαιδευτικού έργου άλλα και του εκπαιδευτικού προσωπικού, των μαθητών όπως και των γονιών. Είναι αυτός που παρακινεί και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, διαγιγνώσκει τυχόν ελλείψεις αλλά και περαιτέρω ικανότητες αυτών και πράττει ανάλογα, πάντα επιδιώκοντας τη συνεργασία, τον ορθό προγραμματισμό αλλά και τον έλεγχο μέσω της αξιολόγησης, έτσι επιτυγχάνει την αποτελεσματικότητα. Επομένως μόνο ατυχής δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η επιστημονική παραδοχή πολλών μελετητών ότι η ηγεσία της σχολικής μονάδας είναι αυτή που καθορίζει την ποιότητα του παραγόμενου έργου. Οι επιτυχημένοι

ηγέτες είναι αυτοί που συγκεντρώνουν υψηλές βαθμολογίες αρχικά στην πρωτοβουλία και ακολούθως στην διακριτικότητα και την ευγένεια.

Στη σχολική μονάδα μάλιστα η οποία προτίθεται να καθιερώσει αλλαγές και να εισάγει καινοτομίες με πρόθεση να αυξήσει τα περιθώρια της αυτονομίας της με συγκεκριμένες δράσεις και πρακτικές είναι ακόμα πιο αναγκαίος ο εμπυχωτικός, συντονιστικός και διευκολυντικός ρόλος του διευθυντή για τη διασφάλιση της επιτυχούς αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, την ανάπτυξη κουλτούρας αλλά και την επίτευξη της αυτοβελτίωσης του εκπαιδευτικού μέσα από καλά συντονισμένα επιμορφωτικά προγράμματα όπως αναφέρει ο Μαυρογιώργος (1999).

Επιπρόσθετα σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014) ο διευθυντής είναι αυτός που καλείται σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και με δεδομένο το γεγονός ότι κάθε σχολείο έχει διαφορετική πληθυσμιακή σύσταση αλλά και διαφορετικές ανάγκες να πρωτοστατήσει προκειμένου να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα με στόχο τη βελτίωση του σχολείου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Λαΐνας (2004) :«αποτελεσματικός διευθυντής-αποτελεσματικό σχολείο» θέλοντας έτσι να επισημάνει πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη ενός ανθρώπου ο οποίος δημιουργεί θετικό κλίμα, και είναι ουσιαστικά «πανταχού παρών» στο χώρο του σχολικού οργανισμού. Αποτελεσματικός δεν μπορεί να είναι ο διευθυντής ο οποίος βρίσκεται κλεισμένος στο γραφείο του πίσω από στοίβες αταξινόμητων εγγράφων προσπαθώντας να διεκπεραιώσει γραφειοκρατικές υποθέσεις αλλά αντίθετα ο άνθρωπος με προοπτική και όραμα, θέληση να δημιουργήσει μια κοινή κουλτούρα και μια σύμπνοια μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία φορέων.

Ο Θεοφιλίδης και οι συνεργάτες του αναφέρουν (2002) πως ο επιτυχημένος διευθυντής είναι «πρώτος μεταξύ ίσων». Εξυπακούεται πως θα πρέπει να εργάζεται με σύστημα, διαμορφώνοντας ένα κλίμα υψηλών απαιτήσεων, να κατέχει ο ίδιος πολύ καλά τις διδακτικές πρακτικές αλλά και να συνεργάζεται ομαλά με το εκπαιδευτικό προσωπικό αξιοποιώντας το έμπυχο και άψυχο υλικό προκειμένου να επέλθει η επιθυμητή βελτίωση της σχολικής μονάδας. Σαφώς θα πρέπει να διοικεί έχοντας θέσει σαφή όρια έτσι ώστε να επικρατεί πειθαρχία αλλά και να τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα με την παράλληλη αξιοποίηση του χρόνου προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας. Τέλος θα πρέπει να αξιολογεί κατά πόσον επετεύχθησαν οι επιδιωκόμενοι στόχοι.

Ο Σαΐτης (2005) μάλιστα τονίζει πως πρωτίστως θα πρέπει να διαθέτει υψηλό βαθμό νοημοσύνης έτσι ώστε να είναι σε θέση να προβλέψει και να διευθετήσει καταστάσεις. Αυτό όμως που συμβάλλει ιδιαίτερα στην επιτυχημένη διοίκηση ενός οργανισμού είναι η προσωπικότητα του διευθυντή και μάλιστα χαρακτηριστικά όπως η πίστη στον εαυτό του, η δημιουργικότητα, η ενσυναίσθηση, η κοινωνικότητα και κυρίως η ικανότητα να δημιουργεί όραμα στους υφισταμένους του.

Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός δεν είναι απλά ένας χώρος εφαρμογής «έξωθεν εντολών» και σχεδιασμού αλλά ένας ζωντανός οργανισμός ο οποίος πέρα από τις γραφειοκρατικές διαδικασίες αναφέρεται σε παιδιά, σε μια ομάδα δυναμική, με εναλλασσόμενα ενδιαφέροντα και συναισθήματα και ευμετάβολη συμπεριφορά. Αλλά και σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει ο διευθυντής να έχει την ικανότητα να αντιληφθεί τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα, τις ελλείψεις και τους φόβους τους σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και αξιοποιώντας τα θετικά αλλά και καλύπτοντας μέσα από επιμορφώσεις αλλά και διάλογο να οδηγήσει τον οργανισμό στην δημιουργία μιας κουλτούρας η οποία θα τον χαρακτηρίζει.

Η εμπειρία μας βέβαια από το χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχει πάντα να καταδείξει διευθυντές με όραμα και διοικητικές ικανότητες. Συχνά παρατηρείται αδυναμία προώθησης των γενικών και ειδικών στόχων της σχολικής μονάδας η οποία πηγάζει από ελλείψεις ικανοτήτων και γνώσεων του διευθυντή και ουσιαστικά οφείλεται σε εσφαλμένη επιλογή προσώπου και όπως είναι εύλογο έχει αρνητικές συνέπειες τόσο για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας όσο και για τις σχέσεις των υπηρετούντων σε αυτή.

3. Συμπεράσματα

Οι συνεχόμενες αλλαγές στο εκπαιδευτικό τοπίο απαιτούν προσαρμοστικότητα, κριτική αποδοχή και ευελιξία. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί θα πρέπει αρχικά να αποβάλλουν την εσωστρέφεια και να αξιοποιήσουν τις αλλαγές. Η αποτελεσματικότητα γίνεται βασικό ζητούμενο και επιδίωξη καθώς μέσα από αυτή επιτυγχάνεται η πρόοδος και ουσιαστικά η εκπαιδευτική μονάδα μετατρέπεται σε ένα ζωντανό οργανισμό όπου η βελτίωση, η συνεργασία και η καινοτομία γίνονται συστατικά στοιχεία της φυσιολογίας της.

Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την αποτελεσματικότητα και παρά το γεγονός ότι η επίτευξή της μπορεί να εξαρτηθεί από ποικίλους παράγοντες, η δημιουργία κοινού οράματος, η σαφής στοχοθεσία, το συνεργατικό κλίμα, το ενδιαφέρον για τις επιδόσεις των μαθητών και τη βελτίωση αυτών συμβάλλουν στην προαγωγή της. Ο διευθυντής μέσα από την επιστημονική πληρότητα, την ικανότητα να εμπνέει και να συμπαρασύρει αλλά και την καλή γνώση της Διοικητικής Επιστήμης μπορεί να άρχεται ενός οργανισμού αποτελεσματικού όπου θα κυριαρχεί ένα θετικό κλίμα.

Δεδομένης λοιπόν της σημασίας της αποτελεσματικότητας θα πρέπει να επιδιώξουμε να πραγματοποιούν οι παράγοντες εκείνοι που συντελούν στην εδραίωση της αποτελεσματικότητας προκειμένου εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς να δρέψουν τις θετικές επιδράσεις της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ.(1994). Εξουσία και Οργάνωση -Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα :Λιβάνης.
- Ζαβλανός, Μ., (1998).Μάνατζμεντ. Αθήνα: Έλλην.
- Θεοφιλίδης, Χρ., & Στυλιανίδης, Μ. (2002). Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου της Κύπρου. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33, 115-136.
- Καψάλης, Α., (2005) Οργάνωση και διοίκηση σχολικής μονάδας. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Λαίνας, Α., (2004). «Τα έργα του Διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.» Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος.
- Μαυρογιώργος, Γ., (1999). «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα». Στο Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος. Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων, Τομ. Β΄ Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού .Πάτρα: ΕΑ Π
- Ματθαίου, Δ., (2012).Συγκριτική Σπουδή στην Εκπαίδευση, Θεωρήσεις, Ζητήματα, Διεθνείς Εκπαιδευτικές Τάσεις και Προοπτικές .Αθήνα.
- Μπρίνια,Β.(2008).Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης. Αθήνα: Σταμούλης.
- Μυλωνά, Ζ., (2005). Διευθυντής και Αποτελεσματική Μονάδα. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Πασιαρδής, Π., (2014). Εκπαιδευτική Ηγεσία. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ.(2006) Αποτελεσματικά σχολεία. Αθήνα: Δάρδανος
- Πετρίδου, Ε., (2011).Διοίκηση- Μάνατζμεντ. Μια Εισαγωγική Προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Ράπτης, Ν & Βιτσιλάκη., Χ (2007). Ηγεσία και Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων .Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφ. Κυριακίδη.
- Σαΐτης , Χ., (2005). Ο Διευθυντής Στο Δημόσιο Σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ., (2002). Οργανωτικός Σχεδιασμός του Σχολικού μας Συστήματος. Με πολλά ή λίγα επίπεδα Διοίκησης; Στο Σύγχρονη Εκπαίδευση.τ.24.
- Στραβάκου, Π. (2003). Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφ .Κυριακίδη

- Χαλκιώτης, Δ., (1999). «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οικονομικά». Στο Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., & Χαλκιώτης, Δ., (επιμ). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008) «Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού» στο Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση Θεσσαλονίκη, Λιθογραφία, σ. 223

Ξενόγλωσση

- Andrews, R., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. Educational Leadership, 44, (6).
- Smith, A., (1990). ‘Bridging the gap between the employees and management’ Public Relations Journal, 46 (11).
- Thurler, G.,(1994). “Des écoles efficaces à l'évaluation de l'établissement: origines et implications du concept.” Ανακτήθηκε από στις 20-3-2015 από : www.unige.ch.
- Thiébaud, M., (2005) “Climat scolaire”. Ανακτήθηκε στις 27-4-2015 από <http://www.relationsansviolence.ch>

Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ -Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ

Χουρδάκης Γεώργιος

1959gh@ath.forthnet.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Ράπτης Νικόλαος

nraptis@rhodes.aegean.gr
Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου

Διάκου Παναγιώτης

pandoma2000@yahoo.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Βασικός στόχος του συγκεκριμένου άρθρου είναι η αποτύπωση της διευθυντικής συμπεριφοράς, μέσα από δηλώσεις εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων. Το εργαλείο της έρευνας, αποτελούμενο από δεκαέξι προτάσεις φέρνει στη επιφάνεια τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διευθυντική συμπεριφορά σε δύο επίπεδα. Σε επίπεδο εφαρμογής και σε επίπεδο σπουδαιότητας. Οι προτάσεις αναφέρονται: στο χτίσιμο της ομάδας, στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, στην ομαδική επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων, στις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, στην ομαδική απόδοση, στην ομαδική διαδικασία και στην παροχή προσωπικής ηγεσίας. Μετά την επεξεργασία των δεδομένων, ακολουθεί η παράθεση συμπερασμάτων, τα οποία αναδεικνύουν την ηθική υποχρέωση της πολιτείας στην ανάπτυξη και προετοιμασία διευθυντικών στελεχών στην εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Ομάδα, Συνεργατική Ηγεσία, Σύλλογος Διδασκόντων

1. Εισαγωγή

Στη σημερινή μας εποχή η ισχυρότερη μορφή μάθησης θεωρείται η συλλογική, αφού η διαδικασία της προσεγγίζεται όχι μόνο με την ανάπτυξη και λειτουργία του εγκεφάλου, αλλά μέσα από κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις (Kalantzis & Cope, 2013). Το ζητούμενο είναι η εκπαιδευτική διαδικασία να καλλιεργήσει αυτήν ακριβώς την έμφυτη ικανότητα του ατόμου, να μαθαίνει δηλαδή μέσα σε ένα συνεργατικό πλαίσιο.

Αυτό ακριβώς, το επίκαιρο θέμα, διαπραγματεύεται η παρούσα εργασία. Θεωρητικά αναπτύσσεται η έννοια της ομάδας, τα στάδια ανάπτυξής της και οι ιδιότητές της. Δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη και το χτίσιμο της ομάδας και τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ομάδας, στη συγκεκριμένη περίπτωση στην ανάπτυξη του Συλλόγου Διδασκόντων.

Η επέκταση των ευθυνών και των ρόλων που επιβάλλονται στους σχολικούς ηγέτες, η μεγαλύτερη πολυπλοκότητα τόσο του εξωτερικού περιβάλλοντος του Σχολείου, όσο και του εσωτερικού, αυξάνουν την ανάγκη για τους Διευθυντές/ριες να μοιράσουν ρόλους και να αναπτύξουν τις ικανότητες που έχει το προσωπικό τους. Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε πως είναι μια ηθική υποχρέωση των σχολικών ηγετών να συμβάλουν στο χτίσιμο και στην ανάπτυξη του Συλλόγου Διδασκόντων.

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η ακτινογράφιση της διευθυντικής στάσης σε καταστάσεις ομαδικής συμπεριφοράς, συγκεκριμένα στο Σύλλογο Διδασκόντων, σε δύο επίπεδα. Στο επίπεδο εφαρμογής και στο επίπεδο σπουδαιότητας. Το πρώτο σχετίζεται με τη συμπεριφορά που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εκπαιδευτική ηγεσία της σχολικής μονάδας, σε πραγματικό επίπεδο εφαρμογής και το δεύτερο σ' αυτό που οι ίδιοι προσδοκούν σε επιθυμητό επίπεδο.

2. Κυρίως μέρος

2.1. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Θα προσπαθήσουμε στην αρχή να αποσαφηνίσουμε την έννοια της «ομάδας» και της «ένωσης ανθρώπων». Σύμφωνα με τον Schermerhorn η ομάδα (team) είναι μια συνάθροιση ανθρώπων οι οποίοι αλληλεπιδρούν τακτικά για να επιδιώξουν κοινούς στόχους. Η συνεργασία αυτών των ανθρώπων για την επίτευξη κοινών σκοπών αναφέρεται ως *ομαδική εργασία (teamwork)* (Schermerhorn, 2012: 457). Οι Robbins, Decenzo και Coulter (2012: 478) αναφερόμενοι στην ένωση ανθρώπων (group) τονίζουν πως αυτή ορίζεται ως δύο ή περισσότερα αλληλεπιδρώντα και ανεξάρτητα άτομα που συναντώνται για να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους. Η *ομάδα* είναι ένα σύνολο ανθρώπων με κοινούς στόχους οι οποίοι διεκπεραιώνουν αποδοτικά τις εργασίες που αναλαμβάνουν σύμφωνα με τους Everard, Morris και Wilson (2004: 163).

Σε έναν οργανισμό διακρίνουμε τις *τυπικές/επίσημες ομάδες (formal groups)* και τις *άτυπες ομάδες (informal groups)*. Οι τυπικές ομάδες είναι αυτές οι οποίες αναγνωρίζονται από τη δομή του οργανισμού (γι' αυτό αναφέρονται και ως επίσημες ομάδες) και υποστηρίζονται επίσης από τη δομή του. Αναλαμβάνουν εργασίες που αποσκοπούν στην επίτευξη των οργανωσιακών στόχων. Αντίθετα, οι άτυπες ομάδες δημιουργούνται μέσα από κοινωνικές σχέσεις (φιλίες, ενδιαφέροντα) και είναι παρούσες μέσα στον οργανισμό. Οι ανεπίσημες ομάδες θα πρέπει να τυχαίνουν της προσοχής της διεύθυνσης του οργανισμού, αφού η ολοκλήρωση των σκοπών του οργανισμού απαιτεί τη συμμετοχή όλων των ατόμων (Schermerhorn, 2012. Robbins και συν. 2012. Everard και συν. 2004. Σαΐτη & Σαΐτης 2012).

2.2. Η δυναμική της Ομάδας στη Διοίκηση ενός Οργανισμού

Όπως προαναφέρθηκε, κύρια χαρακτηριστικά της ομάδας είναι ο συγκεκριμένος αριθμός μελών, ο κοινός σκοπός, οι κοινοί στόχοι, η αμοιβαία αποδοχή του τρόπου λειτουργίας, η αμοιβαία ευθύνη, οι συμπληρωματικές δεξιότητες και η αμοιβαία αφοσίωση στο σκοπό της ομάδας. Αναφορικά με τη λειτουργία τους οι Kozlowsky & Bell (2003) επισημαίνουν:

«Οι ομάδες λειτουργούν και ενσωματώνονται σε ένα ανοιχτό, αν και οριοθετημένο σύστημα, που αποτελείται από πολλαπλά επίπεδα. Αυτό το ευρύτερο σύστημα θέτει περιορισμούς από πάνω προς τα κάτω στη λειτουργικότητα των ομάδων. Ταυτόχρονα οι αντιδράσεις των ομάδων είναι περίπλοκα φαινόμενα από κάτω προς τα πάνω που προκύπτουν με την πάροδο του χρόνου από την ατομική, γνωστική λειτουργία, επιρροή, συμπεριφορά και αλληλεπίδραση» (σ. 334)

Οι ομάδες εργασίας μπορούν να πάρουν μια μεγάλη ποικιλία διαφορετικών μορφών. Ανάλογα με τον τύπο της ομάδας υπάρχουν πολυποίκιλοι και απρόβλεπτοι παράγοντες που σχετίζονται με την αποτελεσματική λειτουργία της. Αυτό το γεγονός απεικονίζεται στις πολλές προσπάθειες να περιγραφούν, να ταξινομηθούν ή να διακριθούν με άλλο τρόπο οι διαφορές μεταξύ των ομάδων.

Οι γενικές τυπολογίες είναι μια προσπάθεια να γίνει διάκριση σε μια ευρεία σειρά ομάδων. Συγκεκριμένα, μια σειρά ερευνητών (Kozlowsky & Bell, 2003) κατέληξαν στη διατύπωση έξι κατηγοριών ομάδων. Αυτές είναι ομάδες: α) Παραγωγής, β) Υπηρεσιών, γ) Διαχείρισης, δ) Προγράμματος, ε) Δράσης και εφαρμογής και στ) Συμβουλευτικές.

Οι Kozlowsky & Bell (2003:337) επικεντρώνονται άμεσα στις διαστάσεις των ομάδων και όχι στην ταξινόμησή τους, προτείνοντας πέντε χαρακτηριστικά τα οποία διακρίνουν τις ομάδες σε ένα συνεχές από το απλό στο σύνθετο. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι: οι σκοποί, οι στόχοι, οι ρόλοι, η έμφαση στη διαδικασία και οι απαιτήσεις απόδοσης.

Αναφορικά με τους σκοπούς στις απλές ομάδες παρουσιάζονται εσωτερικά προσανατολισμένοι, στατικοί και μη δομημένοι. Αντίθετα στις σύνθετες ομάδες οι σκοποί έχουν εξωτερική προέλευση, είναι δυναμικοί και έχουν δομημένη ροή εργασίας.

Στις απλές ομάδες, αναφορικά με τους στόχους, αυτές δεν προβάλλουν καμία συγκεκριμένη απαίτηση για ατομικές συνεισφορές. Οι στόχοι εδώ είναι πάγιοι για τον κύκλο ζωής της ομάδας. Στο άλλο άκρο του συνεχούς, στις σύνθετες ομάδες, αυτές απαιτούν ειδικές συγκεκριμένες ατομικές συνεισφορές, οι οποίες μπορούν να μετατοπιστούν κατά τη ροή της εργασίας.

Σε σχέση με τους ρόλους, στις απλές ομάδες είναι απροσδιόριστοι και αδιαφοροποίητοι, έτσι ώστε όλα τα μέλη της ομάδας να κατέχουν ουσιαστικά ισοδύναμη γνώση και ικανότητα. Στις σύνθετες ομάδες οι ρόλοι είναι καθορισμένοι και διαφοροποιημένοι, έτσι ώστε να απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες.

Στις απλές ομάδες υπάρχει έμφαση στη λειτουργική διαδικασία, η οποία εστιάζει στους κοινωνικούς ρόλους. Στις σύνθετες ομάδες η έμφαση εστιάζει στην εργασία με βάση τον ρόλο, την αλληλεπίδραση των στόχων και τον συντονισμό της απόδοσης.

Τέλος, αναφορικά με τις απαιτήσεις απόδοσης, στις απλές ομάδες οι απαιτήσεις αναφέρονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την κανονιστική συμπεριφορά και τη διαχείριση της σύγκρουσης, ενώ στις σύνθετες ομάδες οι απαιτήσεις έχουν ανάγκη συντονισμένης ατομικής απόδοσης σε πραγματικό χρόνο, τη δυνατότητα να προσαρμοστούν στην αλλαγή στόχων και απρόβλεπτων εξόδων και την ικανότητα να βελτιώνονται συνεχώς με την πάροδο του χρόνου.

Η δυναμική της ομάδας είναι μια έννοια που αναφέρεται στην ενέργεια και την αλληλεπίδραση που δημιουργείται μέσω της αλληλεξάρτησης που προκύπτει από την ομαδοποίηση δύο ή περισσότερων ατόμων για την επίτευξη ενός σκοπού ή ενός στόχου. Η κατάλληλη ομαδοποίηση των ατόμων βοηθά την επίτευξη των σκοπών, την επιτυχία των δραστηριοτήτων και των στόχων σε ένα οργανισμό. Οι ομάδες παρουσιάζουν εσωτερική και εξωτερική δυναμική. Η εξωτερική εστιάζει στους στόχους απόδοσης ενώ η εσωτερική ενδιαφέρεται για τις εσωτερικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των μελών της ομάδας.

Σημαντική είναι η διάκριση των ομάδων, σε έναν οργανισμό, σε τυπική και άτυπη. Μια τυπική ομάδα είναι αυτή που ορίζεται επίσημα από τη διεύθυνση του οργανισμού αλλά έχει να κάνει και με την εργασιακή κατάσταση. Τα μέλη της αλληλοεξαρτώνται μέσα από την τυπική εργασία που εκτελούν. Μια άτυπη ομάδα εργασίας είναι αυτή που αναπτύσσεται λόγω των διαπροσωπικών σχέσεων και την οικοδόμηση αυτών των σχέσεων μεταξύ των μελών. Μια άτυπη

ομάδα επεκτείνεται πέρα από τα εργασιακά οριζόμενα σύνορα από τη διοίκηση ή τα καθήκοντα που θα εκτελούνται.

Σύμφωνα με τη Marcellino, (2006:441), αυτές οι ομάδες αναπτύσσουν πρότυπα και έχουν κοινωνικές και τεχνικές ανάγκες. Λόγω της ποικιλομορφίας των προσώπων που απαρτίζουν τις ομάδες (ανάλογα με την ηλικία, τον πολιτισμό, το φύλο, την καταγωγή, το υπόβαθρο, την εμπειρία) οι ομάδες αξιοποιούνται για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, την επίλυση προβλήματος και τη λήψη αποφάσεων. Τα μέλη της ομάδας μπορούν να λειτουργούν αποτελεσματικά: α) εάν υπάρχει συνοχή μεταξύ τους, β) εάν ο αριθμός των μελών είναι περιορισμένος σε μέγεθος, γ) εάν είναι επικεντρωμένα στους στόχους και την απόδοση και δ) εάν επικοινωνούν ανοικτά.

2.3. Ο Σύλλογος Διδασκόντων ως όργανο Συνεργατικής Ηγεσίας

Τα μοντέλα διοίκησης που σχετίζονται με τη συναδελφικότητα περιέχουν ένα μεγάλο ή μικρό βαθμό συμμετοχικότητας του εκπαιδευτικού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Bush, 2003, 2011). Ανάλογα με το εύρος της έμπρακτης συναδελφικότητας, το βαθμό δηλαδή που οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν και συνεργάζονται μεταξύ τους, άρα και το βαθμό που επηρεάζουν τις αποφάσεις, μπορούμε να διαφοροποιήσουμε και τα μοντέλα ηγεσίας που σχετίζονται με τα συγκεκριμένα μοντέλα διοίκησης.

Οι Leithwood, Jantzi και Steinbach (2003) αναφέρουν πως τα μοντέλα ηγεσίας που είναι σχετικά με τη συναδελφικότητα, είναι τρία: (1) η μετασηματιστική ηγεσία, (2) η συνεργατική ηγεσία και (3) η διαπροσωπική ηγεσία. Σ' αυτήν την τυπολογία προσθέτουμε την καταναμημένη ηγεσία, η οποία σύμφωνα με τη Harris (2003, 2014) μοιράζεται πολλά χαρακτηριστικά με τη συναδελφικότητα. Επίσης, η περίπτωση της ανορθωτικής ηγεσίας προϋποθέτει ένα μεγάλο βαθμό συνεργασίας μεταξύ των μελών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.

Η διοίκηση στα Σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελεί στοιχείο του συστήματος διοίκησης της Εκπαίδευσης και ασκείται από τον/την διευθυντή/ρια (ή υποδιευθυντή/ρια σε Σχολεία μεγαλύτερα από 9/θέσια) και τον Σύλλογο Διδασκόντων. Σύμφωνα με το άρθρο 11 του Ν. 1566/1985, ο Σύλλογος Διδασκόντων κάθε Σχολείου είναι συλλογικό όργανο και αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο Σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Έργο του είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας και οι αποφάσεις του κινούνται πάντοτε στα πλαίσια της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Πρόεδρος του Συλλόγου είναι ο Διευθυντής του Σχολείου ή ο μόνιμος αναπληρωτής του. Η νομοθεσία λοιπόν δίνει μια συμμετοχική διάσταση στην εκπαιδευτική διοίκηση. Θα μπορούσαμε να πούμε πως δίνεται για πρώτη φορά η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν τόσο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όσο και στο μοίρασμα της εμπειρίας και της πληροφορίας. Δίνεται μια ανθρωπιστική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διοικητική μορφή της χώρα μας, έχοντας ως στόχο την εκπαιδευτική βελτίωση μέσω της παρακίνησης των εργαζομένων και την κάλυψη των αναγκών τους.

Καθώς συνειδητοποιούμε τη σπουδαιότητα της ομαλής λειτουργίας της ομάδας του Συλλόγου Διδασκόντων τόσο πιο επιτακτική γίνεται η ανάγκη αναφοράς στα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών ομάδων. Έτσι λοιπόν ο Biech (2008) δημοσίευσε τα εξής χαρακτηριστικά. Πρώτον υπάρχουν σαφείς στόχοι (clear goals), που έχουν κατανοηθεί και ειπωθεί από όλα τα μέλη. Έτσι οι συναντήσεις έχουν περισσότερο ενδιαφέρον και υπάρχει ελάχιστη σύγχυση. Δεύτερον υπάρχουν ορισμένοι ρόλοι (defined roles), που έχουν ως αποτέλεσμα κάθε μέλος να έχει ορισμένα καθήκοντα, για τα οποία είναι υπεύθυνο να τα πραγματοποιήσει. Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι η ανοικτή και ξεκάθαρη επικοινωνία (open and clear communication), κάτι το οποίο μπορεί να διδαχθεί και βοηθά στην ομαλή λειτουργία της ομάδας. Επίσης τα μέλη της ομάδας προσπαθούν να λαμβάνουν αποφάσεις με αποτελεσματικό τρόπο, μέσω της επίτευξης συμφωνίας (effective decision making) και να συμμετέχουν όλοι με έναν ισορροπημένο τρόπο, προκειμένου να συνεισφέρουν στην ομάδα (balanced participation). Ακόμη υπάρχει το χαρακτηριστικό της εκτιμώμενης ποικιλότητας (valued diversity), όπου ενθαρρύνεται η ποικιλότητα των ιδεών με

αποτελεσμα να υπάρχουν διαφορετικές ιδέες. Τέλος το τελευταίο χαρακτηριστικό μιας αποτελεσματικής ομάδας είναι η διαχειριζόμενη σύγκρουση (managed conflict), όπου τα προβλήματα είναι επιλύσιμα και συμβάλλει στην διατήρηση της ομαλής λειτουργίας της ομάδας.

Εάν θέλαμε να προσδιορίσουμε το είδος της εκπαιδευτικής διοίκησης, που ταιριάζει με την περίπτωση του Συλλόγου Διδασκόντων, τότε αυτό θα μπορούσε να είναι το συναδελφικό στυλ διοίκησης και ειδικότερα το συνεργατικό στυλ ηγεσίας (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2006). Η συνεργατική ηγεσία αναφέρεται όλο και πιο συχνά στην παγκόσμια βιβλιογραφία ως η καινούρια μορφή διοίκησης της εκπαίδευσης, που πρόκειται να ακολουθηθεί. Η συνεργατική ηγεσία είναι κυρίαρχη καθώς είναι ζωτική στην υιοθέτηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της συνεργατικής ηγεσίας είναι η υιοθέτηση θετικής, συνεχούς και με νόημα συνεργασίας. Όταν η συνεργασία αποδίδει, η κατοχή προγραμμάτων και πρακτικών, είναι μια υπευθυνότητα που μοιράζεται από όλους, ενώ η αποτυχία θεωρείται ένα βήμα προς την επιτυχία. Χαρακτηριστικά, αναφέρει ο Wallance (2001) πέντε σημαντικούς λόγους που ενισχύουν την τάση για εφαρμογή της συνεργατικής ηγεσίας. Πρώτον, υποστηρίζει ότι είναι ο πιο δημοκρατικός τρόπος διοίκησης καθώς λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τα δικαιώματα των εμπλεκομένων. Δεύτερον, συμμετέχουν όλοι στα δρώμενα της σχολικής μονάδας. Ακόμη, προσφέρονται επιπλέον κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για την περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επίσης, προωθείται η συνεργατικότητα και η διοίκηση του Σχολείου γίνεται παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές. Τέλος, το επιχείρημα που αναφέρει είναι ότι η συνεργατική ηγεσία είναι πιο αποτελεσματική από τα πιο παραδοσιακά μοντέλα διοίκησης, που θέλουν την ηγεσία συγκεντρωμένη σε ένα πρόσωπο.

Ωστόσο για να είναι αποτελεσματική η συνεργατική ηγεσία θα πρέπει να υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, όπως για παράδειγμα το μέγεθος της ομάδας του Συλλόγου Διδασκόντων να μην είναι πολύ μεγάλο γιατί δύσκολα συμμετέχουν εξίσου όλα τα μέλη, ενώ παράλληλα δεν πρέπει να είναι υπερβολικά μικρό γιατί μπορεί να μην έχουν όλα τα μέλη την απαιτούμενη εμπειρία. Μία ακόμη προϋπόθεση είναι οι υποομάδες, που πιθανόν να σχηματιστούν, να συμπεριλαμβάνουν άτομα και όχι να τα εξαιρούν. Ένας άλλος παράγοντας που μπορεί να μειώσει την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής ηγεσίας είναι οι συγκρούσεις προσωπικότητας που δημιουργούνται.

Η δυναμική της ομάδας είναι μια έννοια που αναφέρεται στην ενέργεια και την αλληλεπίδραση που δημιουργείται μέσω της αλληλεξάρτησης που προκύπτει από την ομαδοποίηση δύο ή περισσότερων ατόμων για την επίτευξη ενός σκοπού ή ενός στόχου. Η κατάλληλη ομαδοποίηση των ατόμων βοηθά την επίτευξη των σκοπών, την επιτυχία των δραστηριοτήτων και των στόχων σε ένα οργανισμό. Οι ομάδες παρουσιάζουν εσωτερική και εξωτερική δυναμική. Η εξωτερική εστιάζει στους στόχους απόδοσης ενώ η εσωτερική ενδιαφέρεται για τις εσωτερικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των μελών της ομάδας.

Η δυναμική της ομάδας που οφείλεται στην αλληλεπίδραση των μελών της αποτελεί την κύρια αιτία για την οποία η ομάδα αναγνωρίστηκε ως επίπεδο διοίκησης στη θεωρία του management. Συγκεκριμένα, σε αντίθεση με αμιγώς ιεραρχικά μοντέλα διοίκησης, τα οποία θεωρούν ότι η συνεργασία στη διοίκηση πρέπει να είναι αποκλειστικά κάθετη (από τον ιεραρχικά ανώτερο προς τον κατώτερο και αντίστροφα), το δυνατό στοιχείο στη διοίκηση με ομάδες είναι η οριζόντια συνεργασία. Η αποτελεσματικότητα των οριζόντιων αυτών σχημάτων ήταν η αιτία καθιέρωσης της διοίκησης σε ομάδες ως ενός από τα πιο ενδεδειγμένα σύγχρονα πρότυπα διοίκησης.

Η ανθρωποκεντρική προσέγγιση στη διοίκηση της σχολικής μονάδας καθιστά κρίσιμο το ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων, αφού το συλλογικό αυτό όργανο μπορεί να συνεισφέρει θετικά τόσο στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στην καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Ράπτης, 2006).

Ειδικότερα για τη συνεργατική ηγεσία (Ράπτης & Ψαράς, 2015) είναι πιθανό να είναι αποτελεσματική στην αύξηση της αφοσίωσης των συμμετεχόντων και στην ανάπτυξη της ομαδικής

δουλειάς. Σε κάθε περίπτωση ο επίσημος ηγέτης παραμένει υπόλογος για τις αποφάσεις στις οποίες καταλήγουμε μέσω της συμμετοχικής διαδικασίας. Αυτό το μοντέλο δείχνει ότι η προετοιμασία της ηγεσίας πρέπει να εστιάζεται στο κτίσιμο της ομοφωνίας μέσα στη διδακτική ομάδα.

Η συνεργατική ηγεσία επίσης τονίζει τη σημασία της συνεργασίας με το προσωπικό, τους μαθητές και τους μετόχους. Η έρευνα του Bennett (2000) στα αγγλικά πρωτοβάθμια σχολεία, δείχνει ότι αυτό το μοντέλο μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματικό στην ανάπτυξη ενός προωθητικού περιβάλλοντος της μάθησης και της ομαδικής δουλειάς.

Η επέκταση των ευθυνών και των ρόλων που επιβάλλονται στους σχολικούς ηγέτες, η μεγαλύτερη πολυπλοκότητα τόσο του εξωτερικού περιβάλλοντος του Σχολείου, όσο και του εσωτερικού, αυξάνουν την ανάγκη για τους Διευθυντές/ριες να μοιράσουν ρόλους και να αναπτύξουν τις ικανότητες που έχει το προσωπικό τους. Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε πως είναι μια ηθική υποχρέωση των σχολικών ηγετών να συμβάλλουν στο κτίσιμο και στην ανάπτυξη του Συλλόγου Διδασκόντων.

3. Μεθοδολογία Έρευνας

3.1. Περιγραφή του Δείγματος

Στη συγκεκριμένη έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 218 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο νησί της Ρόδου (51 άνδρες και 167 γυναίκες). Υπό το πρίσμα αυτό, για τον τρόπο επιλογής του δείγματος ακολουθήθηκε η δειγματοληψία κατά στρώματα (stratified sampling) έτσι ώστε να εξασφαλιστεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, σύμφωνα με τους περιορισμούς που έχουν τεθεί ως προς τη σύνθεσή του. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων προτιμήθηκε το Ερωτηματολόγιο, καθώς με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η συλλογή ικανού όγκου δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα και με μικρό κόστος (Κάλλας, 2015. Babbie, 2011. Παρασκευόπουλος, 1993). Το Ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που εξετάζουν τα προσωπικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως την περιοχή και το είδος του Σχολείου, τον αριθμό των μαθητών και διδασκόντων της σχολικής μονάδας, τον κλάδο των διδασκόντων, το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία, τις σπουδές, τα επιπλέον προσόντα και την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Το δεύτερο μέρος διερευνά τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων ως προς τη στάση των Διευθυντών/ριών σχολικών μονάδων στον Σύλλογο Διδασκόντων, σε δύο επίπεδα. Σε επίπεδο σπουδαιότητας (επιθυμητό επίπεδο) και σε επίπεδο εφαρμογής (πρακτικό επίπεδο). Η συγκεκριμένη ενότητα του Ερωτηματολογίου βασίστηκε στον Schermerhorn (2012: 482-3) και προσαρμόστηκε στις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Το συγκεκριμένο μέρος αποτελείται από 16 προτάσεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να σημειώσουν στην κλίμακα αξιολόγησης πέντε βαθμίδων, από το 1 έως το 5 (το 1 σχεδόν ποτέ και το 5 σχεδόν πάντα), την άποψή τους ως προς τη σπουδαιότητα και την εφαρμογή των συγκεκριμένων στάσεων. Οι 16 προτάσεις αναφέρονται στους παρακάτω 7 άξονες:

Στο κτίσιμο της ομάδας (ερώτηση 1 και 9)

Στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (ερώτηση 2 και 10)

Στην ομαδική επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων (ερώτηση 3 και 11)

Στις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων (ερώτηση 4, 12 και 13)

Στην ομαδική απόδοση (ερώτηση 5 και 14)

Στην ομαδική διαδικασία (ερώτηση 6 και 15)

Στην παροχή προσωπικής ηγεσίας (ερώτηση 7, 8 και 16)

Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα Likert. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο, (2001), η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από δηλώσεις/προτάσεις, στις οποίες το υποκείμενο δεν απαντά αν απλά συμφωνεί ή διαφωνεί, αλλά τοποθετεί τη θέση του πάνω σε μια «κλίμακα διαβάθμισης», που συνήθως αποτελείται από πέντε σημεία, που αντιπροσωπεύουν θέσεις από το ένα άκρο (θετικό)

έως το άλλο (αρνητικό). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η κλίμακα Likert χρησιμοποιείται πιο συχνά γιατί είναι εύχρηστη, τόσο ως προς τη διαδικασία κατασκευής της όσο και ως προς τη διαδικασία χρήσης και ανάλυσης των δεδομένων. Η ανάλυση των Ερωτηματολογίων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 20.0.

3.2. Σκοπός και Υπόθεση της Έρευνας

H₀ (Μηδενική υπόθεση): Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αναφέρονται στη διευθυντική στάση, σε καταστάσεις ομαδικής συμπεριφοράς, θα διαφέρουν στα δύο επίπεδα και ο μέσος όρος του επιπέδου σπουδαιότητας θα είναι κάτω από τον μέσο όρο του επιπέδου εφαρμογής.

H₁ (Εναλλακτική υπόθεση): Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αναφέρονται στη διευθυντική στάση, σε καταστάσεις ομαδικής συμπεριφοράς, θα διαφέρουν στα δύο επίπεδα και ο μέσος όρος του επιπέδου σπουδαιότητας θα είναι πάνω από τον μέσο όρο του επιπέδου εφαρμογής.

Αποτελέσματα:

Πίνακας 1: Διαφορές στους μέσους όρους της διευθυντικής συμπεριφοράς μεταξύ επιπέδου σπουδαιότητας και εφαρμογής.

Προτάσεις	Σ	Σ	Ε	Ε	Διαφορά Μ.Ο.(Σ-Ε)
	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	
Διευκολύνει την επικοινωνία με και ανάμεσα στα μέλη του Σ.Δ.	4,77	2,74	4,01	3,72	0,76
Παρέχει καθοδήγηση σε κάθε μέλος της ομάδας αναφορικά με την απόδοσή του	4,54	3,51	3,52	2,97	1,02
Ενθαρρύνει τη δημιουργική σκέψη	5,32	6,23	3,55	2,92	1,77
Προσπαθεί να αποσαφηνίσει τις ανάγκες και τις προσδοκίες των μελών	4,85	4,37	3,56	2,89	1,29
Διατηρεί τις ευθύνες και τις δραστηριότητες των μελών της ομάδας εστιασμένες στους σκοπούς και τους στόχους του Σ.Δ.	4,99	4,77	3,48	0,86	1,51
Οργανώνει και διευθύνει αποτελεσματικές και παραγωγικές ομαδικές συσκέψεις	4,67	2,75	3,60	2,20	1,07
Επιδεικνύει ακεραιότητα και προσωπική δέσμευση	4,64	0,64	4,07	3,95	0,57
Έχει εξαιρετικά προσόντα πειθούς και επηρεασμού	4,76	3,37	3,33	0,92	1,43
Σέβεται και αξιοποιεί τη διαλειτουργική ποικιλομορφία του Σ.Δ.	4,91	3,32	3,52	0,89	1,39
Αναγνωρίζει και ανταμείβει την ατομική συμβολή στην απόδοση της ομάδας	4,51	0,72	3,45	0,97	1,06
Χρησιμοποιεί το κατάλληλο στυλ λήψης αποφάσεων για συγκεκριμένα ζητήματα	4,47	0,72	3,42	0,84	1,05
Διευκολύνει και ενθαρρύνει την επικοινωνία του Σχολείου με διάφορους φορείς	4,53	0,63	3,54	0,82	0,99
Διευκολύνει και ενθαρρύνει την επικοινωνία του Σχολείου με άλλες σχολικές μονάδες	4,37	0,73	3,34	0,90	1,03
Διασφαλίζει ότι ο Σ.Δ. ανταποκρίνεται στις δεσμεύσεις του	4,53	0,66	3,54	0,88	0,99

Επικεντρώνει την προσοχή του Σ.Δ. στα ζητήματα και προβλήματα της σχολικής μονάδας και εστιάζει στην εποικοδομητική επίλυση των προβλημάτων	4,61	0,62	3,59	0,89	1,02
Παρέχει ένα σαφές όραμα και κατεύθυνση στην ομάδα	4,49	0,67	3,42	0,93	1,07

Από τον παραπάνω Πίνακα διαπιστώνουμε πως τόσο σε επίπεδο σπουδαιότητας, όσο και σε επίπεδο εφαρμογής, όλες οι απαντήσεις σε όλες τις προτάσεις κινούνται με μέσους όρους πολύ πιο πάνω από τη μέση τιμή. Συγκεκριμένα, στην πενταβάθμια κλίμακα Likert, οι απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος κινήθηκαν στο επίπεδο της σπουδαιότητας με μέσους όρους από 4,37 έως και 4,99. Στην περίπτωση αυτή λοιπόν ισχύει η εναλλακτική υπόθεση. Επίσης, στο επίπεδο της εφαρμογής, και πάλι διαπιστώνουμε πως οι συμμετέχοντες απάντησαν πάνω από τη μέση τιμή αφού οι μέσοι όροι κινήθηκαν από 3,33 μέχρι 4,07. Μπορούμε λοιπόν να πούμε πως και σ' αυτήν την περίπτωση ισχύει η εναλλακτική υπόθεση. Αυτό όμως που είναι αξιοσημείωτο, είναι η διαπίστωση πως σε όλες τις προτάσεις της συγκεκριμένης ενότητας υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στη σπουδαιότητα και στην εφαρμογή και συγκεκριμένα σε όλες τις προτάσεις ο μέσος όρος στη σπουδαιότητα είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο της εφαρμογής. Συγκεκριμένα οι διαφορές κυμαίνονται από 0,97 (στην περίπτωση της πρότασης: παρέχει ένα σαφές όραμα και κατεύθυνση στην ομάδα) μέχρι 1,77 (στην περίπτωση της πρότασης: ενθαρρύνει τη δημιουργική σκέψη).

3. Συμπεράσματα

Παρατηρούμε πως οι εκπαιδευτικοί αν και αναφέρουν σε όλες τις περιπτώσεις πως οι διευθυντές/τριες κινούνται με υψηλούς μέσους όρους, πολύ πάνω από τη μέση τιμή, όλοι και όλες τοποθετούνται πιο πάνω στο επίπεδο της σπουδαιότητας. Αυτή η διαφοροποίηση, ανάμεσα στη σπουδαιότητα και στην εφαρμογή, φανερώνει πως οι εκπαιδευτικοί θέλουν μια πιο ποιοτική διευθυντική συμπεριφορά, η οποία θα διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των μελών, θα κινείται οριζόντια και καθοδηγητικά, θα ενθαρρύνει το προσωπικό, θα ενδιαφέρεται για τις ανάγκες και τις προσδοκίες των μελών, θα κάνει ξεκάθαρους τους στόχους του οργανισμού, θα οργανώνει και θα διευθύνει αποτελεσματικές συσκέψεις, θα επιδεικνύει ακεραιότητα και προσωπική δέσμευση, θα σέβεται τη διαφορετικότητα, θα αναγνωρίζει και θα ανταμείβει την ατομική συμβολή στην απόδοση της ομάδας, θα έχει κάθε φορά το κατάλληλο στυλ στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, θα επιλύει εποικοδομητικά τα ζητήματα της σχολικής μονάδας και θα παρέχει ένα σαφές όραμα και κατεύθυνση στο προσωπικό του Σχολείου του/της. Στην περίπτωση αυτή ισχύει η εναλλακτική υπόθεση.

Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω μπορούμε να προτείνουμε πως το κλειδί της ανάπτυξης του Συλλόγου Διδασκόντων είναι η προετοιμασία και η ανάπτυξη των Διευθυντών/τριών για τον διευθυντικό τους ρόλο (Ράπτης & Ψαράς, 2015. Bush, 2014. Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Η επιμόρφωση των Διευθυντών/τριών κρίνεται απαραίτητη και επιτακτική μέσα από επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία εκτός των άλλων μπορούν να περιέχουν θέματα που σχετίζονται με:

- Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού
- Εκπαιδευτική Διοίκηση
- Εκπαιδευτική Ηγεσία
- Συστήματα κινήτρων
- Διαχείριση εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Η επιμόρφωση μπορεί να είναι είτε ενδοϋπηρεσιακή για όσους/ες είναι ήδη Διευθυντές/τριες, είτε επίσημες επιμορφώσεις ως κριτήριο για την κάλυψη των συγκεκριμένων θέσεων. Στόχος της όποιας μορφής επιμόρφωσης είναι η δημιουργία ενός συνεργατικού κλίματος στη σχολική μονάδα

και η ανάπτυξη της ομάδας, στη συγκεκριμένη περίπτωση του Συλλόγου Διδασκόντων, για να μπορεί να ανταπεξέλθει στην πολυπλοκότητα της εποχής μας και στη δημιουργία της μέγιστης και βέλτιστης εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Αθήνα: Έλλην.
- Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999) «Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού» στο βιβλίο: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Σπουδές στην Εκπαίδευση. Τομ, Β', σ.σ. 17-91.
- Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι., (2012). Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά. Αθήνα: Εκδόσεις Rosili.
- Κάλλας, Ι., (2015). Θεωρία, Μεθοδολογία και Ερευνητικές Υποδομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Κάντας, Α. (1998). Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Διεργασίες ομάδας-Σύγκρουση-Ανάπτυξη και Αλλαγή-Κουλτούρα-Επαγγελματικό άγχος. Μέρος 3ο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κάντας, Α. (1998). Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Κίνητρα – Επαγγελματική Ικανοποίηση. Μέρος 1ο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κέφης, Β. (2005). Ολοκληρωμένο Μάνατζμεντ. Βασικές αρχές για σύγχρονες οικονομικές μονάδες, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία: Ο δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Ράπτης, Ν. & Ψαράς Χ. (2015) Η Συνεργατική Ηγεσία στην Εκπαίδευση. Ο Ρόλος της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων. Αθήνα: Διάδραση.
- Ράπτης, Ν. (2006). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Ψυχολογικές και Κοινωνικές Παράμετροι Διοικητικής Αποτελεσματικότητας. Μη δημοσιευμένη διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2006). Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Χρ., (2005α) Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Χρ., (2005β) Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων β' έκδοση, Αθήνα, Αυτοέκδοση.

Ξενόγλωσση

- Babbie, E. (2011). Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα. Μτφρ. Γιάννης Βογιατζής. Εκδόσεις: Κριτική. Αθήνα.
- Biech, E. (2008). *The Pfeiffer Book of Successful Team-Building Tools. Best of the Annuals.* 2nd Ed., San Francisco, Jossey-Bass-John Wiley & Sons, Inc.
- Burke, B. & Barron S., (2014). *Project Management Leadership.* Wiley.
- Burke, R. (2014). Διαχείριση έργου. Αρχές και τεχνικές. Επιμ. Κων/νος Κηρυτόπουλος & Έλενα Ρόκου. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership & Management* (4η εκδ.). London : SAGE.
- Bush, T. (2003), *Theories of Educational Leadership and Management: Third Edition*, London, Sage.
- Bush, T. and Middlewood, D., (2005), *Leading and Managing People in Education*, SAGE London.
- Dessler, G.(2012). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

- Everard, B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective School Management* (4th ed). London: Sage.
- Glanz, J. (2006). *What every principal should know about collaborative leadership*. Corwin Press.
- Gordon, R., & Alston, J., (2010). *School Leadership and Administration*. New York: McGraw-Hill.
- Hallinger, P., and Heck R., (2010), Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning, *School Leadership and Management* Vol. 30, No. 2, April 2010, pp. 95_110, This article was downloaded by: [HEAL-Link Consortium] On: 20 July 2010
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Kozlowski, S. W. J., & Bell, B. S. (2003). Work groups and teams in organizations. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (Vol. 12, pp. 333–375). London: Wiley.
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (2003) *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham: Open University Press.
- Marcellino, P., A.(2006). Group Dynamics. In Fenwick W. English (Ed.), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration* vol.1, pp. 441-442, California: Sage Pub.
- Mayriel, J.J. (1989). *Strategic Leadership for Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nutt, P.C. (1989). *Making Tough Decisions*. New York: Jossey-Bass.
- Robbins, & Decenzo, D., & Coulter, M. (2012). *Διοίκηση επιχειρήσεων. Αρχές και εφαρμογές*. Αθήνα: Κριτική.
- Robbins, S., & Judge, T. (2011). Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις. (Αλ. Σαχινίδης, επιμ., Άννα Πλατάκη, μτφ). Αθήνα. Εκδόσεις: Κριτική.
- Schermerhorn, J. (2012). *Εισαγωγή στο Management*. Επ.: Γιάννης Πολλάλης. Cyprus: Broken Hill.
- Sergiovanni, T.J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Νόμοι

- Ο Ν. 2817/ 2000 (ΦΕΚ 78, τ.Α'), για την «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».
- Ο Ν. 1566/ 1985, (ΦΕΚ 167, τ.Α'), για «τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥΣ

Χρυσ αφίδου Ανθούλα
anthichrys@yahoo.gr

Εκπαιδευτικός ΠΕ03, Σπουδές στην Εκπαίδευση ΜΕd

Αλεξανδρόπουλος Γεώργιος
galexand72@gmail.com

Καθηγητής-Σύμβουλος Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Με την παρούσα μελέτη επιδιώκεται η διερεύνηση των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η σχέση μεταξύ των διαστάσεων της (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη) με τις

αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας. 138 εκπαιδευτικοί προερχόμενοι από σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο, με στόχο να κατανοηθεί τι δικαιολογεί, διαφοροποιεί και προβλέπει τους παραπάνω παράγοντες, ώστε να αξιοποιηθεί στην καλύτερη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και την κατάρτιση προγραμμάτων αντιμετώπισης του άγχους. Η ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μέτρια συναισθηματική εξάντληση, χαμηλή αποπροσωποποίηση και υψηλή προσωπική ολοκλήρωση. Οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, στη διαχείριση της τάξης, στην κινητοποίηση των μαθητών και στις διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης του αισθήματος της προσωπικής επίτευξης και της αποπροσωποποίησης. Οι διευθυντές/υποδιευθυντές, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και εμπειρία, οι κάτοχοι πτυχίου και οι εργαζόμενοι σε Γυμνάσια/Λύκεια θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί στις περισσότερες από τις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας. Πιο εξουθενωμένοι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. και οι διευθυντές/υποδιευθυντές.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική εξουθένωση, αυτοαποτελεσματικότητα, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

1. Εισαγωγή

Υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους αισθάνονται μεγάλη ψυχολογική πίεση, κάτι που μπορεί να έχει επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική τους υγεία (kyriacou, 2001), στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, στην εργασιακή τους απόδοση (Johnson et al., 2005).

Οι κοινωνικές προσδοκίες του/της αποτελεσματικού εκπαιδευτικού αναγάγουν το επάγγελμα σε λειτούργημα, κάτι που τους δημιουργεί πρόσθετο άγχος. Ορισμένοι μπορεί να εμφανίσουν ψυχολογικά προβλήματα, άλλοτε ήπια όπως η απογοήτευση και το άγχος και άλλοτε πιο σοβαρά, όπως η επαγγελματική εξουθένωση (Chan, 2007). Σύμφωνα με τους Maslach και Jackson (1986), στην πορεία εξέλιξης της τελευταίας το άτομο αρχικά αισθάνεται εξαντλημένο συναισθηματικά, νιώθει κουρασμένο από τη δουλειά του, δεν έχει τη ψυχολογική δύναμη να επενδύσει σ' αυτή, παρουσιάζει προβλήματα υγείας. Στην προσπάθειά του να αμυνθεί, να προστατεύσει τον εαυτό του αποφεύγει τα αρνητικά συναισθήματα, τις διαμάχες, αναπτύσσει κυνισμό και απρόσωπες σχέσεις απέναντι σε τρίτους (αποπροσωποποίηση). Ο μηχανισμός αυτός είναι αναποτελεσματικός και οδηγεί στο τελικό στάδιο του συνδρόμου που είναι η μείωση του αισθήματος προσωπικής επίτευξης. Το άτομο εμφανίζει χαμηλή αυτοπεποίθηση, αισθήματα ανεπάρκειας, αυτοαξιολογείται αρνητικά λόγω αρνητικών εξελίξεων, ματαιώσεων, αποτυχιών (Friedman, 2003).

Περιβαλλοντικοί και δημογραφικοί παράγοντες, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, παράγοντες οργανωτικοί/συναλλαγής και η αναντιστοιχία μεταξύ των απαιτήσεων της θέσης εργασίας και της αντίληψης των ικανοτήτων τους συμβάλλουν στο να είναι περισσότερο ή λιγότερο επιρρεπείς στην εμφάνιση του συνδρόμου (Antonioni et al., 2000·Chang, 2009, σ.199·ETUCE/CSEE, 2007·Κάντας, 1998, σσ.9-103·Kokkinos, 2006). Τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκε η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας, η οποία αποδεικνύεται ένα επαρκές θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη του (Evers et al., 2002). Ο όρος αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται σε ένα δυναμικό σύστημα υποκειμενικών πεποιθήσεων αναφορικά με τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να επηρεάσουν τη μάθηση των μαθητών τους, ικανό να ενισχύει ή να εμποδίζει τα κίνητρα, να επηρεάσει την επιλογή των δραστηριοτήτων, το ποσό της προσπάθειας που καταβάλλεται σε κάποια δραστηριότητα, το χρονικό διάστημα που επιμένουν, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες και αποτυχίες (Bandura, 1997). Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται να είναι σημαντικός παράγοντας άμβλυνσης ή περιορισμού της επαγγελματικής εξουθένωσης (Betoret, 2006, σ.534·Schwarzer & Hallan, 2008). Η πλειοψηφία των θέσεων που έχουν διατυπωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζει την αρνητική συσχέτιση που παρατηρείται ανάμεσα στις δύο έννοιες (Brouwers & Tomic, 2000, σ.242). Συνήθως μεταβαίνουμε από την αυτοαποτελεσματικότητα στην επαγγελματική εξουθένωση, χωρίς να αποκλείεται το ενδεχόμενο η

σχέση να είναι διπλής κατεύθυνσης (Schwarzer & Hallan, 2008·Skaalvik & Skaalvik, 2010, σ.1060). Η ερμηνεία που δίνουν οι ερευνητές στηρίζεται στο γεγονός ότι η πεποίθηση χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας που έχουν οι εκπαιδευτικοί για κάποια καθήκοντα/ενέργειες που απορρέουν από το ρόλο τους στο σχολείο αυξάνει το εργασιακό στρες. Κάτι που μπορεί να αυξήσει τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση. Αυτές με τη σειρά τους αναμένεται να οδηγήσουν σε χαμηλότερες επιδόσεις και να επηρεάσουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους σε διάφορους τομείς, δεδομένου ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας βασίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό στην εμπειρία (επίτευξης ή αποτυχίας).

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Εμπλέκονται σε διάφορες διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, στην οργάνωση της σχολικής τάξης, στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, στο κλίμα επικοινωνίας με/μεταξύ των μαθητών. Αναλαμβάνουν ευθύνες και ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Ωστόσο, υπάρχει περίπτωση σ' όλες αυτές τις δραστηριότητες να μην αισθάνονται το ίδιο αποτελεσματικοί. Έτσι, είναι σημαντική η κατανόηση τόσο των αντιλήψεων/πεποιθήσεων τους όσο και της επίδρασης των δημογραφικών/επαγγελματικών χαρακτηριστικών στην αυτοαποτελεσματικότητά τους (Egyed & Short, 2006, σ.465·Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Η κοινωνική θέση, η αβεβαιότητα, η ρουτίνα της καθημερινότητας, η αλληλεπίδραση με διαφορετικούς ανθρώπους, μεταξύ αυτών μαθητές, γονείς, συνάδελφοι, διευθυντές, σύμβουλοι, κυβερνητικές υπηρεσίες, σε τακτική βάση και καθ' όλη την εργάσιμη μέρα αποτελούν στρεσογόνους παράγοντες (Wood & McCarty, 2002). Αυτές οι πιεστικές ανάγκες συντελούν στην εμφάνιση της συναισθηματικής εξάντλησης και οδηγούν σε συχνές απουσίες από την εργασία (Burke & Richarsen, 1996). Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί σημαντικό θέμα της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού σε όλους τους οργανισμούς (Tsigilis, Zachoroulou, & Grammatikopoulos, 2006), γιατί έχει αρνητικές συνέπειες στο προσωπικό, σημαντικό οικονομικό κόστος για τον οργανισμό και για την κοινωνία στο σύνολό της (Cartwright & Cooper, 1996).

Η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα διερεύνησης της σχέσης της επαγγελματικής εξουθένωσης με πτυχές της αυτοαποτελεσματικότητας αναδεικνύονται από τα παραπάνω ζητήματα και τα πορίσματα ερευνών. Επιπλέον, κρίνεται επιτακτική η συστηματική μελέτη της συγκεκριμένης περιοχής στη χώρα μας για να κατανοηθεί καλύτερα τι οδηγεί, αιτιολογεί, διαφοροποιεί και προβλέπει κάθε μεταβλητή των δύο εννοιών στο πολύπλοκο περιβάλλον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που επηρεάζεται περισσότερο απ' τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική και οι εκπαιδευτικοί υποβάλλονται στη δοκιμασία των εξετάσεων, της αμφισβήτησης ή επιβεβαίωσης της αποτελεσματικότητάς τους.

Η συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί στο να καλύψει το κενό που εντοπίζεται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, με τη διερεύνηση των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (διευθυντών, υποδιευθυντών καθηγητών που υπηρετούν σε Γυμνάσια, Ενιαία Λύκεια και ΕΠΑ.Λ) και της σχέσης μεταξύ των διαστάσεων της (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη) με τις αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητάς τους: α) στη διδασκαλία, β) στη διαχείριση της τάξης, γ) στις διαπροσωπικές σχέσεις, δ) στην κινητοποίηση των μαθητών, ε) στην επαγγελματική εξέλιξη, στ) στην ανάληψη ευθυνών, ζ) στην υλοποίηση δραστηριοτήτων εκτός του προγράμματος μαθημάτων και η) στην επαγγελματική ικανοποίηση. Επιπλέον, εξετάζει εάν σχετίζεται κάθε διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς και κάθε μεταβλητή (από τις επιλεγείσες) της αυτοαποτελεσματικότητας με τα δημογραφικά/επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, διδακτική εμπειρία, τύπος σχολείου και θέση ευθύνης).

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα αποτελεί επισκόπηση και προσεγγίστηκε ποσοτικά.

2.1. Δειγματοληψία

Το δείγμα αποτέλεσαν 138 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που επιλέχθηκαν τυχαία από 29 σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης. Η επιλογή των σχολείων έγινε με την κατά στρώματα δειγματοληψία βάσει κριτηρίων (τύπος σχολείου, γεωγραφικά χαρακτηριστικά της περιοχής), σε ποσοστό περίπου 10% από κάθε κατηγορία.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της κατανομής των δημογραφικών/ επαγγελματικών στοιχείων τους. Το εύρος της ηλικιακής κατανομής των εκπαιδευτικών ήταν από 29 έως 62 έτη και της διδακτικής εμπειρίας τους από 1 έως 30 έτη.

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος (N=138) ως προς τα δημογραφικά/ επαγγελματικά του χαρακτηριστικά

Χαρακτηριστικό	N	%	Χαρακτηριστικό	M.O.	T.A.
Φύλο	Άντρας	70	50,7%	Ηλικία	47.56 7.53
	Γυναίκα	68	49,3%		
Επίπεδο σπουδών	Πτυχίο	88	63,8%	Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	15.96 8.18
	Μεταπτυχιακό	36	26,1%		
	Διδακτορικό	14	10,1%		
Τύπος σχολείου	Γυμνάσιο	51	37,0%		
	Λύκειο	51	37,0%		
	ΕΠΑ.Λ.	36	26,0%		
Θέση	Διεύθυνση/Υποδιεύθυνση	39	28,3%		
	Καθηγητής/τρια	99	71,7%		

2.2. Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της έρευνας οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Η μέτρηση των μεταβλητών έγινε με κλίμακες Likert με διαβαθμίσεις ως προς το βαθμό έκφρασης των συναισθημάτων, αντιλήψεων/πεποιθήσεων από 1 έως 7 (1=“καθόλου”, 7=“πάρα πολύ”). Οι ερωτήσεις βασίστηκαν στις παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές θεωρίες που αφορούν την επαγγελματική εξουθένωση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και στα κριτήρια που τέθηκαν για τις έννοιες αυτές (Bandura, 1997·Levine & Lezotte, 1990·Maslach & Jackson, 1986·Πασιαρδής, 1996). Στοιχεία αντλήθηκαν από συναφείς κλίμακες των ερωτηματολογίων: της Maslach (MBI) σε ελληνική μετάφραση από τον Kokkino (2006), της Παράσχου (2012) και της «Κλίμακας Εργασιακής Ικανοποίησης» των Παπάνη και Ρόντου (2005).

Όσον αφορά τη δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων με τη χρήση κυρίων συνιστωσών (μέτρο Bartlett) επιβεβαίωσε ότι οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν αποτελούν ξεχωριστούς παράγοντες. Επιπρόσθετα, για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, ο υπολογισμός του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach έδωσε τιμές βιβλιογραφικά αποδεκτές που κυμαίνονται από 0.74 έως 0.92 στην πιλοτική έρευνα (n=18) και από 0.694 έως 0.909 στην κύρια.

3. Ευρήματα της έρευνας

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS v.20. Η έρευνα βασίστηκε, για όλα τα ερευνητικά ερωτήματα, στην αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης (H_0) ή στην απόρριψή της (αποδοχή της εναλλακτικής υπόθεσης H_1).

3.1. Περιγραφική αποτύπωση των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης (Πίνακας 2) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αισθάνονται χαμηλό προς μέτριο βαθμό συναισθηματική εξάντληση, χαμηλή αποπροσωποποίηση και μέτρια προς υψηλή προσωπική επίτευξη. Πιστεύουν ότι είναι σε υψηλό βαθμό αποτελεσματικοί στη διδασκαλία, στη διαχείριση της τάξης, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην κινητοποίηση των μαθητών, στην ανάληψη ευθυνών, στην επαγγελματική εξέλιξη. Δηλώνουν μέτριου βαθμού αυτοαποτελεσματικότητα στην υλοποίηση δραστηριοτήτων εκτός του προγράμματος μαθημάτων και μέτριου προς υψηλού βαθμού εργασιακή ικανοποίηση. Επιπλέον, οι προαναφερόμενες μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή.

Πίνακας 2: Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov για τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας

	Μέση Τιμή	Τυπική απόκλιση	Z	p
Επαγγελματική εξουθένωση				
Συναισθηματική εξάντληση	29.33	8.764	0.663	0,772*
Αποπροσωποποίηση	17.37	5.98	0.906	0.385*
Προσωπική επίτευξη	34.31	5.37	0.730	0.662*
Αυτοαποτελεσματικότητα				
Διδασκαλία	42.13	5.15	1.120	0.163*
Διαπροσωπικές σχέσεις	33.61	4.63	1.405	0.063*
Διαχείριση τάξης	32.17	4.17	1.205	0.163*
Κινητοποίηση μαθητών	33.44	3.97	1.031	0.238*
Ανάληψη ευθυνών	32.91	5.01	1.166	0.132*
Επαγγελματική εξέλιξη	31.12	5.40	0.973	0.300*
Υλοποίηση δραστηριοτήτων	16.49	5.11	1.206	0.058*
Επαγγελματική ικανοποίηση	110.48	14.72	0.728	0.665*

*>0,05

Τα επίπεδα των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, ομαδοποιημένα σε τρεις κατηγορίες, είναι:

Συναισθηματική εξάντληση: χαμηλή (N=41, 30.1%), μέτρια (N=59, 43.4%), υψηλή (N=36, 26.5%).

Αποπροσωποποίηση: χαμηλή (N=58, 42.3%), μέτρια 24.8% (N=34), υψηλή 32.8% (N=45).

Προσωπική επίτευξη: χαμηλή 4.4% (N=6), μέτρια 26.3% (N=36), υψηλή (N=95, 69.3%).

3.2. Έλεγχος της επίδρασης των δημογραφικών/επαγγελματικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, διδακτική εμπειρία, τύπος σχολείου, θέση) στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Από το μη παραμετρικό έλεγχο X^2 προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των επιπέδων συναισθηματικής εξάντλησης και της θέσης εργασίας ($X^2(2, N=136)=20.315, p=0.000<0.05$). Η διατακτική παλινδρόμηση έδειξε ότι το μοντέλο ερμηνεύει το 33.3% (Nagelkerke=0,333) της μεταβλητότητας της συναισθηματικής εξάντλησης ($X^2(16)=45.533, p=0.000<0.05$). Η πιθανότητα ένας καθηγητής να βρίσκεται στη χαμηλή ή στη μέτρια κατηγορία της διάστασης αυτής είναι αντίστοιχα 33,3 (Exp(B)=0.03, Δ.Ε.=[0.003,0.337]) και 27.02 (Exp(B)=0.037, Δ.Ε.=[0.05,0.288]) φορές μεγαλύτερη σε σύγκριση με τη διεύθυνση/υποδιεύθυνση, η οποία εμφανίζει μεγαλύτερη πιθανότητα να βιώσει υψηλή συναισθηματική εξάντληση.

Υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ των επιπέδων αποπροσωποποίησης και του τύπου σχολείου ($X^2(4, N=137)=10.214, p=0.037<0.05$). Το μοντέλο ερμηνεύει το 8.1% της μεταβλητότητας της αποπροσωποποίησης ($X^2(4)=10.145, p=0.038<0.05$). Η πιθανότητα ένας εκπαιδευτικός που εργάζεται σε Γυμνάσιο ή σε Λύκειο να βιώνει χαμηλή αποπροσωποποίηση από ότι υψηλή είναι αντίστοιχα 3.237 ($\text{Exp}(B)=3.237, \Delta.E.=[1.161, 9.029]$) και 4.99 ($\text{Exp}(B)=4.99, \Delta.E.=[1.727, 14.419]$) φορές μεγαλύτερη σε σύγκριση με κάποιον που εργάζεται σε ΕΠΑ.Λ. Ο τελευταίος έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανίσει υψηλής μορφής αποπροσωποποίηση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο Λύκειο ή το Γυμνάσιο.

Επίσης, σχετίζονται στατιστικά σημαντικά τα επίπεδα της προσωπικής επίτευξης με τη θέση εργασίας $X^2(2, N=137)=12.106, p=0.002<0.05$. Το μοντέλο ερμηνεύει το 10.3% της μεταβλητότητας της προσωπικής επίτευξης ($X^2(2)=11.395, p=0.003<0.05$). Οι καθηγητές έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανίσουν υψηλής μορφής προσωπική επίτευξη σε σύγκριση με τους διευθυντές/υποδιευθυντές σχολικής μονάδας ($\text{Exp}(B)=4.00, \Delta.E.=[1.754, 9.122]$).

Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ($p>0.05$) των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης με το φύλο, το επίπεδο σπουδών, την ηλικία και τη διδακτική εμπειρία (αποδεκτή η μηδενική υπόθεση H_0).

3.3. Έλεγχος της επίδρασης των δημογραφικών/επαγγελματικών χαρακτηριστικών στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας

3.3.1. Διαφορές ως προς το φύλο, τη θέση, το επίπεδο σπουδών και τον τύπο σχολείου

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του παραμετρικού ελέγχου t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα και της ανάλυσης διακύμανσης ενός παράγοντα. Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ως προς το φύλο στο βαθμό κάποιου παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας ($p>0.05$). Αντίθετα, η θέση επιδρά σ' όλες τις διαστάσεις της τελευταίας. Μάλιστα, οι διευθυντές/υποδιευθυντές θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί. Επιπλέον, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης στο βαθμό όλων των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας, εκτός από τη συνολική ικανοποίηση. Σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται ως προς τον τύπο σχολείου μόνο στη διαχείριση τάξης. Επίσης, οι πολλαπλές συγκρίσεις του ελέγχου Bonferroni έδειξαν ότι όσοι εργάζονται σε Γυμνάσια ή Λύκεια εκφράζουν σημαντικά υψηλότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με όσους εργάζονται σε ΕΠΑ.Λ.

Πίνακας 3: Σημαντικότητα των ελέγχων t-test (για τις μεταβλητές φύλο, θέση) και one way ANOVA (για τις μεταβλητές σπουδές, τύπος σχολείου)

	ΦΥΛΟ		ΘΕΣΗ		ΣΠΟΥΔΕΣ		ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	
	t	p	t	p	F	p	F	p
Διδασκαλία	0.506	MΣ	3.185	<0.01	4.937	<0.01	0.533	M.Σ
Διαπροσωπικές σχέσεις	-0.493	MΣ	4.333	<0.01	10.382	<0.01	1.022	M.Σ
Διαχείριση τάξης	0.793	MΣ	4.270	<0.01	10.060	<0.01	5.252	<0.01
Κινητοποίηση μαθητών	0.184	MΣ	2.382	<0.05	7.251	<0.01	1.455	M.Σ
Ανάληψη ευθυνών	0.755	MΣ	7.340	<0.01	8.704	<0.01	1.631	M.Σ
Επαγγελματική εξέλιξη	0.308	MΣ	5.942	<0.01	18.474	<0.01	2.588	M.Σ
Υλοποίηση δραστηριοτήτων	-1.66	MΣ	3.697	<0.01	4.758	<0.01	0.316	M.Σ
Επαγγελματική ικανοποίηση	1.050	MΣ	4.440	<0.01	1.257	M.Σ	2.199	M.Σ

3.3.2. Επίδραση της ηλικίας και της διδακτικής εμπειρίας στις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας

Πίνακας 4: Συντελεστής συσχέτισης Pearson για τις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας με προβλεπτικούς παράγοντες τις μεταβλητές ηλικία και διδακτική εμπειρία

	ΗΛΙΚΙΑ		ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	
	Pearson r	p	Pearson r	p
Διδασκαλία	0,163	Μ.Σ	0,154	Μ.Σ
Διαπροσωπικές σχέσεις	0,256	0,003<0,01	0,203	0,022<0,05
Διαχείριση τάξης	0,358	0,000<0,01	0,410	0,000<0,01
Κινητοποίηση μαθητών	0,161	Μ.Σ	0,118	Μ.Σ
Ανάληψη ευθυνών	0,330	0,000<0,01	0,335	0,000<0,01
Επαγγελματική εξέλιξη	0,204	0,020<0,05	0,196	0,027<0,05
Υλοποίηση δραστηριοτήτων εκτός του προγράμματος μαθημάτων	0,147	Μ.Σ	0,203	0,022<0,05
Επαγγελματική ικανοποίηση	0,183	0,036<0,05	0,253	0,004<0,01

•Μ.Σ= ΜΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 4 προκύπτει ότι η αύξηση της ηλικίας και η συσσωρευμένη διδακτική εμπειρία συμβάλλουν στη διαμόρφωση καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων, θετικότερων αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης, στην ανάληψη ευθυνών, στην επαγγελματική εξέλιξη και την επαγγελματική ικανοποίηση. Επιπλέον, η εμπειρία συντελεί στην αύξηση του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας στην υλοποίηση δραστηριοτήτων.

3.4. Διαφοροποίηση των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με τα επίπεδα των διαστάσεων της εξουθένωσης

Η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης και η διαδικασία Bonferroni έδειξαν ότι τα επίπεδα της συναισθηματικής εξουθένωσης επιδρούν μόνο στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας στην ανάληψη ευθυνών ($F=5.190$, $p<0.01$). Ειδικότερα, όσοι βιώνουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης δηλώνουν χαμηλότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας στην ανάληψη ευθυνών σε σύγκριση με όσους έχουν μέτρια ή υψηλή συναισθηματική εξουθένωση.

Τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης επιδρούν στο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία ($F=9.064$, $p<0.01$), τις διαπροσωπικές σχέσεις ($F=6.911$, $p<0.01$), την κινητοποίηση των μαθητών ($F=4.845$, $p<0.01$), την επαγγελματική εξέλιξη ($F=6.625$, $p<0.01$) και την εργασιακή ικανοποίηση ($F=7.105$, $p<0.01$). Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται υψηλή αποπροσωποποίηση έχουν (στατιστικά σημαντικό) χαμηλότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας.

Τα επίπεδα της προσωπικής επίτευξης επηρεάζουν το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία ($F=52.842$, $p<0.01$), στις διαπροσωπικές σχέσεις ($F=20.539$, $p<0.01$), στη διαχείριση τάξης ($F=39.837$, $p<0.01$), στην κινητοποίηση των μαθητών ($F=34.658$, $p<0.01$), στην ανάληψη ευθυνών ($F=17.090$, $p<0.01$), στην επαγγελματική εξέλιξη ($F=19.123$, $p<0.01$), στην υλοποίηση δραστηριοτήτων ($F=6.530$, $p<0.01$) και στην επαγγελματική ικανοποίηση ($F=15.962$, $p<0.01$). Όσοι βρίσκονται στο υψηλό επίπεδο της προσωπικής επίτευξης εκφράζουν (στατιστικά σημαντικό) μικρότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας.

3.5. Επίδραση των μεταβλητών της αυτοαποτελεσματικότητας στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Ο έλεγχος συσχέτισης, μέσω του συντελεστή Pearson r , εξέτασε τη γραμμικότητα των σχέσεων των μεταβλητών. Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01 υπάρχει χαμηλή συσχέτιση μεταξύ της αποπροσωποποίησης και της αυτοαποτελεσματικότητας: α) στη διδασκαλία ($r=-0,265$), β) στις διαπροσωπικές σχέσεις ($r=-0,257$), γ) στην κινητοποίηση των μαθητών ($r=-0,231$), δ) στην επαγγελματική εξέλιξη ($r=-0,301$) και ε) στην επαγγελματική ικανοποίηση ($r=-0,350$). Αντίθετα, προέκυψε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της προσωπικής επίτευξης και της αυτοαποτελεσματικότητας: α) στη διδασκαλία ($r=0,713$), β) στη διαχείριση της τάξης ($r=0,467$), γ) στις διαπροσωπικές σχέσεις ($r=0,659$), δ) στην κινητοποίηση των μαθητών ($r=0,629$), ε) στην ανάληψη ευθυνών ($r=0,509$), στ) την επαγγελματική εξέλιξη ($r=0,569$) και ζ) την επαγγελματική ικανοποίηση ($r=0,509$). Δεν βρέθηκε σημαντική συσχέτιση της συναισθηματικής εξάντλησης με τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας ($p>0.01$).

Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης έδειξαν ότι η κλίμακα της αποπροσωποποίησης ερμηνεύεται κατά 60.6% από την αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία ($\beta=0.380$, $t=3.980$, $p<0.01$), στη διαχείριση τάξης ($\beta=0.464$, $t=4.421$, $p<0.01$), στην υλοποίηση προγραμμάτων ($\beta=0.182$, $t=2.828$, $p<0.01$), στην κινητοποίηση μαθητών ($\beta=0.352$, $t=2.949$, $p<0.01$) και στις διαπροσωπικές σχέσεις ($\beta=-0.253$, $t=-2.553$, $p<0.05$) ($F(5,124)=38.199$, $p<0.01$). Οι αντιλήψεις στη διδασκαλία, στη διαχείριση της τάξης, στην υλοποίηση προγραμμάτων και στην κινητοποίηση μαθητών συμβάλλουν στην αύξηση της αποπροσωποποίησης. Ταυτόχρονα, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν στη μείωσή της.

Επίσης, η προσωπική επίτευξη ερμηνεύεται κατά 78.5% από την αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία ($\beta=0,337$, $t=3,465$, $p<0.01$), στις διαπροσωπικές σχέσεις ($\beta=-0,292$, $t=-2,912$, $p<0.01$), στην κινητοποίηση των μαθητών ($\beta=0,314$, $t=2,617$, $p<0.01$), στην επαγγελματική ικανοποίηση ($\beta=0,180$, $t=2,815$, $p<0.05$) και στη διαχείριση της τάξης ($\beta=0,473$, $t=4,545$, $p<0.01$) ($F(5,123)=33.013$, $p<0.01$). Φαίνεται ότι οι θετικές αντιλήψεις αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, στην κινητοποίηση των μαθητών, στη διαχείριση της τάξης και η επαγγελματική ικανοποίηση έχουν θετική επίδραση στην προσωπική επίτευξη. Αντίθετα, οι διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν στη μείωσή της.

Τέλος, η συναισθηματική εξάντληση ερμηνεύεται κατά 16% από την αυτοαποτελεσματικότητα στην ανάληψη ευθυνών ($\beta=0.989$, $t=4.593$, $p<0.01$), από την επαγγελματική ικανοποίηση ($\beta=-0.190$, $t=-3.079$, $p<0.01$) και από την επαγγελματική εξέλιξη ($\beta=-0.473$, $t=-2.463$, $p<0.05$) ($F(3,125)=7.916$, $p<0.01$). Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στην ανάληψη ευθυνών αποτελούν ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης του αισθήματος της συναισθηματικής εξάντλησης και συμβάλλουν στην αύξησή του. Αντίθετα, η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξέλιξη συμβάλλουν στη μείωσή του.

4. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου δείγματος αισθάνονται μέτρια συναισθηματική εξάντληση, χαμηλή αποπροσωποποίηση και υψηλή προσωπική επίτευξη. Διαφαίνεται ότι δεν βιώνουν το σύνδρομο, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα άλλων ερευνών στη χώρα μας (Κάντας, 1998· Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλου (2007). Διαπιστώνουμε ότι σε γνωστικό επίπεδο είναι αρκετά αποτελεσματικοί και πιστεύουν ότι επηρεάζουν θετικά τους μαθητές τους. Σε συναισθηματικό δεν διακατέχονται από αισθήματα ανεπάρκειας, αποθάρρυνσης, ενοχών. Σε συμπεριφορικό επίπεδο δεν φέρονται απρόσωπα στους άλλους, δεν δυσκολεύονται σε θέματα διαπροσωπικών σχέσεων, ενημερώνουν τους γονείς για τη πρόοδο των μαθητών τους, δεν απομακρύνονται κοινωνικά, εμφανίζουν ετοιμότητα, προσαρμόζονται και ανταποκρίνονται στα καθήκοντα και τις απαιτήσεις της δουλειάς. Οι δηλώσεις των συμμετεχόντων σκιαγραφούν έναν εκπαιδευτικό ο οποίος διατηρεί ακόμη ψυχικά αποθέματα, παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει καθημερινά στο σχολείο, τη διάψευση των προσδοκιών από

το επάγγελμα και τις έντονα συρρικνωμένες απολαβές. Φαίνεται, επίσης, μεταξύ άλλων η εικόνα να μετριάζεται από τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης, την αγάπη/μεράκι για το επάγγελμα και το αντικείμενο που διδάσκουν, το καλό εργασιακό κλίμα, τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, την εμπειρία, αλλά και τις αντιλήψεις τους για τις ικανότητες και τα επίπεδα επίτευξής τους.

Πολλές έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης επιβεβαιώνουν τη σύνδεση της επαγγελματικής εξουθένωσης με την αυτοαποτελεσματικότητα (Betoret, 2009·Brudnik 2009·Chwalisz et al., 1992·Evers et al., 2002·Friedman 2003·Özer & Beycioglu 2010·Παράσχου, 2012·Schwarzer & Hallum, 2008·Skaalvik & Skaalvik, 2010). Ωστόσο, οι περισσότερες απ' αυτές εστίασαν στο συνολικό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και όχι της συμπεριφοράς.

Όπως έδειξαν τα ευρήματα της έρευνάς μας, οι αρνητικές αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, στη διαχείριση της τάξης, στην υλοποίηση προγραμμάτων και στην κινητοποίηση των μαθητών συμβάλλουν στην αύξηση της αποπροσωποποίησης. Αντίθετα, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις παίζουν καθοριστικό ρόλο στη μείωσή της. Η διδασκαλία, η κινητοποίηση των μαθητών, η διαχείριση της τάξης και η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελούν ισχυρούς παράγοντες πρόβλεψης του αισθήματος της προσωπικής επίτευξης. Η ανάληψη ευθυνών συμβάλλει στην αύξηση της συναισθηματικής εξάντλησης. Αντίθετα, την τελευταία αποδυναμώνουν οι θετικές αντιλήψεις που αφορούν την επαγγελματική εξέλιξη και ικανοποίηση.

Οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης δηλώνουν λιγότερο αποτελεσματικοί στην ανάληψη ευθυνών. Τα χαμηλά επίπεδα της αποπροσωποποίησης συμβάλλουν θετικά στο να πιστεύουν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην κινητοποίηση μαθητών, στην επαγγελματική εξέλιξη και στην εργασιακή ικανοποίηση. Τα αισθήματα επίτευξης επηρεάζουν όλες τις μεταβλητές της αυτοαποτελεσματικότητας.

Όσον αφορά τη θέση ευθύνης, παρατηρείται ότι οι διευθυντές/υποδιευθυντές θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί στις περισσότερες από τις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας και πιο συναισθηματικά εξαντλημένοι. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών σε καμιά από τις υπό διερεύνηση μεταβλητές. Όσοι εργάζονται σε ΕΠΑ.Λ έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανίσουν υψηλή αποπροσωποποίηση, ενώ πιστεύουν ότι είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στη διαχείριση της τάξης σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους σε Γυμνάσια ή Γενικά Λύκεια. Επίσης, οι κάτοχοι διδακτορικού παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας σε όλους τους παράγοντες, εκτός της εργασιακής ικανοποίησης. Τέλος, η συσσώρευση διδακτικής εμπειρίας και η ηλικία αυξάνουν σημαντικά την αυτοαποτελεσματικότητα (στην ανάληψη ευθυνών, στην επαγγελματική εξέλιξη, στην ικανοποίηση, στην υλοποίηση δραστηριοτήτων, στη διαχείριση τάξης, στις διαπροσωπικές σχέσεις).

Οι προαναφερόμενες αντιλήψεις/πεποιθήσεις των ερωτώμενων καταδεικνύουν την ένταση της εμφάνισης του φαινομένου και την αδυναμία γενίκευσης των συμπερασμάτων σε ολόκληρο τον πληθυσμό των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη διαπίστωση δύναται να αποτελέσει πεδίο κριτικού προβληματισμού. Ειδικότερα, να αξιοποιηθεί στη βελτιστοποίηση της εργασιακής ζωής, και στη σύνταξη προτάσεων παρέμβασης (επιμορφώσεων, δικτύων) που θα συντείνουν στην ενδυνάμωση της αυτοαποτελεσματικότητας. Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία για περαιτέρω μελέτες που θα εξετάζουν τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης των διευθυντών των σχολικών μονάδων με τις αντιλήψεις/πεποιθήσεις που σχετίζονται με τη διοικητική και την οργανωσιακή αυτοαποτελεσματικότητά τους και τις πεποιθήσεις/αντιλήψεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που αφορούν την επαγγελματική δέσμευσή τους, τις απουσίες, την υιοθέτηση καινοτομιών, την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, την επιτυχία των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Κάντας, Α. (1998). Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. *Αρέθας: Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών*, 1, 101-118.
- Παπάνης, Ε. & Ρόντος, Κ. (2005). *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της Εργασίας και Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού: Θεωρία και Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης.
- Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία: Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 14, 295-314.
- Παράσχου, Ε. (2012). Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 2, 2016 από: <http://invenio.lib.auth.gr/record/130043/files/GRI-2012-9382.pdf>.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενόγλωσση

- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 682-690.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Betoret, F. B. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management and student disruptive behavior in secondary education. *Curriculum and Teaching*, 14(2), 7-26.
- Brudnik, M. (2009). Perception of self-efficacy and professional burnout in general education teachers. *Human Movement*, 10(2), 170-175.
- Burke, R. J., & Richardsen, A. M. (1996). Stress, burnout and health. In: C. L. Cooper (Ed.), *Handbook of Stress, Medicine and Health*, (pp. 101-117). Boca Raton FL: CRC Press.
- Cartwright, S. & Cooper, C. L. (1996). Coping in occupational settings. In: M. Zeidner & S. N. Endler (Eds.), *Handbook of coping* (pp. 202-221). New York: John Wiley & Sons.
- Chan, D. W. (2007). Burnout, self-efficacy, and successful intelligence among Chinese prospective and in-service school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 27(1), 33-49.
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology*, 21, 193-218.
- Chwalisz, K., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). Causal attribution, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 377-400.
- EDUCE/CSEE (2007). *Report on the EDUCE Survey on Teachers' Work related Stress* (By Billehsj, H.). Retrieved 28, December, 2016 from: http://etuce.homestead.com/News/2008/March2008/DraftReport_WRS_EN.pdf
- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191-215.

- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22, 25-33.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: The National Center for Effective Schools Research and Development.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory: Second Edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Özer, N., & Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928-4932.
- Schwarzer, R., & Hüllum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress AND Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early childhood educators: a comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Reviews*, 1, 256-261.
- Wood, T., & McCarthy, C. (2002). *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.



**ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟΣ ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ
ΕΙΣΗΓΗΤΩΝ**

Αθανασέκου Μαρία	301	Δαβλάντη Γεωργία	486
Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία	663	Δαγκωνάκη Χρυσούλα.....	525
Αλεξανδρόπουλος Γεώργιος	715	Δαλάρη Αιμιλία	383
Αλέξανδρος Αργυριάδης.....	301	Δανηλίδου Ευγενία	68
Αμπατζόγλου Αναστασία	636	Δασκαλοπούλου Όλγα.....	78
Αναστασιάδη Μαρία.....	353	Δεικτάκη Αναστασία	36
Αναστασόπουλος Ιωάννης.....	699	Δεληγιάννης Ιωάννης.....	418
Ανδρέου Δημοσθένης	474	Δεσποτόπουλος Γεώργιος.....	428
Ανδρικού Ασημίνα.....	340	Διάκου Παναγιώτης.....	706
Ανυφαντάκης Ιωάννης Αθ.....	552	Διαμαντάκης Νίκος.....	255
Αποστόλου Βασιλική.....	23	Ζαχαριάδου Ευθαλία.....	682
Αφεντουλίδου Παναγιώτα,	601	Ζερβουδάκης Κωνσταντίνος	409
Βαμβακίδου Ιφιγένεια.....	28	Ζουγανέλη Άννα	409
Βασιλάκη Μαρία	517	Ηλία Ελένη.....	88
Βασιλειάδης Γερμανός.....	28	Ηλιοπούλου Μάρθα.....	321
Βλαχοκυριάκου Φωτεινή.....	228	Καλαματιανού Καλλιόπη.....	561
Βογά Ηλέκτρα.....	608	Καλοκύρη Βασιλεία	95
Βογιατζή Ειρήνη	36	Κατσαρού Βασιλική.....	36
Βορβή Ιωάννα	68	Καφτάκη Ροδούλα.....	390
Βορβή Ιωάννα	373	Καψάσκη Αγγελική.....	615
Βοσνάκη Αναστασία.....	481	Κοκκίνου Ελένη.....	373
Βουζαξάκης Γεώργιος.....	44	Κομποχόλης Δημήτριος.....	399
Γεωργακοπούλου Αγγελική.....	78	Κορνελάκη Χριστίνα	493
Γεωργόπουλος Αλέξανδρος.....	118	Κουνελάκη Βασιλεία	261
Γεωργούσης Βάιος	608	Κουνελάκη Βασιλεία	283
Γιακουμάκης Αντώνιος.....	308	Κωνσταντοπούλου Ελένη	533
Γιαννιώτη Βασιλική	51	Κωσταβασίλης Κωνσταντίνος	103
Γιαντσελίδης Θωμάς	219	Λαμπίρη Μαρία.....	60
Γκανέτσου Χαρά	699	Λιάκου Έρη	78
Γκόγκα Ελένη	201	Μαίρη Ξυπνητού,	365
Γκόγκα Ελένη	682	Μακράκης Βασίλειος	44
Γκόγκας Κωνσταντίνος.....	601	Μακρής Ιωάννης	533
Γκορτσίλα Ευγενία.....	60	Μανιουδάκη Μαρία.....	327
Γκούνη Βασιλική.....	301	Μαρκάκη Στυλιανή.....	242
Γλαβάς Ισίδωρος	561	Μαρκογιαννάκη Σοφία.....	113

Μαστροθανάσης Κωνσταντίνος.....	409	Πλουμίδη Ειρήνη.....	582
Ματθαίου Αργυρού Αφροδίτη.....	461	Πολυβίου Ελένη.....	353
Μηλιωρίτσα Βασιλική.....	623	Ποντική Μαρία.....	428
Μηλιωρίτσας Ευάγγελος.....	623	Ράπτης Νικόλαος.....	706
Μιχάλης Σκούρτης.....	365	Σάββα Ανδρούλα.....	191
Μιχελή Γεωργία.....	533	Σαββίδης Ιωάννης.....	184
Μοτσιοπούλου Αθηνά.....	118	Σαμιώτη Παναγιώτα.....	435
Μουλά Ευαγγελία.....	573	Σδούκος Θωμάς.....	201
Μπασούκου Αγγελική.....	255	Σηφάκη Σταυρούλα.....	358
Μπεϊκάκη Κασσάνδρα.....	327	Σμαροπούλου Χριστίνα.....	444
Μπελαδάκη Νίκη.....	129	Συμεωνίδης Νικόλαος.....	211
Μπιτσάκος Νικόλαος.....	636	Σφακιανού Μαρία.....	219
Μπογδάνου Δόμνα.....	663	Τερζοπούλου Θεοδώρα.....	453
Νικολαΐδου Χάρις.....	340	Τζωρτζάκης Ιωάννης.....	228
Ντρουμπογιάννης Χρήστος.....	113	Τζωρτζάκης Ιωάννης.....	242
Ξανθίδου Πηνελόπη.....	135	Τίρκας Άρης.....	461
Οικονομάκου Μαριάνθη.....	142	Τοτόλου Αγγελική.....	690
Οικονομάκου Μαριάνθη.....	150	Τρυφερίδου Ευδοξία.....	499
Ορφανίδης Δωρόθεος.....	28	Τσιαγκάνη Θεοδώρα.....	590
Παναούρα Ρίτα.....	169	Τσιλιμένη Τασούλα.....	399
Παντέρα Μαρία.....	160	Τσουνή Βασιλική.....	699
Παπαδάκη Αντωνία.....	645	Φραγκιαδάκης Γεώργιος Α.....	261
Παπαδανιήλ Μαρία.....	653	Φραγκιαδάκης Γεώργιος Α.....	283
Παπαδογιωργάκη Ευαγγελία.....	663	Φραγκομανώλη Σταυρούλα.....	255
Παπαδομαρκάκης Ιωάννης.....	573	Χανιώτη Ελένη.....	271
Παπαϊωάννου Γεώργιος.....	418	Χαραλαμπίδου Γεωργία.....	506
Παπαντωνίου Άντρη.....	169	Χαρωνιτάκη Αικατερίνη.....	261
Παπαχρήστου Μαρία.....	373	Χαρωνιτάκη Αικατερίνη.....	283
Παρασχόπουλος Ιωάννης.....	176	Χουρδάκης Γεώργιος.....	706
Πάσχου Σοφία.....	418	Χρυσαφίδου Ανθούλα.....	715
Παυλίδης Γεώργιος.....	184	Ψυλλινάκη Κλαίρη.....	293
Πέππα Αικατερίνη.....	543		
Περυσινάκη Εμμανουέλα.....	674		
Πέτση Χριστίνα.....	682		
Πιττοκοπίτη Νικολέττα.....	461		



ISBN: 978-618-83501-1-3

